

Всемирный доклад
по мониторингу ОДВ

2

0

1

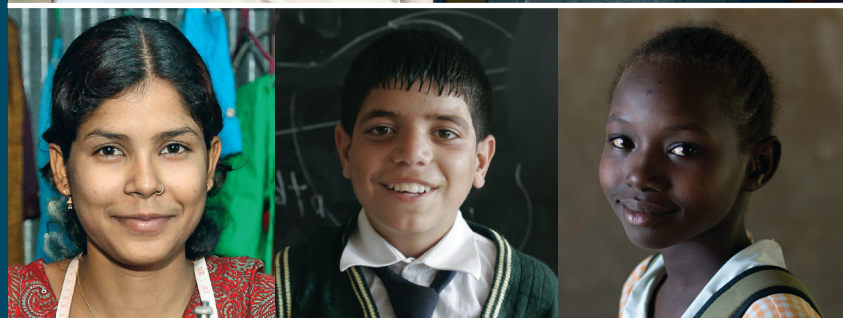
5



Образование для всех



ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ВСЕХ
2000-2015 гг.:
ДОСТИЖЕНИЯ И ВЫЗОВЫ



Организация
Объединенных Наций по
вопросам образования,
науки и культуры

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ВСЕХ 2000-2015 гг.:

ДОСТИЖЕНИЯ И ВЫЗОВЫ



Организация
Объединенных Наций по
вопросам образования,
науки и культуры

Издательство
ЮНЕСКО

Настоящий доклад представляет собой независимую публикацию, подготовленную по заказу ЮНЕСКО для международного сообщества. Он является результатом совместной работы, в которой участвовали члены группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ, а также многие другие специалисты, учреждения, институты и правительства.

Использованные названия и представление материалов в данной публикации не являются выражением со стороны ЮНЕСКО какого-либо мнения относительно правового статуса какой-либо страны, территории, города или района или их соответствующих органов управления, равно как и линий разграничения или границ.

Группа по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ несет ответственность за подбор и представление фактов, содержащихся в настоящей публикации, а также за высказанные в ней мнения, которые не обязательно являются мнениями ЮНЕСКО и не накладывают на Организацию никаких обязательств. Общая ответственность за точки зрения и мнения, высказанные в настоящем докладе, лежит на директоре.

© UNESCO, 2015
Все права защищены
Первое издание
Издано в 2015 г. Организацией Объединенных Наций
по вопросам образования, науки и культуры
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Графика: FHI 360
Макет: FHI 360

Сведения о публикации внесены
в каталог Библиотеки Конгресса
Типографское оформление выполнено ЮНЕСКО
ISBN 978-92-3-400006-2

Фотографии на обложке, слева направо:
Karel Prinsloo/ARETE
MeyMeng
UNICEF/NYHQ2004-0991/Pirozzi
Nguyen Thanh Tuan
UNICEF/NYHQ2005-1176/LeMoyne
Magali Corouge
Benavot
Eva-Lotta Jansson
BRAC/ShehzadNoorani
UNICEF/NYHQ2005-1194/LeMoyne
Karel Prinsloo
Magali Corouge
Tutu Mani Chakma
Benavot
Amina Sayeed

Предисловие

На Всемирном форуме по образованию, состоявшемся в 2000 г. в Дакаре, Сенегал, правительства 164 стран приняли документ под названием *Дакарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств*, сформулировав в нем перспективную повестку дня, содержащую шесть широких целей в области образования, достижение которых было намечено на 2015 г. В связи с этим ЮНЕСКО начала публикацию выпусков *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ*, предназначенного отслеживать прогресс, выявлять сохраняющиеся проблемы и разрабатывать рекомендации для глобальной повестки дня в области устойчивого развития, перейти к выполнению которой предстоит в 2015 г.

За период после 2000 г. мир добился огромного прогресса – но поставленные задачи пока что не выполнены. Несмотря на все усилия правительств, общественности и международного сообщества, мир пока еще не достиг целей образования для всех.

Из того, что было сделано, следует отметить, что с 2000 г. число детей и подростков, не посещающих школу, сократилось почти в два раза. По оценочным данным, в результате того, что прогресс после Дакарской конференции ускорился, число школьников увеличилось на 34 миллиона человек. Наибольшего прогресса удалось добиться в области обеспечения гендерного паритета, особенно на ступени начального образования, однако гендерные диспропорции сохраняются почти в каждой третьей стране, по которой имеются данные. Правительства также активизировали свои усилия по измерению учебных результатов путем проведения национальных и международных оценок успеваемости учащихся, используя их для обеспечения того, чтобы все дети получали высококачественное образование в соответствии с данными им обещаниями.

И, тем не менее, несмотря на весь этот прогресс, проводимый в течение 15 лет мониторинг дает тревожную картину.

В мире примерно 58 миллионов детей остаются вне стен школы, и около 100 миллионов детей лишены возможности получения законченного начального образования. Усилилось неравенство в образовании, причем самое тяжелое бремя ложится на плечи наиболее бедных и обездоленных. По сравнению с наиболее богатыми детьми, у детей из наиболее бедных слоев населения в четыре раза выше вероятность не пойти в начальную школу и в пять раз выше вероятность не окончить ее. Серьезнейшим препятствием на пути получения образования остается вооруженный конфликт, тем более что в зонах конфликта проживает значительная и все большая часть детей, не посещающих школу. В целом, низкое качество обучения на начальной ступени ведет к тому, что миллионы детей по-прежнему выходят из стен школы, так и не овладев начальными навыками.

Более того, образование по-прежнему финансируется в недостаточной степени. Многие правительства увеличили свои расходы на образование, однако лишь некоторые из них отводят ему приоритетное место в своих бюджетах, а большинство не справляется с задачей ассигнования рекомендованных 20%, что необходимо для ликвидации финансового дефицита. То же самое относится к донорам, которые сначала увеличили объемы предоставляемой помощи, но с 2010 г. сократили их, не уделяя при этом достаточно приоритетного внимания тем странам, которые в ней нуждаются в наибольшей степени.

На основе всего этого опыта в настоящем докладе формулируются четкие рекомендации относительно того места, которое должно занять образование в будущей повестке дня в области устойчивого развития. Извлеченные уроки со всей очевидностью говорят о том, что новые задачи в области образования должны иметь конкретный и актуальный характер и быть измеримыми. Приоритетное внимание должно быть уделено маргинальным и обездоленным группам, которые труднее всего охватить и которые по-прежнему лишены своего права на образование. Необходимо повсеместно активизировать усилия по финансированию образования. Основной объем расходов ляжет на правительства, однако и международное сообщество должно наращивать работу по обеспечению и увеличению помощи образованию, особенно в странах с низким доходом и доходом ниже среднего, где потребности в этой помощи особенно велики. Будущая повестка дня потребует еще более напряженных усилий для проведения мониторинга в интересах оценки работы всех заинтересованных сторон, включая сбор, анализ и распространение данных.

По мере приближения 2015 г. *Всемирный доклад по мониторингу ОДВ* играл ведущую роль в оказании поддержки странам, проведении надежных оценок и осуществлении анализа с целью содействия лицам, ответственным за разработку политики, одновременно выступая в качестве мощного пропагандистского средства для правительств и гражданского общества. Эта работа продолжится и тогда, когда мы перейдем к деятельности по достижению новых Целей в области устойчивого развития. После 2015 г. выпуски настоящего доклада будут и далее обеспечивать авторитетную независимую оценку состояния образования в мире, предлагая ценные рекомендации всем странам и партнерам. После 2000 г. удалось совершить очень многое, но для обеспечения качественного образования и обучения для всех на протяжении всей жизни нам предстоит сделать гораздо больше. Более надежных и перспективных инвестиций в права и достоинство человека, в социальную инклюзивность и устойчивое развитие просто не существует. Накопленный с 2000 г. опыт говорит о том, какого прогресса можно достичь – мы должны опираться на него, чтобы добиться большего.



Ирина Бокова
Генеральный директор ЮНЕСКО

Выражение признательности

Подготовка настоящего доклада была бы невозможна без вклада многочисленных участников. Группа по подготовке *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ (ВДМ)* хотела бы отметить оказанную ими поддержку и поблагодарить их за потраченное время и приложенные усилия.

Неоценимый вклад внес Консультативный совет по ВДМ. Мы хотели бы выразить свою признательность предыдущим председателям совета — покойному Анилу Бордия, Ингемару Густафссону, а также Марчеле Гажардо и Амине Дж. Мухаммед — и нынешнему председателю профессору Джеффри Саксу. Особая благодарность выражается также спонсорам, без чьей финансовой поддержки подготовка ВДМ была бы невозможна.

Мы хотели бы отметить роль Штаб-квартиры ЮНЕСКО и ее подразделений на местах, а также институтов ЮНЕСКО. Мы очень благодарны различным специалистам, отделам и подразделениям Организации, в частности, Сектору образования и Сектору внешних связей и общественной информации, за содействие в нашей повседневной работе. Институт статистики ЮНЕСКО, как всегда, сыграл ключевую роль, и мы хотели бы поблагодарить его бывшего директора Хендрика ван дер Пола и его преданных своему делу сотрудников, в том числе Редуана Асада, Шину Белл, Мануэля Кардосо, Ганию Джафри, Даниэля Ежова, Катю Фростелл, Амели Гагنون, Фридриха Хюблера, Элисон Кеннеди, Вэйсинь Лу, Альберта Мотиванса, Патрика Монжурида, Эми Очет, Майю Принц, Паскаль Ратовондраон, Юлию Семенчук, Константина Соушко-Борцова и Венди Сяодань Вэн.

Искренняя благодарность выражается Полине Роуз, предыдущему директору группы по подготовке ВДМ, которая принимала участие в начальной подготовке настоящего доклада.

Группа экспертов, в том числе Кристофер Колкло, Сюзанна Грант-Льюис и Майкл Уорд, также помогли нам на начальном этапе подготовки этого ВДМ, и мы хотели бы тепло поблагодарить их за это.

Группа по подготовке ВДМ также хотела бы выразить благодарность исследователям, которые выпустили рекордное количество справочных документов и предоставили иные материалы, способствовавшие проведению анализа ВДМ. Эту большую работу проделали: Сулейман Адедиран, Хюлья Косар Алтиньелкен, Массимо Амадио, Даниэла Араухо, Кэтрин Арнольд, Рукмини Банерджи, Билал Баракат, Кэти Бартлетт, Лесли Бартлетт, Рэй Блумберг, Даниэла Брэмвелл, Майкл Брунфорт, Анила Чанна, Амиа Чудгар, Лиза Корри, Ричард Дежарден, Кэролайн Дайер, Питер Истон, Лорна Элиотт, Мойра Фаул, Кэтрин Флеминг, Сандра Гарсия, Виченте Гарсия-Морено, Питер Граймс, Ульрике Ханеманн, Фрэнк Хардман, Линьсинь Хао, Сандра Гарсия-Харамильо, Сара Кабай, Вишну Карки, Ана Лусия Кассуф, Манджит Каур, Фарьял Кхан, Набил Хаттаб, Энн Килланд, Калпана Кумар, Саймон Лэнг, Нэнси Ло, Томас Лушей, Мэтью Мартин, Сюзанна Макаллистер, Карлос Милани, Рийяна Миранти, Рут Нейлор, Сюзи Ндарухутсе, Сюзан Николай, Тсереннадмид Ньямкхуу, Стив Пакер, Дженни Паркс, Эмма Пирсон, Нисхит Пракаш, Гарет Прайс, Стефани Псаки, Нирмала Рао, Джеймс Райли, Клинтон Робинсон, Сахар Саид, Айтуг Гагмаз, Шелдон Шеффер, Шайлендра Шарма, Ивета Силова, Нидхи Сингал, Мариэке Стивенс, Цзинь Сунь, Дипендра Тхапа, Тим Анвин, Дениз Вайлант, Кристин Ван Кьюрен, Эмили Варгас-Барон, Рамия Вивеканандан, Бабетт Уилс, Хиро Йосикава и Сяо Юй.

Мы также выражаем признательность ряду организаций, таким как Фонд Ага-Хана, Федеральный институт развития человека, Чатем-хаус, Фонд по образованию CfBT, компания Development Finance International, Фонд Фафо, Международный институт планирования образования, Совет по народонаселению, Фонд по образованию Pratham, компания RTI International, Институт образования Лондонского университета, инициатива «Изучение проблем детского труда», Институт ЮНЕСКО по обучению на протяжении всей жизни и Бюро ЮНЕСКО в Бейруте и Сантьяго. Мы также хотим поблагодарить студентов Лондонской школы экономики за подготовку доклада для ВДМ в рамках их дипломного проекта»

Группа независимых экспертов провела обзор разделов ВДМ и внесла предложения. Мы благодарим за вклад в нашу работу Дэвида Арчера, Пию Бритто, Роя Карр-Хилла, Чжон Юн Чой, Япа Дронкерса, Парфе Элонду-Эньеге, Хадиджу Фанси, Кэтлин Финчем, Дипу Гровер, Филиппу Лей, Лесли Лимадж, Джоан Ломбарди, Саймона Макграта, Джошуа Маскина, Хлои О'Гару, Сюзан Паркер, Бенджамина Паркера, Эбби Рэйкс, Собхи Тавила, Алишу Тейлор, Элейн Унтерхальтер и Яньхуна Чжана. Выражаем особую благодарность Николасу Бернетту, Анджеле Литтл и Эми Стамбах за обзор различных редакций всего доклада. Также благодарим Рональда Инглхарта, Уильяма Торна и Александру Валерио за технические консультации по использованию данных Всемирного обзора ценностей, ПМОЗВН и STEP.

Выражаем особую признательность всем, кто неустанно работал над подготовкой доклада, в том числе Ребекке Брайт, Эрин Крам, FNI 360, Шэннон Дайсон, Импримери Фабер, Мелиссе Джонстон, Каре Рид, Мелани Тингстром и Яну Ворралу. Благодарим Энди Куана за редактирование доклада и Эндрю Джонстона за подготовку резюме. Также благодарим Сильвен Байенс, которой мы обязаны оригинальным дизайном и версткой ВДМ. Множество коллег из ЮНЕСКО и других организаций участвовали в переводе и подготовке ВДМ, и мы хотели бы поблагодарить их всех.

Несколько человек сыграли ключевую роль в информационно-разъяснительной работе по ВДМ, включая Эшли Болдуин, Рейчел Батиа, Глена Хартленди и Феликса Циммерманна. Выражаем признательность Гансу и Оле Рослинг, Оливеру Свифту, Яну Тульпу, Лоре Йейтс и Аудитории 3. Используемые в докладе цитаты преподавателей и учащихся были предоставлены при поддержке Интернационала образования и ЦДРР.

В заключение хотим поблагодарить стажеров, которые поддерживали группу по подготовке ВДМ в различных областях ее работы: Селах Агабу, Цзяюэ Фань, Ратху Хуон и Сугату Сумиду за исследования и Эшли Монтер и Викторию Крапивину за информационную работу.

Официальный перевод настоящего доклада на русский язык был выполнен службой русского перевода ЮНЕСКО и ее внештатными сотрудниками, и мы хотим поблагодарить их.

Группа по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ (ВДМ) за 2015 г.

Директор: Аарон Бенавот

Манош Антонинис, Мадлен Барри, Николь Белла, Нихан Коселеси-Бланши, Эмелин Брылински, Эрин Чимери, Маркос Дельпрато, Джоанна Харма, Корнелия Хауке, Екатерина Джери, Эндрю Джонстон, Приядаршани Джоши, Хелен Лонгландз, Лейла Лупис, Джорджия Магни, Аласдер МакВильям, Анисса Мечтар, Клодин Мукизва, Дэвид Пост, Джудит Рандрианатоавина, Кейт Редман, Мария Рожнов, Мартина Симети, Эмили Сабден и Асма Зубайри

Прошлый состав группы:

Нам также хотелось бы отметить роль прежних директоров и членов группы по подготовке ВДМ, которые внесли неоценимый вклад в подготовку доклада с 2002 г. Благодарим прежних директоров

Николаса Бернетта, Кристофера Колклафа, Полин Роуз и Кевина Уоткинса, а также бывших участников группы Карлоса Аджио, Кваме Акьеампонга, Самера Аль-Самаррай, Марка Филиппа Боа Лейбница, Мариэлу Буономо, Лин Буше, Фадилу Кайо, Стюарта Кэмерона, Витторию Кавиккьоли, Мариану Сифуентес-Монтойя, Элисон Клейсон, Ганса Коссона-Эйде, Розер Кассо, Валери Джиозе, Саймона Эллиса, Ану Фон-Жине, Джуд Франсман, Катрин Жинисти, Синтию Гуттман, Анну Хаас, Элизабен Хин, Джулию Хайсс, Хита Хинчлиффа, Дидрика де Джонга, Элисон Кеннеди, Лену Кричевски, Франсуа Леклерка, Элиз Лего, Агнету Линд, Анаис Лойзильон, Патрика Монжуриде, Карен Мур, Альберта Мотивана, Хилэр Мпуту, Мишель Дж. Ньюман, Делфин Нсенгимана, Бандай Нзომини, Стива Пакера, Ульрику Пепплер Барри, Мишель Филипс, Лилиан Пхуон, Паскаля Пинсо, Паулу Разкин, Изабель Реульон, Рихо Сакурай, Марисоль Санжин, Юсуфа Сайеда, Софи Шлондорфф, Селин Стир, Рамию Субрахманьян, Икуко Идзуки, Яна Ван Равенса, Сухада Варина, Питера Уоллета и Эдну Яхил.

Всемирный доклад по мониторингу ОДВ является независимой ежегодной публикацией. ЮНЕСКО оказывает ему содействие и поддержку.

Для получения более подробной информации просьба обращаться по следующему адресу:

EFA Global Monitoring Report team
c/o UNESCO, 7, place de Fontenay
75352 Paris 07 SP, France
Адрес эл. почты: efareport@unesco.org
Тел.: +33 1 45 68 07 41
www.efareport.unesco.org
efareport.wordpress.com

Предыдущие всемирные доклады по мониторингу ОДВ

2013/14	Преподавание и обучение: обеспечение качества для всех,
2012	Молодежь и навыки: образование должно работать
2011	Скрытый кризис: вооруженные конфликты и образование
2010	Охватить обездоленных
2009	Преодоление неравенства: важная роль управления
2008	Образование для всех к 2015 г. - Добьемся ли мы успеха?
2007	Прочные основы: воспитание и образование детей младшего возраста
2006	Грамотность, жизненная необходимость
2005	Образование для всех – императив качества
2003/4	Гендерные проблемы и образование для всех: семимильными шагами к равенству
2002	Образование для всех: Следуем ли мы намеченному курсу?

Любые ошибки или упущения, обнаруженные после выхода настоящего печатного издания, будут исправлены в онлайн-версии, размещенной на сайте: www.efareport.unesco.org.

Содержание

Предисловие	i
Выражение признательности	iii
Содержание	vi
Рабочее резюме	xii
Общий обзор	1

ЧАСТЬ 1: МОНИТОРИНГ ПРОГРЕССА НА ПУТИ К ЦЕЛЯМ ОДВ 50

Глава 1	Цель 1: Воспитание и образование детей младшего возраста 51
	Воспитание и образование детей младшего возраста 53
	Отмечается некоторое улучшение в области выживаемости и питания, но качество воспитания остается низким 54
	Многие страны продвигаются в направлении применения многосекторального подхода к услугам для детей младшего возраста 63
	В некоторых странах быстрыми темпами развивались системы дошкольного образования и значительно повысилась степень охвата детей 66
	Заключение 81
Глава 2	Цель 2: Всеобщее начальное образование 82
	Всеобщее начальное образование 85
	Мониторинг достигнутого прогресса 85
	Удалось добиться значительного прогресса в отмене платы за обучение 93
	Некоторые подходы оказались успешными и повысили спрос на образование 97
	Меры по стимулированию предложения содействовали расширению доступа к начальному образованию 101
	Охват маргинализированных групп населения является важнейшим условием для обеспечения всеобщего начального образования 104
	Постоянно эволюционирующей задачей является обеспечение образования в условиях сложных чрезвычайных ситуаций 114
	Заключение 117
Глава 3	Цель 3: Навыки молодежи и взрослых 120
	Навыки молодежи и взрослых 123
	Определение навыков 123
	Базовые навыки: увеличение численности обучающихся в системе среднего образования 124
	Сохранение неравенства на первом этапе среднего образования 127
	Передаваемые навыки: навыки и ценностные ориентации, имеющие важное значение для социального прогресса 133
	Молодым людям и взрослым, уже не посещающим школу, необходимы альтернативные возможности образования 138
	Технические и профессиональные навыки: новые подходы 139
	Непрерывное обучение и образование взрослых: четыре противопоставляемых примера 142
	Появляющиеся во многих странах непосредственные показатели для оценки «твердых» и «мягких» навыков 144
	Заключение 147
Глава 4	Цель 4: Распространение грамотности среди взрослых 148
	Распространение грамотности среди взрослых 151
	Большинство стран пока далеки от достижения цели 4 151
	Международные и страновые обследования способствуют прямой оценке уровня грамотности 154
	Сравнение методом передвижки возрастов говорит о минимальном реальном улучшении положения дел в области распространения грамотности среди взрослых после 2000 г. 158

	Анализ причин ограниченности прогресса в сфере распространения грамотности среди взрослых	160
	Заключение	167
Глава 5	Цель 5: Гендерный паритет и равенство	168
	Гендерный паритет и равенство	171
	Прогресс на пути к гендерному паритету	171
	Поощрение создания благоприятных условий	181
	Повышение спроса и поддержка права на образование	184
	Расширение и усовершенствование школьной инфраструктуры	188
	Необходимость программ, направленных также на повышение участия мальчиков	190
	Школьная и классная среда, отвечающая требованиям справедливости	192
	Обеспечение равенства в результатах обучения	200
	Заключение	204
Глава 6	Цель 6: Качество образования	206
	Качество образования	209
	Одновременное повышение доступности и справедливости обучения возможно	209
	Необходим мониторинг прогресса результатов обучения	210
	Важнейшее значение инвестиций в учителей	216
	Успех преподавания и обучения связан с наличием ресурсов	224
	Процессы преподавания и обучения значимы для его качества	227
	Децентрализация управления образованием	235
	Влияние частных учебных заведений на качество образования	238
	Заключение	239
Глава 7	Экстраполяция тенденций, индекс развития ОДВ и страны с неполными или отсутствующими данными	240
	Экстраполяция тенденций, индекс развития ОДВ и страны с неполными или отсутствующими данными	243
	Какова вероятность достижения странами целей ОДВ?	243
	Индекс развития образования для всех	251
	Заключение	261
Глава 8	Финансирование	262
	Финансирование	265
	Изменение национальных финансовых обязательств перед ОДВ после Дакара	265
	Международная помощь на цели развития	287
	Другие источники международного финансирования	304
	Диагностические средства, необходимые для оценки финансирования образования	306
	Заключение	307
	ЧАСТЬ 2: ПОСЛЕ 2015 Г.	308
Глава 9	Цели и задачи образования на период после 2015 г.: положение и перспективы	309
	Цели и задачи повестки дня в области образования на период после 2015 г.: положение дел и перспективы	311
	Введение	311
	Общий обзор изменений после 2015 г.	311
	В чем заключаются недостатки предлагаемых задач в области образования?	314
	Уроки для осуществления новой повестки дня	320
	Заключение	330
	Приложение	332
	Национальные оценки успеваемости по странам и регионам	334
	Статистические таблицы	347
	Таблицы с данными об оказании помощи	431
	Глоссарий	446
	Список сокращений	450
	Библиография	454

Список диаграмм, таблиц, специальных материалов и вставок

Диаграммы

Диаграмма 0.1: Уровни детского недоедания остаются неприемлемо высокими.....	5
Диаграмма 0.2: Экстраполяция коэффициентов охвата доначальным образованием говорит об их увеличении на две трети за период после Дакара.....	5
Диаграмма 0.3: Темпы роста нетто-коэффициентов охвата начальным образованием увеличились в начале 2000-х годов, но замедлились с 2007 г.....	7
Диаграмма 0.4: К 2015 г. десятки миллионов детей по-прежнему не будут посещать школу.....	7
Диаграмма 0.5: Половина не посещающих школу детей в Африке к югу от Сахары и Южной и Западной Азии, а также половина не посещающих школу девочек в арабских государствах никогда не пойдут в школу.....	8
Диаграмма 0.6: Доступ к школьному образованию продолжал улучшаться.....	8
Диаграмма 0.7: Страны с низким доходом с 1999 г. улучшили свои показатели в области окончания начальной школы.....	9
Диаграмма 0.8: В области окончания начальной школы сохраняется очень высокий уровень неравенства.....	10
Диаграмма 0.9: Доля подростков, посещающих школу, за период после Дакара увеличилась на 12 процентных пунктов.....	11
Диаграмма 0.10: Число подростков, не посещающих школу, сократилось во всех регионах, кроме Африки к югу от Сахары.....	12
Диаграмма 0.11: В странах с низким и средним доходом первый этап среднего образования завершают только два подростка из трех.....	12
Диаграмма 0.12: Мир по-прежнему далек от решения поставленных задач в области грамотности.....	15
Диаграмма 0.13: В начальном образовании ситуация в регионах выравнивается в направлении гендерного паритета, однако в среднем образовании первого и второго этапов сохраняются значительные диспропорции.....	16
Диаграмма 0.14: За средними показателями прогресса скрываются диспропорции, сохраняющиеся во многих странах.....	17
Диаграмма 0.15: С 2000 г. в странах возрос интерес к проведению оценок успеваемости.....	19
Диаграмма 0.16: Между регионами сохраняются значительные диспропорции в показателях соотношения ученик/учитель.....	20
Диаграмма 0.17: Страны Африки к югу от Сахары столкнулись с более серьезными демографическими вызовами, чем другие регионы.....	23
Диаграмма 0.18: Сегодня в городах проживает более половины населения мира.....	24
Диаграмма 0.19: После 2000 г. государственные поступления и расходы развивающихся стран увеличились.....	24
Диаграмма 0.20: Объем помощи в абсолютном выражении вырос, однако доля, выделяемая образованию, сократилась.....	26
Диаграмма 0.21: Ожидалось, что механизмы, инициативы и кампании на глобальном уровне смогут мобилизовать деятельность в области ОДВ на национальном уровне.....	30
Диаграмма 1.1: Многие страны скорее всего не выполнят задачу ЦРТ по снижению уровня детской смертности.....	54
Диаграмма 1.2: В большинстве стран уровень доступа к услугам квалифицированных акушерок вырос.....	57
Диаграмма 1.3: Уровень вакцинации детей повышается, но разрыв в уровне благосостояния сохраняется.....	57
Диаграмма 1.4: В большинстве стран питание улучшилось.....	58
Диаграмма 1.5: В большинстве стран брутто-коэффициент охвата дошкольным образованием увеличился с 1999 г. по 2012 г.....	68
Диаграмма 1.6: Наблюдается тенденция к увеличению продолжительности обучения в дошкольных учреждениях.....	68
Диаграмма 1.7: Часто вслед за возрастанием количества детей, участвующих в программах раннего обучения, возрастает неравенство.....	70
Диаграмма 1.8: У детей из самых бедных семей, как правило, наименьшие шансы на участие в программах раннего обучения.....	70
Диаграмма 1.9: В некоторых странах доля услуг частного сектора уменьшается, в других — увеличивается.....	73
Диаграмма 1.10: В некоторых странах доля квалифицированных учителей в сфере дошкольного образования значительно увеличилась.....	79
Диаграмма 2.1: Существенный прогресс достигнут в обеспечении всеобщего начального образования.....	86
Диаграмма 2.2: Уменьшение числа детей, поступающих в начальную школу в более старшем возрасте.....	88
Диаграмма 2.3: В большинстве стран шансы детей сесть за парту повысились.....	90
Диаграмма 2.4: Показатели законченного начального образования в большинстве стран существенно улучшились.....	90
Диаграмма 2.5: Прогресс, касающийся соотношения между увеличившимся числом детей, зачисляемых в школы, и долей доучившихся до 5 класса, варьируется от страны к стране.....	93
Диаграмма 2.6: Процент второгодников снизился в большинстве стран.....	94
Диаграмма 2.7: Доля детей, посещающих частные школы, увеличилась во многих странах.....	103
Диаграмма 2.8: Среди детей из беднейших домохозяйств наблюдался меньший прогресс по показателю завершения образования, чем среди детей из более состоятельных семей.....	105
Диаграмма 2.9: Гватемала добилась больших, чем Нигерия успехов в отношении показателя законченного начального образования среди уязвимых этнических групп. Показатели законченного начального образования в разбивке по гендерной и этнической принадлежности, Нигерия (2003-2013 гг.) и Гватемала (2000-2011 гг.).....	106

Диаграмма 2.10: В настоящее время детей, занятых исключительно работой, стало меньше, однако многие продолжают совмещать работу и учебу в школе	108
Диаграмма 3.1 Больше число выпускников начальной школы продолжают обучение на первом этапе среднего образования	125
Диаграмма 3.2 После Дакарской конференции страны увеличили численность учащихся на первом и втором этапах среднего образования	126
Диаграмма 3.4 Сохранение разрыва между сельской местностью и городскими поселениями в коэффициентах завершения первого этапа среднего образования	128
Диаграмма 3.3 Во многих странах сохраняется разрыв в коэффициентах перехода к следующему этапу обучения в рамках средней школы	128
Диаграмма 3.5 Многие подростки продолжают работать либо в процессе обучения, либо вместо обучения	130
Диаграмма 3.6 Дети, которые в процессе школьного обучения выполняют оплачиваемую работу, имеют более низкую успеваемость, чем неработающие учащиеся	130
Диаграмма 3.7 Расширение знаний о ВИЧ и СПИДе среди молодежи, особенно женщин, в Африке к югу от Сахары	137
Диаграмма 3.8 После Дакарского форума ценностные ориентации общественности в отношении образования женщин изменились, но разнонаправленно	137
Диаграмма 3.9 После Дакарского форума численность учащихся в системе технического и профессионального образования в одних странах увеличилась, а в других сократилась	140
Диаграмма 3.10 В большинстве стран лица, окончившие среднюю школу, имеют больше шансов воспользоваться возможностями образования взрослых, чем те, кто не имеет такой подготовки	142
Диаграмма 3.11 Существует разрыв в навыках между взрослыми, заключительный этап обучения которых проходил с профессиональным уклоном, а не в рамках общеобразовательной подготовки; в некоторых странах этот разрыв среди молодых людей увеличивается	145
Диаграмма 3.12 На уровень заработной платы оказывают влияние не только число лет школьного обучения, но также «мягкие» и технические навыки	146
Диаграмма 4.1: Многие страны не смогут достичь поставленной цели – сокращения наполовину (в сравнении с показателями 2000 г.) доли неграмотных среди взрослого населения к 2015 г.	152
Диаграмма 4.2: По прогнозам, многие страны смогут к 2015 г. существенно улучшить показатели гендерного паритета в сфере грамотности	153
Диаграмма 4.3: Прогнозные показатели грамотности в 2015 г. по итогам прямой оценки оказались ниже, чем аналогичные показатели, полученные на основе самозаявлений домашних хозяйств	154
Диаграмма 4.4: Уровень владения навыками чтения на уровне стран заметно отличается в зависимости от рода деятельности	155
Диаграмма 4.5: Более высокий показатель владения навыками чтения отмечен среди взрослых, чья профессиональная деятельность требует частого использования этого навыка	156
Диаграмма 4.6: Взрослое сельское население Парагвая имеет более низкий уровень владения навыками чтения, однако обладает более развитыми навыками счета	156
Диаграмма 4.7: В развивающихся странах показатели владения навыками грамотности среди взрослых улучшились лишь в редких случаях	159
Диаграмма 5.1: Гендерные диспропорции в охвате начальным образованием сократились, однако в некоторых странах сохраняются серьезные проблемы.	172
Диаграмма 5.2: Удалось добиться успехов в сокращении серьезных гендерных диспропорций, однако в некоторых странах девочки все еще сталкиваются с проблемами, связанными с охватом начальным образованием	174
Диаграмма 5.3. В большинстве стран со значительным числом детей, не обучающихся в школе, сохраняется наибольшая вероятность того, что девочки из беднейших семей так и не будут охвачены образованием	175
Диаграмма 5.4: Хотя девочки имеют меньше шансов на охват школьным образованием, мальчики сталкиваются с большей вероятностью преждевременного отсева	176
Диаграмма 5.5: Несмотря на достигнутые успехи, гендерные диспропорции в сфере завершения начальной школы наиболее ярко выражены среди детей из беднейших семей	177
Диаграмма 5.6: Гендерные диспропорции в области среднего образования сократились, но остаются значительными в некоторых регионах мира	178
Диаграмма 5.7: Гендерные диспропорции сохраняются и расширяются на первом этапе среднего образования	180
Диаграмма 5.8: С 1999 года доля женщин среди преподавательского состава начальной школы выросла, и во многих странах они составляют значительную часть вновь принятых на работу учителей	193
Диаграмма 5.9: Несмотря на то, что гендерные диспропорции в обучении сокращаются, мальчики показывают лучшие результаты по математике, а девочки все больше превосходят мальчиков в чтении, причем этот разрыв является значительным	201
Диаграмма 5.10: В Пакистане отставание девочек по результатам обучения может не учитываться должным образом, если исследования проводятся только в отношении детей, посещающих школу	202
Диаграмма 6.1: Гана сократила региональное неравенство, одновременно повысив успеваемость учащихся	210
Диаграмма 6.2: Участие в национальных оценках успеваемости резко возросло	211
Диаграмма 6.3: В Пакистане различия в учебных результатах связаны с географическим местоположением	212
Диаграмма 6.4: Во многих школах Никарагуа в начальных классах не преподают основы математики	213
Диаграмма 6.5: Некоторым странам Латинской Америки за период 2006-2013 гг. удалось сократить разрыв в навыках чтения городских и сельских учащихся	214
Диаграмма 6.6: Разрыв в навыках чтения между наиболее и наименее благополучными учащимися сократился в большинстве стран – участниц ПМОУ	215
Диаграмма 6.7: Число учащихся из расчета на одного учителя сокращается, но в ряде стран оно по-прежнему слишком велико	216
Диаграмма 6.8: В Африке к югу от Сахары на одного учителя приходится гораздо больше учащихся, чем в других регионах	218

Диаграмма 6.9: Во многих странах по-прежнему не хватает квалифицированных учителей.....	219
Диаграмма 6.10: В 2000-х годах доля общинных учителей и учителей, работающих по контракту, возросла	221
Диаграмма 6.11: Со времени Дакара среднее планируемое число учебных часов сократилось	226
Диаграмма 6.12: Диспропорции в числе учебных часов более заметны в начальных классах, чем в более старших.....	227
Диаграмма 7.1: Цель 1 – Несмотря на значительный прогресс, достигнутый после 1999 г., охват дошкольным образованием по состоянию на 2015 г. остается на достаточно низком уровне почти в каждой пятой стране	243
Диаграмма 7.2: Несмотря на то, что около половины стран, по которым имеются данные, пока не достигли или далеки от достижения в 2015 г. поставленной цели, с 1999 г. наблюдается очевидный прогресс на пути к всеобщему охвату начальным образованием	245
Диаграмма 7.3: Цель 2 – Всеобщий доступ к начальному образованию и завершение программы начальной школы остаются труднодостижимыми задачами: только 13% стран, по которым имеются данные для экстраполяции тенденций, достигнут этого целевого показателя к 2015 г.	247
Диаграмма 7.4: Цель 5 – Несмотря на то, что более двух третей стран, по которым имеются данные, вероятнее всего, достигнут гендерного паритета в начальном образовании к 2015 г., менее чем половине стран удастся добиться аналогичных результатов в среднем образовании	249
Диаграмма 7.5: Цель 5 – Достичь гендерного паритета не удалось, однако прогресс обнадуживает	250
Диаграмма 7.6: С 1999 г. большинству стран, из числа наиболее отстающих от достижения целей ОДВ, удалось добиться значительного прогресса	256
Диаграмма 8.1: Большинство стран с 1999 г. увеличило финансирование образования в качестве доли национального дохода.	268
Диаграмма 8.2: Рост финансирования из расчета на одного учащегося начальной школы в реальном выражении носил неоднозначный характер	269
Диаграмма 8.3: Лишь немногие страны направляют на нужды образования не менее одной пятой своего бюджета	270
Диаграмма 8.4: Расходы на начальное образование в виде процентной доли ВВП возросли в 37 странах, но эта доля, тем не менее, остается на низком уровне.....	272
Диаграмма 8.5: На зарплату учителей приходится основной объем финансирования образования, в особенности на начальной ступени.....	274
Диаграмма 8.6: Расхождения между бюджетом и расходами в некоторых странах составляют до 10% и более.....	280
Диаграмма 8.7: В некоторых странах Африки к югу от Сахары в результате второгодничества и отсева значительная доля ресурсов расходуется непроизводительно	281
Диаграмма 8.8: Распределение общественных благ в сфере государственного финансирования образования в пользу бедных слоев ухудшилось в Конго и улучшилось в Непале.....	285
Диаграмма 8.9: Домашние хозяйства покрывают значительную долю общих расходов на образование, особенно в более бедных странах	286
Диаграмма 8.10: Семь из 15 крупнейших доноров образования увеличили долю помощи образованию после средней ступени за счет базового образования	289
Диаграмма 8.11: Помощь для достижения целей ОДВ, которые не относятся к начальному образованию, так и не увеличилась.....	289
Диаграмма 8.12: Доля помощи, направляемой в рамках базового образования на цели ВОДМ и развития базовых жизненных навыков, является минимальной	290
Диаграмма 8.13: Африка к югу от Сахары занимала среди регионов предпоследнее место по темпам роста выплат помощи на цели базового образования	291
Диаграмма 8.14: Общая помощь базовому образованию из расчета на одного ребенка школьного возраста среди стран с низким доходом существенно варьируется.....	292
Диаграмма 8.15: Объем помощи образованию сократился в большинстве стран	294
Диаграмма 8.16: ГПО за последнее десятилетие обеспечила лучший охват наиболее нуждающихся стран	298
Диаграмма 8.17: Доля помощи, которая доходит до страны-реципиента, в секторе образования ниже, чем в других секторах.....	300
Диаграмма 8.18: Гуманитарное финансирование образования достигло своего апогея в 2010 г.	302
Диаграмма 8.19: Гуманитарная помощь является одной из главных форм финансирования для многих стран, затронутых конфликтом, однако доля образования в ней недостаточна	303
Диаграмма 9.1 Среднегодовой дефицит финансирования, необходимого для реализации ключевых элементов повестки дня на период после 2015 г. в странах с низким уровнем доходов и с уровнем доходов ниже среднего, составляет 22 млрд. долл.	327
Диаграмма 9.2 Помощь на цели образования в странах с низким уровнем доходов будет находиться в стагнации.....	327
Таблицы	
Таблица 0.1: Ключевые показатели по цели 1	4
Таблица 0.2: Ключевые показатели по цели 2	6
Таблица 0.3: Ключевые показатели по цели 3	11
Таблица 0.4: Ключевые показатели по цели 4	13
Таблица 0.6: Ключевые показатели по цели 6	15
Таблица 1.1: 40 стран, где введено обязательное дошкольное образование.....	71
Таблица 1.2: Охват дошкольным образованием в исследуемых городах и имеющиеся варианты обучения.....	75
Таблица 3.1 Эволюция национальной политики Китая в отношении миграции и образования детей-мигрантов.....	134
Таблица 4.1: Взрослое население Бангладеш в разбивке по уровню владения навыками грамотности.....	158
Таблица 4.2: Национальные кампании по распространению грамотности, проведенные после Дакарской конференции	163

Таблица 7.1: Цель 1 – Перспективы достижения странами к 2015 г. брутто-коэффициента охвата дошкольным образованием на уровне не менее 80%	244
Таблица 7.2: Цель 2 – Перспективы достижения странами к 2015 г. цели всеобщего охвата начальным образованием	245
Таблица 7.3: Индекс развития ОДВ (ИРО) и его компоненты.....	253
Таблица 8.1: Государственное финансирование образования, в разбивке по регионам и уровням дохода, 1999 г и 2012 г.	266
Таблица 8.2: Годовой совокупный рост расходов на образование и экономический рост, в реальном выражении, 1999-2012 гг.....	267
Таблица 8.3: Общие выплаты помощи на цели образования и базового образования, в разбивке по регионам и уровням дохода, 2002-2012 гг.....	288
Таблица 9.1: Задачи в отношении результатов в области образования и промежуточные цели для их выполнения.....	325
Таблица 9.2: Прогнозируемые расходы до 2030 г.	326

Вставки

Вставка 0.1: Цели и стратегии ОДВ, сформулированные в Дакаре	2
Вставка 0.2: Потенциал международных сторон в сфере оказания воздействия на национальную политику в области образования.....	32
Вставка 0.3: Цели и задачи Инициативы ускоренного финансирования ОДВ и Глобального партнерства в области образования.....	34
Вставка 1.1: Поддержка родителями психосоциального развития оказывает более благотворное влияние, чем улучшение питания.....	60
Вставка 1.2: Страны по-разному решали проблему повышения спроса на услуги ВОДМ и расширения доступа к ним.....	61
Вставка 1.3: Программа правительства Перу по дневному уходу: необходимо больше внимания уделять обучению и поддержке персонала.....	62
Вставка 1.4: В Колумбии добились охвата большей части наиболее уязвимых детей в возрасте до 5 лет.....	64
Вставка 1.5: Многосекторальный подход можно использовать для решения проблем инвалидов в раннем возрасте и помощи детям и семьям.....	65
Вставка 1.6: В странах Африки к югу от Сахары доминируют недорогие частные услуги	75
Вставка 1.7: Дети и школа должны быть готовы друг к другу.....	77
Вставка 1.8: Культура формирует оценку образования коренного населения в Мексике.....	78
Вставка 1.9: Китай использует плановый подход к подготовке учителей начальных классов.....	80
Вставка 2.1: Частные школы в бедных городских районах.....	110
Вставка 2.2: Трудности в определении понятия «инклюзивное образование»	111
Вставка 2.3: Толкование понятия «инклюзивное образование» во Вьетнаме.....	113
Вставка 2.4: Сирийская Арабская Республика: образование в условиях колоссального по своим масштабам перемещения людей	115
Вставка 3.1: Разные подходы к мигрантам из развивающихся стран в Эквадоре и Доминиканской Республике	132
Вставка 3.2: Миграция в города из сельской местности: проблема политики в отношении школьного обучения и ответные меры Китая.....	134
Вставка 3.3: Воздействие «мягких» навыков, формального образования и технических навыков на заработки в Колумбии, Гане и Шри-Ланке	146
Вставка 4.1: Для сопоставления на глобальном уровне требуется единое определение термина «грамотность»	152
Вставка 4.2: Проведение кампаний и программ по распространению грамотности редко сопровождается оценкой их эффективности	164
Вставка 5.1: Кампания поддержки с участием многих заинтересованных сторон, направленная на поощрение образования для девочек в Турции	185
Вставка 5.2: Борьба с детскими браками в Эфиопии.....	187
Вставка 5.3: В Камеруне необходимы более серьезные усилия по реализации политики гендерно-чувствительной подготовки.....	195
Вставка 5.4: Повышение успеваемости мальчиков по чтению в Соединенном Королевстве.....	203
Вставка 6.1: ПМОУ в интересах развития.....	216
Вставка 6.2: Рост частного репетиторства: каковы последствия для законодателей?	223
Вставка 6.3: Гибкая система подготовки учителей на базе школы способствовала улучшению педагогической практики в Кении	230
Вставка 7.1: Эфиопия добилась существенного прогресса	259
Вставка 7.2: Гаити добилась существенного прогресса	260
Вставка 8.1: Сокращение масштабов коррупции в секторе учебников на Филиппинах	178
Вставка 8.2: Ценные бумаги воздействия на развитие в образовании.....	306
Вставка 9.1: Предложения Рабочей группы открытого состава по целям в области устойчивого развития.....	312
Вставка 9.2: Предлагаемые цели и задачи образования в рамках целей устойчивого развития	313
Вставка 9.3: Анализ расходов, необходимых для достижения целей устойчивого развития	325

Рабочее резюме

Во Всемирном докладе о мониторинге ОДВ за 2015 г. дается полная картина прогресса в достижении целей образования для всех, поставленных в 2000 г. на Всемирном форуме по образованию в Дакаре, Сенегал. Доклад содержит оценку того, насколько мир достиг целей ОДВ, а партнеры по ОДВ выполнили свои обязательства. В нем также приводится разъяснение тех основных факторов, которые могут обуславливать темпы наблюдающегося прогресса, и показаны главные уроки, которые можно извлечь для разработки глобальной повестки дня в области образования на период после 2015 г.

Оценка прогресса на пути достижения целей ОДВ

Цель 1 – Воспитание и образование детей младшего возраста

Расширение и совершенствование комплексных мер по уходу за детьми младшего возраста и их воспитанию, особенно в отношении наиболее уязвимых и обездоленных детей

- Несмотря на то, что показатели детской смертности сократились почти на 50%, в 2013 г. в мире скончались 6,3 миллиона детей в возрасте до пяти лет, причем смерть большинства из них можно было предотвратить.
- Достигнут значительный прогресс в деле улучшения питания детей. Однако каждый четвертый ребенок в мире страдает малорослостью, что говорит о хронической нехватке основных питательных веществ в его рационе.
- В 2012 г. дошкольным образованием в мире были охвачены 184 миллиона детей, почти на две трети больше, чем в 1999 г.

Цель 2 – Всеобщее начальное образование

Обеспечение того, чтобы к 2015 г. все дети, особенно девочки, дети из неблагополучной среды и из этнических меньшинств, имели доступ к бесплатному и обязательному высококачественному начальному образованию и могли его завершить

- Охват начальным школьным образованием, составлявший в 1999 г. 84%, к 2015 г., по оценочным данным, достигнет 93%.
- Нетто-коэффициенты охвата значительно улучшились, увеличившись за период 1999-2012 гг., по меньшей мере, на 20 процентных пунктов в 17 странах, 11 из которых находятся в Африке к югу от Сахары.
- Несмотря на очевидный рост показателей охвата образованием по ряду параметров, вне стен школы в 2012 г. оставались почти 58 миллионов детей, причем прогресс в сокращении этого числа приостановился.
- Несмотря на расширение доступа к образованию, сохраняется проблема отсева учащихся: в 32 странах, в основном в Африке к югу от Сахары, не менее 20% поступивших в школу детей к 2015 г. покинут ее, не доучившись до последнего класса.
- К 2015 г., установленному в качестве крайнего срока для достижения целей ОДВ, каждый шестой ребенок в странах с низким и средним доходом – в общей сложности, почти 100 миллионов детей – не сможет окончить начальную школу.

Цель 3 – Навыки молодежи и взрослых

Обеспечение того, чтобы образовательные потребности всех молодых людей и взрослых удовлетворялись на основе равного доступа к соответствующим программам обучения и приобретения жизненных навыков

- Охват средним образованием первого этапа после 1999 г. быстро вырос во многих странах, что отражает уменьшение показателей второгодничества и отсева учащихся. Брутто-коэффициент охвата средним образованием первого этапа в Афганистане, Китае, Мали, Марокко и Эквадоре увеличился не менее чем на 25 процентных пунктов.
- Сохраняется неравенство в отношении перехода из начальной школы в среднюю. Например, на Филиппинах лишь 69% выпускников начальных школ из беднейших семей перешли к обучению в средней школе, тогда как среди детей из наиболее зажиточных домохозяйств этот показатель составил 94%.
- В большинстве стран с низким и средним доходом, по которым имеются данные (94 страны), после 1999 г. законодательном порядке было введено бесплатное среднее образование первого этапа. В 66 из этих стран такое образование было гарантировано в конституции, а в 28 странах – закреплено при помощи иных правовых мер. По состоянию на 2015 г., плату за среднее образование первого этапа взимают лишь несколько стран, включая Ботсвану, Гвинею, Объединенную Республику Танзанию, Папуа – Новую Гвинею и Южную Африку.

Цель 4 – Грамотность взрослых

Повышение к 2015 г. на 50% уровня грамотности взрослых, особенно женщин, и предоставление на основе справедливости всем взрослым равного доступа к базовому и непрерывному образованию.

- В мире насчитывается примерно 781 миллион неграмотных взрослых. Уровень неграмотности несколько сократился, с 18% в 2000 г. до 14% в 2015 г., а это говорит о том, что поставленная в Дакаре задача повысить уровень грамотности на 50% не выполнена.
- Уровень грамотности к 2015 г. повысили на 50% лишь 17 из 72 стран, где показатель грамотности в 2000 г. составлял менее 95%.
- Наблюдался прогресс в обеспечении гендерного паритета в области грамотности. Все 43 страны, где в 2000 г. на 100 грамотных мужчин приходилось менее 90 женщин, добились прогресса в этой области, но ни одна из этих стран к 2015 г. гендерного паритета не обеспечит.

Цель 5 – Гендерное равенство

Ликвидация к 2005 г. разрыва между мальчиками и девочками в начальном и среднем образовании и достижение к 2015 г. равенства мужчин и женщин в области образования с уделением особого внимания предоставлению девочкам полного и равного доступа к высококачественному базовому образованию и обеспечению его завершения.

- На начальной ступени 69% стран, по которым имеются данные, должны обеспечить гендерный паритет к 2015 г. На ступени среднего образования прогресс не столь заметен – сегодняшние тенденции говорят о том, что в 2015 г. гендерного паритета здесь добьются лишь немногим более 50% стран.
- Удалось обеспечить прогресс в борьбе с острыми формами гендерных диспропорций. В период 1999-2012 гг. число стран, где на 100 мальчиков, охваченных образованием, приходилось менее 90 девочек, сократилось с 33 до 16.
- В странах с низким и средним доходом девочки, по сравнению с мальчиками, сталкиваются с большей вероятностью того, что никогда не пойдут в школу (48% и 37%, соответственно), тогда как для мальчиков более велика вероятность того, что они отсеются (26% по сравнению с 20%). У девочек, поступивших в школу, больше

шансов доучиться до старших классов.

- В Африке к югу от Сахары у девочек из наиболее бедных семей по-прежнему меньше всего шансов когда-либо пойти в школу. В Гвинее и Нигере в 2010 г. начальную школу никогда не посещали свыше 70% девочек из беднейших домохозяйств, тогда как среди мальчиков из наиболее зажиточных семей этот показатель составлял менее 20%.

Цель 6 – Качество образования

Повышение качества образования во всех его аспектах и обеспечение хорошей успеваемости для всех, с тем чтобы каждый мог достигать признанных и поддающихся оценке результатов обучения, особенно в отношении грамотности, счета и важнейших жизненных навыков

- Соотношения между численностью учеников и учителей на ступени начального образования уменьшились в 83% из 146 стран, по которым имеются данные. Однако в одной трети стран, по которым имеются данные, профессиональную подготовку, отвечающую национальным стандартам, прошли менее 75% учителей начальных школ.
- На ступени среднего образования первого этапа соотношение ученик/учитель в 87 из 105 стран, по которым имеются данные, составляет менее чем 30:1.
- В 1990 г. в соответствии с национальными стандартами было проведено 12 оценок успеваемости учащихся; к 2013 г. их число возросло до 101.

Финансирование образования

- Свои расходы на образование увеличили многие страны. В период 1999-2012 гг. не менее чем на 1 процентный пункт от национального дохода возросли расходы 38 стран.
- Приоритетное внимание образованию в своих национальных бюджетах уделяют лишь немногие страны. С 1999 г. его процентная доля в государственных бюджетах мало изменилась и в 2012 г. составила 13,7% при целевых показателях, рекомендованных в диапазоне от 15% до 20%.
- Правительства и доноры не уделили надлежащего внимания задаче финансирования целей ОДВ, не связанных с начальным образованием. В результате этого недостаточное финансирование сказалось на сферах доначального образования и грамотности взрослых.
- Доноры во многом не сумели выполнить свое обязательство обеспечить более эффективное предоставление помощи, решив только одну из 13 задач, поставленных в области эффективности помощи. Эффективная международная координация и рациональное распределение помощи на цели образования практически полностью отсутствовали.

Насколько способствовали 12 стратегий, предложенных в Дакарских рамках действий, достижению пяти ключевых среднесрочных результатов, получение которых должна была обеспечить эффективная конфигурация ОДВ? Анализ степени **подтверждения и сохранения политической приверженности ОДВ** на протяжении рассматриваемого периода со всей очевидностью говорит о том, что на движении ОДВ отрицательно сказался выход ЦРТ на ведущие позиции в повестке дня в сфере развития. В результате этого чрезмерный акцент был сделан на всеобщем начальном образовании. В своих политических контактах на высоком уровне ЮНЕСКО проявила осторожность, в результате чего Группа высокого уровня утратила свою роль привилегированного форума проводников глобальной политики в области образования. Убеждение, что глобальные и региональные конференции достаточно влиятельны для того, чтобы призвать страны и международное сообщество к ответу,

на практике не подтвердилось.

С 2000 г. происходит **взаимное распространение и использование различных видов знаний, свидетельств и опыта**. Однако многие новые свидетельства и многие инициативы в области политики, а также научные достижения не обязательно были связаны с мероприятиями в области ОДВ и зачастую относились к сферам деятельности вне сектора образования. Если некоторые новые свидетельства и обсуждались на координационных совещаниях по ОДВ, то при разработке политики они, как представляется, не использовались.

После 2000 г. национальные планы в области образования появились в избытке. Однако с меньшей уверенностью можно утверждать, что новые знания или инструменты способствовали созданию необходимого потенциала для разработки национальной политики, основывающейся на фактических свидетельствах, или что они **обеспечили укрепление национальной политики и практической деятельности в области ОДВ**.

Одним из главных ожидаемых результатов Дакарского процесса была **эффективная мобилизация финансовых ресурсов на цели ОДВ** благодаря наличию планов, вызывающих к себе доверие. Увеличение внутренних расходов на образование в странах с низким доходом выглядело многообещающе, однако его главной причиной был рост мобилизации внутренних ресурсов. Международная помощь в абсолютном выражении значительно увеличилась, однако ее объем был гораздо меньше того, что требовалось согласно имевшимся оценкам.

Решение о введении **независимого механизма отчетности и мониторинга прогресса в достижении целей ОДВ, возможно, оказалось решающим для сохранения за ОДВ** центрального места в повестке дня. Однако улучшение отчетности стало возможным только благодаря существенному повышению качества данных и их анализа, чему партнеры по ОДВ нередко оказывали свою поддержку.

Предпринятые после 2000 г. усилия в области развития образования по всему миру практически свелись к стремлению обеспечить всеобщий охват школьным обучением. Поскольку эта цель ОДВ – и эта ЦРТ – в особенности относились к наиболее бедным странам, другие государства решили, что задача достижения всеобщего образования их касается в меньшей степени. При этом сосредоточение внимания на всеобщем охвате начальным образованием означало проявление меньшего внимания к другим важнейшим вопросам, таким, как качество образования, воспитание и образование детей младшего возраста и грамотность взрослых.

В целом, не была решена даже задача обеспечения всеобщего начального образования, не говоря уже о достижении более сложных целей ОДВ, причем в наименее выигрышном положении оказались самые обездоленные страны. Однако есть и успехи, которые не следует недооценивать. К 2015 г. мир в большей степени продвинулся вперед, чем это было бы при сохранении тенденций 1990-х годов. После Дакарской конференции также улучшился и расширился мониторинг прогресса в области образования.

В конечном счете, движение ОДВ можно охарактеризовать как успех с оговорками, пусть даже партнеры по ОДВ взятых ими обязательств на коллективной основе не выполнили. Однако опыт последних 15 лет говорит о том, что, несмотря на всю важность технических решений, еще более важны политическое влияние и поддержка, особенно для осознания масштабов реформ и мер, которые необходимы для достижения целей ОДВ на национальном уровне. Возможность для этого могут предоставить сегодняшние дискуссии по вопросам повестки дня на период после 2015 г.

Образование для всех за период после 2000 года: Успех с оговорками?

В Конвенции о правах ребенка 1989 г. и Всемирной декларации об образовании для всех (ОДВ), принятой в 1990 г. в Джомтьене (Таиланд), подтверждалось, что образование является одним из прав человека. Эти документы создали новые условия для международного сотрудничества, однако не всем надеждам удалось сбыться. Прогресс 1990-х годов в области образования был расценен как недостаточный, особенно в странах, наиболее далеко отстоявших от решения его основных задач.

В апреле 2000 г. международное сообщество провело в Дакаре (Сенегал) конференцию для разработки повестки дня в области образования на период до 2015 г. На Всемирном форуме по образованию правительства 164 стран вместе с представителями региональных групп, международных организаций, донорских учреждений, неправительственных организаций (НПО) и гражданского общества приняли Дакарские рамки действий для выполнения обязательств в области ОДВ. Этот документ включает два компонента: шесть целей и связанных с ними задач, которые должны быть решены к 2015 г.¹, а также 12 стратегий, принимать участие в осуществлении которых должны все заинтересованные стороны (**Вставка 0.1**).

Всемирный доклад по мониторингу ОДВ (ВДМ) с 2002 г. практически на ежегодной основе обеспечивает мониторинг прогресса в достижении целей ОДВ, а также двух целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия (ЦРТ), которые связаны с образованием. Настоящий выпуск ВДМ особенно примечателен тем, что он дает полную картину прогресса за период после Дакарской конференции в свете сроков, установленных для решения поставленных задач. Он преследует три цели. Во-первых, он направлен на то, чтобы *критически оценить*, насколько мир достиг целей ОДВ, а заинтересованные стороны выполнили свои обязательства по реализации повестки дня. Во-вторых, он должен *разъяснить*, какие причины могут

обуславливать темпы продвижения к поставленным целям и можно ли установить прямую связь между осуществлением стратегий и достижением этих целей (или отсутствием такового). Наконец, он предназначен для того, чтобы *извлечь соответствующие уроки*, прежде всего – сформулировать главные соображения для разработки глобальной повестки дня в области образования на период после 2015 г.

В настоящей главе эти задачи решаются тремя путями. Во-первых, здесь проводится анализ, позволяющий судить, обеспечивают ли сегодняшние тенденции достижение тех глобальных целей, которые были эксплицитно поставлены в документах по ОДВ. Поскольку не все цели сопровождалось четко сформулированными и поддающимися измерению задачами, обзор прогресса в этой главе дается на выборочной основе с использованием показателей, которые отражают соответствующие элементы различных целей. При проведении такого обзора неизбежна экстраполяция, поскольку самые последние данные относятся к 2012 г. или еще более раннему периоду. Дополнительный анализ позволяет определить темпы продвижения мира к решению отдельных задач путем сопоставления динамики за период после Дакарской конференции и за десятилетие до нее. В целом есть примеры значительного прогресса, пусть даже сами задачи решены не были. Основное внимание в данной главе уделяется ситуации на глобальном уровне, а прогресс на уровне стран подробно обсуждается в последующих тематических главах.

Во-вторых, в этой главе рассматриваются возможные движущие факторы изменений, происшедших относительно целей ОДВ. Системы образования могут развиваться или застывать на одном уровне даже при отсутствии международной помощи. Есть основания считать, что события последних лет в целом были более благоприятны для развития образования, чем ситуация в 1990-х годах, что может отчасти объяснять наблюдаемый прогресс.

В-третьих, в настоящей главе ставится вопрос о том, могло ли осуществление повестки дня в области ОДВ,

Настоящий выпуск ВДМ предназначен критически оценить, разъяснить и извлечь уроки

1. Задачу, связанную с достижением цели в области гендерного равенства – обеспечением гендерного паритета на ступенях начального и среднего образования, – предстояло решить к 2005 г.

разработанной в Дакаре, само по себе содействовать глобальному прогрессу. Здесь приводится описание глобальных механизмов и процессов, которые, по мнению участников Всемирного форума по образованию, должны были помочь мобилизации действий на национальном уровне, и рассказывается о том, как эти механизмы и процессы использовались. Затем приводится оценка того, насколько они были

необходимы и достаточны для получения желаемых результатов в области образования. Завершается глава выводом о том, что некоторые выдающиеся успехи действительно могли способствовать общему прогрессу на глобальном уровне, но при этом в ключевых областях координации и финансирования было сделано гораздо меньше, чем обещалось.

Вставка 0.1: Цели и стратегии ОДВ, сформулированные в Дакаре

Цели

1. Расширение и совершенствование комплексных мер по уходу за детьми младшего возраста и их воспитанию, особенно в отношении наиболее уязвимых и обездоленных детей
2. Обеспечение того, чтобы к 2015 г. все дети, особенно девочки, дети из неблагополучной среды и из этнических меньшинств, имели доступ к бесплатному и обязательному высококачественному начальному образованию и могли его завершить
3. Обеспечение того, чтобы образовательные потребности всех молодых людей и взрослых удовлетворялись на основе равного доступа к соответствующим программам обучения и приобретения жизненных навыков
4. Повышение к 2015 г. на 50% уровня грамотности взрослых, особенно женщин, и предоставление на основе справедливости всем взрослым равного доступа к базовому и непрерывному образованию
5. Ликвидация к 2005 г. разрыва между мальчиками и девочками в начальном и среднем образовании и достижение к 2015 г. равенства мужчин и женщин в области образования с уделением особого внимания предоставлению девочкам полного и равного доступа к высококачественному базовому образованию и обеспечению его завершения
6. Повышение качества образования во всех его аспектах и обеспечение хорошей успеваемости для всех, с тем чтобы каждый мог достигать признанных и поддающихся оценке результатов обучения, особенно в отношении грамотности, счета и важнейших жизненных навыков

Стратегии

1. Обеспечивать на национальном и международном уровнях твердую политическую приверженность образованию для всех, разрабатывать национальные планы действий и значительно увеличивать инвестиции в базовое образование
2. Способствовать проведению политики ОДВ в рамках устойчивого и комплексного функционирования сектора образования, тесно увязанного со стратегиями, направленными на ликвидацию нищеты и развитие
3. Обеспечивать заинтересованность и участие гражданского общества в формулировании, осуществлении и мониторинге стратегий развития образования
4. Разрабатывать системы руководства и управления образованием, основанные на учете потребностей, широком участии и подотчетности
5. Удовлетворять потребности систем образования, пострадавших от конфликтов, стихийных бедствий и нестабильности, и осуществлять образовательные программы в целях содействия взаимопониманию, миру и терпимости и оказания помощи в предотвращении насилия и конфликтов
6. Осуществлять комплексные стратегии по обеспечению равенства мужчин и женщин в образовании на основе признания необходимости изменения подходов, ценностей и практики в этой области
7. Осуществлять в срочном порядке образовательные программы и мероприятия в целях борьбы с эпидемией ВИЧ/СПИДа
8. Создавать безопасную, здоровую, инклюзивную учебную обстановку, способствующую успешному обучению и достижению четко определенных уровней успеваемости для всех, при справедливом обеспечении ресурсами
9. Повышать статус, моральный дух и профессионализм преподавателей
10. Осваивать новые информационные и коммуникационные технологии для содействия достижению цели ОДВ
11. Систематически следить за прогрессом в деле реализации целей и стратегий ОДВ на национальном, региональном и международном уровнях
12. Использовать существующие механизмы в качестве основы для ускорения прогресса на пути к обеспечению образования для всех

Критический анализ прогресса в достижении целей ОДВ

Цели ОДВ были направлены на борьбу с рядом серьезнейших вызовов в области образования в мире. ВДМ, который публикуется с 2002 г., уделяется пристальное внимание решению задач, которые свидетельствуют о прогрессе в продвижении к каждой цели. Сегодня, когда приблизился крайний срок, установленный на 2015 г., можно сделать следующие основные выводы.

- По сравнению с 1999 г., когда в мире насчитывалось 204 миллиона не посещающих школу детей и подростков начального и младшего среднего школьного возраста (или 19% этого возрастного контингента), в области обеспечения всеобщего образования был достигнут определенный прогресс, однако за стенами школы в 2012 г. по-прежнему оставался 121 миллион детей (или 12%).
- Вторая ЦРТ и вторая цель ОДВ предусматривали завершение всеми детьми полного цикла начального образования. Однако в 2015 г. в странах с низким и средним доходом каждый шестой ребенок не будет иметь такой возможности. Кроме того, каждый третий подросток не завершит первый этап среднего образования.
- Согласно расчетам, к 2015 г. гендерный паритет в среднем будет достигнут на глобальном уровне в начальном и среднем образовании, однако те же

расчеты показывают, что эту задачу не смогут решить три страны из десяти на начальной ступени, и пять стран из десяти – на ступени средней школы.

- Число неграмотных взрослых в мире по сравнению с 2000 г. сократится только на 23%, а не на 50%, как планировалось, причем это сокращение в основном будет объясняться переходом к взрослой жизни более крупных когорт детей, которые лучше образованы. В 2015 г. не менее 750 миллионов взрослых, почти две трети из которых составят женщины, не будут владеть элементарными навыками грамотности.

Благодаря тому, что больше детей поступает в школу и завершает ее, прогресс по некоторым показателям развития образования с 2000 г. ускорился. Например, ожидается, что к 2015 г. в странах с низким и средним доходом начальную школу будут заканчивать на 20 миллионов детей больше, чем это было бы при сохранении темпов прогресса, наблюдавшихся до 2000 г.

Однако в настоящем выпуске ВДМ делается вывод, что развитие образования по-прежнему не распределяется справедливым образом. Обездоленные дети по сравнению со своими сверстниками остаются в неблагоприятном положении. Например, вероятность того, что дети из беднейшего квинтиля домохозяйств в странах с низким и средним доходом не окончат начальную школу, в 2010 г. в пять раз превышала этот показатель для детей из наиболее богатого квинтиля, причем с 2000 г. это соотношение несколько выросло.

В 2012 г. в мире насчитывался 121 миллион детей и подростков, не посещающих школу

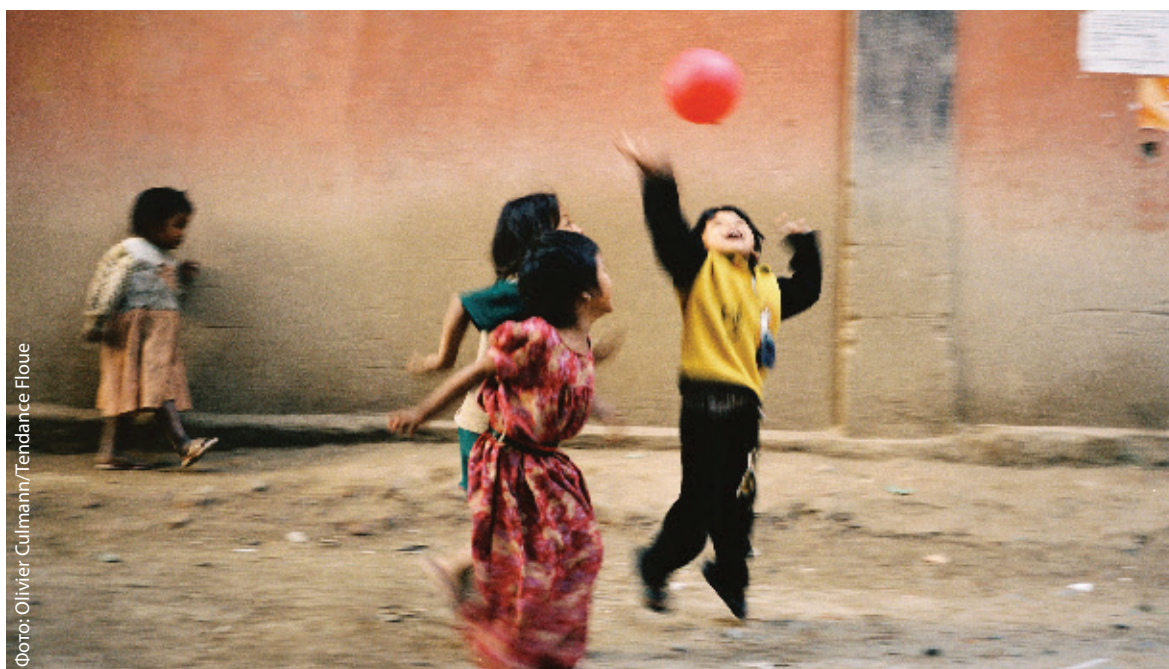


Фото: Olivier Culmann/Tendance Floue

Достигнуты ли цели ОДВ?

Цель 1: Прогресс в области ухода за детьми младшего возраста и их образования носил быстрый характер, но он начинался с низких исходных показателей и отличался высокой степенью несправедливости

Таблица 0.1: Ключевые показатели по цели 1

	Уход			Образование					
	Смертность в возрасте до 5 лет		Умеренная или острая малорослость (дети в возрасте до 5 лет)	Общий охват		Брутто-коэффициент охвата (БКО)		Индекс гендерного паритета в отношении БКО	
	2000 (1000 живорождений)	2013 (1000 живорождений)		2012 (000)	Изменение с 1999 (%)	1999 (%)	2012 (%)	1999 (Ж/М)	2012 (Ж/М)
Весь мир	76	46	25	183 604	64	33	54	0,97	1,00
Страны с низким доходом	135	76	37	12 381	107	11	19	0,99	0,97
Страны с доходом ниже среднего	93	59	35	70 748	131	23	50	0,94	1,01
Страны с доходом выше среднего	39	20	8	63 569	40	40	69	0,99	1,01
Страны с высоким доходом	10	6	...	36 907	22	72	86	0,98	0,99
Африка к югу от Сахары	158	93	38	14 114	149	11	20	0,96	1,00
Арабские государства	54	34	20	4 309	83	15	25	0,79	0,98
Центральная Азия	64	35	16	1 886	48	19	33	0,95	1,00
Восточная Азия и Тихий океан	39	18	11	53 344	45	38	68	0,98	0,90
Южная и Западная Азия	92	55	34	53 517	148	22	55	0,94	1,02
Латинская Америка и Карибский бассейн	32	18	11	21 396	34	54	74	1,01	1,00
Северная Америка и Западная Европа	7	5	3	22 866	20	76	89	0,98	0,98
Центральная и Восточная Европа	26	12	8	12 172	29	51	74	0,96	0,98

Источники: Приложение, Статистическая таблица 3В (печатная версия); база данных СИЮ; IGME (2014); UNICEF et al. (2014).

Трактовка ухода за детьми младшего возраста и их образования в Дакарских рамках действий основывалась на правочеловеческом подходе Конвенции о правах ребенка. С 2000 г. все более пристальное внимание детям младшего возраста стали уделять как бедные, так и богатые страны, руководствуясь свидетельствами об основополагающем значении их образования для будущего благосостояния человека, причем новые исследования продемонстрировали важность первой тысячи дней после зачатия ребенка (см. Главу 1).

В Дакарских рамках действий не устанавливалось конкретных задач в области ухода за детьми младшего возраста и их образования для решения к 2015 г., и мониторинг в различных выпусках доклада осуществлялся по ряду отобранных показателей, которые рассматривались как наиболее тесно связанные с ключевыми концепциями, относящимися к цели 1, включая показатели выживаемости, здоровья и питания, а также доступа к учебным возможностям.

В отношении выживания прогресс был достигнут в решении задачи, связанной с четвертой ЦРТ: сократить к 2015 г. смертность среди детей в возрасте до пяти лет на две трети по сравнению с 1990 г. К 2013 г. эту задачу выполнили 53 страны из 192 стран, по которым имеются соответствующие данные. В

период 1990-2000 гг. глобальный уровень детской смертности упал с 90 до 76 смертей на тысячу живорождений, а к 2013 г. – до 46 смертей. Однако вероятность решения поставленной на 2015 г. задачи – сократить этот показатель до 30 смертей на тысячу живорождений – отсутствует. Предполагается, что ее смогут решить страны Восточной Азии и Тихого океана, а также Латинской Америки и Карибского бассейна, но не Африки к югу от Сахары, где уровень детской смертности, как ожидается, будет превышать среднемировой, несмотря на прогресс, ускорившийся после 2000 г. И, тем не менее, общее число детей, не доживающих до своего пятого дня рождения, сократилось вдвое, с 12,7 миллиона в 1990 г. до 6,3 миллиона в 2013 г. (IGME, 2014).

В отношении питания достигнут прогресс в выполнении задачи, связанной с первой ЦРТ, касающейся нищеты и голода: в период 1990-2015 гг. сократить вдвое долю детей, имеющих пониженный вес. Эта доля снизилась с 25% в 1990 г. до 15% в 2013 г., однако поставленная задача выполнена не будет.

Надежным показателем совокупных последствий недоедания ребенка, а также его плохого здоровья в утробе матери и в первые два года жизни, является доля детей, страдающих малорослостью в умеренной или острой форме, когда дети имеют для своего

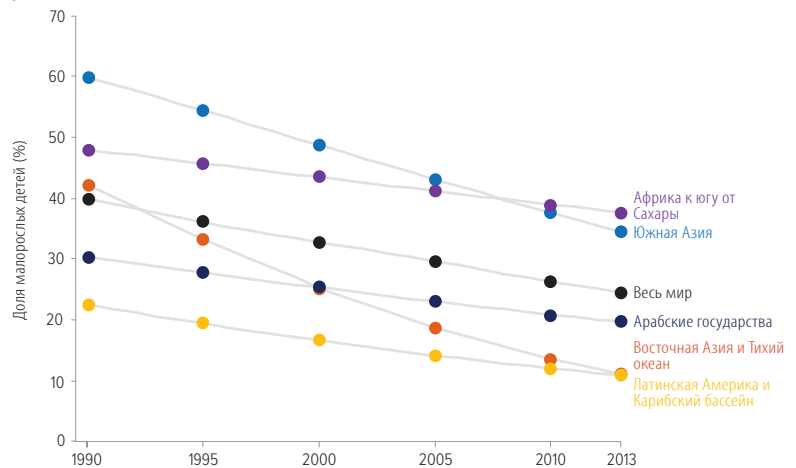
161 миллион детей в возрасте до пяти лет в 2013 г. страдал малорослостью в умеренной или острой форме

возраста пониженный рост. Конкретной задачи на глобальном уровне поставлено не было. Доля малорослых детей сократилась с 40% в 1990 г. до 24,5% в 2013 г., однако когнитивное и физическое развитие примерно 161 миллиона детей в возрасте до пяти лет по-прежнему подвергается риску (UNICEF et al., 2014). Как и в отношении детской смертности, ситуация в Африке к югу от Сахары улучшается гораздо более медленными темпами: доля малорослых детей в этом регионе сократилась с 48% до 38%. Для сравнения, в странах Южной и Западной Азии, а также Восточной Азии и Тихого океана этот показатель уменьшился на 25 процентных пунктов (**Диаграмма 0.1**).

После 2000 г. услуги в области образования детей младшего возраста существенно расширились. Показатель охвата доначальным образованием в мире вырос почти на две трети, а в Африке к югу от Сахары и в Южной и Западной Азии – почти в два с половиной раза. Глобальный брутто-коэффициент охвата доначальным образованием увеличился с 27% в 1990 г. до 33% в 1999 г. и 54% в 2012 г.; если темпы, которыми он рос в 1999-2012 гг., сохранятся, то к 2015 г. он достигнет 58% (**Диаграмма 0.2**).

Однако в разных регионах ситуация совершенно различна. В 2012 г. этот показатель составлял 74% в Латинской Америке и Карибском бассейне и 89% в Северной Америке и Западной Европе, но лишь 20% в Африке к югу от Сахары и 25% в арабских государствах. Страны с переходной экономикой, где ситуация в области охвата услугами доначального образования в 1990-х годах ухудшилась, после 1999 г. восстановили положительную тенденцию. Однако, если уровни охвата по сравнению с 1990 г. возросли в Центральной и Восточной Европе, то в Центральной Азии они значительно сократились.

Диаграмма 0.1: Уровни детского недоедания остаются неприемлемо высокими
Доля детей с умеренной или острой формой малорослости, в мире и отдельных регионах, 1990–2013 гг.

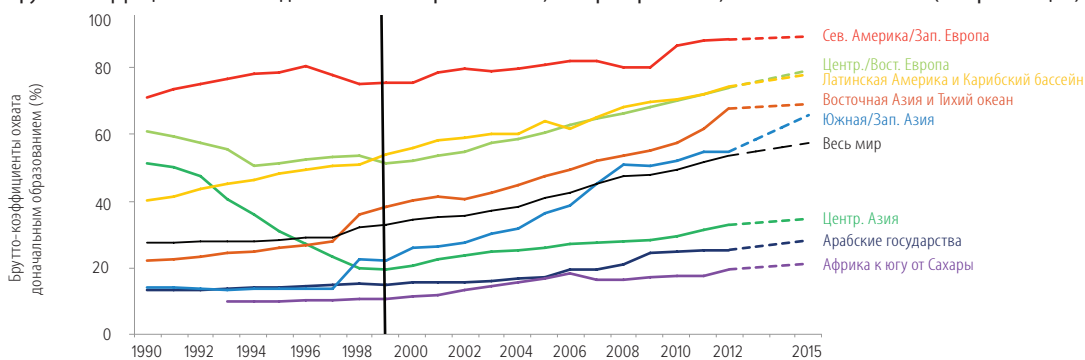


Источник: расчеты группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ (2015 г.) на основе объединенного набора данных ЮНИСЕФ, ВОЗ и Всемирного банка по вопросам недоедания, а также соответствующего сводного файла для оценки средних региональных величин.

Информацию об индивидуальных характеристиках детей, посещающих дошкольные учреждения, сообщают лишь немногие страны, что не позволяет дать общую оценку неравенства в этой сфере (см. Главу 1), однако диспропорции в охвате доначальным образованием сохраняются не только между странами, но и в рамках стран, особенно между городом и селом. Основная причина такого неравенства состоит в том, что многим странам еще только предстоит расширить государственное обеспечение доначального образования. В результате этого многим семьям приходится за него платить. Доля обучающихся в частных заведениях выросла с 28% в 1999 г. до 31% в 2012 г., что представляет собой как более высокий уровень, так и больший рост, чем в начальном и среднем образовании.

Многим странам еще только предстоит расширить государственное обеспечение доначального образования

Диаграмма 0.2: Экстраполяция коэффициентов охвата доначальным образованием говорит об их увеличении на две трети за период после Дакара
Брутто-коэффициенты охвата доначальным образованием, в мире и регионах, 1990–2012 гг. и 2015 г. (экстраполяция)



Источник: база данных СИЮ; Bruneforth (2015).

Данные обследований домохозяйств заставляют предположить, что реальная степень обеспечения частных услуг в этой сфере может недооцениваться во многих странах, где этот сектор регламентируется недостаточно эффективно.

В Главе 1 рассматривается расширение использования многосекторальных, скоординированных подходов к уходу за детьми младшего возраста и их образованию, а также качество этих услуг, с акцентом на последствия использования в этой сфере работников, не имеющих общей и профессиональной подготовки и социального статуса должного уровня.

Цель 2: Всеобщее начальное образование к 2015 г. обеспечено не будет

Таблица 0.2: Ключевые показатели по цели 2

	Общий охват начальным образованием		Скорректированный нетто-коэффициент охвата начальным образованием		Дети, не посещающие школу			Доля доучившихся до последнего класса начальной школы	
	2012 (000)	Изменение с 1999 (%)	1999 (%)	2012 (%)	2012 (000)	Изменение с 1999 (%)	Ж. (%)	1999 (%)	2011 (%)
Весь мир	705 103	8	84	91	57 788	-45	53	75	75
Страны с низким доходом	130 721	75	60	83	20 746	-46	55	56	57
Страны с доходом ниже среднего	291 582	21	80	90	26 333	-48	52	69	70
Страны с доходом выше среднего	203 032	-19	94	95	7 888	-42	53	85	88
Страны с высоким доходом	79 768	-6	96	96	2 821	-9	45	93	95
Африка к югу от Сахары	144 075	75	59	79	29 639	-30	56	58	58
Арабские государства	42 761	22	80	89	4 467	-43	58	82	83
Центральная Азия	5 479	-20	95	95	295	-22	52	97	98
Восточная Азия и Тихий океан	184 382	-18	95	96	6 923	-42	47	85	92
Южная и Западная Азия	192 650	24	78	94	9 814	-73	48	64	64
Латинская Америка и Карибский бассейн	64 696	-8	93	94	3 763	-6	47	77	77
Северная Америка и Западная Европа	51 349	-3	98	96	2 060	108	47	92	94
Центральная и Восточная Европа	19 712	-21	93	96	827	-53	48	96	95

Источники: Приложение, статистические таблицы 5 и 6; база данных СИУ.

В Африке к югу от Сахары проживает немногим более половины всех детей, не посещающих школу

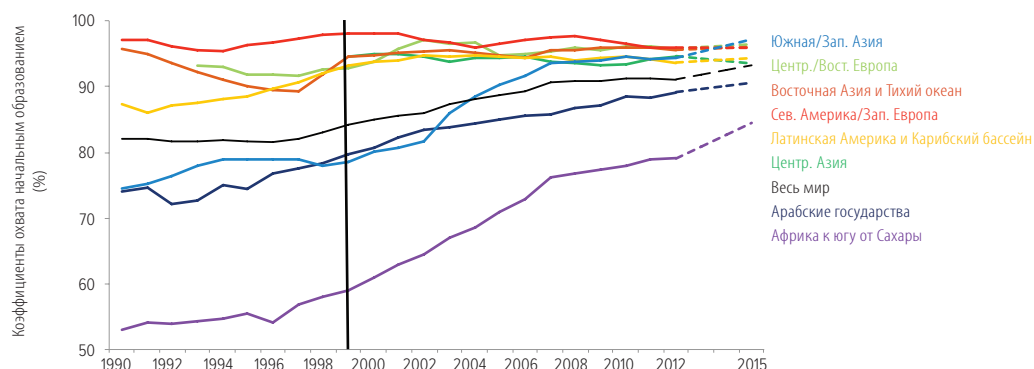
Обеспечение всеобщего начального образования рассматривается как наиболее важный показатель ОДВ, пусть даже это всего лишь одна из целей глобального прогресса в области образования. Именно этим отчасти объясняется та ключевая роль, которую сыграла вторая ЦРТ. К сожалению, поставленная задача далека от своего решения. Несмотря на увеличение глобального скорректированного нетто-коэффициента охвата начальным образованием с 84% в 1999 г. до 91% в 2007 г., этот показатель затем застыл на одном месте. В лучшем случае, если возобновятся темпы предыдущего роста, к 2015 г. он достигнет 93% (**Диаграмма 0.3**).

По регионам крупнейший абсолютный рост скорректированного нетто-коэффициента охвата начальным образованием наблюдался в Африке к югу от Сахары (с 59% в 1999 г. до 79% в 2012 г.) и Южной и Западной Азии (с 78% до 94%). Только в Северной Америке и Западной Европе этот показатель уменьшился (с 98% до 96%). Это объясняется ситуацией в Соединенных Штатах, где с 1999 г. по 2007 г. число детей, обучающихся на дому, удвоилось (Davis и Baumann, 2013).

По состоянию на 2012 г., школу не посещали почти 58 миллионов детей начального школьного возраста – меньше, чем в 1999 г., когда этот показатель составлял 106 миллионов. В Африке к югу от Сахары проживает немногим более половины из них, что представляет собой существенное увеличение по сравнению с 1999 г., когда на этот регион приходилось 40% таких детей. Для сравнения, в Южной и Западной Азии, на которую в 1999 г. пришлось 35% внешкольных детей мира, к 2012 г. этот показатель упал до 17% (**Диаграмма 0.4**).

Результаты экстраполяции числа внешкольных детей на 2015 г. зависят от того периода, который используется в качестве реферативного. Если исходить из тенденций последних пяти лет, то в 2015 г. вне стен школы будут оставаться 57 миллионов детей. Если же этот период расширить, включив в него первые годы после Дакара, характеризовавшиеся быстрым ростом, и предположив, что этот прогресс возобновится в оставшееся время, предполагаемый результат окажется более оптимистичным и число таких детей сократится до 46 миллионов. Ни по одному из этих двух сценариев поставленная задача выполнена не будет.

Диаграмма 0.3: Темпы роста нетто-коэффициентов охвата начальным образованием увеличились в начале 2000-х годов, но замедлились с 2007 г.
Скорректированные нетто-коэффициенты охвата начальным образованием, в мире и регионах, 1990–2012 гг. и 2015 г. (экстраполяция)



Источники: база данных СИЮ; Bruneforth (2015).

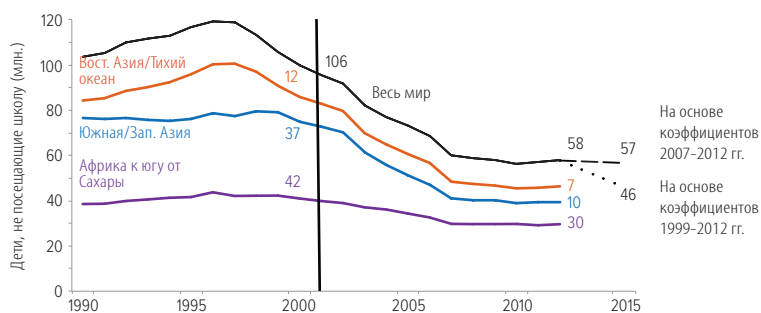
Есть три категории детей, не посещающих школу: те, кто впоследствии пойдут в школу, те, кто никогда в нее не пойдут, и те, кто ходили в нее, но потом отсыпались. Оценки за 2012 г. показывают, что в школу так и не пойдут примерно 25 миллионов, или 43% детей, не посещающих школу сегодня; в Африке к югу от Сахары этот показатель составляет 50%, в Южной и Западной Азии – 57%. Эту ситуацию также характеризует существенная гендерная диспропорция: более высокая вероятность никогда не пойти в школу существует среди девочек (48% по сравнению с 37% среди мальчиков), тогда как среди мальчиков наблюдаются относительно более высокие уровни отсева (**Диаграмма 0.5**).

Проблема не посещающих школу детей все более обостряется в странах, затронутых конфликтом, где их доля увеличилась с 30% в 1999 г. до 36% в 2012 г. Эта тенденция наиболее сильна в арабских государствах (где этот показатель вырос с 63% до 87%) и Южной и Западной Азии (с 21% до 42%). И напротив, никаких изменений не происходит в Африке к югу от Сахары, где эта доля по-прежнему составляет около 35%.

Анализ обследований домашних хозяйств показывает наличие существенного неравенства среди внешкольных детей. Из 63 стран, по которым есть данные за 2008–2012 гг. и в которых средняя доля не посещающих школу детей составляет 14%, показатель для беднейшего квинтиля домохозяйств составил 22%, для наиболее зажиточного квинтиля – 6%. Кроме того, в сельской местности этот показатель находится на уровне 16%, в городских районах – 8% (UIS и UNICEF, 2015).

Диаграмма 0.4: К 2015 г. десятки миллионов детей по-прежнему не будут посещать школу

Число детей начального школьного возраста, не посещающих школу, в мире и отдельных регионах, 1990–2012 гг. и 2015 г. (экстраполяция)



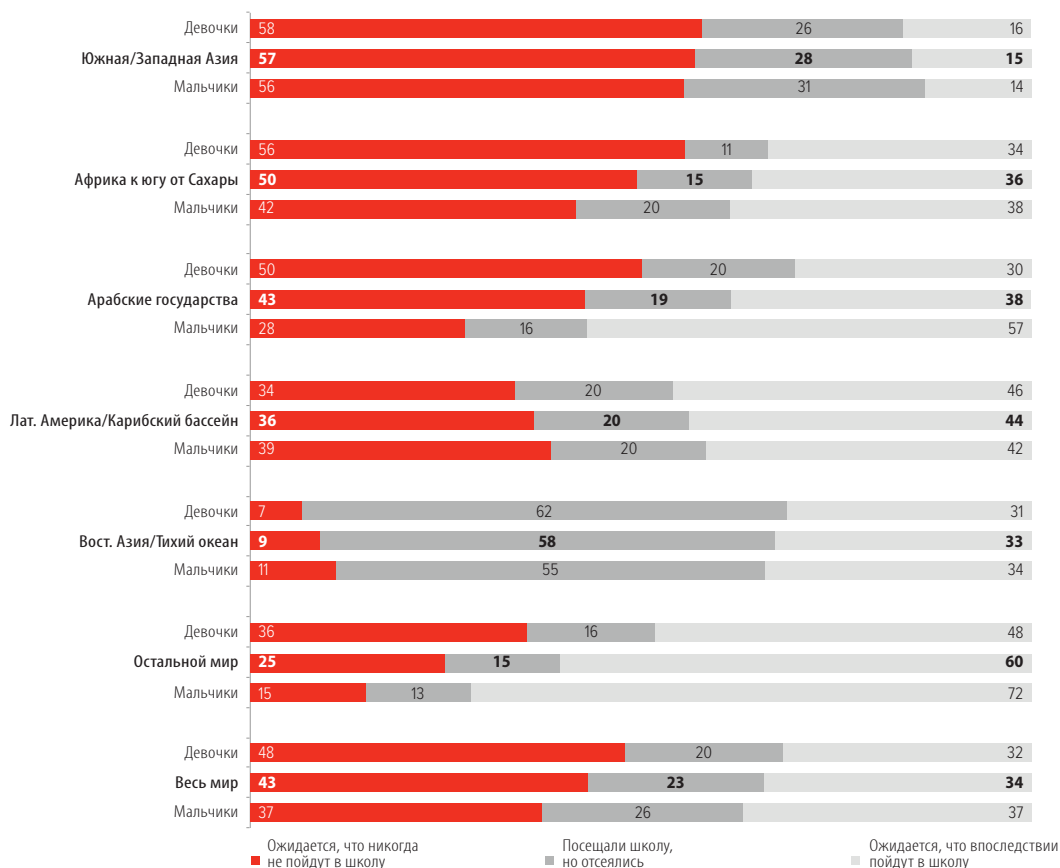
Источники: база данных СИЮ; Bruneforth (2015).

В Главе 2 рассматриваются препятствия, с которыми сталкиваются разные контингенты обездоленных детей, и пути, посредством которых правительства пытаются обеспечить удовлетворение их потребностей. Эти контингенты включают детей, принадлежащих к этническим и языковым меньшинствам или представляющих кочевые общины, детей-инвалидов, обитателей трущоб и работающих детей.

Цель 2 Дакарских рамок действий состоит в обеспечении того, чтобы все дети «имели доступ к бесплатному и обязательному высококачественному начальному образованию и могли его завершить». Поэтому целесообразно рассмотреть отдельно процентную долю детей, никогда не посещавших начальную школу, и детей, сумевших ее окончить.

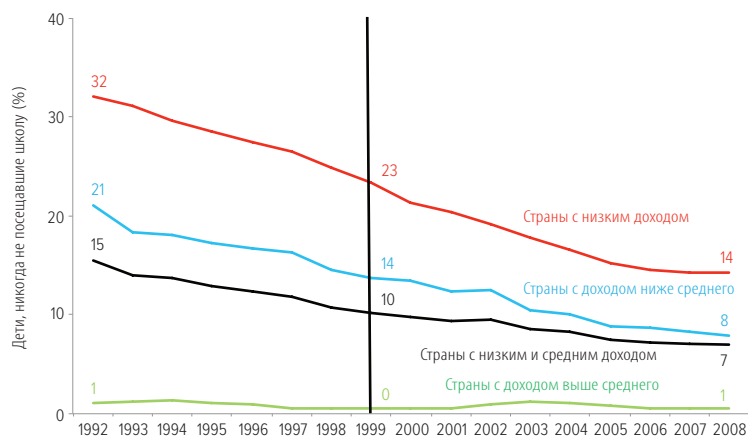
Если исходить из тенденций последних лет, то в 2015 г. вне стен школы будут оставаться 57 миллионов детей

Диаграмма 0.5: Половина не посещающих школу детей в Африке к югу от Сахары и Южной и Западной Азии, а также половина не посещающих школу девочек в арабских государствах никогда не пойдут в школу
 Распределение не посещающих школу детей по трем категориям, в мире и отдельных регионах, 2012 г.



Источник: база данных СМЮ.

Диаграмма 0.6: Доступ к школьному образованию продолжал улучшаться
 Процентная доля детей в странах с низким и средним доходом, никогда не посещавших школу, 1992-2008 гг.



Примечание: данная возрастная группа в разных странах различается по официально установленному возрасту поступления в начальную школу, однако примерно он составляет от 9 до 11 лет. Анализ проведен по 72 странам, в которых проживают 86% всего населения стран с низким и средним доходом. См. техническое примечание на веб-сайте Всемирного доклада по мониторингу ОДВ, где содержится более подробная информация.

Источник: расчеты группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ (2015 г.), основанные на данных обследований домохозяйств в областях демографии и медицины (медико-демографических обследований), кластерных обследований с использованием многих показателей и других национальных обследований домашних хозяйств.

Анализ обследований домашних хозяйств, проведенный группой по подготовке ВДМ, подтверждает наличие существенного прогресса в обеспечении доступа к образованию в странах с низким и средним доходом. Средняя процентная доля детей, никогда не посещавших школу, за период 1999–2008 гг. сократилась здесь с 10% до 7%. В странах с низким доходом этот показатель упал с 32% в 1992 г. до 23% в 1999 г. и 14% в 2008 г. (**Диаграмма 0.6**). В этом году каждый четвертый ребенок в беднейшем квинтиле домохозяйств стран с низким доходом не посещал школу; доступ наиболее обездоленных к образованию остается слишком ограниченным.

Процентная доля детей в когорте доучивающихся до последнего класса начальной школы продолжала возрастать. Однако свидетельства, полученные на основе административных данных стран с низким и средним доходом, заставляют предположить, что среди тех, кто начал обучение, процентная доля доучивающихся до последнего класса практически не изменилась. Например, в период 2000–2011 гг. она оставалась на одном и том же уровне в Африке к югу от Сахары (58%) и в Южной и Западной Азии (64%).

Однако анализ обследований домашних хозяйств, проведенный группой по подготовке ВДМ, показывает, что в странах с низким и средним доходом, по мере увеличения числа поступающих в начальную школу, возросла и процентная доля тех, кто ее оканчивает – с 77% в 1999 г. до 81% в 2008 г. (**Диаграмма 0.7**). Ожидается, что к 2015 г. этот показатель достигнет

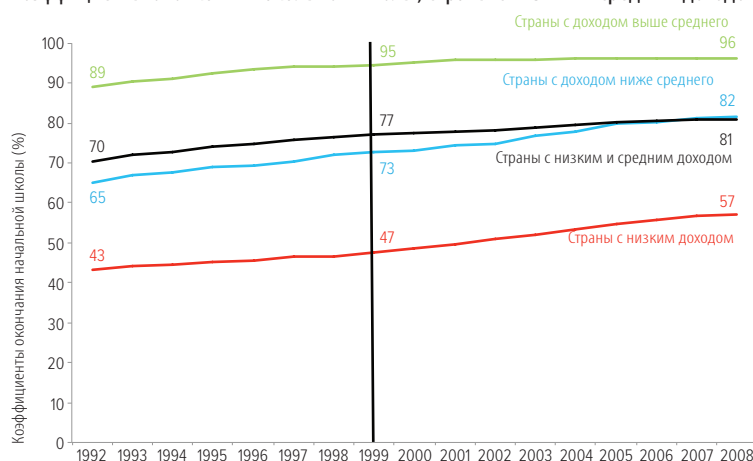
84%. Это, тем не менее, означает, что к 2015 г., установленному в качестве крайнего срока, каждому шестому ребенку в этих странах – или почти ста миллионам детей – не удастся окончить начальную школу. В странах с низким доходом эта участь ожидает более трети всех детей – несмотря на ускорение с 1999 г. темпов роста доли детей, получающих начальное образование в полном объеме.

В наиболее обездоленном положении находятся те, кто пока что наиболее далек от обеспечения всеобщего окончания начальной школы. Проведенный группой по подготовке ВДМ анализ обследований домашних хозяйств в странах с низким и средним доходом заставляет предположить, что ярко проявляющееся неравенство в вопросах окончания начальной школы связано с различными факторами, но прежде всего с благосостоянием домохозяйств. Вероятность того, что ребенок из беднейшего квинтиля домохозяйств не окончит начальную школу, более чем в пять раз превышает такую вероятность для ребенка из наиболее зажиточного квинтиля, причем это соотношение по сравнению с 2000 г. несколько увеличилось (**Диаграмма 0.8**).

В Главе 2 рассматривается политика, осуществляемая странами с 2000 г. для расширения услуг в области школьного обучения, а также спроса на них путем сокращения расходов посредством таких мер, как программы перевода денежных средств и школьного питания.

В наиболее обездоленном положении находятся те, кто пока что наиболее далек от обеспечения всеобщего окончания начальной школы

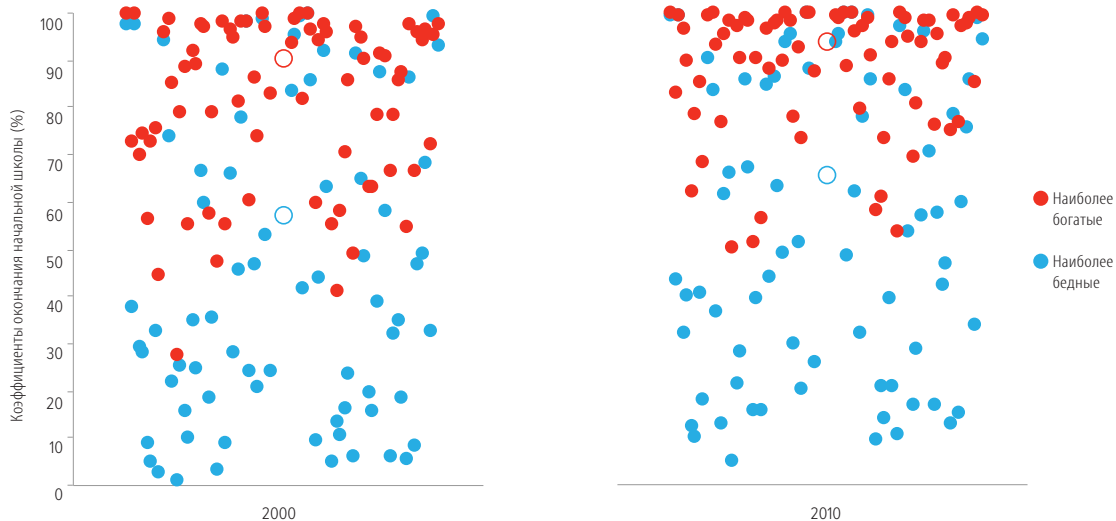
Диаграмма 0.7: Страны с низким доходом с 1999 г. улучшили свои показатели в области окончания начальной школы
Коэффициенты окончания начальной школы, страны с низким и средним доходом, 1992–2008 гг.



Примечание: данная возрастная группа в разных странах различается по официально установленному возрасту перехода в последний класс начальной школы, однако примерно он составляет от 14 до 16 лет. Анализ проведен по 72 странам, в которых проживают 86% всего населения стран с низким и средним доходом. См. техническое примечание на веб-сайте Всемирного доклада по мониторингу ОДВ, где содержится более подробная информация.

Источник: расчеты группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ (2015 г.), основанные на данных обследований домохозяйств в областях демографии и медицины, кластерных обследований с использованием многих показателей и других национальных обследований домашних хозяйств.

Диаграмма 0.8: В области окончания начальной школы сохраняется очень высокий уровень неравенства.
 Коэффициенты окончания начальной школы, наиболее бедные и наиболее богатые квинтили, страны с низким и средним доходом, ок. 2000 г. и 2010 г.



Примечание: каждая точка соответствует той или иной стране. Кружки соответствуют средневзвешенным величинам. См. техническое примечание на веб-сайте Всемирного доклада по мониторингу ОДВ, где содержится более подробная информация.
Источник: расчеты группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ (2015 г.), основанные на данных обследований домохозяйств в областях демографии и медицины, кластерных обследований с использованием многих показателей и других национальных обследований домашних хозяйств.



Фото: Eva-Lotta Jansson

Цель 3: Среднее образование получило больше подростков, но данных о формировании навыков у молодежи и взрослых по-прежнему недостаточно

Таблица 0.3: Ключевые показатели по цели 3

	Общий охват средним образованием		Брутто-коэффициент охвата средним образованием первого этапа			Брутто-коэффициент охвата средним образованием второго этапа		Охват техническим и профессиональным образованием в качестве доли охвата средним образованием		Не посещающие школу подростки среднего школьного возраста (первого этапа)		
	2012 (000)	Изменение с 1999 (%)	1999 (%)	2012 (%)	1999 (%)	2012 (%)	1999 (%)	2012 (%)	2012 (000)	Изменение с 1999 (%)	Девушки (%)	
Весь мир	551 686	27	71	85	45	62	11	10	62 893	-36	50	
Страны с низким доходом	51 659	92	36	55	22	32	5	5	18 471	-14	52	
Страны с доходом ниже среднего	209 109	55	61	79	32	52	5	5	35 903	-29	50	
Страны с доходом выше среднего	195 230	16	83	101	49	76	13	16	6 877	-70	48	
Страны с высоким доходом	95 688	-8	99	102	96	99	16	14	1 642	-58	47	
Африка к югу от Сахары	48 628	125	29	50	20	32	7	6	21 098	-1	54	
Арабские государства	31 329	40	75	89	45	58	14	9	2 949	...	58	
Центральная Азия	10 056	9	86	96	82	104	7	13	403	...	55	
Восточная Азия и Тихий океан	157 771	20	75	97	43	73	15	17	7 409	-71	46	
Южная и Западная Азия	152 002	58	60	81	32	51	1	...	26 474	-30	48	
Латинская Америка и Карибский бассейн	60 466	14	95	98	63	76	10	10	2 821	-23	48	
Северная Америка и Западная Европа	61 158	1	101	103	97	98	14	13	888	-31	50	
Центральная и Восточная Европа	30 276	-26	92	97	82	89	18	22	850	-76	49	

Источники: Приложение, Статистическая таблица 7 (печатная версия) и Статистическая таблица 8 (веб-сайт); база данных СИЮ.

Третья цель ОДВ направлена на «обеспечение того, чтобы образовательные потребности всех молодых людей и взрослых удовлетворялись на основе равного доступа к соответствующим программам обучения и приобретения жизненных навыков». Концептуальное понимание навыков существенно изменилось, и некоторые страны начали проводить их непосредственное измерение. Однако это произошло слишком поздно и не может обеспечить свидетельств глобальной *ситуации* в области приобретения навыков, не говоря уже о глобальных *тенденциях*.

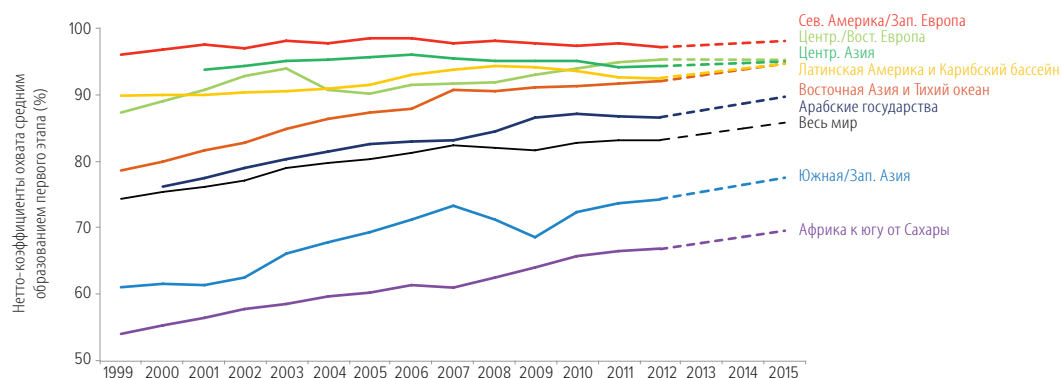
ВДМ в основном рассматривает прогресс в области среднего образования в качестве приближенного показателя овладения основополагающими навыками, необходимыми для работы и жизни. Брутто-коэффициент

охвата средним образованием первого этапа за период 1999-2012 гг. вырос с 71% до 85%, средним образованием второго этапа – с 45% до 62%.

Между регионами наблюдаются значительные диспропорции: если брутто-коэффициент охвата средним образованием первого этапа в 2012 г. в большинстве регионов мира превышал 95%, то в арабских государствах он составлял 89%, в Южной и Западной Азии – 81% и в Африке к югу от Сахары – 50%. Неравенство в большей степени заметно на втором этапе среднего образования, где брутто-коэффициент охвата составлял около 100% в Северной Америке и Западной Европе, а также в Центральной Азии, но лишь 32% в Африке к югу от Сахары.

Более половины сокращения числа не посещающих школу подростков приходится на страны Восточной Азии и Тихого океана

Диаграмма 0.9: Доля подростков, посещающих школу, за период после Дакара увеличилась на 12 процентных пунктов
Нетто-коэффициенты общего охвата средним образованием первого этапа, в мире и регионах, 1999-2012 гг. и 2015 г. (экстраполяция)



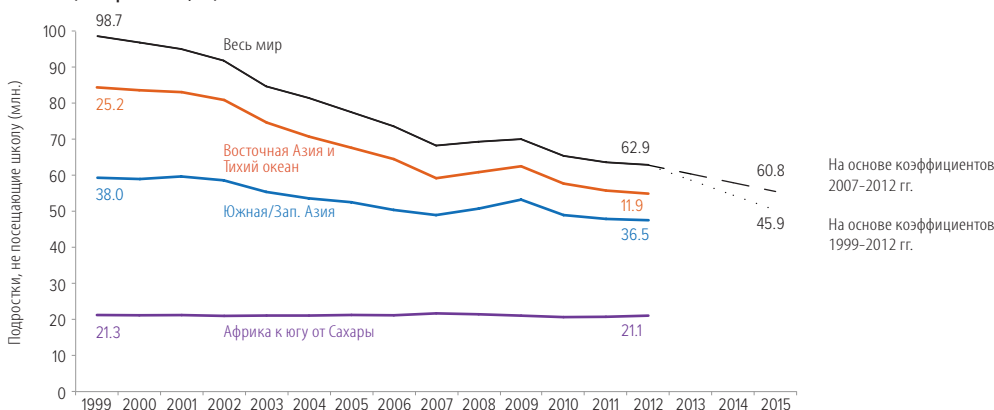
Источники: база данных СИЮ; Bruneforth (2015).

К 2015 г. в мире будет насчитываться 61 миллион подростков, не посещающих школу

Брутто-коэффициент охвата является мерой определения участия в получении образовательных услуг на основе числа всех учащихся, без учета возраста, тогда как есть и другой показатель; он касается участия возрастных групп. Нетто-коэффициент общего охвата средним образованием первого этапа, который показывает процентную долю населения среднего школьного возраста первого этапа, охваченного средним или пока еще начальным образованием, возрос в период 1999-2012 гг. с 74% до 83%. Предполагается, что к 2015 г. он достигнет 86% (**Диаграмма 0.9**).

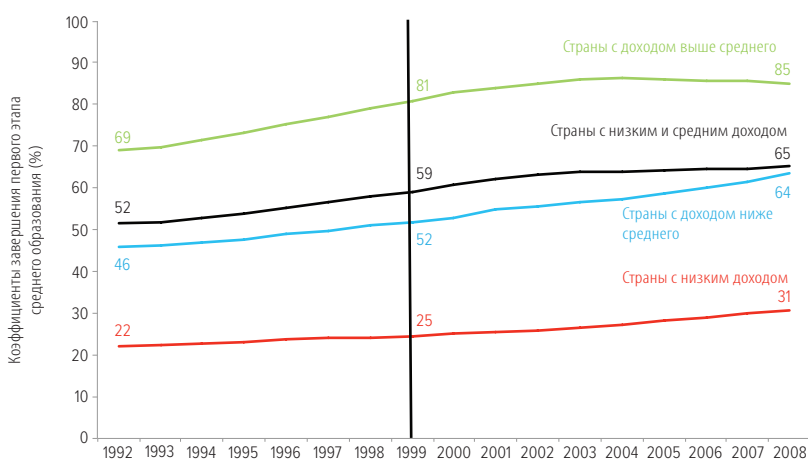
Нетто-коэффициент общего охвата средним образованием первого этапа является основой для расчета числа подростков, не посещающих школу. Увеличение этого коэффициента воплощается в сокращение числа таких подростков среднего школьного возраста первого этапа с 99 миллионов в 1999 г. до 63 миллионов в 2012 г. Более половины сокращения общего числа таких подростков приходится на страны Восточной Азии и Тихого океана. Около 42% не посещающих школу подростков в настоящее время проживают в Южной и Западной Азии. Их число в Африке к югу от Сахары оставалось на

Диаграмма 0.10: Число подростков, не посещающих школу, сократилось во всех регионах, кроме Африки к югу от Сахары
 Не посещающие школу подростки среднего школьного возраста (первый этап), в мире и отдельных регионах, 1999-2012 гг. и 2015 г. (экстраполяция)



Источники: база данных СИУ; Bruneforth (2015).

Диаграмма 0.11: В странах с низким и средним доходом первый этап среднего образования завершают только два подростка из трех
 Коэффициенты окончания начальной школы, страны с низким и средним доходом, 1992-2008 гг.



Примечание: данная возрастная группа в разных странах различается по официально установленному возрасту перехода в последний класс средней школы первого этапа, однако примерно он составляет от 17 до 19 лет. Анализ проведен по 72 странам, в которых проживают 86% всего населения стран с низким и средним доходом. См. техническое примечание на веб-сайте Всемирного доклада по мониторингу ОДВ, где содержится более подробная информация.
 Источник: расчеты группы по подготовке *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ (2015 г.)*, основанные на данных обследований домохозяйств в областях демографии и медицины, кластерных обследований с использованием многих показателей и других национальных обследований домашних хозяйств.

уровне 21 миллиона на протяжении всего этого периода в результате роста численности населения, несмотря на сокращение доли внешкольных подростков с 46% до 33% (Диаграмма 0.10).

Как и в отношении начального образования, результаты экстраполяции числа внешкольных подростков на 2015 г. зависят от того периода, который используется в качестве реферативного. С 2007 г. по 2012 г. нетто-коэффициент охвата средним образованием первого этапа стагнировал примерно на уровне 82%. Если в качестве точки отсчета брать эти пять лет, то к 2015 г. в мире будет насчитываться 61 миллион подростков, не посещающих школу. Если же этот период расширить, включив в него первые годы после Дакара, характеризовавшиеся быстрым ростом, и предположив, что этот прогресс возобновится в оставшееся время, число не посещающих школу подростков к 2015 г. сократится до 56 миллионов (Диаграмма 0.10).

Показатели охвата не указывают процентной доли лиц, завершивших первый этап среднего образования. Проведенный группой по подготовке ВДМ анализ обследований домашних хозяйств показывает, что

за период 1999–2008 гг. коэффициенты завершения первого этапа среднего образования возросли с 25% до 31% в странах с низким доходом, с 52% до 64% в странах с доходом ниже среднего и с 81% до 85% в странах с доходом выше среднего (Диаграмма 0.11). В целом ожидается, что к 2015 г. в странах с низким и средним доходом завершить получение среднего образования первого этапа не сможет каждый третий. В странах с низким доходом эта участь ожидает трех человек из пяти.

В Главе 3 более подробно рассматриваются проблемы неравенства, с которым сталкиваются такие конкретные группы, как работающие подростки и мигранты, а также документально показывается сравнительно ограниченный диапазон альтернативных, неформальных и других программ, которые предлагают второй шанс для завершения школьного обучения. Здесь также отмечается, что проблема неравенства распространяется на будущие возможности обучения: у взрослых со средним образованием больше шансов воспользоваться плодами программ образования взрослых, чем у тех, кто среднего образования не имеет.

Проблема неравенства распространяется на будущие возможности обучения

Цель 4: Прогресс в области образования взрослых не отвечал поставленной задаче

Таблица 0.4: Ключевые показатели по цели 4

	Неграмотные взрослые				Коэффициенты неграмотности взрослых				Коэффициенты неграмотности молодежи			
	В целом		Женщины		В целом		Индекс гендерного паритета		В целом		Индекс гендерного паритета	
	2005-2012 (000)	Изменение с 1995-2004 (%)	1995-2004 (%)	2005-2012 (%)	1995-2004 (%)	2005-2012 (%)	1995-2004 (Ж/М)	2005-2012 (Ж/М)	1995-2004 (%)	2005-2012 (%)	1995-2004 (Ж/М)	2005-2012 (Ж/М)
Весь мир	780 682	-1	64	64	82	84	0.89	0.91	87	89	0.93	0.94
Страны с низким доходом	188 339	14	60	60	58	61	0.75	0.79	68	72	0,85	0,90
Страны с доходом ниже среднего	465 197	5	64	64	68	71	0.76	0.78	79	83	0,85	0,88
Страны с доходом выше среднего	114 731	-29	68	67	90	94	0.92	0.96	97	99	0,99	1,00
Страны с высоким доходом	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Африка к югу от Сахары	186 902	19	62	61	57	59	0.71	0.75	68	69	0,82	0,84
Арабские государства	51 774	-11	65	66	67	78	0.73	0.81	83	90	0,87	0,93
Центральная Азия	262	-46	72	64	99	100	0.99	1.00	100	100	1,00	1,00
Восточная Азия и Тихий океан	88 067	-31	70	70	92	95	0.93	0.96	98	99	0,99	1,00
Южная и Западная Азия	409 909	5	63	64	59	63	0.66	0.70	74	80	0,81	0,86
Латинская Америка и Карибский бассейн	33 030	-14	55	55	90	92	0.98	0.99	96	98	1,01	1,00
Северная Америка и Западная Европа	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Центральная и Восточная Европа	4 288	-50	80	78	97	99	0.97	0.99	99	100	0,99	1,00

Источники: Приложение, Статистическая таблица 2; база данных СИЮ.

Задача, поставленная в связи с целью 4, заключалась в том, чтобы за период 2000–2015 гг. сократить коэффициент неграмотности взрослых в два раза. Этот показатель упал с 24% до 18% в период 1990–2000 гг., однако затем темпы его сокращения замедлились. Самые последние оценки говорят о том, что коэффициент неграмотности взрослых снизился до 16% и к 2015 г. должен уменьшиться до 14%. Таким образом, предполагаемое сокращение

коэффициента неграмотности взрослых за период 2000–2015 гг. составит 23%, что далеко от поставленной задачи (Диаграмма 0.12а).

Это объясняется, в частности, таким важным обстоятельством, как увеличение доли населения в Африке к югу от Сахары, регионе, где коэффициент неграмотности самый высокий (41%), а прогресс

В 2015 г. в Южной и Западной Азии на 100 грамотных мужчин будет насчитываться 76 грамотных женщин

Глобальный коэффициент грамотности молодежи составляет 89%

самый медленный (в 2000-2015 гг. сокращение уровня неграмотности здесь составило только 13%). Однако оценки прогресса в этом регионе осложняются изменениями источников данных в области грамотности во многих странах. В тех случаях, когда страны не смогли представить данные в области грамотности, полученные в ходе последних переписей населения и основывающиеся на самооценках респондентов, СИЮ использовал обследования домохозяйств, содержащие прямые оценки грамотности, что дает более низкие показатели числа взрослых, умеющих читать. Таким образом, оценки уровня грамотности взрослых в Африке к югу от Сахары за самый последний период могут быть более точными, но они в строгом смысле не сопоставимы с оценками за 2000 г. или по другим регионам.

На период 2000-2015 гг. экстраполируется сокращение коэффициентов неграмотности взрослых на 26% в Южной и Западной Азии, на 36% в Латинской Америке и Карибском бассейне и на 39% в арабских государствах. Таким образом, достигнутое уменьшение коэффициентов не обеспечит выполнения поставленной задачи. Однако целевые показатели будут достигнуты в Центральной и Восточной Европе (-52%), Восточной Азии и Тихом океане (-52%) и Центральной Азии (-65%).

В регионах, где женщины находились в наиболее обездоленном положении, прогресс носил неравномерный характер. В 2000-х годах положение быстро улучшалось в регионе арабских государств, где коэффициент грамотности женщин вырос с 56% в 2000 г. до 69% в 2010 г., а индекс гендерного паритета увеличился с 73 грамотных женщин на 100 грамотных мужчин до 81 женщины. Однако предполагается, что к 2015 г. этот прогресс замедлится. Коэффициент грамотности женщин в Южной и Западной Азии возрос с 47% в 2000 г. до 52% в 2010 г. и должен достичь 60% к 2015 г., когда проецируемый индекс гендерного паритета составит 76 грамотных женщин на 100 грамотных мужчин. В этом регионе гендерная диспропорция по-прежнему наиболее ярко выражена, пусть даже коэффициент грамотности взрослых женщин здесь превышает коэффициент региона Африки к югу от Сахары (Диаграмма 0.12a). В целом женщины в 2015 г. будут составлять 64% неграмотных взрослых мира, причем эта процентная доля с 2000 г. остается неизменной.

Общее число неграмотных взрослых в мире за период 2000-2015 гг. должно сократиться на 4%, с 787 миллионов до 751 миллиона человек (см., однако, вышеприведенную оговорку относительно сопоставимости данных). Предполагается, что сократить свое неграмотное взрослое население вдвое смогут только Центральная Азия и Центральная и Восточная Европа.

Демографические процессы ведут к тому, что численность неграмотных взрослых в период 2000-2015 гг., очевидно, сохранится на прежнем уровне в Южной и Западной Азии (388 миллионов человек, или 52% от общего числа неграмотных в мире) и увеличится на 26% в Африке к югу от Сахары, составив 197 миллионов человек (при этом их доля от общего числа возрастет с 20% до 26%).

Навыки грамотности лучше всего развиваются в детстве благодаря образованию высокого качества. Для их сохранения необходима постоянная практика в грамотной среде на рабочем месте или в общине, а также путем образования взрослых и постоянного образования. Обзор данных 30 стран, проведенный для этого выпуска ВДМ, показывает, что с 2000 г. практически ни одной из них не удалось обеспечить широкие рамки образования взрослых, которые обеспечивали бы реальные возможности для формирования навыков грамотности. Кроме того, этот анализ показывает, что уровень грамотности в той или иной конкретной когорте взрослых не повышается или даже падает по мере утери навыков грамотности, которые не используются (см. Главу 4).

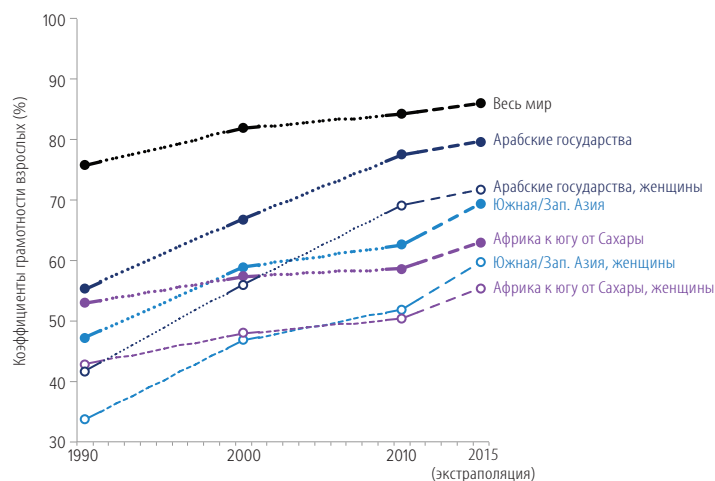
Обеспечение всеобщей грамотности взрослых требует повышения коэффициентов грамотности молодежи. Согласно самым последним данным, глобальный коэффициент грамотности молодежи составляет 89%, что на пять процентных пунктов выше коэффициента грамотности взрослых. Такой позитивный разрыв в показателях наиболее заметен в Южной и Западной Азии (18 процентных пунктов) и арабских государствах (12 процентных пунктов).

Ожидается, что к 2015 г. коэффициент грамотности молодежи в Южной и Западной Азии будет всего на 4 процентных пункта отставать от среднемирового показателя, по сравнению с 9 пунктами в 2010 г. и 23 пунктами в 1990 г. Экстраполяция данных показывает, что к 2015 г. коэффициент грамотности молодых женщин будет отставать от среднемирового значения только на 5 процентных пунктов, тогда как в 2010 г. этот разрыв составлял 12 пунктов и в 1990 г. – 30 пунктов (**Диаграмма 0.12b**).

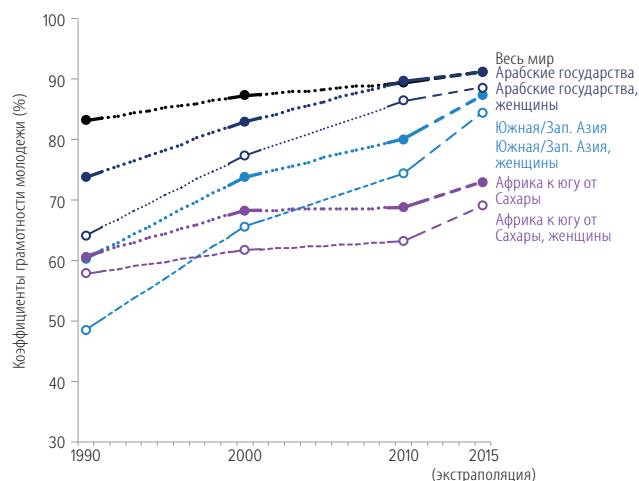
В Главе 4 рассматриваются процессы, которые могли способствовать быстрому сокращению уровней неграмотности, такие, как возобновление интереса к программам распространения грамотности, в том числе на родном языке. Кроме того, расширились потенциальные возможности для использования навыков грамотности. Представляется, однако, что эти факторы оказали к настоящему времени лишь ограниченное воздействие на улучшение навыков грамотности у взрослого населения.

Диаграмма 0.12: Мир по-прежнему далек от решения поставленных задач в области грамотности

а. Коэффициенты грамотности взрослых, в мире и отдельных регионах, 1990 г., 2000 г., 2010 г. и 2015 г. (экстраполяция)



б. Коэффициенты грамотности молодежи, в мире и отдельных регионах, 1990 г., 2000 г., 2010 г. и 2015 г. (экстраполяция)



Примечание: сбор данных в области грамотности ежегодно не производится. Региональные и глобальные данные поэтому относятся к десятилетиям проведения переписей. Цифра за 1990 г. относится к данным, собранным во время переписей, проведенных в десятилетие 1985–1994 гг., цифра за 2000 г. – к данным, собранным во время переписей, проведенных в десятилетие 1995–2004 гг.; цифра за 2000 г. – к самым последним данным за период 2005–2012 гг.
Источник: база данных СИУ.

Цель 5: Несмотря на быстрый прогресс, многим странам не удалось обеспечить гендерный паритет, и проблемы в области равенства сохраняются

Таблица 0.5: Ключевые показатели по цели 5

	Начальное образование		Среднее образование		Начальное и среднее образование			
	Гендерный паритет достигнут в 2011		Индекс гендерного паритета (ИГП)		1999		2012	
	1999	2012	1999	2012	Страны с паритетом на обеих ступенях	Страны с данными	Страны с паритетом на обеих ступенях	Страны с данными
Весь мир	0,92	0,97	0,91	0,97	36	165	46	152
Страны с низким доходом	0,86	0,95	0,82	0,89	2	27	1	24
Страны с доходом ниже среднего	0,86	0,98	0,80	0,94	7	37	5	38
Страны с доходом выше среднего	0,98	0,96	0,97	1,02	9	48	12	41
Страны с высоким доходом	1,00	1,00	1,01	0,99	18	53	28	49
Африка к югу от Сахары	0,85	0,92	0,82	0,84	1	35	0	31
Арабские государства	0,87	0,93	0,87	0,95	3	18	2	14
Центральная Азия	1,00	0,99	1,00	0,98	4	7	3	6
Восточная Азия и Тихий океан	0,99	0,99	0,94	1,01	5	26	7	18
Южная и Западная Азия	0,83	1,00	0,75	0,93	0	6	0	8
Латинская Америка и Карибский бассейн	0,96	0,97	1,07	1,07	4	33	3	32
Северная Америка и Западная Европа	1,01	0,99	1,02	0,99	8	23	18	24
Центральная и Восточная Европа	0,97	1,00	0,96	0,97	11	17	13	19

Источники: Приложение, статистические таблицы 5 и 7.

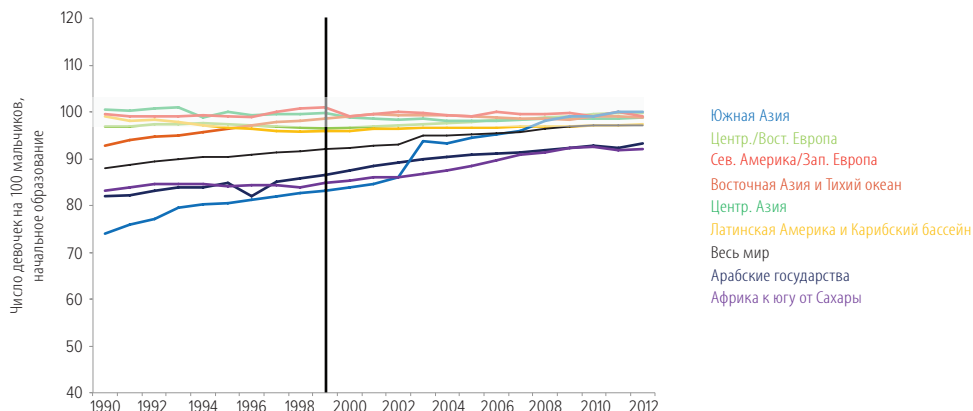
Среди всех целей ОДВ прогресс в области гендерного паритета был наиболее значителен

Среди всех целей ОДВ прогресс в области гендерного паритета был наиболее значителен. Свою роль здесь сыграла третья ЦРТ, включающая в качестве одной из своих задач обеспечение паритета в образовании. Однако степень прогресса в достижении реального равенства не столь очевидна.

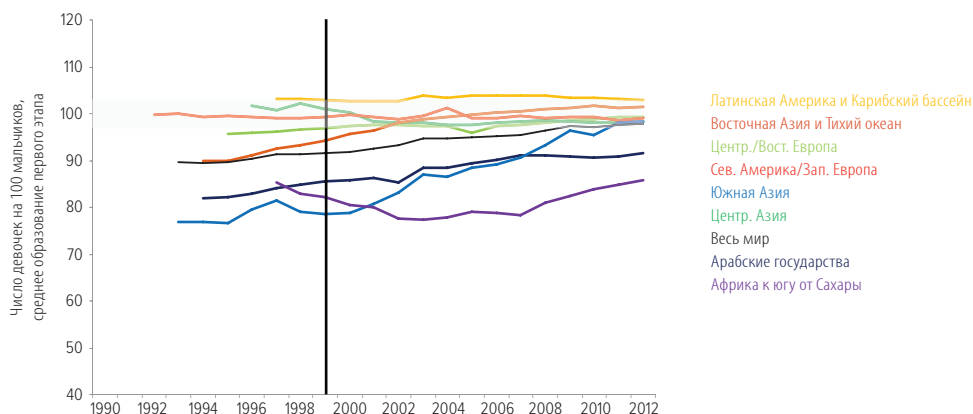
В 1999 г. на глобальном уровне наблюдались значительные диспропорции в охвате начальным образованием, где на 100 учащихся мальчиков приходилось 92 девочки. К 2012 г. этот показатель возрос до 97, немного превысив установленный для паритета порог. Наибольший прогресс наблюдался

Диаграмма 0.13: В начальном образовании ситуация в регионах выравнивается в направлении гендерного паритета, однако в среднем образовании первого и второго этапов сохраняются значительные диспропорции
 Индекс гендерного паритета, в разбивке по регионам, 1999–2012 гг.

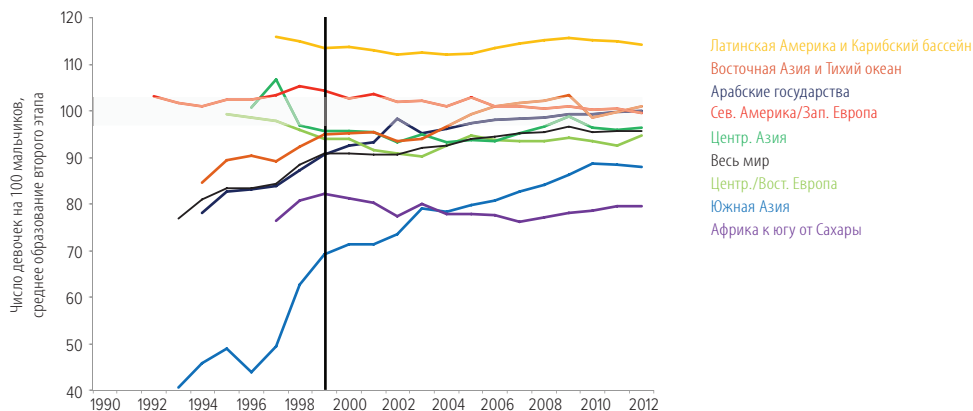
а. Начальное образование



б. Среднее образование первого этапа



в. Среднее образование второго этапа



Источник: база данных СИУ.

в Южной и Западной Азии, где гендерный паритет был достигнут при самой низшей отправной точке: 83 девочки на 100 мальчиков, охваченных образованием. В Африке к югу от Сахары и арабских государствах гендерный разрыв уменьшился в два раза, но эти регионы при показателях 92 и 93, соответственно, по-прежнему наиболее далеки от решения поставленной задачи (**Диаграмма 0.13а**). Из 18 стран, где на 100 охваченных образованием мальчиков приходится менее 90 девочек, 13 находятся в Африке к югу от Сахары.

В среднем образовании наблюдается очень похожая картина. В 1999 г. глобальный показатель на этой ступени составлял 92 девочки на 100 мальчиков. К 2012 г. он возрос почти до 97, немного не достигнув порога паритета. Наибольший прогресс снова отмечался в Южной и Западной Азии, где этот показатель увеличился с 75 до 93 на обоих этапах среднего образования (**диаграммы 0.13b и 0.13c**). Удалось добиться успехов и в арабских государствах, где число девочек из расчета на 100 мальчиков на ступени среднего образования увеличилось с 87 в 1999 г. до 95 в 2012 г. В наиболее отстающем положении находился регион Африки к югу от Сахары, где прогресс в достижении гендерного паритета был самым медленным и соответствующий показатель увеличился с 82 до 84 девочек на 100 мальчиков. Гендерного паритета удалось добиться в странах Восточной Азии и Тихого океана. Латинская Америка и Карибский бассейн – единственный регион, где наблюдается гендерная

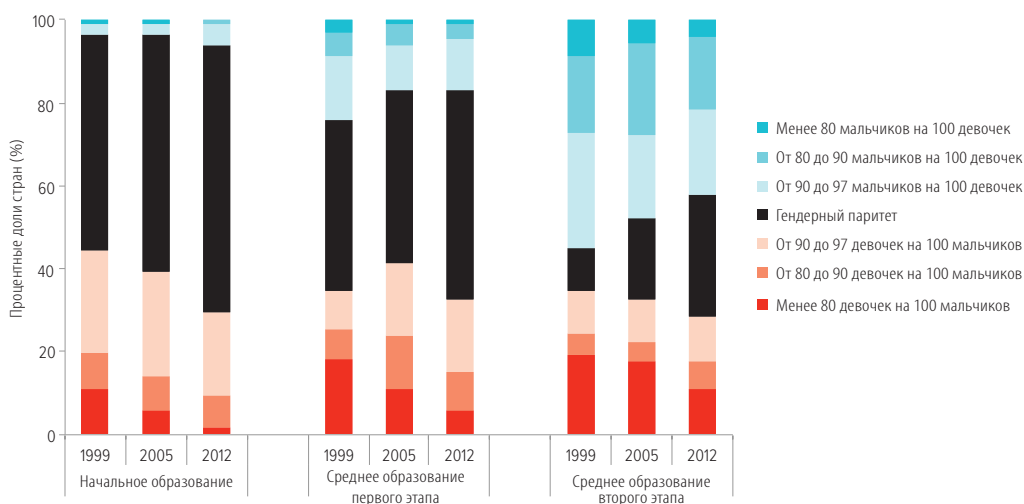
диспропорция в пользу девочек: здесь на 100 девочек в образовании насчитывается 93 мальчика.

За этими средними значениями скрывается значительный разброс величин. Доля стран, которые достигли гендерного паритета на ступенях как начального, так и среднего образования, возросла с 21% в 1999 г. до 30% в 2012 г. Из 155 стран, по которым имеются данные в области начального образования по трем точкам отсчета, 52% уже обеспечили гендерный паритет в 1999 г. К 2005 г., который изначально был установлен в качестве конечного срока для обеспечения паритета, эта доля возросла только до 57%, а в 2012 г. составила лишь 65%. При этом, однако, была отмечена тенденция к сокращению на всех ступенях крупномасштабных гендерных диспропорций, при которых на 100 охваченных образованием мальчиков приходилось менее 80% девочек (или на 100 охваченных образованием девочек – менее 80 мальчиков). Например, на втором этапе среднего образования доля стран с крупномасштабными гендерными диспропорциями в ущерб девочкам в период 1999-2012 гг. сократилась с 19% до 11%, а доля стран с такими диспропорциями в ущерб мальчикам – с 9% до 4% (**Диаграмма 0.14**).

Для оценки гендерного равенства измерение прогресса в направлении паритета является необходимой, но недостаточной мерой. Такие оценки требуют систематического анализа той степени, в которой страны способны решать проблемы, связанные с

В арабских государствах число девочек из расчета на 100 мальчиков на ступени среднего образования увеличилось с 87 в 1999 г. до 95 в 2012 г.

Диаграмма 0.14: За средними показателями прогресса скрываются диспропорции, сохраняющиеся во многих странах
Процентные доли стран с различными уровнями гендерного паритета в начальном образовании и среднем образовании первого и второго этапов, 1999 г. и 2005 г.



Примечание: включены только страны, по которым имеются данные по всем трем годам.
Источник: база данных СИУ.

дискриминационными гендерными нормами (например, законодательным путем), устранять гендерные стереотипы, например, в учебниках, совершенствовать процессы образования и обеспечивать безопасную учебную среду. В Главе 5 на основе имеющихся данных дается оценка того, насколько успешно школы и общины решают задачи обеспечения гендерного равенства.

Если в качестве меры прогресса в достижении гендерного равенства использовать гендерный

разрыв в итогах обучения, то некоторые свидетельства позволяют предположить, что относительное положение девочек улучшается. Разрыв между ними и мальчиками в области изучения математических и естественно-научных дисциплин сократился, хотя здесь требуется определенная осторожность, поскольку из более богатых стран со временем должна поступить более надежная информация. С другой стороны, увеличился разрыв в пользу девочек в области изучения языков (см. Главу 5).



Фото: Darryl Evans/Agence VU

Цель 6: Внимание, уделяемое качеству образования, повысилось

Таблица 0.6: Ключевые показатели по цели 6

	Доначальное образование				Начальное образование				Среднее образование			
	Преподавательский состав		Соотношение ученик/учитель		Преподавательский состав		Соотношение ученик/учитель		Преподавательский состав		Соотношение ученик/учитель	
	2012 (000)	Изменение с 1999 (%)	1999	2012	2012 (000)	Изменение с 1999 (%)	1999	2012	2012 (000)	Изменение с 1999 (%)	1999	2012
Весь мир	8 900	62	20	21	29 091	17	26	24	32 296	32	18	17
Страны с низким доходом	367	64	27	26	3 134	80	43	42	1 953	101	28	26
Страны с доходом ниже среднего	...	...	25	...	9 865	28	31	30	9 455	65	23	22
Страны с доходом выше среднего	3 097	57	23	21	10 596	3	24	19	12 974	33	17	15
Страны с высоким доходом	2 826	38	15	13	5 495	7	16	15	7 913	-1	13	12
Африка к югу от Сахары	507	122	28	28	3 433	75	42	42	1 912	130	26	25
Арабские государства	215	83	20	20	2 267	49	23	19	...	...	16	m
Центральная Азия	174	36	10	11	340	4	21	16	838	6	12	12
Восточная Азия и Тихий океан	2 418	72	26	22	9 635	4	24	19	10 029	31	17	16
Южная и Западная Азия	...	...	32	m	5 470	26	36	35	6 017	100	32	25
Латинская Америка и Карибский бассейн	1 193	59	21	18	3 099	14	26	21	3 863	36	19	16
Северная Америка и Западная Европа	1 698	60	18	13	3 667	7	15	14	4 781	6	14	13
Центральная и Восточная Европа	1 158	3	8	11	1 179	-14	18	17	2 741	-22	12	11

Источник: Приложение, Статистическая таблица 8.

Стремление обеспечить образование высокого качества проходит красной нитью сквозь Дакарские рамки действий и остальные пять целей. В Дакаре была выражена обеспокоенность тем, что, согласно новым данным, «значительная доля детей приобретает лишь малую толику тех знаний и навыков, которые они должны усвоить, причем содержание того, что они должны усвоить, зачастую определяется нечетко, преподается плохо или оценивается неточно» (UNESCO, 2000).

В 2000 г. задача мониторинга качества могла решаться лишь путем измерения затрат на образование. Сегодня итоги образования рассматриваются как имеющие ключевое значение для определения того, повысилось ли качество, хотя они не должны быть единственным критерием. После 2000 г. быстро выросла заинтересованность стран в лучшем понимании результатов работы своих систем образования. За десятилетие, предшествовавшее Дакарской конференции, не менее одной национальной оценки успеваемости провели 34% стран, тогда как в период 2000-2013 г. доля таких стран возросла до 69%. Особенно быстрое улучшение ситуации отмечалось в арабских государствах, Центральной Азии, Центральной и Восточной Европе и Восточной Азии и Тихом океане (Диаграмма 0.15). Эта тенденция говорит об активных действиях стран в ответ на императивное требование обеспечить качество в соответствии с программой ОДВ (Benavot и Köseleci, 2015).

Однако более широкое проведение оценок успеваемости еще не воплотилось в необходимый объем информации. В выпуске ВДМ за 2013/14 г. отмечалось,

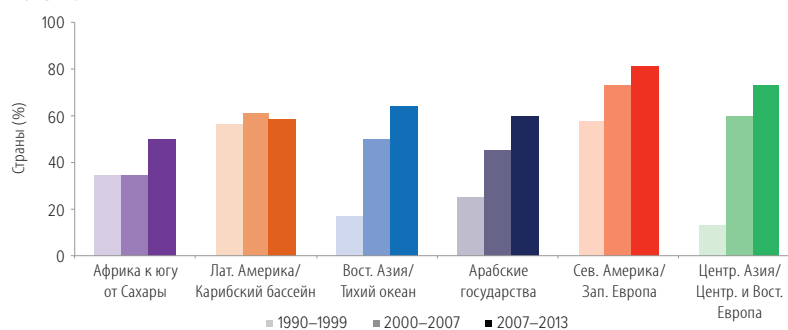
что минимальным стандартам успеваемости по чтению и математическим дисциплинам не отвечают примерно 250 миллионов детей начального школьного возраста, однако мир еще не достиг такой стадии, когда итоги обучения можно будет отслеживать на протяжении времени и по достаточной большой части стран.

Среди международных и региональных обследований учебной успеваемости, проводимых с 2000 г., наибольший охват по времени и по странам обеспечивает Программа ОЭСР по международной оценке успеваемости учащихся, дающая возможность для систематического отслеживания складывающихся тенденций. Из 38 стран, по которым средние результаты тестов по чтению могут быть сопоставлены за период

За десятилетие до Дакарской конференции не менее одной национальной оценки успеваемости провели 34% стран, после нее – 69%

Диаграмма 0.15. С 2000 г. в странах возрос интерес к проведению оценок успеваемости

Процентная доля стран, которые провели не менее одной национальной оценки успеваемости учащихся, в разбивке по регионам, 1990-1999 гг., 2000-2006 гг. и 2007-2013 гг.



Источник: расчеты группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ (2014 г.) на основе данных национальных оценок успеваемости учащихся.

Для достижения к 2015 г. всеобщего начального образования не хватало 1,4 миллиона учителей

2000-2009 гг., показатели улучшились в 13 странах и ухудшились в четырех. Кроме того, в 14 странах доля учащихся, не соответствовавших минимальным требованиям, уменьшилась, в семи – увеличилась (OECD, 2010). Из 64 стран, по которым средние результаты тестов по математическим дисциплинам могут быть сопоставлены за период 2003-2012 гг., показатели были «в широком плане схожими», однако в среднем больше стран улучшило свои показатели, чем ухудшило (OECD, 2013b).

Оценки сообщают данные об итогах обучения только тех детей, которые ходили в школу, и, тем самым, завышают успеваемость соответствующей группы обучения. Интересное исключение представляют обследования, проводимые гражданами, например, в Южной Азии и Восточной Африке, в ходе которых также оцениваются уровни обучения детей, не посещающих школу. Эти оценки сосредоточены на ограниченном круге результатов, однако они приобрели популярность, поскольку дают местным общинам возможность требовать отчета от своих государственных органов. Такие виды оценок получают распространение и в других странах.

В Дакарских рамках действий четко подчеркивалась роль учителей наряду с важностью устранения дефицита преподавательских кадров. По состоянию на 2012 г., для достижения к 2015 г. всеобщего начального образования не хватало 1,4 миллиона учителей, если исходить из необходимости обеспечения всех детей начального школьного возраста учителями из расчета один учитель не более чем на 40 учащихся (UNESCO, 2014b). Глобальный показатель соотношения ученик/

учитель сократился совсем незначительно, с 26:1 в 1999 г. до 24:1 в 2012 г. В Африке к югу от Сахары он вырос с 42:1 в 1999 г. до 45:1 в 2008 г. и вновь сократился до 42:1 в 2012 г., но по-прежнему остался значительно выше уровней, считающихся приемлемыми для обездоленных учащихся (**Диаграмма 0.16а**).

В среднем образовании за период 1999-2012 гг. глобальный показатель соотношения ученик/учитель сократился с 18:1 до 17:1. Наибольшее падение этого показателя произошло в Южной и Западной Азии, с 32:1 до 25:1, заставляя предположить, что этот регион уделяет более приоритетное внимание инвестициям в подготовку учителей на средней ступени по сравнению с начальной ступенью, где этот показатель застыл на значении 35:1 (**Диаграмма 0.16б**).

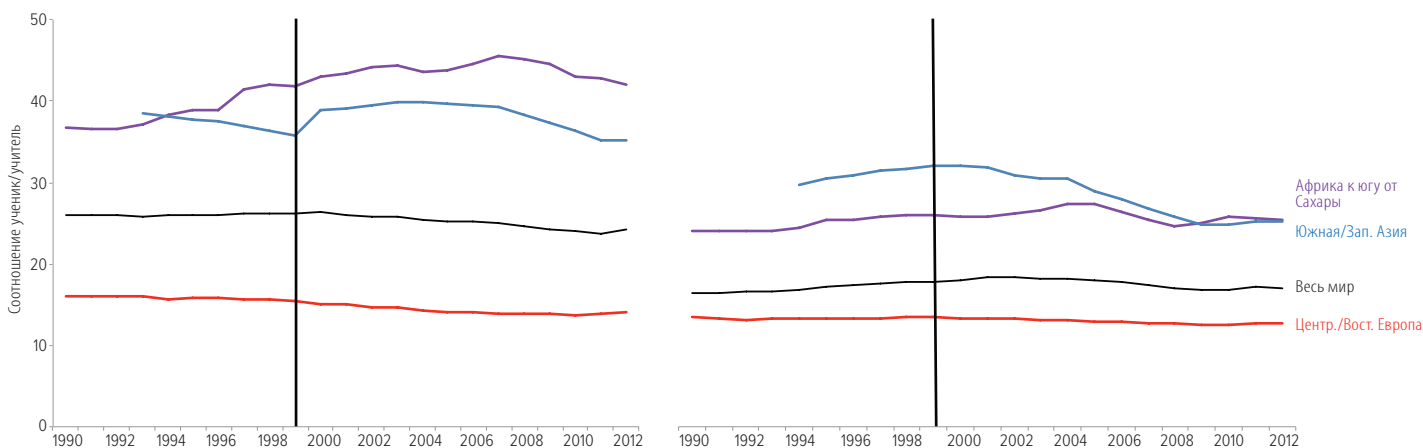
Эти показатели не дают информации ни о распределении учителей в рамках стран, ни о качестве преподавателей и их профессиональной подготовке. В условиях, когда глобальный консенсус относительно определения подготовленности учителей отсутствует, для имеющихся показателей используются национальные определения. В области начального образования есть возможности для сопоставления прогресса между 50 странами, где средняя процентная доля подготовленных учителей возросла с 77% до 90%, свидетельствуя об определенном прогрессе.

В Дакарских рамках действий перечислялся ряд факторов, влияющих на качество образования, от состояния помещений до участия в управлении школами, от учебных программ до языка обучения. Систематические тенденции, которые позволяли бы

Диаграмма 0.16: Между регионами сохраняются значительные диспропорции в показателях соотношения ученик/учитель
Соотношения ученик/учитель, в мире и отдельных регионах, 1990-2012 гг.

а. Начальное образование

б. Первый этап среднего образования



Источник: база данных СНО.

судить о динамике глобальных тенденций, связанных со многими из этих факторов, отсутствуют, однако в Главе 6 рассматриваются имеющиеся источники, позволяющие определить суть дискуссии, ведущейся по вопросам качества образования на протяжении последних 15 лет.

Ускорился ли прогресс после Дакара?

Достижение целей как таковых могло и не состояться, однако необходимо также справедливым образом оценить достигнутые успехи, рассмотрев темпы прогресса, которого удалось добиться, и ту степень, в которой он ускорился, за период после Дакарской конференции по сравнению с предшествующим периодом. Это позволяет судить, получило ли импульс развитие образования благодаря целям ОДВ, поставленным в 2000 г.

С точки зрения темпов прогресса, анализ коэффициентов роста по отдельным показателям, позволяющим сравнить ситуацию в 1990-1999 гг. и 1999-2012 гг., говорит о ее некотором улучшении (Bruneforth, 2015). Ускорились темпы роста брутто-коэффициента охвата начальным образованием. Из 90 стран, по которым имеются данные, охват образованием в 63 странах не менее чем на два года опережал ситуацию по сравнению с той, которая сложилась бы при сохранении показателей 1990-х годов, тогда как в 21 стране он не менее чем на два года отставал. Если бы рост показателей охвата оставался на том же уровне, что в 1990-х годах, глобальный коэффициент охвата доначальным образованием к 2105 г. составил бы 40%, тогда как он должен достичь 57%. В Южной и Западной Азии, в зависимости от того, какой период будет избран в качестве реферативного, брутто-коэффициент охвата доначальным образованием должен составить 61% или 66%, тогда как при сохранении предшествовавших Дакару тенденций он остался бы на уровне 32%.

Свидетельства прогресса в направлении всеобщего среднего образования выглядят не столь убедительно. Из 52 стран, по которым имеются данные относительно нетто-коэффициента охвата начальным образованием, в 26 странах его рост ускорился по сравнению с десятилетием 1990-х годов, а в 24 странах замедлился. Это замедление в основном наблюдалось в странах, которые были наиболее близки к выполнению поставленной задачи, ускорение – в странах, которые были наиболее далеки от него. Если бы охват рос темпами 1990-х годов, глобальный нетто-коэффициент охвата начальным образованием к 2015 г. составил бы 82%, тогда как сейчас он может достичь 91%. Наибольшее ускорение темпов роста произошло в

Африке к югу от Сахары, где нетто-коэффициент охвата начальным образованием, в зависимости от того, какой период будет выбран в качестве реферативного, должен составить 80% или 84%, тогда как при сохранении темпов, предшествующих Дакару, этот показатель составил бы только 67%.

Имеющиеся по 70 странам данные о доли доучившихся до последнего класса начальной школы заставляют предположить, что некоторые успехи в охвате образованием были достигнуты за счет снижения показателей перехода учащихся из класса в класс. Эти показатели повысились только в 23 странах, а в 37 понизились. Предполагается, что глобальный показатель доли доучившихся до последнего класса к 2015 г. достигнет, в лучшем случае, 76%, тогда как при сохранении темпов 1990-х годов он составил бы 80%. В Южной и Западной Азии он должен составить 64%, тогда как при сохранении темпов, характерных для периода до Дакарской конференции, он составил бы 77%.

Представляется, что прогресс в достижении гендерного паритета в начальном образовании ускорился, хотя на глобальном уровне он был бы достигнут и при темпах, предшествующих Дакару. Ускорение прогресса в этой области было особенно заметно в арабских государствах и Африке к югу от Сахары.

При сохранении предшествовавших Дакару тенденций нетто-коэффициент охвата начальным образованием в Африке к югу от Сахары был бы гораздо ниже



Фото: Poulomy/Bastu

Благодаря новым тенденциям мир приблизится к решению главных задач

Проведенные ранее исследования показали, что расширение систем образования имеет свою собственную динамику (Meyer et al., 1977; Meyer et al., 1992). После того, как дети в той или иной стране начинают поступать в школы и оканчивать их, школьное обучение распространяется среди населения более широко. Процесс такого распространения происходит в разных странах относительно схожими темпами. Осуществленное вскоре после Дакара исследование подтвердило, что, начиная с того года, когда стране удастся охватить школьным образованием половину своих детей, путем применения среднемирового показателя скорости расширения систем образования «мы можем примерно, с точностью до 90%, предсказать варьирование чистого охвата начальным образованием во всех странах за весь послевоенный период» (Clemens, 2004).

На основе этой идеи при подготовке ВДМ было проведено новое исследование, выводы которого заставляют предположить, что в период после Дакара следовало ожидать определенного прогресса в области образования (Lange, 2015). На основе данных обследований домашних хозяйств, проведенных в 97 странах с низким и средним доходом, были проанализированы два показателя – процентные доли детей, когда-либо посещавших школу, и детей, завершивших получение начального образования, – чтобы проверить понятие прогресса в области ОДВ помимо того, которого можно было бы ожидать. Представляется, что по обоим показателям прогресс опередил предыдущие тенденции, хотя все итоги развития образования в период после Дакара можно будет оценить только тогда, когда сквозь систему образования пройдут все когорты детей, которые были затронуты изменениями, происшедшими после 2000 г.

Прогресс в отношении процентной доли детей, когда-либо посещавших школу, можно оценить более уверенно, поскольку с 2000 г. больше когорт детей младшего школьного возраста является объектом мониторинга. В результате развития событий в период после Дакара доля детей, которые впервые получат доступ к школе, в странах с низким и средним доходом возросла на два процентных пункта, с 96,7% до 98,7%. По имеющимся оценкам, число родившихся до 2010 г. детей в мире, которые к 2015 г. впервые получат доступ к образованию, будет на 34 миллиона больше, чем было бы при сохранении предыдущей тенденции.

Увеличение доли детей, которые к 2015 г. закончат цикл начального образования, экстраполируется на уровне менее двух процентных пунктов, от 81% до 84%. По имеющимся оценкам, число родившихся до 2005 г. детей, которые окончат начальную школу, будет на 20 миллионов больше, чем было бы при сохранении тенденций, наблюдавшихся до Дакара.

Содержащееся в Дакарских рамках действий утверждение, что обеспечение образования для всех к 2015 г. «является реальной и достижимой целью», возможно, было и преувеличением, даже если говорить о такой более узкой задаче, как всеобщее начальное образование. Тем не менее, пусть даже глобальная задача как таковая решена не была, сопоставление ситуации с исторической картиной говорит о том, что умеренный прогресс все же был достигнут.

Причина прогресса в области ОДВ – благоприятные международные условия

Мир остался далек от достижения всех целей ОДВ, поставленных в Дакаре, и различные формы неравенства проявляются по-прежнему широко. И все же ожидается, что к 2015 г. мир ближе подойдет к решению ключевых задач, чем это было бы при сохранении тенденций, предшествовавших 2000 г. В настоящем разделе рассматриваются те аспекты общего международного контекста, которые могли способствовать прогрессу в области ОДВ. Он завершается выводом, что устойчивый экономический рост в странах с низким и средним доходом создал благоприятные условия, позволившие ряду этих стран повысить расходы на образование и преодолеть сохраняющиеся вызовы, связанные с демографическими факторами или конфликтами в некоторых беднейших странах.

Демографический фактор по-прежнему служил препятствием в Африке к югу от Сахары

Демографические факторы могут оказывать существенное воздействие на возможности стран в достижении целей в области образования. Расходы на обеспечение всеобщего школьного обучения зависят как от относительной численности населения школьного возраста, так и его географической разбросанности.

По имеющимся оценкам, число детей, которые окончат начальную школу, будет на 20 миллионов больше, чем было бы при сохранении тенденций, наблюдавшихся до Дакара

На протяжении последних нескольких лет демографические тенденции в Африке к югу от Сахары отличаются от того, что происходит в остальном мире. По сравнению с 1990 г., численность когорты детей в возрасте от 5 до 14 лет в Африке к югу от Сахары увеличилась на 28% к 2000 г. и на 65% к 2010 г. Для сравнения, в странах Восточной Азии и Тихого океана эта когорта к 2010 г. по сравнению с 1990 г. сократилась на 13% (**Диаграмма 0.17а**).

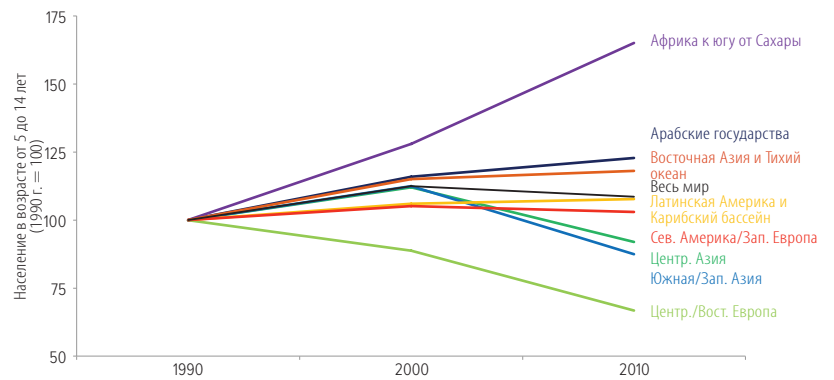
В относительном исчислении доля этой когорты в общем населении Африки к югу от Сахары в период 1990-2010 гг. осталась не только крупнейшей, но и неизменной (27%). Для сравнения, доля этой когорты сократилась с 27% до 21% в арабских государствах и с 25% до 21% в Южной и Западной Азии. Это позволяет предположить, что все другие регионы испытывали уменьшающуюся нагрузку в области предоставления образовательных услуг своему молодому поколению (**Диаграмма 0.17б**).

Среднемировой коэффициент фертильности сократился с 3 детей в 1990-1995 гг. до 2,5 в 2005-2010 гг. В Африке к югу от Сахары, несмотря на то, что сокращение этого показателя за данный период было более значительным, с 6,2 до 5,4, он все равно остался на высоком уровне (UNPD, 2014а). В результате этого в данном регионе наблюдался самый высокий относительный показатель доли детей-иждивенцев: 73 ребенка в возрасте моложе 15 лет на 100 человек трудоспособного возраста, что почти в два раза выше среднемирового показателя (UNICEF, 2014а; UNPD, 2014а). Можно предполагать, что уменьшение размеров семьи ведет к увеличению того приоритетного внимания, которое домохозяйства уделяют образованию (Моав, 2005).

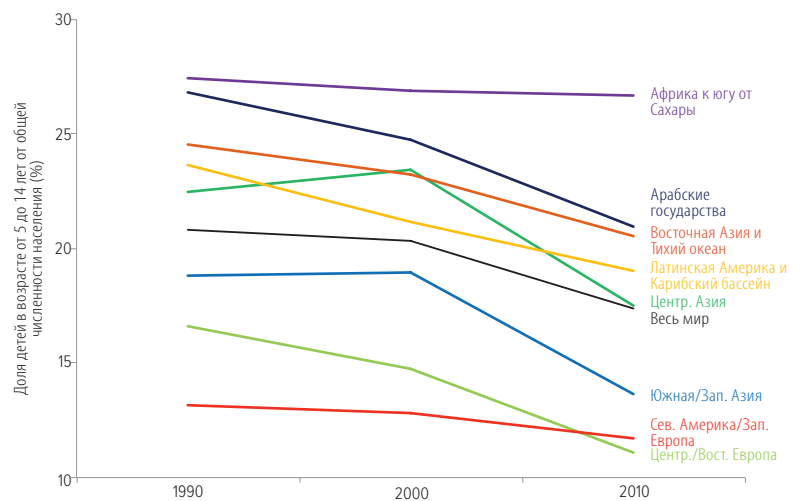
Увеличение ожидаемой продолжительности жизни также связано с повышением уровней получаемого образования (Cervellati и Sunde, 2013; Cohen и Leker, 2014; Jayachandran и Lleras-Muney, 2009). В менее развитых странах ожидаемая продолжительность жизни при рождении в период 1990-2000 гг. увеличилась на 2 года, а в период 2000-2010 гг. – уже на 3,3 года (UNPD, 2014а). Вероятно, что такое увеличение темпов роста этого показателя, ставшее результатом успехов в борьбе с эпидемией СПИДа и роста темпов сокращения детской и материнской смертности, привело к повышению спроса на образование.

После 2000 г. глобальные процессы урбанизации ускорились. Процентная доля городского населения мира возросла с 43% в 1990 г. до 47% в 2000% и 52%

Диаграмма 0.17: Страны Африки к югу от Сахары столкнулись с более серьезными демографическими вызовами, чем другие регионы
Дети в возрасте от 5 до 14 лет, по регионам, 1990 г., 2000 г. и 2010 г.
 а. Относительно 1990 г.



б. В качестве доли населения в целом (%)



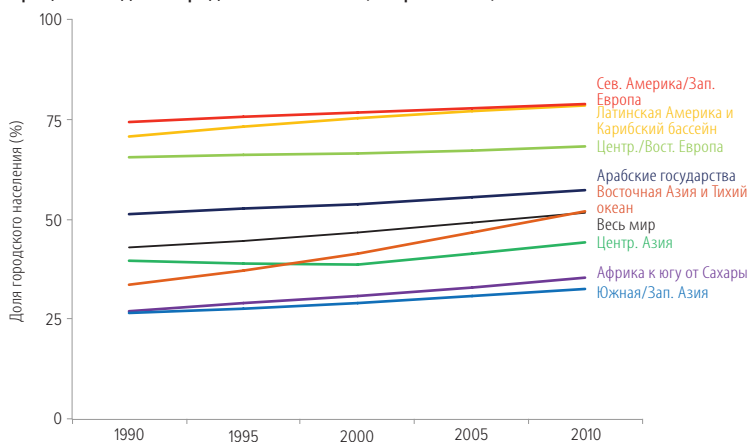
Источник: расчеты группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ на основе UNPD, 2014а.

в 2010 г. Во многом это было обусловлено быстрыми изменениями, происшедшими в регионе Восточной Азии и Тихого океана, где массовая урбанизация в Китае бросила серьезный вызов системе образования страны (см. Главу 3) (**Диаграмма 0.18**).

Предоставление услуг в области образования в городских районах, как правило, сопровождается меньшими расходами и большей эффективностью, поэтому его проще расширять. Несмотря на проблемы, связанные с возможностями аккомодации притока мигрантов из сельской местности, которые нередко расселяются в нерегулируемых трущобных районах, внутренняя миграция в городе способствует расширению доступа к государственным услугам. Анализ, проведенный группой по подготовке ВДМ, показывает, что, даже несмотря на сохранение

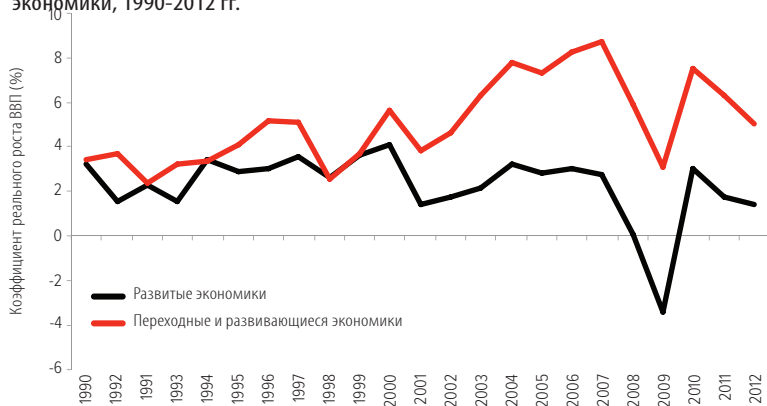
После 2000 г. глобальные процессы урбанизации ускорились

Диаграмма 0.18: Сегодня в городах проживает более половины населения мира
Процентная доля городского населения, по регионам, 1990-2010 гг.

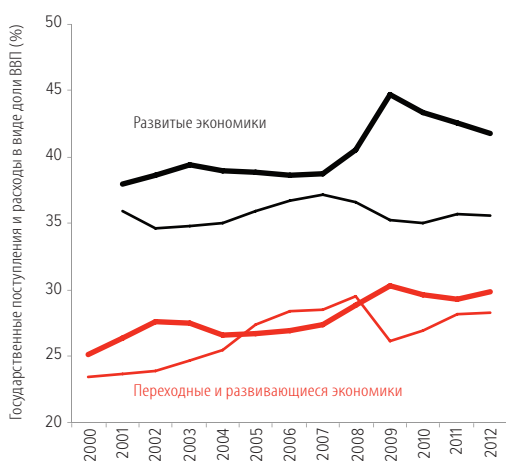


Источник: расчеты группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ на основе UNPD, 2014б.

Диаграмма 0.19: После 2000 г. государственные поступления и расходы развивающихся стран увеличились
а. Коэффициент реального роста ВВП, развитые и переходные/развивающиеся экономики, 1990-2012 гг.



б. Государственные поступления и расходы в виде доли ВВП, развитые и переходные/развивающиеся экономики, 2000-2012 гг.



Примечание: такие категории стран, как «развитые экономики» и «переходные/развивающиеся экономики», используются МВФ и примерно соответствуют категориям стран «с высоким доходом» и «с низким/средним доходом», используемым в ВДМ.

Источник: IMF (2014).

коэффициентов окончания начальной школы в городских и сельских районах Африки к югу от Сахары на прежнем уровне, увеличение доли населения, проживающего в городских районах, где эти показатели более высокие, было бы достаточно для того, чтобы средний коэффициент окончания начальной школы в период 2000-2010 гг. повысился на 1,5 процентного пункта.

В развивающихся странах повысился уровень мобилизации внутренних доходов

Экономический рост может служить мощным фактором развития образования, но только в том случае, когда правительство может и хочет обеспечивать мобилизацию ресурсов и направлять их на цели образования.

Развивающиеся страны сумели восстановить устойчивый экономический рост и за последние 15 лет по его показателям обогнали развитые государства (Диаграмма 0.19а) (IMF, 2014). Страны Азии, где рост наблюдался, по меньшей мере, с 1980-х годов, показатели реального роста на душу населения уже в 2000-х годах вышли на высокий уровень, однако для других регионов 1980-е и 1990-е годы были просто катастрофичными. Арабские государства и страны Латинской Америки и Карибского бассейна характеризовались отрицательным реальным ростом на душу населения в 1980-х годах (-0,4% и -0,8%, соответственно) и очень медленным ростом в 1990-х годах. В Африке к югу от Сахары, которая пережила затянувшийся период программ структурной перестройки, объем региональной экономики сократился на 1,0% в 1980-х годах и на 0,5% в 1990-х годах. Но после 2000 г. экономический рост во всех трех регионах восстановился на уровне примерно 2,5% (Sundaram et al., 2011).

В странах с низким и средним доходом государственные поступления в виде доли ВВП увеличились с 23% в 2000 г. до 28% в 2012 г., причем это увеличение сопровождалось сопоставимым ростом государственных расходов в виде доли ВВП, с 25% до 30% (Диаграмма 0.19б). Именно этот рост во многом помогает объяснить увеличение расходов на образование с точки зрения ВВП в развивающихся странах, поскольку доля образования в бюджете за этот период не увеличилась (см. Главу 8).

Масштабы крайней нищеты сокращаются, но препятствия на пути к образованию остаются

Экономический рост может быть мощным фактором развития образования при условии, что его последствия используются достаточно справедливым образом для сокращения масштабов нищеты и увеличения спроса домохозяйств на образование. Во многих странах благосостояние в среднем повысилось благодаря растущему глобальному спросу на ресурсы, энергоносители и товары. Однако такие возможности для обеспечения благосостояния не имеют под собой широкой основы, и бедные слои населения могут не извлекать из них никакой пользы, если не предусмотрена или не осуществляется политика перераспределения.

Доля людей в развивающихся странах мира, живущая менее чем на 1,25 долл. в день, за период 1990-2010 гг. сократилась с 47% до 22%. Однако экономический рост не обеспечил одинаковую степень сокращения масштабов нищеты на повсеместной основе. В странах Восточной Азии и Тихого океана доля людей, проживающих в условиях крайней нищеты, сократилась с 45% в 1990 г. до 14% в 2010 г., тогда как в Африке к югу от Сахары это сокращение было гораздо более скромным, с 56% до 48%. В 2015 г. миллиард человек в мире будет по-прежнему жить в условиях крайней нищеты. От хронического голода продолжает страдать каждый восьмой житель планеты (World Bank, 2014a).

Тем не менее, улучшилась глобальная инфраструктура водоснабжения и энергоснабжения, что может иметь непосредственные последствия для образовательных возможностей беднейших слоев. Например, может сократиться объем времени, затрачиваемого детьми на обеспечение домохозяйств водой и дровами. Охват системами водоснабжения с питьевой водой в наименее развитых странах постепенно увеличился с 50% в 1990 г. до 67% в 2012 г. (UNICEF и WHO, 2014). Индекс развития энергетики показал значительное улучшение доступа к электроэнергии в 2002-2010 гг. в странах Восточной Азии и Тихого океана, а также Латинской Америки и Карибского бассейна, тогда как в Африке к югу от Сахары ситуация улучшилась в гораздо меньшей степени (International Energy Agency, 2012).

Глобальное улучшение условий жизни в целом также сказалось на детях иными путями, которые тоже повлияли на их образование. Число работающих детей в возрасте от 5 до 17 лет за период 2000-2012 гг. сократилось на треть, с 264 миллионов до 168 миллионов, тогда как число таких детей, занятых

на опасных работах, уменьшилось в полтора раза, со 171 миллиона до 85 миллионов (ILO, 2013). Тем не менее, эта проблема сохраняет серьезный характер и требует скорейшего решения.

Правительства уделяют все больше внимания политике социального обеспечения, способной помочь уязвимым домохозяйствам в преодолении финансовых трудностей, мешающих учебе их детей. Среднемировой показатель государственных расходов на социальное обеспечение и охрану здоровья в виде доли ВВП вырос с 5,8% в 1990 г. до 6,5% в 2000 г. и 8,6% в 2010 г. (ILO, 2014). Страны со средним доходом за период после 2000 г. расширили свои системы социального обеспечения. В Латинской Америке охват населения политикой перевода денежных средств вырос с 5,7% в 2000 г. до 19,3% в 2010 г. (ECLAC, 2010). Однако ввести подобные программы сумело не столь много развивающихся стран, чьи правительства сталкиваются с множественными вызовами, включая широко распространенную нищету и слабый потенциал для осуществления комплексной политики (Andrews et al., 2012) (см. Главу 2).

Гендерная дискриминация сохраняется

Попытки расширения школьного обучения девочек будут обречены на неудачу, если социальные институты, нормы и практика сохраняют свой дискриминационный характер. Именно в этом состоит суть усилий по учету гендерной проблематики, основывающихся на Конвенции о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин (1979 г.) и результатах четвертой Всемирной конференции по положению женщин, состоявшейся в 1995 г. в Пекине. Эти усилия направлены на то, чтобы в интересах достижения гендерного равенства проблемы, волнующие как женщин, так и мужчин, а также их опыт, стали неотъемлемым аспектом разработки, осуществления, мониторинга и оценки политики и программ (United Nations, 1997).

На общемировом уровне коэффициент участия женщин в трудовой деятельности, являющийся потенциальным показателем их прав и возможностей, в период 1990-2010 гг. оставался неизменным, составляя примерно 52%. Однако за среднемировым показателем скрываются региональные различия. Участие женщин возросло в арабских государствах Северной Африки, но особенно – в Латинской Америке и Карибском бассейне. Напротив, оно сократилось в Центральной Азии и Восточной Азии (Elborgh-Woytek et al., 2013; UNSD, 2010). Обзор 64 исследований показал сохранение гендерного разрыва в заработной

В Латинской Америке программами перевода денежных средств охвачены 19% населения

Если общая доля помощи социальным секторам в 2000-х годах возросла, то доля, выделяемая образованию, продолжала снижаться

плате, широко варьирующегося по разным регионам. Женщины зарабатывали на 10% меньше мужчин в Восточной Азии и на 48% меньше – в Южной Азии (Noro et al., 2011). Этот разрыв отчасти связан с тем, что женщины в большей степени выполняют низкооплачиваемую работу, но во многом он объясняется и дискриминацией (OECD, 2012b).

Еще одним свидетельством прогресса является участие женщин в политике: оно остается на очень низком уровне, несмотря на некоторые заметные улучшения. Доля депутатов-женщин в парламентах возросла с 14% в 2000 г. до 22% в 2014 г., составляя от 3% в странах Тихого океана до 26% в Латинской Америке и Карибском бассейне. Однако доля женщин на должностях министров составила в 2014 г. 17%, а должности глав правительств, парламентов или государств они занимают еще реже (United Nations, 2014). Слабое присутствие женщин в экономической и политической жизни нации создает неверное представление об образовательных возможностях девочек.

Определенное улучшение положения женщин и девочек удалось замерить. Индекс социальных институтов и гендерных проблем ОЭСР, введенный в 2009 г., обеспечивает мониторинг дискриминационных социальных институтов и дискриминационной практики, от неравных прав наследования до ограничений на доступ к общественному пространству. Благодаря этому показателю был выявлен ряд признаков улучшений в этой области (OECD, 2013a). Однако распространенность ранних браков и бытового насилия остается на недопустимо высоком уровне (см. Главу 5).

Помощь возросла в абсолютном, но не в относительном выражении

В 1990-х годах были предприняты различные усилия для того, чтобы задачи развития заняли центральное место в международной повестке дня. Эти усилия включали крупные международные конференции, созванные Организацией Объединенных Наций в разных областях, от развития образования до охраны окружающей среды, проведение кампании за облегчение бремени долговой задолженности и настойчивые требования таких организаций, как ОЭСР, обеспечить соблюдение принципа согласованного комплекта целей в области развития (Hulme, 2009). Кульминацией этих процессов стало проведение в 2000 г. Саммита тысячелетия и принятие Декларации тысячелетия, в которой было провозглашено обязательство относительно решения основных задач и проблем развития, в результате чего в сентябре 2001 г. были утверждены восемь целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия.

Восьмая ЦРТ, касающаяся формирования глобального партнерства в области развития, была сосредоточена на вопросах помощи и задолженности. Улучшение помощи и уменьшение бремени задолженности могут иметь непосредственные последствия для образования. В 2001 г. объем помощи составил 0,22% валового национального дохода (ВНД) стран – членов Комитета по оказанию помощи развитию (КПР) ОЭСР, по сравнению с 3,3% в 1992 г. На Международной конференции по финансированию развития, состоявшейся в 2002 г. в Монтеррее, было принято обязательство относительно увеличения помощи, объем которой к 2013 г. вернулся к 0,30% ВНД, но остался значительно ниже задачи,

Диаграмма 0.20: Объем помощи в абсолютном выражении вырос, однако доля, выделяемая образованию, сократилась



Источник: OECD (2014).

поставленной некоторыми странами – довести этот показатель до 0,70% (**Диаграмма 0.20а**). В реальном абсолютном выражении общий объем помощи почти удвоился, увеличившись с 71 млрд. долл. в 1997 г. до 135 млрд. долл. в 2013 г. (**Диаграмма 0.20б**).

Между 2001-2002 гг. и 2011-2012 гг. доля общей помощи, поступающей наименее развитым странам и странам с низким доходом, увеличилась с 40% до 51% (OECD, 2014). Однако, если общая доля помощи социальным секторам в 2000-х годах возрастала, то доля, выделяемая образованию, продолжала снижаться (**Диаграмма 0.20с**).

В целях уменьшения бремени задолженности международные финансовые учреждения еще в 1996 г. приступили к осуществлению Инициативы в отношении долга бедных стран с высоким уровнем задолженности (ХИПК), предназначавшейся сократить внешний долг 39 стран до устойчивых уровней. За ней в 2005 г. последовала Инициатива по облегчению бремени задолженности на многосторонней основе

(МДРИ), которая позволила 36 странам, завершившим процесс Инициативы ХИПК, получить доступ к полному аннулированию тех долгов, которые предусматривали такую возможность и были связаны с займами МВФ, Всемирного банка и Африканского банка развития. В целом страны-участницы сократили будущие выплаты своих задолженностей на 57,3 млрд. долл. (в чистом выражении по состоянию на конец 2012 г.) (United Nations, 2014).

Облегчение бремени задолженности благодаря Инициативе ХИПК и МДРИ привело не только к более эффективному управлению задолженностью и увеличению объема торговли, но и к уменьшению соотношения между обслуживанием долга и экспортом в развивающихся странах с 12% в 2000 г. до 3% в 2012 г. (United Nations, 2014). В странах группы ХИПК возросли ассигнования на здравоохранение и образование (Prizzon и Mustapha, 2014). Однако воздействие этих факторов нельзя четко отделить от влияния таких других реалий, как рост мобилизации внутренних ресурсов на цели образования.

Глобальные обязательства, взятые в Дакарских рамках действий, были выполнены лишь частично



Объяснение прогресса на пути к ОДВ: оценка роли движения ОДВ на глобальном уровне

Памятуя об этих важнейших событиях в демографической, экономической и социальной областях, обратимся теперь к другим ключевым вопросам. Каким образом взятые в Дакаре обязательства способствовали достижению целей ОДВ? Были ли эти обязательства выполнены партнерами по ОДВ? В какой мере та степень, в которой они это сделали, способствовала прогрессу в достижении целей ОДВ после 2000 г.? Этот раздел посвящен действиям партнеров по ОДВ на глобальном уровне. Поскольку из-за отсутствия подробной литературы по этой проблематике более надежную оценку дать невозможно, в настоящем разделе приводится первоначальная общая картина вложений и результатов в качестве основы для дальнейшего осмысления. Анализ действий, предпринятых для достижения конкретных целей на национальном уровне, дается в последующих главах.

Имеющиеся свидетельства говорят о том, что глобальные обязательства, взятые в Дакарских рамках действий, были выполнены лишь частично. Возможно, масштабы необходимой деятельности оказались за пределами возможностей организаций-партнеров по ОДВ, что не позволило им существенным образом воздействовать на изменения на национальном уровне. Однако некоторые предусмотренные механизмы сработали эффективно, позволив улучшить состояние образования по сравнению с 2000 г. Это вселяет надежду в отношении глобальной рамочной программы действий в области образования на период после 2015 г.

Возобновление обязательств относительно ОДВ на Всемирном форуме по образованию

Для понимания целей и стратегий, сформулированных в Дакаре, необходимо иметь представление о сложившейся в то время ситуации. Всемирная конференция по образованию для всех, состоявшаяся в 1990 г. в Джомтьене, провозгласила новую эру международного сотрудничества в области образования. Осознание того, что показатели охвата школьным обучением во многих регионах мира застыли на одном уровне, убеждение, что развитие человека должно составлять суть любого развития, и оптимизм, который вселяло окончание холодной войны, – все это послужило основой для призыва оказать широчайшую поддержку ОДВ. «Расширенное видение»,

характеризовавшее Декларацию об образовании для всех, принятую в Джомтьене, стало сжатым выражением политической обеспокоенности в связи с такими вопросами, как справедливость, обучение и предоставление неформального образования, которые сохраняют свою актуальность и по сей день (Inter-Agency Commission, 1990; Unterhalter, 2014).

Тем не менее, прогресс в 1990-х годах сохранял свою медлительность. По-прежнему действовали силы, которые привели к стагнации, в особенности те, что были связаны с политикой структурной перестройки в развивающихся странах (Hallak, 1991). Ключевые показатели, касающиеся охвата доначальным и начальным образованием, как это было отмечено в начале настоящей главы, улучшились крайне незначительно. Участники посвященного середине десятилетия совещания, состоявшегося в 1996 г. в Аммане, отметили не только отсутствие прогресса, но и недостаточную деятельность по реализации основных согласованных мероприятий (Little и Miller, 2000).

К концу 1990-х годов сложилось ощущение, что повестку дня в области ОДВ следует безотлагательно вернуть в правильное русло, на что указывали, в особенности, два обстоятельства. Во-первых, Международный консультативный форум – межучрежденческий орган, ответственный за мониторинг, информационно-пропагандистскую деятельность и создание партнерских связей в области ОДВ, – ввел такой важный процесс, как проведение национальных оценок ОДВ в конце десятилетия при поддержке со стороны секретариата, штаб-квартира которого находилась в Париже. Благодаря тому, что в этом процессе приняли участие 180 стран, были получены надежные обновленные данные глобального характера, вновь заставлявшие обратить внимание на то, что ОДВ является повесткой дня всемирного масштаба. Этот процесс помог также созданию потенциала во многих странах, подобных мероприятиям прежде не проводивших. Результаты этой оценки были сведены в глобальную обобщающую картину и в единый статистический документ (Skilbeck, 2000; UIS, 2000).

Во-вторых, разочарованность медленными темпами прогресса усилила давление на международное сообщество, от которого требовали необходимых действий. Возросла активность организаций гражданского общества, настойчиво требовавших, чтобы к ним прислушивались, причем не только через такой действовавший в то время механизм, как Коллективная консультация НПО по вопросам грамотности и ОДВ, но и, что примечательно, через новые каналы. Международные НПО, в частности, организовали

международные кампании с требованиями к донорам об увеличении помощи. Впоследствии такие НПО, как «Экшен Эйд», Международная организация «ОКСФАМ» и Интернационал образования, объединились с Всемирным маршем за ликвидацию детского труда и создали в октябре 1999 г. Глобальную кампанию в поддержку образования в интересах «мобилизации общественного давления на правительства с тем, чтобы они выполняли свои обязательства относительно обеспечения бесплатного качественного образования для всех, особенно для женщин» (Culey et al., 2007).

В результате этого Всемирный форум по образованию, проходивший в апреле 2000 г. в Дакаре, характеризовался более четким пониманием состояния образования и более пристальным вниманием со стороны общественности. Дакарские рамки действий не только подтвердили цели и видение ОДВ, но и ознаменовали шаг вперед в направлении более четкого определения ролей и механизмов на различных уровнях (Torres, 2001).

Какие глобальные процессы, направленные на осуществление преобразований, появились благодаря Дакарской конференции?

Теория в основе воздействия на национальную политику в области ОДВ

Дакарские рамки действий были направлены на то, чтобы привести позитивные изменения в область образования в мире. В них говорилось: «Функции этих [национальных, региональных и международных] механизмов будут в различной степени включать в себя пропагандистскую деятельность, мобилизацию ресурсов, мониторинг, генерацию и совместное использование знаний».

Дакарские рамки действий устанавливали ряд принципов, но многие из заложенных в них предпосылок в письменную форму облечены не были. Чтобы сегодня оценить шансы этого документа на успех, необходимо более четко понять те взаимосвязи, которые были направлены на воплощение замыслов участников глобальной конференции в изменения на местах.

В Дакарских рамках действий устанавливалось, что «основная деятельность в области образования для всех должна осуществляться на национальном уровне», однако содержался и призыв к действиям со стороны доноров, поскольку «во многих странах уже имеются наглядные примеры того, чего можно достичь с помощью сильных национальных стратегий,

подкрепленных эффективным сотрудничеством в целях развития. Прогресс, достигнутый в ходе осуществления этих стратегий, можно и необходимо ускорить за счет усиления международной поддержки».

Для этого партнеры обещали «укреплять подотчетные международные и региональные механизмы с тем, чтобы обеспечить четкое понимание этих обязательств и чтобы Дакарские рамки действий стали составной частью повестки дня каждой международной и региональной организации, каждого национального законодательного органа и каждого местного форума, ответственного за принятие решений».

В настоящем разделе показываются и классифицируются рамки предложенных мероприятий, анализируются обоснования и предпосылки, лежавшие в их основе, и разъясняется, каким образом движение ОДВ должно было обеспечить необходимые преобразования. Для оказания поддержки странам были предложены глобальные компоненты трех видов (**Диаграмма 0.21**).

- Координационные механизмы, одни из которых к тому времени уже существовали, а другие были впервые предложены в Дакарских рамках действий и впоследствии видоизменены.
- Кампании, посвященные конкретным аспектам ОДВ, например, грамотности взрослых, или конкретным вызовам, например, конфликтам.
- Инициативы, одни из которых были конкретно указаны в Дакарских рамках действий, а другие введены впоследствии с опорой на авторитет этого документа.

Эти компоненты дублировали друг друга и взаимодействовали друг с другом, но регулировались индивидуальными организационно-управленческими структурами. Предполагалось, что при их успешной реализации они принесут краткосрочные и среднесрочные результаты, которые, в свою очередь, помогут ускорить достижение целей ОДВ.

Ожидалось, что первым результатом станет содействие **подтверждению и сохранению политического обязательства в отношении ОДВ**. Дакарские рамки действий не имели юридически обязательной силы, но должны были придать международную легитимность усилиям по достижению поставленных целей. Это обеспечило бы достаточную поддержку заинтересованных сторон на национальном уровне, чтобы они могли придать импульс нужным реформам

ЦРТ размыли идею ОДВ и ограничили его целенаправленность

НПО должны были взять на себя роль ключевых партнеров, особенно в вопросах охвата маргинальных групп, а также выступать в качестве источника инноваций и знаний

и убедить уклоняющиеся от них правительства в их необходимости. Кампании должны были обеспечить ОДВ центральное место в повестке дня гражданского общества. Инициативы, осуществлявшиеся в рамках ОДВ в целом или посвященные его конкретным темам, должны были обеспечить необходимые знания и опыт для активного противодействия основным вызовам.

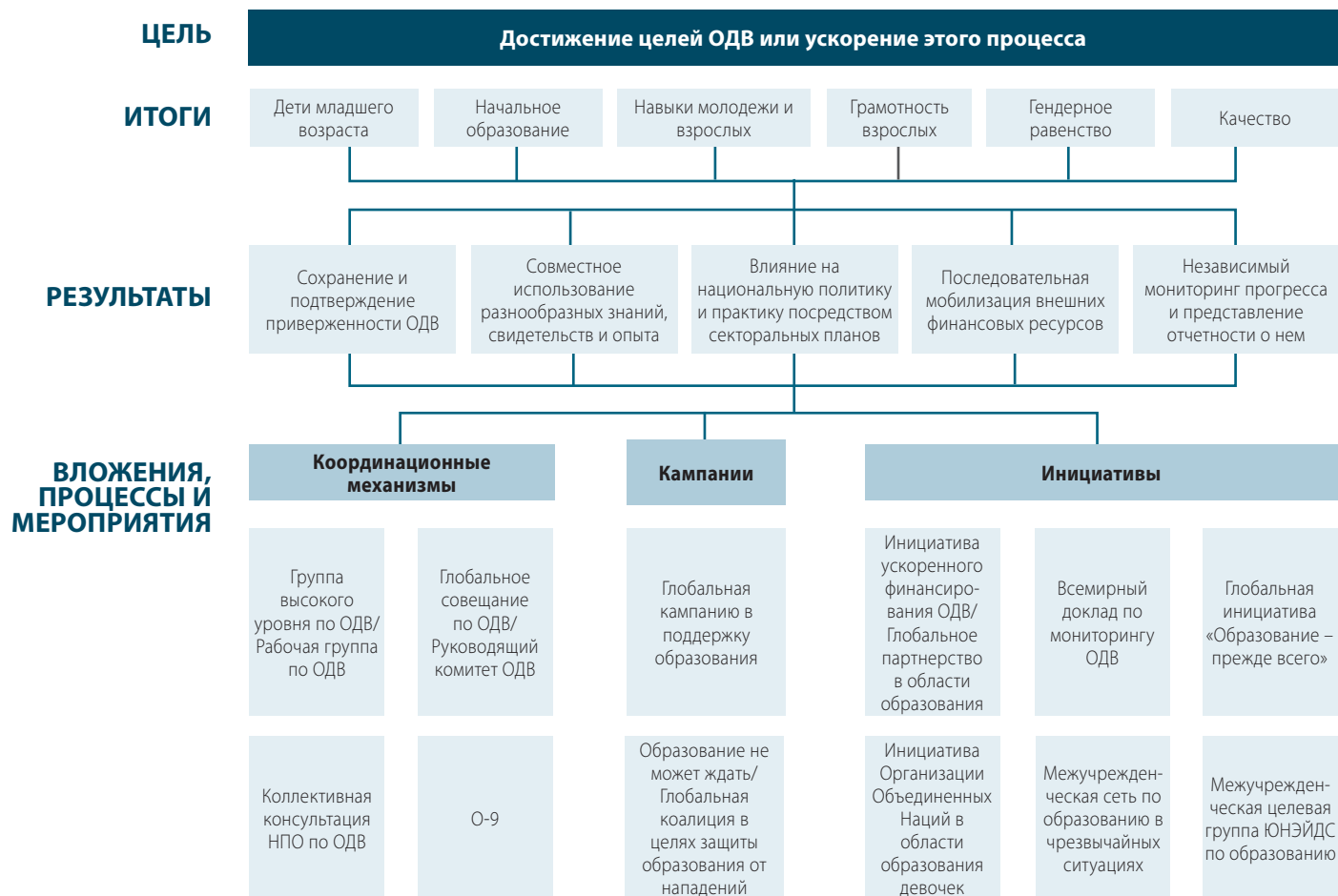
Однако основной импульс должны были обеспечить координационные механизмы ОДВ, прежде всего те, что были связаны с участием пяти учреждений-организаторов форумов по ОДВ: ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, Фонда Организации Объединенных Наций в области народонаселения (ЮНФПА), Программы развития Организации Объединенных Наций (ПРООН) и Всемирного банка. Эти механизмы были предназначены обеспечить не только регулярный

надзор, но и подотчетность: страны должны были знать, что за ними наблюдают и что их действия могут расценить как недостаточные, а это вызовет вопросы как дома, так и за рубежом.

Введение этих компонентов основывалось на трех предпосылках. Во-первых, не будет конкуренции с другими повестками дня. На практике, однако, получилось так, что ЦРТ, ставшие основной темой в области развития, возможно, размывли идею ОДВ и ограничили его целенаправленность. Во-вторых, учреждения-организаторы форумов по ОДВ должны были эффективно сотрудничать друг с другом на центральном и страновом уровнях. На практике этого не произошло. Политическая воля для этого была недостаточно сильна, ресурсы для координации были ограничены, а перед учреждениями стояли другие

Диаграмма 0.21: Ожидалось, что механизмы, инициативы и кампании на глобальном уровне смогут мобилизовать деятельность в области ОДВ на национальном уровне

Логические рамки для получения результатов, ожидаемых от глобальной конфигурации ОДВ



Примечание: перечень процессов и мероприятий, связанных с вложениями, имеет ориентировочный характер и не является исчерпывающим
Источник: адаптировано на основе Faul и Packer (2015).

приоритетные задачи. В-третьих, предполагалось, что голос этих организаций в международной области образования будет звучать наиболее авторитетно. Однако со временем новые голоса (например, ОЭСР) стали все чаще звучать в странах, где повестка дня в области ОДВ, возможно, не нашла достаточного отклика (Bolívar, 2011; Sellar и Lingard, 2013).

В качестве второго результата ожидалось, что механизмы, инициативы и кампании в области ОДВ обеспечат **коммуникацию между различными видами знаний, опыта и данных и их использование**. Как показала оценка ОДВ, проведенная в 2000 г., благодаря обменам между партнерами по ОДВ и совместному использованию передовой практики можно было многому научиться. Введенные в Дакаре компоненты могли способствовать такому обучению, одновременно обеспечивая платформу для высказывания иных мнений, особенно партнерами на местах или находящимися вне основного русла деятельности. НПО должны были взять на себя роль ключевых партнеров, особенно в вопросах охвата маргинальных групп, а также выступать в качестве источника инноваций и знаний.

При этом подразумевалось, что разработка политики является техническим процессом, опирающимся на фактические свидетельства. В этот период разработка фактологически обоснованной политики и управление с ориентацией на конечные результаты действительно получили распространение, однако одновременно все больше росло понимание значения политической воли (Grindle, 2004). Определенная бездеятельность национальных правительств отражала не только дефицит информации. На практике даже те страны, которые были привержены делу развития ОДВ, нуждались в политической поддержке для создания национального потенциала, дающего возможность искать, усваивать, интерпретировать и применять на практике внешние открытия.

Третьим ожидаемым результатом должно было стать **укрепляющее влияние различных компонентов на национальную политику и практику в области ОДВ**. Обращенный ко всем странам призыв разрабатывать планы действий, которые «придадут конкретность и определенность целям и стратегиям, изложенным в настоящих Рамках действий», был направлен на эффективное и своевременное обеспечение согласованности глобальных и национальных приоритетов. Международное сообщество взяло на себя обязательство оказывать поддержку в подготовке планов «странам, сталкивающимся с серьезными проблемами, такими, как общие кризисы и стихийные бедствия», а также, что

очень важно, при предоставлении такой поддержки «действовать согласованным, скоординированным и последовательным образом».

При этом подразумевалось, что страны смогут переключиться на выполнение плана действий в области ОДВ без каких-либо проблем. На практике во многих странах уже имелись их собственные национальные механизмы, циклы планирования и заинтересованные стороны, с которыми было необходимо советоваться. Пути использования планов действий в целях развития образования были самыми различными. В некоторых случаях настойчивое стремление иметь отдельный план вне национального процесса планирования и бюджетирования могло быть непродуктивным.

В качестве четвертого результата ожидалась **эффективная мобилизация финансовых ресурсов для достижения целей ОДВ**. Стороны, поставившие свои подписи под Дакарскими рамками действий, считали, что усилий стран, направленных на увеличение налоговых поступлений и обеспечение приоритетности базового образования в бюджетах, для достижения целей ОДВ будет недостаточно. По оценке, приводимой в Дакарских рамках действий, для обеспечения ОДВ ежегодно требовалась дополнительная финансовая поддержка в объеме 8 млрд. долл.

При этом подразумевалось, что расходы многих стран значительно ниже тех объемов, которые потребуются для обеспечения всеобщего охвата и предоставления образования высокого качества, и что для покрытия этого дефицита потребуются внешняя помощь. На практике потенциалы национальных финансовых систем и систем образования, которые позволяли бы им абсорбировать быстро увеличившиеся объемы внешней помощи, во внимание приняты не были, как не были учтены и возможности стран в отношении эффективного расходования средств. Также предполагалось, что в условиях активной координации донорской деятельности и призывов к облегчению бремени задолженности никакие значительные потрясения на выплате помощи не скажутся и что обращенный к донорам призыв, по сути состоявший в том, чтобы они более чем утроили свою помощь базовому образованию, является амбициозным, но реальным. Однако финансовый кризис, разразившийся впоследствии в странах-донорах, не позволил этим ожиданиям сбыться.

Пятым ожидаемым результатом было создание **независимого мониторинга и отчетности в области прогресса на пути достижения целей ОДВ**. Представление отчетности на частой регулярной основе должно было привлечь внимание к тем

Масштабы влияния глобальной конфигурации ОДВ на национальную политику за период после 2000 г. возросли

Вставка 0.2. Потенциал международных сторон в сфере оказания воздействия на национальную политику в области образования

В Дакарских рамках действий подразумевалось, что глобальные действия могут непосредственно влиять на национальные системы, пусть даже внешние факторы способны играть лишь присущую им роль, которая, скорее всего, будет не самой главной. Мнения расходятся: является ли система глобального управления образованием с участием влиятельных государственных и негосударственных сторон действительно эффективной или же участие страны в глобальных механизмах имеет незначительные последствия для изменения национальной политики?

Даже в Европейском Союзе, где процесс структурированного диалога по вопросам политики существует в виде добровольного «открытого метода координации», политика в области образования по-прежнему является строго национальной сферой, которую договоры оставляют на усмотрение государств-членов. Исключением являются техническое и профессиональное образование и «европейское измерение», в отношении которых региональные директивы в области политики доминируют над национальными. В целом, однако, государства могут испытывать воздействие других сторон, однако трудно судить, насколько такое воздействие является подспудно навязываемым или охотно принимаемым. Когда речь идет о нечетких координационных механизмах подобных тем, что используется в области ОДВ, еще сложнее отследить малозаметные каналы, посредством которых национальная политика адаптируется к глобальным нормам.

Однако в последние годы глобализация усилила возможности влияния глобальных и региональных мер на национальные процессы в области образования. В более богатых странах ОЭСР играет растущую роль в отношении учебных программ в плане их экспертного рецензирования и обмена извлеченными уроками, причем влияние на политику возросло после введения ПМОУ. В более бедных странах получение сектором образования займов от того или иного банка развития сопровождалось такими условиями, как установление верхнего предельного уровня фонда заработной платы учителей, что ограничивало степень свободы в разработке политики. Кроме того, по мере увеличения объемов помощи, повышения уровня координации работы доноров и укрепления их позиций на переговорах со странами, последним, возможно, приходится одобрять политику, отражающую донорские предпочтения, несмотря на принцип национальной ответственности.

В целом представляется, что масштабы влияния глобальной конфигурации ОДВ на национальную политику за период после 2000 г. возросли, тем самым укрепив одну из предпосылок, лежавших в основе Дакарских рамок действий.

Источники: Dale (1999); Little (2011); Rinne и Ozga (2011); Stone (2008).

странам и партнерам, которые не соблюдают свои обязательства, и повысить их ответственность. Результаты мониторинга должны были повлиять на политику.

Однако декларации не являются юридически обязывающими, и правительства зачастую предпочитают не рассматривать глобальные задачи в качестве своих национальных задач. Национальные процессы могут считаться более важными, а степень внешнего влияния ограничена (**Вставка 0.2**). Даже когда страны соглашаются с глобальными задачами, мониторинг может содействовать ускорению прогресса только при наличии официального механизма для обеспечения подотчетности, который регистрировал бы низкие национальные показатели. Ничего подобного не существует. Кроме того, механизмы мониторинга глобального масштаба (как, например, ВДМ) не обязательно дают четкие и убедительные рекомендации в адрес отдельных стран относительно оптимальной направленности реформ политики в области образования.

Практика влияния на национальную политику в области ОДВ: стратегии, разработанные в Дакаре

Для оценки эффективности предложенных мер необходимо рассмотреть, были ли они осуществлены так, как планировались.

В этом разделе дается оценка коллективной эффективности реализации партнерами по ОДВ на глобальном уровне 12 стратегий Дакарских рамок действий (Вставка 1) относительно ожидаемых результатов, перечисленных выше. Вопросы осуществления этих стратегий странами более подробно рассматриваются в главах, посвященных отдельным целям.

Стратегия 1: Обеспечение значительных инвестиций в базовое образование

Прогресс в финансировании базового образования, особенно в странах, дальше других отстоявших от достижения целей ОДВ и требовавших наибольшей поддержки, характеризуется двумя обстоятельствами. Во-первых, страны с низким и средним доходом в период после 1999 г. стали выделять более значительную процентную долю ВВП на образование, пусть даже это в основном произошло в результате роста мобилизации внутренних ресурсов, а не повышения внимания к образованию в национальных бюджетах (см. Главу 8).

Во-вторых, помощь образованию в реальном выражении более чем удвоилась, хотя вклад доноров в эти усилия был неоднозначен. В Дакарских рамках к финансирующим учреждениям был обращен настоятельный призыв «выделять более значительную долю своих ресурсов на поддержку начального и других форм базового образования». Объемы помощи в виде доли ВНД стран с высоким доходом после 2000 г. увеличились, хотя и не достигли уровня 1980-х годов. Однако доли образования и базового образования в общем объеме помощи несколько сократились. Помощь в виде доли общих ассигнований на цели образования в странах с низким доходом тоже уменьшилась, поскольку их экономика развивалась относительно более быстрыми темпами (см. Главу 8).

Важное значение имеют следующие вопросы: привела ли деятельность в области ОДВ на глобальном уровне к повышению государственных расходов и помощи на цели образования на национальном уровне и повлияли ли механизмы ОДВ на другие связанные с помощью цели, поставленные в Дакарских рамках (необходимость для финансирующих учреждений «брать на себя более долгосрочные и прогнозируемые обязательства», «быть более подотчетными и транспарентными» и «обеспечивать регулярную отчетность на региональном и международном уровнях»)?

При оценке успешности этой стратегии главным фактором должны быть реальные взносы отдельных доноров, однако основное внимание здесь как свидетельству соблюдения ими своих обязательств будет уделено Инициативе ускоренного финансирования ОДВ (ИУФ), впоследствии переименованной в Глобальное партнерство в области образования (ГПО). Такой механизм был предусмотрен в Дакарских рамках действий, и его создание отразило стремление международного сообщества обеспечить целостный инструмент для оказания поддержки странам, вставшим на путь обеспечения ОДВ.

Создание ИУФ является примером того, как независимые инициативы появлялись вне официальных координационных рамок Группы высокого уровня по образованию для всех. Первые попытки создания глобальной инициативы провалились. Нидерланды и другие двусторонние доноры, разочарованные этим обстоятельством, просили Всемирный банк взять на себя более активную роль. В результате этого в 2002 г. был разработан план действий, а в 2004 г. – рамочный документ. Важной характерной чертой этой инициативы стало то, что изначально она не выступала в качестве фонда, а возлагала ответственность

на доноров в вопросах согласования ими своей поддержки одобренных страновых планов в области образования.

Деятельность ИУФ в 2000-х годах подвергалась критике: за ее зависимость в оперативных вопросах от Всемирного банка, за чрезмерный акцент на начальном образовании в ущерб другим целям ОДВ, а также за исключение из сферы своего внимания некоторых стран, испытывающих значительные потребности в помощи, в связи с тем, что они относились к категориям уязвимых государств или стран, затронутых конфликтом, либо не имели возможности подготовить надежный план (Cambridge Education et al., 2010). В соответствии с выводами среднесрочной оценки ИУФ была преобразована в ГПО в интересах создания более прочных и более сбалансированных партнерских связей между учреждениями и усиления потенциала фонда для реагирования на потребности стран. Об этом говорили по-новому сформулированные цели и задачи ГПО (**Вставка 0.3**), концепция, лежащая в основе изменений, а также серьезные реформы его управленческих и оперативных процедур. Постепенно ГПО стала играть более заметную роль. В 39 странах, которые в период 2004-2012 гг. получили гранты на осуществление программ, доля ГПО в общем объеме помощи, предоставленной на нужды базового образования, увеличилась, согласно расчетам группы по подготовке ВДМ, с 4% в 2004-06 гг. до 16% в 2010-12 гг. Доноры отреагировали на два призыва к пополнению средств Фонда ГПО, пусть даже поставленные крупномасштабные задачи были выполнены не в полном объеме.

Главный вопрос состоит в том, оказало ли ГПО каталитическое воздействие на обязательства, взятые странами с низким доходом в отношении финансирования образования. Имеющихся свидетельств для поиска такого ответа недостаточно. На начальном этапе осуществления ИУФ ее возможности влияния на страновые процессы были весьма ограничены. Они расширились после 2010 г. благодаря укреплению Секретариата ГПО. Однако процессы мониторинга и представления отчетности пока что не дали достаточной информации, которая позволяла бы увязать деятельность ГПО с повышением уровня государственного финансирования.

Два ошибочных вывода, сказавшихся на отчетности ГПО, объясняются, по крайней мере, частично, требованиями доноров к получению краткосрочных результатов и доказательств быстрого успеха. Во-первых, в рамках ИУФ/ГПО предпринимаются попытки объяснить прогресс в развитии образования, например, в отношении

Страны с низким и средним доходом в период после 1999 г. стали выделять более значительную процентную долю ВНП на образование

Главный вопрос состоит в том, оказало ли ГПО каталитическое воздействие на обязательства, взятые странами с низким доходом в отношении финансирования образования

коэффициентов охвата, предоставленной помощью, хотя последовательность событий, ведущих от одного к другому, здесь гораздо сложнее, особенно с учетом того, что ГПО зачастую выступает в качестве миноритарного партнера. Во-вторых, ГПО утверждает, что правительства в рамках раунда пополнения ее средств 2014 г. взяли на себя «повышенные» обязательства, но опирается при этом на весьма слабые свидетельства. Для правильной оценки прогресса ГПО надлежит гораздо более

тщательно документировать шаги, предпринимаемые для получения обязательств доноров и правительств относительно финансирования образования на более высоком уровне. Последний доклад по мониторингу дает некоторые основания надеяться, что эти два вопроса начинают решаться (GPE, 2014).

Даже несмотря на то, что этот фонд свое внимание чуть ли не полностью уделит только второй цели ОДВ,

Вставка 0.3. Цели и задачи Инициативы ускоренного финансирования ОДВ и Глобального партнерства в области образования

Рамочная основа ИУФ, 2004 г.

Цели

ИУФ направлена на ускорение завершения всеобщего начального образования путем поощрения:

- более эффективной помощи начальному образованию посредством мер, принимаемых партнерами по сфере развития в интересах обеспечения максимальной координации, взаимного дополнения деятельности и гармонизации в вопросах предоставления помощи наряду со снижением операционных расходов для стран-реципиентов ИУФ;
- устойчивого наращивания объемов помощи базовому образованию в тех случаях, когда страны демонстрируют свои возможности в деле ее эффективного использования;
- правильной секторальной политики в области образования посредством систематического обзора и установления ориентировочных контрольных показателей для политики и эффективной деятельности в области образования;
- адекватного и устойчивого внутреннего финансирования в целях развития образования в рамках страновой национальной стратегии сокращения масштабов нищеты, рамочного среднесрочного бюджета или других страновых документов, в зависимости от конкретного случая;
- большей прозрачности секторальных результатов в участвующих странах посредством предоставления ежегодной отчетности о ходе осуществления политики и основных итогах работы сектора согласно соответствующим показателям наряду с прозрачным обменом результатами.

В глобальном плане ИУФ также направлена на поощрение:

- взаимного обучения в отношении эффективных мер по совершенствованию образовательных итогов и продвижению к целям ОДВ.

Источник: EFA-FTI (2004), GPE (2012c).

Стратегический план ГПО, 2012-2015 гг.

Цели

- обеспечение доступа всех детей к безопасному, должным образом оборудованному пространству для получения образования с квалифицированным учителем;
- овладение всеми детьми в младших классах базовыми навыками грамотности и счета;
- обеспечение потенциала и целостности национальных систем для предоставления, поддержки и оценки качественного образования для всех;
- сосредоточение ресурсов на наиболее обездоленных детях, а также детях в уязвимых и затронутых конфликтом государствах.

Задачи

- обеспечение возможностей уязвимых и затронутых конфликтом государств в вопросах разработки и осуществления своих планов в области образования;
- обеспечение того, чтобы все девочки в странах, чьи планы одобрены ГПО, успешно оканчивали начальную школу и переходили в среднюю школу в безопасной и благоприятной учебной среде;
- резкое повышение числа детей, охваченных обучением и демонстрирующих владение базовыми навыками грамотности счета к третьему классу;
- повышение эффективности работы учителей посредством их подготовки и набора, борьбы с их отсевом и оказания им поддержки в целях обеспечения образования высокого качества;
- повышение объема, эффективности, действенности и справедливости в распределении внешнего и внутреннего финансирования и поддержки образования в странах, чьи планы одобрены ГПО.

создание ИУФ/ГПО отвечало принципу Дакарских рамок действий, касающемуся привлечения финансовых ресурсов из широкого круга источников. Эти меры объясняются действиями партнеров по ОДВ и должны рассматриваться в качестве успешных.

Стратегия 2: Проведение политики ОДВ в рамках комплексного функционирования сектора образования, тесно увязанного с сокращением масштабов нищеты

В Дакарских рамках действий оговаривалось, что национальные планы по ОДВ должны быть главным инструментом воплощения обязательств в конкретные действия, и указывалось, что эти планы должны быть подготовлены к 2002 г. На партнеров по ОДВ на глобальном и региональном уровне возлагалась двойная роль.

Во-первых, международное сообщество разработало рамки для подготовки общей стратегии в области развития в виде документов по стратегии сокращения масштабов нищеты (ДССН), которые дополняли национальные планы в области образования. В конце 1990-х годов, когда расширилось применение мер по облегчению бремени долговой задолженности, Всемирный банк и МВФ просили страны подтвердить свои обязательства относительно сокращения масштабов нищеты и расширить финансирование программ социального обеспечения путем разработки ДССН. Этот процесс в начале 2000-х годов вызвал огромную заинтересованность у всего сообщества партнеров по сфере развития и объединил их на национальном и международном уровнях.

Исследователи в то время благосклонно относились к идее вписать образование в эти рамки, пусть даже процессы реализации планов действий, связанных с ДССН и ОДВ, зачастую шли параллельно друг с другом (Caillods и Hallak, 2004). Однако эта заинтересованность исчезла к концу десятилетия, когда Всемирный банк и МВФ прекратили требовать проведения совместных штатных обзоров ДССН в качестве условия для предоставления своих займов. Не было предпринято никаких исследований для того, чтобы попытаться понять, насколько инициатива в области ДССН повлияла на доверие, вызываемое планами в области образования.

Во-вторых, к партнерам по ОДВ был обращен настоятельный призыв оказать поддержку странам, не располагающим необходимым потенциалом для подготовки планов для ГПО (UNESCO-IIEP и GPE, 2012). Усилия по созданию потенциала возглавила ЮНЕСКО

посредством своего Международного института планирования образования, Программы развития потенциала для ОДВ и таких инструментов, как имитационные модели и пособия по планированию с ориентацией на конечные результаты (UNESCO, 2005, 2006с). В рамках инициативы, осуществляемой несколькими учреждениями, недавно вышло в свет обновленное издание «Руководящих принципов методики проведения анализа сектора образования», в основу которых лег двадцатилетний опыт работы с докладами о страновом положении дел (UNESCO-IIEP et al., 2014).

Проведенная на раннем этапе оценка поддержки, оказываемой ЮНЕСКО процессам национального планирования, показала, что техническая помощь отличалась высоким качеством. Однако проводившие эту оценку лица подняли вопросы относительно направленности этой поддержки и необходимости в том, чтобы она не ограничивалась подготовкой сотрудников, а распространялась также на создание долгосрочного организационного потенциала (UNESCO, 2006b). Последующая оценка поддержки общесекторальной политики и планирования выявила, что инициативы на уровне стран обеспечивали укрепление учреждений и «проведение значительных преобразований в области политики и реформ на национальном уровне», однако осуществляемые проекты по своим размерам были, как правило, слишком ограниченными, чтобы оказать воздействие на изменения в более крупных масштабах (UNESCO, 2009).

Более широкий вопрос состоит в том, способствовал ли тот акцент, который делался в Дакарских рамках действий на национальных планах, повышению их внимания к ОДВ и его качеству. Сопоставление национальных планов двух периодов (около 2000 г. и впоследствии) в 30 странах с низким и средним доходом, проведенное при подготовке настоящего выпуска ВДМ, было посвящено их целям, компонентам мониторинга и механизмам финансирования и преследовало цель выявить, улучшилась ли их разработка с течением времени (UNESCO-IIEP, 2015).

Цели обеспечения всеобщего начального образования и качества присутствовали в планах обоих периодов. В целом в планах второго поколения задачи были в большей степени согласованы с повесткой дня в области ОДВ. Однако и в отношении задач, и в отношении стран с разным уровнем дохода присутствовали определенные различия. Ссылки на грамотность взрослых не участились. Ссылки на цель гендерного паритета и равенства со временем

Повестка дня в области ОДВ в целом оказалась более популярна в странах с низким доходом, чем в странах со средним доходом

стали появляться более часто, однако гендерная проблематика по-прежнему отсутствовала в одной трети планов второго поколения. Повестка дня в области ОДВ в целом оказалась более популярна в странах с низким доходом, чем в странах со средним доходом, хотя ссылки на цели ОДВ за это время участились в планах обеих категорий стран.

Использование компонентов мониторинга явно расширилось. За время между двумя вышеназванными периодами доля страновых планов, содержащих этот компонент, увеличилась с 23% до 73%, причем в первую очередь это относилось к странам с низким доходом и доходом ниже среднего. До Дакара в трех четвертях всех планов компонент мониторинга либо был представлен в неадекватном виде (когда использование показателей предусматривалось менее чем для половины всех целей), либо вообще отсутствовал. После Дакара это относилось только к одной четверти всех планов. Показатели итогов обучения до Дакара присутствовали только в одном плане из трех, после Дакара они стали появляться почти в трех планах из четырех.

Важную роль играет мониторинг неравенства. Планы с разбивкой показателей по полу получили более широкое распространение, пусть даже дезагрегированные задачи включались в них не на систематической основе. Однако разбивка данных по таким другим индивидуальным характеристикам, как социально-экономическое положение, этническая принадлежность или место проживания, предусматривалась в планах крайне редко.

Наконец, в отношении механизмов финансирования, более двух третей планов в период после Дакара включали компоненты, связанные с расходами. Однако это в основном относилось к странам с низким доходом и доходом ниже среднего, нуждающимся, как правило, во внешней помощи. В самых последних планах семи стран с доходом выше среднего компонент расходов был предусмотрен в плане только одной страны. Число стран с планами, включавшими механизм финансирования, за это время увеличилось, а также повысилось качество этих механизмов, хотя и незначительно.

В целом есть признаки того, что качество национальных планов в области образования за это время повысилось, пусть даже эта оценка ограничивается техническими аспектами планов и не касается вопроса их осуществления. Планы, хорошо выглядящие на бумаге, могли быть разработаны при активной поддержке со стороны донорских учреждений, но иметь ограниченное отношение к политическим процессам в самих странах и к реалиям их систем образования.

Стратегия 3: Участие гражданского общества в стратегиях развития образования

В Дакарских рамках действий содержался призыв к активному участию гражданского общества в разработке, осуществлении и мониторинге национальных стратегий развития образования и планов в области ОДВ. Это означало признание не только недостаточной открытости процесса ОДВ до Дакара, но и роли гражданского общества в сохранении за ОДВ центрального места в глобальной повестке дня в сфере развития.

Партнеры по ОДВ имели возможность поощрять привлечение гражданского общества двумя путями. Во-первых, международные организации и государственные органы смогли включить гражданское общество в процессы разработки политики. Выделяются два примера официального представительства гражданского общества. ЮНЕСКО использовала Коллективную консультацию НПО в качестве своего ключевого механизма для диалога и партнерства, а также для содействия организации отбора представителей гражданского общества для участия в координационных органах по ОДВ. ГПО зарезервировало в своем совете три из 19 мест для организаций гражданского общества.

Во-вторых, глобальная поддержка смогла помочь гражданскому обществу в создании и обеспечении деятельности национальных коалиций в области образования. Такие коалиции сформировались примерно в ста странах, пусть даже импульс этому зачастую давали международные НПО, а средства поступали от доноров. Это заставляло задаваться вопросом, не оказывают ли доноры чрезмерного влияния на формирование повестки дня таких коалиций и не попадают ли те от них в зависимость. Кроме того, вставали и более щекотливые вопросы о роли некоторых коалиций в определении того, какие организации будут получать финансирование (CEF, 2007, 2013). Нередко коалиции более успешно действовали в тех странах, где они не зависели от получения помощи.

В качестве альтернативы, позволяющей избежать проблем, связанных с побудительными мотивами, использовались соответствующие национальные механизмы. ГПО финансировало Фонд гражданского общества в области образования (ФГОО), действовавший в рамках Глобальной кампании в поддержку образования в период 2009-2012 гг. Этот механизм обеспечил укрепление потенциала гражданского общества в 45 странах для развития программ сектора образования, проведения

информационно-пропагандистских мероприятий и мониторинга работы правительств и доноров над достижением целей ОДВ. Проведенная оценка показала, что его деятельность помогла коалициям добиться политического признания, но была не столь эффективна в области создания потенциала для управления исследованиями и знаниями (GPE, 2012b). Осуществление второй фазы, в ходе которой эта критика будет учтена, началось в 2013 г. в 54 странах.

Основной вопрос состоял в том, предоставят ли правительства гражданскому обществу место и право голоса в руководящих органах. Национальные коалиции в области образования, финансируемые ГПО, в 25 из 42 стран сообщили, что вместе с правительствами и донорами принимали участие в работе координационных групп (Global Campaign for Education, 2014). Однако некоторые сообщения говорят о том, что роль гражданского общества в вопросах политики или мониторинга оставалась ограниченной. Правительства подчас исключали крупные организации гражданского общества из этих процессов. Роль гражданского общества в работе структур, имеющих существенное влияние, например, в постоянных комитетах парламентов по вопросам образования, официального характера не получила (Mundy et al., 2010). В некоторых случаях гражданское общество приравнивалось к НПО и не включало таких важнейших партнеров по сфере образования, как профсоюзы преподавателей и ассоциации родителей.

В целом повышение активности гражданского общества, несомненно, было одной из главных характеристик сферы образования в период после 2000 г. Международные партнеры по ОДВ продемонстрировали реальную приверженность делу выполнения соответствующих обязательств, которые были взяты в Дакаре. Однако эта поддержка имела лишь ограниченный успех в вопросах создания мощных национальных коалиций в области образования, способных добиваться существенных изменений. Некоторые специалисты утверждают, что этому мешает политическая ситуация во многих странах, где решения принимаются на основе получения политической поддержки либо этнической или иной лояльности (Devarajan et al., 2011).

Стратегия 4: Обеспечение подотчетности в вопросах руководства образованием

Оказание поддержки гражданскому обществу было одним из средств решения более общей задачи, поставленной в Дакарских рамках действий, которая состояла в том, чтобы добиться «улучшения руководства системами образования с целью повышения уровня их эффективности, подотчетности, прозрачности и гибкости и более эффективного удовлетворения самых разнообразных и постоянно меняющихся потребностей учащихся». Партнеры по ОДВ на глобальном уровне активно стремились поощрять участие и предоставление необходимых услуг на местах,

Обеспечение долгосрочного воздействия требует последовательности, настойчивости и ресурсов, которые выходят за горизонты учрежденческого планирования



призывая страны к проведению широкой реформы в государственном секторе.

Расширение участия и возможностей на местах наряду с децентрализацией рассматривались как основные стратегии для повышения уровня подотчетности. Активную роль в поощрении децентрализации сыграл, в частности, Всемирный банк, в особенности благодаря своему Докладу о мировом развитии за 2004 г., в котором децентрализация характеризовалась как путь к обеспечению подотчетности (World Bank, 2004). Работа, проделанная в рамках Инициативы по системному подходу в интересах улучшения результатов образования, была направлена на то, чтобы выявить различия между странами в вопросах автономии школ в качестве фактора, влияющего на успеваемость учащихся. Проводимые в области политики эксперименты, решавшие задачу предоставления информации гражданам с целью расширения их возможностей, использовались для демонстрации условий, при которых такие меры оказываются эффективными (Bruns et al., 2011).

Ряд партнеров по ОДВ стал вкладывать средства в программы создания потенциала, чтобы дополнить усилия по децентрализации и помочь сотрудникам местных органов образования, руководителям школ и общинным организациям в полной мере воспользоваться теми преимуществами, которые давало расширение их полномочий. Демократическое управление является одним из главных принципов работы ПРООН, одного из учреждений-организаторов форумов по ОДВ, пусть даже образование не входит в число главных направлений его работы.

Однако ощутимых результатов быстро добиться не удастся; обеспечение долгосрочного воздействия требует последовательности, настойчивости и ресурсов, которые выходят за горизонты учрежденческого планирования (OECD, 2014). Кроме того, для мониторинга таких реформ учреждениям необходимы экспертные знания высокого уровня (European Commission, 2012). Поэтому устойчивость таких мер остается под вопросом (UNDP, 2010).

В целом поощрение местного участия в развитии образования и обеспечение учета школами потребностей учащихся, их родителей и общин, которых эти школы обслуживают, остается проблемным вопросом, в особенности, когда речь идет о бедных домохозяйствах с ограниченным временем для такого участия. Утверждение, что оптимальным путем для получения таких результатов является

децентрализация, остается спорным. Было выявлено, что в более бедных странах со слабым потенциалом децентрализация и автономия школ оказывают нулевое или отрицательное воздействие на успеваемость учащихся и эффективность работы системы образования (Chaudhary et al., 2012; Gallego, 2010; Hanushek et al., 2013). Эксперименты также заставляют усомниться в правильности «распространенного убеждения в том, что участие является панацеей для проблем, связанных с предоставлением услуг» – либо в связи с тем, что потенциал реагирования граждан на информацию ограничен, либо потому, что баланс сил в образовании на местах закрыт для влияния гражданского общества (Banerjee et al., 2010) (см. Главу 6).

Стратегия 5: Удовлетворение потребностей систем образования, пострадавших от конфликтов и нестабильности

Эта стратегия была направлена на создание потенциала государственных органов в областях оценки потребностей образования в ситуации конфликта, предоставления возможностей для обучения в безопасной и благоприятной среде и восстановления пострадавших систем образования. В выпуске ВДМ за 2011 г. на документальной основе рассказывалось о ряде мер, принятых после 2000 г. для выполнения этого обязательства на глобальном уровне.

Во-первых, усилился мониторинг нарушений прав человека в ситуации конфликта. Совет Безопасности Организации Объединенных Наций в 2007 г. создал механизм мониторинга и отчетности для документирования случаев злоупотреблений правами детей, включая нападения на школы, и для представления докладов по этим случаям. В 2009 г. Совет уполномочил Генерального секретаря предавать гласности фамилии тех, кто рекрутирует детей-солдат. Однако отчетность по-прежнему представляется не по всем нарушениям, механизмы проведения решений в жизнь все еще недостаточно эффективны, а конкретные вопросы, связанные с образованием, включая сексуальное насилие, не получают должного освещения.

Во-вторых, гуманитарная помощь в большей степени используется для оказания поддержки системам образования в зонах конфликтов и после стихийных бедствий, чем при долгосрочных гуманитарных кризисах. В 2005 г. в рамках более широкой реформы гуманитарной помощи был создан кластер образования в чрезвычайных ситуациях Межучрежденческого постоянного комитета.

Этот глобальный кластер в области образования действует под руководством ЮНИСЕФ и организации «Спаси детей», оказывая поддержку кластерным операциям стран, создавая потенциал реагирования и отслеживая соблюдение стандартов для обеспечения того, чтобы образование во время кризисов предоставлялось эффективным образом и на справедливой основе. Кластер в ряде случаев способствовал наглядности образования и обеспечению того, чтобы оно выступало в качестве компонента более широких мер гуманитарного реагирования (Steets et al., 2010). Однако увеличение гуманитарной помощи образованию носит ограниченный характер (см. Главу 8). Попытки перекинуть мост от гуманитарной помощи к долгосрочной помощи в сфере развития, предоставляемой образованию, пока что оказывались безуспешными.

В-третьих, информационно-пропагандистская деятельность помогает сохранить задачи, связанные с конфликтами и чрезвычайными ситуациями, в повестке дня в области образования (см. Главу 2). Межучрежденческая сеть по образованию в чрезвычайных ситуациях является крупной инициативой, создание которой прослеживается вплоть до Дакарской конференции. Несмотря на ее неформальный характер, она играет важную координационную роль, в особенности благодаря разработанным ею Минимальным стандартам для образования в чрезвычайных ситуациях. В 2010 г. была создана Глобальная коалиция в целях защиты образования от нападений для отслеживания случаев и последствий таких актов и для борьбы с безнаказанностью лиц, их совершающих. Ее глобальный доклад, последовавший за первыми докладами ЮНЕСКО по этому вопросу, позволил пролить свет на несоблюдение требования, сформулированного в Дакарских рамках действий, согласно которому школы необходимо уважать и беречь, как святилища и зоны мира (GCPEA, 2014; UNESCO, 2010b).

В целом, на фоне тех больших задач, которые ставила эта стратегия, достигнутый прогресс может показаться ограниченным. Однако задачам и проблемам обеспечения образования в чрезвычайных ситуациях после 2000 г. стали уделять гораздо больше внимания, что помогло накопить опыт быстрого и эффективного реагирования. В этом – заслуга партнеров, выполнивших обязательство, которое они взяли в Дакаре.

Стратегия 6: Разработка комплексных подходов к обеспечению равенства мужчин и женщин

Из всех глобальных механизмов, предназначенных для обеспечения гендерного равенства, наиболее наглядную роль играет Инициатива Организации Объединенных Наций в области образования девочек (ЮНГЕИ) – партнерство с участием многих заинтересованных сторон, которое было создано в Дакаре в 2000 г. Его деятельность включает: разъяснительные мероприятия с целью привлечения внимания к важности образования девочек и оказания влияния на политику и планы сектора образования; выявление и распространение передовой практики; а также институциональную разработку партнерских подходов на глобальном, региональном и страновом уровнях.

Оценка ЮНГЕИ, в частности, подтвердила ее вклад в диалог по вопросам политики и разъяснительно-пропагандистскую работу на глобальном уровне и в меньшей степени – на региональном уровне. На страновом уровне ЮНГЕИ зарекомендовала себя в качестве ценного и активного партнера в тех государствах, где сложились надежные партнерские связи. Признавая наличие задачи воплощения приоритетов, согласованных на глобальной арене, в мероприятия на страновом уровне, ЮНГЕИ установила более прочные связи с ГПО. Была также высоко оценена роль ЮНГЕИ в вопросах координации и установления приоритетных задач среди ее членов. Однако большего можно было бы добиться в деле создания потенциала в рамках национальных партнерских связей путем укрепления проводимой в странах подготовки кадров и поощрения обменов между партнерами в интересах совместного использования накопленного опыта (UNGEI, 2012).

Поощрение гендерного равенства в образовании является также целью многих других инициатив, от работающей под председательством ЮНФПА и ЮНИСЕФ Целевой группы Организации Объединенных Наций по образованию девочек-подростков, которая в основном занимается разъяснительной и пропагандистской деятельностью, до механизмов, в большей степени ориентированных на конкретные меры, как, например, организация «Вызовы в области образования девочек», которую финансирует Департамент международного развития Соединенного Королевства. В настоящем докладе приводится много примеров взаимодействий между глобальными инициативами и национальными процессами (см. Главу 5). Предварительный вывод, который можно сделать, состоит в следующем: действия партнеров по ОДВ на глобальном уровне содействовали тому, что вопросы гендерного равенства заняли в повестке дня достаточно наглядное место для того, чтобы это способствовало прогрессу в достижении этой цели.

Стратегия 7: Проведение мер по борьбе с эпидемией ВИЧ/СПИДа

Когда проводилась Дакарская конференция, эпидемия СПИДа угрожала самим основам систем образования в южных и восточных районах Африки. Существовали большие опасения, что эта чрезвычайная ситуация распространится и на другие регионы мира и будет иметь катастрофические последствия. Массовая глобальная мобилизация за очень короткий период времени позволила добиться существенных результатов, включая сокращение уровня распространенности инфекции и появление новых, доступных и более эффективных методов лечения. Даже если в 2015 г. битва против ВИЧ/СПИДа еще не выиграна, самое страшное удалось предотвратить.

Хотя эту борьбу возглавила сфера здравоохранения, которая и получила основной объем ассигнований, роль образования была признана важнейшей. Инициативы в области образования на глобальном уровне были направлены на неотложное решение этой проблемы с акцентом на двух областях, упомянутых в Дакарских рамках действий: педагогическая подготовка и программа обучения, а также включение вопросов, связанных с эпидемией ВИЧ/СПИДа, в основное русло политики.

Межучрежденческая целевая группа ЮНЭЙДС (МУЦГ) по образованию, организацией совещаний которой занимается ЮНЕСКО, была создана в 2002 г. для повышения эффективности мер реагирования в этом секторе. Она обеспечивает поощрение и поддержку передовой практики, согласования и гармонизации деятельности учреждений. Она также укрепила информационную базу, проведя в 2004 г. и 2011/12 г. глобальные обследования и подготовив технические руководства по вопросам включения этой проблематики в политику в области образования на национальном уровне (UNESCO, 2006a, 2013a).

Также под руководством ЮНЕСКО осуществляется Глобальная инициатива по проблемам ВИЧ/СПИДа и образования (ОБРАСПИД), которую в марте 2004 г. провозгласил Комитет организаций-коспонсоров ЮНЭЙДС. Она направлена на профилактику распространения ВИЧ посредством образования и на защиту основных функций систем образования от наихудших форм воздействия эпидемии. Она обеспечила мобилизацию партнерских связей на страновом уровне и содействовала созданию потенциала и предоставлению технической поддержки, прежде всего путем подготовки информационных материалов по пяти основным компонентам реагирования сектора образования на ВИЧ и СПИД (UNESCO, 2008)

Эти механизмы способствовали все большему развитию глобальных мер реагирования на ВИЧ и СПИД. Если изначально внимание уделялось чисто научному компоненту проблематики ВИЧ, то теперь в поле зрения оказалось половое просвещение, включая неогнитивные навыки, а впоследствии и структурные вопросы, связанные с половой жизнью и гендером (UNESCO, 2014a). Многие страны предприняли шаги для использования этого более широкого подхода, что произошло благодаря глобальным усилиям, предпринятым после Дакарской конференции.

Однако практическое решение этих задач остается проблематичным. Уровни знаний в области ВИЧ остаются недопустимо низкими (Глава 3), не говоря о том, что сохраняются проблемы, связанные с программами обучения, педагогической подготовкой и преподавательской методикой, необходимой для реализации надлежащих учебных программ. Если проблематика ВИЧ не будет преподаваться в начальной школе, где представлены учащиеся не только начального школьного, но и более старшего возраста, будет упущен из виду важнейший демографический фактор, поскольку многие дети поступают в начальную школу позже официально установленного для этого возраста или бросают ее, так и не успев перейти к средней ступени обучения.

Стратегия 8: Создание безопасной, здоровой, инклюзивной учебной среды, обеспеченной ресурсами на справедливой основе

В Дакарских рамках действий обращалось особое внимание на то, каким образом качество учебной среды должно способствовать достижению целей гендерного равенства и качества. Благоприятная для обучения школьная среда зависит от очень широкого круга факторов. Инициативы, которые излагаются ниже, говорят о многообразном характере используемых подходов (Nederveen, 2010).

Идея дружественной к ребенку школы была в основе ключевого подхода, который отстаивал ЮНИСЕФ. Она базировалась на трех принципах: обучение, в центре которого находится ребенок; демократическое участие; инклюзивность. С 1999 г. этот подход осуществляется почти в 100 странах, однако его реальная интеграция в национальные планы в области образования далеко не везде одинакова. Проведенная оценка показала, что эта инициатива предоставляет в распоряжение национальных руководителей ценные рамки для совершенствования образования и может послужить основой для процесса школьных преобразований. В то же самое

время в этом исследовании поднимался, пусть и не прямым образом, вопрос устойчивости такого подхода в случаях, когда правительство или система образования не будут готовы оказывать ему поддержку (UNICEF, 2009).

В Дакаре было начато осуществление инициативы КРЭШЗ (Концентрация ресурсов на эффективном школьном здравоохранении), направленной на поощрение целостного подхода к улучшению здоровья и питания учащихся. Эта межучрежденческая инициатива включала четыре компонента: политика в области школьного образования, связанная с вопросами охраны здоровья; безопасная питьевая вода и санитария; санитарное просвещение с ориентацией на выработку жизненных навыков; услуги по охране здоровья и питанию на базе школ. В ее рамках были разработаны руководящие принципы для мониторинга и оценки программ охраны здоровья на базе школ (UNESCO, 2013b). Однако эта инициатива в большей степени содействовала координации партнерских мероприятий, чем непосредственному совершенствованию соответствующей национальной политики.

Также к области охраны здоровья и питания на базе школ относятся мероприятия Всемирной продовольственной программы по координации Инициативы школьного питания на основе продуктов местного производства, осуществление которой было начато в 2003 г. по решению Целевой группы Организация Объединенных Наций по борьбе с голодом. Африканский Союз рекомендовал своим государствам-членам использовать этот подход. Не менее 20 стран региона осуществляют соответствующие программы, некоторые из которых частично финансируются партнерами по сфере развития, а другие полностью относятся к деятельности правительств. Такая партнерская работа позволила накопить большой объем сведений о значении школьного питания, которые излагаются, прежде всего, в докладе ВПП «Состояние школьного питания в мире» (WFP, 2013) (см. Главу 2).

Тот факт, что эта стратегия охватывает широкий круг самых разных вопросов, от педагогики и социального обеспечения до инфраструктуры, означает, что она лишена целенаправленности. Сфера ее применения столь широка, что анализ этих инициатив невозможен. Кроме того, знания о таких ключевых аспектах школьной среды, как санитария и безопасность, с 2000 г. совершенно не улучшились. Тем не менее, очевидно, что работа на глобальном уровне содействовала усилиям стран по созданию здоровой учебной среды лишь в незначительной степени.

Стратегия 9: Повышение статуса, морального духа и профессионализма преподавателей

В Дакарских рамках действий перечислялось несколько подходов к оказанию поддержки преподавателям, включая соответствующее вознаграждение, стратегии борьбы с отсевом, доступ к профессиональной подготовке и повышению квалификации, участие в процессах принятия решений, а также обеспечение подотчетности преподавателей перед учащимися и общинами.

В 2008 г. была учреждена Международная целевая группа «Учителя для ОДВ» в целях координации деятельности по решению проблемы нехватки преподавателей с акцентом на пропагандистской деятельности, диалоге по вопросам политики и научных исследованиях. Ее мандат включает только часть тех вопросов, которые были названы в качестве имеющих важнейшее значение для стратегии ОДВ в отношении учителей: политика, создание потенциала, особенно в области данных, и финансирование. Проведенная оценка пришла к выводу, что работа этой группы отвечала поставленной перед ней задаче, но ее цели могли бы быть более тесно связаны с потребностями стран (Townsend, 2012). Целевая группа с тех пор стала проводить целевые исследования в соответствии с методическим руководством, разработанным в рамках Инициативы в области подготовки учителей для Африки к югу от Сахары (ТИССА) (UNESCO, 2010a). Однако сфера ее деятельности ограничена.

Объединенный комитет экспертов МОТ-ЮНЕСКО по применению рекомендаций о преподавательских кадрах, не будучи структурой ОДВ, является, тем не менее, единственным международным механизмом с мандатом мониторинга положения преподавателей и, среди прочего, представляет доклады по вопросам ОДВ. Один раз в три года комитет проводит свои совещания для мониторинга применения рекомендаций, рассматривая доклады, которые представляются правительствами, национальными организациями учителей, межправительственными организациями и НПО.

О своих выводах он докладывает Административному совету управляющих МОТ и Исполнительному совету ЮНЕСКО, которые препровождают их государствам-членам для принятия соответствующих мер. В 2012 г. комитет пришел к выводу, что преподавание все больше утрачивает профессионализм, и призвал государства-члены «точно определить социальный статус преподавателей и их профессиональное достоинство, особенно в отношении других профессий» (ILO, 2012). Однако этот комитет не может выступать в качестве мощного механизма для осуществления

Благоприятная для обучения школьная среда зависит от многих факторов

преобразований. С 2000 г. никакого прогресса в мониторинге статуса учителей не произошло. Те немногие инициативы, которые отвечали поставленной задаче, исходили не от партнеров по ОДВ (см. Главу 6).

Стратегия 10: Освоение новых информационных и коммуникационных технологий

В Дакарских рамках действий особое внимание обращалось на потенциал информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в деле обеспечения ОДВ. Ожидалось, что стоимость ИКТ будет падать, и в этом документе предлагалось использовать такие технологии для того, чтобы открыть более широкий доступ к образованию сообществам, находящимся в неблагоприятном положении, обеспечить поддержку подготовке и повышению квалификации преподавателей и создать возможности для коммуникации, не ограничивающейся стенами класса или рамками той или иной культуры. Одновременно в документе содержалось предупреждение об опасности усиления неравенства в результате применения ИКТ и отмечалось, что эти технологии должны использоваться лишь как вспомогательный инструмент, а не как основной движущий механизм осуществления стратегий в области образования.

Однако в образовании по-прежнему применяются более старые технологии, а заявленное в Дакарских рамках стремление к использованию современных ИКТ столкнулось с проблемой недостаточно быстрого развития инфраструктур в более бедных странах и медленного распространения ИКТ. При отсутствии какой-либо координации применения ИКТ в образовании на глобальном уровне самым близким к этому примером является серия ежегодно проводимых в Республике Корея всемирных симпозиумов по ИКТ в образовании, которые с 2007 г. организует Всемирный банк в сотрудничестве с ЮНЕСКО (World Bank, 2014b).

Эти две организации сотрудничают и в других областях, например, в вопросах разработки показателей в рамках деятельности Рабочей группы по статистике использования ИКТ в образовании и в сфере подготовки наборов информационных материалов по задачам политики. Всемирный банк в рамках своей инициативы «Системный подход в целях улучшения результатов образования» разработал руководящие принципы политики использования ИКТ в образовании; вопросы, связанные с политикой в этой области, также рассматриваются в его блоге, пользующемся большим влиянием (Trucano, 2013). ЮНЕСКО и ее партнеры публикуют углубленные региональные исследования

в области использования ИКТ в образовании в рамках Партнерства по измерению ИКТ на службе развития (World Bank, 2014c).

Однако ввиду слабости усилий по координации на глобальном уровне трудно дать оценку их возможным последствиям на уровне национальном. На практике политика зачастую далека от того, что реально делается. Хорошие примеры часто можно найти в условиях, которые характеризуются высоким уровнем обеспечения ресурсами и не могут быть воспроизведены в более бедной среде. Адекватность и эффективность форм применения ИКТ в образовании вызывают немало вопросов (см. Главу 6). В целом, как утверждают некоторые специалисты, использование ИКТ требует коренного изменения парадигмы предоставления услуг в области образования (Daniel, 2010).

Стратегия 11: Систематический мониторинг прогресса

В Дакарских рамках действий содержался настоятельный призыв к улучшению мониторинга на всех уровнях. Во-первых, подчеркивалась необходимость обеспечения достоверных и надежных статистических данных в области образования. В выводах одной из оценок отмечалось, что СИЮ играет в этом отношении решающую роль, и подчеркивалось, что этот Институт «превышал ожидания большинства заинтересованных сторон, обеспечив восстановление доверия государств-членов и международного сообщества к ценности статистической функции ЮНЕСКО и авторитетности статистических данных в области образования, сопоставимых на международной основе» (UNESCO, 2007). Тем не менее, обеспокоенность продолжают вызывать два вопроса: своевременность данных, с проблемой которой приходится сталкиваться и в других областях, и сохраняющиеся пробелы в нескольких сериях показателей (см. Главу 7, где рассматривается вопрос нехватки данных).

Во-вторых, Дакарские рамки призывали обеспечить сбор дезагрегированных статистических данных в области образования. После 2000 г. наличие данных обследований домашних хозяйств значительно улучшилось, во многом благодаря проведению обзоров в областях демографии и здравоохранения и обзоров кластеров множественных показателей, что предоставило возможность для мониторинга неравенства по ряду параметров. Группа по подготовке ВДМ использовала эти данные для того, чтобы приступить в 2010 г. к формированию Всемирной базы данных о неравенстве в образовании. Большую роль в улучшении наличия данных играет Международная

Использование ИКТ требует коренного изменения парадигмы предоставления услуг в области образования

сеть обследований домашних хозяйств (Oxford Policy Management, 2013). Однако остаются нерешенными две проблемы: медленные темпы предоставления наборов данных и отсутствие координации национальных и международных программ обследований в вопросах установления стандартов и разработки унифицированного набора основных вопросов, связанных с образованием (EPDC, 2009). Кроме того, на национальном уровне эти данные применяются в недостаточной степени, о чем говорит ограниченное использование дезагрегированной информации в национальных планах развития образования.

В-третьих, в Дакарских рамках говорилось о необходимости улучшения информации о национальных и международных бюджетных ассигнованиях на базовое образование. В том, что касается внутреннего финансирования, серии данных о государственных расходах на образование по-прежнему не имеют полного и подробного характера. Кроме того, в отличие от сферы здравоохранения, не наблюдалось практически никакого прогресса в предоставлении полной картины того, как финансирование образования распределяется между государством и домохозяйствами. В том, что касается внешнего финансирования, наблюдается постоянное существенное улучшение отчетности, представляемой донорами о своих расходах под руководством КПП ОЭСР. Однако анализ долгосрочных тенденций по-прежнему осложняется проблемами классификации (см. Главу 8).

В Дакарских рамках действий также прозвучал настойчивый призыв к подготовке доклада по мониторингу с тем, чтобы была возможность оценить выполнение международным сообществом взятых в Дакаре обязательств. Окончательное решение о выпуске независимого в редакционном отношении ВДМ было принято на совещании Группы высокого уровня в 2001 г. Согласно большинству последних оценок, Всемирный доклад по мониторингу ВДМ «пользуется широким признанием как обладающий высоким качеством и основывающийся на надежных исследованиях и анализе, благодаря чему он утвердился в качестве надежного ресурса для сектора образования» (EFC, 2014).

В целом в области мониторинга прогресса в достижении целей ОДВ и представления отчетности о нем с 2000 г. произошли заметные улучшения. Однако по качеству информации сектор образования во многом отстает от сферы здравоохранения. Характерным примером является отсутствие информации по такому важнейшему показателю, как процентная доля детей, овладевших базовыми учебными навыками,

что является одним из изначальных показателей ОДВ. Уровень грамотности, также являющийся важнейшим показателем, измеряется приблизительно, несмотря на некоторый прогресс (см. Главу 4).

Прогресс на глобальном уровне находит отражение в прогрессе на уровне национальном. Свои административные данные страны сообщают сегодня более часто. Созданию потенциала способствуют определенные международные инициативы, такие, как доклады о страновом положении дел, над которыми совместно работают Всемирный банк и ЮНЕСКО. Внешнее финансирование оказывает поддержку появлению оценок, проводимых гражданами и обладающих существенным влиянием, а благодаря национальным инициативам гражданского общества появляются доклады о наблюдении за реализацией ОДВ. Однако страны добились меньших успехов в подготовке всеобъемлющих обзоров своих собственных секторов образования.

Стратегия 12: Опора на существующие механизмы

В рамках этой, последней стратегии подчеркивалось, что мероприятия должны «основываться на существующих сегодня организациях, сетях и инициативах, которые по мере необходимости будут расширяться». При проведении соответствующих обсуждений по вопросам стратегий поднимались вопросы, касающиеся роли пяти учреждений – организаторов форумов по ОДВ, с акцентом на их координирующую роль. Кроме того, каждое учреждение играет свою собственную конкретную роль посредством своей программной деятельности, которая проходит независимую оценку, по меньшей мере, в перспективе целей этих учреждений, если не целей ОДВ (UNICEF, 2014b; World Bank, 2006).

Важным вопросом была та степень, в которой того или иного из «существующих механизмов» было бы достаточно для того, чтобы оценить выполнение международным сообществом взятых в Дакаре обязательств. Совершенно очевидно, что эту роль не могли играть глобальные механизмы по координации ОДВ, конкретно перечисляемые в рамках этой стратегии и рассматриваемые в следующем разделе. В отношении права на образование, которое не только является основополагающим аспектом ОДВ, но и освящено в Международном пакте об экономических, социальных и культурных правах, в 1998 г. была учреждена должность специального докладчика для реагирования на информацию о предполагаемых нарушениях этого права и для организации диалога

**Подотчетность
оказалась
отсутствующим
звеном в
Дакарских
рамках
действий**

Понимая, что эффективность падает, ЮНЕСКО начала в 2011 г. реформу механизмов координации ОДВ

с правительствами. Распространено мнение, что специальные докладчики вносят свой вклад в понимание и даже реализацию соответствующих прав, но во многом зависят от готовности правительств к сотрудничеству (Golay et al., 2011).

В 2006 г. Генеральная Ассамблея Организации Объединенных Наций создала новый механизм – универсальный периодический обзор, представляющий собой процесс независимой оценки положения дел в стране в области прав человека, включая право на бесплатное образование. Этот процесс, несмотря на ограничения, с которыми он сталкивается, считается играющим конструктивную роль во внедрении в управление принципов прав человека (McMahon, 2012). Такой механизм мог бы применяться для обзора прогресса ОДВ путем использования имеющейся информации в области мониторинга. Подотчетность, предназначенная перейти от мониторинга к действиям, оказалась отсутствующим звеном в цикле ОДВ и остается вопросом, требующим своего решения после 2015 г.

Практика воздействия на национальную политику в области ОДВ: вопросы координации

Выше приведен анализ эффективности осуществления Дакарских стратегий партнерами по ОДВ на глобальном уровне, но необходима и общая оценка координации деятельности разных учреждений. Эта оценка, к сожалению, неблагоприятна.

Дакарские рамки действий не предусматривали четкого механизма для координации деятельности пяти учреждений–организаторов форумов по ОДВ. Международный консультативный форум, координационный механизм, созданный еще до Дакарской конференции, был упразднен, несмотря на рекомендацию сохранить его (Little and Miller, 2000). Несколько ключевых участников этой конференции создали впечатление, что обсуждение вопроса руководства процессом ОДВ отвлекает от дискуссий по существу вопроса оптимального проведения политики ОДВ на национальном уровне и тем самым лишает конференцию возможности рассмотрения эффективных имплементационных стратегий².

В Дакарских рамках действий оговаривалось, что «ЮНЕСКО будет и далее, в соответствии со своим мандатом, исполнять роль координатора деятельности

партнеров по ОДВ и гаранта постоянства их совместных усилий в этой области» и «будет ежегодно созывать небольшую Группу высокого уровня, которая, действуя на гибкой основе, будет служить инструментом обеспечения политической поддержки и мобилизации технических и финансовых ресурсов». Эта Группа высокого уровня проводила свои ежегодные совещания с 2001 г. по 2011 г., опираясь на поддержку рабочей группы, учрежденной отчасти в свете обязательства, гласившего, что «по каждой из шести целей, установленных в Дакаре, будут созданы рабочие группы».

Принятое в Дакаре решение возложить всю полноту ответственности на ЮНЕСКО изменило порядок работы Межучрежденческой комиссии, которая существовала до 2000 г. и в рамках которой полномочия и ответственность распределялись между учреждениями. В связи с руководящей ролью ЮНЕСКО в отношении этой инициативы высказывались опасения, поскольку Организация в то время сталкивалась с финансовыми и управленческими проблемами. Другие организации считали, что могли бы более эффективно возглавить этот процесс или, по меньшей мере, обеспечить его развитие.

Тем временем членский состав Группы высокого уровня, которая должны была быть «небольшой» и действовать «на гибкой основе», расширился – в него вошли представители разных учреждений и органов, в результате чего, очевидно, оказалась подорванной возможность Группы четко и убедительно отстаивать дело реформ в области образования. Необходимость организовывать работу Группы, состав которой расширился и постоянно менялся, а также характер проведения ее совещаний затруднили диалог по существу вопросов и принятие конкретных рекомендаций. Совещания Группы не смогли обеспечить выполнение стратегической координационной роли (Burnett, 2010) по таким вопросам, как мобилизация ресурсов.

Понимая, что эффективность падает, ЮНЕСКО начала в 2011 г. реформу механизмов координации ОДВ. Сначала было предусмотрено созвать форум высокого уровня в составе мировых лидеров и деятелей сферы образования в духе Дакарской конференции для усиления обязательств и мобилизации. Однако ко времени создания такого форума он оказался слишком небольшим, да и время было упущено. Форум практически так созван и не был.

2. Ретроспективный взгляд на повестку дня в области ОДВ и ее реализацию вместе с соображениями основных участников Всемирного форума по образованию в Дакаре представлен в разделе «Уроки Дакара» в блоге ВДМ ОДВ по вопросам состояния образования в мире по адресу: <https://efareport.wordpress.com/2014/08/18/lessons-from-dakar>.

Другие органы вместо него взяли на себя осуществление руководящей пропагандистской роли на высоком уровне, включая ГПО и Глобальную инициативу Генерального секретаря ООН «Образование – прежде всего», осуществление которой было начато в 2012 г. с опорой на концепцию стран-лидеров в области образования. В последние годы произошли такие события, как проведение Всемирного саммита по инновациям в образовании в Дохе и Всемирного форума по образованию в Лондоне, где были широко представлены политические деятели высокого уровня и состоялся диалог по существу вопросов, на которые Группа высокого уровня никогда не выходила.

Кроме того, на смену Группе высокого уровня и рабочей группе пришло ежегодное Глобальное совещание по ОДВ, которое состоит из двух сегментов: заседаний высокого уровня и на уровне министров и заседаний с участием старших должностных лиц и технических сотрудников. Состоялось два совещания, в 2012 г. и 2014 г. Трудно сказать, удалось ли их участникам «дать критическую оценку прогрессу» и «прийти к договоренности о конкретных последующих действиях»; в центре их внимания, в связи с быстро приближающимся крайним сроком, установленным на 2015 г., находилась повестка дня на период после 2015 г.

Наконец, в апреле 2012 г. был создан новый орган, Руководящий комитет (РК) по ОДВ, пришедший на смену Международной консультативной группе, которая провела два кратких совещания в 2007 г. и 2008 г. для разработки стратегических рекомендаций, в частности, в отношении «мониторинга, научных исследований, глобальной информационно-разъяснительной работы, совместного использования знаний и налаживания партнерских связей по таким конкретным вопросам, как финансирование» (UNESCO, 2011). Подобно Глобальному совещанию по ОДВ, его участники сначала рассмотрели вопросы ускорения прогресса к 2015 г., а затем сосредоточились на разработке повестки дня на период после 2015 г.

В отношении других учреждений–организаторов форумов по ОДВ ЮНЕСКО предприняла три попытки для уточнения ролей и ответственности в координационных планах работы: речь идет о разработке документов, посвященных Рамкам взаимопонимания (2001 г.), международной стратегии (2002 г.) и глобальному плану действий (2005/06 г.). Однако, как отметил один из специалистов, последний план «лишь немного выходит за рамки простого перечисления того, что каждая организация уже

делает. Он дает очень ограниченное представление о тех практических усилиях, которые могли бы дать ЮНЕСКО возможность играть действительно руководящую роль в движении ОДВ» (Sutton, 2007). В конечном счете, «динамика и ориентиры ЮНЕСКО и ее партнеров по ОДВ поменялись, План не привел ни к каким практическим шагам, а дискуссии по вопросам стратегии, которые он вызвал, исчезли из поля зрения» (Robinson, 2014). В 2009 г. ЮНЕСКО заказала проведение оценки эффективности своей роли глобального лидера и координатора, осуществление которой является одной из ее стратегических программных целей. По итогам оценки был сделан вывод о том, что в Организации «отсутствует ясность по вопросу о том, как выглядит успешная роль глобального координатора и лидера» (UNESCO, 2009). Следует признать трудность задачи, связанной с тем, чтобы координировать работу учреждений и убеждать их в необходимости тратить время и силы на согласование деятельности, которая, по их мнению, им ничего не даст. Необходимо также отметить, что другие учреждения–организаторы форумов по ОДВ по мере приобретения влияния и получения финансовых средств постепенно дистанцировались от работы с ЮНЕСКО.

Официальный механизм координации ОДВ, руководимый ЮНЕСКО, в целом не взял на себя решение задачи обеспечения постоянной политической приверженности и добился лишь ограниченных успехов в вопросах активного привлечения других учреждений–организаторов форумов по ОДВ и ключевых заинтересованных сторон. Многие их наиболее успешных механизмов, инициатив и кампаний, рассматривавшихся в этой главе, состоялись не благодаря попыткам глобальной координации, а невзирая на них. ЮНЕСКО пока что сохраняет значительный авторитет в вопросах организации форумов: когда она созывает конференцию, государства-члены принимают в ней участие, зачастую на уровне министров. Государства-члены доверяют ЮНЕСКО в вопросах руководства и координации международной повестки дня в области образования, и роль «честного брокера» рассматривается ЮНЕСКО как одно из главных направлений ее миссии (Burnett, 2010). Тем не менее, представляется, что назначение ЮНЕСКО единственным координатором ОДВ подорвало эффективность выполнения поставленных задач и что ее успехи в деле руководства координацией на глобальном уровне были неоднозначными. Предстоящая оценка глобального механизма координации ОДВ силами службы внутреннего надзора ЮНЕСКО должна пролить свет на эти вопросы.

Повестка дня в области ОДВ частично утратила свою привлекательность для многих стран, которые уже обеспечили всеобщее начальное образование

Как и помощь в целом, помощь в области образования остается в высшей степени раздробленной

О чем говорят данные в своей совокупности

Мы осуществили обзор 12 стратегий, предусмотренных в Дакарских рамках действий, чтобы дать оценку того, насколько партнеры по ОДВ выполнили свои обязательства на глобальном уровне. Это было необходимо для рассмотрения вопроса о том, внесли ли эти стратегии достаточный вклад в достижение пяти ключевых среднесрочных результатов, предусмотренных разработанной повесткой дня в области ОДВ.

Оценка того, **насколько подтверждалась и сохранялась политическая приверженность ОДВ на протяжении всего периода**, со всей очевидностью показывает, что движение ОДВ пострадало в результате того, что ЦРТ заняли ведущее место в повестке дня в сфере развития. В результате этого чрезмерный акцент был сделан на всеобщем начальном образовании, что отвечало интересам как бедных стран, которые наиболее далеко отстояли от достижения этой цели, так и богатых стран, которые были готовы оказать поддержку ее достижению. Это привело к тому, что повестка дня в области ОДВ частично утратила свою привлекательность для многих стран, которые уже обеспечили или почти обеспечили всеобщее начальное образование. С исчезновением их заинтересованности исчез и всеобщий характер призыва к ОДВ.

В Дакарских рамках действий подчеркивалось, что ЮНЕСКО будет и далее, в соответствии со своим мандатом, исполнять роль координатора деятельности партнеров по ОДВ и гаранта постоянства их совместных усилий в этой области. Как Организация справилась с этой задачей? Такую роль проще обозначить на бумаге, чем понять и выполнить. Для подготовки глобальных рамок ЮНЕСКО предприняла три попытки, что потребовало немало времени, но привлекло мало интереса и политической поддержки со стороны других учреждений—организаторов форумов по ОДВ, крупных международных НПО и агентств по оказанию двусторонней помощи. Нехватка средств была основной причиной того, что ограниченными оказались и возможности ЮНЕСКО в деле руководства координацией образования на уровне стран.

Эти проблемы ограничили политическую приверженность ОДВ как в рамках международного образовательного сообщества, так и за его пределами. Группа высокого уровня по ОДВ, ежегодно проводившая свои совещания на протяжении десяти лет, была учреждена для усиления политической

приверженности, однако убедительных свидетельств успеха после себя не оставила. Несмотря на появившиеся в 2000 г. признаки того, что ЮНЕСКО может сделать смелый шаг по привлечению мировых лидеров, она предпочла осторожный подход к политическим контактам высокого уровня и акцент на широком представительстве, а не на политических изменениях. Поскольку Группа высокого уровня политической поддержки так и не получила, свою роль привилегированного форума проводников глобальной политики в области образования она утратила. Например, с 2015 г. ГПО играет потенциально гораздо более влиятельную роль, о чем говорит состав ее правления. И напротив, убеждение, что глобальные и региональные конференции достаточно влиятельны для того, чтобы требовать отчета от международного сообщества, на практике не подтвердилось.

С 2000 г. происходит **взаимное распространение и использование различных видов знаний, свидетельств и опыта**. Дискуссия обогатилась благодаря привлечению негосударственных участников к работе официальных координационных структур. Фонды и организации гражданского общества оказывают поддержку проведению такой важной деятельности, как дошкольное обучение и отслеживание государственных расходов на образование. В последние два года значительно возросло внимание к исследованиям в таких областях, как развитие систем образования, политическая экономия образования и сквозные взаимоотношения между базовым образованием и другими результатами в сфере развития. Кампании и инициативы в области ОДВ способствовали популяризации важнейших идей, являющихся результатами исследований в этой сфере.

Однако многие новые свидетельства, инициативы в области политики и научные успехи не обязательно были связаны с мероприятиями в области ОДВ и зачастую относились к сферам деятельности вне сектора образования. Пути воплощения результатов исследований в осуществленные преобразования отследить непросто, однако, если некоторые новые массивы информации и обсуждались на координационных совещаниях по ОДВ, например, в рамках рабочей группы, то Группа высокого уровня при разработке политики их не использовала.

После 2000 г. национальные планы в области образования появились в избытке. ГПО цитирует документы 59 стран в области планирования, большинство из которых прошли экспертизу. Обзор планов, подготовленный для настоящего выпуска ВДМ,

позволяет сделать вывод, что они выглядят более надежными и разумными, чем их предшественники. Однако с меньшей уверенностью можно утверждать, что новые знания или инструменты использовались в целях создания необходимого потенциала для разработки национальной политики, основывающейся на фактических свидетельствах, или что они **обеспечили укрепление национальной политики и практической деятельности в области ОДВ.**

Оценка подходов к поддержке планирования пришла к выводу, что некоторые страны, (по меньшей мере, на раннем этапе) осуществляли процесс параллельного планирования, разрабатывая отдельный национальный план в области ОДВ, который не был интегрирован в общее национальное планирование и бюджетирование (UNESCO, 2006b). Схожая проблема характерна для подхода ГПО, при котором экспертизы и требования доноров потенциально подрывают ощущение национальной ответственности (Cambridge Education et al., 2010).

Одним из главных ожидаемых результатов Дакарского процесса была **эффективная мобилизация ресурсов на цели ОДВ благодаря наличию планов, вызывающих к себе доверие.** Рост внутренних расходов на образование в странах с низким доходом выглядел многообещающе, однако его главной причиной была мобилизация внутренних ресурсов. Увеличение доли образования в рамках бюджета было гораздо меньшим. Это заставляет усомниться в предпосылке, согласно которой для увеличения финансирования потребовались планы более высокого качества.

Международная помощь в абсолютном выражении значительно увеличилась, однако ее объем был гораздо меньше того, что требовался для удовлетворения оценочных потребностей, она была недостаточно точно ориентирована на наиболее нуждающиеся в ней страны и ступени образования, а в годы после Дакара ее доля в бюджетах стран-реципиентов уменьшилась.

В Дакарских рамках действий не только подчеркивалась необходимость увеличения объема помощи, но и говорилось о путях ее улучшения. Однако сохраняется проблема отсутствия среднесрочной прогнозируемости помощи. Среди доноров отсутствует практика регулярного информирования отдельных правительств о будущей помощи (GPE, 2012a). Учреждения по оказанию помощи не готовы к тому, чтобы гарантировать ее предоставление на надежной среднесрочной и долгосрочной основе; по политическим и

оперативным соображениям они предпочитают воздерживаться от этого (OECD, 2012a).

В Дакарских рамках действий также содержался призыв к более эффективной координации донорской деятельности и использованию общесекторальных подходов – в то время эти две концепции приобрели популярность, хотя значительных результатов не принесли. В некоторых странах были предприняты попытки гармонизации и координации поддержки образования при помощи новых механизмов, включая ГПО. Однако, как и помощь в целом, помощь в области образования остается в высшей степени раздробленной (Rose et al., 2013). Тем временем, к середине периода после Дакара донорские учреждения стали терять интерес в общесекторальному подходу, отчасти из-за необходимости демонстрировать краткосрочные результаты и отчитываться за каждый потраченный доллар (см. Главу 8).

Позитивной тенденцией за последние 15 лет стало повышение уровня прозрачности мониторинга и отчетности в области развития образования по всему миру. Сегодня, оглядываясь назад, можно сказать, что решение о введении независимого механизма мониторинга и отчетности относительно прогресса в достижении целей ОДВ могло оказаться решающим для сохранения за ОДВ центрального места в повестке дня в то время, когда другие механизмы оказались несостоятельными. Однако улучшение отчетности стало возможным только благодаря существенному повышению качества данных и их анализа, чему партнеры по ОДВ нередко оказывали свою поддержку. Богатство и качество информации, имеющейся в 2015 г., во всех отношениях превосходят то, что имелось в 2000 г., когда новые каналы коммуникации открыли широкие возможности для осуществления преобразований.

Заключение

Предпринятые после 2000 г. усилия в области развития образования по всему миру стали чуть ли не синонимом обеспечения того, чтобы каждый ребенок был охвачен школьным обучением. Поскольку эта цель ОДВ – и эта ЦРТ – в большей степени относились к бедным странам, другие государства решили, что их она касается в меньшей степени. Повестка дня не рассматривалась как достаточно широкая или универсальная, и чувство ответственности за нее у стран снизилось. Тем временем сосредоточение внимания на всеобщем охвате начальным образованием означало падение внимания к другим важнейшим вопросам, например, какую пользу приносит детям опыт школьного обучения, какие последствия ждут тех, кто не получил

Несмотря на всю важность технических решений, еще большее значение имеют политическое влияние и поддержка

хорошего образования, необходимость в воспитании и образовании детей младшего возраста и отсутствие успехов в отношении значительного сокращения масштабов неграмотности среди взрослых.

В целом даже эта задача не была решена, не говоря уже о достижении других целей ОДВ, более сложных. Степень прогресса оказалась меньше ожидаемой и не отвечала масштабам поставленных задач. С не выполненной до конца программой и ростом неравенства, который приходится наблюдать во многих случаях, в наименее выигрышном положении опять оказываются самые обездоленные слои населения. Однако есть и успехи, которые не следует недооценивать. Есть свидетельства того, что мир к 2015 г. в большей степени продвинется вперед, чем это было бы при сохранении тенденций 1990-х годов. Благодаря усилиям международного сообщества стагнация предыдущих двух десятилетий действительно осталась далеко позади.

В настоящей главе успехи, достигнутые в период после Дакарской конференции, рассматривались в более широких рамках. Здесь отмечалось, что некоторые важнейшие экономические, политические и социальные условия были более благоприятными, чем за одно-два десятилетия до Дакара. Последствия этих изменений в цифрах выразить невозможно, однако они, вне всякого сомнения, помогли государствам, наиболее далеко отстоявшим от достижения целей ОДВ, сосредоточиться на задачах развития по всем секторам, включая образование.

Насколько эффективной была мобилизация после Всемирного форума по образованию? Те области, в которых достигнут успех, отличались пристальным вниманием к техническим вопросам. Глобальные механизмы, инициативы и кампании, оказывающие относительное воздействие, характеризуются четко очерченным кругом задач, целенаправленными стратегиями и техническим потенциалом, финансируются на коллективной основе и получают открытую политическую помощь и поддержку со стороны влиятельных органов. Они проходят регулярную оценку и в большинстве случаев ориентируются в своей работе на совершенно конкретную аудиторию. С другой стороны, потенциал внешнего влияния на национальную политику в области образования, возможно, оказался не столь велик, как ожидали участники Дакарской конференции, но, скорее всего, за прошедшее после нее время все-таки увеличился. Мониторинг прогресса в области образования за этот период также улучшился и расширился.

Проблемные области обнаруживались при проведении мероприятий, которые требовали координации, политических обязательств и влияния, но, как правило, регулировались более неопределенными механизмами добровольного характера, технически компетентными, но политически слабыми. Модель глобальной координации, особенно в рамках Организации Объединенных Наций, была предметом относительно ограниченного внимания. Подотчетность любого глобального движения, вне всякого сомнения, сопряжена с проблемами, однако в данном случае она просто отсутствовала, и изменить это положение никто не пытался.

Для критической оценки успехов ОДВ необходимо более глубокое понимание того, как глобальные механизмы содействуют достижению долгосрочных целей. Благодаря этому международное сообщество может понять, стоит ли верить обязательствам подобным тем, что были взяты в Дакаре. В конечном счете, движение ОДВ можно охарактеризовать как успех с оговорками, пусть даже партнеры по ОДВ взятых ими обязательств на коллективной основе не выполнили. Однако урок, который пришлось вновь извлечь в последние 15 лет, состоит в том, что, несмотря на всю важность технических решений, политическое влияние и поддержка имеют еще большее значение, особенно для реализации таких крупномасштабных реформ и мер, которые необходимы для достижения целей ОДВ на национальном уровне. Возможность для получения такой поддержки могут предоставить сегодняшние дискуссии по вопросам повестки дня на период после 2015 г.

Часть 1

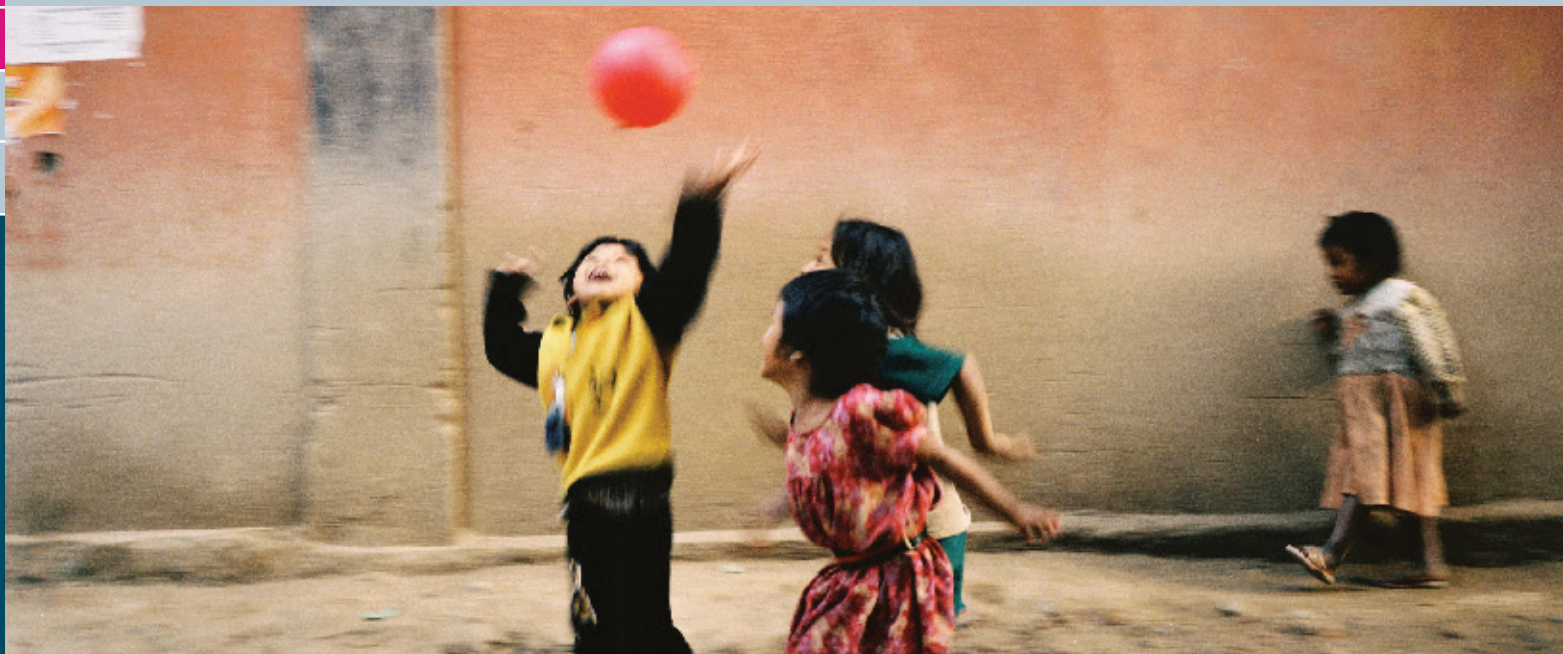


ГЛАВА 1

Цель 1: Воспитание и образование детей младшего возраста

Основные факты

- Несмотря на снижение уровня детской смертности почти на 50%, в 2013 г. 6,3 млн. детей в возрасте до 5 лет умерли по причинам, большинство из которых можно было предотвратить.
- Достигнут значительный прогресс в улучшении питания детей. В то же время в 2013 г. каждый четвертый ребенок в возрасте до пяти лет отставал в росте, что является признаком хронического дефицита ключевых компонентов питания.
- В 2012 г. около 184 млн. детей во всем мире были охвачены дошкольным образованием, что представляет собой увеличение почти на две трети по сравнению с 1999 г.
- Правительства приняли на себя обязательства по расширению охвата дошкольным образованием, при этом более 31% всех охваченных дошкольным образованием детей в половине стран, по которым имеются данные, по-прежнему ходит в частные дошкольные учреждения.
- К 2014 г. в 40 странах введено обязательное дошкольное образование. В некоторых странах Латинской Америки это привело к значительному улучшению охвата дошкольным образованием детей соответствующего возраста.
- Качество воспитания и ухода за детьми младшего возраста остается серьезной проблемой.



Воспитание и образование детей младшего возраста 53

Отмечается некоторое улучшение в области выживаемости и питания, но качество воспитания остается низким 54

Многие страны продвигаются в направлении применения многосекторального подхода к услугам для детей младшего возраста 63

В некоторых странах быстрыми темпами развивались системы дошкольного образования и значительно повысилась степень охвата детей 66

Заключение 81

В младшем возрасте закладывается основа дальнейшей жизни ребенка. Эти годы оказывают огромное влияние на готовность детей к начальной школе и переходу в среднюю школу. В этой главе приводится обзор прогресса, достигнутого в отношении выживаемости, питания, воспитания и охвата дошкольным образованием. Здесь рассматриваются преимущества раннего когнитивного развития, отпуска по уходу за детьми и услуг по воспитанию детей. В данной главе выражается обеспокоенность качеством воспитания и образования и обеспечением равного доступа к услугам ВОДМ. В ней также содержится призыв к правительствам обеспечить достаточное государственное финансирование ВОДМ.

«Деятельность, направленная на улучшение воспитания и образования детей младшего возраста, заключалась в основном в отмене платы за обучение в школе, помощи ученикам из бедных семей, разработке и предоставлении учебно-методических материалов, наращивании потенциала персонала, выдаче школьной формы и школьного питания, широком внедрении детских садов и более тесном сотрудничестве министерств, школ и местных сообществ».

Проф. Наана Джейн Опоку-Агьеманг, почетный министр образования Республики Гана, Гана

Цель 1 Воспитание и образование детей младшего возраста

Расширение и совершенствование комплексных мер по уходу за малолетними детьми и их воспитанию, особенно в отношении наиболее уязвимых и обездоленных детей

Основы всего обучения закладываются в самом раннем детстве, когда главными строительными кирпичиками жизни являются хорошее здоровье и питание, безопасность и поддержка эмоционального развития в заботливой домашней обстановке, а также раннее и непрерывное стимулирование когнитивного развития через позитивные игры и раннее обучение. Применительно к детям основным правом человека является право на получение поддержки, необходимой для их развития. Правильно заложенные основы обеспечивают огромные преимущества в будущем: успешное обучение в школе и получение высшего образования, что, в конечном счете, приносит обществу социально-экономическую пользу. Кроме того, эффективность всей системы образования можно повысить путем улучшения готовности детей к учебе, в результате чего снижается уровень второгодничества и отсева.

Важное значение периода раннего детства было официально признано в 2000 г. при разработке цели 1 Дакарских рамок действий на Всемирном форуме по образованию, где отмечалась не только важность воспитания и образования детей младшего возраста (ВОДМ¹), но и его влияние на все другие цели.

В связи с этим данная глава посвящена вопросу прогресса на пути достижения этой цели программы «Образование для всех» (ОДВ) в части того, насколько страны обеспечивают наличие строительных кирпичиков, лежащих в основе всей будущей жизни. Основное внимание уделяется прогрессу на национальном уровне в ключевых аспектах воспитания и образования по сравнению с макротенденциями, о которых идет речь во вступительной части данного *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ* (ВДМ).

В мировом масштабе достигнут прогресс в отношении количества детей, которые получают услуги ВОДМ в целом ряде секторов. Охват дошкольным образованием²

расширяется. По сравнению с 1999 г. он вырос на 64%, и в 2012 г. дошкольным образованием было охвачено почти 184 млн. детей во всем мире. При этом большое количество детей остается неохваченным, увеличивается неравенство возможностей для самых бедных и тех, кто проживает в сельской местности или в трущобах, а также для обездоленных вследствие инвалидности и в связи с этническим происхождением и принадлежностью к определенной религиозной или языковой группе. В мире еще слишком много детей, которые не доживают до пятилетнего возраста или страдают от недостаточного или неполноценного питания. Многие дети все еще остаются неохваченными ранним обучением и не получают поддержки в их социально-эмоциональном развитии. Лейтмотив этой главы — максимальную пользу от качественных услуг ВОДМ получают самые бедные и подверженные самому высокому риску дети, и обеспечение их доступа к таким услугам может сократить неравенство в обществе (Engle и др., 2011 г.).

В первой половине главы рассматриваются вопросы, имеющие отношение к детям самого младшего возраста, начиная с основных показателей, демонстрирующих решаются ли вопросы, связанные со здоровьем, питанием и качеством воспитания детей, и есть ли прогресс в улучшении выживаемости и питания детей в возрасте до 5 лет. В следующих разделах речь идет о том, как можно содействовать когнитивному и социально-эмоциональному развитию детей младшего возраста как в домашней обстановке, так и вне ее. Далее в главе рассматривается, как многосекторальный подход может помочь в предоставлении услуг ВОДМ.

Во второй половине главы исследуется неравномерность расширения охвата услугами дошкольного образования и вопросы увеличения количества детей, охваченных данным уровнем образования. Основными проблемами являются отсутствие равных возможностей доступа и низкое качество предоставляемых услуг. Также рассматривается важная роль частного сектора с учетом того факта, что одни правительства привлекают частный сектор с целью расширения доступа к образованию, а другие полагаются на плату за обучение в качестве единственного источника финансирования дошкольного образования. Серьезную обеспокоенность вызывает качество, особенно роль учителей, а также педагогическая методика, учебные программы и культура.

Правильно заложенные основы обеспечивают огромные преимущества в будущем

1. Термин ВОДМ взят из Дакарских рамок действий. Как и в ВДМ 2007 г., ВОДМ обозначает широкий спектр услуг, включая меры по оказанию поддержки в областях здоровья, питания и гигиены детей и зачастую, матерей или воспитателей, а также в сфере когнитивного и социально-эмоционального развития. Он также включает дошкольное образование детей соответствующего возраста и другие формы воспитания детей моложе установленного для поступления в дошкольные учреждения возраста.

2. Дошкольное образование — это формальное раннее обучение, непосредственно предшествующее обучению в начальной школе. Дошкольные учреждения могут привязываться к начальным школам или быть полностью самостоятельными. Страны определяют, сколько лет будет длиться обучение в дошкольном учреждении; продолжительность обучения может варьироваться от одного до трех лет; заниматься в такой школе могут дети в возрасте от 3 до 7 лет.

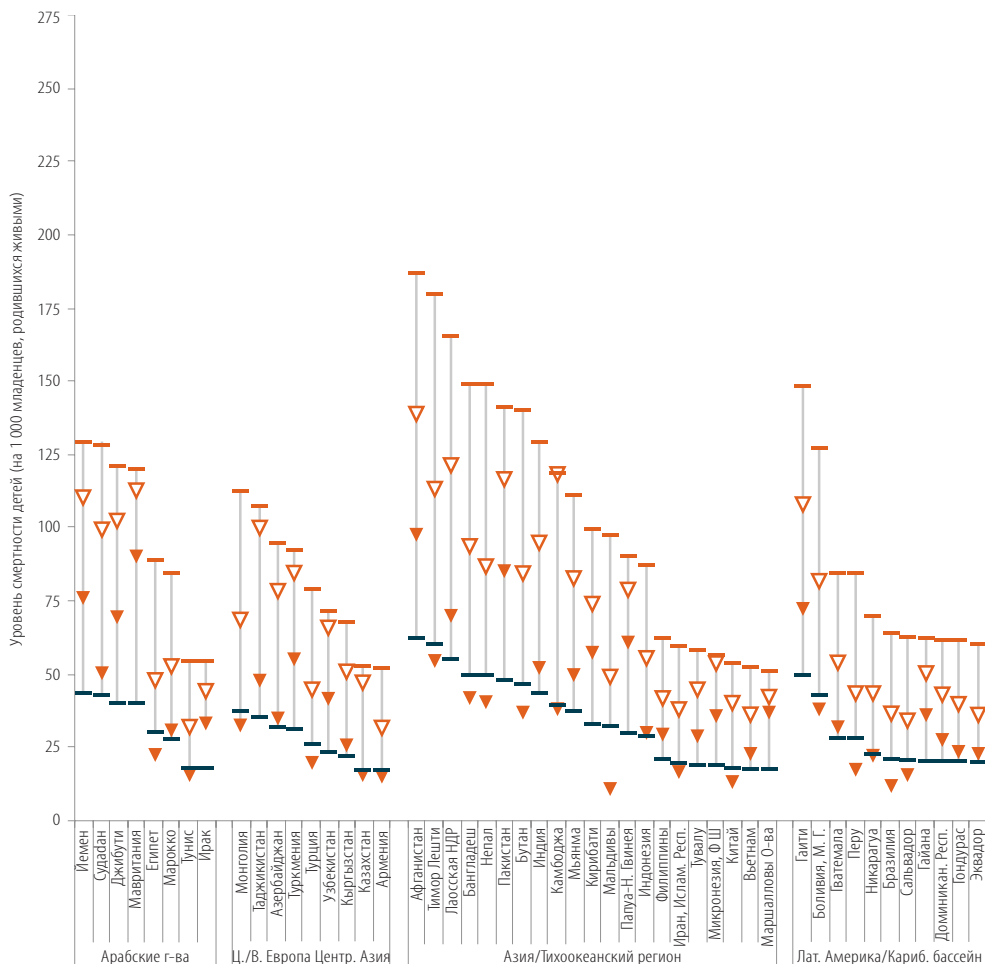
Отмечается некоторое улучшение в области выживаемости и питания, но качество воспитания остается низким

1 000 дней после зачатия — это время больших возможностей и большого риска для развития мозга (Engle и др., 2011 г.; Engle и др., 2013 г.; Walker и др., 2011 г.). Недостаточное или неполноценное питание может привести к задержке развития общей и мелкой моторики и даже к повышению риска смерти (Britto и др., 2013 г.). Хотя на этом этапе жизни наибольшее беспокойство может вызывать здоровье, образование также играет важную роль. Хорошего

питания недостаточно. Дети, чье когнитивное развитие не стимулируется, дети, отстающие в социально-эмоциональном развитии, также подвержены повышенному риску недостаточного или неполноценного питания и, в конечном счете, имеют меньше шансов выжить (Grantham-McGregor и др., 2007 г.). Чтобы противостоять дополняющим друг друга факторам риска, связанным с массовой бедностью, службы, занимающиеся вопросами здравоохранения, образования и социальной защиты, должны работать в тесном сотрудничестве.

Оценка уровня развития детей — дело сложное и трудоемкое, и поэтому пока еще не проводится в больших масштабах. В Дакарских рамках не установлены четкие цели или показатели, вместе с тем, в них однозначно сказано: «Все малолетние дети должны

Диаграмма 1.1: Многие страны скорее всего не выполняют задачу ЦРТ по снижению уровня детской смертности
Уровень смертности детей в возрасте до 5 лет, 1990 г., 2000 г. и 2013 г.



Примечание. Показаны страны с уровнем смертности выше 50 на 1 000 младенцев, рожденных живыми в 1990 г.
Источник: Межучрежденческая группа по оценке уровней детской смертности (2014 г.).

Цель 1: Воспитание и образование детей младшего возраста

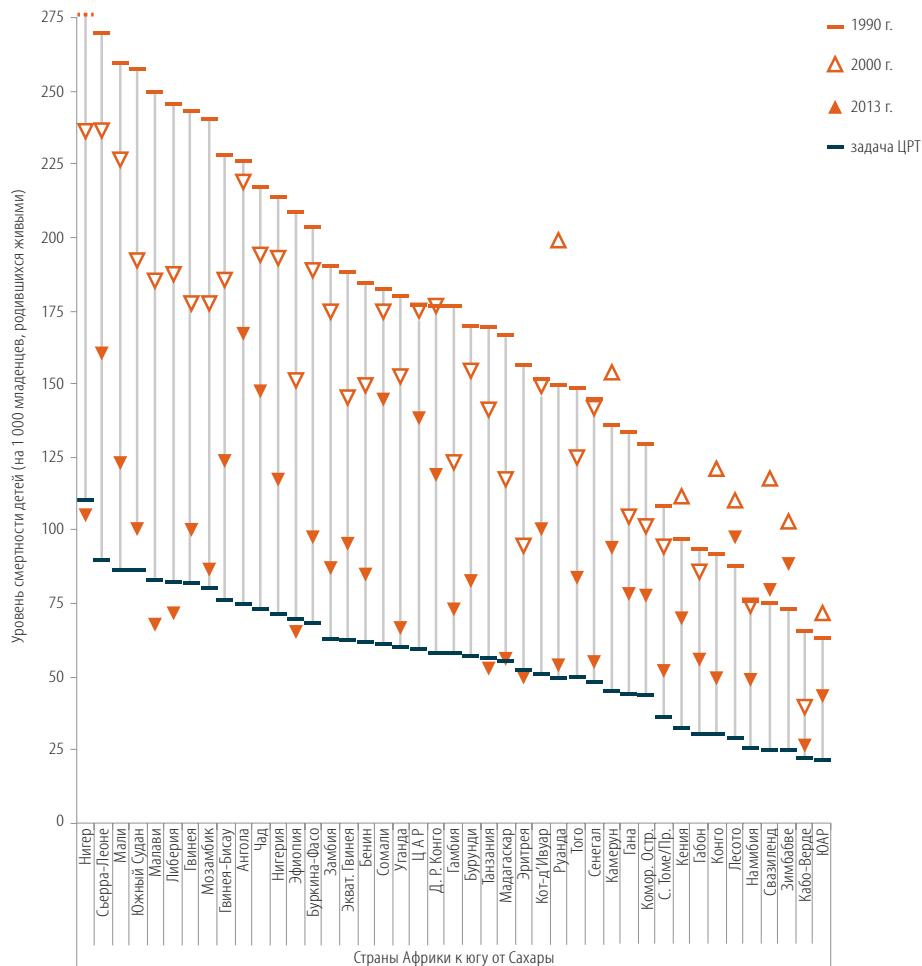
воспитываться в условиях безопасности и заботы, с тем чтобы из них выросли здоровые, умные и защищенные люди, умеющие учиться».

В 2013 г. в мире насчитывалось 162 млн. страдающих от недоедания детей в возрасте до пяти лет. Подход ВДМ к мониторингу цели 1 выработывался с течением времени, и во многих областях приходилось полагаться на косвенные показатели. До издания 2006 г. охват дошкольным образованием рассматривался как тождественный ВОДМ, и воспитательные элементы цели оставались без внимания. В 2007 г. ВДМ был посвящен ВОДМ, что ознаменовало начало работы по мониторингу воспитания детей младшего возраста. В ВДМ были включены статистические данные по детям с недостаточным весом и с замедленным ростом, а также была указана доля вакцинированных детей в

возрасте 1 года. Кроме того, в докладе были приведены данные по уровню смертности детей в возрасте до 5 лет (всеобъемлющий показатель состояния здоровья и воспитания детей), а также была упомянута четвертая цель в области развития, сформулированная в Декларации тысячелетия, (ЦРТ), касающаяся сокращения к 2015 г. детской смертности на две трети по сравнению с уровнями 1990 г. (ЮНЕСКО, 2007 г.). В 2009 г. была принята практика мониторинга с ориентацией на эту задачу ЦРТ, которая сохранялась во всех последующих изданиях.

В данном ВДМ, кроме сведений о прогрессе в области ВОДМ в свете задачи ЦРТ, связанной с детской смертностью, приводятся такие показатели здоровья и ухода, как доля родов в присутствии квалифицированных акушерок, доля вакцинированных детей и доля отставания в росте. В этой главе

Большинство стран добилось снижения детской смертности



ГЛАВА 1

Присутствие квалифицированной акушерки при родах чрезвычайно важно для выживания и здоровья как ребенка, так и матери

диаграммы отражают, где возможно, прогресс по данным показателям с 1999 г., в ней также обсуждаются обстоятельства или вопросы, в отношении которых в 1999 г. широкомасштабные данные отсутствовали. Низкорослость, то есть рост, недостаточный для своего возраста, является основным показателем отсутствия хорошего ухода, состояния здоровья детей младшего возраста, их благополучия и развития.

Это очень достоверный показатель риска плохой успеваемости в школе и низких когнитивных способностей (Grantham-McGregor и др., 2007 г.). По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), это явный показатель хронического недостаточного или неполноценного питания детей (de Onis и Blössner, 1997 г.), а также косвенный показатель недостаточной заботы о детях младшего возраста. Поэтому показатель низкорослости используется в ВДМах как показатель питания детей и ухода за ними, демонстрирующий степень прогресса в этих направлениях до и после 2000 г. Охват дошкольным образованием и посещаемость дошкольных учреждений используются для отслеживания прогресса в образовании детей младшего возраста.

Уровень детской смертности снизился

Большинство стран добилось снижения детской смертности, при этом ранее в некоторых странах смертность достигала очень высоких уровней. Тем не менее, снижения уровня смертности почти на 50% недостаточно для выполнения задачи ЦРТ, поставленной в 2000 г., по снижению смертности на две трети по сравнению с 1990 г. (**Диаграмма 1.1**) (Всемирная организация здравоохранения, 2013 г.). Дети продолжают умирать — 6,3 млн. в 2013 г. (Межучрежденческая группа по оценке уровней детской смертности, 2014 г.) — от пневмонии, осложнений, связанных с недоношенностью, асфиксии при рождении, диарее, малярии и по другим причинам, многие из которых можно предотвратить. Большому риску подвержены дети, родившиеся в бедных семьях, в сельской местности и/или у малообразованных матерей. Около 45% всех смертей связано с недостаточным или неполноценным питанием. Наибольшей смертности от этих причин подвержены дети из стран Африки, расположенных к югу от Сахары, и вероятность их смерти в возрасте до 5 лет более чем в 15 раз выше, чем детей в развитых регионах (Всемирная организация здравоохранения, 2013 г.).

Для решения проблемы детской смертности наряду с финансированием важнейшее значение имеет политическая воля центральных и региональных

органов власти. Больше всего усилий приходится прикладывать самым бедным странам, а также тем, кто страдает от нестабильности и конфликтов, таким как Чад, Демократическая Республика Конго, Мали, Сьерра-Леоне и Сомали. В трех странах — Лесото, Свазиленде и Зимбабве — отмечается ухудшение ситуации по сравнению с 1990 г., в основном вследствие пандемии СПИДа. Вселяет надежду то, что после Дакара во многих странах был достигнут значительный прогресс, в том числе в Малави, Руанде, Сенегале и Объединенной Республике Танзания. Темпы снижения уровня детской смертности здесь самые высокие за последние 20 лет (Межучрежденческая группа по оценке уровней детской смертности, 2014 г.). В период с 2005 г. по 2012 г. годовые темпы снижения уровня детской смертности утроились по сравнению с периодом с 1990 по 1995 гг. (Организация Объединенных Наций, 2014 г.).

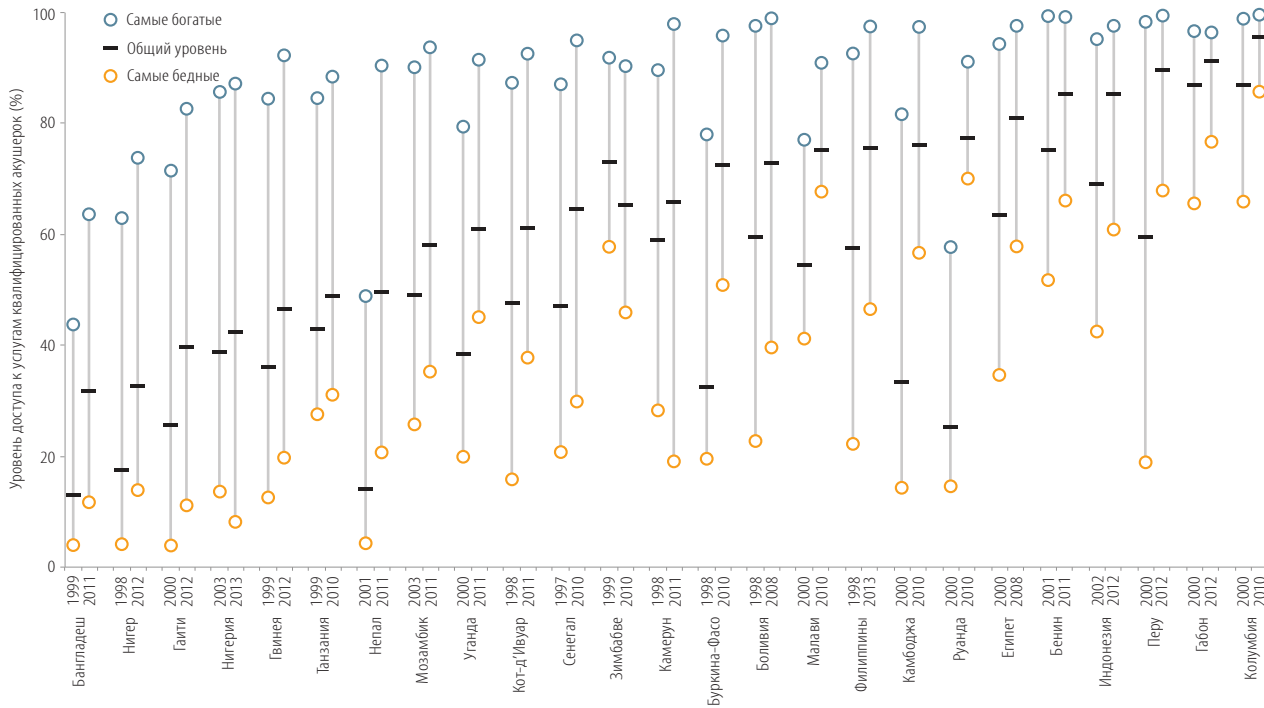
Значительный прогресс достигнут в Нигере. При изначально высоком уровне смертности в сложных условиях крайней бедности и высокой рождаемости страна шла к цели более высокими темпами, чем ее более богатые западноафриканские соседи (Amouzou и др., 2012 г.). Успех пришел в результате реализации комплекса мер: использования обработанных инсектицидами надкроватных сеток, улучшения питания, распространения витамина А в качестве пищевой добавки, вакцинации, лечения диарей пероральными регидратационными солями и цинком, а также обращения людей за медицинской помощью при заболевании лихорадками, малярией и пневмонией. Огромное значение имела внешняя помощь: финансирование со стороны альянса за вакцинацию ГАВИ, Глобального фонда и других доноров сыграло решающую роль (Amouzou и др., 2012 г.).

Присутствие квалифицированной акушерки при родах чрезвычайно важно для выживания и здоровья как ребенка, так и матери, и считается достоверным показателем состояния системы здравоохранения страны. До сих пор во многих сельских регионах развивающихся стран обычно доступна лишь помощь традиционных повитух. Во многих странах существует разительное неравенство среди самых бедных и самых богатых женщин в доступе к квалифицированной помощи (**Диаграмма 1.2**). Следует, однако, отметить, что с 2000 г. в таких странах, как Буркина-Фасо, Камбоджа, Непал, Перу и Руанда, был достигнут значительный прогресс в увеличении количества родов в присутствии квалифицированных акушерок. В 2008 г. правительство Руанды взяло курс на обучение традиционных повитух основам современного ухода за больными и акушерства (Twahirwa, 2010 г.). В большинстве стран, за исключением

Цель 1: Воспитание и образование детей младшего возраста

Диаграмма 1.2: В большинстве стран уровень доступа к услугам квалифицированных акушерок вырос

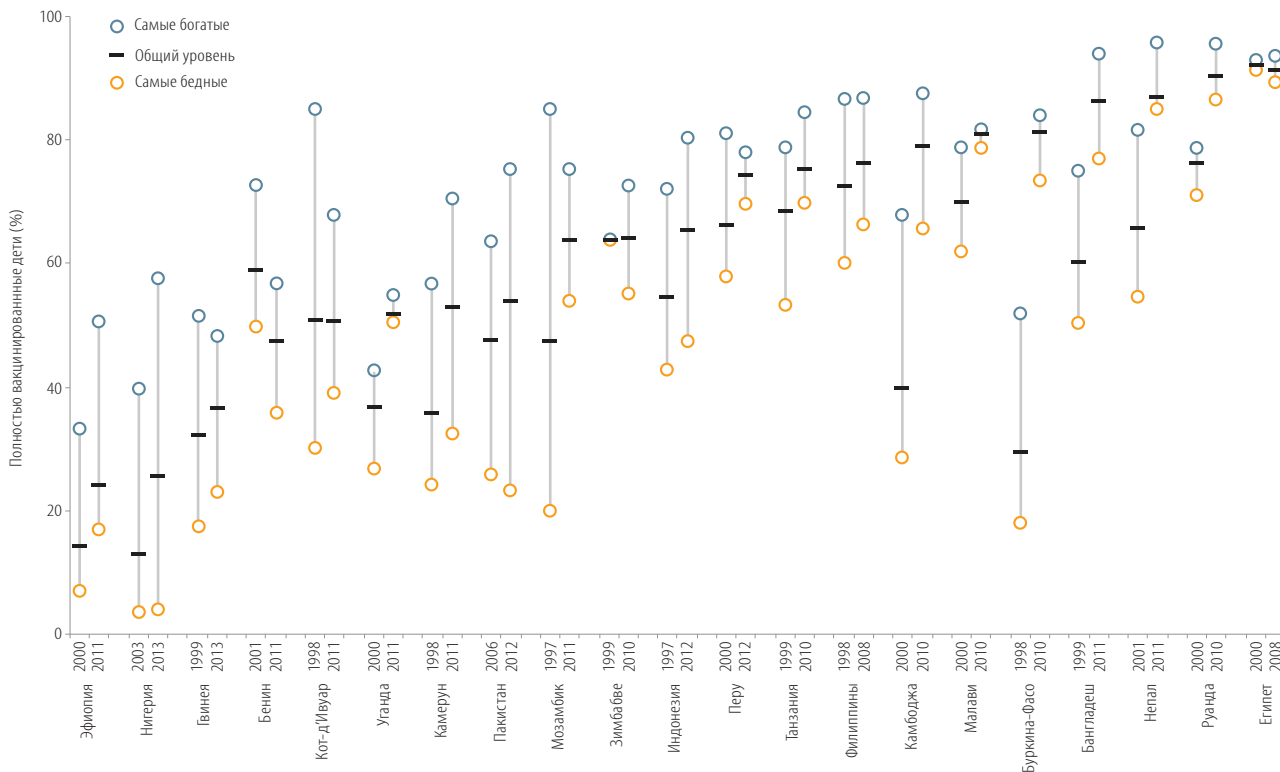
Уровень доступа к услугам квалифицированных акушерок в отдельных странах с разбивкой по уровню благосостояния в районе 2000 г. и 2010 г.



Источник: STATcompiler (2014 г.).

Диаграмма 1.3: Уровень вакцинации детей повышается, но разрыв в уровне благосостояния сохраняется

Доля полностью вакцинированных детей в отдельных странах с разбивкой по уровню благосостояния в районе 2000 и в 2010 гг.



Источник: STATcompiler (2014 г.).

ГЛАВА 1

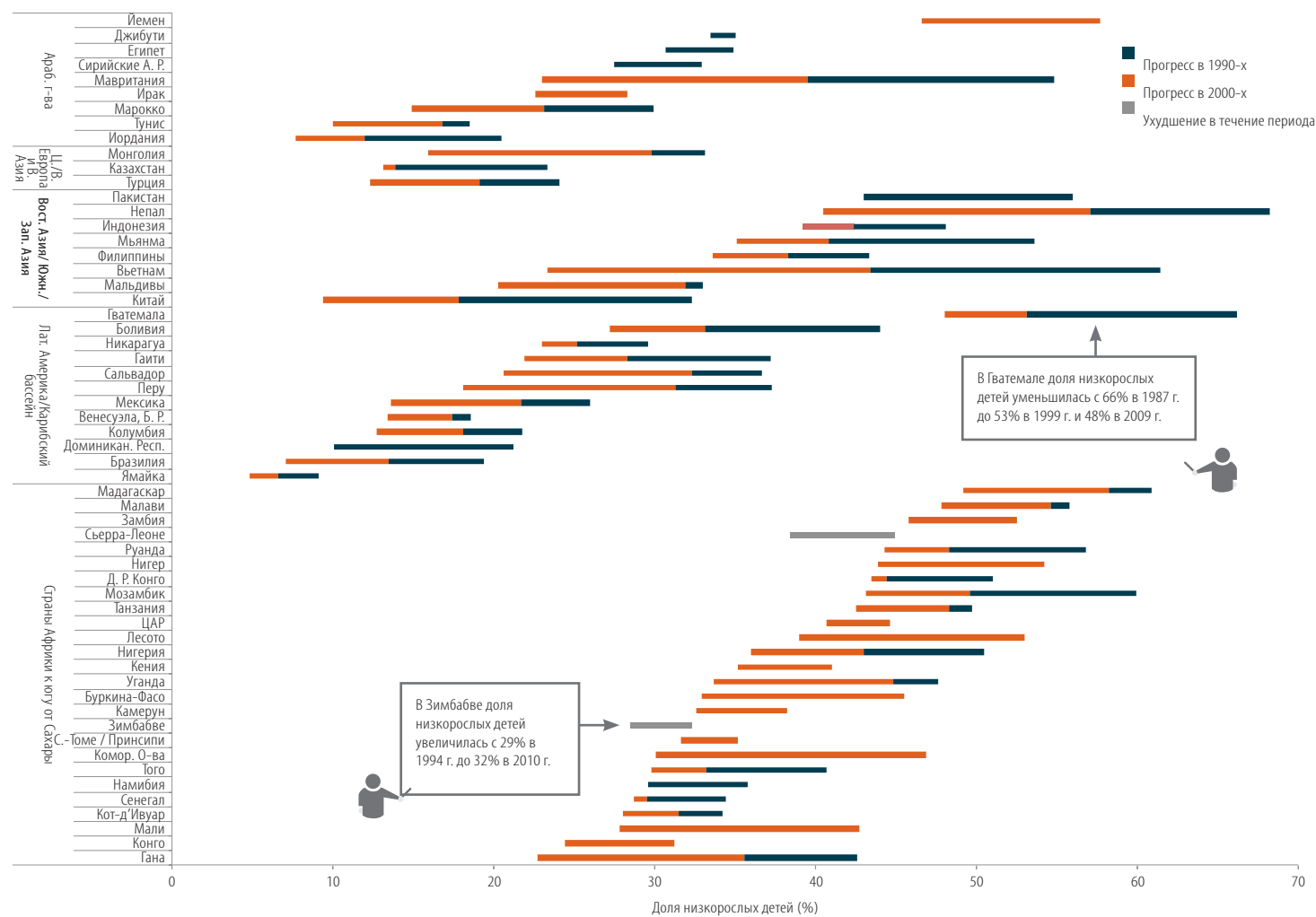
Нигерии и Зимбабве, значительно повысился средний уровень благосостояния.

Вакцинация детей от обычных и предотвратимых болезней — это важный фактор обеспечения их здоровья в целом, а следовательно, готовности к обучению и к учебе в школе. Прогресс на пути к обеспечению полной вакцинации всех детей был недостаточно быстрым в странах, которые начинали с низких уровней в 2000 г., например, в Эфиопии, Гвинее и Нигерии (**Диаграмма 1.3**). Разрыв между самыми богатыми и самыми бедными семьями остается очень большим. Особенно разительно неравенство в Пакистане, где, наряду с такими странами, как Гвинея и Филиппины, мало сделано для увеличения общей

доли полностью вакцинированных детей. В то же время в Бангладеш, Буркина-Фасо и Камбодже наблюдается значительный прогресс в этом направлении. В Камбодже национальная программа вакцинации на 2006–2010 гг., целью которой была провозглашена концентрация внимания на обслуживании труднодоступных групп населения, объединила усилия Министерства здравоохранения, Департамента планирования и медицинской информации, Департаментов планирования и финансов, а также ВОЗ, Программы внедрения и адаптации методов применения средств и ЮНИСЕФ (правительство Камбоджи, 2006 г.). Вместе с тем, отсутствие равного доступа к услугам по вакцинации остается серьезной проблемой во многих странах.

Диаграмма 1.4: В большинстве стран питание улучшилось

Доля детей с умеренным и серьезным отставанием в росте в отдельных странах, 1986–1995 гг., 1996–2005 гг. и 2006–2012 гг.



Источник: Совместная база данных ЮНИСЕФ, ВОЗ и Всемирного банка по недостаточному или неполноценному питанию детей (2013 г.).

Цель 1: Воспитание и образование детей младшего возраста**Питание детей улучшилось, но недостаточно**

Плохое питание — это глобальная проблема, корни которой уходят в бедность. Речь идет не просто о наличии еды, это и вода, и санитария, и медицинское обслуживание, к которым бедные семьи зачастую не имеют доступа (ЮНЕСКО, 2012 г.). Как заявлено в Дакарских рамках действий, «такие программы должны быть комплексными по своему характеру... включая здоровье, питание и гигиену».

Как свидетельствуют данные по Буркина-Фасо, Кении, Малави, Объединенной Республике Танзании и Зимбабве, малообразованность матерей также является фактором плохого питания, (Abuya и др., 2012 г.; Maiga, 2012 г.; Makoka, 2013 г.). Отставание в росте закладывается в утробе матери или вскоре после рождения, а возможности наверстать в росте ограничены. Недоедающие дети меньшее количество лет посещают школу и пока ходят в школу, учатся хуже (Grantham-McGregor и др., 2007 г.). В борьбе с последствиями плохого питания могут помочь скоординированные меры, включающие продовольственную помощь, кормление по требованию ребенка, а также стимулирование и раннее обучение. Стимулирование развития и обучение могут играть такую же важную роль, как и правильное питание (Walker и др., 2011 г.; Yousafzai и др., 2014 г.).

В целом, большинство стран добились прогресса в уменьшении доли детей с задержкой роста после 90-х годов прошлого века (**Диаграмма 1.4**). Изначально страны находились на очень разных уровнях по данному показателю и добились разной степени прогресса. Самая сложная задача стояла перед странами Африки к югу от Сахары. Многие страны региона, в том числе Лесото, Мали и Нигер, добились серьезных успехов по сравнению с 2000 г., но в целом в этом регионе доля недоедающих детей самая высокая с перспективой достичь 45% от общего мирового показателя к 2020 г. (de Onis и др., 2012 г.).

Значительные и устойчивые успехи с 1990 г. демонстрирует Вьетнам благодаря широкому распространению витамина А в качестве пищевой добавки, широкомасштабному йодированию соли, контролю заболеваний и стратегии сокращения замедления в росте на период с 2011 г. по 2020 г. При этом недоедание продолжает оставаться распространенным явлением (Вьетнамский национальный институт питания, 2013 г.). В Гватемале благодаря сильной политической воле удалось скоординировать работу различных

министерств и организаций (Всемирная организация здравоохранения, 2014 г.), что привело к значительному прогрессу, однако общины коренных народов по-прежнему больше всего страдают от недоедания (Hoddinott и др., 2013 г.). В Сьерра-Леоне и Зимбабве уровень низкорослости повысился, в связи с чем требуется принять срочные меры.

Стимулирование когнитивного развития детей в раннем возрасте — основополагающий строительный кирпичик

Воспитание и образование детей младшего возраста — это намного больше, чем забота об их безопасности и питании: детям во всем мире надо помогать, чтобы они успешно развивались, а не просто выживали (Myers, 1992 г.). Чтобы достичь цели расширения и совершенствования ВОДМ, Дакарские рамки рекомендуют проводить «обучение родителей и других ухаживающих за детьми лиц более эффективным методам ухода за ребенком с учетом традиционной практики». Тем не менее, на сегодняшний день имеется мало хорошо разработанных инициатив по определению и постановке целей в области «эффективных методов ухода за ребенком», которые включали бы стимулирование когнитивного и эмоционального развития. Поэтому построение диаграмм прогресса с 2000 г. по этому аспекту цели не представляется возможным.

Известно, однако, что у малообразованных родителей нет ресурсов и знаний для того, чтобы стимулировать раннее когнитивное развитие своих детей. Дети самого младшего возраста нуждаются во взаимодействии с ухаживающими за ними людьми, и для их вербального развития с ними нужно разговаривать как можно больше (Britto и др., 2013 г.). Их также необходимо стимулировать через игры и другие виды интерактивного взаимодействия. В этом отношении родители во всем мире, особенно малообразованные родители, могли бы получать помощь, направленную на обеспечение необходимого стимулирования их детей и укрепление их социально-эмоционального развития.

Повышения уровня заботы о детях со стороны родителей можно добиться посредством индивидуальных и групповых программ оказания помощи на дому и вне дома. В рамках программ посещения на дому предоставляется индивидуальная поддержка, рассчитанная на период от двух недель до

Детям во всем мире надо помогать, чтобы они успешно развивались, а не просто выживали

Вставка 1.1: Поддержка родителями психосоциального развития оказывает более благотворное влияние, чем улучшение питания

На Ямайке повышение качества родительской заботы принесло огромную пользу детям из семей, участвовавших в программе посещений на дому, целью которой было улучшение взаимодействия матери и ребенка. В течение двух лет работники здравоохранения в Кингстоне еженедельно посещали живущие в нищете семьи с отстающими в росте детьми в возрасте от 9 месяцев до 2 лет. Цель заключалась в том, чтобы помочь матерям стимулировать психосоциальное развитие детей через позитивные игры. Двадцать лет спустя, когда эти дети уже стали молодыми людьми, их заработки были на 25% выше по сравнению с теми, кто был в контрольной группе, то есть наравне с теми их ровесниками, у кого не было отставания в росте. Уровень преступности среди них также был ниже. В группе детей, где только улучшали питание, такого эффекта не наблюдалось.

Эти выводы подкрепляются значительным количеством данных, полученных из многих стран, которые подтверждают, что питание важно, но стимулирование развития ребенка приносит устойчивую и значительную пользу развитию ребенка. Положительные результаты, полученные на Ямайке, существенно превосходят результаты, полученные от подобных мер в Соединенных Штатах Америки, что свидетельствует о том, что такие подходы могут принести больше пользы не просто бедным и обездоленным в целом, но особенно таким группам населения в наиболее бедных странах, что еще раз доказывает пользу программ развития детей младшего возраста.

Источник: Gertler и др. (2014 г.); Grantham-McGregor и др. (2014 г.).

правильному питанию и продовольственной помощи, и, с другой стороны, психосоциального стимулирования, для осуществления которого проводилась индивидуальная и групповая работа с матерями, поощряющая их играть с ребенком по требованию последнего. В отдельных группах оказывался один из видов помощи, а в третьей группе — оба. В четвертой, контрольной, группе оказывались стандартные услуги по программе посещений на дому, охватывающие здоровье, гигиену и базовое обучение правильному питанию. Исследователи пришли к выводу, что самое большое влияние оказало психосоциальное стимулирование, в результате которого были достигнуты значительно более высокие показатели развития когнитивных, языковых и моторных навыков в возрасте 12 месяцев и 2 лет. Только лишь обеспечение дополнительным питанием также дало положительные результаты в этих областях, но они были не столь устойчивыми. Исследователи пришли к выводу, что оказание такой помощи в рамках посещений является надежным методом охвата более чем 200 млн. детей во всем мире, которые не могут реализовать свой потенциал в плане развития (Yousafzai и др., 2014 г.).

Отпуск по уходу за детьми и услуги по уходу за детьми могут помочь семьям поддержать развитие детей

В разных культурах отношение к периоду раннего детства значительно отличается. В некоторых культурах считается, что дети младшего возраста должны находиться дома (Shaeffer, 2015 г.). В ряде арабских государств забота о детях, особенно о детях в возрасте до 3 лет, рассматривается как обязанность семьи (Faour, 2010 г.). В таких контекстах семьям, особенно бедным семьям, нужна поддержка для обеспечения раннего когнитивного развития и обучения детей.

На уход за детьми и их воспитание в самый ранний период их жизни в значительной мере влияют культурные (и часто гендерные) стереотипы в отношении возможности родителей взять отпуск на работе, чтобы быть дома с ребенком и заботиться о нем. Защита материнства в виде оплачиваемого отпуска по уходу за ребенком во время первых недель и месяцев жизни младенца чрезвычайно важна для здоровья и благополучия матери и ребенка. При том что почти во всех странах такой отпуск предусмотрен законодательством, проблемы с его соблюдением остаются: только 28% работающих женщин в мире могут получить денежное пособие по беременности (MOT, 2014b).

трех лет и знакомящая матерей с соответствующими возрасту ребенка видами деятельности, расширяющими взаимодействие матери и ребенка с использованием обычных предметов домашнего обихода. В центре внимания таких программ часто находятся питание, забота о здоровье и развитие ребенка, и, как

правило, они дают целый ряд положительных результатов (**Вставка 1.1**). Например, с их помощью можно улучшить поведение, сбалансировать рост и вес, повысить успеваемость в школе и IQ, а также улучшить оценку матерями своей родительской практики, знаний о развитии ребенка и даже снизить уровень материнской депрессии.

В Пакистане в рамках программы Lady Health Workers с 1994 г. предоставляются услуги посещения на дому. В ходе недавнего исследования было проведено сравнение результатов двух видов помощи при посещениях на дому: с одной стороны, обучения

Трудно переоценить важность наличия в семьях отцов и их участия в воспитании для развития ребенка

Цель 1: Воспитание и образование детей младшего возраста**Вставка 1.2: Страны по-разному решали проблему повышения спроса на услуги ВОДМ и расширения доступа к ним**

При наличии большого спроса на услуги ВОДМ со стороны определенной части родителей он отличается неравномерностью, и подверженные наибольшему риску дети часто имеют меньше всего шансов получить их. Оплата стоимости таких услуг для родителей в бедных сообществах часто является серьезной проблемой. В некоторых странах принимаются меры по повышению спроса на услуги ВОДМ. Учитывая, что финансовые стимулы могут подстегнуть спрос, денежные средства, необходимые для участия в программах развития детей младшего возраста, выплачивались в таких странах, как Эквадор, Малайзия, Нигер, Филиппины и Руанда.

На участие в программах также влияет отсутствие информированности о возможностях программ или неспособность адаптироваться к потребностям семей. В Индонезии правительство активно взялось за решение этого вопроса, учредив центры ВОДМ в 65% деревень страны и проведя рекламную кампанию с целью их популяризации. В дальнейшем планируется создание центров в каждом селе.

Одной из целей национальной программы развития образования в Таиланде на 2002–2016 гг. является охват всех детей в возрасте до 5 лет программами развития, которые готовят их «по всем направлениям» перед поступлением в формальную систему школьного образования. Такая политика основывается на росте интереса к развитию детей, о чем было заявлено еще в 1979 г. в первом плане развития детей. Однако, несмотря на наличие долгосрочного плана и стратегии по воспитанию и образованию детей младшего возраста на 2007–2016 гг., ориентированных на детей в возрасте до 5 лет, очень мало детей в возрасте до 3 лет посещают детские воспитательные учреждения.

Стимулирование группового ухода за детьми там, где национальная культура и языки находятся под угрозой, может быть эффективным методом и пользоваться популярностью. Модель «языковых гнезд», впервые появившаяся в сообществах маори в Новой Зеландии, где дети младшего возраста погружались в атмосферу языка своих предков вместе со старшими членами сообществ, также использовалась и в сообществах коренных народов в Южной и Северной Америке. Подобную концепцию можно применять и в других сообществах этнических и религиозных меньшинств как способ сохранить и даже возродить культуру.

Источник: Shaeffer (2015 г.).

Трудно переоценить важность наличия в семье отцов и их участия в воспитании для развития ребенка (O'Brien, 2009 г.). Отцы, которые находят время, чтобы побыть с семьей сразу после рождения ребенка, с большей вероятностью будут и в дальнейшем участвовать в жизни своих детей (Huerta и др., 2013 г.). К 2013 г. отпуск отца по уходу за ребенком в том или ином виде предоставляется в 78 из 167 стран, при этом в 70 — это длительный оплачиваемый отпуск отца по уходу за ребенком, который начинается после декретного отпуска матери. В некоторых случаях отцам настоятельно рекомендуют разделить отпуск по уходу за ребенком с матерями, в других отпуск отца по уходу за ребенком — это лишь право отца. Однако в связи с тем, что заработная плата во время пребывания в отпуске по уходу за ребенком ниже обычной или вообще отсутствует, мужчины неохотно берут такой отпуск (MOT, 2014b).

Несмотря на увеличение числа декретных и отцовских отпусков, люди все больше полагаются на услуги по уходу за детьми вне дома, особенно в странах с развитой экономикой (ОЭСР, 2006 г.; Yoshikawa и Kabay, 2015 г.). Страны расширяют охват услугами ВОДМ разными способами (**Вставка 1.2**). Доступность организованного ухода за детьми может дать возможность женщинам поступить на оплачиваемую работу, чтобы улучшить экономические перспективы их семей, укрепить гендерное равенство и поднять производительность труда в стране (ОЭСР, 2006 г.). Это может высвободить старших сестер и братьев, которые могут продолжить свою учебу. Однако слишком часто услуги по уходу за детьми заключаются в том, чтобы их накормить и обеспечить их безопасность, пока родители заняты на работе, а не в предоставлении жизненно важных услуг по стимулированию когнитивного и социально-эмоционального развития (Shonkoff и Philips, 2000 г.; Yoshikawa и Kabay, 2015 г.).

Качество услуг важно даже для очень маленьких детей

Определение и оценка качества — дело непростое. В идеале следует учитывать местные ценности и взгляды на вопросы развития детей младшего возраста, а также научно обоснованные показатели их когнитивного, языкового и социально-эмоционального развития. Не существует сопоставимых на международном уровне данных по качеству всех видов воспитания детей самого младшего возраста, поэтому невозможно составить диаграмму прогресса в этой области с 2000 г.

ГЛАВА 1

Сотрудники в области ВОДМ более эффективно способствуют развитию детей, если у них есть хотя бы минимальная специальная профессиональная подготовка

По некоторым составляющим качества, которые считаются важными, существует широкий консенсус: помещения и оборудование, практика осуществления индивидуального ухода, умение выслушать и поговорить, мероприятия и взаимодействие с детьми, структура программ, взаимоотношения между родителями и персоналом и реагирование на потребность персонала в профессиональном развитии (Институт развития ребенка им. Фрэнка Портера Грэхема, без даты.; Peralta, 2008 г.). Крайне важное значение имеет персонал, который осуществляет уход за детьми и их воспитание, в том числе его образование и способность создать теплые, чуткие и прочные отношения (Gialamas и др., 2013 г.; Mtahabwa и Rao, 2010 г.). Другими важными условиями качественного ВОДМ являются использование родного языка, возможность учиться через взаимодействие в игре со взрослыми и другими детьми, наличие соответствующих учебных материалов и достаточного пространства, где у детей есть возможность быть физически активными (Mathers и др., 2014 г.).

Плохое качество ухода и воспитания, будь то дома или в дошкольном учреждении, приводит к неудовлетворительным результатам в области языковых, коммуникативных и когнитивных возможностей (Penn, 2010 г.). Для обеспечения качественного ухода также важны образование и

профессиональная подготовка, но какой именно уровень образования и профессиональной подготовки следует считать необходимым? Объем данных исследований по странам с низким уровнем дохода ограничен, поэтому сделать выводы по разным странам и регионам трудно. Однако совершенно очевидно, что для того, чтобы способствовать развитию детей, специалисты по ВОДМ должны уметь строить взаимоотношения с детьми и семьями и хорошо понимать, как развиваются дети младшего возраста.

При реализации программ посещений на дому решающее значение имеют способность построить прочные доверительные отношения с семьями в силу того, что эта работа связана с очень личной стороной жизни семей, равно как и подготовка для приобретения знаний и навыков, необходимых для данной работы (van Ravens, 2014 г.). Сотрудники программы Lady Health Workers в Пакистане продемонстрировали, насколько эффективной может быть работа людей, которые посещают семьи на дому. Вместе с тем реализация программы показала, что им нужна обширная профессиональная подготовка, чтобы эффективно осуществлять многочисленные параллельные мероприятия (Yousafzai и др., 2014 г.).

Вставка 1.3: Программа правительства Перу по дневному уходу: необходимо больше внимания уделять обучению и поддержке персонала

С 1993 г. в Перу через правительственную программу Programa Nacional Wawa Wasi предоставляются услуги дневного ухода для детей из трущоб в возрасте от 6 месяцев до 4 лет. За небольшую плату родители могут оставить своих детей в безопасной домашней обстановке, где «мама-няня» присматривает не более чем за восемью детьми. Программа предусматривает раннее обучение, формирование социально-культурной идентичности, здоровое питание, просвещение родителей по вопросам питания и личной гигиены, обучение родителей положительным методам воспитания детей и государственный мониторинг роста, веса и вакцинации.

Программа в несколько измененной форме была расширена с городских районов на сельские, хотя и не охватила полностью все отдаленные села в Андах и другие бедные сообщества. Местное сообщество выбирает и проверяет «мам-нянь» и предоставляет им обучение. «Мамы-няни» получают помощь координаторов на местах и проходят дальнейшее обучение, частота которого может быть разной — от одного раза в неделю до двух раз в год. Тем не менее, результаты нескольких оценок показали, что программа реализуется слабо, при этом указывалось, что требуется дополнительное обучение персонала. Эффективность некоторых видов деятельности была низкой: 46% «мам-нянь» не организовывали и не проводили работу по стимулированию когнитивного развития, было выполнено только 38% предусмотренных проверок роста и веса, и 70% родителей не прошли обучения положительным методам воспитания детей. В ходе некоторых исследований было обнаружено, что уровни хронического недоедания, анемии и отставания в психомоторном развитии были такими же, как среди детей, не охваченных программой. При повышении профессиональной квалификации персонала недостаточное внимание уделялось вопросам стимулирования когнитивного развития. Из-за низкой квалификации и недостаточной подготовки персонала для осуществления такой комплексной программы многие родители рассматривали Wawa Wasi как программу по уходу за ребенком в безопасной обстановке с хорошим питанием, а не как программу раннего обучения.

Источник: Суето и др. (2009 г.).

Цель 1: Воспитание и образование детей младшего возраста

Лицам, посещающим семьи, также нужна практика и профессиональная подготовка, чтобы работать с матерями всех социальных слоев, особенно в таких странах, как Индия, где это связано с потенциальными трудностями. Оценка, проведенная в Индии, показала, что лицам, посещающим семьи, нужна обширная профессиональная подготовка с применением ролевых игр для отработки разных игр и видов деятельности, которым они будут обучать матерей во время визитов. Им также нужны теоретические и практические знания, которые помогли бы им убедить матерей в том, что такие простые игры, как удары игрушкой по другой игрушке или построение башни из кубиков, полезны для развития детей (Fernandez-Rao и др., 2014 г.).

Что касается воспитания детей в специализированных центрах, следует отметить, что уровень профессиональной подготовки и квалификация персонала в разных странах и в пределах одной и той же страны различаются между собой (Mathers и др., 2014), в результате чего услуги качественного ухода и воспитания часто предоставляются неравномерно (Центр образования и развития детей младшего возраста, 2013 г.; Karupiah, 2014 г.). Очевидно, что специалисты по ВОДМ более эффективно способствуют развитию детей, если у них есть хотя бы минимальное специализированное образование и подготовка (Mathers и др., 2014 г.). В Австралии и персонал, и руководители центра по уходу за детьми и их воспитанию пришли к выводу, что качество ухода за детьми раннего возраста и их воспитание зависят от таких эмоциональных составляющих, как любовь, забота и внимание, а также от конкретных видов деятельности, направленных на обучение и развитие когнитивных способностей детей младшего возраста. Сотрудники центра выразили мнение, что профессиональная подготовка должна иметь сильную практическую составляющую, чтобы дать необходимые знания и навыки для работы с детьми младшего возраста (Brownlee и др., 2009 г.).

Если полагаться на персонал, не имеющий достаточной профессиональной подготовки, это может привести к удручающим результатам, как, например, в Перу (**Вставка 1.3**). В целом, низкая заработная плата и низкий престиж людей, занимающихся образованием и воспитанием детей раннего возраста, не способствуют привлечению и удержанию высококлассных специалистов (Karupiah, 2014 г.). Высокая текучесть кадров негативным образом отражается на отношениях с детьми, которые так важны для их развития (Gialamas и др., 2013 г.; Mathers и др., 2014 г.).

Многие страны двигаются в направлении многосекторального подхода к услугам для детей младшего возраста

Призывая страны расширять и совершенствовать комплексные меры по ВОДМ, особенно в отношении бедных и обездоленных детей, Дакарские рамки действий настоятельно рекомендуют разрабатывать национальную многосекторальную политику, подкрепленную соответствующими ресурсами. С 2000 г. такая политика наряду с правовыми рамками была разработана во многих странах (Neuman и Devercelli, 2012 г.).

В последние годы идея интегрированных услуг для детей младшего возраста активно обсуждается в академической литературе. Однако они отличаются от многосекторального подхода, за который ратовали в Дакаре. Обе концепции могут предусматривать либо рамочную политику, которая координирует политику разных секторов, либо единую политику для всех задействованных министерств и ведомств (Vargas-Barón, 2005 г.). Тем не менее полностью интегрированная политика подразумевает интегрированные бюджеты и тесную координацию предоставления услуг на всех уровнях управления. Такая координация и последовательность мероприятий, осуществляемых секторами, имеет целью создание синергического эффекта, в результате которого воздействие будет большим, чем сумма нескоординированных действий (van Ravens, 2014 г.). К соответствующим секторам относятся здравоохранение, питание, образование, снижение уровня бедности, социальное обеспечение и защита детей.

Услуги могут быть направлены на беременных женщин, на детей еще до момента рождения и вплоть до уже начавших ходить в начальную школу и на воспитателей. Услуги программы могут оказываться на дому, в центрах по уходу за детьми и центрах раннего образования, отделениях дошкольного образования начальных школ, общинных центрах, медицинских центрах и больницах (Neuman и Devercelli, 2012 г.).

Хотя интегрированный подход кажется идеальным, он непрактичен (van Ravens, 2014 г.), и в настоящее время крупномасштабные высококоординированные программы фактически нигде не реализуются (Black и Dewey, 2014 г.). Требуется задействовать значительную часть потенциала правительства для планирования и координации работы отделов

Дакарские рамки действий настоятельно рекомендуют разработать национальную многосекторальную политику ВОДМ, подкрепленную соответствующими ресурсами

По имеющимся данным, 78 стран приняли документы, касающиеся многосекторальной политики в отношении ВОДМ

и министерств, что во многих ситуациях делает такой подход слишком масштабным (van Ravens, 2014 г.). Ни одна из развитых стран не использует полностью интегрированный подход в отношении ВОДМ. Предпочтение отдается параллельной работе отдельных секторов при их тесном сотрудничестве, как, например, в Нидерландах. Куба добилась охвата 94% детей в возрасте от 3 до 5 лет и беременных женщин широким спектром услуг для детей раннего возраста (Приложение, статистическая таблица 3В), которые не были интегрированы в единую политику, а реализуются через ряд отдельных законов, постановлений и нормативно-правовых актов (Vargas-Barón, 2015 г.).

Многосекторальный подход с комбинацией различных услуг, предоставляемых отдельными секторами, по всей вероятности, окажется наиболее реалистичным в большинстве контекстов. В качестве примера политики в области ВОДМ, реализуемой отдельными секторами, можно привести закон о создании Колумбийского института семейного благополучия, принятый в далеком 1968 г., и закон о воспитании и образовании детей младшего возраста на Филиппинах 2000 г. (**Вставка 1.4**) (Vargas-Barón, 2015 г.).

К 2014 г. многие страны разработали четкую многосекторальную политику или всеобъемлющую политику, которая охватывает несколько секторов. По имеющимся данным, 78 стран приняли документы, касающиеся многосекторальной политики в отношении ВОДМ³, а 23 страны готовят такие документы (Vargas-Barón, 2015 г.).

Самыми отстающими в этом вопросе являются арабские государства, где политику разрабатывают только Алжир, Иордания и Палестина. По сравнению с низким исходным уровнем 2000 г., когда политика в отношении ВОДМ была разработана только в Гане, Маврикии, Намибии и Южной Африке, страны Африки к югу от Сахары добились значительных успехов: 30 стран утвердили такую политику и 7 продолжают ее разработку (Vargas-Barón, 2015 г.); во многих из оставшихся стран ситуация нестабильна или имеют место конфликты (Neuman и Devercelli, 2012 г.).

Многосекторальный подход оказался успешным в ряде стран, например, в Колумбии (**Вставка 1.4**), но его также можно эффективно использовать в конкретных ситуациях, например, в контексте инвалидности (**Вставка 1.5**).

3. Наличие десяти из этих политик не подтверждено, так как не удалось получить их копии.

Вставка 1.4: В Колумбии добились охвата большей части наиболее уязвимых детей в возрасте до 5 лет

Каждый ребенок в возрасте до 5 лет должен посещать дошкольные учреждения. Образование детей младшего возраста — главный приоритет.

— Марта Изабель Кастано,
учитель начальной школы, Колумбия

С 1968 г. правительство Колумбии развивает систему ухода за детьми дома и в специальных центрах и дошкольные учреждения для уязвимых категорий детей. В 2006 г. Национальный совет по вопросам социально-экономической политики одобрил национальную государственную политику в области воспитания и обучения детей младшего возраста. Была проделана большая работа по координации усилий министерства социальной защиты и министерства образования, кульминацией которой стал национальный план развития на 2010–2014 гг. и политика «От нуля и на всю жизнь», с помощью которых создавалась всеобъемлющая система развития детей младшего возраста, в фокусе которой, главным образом, находятся дети из бедных и особо уязвимых семей.

Цели политики, закрепленные в законе в 2009 г., делают акцент на детях из семей с низким доходом, начиная с заботы о матерях, ожидающих ребенка. Детям гарантируется необходимое питание, дошкольное образование (в том числе один год обязательного обучения в возрасте 5 лет) и комплексное медицинское обслуживание. В первые два года реализации осуществлялась необходимая финансовая поддержка; первые инвестиции были направлены на охват 2,1 млн. наиболее уязвимых детей. Шесть процентов бюджета на образование были выделены на «предварительное образование» детей в возрасте до 4 лет включительно. Были построены большие новые центры, укомплектованные сотрудниками, ранее работавшими социальными работниками, психологами и учителями.

Достигнут значительный прогресс в охвате детей в возрасте до 5 лет из семей с низкими доходами: 25% из них получают комплекс услуг ВОДМ, и 42% охвачены услугами дневного ухода. Следует, однако, отметить, что децентрализация несет в себе как возможности, так и препятствия. Не все губернаторы и мэры в одинаковой степени поддерживают национальную политику, а заключение субподрядных договоров на предоставление многих аспектов обслуживания с негосударственными поставщиками ставит под угрозу соблюдение единых стандартов качества.

Источники: Всемирный банк (2013а); Yoshikawa и Kabay (2015 г.); Vargas-Barón (2015 г.).

Вставка 1.5: Многосекторальный подход можно использовать для решения проблем инвалидов в раннем возрасте и помощи детям и семьям

Существует тесная связь между инвалидностью и бедностью и обездоленностью. Дети-инвалиды относятся к самым обездоленным и социально изолированным группам населения в мире. Многосекторальный подход имеет решающее значение для оценки и решения проблем детей-инвалидов. Решение их проблем в раннем возрасте помогает детям и их семьям улучшить их перспективы.

Дети-инвалиды представляют значительную часть обездоленного населения, поэтому чтобы охватить большое число обездоленных детей, политика должна быть нацелена на детей-инвалидов и различные условия их жизни. Чем раньше диагностируется инвалидность, тем лучше для детей и их семей. Услуги для детей младшего возраста, предоставляемые многими секторами, могут иметь решающее значение для того, чтобы оказать детям комплексную помощь в раннем возрасте. Дети-инвалиды часто не выходят из дома и не имеют доступа к тем возможностям, которые есть у других детей. Программы посещения на дому могут позволить охватить этих детей в тех случаях, когда другие виды услуг добиться этого не способны. Эти программы также играют важную роль в обучении и поддержке родителей в плане положительного взаимодействия с детьми и стимулирования их развития в их первой учебно-воспитательной обстановке — дома.

У родителей может не хватать знаний, чтобы оценить развитие ребенка и требовать вмешательства медицинских специалистов или педагогов. Некоторые страны с низким или средним уровнем доходов на душу населения занимают лидирующие позиции в этом отношении. Были

разработаны методы оценки детей, и их разработка продолжается в Индии и Китае (среди прочих стран). Такие методы требуют участия как обоих родителей, так и квалифицированных специалистов, особенно в условиях малограмотности. Однако во многих странах с низким уровнем доходов населения по-прежнему не осуществляется широкомасштабная диагностика развития детей.

После оценки инвалидности детям-инвалидам нужна помощь, чтобы делать то, что делают другие дети. В настоящее время широкое признание получил тот факт, что изоляция детей от сверстников или семей негативно сказывается на их развитии и потенциале. В Центральной и Восточной Европе, где длительное время детей-инвалидов помещали в специальные заведения, страны уходят от этой практики. По возможности дети-инвалиды должны жить нормальной жизнью в семье и посещать инклюзивные школы, где им должны оказывать дополнительную помощь в плане здоровья и обучения¹.

В достижении этой цели могут помочь скоординированные многосекторальные подходы. На Ямайке принимаются согласованные меры по оценке особых потребностей детей, в 2014–2015 учебном году методы оценки распространяются по всей стране, чтобы помочь учителям дошкольных учреждений выявить детей, нуждающихся в дополнительной помощи.

Источники: Hines (2014) г.; ВОЗ (2012); ВОЗ ЮНИСЕФ (2012 г.).

1. См. обсуждение инклюзивного образования для детей-инвалидов по сравнению с их отдельным обучением в главе 2.

На успех многосекторальных политик влияет целый ряд различных факторов, в том числе координация действий, сотрудничество и согласованность в оценке прогресса между министерствами и ведомствами (DiGirolamo и др., 2014 г.), а также уровень текучести кадров (Vargas-Barón, 2015 г.). В большинстве случаев важно обеспечить руководство со стороны ответственного министерства. Необходимо установить связи с ведомствами-партнерами, так же важно обеспечить потенциал осуществления на среднем и низовом уровне управления, чем часто пренебрегают (Britto и др., 2014 г.). В Китае успеху программы по работе с детьми младшего возраста способствовали твердость намерений правительства на национальном уровне, которая дополнялась взаимодействием на уровне провинций и на местном уровне (Engle и др., 2013 г.).

В странах Африки к югу от Сахары разрабатывать политику в области ВОДМ помогали партнеры по развитию, в том числе ЮНИСЕФ и ЮНЕСКО, но для

обеспечения их реализации необходимо продолжать оказывать помощь. Там, где разработка политики происходит без полного учета реальной ситуации и без привлечения ключевых заинтересованных лиц, важные вопросы могут оказаться упущенными. В результате отсутствие причастности может вылиться в недостаточность политической воли для ее реализации. Широкие консультации могут обеспечить необходимую поддержку. В Бразилии широкое участие правительства и органов власти на всех уровнях, а также представителей гражданского общества в обсуждении проекта национального плана воспитания и образования детей младшего возраста 2010 г. привело к формированию чувства причастности со стороны руководства секторов и других заинтересованных лиц (Vargas-Barón, 2015 г.).

Согласованный документ о политике может быть и благом, и обязательством. Его могут использовать, чтобы продемонстрировать прогресс, но официальное принятие и реализация могут быть отложены на

Возможность получить качественное доначальное образование оказывает положительное влияние на результаты учебы в начальной школе

ГЛАВА 1

неопределенное время (Neuman и Devercelli, 2012 г.). В Нигерии национальная политика интегрированного развития детей раннего возраста была одобрена в 2007 г., но ее реализация до сих пор не началась. Были разработаны планы осуществления, но не проведен расчет затрат и финансирование не выделяется (ЮНИСЕФ, 2007 г.; Всемирный банк, 2013b). Чтобы официальная политика стала реальностью, нужны краткосрочные планы действий и конкретные планы реализации, но по состоянию на 2014 г. только 28 стран разработали необходимые стратегические планы по реализации (Vargas-Barón, 2015 г.).

В некоторых странах системы дошкольного образования и уровни охвата расширялись быстрыми темпами

Возможность получить качественное дошкольное образование оказывает огромное влияние на результаты учебы в начальной школе, при этом этот факт часто влияет и на дальнейшую жизнь (Berlinski и др., 2009 г.). В Дакарских рамках подчеркивается роль национальных правительств и отмечается, что программы должны быть должным образом разработаны и иметь конкретные цели: «Правительства ... несут основную ответственность за разработку политики [ВОДМ]... и внедрение гибких, поддающихся адаптации программ для детей младшего возраста, которые специально рассчитаны на их возраст, а не просто дублируют обычные школьные системы».

Анализ исследований, проведенных в Аргентине, Бразилии, Колумбии, Индии, Марокко, Перу и Турции, позволил сделать вывод, что раннее вмешательство, как правило, оказывает положительный эффект на вероятность охвата, на второгодничество и отсев, а также на успехи в первые годы обучения в начальной школе. Это влияние может быть значительным и, как правило, возрастает в отношении бедных и обездоленных детей (Myers, 1992 г.; Myers, 2004 г.). Поэтому расширение доступа к дошкольному образованию как через формальные, так и неформальные программы имеет важнейшее значение для расширения жизненных возможностей детей, повышения эффективности системы образования и использования ресурсов, а также для уменьшения неравенства в обществе в целом.

Чуть менее чем за 10 лет охват дошкольным образованием возрос на 64%, но остается крайне неравномерным

Охват дошкольным образованием увеличился на 64%. Это значительное достижение, даже если учесть, что исходный уровень в 1999 г. был очень низким. 49% роста произошло за счет девочек, и в 2012 г. они составляли около половины всех охваченных дошкольным образованием детей. В некоторых странах достигнут прогресс благодаря массовому расширению государственных систем дошкольного образования. В 1999 г. Казахстан стал первой страной в Центральной Азии, где обучение в дошкольном учреждении в течение одного года стало обязательным, что сократило разрыв в охвате самых бедных и самых богатых. Во Вьетнаме также серьезно расширился охват государственными услугами, что привело к увеличению брутто-коэффициента охвата (БКО) и уменьшению охвата услугами частных поставщиков (Shaeffer, 2015 г.).

Однако прогресс в доступе был неравномерным со значительной разницей между городскими и сельскими районами, богатыми и бедными семьями и сообществами, процветающими и обездоленными регионами внутри одной и той же страны (Delprato и др., 2014 г.). Также сохраняется значительное неравенство в доступе семей к качественному дошкольному образованию (Britto и др., 2014 г.).

Многие страны Африки к югу от Сахары, а также некоторые азиатские страны и арабские государства начинали в 1999 г. с чрезвычайно низкого исходного уровня и за отчетный период добились прогресса и роста показателей охвата дошкольным образованием (**Диаграмма 1.5**). Разительным исключением на их фоне является Гана: с отменой платы за обучение в школе этого уровня исходные показатели были уже на высоком уровне, но стране все же удалось продемонстрировать улучшение ситуации. Южная Африка также добилась значительного прогресса: в начальных школах был введен один год дошкольного образования. В Непале приняты меры по расширению охвата дошкольным образованием в планах национального развития. Значительная работа была проведена в Монголии, где в соответствии с Генеральным планом сектора образования (2006–2015 гг.) были созданы мобильные детские сады, отвечающие культурным и контекстуальным требованиям, которые располагаются в гэрах (юртах), что кардинально расширило доступ (правительство Монголии, 2006 г.).

Цель 1: Воспитание и образование детей младшего возраста

Как и в отношении охвата, большинство стран Африки к югу от Сахары, а также многие азиатские страны и арабские государства не достигли большого прогресса после Дакара в плане увеличения продолжительности обучения в дошкольных учреждениях, т. е. в плане среднего количества лет, в течение которых ребенок получает дошкольное образование (**Диаграмма 1.6**). Продолжительность обучения в дошкольных учреждениях в Южной Африке около года соответствует введенному правительством единственному году перед поступлением в начальную школу. Таиланд добился успехов благодаря согласованным мерам правительства по расширению доступа и повышению спроса на обучение в дошкольных учреждениях в ориентированной на ребенка обстановке (Shaeffer, 2015 г.), т. е. в условиях, подходящих для детей младшего возраста, а не просто имитирующих начальную школу с партами, уроками и учебниками. Массовое расширение системы дошкольного образования в Алжире привело к увеличению продолжительности обучения в дошкольных учреждениях практически с нуля до почти одного года.

Проживание в сельской местности может быть основным препятствием к доступу к дошкольному образованию (**Диаграмма 1.7**). В некоторых самых бедных странах люди, проживающие в сельской местности и принадлежащие к самым бедным слоям населения, также имеют самые низкие шансы на участие в программах раннего обучения. У людей, проживающих в городе и принадлежащих к самым богатым слоям населения, в целом больше шансов на такое образование, хотя уровень участия остается низким даже среди них. Расширение доступа сопровождается увеличением неравенства, о чем свидетельствуют данные по Лаосской Народно-Демократической Республике и Тунису. Вьетнам добился наибольшего прогресса в расширении охвата программами раннего обучения тех, кто находится в наиболее затруднительном положении, в том числе детей из языковых меньшинств (ЮНЕСКО, 2014 г.).

В Кении, Монголии, Таджикистане и Того снизились шансы на участие в программах раннего обучения детей, проживающих в сельской местности и/или принадлежащих к бедным и обездоленным группам населения. То же самое относится к Гане и Казахстану, несмотря на позитивные изменения в политике. Неравенство внутри страны может достигать значительных масштабов. Так, в Республике Танзания наблюдаются значительные различия в уровне благосостояния и большое неравенство между провинциями, достигающие 71% (Всемирный банк, 2012 г.). Неравенство между городской и сельской местностью заметно также в плане

помещений и оборудования, в учебном процессе и во взаимоотношениях учитель-ребенок (Mtahabwa и Rao, 2010 г.). В Нигерии и Уганде отмечается самое большое неравенство в доступе в зависимости от благосостояния (**Диаграмма 1.8**), при этом государственные школы на юге Нигерии в большей степени осуществляют программы раннего обучения. Существуют и другие факторы: в Таиланде при общей благосклонности в масштабах страны к детям младшего возраста допущено снижение уровня участия детей мигрантов не тайской национальности и беженцев в программах ВОДМ, в настоящее время только 55% из них участвуют в таких программах по сравнению с 93% в общем по стране (Shaeffer, 2015 г.).

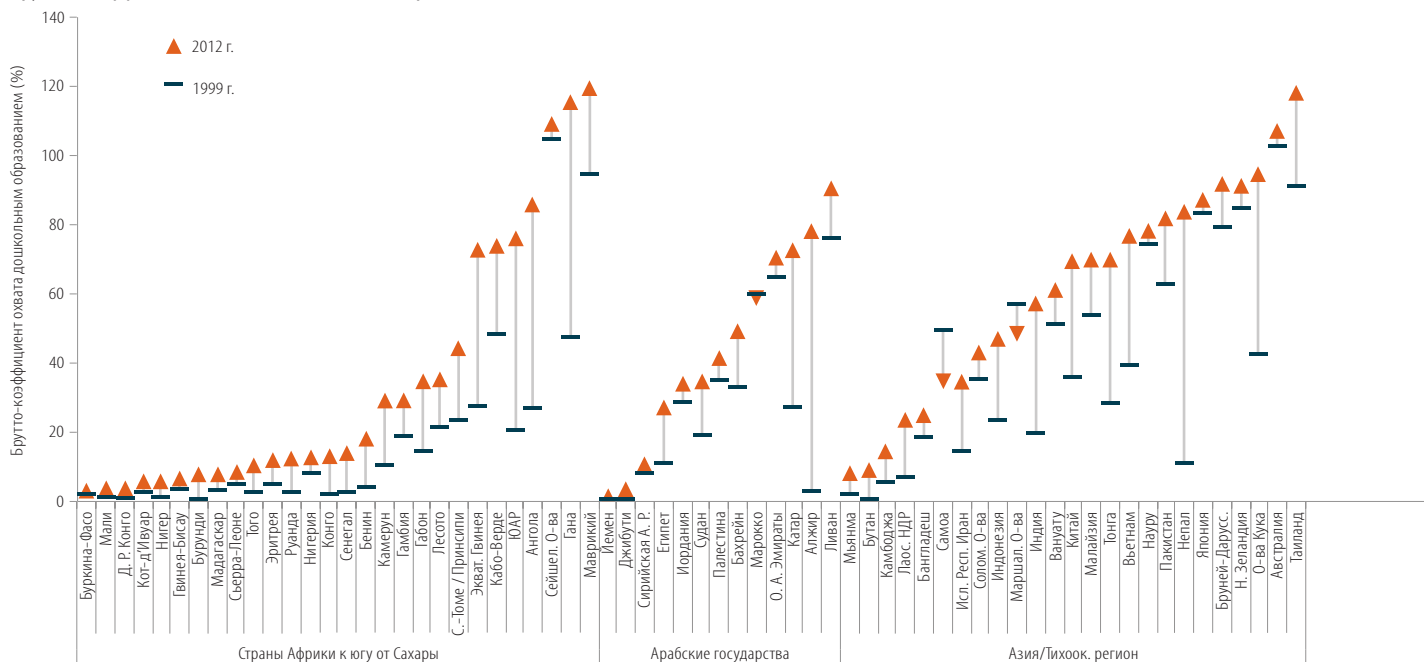
Опираясь на прогресс, достигнутый на сегодняшний день, было возможно спрогнозировать брутто-индексы охвата дошкольным образованием к 2015 г. для 148 стран. Семьдесят стран, или 47%, вероятно, будут иметь высокие брутто-коэффициенты охвата, где-то на уровне выше 80%. В эту категорию входят все регионы ОДВ, но большая часть стран этой категории — это страны Центральной и Восточной Европы, Латинской Америки и Карибского бассейна, Северной Америки и Западной Европы. Двенадцать стран, или 8%, будут занимать среднюю позицию с БКО от 70% до 79%. Шестьдесят шесть стран будут иметь низкий (30/69%) или очень низкий (ниже 30%) БКО и составят 25% и почти 20% соответственно от общего числа стран выборки. Почти половина стран с очень низким БКО — это страны Африки к югу от Сахары (Bruneforth, 2015 г.).

**С 1999 г. охват
доначальным
образованием
возрос на 64%**

Есть несколько путей, позволяющих добиться расширения охвата

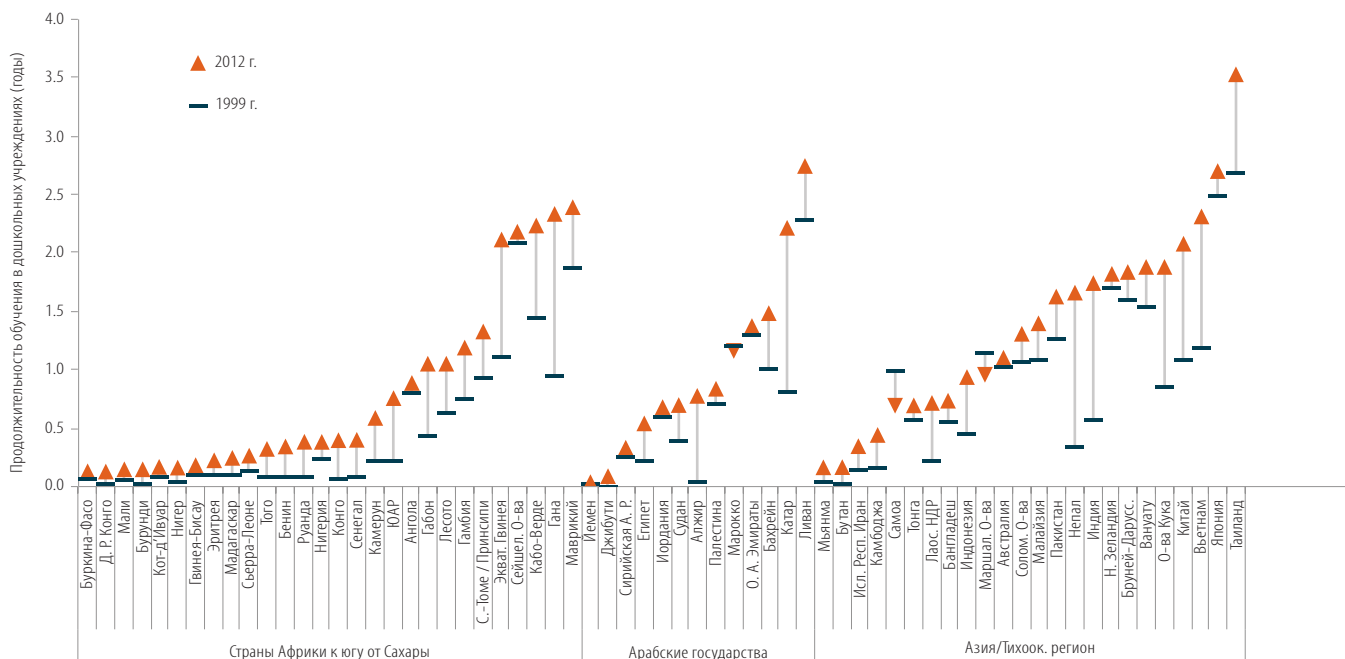
Для увеличения количества детей, охваченных дошкольным образованием, правительства могут использовать разного рода меры, в том числе принимать законы и разрабатывать политику, проводить информационно-просветительские кампании, применять финансовые стимулы и отменять плату за обучение. Обязательный характер обучения в дошкольных учреждениях можно закрепить в законодательном порядке. В 2001 г. в Мексике обучение в дошкольных учреждениях стало обязательным для детей в возрасте от 4 до 5 лет (МБП ЮНЕСКО, 2012 г.); к 2012 г. БКО увеличился до 101% с 70% в 1999 г. (Приложение, статистическая таблица 3В). В Перу в 2003 г. было введено двухлетнее бесплатное и обязательное дошкольное образование для детей трехлетнего возраста (правительство Перу, 2003 г.). В Гане обязательное дошкольное образование было введено в 2007 г. (Таблица 1). В Мьянме недавно ввели обязательное дошкольное образование в течение одного года (Shaeffer, 2015 г.).

Диаграмма 1.5: В большинстве стран брутто-коэффициент охвата дошкольным образованием увеличился с 1999 г. по 2012 г.
Брутто-коэффициент охвата дошкольным образованием, 1990 г. и 2012 г.



Источники: Приложение, статистическая таблица 3В; база данных Статистического института ЮНЕСКО.

Диаграмма 1.6: Наблюдается тенденция к увеличению продолжительности обучения в дошкольных учреждениях
Продолжительность обучения в дошкольных учреждениях, 1999 г. и 2012 г.



Источники: Приложение, статистическая таблица 3В (веб-сайт); база данных Статистического института ЮНЕСКО.

Цель 1: Воспитание и образование детей младшего возраста

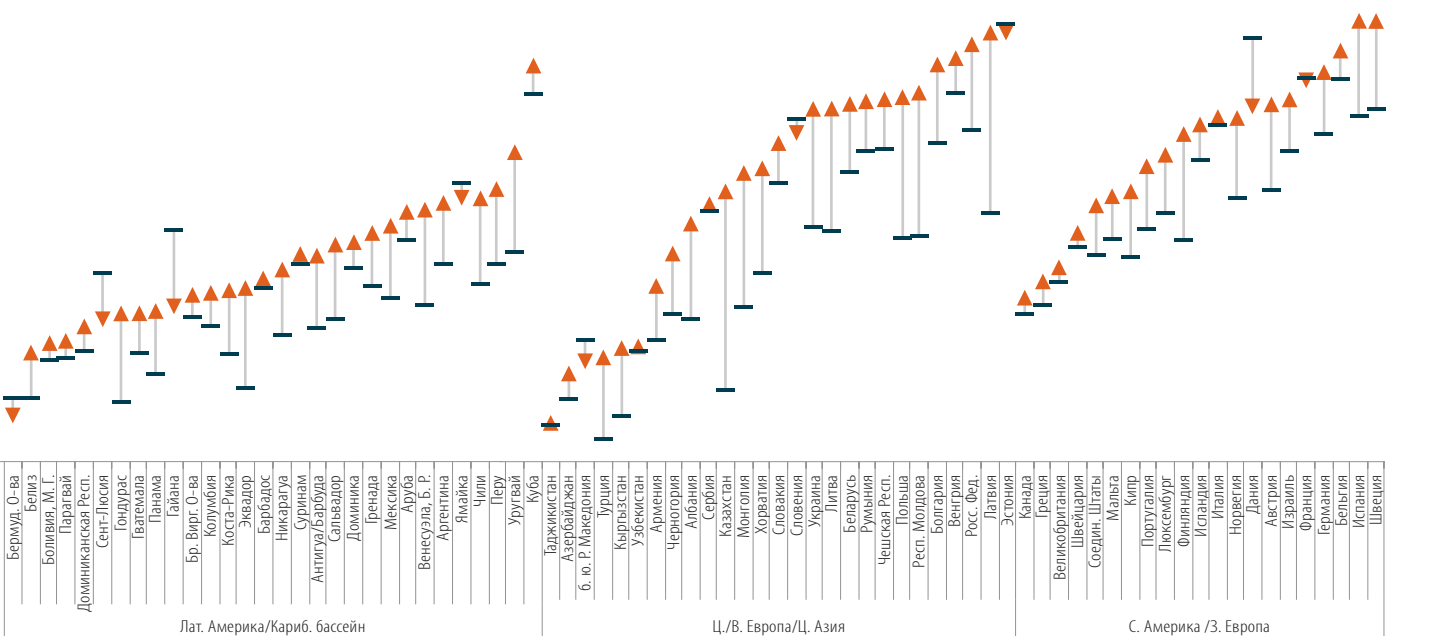
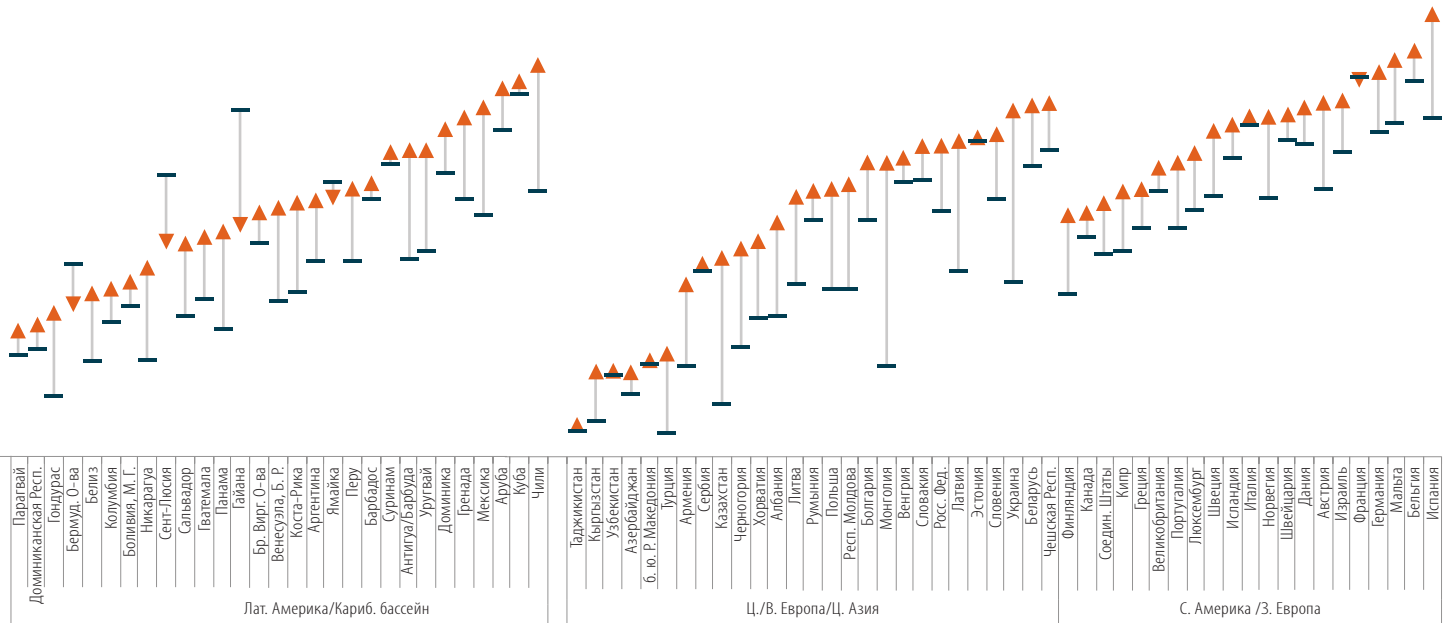
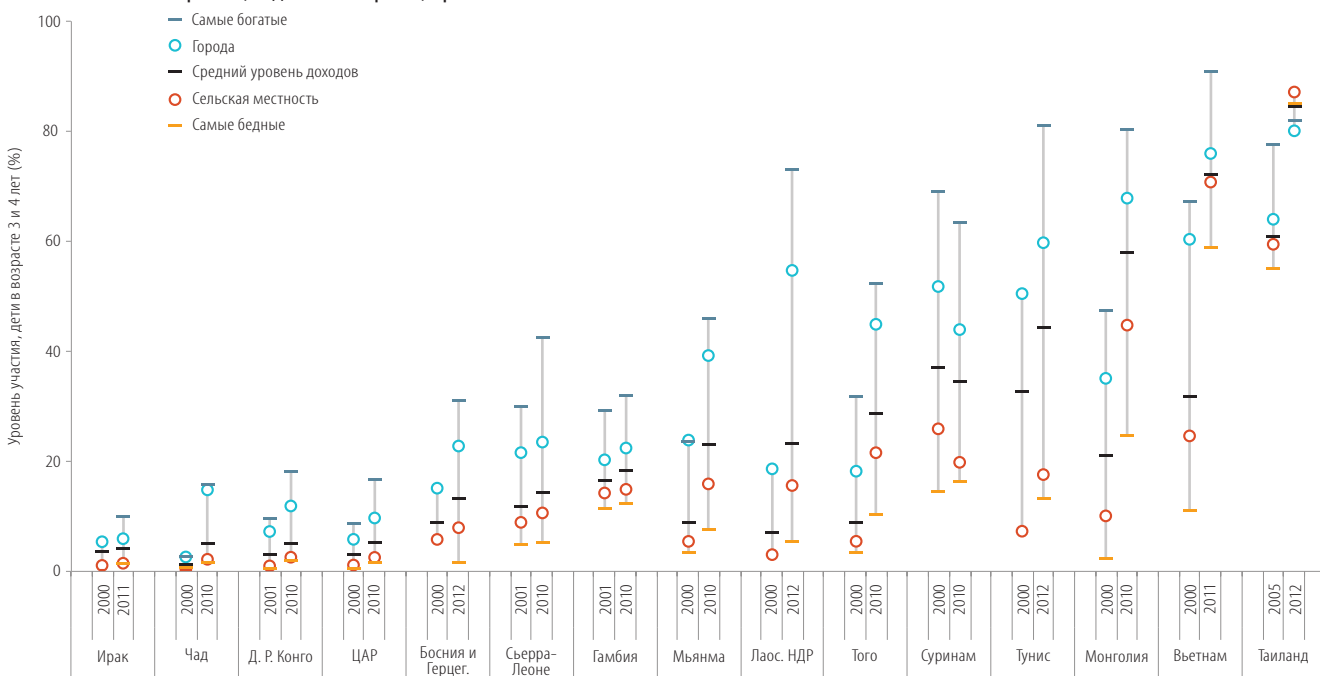


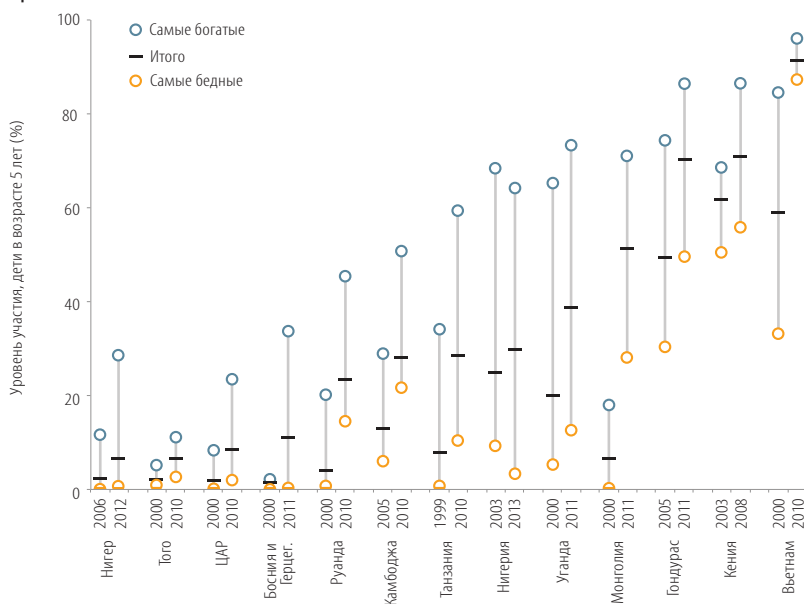
Диаграмма 1.7: Часто вслед за возрастанием количества детей, участвующих в программах раннего обучения, возрастает неравенство
 Процентная доля детей в возрасте от 3 до 5 лет, которые участвовали в программах образования детей младшего возраста с разбивкой по уровню благосостояния и странам, отдельные страны, приблизительно 2000 г. и 2010 г.



Примечание. Данный показатель относится к детям, которые находятся или не находятся в установленном в стране возрастном диапазоне охвата официальным дошкольным образованием, и относится к любым формам программ организованного раннего обучения (государственных или частных) вне дома.

Источник: Отчеты по кластерным обзорам по множественным показателям.

Диаграмма 1.8: У детей из самых бедных семей, как правило, наименьшие шансы на участие в программах раннего обучения
 Доля 5-летних детей, участвующих в программах образования детей младшего возраста, с разбивкой по благосостоянию, отдельные страны, приблизительно 2000 г. и 2010 г.



Источник: Расчеты группы по подготовке ВДМ (2015 г.), основанные на данных демографических и медицинских обзоров и кластерных обзоров по множественным показателям.

Цель 1: Воспитание и образование детей младшего возраста

Таблица 1.1: 40 стран, где введено обязательное дошкольное образование

Страна	Год вступления закона в силу	Возраст, в котором начинается обязательное образование	Продолжительность обязательного дошкольного образования (годы)
Арабские государства			
Судан	1992	4	...
Центральная и Восточная Европа			
Босния и Герцег.	2007	5	1
Болгария	2002/2003	6	1
Венгрия	1993	5	1
Латвия	2002	4	2
б. ю. Р. Македония	2005	6	1
Польша	2004	6	1
Респ. Молдова	...	5	1
Румыния	...	6	1
Сербия	2003	5,5	1
Словения	2001	6	0
Центральная Азия			
Казахстан	1999	5	1
Восточная Азия и Тихоокеанский регион			
Бруней-Даруссалам	1979	5	1
НДР Корея	...	5	1
Макао, Китай	1995	5	1
Мьянма	...	5	1
Филиппины	2012	5	1
Латинская Америка и Карибский бассейн			
Аргентина	1993	5	1
Колумбия	1994	5	1
Коста-Рика	1997	4 или 5	1 или 2
Доминиканская Респ.	1996	5	1
Эквадор	2008	5 - 6	1
Сальвадор	1990	4	3
Гватемала	1985	6	1
Мексика	2001	5	1
Никарагуа	2006	5	1
Панама	1995	4	1
Парагвай	1998	5	1
Перу	2003	3	3
Уругвай	...	5	1
Венесуэла, Б. Р.	1999	4	2
Северная Америка и Западная Европа			
Кипр	2004	4г. 8м.	1
Дания	...	6	1
Греция	2006		
Израиль	1949	3	...
Люксембург	1963	4	2
Швейцария	...	4	2
Юго-Восточная Азия			
Исл. Респ. Иран	2004	5	1
Шри-Ланка	1997	5	...
Страны Африки к югу от Сахары			
Гана	2007	4	2

Источник: Европейская комиссия (2014 г.); Shaeffer (2015 г.) МБП ЮНЕСКО, 2012 г.

ГЛАВА 1

К 2014 г. обязательное дошкольное образование было введено в 40 странах (**Таблица 1.1**). В нескольких латиноамериканских странах такая тенденция привела к устойчивому улучшению охвата детей соответствующего возраста дошкольным образованием (Diawara, 2007 г.). Наибольший рост коэффициентов охвата отмечен в странах Центральной и Восточной Европы, Латинской Америки и Карибского бассейна (**Диаграмма 1.5**). В этом регионе также находится большая часть стран, где введено обязательное дошкольное образование. В Аргентине дошкольное образование было введено еще в 1993 г., и ее БКО увеличился с 57% в 1999 г. до 74% в 2012 г. (Приложение, статистическая таблица 3В).

Многие страны разработали политику, предусматривающую включение дошкольного образования в цикл базового образования, но не подкрепили ее финансовыми средствами. В Кении и Объединенной Республике Танзания законодательство требует, чтобы при каждой начальной школе были открыты отделения дошкольного образования, но в обеих странах взимается плата за обучение. Поскольку в Танзании подушные субсидии, выделяемые на учащихся начальных школ, были распространены и на учащихся дошкольных учреждений (Всемирный банк, 2012 г.), отделения дошкольного образования недофинансируются и крайне переполнены: в 2010 г. соотношение ученик/учитель в среднем было равно 57:1 (Приложение, статистическая таблица 8).

Во многих государствах взимается плата за обучение, и стоимость обучения является основной проблемой на уровне дошкольного образования (O'Gara, 2013 г.). В таких странах, как Гана, где отменили плату за обучение, наблюдалось значительное увеличение охвата дошкольным образованием, хотя правительству пришлось приложить много усилий для поиска необходимых для соблюдения стандартов ресурсов (Shaeffer, 2015 г.). В государственных дошкольных учреждениях Бразилии плату за обучение не взимают, и в них обучается 86% всех охваченных дошкольным образованием детей (Bastos и Straume, 2013 г.).

Финансовые стимулы также могут помочь расширить охват. В Китае в сельской местности была внедрена экспериментальная программа, предусматривающая отмену платы за учебу и денежные субсидии при условии посещаемости на уровне 80% или выше. Посещаемость детей из семей, участвующих в программе, как правило, была на 20% выше посещаемости детей, которые не участвовали в программе (Wong и др., 2013 г.).

Дело не только в стоимости: обучение в дошкольных учреждениях должно вызывать интерес у родителей и детей. В Гане проводится масштабная просветительская работа, чтобы убедить людей в необходимости дошкольного образования в благоприятной для детей обстановке. Новый стратегический план по образованию на 2010–2020 гг. предусматривает проведение широкой мультимедийной информационно-просветительской кампании, нацеленной на повышение престижности детских садов, чтобы донести до семей и сообществ понимание необходимости ориентированного на ребенка дошкольного образования. План нацелен на дальнейший подъем спроса путем решения проблем качества, связанных с профессиональной подготовкой учителей, инфраструктурой, разработкой специальной программы и поддержкой детей с особыми потребностями (Shaeffer, 2015 г.).

В Таиланде внимание к ВОДМ привлекалось через информационно-просветительские кампании, включая плакаты и телесюжеты, рассчитанные на родителей, опекунов, молодоженов, беременных женщин, учителей, поставщиков услуг для детей, медицинских работников, руководство общин и органы власти на местах. При расширении охвата через центры ВОДМ и более традиционные детские сады в городской и сельской местности посещаемость 4- и 5-летних детей достигла почти 93% (Shaeffer, 2015 г.).

Уровень привлечения частного сектора остается высоким

Несмотря на взятые правительствами в рамках ОДВ обязательства расширять и совершенствовать ВОДМ, «особенно в отношении наиболее уязвимых и обездоленных», в ряде стран уровень привлечения частного сектора растет. Это ведет к двум проблемам. Там, где доступ зависит от платы, многие дети из бедных семей остаются неохваченными. Кроме того, частные поставщики услуг с большой неохотой идут в малонаселенные и отдаленные районы, поэтому опора на частный сектор может привести к снижению уровня социальной справедливости и справедливости в области образования для бедных слоев населения и людей, проживающих в отдаленных районах. В 100 странах, в отношении которых имеются данные за 1999 г. и 2012 г., средняя доля частного сектора на уровне дошкольных учреждений выросла с 28% до почти 31%⁴.

4. Эти цифры учитывают только школы, имеющие государственную регистрацию. Однако существует много незарегистрированных частных школ, которые не учитываются в государственной статистике или при обеспечении качества (Woodhead и Streuli, 2013 г.). Это означает, что во многих странах официальная статистика показывает заниженные данные по охвату как в целом, так и по охвату частным сектором.

Цель 1: Воспитание и образование детей младшего возраста

«Частные школы» представляют собой сложный и разнообразный сектор, включая исключительно частных поставщиков услуг, работающих как на коммерческой, так и на некоммерческой основе, НПО и волонтерские группы и религиозные организации (Ashley и др., 2014 г.). В статистической таблице в Приложении (ЗВ) различие между государственными и частными поставщиками услуг базируется на том, находится ли поставщик в государственной или в частной собственности. На самом же деле подпадающий под такое определение частный поставщик может получать финансирование от государства или от благотворительных и религиозных организаций, хотя большая часть из них берет плату за обучение. Многие правительства пришли к созданию частно-государственных партнерств, в рамках которых обеспечивается государственное финансирование предоставления частных услуг, хотя часто в таких случаях также взимается та или иная плата. Но во многих случаях и предоставлением услуг, и финансированием занимается негосударственный

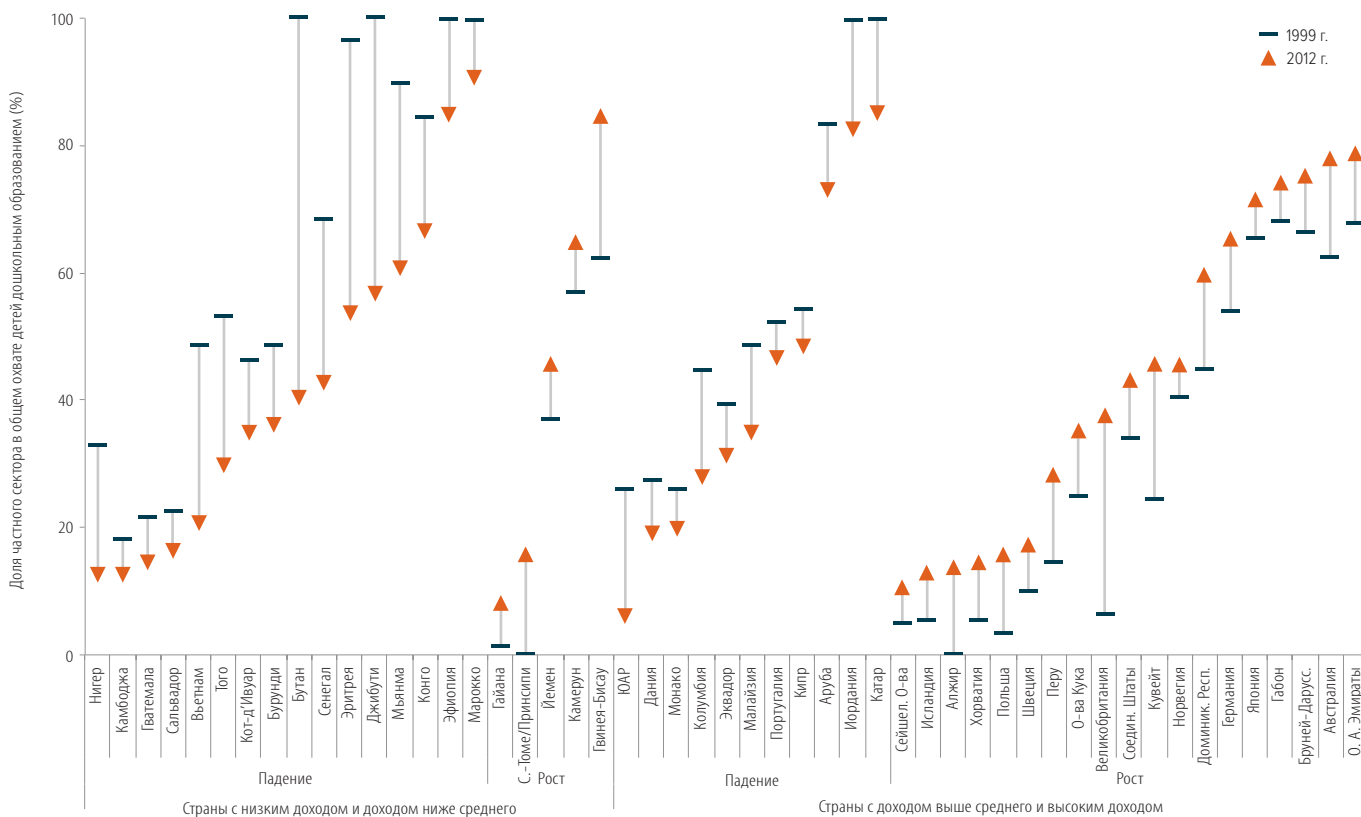
сектор. Именно такова ситуация в Эфиопии, Сьерра-Леоне и многих арабских государствах, где, как следствие, наблюдается тенденция к тому, что дошкольным образованием охвачены только более благополучные городские жители. Брутто-коэффициент охвата в Сьерра-Леоне составляет всего 9% (Приложение, статистическая таблица ЗВ).

В период с 1999 г. по 2012 г. в некоторых странах произошли большие изменения, касающиеся доли частного сектора в предоставлении услуг дошкольного образования (**Диаграмма 1.9**). В некоторых более бедных странах доля государственного сектора в предоставлении услуг дошкольного образования увеличилась, в то время как в более богатых странах в целом наблюдается сокращение этой доли. Однако увеличение или уменьшение доли частного сектора не говорит о том, платили ли родители больше или меньше за обучение в дошкольных учреждениях. В Швеции в результате правительственной политики выбора школы доля

Там, где доступ зависит от платы, многие дети из бедных семей остаются неохваченными

Диаграмма 1.9: В некоторых странах доля услуг частного сектора уменьшается, в других — увеличивается

Доля частного сектора в общем охвате детей дошкольным образованием, отдельные страны, с разбивкой стран на группы по уровню дохода, 1999 г. и 2012 г.



Примечание. Показаны только те страны, где доля частного сектора увеличилась или уменьшилась не менее чем на 5%.

Источники: Приложение, статистическая таблица ЗВ; база данных Статистического института ЮНЕСКО.

ГЛАВА 1

частного сектора возросла, о чем свидетельствуют показатели охвата по секторам, тем не менее родители не платят за обучение в дошкольных учреждениях (правительство Швеции, 2012 г.). Самое большое увеличение доли частного сектора произошло в Великобритании, где в течение периода она увеличилась в шесть раз и достигла в 2012 г. 37% общего охвата (Приложение, статистическая таблица 3В). Стоимость обучения для родителей может быть весьма существенной, хотя бедные семьи могут воспользоваться бесплатными услугами учреждений дошкольного образования, финансируемых правительством (Mathers и Smees, 2014 г.).

Правительства не приняли достаточных мер для выполнения обязательств по расширению охвата, которые они взяли на себя в 2000 г., при этом наблюдается высокий спрос на услуги частного сектора. Частный сектор отличается значительной неоднородностью: от элитных школ до недорогих школ в трущобах. В странах с низким уровнем дохода или доходом ниже среднего многие недорогие частные школы работают в таких плохих условиях, что у них нет шансов пройти государственную регистрацию. Часто они принимают на работу неквалифицированные кадры и не взаимодействуют с государством из-за боязни быть закрытыми за несоответствие требованиям, как, например, в Нигерии (Härmä, 2011 г.). В Великобритании были получены плохие результаты в отношении многих детей из бедных семей, посещающих дешевые частные дошкольные учреждения с низким качеством услуг, которые, как правило, сконцентрированы в районах, где живут обездоленные слои населения. Было выявлено, что такие центры нанимают гораздо меньше сотрудников с университетским образованием или высшим уровнем средней школы, что дает низкие результаты обучения, в то время как центры, работающие в более зажиточных кварталах, предоставляют услуги более высокого качества (Mathers и Smees, 2014 г.).

Частно-государственные партнерства могут способствовать расширению охвата и повышению качества

В условиях бюджетных ограничений во многих странах предпочитают использовать потенциал частного сектора в рамках партнерств, где государство полностью или частично оплачивает стоимость обучения ребенка, который посещает негосударственную школу. Такой подход может способствовать расширению охвата и может оказать положительное влияние на стандарты качества в регионах, где частные школы

целесообразны, особенно в городах. Партнерство с частными поставщиками услуг не всегда целесообразно в малонаселенных и очень отдаленных районах, где нет достаточного количества детей.

Гонконг (Китай) является примером повышения качества услуг ВОДМ. Все услуги ВОДМ предоставляются частными поставщиками, но родители получают ваучеры для использования в некоммерческих центрах. Чтобы школа могла участвовать в программе ваучеров, все учителя школы должны иметь сертификаты в области воспитания и образования детей младшего возраста, а вновь назначаемые директора должны иметь диплом о высшем образовании в области образования детей младшего возраста (Poop, 2008 г.; Ying, 2013 г.).

В других странах одновременно поощряется как качество, так и участие. На Маврикии правительство предоставляет денежные пособия при условии, что ребенок идет в школу в возрасте 4 лет, и контролирует качество в частных центрах (Всемирный банк, 2012 г.). Такие меры обеспечили брутто-коэффициент охвата на уровне 120% в 2012 г. по сравнению с 94% в 1999 г. (Приложение, статистическая таблица 3В). В Сингапуре правительство оказывает помощь семьям с низким доходом (Kagurppiah, без даты). В Южной Африке правительство платит за детей, посещающих частные центры; чтобы стимулировать охват и качество, школы должны быть зарегистрированными и участвовать в государственных системах мониторинга и поддержки, для чего необходимо, чтобы весь персонал удовлетворял минимальным квалификационным требованиям (Biersteker, 2013 г.). В Уганде для поддержки реализации принятой в 2007 г. политики сектора образования в области образования детей младшего возраста правительство планирует ввести небольшую ежемесячную субсидию для центров ВОДМ в расчете на ребенка при условии соответствия минимальным стандартам и выполнения требований учебной программы (van Ravens, 2014 г.).

В некоторых странах, например в Чили и в Швеции, правительства, имея устоявшуюся историю предоставления дошкольного образования, тем не менее принимают политическое решение закрепить право выбора школы путем введения одинаковой платы за ученика, независимо от того, какую школу родители выбирают (Woodhead и Streuli, 2013 г.). Такая политика применяется в Чили в течение 34 лет и в Швеции в течение 22 лет, тем не менее, не утихают дебаты о том, эффективно ли предоставлять право выбора школы там, где уже предоставляются услуги государственных структур образования.

В Китае многие сельские общины могут рассчитывать только на частные детские сады, где работают местные женщины без профессиональной подготовки

Цель 1: Воспитание и образование детей младшего возраста**Системы функционируют параллельно, а не в партнерстве**

В некоторых странах появились параллельные системы дошкольного образования: частные наряду с государственными (**Вставка 1.6**). Результаты недавнего исследования с участием детей из 362 сел в трех штатах Индии показали, что если в штате Ассам государственные анганвадиси посещали 85% детей, то в штате Андхра Прадеш только 52% и в штате Раджастан всего 20%. При этом частные школы

посещали около 30% детей в штате Андхра Прадеш и около 40% в штате Раджастан, что свидетельствует о значительном увеличении количества частных дошкольных учреждений в сельской местности, в городах и на территории племен (Центр развития и образования детей младшего возраста, 2013 г.; Manji и др., 2015 г.). В Китае проживающие в городах дети посещают относительно хорошо оборудованные государственные центры, где работают подготовленные учителя, в то время как многие сельские общины могут рассчитывать только

Вставка 1.6: В странах Африки к югу от Сахары доминируют недорогие частные услуги

Спрос на услуги образования детей младшего возраста в городских районах стран Африки к югу от Сахары высокий и в четырех городах составляет от 71% до 93% детей в возрасте от 3 до 6 лет. Дошкольное образование (как частное, так и государственное) является дорогим. Его общая стоимость составляет значительную часть ВВП на душу населения в месяц за каждого ребенка в семье (таблица 2). В выбранных для исследования пригородах Аккры, Лагоса, Найроби и Йоханнесбурга в частных школах учится подавляющее большинство посещающих школы детей. У родителей есть высокая мотивация, и они ищут возможности для раннего обучения, нежели просто услуги по присмотру за детьми.

Качество предоставляемых услуг вызывает озабоченность. Педагогические методы и содержание образования часто не соответствуют возрасту. В Аккре и Найроби школы похожи на обычные школы с рядами парт, за которыми дети начинают постигать грамоту и счет. Языки, на которых дети разговаривают дома, используются редко или не включаются в программу занятий в качестве предмета обучения. В Найроби занятия проводит учитель, дети в возрасте 3–4 лет сдают экзамены и получают соответствующие оценки.

Чтобы предоставлять качественные услуги ВОДМ, учителя должны иметь хорошее общее образование и специальную подготовку в области воспитания и

образования детей младшего возраста. В Найроби и Лагосе большинство учителей, как правило, имеют ту или иную степень высшего образования, а иногда и университетский диплом, и 61% учителей в Лагосе прошли специальную профессиональную подготовку в области образования. В Аккре подготовку в области воспитания и образования детей младшего возраста прошли только 40% учителей, а в Лагосе нет ни одного такого учителя.

Пример Южной Африки примечателен по ряду причин. Государство обеспечивает один год дошкольного образования — «подготовительный класс», или «класс П». Подготовительными классами охвачено значительное количество детей, по крайней мере, в городе Соуэто охвачено 80% детей в возрасте от 5 до 6 лет, 74% из которых обучаются в государственных школах. Однако доступ детей более раннего возраста возможен только через частные школы и сильно зависит от уровня доходов, охватывая только 60% детей в возрасте 3–4 лет. В частных центрах обстановка более благоприятная, чем в других трех странах — маленькие группы, обучение посредством игровых методов, использование языка, на котором ребенок разговаривает дома. Эти примеры говорят о том, что большой спрос на услуги ВОДМ в странах Африки к югу от Сахары государством не удовлетворяется.

Источники: Biersteker (2010 г.; Инновации в борьбе с нищетой (2013 г.); Lowenstein и Ziswiler (2013 г.); Bidwell и Watine (2014 г.).

Качество дошкольного образования играет ключевую роль в обеспечении готовности детей к учебе в школе

Таблица 1.2: Охват дошкольным образованием в исследуемых городах и имеющиеся варианты обучения

Дети в возрасте от 3 до 6 лет	Аккра (Ашаиман)	Лагос (Аджж)	Найроби (Мукуру)	Йоханнесбург (Соуэто)
% охваченных детей (все виды школ)	93	87	84	71
% охваченных детей самого бедного квинтиля	84	73	77	52
% детей, охваченных через частные школы	91	83	94	56
% детей, охваченных обучением (не просто присмотром)	80	86	79	53
Количество вариантов выбора в пределах пешей доступности	3,6	3,4	4,9	2,7
Общая стоимость за одного ребенка в % ВВП на душу населения в месяц	28	21	23	8
% детей, охваченных через частный сектор на уровне начальной школы	77	65	79	11

Источник: Bidwell и Watine (2014 г.).

ГЛАВА 1

Дошкольные учреждения и семьи должны обеспечить готовность детей к переходу в школу

на частные детские сады, где работают местные женщины без профессиональной подготовки (Rao и др., 2012b). В Бразилии частные и государственные школы существуют параллельно, хотя доля частных школ меньше (Bastos и Straume, 2013 г.). Несмотря на то, что дошкольное образование в Перу бесплатное и обязательное, параллельно и особенно в городах получил развитие частный сектор, который главным образом обслуживает состоятельные семьи. Охват через частный сектор в Перу значительно расширился: в 1998 г. соотношение государственного и частного секторов составляло 4:1, а десять лет спустя стало почти равным 1,5:1 (Woodhead и Streuli, 2013 г.).

В других странах происходит становление государственного сектора там, где когда-то был лишь частный сектор. Несмотря на то, что в Иордании в 2010 г. было 4 127 частных детских садов, в период с 2003 г. до 2010 г. было открыто 532 государственных детских сада в рамках реформы образования 2003 г., направленной на построение экономики знаний (Al-Hassan и др., 2010 г.; ЮНИСЕФ, 2008 г.). Достижения Иордании меркнут перед достижениями Алжира в деле расширения государственного сектора: увеличение БКО на 77% с перспективой достичь 79% к 2014 г. (Приложение, статистическая таблица 3В).

На повестке дня — поиски путей обеспечения качества

Расширять доступ недостаточно. Для того чтобы дети развивались в соответствии с их потенциалом и были готовы к школе, крайне важно обеспечить качество дошкольного образования (Yoshikawa и Kabay, 2015 г.). У детей, которые не получают качественного образования, меньше шансов хорошо учиться в начальной школе (Barnett, 2008 г.). Хотя даже относительно плохое дошкольное образование приносит определенную пользу, чем выше качество, тем больше польза. К таким выводам пришли в Бангладеш и Камбодже (Rao и др., 2012a) и в Англии (Великобритания) (Sylva и др., 2011 г.) как в отношении городов, так и в сельской местности. В Англии (Великобритания) положительные результаты участия в программах низкого качества начинали исчезать к 11 годам, в то время как у детей, участвовавших в программах более высокого качества, результаты оказались устойчивыми (Sylva и др., 2011 г.). Но оценка качества — дело непростое. Это и качество учебных программ, и качество педагогических методов, равно как и культура и, самое главное, профессионализм учителей дошкольных учреждений.

Учебные программы, педагогические методы и культура — все это влияет на качество дошкольного образования

Качество — это относительное и динамичное понятие, базирующееся на определенных ценностях. На каком языке должно вестись обучение — на родном или на государственном или колониальном — и следует ли приспосабливаться к культурным особенностям и учитывать религиозные практики — это вопросы, по которым взгляды педагогов и родителей могут быть диаметрально противоположными (Shaeffer, 2015 г.). Широкая исследовательская база позволяет говорить о нескольких очень важных и взаимодополняющих факторах качества: инвестиции (включая создание безопасной и здоровой среды), организация и управление (сильное руководство), образовательный процесс (включая создание возможностей для учебы через опыт), теплые и чуткие отношения между педагогами и детьми, родителями и общественностью (Myers, 2004 г.).

Учебная программа определяет, что дети должны учить, а педагогические методы — как их учить или как помочь им учиться. Эти аспекты образования тесно взаимосвязаны (Sheridan и др., 2009 г.), при этом учебная программа помогает определить педагогические методы. Кроме того, культурные представления родителей могут оказывать давление на школы, вынуждая их действовать определенным образом. Во многих странах признают, что классные помещения дошкольных учреждений должны быть устроены с ориентацией на детей и соответствовать их уровню развития как в учебном, так и в культурном плане, а также быть удобными для длительных игровых занятий. Это требование неразделимо связано с оформлением и оборудованием помещения. Окружающая обстановка должна способствовать учебной деятельности под руководством учителей и включать безопасное пространство для игр и исследований и материалы и развивающие игрушки, которые дети будут использовать для игр и занятий.

Во многих бедных странах нет возможности обеспечить дошкольные школы необходимыми ресурсами, подготовить эффективные учебные программы, такие как HighScore в Соединенных Штатах (HighScore, без данных), которую сложно продублировать. ЮНИСЕФ разработала комплект основных материалов для обучения детей младшего возраста в кризисных ситуациях (ЮНИСЕФ, 2013а). Подобные инструменты могут разрабатываться для использования в некризисных ситуациях, когда ресурсы ограничены, чтобы начать с заданной программы.

Цель 1: Воспитание и образование детей младшего возраста

Индия, Ямайка, Казахстан и Таджикистан дают пример того, как можно усовершенствовать учебную программу и педагогические методы для ВОДМ. В новой учебной программе для детей младшего возраста в Индии используется подход, ориентированный на уровень развития, и определены разные виды деятельности для детей в возрасте 3–4 лет и детей в возрасте 4–6 лет.

Для детей более раннего возраста предусмотрены как плановые, так и свободные игры и виды взаимодействия (взрослый–ребенок и ребенок–ребенок), индивидуальные занятия и занятия в маленьких и больших группах. У детей есть возможность слушать истории, учить стихи, заниматься творчеством, играть в стимулирующие воображение игры, задавать вопросы, решать простые задачи, экспериментировать, что способствует активному и интерактивному обучению и в целом «хорошему самочувствию» для формирования положительной самооценки. Для детей более старшего возраста увеличивается объем деятельности под руководством взрослых и работы в больших группах по сравнению со свободной игровой деятельностью. В целях подготовки к школе предусматриваются сопоставление картинок и звуков, распознавание по контурам, расширение словарного запаса и развитие склонности к чтению посредством книжек с картинками и сказок, а также письмо и счет, включая понятия числа и пространства. Учебная программа также включает деятельность, способствующую развитию мелкой моторики и физической координации, и занятие физкультурой, а также развитие творческих способностей с помощью театрализованных постановок, музыки и т. д. (правительство Индии, 2012 г.).

На Ямайке учебная программа аналогичным образом разделена по возрасту (от 0 до 3 и от 4 до 5 лет), при этом элементы учебного плана в целом совпадают с используемыми в Индии (Правительство Ямайки и Dudley Grant Memorial Trust, 2008 г.). В Казахстане, как и во многих других странах, учебная программа была реформирована при помощи системы «Шаг за шагом», чтобы обеспечить более ориентированный на ребенка подход с упором на всестороннее развитие, включающее эмоциональные и когнитивные элементы (ЮНЕСКО, 2005 г.). В июне 2013 г. в Таджикистане при поддержке ЮНИСЕФ и Фонда Ага-Хана был утвержден новый учебный план для альтернативного или общинного образования детей младшего возраста, в котором также используются ориентированные на детей подходы. Учебная программа будет применяться в классах, где преподают учителя, обученные новым методам (ЮНИСЕФ, 2013б).

Вставка 1.7: Дети и школа должны быть готовы друг к другу

«Готовность к школе» имеет несколько аспектов: насколько ребенок готов к переходу из домашней или дошкольной обстановки в класс настоящей начальной школы, насколько хорошо семья способна обеспечивать обучение ребенка с самого рождения (иногда при помощи программ посещения на дому) и насколько школы готовы помочь ребенку совершить плавный переход.

Готовность ребенка является, пожалуй, наиболее важным аспектом готовности к школе. Дети должны быть обучены основным моделям поведения и навыкам, включая базовые навыки чтения и счета, умение следовать указаниям и способность концентрироваться на определенной учебной деятельности в течение данного периода времени. Они также должны иметь такой уровень социально-эмоционального развития, который позволяет им контролировать свое поведение и эмоции. Роль дошкольных учреждений и семьи заключается в том, чтобы обеспечить готовность детей к переходу в школу.

Вследствие отсутствия координированного плана для начального и дошкольного уровней многие программы сосредоточены на подготовке детей к начальной школе, а не на обеспечении плавного перехода между двумя уровнями. Учебные планы и педагогика должны быть совместно направлены на устранение несоответствия между уровнями, при этом составители программ образования должны помнить об определении раннего возраста, согласно которому он длится до восьми лет, что означает, что педагогика и учебные программы для раннего возраста должны использоваться в течение обучения с первого по третий классы начальной школы в зависимости от возраста, с которого начинается начальный уровень. В то время как на дошкольных занятиях допускается большее использование игровых и эмпирических методик, в первом классе от детей часто сразу же требуется сидеть за партой и вести себя более сдержанно и официально.

Источники: ЮНЕСКО (2014 г.); ЮНИСЕФ (2012 г.).

Австралия, Новая Зеландия, Португалия и Великобритания принимают меры по обеспечению равной оплаты труда учителей на всех уровнях

Изменение моделей дошкольного образования с целью соответствия культурному контексту может повысить спрос. Успех данного подхода в Кении, Уганде и Объединенной Республике Танзания (Yoshikawa и Kabay, 2015 г.) показывает, что в сфере образования необходимо учитывать индивидуальные особенности. Программа East African Madrasa Early Childhood Programme привлекла в школу больше детей в странах, где религиозный аспект жизни имеет первостепенное значение (Manji и др., 2015 г.). В Камбодже программа, основанная на домашнем обучении, доказала свою гибкость и адаптируемость к местным культурным особенностям при помощи соответствующих методов, языка, материалов и норм (Yoshikawa и Kabay, 2015 г.).

Вставка 1.8: Культура формирует оценку образования коренного населения в Мексике

Проведенная в двух штатах Мексики оценка качества дошкольного образования коренного населения демонстрирует важность культуры при оценке качества образования. Совместно со школьными инспекторами члены сообщества размышляют о мире, в котором они хотели бы жить, а затем разрабатывают определение качества. После определения показателей оценки качества школы и классов инспекторы используют их, исходя из того, что хорошее качество дошкольного обучения должно соответствовать тому, что было согласовано в процессе обсуждения. Инспекторы представляют результаты оценки школы и классов директору и учителям. Затем ответственные лица вместе обсуждают результаты, чтобы обозначить действия по улучшению качества ВОДМ. В дальнейшем инспекторы совершают периодические визиты с целью контроля улучшений.

Те факторы, которые коренные мексиканцы считают важными показателями качества, отражены в их методах оценки качества: они учитывают культурные аспекты формирования образования и стремятся обеспечить связь показателей с культурой и национальным контекстом. По имеющимся данным, этот процесс привел к повышению качества как в целом, так и в отношении культурной составляющей.

Источник: Hacia una Cultura Democrática (2014 г.).

В отличие от этих подходов культурные ожидания родителей в отношении школ могут сводиться к тому, что формальное изучение учебников должно начинаться в как можно более раннем возрасте (O'Gara, 2013 г.). В Гонконге (Китай) дошкольные учреждения, как правило, сосредоточены на том, чтобы подготовить ребенка к учебе в начальной школе (Fung и Lam, 2012 г.). В Таиланде родители считают, что дошкольные учреждения должны предоставлять «раннее начальное образование»; они не до конца понимают смысл более ориентированных на детей программ, используемых в центрах дошкольного образования (Shaeffer, 2015 г.). Аналогичное недопонимание имело место и в штате Джаркханд (Индия), где была введена ориентированная на детей основанная на играх дошкольная учебная программа (Pattanayak, 2012 г.).

В ответ правительства Таиланда и Ганы провели общественную разъяснительную кампанию, призванную пояснить родителям основы педагогики, ориентированной на маленьких детей.

Правительство Джаркханда предприняло дополнительные усилия на низовом уровне с целью убедить родителей в важности использования соответствующей возрасту педагогики (Pattanayak, 2012 г.). Однако при недостаточной координации даже несмотря на эти усилия семьи и дети могут оказаться плохо подготовленными к резкому переходу с дошкольного уровня в начальную школу (**Вставка 1.7**).

Оценить хорошее качество преподавания так же сложно, как и дать ему определение. Наблюдение за процессом занятий является наилучшим, но при этом весьма трудоемким и требующим высокой квалификации способом. Важнейшую роль играет контекст, и чтобы оценку можно было использовать для улучшения качества образовательных услуг, все заинтересованные лица должны работать совместно. Мексиканская инициатива показывает, как учет культуры способствует улучшению качества ВОДМ (**Вставка 1.8**).

Качество зависит в первую очередь от учителей, но многие из них недостаточно подготовлены

Подготовка учителей дошкольных учреждений является ключевым фактором улучшения качества как учебного процесса, так и взаимоотношений. Учителя — это один из важнейших связанных со школой факторов (Sheridan и др., 2009 г.), и их профессиональная квалификация влияет на взаимодействие в классе в большей степени, нежели физическая среда и обеспеченность ресурсами (Mtahabwa и Rao, 2010 г.).

Данные факты, как правило, не учитываются в национальной практике, где многие ответственные за ВОДМ учителя имеют недостаточную подготовку. Плохо подготовленные учителя испытывают затруднения при использовании учебных программ, утвержденных в Индии и на Ямайке, как описано выше. Кроме того, так как данные программы могут подразумевать использование большого количества материалов, подготовка учителей должна включать создание материалов в местных условиях и поддержание их актуальности.

Недостаточная подготовка неразрывно связана с плохими условиями работы учителей, ответственных за ВОДМ. За маленькими детьми часто закрепляют наименее квалифицированного педагога вследствие низкого статуса, ассоциируемого с этим уровнем образования (O'Gara, 2013 г.). На работу нередко принимают неподготовленный и неквалифицированный персонал, а низкий статус и оплата приводят к высокой

Цель 1: Воспитание и образование детей младшего возраста

текущей кадровой ситуации, что наносит ущерб результатам обучения (Mathers и др., 2014 г.). Более низкий статус и зарплата ответственных за ВОДМ учителей часто заложены в шкалу окладов (ILO, 2014a), поэтому условия жизни учителей также могут оставлять желать лучшего (Sun и др., 2015 г.). В частном секторе учителям стремятся платить как можно меньше, чтобы минимизировать расходы (Sun и др., 2015 г.). Преподавание в дошкольных учреждениях и начальных классах считается женской работой как в развитых, так и развивающихся странах (Kelleher, 2011 г.), так как по традиции уход за маленькими детьми являлся женской обязанностью. Во многих странах это означает меньшую зарплату и большее неуважение, и такая работа не всегда имеет статус профессионального занятия (Kelleher, 2011 г.). Все эти факторы усложняют привлечение высококвалифицированных учителей, ответственных за воспитание и образование детей младшего возраста.

Тем не менее, эти условия можно улучшить: с 2002 г. по 2008 г. зарплаты учителей в Республике Молдова выросли в два раза, в то время как в Австралии, Китае и Сингапуре для учителей, ответственных за ВОДМ, предусмотрены особые средства поощрения. Австралия,

Новая Зеландия, Португалия и Великобритания принимают меры по обеспечению равной оплаты труда учителей на всех уровнях (ILO, 2012 г.).

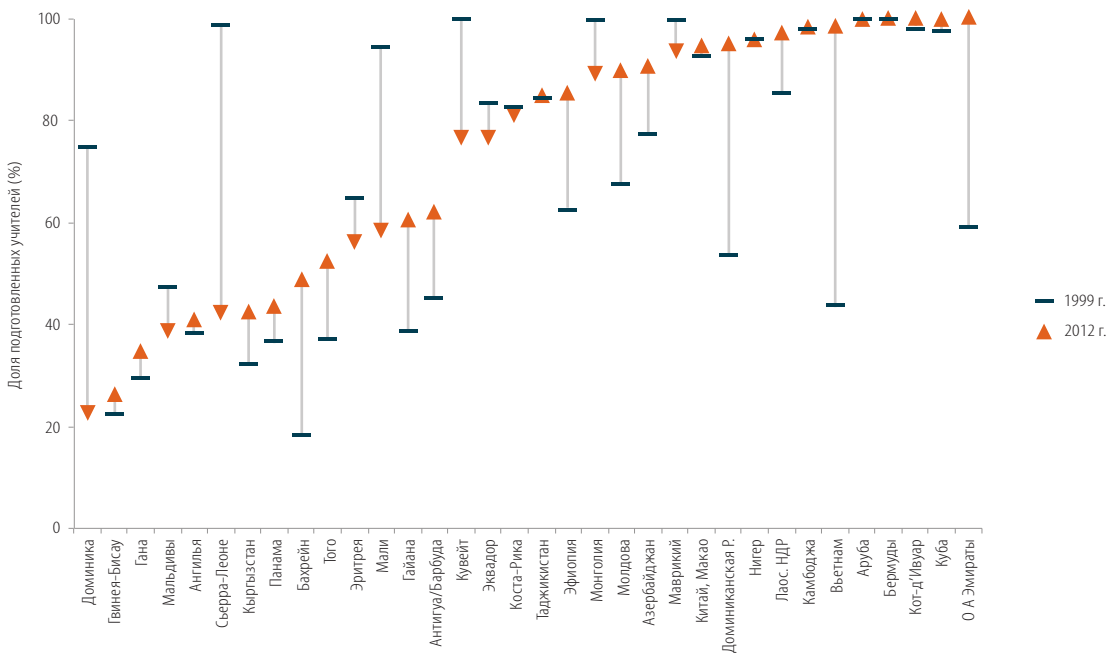
Еще одной проблемой, затрагивающей качество образования, является неравенство в зависимости от местонахождения школ. Очень сложно найти квалифицированных учителей, ответственных за воспитание и образование детей младшего возраста, готовых работать в бедных, сельских или просто труднодоступных регионах (Sun и др., 2015 г.).

Такие должности обычно менее привлекательны, однако существуют меры, позволяющие решить эту проблему. В Австралии и Китае учителям, соглашающимся работать в трудных сельских условиях, предоставляют стимулы (Sun и др., 2015 г.). В Бразилии большая разница в качестве воспитания и образования детей младшего возраста связана с местом проживания (в городе или деревне), общинным и этническим делением, а также неравномерными государственными ассигнованиями и инвестициями в этот сектор (Sun и др., 2015 г.). В качестве ответной меры в 2003 г. правительство организовало государственно-частное партнерство с фондом Mauricio Sirotsky

Для обеспечения качества ВОДМ учителя должны получить высококачественную подготовку

Диаграмма 1.10: В некоторых странах доля квалифицированных учителей в сфере дошкольного образования значительно увеличилась

Процентное отношение квалифицированных учителей в сфере дошкольного образования, отдельные страны, 1999 г. и 2012 г.



Источники: Приложения, статистическая таблица 10А; база данных Статистического института ЮНЕСКО.

ГЛАВА 1

Sobrinha Foundation и ЮНЕСКО с целью повышения квалификации без отрыва от производства. Оно призвано повысить статус и самооценку учителей при помощи механизмов профессиональной поддержки, предоставления возможностей взаимного обучения в сообществах специалистов-практиков и повышения информированности о важности дошкольного образования (Sun и др., 2015 г.).

В период с 1999 г. по 2012 г. во многих странах увеличился процент подготовленных учителей в сфере дошкольного образования. Сравнительно немного стран, где ведется учет данных, показали снижение числа таких учителей. Однако квалификация «на бумаге» не гарантирует, что учитель действительно имеет качественную профессиональную подготовку. Тем не менее, данные по количеству подготовленных учителей и соотношению числа учеников и подготовленных учителей являются опосредованным показателем качества воспитания и образования детей младшего возраста. Среди государств, по которым имеются данные, страны с более низким уровнем доходов с меньшей долей вероятности имеют ресурсы для подготовки и, следовательно, располагают меньшим числом квалифицированных учителей (**Диаграмма 1.10**). В большинстве стран со средним уровнем доходов большая часть учителей дошкольных учреждений имеет необходимую подготовку. Тем не менее, некоторые страны расширяют кадровый состав за счет неподготовленного персонала. Доля квалифицированных учителей сократилась в некоторых нуждающихся, охваченных конфликтами и уязвимых странах, таких как Эритрея, Мали и Сьерра-Леоне.

Необходима политика в отношении подготовки учителей и минимальной квалификации

Для обеспечения качества воспитания и образования детей младшего возраста учителя должны получить высококачественную подготовку, необходимую для соответствия квалификационным требованиям. С 2000 г. страны все чаще устанавливают четкие требования к образованию и подготовке учителей дошкольных учреждений и все строже следят за их выполнением. Однако во многих странах пока не установлены минимальные стандарты в отношении учителей дошкольных учреждений. В Бразилии существует лишь набор «рекомендованных» минимальных требований к квалификации (Bastos и Straume, 2013 г.).

В Кении воспитанием и образованием детей младшего возраста раньше часто занимались учителя, не имеющие даже полного начального школьного образования, но

Вставка 1.9: Китай использует плановый подход к подготовке учителей начальных классов

В рамках интеграции образования детей младшего возраста в национальный план развития образования в Китае проводится активная работа на национальном и региональном уровнях с целью повышения качества и доступности дошкольного образования, в первую очередь в сельской местности. Особое внимание уделяется повышению квалификации учителей, включая кадровые перемещения и переподготовку. В 2008 г. на каждого квалифицированного учителя ВОДМ в сельской местности приходилось в два раза больше учеников, чем в городах. Было крайне тяжело найти подготовленного учителя для работы в сельских и труднодоступных регионах, в том числе из-за низкого престижа работы и невысокой заработной платы.

Одна из стратегий решения этой проблемы заключалась в переподготовке учителей начальной и средней школы для работы на дошкольном уровне по мере того, как потребность в их предыдущей квалификации снижалась в результате долгосрочных последствий падения рождаемости. С 2011 г. выделяются средства на обучение без отрыва от места службы директоров и учителей, в том числе в частном секторе, которые ранее преподавали в начальной и средней школе. Для удовлетворения возросшей потребности в большинстве регионов запланировано открытие учреждений по подготовке учителей. Были разработаны различные типы обучения, включая краткосрочные интенсивные курсы, профессиональную переподготовку и трехмесячные программы обучения с отрывом от основной работы.

Были введены методы стимулирования учителей к работе в отдаленных сельских районах, такие как оплата их курсов по подготовке и денежные выплаты. Кроме того, было принято национальное законодательство, в котором закреплено повышение заработной платы учителей, ответственных за воспитание и образование детей младшего возраста. Данные меры помогут поднять престиж профессии и привлечь новых специалистов.

Источник: Sun и др. (2015 г.).

теперь они должны сдать экзамены за первые классы средней школы и иметь специальную подготовку в области ВОДМ. Учреждения частного сектора помогли компенсировать нехватку возможностей для такого обучения, но даже им не всегда удается гарантировать, что их персонал соответствует минимальным требованиям (Manji и др., 2015 г.).

В Объединенной Республике Танзания необходимая для преподавания квалификация зависит от возраста

Цель 1: Воспитание и образование детей младшего возраста

детей. Для дошкольного уровня учителя должны иметь среднее образование, а также пройти двухлетние курсы педагогической подготовки, в которые, однако, не входит практика в школе (World Bank, 2012 г.). Те, кто занимается уходом за детьми в возрасте от 2 до 4 лет, должны иметь законченное среднее образование, а также ежегодно проходить 40-часовые курсы, охватывающие охрану здоровья и когнитивное, социальное и эмоциональное развитие (World Bank, 2012 г.). В Нигерии действует сходный набор требований (World Bank, 2013 г.).

Согласно колумбийским требованиям, учителя должны иметь высшее образование, а также непосредственный опыт воспитания и образования детей младшего возраста, в то время как сотрудники программ по работе в семьях и на дому должны также иметь еще и университетскую степень (World Bank, 2013 г.).

Сингапур является лидером региона по подготовке специалистов по работе с детьми младшего возраста (Vargas-Barón, 2014 г.). Местный комитет аккредитации квалификации преподавателей дошкольных учреждений разработал программу обучения для учителей детей младшего возраста и аккредитовал учебные курсы в 2001 г., а в 2013 г. были введены новые, более строгие требования (Sun и др., 2015 г.).

Профессиональная подготовка без отрыва от работы является важным дополнением к обучению, а важность предоставления учителям такой возможности невозможно недооценить. Полученные в Кении данные показывают, что старшие учителя со временем теряют навыки из-за недостатка такой подготовки (Ngware и др., 2013 г.).

Действующий в Китае плановый подход (**Вставка 1.9**) предлагает ряд стратегий по удовлетворению спроса на квалифицированных учителей ВОДМ, особенно в сельских и труднодоступных регионах.

Заключение

Поддержка развития детей на самых ранних этапах жизни имеет огромное значение для улучшения результатов обучения и социальных последствий в целом. На данный момент наибольшую отдачу от инвестиций в образование можно получить именно в младшем возрасте. Тот факт, что менее благополучные сообщества, особенно в нуждающихся странах, получают еще больше

преимуществ, служит еще одним веским аргументом в пользу значительных вложений в этот уровень образования. Укрепить социальное и экономическое равенство можно благодаря созданию более прочных основ. После проведения форума в Дакаре во всем мире возросло число детей, получивших доступ к программам воспитания и образования детей младшего возраста.

Основной вывод заключается в том, что до поступления в школу детям необходимо не только дошкольное образование. Крайне важно поддержать развитие ребенка в самом раннем возрасте. Заботиться о здоровье и питании, а также когнитивном, социальном и эмоциональном развитии детей должны различные секторы. Весьма непросто гарантировать охват всех детей каждым из этих секторов, но опыт стран, в которых сложились самые разные условия, доказывает, что это возможно.

Тем не менее, дети из социально отчужденных групп по-прежнему не имеют доступа к образованию из-за нехватки средств, структурного неравенства и недостатка внимания к вопросам качества. Во многих странах финансирование воспитания и образования детей младшего возраста лежит на плечах семей, особенно в ситуациях, где его обеспечение является полностью делом частного сектора, что приводит к неравной доступности и недостаточному охвату в целом. Причина в том, что многие малоимущие семьи не могут позволить себе платить за обучение, что приводит к снижению спроса на услуги ВОДМ. Для повышения спроса и обеспечения равного доступа предоставление услуг должно финансироваться государством, либо семьям должны выделяться средства на оплату обучения.

В других странах правительства расширяют предоставление услуг либо финансируют доступ к услугам ВОДМ, предоставляемым частным сектором. Однако параллельно с улучшением доступа была проведена недостаточная работа по обеспечению повышения качества услуг, особенно в том, что касается учителей и обучения. Многие из этих вопросов аналогичны проблемам, которые наблюдаются в начальном образовании, как видно из следующей главы. Можно извлечь выводы для ВОДМ, изучив проблемы, связанные с расширением возможностей получения начального образования. А правильные меры в отношении образования в младшем возрасте помогут избавиться от необходимости наверстывать упущенное, которая часто стоит перед школьными системами на начальном уровне образования и в дальнейшем.

Заботиться о здоровье и питании, а также о когнитивном, социальном и эмоциональном развитии детей должны различные секторы



103110: Giacomo Pirozzi / Panos Pictures

ГЛАВА 2

Цель 2: Всеобщее начальное образование

Основные факты

- Значительно улучшился первично скорректированный чистый показатель охвата начальным образованием, в период с 1999 г. по 2012 г., выросший, как минимум, на 20 процентов в 17 странах, в том числе в 11 странах Африки к югу от Сахары.
- Несмотря на очевидный рост показателей охвата начальным образованием, в 2012 г. почти 58 миллионов детей не посещали школу, при этом с 2007 г. в данной области не наблюдается прогресса.
- Несмотря на достигнутый прогресс, досрочное прекращение учебы продолжает оставаться актуальной проблемой: ожидается, что в 32 странах, главным образом в странах Африки к югу от Сахары, не менее 20% учеников начальной школы не смогут доучиться до последнего класса.
- Несмотря на сокращение в большинстве стран неравенства в доступе к образованию, миллионы детей по-прежнему не имеют возможности учиться ввиду неравных условий, связанных с нищетой, гендерной принадлежностью, местом проживания или этническим происхождением.
- Отмена платы за обучение в школе оказалась широко распространенной политической инициативой, которая помогла привлечь учащихся, однако семьям все еще приходится тратить значительные суммы на образование детей.
- Для получения всеми детьми доступа к образованию необходимо в ближайшее десятилетие предпринять значительные усилия по созданию приоритетных условий для социально незащищенных и маргинализированных детей. Это особенно касается миллионов детей с ограниченными возможностями, а также детей, живущих в сложных условиях чрезвычайных ситуаций, при этом многое предстоит сделать для выявления таких детей.



Всеобщее начальное образование	85
Мониторинг достигнутого прогресса	85
Удалось добиться значительного прогресса в отмене платы за обучение	93
Некоторые подходы оказались успешными и повысили спрос на образование	97
Меры по стимулированию предложения содействовали расширению доступа к начальному образованию	101
Охват маргинализированных групп населения является важнейшим условием для обеспечения всеобщего начального образования	104
Постоянно эволюционирующей задачей является обеспечение образования в условиях сложных чрезвычайных ситуаций	114
Заключение	117

Улучшения в сфере доступа к образованию представляют собой один из главных успехов инициативы ОДВ. В этой главе рассматривается прогресс в достижении цели всеобщего охвата начальным образованием к 2015 г. В ней представлен обзор политики, направленной на расширение доступа к начальному образованию, в частности таких мер, как отмена платы за обучение, строительство школ и программы денежных трансфертов. Тем не менее, миллионы детей по-прежнему лишены доступа к начальному образованию в силу таких факторов, как бедность, этническая принадлежность, язык и инвалидность. В настоящей главе описывается также воздействие сложных чрезвычайных ситуаций и вооруженных конфликтов на образование.

«*Индии удалось успешно продвинуться по пути достижения целей образования для всех, в особенности в вопросах обеспечения почти всеобщего начального образования и охвата школьным образованием девочек. Усилия Индии на этом направлении были подкреплены принятием закона «О праве детей на бесплатное и обязательное образование» 2009 г., а также осуществлением общенациональной программы в области начального образования «Sarva Shiksha Abhiyan». Недавно в целях дальнейшего расширения доступа к образованию девочек в Индии было начато осуществление инициативы под девизом «Спасите девочек, дайте им образование!»*

Шмрити Зубин Ирани, министр развития людских ресурсов, Индия

Цель 2 Всеобщее начальное образование

Обеспечение того, чтобы к 2015 г. все дети, особенно девочки, дети из неблагополучной среды и из этнических меньшинств, имели доступ к бесплатному и обязательному высококачественному начальному образованию и могли его завершить.

Обеспечение всеобщего начального образования было наиболее важной задачей в рамках инициативы «Образование для всех» (ОДВ), что обусловило ее включение в число Целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия. Для реализации этой цели была предоставлена существенная финансовая и политическая поддержка, а также обеспечен широкий мониторинг прогресса; популярный призыв – обеспечить всеобщий доступ к образованию звучит предельно ясно. Несмотря на это, к 2015 г. эта цель не будет достигнута.

Чего удалось достичь странам с момента проведения Всемирного форума по образованию в 2000 г. и каковы результаты выполнения положений Дакарских рамок действий? В настоящей главе рассматриваются четыре вопроса, которые должны прояснить, насколько успешным было достижение этой цели, что было сделано для обеспечения прогресса, каким странам или группам населения удалось или не удалось добиться успеха, и в чем состоят причины такого результата.

Анализ достигнутых странами после Дакарской конференции результатов указывает на значительное увеличение числа детей, принятых в начальную школу и обучавшихся в ней, что сопровождалось сокращением доли детей, никогда не посещавших школу; при этом успехи в преодолении разрыва между городским и сельским населением в отношении таких детей были неравномерными. В числе проблем, стоящих на пути обеспечения всеобщего начального образования, – значительное число людей, не охваченных школьным образованием, проблема завершения обучения по программе начального образования, особенно беднейшими слоями населения и повышение успеваемости в рамках ступени начального образования.

Ключевыми факторами, способствующими всеобщему охвату начальным образованием, являются отмена платы за обучение в школе, увеличение спроса на образовательные услуги посредством таких инициатив как целевые денежные трансферты, программы школьного питания и выдачи домой продовольственных пайков, совершенствование материально-технической базы школ и классных комнат, а также финансирование сферы здравоохранения и инфраструктуры.

В первой части данной главы «Всемирного доклада по мониторингу ОДВ» (ВДМ) дается общая оценка

успехов на пути обеспечения всеобщего начального образования, а также предпринят анализ того, насколько описанные выше факторы увеличения спроса и предложения в сфере образования содействовали достижению этой цели. Важным изменением с точки зрения стимулирования предложения образовательных услуг после проведения Дакарской конференции стало распространение образовательных программ с привлечением частного сектора, местных сообществ, учреждений неформального и религиозного образования, отвечающих потребностям в области образования, а также пожеланиям родителей.

Вторая часть главы посвящена важнейшей теме охвата образованием обездоленных слоев населения. Без успешного решения этой проблемы цель всеобщего начального образования никогда не будет достигнута. Необходимы улучшения, которые позволят охватить беднейшие слои населения, этнические и языковые меньшинства, работающих детей, кочевые сообщества, детей, зараженных ВИЧ/СПИДом, обитателей трущоб и детей с ограниченными возможностями. В заключительной части главы рассматривается постоянно меняющаяся задача обеспечения образовательных услуг в сложных условиях чрезвычайных ситуаций. В последние годы удалось привлечь к этой проблеме большее внимание и обеспечить мобилизацию больших ресурсов, однако проблема во многом остается нерешенной.

Мониторинг достигнутого прогресса

Несмотря на значительный прогресс, задача обеспечения всеобщего начального образования к 2015 г. так и не была решена, в равной степени, как и менее амбициозная задача всеобщего охвата школьным образованием. В 2012 г. около 58 миллионов детей младшего школьного возраста (обычно 6-11 лет) не посещали школу. Среди причин этого – демографический рост, конфликтные ситуации и недостаток политической воли правительств ряда стран с высоким показателем населения, не охваченного школьным обучением, к примеру, таких как Нигерия и Пакистан. Отчасти сказались также маргинализация некоторых социально-экономических групп.

В 2012 г. почти 58 миллионов детей младшего школьного возраста не были охвачены школьным образованием

ГЛАВА 2

Чем ближе страны подходят к поставленной цели, тем труднее становится добиваться существенного дополнительного прогресса без решения ключевых проблем структурного характера, препятствующих посещению детьми школы. Даже в рамках относительно удачных целевых программ, таких как программа «Bolsa Família» («Семейный кошелек») в Бразилии, не удалось полностью охватить население, живущее в крайней нищете, и, таким образом, решить его проблемы (Garcia-Jaramillo и Maranti, 2015).

Хотя поступление в школу и охват школьным образованием являются одним из постоянных приоритетов, усилия, касающиеся вопросов качества, своевременного поступления в школу и расходов на школьное обучение, не соответствовали существующим потребностям. В результате сохраняются серьезные проблемы, связанные с досрочным прекращением учебы, успеваемостью и уровнем полученного образования.

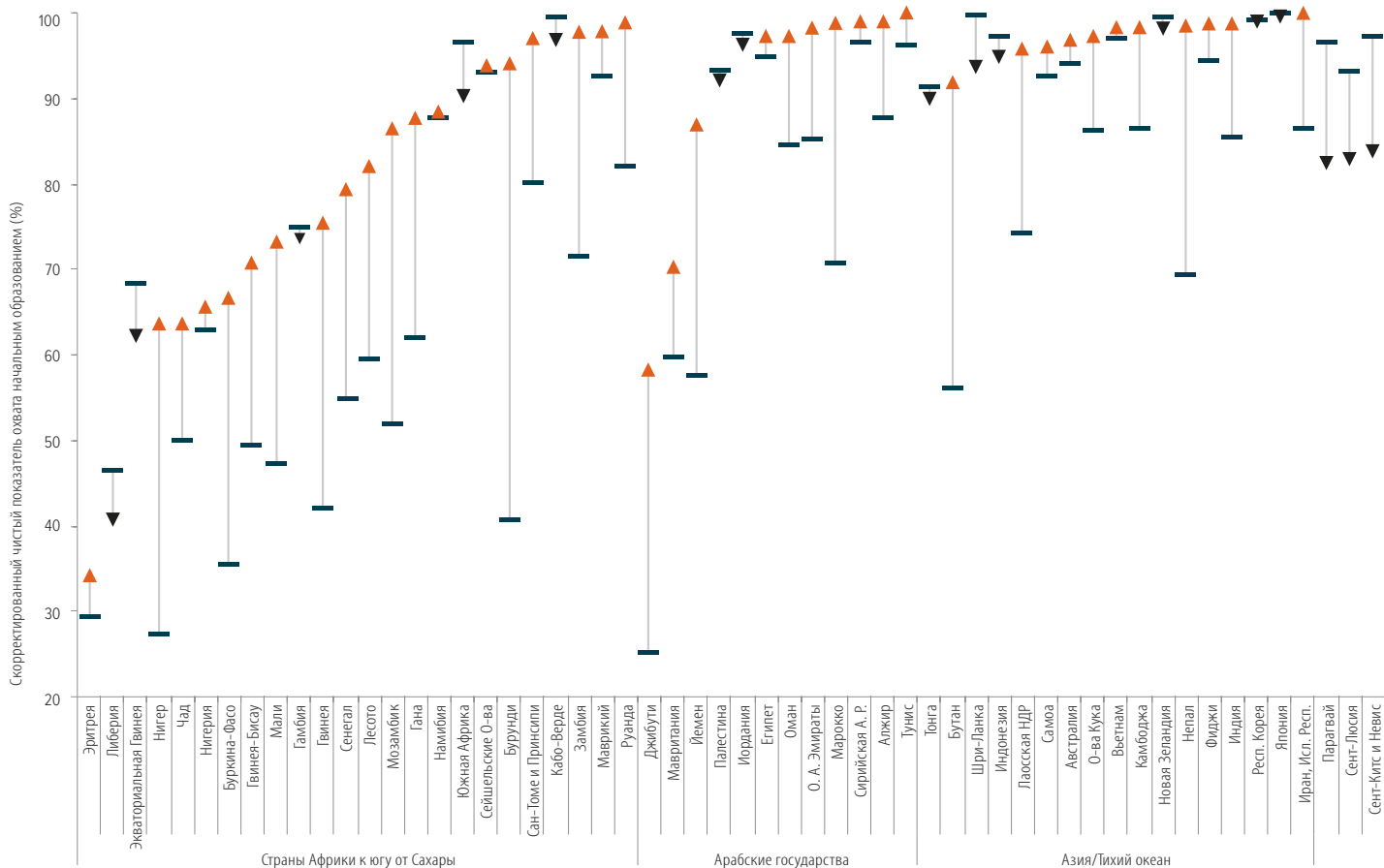
Актуальным остается официальное признание проблемы миллионов детей-инвалидов, а также детей, живущих в

условиях сложных чрезвычайных ситуаций. Отсутствие достаточных данных в отношении этих детей означает, что масштаб проблемы, вероятнее всего, недооценивается.

Несмотря на эти трудности, после Дакарской конференции некоторым странам удалось заметно улучшить свои показатели в области образования. Благодаря твердой приверженности идее обеспечения всеобщего образования, такие страны как Бурунди, Марокко, Мозамбик, Непал, Объединенная Республика Танзания и Эфиопия, достигли существенного, хотя и неравномерного прогресса по целому ряду показателей в сфере начального образования, в частности, таких как сокращение гендерного и имущественного неравенства в доступе к школьному образованию, чистый показатель охвата образованием и показатель законченного начального образования.

Опыт Непала, Руанды и Сьерра-Леоне показывает, что этим странам удалось восстановиться после имевших место конфликтов и значительно улучшить свою систему образования. Сьерра-Леоне начала постепенно

Диаграмма 2.1: Существенный прогресс достигнут в обеспечении всеобщего начального образования
Скорректированный чистый показатель охвата начальным образованием в разбивке по регионам, 1999 г. и 2012 г.



Источники: Приложение, Статистическая таблица 5; база данных СИО.

Цель 2: Всеобщее начальное образование

преодолевать последствия 11-летнего политического кризиса и после 2005 г. продемонстрировала существенные улучшения в сфере образования.

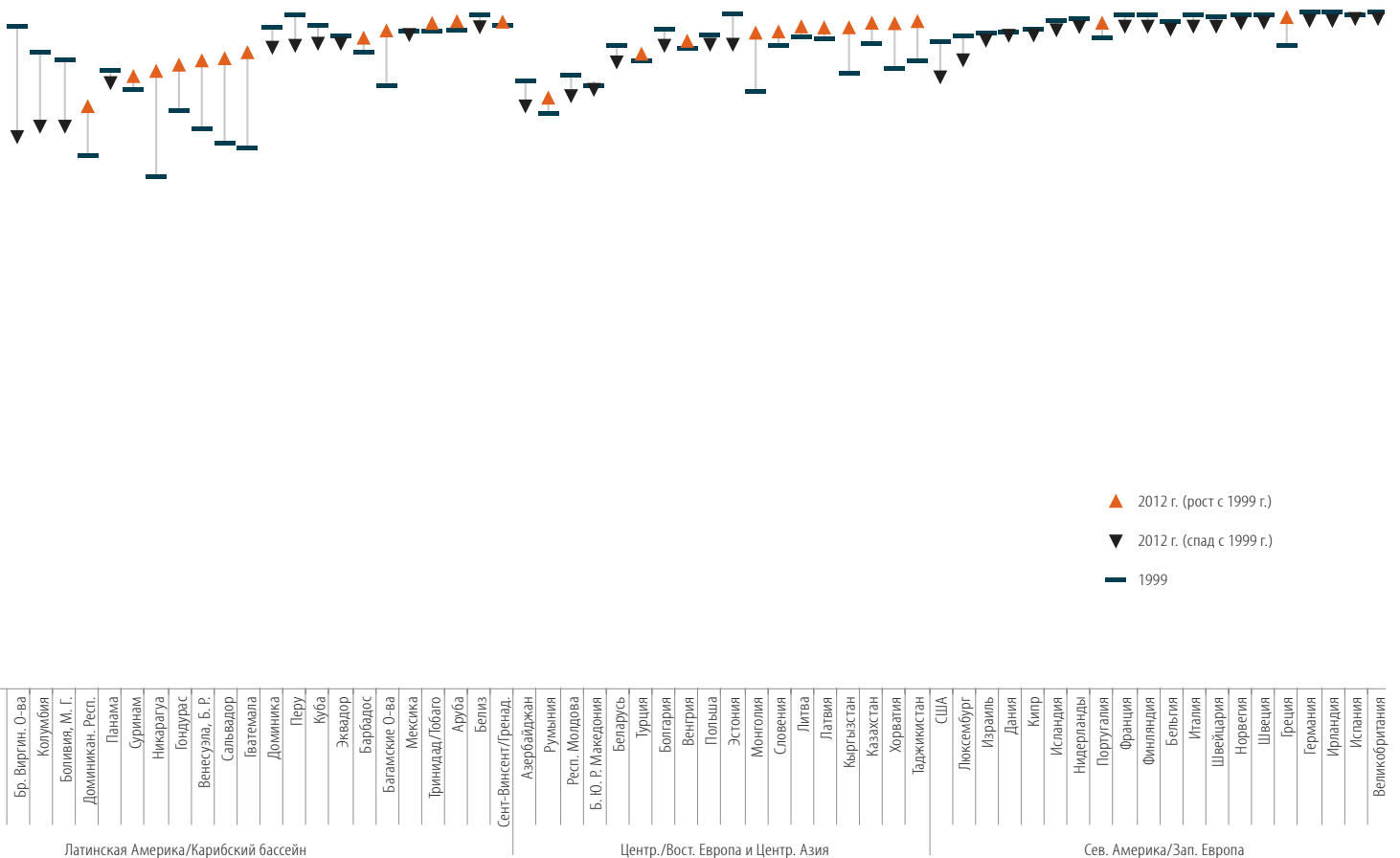
Страны Латинской Америки, такие как Многонациональное Государство Боливия, Гватемала, Никарагуа и Суринам, достигли впечатляющего прогресса в сокращении числа бедных детей, никогда не посещавших школу.

Как следует из настоящей главы, различные меры политики, направленные на обеспечение прогресса, включали в себя повышение расходов на образование с одновременной отменой платы за обучение, финансирование строительства школ и повышение внимания к вопросам равенства доступа. В странах Латинской Америки достигнутые успехи, по всей вероятности, можно связать с программами, стимулирующими обучение в школе, включая целевые денежные трансферты, а также с пересмотром учебных планов с целью их адаптации к потребностям коренного населения. Во многих странах была осуществлена

реформа управления и учебно-образовательных программ в целях повышения качества образования (см. Главу 6), которые также могли способствовать улучшению показателей законченного образования.

Существенное улучшение чистого показателя охвата образованием

После Дакарской конференции скорректированный чистый показатель охвата начальным образованием как ключевой показатель мониторинга всеобщего начального образования оставался относительно высоким для многих стран с высоким уровнем дохода в Северной Америке, Западной Европе, Восточной Азии, Тихоокеанском регионе, Центральной и Восточной Европе, Центральной Азии. Среди стран, по которым имеются данные, с 1999 г. по 2012 г. в 17 странах удалось повысить чистый показатель охвата начальным образованием более чем на 20% (Диаграмма 2.1). Среди арабских государств чистый показатель охвата начальным образованием в Марокко



ГЛАВА 2

Чистый показатель охвата начальным образованием в Бурунди увеличился с 41% в 2000 г. до 94% в 2010 г.

вырос с 71% в 1999 г. до полного охвата начальным образованием (99%) в 2013 г. Этот результат был обусловлен вниманием, уделявшимся в течение долгого времени вопросам строительства школ в сельской местности и пересмотру подходов, направленных на обеспечение гендерного равенства (World Bank, 2005, 2013). Пример впечатляющих улучшений в отношении чистого показателя охвата начальным образованием в Азии продемонстрировали Бутан, Лаосская Народно-Демократическая Республика и Непал.

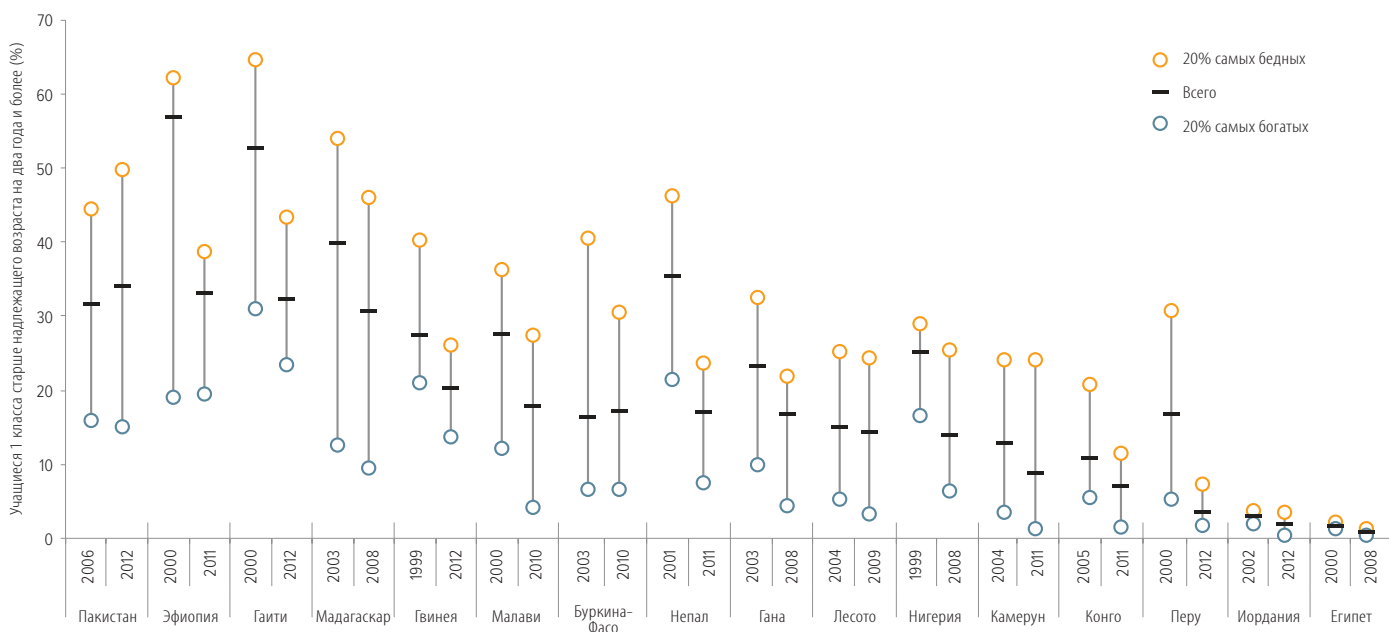
В Латинской Америке чистый показатель охвата начальным образованием в Сальвадоре, Гватемале и Никарагуа вырос более чем на 10 процентных пунктов. Другие страны, в основном в Африке к югу от Сахары, достигли значительного прогресса, хотя охват начальным образованием все еще далек от всеобщего. Бурунди выделяется на общем фоне: в этой стране чистый показатель охвата начальным образованием вырос с менее чем с 41% в 2000 г. до 94% в 2010 г. Чистый показатель охвата начальным образованием увеличился с 27% до почти 64% в Нигере и с 42% до 76% в Гвинее. Значительный прогресс подтверждается устойчивым ростом чистого показателя охвата начальным образованием даже в некоторых странах, где наблюдался существенный прирост населения. Например, в период между 1999 г. и 2012 г. в Буркина-Фасо и Мозамбике население школьного возраста выросло на 50% и более, тогда как чистый показатель

охвата начальным образованием одновременно увеличился более чем на 66%.

Прогнозные тенденции, более подробно рассматриваемые в Главе 7 (Прогнозы), указывают на то, что из 140 стран, по которым имеются данные, только в 73 к 2015 г. цель всеобщего охвата начальным образованием (то есть скорректированный чистый показатель охвата начальным образованием на уровне не менее 97%) будет достигнута. Большинство этих стран находятся в Северной Америке, Западной Европе, Латинской Америке и Карибском бассейне. Из 67 стран, которым не удастся достичь этой цели, в 13 странах, главным образом находящихся в Африке к югу от Сахары, реальные показатели охвата начальным образованием будут намного отставать от намеченных, а чистый показатель составит менее 80%.

Еще одним показателем прогресса является своевременное поступление детей в начальную школу. Учащиеся старшего возраста вынуждены работать и обеспечивать доход своих семей, в результате чего они нередко бросают школу. Кроме того, одновременное обучение учащихся разного возраста может создавать сложности для учителей и других учащихся (Lloyd, 2011; Wang, 2011). Позднее поступление в школу представляет собой также проблему неравенства, поскольку в большей степени касается детей из социально неблагополучных слоев (ЮНЕСКО, 2012 г.).

Диаграмма 2.2: Уменьшение числа детей, поступающих в начальную школу в более старшем возрасте
Процент учащихся 1 класса, возраст которых на два года и больше превышает установленный, в разбивке по уровню благосостояния и отдельным странам, данные за 2000 г. и 2010 гг.



Примечание: Более подробная информация о расчете индекса благосостояния содержится в Глоссарии.
Источник: Анализ группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ (2015 г.) на основе данных демографического обследования и обследования состояния здоровья населения.

Цель 2: Всеобщее начальное образование

В 2012 г. в Пакистане 50% учащихся 1 класса из бедных семей и 15% детей из наиболее состоятельных семей были на два и более года старше своих одноклассников.

В вопросах своевременного получения образования был достигнут определенный прогресс. В Эфиопии и Гаити процент первоклассников, возраст которых на два года и более превышает положенных, снизился более чем на 20 процентных пунктов, а в Перу достиг очень низкого показателя (**Диаграмма 2.2**). Судя по всему, поступлению в школу в надлежащем возрасте способствовало принятие мер стимулирования, в том числе увеличение числа программ развития ребенка в раннем возрасте (Engle et al., 2007) и программ денежных трансфертов (Maluccio и Flores, 2005).

Например, в Непале чистый показатель охвата дошкольным образованием стремительно увеличился с 11% в 1999 г. до 84% в 2013 г. (см. Главу 1). Описанное улучшение ситуации в вопросах своевременного поступления в школу способствовало существенному повышению чистого показателя охвата начальным образованием.

Детей, никогда не посещавших школу, становится меньше

Наряду с улучшением чистого показателя охвата образованием в подавляющем большинстве стран снизился процент детей, никогда не посещавших школу. Среди стран, в которых, как минимум, 20% детей не посещали школу в 2000 г., 10 стран (Бангладеш, Бурунди, Гаити, Камбоджа, Мозамбик, Непал, Объединенная Республика Танзания, Сьерра-Леоне, Центральноафриканская Республика и Эфиопия) к 2010 г. добились более чем двукратного снижения этого показателя. Процент детей, никогда не посещавших школу, значительно снизился в Эфиопии (с 67% в 2000 г. до 28% в 2011 г.) и Объединенной Республике Танзания (с 47% в 1999 г. до 12% в 2010 г.) (**Диаграмма 2.3**). Гаити удалось в значительной степени восстановиться после разрушительного землетрясения, продовольственного кризиса и наводнений, сократив в период с 2000 г. по 2012 г. более чем вдвое число детей, никогда не посещавших школу. Наиболее впечатляющими оказались показатели охвата школьным образованием в странах с устойчивыми и высокими темпами прироста населения школьного возраста, таких как Буркина-Фасо, Мозамбик и Сьерра-Леоне, которым было труднее справляться с задачей всеобщего охвата детей школьным образованием.

Оценка достигнутого прогресса представляет собой сложную задачу. Уделение основного внимания только детям младшего возраста может привести к завышению показателя детей, никогда не посещающих школу,

поскольку во многих странах значительное число детей поступает в школу позже надлежащего возраста. Так, в Замбии 13% детей в возрасте 9-12 лет никогда не ходили в школу, однако в возрасте от 12-15 лет таких детей было всего 3,5%. Кроме того, усредненная оценка прогресса по стране не дает представления о наличии проблем неравенства внутри самой страны, например, неравенства в доступе к образованию между городскими и сельскими районами.

Прогресс в сокращении разрыва в доступе между городом и сельской местностью варьируется, однако в общем доступ к образованию в сельской местности улучшился, так как многие страны сократили расстояния до учебных заведений в сельской местности. Сьерра-Леоне является примером страны, где средний по стране показатель улучшения охвата школьным образованием сопровождался значительным сокращением неравенства в доступе для жителей сельской местности: неравенство в доступе между городом и деревней, выраженное в процентах детей, никогда не посещавших школу, снизилось с приблизительно 31 процентного пункта (59% в сельской местности и 27% в городах) в 2000 г. до порядка 8 процентных пунктов (19% в сельской местности, 11% в городах) в 2010 г. В других странах разрыв между городскими районами и сельской местностью сохранился, несмотря на улучшение средних показателей по стране. В Гвинее наблюдалось лишь небольшое сокращение, с приблизительно 41 процентного пункта в 1999 г. (66% в сельской местности, 25% в городах) до порядка 35 процентных пунктов в 2012 г. (48% в сельской местности, 13% в городах). Худшим примером стала ситуация в Нигерии, где доступ к образованию в сельской местности в период с 2003 г. по 2013 г. ухудшился, что увеличило показатели неравенства в доступе к образованию между городским и сельским населением.

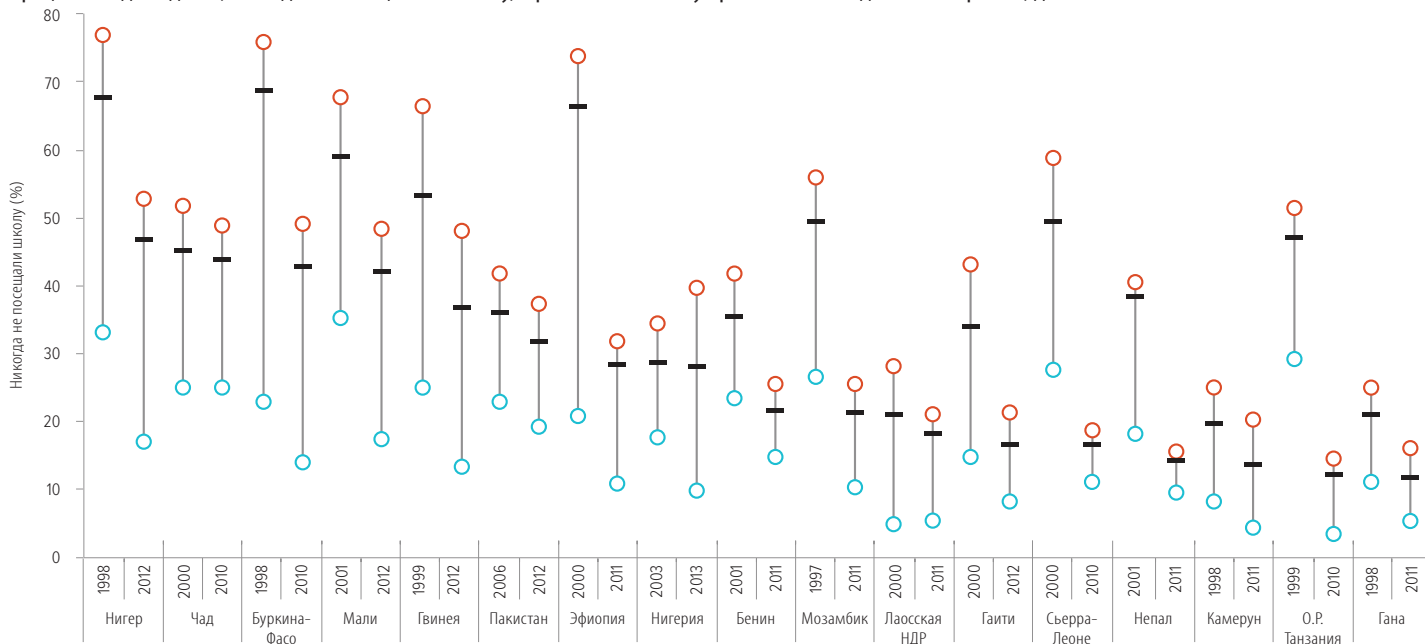
В некоторых странах многочисленные группы населения остаются не охваченными школьным образованием

В густонаселенных странах, где в 1999 г. наблюдалось наибольшее число детей, не посещавших школу, по состоянию на 2012 г. все еще отмечался весьма высокий процент населения, не охваченного школьным образованием (UNESCO, 2014b). Некоторые менее крупные страны, в которых число детей, не посещающих школу, превышает 800 000, такие как Буркина-Фасо, Нигер, Судан и Южный Судан, переживают конфликты или находятся в ситуации крайней нищеты.

Прогресс в крупных странах существенно отличался. Индия добилась заметного прогресса, значительно увеличив свой чистый показатель охвата образованием

Диаграмма 2.3: В большинстве стран шансы детей сесть за парту повысились

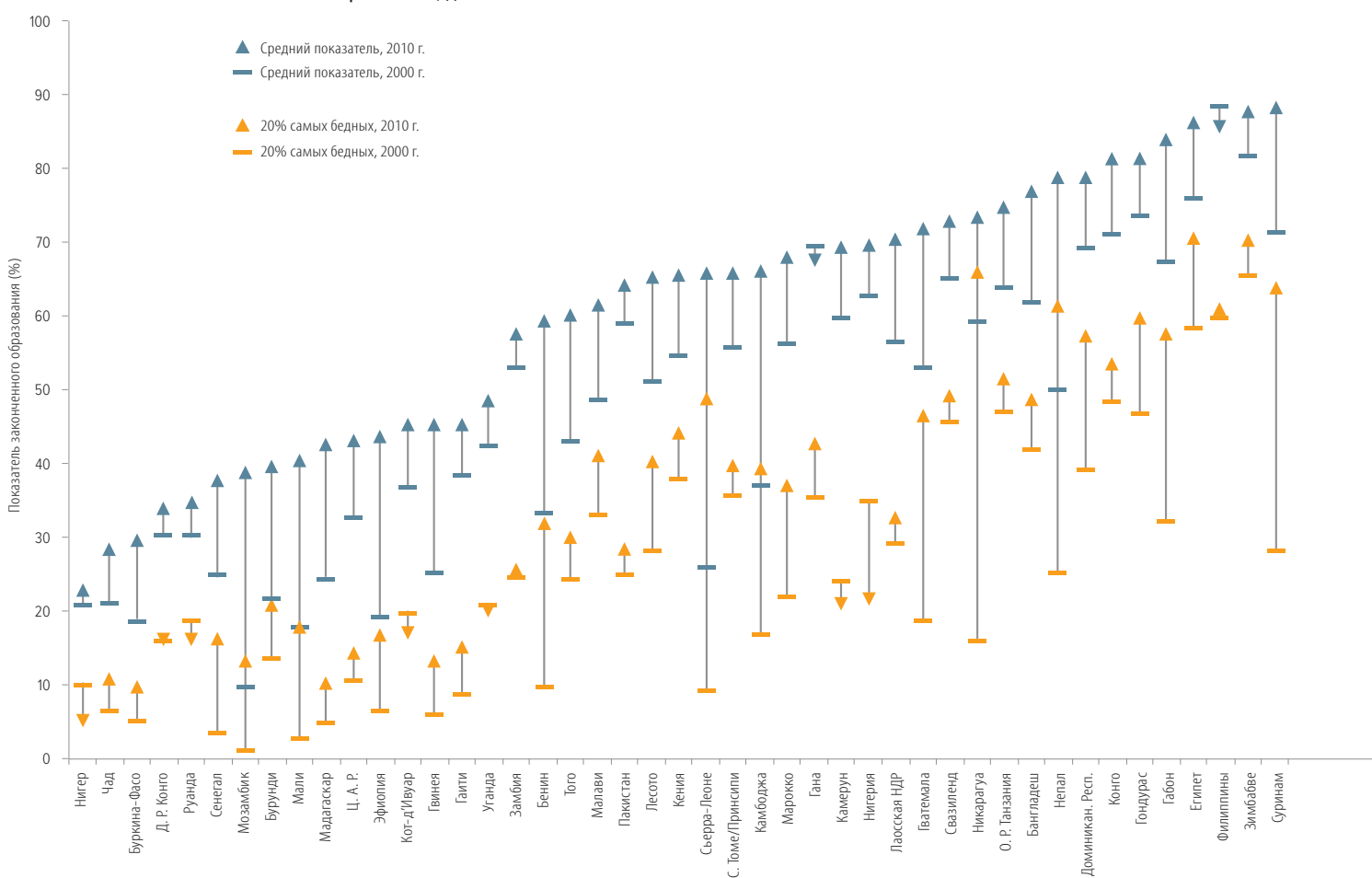
Процентная доля детей, никогда не посещавших школу, в разбивке по месту проживания и отдельным странам, данные за 2000 г. и 2010 г.



Источник: Анализ группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ (2015 г.) на основе данных демографического обследования и обследования состояния здоровья населения.

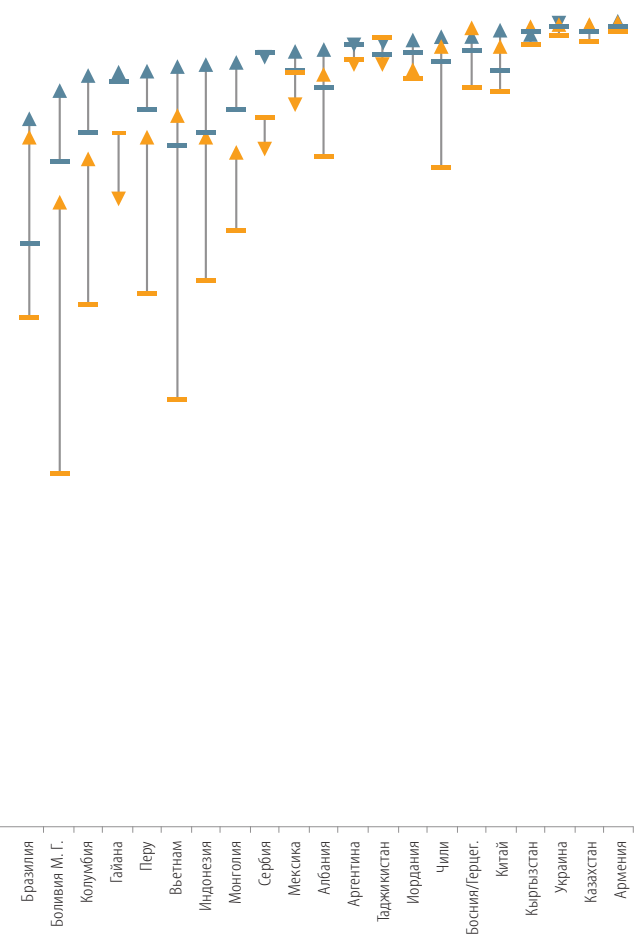
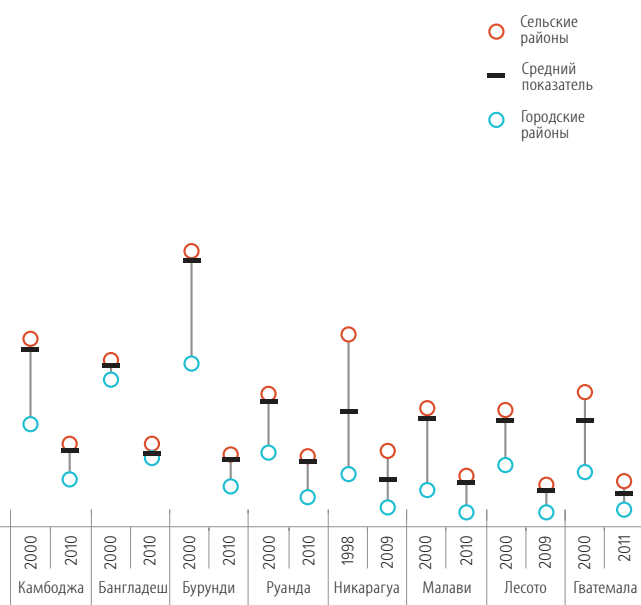
Диаграмма 2.4: Показатели законченного начального образования в большинстве стран существенно улучшились

Показатель законченного начального образования, данные за 2000 г. и 2010 г.



Примечание: Более подробная информация о расчете индекса благосостояния содержится в Глоссарии. / Источник: Анализ группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ (2015 г.) на основе данных демографического

Цель 2: Всеобщее начальное образование



вследствие роста ВВП на душу населения, что может указывать на более справедливое распределение результатов экономического роста. В Нигерии и Пакистане, напротив, удалось добиться гораздо более скромных успехов, чем следовало ожидать, учитывая их исходные показатели охвата образованием и текущий уровень доходов в расчете на душу населения. Нигерия не достигла прогресса почти ни по одному показателю, связанному с образованием. В период 1999-2012 гг., несмотря на существенный рост подушевого показателя ВВП, рост скорректированного чистого показателя охвата системой образования и уменьшение доли населения, не посещающего школу, фактически прекратились. В Пакистане, несмотря на некоторое сокращение процентной доли детей, не посещающих школу, данные обследований домохозяйств свидетельствуют об укоренении неравенства.

Нигерия и Пакистан отличаются от остальных стран с колониальным прошлым своими размерами, геополитическим весом, а также сложностью и частотой повторения этнических и религиозных конфликтов. Кроме того, в них слабо развита демократия. Ни в одной из этих стран гражданскому обществу так и не удалось «заговорить одним голосом», поскольку общественные организации в этих странах делятся по этническому, религиозному или родовому принципу (Ejiogu, 2011; Ukiwo, 2003; Wilkinson, 2000). Политическое руководство, причем и гражданское, и военное, было признано в этих странах коррумпированным и присваивающим огромные нефтяные богатства (Нигерия) и фонды, выделявшиеся в помощь после 9 сентября 2001 г. (Пакистан) (Agbibo, 2012; Khan, 2007). Такое положение дел стало причиной устойчивого социального неравенства и проблем доступа к образованию.

Для большинства стран цель обеспечить получение законченного начального образования, особенно детьми из беднейших слоев, по-прежнему далека от реализации

В период с 2000 г. по 2010 г. в подавляющем большинстве стран был отмечен рост показателей законченного начального образования (Диаграмма 2.4). В восьми странах, по которым имеются данные (Бенин, Гвинея, Камбоджа, Мали, Мозамбик, Непал, Сьерра-Леоне и Эфиопия), показатели законченного начального образования выросли более чем на 20%. Однако достигнутые результаты были гораздо ниже, чем требовалось, особенно в странах-аутсайдерах, где сохранялась проблема доступности и качества/актуальности содержания образования.

В Индии в связи с ростом показателя ВВП на душу населения увеличился чистый показатель охвата образованием, что может указывать на более справедливое распределение результатов экономического роста

ГЛАВА 2

Бедность негативно влияет на успешное завершение начальной ступени образования. В некоторых странах, особенно в регионе Латинской Америки, был достигнут существенный прогресс в охвате школьным образованием беднейших слоев населения. В Никарагуа показатель законченного начального образования среди детей из беднейших семей вырос за десять лет с 16% до 66%. Этот показатель улучшился также в ряде других стран мира, например, в Боливии, Бразилии, Гватемале, Перу, Суринаме, а также в Бенине, Вьетнаме, Камбодже, Непале и Сьерра-Леоне. В Албании и Монголии средние показатели законченного начального образования выросли более чем на 4%, при этом они существенно улучшились среди детей из наиболее бедных слоев.

Вместе с тем, несмотря на улучшение в большинстве стран показателей законченного начального образования, в некоторых из них произошло увеличение разрыва между бедным населением и населением со средним уровнем дохода. Это указывает на то, что проводимые реформы в большей степени оказались благотворными для обеспеченных семей. Например, в Нигерии показатель законченного начального образования среди беднейших домохозяйств снизился с 35% в 2003 г. до 22% в 2013 г., при этом разрыв между среднеобеспеченными и беднейшими домохозяйствами увеличился приблизительно на 20%.

Успеваемость в рамках начального цикла образования варьируется в зависимости от страны

Как подчеркивалось в предыдущих ВДМ (UNESCO, 2012), досрочное прекращение учебы в странах с низким уровнем дохода является серьезной проблемой, особенно среди детей, поздно поступающих в школу, и детей из малоимущих семей. Отмеченная в период после Дакарской конференции положительная тенденция полного завершения школьной программы и, как следствие, уменьшения числа детей, бросающих школу, указывает на успехи, достигнутые странами в обеспечении актуального содержания и высокого качества образования в рамках начального цикла, а также снижения издержек государства, связанных с высоким показателем досрочного прекращения учебы и низким процентом остающихся в школе.

Прогнозные тенденции указывают на то, что из 139 стран, по которым имеются данные, в 54 странах, главным образом расположенных в Центральной Азии, Центральной и Восточной Европе, а также в Западной Европе, почти все дети, посещающие начальную школу, к 2015 г. будут проходить полный курс обучения. С другой стороны, в 32 странах, в основном в Африке

к югу от Сахары, как минимум 20% детей с большой вероятностью бросят школу, не доучившись до последнего класса. Прогнозы на основе когортного анализа, сочетающего в себе показатели принятых в школу и доучившихся до последнего класса, рисуют еще более мрачную картину: лишь в 13 из 106 стран существует вероятность того, что по меньшей мере 97% из поступивших в школу детей пройдут полную программу обучения (дальнейший анализ см. в Главе 7, «Прогнозы»).

Сравнение скорректированного чистого показателя охвата начальным образованием и доли доучившихся до 5 класса показывает, что многим странам, в том числе Буркина-Фасо, Гане, Лаосской Народно-Демократической Республике, Марокко, Нигеру и Сальвадору, удалось улучшить оба эти показателя (**Диаграмма 2.5**). В Бурунди и Мали был обеспечен существенный рост чистого показателя охвата образованием, при этом доля доучившихся детей снизилась несущественно, что указывает на то, что этим странам удалось поспевать за ростом числа учащихся. В Чаде чистый показатель охвата образованием вырос почти на 14 процентных пунктов, однако при этом число доучившихся до 5 класса, снизилось более чем на 9 процентных пунктов.

Высокий процент оставшихся на второй год свидетельствует о неэффективности системы образования и влечет за собой значительные финансовые расходы и негативные последствия для обучения. Как отмечалось в Главе 1, несмотря на то, что обучение и воспитание детей младшего возраста способствует их готовности к начальной школе, высокий процент второгодничества в первых классах начальной школы указывает на явный недостаток доступа к такому дошкольному обучению. По меньшей мере в 14 странах процент второгодников на начальной ступени образования снизился на 10 процентов (**Диаграмма 2.6**). В Мавритании и Сенегале процент второгодников сократился с более чем 14% до менее 4%, а в Бразилии процент второгодников снизился в 2011 г. с 24 до 9%.

Понять, что влияет на изменение числа детей, остающихся на второй год, непросто. Улучшение показателей может означать повышение эффективности и качества, однако может быть связано и с применением подхода автоматического перевода в следующий класс, который снижает число остающихся на второй год, но при этом не обязательно улучшает качество усвоения знаний. В Бразилии, где второедничество долгое время считалось основной проблемой национальной политики в сфере образования, сокращение доли второгодников было, как минимум частично, обусловлено масштабными реформами, направленными на расширение доступа к обучению и воспитанию в

В Нигерии показатель законченного начального образования среди беднейших

раннем детстве, на расширение программ обучения для отстающих и программ ускоренного обучения, а также на снижение расходов на школьное обучение (Bruns et al., 2012; Schwartz, 2012). Существенный рост числа второгодников в Бурунди может сигнализировать о том, что увеличение приема детей в школу не было подкреплено адекватными усилиями по обеспечению потребностей вновь принятых учеников.

Удалось добиться значительного прогресса в отмене платы за обучение

На Дакарском форуме 2000 г. государства взяли на себя обязательство обеспечить «бесплатное и обязательное начальное образование в соответствии с Конвенцией ООН по правам ребенка и другими международными обязательствами». Цель обеспечения бесплатного, всеобщего начального образования в действительности была сформулирована еще до инициативы «Образование для всех» (Bruns et al., 2012; Morgan et al., 2012; Somerset, 2009; World Bank и UNICEF, 2009), однако провозглашение этой инициативы в 1990 г. придало процессу дополнительную динамику. В настоящее время большинство стран предлагают в принципе бесплатное школьное образование. Согласно исследованиям, проведенным группой по подготовке ВДМ, особенно впечатляющих успехов удалось добиться странам Африки к югу от Сахары, где после 2000 г. 15 стран приняли законы, отменяющие плату за обучение в школе. В семи из этих стран эти гарантии бесплатного образования были закреплены в конституции, в восьми других — нашли другое законодательное оформление. Еще восемь стран перешли на бесплатное начальное образование при помощи других мер политики, не связанных с законодательством.

Внимание к вопросам поощрения бедных слоев населения к получению образования через оказание им финансовой поддержки способствовало реализации заложенного в цели 2 стремления обеспечить всеобщее начальное образование. Партнеры в области развития, такие как Всемирный банк и Международный валютный фонд, предложили в начале 2000-х годов стратегии роста в интересах малоимущих слоев населения, предполагавших оказание через предложенные меры положительного социального воздействия на эту группу населения и более справедливое распределение имеющихся материальных благ (World Bank, 2002, 2014b). Нагрузка на домохозяйства, связанная с платой за школьное обучение и косвенными расходами, была однозначно охарактеризована как одна из форм несправедливого регрессивного налога (Hillman и Jenkner, 2004). Инициатива в отношении стран, имеющих большую задолженность, а также Инициатива по облегчению бремени задолженности

на многосторонней основе и учреждение Глобального партнерства в области образования, возможно, способствовали увеличению ресурсов, направляемых на цели образования и в другие приоритетные области.

Бесплатное образование стало политически привлекательным

Одна из крупнейших реформ, предпринятых после 2000 г., состоит в политике, согласно которой каждый ребенок должен посещать школу. Это помогло каждому человеку приобщиться к плодам образования. Это могло лишить фермеров рабочей силы, однако в итоге они получили семена лучшей жизни в будущем.

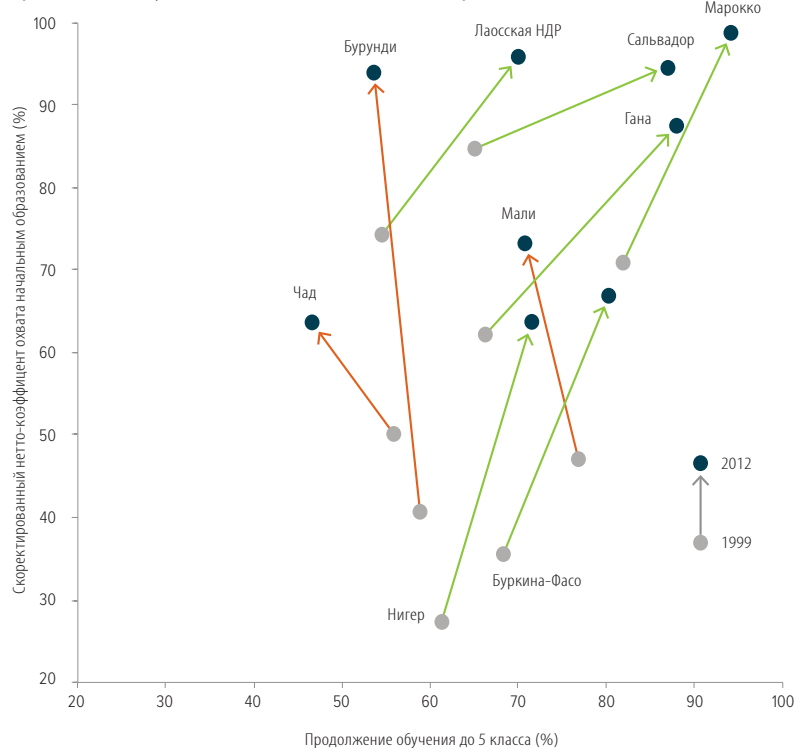
— Сонам, учитель в Бутане

Значительная популярность политических инициатив, связанных с упразднением платы за обучение, была связана, в том числе, с внутривнутриполитическими причинами. Отмена платы за обучение является популярным пунктом предвыборной повестки

В Африке южнее Сахары 15 стран с 2000 г. отменили плату за обучение в школе

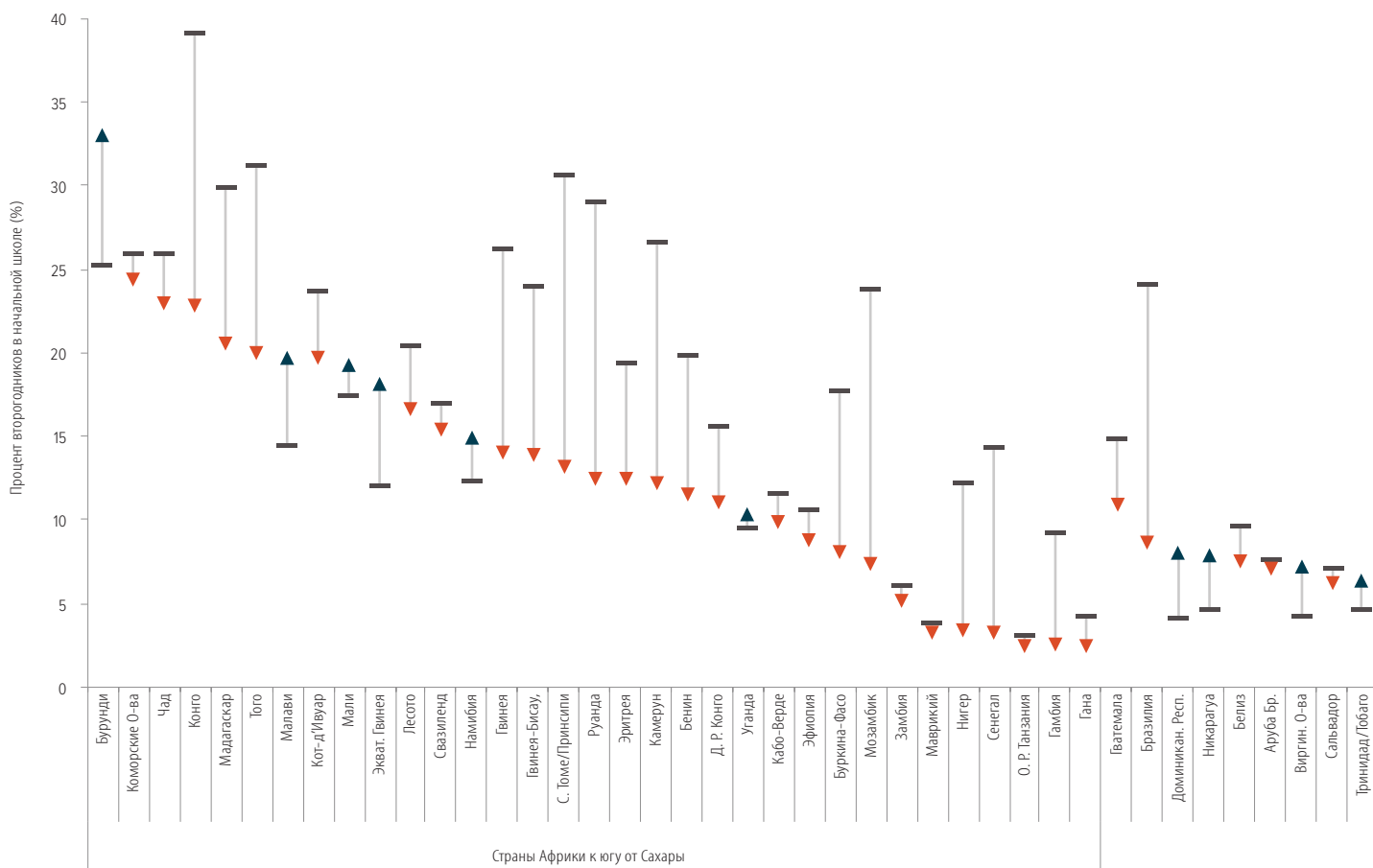
Диаграмма 2.5: Прогресс, касающийся соотношения между увеличившимся числом детей, зачисляемых в школы, и долей доучившихся до 5 класса, варьируется от страны к стране

Скорректированный нетто-коэффициент охвата начальным образованием и доля продолживших учиться до 5 класса, отдельные страны, 1999 г. и 2012 г.



Источники: Приложение, Статистические таблицы 5 и 7 (веб-сайт); база данных СИУ.

Диаграмма 2.6: Процент второгородников снизился в большинстве стран
 Процент второгородников в системе начального образования, 1999 г. и 2012 г.



Примечание: В графике указаны страны, где в 1999 г. или в 2012 г. процент второгородников превышал 3%.
 Источники: Приложение, Статистическая таблица 6; база данных СИУ.

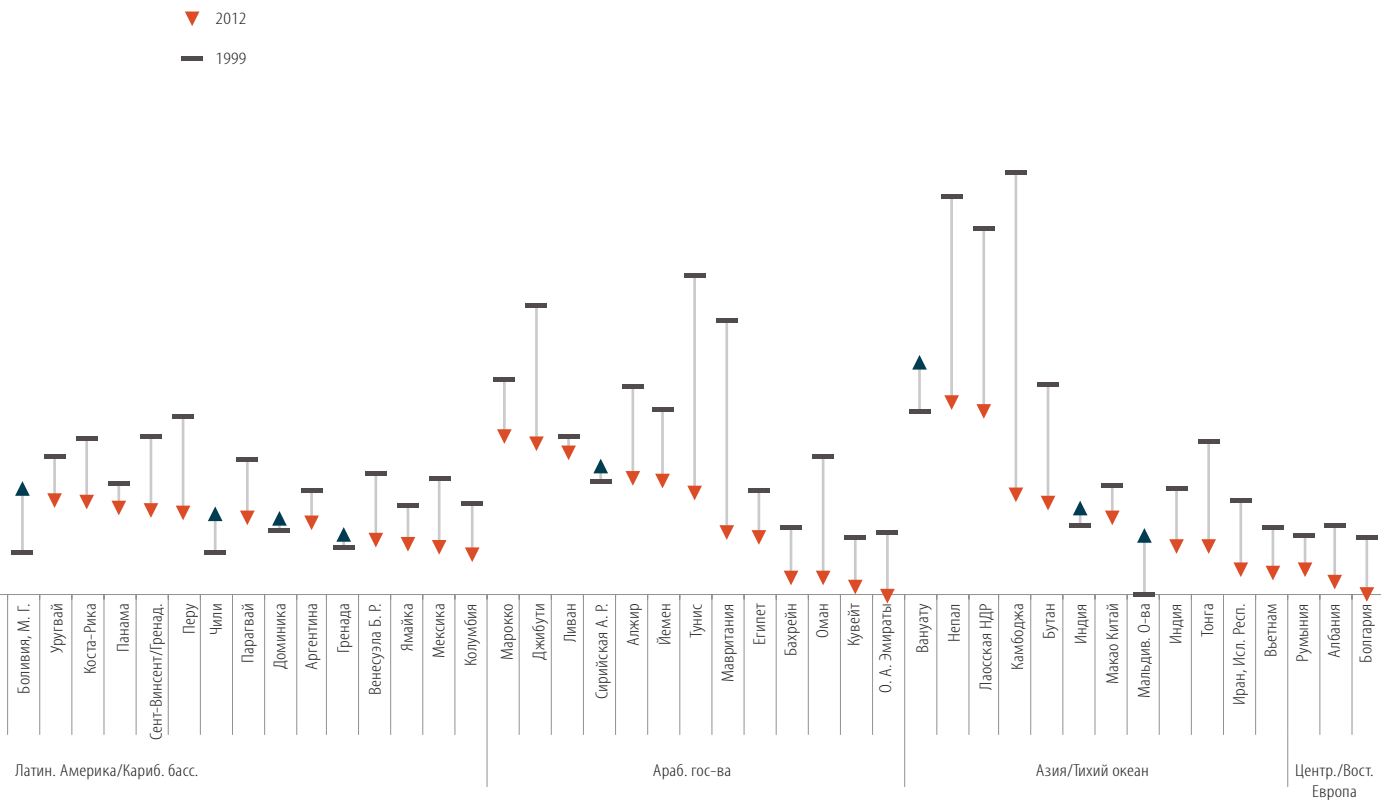
дня в странах Африки с низким уровнем дохода. В исследовании, касающемся выборов и политики в области образования в странах Африки, упоминаются 16 случаев отмены платы за обучение в странах Африки к югу от Сахары в период между 1990 г. и 2007 г. Выяснилось, что в 11 странах плата за обучение в школе была отменена непосредственно после выборов, причем в восьми из этих случаев это произошло после избрания нового главы государства (Harding и Stasavage, 2014).

Отмена платы за школьное обучение является популярным пунктом предвыборной программы, который укоренился в национальном политическом дискурсе и в общественном сознании. Когда это обещание реализуется на практике, население видит и ощущает эти результаты, а кредит доверия с большей долей вероятности достается ответственному политическому лидеру. На выборах 1996 г. в Уганде акцент на всеобщее начальное образование

рассматривался как популярная среди электората тема, обращение к которой в ходе избирательной кампании возросло. Как сообщается, после выборов президент Мусевени объяснил свою победу именно этим фактором (Stasavage, 2005). Лидеры стран, восстанавливающихся после конфликтов, увидели в отмене платы за обучение символическую возможность начать с чистого листа. Так, после 14 лет конфликтов, Либерия, обладая исключительно низкими показателями развития человеческого потенциала, отменила в 2006 г. плату за школьное обучение. (World Bank, 2010).

Региональная политическая конъюнктура также подталкивала к осуществлению такой политики. Мозамбик отменил плату за обучение, чтобы не отставать от перемен, происходящих в Кении, Лесото, Малави и Уганде (World Bank и UNICEF, 2009). За принятием в 2009 г. в Индии закона о праве детей на бесплатное и обязательное образование,

Цель 2: Всеобщее начальное образование



важнейшей законодательной инициативы, внимательно следили в соседнем Пакистане, поскольку там также готовились принять аналогичный закон о бесплатном и обязательном образовании, который был принят в 2012 г. (Chopra, 2012; Jagmag, 2012).

Дополнительные преимущества этой политики с точки зрения наращивания потенциала систем образования способствовали ее популярности. Отмена платы за обучение в школе подтолкнула правительства к децентрализации финансовых ресурсов и мобилизации других заинтересованных сторон, что косвенно способствовало созданию административного потенциала для достижения целей ОДВ. В Гане в рамках программы подушевых денежных дотаций на обучение был предпринят анализ положения дел, призванный определить потребности страны в учителях, инфраструктуре и школьных классах. Это послужило стимулом на национальном уровне для отмены платы за обучение и было поддержано

религиозными организациями и частным сектором. В Кении правительство приняло решение направлять финансирование непосредственно на счета конкретных школ, и коммерческие банки начали сотрудничать с государством, предложив свои услуги по сниженным тарифам всем 18 000 государственным начальным школам (World Bank и UNICEF, 2009).

Реформа и финансирование образования осуществлялись на основе различных подходов

Некоторые страны, включая Малави, Уганду и Эфиопию, инициировали полномасштабную реформу своей системы образования. Другие же проводили реформы поэтапно: по различным округам, по классам и уровням обучения, или же осуществляли их путем предоставления специальных льгот целевым уязвимым категориям населения (Morgan et al., 2012; World Bank и UNICEF, 2009).

Лидеры стран, восстановившихся после конфликтов, увидели в отмене платы за обучение возможность начать с символического чистого листа

ГЛАВА 2

Резкое увеличение числа детей, зачисленных в школу вслед за отменой платы за обучение, может создавать перегрузку для системы начального образования. Так произошло в Малави после примененного в 1994 г. подхода к реформе «в один этап». (World Bank и UNICEF, 2009 г.). В результате большинство стран стали применять поэтапный подход. Представители правительства Лесото посетили Малави и Уганду, чтобы ознакомиться с их опытом отмены платы за школьное обучение, после чего приняли решение внедрять бесплатное начальное образование поэтапно, по классам, начиная с 2002 г. (Liang et al., 2005). В Бенине в середине 1990-х гг. плата за школьное обучение была первоначально отменена для девочек из сельской местности, где имелся ограниченный доступ к услугам образования, а с 2006 г. эта политика получила распространение на общенациональном уровне. (Tomasevski, 2006). В Гане пилотная фаза программы подушевых денежных дотаций на обучение коснулась сначала 40 бедных районов, после чего гражданское общество потребовало ее незамедлительного распространения на всей территории страны (Всемирный банк и ЮНИСЕФ, 2009).

С начала 2000-х годов страны стали использовать подушевые денежные дотации на обучение, исходя из количества учащихся и других критериев, для финансирования потребностей школ помимо заработной платы учителей. В то время как некоторые страны используют в качестве основы для подушевого финансирования только данные о количестве охваченных обучением детей, другие принимают во внимание неблагоприятные факторы, с которыми сталкиваются конкретные школы и семьи. В Кении подушевая дотация в размере 14 долл. США на ученика была предназначена для покупки учебников, обучающих материалов и покрытия других расходов, тогда как детям с инвалидностью предоставлялись более значительные суммы (Tomasevski, 2006). В Объединенной Республике Танзании 40% каждой дотации в размере 10 долл. США предназначались для покупки учебников; кроме того, правительство предусмотрело дотации на доступ к чистой воде и базовым средствам санитарии (Bentaouet-Kattan и Burnett, 2004).

Отмена платы за обучение привлекла детей в школы

Отмена платы за обучение оказала мощное положительное воздействие на показатели охвата школьным образованием в годы, последовавшие за внедрением этой меры, подтвердив, тем самым, что плата за обучение негативно влияет на доступ к образованию (UNESCO, 2003, 2012). Анализ опыта таких стран как Гана, Кения, Малави, Объединенная Республика Танзания, Уганда и Эфиопия показал, что отмена платы за обучение повышает вероятность

поступления детей в школу (Alloush, 2010; Deininger, 2003; Morgan et al., 2012; Muyanga et al., 2010). Отмена платы за обучение в 2005 г. в Бурунди привела к резкому сокращению процента детей младшего школьного возраста, никогда не посещавших школу. При этом в соседней Демократической Республике Конго, напротив, не было отмечено подобного прогресса, так как плата за обучение была формально отменена лишь в 2010 г., однако никаких исследований для выяснения воздействия этой меры с тех пор не проводилось (UNESCO, 2014b).

Важно, что отмена платы за обучение повысила охват школьным образованием незащищенных категорий населения, таких как девочки и сироты, например, в Замбии, Кении, Малави, Тиморе-Лешти, Объединенной Республике Танзании и Уганде (Al-Samarrai и Zaman, 2007; Grogan, 2009; Bentaouet-Kattan, 2006; Nicola, 2010; World Bank и UNICEF, 2009). Особенно заметных успехов добилась Уганда: согласно результатам исследований, отмена платы за начальное обучение снизила показатели позднего поступления в школу, увеличила число поступивших и снизила показатели отсева, особенно среди девочек и детей, проживающих в сельской местности (Deininger, 2003; Grogan, 2009; Nishimura et al., 2009).

Многие страны испытывают нехватку надлежащего и своевременного финансирования

Подушевые денежные дотации на обучение, предоставлявшиеся в рамках инициатив по отмене платного обучения в целях стимулирования системы образования, нередко оказывались недостаточными, выдавались с перебоями или направлялись на ненадлежащие цели. Выделявшиеся на каждого учащегося суммы, как правило, были меньше платы, которую школы в большинстве стран Африки к югу от Сахары до этого взимали с родителей, вынуждая школы работать с большим количеством учеников при меньших ресурсах (Bentaouet-Kattan, 2006; Nishimura et al., 2009; Tomasevski, 2006). В большинстве стран дотации не индексировались для учета инфляции и со временем значительно обесценились в реальном выражении. В Сьерра-Леоне размер дотации, равный 2,2 долларам США на ученика в год, был установлен в 2010 г., но даже тогда оценивался как недостаточный для покрытия обычных текущих расходов. Этот факт, а также задержки с выплатами привели к восстановлению платы за обучение (Pôle de Dakar et al., 2013). В недавнем исследовании, проведенном в Лесото и посвященном вопросам качества образования, было отмечено мнение заинтересованных сторон, которые утверждали, что выделение подушной помощи на каждого ученика не является адекватным решением, поскольку не учитывает различия в нуждах школ (Lefoka et al., 2014).

Программа «Продовольствие для образования» является самой масштабной инициативой в области социальной защиты

Иногда выделение дотаций осуществлялось надлежащим образом. В Индии мониторинг ситуации с выплатой дотаций и перечислением денежных средств для реализации права на образование показал, что средства не выделялись вовремя в связи с задержками со стороны банков и не всегда доходили до школ. Наблюдались существенные региональные диспропорции в перечислении денежных средств: так, в 2011-2012 гг. 75% всех школ Индии получали обязательные дотации, однако в штате Мегхала дотации доходили только до 26% школ (Accountability Initiative, 2013). В Южной Африке политика отмены оплаты за обучение, ориентированная на беднейшие школы, была распространена в 2008 г. и 2009 гг. на 60% школ. Однако из-за значительного отставания с практической реализацией этой политики многие бедные семьи все еще платят за обучение своих детей, при этом участились случаи непосещения школы, связанные с необходимостью оплаты обучения (Nordstrum, 2012). Еще одной серьезной проблемой стала документально подтвержденная коррупция в рамках программ подушевых дотаций, в частности, в Кении и Уганде (Bold et al., 2010).

Некоторые подходы оказались успешными и привели к повышению спроса на образование

Школьное образование редко оказывается бесплатным, несмотря на законодательные и политические обязательства по отмене платы за обучение; семьи несут помимо этого много других расходов. Согласно Дакарским рамкам действий, «для снижения косвенных альтернативных затрат, связанных с посещением школы, следует использовать всю гамму социальной политики, социального интервенционизма и социального стимулирования». Инициативы, направленные на повышение спроса на начальное образование со стороны семей, должны снизить бремя прямых и косвенных финансовых расходов, таких как расходы на транспорт, на экзаменационные документы, на школьное питание или дополнительное обучение (Bentaouet-Kattan и Burnett, 2004; UNESCO, 2012). Было доказано, что предоставление школьной формы ведет к сокращению числа детей, бросающих учебу, снижает количество прогулов и способствует переходу из класса в класс (Dufo et al., 2006; Evans et al., 2009).

Программы социальной защиты включают в себя меры по развитию спроса, направленные на улучшение качества образования. К ним можно отнести программы денежных трансфертов и программы школьного питания. Академические и социальные стипендии и пособия являются распространенными

способами снижения расходов для уязвимых категорий населения, особенно для девочек, как показано в Главе 5. Проведенный в целях настоящего ВДМ анализ 146 инициатив в области социальной защиты, направленных на улучшение результатов обучения, выявил, что более двух третей программ представляли собой оказание денежной помощи на определенных условиях или без каких-либо условий, 17% были связаны с обеспечением школьного питания и продовольственных пайков ученикам, а остальные касались освобождения от платы за обучение или выплат семейных пособий. Более половины этих средств были направлены на начальное образование (Bruns et al., 2012; Evans et al., 2009; Garcia-Jaramillo и Maranti, 2015).

Программы обеспечения школьным питанием и продовольственными пайками

Инициативы, связанные с предоставлением продовольствия системам образования, представляют собой наиболее распространенный вид программ социальной защиты и охватывают 368 миллионов детей в 169 странах (WFP, 2013). Программы школьного питания помогают поддерживать здоровье детей, посещающих школу. Получив первоначально широкое распространение в качестве наиболее эффективного способа помощи голодающим детям, эти программы стали еще более актуальными в свете серьезных продовольственных и финансовых кризисов, а также в связи с пониманием, что такие меры могут быть оперативно применены в более широком масштабе (Bundy et al., 2009; Lister et al., 2011; WFP, 2013). Спрос на подобные программы среди населения очевиден. В Сальвадоре обеспечение школьным питанием напрямую включено в национальный план и оказалось флагманской инициативой в ходе двух последних президентских избирательных кампаний. Публичные должностные лица утверждают, что с учетом высокого спроса у населения, отмена или сокращение программ школьного питания могли бы нанести огромный политический ущерб (Bundy et al., 2009).

Имеющиеся данные, несмотря на их ограниченный характер, свидетельствуют о том, что дети, охваченные программами школьного питания, показывают лучшие результаты при поступлении в школу и имеют более высокие показатели посещаемости, чем дети, не участвующие в таких программах (Behrman et al., 2013; Lister et al., 2011). Школьные обеды и программы школьного питания в сельских районах Индии оказали существенное воздействие на охват школьным обучением девочек (Afridi, 2011; Dreze и Kingdon, 2001). Метааналитический обзор программы «Продовольствие для образования» в 32 странах Африки к югу от Сахары показал, что

Большинство программ денежных трансфертов имели положительное воздействие с точки зрения охвата детей образованием, посещаемости и отсева

ГЛАВА 2

Страны с низким уровнем дохода уделяли мало внимания расширению программ денежных трансфертов

предоставление питания в школах в течение первого года осуществления программы увеличило число поступивших в школу девочек и мальчиков на 28% и 22%, соответственно, и что эти показатели были устойчивыми, если в рамках программы учащимся дополнительно предоставлялись домашние продовольственные пайки (Gelli et al., 2007).

Такие пайки представляют собой еще одну меру, стимулирующую посещение детьми школы, и судя по всему, имеющую большое позитивное значение для очень бедных семей. В Гайане оценка программ обеспечения питанием в общинных школах в период с 2007 г. по 2009 г. показала, что в участвующих школах число поступивших увеличилось на 16%, а посещаемость — на 4,3% (Ismail et al., 2012).

Проведенный недавно аналитический обзор 12 исследований, посвященных программам школьного питания и выдачи ученикам продовольственных пайков в Бангладеш, Буркина-Фасо, Лаосской Народно-Демократической Республике, Перу, Уганде, Филиппинах, Чили и на Ямайке, показал положительное воздействие на показатели охвата детей образованием в пределах от 6 до 26 процентов по целому ряду стран, причем показатели в отношении девочек были более высокими. Воздействие на успехи в школе было неоднородным. В Бангладеш программа выдачи на дом продовольственных пайков сократила показатели отсева на 9%, а в Уганде программа школьного питания привела к сокращению второгодничества среди мальчиков на 20%. При этом ни программа школьного питания в Чили, ни выдача продовольственных пайков в Уганде никак не повлияли ни на один из показателей школьной успеваемости (Behrman et al., 2013).

Программы денежных трансфертов

Денежные трансферты уязвимым домохозяйствам были впервые использованы в Латинской Америке, а затем после углубленного анализа с точки зрения его воздействия, получило распространение главным образом в странах Азии и Африки со средним и низким уровнем дохода (Barrientos et al., 2010; Garcia и Moore, 2012), а также значительно распространилось в странах со средним уровнем дохода. Флагманские программы в Бразилии («Bolsa Familia» («Семейный кошелек»)), Колумбии («Familias en Acción» («Семьи в действии»)) и Мексике («Oportunidades» («Возможности»)) в настоящее время охватывают более 50% бедных домохозяйств (Stampini и Tornarolli, 2012). На Филиппинах подобная пилотная программа была запущена в 2008 г. и получила быстрое распространение, охватив к маю 2012 г. 3 миллиона домохозяйств, т.е. более чем 60% беднейших домохозяйств страны (Chaudhury et al., 2013; Fernandez и Olfindo, 2011). Программы обусловленной

денежной помощи в странах с низким уровнем дохода существенно отличались между собой, особенно в странах Африки к югу от Сахары, что было обусловлено многообразием ситуаций в регионе, ограниченными ресурсами и такими специфическими проблемами как отсутствие продовольственной безопасности и ВИЧ/СПИД (Garcia и Moore, 2012). В 2010 г. в 21 стране Африки к югу от Сахары практиковались различные формы безусловного предоставления денежной помощи, а к 2013 г. количество таких стран почти удвоилось и достигло 37 (Garcia и Moore, 2012; Gentilini et al., 2014). Вместе с тем во многих странах с низким уровнем дохода практика денежных трансфертов не получила широкого распространения.

Программы денежных трансфертов стимулировали всеобщее начальное образование, особенно в Латинской Америке

Большинство программ целевого оказания денежной помощи имели положительное воздействие с точки зрения охвата детей образованием, посещаемости и отсева. Многие эти программы были нацелены на детей, находящихся в особо неблагоприятных условиях, таких как крайняя нищета, удаленное проживание, кастовая или гендерная принадлежность или принадлежность к коренному населению (Independent Evaluation Group, 2011a). В рамках недолго просуществовавшей в Никарагуа «Сети социальной защиты» (2000-2006 гг.) осуществлялись две программы денежных трансфертов, которые оказали серьезное воздействие на охват начальным обучением. Оценка этого воздействия показала сугубо адресный характер этой программы и ее весьма существенный эффект с точки зрения количества учащихся и посещаемости детей из крайне бедных домохозяйств (Maluccio и Flores, 2005). В Мексике, как показала оценка, программа «Возможности» дала наибольший эффект среди детей, менее всего предрасположенных к обучению по дошкольным программам (Behrman et al., 2005).

Вместе с тем оказание целевой денежной помощи не всегда способствует повышению результатов обучения среди уязвимых групп, возможно, из-за сбоев на этапе осуществления. Оценка осуществления в Индонезии программы «Keluarga Harapan» показала, что эта программа не способствовала ни привлечению большего числа детей в систему образования, ни их удержанию в начальной школе. Причиной отсутствия результата была названа поквартальная система перечисления денежных сумм, которые были слишком незначительными и поступали слишком поздно для того, чтобы облегчить расходы родителей, связанные со школой (World Bank, 2012).

Ключевым фактором успеха являлась поддержка на национальном уровне

Программы денежных трансфертов стали «революцией в области развития, случившейся на глобальном Юге» (Hanlon et al., 2012) благодаря опыту, наработанному в странах Латинской Америки, впервые применивших подобные инициативы в таких странах, как Бразилия и Мексика. Важно, что эти меры дали политикам возможность активно пропагандировать программы, призванные охватить бедные слои населения. Мексиканская программа «Progresas», предшественница программы «Oportunidades», оказала широкое влияние в мире благодаря акценту на здравоохранение и образование, использованию подхода, основанного на обусловленности предоставления помощи, и привлечению к участию влиятельных партнеров в области развития (Coady и Parker, 2004; Fiszbein et al., 2009). Положительные результаты первоначальных инициатив по оказанию денежной помощи в 1997-1999 гг. сделали возможным их продолжение, несмотря на смену правительств (Levy и Rodríguez, 2005; Lustig, 2011). Такие программы вызвали политическую поддержку как со стороны правительств левого, так и правого толка. Избиратели в Бразилии и Мексике массово выступали в поддержку кандидатов, высказывавшихся за перечисление денежных средств, вне зависимости от их партийной принадлежности (De La O, 2012; Zucco, 2013).

Программы обусловленных денежных трансфертов возникли в глобальной политике под влиянием таких партнеров в области развития как Всемирный банк (Independent Evaluation Group, 2011b). Анализ опыта стран с низким уровнем дохода, таких как Замбия, Кения и Малави, показал, что эти программы все еще воспринимаются в значительной степени как осуществляемые донорами, а не как национальные инициативы. Согласившись осуществлять на пилотной основе программы денежных трансфертов за счет средств доноров, правительства, тем не менее, выразили стремление к обеспечению самостоятельного развития, предпочтя ограничить зависимость от программ денежных трансфертов и уделяя мало внимания расширению таких программ (McCord, 2009). На это могли повлиять и опасения, связанные с усилением социального расслоения в случае, если группа с одним уровнем дохода сочтет несправедливым предоставление денежных пособий группе с другим уровнем дохода (Ellis, 2012). Ярким примером тому может служить программа «Red de Protección Social» в Никарагуа, получившая большую известность благодаря своей результативности, но прерванная вскоре из-за недостатка поддержки на национальном уровне (Moore, 2009).

Подходы на основе обусловленного предоставления помощи оказались более эффективными

Сегодня ведутся дискуссии по вопросу о том, должно ли перечисление денежной помощи быть обусловлено определенными обязательствами, такими как поступление в школу или посещаемость, или же оно должно предоставляться без каких-либо условий. Ключевым аргументом в пользу обусловленности этой помощи является необходимость донести до семей смысл этих денежных трансфертов, который состоит в том, что образование играет важную роль и имеет свою цену. Кроме того, программы с большей легкостью получают политическую поддержку, если они выдвигают условия, связанные с надлежащим поведением, и направлены на расширение жизненных возможностей будущих поколений (Fiszbein et al., 2009). Другие участники дискуссии утверждают, что бедность является основным фактором, ограничивающим доступ семей к образованию, и родители готовы потратить любые дополнительные средства на образование даже без каких бы то ни было условий (Hanlon et al., 2012). Странам с низким доходом может оказаться сложно отслеживать соблюдение условий, и это может привести к исключению тех, кто больше всего нуждается в перечислении денежной помощи (García и Moore, 2012).

Факты свидетельствуют о том, что обусловленные денежные трансферты (ОДТ), при которых перечисление средств зависит от посещения школы, оказывают большее воздействие на образование, чем необусловленные денежные трансферты (НДТ). Метаанализ 25 исследований показал, что и ОДТ, и НДТ способствуют увеличению охвата школьным образованием, однако использование ОДТ увеличивало вероятность посещения детьми школы на 41%, тогда как осуществление НДТ повышало такую вероятность только на 23% (Baird et al., 2013).

При этом НДТ не всегда дает худшие результаты и может иметь конкретные преимущества. Как выяснилось в ходе недавней пилотной программы денежных трансфертов в Марокко, выставление условий не влечет за собой изменений в посещаемости (Baird et al., 2013; Benhassine et al., 2013). В Замбии программа необусловленных денежных трансфертов дала скромные результаты по ряду показателей, связанных с образованием, однако, судя по всему, стимулировала наименее образованных матерей записать своих детей в школу (Handa et al., 2014). Прямое сравнение ОДТ и НДТ в Малави показало, что ОДТ оказались более эффективными в сравнении с НДТ с точки зрения посещаемости и количества учащихся. В то же время НДТ оказались намного эффективнее в плане профилактики

ГЛАВА 2

подростковой беременности и ранних браков, поскольку девочки, переставшие посещать школу и в связи с этим утратившие право на ОДТ, с большей вероятностью выходили замуж (Baird et al., 2011).

Программы должны эффективнее достигать своих бенефициаров

Эффективная целевая направленность требует выявления потенциальных бенефициаров и определения наилучших способов их охвата. Критерии, используемые для определения целевых групп, включают в себя тестирование используемых инструментов, определение географического расположения и оценку программы руководством местных сообществ. В некоторых случаях производится самоотбор целевых групп. Некоторые программы оказываются более успешными в выборе целевых групп, что обычно связано с наличием более совершенной инфраструктуры и потенциала администрирования и улучшения программы, а также с наличием более совершенных систем, позволяющих определить уровень дохода домохозяйств (Baird et al., 2011; Garcia-Jaramillo и Maranti, 2015). Как правило, целевым программам нередко не удается охватить все целевые группы населения. Как выяснилось, важнейшие широкомасштабные программы, такие как бразильская «Bolsa Família», колумбийская «Familias en Acción», индонезийская «Keluarga Harapan» или южноафриканская «Child Support Grant», не охватывают значительную долю тех, кто имеет право на получение помощи (Garcia-Jaramillo и Maranti, 2015). По недавним оценкам, только 55% населения с доходами ниже 2,50 долларов США в день участвуют в бразильской программе «Bolsa Escola» (Stampini и Tornarolli, 2012).

Подходы, ориентированные на спрос, пользуются популярностью, однако могут быть неэффективными с точки зрения расходования средств

Как показал анализ, программы денежных трансфертов и школьного питания не очень эффективны в качестве мер, направленных на получение образования, с точки зрения расходования средств. Проведенный Лабораторией по борьбе с нищетой им. Абдулы Латиф Джамеля (J-PAL) анализ рентабельности¹, состоявший в сравнении программ, показал, что предоставление семьям противогельминтных средств и информации о повышении дохода благодаря образованию являлось

наиболее эффективным с точки зрения расходов средством для стимулирования посещения школы, и что мексиканская программа «Oportunidades» оказалась наименее рентабельной (Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, 2014). В отношении программ школьного питания затраты на транспортировку, хранение и предоставление продовольствия были оценены как сравнимые в подушевом исчислении со стоимостью обучения одного ребенка в начальной школе (Bundy et al., 2009). Однако подобные выводы имели ограниченное влияние на политику в области образования, поскольку задачи, стоящие в рамках этих программ выходят за рамки проблемы рентабельности, а сравнительные данные в отношении других инициатив имеются лишь в ограниченном количестве. Так, ОДТ могут быть менее экономически выгодными с точки зрения обеспечения доступа к образованию, чем программы дегельминтизации, однако они имеют множество преимуществ в плане борьбы с нищетой, решения проблем образования и здравоохранения, обеспечения будущих успехов. Кроме того, программы школьного питания получают поддержку как содействующие достижению долгосрочных многообразных преимуществ. Выдача продовольственных пайков на дом дает экономические выгоды бедным домохозяйствам (WPF, 2013).

Имеющиеся факты свидетельствуют о том, что рентабельность может быть выше в тех случаях, когда программы обеспечивают перевод более крупных сумм и предполагают надлежащие улучшения в сфере предоставления образовательных услуг. Наибольшее улучшение показателей охвата образованием в Никарагуа было связано с перечислением крупных пособий в Латинской Америке — 17% от годовых расходов одного домохозяйства (Fiszbein et al., 2009; Maluccio и Flores, 2005). Это говорит о том, что максимальное увеличение рентабельности может быть более значимым способом измерения результатов при разработке программ социальной помощи, нежели минимизация расходов, которая нередко по умолчанию выступает как основной подход в ситуациях с ограниченными ресурсами (Maluccio и Flores, 2005; Saavedra и Garcia, 2013).

Для определения целесообразности более широкого использования подходов, ориентированных на спрос, необходим более обстоятельный анализ

В какой степени программы денежных трансфертов и школьного питания должны использоваться для повышения качества образования? Недавние факты в отношении воздействия подобных программ на результаты обучения носят неоднозначный характер (Alderman и Bundy, 2012; Behrman et al., 2011; Bundy

1. В соответствии с методикой Лаборатории по борьбе с нищетой им. Абдулы Латиф Джамеля (J-PAL) при расчете экономической эффективности учитывалось, насколько каждые 100 потраченных долларов позволяют увеличить число лет обучения (Dhalwal et al., 2011). В рамках исследования Лаборатории сравнивалась эффективность таких программ, как информирование родителей, дегельминтизация, введение школьной формы, стипендии на основе результатов, мониторинг присутствия учителей, обучение с использованием компьютеров и ОДТ.

et al., 2009; Fiszbein et al., 2009; Krishnaratne et al., 2013). Это не удивительно, учитывая, что большинство подвергнутых оценке программ не было инициировано с конкретной целью улучшить показатели завершения и результатов обучения. Выводы о низкой затратности и сложностях, возникших при определении целевых групп и условий предоставления денежной помощи должны быть дополнены критическим анализом косвенных альтернативных затрат на финансирование ОДТ и программ школьного питания в сравнении с мероприятиями в рамках других ключевых реформ в секторе образования (Reimers et al., 2006).

Для расширения программ денежных трансфертов и программ по обеспечению школьного питания необходимо упростить их, в том числе путем ограничения выставляемых условий и отказа от ориентации на слишком узкие целевые группы. В странах со средним уровнем дохода программы денежных трансфертов, как правило, предполагают выполнение ряда условий, в связи с чем они зачастую подвергаются контролю на предмет несоблюдения этих условий. Участие в филиппинской программе денежных трансфертов «Pantawid Pamilyang Pilipino» обусловлено соблюдением требований, касающихся здоровья и образования, с использованием сложной методики на основе географических критериев и выбора целевых домохозяйств (Chaudhury et al., 2013). Однако в программах многих других стран, включая Эквадор («Bono de Desarrollo Humano») и Южную Африку («Child Support Grant»), добиться соответствия определенным условиям оказалось сложно (Garcia-Jaramillo и Maranti, 2015; Schady и Araujo, 2008). Учитывая, что даже странам со средним уровнем дохода трудно обеспечивать эффективное выявление целевых групп и соблюдение условий, это может оказаться слишком трудной задачей для стран с низким уровнем дохода и недостаточным потенциалом.

Меры по стимулированию предложения содействовали расширению доступа к начальному образованию

Инвестиции в инфраструктуру нередко представляют собой наиболее существенные расходы на образование помимо выплаты заработной платы учителям. С 2000 г. строительство школ и классов приобрело приоритетное значение в связи с увеличением числа детей, посещающих школу, отменой платы за обучение и принятием других мер, стимулировавших спрос на образовательные услуги. Кроме того, увеличилось число мероприятий, направленных на укрепление здоровья детей и способных оказать весьма существенное влияние на результаты обучения.

Некоторые исследователи утверждают, что увеличение предложения в образовательном секторе не приведет к существенному росту числа учащихся, если оно не будет дополнено стратегиями, ориентированными на спрос и повышение качества образования (Filmer, 2007; Glewwe и Kremer, 2006). Вместе с тем последние данные говорят о том, что проекты в области инфраструктуры, такие как строительство школ и дорог, явились одним из факторов, наиболее существенно повлиявших на показатели доступности образования (Petrosino et al., 2012). Наконец, неправительственные учреждения, такие как частные и общинные школы, а также учреждения неформального образования, все более активно участвуют в предоставлении образовательных услуг наряду с государственными школами.

Строительство школ и классов

Внимание, уделяемое строительству школ, вполне объяснимо: наличие школьного здания нередко рассматривается как первый шаг в обеспечении возможности для детей посещать школу. В Мозамбике в период с 1992 г. по 2010 г. количество начальных и средних школ увеличилось втрое (Fox et al., 2012; UNICEF, 2014b), при этом строительство новых школ и классов продолжается (Naudeau, 2014). Наряду с усилиями по отмене платы за обучение, строительство школ позволило Мозамбикю значительно сократить количество детей, никогда не посещавших школу, и увеличить свой нетто-коэффициент охвата образованием почти на 35 процентов. В Марокко доступ к образованию был расширен благодаря принятию Национальной хартии образования и профессионального обучения, в которой 2000-2009 гг. были объявлены «десятилетием образования», а основное внимание было сосредоточено на обеспечении равенства возможностей в области образования. Значительные инвестиции в школьную инфраструктуру в сельской местности привели к впечатляющему прогрессу в доступе к начальному образованию, в том числе, для сельских девочек, (World Bank, 2005, 2013), которые остаются в числе постоянного приоритетного направления работы (Braham, 2014). В Афганистане появление в 2007 г. новых сельских общинных школ привело к увеличению числа учащихся на 42 процента в деревнях, где проводилось обследование (Burde и Linden, 2012).

Улучшения в области инфраструктуры и здравоохранения

Большинство стран приложило значительные усилия по улучшению состояния инфраструктуры дорог, электроснабжения и водоснабжения. На уровне местных сообществ эти факторы положительно влияют на доступ к школьному образованию. Легко доступные школы и развитая инфраструктура могут играть

С 1992 г. по 2010 г. количество начальных и средних школ в Мозамбике увеличилось втрое

ГЛАВА 2

существенно важную роль в расширении доступа для девочек, которым приходится выполнять повседневные обязанности, отнимающие много времени, о чем подробно говорится в Главе 5. Охват образованием девочек особенно сильно зависит от расстояния до школы; в Афганистане этот показатель снижается на 19 процентов на каждую милю, отделяющую школу от дома (Burde и Linden, 2012).

Доступ к школам значительно улучшился, особенно в сельской местности, наименее охваченной образовательными услугами. В 2003-2010 гг. существенные улучшения практически по всем аспектам, связанным со школьным оборудованием и инфраструктурой, наблюдались в сельских районах Индии. Доля школ, обеспеченных электричеством, увеличилась более чем вдвое, с 20% до 45%. Увеличилось и количество асфальтированных дорог: таким образом, в 2010 г. 78% школ располагалось на расстоянии менее 1 км от шоссе, по сравнению с 69% в 2003 г. (Muralidharan et al., 2014). Улучшение электроснабжения повышает результаты обучения. Как показали исследования, в Бангладеш сельские домохозяйства, имеющие доступ к электричеству, имели более высокий показатель охвата школьным образованием по сравнению с не электрифицированными домохозяйствами (Barkat et al., 2002), а в Индии электрификация оказала положительное воздействие на охват образованием девочек и мальчиков (van de Walle et al., 2013). Аналогичным образом оценка положения дел в 16 африканских странах в период с 1971 г. по 2010 г. выявила устойчивую зависимость между потреблением электроэнергии и образованием; факты говорят о том, что более высокое потребление электричества на душу населения оказало положительное воздействие на охват начальным образованием в Кении, Эфиопии и Южной Африке (Ben Abdelkarim et al., 2014). Положительно влияет на количество учащихся и наличие инфраструктуры водоснабжения. Сокращение на один час времени, затрачиваемого на то, чтобы принести воду, позволило повысить коэффициент охвата образованием девочек приблизительно на 8-9% в Йемене и на 18-19% в Пакистане (Koolwal и van de Walle, 2010). Подобным же образом доступ к питьевой водопроводной воде в домах был увязан со значительно более высокими оценками, полученных на экзаменах в городах Бразилии (Varde и Walkiewicz, 2014).

Крупные программы по искоренению малярии, широко финансируемые Всемирным фондом по борьбе со СПИДом, туберкулезом и малярией, позволили существенно повысить показатели продолжительности обучения в начальной школе и снизить возраст поступления в школу в большинстве стран. В исследовании, проведенном в отношении 22 стран Африки к югу от Сахары, было отмечено значительные улучшения в начальном образовании 14

из этих стран в результате масштабных мероприятий, направленных на борьбу с малярией. Авторы исследования призывают сосредоточить внимание на районах, где вероятность заболевания малярией выше, а качество образования ниже, с тем чтобы повысить воздействие инвестиций в сфере здравоохранения на положение дел в образовании (Kuecken et al., 2013).

Частные и другие неправительственные учреждения стали важными поставщиками услуг в сфере образования

Для предоставления статистических данных, касающихся роли частного сектора в обеспечении образовательных услуг, в ВДМ используется определение частного школьного образования², сформулированное Статистическим институтом ЮНЕСКО (СИЮ). При этом определение понятия частного, государственного или негосударственного образовательного учреждения варьируется в зависимости от страны, и такие категории как коммерческий или некоммерческий характер, управление или финансирование не полностью отражают меняющийся характер большинства систем образования. Отсутствие ясности в отношении типологии негосударственных школ особенно бросается в глаза при сравнении школ в развивающихся и развитых странах. Из-за отсутствия ясных и согласованных определений различия между общинными, неформальными или неправительственными программами тоже представляются размытыми (Aga Khan Foundation Team, 2008; Miller-Grandvaux и Yoder, 2002). В результате отсутствуют и собираемые на системной основе данные, которые позволяли бы осуществлять мониторинг и оценку глобальных тенденций, наблюдаемых в различных подсекторах.

Рост частного сектора был обусловлен отсутствием адекватного предложения, желаниями родителей и восприятием частного образования как более качественного

В последние два десятилетия роль частных школ в образовании возросла. В Лагосе, Нигерия, в 2010-2011 учебном году на частные школы приходилось до 70% дошкольного и начального образования (Härmä, 2011). Частный сектор в Южной Азии переживает бурный рост, и приблизительно треть детей в возрасте от 6

2. СИЮ определяет частные учебные заведения как учреждения, которые не управляются государственными органами, но контролируются и управляются частными структурами коммерческого и некоммерческого характера, такими как неправительственные организации (НПО), религиозные организации, а также представляющие особые интересы группы, фонды и коммерческие предприятия.

Цель 2: Всеобщее начальное образование

до 18 лет посещают частные школы (Dahal и Nguyen, 2014). По данным СИЮ, во многих арабских странах, государствах Центральной и Восточной Европы и в странах Африки к югу от Сахары доля частного образования в начальной ступени образования увеличилась как минимум вдвое (**Диаграмма 2.7**). Хотя имеющиеся данные СИЮ свидетельствуют о том, что доля частного сектора в начальном образовании составляет менее 20% в большинстве стран с низким и средним уровнем дохода, эта цифра может быть занижена из-за недостаточного учета частного школьного образования в официальной статистике (Dahal и Nguyen, 2014; Tooley и Dixon, 2005).

Причины и преимущества повышения роли частного сектора с точки зрения формирования системы всеобщего образования являются предметом острых дискуссий. Дополняют ли частные школы государственное образование, повышая предложение и качество образовательных услуг? Или же, напротив, они закрепляют неравенство, привлекая учащихся из более обеспеченных и мотивированных семей, которые в противном случае остались бы в системе государственного образования (Chubb и Moe, 1990; Hsieh и Urquiola, 2006; Nechyba, 2009)?

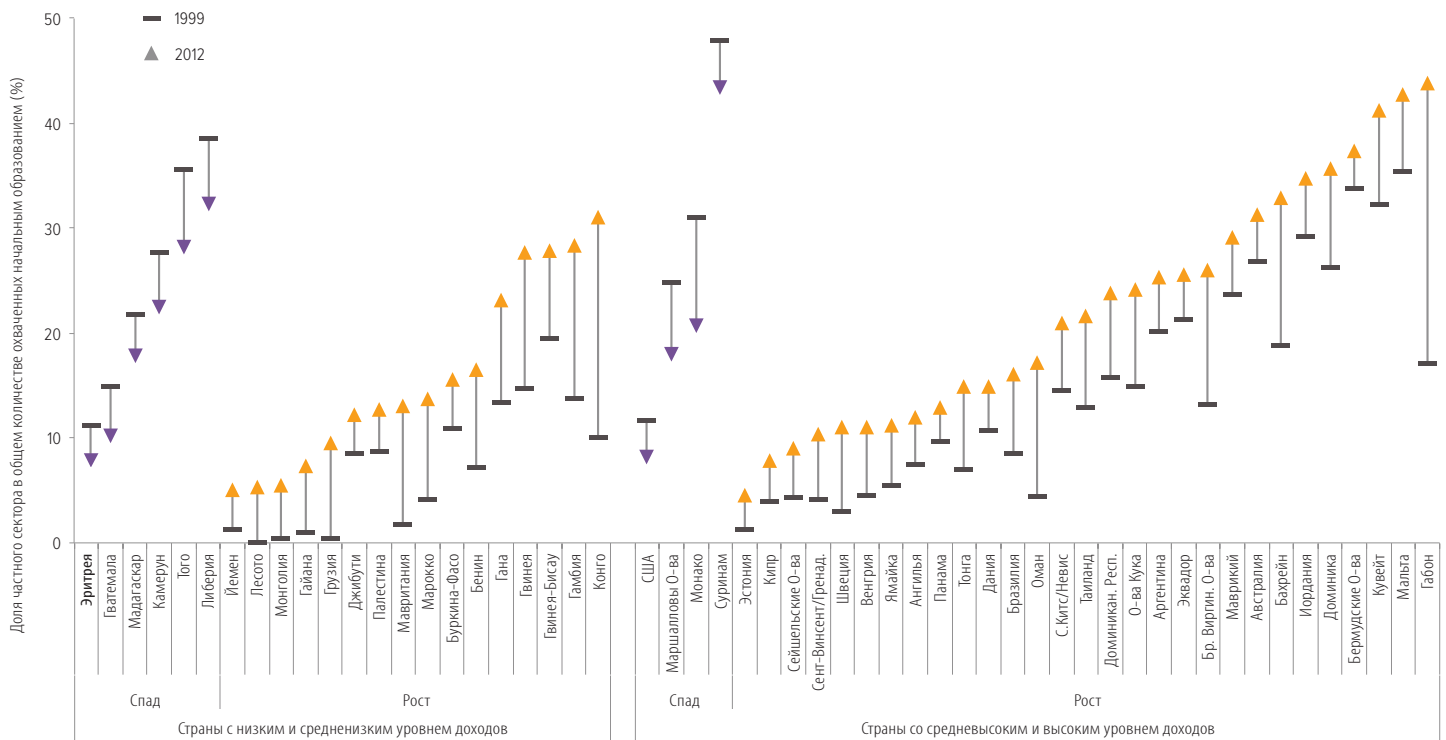
Судя всему, частные школы способствовали повышению доступа к школьному образованию, как минимум, двумя способами. Во-первых, в тех случаях, когда предложение в государственном секторе с точки зрения обеспечения школами, классами и учителями не поспевало за ростом населения, частные школы могли восполнить этот дефицит, предоставляя образовательные услуги, доступные основной части населения. Во-вторых, в случаях, когда государственные школы не смогли обеспечить доступ к образованию для незащищенных категорий населения, в частности детей, проживающих в бедных районах, на рынке появились частные школы с низкими ставками оплаты.

Во многих случаях к увеличению спроса на частные школы привели предпочтения родителей. Это может быть обусловлено восприятием частного образования как более качественного, а также более близким расположением частной школы к месту проживания или соображениями более высокого социального статуса (Joshi, 2014; Schneider et al., 2006). Спрос на частные школы среди родителей отражает также факт принятия семьями решений, касающихся школьного обучения, в зависимости от гендерной принадлежности

В Индии и Пакистане девочек чаще записывают в государственные школы, тогда как мальчиков чаще определяют в частные школы

Диаграмма 2.7: Доля детей, посещающих частные школы, увеличилась во многих странах

Количество учащихся частных учебных заведений в виде процентной доли от общего показателя охвата начальным образованием в разбивке по направленности изменений и группам стран с различным уровнем дохода, 1999 г. и 2012 г.



Примечание: График отражает ситуацию во всех странах, где частный сектор обеспечивал более 3% и менее 50% образования в 1999 г. или 2012 г., и где с 1999 г. по 2012 г. произошли изменения в диапазоне более 3 процентов.
Источники: Приложение, Статистическая таблица 5; база данных СИЮ.

ГЛАВА 2

детей. Так, в Индии и Пакистане девочек чаще записывают в государственные школы, а мальчиков чаще определяют в частные школы, что закрепляет гендерное неравенство (Aslam, 2009; Azam и Kingdon, 2013; Maitra et al., 2011).

Общинные, неформальные и религиозные школы могут предоставлять более адаптированное, гибкое образование, отвечающее конкретным нуждам

Среди школ, определяемых как «общинные школы», можно встретить самые разные типы учебных заведений, например, школы, созданные и первоначально финансировавшиеся местными общинами, такие как «спонтанные школы» (écoles spontanées) в Чаде (Hillman и Jenkner, 2004); школы, расположенные на территории муниципалитетов, финансируемые и управляемые местными или международными неправительственными организациями и многосторонними партнерствами; а также школы, образовательная политика которых направлена на укрепление авторитета местного сообщества, например, в рамках проведения административных реформ с опорой на школы (Barrera-Osorio et al., 2009). Общинные школы нередко оказывались в большей степени адаптированными к местным потребностям, более гибкими и эффективными с точки зрения затрат, а также более ориентированными на интересы учащихся, чем государственные школы (DeStefano et al., 2007; Glassman et al., 2007). Многие из них предоставляют образовательные услуги в районах, имеющих недостаточное количество государственных школ, в частности в странах Африки к югу от Сахары, включая Гану, Замбию и Объединенную Республику Танзанию (Glassman et al., 2007).

Центры неформального образования предлагают спектр разнообразных образовательных услуг, выходящих за рамки системы формального образования. Многие из них предлагают гибкие, ускоренные программы обучения, служащие связующим звеном для учащихся, желающих влиться в формальную систему образования, или удовлетворяющие потребностям детей младшего возраста, которые совсем не учились в школе (Mwalimu, 2010). Как отмечалось во многих предыдущих ВДМ, неформальное образование играет исключительно важную роль в Бангладеш (ЮНЕСКО, 2010, 2011, 2012, 2014а), где сеть Комитетов содействия развитию сельских районов (КСРБ) работает с тысячами учреждений неформального образования и, по имеющимся оценкам, содействовала росту показателя охвата девочек начальным образованием (Sukontamarn, 2005). Успех неформального образования повлиял на политику правительства,

которое начало создавать учебные центры по образцу неформальных, с тем чтобы охватить детей, не посещающих школу (Dang et al., 2011).

Религиозные школы заполняют нишу, востребованную многими родителями. В Афганистане, Бангладеш, Индонезии и Пакистане исламские школы, называемые «медресе», в течение долгого времени играли важную роль в обеспечении начального и среднего образования для незащищенных групп населения. В более чем 40 000 таких школ обучаются дети из бедных семей в Индонезии; почти 90% из них находится в управлении частных организаций или были учреждены фондами (Hafidz, 2014). Постепенно увеличивается количество медресе, использующим государственные и традиционные программы обучения и предоставляющим детям возможность получения формального образования, в частности в Бангладеш (Bano, 2010). Сеть «Fe y Alegría» («Вера и радость»), основанная орденом иезуитов и управляющая школами большей части Латинской Америки при поддержке правительств и международных организаций, способствовала расширению охвата населения образованием. Ее услугами, по подсчетам, пользуются более 1 миллиона детей в 17 странах (Osorio и Wodon, 2014).

Охват маргинализированных групп населения является важнейшим условием для обеспечения всеобщего начального образования

Согласно Дакарским рамкам действий, «неотъемлемой частью стратегии по обеспечению ВНО к 2015 г. должен быть охват системой начального образования детей с особыми потребностями, детей из этнических меньшинств, проживающих в неблагоприятных условиях, из семей мигрантов, из удаленных и изолированных районов и из городских трущоб, а также всех других детей, лишенных доступа к образованию».

Бедность представляет собой, возможно, наиболее существенное препятствие на пути доступа к образованию. Сравнение произошедших с 2000 г. по 2010 г. изменений в показателях заверщенного начального образования среди детей из беднейшего и второго по уровню бедности квинтилей, показывает, насколько устойчива маргинализация, обусловленная нищетой (**Диаграмма 2.8**): улучшения в сокращении разрыва между двумя беднейшими квинтилями наблюдались менее чем в одной трети стран, т.е. в 15 из 52 стран, по которым имеются данные. Например, в таких странах как Бангладеш и Камбоджа прогресс

В Бангладеш сеть Комитетов содействия развитию сельских районов (КСРБ) работает с тысячами учреждений неформального образования и содействовала росту показателя охвата девочек начальным образованием

Цель 2: Всеобщее начальное образование

среди самых бедных детей был намного меньше, чем среди детей из домохозяйств, относящихся ко второму по уровню бедности квинтилю.

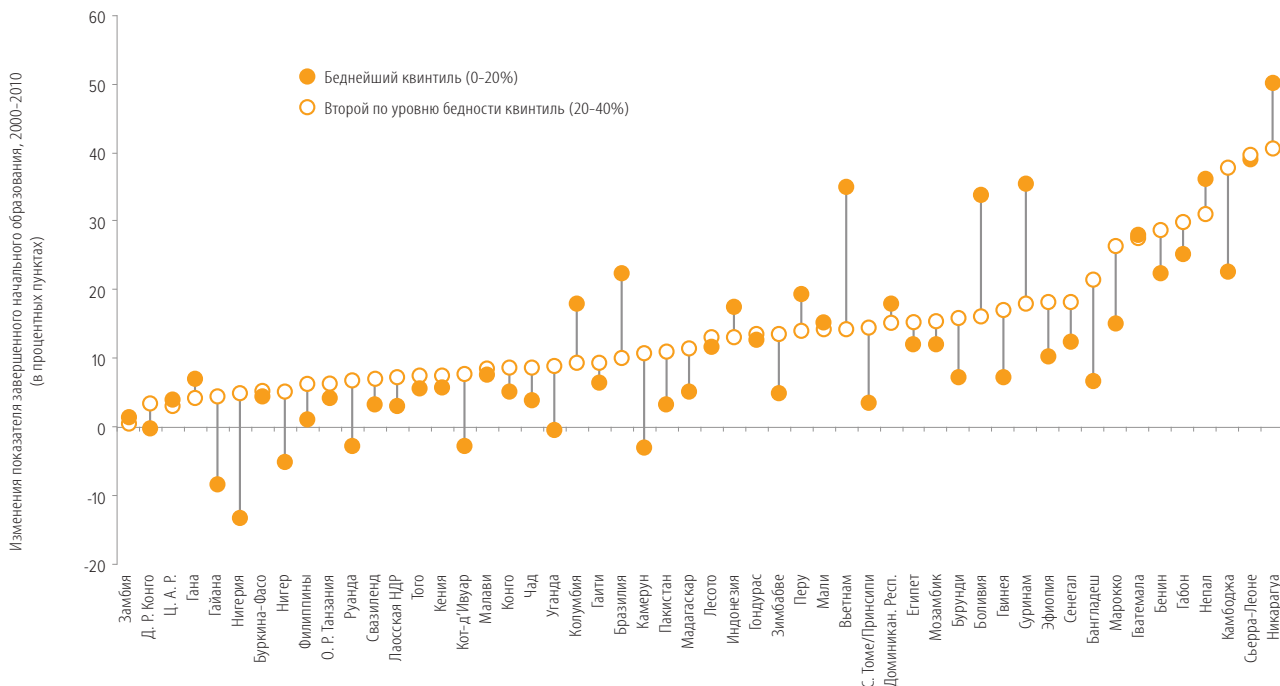
В странах Латинской Америки (Боливия, Бразилия, Колумбия, Никарагуа и Суринам), а также во Вьетнаме наиболее существенный прогресс наблюдался среди детей из самых бедных семей по сравнению с детьми из менее бедных семей. Два возможных объяснения этому состоят в том, что в Латинской Америке программы социальной защиты и реформы учебных программ могут касаться, хотя бы частично, населения, живущего в крайней бедности, а также в том, что дети из второго по уровню бедности квинтиля уже имели весьма высокие показатели завершения образования в 2000 г. Подобным же образом успех Вьетнама может объясняться широкомасштабными реформами, направленными на повышение качества образования, например, в сфере образования детей раннего возраста, как было показано в Главе 1. С другой стороны, неудивительно, что среди беднейшего квинтиля Нигерии улучшения оказались весьма скромными, учитывая, что страна добилась очень ограниченного прогресса в сфере образования в целом.

Помимо бедности, препятствием для получения образования может являться гендерная, кастовая, этническая или языковая принадлежность детей, а также раса, наличие инвалидности, географическое местонахождение и наличие средств к существованию. Маргинализированные дети нередко подвержены целому ряду неблагоприятных факторов, взаимно усиливающих друг друга, что приводит к серьезному ограничению в доступе к образованию для определенных групп населения (UNESCO, 2010). В отношении таких групп прогресс в сфере образования нередко идет медленнее, поскольку они не представлены на политическом уровне, который позволял бы им добиваться принятия мер общенационального масштаба.

С момента зарождения инициативы ОДВ прогресс в сфере законодательства и политики в отношении многих незащищенных групп привел к увеличению охвата детей начальным образованием. Тем не менее, многие важнейшие проблемы, связанные с обеспечением образования обездоленных групп до сих пор не получили должного внимания. Низкие показатели прогресса отражают глубоко укоренившиеся обычаи социальной изоляции.

Диаграмма 2.8: Среди детей из беднейших домохозяйств наблюдался меньший прогресс по показателю завершения образования, чем среди детей из более состоятельных семей

Изменения показателя завершения начального образования среди детей из двух беднейших квинтилей, приблизительно с 2000 г. по 2010 г.



Примечания: В диаграмму включены страны, участвовавшие в 2010 г. в двух циклах обследования домохозяйств с показателями завершения начального образования ниже 95%.

Более подробная информация о расчете индекса благосостояния, на основе которого происходит деление на квинтили, приводится в Глоссарии.

Источник: Анализ группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ (2015 г.), основанный на данных демографического обследования и обследования состояния здоровья населения, а также на данных кластерного обследования по множественным индикаторам и национального обследования домохозяйств.

Этнические и языковые меньшинства

В Гватемале значительно сократился разрыв в сфере образования между детьми народности кекчи и детьми, относящимися к некоренному населению

Дискриминация по этническому признаку или на основе используемого в домашнем общении языка представляет собой давнюю проблему во многих странах с различным этно-лингвистическим составом населения и историей миграции (UNESCO, 2010). Анализ на примере целого ряда стран показал наличие существенного разрыва в охвате образованием и показателях заверщенного образования между элитой или большинством населения, которое нередко говорит на доминирующем языке, и этническим меньшинством или уязвимыми группами коренного населения, говорящими на других языках (Smits et al., 2009). Как было подробно показано в предыдущих ВДМ, многие этнические группы, такие как носители языка кекчи в Гватемале, хауса в Нигерии или курдского языка в Турции, с гораздо большей вероятностью оказываются незащищенными с экономической точки зрения и в плане получения образования (UNESCO, 2010, 2014a).

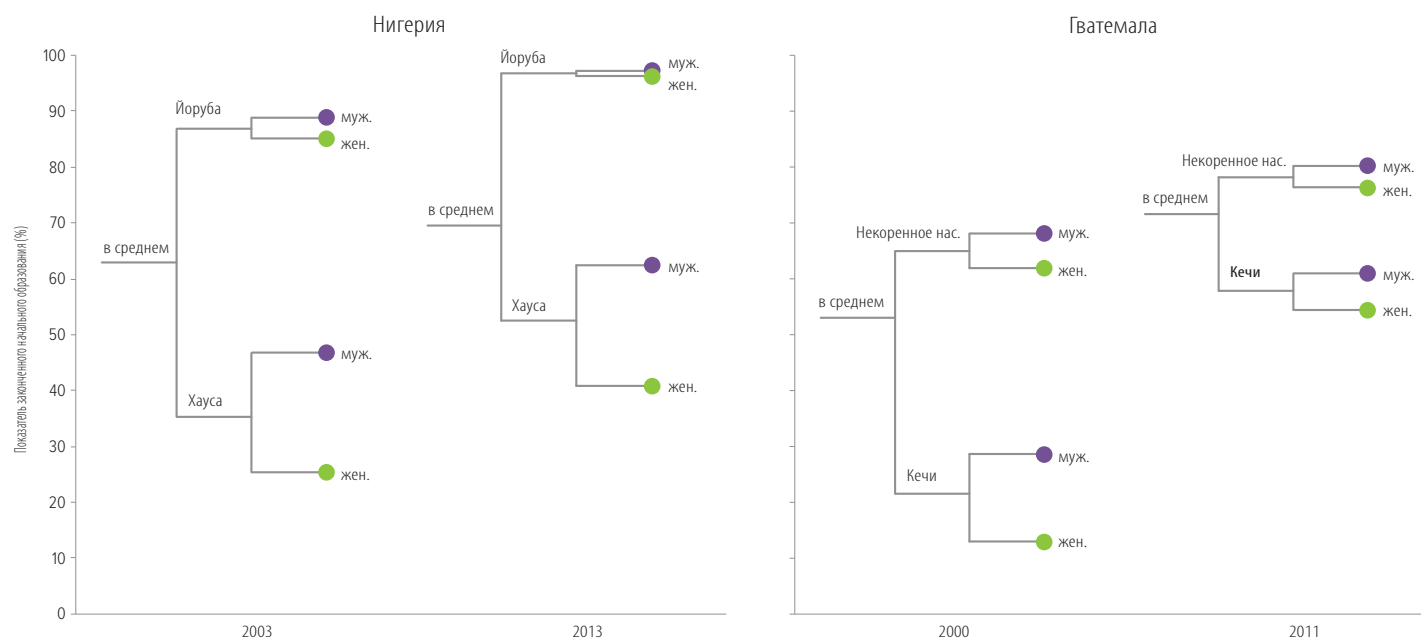
Тенденции прогресса в области образования среди этих групп имеют неоднородный характер, как показывают во многом контрастирующие ситуации в Гватемале и Нигерии. В то время как в Нигерии в период 2003-2013 гг. неравенство по этническому и гендерному признаку в большинстве

случаев сохранялось, в Гватемале в 2000-2011 гг. разрыв в сфере образования между детьми кекчи и детьми некоренных народностей существенно сократился (**Диаграмма 2.9**). В Гватемале реформы сопровождались принятием закона «О национальных языках» 2003 г., содержащего положение об уважении языков коренных народностей, а также созданием в том же 2003 г. министерства двуязычного межкультурного образования, которое инициировало создание двуязычных педагогических колледжей и ввело двуязычное образование начального уровня. Эти меры оказались весьма действенными в условиях, когда показатели заверщенного начального образования были низкими, а многие представители коренного населения не говорили на доминирующем языке (Lopez, 2010).

Набирающая силу инициатива по сокращению дисбаланса между языком, используемым для домашнего общения, и языком обучения в школе, дополняет обучение на родном языке и двуязычное обучение, помогая сохранять культуру, расширяя возможности родителей в вопросах, связанных с образованием их детей, и расширяет доступ к образованию для этно-языковых меньшинств (Lopez, 2010; Smits et al., 2009). Однако, как показано в Главе 6, остаются актуальными серьезные вопросы к качеству образования в двуязычных и других школах, связанные с проводимой языковой политикой.

Диаграмма 2.9: Гватемала добилась больших, чем Нигерия успехов в отношении показателя законченного начального образования среди уязвимых этнических групп

Показатели законченного начального образования в разбивке по гендерной и этнической принадлежности, Нигерия (2003-2013 гг.) и Гватемала (2000-2011 г.)



Источник: Анализ группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ (2015 г.), основанный на данных демографического обследования и обследования состояния здоровья населения Нигерии, а также на данных национального обследования условий жизни в Гватемале.

Цель 2: Всеобщее начальное образование

Хотя в Латинской Америке существуют давние традиции межкультурного и двуязычного образования, начиная с 1990-х годов. международная помощь в поддержку таких образовательных программ заметно увеличилась (Ferrão Candau, 2010). Основная роль этих программ состоит в привлечении внимания к языковым меньшинствам за счет сокращения языковых барьеров, что позволяет этим меньшинствам бороться за свое право на образование и наращивать свое присутствие в политической жизни в целом (Lopez, 2010).

В Европе политика в отношении обучения на родном языке существенно варьируется, что может указывать на разную степень восприятия иммигрантов или коренного населения. В принятом Швецией в 2010 г. законе «О языке» указано, что проживание на территории муниципалитета хотя бы пяти учащихся, говорящих на другом языке помимо шведского, обязывает власти предоставить этим учащимся право обучения на своем родном языке. В Нидерландах дети неголландского происхождения имеют право получать начальное образование (1-4 классы) на других помимо голландского языках, что призвано облегчить усвоение ими всех изучаемых предметов. В Финляндии в законе особое внимание уделяется сохранению культурной и языковой самобытности учащихся, которым разрешается обучаться на родном языке (финском или шведском) вплоть до старших классов средней школы (Bartlett, 2015; UNESCO-IBE, 2011a, 2011b).

В Европе народность рома, разнородная группа, насчитывающая от 10 до 12 миллионов человек, подвергается серьезной социальной изоляции. Несмотря на то что посещение начальной школы является обязательным во всех государствах-членах ЕС, показатели завершения начального образования среди рома весьма низки. Обзор 2011 г., проведенный среди 20 000 представителей народности рома в 11 странах, показал, что как минимум 10% детей в возрасте от 7 до 15 лет не посещали начальную школу. Доля не охваченных школьным образованием детей оказалась особенно высока в Греции, где более 35% детей рома не ходили школу (European Union Agency for Fundamental Rights и UNDP, 2012).

Меры, принимавшиеся для решения этой проблемы, имели переменный успех. Долгое время рома подвергались сегрегации по отношению к остальному населению и составляли немалую часть учащихся в школах для детей с особыми потребностями и в коррекционных школах, а также нередко бросали учебу в школе (Council of Europe, 2011; European Union Agency for Fundamental Rights и UNDP, 2012). Для исправления этой ситуации в 2005 г. начала осуществляться многонациональная

межучрежденческая программа «Десятилетие интеграции цыган», направленная на поддержку интеграции представителей этой народности. В Болгарии благодаря разъяснительной работе, внешкольным мероприятиям и мерам финансового стимулирования удалось повысить показатели посещаемости и продолжения обучения детей рома в школах (Themelis и Foster, 2013). Тем не менее, в значительной части Европы дискриминационная практика сохраняется, а недостаток демографических данных и сведений, касающихся изоляции рома, затрудняет принятие необходимых мер.

Работающие дети

Детский труд негативно влияет на уровень образовательной подготовки и результаты обучения. Этот вопрос подробно описан в Главе 3. Доступность образования и укрепление законодательства в области образования могут сократить масштабы использования детского труда, и, тем самым, повысить результативность обучения и снизить остроту проблемы бедности. Значительный глобальный прогресс с точки зрения принятия законодательства, направленного на сокращение детского труда, коснулся 167 стран, ратифицировавших Конвенцию Международной организации труда (МОТ) о минимальном возрасте для приема на работу 1973 г. Кроме того, 179 стран ратифицировали Конвенцию о запрещении и немедленных мерах по искоренению наихудших форм детского труда МОТ 1999 г. Тенденции в сфере использования детского труда указывали на то, что в 2012 г. число детей в возрасте от 5 до 11 лет, занятых на рынке труда, сократилось до 73 млн., что на 66 млн. меньше, чем в 2000 г. В более бедных странах доля детского труда все еще остается высокой: в 2012 г. в странах с низким уровнем дохода доля работающих детей составляла 23% в сравнении с 6% в странах с уровнем дохода выше среднего (ILO, 2013).

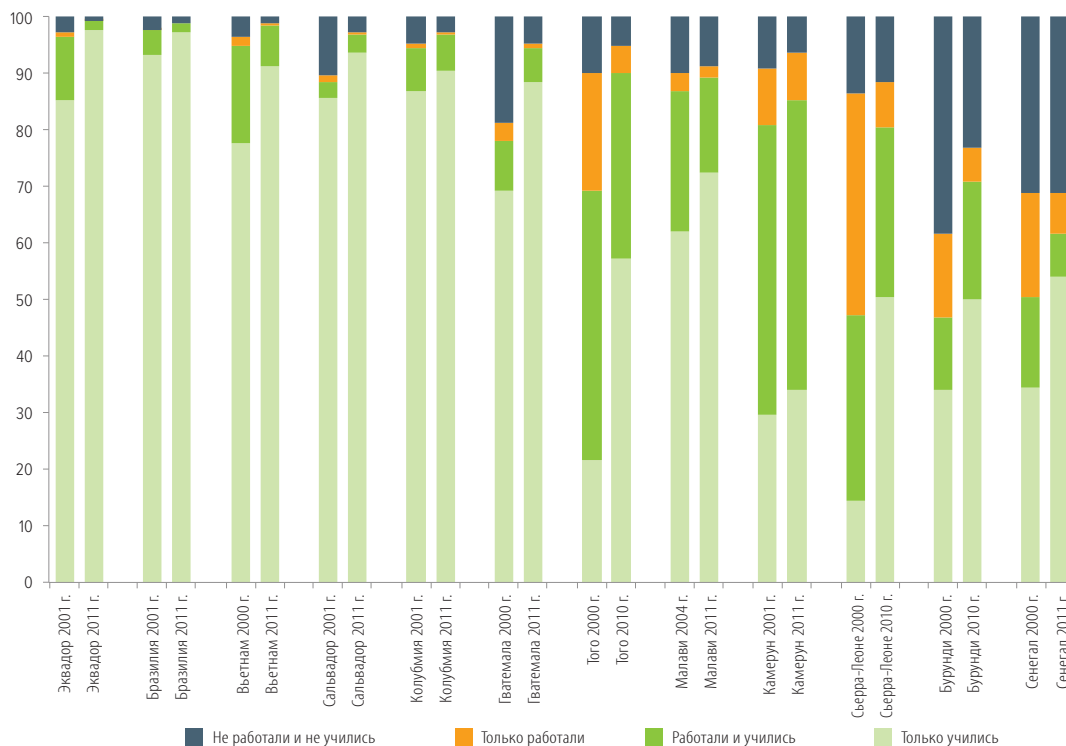
Анализ обследований домохозяйств подтверждает сокращение детского труда во многих развивающихся странах, при этом в Бурунди, Вьетнаме, Гватемале, Малави, Сенегале, Сьерра-Леоне, Того и Эквадоре в течение последнего десятилетия наблюдается существенное сокращение числа работающих детей в возрасте от 7 до 11 лет (**Диаграмма 2.10**). Особенно выдающихся успехов добилась Сьерра-Леоне: процент детей, посвящавших все свое время работе, сократился с 39,2% в 2000 г. до 7,9% в 2010 г. Иногда снижение процента детей, занимавшихся только работой, может означать увеличение доли детей, одновременно работавших и посещавших школу, как в случае с Бурунди (Understanding Children's Work, 2015).

Сочетание работы и обучения в школе, хотя и представляет собой улучшение по сравнению с

В 2012 г. в странах с низким уровнем дохода доля работающих детей составляла 23% детей в сравнении с 6% в странах с уровнем дохода выше среднего

Диаграмма 2.10: В настоящее время детей, занятых исключительно работой, стало меньше, однако многие продолжают совмещать работу и учебу в школе

Процент детей в возрасте от 7 до 11 лет в разбивке по статусу (учеба/работа), в отдельных странах приблизительно с 2000 г. по 2010 г.



Примечание: Сведения о занятости детей подготовлены на основе обследований, в которых глава домохозяйства указывает, работает ли ребенок, посещает ли он школу или делает и то, и другое, либо ни то, ни другое. Сумма показателей в колонках не достигает 100%, поскольку некоторые дети не посещали школу и не занимались экономической деятельностью. Они могли выполнять домашние обязанности, не относящиеся к экономической деятельности.

Источник: Understanding Children's Work, (2015).

Одной из наименее охваченных образованием категорий на глобальном уровне остается кочевое население

полным отказом от посещения школы, все же негативно влияет на результаты обучения. Усредненные данные соответствия ступени обучения и возрасту учащихся показывают, что дети в возрасте 13 лет, работающие и одновременно посещающие школу, почти во всех странах отстают от своих неработающих сверстников с точки зрения своевременного перехода из класса в класс, что, нередко связано с оставлением их на второй год по причине плохой успеваемости, распространенности случаев позднего поступления в школу, а также более с пропусками занятий (Understanding Children's Work, 2015).

Совмещая выполнение оплачиваемой работы и домашних обязанностей, дети оказываются в весьма неблагоприятном положении с высокой вероятностью остаться на второй год или вынужденно оставить учебу в школе. Важно учитывать и гендерную составляющую детского труда: девочки выполняют большую часть повседневных домашних обязанностей, таких как работа по дому и уход за членами семьи, что отнимает много времени и становится помехой для учебы в школе (Lyon et al., 2013).

Кочевое население

В конце 1990-х годов кочевые скотоводческие сообщества, как правило, не учитывались при переписи населения и не принимались в расчет при планировании в области образования (Carr-Hill, 2012; Dyer, 2015). Получение детьми кочевников образования было затруднено, поэтому формальное образование нередко оказывалось для них недостаточно значимым или несовместимым с их стилем жизни (Krätli, 2001; Ruto et al., 2009). В результате большая часть прошлого десятилетия характеризовалась низким спросом на образование и высокими показателями отсева. Лишь недавно кочевое население стало видеть в образовании способ преодоления бедности, возможность диверсификации источников заработка и даже получения дополнительных знаний. Сегодня кочевое население остается одной из наименее охваченных образованием категорий в глобальном масштабе. Даже в странах Восточной Африки, где кочевые группы составляют как минимум 20% населения, инфраструктурные и иные инвестиции на цели

образования детей кочевников остаются крайне ограниченными (Dyer, 2015).

С 2000 г. в странах со значительной долей кочевого населения этот вопрос стал привлекать к себе все большее внимание. Международные учреждения и правительства, особенно ЮНИСЕФ и Международный альянс «Спаси детей», используя семинары и форумы, организовывавшиеся при поддержке стран Содружества, оказали поддержку в разработке гибкой нормативной базы, позволяющей учащимся самим определять, когда, где и в какой форме будет проходить их обучение (Dyer, 2015). Специально предназначенные для кочевых сообществ образовательные планы появились в Нигерии, Объединенной Республике Танзании, Судане и Эфиопии. Одной из наиболее эффективных, хотя и недостаточно финансируемых образовательных программ, ориентированных на кочевое население засушливых и полусушливых районов, разработана в Кении.

Однако одни лишь политические меры могли обеспечить расширение охвата кочевников школьным образованием. Отмена платы за школьное обучение в Кении в 2003 г. оказалась во многом неудачной в том, что касается увеличения числа учащихся среди кочевого населения, проживающего в засушливых и полусушливых районах. Подушевые дотации, предназначенные для стационарных школ, не обеспечили привлечения в школу детей кочевников (Dyer, 2015). Усилия по изучению возможностей или расширению применения открытого и дистанционного образования – потенциально эффективной для кочевых сообществ формы обучения, оказались весьма ограниченными (Dyer, 2015). Альтернативные модули базового образования с гибкими учебными планами, которые, как ожидалось, должны были лучше подходить для мигрирующих сообществ и обеспечивали уважение ценностей кочевых народов (Carr-Hill и Peart, 2006; Dyer, 2015) оказались полезными в основном для кочевого населения с относительно предсказуемыми миграционными маршрутами. Так, в Индии охватить сезонных сельскохозяйственных рабочих было проще, чем население, занимающееся отгонным скотоводством (Dyer, 2014).

Сегодня уязвимость кочевых групп населения возрастает, что обусловлено факторами, не зависящими от самих кочевников. Опасные природные явления, засухи и конфликты снизили жизнеспособность кочевых сообществ и привели к вынужденной миграции кочевников в таких странах, как Кения. Представляя угрозу для образа жизни таких групп населения, такая ситуация может вынудить их перейти к оседлому образу жизни в сельской местности или на периферии городов, что

приведет к повышению потребности их интеграции в систему формального школьного образования (Schrepfer и Caterina, 2014). В Индии кочевое скотоводство стремительно уступает место в условиях сельскохозяйственной и промышленной экспансии (Dyer, 2015).

Дети, зараженные ВИЧ/СПИДом

В 2000 г. потенциальное распространение ВИЧ/СПИДа было, вероятно, самой очевидной проблемой для систем образования и жизнеобеспечения в странах Африки к югу от Сахары (подробнее см. Введение и Главу 3). Предполагается, что число детей, оставшихся из-за СПИДа сиротами и находящимися в уязвимом положении, снизится к 2020 г. примерно до 15 миллионов, причем подавляющее большинство из них будет по-прежнему проживать в странах Африки к югу от Сахары (UNICEF, 2013). Дети, потерявшие одного или обоих родителей, как правило, перестают посещать школу (Case et al., 2004). Хотя недавний анализ количественных показателей указывает на то, что доля сирот, посещающих школу, находится почти на том же уровне, что и доля детей, имеющих родителей (Smiley et al., 2012; UNICEF, 2013), изучение качественных показателей говорит о том, что сироты сталкиваются с особыми сложностями на пути получения образования, включая обязанности по уходу за больными родственниками, общественное осуждение, частая смена места жительства (Goldberg и Short, 2012; van Blerk и Ansell, 2006). В Дурбане, Южная Африка, учителя и другие сотрудники школ помогли детям, оказавшимся в уязвимом положении, продолжить учебу в школе (Unterhalter et al., 2008). Исследования, посвященные проблеме эмоциональных переживаний детей, вынужденных ухаживать за ВИЧ-инфицированными, свидетельствуют об эмоциональном истощении и постоянно испытываемом ими беспокоестве, что может негативно влиять на учебу в школу (Casale et al., 2014; Cluver et al., 2011).

Отмеченные после Дакарской конференции рост финансовой поддержки, принятие политических мер и расширение услуг в поддержку детей, зараженных ВИЧ/СПИДом, были в первую очередь направлены на то, чтобы обеспечить уход, лечение и социальную помощь в отношении таких детей. При этом образование не получило приоритетного внимания (Fleming, 2015; Global Fund, 2014). Первые политические инициативы, направленные на решение проблемы доступа сирот и незащищенных детей к образованию, появились приблизительно в середине 2000-х годов. С тех пор во многих странах Африки к югу от Сахары, а также в странах Южной и Западной Азии были разработаны национальные планы действий в интересах таких детей (Fleming, 2015).

Сироты, зараженные ВИЧ/СПИДом сталкиваются с особыми сложностями на пути получения образования, включая необходимость выполнения обязанностей по уходу за больными родственниками, общественное осуждение и частую смену места жительства

ГЛАВА 2

В Индии, Кении и Нигерии появилось большое число частных школ, взимающих низкую плату за обучение

Для улучшения положения дел в вопросах обучения сирот и детей, относящихся к уязвимым категориям, были использованы стратегии общего и специального характера. Стремясь обеспечить продолжение детьми школьного обучения власти индийского штата Тамил-Наду использовали программы вспомоществования, призванные сократить неравенство между сиротами, детьми, находящимися в уязвимом положении, и детьми, имеющими родителей, в частности предоставление учебников, школьной формы, абонементов на проезд в автобусе, а также финансовой помощи детям, утратившим одного из родителей-кормильцев. В Замбии для учета меняющихся потребностей, условий и демографической ситуации в последние 15 лет неоднократно обновлялась многосекторальная стратегия, направленная на защиту интересов детей, зараженных ВИЧ/СПИДом, а также, оказавшихся в неблагоприятном положении. Доступу к образованию сирот и уязвимых детей содействовали также общинные школы (Fleming, 2015).

Дети из бедных городских районов

На момент проведения в 2000 г. Дакарской конференции большинство национальных правительств занимало неоднозначную позицию по вопросу обеспечения образовательными и иными услугами жителей неформальных городских поселений и бедных районов в городах. С тех пор в результате стремительного расширения масштабов нищеты в городах, вызванной активной миграцией населения из сельской местности, проблема обитателей городских трущоб резко обострилась. К 2012 г. 863

млн. человек в развивающихся странах, то есть, около трети городского населения, проживало в трущобах (Kielland, 2015).

В отсутствие надлежащей политики и планирования со стороны властей НПО и частный сектор сыграли важную роль в предоставлении образовательных услуг обитателям трущоб. В бедных городских районах Индии, Кении и Нигерии появилось большое число частных школ, взимающих низкую плату за обучение (Srivastava, 2006; Tooley и Dixon, 2003; Walford, 2013). То же самое произошло в ряде других стран (**Вставка 2.1**).

Создание сетей НПО и гражданского общества в бедных городских поселениях способствовало повышению осведомленности об этой проблеме и активизации усилий, направленных на решение проблем, затрудняющих доступ обитателей трущоб к образованию. Международная организация «Жители трущоб», сеть общинных организаций в 33 странах Латинской Америки и Карибского бассейна, Южной и Западной Азии и Африки к югу от Сахары, помогла провести подсчет населения трущоб и определить местные потребности в области развития (Shack/Slum Dwellers International, 2014). В последнее время правительства в некоторых странах стали уделять большее внимание вопросам образования детей, проживающих в городских трущобах. Так, власти Бангладеш подчеркивают необходимость включения детей из трущоб в уже давно существующую в качестве приоритетной категорию сельских детей, а также предлагают обсудить специфическую проблематику трущоб Дакки (Vawda и Sarr, 2013).

Вставка 2.1: Частные школы в бедных городских районах

Частные школы в городских трущобах, как правило, взимают низкую плату, не получают помощи от государства и могут не учитываться в официальных отчетах. Такие школы обычно испытывают недостаток финансовых средств, трудности с получением денег от родителей и не располагают ресурсами для выполнения дорогостоящих требований, предусмотренных регламентами и правилами.

Анализ результатов широкой кампании сбора данных в городских трущобах показал, что лишь 35% детей из семей с низким уровнем дохода в Хайдарабаде, Индия, и 25% детей из городских трущоб в Лагосе, Нигерия, посещали государственные школы. Недавние данные, собранные в Кении, свидетельствуют о том, что более 40% беднейших учащихся, живущих в трущобах, ходили в частные школы, и число их стало постоянно расти после отмены платы за обучение в 2003 г. Аналогичным образом, обследование одного из бедных районов Лагоса позволило выявить наличие лишь трех государственных начальных школ,

находившихся в одном и том же здании на окраине, и 35 частных школ, из которых только четыре имели разрешительные документы.

Во многих крупных бедных городских районах на территории Кении и Нигерии государственные школы оттеснены на окраины. Это указывает на то, что нехватка стабильно функционирующих государственных школ вынуждает родителей выбирать для своих детей частную школу. В контексте широкой дискуссии о негосударственном секторе рынка образовательных услуг некоторые эксперты утверждают, что дешевые частные школы пользуются спросом, так как они удобно расположены, имеют классы с меньшим числом учащихся, нанимают учителей, лучше знакомых с потребностями обитателей трущоб, и могут обеспечить более высокие учебные результаты.

Источники: Adelabu и Rose (2004), Dixon et al. (2013), Härmä (2011), Härmä и Adefisayo (2013), Oketch et al. (2010), Tooley и Dixon (2005).

Цель 2: Всеобщее начальное образование

Одной из проблем, связанных с обеспечением образования детей из трущоб, является уверенность властей в том, что улучшение условий жизни в таких поселениях может спровоцировать дальнейший рост миграции в города. В Гаити после временного всплеска усилий, направленных на обеспечение возможности продолжения учебы в школе для городских детей-переселенцев, пострадавших в результате землетрясения, основное внимание правительства и партнеров в области развития переключилось на население сельских районов (Kielland, 2015). Еще одна проблема состоит в том, что многие поселения возникли нелегально, в связи с чем они, как правило, не принимаются во внимание в правительственных планах по развитию образования. Дети из трущоб могут не иметь документов, например, свидетельства о рождении или вида на жительство, необходимых для приема в местные школы. Эти проблемы могут также усугубляться крайне высоким уровнем насилия и наркомании, характерными для бедных районов (Kielland, 2015).

Дети-инвалиды

Дети-инвалиды чаще страдают от маргинализации, а инвалидность распространена повсеместно. По данным ОЭСР, почти у пятой части учащихся могут возникать особые потребности в период обучения в школе (OECD, 1999). Проблемы, связанные с

инвалидностью, нередко осложняются еще больше из-за социального статуса, гендерной принадлежности или состояния здоровья ученика. Несмотря на ограниченность имеющихся данных, последние глобальные оценки числа инвалидов говорят о том, что в мире насчитывается от 93 до 150 млн. детей-инвалидов (World Health Organization (WHO) и World Bank, 2011).

Наличие инвалидности повышает вероятность маргинализации с точки зрения доступа к образованию. В развивающихся странах наличие инвалидности во многих случаях связывается с бедностью (Banks и Polack, 2014; Mitra et al., 2013) и является еще большим препятствием для получения образования, чем социально-экономический статус семьи, проживание в сельской местности или гендерная принадлежность (Filmer, 2008). В особо отчужденном положении оказываются девочки-инвалиды. Согласно результатам недавнего исследования в Западной Африке, девочки-инвалиды больше, чем другие дети подвергались отчуждению, общественному осуждению и дискриминации, были лишены возможности учиться в школе, а также других возможностей участия в жизни общины, подвергались риску насилия, включая сексуальное насилие (Сое, 2013). Дети-инвалиды, посещающие школу, с большей степенью вероятности становятся изгоями в классе и бросают учебу. Сводный анализ данных по 51 стране показал,

Вставка 2.2: Трудности в определении понятия «инклюзивное образование»

Единого мнения о том, что представляет собой инклюзивное образование, на сегодняшний день не существует. В широком смысле, реализация идеи инклюзивного образования требует от правительств принятия на себя ответственности и обеспечения образования для всех без исключения детей вне зависимости от их потребностей. Более смелое толкование инклюзивности основывается на подходе, ориентированном на права человека, цель которого состоит в расширении прав и возможностей учащихся, поощрении разнообразия и борьбе с дискриминацией. Этот подход предполагает, что при наличии надлежащей поддержки все дети, вне зависимости от их разнообразных потребностей, должны иметь возможность учиться вместе в приспособленных для этого классах местных школ.

Исторически инвалидность толковалась с точки зрения медицинской модели, в рамках которой она определялась на основе классификации таких патологий, как слепота, глухота, немота или физических и умственных недостатков. Эта модель нередко приводила к ограничению права детей-инвалидов на образование, закреплению за ними образа людей «с отклонениями»,

а также к их физическому отделению от остальных путем помещения в школы для детей с особыми потребностями, функционирующие в рамках особой системы образования, которая давала доступ к получению образования, однако еще больше закрепляла негативное отношение и дискриминацию, что не позволяет называть ее «инклюзивной».

В сфере образовательной политики прошлое десятилетие было отмечено повышением уровня информированности и понимания инвалидности с социальной точки зрения, «как ситуации, возникающей в результате взаимодействия функционального статуса человека с физическим, культурным и политическим окружением». Социальная модель инвалидности применительно к образованию предполагает интеграцию детей с инвалидностью в обычную систему образования вместо их содержания в отдельных специализированных учреждениях. Однако добиться этого на практике пока не удается, и во многих странах наблюдается тенденция использования сегрегации как преобладающего подхода в образовании.

Источники: Grimes et al. (2015), UNESCO (2010), WHO (2001), WHO и World Bank (2011).

ГЛАВА 2

Наличие инвалидности повышает вероятность маргинализации с точки зрения доступа к образованию

что разрыв в показателях законченного начального образования между детьми-инвалидами и обычными детьми составляет 10 процентных пунктов. Скорее всего, этот показатель занижен, учитывая заниженные статистические данные о числе инвалидов в целом (WHO и World Bank, 2011).

Результаты недавнего анализа, проведенного в 30 странах, участвующих в спонсорских программах НПО «Plan International», подтверждает ранее полученные результаты. Это исследование показало, что дети-инвалиды имели меньше шансов пойти в школу, меньший совокупный период обучения в школе и более высокую вероятность тяжелых заболеваний в последний год обучения. Дети с проблемами слуха или зрения показывали в школе более высокие результаты, чем дети, испытывавшие трудности в усвоении школьной программы или трудности в общении (Kuper et al., 2014).

Различные ограничения, вводимые властями, школами, общинами и семьями, препятствовали доступу детей-инвалидов к получению школьного образования (Banks и Polack, 2014; Global Campaign for Education, 2014; WHO и World Bank, 2011). В числе таких ограничений – недостаток знаний о существующих формах инвалидности и потребностях детей-инвалидов, дефицит ресурсов, необходимых для учета разнообразных потребностей детей-инвалидов, в том числе отсутствие подготовленных преподавателей и материально-технической базы, дискриминирующее отношение к инвалидам и людям, имеющим отличия, а также недостаток данных в качестве основы для принятия политических решений (WHO и World Bank, 2011).

После Дакарской конференции удалось добиться значительного успеха в привлечении внимания к этой проблеме

Международные декларации, такие как Саламанкская декларация (UNESCO, 1994) и Конвенция Организации Объединенных Наций о правах инвалидов способствовали разработке мер политики и информационной поддержки в отношении обучения детей-инвалидов. Международные учреждения и НПО разработали модели инклюзивного образования (**Вставка 2.2**) и инкорпорировали их в собственные образовательные программы (Booth и Ainscow, 2002, 1998), преследуя более широкую цель содействия построению инклюзивных обществ. В течение прошлого десятилетия был сделан ряд знаковых заявлений, свидетельствовавших о растущем в регионах интересе к вопросам обеспечения доступа к образованию для детей-инвалидов (Sarr и Dube, 2010; Schriener, 2003). UN Economic and Social Commission for Asia and the Pacific, 2012). Департамент по международному развитию

Соединенного Королевства (ДФИД), известный спонсор сферы образования на глобальном уровне, в настоящее время уделяет первостепенное внимание программам и исследованиям, связанным с инвалидностью, а Глобальное партнерство в области образования взяло на себя обязательство обеспечить приоритетное финансирование аспектов, связанных с инвалидностью, при формировании планов в области образования (Global Campaign for Education, 2014).

В настоящее время осуществляется чрезвычайно актуальная и масштабная инициатива по повышению качества сбора данных об инвалидности. Обследования уровня жизни, включающие сбор данных о хронических заболеваниях и инвалидности, были проведены всего в 21 стране (World Bank, 2014a). Инициированное в 2005 г. ЮНИСЕФ обследование, широкий набор сопоставимых статистических данных, касающихся инвалидности в странах с низким уровнем дохода, предлагающее респондентам ответить на десять вопросов («Ten Questions screen»), содержит лишь указания о риске наличия инвалидности и, таким образом, может давать завышенные данные о числе детей-инвалидов (UNESCO, 2014a). Сбор сопоставимых данных осложняется также из-за различного понимания инвалидности в разных культурах, а также того, что можно считать «нормальным» функционированием. В связи с этим в настоящее время предпринимаются усилия, направленные на улучшение определений, методов и процедур, используемых при сборе данных (UNICEF, 2014a), а также на разработку дезагрегированных систем данных об инвалидности на национальном уровне (Global Campaign for Education, 2014).

Для повышения инклюзивности образования используются разные стратегии

В большинстве стран наметился переход к социальной модели восприятия инвалидности и инклюзивного образования, хотя в некоторых странах по-прежнему сохраняется принцип разделения. В Европе Кипр, Литва, Мальта, Норвегия и Португалия решительно поощряют инклюзивное образование, в то время как Германия и Бельгия продолжают задействовать инфраструктуру специальных образовательных учреждений (WHO и World Bank, 2011). На практике же в большинстве стран осуществляется гибридная политика, в рамках которой шаг за шагом закрепляются инклюзивные подходы.

Некоторые страны показывают прекрасные примеры для подражания. Так, Финляндия использует целостный подход для обеспечения более инклюзивного характера образования. Благодаря проведенным в этой стране реформам в области образования число учащихся

Цель 2: Всеобщее начальное образование

специальных школ начального уровня снизилось с и без того невысокого показателя 2,0% в 2000 г. до 1,3% в 2009 г. (Official Statistics of Finland, 2009). Амбициозная многосекторальная стратегическая программа VAMPO (2010-2015 гг.) в Финляндии направлена на осуществление крупных структурных изменений и инициатив, призванных заложить более эффективную основу для решения проблем, связанных с инвалидностью. В сфере образования проводимая всеобъемлющая реформа построена на принципах обучения в течение всей жизни и преследует такие цели как повышение равноправия и доступности учебных материалов, улучшение показателей перехода от начального к среднему образованию и оказание дальнейшей поддержки профессиональному и высшему образованию (Finland Ministry of Social Affairs and Health, 2012).

Вьетнам демонстрирует последовательную и решительную приверженность инклюзивному образованию путем постепенной разработки подкрепленных адекватными ресурсами

широкомасштабных программ, в том числе стратегий пересмотра учебных планов и реформирования системы подготовки учителей. Осуществление в начале 1990-х годов пилотных проектов в сельских и городских районах позволило обеспечить относительно экономичную подготовку учителей и техническое содействие в целях инклюзивного образования. Несмотря на то, что статус инвалида до сих пор в значительной степени ассоциируется во Вьетнаме с бедностью и низкими учебными результатами (Mont и Cuong, 2011), успех пилотных программ способствовал тому, что политические деятели увидели новые возможности для инклюзивного охвата инвалидов, а также содействовал принятию новых законов и политических инициатив (WHO и World Bank, 2011). Вместе с тем устойчивой проблемой на пути практического осуществления такой политики остается отсутствие ясности в толковании политики и стратегий в области инклюзивного образования (**Вставка 2.3**).

В Индии принятие закона о бесплатном и обязательном образовании и осуществление «Сарва шикша абхиян» – ключевой программы по достижению целей всеобщего начального образования, открыли для инвалидов возможность обучения в обычных школах. Согласно национальным оценкам, показатели зачисления детей с особыми потребностями резко выросли с 566 921 в 2002-2003 гг. до 2,16 млн. в 2007-2008 гг., а процентная доля школ, оборудованных соответствующими пандусами, увеличилась с 1,5% в 2004 г. до 55% в 2012-2013 гг. При этом очень многие дети-инвалиды по-прежнему не посещают школы. По оценкам на 2012-2013 гг. почти половина детей страны с психическими отклонениями не была охвачена школьным образованием. Тем не менее, достигнутые успехи свидетельствуют о существенном прогрессе и отражают растущее внимание к детям-инвалидам на политическом уровне (Singal, 2015).

При международной поддержке, в частности со стороны ДФИД, в странах Африки к югу от Сахары был предпринят ряд пилотных политических инициатив по внедрению инклюзивного образования. В Руанде в рамках двух проектов, финансируемых Фондом инноваций в интересах образования, предпринимаются усилия по разработке стандартов и норм в целях инклюзивного образования и повышения ответственности на местном и общинном уровне в вопросах обеспечения доступа к образованию. Осуществляемые образовательные проекты в Малави, Танзании и Эфиопии позволяют оказывать поддержку с учетом потребностей, строить приспособленные для детей-инвалидов школы, готовить преподавателей, разрабатывать учебники со шрифтом Брайля, проводить информационные кампании по проблематике инклюзивного образования (Global Campaign for Education, 2014).

В большинстве стран наметился переход к социальной модели восприятия инклюзивного образования

Вставка 2.3: Толкование понятия «инклюзивное образование» во Вьетнаме

Правительство Вьетнама четко не определилось в своем выборе между социальной и медицинской моделью восприятия образования для детей-инвалидов. С одной стороны, правительство разработало широкий спектр мер политики и руководящих положений, касающихся инклюзивного образования. Международные НПО, работающие во Вьетнаме, успешно осуществили ряд проектов в области инклюзивного образования, направленных на подготовку учителей, повышение информированности и участие местных сообществ на основе подхода, ориентированного на соблюдение прав человека. При этом в политических инициативах и программах прочно укоренилась медицинская модель восприятия образования. В связи с этим продолжают сосуществовать инклюзивное образование, специальное образование и полуинтегрированное образование, а проводимая в этой области политика носит внутренне противоречивый характер. В принятом правительством Вьетнама в 2010 г. законе «Об инвалидах» указывается, что инклюзивное образование должно стать основной формой образования детей-инвалидов, а в постановлении правительства о поддержке инклюзивного образования содержится призыв преобразовать специальные школы в ресурсные центры по развитию инклюзивного образования. Вместе с тем государственная стратегия в области образования на 2011-2020 гг. предусматривает увеличение финансирования специального образования детей-инвалидов.

Источник: Grimes et al. (2015).

Участие местных сообществ может способствовать преодолению социальных барьеров

Серьезной проблемой на пути улучшения образования детей-инвалидов является тот факт, что дискриминация культурного характера может приводить к занижению реального числа детей-инвалидов, а также показателей отсутствия у них доступа к образованию и другим возможностям, позволяющим вести полноценный образ жизни (Grimes et al., 2015; Singal, 2015). Наряду с усилиями по повышению качества собираемых на национальном уровне данных необходимо поощрять подходы, предполагающие более активное вовлечение местных сообществ, родителей и самих детей, которые с большей долей вероятности смогут воплотить в жизнь устойчивые и значимые для конкретной местности решения и способствовать закреплению социальной модели восприятия инклюзивного образования. Проект «Орианг», осуществляемый в Кении, направлен на то, чтобы изменить менталитет учителей, родителей и более широких слоев общества путем методичного разъяснения им принципов, лежащих в основе инклюзивного образования. Использование коллективных подходов в вопросах сбора данных, например, распространение с применением аудиовизуальных средств реальных личных историй детей-инвалидов, как это имело место в рамках программы помощи беженцам в Джхапе, Непал, тоже доказало свою эффективность в деле расширения охвата детей школьным образованием (WHO и World Bank, 2011).

Постоянно эволюционирующей задачей является обеспечение образования в условиях сложных чрезвычайных ситуаций

Согласно определению, данному Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), сложные чрезвычайные ситуации характеризуются нестабильным обеспечением средств к существованию и угрозой для жизни людей в результате военных действий, гражданских волнений или масштабной миграции населения, в связи с чем любые меры чрезвычайного реагирования приходится осуществлять в условиях сложной политической обстановки и в отсутствие безопасности (Wisner и Adams, 2002). Таким образом, обеспечение образовательных услуг в условиях сложных чрезвычайных ситуаций является постоянно эволюционирующей и серьезной задачей.

В 2013 г. число беженцев и внутренне перемещенных лиц (ВПЛ) выросло до 51,2 млн., что является самым высоким показателем со времени окончания Второй мировой войны. Половину из этих насильственно перемещенных лиц составляют дети (Internal Displacement Monitoring Centre, 2014b; UNHCR, 2013). По имеющимся данным, в 2012 г. в результате конфликтов по всему миру пострадало более 172 млн. человек (Centre for Research on the Epidemiology of Disasters, 2013). На страны, затронутые конфликтами, приходится треть населения, живущего в условиях крайней нищеты, и более половины случаев детской смертности в мире (Nicolai, 2015). Чрезвычайные ситуации усугубляют маргинализацию, поскольку бедность, социальная изоляция, конфликты, стихийные бедствия и изменение климата дополняют друг друга, еще больше усиливая уязвимость (Climate Change and African Political Stability, 2013; Harris et al., 2013; UN Secretary-General, 2013).

Наибольшую трудность для решения или анализа проблем, связанных с образованием в условиях чрезвычайных ситуаций, представляет отсутствие на страновом уровне фактологических данных об образовательных и экономических последствиях этих ситуаций для детей школьного возраста (Nicolai et al., 2014). При этом очевидно, что системы образования работают в таких условиях нестабильно. Доля детей, не посещающих школу, в странах, охваченных конфликтами, выросла с 30% в 1999 г. до 36% в 2012 г., особенно существенно в арабских странах и в регионе Южной и Западной Азии (см. Введение). Исследования в отношении влияния на образование детей стихийных бедствий менее многочисленны; тем не менее, по последним оценкам, стихийные бедствия затрагивают ежегодно около 175 млн. детей (UN Office for Disaster Risk Reduction, 2012). Повышение качества собираемых данных способствует большей наглядности и более глубокому осознанию проблем образования, с которыми приходится сталкиваться внутренне перемещенному населению. Так, в Нигерии данные о числе перемещенных лиц были впервые опубликованы в 2013 г. (3,3 млн. человек), намного превысив существовавшие до этого прогнозные оценки масштабов данной проблемы (Internal Displacement Monitoring Centre, 2014b).

Чрезвычайные ситуации подрывают общественный договор и приводят к распространению случаев нападения на школы, преступлений, связанных с изнасилованием и сексуальным насилием, еще больше усугубляя проблему маргинализации обездоленных групп населения (Global Coalition to Protect Education from Attack, 2014). Мальчики и девочки нередко насильственно вербуются, иногда прямо в школе, чтобы затем использоваться

В 2013 г. число беженцев и внутренне перемещенных лиц выросло до 51,2 млн., что является самым высоким показателем со времени окончания Второй мировой войны

в качестве солдат на передовой, разведчиков, террористов-смертников или сексуальных рабов (Coalition to Stop the Use of Child Soldiers, 2008). В ситуациях конфликтов девочки находятся в еще более уязвимом положении: в апреле 2014 г. более 200 нигерийских школьниц были похищены только потому, что находились в школе (Abubakar, 2014), а в разгар войны в Афганистане школы для девочек гораздо чаще, чем остальные школы становились объектом актов насилия (Global Coalition to Protect Education from Attack, 2014). Нынешняя ситуация в Сирийской Арабской Республике является крупнейшим в истории кризисом по числу перемещенных лиц (**Вставка 2.4**). К повреждению инфраструктуры и источников жизнеобеспечения могут также приводить стихийные бедствия, следствием которых может являться безвозвратная утрата людских ресурсов, распространение практики использования детского труда, ухудшение качества услуг здравоохранения, сокращение возможностей трудоустройства (Baez et al., 2010).

После Дакарского форума произошло изменение политики

Я ушла из-за того, что творили повстанцы. Они разрушили нашу школу, и нам больше некуда было идти. Им не нравилось, как были одеты некоторые девочки. Они кричали на нас, говорили, что мы носим неподобающую одежду. Они сломали наши парты, уничтожили наши учебники и школьные принадлежности. А ведь школа существует для того, чтобы учиться.

– Сита, школьница из Нигерии

В 1990-е годы глобальная гуманитарная помощь увеличилась более чем вдвое (Randal и German, 2002), отражая растущую осведомленность о гражданских войнах, межэтнических столкновениях и региональных конфликтах, таких как война на Балканах или геноцид в Руанде (Stockholm International Peace Research Institute, 2000). Несмотря на растущее внимание к гуманитарным кризисам, внимание к вопросам образования было ограниченным (Boothby, 1992; Nicolai, 2015). УВКБ ООН выпустило свой первый комплект методических рекомендаций в сфере образования в 1990-е годы (Nicolai, 2015); подготовленный ЮНЕСКО комплект материалов для учителей для работы в условиях чрезвычайных ситуаций был впервые использован в Могадишо в 1993 г.; ЮНИСЕФ начал использовать комплекты учебных и развлекательных материалов для чрезвычайных ситуаций в 1991 г. а в 1999 г. выступил с инициативой создания «пространств с благоприятными для детей условиями» (Sinclair, 2001).

Вставка 2.4: Сирийская Арабская Республика: образование в условиях колоссального по своим масштабам перемещения людей

Каковы долгосрочные последствия сирийского кризиса? Существует мнение, что этот кризис приведет к появлению «потерянного поколения», поскольку большинство сирийских детей лишено самых элементарных вещей и возможности получать образование. Только в 2013 г., третьем году после начала военного конфликта в Сирийской Арабской Республике, более 9 500 человек ежедневно покидали свои дома. По состоянию на декабрь 2013 г. из 4,8 млн. сирийских детей школьного возраста около 2,2 млн. не посещали школу, точно также как и полмиллиона детей-беженцев из Сирии, проживающих сейчас на территории Египта, Ирака, Иордании, Ливана и Турции. По утверждениям Сирийской сети правозащитных организаций, тысячи школ используются сегодня правительством в качестве тюрем и места пыток. Многие школы были переоборудованы в казармы. Две трети детей-беженцев не посещают школу, а показатели охвата образованием в этой группе сегодня хуже, чем в Афганистане, стране с гораздо более продолжительной историей военных конфликтов и менее развитыми традициями в области образования. Огромный наплыв детей-беженцев из Сирии приводит к перегруженности систем образования в соседних странах.

Международное сообщество признает многонациональный характер сирийского кризиса, в связи с чем в каждой вовлеченной стране работают отдельные группы по координации усилий. В Сирийской Арабской Республике такая рабочая группа по образованию, выполняющая функции координатора, работает под эгидой Международного альянса «Спасем детей». Региональный план реагирования для Сирии предусматривает мероприятия в области образования в Египте, Ираке, Иордании, Ливане и Турции. Состоялась региональная конференция высокого уровня по образованию и кризису сирийских беженцев. Принимаемые меры включают в себя предоставление наборов школьных принадлежностей, восстановление школ и учебных помещений и организацию летних учебных курсов. Удобные для занятий детей помещения были оборудованы по меньшей мере в 16 лагерях для беженцев.

Тем не менее, удовлетворение образовательных потребностей этих разнородных групп населения будет оставаться одной из основных проблем, учитывая возможности, которыми располагает страна, и сохраняющуюся напряженность. Несмотря на объявление крупных взносов со стороны самых богатых стран, гуманитарная помощь в последние четыре года медленно иссякала. Объемы финансирования образования остаются недостаточными.

Источники: Global Coalition to Protect Education from Attack (2014), Inter-Agency Network for Education in Emergencies (2014), Internal Displacement Monitoring Centre (2014a, 2014b, 2014c), Nicolai (2015), UNHCR (2014), Watkins (2013).

Чрезвычайные ситуации подрывают общественный договор и приводят к распространению случаев нападения на школы, преступлений, связанных с изнасилованием и сексуальным насилием

ГЛАВА 2

Международные НПО, такие как «CARE», «Catholic Relief Services», «Christian Children's Fund» (в настоящее время «ChildFund International»), Международный комитет спасения и Международный альянс «Спасем детей» активно включились в усилия по реагированию на чрезвычайные ситуации в сфере образования (Nicolai и Tripplehorn, 2003).

В конце 1990-х годов в области образования в чрезвычайных ситуациях возникли концептуальные разногласия, в том числе, по вопросам о том, как определить длительность чрезвычайной ситуации, может ли неформальное обучение считаться приемлемым образованием и относится ли образование в чрезвычайных ситуациях к гуманитарному сектору как таковому, так как оно оказалось включено в мероприятия по оказанию гуманитарной помощи в чрезвычайных ситуациях, среди которых образование и работа, связанная с развитием образования, редко осуществляемая в кризисных ситуациях, не считались приоритетными. Неудивительно, что ведущие гуманитарные учреждения обладали ограниченными возможностями обеспечения образовательных нужд в чрезвычайных ситуациях (Nicolai, 2015).

С 2000 г. образование в кризисных и чрезвычайных ситуациях стало оформляться в новую область, признанную в Дакаре одной из шести областей, вызывающих беспокойство, и с тех пор активно развивается (World Education Forum, 2000). ООН и международные НПО, участвовавшие в Дакарском форуме, образовали Межучрежденческую сеть по образованию в чрезвычайных ситуациях (ИНЕЕ), которая превратилась в широкое объединение организаций и отдельных лиц, работающих в более чем 170 странах.

Разработка минимальных стандартов образования в чрезвычайных ситуациях стала очень важным шагом вперед. Эта работа продолжалась весь 2003 г., и участие в ней приняли более 2 250 частных лиц и более 50 стран (Anderson, 2004; Nicolai, 2015). С тех пор эти стандарты широко используются как в конфликтных ситуациях, так и в контексте стихийных бедствий, чаще всего при подготовке к чрезвычайным ситуациям, а также в информационно-просветительской работе (INEE, 2012). Всемирные доклады, такие как серия «Посягательства на образование» и Всемирный доклад по мониторингу ОДВ, привлекли широкое внимание к этой области и масштабу стоящих перед ней проблем. Дальнейшие усилия должны состоять в увеличении финансовых обязательств в отношении уязвимых государств со стороны Глобального партнерства в интересах образования (Nicolai, 2015), о чем будет говориться

в главе настоящего доклада, касающейся вопросов финансирования.

Новый кластерный подход позволил широко применять меры реагирования

Одним из наиболее важных успехов в отношении образования в чрезвычайных ситуациях стало применение Межучрежденческим постоянным комитетом (МПК) кластерного подхода. Этот подход обеспечивает комплексное реагирование, в рамках которого кластер образования представляет собой один из 11 основных направлений гуманитарной деятельности, в числе таких как здравоохранение, очистка воды и логистика. Этот подход предусматривает назначение руководящего учреждения и прикрепление групп гуманитарных организаций для работы в каждом из секторов.

На глобальном уровне группа образовательного кластера и рабочая группа образовательного кластера направляют свои основные усилия на укрепление потенциала в области подготовки, реагирования и восстановления после чрезвычайных ситуаций. На страновом уровне образовательные кластеры были созданы более чем в 40 странах. Образовательный кластер задействуется в той или иной стране на весь период гуманитарного кризиса, либо на короткий срок, либо, когда речь идет о затяжных кризисах, длящихся годы. На момент подготовки настоящего доклада активно действовали 20 образовательных кластеров национального уровня. Кластерный подход как наиболее подходящий для решения задач в области образования, широко используется при планировании политических инициатив, в информационно-пропагандистской работе, при составлении программ и создании потенциала под руководством ЮНИСЕФ в Демократической Республике Конго и Международного альянса «Спасем детей» в Гаити (Lattimer, 2012; Nicolai, 2015).

С 1996 г. конфликт в Демократической Республике Конго унес более 5 миллионов человеческих жизней (Nicolai, 2015) и привел к перемещению не менее 3 млн. человек (Internal Displacement Monitoring Centre, 2014b). В 2006 г. эта страна стала одной из пилотных площадок для внедрения кластерного подхода МПК в отношении образования. Кластерные мероприятия включали создание на чрезвычайной основе учебных классов, распределение школьных принадлежностей, проведение обучения преподавателей и программы ускоренного обучения в школе, а также разработку планов по уменьшению опасности. Благодаря одногодичным подготовительным курсам более 126 000 детей смогли вернуться в школу в 2013 г. (Nicolai, 2015).

В Гаити мощное землетрясение 2010 г. унесло 220 000 жизней и оставило 2,3 миллиона человек без крыши над головой. В том же году в стране случилась эпидемия холеры и пронесся ураган «Томас». Почти 80% школ в Гаити было повреждено или разрушено землетрясением (Nicolai, 2015). В последовавший период кластер координировал работу более 100 организаций. В течение первого года предоставления гуманитарной помощи 200 000 детей смогли воспользоваться временными учебными помещениями и более 500 000 получили базовые учебные материалы (Lattimer и Berther, 2010).

Проблемы сохраняются

Несмотря на серьезный прогресс, проблемы в сфере образования в чрезвычайных ситуациях по-прежнему сохраняются. В ситуациях затянувшихся конфликтов, таких как конфликты в Демократической Республике Конго, Нигерии и Пакистане, продолжительность и сложный характер чрезвычайной ситуации привели к серьезным последствиям за пределами охваченных конфликтами регионов в виде значительного побочного ущерба, а также косвенного воздействия, такого как вынужденное перемещение людей, сокращение притока иностранных инвестиций, усугубление проблем в сфере здравоохранения (Jones и Naylor, 2014).

Кроме того, неясно, когда «перемещение людей» и «чрезвычайные ситуации» могут считаться закончившимися. Даже после возвращения перемещенного населения на прежнее место проблемы сохраняются. В Пакистане зарегистрированные ВПЛ начали возвращаться на территории племен, находящиеся под федеральным управлением, сразу по окончании боевых действий в 2009 г., однако более 1,4 млн. вернувшихся по-прежнему с трудом пытаются восстановить свои источники получения средств к существованию, и сталкиваются с острой проблемой доступа к школьному образованию (Internal Displacement Monitoring Centre, 2014b). Отсутствие постоянного места жительства перемещенных лиц тоже усложняет задачу предоставления им образовательных услуг. В 22 странах, где в 2013 г. проводился мониторинг, более 60% ВПЛ проживали за пределами лагерей для беженцев. В некоторых странах дети таких ВПЛ имели меньше возможностей посещать школу, чем дети ВПЛ, проживавших в лагерях, где дается бесплатное образование (Internal Displacement Monitoring Centre, 2014b).

Самый важный вывод, наверное, состоит в том, что, до тех пор, пока образование в условиях чрезвычайной

ситуации будет восприниматься как вопрос, вызывающий не самую серьезную озабоченность, недостаток финансовых средств на цели образования в рамках бюджетов гуманитарной помощи будет оставаться огромной проблемой (см. главу «Финансирование»).

Заключение

С 2000 г. национальные и международные обязательства в области начального образования обеспечили значительный прогресс во многих странах с низким уровнем дохода. Успехи, достигнутые в рамках инициатив, ориентированных как на спрос, так и на предложение впечатляют, особенно с учетом трудностей, которые приходилось преодолевать большинству стран в этот период, начиная с экономических кризисов и стихийных бедствий и заканчивая конфликтами и проблемами демографического роста.

Прогресс в достижении всеобщего начального образования, как представляется, связан с наличием легитимности и власти и зависит от того, пользуются ли инициативы политической и общественной поддержкой и рассматриваются ли маргинализированные группы населения в качестве достойных того, чтобы получить доступ к образованию. Появление многочисленных негосударственных поставщиков услуг в области образования, явление, которое мало кто мог предвидеть в момент проведения Всемирного форума по образованию в Дакаре, является с этой точки зрения весьма показательным, демонстрируя недостаток внимания правительств к обездоленным группам населения, а также то, что указанные поставщики услуг способны более эффективно удовлетворять разнообразные интересы родителей, в том числе в отношении качества и стратификации рынка образовательных услуг.

Правительству и гражданскому обществу необходимо предпринимать совместные согласованные усилия, призванные содействовать всеобщему начальному образованию все более широких слоев населения и повышению ответственности местных сообществ, а также более глубокому пониманию серьезных преимуществ, которые получит каждый член общества в результате повышения качества образования и знаний, получаемых обездоленными группами населения. Активность многосторонних учреждений и гражданского общества, работающих над решением этих проблем на глобальном, региональном и местном уровнях, не может компенсировать недостаточную вовлеченность национальных

Активность многосторонних учреждений и гражданского общества не может компенсировать недостаточную вовлеченность национальных правительств

ГЛАВА 2

правительств. Маловероятно, что рекомендованные на глобальном уровне меры политики по улучшению доступа к образованию, смогут «просочиться» до национального уровня, преодолеть препятствия структурного характера и удовлетворить конкретные и учитывающие местную специфику потребности.

Наконец, обязательства по обеспечению доступа к образованию должны гармонично сочетаться с вниманием к вопросам обеспечения качества и практической пользы обучения. Этот аспект более подробно рассматривается в Главе 6, касающейся качества. Это даст возможность детям более эффективно продвигаться в рамках ступени начальной школы и переходить к следующим ступеням образования. Внимание к вопросам качества создаст условия для того, чтобы государственное образование превратилось в инструмент социальной мобильности в интересах обездоленных слоев населения.



Φωτο: Eva-Lotta Jansson

ГЛАВА 3

Цель 3: Навыки молодежи и взрослых

Основные факты

- В результате роста показателей перехода в следующий класс и повышения численности учащихся, продолжающих обучение, охват нижней и верхней ступенью среднего образования увеличивался с 1999 г. В Афганистане, Китае, Мали, Марокко и Эквадоре нетто-коэффициент охвата на начальном этапе среднего образования увеличился, по крайней мере, на 27%.
- По-прежнему существует неравенство в плане перехода от начальной к средней школе. На Филиппинах обучение на первом этапе среднего образования продолжают только 69% выпускников начальной школы, относящихся к числу учащихся из наиболее бедных семей, тогда как для наиболее богатых домохозяйств этот показатель составляет 94%.
- Две трети стран, в которых обучение на начальном этапе среднего образования не было обязательным в 2000 г., изменили к 2012 г. свое законодательство, включая Индию, Индонезию, Нигерию и Пакистан.
- Более 1,7 млн. детей и молодых людей из числа перемещенных лиц лишены доступа к образованию. Необходимо предпринять большие усилия для решения проблемы обеспечения доступа к образованию и повышения успеваемости среди учащихся-мигрантов, в том числе в отношении политики, касающейся языка, правового статуса и финансирования.
- Программы образования взрослых в странах с высоким уровнем доходов, как представляется, приносят наибольшую пользу тем, кто получил среднее образование, нежели взрослым, не обладающим базовыми навыками.
- Для расширения гражданского участия, распространения здорового образа жизни и обеспечения устойчивого развития современным обществам требуются граждане, обладающие навыками. После 2015 г. все большее значение будут приобретать новые показатели и более широкие определения понятия «навыки».



Навыки молодежи и взрослых	123
Определение навыков	123
Базовые навыки: увеличение численности обучающихся в системе среднего образования	124
Сохранение неравенства на первом этапе среднего образования	127
Передаваемые навыки: навыки и ценностные ориентации, имеющие важное значение для социального прогресса	133
Молодым людям и взрослым, уже не посещающим школу, необходимы альтернативные возможности образования	138
Технические и профессиональные навыки: новые подходы	139
Непрерывное обучение и образование взрослых: четыре противопоставляемых примера	142
Появляющиеся во многих странах непосредственные показатели для оценки «твердых» и «мягких» навыков	144
Заключение	147

Многие молодые люди не обладают навыками, которые им необходимы для получения достойной работы. Требуются глобальные усилия по выработке базовых навыков, позволяющих выйти на рынок труда и принимать активное участие в жизни общества. В этой главе описывается прогресс в деле обеспечения доступа к среднему образованию, а также устранения барьеров для маргинализированных групп. В ней рассматриваются навыки и ценностные ориентации, имеющие большое значение для социального прогресса, и предлагаются альтернативные возможности получения образования для людей, не обучающихся в школе. Наконец, в этой главе проводится обзор новых подходов к выработке технических и профессиональных навыков и приводятся примеры образования взрослых.

« Во Вьетнаме в дополнение к прохождению формальной учебной программы учащиеся участвуют во внеклассных мероприятиях и посещают семинары по вопросам охраны окружающей среды, здоровья и мира. Обучение детей и взрослых и привитие им навыков, необходимых для полноценного участия в жизни общества, являются важной частью реализации целей развития образования в XXI веке».

Е.П. г-н Фам Ву Луан, министр образования Вьетнама

Цель 3 Навыки молодежи и взрослых

Обеспечение того, чтобы образовательные потребности всех молодых людей и взрослых удовлетворялись на основе равного доступа к соответствующим программам обучения и приобретения жизненных навыков.

Третья цель образования для всех (ОДВ) сосредоточена на молодежи и взрослых и должна быть достигнута не только посредством формального школьного образования, но и на основе опыта, приобретаемого вне школы, например, путем подготовки на рабочем месте или использования других возможностей, появляющихся в жизни. Цель 3 сформулирована широко и недостаточно четко; она не имеет конкретного измеримого показателя и касается конечного результата – выработки жизненных навыков, – которые можно понимать по-разному¹. Несмотря на такую неопределенность, в этой главе рассматриваются следующие вопросы: какой доступ и к каким навыкам расширился после Дакарской конференции? Какие отмечаются изменения для маргинализированных групп? Что улучшилось в области мониторинга жизненных навыков, политики, влияющей на доступ к программам выработки навыков, и в дискуссиях вокруг навыков? В этой главе рассматриваются три типа навыков – базовые, передаваемые и профессиональные, и помимо навыков, необходимых для получения средств к существованию, в ней обсуждаются также навыки, имеющие большое значение для других результатов.

Наиболее важным показателем прогресса в расширении возможностей приобретения базовых навыков является доступ к среднему образованию. В этой главе описывается политика, способствующая расширению доступа к среднему образованию, а также устранению социально-экономического неравенства. Особое внимание уделяется двум маргинализированным группам, находящимся в неблагоприятном положении, – работающим подросткам и молодежи из числа мигрантов.

Для рассмотрения вопроса о передаваемых навыках в этой главе проводится обзор прогресса в знаниях, касающихся здоровья, и изменений в ценностных ориентациях. Проведение оценки развития ситуации в областях технического и профессионального образования и подготовки (ТПОП) и образования взрослых не представляется невозможным в силу отсутствия систематизированной информации на глобальном уровне. В связи с этим изменения в этих областях описываются главным образом на основе тематических исследований.

Наконец, в этой главе отмечаются новые направления рамок работы на период после 2015 г. на основе непосредственного измерения передаваемых навыков. Благодаря таким исследованиям, как Программа ОЭСР по международной оценке компетенций взрослых (ПМОКВ) за 2012 г. и проект Всемирного банка «Навыки для обеспечения занятости и производительности» (СТЕП), можно оценить важность когнитивных и некогнитивных навыков, которые необходимы взрослым для получения средств к существованию, повышения уровня благосостояния и проявления гражданской позиции. Хотя провести временной сравнительный анализ непосредственных оценок навыков пока еще невозможно, такие программы, как СТЕП и ПМОКВ, быть может, позволят осуществлять во многих странах мониторинг справедливого приобретения навыков в будущем. Индикаторы приобретения навыков и обучения на протяжении всей жизни могут быть дополнены непосредственными количественными показателями.

Определение навыков

Что представляют собой навыки? Во многих языках проводится различие между способностями, присущими конкретному человеку, и компетенциями, приобретенными в школах и вне учебных заведений. В английском языке для описания врожденных способностей или навыков, приобретенных в детстве, используется понятие «умственные способности» или «талант». В Дакарских рамках действий в отношении способностей, которые могут приобретаться на основе опыта в детском возрасте и в последующий период, особенно в процессе образования, применяется английское слово «skills» («навыки»).

В рамках концепции ОДВ под навыками понимают способности, возникающие в результате осмысленного и преднамеренного приобретения опыта благодаря возможностям формального и неформального образования, а также подготовки, обеспечиваемой работодателем, или другим формам обучения на протяжении всей жизни. В этой главе слово «навыки» используется в более конкретном смысле, чем общее понятие «знания», поскольку они должны приводить к экономическим, социальным или политическим последствиям, а также изменениям в области развития.

Наиболее важным показателем расширения возможностей приобретения базовых навыков является доступ к среднему образованию

1. Это подробно обсуждалось в предыдущих Всемирных докладах по мониторингу ОДВ за 2002 г., 2006 г., 2007 г. и 2012 г.

ГЛАВА 3

Базовые навыки, приобретенные в средней школе, имеют большое значение для карьерного роста, проявления активной гражданской позиции и принятия правильных решений в отношении собственного здоровья

В Дакарских рамках действий упоминаются «жизненные навыки», под которыми понимают не только способность производить или создавать добавленную стоимость экономического продукта (то, что экономисты называют «человеческим капиталом»), но также и индивидуальные навыки, необходимые для ведения здорового образа жизни и полноценного участия в жизни общества. После Дакарской конференции в понятии жизненных навыков произошли изменения. Например, согласно определению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), жизненные навыки – это «группа психосоциальных компетенций и навыков межличностного общения, помогающих людям принимать решения после получения надлежащей информации, решать проблемы, мыслить творчески и критически, эффективно общаться, строить здоровые отношения, сочувствовать другим людям и организовывать свою жизнь с соблюдением критериев здоровья и продуктивности» (WHO, 2003). Межучрежденческая рабочая группа по жизненным навыкам в рамках ОДВ отмечает, что жизненные навыки представляют собой «сквозное применение знаний, ценностных ориентаций, подходов и умений, которые важны в процессе индивидуального развития и обучения на протяжении всей жизни (UNESCO, 2004). Иными словами, жизненные навыки воспринимаются как качества, необходимые для поддержания собственного здоровья и здоровья своей семьи, а также внесения максимального вклада в жизнедеятельность общества, а не просто для приобретения средств к существованию.

Всемирный доклад по мониторингу ОДВ за 2012 г., вышедший под названием «Молодежь и навыки: образование должно работать», сосредоточен на навыках, необходимых для занятости, – иногда называемых также «навыки, позволяющие зарабатывать на жизнь», – которые можно характеризовать как «базовые», «передаваемые» или «технические и профессиональные». Базовыми навыками, применительно к занятости, являются те, которые необходимы для получения работы или непрерывной подготовки, и включают навыки грамотности и счета. Передаваемые навыки охватывают более широкий круг умений, которые можно применить и адаптировать в иной рабочей среде и которые позволяют людям сохранять занятость. Они включают также способности анализировать проблемы, приходить к творческим решениям, передавать идеи, а также взаимодействовать, играть руководящую роль и заниматься предпринимательством. К навыкам относятся качества, называемые иногда «социально-эмоциональными» и некогнитивными компетенциями, которые можно приобрести как посредством опыта, так и образования. В определенном смысле навыки ТПОП представляют собой особый технический опыт,

касающийся конкретного вида деятельности, будь-то выращивание овощей, использование швейной машинки, выполнение кирпичной кладки, плотничных работ или работа на компьютере в офисе. В более широком смысле такие навыки можно рассматривать также как жизненные навыки.

Базовые навыки: увеличение численности обучающихся в системе среднего образования

Базовые навыки включают навыки грамотности и счета, необходимые для выполнения достойной работы, приносящей достаточный доход для удовлетворения повседневных потребностей. Эти базовые навыки необходимы также для получения дальнейшего образования и подготовки. Люди, не умеющие читать, писать и производить простейшие арифметические расчеты располагают меньшими возможностями для получения хорошо оплачиваемой работы, осуществления предпринимательской деятельности или участия в жизни общества. Базовые навыки, приобретенные в средней школе, могут рассматриваться также как имеющие большое значение для карьерного роста, проявления активной гражданской позиции и принятия правильных решений в отношении собственного здоровья. Это важные причины, по которым многие страны проводят политику или принимают законы, делающие бесплатными и обязательными как начальное образование, так и обучение на первом этапе среднего образования. (Benavot и Resnick, 2006).

Хотя в непосредственной оценке базовых навыков и достигнуты определенные успехи, в настоящее время нет такого общего показателя. В свете этого важным индикативным критерием прогресса в достижении цели 3 является доступ к среднему образованию. Лица, получившие доступ к среднему образованию, с большей вероятностью будут участвовать также в программах по образованию взрослых и обучению на протяжении всей жизни.

Осуществлять мониторинг доступа к среднему образованию важно также потому, что обеспечение справедливого доступа позволило бы выполнить обязательство ОДВ в отношении маргинализированных групп, которым трудно воспользоваться возможностями хорошей учебной среды или приобрести навыки вне школы. Частично это может объясняться отсутствием личных связей, что не позволяет это сделать. Кроме того, если они живут в сельской местности, то у них может быть меньше возможностей для трудоустройства.

Цель 3: Навыки молодежи и взрослых

Все большее число подростков, заканчивающих цикл начального образования, переходят к обучению на первом этапе средней школы. Некоторые страны достигли быстрых результатов еще до Дакарской конференции. Например, в Кабо-Верде и Тунисе коэффициент перехода к среднему образованию увеличился с менее 40% выпускников начальной школы в 1990 г. до приблизительно 70% к 1999 г. В то же время во многих странах, таких как Джибути, Непал и Сенегал, прогресс был более быстрым после 2000 г. (**Диаграмма 3.1**)

В результате увеличения коэффициентов перехода на ступень среднего образования и повышения соотношения между числом учащихся, окончивших учебные заведения, и числом поступивших в них, количество обучающихся на первом и втором этапах среднего образования быстро возросло после 1999 г., особенно в более бедных странах. В Афганистане, Китае, Мали, Марокко и Эквадоре брутто-коэффициент охвата на первом этапе среднего образования вырос, по крайней мере, на 27%. В Мозамбике этот коэффициент увеличился почти в пять раз с 7% в 1999 г. до 34% в 2012 г. Наблюдалось также увеличение численности учащихся на втором этапе среднего образования.

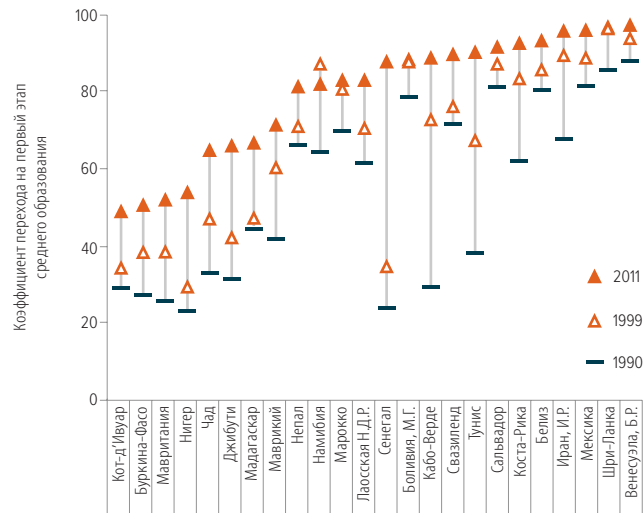
В период с 1999 г. по 2012 г. брутто-коэффициент охвата образованием увеличился с 6% до 28% в Гвинее и до 50% в Бутане. За тот же период он почти удвоился с приблизительно 40% до около 75% в Индонезии и Боливарианской Республике Венесуэле (**Диаграмма 3.2**).

Поскольку после 2000 г. коэффициенты охвата образованием для учащихся старше установленного возраста и уровни второгодничества снижались, на первый этап обучения в средней школе фактически зачислялось большее число подростков этой возрастной группы, а число детей старше установленного возраста сокращалось. В Сальвадоре, где общий нетто-коэффициент охвата на первом этапе среднего образования увеличился с 77% до 91%, в период 2000-2012 гг. доля таких подростков, зачисленных в начальную школу, сократилась с 32% до 26%.

Многие страны расширили базовое образование, включив в него обучение на первом этапе среднего образования

Увеличению численности учащихся на первом этапе среднего образования способствовало несколько факторов. Благодаря отмене платы за обучение

Диаграмма 3.1: Больше число выпускников начальной школы продолжают обучение на первом этапе среднего образования
Коэффициенты перехода от начального к первому этапу среднего образования в 1990 г., 1999 г., и 2011 г., отдельные страны



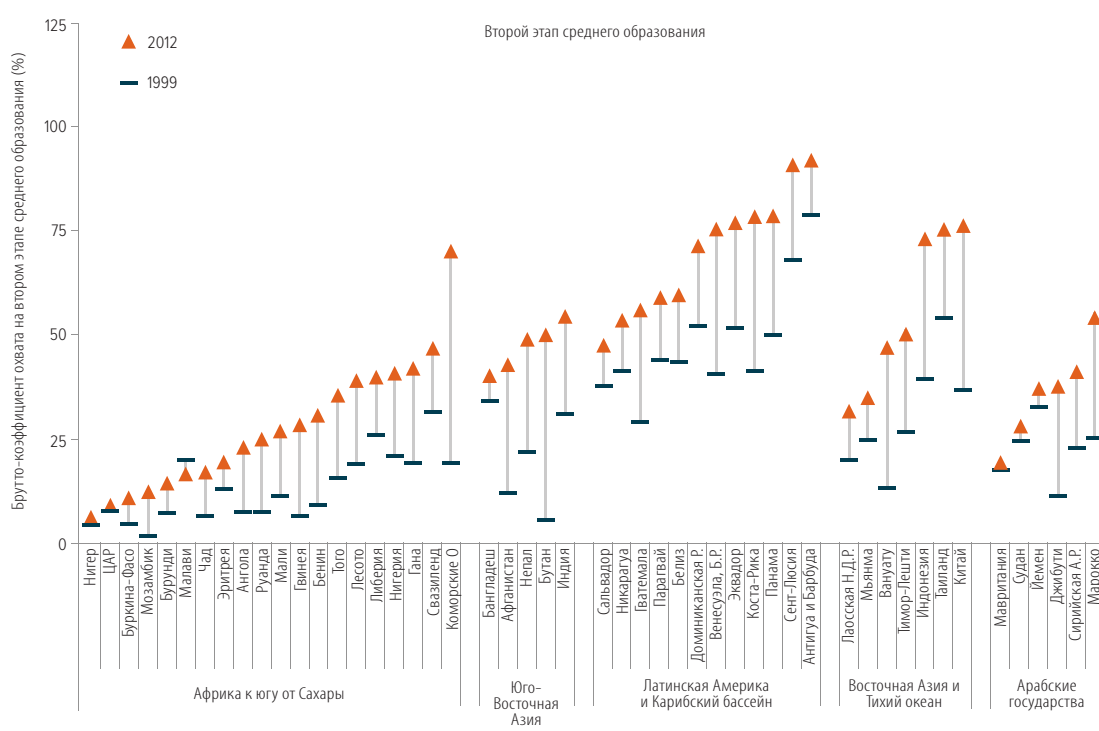
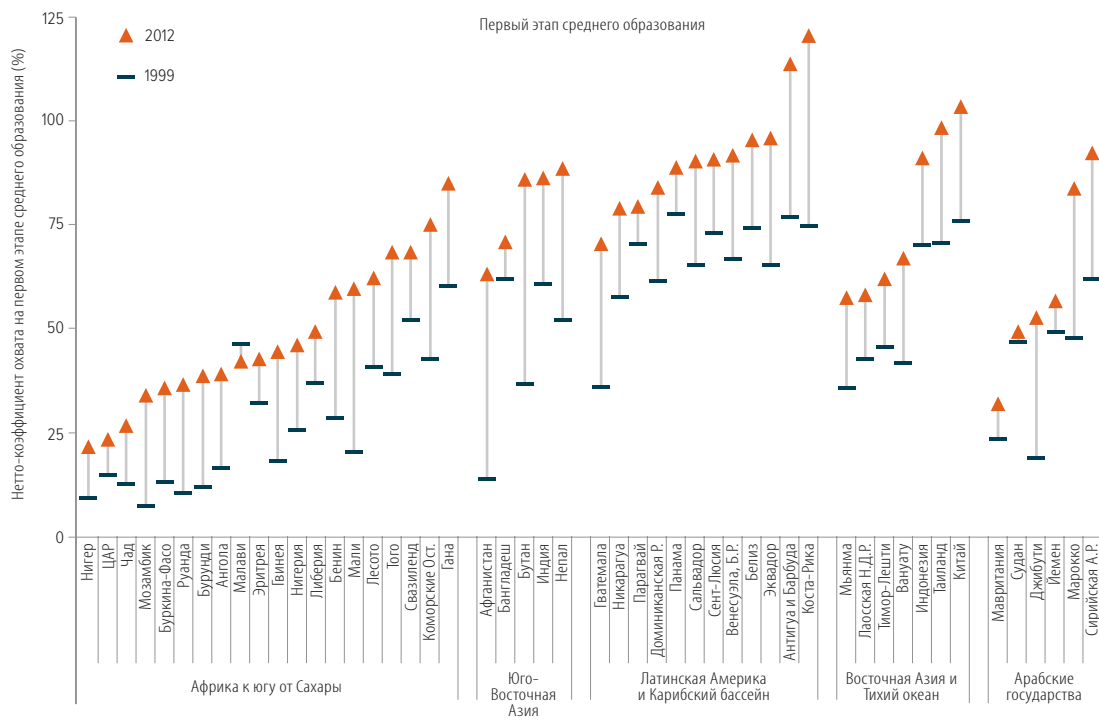
Примечание: страны расположены в порядке, соответствующем коэффициенту перехода в 2011 г.
Источник: Приложение, Статистическая таблица 7

на этой ступени – как ранее это было сделано в отношении платы за посещение начальной школы – большее число детей получили доступ к среднему образованию. В некоторых странах в целях обеспечения базового образования это сопровождалось изменением правовой основы. Анализ документов в базе данных ЮНЕСКО по праву на образование показывает, что 94 из 107 стран с низким и средним уровнями доходов в законодательном порядке ввели бесплатное обучение на первом этапе начального образования (UNESCO, 2014b). В 66 из этих стран такое обучение гарантировано конституцией, а в 28 введено другими законодательными актами. По состоянию на 2015 г. плату за обучение на первом этапе среднего образования взимают лишь немногие страны, включая Ботсвану, Гвинею, Папуа-Новую Гвинею, Объединенную Республику Танзанию и Южную Африку.

Наряду с приостановлением взимания платы за обучение на первом этапе среднего образования две трети стран, где такое обучение в 2000 г. не было обязательным, изменили к 2012 г. свое законодательство. К числу стран, которые после Дакарской конференции в законодательном порядке ввели обязательное обучение на первом этапе среднего образования, относятся Индия, Индонезия, Нигерия и Пакистан. В 2012 г. законодательных требований в отношении посещения начальных классов средней школы не имели только 25 стран, включая Ирак, Малайзию и Никарагуа.

Диаграмма 3.2: После Дакарской конференции страны увеличили численность учащихся на первом и втором этапах среднего образования

Брутто-коэффициенты охвата на первом и втором этапах среднего образования, 1999 г. и 2012 г.



Примечание: в отношении указанных стран имелись данные по брутто-коэффициенту охвата образованием за 1999 г. и 2012 г. или близкий к ним период; брутто-коэффициент охвата на первом этапе среднего образования в этих странах составлял в 1999 г. менее 75%.

Источник: Приложение, статистические таблицы 7 (печатный вариант) и 8 (веб-сайт ВДМ); база данных СИЮ.

Наряду с введением расширенного базового образования в качестве правовой нормы большее число стран прекратило проведение в начальной школе выпускных экзаменов, определяющих, насколько дети подготовлены для продолжения обучения и с каким «уклоном». Однако в некоторых странах эта практика сохраняется. В Азии такие экзамены проводятся в Исламской Республике Иран, Монголии, Таиланде и Шри-Ланке (Hill, 2013).

Во многих странах одним из наиболее значимых факторов роста спроса на среднее образование было повышение доли учащихся, оканчивающих начальную школу, благодаря чему увеличились когорты учащихся, имеющих право продолжить обучение. В Таиланде, расширившем обязательное образование на основе своего закона о национальном образовании 1999 г. и закона об обязательном образовании 2003 г., успешные результаты введения обязательного всеобщего начального образования привели к тому, что на правительство стало оказываться большее давление с требованием значительно расширить доступ к первому этапу среднего образования.

Медленное расширение возможностей получения среднего образования в государственных школах, по всей видимости, явилось причиной повышения спроса на альтернативные частные учебные заведения и интереса к ним. В период с 1999 г. по 2012 г. в развивающихся странах доля учащихся, зачисленных в частные средние учебные заведения, увеличилась с 15% до 17%; рост этих показателей был особенно заметным в арабских государствах и в Восточной Азии. Поскольку частные школы стремились привлечь учащихся, это дополнительно ускорило увеличение спроса населения на среднее образование.

Дакарские рамки действий, возможно, способствовали также созданию и легитимизации национальных учреждений и организаций гражданского общества, оказывающих поддержку реализации права получения среднего образования на его первом этапе. Как показано на Диаграмме 3.2, наиболее заметные изменения коэффициента перехода от начального к первому этапу среднего образования произошли в Сенегале. В 1990 г. коэффициент перехода на следующую ступень образования в этой стране составлял только 24%, а в 1999 г. – 35%. К 2011 г. он достиг 88%. Такое изменение неудивительно, учитывая, что Сенегал принимал Всемирный форум по образованию 2000 г., а в 2004 г. расширил бесплатное и обязательное образование, включив в него первый этап среднего образования. Дакарские рамки действий поощряли также диалог с традиционными

религиозными группами, которые противились тому, что они считали западными формами образования. Расширенный диалог позволил обеспечить поддержку законодательным реформам в 2004 г. и облегчил включение религиозных школ в систему формального образования, позволив, таким образом, добиться максимальных показателей охвата детей школьного возраста обучением на первом этапе среднего образования (Villalón и Vodian, 2012).

Сохранение неравенства на первом этапе среднего образования

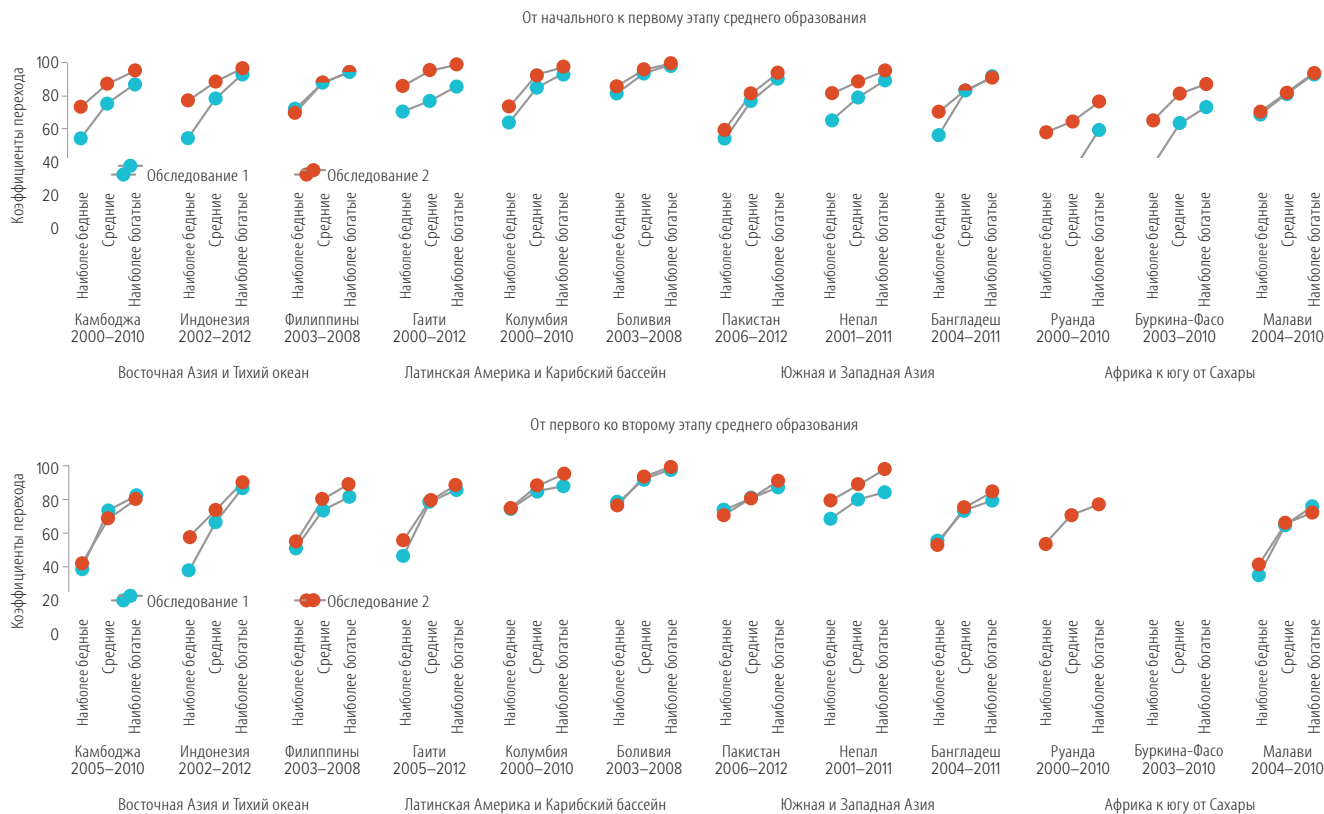
Наряду с расширением доступа к среднему образованию необходимо рассмотреть вопрос о равенстве возможностей его получения. По мере того, как доступ к среднему образованию постепенно становится всеобщим, его обычно получают сначала привилегированные группы и только позднее маргинализованные и бедные слои населения (Buchmann и Hannum, 2001; Foster, 1977; Hout и DiPrete, 2006; Kelley и Klein, 1977; Shavit и Blossfeld, 1993).

Даже когда люди с низким уровнем доходов, языковые меньшинства и другие маргинализованные группы получают доступ к первому этапу среднего образования, может сохраняться дальнейшая дифференциация между школами, дающими образование более высокого и более низкого качества, иногда в результате появления частных школ. Дополнительные различия могут появиться также при переходе на следующий уровень обучения: неравенство доступа к первому этапу среднего образования означает, что источником неравенства остается или может стать обучение в старшей средней школе. Такая картина наблюдается даже в тех странах, которые поставили задачу обеспечить образовательные возможности для детей независимо от способности вносить плату за обучение.

Анализ данных обследования домохозяйств показывает, что в странах с низким и средним уровнями доходов между детьми из наиболее богатых и наиболее бедных семей сохраняются различия в плане вероятности их перехода от начального к первому этапу среднего образования и от первого ко второму этапу среднего образования (Диаграмма 3.3). В некоторых странах, таких как Колумбия, Малави, Пакистан и Филиппины, в разрыве между группами с разными уровнями доходов не произошло заметных изменений. На Филиппинах в 2008 г. обучение на первом этапе среднего образования

Две трети стран, где обучение на первом этапе среднего образования в 2000 г. не было обязательным, изменили к 2012 г. свое законодательство

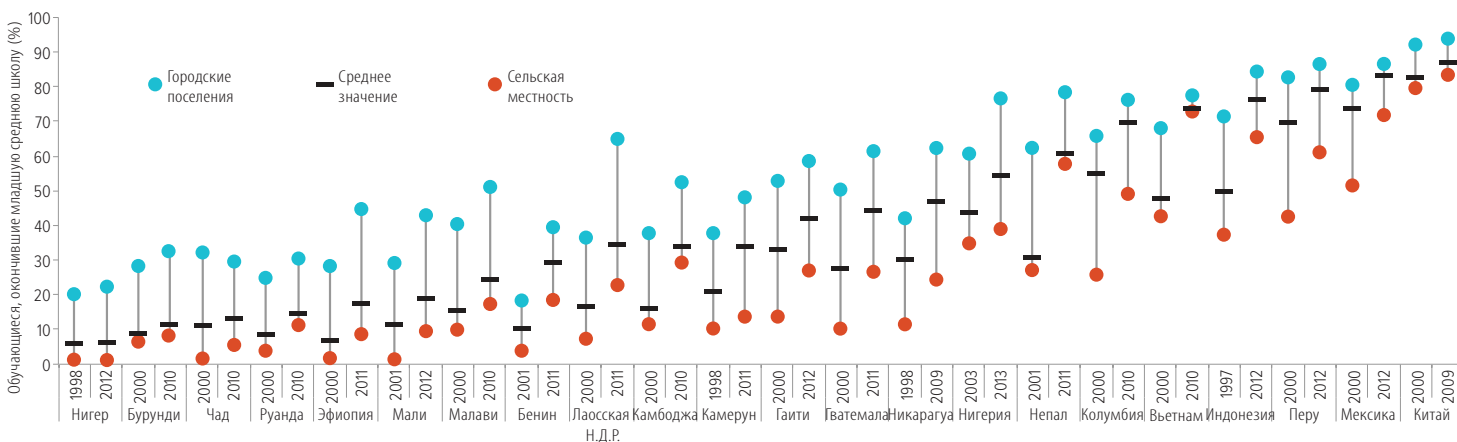
Диаграмма 3.3: Во многих странах сохраняется разрыв в коэффициентах перехода к следующему этапу обучения в рамках средней школы
 Коэффициенты перехода к обучению на первом и втором этапах среднего образования в разбивке по группам с разными уровнями доходов, отдельные страны, около 2000 г. и 2010 г.



Источник: Расчеты группы по подготовке ВДМ ОДВ (2015 г.) на основе данных по обследованию домохозяйств за различные годы.

Диаграмма 3.4: Сохранение разрыва между сельской местностью и городскими поселениями в коэффициентах завершения первого этапа среднего образования

Коэффициент завершения первого этапа среднего образования в разбивке по местоположению, отдельные страны, около 2000 г. и 2010 г.



Примечание: Страны расположены с учетом наиболее поздних данных о среднем коэффициенте завершения первого этапа среднего образования.
 Источник: Расчеты группы по подготовке ВДМ ОДВ (2015 г.) на основе данных обследований домохозяйств за различные годы.

Цель 3: Навыки молодежи и взрослых

продолжили только 69% подростков из наиболее бедных домохозяйств, окончивших начальную школу. Для детей из наиболее богатых семей этот показатель составил 94%, и эта ситуация мало изменилась по сравнению с 2003 г.

Вместе с тем, в нескольких странах, включая Индонезию и Руанду, разрыв в этом показателе между детьми из наиболее богатых и наиболее бедных домохозяйств явно сократился. В Руанде процентная доля подростков из наиболее бедных семей, окончивших начальную школу и перешедших на первый этап среднего образования, увеличилась с 15% в 2000 г. до 58% в 2010 г., что более чем наполовину сократило разрыв между ними и их богатыми сверстниками.

Сохраняется также неравенство в том, что касается завершения обучения на первом этапе среднего образования, например, в зависимости от того, где живут молодые люди. В некоторых странах разрыв в показателях окончания образовательных учреждений между учащимися в сельской местности и в городских поселениях существенно сократился. В Непале в 2001 г. разрыв в показателях завершения обучения составлял около 35%, причем в сельской местности младшую среднюю школу оканчивали только 27% подростков. К 2011 г. этот разрыв сократился приблизительно до 20 процентных пунктов, и в сельской местности первый этап обучения в средней школе заканчивали 58% учащихся.

В других странах неравенство сохранялось или даже увеличилось, поскольку дети в городских поселениях быстрее оканчивали младшую среднюю школу, чем дети в сельской местности. В Лаосской Народно-Демократической Республике за период 2000-2011 гг. разрыв в показателях завершения первого этапа среднего образования между детьми в сельской местности и в городских поселениях увеличился с 29 до 42 процентных пункта. В 2011 г. младшую среднюю школу окончили только 23% подростков в сельской местности по сравнению с 65% в городских поселениях (**Диаграмма 3.4**).

Доступ к среднему образованию составляет проблему для маргинализированных групп

Цель 3 предполагает, что образовательные возможности приобретения навыков должны быть равными. Работающие дети и мигранты, относящиеся к трудно охватываемым категориям населения, являются двумя группами, в отношении которых может проводиться

мониторинг доступа к среднему образованию и приобретения соответствующих навыков.

Работающие подростки по-прежнему сталкиваются с большими проблемами

В некоторых богатых странах многие молодые учащиеся работают ради удовольствия, в интересах обучения или получения доходов, которые они могут использовать по своему усмотрению. Однако в большинстве стран мира работа детей и подростков связана с бедностью семьи и отсутствием необходимых средств. После принятия Конвенции № 182 о запрещении и немедленных мерах по искоренению наихудших форм детского труда Международная организация труда (МОТ) и ее Международная программа по ликвидации детского труда сосредоточили внимание на наиболее неприемлемых формах детского труда, настаивая на том, чтобы страны строго соблюдали требования Конвенции МОТ № 138 о минимальном возрасте для приема на работу (1973 г.), запрещающей большинство видов работ для тех возрастных групп, на которые распространяется обязательное школьное образование.

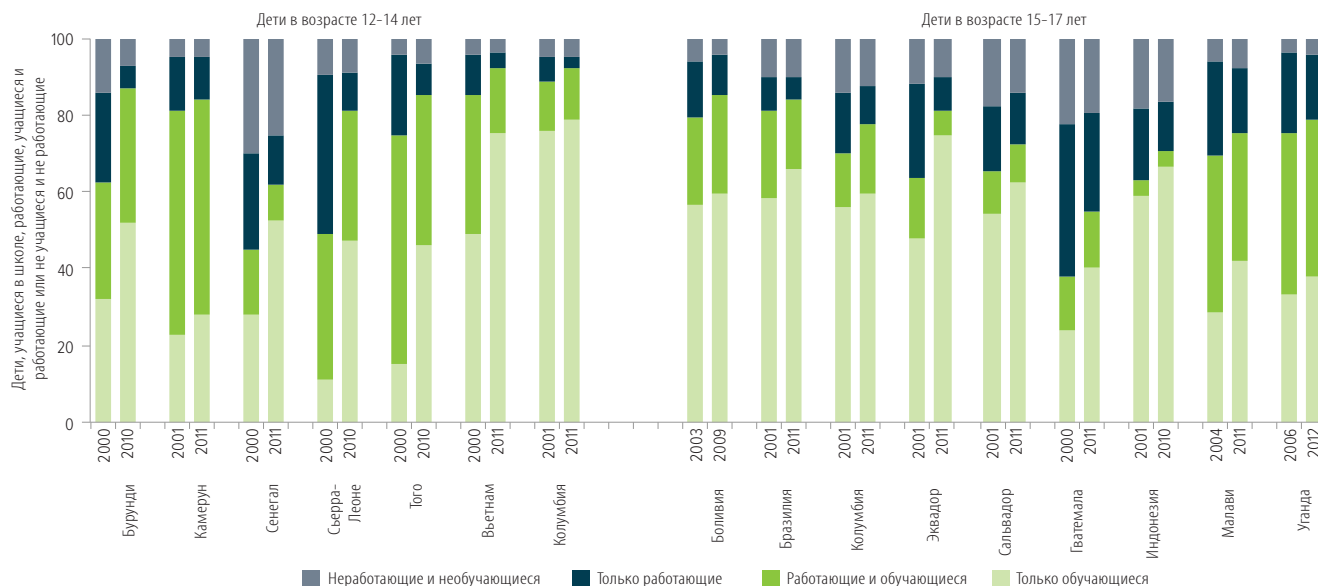
В результате институционализации обязательного образования и сокращения возможностей для низкоквалифицированного труда, ситуация в целом изменилась в пользу того, чтобы дети проводили свое время не на работе, а в школе. Однако придание всеобщего характера посещению учебных заведений не обязательно ведет к сокращению потребности или реальности труда для многих молодых людей. Для многих детей, продолжающих обучение после окончания начальной школы, это не является единственным занятием, и, соответственно, увеличение коэффициентов участия в обучении на первом этапе среднего образования не обязательно ведет к снижению экономической активности детей.

Анализ данных обследований показывает, что даже после расширения охвата школьным образованием во многих странах наблюдалось сохранение уровней частичной занятости учащихся. В большинстве из 16 стран, в отношении которых проводился анализ, значительная доля подростков среднего школьного возраста продолжала работать вне школы (**Диаграмма 3.5**). Многие молодые люди только работали, а многие другие сочетали работу с обучением, хотя картина по странам меняется. В Камеруне в 2001 г. работали около 70% учащихся в возрасте 12-14 лет, и к 2011 г. ситуация мало изменилась. В отличие от этого в Того за тот же период доля работающих учащихся в возрасте 12-14 лет уменьшилась с 80% до 47%. Аналогичным образом,

Когда доступ к среднему образованию становится всеобщим, его получают сначала привилегированные группы и только позднее маргинализированные и бедные слои населения

Диаграмма 3.5: Многие подростки продолжают работать либо в процессе обучения, либо вместо обучения

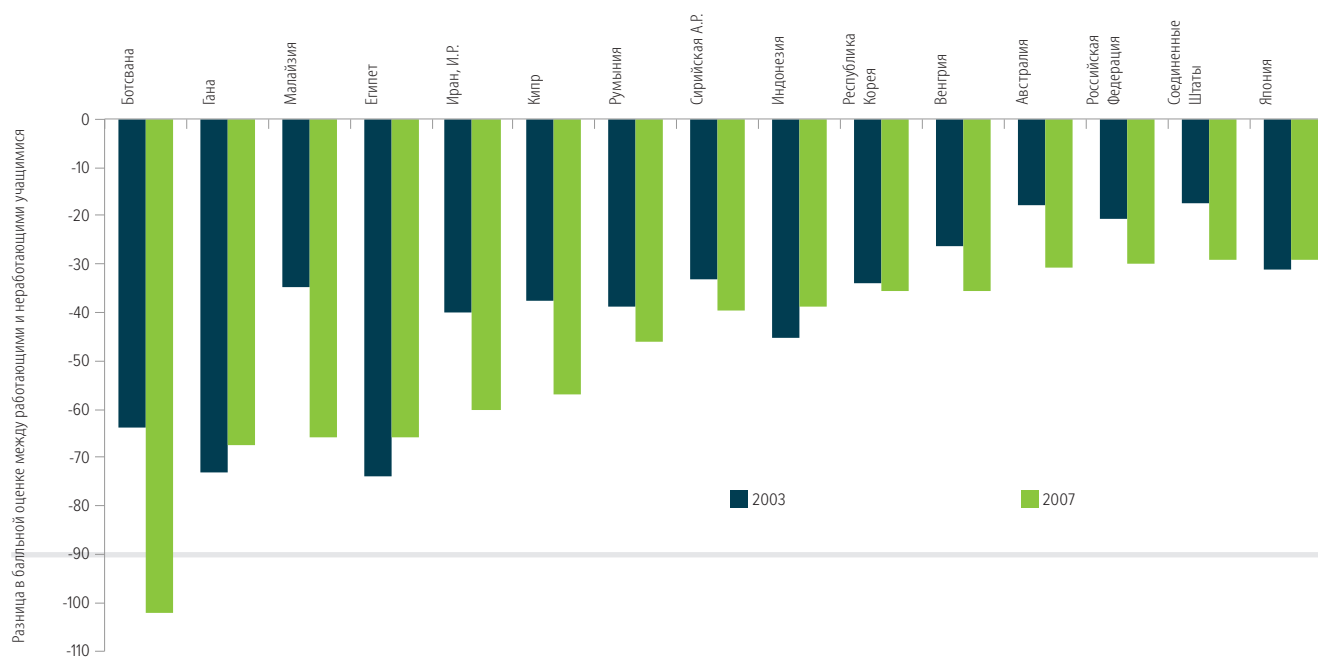
Распределение времени детей в возрасте 12-14 лет и 15-17 лет, отдельные страны, около 2000 г. или 2010 г.



Источник: Understanding Children's Work (2015).

Диаграмма 3.6: Дети, которые в процессе школьного обучения выполняют оплачиваемую работу, имеют более низкую успеваемость, чем неработающие учащиеся

Разрыв в уровнях естественно-научной подготовки между неработающими и работающими учащимися 8-х классов, отдельные страны, 2003 г. и 2007 г.



Примечание: Анализ уровня математических знаний дает почти аналогичные результаты. Такое воздействие сохраняется даже с учетом демографических и связанных со школой факторов. Источник: Оценки на основе данных ТИМСС по обследованиям за 2003 г. (Vuun et al., 2014) и 2007 г. (расчеты группы по подготовке ВДМ).

Цель 3: Навыки молодежи и взрослых

в Сенегале доля работающих учащихся сократилась, даже несмотря на увеличение охвата школьным образованием. Чем больше часов в неделю дети работают, тем меньше вероятность того, что они будут посещать школу, а дети, обучающиеся в школе, с большей вероятностью будут отставать в освоении годовых учебных программ, которое они проходят (Understanding Children's Work, 2015).

Процентная доля детей, вынужденных работать в процессе обучения, по всей вероятности, недооценена. Родители, которые обычно предоставляют информацию о деятельности детей, не всегда готовы сообщать лицам, проводящим опросы, о том, что дети работают, особенно, если это считается незаконным согласно международным стандартам. Данные, предоставляемые о своей занятости самими учащимися, имеют более высокие значения. Проведенный ВДМ анализ Исследования международных тенденций в области изучения математических и естественно-научных дисциплин (ТИМСС) за 2007 г. по Индонезии показывает, что 30% учащихся 8-х классов заявляли о том, что в течение школьной недели они выполняли оплачиваемую работу. Этот показатель был намного выше оценочного уровня, полученного на основе ответов родителей, как видно на Диаграмме 3.5.

Работающие дети отстают в приобретении базовых навыков. Например, согласно данным ТИМСС за 2003 г. и 2007 г., в Египте у работающих учащихся 8-х классов результаты подготовки по естественно-научным предметам были на 70 баллов ниже, чем у их неработающих сверстников (**Диаграмма 3.6**). Такое воздействие может смягчить соответствующая политика: негативная связь между работой учащихся и академическими результатами менее заметна среди школьников тех стран, которые к моменту начала их обучения ратифицировали Конвенцию МОТ о минимальном возрасте, что, возможно, объясняется применяемыми в этих странах мерами охраны труда (Byun et al., 2014).

Помимо фактора занятости интерпретацию различий в когнитивных навыках осложняют и другие различия между работающими и не работающими учащимися. Более слабые учащиеся могут работать добровольно или вынужденно из-за экономических обстоятельств своей семьи (Post и Pong, 2009a). В Соединенных Штатах отмечалось, что интенсивная занятость уже сама по себе снижает измеримые когнитивные навыки (Greenberger и Steinberg, 1986; Marsh, 1991; Marsh и Kleitman, 2005; McNeal, 1997). Вместе с тем, негативные последствия для приобретения навыков, которые оказывает работа в процессе школьного обучения, проявляются

даже после устранения денежных проблем семьи (Gunnarsson et al., 2006; Heady, 2000). Работающие дети приобретают меньше навыков в средней школе, чем учащиеся, занимающиеся по полной программе, даже если принимать во внимание предшествующий уровень навыков (Post и Pong, 2000, 2009b).

Молодежи из числа мигрантов необходим равный доступ к приобретению навыков

В мире все более наблюдается беспрецедентная мобильность людей: в 2010 г., согласно оценке, международная миграция охватывала 214 млн. человек (World Bank, 2011). Около трех четвертей международных мигрантов были выходцами из стран Юга; согласно оценке, от 147 до 174 млн. мигрантов родились в развивающихся странах (International Organization for Migration (IOM), 2013). После Дакарской конференции миграцию населения вызывали такие факторы, как спрос на рынке труда, экономические кризисы, урбанизация, усилившаяся нищета, политическая нестабильность и конфликты (Bartlett 2015).

Удовлетворение потребностей мигрантов и обучение их базовым навыкам стало настоящей задачей во всех регионах (см. Вставку 3.1). Международные мигранты, в частности, сталкиваются с большими проблемами в получении равного доступа к возможностям обучения и приобретения жизненных навыков, чем люди, родившиеся в своей стране. На доступ как к формальному, так и неформальному образованию оказывают влияние несколько факторов системного характера, – например, правовой статус, сегрегация, финансирование школ и языковая политика (Bartlett, 2015).

Наиболее мобильными как в международном плане, так и внутри стран, являются молодые люди и семьи с малолетними детьми, особенно в случае миграции из менее развитых в более развитые регионы. Согласно оценкам ООН, в 1990 г. в странах с наибольшим притоком мигрантов 15,7% людей в возрасте до 20 лет были иммигрантами, а к 2013 г. их доля увеличилась до 18,9% (United Nations, 2013). Молодым людям из числа мигрантов, особенно не имеющим легального статуса, не всегда гарантируется доступ к образованию. Обзор миграционной политики в 28 странах, включая 14 развитых стран с высокими уровнями человеческого развития и 14 развивающихся стран с более низкими показателями в этой области, продемонстрировал, что 40% развитых стран и более 50% развивающихся стран не предоставляют детям, не имеющим легального статуса, доступа к школьному образованию (Klugman и Pereira, 2009). В дополнение к формальным

Работающие дети отстают в приобретении базовых навыков

Отрицательное воздействие на мигрантов и их возможности получения образования оказывает политика в отношении депортации

Вставка 3.1: Разные подходы к мигрантам из развивающихся стран в Эквадоре и Доминиканской Республике

В силу внутреннего экономического кризиса и усилившегося вооруженного конфликта в Колумбии в период с 1999 г. по 2004 г. Эквадор испытывал возросшую волну миграции. К 2013 г. в Эквадоре проживало около 60 000 колумбийцев, что привело к таким политическим проблемам, как разделение семей, лишение детей родительской заботы и растущее число лиц, стремящихся получить убежище. Эквадор решал эти проблемы в рамках своей Конституции 2008 г., которая, используя правозащитный подход, включала такие понятия, как всеобщее гражданство, свободное передвижение людей и обеспечение мигрантам полноправного доступа к услугам, предоставляемым государством. После 2012 г. дети и молодые люди из числа мигрантов в Эквадоре рассматривались уже не как иностранцы, а скорее как «социально не защищенные» с особыми потребностями, которые связаны с «человеческой мобильностью». Новая Конституция Эквадора предусматривает гарантии в отношении того, чтобы частные, государственные и религиозные школы оказывали поддержку этой группе людей и адаптировали учебную среду для удовлетворения их потребностей.

Доминиканская Республика и Гаити находятся на острове Гаити (Испаньола) и имеют границу протяженностью 380 км. На политику Доминиканской Республики оказывается давление со стороны влиятельных членов доминиканской экономической элиты, которая использует гаитянских трудящихся-мигрантов (и поэтому терпимо относится к ним), однако регулярно вспыхивают антигаитянские настроения. В 2005 г. Межамериканский суд по правам человека постановил, что Доминиканская Республика должна соблюдать свою Конституцию 2002 г., которая гарантирует доступ к образованию для всех детей, независимо от их иммиграционного статуса. После вынесения этого постановления правительство, как правило, поощряло частные школы принимать на обучение всех детей. Тем не менее, от учащихся средних школ требуется предоставление свидетельств о рождении, что препятствует получению образования для тысяч детей. До 2010 г. статья 11 Доминиканской конституции гарантировала предоставление гражданства почти любому человеку, родившемуся на ее территории. Затем в Конституцию были внесены изменения, предусматривающие, что гражданство предоставляется только детям, родившимся в этой стране и имеющим, по крайней мере, одного родителя, который является «законным резидентом». В 2013 г. Доминиканский верховный суд лишил гражданства людей гаитянского происхождения, родившихся в Доминиканской Республике после 1929 г., но не удовлетворяющих установленному требованию. Отказ в предоставлении свидетельств о рождении и национальных удостоверений личности привел к лишению других прав, включая право на базовое образование.

Источник: Bartlett, (2015).

ограничениям мигранты, не имеющие легального статуса, могут избегать школьного обучения из опасения быть задержанными или депортированными (Bartlett, 2015). Трудно определить, сколько детей и молодых людей из числа перемещенных лиц лишены доступа к школьному обучению, однако на основании оценочных данных за 2004 г. можно предположить, что не менее 27 млн. детей и молодых людей, затронутых вооруженными конфликтами, не посещали школу, причем большинство из них были внутренне перемещенными лицами (Ferris и Winthrop, 2010).

Кроме того, отрицательное воздействие на мигрантов и их возможности получения образования оказывает политика в отношении депортации. Некоторые страны расширили список правонарушений, которые приводят к депортации, и значительно увеличили число депортированных мигрантов. Задержание и депортация нарушают школьное обучение детей, причем даже когда этому подвергаются не сами дети, а их родители (Chaudry et al., 2010).

Для удовлетворения особых потребностей учащихся-мигрантов требуются дополнительные финансовые ресурсы и их эффективное использование (Brind et al., 2008). В Нидерландах дополнительное финансирование для учащихся, принадлежащих к более бедным группам населения и этническим меньшинствам, выделялось в соответствии с политикой в отношении приоритетов в области образования (Karsten, 2006). В рамках британской программы «Мастерство и совершенство в городах» оказывается поддержка учащимся, живущим в неблагоприятных городских районах, где обитают многие мигранты, с целью обеспечения для них преподавания и обучения, наставничества, а также использования информационных и коммуникационных технологий, что дает некоторые позитивные результаты (Kendall et al., 2005).

Для образования молодых людей из числа мигрантов и их будущего участия на рынке труда большое значение имеет языковая образовательная политика и оказание поддержки изучению языка (Christensen и Stanat, 2007). Согласно данным Программы ОЭСР по международной оценке успеваемости учащихся (ПМОУ), в большинстве стран иммигранты, говорящие дома на языке обучения, имеют лучшую успеваемость по математике, в среднем приблизительно на половину учебной программы класса опережая тех, кто использует дома иной язык, и еще больший разрыв отмечается в чтении (Christensen и Stanat, 2007; Schnepf, 2004). Это частично объясняется тем фактом, что в большинстве стран ОЭСР, за исключением Австралии и Канады, согласно оценкам ПМОУ, мигранты первого поколения отстают от своих сверстников, родившихся в стране пребывания,

Цель 3: Навыки молодежи и взрослых

в среднем приблизительно на 1,5 года школьного обучения (Nusche, 2009).

На образование молодых иммигрантов влияют многие факторы, включая оказание поддержки воспитанию детей младшего возраста; возраст поступления в школу; распространенность, время и последствия распределения детей на группы или классы по способностям; качество школьного обучения; строгость предъявляемых требований; разнообразие и динамичность учебных программ и педагогических методов; а также открытость по отношению к культурному и религиозному разнообразию (Crul и Holdaway, 2009). Сравнительное исследование в отношении турецких и марокканских иммигрантов второго поколения показало, что значительную роль в изменении положения учащихся-мигрантов сыграли институциональные меры, включая определение начального возраста для обязательного школьного обучения, расписания занятий в начальной школе, времени распределения детей по классам с учетом их успеваемости, а также введение практики ученичества (Crul и Holdaway, 2009; Crul и Vermeulen, 2003).

Проблемы, с которыми сталкиваются внутренние мигранты, часто рассматриваются в контексте низкого качества образования в районах городских трущоб. Их образовательным потребностям в какой-то мере уделяется меньшее внимание, возможно из-за того, что интенсивность внутренней миграции во всем мире несколько сокращается (United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2013). Вместе с тем, беспрецедентные уровни внутренней миграции в Китае, которые уже наблюдались в течение 1990-х годов, создают огромную нагрузку на китайскую систему образования (**Вставка 3.2**).

Передаваемые навыки: навыки и ценностные ориентации, имеющие важное значение для социального прогресса

Помимо провозглашенного в цели 3 обязательства обеспечить предоставление молодежи и взрослым равных возможностей для обучения и приобретения жизненных навыков в Дакарских рамках действий предусмотрено следующее: «Всем молодым людям и взрослым должна быть предоставлена возможность получать знания и развивать ценностные представления, социальные установки и профессиональные навыки, которые впоследствии должны позволить им расширять свои возможности в плане работы, всесторонне участвовать в жизни своего общества и продолжать учиться».

Для мониторинга этой широкой цели требуется информация о ценностных ориентациях, подходах и неакадемических навыках, в отношении которых не проводится международных оценок и не предоставляется сведений в национальных системах образования.

Сначала при поддержке со стороны Республики Кореи ЮНЕСКО предприняла попытку определить тип жизненных навыков, необходимых для глобальной гражданственности. Основные элементы образования для формирования глобальной гражданственности включают: (1) знание и понимание глобальных вопросов и тенденций, а также знание и уважение ключевых всеобщих ценностей (например, мир, права человека, разнообразие, справедливость, демократия, проявление заботы, недискриминация, терпимость); (2) когнитивные навыки для критического, творческого и инновационного мышления, решения проблем и принятия решений; (3) некогнитивные навыки, такие как проявление сочувствия, открытость к новым практическим знаниям и другим перспективам, навыки межличностного общения и коммуникации, а также способность к сетевой работе и взаимодействию с другими людьми, имеющими разный жизненный опыт и происхождение; и (4) поведенческая способность предпринимать и осуществлять упреждающие действия (UNESCO, 2013).

Вторая попытка расширить концепцию навыков, с тем чтобы она включала навыки не только когнитивные или необходимые для получения средств к существованию, была предпринята ОЭСР (2014 г.) в рамках трехлетнего проекта «Образование в интересах социального прогресса». ОЭСР использовала данные за продолжительные периоды времени, собранные в 11 странах, для определения воздействия навыков на целый ряд показателей индивидуальных успехов в жизни. Она пришла к выводу, что такие «социальные и эмоциональные качества, как настойчивость, общительность и уверенность в себе, лежат в основе многих критериев социальных результатов, включая когнитивные навыки, здоровье и благополучие людей. Социальные и эмоциональные качества можно сформировывать, и определенную роль в улучшении учебной среды играют разработчики политики, учителя и родители». ОЭСР намерена провести межнациональное исследование за длительный период времени, которое однажды позволит непосредственно измерять и оценивать воздействие социальных и эмоциональных качеств на успех человека в жизни, включая его благосостояние, активную гражданскую позицию и занятость.

Для мониторинга достижения цели 3 требуется информация о ценностных ориентациях, подходах и неакадемических навыках

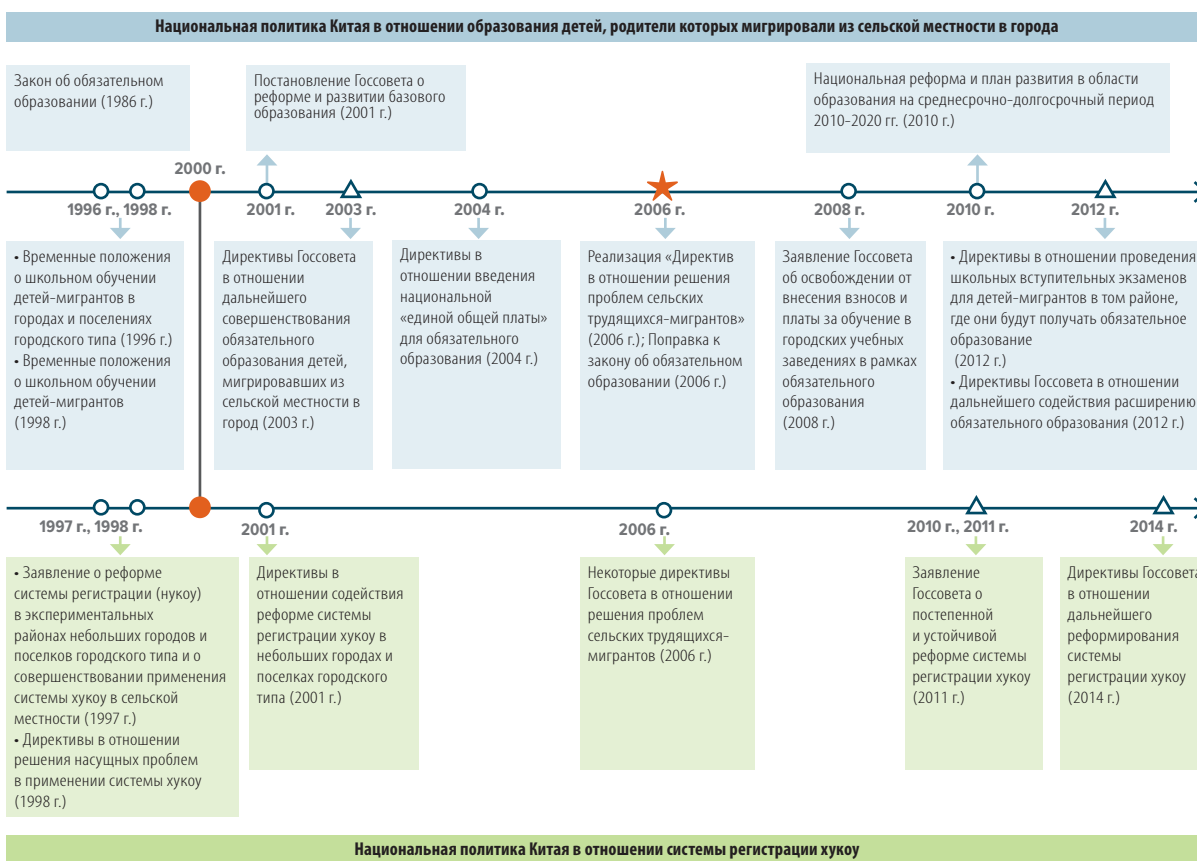
Вставка 3.2: Миграция в города из сельской местности: проблема политики в отношении школьного обучения и ответные меры Китая

Крупнейшая миграция в истории человечества происходила после Дакарской конференции и охватывала сотни миллионов китайцев, перебивавшихся из сельской глубинки в города Китая (Chan, 2013). Масштабы этого перемещения оказали глубокое воздействие на обеспечение равных возможностей для сельских детей. На момент проведения Дакарского форума сельские мигранты сталкивались с серьезными проблемами, обусловленными существовавшей в Китае системой регистрации домохозяйств (хукоу), однако в последние годы эта страна предприняла шаги, направленные на содействие их школьному обучению. Эти реформы в области политики способствовали глобальному прогрессу в достижении цели 3, поскольку они затрагивали большое количество молодых мигрантов. Система хукоу, созданная в 1950-х годах, увязывает права китайских граждан с их местом регистрации (Chan и Zhang, 1999). До середины 1980-х годов внутренняя миграция сельских граждан не допускалась, и возникали серьезные образовательные последствия для детей, родители которых мигрировали незаконно. Однако впоследствии Китай постепенно ослаблял запреты на миграцию по мере

увеличения волны миграции из сельской местности в города (Нао, 2012). Миграционная и образовательная политика имеет широкие исторические последствия (Таблица 3.1).

Во времена Дакарской конференции ограничения в отношении государственного образования для лиц, не обладающих статусом официальной регистрации, явились причиной появления на рынке низкокачественных частных школ, обслуживающих сельских детей-мигрантов в городах. В 2000 г. эти школы ориентировались на получение прибыли, имели слабо развитую инфраструктуру и давали образование очень низкого качества (Нао, 2004), усиливая, таким образом, разрыв между городом и сельской местностью. Дети, которых родители-мигранты оставляли дома, посещали более слабые сельские школы, а дети, сопровождавшие своих родителей в городские поселения, были вынуждены либо вносить, как приезжие, высокую плату за обучение в городских государственных школах, либо получать образование низкого качества в нестандартных частных школах, обслуживающих детей-мигрантов.

Таблица 3.1: Эволюция национальной политики Китая в отношении миграции и образования детей-мигрантов



Источник: Нао и Ю (2015).

Вставка 3.2 (продолжение)

Национальная политика 2001 г. стала поворотным пунктом в подходе центрального правительства к предоставлению услуг детям мигрантов, переехавших из сельской местности в город. В соответствии с этой политикой ответственность за финансирование образования мигрантов передавалась от властей тех районов, из которых дети уезжали, органам власти населенных пунктов, в которые они прибывали.

Поправка 2006 г. к закону об обязательном образовании 1986 г. предусматривала, что местные органы власти должны предоставлять детям-мигрантам, живущим вне района своей регистрации (хукоу), равные условия в рамках обязательного образования. Эта поправка облегчила проведение политики центрального правительства 2008 г., которая была четко направлена на отмену платы за обучение сельских детей-мигрантов в государственных школах.

В результате передачи государственного финансирования принимающим районам стали применяться инновационные организационные меры, направленные на то, чтобы существующие городские школы с ограниченными возможностями приема учащихся могли предоставлять свои услуги постоянно возрастающему контингенту учащихся-мигрантов. В последние годы центральное правительство выделяет средства для обеспечения школьного обучения детей-мигрантов с целью оказания поддержки местным властям, на которые возлагается ответственность принимающей стороны. В дополнение к этому политика 2006 г. и 2008 г. предусматривает, что местные власти должны финансировать государственное образование в соответствии с фактической

численностью учащихся (включая учащихся-мигрантов), а не на основе прошлого критерия числа учащихся с местной регистрацией.

Как и учащиеся, родившиеся в городах, подавляющее большинство сельских детей-мигрантов теперь посещают городские государственные школы, имеющие достаточную инфраструктуру и приемлемые по размеру классы. Реформа, по всей видимости, позволяет детям-мигрантам добиваться относительно большего успеха в городских школах по сравнению с их сверстниками в сельских школах. Таким образом, Китай приблизился к обеспечению детям равных возможностей в своих городских районах. Национальная репрезентативная выборка, охватившая более 22 000 учащихся в 112 школах, показала, что в городских школах дети-мигранты учатся хуже, чем их городские сверстники. Вместе с тем, уровень успеваемости у них на одну треть выше, чем у сельских учащихся того же возраста, особенно по сравнению с теми, которые остались в сельских поселениях, когда их родители мигрировали для работы в городских районах.

Еще большую озабоченность вызывает общая успеваемость сельских учащихся, намного отстающих от городских школьников, даже включая тех, которые прибыли из сельских районов и имеют сходное социальное происхождение. По-прежнему сохраняются значительные различия в качестве сельских и городских школ, однако теперь сельские дети, мигрировавшие в города Китая, пользуются законами о равном финансировании, которые позволяют им посещать хорошие школы.

Источник: Нао и Ю, (2015).

Хотя мониторинг целого ряда характеристик, охватываемых целью 3, осуществлять невозможно, эта глава проливает свет на два вида жизненных навыков, которые важны для здоровья и общества. В ней рассматриваются также две попытки улучшить понимание жизненных навыков, которые показывают, как такие навыки формируются и что могут дать рамки мониторинга.

Знания о ВИЧ и СПИДе расширились, но пока еще не имеют исчерпывающего характера

В Дакаре ВОЗ призвала поставить цель, сосредоточенную на жизненных навыках, которые она определяла (WHO, 2003) как «способности к адаптивному и позитивному поведению, позволяющие людям эффективно отвечать на запросы и проблемы повседневной жизни». ВОЗ поддерживала также навыки, которые помогают молодежи принимать осознанные решения, эффективно общаться и строить свою жизнь на здоровой основе. После публикации ВДМ 2013/14 г. появились дополнительные доказательства того, что среднее образование по сравнению с начальным

образованием дает больше преимуществ в том, что касается жизненных навыков.

Когда организаторы Дакарского форума призывали сделать больший упор на жизненных навыках, серьезную и возрастающую угрозу представлял СПИД. На следующих год Специальная сессия Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций (ССГАООН) приняла Декларацию о приверженности делу борьбы с ВИЧ/СПИДом и установила основной показатель (показатель 11) для мониторинга жизненных навыков на основе просвещения по вопросам ВИЧ в школах (UNESCO, 2014a).

Цель ССГАООН состояла в том, чтобы к 2010 г. не менее 95% лиц мужского и женского пола в возрасте 15-24 лет имели доступ к информации, а также к ориентированной на молодежь образованию и услугам, касающимся борьбы с ВИЧ, которые необходимы для выработки жизненных навыков, требующихся для уменьшения их уязвимости по отношению к ВИЧ.

Сейчас имеется возможность рассмотреть прогресс, достигнутый в 17 странах, где в ходе двух кампаний по обследованию домохозяйств молодые люди

В настоящее время сельские дети-мигранты в городах Китая имеют равные права на финансирование, что позволяет им посещать хорошие школы

ГЛАВА 3

В последнее время обследования свидетельствовали об улучшении знаний о ВИЧ и СПИДе среди молодых мужчин в 9 странах и молодых женщин в 13 странах

проходили тест для определения их знаний, касающиеся двух способов предотвращения инфицирования ВИЧ, и того, верят ли они трем широко распространенным заблуждениям. После первой кампании проводившиеся в последнее время обследования свидетельствовали об улучшении знаний о ВИЧ и СПИДе среди молодых мужчин в 9 странах и молодых женщин в 13 странах (**Диаграмма 3.7**). Это изменение позволяет утверждать, что страны добились успехов в совместных усилиях за относительно короткий период времени. Как представляется, наибольших результатов достигли те страны, где инфекция ВИЧ была распространена наиболее широко. Вполне вероятно, что в этих странах школы подошли к образованию в области профилактики ВИЧ наиболее серьезно, и определенную роль здесь сыграло приобретение жизненных навыков. В последние годы большинство стран сообщают о том, что в их школах преподаются программы по выработке жизненных навыков (не менее 30 учебных часов), хотя и невозможно определить, насколько часто школы конкретно предлагают обучение по профилактике ВИЧ (Clarke и Aggleton, 2012).

Всеобъемлющее половое воспитание получило широкую поддержку в качестве платформы для профилактики ВИЧ. Новый упор сделан на здоровую сексуальность, а не на риски, связанные с сексом, что является отходом от применявшихся ранее моралистических подходов, которые были основаны на страхе и рассматривали обучающихся как пассивных получателей информации (UNESCO, 2014a).

Отсутствие последовательного совершенствования подходов к обеспечению гендерного равенства

Цель 3 касается не только навыков, но и ценностных ориентаций и подходов, которые улучшают жизнь человека и повышают социальную сплоченность. Одной из ценностных ориентаций, которым в рамках ОДВ уделяется приоритетное внимание, является гендерное равенство. В течение 20 лет Всемирное исследование ценностных ориентаций (ВИЦО) включало вопрос, который непосредственно позволяет провести по странам и за определенный период времени анализ отношения взрослых к гендерному равенству. В частности, респондентам задавался вопрос, согласны ли они с утверждением, что университетское образование более важно для мужчин, чем для женщин.

Сравнение ответов во времени указывает на отсутствие последовательной глобальной тенденции (**Диаграмма 3.8**). В некоторых странах респонденты в последние годы проявляют скорее позитивное отношение к гендерному равенству. На Украине процент людей, имеющих позитивное отношение к этому вопросу, увеличился с 64% в 1996 г. до 83% в 2011 г. Однако в других странах изменений не произошло, а в некоторых отношении к гендерному равенству даже ухудшилось. В Пакистане процентная доля людей с позитивным отношением к гендерному равенству уменьшилась с 77% в 2001 г. до всего лишь 48% в 2012 г.

Дальнейший анализ данных ВИЦО для этого выпуска ВДМ также дает пищу для размышления о связи между отношением общественности к высшему образованию и полом, а также уровнем образования респондентов. В большинстве стран женщины в большей мере, чем мужчины выражают несогласие с этим утверждением. Люди со средним образованием являются большими сторонниками равноправия в отношении высшего образования для женщин, чем лица, имеющие образование ниже среднего.

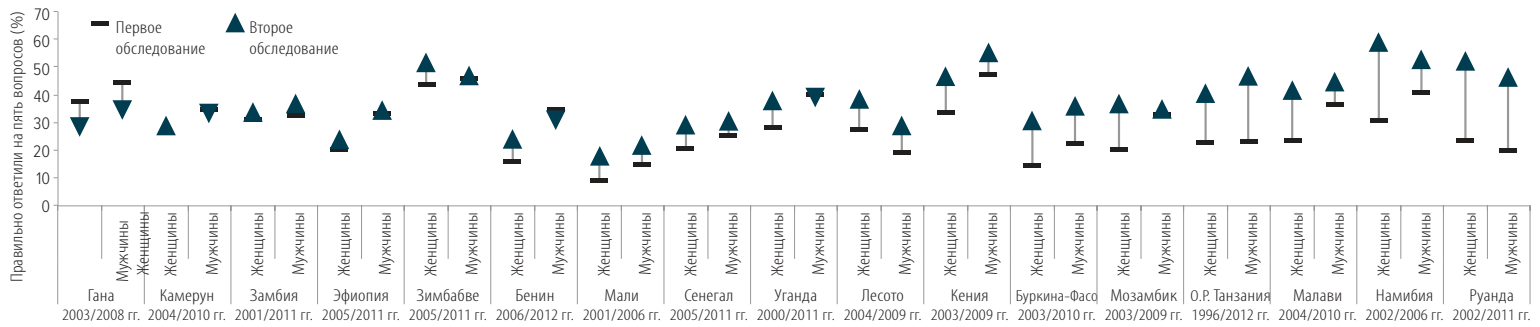
Дополнительные доказательства связи между образованием и эффективностью политики

Всемирный доклад по мониторингу ОДВ за 2013/2014 гг. свидетельствует о позитивном воздействии, которое получение среднего образования оказывает на другие важные подходы и ценностные ориентации, – например, терпимость по отношению к разнообразию и поддержка демократических институтов. Последние данные ПМОКВ свидетельствуют о том, что каждый из таких факторов, как грамотность и образование, оказывает независимое влияние на политическую эффективность и гражданское участие (OECD, 2013). В странах ОЭСР люди, завершившие, по крайней мере, среднее образование, чаще заявляют также, что они готовы участвовать в волонтерской деятельности в своих странах. Обследование показывает, что более высокий уровень навыков и более широкое образование оказывают независимое воздействие на готовность взрослых участвовать в политическом процессе. Взрослые с более широким школьным образованием, отвечавшие на вопросы в обследовании ПМОКВ, реже соглашались с тем мнением, что «людям, подобным мне, нечего сказать в отношении действий правительства», и чаще выражали несогласие с утверждением, что «полностью можно доверять только немногим людям» (OECD, 2013).

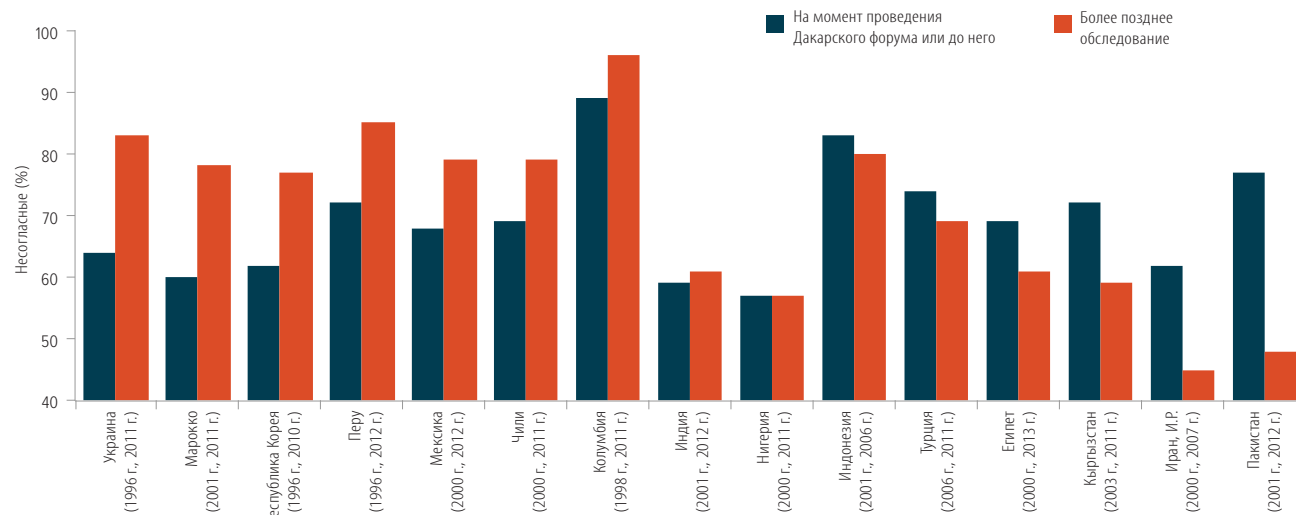
Цель 3: Навыки молодежи и взрослых

Диаграмма 3.7: Расширение знаний о ВИЧ и СПИДе среди молодежи, особенно женщин, в Африке к югу от Сахары

Процентная доля женщин и мужчин в возрасте 15-24 лет, правильно ответивших на все вопросы в ходе обследований за два года, отдельные страны



Примечание: Респонденты, правильно ответившие на два вопроса о способах профилактики ВИЧ и опровергшие три заблуждения. Страны расположены в порядке возрастания уровня знаний во времени.
 Источник: Анализ данных, имеющихся на сайте <http://hivdata.measuredhs.com/>, проведенный группой по подготовке ВДМ ОДВ.

Диаграмма 3.8: После Дакарского форума ценностные ориентации общественности в отношении образования женщин изменились, но разнонаправленно
Процентные доли респондентов, выражающих несогласие с мнение о том, что «университетское образование более важно для мужчин, чем для женщин», в разбивке по годам проведения обследования

Примечание: Страны расположены в порядке увеличения их поддержки высшему образованию женщин.
 Источник: Анализ (2015 г.) данных ВИЦО, проведенный группой по подготовке ВДМ ОДВ, за различные годы.

Молодым людям и взрослым, уже не посещающим школу, необходимы альтернативные возможности образования

Помимо необходимости расширения формального образования цель 3 напоминает о том, что страны взяли на себя обязательство удовлетворять образовательные потребности не посещающих школу молодых людей и взрослых, лишенных возможностей получения формального образования. В качестве примера прогресса в этой области можно привести целый ряд альтернативных решений – предоставление «второго шанса» и организация неформальных программ (Duke and Hinzen, 2008). Наглядные примеры можно видеть также в Бангладеш, Индии и Таиланде (Banerji, 2015).

В Бангладеш программы БРАК направлены на включение детей, не посещающих школу, в систему начального образования и их подготовку для обучения на средней ступени. В рамках программы БРАК более 97% выпускников начальных школ продолжают получение формального образования в средней школе. Однако многие выпускники БРАК не могут завершить среднее образование в силу нищеты. В связи с этим представители БРАК регулярно проводят последующие встречи с детьми, опекунами, учителями и членами школьных комитетов; БРАК оказывает финансовую поддержку выпускникам начальных школ из бедных семей. Выпускникам БРАК рекомендуется посещать клубы, где они могут читать, заниматься спортом и участвовать в культурных мероприятиях, а также приобретать жизненные навыки и получать подготовку, позволяющую зарабатывать на жизнь. Программа БРАК осуществляет также новую инициативу «Выработка навыков для расширения возможностей», в рамках которой подросткам, выбывшим из школы, оказывается помощь в приобретении навыков и поиске работы.

В Индии в 1990 г. был учрежден Национальный институт открытого обучения (НИОО), имеющий «право принимать и экзаменовать учащихся, поступивших на его преддипломные курсы, и выдавать им свидетельства об образовании». НИОО предлагает «программы открытого базового образования» для учащихся в возрасте 14 лет и старше. Учебные курсы и свидетельства ориентированы на уровни обучения, соответствующие 3, 5 и 8 классам в системе формального образования (Banerji, 2015). Обучающиеся имеют также доступ к курсам профессиональной подготовки и программам, позволяющим сделать жизнь более полноценной, по окончании которых проводятся квалификационные экзамены на уровне среднего и старшего среднего

образования. Для старшего и среднего уровней НИОО дает возможность выбора академических и профессиональных курсов и обеспечивает гибкость сдачи экзаменов, позволяя пересдавать их девять раз в течение пяти лет. Академические курсы выше базового уровня организуют около 4 000 учебных центров, действующих под руководством аккредитованных учреждений, и почти 2 000 аккредитованных профессионально-учебных заведений. Показатели охвата обучением и численности учащихся, получивших свидетельства об образовании, устойчиво росли за последние годы. Статистические данные НИОО по состоянию на 2011 г. показывают, что на учебных курсах этого учреждения в совокупности обучалось 2,2 миллиона учащихся. После 2007 г. число женщин было значительно выше числа мужчин. НИОО часто называют самой крупной школой открытого обучения в мире.

Также в Индии действует Пратхамская школа открытого обучения (ПШОО), которая стремится охватить девочек и женщин, выбывших из основной образовательной системы, и предоставить им второй шанс для завершения школьного образования. Эта программа, реализовывавшаяся с 2011 г. сначала на местном уровне, в настоящее время расширилась и охватывает семь штатов, обеспечивая ускоренную подготовку на трехмесячных общеобразовательных курсах для сокращения разрыва между базовыми знаниями учащихся и учебной программой средней школы. По завершении этой подготовки кандидаты из «короткого списка» сдают экзамены для второй фазы обучения, где они готовятся к государственному экзамену. ПШОО затрагивает также такие аспекты, как личностное развитие, и сосредоточивает внимание на повышении таких «мягких» навыков, как способность взаимодействия, уверенность в себе и самовыражение. Более широкая цель состоит в том, чтобы лучше подготовить учащихся к выходу на рынок труда и занять надлежащее место в обществе. Для расширения охвата своей деятельности ПШОО использует своих учащихся, требуя от них преподавать основы математики и языка детям, обучающимся на начальной ступени образования в их деревнях и общинах. К настоящему времени учащиеся ПШОО подготовили 20 000 детей начальной школы.

В Таиланде был подготовлен Национальный план действий в области ОДВ, осуществляемый параллельно с Национальным планом образования (2002–2016 гг.). Цели 3 и 4 были объединены в общую цель, сосредоточенную на распространении грамотности среди взрослых и на базовом и непрерывном образовании для всех взрослых. Это создало альтернативу не только для обездоленной группы населения, но и для всех людей, которые не могут

Цель 3: Навыки молодежи и взрослых

получать формальное школьное образование, таких как заключенные, беспризорники и тайландские граждане, живущие за границей. Кроме того, этот план стал охватывать не только вопросы распространения грамотности и начального образования с целью создания широкой сети возможностей получения образования, включая среднее образование, профессиональную подготовку, выработку жизненных навыков посредством дистанционного обучения, центров обучения на рабочем месте и в общинах, а также совместного использования ресурсов в сотрудничестве с системой формального школьного образования. Во взаимодействии с другими секторальными министерствами планируются и осуществляются программы, ориентированные на выработку навыков (Hoppers, 2008).

К сожалению, в отношении как незамедлительных результатов, так и долгосрочного воздействия использования этих альтернативных возможностей неформального образования подростков и молодых людей проводилось мало систематических оценок. Эта задача затрудняется в силу того факта, что значительный объем работы по мониторингу и оценке контролируется спонсорскими учреждениями и подготавливаемые ими оценки могут не соответствовать целям политики и планирования.

Примером хорошей практики может быть тщательная оценка программы «Ишрак» («Восход солнца»), предусматривающая предоставление второго шанса девочкам-подросткам в Верхнем Египте (Population Council, 2013). Эта программа осуществляется с 2001 г. в четырех сельских поселениях округа Мения в Египте, которая по индексу человеческого развития занимает предпоследнее место среди 27 провинций. Она включает обучение грамоте не посещающих школу девочек в возрасте 12-15 лет, а также учебную программу по выработке жизненных навыков, разработанную Центром развития и деятельности населения, а также другими НПО.

К 2008 г. благодаря этой программе удалось подготовить большинство девочек к экзамену Египетского агентства по образованию взрослых (который успешно сдают 81% участников) и поощрять их к поступлению в формальную школу или возобновлению обучения в ней. Для оценки долгосрочного воздействия программы «Ишрак» на выработку жизненных навыков Совет по вопросам народонаселения провел сравнение между последними участниками и молодыми женщинами, которые не были охвачены этой программой, но имели сходные важные характеристики социального положения, включая уровень доходов и формальное

образование. Было установлено, что молодые женщины, участвовавшие в программе «Ишрак», приобрели большее самоуважение, умение контролировать ситуацию и уверенность в принятии решений, чем их сверстницы, не проходившие этой программы. Кроме того, выпускники программы выработали по сравнению с теми, кто не участвовал в ней, иные подходы к желательному размеру семьи и с большей вероятностью были готовы отложить замужество до достижения, по крайней мере, возраста 18 лет.

Технические и профессиональные навыки: новые подходы

Средняя школа помогла мне изучить области, представляющие для меня интерес, и действительно оказала воздействие на то, чем я занимаюсь сегодня, хотя и не столь существенное. Навыки, которыми я обладаю сегодня, позволили приобрести мне не академические учреждения, а подготовка на рабочем месте.

Наим Керувала (26), учащийся, Индия

Технические и профессиональные навыки можно приобрести посредством программ по трудоустройству, увязанных с обучением в средних школах и в учреждениях формального технического и профессионального образования, или путем подготовки с ориентацией на работу, включая традиционное ученичество и подготовку в сельскохозяйственных кооперативах. Вместе с тем, пока еще нет глобального хранилища информации об учебной подготовке, которая осуществляется вне ведения министерств образования.

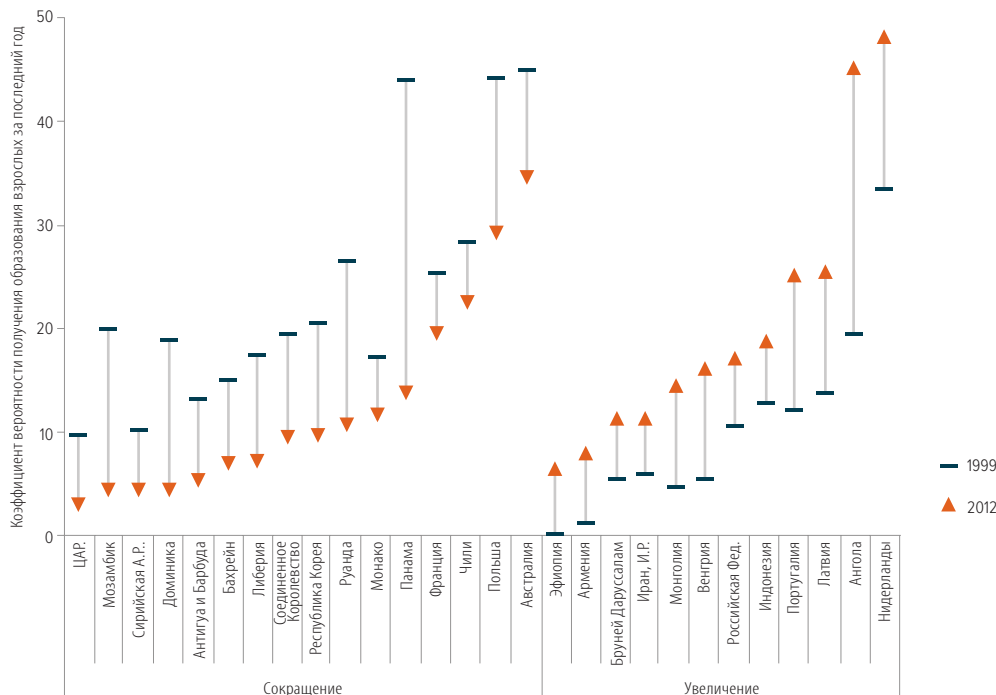
В отсутствие такой всеобъемлющей информации данные о школах, предоставляемые Статистическому институту ЮНЕСКО (СИЮ), позволяют, по крайней мере, оценить изменения, происходящие в национальных средних школах. В 28 странах отмечается существенное повышение или сокращение процентной доли учащихся, получающих профессиональную подготовку в отличие от общей подготовки, по сравнению с общей численностью обучающихся на ступени среднего образования: в 12 из этих стран эта доля увеличилась, а в 16 сократилась (**Диаграмма 3.9**).

Полезно также напомнить, что возникновение движения ОДВ в Джомтьене совпало с появлением очень важного обзора по ТПОП, подготовленного одним из организаторов конференции – Всемирным банком

В Индии действует Пратхамская школа открытого обучения, которая стремится охватить девочек и женщин, выбывших из образовательной системы

Диаграмма 3.9: После Дакарского форума численность учащихся в системе технического и профессионального образования в одних странах увеличилась, а в других сократилась

Процентная доля учащихся средних школ, получающих техническое и профессиональное образование, отдельные страны, 1999 г. и 2012 г.



Примечание: Представлены страны, по которым имеются данные за 1999 г. и 2012 г. и у которых за период между этими двумя годами данный показатель изменился, по крайней мере, на пять процентных пунктов.

Источник: Приложение, статистические таблицы 7 (печатный вариант) и 8 (веб-сайт ВДМ), база данных СИЮ.

(Middleton et al., 1991). Этот обзор убедил многие страны и многих доноров в том, что приобретение навыков до выхода на рынок труда даст позитивные результаты только в том случае, если такая подготовка увязана со спросом. Выработка навыков сама по себе не создает рабочие места. Упор на базовые навыки в рамках ОДВ потребовал переосмысления целей ТПОП. Многие страны уменьшили эту часть сектора образования, особенно в результате того, что модели ТПОП в бывших социалистических странах стали оказывать меньшее влияние после окончания холодной войны.

Таким образом, во время Дакарской конференции было мало сторонников выработки технических и профессиональных навыков (King, 2011, 2013). В ретроспективе весьма удивительно, что во всех Дакарских рамках действий нет ссылки или упоминания Конвенции о техническом и профессиональном образовании 1989 г. и рекомендаций Второго международного конгресса по техническому и профессиональному образованию, состоявшегося в

1999 г. в Сеуле². После Дакарской конференции не предпринималось никаких усилий для установления ответственности за сбор информации о многих государственных и частных провайдерах ТПОП, о навыках, приобретаемых вне системы образования, или об опыте неформального или непрерывного обучения взрослых на рабочем месте.

Вместе с тем, в последние годы ТПОП уделяется значительно большее внимание. В Европейском союзе акцент на профессиональную подготовку с 1994 г., усилившийся после 2008 г., был сделан под руководством Европейского центра профессиональной подготовки (ЕТФ), расположенного в Турине (Италия). В 2010 г. этот центр развернул Туринский процесс, включая проведение обзора в отношении профессионального образования, а также политики и систем профессиональной подготовки во всех своих странах-партнерах.

2. Следует также отметить, что в Пересмотренной рекомендации ЮНЕСКО о техническом и профессиональном образовании (2001 г.) нет ссылки на движение ОДВ или цели ОДВ, принятые всего лишь на год ранее.

Цель 3: Навыки молодежи и взрослых

Другим важным фактором изменений была ОЭСР, которая в период 2007-2010 гг. провела в 17 странах обследование на тему «Обучение с ориентацией на работу», посвященное первоначальному профессиональному образованию и подготовке (OECD, 2010). Затем последовало обследование политики стран ОЭСР на тему «Навыки, приобретаемые вне школы», в котором анализируется информация о послесреднем профессиональном образовании и подготовке и проводится оценка подготовленности молодых людей и взрослых к выполнению технической и профессиональной работы. В обследовании рассматриваются международные различия в отношении таких факторов, как реагирование на потребности рынка труда, социальная интеграция, ориентация профессиональной карьеры, финансирование, управление, качество и обучение на рабочем месте.

Третий импульс уделению большего внимания выработке навыков исходил от МОТ, которая в 2004 г. приняла Рекомендацию 195 с более широким и менее формальным взглядом на развитие людских ресурсов, чем в рекомендациях МОТ о профессиональной подготовке 1962 г. и 1975 г. Новая рекомендация затрагивает вопросы образования, подготовки и обучения на протяжении всей жизни, определяя последнее как охватывающее «всю учебную деятельность, осуществляемую в течении жизни в целях развития компетенций и квалификаций». Эта рекомендация, действующая на протяжении большей части периода после 2000 г., расширила круг вопросов, касающихся выработки навыков. Независимо от движения ОДВ она призывает страны «формулировать, применять и пересматривать национальную политику в области развития людских ресурсов, образования, подготовки и обучения на протяжении всей жизни, соответствующую экономической, налоговой и социальной политике».

Еще одной причиной уделения большего внимания навыкам после Дакарской конференции является то, что само определение навыков расширилось и стало охватывать не только навыки, связанные с получением средств к существованию. В 2012 г. появилось новое и гораздо более широкое понимание целей выработки навыков благодаря Третьему международному конгрессу по техническому и профессиональному образованию и подготовке, который состоялся в Шанхае (Китай) и привел к принятию декларации – Шанхайского консенсуса (UNESCO, 2012), а также проведению консультации в отношении новых рекомендаций ООН по ТПОП и образованию взрослых (King, 2013).

Большинство сторонников этого подхода рассматривают сегодня выработку навыков не как отдельную, а как неотъемлемую часть общего образования, позволяющую заложить основу и приобрести передаваемые навыки одновременно с профессиональными и жизненными навыками (Tikly, 2013). Таким образом, дискуссия вышла за рамки исключительно вопросов экономического производства, которые исторически оправдывали ТПОП (Anderson, 2009). Будущая основа ТПОП может появиться благодаря новому подходу и перспективе, в соответствии с которыми целью ТПОП является приобретение рабочего опыта, не только позволяющего получать доход, но и играющего конструктивную роль и укрепляющего способность трудящихся к будущему росту (McGrath, 2012).

При наличии повышенного внимания к ТПОП, а также более четкого понимания и более конкретных определений навыков вызывает удивление то, что систематические данные для мониторинга и эффективной оценки программ ТПОП отсутствуют. Раздавались международные призывы к расширению сбора данных в этой области, например, была принята рекомендация МОТ 2004 г., призывающая создать «основу и инструменты для совершенствования сбора количественной и качественной информации, необходимой для формулирования повестки дня в области национальной политики, ... а также ее мониторинга и оценки» (UNESCO, 2012).

Несмотря на это имеется мало достоверных данных для разработки политики ТПОП, а мониторингу и оценке придается низкий приоритет на национальном уровне (Veal, 2013). В крупнейшем из когда-либо проводившихся метаанализе программ ТПОП (Tripney et al., 2013) было рассмотрено более 8 000 исследовательских докладов о воздействии различных моделей мер в области ТПОП на занятость и возможности найти работу в странах с низким и средним уровнями доходов. Однако очень немногие из этих исследований (только 26 из 8 000) использовали достаточно строгий подход для оценки эффективности принимаемых мер. Кроме того, воздействие программ, рассмотренных в этих немногих строгих исследованиях, было «незначительным или даже незаметным». Всеобъемлющие региональные обзоры, проводившиеся в Латинской Америке, также показали, что имеется мало информации об измерении развития навыков среди маргинализированных групп населения или об оценке результатов и воздействия соответствующей политики и программ (Jacinto, 2012, 2010).

Целью ТПОП является приобретение рабочего опыта, не только позволяющего получать доход, но и играющего конструктивную роль и укрепляющего способность трудящихся к будущему росту

Имеется мало достоверных данных для формулирования политики в области ТПОП

Эти выводы заставляют обозначить важный круг вопросов, касающихся технических и профессиональных навыков, которые должны быть рассмотрены в период после 2015 г. Если сегодня учебные программы профессиональной подготовки не позволяют приобрести важнейшие навыки, то такой вывод соответствует результатам большого числа социологических научных работ и исследований образовательной политики, которые стремятся найти компромисс между реальным соответствием рабочим требованиям и равенством возможностей (Vol и Werfhorst, 2013). Иными словами, неясно, позволяют ли программы профессиональной подготовки приобрести навыки, благодаря которым работники затем устраиваются на фиксированное число должностей, или эти программы действительно увеличивают объем возможностей в экономике, что, таким образом, ведет к созданию новых рабочих мест.

Непрерывное обучение и образование взрослых: четыре противопоставляемых примера

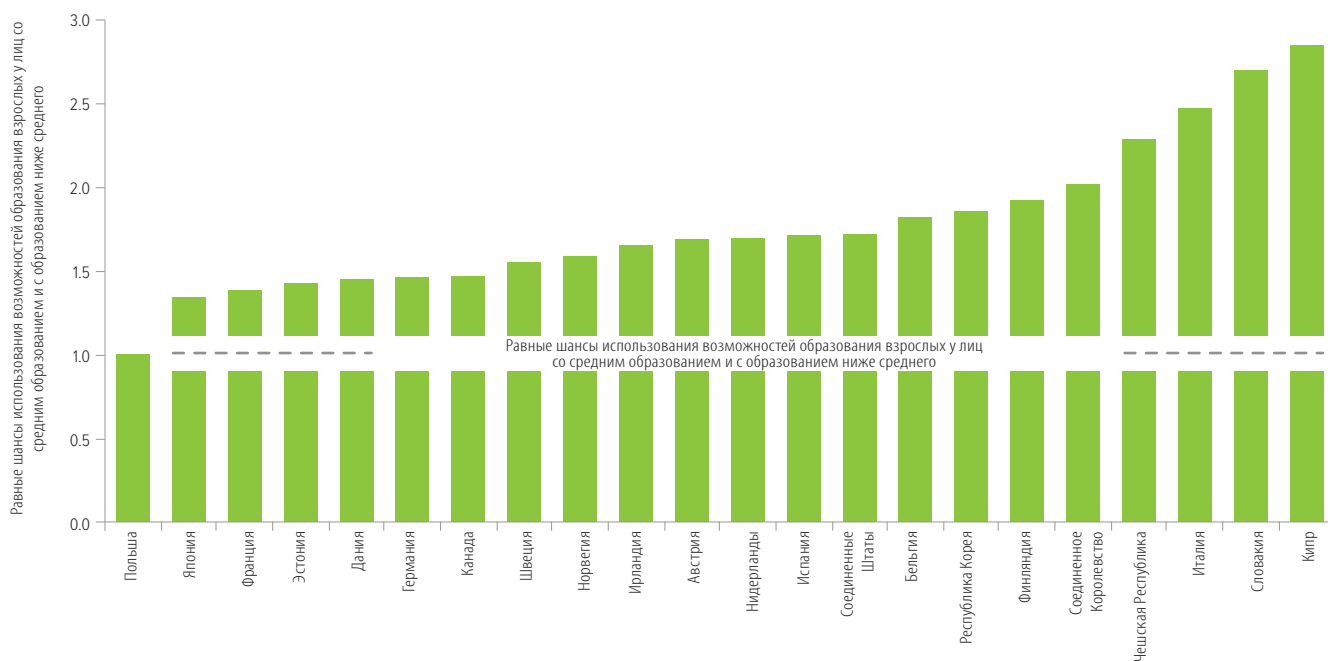
Навыки, которым обучают в рамках формального образования, не отвечают ожиданиям фактического рынка труда. Прискорбно видеть, как человек, имеющий опыт в одной области, выполняет работу, которая не имеет ничего общего с его навыками.

Одри Молана (20), учащийся, Индонезия

Цель 3 призывает общества обеспечить справедливое развитие навыков для взрослых, вышедших из возраста формального школьного обучения. В связи с этим важно задать вопрос, кто имеет доступ к непрерывному обучению и образованию взрослых. Для ответа на этот вопрос требуются данные обследований, которые на данный момент имеются только в отношении нескольких случаев.

Диаграмма 3.10: В большинстве стран лица, окончившие среднюю школу, имеют больше шансов воспользоваться возможностями образования взрослых, чем те, кто не имеет такой подготовки

Относительная вероятность прохождения подготовки в предшествующие 12 месяцев для взрослых, получивших среднее образование (преимущество по сравнению со взрослыми без среднего образования)



Примечание: Столбики показывают преимущество лиц, окончивших среднюю школу, в плане прохождения подготовки в рамках образования взрослых в течение предшествовавших 12 месяцев. Например, для взрослых шведов со средним образованием вероятность получения такой подготовки в 1.5 раза выше, чем для их сограждан без среднего образования. Результаты получены с помощью метода логистической регрессии на основе данных ПМОКВ и с учетом таких факторов, как возраст, уровень грамотности и образовательная подготовка родителей.
Источник: Desjardins, (2015).

Цель 3: Навыки молодежи и взрослых

На основании данных Программа ОЭСР по международной оценке компетенций взрослых (ПМОКВ) можно подтвердить выводы предыдущих исследований по данному вопросу (Badescu et al., 2013). Новые исследования, проведенные для данного ВДМ, показывают, что почти во всех странах, участвующих в ПМОКВ, шансы получить то или иное образование взрослых в течение предшествующих 12 месяцев были значительно ниже у взрослых, не окончивших средней школы, чем у взрослых, имеющих среднее образование (**Диаграмма 3.10**) (Desjardins, 2015). Например, для киприотов со средним образованием вероятность получения образования взрослых была в 3 раза выше, чем у их сограждан без среднего образования; для норвежцев это различие составляло 1,5 раза.

Это частично объясняется тем, что обучение в рамках образования взрослых, как правило, предлагается фирмами своим работникам, а не безработным или недостаточно занятым взрослым. Дальнейший анализ показывает, что вероятность получения образования взрослых у женщин меньше, чем у мужчин. Кроме того, шансы получить образование во взрослом возрасте значительно выше у взрослых, родители которых достигли более высоких уровней в рамках формального образования. Помощь наиболее нуждающимся взрослым может быть оказана благодаря целенаправленной правительственной поддержке, однако лишь в случае целевого выделения средств, дополняемого мероприятиями по охвату этой категории населения. При отсутствии тщательно спланированной поддержки возможности получить образование взрослых, как правило, используют взрослые, уже имеющие формальное школьное образование.

Многие правительства стремятся исправить недостатки рынка и устранить социальное неравенство посредством оказания поддержки в рамках государственных и частных программ обеспечения занятости. Как и в случае возможностей приобретения технических и профессиональных навыков, работодатели и другие разнообразные поставщики услуг в области непрерывного обучения и образования взрослых не сообщают данных о числе участников или о результатах обучения. Тем не менее, полезно показать различный опыт четырех стран за последние годы, стремящихся решить проблему обеспечения равенства возможностей в области образования взрослых (Desjardins, 2015).

В Бразилии программа по выработке навыков «Образование для молодежи и взрослых» (OMB) ориентирована на людей в возрасте 15 лет и старше,

которые не получили завершеного формального образования. Эта программа имеет гибкий характер, обеспечивая очное дневное и вечернее обучение или дистанционное обучение в частных и государственных учреждениях. В 2012 г. в рамках этой программы было зарегистрировано более 3 миллионов учащихся, включая мигрантов, сельских рабочих и людей из бедных или рабочих семей. Программа OMB расширила свою работу в отдаленных и неблагополучных районах страны, хотя она и не может удовлетворить потребности всех нуждающихся. Вместе с тем, в рамках программы OMB качество получаемого образования низкое, а уровни отсева учащихся высокие, в результате чего взрослым трудно увеличить свои образовательные возможности и мобильность. Несмотря на то, что программа ОДВ интегрирована в общую систему образования, на практике она остается слабым способом возвращения к формальному образованию.

В 1990-х годах Норвегия укрепила свою и без того уже сильную систему образования взрослых, проведя реформы, которые повысили уровень образования взрослых и расширили его охват. В 2006 г. правительство оказало поддержку важной инициативе, благодаря которой средства работодателей были направлены на финансирование учебных курсов для работников, имеющих низкие уровни общих навыков в области грамотности, счета, ИКТ и речевого общения. После значительного увеличения средств с 14 млн. норв. крон до 105 млн. норв. крон этой инициативой было охвачено почти 700 фирм. Система образования взрослых в Норвегии имеет разносторонний характер: в дополнение к деятельности, ориентированной на работу, программы вне системы формального образования включают «народные» средние школы, образовательные ассоциации, центры языковой подготовки для иммигрантов и дистанционное обучение. Упор делается не только на выработку навыков, используемых на рабочем месте, но также и на культуру, семью и личностное развитие. Не проводится различий между ключевыми навыками, полезными для экономики, такими как творческое познание и неординарная коммуникация, и аналогичными навыками, используемыми в гражданском обществе.

В 2007 г. Республика Корея пересмотрела координацию, развитие и реализацию, своей системы образования взрослых, включая ее Национальный институт образования на протяжении всей жизни, региональные институты по образованию на протяжении всей жизни и местные учебные центры аналогичного профиля. С целью мобилизации заинтересованных сторон были пересмотрены многие направления деятельности, например, была проведена кампания по

В 2007 г. Республика Корея пересмотрела свою систему образования взрослых

ГЛАВА 3

выбору и развитию центров обучения на протяжении всей жизни (Republic of Korea Ministry of Education, Science and Technology MEST, 2013). Национальные данные свидетельствуют об устойчивом увеличении коэффициентов участия с приблизительно 26% в 2008 г. до около 36% в 2012 г. Для содействия приобретению связанных с работой навыков работниками малых и средних предприятий (МСП) правительство осуществляет четыре инициативы:

- Программа учебных консорциумов МСП, учрежденная в 2003 г., была переименована в 2013 г. в Программу консорциума по увеличению способности развития людских ресурсов (CHAMP). По состоянию на 2013 г. субсидии на материальное обеспечение и персонал получали 159 учебных консорциумов (CHAMP, 2014), охватывавших более 271 000 работников и почти 115 000 МСП (Republic of Korea Ministry of Employment and Labor MOEL, 2013).
- Правительство субсидировало программы продвинутой подготовки. Работники, отвечающие предъявляемым требованиям, обучаются бесплатно в профессионально-технических учебных заведениях, имеющих современную материально-техническую базу и оборудование, а их работодателям частично компенсируют расходы на рабочую силу. С 2006 г. по 2012 г. число участников удвоилось.
- С 2006 г. правительство субсидирует организованное обучение в рамках МСП. В зависимости от результатов поддержка оказывается в течение периода до трех лет.
- Посредством своей Программы повышения профессиональной квалификации и достижения мастерства в целях стимулирования самостоятельно выбранного обучения правительство предоставляет субсидии кадровым и внештатным работникам МСП.

Во Вьетнаме поправка 2005 г. к закону о национальном образовании сделала неформальное обучение взрослых и распространение грамотности среди взрослых одним из важных компонентов общей системы образования. Эта мера включала положения о совершенствовании навыков на рабочем месте, предоставлении возможностей «второго шанса» на основе системы формального образования, а также развитию людей как граждан и важных участников жизни сообществ. В настоящее время осуществляются многообразные программы, призванные удовлетворять многие различные потребности населения, например,

посредством мероприятий, сосредоточенных на вопросах профилактики ВИЧ, мира, прав человека, гендерного равенства, охраны здоровья матери и ребенка, профилактики злоупотребления наркотиками, питания и окружающей среды. В последние годы коэффициенты участия в рамках образования взрослых увеличились: в 2008 г. программы обучения и неформального образования взрослых насчитывали почти 10 миллионов участников по сравнению с немногим более полумиллиона в 1999 г. Наиболее важными платформами, обеспечивающими доступ к возможностям образования взрослых, являются общинные учебные центры. В 2010 г. насчитывалось около 10 000 центров. Они играют критически важную роль в установлении связи между организациями и общинами и в координации ранее разрозненных программ. Программы Вьетнама, которые наряду с предоставлением возможностей образования позволяют устанавливать контакты между отдельными лицами и учреждениями из различных секторов, значительно расширяют масштабы образовательной деятельности в этих секторах.

Появляющиеся во многих странах непосредственные показатели для оценки «твердых» и «мягких» навыков

Эта глава во многом сосредоточена на путях приобретения навыков. Это частично объясняется тем, что непосредственные показатели, характеризующие навыки, все еще находятся в процессе формирования. Тем не менее, работа по созданию непосредственных показателей когнитивных («твердых») и социально-эмоциональных («мягких») навыков продвигается вперед. После 2015 г. все большее значение будут приобретать новые виды показателей наряду с уделением внимания более широкому определению «навыков», чем это делалось в прошлом. Эксперты, включая лауреата Нобелевской премии Джеймса Хекмана (Hekman и Kautz, 2012), показали, что социально-эмоциональные навыки не врожденные, могут быть приобретены посредством позитивного школьного опыта и могут быть столь же важны для получения хорошей работы, как и когнитивные навыки.

Два примера имеющихся в настоящее время непосредственных показателей «твердых» и «мягких» навыков можно найти в Программе ОЭСР по международной оценке компетенций взрослых (ПМОКВ), проводившейся с 2008 г. по 2013 г., а также в текущем исследовании Всемирного банка «Навыки для

После 2015 г. все большее значение будут приобретать новые виды показателей наряду с уделением внимания более широкому определению «навыков»

Цель 3: Навыки молодежи и взрослых

обеспечения занятости и производительности» (СТЕП). Их результаты могут и должны быть использованы для ответа на ключевые вопросы относительно того, как различные виды образования связаны с теми или иными видами навыков и обучения и как эти навыки способствуют расширению возможностей трудоустройства и гражданского участия отдельных лиц.

ПМОКВ

Программа по международной оценке компетенций взрослых (ПМОКВ) предлагает использовать непосредственные показатели обучения и приобретения навыков, которые считаются важными для прогресса в деле достижения цели 3. В ходе обследования ПМОКВ на основе репрезентативной национальной выборки проводился опрос взрослых в возрасте 16-65 лет для оценки их грамотности, навыков счета и способности решать проблемы в технологически насыщенной среде. Обследование позволило также собрать информацию о том, как навыки используются на работе, дома и в общине.

Полученные в рамках ПМОКВ показатели компетенций взрослых поддерживают соображение о том, что обучение происходит на протяжении всей жизни, а не только в детском возрасте или в школе. Национальные различия в уровнях навыков молодых взрослых лишь отчасти связаны с национальными уровнями навыков учащихся 15-летнего возраста, отмечавшимися 10 годами ранее, о чем свидетельствует Программа ОЭСР

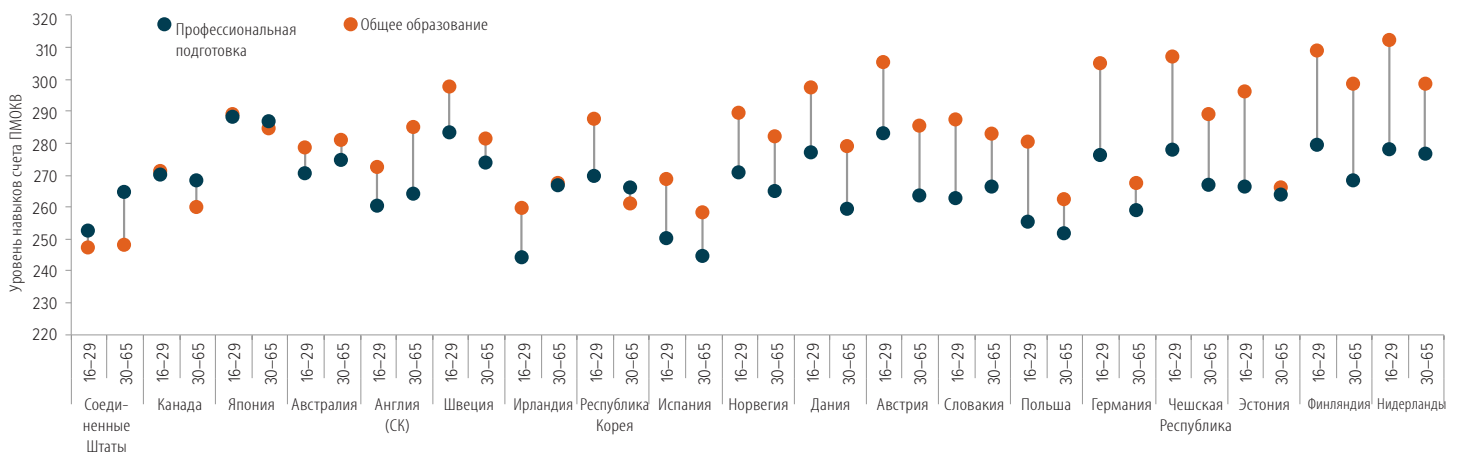
по международной оценке успеваемости учащихся (ПМОУ). Большинство национальных различий в уровнях грамотности и навыков счета среди взрослых не может объясняться национальными различиями успеваемости учащихся (ОЕСД, 2013). Одним из объяснений слабой взаимосвязи между средними национальными показателями ПМОУ и ПМОКВ является то, что навыки могут приобретаться индивидуумами после окончания школы и могут утрачиваться, если не используются регулярно. Важным контекстом для приобретения и сохранения навыков является место работы.

Выводы ПМОКВ показывают также, что на приобретение навыков может оказывать влияние ориентация учебной программы: отмечаются четкие различия в уровнях грамотности и навыков счета между взрослыми, последним завершённым этапом образования которых была старшая средняя школа и которые ранее обучались по программам профессиональной подготовки и общего образования³. В Соединенных Штатах, например, когорты учащихся более старшего возраста, прошедшие профессиональную подготовку, демонстрировали более высокий уровень навыков счета, чем взрослые, получившие общее образование.

Показатели компетенций взрослых поддерживают соображение о том, что обучение происходит на протяжении всей жизни

3. Недавняя оценка МПОУ показала, что учащиеся с низкой успеваемостью и из более низкой социально-экономической группы населения с большей вероятностью будут обучаться по программам профессиональной подготовки (или ориентироваться на эти программы) и что уровни тестируемых навыков у них ниже (Altinok, 2012). Преобладание в таких программах более слабых учащихся, лиц мужского пола и представителей менее обеспеченных слоев населения дает четкое объяснение различий в показателях ПМОКВ. Вместе с тем, в 19 из 22 рассмотренных стран негативное воздействие профессионального обучения на приобретение навыков сохранялось даже после учета гендерного фактора, социально-экономического положения и мотивации.

Диаграмма 3.11: Существует разрыв в навыках между взрослыми, заключительный этап обучения которых проходил с профессиональным уклоном, а не в рамках общеобразовательной подготовки; в некоторых странах этот разрыв среди молодых людей увеличивается
Навыки счета людей в возрасте 16-29 и 30-65 лет, заключительный этап обучения которых проходил в старшей средней школе, в разбивке по уклону учебной программы



Примечание: Страны расположены в порядке увеличения разрыва между профессиональной и общей подготовкой для возрастной группы 16-29 лет.
Источник: ОЕСД (2013)

ГЛАВА 3

СТЕП подтвердило ценность «мягких» навыков в целом и более конкретно отметило, что «открытость» оказывает позитивное воздействие на получение доходов

Однако в отношении людей более молодого возраста такого преимущества не отмечалось. С другой стороны, в Германии, Нидерландах, Польше, Республике Корея и Эстонии различия были более значительными среди молодых когорт учащихся (в возрасте 16-29 лет), чем среди более взрослых (30-65 лет) (**Диаграмма 3.11**). В таком контексте данные указывают на то, что в программах профессиональной подготовки приобретение навыков имеет более ограниченный характер, чем в общеобразовательных программах, причем этот негативный результат стал заметнее среди когорт более молодых учащихся⁴.

Отмечаемый разрыв в навыках между лицами, получившими общее образование, и теми, кто обучался по программам профессиональной подготовки, а также вопрос о том, увеличивался ли он в последние годы, безусловно, заслуживает дальнейшего изучения и проведения исследований за продолжительный период времени. Большое значение имеет определение других условий и рамок обучения, – например, дистанционное и открытое образование, неформальное образование, подготовка на рабочем месте и образование взрослых, – которые в значительной мере увеличивают приобретение навыков среди взрослых на протяжении всей жизни.

СТЕП

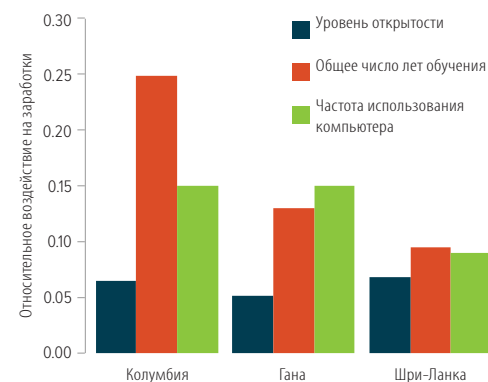
Исследование СТЕП Всемирного банка представляет собой еще одну стратегию измерения и, потенциально, приведения в соответствие наборов навыков отдельных лиц и компаний в одной и той же области. Оно основано на изучении выборок домохозяйств и предприятий, главным образом в городских районах стран со средним уровнем доходов. На первом этапе исследование СТЕП проводилось в 2012 г. в восьми странах (Боливия, провинция Юньнань в Китае, Колумбия, Гана, Лаосская Народно-Демократическая Республика, Шри-Ланка, Украина и Вьетнам), а на второй стадии в 2013 г. в пяти странах (Армения, Азербайджан, Грузия, Кения и бывшая югославская Республика Македония). Как правило, обследования СТЕП отражают навыки взрослых, используемые и вознаграждаемые в ходе ранней занятости, а также навыки, связанные с учебными программами ТПОП и с другой подготовкой.

4. Этот вывод в сопоставлении с другими данными дополнит результаты исследований, ставящих под сомнение эффективность программ профессиональной подготовки для приобретения навыков, а также получения послесреднего образования и заработков (Ayalon и Shavit, 2004; Carbonaro, 2005; Plank et al., 2008). Он также дополнит ориентированные на политику исследования, которые призваны найти компромисс между эффективностью обеспечения соответствия требованиям работы в краткосрочной перспективе и устранением большего неравенства возможностей в более долгосрочном плане (Bol и Werfhorst, 2013).

Вставка 3.3 Воздействие «мягких» навыков, формального образования и технических навыков на заработки в Колумбии, Гане и Шри-Ланке

Экономистам всегда было известно, что годы школьного обучения являются всего лишь приблизительным показателем способностей, приобретаемых благодаря образованию. В исследовании СТЕП Всемирный банк создал показатели для такого «мягкого» навыка, как открытость, а также для технических навыков, связанных с использованием компьютера. «Открытость» оценивалась по ответам на три вопроса, часто используемых психологами в личностных тестах. Показателем для компьютерных навыков была самостоятельно предоставляемая информация о частоте использовании компьютера на работе и в других случаях. Анализ обследований СТЕП указывает на то, что все эти три показателя оказывают воздействие на заработки трудящихся в Колумбии, Гане и Шри-Ланке (**Диаграмма 3.12**).

Диаграмма 3.12 На уровень заработной платы оказывают влияние не только число лет школьного обучения, но также «мягкие» и технические навыки
Стандартизованные коэффициенты трех факторов, влияющих на заработки в Колумбии, Гане и Шри-Ланке



Примечание: Воздействие является статистически значимым и отражает взаимосвязь между изменением независимых переменных и величиной почасовых заработков; все измеряется в единицах стандартной девиации. В случае Шри-Ланки в регрессионных вычислениях учитываются также такие факторы, как возраст, пол и проживание в городе/сельской местности. В Колумбии и Гане выборочные обследования охватывают только городские районы, тогда как для Шри-Ланки результаты приводятся в отношении взрослых в возрасте 16-65 лет, проживающих как в городах, так и в сельской местности. «Открытость» определяется как усредненная оценка ответов на три вопроса, характеризующих открытость к приобретению нового опыта.
Источник: Анализ предоставленных Всемирным банком данных СТЕП (2015 г.), проведенный группой по подготовке ВДМ ОДВ.

Цель 3: Навыки молодежи и взрослых

В рамках СТЕП оценка проводилась в трех областях: навыки чтения (что более подробно обсуждается в Главе 4); самостоятельно предоставляемая информация о своей личности, поведении, предпочтениях в плане времяпровождения и готовности принимать риски; а также навыки для выполнения конкретных задач, которыми обладает респондент или которые он использовал как на работе, так и в других случаях, включая навыки счета и использование компьютера.

Одной из инноваций СТЕП была разработка показателей «мягких» навыков, таких как социальная адаптация, открытость к обучению, уверенность в себе и чувство безопасности⁵. СТЕП стремится создать действенный межкультурный набор показателей некогнитивных социально-эмоциональных навыков, имеющих большое значение для других результатов. После проведения широкого пилотного тестирования в обследовании была включена самооценка личностных качеств и поведения, которые могут передаваться и рассматриваться как некогнитивные или «мягкие» навыки. СТЕП подтвердило ценность «мягких» навыков в целом и более конкретно отметило, что «открытость» оказывает позитивное воздействие на получение доходов, даже с учетом положительного влияния многих лет обучения. Было продемонстрировано, что аналогичный позитивный эффект имеют навыки ИКТ, измеряемые по частоте использования компьютера (**Вставка 3.3**).

Заключение

Достигнутый после Дакарской конференции прогресс на пути к всеобщему начальному образованию, обсуждавшийся в предыдущей главе, сделал еще более насущной потребность в обеспечении равных возможностей получения среднего образования и приобретения навыков после окончания начальной школы. Несмотря на значительные успехи в деле расширения доступа к первому и даже второму этапу среднего образования, по-прежнему сохраняется неравенство, обусловленное уровнем доходов и местом жительства. Работающие дети, хотя и стали все чаще посещать школу, зачастую вынуждены продолжать работать, что сказывается на их успеваемости. Дети-мигранты подвергаются риску дальнейшей маргинализации, если страны не предпримут меры по их интеграции.

В будущем мониторинг навыков упростится благодаря появлению непосредственных оценок некогнитивных и когнитивных навыков взрослых. Непосредственные

оценки могут быть полезными также для измерения изменений в ориентациях, способствующих обучению, таких как «открытость», – показатель, используемый в исследовании СТЕП. Эти результаты теперь не ограничиваются базовыми навыками и включают другие навыки, которые важны для работы и гражданственности.

Оценки знаний в конкретных областях, таких как ВИЧ И СПИД, свидетельствуют о позитивном изменении, произошедшем после Дакарской конференции. Помимо знаний, оценки подходов или ценностных ориентаций говорят об изменении в некоторых областях, в том числе в отношении образовательных возможностей женщин. Эти оценки появились одновременно с расширением концепции «навыков», которая стала включать навыки, не только связанные с получением средств к существованию, но и необходимые для выработки гражданской позиции и, возможно в будущем, для устойчивого развития.

Сторонникам обучения на протяжении всей жизни и руководителям учреждений базового образования следует помогать друг другу в определении навыков, которые станут предметом мониторинга с помощью будущих инструментов, а также взаимодействовать в отношении формирования рамок для установления стандартов и направлять работу по их внедрению и мониторингу. Хотя цель 3 подвергалась критике как не соответствующая нормам ООН, служащим ориентирами для образования взрослых и ТПОП, разрабатываемые в настоящее время нормативные рамки определяют цели и программы, в отношении которых будет проводиться мониторинг в период после 2015 г. В то же время, ЮНЕСКО возглавляет работу по определению навыков, которые имеют основополагающее значение для глобальной гражданственности и устойчивости. Сторонники базового образования и обучения на протяжении всей жизни интегрируют глобальную гражданственность в широкие рамки понятия навыков.

Один из выводов, который можно сделать на основании проводимого в ВДМ мониторинга цели 3, заключается в необходимости улучшения координации и сотрудничества между заинтересованными сторонами: министерствами, организациями гражданского общества, сторонниками обучения на протяжении всей жизни и школьного образования, предприятиями, а также поставщиками услуг в области образования и профессиональной подготовки, независимо от того, действуют они на базе школ или нет. В соответствии с Рекомендацией МОТ № 195 и Шанхайским консенсусом расширение информации о приобретении навыков вне школы и о его результатах позволит в будущем проводить мониторинг этого важного аспекта образования.

5. На основании предыдущего исследования, касающегося «индивидуальной модернизации», и таких ориентаций, как открытость к новому опыту, что связано с образованием (Inkeles и Smith, 1974).

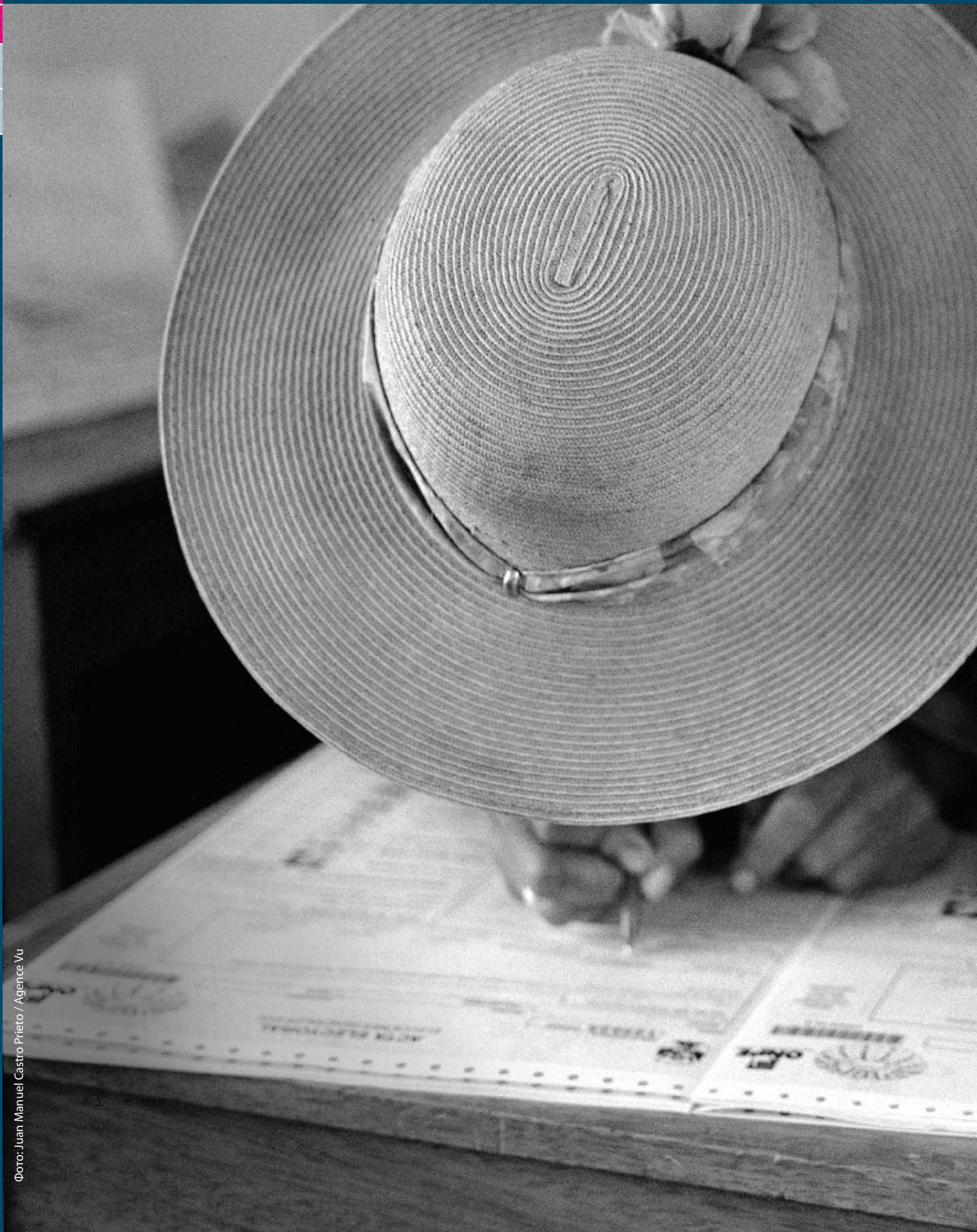


Фото: Juan Manuel Castro Prieto / Agence Vu

Цель 4: Распространение грамотности среди взрослых

Основные факты

- Численность неграмотного взрослого населения в мире составляет около 781 млн. человек. В 2000-2015 гг. доля неграмотных этой категории населения сократилась с 18% до 14%, что свидетельствует о невыполнении задачи, которая была поставлена в Дакаре, а именно: вдвое сократить число неграмотных среди взрослых.
- Лишь 17 из 73 стран, доля неграмотных взрослых в которых составляла в 2000 г. менее 95%, смогли удвоить показатели грамотности к 2015 г.
- Удалось добиться определенного прогресса в деле достижения гендерного паритета в сфере грамотности. Во всех странах, где по состоянию на 2000 г. на 100 грамотных мужчин приходилось менее 90 грамотных женщин, показатель гендерного паритета был улучшен, однако ни в одной из этих стран задача по достижению паритета к 2015 г. не была выполнена.
- Улучшение показателей грамотности среди взрослых обусловлено главным образом увеличением числа грамотных среди молодежи, достигшей взрослого возраста, а не эффективным осуществлением программ в области распространения грамотности.
- В период после 2000 г. были осуществлены важные инновации в деле оценки навыков грамотности, отражающие концепцию грамотности как континуума навыков. Вместе с тем требуются дальнейшие усилия по поощрению использования таких инструментов оценки во всем мире.
- Несмотря на то, что изменения, происходящие в повседневной жизни, такие как появление мобильных технологий, повысили интерес к получению навыков грамотности, их воздействие на показатели грамотности все еще не стало заметным.



Распространение грамотности среди взрослых	151
Большинство стран пока далеки от достижения цели 4	151
Международные и страновые обследования способствуют прямой оценке уровня грамотности	154
Сравнение методом передвижки возрастов говорит о минимальном реальном улучшении положения дел в области распространения грамотности среди взрослых после 2000 г.	158
Анализ причин ограниченности прогресса в сфере распространения грамотности среди взрослых	160
Заключение	167

«Грамотность – это нечто большее, чем умение человека читать и писать. Грамотность является мощным инструментом, расширяющим права и возможности людей и помогающим им приобретать навыки, необходимые в обычной жизни и в профессиональной деятельности для преодоления сегодняшних трудностей и использования возможностей в интересах устойчивого развития. Именно поэтому наше правительство определило финансирование распространения грамотности в качестве приоритетного направления деятельности в рамках успешно осуществляемой национальной кампании по обучению грамоте.»

Читра Лекха Ядав, министр образования, Непал

Наличие навыков грамотности является фундаментальным условием участия в жизни общества. Несмотря на это, цель сокращения к 2015 г. общего числа неграмотных наполовину так и не была достигнута. Некоторый прогресс и определенные позитивные тенденции, наблюдаемые в этой области, были обеспечены не в результате согласованных усилий в сфере разработки образовательных программ, а в итоге расширения охвата школьным образованием населения, перешедшего на сегодняшний день в категорию взрослых. В этой главе исследуются факторы, позволяющие лучше понять причины ограниченного прогресса, достигнутого в области распространения грамотности среди взрослых. В ней описаны, в частности, усилия по совершенствованию и распространению стандартов оценки грамотности, а также предлагаются обновленные задачи рекомендации по наращиванию поддержки в деле реализации стратегий борьбы с неграмотностью среди взрослого населения и формированию среды, благоприятствующей распространению грамотности.

Цель 4 Распространение грамотности среди взрослых

Повышение к 2015 г. на 50% уровня грамотности среди взрослых, в особенности женщин, и предоставление всем взрослым на справедливой основе доступа к базовому и непрерывному образованию

После 2000 г. прогресс в достижении цели 4 в области ОДВ оказался менее существенным, чем в реализации других целей, в том числе касающихся улучшения показателей доступа к начальному школьному образованию и показателей законченного начального образования. В связи с медленным прогрессом напрашиваются три принципиально важных вопроса: насколько широко распространен сегодня в мире феномен низкого уровня грамотности среди взрослых, в чем причины устойчивости этого феномена и какие меры принимаются государствами и международными организациями для осуществления мониторинга и улучшения показателей грамотности. Цель данной главы – ответить на эти вопросы.

Как отмечалось в предисловии к настоящему докладу, около 781 млн. взрослых не имеют сегодня необходимых навыков грамотности. Уточненные цифры, судя по проводившейся недавно прямой оценке навыков чтения среди взрослых, могут быть еще выше. В данной главе говорится о том, что с 2000 г. лишь незначительному числу стран с низкими показателями грамотности удалось добиться сокращения доли неграмотного взрослого населения на 50%.

Невыполнение целевой задачи по показателям грамотности среди взрослых вызывает обеспокоенность, поскольку уровень владения базовыми навыками чтения, письма и счета важен не только для отдельных людей. Если в 1950-е годы определение «грамотности», которое давала ЮНЕСКО сводилось только к умению «читать, писать и понимать смысл простого сообщения на бытовые темы», то к 1990-м годам смысл этого понятия воспринимался уже в значительной степени как владение навыками, способствующими личному благополучию. Позднее (2005 г.) ЮНЕСКО стала рассматривать грамотность как умение «распознавать, понимать, толковать, создавать, передавать и оценивать информацию на основе печатных и рукописных документов по разной тематике». Сегодня этот термин понимается как континуум навыков, дающих людям возможность добиваться своих целей в работе и жизни и полноценно участвовать в жизни общества. Такое толкование получило поддержку со стороны международного сообщества в принятом в 2009 г. документе под названием «Беленские рамки действий» (ИЮОЖ, 2010 г.). Распространение грамотности

и формирование благоприятствующей такому распространению среды содействует расширению сферы активных социальных отношений и способствует развитию местных сообществ и социальных институтов (А. Бенаво, 2015 г.).

В данной главе представлен анализ прогресса в достижении отдельными странами целей в области распространения грамотности среди взрослых, основанный, в первую очередь, на косвенной оценке уровня грамотности. Кроме того, в ней приводится подробная информация о получившей распространение практике проведения странами прямой оценки уровня грамотности, позволяющей получать более точные результаты и учитывать местный контекст.

В то же время в данной главе указывается, что основным фактором сокращения доли неграмотных среди взрослого населения стало не улучшение ситуации с их обучением, а вступление во взрослую жизнь значительного числа молодежи, получившей за это время образование. В связи с этим основное внимание в настоящей главе будет посвящено представлению следующих четырех факторов, которые могли способствовать улучшению с 2000 г. ситуации с показателями грамотности среди взрослых, однако не оказали серьезного воздействия: глобальная приверженность задаче распространения грамотности, кампании и программы, направленные на борьбу с неграмотностью, политика в области многоязычия и стремление к повышению грамотности в условиях, требующих более совершенных навыков.

Большинство стран пока далеки от достижения цели 4

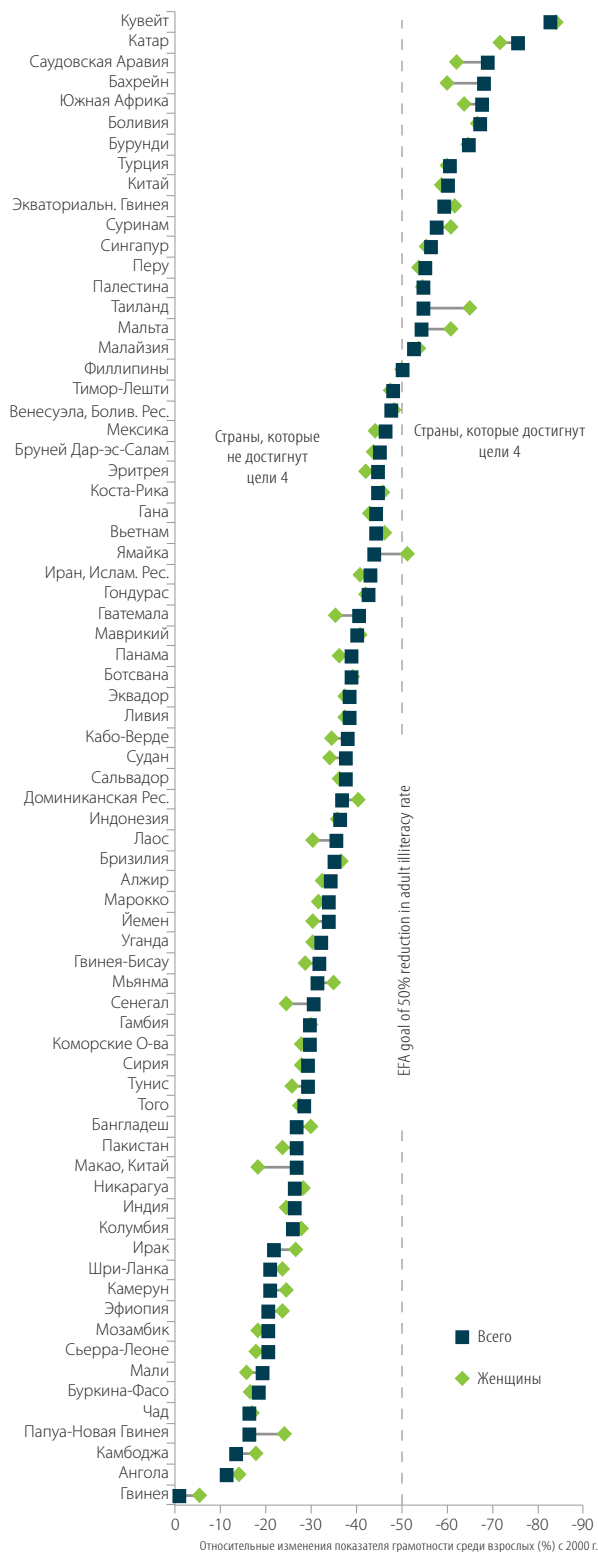
Важнейшее значение для успешной реализации любой крупной программы в области распространения грамотности имеет мобилизация и вовлечение учащихся через проведение информационно-пропагандистских кампаний. В Непале люди, получившие навыки грамотности, поощряют других садиться за парту.

– Вишну Карки
Читальный зал, Непал

Сегодня грамотность рассматривается как континуум навыков, дающих человеку возможность добиваться реализации своих профессиональных и жизненных целей

Диаграмма 4.1: Многие страны не смогут достичь поставленной цели – сокращения наполовину (в сравнении с показателями 2000 г.) доли неграмотных среди взрослого населения к 2015 г.

Прогноз изменения показателя грамотности среди женщин и взрослых в целом в период с 2000 по 2015 гг.



Примечание: Страны, в которых в 1995–2004 гг. показатель грамотности среди взрослых составлял менее 95% и где исходные оценочные данные и целевые показатели на 2015 г. были рассчитаны с использованием методики самозаявлений или заявлений, сделанных от имени других лиц.
Источники: Приложение, Статистическая таблица 2, данные Статистического института ЮНЕСКО (СИЮ)

Вставка 4.1: Для сопоставления на глобальном уровне требуется единое определение термина «грамотность»

Государства и их директивные органы признают потребность в наличии более полной и детальной, чем сегодня, информации о показателях грамотности населения. Вместе с тем, изменения, которые периодически вносятся в определение термина «грамотность», могут постепенно затруднить проведение глобальной оценки достигнутых результатов.

До недавнего времени почти все оценки, проводившиеся Статистическим институтом ЮНЕСКО (СИЮ), основывались на ответах глав домашних хозяйств или других членов домохозяйств в отношении наличия у них навыков чтения или письма. При этом в ряде стран исходили из того, что окончание начальной школы является подтверждением наличия у человека таких навыков. В последние годы в отсутствие обновленной информации, которая поступала до этого из традиционных источников, СИЮ был вынужден использовать данные из источников, опирающихся на результаты прямой оценки. Несмотря на учет изменений, произошедших в методиках оценки, последствия этих изменений не всегда ясно представляются.

Вместе с тем, как показал опыт, проблемы в проведении сравнительного анализа возникают не только из-за отсутствия сопоставимых данных. Еще одна трудность возникла в связи с изменением критерия грамотности, причем даже в тех странах, где для определения показателя грамотности используются одни и те же источники данных и одинаковые методики. Так, в 2010 г. Малайзия использовала показатель посещаемости, хотя до этого в стране использовался другой критерий для уровня определения грамотности. На момент принятия Дакарских рамок действий Китай использовал различные критерии для определения грамотности в городе и в сельской местности; единые критерии были введены в этой стране только с 2010 г. В ряде случаев определение грамотности менялось в течение короткого отрезка времени.

Например, в 2007 г. в Венесуэле определение «грамотный» относилось к умеющим прочесть и записать по меньшей мере один абзац текста на любом языке, а в 2009 г. оно касалось простого подтверждения респондентами своего умения читать и писать.

Источник: СИЮ (2014 г.).

Мониторинг показателей грамотности среди взрослых требует наличия регулярно обновляемой информации, позволяющей проводить сравнительный анализ. Однако получение такой информации может иногда быть затруднено, учитывая, что с 2000 г. определение термина «грамотность» неоднократно изменялось (Вставка 4.1). Говоря о странах, в которых в 1995–2004 гг. показатель грамотности составлял менее 95%,

Цель 4: Распространение грамотности среди взрослых

а статистические данные при этом основывались на регулярном представлении самозаявлений, лишь 17 из 73 таких стран планировали к 2015 г. вдвое сократить у себя долю неграмотных среди взрослого населения (Диаграмма 4.1).

Самый скромный результат в сокращении доли неграмотного населения (1%) показала Гвинея, самый высокий (83%) – Кувейт. Как правило, наиболее высоких показателей в снижении доли неграмотных удалось добиться странам с относительно высоким уровнем благосостояния, в частности Китаю, Саудовской Аравии и Сингапуру. И наоборот, самые бедные страны, такие как Камбоджа, Чад и Мозамбик, по-прежнему остаются в числе наиболее отстающих в достижении этой цели.

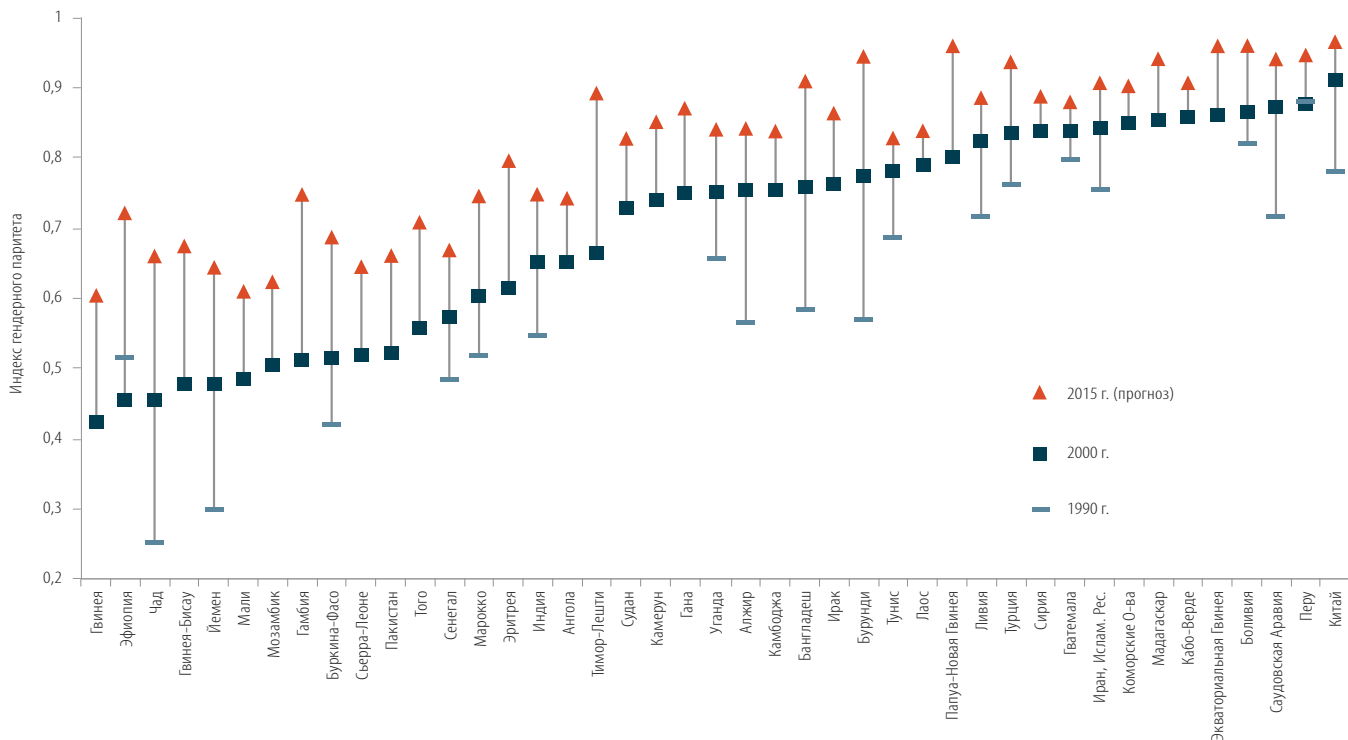
В Дакарских рамках действий содержится четкое упоминание целевой задачи, «в частности, в отношении женщин». Достигнутые успехи оказались неоднозначными: среди 73 вышеперечисленных

стран темпы достижения запланированных к 2015 г. показателей грамотности среди женщин оказались выше, чем в среднем для населения в целом.

Не вызывает сомнения то, что определенного прогресса достичь все-таки удалось. Так, всем странам, в которых в 2000 г. на 100 грамотных мужчин приходилось менее 90 грамотных женщин, удалось улучшить положение в сфере гендерного паритета. Например, в Тиморе-Лешти на 100 грамотных мужчин в 2001 г. приходилось всего 66 грамотных женщин, в 2010 г. их число составляло уже 83, а к 2015 г. прогнозируемое соотношение составляло 100:89 (Диаграмма 4.2). Глобальное улучшение ситуации с 2000 г., судя по всему, свидетельствует о дальнейшем движении в сторону достижения гендерного паритета в сфере грамотности, что следует из статистики по таким странам, как Йемен, которому также удалось добиться существенного прогресса в период 1990-2000 гг. Вместе с тем к 2015 г. ни одна из стран не достигнет полного гендерного паритета в сфере грамотности.

Все страны, в которых в 2000 г. на 100 грамотных мужчин приходилось менее 90 грамотных женщин, добились прогресса в достижении гендерного паритета в сфере грамотности

Диаграмма 4.2: По прогнозам, многие страны смогут к 2015 г. существенно улучшить показатели гендерного паритета в сфере грамотности
Индекс гендерного паритета (ИГП) в отдельных странах по показателю грамотности среди взрослых по состоянию соответственно на 1990 г., 2000 г. и 2015 г. (прогноз)



Примечание: Согласно данным, полученным по итогам обследования на основе метода самозаявлений или заявлений от имени других лиц, в 2000 г. индекс гендерного паритета в рассматриваемых странах не превышал показателя 0,9.

Источник: Приложение, Статистическая таблица 2, данные СИЮ.

Международные и страновые обследования способствуют прямой оценке уровня грамотности

Результаты прямой оценки указывают на то, что в вопросах достижения цели всеобщей грамотности взрослых мировому сообществу удалось продвигаться меньше, чем сообщается в официальных отчетах

Сложности в оценке уровня грамотности на основе самозаявлений и заявлений, сделанных от имени других лиц, стимулировали усилия по использованию методик прямой оценки в рамках программ обследования домашних хозяйств. Несмотря на возможность получения, благодаря этому подходу, дополнительных сведений, большинство стандартных обследований, касающихся прямой оценки навыков грамотности, основываются на методике простого бинарного деления: отсутствие или наличие грамотности.

В то же время с момента принятия Дакарских рамок действий грамотность все чаще рассматривается как многоаспектное понятие, предполагающее действия участников, помещенных в разные социально-культурные, политические, экономические и исторические условия; при этом каждый из участников преследует отличные от других цели приобретения навыков чтения и письма различного рода текстов. Грамотность может иметь разные формы, которые рассматриваются в качестве континуума навыков, необходимых для осуществления коммуникации. Специалисты по вопросам грамотности сегодня

интересуют, каким образом люди применяют свои навыки, какое значение эти навыки имеют в жизни людей и какую роль они играют в межличностном общении (Барлетт, 2008 г.; Принз, 2009 г.; Стрит, 2003 г.).

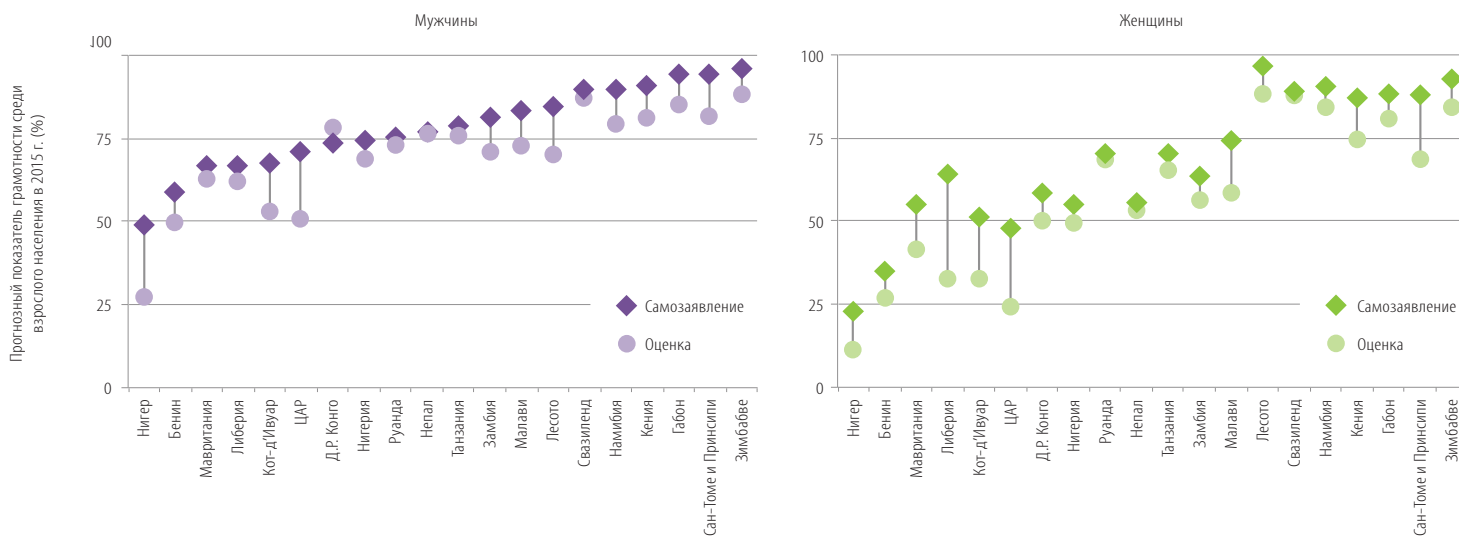
В связи с этим страны и международные организации стали проводить более комплексные исследования, позволяющие не только определить наличие или отсутствие у взрослых навыков грамотности, но также оценить их уровень и значение, которое эти навыки имеют для отдельного человека и для общества в целом (Ахмед, 2011 г.; Эспозито и др., 2014 г.; Гвадалупе и Кардосо, 2011 г.).

Демографическое обследование и обследование состояния здоровья населения; Кластерное обследование по множественным показателям (МИКС)

Начиная с 2000 г., две крупные международные программы обследования домашних хозяйств (Демографическое обследование и обследование состояния здоровья населения; Кластерное обследование по множественным показателям) стали использоваться для непосредственной оценки уровня грамотности среди взрослых членов домохозяйств (которым предлагалось прочесть фразу из текста). Лицам, обучавшимся ранее в средней школе, подобный

Диаграмма 4.3: Прогнозные показатели грамотности в 2015 г. по итогам прямой оценки оказались ниже, чем аналогичные показатели, полученные на основе самозаявлений домашних хозяйств

Показатели уровня грамотности среди взрослых в отдельных странах в разбивке по признаку пола и методу оценки, 2015 г. (прогноз)



Примечание: Ромбовидные маркеры показывают прогнозы, сделанные СИУ в 2011 г. на основе самозаявлений о наличии навыков грамотности; круглые маркеры показывают последние прогнозы СИУ, подготовленные на основе метода прямой оценки уровня грамотности.
Источники: база данных СИУ, ЮНЕСКО (2012 г.).

Цель 4: Распространение грамотности среди взрослых

тест не предлагался, исходя из предположения, что они обладают достаточными навыками грамотности. Несмотря на несовершенство подобного простого метода оценки, используемого в рамках различного рода обследований, его результаты оказались более точными в сравнении с подходом на основе самозаявлений и существенно улучшили понимание в отношении определения уровней грамотности.

В последние годы СИЮ избирательно использовал данные подобных обследований в тех случаях, когда отсутствовала актуализированная статистическая информация по вопросам распространения грамотности из других традиционных источников. Такое переключение с одного источника на другой дает возможность сопоставления более ранних прогнозов, сделанных на основе самозаявлений, и прогнозов последних лет с использованием методики прямой оценки в отношении 20 преимущественно африканских стран, расположенных к югу от Сахары (**Диаграмма 4.3**). Нередко между двумя прогнозами выявляются существенные различия. Прогнозы, сделанные на основе прямой оценки, указывают на более высокий процент взрослого населения, не обладающего достаточными навыками чтения, в сравнении с прогнозными оценками, полученными с использованием самозаявлений. В среднем разница по указанным 20 странам составляет 8 процентных пунктов, означающих, что в вопросах достижения цели всеобщей грамотности взрослых мировому сообществу удалось продвинуться меньше, чем сообщается в официальных отчетах.

Программа международной оценки знаний взрослого населения (ПИААК)

Разработанная ОЭСР Программа международной оценки знаний взрослого населения (ПИААК) представляет собой исследование (проводилось в 25 странах с высокими показателями грамотности) с участием 166 тыс. человек в возрасте от 16 до 66 лет. В сравнении с «Международным обследованием уровня грамотности среди взрослых», проводившимся в 1990-е гг., в ПИААК был расширен охват вопросов, связанных с оценкой грамотности, а также учтен опыт проводившегося в 2003-2007 гг. в 13 странах с высокими показателями грамотности населения «Обследования уровня грамотности и жизненных навыков взрослых».

По аналогии с предыдущими обследованиями шкала уровней и оценок ПИААК дает возможность сопоставить результаты по странам, уровню полученного образования и роду занятий. Результаты

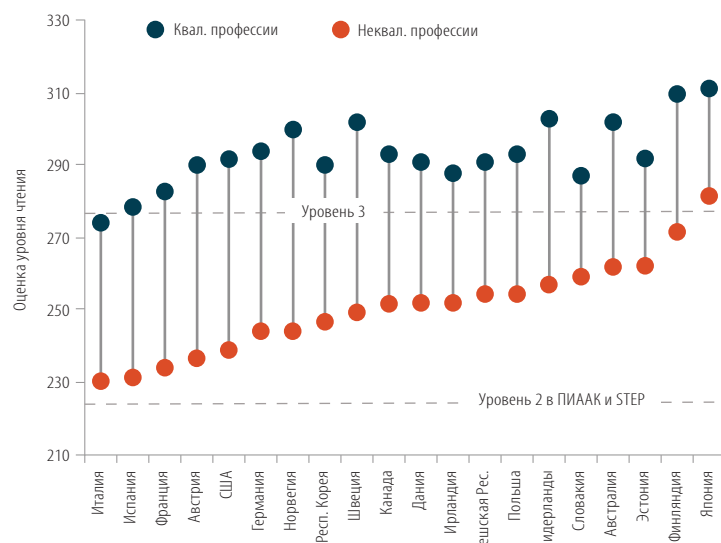
прямой оценки указывают на то, что даже в странах с высоким уровнем дохода существенное меньшинство взрослых имеет весьма низкий уровень владения навыками чтения (ОЭСР, 2013 г.).

ПИААК определяет в общей сложности шесть уровней владения навыками чтения: уровень 1 и уровни 1-5. Лица, отнесенные к уровню 1, способны читать короткие тексты на знакомые для них темы и «находить в тексте информацию, идентичную или тождественную содержащейся в вопросе или задании» (ОЭСР, 2013 г.). Около 3% взрослых из стран, охваченных ПИААК, имеют навыки чтения на уровне ниже 1, еще 12% продемонстрировали навыки на уровне 1, однако не выше этого уровня. Такие результаты свидетельствуют о том, что каждый седьмой взрослый, несмотря на учебу в школе, так и не овладел на приемлемом уровне навыками чтения, либо разучился читать в силу того, что не использовал полученные ранее навыки. В таких странах, как Франция, Италия и Испания более четверти взрослых имеют низкий уровень грамотности (ОЭСР, 2013 г.).

Различия в показателях грамотности среди взрослых на глобальном уровне объясняются не только уровнем полученного образования. Взрослое население в течение жизни продолжает получать

Профессии, требующие квалификации, содействуют совершенствованию навыков чтения

Диаграмма 4.4: Уровень владения навыками чтения на уровне стран заметно отличается в зависимости от рода деятельности
Оценка понимания прочитанного среди взрослых в возрасте 16-65 лет в разбивке по роду деятельности



Примечание: В число квалифицированных профессий включены руководители, специалисты, старшие должностные лица и технические специалисты. К неквалифицированным или базовым профессиям отнесены разнорабочие и производственные рабочие.
Источник: ОЭСР, 2013 г

ГЛАВА 4

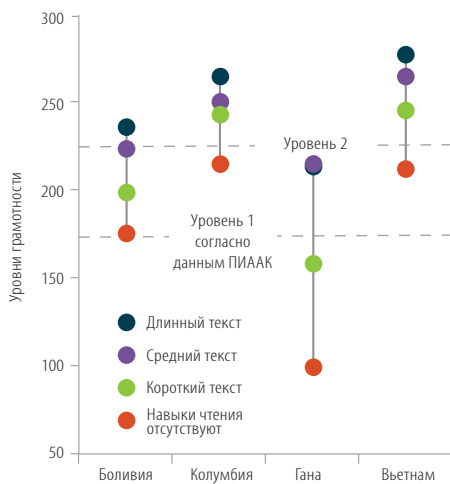
Одним из положительных аспектов проведения страновых оценок является увеличение числа национальных организаций и экспертов, вовлеченных в вопросы распространения грамотности среди взрослых

образование с учетом потребностей, обусловленных родом занятий. Вопрос состоит не только в том, что более образованные взрослые могут выполнять работу, требующую наличия навыков грамотности, но и в том, что квалифицированный труд содействует развитию навыков чтения. В подобных профессиях среда, стимулирующая чтение, в большей степени способствует сохранению навыков грамотности, чем в профессиях, где навыки чтения не столь важны. Результаты ПИААК показали большой разрыв в навыках чтения на уровне стран между работниками различных профессий. При этом навыки чтения среди взрослых, занятых в профессиях, отнесенных по классификации ОЭСР к «квалифицированным», оказались выше, чем аналогичные навыки среди лиц взрослого возраста, занятых неквалифицированным трудом. В некоторых странах – членах ОЭСР этот разрыв оказался значительно более выраженным, чем у остальных стран – членов Организации.

Так, например, различия в оценке навыков чтения среди лиц, занятых двумя вышеупомянутыми видами труда в Норвегии, оказались в два раза выше, чем аналогичные показатели в Словакии (**Диаграмма 4.4**).

Диаграмма 4.5: Более высокий показатель владения навыками чтения отмечен среди взрослых, чья профессиональная деятельность требует частого использования этого навыка

Показатели грамотности среди взрослого городского населения в зависимости от необходимости использования навыков чтения в работе (2011 г.)



Примечание: Определения уровней 1 и 2 идентичны определениям, используемым в ПИААК.

Источник: Расчеты специалистов STEP на основе данных обследований, проведенных в рамках STEP.

Исследование о влиянии навыков на повышение занятости и производительности труда (STEP)

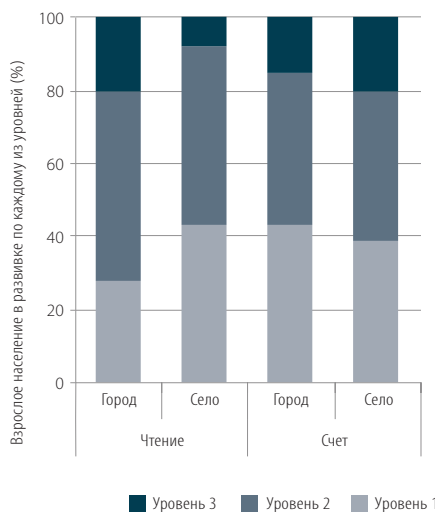
В 2010 г. Всемирный банк инициировал проведение в 13 странах со средним уровнем дохода исследования о влиянии навыков, в том числе навыков грамотности, на рост занятости и повышение производительности труда (Всемирный банк, 2014 г.). Использованное в этом исследовании определение грамотности, равно как и шесть уровней владения навыками, были аналогичны применявшимся в рамках ПИААК.

Несмотря на то, что исследования STEP проходили в большинстве случаев в городских районах, они касались категорий населения с относительно низким уровнем владения навыками грамотности. В связи с этим для оценки возможности привлечения к исследованию в качестве респондентов, в принципе, соответствующие лица должны были пройти контрольный первичный тест, ответив на восемь вопросов.

Среди стран, по которым была опубликована статистика, самый низкий показатель прохождения первичного теста был зафиксирован в Гане, где лишь

Диаграмма 4.6: Взрослое сельское население Парагвая имеет более низкий уровень владения навыками чтения, однако обладает более развитыми навыками счета

Распределение респондентов по уровню владения навыками чтения литературного текста и навыками счета (Парагвай, 2011 г.)



Примечание: Описание уровней владения навыками чтения литературного текста и навыками счета см. в документе СИУ за 2013 г.

Источник: Сарса и др., 2014 г.

Цель 4: Распространение грамотности среди взрослых

около 66% мужчин и 38% женщин, проживающих в городских районах, смогли полностью пройти этап проверки на английском языке. Зато в Шри-Ланке, где оценка проводилась на сингальском и тамильском языках, доля респондентов, прошедших первичный тест, оказалась намного выше (81%) как среди мужчин, так и среди женщин.

Этот значительный разброс в результатах говорит о еще больших, чем было принято считать, различиях между двумя этими странами в уровне полученных взрослыми в школе знаний и уровне владения навыками грамотности, согласно оценок, проводившихся на основе самозаявлений. Например, согласно данным СИЮ, показатель грамотности среди взрослых составлял в 2010 г. в Гане 71%, а в Шри-Ланке 91%. Это не удивительно, учитывая, что по состоянию на 2010 г. 30% взрослых в Гане никогда до этого не учились в школе, тогда как в Шри-Ланке этот показатель составлял всего 4% (Барро и Ли, 2013 г.). Разрыв, выявленный при проведении STEP, может также свидетельствовать, по меньшей мере частично, о различиях в качестве полученного образования. При этом в Гане оценка проводилась на английском языке, родном для менее чем 2% участвовавших в тесте взрослых. Среди небольшого числа тех, кто пользуется английским, успешно пройти первичный тест смогли 90%. В Шри-Ланке подавляющее большинство взрослых смогли пройти тест на родном для них языке.

Исследования, проведенные в рамках ПИААК в Боливии (Многонациональное Государство), Колумбии, Гане и Вьетнаме, указывают на прямую взаимосвязь между уровнем владения навыками чтения и объемом чтения в рамках выполняемой респондентами работы (**Диаграмма 4.5**). Чем больше чтения предполагает профессиональная деятельность взрослых, тем выше уровень владения ими навыками чтения. Показатели владения навыками чтения среди городских рабочих Вьетнама, занятых трудом, который предполагает интенсивное использование таких навыков, были сопоставимы с аналогичными показателями во Франции, Италии и Испании.

Программа оценки и мониторинга грамотности (ЛАМП)

Программа оценки и мониторинга грамотности была инициирована СИЮ с целью освещения различных аспектов уровня грамотности при оценке навыков чтения литературного текста, чтения документов и владения навыками счета (СИЮ, 2009 г.).

Тестирование взрослых в рамках ЛАМП проходило в сельских и в городских районах Иордании, Монголии, Палестины и Парагвая. Сложный характер этого обследования, а также совпавшие с его проведением изменения в системе управления СИЮ привели к затягиванию сроков его осуществления, а также сроков публикации официальных отчетов и данных (Гуадалупе, 2014 г.). Этим отчасти объясняется то, что несколько стран, изначально изъявлявших желание принять участие в программе, использовали в итоге альтернативные варианты. В частности, Кения провела собственное обследование, а Вьетнам присоединился к программе STEP.

ЛАМП определила три уровня владения полученными знаниями. Как показало обследование, проведенное в Парагвае, взрослое население сельских районов имеет более низкий в сравнении с городскими жителями уровень владения навыками чтения литературного текста. С точки зрения навыков счета разница между этими категориями была менее выраженной (**Диаграмма 4.6**). Только 9% сельских взрослых показали самый высокий уровень владения навыками чтения литературного текста (уровень 3). Среди городских жителей этот показатель составил 20%. Возможное объяснение этому состоит в том, что сельское население в меньшей степени рассматривает испанский в качестве родного (Сарса и др., 2014 г.).

Страновые оценки грамотности среди взрослых

В конце 1980-х гг. многие страны с низкими показателями грамотности стали самостоятельно проводить мероприятия по оценке уровня грамотности среди взрослого населения. Некоторые страны включили эти оценки в более крупные национальные обследования, что было эффективным с точки зрения затрат решением, которое имело целый ряд преимуществ (Венкатраман, 2008 г.). В других странах обследование полностью посвящалось вопросам оценки уровня грамотности среди взрослых. Национальное обследование уровня грамотности среди взрослых в Кении (2006 г.), проводившееся на 18 местных языках (помимо английского и суахили), выявило значительные различия в уровне грамотности городских и сельских жителей и позволило определить долю грамотного взрослого населения в стране, которая составила 59% среди женщин и 64% среди мужчин (ЮНЕСКО, 2008 г.). Результаты оценки уровня грамотности среди женщин оказались на 13 пунктов ниже показателя владения навыками чтения, опубликованными СИЮ на основе методики

После 2000 г. произошли существенные изменения в методах оценки навыков грамотности среди взрослых категорий населения

ГЛАВА 4

самозаявлений. Среди мужчин аналогичный показатель оказался ниже на 15%.

В 2008 г. Национальное статистическое управление Бангладеш разработало метод случайной выборки домашних хозяйств для проведения тестирования грамотности и навыков счета. Проведенное в 2011 г. общенациональное обследование на нескольких местных языках позволило определить четыре уровня владения навыками грамотности в разбивке по признаку пола среди лиц в возрасте 11–45 лет. Картина результатов этой оценки отличается от показателей грамотности, полученных на основе методики самозаявлений или заявлений от имени других лиц. В 2011 г., согласно данным, собранным в ходе переписи методом самозаявлений, показатель грамотности среди взрослых составил 64% у мужчин и 58% у женщин данной возрастной категории (Национальное статистическое управление Бангладеш, 2013 г.). При этом обследование уровня грамотности методом прямой оценки, проведенное в том же году, показало наличие навыков функциональной грамотности лишь у 57% мужчин и 50% женщин (**Таблица 4.1**).

Одним из положительных аспектов проведения страновых оценок является увеличение числа национальных организаций и экспертов, вовлеченных в вопросы распространения грамотности среди взрослых. К недостаткам можно отнести тот факт, что проведение внешней оценки и мониторинга грамотности может стать более сложным, ввиду появления конфликта интересов на уровне национальных учреждений, отвечающих одновременно и за мониторинг, и за сокращение доли неграмотного населения. Возложение на них такой двойной роли может подтолкнуть их к представлению завышенных данных или к ограничению доступа к статистическим данным для независимых экспертов.

Сравнение методом передвижки возрастов говорит о минимальном реальном улучшении положения дел в области распространения грамотности среди взрослых после 2000 г.

После 2000 г. произошли существенные изменения в методах оценки навыков грамотности среди взрослого населения. Однако эти методы пока не нашли достаточного распространения, которое позволило бы оценить общую картину; имеющиеся данные говорят о том, что традиционные подходы в оценке уровня грамотности имеют недостаточный охват и не отражают того, в какой степени взрослые владеют навыками грамотности, позволяющими им полноценно участвовать в жизни общества.

При этом был выявлен еще один разрыв в уровне знаний. Программы в области распространения грамотности разрабатываются, исходя из тезиса о том, что взрослые способны развить свои навыки грамотности. К сожалению, возможность использования показателя грамотности взрослого населения для оценки эффективности программ распространения грамотности затрудняется тем, что этот критерий применяется к различным группам взрослого населения в разные периоды времени. В результате этого даже в отсутствие реальных изменений в уровне владения навыками грамотности показатели грамотности среди взрослых могут показывать рост или снижение в зависимости от выбранной методики. Наиболее наглядным примером этого является т.н. «передвижка возрастов»:

Таблица 4.1: Взрослое население Бангладеш в разбивке по уровню владения навыками грамотности

Уровень грамотности	Навыки счета и грамотности по результатам прямого тестирования	Мужчины	Женщины
Неграмотные	Отсутствие способности различать буквы алфавита, распознавать слова/числа, считать деньги/предметы и т.п.	36%	41%
Полуграмотные	Способность узнавать и писать некоторые слова, считать предметы и вести счет на элементарном уровне	7%	9%
Начальный уровень грамотности	Способность читать и записывать простые фразы по знакомой тематике; владение четырьмя базовыми навыками арифметических вычислений; ограниченное использование указанных умений и навыков в знакомых жизненных ситуациях	13%	14%
Продвинутый уровень грамотности	Способность бегло читать и записывать информацию по разнообразной тематике; владение навыками четырех основных арифметических вычислений и способность к математическим умозаключениям; умение использовать эти навыки в повседневной жизни и в будущей учебе	44%	36%

Источник: Национальное статистическое управление Бангладеш (2013 г.), Таблицы 2.3 и 3.2.

Цель 4: Распространение грамотности среди взрослых

молодежь с законченным высшим образованием и соответствующими навыками грамотности переходит в категорию взрослого населения, замещая собой категорию лиц старшего возраста, имеющих более низкий уровень образования и, соответственно, навыков грамотности. Это может вести к улучшению, причем реальному, показателей грамотности среди взрослых, однако никак не связано с тем, что конкретное неграмотное взрослое население в результате осуществления соответствующих программ получило дополнительные навыки грамотности.

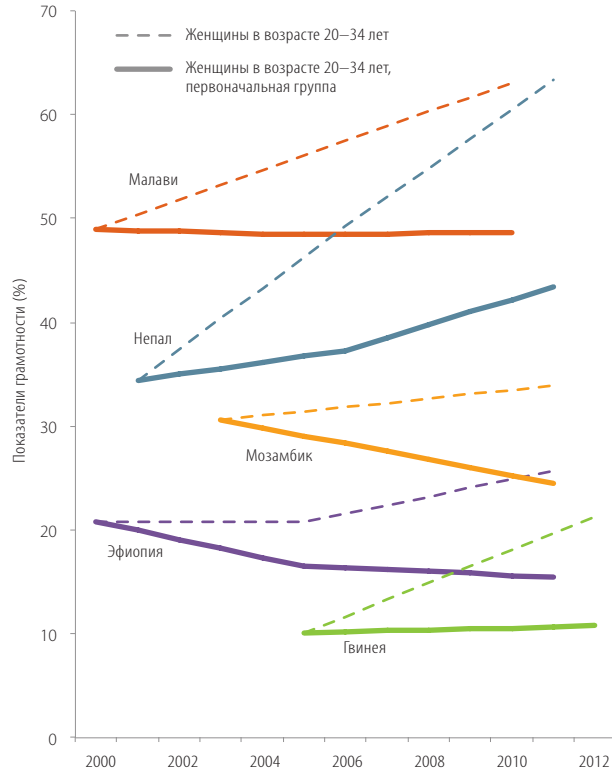
В связи с этим показатели грамотности среди взрослых могут существенно отличаться, если сравнить, с одной стороны, группу лиц в возрасте 20-30 лет в 2000 г. и аналогичную группу в 2010 г., и, с другой стороны, группу лиц в возрасте 20-30 лет в 2000 г. и группу в возрасте 30-40 лет в 2010 г. Любые изменения в последнем примере будут связаны не с изменением охвата обучением, а с приобретением навыков грамотности в рамках программ распространения грамотности или использования иных имеющихся возможностей. Анализ тенденций в сфере распространения грамотности с использованием метода передвижки возрастов обеспечивает важный дополнительный инструмент понимания изменений, происходящих в сфере распространения грамотности среди взрослых, и возможных причин этих изменений. Тем не менее, за исключением исследований, касающихся обучения на протяжении всей жизни в индустриально развитых странах, подобный метод редко используется на практике.

Однако именно он был применен для анализа данных, представленных в настоящем ВДМ. В идеале со временем это должно было бы обеспечить мониторинг навыков грамотности на уровне отдельной группы лиц. Однако, учитывая крайне редкий характер подобных исследований, для мониторинга уровня грамотности конкретной возрастной группы можно использовать данные демографических обследований и обследований состояния здоровья населения. Такие данные по 30 странам, собиравшиеся до настоящего времени дважды или трижды, уже были использованы (Barakat, 2015a). В ходе нынешнего анализа за основу были взяты результаты вышеназванных обследований в отношении женщин, учитывая более полный и исчерпывающий характер этой выборки.

Основной вывод сводится к тому, что в большинстве стран наблюдается тенденция медленного, однако устойчивого постепенного улучшения показателей грамотности среди молодых женщин, перешедших в категорию взрослого населения

Диаграмма 4.7: В развивающихся странах показатели владения навыками грамотности среди взрослых улучшились лишь в редких случаях

Показатели грамотности среди женщин в разбивке по отдельным странам и возрастным группам, около 2000 г. и 2010 г.



Примечания:

1. Уровень грамотности оценивался путем прямого тестирования.
 2. Сплошными линиями для каждой из стран показаны изменения за определенный период времени, касающиеся женщин, относившихся на момент первого обследования к возрастной группе 20-34 лет; например, сплошная линия в отношении Малави касается женщин, которым в 2000 г. было 20-34 года, а в 2010 г. 30-44 года. Пунктирные линии относятся к одной и той же возрастной группе; например, в случае с Малави, к женщинам возрастной группы 20-34 лет в 2000 г. и 2010 г.
 3. В 2001 г. демографическое обследование и обследование состояния здоровья населения Непала касались только замужних женщин, однако в 2006 г. и 2011 г. в выборке учитывались все без исключения женщины.
- Источник: Баракат (2015 г.) и группа по подготовке доклада по ОДВ, на основе анализа данных демографическое обследование и обследование состояния здоровья населения.

(Диаграмма 4.7; пунктирные линии); в то же время эти очевидные позитивные изменения исчезают при расчете на основе метода передвижки возрастов (Диаграмма 4.7; сплошные жирные линии). Так, например, в Малави показатель грамотности среди женщин в возрасте 20-34 лет составлял 49% в 2000 г. и 63% в 2010 г. При этом показатель грамотности по методу передвижки возрастов среди женщин в возрасте 20-34 лет в 2000 г. составили 49% и остался на прежнем уровне для женщин возрастной категории 30-44 лет в 2010 г. В Эфиопии показатель грамотности среди женщин в возрасте 20-34 лет при расчете по методу передвижки возрастов снизился за 11 лет

ГЛАВА 4

с 21% до 16% в отношении категории женщин в возрасте 31-45 лет.

Несмотря на то, что в анализе приводятся данные лишь по нескольким странам, эти результаты типичны для всех 30 стран, включенных в обследование. В большинстве стран уровень грамотности в рамках определенных возрастных групп оставался на прежнем уровне и даже постепенно снижался, когда приобретенные навыки в недостаточной степени использовались. Однако этот факт не противоречит общей тенденции повышения уровня грамотности среди взрослых. В то же время этот рост показателя грамотности почти полностью обеспечивается за счет перехода в данную возрастную группу на смену взрослым женщинам с низкими навыками грамотности более молодых женщин, получивших более высокий уровень образования. Эти результаты будут верны, даже если принять во внимание тот факт, что для людей, обладающих более высоким уровнем грамотности, более низка вероятность умереть в раннем возрасте и более высока вероятность покинуть свою страну.

Более глубокий анализ навыков грамотности на уровне подгрупп женщин показывает, что при всей своей незначительности позитивные изменения в большинстве случаев были связаны с тем, что женщины по меньшей мере начали посещать начальную школу. Эти успехи наименее заметны среди женщин, которые в детском возрасте никогда не учились в школе. Иными словами, вероятность успеха в деле повышения навыков грамотности более высока для тех, кто в свое время получил хоть какое-то формальное образование (Barakat, 2015b).

Согласно приведенным выше данным, Непал занимает особое место. Непалу удалось не только обеспечить наиболее высокие, среди стран, включенных в выборку, темпы улучшения показателей грамотности взрослых среди женщин в возрасте 20-34 лет, но и стать единственной страной, где, согласно трем проведенным в ходе обследования опросам, был подтвержден устойчивый прогресс при оценке по методу передвижки возрастов. Несмотря на то, что демографическое обследование и обследование состояния здоровья населения Непала в 2001 г. касалось только замужних женщин, в 2006 г. и 2011 г. в целевую выборку были включены все женщины этой страны. Одной из причин такого положительного результата могла стать успешная реализация правительством в 2008-2012 гг. национальной программы по борьбе с неграмотностью (35 млн. долл.), координировавшаяся Непальским национальным комитетом планирования,

который удостоился в 2010 г. Премии ЮНЕСКО за распространение грамотности.

Анализ причин ограниченного прогресса, достигнутого в сфере распространения грамотности среди взрослых

Отсутствие в большинстве развивающихся стран улучшений в сфере распространения грамотности среди взрослых ставит под серьезные сомнения эффективность усилий, предпринимавшихся в этой области после 2000 г. Оставшаяся часть этой главы посвящена анализу четырех факторов, и, возможно, поможет лучше понять причины невыполнения намеченных целей. К числу упомянутых факторов относятся: степень политической приверженности международного сообщества, эффективность кампаний и программ в области распространения грамотности, масштабы усилий, направленных на реализацию программ в области распространения грамотности на родном языке, важность наличия спроса на навыки грамотности. Несмотря на отсутствие анализа в отношении роли каждого из указанных факторов, данные, полученные после 2000 г. свидетельствуют о том, что все они должны приниматься во внимание при формулировании национальной политики в сфере распространения грамотности.

Неоднозначная приверженность международного сообщества задаче распространения грамотности

Самые высокие темпы роста глобальных показателей грамотности имели место в 1970-е годы, при этом в период с 1950 г. по 2000 г. число неграмотных людей в мире сократилось более чем наполовину. В 1970-2000 гг. показатель грамотности в странах к югу от Сахары удалось повысить с 28 до 60%, а в арабских государствах – с 29 до 63% (ЮНЕСКО, 2006 г.). В последнюю четверть XX века со стороны международного сообщества, воодушевленного столь впечатляющим прогрессом, неоднократно звучали призывы поощрять распространение грамотности среди взрослых. Заявленные целевые показатели давали надежду на то, что процесс ликвидации неграмотности будет столь же успешным, как и борьба с полиомиелитом и что неграмотность может быть в конце концов «искоренена». В 1989 г. ЮНЕСКО инициировала принятие «Плана действий по искоренению неграмотности к 2000 г.». Конкретные цели по улучшению положения дел в

После 2000 г. интерес региональных организаций и правительств в проведении кампаний по распространению грамотности возрос

Цель 4: Распространение грамотности среди взрослых

области распространения грамотности предусматривали также «Дакарские рамки действий» (2000 г.).

Цели в области развития, сформулированные в Декларации тысячелетия (ЦРТ), в отличие от Декларации по ОДВ, не включали конкретных задач в области обучения взрослых и распространения грамотности. Имплицитно предполагалось, что всеобщий доступ к качественному начальному образованию в итоге обеспечит и грамотность среди взрослого населения. Принятие ЦРТ позволило отразить и помогло сформулировать задачи в области развития, а также механизмы оказания помощи. Существует мнение, что это способствовало также включению проблематики распространения грамотности среди взрослых в международные и национальные повестки дня (Wagner, 2010). Один из участвовавших в подготовке настоящего доклада экспертов провел сравнительный анализ национальных планов развития образования 30 стран за 2000 г. и 2007 г. Анализ подтвердил, что распространению грамотности среди взрослых в сравнении с другими целями ОДВ уделялось меньшее внимание (МИПО, 2015 г.).

В них преобладало концептуальное изложение проблемы борьбы с неграмотностью. ООН объявила 2003-2012 гг. Десятилетием грамотности Организации Объединенных Наций (ДГООН). В 2006 г., когда стало очевидным, что предпринимаемые усилия будут недостаточны для достижения к 2015 г. целевых показателей, ЮНЕСКО провозгласила Инициативу по распространению грамотности в целях расширения прав и возможностей (LIFE) в качестве рамочной основы по осуществлению Международного плана действий для ДГООН. Ее цель состояла в том, чтобы стимулировать правительства, неправительственные организации (НПО), частный сектор и учреждения в области развития к активизации и продвижению усилий в области распространения грамотности. Мероприятия в рамках LIFE были сосредоточены в 35 странах, где проживало 85% от общего числа не имеющих образования взрослых, и способствовали концептуальному расширению понятия «грамотность».

Еще одним важным практическим шагом в деле распространения грамотности среди взрослых, стало принятие в декабре 2006 г. на шестой Международной конференции по образованию взрослых (КОНФИНТЕА VI, Белен, Бразилия) Беленских рамок действий. Этот рамочный документ отражал всеобъемлющее толкование понятия «грамотность» (Oxenham, 2008) и рассматривал его в качестве основы образования взрослых и отправной точки при формулировании

целей в области образования и развития в течение всей жизни. Его принятие позволило переосмыслить восприятие проблематики грамотности в рамках системы ООН; ИЮОЖ было поручено возглавить работу по формулированию соответствующих мер политики (ИЮОЖ, 2010 г.).

«Второй глобальный доклад по обучению и образованию взрослых: переосмысление концепции грамотности», известный также как ГДООВ-2 (ИЮОЖ, 2013 г.), стимулировал включение идей, заложенных в Беленских рамках действий, в обсуждение этой проблематики на национальном уровне и обеспечил их отражение в рамках пересмотра национальной политики. На основе анализа 129 национальных докладов о ходе работы в нем был представлен всеобъемлющий обзор национальной политики в сфере распространения грамотности и достигнутые в этой области результаты.

Несмотря на заслуживающие одобрения глобальные инициативы по расширению концепции грамотности среди взрослых, предпринятые после 2000 г., а также разработку основанных на этих принципах программ в области распространения грамотности, реализация этих программ на практике оказалась недостаточно эффективной. Среднесрочная оценка LIFE выявила трудности в формировании единого понимания этой инициативы. Программы в области распространения грамотности положили начало существенным изменениям в контексте реализации СП-ОДВ. Тем не менее, как показала оценка, эти изменения были лишены долгосрочного концептуального видения и проводились без учета национальных стратегий развития в области образования (UIL, 2012; MDF, 2013).

Кампании и программы распространения грамотности изменились, однако их воздействие остается ограниченным

В 1970-х и 1980-х годах правительства проводили многочисленные кампании, осуществлявшиеся в ряде случаев по итогам коренных социальных преобразований. Однако в 1990-е годы подобные кампании стали менее частыми в связи с переключением основного внимания международного сообщества на вопросы всеобщего начального образования (Robinson-Pant, 2010). В основе этой тенденции лежали политические причины, а также критика подходов к повышению уровня грамотности, использовавшихся в рамках упомянутых кампаний (Boughton, 2010).

При проведении кампаний неграмотность часто представляют как «социальную болезнь», которую можно искоренить

ГЛАВА 4

Тем не менее после 2000 г. интерес региональных организаций и правительств к проведению кампаний по распространению грамотности возрос, особенно в странах Латинской Америки (**Таблица 4.2**). Ставившиеся в рамках кампаний задачи нередко были амбициозными, однако сроки их выполнения в ряде случаев уже прошли, а цели по-прежнему не достигнуты. По мнению ряда экспертов, практически повсюду поставленные задачи выполнены не были (Rogers, 2003; Wagner, 2013).

Проведение крупных кампаний сопряжено с определенными рисками. Они могут порождать завышенные ожидания. Такие кампании нередко не учитывают разнообразие контекстов, основываясь на централизованно разработанном «на все случаи жизни» подходе с четко прописанной программой обучения, целями и учебно-методическими материалами. В некоторых странах кампании были рассчитаны на определенную целевую аудиторию, например на лиц, содержащихся в тюрьме (Пакистан), инвалидов (Эквадор) или коренных жителей (Никарагуа) (Hanemann, 2015).

Используемые лозунги зачастую представляют неграмотность как «социальную болезнь», которую можно «искоренить» благодаря правильным оперативным мерам. Такая трактовка использовалась в Боливии (Многонациональное Государство) и Тиморе-Лешти. Подобный подход ведет к высмеиванию неграмотных, лишает мотивации людей со слабыми навыками грамотности, вынуждает их скрывать свои проблемы, особенно когда политическое руководство уже объявило страну территорией, свободной от неграмотности.

Отсутствуют системы мониторинга и оценки, которые позволяли бы оценить достигнутый прогресс. Сложная по определению тематика образования взрослых, требующая наличия потенциала и соответствующих механизмов координации, могла в определенных случаях затруднить достижение ожидаемых результатов (ИЮОЖ, 2012 г.). Единственным исключением стала национальная кампания по распространению грамотности в Южной Африке (**Вставка 4.2**).

Статус педагогов, работающих в области грамотности взрослых, по-прежнему невысок. Набор и подготовка преподавателей считаются самым слабым звеном в рамках кампаний по распространению грамотности. Последние по-прежнему часто опираются на добровольцев (в качестве примеров можно привести программы распространения грамотности в Бразилии или в Гане).

Несмотря на возобновление заинтересованности со стороны правительств и серьезные задачи, постановкой которых характеризовались подходы к кампаниям в области распространения грамотности, осуществлявшимся после 2000 г., заметного влияния на улучшение навыков грамотности они в целом не оказали.

Прогресс в признании важности родного языка

В Дакарских рамках действий говорилось о «большом значении местных языков для обеспечения первоначальной грамотности». После Дакарской конференции все громче стали звучать призывы к тому, чтобы распространение грамотности среди взрослых основывалось на родном языке, которые подкреплялись исследованиями в области многоязычного образования в формальной и неформальной среде. Однако многие руководители, признавая образовательные преимущества использования родного языка учащихся, придерживаются неопределенной позиции относительно возможности применения многоязычных подходов, опасаясь разногласий или конфликта в ситуациях языкового разнообразия.

Последствия таких колебаний политических руководителей для проведения программ распространения грамотности среди взрослых рассматривались редко. Многоязычные подходы сегодня пользуются большим доверием, чем в начале периода ОДВ, но их воплощение в конкретные результаты идет медленно. Даже те страны, в которых эти подходы применяются сравнительно давно, опираются на негосударственных участников и на специализированные учреждения, а не на осуществление деятельности в основном русле планирования и бюджетирования.

Чем ближе практические работники знакомятся с реалиями общин, говорящих на языках, которые не являются доминирующими, тем лучше они понимают, что язык обучения, не являющийся родным, оказывается препятствием. И, напротив, чем больше руководители обращают свой взгляд на глобальную сцену, глобальный рынок и глобальные взаимосвязи, тем меньше внимания, судя по всему, они уделяют местным реалиям и потребностям общин.

По результатам последней (2010 г.) переписи населения в Мексике, на местных языках говорят 6,6 миллиона человек, или примерно 6,5% населения страны (INEGI, 2012). Правительственная инициатива под названием «Модель обучения для жизни и работы», осуществление которой было начато в 2000 г., была

Цель 4: Распространение грамотности среди взрослых

Таблица 4.2: Национальные кампании по распространению грамотности, проведенные после Дакарской конференции

Страна	Название кампании или программы	Год начала кампании	Число неграмотных на стадии начала (тыс.)	Целевое число (тыс.) или уровень грамотности к завершению кампании
Афганистан	Национальный план действий в области грамотности (различные программы)	2010	9 500	3 600 к 2014 г. Увеличение с 26% до 60% к 2020 г.
Аргентина	«Встреча»	2006	730 (2006 г.)	«Свободная от неграмотности» в 2010 г.
Бангладеш	Национальный план действий (различные программы)	2010	49 036 (2005–2009 гг.)	37 000 (лица в возрасте 11–45 лет) Грамотность на уровне 100% к 2014 г.
Боливия (М.Г.)	Национальная программа распространения грамотности «Да, могу»	2006	1 200 (2006 г.)	«Свободная от неграмотности» к 2008 г.
Бразилия	Программа «Грамотная Бразилия»	2003	15 090 (1994–2004 гг.)	«Свободная от неграмотности» в 2010 г. (2 000 в год)
Буркина-Фасо	Национальная программа ускоренного распространения грамотности	2010	5 646 (2005–2009 гг.)	Увеличение на 4 000 с 28,3% (2007) до 60% в 2015 г.
Чили	Кампания распространения грамотности «Вы учитесь»	2003	480 (2006 г.)	20 000 в год
Китай	«Руководящее мнение относительно дальнейшего распространения грамотности»	2007	64 604 (2005–2009 гг.)	Сокращение уровня неграмотности взрослых до менее чем 6% к 2020 г.
Колумбия	Национальная программа распространения грамотности и базового образования молодежи и взрослых	2007	2 475 (2006 г.)	«Свободная от неграмотности» к 2015 г.
Доминиканская Республика	Национальная сеть распространения грамотности	2005	737 (2006 г.)	200 за три года
Эквадор	«Мануэла Саенс»	2006	672 (2006 г.)	Сокращение уровня неграмотности до 2% к 2015 г.
Египет	Национальная кампания распространения грамотности	2011	17 816 (2005–2009 гг.)	Сокращение уровня неграмотности до менее чем 10% к 2020 г.
Сальвадор	Национальный план развития образования на период до 2021 г.	2007	1 006 (2006 г.)	360 за три года
Англия (Соединенное Королевство)	Жизненные навыки	2001	5 200 (16%) имеют навыки грамотности ниже уровня 1	Повышение уровня жизненных навыков 2250 взрослых за период 2001–2010 гг.
Гана	Национальная программа распространения функциональной грамотности	2000 Фаза 2	5 290 (2000–2004 гг.)	1 000 к 2006 г.
Гватемала	Национальная стратегия обеспечения всеобщей грамотности	2005	1 818 (2006 г.)	863 за три года
Индия	«Задача — грамотная Индия»	2009	283 105 (2005–2009 гг.)	70 000 (60 000 женщин) к 2017 г.; грамотность на уровне 80% к 2017 г.
Индонезия	«Познакомьтесь!»	2006	12 858 (2005–2009 гг.)	8 500; грамотность взрослых на уровне 96% к 2014 г.
Мексика	Модель обучения для жизни и работы	1997	5 942 (2006 г.)	Уменьшение уровня неграмотности с 4,7% до 3,5% к 2015 г.
Намибия	Национальная программа распространения грамотности	1992	316 268 (2007 г.)	Достижение общей грамотности молодежи и взрослых на уровне 90% к 2015 г.
Непал	Национальная программа кампании по распространению грамотности	2008	7,604 (2005–2009 гг.)	Грамотность на уровне 100% к 2011 г.
Никарагуа	Национальная кампания по распространению грамотности «От Марти до Фиделя»	2007	1,095 (2006 г.)	Уменьшение уровня неграмотности до менее чем 3% к 2009 г.
Пакистан	Программа распространения грамотности Национальной комиссии по развитию человека	2002/03	46,625 (1994–2004 гг.)	Грамотность на уровне 85% к 2015 г.
Панама	Проект распространения грамотности «Охватить всю страну»	2005	168 (2006 г.)	90 за пять лет
Парагвай	Национальный план распространения грамотности «За грамотный Парагвай»	2005	192 (2006 г.)	Преодолеть абсолютную неграмотность (156) и функциональную неграмотность (100)
Перу	Национальная программа мобилизации в поддержку грамотности	2006	1 465 (2006 г.)	Уменьшение уровня неграмотности до 2,5% к 2015 г.
Южная Африка	Программа массового распространения грамотности Kha Ri Gude	2008	9 600 (2006 г.)	4 700 (2008–2012 гг.)
Тимор-Лешти	Национальная кампания по распространению грамотности «Да, могу»	2007	252 (2005–2011 гг.)	Искоренение неграмотности к 2011 г.
Венесуэла (Б.Р.)	«Миссия Робинсона»	2003	1 008 (2001 г.)	«Свободная от неграмотности» в 2006 г.

Грамотность требует не только более эффективного предоставления условий для обучения, но и расширения возможностей для использования, улучшения и сохранения навыков грамотности

Источник: Based on Hanemann (2015).

Вставка 4.2: Проведение кампаний и программ по распространению грамотности редко сопровождается оценкой их эффективности

Кампании по распространению грамотности ставят серьезные цели, однако редко предусматривают создание механизмов мониторинга и оценки для отслеживания прогресса и представления отчетности о достигнутых результатах.

Модель кампании по распространению грамотности «Да, могу» была разработана в 2001 г. Педагогическим институтом Латинской Америки и Карибского бассейна в Гаване. В рамках этой кампании программы массового распространения грамотности осуществлялись сначала с помощью радио, а затем – видеоматериалов посредством телевидения и DVD. Благодаря этой модели распространения грамотности в период 2003–2013 гг. читать и писать научились свыше 7 миллионов человек в 30 странах, в основном в Латинской Америке и Карибском бассейне, а также в Африке к югу от Сахары. Трехмесячное обучение организовано в три этапа: подготовка, преподавание навыков чтения и письма и их закрепление. С 2004 г. этой кампанией стал заниматься созданный в то время региональный альянс АЛБА (ранее носивший название «Боливарианский альянс народов нашей Америки» – *Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra America*). С тех пор «свободными от неграмотности» себя объявили три страны, входящие в этот альянс: Многонациональное Государство Боливия (2009 г.), Эквадор (2009 г.) и Никарагуа (2011 г.). Некоторые правительства рассматривают эту кампанию как «недорогостоящую методику относительно быстрого обучения очень большого числа людей». Однако, несмотря на широкое использование этих программ, не проводилось независимых оценок их экономической эффективности или потенциала для формирования устойчивых навыков чтения в широких масштабах.

В 2009 г. в Индии было начато осуществление общенациональной государственной кампании распространения грамотности под названием «Задача – грамотная Индия». Ее популяризации и популярности способствовало ее широкое освещение средствами массовой информации. Цель программы состояла в решении поставленной правительством задачи, заключавшейся в повышении уровня грамотности взрослых в стране до 80% и в формировании навыков функциональной грамотности у 70 миллионов человек, включая 60 миллионов женщин. Навыки грамотности женщин связаны с «расширением прав и возможностей женщин» и, тем самым, с

«инклюзивным ростом в социально-культурной, экономической и политической областях». Эта кампания также направлена на охват 1,5 миллиона взрослых программой базового образования и еще 1,5 миллиона – программой развития профессиональных навыков. Как и в отношении других кампаний, ее экономическая эффективность и потенциал для развития устойчивых навыков чтения в широких масштабах не стали предметом независимой оценки.

В апреле 2008 г. в Южной Африке была начата кампания массового распространения грамотности под названием *Kha Ri Cude*, направленная на обучение грамоте к концу 2012 г. 4,7 миллионов взрослых, в основном женщин. Учебные материалы основываются на комплексном подходе к обучению грамоте, который опирается на концепции «языкового опыта» и «целостного мира» и учитывает последние открытия в области нейро-когнитивных исследований. Материалы отличаются высокой степенью структуризации и предусматривают проведение последовательных мероприятий по преподаванию чтения и письма, включая обучающие игры, которые помогают учащимся выработать требуемую скорость осмысленного чтения и приобрести устойчивые навыки грамотности. Учебная программа организована по восьми темам, которые актуальны для мотивации учащихся. Оценка основывается не на заключительных экзаменах, а на внутренних свидетельствах в виде стандартного оценочного средства (все учащиеся выполняют одни и те же работы и оцениваются согласно одним и тем же критериям). Тестирование учащихся осуществляется на постоянной основе при помощи набора для оценки успеваемости, включающего десять заданий для оценки навыков грамотности на родном языке учащегося и десять заданий для оценки навыков счета. Задания основываются на компетенциях и увязаны с различными этапами обучения. Задания проверяются тренером, апробируются инспекторами и контролируются координаторами, а затем возвращаются в головной офис кампании для заключительной проверки, проводимой национальным квалификационным органом. Имеющиеся данные позволили бы провести последовательную оценку эффективности этой кампании, однако таких исследований пока что не предпринималось.

Источники: Boughton (2010); Hanemann (2014); Ministry of Human Resource Development of India (2010).

направлена на распространение грамотности среди групп коренного населения на их родном языке с возможностью изучения и использования также испанского языка. Были разработаны два учебных курса для представителей коренных общин: для двуязычных лиц и для тех, кто изначально говорил только на языке коренного населения (Robinson, 2015). С 2007 г. правительство стало уделять больше внимания обездоленным группам, в том числе коренному населению, благодаря чему при обучении грамоте стали использовать больше языков – сегодня их насчитывается 45, – причем на каждом из них разрабатываются учебные материалы (Gobierno de Mexico, 2012). Однако, хотя в сегодняшнем национальном плане развития образования группы коренных народов отнесены

к числу тех, кто сталкивается с особыми вызовами в области грамотности, в нем не предлагается конкретных мер, а только говорится о необходимости разработки программ, отвечающих местным условиям. Не предлагается в нем и никаких стратегий распространения грамотности (Robinson, 2015).

В Марокко до середины 1990-х годов единственными языками, санкционированными правительством, были современный стандартный арабский и французский языки. Тамазигхтский язык не поощрялся, не говоря уже о его популяризации. Изменение языковой политики нашло отражение в конституционной реформе. В конституции 1996 г. официальным языком был назван арабский язык. В конституции 2011 г. говорится об «охране языков и форм культурного самовыражения,

В ближайшие годы потенциал мобильных телефонов для повышения спроса на грамотность может проявиться со всей очевидностью

Цель 4: Распространение грамотности среди взрослых

используемых в Марокко», языкам посвящен отдельный пункт, а официальными языками названы арабский и тамазигхтский. Ни в одной из этих двух конституций не упоминается французский язык. При новой конституции названия государственных учреждений все чаще стали появляться на арабском и тамазигхтском языках, однако последний в письменном виде на повседневной основе практически не используется. В 2005-2008 гг. в рамках совместного проекта департамента по борьбе с неграмотностью Министерства образования и ЮСЭЙД в программах распространения грамотности среди взрослых женщин, предназначенных также информировать их о новых основах семейного права, был введен принцип использования «языкового перехода». В соответствии с этим принципом женщин сначала учили писать на их родном языке, а потом переходили к формированию у них более широких навыков грамотности на арабском языке (Robinson, 2015).

В Папуа-Новой Гвинее говорят на 838 языках, что больше, чем в любой стране мира (Lewis et al., 2013). Официальным языком здесь является английский, а в качестве лингва франка для более широкого общения признаны пиджин-языки ток-писин и хири-моту. Конституция Папуа-Новой Гвинее 1975 г. включает пункт, касающийся содействия распространению грамотности, и содержит обращенный ко всем лицам и государственным органам призыв стремиться к обеспечению всеобщей грамотности на языках ток-писин, хири-моту или английском языке, а также на местных языках. Политика обеспечения грамотности взрослых, опубликованная в 2000 г., четким образом увязывала приобретение навыков грамотности с языковым контекстом. Четыре из ее пяти целей, связанных с грамотностью, касаются выбора языка при четко просматриваемом намерении обеспечить доступность грамотности на языках, на которых говорит народ. В докладе об образовании взрослых отмечается расширение использования языка ток-писин и перечисляются еще 13 языков, выступающих в качестве лингва франка в региональных масштабах (Papua New Guinea National Department of Education, 2008). Однако активная приверженность негосударственных партнеров делу грамотности взрослых привела к самоустранению правительства и последующей нехватке государственных инвестиций в распространение грамотности взрослых. Самые последние оценки говорят о том, что потребуются еще пройти долгий путь для овладения грамотой, даже на языке ток-писин (Robinson, 2015).

За период после 2000 г. во многих странах с низкими уровнями грамотности сложились благоприятные условия для увеличения акцента на использовании родного языка в качестве средства обучения в рамках

программ распространения грамотности взрослых. Однако, либо в силу материально-технических проблем, либо в результате неопределенности позиций политических руководителей, эти программы пока еще не внесли ощутимого вклада в улучшение навыков грамотности взрослых в достаточно широких масштабах.

Изменения в повседневной жизни пока что не привели к существенному росту спроса на грамотность

Родители, пережившие трудные времена, когда даже написать письмо им было не по силам, сегодня пользуются мобильными телефонами и банкоматами и делают все ради образования своих детей, чтобы те из-за своей неграмотности никогда не чувствовали себя отверженными.

– Омовигхо Рани Эбирери,
Университет Майдугури, Нигерия

Маловероятно, что развитие навыков грамотности среди взрослых можно будет когда-либо обеспечить без одновременного увеличения спроса на грамотность. Грамотность требует не только более эффективного предоставления условий для обучения, но и расширения возможностей для использования, улучшения и сохранения навыков грамотности.

Такие возможности расширились в период после 2000 г. Сформировался благоприятный контекст, когда активная грамотная среда содействует приобретению и сохранению навыков грамотности посредством сотрудничества на уровне общины, например, в областях сельскохозяйственного маркетинга, мер по охране здоровья населения, инициатив по микрофинансированию или инвестированию в управление водными ресурсами (Easton, 2015). Кроме того, быстрые преобразования в сфере коммуникационных технологий привели к появлению новых возможностей для использования грамотности. Однако, несмотря на растущее признание того, что программы распространения грамотности должны использовать эти возможности, влияния последних на формирование навыков грамотности пока еще не ощущается.

Проекты, связанные с сельскохозяйственным маркетингом и развитием источников существования, требуют повышения уровня навыков грамотности. В Камеруне, Мали и Мозамбике формирование управленческих навыков и потенциалов на уровне общины, в том числе в области грамотности, успешно обеспечивалось посредством стратегий

ГЛАВА 4

сотрудничества, направленных на расширение использования рыночных возможностей, прежде служивших источником эксплуатации, в интересах мелких фермеров (Bingen, Serrano et al., 2003). Практическое исследование, проведенное с широким участием населения, использовалось в Латинской Америке для того, чтобы помочь фермерам понять весь цикл движения их продукции от поля до стола потребителя и выявить потенциальные области более производительной деятельности, необходимые меры и пути обеспечения соответствующих учебных потребностей, включая улучшение навыков грамотности (Ashby et al., 2009).

Организация предоставления новых услуг в области охраны здоровья и управление ими на местной основе также сопровождаются мерами по распространению грамотности. В рамках работы, проведенной среди коренного населения аэта на филиппинском острове Лусон, при подготовке новых деревенских медицинских работников важное место было отведено их участию в организованных дискуссиях о роли охраны здоровья в жизни человека, семьи и общины наряду с социально-экономическими последствиями (Estacio, 2013). В провинциях Буркина-Фасо Гурма и Кульпелого в рамках инициативы в области репродуктивного здоровья, получившей поддержку одной из международных НПО, была проведена подготовка в областях гинекологии и применения долгосрочных контрацептивных мер, объединявшая деятельность в сферах формирования навыков грамотности и охраны здоровья (Lankoande и McKaig, 2005).

Продолжается использование инициатив в области микрофинансирования в качестве средства, которое не только помогает домохозяйствам бороться с нищетой, но и создает возможности для использования навыков грамотности и счета в условиях роста монетизации и рыночных обменов. В рамках таких инициатив кооперативы обучают общинных лидеров основам бухгалтерского учета, управления кредитами и оценки платежеспособности. Их поощряют обращаться за кредитами в письменном виде. Руководители местных структур постепенно сами учатся проводить официальные оценки возможности выдачи запрашиваемых займов и предоставляют потенциальным заемщикам техническую помощь для обеспечения кредитоспособности их проектов (Easton, 2015). Поддержанная НПО инициатива по созданию учреждения микрофинансирования в шести деревнях индийского штата Карнатака позволила разработать инновационную модель мобилизации общины. Вместо того чтобы ограничиться охватом

только образованных клиентов или пойти по пути подготовки более бедных и менее грамотных клиентов, сотрудники этого учреждения организовали группы самопомощи, грамотные участники которых разъясняли вопросы управления кредитами другим участникам (Brook et al., 2008).

Инициативы по совместному управлению ресурсами также создают возможности, требующие навыков грамотности. В округе Карнул индийского штата Андхра-Прадеш была организована неформальная школа для распространения знаний в области водных ресурсов среди местных фермеров, которые дали высокую оценку роли грамотности как важного навыка в деле принятия решений относительно управления водными ресурсами и выбора выращиваемых культур (Chavva и Smith, 2012). Однако навыки грамотности, пусть и высоко ценимые, не требовались всем фермерам для улучшения рационального использования подземных вод и ухода за урожаем. Это заставляет предположить, что, несмотря на многие изменения, которые происходят в сельской экономике и обществе, относительно медленный темп этих преобразований, возможно, недостаточен для возникновения у взрослых потребности в навыках грамотности. Вкупе с таким фактором, как малый масштаб мер, посредством которых предпринимались попытки совместить общинное развитие с формированием навыков грамотности, это может объяснить причину, по которой спрос на грамотность не растет в ожидаемой степени, а результаты распространения грамотности среди взрослых не улучшаются.

Однако весьма перспективным представляется другой вид преобразований – быстрое распространение коммуникационных технологий. В Декларации об образовании для всех, принятой в Джомтьене, не упоминались ни «компьютер», ни «Интернет». Эти понятия появляются в Дакарских рамках действий, принятых в 2000 г., однако в этом многостраничном документе они встречаются лишь дважды, и то лишь в связи с теми мерами, которые надлежит принимать школам для содействия равенству в обучении. Тем временем использование мобильных телефонов выросло в геометрической прогрессии даже в обществах с низкими уровнями грамотности. Способны ли они изменить грамотную среду?

В Африке к югу от Сахары доступ к Интернету по-прежнему во многом ограничен, но для содействия практике чтения и формированию более активной грамотной среды можно будет воспользоваться всеобщим характером распространения мобильных телефонов. Люди уже используют их для банковских

Цель 4: Распространение грамотности среди взрослых

операций, оплаты счетов и социальной коммуникации. Они даже участвуют в демократических процессах, например, общаясь с политическими руководителями посредством SMS-сообщений (Asino et al., 2011). Недавно проведенное сравнительное обследование использования мобильных телефонов, которым было охвачено свыше 4 000 человек в семи странах (Гане, Зимбабве, Индии, Кении, Нигерии, Пакистане и Эфиопии), показало, что мужчины читают больше литературы о мобильных телефонах, чем женщины, однако в целом женщины читают гораздо больше, чем мужчины. Прикладная программа Worldreader, предназначенная для мобильных телефонов, также показывает, каким путем технология способствует созданию грамотной среды и поощряет чтение. В 2013 г. 334 000 человек ежемесячно пользовались бесплатным доступом к книгам и другим текстам на английском и других языках, включая хинди, суахили, чви и йоруба (West и Chew, 2014). Когда в программу образования взрослых в Нигере были включены упражнения для выполнения на мобильном телефоне, результаты обучения грамоте и счету значительно улучшились по сравнению с программами, в рамках которых мобильные телефоны не использовались.

В ближайшие годы потенциал мобильных телефонов для повышения спроса на грамотность может проявиться со всей очевидностью. Их роль в передаче сообщений электронной почты и других текстов расширяет использование письменного слова в качестве формы коммуникации. Однако нет четких свидетельств, которые говорили бы об их влиянии на улучшение навыков грамотности.

Заключение

Следует признать, что за период после 2000 г. подходы к распространению грамотности среди взрослых во многом улучшились. Просматривается четкая тенденция к измерению на последовательной основе уровней навыков грамотности в отличие от простых оценок по принципу «грамотный – неграмотный». Ресурсы, разрабатываемые в рамках ЛАМП, ПМОКВ и СТЕП, будут играть важную роль в развитии национального мониторинга. Некоторые из этих концептуальных подвигек оказали влияние на разработку политики и программ во многих странах.

Однако лишь очень немногим странам удалось обеспечить достижение цели ОДВ в области грамотности, повысив к 2015 г. на 50% уровни грамотности своего населения, наблюдавшиеся в 2000 г. Кроме того, взрослые, грамотность которых получала оценку в

более поздние годы, дольше учились в школе, чем те, чья грамотность оценивалась в более ранние годы. Когда имеется возможность отследить ситуацию когорт на протяжении времени, приходится сделать вывод, что уровень грамотности женщин во взрослом возрасте повысился лишь в нескольких странах. Таким образом, даже тот ограниченный прогресс, который отмечается в отношении грамотности женщин, можно объяснить тем, что на место более старых и менее образованных женщин приходят более молодые и более образованные.

Ограниченный характер прогресса может объясняться четырьмя факторами. Прежде всего, глобальная приверженность находилась на низком уровне. Призывы на глобальном уровне сосредоточить деятельность на более целостном подходе к грамотности не сопровождались готовностью обеспечить необходимое финансирование программ на национальном уровне. Во-вторых, возобновилось осуществление крупномасштабных национальных кампаний и программ по распространению грамотности, которые несколько пришли в упадок в 1990-х годах, однако представляется, что отсутствие координации и необходимого потенциала не позволяет им добиться ощутимого результата. То же самое относится и к искренним попыткам проведения программ распространения грамотности среди взрослых на родном языке. Наконец, несмотря на явно благоприятные условия для увеличения индивидуального спроса на грамотность в развивающихся странах, проводимые программы учитывают эти возможности в недостаточной степени.



Фото: Daryl Evans / Agence VU

ГЛАВА 5

Цель 5: Гендерный паритет и равенство

Основные аспекты

- Ожидается, что 69% стран с данными достигнут к 2015 году гендерного паритета на уровне начального образования. В области среднего образования прогресс идет медленнее, ожидается, что гендерного паритета к 2015 году достигнут менее 50% стран.
- Удалось добиться определенных успехов в ликвидации серьезных гендерных диспропорций. С 1999 г. по 2012 г. число стран, в которых на 100 мальчиков, охваченных образованием, приходилось менее 90 девочек, сократилось с 33 до 16.
- В странах Африки к югу от Сахары девочки из беднейших семей до сих пор имеют меньше всего шансов быть записанными в начальную школу и окончить ее. В Гвинее и Нигере в 2012 году более 70% девочек из беднейших семей никогда не посещали начальную школу, тогда как число мальчиков из наиболее богатых семей, никогда не посещавших начальную школу, составляет менее 20%.
- Для улучшения положения в области гендерного равенства в школе крайне важным является набор на работу женщин-учителей на всех ступенях образования, реформа учебников и учебных программ и педагогическая подготовка, учитывающая гендерную специфику.
- Благодаря активной пропагандистской деятельности на мировом и национальном уровне удалось добиться успехов в развитии образования девочек и сокращении гендерных диспропорций. Однако необходима активизация политики, направленной на борьбу с детскими браками и гендерным насилием в школе.
- Мальчики сталкиваются с диспропорциями на ступени среднего образования; несмотря на то, что такие диспропорции в одних богатых странах уменьшились или исчезли, в других они увеличились, причем эта проблема теперь появилась и в некоторых более бедных странах.



Гендерный паритет и равенство	171
Прогресс на пути к гендерному паритету	171
Поощрение создания благоприятных условий	181
Повышение спроса и поддержка права на образование	184
Расширение и усовершенствование школьной инфраструктуры	189
Необходимость программ, направленных также на повышение участия мальчиков	190
Школьная и классная среда, отвечающая требованиям справедливости	192
Обеспечение равенства в результатах обучения	200
«Заключение	204

Во всем мире наблюдается активное движение за больший гендерный паритет, в особенности в области начального образования. В этой главе рассматриваются успехи, которых удалось достичь во всем мире в области гендерного паритета и равенства после форума в Дакаре. В ней представлены политические и практические меры, оказавшие поддержку развитию образования девочек – от учета гендерной проблематики и программной реформы по усовершенствованию школьной инфраструктуры до создания школьной и классной среды, отвечающей требованиям справедливости. Тем не менее, остается еще немало проблем, включая сокращение числа ранних браков, борьбу с подростковой беременностью, расширение участия мальчиков и оказание поддержки равенству в области результатов обучения.

« Марокко привлекло значительные кадровые и финансовые ресурсы для разработки стратегии борьбы с диспропорциональным соотношением девочек и мальчиков и добились значительных результатов в области паритета. Эта стратегия основана на внедрении новой адаптированной модели общинных школ, социальной поддержке, направленной на сокращение влияния социально-экономических факторов, и развитии неформального образования»

Министерство национального образования и профессиональной подготовки Марокко

Цель 5 Гендерный паритет и равенство

Ликвидация к 2005 г. разрыва между мальчиками и девочками в начальном и среднем образовании и достижение к 2015 г. равенства мужчин и женщин в области образования с уделением особого внимания предоставлению девочкам полного и равного доступа к высококачественному базовому образованию и обеспечению его завершения.

По целому ряду причин, многие из которых имеют гендерное измерение, миллионы девочек и мальчиков по всему миру все еще сталкиваются со значительными трудностями в области доступности образования, посещения школы и перехода из класса в класс, не всегда имеют возможность хорошо учиться. Данная глава *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ (ВДМ)* посвящена ретроспективному обзору политики и программ, направленных на достижение гендерного паритета и равенства, при главенствующем понимании того, что все дети – девочки и мальчики – имеют основополагающее право на возможность получить образование, чтобы полностью раскрыть свой потенциал в жизни. В этой главе рассматриваются достижения в реализации цели 5, а также сохраняющиеся препятствия.

Обеспечение гендерного равенства в области образования остается серьезным вопросом социальной справедливости. Гендерное равенство – это более сложное понятие, чем гендерный паритет, его сложнее измерить. Эта задача не ограничивается простым подсчетом числа мальчиков и девочек, посещающих школу, а требует изучения качества опыта, который они получают в классе и школьном сообществе, их успеваемости в учебных заведениях и устремлений на будущее.

После Всемирного форума по образованию в Дакаре в 2000 году прогресс, которого удалось достигнуть в области гендерного паритета в начальном образовании, был неравномерным. Хотя задача обеспечения гендерного паритета в охвате начальным образованием к 2005 году не была решена, экстраполяция тенденций, рассчитанная для настоящего ВДМ, говорит о том, что 69% стран достигнут этой цели к 2015 году. Успехи в устранении гендерных диспропорций в среднем образовании были гораздо менее заметны; только 48% стран достигнут паритета к 2015 году (Bruneforth, 2015).

Цель 5 призывает к ликвидации диспропорций как в начальном, так и в среднем образовании. Из 145 стран с данными по этим двум ступеням менее половины – 43% – либо достигли гендерного паритета в охвате и начальным, и средним образованием, либо должны его достигнуть к 2015 году. Немногим более

четверти – 27% стран – могут достигнуть гендерного паритета в начальном образовании, но не в среднем. Однако за последние пятнадцать лет удалось добиться успехов и ускорить эти тенденции: их экстраполяция, произведенная в настоящем выпуске ВДМ, показывает, что к 2015 году паритета в начальном и среднем образовании добьются 62 страны, тогда как при сохранении тенденций периода 1990-1999 годов таких стран было бы лишь 25 (Bruneforth, 2015).

За обзором успехов в достижении гендерного паритета в начальном и среднем образовании, в этой главе следует описание усилий, предпринимаемых правительством и гражданским обществом для обеспечения поддержки гендерному равенству. Последняя часть этой главы, структура которой основана на соблюдении прав детей на получение образования, в ходе его получения и с его помощью, посвящена изучению политики ликвидации экономических и социальных препятствий на пути образования девочек и мальчиков, в том числе мерам, ориентированным на расширенное предложение услуг с целью повышения доступности образования и улучшения школьной инфраструктуры, а также мерам по укреплению гендерного равенства в рамках школы. В последнем разделе рассматриваются гендерные аспекты результатов обучения и выбора учебных дисциплин.

69% стран достигнут гендерного паритета в начальном образовании к 2015 году

Прогресс на пути к гендерному паритету

В начальном образовании удалось добиться успехов, однако еще многое предстоит сделать

Гендерные диспропорции в охвате начальным образованием значительно сократились по сравнению с 1999 годом, однако не были полностью устранены. Среди 161 страны с данными за период 1999-2001 годов число стран, добившихся паритета, измеряемого с помощью индекса гендерного паритета (ИГП), значение которого должно находиться между 0,97 и 1,03, выросло с 83 стран в 1999 году до 104 в 2012 году. Число стран, где ИГП составляет менее 0,97, то есть где школьным образованием охвачено меньше девочек, чем мальчиков, снизилось с 73 до 48.

ГЛАВА 5

В большинстве стран, которые в 2012 году еще только должны были достигнуть паритета, наблюдались диспропорции в пользу мальчиков, и только в девяти – в пользу девочек.

Особенных успехов удалось достичь в охвате начальным образованием в странах Южной и Западной Азии, где региональный ИГП вырос с 0,83 в 1999 году до паритетных значений в 2012 году.

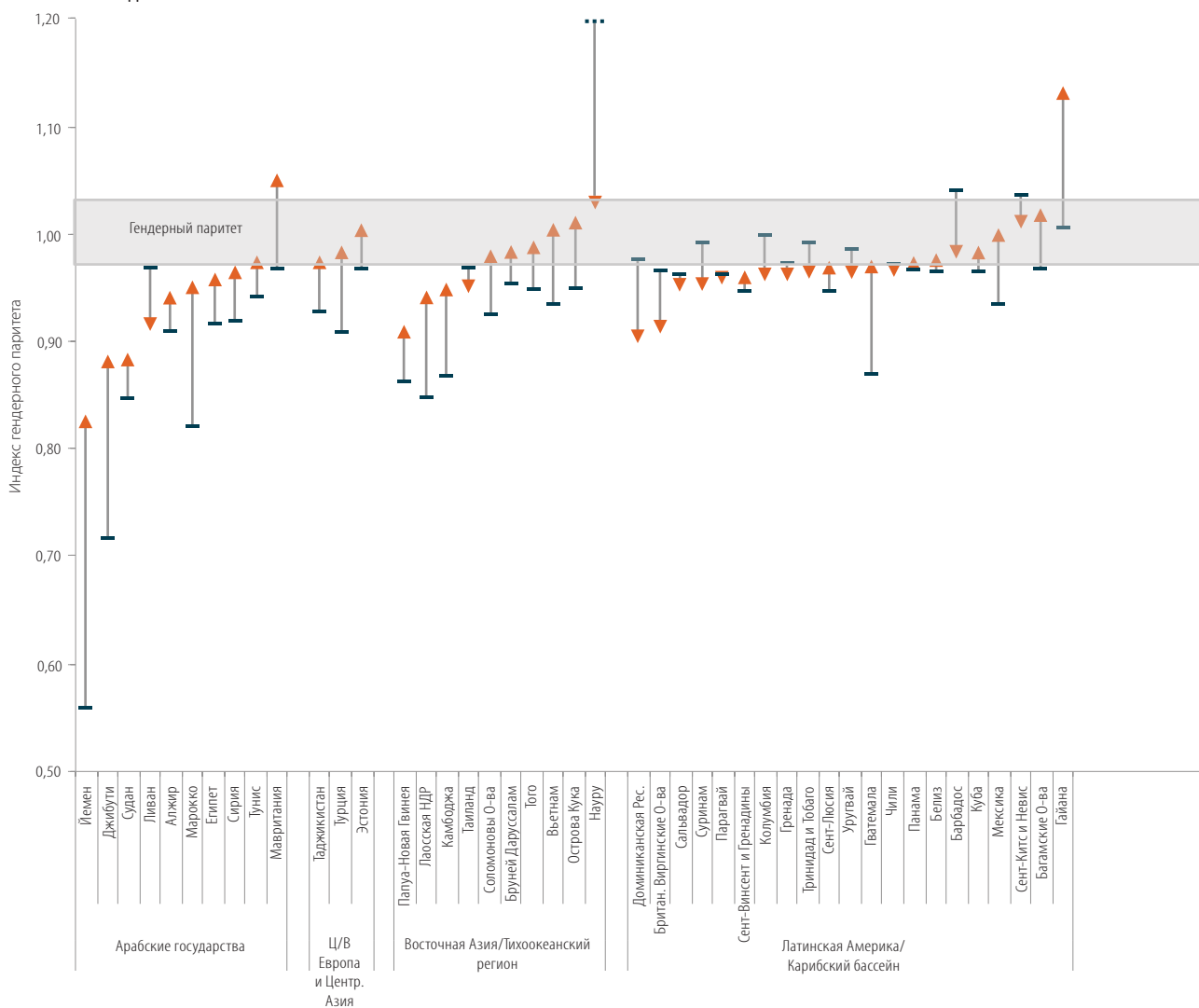
Однако региональные средние величины не отражают различий показателей по странам. Только четыре из девяти стран с данными за этот период добились

паритета: Бутан, Индия, Исламская Республика Иран и Шри-Ланка. Несмотря на значительные успехи в охвате школьным образованием девочек, в Афганистане на каждые сто мальчиков приходится только 72 девочки. В Непале существовавшие ранее тенденции в сфере гендерных диспропорций были обращены вспять, и в 2012 году начальным образованием было охвачено больше девочек, чем мальчиков.

Региональный ИГП в охвате начальным образованием, который в 2012 году составлял 0,93 в арабских государствах и 0,92 в Африке к югу от Сахары,

Диаграмма 5.1: Гендерные диспропорции в охвате начальным образованием сократились, однако в некоторых странах сохраняются серьезные проблемы.

Индекс гендерного паритета в отношении брутто-коэффициента охвата начальным образованием по отдельным странам, 1999 и 2012 годы



Примечание: В диаграмму не включены страны, в которых в оба описанных года наблюдались гендерный паритет. ИГП ниже 0,97 говорит о диспропорции в пользу мальчиков, а ИГП выше 1,03 свидетельствует о диспропорции в пользу девочек.

Источники: Приложение, статистическая таблица 5; база данных Статистического института ЮНЕСКО (СИУ).

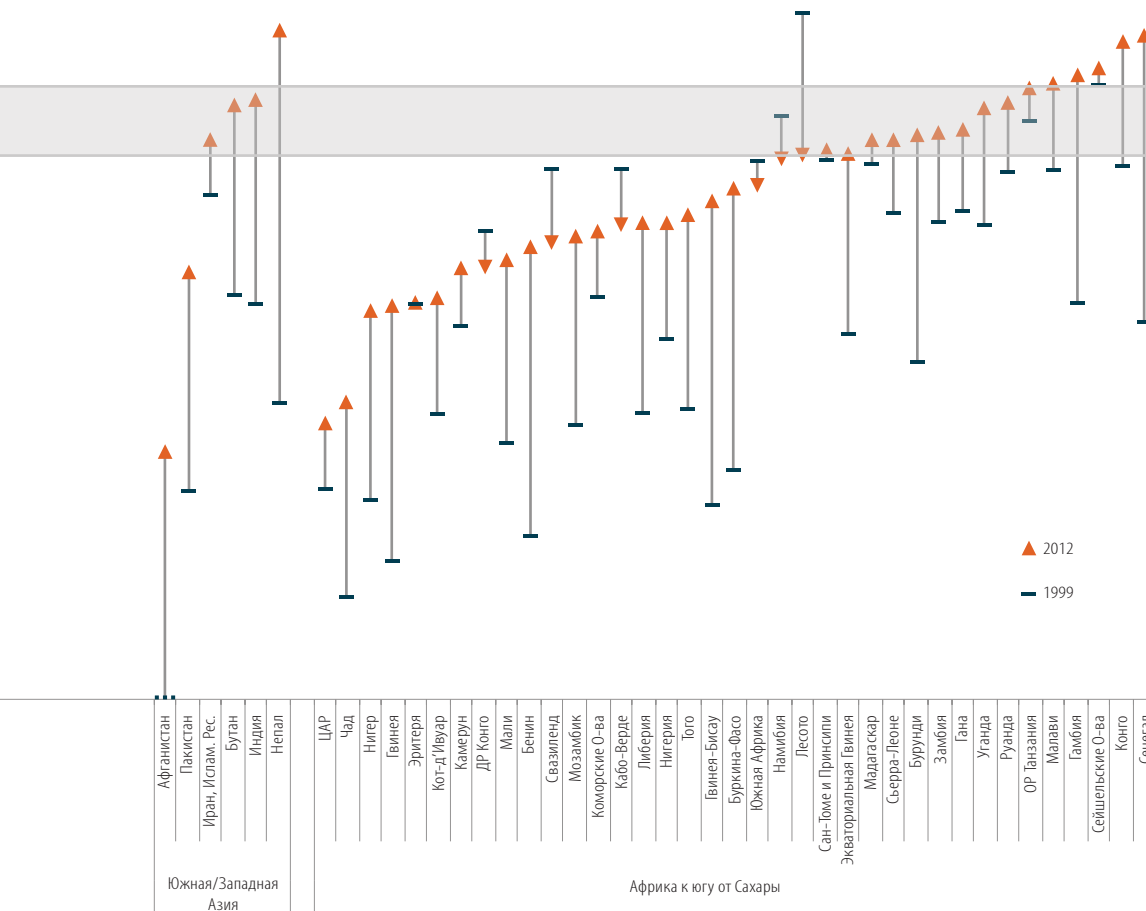
Цель 5: Гендерный паритет и равенство

говорит об улучшении положения, но не о паритете. В большинстве стран этих двух регионов, где девочки изначально зачастую находились в весьма неблагоприятном положении, ясно прослеживается тенденция к сокращению гендерных диспропорций в брутто-коэффициентах охвата начальным образованием (**Диаграмма 5.1**). В 1999 году Бурунди было далеко до достижения паритета, на 100 мальчиков, записанных в школу, приходилось всего 79 девочек, однако к 2012 году этой стране удалось устранить эти гендерные диспропорции. Другие страны, среди которых Бенин, Буркина-Фасо и

Марокко, хоть и не достигли гендерного паритета, но добились значительных успехов.

Страны, где тенденции в сфере гендерных диспропорций обратились вспять, служат примером динамического характера гендерного паритета. Для обоснования будущей политики необходим тщательный анализ этих тенденций. В Гамбии, Непале и Сенегале рост коэффициента охвата образованием девочек по сравнению с мальчиками отражает не только небольшое преимущество девочек при поступлении в начальную школу, но и большее число

В Эфиопии и Сенегале удалось сократить гендерные диспропорции благодаря целевой образовательной политике в интересах девочек



ГЛАВА 5

отсеивающихся мальчиков. В Сенегале в 1999 году на каждые 100 бросивших школу девочек приходился 81 отсеявшийся мальчик, однако к 2011 году ситуация стала обратной: число таких мальчиков возросло до 113. Таким образом, изменения в области гендерного паритета могут отражать нежелательные явления в развитии образования и требуют осторожного подхода при проведении их анализа.

Успехи в странах, где девочки сталкивались с наиболее серьезными проблемами

По сравнению с 1999 годом удалось добиться значительных успехов в сокращении гендерных диспропорций в охвате начальным образованием во многих странах, где девочки сталкивались с наиболее

серьезными проблемами. Из 161 страны с данными как за 1999, так и 2012 годы в 33 странах – в том числе в 20 странах Африки к югу от Сахары – в 1999 году наблюдались серьезные диспропорции в пользу мальчиков: на каждые 100 мальчиков, охваченных школьным образованием, в среднем приходилось менее 90 девочек; к 2012 году число таких стран сократилось до 16. Афганистан, занимавший в 1999 году нижнюю строчку рейтинга, преодолел огромные препятствия и добился повышения брутто-коэффициента охвата девочек школьным образованием с менее чем 4% в 1999 году до 87% в 2012 году, в результате чего его ИГП вырос с 0,08 до 0,72.

На **Диаграмме 5.2** в сопоставлении показаны успехи стран с данными за 1990, 1999 и 2012 годы. Из 28 стран, ИГП которых в 1999 году был ниже 0,90, 16 преодолели этот порог к 2012 году. Из этих стран Бутан, Бурунди и Индия добились гендерного паритета, а в некоторых странах, которые его не достигли, этот индекс все же значительно вырос. Бенин, Буркина-Фасо, Гвинея-Бисау и Сенегал в период 1999-2012 годов прогрессировали быстрее, чем в период 1990-1999 годов. Коморские Острова, Марокко и Пакистан опирались на прогресс, достигнутый в 1990-е годы, чтобы после Дакарского форума двигаться дальше к гендерному паритету.

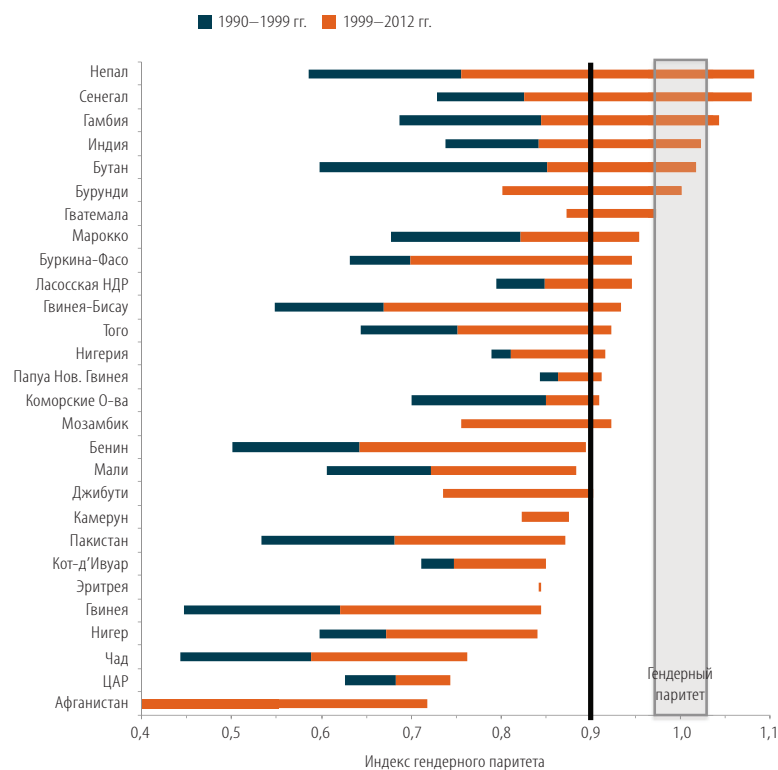
Таким странам, как Гватемала и Марокко, которые уже близки к достижению цели гендерного паритета, необходимо наращивать усилия для устранения препятствий к охвату школьным образованием девочек из наиболее обездоленных семей. Перед Джибути, Эритреей и Нигером, в которых брутто-коэффициент охвата школьным образованием в 2012 году составлял менее 80%, стоит двойная задача повышения числа детей, посещающих школу, и, в то же время, продолжения усилий по сокращению серьезных гендерных диспропорций.

Девочки из беднейших семей по-прежнему имеют меньше всего шансов быть охваченными образованием

Важно понимать тенденции, стоящие за гендерными различиями в охвате школьным образованием, особенно в странах, до сих пор борющихся за повышение общего охвата образованием. Возможно, дети поступают в школу, а потом ее бросают? Возможно, у них не получается записаться в школу сразу? Около 43% детей мира, не посещающих школу, так никогда в нее и не пойдут. Здесь существуют значительные гендерные диспропорции: вероятно, никогда не попадут в школу 48% девочек и 37% мальчиков. Однако

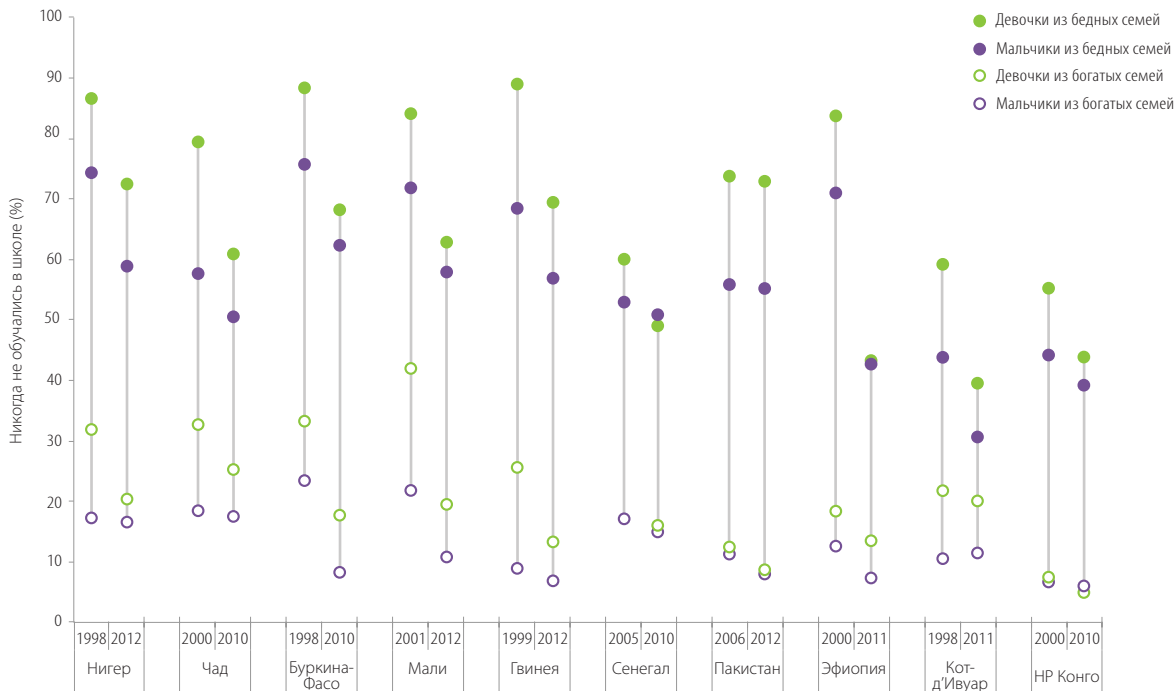
Диаграмма 5.2: Удалось добиться успехов в сокращении серьезных гендерных диспропорций, однако в некоторых странах девочки все еще сталкиваются с проблемами, связанными с охватом начальным образованием

Индекс гендерного паритета в отношении брутто-коэффициента охвата начальным образованием, страны, в которых ИГП был ниже 0,90 в 1999 г., 1990-1999 гг. и 1999-2012 гг.



Примечание: Включены только страны с данными за 1990, 1999 и 2012 годы. В случае отсутствия информации по какому-либо отдельному году использовались данные за период до двух лет до или после указанного года.
Источник: Приложение, статистическая таблица 5; база данных СИО.

Диаграмма 5.3. В большинстве стран со значительным числом детей, не обучающихся в школе, сохраняется наибольшая вероятность того, что девочки из беднейших семей так и не будут охвачены образованием
Процентная доля девочек и мальчиков, никогда не обучавшихся в школе, в разбивке по материальному положению, для отдельных стран



Примечание: Были отобраны 10 стран с наибольшей процентной долей детей, никогда не обучавшихся в школе.

Источник: Подсчеты группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ (2014 г.) с использованием данных обследований демографических показателей и состояния здоровья населения, а также обзоров кластеров множественных показателей.

мальчики чаще отсеиваются: 26% по сравнению с 20% девочек (см. диаграмму 0.5 в Кратком обзоре). Анализ данных обследований домохозяйств в странах с низким и средним доходом показывает, что в странах с большим числом детей начального школьного возраста, которые никогда не посещали школу, у девочек, особенно из беднейших семей, все еще меньше шансов пойти в школу, чем у мальчиков.

В 2000-х годах девять из десяти стран с наибольшей процентной долей детей, никогда не посещавших школу, находились в Африке к югу от Сахары.

(Диаграмма 5.3) При этом доля девочек из беднейших семей среди общего числа детей, никогда не посещавших школу - 70%, - была заметно выше доли мальчиков из беднейших семей, а доля таких мальчиков из наиболее богатых семей составляла менее 20%.

В Эфиопии и Сенегале целенаправленная образовательная политика в интересах девочек способствовала сокращению гендерных

диспропорций в отношении девочек и мальчиков из беднейших семей, хотя до сих пор большое число таких детей обоих полов так и не посещает школу. Пакистану в период 2006-2012 годов не удалось добиться больших успехов в уменьшении доли детей из беднейших семей, никогда не посещавших школу, и в сокращении гендерного разрыва между девочками и мальчиками из беднейших семей, составлявшего 18 процентных пунктов. Напротив, среди детей из наиболее богатых семей в начале и конце этого периода наблюдались лишь небольшие гендерные диспропорции.

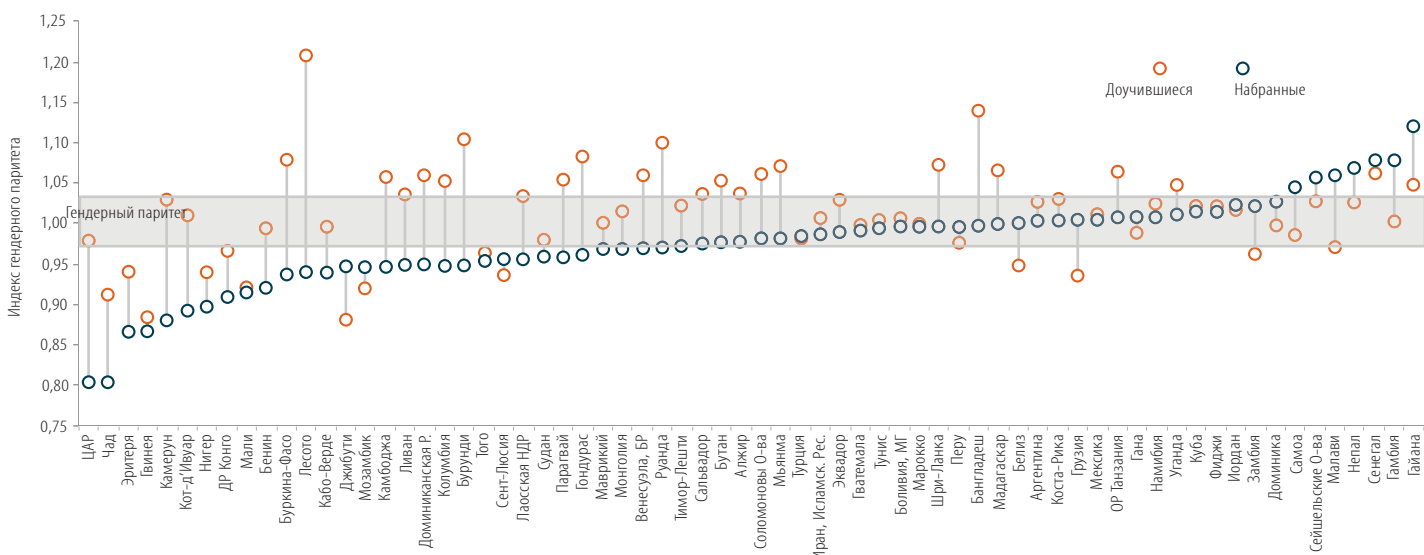
Начав обучение, девочки делают такие же успехи, как и мальчики

У поступающих в начальную школу девочек шансы доучиться до ее старших классов не хуже или даже лучше, чем у мальчиков: во многих странах число девочек, дошедших до пятого класса, на протяжении долгого времени равнялось числу мальчиков или

Во многих странах гендерные диспропорции чаще встречаются в среднем, чем в начальном образовании

Диаграмма 5.4: Хотя девочки имеют меньше шансов на охват школьным образованием, мальчики сталкиваются с большей вероятностью преждевременного отсева

Индекс гендерного паритета в отношении брутто-коэффициента набора в начальную школу и доли детей, доучившихся до 5 класса начальной школы, 2011/12



Примечания: На диаграмме не представлены страны с высоким уровнем доходов. ИГП ниже 0,97 свидетельствует о диспропорциях в пользу мальчиков, а ИГП выше 1,03 указывает на диспропорции в пользу девочек. Источники: Приложение, Статистические таблицы 4 и 7 (веб-сайт ВДМ); база данных СИУ.

У поступающих в начальную школу девочек шансы доучиться до ее старших классов не хуже или даже лучше, чем у мальчиков

превышало его. В 57 из 68 стран с данными за оба года в 1999 году наблюдался паритет числа детей, доучившихся до 5 класса, или же ИГП в них был в пользу девочек; в 2011 году таких стран было 58.

Даже в странах, где девочки находятся в крайне неблагоприятном положении в момент записи в школу, статистика по числу детей, доучившихся до 5 класса, в целом показывает, что гендерные диспропорции сокращаются или исчезают. В Камеруне и Кот-д'Ивуаре, где ИГП в отношении брутто-коэффициента набора составляет менее 0,90, наблюдается паритет числа девочек и мальчиков, доучившихся до определенного класса (**Диаграмма 5.4**)

В тех немногих странах, где в неблагоприятном положении при поступлении в школу находятся мальчики, в том числе в Гамбии, Малави и Непале, брутто-коэффициенты охвата образованием мальчиков меньше, чем девочек. В странах, где не наблюдается гендерных диспропорций при наборе, однако мальчики находятся в менее выигрышном положении по числу доучившихся до 5 класса, в том числе в Бангладеш, Мьянме и Объединенной Республике Танзании, выше вероятность отсева мальчиков.

Бедность приводит к углублению гендерных диспропорций при завершении обучения в начальной школе

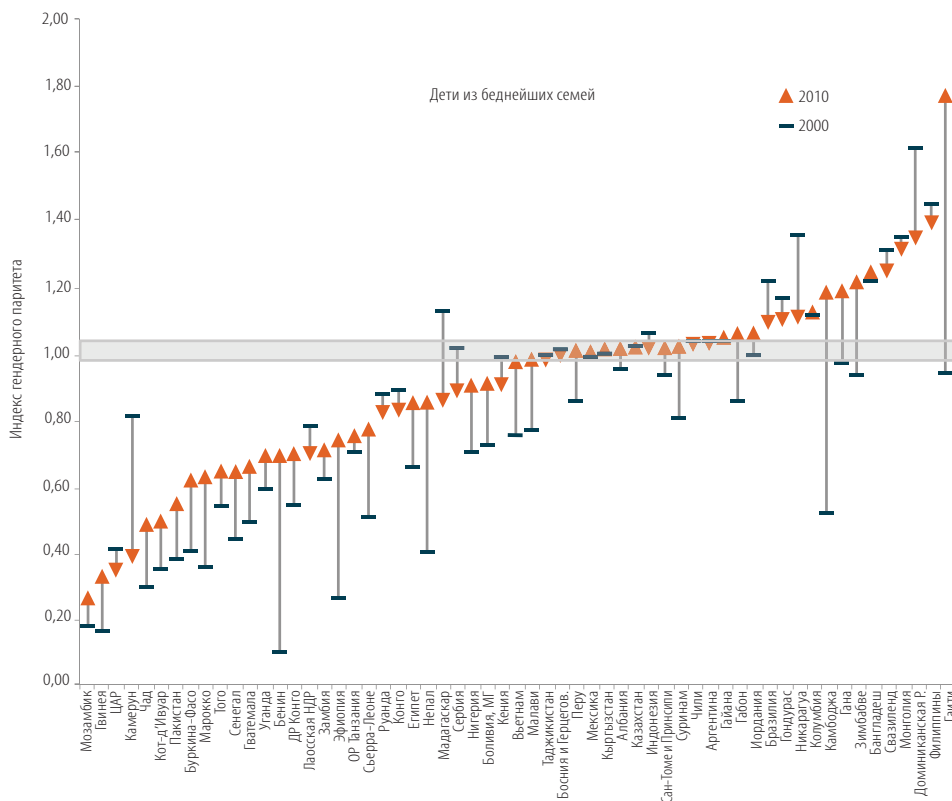
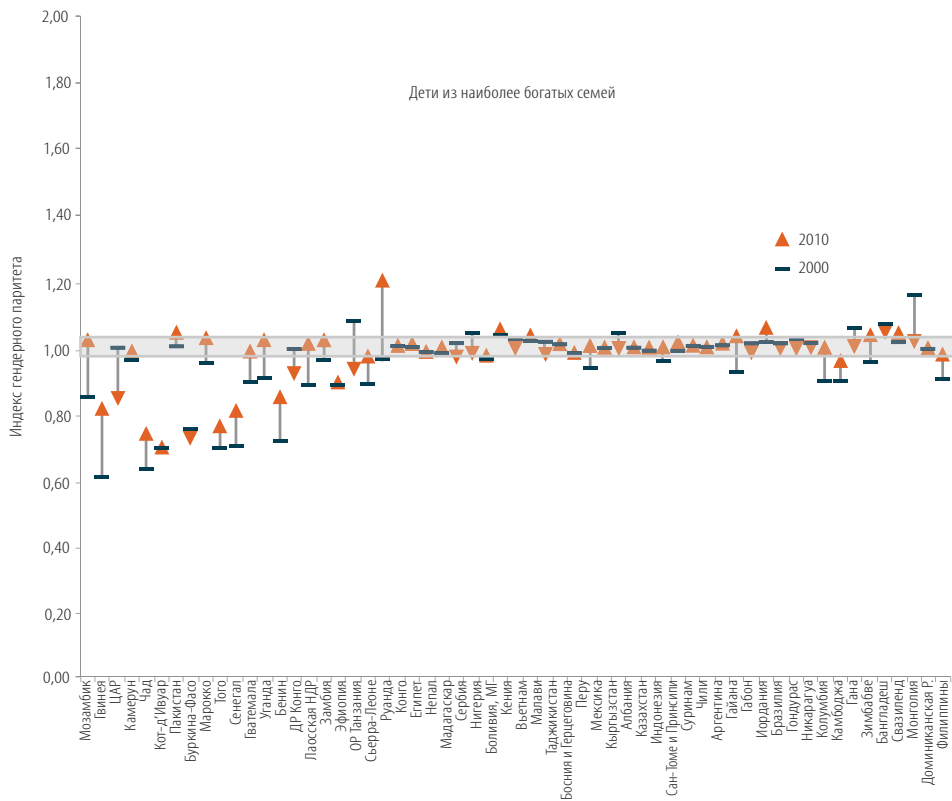
Использование такого показателя завершения школьного обучения, как доля детей, получивших начальное образование, который охватывает всех детей школьного возраста, а не только детей, поступивших в школу, показывает, что зачастую гендерные диспропорции, связанные с завершением начальной школы, остаются гораздо более значительными среди наиболее бедных детей, чем среди наиболее богатых (**Диаграмма 5.5**).

Несмотря на общий прогресс в достижении гендерного паритета в области завершения начального образования с 2000 года, девочки из беднейших семей все еще значительно отстают от мальчиков при поступлении в начальную школу и на этапе ее завершения. В таких странах, как Лаосская Народно-Демократическая Республика, Мозамбик и Уганда, где гендерный паритет в области завершения начального образования был достигнут для наиболее богатых девочек в 2000 году, девочки из беднейших семей, все еще значительно отстают от мальчиков. В Лаосской Народно-Демократической Республике среди детей

Цель 5: Гендерный паритет и равенство

Диаграмма 5.5: Несмотря на достигнутые успехи, гендерные диспропорции в сфере завершения начальной школы наиболее ярко выражены среди детей из беднейших семей

Индекс гендерного паритета в области завершения начальной школы, в разбивке по материальному положению, для отдельных стран, около 2000 и 2010 годов.



Примечание: ИГП ниже 0,97 свидетельствует о диспропорциях в пользу мальчиков, а ИГП выше 1,03 указывает на диспропорции в пользу девочек.

Источники: Подсчеты группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ (2014) с использованием данных обследований демографических показателей и состояния здоровья.

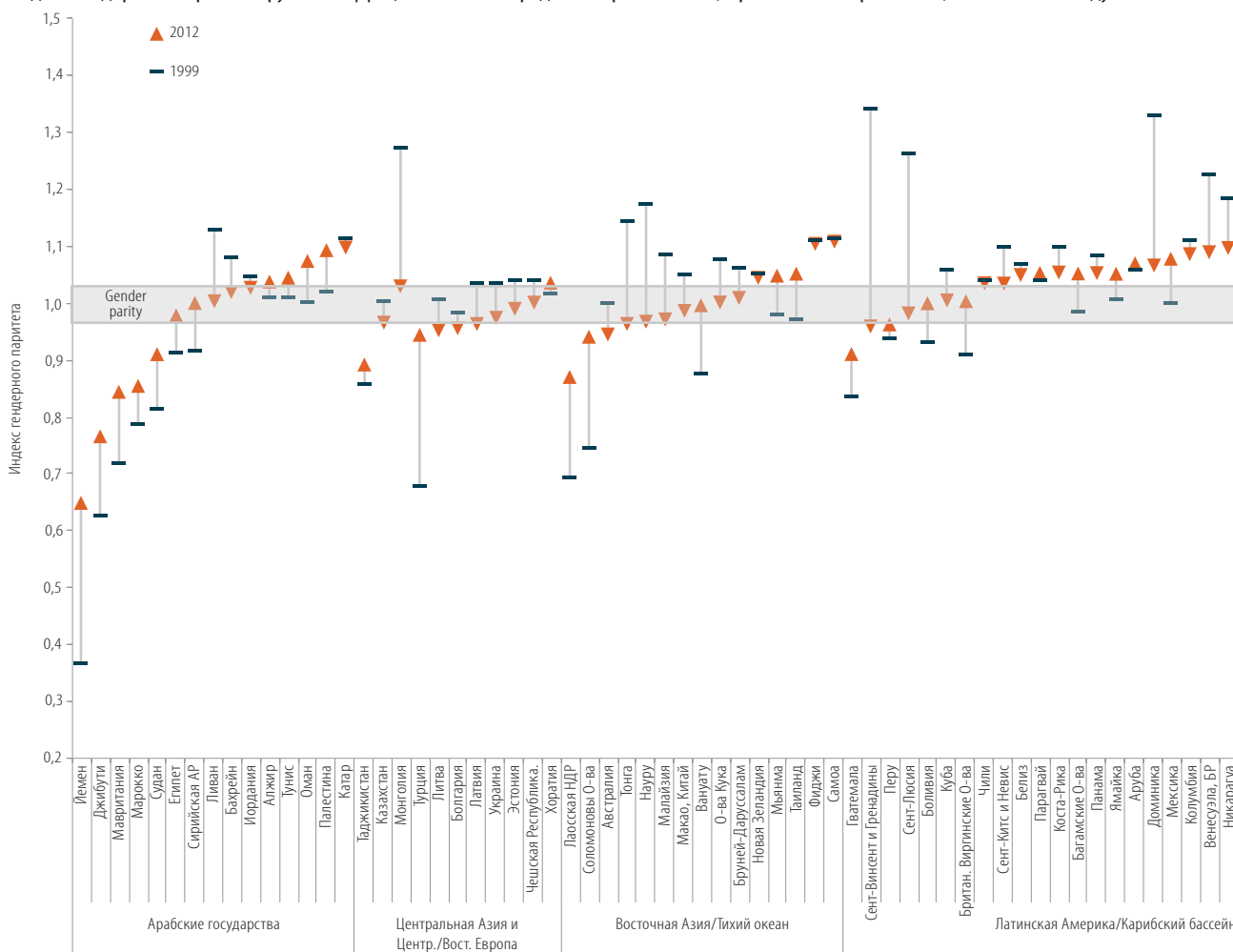
ГЛАВА 5

из наиболее богатых семей соотношение девочек, получивших полное начальное образование, выросло с 88 на каждые 100 мальчиков в 2000 году до паритетных значений в 2010 году, тогда как среди детей из беднейших семей оно, наоборот, снизилось с 77 до 70 девочек на 100 мальчиков.

В таких странах, как Бразилия, Доминиканская Республика и Никарагуа, гендерные диспропорции в сфере завершения начального образования в ущерб мальчикам из беднейших семей с 2000 года продолжали сокращаться, тогда как в Гаити и Зимбабве, напротив, возникли серьезные диспропорции: мальчики из беднейших семей сейчас имеют меньше шансов окончить начальную

школу. При разработке стратегий борьбы с этим новым явлением – низким уровнем завершения начального образования среди мальчиков из беднейших семей – необходимо понимать, почему мальчики отсеиваются из школы. Повышение числа девочек, обучающихся в школе, в особенности из бедных и обездоленных семей, остается необходимой приоритетной задачей для стран, которые стремятся увеличить число девочек, оканчивающих школу. Однако для обеспечения участия девочек и мальчиков и получения ими начального образования на равной основе необходимо также пристальное изучение тенденций, характерных для этапа поступления в школу и для перехода в последующие классы.

Диаграмма 5.6: Гендерные диспропорции в области среднего образования сократились, но остаются значительными в некоторых регионах
 Индекс гендерного паритета брутто-коэффициента охвата средним образованием, с разбивкой по регионам, в 1999 и 2012 году



Примечание: ИГП ниже 0,97 свидетельствует о диспропорциях в пользу мальчиков, а ИГП выше 1,03 указывает на диспропорции в пользу девочек.
 Источники: Приложение, Статистическая таблица 7 (печатная версия) и 8 (веб-сайт ВДМ); база данных СИЮ.

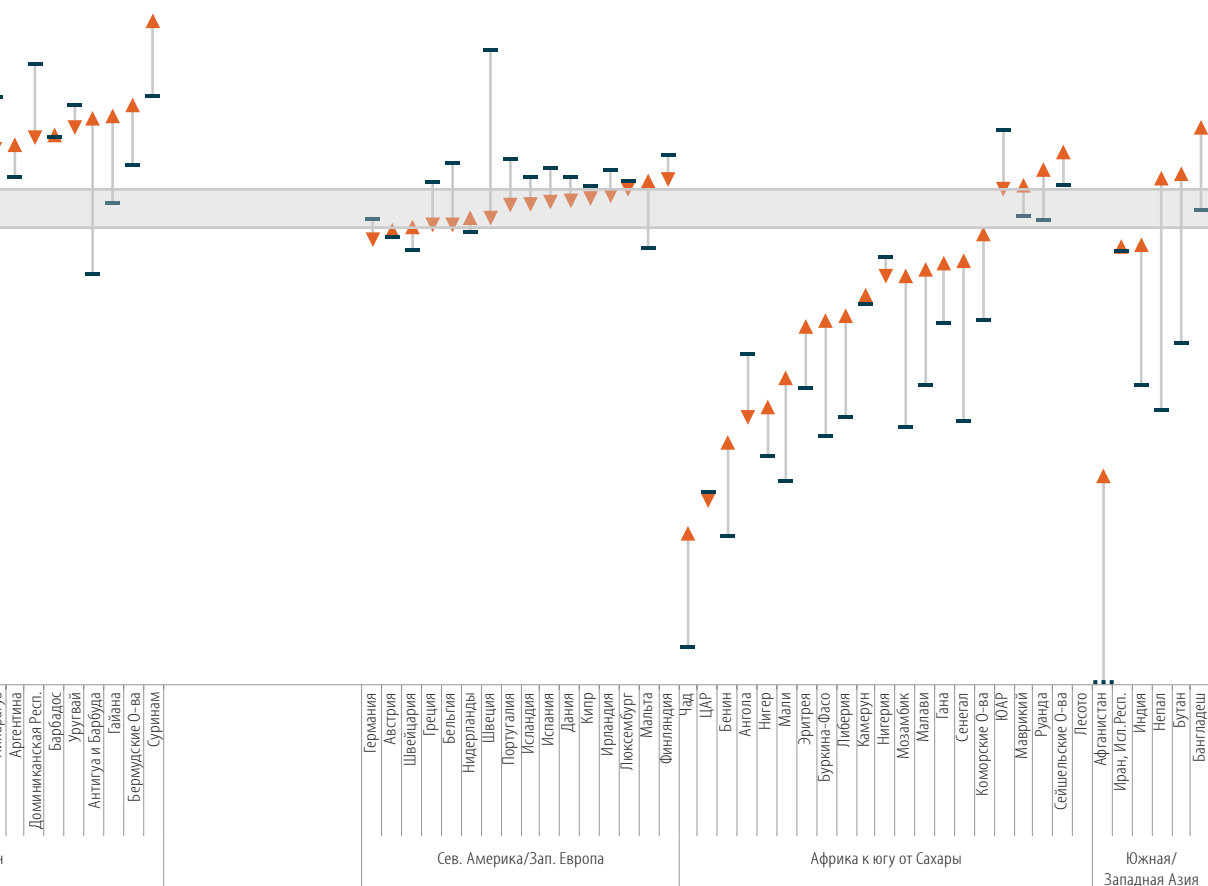
Цель 5: Гендерный паритет и равенство

Гендерные диспропорции в среднем образовании более значительны и разнообразны

Гендерные диспропорции в среднем образовании встречаются чаще, чем в начальном. По состоянию на 2012 год 63% стран с данными только должны были достичь гендерного паритета в охвате средним образованием. Число стран, в которых наблюдаются диспропорции в пользу девочек и мальчиков, одинаково: примерно в 32% стран на каждые 100 мальчиков, охваченных образованием, приходится менее 97 девочек, и в такой же доли стран девочки опережают мальчиков.

В разных регионах складывается разная картина. В странах Африки к югу от Сахары, а также в Южной и Западной Азии девочки все еще находятся в менее благоприятном положении относительно охвата средним образованием. В странах Африки к югу от Сахары среднее число охваченных образованием девочек по отношению к мальчикам выросло с 1999 года незначительно и в 2012 году составило 84 девочки на 100 мальчиков. В Южной и Западной Азии, несмотря на более заметные успехи, в 2012 году в среднем на 100 мальчиков, охваченных образованием, приходилось 93 девочки. В странах Латинской Америки и Карибского бассейна, напротив, ИГП, находившийся в 2012 году на уровне 1,07 и не изменявшийся с 1999 года, говорит о том, что в большинстве

регионах мира



ГЛАВА 5

стран образованием охвачено больше девочек, чем мальчиков – в среднем, на каждые 100 девочек приходится 93 мальчика.

В целом гендерные диспропорции сокращаются. ИГП 30 из 133 стран с данными по обоим годам в 1999 году был менее 0,90, что свидетельствовало о крайне неблагоприятном положении девочек. К 2012 году таких стран осталось всего 19, в основном они находились в регионах арабских государств или Африки к югу от Сахары. За данный период число стран, в которых в крайне неблагоприятном положении находились мальчики – ИГП более 1,11, – сократилось с 18 до 9 (Диаграмма 5.6).

Самые серьезные диспропорции все еще наблюдаются в ущерб девочкам. Несмотря на прогресс, которого удалось достигнуть после 1999 года, в 2012 году в 13 странах на каждые 100 мальчиков, охваченных средним образованием, приходилось менее 80 девочек. В Анголе, в частности, ситуация ухудшилась: в 1999 году здесь на 100 мальчиков приходилось 76 девочек, а в 2012 году – только 65. В Центральноафриканской Республике и Чаде, которые недавно были затронуты конфликтами, в 2012 году средним образованием было охвачено практически вполнину меньше девочек, чем мальчиков.

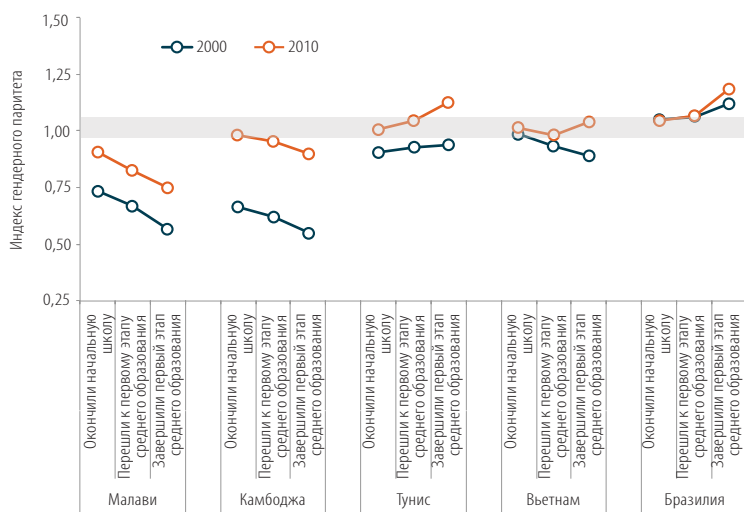
После 1999 года в распространенной ситуации, при которой в сфере охвата средним образованием в неблагоприятном положении находились мальчики, произошли различные изменения. В ряде стран со средним и высоким доходом и высоким уровнем охвата средним образованием в целом к 2012 году сохранявшиеся гендерные диспропорции в пользу девочек сократились и близки к нулю практически во всех странах Западной Европы, кроме Финляндии и Люксембурга. Достигнутые в Монголии и ЮАР значительные успехи в сокращении диспропорций приблизили обе эти страны к гендерному паритету. В некоторых более богатых странах, среди которых Аргентина, Суринам и несколько стран Карибского бассейна, гендерные диспропорции в охвате средним образованием расширились; они также возникли в некоторых более бедных странах, в том числе в Бангладеш, Мьянме и Руанде. В Лесото в 2012 году на 100 девочек, охваченных образованием, приходилось только 71 мальчик, и это соотношение не менялось с 1999 года.

Низкие результаты в области завершения начального образования и отсеивания из системы среднего образования усугубляют диспропорции

Гендерные диспропорции в отношении числа детей, поступивших в среднюю школу первого этапа и окончивших ее сократились, однако паритета еще предстоит добиться многим странам. Анализ данных обследований домохозяйств 78 стран, проведенный для данного ВДМ, показывает, что в среднем число девочек, завершающих первый этап среднего образования, выросло с 81 на 100 мальчиков в 2000 году до 93 в 2010 году. Большинство диспропорций на первом этапе среднего образования в этих странах связано с изначальными диспропорциями при завершении начального образования. И хотя число мальчиков и девочек, перешедших из последнего класса начальной школы в первый класс средней школы, было одинаковым, в 2010 году на каждые 100 мальчиков, доучившихся до этого последнего класса начальной школы, в среднем приходилось только 93 девочки, то есть девочек к этому классу отсеялось больше, чем мальчиков.

Тем не менее, средние показатели по группам скрывают серьезные различия. В более бедных странах, где девочки исторически находятся в менее благоприятном положении, достижение паритета на первом этапе среднего образования остается серьезной проблемой, хотя и удалось добиться определенных успехов. В более

Диаграмма 5.7: Гендерные диспропорции сохраняются и расширяются на первом этапе среднего образования
 Индекс гендерного паритета при получении начального образования, в момент перехода к первому этапу среднего образования и его завершения, по отдельным странам, около 2000 и 2010 годов.



Примечание: ИГП ниже 0,97 свидетельствует о диспропорциях в пользу мальчиков, а ИГП выше 1,03 указывает на диспропорции в пользу девочек.
 Источник: Подсчеты группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ (2014) с использованием данных обследований домохозяйств.

Цель 5: Гендерный паритет и равенство

богатых странах наблюдается рост диспропорций в ущерб мальчикам.

В некоторых более бедных странах, таких, как Малави и Камбоджа, наблюдался значительный прогресс на пути к обеспечению паритета на первом этапе среднего образования, который был достигнут практически исключительно за счет сокращения диспропорций в области получения начального образования. Камбоджа, где в 2000 году на каждые сто мальчиков, получивших начальное образование, приходилось только 66 девочек, за десять лет добилась паритета на этой ступени. Это также способствовало достижению успехов на пути к обеспечению паритета на первом этапе среднего образования, где в 2010 году ИГП составлял уже 0,90. Малави также значительно продвинулось по пути достижения паритета в получении начального образования. Однако диспропорции сохранились на всех трех стадиях получения образования: в 2010 году на стадии завершения начального образования на 100 мальчиков приходилось 90 девочек, в момент перехода к первому этапу среднего образования – 82 девочки, и в момент его завершения – только 75 девочек. В обеих странах наблюдается рост диспропорций при переходе к первому этапу среднего образования, а также при его завершении, что указывает на существование серьезных проблем (**Диаграмма 5.7**).

В таких более богатых странах, как Бразилия и Тунис, гендерные диспропорции увеличились в ущерб мальчикам, главным образом в силу роста их отсева. В Бразилии ИГП по завершению первого этапа среднего образования вырос с 1,12 в 2000 году до 1,18 в 2010 году. В Тунисе, где ранее наблюдались диспропорции в ущерб девочкам, паритета в момент завершения обучения в начальной школе и перехода к первому этапу среднего образования удалось достичь в 2010 году, однако в последнем классе средней школы первого этапа мальчиков теперь меньше, чем девочек, и эта ситуация не меняется. Существовавшие ранее гендерные диспропорции во Вьетнаме в целом устранены.

Еще более высокая вероятность отсева мальчиков по сравнению с девочками наблюдается на втором этапе среднего образования. В 2010 году в 78 странах с данными на 100 девочек только 95 мальчиков окончили среднюю школу второго этапа, при этом за период, истекший с 2000 года, в этой области не наблюдалось значительных изменений. В странах, где мальчиков было меньше уже на первом этапе среднего образования, например, в Бразилии, эта тенденция привела к дальнейшему углублению диспропорций.

Коэффициенты завершения образования мальчиками-подростками вызывают озабоченность во многих странах ОЭСР, где в 2011 году среднюю школу второго этапа своевременно окончили в среднем 73% девочек и лишь 63% мальчиков. Доля таких девочек превосходила долю мальчиков во всех странах ОЭСР, за исключением Германии. Самые серьезные диспропорции наблюдались в Исландии и Португалии, где число девочек, окончивших среднюю школу, превосходило число мальчиков на 20% и более (OECD, 2012b).

Поощрение создания благоприятных условий

Постоянная разъяснительная деятельность на этом направлении во всем мире способствовала формированию в последние годы беспрецедентной поддержки гендерного паритета и равенства в образовании, в частности, в том, что касается доступа девочек к школьному обучению (см. Краткий обзор), со стороны правительства и гражданского общества. В 2000 году вектор усилий международного сообщества по устранению гендерных диспропорций в начальном и среднем образовании стали определять Дакарские рамки действий и Цели в области развития, сформулированные в Декларации тысячелетия ООН (ЦРТ). Помимо этого, в Дакарских рамках действий были заложены основные стратегии достижения гендерного равенства к 2015 году. Начатая также в 2000 году Инициатива Организации Объединенных Наций по вопросам образования для девочек (ЮНГЕИ) представляет собой первое глобальное партнерство, сформированное в конкретных целях поощрения образования для девочек и распространения информации по вопросам гендерного равенства в образовании.

Правительства, в свою очередь, провели реформы законодательства и политики, способствовали учету гендерной проблематики в рамках институциональных структур в области образования, а также в процессах планирования и бюджетирования и создали критическую массу поддержки в обществе. Деятельность гражданского общества содействовала повышению информированности относительно важности образования девочек. И хотя цель обеспечения гендерного паритета к 2005 году не была достигнута и сохраняются серьезные препятствия на пути как паритета, так и равенства, с 2000 годов наблюдается рост активности при решении гендерных вопросов в образовании.

Несмотря на позитивные сдвиги, дискриминационные социальные институты продолжают подрывать гендерное равенство

Акцент на учете гендерной проблематики и при разработке программ и бюджетов

Деятельность по учету гендерной проблематики направлена на то, чтобы гендерное равенство в идеальном случае занимало центральное место в структуре и практической деятельности различных институтов и общества в целом, а не рассматривалось в качестве отдельного вопроса или сектора. Дакарские рамки действий содержат призыв к правительствам взять на себя обязательства по учету гендерной проблематики в образовательных системах.

Пекинская платформа действий, принятая на Всемирной конференции по положению женщин, прошедшей в 1995 году в Пекине, подтвердила, что учет гендерной проблематики является ключевым инструментом обеспечения приверженности гендерному равенству (UNESCO и UN Women, 2014). Основная задача состояла в том, чтобы включить гендерную проблематику в процессы формирования политики, программ и бюджетов в различных министерствах (UN, 1995).

На протяжении двух десятилетий, прошедших после Пекинской конференции, широко вводилась в действие политика, способствующая учету гендерной проблематики в образовательном секторе (Unterhalter et al., 2010). В образовательном плане правительства Буркина-Фасо на 2001-2010 годы были сформулированы стратегии для укрепления департамента образования девочек министерства базового образования и грамотности (UNESCO, 2008). В Йемене при министерстве образования для претворения в жизнь национальной стратегии в области образования для девочек были созданы подразделение по вопросам участия общин и сектор образования девочек (Kefaua, 2007). В Буркина-Фасо брутто-коэффициент охвата девочек начальным образованием в период 1999-2005 годов вырос на 47%; в Йемене – на 46%.

Фонд ООН для развития в интересах женщин, сейчас преобразованный в структуру «ООН-женщины», оказывает содействие распространению учитывающего гендерную проблематику бюджетирования в более, чем 60 странах мира (UN Women, 2012b). В рамках такого подхода проводится тщательное изучение практики разработки государственных бюджетов для выявления их различного влияния на положение мужчин и женщин, девочек и мальчиков (Unterhalter, 2007). Этот подход также дает возможность различным объединениям гражданского общества требовать у

правительств отчета о выполнении их обязательств по гендерному равенству (Global Campaign for Education и RESULTS Education Fund, 2011). В Объединенной Республике Танзании внедрение Инициативы по гендерному бюджетированию способствовало признанию и сокращению рабочего времени девочек, посвященного ведению домашнего хозяйства, благодаря улучшенному водоснабжению общин (Plan International, 2012; UN Women, 2012a).

Данные научных исследований показывают, что вложение достаточных средств в образовательную систему для осуществления стратегий учета гендерной проблематики способствует обеспечению гендерного равенства в образовательных учреждениях (Unterhalter et al., 2014). Однако во многих странах инициативы по учету гендерной проблематики столкнулись с различными ограничениями. Проведение преобразований в институциональной структуре остается крайне важной задачей. Средства, выделенные на осуществление изменений, оказались недостаточными, роль отделов по гендерным вопросам в различных учреждениях остается минимальной, пропаганда поддержки – неудовлетворительной, а практическая реализация изменений – ограниченной укоренившимися формами дискриминации (Subrahmanian, 2006; Unterhalter et al., 2010). Успех проекта «Shiksha Karmi» в штате Раджастан, Индия, направленного на вовлечение мужчин и женщин из отдаленных поселений в работу по улучшению доступа детей к образованию, был подорван сохраняющимся дискриминационным поведением по отношению к женщинам со стороны некоторых руководителей проекта (Jain, 2003).

Прогресс опирается на реформу законодательства и политики

Прогресс в достижении большей справедливости в образовании опирается на юридические и политические обязательства. В недавно проведенном ЮНЕСКО обзоре мер, поддерживающих право на образование, 40 из 59 представивших доклады государств-членов отдельно ссылаются на гарантию прав девочек и женщин на образование или на запрет дискриминации по гендерному признаку в конституции страны, ее законодательстве или в рамках конкретной политики (UNESCO и UN Women, 2014).

Индекс социальных институтов и гендера (ИСИГ) ОЭСР за 2012 год свидетельствует о том, что с 2009 года многие страны, не являющиеся членами ОЭСР, добились многообещающих успехов в борьбе с дискриминацией в отношении женщин и девочек. Число стран, имеющих

Цель 5: Гендерный паритет и равенство

конкретное законодательство в области борьбы с домашним насилием, увеличилось более, чем вдвое, с 21 в 2009 году до 53 в 2012 году, а 29 стран установили квоты участия женщин в политике (OECD, 2012c).

Еще многое может быть сделано. Несмотря на позитивные сдвиги, дискриминационные социальные институты продолжают подрывать гендерное равенство. Согласно ИСИГ за 2012 год, в 86 из 121 страны сохраняются дискриминационные законы или формы практики в вопросах наследования. Хотя многие страны укрепили свое законодательство, запретив ранние браки, уровень их повсеместного распространения в различных странах в 2012 году оставался неприемлемо высоким: в среднем 17% женщин вступали в брак в возрасте от 15 до 19 лет (OECD, 2012c).

Многие страны, которым удалось сократить обширные гендерные диспропорции в образовании, в том числе Буркина-Фасо, Эфиопия, Гана и Марокко, включили гендерную проблематику, в том числе поощрение права девочек на образование и целевые меры по борьбе с низким уровнем охвата девочек образованием, в национальные планы развития образования, стратегические планы и политику (UNESCO и UN Women, 2014).

В ходе анализа планов образовательного сектора в 30 странах, проведенного для данного ВДМ, было выявлено, что страны, включившие гендерные цели в свои планы как в 2000, так и в 2012 годах, добились значительных успехов в области гендерного паритета в охвате начальным образованием. Среди таких стран – Буркина-Фасо, Мозамбик и Сьерра-Леоне. В Гамбии, Мавритании и Сенегале охват девочек школьным образованием за этот период вырос настолько, что теперь начальным образованием охвачено больше девочек, чем мальчиков, что привело к обратной картине в гендерных диспропорциях (UNESCO-IIEP, 2014).

Прогресс в странах с серьезными гендерными диспропорциями в области участия опирался на комплексные рамки политики

Эффективная политика, направленная на улучшение гендерного паритета, использует различные стратегии для устранения препятствий. Страны, добившиеся существенных успехов в сокращении обширных гендерных диспропорций в образовании, сформировали комплексные рамки политики, опирающиеся на реформу законодательства, которая сочетает разнообразные меры по улучшению доступа к образованию, в особенности для девочек.

Индия и Турция устранили гендерные диспропорции в начальном образовании и на первом этапе среднего образования. В Индии разнообразные стратегии способствовали улучшению доступа девочек к образованию и повышению его качества. Среди них – бесплатные учебники для девочек, лагеря для подготовки к возвращению в школу и подготовительные курсы, набор женщин-учителей и национальные программы, направленные на повышение спроса на школьное образование среди девочек из сельских и малоимущих районов (Govinda, 2008). В Турции, помимо реформы законодательства и строительства школ для расширения числа детей на ступенях начального образования и первого этапа среднего образования, приняты стимулирующие меры для девочек из бедных домохозяйств и проведена национальная информационная кампания с целью повышения охвата девочек школьным образованием (Sasmaz, 2014).

Бурунди и Эфиопия добились значительного улучшения гендерного паритета на ступени начального образования и одновременно быстро прогрессируют в области общего охвата школьным образованием. Эти страны принимают стимулирующие меры для обеспечения записи девочек в первый класс в официально установленном возрасте, чтобы они могли завершить начальное образование до наступления половой зрелости. В Бурунди семьи девочек, обучающихся в первом классе начальной школы, освобождены от родительских взносов. Отдельные меры по поощрению образования для девочек включали в себя создание групп матерей в Бурунди (Vachon, 2007) и проведение кампаний по привлечению внимания общества в Эфиопии (Bines, 2007). Изменения в законодательстве, направленные на сокращение числа детских браков, содействовали созданию благоприятных условий в сфере политики (Psaki, 2015).

Однако, меры в области политики, направленные на борьбу с гендерными диспропорциями в пользу девочек, остаются недостаточными и редко формируют всеобъемлющие, многоуровневые рамочные структуры, разработанные для образования девочек. Зачастую главное внимание уделяется таким проблемам, как слабые результаты обучения мальчиков и их отсев. Страны Латинской Америки и Карибского бассейна, среди которых Белиз, Сальвадор, Ямайка и Тринидад и Тобаго, после 2000 года ввели ту или иную отдельную политику и приняли ряд коррекционных мер. Среди них – стратегии включения профессионально-технических дисциплин в программу обучения, школьные и общинные программы борьбы с молодежной преступностью и насилием, а также инициативы в области наставничества (Jha et al., 2012; Jha и Kelleher, 2006).

Национальные кампании информирования и мобилизации усилий общин обеспечили широкую общественную поддержку делу образования девочек

Повышение спроса и поддержка права на образование

Индия и Турция устранили гендерные диспропорции в начальном образовании и на первом этапе среднего

В данном разделе рассматриваются пути, избранные правительствами, неправительственными организациями (НПО) и гражданским обществом для преодоления экономических и социально-культурных препятствий для обучения в школе и сокращения гендерных диспропорций, а также области, в которых наблюдается прогресс. Три ключевых сферы деятельности включают в себя пропаганду положительных ценностей и отношения к обучению девочек с помощью привлечения общин и кампаний поддержки, принятие стимулирующих мер по компенсации школьных затрат и упущенных возможностей, а также борьбу с ранними браками и подростковой беременностью.

Изменение отношения к образованию девочек и организация его поддержки

Тот факт, что гендерного паритета и равенства в образовании в некоторых странах достичь не удалось, можно объяснить с помощью социальных институтов – официальных и неофициальных законов, социальных и культурных норм и обычаев. Меры политики, не принимающие во внимание дискриминационные социальные институты, не могут побороть движущие силы гендерного неравенства (OECD, 2012a). В ходе анализа, основанного на ИСИГ за 2012 год, было выявлено, что страны с более высоким уровнем дискриминации в отношении женщин, обычно имеют более низкие показатели по целой серии индексов развития, в том числе в области образования (OECD, 2012c).

Укоренившиеся дискриминационные общественные нормы и отношение к более широком вопросам гендерного равенства оказывают негативное влияние на спрос на образование девочек и подрывают успехи расширения доступа девочек к образованию. Эти нормы отражены в таких обычаях, как ранние браки, традиционная изоляция девочек, выбор в пользу мальчиков при определении семейных вложений в образование и разделение домашнего труда по гендерному признаку (OECD, 2012c). Во многих странах, например, женщины и девочки берут на себя основное бремя работы по дому (Lyon et al., 2013), в том числе сбор дров, обеспечение водой и заботу о младших братьях и сестрах – все это может ограничивать возможности детей посещать школу. (Dreibelbis et al., 2013; Keilland, 2015; Nankhuni and Findeis, 2004). При этом

работа девочек по дому практически не видна, не входит в сферу применения законов о борьбе с детским трудом и не пользуется особым вниманием со стороны политиков (UNESCO, 2008).

И напротив, пропаганда важности образования как права человека и повышение спроса на школьное образование, в особенности для девочек, связаны с ростом информированности об экономической и социально-культурной ценности образования для отдельных лиц, семей, общин и обществ. Национальные кампании информирования и мобилизации усилий общин использовались как часть более широких рамок политики, направленных на то, чтобы изменить отношение родителей и сформировать широкую общественную поддержку делу образования девочек.

Заблаговременные и широкомасштабные кампании по мобилизации общества, организованные в 1990-х годах в Буркина-Фасо (Hickson et al., 2003), Эфиопии (Bines, 2007) и Малави (Rugh, 2000), способствовали формированию обширной поддержки образования девочек со стороны общин. Национальная стратегия развития образования в Таджикистане (НСРО) на 2015 год включает в себя телевизионные и радиокампании по пропаганде образования девочек. Последующая НСРО на период до 2020 года продолжает использовать кампании в СМИ, однако при этом имеет конкретную направленность на улучшение ситуации с крайне низким охватом девочек средним образованием после этапа обязательного обучения (UNICEF, 2013a) – в 2012 году на 100 мальчиков здесь приходилось 90 девочек.

Национальные коалиции в области образования, представляющие гражданское общество на политических форумах, могут оказывать содействие информационно-пропагандистской работе в поддержку образования девочек и гендерного равенства. Глобальная кампания за образование, организованная в ходе подготовки к конференции в Дакаре работает с более, чем 80 национальными коалициями, представляющими гражданское общество на политических форумах (Global Campaign for Education, 2014; Verger and Novelli, 2012). Организованная в ее рамках кампания «Исправим ситуацию» призывает к разработке правительствами в сотрудничестве с гражданским обществом четких планов достижения гендерного равенства, подкрепленных финансовыми средствами (Global Campaign for Education и RESULTS Education Fund, 2011). Один из ее членов, Национальная образовательная коалиционная кампания Ганы, добилась от министерства образования обязательства разработать политику гендерного воспитания и

включить ее в повестку дня правительства на 2012 год (Global Campaign for Education, 2012), с тем, чтобы решить проблему гендерных диспропорций в области охвата средним образованием, где на 100 мальчиков приходится 91 девочка¹.

Стратегии мобилизации усилий общин также включены во многие неправительственные программы и небольшие по масштабам проекты поддержки образования девочек. В Буркина-Фасо усилия по мобилизации общин были частью проекта создания качественных, благоприятствующих обучению девочек школ (Kazianga et al., 2012). В Индии окружная программа начального образования оказала содействие изначальным инициативам, направленным на повышение охвата девочек образованием, с помощью мобилизации и организации женщин в рамках проекта их информирования (Unterhalter, 2007).

Кампании, оказавшиеся наиболее эффективными, задействуют партнеров из различных секторов, опираются на национальное планирование и программы, а также напрямую привлекают местные общественные организации и общины (Parkes и Heslop, 2013). В Турции включение различных партнеров в национальную кампанию поощрения образования для девочек привело к росту охвата образованием в целевых округах (**Вставка 5.1**). Однако этот пример также заставляет обратить внимание на проблемы, связанные с укоренившейся социальной дискриминацией. Несмотря на рост охвата девушек школьным образованием, поощрявшийся в рамках данной кампании, это не привело к улучшению отношения к гендерному равенству в более широком смысле (Dincer et al., 2014). Конституция и Уголовный кодекс Турции до сих пор не предусматривают в полной мере защиту прав женщин. Сохраняется высокий уровень домашнего насилия в отношении женщин, а участие женщин в политической жизни и их присутствие на рынке труда остается недостаточным (Pasali, 2013).

Сокращение затрат на школьное обучение

На всем протяжении реализации программы образования для всех внимание по всему миру было направлено на корректировку гендерных диспропорций в областях охвата образованием и его завершения путем сокращения связанных со школой семейных расходов, которые могут в непропорционально большой степени сказываться

Вставка 5.1: Кампания поддержки с участием многих заинтересованных сторон, направленная на поощрение образования для девочек в Турции

Кампания поддержки с участием многих заинтересованных сторон, направленная на поощрение образования для девочек в Турции

Кампания «Эй, девочки, пошли в школу!», начатая по инициативе отделения ЮНИСЕФ в Турции и проводимая совместно с министерством национального образования, поддержала усилия правительства по расширению доступа к образованию и повышению охвата девочек образованием. Кампания была начата в 2003 году в десяти провинциях Турции, где существовали наиболее выраженные гендерные диспропорции в области доступа к базовому образованию.

Поскольку у министерства не было информации о числе детей, не обучающихся в школе, руководящий комитет направил консультантов в эти провинции для оценки потребностей и информирования заинтересованных сторон на местах о проведении кампании. Успехи этой миссии были ограниченными в силу иерархической структуры турецкой образовательной системы: консультанты воспринимались как инспекторы, и суть кампании в полной мере понята не была.

После изменения подхода, в рамках кампании была создана новая модель отношений с целым рядом партнеров в центре и регионах: официальные лица часто встречались для решения проблем, с которыми сталкивались участники кампании на местах. И представители государственных органов, и учителя активно совершали посещения на дому — это была эффективная стратегия убеждения семей отправить девочек в школу. Местные организации гражданского общества также были привлечены к кампании.

Отобранные в начале кампании десять провинций добились лучших успехов в устранении гендерных диспропорций в охвате школьным образованием, чем другие провинции Турции. По оценкам экспертов, за четыре года проведения кампании около 350 000 детей было охвачено школьным образованием.

Источники: Sasmaz (2014); Beleli (2012).

В Камбодже стипендии способствовали повышению охвата девочек образованием на величину от 22 до 32 процентных пунктов

на положении девочек. В странах с низкими уровнями охвата девочек образованием и его завершения стратегии, предназначенные заинтересовать родителей с помощью различных стимулов, включали в себя освобождение конкретных семей от платы за обучение и предоставление стипендий с целью компенсировать дополнительные расходы семей на школьное обучение.

1. Гана добилась гендерного паритета в начальном образовании в 2012 году.

ГЛАВА 5

Национальный план оценки результатов ОДВ Бенина в 2000 году включал, в частности, обязательство отменить плату за обучение всех девочек в государственных начальных школах, расположенных в сельской местности (Benin Ministry of Education and Scientific Research, 2000). В сочетании со стратегиями по мобилизации усилий общин с целью повышения спроса на образование для девочек, эти меры способствовали значительному сокращению гендерных диспропорций на уровне начального образования; при этом ИГП вырос с 0,64 в 1999 году до 0,89 в 2012 году. В 2006 году Йемен освободил всех девочек, обучающихся в начальной школе, от платы за обучение и школьную форму (Kefaya, 2007).

Стипендии и пособия могут помочь девочкам продолжать обучение. В Камбодже стипендии для девочек, помогающие им перейти из начальной школы в среднюю и выдаваемые при условии регулярного посещения занятий, способствовали повышению охвата девочек образованием на величину от 22 до 32 процентных пунктов (Filmer и Schady, 2008). Программа женских школьных стипендий, которая была начата в пакистанской провинции Пенджаб в 2003 году, ориентирована на девочек, обучающихся в 6-8 классах государственных школ в округах с наиболее низким уровнем грамотности. Это привело к росту коэффициентов охвата образованием на величину от 11% до 32% для всех групп в ходе первых четырех лет реализации программы (Independent Evaluation Group, 2011).

Тем не менее, вопросы равноправия продолжают вызывать озабоченность. В Бангладеш, несмотря на декларированный успех программы стипендий для учениц сельских средних школ, направленной на повышение охвата девочек образованием, данные свидетельствуют о том, что девочки из более богатых домохозяйств, владеющих землей, получили больше преимуществ от этой программы (Khandker et al., 2003). В Непале стипендий не всегда хватало для покрытия всех школьных расходов, в том числе на учебные материалы, и они не стали стимулом для направления в школу девочек из беднейших семей (Ridley и Bista, 2004).

Помимо этого, несмотря на то, что стипендии и пособия предназначены для ликвидации диспропорций в области доступа к образованию, они могут привести к появлению других форм гендерного неравенства. Программа стипендий для начальной школы в Бангладеш имела негативные последствия для перехода из класса в класс мальчиков из бедных семей, которые не имели права на стипендии, предназначенные для

девочек на ступени среднего образования (Baulch, 2011). В Пакистане практика показывает, что семьи, в которых девочки имеют право получать стипендии только в государственных школах, мальчиков чаще отправляют в частные школы, которые зачастую дают более качественное образование (Independent Evaluation Group, 2011).

Ранние браки и подростковая беременность

Раннее вступление в брак и ранняя беременность ограничивают доступ девушек-подростков к образованию и возможности его продолжения. Посещение школы зачастую несовместимо с обязанностями и ожиданиями, связанными с браком и материнством во многих культурах (Mensch et al., 2005). Однако связь между ранним браком, рождением ребенка и образованием девушек является сложной. Как отмечено в ВДМ за 2013/14 годы, существует целый ряд свидетельств того, что обучение девушек в официальной системе образования само по себе является важным фактором откладывания брака и беременности (UNESCO, 2014b). Решения относительно образования, возраста вступления в брак и беременности могут приниматься под воздействием сочетания нескольких факторов, среди которых бедность, дискриминационные общественные нормы и состав домохозяйства, а также доступность образования и его качество (Psaki, 2015). Конфликты и гуманитарные кризисы также увеличивают вероятность вступления девушек в ранний брак (Lemmon, 2014).

Ужесточения законодательства в области детских браков недостаточно для их искоренения

Международное право в области прав человека запрещает детские браки. Страны, подписавшие Программу действий, принятую на Международной конференции по народонаселению и развитию 1994 года, зафиксировали в ней необходимость ужесточить законодательство в области борьбы с детскими браками. Правительства также взяли на себя обязательства по предотвращению детских браков в соответствии с различными региональными договорами, среди которых Африканская хартия прав человека и народов и Протокол к ней, касающийся прав женщин в Африке (2004 год). Из 55 стран с данными предусмотренный законом минимальный возраст вступления в брак за период 1990-2000 годов увеличился для женщин в 23 странах, а для мужчин – в 20 странах. По состоянию на 2010 год, в 158 странах мира были приняты законы, ограничивающие минимальный возраст вступления

девушек в брак без родительского согласия 18 годами (Loaiza и Wong, 2012).

В целом, прогресс в области ликвидации детских браков идет медленно. Данные обследований домохозяйств за 2000-2011 годы показывают, что в 41 стране 30% и более женщин в возрасте от 20 до 24 лет к 18 годам уже были замужем (Loaiza и Wong, 2012). Существующие неполные данные не позволяют сказать, было ли законодательство единственным и эффективным фактором, препятствующим такой практике (Psaki, 2015). В Бангладеш, где распространенность детских браков составляет 66% и является одной из самых высоких в мире, законодательство ограничивает минимальный возраст вступления в брак 18 годами, однако закон допускает исключения (Brown, 2012; Loaiza и Wong, 2012). При оценке Национального закона о браке 1974 года в Индонезии не было выявлено значительного изменения общих тенденций в области детских браков после принятия закона (Lee-Rife et al., 2012). В Йемене законом 2009 года минимальный возраст вступления в брак устанавливался на уровне 17 лет, однако консервативные депутаты парламента и духовенство выступили с возражениями и закон не вступил в силу (AlAmodi, 2013).

Тем не менее, распространенность детских браков в некоторых странах, в том числе Боливии, Эфиопии и Непале, значительно сократилась. По оценкам экспертов, в Эфиопии, где также повысился уровень образования населения, частотность ранних браков снизилась более, чем на 20% за период 2005-2011 годов (Loaiza и Wong, 2012). Этого удалось добиться благодаря комплексной схеме, компонентами которой стали изменения в законодательстве, разъяснительные кампании и мобилизация усилий общин (**Вставка 5.2**).

Проблемы, с которыми сталкиваются матери-подростки в ходе обучения

Подростковая беременность и раннее деторождение представляют собой проблему, как для развитых, так и для развивающихся стран, однако чаще встречаются в странах со средним и низким уровнем доходов. В 2010 году 36,4 млн. женщин в развивающихся странах в возрасте от 20 до 24 лет родили детей в возрасте до 18 лет и 2 млн. – в возрасте до 15 лет (UNFPA, 2013b).

Подсчитано, что 90% подростковых беременностей в странах развивающегося мира приходится на замужних девушек (UNFPA, 2013b). Замужние девушки должны чаще иметь половые контакты и реже используют средства контрацепции, чем их незамужние сверстницы, при этом от них ждут, что сразу после

Вставка 5.2: Борьба с детскими браками в Эфиопии

Подсчитано, что в настоящий момент в Эфиопии 41% женщин в возрасте от 20 до 24 лет вышел замуж или уже состоял в союзе с мужчиной в возрасте до 18 лет. Разъяснительные кампании, мобилизация усилий общин и работа клубов для девушек способствовали достижению положительных результатов в борьбе с детскими браками.

В Конституции Эфиопии 1995 года подчеркивается важность борьбы с традиционным отношением к женщинам и их дискриминацией. Это обязательство было подкреплено дополнительными стратегиями и четырьмя программами развития сектора образования. В пересмотренной семейной декларации 2000 года был установлен минимальный возраст вступления в брак мальчиков и девочек на уровне 18 лет. Внедрение этих норм шло медленно, но к 2008 году шесть из девяти региональных администраций приняли соответствующие законы.

Министерство по делам женщин, детей и молодежи завершает разработку программы по борьбе с пагубными обычаями, в том числе с ранними браками, и возглавляет работу национального Альянса борьбы за ликвидацию детских браков, созданного в 2013 году. Наиболее заметными стали результаты правительственных кампаний в регионе Амхара, где уровень детских браков хоть и остается крайне высоким, но все же снизился с 74% до 56% за период 2005 -2011 годов. Документально оформленные меры, принимаемые общинами, включают в себя штрафы, налагаемые на семьи, которые устраивают браки между несовершеннолетними, а также школьные клубы, докладывающие о планирующихся свадьбах.

НПО также сыграли свою роль, хотя она была менее заметной. В рамках программы Народного совета «Berhane Newan», которая сочетала мобилизацию усилий общин и финансовые стимулы для отсрочки браков, было выявлено, что участвовавшие в ней девочки в возрасте от 10 до 14 лет в три раза чаще склонны продолжать обучение в школе и в десять раз менее склонны выходить замуж, по сравнению с девочками того же возраста из контрольной группы.

Источники: Boyden et al. (2013); Loaiza и Wong (2012); Mekonnen и Aspen (2009); Psaki (2015).

вступления в брак они забеременют (Presler-Marshall и Jones, 2012). Следовательно, борьбу за сокращение подростковой беременности можно вести с помощью конкретной политики и программ, направленных на отсрочку вступления в брак. Тем не менее, в целом риск ранней и непреднамеренной беременности вне брака повысился (Hindin и Fatusi, 2009; Mensch et al., 2006; Presler-Marshall и Jones, 2012). В то время, как распространенность детских браков в странах Африки к югу от Сахары в период 1994-2004 годов снизилась, частотность добрачных сексуальных отношений в

Программы в Анголе и Малави помогли матерям-подросткам, дав им возможность брать с собой детей в школу

ГЛАВА 5

возрасте до 18 лет увеличилась в 19 из 27 изученных стран (Mensch et al., 2006).

Было выявлено, что в странах Африки к югу от Сахары беременность является ключевой причиной отсева и исключения из школы девушек, обучающихся в средней школе (Makamare, 2014), в том числе в Камеруне (Eloundou-Enyegue, 2004) и Южной Африке (Geisler et al., 2009). В странах Латинской Америки высокий уровень распространенности беременности среди девушек-подростков является серьезной проблемой для государственной политики. В Чили материнство сокращает вероятность завершения девушкой среднего образования на 24-37% (Kruger et al., 2009).

Начиная с конца 1990-х годов, многие страны Африки к югу от Сахары ввели программы поддержки возвращения девушек в школу после рождения ребенка (Makamare, 2014). Однако даже в тех странах, где такие программы существуют, они малоизвестны, учебные заведения и общины зачастую не знают о них и не поддерживают возврат девушек в школу на практике. В школах же широко распространены стигматизация и дискриминация беременных девушек-подростков и матерей-подростков (UNESCO, 2014a). В Южной Африке исключение из школы беременных девушек запрещено законом, однако в среднем только каждая третья девушка возвращается в школу после рождения ребенка. Те, кто возвращается зачастую сталкиваются с отрицательным отношением со стороны учителей и сверстников (Bhana et al., 2010).

Матерям-подросткам, не обучающимся в школе, можно оказывать содействие в рамках системы альтернативного образования. Неформальные программы второго шанса в Анголе и Малави дали матерям-подросткам возможность посещать школу, разрешив им брать с собой детей (Jere, 2012; Save the Children, 2012). На Ямайке в рамках программы, финансируемой правительством, осуществляется непрерывное образование матерей-подростков, которые, до изменений, внесенных в 2013 году, при беременности исключались из школы. Эта программа показала хорошие результаты в области повторного включения девушек в систему формального образования и сокращения числа последующих беременностей (UNFPA, 2013a, 2013b).

Положительные результаты дают программы, работающие с молодежью напрямую

Особенно успешными являются программы, напрямую работающие с девочками (Lee-Rife et al., 2012). В Гватемале в проекте «Abriendo Oportunidades»

для девушек из числа представителей коренного населения к 2011 году приняли участие 3 500 девочек. Проект дал положительные результаты: в ходе его оценки, проведенной в 2010 году, было установлено, что все его участницы закончили шестой класс, а среди их сверстниц в среднем по стране эта доля составила 82%; при этом 97% участниц проекта не рожали детей на протяжении всего проекта, а среди тех, кто не участвовал в программе, эта доля составила 78% (Catino et al., 2013).

В Кении, Уганде, Объединенной Республике Танзании и Замбии в рамках проекта «Молодые мужчины как равные партнеры» (2005-2009 годы) велась работа с учителями, лидерами общин, медицинскими учреждениями и наставниками из числа сверстников с тем чтобы воспитывать у молодых мужчин и женщин в возрасте от 10 до 24 лет навыки ответственного сексуального поведения и укреплять гендерное равенство в сфере принятия решений, касающихся сексуального и репродуктивного здоровья. Мероприятия проекта включали половое просвещение, информационные семинары по гендерным вопросам, оказание медицинских услуг, разработанных специально для молодежи, консультирование и распределение презервативов (RFSU, 2009). За период реализации проекта показатели беременности в целевых районах резко снизились. Было отмечено, что в Кении показатели беременности в целевых школах сократились с 1 на каждые 29 девушек в 2006 году до 1 на каждые 97 девушек в 2009 году (RFSU, 2011).

Расширение и улучшение школьной инфраструктуры

Цели гендерного паритета и равенства также прямо или косвенно опираются на политику, направленную на повышение доступности школьной инфраструктуры и ее соответствия своим задачам. Увеличение числа школ, в том числе предназначенных только для девочек, а также улучшение школьной инфраструктуры может, в некоторых условиях, предоставлять большие преимущества, прежде всего девочкам. В данном разделе рассматривается значение расширения числа и доступности школ, а также обеспечения водоснабжения и санитарных условий в качестве стратегии увеличения числа девочек, посещающих школу.

Сокращение расстояния до школы

Охват девочек школьным образованием и посещение ими занятий во многом зависят от расстояния до школы,

Цель 5: Гендерный паритет и равенство

особенно в условиях, когда родители обеспокоены безопасностью девочек на пути в школу и обратно, например, в трущобах Найроби (Mudege et al., 2008), или там, где существуют обычаи сегрегации по гендерному признаку, например, в Пакистане (Andrabi et al., 2007; Jacoby и Mansuri, 2011). В Чаде исследование, проведенное в 179 деревнях в 2002-2003 годах, показало, что охват детей школьным образованием резко падает, когда школы расположены вне их родной деревни, причем с увеличением расстояния до школы охват образованием девочек падает быстрее, чем мальчиков (Lehman, 2003).

Строительство школ в недостаточно обеспеченных услугами общинах способствует преодолению препятствий для обучения девочек, связанных с расстоянием. В ходе исследования, проведенного в провинции Гор в Афганистане, где были произвольно отобраны деревни, в которых построены начальные школы, было установлено, что общий охват школьным образованием вырос на 42 процентных пункта, причем охват образованием девочек вырос на 17 процентных пунктов больше, чем охват мальчиков, что привело к ликвидации существовавших гендерных диспропорций (Burde и Linden, 2012).

Программы увеличения числа школ могут способствовать значительному росту охвата девочек образованием (Glick, 2008). Начатая в конце 1990-х годов в Египте программа модернизации образования включала масштабные инвестиции в строительство новых школ в малообеспеченных сельских районах, где уровень охвата девочек образованием был традиционно низким. Программа способствовала достижению значительных успехов в повышении показателей охвата девочек начальным образованием и сокращении диспропорций в ущерб девочкам в области охвата образованием (Iqbal и Riad, 2004). В 1990 году в Египте на 100 мальчиков, охваченных начальным образованием, приходилось 84 девочки. Эта цифра выросла до 92 в 1999 году и достигла 96 к 2012 году.

Правительства, столкнувшись со снижением числа детей школьного возраста, приняли политические решения по сокращению числа школ в отдаленных районах. Такие решения должны рассматриваться в свете их непреднамеренного влияния на гендерные диспропорции. В Китае, где получает среднее образование меньше девочек, чем мальчиков, политика слияния сельских начальных школ привела к сокращению их числа с 440 000 в 2000 году до 253 000 в 2008 году. Однако при изучении ситуации в 102 сельских общинах семи провинций было

выявлено, что существование местной начальной школы способствовало увеличению числа девочек, завершивших первый этап среднего образования, на 17 процентных пунктов (Li и Liu, 2014).

Наличие средних и высших учебных заведений может влиять на эффективность других стратегий улучшения гендерного паритета на ступенях начального и среднего образования (Unterhalter et al., 2014). Долгосрочное исследование в Пакистане показало существование сильной положительной связи между наличием средних и высших учебных заведений и продолжением обучения девочек в начальной школе (Lloyd и Young, 2009). В Бангладеш, где стипендии для девочек стали движущей силой огромного роста охвата средним образованием, государственная программа, начатая десятью годами ранее с целью включить исламские школы в формальный образовательный сектор, способствовала росту числа мест в школах (Asadullah и Chaudhury, 2009).

Улучшение водоснабжения и санитарных условий

Дакарские рамки действий подчеркивают, что обеспечение безопасных и отдельных санитарных систем для девочек является одной из ключевых стратегий повышения посещаемости школы среди девочек и поощрения создания более равноправной школьной среды. Созданная также в Дакаре целевая группа, занимающаяся темой «Сосредоточение ресурсов в целях эффективного здравоохранения в школе», ведет работу по пропаганде необходимости обеспечения школ соответствующим водоснабжением и гигиеническими и санитарными условиями, что особенно важно для девочек (Joerger и Hoffmann, 2002). В последние несколько лет этими усилиями продолжало руководить глобальное партнерство WASH in Schools. Для модернизации санитарных систем важно понимание того, что обеспокоенность девочек возможностью уединения, в особенности во время менструации, влияет на их решения в области образования и может стать препятствием к посещению школы (Adukia, 2014).

За последнее десятилетие обеспечение школ водоснабжением и санитарными условиями во многих развивающихся странах улучшилось, однако прогресс идет медленно: из 126 стран с данными средняя процентная доля начальных школ, располагающих отвечающими требованиям санитарными системами выросло с 59% в 2008 году до 68% в 2012 году; в 52 наименее развитых странах и других странах с

В Индии охват девочек образованием вырос после появления в школах туалетов в начале 2000-х годов

ГЛАВА 5

низким уровнем доходов эта доля выросла с 35 до 50% (UNICEF, 2013d).

В исследовании, проведенном для ВДМ за 2010 год, были рассмотрены 44 национальных образовательных плана развивающихся стран и стран с переходной экономикой за период 2005-2009 годов, в результате чего было обнаружено, что 25 из них включают в себя отдельные стратегии по улучшению водоснабжения и санитарии в школах, а 11 из них были напрямую связаны с гендерными целями. Конкретные инициативы включали в себя строительство отдельных туалетов для девочек и мальчиков (UNESCO-IIEP, 2009). В 2012 году 60% средств программы реформы образовательного сектора в провинции Пенджаб, Пакистан, были выделены на улучшение условий в школах для девочек, причем основным приоритетом было строительство туалетов (ASER Pakistan, 2014).

Данных относительно числа отдельных туалетов для девочек и того, насколько они хорошо содержатся и функционируют ли вообще, недостаточно. Правительственный мониторинг соблюдения минимальных стандартов зачастую ограничивается базовыми показателями охвата. Финансирование улучшенного сбора данных со стороны международных учреждений способствовало выявлению неудовлетворительных условий, в некоторых случаях требующих срочной реакции правительства. Данные школьной переписи в Объединенной Республике Танзании показали, что, по состоянию на 2010 год, в начальных и средних школах первой ступени были общие туалеты для мальчиков и девочек. В ходе оценки, проведенной в 2010 году организациями SNV, WaterAid и ЮНИСЕФ, было выявлено, что только 11% обследованных школ соответствуют минимальным стандартам – один женский туалет на 20 учеников и один мужской туалет на 25 учеников, причем в 52% женских туалетов не было дверей, а в 92% школ не было работающих устройств для мытья рук (SNV/WaterAid/UNICEF, 2010). Благодаря этой информации был разработан комплексный национальный стратегический план модернизации водоснабжения и санитарных условий в школах, который включал в себя ключевые задачи, направленные на удовлетворение индивидуальных нужд девочек-подростков (United Republic of Tanzania Ministry of Education and Vocational Training, 2012).

Удивительно мало информации имеется относительно воздействия общих туалетов на охват девочек школьным образованием и завершение ими обучения, а также относительно того, насколько эффективны они могли бы быть в качестве отдельной стратегии

повышения посещаемости школы девочками (Birdthistle et al., 2011). Имеющаяся информация дает весьма разрозненную картину. Примеры из Кении указывают на то, что чистота и содержание туалетов в начальной школе могут быть более важными для повышения посещаемости, чем их число (Dreibelbis et al., 2013). В Малави исследование, проводимое среди подростков на протяжении длительного времени, не выявило связи между наличием общих туалетов для мальчиков и девочек и посещаемостью школы девочками. Кроме того, менструация была причиной пропуска занятий только небольшой частью девочек, явно недостаточной для формирования гендерных диспропорций в области посещаемости (Grant et al., 2013).

В Индии, однако, после появления туалетов в школах в начале 2000-х годов число девочек в таких школах увеличилось больше, чем число мальчиков. В более юном возрасте наличие туалетов, как общих, так и отдельных, является большим преимуществом для мальчиков и девочек, а для девушек-подростков наличие отдельных туалетов выступает крайне важным фактором посещения школы, которое существенно увеличилось после установки отдельных туалетов. Такое особое воздействие на старших девочек говорит о том, что возможность уединиться и вопросы менструации действительно могут быть ключевым фактором посещаемости школы среди девочек в Индии. Появление отдельных туалетов также имело положительное воздействие на рост числа женщин-учителей в школах, что указывает еще на один путь создания благоприятных условий для девочек (Adukia, 2014).

Необходимы дальнейшие исследования с целью оценки воздействия наличия туалетов в рамках программ, сочетающих создание инфраструктуры с подготовкой кадров, программами работы с населением и гигиенического воспитания, в том числе в области гигиены в период менструации. Вне зависимости от того, насколько доступ к лучшим условиям и получение поддержки являются фактором завершения девочками обучения, они положительно влияют на их чувство собственного достоинства и общее качество их школьного опыта (Unterhalter et al., 2014).

Необходимость программ, направленных также на повышение участия мальчиков

Формальные системы образования не всегда должным образом удовлетворяют потребности миллионов мальчиков по всему миру, причем этому

Цель 5: Гендерный паритет и равенство

факту иногда не придают значения в свете общего диспропорционального ущемленного положения, в котором до сих пор находятся девочки. И хотя вероятность охвата девочек образованием изначально ниже, чем мальчиков, последние во многих странах больше подвержены риску второгодничества и отсева. Важно отметить, что неблагоприятное положение мальчиков не всегда говорит о преимуществах для девочек. Для поддержки охвата детей обоих полов школьным образованием и завершения ими обучения необходимы отдельные стратегии в интересах девочек и мальчиков.

Помимо влияния на права человека мальчиков, которые, неважно, по какой причине, страдают от неполноценного доступа к образованию, высокие уровни отсева среди них имеют более широкие последствия для гендерных отношений. В ходе исследований, проводившихся в рамках Международного обследования положения мужчин и гендерного равенства в 2009 году в Бразилии, Индии, Мексике, Руанде, Хорватии и Чили, было обнаружено, что мужчины с более низким уровнем образования выражают дискриминационные гендерные взгляды, были более склонны к домашнему насилию и менее склонны к участию в уходе за ребенком, если они являлись отцами. Мужчины со средним образованием демонстрировали более равноправное гендерное поведение и отношение (Barker et al., 2011).

Риск отсева мальчиков повышают несколько факторов

Значительное число мальчиков преждевременно отсеивается из школы из-за бедности и необходимости или желания работать (Barker et al., 2012), что часто сочетается с поздним поступлением в школу, слабыми результатами учебы и соответствующим отсутствием интереса к ней, а также такими факторами, как этническая принадлежность и другие формы маргинализации (Hunt, 2008; Jha et al., 2012).

В странах южной части Африки, в том числе Ботсване, Лесото и Намибии, мальчиков забирают из школы для выпаса скота (Jha и Kelleher, 2006). В Монголии для мальчиков из бедных пастушьих семей исторически был характерен высокий уровень отсева; они до сих пор остаются группой сельского населения, находящейся в наименее благоприятном положении с точки зрения образования (Steiner-Khamsi и Gerebnaa, 2008). В Бразилии и Ямайке мальчики из городских поселений с низким уровнем доходов часто уходят из школы, чтобы заниматься физическим трудом, работать на стройке или выполнять другую

малоквалифицированную работу, не требующую законченного среднего образования, потому что они видят, что образование не является гарантией занятости в будущем (Barker et al., 2012).

Мальчики из более бедных домохозяйств или групп меньшинств часто подвержены большему риску отсева. Семьи могут реагировать на экономические кризисы, забирая мальчиков из школы на работу. В Бразилии вероятность того, что мальчики из бедных домохозяйств оставят школу в случае внезапного падения семейных доходов, на 46% выше вероятности, что это сделают мальчики из небедных домохозяйств (Duryea et al., 2007). Экономические сложности также увеличивают вероятность попадания мальчиков в банды или совершения ими насилия, что зачастую подкрепляется отсутствием ролевых моделей образованных мужчин и восприятием школы как немужского занятия, например, в странах Карибского бассейна (Barker et al., 2012; Smith и Green, 2007). В странах ОЭСР мальчики часто уходят из школы из-за низкой учебной успеваемости, причем наиболее высокому риску подвержены мальчики из семей с низким уровнем дохода или представители групп меньшинств (OECD, 2012b).

Гендерные стереотипы и укоренившееся насилие в школах дополняют эту проблему. Мальчики часто воспринимаются, как сложные и недисциплинированные дети, вследствие чего их чаще подвергают телесным наказаниям, чем девочек. Недавнее исследование в Монголии связывает более высокую вероятность насилия в отношении мальчиков в школе с повышенной вероятностью их отсева, особенно для мальчиков из семей мигрантов или семей с низким уровнем доходов, которые уже находятся в неблагоприятном положении вследствие экономических проблем (Herworth, 2013).

Ограниченность политики/борьбы с отсевом мальчиков

Политика развивающихся стран в области образования редко уделяет внимание улучшению охвата мальчиков или завершению ими начального или среднего обучения, даже в странах с серьезными гендерными диспропорциями в ущерб мальчикам (Jha et al., 2012). Например, в программных документах Лесото или Свазиленда (Lesotho Ministry of Education, 2002; Swaziland Ministry of Education and Training, 2011) не заложено стратегий сокращения гендерных диспропорций и устранения барьеров для завершения мальчиками обучения. При этом крайне ярко выраженные гендерные диспропорции на уровне среднего образования в Лесото, где

Доля женщин-учителей среди преподавателей начальных школ увеличилась с 1999 года с 58% до 63%

ГЛАВА 5

на каждые 100 мальчиков, охваченных школьным образованием, приходится более 140 девочек, в целом не изменились с 1999 года. На Филиппинах и в Таиланде, где диспропорции в охвате образованием в ущерб мальчикам на ступени среднего образования проявляются в настоящее время, механизмы и программы в интересах гендерного равенства направлены большей частью на девочек и женщин (Herworth, 2013).

Политика развивающихся стран в области образования зачастую упускает из виду вопросы охвата мальчиков и завершения ими школьного обучения

Монголия, где гендерные диспропорции в ущерб мальчикам в области охвата средним образованием после 1999 года удалось существенно сократить, является редким примером страны, проводившей политику обеспечения доступа мальчиков к образованию. Правительственная программа, опубликованная в 2004 году, была конкретно направлена на борьбу с высокими показателями отсева мальчиков. Однако в последних образовательных планах можно наблюдать обратную картину – отсутствие конкретных упоминаний мальчиков или других групп, находящихся в неблагоприятном положении (Herworth, 2013).

На Ямайке в рамках правительственной программы, предоставляющей образовательные гранты обездоленным домохозяйствам, в качестве реакции на более низкие показатели завершения мальчиками обучения были введены повышенные выплаты для мальчиков, обучающихся в средней школе, что обеспечило поддержку мальчиков из более бедных семей, которые были подвержены более высокому риску отсева (Fiszbein и Schady, 2009). На региональных конференциях страны Карибского бассейна активно обмениваются стратегиями и конкретными инициативами, среди которых наставничество, инициативы в области предоставления второго шанса, подготовка кадров и диалог с общинами, нацеленными на борьбу с отсевом учащихся (World Bank и Commonwealth Secretariat, 2009).

Школьная и классная среда, отвечающая требованиям справедливости

Гендерное равенство в сфере образования требует не только равенства доступа, но также равенства в процессе обучения, результатах обучения, а также внешних достижениях. В Дакарских рамках действий освещены связанные со школой факторы, которые могут препятствовать достижению гендерного равенства, а также содержится призыв обеспечить в школе безопасную учебную среду, учитывающую гендерные факторы.

В ВДМ за 2008 год были определены комплекс мер, имеющих крайне важное значение для повышения качества обучения в школах в целом и для девочек в частности: увеличение численности и повышение квалификации учителей, в том числе учителей-женщин; реформирование учебных программ и учебников, с тем чтобы убрать из них гендерные стереотипы; а также обучение такой работе в классе, которая учитывает гендерные вопросы (UNESCO, 2008). В последние годы в более широкой школьной среде растет внимание к проблемам гендерного насилия.

Набор на работу женщин-учителей

Доля женщин-учителей является важным показателем прогресса на пути к гендерному равенству. Увеличение числа женщин-учителей на практике доказало свою эффективность в тех странах, где девочки с точки зрения образования находятся в обездоленном положении.

Среднемировая доля женщин среди преподавателей начальной школы с 1999 года выросла с 58% до 63%. Во многих странах они составляют значительное большинство, особенно в Центральной Азии, Восточной и Центральной Европе, а также в Северной Америке и Западной Европе. В средней школе их общая средняя доля осталась неизменной и составляет 52%. В некоторых арабских государствах, странах Южной и Западной Азии и многих странах Африки к югу от Сахары, женщины-учителя составляют меньшинство как в начальной, так и в средней школе. В целом, в 2012 году доля женщин-учителей в странах Африки к югу от Сахары составляла 43% в начальной школе и 31% - в средней школе.

На протяжении последнего десятилетия в таких странах, как Афганистан, Бенин, Буркина-Фасо, Эфиопия, Марокко, Мозамбик, Непал и Нигер, одной из важных стратегий национальных образовательных планов был набор на работу женщин-учителей параллельно со стратегиями роста охвата девочек школьным образованием и уменьшения их отсева (UNESCO-IIEP, 2009). В Афганистане, где консервативные общины не позволяют, чтобы девочек учили мужчины, два национальных плана включали в себя четкие целевые показатели набора на работу женщин-учителей, чтобы решить проблему низкого охвата девочек школьным образованием. Планы также содержали стратегии повышения числа женщин-учителей в начальных и средних школах на 50% к 2010 году (Islamic Republic of Afghanistan Ministry of Education, 2007), а также предусматривали набор на работу и подготовку 50 000 выпускников 12 класса, 45% из которых должны были быть женщинами (Islamic

Цель 5: Гендерный паритет и равенство

Republic of Afghanistan Ministry of Education, 2014). За период 1999-2012 годов доля женщин-учителей начальной школы в Афганистане выросла с крайнего низкого показателя в 10% до 31%.

За тот же период удалось добиться значительных успехов на пути к достижению гендерной сбалансированности в преподавательском составе во многих странах, где женщины были в меньшинстве. В Непале, где существует конкретная политика набора на работу женщин, доля женщин-учителей в начальной школе выросла с 23% в 1999 году до 42% в 2012 году. В Марокко этот показатель вырос с 39% до 54% (Диаграмма 5.8).

Доля женщин среди вновь принятых на работу учителей начальных школ в таких странах, как Бутан, Буркина-Фасо, Камерун, Мозамбик и Непал, отражает проделанную работу: сейчас они составляют большинство новых учителей. В период 2009-2012 годов женщины в среднем составляли 60% новых учителей в Непале и 62% - в Мозамбике. Поскольку эту профессию выбирает все больше женщин, вероятность достижения

гендерной сбалансированности среди учителей начальной школы к 2015 году значительно увеличилась.

В Эфиопии, напротив, стратегии повышения доли женщин-учителей в начальной школе вряд ли будут устойчивыми без введения мер поддержки новых женщин-учителей, доля которых в период 2009-2012 годов составляла в среднем 28%.

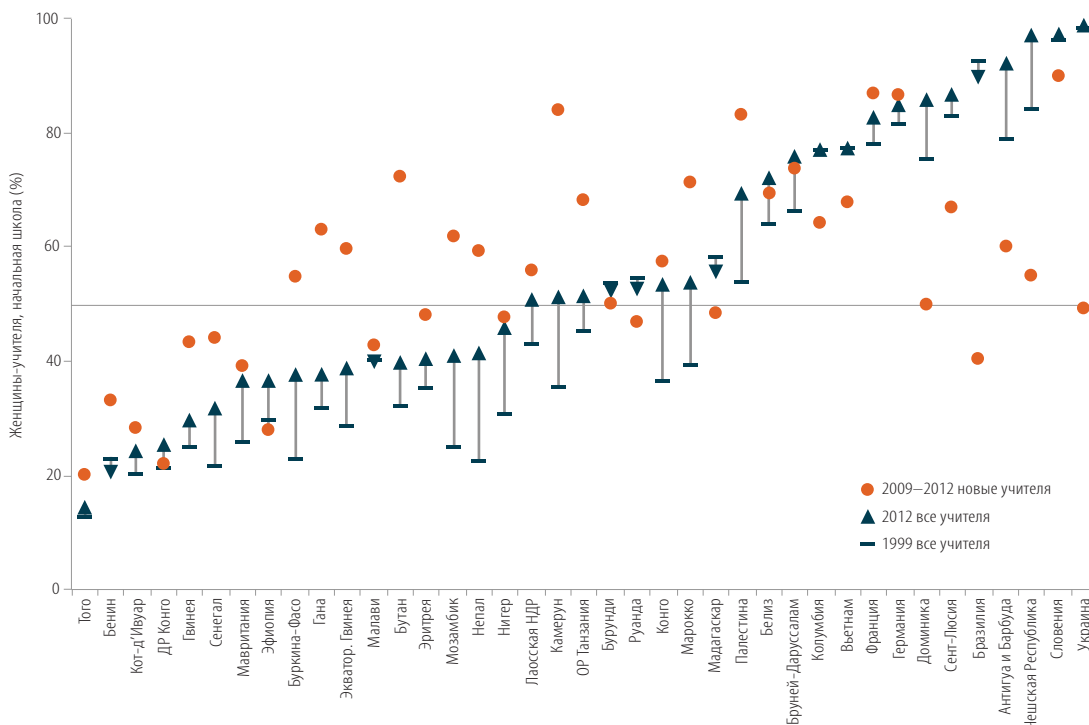
В странах, где подавляющее большинство учителей начальной школы составляют женщины, в указанный период сохранялись благоприятные для них тенденции приема на работу. Среди вновь принятых на работу учителей во Франции и Германии женщины составляли 87%, хотя в некоторых странах, таких, как Чешская Республика и Украина, их доля значительно ниже. Напротив, в Бразилии женщины представляли менее половины вновь принятых на работу учителей (Диаграмма 5.8).

Чем выше степень образования, тем ниже доля женщин среди преподавателей. В странах ОЭСР в среднем две трети учителей – женщины, однако их доля сокращается

Наличие женщин-учителей может снять родительские опасения и способствовать повышению спроса на обучение девочек

Диаграмма 5.8: С 1999 года доля женщин среди преподавательского состава начальной школы выросла, и во многих странах они составляют значительную часть вновь принятых на работу учителей

Процентная доля женщин-учителей в начальной школе в 1999 и 2012 годах; процентная доля женщин среди вновь принятых на работу учителей в 2009-2012 годах



Источники: Приложение, Статистическая таблица 10А; Подсчеты группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ (2014 г.) с использованием данных из базы данных СИЮ.

ГЛАВА 5

по мере перехода к более высоким ступеням образования: с 97% на дошкольной ступени до 82% в начальной школе, 68% на первом этапе среднего образования и 56% на верхнем этапе среднего образования (OECD, 2013a).

В Гане, где гендерные диспропорции в охвате средним образованием сохраняются, несмотря на достигнутый паритет на начальной ступени, женщины в 2013 году составляли менее одной четверти преподавателей средней школы. В Центральноафриканской Республике, Чаде, Гвинее и Мали, где существуют серьезные гендерные диспропорции в сфере образования, в 2012 году среди учителей средней школы женщин было менее 12%, что лишало девочек подростков важных ролевых моделей.

Рост влияния негосударственных учебных провайдеров стал важной международной тенденцией в области найма учителей. Расширение сектора неформального и частного обучения привело к увеличению набора на работу женщин-учителей. В странах с низким уровнем дохода, где мобильность женщин традиционно была ограничена, это привело к появлению альтернативных возможностей для женщин стать учителями, особенно в сельских районах. В Афганистане НПО BRAC нанимала на местах в основном замужних женщин и готовила их для преподавания в первых классах начальной школы (Anwar и Islam, 2013). В Пакистане недорогие частные школы принимают на работу в основном молодых, не имеющих подготовки незамужних женщин из местных общин (Andrabi et al., 2008). Однако вопросы гендерного равенства продолжают вызывать озабоченность. В ходе недавнего исследования, проведенного в Иордании, где женщины составляют 88% преподавательского состава в частных школах, было выявлено, что женщины-учителя, работающие в частных школах, зарабатывают на 42% меньше, чем их коллеги-мужчины (ILO, 2013).

Лидерские возможности для женщин-учителей

Данные по 12 странам, обследованных в рамках третьего проекта Консорциума по мониторингу качества образования в странах южной и восточной частей Африки (САКМЕК), показали, что на руководящие должности в школах в основном продвигаются учителя-мужчины. В Кении и Объединенной Республике Танзании, несмотря на то, что практически половина учителей начальной школы являются женщинами, менее 20% женщин занимают директорские должности (UNESCO-IIEP, 2011). Даже там, где большинство учителей – женщины, число женщин, занимающих руководящие должности, меньше, чем

мужчин. В странах ОЭСР мужчины часто занимают директорские должности, а не должности рядовых учителей. В Португалии и Республике Корея мужчины среди рядовых учителей средней школы первого этапа менее одной трети, однако в этих странах мужчины составляют, соответственно, 61% и 87% директоров школ (OECD, 2014).

Важное значение пола учителя

Наличие женщин-учителей может снять родительские опасения и способствовать повышению спроса на образование девочек, особенно в странах, где существуют культурные и социальные препятствия для их школьного обучения. В ходе исследования, проведенного в 30 развивающихся странах, было обнаружено, что рост доли женщин-учителей в отдельно взятом районе способствовал расширению охвата девочек и уменьшению их отсева, особенно в сельских районах (Huisman и Smits, 2009a; Huisman и Smits, 2009b). В некоторых ситуациях набор на работу женщин-учителей может оказать положительное воздействие на результаты обучения девочек и продолжение ими обучения в средней школе (Aslam и Kingdon, 2007; UIS, 2010). В Тунисе, где гендерный паритет в охвате начальным образованием был достигнут в 2012 году, увеличение числа женщин-учителей в школах в недавние годы позитивным образом было связано со средними результатами обучения девочек по классам и оценками на экзаменах по окончании начальной школы (Aslam и Kingdon, 2007; UIS, 2010).

В ходе исследования, проведенного в пяти штатах Индии, было выявлено, что женщины-учителя более склонны, чем учителя-мужчины, считать всех детей одинаково способными к обучению, а недавно пройденные учителями курсы оказались более важным фактором для успеваемости учеников, чем пол учителя (Chudgar и Sankar, 2008). Другие исследования показали, что такие схожие характеристики учителей и учащихся, как, например, одинаковая этническая принадлежность, каста и религия, могут оказывать на результаты обучения не меньшее, если не большее воздействие, чем пол, особенно для мальчиков (Rawal и Kingdon, 2010). Опасения учеников относительно учителей могут быть связаны скорее с индивидуальными способностями учителя, чем с его полом, как это было выявлено в Соединенном Королевстве (Francis et al., 2008).

В ходе исследований не удалось установить причинно-следственной связи между низкой успеваемостью или посещаемостью мальчиков и полом их учителя (Kelleher,

**Чем выше
ступень
образования,
тем ниже доля
женщин среди
преподавателей**

Цель 5: Гендерный паритет и равенство

2011). Однако гендерные нормы в более широком смысле могут привести к тому, что некоторые мальчики теряют интерес к школе и уходят из нее (Cobbett и Younger, 2012; Kelleher, 2011).

Обучение навыкам работы в классе, учитывающей вопросы пола

Учителя играют крайне важную роль в формировании понимания гендерных ролей у своих учеников. Поведение, привычки учителя и разные ожидания от работы девочек и мальчиков в классе могут воспроизводить гендерные стереотипы и влиять на мотивацию девочек и мальчиков, а также активность их участия и результаты обучения. Во многих различных контекстах наблюдения показывают, что учителя обоих полов, больше взаимодействуя с мальчиками, поощряют тем самым пассивность девочек (Eurydice, 2010). Исследование, проведенное в Республике Корея, показало, что мальчики доминируют во взаимодействии с учителями, в классе их чаще вызывают, или они сами обращаются к учителю (Jung и Chung, 2006).

Подготовка и повышение квалификации учителей по вопросам инклюзивности, гендерно-чувствительной педагогики и управлению классом могут способствовать уменьшению предвзятости учителей и созданию более благоприятной школьной среды. Гендерно-чувствительные учебные программы, дающие учителям необходимые средства для повышения разнообразия стилей преподавания и оценки знаний, могут способствовать обеспечению равного участия девочек и мальчиков в работе класса (Postles, 2013). Данные исследований говорят о том, что методы совместного обучения, центральным элементом которых является ученик, помогают улучшить обучение как мальчиков, так и девочек (Jha et al., 2012; Oloyede et al., 2012).

Включение гендерно-чувствительных программ в педагогическое образование

До 2000 года реформы образования, связанные с практикой работы в классе, были, как правило, направлены на улучшение преподавательской методик в целях повышения успеваемости учеников по тому или иному предмету. Гендерно-чувствительной подготовке уделялось мало внимания даже в таких странах, как Бельгия, Франция и Швейцария, которые прилагали усилия для борьбы с гендерным неравенством в более широком масштабе (Baudino, 2007).

Изменения осуществлялись медленно. Исследование 2010 года показало, что гендерно-чувствительное преподавание в качестве инструмента управления

классом использовалось примерно в трети европейских стран (Eurydice, 2010). Отдельный обзор образовательной политики в 40 развивающихся странах показал, что меры по включению гендерной подготовки в педагогическое образование оставались редкостью (Hunt, 2013).

Гендерно-чувствительная подготовка в развивающихся странах в основном финансировались донорами или международными НПО в качестве дополнительных программ или в рамках более широких реформ образовательного сектора. Гендерно-ориентированная педагогика является примером твердо устоявшейся дополнительной модели подготовки учителей. Через эту учебную программу, разработанную Форумом африканских женщин-педагогов, с 2005 года прошли свыше 6 600 учителей (FAWE, 2013). В Индонезии, благодаря децентрализованной реформе базового образования, осуществленной при поддержке ЮСЭЙД, гендерно-чувствительная подготовка учителей была введена в качестве стратегии повышения качества образования (USAID, 2008). Организация «Содружество обучения» в партнерстве с ЮНИСЕФ поддерживает

Несмотря на попытки обеспечения большей гендерной сбалансированности, предвзятость в школьных учебниках до сих пор широко распространена во многих странах

Вставка 5.3. В Камеруне необходимы более серьезные усилия по реализации политики гендерно-чувствительной подготовки

Стратегия образовательного сектора Камеруна на 2006–2015 годы и стратегический документ «Рост и занятость» содержат ссылки на внедрение учитывающих гендерную проблематику преподавательских подходов в подготовку и повышение квалификации учителей начальной и средней школы наряду с гендерной подготовкой школьных руководителей и консультантов. Однако в ходе исследования, проведенного в 2012 году с охватом 313 заинтересованных лиц и 109 учителей из десяти начальных и средних школ в четырех регионах, был выявлен разрыв между политикой и практикой. В ходе обсуждений учителя продемонстрировали, что они незнакомы с педагогикой, учитывающей гендерную проблематику, или недостаточно ее изучили.. Несмотря на политику, проводимую правительством, они сообщили, что гендерные вопросы в ходе подготовки были затронуты только неформально, например, в ходе обсуждения других аспектов преподавания. Помимо этого, среди учителей распространены стереотипные взгляды на гендерную проблематику, материалы для учебных программ не поощряют гендерное равенство, а большое число учеников из расчета на одного учителя сдерживает использование всего разнообразия методик преподавания.

Источники: Cameroon Government (2006); Cameroon Government (2009); Daoust (2012).

меры по включению в основное русло работы таких подходов к обучению, которые учитывают гендерную проблематику и создающих благоприятную атмосферу для детей, в ходе подготовки и повышения квалификации учителей в таких странах, как Ботсвана, Замбия, Лесото, Малави, Нигерия, Руанда, Свазиленд, Тринидад и Тобаго, Шри-Ланка и Южная Африка (Umar et al., 2012).

Некоторые правительства предприняли усилия по включению учебных программ по гендерной проблематике в формальные политики и программы подготовки учителей. Свидетельство о прохождении 12-месячного учебного курса для учителей, выдаваемое в Бангладеш, содержит раздел, посвященный гендерным вопросам, который дает учителям способы изучения своей собственной работы и разработки более инклюзивных подходов (Heijnen- Maathuis, 2008). Программа содействия образовательному сектору в Кении на 2005-2010 годы включала в себя конкретные стратегии подготовки учителей с учетом гендерной проблематики (Kenya Government, 2005). Национальный образовательный план Мексики на 2013-2018 годы пропагандирует учитывающий гендерную проблематику подход к подготовке учителей (Mexico Government, 2007); программы обучения без отрыва от работы могут способствовать развитию учитывающей гендерную проблематику практики работы в классе, однако они являются факультативными. Стратегический план Папуа-Новой Гвинеи по гендерной справедливости на 2009-2014 годы призывает к тому, чтобы вопросы гендерной справедливости входили во все программы предварительных курсов для учителей и их обучение без отрыва от работы (Papua New Guinea Department of Education, 2009).

Даже, когда такие политики существуют, тем не менее, отсутствие четких стратегий, неправильная реализация и контроль, а также неадекватная оценка результатов зачастую ограничивают их эффективность, как, например, в Камеруне (**Вставка 5.3**).

Реформа учебных программ и учебников с целью содействия гендерному равенству

Преподавание, учитывающее гендерную проблематику, руководствуется не только педагогическими подходами, но и содержанием учебных программ, учебников и других учебных материалов, которые являются инструментами социализации (Brugilles and Cromer, 2009). Школы могут стать отправной точкой для эффективного поощрения равноправных гендерных отношений и многообразных возможностей для мужских и женских

ролей. Учебные программы могут призывать детей к тому, чтобы они ставили под сомнение гендерные стереотипы, и поощряли равноправное поведение. И напротив, дискриминационные гендерные нормы, заложенные в учебниках, могут вредить детской самооценке, снижать их активность и ограничивать ожидания (Espen, 2009). В Дакарских рамках действий подчеркивается необходимость того, чтобы содержание учебных программ и материалов поощряли равенство и взаимное уважение полов и способствовали ему. В 2010 году ЮНГЕИ вновь заявила о важности устранения гендерной предвзятости в школьных методических и учебных материалах и призвала уделять большее внимание этому вопросу политики (UNGEI, 2010).

Устранение гендерной предвзятости в учебниках

Гендерная предвзятость в учебниках – распространенное явление. Несмотря на проведенную ранее их обширную переработку, в 2000 году учебники во всем мире продолжали демонстрировать явные тенденции гендерной предвзятости: женщины в них часто были недостаточно представлены или отсутствовали, а описание мужчин и женщин в профессиональной и домашней среде опиралось на традиционные гендерные стереотипы (Blumberg, 2007). В учебниках испанского языка и литературы содержалось в два раза меньше описаний женщин, чем мужчин (González и Entonado, 2004). В учебных текстах по социологии, использовавшихся в Китае в 2000 году, все ученые были мужчинами (Yi, 2002).

Движение ОДВ дало донорам и правительствам новый импульс в борьбе с гендерной предвзятостью в образовании. В одной из трех стратегий плана действий Пакистана по достижению целей ОДВ на 2001-2015 годы содержится призыв к ликвидации гендерной предвзятости в учебных программах и учебниках (Mirza, 2004). Международные агентства оказывают содействие политике и инициативам по борьбе с гендерной предвзятостью в учебниках в странах с низким уровнем доходов. В период 1995-2005 годов Всемирный банк перенес основной акцент в своих расходах в области образования для девочек на повышение качества учебных материалов, в том числе на борьбу с гендерной предвзятостью. Некоторые крупные инициативы в области образования, в том числе в Бангладеш, Чаде, Гане, Гвинеи и Непале, включали в себя отдельные компоненты, направленные на ликвидацию гендерной предвзятости в учебных программах и/или учебниках (Blumberg, 2007). ЮНЕСКО осуществляла финансирование гендерных проверок учебников, в том

Меры по включению учебных программ по гендерной проблематике в процесс подготовки учителей остаются редкостью

Цель 5: Гендерный паритет и равенство

числе в Иордании (Alayan и Al-Khalidi, 2010) и Пакистане (Mirza, 2004). В Китае Фонд Форда профинансировал изучение гендерной предвзятости в учебниках и оказал содействие разработке образовательных планов, мероприятий и справочных материалов по поощрению гендерного равенства (Blumberg, 2007).

Тем не менее, результаты недавних исследований показывают, что, несмотря на попытки обеспечения большей гендерной сбалансированности, предвзятость в школьных учебниках до сих пор широко распространена во многих странах, в том числе в Грузии, Исламской Республике Иран, Нигерии и Пакистане (Asatoorian et al., 2011; Foroutan, 2012; Mustapha, 2012; Shah, 2012), а также в некоторых странах с высоким уровнем доходов, таких, как Австралия (Lee и Collins, 2009). Отсутствие достаточной политической воли и поддержки со стороны более широких кругов общества сдерживает проведение политической реформы по ликвидации гендерной предвзятости в образовательных материалах. В некоторых случаях рекомендации по вопросам политики, сформулированные на общемировом уровне, не получили достаточной национальной поддержки, в результате чего ход их выполнения оказался медленным. Хотя результаты исследования Фонда Форда были обнародованы и широко распространялись в Китае, некоторые заинтересованные стороны скептически отнеслись к важности борьбы за изменение ситуации (Blumberg, 2007). В Пакистане в результате внутреннего сопротивления учреждений, ответственных за реформу учебных программ и выпуск учебников, переработка последних не значилась среди важных политических приоритетов, что усугублялось еще и отсутствием поддержки в обществе (Blumberg, 2015). Другая проблема, с которой столкнулась Грузия, состоит в том, что у ключевых специалистов, отвечающих за разработку основных параметров составления учебников и их утверждение для дальнейшего использования, наблюдается нехватка необходимых знаний в области учета гендерной проблематики (Asatoorian et al., 2011; Blumberg, 2007).

Включение гендерной проблематики в учебные программы

Оценка учебных программ с точки зрения гендерной проблематики способствовала повышению информированности и содействовала переходу к учебным программам и материалам, которые в большей мере учитывают гендерную проблематику. В Объединенной Республике Танзании учебные программы средних школ, которые были пересмотрены в 2010 году, содержат темы по гендерной проблематике.

Около 25% уроков по основам гражданского права во втором классе посвящены гендерным вопросам, а в четвертом классе гендерная проблематика включена в курс изучения культуры; на экзамене по основам гражданского права в 2010 году задавались вопросы по гендерному неравенству (Miske, 2013).

Учитывающие гендерную проблематику учебные программы, развивающие у детей передаваемые навыки, могут использоваться для содействия обучению и поощрения позитивных гендерных отношений. В рамках Движения за гендерную справедливость в школах – проекта, который осуществляется в г. Мумбаи, Индия, – были разработаны дополнительные учебные программы, в которые вошли материалы по гендерным ролям, насилию и сексуальному и репродуктивному здоровью для учеников шестого и седьмого классов. Выпускники этой программы обладали более развитыми навыками решения проблем и большей уверенностью в себе; помимо этого, улучшилось их поведение и повысилась осведомленность относительно гендерных вопросов (Achyut et al., 2011). Междисциплинарная учебная программа, разработанная для «Sistema de Aprendizaje Tutorial» – программы среднего образования для девочек из сельской местности в Гондурасе, в том числе для девочек из числа представителей коренных народов, – использует проблемно-ориентированный подход к учащимся, что подчеркивает важность диалога. Его содержание ставит под вопрос доминирующие властные структуры и оспаривает гендерные стереотипы (Miske, 2013).

Комплексное сексуальное воспитание – это крайне важный для поощрения гендерного равенства компонент учебной программы. При этом в программах сексуального воспитания не всегда освещаются вопросы гендерной динамики, сопровождающей сексуальное и репродуктивное здоровье (Stromquist, 2007). В качестве одной из проблем реагирования на проблему ВИЧ с помощью образования было выявлено недостаточное отражение вопросов прав человека и гендерного равенства в учебных программах UNAIDS Inter-agency Task Team on Education, 2006). Обзор учебных программ по сексуальному воспитанию в десяти странах Восточной и Южной Африки показал, что только в двух из них удалось избежать серьезных диспропорций в гендерных темах. Многие учебные программы упускают из виду проблемы гендерного насилия, а общий подход к гендерной проблематике был расценен как слабый и иногда противоречивый (UNICEF, 2013b). И напротив, в Швеции уже давно разработана учебная программа сексуального воспитания в контексте его психологического, этического и социального измерений и личных

Зачастую существует более серьезная вероятность столкновения мальчиков с частым и жестоким физическим насилием, тогда как девочки чаще подвергаются сексуальным домогательствам и насилию

ГЛАВА 5

отношений в интересах равноправного принятия девочками и мальчиками решений в области секса (Stromquist, 2007).

Борьба с гендерным насилием в школе

Дакарские рамки действий призывают правительства принять комплексные меры по ликвидации гендерной предвзятости и дискриминации. Они требуют от всех заинтересованных сторон обеспечивать личную безопасность учеников и отмечают, что девочки особенно уязвимы перед опасностью сексуального насилия и домогательств как в школе, так и на пути в нее и обратно.

Гендерное насилие в школе определяется как акты или угрозы сексуального, физического или психологического насилия, совершаемые или высказываемые в школах и иной образовательной среде или поблизости и вызванные гендерными нормами и стереотипами, а также неравным распределением сил (Greene et al., 2013). Гендерное насилие включает в себя, среди прочего, угрозы или акты физического насилия, запугивание, ,прикосновения без разрешения, сексуальные домогательства, нападение и изнасилование (Leach et al., 2014). В это понятие также входит разный опыт мальчиков и девочек в области насилия, с которым они сталкиваются в школьных учреждениях, например, телесные наказания (Humphreys, 2008).

Зачастую существует более серьезная вероятность столкновения мальчиков с частым и жестоким физическим насилием, тогда как девочки чаще подвергаются сексуальным домогательствам и насилию различной степени со стороны мальчиков и учителей-мужчин (Pinheiro, 2006; UNICEF, 2014). Однако эти различия могут проявляться не так отчетливо; девочки также совершают акты насилия (Bhana, 2008), а мальчики также сталкиваются с сексуальными домогательствами (Nandita et al., 2014). Запугивание и преследование на почве гомофобии, а также киберзапугивание² все шире признаются в качестве вопросов, вызывающих обеспокоенность (Fancy и Fraser, 2014; UNESCO, 2012b).

Гендерное насилие в школе все более становится глобальной проблемой

Гендерное насилие в школе – это одно из худших проявлений гендерной дискриминации, являющееся серьезным препятствием для попыток достижения

гендерного равенства в сфере образования (Leach et al., 2012). Гендерное насилие несет краткосрочные и долгосрочные последствия как для мальчиков, так и для девочек. Помимо физических и психологических травм, гендерное насилие имеет длительные медицинские и социальные последствия. Существуют свидетельства того, что опыт столкновения с отсутствием безопасности и насилием в школе негативно сказывается на результатах обучения мальчиков и девочек и на показателях завершения ими обучения (Mullis et al., 2012; UNESCO, 2008).

После 2000 года появляется все больше научных работ, посвященных широко распространенному гендерному насилию в школах, причем большинство из них сосредоточены на сексуальном насилии в отношении девочек, большей частью в странах Африки к югу от Сахары (Burton, 2005; Dunne et al., 2005; Human Rights Watch, 2001; Leach et al., 2003; Parkes и Heslop, 2011). Существуют свидетельства того, что сексуальное насилие закрепляется в авторитарной школьной среде с ярко выраженной гендерной окраской (Dunne et al., 2005). Ученики старших классов мужского пола пользуются своим положением для сексуальных домогательств в отношении девочек. В Камеруне 30% актов сексуального насилия в отношении девочек совершается учениками-мальчиками (Devers et al., 2012). Учителя также прибегают к сексуальному насилию и эксплуатации, зачастую безнаказанно. В Малави 20% опрошенных учителей сообщили о том, что были в курсе того, что их коллеги физическим или иным образом принуждают девочек-учениц к сексуальным актам (Burton, 2005). В Сьерра-Леоне на долю учителей-мужчин приходится почти треть известных случаев насилия над девочками или принуждения их к сексу за деньги, товары или оценки (ACPF, 2010).

Исследования, проводимые в странах Латинской Америки и Карибского бассейна, в основном сосредоточены на физическом насилии в школах, в том числе на побочных эффектах группового насилия в школьной среде (Jones et al., 2008). Однако широко распространенная в обществе терпимость по отношению к семейному и общинному насилию, особенно в отношении женщин, создает соответствующие социальные условия для сексуального насилия в отношении девочек со стороны учеников и учителей мужского пола (Leach et al., 2014). Обследование девочек-подростков, ставших жертвами сексуального насилия в Эквадоре, показало, что 37% актов насилия были совершены учителями (Jones et al., 2008). Существующие в обществе табу осложняют проведение исследований в области

2. Запугивание может осуществляться на различной почве, в том числе на почве кажущейся или явной гомосексуальности жертвы. Киберзапугивание осуществляется с использованием Интернета или мобильных устройств.

Цель 5: Гендерный паритет и равенство

гендерного насилия в странах Азии, а о случаях насилия зачастую не сообщается. Тем не менее, небольшие исследования, осуществленные в Южной и Западной Азии, свидетельствуют о сексуально окрашенном поведении учителей в отношении девочек (Pawlak, 2014). Результаты недавнего исследования, проведенного в пяти странах Азии, привлекли внимание к случаям сексуального насилия в отношении как девочек, так и мальчиков. Во Вьетнаме заявили о том, что подвергались сексуальному насилию в школе, 21% девочек и 17% мальчиков в возрасте от 12 до 17 лет (Nandita et al., 2014).

Физическое насилие, в том числе телесные наказания, также обладает гендерным измерением (Parkes, 2015). В Индонезии 27% мальчиков в возрасте от 12 до 17 лет заявили о том, что подвергались физическим наказаниям со стороны учителя за последние шесть месяцев, среди девочек такие заявления сделали 9% (Nandita et al., 2014). В ходе исследования, проведенного в Таиланде, было выявлено, что 56% учеников-лесбиянок, геев, бисексуалов и трансгендерных лиц подвергались запугиваниям за последний месяц (UNESCO, 2014c).

Гендерное насилие не ограничивается более бедными странами. Опрос около 2000 учеников средней школы, проведенный в США в период Дакарского форума, показал, что более 80% из них сталкивались с сексуальными домогательствами в школе (Harris Interactive, 2001). Недавнее исследование, проведенное в Нидерландах, показало, что 27% учеников подвергались сексуальным домогательствам со стороны персонала школы (Mncube and Harber, 2013). В таких странах, как Япония и Новая Зеландия, доступность онлайн-технологий влечет за собой новые формы школьного гендерного насилия, включая киберзапугивание (Pawlak, 2014).

Политика и программы реагирования на гендерное насилие в школе

За истекшее десятилетие наблюдался заметный рост числа стратегий и конкретных мер по борьбе с насилием в школе. Во Всемирном докладе ООН по вопросу о насилии в отношении детей 2006 года были собраны документальные свидетельства того, что насилие в отношении детей, в том числе в школах, является глобальным явлением (Pinheiro, 2006). После его публикации принятие глобальных и региональных инициатив по борьбе с таким насилием ускорилось.

К числу региональных инициатив, конкретно посвященных борьбе с гендерным насилием, относится кампания организации *Plan International* «Учиться без

страха», начатая в 2008 году, а также кампания Совета Европы «Каждый пятый», осуществление которой началось в 2010 году (Leach et al., 2014).

Страны Африки к югу от Сахары в последние годы находятся в авангарде разработки политики борьбы с гендерным насилием, в особенности сексуальным. Либерия, в которой недавно закончился конфликт, пошла по пути разработки учебной программы по гендерному насилию для ее преподавания в школе квалифицированными педагогами (Antonowicz, 2010). В Южной Африке стратегии по борьбе с гендерным насилием опираются на прочные законодательные и политические рамки, а также на руководства для школ по предупреждению сексуального домогательства и насилия (Parkes, 2015).

В нескольких странах Африки к югу от Сахары НПО совместно с правительствами ведут работу по укреплению законодательства и разработке руководств по борьбе с гендерным насилием в школах (Parkes, 2015). Правительство Кении и организация *ActionAid* работали вместе с профсоюзами учителей над подготовкой законопроекта по усилению борьбы с замалчиванием случаев сексуального насилия и обеспечению того, чтобы признанные виновными учителя увольнялись, а не переводились в другие школы (Leach et al., 2014). В Гане и Малави в рамках проекта «Безопасные школы» использовались национальные информационно-пропагандистские сети с целью пропаганды необходимости внесения изменений в Кодекс поведения учителя и усиления контроля над выполнением норм, не допускающих неподобающего поведения учителей (DevTech Systems, Inc., 2008).

Программы поощрения ненасилия среди мужчин и мальчиков, среди которых программа *ReproSalud* в Перу, дают примеры позитивных изменений в поведении (OECD, 2012a). В Бразилии, Индии и в балканских странах организация *Instituto Promundo* и ее партнеры осуществляют реализацию перспективных программ с использованием квалифицированных кураторов учителей и учеников для работы с мальчиками и юношами из средних школ с целью пропаганды ненасилия и осмысления гендерных норм (Barker et al., 2012).

Клубы для девочек также обладают потенциалом борьбы с гендерным насилием в школе. Оценка, проведенная в ходе проекта организации *ActionAid* «Остановить насилие в отношении девочек в школе», выявила, что клубы девочек положительно влияют на знания, поведение и привычки девочек в области выявления насилия и борьбы с ним. Крайне важно

Программы поощрения ненасилия среди мужчин и мальчиков дают примеры позитивных изменений в поведении

В Кении существуют механизмы заявления о случаях сексуального насилия и обеспечения увольнения признанных виновными учителей, а не перевода их в другую школу

то, что клубы вели работу со школами и общинами, с целью улучшить отношения между мальчиками, девочками, учителями, родителями и другими членами общины, а также обеспечить наличие каналов для представления сообщений о случаях дискриминации и насилия (Parkes и Heslop, 2013). В Объединенной Республике Танзании девочки, которые состояли в таких клубах, были более склонны сообщать о случаях дискриминации и насилия, чем те, кто в клубах не состоял (Unterhalter и Heslop, 2012).

Тем не менее, в целом еще недостаточно свидетельств того, что рост осведомленности о широкой распространенности гендерного насилия в школе в последние десять лет отражается в конкретных действиях, направленных на изменение поведения и сокращение масштабов насилия. Соблюдение законов часто находится на низком уровне, системы регистрации сообщений о случаях насилия и оказания помощи его жертвам недостаточно развиты, а реализация политики идет неравномерно, отчасти из-за глубоко укоренившихся социальных и гендерных норм на уровне района, общины и школы (Parkes, 2015). В Южной Африке, например, воплощение политики в жизнь носит ограниченный характер (Bhana et al., 2009); недавнее национальное обследование показало, что 7,6% девочек подвергались жестокому нападению или изнасилованию в средней школе (Burton и Leoschut, 2013).

Принимаемые меры зачастую выражаются в небольших, краткосрочных проектах, которые сложно поддерживать и расширять. Сохраняется недостаток знаний о том, какие меры помогают снизить распространенность гендерного насилия в школах (Leach и Dunne, 2014). Необходимы также дальнейшие исследования, с тем чтобы понимать, как такие другие факторы, как конфликт (Kirk, 2007; UNESCO, 2011) и инвалидность (UNICEF, 2013c) накладываются на гендерную проблематику и усугубляют уязвимость детей перед насилием. Исследования показывают, что детям-инвалидам сложнее отражать нападения и что им меньше верят, когда они сообщают о случаях насилия (Jones et al., 2008).

Обеспечение равенства в результатах обучения

Достижение гендерного равенства в сфере образования требует не только предоставления девочкам и мальчикам равных возможностей участия в образовании, но также и сведения к минимуму диспропорций в результатах обучения, в том числе тех, которые отражаются в виде успеваемости.

Оценки обучения подчеркивают гендерные различия в успеваемости по различным предметам

Региональные и международные оценки, проведенные на уровне начальной и средней школы, в том числе ПМОУ, ТИМСС, САКМЕК и СЕПКЕЗ указывают на различия в результатах успеваемости по тому или иному предмету в зависимости от пола. Анализ, представленный в ВДМ за 2012 год, показывает, что девочки в целом показывают лучшие результаты по чтению, а мальчики в большинстве стран лучше успевают по математике, хотя эти диспропорции сокращаются. Результаты успеваемости по естественно-научным дисциплинам более разнообразны, во многих странах в этой области не существует значительных различий между девочками и мальчиками (UNESCO, 2012a).

Обзоры ПМОУ, в ходе которых оценивается успеваемость 15-летних школьников, показывают расширение диспропорций в области чтения, поскольку девочки показывают гораздо лучшие результаты, чем мальчики, везде, где проводятся обследования (**Диаграмма 5.9А**). Сопоставление ситуации в группе географических мест, где проводились обзоры в 2000 и 2012 годах, показывает, что гендерные диспропорции в чтении увеличились в 11 странах, в том числе в Болгарии, Израиле, Исландии, Португалии, Румынии и Франции, в целом в связи со снижением успеваемости мальчиков. Слабо успевающие мальчики находятся в особенно неблагоприятном положении, поскольку они чрезмерно широко представлены среди тех, кто не достигает базовых показателей в области чтения (OECD, 2013b).

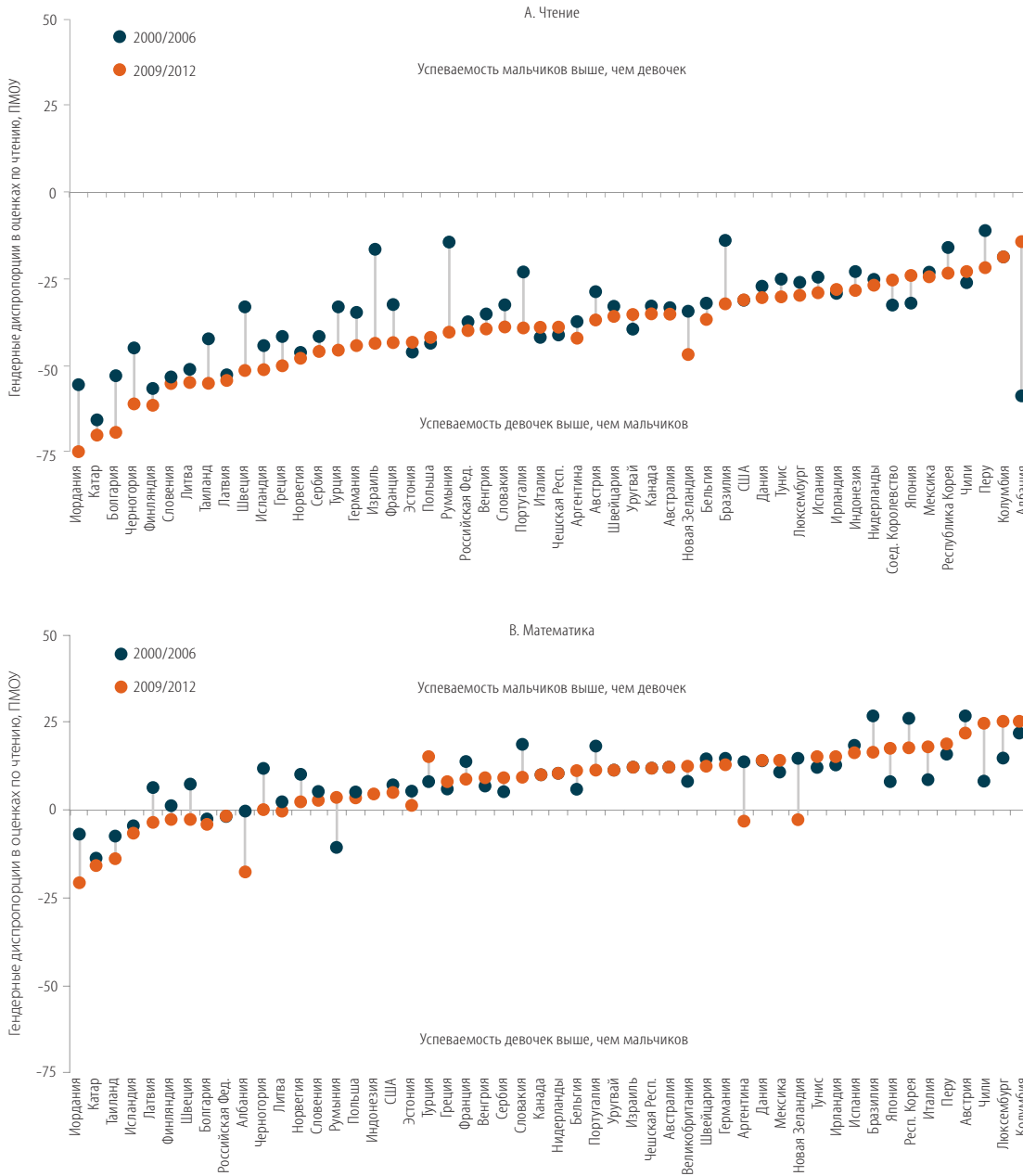
Результаты исследования ПМОУ также показывают гендерные различия в успеваемости по математике, где мальчики успевают лучше девочек в большинстве обследованных географических мест, хотя этот разрыв в некоторых странах, например, Черногории, Норвегии и Словакии, сократился (**Диаграмма 5.9В**). По данным исследования ПМОУ за 2012 год, девочки в странах ОЭСР отставали от мальчиков в среднем на 11 пунктов. Данные показывают, что в большинстве географических мест девочек среди учеников, показавших наилучшие результаты, недостаточно, что в будущем может стать проблемой для равной представленности мужчин и женщин в таких областях, как наука, технология инженерное дело и математика (OECD, 2013b).

3. Программа ОЭСР по международной оценке успеваемости учащихся, Исследование международных тенденций в области изучения математических и естественно-научных дисциплин, обзор Консорциума по мониторингу качества образования в странах южной и восточной частей Африки и второе Региональное сравнительное и аналитическое исследование по языковому и математическим знаниям Латинскоамериканской лаборатории оценки качества образования.

Цель 5: Гендерный паритет и равенство

Диаграмма 5.9: Несмотря на то, что гендерные диспропорции в обучении сокращаются, мальчики показывают лучшие результаты по математике, а девочки все больше превосходят мальчиков в чтении, причем этот разрыв является значительным

Гендерные диспропорции в оценках по математике и чтению, ПМОУ, 2000/ 2006 и 2009/ 2012 годы



Источник: Подсчеты группы по подготовке *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ* (2014 г.) с использованием данных ПМОУ.

В более бедных странах успеваемость девочек по-прежнему ниже, чем мальчиков

В некоторых более бедных странах, где исторически существуют препятствия для равного участия девочек в обучении, они продолжают сталкиваться с проблемами в получении важных базовых навыков.

Гендерные диспропорции в обучении могут не учитываться должным образом, если исследованиями охвачены только дети, посещающие школу. Анализ ежегодного обзора положения в области образования (АСЕР), проведенного в 2014 году в сельских районах Пакистана, показывает, что среди учеников пятого класса гендерные диспропорции невелики, причем иногда они в пользу девочек. Однако относительная успеваемость девочек среди детей в возрасте от 10 до 12 лет ниже вне зависимости от того, обучаются они в школе или нет, в особенности в бедных, менее развитых провинциях и районах.

В провинции Белуджистан число девочек в пятом классе, которые могли бы прочесть отрывок на урду, синдхи или пушту, примерно равнялось числу мальчиков, однако среди всех детей в возрасте от 10 до 12 лет девочки отставали от мальчиков на пять процентных пунктов; в находящихся в федеральном подчинении районах проживания племен (ФАТА)

девочки отставали по чтению на 14 процентных пунктов (Диаграмма 5.10).

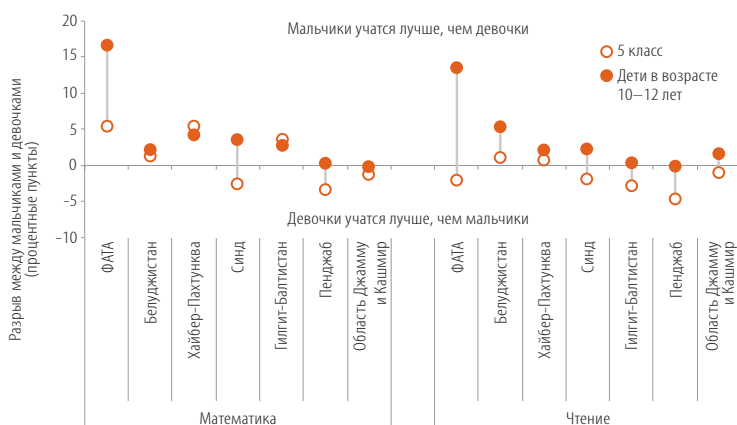
Хотя исследований по этому вопросу не так много, их выводы предполагают, что в некоторых бедных странах девочки сталкиваются с более серьезными проблемами в ходе национальных экзаменов, чем мальчики, что создает препятствия для продолжения ими обучения. Несмотря на то, что, по данным оценки результатов обучения САКМЕК III за 2007 год, девочки в 6 классе показали лучшие результаты, чем мальчики, результаты сдачи национальных экзаменов девочками в Кении и Зимбабве были значительно ниже, чем результаты мальчиков (Mukhopondhyay et al., 2012). Национальные экзамены в конце цикла начального обучения могут стать частью процессов жесткого отбора, когда неудача на экзамене или плохие результаты препятствуют переходу на первый этап среднего образования. В Кении и Малави, например, результаты экзаменов на получение свидетельства об окончании начальной школы определяют возможность обучения в средних школах, финансируемых государством (Mukhopondhyay et al., 2012). Необходимы дальнейшие исследования для лучшего понимания факторов, влияющих на гендерные диспропорции в успеваемости в зависимости от предметов и ключевых этапов образовательного цикла.

Борьба с низкой успеваемостью мальчиков

Озабоченность в отношении низкой успеваемости по результатам обучения, в особенности по чтению и языкам, после 2000 года возросла. Однако лишь немногие страны с ярко выраженными гендерными диспропорциями располагают комплексными политическими рамками для решения этой проблемы. Европейские страны и экономики, такие, как Фламандское сообщество Бельгии, Ирландия и Соединенное Королевство, считают задачу повышения успеваемости мальчиков приоритетом своей политики. Озабоченность правительств во многом связана с результатами национальных и международных оценок, таких, как ПМОУ, которые выявили расширяющиеся гендерные диспропорции в навыках чтения и в некоторых странах, привлекли к себе значительное внимание СМИ. В результате шока, вызванного результатами ПМОУ в 2000 году, в Австрии были разработаны инициативы по решению задачи поощрения чтения и повышения успеваемости мальчиков (Eurydice, 2010; OECD, 2012a). В Англии (Соединенное Королевство) была начата целая серия проектов в области гендерной успеваемости в школах (Вставка 5.4).

Диаграмма 5.10: В Пакистане отставание девочек по результатам обучения может не учитываться должным образом, если исследования проводятся только в отношении детей, посещающих школу

Гендерные диспропорции по двум показателям обучения, среди учеников пятого класса и детей в возрасте от 10 до 12 лет, сельские районы Пакистана, 2014 год



Примечание: Показателем по математике является процентная доля детей, которые могут производить операции деления; показателем по чтению – процентная доля детей, которые могут прочитать текст на урду, синдхи или пушту. Оба показателя рассчитаны для двух групп: (i) все ученики 5 класса и (ii) все дети в возрасте 10–12 лет. Источник: подсчеты группы подготовки АСЕР по Пакистану, осуществленные на основе обзора АСЕР за 2014 год.

Вставка 5.4: Повышение успеваемости мальчиков по чтению в Соединенном Королевстве

В Соединенном Королевстве сохраняется разрыв в успеваемости мальчиков и девочек по английскому языку, в особенности в том, что касается навыков чтения. Для борьбы с этим после 2000 года в Англии было разработано несколько школьных программ. Проект «Повышение успеваемости мальчиков» реализовался с 2000 года по 2004 год в начальных и средних школах. На основе его результатов, было начато осуществление проекта «Гендерная повестка дня», направленного на повышение успеваемости в группах недостаточно успевающих мальчиков и девочек. Он включал в себя руководство для учителей; публикацию, предназначенную для рассеивания гендерных мифов, связанных с образованием, а также исследовательский проект «Разрушители диспропорций», посвященный школам, которые последовательно ликвидировали или сократили гендерные диспропорции в области изучения английского языка. Среди ключевых методик таких школ можно назвать опросно-вызывной метод, готовивший учеников к письму и изучению текстов, моделирование чтения и письма с целью улучшения понимания и навыков учеников, использование ИКТ, чтобы заинтересовать учащихся, а также индивидуальную помощь в подготовке к тестам. В этих школах также существовал набор правил и ценностей, основанный на уважении к окружающим и вознаграждении усилий, а также уделялось особое внимание выслушиванию мнения ученика.

В рамках еще одной инициативы, «Звезды чтения высшей лиги», звезды футбола выступают в качестве ролевых моделей для вовлечения учеников в процесс овладения грамотой. Участие в проекте поощряется с помощью стимулов и вознаграждений. В 2012 году в этой программе приняли участие более 34 000 детей, 75% из которых составляли мальчики. Обычная программа рассчитана на десять недель; в ходе программы 2012 года 56% учащихся продвинулись в области чтения на полгода вперед, а 17% – на целый год.

Источники: Batho (2009); Eurydice (2010); National Literacy Trust (2012).

Стратегии и менее масштабные меры в области преподавания и обучения, обладающие потенциалом повышения успеваемости мальчиков, включают в себя акцент на передаваемые навыки, методику работы в классе, развивающую активное обучение, индивидуальное наставничество и постановку задач, а также наличие общего школьного набора ценностей уважения и сотрудничества (Jha et al., 2012). Очень обширные различия в навыках чтения, выявленные в ходе оценки САКМЕК II и III на Сейшельских Островах – мальчики отставали от девочек на 48 пунктов в САКМЕК III – были отнесены на счет «внутришкольного

разделения потоков» (Hungj, 2011), когда на учеников более слабых классов навешивается негативный ярлык, что лишь закрепляет низкую успеваемость (Leste et al., 2005). Усилия, предпринятые для соединения этих «потоков», чтобы классы состояли из учеников с разными способностями и были гендерно сбалансированными, вначале имели некоторый успех (Reid, 2011). Недавнее исследование, проведенное в США, показало, что мальчики и девочки показывают лучшие результаты в классах, где больше девочек (DiPrete и Buchmann, 2013).

Участие девочек и их успеваемость по математике и естественно-научным дисциплинам

Глобальная повестка дня в области повышения гендерного равенства и расширения возможностей на рынке труда способствовала тому, что стало уделяться большее внимание повышению успеваемости девочек и расширению их участия в областях математики и естественных наук. Международные оценки говорят о сокращении гендерных диспропорций в области успеваемости по математике, и о том, что они во многом ликвидированы в естественно-научных дисциплинах. При этом с 2000 года основная проблема состояла в повышении мотивации девочек и воздействии на выбор ими учебных дисциплин. Результаты ПМОУ за 2012 год показывают, что, даже если девочки успевают по математике так же хорошо, как мальчики, для них в целом характерна более низкая мотивация к изучению математики, меньшая вера в свои силы и более серьезная тревога, связанная с этим предметом. Им также больше, чем мальчикам, свойственно приписывать неудачи в изучении математики самим себе, а не внешним факторам (OECD, 2013b).

Это явление, скорее всего, связано с культурными нормами и дискриминационной практикой, с которыми учащиеся сталкиваются с самого раннего возраста. Перекрестный анализ математических тестов, проведенный в десяти странах с низким и средним уровнем доходов, выявил явные гендерные диспропорции в пользу мальчиков в области успеваемости по математике, и масштабы этих диспропорций практически удваивались при сравнении учеников четвертого и восьмого классов. Была выявлена прочная связь между низкой успеваемостью и самооценкой своих математических способностей девочками, о которых они рассказывали сами – девочки были более пессимистичны, чем мальчики. Из-за гендерных стереотипов и общественных ожиданий девочки менее уверены в своих математических способностях, что, в свою

Женщины все еще недостаточно представлены в политической, экономической и гражданской жизни

ГЛАВА 5

очередь, влияет на их успеваемость (Bharadwaj et al., 2012).

В ходе исследования, проведенного в США среди девочек, обучающихся в 1-5 классах, было обнаружено, что опасения, связанные с изучением математики, можно уменьшить путем повышения квалификации женщин-учителей в области преподавания математики и борьбы со стереотипными убеждениями относительно гендерных различий в способностях учеников (Antecol et al., 2012).

Введенная в 2001 году в Южной Африке национальная стратегия в области математики и естественных наук была направлена на расширение участия и повышение успеваемости в ходе экзаменов по этим предметам в 12 классе, с акцентом на девочек. Среди стимулирующих мер для девочек были льготный доступ к школам с высококачественным уровнем преподавания математики и естественно-научных дисциплин (South Africa Department of Education, 2001). За три года в школах-участницах программы успеваемость по физике повысилась на 30%, а по математике – на 22% (South Africa Department of Education, 2004).

Международные учреждения и НПО поддерживают инициативы по расширению участия девочек и повышению их успеваемости по математике и естественно-научным дисциплинам в различных развивающихся странах. Программа укрепления потенциала в области научно-технической грамотности в Непале, осуществляемая при поддержке ЮНЕСКО, была направлена на повышение информированности и пропаганду использования инклюзивных гендерных подходов к преподаванию математики и естественно-научных дисциплин (Koirala и Acharya, 2005). Были также реализованы некоторые менее масштабные программы, среди которых Научный лагерь для девочек в Занзибаре, Объединенная Республика Танзания, организованный в 2006 году на средства ЮСЭЙД в партнерстве с министерством образования и профессиональной подготовки, а также Фондом Ага Хана (USAID, 2008). Однако информации относительно охвата и воздействия таких инициатив по-прежнему недостаточно.

Выбор учебных дисциплин может ограничивать возможности на рынке труда

Сохраняющуюся недостаточную представленность женщин в изучении предметов, связанных с естественными науками и математикой, после окончания ими средней школы, в том числе таких предметов, пользующихся высоким спросом на рынке труда, как

информатика и инженерные науки, можно частично объяснить низкой успеваемостью и отрицательными устремлениями и карьерными ожиданиями.

В период с 2000 по 2009 г. доля женщин, получивших дипломы в области информатики, сократилась в большинстве стран ОЭСР. Это сокращение особенно ярко выражено в Ирландии, Республике Корея и Швеции, где доля женщин, получивших дипломы в области информатики, упала с 40% до менее 25% от общего числа дипломированных специалистов (ОЭСР, 2012а).

Данная ситуация отражается в сохраняющемся гендерном неравенстве на рынке труда. В 2011 году в Соединенных Штатах менее четверти лиц, занятых в области естественных наук, технологии, инженерных наук и математики, были женщинами. Недопредставленность женщин усиливает проявления гендерного неравенства с точки зрения доходов, поскольку трудящиеся в этих областях зарабатывают значительно больше, чем их коллеги в других сферах (Beede и др., 2011).

Обеспечение профессионального наставничества с учетом гендерных аспектов может способствовать борьбе с гендерными стереотипами в школьной среде и среди студентов и работодателей при выборе вариантов учебы и карьеры. Предоставление ориентированного на рабочую среду обучения в средней школе может пробудить у учащихся интерес к тем или иным предметам (Rolfe и Crowley, 2008).

Заключение

Данные, обзор которых приведен в этой главе, свидетельствуют о наблюдающемся после 2000 года прогрессе на пути к гендерному паритету и равенству в области образования во всем мире. Это крайне важно для обеспечения права всех детей на качественное образование, которое закладывает основы на всю их оставшуюся жизнь. Достигнутый прогресс опирается на меры по учету гендерной проблематики в образовательных учреждениях, поддержку и информационно-пропагандистские кампании гражданского общества и мобилизацию усилий общин, а также на политику правительства, правовые и политические рамки и ресурсы для их реализации на уровне района, школы и общины.

Гендерные вопросы должны решаться во взаимосвязанных государственной и частной сферах, в том числе в образовательных учреждениях. Гендерное насилие и дискриминация в школах и классах придает отрицательный характер школьному опыту

Цель 5: Гендерный паритет и равенство

и результатам обучения, закрепляя неравенство в гендерных отношениях. Даже в странах, где девочки и мальчики демонстрируют одинаково хорошую успеваемость и получают сравнимый уровень образования, женщины все еще недостаточно представлены в политической, экономической и гражданской жизни и сталкиваются в ней с непропорционально серьезными проблемами.

Расширение наличия и доступности образования путем сокращения школьных расходов и усовершенствования инфраструктуры способствует росту охвата девочек школьным образованием и сокращению гендерных диспропорций. Тем не менее, сохраняются серьезные диспропорции в результатах обучения и продолжают возникать проблемы у мальчиков.

Достижение гендерного равенства в образовании и обществе требует сотрудничества и вовлечения мужчин, женщин, мальчиков и девочек на общинном, национальном и международном уровнях. Гендерное равенство и справедливое в гендерном отношении будут отвечать интересам всех и каждого.



Фото: Poulomi Basu

Глава 6

Цель 6: Качество образования

Основные факты

- На уровне начального образования в 83% из 146 стран, по которым имеются данные, соотношение ученик/учитель сократилось. Тем не менее, дальнейший прогресс необходим, в частности, в области обеспечения надлежащей подготовки учителей: соотношение ученик/подготовленный учитель составляет более 100:1 в Гвинее-Бисау, Центральноафриканской Республике, Чаде и Южном Судане.
- На первом этапе среднего образования в 87 из 105 стран, по которым имеются данные, соотношение ученик/учитель составляет менее 30:1.
- Несмотря на быстрый рост числа учителей в трети стран, по которым имеются данные за 2012 г., подготовку в соответствии с национальными стандартами прошли менее 75% учителей начальной школы.
- С 1990 г. заинтересованность стран в повышении качества образования значительно выросла, что нашло отражение в увеличении числа оценок результатов обучения. В 1990 г. было проведено лишь 12 оценок успеваемости в соответствии с национальными стандартами, в то время как к 2013 г. число оценок выросло до 101.
- Расширение возможностей для получения образования не обязательно сказывается на его качестве: в Кении численность детей, доучивающихся до конца начального цикла, выросла с 42% в 2000 г. до 62% в 2007 г. и одновременно повысились результаты обучения детей как из бедных, так и из обеспеченных семей.
- Ограниченный характер качества и доступности педагогической подготовки, нехватка учебников и ресурсов, а также переполненные классы по-прежнему служат серьезным препятствием на пути к качественному образованию.



Качество образования	209
Одновременное повышение доступности и справедливости обучения возможно	209
Необходим мониторинг прогресса результатов обучения	210
Важнейшее значение инвестиций в учителей	216
Успех преподавания и обучения связан с наличием ресурсов	224
Процессы преподавания и обучения значимы для его качества	227
Децентрализация управления образованием	235
Влияние частных учебных заведений на качество образования	238
Заключение	239

Все цели в области ОДВ объединяет стремление к высококачественному образованию. Настоящая глава содержит убедительные доводы в пользу возможности одновременного расширения доступа к образованию и повышения качества преподавания и обучения. В ней подчеркивается важность инвестиций в учителей, учебные материалы, разработку учебных программ, эффективную педагогику, преподавание на родном языке и использование современных технологий. Здесь также рассказывается о растущих усилиях стран, направленных на измерение результатов обучения при помощи национальных и международных систем оценки.

« В Мексике образование является обязательным для всех детей от дошкольной ступени до окончания средней школы. Правительство осуществляет ряд программ для обеспечения качества образования во всех его аспектах, уделяя особое внимание гендерной проблематике, маргинализированным группам и представителям коренного населения. Прилагаются усилия по повышению цифровой грамотности и обеспечению регулярной оценки учебных результатов, используемой при разработке политики в области образования. Кроме того, в стране повысилась эффективность программ распространения грамотности и образования среди взрослых».

Эмилио Чуайфет Чемор
Государственный секретарь народного образования, Мексика

Цель 6 Качество образования

Повышение качества образования во всех его аспектах и обеспечение хорошей успеваемости для всех, с тем чтобы каждый мог достигать признанных и поддающихся оценке результатов обучения, особенно в отношении грамотности, счета и важнейших жизненных навыков

В 1990 г., подписав Всемирную декларацию по образованию для всех (ОДВ), страны взяли на себя обязательство повысить качество образования. Согласно Декларации, оно является необходимой предпосылкой для достижения основополагающей цели по обеспечению справедливости. В ней признается тот факт, что одного только расширения доступности образования недостаточно для того, чтобы оно могло в полной мере содействовать развитию личности и общества.

Десятилетие спустя в Дакарских рамках действий было провозглашено право каждого ребенка на доступ к качественному образованию. В документе подтверждалось, что качество занимает центральное место в образовании и важнейшим фактором, определяющим число детей, приходящих в школу, остающихся в ней и успешно заканчивающих обучение. В Дакарских рамках было предложено расширенное определение качества как требуемой характеристики учащихся, процессов, инфраструктуры, учебных материалов, содержания, руководства и управления, а также результатов обучения.

Но, несмотря на то, что качество образования является приоритетом целей ОДВ, до недавнего времени внимание международного сообщества было полностью сосредоточено на задаче обеспечения всеобщего начального образования: эффективная политика и устойчивые национальные инвестиции в образование позволили значительно сократить число не охваченных образованием детей в развивающихся странах (см. главу 2).

В то время как многие страны со времени Дакарской встречи достигли впечатляющих результатов в обеспечении доступности образования, этот процесс далеко не всегда сопровождался повышением его качества. В глобальной повестке дня на период после 2015 г. смещение акцента в сторону качества образования и обучения, по всей вероятности, будет более выраженным, поскольку, как показал *Всемирный доклад по мониторингу ОДВ (ВДМ)* за 2013/2014 г. 250 миллионов детей в мире по-прежнему не имеют базовых навыков, включая 130 миллионов, которые проучились в школе не менее четырех лет.

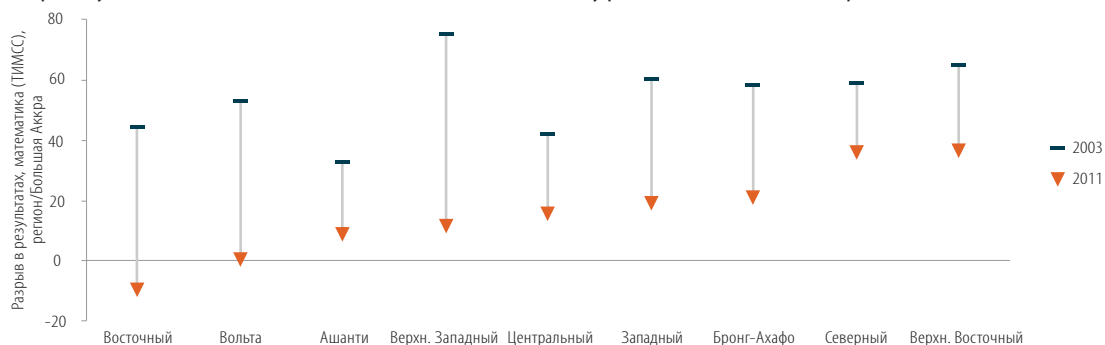
В настоящей главе содержится обзор достигнутого прогресса, свидетельствующего о том, что одновременное повышение доступности и качества образования возможно. Далее в ней обсуждается значение мониторинга, вышедшего на первый план в связи с тем, что во многих странах основное внимание было перенесено на проблемы качества образования. В главе представлен обзор роли национальных, региональных и международных оценок в обеспечении лучшего мониторинга качества образования, измеряемого путем анализа результатов обучения. Далее в главе описываются четыре ключевые области, посредством которых осуществляется повышение качества: педагогические кадры, учебники и другие учебные материалы и инфраструктура, процессы преподавания и обучения, и, наконец, руководство школами (включая как децентрализацию, так и вопрос о частном школьном образовании). В каждом разделе содержится систематическая оценка прогресса, достигнутого со времени Дакарского форума. Кроме того, в главе рассматриваются различные правительственные инициативы, направленные на достижение цели повышения качества образования, а также возникающие на этом пути проблемы и задачи.

Одновременное повышение доступности и справедливости обучения возможно

Можно ли утверждать, что распространение образования идет рука об руку с прогрессом качества обучения? Новые слои населения, охватываемые школьным образованием, с большей долей вероятности относятся к маргинализированным группам, имеют инвалидность и страдают от плохого питания и нищеты. Их родители по большей части неграмотны, а дома не говорят на официальном языке страны. Поскольку все эти характеристики ассоциируются с более низким уровнем школьной успеваемости, было бы естественно ожидать, что рост охвата образованием будет сопровождаться снижением его качества. Однако результаты региональных и международных оценок обучения этого не подтверждают.

Новые слои населения, охватываемые школьным образованием, с большей долей вероятности относятся к маргинализированным группам

Диаграмма 6.1: Гана сократила региональное неравенство, одновременно повысив успеваемость учащихся
Разрыв в успеваемости восьмиклассников по математике между регионами и Большой Аккрой (ТИМСС), 2003 г. и 2011 г.



Примечание: Приведенные данные являются условными средними и учитывают такие факторы, как последствия гендерного неравенства, язык, на котором говорят дома, образование родителей, их возраст и наличие книг в доме.
Источник: Расчеты группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ (2015 г.), основанные на данных ТИМСС за 2003г. и 2011 г.

Анализ, представленный во Всемирном докладе по мониторингу ОДВ за 2013/2014 гг., показывает, что в некоторых странах Африки к югу от Сахары число детей, поступивших в школу и окончивших ее, выросло за период между проведением обследований Консорциума стран южной и восточной частей Африки по наблюдению за качеством образования (САКМЕК) в 2000 г. и 2007 г. В то же время, результаты обучения повысились или же остались на прежнем уровне. В Кении число детей, окончивших начальную школу, выросло с 42% в 2000 г. до 62% в 2007 г. За эти годы повысилось и качество обучения: доля школьников, показавших знания на уровне минимальных стандартов по математике, возросла с 25% до 39%. Прогресс был отмечен в уровне успеваемости детей как из бедных, так и из состоятельных семей.

Одновременное повышение доступности и справедливости возможно и в среднем образовании. В Гане глобальный нетто-коэффициент охвата средним образованием вырос с 36% в 2003 г. до 46% в 2009 г., причем доступность образования повысилась по всей стране, особенно в сельских районах. Более того, проведенный группой по подготовке ВДМ новый анализ данных Исследования международных тенденций в области математических и естественно-научных дисциплин (ТИМСС) показал, что неравенство в обучении между районами сокращается (**Диаграмма 6.1**). Разрыв в успеваемости по математике учащихся восьмых классов между Большой Аккрой и другими районами в 2011 г. оказался менее заметным, чем в 2003 г. Тенденция к выравниванию районов сочеталась с

повышением средних показателей успеваемости по стране с 286 до 328 пунктов.

В Мексике за 2003-2012 гг. охват школьным образованием 15-летних подростков вырос почти на 12 процентных пунктов, в то время как успеваемость по математике, по данным Программы по международной оценке успеваемости учащихся (ПМОУ), повысилась с 385 до 413 пунктов. Наибольший прогресс был отмечен среди учащихся из самых обездоленных семей. Результатом этого стало сокращение разрыва в успеваемости между учащимися из благополучных и неблагополучных семей с 60 до 38 пунктов (OECD, 2012). Политика в области образования была направлена на повышение успеваемости наиболее слабых школ и учащихся путем выделения более значительных ресурсов самым нуждающимся районам и школам.

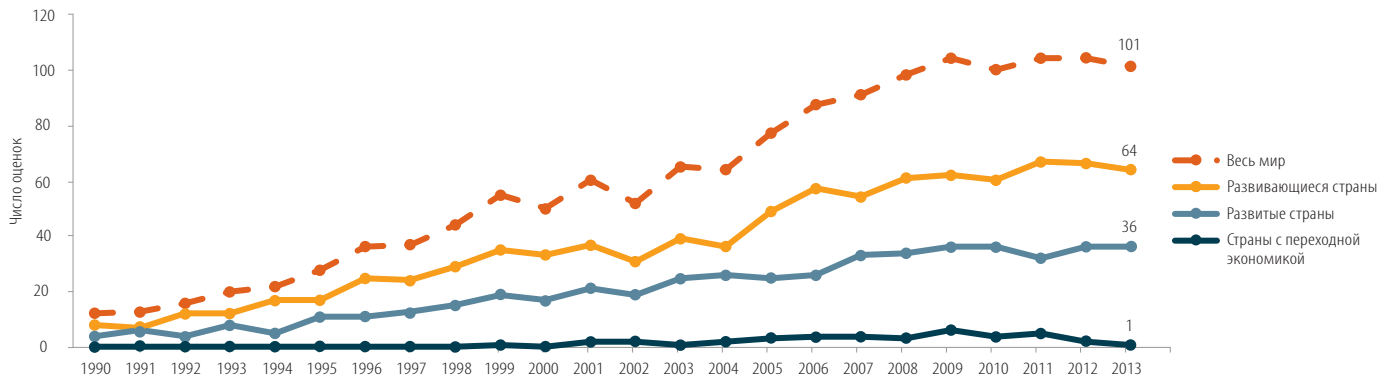
Необходим мониторинг прогресса результатов обучения

В Дакарских рамках действий достижение качества является центральной задачей ОДВ, что вызывает потребность в эффективных стратегиях для оценки и мониторинга знаний и навыков, а также в разработке измеряемых показателей результатов обучения. Настоящий раздел посвящен одной составляющей таких стратегий, а именно, широкомасштабным оценкам успеваемости на основе выборочных обследований, позволяющих судить о системах образования в целом.

В Гане разрыв в успеваемости между регионами сократился, в то время как образование стало более доступным

Диаграмма 6.2: Участие в национальных оценках успеваемости резко возросло

Число национальных оценок успеваемости в разбивке по уровню развития стран, 1990–2013 гг.



Источник: Расчеты группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ (2015 г.), основанные на данных национальных оценок успеваемости, содержащихся в Приложении.

Все больше стран проводит национальные оценки

Все больше и больше стран проводит свои национальные оценки¹, собирая данные об успеваемости учащихся по всей стране в соответствии с установленными национальными стандартами². За последние 25 лет число таких национальных оценок резко возросло: с 12 в 1990 г. до 101 в 2013 г. (Benavot and Köseleci, 2015). Эта тенденция коснулась не только богатых, но и бедных стран (Диаграмма 6.2). В развивающихся странах в 1990 г. было проведено восемь национальных оценок, в 1999 г. - 35, а в 2013 г. - 64. Результатом этой работы стало сокращение глобальных диспропорций, касающихся участия в оценках (см. Общий обзор).

Национальные оценки чаще посвящены 4-6 классам образования, чем 1-3 или 7-9. В период 2007-2013 гг. в общей сложности 118 стран провели хотя бы одну национальную оценку результатов обучения в 4-6 классах образования. 68 оценок были посвящены 1-3 классам, и 84 оценки – 7-9 классам. Таким образом, число стран, осуществивших, по крайней мере, одну оценку результатов обучения на первом этапе среднего образования значительно возросло, особенно за вторую половину периода, истекшего со времени Дакарского форума.

Национальные оценки, как правило, основываются на учебной программе и изучаемых предметах. В первую очередь и с большим отрывом от остальных предметов оценивается успеваемость по языку (100%) и по математике (98%). Более половины стран, осуществивших оценку в период с 2000 г. по 2013 г., оценивали также успеваемость по естественно-научным дисциплинам, почти две пятых (36%) – по социальным наукам, 33% – по иностранным языкам и 20% – по другим предметам, включая художественное творчество, физическое воспитание, умение решать проблемы, приобретение жизненных навыков, визуальную грамотность, когнитивное поведение и музыку. Более пристальное изучение результатов оценок с 1990 г. по 2013 г. показывает рост интереса к иностранным языкам: до Дакара успеваемость по ним оценивали 21% стран, в 2000-2006 гг. 29% стран, а в 2007-2013 гг. – 34% стран.

Несмотря на различия в методах, масштабах, построении выборки и методологической выверке, результаты национальных оценок школьной успеваемости практически без исключения требуют от органов образования принятия мер для повышения уровня знаний и компетенций учащихся. Они часто обращают внимание на степень выполнения учащимися установленных нормативов, различия в уровне успеваемости по подгруппам и, если имеются дополнительные сведения, степень взаимосвязи между качеством обучения и различными факторами школьного и системного уровня (Greaney and Kellaghan, 2008 г.).

Систематический обзор 54 исследований показывает, что целый ряд направлений государственной политики в сфере образования строится на результатах

Результаты национальных оценок школьной успеваемости практически требуют от органов образования принятия мер для повышения уровня знаний и компетенций учащихся

1. Национальные оценки успеваемости позволяют оценить результаты обучения на основе критериев и ожиданий, сформулированных национальными органами образования. Их называют также системными оценками или оценками результатов обучения, и их можно определить как набор упражнений, призванных выявить уровень результатов не отдельных учеников, а системы образования в целом или определенной ее части (например, учащихся 4 класса, или детей в возрасте 11 лет).

2. Глобальный обзор национальных оценок и мероприятий по оценке успеваемости представлен в приложении. Этот обзор не претендует на то, чтобы сделать заключение о научной точности или технической обоснованности перечисляемых в нем оценок.

ГЛАВА 6

национальных оценок – от реформирования учебной программы и пересмотра учебников до образования и повышения квалификации учителей, разработки учебных материалов и стандартов успеваемости, вовлечения родителей и выделения средств на поддержку школ с низким уровнем успеваемости (Best *et al.*, 2013 г.). В Бразилии национальная оценка Prova Brasil была использована для разработки Индекса базового развития образования, который показывает как успеваемость, так и прогресс учащихся, в том числе коэффициенты второгодничества, перехода учеников из класса в класс и завершения ими обучения (Bruno *et al.*, 2011а). В Чили данные национальной оценки были использованы для анализа влияния денежного стимулирования на школьную успеваемость (Mizala и Urquiola, 2013).

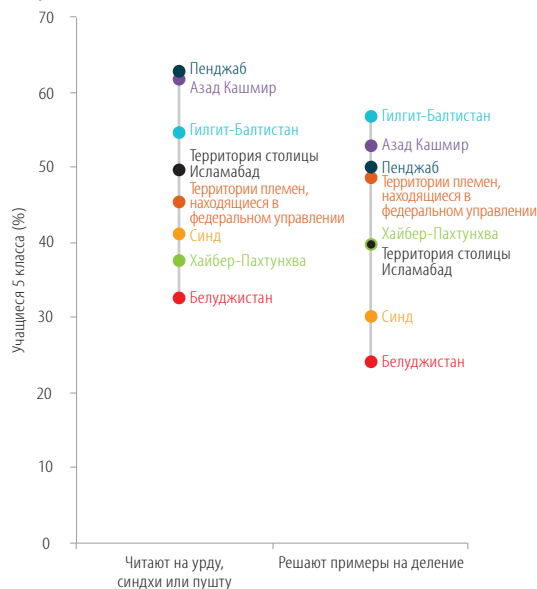
Все больше оценок осуществляется гражданским обществом

Растущее использование оценок связано с распространяющейся тенденцией к фактологически обоснованной политике и практике, в частности, в сфере образования (Wiseman, 2010). Академическая и информационная свобода, степень развития гражданского общества, а также стабильность и открытость политических систем являются важными факторами для сбора и оценки данных, а также передачи их в инстанции, ответственные за разработку политики (Sutcliffe и Court, 2005). Существующие препятствия для проведения исследований все более эффективно преодолеваются в ряде стран, что позволяет проводить фактологически более обоснованную политику в образовании (Best *et al.*, 2013).

Созданием эффективных систем оценки для информирования национальной политики занимается не только государство. Инициативы граждан по оценке обучения на базе домохозяйств впервые появились в Индии в 2005 г. и затем получили распространение в Пакистане (с 2008 г.), Кении, Уганде, Объединенной Республике Танзании (2009 г.), Мали (2011 г.) и Сенегале (2012 г.). В 2012 г. эти оценки позволили охватить в общей сложности более миллиона детей (ASER Centre, 2014а).

Организации гражданского общества в этих странах выступили инициаторами оценки базовых навыков детей в областях чтения и арифметики. По данным Ежегодного отчета о состоянии образования (АСЕР), системе образования Индии удалось добиться значительного расширения охвата школьным образованием, но при этом в разных штатах существует

Диаграмма 6.3: В Пакистане различия в учебных результатах связаны с географическим местоположением
Доля пятиклассников, сумевших решить примеры на деление и прочитавших текст на урду, синдхи или пушту, сельские районы в провинциях Пакистана, 2014 г.



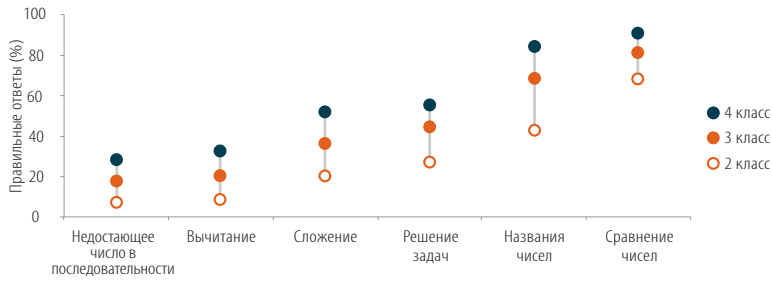
Источник: Анализ группы АСЕР/Пакистан по проведению обследования 2014 г.

большой разрыв в уровне усвоения учащимися базовых навыков. Эти данные были подтверждены официальным национальным обследованием успеваемости третьеклассников (Indian Ministry of Human Resource Development, 2014). АСЕР выявил также небольшое снижение результатов по чтению и значительное снижение успеваемости по математике за последние годы (ASER Centre, 2014b)³. Эти данные были использованы в качестве основы для разработки политики. Так, на них содержались ссылки в главе об образовании 12-го пятилетнего плана, подчеркнувшего важность базового обучения в качестве очевидной цели начального образования, а также необходимость регулярной оценки успеваемости для проверки соответствия образования установленным критериям качества (Banerjee *et al.*, 2013).

Результаты недавней оценки АСЕР в сельских районах Пакистана наглядно иллюстрируют трудность решения задачи по обеспечению всем детям равных возможностей для приобретения базовых навыков (Диаграмма 6.3). В 2014 г. в провинции Белуджистан лишь 33% пятиклассников были способны прочесть текст на урду, синдхи или пушту, в то время как в

3. Для более подробной информации о результатах АСЕР в разные годы и в разбивке по подгруппам населения см. Всемирную базу данных по неравенству в образовании: www.education-inequalities.org.

Диаграмма 6.4: Во многих школах Никарагуа в начальных классах не преподают основы математики
Доля правильных ответов по математике в разбивке по классам и типу задач, 2011 г.



Примечания: В диаграмме представлены различные типы заданий: «Недостающее число в последовательности»: задача на нахождение числа в сложной последовательности; «Вычитание» и «Сложение»: операции с однозначными и двузначными числами; «Решение задач»: сложные примеры на сложение, вычитание, умножение и деление; «Названия чисел»: задачи на определение чисел больше ста; и «Сравнение чисел»: задачи назвать из двух чисел, превышающих 100, большее число.

Источник: RTI International (2015).

провинции Пенджаб этот показатель достигал 63%. В Белуджистане только 24% пятиклассников могли решить пример на деление, в то время как в Пенджабе с этой задачей справилось 50% учащихся.

Оценки позволяют следить за эффективностью обучения в начальных классах

В результате крайне низкого уровня обучения в младших классах начальной школы миллионы детей выходят из нее, так и не овладев базовыми навыками. Дети, не научившиеся читать и делать простые вычисления в начальных классах, скорее всего, будут сталкиваться с большими проблемами в дальнейшем обучении, их интерес к учебе будет подорван, и с большой долей вероятности, они бросят учебу.

При поддержке ЮНИСЕФ, Всемирного банка и ряда двусторонних доноров ЮСЭЙД поддерживает проведение оценок успеваемости в младших классах (ЭГРА) и оценок успеваемости по математике в младших классах (ЭГМА). С 2007 г. до середины 2014 г. более 60 стран провели одну или несколько ЭГРА. В некоторых из стран ЭГРА позволили осуществить репрезентативную выборку на национальном уровне⁴. К середине 2014 г. более 20 стран провели также ЭГМА.

Результаты ЭГРА представили тревожную картину: многие дети проучились в школе по два-три года, но не могли прочитать ни слова. В Объединенной Республике Танзании 40% второклассников не могли прочитать

ни слова на суахили. В Гане 80% второклассников не могли дать правильные ответы на вопросы по отрывку английского текста, прочитанного им вслух (RTI International, 2015 г.).

В ряде стран успеваемость крайне низка, несмотря на то, что преподавание ведется на том же языке, на каком учащиеся говорят дома. В Малави 94% второклассников не дали ни одного правильного ответа на вопросы по тексту, который они прочитали на своем родном языке чичева. В Ираке 25% третьеклассников не могли сказать, как произносится та или иная буква на арабском языке (RTI International, 2015).

Во многих школах в младших классах детям не преподают основ арифметики. В 2011 г. в Никарагуа около 60% второклассников не могли правильно назвать цифры, и более 90% из них не могли решить пример на вычитание. При этом почти 20% и 70% соответственно не могли выполнить эти задачи и к 4 классу (Диаграмма 6.4).

Результаты ЭГРА вынудили правительства и доноров принять срочные меры для того, чтобы добиться выполнения минимальных учебных стандартов по чтению и математике (RTI International, 2015).

Региональные и международные оценки играют важнейшую роль в измерении справедливости в обучении

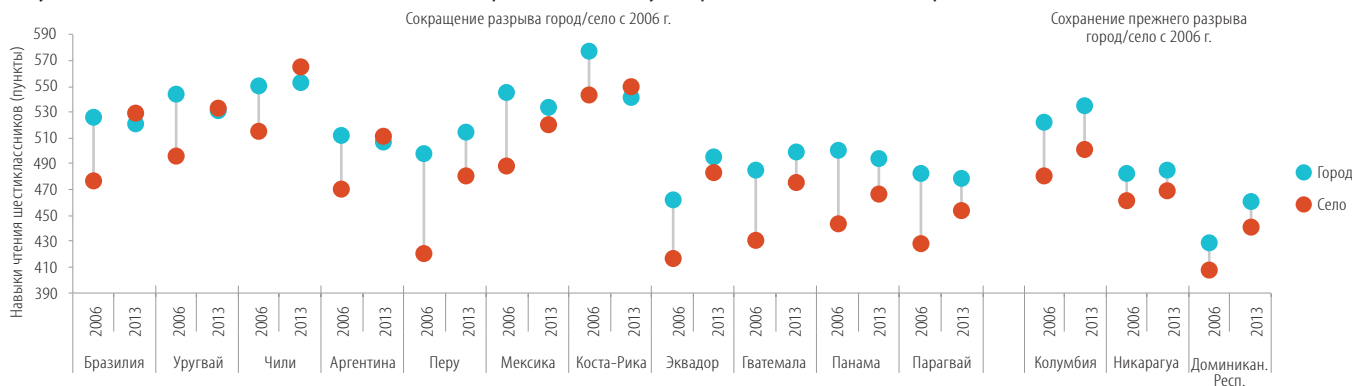
Помимо все более широкого использования национальных оценок, страны все более активно участвуют в транснациональных и транссистемных сравнениях успеваемости учащихся. Начало транснациональному тестированию было положено в

Все больше стран участвует в транснациональных и транссистемных сравнительных оценках школьной успеваемости

4. В числе этих стран Египет (2013 г.), Гамбия (2007 г., 2009 г.), Гана (2013 г.), Иордания (2012 г.), Либерия (2008 г., 2009 г., 2010 г.), Малави (2010 г., 2011 г.), Мали (2009 г.), Никарагуа (2008 г., 2009 г.), Филиппины (2013 г.), Руанда (2011 г.), Тимор-Лешти (2009 г.), Тонга (2009 г.), Объединенная Республика Танзания (2013 г.) и Вануату (2010 г.).

Диаграмма 6.5: Некоторым странам Латинской Америки за период 2006-2013 гг. удалось сократить разрыв в навыках чтения городских и сельских учащихся

Результаты тестов по чтению для шестиклассников в разбивке по месту их проживания, отдельные страны, СЕРСЕ (2006 г.) и ТЕРСЕ (2013 г.)



Примечание: Школы, которые были классифицированы как «сельские» в 2006 г., могли поменять свой статус на «городские» в 2013 г. Для создания сопоставимых выборок были использованы выборочные взвешенные и ограниченные значения. Страны расположены в порядке сокращения разрыва между городом и селом.
Источники: Расчеты группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ (2015 г.), основанные на данных СЕРСЕ (2006 г.) и оценках ЛЛЕСЕ по данным ТЕРСЕ за 2013 г.

Пример Латинской Америки говорит о том, что можно одновременно повысить и качество образования, и его справедливость

1960-х годах Международной ассоциацией по оценке успеваемости учащихся. В 1990-е годы тестирование приобрело большой охват, включив данные об успеваемости по математике, естественным наукам, чтению и гражданскому воспитанию в ряде новых стран. Показывая результаты последовательных и повторяющихся измерений успеваемости, транснациональные оценки позволяют сравнить прогресс, достигнутый в различной социально-политической среде.

Два важных исследования - Латиноамериканской лаборатории по оценке качества образования – (ЛЛЕСЕ) и ОЭСР – позволяют измерить прогресс и степень существующего неравенства в результатах обучения по данным транснациональных оценок. ЛЛЕСЕ, основанная в 1994 г., провела свое первое Региональное сравнительное и оценочное исследование (ПЕРСЕ) в 1997 г., второе транснациональное исследование (СЕРСЕ) в 2006 г и третье (ТЕРСЕ) в 2013 г. В рамках ТЕРСЕ, охватившего 15 стран и один мексиканский штат, проводились оценки успеваемости по математике, чтению, письму и естественным наукам. Полученные данные позволяют оценить составляющие успеваемости учащихся, связанные с организацией, учебными программами и культурной средой, а также общий национальный прогресс, в том числе на пути к искоренению неравенства, показывающий, например, что многие страны, и особенно Эквадор, сумели значительно повысить средние национальные результаты.

Сопоставление результатов СЕРСЕ и ТЕРСЕ свидетельствует об общем сокращении неравенства

между городскими и сельскими районами. В 2006 г. в большинстве стран существовал большой разрыв в результатах по чтению между учениками из сельской и городской местности. Несмотря на то, что некоторые диспропорции сохранились и в 2013 г., их значительное сокращение во всех странах, за исключением трех, является весьма положительным явлением (Диаграмма 6.5). Точно так же, как и в случае Ганы, сокращение неравенства имело место в течение того же периода, за который повысилась средняя успеваемость учащихся (Диаграмма 6.1). Существуют свидетельства того, что одновременное повышение качества и справедливости возможно и в странах Латинской Америки.

В 2000 г. стартовала Программа ОЭСР по международной оценке успеваемости учащихся (ПМОУ). Исследование проводилось среди 15-летних подростков, вне зависимости класса, в котором они учились. Была собрана информация, позволившая проследить связь между социальным происхождением учащихся и уровнем их владения грамотой и счетом. Методика ПМОУ включала индекс экономического и социально-культурного статуса семьи (ЭСКС) и позволила в каждой из стран провести сравнение между результатами по чтению между наиболее благополучной и наименее благополучной квинтильными группами учащихся по данным индекса ЭСКС. В период 2000-2012 гг. разрыв в результатах между ними значительно сократился. Он существенно возрос только в двух странах, одна из которых – Перу – в исследовании ЛЛЕСЕ лидировала также по масштабам диспропорций между городскими и сельскими учащимися (Диаграмма 6.6).

Региональные и международные оценки влияют на политический дискурс...

Региональные и международные оценки приобрели решающее значение для обзора и пересмотра политики в области образования. Реформы и новые инициативы в области образования большинства стран ОЭСР стали прямым ответом на результаты ПМОУ (Breakspear, 2012). Так, в Германии весьма средние показатели учащихся в рамках ПМОУ 2000 г. стали неприятным сюрпризом для учителей, исследователей и разработчиков политики. Они повлекли за собой продолжительную дискуссию в обществе и стали причиной серьезных реформ, направленных, в частности, на разработку национальных стандартов и расширение поддержки неблагополучных учащихся, главным образом, из иммигрантской среды (Ertl, 2006 г.). На Маврикии и Сейшельских Островах результаты оценки САКМЕК вызвали широкую общественную дискуссию в связи со слишком высоким уровнем второгодничества и частного репетиторства (Murimba, 2005). После того, как на Сейшельских Островах было обнаружено значительное неравенство между школами, это немедленно повлекло за собой изменение политики и отказ от распределения учащихся по классам в зависимости от их способностей (Leste, 2005 г.).

Странам с низким и средним уровнем дохода участие в ПМОУ помогло создать национальный потенциал для использования данных посредством подготовки национальных отчетов, анализа результатов и проведения оценок более широкого

ряда навыков (Bloem, 2013). Беседы с должностными лицами развивающихся стран и национальными координаторами ТИММС также показали, насколько возросло национальное участие и укрепились технические знания и навыки, необходимые для проведения оценок (Lockheed, 2010).

В ряде стран оценки успеваемости также повлияли на реформирование учебных планов и методики обучения. Из 18 развивающихся стран, участвовавших в исследовании ТИМСС в 1999 г., восемь внесли изменения в работу в классе, сделав акцент на таких методиках, как обучение с помощью практики, решение математических задач и развитие критического мышления при изучении естественно-научных дисциплин (Elley, 2005.). В Кыргызстане в свете результатов ПМОУ 2006 г. была проведена образовательная реформа, включавшая реорганизацию учебного времени и повышение качества и эффективности преподавания (Shamatov и Sainazarov, 2010)

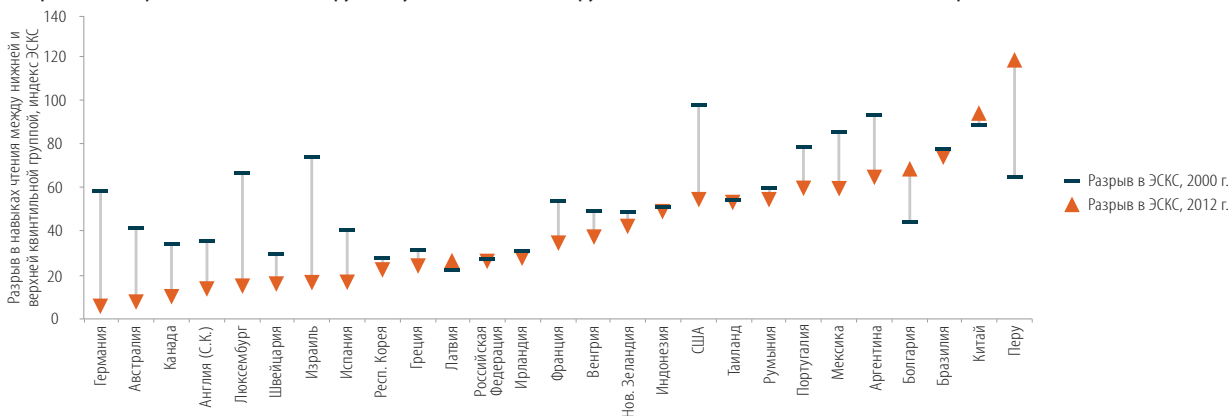
...но и несут в себе ряд новых вызовов

Несмотря на положительное воздействие региональных и международных оценок, признано, что их использование связано и с рядом вызовов. Собранные данные могут быть использованы не по назначению. Публикация сравнений между участвующими в оценках странами может повлечь за собой отказ от участия более бедных стран, в которых лишь малая доля детей получает базовые навыки. Расходы на участие в масштабных оценках могут быть

В ряде стран оценки успеваемости повлекли за собой реформирование учебных планов и методики обучения

Диаграмма 6.6: Разрыв в навыках чтения между наиболее и наименее благополучными учащимися сократился в большинстве стран – участниц ПМОУ

Опережение верхней квинтильной группой учащихся нижней группы, индекс ЭСКС (ПМОУ), отдельные страны, 2000 г. и 2012 г.



Примечания: Индекс ЭСКС основывается на свидетельствах учащихся об уровне образования и занятиях родителей, а также о благосостоянии и собственности семьи. Различия в результатах учащихся из наиболее и наименее благополучных квинтильных групп ЭСКС каждый год измеряются посредством тестов ПМОУ по чтению. В диаграмму включены все страны, участвовавшие в ПМОУ в 2000 г. и 2012 г. и имевшие в 2000 г. разрыв как минимум в 20 пунктов.

Источник: Расчеты группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ (2015 г.), основанные на данных ПМОУ за 2000 г. и 2012 г.

Вставка 6.1: ПМОУ в интересах развития

Недавняя инициатива «ПМОУ в интересах развития» стартовала в 2013 г. и пока находится на пилотной стадии. У нее три задачи: Во-первых, как показал опыт стран с низким уровнем дохода, участвовавших в оценках 2009 г., методология ПМОУ не позволяет с точностью измерить результаты учащихся в нижней части диапазона успеваемости. Проект будет направлен на повышение чувствительности инструментов ПМОУ при сохранении сопоставимости новых результатов с международными шкалами ПМОУ.

Во-вторых, в отличие от инициатив гражданского общества по оценке успеваемости на основе обследований домохозяйств, таких, как АСЕР, которые оценивают результаты всех детей, посещающих и не посещающих школу, региональные и международные оценки охватывают только тех детей, которые ходят в школу. Процесс оценки слишком сложен, чтобы его можно было с легкостью дублировать. Результатом этого становится большой пробел в знаниях о детях, которые поступили в школу, но бросили учебу, особенно в беднейших странах, где процент не охваченной образованием молодежи достаточно велик. В рамках данного проекта будет сделана попытка определить способ оценки навыков пятнадцатилетних подростков, не посещающих школу, и привлечь к ним внимание разработчиков политики.

В-третьих, требуют уточнения вопросы о семейных обстоятельствах учащихся, необходимые для того, чтобы отразить характеристики молодежи беднейших стран, которая может быть не охвачена образованием.

Ожидается, что в число участников проекта войдут Гватемала, Замбия, Камбоджа, Объединенная Республика Танзания, Сенегал и Эквадор. Результаты должны быть опубликованы к концу 2017 г.

Источник: OECD (2014).

Габон, Тимор-Лешти и Экваториальная Гвинея резко сократили соотношение численности учащихся и учителей

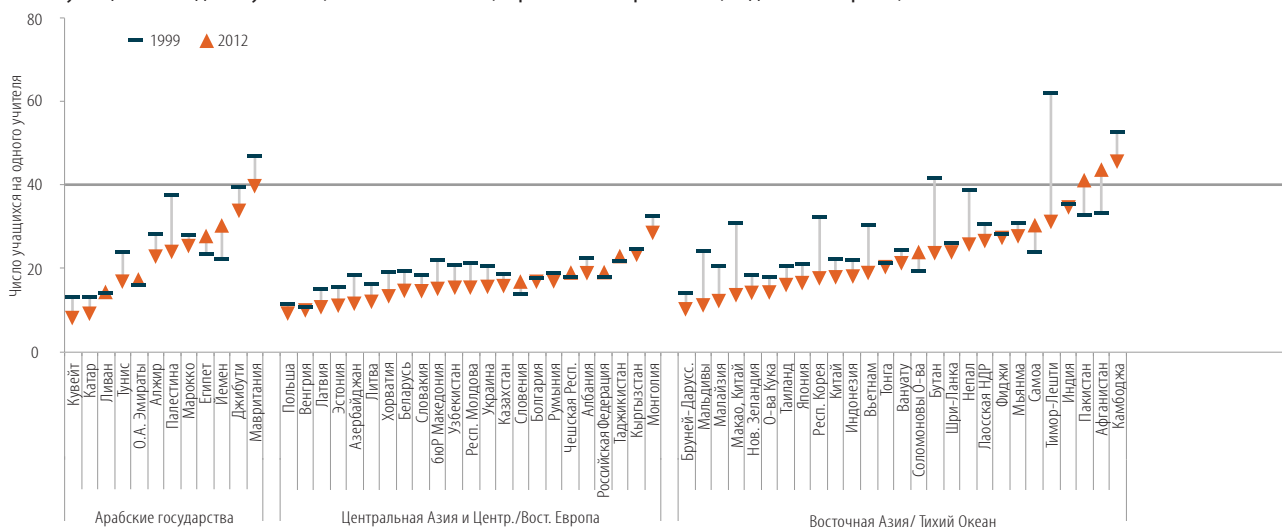
слишком значительными для многих развивающихся стран, что может обусловить необходимость поддержки со стороны международных учреждений по оказанию помощи. Необходимость межстрановой сопоставимости может потребовать от стран оценки непривычных для них аспектов учебной программы: страны могут соответствующим образом перестроить свои образовательные системы, но это не обязательно будет отвечать их национальным потребностям. Отсутствие в оценках информации о

детях, не охваченных школьным образованием, является серьезной проблемой, которую обследования ПМОУ порой пытаются решить (Вставка 6.1).

Важнейшее значение инвестиций в учителей

В Дакарских рамках действий признается важность роли учителей в обеспечении качественного

Диаграмма 6.7: Число учащихся из расчета на одного учителя сокращается, но в ряде стран оно по-прежнему слишком велико
Число учащихся на одного учителя, начальная школа, в разбивке по регионам, отдельные страны, 1999 г. и 2012 г.



Источник: Приложение, статистическая таблица 8; база данных СИУ.

Цель 6: Качество образования

базового образования. В нем подчеркивается, что для достижения целей ОДВ правительствам необходимо повышать статус, энтузиазм и профессионализм преподавателей, а также обеспечивать им возможность разработке мер, связанных с их профессиональной деятельностью и условиями преподавания. Чтобы привлечь и удержать хороших учителей, разработчики политики должны улучшить их образование, ввести более справедливое распределение учителей, а также обеспечить стимулы к работе в виде достойной заработной платы и привлекательных возможностей карьерного роста (ЮНЕСКО, 2014 г.).

В настоящем разделе рассматривается прогресс, связанный с численностью, качеством и справедливым распределением преподавательских кадров, освещаются усилия стран по улучшению наличия и распределения квалифицированных и мотивированных учителей, а также содержится обзор задач и проблем, относящихся к найму учителей по контракту и необходимости повышения престижа учительской профессии.

Несмотря на достигнутые успехи, нехватка учителей по-прежнему вызывает серьезную озабоченность

Соотношение численности учащихся и учителей позволяет оценить число учеников, приходящихся на одного учителя. По данным за 2012 г., соотношение числа учащихся и учителей в начальной школе превышало 40:1 в 29 странах из 161, по которым

имелись данные. Из этих 29 стран 24 были расположены в Африке к югу от Сахары, причем наиболее высокое соотношение учащихся и учителей - 80:1 - было отмечено в Центральноафриканской Республике.

Со времени Дакара в ряде стран были достигнуты значительные успехи (Диаграмма 6.7). Соотношение ученик/учитель в начальной школе сократилось в 121 (83%) из 146 стран, по которым имеются данные как за 1999 г., так и за 2012 г. Во многом улучшилась ситуация и в тех странах, в которых соотношение ученик/учитель изначально было ниже 40:1.

При этом в семи странах, в том числе в Демократической Республике Конго, Йемене и Пакистане, соотношение ученик/учитель выросло на 24% и более. В Афганистане этот показатель вырос на 31%, с 33:1 в 1999 г. до 44:1 в 2011 г. Почти пятикратное увеличение численности преподавательских кадров оказалось недостаточным для того, чтобы обеспечить учителями всех учащихся начальной школы в условиях семикратного расширения охвата образованием. И напротив, уменьшение соотношения ученик/учитель как минимум на 20% было отмечено в 63 странах. В Конго и Мали охват начальным образованием вырос более, чем в два раза, а соотношение ученик/учитель сократилось, соответственно, на 16 и примерно 14 учащихся из расчета на одного учителя.

Из 30 стран, в которых ко времени Дакарского форума соотношение ученик/учитель превышало 40:1, восемь к 2012 г. сумели сократить его до уровня ниже 40:1. Габон, Тимор-Лешти и Экваториальная Гвинея сумели резко

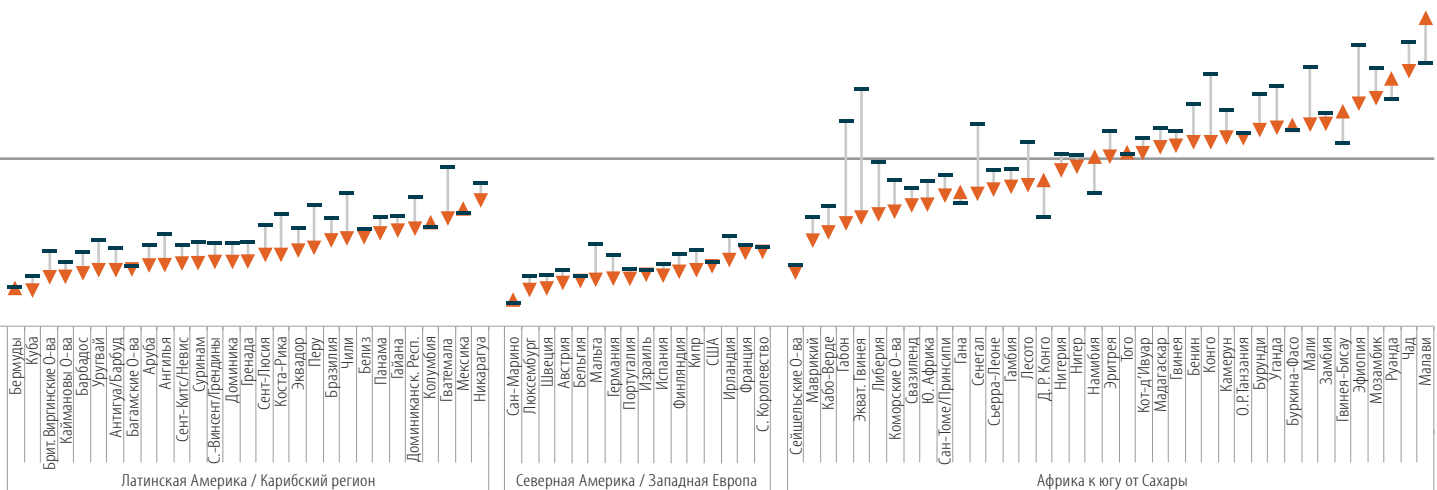
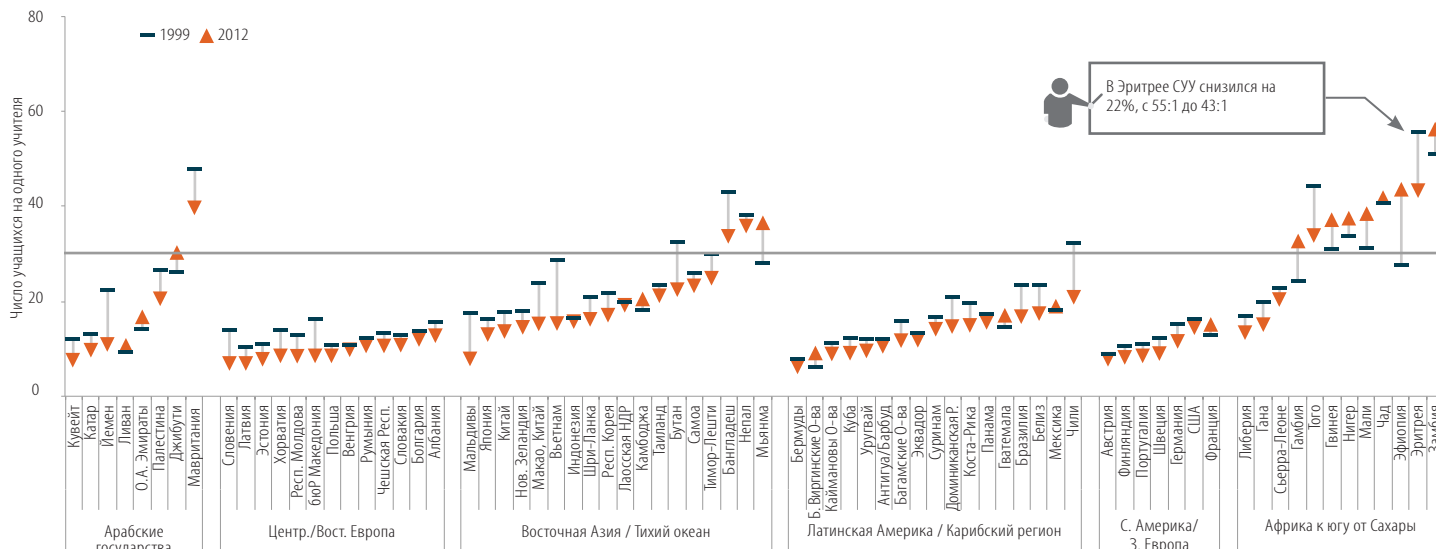


Диаграмма 6.8: В Африке к югу от Сахары на одного учителя приходится гораздо больше учащихся, чем в других регионах
 Число учащихся из расчета на одного учителя на первом этапе среднего образования, отдельные страны, 1999 г. и 2012 г.



Источник: Приложение, статистические таблицы 8 (печатный вариант) и 10 (веб-сайт ВДМ); база данных СИУ

сократить этот показатель почти на 50% или более. В Малави же, напротив, был отмечен рост на 17% с уже высокого показателя 63:1 в 1999 г. до 74:1 в 2012 г.

На первом этапе среднего образования в 18 из 105 стран, по которым имеются данные за 2012 г., соотношение ученик/учитель было выше 30:1, в том числе в Бангладеш, Чаде, Мавритании и Замбии. В период 1999-2012 гг. число учеников на одного учителя увеличилось более, чем на шесть учащихся, в Эфиопии, Гамбии, Гвинее, Мали и Мьянме (Диаграмма 6.8). Во всех этих странах значительный рост брутто-коэффициента охвата образованием превзошел любое увеличение числа преподавательских кадров. В связи с этим качество образования в этих странах вызывает серьезную озабоченность. Однако есть страны, сумевшие значительно улучшить соотношение численности учащихся и учителей, несмотря на рост охвата начальным средним образованием. Например, в Того брутто-коэффициент охвата образованием вырос с примерно 39% в 1999 г. до 68% в 2011 г., в то время как соотношение ученик/учитель упало с 44:1 до 34:1.

Что касается второго этапа среднего образования, то среди 97 стран, по которым имеются данные за 2012 г., соотношение учеников и учителей выше 30:1 отмечалось только в Бангладеш, Йемене и Нигерии. В большинстве стран за прошедшее десятилетие этот показатель оставался без изменений или снизился, особенно в Эритрее (с 45:1 до 31:1). Вместе с тем надо отметить, что в анализ вошло всего 13% стран Африки к югу от

Сахары, где проблема нехватки учителей на втором этапе среднего образования стоит наиболее остро.

Сколько учителей начальной школы требовалось для обеспечения всеобщего начального образования к 2015 году?

Будущие потребности в преподавательских кадрах в значительной степени предопределяются их нынешним дефицитом, а также демографическими факторами и тенденциями, связанными с увеличением числа детей, ежегодно принимаемых в школы, и числом детей, не охваченных образованием. Недавний анализ, проведенный Статистическим институтом ЮНЕСКО (СИУ) и группой по подготовке ВДМ, показал, что с 2012 г. по 2015 г. для замещения и увеличения числа преподавательских кадров потребовалось бы нанять 4 миллиона учителей начальной школы (UNESCO, 2014i): 2,6 миллиона для замещения учителей в связи с их выходом на пенсию, сменой профессии, болезнью или смертью и еще 1,4 миллиона для решения проблемы дефицита учителей, обеспечения учителями новых детей, приходящих в школу, и поддержки качества обучения путем удержания соотношения ученик/учитель на уровне ниже 40:1. Таким образом, чтобы обеспечить достаточный объем преподавательских кадров к 2015 г., ежегодно в мире требовалось бы около 450 000 новых учителей.

В некоторых регионах и странах потребовалось бы намного больше учителей начальной школы, чем в

Цель 6: Качество образования

других. Регион, стоящий перед самым масштабным вызовом в этом плане – это Африка к югу от Сахары, на которую приходится больше половины (63%) требующихся учителей для обеспечения ВНО к 2015 г. Пострановая оценка показала, что наиболее остро вопрос нехватки учителей по-прежнему стоит в Нигерии, где в 2012-2015 гг. дополнительно требовалось 220 000 учителей начальной школы, что составляет 15% от их общемирового числа. Девять из десяти развивающихся стран, в которых проблема дефицита учителей начальной школы особенно велика, находятся в Африке к югу от Сахары; кроме них в эту десятку входит Пакистан, которому не хватает около 86 000 учителей (UIS, 2014с).

Смогут ли страны набрать достаточное число учителей к 2015 г.? Этого вряд ли можно будет добиться в странах, дальше всего отстоящих от намеченной цели. Из 93 стран, нуждающихся в дополнительном наборе учителей начальной школы, лишь 29 (31%) смогут сделать это к 2015 г., в то время как 64 страны по-прежнему будут испытывать дефицит. Таким образом, надежды на достижение цели по обеспечению ВНО к 2015 г. могут быть подорваны продолжающимися проблемами с нехваткой преподавательских кадров (UNESCO, 2014i)

Больше всего не хватает квалифицированных учителей

Одного только увеличения числа учителей недостаточно; необходимо также повышение качества обучения путем найма квалифицированных и

подготовленных учителей. Многие страны пошли по пути быстрого увеличения числа преподавательских кадров за счет дополнительного найма людей, не имеющих соответствующей квалификации подготовки. Из 91 страны, по которой имеются данные за 2012 г., доля учителей начальной школы с подготовкой на уровне национальных стандартов колеблется от 39% в Гвинее-Бисау и 58% в Бангладеш до более чем 95% в 31 стране.

Более половины из 50 стран, по которым имеются данные за 1999 г. и 2012 г., повысили долю квалифицированных учителей, причем в ряде случаев рост был весьма значительным. Кыргызстан, Малави, Мьянма, Непал, Руанда и Того увеличили этот показатель более, чем на 50%. При этом в некоторых других странах наблюдалась обратная тенденция: доля квалифицированных учителей значительно сократилась в Бенине, Гане, Кувейте и Свазиленде.

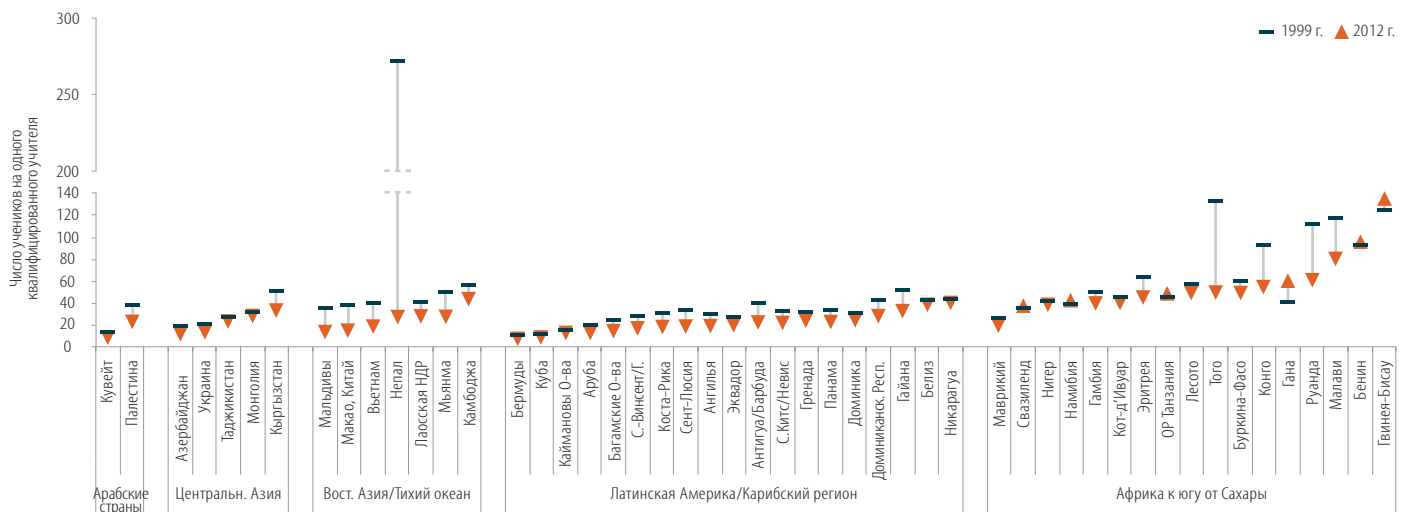
Число учеников из расчета на одного квалифицированного учителя по состоянию на 2012 г. превышает 100:1 в Гвинее-Бисау, Центральноафриканской Республике, Чаде и Южном Судане и составляет более 40:1 в 38 других странах в Африке к югу от Сахары. Страны, которые не испытывают острого дефицита в преподавательских кадрах в целом, могут страдать от нехватки квалифицированных учителей. В Бангладеш в 2011 г. отмечался большой разрыв в соотношениях ученик/учитель (40:1) и ученик/квалифицированный учитель (70:1).

В период с 1999-2012 гг. соотношение ученик/квалифицированный учитель сократилось в 44 из

В США высокая текучесть кадров лежит в основе многих школьных проблем, связанных с наймом квалифицированных преподавателей.

Диаграмма 6.9: Во многих странах по-прежнему не хватает квалифицированных учителей

Изменения соотношения ученик/квалифицированный учитель в начальном образовании, отдельные страны, 1999 г. и 2012 г.



Примечание: Страны перечислены в порядке возрастания соотношения ученик/квалифицированный учитель в 2012 г.

Источник: Приложение, статистические таблицы 8 (печатный вариант) и 10 (веб-сайт ВДМ); база данных СИУ, расчеты группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ (2014 г.)

ГЛАВА 6

50 стран, по которым имеются данные (**Диаграмма 6.9**). В Непале благодаря политике повышения квалификации учителей посредством дополнительной подготовки был сделан огромный шаг вперед: соотношение ученик/квалифицированный учитель сократилось с 260:1 в 1999 г. до 28:1 в 2013 г. (Dundar *et al.*, 2014).

Экстраполяция данных по 46 странам, по которым они имеются, показывает, что в 12 из них, в том числе в Белизе, Лесото и Никарагуа, к 2015 году менее 75% учителей начальных школ будут иметь подготовку, отвечающую национальным стандартам. Половина из остальных 34 стран добьется значительных успехов, повысив долю подготовленных учителей не менее, чем на 20%, по сравнению с 1999 г. (Bruneforth, 2015).

Многие страны не обеспечивают подготовку достаточного числа учителей средней школы. Экстраполяция данных на 2015 г. показывают, что из 24 стран, по которым имеются данные, семь, в том числе Мьянма и Объединенные Арабские Эмираты, добьются значительных успехов, повысив число подготовленных учителей для среднего образования, по крайней мере, на 20% (Bruneforth, 2015 г.).

Требует решения проблема несправедливого распределения преподавательских кадров

Показатели численности учителей и среднего соотношения числа учеников и число учителей могут скрывать за собой проблему неравного распределения учителей внутри страны, и это вызывает озабоченность вопросами справедливости. Диспропорции могут быть связаны с видом школы, ее географическим положением, а также с подготовкой учителей. Серьезный и устойчивый разрыв обычно наблюдается между государственными и частными школами. Анализ данных из базы данных СИЮ, осуществленный группой по подготовке ВДМ, показал, что в ряде стран, в том числе в Конго, Руанде и Уганде, в государственных школах на одного учителя приходится на 30 учеников больше, чем в частных школах. Региональные различия могут усугублять неравенство. Несмотря на общее улучшение соотношения ученик/учитель за последние годы, географическое неравенство сохраняется в Индии, где этот показатель колеблется от 41:1 в Уттар-Прадеш и 38:1 в Бихаре до 23:1 в Андхра-Прадеш по данным за 2013/14 г. (NUERA, 2014).

В наиболее бедных и неблагополучных школах чаще преподают менее подготовленные учителя. В Монголии уровень подготовки учителей математики на 10-19 пунктов выше, если они учат детей из богатых

семей, которые сообщают, что дома разговаривают на том же языке, на котором проводилось тестирование (Chudgar *et al.*, 2013). В Южной Африке учителя с хорошими знаниями математики и чтения чаще сосредоточены в городских и более обеспеченных ресурсами школах (Altinok, 2013a).

Неравенство при распределении учителей касается не только развивающихся стран. В США высокая текучесть кадров лежит в основе многих школьных проблем, связанных с наймом квалифицированных преподавателей. Текучесть кадров, особенно среди учителей из числа этнических меньшинств, подрывает усилия по привлечению новых учителей в неблагополучные школы, а также по диверсификации преподавательского состава (Auguste *et al.*, 2010; Ingersoll *et al.*, 2014).

За прошедшее десятилетие правительства пытались решить проблему распределения учителей разными путями, включая централизованное распределение; стимулы в виде предоставления жилья, финансовых выгод и ускоренного карьерного роста; а также наем учителей на местах (Chudgar и Luschei, 2015).

Централизованное и плановое распределение дает разные результаты. В Эритрее правительство назначает учителей на работу в один из шести регионов и в конкретные школы в соответствии с оценками студентов. К 2004/2005 г. учителя были распределены более справедливо и направлены в школы, где потребность в учителях была наиболее высокой (Mulkeen, 2010). В Объединенной Республике Танзании централизованное распределение не учитывает различий в соотношениях ученик/учитель, и наиболее неблагополучные регионы получают наименее квалифицированных учителей (Chudgar и Luschei, 2015). Помимо прочего, подобные системы могут подрывать мотивацию учителей, давать им повод для торговли рабочими местами или заключения подрядов на местах с лицами, не имеющими требуемой подготовки (Steiner-Khamsi, 2015).

Программы стимулирования рассчитаны на привлечение кадров посредством более высоких окладов и лучших условий работы. В Республике Корея учителя, работающие в неблагополучных школах, пользуются рядом преимуществ, таких, как повышенный оклад, меньшие по размеру классы, меньшее число учебных часов, возможность самостоятельно выбрать школу, в которой они хотели бы работать в дальнейшем, наконец, больше возможностей для карьерного роста (Kang и Hong, 2008). В результате квалификацию выше уровня бакалавра имеют 77% учителей в сельской

Цель 6: Качество образования

местности по сравнению с 32% учителей в крупных городах (Luschei *et al.*, 2013).

Другой способ избежать текучести кадров и иных проблем заключается в том, чтобы нанимать учителей из местных сообществ, которые данная школа обслуживает. Было отмечено, что сокращение социальной дистанции между учителями из числа местных жителей и их учениками в том, что касается пола, культуры и/или религии, имеет положительное влияние на результаты обучения (Rawal и Kingdon, 2010). Политика набора кадров на местах имеет значение и в связи с необходимостью повышения ответственности, особенно в тех странах, в которых серьезной проблемой является абсентеизм учителей на работу. Однако набор кадров на местах имеет и свои проблемы, такие, как нехватка компетентных кандидатов в неблагополучных районах, вынуждающая привлекать на работу неподготовленных учителей (UNESCO, 2014с).

В США существует программа «Преподавание для Америки» (ТФА), в рамках которой лучшие выпускники колледжей направляются в неблагополучные школы – отчасти для решения проблемы нехватки кадров, но главным образом для внедрения передового опыта преподавания и повышения престижа образования на местах. Программа быстро расширялась: в 1999 г. в ней приняли участие 500 учителей, а к 2012/13 г. их число выросло до 10 000. Она показала, что после приобретения некоторого преподавательского опыта учителя ТФА способствуют повышению успеваемости по математике и естественным наукам в старших классах (Glazerman *et al.*, 2006; Xu *et al.*, 2009). Но эти учителя составляют лишь малую толику от общего числа учителей в США, и всего 28% из них остаются в профессии более пяти лет, в то время как среди остальных учителей этот показатель составляет 50% (Heilig и Jez, 2014). Таким образом, ТФА нельзя рассматривать как долгосрочное или устойчивое решение проблемы, несмотря на то, что программа

получила распространение и в развивающихся странах, таких, как Индия, Китай, Непал, Перу и Чили.

Осуществлению политики распределения преподавательских кадров может способствовать повышение качества данных и прозрачности управления. С 2003 г. в рамках программы «Все цвета радуги» на Филиппинах используется система цветовых кодов, привязанных к показателям соотношения ученик/учитель, чтобы сделать проблему диспропорций при распределении учителей более наглядной: в «голубых» районах соотношение ученик/учитель не превышает 25:1, в «красных» - превышает 50:1, а черный цвет свидетельствует о катастрофической нехватке учителей. Эта инициатива способствовала повышению осведомленности о проблеме распределения преподавательских кадров, придав информации о ней более наглядный и доступный характер. В период 2009-2011 гг. более 60% новых учителей были направлены в «черные» и «красные» районы (Albert, 2012).

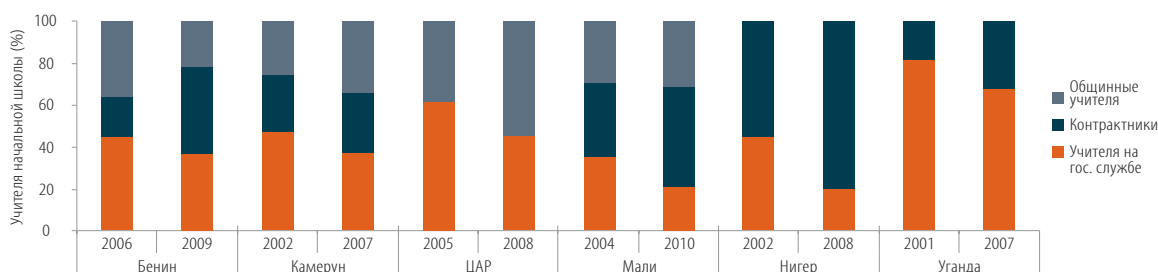
Все больше учителей работает по контракту, и это вызывает озабоченность

Для удовлетворения потребности в учителях, возникающей в связи с расширением охвата школьным образованием, правительства некоторых развивающихся стран использовали широкомасштабные программы по привлечению учителей для работы на контрактной основе. Такой подход неоднократно совпадал по времени с требованиями структурных корректировок, исходящих от международных финансовых институтов, что вынуждало страну сокращать расходы государственного сектора (De Koning, 2013). Более подробно этот вопрос рассматривается в главе 8, посвященной финансовым вопросам.

Тенденции, отмечающиеся в составе преподавательских кадров, показывают, что к концу 2000-х годов в

Учителя-контрактники вынуждены довольствоваться худшими условиями труда, неустойчивой занятостью и более низкой заработной платой

Диаграмма 6.10: В 2000-х годах доля общинных учителей и учителей, работающих по контракту, возросла
Преподавательские кадры в развивке по типу контракта, отдельные страны Африки к югу от Сахары, 2001-2006 гг. и 2007-2010 гг.



Источник: Pole de Dakar, forthcoming.

ГЛАВА 6

некоторых странах было гораздо больше учителей на временных контрактах, чем учителей на гражданской службе (**Диаграмма 6.10**). В Нигере доля учителей, работающих по контракту, возросла с 55% в 2002 г. до почти 80% в 2008 г. Это позволило значительно сократить соотношение числа учащихся и числа учителей в странах, где проблема дефицита учителей была особенно острой, в частности, в Бенине и Мали.

В Индии прием на работу учителей на контрактной основе получил широкое распространение с 2002 г., хотя между штатами отмечались серьезные различия. В 2013/2014 г. в Дхарханде на временных контрактах работали 47% учителей, в то время как в Карнатаке их было меньше 2% (NUEPA, 2014). Доля учителей-контрактников также достаточно высока в некоторых странах Латинской Америки, таких, как Чили, где до последнего времени 20% от общего числа учителей работали на контрактной основе⁵ (Kingdon *et al.*, 2013).

Для учителя, работающего на контрактной основе, характерны худшие условия труда, неустойчивая занятость и более низкая заработная плата по сравнению с учителями на гражданской службе. В отличие от гражданских служащих, велика вероятность того, что учителя-контрактники либо совсем не имеют подготовки, либо их подготовка длилась меньше одного месяца. В Индии, где обычные учителя должны иметь диплом о двухлетнем начальном педагогическом образовании, учителя-контрактники проходят лишь краткую программу приобщения к работе учителя в момент вступления в должность (Kingdon *et al.*, 2013).

Расслоение рынка труда учителей негативно влияет на отношение к учителям-контрактникам и их собственное отношение к своему труду, что ведет к подавленности, неудовлетворенности и зачастую высокой текучести кадров (Chudgar *et al.*, 2014). Бенин провел реформу, направленную на включение работающих на контрактной основе и обычных учителей в единую карьерную схему (Pôle de Dakar и République du Bénin, 2011).

Могут ли учителя, работающие по контракту, быть не менее эффективными, чем учителя на гражданской службе? В Нигере и Того присутствие учителей-контрактников оказало негативное или смешанное воздействие на успеваемость пятиклассников по французскому языку и математике, в то время как в Мали оно оказалось положительным (Bourdon *et al.*, 2010). В Индии успеваемость учеников, обучавшихся

учителями-контрактниками и обычными учителями, в целом не различается, а в некоторых случаях она выше у детей, имеющих учителей на контрактной основе (Atherton и Kingdon, 2010). Пример Гвинеи показывает, что все дело заключается в умелом управлении: в рамках политики, разработанной правительством совместно с учительскими профсоюзами, учителям-контрактникам была организована 18-месячная подготовка, и их ученики в целом начали демонстрировать более высокие результаты, чем ученики обычных учителей, и показатели квалификации учителей значительно повысились (Chudgar, 2015).

Наиболее эффективной оказывается работа учителей-контрактников в тех случаях, когда родители или община принимают в ней активное участие. В Кении положительный эффект от найма учителей по контракту был отмечен лишь в тех общинах, в которых родители были подготовлены к тому, чтобы отслеживать абсентеизм учителей и время, проведенное ими на работе, а родственники местных учителей на гражданской службе не могли быть наняты в качестве учителей-контрактников (Duflo *et al.*, 2012). В Мали результаты по языку и математике учащихся 2 и 5 классов оказывались стабильно выше, если обучавшие их учителя-контрактники находились под пристальным надзором со стороны местной общины (Bourdon *et al.*, 2010).

Как повысить статус профессии учителя?

Если статус профессии учителя недостаточно высок, возникают трудности с наймом учителей и их удержанием на рабочем месте. Повышение статуса учительской профессии связано с повышением мотивации и удовлетворенности работой, что, в свою очередь, снижает текучесть учительских кадров, повышает эффективность их работы, а также успеваемость учащихся.

Глобальный индекс престижа учительской профессии за 2013 г. свидетельствует о коренных различиях, существующих среди 21 страны. Учителя в Египте, Китае, Республике Корея, Сингапуре и Турции имеют более высокий статус, чем учителя в странах Северной Америки и Западной Европы (за исключением Греции). Менее 20% респондентов в Германии готовы поощрить выбор своего ребенка в пользу карьеры учителя, в то время как в Турции таких респондентов 40%, а в Китае - 50%. Некоторые из межстрановых различий объясняются различной культурной средой: в ряде азиатских обществ к учителям относятся с большим уважением (Dolton *et al.*, 2013).

5. Общинные учителя - это учителя-контрактники, нанятые на работу общинами. Другие учителя-контрактники нанимаются на работу напрямую правительством. Все они имеют меньший оклад, чем учителя на гражданской службе.

Наличие учебников не всегда означает, что они используются в классе

Вставка 6.2: Рост частного репетиторства: каковы последствия для законодателей?

Частное репетиторство, давно укоренившееся в странах Восточной Азии, сегодня приобретает все большую популярность повсюду в мире. В Азербайджане и Грузии более 80% студентов сообщают, что пользовались услугами частных репетиторов в последний год учебы в средней школе.

Частное репетиторство обычно связано с коммерческой деятельностью учителей, пытающихся дополнить свой низкий оклад. В Камбодже частное репетиторство является распространенным способом подработки учителей начальной школы и средней школы, первого этапа, особенно в городских районах. Доход от частного репетиторства может составлять до двух третей среднего базового месячного оклада с базовыми надбавками.

Дополнительное репетиторство может оказывать негативное влияние на динамику преподавания и обучения, приводить к искажению преподавания учебной программы и углублять диспропорции в успеваемости учащихся. Сообщают, что в Камбодже и Египте учителя преподают лишь часть учебной программы в школе, вынуждая учащихся брать частные уроки для изучения пропущенных тем.

Как только частное репетиторство получает широкое распространение, оно с трудом поддается искоренению при помощи карательных мер. Однако некоторые меры все же могут быть приняты. В Бутане учителям было запрещено давать дополнительные частные уроки. В Китае были введены штрафы за платное репетиторство. Правительства могли бы также смягчить жесткую систему оценок успеваемости, которая подстегивает спрос на частное репетиторство, усовершенствовав вместо этого механизмы контроля, которые следили бы за тем, чтобы учителя преподавали учебную программу в полном объеме. Вместе с тем следует отметить, что надежные данные по этой проблеме имеются лишь по небольшому числу стран, поэтому для обеспечения ее должной оценки и правильного решения правительствам необходимо повысить наличие данных в этой области.

Источники: Benveniste et al. (2008); Bray and Kwo (2014); Bray and Lykins (2012); Dawson (2009); Hartman (2013); Silova (2010).

В целом отмечается снижение статуса учительской профессии (Keuren *et al.*, 2014).

В 15 странах, принявших участие в Международном обследовании преподавания и обучения, менее 33% учителей средней школы первого этапа верили в то, что преподавание останется ценной для общества профессией в 2013 г. Это серьезный спад по сравнению с 2008 г., когда доля положительных ответов достигала 60% (OECD, 2014d).

Размер заработной платы имеет прямое влияние на притягательность и престиж учительской профессии. В ряде стран Африки к югу от Сахары, в том числе Гвинее-Бисау, Либерии и Центральноафриканской Республике, учителя зарабатывают слишком мало, чтобы поднять благосостояние своей семьи выше черты бедности (IIFP-Pôle de Dakar database). За три прошедших десятилетия и без того низкий оклад учителя сократился во всех странах Африки к югу от Сахары, особенно во франкоязычных странах (Pôle de Dakar, 2009). Если оклад слишком низок, учителя зачастую нуждаются в дополнительном заработке, включая частное репетиторство (**Вставка 6.2**), которое может повлечь за собой снижение интереса к основной преподавательской работе и абсентеизм.

Учителям платят меньше, чем специалистам других профессий, имеющим сходный уровень квалификации. В 2012 г. в странах ОЭСР учителя начальной школы зарабатывали 85% от среднего уровня полного оклада представителей других профессий с высшим образованием в возрасте от 25 до 64 лет, а учителя средней школы первого этапа – 88% (OECD, 2014a). В Перу специалисты других профессий сходной квалификации и уровня образования зарабатывали на 50% больше, чем учителя дошкольной и начальной ступеней (Mizala и Ёоро, 2012). Негативные последствия для оклада учителей имел экономический спад конца 2008 г.: за период 2009–2012 гг. размер оклада в странах ОЭСР сократился в среднем на 5% на всех ступенях образования (OECD, 2014a).

Некоторые страны предприняли шаги, направленные на повышение статуса учительской профессии. В Индонезии в рамках закона об учителях 2005 г. было утверждено обязательное четырехлетнее образование и аттестация учителей. Учителя, проходящие аттестацию, получают профессиональную надбавку, которая удваивает их оклад. В результате в период с 2006 г. по 2011 г. доля учителей, получивших четырехлетнее обязательное образование, возросла на 176%. Пятикратный рост охвата педагогическими университетскими программами, с 200 000 в 2005 г. до 1 млн. в 2010 г., позволяет предположить, что аттестация и более высокие доходы оказали положительное влияние на притягательность профессии.

В странах Восточной Азии с высокими уровнями успеваемости введены программы приобщения к профессии, чтобы помочь молодым учителям справиться с практическими аспектами преподавания, руководить работой в классе и приспособиться к школьной среде. Большинство программ основано на предоставлении новым учителям свободных от

ГЛАВА 6

работы в классе часов⁶ для приобщения к профессии и прохождения подготовки под руководством опытных наставников. В Сингапуре молодые учителя начальной школы проходят официальную программу приобщения к профессии как на национальном уровне, так и на уровне школы, а также в первые два года работы пользуются поддержкой опытных наставников или учителей со стажем преподавания (OECD, 2014d).

Успех преподавания и обучения связан с наличием ресурсов

В Дакарских рамках действий указывалось, что доступность учебников и других учебных материалов и необходимой инфраструктуры играет ключевую роль в повышении качества образования. В этом разделе рассматриваются три фактора, содействующие высокому качеству преподавания и обучения: наличие, распределение и использование учебных материалов; безопасная и доступная физическая среда с необходимой инфраструктурой; а также время, проведенное в классе.

Расширение использования надлежащих материалов для преподавания и обучения

Исследования эффективности школьного обучения подчеркивают важность наличия соответствующих учебников для повышения качества образования. Подтверждено, что обеспечение учащихся учебниками в развивающихся странах с ограниченными ресурсами и бюджетом является эффективным с точки зрения затрат (Boissiere, 2004; Scheerens, 2004).

По-прежнему острой является проблема нехватки учебников

Важным показателем доступности учебников является соотношение числа учащихся к числу учебников. В 2012 г. в Камеруне один учебник по чтению приходился на 12 второклассников, а одним учебником математики были вынуждены пользоваться 14 человек, причем ситуация со временем не менялась (UIS database). Нехватка учебников ощущается и в средней школе. Анализ 19 стран Африки к югу от Сахары показал, что только

в Ботсване обеспечение учебниками находится на должном уровне: соотношение ученик/учебник близко к 1:1 во всех классах и по всем предметам. В остальных 18 странах, включающих Замбию, Лесото и Мозамбик, отмечалась острая нехватка учебников для средней школы, особенно по неосновным предметам (World Bank, 2008b).

Существует также проблема значительных географических диспропорций в обеспечении учебниками. В 2013 г. в Либерии соотношение ученик/учебник в графстве Маргиби было близким к 7:1, что более, чем в два раза, превышает средние показатели по стране (Liberia Ministry of Education, 2013). В Южном Судане это соотношение варьировалось от 2:1 в Центральном экваториальном штате до 11:1 в штате Юнити (South Sudan Ministry of General Education and Instruction, 2012).

В ряде стран проблема нехватки учебников за последнее десятилетие только обострилась. В период 2000-2007 гг. в Зимбабве, Кении, Малави и Намибии было отмечено повышение как минимум на 10 процентных пунктов доли учащихся, которые либо совсем не имели учебника, либо должны были им пользоваться совместно с двумя другими учениками, по крайней мере. В Свазиленде, напротив, удалось улучшить этот показатель: доля учащихся, имеющих учебники в единоличном пользовании, возросла с 74% до 99%, несмотря на то, что рост охвата образованием на уровне 6 класса составил около 20% (SACMEQ, 2010).

Наличие учебников не всегда означает, что они используются в классе. Чтобы избежать повреждения или утраты учебников, их могут не выдавать на руки, и хранить в школе. Сообщается, что в Малави учителя неохотно доверяют книги детям, опасаясь небрежного к ним отношения или их утраты в случае, если ученик начнет пропускать занятия или бросит учебу (World Bank, 2010a). В Сьерра-Леоне отсутствие уверенности в новых поставках привело к тому, что имеющиеся в наличии учебники перестали использовать в интересах их сохранности (Sabarwal *et al.*, 2013).

Поставка учебников должна иметь устойчивый характер

Растущее число свидетельств в поддержку исключительно важной роли учебников для повышения успеваемости учащихся оказало влияние на разработку политики в области образования. С 2003 г. в Свазиленде бесплатными учебниками были обеспечены все учащиеся начальной школы (SACMEQ, 2011). Международное сообщество

6. Часы, свободные от работы в классе, предоставляются учителям для того, чтобы они могли заняться другой работой, в частности, планированием, составлением отчетов, повышением своей квалификации, в то время, как занятия в их классе проводит другой учитель.

также играет важную роль, оказывая содействие подготовке и распространению учебников в развивающихся странах. В Эфиопии благодаря проекту, осуществленному при поддержке ЮЭСЭЙД на средства Всемирного банка, с целью улучшения соотношения ученик/учебник в школы было направлено 78 млн. учебников, а также учебников и пособий для учителей на семи языках, являющихся родными примерно для 75% учеников начальной школы (World Bank, 2013b).

Чтобы повысить доступность учебников, в 2000-х годах страны сняли ограничения на их поставку, отказавшись от систем централизованного снабжения и распределения. Лишь немногие страны Африки к югу от Сахары, включая Зимбабве и Малави, по-прежнему полностью зависят от государственных структур, но подобные модели все больше уступают место партнерствам государственного и частного сектора, причем в большинстве стран наблюдается рост участия местного частного сектора и заметный рост местных африканских издательств (Read и Bontoux, 2014)⁷. Организации гражданского общества ведут борьбу с коррупцией и злоупотреблениями в сфере издания и распределения школьных учебников, снижающими их эффективность, как более подробно описывается в главе 8 на примере Филиппин.

Содержание учебников обновляется и расширяется

Являясь наиболее доступной частью материалов, предусмотренных учебной программой, учебники отражают важные образовательные акценты, а также изменения, появляющиеся с течением времени (Неупетан, 2006). Пересмотр учебников играет большую роль, так как обеспечивает их соответствие современным представлениям об образовании и учебных дисциплинах.

Анализ 500 учебников по социальным наукам для средней школы первого и второго этапа, изданных с 1970 г. по 2008 г. примерно в 70 странах, выявил взаимосвязанные тенденции. Расширилось рассмотрение вопросов прав человека: до 1995 г. один или более разделов посвящалось этой теме примерно в 20% учебников, тогда как за период 1995-2008 гг. доля таких учебников возросла до 44%, в чем можно усмотреть роль Десятилетия образования в области прав человека под эгидой ООН. Кроме того, учебники становятся более ориентированными на учащегося,

включают предназначенные для детей иллюстрации, красочные диаграммы, вопросы, открытые для обсуждения, и упражнения на основе ролевых игр, что связано с акцентом на расширение прав и возможностей детей, появившимся в международных договорах и организациях по правам человека (Bromley *et al.*, 2011a). Наконец, под влиянием широких глобальных культурных и экологических изменений, доля учебников, затрагивающих тему окружающей среды, выросла с 24% в 1970-1984 гг. до 52% в 1995-2008 гг. (Bromley *et al.*, 2011b).

В учебниках все больше обсуждается тот факт, что женщины, дети, иммигранты и беженцы, коренное население и другие меньшинства сталкиваются с социальной дискриминацией маргинализацией или отторжением. Давая представление о социальном неравенстве, учебники указывают на то, что все социальные группы наделены правами. Но, несмотря на общую тенденцию к отражению прав маргинальных групп, в этой области еще многое предстоит сделать. В частности, в арабских государствах необходимо обеспечить освещение вопросов, связанных с сексуальной ориентацией и правами работников (Terra и Bromley, 2012).

Укрепление доброжелательной к ребенку школьной среды

Одним из важнейших требований повышения качества образования является благоприятная учебная среда, которую составляют школьная инфраструктура и атмосфера общения между детьми и учителями. Многие дети посещают школу в условиях, мало способствующих учебе – нет питьевой воды, умывальников, чистых и безопасных туалетов. Дети могут столкнуться с дискриминацией, оскорблениями и даже насилием.

За последние 15 лет во многих странах, включая Никарагуа, Таиланд и Уганду, в школах введена доброжелательная к ребенку модель обучения – во многом благодаря работе учреждений Организации Объединенных Наций и, в частности, ЮНИСЕФ. В рамках этой модели, основой для которой послужила Конвенция о правах ребенка, школа является местом, в котором ребенку предоставляется возможность получить обучение, актуальное для жизни и средств существования, в здоровой и безопасной инклюзивной среде, обеспечивающей защиту, гендерную справедливость и равенство, а также предполагающей участие учеников, семей и общины (UNICEF, 2009a).

Абсентеизм учителей сказывается на качестве обучения

7. Департамент международного развития Соединенного Королевства также принял активное участие в децентрализации издания учебников в Кении, Объединенной Республике Танзании, Руанде и Уганде (DFID, 2011).

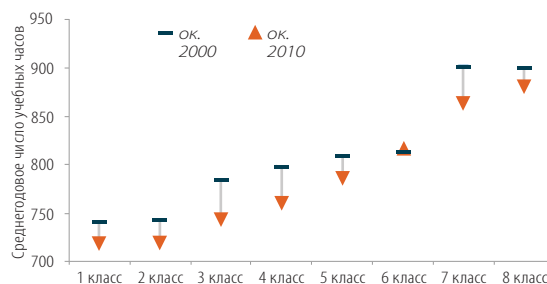
Эта модель стала отправной точкой для преодоления неравенства возможностей и укрепления справедливости, примерами чего может служить обучение детей коренных народов в Белизе и этнических меньшинств в бывшей югославской Республике Македонии (UNICEF, 2013). В Лаосской Народно-Демократической Республике благодаря подходу «Качественные школы», принятому к 2011 г., по меньшей мере, в 20% начальных школ, удалось повысить охват образованием и снизить уровни отсева и второгодничества, особенно в недостаточно обслуживаемых школами сельских районах (McLaughlin, 2011).

Оценка дружественных к ребенку школ, проведенная в ходе их посещения в Гайане, Нигерии, Никарагуа, Южной Африке, Таиланде и на Филиппинах, позволила выявить основные вызовы на пути реализации этой модели. Среди них на первом месте стоит низкий уровень школьной инфраструктуры и ее технического обслуживания. На Филиппинах лишь 32% школ были в хорошем техническом состоянии – без разбитых окон и осыпающейся краски. В Таиланде в 61% школ здания и классные комнаты оказались не приспособлены для учащихся-инвалидов, и менее трети школ имели в своем штате учителей, получивших специальную подготовку для работы с детьми, имеющими физические недостатки или пониженную способность к обучению. Более того, из-за отсутствия соответствующей подготовки, директора школ и учителя считают использование педагогического подхода, ориентированного на ребенка, слишком сложным (UNICEF, 2009b).

Ни одна минута классного времени не должна проходить впустую

Несмотря на то, что в Дакарских рамках конкретно об этом не говорилось, доказано, что учебное время повышает расположенность учащихся к знаниям и ведет к значительному улучшению успеваемости. В Чили, где правительство постепенно увеличило продолжительность учебного дня, учащиеся средней школы, обучавшиеся в течение полного дня, показали более высокие результаты по языку и математике, чем их сверстники, чей учебный день был короче (Bellei, 2009). В Эфиопии удлинение школьного дня с 4 до 6 часов (в 2005 г.) привело к повышению успеваемости восьмилетних учащихся по письму и математике (но не по чтению), причем эффект был более очевиден у девочек, чем у мальчиков. При этом, однако, увеличилась диспропорция в результатах между учениками из бедных и более состоятельных семей (Orkin, 2013).

Диаграмма 6.11: Со времени Дакара среднее планируемое число учебных часов сократилось
Среднегодовое число учебных часов в разбивке по классам, ок. 2000 г. и ок. 2010 г.



Источники: (1) Среднегодовое число учебных часов, ок. 2000 г.: Benavot (2004a). (2) Среднегодовое число учебных часов, ок. 2010 г.: расчеты группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ (2014 г.), основанные на базе данных СИЮ и Всемирной базе данных по образованию, 7-е издание.

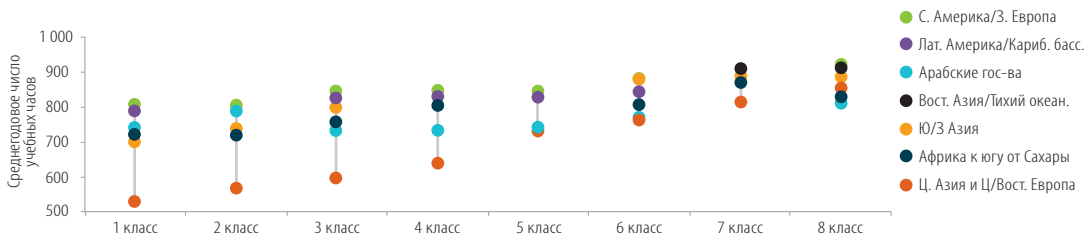
Международные учреждения и исследователи рекомендуют начальным школам организовывать занятия из расчета от 850 до 1 000 учебных часов в год, что при пятидневной рабочей неделе составляет 200 дней (Lockheed и Verspoor, 1991). В 2014 г. в странах ОЭСР среднее учебное время в начальной школе составляло почти 800 часов в год, от менее 700 часов в Венгрии до приблизительно 1 000 часов в Чили и Португалии (OECD, 2014a).

Время, предназначенное для учебы в классе в начальной школе и средней школе первого этапа, за последнее время несколько сократилось по всему миру, и сейчас составляет меньше 1 000 часов, как показывает новый анализ группы по подготовке ВДМ (Диаграмма 6.11). В конце 2000-х годов страны установили объем учебного времени в начальной школе в среднем на уровне 720 часов в год с его постепенным увеличением в более старших классах до приблизительно 900 часов в восьмом классе. Значительное увеличение объема учебного времени, как правило, происходит при переходе из второго в третий класс и затем – из шестого в седьмой, то есть при переходе от начального образования к среднему образованию первого этапа.

Анализ последних данных по 125 странам показывает, что в первых классах начальной школы среднее число учебных часов выше в Северной Америке и Западной Европе, Латинской Америке и Карибском бассейне, Восточной Азии и Тихом океане и Южной и Западной Азии и ниже в арабских государствах, Центральной Азии и Центральной и Восточной Европе, а также, в меньшей степени, в Африке к югу от Сахары. Значительные региональные диспропорции в числе учебных часов в средней школе менее заметны, чем в начальной.

Качество образования зависит не только от имеющихся ресурсов, но и от самого процесса преподавания и обучения

Диаграмма 6.12: Диспропорции в числе учебных часов более заметны в начальных классах, чем в более старших
Среднее количество часов в начальной школе в разбивке по регионам и классам



Источник: Расчеты группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ (2014 г.), основанные на базе данных СИЮ и Всемирной базе данных по образованию, 7-е издание.

Сравнительно небольшие региональные различия присутствуют на первом этапе среднего образования (Диаграмма 6.12).

Объем реального учебного времени меньше официально запланированного

Во многих странах, особенно в школах, обслуживающих бедные общины, учебные дни пропадают из-за позднего назначения учителей на должность, повышения квалификации учителей, забастовок и вооруженных конфликтов (Benavot и Gad, 2004). В Бразилии (штат Пернамбуку), Гане, Марокко и Тунисе потери учебных часов составляли от 39% до 78% официально запланированного учебного времени (Abadzi, 2007).

Абсентеизм учителей сказывается на качестве обучения, так как ведет к сокращению числа часов реального обучения. Треть учащихся в Аргентине, Парагвае и на Филиппинах указывала на проблемы, связанные с опозданием учителя, невыходом на работу или пропуском занятия (UIS, 2008). Оценки по 21 стране за 2004-2011 гг. указывают, что уровень абсентеизма учителей в начальном образовании превышает 20% в Гане, Индии, Кении, Сенегале и Уганде (Patrinos, 2013).

Кроме того, реальное время обучения зависит и от того, как учителя и учащиеся используют часы, проводимые в классе. В регионе Оромия в Эфиопии наблюдения за занятиями в первых классах начальной школы показали, что около двух третей учеников не участвуют в активном процессе обучения (DeStefano и Elaheebocus, 2010). В Уганде, где абсентеизм учителей достигает 27%, многие учителя, находясь в классе, не занимались реальным преподаванием (Chaudhury et al., 2006).

Потери и неэффективное использование учебного времени указывают на низкое качество обучения, делая частные школы более привлекательными для

родителей в целом ряде стран (см. главу 2). Правильно проводимое учебное время, в течение которого учителя и ученики активно вовлечены в процесс обучения, необходимо увеличить до максимума путем укрепления центрального и регионального контроля, документирования распространения учителей-призраков, обеспечения учителям и директорам соответствующей подготовки и информации по использованию классного времени, а также предоставления местным общинам возможностей для лучшего мониторинга работы учителей.

Процессы преподавания и обучения значимы для его качества

Качество образования зависит не только от имеющихся ресурсов, но и от самих процессов преподавания и обучения. В Дакарских рамках действий прозвучал призыв совершенствовать практику преподавания и обучения. С ней связаны четыре аспекта: актуальная и всеобъемлющая учебная программа; эффективный и отвечающий контексту педагогический подход; использование родного языка ребенка; использование соответствующих технологий.

Разработка актуальных учебных программ

Реформа учебной программы испытывает на себе влияния как глобального, так и местного характера. Под воздействием Дакарских рамок была инициирована в 2001 г. и осуществлена в 2005 г. новая реформа учебной программы в Китае (People's Republic of China, 2003); национальные стратегии ОДВ включали реформу в странах Африки к югу от Сахары, в том числе в Анголе, Ботсване, Бурунди, Конго, Маврикии, Мозамбике и Южной Африке (Georgescu et al., 2009). В Турции учебная программа на ступени

Успешное осуществление реформы учебных программ зависит от наличия учебников, квалифицированных учителей и поддержки, оказываемой учителям

ГЛАВА 6

Стратегии преподавания играют важнейшую роль в повышении качества образования

начального образования была пересмотрена в 2004 г. в ответ на изменения, произошедшие на рынке труда. Кроме того, Турция, являясь кандидатом в члены Европейского союза, руководствовалась явными политическими мотивами, переходя к европейским стандартам и задачам образования (Altinyelken и Akkaymak, 2012).

Кроме того, реформа учебной программы диктуется растущей потребностью в повышении экономической конкурентоспособности. Поэтому наблюдается все большее сближение путей, реформирования учебных программ правительствами (Fiala, 2007), которые зачастую уделяют основное внимание не столько усвоению учебных дисциплин, сколько навыкам и компетенциям (Rosenmund, 2007).

Другим аспектом реформы учебных программ является стремление повысить актуальность содержания образования, с тем чтобы оно отвечало современным нуждам человека, его общины и общества (Barrett *et al.*, 2007). Свое влияние здесь оказывают международный дискурс и приоритеты, связанные, прежде всего, с устойчивым развитием и охраной окружающей среды. Анализ официальных учебных планов в период с 1980-х по 2000-е годы показывает, что темы, связанные с экологией, такие, как загрязнение и истощение природных ресурсов и озонового слоя, сформировали новую предметную область, особенно в начальных классах. Заметно возросло число дисциплин, связанных с компьютерами и технологиями: они присутствуют в 25% учебных планов начальной школы и 40% планов средней школы первого этапа (Benavot, 2004a). Недавно проведенный краткий анализ данных по 88 странам показал, что акцент на технологию присутствовал в национальных программах обучения в 51 стране (Amadio, 2014).

Акцент на навыках и компетенциях

В начале 2000-х годов в основе учебных программ лежало усвоение содержания учебных дисциплин, и эти программы часто подвергались критике как слишком теоретические, устаревшие и перегруженные. После Дакара в образовательной политике началось повсеместное смещение акцента в сторону развития компетенций и навыков (Westbrook *et al.*, 2013). В Китае, где изучение естественно-научных дисциплин традиционно имело в своей основе передачу и усвоение знаний, пересмотренная в 2001 г. учебная программа стала основываться на развитии у учащихся навыков сбора информации, творческого подхода, умения решать проблему, критически мыслить

и применять научные знания к конкретным жизненным ситуациям (Guo *et al.*, 2013). В Турции подход с акцентом на компетенциях был принят в учебной программе 2004 г., заменившей традиционную, основывавшуюся на усвоении конкретных знаний; в новой программе акцент был сделан на приобретении навыков, связанных с коммуникацией, сбором информации, предпринимательством и использованием информационных технологий (Altinyelken и Akkaymak, 2012).

Сдвиг акцента в сторону программы, основанной на усвоении навыков, обычно происходит в младших классах начальной школы, в то время как на уровне средней школы предполагается уже более структурированное обучение. В Уганде в тематической учебной программе 2007 г., знания и компетенции были сгруппированы по темам для первого, второго и третьего классов, в то время как для более старших классов была утверждена учебная программа на основе изучаемых предметов.

Чтобы сделать обучение более актуальным в перспективе дальнейшего трудоустройства, страны диверсифицировали учебные программы среднего образования (см. главу 3). В Ботсване, Гане и Южной Африке образовательные системы были реформированы таким образом, чтобы предложить всем учащимся усвоить основную учебную программу средней школы первого этапа (Afeti *et al.*, 2008; World Bank, 2008a), благодаря чему школы получили возможность акцентировать внимание на приобретении таких основных навыков, как грамотность и счет, и при этом проводят занятия вне рамок программы, отвечающие более широким потребностям и интересам учащихся.

На втором этапе среднего образования во многих развивающихся странах был осуществлен быстрый переход к техническим и профессиональным дисциплинам, ставшим ключевым компонентом учебных программ. В Колумбии учебные программы средней школы были пересмотрены, с тем чтобы сельская молодежь могла получить знания в областях растениеводства, животноводства и других сельскохозяйственных отраслях в рамках таких традиционных предметов, как математика и естественные науки, что сделало их более актуальными (IFAD, 2010).

Некоторые страны отказались от централизованной разработки программ обучения, с тем чтобы была возможность включать в них мероприятия и знания,

считающиеся актуальными и необходимыми для жизни конкретных групп детей. В 2004 г. в Мозамбике была принята новая базовая учебная программа, отвечающая местным потребностям, 20% которой было сформулировано школами и общинами (Alderuccio, 2010; Chachuaio и Dhorsan, 2008). Многонациональное Государство Боливия в 2010 г. ввело новую национальную (60%), региональную (30%) и местную (10-20%) учебную программы, рассчитанную на то, чтобы полностью охватить коренное население системой образования и улучшить результаты его обучения. Региональные и местные учебные программы позволяют учитывать региональный и местный контекст, включая культуру коренных народов (Altinyelken, 2015).

Реформа учебных программ не во всех случаях смогла достичь поставленных целей

Проведение в жизнь реформы учебных программ проходило с разным успехом в разных странах мира (Anderson-Levitt, 2003). Это было связано с ресурсами, включая наличие учебников и квалифицированных учителей, а также с оказанием поддержки учителям. В ряде стран предполагалось, что выполнение новых учебных программ автоматически последует за процессом их разработки и формулирования (Georgescu *et al.*, 2009). В случае, если реформа учебной программы входит в противоречие с существующей политикой, в ее выполнении отмечаются серьезные задержки. В Турции экзаменационная практика не была приведена в соответствие с целями учебной программы, в результате чего укрепилось представление о том, что школьного обучения недостаточно для того, чтобы гарантировать успешное получение образования, и повысился спрос на частное репетиторство (Altinyelken, 2013).

Считается, что в некоторых реформированных учебных программах навыки и компетенции противопоставлены знанию. Если в Китае предыдущие учебные программы считались перегруженными фактами и учебными дисциплинами, то пересмотренная программа была подвергнута критике за чрезмерную облегченность и отсутствие в ней важной информации. В результате учителям пришлось пополнять ее информацией из других источников, что повысило их нагрузку (Dello-Iacovo, 2009). В сельских средних школах в Перу учителя интерпретировали новый акцент на результатах как указание на то, что содержание образования потеряло свое значение, в результате чего их ученики плохо усвоили ключевые понятия (Balarin и Benavides, 2010).

Во многих случаях учителя не были привлечены к подготовке учебных программ и не смогли оказать влияние на централизованную реформу, «спущенную сверху». В результате им не хватило понимания задач реформы, а самой реформе не хватило информации о реальной жизни школы (Al-Daami и Wallace, 2007). В Гане, Кении, Мали, Объединенной Республике Танзании, Сенегале и Уганде многие учителя не поняли целей новых учебных программ отчасти из-за их несовпадения с их подготовкой, а также из-за отсутствия механизмов поддержки в школах (Pryor *et al.*, 2012).

Переход к эффективным стратегиям преподавания

Стратегии преподавания получают все более широкое признание в качестве основного фактора повышения качества образования. Сопоставление более чем 800 метаанализов педагогики в странах с высоким уровнем дохода позволило выявить, что такие интерактивные стратегии работы в классе, как взаимное обучение, помощь одних учащихся другим, вербализация и обратная связь с учениками являются факторами, с наибольшей долей вероятности способными помочь детям в учебе (Hattie, 2012). Систематический обзор 489 исследований и углубленное изучение 54 практических исследований в странах с низким и средним уровнем дохода позволили выявить целый ряд эффективных педагогических стратегий: групповая работа и работа совместно со сверстниками, информативная обратная связь, опросы учащихся, использование местных языков, планирование и варьирование последовательности уроков, а также использование различных учебных материалов (Westbrook *et al.*, 2013).

Положительное влияние на успеваемость учащихся оказали конкретные педагогические подходы. В сельской Индии доброжелательные к ребенку методы преподавания, такие, как обращение к нему с вопросами, использование местных примеров для объяснения урока, работа в небольших группах, содействовали повышению результатов тестов по стандартам 2 и 4 (Bhattacharjea *et al.*, 2011). В Пакистане обследование школ в районе Лахор провинции Пенджаб в 2002/2003 гг. показало, что планирование уроков и интерактивное преподавание позволяли повысить успеваемость по языку и математике, особенно в частных школах (Aslam и Kingdon, 2011).

Формативные оценки знаний необходимо дополнить другими формами оценки с ориентацией на учащегося

Переход к педагогике, ориентированной на учащегося

Во многих развивающихся странах педагогический подход по-прежнему сводится к сухим объяснениям у доски при полном доминировании учителя, а также механическом заучивании пройденного материала, как показали наблюдения за работой в классах в Бангладеш (World Bank, 2013a), Лесото (Moloi *et al.*, 2008), Мьянме (Lall, 2011) и Нигерии (Hardman *et al.*, 2008). Подобный подход отводит учащимся пассивную роль, ограничивая их деятельность заучиванием фактов и их пересказом учителю.

В прошедшее десятилетие начался переход от педагогической практики, в которой доминирует учитель, к педагогике, ориентированной на учащегося⁸. Этот подход позволяет развить критическое мышление при помощи учителей, которые должны помогать учащимся активно формировать свои знания, выполняя задания, работая в группах и размышляя. Сложилось мнение, отчасти основанное на соображениях некоторых международных организаций и разработчиков политики на национальном уровне, что подобный подход может способствовать развитию демократии, гражданской активности и экономическому развитию – например, в Ботсване (Tabulawa, 2003), Египте (Ginsburg и Megahed, 2008), Гватемале (De Baessa *et al.*, 2002), Индии (Sriprakash, 2010) и Намибии (O'Sullivan, 2004).

Вызовы на пути эффективного применения новой педагогики в классе

Применение в классе педагогики, ориентированной на ребенка, сопряжено с рядом трудностей и проблем. Обзор 72 статей на эту тему, опубликованных с 1981 г. по 2010 г., позволил выявить ряд проблем, связанных с отсутствием благоприятной среды, соответствующим образованием и подготовкой учителей, учебниками, учебными материалами, числом учащихся в классе и школьными принадлежностями (Schweisfurth, 2011).

В Турции в начальных школах провинции Анкара, применение новой педагогики тормозится из-за недостатка ресурсов в классах каждый из которых насчитывает более 30 учащихся (Altinyelken, 2011). В Уганде учителя начальной школы Кампалы в ответ на продвижение в новой учебной программе

педагогического подхода с ориентацией на учащегося изменили расстановку учеников, но большинство пришло к выводу, что в переполненных классах трудно рассаживать учеников по группам, чтобы проводить осмысленные групповые или парные занятия, слишком тяжело (Altinyelken, 2010).

Переход к педагогике с ориентацией на учащегося влечет за собой значительные изменения в педагогической подготовке и повышении

Вставка 6.3: Гибкая система подготовки учителей на базе школы способствовала улучшению педагогической практики в Кении

Кения добилась больших успехов, значительно увеличив число детей, поступающих в начальную школу и заканчивающих ее, а также повысив школьную успеваемость. Этот прогресс, возможно, был стимулирован программой поддержки учителей, пытающихся использовать эффективные педагогические методики.

Программой повышения квалификации на базе школы в 2001–2006 гг. были охвачены 47 000 учителей английского языка, математики и естественно-научных дисциплин, работавших в начальной школе. Программа включала шесть месяцев самостоятельных занятий при помощи материалов дистанционного обучения в сочетании с профессиональной подготовкой на базе школы. Три основных учителя-методиста от каждой школы прошли специальную подготовку, чтобы руководить профессиональной подготовкой остальных учителей по своему предмету. Директора школ получили учебные материалы для оказания поддержки основным методистам в их работе.

После завершения программы были проведены оценки, свидетельствовавшие о положительных сдвигах во взаимодействии учителя и учеников в классе. Наблюдения за уроками в 3 и 6 классах показали, что работу в парах и в группах в 2005 г. использовали 34% учителей, в то время как в 1999 г. их было всего 3%. Кроме того, было проведено множество перестановок в классных комнатах в соответствии с требованиями разнообразных учебных задач.

Этот опыт показывает, что полевые модели, основанные на повышении квалификации учителей с использованием материалов дистанционного обучения, принципа школьных кластеров и последующим применением новых знаний на практике, позволяют преодолеть разрыв между теорией и практикой и повысить качество практики преподавания.

Источники: Hardman *et al.* (2009); Hardman (2015); UNESCO (2014).

8. Среди стран, ставших использовать подход с ориентацией на учащегося, можно назвать Камбоджу и Китай в регионе Восточной Азии и Тихого океана; Российскую Федерацию в Центральной и Восточной Европе; Ботсвану, Гвинею, Малави, Намибию, Объединенную Республику Танзанию, Эфиопию и Южную Африку в Африке к югу от Сахары; Египет и Иорданию среди арабских стран; а также Бразилию, Гватемалу, Никарагуа и Сальвадор в Латинской Америке и Карибском бассейне (Altinyelken, 2015).

квалификации учителей (**Вставка 6.3**). Не имея устойчивой и согласованной поддержки, учителя в большинстве своем продолжают учить так, как учили когда-то их самих. В Центральной Азии⁹ многие учителя оказались совсем не подготовлены или плохо подготовлены к преодолению вызовов педагогики, ориентированной на учащегося (Charman *et al.*, 2005).

Еще одной проблемой, связанной с новым подходом, оказались неожиданные последствия важных для учащихся экзаменов – их «последующий эффект»¹⁰ (Altinyelken, 2015). В странах, где результаты национальных экзаменов определяют жизненные перспективы учеников и репутацию учителей и школы, а сами экзамены нацелены на проверку способности учащихся вспомнить или распознать определенный набор фактов, это является решающим фактором педагогической практики и ожиданий родителей и учеников. Формативные оценки знаний необходимо дополнять другими видами оценок, которые позволяли бы судить о результатах педагогики, ориентированной на учащегося (Akyeampong *et al.*, 2006).

В средних школах Китая учителя считали своей основной задачей подготовку учащихся к экзамену; мало кто из них был готов экспериментировать с новыми подходами (Fang и Clarke, 2014). В Иордании учителя прошли курсы повышения квалификации, чтобы, поощряя активное поведение учащихся на уроке, развивать у них навыки критического мышления и умение решать проблемы. Однако изменения имеют пока ограниченный характер, отчасти из-за того, что на выпускных экзаменах по окончании средней школы, от которых зависит прием в университет, от учащихся по-прежнему требуют механического заучивания фактов (Dakkak, 2011; World Bank, 2011).

Другой причиной неудачи подходов с ориентацией на учащегося являются культурные факторы. В странах Африки к югу от Сахары, включая Намибию и Эфиопию, базовые принципы обучения с ориентацией на учащегося могут противоречить местным представлениям о структурах власти, повиновении и отношении между учителем и учеником (O'Sullivan, 2004; Serbessa, 2006). В странах Восточной Азии приоритетом пользуется методика преподавания, основанная на доминировании учителя, так как считается, что она больше соответствует обществу, в котором ценится уважение к власти (Nguyen *et al.*, 2006).

Однако, адаптируя новые стратегии преподавания к местным условиям, учителя могут создать ориентированную на учащихся среду, несмотря на неблагоприятные обстоятельства. В Объединенной Республике Танзании учителя начальной школы сумели адаптировать преподавание к потребностям различных групп, используя смешанные отчасти традиционные и отчасти ориентированные на реформу методики даже в перегруженных классах (Barrett, 2007).

Существует целый ряд методик преподавания, и лица, ответственные за планирование и разработку политики, должны быть осмотрительны, создавая жесткую дихотомию между подходом с ориентацией на учителя и подходом с ориентацией на учащегося, ведь учителя редко используют единственный подход, исключаящий все другие. Учителя варьируют свою работу как на протяжении всей своей профессиональной деятельности, так и в повседневной работе, сочетая на одном уроке директивные методы преподавания и подходы, больше ориентированные на учащегося (Vavrus *et al.*, 2011).

На пути к многоязычной языковой политике

Большинство стран мира – двуязычные или многоязычные. Язык имеет большое значение для качества преподавания и обучения; речь идет как о языке, на котором ведется преподавание, так и языке, который изучается учащимися. Но языковая политика в образовании тесно связана с историей и отношением к власти. Колонизация оставила глубокий след. В Африке к югу от Сахары сложилась общая тенденция к более широкому использованию местных языков. Во время обретения независимости лишь 20 из 47 африканских стран использовали местные языки в начальном образовании, в то время как сейчас, благодаря разъяснительно-информационной работе местных лидеров, они используются в 38 странах (Albaugh, 2007).

В большинстве стран Африки к югу от Сахары, в том числе в Ботсване, Мозамбике и Свазиленде, наибольшее распространение получила модель перехода от одного языка к другому на ранней стадии обучения, в рамках которой местный язык используется в качестве языка обучения в первые два-три года начальной школы, чтобы подготовить учеников к введению европейского или другого официального языка. Исключением является Эфиопия, где родные языки используются для приобретения навыков грамотности и обучения до конца 8 класса с одновременным преподаванием

Радио является одним из примеров устойчивого и успешного использования технологий, в особенности для детей в изолированных районах

9. Исследование касалось Азербайджана, Казахстана, Кыргызстана, Таджикистана и Узбекистана.

10. Термин характеризует влияние, которое тесты оказывают на манеру обучения учащихся.

ГЛАВА 6

амхарского и английского языков в качестве учебных дисциплин (Brylinski, Köseleci, 2015).

Широкое использование местных языков отмечается и во многих странах Юго-Восточной Азии. Постепенный переход к двуязычному образованию на основе родного языка осуществляется в Камбодже, Малайзии и Таиланде. Большинство стран Латинской Америки, включая Гватемалу, Парагвай и Перу, проводят межкультурную двуязычную политику в области образования, направленную на включение языков коренных народов в систему национального образования, давая детям возможность учиться на родном языке, прежде чем переходить на испаноязычное обучение (Brylinski, Köseleci, 2015).

Языковая политика в образовании является источником сложных проблем и потенциальных трений между групповой идентичностью, с одной стороны, и экономическими потребностями, с другой. Попытки использовать местные языки в образовании зачастую наталкиваются на упорное сопротивление со стороны родителей и педагогов, которые считают, что местные языки предоставляют недостаточные возможности для дальнейшего образования и мало значимы для трудоустройства (Altinyelken, 2015).

В Индии родители однозначно предпочитают отправлять своих детей в частные школы, где обучение проходит на английском языке, так как считается, что этот язык способствует лучшему трудоустройству и расширению жизненных перспектив (Nambissan, 2012). В Нигерии синтетический фонетический подход позволяет детям осваивать родной язык и английский язык одновременно, так что родителям, детям и учителям не приходится делать выбор в пользу одного или другого (Cooke, 2014). В пакистанской провинции Хайбер-Пахтунхва было принято решение с апреля 2014 г. использовать английский язык в качестве языка обучения, как это делается в частных школах. Однако исследование АСЕР (2012 г.) показало, что лишь 16% родителей предпочитают английский местным языкам урду (39%) или пушту (45%). Кроме того, учителя и учащиеся жаловались на те вызовы, с которыми они сталкиваются, выполняя требование вести преподавание на английском языке (Rahim, 2014).

Язык преподавания имеет значение для качества образования

Язык может стать фактором усиления маргинализации детей, исключенных из процесса обучения в силу того, что они не понимают языка, на котором оно ведется. Если дома и в школе используется один и тот же язык,

это имеет решающее значение для возможностей обучения. В Конго почти 80% пятиклассников, говорящих дома на том же языке, на котором проводится тест, демонстрируют навыки чтения на уровне минимальных учебных стандартов, но при этом семь из десяти учеников дома говорят на другом языке, и уровень их успеваемости составляет 60% (Altinok, 2013b).

Вкупе с уровнем культуры и бедностью язык часто служит фактором повышения риска маргинализации. В Гватемале среди сельских учащихся 6 класса из бедных семей, говорящих дома на том или ином миноритарном (обычно коренном) языке, лишь 47% демонстрируют успеваемость по математике на уровне минимальных стандартов, в то время как среди обеспеченных городских учеников, говорящих дома по-испански, этот показатель достигает 88% (Altinok, 2013b).

Неравенство, связанное с языком и бедностью, сохраняется и в средней школе. Новый анализ, проведенный группой по подготовке ВДМ, показал, что в Турции пятнадцатилетние подростки, говорящие дома не на турецком, а преимущественно на курдском языке, показали худшие результаты в рамках ПМОУ в 2012 г.: достичь результатов по чтению на уровне минимальных стандартов, сумели около 50% таких учащихся из бедных семей, в то время как средний показатель по стране составил 80%¹¹.

Значительный массив фактических данных свидетельствует о том, что участие детей в качественных многоязычных программах способствует их обучению на родном языке, а также на более широко используемом национальном или региональном языке при изучении различных предметов школьной программы. В Эфиопии ученики 8 класса, обучающиеся на родном языке, показывали лучшие результаты по математике, биологии, химии и физике, чем ученики, обучающиеся исключительно на английском (Heugh *et al.*, 2007). Преимущества двуязычных программ, помимо когнитивных навыков, находят свое выражение и в повышенной уверенности в себе и самоуважении учащихся. В Буркина-Фасо обучение на родном языке способствовало использованию эффективных методов преподавания в классе, а также активности учащихся и их интересу к изучаемому предмету (Nikiema, 2011).

Чтобы достичь требуемого уровня академической успеваемости в областях грамотности и владения устной речью, необходимо изучать язык от шести до восьми лет. Исследования по отдельным странам

¹¹ Более подробную информацию о примере этой и других стран можно найти во Всемирной базе данных по неравенству в образовании: www.education-inequalities.org.

Мобильные телефоны, вероятно, имеют наибольший потенциал для обучения на основе ИКТ

показывают, что многоязычное образование должно быть устойчивым на протяжении всего этого периода для того, чтобы обеспечить детям лучшее обучение и сократить неравенство в его результатах. В Камеруне ранний отказ от среды родного языка лишил детей возможности достичь устойчивых успехов в учебе (Walter и Chuo, 2012).

Несмотря на примеры позитивного влияния многоязычного образования, его эффективное осуществление сопряжено с рядом сложностей и вызовов. Наибольшим препятствием для использования местных языков в классе является отсутствие учебников и нехватка подготовленных учителей, говорящих на этих языках. Расходы на решение этой проблемы необходимо сопоставить с социальными, политическими и экономическими затратами, которые обуславливаются низкими уровнями успеваемости, связанными с одноязычной политикой (Aikman, 2015).

Использование технологий в поддержку обучения

После Дакара одним из новых вызовов для лиц, ответственных за разработку политики, стало формирование в системах образования учебной среды, насыщенной технологиями. Старые технологии продолжают играть важную роль в повышении качества обучения и сокращении отставания в успеваемости тех детей, которые живут в изолированных или плохо обслуживаемых школами районах, в то время как внедрение информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) способствует распространению педагогических инноваций.

Старые технологии по-прежнему эффективны с точки зрения затрат

Обучение при помощи радиопрограмм является одним из устойчивых и успешных примеров использования технологий, в особенности для детей из изолированных и плохо обслуживаемых школами районов. Интерактивное обучение по радио использовалось с 1970-х годов для обогащения процесса преподавания путем введения интерактивных обучающих занятий, в частности, с помощью пения, движений и ролевых игр (Ho и Thukral, 2009).

В прошедшее десятилетие возвращение к интерактивному обучению по радио помогало решать проблему нехватки ресурсов, недостаточной подготовки учителей и низких результатов обучения. Обзор 15 проектов с начала 2000-х годов показывает,

что в ряде развивающихся стран они позволили повысить учебные результаты, особенно у учеников младших классов из труднодоступных общин и школ уязвимых государств (Ho и Thukral, 2009). Так, в период 2006-2010 гг. проект интерактивного обучения по радио в Южном Судане позволил охватить более 473 000 учащихся с 1-4 классов получасовыми занятиями, привязанными к национальной учебной программе, а также обеспечить для 55 000 подростков, не посещавших школу, неформальное ускоренное обучение по программе начальной школы (Leigh и Epstein, 2012).

Включение ИКТ в системы образования с целью повышения качества обучения

В начале 2000-х годов в рамках политики использования ИКТ в образовании прозвучал призыв оснастить школы компьютерными классами, приобретая необходимое оборудование и доступ к Интернету, а также обеспечить учителям необходимую подготовку и поддержку. В странах с высоким уровнем дохода эта тенденция нашла выражение в улучшении соотношения числа учеников и числа компьютеров. С 2000 г. по 2009 г. соотношение учащихся/компьютер¹² в школах, посещаемых 15-летними подростками, значительно сократилось в большинстве стран ОЭСР, включая Австрию, Бельгию, Норвегию, Чешскую Республику и Японию (OECD, 2011).

Что касается развивающихся стран, то в них по-прежнему ощущается большая нехватка компьютерных ресурсов, особенно в начальных школах. Согласно статистическим данным СИЮ в Египте, Непале и на Филиппинах на один компьютер приходится более 100 учеников. Кроме того, значительные диспропорции наблюдаются в рамках стран (UIS, 2014). В Китае на один компьютер в начальных школах сельских районов приходится 29 учащихся, тогда как в городе эта цифра в два раза меньше (14) (Zeng *et al.*, 2012).

В странах Латинской Америки и Карибского бассейна детям из бедных семей предоставляются недорогие компьютеры в рамках различных программ. В Уругвае удалось обеспечить повсеместное соотношение ученик/компьютер на уровне 1:1: 362 000 учащихся и 18 000 учителей государственных школ получили собственный ноутбук к 2009 г.; всем учителям начальной школы была предоставлена соответствующая подготовка наряду с доступом к образовательному ресурсному portalу (Hinojosa *et*

Попытки децентрализации образования были вызваны убеждением, что центральные правительства неспособны обеспечить высококачественное образование

12. Соотношение учащихся/компьютер представляет собой среднее число учащихся, на которых приходится один доступный для педагогических целей компьютер в национальной агрегированной системе образования.

ГЛАВА 6

al., 2011). Однако эта программа, согласно оценкам, не привела к значительному повышению успеваемости по математике и чтению (*de Melo et al.*, 2014).

Неоднозначные свидетельства воздействия ИКТ на повышение качества обучения

ИКТ располагают потенциалом в области повышения качества преподавания и обучения благодаря их вкладу в такие формы обучения, как презентация, демонстрация, заучивание и практическая работа, взаимодействие и сотрудничество. Благодаря вкладу ИКТ эти формы носят более интерактивный и партисипативный характер, чем традиционные модели (*Haddad и Draxler*, 2002). Но, несмотря на энтузиазм, исследования не дают единой оценки воздействия все более доступных ИКТ на обучение.

В 15 калифорнийских школах США широкая доступность ИКТ никак не влияет на результаты тестов (*Fairlie и Robinson*, 2013). В Бразилии создание компьютерных лабораторий имело негативные последствия для овладения навыками математики и чтения в 8 классе, хотя использование Интернета учителями во время урока позволило повысить результаты тестов, особенно по математике (*Sprietsma*, 2012). В Перу программа «Ноутбук для каждого ребенка» не оказала воздействия на результаты тестов по математике и языку, но позволила улучшить такие показатели как беглость устной речи, абстрактное мышление и скорость выполнения заданий (*Cristia et al.*, 2012).

Эффективное распространение и использование технологий в школах в некоторых случаях позволяет сбалансировать неравные возможности доступа к ИКТ дома и сократить образовательный и социальный разрыв. В рамках небольшой программы по обеспечению всех учащихся ноутбуками, проводившейся в районах Тель-Авива с низким доходом, учащимся предлагались проводимые педагогом и интерактивные обучающие занятия в соответствии со школьной программой. Ученики 5 класса, обучавшиеся в насыщенной технологиями учебной среде, показали гораздо более высокую успеваемость по математике, ивриту и английскому языку, чем дети, обучавшиеся в традиционной среде (*Rosen и Manny-Ikan*, 2011).

В школах пригородов Пекина, где учатся дети мигрантов, программа «Ноутбук для каждого ребенка» оказала положительное воздействие на развитие компьютерных навыков и на результаты по математике у учеников 3 класса, особенно тех, кто ранее имел

небольшой опыт работы с компьютером или не имел его вовсе. Детям объяснили, как пользоваться программами, предназначенными для отстающих учеников, и дали возможность практиковаться самостоятельно в присутствии родителей (*Mo et al.*, 2013).

Решающим фактором остается наличие инфраструктуры ИКТ

Эффективное включение ИКТ в системы образования является комплексной задачей, требует необходимой инфраструктуры, квалификации учителей, педагогических методик, институциональной готовности, а также учебной программы и устойчивых финансовых ресурсов. Многие страны не способны обеспечить распространение обучения при помощи компьютера просто из-за отсутствия доступа к Интернету, а иногда и электроснабжения. Например, в Непале электричеством снабжаются только 6% начальных школ и 24% средних школ (*UIS*, 2014a).

Эффективность ИКТ зависит и от присутствия квалифицированных учителей, которые умеют их использовать с целью оптимизации преподавания и обучения. Между тем, в Омане лишь 6% учителей имеют подготовку, позволяющую преподавать базовые навыки пользования компьютером и информационные технологии; в Египте таких учителей всего 2% (*UIS*, 2013).

Отсутствие привязки к национальной учебной программе также является препятствием. В Чили в рамках программы «Enlaces» государственные начальные и средние школы получили компьютеры, местные сети, а также образовательное и специализированное программное обеспечение наряду с постоянной технической и педагогической поддержкой. Однако ИКТ были недостаточно хорошо интегрированы в учебную программу, и учителям не удалось использовать их в своей каждодневной педагогической работе, чтобы стимулировать навыки решения проблем у своих учеников (*Sanchez и Salinas*, 2008).

Мобильное обучение: перспективный путь?

Распространение мобильных телефонов, беспроводных технологий и портативных аудиоплееров открыло целый ряд новых возможностей для овладения навыками грамотности и счета. Мобильные телефоны, вероятно, имеют наибольший потенциал для обучения на основе ИКТ, поскольку они не требуют такого же уровня развития инфраструктуры, как компьютеры, сети

В Аргентине после децентрализации результаты тестов улучшились, но только в благополучных районах

становятся более доступны, и многие устройства имеют доступ в Интернет и возможности для просмотра видеоматериалов.

Ключевой характеристикой мобильного обучения является возможность вынести образовательный опыт за пределы класса и предоставить возможности для неформального и информального обучения (см. главу 3). Инициативы в области мобильного обучения имеют достаточный потенциал, чтобы стать ресурсом для учителей и учащихся в странах Латинской Америки и Карибского бассейна (Lugo и Schurmann, 2012), а также арабских государствах и странах Африки к югу от Сахары (Isaacs, 2012).

В Объединенной Республике Танзании в рамках программы «BridgelT» учителя получают возможность скачивать видеоролики по естественным наукам и математике на свои мобильные телефоны и затем показывать их по телевизору в классе. Результатом программы стало повышение уровня успеваемости по математике и естественным наукам среди пятиклассников, а также более активное взаимодействие на уроке между учителем и учениками в виде вопросов и ответов и совместной работы (Enge, 2011).

В рамках стартовавшего в 2007 г. в Южной Африке проекта «MoMath» учащимся 10 класса предоставляется доступ к контенту и поддержке по математике через мобильные телефоны. Этот контент, соответствующий национальной учебной программе, доступен в свободном режиме участвующим в проекте учащимся и учителям, получившим соответствующую подготовку. К концу 2011 г. этим проектом было охвачено 25 000 учеников, 500 учителей и 172 школы в четырех провинциях (Isaacs, 2012). Его результатом стало повышение уровня усвоения навыков по математике на 14%, причем большинство учащихся пользовались приложением даже во время каникул и выходных (McCormack, 2010).

Несмотря на недостаточно строгий мониторинг и оценку, ключевые принципы улучшения преподавания и обучения посредством инициатив мобильного обучения удалось определить: среди них создание мобильных приложений с четко поставленной целью преподавания и обучения, обеспечение равного доступа к ним для всех учащихся, участие учителей в процессах от разработки до создания и пересмотра приложений, соблюдение принципов устойчивости, обеспечение технической поддержки и финансирования на начальных стадиях проекта и привлечение к нему всех заинтересованных сторон (Unwin, 2015).

Децентрализация управления образованием

Принцип децентрализации управления образованием начал получать распространение с 2000 г. Этот принцип был самым четким образом отражен в Дакарских рамках действий, в которых звучал призыв перейти от слишком централизованных, стандартизированных и командных форм управления к более децентрализованным и демократическим формам принятия решений, их выполнения и мониторинга на более низких уровнях подотчетности. Ожидалось, что улучшение управления образованием, в свою очередь, отразится на качестве образования в целом.

До 2000-х годов реформы управления образованием часто являлись частью более широкой деятельности по децентрализации. Среди многочисленных факторов, лежащих в основе децентрализации можно назвать сокращение национального бюджета путем передачи средств на покрытие расходов региональным и местным органам власти, отказ от обширного и дорогостоящего бюрократического аппарата, удовлетворение политического спроса на демократизацию, предоставление гражданам большего голоса в вопросах распределения ресурсов и снятия этнической и региональной напряженности путем предоставления заинтересованным сторонам большей автономии (Litvack *et al.*, 1998).

На тенденцию к децентрализации оказали влияние и международные агентства, занимающиеся вопросами развития. Опираясь на международное общественное мнение относительно желательности децентрализации, национальные законодательные органы разработали и провели реформу при значительной финансовой и технической поддержке со стороны международных учреждений.

Попытки децентрализации полномочий и ответственности в сфере образования были вызваны также убеждением, что центральные правительства неспособны обеспечить высококачественное образование. В последние несколько десятилетий сектор образования был плодородной почвой для децентрализации. Многие страны приняли решение о передаче ответственности более низким эшелонам власти (UNESCO, 2009). Перераспределение ответственности принимало разные формы, включая возложение задач на более низкие уровни внутри министерств, передачу права принимать решения депутатам на субрегиональном уровне, а также наделение полномочиями и ответственностью самих школ и общин.

Во многих странах единственными требованиями к кандидату на должность директора школы являются учительская квалификация и стаж работы учителем

ГЛАВА 6

Однако системы образования могут сдерживать этот процесс. В начальном образовании большинство центральных органов власти, передавая полномочия в одних сферах, продолжает играть важную роль в других (UNESCO, 2009). В Индонезии, Камбодже, Китае, Таиланде и на Филиппинах национальные или региональные органы власти принимают решения о содержании учебных программ на первом этапе среднего образования, об учебных часах и размере оклада учителей, а также выделяют школам ресурсы, оставляя за школами выбор методики преподавания и вспомогательных мероприятий для школьников (King и Cordeiro Guerra, 2005).

Кроме того, децентрализация является в высшей степени политизированным процессом. В Непале ее проведение столкнулось с рядом больших сложностей: среди проблем следует назвать нехватку в школах необходимого финансового и технического потенциала при том, что родители и общины бессильны что-либо сделать, а подотчетность находится на низком уровне. В Китае децентрализация усугубила неравенство, создав большие диспропорции в образовательных расходах на каждого учащегося по географическому местоположению и уровню дохода (UNESCO, 2009).

Основные тенденции в сфере децентрализации после Дакара

Со времени Дакарского форума обозначились три взаимосвязанных тенденции в сфере децентрализации (Channa, 2014). Во-первых, даже в странах, уже осуществивших серьезную децентрализацию в 1990-х годах, реформы продолжают консолидироваться и укрепляться. В нескольких странах решаются такие проблемы, как диспропорции в системе стимулирования учителей, отсутствие потенциала и подготовки, а также слабое или застопорившееся осуществление реформ. В Бразилии и индийских штатах Андхра-Прадеш и Карнатака были приняты законы с целью повышения фискальной ответственности на местном уровне. В Российской Федерации в целях повышения прозрачности и уменьшения влияний политических интересов был осуществлен переход к системе грантов, размер которых рассчитывается по определенной формуле.

Во-вторых, популярной стратегией, реализуемой в разных обстоятельствах и формах, стал переход к максимальной децентрализации, а именно, к управлению на уровне школы. Такое управление обычно предполагает создание школьного комитета или совета в составе директора, учителей, родителей,

местных руководителей и других членов общины, который занимается мониторингом результатов работы школы и надзором за использованием ресурсов. В более редких случаях школьный совет или комитет имеет также полномочия для найма учителей, утверждения учебной программы и распределения школьного бюджета. Эти программы зачастую способствовали расширению уже начавшегося процесса децентрализации. Так, в Мексике за основной децентрализацией власти 1992 г. последовала в 2001 г. самая крупная программа по управлению образованием на уровне школ – «Programa Escuela de Calidad» (Skoufias и Shapiro, 2006). На Филиппинах реформа по принципу «Большого взрыва» 1990-х годов была дополнена в начале 2000-х годов программами управления на уровне школ (Channa, 2014).

Наконец, замечен рост инициатив по децентрализации в странах Африки к югу от Сахары, включая Бенин, Кению и Чад. В Конго и Сьерра-Леоне интерес к децентрализации снова начал проявляться в начале 2000-х годов, по окончании гражданских войн. Возврат к стабильности после геноцида 1994 г. способствовал началу процесса децентрализации в 2000-х годах в Руанде. Укрепление управленческих реформ и развертывание инициатив по повышению потенциала в существующих программах имели место в Объединенной Республике Танзании и Эфиопии (Channa, 2014).

Неоднозначное воздействие децентрализации на вопросы справедливости в обучении

Децентрализация обычно рассматривается как стратегия повышения качества образования путем сближения уровней принятия решений с местными общинами, а также укрепления механизмов ответственности школ перед родителями и детьми, которых она обслуживает. Но, несмотря на заманчивость обещанных преимуществ, воплощение децентрализации в жизнь дает неодинаковые результаты. Были предприняты отдельные попытки оценить воздействие реформы по делегированию полномочий или ресурсов на более низкие уровни государственного управления, но это представляется сложной задачей¹³.

13. Если реформа осуществляется повсеместно в одно и то же время, разработать достаточно выверенные методы оценки не представляется возможным.

В Новой Зеландии, США, Чили и Швеции значительная свобода при выборе школы часто приводит к углублению неравенства

После пяти лет децентрализованного управления образованием в Аргентине было отмечено значительное повышение результатов тестов по испанскому языку и математике на уровне среднего образования, но только в более благополучных районах, что способствовало углублению неравенства (Galiani *et al.*, 2008). В Российской Федерации в рамках реформ 1994 г. была повышена ответственность и автономия местных органов управления, к которым также перешел определенный контроль над расходами в областях здравоохранения и образования. Финансовая децентрализация не привела к увеличению ресурсов образования средней ступени или к улучшению снабжения школ оборудованием, но повлекла за собой значительное повышение средних региональных оценок по языку и математике на государственных экзаменах, что связывают с укреплением подотчетности и введением местных финансовых стимулов (Freinkman и Plekhanov, 2010).

Информация о связи между управлением на уровне школы и учебной успеваемостью более обширна (Bruns *et al.*, 2011b; Channa и Faguet, 2012), хотя лишь очень небольшое число исследований имели своей целью выделить воздействие на результаты обучения именно этого фактора, а не совокупности факторов. В Кении хорошо подготовленные и наделенные полномочиями комитеты в составе учителей и родителей, в чьи задачи входило управление педагогическими кадрами, позволили улучшить результаты по языку и математике учеников начальной школы, обучавшихся в меньших по размеру классах (Duflo *et al.*, 2012). В Гамбии программа комплексного развития школ содействовала значительному сокращению абсентеизма среди учителей и учеников, но способствовала повышению школьных результатов только в тех районах, в которых наблюдался высокий уровень грамотности среди взрослого населения (Blimpo и Evans, 2011).

Важная роль благоприятной среды

Передача полномочий школам означает, что ответственность, в том числе за принятие решений, возлагается на родителей, учителей и директоров школ. Но центральная власть все же должна играть свою роль в обеспечении положительных результатов. Ей необходимо сосредоточить свои усилия на школах неблагополучных районов для укрепления их институционального и технического потенциала и обеспечения более эффективного использования учителями предоставленной им автономии. Ей необходимо также обеспечить устойчивую поддержку этому процессу, осознав тот факт, что распределение ответственности может быть изменено

мгновенно при помощи соответствующего закона, однако децентрализация представляет собой долгий эволюционный процесс: в течение последующих лет повсеместно требуются корректировки принятых мер и форм участия в их осуществлении. Правительственные органы могут научиться этому в процессе работы.

Они также должны обеспечить эффективный надзор за школами. Автономия школ требует смещения акцентов при осуществлении надзора за школами с административного контроля к требованию ответственности и предложению поддержки (De Grauwe, 2007). Но мало где в развивающихся странах имеются службы надзора, соответствующие этой задаче. В Бенине, Гвинее, Мали и Сенегале у сотрудников службы надзора нет финансовых и транспортных средств для командировок, тогда как число учителей из расчета на одного сотрудника растет (De Grauwe и Lugaz, 2007). В Южной Азии большинство сотрудников надзора должны обеспечивать контроль над большим числом школ. Таким образом, их возможности для обеспечения всеобъемлющей педагогической поддержки с целью повышения качества преподавания и обучения или проведения эффективной оценки весьма ограничены (World Bank, 2010b).

На уровне школ многие условия влияют на эффективность обучения, хотя его результаты неизменно зависят от местных факторов. Действенность реформ по децентрализации тесно связана с участием родителей и общины. Последняя оказывает свое влияние посредством участия в работе школьных комитетов. Тем не менее, в Индонезии и Пакистане целый ряд механизмов участия общины продолжал бездействовать в течение нескольких лет после осуществления реформ (Channa, 2014).

Школы должны располагать достаточными финансовыми и людскими ресурсами для того, чтобы взять на себя эту новую ответственность. Целый ряд факторов, таких, как уровень грамотности в общине, потенциал местных представителей власти и уровень человеческого развития, оказывают влияние на способность общины извлечь пользу из децентрализации. Рост автономии школ может вести к росту потребности в эффективном школьном руководстве и навыках управления.

Однако во многих странах единственными требованиями, предъявляемыми к кандидатам на должность директора школы, является учительская квалификация и стаж работы учителем. Но, обладая опытом преподавательской работы, не все учителя имеют необходимые знания и навыки для управления

ГЛАВА 6

школой. Международное обследование преподавания и обучения ОЭСР (ТАЛИС) показало, что в среднем приблизительно две трети времени директора школы уходит на решение административных вопросов, руководство, учебные программы и преподавание (OECD, 2014e). Но в системах образования с ограниченными ресурсами, где отсутствуют возможности для профессионального роста, сложно обеспечить систематическое и устойчивое создание потенциала для эффективного руководства школами (Vaillant, 2014).

Однако существуют и исключения. В 2005 г. в Чили был утвержден новый национальный стандарт в области руководства и определены новые функции руководителя. Примером продуманной и систематической подготовки может считаться программа сертификации продвинутого уровня в области управления и руководства школами, начатая в 2007 г. в Южной Африке. Со своей стороны, Объединенная Республика Танзания создала Агентство по развитию управления в образовании (Vaillant, 2014).

Влияние частных учебных заведений на качество образования

Со времени Дакара частное школьное образование получило большое распространение. В развитых странах, таких, как Швеция, и в странах со средним уровнем дохода, как Чили, коммерческим и другим частным структурам были в ускоренном порядке созданы возможности для предоставления образовательных услуг и финансирования образования (Demstader, 2013; Hsieh и Urquiola, 2006; McEwan и Carnoy, 2000; Orange, 2011). Государственное регулирование работы частных школ зачастую было сведено к минимуму. Появился целый ряд частных школ, рассчитанных на группы населения с разным доходом. Как отмечалось в главе 2, широкое распространение в таких развивающихся странах, как Гана, Индия, Кения, Нигерия и Пакистан, получили недорогие частные школы, часто выпадающие из поля зрения государства.

Противоречивые свидетельства воздействия частных школ на качество образования

Учащиеся частных школ часто демонстрируют более высокие результаты, чем учащиеся государственных школ. Сравнительный анализ недорогих частных школ и государственных школ в развивающихся странах

показал, что учащиеся частных школ Индии (French и Kingdon, 2010; Tooley *et al.*, 2010) и Кении (Dixon *et al.*, 2013; Ngware *et al.*, 2013), как правило, лучше учатся. Эта диспропорция между частным и государственным образованием, по всей вероятности, связана с тем, что более состоятельные и более благополучные ученики чаще оказываются в частных школах.

В Чили, где была возможность сравнить детей из частных и государственных школ из одинаковой среды, преимущество частной школы оказалось менее выраженным (Chudgar и Quin, 2012; McEwan, 2001). Об этом же свидетельствуют новые данные, полученные из США: после корректировки показателей качества образования с учетом демографических факторов, государственные школы оказываются даже более эффективными (Lubienski и Lubienski, 2013). С другой стороны, в Республике Корея, где учащиеся произвольным образом распределяются по частным или государственным средним школам, учащиеся частных школ показывают более высокие результаты, что связывают с большей автономией и более жесткой подотчетностью частных школ (Hahn *et al.*, 2014).

Практически нет свидетельств того, что частные школы предлагали бы инновационные пути повышения качества образования. Учебные программы частных школ в Гане и Нигерии мало различаются (Rolleston и Adefeso-Olateju, 2014), а в частных школах Кении не используются инновационные методы преподавания (Ngware *et al.*, 2013). Факты свидетельствуют о том, что у государственных школ больше возможностей для введения инноваций на уровне учебной программы, в то время как частные школы больше зависят от требований родителей, для которых первостепенное значение имеет хорошая оценка на экзаменах (Härmä, 2015).

В то же время все больше примеров свидетельствует о том, что в развивающихся странах учителя частных школ в среднем прикладывают больше усилий и встречают большую поддержку родителей, даже если здесь чаще нанимают неквалифицированных учителей и вынуждены мириться с большей текучестью кадров. Сопоставление частных и государственных школ в некоторых развивающихся странах показывает, что в частных школах ниже уровень абсентеизма среди учителей (Andrabi *et al.*, 2008; Chaudhury *et al.*, 2006), они в большей степени учитывают пожелания родителей и меньше наполняемость классов (Akaguri, 2014; Tooley *et al.*, 2008). Вместе с тем условия обучения в частных школах могут сильно различаться. В более бедных частных школах учителям платят лишь часть оклада учителей, находящихся на гражданской службе (Andrabi *et al.*, 2008; Fennell, 2013), а наименее дорогие школы

во многих развивающихся странах, как правило, имеют крайне недостаточную инфраструктуру (Härmä, 2015).

Выбор родителями частной школы связан не только с качеством образования, но также и с желанием обеспечить своим детям общение с более благополучными сверстниками (Elacqua *et al.*, 2006; Nechuba, 2009). В Новой Зеландии, США, Чили и Швеции значительная свобода при выборе школы часто приводит к углублению неравенства. Такая сортировка может иметь прямое воздействие на качество образования, так как в результате более состоятельные и способные учащиеся и более популярные школы получают все преимущества, в то время как государственные школы все больше обслуживают обездоленные слои населения (Fiske и Ladd, 2000; Hsieh и Urquiola, 2006).

В долгосрочной перспективе подобный выбор в пользу нерегулируемого роста частного сектора на протяжении десятилетий может привести к стигматизации государственных школ. Мало признанная пока проблема заключается в том, что усилий государственных школ по реформированию учебной программы, преподавания или управления может оказаться недостаточно для привлечения более широких слоев населения, если не будут приняты дополнительные меры по повышению престижа государственного образования.

Заключение

Все шесть целей, сформулированных в 2000 г. на Всемирном форуме по образованию в Дакаре, прямо или косвенно затрагивают проблему качества. В частности, цель 6 обязывает страны повысить качество образования во всех его аспектах. Несмотря на то, что попытки дать определение высококачественному образованию вызывают много споров, именно эта задача оказалась в центре общемировой дискуссии между заинтересованными сторонами – национальными правительствами, международными партнерами, органами образования и родителями.

Растет число обсуждений, докладов и транснациональных оценок качества образования, в которых получает отражение сравнительно недавний серьезный акцент на необходимости подотчетности и мониторинга системы. Кроме того, все больше стран проводит национальные оценки результатов школьной успеваемости.

Но высококачественное образование - это больше, чем результаты обучения, которые можно измерить

при помощи международных, региональных или национальных оценок. Обзор конкретных примеров, представленный в этой главе, позволяет выделить различные аспекты качества образования: большее число и лучшая подготовка учителей, более качественные учебные материалы, доступные всем учащимся, учебное время, в течение которого учителя и ученики активно вовлечены в учебную деятельность, инклюзивные и актуальные учебные программы, новые педагогические методики, более благоприятная учебная среда и более эффективное управление школами.

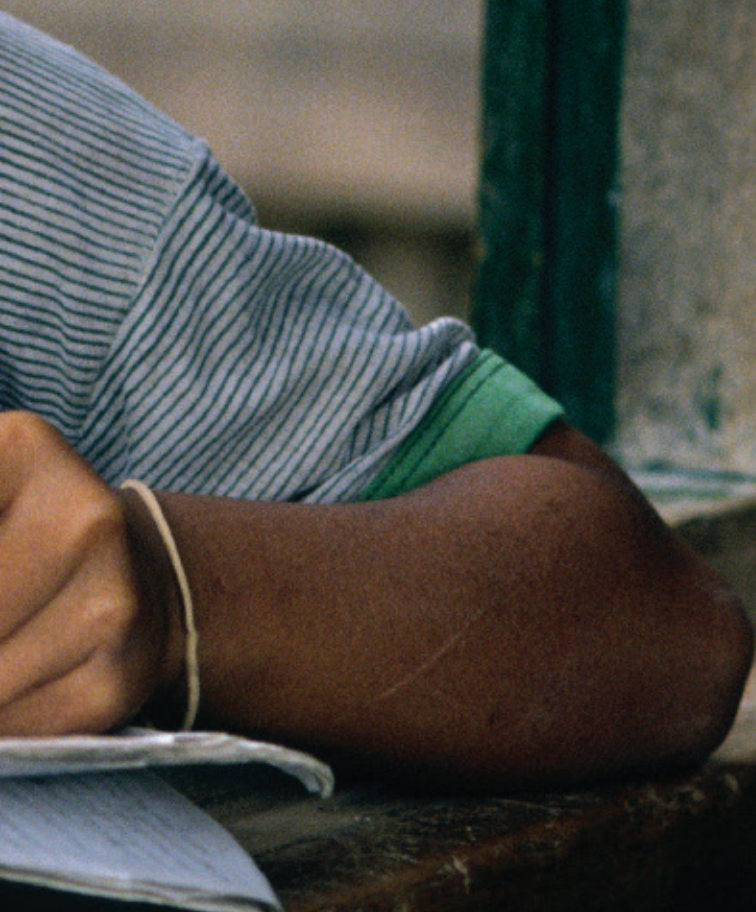
В то время как правительства, взявшие на себя обязательство по повышению качества образования, сталкиваются с рядом сложных выборов, проведение политики, направленной на решение этой задачи, вполне доступно большинству ограниченных в ресурсах государств. Более высокое качество образования, отвечающее различным потребностям и обстоятельствам всех учащихся, было достигнуто в самых разных политических контекстах и в обществах с самым разным уровнем дохода.



Фото: Philippe Body

Глава 7

Экстраполяция тенденций, индекс развития ОДВ и страны с неполными или отсутствующими данными





Экстраполяция тенденций, индекс развития ОДВ и страны с неполными или отсутствующими данными	243
Какова вероятность достижения странами целей ОДВ?	243
Индекс развития образования для всех	251
Заключение	261

Изучение тенденций на протяжении продолжительного периода времени обеспечивает более точную оценку по сравнению с измерением достижений в определенные моменты. В настоящей главе сравнивается прогресс, достигнутый в области образования, за периоды до и после проведения Дакарского форума. Авторы главы приходят к выводу о том, что инициатива ОДВ, несмотря на то, что она не смогла обеспечить достижение шести поставленных в Дакаре целей, тем не менее, приблизила мировое сообщество к их практической реализации. Результаты проведенных дополнительных исследований показывают, что этот вывод справедлив и в отношении стран с неполными или отсутствующими данными, которые авторы настоящего доклада путем целенаправленных усилий постарались включить в документ, используя для этого альтернативные источники информации.

Глава 7 Экстраполяция тенденций, индекс развития ОДВ и страны с неполными или отсутствующими данными

Какова вероятность достижения странами целей ОДВ?

В 2015 г., установленном в качестве предельного срока достижения целей в области развития, стало возможным не только проанализировать достигнутый прогресс в области образования для всех (ОДВ) со времени проведения в Дакаре в 2000 г. Всемирного форума по образованию, но и оценить, каким странам удалось достичь поставленных целей в области ОДВ. Исследования проводились в отношении трех из шести целей¹. Цель 1 не имела четких целевых показателей, в связи с чем был использован прокси-показатель. Две другие цели включали конкретные количественные показатели: цель 2 (всеобщее начальное образование) и цель 5 (устранение гендерного дисбаланса в начальном и среднем образовании).

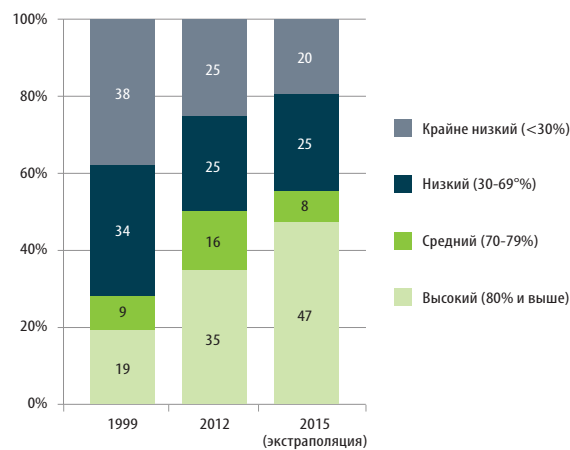
Приводимые прогнозные оценки представляют собой экстраполяцию в будущее наблюдаемых тенденций в отношении соответствующих страновых показателей за период с 1999 г. по 2012 г. В случаях, когда имелось достаточно данных, проводилась дополнительная экстраполяция на основе тенденций 1990-х годов, с тем чтобы оценить результаты осуществления Дакарских рамок действий, сопоставив их с прогрессом, достигнутым в период с 1990 г. по 1999 г. после проведения Джомтьенской конференции.

Цель 1: Дошкольное образование

Дакарские рамки действий содержат обращенный к правительствам призыв к расширению и совершенствованию комплексных мер по воспитанию и образованию детей младшего возраста (ВОДМ), особенно в отношении наиболее уязвимых и обездоленных детей. Как указано в главе 1, после 1999 г. был достигнут значительный прогресс в охвате дошкольным образованием, который измеряется брутто-коэффициентом охвата (БКО). При этом миллионы детей во всем мире все еще не имеют доступа к дошкольному образованию.

1. Анализ прогресса на пути к достижению цели 4, касающейся распространения грамотности среди взрослых, еще одной цели с количественными параметрами – вдвое сократить к 2015 г. уровень неграмотности взрослых по сравнению с 2000 г. – приводится в главе 4. Цели 3 и 6 не имеют четких количественных параметров и поэтому не были включены в этот анализ.

Диаграмма 7.1: Цель 1 – Несмотря на значительный прогресс, достигнутый после 1999 г., охват дошкольным образованием по состоянию на 2015 г. остается на достаточно низком уровне почти в каждой пятой стране
Процентная доля стран в разбивке по коэффициенту охвата дошкольным образованием в 1999 г., 2012 г. и 2015 г. (экстраполяция на основе тенденций, преобладавших в 1999–2012 гг.)



Примечание: На диаграмме представлены страны, по которым имеются данные за конкретные годы: 1999 г. – 166 стран, 2012 г. – 159 стран, 2015 г. – 148 из 207 стран. Не представленные на диаграмме страны с недостаточными данными составляют около 20%, 23% и 28%, соответственно, от общего числа стран за указанные годы.
Источник: Приложение, Статистическая таблица 3В, база данных СМЮ; Bruneforth (2015 г.).

Как показано на **Диаграмме 7.1**, из 148 стран, по которым имеются достаточные данные для экстраполяции тенденций на 2015 г.:

- 70 стран (47%) будут иметь высокий уровень охвата дошкольными программами с БКО выше 80%. На диаграмме представлены все охваченные ОДВ регионы, большинство стран, по которым имеются данные, представляют Центральную и Восточную Европу, Латинскую Америку и Карибский бассейн, Северную Америку и Западную Европу (**Таблица 7.1**).
- 12 стран (8%) относятся к промежуточной категории с БКО на уровне 70–79%, 66 стран имеют низкий (30–69%) или крайне низкий (ниже 30%) показатель БКО и составляют 25% и 20%, соответственно, из общего числа 148 стран, включенных в проекцию. Большинство стран с низким БКО относятся к региону арабских государств, Восточной Азии

Более половины стран с крайне низким прогнозируемым охватом дошкольным образованием находятся в Африке к югу от Сахары

ГЛАВА 7

и Тихоокеанскому региону, а также к Латинской Америке и Карибскому бассейну. Однако в этот список вошли также страны, представляющие другие регионы, например, Армения, Камерун, Исламская Республика Иран и Хорватия. Почти половина стран, где прогнозируемый уровень охвата дошкольным образованием останется крайне низким, находятся в Африке к югу от Сахары. В эту же категорию также входит бывшая югославская Республика Македония, Камбоджа и Таджикистан. Ожидается, что в Таджикистане в 2015 г. на крайне низком уровне (ниже 10%) останется не только БКО дошкольным образованием, но и результаты прогресса, достигнутого после 1999 г.

Несмотря на то, что программами обучения детей младшего возраста охвачены далеко не все дети и, особенно, те, кто в нем больше всего нуждается, за 15 лет с момента проведения Всемирного форума по образованию в Дакаре удалось достичь значительного прогресса в этой области. На диаграмме 7.1 показано, что в период с 1999 г. по 2015 г. число стран с высоким уровнем БКО дошкольным образованием увеличилось более чем в два раза - с 32 (19% стран, по которым имеются данные) до 70 стран (47%). Следовательно, за

тот же период доля стран с крайне низким уровнем охвата сократилась почти вдвое, с 38% до 20%. Две трети из этих стран, сообщивших в 2015 г. о БКО дошкольным образованием на уровне выше 80%, достигли этого уровня после 1999 г.

Прогресс за указанный период впечатляет еще больше, если сравнивать с тем, что было бы, если бы тенденции охвата дошкольным образованием, наблюдавшиеся в 1990-е годы, сохранились. Сравнение на основе экстраполяции тенденций, преобладавших в 1990-1999 гг. и в 1999-2012 гг., показывает, что в период 1999-2012 гг. в 52 странах прогресс ускорился: прогнозные оценки уровня брутто-коэффициента охвата дошкольным образованием этих стран оказались существенно выше, чем при расчете БКО на основе экстраполяции тенденций 1990-х годов.

Это, в частности, относится к ряду стран с крайне низким по состоянию на 1999 г. уровнем охвата дошкольным образованием, которые в результате перешли в категорию стран с высоким уровнем БКО. В Алжире брутто-коэффициент охвата увеличился с 2% в 1999 г. до 79% в 2011 г., который, по прогнозам, окажется в 2015 г. на уровне 101%, а не 5%, как это было

В период с 1999 г. по 2015 г. число стран с высоким уровнем брутто-коэффициентом охвата дошкольным образованием увеличилось более чем в два раза

Таблица 7.1: Цель 1 – Перспективы достижения странами к 2015 г. брутто-коэффициента охвата дошкольным образованием на уровне не менее 80%

Высокий уровень (БКО: уровень 80% и выше) достигнут к 1999 г. и поддерживается	23	Аруба, Беларусь, Бельгия, Германия, Дания, Доминика, Израиль, Исландия, Испания, Италия, Куба, Маврикий, Мальта, Новая Зеландия, Сейшельские Острова, Словакия, Суринам, Таиланд, Франция, Чешская Республика, Швейцария, Эстония, Япония		
Высокий уровень (БКО: уровень 80% и выше) достигнут после 1999 г. и поддерживается	47	Австрия, Алжир, Ангола, Антигуа и Барбуда, Аргентина, Барбадос, Болгария, Британские Виргинские Острова, Бруней-Даруссалам, Венгрия, Венесуэла (Б. Р.), Вьетнам, Гана, Гренада, Кабо-Верде, Кипр, Коста-Рика, Латвия, Ливан, Литва, Люксембург, Малайзия, Мальдивские Острова*, Мексика, Монголия, Науру, Непал, Норвегия, ОАЭ, Острова Кука, Пакистан, Перу, Польша, Португалия, Республика Молдова, Российская Федерация, Словения, Соединенное Королевство, Тринидад и Тобаго*, Украина, Уругвай, Чили, Швеция, Эквадор, Экваториальная Гвинея, Южная Африка, Ямайка		
Уровень, который, вероятно, будет достигнут	Средний уровень (БКО: 70-79%)	12	Албания, Вануату, Гватемала, Индия, Никарагуа, Панама, Сальвадор, Финляндия	Греция, Канада, Румыния, Соединенные Штаты Америки
	Низкий уровень (БКО: 30-69%)	37	Армения, Бахрейн, Белиз, Гондурас, Египет, Индонезия, Иран (Исламская Республика), Казахстан, Каймановы Острова*, Камерун, Катар, Кения*, Китай, Колумбия, Лесото, Сан-Томе и Принсипи, Соломоновы Острова, Судан, Турция, Филиппины*, Хорватия, Черногория	Боливия (М.Г.), Доминиканская Республика, Иордания, Палестина, Парагвай
	Крайне низкий уровень (БКО: <30%)	29	Азербайджан, Бенин, Бутан, Буркина-Фасо, Бурунди, Камбоджа, Конго, Кот-д'Ивуар, Демократическая Республика Конго, Джибути, Эритрея, Фиджи*, Кыргызстан, Лаосская НДР, Мадагаскар, Мали, Мьянма, Нигер, Нигерия, Руанда, Сенегал, Сирийская Арабская Республика, Того, Йемен	Ирак*, Таджикистан, Узбекистан
			Продвижение вперед: значительный прогресс	Продвижение вперед: некоторый прогресс
				Отставание: медленное продвижение или отдаление от поставленной цели
			Изменения с 1999 г.	
Страны, не включенные в исследование (недостаточные или отсутствующие данные)	59	Андорра, Афганистан, Багамские Острова, Босния и Герцеговина, Ботсвана, Бразилия, Габон, Гаити, Гамбия, Гвинея, Гвинея-Бисау, Грузия, Замбия, Зимбабве, Ирландия, Кирибати, КНДР, Коморские Острова, Кюрасао, Либерия, Ливия, Мавритания, Макао (Китай), Малави, Микронезия (Ф.Ш.), Мозамбик, Монако, Монтсеррат, Намибия, Нидерланды, Ниуэ, Новая Гвинея, Объединенная Республика Танзания, Оман, Острова Теркс и Кайкос, Палау, Республика Корея, Сан-Марино, Саудовская Аравия, Свазиленд, Сен-Мартен, Сент-Винсент и Гренадины, Сент-Китс и Невис, Сингапур, Синт-Мартен, Сомали, Сьерра-Леоне, Тимор-Лешти, Токелау, Тонга, Тувалу, Тунис, Туркменистан, Уганда, Центральноафриканская Республика, Чад, Шри-Ланка, Эфиопия, Южный Судан		

Примечание: Страны, помеченные звездочкой (*), не располагают данными за 2007 г., 2008 г. или 2009 г., однако имеющиеся точки наблюдения были сочтены достаточными для экстраполяции тенденций.

Источник: Bruneforth (2015 г.).

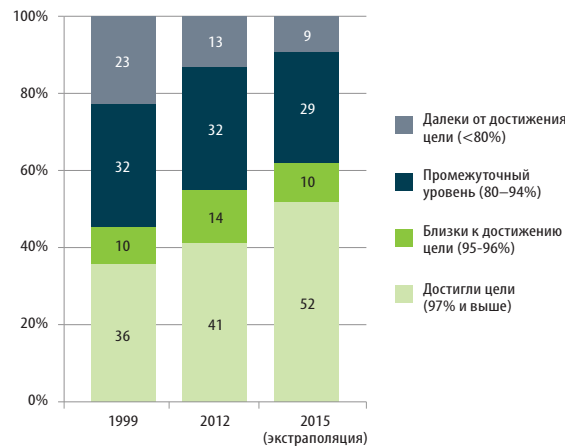
Экстраполяция тенденций, индекс развития ОДВ и страны с неполными или отсутствующими данными

бы при сохранении тенденций 1990-1999 гг. Еще одним ярким примером является Ангола: в период с 1999 по 2012 гг. ее брутто-коэффициент охвата дошкольным образованием увеличился с 27% до 86%, т.е. рост составил 59%, по сравнению с 10% при экстраполяции тенденций 1990-1999 гг. Таким образом, Ангола перешла из группы стран с крайне низким уровнем БКО в категорию стран с высоким его уровнем; прогнозные оценки на основе экстраполяции тенденций периода 1990-1999 гг. показывают, что к 2015 г. уровень БКО в лучшем случае достиг бы 43%.

С другой стороны, в 21 стране после 1999 г. прогресс в области охвата дошкольным образованием замедлился по сравнению с тенденциями 1990-1999 гг., что повлияло на прогнозируемое положение дел в 2015 г. В числе указанных стран - Многонациональное Государство Боливия, Палестина, бывшая югославская Республика Македония и Соединенное Королевство. Пример последней страны указывает на то, что странам с высоким уровнем дохода следует уделять неослабное внимание вопросам дошкольного образования.

Диаграмма 7.2: Несмотря на то, что около половины стран, по которым имеются данные, пока не достигли или далеки от достижения в 2015 г. поставленной цели, с 1999 г. наблюдается очевидный прогресс на пути к всеобщему охвату начальным образованием

Процентная доля стран в разбивке по уровню скорректированного нетто-коэффициента охвата начальным образованием в 1999 г., 2012 г. и 2015 г. (на основе экстраполяции тенденций 1995-2012 гг.)



Примечание: На диаграмме представлены страны, по которым имеются данные за конкретные годы: 1999 г. - 145 стран, 2012г. - 146 стран, 2015 г. - 140 из общего числа 207 стран. Не представленные на диаграмме страны с недостаточными данными составляют около 30%, 29% и 32%, соответственно, от общего числа стран за указанные годы.

Источник: Приложение, Статистическая таблица 5, база данных СИУ; Bruneforth (2015 г.).

Таблица 7.2: Цель 2 – Перспективы достижения странами к 2015 г. цели всеобщего охвата начальным образованием

Целевой показатель достигнут (СНКО: 97% и выше) к 1999 г. и поддерживается	33	Аруба, Белиз, Бельгия, Вьетнам, Германия, Гренада*, Дания, Израиль, Иордания, Ирландия, Исландия, Испания, Италия, Кабо-Верде, Кипр, Куба, Кувейт*, Латвия, Литва, Мексика, Нидерланды, Новая Зеландия, Норвегия, Португалия, Республика Корея, Сент-Винсент и Гренадины, Соединенное Королевство, Того, Финляндия, Франция, Швейцария, Швеция, Япония			
Целевой показатель достигнут (СНКО: уровень 97% и выше) после 1999 г. и поддерживается	40	Австралия, Алжир, Багамские Острова, Барбадос, Бурунди, Венгрия, Гватемала, Гондурас, Греция, Грузия, Египет, Замбия, Индия, Иран (Исламская Республика), Казахстан, Камбоджа, Кыргызстан, Маврикий, Марокко, Маршалловы Острова, Монголия, Непал, Никарагуа, ОАЭ Эмираты, Объединенная Республика Танзания*, Оман, Острова Кука, Российская Федерация, Руанда, Сальвадор, Сан-Томе и Принсипи, Сирийская Арабская Республика, Словения, Таджикистан, Тунис, Украина, Уругвай, Фиджи, Хорватия, Черногория			
Уровень, который, вероятно будет достигнут	Близкий к целевому уровню (СНКО 95-96%)	14	Бенин*	Венесуэла (Б. Р.), Ирак*, Того*	Бангладеш*, Болгария, Индонезия, Люксембург, Перу, Польша, Самоа, Сейшельские Острова, Турция, Эквадор
	Средний уровень (СНКО 80-94%)	40	Бутан, Гана, Гвинея, Йемен, Кения*, Лаосская НДР, Лесото, Мали, Мозамбик, Свазиленд*, Сенегал, Центральноафриканская Республика*	Ботсвана*, бывшая югославская республика Македония, Доминиканская Республика, Румыния, Тонга	Азербайджан, Ангилья*, Беларусь, Боливия, Британские Виргинские Острова, Доминика, Колумбия, Ливан*, Малави*, Мальдивские Острова*, Намибия, Палестина, Панама, Республика Молдова, Сент-Китс и Невис, Сент-Люсия, Сербия*, Суринам, США, Филиппины*, Шри-Ланка, Эстония, Южная Африка
	Низкий уровень (СНКО <80%)	13	Буркина-Фасо, Джибути, Мавритания, Нигер, Пакистан*, Чад, Эритрея	Нигерия	Гайана*, Гамбия, Кот-д'Ивуар*, Парагвай, Экваториальная Гвинея
			Продвижение вперед: значительный прогресс	Продвижение вперед: некоторый прогресс	Отставание: медленное продвижение или отдаление от поставленной цели
Изменения с 1999 г.					
Страны, не включенные в исследование (недостаточные или отсутствующие данные)	67	Австрия, Албания, Ангола, Андорра, Антигуа и Барбуда, Аргентина, Армения, Афганистан, Бахрейн, Бермудские Острова, Босния и Герцеговина, Бразилия, Бруней-Даруссалам, Вануату, Габон, Гаити, Гвинея-Бисау, Д.Р. Конго, Зимбабве, Каймановы Острова, Камерун, Канада, Катар, Кирибати, Китай, КНДР, Коморские Острова, Конго, Коста-Рика, Кюрасао, Либерия, Ливия, Мадагаскар, Макао (Китай), Малайзия, Мальта, Микронезия (Ф.Ш.), Монако, Монтсеррат, Мьянма, Науру, Ниуэ, Новая Гвинея, Острова Теркс и Кайкос, Палау, Сан-Марино, Саудовская Аравия, Сингапур, Синт-Мартен, Словакия, Соломоновы Острова, Сомали, Судан, Сьерра-Леоне, Таиланд, Тимор-Лешти, Токелау, Тувалу, Туркменистан, Уганда, Узбекистан, Чехия, Чили, Эфиопия, Южный Судан, Ямайка			

Примечание: Страны, помеченные звездочкой (*), не располагают данными за 2007 г., 2008 г. или 2009 г., однако имеющиеся точки наблюдения были сочтены достаточными для экстраполяции тенденций. Страны представлены в разбивке по темпам прогресса после 1999 г. и по уровню СНКО, которые указывают прогнозную дистанцию до достижения цели всеобщего охвата начальным образованием в 2015 г.

Источник: Bruneforth (2015 г.).

Цель всеобщего начального образования не была достигнута значительным числом стран

Цель 2: Всеобщее начальное образование

Как отмечалось в Главе 2, достижению цели всеобщего начального образования было обеспечено приоритетное внимание, надлежащее финансирование, политическая поддержка и активный мониторинг. Тем не менее, эта цель в значительной степени не была достигнута в большом числе стран, где десятки миллионов детей по-прежнему не посещают школу и не реализуют свое основное право на образование. В **Диаграмме 7.2** и в **Таблице 7.2** приводятся обобщенные результаты экстраполяции тенденций, охватывающей 140 стран (из общего числа 207 стран), по которым имеются достаточные данные, на основе скорректированного нетто-коэффициента охвата начальным образованием (СНКО²). Из указанного числа стран 61 стране удалось достичь поставленной цели к 2012 г.; для 79 стран, еще не достигших этой цели, данные основаны на результатах экстраполяции тенденций.

Как показано на **Диаграмме 7.2**:

- Лишь 73 страны (52%) из 140 стран выборки, скорее всего, достигнут всеобщего охвата начальным образованием к 2015 г., при этом СНКО в этих странах составит по меньшей мере 97%³. Большинство из них относятся к странам Северной Америки и Западной Европы (18), Латинской Америки и Карибского бассейна (14), далее следуют страны Восточной Азии и Тихого океана (9), региона арабских государств (9) и Центральной и Восточной Европы (8). По показателю достижения цели всеобщего начального образования к 2015 г. страны Центральной, Южной и Западной Азии, а также Африки к югу от Сахары в меньшей степени представлены в этой группе, лишь 5, 3 и 7 стран, соответственно (**Таблица 7.2**). Во многих странах, которые уже достигли указанной цели, обязательное и бесплатное начальное образование было введено уже давно и строго обеспечивается.

2. СНКО отражает долю детей младшего школьного возраста, посещающих начальную или среднюю школу. Экстраполяция была выполнена только в отношении стран с данными, включающими по меньшей мере семь точек наблюдения в период с 1999 - 2012 гг., с уровнем СНКО ниже 97% в 1999 г., в 2012 г. или в том и другом году. Для 61 страны, где уровень СНКО по состоянию на 2012 г. составлял 97% и выше, цель считалась достигнутой. Для этих стран экстраполяция тенденций в отношении СНКО не проводилась, однако они включены в общий анализ.

3. ВДМ определяет всеобщий охват начальным образованием как СНКО на уровне не менее 97%. Данный показатель указывает лишь на то, все ли дети, относящиеся к возрастной группе, официально установленной для начальной ступени образования, посещают школу; он не указывает на завершении образовательной программы. Тем не менее, если он составляет 97% и выше на протяжении многих лет подряд, то, вполне вероятно, что все посещающие школу дети заканчивают по меньшей мере программу начального образования.

- Ожидается, что к 2015 г. 14 стран (10%) будут близки к достижению цели, с СНКО на уровне 95% и 96%. Подавляющее большинство этих стран, в частности Болгария, Индонезия, Люксембург, Перу и Польша, медленно продвигались к этому целевому показателю, либо, напротив, отдалялись от него. Того и Боливарианская Республика Венесуэла, занимавшие в 1999 г. промежуточный уровень, смогли приблизиться к достижению поставленной цели.
- 40 стран (29%), вероятно, окажутся в 2015 г. на полпути к достижению цели всеобщего охвата начальным образованием; их СНКО будет находиться в пределах 80-94%. Примерно две пятых стран смогли добиться значительного или определенного прогресса с 1999 г., в то время как в подавляющем большинстве стран наблюдается отставание и снижение, иногда значительное, СНКО. Это, в частности, относится к некоторым странам Латинской Америки и Карибского бассейна, включая Британские Виргинские Острова и Сент-Китс и Невис, показатель охвата которых снизился по сравнению с 1999 г. Многонациональное Государство Боливия, Колумбия и Сент-Люсия также значительно сдали свои позиции по сравнению с 1999 г. наряду с такими странами из других регионов, как Южная Африка и Шри-Ланка. Тенденции во всех этих странах указывают на необходимость принятия правительствами решительной целенаправленной и последовательной политики для ускорения прогресса и сохранения достижений, которые удалось обеспечить благодаря расширению охвата школьным образованием.
- По прогнозам, 13 стран (9%) останутся далеки от достижения целевого показателя к 2015 г., их уровень СНКО окажется ниже 80%. Большинство из них расположены в Африке к югу от Сахары, однако эта группа включает также Джибути и Мавританию, расположенные в регионе арабских государств, Пакистан – в Южной и Западной Азии, а также Гайану и Парагвай – в регионе Латинской Америки и Карибского бассейна. В Парагвае доля посещающих школу детей младшего школьного возраста значительно сократилась в период 1999-2011 гг. с почти 97% до 83%.

Доступ к школьному образованию является важным шагом на пути обеспечения всеобщего начального образования, однако в Дакарских рамках действий наряду с этим содержится призыв к правительствам обеспечить, чтобы все поступающие в школу, заканчивали программу образования. Слабый

Экстраполяция тенденций, индекс развития ОДВ и страны с неполными или отсутствующими данными

прогресс в отношении показателей законченного начального образования делает задачу всеобщего охвата начальным образованием к 2015 г. еще более трудновыполнимой. Имеющиеся данные показывают, что прогресс на пути к обеспечению всеобщего начального образования был неравномерным: число детей, охваченных школьным обучением, возросло, однако показатели законченного образования отставали. Низкий показатель законченного образования означает, что цель всеобщего начального образования по-прежнему останется в отношении миллионов детей нереализованной.

Из **Диаграммы 7.3** следует, что из 139 стран, по которым имеются достаточные данные для экстраполяции тенденций в отношении показателя числа детей, доучившихся до последнего класса:

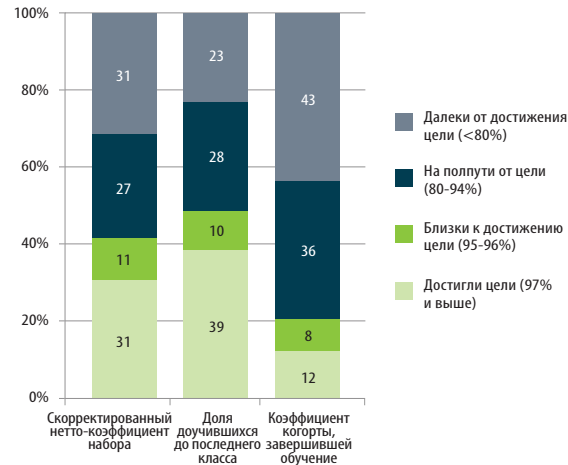
- К 2015 г. в 54 странах (39%) почти все дети, обучающиеся в начальной школе, доучатся до последнего класса, большинство этих стран находятся в Центральной и Восточной Европе, Центральной Азии, Северной Америке и Западной Европе.
- В 14 странах (10%) 95-96% детей доучатся до последнего класса.
- В 39 странах (28%) от 80% до 94% детей доучатся до последнего класса.
- В 32 странах (23%), три четверти из которых находятся в Африке к югу от Сахары, как минимум 20% детей, вероятно, преждевременно прекратят обучение. В некоторых странах, включая Бенин, Мадагаскар, Уганду, Эритрею и Эфиопию, ситуация с отсевом детей ухудшилась, а показатель доучившихся до последнего класса снизился с 1999 г. по меньшей мере на 20%.

Сопоставление на Диаграмме 7.3 показателей, касающихся набора и завершения обучения, для оценки вероятности того, какая часть когорты детей, поступивших в школу, окончит ее, показывает дистанцию, которую необходимо пройти до достижения цели всеобщего начального образования. Из 106 стран, по которым может быть сделана экстраполяция в отношении скорректированного нетто-коэффициента набора и доли доучившихся до последнего класса:

- Ожидается, что лишь 13 стран (12%) обеспечат всеобщее начальное образование к 2015 г. с показателем охвата не ниже 97% когорты детей, поступивших в школу и доучившихся до последнего класса. Семь стран находятся в Западной Европе

Диаграмма 7.3: Цель 2 – Всеобщий доступ к начальному образованию и завершение программы начальной школы остаются труднодостижимыми задачами: только 13% стран, по которым имеются данные для экстраполяции тенденций, достигнут этого целевого показателя к 2015 г.

Процентная доля стран в разбивке по уровню скорректированного нетто-коэффициента набора, доле детей, доучившихся до последнего класса и коэффициенту когорты, завершившей обучение в 2015 г. (проекция на основании тенденций 1999-2012 гг.)



Примечание: На диаграмме представлены только страны, по которым имеются данные в отношении конкретных показателей: скорректированный нетто-коэффициент набора - 132 страны, доля детей, доучившихся до последнего класса - 139 стран, коэффициент когорты, завершившей обучение - 106 стран, из общего числа 207 стран. Не включенные страны, данные в отношении которых недостаточны, составляют соответственно 36%, 33% и около 49% от общего числа.
Источники: Приложение, Статистические таблицы 4, 6 (издание) и 7 (веб-сайт); база данных СИО; Bruneforth (2015 г.).

(Ирландия, Италия, Норвегия, Соединенное Королевство, Финляндия, Франция и Швейцария), три страны - в Центральной Азии, Центральной и Восточной Европе (Казахстан, Таджикистан и Хорватия), две - в Восточной Азии (Республика Корея и Япония) и одна - в регионе арабских государств (Тунис).

- В 46 странах (43%) проекция коэффициента когорты, завершившей обучение, составляет менее 80%. В 16 странах этот показатель будет ниже 50%, а в Эритрее составит всего 20%.

Неспособность большинства стран достичь цели всеобщего начального образования не должна умалять успехи в реализации Дакарских рамок действий. С 2000 г. многим странам удалось добиться более существенного прогресса в обеспечении охвата всеобщим начальным образованием, чем за десятилетие после Джомтьенской конференции.

На Диаграмме 7.2 показан четкий прогресс в обеспечении охвата всеобщим начальным образованием после 1999 г.: к 2015 г. число стран с

ГЛАВА 7

уровнем СНКО не менее 97%, увеличилось с 52 до 73 (с 36% до 52%). Большинству стран (40), которые должны были достичь этой цели к 2015 г., после 1999 г. смогли добиться этого (Таблица 7.2). Поскольку в период 1999-2015 гг. многим странам удалось добиться поставленной цели, процентная доля стран с низким СНКО, далеких от достижения цели, снизилась более чем в два раза, с 23% до 9%.

Из 27 стран с уровнем СНКО ниже 80% в 1999 г., в отношении которых можно было использовать экстраполяцию тенденций, 20 стран увеличили к 2012 г. этот показатель более чем на 27%. В Бурунди, Джибути и Нигере доля детей младшего школьного возраста, посещающих начальную или среднюю школу, увеличилась более чем в два раза. В Бурунди она возросла с 41% в 1999 г. до 94% в 2010 г. благодаря отмене с 2005 г. платы за обучение; столь серьезный прогресс указывает на то, что Бурунди достигнет всеобщего охвата к 2015 г. Замбия, Марокко и Непал были также далеки от цели в 1999 г., однако достигли ее уже в 2012 г.

Успех, которого странам удалось добиться, становится более наглядным при сопоставлении с прогрессом, реализованным до 1999 г. В связи с недостаточностью данных сопоставление тенденций до и после 1999 г. было проведено только в отношении 63 стран, 19 из которых были далеки от достижения цели всеобщего охвата начальным образованием, либо находились на полпути к ее достижению. В 16 странах прогресс в 1999-2012 гг. был более существенным, чем до 1999 г., а экстраполяция СНКО этих стран на 2015 г. на основе тенденций 1999-2012 гг. дает гораздо более высокие результаты в сравнении с проекцией тенденций 1990-х годов.

В 1999 г. СНКО Марокко составлял 71%. Таким образом, при сохранении тенденций предшествующего периода проецируемый коэффициент составил бы в 2015 г. 89%. Однако вследствие серьезного прогресса в период после 1999 г. цель всеобщего охвата начальным образованием была достигнута уже в 2013 г. В 1999 г. СНКО Буркина-Фасо, Джибути и Нигера был ниже 40% и на сегодняшний день по-прежнему далек от целевого показателя. В то же время благодаря значительному прогрессу после 1999 г. СНКО в этих странах в 2012 г. был выше уровня, рассчитанного на основе экстраполяции тенденций 1990-х годов.

Процесс ОДВ оказал явное и очевидное воздействие на ситуацию и способствовал ускорению прогресса в охвате начальным образованием во многих странах. Вместе с тем в ряде стран, например, в Азербайджане,

Колумбии, Парагвае и Южной Африке, его влияние было несущественным, более того, в них наблюдалось ухудшение ситуации после 1999 г.

Цель 5: Гендерный паритет и равенство в образовании

Прогресс в достижении цели, касающейся гендерного паритета, стал одним из наиболее важных успехов ОДВ после 1999 г., особенно в ряде стран с весьма заметными на тот период проявлениями гендерного неравенства, о которых говорится в Главе 5. Это особенно характерно для начального образования, где существенный рост показателей охвата коснулся в значительной степени девочек во многих странах, особенно в Южной и Западной Азии и в странах Африки к югу от Сахары.

Оценка степени достижения цели гендерного паритета в 2015 г. основывается на экстраполяции тенденций применительно к индексу гендерного паритета (ИГП), рассчитанному на основе проецируемого брутто-коэффициента охвата (БКО) начальным и средним образованием. Начиная со Всемирного доклада по мониторингу ОДВ за 2003/2004 гг., гендерный паритет определяется как ИГП в пределах показателя 0,97-1,03. Из общего числа 207 стран достаточными данными для экстраполяции тенденций на 2015 г. в отношении начального образования располагали 170 стран, а в отношении среднего образования - 157 стран, в том числе 107 стран, уже достигших к 2012 г. гендерного паритета в начальном образовании, и 58 стран, обеспечивших гендерный паритет в среднем образовании.

На **Диаграмме 7.4а** представлено распределение стран по уровню ИГП в начальном образовании. Из 170 стран, имеющих данные по начальному образованию:

- 117 стран (69%) достигли или, вероятнее всего, достигнут гендерного паритета со значением ИГП в пределах 0,97-1,03. Большинство стран этой группы находятся в Северной Америке и Западной Европе (24), Латинской Америке и Карибском бассейне (20), Центральной и Восточной Европе (19), в Восточной Азии и регионе Тихого океана (19); 17 стран Африки к югу от Сахары, вероятно, также достигнут гендерного паритета в начальном образовании, как и семь стран региона арабских государств и Центральной Азии, соответственно, а также четыре страны в Южной и Западной Азии.

После 2000 г. прогресс многих стран в обеспечении всеобщего начального образования был более значительным, чем в первые десять лет после Джомтьенской конференции

Экстраполяция тенденций, индекс развития ОДВ и страны с неполными или отсутствующими данными

- 17 стран (10%), скорее всего, будут близки к 2015 г. к достижению цели со значениями ИГП в пределах 0,95-0,96 или 1,04-1,05. В большинстве этих стран наблюдается медленный прогресс. Некоторым из них удалось достичь целевого показателя в 1999 г., однако вслед за этим наметился небольшой откат. К числу последних относится ряд стран Латинской Америки и Карибского бассейна, включая Колумбию, Сальвадор, Парагвай, Уругвай и Чили. В то же время Буркина-Фасо, Камбоджа, Марокко, Пакистан и Того достигли после 1999 г. значительного прогресса в деле обеспечения гендерного паритета в начальном образовании.
- По результатам экстраполяции тенденций на 2015 г. 35 стран (21%), включенных в выборку, к 2015 г. окажутся на полпути к достижению гендерного паритета со значением ИГП в пределах 0,80-0,94 или 1,06-1,25. В большинстве этих стран отмечается медленный прогресс в достижении гендерного паритета или снижение показателей ИГП. Ситуация в отношении девочек ухудшилась на Британских Виргинских Островах, в Гренаде, Доминиканской Республике, Кабо-Верде, Ливане, Суринаме и в Южной Африке. В ряде других стран, например в Гамбии, Гайане,

Малави, Мавритании, Непале и Сенегале, произошло обратное: в рамках расширения охвата начальным образованием недопредставленными оказались мальчики.

- Центральнаяафриканская Республика, вероятно, окажется единственной страной, наиболее далекой от достижения гендерного паритета в начальном образовании с показателем ИГП ниже 0,80. В 2001-2012 гг. ЦАР удалось достичь некоторого прогресса: показатель ее ИГП увеличился с 0,68 до 0,74. Однако эти хрупкие успехи, скорее всего, будут утрачены из-за конфликтной ситуации, сохраняющейся с 2012 г.

Прогресс на пути к ликвидации гендерного неравенства после 1999 г. был значительно менее заметным в сфере среднего образования. Согласно результатам экстраполяции, более двух третей стран, по которым имеются данные, к 2015 г. достигнут гендерного паритета на уровне начального образования, но лишь менее половины добьются аналогичных результатов на уровне средней школы. На **Диаграмме 7.4b** отражен масштаб этой проблемы. Согласно оценке на основе проведенной в отношении 157 стран экстраполяции тенденций:

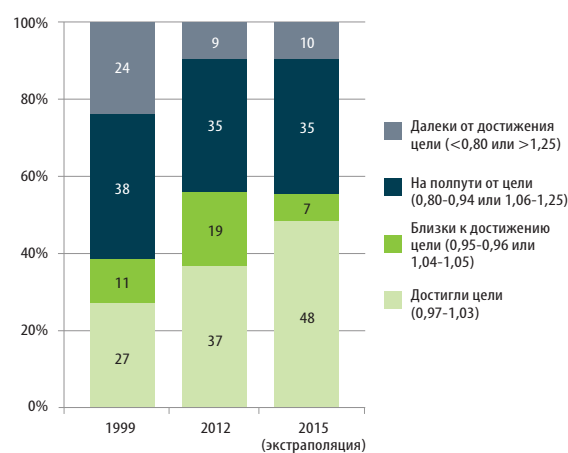
Прогресс в достижении цели, касающейся гендерного паритета, стал одним из наиболее важных успехов ОДВ

Диаграмма 7.4: Цель 5 – Несмотря на то, что более двух третей стран, по которым имеются данные, вероятнее всего, достигнут гендерного паритета в начальном образовании к 2015 г., менее чем половине стран удастся добиться аналогичных результатов в среднем образовании

а. Процентная доля стран в разбивке по индексу гендерного паритета в начальном образовании в 1999 г., 2012 г. и 2015 г. (экстраполяция на основе тенденций 1999-2012 гг.)



б. Процентная доля стран в разбивке по индексу гендерного паритета в среднем образовании в 1999 г., 2012 г. и 2015 г. (экстраполяция на основе тенденций 1999-2012 гг.)



Примечания: На диаграмме 7.4а представлены все страны, по которым имеются данные за соответствующие годы: 1999 г. – 184 страны, 2012 г. – 169 стран, 2015 г. – 170 стран из общего числа 207 стран. Не представленные на диаграмме страны, располагающие недостаточными данными, составляют 11%, 18% и 18%, соответственно, от общего числа стран. На диаграмме 7.4б представлены все страны, по которым имеются данные за соответствующие годы: 169 стран – в 1999 г., 158 – в 2012 г. и 157 – в 2015 г., из общего числа 207 стран. Не представленные на диаграмме страны, располагающие недостаточными данными, составляют 18%, 24% и 24%, соответственно, от общего числа стран.

Источники: Приложение, Статистические таблицы 5, 7 (издание) и 8 (веб-сайт); база данных СИО; Bruneforth (2015 г.).

ГЛАВА 7

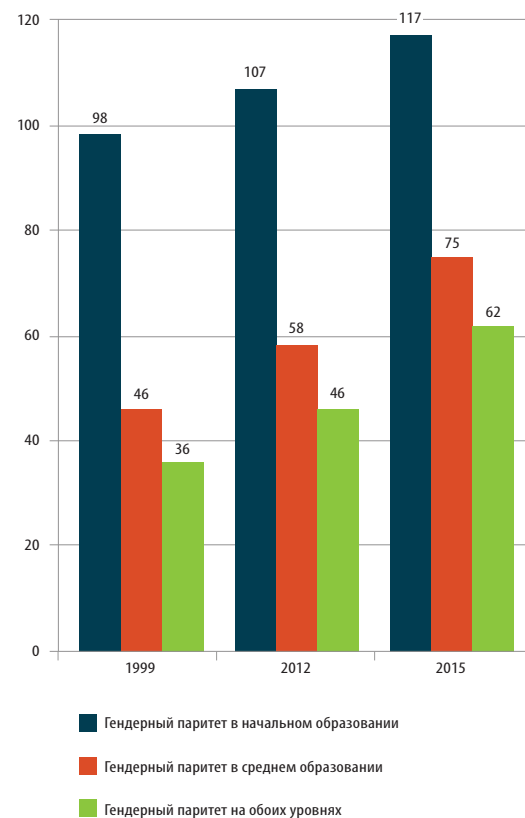
Согласно оценке на основе экстраполяции тенденций, 12% стран будут отставать в деле достижения цели гендерного паритета

- 76 стран (48%) достигнут гендерного паритета в среднем образовании к 2015 г. Таким образом, более чем в половине стран, по которым имеются данные, сохранится гендерное неравенство. Большинство стран, которые, по прогнозам, достигнут гендерного паритета в среднем образовании, находятся в Северной Америке и Западной Европе (22), Центральной и Восточной Европе (15), Восточной Азии и Тихом океане (13), Латинской Америке и Карибском бассейне (11). Кроме того, этой цели, вероятно, достигнут шесть стран региона арабских государств, а также четыре страны Африки к югу от Сахары (Коморские Острова, Малави, Свазиленд и ЮАР) и Центральной Азии, соответственно, и одна страна региона Южной и Западной Азии (Индия).
- 11 стран (7%) будут близки к достижению цели. В большинстве этих стран, в частности в Алжире, Арубе, Багамских Островах, Коста-Рике, Латвии и Тонге, ИГП превышает значение 1,03, что указывает на гендерный дисбаланс в ущерб мальчикам. В 1999 г. в Алжире, на Багамских Островах, в Казахстане и Руанде в среднем образовании обеспечивался гендерный паритет, однако эта ситуация изменилась. В двух последних странах существует гендерный дисбаланс в ущерб девочкам.
- 55 стран (35%) к 2015 г. будут на полпути к достижению гендерного паритета, из них в 32 странах ситуация ухудшилась по сравнению с 1999 г. Во многих странах, в основном в регионе Латинской Америки и Карибского бассейна, в 1999-2012 гг. показатель охвата мальчиков средним образованием снизился. Аналогичная ситуация наблюдалась в Катаре, Палестине и Тунисе (регион арабских государств); в Бангладеш, Бутане и Непале (Южная и Западная Азия); в Кабо-Верде, на Маврикии и Сейшельских Островах (страны Африки к югу от Сахары). Семнадцати странам удалось добиться некоторого прогресса в сокращении гендерного неравенства (Лаосская Народно-Демократическая Республика, Мавритания и Мозамбик) или значительных успехов (Сенегал). В Боливарианской Республике Венесуэла, Доминиканской Республике, Никарагуа и Уругвае, где в среднем образовании наблюдался дисбаланс в ущерб мальчикам, ситуация улучшилась.
- 15 стран (10%) будут далеки от достижения цели с показателем ИГП ниже 80%. Так, Бенин, Буркина-Фасо, Гвинея, Йемен, Мали и Чад по-прежнему имеют низкие значения ИГП, однако серьезно продвинулись в вопросах сокращения гендерного неравенства в целях улучшения положения девочек.

В Анголе дисбаланс в ущерб девочкам усугубился, а в Лесото в 2012 г. на 100 принятых в средние школы мальчиков, приходилось 140 девочек, причем эта ситуация практически не изменилась с 1999 г.

Несмотря на то, что прогресс в сфере начального и среднего образования можно анализировать по отдельности, более целесообразно, с точки зрения эффективного измерения уровня достижения цели 5 (искоренение гендерного неравенства), как представляется, было бы рассматривать оба эти показателя в совокупности. Данные, позволяющие выполнить экстраполяцию в отношении достижения целевых показателей гендерного паритета для обеих ступеней образования, были доступны в отношении 145 стран. Одновременная оценка гендерного паритета и в начальном, и в среднем образовании указывает на сохраняющийся во многих странах

Диаграмма 7.5: Цель 5 – Достичь гендерного паритета не удалось, однако прогресс обнадеживает
Число стран, добившихся гендерного паритета в начальном и среднем образовании, а также на двух этих уровнях в 1999 г., 2012 г. и 2015 г. (экстраполяция на основе тенденций 1999-2012 гг.)



Источники: Приложение, Статистические таблицы 5, 7 (издание) и 8 (веб-сайт); база данных СИЮ; Bruneforth (2015 г.).

Экстраполяция тенденций, индекс развития ОДВ и страны с неполными или отсутствующими данными

паритет, неравномерность прогресса в рамках двух этих ступеней и более значительные диспропорции на уровне среднего образования (**Диаграмма 7.5**).

Из 145 стран, включенных в анализ:

- 62 страны (43%) уже достигли гендерного паритета в начальном и среднем образовании или, вероятнее всего, достигнут паритета к 2015 г. Более 75% стран этой группы находятся в Северной Америке и Западной Европе (22), Центральной и Восточной Европе (15), Восточной Азии и Тихом океане (10), далее следуют страны Латинской Америки и Карибского бассейна (7) и страны Центральной Азии (4). Только три страны региона арабских государств добились гендерного паритета в рамках обеих ступеней образования. Индия является единственной страной Южной и Западной Азии, которая, вероятно, достигнет этой цели. По прогнозам, ни одна из стран Африки к югу от Сахары не достигнет гендерного паритета сразу на двух указанных уровнях образования.

Более половины стран, по которым имеются данные, пока не смогли достичь гендерного паритета. Тем не менее, это не должно умалять прогресса, иногда значительного, которого добились многие страны по всему миру в деле сокращения гендерного дисбаланса, что является важным шагом на пути обеспечения гендерного равенства в сфере образования. В 1999-2012 гг. число стран, добившихся гендерного паритета в начальном и среднем образовании, увеличилось с 36 до 46 и при условии сохранения тенденций, преобладавших в указанный период, должно будет достичь к 2015 г. 62 стран. Воздействие на ситуацию в 2015 г. тенденций, наблюдавшихся после 1999 г., возрастает еще больше, если их сопоставить с темпами прогресса на основе экстраполяции тенденций, преобладавших до 1999 г. Согласно оценке на основе проекции тенденций 1990-1999 гг., к 2015 г. лишь 25 стран достигли бы гендерного паритета одновременно в начальном и в среднем образовании.

Гендерный дисбаланс сохраняется в большей степени в среднем, чем в начальном образовании, хотя воздействие тенденций после 1999 г. остается существенным. При сохранении этих тенденций в 2015 г. 76 стран добьются гендерного паритета в среднем образовании. Это более чем в два раза превышает оценку на основе экстраполяции тенденций 1990-х гг. (34 страны). В начальном образовании к 2015 г. гендерного паритета на основе прогресса, которого удалось добиться после 1999 г., должны будут достичь 117 стран, что на этот раз в полтора раза больше, чем

78 стран, которым удалось бы добиться гендерного паритета в начальном образовании при сохранении тенденций, преобладавших до 1999 г.

В одной трети из 21 страны, значительно отстававших по показателям гендерного паритета в начальном образовании в 1999 г., прогресс в деле сокращения этого дисбаланса ускорился. Ожидается, что к 2015 г. этим странам удастся вплотную приблизиться к целевому показателю (Буркина-Фасо и Того) либо оказаться на полпути к его достижению (Гвинея, Джибути, Мозамбик и Нигер), что является более значительным прогрессом в сравнении с экстраполяцией тенденций, существовавших до 1999 г. Бенин, ИГП которого в отношении начального образования находился в 1999 г. на уровне 0,64, вероятно, достигнет гендерного паритета к 2015 г. При этом данная страна была бы только на полпути к достижению этой цели, если бы тенденции, существовавшие до 1999 г., сохранились.

На уровне среднего образования следует особенно отметить прогресс, которого удалось достичь Индии, Лаосской Народно-Демократической Республике, Малави, Мали, Мозамбику, Сенегалу и Соломоновым Островам. Все эти страны в 1999 г. были далеки от достижения цели и имели показатель ИГП ниже 0,80, однако добились значительного прогресса в сокращении гендерного неравенства на этой ступени образования. Проекция на 2015 г. показывают, каков бы был этот показатель, если бы тенденции 1990-1999 гг. сохранились. Индия и Малави, ИГП которых составлял в 1999 г. 0,70, вероятнее всего, к 2015 г. достигнут гендерного паритета. При сохранении тенденций 1990-х гг. Малави была бы далека от достижения этой цели.

Индекс развития образования для всех

Индекс развития ОДВ (ИРО) является сводным показателем, позволяющим оценить общий прогресс на пути к достижению целей образования для всех⁴. В связи с недостаточностью данных в стандартном индексе нашли отражение только четыре из шести целей (не включены цели 1 и 3). Значение стандартного ИРО для заданной страны представляет собой среднее арифметическое четырех компонентов:

4. Дополнительная информация в отношении ИРО, а также его обоснование и методология расчета представлены на веб-сайте ВДМ: www.efareport.unesco.org

Число стран, достигших гендерного паритета в начальном и среднем образовании выросло с 36 до 46

ГЛАВА 7

Большинство стран региона арабских государств со средним показателем ИРО достигли цели охвата всеобщим начальным образованием, однако имеют относительно низкий уровень грамотности среди взрослых

- Всеобщее начальное образование (цель 2), прогресс в отношении которого измеряется СНКО в среднем образовании.
- Грамотность среди взрослых (цель 4), прогресс в отношении которой измеряется коэффициентом грамотности лиц в возрасте 15 лет и старше.
- Гендерный паритет и равенство (цель 5), прогресс в отношении которых измеряется с помощью гендерно-ориентированного индекса ОДВ (ГОИ), дающего среднее значение индексов гендерного паритета и брутто-коэффициентов охвата начальным и средним образованием, а также коэффициента грамотности взрослых⁵.
- Качество образования (цель 6), прогресс в отношении которого измеряется долей учащихся, доучившихся до 5 класса⁶.

Значения ИРО могут варьироваться от 0 до 1, причем 1 означает полное достижение ОДВ в рамках вышеназванных четырех целей.

ОДВ в 2012 г.

Из общего числа 207 стран 113 стран (55%) имеют данные по всем четырем показателям, необходимым для расчета ИРО в отношении учебного года, завершившегося в 2012 г. В разбивке по регионам, охват стран колеблется от 30% в регионе Восточной Азии и Тихого океана до более чем 75% в Центральной и Восточной Европе, Северной Америке и Западной Европе (таблица EDI.1, веб-сайт ВДМ). Такой относительно низкий уровень охвата указывает на то, что индекс развития образования дает лишь частичное представление о глобальном прогрессе на пути к достижению целей образования для всех. Следует также отметить, что текущее определение ИРО не учитывает цели 1 и 3.

В 2012 г. Соединенное Королевство и Япония показали самые высокие значения ИРО, составившие 0,996

и 0,994, соответственно, а Центральноафриканская Республика, Нигер и Чад – самые низкие значения, равные 0,559, 0,534 и 0,520.

В зависимости от значения ИРО страны были сгруппированы по трем категориям (Таблица 7.3): высокий показатель для стран со значениями выше 0,95; средний – для значений от 0,80 до 0,94 и низкий – для стран со значениями ниже 0,80. Индекс показывает, что к 2012 г.:

- 57 стран, в основном стран с высоким уровнем дохода в Центральной и Восточной Европе, в Северной Америке и в Западной Европе, находились в категории стран с высокими показателями достижения целей ОДВ. Ни одна страна из Южной и Западной Азии или Африки к югу от Сахары в эту категорию не вошла.
- 38 стран, главным образом стран с уровнем дохода ниже и выше среднего из региона арабских государств, Латинской Америки и Карибского бассейна, а также Африки к югу от Сахары, попали в категорию со средними показателями достижения целей ОДВ со средним значением ИРО, составившим 0,899. Во многих из этих стран прогресс в отношении компонентов ИРО носил несбалансированный характер; страны уделяли приоритетное внимание одним целям в ущерб другим. Большинство стран в регионе арабских государств со средним показателем ИРО достигли всеобщего охвата начальным образованием, однако имеют относительно низкий уровень грамотности среди взрослых: в Алжире, Египте, Марокко и Тунисе – ниже 80%. В странах Латинской Америки и Карибского бассейна миллионы детей, имеющих доступ к начальному образованию, не доучиваются до пятого класса. СНКО начальным образованием Гватемалы составлял в 2012 г. более 95%, однако доля детей, доучившихся до 5 класса, была на уровне 75%, а уровень грамотности взрослого населения, который составлял 78%, оставался относительно низким, что привело к снижению общего показателя ИРО, составившего 0,850.
- 18 стран, в основном стран с низким уровнем дохода, оказались в целом далеки от достижения целей ОДВ с показателем ИРО ниже 0,80. Чад и Нигер занимают в этом рейтинге последние места: их ИРО составляет соответственно 0,520 и 0,534. Страны с низким показателем ИРО в основном находятся в Африке к югу от Сахары. Кроме них в эту группу входит Судан, представляющий регион арабских государств, а также Бангладеш,

5. В случаях, когда ИГП выражен в виде отношения числа лиц женского пола к числу лиц мужского пола, охваченных образованием или овладевших грамотой, показатель ИГП может быть выше 1, если число лиц женского пола, охваченных образованием или овладевших грамотой, превышает число лиц мужского пола. В этих случаях для целей расчета ИРО, все значения которого должны находиться в пределах от 0 до 1, ИГП рассчитывается путем инверсии элементов стандартной формулы ИГП (Ж/М), т.е. вычисляется отношение числа мужчин к числу женщин (М/Ж). Благодаря этому ИРО остается ниже 1, но при этом продолжает отражать гендерные диспропорции. После всех необходимых корректировок ИРО рассчитывается как среднее арифметическое трех ИГП.

6. Ввиду отсутствия по многим странам сопоставимых показателей качества, в частности, в отношении результатов обучения, в качестве прокси-показателя используется доля учащихся, доучившихся до 5 класса, с учетом его положительной корреляции со средними международными значениями по оценке качества обучения.

Экстраполяция тенденций, индекс развития ОДВ и страны с неполными или отсутствующими данными

Таблица 7.3: Индекс развития ОДВ (ИРО) и его компоненты

Рейтинг в соответствии с уровнем ИРО	Страны/ Территории	СТАНДАРТНЫЙ ИРО И ЕГО КОМПОНЕНТЫ					РАСШИРЕННЫЙ ИРО				
		ИРО	Скорректированный НКО в начальном образовании (СНКОР)1	Уровень грамотности взрослых	Гендерно-ориентированный индекс ОДВ (ГОИ)	Доля учащихся до 5 класса	Индекс ВОДМ	Расширенный ИРО	Рейтинг в соответствии со стандартным ИРО (1)	Рейтинг в соответствии с расширенным ИРО (2)	Разница между (1) и (2)
Высокий уровень ИРО											
<i>Достигли или почти достигли целей ОДВ в целом (0,95-1,00)</i>											
1	Соединенное Королевство ^{2,3}	0,996	0,998	0,999	0,999	0,990	...	...	...	...	...
2	Япония ²	0,994	0,999	0,980	0,998	0,998	...	...	...	...	...
3	Норвегия ²	0,993	0,994	0,992	0,993	0,995	...	...	...	...	...
4	Швейцария ^{2,3}	0,992	0,991	0,999	0,990	0,990	...	...	...	...	...
5	Финляндия ²	0,992	0,989	1,000	0,983	0,997	...	...	...	...	...
6	Италия	0,992	0,991	0,990	0,991	0,995	...	...	...	...	...
7	Словения	0,991	0,977	0,997	0,997	0,993	...	...	...	...	...
8	Казахстан ⁴	0,990	0,987	0,997	0,984	0,993	0,871	0,966	1	2	
9	Франция ^{2,3}	0,990	0,989	0,984	0,996	0,990	...	...	...	...	...
10	Дания ²	0,989	0,982	0,990	0,993	0,993	...	...	...	...	...
11	Хорватия ⁴	0,989	0,988	0,991	0,982	0,994	...	...	...	...	...
12	Нидерланды ²	0,987	0,987	0,981	0,991	0,990	...	...	...	...	...
13	Швеция ²	0,987	0,995	0,995	0,993	0,965	...	...	...	...	...
14	Украина ⁴	0,987	0,984	0,997	0,987	0,981	...	...	...	...	...
15	Испания	0,987	0,997	0,979	0,990	0,982	...	...	...	...	...
16	Исландия ²	0,987	0,985	0,986	0,995	0,981	...	...	...	...	...
17	Новая Зеландия ^{2,3}	0,986	0,985	0,986	0,983	0,990	...	...	...	...	...
18	Ирландия ²	0,985	0,997	0,969	0,992	0,981	...	...	...	...	...
19	Германия ²	0,985	0,996	1,000	0,981	0,962	...	...	...	...	...
20	Австралия ^{2,3}	0,984	0,969	0,999	0,979	0,990	...	...	...	...	...
21	Кыргызстан ⁴	0,984	0,984	0,992	0,991	0,971	0,746	0,937	2	12	-10
22	Венгрия ²	0,984	0,967	1,000	0,990	0,981	...	...	...	...	...
23	Эстония ⁴	0,984	0,968	0,999	0,994	0,975	...	...	...	...	...
24	Польша ²	0,984	0,968	0,987	0,990	0,990	...	...	...	...	...
25	Литва ⁴	0,984	0,978	0,998	0,983	0,975	...	...	...	...	...
26	Российская Федерация ⁴	0,981	0,972	0,997	0,989	0,966	...	...	...	...	...
27	Таджикистан ⁴	0,981	0,989	0,997	0,957	0,980	0,638	0,912	3	21	-18
28	Куба	0,981	0,965	0,998	0,994	0,965	...	...	...	...	...
29	Люксембург ^{2,3}	0,980	0,946	1,000	0,983	0,990	...	...	...	...	...
30	Латвия	0,980	0,984	0,999	0,986	0,949	...	...	...	...	...
31	Беларусь ⁴	0,979	0,943	0,996	0,987	0,991	0,975	0,978	4	1	3
32	Иордания	0,979	0,971	0,979	0,982	0,985	0,803	0,944	5	9	-4
33	Португалия ²	0,976	0,988	0,945	0,981	0,990	...	...	...	...	...
34	Болгария ⁴	0,975	0,964	0,984	0,982	0,969	...	...	...	...	...
35	Республика Корея ²	0,975	0,992	0,943	0,970	0,993	...	...	...	...	...
36	США ^{2,3}	0,975	0,928	0,988	0,993	0,990	0,921	0,964	6	3	3
37	Израиль	0,973	0,970	0,952	0,982	0,989	...	...	...	...	...
38	Греция	0,972	0,995	0,974	0,983	0,937	...	...	...	...	...
39	Сербия ⁴	0,970	0,930	0,982	0,986	0,984	0,854	0,947	7	7	0
40	Уругвай	0,969	0,998	0,984	0,947	0,948	0,894	0,954	8	4	4
41	Саудовская Аравия	0,969	0,966	0,944	0,978	0,990	...	...	...	...	...
42	Чили	0,969	0,927	0,986	0,978	0,987	...	...	...	...	...
43	Бруней-Даруссалам	0,969	0,957	0,954	0,979	0,986	...	...	...	...	...
44	Узбекистан ⁴	0,968	0,915	0,995	0,982	0,981	0,711	0,917	9	19	-10
45	Монголия	0,967	0,976	0,983	0,980	0,930	0,861	0,946	10	8	2
46	Бельгия ²	0,967	0,990	0,929	0,982	0,967	...	...	...	...	...
47	Аруба	0,965	0,989	0,968	0,970	0,934	...	...	...	...	...
48	Азербайджан ⁴	0,965	0,893	0,998	0,988	0,982	0,737	0,920	11	17	-6
49	Мексика	0,964	0,980	0,942	0,967	0,967	0,899	0,951	12	5	7

ГЛАВА 7

Таблица 7.3 (продолжение)

Рейтинг в соответствии с уровнем ИРО	Страны/ Территории	СТАНДАРТНЫЙ ИРО И ЕГО КОМПОНЕНТЫ					РАСШИРЕННЫЙ ИРО				
		ИРО	Скорректированный НКО в начальном образовании (СНКОР) ¹	Уровень грамотности взрослых	Гендерно-ориентированный индекс ОДВ (ГОИ)	Доля учащихся, доучившихся до 5 класса	Индекс ВОДМ	Расширенный ИРО	Рейтинг в соответствии со стандартным ИРО (1)	Рейтинг в соответствии с расширенным ИРО (2)	Разница между (1) и (2)
50	Багамские Острова ⁵	0,964	0,978	0,988	0,975	0,914	...	...	...	...	...
51	Рес. Молдова	0,961	0,905	0,991	0,990	0,958	0,909	0,951	13	6	7
52	Самоа	0,958	0,961	0,989	0,965	0,917	...	...	...	...	...
53	Палестина	0,957	0,927	0,959	0,950	0,993	0,809	0,928	14	14	0
54	Венесуэла, Б.Р.	0,956	0,944	0,955	0,963	0,960	0,879	0,940	15	11	4
55	Маврикий	0,955	0,979	0,892	0,963	0,986	...	...	...	...	...
56	Румыния ⁴	0,954	0,902	0,986	0,987	0,940	0,896	0,942	16	10	6
57	Эквадор	0,951	0,968	0,933	0,986	0,917	...	...	...	...	...
Средний уровень ИРО											
<i>На полпути к достижению целей (0,80-0,94)</i>											
58	Коста-Рика	0,948	0,929	0,974	0,980	0,910	0,867	0,932	17	13	4
59	Шри-Ланка	0,947	0,939	0,912	0,970	0,966	...	...	...	...	...
60	Мальта	0,946	0,951	0,924	0,955	0,956	...	...	...	...	...
61	Сейшельские Острова	0,942	0,939	0,918	0,952	0,960	...	...	...	...	...
62	Черногория	0,940	0,984	0,984	0,988	0,805	0,861	0,924	18	15	3
63	Барбадос ⁵	0,940	0,971	0,884	0,959	0,945	...	...	...	...	...
64	Ливан	0,939	0,958	0,896	0,942	0,960	...	...	...	...	...
65	Турция	0,939	0,951	0,949	0,955	0,900	0,807	0,913	19	20	...
66	Оман	0,938	0,974	0,869	0,955	0,952	0,834	0,917	20	18	2
67	Панама	0,938	0,920	0,941	0,969	0,921	0,800	0,910	21	22	...
68	Индонезия	0,937	0,953	0,928	0,970	0,895	0,718	0,893	...	...	...
69	Иран (Ислам. Респ.)	0,935	0,999	0,843	0,937	0,962	...	...	...	...	...
70	Фиджи ²	0,933	0,987	0,821	0,954	0,971	...	...	...	...	...
71	Сирийская А.Р. ⁴	0,930	0,991	0,851	0,945	0,932	0,764	0,897	23	23	0
72	Белиз ²	0,928	0,991	0,828	0,975	0,920	0,889	0,920	24	16	8
73	Бермудские Острова ²	0,923	0,879	0,969	0,943	0,901	...	...	...	...	...
74	Боливия, М.Г.	0,921	0,868	0,945	0,976	0,894	0,747	0,886	25	26	...
75	Тунис	0,919	0,999	0,797	0,916	0,962	...	...	...	...	...
76	Кабо-Верде	0,916	0,973	0,853	0,915	0,921	...	...	...	...	...
77	Перу	0,913	0,963	0,938	0,962	0,788	...	...	...	...	...
78	Сальвадор	0,909	0,947	0,855	0,964	0,870	0,767	0,881	26	27	...
79	Сент-Люсия ⁵	0,909	0,830	0,901	0,980	0,925	...	...	...	...	...
80	Колумбия	0,902	0,865	0,936	0,961	0,847	0,831	0,888	27	25	2
81	Египет	0,900	0,973	0,739	0,915	0,972	0,741	0,868	28	30	-2
82	Парагвай	0,892	0,826	0,939	0,964	0,838	0,771	0,868	29	31	-2
83	Доминиканская Респ.	0,891	0,891	0,909	0,930	0,836	0,814	0,876	30	28	2
84	Алжир	0,886	0,991	0,726	0,897	0,928	0,800	0,869	31	29	2
85	Гондурас	0,870	0,940	0,854	0,936	0,750	0,781	0,852	32	33	...
86	Марокко	0,864	0,987	0,671	0,856	0,941	0,826	0,856	33	32	1
87	Гайана	0,860	0,748	0,850	0,898	0,946	0,784	0,845	34	34	0
88	Гватемала	0,850	0,953	0,783	0,912	0,753	0,659	0,812	35	37	-2
89	Гана	0,847	0,876	0,715	0,914	0,881	0,815	0,840	36	35	1
90	Сан-Томе и Принсипи	0,833	0,970	0,695	0,875	0,791	0,754	0,817	37	36	1
91	Тимор-Лешти	0,816	0,917	0,583	0,922	0,842	...	...	...	...	...
92	Камерун	0,816	0,915	0,713	0,847	0,787	0,673	0,787	38	38	0
93	Бутан	0,815	0,918	0,528	0,841	0,974	...	...	...	...	...
94	Лаосская НДР	0,812	0,959	0,727	0,862	0,699	0,679	0,785	39	39	0
95	Бурунди	0,810	0,941	0,869	0,893	0,536	...	...	...	...	...

Экстраполяция тенденций, индекс развития ОДВ и страны с неполными или отсутствующими данными

Таблица 7.3 (продолжение)

Рейтинг в соответствии с уровнем ИРО	Страны/ Территории	СТАНДАРТНЫЙ ИРО И ЕГО КОМПОНЕНТЫ					РАСШИРЕННЫЙ ИРО				
		ИРО	Скорректированный НКО в начальном образовании (СНКОР) ¹	Уровень грамотности взрослых	Гендерно-ориентированный индекс ОДВ (ГОИ)	Доля учащихся, доучившихся до 5 класса	Индекс ВОДМ	Расширенный ИРО	Рейтинг в соответствии со стандартным ИРО (1)	Рейтинг в соответствии с расширенным ИРО (2)	Разница между (1) и (2)
Низкий уровень ИРО											
<i>Далеки от полного достижения целей ОДВ (<0,80)</i>											
96	Лесото	0,791	0,821	0,758	0,820	0,764	...	...	...	...	...
97	Бангладеш	0,778	0,962	0,588	0,900	0,662	0,688	0,760	40	40	0
98	Руанда	0,777	0,987	0,659	0,942	0,519	...	...	...	...	...
99	Гамбия	0,746	0,737	0,520	0,870	0,859	0,685	0,734	41	41	0
100	Непал	0,739	0,987	0,574	0,844	0,553	...	...	...	...	...
101	Судан	0,728	0,515	0,734	0,867	0,797	...	...	...	...	...
102	Сенегал	0,716	0,794	0,521	0,816	0,733	0,697	0,712	...	...	...
103	Нигерия	0,714	0,657	0,511	0,826	0,860	...	...	...	...	...
104	Ангола	0,670	0,857	0,706	0,668	0,448	0,680	0,672	43	43	0
105	Мозамбик	0,659	0,864	0,506	0,779	0,486	...	...	...	...	...
106	Пакистан	0,654	0,725	0,549	0,732	0,610	...	...	...	...	...
107	Бенин	0,641	0,949	0,287	0,653	0,675	0,686	0,650	44	44	0
108	Эритрея	0,635	0,342	0,705	0,803	0,690	...	...	...	...	...
109	Буркина-Фасо	0,635	0,668	0,287	0,782	0,803	0,585	0,625	45	46	...
110	Мали	0,625	0,733	0,336	0,723	0,707	0,626	0,625	46	45	1
111	Центральноафриканская Республика	0,559	0,722	0,368	0,579	0,567	0,575	0,562	47	47	0
112	Нигер	0,534	0,636	0,155	0,631	0,715	0,552	0,538	48	48	0
113	Чад	0,520	0,638	0,373	0,604	0,466	...	...	...	...	...

Примечания: Данные, выделенные голубым цветом, означают наличие гендерных диспропорций не в пользу мальчиков/юношей/мужчин, особенно на ступени среднего образования.

1. СНКО в начальном образовании измеряет долю детей начального школьного возраста, которые охвачены начальным или средним образованием.
2. Уровень грамотности среди взрослых является приближенным показателем, основанным на доле лиц в возрасте 25 лет и старше, имеющих, по меньшей мере, начальное образование.
3. При отсутствии данных о доле учащихся, доучившихся до 5 класса, в свете давно сложившейся в стране традиции и соблюдения требования обязательного образования используется показатель 99%. Поскольку цикл начального образования составляет менее пяти лет, используется значение доли учащихся, доучившихся до последнего класса.
4. Уровни грамотности среди взрослых являются неофициальными оценочными данными СИЮ.

Источники: Приложение, Статистические таблицы 2, 3А, 3В, 5, 6 и 7 (издание); база данных СИЮ; Расчеты Всемирного доклада по мониторингу ОДВ.

Непал и Пакистан, относящиеся к странам Южной и Западной Азии. В большинстве этих стран прогресс в отношении всех четырех целей ОДВ, включенных в ИРО, оказался слабым. За небольшим исключением принимавшиеся стратегии в области образования отличались крайне несбалансированным характером. В 2012 г. Бангладеш был близок к достижению всеобщего охвата начальным образованием с показателем СНКО на уровне 96%. Однако показатель грамотности взрослого населения в этой стране до сих пор остается достаточно низким и составляет всего 59%, а треть учащихся начальных классов покидает школу досрочно, так и не получив прочных базовых навыков. Показателем также пример Руанды: в 2012 г. ее СНКО начальным образованием составлял 99%, однако школам не удавалось довести детей до последнего

класса. В 2011 г. лишь 52% учащихся доучились до последнего класса. Такой низкий показатель окончивших школу наряду с невысоким уровнем грамотности среди взрослых, составлявшим в 2011 г. 66%, объясняет незначительные в целом успехи в области ОДВ, о чем свидетельствует показатель ИРО, составивший 0,777.

Для многих стран ОДВ во многих аспектах остается незавершенной политической повесткой дня. Как показали результаты регулярного мониторинга прогресса, достигнутого после 2000 г., должное внимание не уделялось не только распространению грамотности среди взрослых и качеству образования, но и гендерным проблемам, которые во многих странах по-прежнему весьма актуальны, несмотря на достигнутый в этой области прогресс. В большинстве стран с низким уровнем дохода, входящих в категорию

Для многих стран ОДВ во многих аспектах остается незавершенной политической повесткой дня

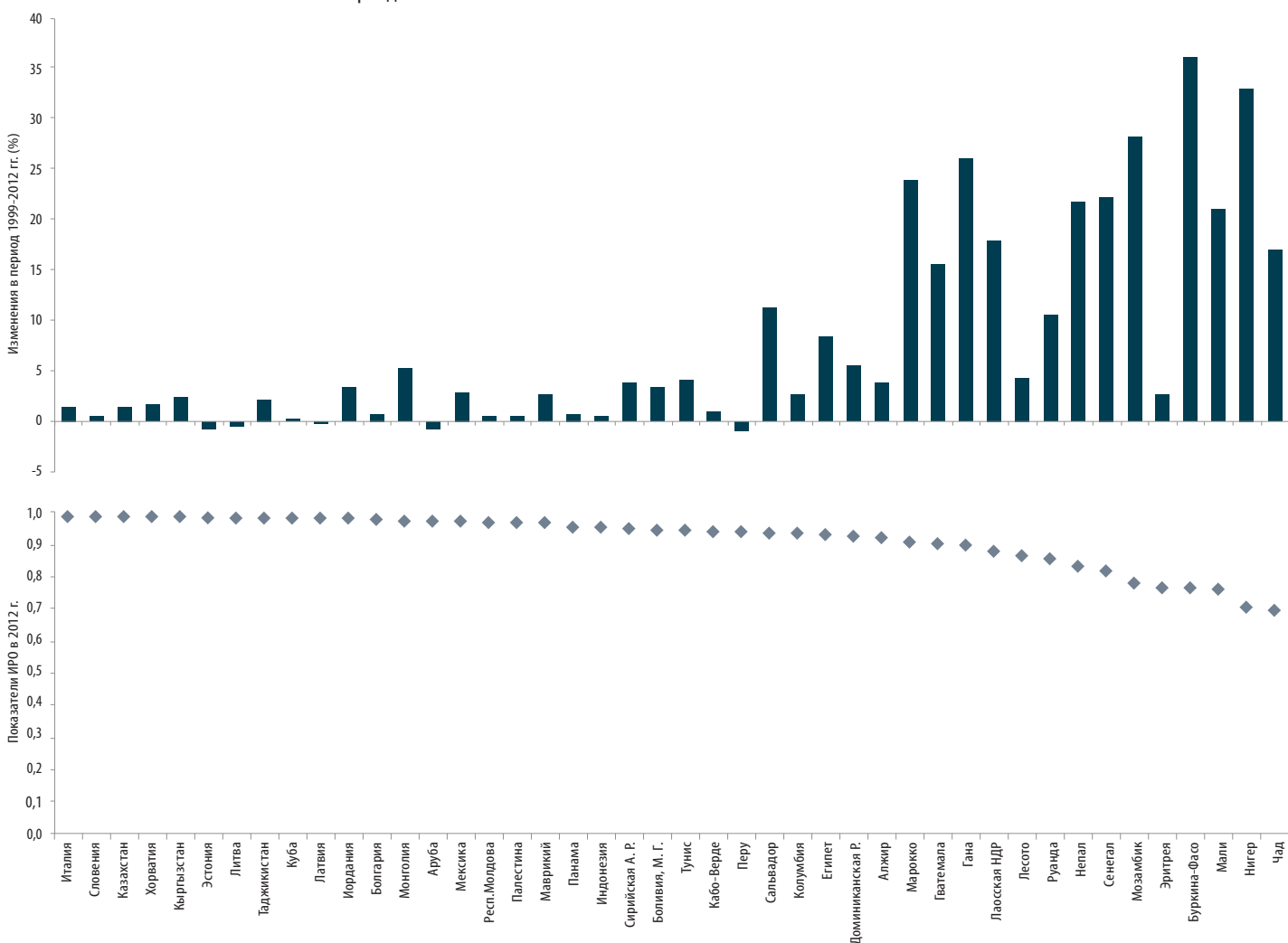
ГЛАВА 7

стран с низким ИРО, показатель ГОИ ниже 0,80 указывает на существенный гендерный дисбаланс в сфере начального и среднего образования, а также в области распространения грамотности среди взрослых, либо сразу во всех трех областях, в основном в ущерб девочкам и женщинам. Гендерный дисбаланс наблюдается также в некоторых странах со средним ИРО, главным образом во многих странах с уровнем дохода выше среднего в регионе Латинской Америки и Карибского бассейна. В этих странах, гендерный дисбаланс касается главным образом мальчиков, особенно в старших классах средней школы, нередко из-за их более высокого отсева.

Расширение доступа к обучению на протяжении всей жизни, включая распространение грамотности

среди взрослых, обеспечение качества образования и сокращение неравенства, должны занимать центральное место в глобальной повестке дня в области образования на период после 2015 г. Без проведения более инклюзивной, справедливой и комплексной политики в области образования, в которой одинаковое внимание уделялось бы всем приоритетам ОДВ, полное выполнение поставленных в рамках повестки дня ОДВ задач останется в ближайшие годы недостижимой целью. Это предполагает использование комплексного подхода к обучению на протяжении всей жизни, включающего формальное, неформальное и информальное образование в любом возрасте. Внимание должно быть также уделено малышам и детям младшего возраста путем осуществления качественных программ ухода за

Диаграмма 7.6: С 1999 г. большинству стран, из числа наиболее отстающих от достижения целей ОДВ, удалось добиться значительного прогресса
Показатели ИРО в 2012 г. и изменения в период 1999-2012 гг.



Примечание: На диаграмме представлены только страны, по которым имеются показатели ИРО за 1999 г. и 2012 г.
Источник: Таблица EDI.3 (Веб-сайт ВДМ)

Экстраполяция тенденций, индекс развития ОДВ и страны с неполными или отсутствующими данными

детьми и их обучения в раннем возрасте, программ, которые не получили после 2000 г. должного внимания на политическом уровне, в том числе в некоторых странах с высоким ИРО.

На самом деле включение индекса ВОДМ⁷ в расширенный ИРО ведет к снижению общих показателей в сравнении с использованием стандартного ИРО (**Таблица 7.3**). Так, Таджикистан, расположенный в Центральной Азии, отличается высоким уровнем стандартного ИРО (0,981), однако использование расширенного ИРО (0,912) переводит эту страну с 3 на 21 место в рейтинге, в связи с очень низким показателем ВОДМ (0,638). Таджикистан весьма далек от достижения цели 1 ОДВ из-за все еще высокой доли детей с отставанием в росте (26%) и крайне низкой доли детей в возрасте от 3 до 7 лет, охваченных дошкольным или начальным образованием (27%). Недостаток внимания, уделяемого цели 1, представляет собой проблему, поскольку ВОДМ, наряду с распространением грамотности среди взрослых и гендерной проблематикой, является одним из важнейших показателей ОДВ.

Изменения в период 1999-2012 гг.

Изменения ИРО в период 1999-2012 гг. были проанализированы для 51 страны (**Диаграмма 7.6**): 45 стран (88%) улучшили свои показатели ИРО в среднем на 8%. В Гане, Гватемале, Лаосской Народно-Демократической Республике, Мавритании, Непале и Сенегале ИРО вырос более чем на 20%, а в Буркина-Фасо и Нигере - более чем на 30%. ИРО Буркина-Фасо увеличился с 0,467 до 0,635 благодаря существенному улучшению охвата начальным образованием, а также сокращению гендерного неравенства в школе и улучшению положения в области распространения грамотности среди взрослых. В Буркина-Фасо, Гане и Нигере доля учащихся, окончивших школу, также значительно увеличилась, что способствовало повышению показателей ИРО. Выросло не только число детей, охваченных образованием, но и вероятность их обучения до 5 класса, что также является важным показателем приобретения базовых знаний и навыков грамотности. Гана и Марокко добились значительного прогресса, перейдя из категории с низким в категорию со средним

показателем ИРО: в Гане этот показатель увеличился с 0,672 до 0,847, а в Марокко – с 0,697 до 0,864.

В целом, существенный прогресс в отношении охвата начальным образованием во многих частях мира оказал положительное воздействие на успехи в области ОДВ в целом. По всей видимости, именно улучшение СНКО в области начального образования положительно сказалось на полученных результатах, как показывает ИРО, средний уровень которого вырос в 51 стране почти на 15%.

В Мозамбике в период 1999-2012 гг. доля детей младшего школьного возраста, обучающихся в школе, увеличилась на 67%, в то время как в Нигере она выросла более чем в два раза: с 27% до почти 64%. Уровень грамотности среди взрослых увеличился в среднем почти на 8%, что стало вторым по значимости показателем, существенно повлиявшим на средний уровень ИРО в 51 стране. Далее следуют претерпевший позитивные изменения гендерный компонент, выраженный в ГОИ (5,5%), и улучшение качества, измеряемое долей учащихся, доучившихся до 5 класса (5,0%).

Сколько стран, вероятнее всего, смогут обеспечить к 2015 г. достижение всех целей ОДВ?

Основываясь на предыдущем анализе вероятности достижения целей ОДВ 1, 2 и 5 к 2015 г., можно сделать предположения в отношении того, сколько стран смогут к 2015 г. достичь целей ОДВ в целом с точки зрения уровня ИРО. Для целей данного ВДМ проецируемые показатели ИРО были рассчитаны по 94 странам, по 52 из них имелись также показатели ИРО за 1999 г. (Таблица EDI.8 веб-сайт ВДМ).

Согласно оценке на основе экстраполяции данных, 47 из 94 стран войдут в категорию с высоким уровнем ИРО и, вероятнее всего, достигнут всех целей ОДВ либо приблизятся к их достижению. 33 страны войдут в категорию со средним уровнем ИРО и 14 стран – в категорию с низким уровнем, что представляет незначительное изменение по сравнению с показателями 2012 г.

Несмотря на то, что эти проекции указывают на незначительные изменения, при которых большинство стран в 2015 г. останется в той же категории ИРО, что и в 2012 г., можно привести ряд примеров, свидетельствующих об общем улучшении ситуации. В 2012-2015 гг. показатель ИРО Буркина-Фасо, Бутана, Мозамбика и Мали, вероятнее всего, вырастет на 6%

7. Индекс ВОДМ обобщает результаты мер политики в области развития детей в раннем возрасте и отражает положение дел в сфере (i) обеспечения здоровья, измеряемого в процентной доле детей, выживающих до пяти лет; (ii) питания, измеряемого в процентной доле детей в возрасте до 5 лет, которые не страдают умеренной или серьезной задержкой роста; и (iii) образования, измеряемого в процентной доле детей в возрасте от 3 до 7 лет, охваченных дошкольным или начальным образованием. Значение индекса ВОДМ представляет собой среднее значение трех этих показателей.

ГЛАВА 7

и более, хотя большинство стран, по прогнозным оценкам, все еще очень отстают от достижения целей ОДВ в целом. Некоторые из них достигли значительного прогресса по сравнению с 1999 г. Так, в период 1999-2015 гг. показатель ИРО Буркина-Фасо, по прогнозам, увеличится на 49% и составит 0,694, показатель Мозамбика, соответственно, – на 40% (0,721), а Нигера – на 38% (0,556).

Страны с неполными или отсутствующими данными

Для демонстрации прогресса стран в достижении целей с конкретными целевыми показателями во Всемирном докладе по мониторингу ОДВ широко используются сопоставимые качественные данные по странам, собранные Статистическим институтом ЮНЕСКО (СИЮ). Однако некоторые страны не располагают достаточными или достоверными данными для сопоставительного анализа на международном уровне. Отсутствие этих данных не позволяет в полной мере оценить прогресс в области ОДВ во всех странах.

Случаи недостающей информации могут касаться демографических данных либо данных о численности учащихся. Демографические данные, дезагрегированные по возрастным группам населения, которые предоставляются Отделом народонаселения ООН, иногда оказываются несовместимы с данными СИЮ по численности учащихся, что приводит, например, к показателям охвата, превышающим 100%, либо к очень низкому или, наоборот, очень высокому показателю охвата в странах, где другие фактологические данные свидетельствуют об обратном. Следует также отметить, что Отдел народонаселения ООН не публикует оценочные данные о численности населения по странам, насчитывающим менее 50 000 жителей (ЮНЕСКО, 2014 г.)⁸. По некоторым странам не удалось собрать полную информацию о численности учащихся, нередко из-за несовершенства статистических информационных систем или таких чрезвычайных ситуаций, как вооруженные конфликты или стихийные бедствия. Кроме того, некоторые страны, возможно, располагающие национальными статистическими данными, тем не менее, не готовы обнародовать их на международном уровне.

В рамках подготовки данного заключительного доклада из серии, посвященной мониторингу ОДВ, группа по подготовке ВДМ выявила 35 стран и

территорий⁹ с недостаточными или отсутствующими данными по четырем основным показателям прогресса в области ОДВ за 1999-2012 гг. и предприняла совместные усилия для поиска других источников информации в отношении отдельных целей ОДВ, в том числе на национальном уровне. Общая задача заключалась в том, чтобы представить уровень прогресса в области образования по каждой стране, начиная с 1999 г., в условиях отсутствия сопоставимых на межстрановом уровне данных, которые продолжают оставаться главной основой для осуществления глобального мониторинга.

Были рассмотрены следующие четыре показателя прогресса в области дошкольного и начального образования:

1. Брутто-коэффициент охвата дошкольным образованием (БКО.0)
2. Брутто-коэффициент охвата начальным образованием (БКО.1) и нетто-коэффициент охвата начальным образованием (НКО.1)
3. Доля учащихся, доучившихся до последнего класса начальной школы (ДУ.1)
4. Индекс гендерного паритета для БКО.1 и ДУ.1.

По каждому из указанных показателей были выявлены страны с отсутствующими или недостаточными данными за период 1999-2012 гг., которые затем были классифицированы в соответствии с основной причиной отсутствия данных¹⁰.

В случае отсутствия данных использовались пять следующих источников информации: национальные административные данные, национальные доклады по ОДВ за 2015 г., прочие международные базы данных, научные статьи, прямые контакты с должностными лицами или заинтересованными сторонами на национальном уровне. Эти источники позволили подготовить краткий обзор прогресса в области образования для 23 из 35 стран, причем некоторых из этих стран упоминаются ниже. Отдельный обзор по каждой стране приводится на веб-сайте ВДМ.

9. Ангилья, Андорра, Босния и Герцеговина, Ботсвана, Бразилия, Гаити, Корейская Народно-Демократическая Республика, Ирак, Каймановы О-ва, Кения, Кирибати, Кюрасао, Ливия, Макао (Китай), Мальдивские О-ва, Монако, Монтсеррат, Ниуэ, Острова Теркс и Кайкос, Палау, Сан-Марино, Саудовская Аравия, Сен-Мартен, Сингапур, Синт-Мартен, Сомали, Тимор-Лешти, Токелау, Тувалу, Зимбабве, Туркменистан, Федеративные Штаты Микронезии, Филиппины, Эфиопия и Южный Судан.

10. Техническое примечание с подробностями методологического характера представлено на веб-сайте ВДМ (www.efareport.unesco.org).

8. Для таких стран СИЮ использует национальные демографические данные при их наличии или приводит собственные оценочные данные о численности населения для использования при расчете показателей.

Некоторые страны не располагают в достаточном объеме сопоставимыми на международном уровне данными

Страны с отсутствующими данными о численности населения

В отношении стран с отсутствующими данными о численности населения группа по подготовке ВДМ использовала информацию, содержащуюся в публикациях, подготовленных национальными статистическими службами. По большинству таких стран поиск данных, дезагрегированных по школьным возрастным группам, предложенным в Международной стандартной классификации образования (МСКО), представлял сложную задачу. В результате данные национальной переписи населения смогли быть использованы только для Андорры, Эфиопии и Тувалу. Нахождение соответствующей специфической

Вставка 7.1: Эфиопия добилась существенного прогресса

В Эфиопии БКО дошкольным образованием значительно повысился: с 2% в 2000 г. почти до 22% в 2011 г. Во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ за 2013–2014 гг.* было отмечено, что в период 1999–2011 г. стране удалось также значительно улучшить показатель охвата начальным образованием, уровень которого вырос с 50% до 106%, при этом НКО увеличился с 37% до 87%. Что касается данных за 2012 г., то использование разных источников информации обусловило изменение возрастной группы (7–10 лет вместо 7–12 лет). Несмотря на то, что в результате оказался несколько завышенным показатель роста БКО начальным образованием (почти 123%), а показатель роста НКО вырос, соответственно, до 92%, страна уверенно движется в направлении достижения цели обеспечения всеобщего начального образования.

Прогресса удалось добиться и в области гендерного паритета в начальном образовании, где показатель ИГП БКО вырос с 0,65 в 2000 г. до 0,93 в 2011 г. Тем не менее, девочки по-прежнему недопредставлены в начальной школе. Гендерный дисбаланс предстает в ином свете при рассмотрении этого вопроса с точки зрения процентной доли доучившихся до последнего класса начальной школы. В 2000 г. эта доля составляла 63% для девочек и 60% для мальчиков. К 2011 г. процентная доля доучившихся значительно уменьшилась для обоих полов и составила менее 40% и 34%, соответственно, указывая на то, что в Эфиопии учебу до последнего класса начальной школы по-прежнему чаще продолжают девочки, а не мальчики (ЮНЕСКО, 2010 г.). Как и в других странах (см. Главу 5), основные сложности для девочек возникают в Эфиопии с точки зрения доступа к образованию в принципе, а не в плане завершения обучения уже после того, как они поступили в школу.

Sources: Ministry of Education и 2013/4 EFA Global Monitoring Report

информации в разбивке по возрастным группам дало возможность провести расчеты по четырем показателям прогресса. Статистическое управление Макао (Китай) и министерство образования Сингапура при наличии соответствующих сведений в отношении четырех показателей направляли запрашиваемую информацию напрямую.

В отношении воспитания и образования детей младшего возраста Андорра, Макао (Китай) и Тувалу имели в 2012 г. высокий уровень охвата дошкольным образованием с показателем БКО на уровне приблизительно 100%, 92% и 91%, соответственно. Андорра и Макао (Китай) сохранили высокие показатели охвата дошкольным образованием с 1999–2000 гг., когда эти показатели составляли, соответственно, 108% и 90%. Несмотря на то, что в Тувалу уровень охвата дошкольным образованием по-прежнему остается высоким, БКО этой страны сократился с 96% в 2001 г. до 91% в 2012 г. Эфиопии удалось значительно повысить свой БКО (**Вставка 7.1**).

Отсутствие данных о прогрессе Сингапура в области дошкольного образования не позволило провести соответствующий анализ.

Макао (Китай) и Сингапур сохранили высокие показатели БКО и НКО начальным образованием после 2000 г. Андорра достигла цели всеобщего охвата начальным образованием еще в 2002 г. и с тех пор поддерживает этот показатель НКО на уровне 99%, в том числе в 2012 г. Сингапур достиг целевого показателя, увеличив свой НКО с 96% в 2000 г. до 100% в 2012 г. Показатель НКО Макао (Китай) увеличился с 85% в 2000 г. до 90% в 2012 г. Для Тувалу этот показатель снизился с 97% в 2002 г. до 95% в 2012 г., в связи с чем эта страна перешла в категорию стран, приблизившихся к достижению цели. Как указано во Вставке 7.1, Эфиопия также занимает промежуточную позицию в связи со значительным увеличением своих показателей БКО и НКО.

В отношении обеспечения гендерного паритета в начальном образовании Андорре и Макао (Китай) удалось добиться успеха: показатель ИГП в этих странах составил 0,99. Значительного прогресса в достижении гендерного паритета в 2000–2011 гг. добилась Эфиопия, чей показатель ИГП вырос с 0,65 до 0,93. Вместе с тем гендерные диспропорции в ущерб девочкам продолжают сохраняться.

Единственной страной, располагающей данными в отношении доли доучившихся до последнего класса начальной школы в период 2000–2011 гг., оказалась

Эфиопия добилась значительного расширения охвата как дошкольным, так и начальным образованием

ГЛАВА 7

Эфиопия, где эта доля сократилась с 61% до менее чем 37%. Аналогичные данные в отношении Тувалу имелись только за 2002 г. и 2004 г.

Страны с отсутствующими данными об охвате образованием

Для многих стран, располагающих данными о населении, но имеющих при этом неполные или частичные данные в отношении охвата образованием за определенный период, информация собиралась из разных источников. Так, для Зимбабве, Ирака, Корейской Народно-Демократической Республики, Саудовской Аравии, Тимора-Лешти и Филиппин данные об охвате образованием были взяты из национальных докладов по ОДВ за 2015 г. В случае с Ботсваной, Гаити, Кенией, Кирибати, Ливией, Федеративными Штатами Микронезии и Южным Суданом аналогичные сведения были почерпнуты из документов, представленных статистическими службами и министерствами образования. Данные об охвате образованием в Сомали были рассчитаны на основе информации, содержащейся в докладах ЮНЕСКО и Всемирного банка.

Анализ по отдельным странам, в которых первоначально отсутствовали данные об охвате образованием, показал, что, в восьми из них брутто-коэффициент охвата дошкольным образованием повысился, причем в некоторых случаях значительно. Вместе с тем им по-прежнему потребуется прилагать значительные усилия, чтобы обеспечить всеобщий охват детей дошкольным образованием. В 2011–2012 гг. в странах, таких как Ирак, Кирибати, Саудовская Аравия, Тимор-Лешти и Южный Судан показатель БКО дошкольным образованием составлял 18% и ниже. В Кении этот показатель составлял 66%, в Федеративных Штатах Микронезии – 48%, в Зимбабве – около 31%. Гаити и Филиппины были единственными странами с БКО дошкольным образованием, превысившим 70%.

С точки зрения прогресса на пути к достижению цели 2, после 2000 г. Ботсвана, Гаити, Ирак, Кения, Кирибати, Корейская Народно-Демократическая Республика, Ливия, Тимор-Лешти и Филиппины сохранили БКО на уровне 96% и выше. Федеративным Штатам Микронезии с показателем БКО в 2012 г. на уровне 99% и Саудовской Аравии с БКО 106% в 2013 г. удалось расширить охват начальным образованием со времени проведения Дакарского форума. Существенного прогресса добились также Сомали и Южный Судан.

Показатель НКО дает более точное представление о прогрессе на пути обеспечения всеобщего начального

Вставка 7.2: Гаити добилась существенного прогресса

В силу нестабильности политической системы и системы образования, которая усугубилась после землетрясения 2010 г. и привела к нерегулярному и непоследовательному представлению данных в области образования, статистические данные о численности учащихся в Гаити отсутствуют. Несмотря на необходимость проявлять определенную осторожность в отношении представленных в настоящем исследовании данных, они свидетельствуют о том, что с 2001 г. процентная доля детей, охваченных дошкольным и начальным образованием, в Гаити выросла.

Показатель БКО дошкольным образованием в Гаити вырос с 44% в 2001 г. до 75% в 2010 г., значительно приблизив Гаити к категории стран с высоким показателем БКО. Для ступени начального образования этот показатель повысился со 120% в 2001 г. почти до 157% в 2010 г. (что отражает большое число учащихся старше установленного возраста), а показатель НКО вырос с 60% до 95%.

ИГП БКО начальным образованием достиг целевого показателя в 2001 г., составив 0,99, в 2010 г. этот показатель поддерживался на уровне 1,01. При этом отсутствуют данные относительно процентной доли детей, доучившихся до последнего класса начальной школы.

Источники: Министерство образования и Институт статистики и информатики Гаити

образования. С точки зрения данного показателя, Ботсвана, Кения, Кирибати и Тимор-Лешти занимают промежуточную позицию в деле достижения цели всеобщего начального образования, при этом Тимор-Лешти значительно повысил свой показатель НКО с 67% в 2000 г. до 94% в 2012 г. Гаити, Зимбабве, Ирак и Филиппины вплотную приблизились к целевым показателям, а Гаити добилась существенного прогресса на пути обеспечения всеобщего начального образования (Вставка 7.2). Саудовская Аравия перешла из промежуточной категории в категорию стран, приблизившихся к достижению цели, повысив свой НКО с 89% в 2001 г. почти до 97% в 2013 г. При этом Южный Судан, несмотря на значительный рост показателя НКО с 20% в 2000 г. до 41% в 2011 г., все еще значительно отстает от достижения цели. Данные по НКО в Корейской Народно-Демократической Республике, составившему почти 99%, доступны только за 2008 г. и 2012 г. В отношении НКО в Ливии и Сомали данные за весь рассматриваемый период отсутствуют.

Экстраполяция тенденций, индекс развития ОДВ и страны с неполными или отсутствующими данными

Альтернативные источники информации были использованы также для оценки прогресса в достижении гендерного паритета. Большинству охваченных анализом стран удалось достичь гендерного паритета, при этом ИГП варьировался от 0,98 в Зимбабве до 1,02 в Ливии. В Сомали в 2012 г. наблюдался существенный дисбаланс в ущерб девочкам с ИГП, составившим 0,74, хотя ситуация значительно улучшилась, если сравнивать с показателем ИГП 0,54 в 1999 г. Саудовская Аравия добилась больших успехов в обеспечении гендерного паритета, ИГП этой страны повысился в начальном образовании с 0,92 до 1,03 в период 2000-2013 гг. В отношении Ирака и Южного Судана данные, необходимые для оценки прогресса в обеспечении гендерного паритета отсутствуют за весь рассматриваемый период.

Гаити, Кения, Корейская Народно-Демократическая Республика, Ливия и Южный Судан не располагали данными о доле учащихся, доучившихся до последнего класса начальной школы. В Ботсване и Сомали такие данные отсутствовали только за самый последний период, а у Тимора-Лешти имелась информация только за 2005-2010 гг. На Филиппинах доля доучившихся учащихся была неустойчивой, сократившись с 75% в 2001 г. до 70% в 2005 г. а затем вновь увеличившись до 75% в 2012 г. Саудовская Аравия перешла из категории стран, близких к достижению цели в 2001 г. с долей доучившихся учащихся на уровне 95%, в категорию стран, которые достигли целевого показателя, составившего в 2012 г. 99%. Доля окончивших школу в Зимбабве, Ираке и Кирибати также значительно увеличилась.

Заключение

Несмотря на то, что в настоящей главе даются примеры очевидного улучшения ситуации в деле достижения многими странами целей ОДВ, отсутствие достаточных и достоверных данных по-прежнему препятствует всесторонней оценке прогресса стран на этом направлении. Причины такого отсутствия могут быть разными, однако все они нуждаются в решении и повышенном внимании. Группа по подготовке ВДМ попыталась восполнить недостающие данные и расширить страновой охват.

Результаты проведенного группой по подготовке ВДМ анализа данных показали, что большинству стран, по которым отсутствуют сопоставимые на межстрановом уровне данные, подготовленные СИЮ, но в отношении которых были найдены альтернативные источники информации, удалось добиться существенного прогресса в осуществлении повестки дня в области ОДВ, измерявшегося на основе четырех показателей. Проведенная работа оказалась полезной не только

потому, что позволила пролить свет на ситуацию в странах, которые, в противном случае, остались бы «невидимыми», но и в связи с тем, что поиск источников данных, возможно, будет иметь еще более важное значение при мониторинге прогресса в достижении вероятных целевых показателей в области устойчивого развития в период после 2015 г. Наконец, эта работа указывает на необходимость совершенствования процесса сбора данных, систем отчетности и обмена информацией на страновом и международном уровнях.

Ряд проблем, связанных с отсутствием данных, которые были выявлены в ходе этого исследования, аналогичны проблемам, обозначенным Независимой консультативной группой экспертов по информационной революции в контексте устойчивого развития. Данная группа, в частности, признала, что существующие данные не использовались, поскольку были представлены слишком поздно либо не представлялись вовсе. Эксперты отметили также нехватку данных, необходимых для принятия решений (НКГЭ, 2014 г.).

Сегодня, когда международное сообщество продвигается по пути достижения целей в области устойчивого развития, важно сосредоточить внимание на более эффективных и транспарентных способах, которые позволили бы не только улучшить систему сбора данных и отчетности, а также повысить доступность информации, но и обеспечить бы своевременность представления данных в контексте их согласования в интересах более качественного межстранового сопоставления.



Фото: Ami Vitale/Panos Pictures

Глава 8

Финансирование

Основные факты

- Свои расходы на образование увеличили многие страны. В период 1999-2012 гг. 38 стран увеличили расходы на 1 процент и более.
- Во многих национальных бюджетах не уделяется приоритетного внимания образованию. С 1999 г. процентная доля расходов на образование в государственных бюджетах мало изменилась, и в 2012 г. составила 13,7% при целевых показателях, установленных в диапазоне от 15% до 20%.
- Несмотря на взятое в Дакаре обязательство обеспечить бесплатное образование, ограниченный характер государственных инвестиций во многих странах с более низкими доходами означает, что домохозяйства продолжают нести расходы, связанные с образованием.
- За последние десять лет позиция организаций гражданского общества приобрела заметный вес в национальных дискуссиях по вопросам участия, прозрачности и подотчетности в рамках государственного финансирования образования.
- Правительства и доноры не уделили достаточного внимания задаче финансирования достижения целей ОДВ, не связанных с начальным образованием. В результате этого недостаточное финансирование сказалось, в первую очередь, на сферах доначального образования и образования взрослых. Доноры продолжают направлять большие объемы помощи на области, не связанные с ОДВ, за счет базового образования.
- Доноры во многом не сумели выполнить свое обязательство относительно более эффективного предоставления помощи, достигнув только одного из 13 целевых показателей, установленных в области эффективности помощи. Эффективное международное сотрудничество и распределение помощи на цели образования практически полностью отсутствовало.



Финансирование	265
Изменение национальных финансовых обязательств перед ОДВ после Дакара	265
Международная помощь на цели развития	287
Другие источники международного финансирования	304
Диагностические средства, необходимые для оценки финансирования образования.....	306
Заключение	307

В настоящей главе содержится обзор прогресса в области финансирования образования за период после Дакара. Здесь рассматриваются тенденции национального финансирования образования с точки зрения объемов и эффективности расходов, а также тот приоритет, который отдается образованию в национальных бюджетах. В главе дается оценка того, насколько доноры выполнили свои обязательства и насколько эффективно осуществлялось управление полученной помощью. Здесь содержится предложение направлять больше средств на нужды доначального образования, а также на решение таких упущенных из виду вопросов, как качественное образование и образование взрослых. На этих страницах также рассматриваются пути обеспечения большей целенаправленности внутреннего финансирования и международной помощи, их эффективного использования и прозрачности.

Глава 8 Финансирование

Обеспечивать на национальном и международном уровнях твердую политическую приверженность образованию для всех, разрабатывать национальные планы действий и значительно увеличивать инвестиции в образование.

В Дакарских рамках действий 2000 года содержался призыв к значительному увеличению финансовых обязательств правительств и доноров перед сектором образования в интересах ускорения прогресса в достижении целей образования для всех (ОДВ). В этом документе донорам предлагалось оказать поддержку усилиям правительств для увеличения помощи на нужды базового образования и ее предоставления максимально эффективным образом.

Это ознаменовало стратегически важный отказ от концепции финансирования, использовавшейся во время проведения Джомтьенской конференции (1990 г.), когда программы структурных корректировок, осуществлявшиеся в 1990-х годах, привели к значительным сокращениям государственных расходов на образование, в результате чего возросла роль негосударственного финансирования. Дакарские рамки действий, напротив, содержали конкретную рекомендацию правительствам взять на себя ведущую роль в увеличении финансовых обязательств в отношении ОДВ, причем Руководящий комитет высокого уровня по ОДВ предложил направлять на цели образования от 15% до 20% бюджетных средств. Цели в области развития, сформулированные в Декларации тысячелетия (ЦРТ), поставили аналогичные задачи перед другими секторами, обеспечивающими предоставление базовых услуг, таких как охрана здоровья, водоснабжение и санитария, причем правительства взяли на себя обязательства направлять определенную сумму своих бюджетных средств на содействие достижению целей, связанных с уменьшением масштабов нищеты (African Union, 2008; World Health Organization [WHO], 2011).

В Дакарских рамках также содержался призыв к странам обеспечить более высокий уровень подотчетности перед своими гражданами. В этом документе, который разрабатывался в условиях гораздо более сильного влияния со стороны организаций гражданского общества (ОГО), чем документ Джомтьенской конференции, прозвучала конкретная ссылка на необходимость борьбы с коррупцией и повышения эффективности использования внутренних ресурсов. ОГО приняли активное участие в разработке этих рамок, содержащих настоятельное требование большей

приверженности делу ОДВ и рассматривающих ОГО в качестве ключевых партнеров по обеспечению подотчетности правительств в вопросах своих финансовых обязательств.

В настоящей главе дается оценка того, насколько правительства и доноры выполнили финансовые обязательства, установленные в Дакарских рамках. В первой части главы содержится обзор наблюдавшихся на протяжении определенного времени тенденций в сфере внутренних расходов на образование по сравнению с тем, что было обещано в Дакаре. Здесь рассматриваются вопросы эффективности и справедливости внутренних государственных расходов на образование, а также влияния, оказываемого в этой сфере организациями гражданского общества. Вторая часть главы посвящена тенденциям, сложившимся за последние 15 лет в сфере выплаты помощи на образование, и вопросу о том, насколько доноры выполнили свои обязательства увеличить предоставление средств базовому образованию и тем странам, которые в них больше всего нуждаются. Здесь рассматриваются такие области, как эволюция политики, связанной с эффективностью помощи, роль гуманитарной помощи, финансирование со стороны неправительственных организаций и нетрадиционное финансирование, а также потребность в совершенствовании диагностических средств, необходимых для оценки финансирования образования.

Изменение национальных финансовых обязательств перед ОДВ после Дакара

Тенденции в сфере внутренних расходов на образование

В Дакарских рамках действий национальные правительства рассматривались как главные источники финансирования ОДВ: «Правительства должны выделять достаточные ассигнования на все компоненты базового образования. Для этого потребуются увеличить долю национального дохода и бюджета, выделяемую на образование и, в рамках

В Дакарских рамках действий содержался призыв к увеличению финансовых обязательств правительств и доноров

Таблица 8.1: Государственное финансирование образования, в разбивке по регионам и уровням дохода, 1999 г. и 2012 г.

	Государственное финансирование образования				
	% ВВП		% государственных расходов на образование		На одного учащегося, ППП в пост. ценах 2011 г. (долл.)
	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	
В мире	4,5	5,0	13,8	13,7	1 337
Страны с низким доходом	3,2	4,0	14,7	14,9	100
Страны с доходом ниже среднего	4,4	4,9	15,0	15,6	467
Страны с доходом выше среднего	5,0	5,1	14,8	14,9	...
Страны с высоким доходом	4,9	5,4	12,4	12,3	6 805
Арабские государства	5,3	...	16,9	...	...
Центральная и Восточная Европа	4,4	4,9	12,7	11,7	4 478
Центральная Азия	4,0	3,4	...	13,0	...
Восточная Азия и Тихий океан	5,1	3,4	13,8	17,5	...
Латинская Америка и Карибский бассейн	4,5	4,9	14,8	...	1 187
Северная Америка и Западная Европа	5,2	6,0	12,3	12,5	7 943
Южная и Западная Азия	3,6	3,9	16,6	12,6	240
Африка к югу от Сахары	3,9	4,9	14,8	18,4	136

Примечание: Все региональные значения являются средними величинами. Средние величины за 1999 г. и 2012 г. сравнению не поддаются, поскольку они не всегда рассчитываются исходя из одного и того же числа стран. Цифры расходов из расчета на одного учащегося, связанные с внутренними расходами, показаны в тексте в ценах паритета покупательной способности, если не указано иначе.

Источник: Приложение, Статистическая таблица 9 (печатное издание) и 11 (вебсайт ВДМ); база данных СИУ; расчеты группы по подготовке ВДМ.

Важность мобилизации внутренних ресурсов посредством налогов получает все большее признание

этих ассигнований, на базовое образование»¹. Эта рекомендация была выполнена даже в регионах, зависящих от внешней помощи: внутреннее государственное финансирование существенно превышает внешнюю помощь. В Африке к югу от Сахары международная помощь из расчета на одного ребенка школьного возраста в 2012 г. составила 12 долл. по сравнению со 136 долл. внутреннего финансирования (**Таблица 8.1**).

В 2006 г. группа высокого уровня по ОДВ предложила правительствам направлять на нужды образования от 4% до 6% ВВП, а в рамках государственных бюджетов ассигновать на образование от 15% до 20%, уделяя при этом пристальное внимание базовому образованию (ЮНЕСКО, 2006, 2007). В одном из исследований устанавливается «здоровый» уровень расходов на образование (3,8% ВВП) в качестве минимальных инвестиций, необходимых для улучшения образовательных результатов, находящего отражение в более высоких коэффициентах завершения образования и более низких коэффициентах отсева (Bruns *et al.*, 2003; Greenhill и Ali, 2013).

Насколько страны выполняют эти задачи? Обязательство в отношении бесплатного начального

образования привело к увеличению охвата образованием этой ступени, что потребовало огромных ресурсов для финансирования расходов на дополнительных учителей, школы и учебно-преподавательские материалы. Правительствам также потребовалось возмещать те средства, которые перестали получать школы, когда образование стало бесплатным.

Страны увеличили расходы на образование с различным успехом

Увеличение расходов на образование в качестве доли национального дохода требует не только соответствующих обязательств, но и стабильной возможности получения денежных средств через эффективную налоговую систему. Важность мобилизации внутренних ресурсов посредством налогов получает все большее признание после выработки участниками Международной конференции по финансированию развития (2002 г.) т. н. Монтеррейского консенсуса. Такие инициативы, как Форум африканских налоговых служб (2008 г.) и сообщение Европейской комиссии, касающееся вопросов налогов и развития (2010 г.), еще больше подчеркнули важность мобилизации финансовых средств через налоговую систему в целях устойчивого финансирования развития (Bhushan *et al.*, 2013).

¹ Под национальным доходом в настоящей главе в основном понимается валовой национальный продукт (ВВП), а в случаях, когда информация о нем отсутствует, – валовой внутренний продукт (ВВП).

Изменение национальных финансовых обязательств перед ОДВ после Дакара

Таблица 8.2: Годовой совокупный рост расходов на образование и экономический рост, в реальном выражении, 1999-2012 гг.

В мире	Арабские гос-ва	Центр. и Вост. Европа	Центр. Азия	Вост. Азия и Тихий океан	Латинская Америка и Кариб. бассейн	Северная Америка и Зап. Европа	Южная и Западная Азия	Африка к югу от Сахары
Общий экономический рост, среднегодовые темпы роста (%)								
4,0	4,4	4,2	7,2	4,5	3,5	1,9	4,5	4,0
Общие государственные расходы на образование в реальном выражении, среднегодовой коэффициент роста (%)								
5,0	5,2	4,5	8,6	5,4	5,3	2,4	4,9	6,1
Число стран								
100	3	12	6	13	18	17	5	26
Число стран, где рост расходов на образование опережал экономический рост								
64	2	7	4	9	12	10	1	19

Примечание: в настоящей таблице отражена ситуация в ста странах, по которым имеются данные за 1999/2000/2001 гг. и 2010/2011/2012 гг. Темпы роста показывают изменения в расходах на образование и ВВП, выраженные в постоянных долларах 2005 г. для устранения последствий инфляции.

Источник: Приложение, Статистическая таблица 9; World Bank (2014b).

Опыт развитых стран в XIX веке показал, что налоговые поступления, составлявшие до 8% национального дохода, обеспечивали выполнение только самых базовых функций – полиции, судов, армии, внешней политики и общей администрации, – но не предоставление таких базовых услуг, как образование. Относительно богатые государства взяли на себя более широкие обязанности, в том числе в отношении образования, только после того, как в начале XX века сбор налогов начал улучшаться (Piketty, 2014). По имеющимся оценкам, для того, чтобы страны имели возможность финансировать достижение ЦРТ, их национальный доход должен увеличиться за счет налоговых поступлений, по меньшей мере, на 20% (IMF et al., 2011). Учитывая, что во время проведения Дакарской конференции многие страны с низким доходом и доходом ниже среднего имели ограниченную налоговую базу, достижение этой цели потребовало и продолжает требовать значительно больших усилий. В странах с низким доходом и доходом ниже среднего, где после Дакара налоговые поступления увеличились, их рост в качестве доли национального дохода в среднем составил только 0,44% в год (Hearson, 2013).

Однако, если в 2000 г. менее 15% своего национального дохода за счет налоговых поступлений обеспечивали 25 стран с низким доходом и доходом ниже среднего, то в 2012 г. их число сократилось до 18 стран. Некоторые государства – включая Афганистан, Нигерию, Пакистан и Центральноафриканскую Республику – собрали налоги в объеме не более 10% своего национального дохода². В Мадагаскаре доля налогов в национальном доходе

за период 2000-2012 гг. уменьшилась. В других странах она увеличилась; в Непале, например, она возросла с 8,7% до 13,9% (World Bank, 2014b).

Для финансирования образования на стабильной основе государствам необходимо взять на себя обязательства в отношении как мобилизации ресурсов, так и установления приоритетов образования. Из 67 стран, ставших предметом анализа в ВДМ за 2013/14 г., 37 стран мобилизовали недостаточный объем налоговых поступлений и были готовы направить на нужды образования менее 20% государственного бюджета. Однако путем скромных усилий эти 67 стран могли бы к 2015 г. привлечь дополнительные 153 млрд. долл. на нужды образования посредством более эффективного сбора налоговых средств, ограничения освобождений от налогов, борьбы с уклонением от налогов, диверсификации налоговой базы и укрепления систем налогообложения (UNESCO, 2014).

Прогресс в области установления приоритетов образования носит неоднозначный характер. В среднем по миру сумма средств, ассигнуемых на образование, в 2012 г. составила 5% от ВВП. Для стран с низким доходом медианный показатель в среднем находился на уровне 4%. Из 142 стран, по которым имеются данные, он составил 4% и более в 96 странах (включая 14 стран с низким доходом и 18 стран с доходом ниже среднего), а в 39 из этих 96 стран он достиг или превысил 6%. Уровень своих обязательств в отношении образования повысили многие из 116 стран с имеющимися данными – в период 1999-2012 гг. это повышение составило не менее 1 процентного пункта от ВВП в 38 странах (включая 10 стран с низким доходом и 13 стран с доходом ниже среднего), однако наблюдалась и обратная тенденция – снижение этих обязательств

Прогресс в области установления приоритетов образования носит неоднозначный характер

2. В цитируемом исследовании сравниваются страны, по которым имеются данные как за годы около 2000 г., так и за годы около 2012 г.; первая группа данных относится к 2000 г., 2001 г. или 2002 г., вторая группа – к 2010 г., 2011 г. или 2012 г.

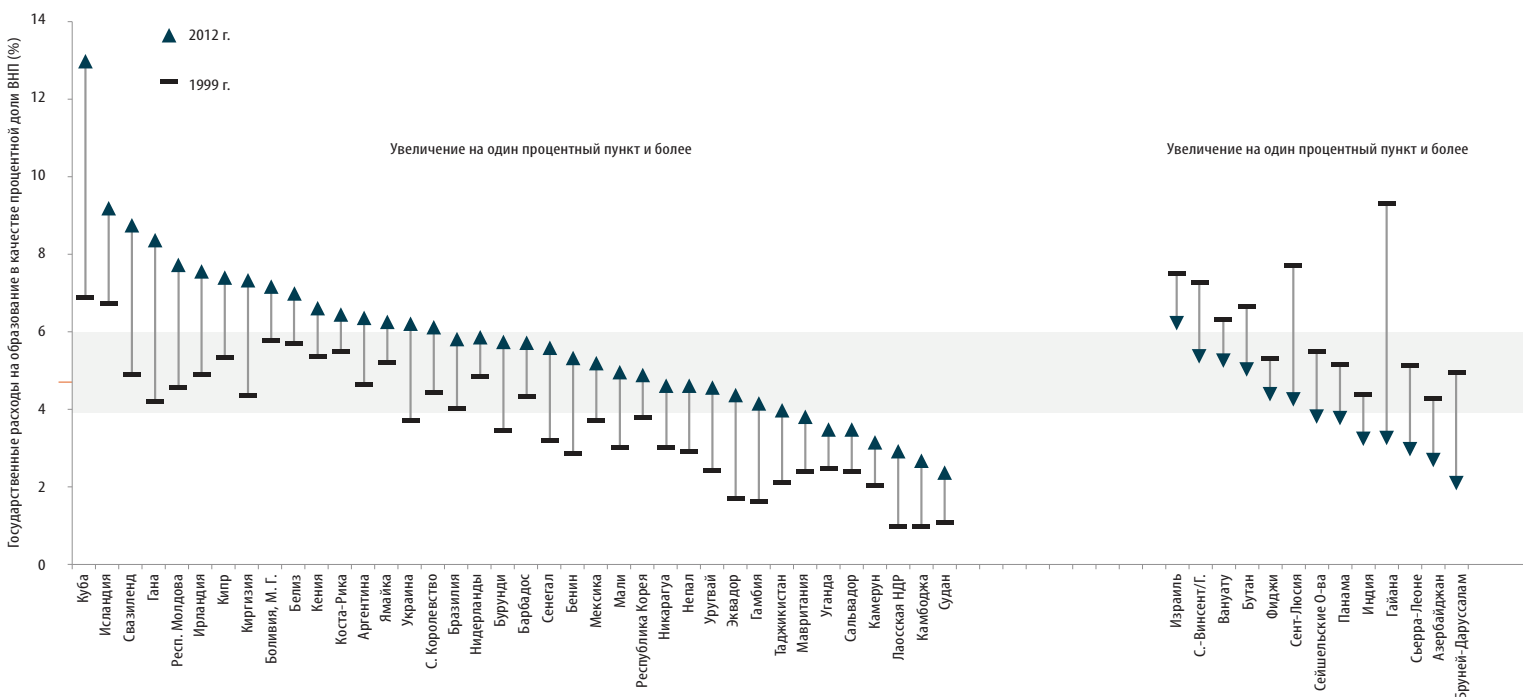
на такую же величину наблюдалось в 13 странах (Диаграмма 8.1).

Расходы на образование не всегда выдерживали одинаковый темп с ростом экономики и охвата образованием

Несмотря на глобальный финансовый кризис 2007-2008 гг., период после Дакара характеризовался уверенным экономическим ростом многих стран с низким доходом и доходом ниже среднего. В 1999-2012 гг. он сопровождался реальным ростом государственных расходов на образование (Таблица 8.2). Темпы экономического роста в Африке к югу от Сахары в среднем находились на уровне 4,1%, но уступали темпам роста государственных расходов на образование, которые в среднем достигли 6,1% в год. И, напротив, при 4,5% среднегодового экономического роста в период 1999-2012 гг. в странах Южной и Западной Азии рост государственных расходов на образование лишь немного превысил 4,9% в год. Примерно две трети ежегодного увеличения государственного финансирования образования в Африке к югу от Сахары в период 1999-2007 годов были обеспечены за счет экономического роста (Fredriksen, 2010).

Однако за этими средними региональными показателями скрываются огромные расхождения между странами. Если, например, взять Южную и Западную Азию, то в четырех из пяти стран, по которым имеются данные в этом регионе, среднегодовой рост финансирования образования не превысил среднегодового экономического роста. Среднегодовые темпы экономического роста в Пакистане достигли 4,1%, а роста расходов на образование – только 2,5%, в результате чего доля ВВП, направляемая на нужды образования, в 2012 г. составила всего лишь 2%. Исключением является Непал, где ежегодный рост финансирования образования находился на уровне чуть менее 9% на фоне экономического роста, составлявшего 4,1%. В результате этого доля ВВП, направляемая на нужды образования, в период с 1999 г. по 2010 г. увеличилась с 2,9% до 4,7%. Ситуация столь же неоднозначна в Африке к югу от Сахары. Среднегодовой рост финансирования образования обгонял экономический рост в ряде стран, включая Бенин, Бурунди и Кению. В других странах, включая Сьерра-Леоне и Центральноафриканскую Республику, темпы финансирования образования отставали от темпов экономического роста. В глобальном плане, из 100 стран, по которым имеются данные,

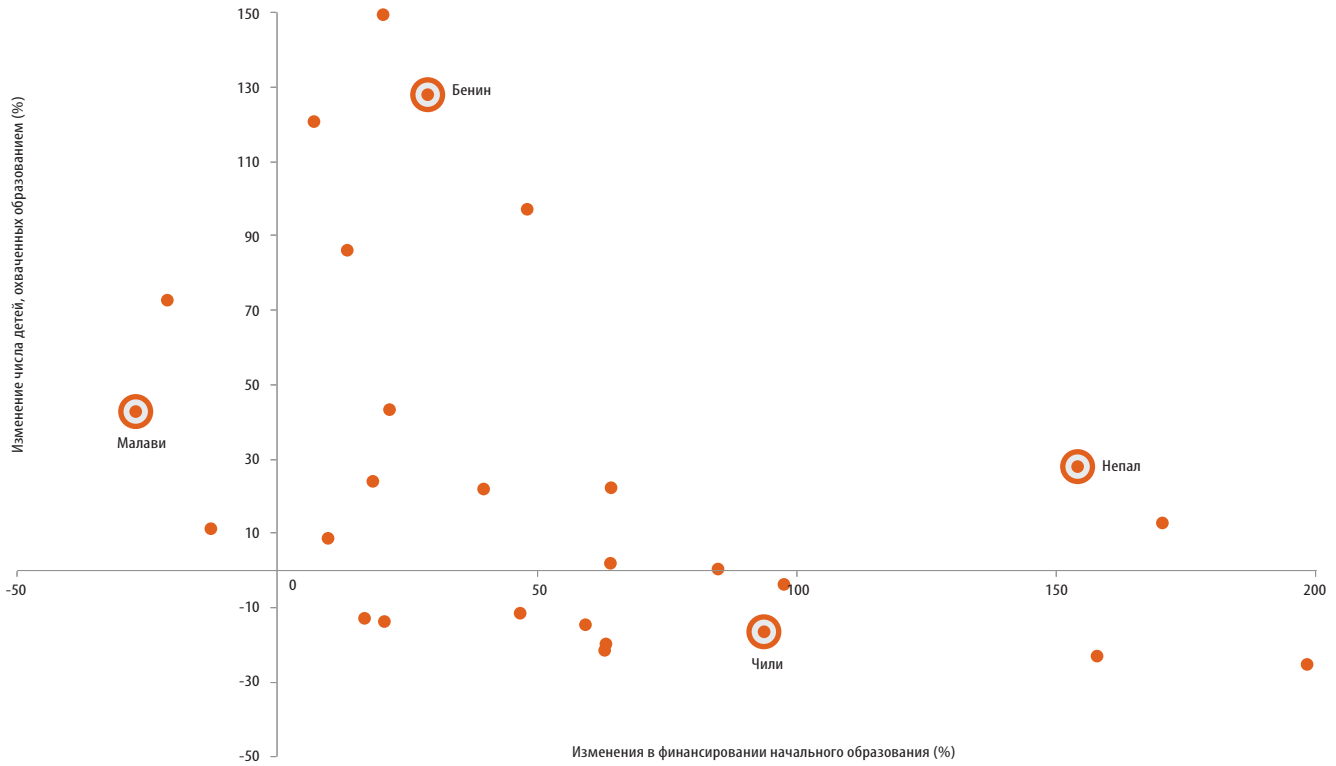
Диаграмма 8.1: Большинство стран с 1999 г. увеличило финансирование образования в качестве доли национального дохода.
Государственные расходы на образование в качестве процентной доли ВВП, 1999 г. и 2012 г.



Источник: Приложение, Статистическая таблица 9 (печатное издание) и 11 (вебсайт ВДМ); база данных СИУ.

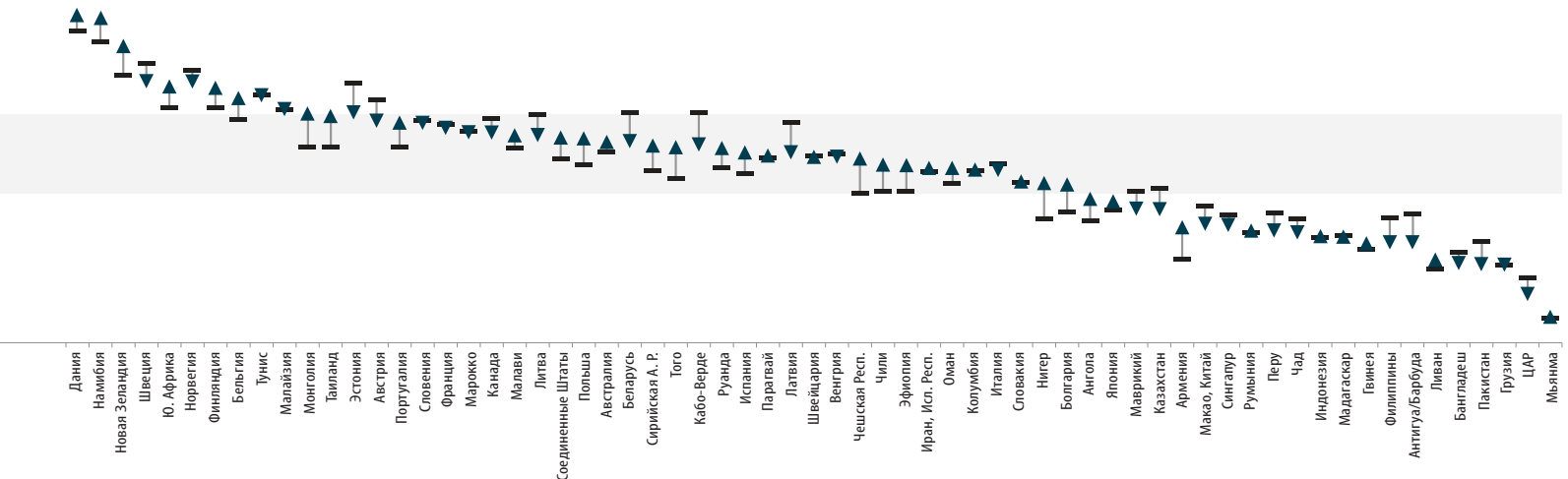
Изменение национальных финансовых обязательств перед ОДВ после Дакара

Диаграмма 8.2: Рост финансирования из расчета на одного учащегося начальной школы в реальном выражении носил неоднозначный характер
Изменение расходов из расчета на одного учащегося начальной школы (в процентных пунктах) и абсолютного числа детей, охваченных образованием, 1999–2012 гг.



Источник: Приложение, Статистическая таблица 9 (печатное издание) и 11 (вебсайт ВДМ); база данных СИУ.

Изменение менее чем на один процентный пункт



ГЛАВА 8

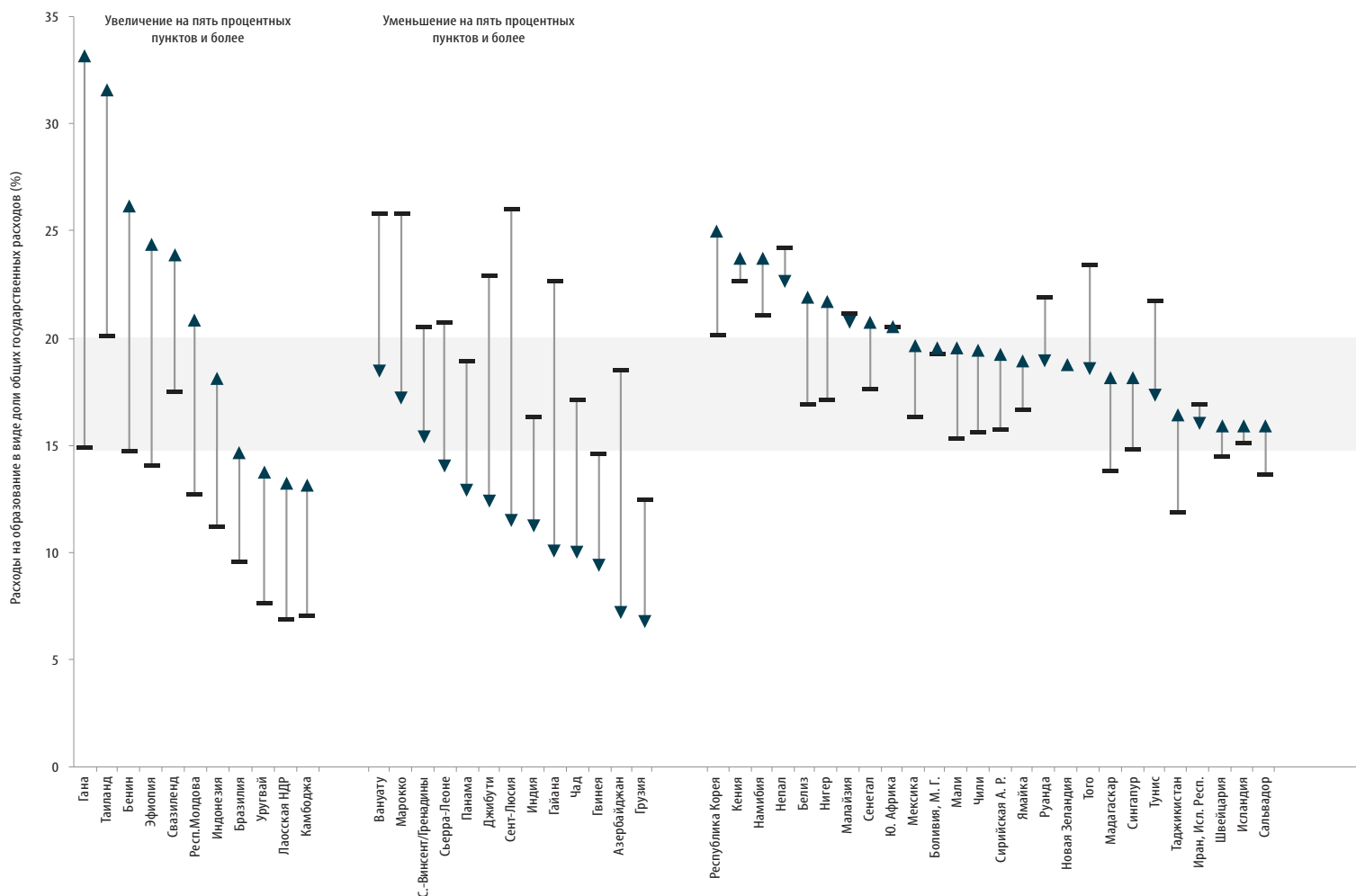
коэффициенты роста финансирования образования превышали темпы экономического роста или находились с ними на одном уровне в 64 странах.

В большинстве стран увеличение доходов на душу населения позитивно соотносится с ростом финансирования из расчета на одного ребенка начального школьного возраста. Однако степень, в которой изменение первого показателя может влиять на второй показатель, способна широко варьироваться, как и скорость. В Малави, несмотря на рост дохода на душу населения, расходы из расчета на одного ученика начального школьного возраста в период 1999-2011 гг. сократились (World Bank, 2010b) с 10,2% ВВП до 7,6%. В Бразилии, напротив, этот показатель вырос с 10,4% до 20,2% в 2010 г. Из 56 стран, по которым имеются данные, расходы

на начальное образование из расчета на одного ребенка в виде доли ВВП увеличились в 40 странах. Из 16 стран, где этот относительный показатель сократился, девять находятся в Африке к югу от Сахары, регионе с самыми низкими расходами из расчета на одного ребенка школьного возраста.

За прошедшее после Дакара десятилетие в результате отмены платы за начальное школьное обучение охват образованием значительно возрос. Однако это не всегда сопровождалось позитивными изменениями показателей финансирования из расчета на одного учащегося. В Нигере, несмотря на то, что общая доля государственных расходов на образование в рамках ВВП возросла, расходы из расчета на одного учащегося начальной школы за десятилетие сократились с 207 долл. до 130 долл., поскольку

Диаграмма 8.3: Лишь немногие страны направляют на нужды образования не менее одной пятой своего бюджета
Государственные расходы на образование в качестве процентной доли общего государственного бюджета, 1999 г. и 2012 г.



Источник: Приложение, Статистическая таблица 9 (печатное издание) и 11 (вебсайт ВДМ); база данных СИУ.

Изменение национальных финансовых обязательств перед ОДВ после Дакара

финансирование не успевало за ростом охвата образованием. В Непале, напротив, финансирование из расчета на одного учащегося увеличилось с 1999 г. по 2009 г. с 68 долл. до 174 долл. при обеспечении всеобщего охвата начальным образованием к 2011 г. Аналогичным образом, Бенин за этот период увеличил финансирование из расчета на одного учащегося начальной школы, тогда как охват начальным образованием более чем удвоился. В Малави, с другой стороны, в период значительного увеличения числа учащихся начальных школ финансирование из расчета на одного ученика сократилось с 74 долл. до 54 долл. В качестве примера многих латиноамериканских стран можно привести Чили, где расходы из расчета на одного учащегося увеличились, но это отчасти объяснялось уменьшением охвата начальным образованием (Диаграмма 8.2).

Образование не занимает приоритетного места во многих бюджетах

Расходы на образование, выраженные в виде доли государственного финансирования, с 1999 г. мало изменились. В 2012 г. их медианный среднемировой уровень составил 13,7%, что ниже целевого показателя, установленного в диапазоне от 15% до 20%. Эта медианная доля наиболее высока в Африке к югу от Сахары (18,4%), затем следуют страны Азии и Тихого океана (17,5). В Южной и Западной Азии она составляет только 12,6% (Таблица 8.1). Из 129 стран, по которым имеются данные, не менее 15% общих государственных расходов на цели образования в 2012 г. выделяют 53 страны, в том числе 12 стран с низким доходом и 17 стран с доходом ниже среднего. Из этих 53 стран, где расходы на образование составляли не менее

Изменение менее чем на пять процентных пунктов

▲ 2012 г.
— 1999 г.

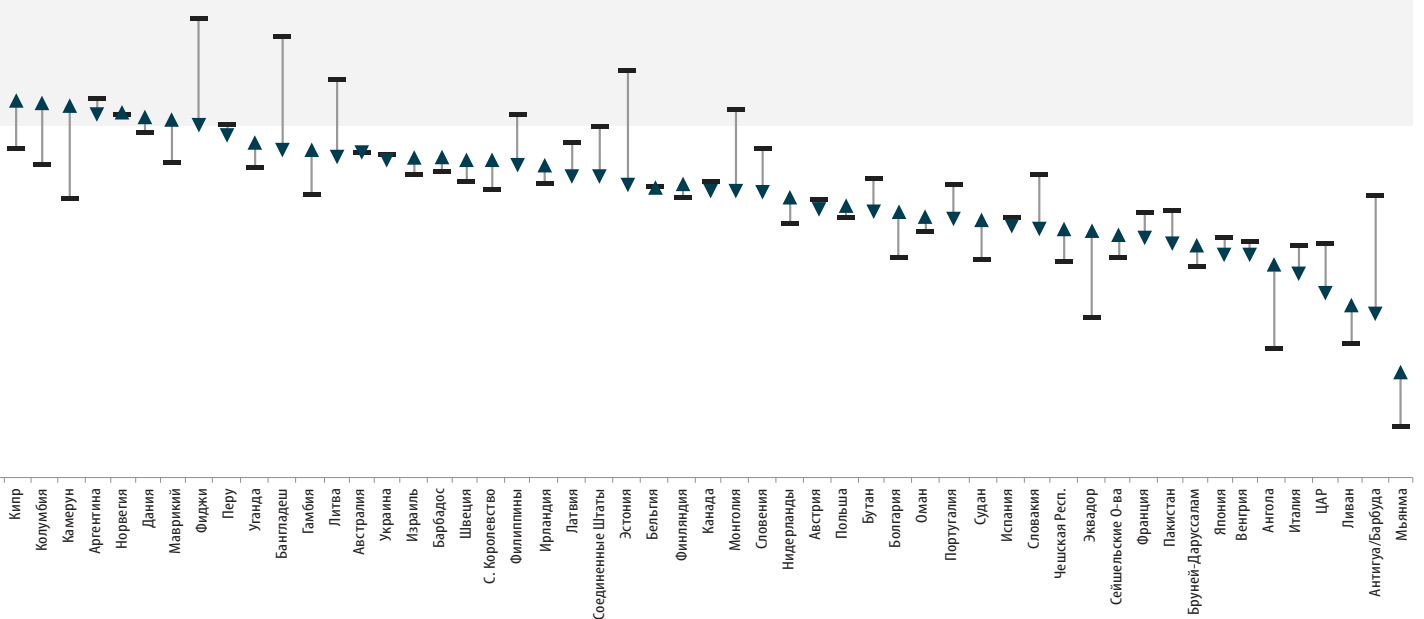
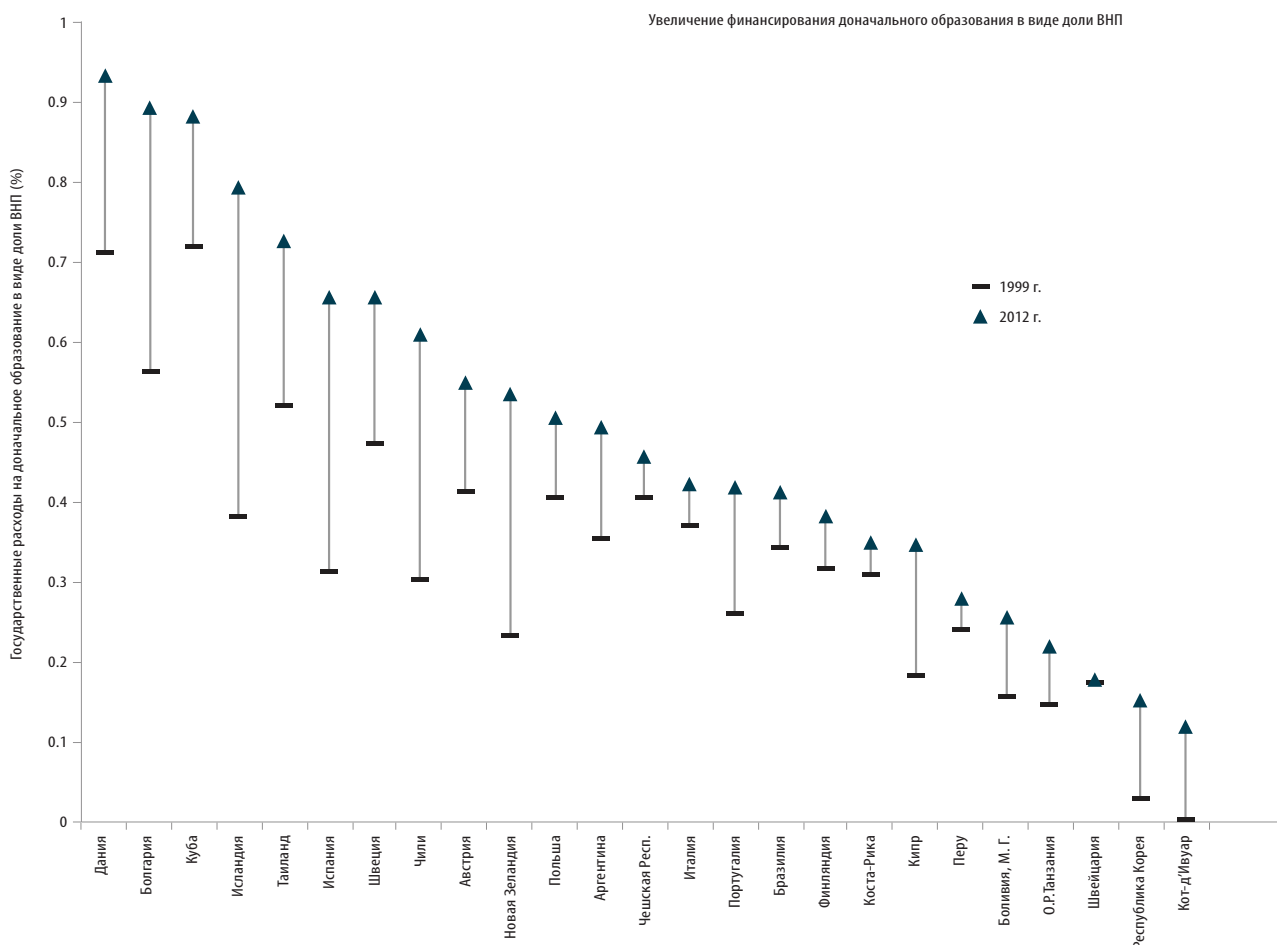


Диаграмма 8.4: Расходы на начальное образование в виде процентной доли ВВП возросли в 37 странах, но эта доля, тем не менее, остается на низком уровне

Текущие государственные расходы на доначальное образование в виде доли ВВП, 1999 г. и 2012 г.



Источник: Приложение, Статистическая таблица 9 (печатное издание) и 11 (вебсайт ВДМ); база данных СИУ.

15% общих государственных расходов, в 20 странах они достигали 20% и более. По 15 странам из них имеются сопоставимые данные как за 1999 г., так и за 2012 г., которые, в частности, показывают, что в 1999 г. восемь стран, включая Нигер и Эфиопию, начинали с показателя, составлявшего менее 20%, но к 2012 г. смогли достичь его или даже превзойти (Диаграмма 8.3).

Расходы на доначальное образование составляют небольшую часть образовательных бюджетов

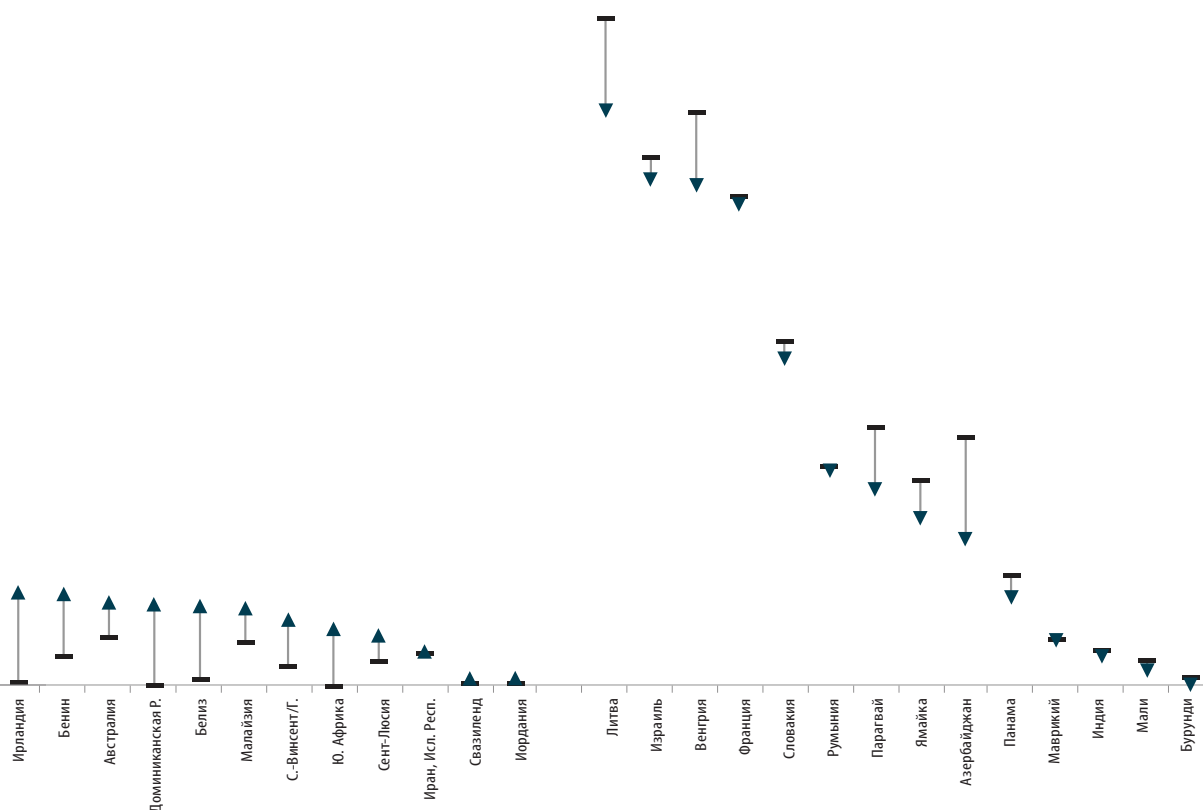
Медианные среднемировые расходы на дошкольное образование, выраженные в виде доли общего объема государственного финансирования образования, в

2012 г. составили только 4,9%³. В Северной Америке и Западной Европе этот показатель достигает 8,8%, тогда как в Африке к югу от Сахары – только 0,3%. Из 51 страны, по которой имеются сопоставимые данные как за 1999 г., так и за 2012 г., государственные расходы на доначальное образование в качестве доли ВВП за этот период возросли в 37 странах. Ситуация существенно различается в странах с разным уровнем дохода. Из 22 стран с высоким доходом доля доначального образования увеличилась в образовательных бюджетах 18 стран. Из девяти стран с низким доходом и доходом ниже среднего этот показатель вырос в пяти странах, включая Бенин, Многонациональное Государство Боливию и Объединенную Республику Танзанию (Диаграмма 8.4).

3. Данные Статистического института ЮНЕСКО (СИУ), используемые в настоящем разделе, посвященном внутреннему финансированию, относятся к «доначальному образованию», в отношении которого также используется термин «воспитание и образование детей младшего возраста».

Изменение национальных финансовых обязательств перед ОДВ после Дакара

Уменьшение финансирования дошкольного образования в виде доли ВВП



Некоторые правительства пытаются компенсировать низкий уровень государственных средств, выделяемых на дошкольное образование, целенаправленными усилиями по охвату бедных детей. В Чили обеспечением дошкольного образования занимаются как государственные, так и финансируемые государством частные провайдеры; в 2011 г. государственные субсидии для всех охваченных образованием учащихся возросли на 15% и была поставлена задача обеспечить к 2014 г. всеобщий охват детей в возрасте четырех и пяти лет, относящихся к трем наиболее бедным квинтилям населения (OECD, 2013). Государственное финансирование дошкольного образования в виде доли ВВП удвоилось, увеличившись с 0,3% в 1999 г. до 0,6% в 2012 г. Индонезия в 2002 г. внесла поправки в конституцию, включив в нее требование ассигновать не менее 20% национального бюджета на нужды

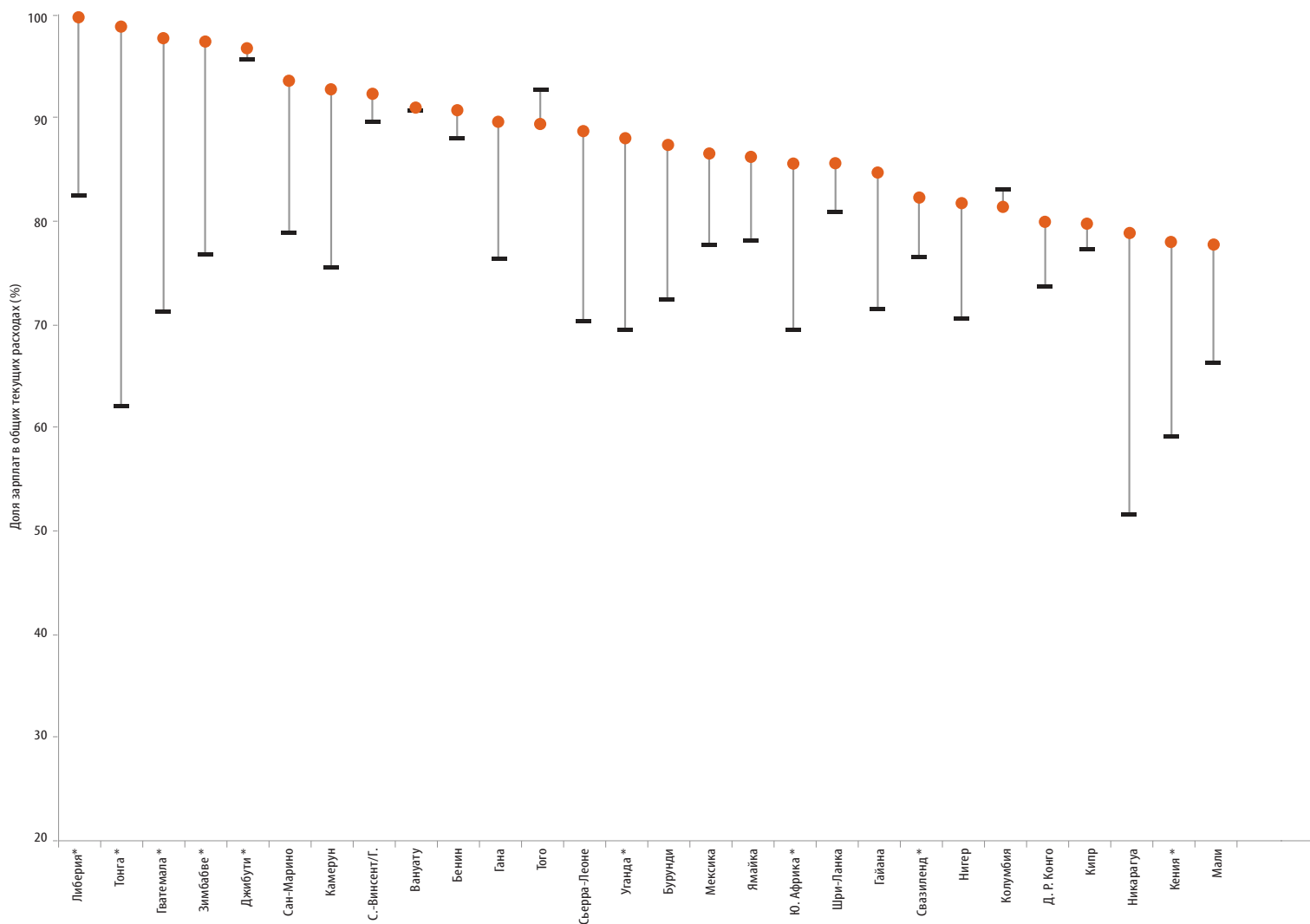
образования. В 2008 г. правительство приступило к осуществлению проекта образования и развития детей младшего возраста в 3 000 бедных деревень страны. На протяжении трех лет были выплачены гранты в размере 18 000 долл. на деревню в целях создания в каждой из них двух центров дошкольного образования (Jung и Hasan, 2014). Правительство Перу в 2012 г. начало проведение программы Cuna Más, направленной на совершенствование дошкольного образования и охватывающей в настоящее время свыше 62 000 детей в бедных районах (Klaus, 2013). Однако, вне зависимости от доходов стран, государственное финансирование образования в виде доли ВВП по-прежнему находится на низком уровне. В 27 странах Африки к югу от Сахары, по которым имеются данные, медианные государственные расходы на дошкольное образование составляют всего лишь 0,01% ВВП в 2012 г.

Тенденции финансирования начального образования существенно варьируются

В рамках задач ОДВ и ЦРТ, связанных с образованием, особо подчеркивается необходимость расширения бесплатного начального образования высокого качества, что требует увеличивать инвестиции в начальное образование и уделять ему приоритетное внимание. Это находит отражение и в том особом месте, которое отводится расходам на начальное образование. Однако из 56 стран, по которым имеются данные о расходах на начальное образование в процентах от

общего объема государственного финансирования образования как за 1999 г., так и за 2012 г., эта доля увеличилась только в 16 странах. Более активные усилия предприняли страны с низким доходом: из 11 стран, по которым имеются данные, расходы на начальное образование в виде доли ВВП увеличили шесть государств – Бангладеш, Бурунди, Непал, Нигер, Того и Чад. Все эти шесть стран подтвердили приоритет начального образования в общем бюджете образования. В Непале активная позиция правительства привела к увеличению доли начального образования в общем объеме государственного финансирования с

Диаграмма 8.5: На зарплату учителей приходится основной объем финансирования образования, в особенности на начальной ступени
Доля зарплат в текущих расходах в образовании в целом и в начальном образовании, 2012 г.



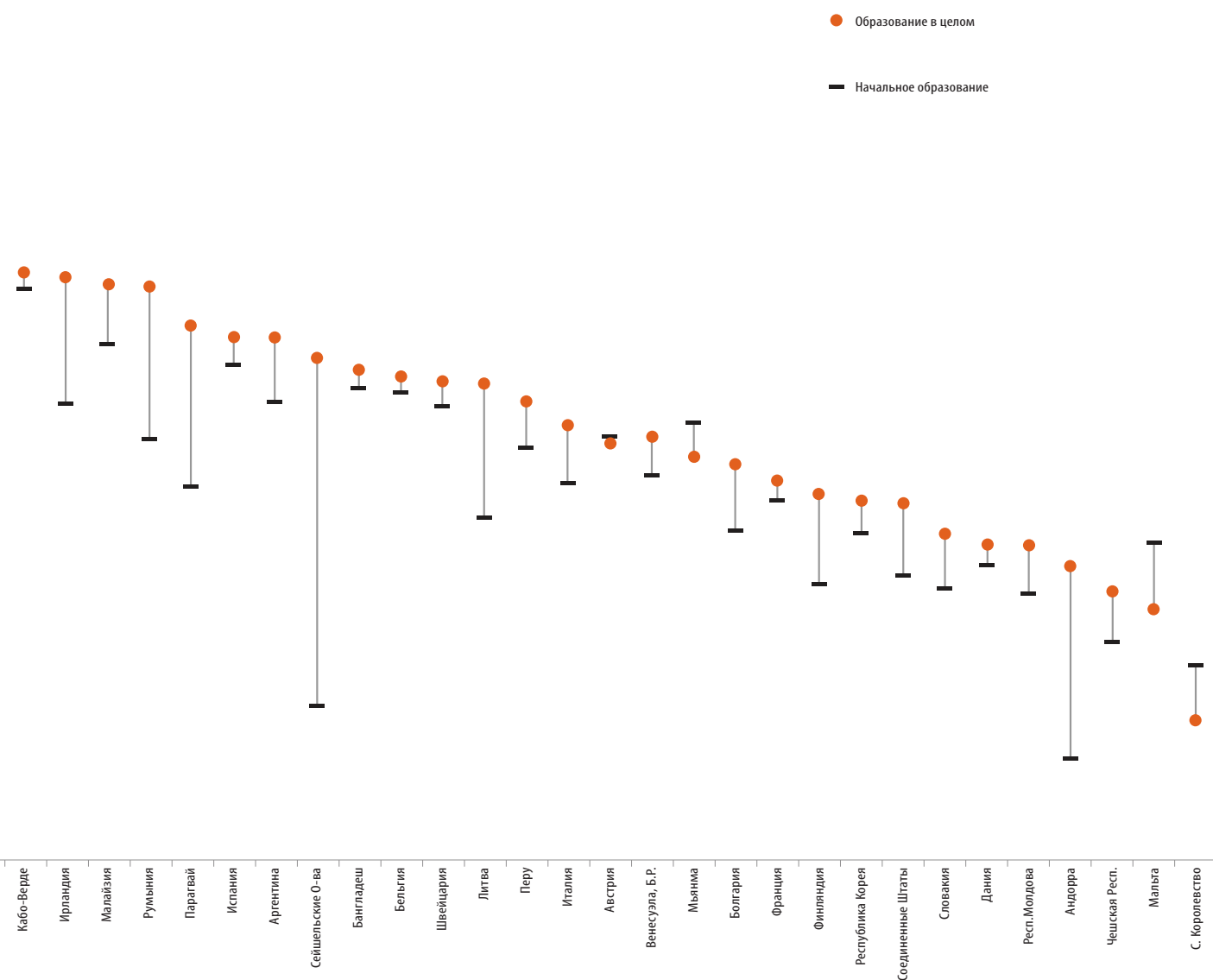
Примечание: Данные по странам, отмеченные знаком (*), предоставлены организацией Development Finance International и относятся к 2013 г.
Источники: Приложение, Статистическая таблица 9 (печатное издание) и 11 (вебсайт ВДМ); база данных СИО; Development Finance International (2014).

Изменение национальных финансовых обязательств перед ОДВ после Дакара

53% в 1999 г. до 60% в 2012 г., сопровождаемому ростом показателя чистого охвата начальным образованием с 69% до 98%, что иллюстрирует связь между этими двумя явлениями. Во всех этих шести странах, за исключением одной, доля государственного образовательного бюджета, ассигнуемая на цели высшего образования, сократилась, что может говорить об усилиях по перераспределению средств.

В Малави, одной из пяти стран с низким доходом, в которых доля образовательного бюджета, выделяемая начальному образованию, сократилась, в 2011 г.

она уменьшилась до менее 37%, тогда как в 1999 г. она составляла 61%. Показатели завершения начального образования и учебные результаты в этой стране – одни из самых худших в Африке к югу от Сахары. От вышеуказанного сокращения в основном выиграли ступени среднего и высшего образования; на цели высшего образования в 2011 г. направлялось 26% образовательного бюджета, а расходы на одного учащегося составляют 11 129 долл. Субсидирование высшего образования в Малави ведет к сохранению резко выраженного социального неравенства в стране, где более 90% учащихся высших учебных



ГЛАВА 8

заведений относятся к наиболее зажиточному квинтилю (World Bank, 2010b).

В 2012 г. в 22 странах с низким доходом медианная доля начального образования в общих государственных расходах на образование составляла 50%. Начальное образование получало наибольшую долю образовательного бюджета в большинстве стран с низкими доходами, однако ситуация в странах с доходами аналогичного уровня широко варьировалась, от Эфиопии где этот показатель достигал примерно 65%, до Руанды, где он составлял почти 36%.

Из 61 страны, по которым имеются данные о расходах на начальное образование в виде доли национального дохода за 1999 г. и 2012 г., эта доля увеличилась в 33 странах. В число этих 33 стран входят десять стран с низким доходом и 11 стран со средним доходом. Из 28 стран, где этот показатель сохранился на том же уровне или сократился, большинство стран относятся к числу стран с высоким доходом или доходом выше среднего. Однако такое сокращение также наблюдалось в шести странах с низким доходом и доходом ниже среднего, включая Малави, где возникла тревожная ситуация, когда этот показатель уже находился на низком уровне и еще больше сократился с 1999 г. по 2011 г. – с 2,5% до 1,8%.

Во многих бедных странах основная доля бюджета начального образования приходилась на зарплату учителей

Общемировые данные за 2012 г. говорят о том, что в большинстве из 57 стран, по которым имеются данные, зарплата учителей поглощала основной объем средств в рамках текущих расходов на начальное образование. В результате этого в 37 включенных в этот анализ странах с низким и средним доходом на другие сферы образования оставалось мало ресурсов. В среднем в странах с низким доходом и доходом ниже среднего в рамках общего объема текущих государственных расходов на начальное образование на зарплату учителей пришлось 82% бюджета. В странах с высоким доходом этот показатель составил в среднем 64% (**Диаграмма 8.5**).

Быстрое повышение уровней охвата начальным образованием привело к необходимости увеличения числа учителей в странах с низким доходом. Однако существовавшая в то время ситуация увеличению расходов на зарплаты учителей отнюдь не благоприятствовала. Действовавший в 2003-2005 гг. критерий Международного валютного фонда (МВФ) для предоставления займов 17 странам, касавшийся программ структурных

корректировок, устанавливал верхний предельный уровень расходов на зарплаты (ActionAid, 2007). МВФ позднее заявил, что исключил этот критерий, однако на правительство по-прежнему оказывалось закулисное давление, чтобы они сократили расходы на зарплаты (Oxfam International, 2011). Глобальный финансовый кризис 2007-2008 гг. привел к кульминации в предоставлении займов МВФ на подобных условиях. Предоставление одного из займов Кот-д'Ивуару сопровождалось условием «обновления и осуществления среднесрочной стратегии сдерживания расходов на зарплаты» (Griffiths и Todoulos, 2014).

В ответ на нехватку учителей и ресурсов в целом многие страны Южной и Западной Азии и Африки к югу от Сахары осуществили быстрый набор учителей по контрактам (см. Главу 6), в основном для сельских и удаленных районов. Нечто подобное наблюдалось после Второй мировой войны в Соединенном Королевстве, когда стране потребовалось больше учителей в результате увеличения продолжительности обязательного школьного обучения, и система чрезвычайной подготовки позволила выпустить примерно 35 000 учителей в результате того, что продолжительность педагогического образования была сокращена до одного года (Crook, 1997).

По имеющимся оценкам, в Западной Африке работавшие по контрактам учителя в середине 2000-х годов составили половину всего преподавательского контингента (Kingdon *et al.*, 2013). Обычно им платят меньше, чем их коллегам, находящимся на гражданской службе. Распространено мнение, что зарплата учителя должна в три с половиной раза превышать ВВП на душу населения (Birmingham, 2004; Bruns *et al.*, 2003); в отношении учителей, находящихся на гражданской службе, этот критерий был соблюден в девяти из 13 стран Африки к югу от Сахары, по которым имеются данные, однако в отношении учителей, работающих по контрактам, – только в пяти странах (IIEP-Pôle de Dakar database)⁴. Политика найма учителей по контрактам с меньшими расходами, чем на учителей, находящихся на гражданской службе, поднимает вопросы этического характера. Работающих по контрактам учителей зачастую направляют в удаленные районы, где, как правило, учащиеся относятся к более обездоленным слоям населения (Kingdon *et al.*, 2013), а это говорит о том, что в таких районах из расчета на одного учащегося расходуются меньшие средства.

4. Данные относятся к последнему году за период между 2006 г. и 2011 г.

На иные области, помимо зарплаты, расходуется мало средств для обеспечения качества и эффективности

В интересах достижения цели качества и эффективности в соответствии с исследованием, проведенным для Всемирного банка в 2003 г., и ориентировочными рамками Инициативы ускоренного финансирования программы образования для всех, разработанными в 2004 г., было рекомендовано для достижения приемлемых уровней качества и эффективности всеобщего начального образования ассигновать одну треть средств, выделяемых на покрытие текущих расходов в этой сфере, на области, не связанные с зарплатой, в том числе на учебные и преподавательские материалы (Bermingham, 2004; Bruns *et al.*, 2003). Имеющиеся ограниченные данные по странам с низким доходом со всей очевидностью свидетельствуют, что в области внутренних государственных ассигнований эта рекомендация не выполняется. В 36 странах, по которым имеются данные, средняя доля текущих расходов, выделяемых в сфере начального образования на учебники и другие преподавательские и учебные материалы, в 2012 г. составила менее 2%, в 16 странах она была ниже 1%. Только в Кувейте и Малави этот показатель составил около 5%.

Расходы, не связанные с зарплатой, играют важную роль в обеспечении качества и эффективности образования. В Дакарских рамках содержится призыв принять все возможные меры для сокращения или устранения таких расходов, как расходы, связанные с учебными и преподавательскими материалами. Общепринято мнение, что такие материалы вносят свой вклад в качество образования. Они особенно важны в странах с низким доходом, где значительная доля неквалифицированных преподавателей, в классе много учеников и, в силу этого, ограничено время контактов между учителями и учащимися (Read и Bontoux, 2014). В некоторых случаях также более рентабельно вкладывать средства в такие материалы, чем в подготовку учителей (см. Главу 6).

Доноры пытаются улучшить обеспечение этими материалами путем дополнения государственного финансирования или расширения местного издательского потенциала, однако проблема нехватки средств для выпуска таких материалов сохраняется. Нехватка учебников в школах стран Африки к югу от Сахары означает, что за них зачастую приходится платить родителям (Read и Bontoux, 2014). Одно из исследований, которое было проведено в 12 странах Африки, показало, что на школьные принадлежности

приходится 34% общих расходов домашних хозяйств на образование. В беднейшем квинтиле расходы на школьные принадлежности и материалы составляют 56% расходов домашних хозяйств на образование и возрастают почти до 75% в Мавритании и Нигере (UNESCO Pôle de Dakar, 2012).

Еще одним примечательным аспектом, связанным с преподавательскими и учебными материалами, являются широкие расхождения в стоимости учебников. Их удельная стоимость в большинстве стран Африки к югу от Сахары составляет от 2–4 долл. (Fredriksen и Tan, 2008) и падает до 0,33–0,66 долл. во Вьетнаме, который печатает учебники у себя в стране в условиях конкуренции между издателями, что привело к снижению расценок. Значительные расхождения наблюдаются и в самой Африке к югу от Сахары в связи с дополнительными расходами, связанными с такими факторами, как формы поставки. И в Кении, и в Руанде поставка учебников в школы происходит на коммерческой основе, но в Руанде это осуществляется непосредственно издателями, а в Кении – через книготорговцев, в результате чего удельная стоимость учебника для 1 класса, например, здесь на 50% выше (Read и Bontoux, 2014).

В большинстве стран расходы на среднее образование увеличились

Поскольку среди целей ОДВ доначальному и начальному образованию отводилась важная роль, именно этим ступеням было уделено пристальное внимание, однако следует отметить и изменения в государственном финансировании среднего образования. Большое число учащихся, переходящих в среднюю школу, обуславливает необходимость увеличения ресурсов для этой ступени образования. Из 61 страны, по которой имеются данные о государственном финансировании среднего образования в виде доли национального дохода как за 1999 г., так и за 2012 г., расходы на среднее образование за этот период возросли в 38 странах. Из них к числу стран с низким доходом и доходом ниже среднего относятся 15 государств, включая Руанду, где правительство поставило цель обеспечения всеобщего среднего образования с введением в 2012 г. бесплатного среднего образования в связи с обеспокоенностью правительства коэффициентами перехода от базового образования⁵ к старшим классам средней школы (World Bank, 2013a).

Нехватка учебников в школах стран Африки к югу от Сахары означает, что за них зачастую приходится платить родителям

5. В Руанде младшие классы средней школы относятся к базовому образованию.

Эффективное управление бюджетами образования и роль негосударственных участников

Последнее десятилетие характеризовалось более широким участием граждан в процессах разработки и исполнения бюджетов. Это объясняется увеличением числа и потенциала ОГО и более пристальным вниманием, уделяемым принципам надлежащего управления. Эта тенденция позволяет обеспечить эффективный охват тех областей, где потребности особенно велики (Khagram *et al.*, 2013). Одновременно появились партнерства, поощряющие использование «открытых данных»⁶, и получило развитие проведение обследований государственных расходов, направленное на сведение непроизводительного расходования ресурсов к минимуму и обеспечение большей прозрачности и ответственности (IBP, n.d.; Open Government Partnership, n.d).

ОГО играют важную роль в противодействии коррупции

ОГО помогают бороться с коррупцией, но утечка средств из-за нее продолжается

В Дакарских рамках действий отмечалось: «Коррупция – это главное препятствие, мешающее эффективному использованию средств, выделяемых на образование, и поэтому с нею необходимо вести беспощадную борьбу». Из средств, предназначенных для финансирования образования, в Нигерии пропало не менее 21 млн. долл. за два года, в Кении – 48 млн. долл. за пять лет (Transparency International, 2013). Многочисленные исследования говорят об отрицательной корреляции между коррупцией и качеством государственных услуг, включая образование. Коэффициенты отсева учащихся, например, в пять раз выше в странах с высоким уровнем коррупции, чем там, где она имеет ограниченные масштабы или отсутствует (Rose-Ackerman, 2006).

Влияние коррупции на бюджеты образования может оставаться незамеченным в силу неэффективности систем мониторинга во многих странах и распределения огромных средств через многоступенчатые административные структуры (Transparency International, 2013). Бюджетные процессы могут характеризоваться отсутствием прозрачности, когда информация о расходовании ресурсов малоизвестна или в подробностях не анализируется. Экстремальные расхождения могут существовать между выделением средств и конечным исполнением бюджета (Simson и Welham, 2014).

6. Этот термин означает данные, которые можно использовать, перераспределять и повторно публиковать без финансовых затрат и ограничений, таких, как патенты или авторское право.

Вставка 8.1: Сокращение масштабов коррупции в секторе учебников на Филиппинах

В 1990-х годах учебники не доходили до учащихся, а те, что к ним все-таки попадали, отличались низким качеством. Отсутствовали документы о поставке 40% учебников. Объем незаконных выплат государственным чиновникам составлял от 20% до 65% государственного бюджета, предназначенного для закупки учебников. Коррупция и злоупотребление властью приобрели повальный характер. Развернувшееся в стране в 2003 г. осуществление национальной программы обеспечения учебниками помогло повысить уровень прозрачности в вопросах их поставок и распространения, преследуя при этом задачу улучшения подотчетности в рамках всего закупочного цикла, от проведения торгов на выпуск учебников до их окончательной поставки. Программа получила полномочия следить до распространения учебников за тем, чтобы частные издатели выпускали продукцию необходимого качества и в требуемых объемах. Задачу следить за тем, чтобы учебники распространялись в требуемых количествах и направлялись в школы согласно установленным планам, взяло на себя гражданское общество.

Совместная работа с восьмью ОГО дала правительству возможность обеспечить в рамках этой программы мониторинг процесса торгов на выпуск учебников на сумму 30 млн. долл. наряду с их распространением в 5 500 населенных пунктах в 60 провинциях страны. Средняя стоимость одного учебника сократилась с 2,02 долл. до 0,80 долл., а сроки поставок значительно уменьшились. ОГО, обеспечивавшие контроль качества учебников, забраковали 100 000 экземпляров. В результате проведенных реформ были сэкономлены средства на 1,84 млн. долл.

Источник: Arugay (2012).

ОГО играют важную роль в противодействии коррупции. В одном из подрайонов Бангладеш общественные аудиторские группы путем контроля бюджета выявили, что состояние и качество зданий не соответствовали объявленным расходам в размере 146 долл. на школу в рамках программы развития инфраструктуры (Global Campaign for Education *et al.*, 2013). ОГО в Уганде обучили обычных граждан, включая детей, методам выявления возможной коррупции в повседневной работе школ и тем самым одновременно повысили уровень их осведомленности и чувство причастности к жизни общины (Global Campaign for Education *et al.*, 2013). Нецелевое использование бюджетных средств, предназначенных на цели образования, было доведено до сведения средств информации в восьми из 16 стран, где работает

Фонд Сообщества в области образования (Global Campaign for Education *et al.*, 2008).

Закупка преподавательских и учебных материалов сопровождается взятками, завышением цен, отсутствием подотчетности в расходовании средств и невыполнением обязательств по поставкам. Контракты на обеспечение такими материалами связаны с большими деньгами (Transparency International, 2013). Такие международные книгоиздатели, как «Макмиллан» и «Оксфорд юниверсити пресс», были уличены в попытках подкупа чиновников при проведении торгов на поставку учебных материалов в Восточной Африке в 2009 г. и 2013 г., соответственно (Transparency International, 2013). В Малави Коалиция гражданского общества в области образования обнаружила, что учебные и преподавательские материалы присутствуют в бюджете, но не выпускались на протяжении четырех финансовых лет подряд, а средства вместо этого использовались для обслуживания задолженности в размере 128 млн. долл. (Global Campaign for Education *et al.*, 2013). Партнерство, объединяющее правительство и гражданское общество на Филиппинах, занималось проблемой коррупции при закупке и поставке учебных и преподавательских материалов (**Вставка 8.1**).

Еще одной проблемой являются «призраки»: школы и учителя, существующие только в официальных документах. Учителя-призраки могли переехать или умереть, однако государство продолжает платить их зарплату другому учителю или школе, где они работали; другой вариант – это учителя, которые вообще никогда не существовали. Эта проблема стала повсеместной в Пакистане, где образование в 2010 г. считалось четвертым по уровню коррумпированности сектором в стране. По оценкам правительства, в провинции Синдх насчитывалось 6 480 школ, существующих только на бумаге, в провинции Белуджистан – 5 000 школ (Transparency International, 2013). В Сьерра-Леоне после того, как проведенное в 2008 г. министерством образования обследование выявило большое число несуществующих учителей, правительство в сотрудничестве с другими учителями приступило к выверке платежных ведомостей, требуя представлять копии удостоверений личности учителей с их фотографиями и с указанием места их работы (Turrent, 2012). К 2012 г. Сьерра-Леоне с помощью комиссии по борьбе с коррупцией удалось избавиться от 1 000 учителей, которые существовали только на бумаге, и министерство образования, молодежи и спорта объявило, что в 2010 г. с коррумпированных школ удалось получить 195 000 долл. (Turrent, 2012).

Связанные с коррупцией расходы, которые по-прежнему сохраняются, несмотря на принятые в последнее десятилетие меры, в основном несут бедные слои населения, у которых более ограниченный доступ к услугам вне государственного сектора (OECD, 2014c). Эти расходы также могут в непропорционально большой степени оказываться бременем для девочек: там, где получение базовых услуг требует взятки, в ущемленном положении, как правило, оказываются лица женского пола, поскольку они в меньшей степени контролируют денежные средства, чем лица мужского пола (ICAI, 2014). Это, в частности, ведет к тому, что для девочек по сравнению с мальчиками ниже вероятность посещения школы или получения высококачественного образования, например, путем частного обучения в тех случаях, когда качество государственного образования находится на низком уровне (Transparency International, 2010). Одним из средств борьбы с коррупцией при предоставлении базовых государственных услуг является бюджетирование с учетом гендерной проблематики (см. Главу 5). Инициативы в области такого бюджетирования в Мексике позволили выявить пропавшие государственные средства, предназначавшиеся для удовлетворения потребностей женщин в сфере здравоохранения (Nawaz, 2009).

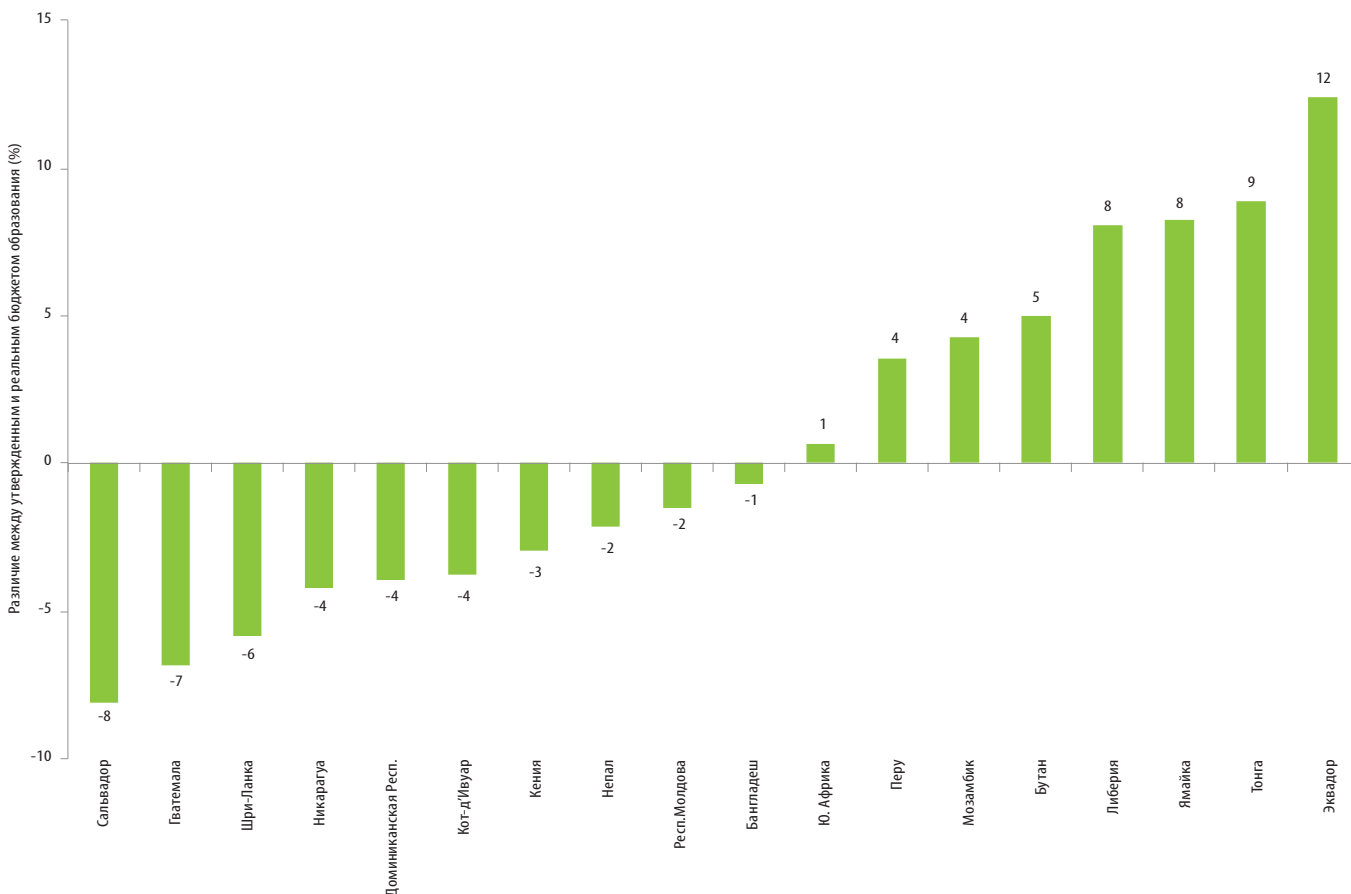
Эффективность государственного финансирования образования остается проблемной

Вопрос эффективности финансирования означает, расходуются ли ресурсы запланированным образом и расходуются ли они там, где могут дать наилучший результат из всех возможных. В Дакарских рамках действий отмечалось, что средства следует использовать гораздо более эффективно и целенаправленно. Согласно расчетам, произведенным в одном из недавних документов МВФ, повышение эффективности финансирования среднего образования в развивающихся странах могло бы увеличить средние коэффициенты охвата на 36%. Преследующие эту задачу коррекционные меры в области политики включают уменьшение высокого числа учащихся из расчета на одного учителя, повышение качества работы учебных заведений и уменьшение неравенства в доходах (Grigoli, 2014). В условиях, когда большинство государственного финансирования направляется на зарплату учителей, некоторые действия учителей препятствуют эффективности финансирования. Одно из недавних исследований выявило, что в ряде стран Африки учителя отсутствовали от 15% до 25% своего рабочего времени, а те, что оставались на рабочих местах, не всегда занимались преподаванием,

Связанные с коррупцией расходы, которые по-прежнему сохраняются, в основном несут бедные слои населения

Диаграмма 8.6: Расхождения между бюджетом и расходами в некоторых странах составляют до 10% и более

Различие между утвержденными бюджетами образования и пересмотренными/реальными бюджетами, за последний год



Источник: Development Finance International (2014).

в результате чего учебное время учащихся или время их работы над заданиями сокращалось (World Bank, 2010a). Сокращение абсентеизма учителей в Уганде на 20% было бы эквивалентно найму дополнительных 5 000 учителей (Winkler и Sondergaard, 2008).

В современных трудах по вопросам финансирования образования высказывается предположение, что расхождения между запланированными и реальными бюджетными расходами могут быть одной из причин слабой причинно-следственной связи между финансированием конкретных школьных расходов и полученными результатами (World Bank, 2013b). Это расхождение также означает, что бюджеты не могут служить надежным ориентиром для таких других заинтересованных сторон, как доноры и частный сектор, в вопросах определения объемов инвестиций в образование (Addison, 2012). Оно может объясняться рядом факторов, включая

неточные прогнозы поступлений и расходов, несоблюдение требований исполнителями и искажение международной отчетности в интересах определенных заинтересованных сторон (Addison, 2012). Расходы Либерии на образование в 2012 г. превысили установленный бюджет на 8% (Диаграмма 8.6). Однако гораздо большее расхождение показывает разбивка по уровням финансирования: расходы на администрацию и управление в 3,4 раза превысили изначально запланированные (Simson и Welham, 2014).

Неправильный расчет сроков также может подрывать эффективность финансирования. Опоздания в обеспечении учебниками в результате затянувшегося распределения ресурсов могут препятствовать процессу обучения, но по-прежнему широко распространены во многих развивающихся странах, когда к началу учебного года не хватает необходимых средств (World Bank, 2013b).

Изменение национальных финансовых обязательств перед ОДВ после Дакара

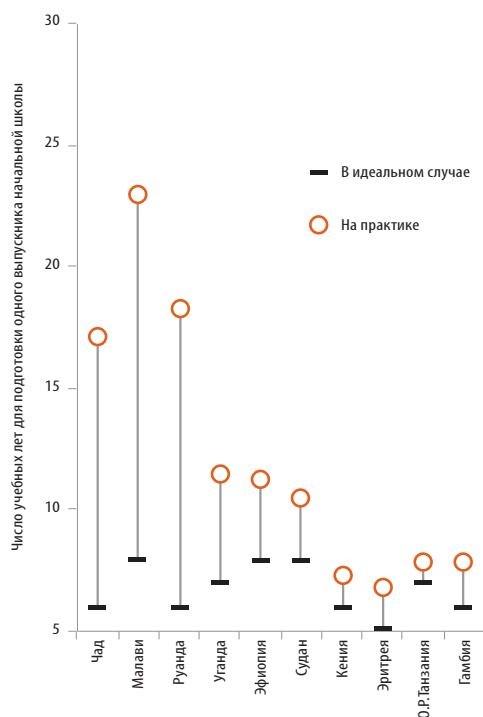
Низкий уровень предсказуемости сроков и объемов финансирования по-прежнему подрывает возможности осуществления эффективного планирования комитетами учителей и школьных руководителей. В Индии за период с 2007/08 учебного года по 2012/13 учебный год бюджет начального образования вырос более чем в два раза (Accountability Initiative, 2013). Ситуацию, когда в рамках национальной программы образования для всех расходы в беднейших округах из расчета на одного учащегося выросли, можно только приветствовать, однако школы в беднейших районах по-прежнему лишены возможности расходовать эти средства в ситуациях, в которых они в этом нуждаются (UNESCO, 2014). В Бихаре, одном из беднейших штатов Индии, расходы из расчета на одного учащегося в 2012/13 учебном году по сравнению с 2011/12 учебным годом выросли на 27%, в то время как общенациональный рост за этот период в среднем составил 5%. Однако Бихар в 2011/12 учебном году

израсходовал только 38% полученных ассигнований в то время, как на общенациональном уровне этот показатель составил 62%.

Неэффективное планирование означает, что расходы не всегда отвечают потребностям; жесткое распределение средств не позволяет школам расходовать их в тех областях, которые могли бы оказать наибольшее влияние на процесс обучения (Accountability Initiative, 2013). Мексика попыталась решить эту проблему путем введения в 2001 г. программы повышения качества школьного обучения (Programa Escuelas de Calidad), которая предусматривала предоставление школам большей самостоятельности и в соответствии с которой каждой школе была предоставлена пятилетняя дотация в размере 15 000 долл. Благодаря большей финансовой самостоятельности школ и ряду других факторов удалось снизить уровни отсева, неуспеваемости и второгодничества. Непал, со своей стороны, передал вопросы управления школами в ведение общин. Школы получили необусловленные единовременные дотации, предоставившие комитетам по управлению школами более широкие возможности контроля над дискреционными расходами, что повысило уровень доступности и качества обучения (Bruns *et al.*, 2011).

Неэффективное финансирование часто означает, что дети отсеиваются до окончания начальной школы, что еще больше усугубляет непроизводительное расходование ресурсов. Во ВДМ за 2013/14 г. сообщалось, что 250 миллионов детей так и не овладевают базовыми навыками чтения и счета, а 130 миллионов, проведя в школе, по меньшей мере, четыре года, не достигают уровня минимальных контрольных показателей обучения (UNESCO, 2014). В плане ресурсов это имеет весьма серьезные последствия: когда ребенок остается на второй год, государство платит за него, по крайней мере, в два раза больше, чем при его переходе в следующий класс. На ребенка, отсеявшегося из начальной школы, были, тем не менее, потрачены государственные ресурсы, которые не беспредельны. В Малави в 2007 г. 65% государственных средств, выделенных на нужды начального образования, были израсходованы на детей, которые либо оставались на второй год, либо отсеялись до окончания начальной школы (World Bank, 2010b). В результате этого государство, вместо того, чтобы финансировать обучение выпускника начальной школы на протяжении восьми лет, как это должно было бы произойти в идеальном случае, вынуждено было израсходовать эквивалент 23-летнего финансирования, причем этот показатель увеличился по сравнению с 2000 г., когда он составлял 20 лет (Диаграмма 8.7).

Диаграмма 8.7: В некоторых странах Африки к югу от Сахары в результате второгодничества и отсева значительная доля ресурсов расходуется непроизводительно
 Число учебных лет, потребовавшееся для подготовки одного выпускника начальной школы, при наличии и при отсутствии второгодничества и отсева



Примечание: Идеальное число лет зависит от продолжительности цикла начального школьного образования в стране.
 Источник: World Bank (2012).

ГЛАВА 8

Многие исследования документально подтверждают эффективность программ доначального образования для уменьшения образовательных расходов путем повышения уровня внутренней эффективности начального образования (см. Главу 1). Дети, которые были охвачены этими программами, реже остаются на второй год в начальных классах, чем их сверстники, не получившие доначального образования. Все больше свидетельств говорит о том, что доначальное образование обладает мощным потенциалом для экономии государственных средств, причем выгоды, которые оно приносит обществу, намного превосходят затраты государства. Значительные преимущества, связанные с доначальным образованием, побудили правительства Ганы, Камеруна, Кении, Колумбии и Чили увеличить бюджетные ассигнования на развитие детей младшего возраста по линии многих отраслевых министерств (The Consultative Group on Early Childhood Care and Development, 2008).

ОГО содействуют прозрачности государственных расходов на образование

Принятие решений о разработке бюджетов и расходах традиционно относится к ведению министерства финансов, тогда как другие министерства, деловые круги, ОГО и более широкая общественность имеют ограниченный или нулевой доступ к этому процессу. В связи с этим раздаются требования обеспечить его прозрачность, ответственность за него и более широкое участие в нем различных сторон, особенно в свете коррумпированности и неэффективности систем образования и несостоятельности в предоставлении базовых услуг, несмотря на рост ассигнований.

Более широкий доступ к информации может служить «в качестве стимула для государственных мер, катализатора преобразований и вклада в проведение реформ в других областях» (World Bank, 2004). В Дакарских рамках действий содержится призыв к привлечению и участию гражданского общества в разработке, осуществлении и мониторинге стратегий в поддержку развития образования.

За время после Дакарской конференции число и потенциал ОГО значительно выросли, и теперь они активно участвуют в принятии решений государственными органами. В 1997 году всего лишь шесть групп представителей гражданского общества, работающих над связанными с бюджетом вопросами в рамках своей информационно-пропагандистской деятельности по проблематике политики, приняли участие в международных усилиях по увеличению прозрачности в финансовой сфере; в 2011 г. их число возросло почти до ста (Khagram *et al.*, 2013).

Международное партнерство по вопросам бюджета, созданное в 1997 г., организовало проведение т. н. открытого бюджетного обследования, которое осуществляется один раз в два года для оценки уровня бюджетной прозрачности и которым в 2012 г. было охвачено сто стран. В 2011 г. было учреждено Партнерство по вопросам открытого государственного управления, ставящее своей задачей получение от правительств твердых обязательств относительно поощрения более открытого, гибкого и демократического управления, в том числе большей бюджетной прозрачности. К нему присоединились более 64 правительств, взявших на себя свыше 2 000 обязательств относительно повышения уровня прозрачности и подотчетности (Open Government Partnership, n.d.). Фонд Содружества в области образования работает с гражданским обществом в 16 странах, достижение которыми ЦРТ наименее вероятно, над вопросами образования и гендера. Благодаря этой работе экземпляры с бюджетами образования были распространены среди 6 миллионов человек, и почти полмиллиона граждан прошли подготовку для работы над бюджетами образования (Global Campaign for Education *et al.*, 2008).

Гражданское общество оказывает сильное влияние и охватывает широкие области, от совершенствования участия в принятии решений, связанных с бюджетом, до использования данных, находящихся в свободном пользовании, для анализа бюджетов сектора образования. После Дакарской конференции были достигнуты, в частности, такие успехи, как деятельность в поддержку направления большей доли национального бюджета на нужды образования в Либерии и Малави, придание официального характера участию ОГО в связанных с бюджетом процессах в Буркина-Фасо, оказание воздействия на увеличение подотчетности и прозрачности в области государственных расходов в Замбии, а также влияние на политику в целях повышения внимания к правам коренного населения в Многонациональном Государстве Боливии и вопросам воспитания и образования детей младшего возраста в Эфиопии (CIDA, 2012; Global Campaign for Education, 2012b, 2012c).

Гражданское общество не только отстаивает необходимость увеличения средств, выделяемых на образование, но и призывает к ответу правительства. В Индии организация под названием «Инициатива в области подотчетности» сумела продемонстрировать в своих публикациях, что, несмотря на увеличение роста ресурсов, направляемых на начальное образование, в беднейших районах Индии улучшения

учебных результатов не происходит (Accountability Initiative, 2014). Надо отдать должное правительству, которое признало отсутствие прогресса в улучшении учебных результатов, несмотря на весь рост выделяемых средств. В 12-й национальный план включена всеобъемлющая цель добиться улучшения учебных результатов, что потребует от правительства обеспечения такого положения, при котором система реализации программ – включая расходование бюджетных средств – будет сосредоточена, прежде всего, на результатах (Accountability Initiative, 2013).

ОГО также относятся к числу тех заинтересованных сторон, которые самым активным образом требуют увеличения ресурсов, предназначенных для удовлетворения потребностей маргинальных групп. Разработка бюджета с учетом гендерной проблематики (см. Главу 5) имеет важнейшее значение для лучшего понимания разного воздействия бюджетов на ситуацию мальчиков и девочек (Unterhalter, 2007). Национальная коалиция в области образования в Гане сумела добиться некоторых успехов в интеграции гендерных вопросов в планы работы по бюджету (Global Campaign for Education, 2012a). Организация «Хаки Элимун», созданная в Объединенной Республике Танзании в 2001 г., занимается вопросами, связанными с подготовкой учителей и обеспечением их жильем, а также с подушным исчислением крупных расходов. После того, как она провела подготовку парламентариев в вопросах бюджетного анализа, они поручили министерству образования внести в бюджет поправки, предложенные этой организацией (Carlitz и McGee, 2013). Гражданская ассоциация Аргентины в поддержку равенства и справедливости выяснила, что в период 2002-2005 гг. не были использованы 32% выделенных средств, и сумела мобилизовать законодателей для повышения эффективности государственных расходов на образование.

Расходы на образование и вопросы справедливости и инклюзивности

Недостаточно просто увеличить объем внутренних ресурсов, предназначенных сфере образования; эти ресурсы должны быть израсходованы справедливым образом. Для этого необходимо выявлять и охватывать государственным финансированием те группы, которые наиболее далеки от достижения целей ОДВ, и избегать направления основной части ресурсов на те ступени образования, которые, скорее всего, доступны только элите.

Охват маргинальных контингентов посредством моделей финансирования имеет неоднозначный успех

Достижение целей образования для всех требует увеличения внутренних ресурсов, выделяемых на нужды образования, и одновременного обеспечения такого положения, при котором эти средства помогают улучшить образовательную подготовку тех контингентов, которые наиболее обездолены и с наибольшим трудом поддаются охвату, таких, как самые бедные слои, инвалиды, жители удаленных районов и представители этнических меньшинств. В большинстве случаев для охвата детей из этих контингентов могут потребоваться гораздо большие средства, чем в среднем на одного учащегося, для смягчения обездоленности, с которой они сталкиваются. Внутренние ресурсы должны распределяться соответствующим образом (UNESCO, 2014).

Долгосрочные социально-экономические преимущества, которые приносит охват маргинальных групп, намного превосходят расходы. В Бангладеш экономические потери, связанные с тем, что инвалиды получают низкую зарплату в результате более низкого уровня своего образования, оцениваются в 26 млн. долл. в год, и еще 28 млн. теряются из-за того, что дети бросают школу, чтобы ухаживать за инвалидами (World Bank, 2008). В другом исследовании продемонстрированы возможности образования для ликвидации экономического неравенства между инвалидами и лицами без инвалидности: в 14 странах дополнительный год обучения взрослого инвалида сокращал вероятность того, что он будет находиться в двух беднейших квинтилях, на 2-5% (Filmer, 2008).

Однако многие страны по-прежнему распределяют средства на основе равных расходов из расчета на одного ребенка и тем самым не принимают во внимание различий между школами, регионами и потребностями обездоленных групп. Некоторые страны, тем не менее, решают эту проблему путем ориентации финансирования на обездоленные группы, что позволяет получить более справедливые учебные результаты, в том числе благодаря обусловленному перечислению денежных средств для маргинальных групп (см. Главу 2). Другие правительства решают задачу финансирования образования наиболее обездоленных групп путем применения моделей распределения государственных ресурсов в интересах наиболее обездоленных (Levacic *et al.*, 2000; OECD, 2012b).

ОГО самым активным образом требуют увеличения ресурсов для удовлетворения потребностей маргинальных групп

ГЛАВА 8

Многие страны не принимают во внимание различий между школами, регионами и потребностями обездоленных групп

Бразилия, которая является пионером в ассигновании ресурсов для удовлетворения потребностей наиболее обездоленных групп, добилась определенной справедливости в ассигновании средств более бедным регионам на севере и северо-востоке страны через Фонд поддержки и развития базового образования и повышения качества преподавания (ФУНДЕФ), задача которого состоит в обеспечении минимального уровня финансирования из расчета на одного учащегося (UNESCO, 2014). Нидерланды стремятся выявлять обездоленных учащихся для оказания им финансово обеспеченной поддержки в обучении. В результате этого в школах, где больше всего представлены обездоленные учащиеся, в среднем на 58% больше учителей и вспомогательных сотрудников (Ladd и Fiske, 2009). Тесты, проводимые в рамках Международной программы оценки учебной успеваемости (МПОУ), показывают, что Нидерландам удалось добиться высоких уровней успеваемости наряду с равенством образовательных возможностей (OECD, 2012a). Во Вьетнаме особое внимание уделяется минимальному стандарту качества образования с акцентом на обездоленные сообщества и предоставлением дополнительных государственных средств более бедным районам. В результате этого доля детей в наиболее обездоленном округе, справившихся с тестом, предназначенным для учащихся четвертого класса, возросла с 18% в начале учебного года до 47% к концу учебного года (Rolleston *et al.*, 2013).

Поскольку большинство государственных расходов приходится на зарплаты учителей, они должны учитываться в моделях финансирования, предназначенных для обеспечения справедливости, однако это происходит не всегда. В Южной Африке зарплаты учителей поглощают 86% бюджета начального образования (Development Finance International, 2014), однако национальные нормы и стандарты школьного финансирования, направленные на перераспределение государственных ресурсов в пользу более бедных школ, предусматривают такие меры только в отношении тех текущих расходов, которые не связаны с фондом заработной платы, так что это перераспределение носит ограниченный характер. При этом число учащихся из расчета на одного учителя остается высоким в бедных школах, и отсутствие должного доступа к финансовым ресурсам, нехватка учебников и большие классы продолжают оставаться причиной низкой успеваемости в школах, где традиционно велика доля чернокожих, индейцев или мулатов и метисов (Mestry, 2014). В 2004 г. Мадагаскар ввел в действие механизм для эффективного и справедливого распределения учителей, выявив те школы, где ощущалась острая нехватка кадров, и уделив им первоочередное внимание при назначении

выпускников педагогических учебных заведений. Всего лишь за один год доля учителей, распределенных в соответствии с потребностями школ, возросла с 72% до 81% (Majgaard и Mingat, 2012).

Столь же важной для улучшения учебных результатов девочек является школьная инфраструктура. В Буркина-Фасо от предоставления достаточных средств школам, где, как правило, отсутствовали бытовые удобства, девочки выиграли в непропорционально большой степени. В результате этого их охват образованием вырос на 5% больше, чем охват мальчиков, а результаты тестов улучшились у всех учащихся на 0,41 стандартного отклонения (Kazianga *et al.*, 2013).

Финансирование образования осуществляется по регрессивной схеме, но улучшилось

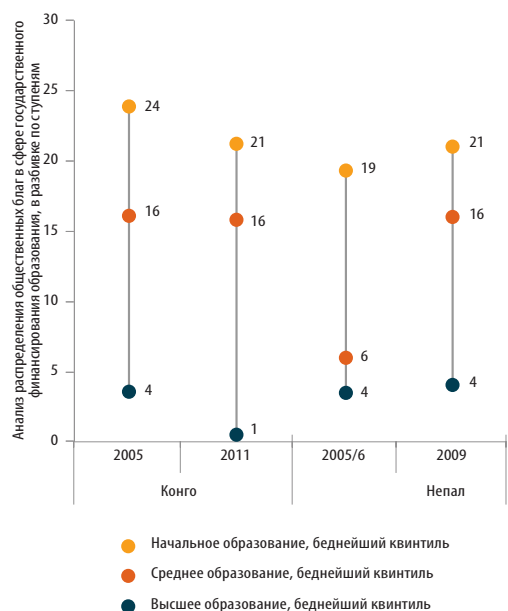
В Дакарских рамках действий содержался призыв «увеличить долю национального дохода и бюджета, выделяемую на образование и, в рамках этих ассигнований, на базовое образование». Ассигнования должны отражать сегодняшние реалии и характеристики национальных систем образования. У большинства стран с низким доходом есть все основания для того, чтобы направлять больше средств на начальное образование – ступень, которая в первую очередь должна быть доступна для детей из более бедных домохозяйств. С другой стороны, правительства, выделяющие больше средств на верхнее среднее и высшее образование, будут, скорее всего, действовать в интересах детей из домохозяйств с более высокими доходами; такая система финансирования является регрессивной.

Анализ распределения общественных благ служит инструментом, позволяющим определить распределение государственного финансирования и, тем самым, оценить, какие группы получают от него блага в первую очередь. Например, он выявил, что, несмотря на преобладание во многих странах с низким доходом сельского населения, средства для развития образования в непропорционально большой степени направляются в города. В Руанде сельская местность, где проживает 83% населения, получает 51% общего образовательного бюджета (World Bank *et al.*, 2011a). В Гамбии соответствующие показатели составляют 62% и 36% (World Bank *et al.*, 2011b). Этот инструмент также может использоваться для определения целостности финансирования на различных ступенях образования, от начального до высшего. Одно из исследований позволило выявить, что финансирование образования в большей степени осуществляется в интересах

Изменение национальных финансовых обязательств перед ОДВ после Дакара

Диаграмма 8.8: Распределение общественных благ в сфере государственного финансирования образования в пользу бедных слоев ухудшилось в Конго и улучшилось в Непале

Доля государственного финансирования разных ступеней образования, беднейший квинтиль



Источники: PRAD (2010); World Bank (2014a)

бедных слоев в более богатых странах, чем в более бедных странах, по которым имеются данные (Davoodi *et al.*, 2010).

Изменения в финансировании были документально зафиксированы в ряде стран, включая Конго и Непал. В Конго, где уровень несправедливости является одним из самых высоких в мире, государственные расходы на образование, распределяемые в интересах наиболее бедных слоев, сократились с 24% в 2005 г. до 21% в 2011 г. На ступени высшего образования к наиболее богатому квинтилю относились 57% студентов в 2011 г. по сравнению с 38% в 2005 г., тогда как государственные ассигнования на высшее образование, производимые в интересах наиболее бедных слоев, сократились с уже низкого показателя, составлявшего 4% в 2005 г., до 0,5% в 2011 г.; это при том, что сфера высшего образования в 2011 г. получила 22% бюджета. Аналогичным образом, анализ распределения общественных благ в рамках расходов на образование в Непале выявил, что в 2005/06 финансовом году финансирование начального образования в большей степени носило прогрессивный характер и осуществлялось в интересах бедных слоев, тогда как финансирование

среднего и высшего образования в большей степени носило регрессивный характер (PRAD, 2010). Однако, в отличие от Конго, где расходы по-прежнему производятся в интересах детей из домохозяйств, относящихся к верхнему квинтилю, в Непале разрыв сокращается (Диаграмма 8.8). Национальный план действий Непала в области ОДВ (2001-2015 гг.) предусматривает меры в сфере политики по каждой из шести целей ОДВ с акцентом на справедливость и ориентацией на конкретные обездоленные группы (Karki, 2014) в целях обеспечения прогрессивного роста выделяемых на них средств в виде доли общего бюджета, предназначенного для образования.

В 2012 г. в среднем на одного учащегося в сфере высшего образования по сравнению с начальным образованием было потрачено в 12 раз больше в странах Африки к югу от Сахары и в пять раз больше – в странах Южной и Западной Азии. Крайне несправедливый характер расходов на одного учащегося в начальном образовании по сравнению с высшим наиболее ярко выражен в бедных странах. На одного студента высшего учебного заведения по сравнению с одним учащимся начальной школы страны с низким доходом тратят в 11 раз больше средств, страны с высоким доходом – в 1,3 раза больше. В странах, где можно было бы в первую очередь ожидать ассигнования государственных средств на удовлетворение образовательных потребностей бедных слоев, преимуществами образования, особенно на ступенях, где учатся в основном дети из богатых семей, продолжают пользоваться богатые слои.

Тем не менее, из 36 стран, по которым имеются данные относительно расходов на одного учащегося на начальной и высшей ступенях образования, после Дакарской конференции этот разрыв снизился в 30 странах, в том числе в семи странах Африки к югу от Сахары. В Руанде в 1999 г. расходы на одного студента высшего учебного заведения превышали расходы на одного учащегося начальной школы почти в 161 раз, тогда как к 2012 г. этот показатель сократился до двенадцати. В Перу в 1999 г. на одного учащегося в сфере высшего образования по сравнению с начальным образованием было потрачено почти в три раза больше средств, однако к 2012 г. эти расходы сравнялись.

При распределении государственных ресурсов между подсекторами образования несправедливость сохраняется. Однако сосредоточение образовательных расходов на более высоких ступенях образования в Африке к югу от Сахары последние три десятилетия неуклонно сокращается. Государственное финансирование по-прежнему носит

На одного студента высшего учебного заведения по сравнению с одним учащимся начальной школы страны с низким доходом тратят в 11 раз больше средств, страны с высоким доходом – в 1,3 раза больше

ГЛАВА 8

Почти в четверти стран расходы домашних хозяйств на образование превысили расходы правительств

несправедливый характер, однако в меньшей степени, отчасти благодаря введению многими странами бесплатного начального образования в конце 1990-х и начале 2000-х годов (см. Главу 2). Процентная доля государственного финансирования, отвечающего интересам 10% наиболее образованного населения, составляла 63% в 1975 г., 56% в 1992 г. и 43% в 2013 г. (Majgaard и Mingat, 2012).

Домохозяйства оказывают поддержку усилиям в области национального образования, особенно в условиях, когда правительства не уделяют финансированию должного внимания

В глобальном плане правительства служат крупнейшим источником финансирования образования, осуществляя его как за счет своих собственных ресурсов, так и посредством грантов и займов, поступающих от внешних доноров. Однако зачастую упускают из виду, что они являются не единственным источником финансирования

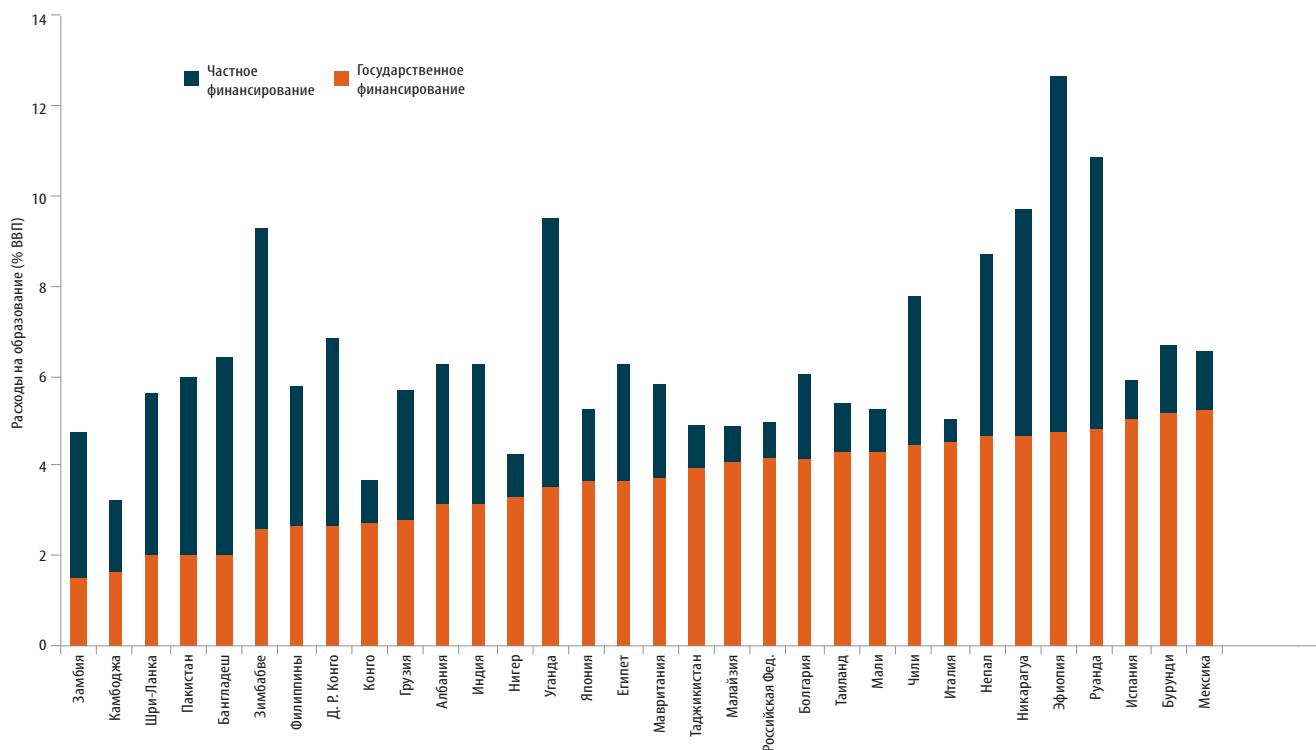
и что в некоторых странах, как правило, более бедных, они не служат даже его самым крупным источником.

Проведенные для этого выпуска доклада аналитические расчеты показывают, что из 50 стран с низким, средним и высоким доходом, по которым имеются данные за 2005-2012 гг. и которые относятся ко всем регионам, объем финансирования образования домашними хозяйствами составил в среднем 31% общего объема. Почти в четверти стран расходы домашних хозяйств на образование превысили расходы правительств.

Осуществление финансирования домашними хозяйствами часто объясняется тем, что некоторые правительства не направляют на образование достаточно средств, или тем, что, несмотря на бесплатное государственное начальное школьное образование, введенное в законодательном порядке 135 странами, 110 стран продолжают взимать ту или иную плату за него (Transparency International, 2013). В 25 странах с наименьшими объемами государственного финансирования образования на

Диаграмма 8.9: Домашние хозяйства покрывают значительную долю общих расходов на образование, особенно в более бедных странах

Расходы на образование в виде доли ВВП, в разбивке по источникам финансирования, ряд отобранных стран, 2005–2012 гг.



Источники: Расчеты группы по подготовке *Всемирного доклада о мониторинге ОДВ*, основанные на (i) данных о доле образования в общих расходах домашних хозяйств в докладах об обследованиях домашних хозяйств, приведенных в базе данных Международной сети обследований домашних хозяйств; (ii) OECD Education at a Glance; и (iii) данных о частном потреблении в виде доли ВВП (Показатели мирового развития).

средства домашних хозяйств пришлось 42% общих расходов, в 25 странах с наибольшими объемами – 27%.

Домашние хозяйства, таким образом, играют значительную роль. Доля государственных расходов на образование составила менее 4% ВВП в 18 странах; если принять во внимание расходы домашних хозяйств, то ниже этого порога находились только две страны – Камбоджа и Конго (**Диаграмма 8.9**). Это важно учитывать в отчетности об интенсивности национальных усилий в области образования. Стоящий перед многими странами вопрос заключается не в недостаточности национальных усилий в области финансирования образования, а в том, что значительную часть этих усилий берут на себя домохозяйства. В результате этого система образования зачастую не обладает необходимыми возможностями для перераспределения ресурсов. В целом, чем беднее страна, тем тяжелее бремя, которое ложится на домохозяйства: в десяти вошедших в выборку странах с высоким доходом расходы домашних хозяйств на образование составили в среднем 13% от общего объема, в 14 странах с низким доходом – 49%.

В покрытии расходов на образование доля домашних хозяйств в странах Южной Азии намного больше, чем в других регионах. В Бангладеш, Пакистане и Шри-Ланке, где правительства тратят на образование 2% ВВП, домашние хозяйства направляют на него 4% ВВП, а это означает, что им приходится покрывать примерно две трети общих расходов. И напротив, в пяти странах Северной Америки и Западной Европы этот показатель составляет около 10%.

Несмотря на наличие этой информации, она в недостаточной степени используется лицами, ответственными за разработку политики, для получения всеобъемлющей картины финансирования образования. Это оказывает значительное внимание на вопросы справедливости систем финансирования образования, как это рассматривалось в предыдущем разделе.

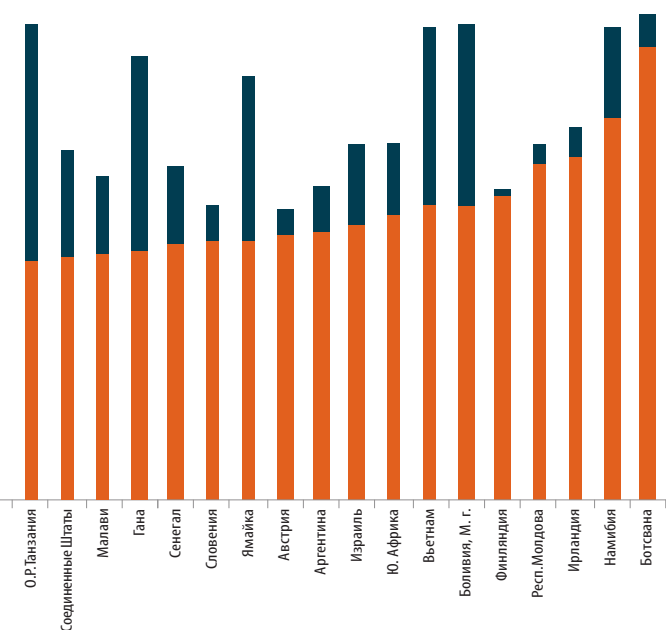
Международная помощь на цели развития

Тенденции в области помощи на цели образования

В Дакарских рамках действий утверждалось, что «отсутствие средств не мешает ни одной стране, серьезно решившей обеспечить образование для всех, достичь этой цели». Все предполагали, что сообщество доноров усилит финансовую поддержку образованию по конкретным направлениям, связанным с задачами, поставленными в рамках шести целей ОДВ. После Дакарской конференции глобальные обязательства доноров повысить уровни помощи, особенно Африке, и уделять больше внимания эффективности помощи принимались на встречах Г8 в Глениглсе в 2005 г. и на форумах высокого уровня по вопросам эффективности помощи, состоявшихся в Риме, Париже, Аккре и Пусане.

В годы, предшествовавшие принятию международным сообществом Целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия (2000 г.), доля помощи, которую доноры обязались направлять в социальный сектор, быстро выросла, поскольку увеличилось число доноров, программирующих оказание помощи в областях, связанных с ЦРТ. Эта доля возросла с 21% в 1996 г. до 45% в 2005 г. (такое пиковое значение было достигнуто благодаря увеличению помощи на здравоохранение), а к 2011 г. сократилась до 40%⁷. С 2002 г. по 2012 г. помощь в среднем увеличивалась на 9% в год; помощь, выделяемая в

Помощь образованию в виде доли от общего объема помощи социальным секторам, по сути, после Дакарской конференции не изменилась



7. В силу волатильности обязательств о предоставлении помощи, данные показаны в качестве трехлетних скользящих средних величин.

Таблица 8.3: Общие выплаты помощи на цели образования и базового образования, в разбивке по регионам и уровням дохода, 2002-2012 гг.

	Общая помощь образованию			Общая помощь базовому образованию			На душу (долл.)
	В постоянных долл. 2012 г. (млн.)			В постоянных долл. 2012 г. (млн.)			
	2002	2011	2012	2002	2011	2012	
В мире	7 510	13 027	12 584	3 041	5 707	5 079	8
Страны с низким доходом	2 044	3 386	3 453	1 192	1 838	1 859	16
Страны с доходом ниже среднего	2 824	5 090	4 459	1 219	2 512	1 751	6
Страны с доходом выше среднего	1 692	2 667	2 725	347	599	664	4
Страны с высоким доходом	42	50	48	8	14	15	3
Без указания дохода	907	1 835	1 900	275	743	790	...
Арабские государства	1 003	1 919	2 048	216	860	686	17
Центральная и Восточная Европа	290	500	519	86	70	71	6
Центральная Азия	126	333	348	42	99	99	17
Восточная Азия и Тихий океан	1 125	1 998	2 008	249	540	644	5
Латинская Америка и Карибский бассейн	534	902	868	218	364	330	7
Южная и Западная Азия	940	2 359	1 843	582	1 414	947	5
Африка к югу от Сахары	2 714	3 522	3 486	1 447	1 704	1 615	12
Заморские территории	239	70	70	119	25	25	...
Без указания региона	539	1 423	1 394	83	631	661	...

Примечание: Показатель за 2002 г. представляет собой усредненный показатель за 2002–2003 гг. Помощь из расчета на душу означает объем помощи начальному образованию из расчета на одного ребенка начального школьного возраста в 2012 г.

Источник: Расчеты группы по подготовке ВДМ и OECD-DAC (2014).

сфере репродуктивного здоровья, ежегодно возрастала на 16%, а в сфере водообеспечения и санитарных услуг – на 12% (OECD-DAC, 2014).

Однако помощь образованию в виде доли от общего объема помощи социальным секторам, по сути, после Дакарской конференции не изменилась (OECD-DAC, 2014)⁸. Помощь базовому образованию в среднем увеличивалась на 6% в год. Доля общей помощи, выплачиваемая на нужды образования, в течение десяти лет после Дакара оставалась на прежнем уровне и так и не вышла за пределы 10%; доля помощи здравоохранению, напротив, в общем объеме помощи увеличилась с 9% до 14%. Общий объем помощи, направленной образованию, после Дакара и до 2010 г. действительно неуклонно возрастал. Общий объем выплат в виде помощи образованию сократился в 2010–2012 гг. на 10%, или на 1,3 млрд. долл. (OECD-DAC, 2014).

Утверждают, что целевые задачи в рамках ЦРТ, связанные с образованием, казались более скромными по сравнению с задачами, поставленными ЦРТ в сфере здравоохранения, в результате чего образование в течение этого десятилетия не сумело привлечь большей доли от растущих объемов помощи (Burnett и Felsman, 2012), несмотря на прозвучавший в Дакаре

призыв к финансирующим учреждениям обеспечить выделение большей доли своих ресурсов на нужды начального и иного базового образования, особенно в Африке к югу от Сахары и Южной Азии, а также для наименее развитых стран и стран, выходящих из конфликтов (ЮНЕСКО, 2000).

Выплаты помощи в разбивке по ступеням образования

Международная помощь в сфере развития, как и внутренние расходы, сосредоточена на начальном образовании, однако значительные средства направляются и на нужды образования после средней ступени. Базовое образование⁹ (в особенности, начальная ступень) привлекло поддержку доноров в связи с тем, что оно непосредственно относилось к сокращению масштабов нищеты и было естественным образом связано с ЦРТ в области образования. Среднее образование получило гораздо меньше из увеличивающихся средств, даже несмотря на то, что возросло число детей, переходящих от начальной ступени к средней и потребовалось увеличить число квалифицированных учителей начальных школ со средним образованием для

8. Если не указано иначе, то при рассмотрении тенденций в сфере помощи в этом разделе речь идет о выплаченных суммах.

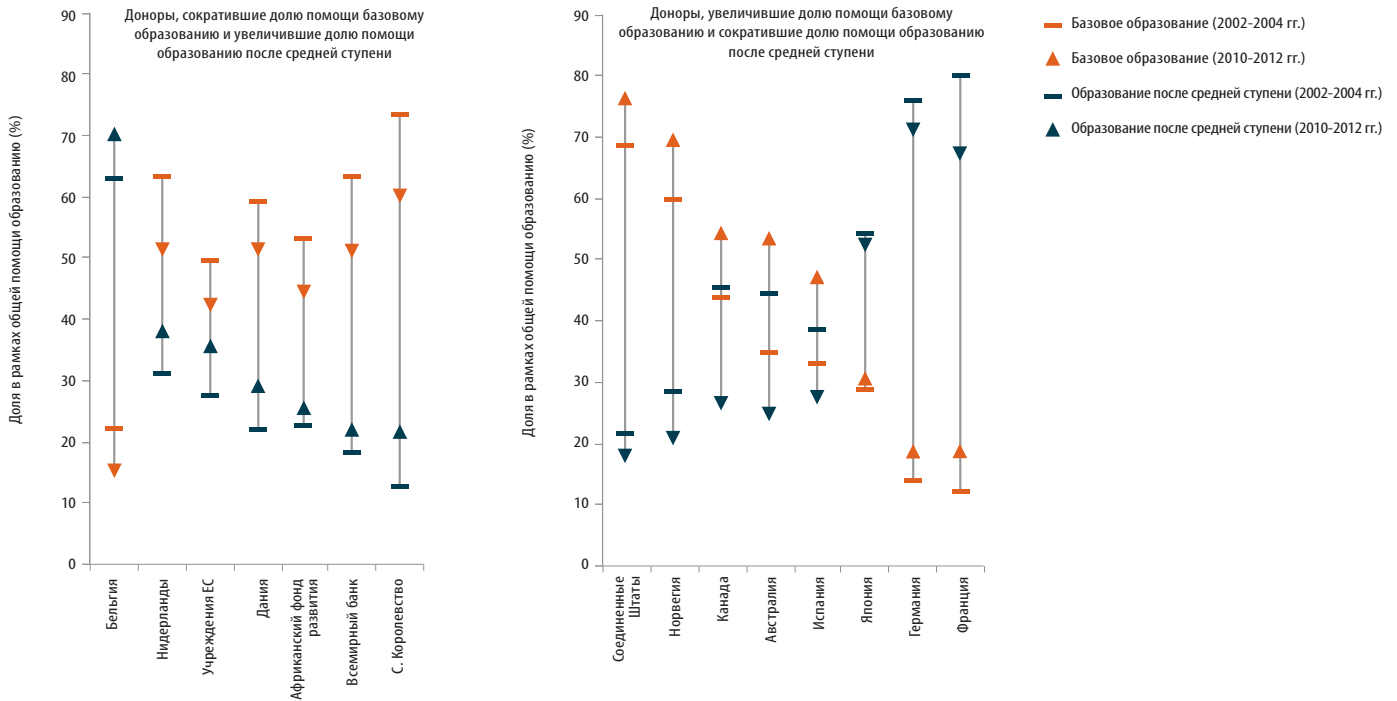
9. Речь идет о базовом образовании в том виде, как оно определено в Системе кредиторской отчетности ОЭСР, где оно охватывает (i) образование детей младшего возраста; (ii) начальное образование; и (iii) базовые жизненные навыки для молодежи и взрослых.

Семь из 15 крупнейших доноров увеличили долю помощи высшему образованию за счет базового образования

Международная помощь на цели развития

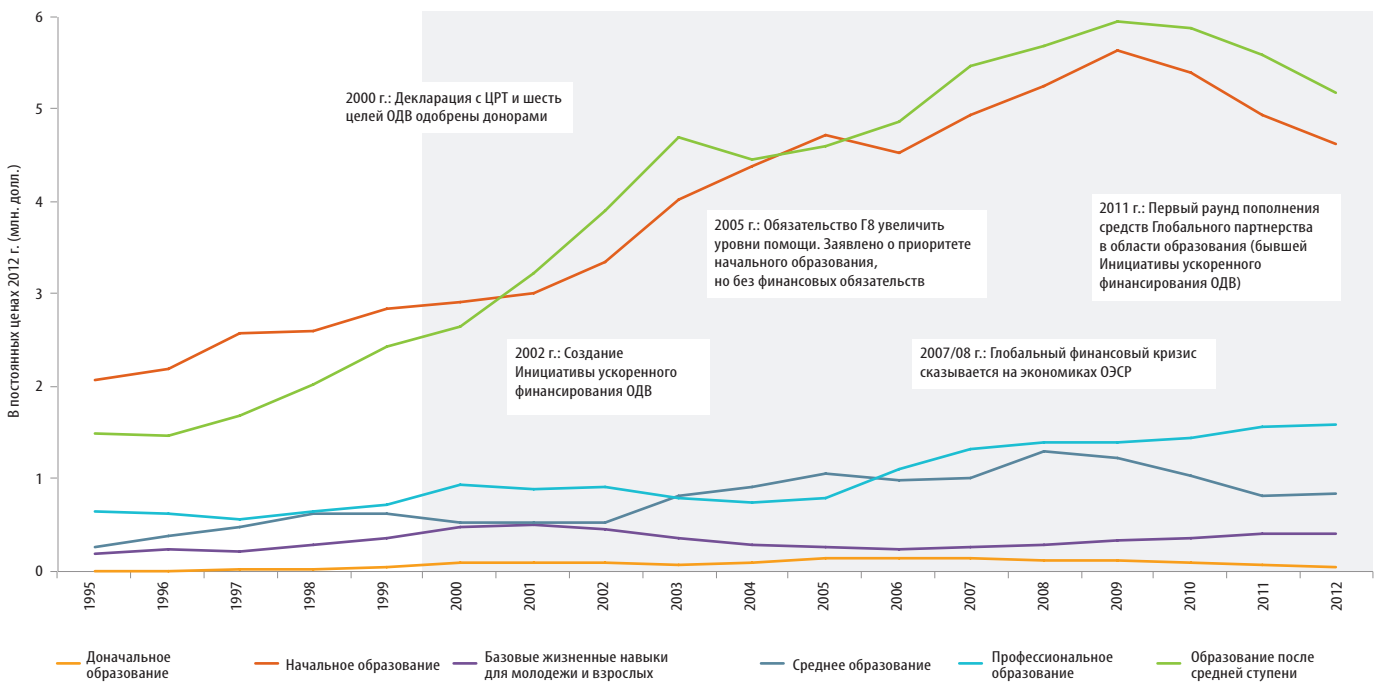
Диаграмма 8.10: Семь из 15 крупнейших доноров образования увеличили долю помощи образованию после средней ступени за счет базового образования

Доля помощи базовому и послесреднему образованию в рамках общей помощи образованию, 2002-2004 гг. и 2010-2012 гг.



Источник: OECD-DAC (2014).

Диаграмма 8.11: Помощь для достижения целей ОДВ, которые не относятся к начальному образованию, так и не увеличилась
Обязательства относительно общей помощи образованию, трехлетние скользящие средние величины, 1995-2012 гг.



Примечание: Данные до 2002 г. касаются обязательств о предоставлении помощи, поскольку данные о выплате помощи отсутствуют. В силу волатильности обязательств о предоставлении на графике они показаны в качестве трехлетних скользящих средних величин.

Источник: OECD-DAC (2014).

ГЛАВА 8

обеспечения всеобщего начального образования (Lewin и Little, 2011). Обзор донорских стратегий показал, что верхнее среднее образование в своих программах в качестве приоритетного подсектора рассматривали только Германия, Япония и Азиатский банк развития (Mercer, 2014). Увеличение помощи образованию после средней ступени по-прежнему увязывается со стратегическими интересами доноров, поскольку они рассматривают эту помощь как устанавливающую связи с будущими руководителями стран-бенефициаров.

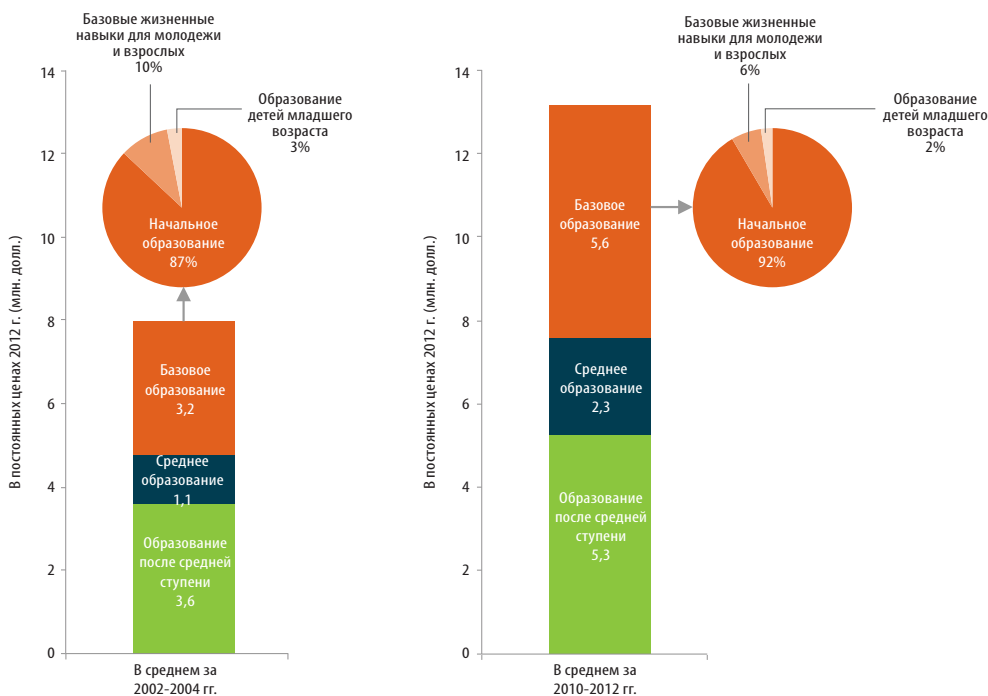
Помощь базовому образованию, с которым связаны пять из шести целей ОДВ, достигла своего пика в 2009-2010 гг., а в период между 2010 г. и 2012 г. сократилась на 15%, или на 921 млн. долл. (Таблица 8.3). Это уменьшение было более заметным, чем сокращение помощи образованию после средней ступени, объем которой снизился на 6%. В абсолютных цифрах объем помощи образованию после средней ступени в 2012 г. превышал объем помощи базовому образованию. Эти пропорции были аналогичны долям помощи базовому образованию и образованию после

средней ступени от общего объема помощи в 2002 г., так что, в конечном счете, изменения оказались незначительными (OECD-DAC, 2014).

Кроме того, значительная доля помощи образованию после средней ступени направляется на поддержку студентов из развивающихся стран, обучающихся в странах-донорах, а не на укрепление систем высшего образования в развивающихся странах. В 2012 г. эта доля составила около 72% прямой помощи образованию после средней ступени, тогда как ранее в ходе этого десятилетия она находилась на уровне 59% (OECD-DAC, 2014). Нет никакой гарантии, что студенты, обучающиеся в странах-донорах, после обучения вернутся домой, чтобы помочь своим странам. Во Франции работать остается одна треть иностранных студентов (Global Campaign for Education, 2013). В начале 2000-х годов 20 из 28 стран-доноров направили больше средств на образование после средней ступени, чем на среднее образование; в конце 2000-х годов соответствующие цифры составляли 27 из 39, что вновь свидетельствует об отсутствии серьезных изменений (OECD-DAC, 2014).

Диаграмма 8.12: Доля помощи, направляемой в рамках базового образования на цели ВОДМ и развития базовых жизненных навыков, является минимальной

Общие выплаты помощи образованию в разбивке по уровням, 2002-2004 гг. и 2010-2012 гг.



Источник: OECD-DAC (2014).

Международная помощь на цели развития

Семь из 15 крупнейших доноров за десятилетие увеличили долю помощи образованию после средней ступени и сократили долю помощи базовому образованию. Европейский союз в рамках своей помощи образованию в период после Дакара сократил долю помощи базовому образованию с 50% до 43% и увеличил долю помощи образованию после средней ступени с 27% до 36%. Другие доноры, однако, включая Австралию и Соединенные Штаты, предприняли заслуживающие высокой оценки усилия по перераспределению помощи в пользу базового образования (**Диаграмма 8.10**). У некоторых доноров характер помощи образованию после средней ступени меняется. Австрия, Германия, Испания и Португалия теперь подходят к выплате стипендий как к компоненту более широких усилий по укреплению систем высшего образования в странах-партнерах (Mercer, 2014).

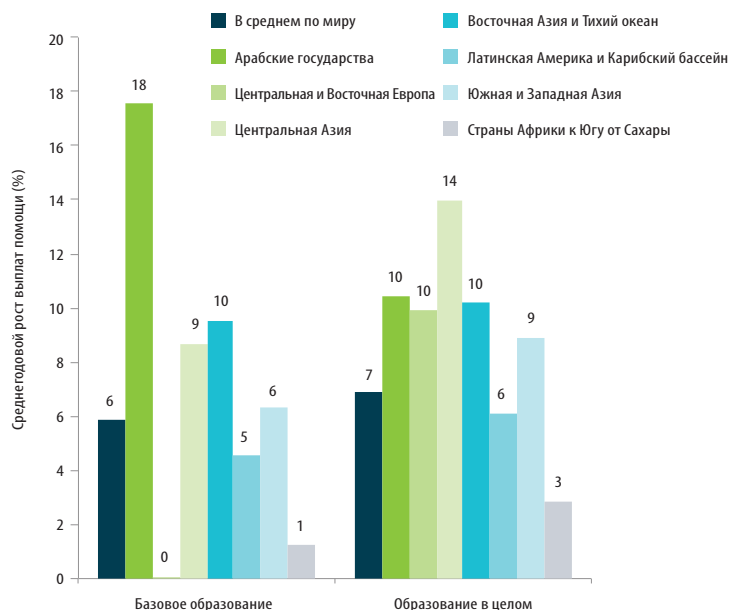
Наблюдался не только рост доли помощи, выделяемой образованию после средней ступени (с 30% до Дакарской конференции до 40% после нее); увеличение объемов помощи базовому образованию почти полностью пришлось на начальное образование. Сохраняется хроническая нехватка инвестиций в достижение тех целей ОДВ, которые не относятся к начальному образованию (**Диаграмма 8.11**).

Предпочтительное внимание к ЦРТ, связанной с всеобщим начальным образованием, является распространенным объяснением причин, по которым внешнее финансирование образования было в большой степени сосредоточено на начальном образовании в ущерб другим целям ОДВ. В рамках общей помощи базовому образованию сократилась доля помощи на цели развития базовых жизненных навыков у молодежи и взрослых и образования детей младшего возраста – их доля составила, соответственно 10% и 3% в 2002-2004 гг., но 6% и 2% в 2010-2012 гг. (**Диаграмма 8.12**). В 2012 г. на каждый доллар, выплаченный в виде прямой помощи на цели образования и воспитания детей младшего возраста (ВОДМ)¹⁰, приходилось 58 долл., направляемых на оказание поддержки студентам из стран-бенефициаров, получающим образование выше средней ступени в странах-донорах.

В рамках стратегий доноров мало внимания уделяется другим ключевым областям ОДВ, включая образование взрослых, дистанционное обучение, неформальное образование и образование детей с особыми потребностями (Mercer, 2014). Германия, Соединенное Королевство, Япония, Европейский Союз и ЮНИСЕФ делают четкий акцент на ВОДМ (Mercer, 2014), однако

Диаграмма 8.13: Африка к югу от Сахары занимала среди регионов предпоследнее место по темпам роста выплат помощи на цели базового образования

Ежегодные совокупные темпы роста выплат помощи регионам в 2002-2012 гг.



Источник: OECD-DAC (2014).

выплаты помощи в отношении некоторых из этих доноров говорят иное. Соединенное Королевство за десятилетие в среднем утроило свои выплаты помощи образованию, однако средний объем средств, направляемых на цели ВОДМ, в 2010-2012 гг. составил 4,4 млн. долл., или 0,4% от общего объема помощи образованию за этот период (OECD-DAC, 2014). Департамент международного сотрудничества (ДФИД) признает важную роль ВОДМ, подтвержденную учеными, однако выражает озабоченность относительно устойчивости и экономической рентабельности охвата наиболее бедных слоев населения (DfID, 2013). Аналогичным образом, в стратегиях, разработанных Всемирным банком в 1999 г. и 2006 г., выражается решительная поддержка ВОДМ (World Bank, 1999, 2006), однако в течение десятилетия помощь, направляемая им на цели ВОДМ, составляла лишь 6% его помощи сфере базового образования. Нидерланды, которые на пике своей помощи в 2011 г. были крупнейшим донором ВОДМ в абсолютном выражении, с тех пор полностью прекратили оказывать поддержку образованию (OECD-DAC, 2014).

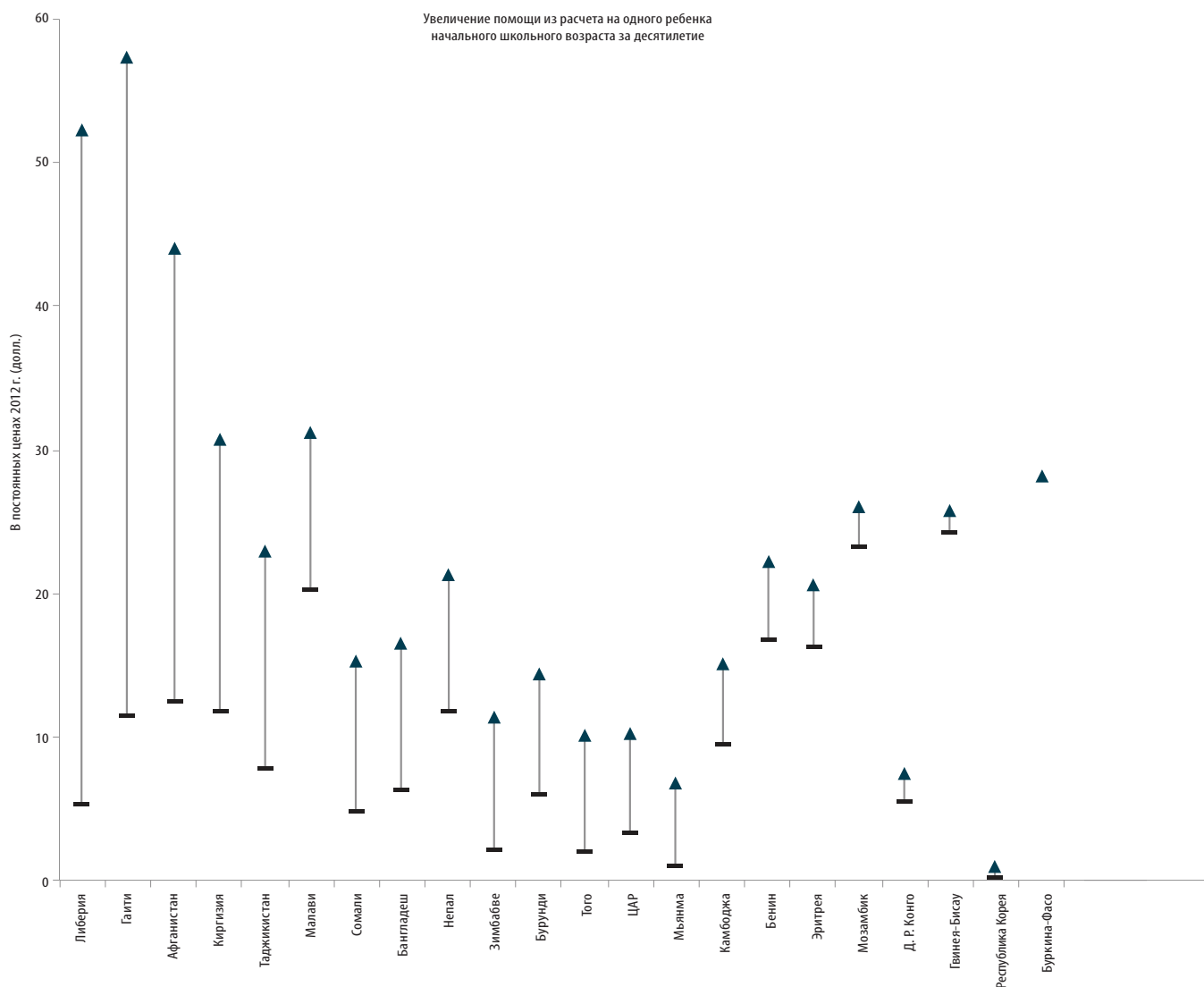
Выплата помощи по регионам

В Дакарских рамках подчеркивалась необходимость выделять более крупную долю помощи,

10. В настоящем разделе анализ помощи на цели ВОДМ относится к образованию детей младшего возраста.

Диаграмма 8.14: Общая помощь базовому образованию из расчета на одного ребенка школьного возраста среди стран с низким доходом существенно варьируется

Общий объем помощи базовому образованию из расчета на одного ребенка начального школьного возраста, 2002–2004 гг. и 2010–2012 гг.



Источник: OECD-DAC (2014).

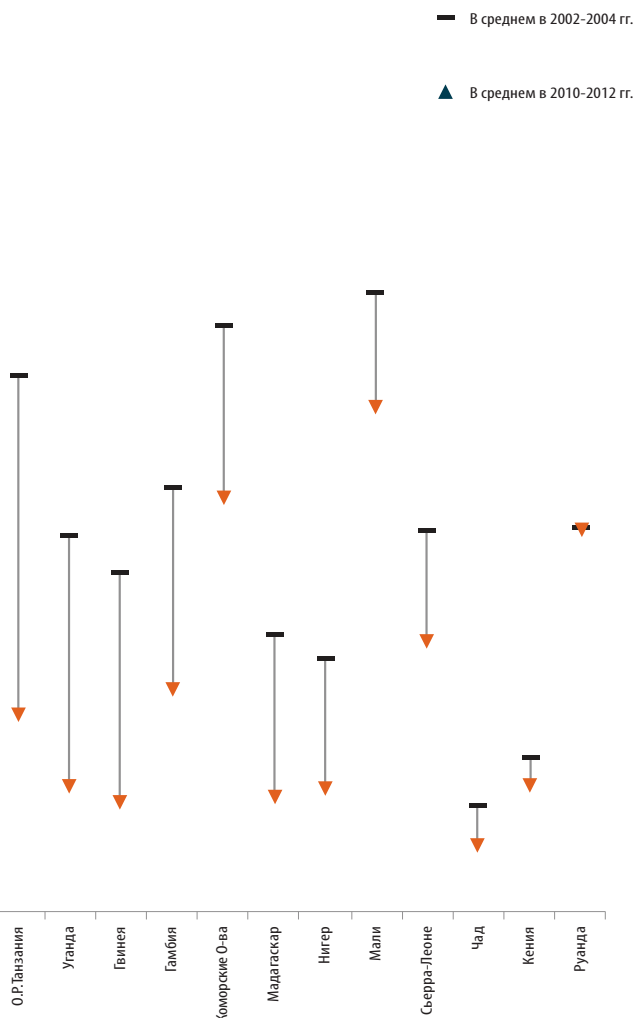
предназначенной для базового образования, Африке к югу от Сахары и Южной и Западной Азии. Поддержка базового образования в Африке к югу от Сахары, где проживает более половины детей мира, не посещающих школу, неуклонно росла с 2002 г., но после 2009 г. стала снижаться. В среднем в 2002–2004 гг. Африке к югу от Сахары предназначалось 47% всей помощи, направляемой базовому образованию, но к 2010–2012 гг. этот показатель упал до 31%¹¹. Доля базового образования в Южной и Западной

Азии оставалась более или менее на одном уровне, увеличившись с 21% до 22% (OECD-DAC, 2014).

Ежегодный рост помощи, выплачиваемой развивающимся странам на цели базового образования, в среднем составлял 6% в год, однако в Африке к югу от Сахары он был самым низким в мире, если не считать Центральной и Восточной Европы, и находился на уровне 1% (Диаграмма 8.13), несмотря на то, что такие ассигнования дают наибольшую среднюю отдачу для школьного обучения (Psacharopoulos, 2014).

11. Отчасти это объясняется крупным увеличением средств, направленных в районы, географическое местоположение которых не уточняется.

Сокращение помощи из расчета на одного ребенка начального школьного возраста за десятилетие



Выплаты помощи в целях охвата бедных слоев населения

Оказание помощи основывается на предпосылке, что она предназначена для поддержки бедных стран, что подразумевает, в частности, поддержку бедных слоев населения (Tomasi, 2014). Однако после Дакарской конференции связь между понятиями бедной страны и бедных слоев населения ослабла. Число стран с низким доходом сократилось с 64 в 2000 г. до 37¹² в 2013 г. (World Bank, n.d.-a). В результате этого, если в начале 1990-х годов 93% бедного населения мира проживали

в странах с низким доходом, то в 2012 г. 72% проживали в странах со средним доходом (Kanbur и Sumner, 2011). Кроме того, существует вероятность все большего сосредоточения бедности в уязвимых странах, которые необязательно являются странами с низким доходом. Предполагается, что эти страны в 2015 г. окажутся наиболее далеки от достижения ЦРТ и целей ОДВ несмотря на то, что 35 уязвимых государств в состоянии обеспечить достижение, по меньшей мере, одной из целей к установленному сроку (OECD, 2014b). По одним перспективным оценкам, к 2018 г. более половины бедного населения мира будет проживать в уязвимых государствах, по другим – большинство бедности будет сосредоточено в стабильных, не уязвимых странах со средним доходом (Kanbur и Sumner, 2011; OECD, 2014b). В 2012 г. на страны со средним доходом приходится более половины детей, не посещающих школу (59%). Кроме того, 36% детей, не посещающих школу, проживают в странах, затронутых конфликтом.

36% детей, не посещающих школу, проживают в странах, затронутых конфликтом

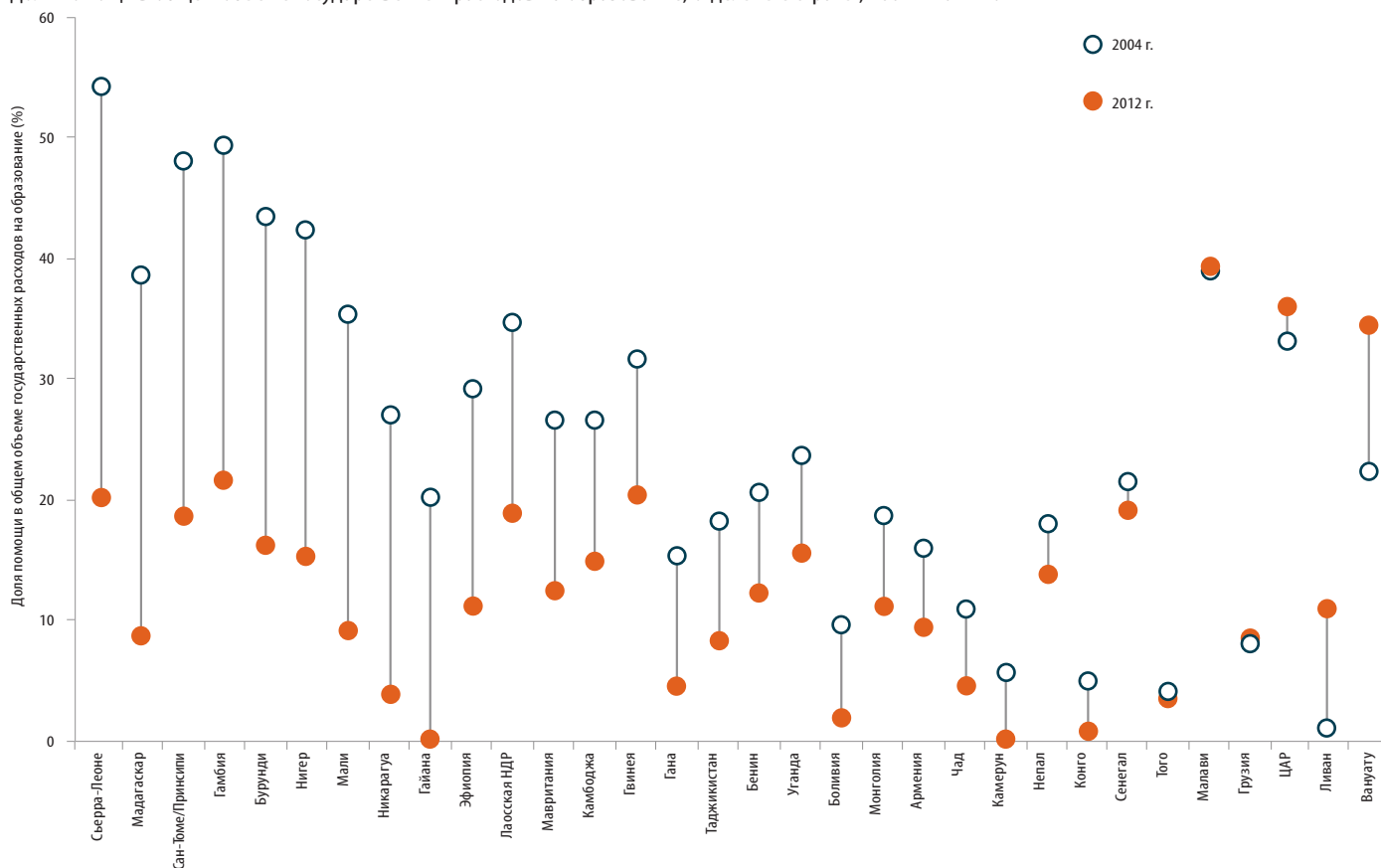
На изменение географии нищеты доноры реагируют по-разному. Соединенное Королевство сократило число стран со средним доходом, которым оно предоставляет помощь, в том числе, что наиболее примечательно, постепенно уменьшив помощь Индии и запланировав ее окончательное прекращение к 2015 г. Австралия и Испания, со своей стороны, увеличили объем помощи странам со средним доходом (Herbert, 2013). Несмотря на то, что помощь странам со средним доходом представляет собой лишь небольшую часть общих государственных ресурсов, направляемых на финансирование развития, некоторые из ее многих форм способны оказать косвенную поддержку расширившемуся справедливому финансированию образования. По имеющимся оценкам, один доллар официальной помощи на цели развития, потраченный на создание потенциала налоговой службы, приносит 350 долл. в виде налоговых поступлений (Okojo-Iweala, 2013), однако налоговым службам направляется только 0,1% всей помощи (IMF et al., 2011). Помощь способна поддержать роль ОГО и расширить их возможности в качестве движущей силы преобразований в интересах инклюзивного развития.

Тем не менее, страны, наиболее нуждающиеся в помощи для обеспечения базовых услуг – страны с низким доходом и уязвимые государства, – не должны отодвигаться на второй план, а напротив, требуют приоритетного внимания. Однако доля выплат на нужды базового образования, направляемая странам с низким доходом, за десятилетие снизилась с 40% до 34%. Объем помощи базовому образованию, направляемой странам со средним доходом, в

12. Список Всемирного банка плюс Токелаяу.

Диаграмма 8.15: Объем помощи образованию сократился в большинстве стран

Доля помощи в общем объеме государственных расходов на образование, отдельные страны, 2004 и 2012 гг.



Прим.: Общие внутренние расходы на образование рассчитывались путем умножения доли ВВП, выделяемой на образование, на данные ВВП Всемирного банка. Во избежание двойного учета компонент помощи на образование общей бюджетной помощи был исключен. Представленные данные по помощи на образование не включают отмену задолженности и помощь, которую страны-реципиенты не получили.
 Источник: OECD-DAC (2014), Всемирный банк (2014b).

абсолютном выражении сравнительно невелик, однако его годовой прирост в два раза выше, чем для стран с низким доходом: 10% против 2% (OECD-DAC, 2014). Кроме того, объемы помощи из расчета на одного ребенка начального школьного возраста среди стран с низким доходом существенно варьируется. В 2002-2004 гг. Афганистан и Чад получали одинаковую помощь из расчета на одного ребенка, однако в 2010-2012 гг. эта помощь составляла 4 долл. на одного ребенка в Чаде и 44 долл. в Афганистане (**Диаграмма 8.14**). Выплаты помощи на нужды базового образования из расчета на одного ребенка в течение десятилетия в Чаде сокращались в среднем на 6% в год, тогда как в Афганистане они возрастали в среднем на 23% в год.

Сохраняющаяся важность помощи на цели образования

Важность помощи на страновом уровне за последние несколько лет уменьшилась в развивающихся

странах, где после Дакарской конференции быстро выросли объемы внутренних ресурсов. Однако помощь сохраняет свое решающее значение в странах с низким доходом, несмотря на их уверенный рост, увеличение экономических показателей и государственных поступлений. Во многих из этих стран уровни государственного финансирования по-прежнему значительно ниже того, что необходимо для обеспечения доступа к основным государственным услугам, включая образование (Development Initiatives, 2013). Во многих наиболее бедных странах через десять лет после Дакарской конференции на внешнюю помощь приходится не менее 10% их общих государственных расходов на образование (**Диаграмма 8.15**).

Проведение анализа в этой области требует осторожного подхода. На зависимость от помощи могут влиять такие факторы, как увеличение внутреннего финансирования образования и сокращение уровней помощи, а также их сочетание.

Например, в 2012 г. в Чаде внутренние расходы в сфере начального образования на одного учащегося составили 53 долл., а объем помощи – 5 долл. (OECD-DAC, 2014). Может сложиться впечатление, что Чад стал менее зависим от внешней помощи, однако это произошло в первую очередь из-за сокращения уровней получаемых им средств.

Меняющаяся картина помощи после 2000 года

Оказание помощи некогда было уделом ОЭСР, однако после Дакарской конференции страны с переходной экономикой стали разрабатывать государственные механизмы сотрудничества в сфере развития путем создания агентств международной помощи. В 2013 г. Бразилия объявила о создании агентства по сотрудничеству, торговле и инвестициям. В 2012 г. Индия создала национальную администрацию по партнерским связям в сфере развития. Как и у других доноров, их обязательства в отношении помощи на цели развития, судя по всему, связаны с такими стратегическими движущими силами сотрудничества, как торговля и геополитическое влияние. Предоставляемая Бразилией и Индией помощь за десятилетие увеличилась (World Bank, 2014b). Они все больше работают через такие механизмы, как Фонд ИБСА для борьбы с нищетой и голодом, созданный в 2004 г. Бразилией, Индией и Южной Африкой и располагающий годовым бюджетом в 3 млн. долл. для оказания помощи наименее развитым и постконфликтным странам в достижении ЦРТ (Leite *et al.*, 2014). Затем было объявлено о создании Бразилией, Россией, Китаем и Южной Африкой Нового банка развития с бюджетом в 100 млрд. долл. для финансирования инфраструктурных проектов в области устойчивого развития (Spratt, 2014).

У общественности мало информации о том, какую помощь новые доноры оказывают образованию, однако они поддерживают его различными путями. Бразилия в основном занимается стипендиями и международными программами обмена учащимися, затратив на это в 2005-2010 гг. примерно 174 млн. долл. (Milani, 2014), а также оказывает поддержку странам-партнерам с более бедными системами высшего образования посредством программы CAPES, которая осуществляется бразильским агентством сотрудничества в области высшего образования и в рамках которой в 2010 г. было ассигновано примерно 5,3 млн. долл. (Leite *et al.*, 2014). Китай недавно опубликовал официальный доклад об иностранной помощи, где сообщается, что в период 2010-2012 гг. работа в секторе образования была сосредоточена на строительстве и эксплуатационном обслуживании школьных зданий,

педагогической подготовке и предоставлении почти 77 000 стипендий иностранным студентам для обучения в Китае (Xiahuanet, 2014). По имеющимся оценкам, объем иностранных стипендий более чем утроился, увеличившись со 119 млн. долл. в 2009 г. до 416 млн. долл. в 2012 г. Помощь Китая на цели профессиональной подготовки составила 58 млн. долл. в 2012 г. Уровни помощи в последние годы резко возросли, и эти тенденции, скорее всего, сохранятся (Reilly, 2014).

Облегчение долгового бремени

Возможности финансирования образования не ограничиваются международной помощью и внутренними ресурсами. В Дакарских рамках содержался призыв обеспечить досрочное, более основательное и широкомасштабное облегчение долгового бремени и/или аннулирование задолженности в целях уменьшения нищеты и взятие твердых обязательств в отношении базового образования. Инициатива в отношении долга бедных стран с высоким уровнем задолженности (ХИПК), осуществляемая с 1996 г., ориентирована на бедные страны, стремящиеся решить проблему высоких уровней внешнего долга, требующих расходования средств, которые предназначены для государственного финансирования. Инициатива по облегчению бремени задолженности на многосторонней основе (МДРИ), предпринятая в 2005 г., направлена на ускорение прогресса стран в достижении ЦРТ после завершения ими процесса ХИПК (Cuaresma и Vincelette, n.d).

После Дакарской конференции некоторые беднейшие страны воспользовались возможностями уменьшения долгового бремени. В рамках МДРИ снижение долговой задолженности четырем участвующим в этой инициативе многосторонним кредиторам оценивается в 39,7 млрд. долл. по состоянию на конец 2012 г., в рамках Инициативы ХИПК – в 74,3 млрд. долл. (IMF, 2013). Участвующие в Инициативе ХИПК и МДРИ страны более чем в два раза уменьшили долю ВВП, направляемую на обслуживание долга – с 3,9% в 2000 г. до 1,4% в 2011 г. (Prizzon и Mustapha, 2014). В 2000 г. 30 стран, относящиеся к категории ХИПК, расходовали более 10% государственных поступлений на выплату внешнего долга; к 2010 г. в числе таких стран остались только Гамбия и Того (Jubilee Debt Campaign, 2012).

Расходы на социальные услуги, несомненно, возросли, хотя надежная прямая связь между аннулированием долга и ростом социального финансирования установлена не была. Однако страны, имеющие право на уменьшение долгового бремени, за период 2001-2012 гг. увеличили расходы на сокращение масштабов

После Дакарской конференции страны с переходной экономикой стали разрабатывать государственные механизмы сотрудничества в сфере развития путем создания агентств международной помощи

ГЛАВА 8

нищеты почти на 3,5 процентного пункта ВВП (IMF, 2013). В Эфиопии, получившей право на списание долга в 2004 г., долговые платежи, составлявшие в 1998-2000 гг. в среднем 10% государственных поступлений, в 2007-2009 гг. сократились до 4%. Расходы на финансирование здравоохранения и образования увеличились за это время с 22% государственных поступлений до 32% (Jubilee Debt Campaign, 2012).

Будущее, однако, вызывает опасения. Возросшие расходы на платежи по обслуживанию долга к 2018 г. могут составить более половины расходов в Мавритании (60%) и Нигере (53%) (Prizzon и Mustapha, 2014). Обеспокоенность вызывает и тенденция к увеличению помощи на цели развития в виде займов. Большинство прямой помощи на цели образования и базового образования предоставляется в виде грантов, однако с 2009 г. значительно вырос объем коммерческих займов, предоставляемых на цели образования, причем темпы его роста сегодня превышают темпы роста грантов: данные за 2013 г. говорят о том, что двусторонняя помощь КНР в виде займов с 2012 г. увеличилась на 27%, тогда как объем грантов в реальном исчислении возрос на 8,4% (OECD-DAC, 2014). Если эта тенденция сократится, она может иметь серьезные последствия для будущих уровней задолженности.

Доноры не выполняют своего обязательства в отношении более эффективного предоставления помощи

В период после Дакарской конференции увеличились обязательства не только повысить объем международной помощи, но и улучшить управление ею. В Дакарских рамках перед донорами ставилась задача повышения эффективности помощи. Парижская декларация о повышении эффективности помощи 2005 г. имела беспрецедентное значение: она определяла, как следует предоставлять помощь, и устанавливала повестку дня в поддержку национальной ответственности, согласования приоритетов доноров с национальными планами, координации усилий доноров, сосредоточения на результатах и совместной ответственности доноров и реципиентов за достигнутые итоги (UNESCO, 2011a). Однако из 13 целевых задач, поставленных в отношении эффективности помощи, к 2010 г. была выполнена только задача, связанная с согласованием и координацией технической помощи (OECD, 2011), что говорит о том, насколько трудно изменить институциональный образ действий доноров.

Впоследствии в повестки дня в области эффективности помощи все больше внимания стали уделять новым партнерским связям для сотрудничества в целях развития. Первое совещание высокого уровня Глобального партнерства по эффективности сотрудничества в целях развития, состоявшееся в Мексике в апреле 2014 г., ознаменовало изменение парадигмы помощи на более инклюзивную модель «с усиленной мобилизацией внутренних ресурсов и конвергенцией усилий всех государственных и частных партнеров по сфере развития на всех уровнях» (Global Partnership, 2014).

Отсутствие глобальной конфигурации помощи препятствует эффективной донорской координации

Необходима глобальная координация помощи образованию; в Дакарских рамках содержится призыв содействовать более эффективной донорской координации. Это дало бы донорам возможность обеспечивать стратегическое предоставление помощи в интересах ее максимального воздействия, особенно там, где потребность в ней наиболее велика. Это также позволило бы упростить процессы, используемые правительствами-донорами, агентствами международной помощи и странами-бенефициарами, и подтвердить, что главная цель помощи состоит в активизации развития образования, а не в обслуживании стратегических национальных интересов (Fredriksen, 2012). Однако сегодняшние глобальные и страновые координационные механизмы, как представляется, существенной пользы не приносят (Rose *et al.*, 2013).

Правительства зачастую расходуют весьма незначительные ресурсы для того, чтобы следить за десятками агентств и тысячами проектов. По оценкам одного из исследований, более совершенная координация помощи могла бы сэкономить Европейскому Союзу (ЕС) 8,4 млрд. евро в год, другое исследование оценивает потенциальную ежегодную экономию в 340 млн. евро (Mackie, 2013).

В последнее десятилетие требования повысить эффективность координации раздаются все громче. Такие инициативы, как Кодекс поведения в отношении иерархии полномочий и разделения труда, принятый ЕС в 2007 г., способен содействовать проведению целостной политики в области развития посредством лучшей координации и гармонизации работы, например, путем объединения ресурсов. Новое соглашение о деятельности в уязвимых государствах (2011 г.) содержит обязательство лучше координировать

Снижение задолженности в Эфиопии позволило увеличить расходы на здравоохранение и образование

ресурсы, уменьшать дублирование и фрагментарность в работе и избегать увеличения числа программ для обеспечения более эффективного использования международных финансовых средств. Многие страны, включая Австралию, Канаду, Нидерланды, Соединенное Королевство и Швецию, пошли по пути ограничения числа стран и приоритетных секторов, которым они предоставляют помощь.

Неэффективная глобальная и национальная координация означает, что ресурсы, предоставляемые на цели образования, минуют те страны, которые в них больше всего нуждаются. В Буркина-Фасо, Камбодже и Никарагуа пять доноров, предоставлявших значительную долю средств в рамках общей помощи базовому образованию, прекратили поддержку сектора образования (Abetti *et al.*, 2011). Участники четвертого Форума высокого уровня по повышению эффективности помощи, состоявшегося в 2011 г. в Пусане (Республика Корея), подчеркнули важность использования многосторонних учреждений и глобальных фондов для уменьшения фрагментарности и наращивания усилий доноров по обеспечению координации работы. Однако большинство помощи базовому образованию, оказываемой двусторонними донорами, по-прежнему имеет целевую направленность по географии и секторам. Доля помощи на нужды базового образования, выделяемая по каналам, определенными донорами – членами Комитета по оказанию помощи в целях развития (КПР), за десятилетие после Дакарской конференции увеличилась с 63% до 48%, тогда как помощь, не предусмотренная для предоставления через многосторонние каналы, снизилась (OECD-DAC, 2014).

ГПО располагает возможностями для целенаправленной работы с нуждающимися странами

Глобальное партнерство в области образования (ГПО), пришедшее на смену созданной в 2002 г. Инициативе ускоренного финансирования ОДВ, стало первым глобальным партнерством, занимающимся образованием в развивающихся странах, которое заполнило вакуум в руководстве этим вопросом на международной арене. Оно могло бы сыграть важнейшую роль в глобальной координации ресурсов, выделяемых на образование, но не получает достаточных финансовых средств для эффективного выполнения этой задачи. Вместо этого, его сильная сторона и потенциал состоят в его возможности целенаправленной работы с нуждающимися странами.

С точки зрения объемов помощи, ГПО, по сравнению с другими донорами, стало важным источником внешнего

финансирования базового образования в некоторых странах с низким доходом и доходом ниже среднего. В 2004 г. оно было 22-м крупнейшим донором базового образования в таких государствах, к 2007 г. вышло на девятое место, а в 2011-2012 гг. стало четвертым после Соединенного Королевства, Соединенных Штатов и Всемирного банка (Global Partnership for Education, 2014a; OECD-DAC, 2014). Тем не менее, на него приходится небольшая доля помощи. За период 2004-2012 гг. ГПО направило странам с низким доходом и доходом ниже среднего примерно 2 млрд. долл. на цели базового образования (для сравнения: доноры – члены ОЭСР – 32 млрд. долл.). На него пришлось 12% общей внешней помощи образованию, поступившей странам с низким доходом, и 6% такой помощи, которую получили уязвимые государства в 2010-2012 гг.

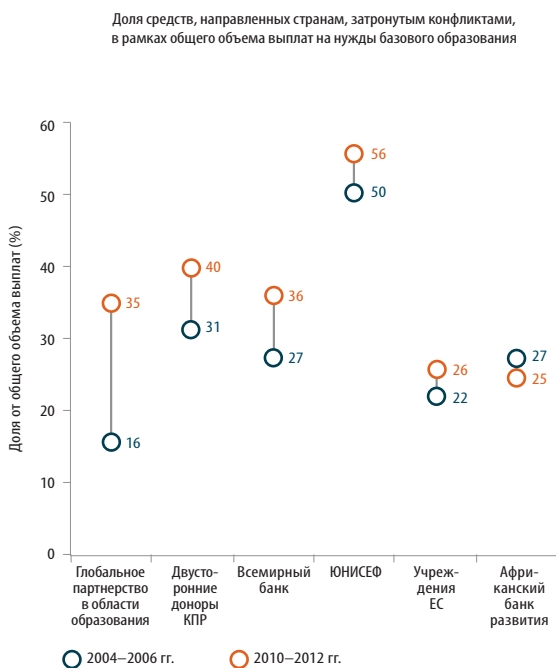
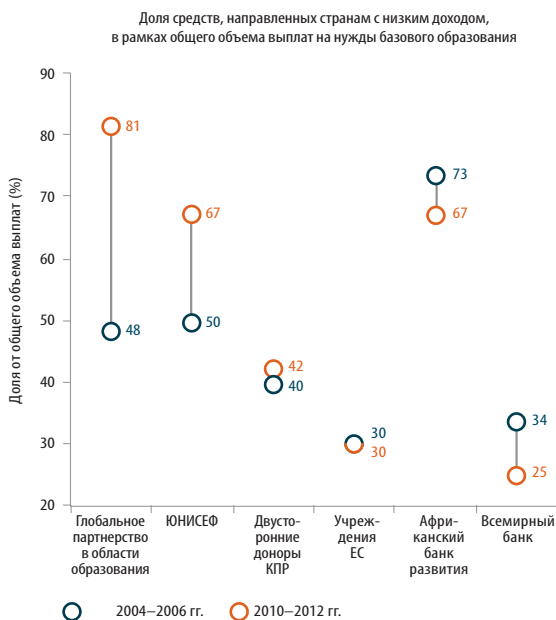
Несмотря на эти относительно небольшие доли помощи, авторитет ГПО за десятилетие вырос, возможно, в результате улучшения темпов выплаты помощи. Медленные темпы выплат были объектом наиболее резкой критики в адрес ГПО при проведении среднесрочной оценки в 2010 г., серьезно подрывая его эффективность (Cambridge Education *et al.*, 2010; UNESCO, 2010). Всемирный банк, осуществляющий надзор за большинством фондов, административное управление которыми находится в ведении ГПО, просил имеющие на это право страны в полной мере применять предусмотренные для проектов процедуры Всемирного банка ко всем операциям с целевыми фондами, включая гранты ГПО. Это было расценено как недостаток, и ряд надзирающих и управляющих структур теперь диверсифицирован, так что Всемирный банк в настоящее время осуществляет надзор за 73% активных грантов, что представляет собой уменьшение по сравнению с 92% закрытых выплат грантов на осуществление программ (Global Partnership for Education, 2013a).

Охват наиболее нуждающихся стран

Изначальная концепция ГПО, которое в то время носило название Инициативы ускоренного финансирования целей ОДВ, состояла в оказании содействия небольшой, отобранной группе активно работающих стран посредством дополнительного финансирования. В 2003 г., после прозвучавшей в ее адрес критики, ГПО расширила свои критерии, охватив все страны с низким доходом, а также другие страны, имеющие право на получение средств Всемирного банка и характеризующиеся надежной политикой и вызывающими доверие планами. Затем было отмечено, что страны, располагающие наименьшими возможностями для того, чтобы отвечать этим критериям, скорее всего, нуждаются в поддержке в

Неэффективная глобальная и национальная координация означает, что ресурсы, предоставляемые на цели образования, минуют те страны, которые в них больше всего нуждаются

Диаграмма 8.16: ГПО за последнее десятилетие обеспечила лучший охват наиболее нуждающихся стран



Примечание: В число стран, затронутых конфликтами, не включена Индия.
 Источник: Global Partnership for Education (2014a); OECD-DAC (2014).

наибольшей степени. В 2005 г. в рамках Инициативы ускоренного финансирования целей ОДВ была создана Целевая группа по уязвимым государствам для рассмотрения путей, посредством которых ГПО могло

бы увеличить свою поддержку образованию в этих странах (Brannelly *et al.*, 2009).

После проведения среднесрочной оценки в 2010 г. порядок приоритетов ГПО со всей очевидностью изменился. Одной из пяти его задач является оказание поддержки уязвимым государствам. Работа с ними ведется путем более гибкого финансирования, пересмотра полномочий надзирающих и управляющих структур, мобилизации для них внешнего финансирования, предоставления до 25% ориентировочных объемов ассигнований в срочном порядке и работы с гуманитарными учреждениями в целях сокращения разрыва между чрезвычайными мерами реагирования и мероприятиями по развитию образования (Global Partnership for Education, 2013c). К концу 2013 г. более 40% выплат, которые произвело ГПО, или свыше 800 млн. долл., были направлены уязвимым государствам и странам, затронутым конфликтом (Global Partnership for Education, 2013b)¹³.

В отношении средств, ассигнованных наиболее нуждающимся странам, ГПО к настоящему времени не только опередило других доноров, но и добились за десятилетие наибольшего прогресса. В 2010–2012 гг. странам с низким доходом ГПО направило в среднем 81% общего объема выплат, тогда как для стран – членов Комитета ОЭСР по оказанию помощи в целях развития этот показатель составил 42%. Кроме того, ГПО увеличило долю уязвимых государств: если в 2004–2006 гг. она в среднем составляла 16%, то в 2010–2012 гг. достигла 35% (Диаграмма 8.16). ГПО также просит обращающиеся за помощью страны представлять показатели развития образования среди обездоленных групп с тем, чтобы имелась возможность выявить и охватить наиболее бедных детей (Australian Aid, 2012). По состоянию на 2014 г., 30 грантов ГПО включали компоненты, связанные с оказанием поддержки детям-инвалидам; в некоторых случаях это помогло странам привлечь поддержку других партнеров для учета и охвата таких детей (Global Partnership for Education, 2013c).

Обязательства ГПО в отношении целей ОДВ, не связанных с начальным образованием, остаются на низком уровне

В рамках ГПО, разработанных в 2004 г. г., одной из его четырех целей стало уделяться более пристальное внимание: речь идет о более эффективном

13. Следует отметить, что определение уязвимых и затронутых конфликтом государств, которое использует ГПО, отличается от определения, используемого для настоящего доклада.

предоставлении помощи начальному образованию (FTI Secretariat, 2004). Эта инициатива задумывалась, главным образом, для обеспечения всеобщего начального образования, а не для достижения более широкого комплекта целей, поставленных в Дакаре. При проведении среднесрочной оценки в 2010 г. было отмечено, что эта узкая направленность работы так и не изменилась (Cambridge Education *et al.*, 2010).

Гендерной проблематике внимание не уделялось. Обзор, проведенный в 2005 г. Инициативой Организации Объединенных Наций по вопросам образования девочек, содержал критику в адрес ГПО в связи с тем, что оно одобряло страновые планы, в которых должным образом не учитывались гендерные аспекты, помимо увеличения охвата девочек школьным образованием (Unterhalter, 2007). Концепция гендерного равенства присутствовала только в четырех одобренных планах. Однако к концу 2005 г. ГПО взяло на себя конкретное обязательство в отношении «гендера», заявив, что этот вопрос не должен оставаться в стороне, и пообещав проводить пристальный мониторинг страновых планов на предмет учета в них гендерных вопросов (Oxfam, 2007). Один из пяти основных компонентов стратегии ГПО на 2012-2015 гг. состоит в обеспечении того, чтобы все девочки в странах, чьи планы одобрены ГПО, успешно оканчивали начальную школу в безопасной учебной среде (Global Partnership for Education, 2013c).

В одном из последующих обзоров отмечалась медленная, но меняющая ситуацию тенденция в использовании средств. Число грантов, включающих компоненты мер по повышению качества образования, удвоилось, хотя объемы средств изменились незначительно. Значительно увеличилось финансирование программ ВОДМ (в девять раз) и распространения грамотности (в десять раз), однако доля выделяемых для них грантов в общем объеме помощи ГПО остается сравнительно небольшой – 1,9% и 1,0%, соответственно (Global Partnership for Education, 2013a).

На первой конференции по пополнению средств ГПО в 2011 г. страны-реципиенты, международные доноры и частный сектор взяли на себя 60 обязательств; на второй конференции, состоявшейся в 2014 г., было взято уже 85 обязательств. На период 2015-2018 гг. правительства, доноры и частный сектор дополнительно обязались выделить 28,5 млрд. долл. Взятые в 2014 г. обязательства стран-реципиентов ассигновать 26 млрд. долл. означают увеличение внутреннего финансирования образования в период 2015-2018 гг. на 25% по сравнению с обязательствами,

взятыми на первой конференции в 2011 г. (Global Partnership for Education, 2014b)¹⁴. Однако остается неясно, можно ли рассматривать эти обещанные средства как дополнительные к запланированному внутреннему финансированию; какой бы ни была повестка дня на период после 2015 г., в ее рамках необходимо обеспечить тщательный мониторинг этого вопроса.

Общая бюджетная поддержка может вносить свой вклад в финансирование образования

В странах, зависящих от внешней помощи, общая бюджетная поддержка обеспечивает значительное увеличение ресурсов, имеющихся для финансирования развития и предоставления базовых услуг. В Руанде в 2010/11 финансовом году общая бюджетная поддержка со стороны всех доноров составила 14% национального бюджета. В Объединенной Республике Танзании этот показатель находился на уровне 8% (для сравнения: в 2003/04 финансовом году – 20%) (ICAI, 2012c). Финансирование программ развития базовых услуг в Объединенной Республике Танзании значительно увеличилось с 27% бюджета в 2004/05 г. до 46% в 2008/09 г., что позволило резко расширить предоставление услуг в таких областях, как образование, здравоохранение, водоснабжение и санитария, инфраструктура и сельское хозяйство (ICAI, 2012c). Позитивные выводы, связанные с общей бюджетной поддержкой, подтверждаются выводами о том, что получившие ее правительства в среднем в два раза чаще сообщали об улучшении доступа к услугам, чем правительства, такой поддержки не имевшие (National Audit Office, 2008). Во многих случаях, однако, доноры уменьшают поддержку бюджетов стран, обеспечиваемую посредством общей бюджетной поддержки. Двусторонние доноры сократили средние объемы выплат общей бюджетной поддержки с 3,2 млрд. долл. в 2007-2009 гг., когда она достигла своего апогея, до 1 млрд. долл. в 2010-2012 гг. (OECD-DAC, 2014).

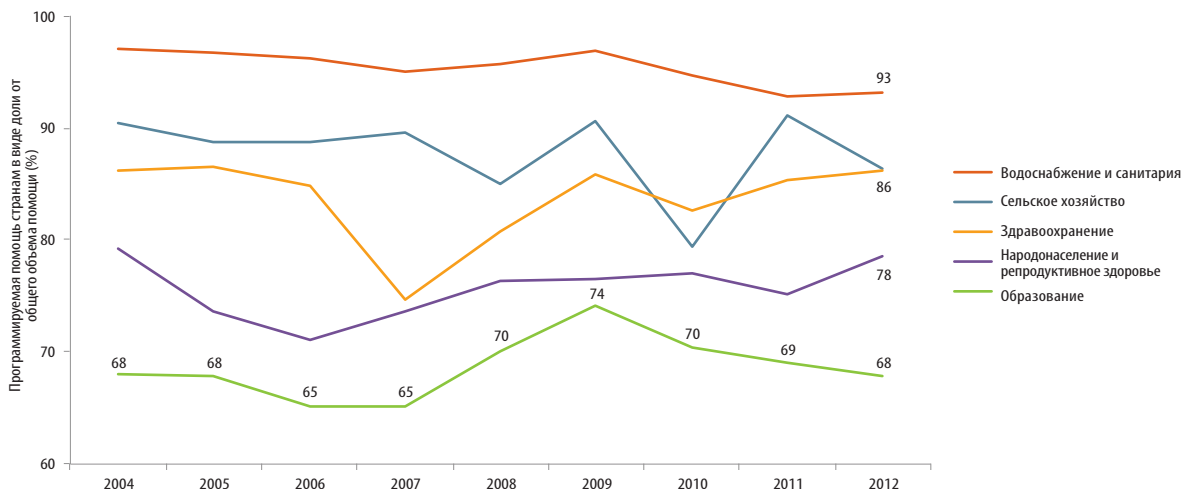
Неоднозначный успех общесекторальных подходов в образовании

Общесекторальные подходы (ОСП) означают предоставление средств не на отдельные проекты, а на осуществление определенной секторальной политики, проводимой государственным органом совместно с внешними партнерами. В Дакарских рамках действий содержался обращенный к донорам

Реципиенты общей бюджетной поддержки в среднем в два раза чаще сообщали об улучшении доступа к услугам

14. Прямой сравнительный анализ этих соещаний 2011 и 2014 г. невозможен в связи с тем, что состав стран-участников был различен.

Диаграмма 8.17: Доля помощи, которая доходит до страны-реципиента, в секторе образования ниже, чем в других секторах
Секторальная программируемая помощь странам в виде доли от общего объема выплаченной помощи, 2004–2012 гг.



Источники: OECD-DAC (2014); OECD (2014a).

призыв обеспечивать координацию своих усилий в целях предоставления гибкой помощи на цели развития в рамках общесекторальных реформ, оказывать поддержку секторальным приоритетам и брать на себя долгосрочные и более предсказуемые обязательства. Это означало отказ от подхода к помощи, ориентированного на проекты, когда сотни отдельных проектов вызывают серьезную нагрузку на ограниченные экономические и людские ресурсы стран-реципиентов.

В 1996 г. в Уганде в секторе образования осуществлялось 147 отдельных проектов, и свыше 30 доноров направили в страну 45 миссий. После введения ОСП в образовании в 2002 г. число проектов сократилось до семи, а миссий – до двух (Boak и Ndaruhutse, 2011). В настоящее время ОСП применяются в 21 стране с низким доходом; пять ОСП носят субсекторальный характер и ориентированы на начальное и базовое образование. Некоторые свидетельства говорят об успехе таких подходов, включая эффективность и экономию средств благодаря повышению уровней координации и гибкости. Проведение в Уганде более конкурентных торгов на поставки учебных материалов позволило сократить удельную стоимость учебников для начальной школы на 60% (Boak и Ndaruhutse, 2011).

Однако эффективность применения ОСП в образовании может быть ограничена, поскольку они во многом оставляют в стороне других участников, помимо правительств и доноров; неправительственные организации (НПО), например, в осуществлении этих подходов участия не принимают. Однако, как это подтверждается ситуацией в Бангладеш, такие

группы выступают в качестве важных провайдеров услуг в секторах, где такие услуги обеспечиваются в недостаточной степени. Бывший Комитет сельского развития Бангладеш, который сейчас называется БРАК, является крупнейшим провайдером образовательных услуг после правительства, руководя работой 40 000 неформальных школ в районах, где предоставляемых государством услуг не хватает (Asadullah и Chaudhur, 2008). Кроме того, отсутствие у некоторых доноров желания или возможности направлять помощь через ОСП означает сохранение высоких операционных расходов для многих правительств-реципиентов, несмотря на действующий механизм ОСП (Boak и Ndaruhutse, 2011); некоторые приходят к тому, чтобы параллельно предоставлять помощь в формате проектов. В 2012 г. в форме общесекторальной бюджетной поддержки было предоставлено лишь 7% общего объема помощи образованию (OECD-DAC, 2014).

Помощь на нужды образования не всегда доходит до стран-реципиентов

В национальных секторах образования расходуется меньшая доля помощи, чем тех средств, что выделяются другим секторам, что в основном объясняется поддержкой студентов, обучающихся в университетах стран-доноров. На стипендии приходится одна четверть прямой помощи образованию. Программируемая помощь странам¹⁵, то есть помощь, которая действительно доходит до стран-реципиентов, в

15. Программируемая помощь странам является более точной мерой для определения объемов средств, в действительности получаемых страной-партнером, по сравнению с официальной помощью на цели развития.

На стипендии приходится одна четверть прямой помощи образованию

2012 г. составила до 68% всех выплат помощи в секторе образования по сравнению с 86% в сферах здравоохранения и сельского хозяйства и 93% в сфере водоснабжения и санитарии (**Диаграмма 8.17**).

Помощь в большей степени сосредоточена на результатах

После Дакарской конференции более востребована стала информация об итогах использования помощи, а не только о ее объемах или связанных с ней процессах. Подход на основе достигнутых результатов, укрепляющий взаимосвязь между принятыми мерами и их итогами, подразумевает наличие договоренности между донором и реципиентом о выплате помощи после достижения измеримых целей. Это относительно новый подход к предоставлению помощи, однако в его рамках в 2010 г. было предоставлено средств на сумму, превышающую 5 млрд. долл. (Pereira и Villota, 2012), в том числе в таком формате, как оплата при исполнении. Модель такого подхода в секторе образования впервые была использована в 2012 г. в рамках партнерских отношений между Соединенным Королевством и Эфиопией. В Руанде Соединенное Королевство предусмотрело выделение 10% средств, предназначенных для поддержки образования, в виде помощи с ориентацией на конечные результаты в течение первоначального трехлетнего периода, начавшегося в 2013 г. (ICAI, 2012a).

Оценивать эффективность такого подхода пока что преждевременно. Однако главная опасность здесь состоит в том, что донор ради обеспечения прогресса в решении определенных задач в установленные сроки выдвигает свои цели на первый план, а потребности реципиента отодвигает на второй. Инвестиции в сектор образования, в отличие от других секторов, не могут дать немедленную отдачу. Доноры не сосредотачивают свою работу на областях образования, обеспечивающих гарантированную социальную отдачу; например, за последнее десятилетие не было выделено практически никакой помощи на программы ВОДМ и распространения грамотности среди женщин (Fredriksen, 2012).

Стратегии помощи не должны ограничиваться расширением доступа к образованию

Самым ощутимым результатом оказания помощи образованию является расширение охвата, особенно в сфере базового образования. Увеличение помощи образованию, эквивалентное 1% ВВП страны-реципиента, связывается с улучшением показателя

завершения начального образования на 1,6% в год и нетто-коэффициента охвата начальным образованием на величину от 2,5% до 5% (Michaelowa и Weber, 2007).

Влияние иностранной помощи на гендерный паритет характеризуется исследователями как минимальное, возможно потому, что многими странами в начальном образовании он обеспечен или скоро будет обеспечен (Maiga, 2014). Поступить в начальную школу девочкам труднее, чем мальчикам, однако, когда они оказываются в школе, у них одинаковые шансы на ее завершение (ЮНЕСКО, 2012). Политика доноров в области образования зачастую предусматривает решение вопросов гендерной справедливости в отношении доступа и борьбы с отсевом, однако вопрос гендерного равенства, где измерения проводить труднее, обычно не упоминается (Mercer, 2014). Кроме того, более серьезные вопросы, препятствующие охвату девочек школьным образованием в первую очередь – такие, как проблемы нищеты, удаленность школ, издержки выбора школьного обучения девочек как альтернативы другой деятельности, культурные традиции, – могли бы решаться благодаря более эффективной донорской помощи (Maiga, 2014).

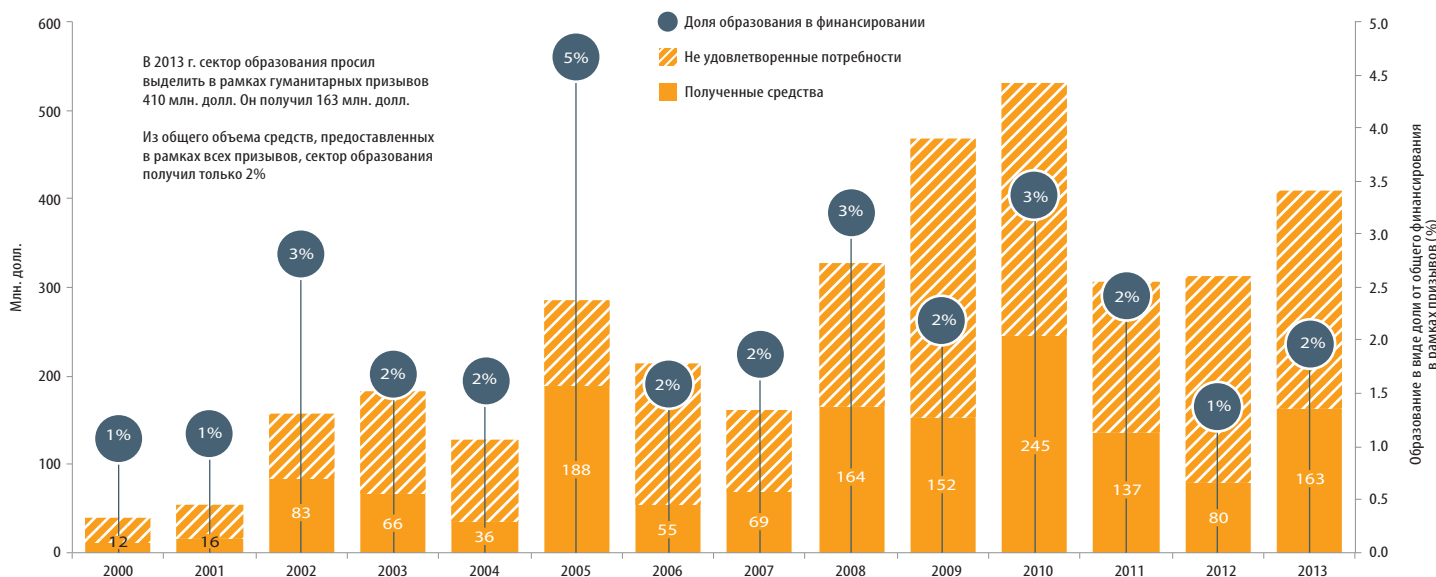
Более эффективная помощь также могла бы способствовать достижению шестой цели ОДВ, состоящей в повышении качества образования. В обзоре помощи образованию, которую ДФИД предоставил трем странам Восточной Африки, отмечалось, что эта помощь в целом не смогла помочь решению вопросов, связанных с обучением. Однако программа ДФИД в области помощи образованию в Индии ставит задачу повысить на 2% долю детей, которые после двух лет начальной школы могут достаточно бегло читать в целях обучения (ICAI, 2012b). Для решения проблемы медленного прогресса в достижении шестой цели ОДВ доноры перестают ограничиваться в своих стратегиях вопросами доступа к образованию и начинают уделять пристальное внимание качеству, в том числе посредством значительного инвестирования в проведение региональных и международных оценок успеваемости учащихся (Riddell, 2012).

Роль гуманитарной помощи для сектора образования

Общее восприятие гуманитарной помощи состоит в том, что она используется на краткосрочной основе в условиях кризиса, который конечен. Имеющиеся свидетельства демонстрируют обратное: большинство международной гуманитарной помощи направляется странам-реципиентам на долгосрочной основе. В 2012 г. 66% гуманитарной помощи, оказанной донорами

За последнее десятилетие не было выделено практически никакой помощи на программы ВОДМ и распространения грамотности среди женщин

Диаграмма 8.18: Гуманитарное финансирование образования достигло своего апогея в 2010 г.
Доля и объем гуманитарного финансирования образования, 2000-2013 гг.



Источник: Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (2014).

ОЭСР, были направлены странам, которые получали доли помощи, превышающие средний уровень, в виде гуманитарной помощи на протяжении восьми и более лет (Development Initiatives, 2014).

В условиях, когда чрезвычайные ситуации возникают чаще и длятся дольше, сектор образования в последнее десятилетие пытается убедить доноров гуманитарной помощи в спасительной роли инвестиций в образование. В Дакарских рамках действий выражается надежда, что мир сможет «удовлетворять потребности систем образования, пострадавших от конфликтов, стихийных бедствий и нестабильности, и осуществлять образовательные программы в целях содействия взаимопониманию, миру и терпимости и оказания помощи в предотвращении насилия и конфликтов».

Определения помощи образованию в гуманитарных ситуациях, однако, по-прежнему носят узкий характер. Центральный фонд реагирования на чрезвычайные ситуации (ЦФЧС), где наготове содержатся объединенные средства, предназначенные для максимально быстрого финансирования помощи пострадавшим, как только в этом возникнет необходимость, имеет свои особые критерии для финансирования образования, включая предоставление школьных палаток, материалов для обучения и отдыха, чрезвычайное восстановление учебных помещений, подготовку учителей в чрезвычайном порядке и формирование навыков,

необходимых для спасения жизни (CERF, 2010). Тот факт, что образование воспринимается как спасающее человеческие жизни в таком узком смысле, означает, что на него по-прежнему не обращают внимания в рамках и так недостаточно финансируемой системы гуманитарной помощи (ЮНЕСКО, 2011b).

В призывах о гуманитарной помощи по-прежнему не уделяется внимания образованию

В резолюции Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций, принятой в 2010 г., к государствам-членам был обращен призыв увеличить гуманитарное финансирование образования и поддержку различных каналов финансирования (United Nations, 2010). В 2012 г. свыше 20 заинтересованных сторон – правительства, учреждения системы ООН, частный сектор и ОГО, – признавая важную роль сектора образования для спасения человеческих жизней, призвали удвоить процентную долю общей гуманитарной помощи, выделяемой образованию, и довести ее, по меньшей мере, до 4% всех средств, предоставляемых в связи с гуманитарными призывами (Организация Объединенных Наций, 2012).

Несмотря на это, приблизиться к поставленной цели не удалось. В 2013 г. сектор образования получил 2% от средств, предоставленных в связи с гуманитарными призывами (**Диаграмма 8.18**). Доля средств, которую

Международная помощь на цели развития

он получает от тех объемов гуманитарной помощи, которые он запрашивает, остается одной из самых небольших – 40% от того, что было запрошено в 2013 г., по сравнению с 86% для продовольственного сектора и 57% для сектора здравоохранения.

Кроме того, поставленная на уровне 4% цель играла полезную роль в пропагандистской деятельности, однако не обеспечивала удовлетворения потребностей всех бенефициаров. В 2013 г., например, 9 миллионов бенефициаров¹⁶ были отобраны для прохождения образовательных программ в рамках процесса призыва ООН к совместным действиям¹⁷. Полностью обеспечить средства, требующиеся в соответствии с этим призывом, не удалось, в результате чего гуманитарное финансирование получили только 3 миллиона бенефициаров. Кроме того, даже если бы сообщество доноров выделило образованию 4% гуманитарных средств, не охваченными призывом остались бы 19,5 миллионов детей (Education Cannot Wait, 2014).

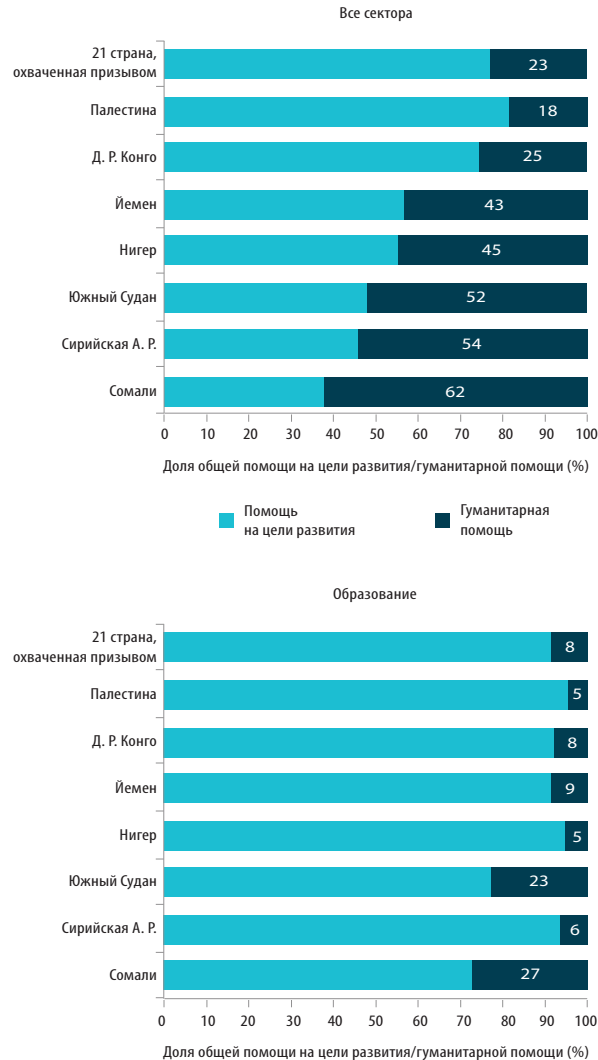
Гуманитарная помощь также не должна ограничиваться просто выделением средств, а принимать во внимание приоритеты различных гуманитарных ситуаций. Каковы пути финансирования в условиях разных кризисов, учитывающего интересы всех стран? В 2013 г. Южный Судан в рамках призыва ООН к совместным действиям получил три четверти запрошенных средств, Джибути – одну треть (Office for the Coordination of Humanitarian Affairs, 2014). При впечатляющих кризисах, которые сопровождаются быстрой гибелью большого числа людей, выделяют, как правило, гораздо больше средств, чем при затянувшихся чрезвычайных ситуациях. В целом за период после Дакарской конференции прозвучали 260 призывов о выделении помощи на нужды образования, и семь¹⁸ из них, связанные с впечатляющими событиями, получили 44% предоставленных средств (Dolan, 2011).

Гуманитарная помощь имеет важнейшее значение для поддержки перестройки, осуществляемой странами после кризисов

В странах, затронутых кризисами, проживают примерно 36% детей мира, не посещающих школу – больше, чем в 1999 г., когда этот показатель составлял

Диаграмма 8.19: Гуманитарная помощь является одной из главных форм финансирования для многих стран, затронутых конфликтом, однако доля образования в ней недостаточна

Доля внешнего финансирования, состоящая из гуманитарной помощи, 2012 г.



Источники: OECD-DAC (2014); Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (2014).

30%. Многие из этих стран дальше всех отстают от достижения целей ОДВ и нуждаются в поддержке внешних доноров для содействия обеспечению прогресса. ООН из года в год обращается с призывами к совместным действиям в интересах многих стран, затронутых конфликтом, а также уязвимых государств, в интересах привлечения ресурсов для проведения эффективных мер реагирования.

Гуманитарная помощь во многих случаях составляет значительную долю общего объема средств,

16. В это число входят дети, молодые люди и учителя, которым требуется образовательная поддержка.
 17. Призыв ООН к совместным действиям является пропагандистским средством для гуманитарного финансирования и долгосрочного развития, когда проекты, руководство которыми осуществляют Организация Объединенных Наций, НПО и другие заинтересованные стороны, предлагаются на совместной основе сообществу доноров в целях изыскания средств на проведение международных мероприятий в сфере развития.
 18. Вторжение в Афганистан (2001 г.), цунами в Индийском океане (2005 г.), землетрясения в Южной Азии (2005 г.), циклон «Наргиз» в Мьянме (2008 г.), Судан (2008 и 2010 гг.) и землетрясение в Гаити (2010 г.).

ГЛАВА 8

направляемых таким странам. В 2012 г. гуманитарная помощь, полученная 21 страной в рамках призыва ООН к совместным действиям, составила 23% общих ресурсов¹⁹. Общий объем гуманитарной помощи для Сомали, где больше двадцати лет идет гражданская война, составил более 60% внешних ресурсов. Однако гуманитарная помощь составила лишь 27% общего внешнего финансирования сектора образования; для 21 вышеупомянутой страны на гуманитарную помощь образованию в целом пришлось 8% общих внешних ресурсов (**Диаграмма 8.19**).

В 2012 г. гуманитарная помощь образованию, предоставленная странам, затронутым конфликтом, составила 105 млн. долл., что существенно меньше суммы в 1,1 млрд. долл., предоставленной для финансирования образования в виде помощи на цели развития. В Мали помощь на цели развития, предоставленная на нужды базового образования, быстро сократилась со 136 млн. долл. в 2008 г. до 40 млн. долл. в 2012 г. (OECD-DAC, 2014), несмотря на то, что сектор образования относился к числу наименее финансируемых посредством гуманитарной помощи, которая не сумела компенсировать сокращение помощи на цели развития. Кроме того, гуманитарная помощь и помощь на цели развития имеют разные структуры управления, которые должны совместно работать над улучшением неблагоприятной ситуации, в которой находится сектор образования.

Объединенное финансирование эффективно в уязвимых государствах, но требует расширения

В распоряжении доноров для финансирования образования в уязвимых государствах есть такие различные механизмы, как финансирование на цели развития (восстановления), гуманитарные призывы и целевые фонды с участием многих доноров. Однако Межучрежденческая сеть по образованию в чрезвычайных ситуациях рекомендует использовать в уязвимых государствах объединенное финансирование образования для сокращения операционных расходов и повышения уровня координации и согласованности. Через два года после завершения конфликта в Сьерра-Леоне пул с участием многих доноров принял решение об оказании стране общей бюджетной поддержки на протяжении десяти лет с ежегодным ассигнованием 10 млн. фунтов стерлингов. Это сыграло важнейшую роль в оказании поддержки текущим расходам, а также усилиям по

созданию управленческих структур. Повышение финансирования в областях, связанных с ЦРТ, оказало непосредственное воздействие на предоставлении услуг в секторе образования (Manuel *et al.*, 2012).

При распределении гуманитарной помощи используются три механизма объединенного финансирования: Центральный фонд реагирования на чрезвычайные ситуации (ЦФЧС), общие гуманитарные фонды (ОГФ) и фонды реагирования на чрезвычайные ситуации (ФЧС). ЦФЧС предназначен для всех стран, оказавшихся в чрезвычайной ситуации, ОГФ и ФЧС – каждый для конкретной страны; они обеспечивают объединенное и предсказуемое финансирование деятельности учреждений, работающих непосредственно на местах.

Несмотря на рекомендацию о расширении масштабов деятельности механизмов объединенного финансирования, объем гуманитарной помощи, направленной на нужды образования через ЦФЧС, ОГФ и ФЧС, с 2010 г. не изменился. Основной объем такой помощи проходит, как правило, через ОГФ. Экстренное финансирование через ЦФЧС составляет очень небольшую долю ассигнований на образование – в среднем 1,37% в период 2006-2014 гг. (United Nations, 2014). Относительная доля общего гуманитарного финансирования сектора образования через эти три механизма в 2010-2012 гг. резко возросла, с 6,7% до 22,1%, затем, к 2013 г., сократилась до 11,7% (Office for the Coordination of Humanitarian Affairs, 2014).

Другие источники международного финансирования

Представляется, что НПО более активно направляют средства на цели ОДВ, которым не уделяется достаточно внимания

В Дакарских рамках действий отмечалось, что партнерские связи между правительствами, НПО, общинами и семьями могут содействовать обеспечению эффективного ухода за детьми и их образования, в особенности, когда речь идет о наиболее обездоленных детях. Время подтвердило правоту этого тезиса, поскольку роль НПО в финансировании формального образования выросла. До 1990-х годов участие в этом принимали лишь очень немногие НПО Глобального севера, поскольку считалось, что за обеспечение базового образования должны отвечать правительства. Предоставление негосударственных услуг в этой сфере

19. Сюда входят гуманитарная помощь и помощь на цели развития. Помощь на цели развития означает помощь, распределенную по секторам.

Другие источники международного финансирования

началось в период широкого осуществления программ структурных корректировок и сопутствующих мер по приватизации и экономии средств. С 2000-х годов правительства и гражданское общество стали уделять особое внимание социальному прогрессу, а не просто экономическому, и эти изменения содействовали росту роли НПО с их подходами, ориентированными на человека и работу на низовом уровне (Banks и Hulme, 2012). Исчерпывающие данные отсутствуют, однако, по имеющимся оценкам, общий объем финансирования образования неправительственными организациями составляет от 2,6 млрд. долл. до 5,2 млрд. долл. (Naylor и Ndaruhutse, 2014).

В некоторых странах НПО стали крупными провайдером базовых услуг. Они играют жизненно важную роль в предоставлении образования тем, кого труднее всего охватить, особенно в тех случаях, когда государственные услуги отсутствуют или характеризуются низким качеством. В Бангладеш, где на 1 декабря 2011 г. не было никакой стратегии развития детей младшего возраста, число детей в дошкольных учреждениях БРАК, по оценочным данным, примерно равно числу детей, охваченных программами министерства по делам женщин и детей (Dundar *et al.*, 2014). В вопросах предоставления товаров и услуг, включая образовательные, в засушливых и полузасушливых районах Кении НПО играют более заметную роль, чем правительство (Brass, 2012). В Сомали в результате отсутствия эффективного государственного аппарата доноры часто направляют свою помощь через НПО. Кроме того, последние более активны в тех областях ОДВ, которым уделяется недостаточное внимание.

Расходы НПО на образование говорят о том, что их цели согласуются с теми целями ОДВ, которые для правительств и доноров традиционно находятся на втором плане, такими, как неформальное образование и ВОДМ. В 2012 г. НПО *Plan International* направила основную часть своих средств, предназначенных для образования (по четырем подсекторам), на нужды ВОДМ. Ее стратегия в области образования на 2010-2013 гг. во многом сосредоточена на вопросах доступа, качества и управления, а также тщательно согласована с целями ОДВ (Naylor и Ndaruhutse, 2014). БРАК направляет свою деятельность на работу с отселяющимися учащимися и другими детьми, не посещающими школу, организуя предоставляемую поддержку таким образом, чтобы она позволяла обездоленным детям вернуться в систему формального образования. Общие расходы на программу БРАК в области образования в Бангладеш составляют около 50 млн. долл. в год. С 2002 г. расширяется

международная деятельность БРАК: в настоящее время его программы осуществляются в 11 развивающихся странах, в том числе семь из них связаны, среди прочего, с образованием (Naylor и Ndaruhutse, 2014).

Финансирование образования неправительственными организациями, тем не менее, может быть сопряжено с проблемами, в такой, например, области, как устойчивость финансирования, поскольку в его отношении многие НПО все больше полагаются на международные учреждения по оказанию помощи. Предоставление услуг неправительственными организациями может освобождать правительства от их обязанности обеспечивать образование, особенно в неформальном секторе. НПО ActionAid выявила, что в тех районах, где она организовывала работу центров неформального образования, государственные инвестиции на протяжении многих лет, судя по всему, сокращались; кроме того, правительства не хотели брать на себя расходы на работу этих центров НПО, отчасти из-за того, что они не полностью соответствовали государственному регламенту (Rose, 2010). Еще одна проблема связана с трудностью мониторинга расходов НПО на страновом уровне. В 2012 г. 1,2 млрд. долл., или 11% общего объема прямой помощи образованию, было направлено через НПО (OECD-DAC, 2014), однако многие правительства-реципиенты не имеют возможности отслеживать эти средства на местах, что затрудняет оценку общего объема помощи, предоставляемой сектору образования. Несколько международных НПО стали представлять отчетность Инициативе по обеспечению прозрачности международной помощи (ИПМП), представляющей собой добровольное объединение усилий многих доноров, направленное на улучшение прозрачности помощи с целью повышения ее эффективности (IATI, n.d.).

Значение нетрадиционного финансирования в ближайшие годы может повыситься

Концепция нетрадиционного финансирования появилась на Монтеррейской конференции по финансированию развития (2002 год). Такое финансирование, определяемое как «новые и новаторские пути для обеспечения прогнозируемого, дополнительного и устойчивого предоставления средств» (Bellinger и Fletcher, 2014), росло в геометрической прогрессии и превысило 50 млрд. долл. (Burnett и Bermingham, 2010). В 2010 г. Ведущая группа по инновационному финансированию в целях развития учредила целевую группу по образованию.

В Бангладеш число детей в дошкольных учреждениях БРАК, по оценочным данным, примерно равно числу детей, охваченных программами министерства

ГЛАВА 8

Ценные бумаги социального воздействия и воздействия на развитие в области образования обладают значительным потенциалом

Она рекомендовала девять механизмов для расширения финансирования сектора образования: налог на финансовые операции, ценные бумаги в области образования в национальной валюте, венчурные фонды, ценные бумаги для диаспоры, добровольные взносы со стороны мигрантов, своп долговых обязательств, спортивные пошлины, партнерские связи между государственным и частным секторами и небольшие отчисления от индивидуальных банковских операций. Аналогичные механизмы были введены в секторе здравоохранения в 2002 г. и позволили получить 7 млрд. долл. (Innovative Finance Foundation, 2013).

В секторе образования были использованы лишь несколько из этих инновационных механизмов, однако у их сторонников есть немало оснований для того, чтобы говорить об их потенциале (Bellinger и Fletcher, 2014). Ценные бумаги социального воздействия и воздействия на развитие, например, позволяют привлечь средства частного сектора для тех областей развития, которые финансируются в недостаточной степени, включая образование. Первые ценные бумаги воздействия на развитие в области образования, которые появились в Раджастане, Индия (**Вставка 8.2**), могут служить моделью привлечения дополнительных ресурсов для достижения целей образования в период после 2015 г.

Диагностические средства, необходимые для оценки финансирования образования

Для того чтобы убедительно обосновывать необходимость в выделении более значительных финансовых средств на цели образования и в повышении эффективности их использования, нужны всеобъемлющие данные и диагностические средства для сбора и анализа этих данных. Такие инструменты помогают правительствам и донорам оптимальным образом использовать ресурсы, имеющие свой конечный предел, и понимать, сколько различных заинтересованных сторон в этом сложном мире образования предоставляют финансовые средства, где и кому.

После Дакарской конференции было разработано несколько полезных средств, применение которых постепенно расширилось. В нескольких странах на пилотной основе были введены национальные счета для образования (НСО). В Нигерии НСО для четырех штатов, находящийся в ведении ЮЭСЭЙД, позволил выявить, что в штате Баучи 42% финансовых средств для образования поступали из частных средств. В результате

Вставка 8.2: Ценные бумаги воздействия на развитие в образовании

В июне 2014 г. такие организации, как UBS Optimus Foundation, Children's Investment Fund Foundation, Educate Girls и Instiglio, начали осуществление первого проекта, связанного с использованием ценных бумаг воздействия на развитие в образовании. Цель этого трехлетнего пилотного проекта состоит в улучшении итогов образования в Раджастане, Индия, путем борьбы с высокими уровнями отсева и низкими показателями итогов образования посредством стартовых инвестиций организации UBS Optimus Foundation в объеме 238 000 долл., направляемых через Educate Girls, НПО, работающую в государственных начальных школах, на решение двойной проблемы отсева учащихся и качества обучения.

Эта НПО для оценки прогресса поставила задачу улучшения результатов по трем учебным дисциплинам в 150 школах из числа характеризующихся самой низкой успеваемостью в Раджастане. Если эта задача будет решена, Children's Investment Fund Foundation вернет затраченные средства инвестору с нормой прибыли на уровне от 7% до 13%, в зависимости от показателей успеха.

Ценные бумаги социального воздействия и воздействия на развитие в области образования обладают значительным потенциалом, о чем можно судить по положительным результатам, полученным в секторе образования.

Источники: Bellinger и Fletcher (2014); Perakis (2014); UBS et al. (2014).

этого бюджет образования был увеличен с 17% до 26% общего бюджета (Oleksy-Ojikutu и Forbes, 2013). Национальные счета для здравоохранения (НСЗ) получили более широкое распространение (в 190 странах) и имели большой успех. После ликвидации апартеида в Южной Африке использование НСЗ позволило перераспределить бюджет и инфраструктуру здравоохранения, когда выяснилось, что его государственное финансирование в зажиточных районах в 3,6 раза выше, чем в бедных (Van Der Gaag и Abetti, 2011).

Другие диагностические средства помогают проиллюстрировать изменения, касающиеся объема, эффективности и справедливости распределения государственных ресурсов на цели образования; примером здесь могут служить обзоры государственных расходов и обследования для мониторинга государственных расходов. Они использовались еще до Дакарской конференции и в основном проводились

под руководством доноров. За последние 15 лет их частота и географический охват увеличились. Обзоры государственных расходов дают ответ на многие вопросы, касающиеся правительственного финансирования, в том числе на вопросы о том, сколько, на что и на кого государственных средств в области образования расходуется (World Bank, n.d.-b). Обследования для мониторинга государственных расходов полезны в том плане, что они позволяют выявить расхождения между запланированными расходами и тем, что действительно получили реципиенты (World Bank, 2009). Наиболее исчерпывающий анализ сектора образования и его финансирования и эффективности содержат финансируемые ГПО доклады о положении стран. Пока что они готовились только по Африке к югу от Сахары, где доказали свою эффективность в деле мобилизации финансовых ресурсов и обеспечения консенсуса для реформ в области политики. Анализ общественных благ должен быть распространен на вопросы выявления несправедливости и улучшения наличия данных, их регулярности и своевременности.

Институциональное использование таких средств опирается на активный сбор данных, включая регулярную информацию всеобъемлющего характера об источниках и бенефициарах финансирования. Сохраняющиеся вызовы включают сбор сопоставимой информации по разным видам школ, государственным и частным, а также по разным уровням государственного управления: местному, областному и национальному. Существует и проблема расходов: введение одного НСО на пилотной основе может потребовать от 0,5 млн. долл. до 1,5 млн. долл. (Van Der Gaag и Abetti, 2011). Тем не менее, любые рамки для мониторинга финансирования образования на период после 2015 г. будут во все большей степени основываться на таких средствах для отслеживания прогресса в решении вопросов, поставленных в настоящей главе.

Заключение

Взятое в Дакаре обязательство, согласно которому отсутствие средств не мешает ни одной стране, серьезно решившей обеспечить образование для всех, достичь этой цели, донорами соблюдено не было, что стало одной из крупнейших неудач за весь период ОДВ. Ресурсы были увеличены для достижения цели всеобщего бесплатного начального образования, но их по-прежнему хронически не хватает: для решения задачи всеобщего начального образования необходимо больше средств. Усилия многих стран с низким доходом по перераспределению образовательных средств в пользу начального образования заслуживают

высокой оценки, однако для того, чтобы уделять приоритет финансированию образования в целом, этого недостаточно. Достижению других целей ОДВ правительства и доноры нужного внимания не уделяли, и прогресс в этих областях был слабым. Сохраняется необходимость и в том, чтобы уделять пристальное внимание тем сферам образования, которые не включены в ОДВ, например, высшему образованию, а также тем областям, которые принесли бы пользу обездоленным. Чтобы компенсировать нехватку государственных средств, увеличивать свои расходы приходится домохозяйствам.

Помощь образованию в виде доли общего объема помощи застыла на одном уровне, а в рамках помощи образованию доля базового образования изменилась очень незначительно. Кроме того, приоритетное внимание в области помощи базовому образованию не уделялось тем странам, которые в такой помощи больше всего нуждаются. Какой бы набор целей ни был установлен в области образования на период после 2015 г., таких ошибок следует избегать. От правительств, доноров и других источников финансирования образования требуется принятие твердого финансового обязательства в этом отношении, а гражданское общество должно следить за его соблюдением. В противном случае, как это было после Дакара, заплатить эту цену придется детям, нуждающимся в базовом образовании, обездоленным и тем, кого трудно охватить. В более широком плане, в положении проигравшей стороны с точки зрения долгосрочного, всеохватывающего и преобразующего значения образования окажется все общество.

Взятое в Дакаре обязательство, согласно которому отсутствие средств не мешает ни одной стране, серьезно решившей обеспечить образование для всех, достичь этой цели, донорами соблюдено не было, что стало одной из крупнейших неудач за весь период ОДВ

Часть 2

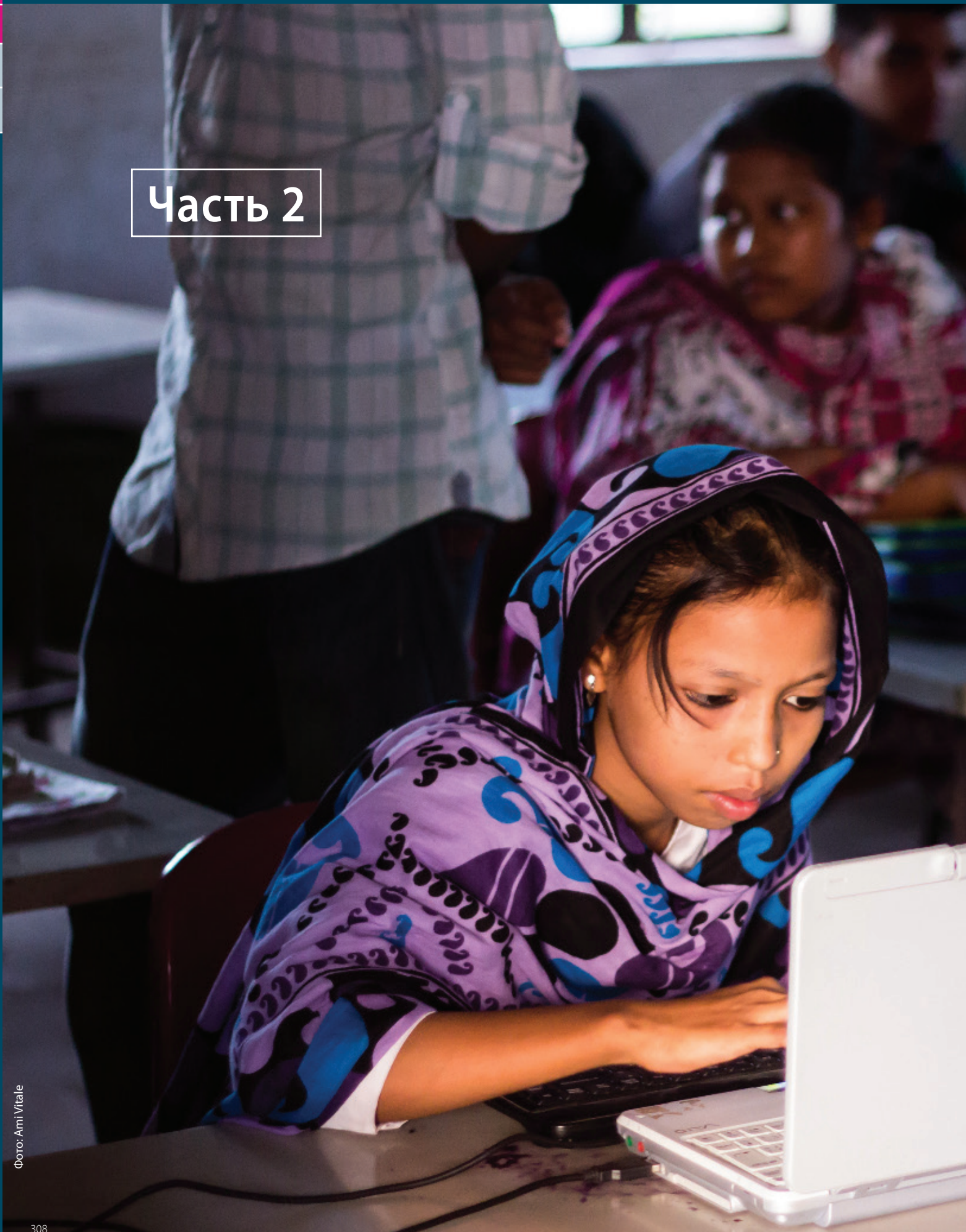


Фото: Ami Vitale

Глава 9

Цели и задачи образования на период после 2015 г.: положение и перспективы

Основные факты

- Цели и задачи повестки дня в области образования на период после 2015 г. более точно отражают комплексную концепцию образования для всех, признавая взаимосвязанность всех уровней образования.
- Некоторые из предлагаемых новых целей в области образования являются не достаточно конкретными и ясными с точки зрения их определения и ожидаемых результатов, что может негативно сказаться на достижении поставленных целей к 2030 г.
- Для включения в новую повестку дня проблематики обеспечения равных возможностей странам следует повысить целенаправленность своей политики и ресурсов и адаптировать показатели неравенства к своему национальному контексту.
- Новая для всех стран цель – обеспечить всеобщее полное среднее образование к 2030 году – представляется нереальной: подготовленные в рамках этого доклада на основе текущих тенденций прогнозы свидетельствуют о том, что в этом столетии данная цель достигнута не будет.
- Для достижения целей в области базового образования к 2030 г. национальных ресурсов будет недостаточно. По прогнозам, совокупный внешний дефицит финансирования в период между 2015-2030 гг. составит в среднем 22 млрд. долл. в год, почти половина которого, а именно 10,6 млрд. долл., будет приходиться на страны с низким уровнем доходов.
- Согласно прогнозам, выделяемая на цели образования помощь в течение ближайших нескольких лет останется на том же уровне. Для достижения целей в области базового образования к 2030 г. объем внешней помощи странам с низким уровнем доходов и уровнем доходов ниже среднего должен быть увеличен, по меньшей мере, в четыре раза.



Цели и задачи повестки дня в области образования на период после 2015 г.: положение дел и перспективы	311
Введение	311
Общий обзор изменений после 2015 г.	311
В чем заключаются недостатки предлагаемых задач в области образования?	314
Уроки для осуществления новой повестки дня	320
Заключение	330

Политический контекст имеет такое же важное значение для реализации целей, как и сами цели. В этой главе рассматривается, каким образом ЦРТ могут и должны содействовать улучшению международного контекста в области развития образования в поддержку осуществления новой повестки дня. В ней представлены новые оценки расходов, отражающие значительное увеличение потребностей в финансовых средствах для достижения ЦРТ в области образования, что может стать наиболее важным фактором, лежащим в основе успешного или неудачного осуществления новой повестки дня.

«*Вот уже более десятилетия Всемирный доклад ЮНЕСКО по мониторингу ОДВ играет важнейшую роль, помогая осуществлять мониторинг и отслеживать прогресс в обеспечении права каждого ребенка, девочки или мальчика, на получение качественного образования. По мере приближения завершающего года осуществления целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия, и в связи с работой, проводимой в рамках подготовки повестки дня в области образования на перспективу, мы понимаем, благодаря этому докладу, что, несмотря на достигнутый прогресс, наша работа еще далека от завершения. Мы должны и можем добиться большего.*»

Джулия Хон, руководитель проекта «Глобальное партнерство в интересах образования»

Глава 9 Цели и задачи образования на период после 2015 г.: положение и перспективы

Введение

Вслед за разработкой Дакарских рамок действий в 2000 г. движение за образование для всех (ОДВ) взялось за решение масштабных задач. Был достигнут определенный глобальный прогресс, темпы изменений ускорились. Однако отмечаются серьезные проблемы, например, тот факт, что сотни миллионов взрослых, особенно женщин, лишены своего права на приобретение навыков грамотности и счета. В отношении других задач ОДВ не были достаточно четко сформулированы параметры или ожидаемые результаты. Как, извлекая уроки из прошлого, международное образовательное сообщество может достичь больших результатов посредством разработки новой повестки дня на период после 2015 г.?

Всемирный доклад по мониторингу ОДВ (ВДМ) позволяя осуществлять с 2002 г. практически на ежегодной основе мониторинг прогресса на пути к достижению целей ОДВ и двух связанных с образованием целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия (ЦРТ). Обращаясь к новой повестке дня в области образования и развития, которая будет охватывать период после конечного срока, установленного на 2015 г., полезно использовать уроки прошедших 15 лет, чтобы повысить вероятность достижений в течение следующих 15 лет.

В этой главе на основе опыта ВДМ дается критическая оценка предлагаемых задач в области образования на период после 2015 г. и излагаются ключевые рекомендации. В ней проводится обзор изменений, связанных с глобальной повесткой дня в области образования, которые должны произойти в ходе указанного последующего периода, и высказываются общие критические замечания относительно нынешней формулировки задач. Для того чтобы такие задачи привели к успешным результатам, они должны быть конкретными, измеримыми, реалистичными и актуальными. Необходимо четко сформулировать вопросы равенства, чтобы никто не остался позади. На основе этой оценки затрагиваются конкретные вопросы в отношении каждой из десяти связанных с образованием задач в рамках целей устойчивого развития (ЦУР).

Политический контекст этих задач также важен, как и сами задачи. В этой главе рассматривается, как цели устойчивого развития могут и должны улучшить

международный контекст для развития образования в поддержку реализации новой повестки дня. Глава включает новый ценовой прогноз, показывающий потребность в значительном увеличении финансирования, необходимого для выполнения образовательных задач в рамках целей устойчивого развития. Возможно, это является наиболее важным фактором, определяющим успех или неудачу новой повестки дня.

Общий обзор изменений после 2015 г.

На 70-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН в конце сентября 2015 г. государства-члены примут новую глобальную повестку дня в области развития, центральным элементом которой станет набор целей устойчивого развития. Эти цели устойчивого развития установят приоритеты развития, в том числе для образования, на последующие 15 лет. Они заменят как ЦРТ, так и цели ОДВ, срок реализации которых истекает в 2015 г.

В разработке целей устойчивого развития был достигнут значительный прогресс после Конференции ООН по устойчивому развитию (Рио+20), которая положила начало этому процессу в 2012 г. К середине 2014 г. были установлены важные вехи, в частности на основе продолжительных межправительственных переговоров Рабочая группа открытого состава (РГОС) по целям в области устойчивого развития определила набор предлагаемых целей. Процесс разработки целей устойчивого развития характеризовался беспрецедентным уровнем публичных консультаций, включая вклад со стороны организаций гражданского общества. В рамках сектора образования с участием государств-членов, международных организаций и представителей гражданского общества было подготовлено Маскатское соглашение (май 2014 г.), которое представляет собой согласованные усилия, направленные на определение содержания цели образования и его задач в рамках ЦУР (UNESCO, 2014a).

В декабре 2014 г. Генеральный секретарь Организации Объединенных Наций представил обобщающий доклад об основных документах и процессах, связанных с повесткой дня в области развития на период после 2015 г. Он обеспечивает материал для дальнейших межправительственных переговоров, проводимых

Задачи должны быть конкретными, измеримыми, реалистичными и актуальными

ГЛАВА 9

Предлагаемые задачи в большей мере ориентированы на результаты

вплоть до сентября 2015 г., когда будут окончательно сформулированы цели и задачи ЦУР вместе с финансовыми рамками, необходимыми для составления новой повестки дня (United Nations, 2014).

В мае 2015 г., 15 лет спустя после Дакарского форума по образованию, международное сообщество вновь соберется в Инчхоне (Республика Корея), чтобы подготовить заявление о приоритетах образования на период после 2015 г. вместе с рамками действий, что должно стать вкладом в окончательное формулирование цели и задач образования в рамках ЦУР.

Рабочая группа открытого состава предложили семнадцать целей устойчивого развития, в том числе одну по образованию (**Вставка 9.1**), наряду с 169 задачами. Эти предложения значительно расширят задачи восьми ЦРТ, которые во многом были ориентированы на уменьшение масштабов нищеты в странах Юга и соответствующую мобилизацию помощи. Их применение в отношении стран с высоким уровнем доходов было ограниченным, и они не рассматривались как действительно имеющие глобальный характер.

В отличие от этого предлагаемые цели устойчивого развития отражают расширенную глобальную повестку дня, затрагивая всемирные проблемы, появившиеся после 2000 г. К ним относятся угрозы, связанные с изменением климата и деградацией окружающей среды, а также с экономическим и социальным разрывом, вызванным растущим неравенством. Предлагаемые цели устойчивого развития направлены также на укрепление связей между миром, эффективным управлением и правами человека таким образом, чтобы это способствовало сокращению негативного воздействия вооруженных конфликтов, преступности, терроризма, преследований, коррупции и безнаказанности на повседневную жизнь людей. Повестка дня целей устойчивого развития отражает возросший потенциал стран в плане финансирования и осуществления своих собственных стратегий развития, в том числе в области образования, частично посредством новых и инновационных партнерских связей с организациями гражданского общества, ответственными деловыми кругами и эффективными местными органами власти (United Nations, 2014).

Предлагаемые цели устойчивого развития направлены на увязку приоритетов развития с всеобъемлющей политической повесткой дня так, чтобы это создавало синергию и позволяло найти более эффективный ответ на глобальные вызовы. Проблемы нищеты, здравоохранения, санитарии, энергетики, занятости, экономического роста и защиты окружающей среды

Вставка 9.1: Предложения Рабочей группы открытого состава по целям в области устойчивого развития

1. Повсеместная ликвидация нищеты во всех ее формах
2. Ликвидация голода, обеспечение продовольственной безопасности и улучшение питания и содействие устойчивому развитию сельского хозяйства
3. Обеспечение здорового образа жизни и содействие благополучию для всех в любом возрасте
4. Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех
5. Обеспечение гендерного равенства и расширение прав и возможностей всех женщин и девочек
6. Обеспечение наличия и рациональное использование водных ресурсов и санитарии для всех
7. Обеспечение доступа к недорогим, надежным, устойчивым и современным источникам энергии для всех
8. Содействие неуклонному, всеохватному и устойчивому экономическому росту, полной и производительной занятости и достойной работе для всех
9. Создание прочной инфраструктуры, содействие обеспечению всеохватной и устойчивой индустриализации и внедрению инноваций
10. Снижение уровня неравенства внутри стран и между ними
11. Обеспечение открытости, безопасности, жизнестойкости и устойчивости городов и населенных пунктов
12. Обеспечение рациональных моделей потребления и производства
13. Принятие срочных мер по борьбе с изменением климата и его последствиями
14. Сохранение и рациональное использование океанов, морей и морских ресурсов в интересах устойчивого развития
15. Защита, восстановление экосистем суши и содействие их рациональному использованию, рациональное управление лесами, борьба с опустыниванием, прекращение и обращение вспять процесса деградации земель и прекращение процесса утраты биологического разнообразия
16. Содействие построению миролюбивых и открытых обществ в интересах устойчивого развития, обеспечение доступа к правосудию для всех и создание эффективных, подотчетных и основанных на широком участии учреждений на всех уровнях
17. Укрепление средств достижения устойчивого развития и активизация работы механизмов глобального партнерства в интересах устойчивого развития

Вставка 9.2: Предлагаемые цели и задачи образования в рамках целей устойчивого развития

Задачи

4.1 К 2030 году обеспечить, чтобы все девочки и мальчики завершили получение бесплатного, справедливого и качественного начального и среднего образования, позволяющего добиться надлежащих и эффективных результатов обучения

4.2 К 2030 году обеспечить, чтобы все девочки и мальчики имели доступ к качественной системе развития детей в раннем возрасте, ухода и дошкольного образования, с тем чтобы они были готовы к получению начального образования

4.3 К 2030 году обеспечить равный доступ для всех женщин и мужчин к недорогостоящему и качественному техническому, профессиональному и высшему образованию, в том числе к университетам

4.4 К 2030 году увеличить на [x] процентов количество молодых людей и взрослых, имеющих соответствующие знания и навыки, в том числе профессионально-технические навыки, для обеспечения занятости, создания достойных рабочих мест и развития предпринимательской деятельности

4.5 К 2030 году ликвидировать гендерное неравенство в сфере образования и обеспечить равный доступ ко всем уровням образования и профессиональной подготовки для находящихся в неблагоприятном положении лиц, включая инвалидов, представителей коренных народов и детей, находящихся в уязвимом положении

4.6 К 2030 году обеспечить, чтобы все молодые люди и по меньшей мере [x] процентов взрослого населения, как мужчин, так и женщин, умели читать и считать

4.7 К 2030 году обеспечить, чтобы все учащиеся приобрели знания и навыки, необходимые для содействия устойчивому развитию, в том числе с помощью обучения по вопросам устойчивого развития, пропаганды устойчивого образа жизни, прав человека, гендерного равенства, поощрения культуры мира и ненасилия, воспитания граждан мира и признания культурного разнообразия и вклада культуры в устойчивое развитие

Способы осуществления

4.a Создание и совершенствование учебных заведений, учитывающих проблемы детей, инвалидов и гендерные аспекты и обеспечивающих безопасную, не связанную с насилием, всеохватную и эффективную среду обучения для всех

4.b К 2020 году увеличить на [x] процентов во всем мире число стипендий, предоставляемых развивающимся странам, особенно наименее развитым странам, малым островным развивающимся государствам и странам Африки, для получения образования в высших учебных заведениях, включая профессионально-техническую подготовку и обучение по вопросам информационно-коммуникационных технологий, технических, инженерных и научных программ, в развитых странах и других развивающихся странах

4.c К 2030 году увеличить на [x] процентов число квалифицированных учителей, в том числе путем международного сотрудничества по вопросам подготовки учителей в развивающихся странах, особенно в наименее развитых странах и малых островных развивающихся государствах

ИКТ - Информационные и коммуникационные технологии; НРС - Наименее развитые страны; МОСРГ - Малые островные развивающиеся государства

тесно взаимосвязаны в этих рамках. Это справедливо и в отношении сектора образования, который прочно интегрирован в повестку дня целей устойчивого развития. Вполне обоснованно считается, что это оказывает позитивное воздействие на широкий спектр результатов, в том числе в плане доходов, занятости, продуктивности сельского хозяйства, экономического роста, коэффициентов фертильности, гендерного равенства, социального и экономического равенства и справедливости, гражданского участия и экологической устойчивости (UNESCO, 2014b, 2014c).

Предлагаемые цели устойчивого развития и задачи в области образования (**Вставка 9.2**) значительно шире соответствующих ЦРТ с их узкой ориентацией на завершение начального образования и обеспечение гендерного паритета. Задачи целей устойчивого развития более четко отражают целостное видение движения ОДВ, которое признает, что все ступени образования взаимосвязаны. В то время как цели

ОДВ направлены на обеспечение равного доступа к базовому образованию хорошего качества, предлагаемые задачи в рамках целей устойчивого развития в большей мере ориентированы на результаты. Кроме того, они решительно смещают акцент на более высокие ступени образования, касаясь завершения обучения в рамках всеобщего среднего образования и обеспечения равного доступа к высшему образованию. Они направлены также на совершенствование навыков, необходимых для достойной работы, в том числе посредством предпринимательства, и приобретение знаний в области устойчивого развития с помощью образования, в котором приоритетное внимание уделяется вопросам глобальной гражданственности, прав человека, мира, культурного разнообразия и гендерного равенства. В целом, образовательные задачи целей устойчивого развития более тесно увязаны с четкими рамками обучения на протяжении всей жизни.

В чем заключаются недостатки предлагаемых задач в области образования?

Предлагаемая в рамках целей устойчивого развития расширенная глобальная повестка дня в области образования задумана как масштабная и преобразующая. Вместе с тем, что могло бы означать для стран и международного сообщества на данном историческом этапе принятие в отношении образования набора задач, являющихся нереалистичными, чрезмерно амбициозными или слишком дорогостоящими? Возникает также вопрос о более четком формулировании образовательных задач с целью определения согласованных показателей для мониторинга прогресса на местном, национальном, региональном и глобальном уровнях и содействия странам в деле разработки эффективных имплементационных стратегий и в принятии решений о том, как выделять ресурсы.

В обобщающем докладе Генерального секретаря Организации Объединенных Наций по повестке дня в области устойчивого развития на период после 2015 г. отмечается, что нам требуются «поддающиеся количественному измерению задачи и обоснованные с технической точки зрения показатели», и указывается, что каждая цель должна быть «сформулирована таким образом, чтобы она была конкретной, поддающейся количественной оценке [и] достижимой». Впоследствии было предложено осуществить после проведения межправительственных переговоров по повестке дня на период после 2015 г. «техническое редактирование» целей, для чего наряду с усилиями специалистов системы ООН потребуется вклад со стороны технических экспертов. В этом разделе кратко излагаются основные критические замечания ВДМ в отношении предлагаемых задач в области образования и представлено более подробное обсуждение их недостатков в качестве вклада в общую дискуссию.

Задачи должны быть конкретными и четко сформулированными

Некоторые из предлагаемых задач в рамках целей устойчивого развития не имеют конкретных и четких формулировок и ожидаемых результатов. Нет также и конкретного определения приоритетов. Когда в рамках поставленной задачи указывается много целей, но не отмечается их первоочередность, трудно определить приоритеты и выделять ресурсы, необходимые для достижения любой цели. Придание этим задачам более конкретного характера упрощает выбор показателей

и сопоставление целей с практическими действиями. Использование пространственных формулировок и определение множественных целей препятствует выполнению поставленных задач. Например, можно утверждать, что для достижения цели 3 ОДВ, предусматривавшей обеспечение «равного доступа к соответствующим программам обучения и приобретения жизненных навыков», не прилагались достаточные усилия, поскольку в ней не было четкого определения конкретных навыков или форм соответствующего образования.

Некоторые задачи не поддаются количественной оценке

Если задачи не поддаются надлежащей оценке в настоящее время или в ближайшем будущем, то невозможно обеспечить подотчетность. Действительно, использование термина «задачи» подразумевает, что повестка дня в области целей устойчивого развития делает акцент на количественное измерение. Вместе с тем, некоторые задачи касаются результатов, в отношении которых в настоящее время нет данных или которые, по крайней мере, не рассматриваются как поддающиеся количественной оценке.

Задачи, касающиеся подходов и ценностных ориентаций, которые необходимы для миролюбивых и устойчивых обществ, можно количественно оценить с помощью различных обследований, в том числе обследований домохозяйств, при наличии достаточных ресурсов и четких определений. Другие задачи связаны со значительными трудностями. Совершенствование образовательной базы для формирования «эффективной среды обучения» хотя и заслуживает одобрения, было бы сложно оценить количественно. Задача по созданию «инклюзивных» школ не учитывает существование противоречивых понятий инклюзивности. Провести глобальную оценку навыков, необходимых для «достойной работы», весьма сложно из-за наличия различных видов навыков, которые в разных странах не одинаковы, также как трудно определить, какая работа является «достойной». Термин «технические и профессиональные навыки» вызывает несколько вопросов, касающихся их оценки. Эти навыки зачастую специфичны для определенных видов занятий. Определения требуемых навыков могут изменяться в зависимости от спроса со стороны работодателей или технических инноваций. Попытка оценить, обладают ли плотники, механики или специалисты по компьютерам адекватными техническими навыками помимо приобретенных профессиональных квалификаций, стала бы логистической головоломкой.

Когда в рамках поставленной задачи указывается много целей, трудно определить их приоритетность

В чем заключаются недостатки предлагаемых задач в области образования?**Важность реалистичных и актуальных задач**

Задачи, которые маловероятно решить в течение 15-летнего периода, вряд ли получат политические обязательства, поддержку и сотрудничество со стороны правительств, доноров, неправительственных организаций и местных сообществ. Чем более масштабна предлагаемая задача, тем менее вероятно ее выполнение. Например, обеспечение в течение последующих 15 лет всеобщего среднего образования на его втором этапе является недостижимой целью для большинства стран. Согласно прогнозам, при нынешних темпах прогресса даже завершение обучения на первом этапе всеобщего среднего образования будет обеспечено в странах с низким и средним уровнями доходов лишь в конце второй половины XXI века (см. ниже).

Кроме того, задачи должны быть актуальными. Общим критическим замечанием в отношении целей ОДВ или, по крайней мере, того, как они подвергались количественной оценке и мониторингу, было отсутствие соответствия проблемам образования, с которыми сталкиваются страны с высоким уровнем доходов. Этого нельзя сказать в отношении задач, связанных с целями устойчивого развития. Обеспечение того, чтобы дети и молодые люди оканчивали школу с надлежащими учебными результатами, и обучение молодежи и взрослых навыкам, необходимым для получения достойной работы, является актуальным для всех стран, включая страны с высоким уровнем доходов. Вместе с тем, для того чтобы задачи были применимы в отдельных странах, они должны быть сформулированы с учетом условий, в которых находится молодежь, относящаяся к маргинализированным или уязвимым слоям населения, и разнообразия навыков, требующихся в различных экономиках.

Вопросы равенства сформулированы недостаточно четко

Суть этой цели заключается в обеспечении инклюзивного и справедливого образования хорошего качества. Однако амбициозные формулировки некоторых задач могут привести к тому, что маргинализированные группы окажутся вне этого процесса. Отсутствие ссылки на бесплатное и обязательное базовое образование – дошкольное, начальное образование и первый этап среднего образования – имеет тревожные последствия. Одним из наиболее значительных препятствий для участия детей и молодежи из бедных семей является стоимость обучения для домохозяйств. Некоторые из предлагаемых задач касаются форм или ступеней

образования, от которых выигрывают в основном наиболее обеспеченные учащиеся, что может привести к несправедливому расходованию государственных средств. Кроме того, хотя и было продемонстрировано, что дошкольное образование оказывает сильное позитивное воздействие на образование и жизненные навыки всех детей, особенно находящихся в наиболее неблагоприятном положении (UNESCO, 2012), бесплатное и обязательное дошкольное образование не упоминается, в то время как высокий приоритет отдается завершению полного среднего образования.

В случае некоторых задач концепция равного доступа либо отсутствует, либо определена ненадлежащим образом. Ее можно интерпретировать как обеспечение равного доступа всех детей к высококачественному школьному образованию независимо от дохода родителей или социального положения семьи: это весьма похвальная, но слишком амбициозная цель. В более простом понимании это может означать равный доступ к любому школьному образованию. Независимо от определения, обеспечение равного доступа не обязательно ведет к достижению более важной цели уменьшения неравенства в доходах. Обездоленные группы могут остаться в стороне, тогда как наиболее привилегированные могут сохранить или улучшить свое относительное положение. Для этих групп необходимо разработать количественные показатели результатов, особенно результатов обучения. Неясно также, охватывают ли задачи наиболее значительные обездоленные группы населения. Указанные в отношении этих задач категории уязвимости не включают нищету, несмотря на то, что наибольшее неравенство существует между самыми богатыми и самыми бедными домохозяйствами.

В отношении каждой задачи образования необходимо рассмотреть критически важные вопросы

Исходя из этих общих замечаний, можно утверждать, что имеются конкретные вопросы, в отношении которых для каждой из предлагаемых задач образования отмечаются недостатки. Ниже приводится критическое обсуждение в качестве отправного момента для возможного пересмотра формулировки задач, если межправительственные переговоры обеспечат такую возможность.

Задача 4.1. К 2030 году обеспечить, чтобы все девочки и мальчики завершили получение бесплатного, справедливого и качественного начального и среднего образования, позволяющего добиться надлежащих и эффективных результатов обучения

Если задачи не поддаются надлежащей оценке, то невозможно обеспечить подотчетность

ГЛАВА 9

Придание приоритета второму этапу среднего образования будет происходить в ущерб базовому образованию хорошего качества

Первая задача направлена на обеспечение того, чтобы все дети завершили получение среднего образования и добились надлежащих результатов обучения. Ее слабые стороны вызывают особое опасение. Основная проблема заключается в том, что здесь не проводится разделения среднего образования на его первый и второй этапы. Обеспечение всеобщего полного среднего образования всеми странами к 2030 г. является нереалистичной задачей. На глобальном уровне в 2012 г. брутто-коэффициент охвата вторым этапом среднего образования составлял 62%, однако эта цифра скрывает диспропорции между регионами и странами: например, этот показатель в странах Африки к югу от Сахары был равен 32%. Ни одна страна с такими показателями не достигала цели всеобщего полного среднего образования в течение 15 лет. Если в этой задаче будет отдаваться приоритет второму этапу среднего образования, на котором учащиеся обычно распределяются по неравнозначным потокам и программам и который в расчете на одного учащегося является более дорогостоящим, то это будет происходить в ущерб праву на прохождение полного цикла базового образования хорошего качества, включая первый этап среднего образования.

Также амбициозную, но более осуществимую задачу на 15-летний период представляет собой обеспечение цикла базового образования: международный контрольный показатель установлен на уровне не менее 9 лет¹ бесплатного, справедливого и обязательного начального образования и среднего образования на его первом этапе. Анализ документов в базе данных ЮНЕСКО по праву на образование указывает на широкое намерение стран сделать первый этап среднего образования бесплатным: 94 из 107 стран с низким и средним уровнями доходов уже ввели бесплатное среднее образование на его первом этапе в законодательном порядке, 66 сделали это посредством конституционных гарантий, а 28 на основе других законодательных мер. Помимо законодательных гарантий понятие «бесплатное образование» требует уточнения в отношении явных (и скрытых) сборов, взимаемых с родителей за предоставляемые образовательные услуги.

В задаче 4.1 не говорится о том, что начальное и среднее образование должны быть обязательными. Добавление этого понятия к начальному образованию и первому этапу среднего образования способствовало бы обеспечению равного доступа и завершению обучения и отражало бы нынешнюю ситуацию. По состоянию на 2012 г. почти все страны приняли законы, требующие посещение школы на начальной ступени, и

все, кроме 25 стран, сделали это в отношении первого этапа среднего образования.

Задача 4.2. К 2030 году обеспечить, чтобы все девочки и мальчики имели доступ к качественной системе развития детей в раннем возрасте, ухода и дошкольного образования, с тем чтобы они были готовы к получению начального образования

Эта задача подчеркивает необходимость обеспечения всеобщего доступа к качественной системе развития детей в раннем возрасте и к программам дошкольного образования и предполагает, что такой доступ может означать подготовленность всех детей к получению школьного образования. Учитывая, что во всем мире отмечается высокий процент детей, не получающих достаточного питания, и что, согласно оценке, в 2025 г. 100 миллионов детей по-прежнему будут испытывать последствия недоедания, это предположение представляется проблематичным. Обеспечение доступа к системе развития детей в раннем возрасте не обязательно позволит решить сложные проблемы питания и охраны здоровья, с которыми сталкиваются десятки миллионов детей.

В 2012 г. глобальный брутто-коэффициент охвата образованием детей в раннем возрасте был на уровне 54%, однако существуют диспропорции между регионами и странами: например, в странах Африки к югу от Сахары этот показатель составлял 20%. Один год бесплатного и обязательного дошкольного образования позволил бы сократить разрывы в участии, особенно среди детей из бедных семей и маргинализированных общин.

Применяемые странами определения целей, продолжительности и качества программ развития детей в раннем возрасте и дошкольного образования значительно различаются. Такие различия существуют и в отношении политики, регулирующей минимальные квалификации воспитателей и учителей, максимальное число детей в расчете на одного квалифицированного преподавателя и объема экспертных знаний воспитателей о развитии детей. Эта задача в ее нынешней формулировке делает акцент на обеспечении доступа к «качественным» программам развития детей в раннем возрасте и дошкольного образования, даже несмотря на отсутствие достаточного международного консенсуса в отношении того, что фактически подразумевает понятие «программы хорошего качества» и как можно проводить их сравнение между странами.

¹. Десять лет, если включить один год обязательного дошкольного образования.

В чем заключаются недостатки предлагаемых задач в области образования?

Задача 4.3. К 2030 году обеспечить равный доступ для всех женщин и мужчин к недорогостоящему и качественному техническому, профессиональному и высшему образованию, в том числе к университетам

Эта задача устанавливает крайне нереалистичную повестку дня. Если цель обеспечения к 2030 г. всеобщего среднего образования на его втором этапе является недостижимой, то тем более невозможно обеспечить всем людям доступ к высшему образованию. В 2012 г. глобальный коэффициент участия в высшем образовании составлял 32%; показатель для стран Африки к югу от Сахары был на уровне только 8%. Если исходить из маловероятного сценария, согласно которому цель всеобщего среднего образования будет достигнута к 2030 г., то потребуется еще несколько лет для обеспечения равного доступа для всех к высшему образованию. Кроме того, поскольку многие страны обеспечивают техническое и профессиональное образование на средней ступени или в рамках как среднего, так и высшего образования, то было бы трудно проводить измерение и мониторинг равного доступа к таким программам.

В то же время эта задача могла бы быть более конкретной, более справедливой и, в конечном счете, более масштабной. Поддающуюся мониторингу задачу такого рода можно было бы сосредоточить на возможностях, которые имеются у всех учащихся, отвечающих предъявляемым требованиям и желающих продолжить обучение на ступени высшего образования (в университетах или в рамках программ технического и профессионального образования), с акцентом на равенстве и недискриминации.

Идеи «доступного по цене» высшего образования не хватает четкости как в глобальном, так и национальном плане. Во многих странах высшее образование в значительной мере не является государственным, что обычно связано с более высокими расходами для учащихся или их семей. Как международное сообщество могло бы определить в реальном выражении, что техническое, профессиональное и высшее образование являются более или менее доступными по цене?

Отсутствует понятие обучения и образования взрослых, которое имеет важнейшее значение для любых рамок обучения на протяжении всей жизни. Это понятие присутствовало в рамках ОДВ, и его следует включить в эту задачу. Без такого понятия предлагаемая задача становится менее масштабной и преобразующей, чем цели существующих международных соглашений.

В отличие от других задач в области образования эта задача сосредоточена только на доступе и не определяет желаемые результаты. Один из ее возможных результатов – приобретение навыков сформулирован в задаче 4.4. Объединение этих двух задач устранило бы этот недостаток и уменьшило бы число решаемых задач.

Задача 4.4. К 2030 году увеличить на [x] процентов количество молодых людей и взрослых, имеющих соответствующие знания и навыки, в том числе профессионально-технические навыки, для обеспечения занятости, создания достойных рабочих мест и развития предпринимательской деятельности

Эта ориентированная на результаты задача сосредоточена на совершенствовании приобретения связанных с работой навыков у определенного процента молодых людей и взрослых. Трудно оценить, насколько эта задача является масштабной и преобразующей. Неизвестно, в какой мере молодежь и взрослые в настоящее время обладают соответствующими рабочими навыками. Например, тот факт, что в некоторых странах отмечаются высокие уровни безработицы, не обязательно отражает уровни навыков их трудящихся. Более масштабной задачей было бы обеспечение того, чтобы все молодые люди и взрослые обладали измеримым набором определенных навыков.

Теоретически эта задача могла бы охватывать широкий спектр навыков, знаний и компетенций: базовые навыки, такие как умение читать и считать; передаваемые навыки, такие как решение проблем, творческое и критическое мышление, представления об эффективном общении, твердость характера и целеустремленность; а также более конкретные технические, практические или технологические навыки, связанные с конкретной работой или родом занятий. Необходимо более четко определить «соответствующие» навыки. Можно было бы сосредоточиться на конкретных видах навыков, таких как навыки в области цифровых технологий или ИКТ, которые высоко ценятся в глобальной экономике.

На практике в настоящее время измеряются только навыки грамотности и счета (отражаются в задаче 4.6), главным образом в странах с высоким и средним уровнями доходов. Оба эти навыка имеют отношение к работе и жизни, однако стратегии оценки каждого навыка, скорее всего, будут меняться в зависимости от того, делается упор на занятость или обучение на протяжении всей жизни. Особенно трудно определить конкретные показатели, которые отражают соответствующие навыки, необходимые для занятости, достойной работы и предпринимательской

Отсутствует понятие обучения и образования взрослых

ГЛАВА 9

деятельности, и которые можно сравнивать между странами.

Нынешняя формулировка этой задачи имеет расплывчатый характер в том, что касается путей приобретения навыков, будь то формальное школьное образование, неформальные программы или информальное обучение. Такая информация важна для разработки, осуществления и оценки политики на страновом уровне. Более конкретная формулировка позволяла бы рассматривать пропорцию учащихся, приобретающих навыки в различных учебных контекстах.

Задача 4.5. К 2030 году ликвидировать гендерное неравенство в сфере образования и обеспечить равный доступ ко всем уровням образования и профессиональной подготовки для находящихся в неблагоприятном положении лиц, включая инвалидов, представителей коренных народов и детей, находящихся в уязвимом положении

Эта задача должна подчеркивать важнейшее значение равенства в сфере образования. Обоснованно ли ставить такую отдельную задачу, сосредоточенную на вопросах справедливости и гендерного равенства? Или было бы более эффективным включить четкую ссылку на справедливость и гендерное равенство в каждую задачу? Этот вопрос имеет отношение и к другим целям устойчивого развития, а не только к цели в области образования. Независимо от принятого решения критически важно применять дезагрегированные, ориентированные на равенство показатели в отношении всех задач, с тем чтобы вопросы равенства учитывались всеобъемлющим образом и постоянно рассматривались. Кроме того, уделение внимания равенству не должно ограничиваться обеспечением того, чтобы группы, находящиеся в наиболее неблагоприятном положении, отвечали минимальным или расплывчато сформулированным критериям «равного доступа», а в определенной мере включали равенство результатов.

Эта задача касается только гендерных диспропорций и не содержит ссылки на гендерное неравенство в области образования. Некоторые эксперты утверждают, что установление отдельной цели гендерного равенства (ЦУР 5) независимо от цели в области образования отвлекло бы внимание от мониторинга гендерного неравенства в сфере образования.

Представляется, что в настоящее время в отношении этой задачи мало обоснован выбор уязвимых групп, который следует расширить. Понятие уязвимости

могло бы включать, например, детей в зонах конфликтов, детей из бедных домохозяйств, детей, живущих в слабо населенных районах, беспризорных, детей в семьях мигрантов, детей, принадлежащих к группам коренных и кочевых народов, языковым меньшинствам и т.д.

Задача 4.6. К 2030 году обеспечить, чтобы все молодые люди и по меньшей мере [x] процентов взрослого населения, как мужчин, так и женщин, умели читать и считать

Основное право всех взрослых на приобретение навыков грамотности и счета предусмотрено во Всеобщей декларации прав человека, где содержится ссылка на «основополагающую» стадию образования. Учитывая масштабы повестки дня в области целей устойчивого развития и трудность установления глобальных контрольных показателей, эта задача должна быть ориентирована на то, чтобы в соответствии с ранее принятыми обязательствами к 2030 г. все взрослые могли приобретать навыки грамотности и счета.

Важно также признавать грамотность в качестве навыка, имеющего множественные аспекты (не только умение читать и писать) и существующего в континууме. В связи с этим данную задачу следует расширить, конкретно заложив в ее основу понятие функциональной грамотности и навыков счета в плане минимального уровня знаний, необходимых для активного участия в жизни сообщества. Такой подход обеспечил бы ориентацию данной задачи на основные навыки и компетенции, преобразующие жизнь человека.

Задача 4.7. К 2030 году обеспечить, чтобы все учащиеся приобрели знания и навыки, необходимые для содействия устойчивому развитию, в том числе с помощью обучения по вопросам устойчивого развития, пропаганды устойчивого образа жизни, прав человека, гендерного равенства, поощрения культуры мира и ненасилия, воспитания граждан мира и признания культурного разнообразия и вклада культуры в устойчивое развитие

Эту задачу можно оценивать, по крайней мере, двумя способами. С одной стороны, она имеет четкую, сильную связь с устойчивым развитием, отражая преобразующую направленность широкой повестки дня в области развития на период после 2015 г. Многие, а то и все, понятия, которые связывают с содействием устойчивому развитию, глубоко заложены в принципах, установленных в существующих

Рассмотрение вопросов равенства в определенной мере должно включать равенство результатов

В чем заключаются недостатки предлагаемых задач в области образования?

международных рамочных документах и конвенциях². Эта задача ориентирована на результаты и имеет всеобщее применение. В большей мере, чем другие задачи она затрагивает социальные, гуманистические и нравственные цели образования. Действительно, эта задача, в случае ее принятия, станет одной из немногих международных целей, признающих роль культуры и культурных аспектов образования.

С другой стороны, нынешняя формулировка отражает интересы многих организаций и учреждений. Необходимо уточнить концепции, поскольку некоторые из них дублируют друг друга. Четкое представление необходимо также для составления ограниченного набора действенных и измеримых показателей. Потребуется проделать значительный объем работы для подготовки количественных показателей, учитывающих различные страновые контексты. Для этой задачи необходимо также уточнить ступени образования и/или возрастные группы, к которым применяются ее концепции.

Способы осуществления 4.a. Создание и совершенствование учебных заведений, учитывающих проблемы детей, инвалидов и гендерные аспекты и обеспечивающих безопасную, не связанную с насилием, всеохватную и эффективную среду обучения для всех

Это важная задача, которая касается проблемы отсутствия надлежащей физической инфраструктуры во многих системах образования, а также необходимости создания безопасной и инклюзивной среды, обеспечивающей обучение для всех детей, независимо от их происхождения и наличия инвалидности. Она имеет всеобщее применение и подчеркивает аспекты образования помимо результатов обучения. Концепции безопасной и инклюзивной среды обучения можно найти, например, в Минимальных стандартах ИНЕЕ и в подготовленном ЮНИСЕФ перечне школ, создающих

благоприятную для ребенка среду. Вместе с тем, хотя некоторые аспекты этой задачи выглядят конкретными, актуальными и поддающимися количественной оценке, не вполне ясно, каким образом школы превратятся в «эффективную» среду обучения и в какой мере это связано с проведением реформ в отношении учебных программ, учебных материалов, педагогических методов и управления школами.

Способы осуществления 4.b. К 2020 году увеличить на [x] процентов во всем мире число стипендий, предоставляемых развивающимся странам, особенно наименее развитым странам, малым островным развивающимся государствам и странам Африки, для получения образования в высших учебных заведениях, включая профессионально-техническую подготовку и обучение по вопросам информационно-коммуникационных технологий, технических, инженерных и научных программ, в развитых странах и других развивающихся странах

Вызывает сомнение, что такую задачу, направленную на конкретную группу стран, следует включать во всеобщую повестку дня в области развития. Хотя преследуется цель сократить неравенство между странами, это может усилить неравенство внутри самих стран в результате того, что такими условиями воспользуются преимущественно учащиеся

Как это ни странно, не поставлено общей финансовой задачи

2. Всеобщая декларация прав человека (1948 г.); Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах (1966 г.); резолюция 59/113 А Генеральной Ассамблеи (10 декабря 2004 г.), провозглашающая Всемирную программу по образованию в области прав человека; цель 5 образования для всех (2000 г.) в отношении достижения гендерного равенства; Инициатива ООН в области образования девочек (ЮНГЕИ); Повестка дня на XXI век, принятая Конференцией Организации Объединенных Наций по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро (Бразилия, 1992 г.), Глава 36; Рамочная конвенция Организации Объединенных Наций об изменении климата (1992 г.); Конвенция о биологическом разнообразии (1992 г.); Конвенция Организации Объединенных Наций о борьбе с опустыниванием (1994 г.); Десятилетие Организации Объединенных Наций по устойчивому развитию, провозглашенное в 2002 г. (2005–2014 гг.); Йоханнесбургская Встреча на высшем уровне по устойчивому развитию (2002 г.); Боннская декларация (2009 г.), Всемирная конференция ЮНЕСКО по образованию в интересах устойчивого развития; «Будущее, которого мы хотим» (итоговый документ Конференции Организации Объединенных Наций по устойчивому развитию (Рио+20) (2012 г.); Конвенция ЮНЕСКО об охране всемирного культурного и природного наследия (1972 г.); Декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии (2001 г.); Конвенция ЮНЕСКО об охране нематериального культурного наследия (2003 г.); Конвенция об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения (2005 г.); резолюция 68/223 ГА ООН по культуре и устойчивому развитию (декабрь 2013 г.).



Фото: Tuan Nguyen

ГЛАВА 9

из наиболее привилегированных и имеющих политические связи групп населения. Имеется мало свидетельств того, что стипендии создают потенциал знаний и преподавания в странах-бенефициарах; во многих случаях они используются в качестве способа возвращения ассигнований, выделяемых в рамках предоставления помощи, в страну-донора.

При сохранении тенденций последнего времени мир, по всей вероятности, по-прежнему будет далек от решения ключевых задач

Эта задача предполагает, что мобильность учащихся является одним из наилучших способов увеличить формирование экспертного человеческого капитала в системах образования, испытывающих нехватку ресурсов. Вместе с тем, несмотря на наличие данных о стипендиях в области высшего образования с разбивкой по странам, отсутствует информация о получаемых выгодах, например, о результатах стипендий и о том, возвращаются ли учащиеся в свои родные страны. Отсутствуют также данные о гражданстве студентов, обучающихся в рамках программ технического и инженерного образования.

Эта задача с ее ориентацией на традиционные стипендии, возможно, уже устарела, учитывая происходящие изменения в плане доступа к специализированному объему знаний в результате все большего внедрения электронного обучения, дистанционных и онлайн-учебных курсов (таких, как массовые открытые онлайн-курсы или MOOC) и трансграничных форм высшего образования.

Наконец, как это ни странно, не поставлено общей финансовой задачи или, по крайней мере, задачи обеспечения равенства в сфере финансирования, что позволило бы отслеживать использование внутренних и внешних финансовых ресурсов в интересах групп, находящихся в неблагоприятном положении, во всех странах.

Способы осуществления 4.с. К 2030 году увеличить на [x] процентов число квалифицированных учителей, в том числе путем международного сотрудничества по вопросам подготовки учителей в развивающихся странах, особенно в наименее развитых странах и малых островных развивающихся государствах

Прогресс на пути к достижению целей устойчивого развития на период после 2015 г. зайдет в тупик, если первостепенное и центральное место в основном списке задач не будет отводиться вопросам качества и эффективности преподавания. Преподавание можно рассматривать как «средство осуществления», однако сравнение учителей в целях совершенствования инфраструктуры и увеличения стипендий игнорирует и ослабляет критически

важную роль, которую играют учителя в процессах обучения и становления личности ребенка и молодого человека. нынешняя формулировка этой задачи узко сосредоточивает ее на проблемах, с которыми сталкиваются страны с низким и средним уровнями доходов и в отношении которых разрыв в предоставлении образовательных услуг хорошо документирован (UNESCO, 2014). Однако потребность в предоставлении достаточного объема услуг квалифицированных и подготовленных учителей и в определении способов обеспечения эффективного преподавания ощущается во всех странах.

Более масштабная задача должна быть сосредоточена на образовательных потребностях всех учащихся. Чтобы эта задача стала более преобразующей, она должна подчеркивать необходимость обеспечения качественного преподавания для всех учащихся, создавая образ учителей, имеющих профессиональную подготовку, мотивированных (благодаря получению надлежащего вознаграждения, созданию благоприятных условий труда и признанию), получающих надлежащую поддержку (посредством подготовки без отрыва от производства) и работающих там, где они требуются.

Уроки для осуществления новой повестки дня

Предлагаемые задачи в области образования в рамках целей устойчивого развития будут обсуждаться на Всемирном форуме по образованию в Инчхоне в мае 2015 г., где соберутся представители международного образовательного сообщества для подведения итогов того, что было достигнуто после Дакарской конференции. В сентябре 2015 г. в ходе Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций международное сообщество примет новую повестку дня в области развития, включая цель и задачи в сфере образования.

Какая бы конкретная формулировка ни была в конечном итоге согласована в Нью-Йорке, и независимо от той роли, которую сыграет Всемирный форум по образованию, маловероятно, что окончательная формулировка задач в области образования на период после 2015 г. будет менее масштабной, чем нынешние предложения.

Подготовленный для этого ВДМ анализ прогнозов в отношении стран с низким и средним уровнями доходов указывает на то, что при сохранении нынешних тенденций мир по-прежнему будет

далеко отстоять от решения ключевых задач. Например, эти страны в 2030 г. будут далеки от достижения предлагаемой цели обеспечения начального и среднего образования. В частности, при сохранении тенденций последнего времени ожидается, что коэффициент завершения обучения на первом этапе среднего образования в странах с низким уровнем доходов составит 50%, в странах с уровнем доходов ниже среднего – 80%, а в странах с уровнем доходов выше среднего – 92%³. Судя по нынешним данным, даже достижение всеобщего начального образования – одной из основных целей Джомтьенской и Дакарской конференций – представляется нереальным.

Одна из задач, сформулированных Рабочей группой открытого состава, – обеспечение всеобщего среднего образования на его втором этапе – не будет выполнена в этом столетии. Такая цель, возможно, никогда не будет достигнута, даже страны с высоким уровнем доходов продвигаются к ней очень медленно. Например, среди 28 стран Европейского союза процент молодых людей в возрасте 20-24 лет, закончивших программы второго этапа среднего образования, увеличился с 77% в 2002 г. до 81% в 2013 г. (Eurostat, 2014).

Учитывая такие данные, для выполнения этих масштабных задач потребуется получить и реализовать долгосрочные обязательства со стороны национальных властей, международных партнеров и гражданского общества. Было бы полезным, чтобы Всемирный форум по образованию рассмотрел уроки, извлеченные из деятельности за последние 15 лет. Могут ли новые рамки действий предложить более эффективные механизмы для глобальной координации и подотчетности, чем те, которые были разработаны в Дакаре? Какие примеры передовой практики можно определить и рекомендовать отдельным правительствам? В какой мере Дакарские стратегии были фактически приняты и осуществлялись на глобальном и национальном уровнях, насколько они были успешными и как их можно скорректировать для достижения больших успехов в будущем?

На основе широкого обзора модели, сформировавшейся после Дакарской конференции (см. Общий обзор), и использования 15-летнего опыта мониторинга приоритетов ОДВ в этом разделе излагаются извлеченные уроки и рекомендации по осуществлению повестки дня на период после 2015 г.

Поиск новых путей укрепления политической приверженности

После 2000 г. возможности международных органов оказывать влияние на национальную политику в области образования расширились. Прогресс в области коммуникации и обмена информацией облегчает процесс обучения и обмен знаниями между учащимися. Увеличение объема помощи в абсолютном выражении и совершенствование мониторинга реализации программ помощи означают, что доноры оказывали значительное влияние на процессы принятия правительственных решений, несмотря на общую приверженность принципу национального участия.

Вместе с тем, многие меры принимались вне рамок, согласованных в Дакаре учреждениями, созвавшими эту конференцию. На практике формальные механизмы координации ОДВ оказались слабыми для содействия мобилизации политической приверженности, поскольку каждое учреждение следовало своим отдельным путем при минимальной координации. В качестве необходимой части нового соглашения на период после 2015 г. следует предусмотреть более тесную координацию посредством совместных механизмов между учреждениями, участвующими в созыве Всемирного форума по образованию в Инчхоне.

Два новых изменения позволяют надеяться на лучшее взаимодействие в поддержку новой повестки дня. Во-первых, слабой стороной Дакарских рамок действий, осложненных повесткой дня ЦРТ, было то, что задачи в области образования рассматривались как относящиеся только к странам Юга. Более широкая повестка дня в области целей устойчивого развития, которая должна быть согласована в 2015 г., будет иметь всеобщий характер. Принцип всеобщности укрепляет представление о том, что инклюзивное и справедливое образование хорошего качества является одной из важнейших целей для каждой нации. Обеспечение политической приверженности всеобщей повестке дня в области образования повысит шансы на ее успех.

Во-вторых, как будет показано далее в этом разделе, раздаются призывы к созданию в рамках повестки дня на период после 2015 г. четко определенного механизма подотчетности, что будет иметь последствия для сектора образования. Отсутствие таких структур, безусловно, ослабляло политическую приверженность в прошлом; выражается надежда, что после 2015 г. будет наблюдаться обратная картина.

Образование владеет ключом к достижению важных целей повестки в области развития на период после 2015 г.

3. Для получения дополнительной информации см. на веб-сайте Техническое примечание к Всемирному докладу по мониторингу ОДВ.

Дальнейшая диверсификация знаний, информации и опыта

За последние 15 лет значительно увеличился объем и разнообразие информации, используемой в процессах глобального и национального принятия решений в области образования. Вместе с тем, принятие решений на национальном уровне не всегда отражало надежную информацию и данные. В целях продвижения вперед повестка дня в области образования на период после 2015 г. должна использовать разнообразные знания, информацию и опыт.

Один из заметных пробелов в знаниях касался связей между образованием и другими секторами. Появились сквозные подходы, в частности в области образования и воспитания детей раннего возраста, однако разработчики политики редко сосредоточивают внимание на потенциальной синергии между секторами. Новая повестка дня в области устойчивого развития позволяет надеяться, что этот пробел будет устранен.

Во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* подчеркивается роль, которую может играть образование в достижении других результатов развития (UNESCO, 2014b). Достоверные данные говорят о том, что справедливо также и обратное: благоприятный контекст развития может ускорить процесс образования. Доминирующей чертой новой повестки дня в области образования и планирования различных мер должен стать межсекторальный подход.

Образование также владеет ключом к достижению важных целей повестки в области развития на период после 2015 г., в частности целей, касающихся устойчивого потребления, доступа к правосудию для всех и создания мирных обществ. Необходимо дополнительно изучить связи образования с этими целями и трансформировать образовательные программы и подходы для их достижения.

Использование разнообразного опыта, в том числе из других секторов, будет способствовать улучшению результатов обучения. Развитие образования можно ускорить путем решения проблемы нищеты, например с помощью целенаправленных программ в наиболее бедных странах, с целью улучшения условий жизни домохозяйств, которые не могут обучать своих детей в школах. Для осуществления таких инициатив потребуются приложить большие усилия в целях планирования образовательный мер наряду с инфраструктурными инвестициями, – в том числе в области водоснабжения, санитарии, дорожного

строительства и энергетики, – а также социальной политики. Тем временем, знание существенного воздействия недостаточного питания ребенка в раннем возрасте на его последующее когнитивное развитие должно побудить образовательное сообщество выступать в поддержку принятия соответствующих мер по возможности на самой ранней стадии. Большую пользу во многих отношениях могут принести знания из области психологии, начиная от совершенствования программ подготовки учителей и классных занятий, особенно в условиях нехватки средств, до мотивации молодых людей и взрослых, находящихся в неблагоприятном положении, к приобретению навыков.

Позитивным шагом будет активное реагирование образовательного сообщества на потребности других секторов и участие в диалоге с внешними экспертами, что будет способствовать отходу местных учреждений от ущербных методов работы в относительной изоляции.

Дальнейшее укрепление национальной политики и практики

Успех повестки дня в конечном итоге будет определяться на национальном уровне. Масштаб и акцент предлагаемых цели и задач в области образования указывают на три основных направления, которые соответствуют урокам последних 15 лет. Национальные планы должны быть лучше сформулированы с более конкретным признанием взаимосвязей между ступенями образования и секторами; разработчикам политики необходимо более непосредственно рассматривать вопросы равенства; следует более четко разработать меры по повышению качества. Данная повестка дня возвращается к всеобъемлющему, комплексному взгляду на образование, который, как многие утверждают, был утрачен в результате доминирования парадигмы развития в рамках ЦРТ и почти исключительного акцента на начальное образование.

Опыт осуществления национальных планов ОДВ, дублировавших другие национальные усилия, говорит о том, что международному сообществу следует отказаться от таких подходов. Вместо этого большее внимание следует уделять совершенствованию существующих процессов планирования и бюджетирования в образовании или связанных с ним областях. Правительствам и партнерам по развитию необходимо определить пробелы и продолжить создание потенциала для обеспечения того, чтобы эти процессы отражали весь масштаб повестки дня в области образования.

Правительства проявляют медлительность в отношении принятия политики, способствующей обеспечению равенства

Два пробела, касающиеся основных вопросов новой повестки дня, – равенства и качества – также указывают на необходимость лучшей координации между глобальным и национальным уровнями. Очень немногие из рассмотренных для этого ВДМ планов в области образования включали анализ аспекта равенства, а там, где такой анализ проводился, это делалось по настоянию партнеров по развитию. Вместе с тем, после 2000 г. появились новые данные, которые дезагрегируют ключевые показатели в области образования по отдельным характеристикам и, таким образом, облегчают анализ аспекта равенства.

Правительства проявляют медлительность в отношении принятия политики, способствующей обеспечению равенства. Маргинализированные слои населения не имеют возможности выразить свое мнение и не имеют своих представителей; разработчики политики не реагируют на их потребности в отношении планирования образования. Бюрократические структуры могут скрываться за системами управленческой информации, которые они сами контролируют, и препятствовать распространению данных, способных подорвать их авторитет.

В этом ВДМ описываются различные случаи, когда политика в области образования проводит дискриминацию в отношении бедных слоев населения. Правительства проявляли слабую приверженность расширению дошкольного образования, в результате чего после 2000 г. более значительную долю этого рынка захватили частные дошкольные учреждения, услуги которых были недоступными для тех, кто в них нуждается больше всего. Реформа в отношении языка обучения была слишком поверхностной, не позволяя детям, относящимся к группам меньшинств, в полной мере воспользоваться своим опытом начального образования. Программы образования взрослых, даже в странах с высоким уровнем доходов, чаще охватывают взрослых, имеющих определенные образовательные квалификации, чем тех, кто не обладает базовыми навыками. Повсюду малое внимание уделялось программам неформального, дистанционного и организованного на базе общин образования. Политика слабо учитывала бремя расходов на образование, ложась на домохозяйства.

Вместе с тем, расходы на предоставление образовательных услуг, например, населению отдаленных и недостаточно обслуживаемых районов или инвалидам, являются сравнительно высокими. И хотя работники планирования могут располагать соответствующей информацией, она не используется для постановки задач в отношении

маргинализированных групп и проведения необходимой политики. Генеральный секретарь ООН заявил, что ни одну цель или задачу не следует считать достигнутой, пока она не реализована в отношении всех групп, т.е. «дезагрегированных социальных и экономических групп» (United Nations, 2014). Новая повестка дня дает странам возможность сделать более целенаправленными свою политику и распределение ресурсов и адаптировать используемые показатели к своим соответствующим национальным контекстам.

С другой стороны, в этом ВДМ отмечается, что все рассмотренные национальные планы отражают аспекты качества. Это соответствует выводу о том, что все большее число стран стремятся количественно оценить результаты обучения путем участия в региональных и международных оценках. Однако применяемый в этих планах подход к вопросам качества образования по-прежнему представляется неадекватным, поскольку миллионам детей приходится прилагать усилия для приобретения базовых знаний даже на минимальных уровнях. Этот вывод, на который ВДМ обращал внимание в последние годы, привел к ориентации на результаты обучения в повестке дня на период после 2015 г.

Хотя совершенствование базовых навыков является одним из приоритетов, ориентация на обучение не должна иметь узкий характер. В последующие годы странам необходимо определить, какие навыки должны приобретать учащиеся по завершении обучения на различных ступенях образования, на различных этапах жизненного цикла и в различных областях. В то же время, ожидается больше данных о важности некогнитивных навыков и о том, в какой степени системы образования помогают учащимся их приобрести.

Для того чтобы планы в области образования отражали подлинное стремление к обеспечению качества, необходимо увеличить долю бюджетных ассигнований, выделяемых на другие статьи помимо заработной платы учителей. В этом ВДМ приводится несколько примеров, когда основные аспекты качества образования не рассматривались. Знаниям, навыкам и статусу воспитателей детей раннего возраста не уделялось внимания, несмотря на доказательства важности их роли и необходимости того, чтобы они обладали комплексным набором компетенций. Учителя в системе базового образования оказались недостаточно подготовленными к обучению чтению детей младшего возраста, принятию новых учебных программ или применению сосредоточенных на учащихся и учитывающих гендерные факторы педагогических

Ежегодные общие расходы в области дошкольного образования потребуются увеличить в четыре раза

ГЛАВА 9

методов. Директора и школьные административные работники зачастую не готовы к проведению децентрализации и управленческих реформ на базе школ, направленных на повышение качества.

Цели устойчивого развития требуют того, чтобы правительства по-новому подошли к содержанию образования. Образование станет ключевым элементом повестки дня в области устойчивого развития, успех которой зависит от приобретения людьми в течение всей их жизни соответствующих знаний и выработки позитивных подходов для решения глобальных проблем. Вместе с тем, несмотря на этот новый акцент, а также прогресс, достигнутый в ходе Десятилетия Организации Объединенных Наций по образованию в интересах устойчивого развития, многим странам требуются дополнительные указания и поддержка для того, чтобы сделать эффективный выбор в отношении учебных программ и образования учителей.

Эффективное привлечение финансовых ресурсов в большем объеме

Низкий уровень мобилизации ресурсов после 2000 г. является одной из причин того, что задачи ОДВ не были решены. В период 1999-2012 гг. удвоение объема помощи на цели образования позволило увеличить внутренние расходы на 0,8% от ВВП в странах с низким уровнем доходов и на 0,5% в странах с уровнем доходов ниже среднего. Однако, согласно оценкам ВДМ, подготовленным в 2010 г., для выполнения к 2015 г. задач обеспечения дошкольного, начального образования и распространения грамотности в 46 странах с низким уровнем доходов потребовалось бы дополнительно 16 млрд. долл., что эквивалентно 1.5% ВВП. Ежегодные расходы для обеспечения также и всеобщего среднего образования на его первом этапе оценивались дополнительно в 25 млрд. долл. (в постоянных ценах 2007 г.) (UNESCO, 2010).

Перед Конференцией по финансированию развития, созываемой в Аддис-Абебе в июле 2015 г., а также в целях содействия глобальному обсуждению вопроса о расходах на реализацию повестки дня в области устойчивого развития в этом ВДМ обновляются сделанные ранее расчеты затрат для того, чтобы понять уровень финансовых ресурсов, которые потребуются привлечь для выполнения задач в рамках целей устойчивого развития (**Вставка 9.3**).

Ниже приводятся основные выводы на основании сделанных расчетов (**Таблица 9.2**):

- Для выполнения задачи обеспечения к 2030 г. в странах с низким уровнем доходов и уровнем доходов ниже среднего всеобщего дошкольного, начального и среднего образования (на его первом этапе) хорошего качества потребовались бы значительно более высокие уровни расходования средств. Ежегодные общие затраты пришлось бы более чем удвоить по сравнению с нынешними уровнями, а некоторые страны должны будут увеличить расходы еще в значительно большей степени. Ежегодные общие расходы в области дошкольного образования потребовалось бы увеличить в четыре раза, а в области начального и среднего образования (на его первом этапе) приблизительно в два раза.
- Это увеличение было бы частично связано с повышением охвата образованием. Численность детей, обучающихся в дошкольных заведениях, к 2030 г. могла бы более чем удвоиться (а в странах с низким уровнем доходов увеличиться в шесть раз). Охват средним образованием на его первом этапе увеличился бы более чем на 50%. Численность учащихся начальных школ возросла бы незначительно.
- Остальное увеличение было бы вызвано тем, что большинству стран придется существенно повысить расходы в расчете на одного учащегося в результате сокращения соотношения числа учащихся и числа учителей, увеличения затрат как на заработную плату, так и на другие статьи расходов, и оказания большей поддержки детям из маргинализированных групп. Потребность в увеличении расходов в расчете на одного учащегося более высока на уровне дошкольного образования.
- Для решения этих задач базового образования к 2030 г., даже при масштабном увеличении расходов, внутренних ресурсов будет недостаточно. В период 2015-2030 гг. общий ежегодный объем недостающего внешнего финансирования – разница между оценочными расходами для обеспечения базового образования и оценочным уровнем имеющихся внутренних ресурсов – будет составлять, согласно прогнозам, в среднем 22 млрд. долл. в год (в постоянных ценах 2012 г.).
- Почти половина ежегодного дефицита внешнего финансирования, или 10,6 млрд. долл., приходится на страны с низким уровнем доходов. Для сравнения, в 2012 г. общий объем помощи на цели дошкольного, начального и общего среднего образования в странах с низким уровнем доходов составлял

Чтобы появилась какая-то надежда на осуществление новой повестки дня положение должно измениться коренным образом

Вставка 9.3: Анализ расходов, необходимых для достижения целей устойчивого развития

Эти расчеты сосредоточены на целях, соответствующих первым двум из семи задач в отношении дошкольного и начального/первого этапа среднего образования в повестке дня на период после 2015 г. Задача для дошкольного образования была увеличена со среднего брутто-коэффициента охвата образованием в размере 52% в предыдущем периоде до 100%. Кроме того, показатели для начального и первого этапа среднего образования выражены в плане всеобщего завершения обучения, а не численности учащихся. Вместе с тем, учитываются также сквозные темы качества и равенства, о которых говорится в отдельных задачах (Таблица 9.1).

Повышение качества образования является одним из центральных аспектов новой повестки дня. На основании этих расчетов расходов сделано несколько прогнозов с целью обеспечить, чтобы качество обучения отвечало минимальным стандартам, и в конечном итоге достичь желаемых результатов обучения: предельного уровня соотношения числа учащихся и числа учителей и показателей числа учащихся в классах; надлежащее содержание классных комнат; конкурентоспособные уровни заработной платы учителей в поддержку набора талантливых и мотивированных преподавателей; а также достаточный уровень не связанных с заработной платой расходов на учебные материалы и административную поддержку (предусматривается одна треть от общего бюджета текущих расходов).

В отношении заработной платы учителей, которая обычно является крупнейшей отдельной статьей расходов, предположения основаны на показателях соотношения числа учащихся и числа учителей, значительно различающихся между странами. В целом, как относительные показатели, так и заработная плата (выраженная в виде кратного числа по отношению к ВВП на душу населения), как правило, выше в странах с низким уровнем доходов, что отражает нехватку навыков. В расчетах предполагается, что в каждой стране по мере роста ВВП на душу населения соотношение числа учащихся и числа учителей будет приближаться к 2030 г. к общему международному среднему показателю, тогда как заработная плата учителей будет подниматься до международного среднего уровня стран, относящихся к первой половине в шкале распределения вознаграждений учителей. К 2025 г. заработная плата учителей начальных школ в среднем будет в 4,1 раза выше показателя ВВП на душу населения.

В прогнозах учитывается также тот факт, что всеобщее образование может быть обеспечено только в случае оказания дополнительной поддержки не посещающим школу детям из маргинализованных групп, которая может принимать форму перевода денежных средств, предоставления бесплатной школьной формы, помощи в оплате обучения, преподавания на родном языке, создания учебных заведений в отдаленных районах или мобильных школ для детей, которых трудно охватить образованием, или оказания поддержки детям-инвалидам. Дополнительные затраты на этих детей оцениваются в 20% от расходов на одного учащегося в случае дошкольного и начального образования и 30% для первого этапа среднего образования. В странах с низким уровнем доходов на эти расходы приходится около 7% от общей суммы, тогда как в некоторых особенно бедных странах, таких как Бурунди, Мадагаскар, Мали и Нигер, этот показатель увеличивается до 10%-12%.

Свои расчеты расходов, подготовленные в 2010 г., ВДМ обновил в двух отношениях. Во-первых, они были распространены на все 84 страны с низким уровнем доходов и с уровнем доходов ниже среднего. Можно было ожидать, что это приведет к увеличению расходов, — хотя и не пропорциональному, — поскольку новые страны находятся ближе к обеспечению всеобщего среднего образования на его первом этапе. Во-вторых, крайний срок реализации повестки дня, первоначально установленный на конец 2015 г., был пересмотрен и перенесен на 2030 г., с тем чтобы обеспечить к этой дате внедрение всеобщего среднего образования на его первом этапе. Предполагалось, что это позволит сократить оценочный разрыв в ежегодном финансировании, поскольку расходы распределяются на значительно более продолжительный период, чем это предусматривалось в последней оценке. Следует также принимать во внимание, что за последние пять лет страны приблизились к намеченной цели, — это еще один фактор, определяющих отличие нынешней оценки от прошлой.

Между расходами и результатами образования нет простой связи. Один и тот же уровень расходов в различных странах может приводить к разным результатам вследствие неодинаковой ситуации в отношении равенства, действительности и эффективности. Такие большие различия между странами, а также значительные пробелы в данных означают наличие существенных ограничений для любых расчетов расходов, поэтому оценки следует рассматривать как ориентировочные. Даже при таком подходе, учитывая масштабность предлагаемой повестки дня, нехватка адекватных финансовых средств будет самым крупным препятствием в более бедных странах. В связи с этим попытка понять объем расходов имеет важное значение для оценки уровня требующихся обязательств.

Таблица 9.1: Задачи в отношении результатов в области образования и промежуточные цели для их выполнения

	Задачи	Первоначальный уровень	Целевой показатель
1. Дошкольное образование	а. Брутто-коэффициент охвата дошкольным образованием	37%	100%
2. Начальное образование и первый этап среднего образования	а. Коэффициент завершения начального образования	70%	100%
	б. Коэффициент завершения первого этапа среднего образования	50%	100%
3. Качество	а. Соотношение числа учащихся и числа учителей	(Средний показатель) Дошкольное 27 Начальное 35 Первый этап среднего 27	(Максимальный показатель) Дошкольное 20 Начальное 40 Первый этап среднего 30
	б. Конкурентоспособные зарплаты учителей (% от ВВП на душу населения)	Переменная величина	Переменная величина
	с. Доля статей текущих расходов, не связанных с заработной платой	Нет данных	33%
4. Равенство	а. Процент от расходов в расчете на одного ученика в отношении программ для маргинализованных детей (живущих менее чем на 2 долл. в день), расширенных для оказания поддержки всем нуждающимся	Переменная величина	Дошкольное 20% Начальное 20% Первый этап среднего 30%

Источник: Wils (2015).

Таблица 9.2: Прогнозируемые расходы до 2030 г.

	Низкий уровень доходов		Уровень доходов ниже среднего		Уровень доходов низкий и ниже среднего	
	Средние общие ежегодные расходы (млрд. долл.)					
	2012	Сред. уровень 2015-2030	2012	Сред. уровень 2015-2030	2012	Сред. уровень 2015-2030
Дошкольное	0,7	4,9	7,1	28,7	7,8	33,6
Начальное	7,0	19,6	51,9	106,2	58,9	125,8
Первый этап среднего	2,4	9,9	30,5	61,9	32,9	71,8
Все ступени	10,2	34,5	89,5	196,8	99,6	231,3
	Численность учащихся (млн.)					
	2012	2030	2012	2030	2012	2030
	Дошкольное	4	25	26	53	30	78
Начальное	127	162	289	314	416	477
Первый этап среднего	29	69	123	171	153	240
	Расходы в расчете на одного учащегося, взвешенная средняя (долл. в год)					
	2012	2030	2012	2030	2012	2030
	Дошкольное	122	334	242	821	225	664
Начальное	64	188	207	485	163	384
Первый этап среднего	128	275	292	560	260	479

Источник: Wils (2015).

Было бы желательным разработать общий показатель, увязанный с национальными оценками обучения

2,3 млрд. долл. Для достижения поставленной цели уровень внешней помощи потребуется увеличить по крайней мере в четыре раза.

- В этих расчетах в силу отсутствия надежных данных не учитываются программы распространения грамотности среди взрослых. В предыдущих оценках расходы на всеобщее распространение грамотности среди взрослых составляли 1,6% от общих расходов для достижения цели обеспечения базового образования, что было слишком низким показателем. Нынешняя оценка, построенная на предположениях о повышении качества, подразумевающих, что все выпускники начальных школ будут обладать навыками чтения, указывает на то, что всеобщая грамотность среди молодежи будет обеспечена к 2030 г.

Прогнозируется, что со временем общий дефицит внешнего финансирования возрастет (Диаграмма 9.1). Это увеличение наиболее заметно для стран с низким уровнем доходов; при этом разрыв остается относительно постоянным для стран с уровнем доходов ниже среднего. Пропорционально к общему объему расходов, необходимых для достижения целей базового образования, финансовый дефицит больше в странах с низким уровнем доходов, где он составляет 29% от средних ежегодных расходов, по сравнению с 6% в странах с уровнем доходов ниже среднего.

В основном сценарии сделаны достаточно смелые предположения в отношении внутреннего увеличения расходов на образование⁴. В странах с низким уровнем доходов и с уровнем доходов ниже среднего в 2030 г. ожидаемый уровень государственных расходов на цели дошкольного, начального и первой ступени среднего образования должен будет увеличиться до 3,4% от ВВП.

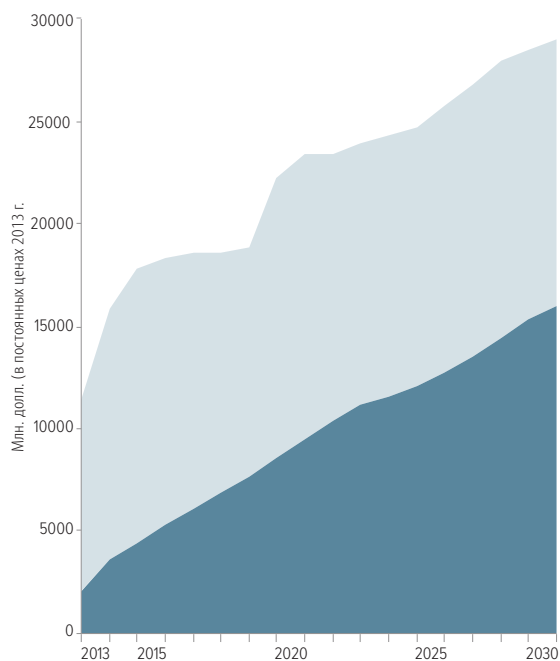
Без такого прогнозируемого роста государственных расходов финансовый дефицит мог бы существенно увеличиться. Если бюджеты образования останутся на их нынешних уровнях пропорционально ВВП, то этот дефицит может удвоиться и достигнуть среднегодового уровня 45,1 млрд. долл.

Важнейшее значение для заполнения этого разрыва будет иметь помощь. В период 2012-2030 гг. в большинстве стран с низким уровнем доходов для восполнения более чем одной четверти необходимого увеличения расходов потребуется внешнее финансирование. Финансовая и техническая поддержка будет необходима даже в странах с уровнем доходов ниже среднего.

4. Для стран, которые в настоящее время расходуют на образование не менее 6% ВВП, предполагается, что этот уровень сохранится. В случае стран с меньшими показателями таких расходов в силу низкого уровня налоговых поступлений или низкого приоритета, уделяемого в бюджете образованию, предполагается постепенное увеличение налоговых поступлений и доли образования в бюджете. Доля базового образования в общем бюджете образования в каждой стране установлена постоянной на нынешних уровнях.

Диаграмма 9.1 Среднегодовой дефицит финансирования, необходимого для реализации ключевых элементов повестки дня на период после 2015 г. в странах с низким уровнем доходов и с уровнем доходов ниже среднего, составляет 22 млрд. долл.

Дефицит финансовых средств, необходимых для достижения цели получения учащимися всеобщего дошкольного, начального и среднего образования (на его первом этапе) в разбивке по группам стран в зависимости от уровня доходов, в млн. долл., 2013-2030 гг.

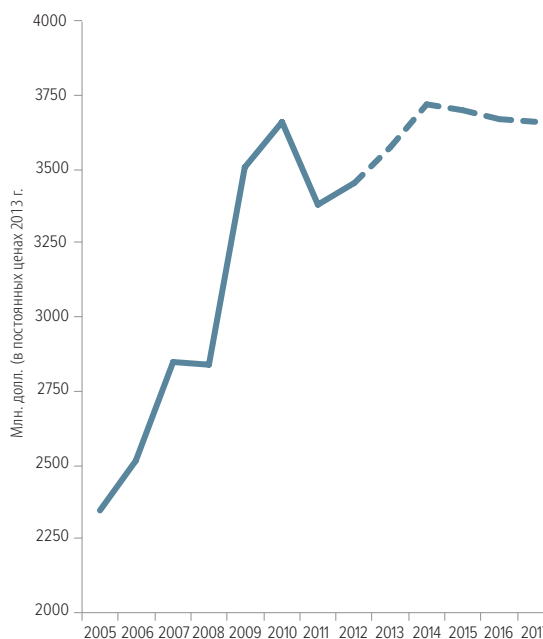


Источник: Wils (2015).

Вместе с тем, прогнозируется сокращение общего объема помощи в последующие годы. Многие доноры сообщают о снижении уровней своей помощи на цели образования. Наиболее сильно от этого пострадают, скорее всего, самые бедные страны (Global Campaign for Education, 2013). Согласно прогнозам, в период 2014-2017 гг. выплаты в рамках оказания помощи на цели образования в странах с низкими доходами будут оставаться постоянными на уровне 3,7 млрд. долл. (Диаграмма 9.2). Наибольшее увеличение объемов помощи будет приходиться на страны со средним уровнем доходов в виде льготных кредитов (OECD, 2014).

С учетом низких нынешних уровней и слабых перспектив внешней помощи на цели образования, увеличение донорами объема помощи до новых уровней является сложной проблемой. Масштабы требуемого увеличения помощи заставляют некоторых сторонников предположить, что для эффективного управления, возможно, требуются новые финансовые механизмы. Ввиду продолжительного периода становления, необходимого для всестороннего

Диаграмма 9.2 Помощь на цели образования в странах с низким уровнем доходов будет находиться в стагнации
Помощь на цели образования (млн. долл.) в странах с низким уровнем доходов, 2005-2012 гг. и 2013-2017 гг. (прогнозы)



Источник: расчеты группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ на основе уровней программируемой помощи странам с использованием данных ОЭСР-КСР (2014 г.).

развития структуры Глобального партнерства в области образования, быть может нецелесообразно предлагать решительные институциональные изменения в области помощи на цели образования. И тем не менее, чтобы появилась какая-то надежда на осуществление новой повестки дня положение должно измениться коренным образом.

Поднять мониторинг и отчетность о прогрессе на новый уровень

Улучшение источников данных и внедрение инновационных методов мониторинга относились к числу успешных результатов международной повестки дня после 2000 г. Вместе с тем, еще предстоит пройти долгий путь, прежде чем будет осуществляться сбор данных о ключевых аспектах развития образования. Революция в области данных открывает возможности, которые могут использоваться в интересах этого сектора. Кроме того, необходимо тщательно рассмотреть вопрос

Процессам ОДВ и ЦРТ не доставало механизма подотчетности

о будущих мерах отчетности и использовать доклады в рамках механизма подотчетности.

Будущий сбор данных станет серьезной проблемой

Повестка дня на период после 2015 г. является широкой и масштабной. Чтобы иметь возможность понять, приближается ли мир к решению поставленных задач, необходимы данные в областях, которые находились за рамками традиционных систем сбора данных. Для решения задач мониторинга на национальном уровне потребуются изменения не только в области количественных показателей, но и институционального развития.

В области воспитания **детей раннего возраста** основным ожидаемым результатом новой повестки дня является раскрытие потенциала развития детей по достижении ими начального школьного возраста и, таким образом, их подготовка к всестороннему использованию возможностей школьного обучения. Измерение развития детей является активной областью исследований, и уже разработаны различные показатели, хотя и в относительно ограниченном числе стран. Не достигнуто консенсуса в отношении подходящего показателя, применимого к различным странам и культурам.

Одним из факторов, связанных с улучшением результатов обучения детей, является участие в программах дошкольного образования. Наряду с дошкольными заведениями существует широкое разнообразие программ для детей раннего возраста, содержащих компонент организованного обучения. Вместе с тем, предложение таких программ рассредоточено по многим типам учреждений, поэтому трудно понять, какие дети могут ими воспользоваться. Для решения этой проблемы необходимо усовершенствовать существующие системы и обследования.

В рамках **начального и среднего образования** ключевым результатом является успеваемость детей и подростков. Системы образования помогают детям приобрести самые различные знания, в отношении которых в каждом случае нужно проводить мониторинг. Очевидной отправной точкой должен быть мониторинг базовых языковых и математических знаний ввиду их важности в качестве основы для дальнейшего обучения. На ранней стадии осуществления новой повестки дня было бы желательным разработать общий показатель, увязанный с национальными оценками обучения. Наличие такого показателя улучшит представление о

прогнесе стран на пути к достижению поставленной цели и может стимулировать наращивание потенциала в национальных учреждениях.

Ключевым результатом в области **навыков** является приобретение молодыми людьми и взрослыми достаточных навыков грамотности и счета для полноценного участия в жизни общества. В настоящий момент во всех странах грамотность оценивается только на основе данных, предоставляемых самими респондентами; такая оценка является весьма несовершенной и чрезмерно упрощенной. В этом ВДМ показано, что по мере того, как грамотность и умение считать все больше признаются в мире в качестве континуума навыков, значительно совершенствуются способы их более точной оценки. В этой области проводят работу различные учреждения, и настало время создать на основе извлеченных уроков эффективные с точки зрения затрат инструменты для содействия пониманию того, как эти основные когнитивные навыки приобретаются, сохраняются или утрачиваются.

Упор на обучение на протяжении всей жизни в новой повестке дня делает очевидным нехватку информации о путях приобретения навыков взрослыми. Один из показателей возможностей обучения на протяжении всей жизни достаточно успешно применяется в более богатых странах: процентная доля взрослых, участвовавших в программах образования и подготовки в определенный период. Другим странам необходимо согласиться с тем, что такой показатель для них актуален и может использоваться для сбора информации на индивидуальном уровне.

Ключевые результаты труднее определить, когда речь идет об **образовании в духе глобальной гражданственности и в области устойчивого развития**. Международному сообществу необходимо начать диалог в отношении знаний, подходов и, особенно, наблюдаемых моделей поведения, которые связаны с внесением вклада в жизнь мирных и устойчивых обществ. Достижение консенсуса и пересмотр систем образования в интересах реализации этих задач могли бы стать важными достижениями повестки дня на период после 2015 г. Отправной момент может быть определяющим для того, будут ли существующие международные обследования подходов и ценностных ориентаций отражать такие аспекты, как терпимость и бережное отношение к окружающей среде.

В отношении всех задач серьезную проблему для измерения представляет необходимость уделения

Задача международного образовательного сообщества будет состоять в поиске путей обеспечения политической приверженности делу образования, а также в наращивании объемов финансирования и укреплении механизмов отчетности

внимания аспектам равенства и качества. В вопросах **равенства** международному сообществу придется опираться на обследования, касающиеся детей, учащихся или трудящихся и содержащих основную информацию об индивидуальных бенефициарах образования. Для стандартизации таких обследований, обеспечения их соответствия поставленной задаче и использования в аналитических целях потребуются улучшить координацию.

Еще труднее решить эту задачу в отношении **качества**, поскольку нет четкого консенсуса в отношении того, какие аспекты качества в образовании можно перенести из области исследований в сферу широкого практического применения. Как можно повысить качество? Как процессы классного обучения и учебная среда помогают детям, молодежи и взрослым учиться?

Необходимо осуществлять мониторинг двух аспектов, касающихся профессионализма и положения **учителей**. Во-первых, сравнительно небольшое число стран собирают данные относительно процентной доли подготовленных учителей и содержания их подготовки. Такой показатель можно было бы использовать для совершенствования национальных подходов к педагогическому образованию. Во-вторых, хотя стимулы для учителей бывают самые разные, важным фактором является размер их заработной платы по сравнению с другими профессиями. Это может быть отражено посредством обследований рабочей силы. Изменения в относительном положении учителей могут быть хорошим показателем динамики их статуса во времени.

Наконец, что касается **финансирования**, большие пробелы в сборе и анализе данных не позволяют четко понять, как финансировать развитие образования. Этому вопросу уделялось мало внимания. Данные должны быть точными, охватывать много стран и предоставляться своевременно. Следует отметить, что стандартные показатели государственных расходов на образование, выраженные в процентах от ВВП или в процентах от общих расходов на образование, не позволяют отслеживать все национальные усилия в области образования. Ощущается острая потребность в национальных системах отчетности, созданных наподобие тех, которые применяются в секторе здравоохранения, и точно отражающих соответствующие доли правительства, доноров и домохозяйств в общем финансировании образования.

Прогресс в деле сбора данных не произойдет автоматически. Международному сообществу необходимо переосмыслить порядок установления

приоритетов в своей повестке дня и распределения средств для исследований и мониторинга. Предложения Независимой консультативной группы экспертов по революции в использовании данных в целях устойчивого развития указывают некоторые направления, полезные для сектора образования.

Национальным органам власти необходимо также учитывать сделанный в повестке дня в области образования на период после 2015 г. акцент на равенство и обучение, что имеет важные последствия для типа информации, которую они собирают и используют в целях разработки политики. Необходимо укрепить потенциал как международных, так и национальных учреждений для решения таких проблем.

Увязка подготовки докладов и подотчетности

Улучшение данных само по себе не приведет к прогрессу в области образования. Более совершенные данные будут полезны только в том случае, если они вызывают действия, направленные на расширение образовательных возможностей наиболее уязвимых групп населения. Для этого необходимы доклады, позволяющие осуществлять мониторинг тенденций и резюмирующие ключевую информацию таким образом, чтобы она была понятной разработчикам политики, наряду с четко определенными механизмами, использующими такие доклады для обеспечения подотчетности правительств и доноров за свои действия и помогающие им извлекать уроки из своих ошибок.

Поскольку мандат *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ* заканчивается в 2015 г., достигнут критический момент. Некоторые эксперты выступали за подготовку единого доклада, охватывающего все цели новой повестки дня в области развития. Однако это могло бы ослабить взаимосвязь между международным сообществом и отдельными странами или секторами развития. В общем докладе вряд ли можно будет достаточно углубленно рассматривать весь набор целей на период после 2015 г., и такой доклад потребует дополнить более подробными, ориентированными на отдельные сектора докладами на глобальном уровне, такими как ВДМ, для обмена информацией о передовой практике в деле разработки политики и расширения возможностей местных участников.

Глобальные (или, в данном случае, региональные и национальные) мониторинговые доклады должны рассматриваться как способ документирования для правительств и международных доноров

ГЛАВА 9

предпринимаемых ими действий и достигаемых результатов относительно набора задач и принятых обязательств. Процессам ОДВ и ЦРТ недоставало механизма подотчетности (Janus и Keijzer, 2014), что объяснялось, по крайней мере частично, сложностью четкого определения ролей и ответственности партнеров. Вполне естественно, что правительства и международные доноры не проявляют желания становиться подотчетными за обязательства, которые, по их мнению, не имеют для них юридической силы. Таким образом, ВДМ не мог в полной мере играть свою роль.

Повестка дня на период после 2015 г. возобновляет дискуссию в отношении подотчетности. Государства - члены ООН пришли к согласию в отношении некоторых основных структур. Политический форум высокого уровня по устойчивому развитию, начиная с 2016 г., будет следить за регулярными обзорами хода реализации целей устойчивого развития. Такие обзоры, подготавливаемые под руководством государств, будут иметь добровольный характер, но будут осуществляться с участием соответствующих подразделений ООН и обеспечивать платформу для партнерства с другими заинтересованными сторонами. Государства-члены договорились также о том, что этот форум должен поддерживать и облегчать обмен информацией о передовой практике, а также успешных достижениях, проблемах и извлеченных уроках в процессе осуществления повестки дня (UNGA, 2013). Участники Генеральной Ассамблеи достигли договоренности в отношении того, что обзорный механизм будет включать всемирный доклад об устойчивом развитии, но согласились также с тем, что он может дополняться и другими оценками, как официальными, так и неофициальными (UNGA, 2014).

В обобщающем докладе Генерального секретаря Организации Объединенных Наций, опубликованном в декабре 2014 г., отмечается, что в интересах содействия взаимной подотчетности обзорный механизм должен включать всех участников – правительства, международные учреждения, представителей частного сектора и гражданского общества. Всеобщий обзорный процесс будет начинаться на национальном уровне, а собранная информация будет использоваться в национальных, региональных и глобальных обзорах. Предлагаемые компоненты включают реализуемый под руководством стран национальный компонент подотчетности, региональный компонент для проведения коллегиальных обзоров, глобальный компонент для обмена знаниями, тематический компонент для учета глобального прогресса с регулярными промежутками времени (здесь подходит ВДМ в его будущей форме) и компонент для обзора международной поддержки

и глобального партнерства в интересах устойчивого развития (United Nations, 2014).

Эти механизмы не следует ограничивать отслеживанием прогресса на пути к достижению целей, они должны служить средством изучения и обмена опытом разработки политики и распределения ресурсов. В этом контексте Генеральный секретарь призвал создать региональный механизм для проведения коллегиальных обзоров. Поскольку регионы могут иметь общие проблемы в области образования, обмен опытом стран посредством коллегиальных обзоров может повысить эффективность разработки политики.

Предлагаемые механизмы подотчетности должны быть интегрированы с существующими национальными и международными учреждениями. На национальном уровне к таким структурам относятся комитеты парламентского надзора, аудиторские органы, судебные и правовые системы, административные слушания и процедуры урегулирования споров в отношении предоставляемых услуг. В рамках сектора образования страны могут располагать и другими учреждениями, способствующими подотчетности, такими как ассоциации родителей и учителей, академические и исследовательские сети и учительские союзы.

На глобальном уровне определенную роль будут играть международные правозащитные органы, транснациональные регулирующие сети, учреждения ООН и другие межправительственные политические учреждения (OHCHR, 2013). Сектор образования имеет свой собственный набор международных учреждений и ассоциаций, часть из которых, возможно, потребует укрепления для того, чтобы они отвечали ожиданиям повестки дня на период после 2015 г.

Заключение

Повестка дня в области устойчивого развития на период после 2015 г. требует от всех членов международного сообщества формирования масштабного всеобщего видения в отношении высокого человеческого достоинства, гендерного равенства, сокращения неравенства, безопасных и мирных обществ и охраны планеты. Предлагаемая цель образования – обеспечить инклюзивное и справедливое качественное образование и создать возможности для обучения на протяжении всей жизни для всех – и ее конкретные задачи заложены в этом широком видении проблем и тесно согласованы с устремлениями движения ОДВ. Вместе с тем, как показано в этой главе,

формулирование предлагаемых задач в области образования можно было бы значительно улучшить, чтобы придать им конкретный, измеримый, реалистичный и актуальный характер.

В рамках этой повестки дня, преследующей благородные цели устойчивого развития, разработан практический план, чтобы наметить для стран и партнеров по развитию пути продвижения вперед и способствовать мобилизации надлежащих средств для достижения согласованных целей и задач. В области образования мы можем извлечь уроки из осуществления прошлых стратегий ОДВ с целью ускорить прогресс в предстоящие годы. Международное образовательное сообщество должно будет найти решения вопросам, касающимся политической приверженности и необходимости создания механизмов расширенного финансирования и подотчетности. Как правительствам, так и донорам необходимо рассматривать в своей политике и программах вопросы равенства и качества, а также установить и использовать взаимосвязи между образованием и другими секторами развития в целях успешной реализации повестки дня на период после 2015 г.



Credit: Tuan Nguyen

Приложение

Национальные оценки успеваемости по странам и регионам

Введение	334
Таблица 1: Африка к Югу от Сахары	335
Таблица 2: Латинская Америка и Карибский бассейн	337
Таблица 3: Арабские государства	339
Таблица 4: Азия и Тихий океан	340
Таблица 5: Центральная Азия/Центральная и Восточная Европа	342
Таблица 6: Северная Америка и Западная Европа	344

Статистические таблицы

Введение	347
Таблица 1: Исходные статистические данные	354
Таблица 2: Грамотность взрослых и молодежи	358
Таблица 3А: Воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ): воспитание	366
Таблица 3В: Воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ): образование	370
Таблица 4: Доступ к начальному образованию	378
Таблица 5: Участие в начальном образовании	386
Таблица 6: Внутренняя эффективность начального образования: второгодничество, прекращение учебы и завершение учебы	394
Таблица 7: Средневзвешенное значение	402
Таблица 8: Преподавательский персонал в дошкольном, начальном и среднем образовании	410
Таблица 9: Финансирование образования: государственное финансирование	418
Таблица 10: Тенденции на основе базовых или косвенных показателей, используемых для оценки достижения целей 1, 2, 3, 4, 5 и 6 ОДВ	422

Таблицы с данными об оказании помощи

Введение	431
Таблица 1: Двусторонняя и многосторонняя ОПР	434
Таблица 2: Двусторонняя и многосторонняя ОПР на цели образования	436
Таблица 3: Рецепиенты помощи образованию	438

Глоссарий	446
------------------------	-----

Список сокращений	450
--------------------------------	-----

Библиография	454
---------------------------	-----

Национальные оценки успеваемости по странам и регионам

Введение

В данных таблицах дается общий обзор национальных оценок успеваемости, проведенных странами в период между 1995 г. и 2013 г. Национальные оценки успеваемости измеряют результаты обучения на основе критериев и ожиданий, установленных национальными органами образования.

Такие оценки направлены на предоставление принимающим решения в области образования лицам систематической информации о положении с обучением и о том, насколько учащиеся достигают установленных стандартов или уровней. Поскольку научная обоснованность и достоверность национальных оценок могут значительно отличаться, сравнения между странами должны проводиться с известной долей осторожности. Тем не менее, национальные оценки предоставляют агрегированную на страновом уровне информацию о целом ряде результатов обучения в соответствии с утвержденными национальными стандартами и позволяют выделить области, заслуживающие внимания правительства и принятия мер. Кроме того, они четко отражают цель ОДВ в области качества, которая касается «признанных и поддающихся измерению результатов образования», а также Расширенный комментарий, где говорится о необходимости «точно оценивать знания в соответствии с программой обучения».

В таблицах использовалась информация различных источников (напр., публикации, сайты в интернете, оценки экспертов, данные региональных бюро ЮНЕСКО), часть которых носит неполный и/или спорный характер. Для проверки и перепроверки представленной информации были приложены значительные усилия, тем не менее, возможны некоторые ошибки в данных. Дополнительная информация и анализ базы данных национальных оценок приводятся в труде «Benavot и Köseleci, 2015». Оценить научную обоснованность или техническую состоятельность приведенных оценок оказалось невозможным, хотя в предстоящие годы планируется предпринимать шаги в этом направлении.

Используемые в Приложении сокращения

ПК	Подготовительный класс (1-й год начальной школы)
СМ1	4-й год начальной школы
МБР	Межамериканский банк развития
МО	Министерство образования или его аналог
ЮНИСЕФ	Детский фонд Организации Объединенных Наций
ЮНЕСКО	Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры
ЮСЭЙД	Агентство международного развития Соединенных Штатов Америки

Таблица 1

Таблица 1
Африка к Югу от Сахары

Страна	Название или описание исследования по оценке	Организация/учреждение, ответственная(ое) за исследование	Целевая группа	Предметы исследования	Год(ы)
Бенин	Оценка знаний учеников подготовительного класса и уровня СМ1	Министерство дошкольного и начального образования	Классы 2, 5	Французский, математика	2011 г.
Ботсвана	Оценка соответствия знаний стандарту 4	Экзаменационный совет Ботсваны	4 класс	Сетсвана, английский, математика	2007 г.
	Мониторинг результатов обучения			Сетсвана, английский, счет, практические навыки	1999 г.
Буркина-Фасо	Оценка приобретенных знаний	Министерство базового образования и ликвидации неграмотности	3 класс 5 класс	Французский, математика	Ежегодно, 2001–2012 гг.
Камерун	Оценка приобретенных учащимися знаний	Министерство образования	5 класс	Язык, математика	
Коморские Острова	Оценка приобретенных учащимися знаний	Министерство образования, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ	4 класс	Французский, математика, практические навыки	2001 г.
Демократическая Республика Конго	Исследование по оценке приобретенных знаний	Министерство образования	5 класс	Грамотность, счет, практические навыки	1994 г.
Эритрея	Тест на определение умений и навыков	Департамент общего образования	1 класс 4 класс	Язык	1999 г.
	Мониторинг результатов обучения	Министерство образования, ЮНИСЕФ	Классы 3, 5	Язык, английский, математика	2001 г., 2006 г.
Эфиопия	Национальная оценка успеваемости	Национальное агентство по вопросам оценки образования и экзаменов	4 класс	Английский, математика, экологические науки	2000 г., 2004 г., 2008 г., 2012 г.
			8 класс	Английский, математика, биология, химия, физика	2000 г., 2004 г., 2008 г., 2012 г.
			Классы 10, 12	Английский, математика, биология, химия, физика	2010 г., 2013 г.
Гамбия	Национальный тест на определение умений и навыков	Министерство базового и среднего образования	3 класс	Английский, математика, интегрированные предметы	Ежегодно, 2008–2012 гг.
			5 класс	Английский, математика, научные дисциплины, социальные и экологические предметы	Ежегодно, 2008–2013 гг.
			8 класс	Английский, математика, научные дисциплины, социальные и экологические предметы	2012 г.
Гана	Тест на основе критериев	Служба образования	6 класс	Английский, математика	Ежегодно, 1992–2002 гг. 1998 г., 2000 г., 2005 г., 2007 г., 2009 г., 2011 г., 2013 г., 2006 г., 2008 г., 2010 г.
	Тест для мониторинга успеваемости		Классы 1-6		
	Национальная оценка успеваемости		Классы 3, 6		
	Оценка школьного образования		Классы 2, 4		
Гвинея	Оценка уровня знаний учащихся	Национальная группа оценки системы образования	Классы 2, 4, 6	Французский, математика	1999 г., 2006 г.
Кения	Национальная оценка в целях мониторинга успеваемости учащихся	Национальный центр оценки	3 класс	Грамотность, счет	2010 г.
	УWEZO	Центр UWEZO	6-16 лет	Грамотность, счет	Ежегодно, 2010–2014 гг.
Лесото	Проект по начальному образованию	ЮСЭЙД	Классы 3, 6	Английский, сесото, математика	1993 г.
	Национальный обзор прогресса в области образования	Экзаменационный совет	Классы 3, 6		2003 г., 2004 г., 2006 г., 2008 г., 2010 г., 2012 г., 2014 г.
Мадагаскар	Исследование прохождения обучения и академической успеваемости	Министерство образования	Классы 2, 5	Язык, математика, практические навыки	2005 г.
	Оценка знаний учащихся в рамках реформы	Министерство образования, ЮНИСЕФ	Классы 1, 2, 3	Малагасийский язык, французский, математика	2004–2006 гг.
	Мониторинг результатов обучения	Министерство образования, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ	4 класс	Грамотность, счет, практические навыки	1998 г.
Малави	Мониторинг результатов обучения	Министерство образования, ЮНИСЕФ	4 класс Классы 2, 4, 7	Чичева, английский, математика, практические навыки	1994 г., 2005 г. 2012 г.
	Базовое исследование реформы программ начального образования и оценки	Министерство образования, Институт по вопросам образования Малави, национальный экзаменационный совет	1 класс	Грамотность, счет	2006 г.
	Оценка результатов учащихся	Институт по вопросам образования Малави	2 класс	Чичева, английский, математика	2008 г.
			5 класс	Чичева, английский, математика	2005 г., 2008 г.
Классы 3, 7	Чичева, английский, математика, практические навыки	2005 г., 2009 г.			
Мали	Веекипо – Программа оценки школьного образования гражданским обществом	Гражданская оценка	6-14 лет	Язык	2012 г.
	Оценка уровня знаний в области языков и коммуникации, математических и технологических наук учеников 2-го, 4-го и 6-го классов основного цикла 1	Национальная группа оценки	Классы 2, 4, 6	Язык, коммуникация, математика, научные дисциплины	2007 г.
Маврикий	Национальная оценка по форме III	Министерство образования	9 класс	Английский, французский, математика, изучение работы с компьютером, физика, биология, химия.	Ежегодно, 2010–2014 гг.
		Министерство образования, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ	4 класс	Грамотность, счет, практические навыки	1995 г.
Мозамбик	Национальная оценка	Национальный институт развития образования	3 класс	Родной язык, португальский, математика	2000 г., 2006 г., 2009 г.
			Классы 4, 5	Португальский, математика, научные дисциплины	2000 г.
Намибия	Национальная базовая оценка учащихся	Министерство образования	Классы 4, 7	Английский, математика	1992 г.
	Национальный типовой тест успеваемости	Дирекция национальных экзаменов и оценки	Классы 5, 7	Английский, математика	2009 г., 2011 г.
Нигер	Национальная оценка	Министерство образования	Классы 2, 4, 6	Французский, математика, научные дисциплины	1999 г.
	Обзор полученных в школе знаний				2005 г.

Таблица 1 (продолжение)

Страна	Название или описание исследования по оценке	Организация/учреждение, ответственная(ое) за исследование	Целевая группа	Предметы исследования	Год(ы)
Нигерия	Мониторинг результатов обучения	Министерство образования, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ	4 класс	Грамотность, счет, практические навыки	1996 г., 2003 г.
	Национальная оценка всеобщей программы базового образования	Комиссия по всеобщему базовому образованию	Классы 4, 5, 6	Английский, математика, научные дисциплины, социальные исследования, практические навыки	2001 г., 2003 г., 2006 г., 2011 г.
Руанда	Оценка успеваемости в школах Руанды	Совет по образованию, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ	3 класс	Грамотность, счет	2011 г.
Сенегал	Национальная система оценки школьной успеваемости	Национальный институт по вопросам исследований и мероприятий в целях развития образования	Классы 3, 4, 6	Язык, математика	1996 г., 2002 г.
			9 класс	Язык, математика, научные дисциплины	2006 г.
	Постоянный контроль школьных знаний	Министерство образования, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ	4 класс	Французский, математика, практические навыки	1998/99 гг.
	Jangandoo	Исследовательская лаборатория по вопросам экономических и социальных преобразований	6-18 лет	Французский, волоф, пулар	2012 г., 2013 г.
Сейшельские Острова	Национальный тест результатов обучения	Министерство образования	6 класс	Английский, креольский, французский, математика, научные дисциплины, социальные исследования	2009 г.
Южная Африка	Мониторинг результатов обучения	Департамент образования, исследовательский институт планирования образования при университете штата Фри Стейт	4 класс	Грамотность, счет, практические навыки	1999 г.
	Исследование по системной оценке	Департамент образования, Совет по исследованиям в области гуманитарных наук, Центр разработки политики	3 класс	Язык, математика, практические навыки	2001 г., 2007 г.
			6 класс	Язык, математика, естественные науки	2004 г., 2007 г.
	Национальная оценка результатов обучения	Совет по исследованиям в области гуманитарных наук	9 класс	Язык, математика, научные дисциплины	2008 г.
Ежегодная национальная оценка	Департамент образования	Классы 1-6, 9	Грамотность, счет	Ежегодно, 2011–2014 гг.	
Уганда	Национальная оценка прогресса в области образования	Национальный экзаменационный совет	Классы 3, 6	Английский, математика	1996 г., 1999 г., 2003 г., 2005 г., 2006 г., 2007 г., 2008 г., 2009 г., 2010 г.
			8 класс	Английский, математика, биология	Ежегодно, 2008–2013 гг.
	UWEZO	Центр UWEZO	6-16 лет	Грамотность, счет	Ежегодно, 2010–2014 гг.
Объединенная Республика Танзания	UWEZO	Центр UWEZO	6-16 лет	Грамотность, счет	Ежегодно, 2010–2014 гг.
Замбия	Национальная программа оценки	Экзаменационный совет Замбии	5 класс	Грамотность, Английский, математика, практические навыки	1999 г., 2001 г., 2003 г., 2006 г., 2008 г., 2012 г.
Зимбабве	Оценка обучения в раннем возрасте (ZELA)	Совет по школьным экзаменам, Австралийский совет по исследованиям в области образования (ACER)	3 класс	Английский, математика	2012 г., 2013/14 гг., 2015 г.

Примечание: Хотя некоторые исследования ПАСЕК тесным образом привязаны к национальным рамкам и направлены на предоставление информации об успеваемости учащихся в участвующих странах, ГДМ считает их региональными оценками результатов и, таким образом, не включает их в свою картографию.

Таблица 2

Таблица 2
Латинская Америка и Карибский бассейн

Страна	Название или описание исследования по оценке	Организация/учреждение, ответственная(ое) за исследование	Целевая группа	Предметы исследования	Год(ы)
Ангилья	Тест по стандартам	Министерство образования	Классы 3, 5, 6	Язык, математика	Ежегодно, 1992–2013 гг.
Аргентина	Национальная служба оценки (ONE)	Национальное управление по информации и оценке качества образования, министерство образования	Классы 3, 6, 8/9, 11/12	Язык, математика, научные и социальные дисциплины	Ежегодно, 1993–2003 гг. (за искл. 2001 г.) Раз в два года, 2003–2013 гг.
Багамские Острова	Тест по оценке уровня (GLAT)	Министерство образования	3 класс	Язык, математика	Ежегодно, 1984–2014 гг.
Барбадос	Тест на основе критериев	Министерство образования	6 класс	Язык, математика, научные и социальные дисциплины	
Белиз	Тест по оценке учебных результатов школьников младших классов (BJAT)	Группа по анализу и оценке, министерство образования	2 класс	Язык, математика	Ежегодно, 2005–2014 гг.
Многонациональное Государство Боливия	Система анализа и оценки качества образования (SIMECAL)	Министерство образования	3 класс	Язык, математика	Ежегодно, 2000–2014 гг.
Бразилия	Национальная оценка базового образования (ANEB)	Национальный институт исследований и анализа	Классы 4/5, 8/9, 12	Язык, математика	Раз в два года, 1995–2005 гг.
	Национальная оценка школьных результатов – Anresc (Prova Brasil)		Классы 4/5, 8/9	Язык, математика, научные дисциплины	Раз в два года, 2005–2013 гг.
	Provinha Brasil		2 класс	Чтение, математика	2012 г., 2014 г.
Чили	Система оценки качества образования (SIMCE)	Управление качества образования	Классы 2, 4, 6, 8, 10, 11 (варьируется)	Язык, английский, математика, научные и социальные дисциплины, физ. воспитание, ИКТ (варьируется)	Ежегодно, 1988–2014 гг.
Колумбия	Оценка уровня знаний САБЕР	Министерство образования	3 класс	Язык, математика	2012 г., 2014 г.
		Министерство образования	5 класс	Язык, математика, научные дисциплины	2002 г., 2003 г., 2005 г., 2006 г., 2009 г., 2012 г.
		Министерство образования	9 класс	Язык, математика, научные дисциплины, экономическое и финансовое образование	
	САБЕР 11	Министерство образования	11 класс	Язык, английский, математика, научные (биология, физика, химия) и социальные дисциплины, философия, гибкие компоненты программы	Ежегодно, 1980–2013 гг.
Коста-Рика	Оценка уровня знаний	Министерство образования, университет Коста-Рики	Классы 3, 6, 9, 10/11 (варьируется)	Язык, математика, научные и социальные дисциплины	1986 г., 1987 г., 1989/90 гг., 1996 г., 1997 г.
	Национальная диагностическая оценка III цикла общего базового образования	Министерство образования	9 класс	Язык, английский, французский, математика, научные и социальные дисциплины	Ежегодно, 2008–2014 гг.
	Национальная диагностическая оценка II цикла общего базового образования	Министерство образования	6 класс	Язык, математика, научные и социальные дисциплины	Ежегодно, 2009–2013 гг.
Куба	Оценка результатов образования	Система оценки качества образования, министерство образования, институт педагогических наук	Классы 3, 4, 6, 9, 12	Язык, математика	1996 г., 1997 г., 1998 г., 2000 г., 2002 г.
Доминиканская Республика	Национальная оценка	Министерство образования	Классы 4, 8	Язык, математика, научные и социальные дисциплины	Ежегодно, 1992–2014 гг.
	Диагностическая оценка I цикла базового образования	Управление оценки качества образования, министерство образования	Классы 3, 4	Чтение, математика	Ежегодно, 2010–2013 гг.
	Диагностическая оценка I цикла среднего образования		8 класс	Язык, математика, научные и социальные дисциплины	2013 г., 2014 г.
Эквадор	Оценка АПРЕНДО	Министерство образования	Классы 3, 7, 10	Язык, математика	1996 г., 1997 г., 1998 г., 2000 г., 2007 г.
	Система оценки и результатов образования (SER)	Министерство образования	Классы 4, 7, 10, 3 класс средней школы	Язык, математика, научные и социальные дисциплины	2008 г., 2010 г., 2013 г.
Сальвадор	Оценка знаний и навыков учащихся средних школ (PAES)	Министерство образования	Классы 11 (общее образование), 12 (техническое образование)	Язык и литература, математика, научные и социальные дисциплины, гражданская подготовка	Ежегодно, 1997–2014 гг.
	Оценка учебных результатов в базовом образовании (PAESITA)		Классы 3, 6, 9	Язык, математика	2001 г., 2003 г., 2005 г., 2008 г., 2012 г.
	Оценка учебных результатов в первом классе		1 класс	Язык, математика	2006 г.
Гватемала	Национальная система оценки учебных результатов (SINMELA)	Министерство образования, Университет дель Валье	Классы 3, 6, 9	Язык, математика	Ежегодно, 1997–2001 гг.
	Национальная программа оценки школьной успеваемости (PRONERE)	Министерство образования, ЮСЭИД	Классы 3, 6	Чтение, математика	Ежегодно, 1998–2005 гг.
	Национальная система оценки и исследований в области образования (DIGEDUCA)	Главное управление по вопросам оценки и исследований в области образования, министерство образования	Классы 1, 3, 6, 12	Язык, математика	Ежегодно, 2006–2014 гг.
Гайана	Национальная оценка	Министерство образования	Классы 2, 4	Чтение, английский, математика	Ежегодно, 2003–2014 гг.
		Министерство образования	6 класс	Чтение, английский, математика, научные и социальные дисциплины	Ежегодно, 2006–2014 гг.
		Министерство образования	9 класс	Чтение, английский, математика, научные и социальные дисциплины	Ежегодно, 2007–2014 гг.

Таблица 2 (продолжение)

Страна	Название или описание исследования по оценке	Организация/учреждение, ответственная(ое) за исследование	Целевая группа	Предметы исследования	Год(ы)
Гондурас	Проект по повышению эффективности начального образования	Министерство образования	Классы 1, 2, 3, 4, 5	Язык, математика, научные и социальные дисциплины	1990 г., 1991 г., 1992 г., 1993 г., 1994 г.
	Оценка учебных результатов (ERA)	Главное управление по вопросам оценки качества образования, министерство образования	Классы 3, 4, 5, 6 (варьируется)	Язык, математика, научные дисциплины (варьируется)	1997 г., 1998 г., 1999 г., 2000 г.
Ямайка	Индивидуальный профиль обучения в первом классе (бывший Вопросник определения подготовленности учащихся)	Министерство образования	Классы 1-9	Язык, письмо, математика	Ежегодно, 2004–2014 гг.
	Диагностический тест учащихся третьего класса		1 класс	Готовность к чтению, счет, концепции, устный язык, письмо, рисунок	Ежегодно, 1999–2014 гг.
	Тесты по грамотности и навыкам счета		3 класс	Язык, математика	Ежегодно, 1999–2014 гг.
	Тест учебных результатов учащихся шестого класса (GSAT)		4 класс	Грамотность, счет	Ежегодно, 1999–2014 гг.
Мексика	Программа школьного обучения – основной курс	Секретариат общественного образования	Классы 3, 4, 5, 6	Язык, английский, математика, физика, химия, биология, география, гражданская подготовка	Ежегодно, 1994–2006 гг.
	Методика определения уровня знаний учащихся, поступающих в средние школы	Секретариат общественного образования	Классы 7, 8, 9	Чтение, логическое и математическое мышление	Ежегодно, 1994–2014 гг.
	Оценка качества результатов обучения (EXCALE)	Национальный институт оценки образования (INEE)	Классы 3, 6, 9 (варьируется)	Язык, математика, научные и социальные дисциплины	Ежегодно, 1995–2006 гг.
	Национальная оценка результатов обучения в школьных центрах (ENLACE - базовое образование)	Секретариат общественного образования	Классы 3-9	Язык, математика, научные дисциплины (2008, 2012), гражданская подготовка и этика (2009), история (2010), география (2011)	Ежегодно, 2006–2014 гг.
	Национальная оценка результатов обучения в школьных центрах (ENLACE - среднее образование)	Секретариат общественного образования	12 класс	Чтение, математика, научные дисциплины	Ежегодно, 2008–2014 гг.
Никарагуа	Оценка модифицированной учебной программы	Министерство образования	Классы 3, 4, 5	Язык, математика	1996 г., 1997 г.
	Национальная оценка результатов обучения	Министерство образования, ЮСЭИД, ЮНЕСКО	Классы 3, 6	Чтение и письмо, математика	2002 г., 2006 г.
	Национальная оценка	Министерство образования	Классы 4, 6, 9	Язык и литература, математика	2009 г.
Панама	Диагностическая оценка	Министерство образования	Классы 3, 6, 12	Язык, математика	1985 г., 1986 г., 1987 г., 1988 г., 1992 г.
	Оценка знаний испанского языка и математики	Центр анализа качества образования	Классы 6-12	Язык, математика, научные и социальные дисциплины	1995 г.
	Национальная оценка	Министерство образования	Классы 3, 6, 9	Язык, математика, научные и социальные дисциплины	2001 г.
Парагвай	Национальная система оценки качества образования (SINECA)	Национальное управление по оценке образования	Классы 3, 6, 12	Язык, математика, научные и социальные дисциплины	2005 г., 2006 г., 2008 г.
	Национальная система оценки образовательного процесса (SNEPE)	Управление по оценке качества образования, министерство образования, МАБР	Классы 3, 6, 9, 11 (варьируется)	Язык, математика, научные и социальные дисциплины (варьируется)	1996 г., 1998 г., 2000 г., 2004 г., 2006 г., 2010 г.
Перу	Национальные оценки	Отдел оценки качества образования, министерство образования	Классы 2, 4, 6, 11, 13 (варьируется)	Язык, математика, научные и социальные дисциплины, гражданская подготовка (варьируется)	1996 г., 1998 г., 2001 г., 2004 г.
	Оценка учащихся при проведении переписи (ECE)	Министерство образования	2/4 классы	Язык, математика	Ежегодно, 2006–2014 гг.
Сент-Китс и Невис	Тест на соответствие стандартам	Отдел разработки учебных программ, министерство образования	Классы 3-6	Английский, математика, научные и социальные дисциплины, технология	Ежегодно, 1999–2014 гг.
Тринидад и Тобаго	Национальный тест	Министерство образования	Классы 1, 4	Язык, математика, научные и социальные дисциплины	Ежегодно, 2000–2014 гг.
Уругвай	Национальные оценки	Национальное управление по вопросам государственного образования, отдел оценки результатов обучения	Классы 1, 2, 3, 4, 6 (варьируется)	Язык, математика, научные и социальные дисциплины, когнитивно-поведенческие предметы (варьируется)	1996 г., 1999 г., 2001 г., 2002 г., 2003 г., 2005 г.
	Система оценки в режиме он-лайн (SEA)	Национальный институт оценки образования	Классы 3, 4, 5, 6	Язык, математика, научные дисциплины	Ежегодно, 2009–2014 гг.
Боливарианская Республика Венесуэла	Национальная система анализа и оценки результатов обучения (SINEA)	Министерство образования, национальный центр повышения качества естественно-научного образования и Всемирный банк	Классы 3, 6, 9	Язык, математика	1998 г.

Таблица 3

Таблица 3
Арабские государства

Страна	Название или описание исследования по оценке	Организация/учреждение, ответственная(ое) за исследование	Целевая группа	Предметы исследования	Год(ы)
Алжир	Исследование результатов обучения II	Министерство образования, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ	8 класс	Математика, научные дисциплины	2002 г.
Бахрейн	Национальные экзамены	Управление национальных экзаменов, орган по обеспечению качества образования и подготовки, отдел национальных экзаменов	3 класс	Язык, математика	Ежегодно, 2009–2014 гг.
			Классы 6, 9	Язык, английский, математика, научные дисциплины	
			12 класс	Язык, арабский, навыки решения проблем	
Египет	Результаты тестирования критического мышления, результативности и умения решать проблемы (CAPS)	Национальный центр проведения экзаменов и оценки результатов обучения, ЮСЭИД	Классы 4, 8, 10	Язык, математика, научные дисциплины	2006 г., 2010 г.
Иордания	Национальная оценка для экономики знаний (NAFKE)	Министерство образования, национальный центр развития людских ресурсов	Классы 5, 9, 11	Язык, математика, научные дисциплины	2006 г., 2008 г., 2011 г.
	Национальный тест контроля качества образования	Управление экзаменов и тестирования, министерство образования	Классы 4, 8, 10	Язык, английский, математика, научные дисциплины	Ежегодно, 2000–2014 гг.
Ливан	Имерение результатов обучения	Центр исследований и разработки программ в области образования, министерство образования	4 класс	Язык, английский, математика, научные дисциплины	1994 г., 1995 г., 1997 г., 2003 г., 2012 г.
Мавритания	Оценка программ базового образования	Национальный педагогический институт	Классы 4, 6	Язык, математика, экологические дисциплины	2001 г.
	Оценка результатов непрерывной подготовки в разных классах		5 класс	Язык, математика	2006/07 гг.
Марокко	Мониторинг результатов обучения	Министерство образования, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ	4 класс	Язык, французский, математика, практические навыки	1999 г.
	Диагностика уровня знаний	Министерство образования	Классы 3, 5, 8	Язык, французский, математика	2000 г.
	Оценка подготовленности к учебе	Министерство образования, ЮНИСЕФ	Классы 4, 6	Язык, французский, математика, практические навыки	2001 г.
	Оценка знаний учащихся	Министерство образования, Европейский союз	6 класс	Язык, французский, математика, практические навыки	2006 г.
	Национальная программа оценки знаний (PNEA)	Высший совет по образованию	Классы 4, 6, 8, 9	Язык, французский, математика, научные дисциплины	2008 г.
Оман	Мониторинг результатов обучения	Министерство образования, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ	4 класс	Язык, математика, научные дисциплины, практические навыки	1994 г.
			6 класс		1998 г.
			9 класс		1999 г.
			10 класс		Язык, математика, химия, физика, биология	2001 г.
	Оценка первого цикла базового образования	Министерство образования, корпорация «Канедком интернешнл»	4 класс	Язык, английский, математика, научные дисциплины	2003/04 гг.
	Национальные оценки	Министерство образования	4 класс	Язык, английский, математика, научные и социальные дисциплины	2008/09 гг.
7 класс			Язык, английский, математика, научные дисциплины	2006/07 гг.	
10 класс				2007/08 гг.	
Палестина	Национальные нормативные тесты	Министерство образования	Классы 4, 10	Язык, математика, научные дисциплины	2009 г., 2011 г., 2013 г.
Катар	Комплексная оценка образования	Высший совет по образованию	Классы 4-11	Язык, английский, математика, научные и социальные дисциплины, образование в области ислама	Ежегодно, 2004–2013 гг.
Судан	Оценка результатов обучения	Суданская организация по развитию образования, Всемирный банк	Классы 4, 5	Язык, английский, математика	2009 г.
Тунис	Мониторинг результатов обучения	Министерство образования, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ	4 класс	Грамотность, счет, практические навыки	1999 г.
	Тест оценки знаний учащихся при поступлении в 7-й класс	Национальный центр педагогических инноваций и исследований в области образования, департамент оценки, министерство образования	7 класс	Язык, французский, математика	2012 г.
Объединенные Арабские Эмираты	Национальная программа оценки	Министерство образования, Австралийский совет по исследованиям в области образования (ACER)	Классы 3, 5, 7, 9	Язык, английский, математика, научные дисциплины	2010 г.
Йемен	Мониторинг результатов обучения	Центр исследований и разработки программ в области образования	Классы 4, 7	Язык, математика, научные дисциплины, практические навыки	2002 г., 2005 г.

Таблица 4
Азия и Тихий океан

Страна	Название или описание исследования по оценке	Организация/учреждение, ответственная(ое) за исследование	Целевая группа	Предметы исследования	Год(ы)	
Афганистан	Национальная оценка обучения	Министерство образования, Австралийский совет по исследованиям в области образования (ACER)	6 класс	Грамотность, счет	2013 г.	
Австралия	Национальная программа оценки грамотности и счета	Австралийское управление по учебным программам, оценке и отчетности	Классы 3, 5, 7, 9	Грамотность, счет	Ежегодно, 2008–2014 гг.	
	Грамотность в области информационных и коммуникационных технологий		Классы 6, 10	ИКТ	2005 г., 2008 г., 2011 г., 2014 г.	
	Естественно-научная грамотность		Классы 6, 10	Научные дисциплины	2003 г., 2006 г., 2009 г., 2012 г.	
	Гражданское воспитание и гражданственность		Классы 6, 10	Гражданская подготовка	2004 г., 2007 г., 2010 г., 2013 г.	
Бангладеш	Национальная оценка учащихся	Дирекция начального образования, министерство образования	Классы 3, 5	Язык, математика	2006 г., 2008 г., 2011 г.	
	Интенсивный подход на уровне районов к вопросам образования для всех (ИДЕАЛ)	Министерство образования, ЮНИСЕФ	Классы 1, 5	Язык, английский, математика, научные и социальные дисциплины	2004 г.	
Бутан	Проект в области качества и доступности среднего образования (SEQAEP)	Дирекция среднего и высшего образования, министерство образования	8 класс	Язык, английский, математика	2008 г., 2012 г.	
	Обзор качества обучения	Министерство образования, Всемирный банк	Классы 2, 4	Язык, английский, математика	2007 г.	
	Ежегодный обзор успеваемости учащихся	Королевский совет по образованию, Образовательные инициативы	Классы 4, 6, 8	Английский, математика, научные дисциплины	2008 г.	
Камбоджа	Национальная система оценки	Министерство образования, Всемирный банк	6 класс	Язык, математика	2003 г., 2011 г.	
			10 класс		2005/06 гг., 2009/10 гг.	
			9 класс		2006/07 гг., 2008/09 гг., 2009/10 гг.	
Китай	Национальная оценка базового образования	Центр мониторинга базового образования	Классы 4, 8	Китайский, английский, математика, научные дисциплины, психологическое здоровье, физическое воспитание и здоровье	Ежегодно, 2007 - 2013 гг.	
Острова Кука	Национальные диагностические тесты	Министерство образования	Классы 4, 6	Язык, английский, математика	Ежегодно, 1999–2006 гг.	
	Стандартизованные тесты успеваемости (STACI)	Министерство образования	5 класс	Английский	Ежегодно, 1994–1999 гг.	
	Успеваемость в области счета	Министерство образования	6 класс	Язык		
	Успеваемость в области грамотности	Министерство образования	7 класс	Математика		
Фиджи	Оценка грамотности и счета	Отдел экзаменов и оценки, министерство образования	3 класс	Грамотность, счет	Ежегодно, 2007–2014 гг.	
			4 класс			
Индия	Национальный обзор успеваемости	Национальный совет педагогических исследований и подготовки	Классы 4, 6, 8	Язык, математика, экологические науки	2002 г., 2006 г., 2011 г.	
			5 класс		Язык, математика, научные и социальные дисциплины	2003 г., 2008 г., 2012 г.
			8 класс			
Исламская Республика Иран	Оценка базовых знаний	ЮНИСЕФ	5 класс	Грамотность, счет, практические навыки	1999 г.	
	Национальная оценка успеваемости в области грамотности	Исследовательский институт по вопросам образования	10-15 лет	Язык	2000 г.	
Япония	Национальная оценка академических знаний	Национальный институт исследований и политики в области образования, министерство образования	Классы 6, 9	Японский, математика	2007 г., 2008 г., 2009 г., 2010 г., 2012 г., 2013 г.	
Кирибати	Стандартизованные тесты успеваемости (STAKI)	Министерство образования	Классы 4, 6	Язык, английский, счет	2004 г., 2007 г., 2009 г., 2011 г.	
Лаосская Народно-Демократическая Республика	Оценка результатов обучения (ASLO)	Исследовательский институт педагогических наук, министерство образования	Классы 1, 2	Язык, математика, научные дисциплины	1996 г.	
			5 класс		1998 г., 2006 г., 2009 г.	
Мальдивская Республика	Национальная оценка результатов обучения	Министерство образования, Всемирный банк	Классы 4, 7	Язык, английский, математика	2008 г.	
			Классы 4, 7	Английский, математика, экологические и социальные дисциплины	2013 г.	
Мьянма	Программа качества базового образования	Министерство образования, ЮНИСЕФ, мультидонорский фонд образования	9 класс	Физика, химия, биология, история, география	2013 г.	
			Классы 3, 5	Язык, математика	2007 г., 2009 г., 2011 г.	
Непал	Национальная оценка успеваемости учащихся (NASA)	Министерство образования	5 класс	Непальский, математика, социальные дисциплины	1999 г., 2001 г., 2013 г.	
		Министерство образования	6 класс	Непальский, английский, математика, научные дисциплины	1999 г.	
		Министерство образования	3 класс	Непальский, математика, социальные дисциплины	2003 г., 2013 г.	
		Министерство образования	8 класс	Непальский, английский, математика, научные и социальные дисциплины, вопросы здоровья и народонаселения	1999 г., 2008 г., 2012 г.	
		Министерство образования	10 класс	Непальский, английский, математика, научные и социальные дисциплины	2011 г.	

Таблица 4

Таблица 4 (продолжение)

Страна	Название или описание исследования по оценке	Организация/учреждение, ответственная(ое) за исследование	Целевая группа	Предметы исследования	Год(ы)
Новая Зеландия	Национальный проект мониторинга образования	Министерство образования, исследовательский отдел по оценке образования университета Отаго	Классы 4, 8	Научные дисциплины, изобразительное искусство, навыки в области компьютерных технологий	1995 г., 1999 г., 2003 г., 2007 г.
				Язык, технология, музыка	1996 г., 2000 г., 2004 г., 2008 г.
				Математика, социальные дисциплины, навыки в области компьютерных технологий	1997 г., 2001 г., 2005 г., 2009 г.
	Язык, физическое воспитание и здоровье	1998 г., 2002 г., 2006 г., 2010 г.			
Национальное исследование по мониторингу успеваемости учащихся	Министерство образования, исследовательский отдел по оценке образования университета Отаго, новозеландский совет по исследованиям в области образования	Классы 4, 8	Язык, научные дисциплины	2012 г.	
			Математика, физическое воспитание и здоровье	2013 г.	
Пакистан	Национальная система оценки образования	Министерство образования, Всемирный банк, ЮНИСЕФ	Классы 4, 8	Язык, математика, научные и социальные дисциплины	Ежегодно, 2003–2013 гг.
	Крупномасштабная оценка на районном уровне	Правительство Пенджаба	4 класс	Язык, математика, социальные дисциплины	2011 г.
	Обзор результатов образования и обучения в школах Пенджаба (LEAPS)	Министерство образования провинции Пенджаб, Всемирный банк, колледж Помона, Гарвардский университет	3 класс	Язык, английский, математика	2003 г., 2005 г., 2007 г.
	Ежегодный доклад о состоянии образования (ASER)	Центр ASER/Pratham	5-16 лет	Грамотность, счет	Ежегодно, 2008–2014 гг.
Филиппины	Национальные тесты успеваемости	Национальный центр тестирования и исследований в области образования, министерство образования	3 класс	Английский, филиппинский, математика, научные дисциплины	Ежегодно, 2005–2014 гг.
			6 класс	Английский, филиппинский, математика, научные и социальные дисциплины	Ежегодно, 2005–2014 гг.
			12 класс	Английский, филиппинский, математика, научные дисциплины, критическое мышление	Ежегодно, 2004–2014 гг.
	Неофициальный опрос по навыкам чтения	Министерство образования	Классы 1-6	Английский, филиппинский	Ежегодно, 2005–2010 гг.
Республика Корея	Национальная оценка успеваемости учащихся (NAEA)	Институт разработки учебных программ и оценки	6 класс	Корейский, английский, математика, научные и социальные дисциплины	Ежегодно, 2000–2012 гг.
			9 класс	Корейский, английский, математика, научные и социальные дисциплины	Ежегодно, 2000–2014 гг.
			11 класс	Корейский, английский, математика	Ежегодно, 2000–2015 гг.
Самоа	Оценка грамотности на этапе начального образования в Самоа (SPELL)	Министерство образования, Секретариат Тихоокеанского совета по оценкам образования	Классы 4, 6	Язык самоа, английский, счет	Ежегодно, 1996–2014 гг.
Сингапур	Экзамен после окончания начальной школы	Совет по вопросам экзаменов и оценки, министерство образования	6 класс	Язык, математика, научные дисциплины	Ежегодно, 1960–2014 гг.
	Общее свидетельство о сдаче экзамена стандартного (технического, академического, обычного, повышенного) уровня образования	Министерство образования, отдел международных экзаменов Кембриджского университета	Классы 10, 12	Язык, математика, научные и социальные дисциплины, прикладные дисциплины	Ежегодно, 1960–2014 гг.
Соломоновы Острова	Стандартизованные тесты успеваемости (SISTA)	Министерство образования, Секретариат Тихоокеанского совета по оценкам образования	Классы 4, 6	Грамотность, счет	2005/2006 гг., 2010 г.
Шри-Ланка	Национальная оценка успеваемости	Национальный центр тестирования и исследований в области образования, министерство образования университета Коломбо	4 класс	Сингальский и тамульский, английский, математика	2003 г., 2008 г., 2013 г.
			8 класс	Сингальский и тамульский, математика, научные дисциплины и технология	2005 г., 2008 г.
			10 класс	Сингальский и тамульский, английский, математика, научные дисциплины и технология	2007 г., 2012 г.
Таиланд	Стандартный национальный тест в области образования	Служба тестирования Национального института по вопросам образования	Классы 6, 9, 12	Тайский, иностранный язык, математика, научные и социальные дисциплины, религия и культура, физическое воспитание и здоровье, искусство, вопросы карьеры и технологий	Ежегодно, 2006–2014 гг.
	Исследование эффективности	Институт содействия педагогическим наукам и технологиям	Классы 3, 6, 9	Математика, научные дисциплины	2003/2004 гг., 2006 г.
	Национальная оценка	Институт содействия педагогическим наукам и технологиям	Классы 3, 6, 10	Математика, научные дисциплины	2005 г.
	Оценочное исследование на местном уровне	Служба образования, министерство образования	Классы 2, 5, 8, 11	Тайский, английский, математика, научные и социальные дисциплины, физическое воспитание и здоровье, искусство, вопросы карьеры и технологий, профессиональное образование	2010 г.
Тонга	Национальный тест	Отдел комиссии по базовому образованию	3 класс	Грамотность, счет, логическое мышление	2012 г.
	Стандартизованные тесты успеваемости в Тонга (STAT)	Министерство образования, Секретариат Тихоокеанского совета по оценкам образования	Классы 4, 6	Язык тонга, английский, счет	2011 г.
Тувалу	Стандартизованные тесты успеваемости (TUSTA)	Министерство образования, Секретариат Тихоокеанского совета по оценкам образования	Классы 4, 6	Грамотность, счет	Период после Дакарской конференции
Вануату	Стандартизованные тесты успеваемости (VANSTA)	Министерство образования, Секретариат Тихоокеанского совета по оценкам образования	Классы 4, 6	Грамотность, счет	2007 г., 2009 г.
Вьетнам	Национальная оценка успеваемости учащихся	Министерство образования, Всемирный банк, Азиатский банк развития	5 класс	Вьетнамский, математика	2001 г., 2007 г., 2011 г.
			6 класс	Вьетнамский, математика	2009 г.
			9 класс	Вьетнамский, английский, математика, физика, биология	2009 г., 2013 г.
			11 класс	Вьетнамский, английский, математика	2012 г.

Примечание: 1) в Сингапуре и Таиланде оценки имеют важный перспективный характер. Тем не менее, региональные представительства ЮНЕСКО подтверждают, что они также используются для мониторинга национального уровня успеваемости. 2) Проводимые ЮНИСЕФ в следующих странах обзоры успеваемости были исключены из картографии, поскольку они не имеют национального охвата и в основном носят пилотный характер: Китай, Корейская Народно-Демократическая Республика, Индонезия, Мьянма, Филиппины, Тимор-Лешти, Вануату, Вьетнам.

Таблица 5
Центральная Азия/Центральная и Восточная Европа

Страна	Название или описание исследования по оценке	Организация/учреждение, ответственная(ое) за исследование	Целевая группа	Предметы исследования	Год(ы)
Албания	Первая национальная оценка успеваемости учащихся	Национальный центр оценки и экзаменов	4 класс	Язык, математика	2002 г.
Армения	Национальная широкомасштабная оценка	Центр оценки и тестирования	8 класс	Язык и литература, история	2010 г.
Азербайджан	Национальное исследование по оценке	Министерство образования, Всемирный банк	Классы 4, 9	Язык и литература, математика	2006 г., 2011 г.
Босния и Герцеговина	Внешняя оценка успеваемости учащихся	Управление по нормам и оценке	4 класс	Язык, математика	2003 г.
Болгария	Национальная внешняя оценка	Центр контроля и оценки качества образования	Классы 4, 7, 8 Классы 5, 6	Язык, математика, научные и социальные дисциплины	Ежегодно, 2007–2014 гг.
Хорватия	Национальные оценки	Национальный центр внешней оценки образования	4 класс 8 класс	Язык, математика Язык, математика, география, история	2007 г., 2008 г.
Эстония	Национальные оценочные тесты	Министерство образования	3 класс 6 класс	Язык, математика	Ежегодно, 1997–2014 гг.
Грузия	Национальная оценка	Национальный центр оценки и учебных программ, Центральный институт разработки тестов (СИТО), Глобальный институт ETS	4 класс 9 класс	Язык, математика Язык и литература Математика	2004 г., 2011 г. 2009 г. 2010 г.
Венгрия	Исследование по мониторингу успеваемости	Ответственный за образование орган	Классы 4, 6, 8, 10, 12 (варируется) Классы 5, 9	Чтение, математика, научные дисциплины, ИКТ, когнитивные навыки	1986 г., Раз в два года 1991–2005 гг.
	Национальная оценка базовых знаний (NABC)	Национальный государственный образовательный центр оценки и экзаменации (OKEV), ответственный за образование орган	Классы 4, 6, 8, 10 (варируется)	Чтение, математика	Ежегодно, 2004–2013 гг.
	Система диагностической оценки развития (DIFER)	Ответственный за образование орган	1 класс	Чтение, письмо	Ежегодно, 2002–2014 гг.
	Национальная оценка знания иностранных языков	Ответственный за образование орган	Классы 6, 10	Английский, немецкий	2002/03 гг.
Казахстан	Мониторинг успеваемости	Министерство образования, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ	4 класс	Грамотность, счет, практические навыки	1999 г.
	Контроль на промежуточном этапе (ISC)	Министерство образования	Классы 4, 9	Язык, иностранный язык, математика, география, история, физика, химия, биология (варируется)	Ежегодно, 2005–2011 гг.
	Внешняя оценка успеваемости	Министерство образования, национальный центр тестирования	9 класс	Язык, алгебра, история, химия	2011 г., 2012 г.
Кыргызстан	Мониторинг успеваемости	Министерство образования, ЮНИСЕФ	4 класс	Грамотность, счет, практические навыки	2001 г., 2005 г.
	Национальная оценка успеваемости	Министерство образования, Всемирный банк	Классы 4, 8	Язык, математика, научные дисциплины	2007 г., 2009 г.
Латвия	Государственный экзамен	Национальный центр образования	Классы 3, 6, 9	Язык, иностранный язык, математика	Ежегодно, 2008–2014 гг.
Литва	Стандартизованные тесты	Национальный экзаменационный центр	4 класс	Язык, математика	Ежегодно, 2009–2014 гг.
			8 класс	Язык, математика, научные и социальные дисциплины	
Монголия	Мониторинг успеваемости	Министерство образования, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ	Классы 4, 8	Грамотность, счет, практические навыки	2000 г.
	Национальная оценка успеваемости	Министерство образования, центр оценки образования	8 класс	Математика, гражданское воспитание	2004 г.
	Национальная оценка прогресса учащихся	Министерство образования, центр оценки образования, Всемирный банк	5 класс	Язык, математика	2008 г.
	Национальная оценка применения стандартов начального образования	Министерство образования, центр оценки образования	Классы 7, 10	Математика	2013 г.
Черногория	Внешняя оценка	Экзаменационный центр	3 класс	Язык, математика	2005 г.
			6 класс	Язык, иностранный язык, математика	2013 г.
			9 класс		2013 г.
Польша	Внешний тест	Центральная экзаменационная комиссия, региональный экзаменационный совет	6 класс	Чтение, письмо, логическое мышление, использование информации и применение знаний	Ежегодно, 2002–2013 гг.
Румыния	Национальная оценка	Национальная служба по оценке и экзаменам	4 класс	Язык, математика, научные дисциплины	1995 г., 1996 г., 1998 г. 2000 г., 2005 г., 2007 г., 2009 г.
Российская Федерация	Диагностика готовности учеников к подготовке	Федеральный институт педагогических исследований, Российская академия образования	1 класс 5 класс	Язык, математика	2007 г., 2009 г.
Сербия	Национальная оценка	Министерство образования	3 класс	Язык, математика	2004 г.
			4 класс		2006 г.
			Классы 4, 7		Язык, математика, естественно-научные и общественные дисциплины	2009 г., 2012 г., 2014 г.

Таблица 5

Таблица 5 (продолжение)

Страна	Название или описание исследования по оценке	Организация/учреждение, ответственная(ое) за исследование	Целевая группа	Предметы исследования	Год(ы)
Словакия	Мониторинг	Министерство образования	9 класс	Математика	Ежегодно, 2000–2007 гг.
	Тестирование	Национальный институт сертифицированной оценки образования	5 класс 9 класс	Язык и литература, математика	Ежегодно, 2012–2014 гг. Ежегодно, 2008–2014 гг.
Словения	Национальная оценка знаний	Национальный экзаменационный центр, министерство образования	3 класс	Язык, математика	Ежегодно, 2000–2005 гг.
			6 класс	Язык, иностранный язык, математика	Ежегодно, 2000–2014 гг.
			9 класс	Язык, математика, третий предмет в области научных или социальных дисциплин	
Таджикистан	Мониторинг успеваемости	Министерство образования, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ	4 класс	Грамотность, счет, практические навыки	2002 г.
бывшая югославская Республика Македония	Национальная оценка	Национальный экзаменационный центр, министерство образования	4 класс	Язык, математика	2001 г.
			8 класс		2006 г.
	Внешняя оценка	Национальный экзаменационный центр, министерство образования	4 класс	Социальные дисциплины	2010 г.
			7 класс	Химия	2011 г.
			9 класс	Математика	
Турция	Тест по оценке учебных результатов (OBBS)	Министерство образования	10 класс	Язык	2002 г., 2004 г., 2005 г., 2008 г.
			11 класс	Дисциплины в области экономики	
			Классы 4-8	Язык, математика, научные и социальные дисциплины	2009 г.
Узбекистан	Национальная оценка	Министерство образования, Всемирный банк	Классы 9, 10	Язык, иностранный язык, математика, география, история, физика, химия, биология	2008 г. 2009 г.
			4 класс	Язык, математика	
8 класс					

Таблица 6
Северная Америка и Западная Европа

Страна	Название или описание исследования по оценке	Организация/учреждение, ответственная(ое) за исследование	Целевая группа	Предметы исследования	Год(ы)
Австрия	Оценка национальных стандартов	Федеральный институт педагогических исследований, инноваций и развития (BIFIE)	4 класс	Язык, математика	2013 г., 2014 г.
			8 класс	Язык, английский, математика	2012 г., 2013 г., 2014 г.
Бельгия	Внешние оценки без сертификации	Главное управление образования и научных исследований – Федерация Валлония-Брюссель	Классы 3, 5 10 класс	Чтение, иностранный язык, математика, научные дисциплины	Ежегодно, 1994–2014 гг.
	Программа периодической национальной оценки	Агентство обеспечения качества образования и подготовки – Фламандское сообщество	Классы 6, 8	Математика, экологические дисциплины (варьируется)	Ежегодно, 2002–2014 гг.
Канада	Программа показателей школьной успеваемости (SAIP)	Совет министров образования	8 класс	Чтение, математика, научные дисциплины (варьируется)	1993 г., 1996 г., 1997 г., 1998 г., 1999 г., 2001 г., 2002 г., 2004 г.
	Общеканадская программа оценки (PCAP)				2007 г., 2010 г., 2013 г.
Кипр	Стандартизованные тесты	Центр исследований и оценки	Классы 3, 6	Язык, математика	Ежегодно, 2007–2014 гг.
Дания	Национальный тест	Министерство образования	Классы 2, 4	Датский	Ежегодно, 2006–2014 гг.
			3 класс	Математика	
			6 класс	Датский, математика	
			7 класс	Английский	
			8 класс	Датский, география, физика, химия, биология	
Финляндия	Оценка качества образования с первого по шестой классы базового образования	Национальный совет по вопросам образования	Классы 1–6	Язык, математика	2001 г.
	Периодическая национальная оценка		6 класс 9 класс	Язык, математика, физическое воспитание (варьируется)	Раз в два года, 1998–2014 гг.
Франция	Национальная оценка знаний учащихся	Министерство образования	Классы 2, 5 8 класс	Язык, математика	Ежегодно, 1989–2014 гг. 2012 г., 2013 г., 2014 г.
Германия	Оценка успеваемости учащихся в области немецкого языка и английского языка как иностранного	Институт по вопросам прогресса в образовании	9 класс	Немецкий, английский	2003/04
	Тесты на сравнение результатов (VERA)		3 класс 8 класс	Немецкий, математика Немецкий, иностранный язык, математика	Ежегодно, 2007–2014 гг.
Исландия	Национальные тесты	Министерство образования	Классы 4, 7 10 класс	Исландский, математика Исландский, английский, датский, научные и социальные дисциплины	Ежегодно, 1996–2014 гг. Ежегодно, 2009–2014 гг.
Ирландия	Национальная оценка в области математики и чтения по-английски (NAMER)	Департамент образования и навыков, Исследовательский центр по образованию	1 класс 4 класс	Чтение Математика	2004 г. 1999 г., 2004 г.
	Национальная оценка в средних школах Ирландии (NAIMS)		5 класс	Чтение	1988 г., 1993 г., 1998 г., 2004 г.
	Стандартизованное тестирование		Классы 2, 6	Чтение, математика	2009 г., 2014 г.
			Классы 2, 6	Чтение, математика	2010 г.
Израиль	Meitzav	Национальный орган измерения и оценки в образовании v(RAMA)	Классы 5, 8	Язык (иврит/арабский), английский, математика, научные дисциплины и технология	Ежегодно, 2003–2014 гг.
	Израильская национальная оценка успеваемости	Министерство образования	2 класс	Язык (иврит/арабский)	1990 г. 1991 г. 1996 г., 1998 г. 1998 г. 1999 г.
			Классы 4, 5	Язык, математика	
			Классы 3, 4	Язык, математика	
			Классы 4, 8	Язык, математика, английский, научные дисциплины и технология	
Италия	Служба по обзору системы (SERIS)	Национальный институт сертификации системы образования (INVALSI)	Классы 4, 6, 8, 10, 12	Чтение, математика, научные дисциплины	Ежегодно, 1998–2001 гг.
	Национальная служба сертификации (SNV)		Классы 2, 5, 6, 8, 10	Язык, математика	Ежегодно, 2004–2014 гг.
Люксембург	Общие экзамены (EPCOM)	Министерство образования	11 класс	Язык, английский, научные дисциплины	Ежегодно, 2003–2014 гг.
	Стандартизованные экзамены (EPSTAN)	Министерство образования, университет Люксембурга, Люксембургский центр тестирования в области образования	1 класс 3 класс 9 класс	Понимание и ранняя грамотность, математика Немецкий, математика Немецкий, французский, математика	Ежегодно, 2000–2014 гг.
Мальта	Национальный обзор грамотности	Департамент планирования и развития, университет Мальты	2 класс 5 класс	Мальтийский, английский	1999 г. 2002 г.
	Национальный обзор в области математики	Министерство образования, Фонд научных исследований	1 класс	Математика	2004 г.
Нидерланды	Начальное образование и специальные групповые исследования образования (PRIMA)	Министерство образования, Фонд научных исследований	Классы 2, 4, 6, 8	Язык, математика	1988 г., Раз в два года 1995–2005 гг.
	Лонгитюдные групповые исследования в среднем образовании (VOCL)	Статистическое управление, Фонд научных исследований	8 класс		1989 г., 1993 г., 1999 г.
	Групповые исследования школьного обучения (COOL)	Министерство образования, Фонд научных исследований	Классы 2, 5, 8, 11		2008 г., 2011 г., 2014 г.
Норвегия	Периодический обзор образования (PPON)	Министерство образования, Центральный институт разработки тестов (Cito)	Классы 4, 8	Язык, английский, математика, социальные дисциплины, география, история, биология, изобразительное искусство, музыка, физическое воспитание (варьируется)	Ежегодно, 1987–2014 г.
	Национальные тесты	Министерство образования	Классы 5, 8	Язык, математика, английский	Ежегодно, 2007–2014 гг.
Тесты для целей картирования	2 класс		Чтение, математика	Ежегодно, 2006–2014 гг.	
Португалия	Контрольные тесты	Министерство образования	Классы 4, 6	Язык, математика	Ежегодно, 1999–2014 гг.

Таблица 6

Таблица 6 (продолжение)

Страна	Название или описание исследования по оценке	Организация/учреждение, ответственная(ое) за исследование	Целевая группа	Предметы исследования	Год(ы)
Испания	Оценка начального образования	Национальный институт оценки и качества системы образования	6 класс	Язык, математика Физическое воспитание Английский	1995 г., 1999 г., 2001 г., 2003 г., 2007 г. 1995 г. 1999 г.
	Оценка обязательного среднего образования		10 класс	Язык и литература, математика, научные и социальные дисциплины, география, история	1997 г., 2000 г.
	Оценка преподавания и изучения английского языка		Классы 8, 10	Английский	2001 г.
	Общий диагностический анализ		4 класс 8 класс	Язык, математика, научные и социальные дисциплины	2009 г. 2010 г.
Швеция	Национальные тесты	Национальное агентство по образованию	3 класс 6 класс (ранее 5 класс) 9 класс	Язык, математика Язык, математика, английский Язык, математика, английский, научные дисциплины	Ежегодно, 1995–2014 гг.
Соединенное Королевство (Англия)	Национальная оценка учебной программы (SAT)	Агентство по стандартам и тестированию	2 класс 6 класс 9 класс	Английский, математика, научные дисциплины	Ежегодно, 1991–2014 гг. Ежегодно, 1995–2014 гг. Ежегодно, 1998–2009 гг.
Соединенное Королевство (Уэльс)	Национальный тест чтения и счета	Национальный фонд исследований в области образования	Классы 2-9	Грамотность, счет	2013 г., 2014 г.
Соединенное Королевство (Шотландия)	Шотландский обзор грамотности и счета (SSLN)	Управление по образовательным квалификациям Шотландии	Классы 4, 7, 9	Грамотность	2012 г., 2014 г.
	Шотландский обзор успеваемости			Счет	2011 г., 2013 г., 2015 г.
			Классы 3, 5, 7, 9	Чтение, письмо, математика, научные и социальные дисциплины (варьируется)	Ежегодно, 2005–2009 гг.
Соединенное Королевство (Северная Ирландия)	Оценка грамотности (NILA) и счета (NINA)	Министерство образования	Классы 4-7	Грамотность, счет	Ежегодно, 2007–2014 гг.
Соединенные Штаты Америки	Национальная оценка прогресса в области образования (NAEP)	Национальный центр статистики образования, министерство образования	Классы 4, 8, 12 (варьируется)	Чтение, письмо, математика, научные и социальные дисциплины, география, история, гражданская подготовка, изобразительное искусство, технологическая и инженерная грамотность (варьируется)	Ежегодно, 1969–2014 гг.



Статистические таблицы¹

Введение

Самые последние данные в отношении учащихся, студентов, преподавателей и расходов на образование, представленные в приводимых ниже статистических таблицах, относятся к учебному и финансовому году, закончившемуся в 2012 г.²

Они основаны на результатах обзора, итоги которого были представлены Статистическому институту ЮНЕСКО (СИЮ) и обработаны им к концу марта 2014 г. Данные, полученные и обработанные после этой даты, публикуются на вебсайте СИЮ и будут использованы во Всемирном докладе по мониторингу образования за 2016 г. Небольшое число стран³ представило данные по учебному году, закончившемуся в 2013 г. Эти данные выделены в статистических таблицах жирным шрифтом.

Указанные статистические данные, которые приводятся в разбивке по ступеням образования, относятся как к государственным, так и частным учебным заведениям, действующим в рамках системы формального образования. Они дополняются демографическими и экономическими статистическими данными, которые были собраны или обработаны другими международными организациями, включая Объединенную Программу Организации Объединенных Наций по ВИЧ/СПИДУ (ЮНЭЙДС), Организацию экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), Детский фонд Организации Объединенных Наций (ЮНИСЕФ), Отдел народонаселения Организации Объединенных Наций (ОНООН), Всемирный банк и Всемирную организацию здравоохранения.

В статистических таблицах приводятся данные, касающиеся 207 стран и территорий. Большинство из них представляют СИЮ свои данные с использованием стандартных вопросников, выпускаемых Институтом. Для некоторых стран данные по образованию собираются двумя другими способами: СИЮ посредством обзоров,

выполненных с помощью программы по всемирным показателям образования (ВПО) или совместно Статистическим институтом ЮНЕСКО, Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), а также Статистическим управлением Европейских сообществ (Евростат) с использованием вопросников СИЮ/ОЭСР/Евростат (вопросники СОЕ). В нижеследующем разделе по составу регионов и другим группам стран эти страны указаны с помощью символов.

Народонаселение

Фигурирующие в статистических таблицах показатели, касающиеся доступа к школьному образованию и охвата таким образованием, были рассчитаны на основе пересмотренных в 2012 г. оценок численности населения, составленных Отделом народонаселения Организации Объединенных Наций (ОНООН). Из-за возможных расхождений между национальными оценками численности населения и оценками, подготовленными Организацией Объединенных Наций, эти показатели могут отличаться от тех, которые публикуются отдельными странами или другими организациями⁴. ОНООН не представляет данных по отдельным годам в разбивке по возрастным группам в отношении стран, общая численность населения которых составляет менее 50 000 человек. При отсутствии таких оценок ОНООН для расчета коэффициентов охвата образованием использовались национальные данные по народонаселению, если таковые имелись, либо оценки СИЮ.

Классификация МСКО

Данные по образованию, которые получает СИЮ, с 1998 г. соответствуют требованиям Международной стандартной классификации образования (МСКО-97). Данные по учебному году, закончившемуся в 1991 г., представленные в статистических таблицах 12 и 13

1. Полный набор связанных с данным введением статистических данных и показателей приводится на веб-сайте *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ* по следующему адресу: www.efareport.unesco.org

2. Это означает 2011/2012 учебный год для стран, в которых он приходится на последнее и первое полугодия двух календарных лет, и 2012 г. – для стран, в которых учебный год совпадает с календарным. Для стран ВПО и СОЕ самым последним годом в отношении финансирования образования является 2011 г.

3. Бруней-Даруссалам, Джибути, Гана, Казахстан, Марокко, Непал, Палау, Руанда, Сан-Томе и Принсипи, Саудовская Аравия, Сингапур и Таиланд.

4. В тех случаях, когда существуют явные несоответствия между численностью учащихся, сообщаемой странами, и данными по народонаселению Организации Объединенных Наций, СИЮ может принимать решение не рассчитывать коэффициенты охвата образованием или не публиковать таких данных. Так, например, обстоит дело в случае Андорры, Бразилии, Эфиопии, Кувейта и Сингапура, где данные об охвате образованием на всех его уровнях не публикуются для одного или обоих базовых учебных годов, и для Албании, Армении, Бахрейна, Боснии и Герцеговины, Каймановых Островов, Ямайки, Макао (Китай), Малайзии, Мальдивских Островов, Катар и Объединенных Арабских Эмиратов, где публикация данных об охвате образованием на некоторых его уровнях приостановлена.

(веб-сайт), собирались в соответствии с предшествующей версией классификации МСКО-76. По мере возможности СИЮ адаптировал эти данные в целях соответствия МСКО-97 и повышения сопоставимости для периода после 1997 г. МСКО применяется для гармонизации данных и обеспечения большей международной сопоставимости различных национальных систем образования. Однако у стран могут быть свои собственные определения ступеней образования, которые не соответствуют классификации, используемой в МСКО. Таким образом, некоторые различия между статистическими данными по образованию, представленными на национальном и международном уровнях, могут объясняться двумя причинами: использованием определений ступеней образования, принятых в отдельных странах, а не стандартов МСКО, и указанной выше проблемой, связанной с численностью населения.

Участие взрослых в образовании

В соответствии с принятой в МСКО системой классификации программы образования не классифицируются в разбивке по возрасту учащихся. Например, любая учебная программа, имеющая содержание, эквивалентное начальному образованию или ступени 1 МСКО, может классифицироваться в качестве МСКО 1, даже если такая программа предназначена для взрослых. Вместе с тем в указаниях, которые направлялись СИЮ респондентам в рамках регулярных ежегодных обзоров положения в области образования, странам предлагалось исключать «данные по программам, предназначенным для лиц, возраст которых не соответствует обычной возрастной группе учащихся». В указаниях, которые направлялись в связи с вопросниками СОЕ и ВППО до 2005 г., указывалось, что «учебные мероприятия, квалифицируемые как «непрерывные», «для взрослых» или в качестве мероприятий, относящихся к «неформальному» образованию, должны включаться только в том случае, если они «связаны с обучением, содержание которого является аналогичным содержанию обычных программ образования», или если «основные программы ведут к получению аналогичной потенциальной квалификации», как и для участников обычных учебных программ. Однако после 2005 г. СИЮ предлагал странам, участвующим в обследованиях СОЕ/ВППО, представлять данные по таким программам отдельно, с тем чтобы можно было исключить их при подготовке международно

сопоставимых показателей. Несмотря на это, данные, получаемые от некоторых стран в рамках регулярных обзоров, могут в некоторых случаях охватывать учащихся, возраст которых существенным образом превышает официальный возраст учащихся, установленный для базового образования.

Данные в отношении грамотности

В течение длительного периода времени ЮНЕСКО определяла грамотность как умение прочитать и написать простой короткий текст на тему из повседневной жизни, понимая прочитанное и написанное. Вместе с тем появилось еще одно определение с введением в 1978 г. понятия функциональной грамотности, которое делает акцент на использование навыков грамотности. Согласно определению, утвержденному Генеральной конференцией в указанном году, лицо считается функционально грамотным, если может участвовать во всех видах деятельности, в которых грамотность требуется для эффективного функционирования его группы или сообщества и позволяет ему использовать свои навыки чтения, письма и счета для собственного развития или развития соответствующего сообщества.

Во многих случаях данные о грамотности в соответствующей таблице соответствуют первому определению. Они в значительной мере основаны на источниках данных, которые используют методы самозаявления или свидетельства третьих лиц, в которых респондентов просят указать, являются ли они или члены их семьи грамотными, но им не предлагается дать более обстоятельный ответ или продемонстрировать обладание соответствующими навыками грамотности⁵. Некоторые страны исходят из того, что лица, закончившие определенную ступень образования, являются грамотными⁶. Учитывая, что определения уровня грамотности

5. В новых подготовленных СИЮ данных некоторые уровни грамотности основываются на прямом тестировании, а не на заявлениях отдельных лиц. Это касается Бенина, Габона, Гаити, Гайаны, Демократической Республики Конго, Египта, Замбии, Зимбабве, Иордании, Кении, Конго, Кот-д'Ивуара, Лесото, Либерии, Мадагаскара, Малави, Мавритании, Намибии, Непала, Нигера, Нигерии, Объединенной Республики Танзании, Руанды, Сан-Томе и Принсипи, Центральноафриканской Республики и Эфиопии. Использование методов прямого тестирования в значительной мере объясняет наблюдаемое сокращение уровня грамотности в некоторые годы во многих этих странах. Поэтому при хронологическом анализе тенденций и интерпретации этих результатов следует проявлять осторожность.

6. В целях обеспечения надежности и последовательности СИЮ не публикует данных о грамотности, основанных на косвенных показателях достижения определенного уровня образования. В статистические таблицы включаются лишь представленные странами данные, полученные на основе методов личного заявления или заявления домохозяйства. Вместе с тем при отсутствии таких данных для расчета индекса развития ОДВ по некоторым странам, особенно развитым странам, и определения средневзвешенных индексов по регионам используются косвенные показатели достижения определенного уровня образования.

и методологии их подсчета отличаются в разных странах, к таким данным следует относиться с осторожностью.

Приводимые в настоящем докладе данные в отношении грамотности охватывают взрослых в возрасте 15 лет и старше, а также молодых людей в возрасте от 15 до 24 лет и относятся к трем периодам: 1985-1994 гг., 1995-2004 гг. и 2005-2012 гг. Они включают данные национальных обзоров и переписей населения, отмеченные звездочкой (*), и оценки СИЮ за 1994 г., 2004 г. и 2012 г., основанные на самых последних национальных данных и подготовленные с использованием Глобальной модели расчета повозрастной грамотности (GALP)⁷. Базовые годы и определения грамотности для каждой страны указаны в таблице метаданных по статистике грамотности, опубликованной на вебсайте Всемирного доклада по мониторингу ОДВ.

Во многих странах растет интерес к оценке навыков грамотности населения. В связи с этим СИЮ разработал методологию и механизм сбора данных – Программу оценки и мониторинга грамотности (ЛАМП). Следуя примеру Международного обзора грамотности взрослых (ИАЛС), ЛАМП основывается на оценке актуальных и функциональных навыков грамотности. Она нацелена на предоставление более качественных данных по грамотности и соответствует концепции континуума навыков грамотности, а не обычной дихотомии грамотный/неграмотный.

Оценки и недостающие данные

В статистических таблицах приводятся как фактические, так и оценочные данные. Когда СИЮ не получает данных, собранных на основе использования стандартных вопросников, часто возникает необходимость в оценочных данных. Во всех случаях, когда это возможно, СИЮ обращается к странам с просьбой подготавливать собственные оценочные данные, представляемые в качестве национальных оценок и отмечаемые одной звездочкой (*). Когда этого не происходит, СИЮ может делать свои собственные оценки на основе имеющейся дополнительной информации. Эти оценки отмечены двумя звездочками (**). Пробелы в статистических таблицах могут также возникать в тех случаях, когда представленные какой-либо страной данные оказываются непоследовательными. СИЮ прилагает

все возможные усилия для разрешения такого рода проблем вместе с соответствующими странами, однако сохраняет за собой право на окончательное решение не публиковать данные, которые он считает проблематичными. Для того чтобы заполнить пробелы в статистических таблицах, в них были включены данные по более ранним или более поздним учебным годам в тех случаях, когда информация в отношении учебного года, закончившегося в 1999 г. и 2012 г., отсутствовала. Все такие случаи указаны в соответствующих сносках.

Средние величины по регионам и другим группам стран

Региональные цифры, приводимые в отношении уровней грамотности, брутто-коэффициента и скорректированного коэффициента набора, брутто- и нетто- и скорректированного коэффициента охвата образованием, ожидаемой продолжительности обучения и соотношения числа учащихся и числа учителей, являются средневзвешенными показателями, которые учитывают относительный размер соответствующей группы населения каждой страны в каждом регионе. Цифры по странам с большей численностью населения оказывают пропорционально большее влияние на совокупные показатели по регионам. Эти средние показатели исчисляются на основе опубликованных данных и оценочных величин для стран, в отношении которых не имеется недавних или надежных опубликованных данных. Отмеченные в таблице двумя звездочками (**) средневзвешенные показатели представляют собой частичные оценки СИЮ в связи с неполным страновым охватом (от 33% до 60% населения региона или группы стран). В тех случаях, когда нет достаточного количества надежных данных для подготовки общего средневзвешенного показателя, расчет среднего медианного значения производится только в отношении тех стран, по которым имеются данные.

Цифры, ограниченные верхним пределом

Некоторые показатели теоретически не должны превышать 100% (например, нетто-коэффициент набора и нетто-коэффициент охвата образованием), однако из-за погрешности в данных такие случаи могут возникать. В этих случаях общие величины по мужчинам и женщинам для того или иного показателя пересчитываются и понижаются с

7. С описанием методологии GALP можно ознакомиться в UNESCO, 2006b и UIS (2006).

использованием понижающего коэффициента, с тем чтобы индекс гендерного паритета нового набора величин оставался тем же самым, что и для цифр, в отношении которых верхний предел не установлен. Теоретическая максимальная величина устанавливается на основе необработанных данных, используемых при расчете набора показателей, к которым данный показатель относится.

Например, нетто-коэффициенты охвата начальным образованием ограничиваются на основе использования коэффициента, учитывающего число детей начального школьного возраста, обучающихся в рамках доначального, начального и среднего образования, с разбивкой по признаку пола. Если общий охват детей начального школьного возраста, как мужского, так и женского пола, выше, чем соответствующее население, все нетто-показатели охвата, такие как нетто-коэффициент охвата и скорректированный нетто-коэффициент охвата и связанные с ними показатели, такие как коэффициент не охваченных образованием, ограничиваются с использованием того же понижающего коэффициента. В этом случае понижающий коэффициент рассчитывается путем деления максимального значения охвата мальчиков и девочек на число детей начального школьного возраста.

График обработки данных

Для сбора и публикации используемых в докладе данных применялся следующий график:

Июнь 2012 г. или декабрь 2012 г. для стран, в которых учебный год совпадает с календарным	Последний учебный год периода сбора данных закончился.
Январь 2013 г. и июнь 2013 г.	Вопросники направлены странам, сбор данных по которым осуществляется непосредственно СИЮ или на основе вопросников ВППО и СОЕ, с предложением представить данные до 30 апреля и 30 сентября соответственно.
Июнь и август 2013 г.	СИЮ направил странам напоминания электронной почтой, факсом, по телефону и/или обычной почте.
Январь-декабрь 2013 г.	После получения данных СИЮ начал их обработку, оценку недостающих данных и расчет показателей.
Октябрь – декабрь 2013 г.	Подготовлены предварительные статистические таблицы, проект показателей направлен государствам-членам для обзора.
Середина февраля 2014 г.	Подготовлены первые проекты статистических таблиц для Всемирного доклада по мониторингу ОДВ.
Апрель 2014 г.	Статистические таблицы в окончательной форме направлены Группе по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ 17 апреля.

Символы, используемые в статистических таблицах (в вариантах для печатных изданий и веб-сайта)

- * Национальная оценка
- ** Частичная оценка СИЮ
- ... Данные отсутствуют
- Нулевое значение или значение, которым можно пренебречь
- . Неприменимая или несуществующая категория

Сноски к статистическим таблицам и словарь в конце приложения предназначены для содействия в интерпретации данных.

Состав регионов и других группировок по странам

Всемирная классификация⁸

- *Страны с переходной экономикой (18)*: 12 стран – членов Содружества Независимых Государств, включая четыре страны в Центральной и Восточной Европе (Беларусь, Республика Молдова, Российская Федерация^o и Украина) и страны Центральной Азии, за исключением Монголии, и 6 стран в Центральной и Восточной Европе, ранее входивших в группу развитых стран: Албания, Босния и Герцеговина, бывшая югославская Республика Македония, Сербия, Хорватия и Черногория.
- *Развитые страны (38)*: Центральная и Восточная Европа (за исключением Албании, Беларуси, Боснии и Герцеговины, бывшей югославской Республики Македонии, Республики Молдова, Российской Федерации^o, Сербии, Турции, Украины, Хорватии и Черногории); Северная Америка и Западная Европа (за исключением Кипра^o и Израиля^o); Австралия^o, Бермудские Острова, Япония^o и Новая Зеландия^o.
- *Развивающиеся страны (151)*: Арабские государства; Восточная Азия и Тихий океан (за исключением Австралии^o, Японии^o и Новой Зеландии^o); Латинская Америка и Карибский

8. Классификация стран Статистического отдела Организации Объединенных Наций по трем основным группам стран, пересмотренная в сентябре 2013 г.

бассейн (за исключением Бермудских Островов); Южная и Западная Азия; Африка к югу от Сахары; Кипр°, Израиль°, Монголия и Турция°.

Регионы ОДВ⁹

■ *Арабские государства (20 стран/территорий):*

Алжир, Бахрейн, Джибути, Египет°, Ирак, Иордания°, Кувейт, Ливан, Ливия, Мавритания, Марокко, Оман, Палестина, Катар, Саудовская Аравия, Судан¹⁰, Сирийская Республика, Тунис, Объединенные Арабские Эмираты и Йемен.

■ *Центральная и Восточная Европа (21 страна):*

Албания, Беларусь, Босния и Герцеговина, Болгария°, Хорватия°, Чешская Республика°, Эстония°, Венгрия°, Латвия°, Литва°, Черногория, Польша°, Республика Молдова, Румыния°, Российская Федерация°, Сербия, Словакия°, Словения°, бывшая югославская Республика Македония°, Турция° и Украина.

■ *Центральная Азия (9 стран):*

Армения, Азербайджан, Грузия, Казахстан, Кыргызстан, Монголия, Таджикистан, Туркменистан и Узбекистан.

■ *Восточная Азия и Тихий океан (33 страны/территории):*

Австралия°, Бруней-Даруссалам, Камбоджа, Китай°, Острова Кука, Корейская Народно-Демократическая Республика, Фиджи, Индонезия°, Япония°, Кирибати, Лаосская Народно-Демократическая Республика, Макао (Китай), Малайзия°, Маршалловы Острова, Микронезия (Федеративные Штаты), Мьянма, Науру, Новая Зеландия, Ниуэ, Палау, Папуа-Новая Гвинея, Филиппины°, Республика Корея°, Самоа, Сингапур, Соломоновы Острова, Таиланд°, Тимор-Лешти, Токелау, Тонга, Тувалу, Вануату и Вьетнам.

● *Восточная Азия (16 стран/территорий):*

Бруней-Даруссалам, Камбоджа, Китай°, Корейская Народно-Демократическая Республика, Индонезия°, Япония°, Лаосская Народно-Демократическая Республика, Макао (Китай), Малайзия°, Мьянма, Филиппины°, Республика Корея°, Сингапур, Таиланд°, Тимор-Лешти и Вьетнам.

● *Тихий океан (17 стран/территорий):*

Австралия°, Острова Кука, Фиджи, Кирибати, Маршалловы Острова, Микронезия (Федеративные Штаты), Науру, Новая Зеландия°, Ниуэ, Палау, Папуа-Новая Гвинея, Самоа, Соломоновы Острова, Токелау, Тонга, Тувалу и Вануату.

■ *Латинская Америка и Карибский бассейн*

(43 страны/территории): Ангилья, Антигуа и Барбуда, Аргентина°, Аруба, Багамские Острова, Барбадос, Белиз, Бермудские Острова, Боливия (Многонациональное Государство), Бразилия°, Британские Виргинские острова, Каймановы Острова, Чили°, Колумбия, Коста-Рика, Куба, Кюрасао¹¹, Доминика, Доминиканская Республика, Эквадор, Сальвадор, Гренада, Гватемала, Гайана, Гаити, Гондурас, Ямайка°, Мексика°, Монтсеррат, Никарагуа, Панама, Парагвай°, Перу°, Сент-Китс и Невис, Сент-Люсия, Сент-Мартин¹¹, Сент-Винсент и Гренадины, Синт-Маартен¹¹, Суринам, Тринидад и Тобаго, Острова Теркс и Кайкос, Уругвай° и Венесуэла (Боливарианская Республика).

● *Карибский бассейн (24 страны/территории):*

Ангилья, Антигуа и Барбуда, Аруба, Багамские Острова, Барбадос, Белиз, Бермудские Острова, Британские Виргинские острова, Каймановы Острова, Кюрасао¹¹, Доминика, Гренада, Гайана, Гаити, Ямайка°, Монтсеррат, Сент-Китс и Невис, Сент-Люсия, Сент-Мартин¹¹, Сент-Винсент и Гренадины, Синт-Маартен¹¹, Суринам, Тринидад и Тобаго, Острова Теркс и Кайкос.

● *Латинская Америка (19 стран):*

Аргентина, Боливия (Многонациональное Государство), Бразилия°, Чили°, Колумбия, Коста-Рика, Куба, Доминиканская Республика, Эквадор, Сальвадор, Гватемала, Гондурас, Мексика°, Панама, Парагвай°, Перу°, Уругвай° и Венесуэла (Боливарианская Республика).

■ *Северная Америка и Западная Европа (26 стран/территорий):*

Андорра, Австрия°, Бельгия°, Канада°, Кипр°, Дания°, Финляндия°, Франция°, Германия°, Греция°, Исландия°, Ирландия°, Израиль°, Италия°, Люксембург°, Мальта°, Монако, Нидерланды°, Норвегия°, Португалия°, Сан-Марино, Испания°, Швеция°, Швейцария°, Соединенное Королевство° и Соединенные Штаты°.

9. Классификация стран Статистического отдела Организации Объединенных Наций по трем основным группам стран, пересмотренная в сентябре 2013 г.

10. Статистические таблицы по-прежнему включают данные по Судану для справочных целей, поскольку данные по Судану и Южному Судану только начинают предоставляться.

11. Статистические таблицы по-прежнему включают данные по Нидерландским Антильским островам для справочных целей, поскольку данные по Кюрасао, Сент-Мартину и Синт-Маартену только начинают предоставляться.

■ *Южная и Западная Азия (9 стран)*: Афганистан, Бангладеш, Бутан, Индия^w, Исламская Республика Иран, Мальдивская Республика, Непал, Пакистан и Шри-Ланка^w.

■ *Страны Африки к югу от Сахары (46 стран)*: Ангола, Бенин, Ботсвана, Буркина-Фасо, Бурунди, Кабо-Верде, Камерун, Центральноафриканская Республика, Чад, Коморские Острова, Конго, Кот-д'Ивуар, Демократическая Республика Конго, Экваториальная Гвинея, Эритрея, Эфиопия, Габон, Гамбия, Гана, Гвинея, Гвинея-Бисау, Кения, Лесото, Либерия, Мадагаскар, Малави, Мали, Маврикий, Мозамбик, Намибия, Нигер, Нигерия, Руанда, Сан-Томе и Принсипи, Сенегал, Сейшельские Острова, Сьерра-Леоне, Сомали, Южная Африка, Южный Судан¹⁰, Свазиленд, Того, Уганда, Объединенная Республика Танзания, Замбия и Зимбабве.

◦ Страны, в отношении которых данные об образовании собираются с помощью вопросников СОЕ

^w Страны, охваченные программой ВПО

Группы в разбивке по доходам¹²

■ *Низкий уровень доходов (37 стран)*
Афганистан, Бангладеш, Бенин, Буркина-Фасо, Бурунди, Камбоджа, Центральноафриканская Республика, Чад, Коморские Острова, Корейская Народно-Демократическая Республика, Демократическая Республика Конго, Эритрея, Эфиопия, Гамбия, Гвинея, Гвинея-Бисау, Гаити, Кения, Кыргызстан, Либерия, Мадагаскар, Малави, Мали, Мозамбик, Мьянма, Непал, Нигер, Руанда, Сьерра-Леоне, Сомали, Южный Судан, Таджикистан, Того, Токелау, Уганда, Объединенная Республика Танзания и Зимбабве.

■ *Уровень доходов ниже среднего (47 стран)*
Армения, Бутан, Боливия (Многонациональное Государство), Камерун, Кабо-Верде, Конго, Кот-д'Ивуар, Джибути, Египет, Сальвадор, Грузия, Гана, Гватемала, Гайана, Гондурас, Индия, Индонезия, Кирибати, Ласосская Народно-Демократическая Республика, Лесото, Мавритания, Микронезия (Федеративные Штаты), Монголия, Марокко, Никарагуа, Нигерия, Пакистан, Палестина, Папуа-Новая Гвинея, Парагвай, Филиппины, Республика

Молдова, Самоа, Сан-Томе и Принсипи, Сенегал, Соломоновы Острова, Шри-Ланка, Судан, Свазиленд, Сирийская Арабская Республика, Тимпор-Лешти, Украина, Узбекистан, Вануату, Вьетнам, Йемен и Замбия

■ *Уровень доходов ниже среднего (58 стран)*
Албания, Алжир, Ангола, Аргентина, Азербайджан, Беларусь, Белиз, Босния и Герцеговина, Ботсвана, Бразилия, Болгария, Китай, Колумбия, Острова Кука, Коста-Рика, Куба, Доминика, Доминиканская Республика, Эквадор, Фиджи, Габон, Гренада, Венгрия, Исламская Республика Иран, Ирак, Ямайка, Иордания, Казахстан, Ливан, Ливия, Малайзия, Мальдивская Республика, Маршалловы Острова, Маврикий, Мексика, Черногория, Монтсеррат, Намибия, Науру, Ниуэ, Палау, Панама, Перу, Румыния, Сент-Люсия, Сент-Винсент и Гренадины, Сербия, Сейшельские Острова, Южная Африка, Суринам, Таиланд, бывшая югославская Республика Македония, Тонга, Тунис, Турция, Туркменистан, Тувалу, Венесуэла (Боливарианская Республика).

■ *Высокий уровень доходов (65 стран)*
Андорра, Ангилья, Антигуа и Барбуда, Аруба, Австралия, Австрия, Багамские Острова, Бахрейн, Барбадос, Бельгия, Бермудские Острова, Британские Виргинские Острова, Бруней-Даруссалам, Канада, Каймановы Острова, Чили, Хорватия, Кюрасао, Кипр, Чешская Республика, Дания, Экваториальная Гвинея, Эстония, Финляндия, Франция, Германия, Греция, Исландия, Ирландия, Израиль, Италия, Япония, Кувейт, Латвия, Литва, Люксембург, Макао (Китай), Мальта, Монако, Нидерланды, Новая Зеландия, Норвегия, Оман, Польша, Португалия, Катар, Республика Корея, Российская Федерация, Сент-Китс и Невис, Сент-Мартин, Сан-Марино, Саудовская Аравия, Сингапур, Синт Маартен, Словакия, Словения, Испания, Швеция, Швейцария, Тринидад и Тобаго, Острова Теркс и Кайкос, Объединенные Арабские Эмираты, Соединенное Королевство, Соединенные Штаты Америки и Уругвай.

12. Разбивка стран по группам доходности представлена в статистических таблицах в соответствии с определением Всемирного банка, но включает только страны ОДВ. Она соответствует разбивке стран по уровню доходности в соответствии с пересмотренной в июле 2013 г. новой классификацией стран.



Crédit : Karel Prinsloo

Таблица 1
Исходные статистические данные

Страна или территория	ДЕМОГРАФИЯ ^а			ВВП, ПОМОЩЬ И НИЦЕТА						
	Общая численность населения (Тыс.)	Средние ежегодные темпы роста (%) общей численности населения	Средние ежегодные темпы роста (%) численности населения в возрасте 0-4 лет	ВВП на душу населения ^б				Чистая официальная помощь развитию (% от ВВП) ^в	Население, живущее за чертой бедности	
				В текущих долл. США		В постоянных долл. США			ППС 1,25 долл. США в день ^д (%)	национальная черта бедности ^е (%)
				2015 г.	2015 г.	2015 г.	2015 г.			
Арабские государства										
Алжир	40,633	1.7	3.1	1,510	5,020	4,600	8,360	0.1	...	...
Бахрейн	1,360	1.3	3.6	10,000	19,560	23,130	...	...	...	...
Джибути	900	1.5	1.3	720	...	1,570	...	...	18.8	...
Египет	84,706	1.5	0.8	1,240	2,980	3,400	6,450	0.7	1.7	22.0
Ирак	35,767	2.8	1.6	...	6,130	...	7,460	0.6	2.8	22.9
Иордания	7,690	2.1	2.2	1,590	4,670	2,930	5,980	5	0.1	13.3
Кувейт	3,583	2.8	3.5	20,920	...	44,220	...	...	...	...
Ливан	5,054	1.1	3.8	4,970	9,190	8,900	14,160	2	...	...
Ливия	6,317	1.1	-0.4	...	...	...	...	...	...	...
Мавритания	4,080	2.4	1.7	560	1,110	1,490	2,480	10	23.4	42.0
Марокко	33,955	1.3	4.3	1,290	2,960	2,460	5,060	2	2.5	9.0
Оман	4,158	4.7	4.8	6,730	...	15,440	...	...	...	...
Палестина	4,549	2.5	1.6	...	...	...	...	...	0.0	21.9
Катар	2,351	3.1	7.2	...	...	...	...	...	...	...
Саудовская Аравия	29,898	1.7	-1.0	8,290	24,310	17,520	...	...	...	...
Судан	39,613	2.2	0.9	330	1,500	1,020	2,070	2	...	...
Сирийская Араб. Республика	22,265	1.8	-0.6	920	...	3,230	...	2	1.7	...
Тунис	11,235	1.0	1.0	2,190	4,150	4,600	9,210	2	1.4	3.8
Объед. Арабские Эмираты	9,577	1.6	4.5	...	38,620	...	41,430	...	...	...
Йемен	25,535	2.2	1.2	370	1,270	1,670	2,310	2	17.5	34.8
Судан (до раздела)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Центральная и Восточная Европа										
Албания	3,197	0.3	0.3	820	4,030	3,290	9,280	3	0.6	12.4
Беларусь	9,260	-0.5	0.0	1,550	6,530	4,500	14,960	0.2	0.1	5.4
Босния и Герцеговина	3,820	-0.1	0.3	1,360	4,750	4,590	9,650	3	0.0	14.0
Болгария	7,113	-0.8	0.0	1,240	6,840	5,350	15,450	...	...	...
Хорватия	4,255	-0.4	-1.4	5,360	13,490	10,020	20,200	...	0.1	11.1
Чешская Республика	10,777	0.3	0.7	...	...	18,130	14,260	...	...	...
Эстония	1,280	-0.3	-1.1	...	16,270	8,360	23,280	...	0.5	...
Венгрия	9,911	-0.2	0.1	4,380	12,410	10,050	21,350	...	0.2	...
Латвия	2,031	-0.5	0.6	2,650	14,060	6,990	21,820	...	0.1	5.9
Литва	2,999	-0.3	1.1	2,860	13,820	7,830	23,540	...	...	...
Черногория	622	0.0	-2.3	...	7,220	...	14,590	2	0.1	6.6
Польша	38,222	0.0	0.7	4,310	12,660	9,310	21,760	...	...	...
Республика Молдова	3,437	-0.7	-1.2	460	2,070	1,470	3,630	6	0.4	21.9
Румыния	21,579	-0.3	0.0	1,520	8,560	5,280	17,650	...	...	...
Российская Федерация	142,098	-0.3	1.0	2,140	12,700	5,260	22,800	...	0.0	11.1
Сербия	9,424	-0.5	-2.0	...	5,280	5,930	11,430	3	0.3	9.2
Словакия	5,458	0.1	0.5	5,290	17,190	10,330	25,430	...	0.1	...
Словения	2,079	0.2	0.1	10,870	22,810	15,740	28,240	...	0.1	...
Республика Македония	2,109	0.0	-0.5	1,910	4,620	5,160	11,540	2	0.0	19.0
Турция	76,691	1.1	-0.2	3,410	10,830	8,640	18,390	0.4	0.0	18.1
Украина	44,646	-0.7	0.0	850	3,500	2,880	7,180	0.4	0.1	2.9
Центральная Азия										
Армения	2,989	0.1	-1.6	590	3,720	1,840	6,860	3	1.3	35.8
Азербайджан	9,613	1.0	2.6	510	6,220	1,820	9,310	0.6	0.4	15.8
Грузия	4,305	-0.4	-0.9	820	3,290	2,130	5,790	4	15.3	24.7
Казахстан	16,770	1.0	0.7	1,390	9,780	4,010	11,790	0.1	0.1	8.2
Кыргызстан	5,708	1.5	3.6	360	990	1,160	2,220	8	6.2	33.7
Монголия	2,923	1.4	2.1	520	3,160	1,860	5,020	5	...	35.2
Таджикистан	8,610	2.3	4.2	180	880	750	2,180	6	6.6	46.7
Туркменистан	5,373	1.2	0.8	560	5,410	2,840	9,070	0.1	...	...
Узбекистан	29,710	1.3	0.5	620	1,720	1,320	3,670	0.5	...	...
Восточная Азия и Тихий океан										
Австралия	28,519	1.2	1.6	21,810	59,260	23,550	42,540	...	...	...
Бруней-Даруссалам	429	1.2	-1.3	14,510	...	40,470	...	...	...	...
Камбоджа	15,677	1.7	2.2	290	880	760	2,330	6	22.8	30.1
Китай	1,401,587	0.5	1.3	790	5,720	1,960	9,040	0.0	13.1	2.8
Острова Кука	21	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Корейская НДР	25,155	0.5	0.3	...	...	...	...	...	...	...
Фиджи	893	0.6	-0.3	2,300	4,110	3,060	4,690	3	...	...
Индонезия	255,709	1.1	-1.9	670	3,420	2,110	4,730	0.01	18.1	12.5
Япония	126,818	-0.2	-0.2	33,510	47,870	24,700	36,750	...	...	...
Кирибати	106	1.5	1.3	1,550	2,520	3,230	3,870	27	...	...
Лаосская НДР	7,020	1.8	0.5	300	1,270	1,020	2,690	5	33.9	27.6
Макао (Китай)	584	1.5	6.6	15,470	...	21,550	...	...	...	...
Малайзия	30,651	1.5	1.6	3,600	9,820	7,820	16,270	0.0	...	...
Маршалловы Острова	53	...	...	2,530	4,040	...	...	34	...	...
Микронезия (Федер. Штаты)	519	1.1	-0.6	2,010	3,230	2,500	3,920	33	...	...
Мьянма	54,164	0.8	-0.3	...	...	...	...	...	...	...
Науру	10	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Новая Зеландия	4,596	1.0	0.1	15,710	36,900	18,230	32,620	...	...	...
Ниуэ	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Палау	21	...	...	6,110	9,860	15,070	16,870	7	...	...

Таблица 1 (продолжение)

Таблица 1

Страна или территория	ДЕМОГРАФИЯ ¹			ВВП, ПОМОЩЬ И НИЩЕТА						
	Общая численность населения (Тыс.)	Средние ежегодные темпы роста (%) общей численности населения	Средние ежегодные темпы роста (%) численности населения в возрасте 0-4 лет	ВВП на душу населения ²				Чистая официальная помощь развитию (% от ВВП) ³	Население, живущее за чертой бедности	
				В текущих долл. США		В постоянных долл. США			ппс 1,25 долл. США в день ⁴ (%)	национальная черта бедности ⁵ (%)
				2015 г.	2015 г.	2015 г.	2015 г.			
Папуа-Новая Гвинея	7,632	2.0	0.7	780	1,790	1,650	2,740	4	...	...
Филиппины	101,803	1.7	0.9	1,140	2,500	2,430	4,380	0.0	18.4	26.5
Республика Корея	49,750	0.5	1.2	9,200	22,670	13,300	30,180	...	...	...
Самоа	193	0.7	-1.3	1,380	3,260	2,460	4,250	19	...	...
Сингапур	5,619	1.8	2.1	25,190	47,210	29,340	60,110	...	...	...
Соломоновы Острова	584	2.0	0.7	1,320	1,130	2,340	2,130	44	...	...
Таиланд	67,401	0.2	-2.2	2,070	5,210	4,320	9,280	0.0	0.4	8.1
Тимор-Лешти	1,173	1.8	1.0	...	3,620	...	6,230	6	37.4	49.9
Токелау	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тонга	106	0.6	-1.2	2,210	4,220	3,230	5,020	16	...	...
Тувалу	10	...	...	...	5,650	...	...	40	...	...
Вануату	264	2.1	-0.8	1,420	3,000	3,120	4,300	13	...	...
Вьетнам	93,387	0.9	-0.6	360	1,550	1,390	3,620	3	40.1	28.9
Латинская Америка и Карибский бассейн										
Ангилья	15	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Антигуа и Барбуда	92	1.0	-0.1	7,730	12,480	13,160	18,920	0.2	...	...
Аргентина	42,155	0.8	0.2	8,020	...	9,180	...	0.0	0.9	...
Аруба	104	0.4	-4.4	...	...	...	...	...	...	...
Багамские Острова	388	1.3	1.6	15,800	20,600	24,250	29,020	...	...	...
Барбадос	287	0.5	0.1	9,840	15,080	17,940	25,670	...	...	...
Белиз	348	2.3	1.0	2,860	...	4,160	7,630	...	...	33.5
Бермуды	66	...	...	...	104,590	...	...	...	...	...
Боливия, Многонац. Г-во	11,025	1.6	0.7	980	2,220	2,970	4,880	3	15.6	60.1
Бразилия	203,657	0.8	-0.6	4,870	11,630	6,540	11,530	0.1	6.1	21.4
Британские Виргинские о-ва	29	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Каймановы Острова	60	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Чили	17,924	0.8	-0.1	5,250	14,310	8,540	20,450	0.1	...	...
Колумбия	49,529	1.2	-0.3	2,550	7,020	5,750	9,990	0.2	8.2	37.2
Коста-Рика	5,002	1.3	0.2	3,500	8,820	6,400	12,500	0.1	...	...
Куба	11,249	-0.1	-1.6	2,230	...	...	...	...	...	...
Кюрасао	164	1.4	1.5	...	...	...	...	...	...	...
Доминика	73	...	...	3,370	6,440	7,080	11,980	6	...	...
Доминиканская Республика	10,652	1.1	-0.2	2,350	5,470	4,320	9,660	0.5	2.2	34.4
Эквадор	16,226	1.5	0.2	2,070	5,170	5,480	9,490	0.2	4.6	32.8
Сальвадор	6,426	0.6	0.1	1,900	3,590	4,170	6,720	1	...	...
Гренада	107	0.4	0.5	2,990	7,220	5,790	10,350	1	...	...
Гватемала	16,255	2.4	1.4	1,670	3,120	3,290	4,880	0.6	13.5	51.0
Гайана	808	0.5	-4.9	880	3,410	1,890	3,340	4	...	...
Гаити	10,604	1.3	0.2	...	760	...	1,220	16	...	...
Гондурас	8,424	1.9	0.9	750	2,120	2,380	3,880	3	17.9	60.0
Ямайка	2,813	0.5	-0.5	2,700	5,130	...	...	0.1	...	...
Мексика	125,236	1.1	-0.9	4,620	9,640	9,050	16,140	0.0	1.2	51.3
Монтсеррат	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Никарагуа	6,257	1.4	-0.1	880	1,650	2,110	3,890	5	11.9	46.2
Панама	3,988	1.6	0.1	3,440	8,510	6,270	15,150	0.1	...	...
Парагвай	7,033	1.6	1.0	1,700	3,400	3,890	5,720	0.5	7.2	34.7
Перу	31,161	1.3	-0.1	2,220	6,060	4,600	10,090	0.2	4.9	31.3
Сент-Китс и Невис	55	...	...	5,570	13,610	10,600	17,630	3	...	...
Сент-Люсия	185	0.7	-0.6	3,800	6,890	7,290	11,300	2	...	...
Сен-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	109	0.0	-1.7	2,790	6,400	5,700	10,870	1	...	...
Синт-Маартен	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Суринам	548	0.8	-0.3	2,000	8,680	4,380	8,380	0.9	...	...
Тринидад и Тобаго	1,347	0.2	-0.6	4,540	14,710	10,400	22,860	...	...	...
Острова Теркс и Кайкос	34	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Уругвай	3,430	0.3	-0.3	7,240	13,580	8,530	15,310	0.0	0.2	18.6
Венесуэла (Б. Р.)	31,293	1.4	0.2	3,350	12,460	8,470	12,920	0.0	...	...
Нидерландские Антильские о-ва	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Северная Америка и Западная Европа										
Андорра	81	...	...	19,440	...	...	...	...	...	...
Австрия	8,558	0.4	1.1	27,280	47,850	25,870	43,850	...	...	...
Бельгия	11,183	0.3	0.3	26,030	44,720	24,810	40,680	...	...	...
Канада	35,871	1.0	1.6	20,310	51,570	24,630	42,270	...	...	...
Кипр	1,165	1.0	0.7	14,770	26,110	18,230	29,840	...	...	...
Дания	5,662	0.4	-0.4	32,940	59,870	25,840	44,070	...	...	...
Финляндия	5,461	0.3	0.4	24,850	46,490	22,050	39,150	...	...	...
Франция	64,983	0.5	0.4	25,110	41,750	22,900	37,420	...	...	...
Германия	82,562	-0.1	0.4	27,060	45,070	23,910	43,720	...	...	...
Греция	11,126	0.0	-0.8	13,010	23,660	16,730	26,170	...	...	...
Исландия	337	1.1	0.6	28,400	38,270	27,200	34,770	...	...	...
Ирландия	4,727	1.0	0.4	20,830	39,020	21,300	35,790	...	...	...
Израиль	7,920	1.3	1.5	16,850	32,030	19,160	30,370	...	...	...
Италия	61,142	0.1	0.0	21,310	34,640	23,660	34,700	...	...	...
Люксембург	543	1.2	2.2	43,810	71,640	39,790	60,950	...	...	...
Мальта	431	0.2	-0.5	9,940	19,710	16,000	26,930	...	...	...
Монако	38	...	...	95,040	...	...	...	...	...	...

Таблица 1 (продолжение)

Страна или территория	ДЕМОГРАФИЯ ¹			ВВП, ПОМОЩЬ И НИЦЕТА						
	Общая численность населения (ТыС.)	Средние ежегодные темпы роста (%) общей численности населения	Средние ежегодные темпы роста (%) численности населения в возрасте 0-4 лет	ВВП на душу населения ²				Чистая официальная помощь развитию (% от ВВП) ³	Население, живущее за чертой бедности	
				В текущих долл. США		В постоянных долл. США			пмс 1,25 долл. США в день ⁴ (%)	национальная черта бедности ⁴ (%)
				2015 г.	2015 г.	2015 г.	2015 г.			
Нидерланды	16,844	0.2	-0.4	25,810	48,000	25,210	43,750	...	...	...
Норвегия	5,143	1.0	1.4	35,410	98,780	27,110	67,450	...	...	...
Португалия	10,610	0.0	-2.0	12,030	20,640	15,560	25,330	...	...	...
Сан-Марино	32	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Испания	47,199	0.3	-0.4	15,220	29,270	18,710	31,760	...	...	...
Швеция	9,694	0.7	1.0	29,520	56,120	24,060	43,960	...	...	...
Швейцария	8,239	1.0	1.7	42,630	80,970	31,870	55,000	...	...	...
Соединенное Королевство	63,844	0.6	-0.2	23,900	38,500	23,830	35,620	...	...	...
Соединенные Штаты	325,128	0.8	0.6	32,150	52,340	33,230	52,610	...	...	...
Южная и Восточная Азия										
Афганистан	32,007	2.3	-0.9	...	680	...	1,560	...	...	...
Бангладеш	160,411	1.2	-0.1	350	840	790	2,030	2	43.3	31.5
Бутан	776	1.4	0.4	580	2,420	1,860	6,200	10	10.2	23.2
Индия	1,282,390	1.2	0.2	420	1,550	1,360	3,820	0.1	32.7	29.8
Иран, Исламская Республика	79,476	1.3	1.7	1,680	...	6,170	...	...	...	...
Мальдивская Республика	358	1.8	2.5	...	5,750	...	7,560	3	...	...
Непал	28,441	1.1	-2.4	220	700	770	1,470	4	24.8	25.2
Пакистан	188,144	1.6	0.0	450	1,260	1,530	2,880	0.8	21.0	22.3
Шри-Ланка	21,612	0.8	0.3	810	2,920	2,330	6,030	0.8	7.0	8.9
Африка к югу от Сахары										
Ангола	22,820	3.0	1.8	460	4,580	1,680	5,400	0.2	...	...
Бенин	10,880	2.6	1.7	370	750	1,010	1,550	7	47.3	39.0
Ботсвана	2,056	0.9	0.1	2,990	7,650	8,160	16,060	0.5	...	...
Буркина-Фасо	17,915	2.8	1.9	250	670	750	1,480	11	44.6	0.0
Бурунди	10,813	3.1	3.5	140	240	430	550	21	81.3	66.9
Кабо-Верде	508	0.9	-0.8	1,510	3,830	1,660	4,930	2	...	...
Камерун	23,393	2.5	1.7	630	1,170	1,440	2,270	13	9.6	39.9
Центральноафриканская Респ	4,803	2.0	1.5	280	510	590	1,080	11	...	...
Чад	13,606	2.9	2.2	220	770	870	1,620	5	61.9	55.0
Коморские Острова	770	2.3	1.1	440	840	970	1,210	12	...	...
Конго	4,671	2.4	2.3	580	2,550	2,050	3,450	1	54.1	50.1
Кот-д'Ивуар	21,295	2.3	2.9	770	1,220	1,600	1,920	11	23.8	42.7
Д. Р. Конго	71,246	2.7	2.0	120	230	260	390	18	87.7	71.3
Экваториальная Гвинея	799	2.7	2.1	940	13,560	4,410	18,570	0.1	...	...
Эритрея	6,738	3.0	2.3	200	450	570	550	4	...	...
Эфиопия	98,942	2.5	1.0	130	380	420	1,110	8	39.0	38.9
Габон	1,751	2.3	2.1	3,960	10,040	11,930	14,090	0.4	...	...
Гамбия	1,970	3.1	3.1	710	510	1,300	1,830	16	33.6	48.4
Гана	26,984	2.0	1.1	400	1,550	880	1,910	5	28.6	28.5
Гвинея	12,348	2.5	1.7	440	440	700	970	5	43.3	53.0
Гвинея-Бисау	1,788	2.4	1.7	150	510	800	1,100	9	...	...
Кения	46,749	2.6	1.4	440	860	1,120	1,730	7	43.4	45.9
Лесото	2,120	1.1	0.9	610	1,380	1,280	2,170	10	43.4	56.6
Либерия	4,503	2.4	1.4	130	370	190	580	35	83.8	63.8
Мадагаскар	24,235	2.8	2.2	250	430	720	930	4	81.3	68.7
Малави	17,309	2.8	1.3	200	320	560	730	28	73.9	52.4
Мали	16,259	3.1	3.2	270	660	670	1,140	10	50.4	47.4
Маврикий	1,254	0.3	-1.2	3,780	8,570	7,140	15,060	2	...	...
Мозамбик	27,122	2.4	1.4	220	510	390	1,000	14	59.6	54.7
Намибия	2,392	1.8	0.6	2,020	5,610	3,870	7,240	2	31.9	38.0
Нигер	19,268	3.9	4.0	200	390	550	760	14	43.6	59.5
Нигерия	183,523	2.8	2.8	270	1,440	1,140	2,400	0.8	68.0	54.7
Руанда	12,428	2.7	1.6	260	600	540	1,320	...	63.2	44.9
Сан-Томе и Принсипи	203	2.4	1.0	...	1,310	...	1,810	18	...	66.2
Сенегал	14,967	2.8	2.6	530	1,030	1,200	1,880	8	33.5	50.8
Сейшельские Острова	94	0.5	2.6	7,310	12,180	15,040	25,580	4	...	...
Сьерра-Леоне	6,319	1.8	0.7	190	580	600	1,340	12	53.4	66.4
Сомали	11,123	2.9	2.2	...	...	...	...	...	...	...
Южная Африка	53,491	0.7	-1.0	3,290	7,460	6,310	10,780	0.3	13.8	23.0
Южный Судан	12,152	3.3	3.3	...	790	...	...	20	...	...
Свазиленд	1,286	1.4	0.9	1,650	2,860	3,710	4,760	3	40.6	69.2
Того	7,171	2.5	2.1	330	500	790	900	7	38.7	61.7
Уганда	40,141	3.3	2.6	280	480	630	1,300	10	51.5	31.1
О.Р. Танзания	52,291	3.0	2.2	250	570	700	1,560	10	67.9	33.4
Замбия	15,520	3.3	3.3	330	1,350	830	1,590	5	68.5	59.3
Зимбабве	15,046	2.9	1.7	590	650	...	...	10	...	72.0

Таблица 1 (продолжение)

Таблица 1

Страна или территория	ДЕМОГРАФИЯ ¹			ВВП, ПОМОЩЬ И НИЦЕТА						
	Общая численность населения (Тыс.)	Средние ежегодные темпы роста (%) общей численности населения	Средние ежегодные темпы роста (%) численности населения в возрасте 0-4 лет	ВВП на душу населения ²				Чистая официальная помощь развитию (% от ВВП) ³	Население, живущее за чертой бедности	
				В текущих долл. США		В постоянных долл. США			пмс 1,25 долл. США в день ⁴ (%)	национальная черта бедности ⁴ (%)
	2015 г.	2015 г.	2015 г.	1998 г.	2012 г.	1998 г.	2012 г.	2012 г.			2002–2011 гг.^{5}	2002–2011 гг.^{5}
	Сумма	Взвешенные средн. значения		Медианные значения						
Весь мир	7 291 097	1.1	0.7	1,900	5,130	4,320	8,370	3	...	...
Страны с переходной эконом.	305 946	0.0	0.9	820	4,685	2,880	9,295	3	0.3	14.0
Развитые страны	1 040 886	0.4	0.4	21,560	38,500	22,475	35,195	...	...	...
Развивающиеся страны	5 944 265	1.1	0.8	1,380	3,140	2,930	4,820	3	...	...
Арабские государства	373 225	1.9	1.4	1,510	4,670	3,400	6,450	2	2.1	...
Центр. и Восточная Европа	401 008	0.0	0.3	2,140	10,830	6,460	18,390	...	0.1	11.1
Центральная Азия	86 001	1.2	1.4	560	3,290	1,840	5,790	3	3.8	33.7
Вост. Азия и Тихий океан	2 280 457	0.7	0.5	2,070	4,040	3,175	4,730	6	...	...
Восточная Азия	2 236 926	0.7	0.5	2,070	4,415	4,320	7,635	0.01	20.6	27.1
Тихий океан	43 531	1.3	1.0	2,110	4,040	3,120	4,300	19	...	...
Лат. Америка и Кариб. Бассейн	625 207	1.1	-0.3	2,925	7,020	6,030	10,610	0.5	...	...
Карибский бассейн	18 287	1.0	-0.2	3,370	7,950	7,185	11,300	...	...	...
Латинская Америка	606 920	1.1	-0.3	2,350	6,060	5,615	9,990	0.2	6.1	36.0
Сев. Америка и Зап. Европа	788 521	0.5	0.4	25,110	44,720	23,910	39,150	...	...	...
Южная и Западная Азия	1 793 616	1.2	0.1	450	1,405	1,530	3,350	2	22.9	24.2
Африка к югу от Сахары	943 062	2.4	2.0	370	770	875	1,590	8	47.3	52.4
Страны с низким уровнем доходов	904 710	2.2	1.4	250	580	700	1,220	10	47.3	47.9
Страны со средним уровнем доходов	5 096 560	1.1	0.6	1,510	4,110	3,230	6,720	2	7.7	28.5
С уровнем ниже среднего	2 615 622	1.4	0.5	760	2,320	1,875	3,875	3	18.0	35.0
С уровнем выше среднего	2 480 938	0.8	0.7	2,440	6,440	5,590	10,870	0.6	...	...
Страны с высоким уровнем доходов	1 289 826	0.4	0.5	15,710	29,270	19,160	31,065	...	...	...

Примечание А: Статистические таблицы по-прежнему включают данные по Нидерландским Антильским Островам и Судану (до раздела) в регионе Латинской Америки и Карибского бассейна и регионе Арабских государств соответственно исключительно в справочных целях, так как данные по новым структурам, а именно Курасао, Сен-Мартен, Синт-Маартен, Судан и Южный Судан только начинают поступать. Группировка стран по уровню доходов соответствует принятой Всемирным банком, но включает только страны ОДВ. Группировка основывается на списке стран по группам доходов на июль 2013 г.

Примечание В: Срединные показатели за 1998 г. и 2012 г. не поддаются сравнению, поскольку не всегда основаны на одном и том же числе стран.

1. Демографические показатели соответствуют оценкам Отдела народонаселения Организации Объединенных Наций на 2012 г. (ООН, 2013 г.). Они основаны на средних значениях.
 2. База данных и показателей WDI Всемирного банка, выпуск апреля 2014 г.
 3. База данных ОЭСР OECD-DAC.
 4. ПРООН (2013 г.).
 5. Данные, имеющиеся за самый последний год указанного периода. Более подробно - см. UNDP (2013 г.).
- (...) Данные отсутствуют.

Таблица 2
Грамотность взрослых и молодежи

Страна или территория	УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 ЛЕТ И СТАРШЕ)									Численность неграмотных взрослых (15 лет и старше)					
	1995-2004 гг. ¹			2005-2012 гг. ¹			Прогноз на 2015 г.			1995-2004 гг. ¹		2005-2012 гг. ¹		Прогноз на 2015 г.	
	В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом (тыс.)	% Жен.	В целом (тыс.)	% Жен.	В целом (тыс.)	% Жен.
Арабские государства															
Алжир	70 *	80 *	60 *	73 *	81 *	64 *	80 **	87 **	73 **	6693 *	66 *	6,776 *	66 *	5,762 **	67 **
Бахрейн	87 *	89 *	84 *	95 *	96 *	92 *	96 **	97 **	93 **	66 *	49 *	55 *	54 *	46 **	54 **
Джибути	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Египет	56 *	67 *	44 *	74 *	82 *	66 *	74 **	82 **	65 **	17402 *	63 *	14,590 *	65 *	15,374 **	66 **
Ирак	74 *	84 *	64 *	79 **	86 **	72 **	80 **	86 **	74 **	3525 *	69 *	4,098 **	66 **	4,415 **	65 **
Иордания	90 *	95 *	85 *	98 *	98 *	97 *	98 **	98 **	97 **	304 *	74 *	95 *	62 *	107 **	62 **
Кувейт	78 *	81 *	74 *	96 *	96 *	95 *	96 **	97 **	96 **	249 *	46 *	109 *	42 *	101 **	42 **
Ливан	...	...	...	90 *	93 *	86 *	94 **	96 **	92 **	...	...	311 *	67 *	247 **	66 **
Ливия	85 **	93 **	77 **	90 **	96 **	84 **	91 **	97 **	86 **	554 **	77 **	440 **	81 **	401 **	82 **
Мавритания	51 *	60 *	43 *	46 **а	57 **а	35 **а	52 **	63 **	42 **	753 *	59 *	1,050 **а	60 **а	1,179 **	61 **
Марокко	52 *	66 *	40 *	67 *	76 *	58 *	68 **	79 **	59 **	9768 *	65 *	7,734 *	65 *	7,711 **	67 **
Оман	81 *	87 *	74 *	87 *	90 *	82 *	91 **	94 **	86 **	286 *	59 *	265 *	54 *	288 **	50 **
Палестина	92 *	97 *	88 *	96 *	98 *	94 *	97 **	98 **	95 **	144 *	77 *	102 *	78 *	97 **	77 **
Катар	89 *	89 *	88 *	97 *	97 *	96 *	97 **	97 **	97 **	61 *	31 *	59 *	25 *	55 **	24 **
Саудовская Аравия	83 *	88 *	76 *	94 *	97 *	91 *	95 **	97 **	91 **	2662 *	58 *	1,137 *	63 *	1,146 **	66 **
Судан	61 *	72 *	52 *	73 **	82 **	65 **	76 **	83 **	69 **	5956 *	63 *	5,781 **	66 **	5,681 **	65 **
Сирийская Араб. Республика	81 *	88 *	74 *	85 **	91 **	79 **	86 **	92 **	81 **	2066 *	67 *	2,111 **	69 **	1,978 **	69 **
Тунис	74 *	83 *	65 *	80 *	88 *	72 *	82 **	90 **	74 **	1881 *	68 *	1,681 *	70 *	1,573 **	72 **
Объед. Арабские Эмираты	...	...	...	90 *	89 *	91 *	94 **	93 **	96 **	...	...	331 *	24 *	495 **	18 **
Йемен	55 **	74 **	35 **	66 **	83 **	50 **	70 **	85 **	55 **	4742 **	71 **	4,756 **	74 **	4,653 **	75 **
Судан (до раздела)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Центральная и Восточная Европа															
Албания	99 *	99 *	98 *	97 *	98 *	96 *	98 **	98 **	97 **	30 *	69 *	78 *	69 *	61 **	66 **
Беларусь	100 *	100 *	99 *	100 *	100 *	99 *	100 **	100 **	100 **	33 *	77 *	31 *	72 *	21 **	65 **
Босния и Герцеговина	97 *	99 *	94 *	98 **	99 **	97 **	98 **	100 **	97 **	104 *	86 *	59 **	86 **	50 **	86 **
Болгария	98 *	99 *	98 *	98 *	99 *	98 *	98 **	99 **	98 **	121 *	66 *	105 *	63 *	99 **	62 **
Хорватия	98 *	99 *	97 *	99 *	100 *	99 *	99 **	100 **	99 **	68 *	83 *	32 *	80 *	26 **	77 **
Чешская Республика	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Эстония	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	3 *	57 *	1 *	50 *	2 **	60 **
Венгрия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Латвия	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	5 *	63 *	2 *	49 *	2 **	47 **
Литва	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	10 *	54 *	5 *	50 *	5 **	49 **
Черногория	...	...	...	98 *	99 *	98 *	99 **	99 **	98 **	...	...	8 *	82 *	6 **	79 **
Польша	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Молдова	97 *	98 *	95 *	99 **	100 **	99 **	99 **	100 **	99 **	105 *	72 *	27 **	79 **	18 **	79 **
Румыния	97 *	98 *	96 *	99 *	99 *	98 *	99 **	99 **	98 **	495 *	71 *	258 *	67 *	225 **	63 **
Российская Федерация	99 *	100 *	99 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	676 *	75 *	386 *	61 *	331 **	56 **
Сербия	...	...	...	98 **	99 **	97 **	98 **	99 **	97 **	...	...	147 **	80 **	150 **	77 **
Словакия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Словения	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	6 **	57 **	5 **	54 **	5 **	54 **
Республика Македония	96 *	98 *	94 *	98 **	99 **	96 **	98 **	99 **	97 **	63 *	77 *	43 **	75 **	38 **	73 **
Турция	87 *	95 *	80 *	95 *	95 *	92 *	95 **	98 **	92 **	6089 *	82 *	2,830 *	84 *	2,872 **	84 **
Украина	99 *	100 *	99 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	230 *	80 *	105 **	65 **	89 **	60 **
Центральная Азия															
Армения	99 *	100 *	99 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	14 *	75 *	9 **	64 **	8 **	61 **
Азербайджан	99 *	99 *	98 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	66 *	79 *	16 *	68 **	13 **	71 **
Грузия	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	13 *	69 *	9 **	63 **	8 **	60 **
Казахстан	100 *	100 *	99 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	52 *	77 *	32 *	62 *	26 **	57 **
Кыргызстан	99 *	99 *	98 *	99 *	100 *	99 *	100 **	100 **	99 **	41 *	74 *	28 *	69 *	19 **	64 **
Монголия	98 *	98 *	98 *	98 *	98 *	98 *	98 **	98 **	99 **	35 *	56 *	35 *	48 *	34 **	45 **
Таджикистан	99 *	100 *	99 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	19 *	71 *	13 **	64 **	12 **	62 **
Туркменистан	99 *	99 *	98 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	31 *	73 *	14 **	66 **	12 **	62 **
Узбекистан	99 *	99 *	98 *	99 **	100 **	99 **	100 **	100 **	99 **	211 *	70 *	106 **	68 **	87 **	66 **
Восточная Азия и Тихий океан															
Австралия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бруней-Даруссалам	93 *	95 *	90 *	95 **	97 **	94 **	96 **	97 **	94 **	17 *	67 *	14 **	68 **	13 **	68 **
Камбоджа	74 *	85 *	64 *	74 *	83 *	66 *	77 **	84 **	71 **	2176 *	72 *	2,493 *	69 *	2,466 **	67 **
Китай	91 *	95 *	87 *	95 *	97 *	93 *	96 **	98 **	94 **	86314 *	72 *	53,881 *	73 *	41,572 **	74 **
Острова Кука	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Корейская НДР	...	...	...	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	...	...	0.3 *	71 *	0.2 **	66 **
Фиджи	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Индонезия	90 *	94 *	87 *	93 *	96 *	90 *	94 **	96 **	92 **	14867 *	69 *	12,318 *	69 *	11,255 **	69 **
Япония	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кирибати	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Лаосская НДР	69 *	77 *	61 *	73 *	82 *	63 *	80 **	87 **	73 **	973 *	64 *	947 *	69 *	928 **	69 **
Макао (Китай)	91 *	95 *	88 *	96 *	98 *	94 *	96 **	98 **	95 **	30 *	74 *	21 *	76 *	19 **	75 **
Малайзия	89 *	92 *	85 *	93 *	95 *	91 *	95 **	96 **	93 **	1764 *	64 *	1,427 *	68 *	1,227 **	66 **
Маршалловы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Микронезия (Федер. Штаты)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мьянма	90 *	94 *	86 *	93 **	95 **	90 **	93 **	95 **	91 **	3337 *	70 *	2,908 **	67 **	2,836 **	66 **
Науру	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Новая Зеландия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ниуэ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Палау	...	...	...	100 *	99 *	100 *	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 2

	Уровень грамотности молодежи (15-24)									ЧИСЛО НЕГРАМОТНЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ (15-24)						Страна или территория
	1995-2004 гг. ¹			2005-2012 гг. ¹			Прогноз на 2015 г.			1995-2004 гг. ¹		2005-2012 гг. ¹		Прогноз на 2015 г.		
	В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом (тыс.)	% Жен.	В целом (тыс.)	% Жен.	В целом (тыс.)	% Жен.	
	90 *	94 *	86 *	92 *	94 *	89 *	96 **	96 **	96 **	750 *	69 *	655 *	65 *	298 **	50 **	Арабские госу­дар­ства
	97 *	97 *	97 *	98 *	99 *	98 *	100 **	100 **	100 **	4 *	40 *	3 *	58 *	0.5 **	45 **	Алжир
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Бахрейн
	73 *	79 *	67 *	89 *	92 *	86 *	91 **	93 **	89 **	3,129 *	60 *	1,635 *	64 *	1,337 **	62 **	Джибути
	85 *	89 *	80 *	82 **	84 **	81 **	82 **	82 **	81 **	755 *	63 *	1,166 **	53 **	1,320 **	51 **	Египет
	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	9 *	60 *	11 *	43 *	11 **	41 **	Ирак
	92 *	94 *	90 *	99 *	99 *	99 *	100 **	99 **	100 **	20 *	60 *	6 *	42 *	3 **	41 **	Иордания
	...	...	...	99 *	98 *	99 *	99 **	99 **	99 **	...	...	10 *	38 *	9 **	39 **	Кувейт
	100 **	100 **	99 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	4 **	78 **	0.9 **	70 **	0.5 **	67 **	Ливан
	61 *	68 *	55 *	56 ** ^a	66 ** ^a	48 ** ^a	63 **	70 **	55 **	208 *	57 *	281 ** ^a	60 ** ^a	296 **	59 **	Ливия
	70 *	81 *	60 *	82 *	89 *	74 *	83 **	90 **	76 **	1,838 *	67 *	1,154 *	70 *	1,013 **	70 **	Мавритания
	97 *	98 *	97 *	98 *	97 *	98 *	99 **	99 **	99 **	14 *	60 *	14 *	34 *	7 **	34 **	Марокко
	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	7 *	53 *	7 *	53 *	6 **	56 **	Оман
	96 *	95 *	98 *	99 *	99 *	100 *	100 **	99 **	100 **	4 *	24 *	3 *	3 *	1 **	4 **	Палестина
	96 *	97 *	95 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	183 *	63 *	36 *	50 *	30 **	46 **	Катар
	78 *	86 *	72 *	88 **	90 **	85 **	90 **	91 **	88 **	1,166 *	65 *	887 **	60 **	824 **	58 **	Саудовская Аравия
	92 *	95 *	90 *	96 **	97 **	94 **	96 **	97 **	96 **	298 *	63 *	193 **	60 **	159 **	59 **	Судан
	94 *	96 *	92 *	97 *	98 *	96 *	98 **	98 **	98 **	117 *	68 *	53 *	67 *	34 **	56 **	Сирийская Араб. Республика
	...	...	...	95 *	94 *	97 *	99 **	100 **	99 **	...	...	36 *	24 *	7 **	56 **	Тунис
	77 **	93 **	60 **	87 **	97 **	78 **	90 **	98 **	83 **	985 **	84 **	694 **	87 **	567 **	87 **	Объед. Арабские Эмираты
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Иемен
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Судан (до раздела)
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Центральная и Восточная Европа
	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	3 *	46 *	7 *	46 *	6 **	47 **	Албания
	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	3 *	41 *	3 *	42 *	2 **	42 **	Беларусь
	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	1 *	38 *	2 **	48 **	2 **	49 **	Босния и Герцеговина
	98 *	98 *	98 *	98 *	98 *	98 *	98 **	98 **	98 **	20 *	51 *	18 *	53 *	14 **	54 **	Болгария
	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	2 *	48 *	1 *	47 *	1 **	47 **	Хорватия
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Чешская Республика
	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	0.5 *	40 *	0.1 *	39 *	0.05 **	42 **	Эстония
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Венгрия
	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	0.8 *	43 *	0.4 *	39 *	0.4 **	38 **	Латвия
	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	2 *	43 *	0.6 *	46 *	0.3 **	43 **	Литва
	...	...	...	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	...	...	0.7 *	58 *	0.7 **	56 **	Черногория
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Польша
	100 *	99 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	3 *	37 *	- **	- **	- **	- **	Республика Молдова
	98 *	98 *	98 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	78 *	48 *	29 *	50 *	17 **	49 **	Румыния
	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	66 *	41 *	62 *	41 *	46 **	41 **	Российская Федерация
	...	...	...	99 **	99 **	99 **	99 **	99 **	98 **	...	...	10 **	50 **	18 **	52 **	Сербия
	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	0.5 **	38 **	0.3 **	32 **	0.3 **	31 **	Словакия
	99 *	99 *	98 *	99 **	99 **	98 **	99 **	99 **	98 **	4 *	59 *	4 **	54 **	4 **	53 **	Словения
	96 *	98 *	93 *	99 *	100 *	98 *	99 **	100 **	99 **	552 *	77 *	125 *	79 *	96 **	78 **	Республика Македония
	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	15 *	42 *	13 **	40 **	12 **	40 **	Турция
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Украина
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Центральная Азия
	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	1 *	37 *	1 **	31 **	1 **	31 **	Армения
	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	2 *	44 *	1 *	64 *	1 **	62 **	Азербайджан
	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	1 *	40 *	1 **	37 **	1 **	35 **	Грузия
	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	4 *	40 *	5 *	40 *	4 **	40 **	Казахстан
	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	3 *	42 *	3 *	40 *	3 **	38 **	Кыргызстан
	98 *	97 *	98 *	98 *	98 *	99 *	99 **	98 **	99 **	12 *	34 *	9 *	35 *	7 **	34 **	Монголия
	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	2 *	49 *	2 **	45 **	2 **	44 **	Таджикистан
	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	2 *	49 *	2 **	31 **	2 **	27 **	Туркменистан
	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	6 *	41 *	4 **	6 **	3 **	0.5 **	Узбекистан
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Восточная Азия и Тихий океан
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Австралия
	99 *	99 *	99 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	0.7 *	50 *	0.2 **	55 **	0.1 **	57 **	Бруней-Даруссалам
	83 *	88 *	79 *	87 *	88 *	86 *	91 **	91 **	92 **	520 *	63 *	398 *	54 *	253 **	47 **	Камбоджа
	99 *	99 *	99 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	2,308 *	64 *	863 *	54 *	515 **	50 **	Китай
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Острова Кука
	...	...	...	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	...	...	0.01 *	34 *	0.01 **	23 **	Корейская НДР
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Фиджи
	99 *	99 *	99 *	99	99	99	99 **	99 **	99 **	542 *	56 *	497	51	441 **	43 **	Индонезия
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Япония
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Кирибати
	78 *	83 *	75 *	84 *	89 *	79 *	90 **	93 **	87 **	234 *	59 *	199 *	66 *	153 **	64 **	Лаосская НДР
	100 *	99 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	0.2 *	27 *	0.3 *	48 *	0.3 **	51 **	Макао (Китай)
	97 *	97 *	97 *	98 *	98 *	98 *	98 **	98 **	98 **	122 *	49 *	90 *	50 *	90 **	49 **	Малайзия
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Маршалловы Острова
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Микронезия (Федер. Штаты)
	95 *	96 *	93 *	96 **	96 **	96 **	96 **	96 **	96 **	556 *	61 *	377 **	53 **	345 **	50 **	Мьянма
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Науру
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Новая Зеландия
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ниуэ
	...	...	...	100 *	100 *	100 *	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Палау

Таблица 2 (продолжение)

Страна или территория	УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 ЛЕТ И СТАРШЕ)									Численность неграмотных взрослых (15 лет и старше)					
	1995-2004 гг. ¹			2005-2012 гг. ¹			Прогноз на 2015 г.			1995-2004 гг. ¹		2005-2012 гг. ¹		Прогноз на 2015 г.	
	В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом (тыс.)	% Жен.	В целом (тыс.)	% Жен.	В целом (тыс.)	% Жен.
Папуа-Новая Гвинея	57 *	63 *	51 *	63 **	65 **	60 **	64 **	66 **	63 **	1374 *	57 *	1,638 **	53 **	1,715 **	51 **
Филиппины	93 *	92 *	94 *	95 *	95 *	96 *	96 **	96 **	97 **	3806 *	44 *	2,647 *	46 *	2,516 **	44 **
Республика Корея	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Самоа	99 **	99 **	98 **	99 **	99 **	99 **	99 **	99 **	99 **	2 *	59 **	1 **	57 **	1 **	56 **
Сингапур	93 *	97 *	89 *	96 *	98 *	94 *	97 **	99 **	95 **	229 *	77 *	161 *	79 *	154 **	79 **
Соломоновы Острова	77 *	84 *	69 *	...	...	...	...	...	...	54 *	65 *	...	...	...	...
Таиланд	93 *	95 *	91 *	96 *	96 *	96 *	97 **	97 **	97 **	3480 *	66 *	1,897 *	51 *	1,855 **	51 **
Тимор-Лешти	38 *	45 *	30 *	58 *	64 *	53 *	68 **	71 **	63 **	273 *	55 *	237 *	56 *	210 **	55 **
Токелау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тонга	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	0.6 *	47 *	0.6 *	48 *	0.4 **	47 **
Тувалу	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Вануату	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Вьетнам	90 *	94 *	87 *	94 *	96 *	91 *	95 **	96 **	93 **	5451 *	70 *	4,342 *	68 *	3,979 **	67 **
Латинская Америка и Карибский бассейн															
Ангилья	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Антигуа и Барбуда	99 *	98 *	99 *	99 **	98 **	99 **	...	...	...	0.6 *	30 *	0.7 **	29 **	...	...
Аргентина	97 *	97 *	97 *	98 **	98 **	98 **	98 **	98 **	98 **	757 *	52 *	647 **	51 **	615 **	50 **
Аруба	97 *	98 *	97 *	97 *	97 *	97 *	98 **	98 **	98 **	2 *	57 *	3 *	55 *	2 **	53 **
Багамские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Барбадос	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Белиз	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бермуды	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Боливия, Многонац. Г-во	87 *	93 *	81 *	94 *	97 *	92 *	96 **	98 **	94 **	696 *	74 *	377 *	74 *	316 **	75 **
Бразилия	89 *	88 *	89 *	91 *	91 *	92 *	93 **	92 **	93 **	15095 *	50 *	13,003 *	50 *	11,611 **	49 **
Британские Виргинские о-ва	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Каймановы Острова	...	...	...	99 *	99 *	99 *	...	...	...	...	...	0.5 *	45 *	...	...
Чили	96 *	96 *	96 *	99 *	99 *	98 *	98 **	98 **	97 **	497 *	52 *	191 *	53 *	355 **	53 **
Колумбия	93 *	93 *	93 *	94 *	93 *	94 *	95 **	95 **	95 **	2105 *	52 *	2,164 *	51 *	1,925 **	51 **
Коста-Рика	95 *	95 *	95 *	97 *	97 *	98 *	98 **	98 **	98 **	138 *	47 *	93 *	48 *	87 **	48 **
Куба	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	18 *	52 *	15 **	52 **	15 **	52 **
Кюрасао	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Доминика	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Доминиканская Республика	87 *	87 *	87 *	91 *	90 *	91 *	92 **	91 **	92 **	766 *	49 *	664 *	48 *	616 **	47 **
Эквадор	91 *	92 *	90 *	93 *	94 *	92 *	94 **	95 **	94 **	756 *	58 *	737 *	59 *	636 **	59 **
Сальвадор	81 **	84 **	78 **	85 *	88 *	83 *	88 **	90 **	86 **	741 **	62 **	623 *	63 *	549 **	63 **
Гренада	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гватемала	69 *	75 *	63 *	78 *	85 *	72 *	82 **	87 **	76 **	2047 *	62 *	1,937 *	67 *	1,810 **	68 **
Гайана	...	...	...	85 **a	82 **a	87 **a	88 **	87 **	90 **	...	...	74 **a	43 **a	61 **	44 **
Гаити	59 *	63 *	55 *	49 **a	53 **a	45 **a	61 **	64 **	57 **	2259 *	56 *	2,994 **a	56 **a	2,741 **	56 **
Гондурас	80 *	80 *	80 *	85 *	86 *	85 *	88 **	88 **	89 **	740 *	50 *	746 *	52 *	637 **	50 **
Ямайка	80 *	74 *	86 *	87 **	83 **	92 **	89 **	84 **	93 **	341 *	36 *	250 **	32 **	235 **	31 **
Мексика	91 *	92 *	90 *	94 *	95 *	93 *	95 **	96 **	94 **	6662 *	61 *	4,953 *	62 *	4,414 **	62 **
Монтсеррат	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Никарагуа	77 *	77 *	77 *	78 *	78 *	78 *	83 **	82 **	83 **	722 *	51 *	747 *	51 *	732 **	50 **
Панама	92 *	93 *	91 *	94 *	95 *	93 *	95 **	96 **	94 **	168 *	54 *	153 *	55 *	143 **	56 **
Парагвай	...	...	...	94 *	95 *	93 *	96 **	96 **	95 **	...	...	263 *	57 *	213 **	56 **
Перу	88 *	93 *	82 *	94 *	97 *	91 *	94 **	97 **	92 **	2270 *	73 *	1,318 *	76 *	1,239 **	75 **
Сент-Китс и Невис	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Люсия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сен-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Синт-Маартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Суринам	90 *	92 *	87 *	95 *	95 *	94 *	96 **	96 **	95 **	36 *	62 *	20 *	57 *	18 **	57 **
Тринидад и Тобаго	98 **	99 **	98 **	99 **	99 **	98 **	99 **	99 **	99 **	17 **	69 **	13 **	66 **	11 **	64 **
Острова Теркс и Кайкос	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Уругвай	97 *	96 *	97 *	98 *	98 *	99 *	98 **	98 **	99 **	78 *	44 *	42 *	44 *	41 **	43 **
Венесуэла (Б. Р.)	93 *	93 *	93 *	96 *	96 *	95 *	96 **	96 **	96 **	1164 *	52 *	900 *	52 *	830 **	51 **
Нидерландские Антильские о-ва	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Северная Америка и Западная Европа															
Андорра	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Австрия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бельгия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Канада	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кипр	97 *	99 *	95 *	99 *	99 *	98 *	99 **	99 **	99 **	24 *	78 *	12 *	72 *	9 **	71 **
Дания	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Финляндия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Франция	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Германия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Греция	96 *	98 *	94 *	97 **	98 **	96 **	98 **	99 **	97 **	376 *	73 *	250 **	70 **	220 **	69 **
Исландия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ирландия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Израиль	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Италия	98 *	99 *	98 *	99 **	99 **	99 **	99 **	99 **	99 **	777 *	64 *	510 **	63 **	444 **	63 **
Люксембург	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мальта	88 *	86 *	89 *	92 *	91 *	94 *	94 **	93 **	96 **	37 *	45 *	26 *	43 *	21 **	38 **
Монако	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 2

	Уровень грамотности молодежи (15-24)									ЧИСЛО НЕГРАМОТНЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ (15-24)						Страна или территория
	1995-2004 гг. ¹			2005-2012 гг. ¹			Прогноз на 2015 г.			1995-2004 гг. ¹		2005-2012 гг. ¹		Прогноз на 2015 г.		
	В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом (тыс.)	% Жен.	В целом (тыс.)	% Жен.	В целом (тыс.)	% Жен.	
67 *	69 *	64 *	71 **	67 **	76 **	72 **	66 **	79 **	366 *	53 *	398 **	41 **	417 **	37 **		
95 *	94 *	97 *	98 *	97 *	98 *	98 **	97 **	99 **	812 *	34 *	406 *	33 *	411 **	25 **		
...		
99 **	99 **	99 **	100 **	99 **	100 **	100 **	99 **	100 **	0.2 **	43 **	0.2 **	38 **	0.2 **	36 **		
100 *	99 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	3 *	39 *	1 *	50 *	1 **	49 **		
85 *	90 *	80 *	...	...	...	...	...	...	13 *	65 *	...	...	...	...
98 *	98 *	98 *	98 *	98 *	98 *	98 **	98 **	98 **	217 *	53 *	206 *	54 *	159 **	52 **		
...	...	...	80 *	80 *	79 *	82 **	82 **	83 **	...	...	47 *	52 *	50 **	48 **
...		
99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	100 *	99 **	99 **	100 **	0.1 *	45 *	0.1 *	38 *	0.1 **	39 **		
...		
...		
95 *	96 *	94 *	97 *	97 *	97 *	98 **	98 **	98 **	836 *	57 *	522 *	54 *	307 **	51 **		
Латинская Америка и Карибский бассейн																
...		
99 *	98 *	99 *	...	...	...	...	...	...	0.1 *	30 *	...	...	...	...
99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	99 **	99 **	99 **	71 *	40 *	52 **	37 **	47 **	37 **		
99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	0.1 *	43 *	0.1 *	38 *	0.1 **	53 **		
...		
...		
...		
...		
97 *	99 *	96 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	44 *	72 *	21 *	57 *	21 **	57 **		
97 *	96 *	98 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	1,122 *	33 *	463 *	35 *	368 **	35 **		
...		
...	...	...	99 *	99 *	99 *	...	...	...	...	...	0.07 *	62 *	...	...
99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 **	98 **	99 **	26 *	40 *	33 *	49 *	37 **	35 **		
98 *	98 *	98 *	98 *	98 *	99 *	99 **	98 **	99 **	163 *	39 *	151 *	36 *	116 **	33 **		
98 *	97 *	98 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	18 *	40 *	8 *	41 *	6 **	41 **		
100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	0.7 *	51 *	0.2 **	57 **	0.2 **	59 **		
...		
...		
94 *	93 *	95 *	97 *	97 *	98 *	98 **	97 **	99 **	100 *	39 *	48 *	35 *	40 **	33 **		
96 *	96 *	96 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	88 *	49 *	40 *	48 *	34 **	49 **		
92 **	92 **	92 **	97 *	96 *	97 *	98 **	97 **	98 **	94 **	50 **	47 *	44 *	34 **	43 **		
...		
82 *	86 *	78 *	94 *	95 *	92 *	95 **	97 **	94 **	421 *	62 *	194 *	64 *	154 **	63 **		
...	...	...	93 ** ^a	92 ** ^a	94 ** ^a	94 **	94 **	94 **	...	...	10 ** ^a	45 ** ^a	9 **	44 **
82 *	83 *	81 *	72 ** ^a	74 ** ^a	70 ** ^a	82 **	83 **	82 **	354 *	53 *	558 ** ^a	54 ** ^a	384 **	51 **		
89 *	87 *	91 *	95 *	94 *	96 *	97 **	96 **	98 **	146 *	41 *	84 *	40 *	49 **	32 **		
92 *	87 *	96 *	96 **	93 **	99 **	97 **	94 **	99 **	38 *	23 *	21 **	17 **	19 **	16 **		
98 *	98 *	98 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	504 *	50 *	250 *	43 *	220 **	41 **		
...		
86 *	84 *	89 *	87 *	85 *	89 *	92 **	90 **	94 **	155 *	41 *	154 *	43 *	108 **	38 **		
96 *	97 *	96 *	98 *	98 *	97 *	98 **	98 **	98 **	23 *	55 *	15 *	55 *	13 **	52 **		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18 *	45 *	13 **	27 **
97 *	98 *	96 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	174 *	66 *	74 *	50 *	61 **	47 **		
...		
...		
...		
95 *	96 *	94 *	98 *	98 *	99 *	99 **	98 **	100 **	5 *	56 *	1 *	37 *	0.9 **	17 **		
99 **	99 **	99 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	1 **	49 **	0.8 **	48 **	0.7 **	48 **		
...		
99 *	98 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	8 *	34 *	5 *	33 *	5 **	32 **		
97 *	96 *	98 *	99 *	98 *	99 *	99 **	99 **	99 **	137 *	34 *	79 *	40 *	60 **	43 **		
...		
Северная Америка и Западная Европа																
...		
...		
...		
100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	0.4 *	39 *	0.3 *	43 *	0.2 **	41 **		
...		
...		
...		
99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	99 **	100 **	99 **	16 *	45 *	7 **	54 **	6 **	56 **		
...		
...		
...		
100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	12 *	47 *	5 **	46 **	4 **	46 **		
...		
96 *	94 *	98 *	98 *	97 *	99 *	99 **	99 **	99 **	2 *	27 *	1 *	25 *	0.5 **	25 **		
...		

Таблица 2 (продолжение)

Страна или территория	УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 ЛЕТ И СТАРШЕ)									Численность неграмотных взрослых (15 лет и старше)					
	1995-2004 гг. ¹			2005-2012 гг. ¹			Прогноз на 2015 г.			1995-2004 гг. ¹		2005-2012 гг. ¹		Прогноз на 2015 г.	
	В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом (тыс.)	% Жен.	В целом (тыс.)	% Жен.	В целом (тыс.)	% Жен.
Нидерланды	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Норвегия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Португалия	...	...	...	94 *	96 *	93 *	96 **	97 **	94 **	...	...	495 *	68 *	392 **	68 **
Сан-Марино	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Испания	...	...	...	98 *	99 *	97 *	98 **	99 **	97 **	...	...	833 *	67 *	758 **	68 **
Швеция	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Швейцария	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Соединенное Королевство	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Соединенные Штаты	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная и Восточная Азия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Афганистан	...	...	...	32 *	45 *	18 *	38 **	52 **	24 **	...	...	10,336 *	60 *	10,899 **	61 **
Бангладеш	47 *	54 *	41 *	59 **	62 **	55 **	62 **	65 **	58 **	44854 *	54 *	44,302 **	54 **	43,819 **	54 **
Бутан	...	...	...	53 *	65 *	39 *	65 **	73 **	55 **	...	...	201 *	59 *	199 **	58 **
Индия	61 *	73 *	48 *	63 *	75 *	51 *	71 **	81 **	61 **	273107 *	65 *	285,523 *	65 *	264,222 **	67 **
Иран, Исламская Республика	77 *	84 *	70 *	84 *	89 *	79 *	87 **	91 **	83 **	10694 *	63 *	9,150 *	66 *	7,936 **	67 **
Мальдивская Республика	96 *	96 *	96 *	98 *	98 *	98 *	99 **	100 **	99 **	6 *	48 *	3 *	49 *	2 **	84 **
Непал	49 *	63 *	35 *	57 ** ³	71 ** ³	47 ** ³	64 **	76 **	53 **	7287 *	65 *	7,228 ** ³	67 ** ³	6,873 **	69 **
Пакистан	43 *	55 *	29 *	55 *	69 *	40 *	58 **	70 **	46 **	45289 *	60 *	49,227 *	65 *	53,154 **	63 **
Шри-Ланка	91 *	92 *	89 *	91 *	93 *	90 *	93 **	94 **	92 **	1305 *	59 *	1,363 *	59 *	1,192 **	58 **
Африка к югу от Сахары	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ангола	67 *	83 *	54 *	71 **	82 **	59 **	71 **	82 **	61 **	2388 *	74 *	3,204 **	71 **	3,491 **	69 **
Бенин	35 *	48 *	23 *	29 ** ³	41 ** ³	18 ** ³	38 **	50 **	27 **	2634 *	61 *	3,320 ** ³	59 ** ³	3,874 **	60 **
Ботсвана	81 *	80 *	82 *	87 **	86 **	87 **	88 **	88 **	89 **	219 *	49 *	176 **	48 **	159 **	48 **
Буркина-Фасо	22 *	29 *	15 *	29 *	37 *	22 *	36 **	43 **	29 **	5265 *	57 *	5,425 *	57 *	6,302 **	56 **
Бурунди	59 *	67 *	52 *	87 *	89 *	85 *	86 **	88 **	83 **	1376 *	60 *	641 *	59 *	856 **	60 **
Кабо-Верде	80 **	86 **	74 **	85 *	90 *	80 *	88 **	92 **	83 **	59 **	67 **	50 *	68 *	45 **	68 **
Камерун	68 *	79 *	59 *	71 *	78 *	65 *	75 **	81 **	69 **	2717 *	67 *	3,324 *	62 *	3,363 **	63 **
Центральноафриканская Респ	51 *	67 *	35 *	37 ** ³	51 ** ³	24 ** ³	37 **	51 **	24 **	1038 *	67 *	1,621 ** ³	62 ** ³	1,834 **	62 **
Чад	28 *	39 *	18 *	37 **	47 **	28 **	40 **	48 **	32 **	3499 *	58 *	4,014 **	58 **	4,241 **	57 **
Коморские Острова	68 *	75 *	63 *	76 **	81 **	71 **	78 **	82 **	74 **	96 *	59 *	100 **	60 **	100 **	59 **
Конго	...	...	...	79 ** ³	86 ** ³	73 ** ³	79 **	86 **	73 **	...	...	496 ** ³	67 ** ³	547 **	67 **
Кот-д'Ивуар	49 *	61 *	39 *	41 ** ³	52 ** ³	30 ** ³	43 **	53 **	33 **	4637 *	58 *	6,811 ** ³	57 ** ³	7,148 **	58 **
Д. Р. Конго	67 *	81 *	54 *	61 ** ³	77 ** ³	46 ** ³	64 **	78 **	50 **	8442 *	71 *	11,939 ** ³	71 ** ³	14,295 **	70 **
Экваториальная Гвинея	88 *	95 *	82 *	95 **	97 **	92 **	95 **	97 **	93 **	34 *	77 *	25 **	74 **	23 **	71 **
Эритрея	53 *	65 *	40 *	70 **	80 **	61 **	74 **	82 **	65 **	1111 *	65 *	1,029 **	67 **	1,007 **	67 **
Эфиопия	36 *	50 *	23 *	39 *	49 *	29 *	49 **	57 **	41 **	25312 *	61 *	26,672 *	59 *	29,501 **	58 **
Габон	84 **	88 **	79 **	82 ** ³	85 ** ³	80 ** ³	83 **	85 **	81 **	132 **	65 **	177 ** ³	57 ** ³	182 **	56 **
Гамбия	37 *	49 *	25 *	52 **	61 **	43 **	56 **	64 **	48 **	420 *	60 *	464 **	61 **	476 **	61 **
Гана	58 *	66 *	50 *	71 *	78 *	65 *	77 **	82 **	71 **	4621 *	60 *	4,203 *	63 *	3,918 **	63 **
Гвинея	30 *	43 *	18 *	25 *	37 *	12 *	30 **	38 **	23 **	3592 *	59 *	4,698 *	58 *	5,001 **	56 **
Гвинея-Бисау	41 *	58 *	27 *	57 **	70 **	44 **	60 **	72 **	48 **	415 *	64 *	420 **	65 **	423 **	65 **
Кения	82 *	87 *	78 *	72 ** ³	78 ** ³	67 ** ³	78 **	81 **	75 **	3032 *	64 *	5,967 ** ³	61 ** ³	5,995 **	57 **
Лесото	86 *	80 *	92 *	76 ** ³	66 ** ³	85 ** ³	79 **	70 **	88 **	149 *	31 *	301 ** ³	32 ** ³	282 **	29 **
Либерия	43 **	61 **	26 **	43 ** ³	61 ** ³	27 ** ³	48 **	62 **	33 **	1027 **	66 **	1,120 ** ³	65 ** ³	1,361 **	64 **
Мадагаскар	71 *	77 *	65 *	64 ** ³	67 ** ³	62 ** ³	65 **	67 **	63 **	2501 *	60 *	4,093 ** ³	55 ** ³	4,993 **	53 **
Малави	64 *	75 *	54 *	61 ** ³	72 ** ³	51 ** ³	66 **	73 **	59 **	2087 *	66 *	3,124 ** ³	64 ** ³	3,268 **	61 **
Мали	24 *	33 *	16 *	34 *	43 *	25 *	39 **	48 **	29 **	4572 *	56 *	5,044 *	57 *	5,228 **	58 **
Маврикий	84 *	88 *	81 *	89 *	92 *	87 *	91 **	93 **	88 **	138 *	63 *	105 *	63 *	95 **	63 **
Мозамбик	48 *	66 *	33 *	51 *	67 *	36 *	59 **	73 **	45 **	5698 *	69 *	6,243 *	68 *	6,140 **	69 **
Намибия	85 *	87 *	83 *	76 ** ³	74 ** ³	78 ** ³	82 **	79 **	84 **	172 *	57 *	299 ** ³	48 ** ³	281 **	45 **
Нигер	14 *	20 *	9 *	15 ** ³	23 ** ³	9 ** ³	19 **	27 **	11 **	5,046 *	54 *	7,196 ** ³	55 ** ³	7,773 **	55 **
Нигерия	55 *	67 *	43 *	51 ** ³	61 ** ³	41 ** ³	60 **	69 **	50 **	33560 *	63 *	41,216 ** ³	60 ** ³	41,262 **	61 **
Руанда	65 *	71 *	60 *	66 ** ³	71 ** ³	62 ** ³	71 **	73 **	68 **	1555 *	60 *	2,030 ** ³	59 ** ³	2,143 **	56 **
Сан-Томе и Принсипи	85 *	92 *	78 *	70 ** ³	80 ** ³	60 ** ³	75 **	82 **	68 **	12 *	75 *	30 ** ³	68 ** ³	30 **	65 **
Сенегал	39 *	51 *	29 *	52 *	66 *	40 *	58 **	70 **	47 **	3462 *	61 *	3,550 *	66 *	3,592 **	66 **
Сейшельские Острова	92 *	91 *	92 *	92 **	91 **	92 **	...	...	...	5 *	48 *	6 **	46 **	...	...
Сьерра-Леоне	35 *	47 *	24 *	44 **	56 **	34 **	48 **	59 **	38 **	1825 *	59 *	1,932 **	60 **	1,939 **	61 **
Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная Африка	82 *	84 *	81 *	94 *	95 *	93 *	94 **	96 **	93 **	4776 *	56 *	2,316 *	62 *	2,168 **	62 **
Южный Судан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Свазиленд	82 *	83 *	80 *	83 ** ³	84 ** ³	82 ** ³	87 **	87 **	87 **	108 *	57 *	123 ** ³	54 ** ³	101 **	51 **
Того	53 *	69 *	38 *	60 *	74 *	48 *	67 **	78 **	55 **	1275 *	68 *	1,476 *	68 *	1,402 **	68 **
Уганда	68 *	78 *	59 *	73 *	83 *	65 *	78 **	85 **	71 **	4131 *	66 *	4,589 *	67 *	4,517 **	66 **
О.Р. Танзания	69 *	78 *	62 *	68 ** ³	75 ** ³	61 ** ³	71 **	76 **	65 **	5990 *	63 *	7,924 ** ³	62 ** ³	8,501 **	59 **
Замбия	69 *	81 *	62 *	61 ** ³	72 ** ³	52 ** ³	63 **	71 **	56 **	1,639 *	67 *	2,456 ** ³	63 ** ³	3,051 **	61 **
Зимбабве	...	...	...	84 ** ³	88 ** ³	80 ** ³	87 **	89 **	85 **	...	...	1284 ** ³	63 ** ³	1,248 **	58 **

Таблица 2

	Уровень грамотности молодежи (15-24)									ЧИСЛО НЕГРАМОТНЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ (15-24)						Страна или территория	
	1995-2004 гг. ¹			2005-2012 гг. ¹			Прогноз на 2015 г.			1995-2004 гг. ¹		2005-2012 гг. ¹		Прогноз на 2015 г.			
	В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом (тыс.)	% Жен.	В целом (тыс.)	% Жен.	В целом (тыс.)	% Жен.		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Нидерланды
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Норвегия
...	...	...	...	99 *	99 *	99 *	100 **	100 **	100 **	...	...	6 *	45 *	5 **	44 **	...	Португалия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сан-Марино
...	...	...	...	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	...	...	15 *	44 *	11 **	43 **	...	Испания
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Швеция
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Швейцария
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Соединенное Королевство
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Соединенные Штаты
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Южная и Восточная Азия
...	...	...	...	47 *	62 *	32 *	58 **	70 **	46 **	...	...	3,022 *	63 *	2,888 **	63 **	...	Афганистан
64 *	67 *	60 *	80 **	78 **	82 **	83 **	81 **	86 **	...	10,211 *	54 *	6,237 **	45 **	5,305 **	42 **	...	Бангладеш
...	...	...	74 *	80 *	68 *	89 **	90 **	87 **	...	...	...	38 *	58 *	17 **	55 **	...	Бутан
76 *	84 *	68 *	81 *	88 *	74 *	90 **	93 **	87 **	...	48,839 *	65 *	40,519 *	67 *	23,031 **	62 **	...	Индия
93 *	96 *	91 *	98 *	98 *	98 *	98 **	99 **	98 **	...	1,180 *	67 *	292 *	58 *	209 **	55 **	...	Иран, Исламская Республика
98 *	98 *	98 *	99 *	99 *	99 *	100 **	100 **	100 **	...	1 *	47 *	0.5 *	46 *	0.2 **	100 **	...	Мальдивская Республика
70 *	81 *	60 *	82 ** _а	89 ** _а	77 ** _а	87 **	91 **	83 **	...	1,367 *	69 *	913 ** _а	70 ** _а	767 **	67 **	...	Непал
55 *	67 *	43 *	61 *	79 *	61 *	75 **	80 **	70 **	...	11,749 *	62 *	10,795 *	64 *	9,894 **	58 **	...	Пакистан
96 *	95 *	96 *	98 *	98 *	99 *	99 **	98 **	99 **	...	159 *	43 *	61 *	38 *	39 **	34 **	...	Шри-Ланка
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Африка к югу от Сахары
72 *	84 *	63 *	73 **	80 **	66 **	73 **	79 **	67 **	...	736 *	70 *	1,087 **	63 **	1,212 **	61 **	...	Ангола
45 *	59 *	33 *	42 ** _а	55 ** _а	31 ** _а	53 **	63 **	43 **	...	773 *	62 *	945 ** _а	61 ** _а	1,032 **	61 **	...	Бенин
94 *	92 *	96 *	96 **	94 **	98 **	98 **	96 **	100 **	...	26 *	35 *	18 **	26 **	10 **	10 **	...	Ботсвана
31 *	38 *	25 *	39 *	47 *	33 *	45 **	48 **	43 **	...	1,754 *	54 *	1,715 *	55 *	1,969 **	51 **	...	Буркина-Фасо
73 *	77 *	70 *	89 *	90 *	88 *	88 **	87 **	88 **	...	356 *	56 *	214 *	55 *	259 **	50 **	...	Бурунди
97 **	96 **	98 **	98 *	98 *	98 *	98 **	98 **	99 **	...	3 **	34 **	2 *	42 *	2 **	43 **	...	Кабо-Верде
83 *	88 *	78 *	81 *	85 *	76 *	84 **	87 **	80 **	...	533 *	65 *	814 *	62 *	768 **	60 **	...	Камерун
61 *	73 *	49 *	36 ** _а	49 ** _а	27 ** _а	36 **	49 **	27 **	...	288 *	65 *	557 ** _а	59 ** _а	611 **	59 **	...	Центральноафриканская Респ
42 *	54 *	31 *	49 **	54 **	44 **	53 **	55 **	50 **	...	1,074 *	60 *	1,267 **	55 **	1,301 **	52 **	...	Чад
80 *	84 *	78 *	86 **	86 **	87 **	88 **	87 **	88 **	...	22 *	58 *	18 **	49 **	18 **	47 **	...	Коморские Острова
...	...	...	81 ** _а	86 ** _а	77 ** _а	81 **	86 **	77 **	...	...	...	148 ** _а	62 ** _а	163 **	62 **	...	Конго
61 *	71 *	52 *	48 ** _а	89 ** _а	39 ** _а	50 **	60 **	41 **	...	1,234 *	62 *	2,023 ** _а	59 ** _а	2,130 **	59 **	...	Кот-д'Ивуар
70 *	78 *	63 *	66 **	79 **	53 **	69 **	80 **	57 **	...	2,673 *	63 *	3,751 **	69 **	4,464 **	68 **	...	Д. Р. Конго
97 *	98 *	97 *	98 **	99 **	99 **	98 **	98 **	99 **	...	2 *	58 *	3 **	39 **	3 **	34 **	...	Экваториальная Гвинея
78 *	86 *	69 *	91 **	93 **	89 **	93 **	95 **	92 **	...	212 *	69 *	112 **	62 **	87 **	59 **	...	Эритрея
50 *	62 *	38 *	55 *	63 *	47 *	69 **	71 **	68 **	...	7,177 *	62 *	7,119 *	59 *	6,534 **	52 **	...	Эфиопия
97 **	98 **	96 **	89 ** _а	87 ** _а	89 ** _а	89 **	88 **	91 **	...	24 **	50 **	37 ** _а	45 ** _а	37 **	43 **	...	Габон
53 *	64 *	41 *	69 **	73 **	66 **	73 **	76 **	71 **	...	121 *	64 *	107 **	57 **	104 **	55 **	...	Гамбия
71 *	76 *	65 *	86 *	88 *	83 *	91 **	91 **	90 **	...	1,114 *	58 *	698 *	59 *	500 **	53 **	...	Гана
47 *	59 *	34 *	31 *	38 *	22 *	45 **	43 **	47 **	...	941 *	62 *	1,514 *	55 *	1,350 **	47 **	...	Гвинея
59 *	75 *	46 *	74 **	80 **	69 **	77 **	80 **	74 **	...	99 *	68 *	85 **	61 **	80 **	58 **	...	Гвинея-Бисау
93 *	93 *	92 *	82 ** _а	83 ** _а	82 ** _а	86 **	85 **	87 **	...	505 *	55 *	1,430 ** _а	52 ** _а	1,274 **	47 **	...	Кения
91 *	85 *	97 *	83 ** _а	92 ** _а	92 ** _а	85 **	77 **	93 **	...	36 *	14 *	79 ** _а	23 ** _а	73 **	22 **	...	Лесото
49 **	63 **	35 **	49 ** _а	63 ** _а	37 ** _а	54 **	65 **	44 **	...	321 **	63 **	338 ** _а	63 ** _а	395 **	61 **	...	Либерия
70 *	73 *	68 *	65 ** _а	66 ** _а	64 ** _а	65 **	65 **	65 **	...	884 *	54 *	1,419 ** _а	51 ** _а	1,739 **	51 **	...	Мадагаскар
76 *	82 *	71 *	72 ** _а	74 ** _а	70 ** _а	75 **	75 **	75 **	...	500 *	62 *	852 ** _а	54 ** _а	893 **	49 **	...	Малави
31 *	37 *	24 *	47 *	56 *	39 *	54 **	61 **	46 **	...	1,568 *	54 *	1,437 *	57 *	1,423 **	57 **	...	Мали
95 *	94 *	95 *	98 *	98 *	99 *	99 **	98 **	99 **	...	12 *	42 *	4 *	38 *	2 **	36 **	...	Маврикий
62 *	74 *	50 *	67 *	80 *	57 *	77 **	84 **	70 **	...	1,466 *	66 *	1,436 *	68 *	1,244 **	65 **	...	Мозамбик
92 *	91 *	93 *	87 ** _а	83 ** _а	91 ** _а	90 **	86 **	93 **	...	30 *	43 *	57 ** _а	36 ** _а	52 **	33 **	...	Намбия
20 *	26 *	14 *	24 ** _а	35 ** _а	15 ** _а	27 **	36 **	17 **	...	1,573 *	57 *	2,277 ** _а	58 ** _а	2,546 **	58 **	...	Нигер
69 *	78 *	61 *	66 **	76 **	58 **	73 **	80 **	65 **	...	8,070 *	63 *	9,675 **	62 **	9,435 **	62 **	...	Нигерия
78 *	79 *	77 *	77 **	77 **	78 **	80 **	78 **	82 **	...	405 *	53 *	483 **	50 **	500 **	46 **	...	Руанда
95 *	96 *	95 *	80 **	83 **	77 **	83 **	84 **	82 **	...	2 *	56 *	7 **	57 **	6 **	52 **	...	Сан-Томе и Принсипи
49 *	58 *	41 *	66 *	74 *	59 *	73 **	78 **	68 **	...	1,091 *	59 *	910 *	61 *	800 **	59 **	...	Сенегал
99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	...	...	...	...	0.1 *	33 *	0.1 **	32 **	...	...	...	Сейшельские Острова
48 *	60 *	37 *	63 **	72 **	54 **	68 **	76 **	59 **	...	521 *	61 *	435 **	62 **	405 **	63 **	...	Сьерра-Леоне
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сомали
94 *	93 *	94 *	99 *	98 *	99 *	99 **	99 **	99 **	...	523 *	47 *	111 *	33 *	93 **	31 **	...	Южная Африка
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Южный Судан
92 *	91 *	93 *	94 ** _а	92 ** _а	95 ** _а	95 **	94 **	96 **	...	19 *	44 *	19 ** _а	40 ** _а	16 **	38 **	...	Свазиленд
74 *	84 *	64 *	80 *	87 *	73 *	85 **	89 **	81 **	...	269 *	70 *	265 *	68 *	210 **	63 **	...	Того
81 *	86 *	76 *	87 *	90 *	85 *	91 **	90 **	91 **	...	967 *	63 *	850 *	58 *	756 **	49 **	...	Уганда
78 *	81 *	76 *	75 ** _а	76 ** _а	73 ** _а	76 **	77 **	76 **	...	1,561 *	55 *	2,253 ** _а	54 ** _а	2,385 **	51 **	...	О.Р. Танзания
69 *	78 *	66 *	64 ** _а	70 ** _а	58 ** _а	66 **	69 **	62 **	...	613 *	60 *	857 ** _а	58 ** _а	1,052 **	56 **	...	Замбия
...	...	...	91 ** _а	90 ** _а	92 ** _а	92 **	90 **	93 **	...	...	...	288 ** _а	43 ** _а	276 **	39 **	...	Зимбабве

Таблица 2 (продолжение)

Страна или территория	УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 ЛЕТ И СТАРШЕ)									Численность неграмотных взрослых (15 лет и старше)					
	1995-2004 гг. ¹			2005-2012 гг. ¹			Прогноз на 2015 г.			1995-2004 гг. ¹		2005-2012 гг. ¹		Прогноз на 2015 г.	
	В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом (тыс.)	% Жен.	В целом (тыс.)	% Жен.	В целом (тыс.)	% Жен.
	Средневзвешенное значение														
Весь мир	82	87	77	84	89	80	86	90	82	786,523	64	780,682	64	751,413	64
Страны с переходной эконом.	99	100	99	100	100	99	100	100	100	2,061	77	1,144	69	978	65
Развитые страны	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Развивающиеся страны	77	83	70	80	86	75	83	88	78	775,715	64	771,717	64	742,803	64
Арабские государства	67	77	56	78	85	69	80	87	72	57,936	65	51,774	66	51,430	67
Центр. и Восточная Европа	97	99	96	99	99	98	99	99	98	8,574	80	4,288	78	4,179	78
Центральная Азия	99	99	99	100	100	99	100	100	100	482	72	262	64	220	61
Вост. Азия и Тихий океан	92	95	88	95	97	93	96	98	94	127,020	70	88,067	70	73,850	70
Восточная Азия	92	95	88	95	97	93	96	98	94	125,443	71	86,212	71	72,008	70
Тихий океан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Лат. Америка и Кариб. Бассейн	90	91	89	92	93	92	93	94	93	38,488	55	33,030	55	30,202	55
Карибский бассейн	72	74	71	69	71	68	73	74	72	2,826	54	3,457	54	3,420	54
Латинская Америка	90	91	89	93	94	93	94	94	94	35,662	56	29,573	55	26,782	55
Сев. Америка и Зап. Европа	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная и Западная Азия	59	70	47	63	74	52	69	79	60	390,219	63	409,909	64	388,295	65
Африка к югу от Сахары	57	68	48	59	68	50	63	71	55	156,736	62	186,902	61	196,997	61
Страны с низким уровнем доходов	58	66	50	61	68	54	65	71	59	164,897	60	188,339	60	196,695	59
Страны со средним уровнем доходов	80	86	73	83	88	78	86	90	81	606,315	65	579,928	65	541,834	66
С уровнем ниже среднего	68	77	58	71	79	62	75	83	68	445,132	64	465,197	64	444,240	65
С уровнем выше среднего	90	94	86	94	96	92	95	97	93	161,184	68	114,731	67	97,594	67
Страны с высоким уровнем доходов	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Примечание А: Статистические таблицы по-прежнему включают данные по Нидерландским Антильским Островам и Судану (до раздела) в регионе Латинской Америки и Карибского бассейна и регионе Арабских государств соответственно исключительно в справочных целях, так как данные по новым структурам, а именно Курасао, Сен-Мартен, Синт-Мартен, Судан и Южный Судан только начинают поступать. Группировка стран по уровню доходов соответствует принятой Всемирным банком, но включает только страны ОДВ. Группировка основывается на списке стран по группам доходов на июль 2013 г.

Примечание В: Срединные показатели за 1998 г. и 2012 г. не поддаются сравнению, поскольку не всегда основаны на одном и том же числе стран.

1. Демографические показатели соответствуют оценкам Отдела народонаселения Организации Объединенных Наций на 2012 г. (ООН, 2013 г.). Они основаны на срединных значениях.
 2. База данных и показателей WDI Всемирного банка, выпуск апреля 2014 г.
 3. База данных ОЭСР OECD-DAC.
 4. ПРООН (2013 г.).
 5. Данные, имеющиеся за самый последний год указанного периода. Более подробно - см. UNDP (2013 г.).
- (...) Данные отсутствуют.

Таблица 2

	Уровень грамотности молодежи (15-24)									ЧИСЛО НЕГРАМОТНЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ (15-24)						Страна или территория
	1995-2004 гг. ¹			2005-2012 гг. ¹			Прогноз на 2015 г.			1995-2004 гг. ¹		2005-2012 гг. ¹		Прогноз на 2015 г.		
	В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом (тыс.)	% Жен.	В целом (тыс.)	% Жен.	В целом (тыс.)	% Жен.	
	Средневзвешенное значение									Итого	% F	Итого	% F	Итого	% F	
	87	91	84	89	92	87	91	93	90	138,942	62	125,591	61	103,194	57	Весь мир
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	129	43	122	42	108	42	Страны с переходной эконом.
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Развитые страны
	85	89	81	88	91	85	90	92	88	138,274	62	125,034	61	102,674	57	Развивающиеся страны
	83	89	77	90	93	86	91	94	89	9,620	65	6,938	64	5,937	62	Арабские государства
	99	99	98	100	100	99	100	100	99	780	68	289	60	236	59	Центр. и Восточная Европа
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	32	39	28	34	24	33	Центральная Азия
	98	98	98	99	99	99	99	99	99	6,716	57	4,270	51	3,272	45	Вост. Азия и Тихий океан
	98	98	98	99	99	99	99	99	99	6,314	57	3,835	52	2,831	46	Восточная Азия
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Тихий океан
	96	96	97	98	98	98	98	98	99	3,751	45	2,345	45	1,841	43	Лат. Америка и Кариб. Бассейн
	87	87	87	81	82	81	87	87	87	423	50	609	52	453	49	Карибский бассейн
	97	96	97	98	98	99	99	98	99	3,328	44	1,736	43	1,388	41	Латинская Америка
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сев. Америка и Зап. Европа
	74	81	66	80	86	74	87	90	85	76,065	63	62,119	64	42,150	59	Южная и Западная Азия
	68	75	62	69	75	63	73	77	69	41,683	61	49,331	59	49,477	57	Африка к югу от Сахары
	68	74	63	72	76	68	76	78	74	43,004	59	44,292	57	42,928	54	Страны с низким уровнем доходов
	88	91	85	91	94	88	93	95	91	95,129	63	80,694	63	59,586	60	Страны со средним уровнем доходов
	79	85	73	83	89	78	89	91	86	85,149	64	74,482	64	54,360	60	С уровнем ниже среднего
	97	98	97	99	99	98	99	99	99	9,980	58	6,212	53	5,226	51	С уровнем выше среднего
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Страны с высоким уровнем доходов

Таблица 3А
Воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ): воспитание

Страна или территория	ВЫЖИВАЕМОСТЬ РЕБЕНКА ¹				БЛАГОПОЛУЧИЕ РЕБЕНКА ²						
	Уровень младенческой смертности (%)		Уровень детской смертности в возрасте до 5 лет (‰)		Дети с низким родовым весом (%)	% детей в возрасте до 5 лет, страдающих от недостаточного веса в средней и сильной степени	Доля (%) детей в возрасте 1 года, привитых от				
							туберкулеза	дифтерии, коклюша, столбняка	полиомиелита	кори	гепатита В
	Соответствующие вакцины:										
	2000 г.	2015 г.	2000 г.	2015 г.	БЦЖ	ОКДС3	Полио3	Корь	ГепВ3		
2008–2012 гг. ³	2008–2012 гг. ³	2012 г.	2012 г.	2012 г.	2012 г.	2012 г.	2012 г.	2012 г.			
Арабские государства											
Алжир	38	25	46	30	6	15	99	95	95	95	95
Бахрейн	11	6	13	9	...	...	...	99	99	99	99
Джибути	70	52	109	78	10	31	87	81	81	83	81
Египет	32	17	42	22	13	29	95	93	93	93	93
Ирак	35	26	43	30	13	23	90	69	70	69	77
Иордания	24	16	28	18	13	8	96	98	98	98	98
Кувейт	10	8	14	11	...	4	97	98	98	99	98
Ливан	16	8	19	9	12	...	...	82	77	80	84
Ливия	23	13	27	15	...	21	99	98	98	98	98
Мавритания	78	69	118	104	35	22	95	80	80	75	80
Марокко	41	24	51	29	15	15	99	99	99	99	99
Оман	18	7	22	8	10	10	99	98	99	99	97
Палестина	26	18	31	22	9	11	98	97	98	98	98
Катар	11	6	13	7	...	...	97	92	92	97	92
Саудовская Аравия	20	10	24	11	...	...	99	98	98	98	98
Судан	70	53	112	83	...	35	92	92	92	85	92
Сирийская Араб. Республика	19	16	23	19	10	28	82	45	52	61	43
Тунис	26	14	29	15	7	10	99	97	97	96	97
Объед. Арабские Эмираты	11	5	12	6	6	...	94	94	94	94	94
Йемен	71	54	99	73	...	47	64	82	89	71	82
Судан (до раздела)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Центральная и Восточная Европа											
Албания	23	13	28	15	4	19	99	99	99	99	99
Беларусь	12	5	15	7	4	4	98	98	98	98	97
Босния и Герцеговина	10	7	12	8	3	9	96	92	87	94	92
Болгария	14	9	18	10	9	...	97	95	95	94	95
Хорватия	7	5	8	6	5	...	99	96	96	95	98
Чешская Республика	5	2	6	3	7	...	...	99	99	98	99
Эстония	10	4	12	5	4	...	97	94	94	94	94
Венгрия	8	5	10	6	9	...	99	99	99	99	...
Латвия	13	7	16	8	5	...	97	92	92	90	91
Литва	9	5	11	6	4	...	98	93	93	93	93
Черногория	14	9	15	10	4	7	95	94	94	90	90
Польша	8	5	10	6	6	...	93	99	96	98	98
Республика Молдова	22	13	27	16	6	10	99	92	92	91	94
Румыния	19	10	22	12	8	13	99	89	92	94	96
Российская Федерация	19	9	23	12	6	...	96	97	98	98	97
Сербия	15	10	18	12	6	7	98	91	93	87	97
Словакия	8	5	10	6	7	...	90	99	99	99	99
Словения	4	3	5	3	...	...	...	96	96	95	...
Республика Македония	15	9	16	10	6	5	94	96	97	97	96
Турция	30	10	41	15	11	12	96	97	97	98	96
Украина	16	11	20	14	4	...	95	76	74	79	46
Центральная Азия											
Армения	31	18	35	20	8	19	96	95	96	97	95
Азербайджан	56	38	72	45	10	25	82	75	78	66	46
Грузия	33	18	36	21	4	11	95	92	93	93	92
Казахстан	38	24	46	29	4	13	95	99	98	96	95
Кыргызстан	44	32	53	40	5	18	98	96	94	98	96
Монголия	47	24	59	29	5	15	99	99	99	99	99
Таджикистан	71	55	93	70	10	26	97	94	96	94	94
Туркменистан	56	45	71	57	4	19	99	97	98	99	98
Узбекистан	52	42	63	51	5	19	99	99	99	99	99
Восточная Азия и Тихий океан											
Австралия	5	4	6	4	7	...	...	92	92	94	92
Бруней-Даруссалам	8	4	9	4	...	...	99	90	90	99	99
Камбоджа	77	37	100	46	11	40	99	95	95	93	95
Китай	24	12	29	15	3	10	99	99	99	99	99
Острова Кука	...	...	...	...	3	...	98	98	98	97	98
Корейская НДР	44	20	60	25	6	28	98	96	99	99	96
Фиджи	20	15	26	19	10	...	99	99	99	99	99
Индонезия	38	24	47	29	9	36	81	64	69	80	64
Япония	3	2	5	3	8	...	95	98	99	96	...
Кирибати	51	31	67	38	...	...	95	94	92	91	94
Лаосская НДР	65	32	86	39	15	44	81	79	78	72	79
Макао (Китай)	7	4	10	5	...	...	...	...	...	...	...
Малайзия	8	4	10	5	11	17	99	99	99	95	98
Маршалловы Острова	...	...	...	...	18	...	97	80	80	78	80
Микронезия (Федер. Штаты)	32	22	40	26	18	...	78	81	81	91	82
Мьянма	62	47	83	61	9	35	87	85	87	84	38
Науру	...	...	...	...	27	24	99	79	79	96	79
Новая Зеландия	6	4	7	5	6	...	...	93	93	92	93
Ниуэ	...	...	...	...	0	...	99	98	98	99	98
Палау	...	...	...	...	...	...	...	89	89	91	89

Таблица 3А (продолжение)

Таблица 3А

Страна или территория	ВЫЖИВАЕМОСТЬ РЕБЕНКА ¹				БЛАГОПОЛУЧИЕ РЕБЕНКА ²						
	Уровень младенческой смертности (%)		Уровень детской смертности в возрасте до 5 лет (%)		Дети с низким родовым весом (%)	% детей в возрасте до 5 лет, страдающих от недостаточного веса в средней и сильной степени	Доля (%) детей в возрасте 1 года, привитых от				
	2000 г.	2015 г.	2000 г.	2015 г.			туберкулеза	дифтерии, коклюша, столбняка	полиомиелита	кори	гепатита В
2008–2012 гг. ³	2008–2012 гг. ³	2012 г.	2012 г.	2012 г.	2012 г.	2012 г.	2012 г.	2012 г.			
Папуа-Новая Гвинея	59	46	79	60	11	44	84	63	70	67	63
Филиппины	28	20	37	26	21	32	88	86	86	85	70
Республика Корея	6	3	7	4	4	...	99	99	99	99	99
Самоа	28	18	34	22	10	...	96	92	95	85	99
Сингапур	3	2	4	2	8	...	99	96	96	95	96
Соломоновы Острова	58	36	78	44	12	33	83	90	86	85	90
Таиланд	15	9	18	11	7	16	99	99	99	98	98
Тимор-Лешти	73	35	101	43	12	58	71	67	66	62	67
Токелау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тонга	24	20	29	23	3	...	95	95	95	95	95
Тувалу	...	...	...	...	6	10	99	97	97	98	97
Вануату	38	22	48	26	10	26	81	68	67	52	59
Вьетнам	23	13	28	19	5	23	98	97	97	96	97
Латинская Америка и Карибский бассейн											
Ангилья	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Антигуа и Барбуда	13	8	17	10	5	...	...	98	97	98	98
Аргентина	18	11	21	12	7	...	99	91	90	94	91
Аруба	18	14	21	17	...	...	...	...	...	...	...
Багамские Острова	13	9	19	13	11	...	...	98	99	91	96
Барбадос	15	9	18	11	12	...	...	87	88	90	88
Белиз	20	12	24	14	11	19	98	98	98	96	98
Бермуды	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Боливия, Многонац. Г-во	61	36	78	47	6	27	87	80	79	84	80
Бразилия	30	18	37	22	8	7	99	94	97	99	97
Британские Виргинские о-ва	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Каймановы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Чили	10	5	12	7	6	...	92	90	90	90	90
Колумбия	22	15	31	21	6	13	89	92	91	94	92
Коста-Рика	11	8	13	9	7	6	78	91	90	90	91
Куба	7	4	9	5	5	...	99	96	98	99	96
Кюрасао	15	10	18	12	...	...	...	...	...	...	...
Доминика	...	...	...	...	10	...	98	97	99	99	97
Доминиканская Республика	38	24	42	26	11	10	99	85	85	79	74
Эквадор	29	15	35	19	8	...	99	99	99	94	98
Сальвадор	25	16	33	20	9	19	90	92	92	93	92
Гренада	13	8	17	12	9	...	...	97	98	94	97
Гватемала	42	21	53	28	11	48	94	96	94	93	96
Гайана	38	27	47	33	14	18	98	97	97	99	97
Гаити	62	38	99	63	23	22	75	60	60	58	...
Гондурас	33	21	47	30	10	23	90	88	88	93	88
Ямайка	27	20	33	23	12	5	96	99	99	93	99
Мексика	24	13	29	16	9	14	99	99	99	99	99
Монтсеррат	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Никарагуа	29	15	37	18	8	22	98	98	99	99	98
Панама	22	14	28	17	10	19	99	85	87	98	85
Парагвай	37	29	45	35	6	18	93	87	83	91	87
Перу	33	15	48	23	8	18	95	95	94	94	95
Сент-Китс и Невис	...	...	...	...	8	...	95	97	98	95	98
Сент-Люсия	15	10	20	13	11	...	99	98	98	99	98
Сен-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	21	16	27	21	8	...	97	96	96	94	96
Синт-Маартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Суринам	26	16	34	21	14	9	...	84	84	73	84
Тринидад и Тобаго	29	23	36	29	10	...	...	92	91	85	92
Острова Теркс и Кайкос	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Уругвай	15	11	18	13	9	15	99	95	95	96	95
Венесуэла (Б. Р.)	20	14	25	18	8	16	96	81	73	87	81
Нидерландские Антильские о-ва	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Северная Америка и Западная Европа											
Андорра	...	...	...	...	...	...	...	99	99	98	97
Австрия	5	3	6	4	7	...	...	83	83	76	83
Бельгия	5	3	6	4	...	...	...	99	99	96	98
Канада	5	4	6	5	6	...	...	95	99	98	70
Кипр	6	3	8	4	...	...	...	99	99	86	96
Дания	5	3	6	4	5	...	...	94	94	90	...
Финляндия	4	2	4	3	4	...	...	99	99	97	...
Франция	4	3	5	4	...	...	...	99	99	89	74
Германия	4	3	5	3	...	...	...	93	95	97	86
Греция	6	3	7	4	...	...	...	99	99	99	98
Исландия	3	2	4	3	4	...	...	89	89	90	...
Ирландия	6	3	7	3	...	...	42	95	95	92	95
Израиль	6	3	7	4	8	...	...	94	95	96	97
Италия	5	3	6	3	...	...	...	97	97	90	97
Люксембург	5	2	6	3	8	...	...	99	99	96	95
Мальта	8	4	10	6	6	...	...	99	99	93	93
Монако	...	...	...	...	...	...	89	99	99	99	99

Таблица 3А (продолжение)

Страна или территория	ВЫЖИВАЕМОСТЬ РЕБЕНКА ¹				БЛАГОПОЛУЧИЕ РЕБЕНКА ²						
	Уровень младенческой смертности (%)		Уровень детской смертности в возрасте до 5 лет (%)		Дети с низким родовым весом (%)	% детей в возрасте до 5 лет, страдающих от недостаточного веса в средней и сильной степени	Доля (%) детей в возрасте 1 года, привитых от				
	2000 г.	2015 г.	2000 г.	2015 г.			туберкулеза	дифтерии, коклюша, столбняка	полиомиелита	кори	гепатита В
					Соответствующие вакцины:						
2008–2012 гг. ³	2008–2012 гг. ³	2012 г.	2012 г.	2012 г.	2012 г.	2012 г.	2012 г.	2012 г.			
Нидерланды	5	3	6	4	...	...	97	97	96	...	
Норвегия	4	2	5	3	5	...	95	95	94	...	
Португалия	5	3	7	3	8	...	99	98	97	98	
Сан-Марино	...	...	...	...	...	...	96	96	87	96	
Испания	4	3	6	4	...	...	97	97	97	96	
Швеция	3	2	4	3	...	...	24	98	98	97	
Швейцария	5	3	6	4	...	...	95	96	92	...	
Соединенное Королевство	6	4	7	5	8	...	97	97	93	...	
Соединенные Штаты	7	6	8	7	8	3	95	93	92	92	
Южная и Восточная Азия											
Афганистан	95	63	137	85	...	...	75	71	71	68	71
Бангладеш	62	28	85	36	22	41	95	96	96	96	96
Бутан	56	27	89	42	10	34	95	97	97	95	97
Индия	63	41	85	52	28	48	87	72	70	74	70
Иран, Исламская Республика	30	14	42	19	7	7	99	99	99	98	98
Мальдивская Республика	41	9	53	11	11	19	99	99	99	98	99
Непал	61	32	83	38	18	40	96	90	90	86	90
Пакистан	79	62	97	68	32	44	87	81	75	83	81
Шри-Ланка	15	8	18	10	17	17	99	99	99	99	99
Африка к югу от Сахары											
Ангола	127	92	213	148	12	29	87	91	88	97	91
Бенин	87	66	140	105	15	45	94	85	85	72	85
Ботсвана	56	29	74	37	13	31	99	96	99	94	96
Буркина-Фасо	95	65	182	128	14	33	96	90	90	87	90
Бурунди	102	84	166	133	13	58	98	96	94	93	96
Кабо-Верде	32	15	39	18	6	...	99	90	90	96	90
Камерун	88	69	139	108	11	32	81	85	85	82	85
Центральноафриканская Респ	114	88	185	141	14	41	74	47	47	49	47
Чад	112	91	185	147	20	39	63	45	56	64	45
Коморские Острова	81	65	113	88	25	30	76	86	85	85	86
Конго	80	60	127	91	13	24	92	85	85	80	85
Кот-д'Ивуар	97	70	139	101	17	28	99	94	94	85	94
Д. Р. Конго	125	105	211	174	10	43	78	72	76	73	72
Экваториальная Гвинея	114	83	189	132	13	...	73	33	39	51	...
Эритрея	67	37	92	49	14	...	99	99	99	99	99
Эфиопия	88	46	139	67	20	44	80	61	70	66	61
Габон	58	41	88	61	14	16	98	82	80	71	82
Гамбия	67	53	130	97	10	23	98	98	98	95	98
Гана	64	49	99	75	11	23	98	92	91	88	92
Гвинея	103	70	174	121	12	34	84	59	57	58	59
Гвинея-Бисау	111	90	186	150	11	32	94	80	78	69	76
Кения	72	49	109	72	8	35	84	83	82	93	83
Лесото	83	55	113	74	11	39	95	83	91	85	83
Либерия	113	56	166	79	14	42	85	77	77	80	77
Мадагаскар	67	33	101	48	16	50	78	86	86	69	86
Малави	114	82	172	111	14	47	99	96	95	90	96
Мали	113	81	215	154	18	28	89	74	74	59	74
Маврикий	17	11	19	12	14	...	99	98	98	99	98
Мозамбик	107	69	172	107	17	43	91	76	73	82	76
Намибия	58	31	76	38	16	29	90	84	84	76	84
Нигер	92	49	216	116	27	44	97	74	78	73	74
Нигерия	112	70	187	113	15	36	60	41	59	42	41
Руанда	96	46	158	67	7	44	99	98	98	97	98
Сан-Томе и Принсипи	53	42	80	61	10	29	99	96	96	92	96
Сенегал	65	47	129	72	19	16	97	92	89	84	92
Сейшельские Острова	11	7	14	9	...	...	99	98	98	98	99
Сьерра-Леоне	144	112	238	179	10	44	97	84	81	80	84
Сомали	100	75	166	124	...	42	37	42	47	46	...
Южная Африка	56	35	74	46	...	33	84	68	69	79	73
Южный Судан	107	72	177	113	...	31	77	59	64	62	...
Свазиленд	85	61	123	85	9	31	98	95	92	88	95
Togo	79	63	128	98	11	30	97	84	84	72	84
Уганда	88	53	138	80	12	33	82	78	82	82	78
О.Р. Танзания	85	45	133	66	8	42	99	92	90	97	92
Замбия	102	60	160	93	11	45	83	78	83	83	78
Зимбабве	71	34	101	48	11	32	99	89	89	90	89

Таблица 3А (продолжение)

Таблица 3А

Страна или территория	ВЫЖИВАЕМОСТЬ РЕБЕНКА ¹				БЛАГОПОЛУЧИЕ РЕБЕНКА ²						
	Уровень младенческой смертности (%)		Уровень детской смертности в возрасте до 5 лет (%)		Дети с низким родовым весом (%)	% детей в возрасте до 5 лет, страдающих от недостаточного веса в средней и сильной степени	Доля (%) детей в возрасте 1 года, привитых от				
	2000 г.	2015 г.	2000 г.	2015 г.			туберкулеза	дифтерии, коклюша, столбняка	полиомиелита	кори	гепатита В
					Соответствующие вакцины:						
БЦЖ		ОКДС3		Полио3		Корь		ГепВ3			
2008–2012 гг. ³		2008–2012 гг. ³		2012 г.		2012 г.		2012 г.		2012 г.	
Средневзвешенное значение					Медианаз						
Весь мир	52	35	75	49	10	25	96	94	94	93	94
Страны с переходной эконом.	31	22	38	28	5	13	96	95	96	95	95
Развитые страны	6	5	7	6	6	...	...	97	97	95	96
Развивающиеся страны	57	46	82	67	11	29	96	92	91	92	92
Арабские государства	41	28	56	37	10	21	96	94	94	96	94
Центр. и Восточная Европа	20	9	25	12	6	...	97	96	96	95	96
Центральная Азия	51	38	63	46	5	19	97	96	96	97	95
Вост. Азия и Тихий океан	27	15	34	19	9	...	98	93	93	94	94
Восточная Азия	27	15	34	19	8	32	98	96	96	95	96
Тихий океан	27	20	35	25	10	...	96	92	92	92	92
Лат. Америка и Кариб. Бассейн	28	16	36	21	9	...	97	95	94	94	96
Карибский бассейн	51	32	78	50	11	...	...	97	98	94	97
Латинская Америка	27	16	34	20	8	18	96	92	91	94	92
Сев. Америка и Зап. Европа	6	4	7	5	...	...	...	97	97	95	96
Южная и Западная Азия	64	41	86	51	17	37	95	96	96	95	96
Африка к югу от Сахары	97	65	158	103	13	33	94	84	85	82	85
Страны с низким уровнем доходов	86	57	137	89	13	39	94	84	84	82	85
Страны со средним уровнем доходов	49	33	68	44	10	19	97	94	93	94	94
С уровнем ниже среднего	63	43	88	58	10	28	95	90	90	85	90
С уровнем выше среднего	29	17	37	22	8	14	99	96	97	96	96
Страны с высоким уровнем доходов	8	5	10	6	7	...	...	97	97	95	96

Примечание: Статистические таблицы по-прежнему включают данные по Нидерландским Антильским Островам и Судану (до раздела) в регионе Латинской Америки и Карибского бассейна и регионе Арабских государств соответственно исключительно в справочных целях, так как данные по новым структурам, а именно Курасао, Сен-Мартен, Синт-Мартен, Судан и Южный Судан только начинают поступать. Группировка стран по уровню доходов соответствует принятой Всемирным банком, но включает только страны ОДВ. Группировка основывается на списке стран по группам доходов на июль 2013 г.

1. Показатели, касающиеся выживаемости ребенка, являются оценками Отдела по народонаселению Организации Объединенных Наций, данные 2012 г. (ООН, 2013 г.). Они основаны на среднем значении.

2. ЮНИСЕФ (2014 г.); Глобальная база данных ВОЗ по детскому росту и недостаточному питанию (2014 г.).

3. Данные, имеющиеся за самый последний год указанного периода.

(...) Данные отсутствуют.

Таблица 3В
Воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ): образование

Страна или территория	Возрастная группа 2012 г.	ОХВАТ ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				Доля (%) охваченных частными учебными заведениями от общего числа		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)							
		Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в							
		1999 г.		2012 г.		1999 г.	2012 г.	1999 г.				2012 г.			
		В целом (Тыс.)	% девочек	В целом (Тыс.)	% девочек			В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)
Арабские государства															
1 Алжир	5-5	36	49	490 ²	49 ²		14 ²	2	2	2	1.00	79 ²	78 ²	79 ²	1.01 ²
2 Бахрейн	3-5	14	48	28	49	100	100	33	35	32	0.92	50	50	50	1.01
3 Джибути	4-5	0.2	60	2	50	100	57	0.4	0.3	0.5	1.52	4	4	4	1.02
4 Египет	4-5	328	48	939	48	54	...	11	11	11	0.95	27	28	27	0.95
5 Ирак	4-5	68	48	...	...	...	...	5	5	5	1.00	...	...	...	...
6 Иордания	4-5	74	46	110	48	100	83	29	31	28	0.92	34	35	33	0.96
7 Кувейт ¹	4-5	57	49	82	49	24	46	94	93	95	1.03	...	...	...	...
8 Ливан	3-5	143 ^{**}	48 ^{**}	159	48	78 ^{**}	81	76 ^{**}	77 ^{**}	75 ^{**}	0.98 ^{**}	91	93	89	0.96
9 Ливия	4-5	10	48^{**}	...	...	...	...	5	5 ^{**}	4 ^{**}	0.98^{**}	...	...	...	...
10 Мавритания	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
11 Марокко	4-5	805	34	685	43	100	91	60	78	41	0.53	59	65	52	0.79
12 Оман	4-5	...	...	57	49	...	71	...	...	...	...	55	55	55	1.00
13 Палестина	4-5	77	48	97	49	100	100	35	36	35	0.96	42	42	42	0.99
14 Катар	3-5	8	48	41	48	100	85	27	27	26	0.96	73	72	75	1.03
15 Саудовская Аравия	3-5	...	...	246	61	...	45	...	...	...	...	13	10	17	1.61
16 Судан	4-5	335	50	750 ²	50 ²	...	...	19	19	19	1.02	35 ²	34 ²	36 ²	1.05 ²
17 Сирийская Араб. Республика	3-5	108	46	168	48	67	70	8	9	8	0.90	11	11	10	0.95
18 Тунис	3-5	78	47	...	...	88	...	13	14	13	0.94	...	...	...	...
19 Объед. Арабские Эмираты	4-5	64	48	135	48	68	79	65	65	64	0.98	71	71	72	1.02
20 Йемен	3-5	12	45	30 ²	46 ²	37	45 ²	0.7	0.7	0.6	0.86	2 ²	2 ²	1 ²	0.88 ²
21 Судан (до раздела)	4-5	366	...	...	...	90^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Центральная и Восточная Европа															
22 Албания	3-5	82	50	80	47	...	7	41	40	42	1.05	69	69	69	1.01
23 Беларусь	3-5	278	47	303	48	-	...	85	88	81	0.92	103	104	101	0.97
24 Босния и Герцеговина	3-5	...	...	17	47	...	15	...	...	...	...	16	17	16	0.96
25 Болгария	3-6	219	48	228	48	0.1	0.8	69	69	68	0.99	86	86	85	0.99
26 Хорватия	3-6	81	48	103	48	5	14	40	41	40	0.98	63	64	62	0.97
27 Чешская Республика	3-5	312	50	346	48	2	2	90	87	93	1.07	103	104	101	0.97
28 Эстония	3-6	55	48	52	48	0.7	3	92	93	91	0.98	93	94	91	0.97
29 Венгрия	3-6	376	48	341	48	3	7	80	80	79	0.98	87	88	87	0.98
30 Латвия	3-6	58	48	78	49	1	5	54	55	52	0.95	92	93	92	0.99
31 Литва	3-6	94	48	89	48	0.3	0.7	50	51	49	0.97	76	77	75	0.98
32 Черногория	3-5	11	48	14	47	.	2	32	33	31	0.96	61	62	60	0.98
33 Польша	3-6	958	49	1 161	48	3	16	49	49	49	1.00	78	78	78	0.99
34 Республика Молдова ^{2,3}	3-6	103	48	120	48	...	0.2	48	49	48	0.96	80	80	79	0.98
35 Румыния	3-6	625	49	674	49	0.6	3	69	68	70	1.03	77	77	78	1.01
36 Российская Федерация	3-6	4 379	...	5 661	48	...	0.9	71	...	...	...	91	92	90	0.99
37 Сербия ⁴	3-6	175	46	156	49	...	2	54	57	51	0.90	56	56	56	1.00
38 Словакия	3-5	169	...	149	48	0.4	4	81	...	...	...	91	92	90	0.98
39 Словения	3-5	59	46	56	48	1	3	75	78	71	0.91	94	95	93	0.99
40 Республика Македония	3-5	33	49	20	49	.	.	27	27	27	1.01	29	28	29	1.03
41 Турция	3-5	261	47	1 170	48	6	9	7	7	7	0.93	31	31	30	0.97
42 Украина	3-5	1 103	48	1 354	48	0.04	0.9	51	51	50	0.98	101	103	100	0.98
Центральная Азия															
43 Армения	3-5	57	...	64	49	-	4	26	...	...	...	51	44	60	1.35
44 Азербайджан ⁴	3-5	88	46	99	46	-	1	18	19	17	0.89	25	25	25	0.99
45 Грузия	3-5	74	48	...	...	0.1	...	35	36	35	0.98	...	...	...	...
46 Казахстан	3-6	165	48	711	49	10	8	15	16	15	0.96	58	58	58	1.00
47 Кыргызстан	3-6	48	43	106	50	1	3	10	11	9	0.80	25	24	25	1.02
48 Монголия	3-5	74	54	133	50	4	7	27	24	29	1.18	86	85	86	1.01
49 Таджикистан	3-6	56	42	62 ²	44 ²	.	- ²	8	9	7	0.77	9 ²	10 ²	8 ²	0.83 ²
50 Туркменистан	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51 Узбекистан	3-6	616	47	523 ²	49 ²	...	1 ²	24	24	23	0.93	25 ²	25 ²	25 ²	1.00 ²
Восточная Азия и Тихий океан															
52 Австралия ⁵	4-4	273	49	320	...	63	78	103	103	103	1.00	108	...	...	...
53 Бруней-Даруссалам	4-5	11	49	13	49	66	75	79	78	80	1.03	92	92	91	1.00
54 Камбоджа	3-5	55	50	139	50	18	13	5	5	5	1.02	15	15	15	1.05
55 Китай	4-6	24 030	46	34 244	46	...	49	36	37	36	0.97	70	70	70	1.00
56 Острова Кука ²	3-4	0.4	47	0.5	50	25	35	43	43	42	0.98	95	93	97	1.05
57 Корейская НДР	5-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58 Фиджи	3-5	9	49	...	...	...	...	15	15	15	1.01	...	...	...	...
59 Индонезия	5-6	1 981 ^{**}	49 ^{**}	4 687	49	...	97	23 ^{**}	23 ^{**}	23 ^{**}	1.01 ^{**}	48	47	48	1.04
60 Япония	3-5	2 962	49 ^{**}	2 851	...	65	71	83	83 ^{**}	84 ^{**}	1.02 ^{**}	88	...	...	...
61 Кирибати	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
62 Лаосская НДР	3-5	37	52	113	50	18	23	7	7	8	1.11	24	24	25	1.05
63 Макао (Китай) ¹	3-5	17	47	12	48	94	97	90	92	88	0.95	...	...	...	...
64 Малайзия	4-5	572	50	713 ²	49 ²	49	35 ²	54	53	55	1.04	70 ²	73 ²	68 ²	0.92 ²
65 Маршалловы Острова	4-5	2	50	1 ²	50 ²	19	18 ²	57	56	59	1.05	48 ²	46 ²	49 ²	1.06 ²
66 Микронезия (Федер. Штаты)	3-5	3	...	...	...	...	...	36	...	...	...	...	...	...	...
67 Мьянма	3-4	41	...	159 ^Y	51 ^Y	90	61 ^Y	2	...	...	...	9 ^Y	9 ^Y	9 ^Y	1.05 ^Y
68 Науру ²	3-5	0.6	45	1	43	...	...	74	79	69	0.88	79	86	71	0.82
69 Новая Зеландия	3-4	101	49	116	50	...	99	85	85	85	1.01	92	90	93	1.04
70 Ниуэ ²	4-4	0.1	44	...	...	...	...	154	159	147	0.93	...	...	...	...
71 Палау ²	3-5	0.7	54	...	...	24	...	63	56	69	1.23	...	...	...	...

Таблица 3В

	БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ И ДРУГИМИ ПРОГРАММАМИ ВОДМ (%)				НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				НОВЫЕ УЧАЩИЕСЯ В ПЕРВОМ КЛАССЕ, ПРОШЕДШИЕ ПРОГРАММЫ ВОДМ (%)				
	Учебный год, закончившийся в 2012 г.				Учебный год, закончившийся в 2012 г.				Учебный год, закончившийся в 2012 г.				
	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ГРП (Ф/М)	В целом	Мальчики	Девочки		
	Арабские государства												
...	...	...	...	...	72 ²	71 ²	73 ²	1.02 ²	...	...	...	1
53	53	53	1.00	...	49	49	49	1.01	86	86	85	2	
4	4	4	1.02	...	3	3	3	1.01	12	11	12	3	
27	28	27	0.95	...	23	23	22	0.95	...	...	...	4
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5
34	35	33	0.96	...	34	35	33	0.96	53	54	51	6	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7
91	93	89	0.96	...	88	89	86	0.96	100	100	100	8	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10
59	65	52	0.79	...	53	59	47	0.79	49	50	48	11	
55	55	55	1.00	...	42	42	42	0.99	...	...	...	12
42	42	42	0.99	...	37	37	37	0.98	...	...	...	13
73	72	75	1.03	...	60	59	61	1.02	...	...	...	14
13	10	17	1.61	...	13	10	17	1.61	...	...	...	15
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16
11	11	10	0.95	...	10	11	10	0.95	18	18	18	17	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18
71	71	72	1.02	...	59 ²	59 ²	60 ²	1.02 ²	92	92	92	19	
2 ²	2 ²	1 ²	0.88 ²	...	1 ²	1 ²	1 ²	0.89 ²	2 ²	2 ²	2 ²	20	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	21
	Центральная и Восточная Европа												
69	69	69	1.01	...	64	64	64	1.01	...	...	...	22
125	127	123	0.97	...	97	97	96	0.99	...	...	...	23
...	...	...	...	...	12	12	12	0.98	...	...	...	24
86	86	85	0.99	...	82 ²	82 ²	82 ²	0.99 ²	...	...	...	25
63	64	62	0.97	...	63	64	62	0.97	...	...	...	26
103	104	101	0.97	...	...	...	...	...	...	...	...	27
93	94	91	0.97	...	92	94	91	0.97	...	...	...	28
87	88	87	0.98	...	85	85	84	0.99	...	...	...	29
92	93	92	0.99	...	90	91	90	0.99	...	...	...	30
76	77	75	0.98	...	75	76	75	0.98	...	...	...	31
61	62	60	0.98	...	45	45	44	0.98	...	...	...	32
78	78	78	0.99	...	76	76	76	0.99	...	...	...	33
80	80	79	0.98	...	78	79	78	0.98	97	97	98	34	
77	77	78	1.01	...	76	75	77	1.02	...	...	...	35
91	92	90	0.99	...	74	74	74	1.00	...	...	...	36
...	...	...	...	...	56	55	56	1.01	98	98	97	37
91	92	90	0.98	...	...	...	...	...	...	...	...	38
94	95	93	0.99	...	92	93	92	0.99	...	...	...	39
29	28	29	1.03	...	25	25	26	1.04	...	...	...	40
...	...	...	...	...	31	31	30	0.97	...	...	...	41
101	103	100	0.98	...	...	...	...	...	75	...	...	42
	Центральная Азия												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	43
29	29	28	0.98	...	21	21	21	0.99	10	10	10	44	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	45
58	58	58	1.00	...	58	58	58	1.00	...	...	...	46
25	24	25	1.02	...	21	21	21	1.02	21	20	21	47	
106	105	106	1.01	...	65	64	65	1.01	70	68	72	48	
9 ²	10 ²	8 ²	0.83 ²	...	7 ²	7 ²	6 ²	0.83 ²	2 ²	2 ²	2 ²	49	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	50
25 ²	25 ²	25 ²	1.00 ²	...	19 ²	19 ²	19 ²	1.00 ²	...	...	...	51
	Восточная Азия и Тихий океан												
108	...	...	...	...	74	...	...	...	...	...	...	52
...	...	...	...	...	64	63	64	1.01	...	...	...	53
21	20	22	1.07	...	14	14	15	1.05	23 ²	23 ²	24 ²	54	
70	70	70	1.00	...	...	...	...	...	92 ²	...	...	55
95	93	97	1.05	...	...	...	...	...	...	...	...	56
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	57
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	58
48	47	48	1.04	...	33	33	32	0.99	70	73	67	59	
107	...	...	...	...	88	...	...	...	...	...	...	60
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	61
25	25	26	1.04	...	24	23	24	1.05	34	34	35	62	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	95	94	96	63
70 ²	73 ²	68 ²	0.92 ²	...	62 ²	65 ²	59 ²	0.91 ²	100 ²	100 ²	100 ²	64	
48 ²	46 ²	49 ²	1.06 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	65
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	66
...	...	...	...	...	9 ²	9 ²	9 ²	1.05 ²	20 ²	19 ²	21 ²	67
79	86	71	0.82	...	66	71	62	0.88	100	100	100	68	
155	152	158	1.04	...	90	88	92	1.04	...	...	...	69
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	70
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	71

Таблица 3В (продолжение)

Страна или территория	Возрастная группа	ОХВАТ ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				Доля (%) охваченных частными учебными заведениями от общего числа		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)								
		Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в								
		1999 г.		2012 г.		1999 г.	2012 г.	1999 г.				2012 г.				
		В целом (Тыс.)	% девочек	В целом (Тыс.)	% девочек			В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	
72	Папуа-Новая Гвинея	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
73	Филиппины	5-5	593	50	...	...	47	...	30	29	31	1.06	...	...	...
74	Республика Корея	3-5	...	...	1 529 ²	48 ²	...	83 ²	...	...	...	118 ²	118 ²	117 ²	1.00 ²	
75	Самоа	3-4	5	...	3	50	100	100	50	...	...	34	32	36	1.10	
76	Сингапур	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	Соломоновы Острова	3-5	13	48	21	48	...	23	35	35	35	1.00	43	43	43	1.00
78	Таиланд	3-5	2 745	49	2 804	48	19	23	91	91	91	1.00	119	120	117	0.98
79	Тимор-Лешти	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	Токелау ²	3-4	0.1	42	...	...	...	...	99	107	90	0.84	...	...	...
81	Тонга	4-4	2	53	2	48	...	100	29	26	31	1.22	71	71	70	0.99
82	Тувалу ²	3-5	0.7	50	...	...	...	...	96	92	100	1.09	...	...	...
83	Вануату	3-5	8	50	11 ¹	49 ¹	...	...	51	49	53	1.08	61 ¹	61 ¹	61 ¹	1.01 ¹
84	Вьетнам	3-5	2 179	48	3 320	47	49	21	40	40	39	0.96	77	79	75	0.95
Латинская Америка и Карибский бассейн																
85	Ангилья ⁶	3-4	0.5	52	0.4 ²	48 ²	100	100 ²	...	...	...	...	...	...	...
86	Антигуа и Барбуда	3-4	2	...	3	49	100	97	57	...	...	89	91	86	0.94	
87	Аргентина	3-5	1 191	50	1 482 ²	49 ²	28	32 ²	57	56	58	1.02	74 ²	74 ²	75 ²	1.02 ²
88	Аруба	4-5	3	49	3	49	83	73	94	95	94	0.98	107	107	107	1.00
89	Багамские Острова	3-4	1	51	...	...	...	...	11	11	12	1.08	...	...	...
90	Барбадос	3-4	6	49	6 ^{*,2}	50 ^{*,2}	...	15 ^{*,2}	75	73	76	1.04	79 ^{*,2}	80 ^{*,2}	79 ^{*,2}	0.99 ^{*,2}
91	Белиз	3-4	4	50	7	49	...	87	28	27	28	1.02	47	48	47	1.00
92	Бермуды	4-4	0.4	54	0.3 ²	49 ²	...	...	56	51	60	1.19	43 ²	44 ²	43 ²	0.99 ²
93	Боливия, Многонац. Г-во	4-5	208	49	258 ²	49 ²	...	13 ²	43	43	44	1.02	51 ²	51 ²	51 ²	0.99 ²
94	Бразилия ¹	4-6	5 733	49	7 314	49	28	29	...	...	...	...	...	...	...
95	Британские Виргинские о-ва ²	3-4	0.5	53	1 ²	48 ²	100	98 ²	62	57	66	1.16	71 ²	74 ²	69 ²	0.93 ²
96	Каймановы Острова	3-4	0.5	48	...	...	88	...	39	41	38	0.94	...	...	...
97	Чили	4-5	450	49	555	48	...	66	76	77	76	0.99	114	115	112	0.98
98	Колумбия	3-5	1 034	50	1 309 ²	49 ²	45	28 ²	38	38	39	1.02	49 ²	49 ²	49 ²	1.00 ²
99	Коста-Рика	4-5	75	49	109	49	15	12	47	47	47	1.00	74	74	74	1.01
100	Куба	3-5	484	50	392	48	...	...	105	103	106	1.04	109	110	109	0.99
101	Кюрасао	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102	Доминика	3-4	3	52	2	50	100	99	82	78	86	1.10	95	93	97	1.05
103	Доминиканская Республика	3-5	195	49	247	50	45	60	31	31	31	1.01	39	38	39	1.04
104	Эквадор	5-5	181	50	475	50	39	32	63	61	64	1.04	150	148	152	1.02
105	Сальвадор	4-6	194	49	223	49	22 ^{**}	16	40	40	41	1.02	62	62	63	1.02
106	Гренада	3-4	3	51	4 ¹	51 ¹	...	54 ¹	75	72	77	1.07	99 ¹	95 ¹	102 ¹	1.08 ¹
107	Гватемала	5-6	308	49	537 ²	50 ²	22	15 ²	46	46	45	0.97	64 ²	64 ²	65 ²	1.02 ²
108	Гайана	4-5	37	49	28	49	1	8	100	102	99	0.97	66	63	69	1.09
109	Гаити	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	Гондурас	3-5	93	50	244	50	...	14	17	17	17	1.05	42	42	43	1.03
111	Ямайка	3-5	138	51	105	49	88	87	79	76	82	1.08	75	74	75	1.01
112	Мексика	4-5	3 361	50	4 717	49	9	14	70	70	70	0.99	101	100	103	1.02
113	Монтсеррат ²	3-4	0.1	52	...	...	...	...	137	165	119	0.72	...	...	...
114	Никарагуа	3-5	161	50	218 ¹	50 ¹	17	16 ¹	27	27	28	1.04	55 ¹	54 ¹	56 ¹	1.03 ¹
115	Панама	4-5	49	49	96	49	23	19	37	37	38	1.01	65	65	65	1.00
116	Парагвай	3-5	123	50	153 ²	49 ²	29	31 ²	29	29	30	1.03	35 ²	34 ²	35 ²	1.01 ²
117	Перу	3-5	1 017	50	1 364	49	15	28	56	56	57	1.02	78	78	78	0.99
118	Сент-Китс и Невис	3-4	...	...	2 ²	53 ²	...	60 ²	...	...	...	96 ²	88 ²	103 ²	1.17 ²	
119	Сент-Люсия	3-4	6	...	3	50	100	100	81	...	...	...	61	61	62	1.03
120	Сен-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Сент-Винсент и Гренадины	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
122	Синт-Маартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Суринам	4-5	16	49	18 ²	49 ²	45	42 ²	85	84	85	1.01	88 ²	89 ²	88 ²	1.00 ²
124	Тринидад и Тобаго	3-4	23	50^{**}	...	...	100	...	60	60 ^{**}	60 ^{**}	1.01^{**}	...	...	...
125	Острова Теркс и Кайкос ⁶	4-5	0.8	54	...	...	47	...	...	...	...	...	...	...	...
126	Уругвай	3-5	100	49	132 ¹	49 ¹	...	38 ¹	60	59	60	1.02	89 ¹	89 ¹	89 ¹	1.00 ¹
127	Венесуэла (Б. Р.)	3-5	738	50	1 270	49	20	19	45	44	46	1.03	72	72	73	1.01
128	Нидерландские Антильские о-ва	4-5	7	50	...	...	75	...	...	...	...	...	...	...	...
Северная Америка и Западная Европа																
129	Андорра ¹	3-5	...	...	2	48	...	2	...	...	...	...	...	...	...
130	Австрия	3-5	225	49	246	48	25	30	77	78	77	0.99	103	104	103	0.99
131	Бельгия	3-5	399	49	452	49	56	53	109	110	108	0.98	118	119	118	1.00
132	Канада	4-5	512	49	517 ²	49 ²	8	7 ²	64	64	63	0.99	72 ²	71 ²	72 ²	1.00 ²
133	Кипр ²	3-5	19	49	22	48	54	49	60	59	60	1.02	78	79	77	0.98
134	Дания	3-5	251	49	198	48	27	19	91	91	91	1.00	102	103	100	0.97
135	Финляндия	3-6	125	49	166	49	10	8	47	48	47	0.99	70	71	70	1.00
136	Франция ¹	3-5	2 393	49	2 564	49	13	13	110	110	110	1.00	110	110	109	0.99
137	Германия	3-5	2 333	48	2 356	48	54	65	94	95	93	0.98	113	113	112	0.99
138	Греция	4-5	143	49	167 ²	49 ²	3	7 ²	67	66	67	1.02	78 ²	78 ²	79 ²	1.01 ²
139	Исландия	3-5	12	48	13 ²	48 ²	5	13 ²	86	87	86	0.98	97 ²	98 ²	96 ²	0.98 ²
140	Ирландия	3-4	...	...	72	49	...	98	...	...	...	...	52	52	53	1.01
141	Израиль	3-5	294	48	437 ²	49 ²	...	11 ²	89	89	88	0.99	104 ²	104 ²	103 ²	0.99 ²
142	Италия	3-5	1 578	48	1 688 ²	48 ²	30	30 ²	97	97	96	0.99	98 ²	99 ²	97 ²	0.98 ²
143	Люксембург	3-5	12	49	16 ²	48 ²	5	9 ²	71	71	71	1.00	89 ²	88 ²	89 ²	1.00 ²
144	Мальта	3-4	10	48	9	48	37	33	97	98	96	0.98	116	118	113	0.95
145	Монако ⁶	3-5	0.9	52	0.8	48	26	20	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 3В

	БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ И ДРУГИМИ ПРОГРАММАМИ ВОДМ (%)				НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				НОВЫЕ УЧАЩИЕСЯ В ПЕРВОМ КЛАССЕ, ПРОШЕДШИЕ ПРОГРАММЫ ВОДМ (%)			
	Учебный год, закончившийся в 2012 г.				Учебный год, закончившийся в 2012 г.				Учебный год, закончившийся в 2012 г.			
	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ГРП (Ф/М)	В целом	Мальчики	Девочки	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	73
118 ²	118 ²	117 ²	1.00 ²	...	89 ²	90 ²	89 ²	1.00 ²	...	...	...	74
34	32	36	1.10	...	23	22	24	1.09	...	...	...	75
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	76
43	43	43	1.00	...	30	30	31	1.01	...	...	...	77
119	120	117	0.98	...	93	93	92	0.98	...	...	...	78
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	79
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	80
71	71	70	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	81
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	82
61 ^У	61 ^У	61 ^У	1.01 ^У	...	43 ^У	42 ^У	44 ^У	1.05 ^У	70 ^У	70 ^У	71 ^У	83
77	79	75	0.95	...	74	...	...	...	...	...	...	84
										Латинская Америка и Карибский бассейн		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ^У	100 ^У	100 ^У	85
118	123	114	0.93	...	72	75	69	0.92	86	86	86	86
74 ²	74 ²	75 ²	1.02 ²	...	74 ²	75 ²	75 ²	1.02 ²	...	...	...	87
107	107	107	1.00	...	99 ^У	100 ^У	98 ^У	0.98 ^У	...	...	...	88
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	89
...	...	...	...	...	72 ^{*.2}	71 ^{*.2}	73 ^{*.2}	1.02 ^{*.2}	100 ²	100 ²	100 ²	90
47	48	47	1.00	...	45	45	45	1.01	60	...	...	91
...	...	...	...	...	30 ²	32 ²	29 ²	0.92 ²	...	...	...	92
51 ²	51 ²	51 ²	0.99 ²	...	47 ²	47 ²	46 ²	0.99 ²	...	...	...	93
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94
127 ²	133 ²	122 ²	0.91 ²	...	60 ²	62 ²	58 ²	0.93 ²	89 ²	89 ²	89 ²	95
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	96
114	115	112	0.98	...	85	85	85	1.00	...	...	...	97
60 ²	60 ²	59 ²	1.00 ²	...	44 ²	44 ²	45 ²	1.01 ²	...	...	...	98
79	79	79	1.00	...	72	72	73	1.01	90	90	90	99
188	185	192	1.04	...	94	94	94	1.00	100	100	100	100
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	101
95	93	97	1.05	...	77 ^У	72 ^У	82 ^У	1.15 ^У	93	89	96	102
39	38	39	1.04	...	37	36	38	1.04	66	64	69	103
...	...	...	...	...	81	80	83	1.03	...	...	...	104
64	63	64	1.02	...	53	52	54	1.03	86	84	87	105
99 ^У	95 ^У	102 ^У	1.08 ^У	...	94 ^У	90 ^У	98 ^У	1.09 ^У	100 ^{**У}	100 ^{**У}	100 ^{**У}	106
68 ²	68 ²	69 ²	1.02 ²	...	48 ²	48 ²	48 ²	1.00 ²	...	...	...	107
66	63	69	1.09	...	57	54	60	1.10	100	100	100	108
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	109
...	...	...	...	...	39	38	40	1.03	...	...	...	110
75	74	75	1.01	...	69	68	70	1.03	...	...	...	111
101	100	103	1.02	...	82	82	83	1.02	...	...	...	112
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	113
55 ^У	54 ^У	56 ^У	1.03 ^У	...	55 ^У	54 ^У	56 ^У	1.03 ^У	42 ^У	42 ^У	43 ^У	114
65	65	65	1.00	...	64	63	64	1.00	79 ²	79 ²	79 ²	115
...	...	...	...	...	32 ²	32 ²	32 ²	1.02 ²	82 ²	81 ²	84 ²	116
78	78	78	0.99	...	74	75	74	0.99	81 ²	81 ²	81 ²	117
150 ²	...	...	...	...	78 ²	...	...	...	95	95	96	118
61	61	62	1.03	...	44	44	45	1.01	...	...	...	119
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	120
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122
88 ²	89 ²	88 ²	1.00 ²	...	86 ²	87 ²	86 ²	0.99 ²	...	...	...	123
...	...	...	...	...	...	...	...	...	84 ^{*У}	82 ^{*У}	86 ^{*У}	124
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	125
89 ^У	89 ^У	89 ^У	1.00 ^У	...	78 ^У	78 ^У	78 ^У	1.00 ^У	97 ^У	96 ^У	99 ^У	126
86	86	86	1.01	...	70	69	70	1.00	89	88	91	127
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	128
										Северная Америка и Западная Европа		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	100	100	129
103	104	103	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	130
118	119	118	1.00	...	99	99	99	1.00	...	...	...	131
...	...	...	...	...	71 ²	71 ²	71 ²	1.01 ²	...	...	...	132
78	79	77	0.98	...	69	69	69	1.00	...	...	...	133
102	103	100	0.97	...	99	99	98	0.99	...	...	...	134
70	71	70	1.00	...	70	70	70	1.00	...	...	...	135
110	110	109	0.99	...	100	100	100	1.00	...	...	...	136
113	113	112	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	137
78 ²	78 ²	79 ²	1.01 ²	...	77 ²	77 ²	78 ²	1.01 ²	...	...	...	138
97 ²	98 ²	97 ²	0.98 ²	...	97 ²	96 ²	96 ²	0.98 ²	...	...	...	139
52	52	53	1.01	...	52	52	52	1.01	...	...	...	140
104 ²	104 ²	103 ²	0.99 ²	...	98 ²	98 ²	98 ²	1.00 ²	...	...	...	141
98 ²	99 ²	97 ²	0.98 ²	...	92 ²	93 ²	91 ²	0.98 ²	...	...	...	142
89 ²	88 ²	89 ²	1.00 ²	...	86 ²	86 ²	87 ²	1.01 ²	...	...	...	143
116	118	113	0.95	...	...	...	...	...	...	...	...	144
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145

Таблица 3В (продолжение)

Страна или территория	Возрастная группа	ОХВАТ ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				Доля (%) охваченных частными учебными заведениями от общего числа	БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)								
		Учебный год, закончившийся в					Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в						
		1999 г.		2012 г.		1999 г.	2012 г.	1999 г.		2012 г.		ИГП (Д/М)	ИГП (Д/М)	ИГП (Д/М)	ИГП (Д/М)
В целом (Тыс.)	% девочек	В целом (Тыс.)	% девочек			В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики					Девочки
146 Нидерланды	3-5	...	...	522	49	...	30	...	...	...	91	91	91	1.00	
147 Норвегия	3-5	139	50	180	49	40	46	75	73	77	1.06	99	99	99	1.00
148 Португалия	3-5	220	49	273	48	52	47	67	67	67	1.00	86	87	85	0.98
149 Сан-Марино ⁶	3-5	1,0	47	1	50	.	.	...	...	...	...	107	106	108	1.02
150 Испания	3-5	1 131	49	1 920	48	32	35	99	99	99	1.00	127	128	127	0.99
151 Швеция	3-6	360	49	419	49	10	17	76	75	76	1.01	95	95	95	1.00
152 Швейцария	5-6	158	48	150	49	6	4	92	93	92	1.00	100	99	100	1.00
153 Соединенное Королевство	3-4	1 155	49	1 282	49	6	37	77	77	77	1.00	84	84	85	1.01
154 Соединенные Штаты	3-5	7 183	48	9 160	48	34	43	59	60	58	0.97	74	75	73	0.97
Южная и Восточная Азия															
155 Афганистан	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156 Бангладеш	3-5	1 825	50	2 376 ²	48 ²	...	49 ²	18	18	19	1.04	26 ²	26 ²	25 ²	0.98 ²
157 Бутан	4-5	0.3	48	3	48	100	40	0.9	1.0	0.9	0.92	9	10	9	0.96
158 Индия	3-5	13 869	48	42 859 ²	49 ²	...	...	19	19	19	1.02	58 ²	57 ²	60 ²	1.05 ²
159 Иран, Исламская Республика	5-5	220	50	416	49	16	...	15	14	15	1.03	35	35	36	1.03
160 Мальдивская Республика ¹	3-5	12	48	22	49	...	94	56	55	56	1.01	...	...	...	...
161 Непал	3-4	216 *	42 *	1053	48	...	24	11 *	13 *	10 *	0.77 *	84	85	83	0.97
162 Пакистан	3-4	5 160 *	40 *	6 784	45	...	...	63 *	73 *	52 *	0.71 *	82	87	77	0.89
163 Шри-Ланка	4-4	...	...	327	49	...	...	...	...	...	...	89	89	89	1.00
Африка к югу от Сахары															
164 Ангола	5-5	389 **	40 **	596 ²	59 ²	...	1 ²	27 **	33 **	22 **	0.65 **	87 ²	70 ²	103 ²	1.47 ²
165 Бенин	4-5	18	48	112	50	20	...	4	4	4	0.93	19	18	19	1.04
166 Ботсвана	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
167 Буркина-Фасо	3-5	20	50	60	49	34	...	2	2	2	1.03	4	4	4	1.01
168 Бурунди	5-6	5	50	47	50	49	36	0.7	0.7	0.7	1.01	8	8	8	1.00
169 Кабо-Верде	3-5	18	44	22	50	...	54	48	54	42	0.79	75	75	75	1.00
170 Камерун	4-5	104	48	389	50	57	65	11	11	10	0.95	30	29	30	1.03
171 Центральноафриканская Респ	3-5	...	...	21 ²	51 ²	...	55 ²	...	...	...	...	6 ²	6 ²	6 ²	1.02 ²
172 Чад	3-5	...	...	19	48	...	52	...	...	...	...	1	2	1	0.94
173 Коморские Острова	3-5	1	51	...	...	100	...	3	3	3	1.07	...	...	...	...
174 Конго	3-5	6	61	54	49	85	67	2	2	3	1.60	14	14	14	0.99
175 Кот-д'Ивуар	3-5	36	49	91	50	46	35	3	3	2	0.97	5	5	5	1.00
176 Д. Р. Конго	3-5	40	49	274	51	93	...	0.8	0.8	0.8	0.99	4	4	4	1.06
177 Экваториальная Гвинея	4-6	17	51	42	50	37	...	27	27	28	1.04	73	73	73	1.01
178 Эритрея	5-6	12	47	46	49	97	54	5	5	5	0.90	13	13	13	1.01
179 Эфиопия ¹⁸	4-6	90	49	1 429	48	100	85 **	1	1	1	0.98	...	...	...	...
180 Габон	3-5	16	...	45 ²	50 ²	68	74 ²	15	...	...	...	35 ²	35 ²	36 ²	1.04 ²
181 Гамбия	3-6	29	47	65 ²	51 ²	...	77 ²	19	20	18	0.91	30 ²	29 ²	30 ²	1.04 ²
182 Гана	4-5	506	49	1605	50	26 **	24	47	47	48	1.02	116	115	118	1.03
183 Гвинея	4-6	...	...	152 ²	49 ²	...	...	...	...	...	...	16 ²	16 ²	15 ²	0.96 ²
184 Гвинея-Бисау	3-5	4	57	9 ²	51 ²	62	84 ²	4	4	4	1.05	7 ²	6 ²	7 ²	1.05 ²
185 Кения	3-5	1 188	50	...	...	10	...	43	43	43	1.00	...	...	...	...
186 Лесото	3-5	33 **	52 **	53 ²	...	100 **	...	21 **	20 **	22 **	1.09 **	36 ²	...	...	...
187 Либерия	3-5	112	42	...	...	39	...	47	54	41	0.75	...	...	...	...
188 Мадагаскар	3-5	50 **	51 **	164 ²	50 ²	...	91 ²	3 **	3 **	3 **	1.02 **	9 ²	8 ²	9 ²	1.03 ²
189 Малави	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
190 Мали	3-6	21	51	71 ²	50 ²	...	73 ²	2	2	2	1.09	4 ²	4 ²	4 ²	1.04 ²
191 Маврикий	3-4	42	50	35	49	85	82 **	94	94	95	1.01	120	121	119	0.99
192 Мозамбик	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
193 Намибия	5-6	35	53	...	...	100	...	33	30	35	1.14	...	...	...	...
194 Нигер	4-6	12	50	110	50	33	13	1	1	1	1.04	6	6	6	1.05
195 Нигерия	3-5	939	48	2 021 ²	49 ²	...	27 ²	8	8	8	0.94	13 ²	13 ²	13 ²	0.99 ²
196 Руанда	4-6	18	50	130	52	...	100	3	3	3	0.92	13	13	14	1.06
197 Сан-Томе и Принсипи	3-5	4	52	8	52	.	16	23	22	25	1.13	45	43	47	1.08
198 Сенегал	4-6	24	50	175	52	68	43	3	3	3	1.00	14	13	15	1.12
199 Сейшельские Острова	4-5	3	49	3 ²	48 ²	5	10 ²	105	104	106	1.02	110 ²	112 ²	107 ²	0.96 ²
200 Сьерра-Леоне	3-5	17	...	49	52	...	44	5	...	...	...	9	9	10	1.07
201 Сомали	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202 Южная Африка	6-6	207	50	816	50	26	6	21	21	21	1.00	77	77	77	1.00
203 Южный Судан	3-5	...	...	56 ²	48 ²	...	70 ²	...	...	...	...	6 ²	6 ²	6 ²	0.94 ²
204 Свазиленд	3-5	...	...	24 ²	50 ²	...	100 ²	...	...	...	...	25 ²	25 ²	26 ²	1.02 ²
205 Того	3-5	11	50	66	51	53	30	3	3	3	0.99	11	11	11	1.03
206 Уганда	3-5	...	...	499 ²	51 ²	...	100 ²	...	...	...	...	14 ²	13 ²	14 ²	1.05 ²
207 О.Р Танзания	5-6	...	...	1 035	49	...	5	...	...	...	...	34	35	34	0.97
208 Замбия	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
209 Зимбабве	3-5	437	51	...	...	...	...	41	40	42	1.03	...	...	...	...

Таблица 3В

	БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ И ДРУГИМИ ПРОГРАММАМИ ВОДМ (%)				НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				НОВЫЕ УЧАЩИЕСЯ В ПЕРВОМ КЛАССЕ, ПРОШЕДШИЕ ПРОГРАММЫ ВОДМ (%)			
	Учебный год, закончившийся в 2012 г.				Учебный год, закончившийся в 2012 г.				Учебный год, закончившийся в 2012 г.			
	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ГРП (Ф/М)	В целом	Мальчики	Девочки	
	91	91	91	1.00	91	91	91	1.00	...	...	...	146
	99	99	99	1.00	99	99	99	1.00	...	...	...	147
	86	87	85	0.98	84	85	83	0.98	...	...	...	148
	107	106	108	1.02	95	93	96	1.03	...	...	...	149
	127	128	127	0.99	97	97	97	1.00	...	...	...	150
	95	95	95	1.00	95	95	95	1.00	...	...	...	151
	100	99	100	1.00	76	77	76	0.99	...	...	...	152
	84	84	85	1.01	79	79	79	1.01	...	...	...	153
	74	75	73	0.97	68	68	68	0.99	...	...	...	154
	...	...	...	...	...	...	...	...	Южная и Восточная Азия			
	26 ²	26 ²	25 ¹	0.98 ²	24 ^{*2}	24 ^{*2}	23 ^{*2}	0.98 ^{*2}	...	...	...	155
	9	10	9	0.96	...	...	...	...	...	...	...	156
	58 ²	57 ²	60 ²	1.05 ²	...	...	...	...	...	...	...	157
	35	35	36	1.03	...	...	...	...	...	...	...	158
	...	...	...	...	...	...	...	...	39 [*]	37 [*]	41 [*]	159
	84	85	83	0.97	...	...	...	...	92	93	91	160
	82	87	77	0.89	...	...	...	...	56	55	56	161
	...	...	...	...	...	...	...	...	100	...	...	162
	...	...	...	...	...	...	...	...	100	100	100	163
	...	...	...	...	...	...	...	...	Африка к югу от Сахары			
	...	...	...	...	65 ²	52 ²	77 ²	1.47 ²	...	...	...	164
	19	18	19	1.04	10	10	10	0.99	...	...	...	165
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	166
	...	...	...	...	3 ²	3 ²	3 ²	1.01 ²	7	6	7	167
	8	8	8	1.00	4	4	5	1.02	5	5	6	168
	75	75	75	1.00	70	70	70	1.00	...	...	...	169
	30	29	30	1.03	21	21	22	1.03	...	...	...	170
	6 ²	6 ²	6 ²	1.02 ²	6 ²	6 ²	6 ²	1.02 ²	...	...	...	171
	1	2	1	0.94	1	1	1	0.94	5	5	5	172
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	173
	14	14	14	0.99	13	13	13	0.98	14	14	14	174
	5	5	5	1.00	...	...	...	...	...	...	...	175
	4	4	4	1.06	4 ²	4 ²	4 ²	1.05 ²	...	...	...	176
	73	73	73	1.01	53	53	53	1.00	88	88	89	177
	...	...	...	...	8	8	8	1.00	41	39	43	178
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	179
	35 ²	35 ²	36 ²	1.04 ²	35 ²	35 ²	36 ²	1.04 ²	...	...	...	180
	...	...	...	...	27 ²	26 ²	27 ²	1.04 ²	...	...	...	181
	138	136	140	1.03	76	75	77	1.03	86	86	87	182
	16 ²	16 ²	15 ²	0.96 ²	11 ²	11 ²	10 ²	0.96 ²	...	...	...	183
	...	...	...	...	4 ²	4 ²	5 ²	1.04 ²	...	...	...	184
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	185
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	187
	10 ²	10 ²	10 ²	1.03 ²	8 ²	8 ²	8 ²	1.03 ²	...	...	...	188
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	189
	4 ²	4 ²	4 ²	1.04 ²	4 ^{**2}	3 ^{**2}	4 ^{**2}	1.04 ^{**2}	16 ²	15 ²	16 ²	190
	120	121	119	0.99	99 ²	100 ²	98 ²	0.98 ²	96	96	96	191
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	192
	...	...	...	...	...	...	...	...	51 ²	52 ²	51 ²	193
	6	6	6	1.05	5	5	5	1.04	...	...	...	194
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	195
	13	13	14	1.06	12	12	12	1.06	...	...	...	196
	45 ^{**}	43 ^{**}	47 ^{**}	1.08 ^{**}	41	40	43	1.07	...	...	...	197
	14	13	15	1.12	9	8	9	1.13	...	...	...	198
	...	...	...	...	97 ²	99 ²	96 ²	0.97 ²	100 ²	100 ²	100 ²	199
	9	9	10	1.07	9	8	9	1.07	3	3	3	200
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	201
	102	101	102	1.00	...	...	...	...	...	...	...	202
	6 ²	6 ²	6 ²	0.94 ²	4 ²	4 ²	3 ²	0.94 ²	...	...	...	203
	25 ²	25 ²	26 ²	1.02 ²	18 ^{**2}	18 ^{**2}	18 ^{**2}	1.01 ^{**2}	...	...	...	204
	11	11	11	1.03	11	11	11	1.03	...	...	...	205
	...	...	...	...	14 ²	13 ²	14 ²	1.05 ²	...	...	...	206
	34	35	34	0.97	33 ²	33 ²	33 ²	1.02 ²	...	...	...	207
	...	...	...	...	...	...	...	...	18	14	23	208
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	209

Таблица 3В (продолжение)

Страна или территория	Возрастная группа 2012 г.	ОХВАТ ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				Доля (%) охваченных частными учебными заведениями от общего числа		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)							
		Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в							
		1999 г.		2012 г.		1999 г.	2012 г.	1999 г.				2012 г.			
		В целом (Тыс.)	% девочек	В целом (Тыс.)	% девочек			В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)
I	Весь мир	112,167	48	183,604 **	48 **	28	31	33	33	32	0.97	54 **	54 **	54 **	1.00 **
II	Страны с переходной эконом.	7,453	47 **	9,581	48	0.0	1.2	46	48 **	45 **	0.94 **	67	67	66	0.99
III	Развитые страны	25,022	49	28,855	48	7	15	75	75	74	0.99	88	88	87	0.99
IV	Развивающиеся страны	79,693	47	145,168 **	48 **	46	46	27	28	27	0.96	49 **	49 **	49 **	0.99 **
V	Арабские государства	2,356	43	4,309 **	48 **	73	75	15	17	13	0.79	25 **	26 **	25 **	0.98 **
VI	Центр. и Восточная Европа	9,439	48	12,172	48	0.7	3	51	52	50	0.96	74	75	74	0.98
VII	Центральная Азия	1,272	48	1,886 **	49 **	0.1	3	19	20	19	0.95	33 **	33 **	33 **	1.00 **
VIII	Вост. Азия и Тихий океан	36,798	47	53,344	47	47	55	38	39	38	0.98	68	68	68	1.00
IX	Восточная Азия	36,345	47	52,275	47	49	55	38	38	38	0.98	67	67	67	1.00
X	Тихий океан	452 **	49 **	1,069 **	...	...	...	67 **	66 **	67 **	1.00 **	93 **	...	...	...
XI	Лат. Америка и Кариб. Бассейн	15,987	49	21,396	49	29	31	54	54	54	1.01	74	74	75	1.00
XII	Карибский бассейн	...	...	...	...	88	80	...	...	...	...	...	...	...	...
XIII	Латинская Америка	15,697	49	21,130	49	22	19	55	55	55	1.01	76	76	76	1.00
XIV	Сев. Америка и Зап. Европа	19,105	48	22,866	48	25	25	76	76	75	0.98	89	89	88	0.98
XV	Южная и Западная Азия	21,542	46	53,517 **	48 **	...	...	22	23	21	0.94	55 **	54 **	56 **	1.02 **
XVI	Африка к югу от Сахары	5,669 **	48 **	14,114 **	50 **	53	54	11 **	11 **	10 **	0.96 **	20 **	19 **	20 **	1.00 **
XVII	Страны с низким уровнем доходов	5,979 **	49 **	12,381 **	49 **	...	53	11 **	11 **	11 **	0.99 **	19 **	19 **	19 **	0.97 **
XVIII	Страны со средним уровнем доходов	75,959	47	134,316 **	48 **	24	23	31	31	30	0.97	57 **	57 **	58 **	1.01 **
XIX	С уровнем ниже среднего	30,598	47	70,748 **	48 **	46	26	23	24	22	0.94	50 **	50 **	50 **	1.01 **
XX	С уровнем выше среднего	45,361	48	63,569	48	19	21	40	40	40	0.99	69	69	69	1.01
XXI	Страны с высоким уровнем доходов	30,229	48	36,907	49	30	34	72	72	71	0.98	86	87	86	0.99

Источник. База данных Статистического института ЮНЕСКО (СИУ). Представленные в таблице данные по охвату образованием основаны на оценках Отдела по народонаселению ООН, данные 2012 г. (ООН, 2013). Они основаны на среднем показателе.

Примечание А: Статистические таблицы по-прежнему включают данные по Нидерландским Антильским Островам и Судану (до раздела) в регионе Латинской Америки и Карибского бассейна и регионе Арабских государств соответственно исключительно в справочных целях, так как данные по новым структурам, а именно Курасао, Сен-Мартен, Синт-Маартен, Судан и Южный Судан только начинают поступать. Группировка стран по уровню доходов соответствует принятой Всемирным банком, но включает только страны ОДВ. Группировка основывается на списке стран по группам доходов на июль 2013 г.

Примечание В: Срединные показатели за 1999 г. и 2012г. не поддаются сравнению, поскольку не всегда основаны на одном и том же числе стран.

1. Коэффициенты охвата для одного или двух учебных лет не были рассчитаны из-за расхождений в данных по народонаселению.
2. Для расчета коэффициентов охвата были использованы национальные данные по народонаселению.
3. В данные по охвату и народонаселению не включены данные по Приднестровью.
4. В данные по охвату и народонаселению не включены данные по региону Нагорный Карабах.
5. Увеличение охвата в целом на 47 % с 2010 г. по 2012 г. связано с изменением источника данных и их охвата. Ранее данные основывались на национальной дошкольной переписи и не включали дошкольные программы в условиях расширенного дневного ухода. Национальные данные по воспитанию и образованию детей младшего возраста являются новым источником данных по дошкольному охвату и включают эти программы.
6. Коэффициенты охвата для одного или двух учебных лет не были рассчитаны из-за отсутствия данных ООН по народонаселению в разбивке по возрастным группам.
7. Включены данные по заморским департаментам Франции (DOM-TOM).
8. Увеличение охвата дошкольным образованием с 382 740 до 1 429 012 в период с 2011 г. по 2012 г. связано с включением "нулевого" класса и детей в данные за 2011/2012 учебный год, которые ранее не включались в статистику. Количество детей в "нулевом" классе составило в 2012 г. 1 031 151 человека.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, закончившемуся в 2013 г., данные, выделенные курсивом, к 2000 г., данные, выделенные жирным курсивом, к 2001 г.

(z) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2011 г.

(y) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2010 г.

(*) Национальная оценка

(**) Для данных на уровне стран: частичная оценка СИУ; для группировки стран по региональному или иному признаку и средневзвешенных значений: частичный учет в связи с неполным страновым охватом (от 33% до 60% населения региона или иной группировки стран)

(-) Нулевое или незначительное отклонение.

(.) Категория не применяется или не существует.

(...) Данные отсутствуют.

Таблица 3В

	БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ И ДРУГИМИ ПРОГРАММАМИ ВОДМ (%)				НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				НОВЫЕ УЧАЩИЕСЯ В ПЕРВОМ КЛАССЕ, ПРОШЕДШИЕ ПРОГРАММЫ ВОДМ (%)			
	Учебный год, закончившийся в 2012 г.				Учебный год, закончившийся в 2012 г.				Учебный год, закончившийся в 2012 г.			
	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	GPI (F/M)	В целом	Мальчики	Девочки	
	Средневзвешенное значение				Средневзвешенное значение				Медиана			
...	I
...	II
...	III
...	IV
...	V
...	VI
...	VII
...	VIII
...	IX
...	X
...	XI
...	XII
...	84	83	86	XIII
...	XIV
...	92	...	...	XV
...	XVI
...	XVII
...	XVIII
...	XIX
...	XX
...	XXI

Таблица 4
Доступ к начальному образованию

Страна или территория	Обязательное образование (возрастная группа) ¹	Официальный возраст поступления в начальную школу	НОВЫЕ УЧАЩИЕСЯ				БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ НАБОРА (БКН) НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)							
			Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в							
			2012 г.		1999 г.		1999 г.				2012 г.			
			В целом (тыс.)	% девочек	В целом (тыс.)	% девочек	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)
Арабские государства														
Алжир	6-16	6	745	48	711	48	98	99	96	0.97	114	115	112	0.98
Бахрейн ²	6-15	6	13	50	17	49	97	98	97	1.00	...	...	...	...
Джибути	6-16	6	6	42	13	48	27	31	23	0.75	65	67	64	0.95
Египет	6-14	6	1 451 **	48 **	1 793	48	93 **	95 **	91 **	0.96 **	109	110	108	0.98
Ирак	6-11	6	709 **	46 **	...	...	108 **	114 **	102 **	0.89 **	...	...	...	...
Иордания	6-16	6	126	49	150	49	103	103	104	1.01	98	97	99	1.02
Кувейт ²	6-14	6	35	49	50	49	116	116	117	1.00	...	...	...	...
Ливан	6-12	6	75 **	47 **	72	49	120 **	124 **	116 **	0.94 **	113	116	110	0.95
Ливия	6-15	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мавритания	6-14	6	73	49	108	51	93	94	93	0.99	107	103	110	1.06
Марокко	6-15	6	731	48	631	49	110	112	107	0.95	110	110	110	1.00
Оман	6	6	52	49	55	50	91	90	91	1.01	114	113	115	1.02
Палестина	6-16	6	95	49	110	49	95	94	95	1.00	97	96	97	1.01
Катар ²	6-18	6	11 **	48 **	19	49	114 **	113 **	116 **	1.03 **	...	...	...	...
Саудовская Аравия	6-11	6	...	...	617	49	...	...	...	...	103	101	105	1.04
Судан	6-13	6	...	...	728 ^y	48 ^y	...	...	...	...	72 ^y	73 ^y	70 ^y	0.96 ^y
Сирийская Араб. Республика	6-15	6	466	47	629	48	108	111	104	0.94	120	121	118	0.98
Тунис	6-16	6	204	49	176	49	102	102	101	0.99	107	108	107	0.99
Объед. Арабские Эмираты	6-14	6	47	48	82	48	95	96	94	0.99	102	101	102	1.01
Йемен	6-15	6	440	41	750	46	77	89	63	0.71	115	121	109	0.90
Судан (до раздела)	6-14	6	437 **	44 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Центральная и Восточная Европа														
Албания ²	6-14	6	66	48	38	47	98	99	97	0.98	...	...	...	...
Беларусь	6-15	6	173	48	89	49	132	133	131	0.99	97	97	97	1.00
Босния и Герцеговина ²	6-14	6	...	...	33	49	...	...	...	...	...	...	...	...
Болгария	7-16	7	93	48	65	48	101	102	99	0.98	101	102	101	0.99
Хорватия	7-15	7	50	48	41	49	95	97	94	0.98	103	103	102	1.00
Чешская Республика	6-15	6	124	48	101	49	100	101	99	0.98	98	98	99	1.01
Эстония	7-17	7	18	48	13	49	99	99	98	0.99	99	99	100	1.01
Венгрия	6-18	7	127	48	95	48	103	104	101	0.97	99	99	99	0.99
Латвия	7-16	7	32	49 **	19	48	97	98 **	97 **	0.99 **	95	97	94	0.98
Литва	7-16	7	54	49	27	49	104	104	103	0.99	98	98	99	1.01
Черногория	6-15	6	9	47	7	48	100	102	98	0.95	98	99	98	0.99
Польша	6-18	7	535	...	357 ^z	49 ^z	101	...	...	...	102 ^z	101 ^z	103 ^z	1.02 ^z
Республика Молдова ^{2,4}	7-16	7	62	49 **	36	48	105	104 **	105 **	1.00 **	96	96	95	0.99
Румыния	6-16	7	269	49	205	48	86	87	86	0.99	95	96	95	0.99
Российская Федерация	6-18	7	1 866	...	1 468	...	93	...	...	...	102	...	...	...
Сербия ²	7-15	7	...	...	72	48	...	...	...	...	93	93	93	1.00
Словакия	6-16	6	75	49	52	49	101	101	100	0.99	99	99	99	1.00
Словения	6-15	6	21	49	18	48	96	96	96	0.99	97	97	97	1.00
Республика Македония	6-19	6	32	48	22	49	100	100	99	1.00	92	92	92	1.01
Турция	6-14	6	...	...	1 316	49	...	...	...	...	103	104	102	0.98
Украина	6-17	6	623	49	404	49	96	97	96	0.99	103	102	104	1.02
Центральная Азия														
Армения ²	7-16	6	65	53	36	47	104	98	112	1.14	...	...	...	...
Азербайджан ^{1,5}	6-17	6	172	49	126	46	98	97	99	1.02	104	105	102	0.97
Грузия	6-14	6	74	49	52	47	96	96	96	1.00	107	107	107	1.00
Казахстан	7-18	7	303 **	49 **	285	49	104 **	103 **	105 **	1.02 **	107	106	108	1.01
Кыргызстан	7-16	7	120 *	50 *	112	48	99 *	98 *	99 *	1.02 *	116	118	114	0.97
Монголия	6-17	6	70	49	47	49	110	111	108	0.97	101	103	100	0.97
Таджикистан	7-16	7	177	48	165	48	96	99	94	0.95	98	99	97	0.98
Туркменистан	7-17	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Узбекистан	7-18	7	677	...	482 ²	48 ²	102	...	...	...	94 ²	96 ²	92 ²	0.96 ²
Восточная Азия и Тихий океан														
Австралия	5-17	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бруней-Даруссалам	6-15	6	8	48	7	48	110	111	109	0.98	93	94	92	0.98
Камбоджа	6	6	397	48	390	48	112	115	108	0.94	130	133	126	0.95
Китай ⁶	6-15	7	19 598	...	16 966 ²	46 ²	90	...	...	...	109 ²	109 ²	110 ²	1.01 ²
Острова Кука ³	5-15	5	0.6	...	0.3	46	131	...	...	...	120	127	113	0.89
Корейская НДР	5-16	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Фиджи	6-17	6	21	48	18	49	108	108	107	0.99	103	103	104	1.02
Индонезия	7-15	7	4 818	48	4 936	50	113	115	110	0.95	102	100	104	1.04
Япония	6-15	6	1 222	49	1 103	49	101	101	101	1.00	101	101	101	1.00
Кирибати	6-14	6	3	50	...	...	117	114	120	1.05	...	...	...	...
Лаосская НДР	6-10	6	180	46	179	48	111	117	104	0.89	123	126	120	0.96
Макао (Китай) ²	5-15	6	6	49	3	49	88	87	90	1.04	...	...	...	...
Малайзия ²	6-11	6	509	48	465 ²	49 ²	97	97	97	0.99	...	...	...	...
Маршалловы Острова	6-14	6	1	50	2 ²	48 ²	100	97	103	1.07	105 ²	106 ²	104 ²	0.98 ²
Микронезия (Федер. Штаты)	6-14	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мьянма	5-9	5	1 226	50	1 196 ^y	49 ^y	125	124	125	1.01	137 ^y	138 ^y	135 ^y	0.98 ^y
Науру ³	6-16	6	0.3	45	0.2	47	118	124	111	0.89	96	108	84	0.78
Новая Зеландия	6-16	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ниуэ ³	5-16	5	0.045	58	...	...	105	79	137	1.73	...	...	...	...
Палау ³	6-17	6	0.4	49	...	...	117	116	118	1.01	...	...	...	...

Таблица 4

НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ НАБОРА (НКН) НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)				ОЖИДАЕМАЯ ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ (ожидаемое число лет формального школьного образования со ступени начального и до ступени высшего образования)							Страна или территория			
Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в										
1999 г.				2012 г.				1999 г.				2011 г.		
В целом	Мальчики	Девочки	ИПТ (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИПТ (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки		В целом	Мальчики	Девочки
Арабские государства														
75	76	74	0,97	87	88	85	0,97	10,5 **	...	...	14,0 ²	13,8 ²	14,2 ²	Алжир
82	82	83	1,01	...	...	...	...	13,1	12,7 **	13,6 **	...	...	...	Бахрейн ²
20	23	17	0,76	50	53	47	0,90	2,9	3,4	2,5	6,4 ²	6,9 ²	5,9 ²	Джибути
...	...	...	...	85 **	86 **	84 **	0,98 **	11,8 **	...	...	13,1 **, ²	13,4 **, ²	12,8 **, ²	Египет
84 **	87 **	80 **	0,91 **	...	...	...	...	8,6 **	9,7 **	7,3 **	...	...	...	Ирак
69 **	68 **	70 **	1,03 **	98	97	99	1,02	...	...	...	13,3 ²	13,1 ²	13,5 ²	Иордания
68	69	67	0,97	...	...	...	...	15,6 **	15,1 **	16,1 **	...	...	...	Кувейт ²
...	...	...	...	69 ²	73 ²	66 ²	0,92 ²	14,9 **	14,6 **	15,3 **	13,2 **	13,3 **	13,0 **	Ливан
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ливия
28	28	28	0,99	37	37	37	1,03	6,4	6,8	6,0	8,2 **	8,4 **	8,1 **	Мавритания
50	51	48	0,94	78	79	78	0,99	8,0 **	8,8 **	7,1 **	11,6 ²	...	...	Марокко
73	73	74	1,02	78	77	79	1,03	...	...	...	13,6 ²	13,4 ²	13,9 ²	Оман
...	...	...	...	85	84	85	1,01	11,5	11,6	11,5	13,2	12,5	14,0	Палестина
...	...	...	...	...	...	...	...	12,9 **	11,9 **	14,1 **	...	...	...	Катар ²
...	...	...	...	81	80	82	1,03	...	...	...	15,6 **	15,4 **	15,9 **	Саудовская Аравия
...	...	...	...	...	...	...	...	5,6	6,1	5,2	...	...	...	Судан
61	61	60	0,98	...	...	...	...	...	...	...	12,0 ²	12,1 ²	12,0 ²	Сирийская Араб. Республика
...	...	...	...	92	93	92	0,98	12,9 **	13,1 **	12,7 **	14,6 ²	...	...	Тунис
49	49	50	1,01	51 ²	51 ²	50 ²	0,98 ²	...	...	...	...	...	...	Объед. Арабские Эмираты
25	30	21	0,68	...	...	...	...	7,7 **	10,5 **	4,8 **	9,2 **, ²	10,6 **, ²	7,7 **, ²	Йемен
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Судан (до раздела)
Центральная и Восточная Европа														
...	...	...	...	...	...	...	...	10,0 **	10,1 **	9,9 **	...	...	...	Албания ²
77	77	76	0,99	77	...	...	...	...	...	...	15,7	15,2 **	16,3 **	Беларусь
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Босния и Герцеговина ²
...	...	...	...	...	...	...	...	12,9	12,6	13,3	14,3 ²	14,1 ²	14,5 ²	Болгария
69	70	68	0,97	...	...	...	...	12,2	12,0	12,3	14,5 ²	13,9 ²	15,2 ²	Хорватия
...	...	...	...	...	...	...	...	13,3 **	13,2 **	13,4 **	16,4 **, ²	15,9 **, ²	16,9 **, ²	Чешская Республика
...	...	...	...	...	...	...	...	14,4	13,9	15,0	16,5 ²	15,5 ²	17,5 ²	Эстония
...	...	...	...	...	...	...	...	13,9	13,7	14,1	15,4 ²	15,1 ²	15,7 ²	Венгрия
...	...	...	...	...	...	...	...	13,7 **	12,9 **	14,4 **	15,5 ²	14,8 ²	16,3 ²	Латвия
...	...	...	...	...	...	...	...	13,9	13,4	14,4	16,7 ²	16,0 ²	17,3 ²	Литва
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15,2 **, ²	14,8 ²	15,5 ²	Черногория
...	...	...	...	76	77	74	0,96	14,6	14,3	15,0	15,5	14,7	16,3	Польша
...	...	...	...	...	...	...	...	11,4	11,3	11,6	11,8	11,6	12,1	Республика Молдова ^{2,4}
...	...	...	...	...	...	...	...	11,5	11,4	11,7	14,1 ²	13,7 ²	14,5 ²	Румыния
...	...	...	...	...	...	...	...	12,1 **	...	...	...	...	...	Российская Федерация
...	...	...	...	88	88	88	1,00	...	...	...	13,6	13,2	14,1	Сербия ²
...	...	...	...	...	...	...	...	13,0	12,9	13,2	12,4 **	12,4 **	12,4 **	Словакия
...	...	...	...	...	...	...	...	14,5	14,1	15,0	16,8	16,0	17,7	Словения
...	...	...	...	...	...	...	...	11,6	11,6	11,6	13,3 ²	13,2 ²	13,4 ²	Республика Македония
...	...	...	...	...	...	...	...	10,7 **	12,0 **	9,3 **	14,4 **, ²	15,0 **, ²	13,8 **, ²	Турция
68	...	...	...	82	81	82	1,02	12,7 **	12,5 **	12,9 **	15,1	14,9 *	15,3 *	Украина
Центральная Азия														
...	...	...	...	...	...	...	...	11,2	...	...	...	...	...	Армения ²
86	85	87	1,02	78	80	76	0,95	...	...	...	11,9	12,0	11,8	Азербайджан ^{3,5}
...	...	...	...	79	79	80	1,00	11,4 **	11,4 **	11,4 **	...	...	...	Грузия
67	67	67	1,00	...	...	...	...	12,4	12,2	12,6	15,0	14,7	15,4	Казахстан
58 *	58 *	58 *	0,99 *	61 *	63 *	58 *	0,93 *	11,4 **	11,3 **	11,6 **	12,5 **, ²	12,3 **, ²	12,7 **, ²	Кыргызстан
82	83	80	0,97	85	86	84	0,97	8,9 **	8,0 **	9,8 **	15,0	14,4	15,6	Монголия
84	87	82	0,95	...	...	...	...	9,6	10,4	8,7	11,2 ²	12,0 ²	10,4 ²	Таджикистан
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Туркменистан
...	...	...	...	...	...	...	...	10,6	10,8	10,5	11,5 **, ²	11,7 **, ²	11,3 **, ²	Узбекистан
Восточная Азия и Тихий океан														
...	...	...	...	...	...	...	...	20,2 **	19,9 **	20,5 **	19,9 ²	19,4 ²	20,3 ²	Австралия
...	...	...	...	68	69	67	0,97	13,4	13,2	13,6	14,5	14,2	14,9	Бруней-Даруссалам
66	67	64	0,96	95	96	94	0,97	...	...	...	...	...	...	Камбоджа
...	...	...	...	...	...	...	...	9,3 ****	...	...	13,1	12,9	13,2	Китай ⁵
...	...	...	...	78 ²	80 ²	77 ²	0,97 ²	10,6	10,5	10,6	12,5 ²	11,9 ²	13,1 ²	Острова Кука ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Корейская НДР
72	72	73	1,02	77 ²	76 ²	77 ²	1,02 ²	...	...	...	15,7 ²	...	...	Фиджи
45	46	44	0,98	...	...	...	...	10,8	...	...	12,7 ²	12,7 ²	12,8 ²	Индонезия
...	...	...	...	...	...	...	...	14,5 **	14,7 **	14,4 **	15,3 ²	15,4 ²	15,1 ²	Япония
...	...	...	...	...	...	...	...	10,3	9,8	10,7	...	...	...	Кирибати
50	51	49	0,96	91	92	90	0,98	8,0	8,9	7,0	10,3	10,8	9,8	Лаосская НДР
63	60	66	1,10	...	...	...	...	12,4	12,7	12,1	...	...	...	Макао (Китай) ²
...	...	...	...	...	...	...	...	11,6	11,5	11,8	...	...	...	Малайзия ²
...	...	...	...	99 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Маршалловы Острова
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Микронезия (Федер. Штаты)
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Мьянма
...	...	...	...	78	89	69	0,78	8,8	7,8	9,9	...	...	...	Науру ²
...	...	...	...	...	...	...	...	17,2 **	16,6 **	17,9 **	19,4 ²	18,5 ²	20,2 ²	Новая Зеландия
...	...	...	...	...	...	...	...	11,9	11,5	12,4	...	...	...	Ниуэ ²
...	...	...	...	...	...	...	...	13,7 **	12,9 **	14,6 **	...	...	...	Палау ²

Таблица 4 (продолжение)

Страна или территория	Обязательное образование (возрастная группа) ¹	Официальный возраст поступления в начальную школу	НОВЫЕ УЧАЩИЕСЯ				БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ НАБОРА (БКН) НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)								
			Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в								
			2012 г.	1999 г.		2012 г.		1999 г.				2012 г.			
				В целом (тыс.)	% девочек	В целом (тыс.)	% девочек	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (ДМ)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (ДМ)
Папуа-Новая Гвинея	.	6	77	45	295	48	53	56	49	0.87	158	160	157	0.98	
Филиппины	6-11	6	2 551	48	...	...	129	132	126	0.95	...	...	...	...
Республика Корея	6-15	6	720	47	423	48	105	105	105	1.00	97	97	96	0.99	
Самоа	5-14	5	5	48	5	50	101	101	101	1.00	105	103	108	1.05	
Сингапур	6-14	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Соломоновы Острова	.	6	...	...	18	48	...	...	...	...	118	119	117	0.98
Таиланд	6-15	6	1 037 **	48 **	...	...	101 **	104 **	98 **	0.95 **	...	...	...	...
Тимор-Лешти	6-15	6	...	...	39 ²	48 ²	...	...	...	...	123 ²	124 ²	121 ²	0.97 ²
Токелау ³	5-16	5	0.028	29	...	...	70	91	44	0.49	...	...	...	...
Тонга	6-14	5	3	46	3	47	102	106	97	0.92	101	103	99	0.97	
Тувалу ⁷	6-15	6	0.2 **	43 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Вануату	.	6	6	48	8 ^γ	49 ^γ	119	121	117	0.97	133 ^γ	131 ^γ	134 ^γ	1.02 ^γ	
Вьетнам	6-14	6	2 035	47	1 454	...	108	111	105	0.94	104	...	...	...
Латинская Америка и Карибский бассейн															
Ангилья ⁷	5-17	5	0.2	50	0.2 ²	44 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Антигуа и Барбуда	5-16	5	2	...	1	49	108	...	...	...	88	91	86	0.94
Аргентина	5-18	6	781	49	753 ²	49 ²	112	112	112	0.99	115 ²	115 ²	115 ²	1.00 ²	
Аруба	4-17	6	1	48	1 ^γ	49 ^γ	104	108	101	0.94	101 ^γ	102 ^γ	101 ^γ	0.99 ^γ	
Багамские Острова	5-16	5	7	47	5 ^γ	50 ^γ	116	123	110	0.90	109 ^γ	107 ^γ	111 ^γ	1.04 ^γ	
Барбадос	5-16	5	4	49	4 ²	50 ²	100	98	102	1.04	100 ²	98 ²	101 ²	1.02 ²	
Белиз	5-14	5	8	49	8	49	132	134	130	0.97	109	109	109	1.00	
Бермуды	5-16	5	0.8	52	1 ²	49 ²	105	100	110	1.10	91 ²	92 ²	90 ²	0.98 ²	
Боливия, Многонац. Г-во	5-16	6	282	49	210 ²	49 ²	121	120	122	1.01	84 ²	84 ²	84 ²	1.00 ²	
Бразилия ²	6-14	7	3 876	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Британские Виргинские о-ва ³	5-17	5	0.4	47	0.5 ²	47 ²	108	113	103	0.91	81 ²	87 ²	75 ²	0.87 ²	
Каймановы Острова ²	5-16	5	0.6	50	0.7 ²	51 ²	106	105	107	1.02	...	...	...	...
Чили	6-21	6	284	49	224	49	95	95	94	0.99	92	92	91	0.99	
Колумбия	5-15	6	1 267	48	957	48	143	146	140	0.96	107	110	104	0.95	
Коста-Рика	5-15	6	87	49	73	49	106	106	106	1.00	97	96	97	1.00	
Куба	6-16	6	152	49	116	49	90	90	90	0.99	91	90	91	1.02	
Кюрасао	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Доминика	5-16	5	2	46	1	50	125	130	119	0.92	127	125	128	1.03	
Доминиканская Республика	5-14	6	267	47	203	48	130	134	126	0.93	95	98	93	0.95	
Эквадор	3-17	6	374	49	353	49	130	130	130	1.00	112	112	111	0.99	
Сальвадор	7-15	7	196 **	48 **	127	48	125 **	128 **	121 **	0.95 **	107	108	105	0.98	
Гренада	5-16	5	2	49	2 ** ^γ	52 ** ^γ	106	106	105	0.98	106 ** ^γ	99 ** ^γ	113 ** ^γ	1.14 ** ^γ	
Гватемала	6-15	7	425	48	439 ²	49 ²	132	136	128	0.94	108 ²	108 ²	107 ²	0.99 ²	
Гайана	6-15	6	18	51	14	49	103	100	106	1.06	65	62	69	1.12	
Гаити	6-11	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гондурас	6-15	6	252	49	213	48	140	140	139	1.00	113	115	111	0.96	
Ямайка ²	6-14	6	56	49	44	50	97	97	96	0.99	...	...	...	...
Мексика	4-17	6	2 509	49	2 363	49	106	108	104	0.96	101	100	101	1.01	
Монтсеррат ³	5-16	5	0.1	46	...	...	174	218	141	0.65	...	...	...	...
Никарагуа	5-12	6	203	48	185 ^γ	48 ^γ	142	145	138	0.95	141 ^γ	145 ^γ	137 ^γ	0.95 ^γ	
Панама	4-15	6	69	49	68	49	107	107	106	0.98	93	93	93	0.99	
Парагвай	6-14	6	179 **	48 **	138 ²	48 ²	130 **	133 **	128 **	0.96 **	95 ²	97 ²	93 ²	0.96 ²	
Перу	5-18	6	731	49	609 ²	49 ²	122	122	122	1.01	105 ²	105 ²	104 ²	1.00 ²	
Сент-Китс и Невис	5-16	5	1	49	0.8	50	109	107	110	1.03	83	83	84	1.01	
Сент-Люсия	5-15	5	4	48	2	48	106	108	103	0.95	83	85	81	0.96	
Сен-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	5-16	5	...	...	2	51	...	...	...	...	105	102	109	1.07
Синт-Маартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Суринам	7-12	6	...	...	10 ²	50 ²	...	...	...	...	99 ²	98 ²	99 ²	1.01 ²
Тринидад и Тобаго	6-12	5	20	49	19 ^γ	49 ^γ	98	99	97	0.98	101 ^γ	103 ^γ	100 ^γ	0.97 ^γ	
Острова Теркс и Кайкос ⁷	4-17	6	0.3	52	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Уругвай	4-17	6	60	49	49 ^γ	49 ^γ	107	107	107	1.00	98 ^γ	98 ^γ	99 ^γ	1.01 ^γ	
Венесуэла (Б. Р.)	5-14	6	537	48	565	48	97	98	96	0.98	98	99	96	0.97	
Нидерландские Антильские о-ва	4-18	6	4	50	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Северная Америка и Западная Европа															
Андорра ²	6-16	6	...	...	0.7	45	...	...	...	...	...	...	...	...
Австрия	6-15	6	100	48	80	49	105	106	103	0.98	100	100	100	1.00	
Бельгия	6-18	6	...	...	118	49	...	...	...	...	96	95	97	1.01
Канада	6-16	6	416	48	358 ²	49 ²	103	103	102	0.99	100 ²	99 ²	101 ²	1.01 ²	
Кипр ³	4-15	6	10	49	9	49	86	86	85	0.99	100	99	101	1.02	
Дания	6-16	6	66	49	67	48	101	100	101	1.01	103	104	102	0.98	
Финляндия	7-16	7	65	49	59	49	102	102	102	1.00	102	102	102	0.99	
Франция ⁸	6-16	6	736	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...
Германия	6-18	6	869	49	719	49	99	99	99	1.00	101	101	100	0.99	
Греция	5-15	6	113	48	108 ²	48 ²	105	107	104	0.98	103 ²	103 ²	103 ²	1.00 ²	
Исландия	6-16	6	4	48	4 ²	49 ²	100	102	98	0.96	100 ²	101 ²	100 ²	0.99 ²	
Ирландия	6-16	5	51	48	63 ²	49 ²	99	100	98	0.98	97 ²	98 ²	97 ²	0.99 ²	
Израиль	5-18	6	112 **	49 **	137 ²	49 ²	101 **	100 **	103 **	1.02 **	101 ²	100 ²	102 ²	1.02 ²	
Италия	6-16	6	558	48	567 ²	48 ²	102	103	101	0.99	100 ²	100 ²	99 ²	0.99 ²	
Люксембург	4-16	6	5	...	6 ²	49 ²	96	...	...	...	95 ²	94 ²	96 ²	1.02 ²
Мальта	5-16	5	5	48	4	48	94	95	93	0.98	100	102	98	0.96	
Монако	6-16	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 4

	НЕТТО-КОЭФИЦИЕНТ НАБОРА (НКН) НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)							ОЖИДАЕМАЯ ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ (ожидаемое число лет формального школьного образования со ступени начального и до ступени высшего образования)							Страна или территория
	Учебный год, закончившийся в							Учебный год, закончившийся в							
	1999 г.			2012 г.				1999 г.			2011 г.				
	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (ДМ)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (ДМ)	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
...	...	...	...	49	49	48	0.98	...	...	...	...	...	...	Папуа-Новая Гвинея
45 **	46 **	44 **	0.95 **	...	...	...	...	11.4	11.1	11.7	...	...	...	Филиппины
98	98	98	1.01	96 ²	96 ²	96 ²	1.00 ²	15.8	16.6	14.9	17.0 ²	17.8 ²	16.1 ²	Республика Корея	
...	...	...	...	...	...	...	...	12.1	11.9	12.4	...	...	...	Самоа
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сингапур
...	...	...	...	...	...	...	...	7.2 **	7.6 **	6.7 **	...	...	...	Соломоновы Острова
...	...	...	...	45 ²	45 ²	44 ²	0.96 ²	...	...	...	11.7 ²	12.0 ²	11.3 ²	Таиланд
...	...	...	...	...	...	...	...	10.9	10.5	11.4	...	...	...	Тимор-Лешти
48	50	45	0.91	35	35	36	1.03	13.7	13.4	14.1	...	...	...	Токелау ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Тонга
...	...	...	...	43 ²	41 ²	45 ²	1.09 ²	9.6 **	9.9 **	9.4 **	...	...	...	Тувалу ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Вануату
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Вьетнам
Латинская Америка и Карибский бассейн															
...	...	...	...	50	51	50	0.98	...	...	...	14.0	13.3	14.6	Ангилья ²
97	...	...	...	...	...	...	...	14.3	13.6 **	15.0 **	16.4 ²	15.4 ²	17.5 ²	Антигуа и Барбуда
...	...	...	...	...	...	...	...	13.3	13.2	13.5	13.1	12.5	13.8	Аргентина
85	86	84	0.97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Аруба
84	86	82	0.95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Багамские Острова
78 **	76 **	80 **	1.05 **	79 ²	79 ²	80 ²	1.02 ²	14.0 **	13.1 **	15.1 **	15.4 ²	13.8 ²	17.2 ²	Барбадос	
...	...	...	...	67	67	66	1.00	...	...	...	13.7	13.3	14.1	Белиз
...	...	...	...	67 ²	69 ²	66 ²	0.96 ²	...	...	...	12.4 ²	11.4 ²	13.3 ²	Бермуды
67 **	66 **	68 **	1.03 **	59 ²	59 ²	58 ²	0.99 ²	13.0 **	...	...	...	...	...	Боливия, Многонац. Г-во
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Бразилия ²
76	75	76	1.02	52 ²	57 ²	48 ²	0.83 ²	15.9 **	15.0 **	16.7 **	...	...	...	Британские Виргинские о-ва ²
59	61	56	0.92	...	...	...	...	12.9 **	...	...	...	...	...	Каймановы Острова ²
...	...	...	...	...	...	...	...	12.8 **	12.9 **	12.7 **	15.2	15.0	15.5	Чили
...	...	...	...	62	63	62	0.99	11.4	11.2 **	11.7 **	13.2	12.9	13.5	Колумбия
...	...	...	...	85	84	86	1.03	...	...	...	13.7	13.3	14.1	Коста-Рика
88	88	88	1.00	91	90	91	1.02	12.0 **	11.9 **	12.2 **	14.5	13.9	15.1	Куба	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Кюрасао
...	...	...	...	67	66	67	1.02	...	...	...	...	...	...	Доминиканская Республика
81	81	82	1.01	75	75	76	1.01	...	...	...	...	...	...	Эквадор
...	...	...	...	62	61	63	1.02	10.5	10.5	10.4	12.3	12.4	12.1	Сальвадор
66	66	67	1.01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гренада
57	59	54	0.92	54 ²	55 ²	54 ²	0.99 ²	...	...	...	...	...	...	Гватемала
...	...	...	...	46	44	49	1.11	...	...	...	10.3	9.4	11.2	Гайана
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гаити
49	49	49	1.00	71	71	72	1.02	...	...	...	11.4	10.9	11.9	Гондурас
...	...	...	...	...	...	...	...	11.4 **	...	...	...	...	...	Ямайка ²
85	86	84	0.97	73 ²	73 ²	73 ²	1.01 ²	11.4 **	11.6 **	11.1 **	12.8 ²	12.6 ²	12.9 ²	Мексика	
...	...	...	...	...	...	...	...	19.8	23.6	16.6	...	...	...	Монтсеррат ²
40	41	39	0.95	65 ²	63 ²	66 ²	1.04 ²	...	...	...	...	...	...	Никарагуа
...	...	...	...	66 ²	66 ²	66 ²	1.01 ²	12.0 **	11.5 **	12.5 **	12.4 ²	11.9 ²	12.9 ²	Панама
...	...	...	...	86 ²	86 ²	86 ²	1.00 ²	11.5	11.4	11.5	11.9 ²	11.7 ²	12.2 ²	Парагвай
...	...	...	...	59	58	61	1.04	...	...	...	13.1 ²	13.1 ²	13.2 ²	Перу
72	73	71	0.97	62	65	59	0.92	...	...	...	12.2	11.8	12.5	Сент-Китс и Невис
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сент-Люсия
...	...	...	...	58 ²	59 ²	58 ²	1.00 ²	12.8 **	12.3 **	13.3 **	...	...	...	Сент-Мартен
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сент-Винсент и Гренадины
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Синт-Маартен
69	69	70	1.01	73 ²	73 ²	73 ²	1.00 ²	...	...	...	...	...	...	Суринам
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Тринидад и Тобаго
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Острова Теркс и Кайкос ²
60 **	60 **	60 **	1.01 **	76	77	74	0.96	13.9 **	13.1 **	14.8 **	15.5 ²	14.4 ²	16.6 ²	Уругвай	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Венесуэла (Б. Р.)
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Нидерландские Антильские о-ва
Северная Америка и Западная Европа															
...	...	...	...	...	...	...	...	15.3 **	15.4 **	15.2 **	15.6 **,2	15.3 **,2	15.9 **,2	Андорра ²
...	...	...	...	...	...	...	...	18.0 **	17.5 **	18.5 **	16.2 ²	16.0 ²	16.5 ²	Австрия
...	...	...	...	...	...	...	...	15.9	15.5	16.3	...	...	...	Бельгия
...	...	...	...	...	...	...	...	12.5	12.4	12.7	14.0 ²	13.9 ²	14.0 ²	Канада
...	...	...	...	...	...	...	...	16.1	15.6	16.7	16.9 ²	16.3 ²	17.6 ²	Кипр ²
...	...	...	...	...	...	...	...	17.3	16.6	18.1	17.0 ²	16.4 ²	17.6 ²	Дания
...	...	...	...	...	...	...	...	15.8	15.5	16.0	16.0 ²	15.6 ²	16.3 ²	Финляндия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16.3 **,2	16.4 **,2	16.2 **,2	Франция ²
96	97	96	0.99	...	...	...	...	13.8	13.5	14.1	...	...	...	Германия
98	100	96	0.97	98 ²	98 ²	99 ²	1.00 ²	16.8	16.2	17.4	18.7 ²	17.6 ²	19.9 ²	Греция	
...	...	...	...	...	...	...	...	16.6	16.2	17.0	18.6 ²	18.7 ²	18.5 ²	Исландия
...	...	...	...	...	...	...	...	15.2	14.8	15.6	...	...	...	Ирландия
...	...	...	...	...	...	...	...	14.9	14.7	15.1	16.3 ²	15.8 ²	16.8 ²	Израиль
...	...	...	...	85 ²	85 ²	86 ²	1.02 ²	13.5	...	...	13.9 ²	13.8 ²	14.0 ²	Италия
...	...	...	...	...	...	...	...	12.5 **	12.6 **	12.3 **	14.5 ²	14.3 ²	14.7 ²	Люксембург
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Мальта
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Монако

Таблица 4 (продолжение)

Страна или территория	Обязательное образование (возрастная группа) ¹	Официальный возраст поступления в начальную школу	НОВЫЕ УЧАЩИЕСЯ				БРУТТО-КОЭФИЦИЕНТ НАБОРА (БКН) НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)							
			Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в							
			1999 г.		2012 г.		1999 г.				2012 г.			
			В целом (тыс.)	% девочек	В целом (тыс.)	% девочек	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (ДМ)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (ДМ)
Нидерланды	5-18	6	199	48	199 ^y	49 ^y	100	101	99	0.98	98 ^y	98 ^y	98 ^y	1.00 ^y
Норвегия	6-16	6	61	48	60	49	100	101	99	0.98	101	101	101	1.00
Португалия	6-18	6	...	...	108	49	...	...	...	...	98	98	99	1.01
Сан-Марино ⁷	6-16	6	0.3	47	0.3	39	...	...	...	...	97	97	98	1.01
Испания	6-16	6	411	49	476	49	107	107	107	1.00	98	98	99	1.01
Швеция	7-16	7	127	48	106	48	105	106	104	0.98	101	102	101	0.99
Швейцария	6-15	7	82	50	73	50	97	95	99	1.04	97	95	100	1.05
Соединенное Королевство	5-16	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Соединенные Штаты	5-18	6	4 322	47	4 138 ^y	48 ^y	107	109	104	0.95	101 ^y	103 ^y	100 ^y	0.97 ^y
Южная и Восточная Азия														
Афганистан	7-16	7	202	13	1 159	42	32	55	9	0.16	119	135	103	0.77
Бангладеш	6-10	6	...	...	4 120 ^{*2}	49 ^{*2}	...	...	...	...	130 ^{*2}	130 ^{*2}	130 ^{*2}	1.00 ^{*2}
Бутан	.	6	12	47	13	49	81	85	76	0.89	92	93	91	0.98
Индия	6-14	6	29 639	44	27 903 ²	48 ²	124	133	114	0.86	113 ²	112 ²	114 ²	1.02 ²
Иран, Исламская Республика	6-14	6	1 563	49	1 213 [*]	49 [*]	99	100	98	0.98	107 [*]	107 [*]	106 [*]	0.99 [*]
Мальдивская Республика ²	...	6	8	49	6	49	105	104	106	1.02	...	...	...	...
Непал	.	5	879	42	1008	50	144	163	123	0.75	154	149	160	1.07
Пакистан	5-16	5	...	...	4 452	49	...	...	...	...	112	...	...	...
Шри-Ланка	5-14	5	330	49	357	49	100	100	100	1.00	98	98	98	1.00
Африка к югу от Сахары														
Ангола	6-12	6	...	...	1 219 ²	39 ²	...	...	...	...	185 ²	226 ²	143 ²	0.63 ²
Бенин	6-11	6	205 ^{**}	43 ^{**}	437	48	98 ^{**}	112 ^{**}	84 ^{**}	0.75 ^{**}	151	157	145	0.92
Ботсвана	6-15	6	50	49	...	...	112	113	112	0.99	...	...	...	...
Буркина-Фасо	6-16	6	154	41	470	48	46	54	39	0.72	94	97	91	0.94
Бурунди	.	7	138	45	342	49	64	71	57	0.80	129	133	126	0.95
Кабо-Верде	6-11	6	14	...	10	49	112	...	...	...	102	105	99	0.94
Камерун	6-11	6	335 ^{**}	45 ^{**}	770	46	71 ^{**}	78 ^{**}	64 ^{**}	0.81 ^{**}	123	131	116	0.88
Центроафриканская Респ	6-15	6	...	...	120	45	...	...	...	...	99	110	88	0.80
Чад	6-16	6	175	41	505	44	68	80	57	0.71	126	140	112	0.80
Коморские Острова	6-14	6	13	46	25 ²	49 ²	97	103	91	0.89	127 ²	128 ²	127 ²	0.99 ²
Конго	6-16	6	31	49	117	52	37	38	36	0.95	97	92	101	1.10
Кот-д'Ивуар	6-15	6	309	44	512	47	70	77	63	0.81	95	100	89	0.89
Д. Р. Конго	6-15	6	767	52	2 662	47	54	52	56	1.08	136	142	129	0.91
Экваториальная Гвинея	7-12	7	...	...	18	49	...	...	...	...	98	99	97	0.98
Эритрея	7-11	7	57	45	78	45	48	53	43	0.83	45	49	42	0.87
Эфиопия ²	.	7	1 537	41	3 836	47	82	96	67	0.69	...	...	...	...
Габон	6-16	6	33	49	...	...	98	98	97	0.99	...	...	...	...
Гамбия	...	7	36 ^{**}	47 ^{**}	52	52	104 ^{**}	99 ^{**}	99 ^{**}	0.91 ^{**}	100	96	104	1.08
Гана	4-15	6	469	48	722	49	91	93	89	0.96	108	108	109	1.01
Гвинея	7-16	7	119	44	314	46	48	54	42	0.78	100	107	93	0.87
Гвинея-Бисау	7-13	6	37	43	67 ^y	49 ^y	102	117	87	0.74	157 ^y	159 ^y	154 ^y	0.97 ^y
Кения	.	6	892	49	...	...	100	101	98	0.97	...	...	...	...
Лесото	.	6	51	50	54	48	100	99	101	1.02	111	114	107	0.94
Либерия	6-16	6	...	...	152 ²	47 ²	...	...	...	...	128 ²	132 ²	123 ²	0.94 ²
Мадагаскар	6-10	6	495	49	1 118	50	107	108	105	0.98	177	177	177	1.00
Малави	.	6	616	50	745	51	176	174	178	1.02	157	153	162	1.06
Мали	7-16	7	171 ^{**}	43 ^{**}	329	47	60 ^{**}	67 ^{**}	52 ^{**}	0.77 ^{**}	75	78	72	0.92
Маврикий	5-16	5	22	50	17	49	96	95	97	1.03	106	108	104	0.97
Мозамбик	6-12	6	536	46	1 227	49	102	111	93	0.84	153	157	148	0.95
Намибия	6-16	7	54	50	58	50	105	104	106	1.02	106	105	106	1.01
Нигер	4-16	7	133	40	475	46	43	51	36	0.70	89	94	84	0.90
Нигерия	6-15	6	...	...	4 152 ^{**y}	46 ^{**y}	...	...	...	...	89 ^{**y}	94 ^{**y}	84 ^{**y}	0.89 ^{**y}
Руанда	7-16	7	295	50	561	49	154	160	149	0.93	187	190	184	0.97
Сан-Томе и Принсипи	6-11	6	4	49	6	49	100	101	99	0.97	101	102	99	0.97
Сенегал	6-16	7	190	...	384	51	67	...	...	...	100	96	104	1.08
Сейшельские Острова	6-15	6	2	49	1 ²	51 ²	111	110	111	1.01	112 ²	109 ²	115 ²	1.06 ²
Сьерра-Леоне	6-11	6	...	...	274	50	...	...	...	...	162	162	162	1.00
Сомали	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная Африка	7-15	7	1 157	49	1 014	49	116	118	114	0.97	97	99	95	0.96
Южный Судан	6-13	6	...	...	348 ²	40 ²	...	...	...	...	116 ²	138 ²	94 ²	0.68 ²
Свазиленд	6-12	6	31	49	31 ²	47 ²	94	96	93	0.97	103 ²	108 ²	98 ²	0.91 ²
Того	6-15	6	139	47	253	49	99	106	93	0.88	137	140	134	0.96
Уганда	6-12	6	1 437	50	1 636 ²	50 ²	176	176	175	0.99	139 ²	138 ²	140 ²	1.01 ²
О.Р. Танзания	7-13	7	714	50	1 312	50	73	74	73	0.99	92	92	93	1.01
Замбия	7-13	7	252	50	518	51	87	88	87	1.00	120	118	121	1.02
Зимбабве	.	6	398	49	...	...	112	114	111	0.97	...	...	...	...

Таблица 4

НЕТТО-КОЭФИЦИЕНТ НАБОРА (НКН) НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)				ОЖИДАЕМАЯ ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ (ожидаемое число лет формального школьного образования со ступени начального и до ступени высшего образования)											Страна или территория
Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в											
1999 г.				2012 г.				1999 г.			2011 г.				
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки		
...	...	...	...	...	...	...	...	16.5	16.7	16.2	17.9 ²	17.8 ²	18.0 ²	Нидерланды
...	...	...	...	...	...	...	...	17.2	16.7	17.7	17.6 ²	16.9 ²	18.2 ²	Норвегия
...	...	...	...	91	90	92	1.03	15.4	15.1	15.8	16.3 ²	16.1 ²	16.5 ²	Португалия
...	...	...	...	95	95	95	1.00	...	...	...	15.3 ²	14.7 ²	15.9 ²	Сан-Марино ²
...	...	...	...	97	96	97	1.02	15.9	15.5	16.2	17.1 ²	16.8 ²	17.5 ²	Испания
...	...	...	...	98 ²	98 ²	98 ²	1.00 ²	18.9	17.3	20.5	15.8 ²	15.1 ²	16.6 ²	Швеция
...	...	...	...	...	...	...	...	15.1	15.5	14.6	15.7 ²	15.8 ²	15.6 ²	Швейцария
...	...	...	...	...	...	...	...	15.9 ^{**}	15.7 ^{**}	16.0 ^{**}	16.2 ²	15.8 ²	16.7 ²	Соединенное Королевство
...	...	...	...	76 ²	76 ²	76 ²	1.00 ²	15.6	...	...	16.5 ²	15.7 ²	17.4 ²	Соединенные Штаты
...	...	...	...	78 ²	89 ²	66 ²	0.74 ²	...	...	...	9.3 ²	11.3 ²	7.2 ²	Южная и Восточная Азия
...	...	...	...	92 ²	92 ²	93 ²	1.01 ²	...	...	...	10.0 ²	9.7 ²	10.3 ²	Афганистан
...	...	...	...	...	...	...	...	7.2 ^{**}	8.0 ^{**}	6.5^{**}	...	...	...	Бангладеш
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11.7 ²	11.8 ²	11.3 ²	Бутан
...	...	...	...	82 ²	87 ²	76 ²	0.88 ²	11.8 ^{**}	12.5 ^{**}	11.1 ^{**}	15.2 ²	15.3 ²	15.0 ²	Иран, Исламская Республика
...	...	...	...	...	...	...	...	11.8 ^{**}	11.8 ^{**}	11.9^{**}	...	...	...	Мальдивская Республика ²
...	...	...	...	97	97	97	1.00	9.3 ^{**}	10.8 ^{**}	7.9 ^{**}	12.4 ^{**2}	12.2 ^{**2}	12.5 ^{**2}	Непал
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7.7 [*]	8.4 [*]	6.9 [*]	Пакистан
93 ^{**}	93 ^{**}	93 ^{**}	1.00^{**}	...	...	...	...	...	...	...	13.7	13.3	14.2	Шри-Ланка
...	...	...	...	63 ²	69 ²	56 ²	0.81 ²	...	...	...	11.3 ²	14.0 ²	8.7 ²	Африка к югу от Сахары
...	...	...	...	57 ²	61 ²	52 ²	0.86 ²	6.4 ^{**}	8.1 ^{**}	4.7 ^{**}	11.0 ²	12.7 ²	9.4 ²	Ангола
22	20	24	1.20	...	...	...	...	11.5 ^{**}	11.5 ^{**}	11.6^{**}	...	...	...	Бенин
20	23	16	0.71	28	29	28	0.96	3.4	4.1	2.8	7.5	8.0	7.0	Ботсвана	
25	27	24	0.89	72	73	72	0.98	...	...	...	10.1 ²	10.7 ²	9.6 ²	Буркина-Фасо
...	...	...	...	96 ²	97 ²	95 ²	0.98 ²	...	...	...	13.2	12.9	13.6	Бурунди
...	...	...	...	...	...	...	...	6.9^{**}	...	...	10.4 ^{**2}	11.2 ^{**2}	9.5 ^{**2}	Кабо-Верде
...	...	...	...	41 ²	45 ²	38 ²	0.84 ²	5.7 ^{**}	6.9 ^{**}	4.5 ^{**}	7.2	8.6	5.9	Камерун
21	24	17	0.72	55 ²	61 ²	50 ²	0.82 ²	...	...	...	7.4 ^{**2}	8.9 ^{**2}	5.9 ^{**2}	Чад
22	22	21	0.97	...	...	...	...	8.7	9.5	7.9	12.8	13.2	12.3	Центральноафриканская Респ
...	...	...	...	49 ²	49 ²	49 ²	0.99 ²	...	...	...	11.1	11.3	10.9	Коморские Острова
29	32	25	0.80	...	...	...	...	6.8 ^{**}	8.2 ^{**}	5.4^{**}	...	...	...	Конго
24	23	25	1.09	63 ²	67 ²	60 ²	0.90 ²	...	...	...	9.7	10.9	8.4	Кот-д'Ивуар
...	...	...	...	30	31	29	0.93	8.5	10.0	6.9	...	...	...	Д. Р. Конго
15	16	15	0.91	16 ^{**}	17 ^{**}	15 ^{**}	0.86 ^{**}	3.7 ^{**}	4.2 ^{**}	3.2 ^{**}	4.1 ²	4.6 ²	3.7 ²	Экваториальная Гвинея	
21	24	19	0.81	...	...	...	...	4.0	4.9	3.0	...	...	...	Эритрея
...	...	...	...	...	...	...	...	12.3	12.6	12.0	...	...	...	Эфиопия ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Габон
31 ^{**}	31 ^{**}	31 ^{**}	1.00^{**}	...	...	...	...	7.7 ^{**}	8.3 ^{**}	7.1 ^{**}	11.5 ^{**}	12.1 ^{**}	10.9 ^{**}	Гамбия
18	20	17	0.85	50	53	46	0.88	...	...	...	8.7	...	...	Гана
...	...	...	...	39 ²	40 ²	38 ²	0.95 ²	...	...	...	...	...	...	Гвинея
28 ^{**}	27 ^{**}	29 ^{**}	1.08^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гвинея-Бисау
26	26	27	1.07	62	61	63	1.03	9.6	8.9	10.3	11.1	10.6	11.7	Кения	
...	...	...	...	7 ²	7 ²	7 ²	0.96 ²	8.7 ^{**}	10.3 ^{**}	7.1^{**}	...	...	...	Лесото
...	...	...	...	77	76	78	1.02	...	...	...	10.3 ^{**}	10.5 ^{**}	10.2 ^{**}	Либерия
...	...	...	...	84 ^{**}	81 ^{**}	87 ^{**}	1.07 ^{**}	11.1 ^{**}	11.8 ^{**}	10.5 ^{**}	10.8 ^{**2}	10.7 ^{**2}	10.8 ^{**2}	Мадагаскар
...	...	...	...	19	20	17	0.89	4.7 ^{**}	5.6 ^{**}	3.8 ^{**}	8.4 ²	9.3 ²	7.5 ²	Малави
...	...	...	...	74	76	73	0.97	12.1 ^{**}	12.2 ^{**}	12.0 ^{**}	15.6 ^{**}	15.2 ^{**}	15.9 ^{**}	Мали
18	18	17	0.93	63	64	63	0.99	5.4 ^{**}	6.2 ^{**}	4.5 ^{**}	9.5 ²	10.1 ²	8.9 ²	Маврикий	
60	58	62	1.05	52 ^{**2}	50 ^{**2}	54 ^{**2}	1.07 ^{**2}	11.5 ^{**}	11.4 ^{**}	11.6^{**}	...	...	...	Мозамбик
28	33	22	0.67	62	66	58	0.88	...	...	...	5.4	6.1	4.8	Намибия
...	...	...	...	...	...	...	...	7.6 ^{**}	8.3 ^{**}	6.9^{**}	...	...	...	Нигер
...	...	...	...	...	...	...	...	6.8	...	...	10.2	10.2	10.3	Нигерия
37	...	...	...	93	94	93	0.99	...	...	...	11.3 ^{**}	11.2 ^{**}	11.4 ^{**}	Руанда
...	...	...	...	...	...	...	...	5.2	...	...	7.9 ²	8.1 ²	7.8 ²	Сан-Томе и Принсипи
...	...	...	...	76 ²	73 ²	78 ²	1.06 ²	12.9	12.6	13.2	11.6 ²	11.1 ²	12.1 ²	Сенегал
...	...	...	...	71	72	70	0.97	7.2 ^{**}	8.4 ^{**}	6.1^{**}	...	...	...	Сейшельские Острова
43	45	42	0.94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сьерра-Леоне
40	39	41	1.07	40 ²	39 ²	41 ²	1.04 ²	9.4	9.7	9.2	11.3 ^{**2}	11.8 ^{**2}	10.9 ^{**2}	Сомали	
40	43	38	0.87	56 ²	57 ²	54 ²	0.94 ²	...	...	...	12.2 ^{**2}	...	...	Южная Африка
...	...	...	...	64 ²	63 ²	65 ²	1.02 ²	10.7 ^{**}	11.2 ^{**}	10.1^{**}	...	...	...	Южный Судан
14	13	15	1.16	...	...	...	...	...	...	...	9.2 ^{**}	9.3 ^{**}	9.0 ^{**}	Сомали
39	38	40	1.06	55 ^{**}	53 ^{**}	56 ^{**}	1.05^{**}	...	...	...	...	...	...	Южная Африка
...	...	...	...	...	...	...	...	9.8 ^{**}	10.2 ^{**}	9.5^{**}	...	...	...	Сомали
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Замбия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Зимбабве

Таблица 4 (продолжение)

Страна или территория	Обязательное образование (возрастная группа) ¹	Официальный возраст поступления в начальную школу	НОВЫЕ УЧАЩИЕСЯ				БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ НАБОРА (БКН) НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)									
			Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в									
			2012 г.		1999 г.		2012 г.		1999 г.				2012 г.			
			В целом (тыс.)	% девочек	В целом (тыс.)	% девочек	В целом (тыс.)	% девочек	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)
			Итого	%F	Итого	%F	Средневзвешенное значение									
Весь мир	132,241 **	46 **	135,411 **	48 **	104 **	109 **	100 **	0.92 **	111 **	112 **	109 **	0.97 **		
Страны с переходной эконом.	4,740	49 **	3,558	48 **	98	98 **	97 **	0.99 **	101	101 **	100 **	0.99 **		
Развитые страны	12,086	48	11,202	48	103	104	101	0.98	100	101	98	0.97		
Развивающиеся страны	115,415 **	46 **	120,651 **	48 **	105 **	110 **	100 **	0.91 **	112 **	113 **	111 **	0.97 **		
Арабские государства	6,291	47	7,805	48	93	96	89	0.92	104	105	103	0.97		
Центр. и Восточная Европа	5,633	48 **	4,478	49 **	97	99 **	95 **	0.96 **	101	101 **	101 **	1.00 **		
Центральная Азия	1,784	49 **	1,395 **	48 **	101	100 **	101 **	1.01 **	101 **	102 **	100 **	0.98 **		
Вост. Азия и Тихий океан	39,239 **	48 **	32,469	47	99 **	99 **	99 **	1.00 **	110	110	110	1.00		
Восточная Азия	38,748 **	48 **	31,754	47	99 **	99 **	99 **	1.00 **	110	110	110	1.00		
Тихий океан		
Лат. Америка и Кариб. Бассейн	12,977	48	10,890 **	49 **	116	119	113	0.95	98 **	99 **	97 **	0.98 **		
Карибский бассейн	506 **	48 **	...	...	138 **	142 **	133 **	0.94 **	...	...	...	...
Латинская Америка	12,471	48	10,388 **	49 **	116	119	113	0.95	97 **	97 **	96 **	0.98 **		
Сев. Америка и Зап. Европа	9,313	48	8,935	48	104	105	102	0.97	100	102	98	0.96		
Южная и Западная Азия	40,440	44	40,132 **	48 **	118	127	107	0.84	115 **	116 **	115 **	0.99 **		
Африка к югу от Сахары	16,563	46	29,307	47	92	98	86	0.87	119	123	114	0.92		
Страны с низким уровнем доходов	17,040	47	28,223	48	97	102	91	0.89	129	133	126	0.94		
Страны со средним уровнем доходов	99,773 **	46 **	93,064 **	47 **	106 **	111 **	102 **	0.92 **	108 **	109 **	107 **	0.98 **		
С уровнем ниже среднего	56,218	45	57,181 **	48 **	114	122	105	0.86	109 **	110 **	108 **	0.98 **		
С уровнем выше среднего	43,555 **	48 **	35,883	47	98 **	99 **	97 **	0.99 **	106	107	105	0.98		
Страны с высоким уровнем доходов	15,427	48	14,124	48	101	102	100	0.98	100	101	99	0.98		

Источник: База данных Статистического института ЮНЕСКО (СИУ). Используемые для расчета ожидаемой продолжительности обучения коэффициенты набора и охвата основаны на оценках Отдела по народонаселению ООН, данные 2012 г. (ООН, 2013 г.), средний показатель.

Примечание: Статистические таблицы по-прежнему включают данные по Нидерландским Антильским Островам и Судану (до раздела) в регионе Латинской Америки и Карибского бассейна и регионе Арабских государств соответственно исключительно в справочных целях, так как данные по новым структурам, а именно Курасао, Сен-Мартен, Синт-Маартен, Судан и Южный Судан только начинают поступать. Группировка стран по уровню доходов соответствует принятой Всемирным банком, но включает только страны ОДВ. Группировка основывается на списке стран по группам доходов на июль 2013 г.

- Информация об обязательном образовании почерпнута из различных источников: Всемирные данные по образованию Международного бюро просвещения (7-е издание); национальные законы и политика относительно минимального школьного возраста; национальный обзор системы образования (Eurydice, 2012) и т.д.
- Коэффициенты набора для одного или двух учебных лет не были рассчитаны из-за расхождений в данных по народонаселению.
- Для расчета коэффициентов набора были использованы национальные данные по народонаселению.
- В данные по новым учащимся и народонаселению не включены данные по Приднестровью.
- В данные по новым учащимся и народонаселению не включены данные по региону Нагорный Карабах.
- Дети могут поступать в начальную школу в возрасте 6 или 7 лет.
- Коэффициенты набора для одного или двух учебных лет не были рассчитаны из-за отсутствия данных ООН по народонаселению в разбивке по возрастным группам.
- Включены данные по заморским департаментам Франции (DOM-TOM).

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, закончившемуся в 2013 г., данные, выделенные курсивом, к 2000 г., данные, выделенные жирным курсивом, к 2001 г.

(z) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2011 г.

(y) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2010 г.

(*) Национальная оценка.

(**) Для данных на уровне стран: частичная оценка СИУ; для группировки стран по региональному или иному признаку и средневзвешенных значений: частичный учет в связи с неполным страновым охватом (от 33% до 60% населения региона или иной группировки стран).

(.) Категория не применяется или не существует.

(...) Данные отсутствуют.

Таблица 4

НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ НАБОРА (НКН) НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)				ОЖИДАЕМАЯ ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ (ожидаемое число лет формального школьного образования со ступени начального и до ступени высшего образования)											Страна или территория
Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в											
1999 г.				2012 г.				1999 г.			2011 г.				
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (ДМ)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (ДМ)	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки		
Средневзвешенное значение															
...	9.6 **	10.0 **	9.2 **	12.0 **	12.2 **	11.9 **	Весь мир	
...	11.8	11.7 **	12.0 **	13.8	13.6	14.0	Страны с переходной эконом.	
...	15.5	15.2 **	15.9 **	16.4	15.9	16.8	Развитые страны	
...	8.9 **	9.4 **	8.3 **	11.5 **	11.7 **	11.3 **	Развивающиеся страны	
72 **	73 **	71 **	0.97 **	75 **	76 **	74 **	0.97 **	9.7	10.5 **	9.0 **	11.8 **	12.2 **	11.5 **	Арабские государства	
...	12.2	12.4	12.1	14.8	14.6	14.9	Центр. и Восточная Европа	
76 **	73 ** ₂	75 ** ₂	72 ** ₂	0.96 ** ₂	10.8	10.9	10.8	12.5 **	12.5 **	12.5 **	Центральная Азия	
...	38 ** ₂	...	...	...	9.9 **	10.1 **	9.7 **	12.9	12.8	13.0	Вост. Азия и Тихий океан	
...	37 ** ₂	...	...	...	9.8 **	10.0 **	9.6 **	12.8	12.8	12.9	Восточная Азия	
...	14.9	14.9	15.0	16.5 **	16.3 **	16.6 **	Тихий океан	
...	73 ** ₂	73 ** ₂	73 ** ₂	1.01 ** ₂	12.3 **	12.2 **	12.3 **	13.4 **	13.1 **	13.8 **	Лат. Америка и Кариб. Бассейн	
...	Карибский бассейн	
...	73 ** ₂	73 ** ₂	73 ** ₂	1.00 ** ₂	12.3 **	12.2 **	12.4 **	13.5 **	13.1 **	13.8 **	Латинская Америка	
...	15.7	15.4 **	16.2 **	16.4	15.9	17.0	Сев. Америка и Зап. Европа	
...	8.0 **	8.9 **	7.0 **	11.3 **	11.6 **	10.9 **	Южная и Западная Азия	
35 **	35 **	34 **	0.96 **	58 ** ₂	59 ** ₂	57 ** ₂	0.96 ** ₂	6.7 **	7.4 **	6.1 **	9.4 **	10.0 **	8.8 **	Африка к югу от Сахары	
...	
50 **	51 **	49 **	0.96 **	70 **	71 **	68 **	0.95 **	6.6 **	7.2 **	5.9 **	9.6 **	10.1 **	9.1 **	Страны с низким уровнем доходов	
...	9.3 **	9.8 **	8.8 **	12.0 **	12.1 **	11.8 **	Страны со средним уровнем доходов	
...	8.5 **	9.3 **	7.7 **	11.1 **	11.4 **	10.8 **	С уровнем ниже среднего	
...	53 ** ₂	...	...	...	10.3 **	10.5 **	10.2 **	13.3	13.3	13.4	С уровнем выше среднего	
...	14.9	14.7 **	15.2 **	16.1	15.7	16.5	Страны с высоким уровнем доходов	

Таблица 5
Участие в начальном образовании

Страна или территория	Возрастная группа	Дети школьного возраста (тыс.)	ЧИСЛО УЧАЩИХСЯ, ОХВАЧЕННЫХ НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				Процентная доля учащихся в частных учебных заведениях от общего числа		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)					
			Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в					
			1999 г.		2012 г.		1999 г.		2012 г.		1999 г.			
			В целом (Тыс.)	% девочек	В целом (Тыс.)	% девочек	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)				
Арабские государства														
1 Алжир	6-10	2 940	4 779	47	3 452	48	.	0.6	100	105	95	0.91		
2 Бахрейн ³	6-11	...	76	49	96	49	19	33	104	105	102	0.97		
3 Джибути	6-10	91	38	41	63	46	9	12	31	36	26	0.72		
4 Египет	6-11	9 539	8 086 **	47 **	10 820	48	...	...	101 **	106 **	97 **	0.92 **
5 Ирак	6-11	5 072	3 604	44	...	...	...	...	97	106	88	0.83
6 Иордания	6-11	863	706	49	849	49	29	34	101	100	102	1.02		
7 Кувейт ³	6-10	...	140	49	230	49	32	41	118	118	118	1.01		
8 Ливан	6-11	428	414 **	48 **	456	48	67 **	74	134 **	136 **	132 **	0.97 **		
9 Ливия	6-11	702	822	48	...	...	.	...	116	117	115	0.99
10 Мавритания	6-11	573	346	48	554	51	2	13	83	84	81	0.97		
11 Марокко	6-11	3 461	3 462	44	4 021	48	4	14	86	95	78	0.82		
12 Оман	6-11	275	316	48	299	49	5	17	93	94	92	0.98		
13 Палестина	6-9	449	368	49	424	49	9	13	100	99	100	1.00		
14 Катар ³	6-11	...	61	48	101	49	37	58	107	104	110	1.06		
15 Саудовская Аравия	6-11	3 343	...	...	3 583	48	...	10	...	...	...	...
16 Судан	6-11	5 916	2 688	45	3 981 ²	46 ²	...	2 ²	59	64	54	0.85		
17 Сирийская Араб. Республика	6-9	2 088	2 738	47	2 553	48	4	4	106	111	102	0.92		
18 Тунис	6-11	954	1 443	47	1 047	48	1	3	117	120	113	0.94		
19 Объед. Арабские Эмираты	6-10	336	270	48	364	49	44	73	94	95	94	0.99		
20 Йемен	6-11	3 804	2 303	35	3 685	44	1	5	73	93	52	0.56		
21 Судан (до раздела)	6-11	...	2 513 **	45 **	...	...	2 **	...	...	...	...	...
Центральная и Восточная Европа														
22 Албания ³	6-10	...	292	48	207	47	...	5	102	103	103	0.98		
23 Беларусь	6-9	355	561	48	352	49	0.1	0.1	113	114	113	0.99		
24 Босния и Герцеговина ¹	6-10	...	...	...	167	49	...	1	...	...	...	...
25 Болгария	7-10	254	412	48	252	48	0.3	0.8	104	105	102	0.97		
26 Хорватия	7-10	165	203	49	160	49	0.1	0.4	94	95	93	0.98		
27 Чешская Республика	6-10	476	655	49	477	49	0.8	2	103	103	102	0.99		
28 Эстония	7-12	76	127	48	74	49	1	4	101	103	99	0.97		
29 Венгрия	7-10	384	503	48	385	48	5	11	101	102	100	0.98		
30 Латвия	7-12	110	141	48	113	49	1.0	1	99	100	97	0.98		
31 Литва	7-10	113	220	48	111	49	0.4	1	101	102	100	0.98		
32 Черногория	6-10	38	...	...	38	48	...	.	...	...	...	...
33 Польша	7-12	2 161	3 434	48	2 187	49	...	3	100	100	99	0.98		
34 Республика Молдова ^{4,5}	7-10	147 *	252	49	138	48	...	1.0	101	102	101	0.99		
35 Румыния	7-10	857	1 285	49	807	48	-	0.4	92	93	91	0.98		
36 Российская Федерация ⁶	7-10	5 484	6 743	49	5 515	49	...	0.7	103	104	102	0.99		
37 Сербия ¹	7-10	311 *	380	49	289	49	...	0.1	110	110	109	0.99		
38 Словакия	6-9	206	317	49	209	49	4	6	102	102	101	0.98		
39 Словения	6-11	109	92	48	108	49	0.1	0.5	98	98	97	0.99		
40 Республика Македония	6-10	120	130	48	107	48	.	.	98	99	97	0.98		
41 Турция	6-10	6 427	6 583	47	6 430	49	...	3	103	107	98	0.91		
42 Украина	6-9	1 495	2 200	49	1 584	49	0.3	0.5	108	108	108	1.00		
Центральная Азия														
43 Армения ³	6-9	...	256	52	138	47	0.2	2	99	95	103	1.08		
44 Азербайджан ^{4,7}	6-9	502 *	691	49	491	46	-	0.3	95	95	96	1.00		
45 Грузия	6-11	271	302	49	287	47	0.5	10	94	94	94	0.99		
46 Казахстан	7-10	961	1 208	49	1 057	49	0.5	0.9	99	98	99	1.01		
47 Кыргызстан	7-10	383	252	49	405	49	0.2	1	96	97	96	0.99		
48 Монголия	6-10	219	251	50	257	49	0.5	5	97	96	97	1.01		
49 Таджикистан	7-10	665	692	47	663	48	.	...	95	99	92	0.93
50 Туркменистан	7-9	298	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51 Узбекистан	7-10	2 058	2 570	49	1 948 ²	48 ²	...	.²	99	99	99	1.00
Восточная Азия и Тихий океан														
52 Австралия	5-11	1 987	1 885	49	2 083	49	27	31	100	100	100	1.00		
53 Бруней-Даруссалам	6-11	45	46	47	43	48	36	37	113	115	110	0.95		
54 Камбоджа	6-11	1 767	2 127	46	2 195	48	2	2	101	108	94	0.87		
55 Китай ⁸	7-11	77 856	130 133	48	99 540	46	...	6	105	105	106	1.01		
56 Острова Кука ¹	5-10	2 *	3	46	2	49	15	24	96	99	94	0.95		
57 Корейская НДР	7-10	1 510	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58 Фиджи	6-11	98	116	48	103	48	...	...	104	104	103	0.99
59 Индонезия	7-12	28 366	28 690	49	30 784	48	16	17	111	112	110	0.98		
60 Япония	6-11	6 768	7 692	49	6 924	49	0.9	1	101	101	101	1.00		
61 Кирибати	6-11	13	14	49	...	...	...	...	110	110	111	1.01
62 Лаосская НДР	6-10	720	828	45	884	48	2	4	108	117	99	0.85		
63 Макао (Китай) ³	6-11	...	47	47	23	48	95 **	97	100	101	99	0.99		
64 Малайзия ³	6-11	...	2 912	48	2 924 ²	49 ²	2	2 ²	95	96	95	0.99		
65 Маршалловы Острова	6-11	8	8	48	9 ²	48 ²	25	18 ²	90	90	89	0.99		
66 Микронезия (Федер. Штаты)	6-11	15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67 Мьянма	5-9	4 376	4 733	49	5 126 ^γ	50 ^γ	.	. ^γ	95	96	93	0.97		
68 Науру ⁴	6-11	1 *	2	53	1	51	...	.	99	86	115	1.33
69 Новая Зеландия	5-10	352	361	49	348	49	...	2	100	101	100	1.00		
70 Ниуэ ²	5-10	0.2 *	0.3	46	...	...	.	...	99	99	98	1.00
71 Палау ⁴	6-10	1 *	2	47	...	...	18	...	114	118	109	0.93

Таблица 5

	БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				СКОРРЕКТИРОВАННЫЙ НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)								ДЕТИ, НЕ ОХВАЧЕННЫЕ ШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (ТЫС.) ²			
	Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в								Учебный год, закончившийся в			
	2012 г.				1999 г.				2012 г.				1999 г.		2012 г.	
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Девочки	В целом	Девочки	
Арабские государства																
117	121	114	0.94	88	90	86	0.96	99	...	...	...	578	57	25	...
...	...	...	...	99	100	98	0.99	...	...	...	...	0.6	86.4	...	...
68	72	64	0.88	25	29	21	0.73	58	62	55	0.89	92	52	39	53	
113	116	111	0.96	95 **	98 **	91 **	0.93 **	97 ** ²	...	...	...	418 **	81 **	258 ** ²	...
...	...	...	...	89	95	82	0.87	...	...	...	...	408	77	...	...
98	99	98	0.98	97 **	96 **	99 **	1.02 **	97	98	96	0.98	18 **	28 **	25	62	
...	...	...	...	100	100	100	1.00	...	...	...	...	0.2	34	...	...
107	111	102	0.91	...	...	...	...	96 **	99 **	93 **	0.94 **	...	...	18 **	89 **
...	
97	94	99	1.05	60	61	59	0.97	70	68	73	1.07	169	50	169	45	
117	120	114	0.95	71	76	66	0.86	99	99	99	1.00	1 172	58	43	57	
109	109	109	1.01	84	84	85	1.01	97	97	98	1.01	52	46	7	42	
94	95	94	0.99	93	93	94	1.00	93	93	92	0.99	24	49	33	51	
...	...	...	...	95	91	100	1.10	...	...	...	...	3	2	...	...
106	105	108	1.03	...	...	...	...	97 **	95 **	98 **	1.03 ****	...	...	115 **	30 **
69 ²	73 ²	64 ²	0.89 ²	...	...	...	...	52 ²	54 ²	49 ²	0.89 ²	...	...	2 811 ²	52 ²
122	124	120	0.97	97	...	...	...	99 ²	...	...	...	89	...	19 ²	...
110	111	108	0.98	96 **	98 **	95 **	0.97 **	100	...	...	...	46 **	66 **	0.5	...
108	110	107	0.97	85	85	85	1.00	98 *	99 *	97 *	0.98 *	42	48	5.8 *	75 *	
97	106	88	0.83	58	72	42	0.59	87	95	79	0.84	1 338	67	490	79	
...	
Центральная и Восточная Европа																
...	...	...	...	93 **	94 **	92 **	0.98 **	...	...	...	...	20 **	56 **	...	...
99	99	99	1.00	96 ****	...	...	...	94	94 **	94 **	1.00 **	19 **	...	20	48 **
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8	70	9	47
100	100	99	0.99	98	99	97	0.98	96	96	97	1.00	14	53	2.0	11	
97	97	97	1.00	93	94	93	0.99	99	98	100	1.02	...	...	...	...
100	100	101	1.01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
98	98	98	1.01	100	100	100	1.00	97	96	97	1.01	0.1	82	2	39	
100	101	100	0.99	96	96	96	1.00	97	96	97	1.00	19	48	13	46	
103	103	103	0.99	97 **	97 **	97 **	1.00 **	98	98	99	1.01	4 **	53 **	2	33	
99	99	98	0.99	97	97	97	1.00	98	98	98	1.00	6	47	2.5	47	
101	100	101	1.01	...	...	...	...	98	98	99	1.01	...	...	0.6	28
101	101	101	1.00	97	97	97	1.00	97	97	97	1.00	92	49	70	47	
94	94	94	1.00	<i>93</i>	<i>93</i>	<i>92</i>	<i>0.99</i>	91	91	90	1.00	<i>19</i>	<i>52</i>	14	49	
94	95	93	0.99	88	88	88	1.00	90	90	90	1.00	165	50	84	49	
101	100	101	1.01	...	...	...	...	97	97	98	1.01	...	...	151	36
93	93	93	1.00	...	...	...	...	93	93	93	1.00	...	...	22	48
102	102	101	1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
99	99	99	1.00	96	96	96	1.00	98	97	98	1.01	4	49	2	40	
89	89	89	1.00	91	92	90	0.98	92 **	92 **	92 **	1.00 **	11	55	9.7 **	48 **	
100	101	99	0.99	94	98	90	0.92	95	96	95	0.99	367	85	313	55	
106	105	107	1.02	...	...	...	...	98	98 *	99 *	1.02 *	...	...	24	22 *
Центральная Азия																
...	
98	99	97	0.98	92	92	92	1.00	89	90	88	0.98	57	48	54	52	
106	106	107	1.01	...	...	...	...	99	98	99	1.01	...	...	4	24
106	106	107	1.01	96 **	95 **	98 **	1.03 **	99 **	98 **	100 **	1.02 **	44 **	32 **	13 **	14 **	
106	107	105	0.98	93 **	93 **	93 **	1.00 **	98	99	98	0.99	34 **	50 **	6	69	
117	119	115	0.97	91	90	92	1.02	98	98	97	0.99	24	45	5	64	
100	101	98	0.98	<i>94</i>	<i>98</i>	<i>91</i>	<i>0.93</i>	99	...	...	...	<i>40</i>	<i>79</i>	7	...
...	
93 ²	95 ²	92 ²	0.97 ²	...	...	...	...	91 ²	93 ²	90 ²	0.97 ²	...	...	178 ²	57 ²
Восточная Азия и Тихий океан																
105	105	105	1.00	94 **	94 **	94 **	1.01 **	97	97	97	1.01	111 **	46 **	61	44	
95	96	95	0.98	...	...	...	...	96	96	95	0.99	...	...	1.9	55
124	127	121	0.95	87	92	81	0.88	98	100	97	0.97	281	70	29	90	
128	128	128	1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	107	109	1.01	86	88	85	0.96	97	...	...	...	0.4	54	0.048	...
...	
105	104	105	1.01	94	94	95	1.01	99	...	...	...	6	46	1.3	...
109	109	109	1.00	97	98	97	0.99	95	95	96	1.01	657	62	1 336	42	
102	102	102	1.00	100	...	...	...	100	...	...	...	0.1	...	6	...
...	
123	126	119	0.95	74	78	71	0.92	96	97	95	0.98	196	56	30	60	
...	...	...	...	85	83	87	1.05	...	...	...	...	7	41	...	...
...	...	...	...	95	96	95	0.99	...	...	...	...	148	54	...	...
105 ²	106 ²	105 ²	0.99 ²	...	...	...	...	100 ²	...	...	...	...	...	0.024 ²	...
...	
114 ²	115 ²	114 ²	0.99 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	93	96	1.03	...	...	...	...	76	75	77	1.03	...	...	0.3	48
99	98	99	1.00	100 **	100 **	100 **	1.00 **	99	98	99	1.01	1.7 **	48.6 **	5.3	40	
...	
...	

Таблица 5 (продолжение)

Страна или территория	Возрастная группа	Дети школьного возраста (тыс.)	ЧИСЛО УЧАЩИХСЯ, ОХВАЧЕННЫХ НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				Процентная доля учащихся в частных учебных заведениях от общего числа		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				
			Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в				
			1999 г.		2012 г.		1999 г.		2012 г.		1999 г.		
		В целом (Тыс.)	% девочек	В целом (Тыс.)	% девочек			В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)		
72	Папуа-Новая Гвинея	6-12	1 249	560	45	1 427	46	...	0.1	71	76	66	0.86
73	Филиппины	6-11	13 441	12 503	49	...	...	8	...	109	109	109	1.00
74	Республика Корея	6-11	2 880	3 946	47	2 959	48	1	2	103	103	104	1.01
75	Самоа	5-10	28	27	48	30	49	16	17	96	96	96	1.00
76	Сингапур	6-11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	Соломоновы Острова	6-11	86	58	46	121	48	...	25	89	92	86	0.93
78	Таиланд	6-11	5 247	6 120	48	4 801	48	13	21	97	99	96	0.97
79	Тимор-Лешти	6-11	193	185	...	242 ²	48 ²	...	13 ²	118	...	...	...
80	Токелау ⁴	5-10	0.1 *	0.2	48	...	...	...	...	105	98	113	1.15
81	Тонга	5-10	16	17	46	17	48	7	15	112	115	109	0.95
82	Тувалу ⁴	6-11	1 *	1	48	...	...	...	...	...	...	...	...
83	Вануату	6-11	35	34	48	42 ^y	47 ^y	...	...	118	119	117	0.98
84	Вьетнам	6-10	6 783	10 250	47	7 101	49	0.3	0.6	110	113	106	0.93
Латинская Америка и Карибский бассейн													
85	Ангилья ⁹	5-11	...	1	49	2 ²	49 ²	7	12 ²	104 **	105 **	104 **	0.98 **
86	Антигуа и Барбуда	5-11	11	13	...	10	48	38	53	124	...	...	...
87	Аргентина	6-11	3 936	4 664	49	4 637 ²	49 ²	20	25 ²	113	113	112	0.99
88	Аруба	6-11	9	9	49	9	50	83	74	112	113	111	0.98
89	Багамские Острова	5-10	30	34	49	34 ^y	50 ^y	...	30 ^y	97	99	95	0.97
90	Барбадос	5-10	21	25	49	23 ^{*.2}	49 ^{*.2}	...	11 ^{*.2}	103	101	105	1.04
91	Белиз	5-10	44	44	48	54	49	...	83	121	124	119	0.96
92	Бермуды	5-10	5	5	50	4 ²	49 ²	34	37 ²	101	101	102	1.01
93	Боливия, Многонац. Г-во	6-11	1 479	1 445	49	1 390 ²	49 ²	...	8 ²	111	111	110	0.98
94	Бразилия ³	7-10	...	20 939	48	16 135	47	8	16	...	...	...	...
95	Британские Виргинские о-ва ⁴	5-11	4 *	3	49	3 ²	48 ²	13	26 ²	112	113	110	0.97
96	Каймановы Острова ³	5-10	...	3	47	4 ²	50 ²	36	37 ²	107	111	102	0.91
97	Чили	6-11	1 486	1 805	48	1 504	48	...	60	100	102	99	0.97
98	Колумбия	6-10	4 438	5 162	49	4 742	48	20	19	119	119	119	1.00
99	Коста-Рика	6-11	470	570	48	495	48	7	8	112	113	111	0.99
100	Куба	6-11	809	1 074	48	803	48	...	...	102	103	100	0.97
101	Кюрасао	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102	Доминика	5-11	7	12	48	8	49	26	35	120	119	121	1.02
103	Доминиканская Республика	6-11	1 251	1 315	49	1 284	47	16	23	110	111	109	0.98
104	Эквадор	6-11	1 865	1 899	49	2 118	49	21	25	112	112	112	1.00
105	Сальвадор	7-12	763	949	49	859	48	11	10	104	106	102	0.96
106	Гренада	5-11	13	20	49	14 ^y	48 ^y	...	77 ^y	108	110	107	0.97
107	Гватемала	7-12	2 369	1 824	46	2 645 ²	49 ²	15	10 ²	102	109	95	0.87
108	Гайана	6-11	126	107	49	94	49	1.0	7	106	106	107	1.01
109	Гаити	6-11	1 414	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	Гондурас	6-11	1 112	1 095	50	1 217	49	...	9	107	106	108	1.01
111	Ямайка ²	6-11	...	320 ^{**}	49 ^{**}	284	49	6 ^{**}	11	96 ^{**}	96 ^{**}	96 ^{**}	1.00 ^{**}
112	Мексика	6-11	14 242	14 698	49	14 957	49	7	8	106	110	103	0.94
113	Монтсеррат ⁴	5-11	0.5 *	0.4	45	...	...	35	...	105	105	104	0.99
114	Никарагуа	6-11	782	830	49	924 ^y	48 ^y	16	16 ^y	101	101	102	1.01
115	Панама	6-11	436	393	48	437	48	10	13	104	105	102	0.97
116	Парагвай	6-11	869	951	48	820 ²	48 ²	...	19 ²	119	121	116	0.96
117	Перу	6-11	3 493	4 350	49	3 479	49	13	...	123	123	122	0.99
118	Сент-Китс и Невис	5-11	7	7	49	6	50	15	21	106	104	108	1.04
119	Сент-Люсия	5-11	21	26	49	18	49	...	5	104	107	101	0.95
120	Сен-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Сент-Винсент и Гренадины	5-11	13	19	48	14	48	4	10	118	121	115	0.95
122	Синт-Маартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Суринам	6-11	62	65	49	72 ²	48 ²	48	44 ²	118	118	118	0.99
124	Тринидад и Тобаго	5-11	127	172	49	131 ^y	48 ^y	...	72 ^y	103	103	102	0.99
125	Острова Теркс и Кайкос ³	6-11	...	2	49	...	...	18	...	...	...	...	...
126	Уругвай	6-11	300	366	49	342 ^y	48 ^y	...	16 ^y	111	112	111	0.99
127	Венесуэла (Б. Р.)	6-11	3 416	3 261	49	3 486	48	15	18	99	100	98	0.98
128	Нидерландские Антильские о-ва	6-11	...	25	48	...	...	74	...	...	...	...	...
Северная Америка и Западная Европа													
129	Андорра ³	6-11	...	...	...	4	47	...	2	...	...	...	...
130	Австрия	6-9	323	389	48	327	49	4	6	104	104	103	0.99
131	Бельгия	6-11	720	763	49	744	49	55	54	104	104	103	0.99
132	Канада	6-11	2 203	2 429	49	2 154 ²	49 ²	6	6 ²	100	100	100	1.00
133	Кипр ⁴	6-11	54 *	64	48	54	49	4	8	97	98	97	1.00
134	Дания	6-12	465	372	49	471	49	11	15	101	101	102	1.00
135	Финляндия	7-12	347	383	49	347	49	1	2	101	101	100	1.00
136	Франция ¹⁰	6-10	3 872	3 944	49	4 156	49	15	15	105	105	104	0.99
137	Германия	6-9	2 923	3 767	49	2 937	49	2	4	103	104	103	0.99
138	Греция	6-11	624	646	48	637 ²	49 ²	7	7 ²	95	95	95	1.00
139	Исландия	6-12	30	30	48	29 ²	49 ²	1	2 ²	100	101	99	0.98
140	Ирландия	5-12	496	457	49	518	49	0.9	0.8	102	102	102	0.99
141	Израиль	6-11	797	662	49	821 ²	49 ²	...	22 ²	105	105	104	0.99
142	Италия	6-10	2 847	2 876	48	2 828 ²	48 ²	7	7 ²	105	105	104	0.99
143	Люксембург	6-11	37	31	49	35 ²	49 ²	7	9 ²	100	99	100	1.01
144	Мальта	5-10	25	35	49	24	49	36	43	95	95	95	1.00
145	Монако ³	6-10	...	2	50	2	50	31	21	...	...	...	...

Таблица 5

БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				СКОРРЕКТИРОВАННЫЙ НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)								ДЕТИ, НЕ ОХВАЧЕННЫЕ ШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (ТЫС.) ²				
Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в								Учебный год, закончившийся в				
2012 г.				1999 г.				2012 г.				1999 г.		2012 г.		
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Девочки	В целом	Девочки	
114	119	109	0.91	...	...	...	...	87	90	83	0.92	...	...	165	61	72
...	...	...	...	89	89	89	1.01	...	...	...	...	1 254	48	...	...	73
103	103	102	0.99	99	99	100	1.01	99	100	99	0.99	26	0.3	22	69	74
105	105	105	1.00	93	92	93	1.01	96	95	97	1.03	2.1	44.7	1.1	32	75
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	76
141	142	140	0.98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	77
93	95	91	0.95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	78
125 ²	128 ²	122 ²	0.95 ²	...	...	...	...	92 ²	92 ²	91 ²	0.98 ²	...	...	16 ²	54 ²	79
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	80
109	109	108	0.99	91	94	89	0.94	90	89	91	1.03	1.3	63.2	1.6	41	81
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	82
122 ^y	123 ^y	122 ^y	0.99 ^y	98**	98**	97**	0.99**	...	...	...	...	0.7**	62**	...	...	83
105	104	105	1.01	97	...	...	...	98	...	...	...	278	...	122	...	84
Латинская Америка и Карибский бассейн																
...	...	...	...	99****	...	...	...	...	...	...	...	0.01****	...	...	...	85
98	101	95	0.93	...	...	...	...	85	87	84	0.97	...	...	1.6	55	86
118 ²	118 ²	117 ²	0.99 ²	99	100	99	0.99	...	...	...	...	23	80	...	...	87
104	103	105	1.03	98	97	99	1.01	99 ^y	...	...	...	0.2	32	0.1 ^y	...	88
108 ^y	107 ^y	109 ^y	1.02 ^y	91	92	91	0.98	98 ^y	...	...	...	3	54	0.7 ^y	...	89
105 ^{*2}	106 ^{*2}	105 ^{*2}	0.99 ^{*2}	95**	93**	98**	1.05**	97 ^{*2}	97 ^{*2}	97 ^{*2}	0.99 ^{*2}	1.1**	21**	0.6 ^{*2}	54 ^{*2}	90
121	122	119	0.97	100**	100**	100**	1.00**	99	98	100	1.01	0.1**	72**	0.4	11	91
90 ²	91 ²	89 ²	0.98 ²	...	...	...	...	88 ²	87 ²	88 ²	1.01 ²	...	...	0.6 ²	47 ²	92
94 ²	95 ²	94 ²	0.98 ²	94**	94**	94**	1.00**	87 ²	87 ²	87 ²	1.00 ²	73**	50**	194 ²	48 ²	93
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94
92 ²	96 ²	88 ²	0.92 ²	98**	98**	99**	1.01**	85 ²	87 ²	84 ²	0.96 ²	0.043**	41.86**	0.5 ²	56 ²	95
...	...	...	...	95*	...	...	...	...	...	...	...	0.2*	...	...	...	96
101	103	100	0.97	...	...	...	...	93	93	93	1.00	...	...	109	49	97
107	109	105	0.97	95	95**	96**	1.01**	86	87	86	1.00	198	43**	599	49	98
105	106	105	0.99	...	...	...	...	93	92	93	1.01	...	...	33	45	99
99	100	99	0.99	99**	99**	98**	0.99**	97	96	97	1.00	15**	58**	28	46	100
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	101
119	121	117	0.97	98	...	...	...	96 ^y	95 ^y	97 ^y	1.03 ^y	0.2	...	0.3 ^y	33 ^y	102
103	108	97	0.91	83	82	84	1.01	89	90	88	0.98	203	47	137	53	103
114	114	113	1.00	97	97	98	1.01	97	96	98	1.02	45	37	59	36	104
113	115	110	0.96	85**	84**	85**	1.01**	95	95	95	1.00	139**	48**	41	47	105
103 ^y	105 ^y	102 ^y	0.97 ^y	100**	...	...	...	...	...	...	...	0.002**	...	...	...	106
114 ²	116 ²	112 ²	0.97 ²	84**	88**	80**	0.91**	95 ²	96 ²	95 ²	0.99 ²	286**	61**	110 ²	53 ²	107
75	71	80	1.13	...	...	...	...	75	70	80	1.14	...	...	32	37	108
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	109
109	110	109	1.00	88	88	89	1.01	94	93	95	1.02	118	48	67	42	110
...	...	...	...	93**	93**	93**	1.00**	...	...	...	...	25**	50**	...	...	111
105	105	105	1.00	98**	100**	96**	0.96**	98	97	99	1.02	284**	97**	291	27	112
...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...	-	...	...	...	113
117 ^y	118 ^y	116 ^y	0.98 ^y	81**	80**	81**	1.02**	93 ^y	93 ^y	94 ^y	1.01 ^y	158**	47**	54 ^y	44 ^y	114
100	102	99	0.97	93**	93**	93**	1.00**	92	92	92	0.99	26**	50**	35	51	115
95 ²	97 ²	93 ²	0.96 ²	97	96	97	1.00	83 ²	83 ²	82 ²	1.00 ²	27	46	150 ²	50 ²	116
100	100	99	0.99	100**	...	...	...	96 ²	96 ²	96 ²	1.00 ²	3**	...	129 ²	48 ²	117
88	87	88	1.01	97**	...	...	...	84**	82**	85**	1.04**	0.2**	...	1.1**	45**	118
87	89	86	0.97	93**	95**	92**	0.96**	83	83	83	0.99	1.7**	62.7**	4	51	119
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	120
105	107	103	0.96	98**	...	...	...	99	...	...	...	0.3**	...	0.1	...	121
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122
114 ²	117 ²	112 ²	0.96 ²	91**	90**	93**	1.03**	92 ²	92 ²	93 ²	1.01 ²	5**	41**	5 ²	46 ²	123
106 ^y	108 ^y	104 ^y	0.97 ^y	98	97	98	1.01	99 ^y	99 ^y	98 ^y	0.99 ^y	4	39	2 ^y	62 ^y	124
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	125
112 ^y	114 ^y	110 ^y	0.97 ^y	...	...	...	...	100 ^y	...	...	...	...	...	0.5 ^y	...	126
102	103	101	0.98	86	86	87	1.01	94	96	93	0.98	450	47	191	59	127
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	128
Северная Америка и Западная Европа																
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	129
101	101	101	1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	130
103	104	103	0.99	99	99	99	1.00	99	99	99	1.00	7	49	7	47	131
98 ²	98 ²	99 ²	1.01 ²	100	100	100	1.00	...	...	...	...	5	33	...	...	132
100	100	100	1.00	98	98	98	1.00	98	98	98	1.00	1.3	49.4	1.0	44	133
101	102	101	0.99	98	98	98	1.01	98	98	99	1.01	8	41	9	37	134
100	100	100	0.99	100	...	...	...	99	99	99	1.00	0.6	...	4	43	135
107	107	107	1.00	100	100	100	1.00	99	98	99	1.01	10	32	43	23	136
100	101	100	1.00	100**	...	...	...	100**	99**	100**	1.01**	0.6**	...	13**	15**	137
102 ²	102 ²	102 ²	1.00 ²	96	96	96	1.01	100 ²	99 ²	100 ²	1.01 ²	26	45	3.0 ²	19 ²	138
99 ²	98 ²	99 ²	1.01 ²	99	...	...	...	99 ²	98 ²	99 ²	1.01 ²	0.3	...	0.4 ²	39 ²	139
104	104	104	1.00	100	...	...	...	100	100	100	1.00	0.3	...	1.3	34	140
105 ²	105 ²	105 ²	1.00 ²	98	98	97	1.00	97 ²	97 ²	97 ²	1.01 ²	15	53	23 ²	43 ²	141
100 ²	101 ²	99 ²	0.99 ²	100	...	...	...	99 ²	99 ²	99 ²	0.99 ²	3	...	26 ²	70 ²	142
97 ²	96 ²	98 ²	1.02 ²	97	96	98	1.02	95 ²	94 ²	96 ²	1.02 ²	0.8	30	2 ²	39 ²	143
96	96	96	1.00	...	...	...	...	95	95	95	1.00	...	...	1.2	48	144
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145

Таблица 5 (продолжение)

Страна или территория	Возрастная группа	Дети школьного возраста (тыс.)	ЧИСЛО УЧАЩИХСЯ, ОХВАЧЕННЫХ НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				Процентная доля учащихся в частных учебных заведениях от общего числа		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				
			Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в				
			1999 г.		2012 г.		1999 г.		2012 г.		1999 г.		
	2012 г.	2012 г. ¹	В целом (Тыс.)	% девочек	В целом (Тыс.)	% девочек			В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	
146	Нидерланды	6-11	1 207	1 268	48	1 277	49	...	0.3	109	110	108	0.98
147	Норвегия	6-12	426	412	49	423	49	1	2	101	101	101	1.00
148	Португалия	6-11	662	811	48	704	48	10	12	122	125	119	0.96
149	Сан-Марино ⁹	6-10	2	1	48	2	46	-	-	...	...	...	...
150	Испания	6-11	2 737	2 580	48	2 817	48	33	33	106	107	105	0.99
151	Швеция	7-12	593	763	49	602	49	3	11	110	108	112	1.03
152	Швейцария	7-12	470	530	49	483	48	3	5	106	106	105	0.99
153	Соединенное Королевство	5-10	4 168	4 661	49	4 524	49	5	7	101	101	101	1.00
154	Соединенные Штаты	6-11	24 846	24 938	49	24 382	49	12	8	103	101	104	1.03
Южная и Восточная Азия													
155	Афганистан	7-12	5 549	876	7	5 768	41	...	2	26	47	4	0.08
156	Бангладеш	6-10	15 987	...	...	18 432 ^{* 2}	50 ^{* 2}	...	42 ^{* 2}	...	...	...	...
157	Бутан	6-12	98	81	46	111	50	2	3	75	81	69	0.85
158	Индия	6-10	122 628	113 613	44	137 747 ²	48 ²	17	...	96	104	88	0.84
159	Иран, Исламская Республика	6-10	5 424	8 667	47	5 747	48	...	8	102	105	98	0.94
160	Мальдивская Республика ³	6-12	...	74	49	39	48	3	3	132	132	133	1.01
161	Непал	5-9	3 433	3 588	42	4 577	50	...	15	122	138	104	0.76
162	Пакистан	5-9	19 503	13 987 [*]	39 ^{**}	18 119	44	...	34	70 [*]	83 [*]	57 [*]	0.68 [*]
163	Шри-Ланка	5-9	1 780	1 768	49	1 752	49	-	3	107	108	106	0.99
Африка к югу от Сахары													
164	Ангола	6-11	3 712	...	...	5 027 ²	39 ²	...	3 ²	...	...	...	...
165	Бенин	6-11	1 619	872	39	1 987	47	7	16	78	96	61	0.64
166	Ботсвана	6-12	310	322	50	...	...	5	...	103	103	103	1.00
167	Буркина-Фасо	6-11	2 759	816	40	2 344	48	11	16	44	52	36	0.70
168	Бурунди	7-12	1 442	705	44	1 981	50	-	1	57	64	51	0.79
169	Кабо-Верде	6-11	61	92	49	68	48	-	0.7	123	125	120	0.96
170	Камерун	6-11	3 479	2 134	45	3 849	46	28	23	81	89	73	0.82
171	Центральноафриканская Респ	6-11	696	459 [*]	41 [*]	662	43	...	14	79 [*]	94 [*]	65 [*]	0.68 [*]
172	Чад	6-11	2 192	840	37	2 091	43	...	10	61	77	45	0.59
173	Коморские Острова	6-11	113	83	45	133	47	12	12 ^{**}	104	112	96	0.85
174	Конго	6-11	671	276	49	734	52	10	31	59	60	58	0.96
175	Кот-д'Ивуар	6-11	3 100	1 911	43	2 921	46	12	12	77	89	66	0.75
176	Д. Р. Конго	6-11	10 825	4 022	47	12 005	47	...	...	53	55	50	0.91
177	Экваториальная Гвинея	7-12	101	73	45	92	49	...	54	108	118	97	0.82
178	Эритрея	7-11	787	262	45	334	45	11	8	46	49	42	0.84
179	Эфиопия ³	7-12	...	5 168	38	14 532	48	...	4	50	62	38	0.61
180	Габон	6-10	197	265	50	318 ²	49 ²	17	44 ²	143	143	143	1.00
181	Гамбия	7-12	286	170	46	244	51	14	28	90	98	83	0.84
182	Гана	6-11	3 696	2 377	47	4 106	49	13	23	81	84	78	0.92
183	Гвинея	7-12	1 761	727	38	1 600	45	15	28	54	66	41	0.62
184	Гвинея-Бисау	6-11	257	150	40	279 ^y	48 ^y	19	28 ^y	76	91	61	0.67
185	Кения	6-11	7 042	4 782	49	...	...	...	...	91	92	90	0.97
186	Лесото	6-12	344	365	52	382	49	0.016	5	105	100	110	1.10
187	Либерия	6-11	681	396	42	675 ²	47 ²	38	33 ²	95	109	81	0.75
188	Мадагаскар	6-10	3 032	2 012	49	4 403	49	22	18	94	95	92	0.97
189	Малави	6-11	2 610	2 582	49	3 688	50	...	0.9	137	140	134	0.96
190	Мали	7-12	2 389	959	41	2 114	46	22	...	60	70	50	0.72
191	Маврикий	5-10	105	133	49	114	49	24	29	105	105	105	1.00
192	Мозамбик	6-12	5 100	2 302	43	5 359	47	...	2	69	79	59	0.74
193	Намбия	7-13	380	383	50	415	49	4	6	115	115	115	1.01
194	Нигер	7-12	2 883	530	39	2 051	45	4	3	32	38	26	0.67
195	Нигерия ¹¹	6-11	27 050	17 907	44	21 558 ^{**y}	47 ^{**y}	...	8 ^{**y}	94	103	84	0.81
196	Руанда	7-12	1 791	1 289	50	2 395	51	...	2	103	106	101	0.96
197	Сан-Томе и Принсипи	6-11	29	24	49	35	49	-	0.5	100	102	99	0.97
198	Сенегал	7-12	2 128	1 034	45	1 783	51	12	14	65	71	59	0.83
199	Сейшельские Острова	6-11	8	10	49	9 ²	50 ²	4	9 ²	108	106	110	1.03
200	Сьерра-Леоне	6-11	952	443	48	1 252	50	...	5	69	72	66	0.92
201	Сомали	6-11	1 747	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202	Южная Африка	7-13	6 895	7 935	49	7 004	49	2	4	113	115	111	0.97
203	Южный Судан	6-11	1 757	...	...	1 451 ²	39 ²	...	...	...	...	...	...
204	Свазиленд	6-12	209	213	49	240 ²	47 ²	-	1 ²	94	96	92	0.96
205	Того	6-11	1 030	954	43	1 368	48	36	28	120	136	103	0.75
206	Уганда	6-12	7 628	6 288	47	8 098 ²	50 ²	...	13 ²	128	134	122	0.91
207	О.Р. Танзания	7-13	8 867	4 190	50	8 247	50	0.2	3	67	66	67	1.00
208	Замбия	7-13	2 760	1 556	48	3 135	50	...	3	84	88	81	0.91
209	Зимбабве	6-12	2 441	2 460	49	...	...	88	...	101	102	99	0.97

Таблица 5

БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				СКОРРЕКТИРОВАННЫЙ НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)								ДЕТИ, НЕ ОХВАЧЕННЫЕ ШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (ТЫС.) ²				
Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в								Учебный год, закончившийся в				
2012 г.				1999 г.				2012 г.				1999 г.		2012 г.		
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Девочки	В целом	Девочки	
106	106	105	0.99	99	100	99	0.99	99	99	99	1.00	7.4	98.9	15.5	46	146
99	99	100	1.00	100	100	100	1.00	99	99	100	1.00	0.9	72.5	2	29	147
106	107	105	0.98	97	...	...	...	99	98	99	1.01	20	...	8	24	148
93	94	93	0.99	...	...	...	...	93	93	93	1.00	...	...	0.1	47	149
103	103	103	0.99	100	100	100	1.00	100	100	100	1.00	8	76	7	26	150
102	102	101	1.00	100	...	...	...	99	100	99	1.00	2	...	3.0	69	151
103	103	103	1.00	99	99	100	1.00	99	99	100	1.01	3	29	4.2	20	152
109	109	108	1.00	100	100	100	1.00	100	100	100	1.00	2	21	7	62	153
98	99	97	0.98	97	96 **	97 **	1.00 **	93	93	93	1.00	841	47 **	1 800	49	154
Южная и Восточная Азия																
104	121	87	0.72	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
114 * 2	111 * 2	118 * 2	1.06 * 2	...	...	...	...	96 * y	94 * y	98 * y	1.05 * y	...	...	621 * y	20 * y	155
112	111	113	1.02	56	60	53	0.88	92	90	93	1.03	47	54	8	40	157
113 2	111 2	114 2	1.02 2	86 **	93 **	78 **	0.84 **	99 2	...	...	...	16 948 **	74 **	1 387 **	...	158
106	107	105	0.99	86 **	88 **	85 **	0.96 **	100 *	...	...	...	1 154 **	56 **	3 *	...	159
...	...	...	...	98	98	98	1.01	...	...	...	...	1.1	42	...	...	160
...	...	...	...	69 *	78 *	60 *	0.77 *	99 **	...	...	...	906 *	63 *	45 **	...	161
93	99	86	0.87	...	...	...	...	72 *	77 *	67 *	0.87 *	...	...	5 370 *	57 *	162
98	99	98	1.00	100	...	...	...	94	94	94	1.00	3	...	108	50	163
Африка к югу от Сахары																
140 2	171 2	110 2	0.64 2	...	...	...	...	86 2	97 2	74 2	0.77 2	...	...	513 2	89 2	164
123	130	116	0.89	...	...	...	...	95	...	...	...	...	...	83	...	165
...	...	...	...	80	78	81	1.04	...	...	...	...	64	46	...	...	166
85	87	83	0.95	36	42	29	0.69	67	68	65	0.95	1 189	54	917	52	167
137	138	137	0.99	41 **	45 **	37 **	0.83 **	94 y	94 y	94 y	1.00 y	730 **	54 **	91 y	51 y	168
112	117	107	0.91	99 **	...	...	...	97	99	96	0.97	0.4 **	...	2	78	169
111	118	103	0.88	...	...	...	...	92	97	86	0.88	...	...	295	83	170
95	109	81	0.74	...	...	...	...	72	81	64	0.79	...	...	194	66	171
95	108	82	0.76	50	61	38	0.63	64 2	72 2	56 2	0.77 2	686	61	770 2	61 2	172
117	123	112	0.91	68	74	62	0.85	...	...	...	...	25	58	...	...	173
109	106	113	1.07	...	...	...	...	92	88	96	1.09	...	...	56	26	174
94	102	87	0.85	60	68	51	0.76	...	...	...	...	995	60	...	...	175
111	118	104	0.88	36	37	35	0.95	...	...	...	...	4 886	51	...	...	176
91	92	90	0.98	68	76	67	0.87	62	62	62	0.99	22	62	38	50	177
42	46	39	0.84	29	31	27	0.88	34	36	32	0.88	408	51	518	51	178
...	...	...	...	36	43	30	0.70	...	...	...	...	6 602	55	...	...	179
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	180
165 2	167 2	162 2	0.97 2	75	80	70	0.87	74	71	76	1.07	47	60	75	45	181
85	83	87	1.04	62 **	63 **	61 **	0.96 **	88	87	88	1.00	1 107 **	50 **	467	48	182
109	109	109	1.00	42	50	34	0.67	76	81	70	0.86	783	57	431	61	183
91	98	83	0.84	49	58	47	0.77	71 y	73 y	69 y	0.95 y	100	59	70 y	53 y	184
116 y	120 y	112 y	0.93 y	63 **	62 **	63 **	1.02 **	...	...	...	...	1 955 **	49 **	...	...	185
...	...	...	...	60	56	64	1.14	82	80	84	1.04	140	44	62	45	186
111	112	110	0.97	47	52	41	0.78	41 2	42 2	40 2	0.95 2	222	55	389 2	50 2	187
102 2	107 2	98 2	0.92 2	64	63	64	1.01	...	...	...	...	783	50	...	...	188
145	146	144	0.99	99	...	...	...	...	...	...	...	17	...	...	...	189
141	139	144	1.04	47 **	54 **	40 **	0.73 **	73	78	68	0.88	843 **	56 **	637	58	190
88	94	83	0.88	93	93	93	1.00	98	98	98	1.00	9	48	2	50	191
108	109	107	0.99	52 **	58 **	46 **	0.79 **	86	89	84	0.95	1 609 **	56 **	692	59	192
105	110	100	0.91	88	85	91	1.07	89	87	90	1.04	41	38	43	43	193
109	111	108	0.97	27	32	22	0.67	64	69	58	0.84	1 203	53	1 049	57	194
71	77	65	0.84	63 **	68 **	57 **	0.84 **	66 ** y	71 ** y	60 ** y	0.84 ** y	7 080 **	56 **	8 709 ** y	57 ** y	195
85 ** y	88 ** y	81 ** y	0.92 ** y	82	83	82	0.99	99	...	...	...	223	53	23	...	196
134	132	135	1.02	80	81	79	0.98	97	97	97	1.01	5	51	0.9	43	197
...	...	...	...	55	59	50	0.84	79	77	82	1.08	721	55	439	43	198
117	118	115	0.98	93	97	95	1.04	94 2	...	...	...	0.6	36	0.5 2	...	199
84	81	87	1.08	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	200
107 2	104 2	110 2	1.05 2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	201
131	132	131	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	202
...	...	...	...	97 **	95 **	98 **	1.02 **	90 **	90 **	91 **	1.00 **	244 **	34 **	656 **	49 **	203
102	104	99	0.95	...	...	...	...	41 ** 2	48 ** 2	34 ** 2	0.71 ** 2	...	...	992 ** 2	55 ** 2	204
86 2	103 2	68 2	0.66 2	71	70	72	1.04	...	...	...	...	66	47	...	...	205
115 2	121 2	109 2	0.90 2	89	...	...	...	...	...	...	...	91	...	...	...	206
133	138	127	0.92	...	...	...	...	91 2	90 2	92 2	1.03 2	...	...	663 2	43 2	207
110 2	109 2	111 2	1.02 2	...	...	...	...	...	...	...	...	3 194	49	...	...	208
93	92	94	1.03	49	48	50	1.03	...	...	...	...	526 **	53 **	59 **	45 **	209
114	114	113	0.99	71 **	73 **	70 **	0.96 **	98 **	98 **	98 **	1.00 **	380	48	...	...	209
...	...	...	...	84	84	85	1.01	...	...	...	...	...	...	...	...	209

Таблица 5 (продолжение)

Страна или территория	Возрастная группа	Дети школьного возраста (тыс.)	ЧИСЛО УЧАЩИХСЯ, ОХВАЧЕННЫХ НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				Процентная доля учащихся в частных учебных заведениях от общего числа		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)					
			Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в					
			1999 г.		2012 г.		1999 г.		2012 г.		1999 г.			
			В целом (Тыс.)	% девочек	В целом (Тыс.)	% девочек	В целом (Тыс.)	% девочек	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)		
		Итого	% F	Итого	% F									
I	Весь мир	650,351	47	705,103	48	7	9	97	101	93	0.92			
II	Страны с переходной эконом.	13,866	49	13,779	49	0.2	0.7	101	102	101	0.99			
III	Развитые страны	63,885	49	64,542	49	4	5	102	102	103	1.01			
IV	Развивающиеся страны	572,601	46	626,781 **	48 **	11	13	97	101	92	0.91			
V	Арабские государства	41,289	45	42,761	47	5	13	91	98	85	0.87			
VI	Центр. и Восточная Европа	19,745	48	19,712	49	0.3	1.0	102	104	100	0.96			
VII	Центральная Азия	5,512	49	5,479 **	48 **	0.2	1.0	97	97	97	1.00			
VIII	Вост. Азия и Тихий океан	157,407	48 **	184,382	47	7	10	104 **	105 **	103 **	0.99 **			
IX	Восточная Азия	153,512	48 **	180,163	47	2	4	104 **	105 **	103 **	0.99 **			
X	Тихий океан	3,894	48	4,218	48	...	17	94	96	93	0.97			
XI	Лат. Америка и Кариб. Бассейн	59,491	48	64,696	48	15	18	120	122	117	0.96			
XII	Карибский бассейн	2,240	49 **	2,386 **	49 **	22	32	109 **	109 **	108 **	0.98 **			
XIII	Латинская Америка	57,251	48	62,309	48	14	16	120	123	117	0.96			
XIV	Сев. Америка и Зап. Европа	50,879	49	51,349	49	6	7	103	103	104	1.01			
XV	Южная и Западная Азия	174,446	44	192,650 **	48 **	...	5	91	99	82	0.83			
XVI	Африка к югу от Сахары	141,582	46	144,075	47	11	10	80	86	73	0.85			
XVII	Страны с низким уровнем доходов	121,431	46	130,721	48	11	10	78	84	72	0.86			
XVIII	Страны со средним уровнем доходов	450,205	46	494,614 **	47 **	5	8	100	105	96	0.92			
XIX	С уровнем ниже среднего	276,233	45	291,582 **	48 **	4	8	95	102	87	0.86			
XX	С уровнем выше среднего	173,972	48 **	203,032	47	7	8	107 **	108 **	105 **	0.98 **			
XXI	Страны с высоким уровнем доходов	78,715	49	79,768	49	7	11	102	102	102	1.00			

Источник: База данных Статистического института ЮНЕСКО (СИУ). Представленные в таблице данные по охвату образованием основаны на оценках Отдела по народонаселению ООН, данные 2012 г. (ООН, 2013), срединный показатель.

Примечание А: Статистические таблицы по-прежнему включают данные по Нидерландским Антильским Островам и Судану (до раздела) в регионе Латинской Америки и Карибского бассейна и регионе Арабских государств соответственно исключительно в справочных целях, так как данные по новым структурам, а именно Курасао, Сен-Мартен, Синт-Маартен, Судан и Южный Судан только начинают поступать. Группировка стран по уровню доходов соответствует принятой Всемирным банком, но включает только страны ОДВ. Группировка основывается на списке стран по группам доходов на июль 2013 г.

Примечание В: Срединные показатели за 1999 г. и 2012 г. не поддаются сравнению, поскольку не всегда основаны на одном и том же числе стран.

1. Приводимые данные относятся к 2012 г., за исключением тех стран, в которых учебный год не совпадает с календарным годом; в этом случае данные относятся к 2011 г.
2. Данные отражают фактическое число детей, вообще не охваченных образованием; оно вычислено на основе возрастных или скорректированных показателей НКО начальным образованием детей, относящихся к возрастной группе начального образования, с помощью которого измеряется доля детей, охваченных начальным или средним образованием.
3. Коэффициенты охвата для одного или двух учебных лет не были рассчитаны из-за расхождений в данных по народонаселению.
4. Для расчета коэффициентов охвата были использованы национальные данные по народонаселению.
5. В данные по охвату и народонаселению не включены данные по Приднестровью.
6. В прошлом существовало две образовательные структуры, обе из которых предусматривали начало получения образования в возрасте 7 лет. Для расчета показателей использовалась наиболее распространенная структура трехлетнего начального образования; вторая структура, которой охвачена примерно одна треть учащихся, включает четыре класса. В 2004 г. действующие четырехлетней структуры было распространено на территорию всей страны.
7. В данные по охвату и народонаселению не включены данные по региону Нагорный Карабах.
8. Дети поступают в начальную школу в возрасте 6 или 7 лет. Так как возраст в 7 лет является наиболее распространенным возрастом для поступления в начальную школу, коэффициенты охвата рассчитывались на основе возрастной группы 7-11 лет.
9. Коэффициенты охвата для одного или двух учебных лет не были рассчитаны из-за отсутствия данных ООН по народонаселению в разбивке по возрастным группам.
10. Включены данные по заморским департаментам Франции (DOM-TOM).
11. В силу продолжающих иметь место несоответствий данных по охвату по какому-либо одному возрасту, приводится оценка НКО с использованием возрастных групп кластерного обзора множественных показателей 2011 г.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, закончившемуся в 2013 г., данные, выделенные курсивом, к 2000 г., данные, выделенные жирным курсивом, к 2001 г.

(z) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2011 г.

(y) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2010 г.

(*) Национальная оценка.

(**) Для данных на уровне стран: частичная оценка СИУ; для группировки стран по региональному или иному признаку и средневзвешенных значений: частичный учет в связи с неполным страновым охватом (от 33% до 60% населения региона или иной группировки стран).

(-) Нулевое или незначительное отклонение.

(.) Категория не применяется или не существует.

(...) Данные отсутствуют.

Таблица 5

БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)					СКОРРЕКТИРОВАННЫЙ НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)								ДЕТИ, НЕ ОХВАЧЕННЫЕ ШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (ТЫС.) ²			
Учебный год, закончившийся в					Учебный год, закончившийся в								Учебный год, закончившийся в			
2012 г.					1999 г.				2012 г.				1999 г.		2012 г.	
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)		В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Девочки	В целом	Девочки
Средневзвешенное значение					Средневзвешенное значение								Итого	% F	Итого	% F
108	110	107	0.97		84 **	87 **	81 **	0.93 **	91 **	92 **	90 **	0.98 **	105,769 **	58 **	57,788 **	53 **
99	99	99	1.00		92 **	92 **	92 **	1.00 **	96	96	96	1.00	1,412 **	50 **	564	46
101	101	101	0.99		98	98	98	1.00	96	96	96	1.00	1,427	48	2,347	47
109 **	111 **	108 **	0.97 **		82 **	86 **	79 **	0.92 **	90 **	91 **	89 **	0.98 **	102,930 **	59 **	54,876 **	53 **
104	107	100	0.93		80	84	75	0.90	89 **	91 **	87 **	0.96 **	7,772	59	4,467 **	58 **
100	100	100	1.00		93 **	94 **	92 **	0.98 **	96	96	96	1.00	1,763 **	57 **	827	48
99 **	100 **	99 **	0.99 **		95 **	95 **	94 **	0.99 **	95 **	95 **	94 **	0.99 **	379 **	52 **	295 **	52 **
117	118	116	0.99		95 **	95 **	94 **	1.00 **	96 **	96 **	96 **	1.00 **	11,883 **	50 **	6,923 **	47 **
117	118	117	0.99		95 **	95 **	94 **	1.00 **	96 **	96 **	96 **	1.00 **	11,474 **	50 **	6,686 **	47 **
108	110	106	0.97		88	89	86	0.97	94	95	93	0.98	409	54	238	55
109	110	107	0.97		93	94	92	0.97	94 **	93 **	94 **	1.00 **	3,999	58	3,763 **	47 **
107 **	107 **	106 **	0.99 **		74 **	74 **	74 **	1.00 **	71 **	70 **	72 **	1.02 **	583 **	49 **	650 **	48 **
109	110	107	0.97		94	95	93	0.97	95 **	94 **	95 **	1.00 **	3,416	60	3,113 **	47 **
101	101	100	0.99		98	98	98	1.00	96	96	96	1.00	992	48	2,060	47
110 **	110 **	111 **	1.00 **		78 **	86 **	70 **	0.82 **	94 **	94 **	94 **	1.00 **	36,697 **	66 **	9,814 **	48 **
102	106	98	0.92		59	63	55	0.88	79 **	82 **	76 **	0.93 **	42,283	54	29,639 **	56 **
108	110	105	0.95		60 **	63 **	56 **	0.89 **	83 **	85 **	81 **	0.96 **	38,656 **	54 **	20,746 **	55 **
110 **	111 **	108 **	0.97 **		87 **	90 **	83 **	0.92 **	92 **	93 **	92 **	0.99 **	64,004 **	62 **	34,221 **	52 **
106 **	106 **	105 **	0.98 **		80 **	86 **	74 **	0.86 **	90 **	91 **	90 **	0.98 **	50,348 **	64 **	26,333 **	52 **
117	119	115	0.96		94 **	95 **	94 **	0.99 **	95 **	96 **	95 **	0.99 **	13,656 **	54 **	7,888 **	53 **
101	102	101	1.00		96	96	96	1.00	96	96	97	1.00	3,109	48	2,821	45

Таблица 6

Внутренняя эффективность начального образования: второгодничество, прекращение учебы и завершение учебы

Страна или территория	2012 г.	ВНУТРЕННЯЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ											
		ВТОРОГОДНИЧЕСТВО В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ											
		ВТОРОГОДНИКИ, ВСЕ КЛАССЫ (%)						КОЛИЧЕСТВО ВТОРОГОДНИКОВ, ВСЕ КЛАССЫ (ТЫС.)					
		Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в					
		1999 г.			2012 г.			1999 г.			2012 г.		
		В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки
Арабские государства													
1 Алжир	5	11.9	14.6	8.7	6.8	8.6	4.9	568	373	195	236	156	80
2 Бахрейн	6	3.8	4.6	3.1	1.0	1.1	0.9	3	2	1	1.0	0.5	0.4
3 Джибути	5	16.6	16.9 **	16.1 **	8.8	8.7	8.9	6	4 **	3 **	6	3	3
4 Египет	6	6.0 **	7.1 **	4.6 **	3.4	4.2	2.5	483 **	308 **	176 **	365	237	128
5 Ирак	6	10.0	10.7	9.2	...	...	...	362	216	146	...	...	...
6 Иордания	6	0.7	0.7	0.7	0.6	0.7	0.5	5	2	3	5	3	2
7 Кувейт	5	3.3	3.4	3.1	0.6	0.6	0.5	5	2	2	1.4	0.8	0.6
8 Ливан	6	9.1 **	10.4 **	7.6 **	8.2	9.6	6.8	38 **	22 **	15 **	38	23	15
9 Ливия	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10 Мавритания	6	15.8	15.3	16.3	3.7	3.6	3.8	55	27	27	21	10	11
11 Марокко	6	12.4	14.1	10.2	9.2	11.1	7.2	429	274	155	371	233	138
12 Оман	6	8.0	9.5	6.4	1.0	0.9	1.1	25	16	10	3	1	2
13 Палестина	4	2.1	2.2	2.0	0.7	0.7	0.7	8	4	4	3	2	1
14 Катар	6	2.7 **	3.5 **	1.9 **	0.2 ²	0.3 ²	0.2 ²	1.7 **	1.1 **	0.6 **	0.2 ²	0.1 ²	0.1 ²
15 Саудовская Аравия	6	...	...	...	1.4	1.7	1.1	...	...	...	50	31	19
16 Судан	6	...	...	...	4.3 ^γ	4.4 ^γ	4.1 ^γ	...	...	...	171 ^γ	95 ^γ	76 ^γ
17 Сирийская Араб. Республика	4	6.5	7.2	5.6	7.4	8.4	6.4	178	106	72	190	111	79
18 Тунис	6	18.3	20.0	16.4	6.0 ^γ	7.4 ^γ	4.4 ^γ	264	152	112	61 ^γ	39 ^γ	22 ^γ
19 Объед. Арабские Эмираты	5	3.5	4.4	2.5	-	-	-	9	6	3	-	-	-
20 Йемен	6	10.6	11.7 *	8.7 *	6.7	7.3	5.8	244	175 *	70 *	245	150	95
21 Судан (до раздела)	6	11.3 **	10.9 **	11.8 **	...	...	...	284 **	150 **	133 **	...	...	...
Центральная и Восточная Европа													
22 Албания	5	3.9	4.6	3.3	0.8	0.9	0.7	11	7	4	1.6	1.0	0.7
23 Беларусь	4	0.5	0.5	0.5	0.0	0.0 *	0.0 *	3.3	1.7	1.6	0.1	0.1 *	0.1 *
24 Босния и Герцеговина	5	...	...	...	0.1	0.1	0.0	...	...	...	0.1	0.1	0.0
25 Болгария	4	3.2	3.7	2.7	0.2	0.2	0.1	13	8	5	0.4	0.2	0.2
26 Хорватия	4	0.4	0.5	0.3	0.3	0.3	0.2	0.9	0.6	0.3	0.4	0.2	0.2
27 Чешская Республика	5	1.2	1.5	1.0	0.5	0.6	0.5	8	5	3	3	2	1
28 Эстония	6	2.5	3.5	1.4	0.5	0.7	0.4	3.1	2.3	0.8	0.4	0.3	0.1
29 Венгрия	4	2.2	2.1	2.2	1.9	2.2	1.5	11	6	5	7	4	3
30 Латвия	6	2.1	2.7 **	1.3 **	.	.	.	2.9	2.0 **	0.9 **	2	1	1
31 Литва	4	0.9	1.3	0.5	0.5	0.6	0.4	2.0	1.4	0.5	0.6	0.4	0.2
32 Черногория	5	...	...	...	0.1	0.1	0.1	...	...	...	0.0	0.0	0.0
33 Польша	6	1.2	...	...	0.8	1.1	0.5	40	...	...	17	12	5
34 Республика Молдова	4	0.9	...	...	.	.	.	2	...	...	.	.	.
35 Румыния	4	3.4	4.1	2.6	1.5	1.7	1.2	43	27	16	12	7	5
36 Российская Федерация	4	1.4	...	...	0.4	...	...	93	...	...	20	...	...
37 Сербия	4	...	...	...	0.4	0.4	0.4	...	...	...	1.1	0.6	0.5
38 Словакия	4	2.3	2.6	2.0	2.9	3.1	2.7	7	4	3	6	3	3
39 Словения	6	1.0	1.3	0.7	0.8	0.9	0.6	0.9	0.6	0.3	0.8	0.5	0.3
40 Республика Македония	5	0.05	0.05	0.04	0.0	0.0	-	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	-
41 Турция	5	...	...	...	2.3	2.0	2.5	...	...	...	145	66	80
42 Украина	4	0.8	0.8 *	0.8 *	0.1	0.1 *	0.1 *	17	9 *	8 *	0.9	0.5 *	0.4 *
Центральная Азия													
43 Армения	4	0.1	...	...	0.2	0.2	0.2	0.2	...	...	0.2	0.1	0.1
44 Азербайджан	4	0.4	0.4	0.4	0.2	0.2	0.2	3	2	1	1.2	0.6	0.5
45 Грузия	6	0.3	...	...	0.2	0.2	0.2	1	...	...	0.6	0.4	0.3
46 Казахстан	4	0.3	...	...	0.05	0.06	0.04	4	...	...	0.5	0.3	0.2
47 Кыргызстан	4	0.3	0.4	0.2	0.1	0.1	0.0	1.5	1.0	0.5	0.2	0.1	0.1
48 Монголия	5	0.9	1.0	0.8	0.1	0.1	0.1	2	1	1	0.3	0.2	0.1
49 Таджикистан	4	0.5	...	...	0.2	0.2	0.2	4	...	...	1.4	0.7	0.7
50 Туркменистан	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51 Узбекистан	4	0.07	...	...	0.0 ²	0.0 ²	0.0 ²	2	...	...	0.08 ²	0.07 ²	0.02 ²
Восточная Азия и Тихий океан													
52 Австралия	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
53 Бруней-Даруссалам	6	.	.	.	0.1	0.1	0.0	.	.	.	0.03	0.02	0.01
54 Камбоджа	6	24.2	25.1	23.1	5.8	6.6	5.1	515	290	225	128	75	53
55 Китай	5	...	...	...	0.2	0.2	0.1	...	...	...	170	104	66
56 Острова Кука	6	2.6	...	...	...	...	...	0.1	...	...	.	.	.
57 Кореяская НДР	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58 Фиджи	6	.	.	.	0.5	0.7	0.4	.	.	.	0.6	0.4	0.2
59 Индонезия	6	6.2	6.2	6.2	2.9	3.1	2.7	1,769	910	859	894	488	405
60 Япония	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
61 Кирибати	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
62 Лаосская НДР	5	20.9	22.4	19.1	10.7	11.7	9.6	173	102	71	94	54	40
63 Макао (Китай)	6	6.3	7.3	5.1	4.4	5.5	3.1	3	2	1	1.0	0.7	0.3
64 Малайзия	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
65 Маршалловы Острова	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
66 Микронезия (Федер. Штаты)	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67 Мьянма	5	1.7	1.7 **	1.7 **	0.3 ^γ	0.3 ^γ	0.3 ^γ	81	41 **	40 **	15 ^γ	7 ^γ	9 ^γ
68 Науру	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
69 Новая Зеландия	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70 Ниуэ	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71 Палау	5	-	-	-	...	...	...	-	-	-	...	...	...

Таблица 6

INTERNAL EFFICIENCY															
PRIMARY EDUCATION COMPLETION															
КОЛИЧЕСТВО НЕДОУЧИВШИХСЯ ДЕТЕЙ, ВСЕ КЛАССЫ (ТЫС.)						ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО ПОСЛЕДНЕГО КЛАССА (%)						УРОВЕНЬ ЗАВЕРШЕНИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)			
Учебный год, закончившийся в 1999 г.			2012 г.			Учебный год, закончившийся в 1999 г.			2011 г.			Учебный год, закончившийся в 2011 г.			
В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
Арабские государства															
1	59	34	25	51	33	19	91	90	93	93	91	95	...	...	...
2	1.0	0.5	0.5	0.4	0.1	0.3	90	89	91	98	99	97	...	...	...
3	...	...	...	3	1	2	...	...	...	76	80	71	...	...	...
4	13 **	9 **	4 **	69 y	40 y	29 y	99 **	99 **	99 **	96 x	96 x	97 x	...	...	...
5	358 **	186 **	172 **	...	...	...	49 **	51 **	47 **	...	...	...	...	...	...
6	5	2	2	3.1 z	2.2 z	0.8 z	96	97	96	98 y	97 y	99 y	...	...	...
7	3	2	1	3	2	1	94	93	95	94	93	95	...	...	...
8	7 **	5 **	2 **	5	4	1	90 **	87 **	94 **	93	90	96	87.9	84.4	91.6
9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10	30	15	14	...	...	...	40	39	42	...	...	...	...	...	...
11	220	118	102	53	27	27	75	75	76	92	92	91	76.6	77.3	75.9
12	4	2	2	4	2	1	92	92	92	94	92	95	...	...	...
13	1.4	0.4	1.0	0.8	0.1	0.7	99	99	98	99	100	99	96.1	...	...
14	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15	...	...	...	8	...	...	...	...	...	99	...	...	...	...	...
16	...	...	...	176 y	79 y	97 y	...	...	...	76 x	79 x	72 x	...	...	...
17	59	...	...	43	23	20	87	87	87	93	93	93	93.6 y	93.1 y	94.1 y
18	27	16	12	9 y	5 y	4 y	87	86	88	95 x	95 x	95 x	90.4 x	88.6 x	92.3 x
19	1.7	0.9	0.8	12 z	6 z	6 z	89	90	89	84 y	85 y	84 y	94.6 y	91.4 y	98.2 y
20	...	...	...	...	...	...	69 **	72 **	64 ****	...	...	...	...	...	...
21	102 **	66 **	36 **	...	...	...	77 **	74 **	81 **	...	...	...	...	...	...
Центральная и Восточная Европа															
22	7	5	2	0.5	0.3	0.2	90	86	93	99	98	99	96.8	97.0	96.7
23	11	10	1	0.8 *	0.5 *	0.3 *	99	99	99	99 *	99 *	99 *	95.4 *	94.2 *	96.8 *
24	...	...	...	5.5	2.9	2.6	...	...	...	99 x	99 x	98 x	...	...	...
25	9	5	4	2.0	0.9	1.1	93	93	93	97	97	96	...	...	...
26	0.3	0.2	0.1	0.2	0.2	0.0	99	99	100	99	99	100	...	...	...
27	2.1	1.2	0.8	0.8	0.5	0.3	98	98	99	99	99	99	...	...	...
28	0.4	0.1	0.3	0.4	0.2	0.2	98	98	99	97	97	97	...	...	...
29	5	3	2	1.8 y	0.9 y	0.9 y	96	95	98	98 x	98 x	98 x	...	...	...
30	0.9	0.5	0.4	1.8	1.0	0.9	97	97	97	93 y	93 y	93 y	...	...	...
31	0.6	0.2	0.4	0.7	0.3	0.3	99	99	100	97	98	97	...	...	...
32	...	...	...	1.4	0.8	0.7	...	...	...	80	80	81	...	...	...
33	-	...	...	5 z	3 z	2 z	98	...	...	99 y	98 y	99 y	...	...	...
34	3	...	...	1.5	0.9	0.6	95	...	...	96	95	96	93.7	92.4	95.1
35	12	7	5	12	7	6	96	95	96	94	94	94	...	...	...
36	87	...	...	50.0	...	...	95	...	...	97	...	...	...	...	...
37	...	...	...	1.2	0.6	0.6	...	...	...	98	98	98	93.3	93.1	93.5
38	1.9	0.8	1.0	1.1	0.5	0.6	97	96	98	98	98	98	...	...	...
39	0.2	0.1	0.1	0.2	0.1	0.1	100	100	100	99	99	99	...	...	...
40	0.5	0.3	0.2	...	...	...	97	96	99	...	...	...	...	...	...
41	...	...	...	131	62	69	...	...	...	90	91	89	...	...	...
42	17 *	9 *	8 *	8 *	5 *	3 *	97 *	96 *	97 *	98 *	98 *	99 *	...	...	...
Центральная Азия															
43	...	...	...	1.6	0.8	0.8	...	...	...	96	96	95	85.6	76.5	96.0
44	4	3	2	2.3	1.6	0.7	97	96	98	98	98	99	95.4	95.2	95.6
45	0.6	0.5	0.1	3.6	0.9	2.7	99	99	100	93	97	89	94.5 x	94.7 x	94.3 x
46	15 **	4 **	11 **	2.1	1.3	0.8	95 **	97 **	92 **	99	99	99	98.9	99.4	98.4
47	6 *	3 *	3 *	3	2	1	95 *	95 *	94 *	97	97	97	95.3	94.7	95.9
48	9	5	3	3	2	1	87	85	90	93	92	94	91.4	90.3	92.6
49	6	...	...	3.3	2.7	0.6	97	...	...	98	97	99	98.5	99.1	97.9
50	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	3	...	...	9 z	5 z	4 z	100	...	...	98 y	98 y	98 y	99.6 y	99.5 y	99.8 y
Восточная Азия и Тихий океан															
52	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
53	0.5	...	...	0.2	0.1	0.2	...	...	...	96	98	95	86.7 y	...	...
54	222	114	108	133	74	58	55	56	53	66	64	69	...	...	...
55	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	0.3 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58	3	2	1	0.6	0.5	0.2	82	82	82	97	95	98	...	...	...
59	...	...	...	544	...	...	86	83	89	89	...	...	86.6 y	...	...
60	0.31	0.26	0.05	1.8	0.7	1.0	100	100	100	100	100	100	...	...	...
61	...	...	...	...	...	...	69	72	67	...	...	...	...	...	...
62	82	46	37	54	29	25	55	55	54	70	69	71	65.3 x	63.7	67.1
63	...	...	...	...	...	...	...	...	...	98 x	...	...	94.8 x	...	...
64	...	...	...	3.5 y	3.2 y	0.3 y	...	...	...	99 x	99 x	100 x	96.0 y	...	...
65	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	563	285	278	302 y	169 y	133 y	55	55	55	75 x	72 x	77 x	68.5 x	68.6 x	68.5 x
68	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 6 (продолжение)

		ВНУТРЕННЯЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ															
		ВТОРОГОДНИЧЕСТВО В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ															
		ВТОРОГОДНИКИ, ВСЕ КЛАССЫ (%)						КОЛИЧЕСТВО ВТОРОГОДНИКОВ, ВСЕ КЛАССЫ (ТЫС.)									
		Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в									
Страна или территория		2012 г.		1999 г.			2012 г.			1999 г.			2012 г.				
				В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки		
72	Папуа-Новая Гвинея	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
73	Филиппины	6	1.9	2.4	1.4	...	...	...	237	153	83	...	...	...	...	...	...
74	Республика Корея	6	...	...	...	0.0	0.0	0.0	...	...	...	0.1	0.0	0.0	...	...	...
75	Самоа	6	1.0	1.1	0.9	1.1	1.1	1.0	0.3	0.2	0.1	0.3	0.2	0.1	...	...	...
76	Сингапур	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	Соломоновы Острова	6	...	...	...	8.3	8.6	7.9	...	...	...	10	5	5	...	...	...
78	Таиланд	6	3.5	3.4	3.5	...	...	...	213	109	104	...	...	...	...	...	...
79	Тимор-Лешти	6	...	...	...	18.3 ²	20.2 ²	16.2 ²	...	...	...	44 ²	25 ²	19 ²	...	...	...
80	Токелау	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	Тонга	6	8.8	8.5	9.2	2.8	3.1	2.5	1	1	1	0.5	0.3	0.2	...	...	...
82	Тувалу	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
83	Вануату	6	10.6	11.1	9.9	13.4 ²	14.7 ²	12.0 ²	4	2	2	6 ²	3 ²	2 ²	...	...	...
84	Вьетнам	5	3.8	4.2	3.2	1.3	...	...	385	229	157	93	...	...	...	...	...
Латинская Америка и Карибский бассейн													...	...	...	...	...
85	Ангилья	7	0.3	0.4	0.3	...	...	...	0.0	0.0	0.0	...	...	...	...	...	...
86	Антигуа и Барбуда	7	...	...	...	4.0	5.5	2.4	...	...	...	0.4	0.3	0.1	...	...	...
87	Аргентина	6	5.9	6.9	4.9	4.2 ²	5.0 ²	3.3 ²	277	165	112	195 ²	120 ²	75 ²	...	...	...
88	Аруба	6	7.7	9.5	5.9	7.4 ²	8.3 ²	6.5 ²	0.7	0.4	0.3	0.7 ²	0.4 ²	0.3 ²	...	...	...
89	Багамские Острова	6	...	...	...	3.5 ²	4.4 ²	2.7 ²	...	...	...	1.2 ²	0.7 ²	0.4 ²	...	...	...
90	Барбадос	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
91	Белиз	6	9.7	10.8	8.4	7.6	8.9	6.2	4	2	2	4	2	2	...	...	...
92	Бермуды	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
93	Боливия, Многонац. Г-во	6	2.4	2.6	2.3	6.1 ²	6.8 ²	5.4 ²	35	19	16	85 ²	49 ²	36 ²	...	...	...
94	Бразилия	4	24.0	24.0	24.0	8.7 ²	...	...	5,035	2,632	2,403	1,443 ²	...	...	...	...	...
95	Британские Виргинские о-ва	7	4.3 **	4.4 **	4.2 **	7.2 ²	9.7 ²	4.4 ²	0.1 **	0.1 **	0.1 **	0.2 ²	0.2 ²	0.1 ²	...	...	...
96	Каймановы Острова	6	0.2	0.2	0.1	...	...	...	0.0	0.0	0.0	...	...	...	...	...	...
97	Чили	6	2.4	2.9	1.9	4.7	5.8	3.5	44	27	17	70	45	26	...	...	...
98	Колумбия	5	5.2	5.8	4.6	2.5	2.8	2.1	269	151	117	117	68	49	...	...	...
99	Коста-Рика	6	8.9	10.1	7.6	5.3	6.1	4.5	51	30	21	26	16	11	...	...	...
100	Куба	6	1.6	2.2	1.0	0.6	0.8	0.4	17	12	5	5	3	1	...	...	...
101	Кюрасао	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102	Доминика	7	3.6	3.8	3.5	4.2	4.6	3.8	0.4	0.2	0.2	0.3	0.2	0.2	...	...	...
103	Доминиканская Республика	6	4.1	4.5	3.7	8.0	10.4	5.3	54	30	24	103	71	32	...	...	...
104	Эквадор	6	2.7	3.0	2.4	1.6	1.8	1.3	51	29	23	33	19	14	...	...	...
105	Сальвадор	6	7.1 **	7.7 **	6.4 **	6.4	7.7	4.9	67 **	38 **	29 **	55	35	20	...	...	...
106	Гренада	7	2.7	3.3	2.0	3.5 ²	4.4 ²	2.5 ²	0.5	0.3	0.2	0.5 ²	0.3 ²	0.2 ²	...	...	...
107	Гватемала	6	14.9	15.8	13.8	11.0 ²	11.7 ²	10.1 ²	271	155	116	290 ²	159 ²	130 ²	...	...	...
108	Гайана	6	3.1	3.6	2.5	...	...	...	3	2	1	...	...	...	...	...	...
109	Гаити	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	Гондурас	6	...	...	...	4.8	5.6	3.9	...	...	...	58	35	23	...	...	...
111	Ямайка	6	5.1	6.6	3.5	3.0	3.5	2.6	17	11	6	9	5	4	...	...	...
112	Мексика	6	6.6	7.6	5.5	2.9	3.5	2.2	970	577	393	433	271	162	...	...	...
113	Монтсеррат	7	0.8	1.4	...	...	...	...	0.0	0.0	...	...	...	...	...	...	...
114	Никарагуа	6	4.7	5.3	4.1	7.9 ²	9.2 ²	6.6 ²	39	22	17	73 ²	44 ²	30 ²	...	...	...
115	Панама	6	6.4	7.4	5.2	5.1	5.5	4.6	25	15	10	22	12	10	...	...	...
116	Парагвай	6	7.8	8.8	6.7	4.6 ²	5.5 ²	3.6 ²	74	43	31	38 ²	24 ²	14 ²	...	...	...
117	Перу	6	10.2	10.5	9.9	4.8	5.1	4.5	444	232	212	167	91	76	...	...	...
118	Сент-Китс и Невис	7	...	...	...	1.0	1.3	0.8	...	...	...	0.1	0.0	0.0	...	...	...
119	Сент-Люсия	7	...	...	...	2.3	2.8	1.8	...	...	...	0.4	0.3	0.2	...	...	...
120	Сен-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Сент-Винсент и Гренадины	7	9.1	10.2	7.9	4.9	6.0	3.7	1.8	1.1	0.7	0.7	0.4	0.2	...	...	...
122	Синт-Маартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Суринам	6	...	...	...	16.0 ²	19.0 ²	12.7 ²	...	...	...	11 ²	7 ²	4 ²	...	...	...
124	Тринидад и Тобаго	7	4.7	4.9	4.4	6.3 ²	7.4 ²	5.2 ²	8	4	4	8 ²	5 ²	3 ²	...	...	...
125	Острова Теркс и Кайкос	6	8.4	8.7	8.0	...	...	...	0.2	0.1	0.1	...	...	...	...	...	...
126	Уругвай	6	7.9	9.3	6.5	5.5 ²	6.6 ²	4.4 ²	29	18	12	19 ²	12 ²	7 ²	...	...	...
127	Венесуэла (Б. Р.)	6	7.0 **	8.5 **	5.5 **	3.2	3.6	2.7	229 **	142 **	86 **	110	64	46	...	...	...
128	Нидерландские Антильские о-ва	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Северная Америка и Западная Европа													...	...	...	...	...
129	Андорра	6	...	...	...	2.3	2.7	1.9	...	...	...	0.1	0.1	0.0	...	...	...
130	Австрия	4	1.5	1.8	1.3	2.5	2.8	2.1	6	4	2	8	5	3	...	...	...
131	Бельгия	6	...	...	...	3.0	3.0	2.9	...	...	...	22	12	11	...	...	...
132	Канада	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
133	Кипр	6	0.4	0.5	0.3	0.2	0.2	0.1	0.3	0.2	0.1	0.1	0.1	0.0	...	...	...
134	Дания	7	...	...	...	0.7	0.8	0.5	...	...	...	3.1	2.0	1.2	...	...	...
135	Финляндия	6	0.4	0.6	0.3	0.4	0.5	0.3	1.7	1.1	0.5	1.3	0.9	0.4	...	...	...
136	Франция	5	4.2	...	...	...	...	...	165	...	...	...	...	...	...	...	...
137	Германия	4	1.7	1.9	1.5	0.5	0.5	0.4	65	37	28	14	7	6	...	...	...
138	Греция	6	...	...	...	0.8 ²	0.9 ²	0.7 ²	...	...	...	5 ²	3 ²	2 ²	...	...	...
139	Исландия	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
140	Ирландия	8	1.8	2.1	1.6	0.6 ²	0.7 ²	0.6 ²	8	5	4	3 ²	2 ²	1 ²	...	...	...
141	Израиль	6	...	...	...	1.3 ²	1.7 ²	0.9 ²	...	...	...	10 ²	7 ²	3 ²	...	...	...
142	Италия	5	0.4	0.5	0.3	0.3 ²	0.4 ²	0.2 ²	11	7	4	9 ²	6 ²	3 ²	...	...	...
143	Люксембург	6	5.0	...	...	...	...	...	2	...	...	...	...	...	...	...	...
144	Мальта	6	2.1	2.4	1.8	0.3	0.2	0.4	0.7	0.4	0.3	0.07	0.02	0.05	...	...	...
145	Монако	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Всемирный доклад по мониторингу ОДВ

2015

Таблица 6

INTERNAL EFFICIENCY														
PRIMARY EDUCATION COMPLETION														
КОЛИЧЕСТВО НЕДОУЧИВШИХСЯ ДЕТЕЙ, ВСЕ КЛАССЫ (ТЫС.)						ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО ПОСЛЕДНЕГО КЛАССА (%)						УРОВЕНЬ ЗАВЕРШЕНИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)		
Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в		
1999 г.			2012 г.			1999 г.			2011 г.			2011 г.		
В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки
...
758	465	293	...	...	...	75	71	80	...	...	...	...	...	...
5	2	3	3.4	1.9	1.5	99	99	99	99	99	99	...	...	...
0.5 *	0.3 *	0.2 *	0.5	0.2	0.3	90 *	88 *	92 *	90	91	89	93.0 y	89.3 y	97.2 y
...
...	...	...	7	4	3	...	...	...	63	61	66	...	...	...
182 **	110 **	72 **	...	...	...	82 **	79 **	85 **	...	...	...	...	...	...
...	...	...	6 z	4 z	3 z	...	...	...	84 y	82 y	85 y	65.6 y	63.3 y	68.0 y
0.3	...	...	...	...	...	91	...	...	...	...	...	...	...	...
1.9	1.1	0.9	...	...	...	69	67	71	...	...	...	...	...	...
342	209	133	37	...	...	83	80	86	97	...	...	92.5	...	...
Латинская Америка и Карибский бассейн														
...
60	29	31	52 z	33 z	18 z	89	86	91	93 y	91 y	95 y	...	...	...
0.1	0.0	0.0	0.1 y	...	...	96	97	94	93 x	...	...	88.3 x	...	...
...	...	...	0.6 y	0.2 y	0.3 y	...	...	...	89 x	91 x	88 x	...	...	...
0.3	0.1	0.2	0.2 x,z	...	...	91	92	90	93 x,y	...	...	91.6 x,y	...	...
2	1	1	0.7 z	0.3 z	0.4 z	74	74	73	91 y	93 y	89 y	87.6 y	83.9 y	91.4 y
...	...	...	...	...	...	87	...	...	...	...	...	...	...	...
64	29	35	29 z	15 z	14 z	80	82	77	86 y	86 y	86 y	81.8 y	81.5 y	82.0 y
812	...	...	...	...	...	80	...	...	54 x	...	...	...	...	...
0.04	...	...	...	...	...	92	...	...	...	...	...	...	...	...
4	3	1	3.0	2.3	0.7	98	97	98	99	98	99	...	...	...
463	295	169	146	87	59	67	64	69	85	83	87	84.1	84.4	83.7
10	6	4	8	5	4	89	87	90	88	87	90	85.9 x	83.9 x	88.1 x
8	5	3	4	3	1	95	94	96	96	95	98	94.1	94.0	94.2
0.3	...	...	0.1	0.1	0.1	79	...	...	88	90	86	88.9	82.1	96.0
88	55	33	42	25	17	71	66	75	79	76	83	80.6	70.6	93.0
94 **	50 **	44 **	31	18	12	75	74	75	91	90	93	86.8	85.9	87.6
78 **	41 **	37 **	20	12	9	62 **	63 **	62 **	84	82	86	80.8	78.6	83.2
...
204	110	94	128 z	64 z	63 z	52	50	54	71 y	71 y	71 y	64.0 y	64.1 y	64.0 y
8	5	4	1.1	0.7	0.4	65	62	69	92	90	95	98.4	97.9	98.9
...
...	...	...	65	37	28	...	...	...	70	66	73	73.4	70.0	77.1
8	...	...	8 z	4 z	3 z	85	...	...	82 y	81 y	83 y	...	...	...
333	183	149	100	60	40	87	86	88	96	95	97	...	...	...
...
111	62	48	...	...	...	46	42	50	...	...	...	...	...	...
7	4	3	6	...	...	90	90	91	92	...	...	92.9	...	...
46 **	24 **	22 **	27 z	16 z	11 z	73 **	71 **	76 **	80 y	78 y	83 y	...	...	...
108	54	54	113 z	55 z	58 z	83	84	82	74	75	73	...	...	...
0.3	...	...	0.2 y	0.1 y	0.1 y	74	...	...	74 x	78 x	70 x	87.3 x	87.9 x	86.5 x
...	...	...	0.2	0.1	0.1	...	...	...	90	91	88	89.6	90.0	89.3
...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	69 y	61 y	77 y	...	...	...
...
2	...	...	2.0 x,y	1.3 x,y	0.7 x,y	89	...	...	89 x,x	87 x,x	92 x,x	92.2 x,x	91.6 x,x	92.7 x,x
...
9	6	3	2.6 y	1.6 y	1.0 y	87	85	88	95 x	94 x	96 x	...	...	...
68	46	22	35	29	5	88	84	92	94	90	98	92.4	89.6	95.4
...
Северная Америка и Западная Европа														
...
3	2	1	0.2	...	...	...	...	...	100	99	100	...	...	...
...	...	...	16	9	7	...	...	...	93 y	92 y	94 y	...	...	...
11	9	2	...	...	...	99	98	99	...	...	...	...	...	...
0.5	0.4	0.2	...	...	...	95	94	96	...	...	...	...	...	...
0.1	0.1	0.1	0.7 y	0.5 y	0.3 y	100	100	100	99 x	99 x	99 x	...	...	...
0.3	0.2	0.2	0.3	0.3	0.0	99	100	99	100	99	100	...	...	...
14	...	...	...	...	...	98	...	...	...	...	...	...	...	...
8	5	2	27	...	...	99	99	99	96	...	...	...	...	...
...	...	...	7.7 z	4.1 z	3.6 z	...	...	...	93 y	93 y	93 y	...	...	...
0.09	0.05	0.04	0.1 z	0.1 z	0.1 z	98	...	...	97 y	97 y	97 y	...	...	...
...
...	...	...	1.5 z	0.5 z	1.0 z	99	100	98	99 y	99 y	99 y	...	...	...
34	...	...	2.7 z	0.0 z	2.7 z	94	...	...	100 y	100 y	99 y	...	...	...
...
0.2	0.1	0.1	0.2	0.1	0.1	98	...	...	94	94	95	...	...	...
...

Таблица 6 (продолжение)

Страна или территория	2012 г.	ВНУТРЕННЯЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ											
		ВТОРОГОДНИЧЕСТВО В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ											
		ВТОРОГОДНИКИ, ВСЕ КЛАССЫ (%)						КОЛИЧЕСТВО ВТОРОГОДНИКОВ, ВСЕ КЛАССЫ (ТЫС.)					
		Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в					
		1999 г.			2012 г.			1999 г.			2012 г.		
В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки		
146 Нидерланды	6	.	.	.	.^y	.	.	.	.	.	.	.^y	
147 Норвегия	7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
148 Португалия	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149 Сан-Марино	5	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
150 Испания	6	...	...	...	2,4	2,7	2,1	...	...	...	68	40	28
151 Швеция	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
152 Швейцария	6	1,8	1,9	1,6	1,3	1,4	1,2	9	5	4	6	3	3
153 Соединенное Королевство	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
154 Соединенные Штаты	6	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Южная и Восточная Азия													
155 Афганистан	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156 Бангладеш	5	...	...	...	9,4 ^{x,2}	9,7 ^{x,2}	9,1 ^{x,2}	...	...	...	1,727 ^{x,2}	882 ^{x,2}	845 ^{x,2}
157 Бутан	7	12,1	12,5	11,7	5,3	6,1	4,5	10	6	4	6	3	2
158 Индия	5	4,0	4,0	4,1	5,0 ²	5,1 ²	5,0 ²	4,453	2,486	1,967	6,912 ²	3,638 ²	3,273 ²
159 Иран, Исламская Республика	5	5,4	6,6	4,1	1,5 [*]	1,8 [*]	1,2 [*]	447	287	160	85 [*]	52 [*]	33 [*]
160 Мальдивская Республика	7	.	.	.	3,4	3,9	2,8	.	.	.	1,3	0,8	0,5
161 Непал	5	22,9	22,2	23,8	11,1	11,2	11,0	821	463	358	506	253	253
162 Пакистан	5	...	...	...	3,3	3,5	3,1	...	...	...	607	354	253
163 Шри-Ланка	5	1,4	1,6	1,2	0,8	0,9	0,7	25	15	10	14	8	6
Африка к югу от Сахары													
164 Ангола	6	...	...	...	10,3 ²	8,6 ²	12,9 ²	...	...	...	518 ²	265 ²	253 ²
165 Бенин	6	19,9 ^{**}	20,0 ^{**}	19,8 ^{**}	11,6	11,7	11,6	186 ^{**}	111 ^{**}	74 ^{**}	231	123	108
166 Ботсвана	7	3,3	3,9	2,7	...	...	...	11	6	4	...	...	...
167 Буркина-Фасо	6	17,7	17,5	18,0	8,2	8,1	8,2	145	85	59	192	100	92
168 Бурунди	6	25,2	24,5	26,1	33,1	32,8	33,3	178	96	82	655	323	332
169 Кабо-Верде	6	11,6	12,8	10,3	10,0	12,1	7,7	11	6	5	7	4	2
170 Камерун	6	26,7 ^{**}	26,8 ^{**}	26,5 ^{**}	12,3	12,7	11,9	569 ^{**}	315 ^{**}	253 ^{**}	474	263	212
171 Центральноафриканская Респ	6	...	...	...	22,7	22,6	22,9	...	...	...	151	85	65
172 Чад	6	25,9	25,7	26,3	23,0	22,5	23,6	218	137	81	481	269	212
173 Коморские Острова	6	26,0	27,4	24,3	24,4 ²	...	...	22	12	9	28 ²	...	...
174 Конго	6	39,1	40,0	38,2	22,8	24,8	20,9	108	57	51	167	88	79
175 Кот-д'Ивуар	6	23,7	22,8 ^{**}	24,9 ^{**}	19,6	20,0	19,2	452	250 ^{**}	202 ^{**}	574	317	256
176 Д. Р. Конго	6	15,5	18,8	11,9	11,2	11,0	11,4	625	398	227	1,346	707	639
177 Экваториальная Гвинея	6	12,1	9,7	14,9	18,1	19,1	17,0	9	4	5	17	9	8
178 Эритрея	5	19,4	18,2	20,8	12,6	13,4	11,5	51	26	25	42	25	17
179 Эфиопия	6	10,6	9,8	11,9	8,8	9,2	8,3	546	316	231	1,272	697	575
180 Габон	5	36,5	37,4	35,6	...	...	...	97	50	47	...	...	...
181 Гамбия	6	9,2	9,2	9,1	2,6	2,7	2,5	16	9	7	6	3	3
182 Гана	6	4,2	4,3	4,1	2,6	2,6	2,5	100	54	46	105	54	51
183 Гвинея	6	26,2	25,5	27,4	14,2	14,0	14,4	190	115	76	227	123	105
184 Гвинея-Бисау	6	24,0	23,6	24,5	14,1 ^y	13,9 ^y	14,2 ^y	36	21	15	39 ^y	20 ^y	19 ^y
185 Кения	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
186 Лесото	7	20,4	23,0	17,9	16,7	19,5	13,7	74	41	34	64	38	26
187 Либерея	6	...	...	...	6,5 ²	6,2 ²	6,9 ²	...	...	...	44 ²	22 ²	22 ²
188 Мадагаскар	5	29,9 ^{**}	30,9 ^{**}	28,9 ^{**}	20,5	21,7	19,3	602 ^{**}	316 ^{**}	286 ^{**}	903	482	421
189 Малави	6	14,4	14,4	14,4	19,7	19,9	19,5	372	191	181	726	363	362
190 Мали	6	17,4	17,2	17,7	19,2	19,4	19,0	167	97	70	406	222	185
191 Маврикий	6	3,8	4,1	3,5	3,7	4,3	3,0	5	3	2	4	2	2
192 Мозамбик	7	23,8	23,2	24,7	7,5	7,8	7,2	548	307	242	404	221	183
193 Намибия	7	12,3	13,9	10,7	14,9	17,3	12,4	47	27	20	62	37	25
194 Нигер	6	12,2	12,4	11,8	3,5	3,5	3,5	64	40	24	72	40	32
195 Нигерия	6	...	...	...	.^y	. ^y	. ^y	...	...	...	.^y	. ^y	. ^y
196 Руанда	6	29,1	29,2	29,0	12,6	12,7	12,5	375	189	187	302	150	152
197 Сан-Томе и Принсипи	6	30,7	32,6	28,7	13,3	15,2	11,4	7	4	3	5	3	2
198 Сенегал	6	14,4	14,2	14,5	3,4	3,5	3,4	149	81	67	61	30	31
199 Сейшельские Острова	6	.	.	.	.²	. ²	. ²	.	.	.	.²	. ²	. ²
200 Сьерра-Леоне	6	...	...	...	14,1	14,1	14,1	...	...	...	176	88	88
201 Сомали	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202 Южная Африка	7	10,4	11,6	9,2	...	...	...	824	468	357	...	...	...
203 Южный Судан	6	...	...	...	10,0 ²	9,3 ²	11,2 ²	...	...	...	146 ²	81 ²	64 ²
204 Свазиленд	7	17,1	19,5	14,5	15,5 ²	17,7 ²	13,0 ²	36	21	15	37 ²	22 ²	15 ²
205 Того	6	31,2	30,9	31,6	20,0	19,9	20,0	297	168	130	273	142	131
206 Уганда	7	9,5	9,7	9,3	10,2 ²	10,5 ²	10,0 ²	656	342	314	830 ²	423 ²	407 ²
207 О.Р. Танзания	7	3,2	3,1	3,2	2,6	2,8	2,5	133	66	66	218	113	105
208 Замбия	7	6,1	6,4	5,8	5,3	5,6	5,1	95	52	43	168	87	80
209 Зимбабве	7	.	.	.	...	...	...	.	.	.	...	...	...

Таблица 6

INTERNAL EFFICIENCY															146
PRIMARY EDUCATION COMPLETION															
КОЛИЧЕСТВО НЕДОУЧИВШИХСЯ ДЕТЕЙ, ВСЕ КЛАССЫ (Тыс.)						ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО ПОСЛЕДНЕГО КЛАССА (%)						УРОВЕНЬ ЗАВЕРШЕНИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)			
Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в			
1999 г.			2012 г.			1999 г.		2011 г.				2011 г.			
В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
3	1	2	...	...	...	98	99	98	...	...	...	...	...	...	146
0.7	0.2	0.5	0.9	0.8	0.1	100	100	99	98	97	100	...	...	...	147
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	148
...	...	...	0.0	...	...	...	...	...	96	95	98	...	...	...	149
...	...	...	14	6	8	...	...	...	97	98	97	...	...	...	150
2	1	1	5 ²	2 ²	2 ²	98	99	98	96 ^У	96 ^У	96 ^У	...	...	...	151
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	152
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	153
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	154
Южная и Восточная Азия															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	155
...	...	...	1,246 ^{*У}	709 ^{*У}	537 ^{*У}	...	...	...	66 ^{*х}	62 ^{*х}	71 ^{*х}	60.3 ^{*х}	60.5 ^{*х}	60.0 ^{*х}	156
3	2	1	0.6	0.6	0.1	82	78	86	95	91	99	87.7	82.1	93.4	157
11,336	6,142	5,194	...	...	...	62	63	60	...	...	...	...	...	...	158
35	13	22	46 [*]	26 [*]	20 [*]	97	98	97	96 [*]	96 [*]	97 [*]	94.5 ^х	96.6 ^х	92.3 ^х	159
...	...	...	1.0	...	...	...	...	...	83	...	...	...	...	...	160
360	217	143	451	228	224	59	57	63	55	55	56	...	...	...	161
...	...	...	1,737	...	...	...	...	...	61	61	61	40.5	41.4	39.4	162
...	...	...	12	...	...	98	98	98	97	93	100	...	...	...	163
Африка к югу от Сахары															
...	...	...	701 ^{*У}	364 ^{*У}	337 ^{*У}	...	...	...	32 ^{*х}	37 ^{*х}	27 ^{*х}	24.0 ^х	26.0 ^х	21.8 ^х	164
52	21	31	178	90	88	76	82	66	59	60	58	38.1	40.9	34.9	165
9	6	3	...	...	...	82	79	86	...	...	...	...	...	...	166
63	39	24	146	85	61	61	60	63	69	66	73	...	...	...	167
70 **	38 **	32 **	192	104	88	54	54	54	44	41	47	25.5	27.3	23.3	168
...	...	...	1.1 ²	0.5 ²	0.5 ²	89 **	87 **	91 **	89 ^У	90 ^У	89 ^У	81.4 ^У	79.6 ^У	83.2 ^У	169
84 **	...	...	233	127	106	76 **	...	...	70	69	70	39.8	39.0	40.9	170
...	...	...	64	35	29	...	...	...	47	47	45	...	...	...	171
98	55	43	313	167	145	48	51	42	38	41	35	36.7	40.0	31.9	172
8	4	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	173
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	174
60 **	...	...	91	42	50	62	67	56	82	84	79	...	...	...	175
...	...	...	779	347	432	...	...	...	71	75	66	...	...	...	176
...	...	...	5	2	2	...	...	...	72	72	72	...	...	...	177
4	...	3	18 ^У	9 ^У	9 ^У	94	96	91	69 ^х	71 ^х	67 ^х	72.9 ^х	73.8 ^х	72.0 ^х	178
857	...	336	2,432	1,347	1,085	51	49	54	37	34	40	...	...	...	179
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	180
13 **	7 **	6 **	9	4	5	66 **	65 **	66 **	83	84	82	...	...	...	181
187	93	94	...	...	...	59	61	58	...	...	...	...	...	...	182
...	...	...	130	64	66	...	...	...	59	63	54	40.5 ^х	42.8 ^х	37.9 ^х	183
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	184
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	185
24	14	10	20	13	6	60	52	67	64	54	75	60.8 **	...	...	186
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	187
308 **	159 **	149 **	664	341	323	52	52	53	41	39	42	33.3	32.9	33.8	188
384	...	...	379	181	198	36	39	34	49	51	48	...	...	...	189
64 **	34 **	30 **	127	64	63	65 **	66 **	62 **	62	64	59	...	...	...	190
0.4	0.3	0.1	0.5	0.2	0.2	98	99	98	97	97	98	79.1	74.0	84.4	191
418	216	202	852	431	420	29	32	27	31	32	29	21.9	22.3	21.4	192
15	9	7	8 ^У	5 ^У	3 ^У	82	80	84	84 ^х	82 ^х	87 ^х	...	...	...	193
56	34	22	144 ²	73 ²	71 ²	55	56	54	69 ^У	71 ^У	67 ^У	32.6 ^У	34.0 ^У	30.7 ^У	194
...	...	...	858 ^{**У}	518 ^{**У}	340 ^{**У}	...	...	...	79 ^{**х}	77 ^{**х}	82 ^{**х}	76.9 ^{**х}	77.4 ^{**х}	76.3 ^{**х}	195
186	91	95	361	188	173	31	31	31	36	34	38	...	...	...	196
2	...	...	2 ^У	...	...	...	...	...	66 ^х	...	...	...	...	...	197
84	38	46	148	77	71	63	67	59	61	59	64	33.5	34.4	32.7	198
0.1	0.0	0.0	0.1 ²	0.0 ²	0.1 ²	96	96	97	94 ^У	95 ^У	93 ^У	...	...	...	199
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	200
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	201
348	192	156	...	...	...	57	59	56	...	...	...	...	...	...	202
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	203
12	8	4	10 ²	...	...	65	63	66	67 ^У	...	...	...	...	...	204
74	37	37	83	39	44	46	49	42	67	70	64	50.8 ^У	47.1 ^У	57.0 ^У	205
929	462	467	1,229 ²	613 ²	617 ²	38	38	38	25 ^У	25 ^У	25 ^У	27.0 ^У	27.5 ^У	26.4 ^У	206
191	106	84	235 ^У	151 ^У	84 ^У	70	69	70	81 ^х	76 ^х	87 ^х	...	...	...	207
91	36	55	...	...	...	66	70	62	...	...	...	...	...	...	208
114	57	57	...	...	...	48	48	49	...	...	...	...	...	...	209

Таблица 6 (продолжение)

		ВНУТРЕННЯЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ											
		ВТОРОГОДНИЧЕСТВО В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ											
		ВТОРОГОДНИКИ, ВСЕ КЛАССЫ (%)						КОЛИЧЕСТВО ВТОРОГОДНИКОВ, ВСЕ КЛАССЫ (ТЫС.)					
		Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в					
		1999 г.			2012 г.			1999 г.			2012 г.		
Страна или территория	2012 г.	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки
		Средневзвешенное значение						Суммарный показатель					
I	Весь мир	5.2 **	5.4 **	4.9 **	4.6 **	4.4 **	4.8 **	33,626 **	18,772 **	14,855 **	32,438 **	16,334 **	16,104 **
II	Страны с переходной эконом.	0.8	0.7 **	1.0 **	0.2	...	...	148	63 **	85 **	29	...	...
III	Развитые страны	1.0 **	0.8 **	1.3 **	0.8	0.5	1.2	722 **	297 **	425 **	528	158	369
IV	Развивающиеся страны	5.8 **	6.1 **	5.5 **	5.1 **	4.9 **	5.3 **	32,756 **	18,412 **	14,344 **	31,882 **	16,202 **	15,680 **
V	Арабские государства	8.7	10.0	7.2	6.3	7.3	5.1	3,042	1,899	1,143	2,685	1,660	1,025
VI	Центр. и Восточная Европа	2.1	2.1 **	2.2 **	1.1	0.7	1.6	527	268 **	259 **	219	68	151
VII	Центральная Азия	0.3	0.4 **	0.2 **	0.1 **	0.1 **	0.1 **	20	13 **	6 **	5 **	3 **	2 **
VIII	Вост. Азия и Тихий океан	2.2 **	2.3 **	2.1 **	1.3	1.4	1.1	4,946 **	2,728 **	2,218 **	2,343	1,371	971
IX	Восточная Азия	2.2 **	2.3 **	2.1 **	1.3	1.4	1.1	4,854 **	2,671 **	2,183 **	2,261	1,323	938
X	Тихий океан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XI	Лат. Америка и Кариб. Бассейн	12.0	12.6	11.3	5.7 **	2.7 **	8.9 **	8,390	4,556	3,834	3,680 **	907 **	2,772 **
XII	Карибский бассейн	13.0 **	13.5 **	12.4 **	15.3 **	16.0 **	14.5 **	312 **	166 **	146 **	364 **	196 **	169 **
XIII	Латинская Америка	12.0	12.6	11.3	5.3 **	2.2 **	8.7 **	8,078	4,389	3,688	3,315 **	711 **	2,604 **
XIV	Сев. Америка и Зап. Европа	1.0 **	0.6 **	1.4 **	0.8	0.4	1.3	519 **	162 **	357 **	424	95	329
XV	Южная и Западная Азия	4.7	4.7	4.7	5.4 **	5.5 **	5.3 **	7,322	4,142	3,180	10,438 **	5,525 **	4,913 **
XVI	Африка к югу от Сахары	10.8 **	11.2 **	10.3 **	8.8 **	8.9 **	8.7	8,861 **	5,004 **	3,857 **	12,644 **	6,704 **	5,940
XVII	Страны с низким уровнем доходов	11.7 **	12.0 **	11.4 **	9.9 **	10.1 **	9.7 **	8,751 **	4,852 **	3,899 **	12,941 **	6,816 **	6,124 **
XVIII	Страны со средним уровнем доходов	4.8 **	5.1 **	4.5 **	3.8 **	3.6 **	4.1 **	23,803 **	13,440 **	10,364 **	18,784 **	9,293 **	9,492 **
XIX	С уровнем ниже среднего	4.7	4.8	4.5	4.3 **	4.5 **	4.1 **	11,258	6,399	4,858	12,624 **	6,905 **	5,718 **
XX	С уровнем выше среднего	5.0 **	5.4 **	4.6 **	3.0	2.2	4.0	12,545 **	7,040 **	5,505 **	6,160	2,387	3,773
XXI	Страны с высоким уровнем доходов	1.3 **	1.1 **	1.4 **	0.9	0.6	1.3	1,072 **	480 **	592 **	714	225	489

Источник: База данных Статистического института ЮНЕСКО (СИЮ).

Примечание: Статистические таблицы по-прежнему включают данные по Нидерландским Антильским Островам и Судану (до раздела) в регионе Латинской Америки и Карибского бассейна и регионе Арабских государств соответственно исключительно в справочных целях, так как данные по новым структурам, а именно Курасао, Сен-Мартен, Синт-Мартен, Судан и Южный Судан только начинают поступать. Группировка стран по уровню доходов соответствует принятой Всемирным банком, но включает только страны ОДВ. Группировка основывается на списке стран по группам доходов на июль 2013 г.

1. Продолжительность (начального образования) в настоящей таблице определяется в соответствии с МСКО-97 и поэтому может отличаться от национальных данных.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, закончившемуся в 2012 г., в отношении доли учащихся, доучившихся до последнего класса, и уровня завершения начального образования, и к учебному году, закончившемуся в 2013 г., в отношении процентной доли и числа второгодников (все классы) и числа недоучившихся детей (все классы). Данные за 2000 г. выделены курсивом, данные за 2001 г. выделены жирным курсивом.

(z) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2011 г.

(y) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2010 г.

(x) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2009 г.

(*) Национальная оценка.

(**) Частичная оценка СИЮ.

(-) Нулевое или незначительное отклонение.

(.) Категория не применяется или не существует.

(...) Данные отсутствуют.

Таблица 6

INTERNAL EFFICIENCY														
PRIMARY EDUCATION COMPLETION														
КОЛИЧЕСТВО НЕДОУЧИВШИХСЯ ДЕТЕЙ, ВСЕ КЛАССЫ (Тыс.)						ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО ПОСЛЕДНЕГО КЛАССА (%)						УРОВЕНЬ ЗАВЕРШЕНИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)		
Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в		
1999 г.			2012 г.			1999 г.			2011 г.			2011 г.		
В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки
Суммарный показатель						Средневзвешенный показатель						Срединное значение		
34,200 **	18,373 **	15,828 **	34,047 **	18,532 **	15,515 **	75 **	75 **	75 **	75 **	74 **	76 **	...	...	...
218	128 **	89 **	97	64 **	34 **	96	96 **	97 **	97	97 **	98 **	95	95	96
866	492	374	683	385	299	93	92	93	94	93	94	...	...	...
33,117 **	17,752 **	15,365 **	33,266 **	18,084 **	15,183 **	72 **	73 **	72 **	72 **	71 **	74 **	...	...	...
1,198	618	580	1,309	644	665	82	82	82	83	84	82	...	...	...
251	150 **	100 **	227	124 **	102 **	96	95 **	96 **	95	95 **	95 **	...	...	...
68	32 **	36 **	31 **	18 **	14 **	97	97 **	97 **	98 **	98 **	98 **	95	95	96
6,714 **	3,456 **	3,258 **	2,529	1,494	1,035	85 **	85 **	85 **	92 **	91 **	93 **	...	...	...
6,541 **	3,364 **	3,177 **	2,263	1,355	907	86 **	86 **	85 **	93 **	92 **	94 **	87	...	...
...
3,179	1,839	1,340	2,509 **	1,394 **	1,115 **	77	75	80	77 **	75 **	79 **	...	...	...
287 **	154 **	133 **	...	...	...	43 **	42 **	45 **	...	...	...	...	...	...
2,893	1,686	1,207	2,220 **	1,240 **	980 **	78	76	81	79 **	77 **	81 **	84	...	...
737	424	314	563	322	242	92	92	93	94	93	94	...	...	...
15,068	8,181	6,887	14,513 **	8,004 **	6,510 **	64	65	63	64 **	62 **	66 **	...	...	...
6,985	3,673	3,312	12,365	6,533	5,832	58	59	57	58	58	58	...	...	...
8,122	4,215	3,906	12,062	6,360	5,702	56 **	57 **	54 **	57	57	58	...	...	...
24,973 **	13,529 **	11,444 **	21,218 **	11,742 **	9,476 **	76 **	76 **	76 **	77 **	76 **	79 **	...	...	...
17,671	9,683	7,987	16,988 **	9,380 **	7,608 **	69	69	69	70 **	69 **	72 **	82	79	83
7,302 **	3,846 **	3,456 **	4,230	2,362	1,868	85 **	85 **	85 **	88 **	88 **	89 **	...	...	...
1,106	628	478	767	430	337	93	92	93	95	94	95	...	...	...

Таблица 7
Участие в среднем образовании¹

Страна или территория	СРЕДНЕВЗВЕШЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПЕРЕШЕДШИХ СО СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)			ОХВАТ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ										Первый этап среднего образования		
				Учебный год, закончившийся в	Доля учащихся в частных учебных заведениях от общего числа учащихся	Число учащихся в профессионально-технических учебных заведениях	Общее число охваченных учащихся				Учебный год, закончившийся в	Учебный год, закончившийся в	Учебный год, закончившийся в			
	2011 г.	2012 г.	2012 г.				Учебный год, закончившийся в		2012 г.	2012 г.			2012 г.			
				В целом	Мальчики	Девочки	2012 г.	2012 г. ²			1999 г.		2012 г.		2012 г.	2012 г.	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)
Арабские государства																
1 Алжир	94	95	92	11-17	4,517	2,985	49	4,573 ²	50 ²	0.3 ²	381 ²	34 ²	128 ²	132 ²	123 ²	0.93 ²
2 Бахрейн	99	98	99	12-17	89	59	51	85	49	23	6	14	94	95	94	0.99
3 Джибути	66	70	62	11-17	126	19	38	57	43	10	2	39	52	58	46	0.79
4 Египет	...	...	...	12-17	9,096	7,671 ^{**}	47 ^{**}	7,850	48	...	1,560	45	101	102	100	0.99
5 Ирак	...	...	...	12-17	4,373	1,105	38	...	...	...	...	...	...	...	...	...
6 Иордания	98	97	98	12-17	825	579	49	724	50	19	...	...	92	93	92	0.99
7 Кувейт ¹	99	98	100	11-17	...	235 ^{**}	49 ^{**}	274	50 ^{**}	34	5	...	...	...	...	...
8 Ливан	88	86	90	12-17	520	389 ^{**}	52 ^{**}	385	52	61	56	40	86	86	86	1.00
9 Ливия	...	...	...	12-17	652	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10 Мавритания	52	55	49	12-18	567	77	43	152 ^{**}	45 ^{**}	25^{**}	...	...	32	34	30	0.89
11 Марокко	83	84	82	12-17	3,708	1,470	43	2,554	45	...	155	38	84	92	75	0.82
12 Оман	97	97	97	12-17	319	229	49	300	49	9	...	...	98	96	101	1.05
13 Палестина	96	97	94	10-17	852	444	50	705	51	6	3	12	86	84	89	1.06
14 Катар	100 ^y	100 ^y	100 ^y	12-17	...	44	49	73 ²	49 ²	40 ²	0.6 ²	...	101 ²	100 ²	102 ²	1.01 ²
15 Саудовская Аравия	99	98	100	12-17	2,773	...	...	3,214 ^{**}	46^{**}	...	...	...	120 ^{**}	119 ^{**}	120 ^{**}	1.01 ^{**}
16 Судан	92 ^x	94 ^x	91 ^x	12-16	4,231	1,087	44	1,531 ²	47 ²	...	22 ²	18 ²	49 ²	53 ²	46 ²	0.88 ²
17 Сирийская Араб. Республика	95	95	96	10-17	3,864	1,030	47	2,876	49	4	129	40	93	94	92	0.98
18 Тунис	91 ^x	90 ^x	92 ^x	12-18	1,222	1,059	49	1,152 ²	50 ²	5 ²	161 ²	32 ²	116 ²	121 ²	111 ²	0.92 ²
19 Объед. Арабские Эмираты ¹	99	99	100	11-17	...	202	50	358	49	61	4	19	...	...	...	...
20 Йемен	...	...	...	12-17	3,574	1,042	26	1,675	39	...	12 ^{**}	5 ^{**}	57	68	45	0.67
21 Судан (до раздела)	...	...	...	12-16	...	966^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Центральная и Восточная Европа																
22 Албания ¹	99	98	99	11-17	...	364	48	349	47	7	19	22	...	...	...	...
23 Беларусь	98	98 [*]	99 [*]	10-16	652	...	...	693	48	0.4	107	37	102	102	102	1.00
24 Босния и Герцеговина ¹	84 ^x	84 ^x	83 ^x	11-18	...	...	...	313	49	2	122	45	...	...	...	...
25 Болгария	99	99	99	11-18	541	700	48	504	47	1	143	39	87	89	84	0.95
26 Хорватия	100	100	99	11-18	387	416	49	381	50	2	145	47	102	101	104	1.03
27 Чешская Республика	99	98	100	11-18	805	928	50	777	49	8	300	45	104	104	104	1.00
28 Эстония	99	99	99	13-18	80	116	50	85	48	3	16	34	101	103	99	0.96
29 Венгрия	98 ^y	98 ^y	99 ^y	11-18	851	1,007	49	864	48	15	139	38	101	102	100	0.98
30 Латвия	97	97	97	13-18	128	255	50	125	48	1	32	39	99	101	97	0.96
31 Литва	99	99	100	11-18	288	407	49	305	48	1	34	33	104	106	101	0.96
32 Черногория	...	...	...	11-18	69	...	...	63	48	0.2	21	45	93	94	92	0.98
33 Польша	98 ^y	99 ^y	98 ^y	13-18	2,674	3,984	49	2,611	49	5	766	38	98	100	97	0.97
34 Республика Молдова ^{3,6}	98	99	98	11-17	311 [*]	415	50	274	49	1	33	41	88	88	87	0.99
35 Румыния	98	98	97	11-18	1,804	2,218	49	1,714	48	2	558	42	92	93	91	0.98
36 Российская Федерация	100	...	...	11-17	9,617	15,863	...	9,165	48	1	1,576	38	94	93	94	1.01
37 Сербия ²	99	99	99	11-18	617 [*]	744	49	566	49	0.5	215	47	98	98	97	0.99
38 Словакия	97	97	97	10-18	543	674	50	510	49	10	174	45	98	99	97	0.99
39 Словения	99	98	99	12-18	136	220	49	132	48	2	48	41	95	95	95	1.01
40 Республика Македония	99 ^x	98 ^x	99 ^x	11-18	225	219	48	186	48	1	56	44	89	89	90	1.01
41 Турция	98	98	97	11-17	9,009	5,523	40	7,758	48	3	1,830	44	101	102	100	0.98
42 Украина	100	100 [*]	100 [*]	10-16	2,965	5,214	50 [*]	2,899	48 [*]	0.4	257	36	99	99 [*]	99 [*]	1.00 [*]
Центральная Азия																
43 Армения ¹	97	96	97	10-16	281	351	...	269	48	2	22	42	94	87	103	1.18
44 Азербайджан ^{2,7}	99	98	99	10-16	979 [*]	982	47	15	180	50	92	92 [*]	91	0.98
45 Грузия	98	99	98	12-17	313	442	49	...	...	...	...	...	110	111	110	0.99
46 Казахстан	100	100	100	11-17	1,682	1,966	49	1,643	48	0.8	110	30	102	103	102	0.99
47 Кыргызстан	99	99	99	11-17	746	633	50	683 ^{x,2}	49 ^{x,2}	2 ^{x,2}	61 ^{x,2}	42 ^{x,2}	93 ²	93 ²	92 ²	1.00 ²
48 Монголия	99	98	99	11-16	281	205	55	291	50	9	42	43	93	92	95	1.02
49 Таджикистан	99	99	98	11-17	1,212	769	46	1,055	46	...	15	33	95	98	92	0.94
50 Туркменистан	...	...	...	10-16	673	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51 Узбекистан	99 ^y	100 ^y	98 ^y	11-17	4,034	3,411	49	4,370 ²	49 ²	...	...	...	95 ²	95 ²	94 ²	0.98 ²
Восточная Азия и Тихий океан																
52 Австралия ⁸	...	...	...	12-17	1,754	2,491	49	2,377	47	36	825	43	111	114	109	0.96
53 Бруней-Даруссалам	100	99	100	12-18	49	34	51	52	48	15	6	50	110	111	109	0.98
54 Камбоджа	80	78	81	12-17	1,869	316	34	...	...	...	...	...	63	63	63	1.00
55 Китай	...	...	...	12-17	106,773	77,436	...	95,004	47	11	19,696	45	104	102	105	1.02
56 Острова Кука ⁵	96	100	92	11-17	2 [*]	2	50	2	48	...	0.1	26	99	101	97	0.96
57 Корейская НДР	...	...	...	11-16	2,364	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58 Фиджи	94	91	97	12-18	110	98	51	97	51	...	1	19	98	94	102	1.09
59 Индонезия	96	97	96	13-18	25,983	14,503	...	21,446	50	42	4,019	42	91	89	93	1.04
60 Япония	...	...	...	12-17	7,159	8,959	49	7,288	49	19	848	43	101	101	101	1.00
61 Кирибати	...	...	...	12-17	14	7	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...
62 Лаосская НДР	83	85	82	11-17	1,107	240	40	515	46	3	4	54	58	62	55	0.89
63 Макао (Китай) ⁴	95	93	96	12-17	37	32	51	36	48	96	2	39	108	111	106	0.96
64 Малайзия	100 ^y	100 ^y	99 ^y	12-18	3,895	2,177	51	2,628 ²	51 ²	5 ²	178 ²	42 ²	92 ²	96 ²	88 ²	0.91 ²
65 Маршалловы Острова	...	...	...	12-17	6	6	50	...	...	...	...	...	125	117	134	1.15
66 Микронезия (Федер. Штаты)	...	...	...	12-17	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67 Мьянма	77 ^x	77 ^x	77 ^x	10-15	5,590	2,059	50	2,852 ^y	51 ^y	...	...	...	58 ^y	57 ^y	59 ^y	1.03 ^y
68 Науру ⁵	...	...	...	12-17	1 [*]	0.7	54	1	47	...	...	...	78	81	75	0.93
69 Новая Зеландия	...	...	...	11-17	419	437	50	501	50	10	70	49	105	106	104	0.99
70 Ниуэ ²	...	...	...	11-16	0.1 [*]	0.3	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 7

БРУТТО-КОЭФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)												ЧИСЛО ПОДРОСТКОВ, НЕ ПОСЕЩАЮЩИХ ШКОЛУ (Тыс.) ²					
Второй этап среднего образования				Среднее образование в целом								Учебный год, закончившийся в 1999 г.			Учебный год, закончившийся в 2012 г.		
Учебный год, закончившийся в 2012 г.				Учебный год, закончившийся в 1999 г.				Учебный год, закончившийся в 2012 г.				Учебный год, закончившийся в 1999 г.			Учебный год, закончившийся в 2012 г.		
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки
Arab States																	
62 ²	52 ²	72 ²	1.38 ²	63	62	63	1.01	98 ²	96 ²	100 ²	1.04 ²	...	...	...	...	...	...
97	94	100	1.06	97	93	101	1.08	96	94	97	1.02	0.1	...	...	5	2	2
38	44	32	0.73	16	20	12	0.63	46	52	40	0.77	57	27	30	...	...	...
71	72	70	0.97	84 ^{**}	87 ^{**}	80 ^{**}	0.91 ^{**}	86	87	85	0.98	...	...	...	64^{**}	...	...
...	...	...	...	35	42	27	0.64	...	...	...	...	847	353	494	...	...	...
78	74	83	1.12	86	84	88	1.05	88	87	89	1.03	55 ^{**}	34 ^{**}	21 ^{**}	31 ²	15 ²	16 ²
...	...	...	...	115 ^{**}	115 ^{**}	115	1.00^{**}	...	...	...	...	0.3^{**}	...	...	...	...	...
63	62	63	1.03	90 ^{**}	85 ^{**}	96 ^{**}	1.13 ^{**}	74	74	74	1.01	...	...	...	50 ^{**}	21 ^{**}	29 ^{**}
...
19 ^{**}	22 ^{**}	16 ^{**}	0.74 ^{**}	20	23	18	0.77	27 ^{**}	29 ^{**}	25 ^{**}	0.85 ^{**}	107^{**}	53^{**}	54^{**}**	...	...	...
54	57	52	0.92	36	41	32	0.79	69	74	63	0.86	...	...	...	...	...	...
91	86	95	1.10	75	75	75	1.00	94	91	98	1.08	26	13	13	13	9	4
73	65	81	1.25	78	77	79	1.02	83	79	87	1.10	69	37	32	98	56	42
...	...	...	...	86	82	91	1.11	112 ²	107 ²	117 ²	1.10 ²	3	2	1	0.6 ²	0.4 ²	0.2 ²
112^{**}	112^{**}	113^{**}	1.01^{**}**	...	...	...	...	116^{**}	116^{**}	117^{**}	1.01^{**}**	...	...	...	77^{**}**	...	...
28 ²	29 ²	28 ²	0.97 ²	34	37	30	0.87	37 ²	39 ²	35 ²	0.92 ²	...	...	...	610 ²	276 ²	334 ²
41	39	44	1.11	43	45	41	0.92	74	74	75	1.00	473	216	258	255	119	136
75 ²	68 ²	82 ²	1.20 ²	72	72	73	1.01	91 ²	89 ²	93 ²	1.05 ²	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	84	80	88	1.10	...	...	...	...	8	3	5	...	...	...
37	45	29	0.64	41	60	22	0.37	47	56	37	0.65	523	110	413	667 ^{**}	237 ^{**}	430 ^{**}
...
Central and Eastern Europe																	
83	88	77	0.87	66	68	64	0.94	...	...	...	...	37	15	16	...	...	...
116	122	110	0.90	...	...	...	...	106	108	104	0.96	42^{**}**	...	...	9	...	...
74	71	76	1.06	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
99	101	97	0.96	92	93	91	0.98	93	95	91	0.96	19	8	11	24	13	11
95	92	97	1.05	85	84	86	1.02	98	97	100	1.04	15	7	8	2	...	...
90	90	91	1.00	84	82	85	1.04	97	96	97	1.00	...	...	...	...	...	...
113	112	113	1.01	94	92	95	1.04	107	108	107	0.99	0.7	...	...	2.0	1.0	0.9
102	103	101	0.98	94	93	95	1.02	102	103	101	0.98	7.8	3.4	4.4	5	2	3
97	98	95	0.98	88	87	90	1.04	98	99	96	0.97	...	...	...	4	2	2
112	114	109	0.96	95	95	95	1.00	106	108	103	0.96	1.0	...	...	1.0	...	...
89	88	91	1.03	...	...	...	...	91	91	91	1.01	...	...	...	...	...	...
97	97	97	1.00	99	100	99	0.99	98	98	97	0.99	19	7	12	65	32	33
90	86	93	1.08	83	84	82	0.98	88	87	89	1.02	19	13 ^{**}	6 ^{**}	28	14	14
98	98	97	0.99	81	80	82	1.02	95	96	94	0.98	74	40	35	...	...	...
98	103	94	0.92	92	...	...	...	95	96	94	0.98	...	...	...	...	...	...
86	84	88	1.05	94	94	95	1.01	92	91	93	1.02	...	...	...	10	5	5
90	89	91	1.03	85	84	86	1.02	94	94	94	1.01	...	...	...	...	...	...
99	100	98	0.98	99	98	101	1.03	98	98	97	0.99	5	3	2	2.1	1.2	0.9
77	78	76	0.98	82	83	81	0.97	83	83	82	0.99	...	...	...	...	...	...
75	78	71	0.92	71	84	57	0.68	86	88	84	0.95	858 ^{**}	247 ^{**}	611 ^{**}	38	...	...
95	99 [*]	92 [*]	0.93 [*]	98	96 [*]	100 [*]	1.04 [*]	98	99 [*]	97 [*]	0.98 [*]	80	42 [*]	38 [*]
Central Asia																	
99	89	112	1.26	93	...	...	...	96	88	106	1.21	...	...	...	...	...	...
119	119	118	0.99	...	...	...	...	100	101	100	0.99	...	...	...	85	43	42
...	...	...	...	79	80	78	0.98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
87	91	83	0.91	96	95	96	1.00	98	99	96	0.97	33^{**}	...	...	42 ^{**}	19 ^{**}	23 ^{**}
78 ^{*.2}	78 ^{*.2}	78 ^{*.2}	1.00 ^{*.2}	83	82	84	1.02	88 ^{*.2}	88 ^{*.2}	88 ^{*.2}	1.00 ^{*.2}	...	...	...	47 ^{*.2}	24 ^{*.2}	23 ^{*.2}
122	119	124	1.04	61	54	69	1.27	103	102	105	1.03	56 ^{**}	36 ^{**}	20 ^{**}	0.4	...	...
67	76	58	0.77	74	79	68	0.86	87	92	82	0.90	205	95	110	50 ²	11 ²	39 ²
...
129 ²	131 ²	128 ²	0.97 ²	87	88	86	0.98	105 ²	106 ²	104 ²	0.98 ²	...	...	...	181 ²	81 ²	100 ²
East Asia and the Pacific																	
182	189	175	0.93	156	156	156	1.00	136	139	132	0.95	...	...	...	28	14	14
107	106	108	1.03	86	83	88	1.06	108	107	109	1.01	...	...	...	0.01	...	...
...	...	...	...	16	21	11	0.53	...	...	...	...	906	443	463	...	...	...
77	76	77	1.02	58	...	...	...	89	88	90	1.02	...	...	...	...	...	...
74	71	76	1.08	60	58	63	1.08	88	87	88	1.00	0.01	...	...	0.06 ²	...	...
...
76	71	81	1.15	78	74	83	1.11	88	84	93	1.11	3	...	...	2	...	...
73	73	74	1.02	55	...	...	...	83	81	84	1.03	3,536	1,704	1,832	1,674	953	721
103	102	103	1.01	101	101	102	1.01	102	102	102	1.00	-	...	...	4	...	...
...	...	...	...	61	54	67	1.23	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	34	29	0.84	32	38	26	0.69	47	50	43	0.87	107	40	66	178	82	95
87	86	88	1.02	79	77	81	1.05	96	97	96	0.99	1.9	0.9	1.0	2	1	1
49 ²	48 ²	51 ²	1.06 ²	66	64	69	1.09	67 ²	68 ²	66 ²	0.97 ²	97	58	39	154 ²	44 ²	110 ²
...	...	...	...	68	66	70	1.06	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
35 ^y	34 ^y	37 ^y	1.11 ^y	32	32	32	0.98	50 ^y	49 ^y	51 ^y	1.05 ^y	...	...	...	...	...	...
58	56	61	1.09	47	43	51	1.17	72	73	70	0.97	...	...	...	0.03	...	...
138	131	145	1.11	111	108	114	1.05	120	117	122	1.05	...	...	...	1.0	...	...
...	...	...	...	98	93	103	1.10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 7 (продолжение)

Страна или территория	СРЕДНЕВЗВЕШЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПЕРЕШЕДШИХ СО СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)			ОХВАТ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ													
	Учебный год, закончившийся в			Возрастная группа	КОНТИНГЕНТ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (тыс.)	Общее число охваченных учащихся				Доля учащихся в частных учебных заведениях от общего числа учащихся	Число учащихся в профессионально-технических учебных заведениях		Первый этап среднего образования				
	2011 г.					Учебный год, закончившийся в					Учебный год, закончившийся в	Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в			
	В целом	Мальчики	Девочки			1999 г.		2012 г.		2012 г.		2012 г.		2012 г.			
				В ЦЕЛОМ (тыс.)	% девочек	В ЦЕЛОМ (тыс.)	% девочек		В ЦЕЛОМ (тыс.)		% девочек	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)		
71 Палау ⁵	...	...	...	11-17	2 ²	2	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
72 Палау-Новая Гвинея	...	...	...	13-18	942	...	...	378	41	0.5	29	27	73	80	64	0.80	...
73 Филиппины	...	...	...	12-15	8,336	5,117	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74 Республика Корея	100	100	100	12-17	3,892	4,177	48	3,783	47	31	375	44	100	100	100	0.99	...
75 Самоа	97	98	97	11-17	30	22	50	26	50	33	.	.	103	102	105	1.02	...
76 Сингапур	...	...	...	12-15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77 Соломоновы Острова	86	87	85	12-18	86	17	41	42	47	30	.	.	72	72	72	0.99	...
78 Таиланд	...	...	...	12-17	5,502	4,072	49 ^{**}	4,786	51	16	739	42	99	98	99	1.00	...
79 Тимор-Лешти	91 ^У	90 ^У	92 ^У	12-17	194	44	...	108 ²	50 ²	26 ²	7 ²	46 ²	62 ²	61 ²	63 ²	1.02 ²	...
80 Токелау ³	...	...	...	11-15	0.1 [*]	0.2	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81 Тонга	...	...	...	12-18	...	15	50	15 ²	47 ²	65 ²	...	...	...	...	...	...	...
82 Тувалу ⁶	...	...	...	12-17	1 [*]	0.9	46	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
83 Вануату	79 ^х	79 ^х	79 ^х	12-18	37	9	45	20 ^У	49 ^У	...	2.0 ^У	39 ^У	67 ^У	64 ^У	70 ^У	1.09 ^У	...
84 Вьетнам	100	...	...	11-17	10,314	...	...	...	...	...	...	...	92	92	92	1.00	...
Латинская Америка и Карибский бассейн																	
85 Ангилья ⁹	97 ^У	93 ^У	100 ^У	12-16	...	1.1 ^{**}	51 ^{**}	1 ²	51 ²	...	0.01 ²	9 ²	...	...	...	...	...
86 Антигуа и Барбуда	100	100	100	12-16	8	5	50 ^{**}	8	53	17	0.5	44	114	119	108	0.91	...
87 Аргентина	97 ^х	97 ^х	96 ^х	12-17	4,051	3,344	50	3,745 ²	52 ²	28 ²	254 ²	35 ²	114 ²	112 ²	115 ²	1.03 ²	...
88 Аруба	...	...	...	12-16	8	6	51	8	51	92	...	...	119	117	120	1.02	...
89 Багамские Острова	98 ^х	99 ^х	98 ^х	11-16	36	27	49	34 ^У	51 ^У	30 ^У	...	...	98 ^У	97 ^У	100 ^У	1.03 ^У	...
90 Барбадос	...	...	...	11-15	19	22	51	20 ²	50 ²	5 ^{х,2}	...	...	106 ²	102 ²	110 ²	1.08 ²	...
91 Белиз	94	94	94	11-16	42	22	51	35	51	63	2	46	96	95	97	1.02	...
92 Бермуды	86 ^У	78 ^{**У}	95 ^{**У}	11-17	6	5	51	4 ²	53 ²	44 ²	0.1 ^{х,2}	19 ^{х,2}	85 ²	78 ²	91 ²	1.16 ²	...
93 Боливия, Многонац. Г-во	89 ^У	88 ^У	90 ^У	12-17	1,380	830	48	1,060 ²	49 ²	13 ²	...	...	91 ²	92 ²	89 ²	0.97 ²	...
94 Бразилия ⁴	91 ^У	...	...	11-17	...	...	...	23,134	51	15	1,497	56	...	...	...	...	...
95 Британские Виргинские о-ва ⁷	...	...	...	12-16	2 [*]	2	47	2 ²	50 ²	16 ²	0.1 ^{х,2}	19 ^{х,2}	110 ²	115 ²	104 ²	0.91 ²	...
96 Каймановы Острова ⁴	...	...	...	11-16	...	2	48	3 ²	49 ²	28 ²	...	...	...	...	...	...	...
97 Чили	91	89	94	12-17	1,622	1,305	50	1,444	50	60	325	47	98	98	98	1.00	...
98 Колумбия	97	97	97	11-16	5,283	3,589	52	4,903	51	20	319	54	101	99	104	1.05	...
99 Коста-Рика	93	96	89	12-16	413	255	51	428	50	10	73	51	121	121	120	0.99	...
100 Куба	99	98	99	12-17	870	740	50	784	49	.	210	38	100	101	99	0.98	...
101 Кюрасао	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102 Доминика	95	97	93	12-16	6	7	57	7 ²	50 ²	29 ²	0.3 ²	69 ²	106 ²	106 ²	107 ²	1.01 ²	...
103 Доминиканская Республика	87	83	92	12-17	1,193	611	55	906	52	20	42	61	84	82	85	1.04	...
104 Эквадор	94	96	91	12-17	1,763	904	50	1,531	50	28	324	49	96	98	95	0.97	...
105 Сальвадор	92	91	92	13-18	883	406	49	612	49	17	113	51	90	91	90	0.99	...
106 Гренада	...	...	...	12-16	10	...	...	12 ^У	50 ^У	62 ^У	0.5 ^У	32 ^У	121 ^У	124 ^У	116 ^У	0.94 ^У	...
107 Гватемала	89 ^У	92 ^У	85 ^У	13-17	1,746	435	45	1,114 ²	48 ²	60 ²	313 ²	51 ²	71 ²	75 ²	66 ²	0.88 ²	...
108 Гайана	95 ^х	93 ^х	97 ^х	12-16	85	62	50 ^{**}	86	50	8	5	41	104	98	111	1.13	...
109 Гаити	...	...	...	12-18	1,557	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110 Гондурас	68	66	70	12-16	902	...	...	660	54	28	...	...	75	70	79	1.14	...
111 Ямайка	88 ^У	88 ^У	88 ^У	12-16	296	231 ^{**}	50 ^{**}	260 ²	51 ²	5 ²	...	...	88 ²	88 ²	88 ²	1.00 ²	...
112 Мексика	96	97	96	12-17	14,168	8,722	50	12,139	51	13	2,019	56	109	103	114	1.11	...
113 Монтсеррат ⁸	...	...	...	12-16	0.3 [*]	0.3	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
114 Никарагуа	...	...	...	12-16	661	321 ^{**}	54 ^{**}	465 ^У	52 ^У	22 ^У	7 ^У	60 ^У	79 ^У	77 ^У	81 ^У	1.05 ^У	...
115 Панама	98	98	97	12-17	416	230	51	349	50	16	49	48	89	89	90	1.01	...
116 Парагвай	92 ^У	91 ^У	93 ^У	12-17	838	425	50	580 ²	50 ²	22 ²	60 ²	50 ²	80 ²	78 ²	81 ²	1.03 ²	...
117 Перу	92 ^У	93 ^У	91 ^У	12-16	2,908	2,278	48	2,611	48	...	31	49	100	103	97	0.94	...
118 Сент-Китс и Невис	95 ^{х,х}	...	...	12-16	5	5	50	4 ²	50 ²	4 ²	...	...	99 ²	100 ²	99 ²	0.99 ²	...
119 Сент-Люсия	94	92	95	12-16	16	12	56	15	50	3	0.2	12	91	94	88	0.94	...
120 Сент-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121 Сент-Винсент и Гренадины	85	...	...	12-16	10	10 ^{**}	57 ^{**}	10	48	26	...	...	110	118	102	0.87	...
122 Синт-Маартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123 Суринам	...	...	...	12-18	67	42	53	55 ²	56 ²	18 ²	24 ²	50 ²	90 ²	85 ²	94 ²	1.10 ²	...
124 Тринидад и Тобаго	88 ^{х,х}	87 ^{х,х}	89 ^{х,х}	12-16	88	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
125 Острова Теркс и Кайкос ⁸	...	...	...	12-16	...	1	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
126 Уругвай	80 ^х	74 ^х	86 ^х	12-17	313	284	53	287 ^У	52 ^У	15 ^У	44 ^У	46 ^У	110 ^У	107 ^У	114 ^У	1.07 ^У	...
127 Венесуэла (Б. Р.)	98	99	97	12-16	2,758	1,439	54	2,354	51	28	126	52	92	90	94	1.05	...
128 Нидерландские Антильские о-ва	...	...	...	12-17	...	15	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Северная Америка и Западная Европа																	
129 Андорра ⁴	...	...	...	12-17	...	...	...	4	48	2	0.3	42	...	...	...	...	...
130 Австрия	99	99	99	10-17	727	748	48	710	48	10	279	44	100	101	100	0.99	...
131 Бельгия	...	...	...	12-17	740	1,033	51	794	48	68	309	44	120	124	117	0.94	...
132 Канада	...	...	...	12-17	2,459	2,512	49	2,584 ²	48 ²	7 ²	...	...	100 ²	100 ²	99 ²	0.99 ²	...
133 Кипр ⁵	99	98	100	12-17	65 [*]	63	49	62	49	18	4	17	99	98	100	1.02	...
134 Дания	97	97	98	13-18	423	422	50	528	49	14	142	45	118	118	118	1.00	...
135 Финляндия	100	100	100	13-18	386	480	51	416	50	10	134	47	99	99	99	1.00	...
136 Франция ¹⁰	...	...	...	11-17	5,396	5,955	49	5,920	49	26	1,166	43	107	107	107	1.00	...
137 Германия	...	...	...	10-18	7,301	8,185	48	7,393	47	9	1,396	38	100	100	99	0.99	...
138 Греция	98 ^У	99 ^У	96 ^У	12-17	638	771	49	692 ²	48 ²	5 ²	115 ²	37 ²	104 ²	105 ²	102 ²	0.97 ²	...
139 Исландия	100 ^У	100 ^У	99 ^У	13-19	32	32	50	35 ²	49 ²	12 ²	8 ²	42 ²	97 ²	96 ²	96 ²	0.98 ²	...
140 Ирландия	...	...	...	13-17	286	346	50	341	49	0.7	55	52	109	109	109	1.00	...
141 Израиль	99 ^У	98 ^У	99 ^У	12-17	723	629	49	720 ²	49 ²	12 ²	137 ²	46 ²	103 ²	102 ²	104 ²	1.01 ²	...
142 Италия	100 ^У	100 ^У	100 ^У	11-18	4,610	4,450	49	4,630 ²	48 ²	9 ²	1,705 ²	40 ²	106 ²	108 ²	105 ²	0.97 ²	...

Таблица 7

БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)												ЧИСЛО ПОДРОСТКОВ, НЕ ПОСЕЩАЮЩИХ ШКОЛУ (Тыс.) ²					
Второй этап среднего образования				Среднее образование в целом								Учебный год, закончившийся в 1999 г.			Учебный год, закончившийся в 2012 г.		
Учебный год, закончившийся в 2012 г.				Учебный год, закончившийся в 1999 г.				Учебный год, закончившийся в 2012 г.				1999 г.			2012 г.		
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки
...	...	...	...	101	98	105	1.07	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
22	26	18	0.68	...	...	...	...	40	46	34	0.76	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	74	71	78	1.10	...	...	...	...	1,265	674	591	...	...	...
95	96	94	0.98	99	100	99	1.00	97	98	97	0.99	77	44	33	4	...	...
78	73	84	1.16	79	75	84	1.11	86	81	90	1.11	0.7	0.4	0.3	0.1	...	...
...
29	31	27	0.86	26	29	22	0.75	48	50	47	0.94	...	...	...	0.3 ²	...	...
76	71	80	1.13	63	64	62	0.97	87	85	89	1.06	...	...	...	...	...	...
50 ²	50 ²	51 ²	1.01 ²	36	...	...	...	57 ²	56 ²	57 ²	1.02 ²	...	...	...	34 ²	17 ²	17 ²
...	...	...	...	92	92	93	1.01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	105	99	113	1.14	104 ²	106 ²	103 ²	0.97 ²	0.3	...	...	...	...	...
...	...	...	...	80	76	84	1.10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
47 ²	51 ²	43 ²	0.84 ²	30	32	28	0.88	60 ²	60 ²	59 ²	1.00 ²	5**	2**	3**	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,186**	...	...	...	...	...
Latin America and the Caribbean																	
...	...	...	...	107**	108**	106**	0.98**	...	...	...	...	0.03**	...	...	...	...	...
93	65	119	1.83	78	83**	74**	0.89**	105	98	113	1.15	...	...	...	1.2	0.9	0.4
70 ²	63 ²	78 ²	1.24 ²	85	83	87	1.05	92 ²	87 ²	97 ²	1.11 ²	...	...	...	20 ²	...	...
88	83	92	1.11	99	96	102	1.06	100	97	103	1.07	0.01	...	...	...	...	...
88 ²	85 ²	91 ²	1.08 ²	78	78	77	0.99	93 ²	90 ²	95 ²	1.05 ²	1.3	0.6	0.8	1.7 ²	1.0 ²	0.6 ²
103 ²	95 ²	112 ²	1.18 ²	108	103	115	1.12	105 ²	99 ²	111 ²	1.12 ²	0.4**	...	...	0.7**	...	...
60	55	64	1.15	64	62	66	1.07	84	82	86	1.05	2.3**	1.3**	1.0**	0.8	0.3	0.5
72 ²	65 ²	78 ²	1.19 ²	79	77	82	1.07	77 ²	71 ²	83 ²	1.18 ²	...	...	...	0.4 ²	0.3 ²	0.2 ²
70 ²	70 ²	71 ²	1.02 ²	76	78	73	0.93	77 ²	77 ²	77 ²	1.00 ²	29**	9**	20**	47 ²	24 ²	24 ²
...
79 ²	70 ²	88 ²	1.25 ²	99	103	94	0.91	97 ²	97 ²	97 ²	1.01 ²	0.05**	...	...	0.1 ²	0.0 ²	0.1 ²
...	...	...	...	95	99	91	0.92	...	...	...	...	0.2**	0.1**	0.1**	...	...	...
85	83	87	1.05	79	77	80	1.04	89	87	91	1.04	...	...	...	18	9	9
76	69	83	1.21	73	69	76	1.11	93	89	97	1.09	489**	295**	194**	263	141	122
79	72	86	1.20	62	59	65	1.10	104	101	106	1.05	...	...	...	30	16	14
81	79	82	1.04	79	77	82	1.06	90	90	90	1.00	19**	11**	8**	2.1	0.1	2.0
...
84 ²	77 ²	91 ²	1.18 ²	101	87	115	1.33	97 ²	94 ²	100 ²	1.07 ²	0.4**	...	...	0.2**	0.2**	0.0**
72	66	78	1.17	56	50	62	1.24	76	72	80	1.12	73	39	34	34	15	19
77	74	80	1.08	59	58	60	1.03	87	86	88	1.02	207	103	105	57	26	31
48	47	49	1.04	52	53	51	0.97	69	69	69	1.00	94**	44**	50**	39	19	20
89 ²	80 ²	99 ²	1.25 ²	...	...	...	...	108 ²	106 ²	109 ²	1.03 ²	...	...	...	...	...	...
56 ²	57 ²	56 ²	0.98 ²	33	36	30	0.84	65 ²	68 ²	62 ²	0.91 ²	351**	143**	208**	213 ²	82 ²	131 ²
96	88	105	1.20	83	82**	83**	1.01**	101	94	109	1.15	...	...	...	3**	...	...
...
71	60	82	1.36	...	...	...	...	73	66	80	1.22	...	...	...	...	...	...
89 ²	83 ²	96 ²	1.15 ²	88**	88**	88**	1.01**	89 ²	86 ²	91 ²	1.06 ²	8**	4**	4**	47 ²	20 ²	27 ²
62	61	63	1.04	68	68	68	1.00	86	82	89	1.08	1,133**	463**	670**	977	539	438
...	...	...	...	183	212	158	0.75	...	...	...	...	0.01	...	...	...	...	...
54 ²	48 ²	59 ²	1.23 ²	51**	47**	56**	1.18**	69 ²	66 ²	72 ²	1.10 ²	129	72	57	72 ²	37 ²	34 ²
79	75	83	1.11	64	62	67	1.08	84	82	86	1.05	42**	21**	20**	28	15	13
59 ²	57 ²	61 ²	1.08 ²	58	57	59	1.04	70 ²	68 ²	71 ²	1.05 ²	72	33	39	62 ²	31 ²	31 ²
74	73	74	1.01	83	85	80	0.94	90	91	88	0.96	80**	29**	51**	104 ²	53 ²	52 ²
87 ²	81 ²	93 ²	1.14 ²	105	100	110	1.10	94 ²	93 ²	96 ²	1.04 ²	0**	...	...	0.2 ²	0.1 ²	0.1 ²
91	89	93	1.05	71	63	79	1.26	91	92	90	0.99	2.5**	1.5**	1.0**	1.1	0.6	0.6
...
88	81	94	1.16	83**	71**	95**	1.34**	101	103	99	0.96	1.2**	0.9**	0.3**	0.3 ²	0.1 ²	0.2 ²
...
79 ²	57 ²	102 ²	1.80 ²	73	67	80	1.19	85 ²	74 ²	97 ²	1.31 ²	...	...	...	6 ²	3 ²	3 ²
...
71 ²	63 ²	79 ²	1.26 ²	92	85	100	1.17	90 ²	85 ²	96 ²	1.14 ²	...	...	...	35 ²	17 ²	19 ²
76	70	82	1.18	57	51	63	1.22	85	82	89	1.09	403	221	181	134	84	50
...
North America and Western Europe																	
...
96	99	92	0.93	97	100	95	0.95	98	100	96	0.96	...	...	...	...	...	...
101	102	101	0.99	141	136	146	1.07	107	109	106	0.97	...	...	...	...	...	...
105 ²	106 ²	104 ²	0.97 ²	102	101	103	1.02	103 ²	104 ²	102 ²	0.98 ²	...	...	...	...	...	...
93	92	93	1.02	93	92	95	1.03	95	94	96	1.02	1.1	0.5	0.6	0.4	0.3	0.1
131	130	133	1.02	125	122	128	1.05	125	124	125	1.01	1.0	0.7	0.4	3.9	2.0	1.9
116	111	121	1.09	121	116	126	1.09	108	105	110	1.05	0.3	0.3	0.1	5	3	2
113	112	115	1.02	108	108	108	1.00	110	109	110	1.01	150	83	67	9	...	...
104	111	98	0.88	96	97	95	0.98	101	104	98	0.95	...	...	...	...	...	...
112 ²	113 ²	110 ²	0.97 ²	90	89	93	1.04	108 ²	109 ²	106 ²	0.97 ²	40	24	17	0.9 ²	...	...
117 ²	115 ²	118 ²	1.03 ²	109	106	112	1.05	109 ²	108 ²	109 ²	1.01 ²	0.7	0.5	0.3	0.4 ²	0.1 ²	0.2 ²
135	131	138	1.05	106	102	109	1.06	119	118	120	1.02	2.6	2.3	0.3	0.1	...	...
100 ²	99 ²	102 ²	1.03 ²	100	101	100	0.99	102 ²	101 ²	103 ²	1.02 ²	4	...	...	0.0 ²	...	...
97 ²	98 ²	97 ²	0.99 ²	92	93	92	0.99	101 ²	101 ²	100 ²	0.99 ²	14	...	...	5.2 ²	...	...

Таблица 7 (продолжение)

Страна или территория	СРЕДНЕВЗВЕШЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПЕРЕШЕДШИХ СО СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)			ОХВАТ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ												
	Учебный год, закончившийся в			Возрастная группа	КОНТИНГЕНТ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (тыс.)	Общее число охваченных учащихся				Доля учащихся в частных учебных заведениях от общего числа учащихся	Число учащихся в профессионально-технических учебных заведениях		Первый этап среднего образования			
	2011 г.					Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в			Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в			
	В целом	Мальчики	Девочки	2012 г.	2012 г. ²	1999 г.		2012 г.		2012 г.	2012 г.		2012 г.			
					В ЦЕЛОМ (тыс.)	% девочек	В ЦЕЛОМ (тыс.)	% девочек		В ЦЕЛОМ (тыс.)	% девочек	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	
143 Люксембург	...	...	...	12-18	44	33	50	43 ²	49 ²	18 ²	13 ²	48 ²	114 ²	113 ²	114 ²	1.01 ²
144 Мальта	99	99	99	11-17	37	35	47	32	49	34	2	38	94	91	97	1.06
145 Монако ³	...	...	...	11-17	...	3	51	3	49	23	0.4	48	...	...	...	...
146 Нидерланды	...	...	...	12-17	1,193	1,365	48	1,550	48	3	747	46	137	139	134	0.97
147 Норвегия	100	99	100	13-18	389	378	49	433	48	7	126	40	99	98	100	1.02
148 Португалия	...	...	...	12-17	650	847	51	734	49	17	185	41	119	121	118	0.97
149 Сан-Марино ^{5,9}	99	98	100	11-18	3	1.0	49	2	48	.	0.5	30	94	92	95	1.03
150 Испания	94 ^x	93 ^x	95 ^x	12-17	2,520	3,299	50	3,296	49	27	583	46	123	124	122	0.99
151 Швеция	100	100	100	13-18	687	946	54	676	48	21	182	43	100	100	99	0.99
152 Швейцария	99	99	99	13-19	629	544	47	606	48	11	210	42	110	109	111	1.02
153 Соединенное Королевство	...	...	...	11-17	5,082	5,202	49	4,849	49	39	470	47	106	109	104	0.96
154 Соединенные Штаты	...	...	...	12-17	25,751	22,445	...	24,122	49	8	.	.	98	98	98	1.00
Южная и Восточная Азия																
155 Афганистан	...	...	...	13-18	4,471	362	-	2,416	35	2	23	12	63	80	46	0.57
156 Бангладеш	90 ^{x,y}	84 ^{x,y}	95 ^{x,y}	11-17	22,717	9,912	49	12,877	52	94	428	33	71	63	79	1.25
157 Бутан	95	94	97	13-18	89	22	43	66	51	10	-	-	86	82	90	1.10
158 Индия	89 ^y	88 ^y	89 ^y	11-17	166,710	67,090	39	113,728 ²	46 ²	...	...	...	86 ²	87 ²	86 ²	0.99 ²
159 Иран, Исламская Республика	96 [*]	96 [*]	96 [*]	11-17	8,251	9,727	47	7,118	48	12	813	34	101	104	98	0.94
160 Мальдивская Республика	89	87	91	13-17	35	15	51	...	...	...	...	...	104	104	105	1.01
161 Непал	82	81	82	10-16	4,580	1,265	40	3,089	51	...	...	...	89	85	93	1.09
162 Пакистан	77	77	78	10-16	28,337	...	...	10,372	41	31	376	43	49	54	44	0.82
163 Шри-Ланка	98	96	99	10-17	2,608	...	...	2,590	51	7	148	45	99	99	100	1.01
Африка к югу от Сахары																
164 Ангола	44 ^{x,y}	...	...	12-17	2,910	300	43	885 ²	39 ²	11 ²	400 ²	33 ²	39 ²	46 ²	32 ²	0.70 ²
165 Бенин	67 ^y	68 ^y	66 ^y	12-18	1,561	213	31	724 ²	38 ²	19 ²	25 ²	38 ²	59 ²	70 ²	47 ²	0.68 ²
166 Ботсвана	...	...	...	13-17	223	158	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...
167 Буркина-Фасо	51	53	48	12-18	2,609	173	38	676	44	41	27	46	36	38	33	0.86
168 Бурунди	41	44	37	13-19	1,474	113	...	420	43	8	17	33	39	43	34	0.80
169 Кабо-Верде	89	85	93	12-17	67	45 ^{**}	...	62	54	14	2	48	115	109	120	1.11
170 Камерун	55 ^{**}	52 ^{**}	59 ^{**}	12-18	3,401	643 ^{**}	45 ^{**}	1,713	46	26	360	38	60	64	56	0.87
171 Центральноафриканская Респ	52	54	47	12-18	708	70^{**}	35 ^{**}	126	34	...	4	37	24	32	16	0.50
172 Чад	65	69	59	12-18	2,009	123	21	458	31	16	7	39	26	35	18	0.50
173 Коморские Острова	...	...	...	12-18	102	29	44	75	48	29	0.4	15	75	78	72	0.92
174 Конго	64	64	65	12-18	632	...	...	339	46	...	34	46	64	64	65	1.02
175 Кот-д'Ивуар	49	52	46	12-18	3,111	592 ^{**}	35^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...
176 Д. Р. Конго	70	70	68	12-17	8,985	...	...	3,894	37	15	733	34	55	66	43	0.66
177 Экваториальная Гвинея	83	86	81	13-18	90	20	27	...	...	...	...	...	...	...	...	...
178 Эритрея	90 ^y	91 ^y	89 ^y	12-18	891	115	41	266	44	...	3	45	43	47	39	0.83
179 Эфиопия ⁴	90	91	90	13-18	...	1,060	40	4,849	47	...	314	50	...	...	...	...
180 Габон	...	...	...	11-17	243	87	46	...	...	...	...	...	...	...	...	...
181 Гамбия	90	90	90	13-18	232	...	...	124 ^{**y}	49 ^{**y}	...	...	...	66 ^y	66 ^y	67 ^y	1.02 ^y
182 Гана	87	80	97	12-18	3,808	1,024	44	2,357	47	16	61	31	85	87	83	0.95
183 Гвинея	37	41	32	13-19	1,724	168 ^{**}	26 ^{**}	657	...	...	22	...	45	...	...	...
184 Гвинея-Бисау	...	...	...	12-16	186	26	36	...	...	...	...	...	...	...	...	...
185 Кения	...	...	...	12-17	5,721	1,822	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...
186 Лесото	75	75	75	13-17	252	74	57	135	58	1	7	70	62	53	72	1.36
187 Либерия	...	...	...	12-17	548	114	39	238 ²	44 ²	...	18 ²	50 ²	49 ²	54 ²	45 ²	0.83 ²
188 Мадагаскар	67	68	67	11-17	3,695	...	...	1,405	49	36	28	32	51	51	50	0.98
189 Малави	73	75	72	12-17	2,223	556	41	761	47	6	-	-	42	44	41	0.93
190 Мали	79 ^y	80 ^y	78 ^y	13-18	1,902	218	34	821 ²	41 ²	31 ²	94 ²	41 ²	60 ²	68 ²	51 ²	0.75 ²
191 Маврикий	72	67	78	11-17	133	104	49	127	51	57	11	34	105	105	105	0.99
192 Мозамбик	49	47	51	13-17	2,809	103	39	728	47	13	32	34	34	36	32	0.89
193 Намибия	82 ^x	81 ^x	84 ^x	14-18	263	116	53	...	...	...	...	...	...	...	...	...
194 Нигер	54	56	52	13-19	2,440	105	38	389	40	19	23	54	22	25	17	0.69
195 Нигерия	...	...	...	12-17	21,844	3,845	47	9,057 ^y	46 ^y	22 ^y	...	...	46 ^y	49 ^y	44 ^y	0.89 ^y
196 Руанда	78	78	78	13-18	1,680	105	51	535	52	19	58	48	37	34	39	1.14
197 Сан-Томе и Принсипи	67	64	70	12-16	20	...	...	16	52	4	0.6	43	108	102	115	1.13
198 Сенегал	88	89	87	13-19	2,074	234	39	834 ^{x,2}	47 ^{x,2}	19 ^{x,2}	38 ^{x,2}	51 ^{x,2}	...	...	...	...
199 Сейшельские Острова	97 ^y	95 ^y	98 ^y	12-16	7	8	50	7 ²	50 ²	8 ²	- ²	- ²	102 ²	101 ²	104 ²	1.03 ²
200 Сьерра-Леоне	77	77	77	12-17	793	156	42	...	...	...	...	...	66	69	63	0.91
201 Сомали	...	...	...	12-17	1,426	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202 Южная Африка	...	...	...	14-18	4,754	4,239	53	4,844	51	4	247	43	111	113	109	0.97
203 Южный Судан	...	...	...	12-17	1,528	...	...	...	...	...	...	...	17 ²	22 ²	12 ²	0.55 ²
204 Свазиленд	90 ^y	90 ^y	90 ^y	13-17	150	62	50	91 ²	49 ²	3 ²	- ²	- ²	69 ²	70 ²	67 ²	0.96 ²
205 Того	78 ^y	82 ^y	74 ^y	12-18	1,011	232	29	546 ²	...	...	23 ²	28 ²	68 ²	...	...	...
206 Уганда	58 ^y	60 ^y	57 ^y	13-18	5,113	547	43	...	...	...	...	...	34 ^{**y}	36 ^{**y}	32 ^{**y}	0.88 ^{**y}
207 О.Р. Танзания	41 ^{**x}	45 ^{**x}	37 ^{**x}	14-19	6,056	...	...	2,118	46	...	234	47	46	49	44	0.90
208 Замбия	56 ^y	61 ^y	51 ^y	14-18	1,580	...	...	...	...	...	...	...	68 ²	74 ²	63 ²	0.85 ²
209 Зимбабве	...	...	...	13-18	1,984	835	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 7

БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)												ЧИСЛО ПОДРОСТКОВ, НЕ ПОСЕЩАЮЩИХ ШКОЛУ (Тыс.) ²						
Второй этап среднего образования				Среднее образование в целом								Учебный год, закончившийся в			Учебный год, закончившийся в			
Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в								1999 г.			2012 г.			
2012 г.				1999 г.				2012 г.				1999 г.			2012 г.			
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
91 ²	89 ²	94 ²	1.05 ²	97	95	100	1.04	101 ²	100 ²	103 ²	1.03 ²	1.0	0.5	0.4	0.5 ²	0.3 ²	0.2 ²	
81	80	82	1.03	78	81	75	0.93	86	85	88	1.04	...	...	...	1.5	1.0	0.5
...	
123	123	124	1.00	123	126	121	0.96	130	131	129	0.98	1	...	...	2	...	...
123	125	120	0.96	119	118	121	1.02	111	112	110	0.98	3	2	2	1.8	1.7	0.1	
106	104	109	1.05	104	100	108	1.08	113	113	113	1.00	0.3	...	...	...	...	...
95	94	96	1.02	...	...	...	...	95	93	96	1.03	...	...	...	0.07 ^{*2}	0.04 ^{*2}	0.03 ^{*2}
146	143	149	1.04	109	106	112	1.06	131	130	131	1.01	38	21	17	0.4	...	...
97	98	97	0.98	157	139	175	1.26	98	99	98	0.98	2.4	1.6	0.7	13	7	6	
87	90	83	0.92	96	99	92	0.93	96	98	95	0.97	7	4	3	10	5	4	
88	86	89	1.04	101	100	101	1.01	95	95	95	1.00	20	8	12	51	24	27	
89	89	90	1.01	93	...	...	...	94	93	94	1.00	469	...	...	354	198	156
43	56	29	0.53	13	25	-	-	54	69	38	0.55	...	...	...	...	...	...
41	40	41	1.01	46	47	46	0.99	54	50	57	1.14	...	...	...	2,206 ^{*Y}	1,506 ^{*Y}	700 ^{*Y}
50	52	48	0.93	27	31	24	0.77	74	72	76	1.06	27	13	15	8	5	3	
55 ²	58 ²	51 ²	0.89 ²	44	52	36	0.70	69 ²	71 ²	66 ²	0.94 ²	...	...	...	16,396 ²	8,520 ²	7,876 ²
77	79	74	0.93	78	81	75	0.93	86	89	83	0.94	...	...	...	146 [*]	57 [*]	88 [*]
...	...	...	...	42	41	44	1.08	...	...	...	...	1.6	0.9	0.7	...	...	...
49	49	49	1.01	36	43	28	0.66	67	65	68	1.05	...	...	...	98^{**}	...	...
27	33	21	0.64	...	...	...	...	37	42	31	0.74	...	...	...	6,461	3,075	3,386
100	94	105	1.12	...	...	...	...	99	96	102	1.06	...	...	...	94 ²	53 ²	41 ²
23 ²	29 ²	17 ²	0.56 ²	13	15	11	0.76	32 ²	38 ²	25 ²	0.65 ²	...	...	...	166 ^{**Y}	...	...
31 ²	43 ²	19 ²	0.45 ²	21	29	13	0.45	48 ²	59 ²	36 ²	0.61 ²	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	73	71	76	1.07	...	...	...	...	11 ^{**}	7 ^{**}	4^{**}	...	...	...
11	14	9	0.63	10	12	7	0.62	26	29	23	0.81	845	406	440	784	379	405	
15	19	10	0.55	10	...	...	...	28	33	24	0.73	...	...	...	264 ^Y	114 ^Y	150 ^Y
72	62	83	1.33	67^{**}	...	...	...	93	85	101	1.19	...	...	...	2	1	1
36	40	32	0.81	26 ^{**}	28 ^{**}	24 ^{**}	0.84 ^{**}	50	54	46	0.86	...	...	...	...	...	...
9	12	7	0.58	12 ^{**}	16 ^{**}	8 ^{**}	0.52 ^{**}	18	24	12	0.51	229	90	139
17	25	9	0.37	10	16	4	0.26	23	31	14	0.46	555	240	315	...	...	...
71	70	72	1.03	33	36	30	0.81	73	75	72	0.96	...	...	...	...	...	...
38	48	27	0.57	...	...	...	...	54	57	50	0.87	...	...	...	...	...	...
31	37	25	0.67	24 ^{**}	32 ^{**}	17 ^{**}	0.54^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
37	48	26	0.54	...	...	...	...	43	54	32	0.59	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	33	48	18	0.37	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20	22	17	0.75	20	23	16	0.70	30	33	26	0.80	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	13	15	10	0.68	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	48	52	45	0.88	...	...	...	...	3,993	1,730	2,262	...	...	...
48 ^{**Y}	52 ^{**Y}	44 ^{**Y}	0.85 ^{**Y}	57 ^{**Y}	59 ^{**Y}	56 ^{**Y}	0.95 ^{**Y}	25 ^{**Y}	13 ^{**Y}	12 ^{**Y}
42	45	39	0.85	41	45	36	0.81	61 [*]	64 [*]	58 [*]	0.91 [*]	492 ^{**}	225 ^{**}	267 ^{**}	130 [*]	41 ^{**}	89 [*]	
28	...	...	...	13 ^{**}	20 ^{**}	7 ^{**}	0.35 ^{**}	38	...	...	...	532	222	311	520 ^{**2}	219 ^{**2}	300 ^{**2}
...	...	...	...	18	23	13	0.55	...	...	...	...	45	17	28	...	...	...
...	...	...	...	39	39	38	0.96	...	...	...	...	216 ^{**}	120 ^{**}	96^{**}	...	...	...
39	32	47	1.48	32	27	38	1.41	53	45	62	1.40	21	18	3	35	21	14	
40 ²	45 ²	36 ²	0.81 ²	31	38	25	0.65	45 ²	50 ²	41 ²	0.82 ²	...	...	...	...	...	...
19	21	18	0.88	...	...	...	...	38	39	37	0.95	...	...	...	...	...	...
17	19	14	0.75	38	45	31	0.70	34	36	32	0.90	677 ^{**}	324 ^{**}	352^{**}	...	...	...
27 ²	33 ²	21 ²	0.63 ²	16	21	11	0.54	44 ²	52 ²	37 ²	0.72 ²	69	...	...	321 ^{**}	159 ^{**}	161 ^{**}
89	86	93	1.09	75	76	74	0.98	96	94	98	1.04	...	...	...	440 ²	185 ²	255 ²
12	13	12	0.88	5	6	4	0.63	26	27	24	0.89	10 ^{**}	5 ^{**}	4^{**}	...	...	...
...	...	...	...	57	54	60	1.11	...	...	...	...	735 ^{**}	312 ^{**}	422 ^{**}	665	286	379
7	8	5	0.63	7	9	5	0.58	16	19	13	0.67	18	11	7	...	...	...
41 ^Y	44 ^Y	38 ^Y	0.88 ^Y	23	24	22	0.92	44 ^Y	46 ^Y	41 ^Y	0.89 ^Y	780	370	410	1,133 ²	548 ²	585 ²	
25	26	25	0.95	9	9	9	0.98	32	31	33	1.07	...	...	...	...	...	...
36	35	36	1.01	80	76	85	1.11	1.3 ^Y	0.6 ^Y	0.7 ^Y
...	...	...	...	15	19	12	0.64	41 ^{*2}	43 ^{*2}	39 ^{*2}	0.91 ^{*2}	...	...	...	...	...	...
100 ²	91 ²	109 ²	1.20 ²	102	100	104	1.04	101 ²	97 ²	106 ²	1.09 ²	0.07	0.1 ²
...	26	31 ^{**}	22 ^{**}	0.71 ^{**}
96	92	100	1.08	87	82	93	1.13	102	100	103	1.03	176 ^{**}	96 ^{**}	80 ^{**}	5 ^{**}
...
47 ²	48 ²	47 ²	0.99 ²	44	45	44	1.00	60 ²	61 ²	59 ²	0.97 ²	20	10	10	...	...	...
36 ²	...	...	...	30	42	17	0.40	55 ²	...	...	...	161	40	120	...	...	...
...	16	18	14	0.77
10	12	8	0.70	35	37	33	0.88
...
...	43	45	40	0.88	88	28	60

Таблица 7 (продолжение)

Страна или территория	СРЕДНЕВЗВЕШЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПЕРЕШЕДШИХ СО СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО НА СТУПЕНЬ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)			ОХВАТ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ												
	Учебный год, закончившийся в			Возрастная группа	КОНТИНГЕНТ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (тыс.)	Общее число охваченных учащихся				Доля учащихся в частных учебных заведениях от общего числа учащихся	Число учащихся в профессионально-технических учебных заведениях	Первый этап среднего образования				
	2011 г.					Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в				
	В целом	Мальчики	Девочки	2012 г.	2012 г. ²	1999 г.		2012 г.		2012 г.	2012 г.		2012 г.			
	Медиана			Итого	Итого	в ЦЕЛОМ (тыс.)	% девочек	в ЦЕЛОМ (тыс.)	% девочек	Итого	в ЦЕЛОМ (тыс.)	% девочек	в целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)
I	Весь мир	94	94	95	756,291	435,113	47 **	551,686	48	13	57,859	44	85	85	84	0.98
II	Страны с переходной эконом.	99	99	99	25,619	33,723	49 **	24,655	48	1	3,834	42	95	95	95	1.00
III	Развитые страны	99	99	99	77,177	82,438	49	78,160	49	10	11,787	42	103	103	102	0.99
IV	Развивающиеся страны	90	90	91	653,495	318,952	46 **	448,871 **	47 **	17	42,238 **	44 **	82	83	81	0.97
V	Арабские государства	95	96	95	42,239	22,406	46	31,329	47	19	2,855	40	89	93	85	0.92
VI	Центр. и Восточная Европа	99	98	99	32,555	40,744	48 **	30,276	48	2	6,590	41	97	97	96	0.99
VII	Центральная Азия	99	99	98	10,202	9,217	49	10,056 **	48 **	2	1,325 **	46 **	96 **	97 **	95 **	0.98 **
VIII	Вост. Азия и Тихий океан	...	...	...	186,773	130,942	47 **	157,771	48	18	27,188	44	97	96	97	1.02
IX	Восточная Азия	95	93	96	183,335	127,673	47 **	154,276	48	16	26,259	44	97	96	97	1.02
X	Тихий океан	...	...	...	3,438	3,269	49	3,496	47	...	929	43	102	104	99	0.95
XI	Лат. Америка и Кариб. Бассейн	93	94	92	68,611	52,983 **	51 **	60,466	51	20	6,073	53	98	97	100	1.03
XII	Карибский бассейн	94	...	...	2,282	1,060 **	49 **	1,363 **	51 **	18	34 **	47 **	73 **	72 **	75 **	1.05 **
XIII	Латиноамериканская Америка	92	92	92	66,329	51,924 **	51 **	59,103	51	20	6,039	53	99	98	101	1.03
XIV	Сев. Америка и Зап. Европа	99	99	99	60,779	60,730	49	61,158	49	11	7,977	42	103	104	103	0.99
XV	Южная и Западная Азия	89	88	93	237,798	96,453	41	152,002 **	46 **	11	...	...	81 **	81 **	80 **	0.98 **
XVI	Африка к югу от Сахары	70	70	68	117,334	21,639	45	48,628 **	45 **	16	3,109 **	40 **	50 **	53 **	46 **	0.86 **
XVII	Страны с низким уровнем доходов	75	76	73	116,878	26,911	45	51,659	47	...	2,412	39	55	57	53	0.93
XVIII	Страны со средним уровнем доходов	94	94	93	544,064	303,823	46 **	404,339 **	48 **	11	41,729 **	45 **	88 **	89 **	88 **	0.99 **
XIX	С уровнем ниже среднего	89	85	93	322,439	134,829	43	209,109 **	47 **	13	10,239 **	42 **	79 **	80 **	78 **	0.97 **
XX	С уровнем выше среднего	96	96	96	221,625	168,994	48 **	195,230	49	11	31,489	45	101	101	101	1.00
XXI	Страны с высоким уровнем доходов	99	98	99	95,349	104,380	49 **	95,688	48	12	13,718	42	102	102	102	0.99

Источник: База данных Статистического института ЮНЕСКО (СИУ). Представленные в таблице данные по охвату образованием основаны на оценках Отдела по народонаселению ООН, данные 2012 г. (ООН, 2013), срединный показатель.

Примечание: Статистические таблицы по-прежнему включают данные по Нидерландским Антильским Островам и Судану (до раздела) в регионе Латинской Америки и Карибского бассейна и регионе Арабских государств соответственно исключительно в справочных целях, так как данные по новым структурам, а именно Курасао, Сен-Мартен, Синт-Маартен, Судан и Южный Судан только начинают поступать. Группировка стран по уровню доходов соответствует принятой Всемирным банком, но включает только страны ОДВ. Группировка основывается на списке стран по группам доходов на июль 2013 г.

- Относится к первому и второму этапам среднего образования (ступени 2 и 3 МСКО).
- Приводимые данные относятся к 2012 г., за исключением тех стран, в которых учебный год не совпадает с календарным годом; в этом случае данные относятся к 2011 г.
- Данные отражают число подростков, совершенно не охваченных образованием, рассчитанным на основе нетто-коэффициента охвата первой ступенью среднего образования (НКО), который измеряет долю подростков возраста первой ступени среднего образования, охваченных начальным, средним, послесредним или высшим образованием.
- Коэффициенты охвата для одного или двух учебных лет не были рассчитаны из-за расхождений в данных по народонаселению.
- Для расчета коэффициентов охвата были использованы национальные данные по народонаселению.
- В данные по охвату и народонаселению не включены данные по Приднестровью.
- В данные по охвату и народонаселению не включены данные по региону Нагорный Карабах.
- Данные по охвату средним образованием второго этапа включают данные по образованию взрослых (учащиеся в возрасте старше 25 лет), особенно занимающихся по программам допрофессиональной/профессиональной подготовки, где большинство составляют учащиеся мужского пола. Этим объясняется высокий уровень БКО и относительно низкий уровень ИГП.
- Коэффициенты охвата для одного или двух учебных лет не были рассчитаны из-за отсутствия данных ООН по народонаселению в разбивке по возрастным группам.
- Включены данные по заморским департаментам Франции (DOM-TOM).

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, закончившемуся в 2012 г., в отношении доли учащихся, доучившихся до последнего класса, и уровней завершения начального образования, и к учебному году, закончившемуся в 2013 г., в отношении процентной доли и числа второгодников (все классы) и числа недоучившихся детей (все классы). Данные за 2000 г. выделены курсивом, данные за 2001 г. выделены жирным курсивом.

- (z) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2011 г.
- (y) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2010 г.
- (x) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2009 г.
- (*) Национальная оценка.

(**) Для данных на уровне стран: частичная оценка СИУ; для группировки стран по региональному или иному признаку и средневзвешенных значений: частичный учет в связи с неполным страновым охватом (от 33% до 60% населения региона или иной группировки стран).

(-) Нулевое или незначительное отклонение.

(.) Категория не применяется или не существует.

(...) Данные отсутствуют.

Таблица 7

БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)											
Второй этап среднего образования				Среднее образование в целом							
Учебный год, закончившийся в 2012 г.				Учебный год, закончившийся в 1999 г.				Учебный год, закончившийся в 2012 г.			
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)
Средневзвешенное значение											
62	63	60	0.96	59	61 **	56 **	0.91 **	73	74	72	0.97
98	101	96	0.95	90	90 **	91 **	1.01 **	96	97	95	0.98
100	100	100	0.99	99	99	100	1.02	101	102	101	0.99
56 **	58 **	55 **	0.95 **	51	55 **	48 **	0.88 **	69 **	70 **	67 **	0.96 **
58	58	58	1.00	61	65	56	0.87	74	76	72	0.95
89	91	86	0.95	88	90 **	86 **	0.96 **	93	94	92	0.97
104 **	106 **	102 **	0.96 **	85	85	85	1.00	99 **	100 **	97 **	0.98 **
73	72	73	1.01	61	62 **	59 **	0.94 **	84	84	85	1.01
72	72	73	1.01	60	62 **	58 **	0.94 **	84	84	85	1.01
102	105	99	0.95	109	109	109	0.99	102	104	99	0.95
76	71	81	1.14	80 **	78 **	83 **	1.07 **	88	85	91	1.07
47 **	45 **	49 **	1.09 **	50 **	50 **	50 **	0.99 **	60 **	58 **	62 **	1.06 **
77	72	82	1.14	81 **	78 **	84 **	1.07 **	89	86	92	1.07
98	98	98	1.00	99	98	100	1.02	101	101	100	0.99
51 **	54 **	48 **	0.88 **	44	50	38	0.75	64 **	66 **	62 **	0.93 **
32 **	35 **	28 **	0.80 **	25	28	23	0.82	41 **	45 **	38 **	0.84 **
32	35	29	0.82	29	32	27	0.82	44	47	42	0.89
61 **	62 **	60 **	0.97 **	56	59 **	53 **	0.89 **	74 **	75 **	73 **	0.98 **
52 **	54 **	49 **	0.90 **	46	51	41	0.80	65 **	67 **	63 **	0.94 **
76	74	78	1.05	67	68 **	66 **	0.97 **	88	87	89	1.02
99	99	98	0.99	98	97 **	98 **	1.01 **	100	101	100	0.99

ЧИСЛО ПОДРОСТКОВ, НЕ ПОСЕЩАЮЩИХ ШКОЛУ (Тыс.) ²					
Учебный год, закончившийся в 1999 г.			Учебный год, закончившийся в 2012 г.		
В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки
Итого					
98,690 **	45,984 **	52,706 **	62,893 **	31,331 **	31,561 **
3,349 **	1,812 **	1,537 **	999 **	508 **	491 **
1,498	915 **	583 **	1,136	569	567
93,844 **	43,257 **	50,586 **	60,758 **	30,255 **	30,503 **
4,567 **	1,878 **	2,689 **	2,949 **	1,231 **	1,718 **
3,556 **	1,759 **	1,797 **	850 **	435 **	415 **
538 **	265 **	274 **	403 **	183 **	220 **
25,221 **	13,597 **	11,624 **	7,409 **	3,980 **	3,430 **
24,977 **	13,454 **	11,523 **	7,352 **	3,951 **	3,401 **
244 **	143 **	101 **	58	29	28
3,681 **	1,823 **	1,858 **	2,821 **	1,475 **	1,346 **
201 **	107 **	94 **	178 **	100 **	78 **
3,486 **	1,719 **	1,767 **	2,643 **	1,375 **	1,268 **
1,288	809 **	480 **	888	442	446
37,998 **	16,351 **	21,647 **	26,474 **	13,800 **	12,674 **
21,274 **	9,210 **	12,064 **	21,098 **	9,785 **	11,313 **
21,508 **	9,898 **	11,610 **	18,471 **	8,798 **	9,673 **
73,314 **	33,858 **	39,457 **	42,780 **	21,663 **	21,117 **
50,757 **	22,314 **	28,443 **	35,903 **	18,102 **	17,801 **
22,558 **	11,544 **	11,014 **	6,877 **	3,561 **	3,316 **
3,868 **	2,228 **	1,640 **	1,642	870	772

Таблица 8
Преподавательский персонал в дошкольном, начальном и среднем образовании

Страна или территория	ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ									НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ													
	Преподавательский персонал				Квалифицированные преподаватели (%) ¹			Отношение числа учащихся к числу учителей ²		Преподавательский персонал				Квалифицированные преподаватели (%) ¹									
	Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в			Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в									
	1999 г.		2012 г.		2012 г.			1999 г.		2012 г.		2012 г.											
В целом (Тыс.)		% женщин		В целом (Тыс.)		% женщин		В целом		Мужчины		Женщины		В целом (Тыс.)		% женщин		В целом		Мужчины		Женщины	
Арабские государства																							
Алжир	1	93	19 ²	74 ²	...	...	...	28	25 ²	170	46	149	57	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бахрейн	0.7	100	2	100	47	50	47	21	15	...	...	8 *	75 *	82 *	80 *	83 *	...	...	...	...	...	...
Джибути	0.01	100	...	...	...	...	...	29	...	1.0	28	2	24	96	95	100	...	...	...	...	...	...
Египет	14 **	99 **	33 ^у	98 ^у	...	...	...	24 **	30 ^у	346 **	52 **	380 ^у	53 ^у	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ирак	5	100	...	...	...	...	...	15	...	170	72	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Иордания	3	100	7	100	...	...	...	22	17	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кувейт	4	100	8	100	73	...	73	15	11	10	73	27	91	78	55	80	...	...	...	...	...	...
Ливан	11 **	95 **	10	100	...	...	...	13 **	16	29 **	83 **	32	88	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ливия	1	100	...	...	...	...	...	8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мавритания	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7	26	14	37	100	100	100	...	...	...	...	...	...
Марокко	40	40	38	71	100	100	100	...	18	123	39	155	54	100	100	100	...	...	...	...	...	...
Оман	...	...	2	99	100	100	100	...	25	12	52	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Палестина	3	100	5	100	100	...	100	29	18	10	54	17	70	100	100	100	...	...	...	...	...	...
Катар	0.4 **	96 **	3	100	29 ²	69 ²	28 ²	21 **	13	5	75	11	90	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Саудовская Аравия	...	...	26 *	100 *	...	...	...	...	10 *	...	...	345 *	52 *	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Судан	12	87	32 ²	90 ²	...	...	...	27	23 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сирийская Араб. Республика	5	96	9 ²	95 ²	...	...	...	24	19 ²	110	65 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тунис	4	95	...	...	...	...	...	20	...	60	50	61	57	100	100	100	...	...	...	...	...	...
Объед. Арабские Эмираты	3	100	8	99	100	100	100	19	16	17	73	20	89	100	100	100	...	...	...	...	...	...
Йемен	0.8	93	2 ²	97 ²	...	...	...	17	15 ²	103 **	20 **	120 ²	27 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Судан (до раздела)	13	84	...	...	...	...	...	17	...	117 **	52 ****	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Центральная и Восточная Европа																							
Албания	4	100	4	100	...	...	...	20	19	13	75	11	83	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Беларусь	54	...	47	99	82 *	88 *	82 *	5	6	32	99	24	99	100	100	100	...	...	...	...	...	...
Босния и Герцеговина	...	...	1	98	...	...	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Болгария	19	...	18	100	...	...	...	11	12	23	...	14	94	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Хорватия	6	100	8	99	...	...	...	13	13	11	89	12	93	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Чешская Республика	17	100 **	25	100	...	...	...	18	14	36	85	25	97	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Эстония	7	100	8	...	...	...	...	8	7	8	86 **	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Венгрия	32	100	30	100	...	...	...	12	11	47	85	37	96	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Латвия	7	99	7	100	...	...	...	9	11	9	97	10	93	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Литва	13	99	13	99	...	...	...	7	7	13	98	9	97	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Черногория	0.6	...	1	94	...	...	...	20	9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Польша	74	...	77	98	...	...	...	12	15	289	83	215	85	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Молдова	10	100	12	100	92	...	92	9	10	12	96	9	98	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Румыния	37	100	37	100	...	...	...	17	18	69	86	46	87	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Российская Федерация	642	100 *	634	100	...	...	...	7	9	367	98	282	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сербия	8	98 **	12	...	69	...	...	21	13	...	...	19	83	56	35	60	...	...	...	...	...	...
Словакия	16	100	12	100	...	...	...	10	12	17	93	14	89	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Словения	5	99 *	6	98	...	...	...	11	9	6	96	6	97	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Македония	3	99	2	99	...	...	...	10	8	6	66	7	80	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Турция	17	...	56	95	...	...	...	15	21	...	...	319	55	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Украина	143	100	145	99	...	...	...	8	9	107	98	98	99	100 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Центральная Азия																							
Армения	8	...	7	...	80	...	...	7	9	16	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Азербайджан	12	100	11	99	92	97	92	7	9	37	83	41	90	100	100	100	...	...	...	...	...	...
Грузия	7	100	...	...	...	...	...	11	...	18	95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Казахстан	19	...	75	98	...	...	...	9	9	64	97	64	98	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кыргызстан	3	100	3 ²	99 ²	46 ²	48 ²	46 ²	18	27 ²	19	95	17	98	72	73	72	...	...	...	...	...	...
Монголия	3	100	5	98	94	85	94	25	27	8	93	9	96	99	100	99	...	...	...	...	...	...
Таджикистан	5	100	5 ²	100 ²	87 ²	...	87 ²	11	13 ²	31	60	29	75	94	94	94	...	...	...	...	...	...
Туркменистан
Узбекистан	66	96	56 ²	96 ²	100 ²	100 ²	100 ²	9	9 ²	123	84	125 ²	87 ²	100 ²	100 ²	100 ²	...	...	...	...	...	...
East Asia and the Pacific																							
Австралия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	105 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бруней-Даруссалам	0.6 *	83 *	1.0	94	65	81	64	20 *	14	3 *	66 *	4	76	88	94	86	...	...	...	...	...	...
Камбоджа	3	98	5	93	100	100	100	24	28	46	39	48	49	100	100	100	...	...	...	...	...	...
Китай	875	94	1,488	97	...	...	...	27	23	5,860	51	5,467	59	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Острова Кука	0.03	100	0.03	100	82	...	82	14	17	0.1	86	0.1	82	95	96	95	...	...	...	...	...	...
Корейская НДР
Фиджи	0.3	99	...	...	...	...	...	21	...	4	56	4	59	100	100	100	...	...	...	...	...	...
Индонезия	124 **	98 **	308	95	...	...	...	17 **	15	1,334	...	1,656	64	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Япония	96	...	111	...	...	...	...	31	26	367	...	405	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кирибати	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.6	62	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Лаосская НДР	2	100	6	98	91	90	91	18	19	27	43	33	51	97	97	98	...	...	...	...	...	...
Макао (Китай)	0.5	100	0.7	99	93	90	93	31	17	2	87	2	87	88	77	90	...	...	...	...	...	...
Малайзия	21	100	37 ²	85 ²	...	...	...	27	19 ²	143	66	235 ²	69 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Маршалловы Острова	0.1	...	...	...	...	...	...	11	...	0.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Микронезия (Федер. Штаты)
Мьянма	2	...	9 ^у	97 ^у	59 ^у	56 ^у	59 ^у	22	17 ^у	155	73	182 ^у	84 ^у	100 ^у	100 ^у	100 ^у	...	...	...	...	...	...
Науру	0.1	98	...	...	...	...	...	13	...	0.07	92	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Новая Зеландия	7	98	11	98	...	...	...	15	11	20	82	24	83	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ниуэ	0.01	100	...	...	...	...	...	11	...	0.02	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 8

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ				СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ										Страна или территория			
Отношение числа учащихся к числу учителей ¹		Отношение числа учащихся к числу квалифицированных учителей ²		Преподавательский персонал, среднее образование в целом		Квалифицированные преподаватели (%) ¹			Отношение числа учащихся к числу учителей ²								
Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в			Первый этап среднего образования		Второй этап среднего образования		Среднее образование в целом				
1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.		1999 г.	2012 г.	
В целом (Тыс.)	% женщин	В целом (Тыс.)	% женщин	В целом	Мужчины	Женщины											
28	23	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Арабские государства	
...	12 *	14 *	...	9 *	60 *	83 *	81 *	84 *	...	11 *	...	9 *	...	10 *	...	Алжир	
40	34	36	...	2	24	100 ²	100 ²	100 ²	26	30	16	20	23	25	...	Бахрейн	
23 **	28 ^y	...	...	454 **	41 **	...	...	...	22 **	...	13 **	9 ^y	17 **	...	...	Джибути	
21	...	...	...	62	69	...	...	...	22	...	16	...	20	...	...	Египет	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17	...	...	...	...	Ирак	
13	9	11	...	22 **	56 **	...	...	...	12 **	8	9 **	...	11 **	...	...	Иордания	
14 **	14	...	...	43 **	52 **	42 ²	58 ²	...	9 **	11 ²	8 **	8 ²	9 **	9 ²	...	Кувейт	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ливан	
47	40	40	...	2	8	...	...	...	48	40	17	...	28	...	...	Ливия	
28	26	26	...	88 **	33 **	...	...	...	19 **	...	14 **	...	17 **	...	...	Мавритания	
25	...	...	...	13	50	...	...	...	19	...	16	...	18	...	...	Марокко	
38	24	24	...	18	47	35	51	100	100	100	26	21	19	18	25	20	Оман
13	10	...	...	4 **	57 **	8	55	67 ²	72 ²	62 ²	13 **	10	8 **	9	10 **	10	Палестина
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Катар
...	10 *	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Саудовская Аравия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Судан
25	...	...	...	54	...	...	...	...	...	...	8 ²	19	...	...	...	Сирийская Араб. Республика	
24	17	17	...	56 **	40 **	85 ²	51 ²	...	23 **	...	15 **	...	19 **	14 ²	...	Тунис	
16	18	...	...	16	55	25	61	100	100	100	14	16	10	12	12	14	Объед. Арабские Эмираты
22 **	30 ²	...	...	48 **	19 **	102 ²	29 ²	...	22 **	11 ²	21	59 ²	22 **	16 ²	...	Йемен	
24 **	...	...	...	52 **	49 **	...	...	...	24 **	...	20	...	22 **	...	...	Судан (до раздела)	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Центральная и Восточная Европа
23	19	...	...	22	54	23	64	...	...	16	13	18	16	15	...	Албания	
20	15	15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Беларусь
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13	...	...	...	...	Босния и Герцеговина
18	17	...	...	56	...	41	79	...	...	13	13	12	12	13	12	...	Болгария
19	14	...	...	33	64	49	69	...	...	14	9	11	7	12	8	...	Хорватия
18	19	...	...	93	66	69	66	...	...	13	11	9	11	11	11	...	Чешская Республика
16	12	...	...	11	81 **	10	...	...	...	11	8	10	9	10	8	...	Эстония
11	10	...	...	100	71	86	71	...	...	11	10	9	10	10	10	...	Венгрия
15	11	...	...	25	80	16	82	...	...	10	7	10	8	10	8	...	Латвия
17	12	...	...	38	...	37	81	...	...	...	8	...	8	11	8	...	Литва
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13	...	...	...	...	Черногория
11	10	...	...	301	66	301	70	...	...	11	9	15	8	13	9	...	Польша
21	16	...	...	33	72	29	77	...	...	13	9	12	11	13	10	...	Республика Молдова
19	18	...	...	177	64	134	69	...	...	12	11	13	15	13	13	...	Румыния
18	20	...	...	...	...	1,046	82	...	...	...	...	...	...	9	...	...	Российская Федерация
...	16	28	...	...	...	62	64	40	30	46	...	9	14	9	...	9	Сербия
19	15	...	...	54 **	72 **	45	75	...	...	13	11	12 **	12	13 **	11	...	Словакия
14	17	...	...	17	69	15 ²	73 ²	...	...	14	7 ²	13	11 ²	13	9 ²	...	Словения
22	15	...	...	13	49	18	57	...	...	16	9	16	13	16	10	...	Республика Македония
...	20	...	...	...	...	432	47	...	...	...	20	16	16	...	18	...	Турция
20	16	16 ²	...	400	76	...	...	...	...	...	...	...	13	...	...	...	Украина
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Центральная Азия
16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Армения
19	12	12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Азербайджан
17	...	...	...	59	76	...	...	...	9 *	...	5	...	7	...	...	...	Грузия
19	16	...	...	176	84	191	85	...	...	...	...	...	12	9	...	...	Казахстан
24	24	33	...	48	68	44 ^y	83 ^y	85 ^y	77 ^y	86 ^y	...	...	13	15 ^y	...	...	Кыргызстан
32	29	29	...	11	69	19 ^y	73 ^y	98 ^y	96 ^y	98 ^y	19	17	...	19	14 ^y	...	Монголия
22	23	24	...	47	43	68 ²	46 ²	...	...	...	...	...	...	16	15 ²	...	Таджикистан
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Туркменистан
21	16 ²	16 ²	...	307	57	329 ²	62 ²	100 ²	100 ²	100 ²	...	...	...	11	13 ²	...	Узбекистан
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Восточная Азия и Тихий океан
18 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Австралия
14 *	11	12	...	3	48	5	66	92	93	92	12 *	...	10 *	11	10	...	Бруней-Даруссалам
53	46	46	...	20	29	...	...	...	...	18	20	24	...	20	...	...	Камбоджа
22	18	...	...	4,763	41 **	6,551	50	...	...	18	14	16	15	17	15	...	Китай
18	15	15	...	0.1	...	0.1 ²	57 ²	88 ²	80 ²	95 ²	...	...	...	14	14 ²	...	Острова Кука
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Корейская НДР
28	28	28	...	5	47	5	57	100	100	100	...	26	...	13	21	19	Фиджи
22	19	...	...	970	...	1,291	53	...	...	...	16	16	13	17	15	17	Индонезия
21	17	...	...	630	...	624	...	...	...	...	16	13	13	11	14	12	Япония
25	...	...	...	0.4	47	...	...	...	...	...	...	...	...	21	...	...	Кирибати
31	27	28	...	12	40	25 ²	48 ²	...	...	...	20	19 ²	22	21 ²	20	20 ²	Лаоская НДР
31	14	16	...	1	56	2	59	74	67	80	24	15	21	14	23	14	Макао (Китай)
20	12 ²	...	...	120 **	62 **	194 ²	68 ²	...	...	...	18 **	...	18 **	...	18 **	14 ²	Малайзия
15	...	...	...	0	...	...	...	...	...	...	28	...	18	...	22	...	Маршалловы Острова
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Микронезия (Федер. Штаты)
31	28 ^y	28 ^y	...	68	76	84 ^y	85 ^y	99 ^y	99 ^y	99 ^y	28	36 ^y	38	28 ^y	30	34 ^y	Мьянма
21	...	...	...	0.04	39	...	...	...	...	...	...	...	...	17	...	...	Науру
18	15	...	...	28	58	35	62	...	...	...	18	15	13	14	15	14	Новая Зеландия
16	...	...	...	0.03	44	...	...	...	...	...	6	...	21	...	11	...	Ниуэ

Таблица 8 (продолжение)

Страна или территория	ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ								НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ							
	Преподавательский персонал				Квалифицированные преподаватели (%) ¹			Отношение числа учащихся к числу учителей ²		Преподавательский персонал				Квалифицированные преподаватели (%) ¹		
	Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в			Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в		
	1999 г.		2012 г.		2012 г.			1999 г.	2012 г.	1999 г.		2012 г.		2012 г.		
В целом (ТыС.)	% женщин	В целом (ТыС.)	% женщин	В целом	Мужчины	Женщины			В целом (ТыС.)	% женщин	В целом (ТыС.)	% женщин	В целом	Мужчины	Женщины	
Палау	0.06	98	...	...	...	...	...	10	...	0.1	82	...	...	...	...	...
Папуа-Новая Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16 **	39 **	...	...	...	...	...
Филиппины	18	...	...	...	...	...	...	33	...	360	87	...	...	...	...	...
Республика Корея	...	...	72 ²	99 ²	...	...	...	...	21 ²	122	67	166	79	...	...	...
Самоа	0.1 **	94 **	0.3	95	...	...	...	42 **	10	1 **	71 **	1 ¹	77 ¹	...	...	...
Сингапур	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Соломоновы Острова	...	...	1	87	40	34	41	...	17	3	41	5	47	54	55	54
Таиланд	111	79	95	78	...	...	...	...	25	298	63	307	60	...	...	...
Тимор-Лешти	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3	30 **	8 ²	40 ²	...	...	...
Токелау	0.01	...	...	...	...	...	...	11	...	0.03	76	...	...	...	...	...
Тонга	0.1	...	0.2	100	100	...	100	18	11	0.8	67	0.8	95	...	...	...
Тувалу	0.04	...	...	...	...	...	...	18	...	0.07	...	...	...	...	...	...
Вануату	0.8	99	0.8 ¹	94 ¹	...	...	...	10	14 ¹	1	49	2 ¹	54 ¹	...	...	...
Вьетнам	94	100	174	98	99 ²	...	...	23	19	337	78	366	77	100	100	100
Латинская Америка и Карибский бассейн																
Ангилья	0.03	100	0.03 ²	100 ²	74 ²	...	74 ²	18	14 ²	0.07	87	0.1 ²	75 ²	71 ²	14 ²	90 ²
Антигуа и Барбуда	0.3	100	0.1	100	71	...	71	6	21	0.7	79	0.8	92 ²	60	41	62
Аргентина	50	96	...	...	...	...	...	24	...	221	88	...	...	...	...	...
Аруба	0.1	100	0.1	98	100	100	100	26	20	0.5	78	0.6	85	100	98	100
Багамские Острова	0.2	97	...	...	...	...	...	9	...	2	63	2 ¹	92 ¹	92 ¹	...	...
Барбадос	0.3 **	93 **	0.3 ²	96 ²	47 * ²	21 * ²	48 * ²	18 **	16 * ²	1 **	76 **	2 ²	78 ²	55 * ²	51 * ²	57 * ²
Белиз	0.2	98	0.4	99	21	60	20	19	16	2	64	2	72	54	50	56
Бермуды	0.06	100	0.06 ²	100 ²	100 ²	...	100 ²	7	6 ²	0.5	89	0.5 ²	91 ²	100 ²	100 ²	100 ²
Боливия, Многонац. Г-во	5	93	...	...	...	...	...	42	...	60 **	61 **	...	...	...	...	...
Бразилия	304	98	442	97	...	...	...	19	17	807	93	786	90	...	...	...
Британские Виргинские о-ва	0.03 **	100 **	0.08 ²	100 ²	...	...	...	13 **	11 ²	0.2	86	0.3 ²	93 ²	...	...	...
Каймановы Острова	0.05	96	...	...	...	...	...	9	...	0.2	89	0.3 ²	85 ²	95 ²	98 ²	94 ²
Чили	19	99	57 ²	99 ²	...	...	...	24	9 ²	56	77	71	78	...	...	...
Колумбия	59	94	51 ²	96 ²	100 ²	100 ²	100 ²	18	26 ²	215	77	189	77	100	100	100
Коста-Рика	4	97	8 ²	94 ²	81 ²	66 ²	82 ²	21	14 ²	21	81	29 ²	80 ²	91 ²	92 ²	91 ²
Куба	26	98	31	100	100	...	100	19	13	91	79	89	78	100	100	100
Кюрасао	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Доминика	0.1	100	0.2	100	19	...	19	18	11	0.6	75	0.5	86	61	48	63
Доминиканская Республика	8	95	10	94	85	79	85	24	25	42	75	54	76	85	79	87
Эквадор	13	88	39	84	79	69	80	15	12	83	68	116	71	84	81	85
Сальвадор	...	...	9 ²	92 ²	92 ²	73 ²	95 ²	...	24 ²	...	...	31 ²	73 ²	96 ²	93 ²	97 ²
Гренада	0.2	96	0.2 ¹	100 ¹	45 ¹	...	45 ¹	15	14 ¹	0.8	76	0.9 ¹	79 ¹	65 ¹	...	...
Гватемала	12	...	26 ²	92 ²	...	...	...	26	21 ²	48	...	101 ²	66 ²	...	...	...
Гайана	2	99	2	100	65	60	65	18	16	4	86	4	89	70	63	71
Гаити	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гондурас	6	...	...	...	...	...	...	19	...	34	73	...	...	...	...	...
Ямайка	5	...	8	99	...	...	...	25	13	...	...	12	89	...	...	...
Мексика	150	94	187	95	82 ¹	...	...	22	25	540	62	534	67	96 ¹	...	...
Монтсеррат	0.01	100	...	...	...	...	...	12	...	0.02	84	...	...	...	...	...
Никарагуа	6	97	10 ¹	96 ¹	33 ¹	32 ¹	33 ¹	26	21 ¹	24	83	31 ¹	77 ¹	75 ¹	61 ¹	79 ¹
Панама	3	98	6	95	47	9	49	19	17	15	75	19	77	90	93	90
Парагвай	...	...	8 ²	84 ²	...	...	...	...	18 ²	...	...	38 ²	71 ²	...	...	...
Перу	26	98	76	96	...	...	...	39	18	151	62	181	67	...	...	...
Сент-Китс и Невис	...	...	0.09 ²	100 ²	...	...	...	...	20 ²	0.4	83	0.4	90	65	55	66
Сент-Люсия	0.5	100	0.3	100	60	...	60	12	10	1	83	1	87	88	74	90
Сен-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	70	0.9	80	85	72	88
Синт-Маартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Суринам	0.7	99 **	0.7 ²	90 ²	...	...	...	22	25 ²	3 **	82 **	5 ²	94 ²	...	...	...
Тринидад и Тобаго	2	100	...	...	...	...	...	13	...	8	76	...	...	...	...	...
Острова Теркс и Кайкос	0.07	95	...	...	...	...	...	14	...	0.1	96	...	...	...	...	...
Уругвай	3	...	5 ¹	...	...	...	...	31	26 ¹	18	...	25 ¹	...	...	...	...
Венесуэла (Б. Р.)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Нидерландские Антильские о-ва	0.3	99	...	...	...	...	...	21	...	1	86	...	...	...	...	...
Северная Америка и Западная Европа																
Андорра	...	...	0.2	93	100	100	100	...	14	...	...	0.4	79	100	100	100
Австрия	14	99	21	99	...	...	...	16	12	29	89	30	91	...	...	...
Бельгия	27	92	32	97	...	...	...	15	14	65 **	78 **	66	81	...	...	...
Канада	30	68 **	...	...	...	...	...	17	...	141	68 **	...	...	...	...	...
Кипр	1.0	99	1	99	...	...	...	19	17	4	67	4	83	...	...	...
Дания	45	92	...	...	...	...	...	6	...	37	63	...	...	...	...	...
Финляндия	10	96	16	97	...	...	...	12	11	22	71	26	79	...	...	...
Франция	128	78	125	83	...	...	...	19	21	209	78	233	83	...	...	...
Германия	...	...	240	97	...	...	...	...	10	221	82	251	85	...	...	...
Греция	9	100 **	...	...	...	...	...	16	...	48	57 **	...	...	...	...	...
Исландия	3	98	3 ²	96 ²	...	...	...	4	5 ²	...	...	3 ²	81 ²	...	...	...
Ирландия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	21	85	32	85	...	...	...
Израиль	...	...	...	...	...	...	...	...	...	50 **	85 **	66 ²	...	...	...	...
Италия	119	99	...	...	...	...	...	13	...	254	95	...	...	...	...	...

Таблица 8 (продолжение)

Страна или территория	ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ								НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ							
	Преподавательский персонал				Квалифицированные преподаватели (%) ¹			Отношение числа учащихся к числу учителей ²		Преподавательский персонал				Квалифицированные преподаватели (%) ¹		
	Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в			Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в		
	1999 г.		2012 г.		2012 г.			1999 г.	2012 г.	1999 г.		2012 г.		2012 г.		
	В целом (ТыС.)	% женщин	В целом (ТыС.)	% женщин	В целом	Мужчины	Женщины			В целом (ТыС.)	% женщин	В целом (ТыС.)	% женщин	В целом	Мужчины	Женщины
Люксембург	0.8	97	1 ^у	98 ^у	...	...	...	18	11 ^у	3	67	4 ^у	74 ^у	...	...	...
Мальта	0.8	99	0.7	99	...	...	...	13	13	2	87	2	81	...	...	...
Монако	0.04	100	...	...	...	...	...	25	...	0.09	87	...	...	...	...	...
Нидерланды	...	...	35	86	...	...	...	15	...	...	...	111	85	...	...	...
Норвегия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Португалия	14	...	17	99	...	...	...	16	16	61	82	60	80	...	...	...
Сан-Марино	0.1	99	0.1	96	...	...	...	8	8	0.2	91	0.3	91	...	...	...
Испания	68	93	157	95	...	...	...	17	12	172	68	224	76	...	...	...
Швеция	36	97	...	...	...	...	...	9	...	62	80	62	82	...	...	...
Швейцария	...	...	13	98	...	...	...	...	12	...	...	45	82	...	...	...
Соединенное Королевство	51	95	68	95	...	...	...	23	19	249	81	247	87	...	...	...
Соединенные Штаты	327	95	655	94	...	...	...	22	14	1,618	86	1,691	87	...	...	...
Южная и Восточная Азия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	26	10	122 ²	31 ²	...	...	...
Афганистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	458 ²	54 ²	58 ²	60 ²	56 ²
Бангладеш	68	33	...	...	...	...	...	27	...	2	32	5	40	...	...	...
Бутан	0.01	31	0.2	93	...	...	...	22	11	3,135 [*]	33 [*]	3,918 ^{*2}	...	...	...	...
Индия	504	...	...	...	...	...	...	35	...	...	...	...	...	...	...	...
Иран, Исламская Республика	9	98	...	...	...	...	...	23	...	315	54	...	...	...	...	...
Мальдивская Республика	0.4	90	0.9	94	89	18	93	31	25	3	60	3	73	77	82	76
Непал	12	36	46	90	87	46	91	22	23	92	23	179	42	92	92	92
Пакистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	424 ^{**}	45 ^{**}	438	47	84	92	75
Шри-Ланка	...	...	...	...	...	...	...	...	...	67	...	72	86	82 ²	...	...
Африка к югу от Сахары	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	118 ²	37 ²	47 ²	45 ²	51 ²
Ангола	...	...	19 ^{*2}	40 ^{*2}	44 ^{*2}	42 ^{*2}	47 ^{*2}	...	32 ^{*2}	16	23	45	21	47 ²	47 ²	47 ²
Бенин	0.6	61	4	70	28	42	22	28	25	12	81	...	...	...	...	...
Ботсвана	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19	23	49	38	95	93	98
Буркина-Фасо	...	...	3	83	20	76	8	...	24	12	54	42	52	95	93	97
Бурунди	0.2 ^{**}	99 ^{**}	1	84	62	32	68	28 ^{**}	33	3	62	3	68	95	92	96
Кабо-Верде	0.8	100	1	100	46	...	46	25	20	41	36	84	51	79	79	78
Камерун	4	97	18	97	57	55	57	23	22	...	...	8	20	58	51	86
Центральноафриканская Респ	...	...	0.5 ²	88 ²	...	...	...	...	44 ²	12	9	34	15	62 ²	59 ²	81 ²
Чад	...	...	0.5	73	73 ²	77 ²	72 ²	...	35	2	26	4 ²	28 ²	55 ²	...	...
Коморские Острова	0.05 ^{**}	94^{**}	...	...	...	...	...	26 ^{**}	...	7	37	17	54	80	72	88
Конго	0.6	100	2	99	92	...	...	10	26	43	20	70	24	99	99	100
Кот-д'Ивуар	2	83	5	95	92	93	92	22	18	155	21	345	25	94	93	94
Д. Р. Конго	2	88	11	95	17	7	17	25	26	1	28	4	39	49 ²	47 ²	52 ²
Экваториальная Гвинея	0.4	36	2	89	...	...	...	43	17	6	35	8	41	90	92	86
Эритрея	0.3	97	1	98	56	48	56	36	35	87	29	270 ^{**}	37 ^{**}	57 ^{**}	58 ^{**}	55 ^{**}
Эфиопия	2	93	14 ²	70 ²	86 ^у	28 ^у	100 ^у	36	27 ²	5	48	13 ²	53 ²	...	...	...
Габон	0.5	98	...	...	...	...	...	30	...	5	32	7	30	90 ²	90 ²	89 ²
Гамбия	0.8	55	...	...	...	...	...	37	...	80	32	130	38	53	46	65
Гана	18 ^{**}	92 ^{**}	45	83	39	34	40	28 ^{**}	35	16	25	37	30	75	72	81
Гвинея	...	...	4 ^у	53 ^у	...	...	...	...	34 ^у	3	20	5 ^у	22 ^у	39 ^у	33 ^у	59 ^у
Гвинея-Бисау	0.2	73	0.3 ^у	69 ^у	26 ^у	28 ^у	25 ^у	21	29 ^у	148	42	...	...	...	...	...
Кения	47 ^{**}	64^{**}	...	...	...	...	...	26 ^{**}	...	8	80	11	77	68	56	71
Лесото	2	99	2 ^у	...	...	...	...	19	24 ^у	10	19	25 ²	14 ²	56 ²	55 ²	63 ²
Либерия	6	19	...	...	...	...	...	18	...	43	58	102	56 [*]	95 ²	96 ²	94 ²
Мадагаскар	...	...	7 ^у	97 ^у	51 ^у	83 ^у	50 ^у	...	23 ^у	41 ^{**}	40 ^{**}	50 ^{**}	40 ^{**}	92 ^{**}	90 ^{**}	94 ^{**}
Малави	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15 [*]	23 [*]	44 ²	28 ²	52 ²	51 ²	57 ²
Мали	1 ^{**}	73 ^{**}	2 ²	94 ²	59 ²	83 ²	57 ²	21 ^{**}	44 ²	5	54	5	72	100	100	100
Маврикий	3	100	3	99	100	100	100	16	14	37	25	98	41	84	81	87
Мозамбик	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12	67	10	70	98	97	98
Намибия	1	88	...	...	...	...	...	27	...	13	31	53	46	97	97	98
Нигер	0.6	98	3	88	90	81	91	21	32	432	48	574 ^у	48 ^у	66 ^у	61 ^у	72 ^у
Нигерия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24	55	40	53	96	97	94
Руанда	0.5	86	3	80	38 ²	33 ²	39 ²	35	40	0.7	...	1	55	...	...	...
Сан-Томе и Принсипи	0.1	95	0.4	...	...	...	...	28	18	6	21	22	56	32	48 ^у	51 ^у
Сенегал	1	78	6 ²	78 ²	15 ^у	22 ^у	13 ^у	19	25 ²	0.7	85	0.7 ²	88 ²	...	...	...
Сейшельские Острова	0.2	100	0.2 ²	100 ²	...	...	...	16	17 ²	15	38	38	26	55	50	69
Сьерра-Леоне	0.9	83	2	84	49	42	51	19	21	...	...	...	...	...	...	...
Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	227	78	237	79	...	...	...
Южная Африка	...	...	2 ²	57 ²	39 ²	32 ²	44 ²	...	36 ²	...	...	29 ^{**2}	12 ^{**2}	44 ^{**2}	...	...
Южный Судан	...	...	2 ²	98 ²	51 ²	56 ²	51 ²	...	12 ²	6	75	8 ²	71 ²	78 ²	75 ²	80 ²
Свазиленд	...	...	2	94	50	62	49	17	33	23	13	33	14	83	85	76
Togo	0.6	97	2	83 ^у	...	...	...	...	25 ^у	110	33	170 ²	...	95 ²	...	...
Уганда	...	...	20 ^у	83 ^у	...	...	...	...	...	106	45	181	52	97	96	97
О.Р. Танзания	...	...	16 ^у	54 ^у	18 ^у	7 ^у	28 ^у	...	57 ^у	30 ^{**}	49 ^{**}	64 ^{**}	53^{**}	...	...	...
Замбия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	60	47	...	...	...	...	...
Зимбабве	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 8

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ			СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ											Страна или территория				
Отношение числа учащихся к числу учителей ¹		Отношение числа учащихся к числу квалифицированных учителей ²	Преподавательский персонал, среднее образование в целом		Квалифицированные преподаватели (%) ¹			Отношение числа учащихся к числу учителей ²										
Учебный год, закончившийся в			Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в			Первый этап среднего образования		Второй этап среднего образования		Среднее образование в целом						
1999 г.	2012 г.	2012 г.	1999 г.		2012 г.		2012 г.			1999 г.		2012 г.			1999 г.		2012 г.	
			В целом (Тыс.)	% женщин	В целом (Тыс.)	% женщин	В целом	Мужчины	Женщины									
12	9 ^У	...	3	38	5 ^У	52 ^У	...	...	...	...	11 ^У	...	7 ^У	12	8 ^У	...	...	Люксембург
20	11	...	3	50	4	63	...	...	...	...	8	...	9	11	9	...	...	Мальта
22	...	...	0.3	59	...	...	...	...	...	...	15	...	8	...	10	...	...	Монако
...	12	...	...	...	112	50	...	...	...	...	13	...	14	...	14	...	...	Нидерланды
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Норвегия
13	12	...	85	68	90	69	...	...	...	11	9	9	7	10	8	...	...	Португалия
5	6	...	...	...	0.2 ^У	78 ^У	...	...	...	5	...	...	...	...	14 ^У	...	...	Сан-Марино
15	13	...	277	52	290	55	...	...	...	...	11	...	12	12	11	...	...	Испания
12	10	...	63	56	71	58	...	...	...	12	9	17	10	15	10	...	...	Швеция
...	11	...	...	...	65	48	...	...	...	...	8	...	11	...	9	...	...	Швейцария
19	18	...	355	56	...	...	...	...	...	...	16	...	14	...	15	...	...	Соединенное Королевство
15	14	...	1,504	56	1,645	62	...	...	...	...	16	15	14	15	15	15	15	Соединенные Штаты
Южная и Восточная Азия																		
33	44 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	43 ²	...	...	...	...	...	...	Афганистан
...	40 ^{*2}	70 ²	265	13	378	21	53	52	60	43	34	32	30	37	32	...	...	Бангладеш
42	24	...	1	32	3	39	...	...	...	32	23	21	14	31	20	...	...	Бутан
35 [*]	35 ^{*2}	...	1,995 ^{**}	34 ^{**}	4,387 ²	41 ²	...	...	...	...	33 ²	...	21 ²	34 ^{**}	26 ²	...	...	Индия
25	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Иран, Исламская Республика
24	11	15	0.9	25	...	...	...	...	...	...	18	8	9	...	17	...	...	Мальдивская Республика
39	26	28	40	9	106	22	...	...	...	38	36	24	23	32	29	...	...	Непал
33 ^{**}	41	49	...	...	493 [*]	21 [*]	...	22 [*]	...	21 [*]	Пакистан
26	24	29 ²	...	...	150	...	82 ²	...	...	21	17	...	18	...	17	...	...	Шри-Ланка
Африка к югу от Сахары																		
...	43 ²	90 ²	16 ^{**}	33 ^{**}	32 ²	...	...	...	...	...	33 ²	...	21 ²	18 ^{**}	27 ²	...	...	Ангола
53	44	94 ²	10	12	...	...	...	...	...	27	...	15	...	23	...	...	...	Бенин
27	...	...	9	45	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...	...	...	Ботсвана
47	48	51	6 ^{**}	...	26	17	48	48	52	29 ^{**}	...	23 ^{**}	...	28 ^{**}	26	...	...	Буркина-Фасо
55	47	50	...	...	14	21	75	75	75	...	...	...	...	...	30	...	...	Бурунди
29	23	24	2	41	4	42	86	84	89	...	17	...	16	24	17	...	...	Кабо-Верде
52	46	58	28 ^{**}	22 ^{**}	80	44	...	...	...	...	...	...	...	23 ^{**}	21	...	...	Камерун
...	80	138	...	...	2	11	...	...	...	...	...	...	...	...	68	...	...	Центральноафриканская Респ
68	61	101 ²	4	5	15	6	17	17	20	41	42	23	18	34	30	...	...	Чад
35	28 ²	50 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	15 ²	...	...	...	...	...	...	Коморские Острова
60	44	55	...	...	18	9	59	55	96	...	20	...	17	...	19	...	...	Конго
45	42	42	20 ^{**}	...	...	...	...	...	...	34 ^{**}	...	21 ^{**}	...	29 ^{**}	...	...	...	Кот-д'Ивуар
26	35	37	...	...	254	11	33 ^У	33 ^У	32 ^У	...	...	...	...	...	15	...	...	Д. Р. Конго
57	26	57 ²	0.9	5	...	...	...	...	...	25	...	15	...	23	...	...	...	Экваториальная Гвинея
47	41	46	2	12	7	16	71 ²	70 ²	77 ²	55	43	45	31	51	38	...	...	Эритрея
67	54 ^{**}	95 ^{**}	...	...	122 ^{**}	24 ^{**}	75 ^{**}	79 ^{**}	65 ^{**}	28	43 ^{**}	...	26	...	40 ^{**}	...	...	Эфиопия
49	25 ²	...	3	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	28	...	...	...	Габон
37	34	42 ²	...	...	...	...	...	...	...	24	33	...	...	...	...	...	...	Гамбия
30	32	59	52	22	134	24	73	70	83	20	15	19	22	20	18	...	...	Гана
47	44	58	...	...	19 ²	5 ²	...	...	...	31	37 ²	...	27 ²	...	33 ²	...	...	Гвинея
44	52 ^У	133 ^У	2 ^{**}	6 ^{**}	...	...	...	...	...	17	...	11 ^{**}	...	15 ^{**}	...	...	...	Гвинея-Бисау
32	...	...	68 ^{**}	39 ^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29 ^{**}	...	...	...	Кения
44	34	50	3	51	5 ^{**}	56 ^{**}	...	...	...	...	...	...	...	22	25 ^{**}	...	...	Лесото
39	27 ²	48 ²	7	16	...	...	...	...	...	17	14 ²	18	...	17	...	...	...	Либерия
47	43	45 ²	...	...	51	44	...	...	...	29	...	23	...	...	28	...	...	Мадагаскар
63 ^{**}	74 ^{**}	81 ^{**}	9 ^{**}	32 ^{**}	18 ^{**}	28 ^{**}	59 ^{**2}	54 ^{**2}	73 ^{**2}	...	...	...	...	60 ^{**}	42 ^{**}	...	...	Малави
62 [*]	48 ²	92 ²	8 [*]	14 [*]	33 ²	11 ²	...	...	...	31 [*]	38 ²	24	13 ²	28 [*]	25 ²	...	...	Мали
26	21	21	5	47	9	59	44	...	...	...	...	...	...	20	15	...	...	Маврикий
61	55	66	...	...	22 ^{**}	19 ^{**}	84 ^{**}	83 ^{**}	87 ^{**}	...	...	...	...	...	33 ^{**}	...	...	Мозамбик
32	41	42	5	46	...	...	...	...	...	25	...	21	...	24	...	...	...	Намибия
41	39	40	4	18	10 ²	19 ²	17 ^У	17 ^У	17 ^У	34	37 ²	12	24 ²	24	35 ²	...	...	Нигер
41	38 ^{**У}	57 ^У	129	36	274 ^У	46 ^У	66 ^У	63 ^У	69 ^У	...	31 ^У	...	36 ^У	30	33 ^У	...	...	Нигерия
54	59	62	6	21	23	27	64	67	58	...	...	...	...	23	23	...	...	Руанда
36	31	...	...	...	0.6 ²	20 ^{**2}	45 ²	43 ^{**2}	49 ^{**2}	...	19 ²	...	21 ²	...	20 ²	...	...	Сан-Томе и Принсипи
49	32	70 ^У	9	15	30 ^{*2}	18 ^{*2}	...	...	...	31	...	20	...	27	27 ^{*2}	...	...	Сенегал
15	13 ²	...	0.6	54	0.6 ²	58 ²	91 ²	...	...	14 ^{**}	...	14 ^{**}	...	14	12 ²	...	...	Сейшельские Острова
37	33	60	6	27	...	...	...	...	...	23	21	34	...	27	...	...	...	Сьерра-Леоне
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сомали
35	30	...	145	50	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29	...	...	...	Южная Африка
...	50 ^{**2}	113 ^{**2}	...	...	...	...	...	...	...	...	48 ^{**2}	...	...	...	...	...	...	Южный Судан
33	29 ²	37 ²	3	...	6 ²	48 ²	75 ²	76 ²	73 ²	...	...	...	...	17	16 ²	...	...	Свазиленд
41	42	51	7	13	21 ²	...	...	...	...	44	34 ²	20	16 ²	35	26 ²	...	...	Того
57	48 ²	50 ²	31	21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...	...	...	Уганда
46	46	47	...	...	80	28	...	...	...	...	...	...	...	...	26	...	...	О.Р Танзания
51 ^{**}	49 ^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	51 ^{**}	56 ^{**2}	...	...	...	...	...	...	Замбия
41	...	...	31	37	...	...	...	...	...	...	...	...	...	27	...	...	...	Зимбабве

Таблица 8 (продолжение)

Страна или территория	ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ									НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ								
	Преподавательский персонал				Квалифицированные преподаватели (%) ¹			Отношение числа учащихся к числу учителей ²		Преподавательский персонал				Квалифицированные преподаватели (%) ¹				
	Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в			Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в				
	1999 г.		2012 г.		2012 г.			1999 г.		2012 г.		2012 г.						
В целом (Тыс.)	% женщин	В целом (Тыс.)	% женщин	В целом	Мужчины	Женщины			В целом (Тыс.)	% женщин	В целом (Тыс.)	% женщин	В целом	Мужчины	Женщины			
Итого	% F	Итого	% F	Медиана			Средневзвешенное значение		Итого	% F	Итого	% F	Медиана					
Весь мир	5,477	92	8,900 **	94 **	...	...	...	20	21 **	24,911	58	29,091 **	63 **	...	...	...
Страны с переходной эконом.	1,000	100	1,038	99	...	...	...	7	9	907	92	808	94	...	...	...
Развитые страны	1,398	94	2,058	95	...	...	...	18	14	4,393	81	4,525	83	...	...	...
Развивающиеся страны	3,080	89	5,804 **	93 **	...	...	...	26	25 **	19,611	52 **	23,758 **	58 **	87	...	...
Арабские государства	117	77	215 **	90 **	...	...	...	20	20 **	1,523	52	2,267 **	57 **	...	...	...
Центр. и Восточная Европа	1,119	100	1,158	99	...	...	...	8	11	1,378 **	83 **	1,179	83	...	...	...
Центральная Азия	128	97	174 **	98 **	89	85	92	10	11 **	327	86	340 **	90 **	99	100	99		
Вост. Азия и Тихий океан	1,410	94	2,418	95	...	...	...	26	22	9,240 **	55 **	9,635	63	...	...	...
Восточная Азия	1,384	94	2,366	96	...	...	...	26	22	9,085 **	54 **	9,449	63	...	...	...
Тихий океан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	155	72 **	...	...	...	...	...
Лат. Америка и Кариб. Бассейн	749	96	1,193	96	...	...	...	21	18	2,718	78	3,099	78	85	...	...
Карибский бассейн	14	99 **	18 **	99 **	...	...	...	...	...	83 **	55 **	...	...	70	59	80
Латинская Америка	735	96	1,174	96	...	...	...	21	18	2,635	78	3,009	79	...	...	...
Сев. Америка и Зап. Европа	1,064	92	1,698	94	...	...	...	18	13	3,418	82	3,667	85	...	...	...
Южная и Западная Азия	684 **	77 **	...	...	...	...	...	32 **	...	4,339	36	5,470 **	...	82	...	...
Африка к югу от Сахары	228 **	75 **	507 **	79 **	50	42	50	28 **	28 **	1,967	43	3,433	43	79	77	84		
Страны с низким уровнем доходов	223 **	61 **	367 ** y	78 ** y	51	46	51	27 **	26 ** y	1,742	38	3,134 **	44 **	87	90	87		
Страны со средним уровнем доходов	3,211	92	5,590 **	95 **	...	...	...	24	24 **	18,015	54 **	20,461 **	60 **	...	...	...
С уровнем ниже среднего	1,241 **	88 **	...	...	...	...	...	25 **	...	7,686	48	9,865 **	55 **	89	...	...
С уровнем выше среднего	1,970	95	3,097	95	...	...	...	23	21	10,329 **	59 **	10,596	66	...	...	...
Страны с высоким уровнем доходов	2,043	96	2,826	96	...	...	...	15	13	5,154	81	5,495	82	...	...	...

Источник: База данных Статистического института ЮНЕСКО (СИЮ); расчет отношения учащихся к квалифицированным преподавателям произведен группой по подготовке Глобального доклада по мониторингу ОДВ.

Примечание А: Статистические таблицы по-прежнему включают данные по Нидерландским Антильским Островам и Судану (до раздела) в регионе Латинской Америки и Карибского бассейна и регионе Арабских государств соответственно исключительно в справочных целях, так как данные по новым структурам, а именно Курасао, Сен-Мартен, Синт-Маартен, Судан и Южный Судан только начинают поступать. Группировка стран по уровню доходов соответствует принятой Всемирным банком, но включает только страны ОДВ. Группировка основывается на списке стран по группам доходов на июль 2013 г.

Примечание В: Срединные показатели за 1999 г. и 2012 г. не поддаются сравнению, поскольку не всегда основаны на одном и том же числе стран.

1. Данные в отношении квалифицированных преподавателей (определяются в соответствии с национальными стандартами) не собираются применительно к тем странам, в которых сбор статистических данных по образованию осуществляется путем рассылки вопросников ОЭСР, Евростата и программы «Всемирные показатели по образованию».

2. На основе поголовного подсчета числа учащихся и преподавателей.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, закончившемуся в 2013 г., данные, выделенные курсивом, к 2000 г., данные, выделенные жирным курсивом, к 2001 г.

(z) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2011 г.

(y) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2010 г.

(*) Национальная оценка.

(**) Для данных на уровне стран: частичная оценка СИЮ; для группировки стран по региональному или иному признаку и средневзвешенных значений: частичный учет в связи с неполным страновым охватом (от 33% до 60% населения региона или иной группировки стран).

(-) Нулевое или незначительное отклонение.

(.) Категория не применяется или не существует.

(...) Данные отсутствуют.

Таблица 8

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ			СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ											Страна или территория		
Отношение числа учащихся к числу учителей ²		Отношение числа учащихся к числу квалифицированных учителей ²	Преподавательский персонал, среднее образование в целом				Квалифицированные преподаватели (%) ¹			Отношение числа учащихся к числу учителей ²						
Учебный год, закончившийся в			Учебный год, закончившийся в	Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в			Первый этап среднего образования		Второй этап среднего образования		Среднее образование в целом			
1999 г.	2012 г.	2012 г.		1999 г.	2012 г.	2012 г.	В целом	Мужчины	Женщины	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	
Средневзвешенное значение	Медиана		В целом (ТыС.)	% женщин	В целом (ТыС.)	% женщин	В целом	Мужчины	Женщины							
			Итого	% F	Итого	% F	Медиана			Средневзвешенное значение						
26	24 **	...	24,464 **	52 **	32,296 **	52 **	...	...	...	19 **	18 **	16 **	16 **	18 **	17 **	Весь мир
19	17	...	3,148 **	...	2,372 **	75 **	...	...	...	...	...	...	...	11 **	10 **	Страны с переходной эконом.
16	14	...	6,094	55	6,256	59	...	...	...	14	13	13	12	14	12	Развитые страны
29	26 **	37	15,222 **	46 **	23,668 **	48 **	...	...	...	22	20 **	19 **	18 **	21 **	19 **	Развивающиеся страны
23	19 **	...	1,377	43	...	...	...	...	...	19	...	13	...	16	...	Арабские государства
18 **	17	...	3,496 **	73 **	2,741	72	...	...	...	...	...	...	...	12 **	11	Центр. и Восточная Европа
21	16 **	24	789 **	65 **	838 **	69 **	...	...	...	...	...	...	...	12 **	12 **	Центральная Азия
24 **	19	...	7,631 **	45 **	10,029	51	...	...	...	18	15	15 **	16	17 **	16	Вост. Азия и Тихий океан
24 **	19	...	7,443 **	45 **	9,826	51	...	...	...	18	15	15 **	16	17 **	16	Восточная Азия
20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Тихий океан
26	21	23	2,838 **	63 **	3,863	58	82	...	...	20	17	17 **	14	19 **	16	Лат. Америка и Кариб. Бассейн
29 **	...	22	...	...	...	...	57	52	61	...	...	...	...	...	...	Карибский бассейн
26	21	...	2,785 **	63 **	3,793	58	...	...	...	20	17	17 **	14	19 **	16	Латинская Америка
15	14	...	4,491	56	4,781	61	...	...	...	14	13	13	13	14	13	Сев. Америка и Зап. Европа
36	35 **	29	3,009	34	6,017 **	39 **	...	...	...	34 **	30 **	29 **	21 **	32	25 **	Южная и Западная Азия
42	42	55	832	31	1,912 **	31 **	...	...	...	...	27 ** ²	...	23 ** ²	26	25 **	Африка к югу от Сахары
43	42 **	51	970	30	1,953	29	...	...	...	31 **	30 **	23 **	22 **	28	26	Страны с низким уровнем доходов
27	24 **	...	15,463 **	49 **	22,430 **	50 **	...	...	...	21 **	19 **	18 **	17 **	20 **	18 **	Страны со средним уровнем доходов
31	30 **	37	5,743	44	9,455 **	46 **	...	...	...	25 **	24 **	21 **	20 **	23	22 **	С уровнем ниже среднего
24 **	19	...	9,720 **	52 **	12,974	53	...	...	...	18	15	16 **	15	17 **	15	С уровнем выше среднего
16	15	...	8,031	60 **	7,913	62	...	...	...	13	12	13	12	13	12	Страны с высоким уровнем доходов

Таблица 9
Финансирование образования: государственное финансирование

Страна или территория	Общая сумма государственных расходов на образование в виде доли (%) ВВП		Общая сумма государственных расходов на образование в виде доли (%) от общей суммы государственных расходов		Текущие государственные расходы на начальное образование в виде доли (%) от общей суммы текущих государственных расходов на образование		Текущие государственные расходы на начальное образование в расчете на одного учащегося (удельные расходы) при ППС в пост. долл. США 2011 г.		Текущие государственные расходы на среднее образование в виде доли (%) от общей суммы текущих государственных расходов на образование		Текущие государственные расходы на среднее образование в расчете на одного учащегося (удельные расходы) при ППС в пост. долл. США 2011 г.		Расходы на учебники и прочие педагогические материалы начального образования в виде доли (%) от текущих государственных расходов на начальное образование		Расходы на оплату труда учителей начального образования в виде доли (%) от текущих государственных расходов на начальное образование	
	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.
Арабские государства																
Алжир	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бахрейн	...	2.9	...	8.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4.2	...	...
Джибути	7.5	...	22.9	12.5 ^у	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Египет	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ирак	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Иордания	5.0	...	14.4	...	...	...	489	...	...	...	566	...	...	...	77.8	87.6 ^у
Кувейт	5.6**	...	18.1**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5.0 ²	...	73.9 ²
Ливан	2.0	2.2	5.6	7.1	...	...	...	...	...	15.5	...	454	...	...	69.1	...
Ливия	...	...	8.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мавритания	2.4**	3.9 ²	...	13.0 ²	...	48.8 ²	...	276 ²	...	22.9 ²	...	556** ²	...	...	...	...
Марокко	5.5	5.5 ^х	25.8	17.3 ^х	39.1	...	517	...	43.5	...	1,356	...	...	1.8 ^х	...	75.9 ^х
Оман	4.2	4.6 ^х	10.3	10.9 ^х	37.3	32.8 ^х	1,933	3,385 ²	51.7	40.0 ^х	3,758	3,811 ²	1.5	1.4 ²	74.9	61.7 ²
Палестина	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Катар	...	...	...	...	...	...	4,786 ^х	...	...	...	5,083 ^х	...	...	...	...	...
Саудовская Аравия	7.0	...	21.7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Судан	1.1	2.4 ^х	9.1	10.8 ^х	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сирийская Араб. Республика	4.5	5.2 ^х	15.7	19.2 ^х	...	...	...	...	...	...	...	...	1.9	...	...	...
Тунис	6.5	6.5	21.7	17.3	38.3**	...	933**	...	42.9**	...	1,339**	...	...	...	...	97.0
Объед. Арабские Эмираты	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2.7 ^х	...	72.5 ^х
Йемен	10.5	...	30.5	...	...	...	...	351 ²	...	...	...	236 ²	...	...	...	...
Судан (до раздела)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Центральная и Восточная Европа																
Албания	3.3	...	9.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Беларусь	6.0	5.3	...	12.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Босния и Герцеговина	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Болгария	3.5	4.2 ^у	9.3	11.2 ^у	20.8	19.8 ^у	1,490	3,349 ^у	46.6	43.5 ^у	1,795	3,603 ^у	...	...	53.3	58.5 ^у
Хорватия	...	4.5 ^у	...	9.9 ^у	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Чешская Республика	3.9	4.8 ²	9.1	10.4 ²	17.8**	16.6 ²	1,766**	3,816 ²	49.8**	45.2 ²	3,480**	6,036 ²	...	...	45.0	46.2 ²
Эстония	6.8	6.0 ^у	17.1	12.3 ²	...	25.9 ²	...	4,857 ²	...	35.7 ²	...	5,387 ²	...	...	...	...
Венгрия	4.9	4.9 ²	9.9	9.4 ²	19.5**	16.7 ²	2,711**	3,938 ²	40.6**	40.7 ²	2,822**	4,223 ²	...	...	...	...
Латвия	5.8	4.9 ^у	14.1	12.7 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Литва	6.0	5.4 ²	16.7	13.6 ²	...	16.2 ²	...	4,488 ²	...	42.4 ²	...	4,182 ²	...	...	...	66.3 ²
Черногория	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Польша	4.7	5.4 ^у	10.9	11.4 ^у	...	30.3 ^у	...	5,153 ^у	...	35.6 ^у	...	4,766 ^у	...	...	...	...
Республика Молдова	4.6	7.8	12.7	20.8	...	18.6	...	1,244	...	35.4	...	1,191	...	0.2	...	50.7
Румыния	2.9	3.0 ²	...	...	...	16.4 ²	...	1,933 ²	...	34.6 ²	...	1,891 ²	...	...	...	75.7 ²
Российская Федерация	3.0	...	9.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сербия	...	4.9 ²	...	10.6 ²	...	45.6 ²	...	6,316 ²	...	23.2 ²	...	1,610 ²	...	...	...	...
Словакия	4.2	4.3 ²	12.7	10.6 ²	14.5	19.4 ²	1,430	4,478 ²	55.7	46.7 ²	2,580	4,242 ²	...	...	62.1	51.8 ²
Словения	5.9	5.8 ²	13.8	12.1 ²	...	27.9 ²	...	7,765 ²	...	37.4 ²	...	8,253 ²	...	...	...	...
Республика Македония	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Турция	3.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	89.8 ^у
Украина	3.7	6.3 ²	13.5	13.5 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Центральная Азия																
Армения	2.2	3.1	...	13.7	...	23.1	...	1,265	...	49.0	...	1,381	...	0.2	...	...
Азербайджан	4.3	2.6 ²	18.5	7.2 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Грузия	2.0	2.0	12.5	6.7	...	38.3 ²	...	558 ²	...	38.2 ²	...	...	...	...	...	...
Казахстан	4.0	3.4 ^х	...	13.0 ^х	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3.5 ²	...	...
Кыргызстан	4.3	7.4 ²	...	18.7 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Монголия	5.1	6.1 ²	15.3	12.2 ²	...	35.2 ²	...	793 ²	...	32.6 ²	...	701 ²	0.2	2.3 ²	...	40.9 ²
Таджикистан	2.1	4.0	11.8	16.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Туркменистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Узбекистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Восточная Азия и Тихий океан																
Австралия	5.0	5.3 ²	13.6	13.5 ²	33.7	34.3 ²	5,639	7,366 ²	38.4	36.6 ²	4,723	6,899 ²	...	...	64.2	63.4 ²
Бруней-Даруссалам	4.9	2.0 ^у	8.9	9.7	...	28.7 ^у	...	2,545 ^у	...	46.8 ^у	...	3,850 ^у	...	...	...	...
Камбоджа	1.0	2.7 ^у	7.0	13.1 ^у	61.7	...	59	...	11.8	...	76	...	...	...	...	...
Китай	1.9	...	11.4	...	34.3**	...	...	...	38.4**	...	307**	...	...	...	...	...
Острова Кука	...	3.1 ²	...	...	53.0	...	...	...	40.0	...	...	...	...	...	...	...
Корейская НДР	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Фиджи	5.3	4.3 ²	19.3	14.9 ²	...	44.8 ²	...	751 ²	...	15.2 ²	...	257 ²	...	...	...	...
Индонезия	2.8**	2.8 ²	11.2**	18.1	...	41.5	...	495	...	27.7	...	474	...	...	...	...
Япония	3.5	3.7	10.1	9.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кирибати	6.7	...	12.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Лаосская НДР	1.0	3.0 ^у	6.9	13.2 ^у	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Макао (Китай)	3.6	3.1 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Малайзия	6.1	6.1 ²	21.2	20.9 ²	30.9**	35.4 ^х	1,122**	2,075 ^х	34.7**	42.4 ^х	1,730**	3,179 ²	...	...	69.6	76.0 ²
Маршалловы Острова	11.0	...	27.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Микронезия (Федер. Штаты)	6.2	...	8.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мьянма	0.6	0.8 ²	2.1	4.4 ²	...	56.1 ²	...	...	33.4	25.9 ²	...	...	...	0.1 ²	...	59.3 ²
Науру	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Новая Зеландия	7.0	7.8	18.5	18.7	26.7**	25.4	4,654**	7,054	39.8**	38.5	5,717**	7,416	...	...	...	...
Ниуэ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Палау	8.7**	...	14.0**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 9 (продолжение)

Таблица 9

Страна или территория	Общая сумма государственных расходов на образование в виде доли (%) ВВП		Общая сумма государственных расходов на образование в виде доли (%) от общей суммы государственных расходов		Текущие государственные расходы на начальное образование в виде доли (%) от общей суммы текущих государственных расходов на образование		Текущие государственные расходы на начальное образование в расчете на одного учащегося (удельные расходы) при ППС в пост. долл. США 2011 г.		Текущие государственные расходы на среднее образование в виде доли (%) от общей суммы текущих государственных расходов на образование		Текущие государственные расходы на среднее образование в расчете на одного учащегося (удельные расходы) при ППС в пост. долл. США 2011 г.		Расходы на учебники и прочие педагогические материалы начального образования в виде доли (%) от текущих государственных расходов на начальное образование		Расходы на оплату труда учителей начального образования в виде доли (%) от текущих государственных расходов на начальное образование	
	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.
Папуа-Новая Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Филиппины	3.3	2.7 x	15.2	13.2 x	59.5 **	56.0 x	329 **	...	22.0 **	29.1 x	289 **	...	...	...	...	...
Республика Корея	3.8	5.0 z	20.1	25.0 z	43.5 **	30.1 z	2,923 **	6,048 z	38.3 **	37.5 z	2,428 **	6,299 z	...	...	77.6	54.9 z
Самоа	4.5	...	12.2	...	32.4 **	...	285 **	...	26.9 **	...	302 **	...	...	...	...	...
Сингапур	3.3	3.1	14.8	18.1	25.2	20.4	...	4,993 y	29.8	24.1	...	7,615 y	...	...	...	...
Соломоновы Острова	...	8.9 y	...	17.5 y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Таиланд	5.1	6.0 z	20.1	31.5	33.6 **	47.8 x	1,037 **	1,690 y	19.1 **	15.9 x	871 **	719 x	...	...	...	...
Тимор-Лешти	...	2.2 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Токелау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тонга	5.2 **	...	22.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тувалу	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Вануату	6.3	5.2 x	25.8	18.7 x	38.9	55.3 x	439	721 x	51.9	30.4 x	2,236	...	3.9	...	94.3	90.9 x
Вьетнам	...	6.5 y	...	20.9 y	...	31.2 y	...	687 y	...	38.8 y	...	...	...	...	...	...
Латинская Америка и Карибский бассейн																
Ангилья	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Антигуа и Барбуда	3.4	2.6 x	11.8	6.9 x	...	49.4 x	...	1,687 x	...	47.3 x	...	2,129 x	6.8	...	66.4	...
Аргентина	4.6	6.4 z	15.9	15.3 z	36.7	32.8 x	...	...	35.4	39.4 y	...	...	...	...	52.7	70.7 z
Аруба	...	6.5 z	...	...	29.9	27.6 z	...	...	32.3	30.3 z	...	...	...	...	...	...
Багамские Острова	2.9 **	...	18.6 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Барбадос	4.4	5.8	12.9	13.4	21.5 **	...	2,111 **	...	31.3	27.9	3,495	5,724 y	0.1	...	...	...
Белиз	5.7 **	7.1 y	16.9 **	21.8 y	61.7	45.3 z	907	1,269 z	32.0	41.3 z	909	1,801 z	0.5	...	...	...
Бермуды	...	2.1 y	...	...	...	30.9 y	...	...	...	45.3 y	...	...	...	...	...	...
Боливия, Многонац. Г-во	5.8	7.2 z	19.3	19.5 z	41.0 **	37.9 z	439 **	866 z	22.2 **	28.4 z	414 **	851 z	...	...	...	90.5 z
Бразилия	4.0	5.9 y	9.5	14.6 y	33.3 **	31.5 y	872 **	2,246 y	36.1 **	44.8 y	...	2,295 y	...	...	...	...
Британские Виргинские о-ва	...	4.8 y	...	...	29.5	28.1 y	...	...	33.6	38.1 y	...	...	2.1 y	...	84.6	75.5 y
Каймановы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Чили	4.0	4.7	15.6	19.4	44.5	32.2	1,870	3,623	36.5	32.9	2,119	3,849	...	...	...	...
Колумбия	4.5	4.6	13.2	15.8	...	35.0	...	1,104	...	35.7	...	1,090	...	4.7	91.0 x	81.3
Коста-Рика	5.5	6.5 x	...	...	47.2	28.0 x	1,413	1,653 x	29.1	21.1 x	1,950	1,632 x	...	...	...	68.6 x
Куба	6.9	13.0 y	...	...	35.5 x	29.2 y	...	...	37.9 x	28.9 y	...	...	1.2	0.8 y	...	...
Кюрасао	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Доминика	5.5 **	...	10.8 **	...	...	...	...	1,783 z	...	...	...	1,745 y	...	...	...	...
Доминиканская Республика	2.0 **	...	12.7 **	...	54.7	...	...	763	...	...	...	681	1.7	3.4	81.8	59.3
Эквадор	1.7	4.4	6.7	10.3	...	25.8	...	733 z	...	42.9	...	1,556 z	...	...	...	...
Сальвадор	2.4 **	3.5 z	13.6 **	15.9 z	...	43.4 y	...	590 y	...	28.6 y	...	634 y	...	...	...	...
Гренада	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гватемала	...	3.1	...	20.2 z	...	56.3 z	...	438 z	...	12.4 z	...	228 z	1.8	...	...	...
Гайана	9.3 **	3.2	22.7 **	10.1	...	31.5	...	257	...	34.0	...	305	...	- x	...	84.6
Гаити	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гондурас	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.1 * y	...	98.9 * y
Ямайка	5.2	6.4	16.6	18.9	...	37.1	...	...	39.2	...	...	...	- z	...	...	86.2
Мексика	3.7	5.3 z	16.3	19.6 z	40.8	36.0 z	1,401	2,302 z	...	30.9 z	...	2,492 z	...	...	86.3	86.4 z
Монтсеррат	...	5.4 x	...	...	20.3	...	...	...	29.3	...	...	...	4.0	...	84.0 **	...
Никарагуа	3.0	4.7 y	...	...	...	43.3 y	...	405 y	...	13.8 y	...	255 y	...	...	...	78.7 y
Панама	5.1	3.7 z	19.0	12.9 z	...	29.0 z	1,166	1,018 z	...	24.1 z	1,662	1,303 z	...	...	...	...
Парагвай	4.9	5.0 z	...	...	47.9 **	31.7 z	572 **	689 z	29.7	30.4 z	769	936 z	...	...	...	71.9 z
Перу	3.4	2.9	14.8	14.4	40.4	36.1	427	699	28.4	31.7	573	817	...	...	87.8	64.4
Сент-Китс и Невис	4.9	...	10.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Люсия	7.7	4.2	26.0	11.6	52.7 **	40.5	1,872 **	1,778	32.6 **	46.3	2,504 **	2,506	...	...	87.6	...
Сен-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	7.2 **	5.3 y	20.6 **	15.5 y	49.0	...	1,240	1,788	25.8	...	1,297 **	2,253	1.6	1.1	94.0	92.2
Синт-Маартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Суринам	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тринидад и Тобаго	2.9	...	9.4	...	...	...	...	3,389 x	...	...	...	...	...	...	...	...
Острова Теркс и Кайкос	...	...	...	...	29.7	...	...	...	39.6	...	...	...	3.7 **	...	63.5 **	...
Уругвай	2.4	4.7 z	7.6	13.7 z	32.6 **	...	718	...	37.8 **	...	1,055	...	...	...	71.3	...
Венесуэла (Б. Р.)	...	6.9 x	...	20.7 x	...	36.9 x	...	2,201 x	...	20.5 x	...	1,878 x	...	0.1 x	...	61.2 z
Нидерландские Антильские о-ва	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Северная Америка и Западная Европа																
Андорра	...	3.1 z	...	...	...	28.7 z	...	...	...	21.3 z	...	...	...	0.1	...	48.6
Австрия	6.4	5.8 z	11.7	11.4 z	19.0	17.4 z	8,223	10,532 z	45.1	46.2 z	10,138	12,624 z	...	...	71.5	60.6 z
Бельгия	5.9	6.5 y	12.2	12.3 z	...	23.1 z	...	8,514 z	...	43.0 z	...	14,520 z	...	...	73.7	67.0 z
Канада	5.9	5.5 z	12.4	12.2 z	...	...	...	...	...	26.4 z	...	6,747 z	...	...	...	...
Кипр	5.3	7.5 y	13.8	15.8 y	33.9	30.3 y	4,431	9,555 y	52.5	44.3 y	6,995	12,026 y	...	...	73.6	79.8 y
Дания	8.2	8.6 x	14.5	15.1 x	21.4 **	23.4 x	8,973	10,555 x	34.6 **	33.8 x	14,143	12,578 x	...	...	48.9	50.8 x
Финляндия	6.2	6.7 y	11.8	12.2 z	21.1	19.7 z	4,927	7,220 z	39.3	41.2 z	7,321	12,348 z	...	...	59.0	55.6 z
Франция	5.7	5.6 z	11.1	10.2 z	20.2 **	20.6 z	5,313	5,951 z	49.8 **	44.0 z	8,685	9,002 z	...	...	...	56.8 z
Германия	...	5.0 y	...	10.6 y	...	13.9 y	...	7,022 y	...	46.9 y	...	9,484 y	...	...	...	...
Греция	3.2	...	7.2	...	...	...	...	...	38.1	...	3,020	...	...	...	...	...
Исландия	6.7	9.2 y	15.1	15.9 y	34.2	31.6 y	5,577	8,649 y	34.1	31.4 y	5,190	7,128 y	...	...	...	...
Ирландия	4.9	7.6 y	12.4	13.1 z	32.2	35.1 z	3,938	7,678 z	36.8	34.5 z	5,690	11,661 z	...	...	83.3	76.5 z
Израиль	7.5	6.2 z	12.7	13.5 z	33.9	41.5 z	4,986	6,370 z	30.0	25.5 z	4,639	4,461 z	...	...	...	...
Италия	4.7	4.5 y	9.8	8.6 z	26.1 **	25.2 z	7,332 **	7,169 z	46.5 **	43.3 z	8,441 **	7,536 z	...	...	66.4	62.4 z
Люксембург	4.2	...	9.8	...	...	...	...	18,548 y	...	...	...	15,734 y	...	...	70.2	80.8 y
Мальта	...	7.5 y	...	16.1 y	...	22.2 y	...	6,588 y	...	46.8 y	...	9,319 y	...	...	...	44.5 y
Монако	1.2	...	...	...	17.7	14.5 z	...	...	50.9	38.5 z	...	...	...	...	...	...

Таблица 9 (продолжение)

Страна или территория	Общая сумма государственных расходов на образование в виде доли (%) ВВП		Общая сумма государственных расходов на образование в виде доли (%) от общей суммы государственных расходов		Текущие государственные расходы на начальное образование в виде доли (%) от общей суммы текущих государственных расходов на образование		Текущие государственные расходы на начальное образование в расчете на одного учащегося (удельные расходы) при ППС в пост. долл. США 2011 г.		Текущие государственные расходы на среднее образование в виде доли (%) от общей суммы текущих государственных расходов на образование		Текущие государственные расходы на среднее образование в расчете на одного учащегося (удельные расходы) при ППС в пост. долл. США 2011 г.		Расходы на учебники и прочие педагогические материалы начального образования в виде доли (%) от текущих государственных расходов на начальное образование		Расходы на оплату труда учителей начального образования в виде доли (%) от текущих государственных расходов на начальное образование	
	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.
Нидерланды	4.8	5.9 ²	10.6	11.8	...	23.7	...	7,718	...	40.2	...	10,799	...	...	...	...
Норвегия	7.2	6.8 ²	15.2	15.3 ²	...	25.7 ²	...	11,340 ²	...	34.6 ²	...	14,891 ²	...	...	...	...
Португалия	5.1 ^{**}	5.8 ²	12.3 ^{**}	10.9 ²	31.0 ^{**}	27.3 ²	4,411 ^{**}	5,581 ²	44.0 ^{**}	43.9 ²	6,017 ^{**}	9,118 ²	...	...	...	82.4 ²
Сан-Марино	...	...	...	9.9 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93.4 ²
Испания	4.4	5.0 ²	11.0	10.7 ²	28.1	26.5 ²	4,915	6,384 ²	47.5	38.0 ²	6,496	7,819 ²	...	...	78.3	70.7 ²
Швеция	7.3	6.8 ²	12.5	13.3 ²	...	24.0 ²	7,878 ^{**}	10,417 ²	...	35.1 ²	8,856 ^{**}	12,041 ²	...	...	49.8	49.7 ²
Швейцария	4.9	4.9 ²	14.5	15.9 ²	31.6	28.7 ²	9,016	11,556 ²	40.5	40.3 ²	11,216	13,053 ²	...	...	72.4	66.6 ²
Соединенное Королевство	4.4	6.2 ²	12.1	13.3 ²	...	28.6 ²	...	8,167 ²	...	48.0 ²	...	10,934 ²	...	...	52.4	33.3 ²
Соединенные Штаты	4.8	5.4 ²	14.7	12.7 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	55.9	54.8 ²
Южная и Восточная Азия																
Афганистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бангладеш	2.3	2.1 ^x	18.5	13.8 ^x	38.9	42.7 ^x	...	110 ^x	42.0 ^{**}	43.0 ^x	81 ^{**}	211 ²	...	...	...	67.6 ^x
Бутан	6.7	4.9 ²	12.6	11.3 ²	...	28.7 ²	...	329 ²	...	56.7 ²	...	1,194 ²	...	...	...	...
Индия	4.4	3.2 ²	16.3	11.3	29.9 ^{**}	...	203 ^{**}	240 ²	37.6 ^{**}	...	422 ^{**}	456 ²	...	...	78.6	...
Иран, Исламская Республика	4.5	4.7 ²	16.9	16.1	26.6 ^{**}	26.5	...	...	34.1	40.6	...	...	...	...	...	...
Мальдивская Республика	...	8.0 ²	...	14.2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Непал	2.9 ^{**}	4.7 ²	24.2 ^{**}	22.7 ²	52.7 ^{**}	60.3 ^x	68 ^{**}	174 ^x	28.9 ^{**}	25.3 ^x	106 ^{**}	147 ^x	...	3.9 ^x	...	...
Пакистан	2.6	2.0	11.1	9.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Шри-Ланка	...	1.8	...	8.8	...	26.1	...	257	...	55.4	...	369	...	...	...	85.5
Африка к югу от Сахары																
Ангола	3.2	3.9 ²	5.3	8.9 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бенин	2.9	5.4 ²	14.7	26.1 ²	52.1 ^{**}	49.4 ²	143 ^{**}	185 ²	27.0 ^{**}	30.3 ²	303 ^{**}	...	...	...	...	90.8 ²
Ботсвана	...	10.1 ^x	...	18.7 ^x	...	19.2 ^x	...	1,453 ^x	...	31.3 ^x	...	4,262 ^{**x}	...	...	...	...
Буркина-Фасо	...	3.4 ²	...	14.4 ²	...	60.5 ²	...	196	...	18.8 ²	...	209	...	...	...	...
Бурунди	3.5	5.8	13.7	...	38.9	43.6 ^{**}	67	67 ^{**}	36.5	24.5 ^{**}	281	176 ^{**}	...	0.6 ²	...	87.4 ²
Кабо-Верде	6.0	5.2 ²	...	15.2 ²	...	44.0 ²	...	705 ²	...	37.5 ²	...	667 ²	...	...	...	77.0 ²
Камерун	2.1	3.2 ²	11.7	15.6	...	35.6	...	125	...	53.7	...	424	...	2.0 ²	...	92.7
Центральноафриканская Респ	1.7	1.2 ²	9.8	7.8 ²	...	55.0 ²	...	43 ²	...	21.8 ²	...	134 ^x	...	0.1 ²	...	89.7 ²
Чад	3.2	2.9 ²	17.1	10.1 ²	44.6	53.1 ²	87	105 ²	33.3	37.3 ²	443	309 ²	...	...	...	71.0 ²
Коморские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Конго	...	8.3 ²	...	29.0 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кот-д'Ивуар	4.3	...	20.4	...	43.4 ^{**}	...	285 ^{**}	...	36.4 ^{**}	...	774 ^{**}	...	...	...	...	...
Д. Р. Конго	...	2.7 ²	...	8.9 ²	...	36.8 ²	...	18 ²	...	28.2 ²	...	43 ²	...	...	...	80.0 ²
Экваториальная Гвинея	1.0	...	3.2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Эритрея	5.2	...	5.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Эфиопия	3.9	4.7 ²	14.1	24.4 ²	...	64.8 ²	...	106 ²	...	10.5 ²	...	56 ²	...	...	...	...
Габон	3.5 ^{**}	...	11.3 ^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гамбия	1.6	4.3	11.9	13.8	...	50.8	...	165	...	36.1	...	207 ^{**2}	0.5	...	81.6	81.0
Гана	4.2 ^{**}	8.4 ²	14.9 ^{**}	33.1 ²	41.6	34.8 ²	214	169 ^x	39.5	35.1 ²	489	375 ^x	...	2.3 ²	...	89.5 ²
Гвинея	2.4	2.7	14.7	9.5	...	43.2	...	76	...	22.5	...	97	...	...	...	70.2
Гвинея-Бисау	5.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кения	5.4	6.7 ²	22.7	23.7 ²	68.3 ^{**}	...	301 ^{**}	...	17.6 ^{**}	...	204 ^{**}	...	...	...	...	...
Лесото	10.7	...	26.8	...	42.8	...	274	...	24.4	...	801	...	6.7	...	84.5	...
Либерия	...	3.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мадагаскар	2.8	2.8	13.8	18.2	...	46.8	...	58	...	19.6	...	76	...	...	...	...
Малави	5.1	5.5 ²	...	14.9 ²	60.8	36.6 ²	74	54 ²	10.3	28.7 ²	58	203 ²	...	11.1 ²	...	88.7 ^x
Мали	3.0 ^{**}	5.0 ²	15.3	19.5 ²	48.9 ^{**}	40.2 ²	127 ^{**}	136 ²	33.7 ^{**}	38.9 ²	386 ^{**}	339 ²	...	3.7 ²	...	77.7 ^x
Маврикий	4.0	3.4	13.2	15.0	31.9	24.7	918	1,337	36.7	54.1	1,351	2,618	...	0.2 ²	...	...
Мозамбик	3.8	...	16.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Намибия	7.9	8.5 ²	21.1	23.7 ²	59.4	40.8 ²	1,028	1,129 ²	27.7	22.5 ²	1,679	...	...	0.0 ²	...	...
Нигер	3.3	4.2 ²	17.1	21.7 ²	56.0	56.6 ²	207	130 ²	26.6	24.2 ²	498	310 ²	...	2.4 ²	...	81.8 ^x
Нигерия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Руанда	4.6	5.2	21.9	18.9	47.7	35.8	73	84	18.5	34.4	345	323	...	...	...	...
Сан-Томе и Принсипи	...	9.5 ²	...	19.3 ²	...	21.5 ^{**2}	...	149 ^{**2}	...	18.3 ^{**2}	...	428 ^{**2}	...	...	...	...
Сенегал	3.2	5.7 ²	17.6	20.7 ²	...	40.1 ²	...	296 ²	...	27.7 ²	...	478 ²	...	...	...	...
Сейшельские Острова	5.5	3.8 ²	9.2	10.2 ²	...	26.6 ²	...	2,205 ²	...	17.9 ²	...	1,820 ²	...	1.5 ²	...	68.7 ²
Сьерра-Леоне	5.1 ^{**}	2.9	20.7 ^{**}	14.1	...	52.7 ²	...	79 ²	...	26.5 ²	...	...	...	...	...	88.8 ²
Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная Африка	6.2	6.8	20.5	20.6	45.2	38.7	1,160	1,703 ²	33.7	31.1	1,631	1,987 ²	...	2.3	90.2	77.7
Южный Судан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Свазиленд	4.9	8.8 ²	17.5	23.9 ²	33.2	48.7 ²	382	1,032 ²	26.9	36.7 ²	1,063	2,119 ²	...	...	...	...
Того	4.3	5.2 ²	23.4	18.6 ²	36.8	47.1 ²	78	94	33.6	31.3 ²	291	153 ²	4.4	4.7	79.4	89.3
Уганда	2.5 ^{**}	3.5	13.0 ^{**}	14.0	...	55.8	...	89	...	23.2	...	199 ^x	...	3.0	...	...
О.Р. Танзания	...	6.3 ²	...	21.2 ²	53.7	44.7 ^x	92	137 ^x	12.8	16.0 ^x	...	...	...	...	...	...
Замбия	2.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Зимбабве	...	2.6 ²	...	8.7 ²	...	53.2 ²	...	...	...	25.8 ²	...	...	...	...	...	...

Таблица 9 (продолжение)

Таблица 9

Страна или территория	Общая сумма государственных расходов на образование в виде доли (%) ВВП		Общая сумма государственных расходов на образование в виде доли (%) от общей суммы государственных расходов		Текущие государственные расходы на начальное образование в виде доли (%) от общей суммы текущих государственных расходов на образование		Текущие государственные расходы на начальное образование в расчете на одного учащегося (удельные расходы) при ППС в пост. долл. США 2011 г.		Текущие государственные расходы на среднее образование в виде доли (%) от общей суммы текущих государственных расходов на образование		Текущие государственные расходы на среднее образование в расчете на одного учащегося (удельные расходы) при ППС в пост. долл. США 2011 г.		Расходы на учебники и прочие педагогические материалы начального образования в виде доли (%) от текущих государственных расходов на начальное образование		Расходы на оплату труда учителей начального образования в виде доли (%) от текущих государственных расходов на начальное образование	
	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.
Весь мир ¹	4.5	5.0	13.8	13.7	...	32.8	...	1,337	...	34.6	...	...	...	...	...	...
Страны с переходной эконом.	3.6	4.2	...	13.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Развитые страны	5.0	5.4	12.3	12.2	...	24.6	...	7,195	...	40.2	...	9,002	...	...	...	61.5
Развивающиеся страны	4.4	4.7	14.8	15.2	...	...	...	...	...	30.4	...	...	...	...	...	...
Арабские государства	5.3	...	16.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Центр. и Восточная Европа	4.4	4.9	12.7	11.7	...	19.4	...	4,478	...	37.4	...	4,223	...	...	...	...
Центральная Азия	4.0	3.4	...	13.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Вост. Азия и Тихий океан	5.1	3.4	13.8	17.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Восточная Азия	3.3	3.0	11.3	15.7	...	35.4	...	...	31.6	29.1	...	...	...	...	...	...
Тихий	6.3	...	16.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Лат. Америка и Кариб. Бассейн	4.5	4.9	14.8	...	...	33.9	...	1,187	...	31.7	...	1,594	...	...	...	...
Карибский бассейн	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Латинская Америка	4.0	4.7	14.2	15.8	40.8	33.9	...	866	...	29.7	...	1,090	...	...	...	71.9
Сев. Америка и Зап. Европа	5.2	6.0	12.3	12.5	28.1	25.2	5,313	7,943	42.2	40.3	7,158	10,934	...	...	...	70.2
Южная и Западная Азия	3.6	3.9	16.6	12.6	...	28.7	...	240	...	43.0	...	369	...	...	...	...
Африка к югу от Сахары	3.9	4.9	14.8	18.4	...	43.8	...	136.3	...	27.9	...	310	...	...	...	...
Страны с низким уровнем доходов	3.2	4.0	14.7	14.9	...	50.1	...	100	...	25.8	...	...	...	...	...	...
Страны со средним уровнем оходов	4.5	4.9	14.9	15.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
С уровнем ниже среднего	4.4	4.9	15.0	15.6	...	...	...	467	...	...	...	...	...	...	...	...
С уровнем выше среднего	5.0	5.1	14.8	14.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Страны с высоким уровнем доходов	4.9	5.4	12.4	12.3	...	26.9	...	6,805	...	...	...	7,615	...	...	...	...

Источник: База данных Статистического института ЮНЕСКО (СИЮ).

Примечание: Статистические таблицы по-прежнему включают данные по Нидерландским Антильским Островам и Судану (до раздела) в регионе Латинской Америки и Карибского бассейна и регионе Арабских государств соответственно исключительно в справочных целях, так как данные по новым структурам, а именно Курасао, Сен-Мартен, Синт-Маартен, Судан и Южный Судан только начинают поступать. Группировка стран по уровню доходов соответствует принятой Всемирным банком, но включает только страны ОДВ. Группировка основывается на списке стран по группам доходов на июль 2013 г.

1. Все величины по регионам показаны как срединные. Срединные показатели за 1999 г. и 2012 г. не поддаются сравнению, поскольку не всегда основаны на одном и том же числе стран.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, закончившемуся в 2013 г., данные, выделенные курсивом, к 2000 г., данные, выделенные жирным курсивом, к 2001 г.

(z) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2011 г.

(y) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2010 г.

(x) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2009 г.

(*) Национальная оценка.

(**) Для данных на уровне стран: частичная оценка СИЮ; для группировки стран по региональному или иному признаку и средневзвешенных значений: частичный учет в связи с неполным страновым охватом (от 33% до 60% населения региона или иной группировки стран).

(-) Нулевое или незначительное отклонение.

(...) Данные отсутствуют.

Таблица 10

Тенденции на основе базовых или косвенных показателей, используемых для оценки достижения целей 1, 2, 3, 4, 5 и 6 ОДВ

Страна или территория	ЦЕЛЬ 1		ЦЕЛЬ 2		ЦЕЛЬ 3				ЦЕЛЬ 4			
	Воспитание и образование детей младшего возраста		Всеобщее начальное образование		Удовлетворение учебных потребностей всей молодежи и взрослых				Повышение уровней грамотности взрослых			
	БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ		СКОРРЕКТРОВАННЫЙ НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ ¹		УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ (15-24 ГОДА)				УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 ЛЕТ И СТАРШЕ)			
	Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в		1995-2004 гг. ²		2005-2012 гг. ²		1995-2004 гг. ²		2005-2012 гг. ²	
1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1995-2004 гг. ²	2005-2012 гг. ²	1995-2004 гг. ²	2005-2012 гг. ²	1995-2004 гг. ²	2005-2012 гг. ²	1995-2004 гг. ²	2005-2012 гг. ²	
В целом (%)	В целом (%)	В целом (%)	В целом (%)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	
Арабские государства												
1 Алжир	2	79 ²	88	99	90 *	0,92 *	92 *	0,94 *	70 *	0,76 *	73 *	0,79 *
2 Бахрейн ⁴	33	50	99	...	97 *	1,00 *	98 *	0,99 *	87 *	0,94 *	95 *	0,95 *
3 Джибути	0,4	4	25	58	...	...	...	...	...	...	...	...
4 Египет	11	27	95 **	97 **, ²	73 *	0,85 *	89 *	0,93 *	56 *	0,65 *	74 *	0,81 *
5 Ирак	5	...	89	...	85 *	0,91 *	82 **	0,96 **	74 *	0,76 *	79 **	0,84 **
6 Иордания	29	34	97 **	97	99 *	1,00 *	99 *	1,00 *	90 *	0,89 *	98 *	0,99 *
7 Кувейт ¹	94	...	100	...	92 *	0,96 *	99 *	1,00 *	78 *	0,91 *	96 *	0,99 *
8 Ливан	76 **	91	...	96 **	...	...	99 *	1,01 *	...	...	90 *	0,92 *
9 Ливия	5	...	...	...	100 **	1,00 **	100 **	1,00 **	85 **	0,82 **	90 **	0,87 **
10 Мавритания	...	...	60	70	61 *	0,82 *	56 **, ^а	0,72 **, ^а	51 *	0,73 *	46 **, ^а	0,62 **, ^а
11 Марокко	60	59	71	99	70 *	0,75 *	82 *	0,83 *	52 *	0,60 *	67 *	0,76 *
12 Оман	...	55	84	97	97 *	0,99 *	98 *	1,01 *	81 *	0,85 *	87 *	0,91 *
13 Палестина	35	42	93	93	99 *	1,00 *	99 *	1,00 *	92 *	0,91 *	96 *	0,95 *
14 Катар ⁴	27	73	95	...	96 *	1,03 *	99 *	1,01 *	89 *	0,99 *	97 *	0,99 *
15 Саудовская Аравия	...	13	...	97 **	96 *	0,98 *	99 *	1,00 *	83 *	0,87 *	94 *	0,95 *
16 Судан	19	35 ²	...	52 ²	78 *	0,84 *	88 **	0,95 **	61 *	0,73 *	73 **	0,80 **
17 Сирийская Араб. Республика	8	11	97	99 ⁷	92 *	0,95 *	96 **	0,98 **	81 *	0,84 *	85 **	0,87 **
18 Тунис	13	...	96 **	100	94 *	0,96 *	97 *	0,98 *	74 *	0,78 *	80 *	0,82 *
19 Объед. Арабские Эмираты ⁴	65	71	85	98 *	...	...	95 *	1,04 *	...	...	90 *	1,02 *
20 Йемен	0,7	2 ²	58	87	77 **	0,65 **	87 **	0,80 **	55 **	0,48 **	66 **	0,61 **
21 Судан (до раздела)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Центральная и Восточная Европа												
22 Албания ⁴	41	69	93 **	...	99 *	1,00 *	99 *	1,00 *	99 *	0,99 *	97 *	0,98 *
23 Беларусь	85	103	96 **	94	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *
24 Босния и Герцеговина ⁴	...	16	...	...	100 *	1,00 *	100 **	1,00 **	97 *	0,95 *	98 **	0,97 **
25 Болгария	69	86	98	96	98 *	1,00 *	98 *	1,00 *	98 *	0,99 *	98 *	0,99 *
26 Хорватия	40	63	93	99	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	98 *	0,98 *	99 *	0,99 *
27 Чешская Республика	90	103	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28 Эстония	92	93	100	97	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *
29 Венгрия	80	87	96	97	...	...	...	...	...	...	...	...
30 Латвия	54	92	97 **	98	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *
31 Литва	50	76	97	98	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *
32 Черногория	32	61	...	98	...	...	99 *	1,00 *	...	...	98 *	0,98 *
33 Польша	49	78	97	97	...	...	...	...	...	...	...	...
34 Республика Молдова ^{5,6}	48	80	93	91	100 *	1,00 *	100 **	1,00 **	97 *	0,97 *	99 **	0,99 **
35 Румыния	69	77	88	90	98 *	1,00 *	99 *	1,00 *	97 *	0,98 *	99 *	0,99 *
36 Российская Федерация ⁷	71	91	...	97	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	99 *	1,00 *	100 *	1,00 *
37 Сербия ⁸	54	56	...	93	...	...	99 **	1,00 **	...	...	98 **	1,00 **
38 Словакия	81	91	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39 Словения	75	94	96	98	100 **	1,00 **	100 **	1,00 **	100 **	1,00 **	100 **	1,00 **
40 Республика Македония	27	29	91	92 **	99 *	0,99 *	99 **	1,00 **	96 *	0,96 *	98 **	0,98 **
41 Турция	7	31	94	95	96 *	0,95 *	99 *	0,99 *	87 *	0,84 *	95 *	0,93 *
42 Украина	51	101	...	98	100 *	1,00 *	100 **	1,00 **	99 *	0,99 *	100 **	1,00 **
Центральная Азия												
43 Армения ⁴	26	51	...	...	100 *	1,00 *	100 **	1,00 **	99 *	0,99 *	100 **	1,00 **
44 Азербайджан ^{5,6}	18	25	92	89 *	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	99 *	0,99 *	100 *	1,00 *
45 Грузия	35	...	...	99	100 *	1,00 *	100 **	1,00 **	100 *	1,00 *	100 **	1,00 **
46 Казахстан	15	58	96 **	99 **	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *
47 Кыргызстан	10	25	93 **	98	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	99 *	0,99 *	99 *	0,99 *
48 Монголия	27	86	91	98	98 *	1,01 *	98 *	1,01 *	98 *	1,00 *	98 *	1,00 *
49 Таджикистан	8	9 ²	94	99	100 *	1,00 *	100 **	1,00 **	99 *	1,00 *	100 **	1,00 **
50 Туркменистан	...	...	...	...	100 *	1,00 *	100 **	1,00 **	99 *	0,99 *	100 **	1,00 **
51 Узбекистан	24	25 ²	...	91 ²	100 *	1,00 *	100 **	1,00 **	99 *	0,99 *	99 **	1,00 **
Восточная Азия и Тихий океан												
52 Австралия	103	108	94 **	97	...	...	...	...	...	...	...	...
53 Бруней-Даруссалам	79	92	...	96	99 *	1,00 *	100 **	1,00 **	93 *	0,95 *	95 **	0,96 **
54 Камбоджа	5	15	87	98	83 *	0,90 *	87 *	0,97 *	74 *	0,76 *	74 *	0,80 *
55 Китай ⁹	36	70	...	...	99 *	0,99 *	100 *	1,00 *	91 *	0,91 *	95 *	0,95 *
56 Острова Кука ²	43	95	86	97	...	...	...	...	...	...	...	...
57 Корейская НДР	...	...	...	...	...	...	100 *	1,00 *	...	...	100 *	1,00 *
58 Фиджи	15	...	94	99	...	...	...	...	...	...	...	...
59 Индонезия	23 **	48	97	95	99 *	1,00 *	99	1,00	90 *	0,92 *	93 *	0,94 *
60 Япония	83	88	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
61 Кирибати	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
62 Лаосская НДР	7	24	74	96	78 *	0,90 *	84 *	0,88 *	69 *	0,79 *	73 *	0,77 *
63 Макао (Китай) ⁴	90	...	85	...	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	91 *	0,92 *	96 *	0,96 *
64 Малайзия ⁴	54	70 ²	95	...	97 *	1,00 *	98 *	1,00 *	89 *	0,93 *	93 *	0,95 *
65 Маршалловы Острова	57	48 ²	...	100 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
66 Микронезия (Федер. Штаты)	36	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67 Мьянма	2	9 ⁷	...	...	95 *	0,98 *	96 **	1,00 **	90 *	0,92 *	93 **	0,95 **
68 Науру ⁵	74	79	...	76	...	...	...	...	...	...	...	...
69 Новая Зеландия	85	92	100 **	99	...	...	...	...	...	...	...	...
70 Ниуэ ⁶	154	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 10

ЦЕЛЬ 5								ЦЕЛЬ 7			
Гендерный паритет в начальном образовании				Гендерный паритет в среднем образовании				Качество образования			
БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО)				БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО)				ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО ПОСЛЕДНЕГО КЛАССА		СООТНОШЕНИЕ ЧИСЛА УЧАЩИХСЯ К ЧИСЛУ УЧИТЕЛЕЙ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ¹	
Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в	
1999 г.		2012 г.		1999 г.		2012 г.		1999 г.	2011 г.	1999 г.	2012 г.
В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	В целом (%)		
Арабские государства											
100	0.91	117	0.94	63	1.01	98 ²	1.04 ²	91	93	28	23
104	0.97	...	...	97	1.08	96	1.02	90	98	...	12 [*]
31	0.72	68	0.88	16	0.63	46	0.77	...	76	40	34
101 ^{**}	0.92 ^{**}	113	0.96	84 ^{**}	0.91 ^{**}	86	0.98	99 ^{**}	96 ^x	23 ^{**}	28 ^y
97	0.83	...	...	35	0.64	...	...	49 ^{**}	...	21	...
101	1.02	98	0.98	86	1.05	88	1.03	96	98 ^y	...	...
118	1.01	...	...	115 ^{**}	1.00^{**}	...	...	94	94	13	9
134 ^{**}	0.97 ^{**}	107	0.91	90 ^{**}	1.13 ^{**}	74	1.01	90 ^{**}	93	14 ^{**}	14
116	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
83	0.97	97	1.05	20	0.77	27 ^{**}	0.85 ^{**}	40	...	47	40
86	0.82	117	0.95	36	0.79	69	0.86	75	92	28	26
93	0.98	109	1.01	75	1.00	94	1.08	92	94	25	...
100	1.00	94	0.99	78	1.02	83	1.10	99	99	38	24
107	1.06	...	...	86	1.11	112 ²	1.10 ²	...	...	13	10
...	...	106	1.03	...	...	116^{**}	1.01^{**}	...	99	...	10[*]
59	0.85	69 ²	0.89 ²	34	0.81	37 ²	0.92 ²	...	76 ^x	...	...
106	0.92	122	0.97	43	0.92	74	1.00	87	93	25	...
117	0.94	110	0.98	72	1.01	91 ²	1.05 ²	87	95 ^x	24	17
94	0.99	108	0.97	84	1.10	...	...	89	84 ^y	16	18
73	0.56	97	0.83	41	0.37	47	0.65	69^{**}	...	22^{**}	30 ²
...	...	...	...	...	...	...	...	77^{**}	...	24^{**}	...
Центральная и Восточная Европа											
102	0.98	...	...	66	0.94	...	...	90	99	23	19
113	0.99	99	1.00	...	...	106	0.96	99	99 [*]	20	15
...	...	...	...	...	...	...	...	...	99 ^x	...	...
104	0.97	100	0.99	92	0.98	93	0.96	93	97	18	17
94	0.98	97	1.00	85	1.02	98	1.04	99	99	19	14
103	0.99	100	1.01	84	1.04	97	1.00	98	99	18	19
101	0.97	98	1.01	94	1.04	107	0.99	98	97	16	12
101	0.98	100	0.99	94	1.02	102	0.98	96	98 ^x	11	10
99	0.98	103	0.99	88	1.04	98	0.97	97	93 ^y	15	11
101	0.98	99	0.99	95	1.00	106	0.96	99	99	17	12
...	...	101	1.01	...	...	91	1.01	...	80	...	...
100	0.98	101	1.00	99	0.99	98	0.99	98	99 ^y	11	10
101	0.99	94	1.00	83	0.98	88	1.02	95	96	21	16
92	0.98	94	0.99	81	1.02	95	0.98	96	94	19	18
103	0.99	101	1.01	92	...	95	0.98	95	97	18	20
110	0.99	93	1.00	94	1.01	92	1.02	...	98	...	16
102	0.98	102	1.00	85	1.02	94	1.01	97	98	19	15
98	0.99	99	1.00	99	1.03	98	0.99	100	99	14	17
98	0.98	89	1.00	82	0.97	83	0.99	97	...	22	15
103	0.91	100	0.99	71	0.68	86	0.95	...	90	...	20
108	1.00	106	1.02	98	1.04 [*]	98	0.98 [*]	97 [*]	98 [*]	20	16
Центральная Азия											
99	1.08	...	...	93	...	96	1.21	...	96	16	...
95	1.00	98	0.98	...	...	100	0.99	97	98	19	12
94	0.99	106	1.01	79	0.98	...	...	99	93	17	...
99	1.01	106	1.01	96	1.00	98	0.97	95 ^{**}	99	19	16
96	0.99	106	0.98	83	1.02	88 ^{*2}	1.00 ^{*2}	95 [*]	97	24	24
97	1.01	117	0.97	61	1.27	103	1.03	87	93	32	29
95	0.93	100	0.98	74	0.86	87	0.90	97	98	22	23
...
99	1.00	93 ²	0.97 ²	87	0.98	105 ²	0.98 ²	100	98 ^y	21	16 ²
Восточная Азия и Тихий океан											
100	1.00	105	1.00	156	1.00	136	0.95	...	...	18 ^{**}	...
113	0.95	95	0.98	86	1.06	108	1.01	...	96	14 [*]	11
101	0.87	124	0.95	16	0.53	...	...	55	66	53	46
105	1.01	128	1.00	58	...	89	1.02	...	...	22	18
96	0.95	108	1.01	60	1.08	88	1.00	...	...	18	15
...
104	0.99	105	1.01	78	1.11	88	1.11	82	97	28	28
111	0.98	109	1.00	55	...	83	1.03	86	89	22	19
101	1.00	102	1.00	101	1.01	102	1.00	100	100	21	17
110	1.01	...	...	61	1.23	...	...	69	...	25	...
108	0.85	123	0.95	32	0.69	47	0.87	55	70	31	27
100	0.99	...	...	79	1.05	96	0.99	...	98 ^x	31	14
95	0.99	...	...	66	1.09	67 ²	0.97 ²	...	99 ^x	20	12 ²
90	0.99	105 ²	0.99 ²	68	1.06	...	...	...	...	15	...
...
95	0.97	114 ^y	0.99 ^y	32	0.98	50 ^y	1.05 ^y	55	75 ^x	31	28 ^y
99	1.33	94	1.03	47	1.17	72	0.97	...	...	21	...
100	1.00	99	1.00	111	1.05	120	1.05	...	...	18	15
99	1.00	...	...	98	1.10	...	...	...	...	16	...

Таблица 10 (продолжение)

Страна или территория	ЦЕЛЬ 1		ЦЕЛЬ 2		ЦЕЛЬ 3				ЦЕЛЬ 4			
	Воспитание и образование детей младшего возраста		Всеобщее начальное образование		Удовлетворение учебных потребностей всей молодежи и взрослых				Повышение уровней грамотности взрослых			
	БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ		СКОРРЕКТИРОВАННЫЙ НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ		УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ (15-24 ГОДА)				УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 ЛЕТ И СТАРШЕ)			
	Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в		1995-2004 гг. ²		2005-2012 гг. ²		1995-2004 гг. ²		2005-2012 гг. ²	
1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	
71 Палау ⁵	63	...	...	...	...	...	100 *	100 *	...	...	...	100 *
72 Палау-Новая Гвинея	...	...	...	87	67 *	0.93 *	71 **	1.13 **	57 *	0.80 *	63 **	0.92 **
73 Филиппины	30	...	89	...	95 *	1.03 *	98 *	1.02 *	93 *	1.02 *	95 *	1.01 *
74 Республика Корея	...	118 ²	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
75 Самоа	50	34	93	96	99 **	1.00 **	100 **	1.00 **	99 **	0.99 **	99 **	1.00 **
76 Сингапур	...	...	...	...	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	93 *	0.92 *	96 *	0.96 *
77 Соломоновы Острова	35	43	...	...	85 *	0.89 *	...	...	77 *	0.82 *	...	...
78 Таиланд	91	119	...	...	98 *	1.00 *	98 *	1.00 *	93 *	0.95 *	96 *	1.00 *
79 Тимор-Лешти	...	...	...	92 ²	...	...	80 *	0.98 *	38 *	0.66 *	58 *	0.83 *
80 Токелау ³	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81 Тонга	29	71	91	90	99 *	1.00 *	99 *	1.00 *	99 *	1.00 *	99 *	1.00 *
82 Тувалу ⁶	96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
83 Вануату	51	61 ¹	98 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
84 Вьетнам	40	77	97	98	95 *	0.98 *	97 *	0.99 *	90 *	0.92 *	94 *	0.95 *
Латинская Америка и Карибский бассейн												
85 Ангилья ¹⁰	...	...	99 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
86 Антигуа и Барбуда	57	89	...	85	99 *	1.01 *	...	...	99 *	1.01 *	99 **	1.01 **
87 Аргентина	57	74 ²	99	...	99 *	1.00 *	99 **	1.00 **	97 *	1.00 *	98 **	1.00 **
88 Аруба	94	107	98	99 ¹	99 *	1.00 *	99 *	1.00 *	97 *	1.00 *	97 *	1.00 *
89 Багамские Острова	11	...	91	98 ¹	...	...	...	...	...	...	...	...
90 Барбадос	75	79 ^{1,2}	95 **	97 ^{1,2}	...	...	...	...	...	...	...	...
91 Белиз	28	47	100 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
92 Бермуды	56	43 ²	...	88 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
93 Боливия, Многонац. Г-во	43	51 ²	94 **	87 ²	97 *	0.98 *	99 *	1.00 *	87 *	0.87 *	94 *	0.95 *
94 Бразилия ⁴	...	...	...	...	97 *	1.02 *	99 *	1.01 *	89 *	1.00 *	91 *	1.01 *
95 Британские Виргинские о-ва ⁸	62	71 ²	98 **	85 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
96 Каймановы Острова ⁴	39	...	95 *	...	...	...	99 *	0.99 *	...	...	99 *	1.00 *
97 Чили	76	114	...	93	99 *	1.00 *	99 *	1.00 *	96 *	1.00 *	99 *	1.00 *
98 Колумбия	38	49 ²	95	86	98 *	1.01 *	98 *	1.01 *	93 *	1.00 *	94 *	1.00 *
99 Коста-Рика	47	74	...	93	98 *	1.01 *	99 *	1.00 *	95 *	1.00 *	97 *	1.00 *
100 Куба	105	109	99 **	97	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **
101 Кюрасао	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102 Доминика	82	95	98	96 ¹	...	...	...	...	...	...	...	...
103 Доминиканская Республика	31	39	83	89	94 *	1.03 *	97 *	1.02 *	87 *	1.00 *	91 *	1.01 *
104 Эквадор	63	150	97	97	96 *	1.00 *	99 *	1.00 *	91 *	0.97 *	93 *	0.98 *
105 Сальвадор	40	62	85 **	95	92 **	1.00 **	97 *	1.01 *	81 **	0.93 **	85 *	0.94 *
106 Гренада	75	99 ¹	100 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107 Гватемала	46	64 ²	84 **	95 ²	82 *	0.91 *	94 *	0.96 *	69 *	0.84 *	78 *	0.85 *
108 Гайана	100	66	...	75	...	...	93 **, ³	1.01 **, ³	...	...	85 **, ³	1.06 **, ³
109 Гаити	...	...	...	...	82 *	0.98 *	72 **, ³	0.95 **, ³	59 *	0.87 *	49 **, ³	0.84 **, ³
110 Гондурас	17	42	88	94	89 *	1.05 *	95 *	1.02 *	80 *	1.01 *	85 *	0.99 *
111 Ямайка ⁴	79	75	93 **	...	92 *	1.10 *	96 **	1.06 **	80 *	1.16 *	87 **	1.12 **
112 Мексика	70	101	98 **	98	98 *	1.00 *	99 *	1.00 *	91 *	0.97 *	94 *	0.98 *
113 Монтсеррат ⁵	137	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
114 Никарагуа	27	55 ¹	81 **	93 ¹	86 *	1.06 *	87 *	1.04 *	77 *	1.00 *	78 *	1.00 *
115 Панама	37	65	93 **	92	96 *	0.99 *	98 *	0.99 *	92 *	0.99 *	94 *	0.99 *
116 Парагвай	29	35 ²	97	83 ²	...	...	99 *	1.00 *	...	...	94 *	0.98 *
117 Перу	56	78	100 **	96 ²	97 *	0.98 *	99 *	1.00 *	88 *	0.88 *	94 *	0.94 *
118 Сент-Китс и Невис	...	96 ²	97 **	84 **	...	...	...	...	...	...	...	...
119 Сент-Люсия	81	61	93 **	83	...	...	...	...	...	...	...	...
120 Сен-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121 Сен-Винсент и Гренадины	...	...	98 **	99	...	...	...	...	...	...	...	...
122 Синт-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123 Суринам	85	88 ²	91 **	92 ²	95 *	0.98 *	98 *	1.01 *	90 *	0.95 *	95 *	0.99 *
124 Тринидад и Тобаго	60	...	98	99 ¹	99 **	1.00 **	100 **	1.00 **	98 **	0.99 **	99 **	0.99 **
125 Острова Теркс и Кайкос ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
126 Уругвай	60	89 ¹	...	100 ¹	99 *	1.01 *	99 *	1.01 *	97 *	1.01 *	98 *	1.01 *
127 Венесуэла (Б. Р.)	45	72	86	94	97 *	1.02 *	99 *	1.01 *	93 *	0.99 *	96 *	1.00 *
128 Нидерландские Антильские о-ва	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Северная Америка и Западная Европа												
129 Андорра ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
130 Австрия	77	103	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
131 Бельгия	109	118	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
132 Канада	64	72 ²	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
133 Кипр ⁵	60	78	98	98	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	97 *	0.96 *	99 *	0.99 *
134 Дания	91	102	98	98	...	...	...	...	...	...	...	...
135 Финляндия	47	70	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
136 Франция ¹¹	110	110	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
137 Германия	94	113	100 **	100 **	...	...	...	...	...	...	...	...
138 Греция	67	78 ²	96	100 ²	99 *	1.00 *	99 **	1.00 **	96 *	0.96 *	97 **	0.98 **
139 Исландия	86	97 ²	99	99 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
140 Ирландия	...	52	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
141 Израиль	89	104 ²	98	97 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
142 Италия	97	98 ²	100	99 ²	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **	98 *	0.99 *	99 **	1.00 **

Таблица 10

ЦЕЛЬ 5								ЦЕЛЬ 7			
Гендерный паритет в начальном образовании				Гендерный паритет в среднем образовании				Качество образования			
БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО)				БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО)				ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО ПОСЛЕДНЕГО КЛАССА		СООТНОШЕНИЕ ЧИСЛА УЧАЩИХСЯ К ЧИСЛУ УЧИТЕЛЕЙ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ¹	
Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в	
1999 г.		2012 г.		1999 г.		2012 г.		1999 г.	2011 г.	1999 г.	2012 г.
В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	В целом (%)		
114	0.93	...	...	101	1.07	...	...	...	...	15	...
77	0.86	114	0.91	...	...	40	0.76	...	...	35 **	...
109	1.00	...	...	74	1.10	...	...	75	...	35	...
103	1.01	103	0.99	99	1.00	97	0.99	99	99	32	18
96	1.00	105	1.00	79	1.11	86	1.11	90 *	90	24 **	30 y
...
89	0.93	141	0.98	26	0.75	48	0.94	...	63	19	24
97	0.97	93	0.95	63	0.97 **	87	1.06	82 **	...	21	16
118	...	125 z	0.95 z	36	...	57 z	1.02 z	...	84 y	62	31 z
105	1.15	...	...	92	1.01	...	...	...	...	10	...
112	0.95	109	0.99	105	1.14	104 z	0.97 z	97	...	21	21
...	...	...	...	80	1.10	...	...	...	...	19	...
118	0.98	122 y	0.99 y	30	0.88	60 y	1.00 y	69	...	24	22 y
110	0.93	105	1.01	...	...	...	...	83	97	30	19
Латинская Америка и Карибский бассейн											
104 **	0.98 **	...	...	107 **	0.98 **	...	...	...	...	22	15 z
124	...	98	0.93	78	0.89 **	105	1.15	...	...	19	14
113	0.99	118 z	0.99 z	85	1.05	92 z	1.11 z	89	93 y	21	...
112	0.98	104	1.03	99	1.06	100	1.07	96	93 x	19	15
97	0.97	108 y	1.02 y	78	0.99	93 y	1.05 y	...	89 x	14	14 y
103	1.04	105 x, z	0.99 x, z	108	1.12	105 z	1.12 z	91	93 x, y	18 **	13 x, z
121	0.96	121	0.97	64	1.07	84	1.05	74	91 y	23	22
101	1.01	90 z	0.98 z	79	1.07	77 z	1.18 z	87	...	9	9 z
111	0.98	94 z	0.98 z	76	0.93	77 z	1.00 z	80	86 y	25 **	...
...	...	...	...	...	...	...	...	80	54 x	26	21
112	0.97	92 z	0.92 z	99	0.91	97 z	1.01 z	...	...	18	12 z
107	0.91	...	...	95	0.92	...	...	92	...	15	12 z
100	0.97	101	0.97	79	1.04	89	1.04	98	99	32	21
119	1.00	107	0.97	73	1.11	93	1.09	67	85	24	25
112	0.99	105	0.99	62	1.10	104	1.05	89	88	27	17 z
102	0.97	99	0.99	79	1.06	90	1.00	95	96	12	9
...
120	1.02	119	0.97	101	1.33	97 z	1.07 z	79	88	20	16
110	0.98	103	0.91	56	1.24	76	1.12	71	79	31	24
112	1.00	114	1.00	59	1.03	87	1.02	75	91	23	18
104	0.96	113	0.96	52	0.97	69	1.00	62 **	84	...	29 z
108	0.97	103 y	0.97 y	...	...	108 y	1.03 y	...	...	20	16 y
102	0.87	114 z	0.97 z	33	0.84	65 z	0.91 z	52	71 y	38	26 z
106	1.01	75	1.13	83	1.01 **	101	1.15	65	92	27	23
...
107	1.01	109	1.00	...	...	73	1.22	...	70	32	...
96 **	1.00 **	...	...	88 **	1.01 **	89 z	1.06 z	85	82 y	...	23
106	0.94	105	1.00	68	1.00	86	1.08	87	96	27	28
105	0.99	...	...	183	0.75	...	...	...	...	21	...
101	1.01	117 y	0.98 y	51 **	1.18 **	69 y	1.10 y	46	...	34	30 y
104	0.97	100	0.97	64	1.08	84	1.05	90	92	26	23
119	0.96	95 z	0.96 z	58	1.04	70 z	1.05 z	73 **	80 y	...	22 z
123	0.99	100	0.99	83	0.94	90	0.96	83	74	29	19
106	1.04	88	1.01	105	1.10	94 z	1.04 z	74	74 x	19	15
104	0.95	87	0.97	71	1.26	91	0.99	...	90	24	17
...
118	0.95	105	0.96	83 **	1.34 **	101	0.96	...	69 y	20	16
...
118	0.99	114 z	0.96 z	73	1.19	85 z	1.31 z	...	...	20 **	15 z
103	0.99	106 y	0.97 y	...	...	...	...	89	89 x, y	21	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...
111	0.99	112 y	0.97 y	92	1.17	90 y	1.14 y	87	95 x	20	14 y
99	0.98	102	0.98	57	1.22	85	1.09	88	94	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20	...
Северная Америка и Западная Европа											
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10	...
104	0.99	101	1.00	97	0.95	98	0.96	...	100	13	11
104	0.99	103	0.99	141	1.07	107	0.97	...	93 y	12 **	11
100	1.00	98 z	1.01 z	102	1.02	103 z	0.98 z	99	...	17	...
97	1.00	100	1.00	93	1.03	95	1.02	95	...	18	14
101	1.00	101	0.99	125	1.05	125	1.01	100	99 x	10	...
101	1.00	100	0.99	121	1.09	108	1.05	99	100	17	14
105	0.99	107	1.00	108	1.00	110	1.01	98	...	19	18
103	0.99	100	1.00	96	0.98	101	0.95	99	96	17	12
95	1.00	102 z	1.00 z	90	1.04	108 z	0.97 z	...	93 y	14	...
100	0.98	99 z	1.01 z	109	1.05	109 z	1.01 z	98	97 y	...	10 z
102	0.99	104	1.00	106	1.06	119	1.02	...	...	22	16
105	0.99	105 z	1.00 z	100	0.99	102 z	1.02 z	99	99 y	13 **	13 z
105	0.99	100 z	0.99 z	92	0.99	101 z	0.99 z	94	100 y	11	...

Таблица 10 (продолжение)

Страна или территория	ЦЕЛЬ 1		ЦЕЛЬ 2		ЦЕЛЬ 3				ЦЕЛЬ 4			
	Воспитание и образование детей младшего возраста		Всеобщее начальное образование		Удовлетворение учебных потребностей всей молодежи и взрослых				Повышение уровней грамотности взрослых			
	БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ		СКОРРЕКТИРОВАННЫЙ НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ ¹		УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ (15-24 ГОДА)				УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 ЛЕТ И СТАРШЕ)			
	Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в		1995-2004 гг. ²		2005-2012 гг. ²		1995-2004 гг. ²		2005-2012 гг. ²	
1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	
143 Люксембург	71	89 ²	97	95 ²	...	...	...	...	...	...	...
144 Мальта	97	116	...	95	96 *	1.04 *	98 *	1.02 *	88 *	1.03 *	92 *	1.03 *
145 Монако ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146 Нидерланды	...	91	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
147 Норвегия	75	99	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
148 Португалия	67	86	97	99	...	...	99 *	1.00 *	...	...	94 *	0.96 *
149 Сан-Марино ¹⁰	...	107	...	93	...	...	...	...	...	...	...	...
150 Испания	99	127	100	100	...	...	100 *	1.00 *	...	...	98 *	0.99 *
151 Швеция	76	95	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
152 Швейцария	92	100	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
153 Соединенное Королевство	77	84	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
154 Соединенные Штаты	59	74	97	93	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная и Восточная Азия												
155 Афганистан	...	...	...	...	...	...	47 *	0.52 *	...	...	32 *	0.39 *
156 Бангладеш	18	26 ²	...	96 ² y	64 *	0.90 *	80 **	1.05 **	47 *	0.76 *	59 **	0.88 **
157 Бутан	0.9	9	56	92	...	...	74 *	0.85 ²	...	...	53 *	0.59 *
158 Индия	19	58 ²	86 **	99 ²	76 *	0.80 *	81 *	0.84 *	61 *	0.65 *	63 *	0.68 *
159 Иран, Исламская Республика	15	35	86 **	100 *	93 *	0.95 *	98 *	0.99 *	77 *	0.84 *	84 *	0.89 *
160 Мальдивская Республика ⁴	56	...	98	...	98 *	1.00 *	99 *	1.00 *	96 *	1.00 *	98 *	1.00 *
161 Непал	11 *	84	69 *	99 **	70 *	0.75 *	82 **y	0.87 **y	49 *	0.56 *	57 **y	0.66 **y
162 Пакистан	63 *	82	...	72 *	55 *	0.64 *	71 *	0.78 *	43 *	0.53 *	55 *	0.59 *
163 Шри-Ланка	...	89	100	94	96 *	1.01 *	98 *	1.01 *	91 *	0.97 *	91 *	0.97 *
Африка к югу от Сахары												
164 Ангола	27 **	87 ²	...	86 ²	72 *	0.75 *	73 **	0.83 **	67 *	0.65 *	71 **	0.72 **
165 Бенин	4	19	...	95	45 *	0.56 *	42 **y	0.56 **y	35 *	0.49 *	29 **y	0.45 **y
166 Ботсвана	...	...	80	...	94 *	1.04 *	96 **	1.04 **	81 *	1.02 *	87 **	1.01 **
167 Буркина-Фасо	2	4	36	67	31 *	0.65 *	39 *	0.71 *	22 *	0.52 *	29 *	0.59 *
168 Бурунди	0.7	8	41 **	94 y	73 *	0.92 *	89 *	0.98 *	59 *	0.78 *	87 *	0.95 *
169 Кабо-Верде	48	75	99 **	97	97 **	1.02 **	98 *	1.01 *	80 **	0.86 **	85 *	0.89 *
170 Камерун	11	30	...	92	83 *	0.88 *	81 *	0.89 *	68 *	0.74 *	71 *	0.83 *
171 Центральнаяафриканская Респ	...	6 ²	...	72	61 *	0.68 *	36 **y	0.55 **y	51 *	0.53 *	37 **y	0.48 **y
172 Чад	...	1	50	64 ²	42 *	0.57 *	49 **	0.82 **	28 *	0.46 *	37 **	0.59 **
173 Коморские Острова	3	...	68	...	80 *	0.92 *	86 **	1.00 **	68 *	0.85 *	76 **	0.88 **
174 Конго	2	14	...	92	...	...	81 **y	0.90 **y	...	...	79 **y	0.84 **y
175 Кот-д'Ивуар	3	5	60	...	61 *	0.74 *	48 **y	0.66 **y	49 *	0.63 *	41 **y	0.59 **y
176 Д. Р. Конго	0.8	4	36	...	70 *	0.81 *	66 **	0.67 **	67 *	0.67 *	61 **y	0.60 **y
177 Экваториальная Гвинея	27	73	68	62	97 *	0.99 *	98 **	1.01 **	88 *	0.86 *	95 **	0.94 **
178 Эритрея	5	13	29	34	78 *	0.81 *	91 **	0.95 **	53 *	0.62 *	70 **	0.76 **
179 Эфиопия ⁴	1	...	36	...	50 *	0.62 *	55 *	0.75 *	36 *	0.46 *	39 *	0.59 *
180 Габон	15	35 ²	...	...	97 **	0.98 **	89 **y	1.02 **y	84 **	0.90 **	82 **y	0.94 **y
181 Гамбия	19	30 y	75	74	53 *	0.64 *	69 **	0.89 **	37 *	0.51 *	52 **	0.70 **
182 Гана	47	116	62 **	88	71 *	0.86 *	86 *	0.94 *	58 *	0.75 *	71 *	0.83 *
183 Гвинея	...	16 ²	42	76	47 *	0.57 *	31 *	0.58 *	30 *	0.43 *	25 *	0.33 *
184 Гвинея-Бисау	4	7 y	49	71 y	59 *	0.61 *	74 **	0.86 **	41 *	0.48 *	57 **	0.63 **
185 Кения	43	...	63 **	...	93 *	0.99 *	82 **y	0.98 **y	82 *	0.89 *	72 **y	0.86 **y
186 Лесото	21 **	36 y	60	82	91 *	1.15 *	83 **y	1.24 **y	86 *	1.15 *	76 **y	1.30 **y
187 Либерия	47	...	47	41 ²	49 **	0.56 **	49 **y	0.59 **y	43 **	0.42 **	43 **y	0.44 **y
188 Мадагаскар	3 **	9 y	64	...	70 *	0.94 *	65 **y	0.97 **y	71 *	0.85 *	64 **y	0.91 **y
189 Малави	...	...	99	...	76 *	0.86 *	72 **y	0.94 **y	64 *	0.72 *	61 **y	0.71 **y
190 Мали	2	4 ²	47 **	73	31 *	0.65 *	47 *	0.69 *	24 *	0.49 *	34 *	0.57 *
191 Маврикий	94	120	93	98	95 *	1.02 *	98 *	1.01 *	84 *	0.91 *	89 *	0.94 *
192 Мозамбик	...	...	52 **	86	62 *	0.67 *	67 *	0.71 *	48 *	0.51 *	51 *	0.54 *
193 Намибия	33	...	88	89	92 *	1.03 *	87 **y	1.09 **y	85 *	0.96 *	76 **y	1.05 **y
194 Нигер	1	6	27	64	20 *	0.54 *	24 **y	0.44 **y	14 *	0.48 *	15 **y	0.38 **y
195 Нигерия ¹²	8	13 y	63 **	66 **y	69 *	0.77 *	66 **	0.77 **	55 *	0.65 *	51 **y	0.68 **y
196 Руанда	3	13	82	99	78 *	0.98 *	77 **	1.02 **	65 *	0.84 *	66 **y	0.87 **y
197 Сан-Томе и Принсипи	23	45	80	97	95 *	0.99 *	80 **	0.93 **	85 *	0.85 *	70 **y	0.75 **y
198 Сенегал	3	14	55	79	49 *	0.70 *	66 *	0.80 *	39 *	0.57 *	52 *	0.61 *
199 Сейшельские Острова	105	110 ²	93	94 ²	99 *	1.01 *	99 **	1.01 **	92 *	1.01 *	92 **	1.01 **
200 Сьерра-Леоне	5	9	...	...	48 *	0.63 *	63 **	0.75 **	35 *	0.52 *	44 **	0.61 **
201 Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202 Южная Африка	21	77	97 **	90 **	94 *	1.01 *	99 *	1.01 *	82 *	0.96 *	94 *	0.97 *
203 Южный Судан	...	6 ²	...	41 **y	...	...	...	...	...	...	...	...
204 Свазиленд	...	25 ²	71	...	92 *	1.02 *	94 **y	1.03 **y	82 *	0.97 *	83 **y	0.98 **y
205 Того	3	11	89	...	74 *	0.76 *	80 *	0.84 *	53 *	0.56 *	60 *	0.65 *
206 Уганда	...	14 y	...	91 ²	81 *	0.89 *	87 *	0.95 *	68 *	0.75 *	73 *	0.78 *
207 О.Р. Танзания	...	34	49	...	78 *	0.94 *	75 **y	0.95 **y	69 *	0.80 *	68 **y	0.81 **y
208 Замбия	...	...	71 **	98 **	69 *	0.85 *	64 **y	0.83 **y	69 *	0.76 *	61 **y	0.72 **y
209 Зимбабве	41	...	84	...	...	...	91 **y	1.03 **y	...	...	84 **y	0.91 **y

Таблица 10

ЦЕЛЬ 5								ЦЕЛЬ 7			
Гендерный паритет в начальном образовании				Гендерный паритет в среднем образовании				Качество образования			
БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО)				БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО)				ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО ПОСЛЕДНЕГО КЛАССА		СООТНОШЕНИЕ ЧИСЛА УЧАЩИХСЯ К ЧИСЛУ УЧИТЕЛЕЙ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ¹	
Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в	
1999 г.		2012 г.		1999 г.		2012 г.		1999 г.	2011 г.	1999 г.	2012 г.
В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	В целом (%)		
100	1.01	97 ²	1.02 ²	97	1.04	101 ²	1.03 ²	...	...	12	9 ^У
95	1.00	96	1.00	78	0.93	86	1.04	98	94	20	11
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22	...
109	0.98	106	0.99	123	0.96	130	0.98	98	...	...	12
101	1.00	99	1.00	119	1.02	111	0.98	100	98	...	...
122	0.96	106	0.98	104	1.08	113	1.00	...	...	13	12
...	...	93	0.99	...	...	95	1.03	...	96	5	6
106	0.99	103	0.99	109	1.06	131	1.01	...	97	15	13
110	1.03	102	1.00	157	1.26	98	0.98	98	96 ^У	12	10
106	0.99	103	1.00	96	0.93	96	0.97	...	...	...	11
101	1.00	109	1.00	101	1.01	95	1.00	...	...	19	18
103	1.03	98	0.98	93	...	94	1.00	...	...	15	14
26	0.08	104	0.72	13	-	54	0.55	...	...	33	44 ²
...	...	114 ^{*,2}	1.06 ^{*,2}	46	0.99	54	1.14	...	66 ^{*,x}	...	40 ^{*,2}
75	0.85	112	1.02	27	0.77	74	1.06	82	95	42	24
96	0.84	113 ²	1.02 ²	44	0.70	69 ²	0.94 ²	62	...	35 [*]	35 ^{*,2}
102	0.94	106	0.99	78	0.93	86	0.94	97	96 [*]	25	...
132	1.01	...	...	42	1.08	...	...	...	83	24	11
122	0.76	135	1.08	36	0.66	67	1.05	59	55	39	26
70 [*]	0.68 [*]	93	0.87	...	...	37	0.74	...	61	33 ^{**}	41
107	0.99	98	1.00	...	...	99	1.06	98	97	26	24
...	...	140 ²	0.64 ²	13	0.76	32 ²	0.65 ²	...	...	32 ^{*,x}	43 ²
78	0.64	123	0.89	21	0.45	48 ²	0.61 ²	76	59	53	44
103	1.00	...	...	73	1.07	...	...	82	...	27	...
44	0.70	85	0.95	10	0.62	26	0.81	61	69	47	48
57	0.79	137	0.99	10	...	28	0.73	54	44	55	47
123	0.96	112	0.91	67 ^{**}	...	93	1.19	89 ^{**}	89 ^У	29	23
81	0.82	111	0.88	26 ^{**}	0.84 ^{**}	50	0.86	76 ^{**}	70	52	46
79 [*]	0.68 [*]	95	0.74	12 ^{**}	0.52 ^{**}	18	0.51	...	47	...	80
61	0.59	95	0.76	10	0.26	23	0.46	48	38	68	61
104	0.85	117	0.91	33	0.81	73	0.96	...	...	35	28 ²
59	0.96	109	1.07	...	...	54	0.87	...	...	60	44
77	0.75	94	0.85	24 ^{**}	0.54 ^{**}	...	...	62	82	45	42
53	0.91	111	0.88	...	...	43	0.59	...	71	26	35
108	0.82	91	0.98	33	0.37	...	...	...	72	57	26
46	0.84	42	0.84	20	0.70	30	0.80	94	69 ^x	47	41
50	0.61	...	...	13	0.68	...	...	51	37	67	54 ^{**}
143	1.00	165 ²	0.97 ²	48	0.88	...	...	...	...	49	25 ²
90	0.84	85	1.04	...	...	57 ^{**y}	0.95 ^{**y}	66 ^{**}	83	37	34
81	0.92	109	1.00	41	0.81	61 [*]	0.91 [*]	59	...	30	32
54	0.62	91	0.84	13 ^{**}	0.35 ^{**}	38	...	...	59	47	44
76	0.67	116 ^y	0.93 ^y	18	0.55	...	...	...	...	44	52 ^y
91	0.97	...	...	39	0.96	...	...	...	...	32	...
105	1.10	111	0.97	32	1.41	53	1.40	60	64	44	34
95	0.75	102 ²	0.92 ²	31	0.65	45 ²	0.82 ²	...	...	39	27 ²
94	0.97	145	0.99	...	...	38	0.95	52	41	47	43
137	0.96	141	1.04	38	0.70	34	0.90	36	49	63 ^{**}	74 ^{**}
60	0.72	88	0.88	16	0.54	44 ²	0.72 ²	65 ^{**}	62 [*]	65	48 ²
105	1.00	108	0.99	75	0.98	96	1.04	98	97	26	21
69	0.74	105	0.91	5	0.63	26	0.89	29	31	61	55
115	1.01	109	0.97	57	1.11	...	...	82	84 ^x	32	41
32	0.67	71	0.84	7	0.58	16	0.67	55	69 ^y	41	39
94	0.81	85 ^{**y}	0.92 ^{**y}	23	0.92	44 ^y	0.89 ^y	...	79 ^{**x}	41	38 ^{**y}
103	0.96	134	1.02	9	0.98	32	1.07	37	36	54	59
100	0.97	117	0.98	...	...	80	1.11	...	66 ^x	36	31
65	0.83	84	1.08	15	0.64	41 ^{*,2}	0.91 ^{*,2}	63	61	49	32
108	1.03	107 ²	1.05 ²	102	1.04	101 ²	1.09 ²	96	94 ^y	15	13 ²
69	0.92	131	0.99	26	0.71 ^{**}	...	...	...	...	37	33
...
113	0.97	102	0.95	87	1.13	102	1.03	57	...	35	30
...	...	86 ²	0.66 ²	...	...	...	...	...	...	...	50 ^{**2}
94	0.96	115 ²	0.90 ²	44	1.00	60 ²	0.97 ²	65	67 ^y	33	29 ²
120	0.75	133	0.92	30	0.40	55 ²	...	46	67	41	42
128	0.91	110 ²	1.02 ²	16	0.77	...	...	38	25 ^y	57	48 ²
67	1.00	93	1.03	...	...	35	0.88	70	81 ^x	46	46
84	0.91	114	0.99	...	...	...	...	66	...	51 ^{**}	49 ^{**}
101	0.97	...	...	43	0.88	...	...	48	...	41	...

Таблица 10 (продолжение)

Страна или территория	ЦЕЛЬ 1		ЦЕЛЬ 2		ЦЕЛЬ 3				ЦЕЛЬ 4			
	Воспитание и образование детей младшего возраста		Всеобщее начальное образование		Удовлетворение учебных потребностей всей молодежи и взрослых				Повышение уровней грамотности взрослых			
	БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ		СКОРРЕКТИРОВАННЫЙ НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ ¹		УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ (15-24 ГОДА)				УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 ЛЕТ И СТАРШЕ)			
	Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в		1995-2004 гг. ²		2005-2012 гг. ²		1995-2004 гг. ²		2005-2012 гг. ²	
1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1999 г.	2012 г.	1995-2004 гг. ²	2005-2012 гг. ²	1995-2004 гг. ²	2005-2012 гг. ²	1995-2004 гг. ²	2005-2012 гг. ²	
В целом (%)	В целом (%)	В целом (%)	В целом (%)	В целом (%)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	
Средневзвешенное значение		Средневзвешенное значение		Средневзвешенное значение				Средневзвешенное значение				
I Весь мир	33	54 **	84 **	91 **	87	0.93	89	0.94	82	0.89	84	0.91
II Страны с переходной эконом.	46	67	92 **	96	100	1.00	100	1.00	99	0.99	100	1.00
III Развитые страны	75	88	98	96	...	...	...	...	...	...	...	...
IV Развивающиеся страны	27	49 **	82 **	90 **	85	0.91	88	0.93	77	0.84	80	0.87
V Арабские государства	15	25 **	80	89 **	83	0.87	90	0.93	67	0.73	78	0.81
VI Центр. и Восточная Европа	51	74	93 **	96	99	0.99	100	1.00	97	0.97	99	0.99
VII Центральная Азия	19	33 **	95 **	95 **	100	1.00	100	1.00	99	0.99	100	1.00
VIII Вост. Азия и Тихий океан	38	68	95 **	96 **	98	0.99	99	1.00	92	0.93	95	0.96
IX Восточная Азия	38	67	95 **	96 **	98	0.99	99	1.00	92	0.93	95	0.96
X Тихий океан	67 **	93 **	88	94	...	...	...	...	...	...	...	...
XI Лат. Америка и Кариб. Бассейн	54	74	93	94 **	96	1.01	98	1.00	90	0.98	92	0.99
XII Карибский бассейн	...	...	74 **	71 **	87	1.00	81	0.98	72	0.96	69	0.96
XIII Латинская Америка	55	76	94	95 **	97	1.01	98	1.00	90	0.98	93	0.99
XIV Сев. Америка и Зап. Европа	76	89	98	96	...	...	...	...	...	...	...	...
XV Южная и Западная Азия	22	55 **	78 **	94 **	74	0.81	80	0.86	59	0.66	63	0.70
XVI Африка к югу от Сахары	11 **	20 **	59	79 **	68	0.82	69	0.84	57	0.71	59	0.75
XVII Страны с низким уровнем доходов	11 **	19 **	60 **	83 **	68	0.85	72	0.90	58	0.75	61	0.79
XVIII Страны со средним уровнем доходов	31	57 **	87 **	92 **	88	0.92	91	0.94	80	0.85	83	0.89
XIX С уровнем ниже среднего	23	50 **	80 **	90 **	79	0.85	83	0.88	68	0.76	71	0.78
XX С уровнем выше среднего	40	69	94 **	95 **	97	0.99	99	1.00	90	0.92	94	0.96
XXI Страны с высоким уровнем доходов	72	86	96	96	...	...	...	...	...	...	...	...

Источник: База данных Статистического института ЮНЕСКО (СИУ). Представленные в таблице данные по охвату образованием основаны на оценках Отдела по народонаселению ООН, данные 2012 г. (ООН, 2013), срединный показатель.

Примечание: Статистические таблицы по-прежнему включают данные по Нидерландским Антильским Островам и Судану (до раздела) в регионе Латинской Америки и Карибского бассейна и регионе Арабских государств соответственно исключительно в справочных целях, так как данные по новым структурам, а именно Курасао, Сен-Мартен, Синт-Маартен, Судан и Южный Судан только начинают поступать. Группировка стран по уровню доходов соответствует принятой Всемирным банком, но включает только страны ОДВ. Группировка основывается на списке стран по группам доходов на июль 2013 г.

1. Скорректированный нетто-коэффициент охвата (СНКО) детей возраста начальной школы измеряет долю детей, посещающих начальную или среднюю школы.
2. Данные, имеющиеся за самый последний год указанного периода. См. размещенный в интернете вариант Введение к Статистическим таблицам для более подробного объяснения национальных определений грамотности, методов оценки, а также источников и годов, к которым относятся данные. Для стран, помеченных (*), использованы национальные данные по грамотности. Для всех других стран использованы оценки СИУ. Оценки были подготовлены на основе модели СИУ "Global Age-specific Literacy Projections". Оценки за самый последний период относятся к 2012 г. и основаны на самых последних имеющихся данных по каждой стране.
3. На основе поголового подсчета числа учащихся и преподавателей.
4. Коэффициенты охвата для одного или двух учебных лет не были рассчитаны из-за расхождений в данных по народонаселению.
5. Для расчета коэффициентов охвата были использованы национальные данные по народонаселению.
6. В данные по охвату и народонаселению не включены данные по Приднестровью.
7. В Российской Федерации существовало две образовательные структуры, обе из которых предусматривали начало получения образования в возрасте 7 лет. Для расчета показателей использовалась наиболее распространенная структура трехлетнего начального образования; вторая структура, которой охвачена примерно одна треть учащихся, включает четыре класса. В 2004 г. действие четырехлетней структуры было распространено на территорию всей страны.
8. В данные по охвату и народонаселению не включены данные по региону Нагорный Карабах.
9. Дети поступают в начальную школу в возрасте 6 или 7 лет. Так как возраст в 7 лет является наиболее распространенным возрастом для поступления в начальную школу, коэффициенты охвата и общего числа детей школьного возраста рассчитывались на основе возрастной группы 7-11 лет.
10. Коэффициенты охвата для одного или двух учебных лет не были рассчитаны из-за отсутствия данных ООН по народонаселению в разбивке по возрастным группам.
11. Включены данные по заморским департаментам Франции (DOM-TOM).
12. В силу продолжающих иметь место несоответствий данных по охвату по какому-либо одному возрасту, приводится оценка НКО с использованием возрастных групп кластерного обзора множественных показателей 2011 г.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, закончившемуся в 2013 г., данные, выделенные курсивом, к 2000 г., данные, выделенные жирным курсивом, к 2001 г.

(z) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2011 г.

(y) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2010 г.

(x) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2009 г.

(*) Национальная оценка.

(**) Для данных на уровне стран: частичная оценка СИУ; для группировки стран по региональному или иному признаку и средневзвешенных значений: частичный учет в связи с неполным страновым охватом (от 33% до 60% населения региона или иной группировки стран).

(...) Данные отсутствуют.

Таблица 10

ЦЕЛЬ 5								ЦЕЛЬ 7				
Гендерный паритет в начальном образовании				Гендерный паритет в среднем образовании				Качество образования				
БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО)				БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО)				ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО ПОСЛЕДНЕГО КЛАССА		СООТНОШЕНИЕ ЧИСЛА УЧАЩИХСЯ К ЧИСЛУ УЧИТЕЛЕЙ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ*		
Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в		
1999 г.		2012 г.		1999 г.		2012 г.		1999 г.	2011 г.	1999 г.	2012 г.	
В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	В целом (%)			
Средневзвешенное значение				Средневзвешенное значение				Средневзвешенное значение				
97	0.92	108	0.97	59	0.91 **	73	0.97	75 **	75 **	26	24 **	I
101	0.99	99	1.00	90	1.01 **	96	0.98	96	97	19	17	II
102	1.01	101	0.99	99	1.02	101	0.99	93	94	16	14	III
97	0.91	109 **	0.97 **	51	0.88 **	69 **	0.96 **	72 **	72 **	29	26 **	IV
91	0.87	104	0.93	61	0.87	74	0.95	82	83	23	19 **	V
102	0.96	100	1.00	88	0.96 **	93	0.97	96	95	18 **	17	VI
97	1.00	99 **	0.99 **	85	1.00	99 **	0.98 **	97	98 **	21	16 **	VII
104 **	0.99 **	117	0.99	61	0.94 **	84	1.01	85 **	92 **	24 **	19	VIII
104 **	0.99 **	117	0.99	60	0.94 **	84	1.01	86 **	93 **	24 **	19	IX
94	0.97	108	0.97	109	0.99	102	0.95	...	...	20	...	X
120	0.96	109	0.97	80 **	1.07 **	88	1.07	77	77 **	26	21	XI
109 **	0.98 **	107 **	0.99 **	50 **	0.99 **	60 **	1.06 **	43 **	...	29 **	...	XII
120	0.96	109	0.97	81 **	1.07 **	89	1.07	78	79 **	26	21	XIII
103	1.01	101	0.99	99	1.02	101	0.99	92	94	15	14	XIV
91	0.83	110 **	1.00 **	44	0.75	64 **	0.93 **	64	64 **	36	35 **	XV
80	0.85	102	0.92	25	0.82	41 **	0.84 **	58	58	42	42	XVI
78	0.86	108	0.95	29	0.82	44	0.89	56 **	57	43	42 **	XVII
100	0.92	110 **	0.97 **	56	0.89 **	74 **	0.98 **	76 **	77 **	27	24 **	XVIII
95	0.86	106 **	0.98 **	46	0.80	65 **	0.94 **	69	70 **	31	30 **	XIX
107 **	0.98 **	117	0.96	67	0.97 **	88	1.02	85 **	88 **	24 **	19	XX
102	1.00	101	1.00	98	1.01 **	100	0.99	93	95	16	15	XXI



Фото: BRAC/ShehzadNoorani

Таблицы с данными об оказании помощи

Введение¹

Данные об оказании помощи, используемые в настоящем докладе, получены из базы данных Статистики международного развития (СМР) Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), в которой обобщается информация, ежегодно предоставляемая всеми странами – членами Комитета содействия развитию (КСР) ОЭСР и постоянно растущим числом доноров, не являющихся членами КСР. Базы данных СМР лежат в основе базы данных КСР, в которой обобщена информация о проектах и мероприятиях. В настоящем докладе общие показатели чистой официальной помощи на цели развития (ОПР) взяты из базы данных КСР, а показатели валового объема ОПР, а также помощи, распределяемой по секторам или выделенной на цели образования, были получены из Системы кредитной отчетности (СКО). Обе базы данных размещены в интернете по адресу: www.oecd.org/dac/stats/idsonline.

Официальная помощь на цели развития (ОПР) представляет собой государственное финансирование развивающихся стран в целях содействия их социально-экономическому развитию. Такая помощь предоставляется на льготных условиях, т.е. в форме субсидий или займов с более низкой по сравнению с рыночной процентной ставкой и, как правило, с более длительным периодом погашения.

С подробным вариантом таблиц об оказании помощи, в том числе с данными об объемах ОПР, выделенной каждому реципиенту, можно ознакомиться на веб-сайте доклада по адресу: www.efareport.unesco.org.

Реципиенты помощи и доноры

Развивающиеся страны – это государства, включенные в Часть I Списка реципиентов помощи КСР, куда входят все страны с низким и средним уровнем доходов за исключением двенадцати стран Центральной и

Восточной Европы и нескольких развивающихся стран, добившихся определенных экономических успехов.

К двусторонним донорам относятся страны, непосредственно предоставляющие помощь на цели развития странам-реципиентам. Большинство из них входят в число членов КСР, созданного для мобилизации помощи и повышения ее эффективности и действующего в качестве форума основных двусторонних доноров. Кроме того, двусторонние доноры оказывают существенное содействие многосторонним донорам путем предоставления им финансовых взносов, которые учитываются как многосторонняя ОПР.

Многосторонние доноры представляют собой международные учреждения межправительственного характера, проводящие все или значительную часть своих мероприятий в интересах развивающихся стран. К ним относятся многосторонние банки развития (например, Всемирный банк и Межамериканский банк развития), учреждения системы ООН и региональные объединения (например, Европейская комиссия). Банки развития также предоставляют некоторым странам со средним уровнем дохода и уровнем доходов выше среднего кредиты на коммерческих условиях, однако такого рода помощь не рассматривается в качестве ОПР.

Виды помощи

Общая официальная помощь на цели развития (ОПР) – это двусторонняя и многосторонняя помощь всем секторам, а также помощь, предоставляемая без привязки к какому-либо конкретному сектору, например, общая бюджетная поддержка и облегчение долгового бремени. Приведенные в Таблице 1 данные об общей официальной помощи двусторонних доноров на цели развития касаются только двусторонней помощи. В то же время помощь, учитываемая в виде процентной доли валового национального дохода (ВНД), отражает одновременно двустороннюю и многостороннюю ОПР.

1. Полностью с данными и показателями, касающимися вводной части, можно ознакомиться (в формате Excel) на веб-сайте Всемирного доклада по мониторингу ОДВ по адресу: www.efareport.unesco.org.

ВВЕДЕНИЕ

ОПР, подлежащая распределению по секторам – это помощь, выделяемая для нужд конкретного сектора, например, сектора образования или здравоохранения. Она не включает в себя помощь, предоставляемую на общие цели развития (например, общую бюджетную поддержку), а также помощь на поддержку платежного баланса, облегчение бремени задолженности или чрезвычайную помощь.

Облегчение бремени задолженности включает списание задолженности, то есть ее аннулирование по соглашению между кредитором (донором) и должником (реципиентом помощи), а также другие меры, связанные с погашением задолженности, включая долговые свопы, выкуп долговых обязательств и рефинансирование. В базе данных КСР аннулирование задолженности отражается в виде субсидий и в связи с этим учитывается как ОПР.

Средства, выделяемые на программы помощи странам, определяются путем вычета из валового объема ОПР сумм, которые:

- в силу характера не поддаются заблаговременному расчету (гуманитарная помощь или облегчение бремени задолженности);
- не предусматривают сопутствующих расходов (административные издержки, подразумеваемые расходы на обучение, расходы, связанные с информационно-разъяснительной работой по вопросам развития и проведением исследований в странах-донорах);¹
- не являются предметом межправительственных соглашений о сотрудничестве (продовольственная помощь и помощь со стороны местных властей);
- не выделяются донором в рамках страновой помощи (основной источник финансирования НПО).

Данные о средствах, выделенных на программы помощи странам, не включены в таблицы об оказании помощи, однако неоднократно упоминаются в тексте настоящего доклада.

Помощь на цели образования

Прямая помощь на цели образования: помощь на цели образования, отраженная в базе данных Системы кредитной отчетности (СКО) в виде прямых отчислений сектору образования. Согласно КСР, в нее включается весь объем прямой помощи, выделенной на следующие цели:

- базовое образование, к которому, согласно КСР, относится начальное образование, формирование жизненных навыков у молодежи и взрослых, воспитание детей младшего возраста;
- среднее образование, в которое входит общее среднее и профессиональное образование;
- послесреднее образование, в том числе дополнительная техническая и управленческая подготовка;
- образование «без указания ступени», под которым понимается любой вид деятельности, которая не может быть отнесена к какой-либо конкретной ступени образования, например, проведение исследований, связанных со сферой образования или подготовка преподавателей. К этой подкатегории нередко относят и поддержку программ общего образования.

Общая сумма помощи на цели образования включает прямую помощь на цели образования, а также 20% от общей бюджетной поддержки (помощь, предоставляемая правительствам без привязки к конкретным проектам или секторам), которая, по оценкам, составляет около 15-25% от общей бюджетной поддержки, получаемой, как правило, сектором образования.

Общая сумма помощи на цели образования – это прямая помощь на базовое образование плюс 10% от общей бюджетной поддержки и 50% от помощи на образование без уточнения ступени.

Обязательства и выплаты. Обязательство – это определенно выраженная донором в письменной форме и подкреплённая необходимыми финансовыми средствами готовность донора оказать конкретную помощь стране или многосторонней организации. Выплата представляет собой реально осуществленный международный перевод финансовых средств в адрес реципиента либо закупку для него товаров или услуг. Начиная с ВДМ за 2011 г., в тексте и таблицах доклада указываются объемы выплат, тогда как в предыдущие годы приводимые данные касались объема обязательств. В связи с тем, что помощь, в отношении которой было взято обязательство, может быть выплачена позднее, иногда лишь через несколько лет, годовые данные об объемах помощи, составленные на основе взятых обязательств, не могут непосредственно сопоставляться с произведенными выплатами. Достоверные данные об объемах выплаченной помощи появились лишь в 2002 г., который в связи с этим был взят в качестве базового.

Текущие и постоянные цены. Данные о помощи, содержащиеся в базе КСР, выражены в долларах США. При сопоставлении данных об объемах помощи, оказывавшейся в разные годы, необходимо делать корректировку в целях учета инфляции и колебаний обменного курса. Такая корректировка позволяет выражать объемы помощи в постоянных долларах, т.е. в долларах, установленных на том уровне, на котором они находились в определенный год, принятый в качестве базового, включая их стоимость относительно других международных валют. В настоящем докладе основные данные об объемах помощи выражены в пересчете на постоянный обменный курс доллара США, применявшийся в 2012 г.

Источник: ОЭСР/КСР, 2014 г.

Таблица 1
Двусторонняя и многосторонняя ОПР

Страна или территория	ВСЕГО ОПР				ОБЩАЯ СУММА ОПР В ВИДЕ % ОТ ВНД			
	В млн. постоянных долларов США 2012 г.							
	2002–2003 гг. Среднегодовые значения	2011 г.	2012 г.	2013 г.*	2002–2003 гг. Среднегодовые значения	2011 г.	2012 г.	2013 г.*
Австралия	2 112	4 295	4 561	4 434	0,26	0,34	0,36	0,34
Австрия	447	461	536	512	0,23	0,27	0,28	0,28
Бельгия	1 599	1 639	1 433	1 254	0,52	0,54	0,47	0,45
Канада	2 677	4 138	4 053	3 610	0,26	0,32	0,32	0,27
Чешская Республика	94	71	66	56	0,09	0,12	0,12	0,11
Дания	1 616	2 030	1 922	2 047	0,90	0,85	0,83	0,85
Финляндия	402	798	799	780	0,35	0,53	0,53	0,55
Франция	6 379	7 973	7 928	6 474	0,39	0,46	0,45	0,41
Германия	5 051	8 195	8 584	8 706	0,28	0,39	0,37	0,38
Греция	248	141	107	96	0,21	0,15	0,13	0,13
Исландия**	10	19	21	28	0,16	0,21	0,22	0,26
Ирландия	400	562	536	525	0,40	0,51	0,47	0,45
Италия	1 542	1 601	624	642	0,19	0,20	0,14	0,16
Япония	8 706	6 874	6 402	10 834	0,22	0,18	0,17	0,23
Кувейт**	91	141	149	-	...	...	...	...
Люксембург	232	266	277	274	0,82	0,97	1,00	1,00
Нидерланды	3 745	4 061	3 858	3 440	0,81	0,75	0,71	0,67
Новая Зеландия	215	335	362	334	0,23	0,28	0,28	0,26
Норвегия	2 685	3 520	3 523	4 279	0,91	0,96	0,93	1,07
Португалия	268	440	397	283	0,25	0,31	0,28	0,23
Республика Корея	297	983	1 183	1 247	0,06	0,12	0,14	0,13
Испания	1 633	2 109	985	744	0,25	0,29	0,16	0,16
Швеция	2 292	3 516	3 638	3 753	0,82	1,02	0,97	1,02
Швейцария	1 440	2 248	2 457	2 491	0,34	0,46	0,47	0,47
Об. Арабские Эмираты**	1 040	668	1 006	5 059	...	0,22	0,27	1,25
Соединенное Королевство	4 669	8 516	8 713	10 635	0,33	0,56	0,56	0,72
Соединенные Штаты	15 396	27 688	25 471	26 064	0,14	0,20	0,19	0,19
Общий объем двусторонней помощи****	68 931	100 230	93 868	102 424	0,24	0,31	0,29	0,30
Африканский фонд развития	789	2 095	1 788	...	...	...	...	...
Арабский фонд экономического и социального развития	...	294	303	...	...	...	...	...
Специальные фонды Азиатского банка развития	1 238	842	716	...	...	...	...	...
Азиатский фонд развития***	...	...	...	...	...	...	...	...
Учреждения ЕС	8 341	15 964	17 173	...	...	...	...	...
Всемирный банк (МАР)	8 348	6 828	6 840	...	...	...	...	...
Специальный фонд Межамериканского банка развития	321	1 461	1 414	...	...	...	...	...
Международный валютный фонд (Концессиональные трастовые фонды)	939	754	769	...	...	...	...	...
Фонд международного развития ОПЕК	103	136	138	...	...	...	...	...
ПРООН	406	478	483	...	...	...	...	...
ЮНИСЕФ	849	1 063	1 143	...	...	...	...	...
Фонд миростроительства ООН	-	60	60	...	...	...	...	...
Агентство Организации Объединенных Наций для помощи палестинским беженцам и организации работ	584	593	667	...	...	...	...	...
Всемирная продовольственная программа	478	329	354	...	...	...	...	...
ИТОГО, многосторонние доноры****	25 776	37 248	39 197	...	...	...	...	...
ИТОГО	94 707	137 478	133 065	...	...	...	...	...

Источник: базы данных ОЭСР/КСР, КСР и СКО (2014 г.).

* Предварительные данные.

** Кувейт и Объединенные Арабские Эмираты не входят в КСР, но включены в базу данных Системы кредитной отчетности (СКО). Исландия стала членом КСР в 2012 г. и теперь предоставляет данные в СКО. Чешская Республика стала членом КСР в 2013 г.

*** Азиатский фонд развития выделяет средства на цели образования, но не учитывается перед ОЭСР о выплатах.

**** Общая сумма включает ОПР из других не перечисленных выше двусторонних и многосторонних источников.

(...) указывает на отсутствие данных, (-) представляет собой нулевое значение

Данные общей ОПР представляют собой чистые выплаты. ОПР, подлежащая распределению по секторам, и уменьшение задолженности и другие связанные с ней меры представляют валовые выплаты.

Общий объем ОПР от доноров КСР включает только двустороннюю ОПР, тогда как общая сумма ОПР в виде % от ВНД включает многостороннюю ОПР.

Таблица 1

ОПР, ПОДЛЕЖАЩАЯ РАСПРЕДЕЛЕНИЮ ПО СЕКТОРАМ			УМЕНЬШЕНИЕ ЗАДОЛЖЕННОСТИ И ДРУГИЕ СВЯЗАННЫЕ С НЕЙ МЕРЫ		
В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.		
2002–2003 гг. Среднегодовые значения	2011 г.	2012 г.	2002–2003 гг. Среднегодовые значения	2011 г.	2012 г.
1 448	3 469	3 767	14	13	12
208	300	293	27	41	106
711	1 134	839	712	292	278
1 142	2 636	2 677	7	4	198
...	49	44	...	-	-
264	1 464	1 380	0	1	1
275	518	518	0	-	-
2 944	5 695	5 968	3 375	1 284	1 570
3 816	8 025	8 137	1 743	426	849
215	105	77	-	-	-
...	15	18	...	0	-
283	377	333	-	-	0
201	461	302	909	750	7
4 396	11 758	12 152	817	1 432	5
...	477	441	...	-	-
...	170	186	...	-	-
1 648	3 077	2 850	444	113	120
140	232	263	-	-	-
1 346	2 383	2 598	15	22	21
234	178	177	-	5	7
...	913	1 128	...	-	-
955	1 745	634	168	35	76
1 084	1 995	2 232	116	180	-
763	1 054	1 179	29	76	15
...	387	595	...	-	-
1 919	6 692	7 181	466	183	112
8 595	19 612	18 312	1 822	1 669	64
32 586	74 919	74 283	10 664	6 523	3 441
718	1 666	1 550	157	0	552
...	805	851	...	-	-
...	1 802	1 823	...	1	-
...
1 455	12 641	14 068	4	71	64
10 102	10 187	9 735	531	773	2 203
...	1 051	997	...	-	-
-	-	-	491	-	68
...	282	301	...	-	10
...	443	336	...	-	-
512	741	648	-	-	-
-	61	66	-	-	-
...	448	493	...	-	-
...	66	73	...	-	-
13 654	35 269	37 051	1 315	960	3 004
46 240	110 188	111 335	11 978	7 483	6 445

Таблица 2
Двусторонняя и многосторонняя ОПР на цели образования

Страна или территория	ОБЩИЙ ОБЪЕМ ПОМОЩИ ОБРАЗОВАНИЮ			ОБЩИЙ ОБЪЕМ ПОМОЩИ БАЗОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ НА ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ БАЗОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ СРЕДНЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ		
	В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.		
	2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.
Австралия	222	435	566	72	232	322	219	435	564	48	128	152	34	31	26
Австрия	66	127	154	5	6	3	66	126	153	3	1	1	3	12	20
Бельгия	148	207	202	28	29	28	143	206	202	15	19	18	18	24	26
Канада	276	343	322	115	204	190	273	329	313	80	138	127	12	27	40
Чешская Республика	...	7	8	...	1	1	...	7	8	...	1	1	...	0	2
Дания	26	197	200	15	109	94	25	184	186	5	62	24	0	10	6
Финляндия	39	58	58	22	28	29	38	51	53	8	8	8	2	2	3
Франция	1 400	1 557	1 547	179	282	263	1 356	1 432	1 453	24	157	136	36	108	138
Германия	790	1 721	1 730	126	345	311	790	1 693	1 719	97	206	189	68	100	115
Греция	58	69	67	29	4	3	58	69	67	23	-	-	20	-	-
Исландия*	...	1	2	...	1	1	...	1	2	...	1	1	...	-	0
Ирландия	69	67	48	39	42	26	62	61	44	15	24	13	1	3	4
Италия	45	78	58	17	31	24	43	77	57	1	15	13	2	11	10
Япония	646	944	909	183	247	295	578	931	876	104	81	178	47	90	130
Кувейт*	...	20	21	...	1	4	...	20	21	...	-	-	...	-	-
Люксембург	...	30	42	...	7	9	...	30	42	...	4	5	...	20	28
Нидерланды	316	401	273	208	201	118	286	384	266	174	140	95	1	13	22
Новая Зеландия	91	60	74	26	23	28	89	57	70	11	19	24	11	2	3
Норвегия	216	298	300	126	214	217	201	267	278	98	178	182	11	9	8
Португалия	70	57	53	11	13	10	70	56	52	7	1	0	7	4	9
Республика Корея	...	182	210	...	32	42	...	182	210	...	14	13	...	62	69
Испания	191	253	109	63	94	44	191	248	107	42	30	18	44	37	20
Швеция	112	171	113	73	132	73	93	143	89	45	107	50	3	6	7
Швейцария	72	75	84	34	27	38	65	69	79	25	14	26	29	14	19
Объединенные Арабские Эмираты**	...	71	110	...	35	55	...	32	26	...	-	2	...	1	1
Соединенное Королевство	281	1 139	1 071	194	711	649	173	1 049	1 002	115	422	385	7	62	55
Соединенные Штаты Америки	414	756	956	261	580	769	232	755	944	160	523	732	0	20	39
Общий объем двусторонней помощи	5 549	9 323	9 288	1 826	3 632	3 647	5 050	8 895	8 882	1 101	2 293	2 390	357	669	799
Африканский банк развития	...	2	0	...	0	0	...	2	0	...	-	-	...	-	-
Африканский фонд развития	98	175	170	53	88	56	75	92	103	11	-	-	2	-	41
Арабский фонд экономического и социального развития	...	11	7	...	0	1	...	11	7	...	-	-	...	9	6
Специальные фонды Азиатского банка развития	...	254	224	...	125	103	...	254	224	...	82	73	...	84	84
Азиатский фонд развития**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
БАДЕА	...	3	8	...	0	2	...	3	8	...	0	0	...	-	-
Учреждения ЕС	209	1 036	1 101	100	440	424	74	843	893	24	146	142	13	101	104
Всемирный банк (МАР)	1 156	1 382	952	777	799	377	1 156	1 382	950	648	506	241	105	170	227
Специальный фонд Межамериканского банка развития	...	52	39	...	27	34	...	52	39	...	17	30	...	15	1
Международный валютный фонд (Концессионные трастовые фонды)	423	284	288	211	142	144	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Фонд международного развития ОПЕК	...	32	14	...	7	7	...	32	14	...	6	6	...	12	3
ПРООН	...	3	-	...	3	-	...	3	-	...	2	-	...	1	-
ЮНИСЕФ	75	80	69	75	57	50	75	80	69	75	33	31	0	0	0
Фонд миростроительства ООН	-	0	0	-	0	0	-	0	0	-	-	-	-	0	0
Агентство Организации Объединенных Наций для помощи палестинским беженцам и организации работ	...	349	379	...	349	190	...	349	379	...	349	-	...	-	-
Всемирная продовольственная программа	...	40	46	...	40	46	...	40	46	-	40	46	...	-	-
ИТОГО, многосторонние доноры	1 961	3 704	3 297	1 215	2 075	1 432	1 381	3 143	2 734	758	1 180	569	121	391	466
ИТОГО	7 510	13 027	12 584	3 041	5 707	5 079	6 431	12 037	11 616	1 859	3 473	2 959	478	1 060	1 265

Источник: базы данных ОЭСР/КСР, СКО (2014 г.).

* Кувейт и Объединенные Арабские Эмираты не входят в КСР, но включены в базу данных Системы кредитной отчетности (СКО). Общая сумма включает их взнос в объем помощи. Исландия стала членом КСР в 2012 г. и теперь предоставляет данные в СКО. Чешская Республика стала членом КСР в 2013 г.

** Азиатский фонд развития выделяет средства на цели образования, но не учитывается перед ОЭСР о выплатах.

Таблица 2

ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ ПОСЛЕСРЕДНЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ				ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ ОБРАЗОВАНИЮ БЕЗ УКАЗАНИЯ СТУПЕНИ			ДОЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕМ ОБЪЕМЕ ОПР (%)			ДОЛЯ ПРЯМОЙ ПОМОЩИ ОБРАЗОВАНИЮ В ОБЩЕЙ СУММЕ ПОМОЩИ, ПОДЛЕЖАЩЕЙ РАСПРЕДЕЛЕНИЮ ПО СЕКТОРАМ (%)			ДОЛЯ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕМ ОБЪЕМЕ ПОМОЩИ ОБРАЗОВАНИЮ (%)		
В млн. постоянных долларов США 2012 г.				В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В ОБЩЕМ ОБЪЕМЕ ОПР (%)			РАСПРЕДЕЛЕНИЮ ПО СЕКТОРАМ (%)			В ОБЩЕМ ОБЪЕМЕ ПОМОЩИ ОБРАЗОВАНИЮ (%)		
2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.		2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.
93	67			43	209	339	11	10	12	15	13	15	32	53	57
55	103	129		5	9	4	14	27	28	32	42	52	8	5	2
88	144	138		22	19	20	9	11	14	20	18	24	19	14	14
114	46	28		67	118	117	21	9	8	24	12	12	42	59	59
...	5	5		...	1	1	...	10	12	...	14	18	...	17	14
1	31	30		18	80	125	8	9	10	9	13	13	56	55	47
2	9	6		26	32	37	10	7	7	14	10	10	56	48	50
1 030	1 042	1 019		265	125	160	19	17	16	46	25	24	13	18	17
568	1 137	1 181		57	250	234	12	18	17	21	21	21	16	20	18
4	60	61		10	9	6	23	49	63	27	66	88	49	6	5
...	-	-		...	0	0	...	7	7	...	8	8	...	95	87
4	3	5		42	30	21	18	12	9	22	16	13	57	63	54
10	19	13		30	32	21	3	4	8	21	17	19	38	40	42
338	441	367		89	319	201	6	6	6	13	8	7	28	26	32
...	18	14		...	2	7	...	4	5	...	4	5	...	6	17
...	0	1		...	5	7	...	11	15	...	17	22	...	23	22
72	127	109		39	105	40	7	9	7	17	12	9	66	50	43
40	30	39		28	5	4	54	18	20	64	24	27	28	39	38
51	39	40		41	41	48	9	8	8	15	11	11	58	72	72
48	28	25		8	22	19	28	12	12	30	31	29	15	22	19
...	69	71		...	37	58	...	18	17	...	20	19	...	18	20
63	58	17		43	123	52	10	11	10	20	14	17	33	37	41
8	9	9		37	21	23	5	5	3	9	7	4	65	77	65
1	22	15		10	19	18	5	3	3	8	7	7	47	36	46
...	-	2		...	31	22	...	10	10	...	8	4	...	50	50
1	76	102		49	489	459	8	13	12	9	16	14	69	62	61
51	98	111		21	115	63	2	3	4	3	4	5	63	77	80
2 642	3 684	3 584		950	2 250	2 109	8	9	9	15	12	12	33	39	39
...	1	-		...	1	0	...	2	0	...	18	1	...	19	50
0	-	17		62	92	45	10	8	7	10	6	7	54	50	33
...	2	0		...	0	1	...	1	1	...	1	1	...	1	10
...	2	7		...	86	59	...	13	12	...	14	12	...	49	46
...
...	3	4		...	1	3	...	4	6	...	4	6	...	13	23
21	202	291		16	394	356	9	6	6	5	7	6	48	42	39
145	120	212		258	586	271	11	12	8	11	14	10	67	58	40
...	1	1		...	19	7	...	3	2	...	5	4	...	52	85
-	-	-		-	-	-	16	20	19	...	...	...	50	50	50
...	13	2		...	2	3	...	11	4	...	11	5	...	21	53
...	-	-		...	0	-	...	1	-	...	1	-	...	75	...
0	-	-		-	46	38	9	7	6	15	11	11	99	71	73
-	-	-		-	0	0	-	0	0	-	0	0	-	31	1
...	-	-		...	-	379	...	59	57	...	78	77	...	100	50
...	-	-		...	-	0	...	12	13	...	60	63	...	100	100
166	343	535		336	1 229	1 163	11	8	7	10	9	7	62	56	43
2 809	4 027	4 120		1 285	3 478	3 272	9	9	8	14	11	10	40	44	40

Помощь со стороны Франции, Великобритании и Новой Зеландии включает средства, выплачиваемые заморским территориям (см. таблицу 3).

(...) указывает на отсутствие данных, (-) представляет собой нулевое значение

Все данные отражают валовые выплаты. Доля ОПР, выделяемая сектору образования, представляет собой процент от валовых выплат ОПР в соответствии со статистическими таблицами СКО. Представленные в таблице 1 общие объемы ОПР представляют собой чистые выплаты в соответствии со статистическими таблицами КРС.

Таблица 3
Рецепиенты помощи образованию

Страна или территория	ОБЩИЙ ОБЪЕМ ПОМОЩИ ОБРАЗОВАНИЮ			ОБЩИЙ ОБЪЕМ ПОМОЩИ БАЗОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ			ОБЩИЙ ОБЪЕМ ПОМОЩИ БАЗОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В РАСЧЕТЕ НА ОДНОГО РЕБЕНКА НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ НА ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ БАЗОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ		
	В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.		
	2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.
Арабские государства	1 003	1 919	2 048	216	860	686	6	21	17	864	1 828	1 900	109	645	300
<i>Нераспределенные внутри региона</i>	4	59	133	3	2	1	...	...	...	4	59	133	2	1	1
Алжир	131	136	131	1	4	3	0	1	1	131	136	131	0	2	1
Бахрейн	0	-	-	0	-	-	...	...	...	0	-	-	-	-	-
Джибути	30	27	27	8	11	14	63	121	151	27	20	17	5	5	7
Египет	103	112	136	55	39	43	7	4	5	85	112	136	44	29	34
Ирак	8	51	73	1	15	31	0	3	6	8	51	73	1	6	28
Иордания	130	232	289	58	158	160	79	188	185	20	193	233	0	130	80
Ливан	39	116	149	1	55	58	3	125	136	39	116	141	1	51	29
Ливия	-	9	10	-	1	3	-	2	5	-	9	10	-	0	3
Мавритания	35	29	28	13	8	5	29	14	9	30	22	21	8	3	1
Марокко	277	373	355	17	120	88	...	...	...	277	370	354	6	57	32
Оман	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-
Палестина	50	397	358	22	314	180	...	...	...	50	379	325	15	264	36
Саудовская Аравия	3	-	-	0	-	-	0	...	...	3	-	-	-	-	-
Судан*	21	32	28	10	17	10	...	...	...	17	32	28	7	13	4
Сирийская Арабская Республика	31	108	95	2	41	18	1	20	9	31	108	95	1	39	1
Тунис	97	165	148	2	29	18	...	...	...	97	147	132	1	7	2
Йемен	44	74	89	23	45	52	7	12	14	43	74	70	17	38	41
Центральная и Восточная Европа	290	500	519	86	70	71	8	6	6	253	477	502	41	20	25
<i>Нераспределенные внутри региона</i>	10	64	51	2	5	7	...	...	...	10	64	51	0	1	1
Албания	75	69	74	36	9	9	139	...	...	73	69	74	24	6	3
Беларусь	-	17	23	-	1	3	-	3	8	-	17	23	-	0	1
Босния и Герцеговина	33	33	37	12	4	5	...	...	...	33	33	37	7	2	3
Хорватия	8	-	-	0	-	-	1	-	-	8	-	-	-	-	-
Черногория	-	5	5	-	1	1	-	26	22	-	5	5	-	0	1
Республика Молдова	9	40	34	2	13	10	9	87	70	7	16	17	0	0	1
Сербия	35	61	60	10	17	10	29	55	32	32	61	60	4	4	4
бывшая югославская Республика Македония	12	15	16	4	5	5	34	44	39	9	15	16	2	4	3
Турция	97	124	139	17	12	13	3	2	2	72	124	139	3	1	2
Украина	-	73	78	-	4	10	-	3	6	-	73	78	-	1	6
Центральная Азия	126	333	348	42	99	99	6	15	17	88	301	320	17	48	44
<i>Нераспределенные внутри региона</i>	-	23	22	-	4	4	...	...	...	-	23	22	-	3	2
Армения	17	49	42	7	16	9	43	...	...	8	26	32	1	2	2
Азербайджан	12	19	19	4	5	5	7	10	10	6	19	19	1	0	2
Грузия	25	42	45	6	12	14	23	43	51	19	42	45	3	10	5
Казахстан	6	20	21	1	2	2	1	3	2	6	20	21	1	0	0
Кыргызстан	12	41	37	5	14	12	10	35	33	5	35	31	0	9	8
Монголия	31	60	80	11	21	27	47	98	122	28	60	76	8	7	9
Таджикистан	9	23	30	5	12	17	6	18	25	2	19	22	1	8	12
Туркменистан	1	3	4	0	1	1	1	3	5	1	3	4	0	0	1
Узбекистан	13	54	47	2	12	6	1	6	3	12	54	47	1	8	2
Восточная Азия и Тихий океан	1 125	1 998	2 008	249	540	644	1	4	5	1 039	1 978	1 955	126	267	310
<i>Нераспределенные внутри региона</i>	15	33	24	3	10	3	...	...	...	15	33	24	3	9	1
Камбоджа	50	75	72	19	31	27	9	18	15	41	75	72	7	16	15
Китай	396	738	543	17	26	29	0	0	0	395	738	543	10	4	4
Острова Кука	3	4	5	1	3	3	531	1 452	1 984	3	4	5	0	3	3
Корейская Народно-Демократическая Республика	2	3	4	0	1	2	0	0	1	2	3	4	0	0	2
Фиджи	11	26	24	3	9	5	30	91	54	11	26	24	2	3	1
Индонезия	158	352	410	50	158	172	2	6	6	150	352	410	33	54	29
Кирибати	11	13	15	4	7	8	263	568	653	11	13	15	0	7	8
Лаосская Народно-Демократическая Республика	32	54	64	9	29	28	11	40	38	26	53	63	5	25	21
Малайзия	18	39	38	1	3	3	0	...	...	18	39	38	0	0	0
Маршалловы Острова	12	2	28	6	1	24	779	127	2 828	1	2	22	0	0	20

Таблица 3

ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ СРЕДНЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ ПОСЛЕСРЕДНЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ ОБРАЗОВАНИЮ БЕЗ УКАЗАНИЯ СТУПЕНИ			ДОЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕМ ОБЪЕМЕ ОПР (%)			ДОЛЯ ПРЯМОЙ ПОМОЩИ ОБРАЗОВАНИЮ В ОБЩЕЙ СУММЕ ПОМОЩИ, ПОДЛЕЖАЩЕЙ РАСПРЕДЕЛЕНИЮ ПО СЕКТОРАМ (%)			ДОЛЯ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕМ ОБЪЕМЕ ПОМОЩИ ОБРАЗОВАНИЮ (%)		
В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.		
2002– 2003 гг. Средне- годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002– 2003 гг. Средне- годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002– 2003 гг. Средне- годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002– 2003 гг. Средне- годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002– 2003 гг. Средне- годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002– 2003 гг. Средне- годовые значения	2011 г.	2012 г.
62	109	161	617	737	816	75	337	623	13	14	13	11	13	12	22	45	33
0	3	2	1	53	129	1	2	1	4	9	23	4	9	23	65	3	1
1	3	3	127	127	123	2	4	4	51	47	52	51	47	52	1	3	2
0	-	-	0	-	-	0	-	-	52	-	-	52	-	-	1	-	-
6	1	1	14	9	5	2	5	3	31	18	16	28	13	10	26	41	51
12	12	13	26	52	71	3	19	18	6	10	6	5	10	6	53	35	32
1	6	20	5	20	18	0	18	7	1	3	6	1	3	6	18	30	43
3	6	14	12	39	34	6	18	105	13	20	18	2	16	14	44	68	55
2	17	16	35	40	45	2	9	51	29	21	17	29	21	16	4	47	39
-	0	-	-	6	6	-	2	2	-	2	7	-	2	7	-	14	33
2	1	7	14	15	11	6	2	3	9	7	6	8	6	5	39	27	19
4	31	53	245	158	158	22	124	111	35	21	18	35	21	18	6	32	25
0	-	-	0	-	-	0	-	-	9	-	-	9	-	-	24	-	-
8	11	10	15	22	25	12	82	254	8	17	18	8	16	17	43	79	50
1	-	-	2	-	-	0	-	-	48	-	-	48	-	-	5	-	-
1	4	4	6	8	9	4	7	11	5	3	3	4	3	3	50	52	34
0	5	0	28	60	59	2	4	36	25	29	15	25	29	15	5	38	19
16	3	14	79	110	100	2	27	15	22	14	11	22	12	10	2	18	12
6	5	4	8	17	21	12	14	4	13	13	11	12	13	9	53	61	59
31	31	30	127	350	371	54	76	75	6	6	6	5	6	6	30	14	14
0	2	2	6	54	36	3	7	11	2	7	6	2	7	6	17	7	14
20	6	7	7	51	53	21	6	11	19	18	19	18	18	19	48	13	12
-	0	0	-	15	18	-	2	3	-	17	26	-	17	26	-	6	12
2	3	3	14	24	28	10	4	4	6	6	6	6	6	6	36	11	13
0	-	-	8	-	-	0	-	-	6	-	-	6	-	-	2	-	-
-	2	1	-	1	2	-	2	1	0	4	4	-	4	4	-	21	17
0	1	2	5	13	13	2	1	0	6	9	7	5	4	4	23	32	30
3	7	6	17	25	38	9	24	13	2	5	5	2	5	5	28	27	17
1	0	0	4	9	10	2	2	3	4	7	9	3	7	9	36	36	29
3	8	8	62	93	107	4	22	22	18	4	4	14	4	4	18	10	9
-	1	1	-	65	64	-	6	8	-	10	11	-	10	11	-	5	12
8	64	62	51	120	132	12	68	83	6	11	10	4	10	10	33	30	28
-	3	4	-	15	12	-	3	4	-	14	12	-	14	12	-	18	19
0	9	6	4	10	19	3	5	6	5	12	13	2	6	10	39	32	22
0	0	0	4	9	11	1	9	6	3	6	5	2	6	5	36	26	27
3	8	1	13	21	21	1	3	18	7	7	6	6	7	6	25	27	31
0	2	2	4	14	14	1	4	4	2	10	17	2	10	17	23	12	11
1	12	9	2	11	11	1	3	3	5	9	10	2	8	8	39	33	34
0	4	14	17	21	21	2	28	32	13	16	16	12	16	15	36	36	34
0	3	5	0	3	4	0	4	1	5	7	7	1	6	5	52	55	57
0	-	0	0	2	2	0	1	1	3	10	15	3	10	15	36	30	34
3	24	21	7	15	16	2	8	8	6	23	16	6	23	16	17	22	14
100	194	146	654	991	884	160	526	615	9	13	13	9	13	13	22	27	32
1	3	2	11	19	17	1	2	4	10	6	5	10	6	5	19	30	12
3	14	12	17	15	21	14	29	24	10	9	8	8	9	8	37	41	38
23	38	3	347	652	486	14	45	49	14	29	24	14	29	24	4	4	5
1	0	0	1	1	1	1	0	0	40	13	17	40	13	17	32	72	74
1	0	0	1	2	2	0	1	0	1	3	4	1	3	4	15	22	45
0	6	1	6	5	14	3	11	8	20	33	22	20	33	22	28	34	22
23	37	21	68	52	74	24	209	285	7	14	18	7	14	18	32	45	42
0	0	4	3	5	2	7	1	1	35	20	23	35	20	23	33	56	55
2	6	14	17	15	16	2	8	12	11	12	14	9	12	14	29	54	43
4	2	1	12	32	30	2	5	6	8	16	15	8	16	15	6	7	8
0	0	0	0	1	1	0	1	0	18	2	35	2	2	28	47	48	85

Таблица 3 (продолжение)

Страна или территория	ОБЩИЙ ОБЪЕМ ПОМОЩИ ОБРАЗОВАНИЮ			ОБЩИЙ ОБЪЕМ ПОМОЩИ БАЗОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ			ОБЩИЙ ОБЪЕМ ПОМОЩИ БАЗОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В РАСЧЕТЕ НА ОДНОГО РЕБЕНКА НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ НА ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ БАЗОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ		
	В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.		
	2002-2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002-2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002-2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002-2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002-2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.
Микронезия, Федеративные Штаты	24	1	48	11	0	45	677	30	2 956	2	1	43	0	0	42
Мьянма	12	40	64	6	24	45	1	5	10	12	40	64	5	22	44
Науру	0	4	5	0	2	1	15	1 309	714	0	4	5	-	0	-
Ниуэ	5	2	5	2	1	3	13 168	3 824	20 259	4	1	3	0	-	2
Палау	4	1	1	2	1	0	1 093	506	341	1	1	1	0	0	0
Папуа-Новая Гвинея	98	100	103	44	54	46	52	51	36	97	100	103	27	38	3
Филиппины	40	74	132	9	41	78	1	3	6	38	74	112	6	19	40
Самоа	13	19	25	5	5	10	161	195	356	13	19	24	2	4	7
Соломоновы Острова	8	23	30	2	14	11	113	273	346	7	21	29	0	12	9
Таиланд	33	35	46	2	5	6	0	1	1	33	35	46	0	1	2
Тимор-Лешти	20	43	35	5	20	12	27	102	62	16	43	35	2	4	2
Тонга	8	12	13	2	6	6	129	388	406	8	11	12	1	5	6
Тувалу	3	3	4	1	1	1	646	633	970	3	2	3	0	0	0
Вануату	17	17	22	3	6	11	107	164	310	17	17	22	0	3	10
Вьетнам	133	285	253	41	84	65	4	12	10	117	270	235	21	36	36
Латинская Америка и Карибский бассейн	534	902	868	218	364	330	5	7	7	513	874	841	163	218	197
<i>Нераспределенные внутри региона</i>	10	42	52	4	7	11	...	...	...	10	42	52	1	5	6
Антигуа и Барбуда	0	0	0	0	0	0	17	10	43	0	0	0	-	0	0
Аргентина	19	35	37	2	13	13	5	9	9	19	35	37	1	8	8
Аруба	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Барбадос	0	-	-	-	-	-	5	-	-	0	-	-	-	-	-
Белиз	0	3	3	0	1	2	10	65	56	0	3	3	0	0	1
Боливия (Многонациональное Государство)	86	62	52	55	24	20	62	42	35	82	61	52	45	8	8
Бразилия	39	98	131	4	21	21	...	...	...	39	98	131	2	4	4
Чили	14	31	28	1	7	7	8	21	19	14	31	28	0	2	3
Колумбия	32	65	64	5	17	16	7	15	15	32	65	64	2	10	11
Коста-Рика	3	9	11	0	2	4	6	18	24	3	9	11	0	1	3
Куба	12	9	7	3	3	1	12	11	8	12	9	7	3	2	0
Доминика	1	2	1	0	1	0	115	259	105	0	1	0	-	-	-
Доминиканская Респ.	20	14	33	13	9	19	16	11	26	20	13	23	13	7	8
Эквадор	17	33	45	3	11	19	10	18	24	17	33	45	2	5	6
Сальвадор	8	30	30	3	13	13	9	38	39	8	30	30	2	6	10
Гренада	0	1	0	-	0	0	11	65	33	0	0	0	-	-	-
Гватемала	30	36	31	15	23	19	15	16	13	29	36	31	13	16	16
Гайана	17	2	3	6	1	2	151	14	25	15	2	3	3	0	2
Гаити	23	139	94	12	88	54	17	99	66	23	130	83	10	61	33
Гондурас	37	51	45	28	34	35	34	46	40	36	49	43	24	30	33
Ямайка	12	10	11	9	3	5	36	...	...	9	10	11	6	3	4
Мексика	31	58	59	2	9	9	2	4	4	31	58	59	1	2	3
Никарагуа	60	40	27	34	18	18	71	51	35	51	36	27	23	12	14
Панама	5	5	4	0	1	2	12	11	10	5	5	4	0	0	2
Парагвай	8	36	15	4	28	11	10	42	18	8	36	15	3	25	9
Перу	33	56	47	9	20	18	9	16	13	33	51	47	7	10	11
Сент-Китс и Невис	0	3	4	0	1	2	5	458	596	0	0	0	-	-	-
Сент-Люсия	1	4	4	0	2	2	34	199	202	1	3	3	0	0	0
Сент-Винсент и Гренадины	0	6	6	0	3	3	21	436	487	0	5	6	0	-	0
Суринам	3	2	2	1	0	0	50	35	40	3	2	2	1	-	0
Тринидад и Тобаго	1	-	-	0	-	-	6	-	-	1	-	-	-	-	-
Уругвай	3	6	6	1	2	2	10	20	19	3	6	6	0	0	1
Венесуэла (Б. Р.)	8	15	16	1	3	3	3	5	5	8	15	16	1	1	1
Южная и Восточная Азия	940	2 359	1 843	582	1 414	947	3	8	5	752	2 354	1 809	451	992	710
<i>Нераспределенные внутри региона</i>	-	2	2	-	0	0	...	...	...	-	2	2	-	0	0
Афганистан	41	376	350	26	214	219	10	69	63	33	372	346	16	155	180
Бангладеш	150	356	504	96	243	316	9	22	32	141	356	476	88	220	265
Бутан	9	8	5	5	2	1	85	84	48	9	8	4	3	1	1
Индия	368	770	257	272	565	100	3	6	2	349	770	257	253	486	89

Таблица 3

ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ СРЕДНЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ ПОСРЕДНЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ ОБРАЗОВАНИЮ БЕЗ УКАЗАНИЯ СТУПЕНИ			ДОЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕМ ОБЪЕМЕ ОПР (%)			ДОЛЯ ПРЯМОЙ ПОМОЩИ ОБРАЗОВАНИЮ В ОБЩЕЙ СУММЕ ПОМОЩИ, ПОДЛЕЖАЩЕЙ РАСПРЕДЕЛЕНИЮ ПО СЕКТОРАМ (%)			ДОЛЯ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕМ ОБЪЕМЕ ПОМОЩИ ОБРАЗОВАНИЮ (%)		
В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.			2002– 2003 гг. Средне- годовые значения			2002– 2003 гг. Средне- годовые значения			2002– 2003 гг. Средне- годовые значения		
2002– 2003 гг. Средне- годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002– 2003 гг. Средне- годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002– 2003 гг. Средне- годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002– 2003 гг. Средне- годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002– 2003 гг. Средне- годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002– 2003 гг. Средне- годовые значения	2011 г.	2012 г.
0	-	-	1	0	0	0	0	0	18	0	41	1	0	37	48	75	94
0	3	5	5	11	13	1	5	2	10	11	12	10	11	12	50	60	71
-	0	3	0	0	1	0	3	2	0	11	17	0	11	17	46	45	18
-	0	-	1	1	1	3	0	0	41	10	22	32	4	17	45	29	67
0	0	0	1	0	1	0	1	0	13	4	10	4	4	10	45	66	32
8	13	1	28	18	14	34	32	85	18	15	14	18	15	14	45	54	44
5	2	2	22	10	14	5	44	57	3	8	13	3	8	11	23	55	59
1	6	1	4	6	10	6	3	7	23	18	19	23	18	19	36	29	41
1	3	9	3	5	8	3	1	4	7	7	10	6	6	10	29	61	37
2	0	1	26	27	35	4	7	7	3	7	9	3	7	9	6	14	13
5	3	7	7	4	6	2	32	19	7	16	12	6	16	12	23	46	34
1	2	2	4	3	4	2	1	1	22	13	16	22	11	14	26	50	51
0	0	0	1	1	2	1	1	1	18	8	17	18	7	12	36	30	32
6	5	3	5	4	7	6	5	2	33	19	21	32	18	20	19	33	50
11	50	54	62	104	106	24	81	40	8	7	5	7	7	5	31	29	26
73	112	105	188	279	299	89	264	239	8	8	9	7	8	8	41	40	38
1	9	3	3	25	33	6	4	10	4	5	4	4	5	4	35	16	21
-	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	19	2	1	19	39	23	11
1	2	2	14	14	16	3	11	10	17	31	19	17	31	19	12	38	35
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	0	-	-	-	-	-	4	-	-	4	-	-	-	-	-
0	0	0	0	2	0	0	1	0	3	12	9	3	12	9	61	22	64
15	13	12	7	9	8	16	31	24	8	9	8	7	9	8	64	39	38
4	3	25	29	57	69	5	34	32	8	10	8	8	10	8	11	21	16
1	2	2	11	18	16	2	10	8	19	18	20	19	18	20	9	22	23
3	6	5	21	35	37	6	14	11	4	6	8	4	6	8	16	26	26
0	1	1	3	4	4	0	3	3	5	12	18	5	12	18	11	27	39
1	1	0	7	5	4	1	1	2	15	11	8	15	11	8	27	31	15
0	-	-	0	0	0	-	0	0	7	7	3	3	3	0	29	37	48
3	3	1	2	1	1	2	3	13	10	5	9	10	5	7	68	63	58
5	6	3	9	11	10	1	11	25	6	13	20	6	13	20	18	32	41
2	6	9	2	4	3	1	15	7	3	9	10	3	9	10	38	45	45
0	0	0	0	0	0	-	0	0	1	6	7	1	3	7	-	27	7
6	3	7	6	3	3	4	14	5	9	8	9	9	8	9	51	63	60
7	-	0	1	1	1	4	1	1	19	1	3	16	1	3	35	42	63
1	15	7	7	10	12	6	43	31	12	8	7	12	8	7	53	63	57
2	11	4	2	2	2	9	6	4	8	8	7	8	8	7	77	67	79
0	6	4	0	1	1	2	1	1	11	11	14	7	11	14	74	30	45
6	3	4	22	38	40	2	15	12	14	5	11	14	5	11	6	16	16
3	11	4	13	4	3	12	9	7	9	7	5	7	6	5	56	47	64
3	0	0	1	2	2	0	2	1	10	4	7	10	4	7	9	28	45
1	3	2	2	2	1	2	6	3	7	23	9	7	23	9	49	78	69
6	6	4	15	19	18	5	15	14	5	7	8	5	6	8	27	36	38
-	0	-	0	0	0	0	0	0	1	17	16	1	0	0	28	49	50
0	1	-	0	0	0	0	1	3	4	10	14	4	7	11	34	37	53
0	0	-	0	0	0	0	5	6	5	28	54	5	23	54	25	49	50
0	-	-	1	2	2	0	0	0	7	3	6	7	3	6	42	5	6
0	-	-	1	-	-	0	-	-	15	-	-	15	-	-	1	-	-
0	1	1	2	2	2	1	3	2	19	15	21	19	15	21	17	29	36
1	2	1	6	9	9	1	4	4	11	34	33	11	34	33	10	18	22
55	220	198	172	303	459	74	838	442	8	11	10	6	11	10	62	60	51
-	1	1	-	1	1	-	0	0	-	3	1	-	3	1	-	19	8
1	56	33	4	47	61	12	114	72	3	6	5	2	6	5	63	57	62
25	62	87	21	28	50	7	46	74	9	16	17	9	16	16	64	68	63
2	1	2	1	5	1	3	1	1	14	6	3	14	6	2	53	20	23
13	48	15	65	78	131	18	158	22	10	15	7	10	15	7	74	73	39

Таблица 3 (продолжение)

Страна или территория	ОБЩИЙ ОБЪЕМ ПОМОЩИ ОБРАЗОВАНИЮ			ОБЩИЙ ОБЪЕМ ПОМОЩИ БАЗОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ			ОБЩИЙ ОБЪЕМ ПОМОЩИ БАЗОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В РАСЧЕТЕ НА ОДНОГО РЕБЕНКА НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ НА ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ БАЗОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ		
	В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.		
	2002-2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002-2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002-2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002-2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002-2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.
Иран, Исламская Республика	38	68	76	1	1	1	5	13	14	38	68	76	1	0	1
Мальдивская Республика	9	4	2	3	1	1	178	...	...	9	4	2	3	0	0
Непал	53	166	157	34	75	73	17	48	46	50	166	157	26	26	41
Пакистан	220	543	421	127	283	207	11	28	22	78	542	421	48	89	122
Шри-Ланка	52	65	69	18	29	30	32	37	39	45	65	69	12	14	11
Африка к югу от Сахары	2 714	3 522	3 486	1 447	1 704	1 615	13	12	12	2 151	2 736	2 841	908	758	844
<i>Нераспределенные внутри региона</i>	<i>91</i>	<i>155</i>	<i>192</i>	<i>65</i>	<i>73</i>	<i>91</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>90</i>	<i>137</i>	<i>173</i>	<i>50</i>	<i>47</i>	<i>60</i>
Ангола	42	26	27	25	11	8	14	3	2	42	26	27	19	8	6
Бенин	43	77	67	16	41	31	13	26	19	38	70	56	11	27	15
Ботсвана	3	19	3	0	9	1	1	28	3	3	19	3	0	0	0
Буркина-Фасо	89	140	125	53	76	76	26	28	28	62	101	75	35	35	45
Бурунди	13	42	32	6	23	16	5	17	11	10	32	29	2	14	8
Камерун	98	111	112	21	16	8	7	5	2	85	111	112	13	5	5
Кабо-Верде	36	22	26	4	1	1	60	22	22	34	20	26	2	0	0
Центральноафриканская Республика	9	19	14	1	9	5	2	13	8	9	19	9	1	2	1
Чад	28	15	18	13	8	11	8	4	5	18	15	18	5	5	9
Коморские Острова	13	14	13	4	3	1	50	28	11	13	13	12	4	0	1
Конго	25	27	21	2	7	4	5	11	5	25	26	21	1	3	3
Кот-д'Ивуар	91	180	94	32	81	36	12	26	12	53	31	40	8	5	9
Демократическая Республика Конго	123	130	116	56	75	70	7	7	6	30	96	116	5	48	59
Экваториальная Гвинея	9	9	8	4	4	4	62	43	41	9	9	8	3	4	3
Эритрея	19	54	28	8	28	9	14	38	11	19	54	18	4	10	1
Эфиопия	103	312	270	57	163	140	5	...	...	79	290	270	31	39	46
Габон	30	31	27	5	4	2	27	22	11	29	31	27	4	2	0
Гамбия	10	6	10	6	3	5	29	11	19	8	5	6	5	1	3
Гана	124	189	172	79	100	84	25	28	23	78	109	85	46	34	25
Гвинея	45	48	56	27	12	17	19	7	10	41	43	42	23	3	6
Гвинея-Бисау	10	11	8	4	5	4	20	21	16	10	9	8	4	2	3
Кения	87	127	147	55	66	71	10	10	10	82	65	101	50	29	29
Лесото	24	23	14	12	12	7	34	33	22	21	19	3	7	1	2
Либерия	3	44	41	2	33	32	5	50	47	3	36	34	2	27	27
Мадагаскар	83	49	43	36	23	17	15	8	6	65	49	43	21	18	13
Малави	74	68	128	43	55	80	20	22	31	70	68	94	29	46	56
Мали	101	151	69	54	84	40	31	37	17	78	117	67	30	44	34
Маврикий	17	28	28	0	10	9	3	92	86	17	14	14	0	2	2
Мозамбик	152	245	216	85	136	105	23	28	21	111	159	147	47	50	35
Намбия	26	32	62	14	14	26	38	36	69	26	32	62	12	1	3
Нигер	56	40	54	29	19	29	15	7	10	35	22	28	8	7	14
Нигерия	33	137	147	17	55	50	1	2	2	32	137	147	12	24	25
Руанда	62	141	73	27	63	29	21	34	16	44	108	58	5	12	8
Сан-Томе и Принсипи	6	8	8	1	2	2	43	67	53	5	8	8	1	1	1
Сенегал	117	171	224	38	65	76	23	32	36	111	156	181	21	30	32
Сейшельские Острова	1	2	2	0	1	1	49	67	102	1	1	1	-	-	0
Сверра-Леоне	23	28	29	15	15	15	21	16	16	11	18	21	8	8	10
Сомали	5	25	49	4	18	31	3	11	18	5	25	49	3	17	23
Южная Африка	118	90	105	54	53	66	8	8	10	118	90	95	44	42	52
Южный Судан*	...	51	66	...	36	45	...	21	26	...	51	66	...	28	31
Свазиленд	3	20	8	2	11	6	7	51	31	3	20	8	0	2	6
Того	14	31	16	1	13	4	2	13	4	14	25	16	1	7	3
Уганда	217	82	126	153	50	37	28	7	5	187	69	116	107	34	26
Объединенная Республика Танзания	296	183	260	226	58	121	33	7	14	225	102	192	177	11	41
Замбия	133	77	66	83	41	39	41	15	14	92	46	45	46	9	17
Зимбабве	13	32	65	6	20	52	2	8	21	13	32	65	4	12	49

Таблица 3

ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ СРЕДНЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ				ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ ПОСРЕДНЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ ОБРАЗОВАНИЮ БЕЗ УКАЗАНИЯ СТУПЕНИ			ДОЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕМ ОБЪЕМЕ ОПР (%)			ДОЛЯ ПРЯМОЙ ПОМОЩИ ОБРАЗОВАНИЮ В ОБЩЕЙ СУММЕ ПОМОЩИ, ПОДЛЕЖАЩЕЙ РАСПРЕДЕЛЕНИЮ ПО СЕКТОРАМ (%)			ДОЛЯ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕМ ОБЪЕМЕ ПОМОЩИ ОБРАЗОВАНИЮ (%)		
В млн. постоянных долларов США 2012 г.				В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В ОБЩЕМ ОБЪЕМЕ ОПР (%)			В ОБЩЕЙ СУММЕ ПОМОЩИ, ПОДЛЕЖАЩЕЙ РАСПРЕДЕЛЕНИЮ ПО СЕКТОРАМ (%)			В ОБЩЕМ ОБЪЕМЕ ПОМОЩИ ОБРАЗОВАНИЮ (%)		
2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.		2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.
1	1	0		36	64	74	0	2	1	25	59	55	25	59	55	2	2	1
2	1	0		3	2	1	1	1	1	40	9	3	40	9	3	37	20	47
3	19	28		8	22	25	13	100	62	11	16	17	10	16	17	64	45	46
2	19	27		12	47	102	17	387	170	6	13	15	2	13	15	58	52	49
7	11	5		22	11	14	3	29	39	7	6	7	6	6	7	34	44	44
133	246	468		595	625	631	514	1 106	898	9	7	7	7	6	6	53	48	46
3	10	19		9	47	50	28	33	45	5	4	4	5	3	4	71	47	48
1	7	13		11	3	4	12	7	4	8	11	9	8	11	9	59	44	28
4	5	7		18	16	14	4	22	21	12	11	12	11	10	10	37	53	46
1	0	0		1	2	1	1	17	2	6	14	3	6	14	3	15	46	35
7	9	5		10	14	13	11	42	12	13	14	10	9	10	6	60	54	61
0	4	4		3	6	5	4	10	12	5	8	6	4	6	5	44	55	49
2	3	17		68	81	83	3	22	6	39	20	21	9	17	16	21	15	7
3	9	15		26	11	9	2	1	2	26	8	10	24	8	10	12	6	5
1	1	1		7	3	4	1	12	4	13	7	6	13	7	4	12	46	38
1	1	1		5	4	4	7	5	4	8	3	3	5	3	3	48	51	61
1	0	1		8	8	10	0	5	0	36	24	11	35	23	10	31	23	10
0	3	4		21	13	13	3	7	1	24	8	11	24	8	11	9	26	17
2	4	10		33	18	21	10	4	1	8	12	2	5	2	1	35	45	38
4	13	15		13	15	21	9	20	21	3	2	4	1	1	4	45	58	60
1	0	0		1	4	3	4	1	3	28	34	42	28	34	42	49	46	49
3	6	1		3	2	11	8	37	5	6	44	21	6	44	13	45	52	31
5	10	21		15	15	14	29	226	188	6	9	8	4	8	8	55	52	52
2	1	2		22	24	21	1	4	3	20	30	27	19	30	27	17	13	8
1	1	2		1	0	0	1	3	1	12	5	7	11	4	4	63	50	56
2	6	15		9	17	12	20	51	33	11	10	9	7	6	4	64	53	49
4	1	4		11	27	24	3	12	8	13	14	4	11	13	3	60	24	31
1	0	1		5	2	2	0	5	2	7	3	10	7	3	10	42	48	50
5	10	18		21	13	16	7	14	38	13	5	5	12	2	3	64	52	48
5	1	1		2	0	0	6	17	1	21	8	5	18	7	1	50	50	53
0	4	3		0	2	1	1	4	3	3	5	7	3	4	6	71	74	78
2	3	5		29	18	18	14	10	7	12	11	11	10	11	11	44	47	39
16	2	19		2	2	5	23	18	14	12	9	11	12	9	8	58	81	62
6	9	8		17	17	15	25	48	10	14	12	7	11	9	6	54	56	57
-	1	3		16	10	9	0	1	0	35	14	14	35	7	7	2	35	32
3	10	27		25	14	13	35	85	72	6	12	10	5	8	7	56	55	49
7	3	9		4	3	4	4	25	45	18	11	20	18	11	20	52	43	42
3	3	4		3	6	6	20	6	4	11	6	6	7	3	3	51	48	54
2	15	26		9	37	47	9	61	49	8	7	7	8	7	7	51	40	34
5	19	12		7	10	11	26	67	28	13	11	8	9	9	7	44	44	40
1	2	3		3	4	3	0	2	1	14	12	17	13	12	17	18	22	18
3	17	39		57	53	65	30	56	45	17	16	19	16	15	16	33	38	34
0	0	-		0	1	1	1	0	0	18	7	5	18	4	3	37	31	41
1	5	5		1	2	4	2	3	2	5	7	7	2	4	5	63	53	53
-	5	8		0	0	1	1	2	17	2	3	5	2	3	5	79	72	64
9	8	5		44	19	21	21	22	17	22	6	8	22	6	7	46	59	63
...	6	4		...	1	2	...	16	29	...	5	4	...	5	4	...	71	68
0	1	0		0	0	0	3	17	2	11	15	8	11	15	8	47	53	85
0	2	1		12	10	10	1	7	2	17	3	6	17	2	6	9	43	25
6	5	64		13	11	14	61	18	12	19	5	8	16	4	7	70	61	29
6	21	42		15	57	18	26	13	92	15	7	9	12	4	7	76	32	46
5	1	1		8	3	4	33	32	23	10	7	7	7	4	4	62	53	59
0	0	5		5	4	6	4	15	6	6	5	6	6	5	6	44	62	80

Таблица 3 (продолжение)

Страна или территория	ОБЩИЙ ОБЪЕМ ПОМОЩИ ОБРАЗОВАНИЮ			ОБЩИЙ ОБЪЕМ ПОМОЩИ БАЗОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ			ОБЩИЙ ОБЪЕМ ПОМОЩИ БАЗОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В РАСЧЕТЕ НА ОДНОГО РЕБЕНКА НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ НА ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ БАЗОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ		
	В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.		
	2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.
	Страна или территория	2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002–2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.
Заморские территории**	239	70	70	119	25	25	...	...	...	234	68	66	1	12	12
Ангилья	1	0	1	0	0	0	...	...	...	1	-	0	-	-	0
Майотта (Франция)	168	-	-	84	-	-	...	...	...	168	-	-	-	-	-
Монтсеррат (УК)	5	1	2	2	0	1	5 959	...	1 975	0	1	1	0	-	-
Святая Елена (УК)	0	1	0	0	0	0	...	...	...	0	1	0	-	-	-
Токелау (Новая Зеландия)	6	3	2	3	1	1	12 967	7 549	7 496	5	0	-	0	-	-
Острова Теркс и Кайкос (УК)	0	-	-	0	-	-	222	...	...	0	-	-	0	-	-
О-ва Уоллис и Футуна (Франция)	60	65	64	30	23	22				60	65	64	-	12	12
Нераспределенные внутри региона	539	1 423	1 394	83	631	661	...	...	...	538	1 423	1 382	44	513	518
Итого	7 510	13 027	12 584	3 041	5 707	5 079	5	9	8	6 431	12 037	11 616	1 859	3 473	2 959
Страны с низким уровнем доходов	2 044	3 386	3 453	1 192	1 838	1 859	12	15	16	1 590	2 888	3 009	774	1 055	1 195
Страны с уровнем доход. ниже средн.	2 824	5 090	4 459	1 219	2 512	1 751	5	9	6	2 377	4 703	4 097	799	1 486	833
Страны с уровнем доход. выше средн.	1 692	2 667	2 725	347	599	664	2	4	4	1 518	2 582	2 598	180	342	331
Страны с высоким уровнем доходов	42	50	48	8	14	15	1	2	3	42	47	43	4	6	6
Помощь, не распределенная в зависимости от уровня доходов	907	1 835	1 900	275	743	790	...	...	...	903	1 817	1 869	102	584	594
Итого	7 510	13 027	12 584	3 041	5 707	5 079	5	9	8	6 431	12 037	11 616	1 859	3 473	2 959
Арабские государства	1 003	1 919	2 048	216	860	686	6	21	17	864	1 828	1 900	109	645	300
Центральная и Восточная Европа	290	500	519	86	70	71	8	6	6	253	477	502	41	20	25
Центральная Азия	126	333	348	42	99	99	6	15	17	88	301	320	17	48	44
Восточная Азия и Тихий океан	1 125	1 998	2 008	249	540	644	1	4	5	1 039	1 978	1 955	126	267	310
Латинская Америка и Карибский бассейн	534	902	868	218	364	330	5	7	7	513	874	841	163	218	197
Южная и Восточная Азия	940	2 359	1 843	582	1 414	947	3	8	5	752	2 354	1 809	451	992	710
Африка к югу от Сахары	2 714	3 522	3 486	1 447	1 704	1 615	13	12	12	2 151	2 736	2 841	908	758	844
Заморские территории	239	70	70	119	25	25	...	...	...	234	68	66	1	12	12
Нераспределенные внутри региона или страны	539	1 423	1 394	83	631	661	...	...	...	538	1 423	1 382	44	513	518
Итого	7 510	13 027	12 584	3 041	5 707	5 079	5	9	8	6 431	12 037	11 616	1 859	3 473	2 959

Источники: базы данных ОЭСР/КСР, СКО (2014 г.).

* Данные по выплатам за 2002-2003 гг. относятся к бывшему Судану до отделения южной части в 2011 г. Выплаты после 2011 г. были разделены ОЭСР и касаются Судана и Южного Судана.

** Согласно составленному ОЭСР-КСР списку реципиентов ОПР.

(...) указывает на отсутствие данных, (-) представляет собой нулевое значение

Доля образования в общем объеме ОПР не совпадает с данными таблицы 2, поскольку для доноров использовалась база данных КСР и для реципиентов база данных СКО.

Мальта и Словения в таблице не указаны, поскольку в 2005 г. они были исключены из списка ОЭСР-КСР реципиентов ОПР. Тем не менее, в таблицу включен общий объем помощи, которую они получили в 2002-2003 гг.

Классификация по доходам основывается на списке Всемирного банка за июль 2013 г.

Все данные отражают валовые выплаты.

Таблица 3

ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ СРЕДНЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ ПОСЛЕСРЕДНЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ ОБРАЗОВАНИЮ БЕЗ УКАЗАНИЯ СТУПЕНИ			ДОЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕМ ОБЪЕМЕ ОПР (%)			ДОЛЯ ПРЯМОЙ ПОМОЩИ ОБРАЗОВАНИЮ В ОБЩЕЙ СУММЕ ПОМОЩИ, ПОДЛЕЖАЩЕЙ РАСПРЕДЕЛЕНИЮ ПО СЕКТОРАМ (%)			ДОЛЯ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕМ ОБЪЕМЕ ПОМОЩИ ОБРАЗОВАНИЮ (%)		
В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.			В млн. постоянных долларов США 2012 г.			2002-2003 гг. Средне-годовые значения			2002-2003 гг. Средне-годовые значения			2002-2003 гг. Средне-годовые значения		
2002-2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002-2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002-2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002-2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002-2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.	2002-2003 гг. Средне-годовые значения	2011 г.	2012 г.
1	30	31	1	1	1	231	24	22	65	25	20	63	25	19	50	36	35
0	-	-	0	-	0	0	-	-	23	16	18	23	-	0	18	50	50
-	-	-	0	-	-	167	-	-	76	-	-	76	-	-	50	-	-
-	-	-	0	0	0	-	1	1	10	3	5	0	3	2	52	37	43
0	0	-	-	-	0	0	0	0	7	1	0	7	1	0	6	17	23
-	-	-	1	0	-	4	-	-	52	13	11	45	2	-	49	41	50
-	-	-	-	-	-	-	-	-	19	-	-	19	-	-	100	-	-
-	30	31	0	1	1	60	23	21	75	53	53	75	53	53	50	36	34
13	53	63	404	620	526	77	238	275	5	5	5	5	5	5	15	44	47
478	1 060	1 265	2 809	4 027	4 120	1 285	3 478	3 272	9	9	8	7	8	8	40	44	40
118	340	471	316	425	459	382	1 068	883	8	7	8	7	6	7	58	54	54
194	432	476	991	1 119	1 312	393	1 666	1 475	9	12	10	8	11	9	43	49	39
141	177	193	1 038	1 633	1 536	159	430	539	10	11	12	9	11	11	20	22	24
5	3	3	26	24	21	7	14	13	13	18	22	13	17	20	18	29	32
20	109	122	438	825	791	344	299	362	6	5	5	6	5	5	30	40	42
478	1 060	1 265	2 809	4 027	4 120	1 285	3 478	3 272	9	9	8	7	8	8	40	44	40
62	109	161	617	737	816	75	337	623	13	14	13	11	13	12	22	45	33
31	31	30	127	350	371	54	76	75	6	6	6	5	6	6	30	14	14
8	64	62	51	120	132	12	68	83	6	11	10	4	10	10	33	30	28
100	194	146	654	991	884	160	526	615	9	13	13	9	13	13	22	27	32
73	112	105	188	279	299	89	264	239	8	8	9	7	8	8	41	40	38
55	220	198	172	303	459	74	838	442	8	11	10	6	11	10	62	60	51
133	246	468	595	625	631	514	1 106	898	9	7	7	7	6	6	53	48	46
1	30	31	1	1	1	231	24	22	65	25	20	63	25	19	50	36	35
13	53	63	404	620	526	77	238	275	5	5	5	5	5	5	15	44	47
478	1 060	1 265	2 809	4 027	4 120	1 285	3 478	3 272	9	9	8	7	8	8	40	44	40

Глоссарий

Базовое образование. Весь круг образовательных мероприятий, которые осуществляются в различных рамках (формальных, неформальных и информальных) и направлены на удовлетворение базовых учебных потребностей; в Дакарских рамках действий этот термин синонимичен широкой проблематике повестки дня в области образования для всех. Аналогичным образом, в ОЭСР-КПР и стандартных классификациях для целей оказания помощи используется определение, которое включает образование детей младшего возраста, начальное образование и приобретение базовых жизненных навыков молодежью и взрослыми, включая грамотность. В соответствии с Международной стандартной классификацией образования (МСКО) базовое образование включает начальное образование (первый этап базового образования) и первый этап среднего образования (второй этап базового образования).

Брутто-коэффициент набора (БКН). Общее число поступивших в тот или иной класс начальной школы, независимо от их возраста, выраженное в виде процентной доли от числа детей в возрасте, который официально установлен для поступления в этот класс.

Брутто-коэффициент охвата образованием (БКО). Общий охват на какой-либо конкретной ступени образования, независимо от возраста учащихся, выраженный в виде процентной доли от численности населения в возрастной группе, официально установленной для этой ступени образования. БКО может превышать 100% в результате поступления учащихся в учебное заведение ранее или позднее установленного возраста и/или второгодничества.

Валовой внутренний продукт (ВВП). Стоимость всех конечных товаров и услуг, произведенных в стране за год (см. также валовой национальный продукт).

Валовой национальный доход (ВНД). Стоимость всех конечных товаров и услуг, произведенных в стране за год (валовой внутренний продукт), вместе с доходами, полученными резидентами за пределами страны, за вычетом доходов, полученных нерезидентами.

Валовой национальный продукт (ВНП). Бывшее название валового национального дохода.

Воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ). Программы, которые наряду с уходом за детьми предлагают целенаправленный структурированный набор учебных мероприятий в рамках как формальных учебных заведений (доначальное образование, или ступень 0, в соответствии с МСКО), так и неформальных программ, ориентированных на развитие ребенка. Как правило, программы ВОДМ предназначены для детей в возрасте трех лет и старше и включают в себя организованные учебные мероприятия, которые составляют в среднем эквивалент учебного времени, равного не менее чем двум часам в день и 100 дням в год.

Второгодники. Число учащихся, занимающихся по учебной программе того же класса или той же ступени, что и в ходе предыдущего учебного года, выражается в виде процентной доли от общего числа учащихся в этом классе или на этой ступени образования.

Высшее образование (ступени 5 и 6 МСКО). Образовательные программы, отличающиеся содержанием более продвинутого уровня, чем те, которые предлагаются на ступенях 3 и 4 МСКО. Первый этап высшего образования – ступень 5 МСКО – охватывает ступень 5А, которая включает программы в основном теоретического характера, предназначенные обеспечить получение достаточной квалификации для доступа к более продвинутым научно-исследовательским программам и профессиям, предъявляющим высокие требования к уровню квалификации; а также ступень 5В, программы которой, как правило, имеют практическую, техническую и/или профессиональную направленность. Второй этап высшего образования – ступень 6 МСКО – включает программы, которые ведут к присвоению продвинутой квалификации в области оригинальных научных исследований.

Гендерно-ориентированный индекс ОДВ (ГОИ). Композитный индекс, позволяющий измерять относительное достижение гендерного паритета применительно к общему числу учащихся начальных и средних школ, а также гендерного паритета в рамках образования взрослых. ГОИ рассчитывается в качестве среднего арифметического индекса гендерного паритета для брутто-коэффициентов охвата начальным и средним образованием и уровня грамотности взрослых.

Государственные расходы на образование. Общая сумма текущих и капитальных расходов на образование местных, региональных и общенациональных органов управления, включая муниципалитеты (за исключением финансового участия домохозяйств). Этот термин охватывает государственные расходы как на государственные, так и на частные учебные заведения.

Грамотность. В соответствии с определением, принятым ЮНЕСКО в 1958 г., грамотность заключается в способности прочитать и написать простой короткий текст на тему из повседневной жизни, понимая прочитанное и написанное. С тех пор эта концепция грамотности претерпела изменения и сейчас охватывает группы навыков в нескольких областях, каждая из которых имеет свою шкалу для измерения различных уровней усвоения навыков и служит разным целям.

Дети, не охваченные школьным образованием. Дети, относящиеся к официально установленной для начального школьного образования возрастной группе, которые не охвачены начальным или средним школьным образованием.

Доля учащихся, доучившихся до того или иного класса. Процентная доля когорты учащихся, которые поступили в первый класс образовательного цикла в данном учебном году и которые, как предполагается, должны доучиться до определенного класса, вне зависимости от второгодничества.

Дона начальное образование (ступень 0 МСКО). Программы первоначального этапа организованного обучения, предназначенные, в первую очередь, подготовить детей младшего возраста (от трех лет) к школьной среде. Они служат своеобразным мостом между домашней и школьной средой. Имеющие различные названия – воспитание в младенческом возрасте, ясельное воспитание, дошкольное образование, детский сад или образование детей младшего возраста, – такие программы являются более формальным компонентом ВОДМ. По завершении этих программ дети продолжают образование на ступени МСКО 1 (начальное образование).

Индекс гендерного паритета (ИГП). Соотношение значений численности лиц женского и мужского пола (или, в некоторых случаях, числа лиц мужского пола и числа лиц женского пола) в рамках какого-либо показателя. ИГП, равное 1, показывает наличие паритета между лицами обоих полов; ИГП выше или ниже 1 означает наличие диспропорций в пользу одного из полов.

Индекс развития образования для всех (ИРО).

Композитный индекс, цель которого заключается в измерении общего прогресса на пути к ОДВ. В настоящее время ИРО охватывает четыре цели ОДВ, наиболее легко поддающиеся количественной оценке, а именно: всеобщее начальное образование, измеряемое посредством нетто-коэффициента охвата; образование взрослых, измеряемое посредством такого показателя, как уровень грамотности взрослых; гендерный паритет, измеряемый посредством гендерно-ориентированного индекса ОДВ; качество образования, измеряемое долей учащихся, доучившихся до пятого класса. Значение индекса является средним арифметическим отмечаемых значений по этим четырем показателям.

Контингент школьного возраста. Группа населения, возраст которой официально установлен как соответствующий данной ступени образования, независимо от того, охвачена эта группа образованием или нет.

Международная стандартная классификация образования (МСКО). Система классификации, предназначенная служить целям сбора, объединения и представления сопоставимых показателей и статистических данных по образованию как в рамках отдельных стран, так и на международном уровне. Эта система, впервые введенная в 1976 г., была пересмотрена в 1997 г. (МСКО-97).

Начальное образование (ступень 1 МСКО).

Программы, обычно предназначенные для того, чтобы на основе определенного объема занятий или знаний предоставить учащимся возможность получения основательного базового образования (навыки чтения, письма и математика) наряду с элементарным пониманием таких предметов, как история, география, естественные науки, социальные науки, искусство и музыка.

Нетто-коэффициент набора (НКН). Число лиц, впервые поступивших в первый класс начальной школы в возрасте, который официально установлен для поступления в начальную школу. НКН выражается в виде процентной доли от числа лиц данного возраста.

Нетто-коэффициент охвата образованием (НКО).

Число охваченных образованием лиц, относящихся к возрастной группе, официально установленной для данной ступени образования, выраженное в виде процентной доли от общей численности населения в данной возрастной группе.

Нетто-коэффициент посещаемости (НКП). Число учащихся в официально установленной возрастной группе для данной ступени образования, посещающих школу на этой ступени, выраженное в виде процентной доли от общей численности населения в данной возрастной группе.

Неформальное образование. Учебные мероприятия, которые, как правило, организуются вне рамок системы формального образования. Этот термин обычно противопоставляется терминам «формальное образование» и «информальное образование». В зависимости от контекста под неформальным образованием понимаются образовательные мероприятия, охватывающие распространение грамотности среди взрослых, базовое образование детей и молодых людей, не охваченных школьным образованием, обучение жизненным навыкам и навыкам трудовой деятельности, а также программы по развитию общей культуры.

Ожидаемая продолжительность жизни при рождении. Теоретическое число лет, которое будет прожито новорожденным ребенком, если преобладающие тенденции уровней смертности по возрастным группам на год его рождения оставались бы неизменными в течение всей его жизни.

Ожидаемая продолжительность обучения (ОПО). Число лет, которое, как ожидается, ребенок, достигший возраста, установленного для поступления в школу, проведет в школе или в высшем учебном заведении, включая потери на второгодничество. Этот показатель представляет собой сумму повозрастных коэффициентов охвата образованием на ступенях начального, среднего, послесреднего, невысшего и высшего образования. Ожидаемая продолжительность обучения может быть рассчитана для каждой ступени образования, включая доначальное образование.

Паритет покупательной способности (ППС). Такой обменный курс валют, в котором учитываются различия в ценах в разных странах, что позволяет проводить сравнение реального производства и доходов в международных масштабах.

Повозрастной коэффициент охвата образованием (ПВКО). Охват лиц определенного возраста или определенной возрастной группы независимо от ступени образования, на которой они находятся, выраженный в виде процентной доли от населения такого же возраста или относящегося к той же возрастной группе.

Показатель отставания в росте. Пропорциональная доля детей в данной возрастной группе, у которых рост на два-три стандартных отклонения (умеренное отставание) или на три и более стандартных отклонения (сильное отставание) ниже среднего значения для их возраста, установленного Национальным центром по статистике в области здравоохранения и Всемирной организацией здравоохранения. Низкий рост для данного возраста является одним из основных показателей недостаточного питания.

Постоянные цены. Цены на конкретную продукцию, скорректированные для устранения общего влияния изменения уровня цен (инфляции) по сравнению с данным базисным годом.

Поступившие. Число впервые поступивших в учебные заведения на данной ступени образования; разница между числом учащихся и числом второгодников в первом классе данной ступени образования.

Скорректированный нетто-коэффициент охвата начальным образованием (СНКО). Число детей в возрастной группе, официально установленной для начальной ступени образования, обучающихся в начальных или средних школах, выраженное в виде процентной доли от численности населения в данной возрастной группе.

Скорректированный нетто-коэффициент посещаемости в начальном образовании (СНКП). Число учащихся, относящихся к возрастной группе, официально установленной для начальной ступени образования, которые посещают начальную или среднюю школу, выраженное в виде процентной доли от численности населения в данной возрастной группе.

Соотношение числа учащихся и числа квалифицированных учителей. Среднее число учащихся, приходящихся на одного квалифицированного учителя на той или иной ступени образования.

Соотношение числа учащихся и числа учителей (СУУ). Среднее число учащихся, приходящихся на одного учителя на той или иной ступени образования.

Среднее образование (ступени 2 и 3 МСКО).

Программы, охватывающие первый и второй этапы среднего образования. Первый этап среднего образования (МСКО 2), как правило, предназначен для того, чтобы учащийся мог продолжить изучение базовых программ, начатое на ступени начального образования, однако преподавание на этой ступени характеризуется большей предметной ориентацией и требует большей специализации преподавателей каждого учебного предмета. Окончание этой ступени часто совпадает с завершением обязательного образования. Второй этап среднего образования (МСКО 3), который является заключительным в рамках среднего образования в большинстве стран, отличается еще большей специализацией преподаваемых предметов, и учителя зачастую должны иметь более высокую квалификацию или специализацию, чем на ступени 2 МСКО.

Техническое и профессиональное образование и подготовка (ТПОП).

Программы, предназначенные главным образом для подготовки учащихся к непосредственной профессиональной или ремесленной деятельности (или к определенному классу профессий, или виду ремесленной деятельности).

Уровень (коэффициент) перехода на ступень среднего образования.

Число поступающих в первый класс среднего учебного заведения за какой-либо год, выраженное в виде процентной доли от числа учащихся, принятых в последний класс начального учебного заведения в предшествующий год. Этот показатель позволяет определить только долю учащихся, перешедших к среднему общему образованию.

Уровень второгодничества в разбивке по классам.

Число второгодников в данном классе за данный учебный год, выраженное в виде процентной доли от общего числа учащихся в этом классе за предыдущий учебный год.

Уровень грамотности взрослых. Число грамотных лиц в возрасте 15 лет и старше, которое выражается в виде процентной доли от общей численности населения в данной возрастной группе.

Уровень грамотности молодежи. Число грамотных в возрасте 15-24 лет, выраженное в виде процентной доли от общей численности населения, относящегося к данной возрастной группе.

Уровень детской смертности (в возрасте до 5 лет).

Вероятность смерти ребенка в возрасте до 5 лет. Выражается в виде показателя числа умерших детей в расчете на 1 000 живорожденных.

Уровень младенческой смертности. Вероятность смерти ребенка в возрасте до одного года. Выражается в виде показателя числа умерших детей в расчете на 1 000 живорожденных.

Уровень участия рабочей силы. Доля работающих и безработных лиц в общей численности населения трудоспособного возраста.

Успеваемость. Результаты стандартизированных тестов или экзаменов, с помощью которых измеряются знания или умения в какой-либо отдельной предметной области. Этот термин иногда используется как показатель качества образования в рамках какой-либо образовательной системы или при сравнении группы школ.

Эквивалентное (равнозначное) образование.

Программы, предназначенные, прежде всего, для детей и молодежи, которые не имели доступа к формальному начальному/базовому образованию или выбыли из этой системы. Обычно такие программы направлены на предоставление возможностей получить начальное/ базовое образование, эквивалентное формальному образованию.

Список сокращений

АзФР	Азиатский фонд развития
Альянс ГАВИ	Глобальный альянс за вакцинацию и иммунизацию
АМРМ	Автономный мусульманский регион Минданао (Филиппины)
АНО	Армия национального освобождения (Колумбия)
АРО	Академия развития образования
АС	Африканский союз
АфФР	Африканский фонд развития
БАПОР	Ближневосточное агентство Организации Объединенных Наций для помощи палестинским беженцам и организации работ
БДИПЧ	Бюро по демократическим институтам и правам человека ОБСЕ
Би-Би-Си	Британская радиовещательная и телевизионная корпорация
БКН	Брутто-коэффициент набора
БКО	Брутто-коэффициент охвата образованием
БРАК	Комитет развития сельских районов Бангладеш
БЦЖ	Противотуберкулезная вакцина
ВВП	Валовой внутренний продукт
ВЗНО	Всеобщее завершение начального образования
ВИЧ	Вирус иммунодефицита человека
ВНД	Валовой национальный доход
ВНО	Всеобщее начальное образование
ВНП	Валовой национальный продукт
ВОДМ	Воспитание и образование детей младшего возраста
ВОЗ	Всемирная организация здравоохранения
ВПЛ	Внутренне перемещенные лица
ВПО	Всемирные показатели в области образования
Г-20	«Группа двадцати» министров финансов и руководителей центральных банков
Г-8	«Группа восьми» (Германия, Италия, Канада, Российская Федерация, Соединенное Королевство, Соединенные Штаты Америки, Франция, Япония а также представители ЕС)
ГАЛП	Глобальная модель прогнозирования уровня грамотности
ГИСТ	Группа поддержки осуществления программы на глобальном уровне
ГОИ	Гендерно-ориентированный индекс ОДВ
ГТЗ	Германское общество по техническому сотрудничеству
ДМО	Депривация и маргинализация в образовании
ДМО	Депривация и маргинализация в образовании (набор данных)
ДОПМ	Департамент операций по поддержанию мира ООН
ДССН	Документ по стратегии сокращения масштабов нищеты

ДФИД	Департамент международного развития (Соединенное Королевство)
ЕВРОСТАТ	Статистическое бюро Европейских сообществ
ЕВФОР	Силы Европейского союза
ЕК	Европейская комиссия
ЕС	Европейский союз
ИАЛС	Международное обследование уровня грамотности взрослых
ИГП	Индекс гендерного паритета
ИНЕЕ	Межучрежденческая сеть по образованию в чрезвычайных ситуациях
ИРО	Индекс развития ОДВ
ИСУО	Информационная система управления образованием
ИУП	Инициатива ускоренного продвижения к целям ОДВ
ИЮОЖ	Институт ЮНЕСКО по обучению на протяжении всей жизни
КАМПЕ	Кампания за народное просвещение (Бангладеш)
КИДА	Канадское агентство международного развития
КМС	Комиссия ООН по миростроительству
КОБЕТ	Дополнительное базовое образование в Танзании
КОНАФЕ	Национальный совет развития образования (Мексика)
КОНФИНТЕА	Международная конференция по образованию взрослых
КПР	Конвенция о правах ребенка
КРИС	Комплексная региональная информационная сеть
КСР	Комитет содействия развитию (ОЭСР)
ЛАМП	Программа по оценке и мониторингу грамотности
МАР	Международная ассоциация развития (ОЭСР)
МБП	Международное бюро просвещения (ЮНЕСКО)
МБР	Межамериканский банк развития
МВФ	Международный валютный фонд
МИНЕДАФ	Конференция министров образования африканских государств-членов
МИНУРКАТ	Миссия Организации Объединенных Наций в Центральноафриканской Республике и Чаде
МИПО	Международный институт планирования образования (ЮНЕСКО)
ММФИ	Международный механизм финансирования иммунизации
МООНСА	Миссия Организации Объединенных Наций по содействию Афганистану
МООНСДРК	Миссия Организации Объединенных Наций по стабилизации в Демократической Республике Конго
МОПП	Методология оценки потребностей в постконфликтный период
МОТ	Международная организация труда
МПП	Мировая продовольственная программа
МСКО	Международная стандартная классификация образования
МУС	Международный уголовный суд
МИФФО	Международный фонд для финансирования образования (который предлагается создать)
НАТО	Организация Североатлантического договора

НКН	Нетто-коэффициент набора
НКО	Нетто-коэффициент охвата образованием
НПО	Неправительственная организация
НРС	Наименее развитые страны
ОБСЕ	Организация по безопасности и сотрудничеству в Европе
ОДВ	Образование для всех
ОДЗ	Обзоры в области демографии и здравоохранения
ОНООН	Отдел народонаселения Организации Объединенных Наций
ООН	Организация Объединенных Наций
ООН-женщины	Структура Организации Объединенных Наций по вопросам гендерного равенства и расширения прав и возможностей женщин
ООН-Хабитат	Программа Организации Объединенных Наций по населенным пунктам
ОПР	Официальная помощь в целях развития
ОРЕАЛК	Региональное бюро ЮНЕСКО по образованию для Латинской Америки и Карибского бассейна
ОСП	Общесекторальный подход
ОЭСР	Организация экономического сотрудничества и развития
ПГВ	Провинциальная группа по восстановлению (Афганистан)
ПИРЛС	Исследование, посвященное развитию навыков чтения/грамотности
ПКЧО	Программа командирских мер в чрезвычайных обстоятельствах
ПМОУ	Программа по международной оценке успеваемости учащихся
ППС	Паритет покупательной способности
ПРГПК	Программа реагирования на глобальный продовольственный кризис
ПРИО	Международный исследовательский институт по проблемам мира (Осло)
ПРНО	Программа развития начального образования
ПРОНАДЕ	Национальная программа введения школьного самоуправления в целях развития образования (Гватемала)
ПРООН	Программа развития Организации Объединенных Наций
РДР	Разоружение, демобилизация и реинтеграция
РМПСОС	Региональная миссия помощи Соломоновым Островам
САКМЕК	Консорциум по мониторингу качества образования в странах южной и восточной частей Африки
СЕПКЕ	Второе региональное сравнительное и аналитическое исследование
СИПРИ	Международный институт по изучению проблем мира (Стокгольм)
СИЮ	Статистический институт ЮНЕСКО
СК	Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии
СКО	Система кредиторской отчетности (ОЭСР)
СМР	Статистика в области международного развития
СНКО	Скорректированный нетто-коэффициент охвата начальным образованием
СОМДЕЛ	Дистанционное образование и грамотность в Сомали
СПЗ	Специальные права заимствования

СПИД	Синдром приобретенного иммунодефицита
СПОО	Страновая политика и организационная оценка (Всемирный банк)
США	Соединенные Штаты Америки
ТИМСС	Исследование международных тенденций в области изучения математических и научно-технических дисциплин
УВКБ	ООН Управление Верховного комиссара ООН по делам беженцев
УВКПЧ	Управление Верховного комиссара Организации Объединенных Наций по правам человека
УКГД	Управление по координации гуманитарной деятельности Организации Объединенных Наций
УПДК	Упсальская программа данных о конфликтах
ФАО	Продовольственная и сельскохозяйственная организация Объединенных Наций
ФИФА	Международная федерация футбольных ассоциаций
ФРПО	Фонд развития программы по образованию
ФСНР	Фонд для сокращения масштабов нищеты и обеспечения роста
ФУНДЕФ	Фонд поддержки и развития фундаментального образования и улучшения положения учителей начальных школ (Бразилия)
ЦРТ	Цели в области развития, сформулированные в Декларации тысячелетия
ЦФМД	Целевой фонд с участием многих доноров
ЦФРА	Целевой фонд реконструкции Афганистана
ЦФЧС	Центральный фонд реагирования на чрезвычайные ситуации (Организация Объединенных Наций)
ЭДЮКО	Программа развития образования с участием общин (Сальвадор)
ЮНАМИД	Смешанная операция Африканского союза — Организации Объединенных Наций в Дарфуре
ЮНЕВОК	Международный центр ЮНЕСКО по техническому и профессиональному образованию и подготовке (ЮНЕСКО)
ЮНЕСКО	Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры
ЮНИСЕФ	Детский фонд Организации Объединенных Наций
ЮНИТЭЙД	Международный центр по закупкам медикаментов против СПИДа, малярии и туберкулеза
ЮНИФЕМ	Фонд Организации Объединенных Наций для развития в интересах женщин
ЮНОДК	Управление Организации Объединенных Наций по наркотикам и преступности
ЮНЭЙДС	Совместная программа Организации Объединенных Наций по ВИЧ/СПИДу
ЮСЭЙД	Агентство международного развития США
ЗД	Defence, development and diplomacy (Оборона, развитие, дипломатия)
DC-Cam	Камбоджийский центр документации
DPT3	Коклюшно-дифтерийно-столбнячный анатоксин (третья прививка)
НерВ3	Вакцина против гепатита В (третья прививка)
Polio3	Вакцина против полиомиелита (третья прививка)
REFLECT	Регенирированная грамотность по Фрейре посредством методики расширения прав и возможностей общин
REFLEX	Исследование вопросов занятости и профессиональной адаптивности
SIGAR	Специальный генеральный инспектор по реконструкции Афганистана (США)
WCRWC	Женская комиссия по делам женщин и детей-беженцев

Библиография

- Abadzi, H. 2007. Instructional time loss and local-level governance. *Prospects*, Vol. 37, No. 1, pp. 3-16.
- Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. 2014. *Student Participation*. Boston, MA, Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. <http://www.povertyactionlab.org/policy-lessons/education/student-participation> (Accessed 31 July 2014.)
- Abetti, P., Beardmore, S., Tapp, C. and Winthrop, R. 2011. *Prospects for Bilateral Aid to Basic Education Put Students at Risk*. Washington, DC, Fast Track Initiative.
- Abubakar, A. 2014. *Boko Haram Still Holding Nigerian Schoolgirls Captive*. Kano, Nigeria, CNN. <http://edition.cnn.com/2014/04/23/world/africa/nigeria-abducted-girls/index.html> (Accessed 13 November 2014.)
- Abuya, B., Ciera, J. and Kimani-Murage, E. 2012. Effect of mother's education on child's nutritional status in the slums of Nairobi. *BMC Pediatrics*, Vol. 12, No. 80, pp. 1-10.
- Accountability Initiative. 2013. *Do Schools Get their Money? PAISA 2012*. New Delhi, Accountability Initiative.
- _____. 2014. *Sarva Shiksha Abhiyan, GOI 2014-15*. New Delhi, Accountability Initiative. (Budget Briefs, 6/1.)
- Achyut, P., Bhatla, N., Singh, A. K., Verma, R. K., Khandekar, S., Pallav, P., Kamble, N., Jadhav, S., Wagh, V., Sonavane, R., Gaikward, R., Maitra, S., Kamble, S. and Nikalje, D. 2011. *Building Support for Gender Equality Among Young Adolescents in School: Findings from Mumbai, India*. New Delhi, International Center for Research on Women.
- ACPF. 2010. *National Study on School-Related Gender-Based Violence in Sierra Leone*. Addis Ababa, African Child Policy Forum.
- ActionAid. 2007. *Confronting the Contradictions: the IMF, Wage Bill Gaps and the Case for Teachers*. London, ActionAid.
- Addison, D. 2012. *Cross Country Correlates for the Quality of Budget Execution: Political Institutions, Fiscal Constraints, and Public Financial Management*. Washington, DC, World Bank.
- Adelabu, M. and Rose, P. 2004. Non-state provision of basic education in Nigeria. Larbi, G., Adelabu, M., Rose, P., Jawara, D., Nwaorgu, O. and Vyas, S. (eds), *Nigeria: Study of Non-State Providers of Basic Services*. London, UK Department for International Development.
- Adukia, A. 2014. *Sanitation and Education*. Cambridge, MA, Harvard University.
- Afeti, G., Bregman, J., Hoppers, W., Kinyanjui, K., Krönner, H., Obeegadoo, S. and Walther, R. 2008. *Post-Primary Education in Africa: Challenges and Approaches for Expanding Learning Opportunities: Synthesis Prepared for and Lessons Learned from the Association for the Development of Education in Africa Biennale on Education in Africa (Maputo, Mozambique, 5-9 May 2008)*. Tunis, The Association for the Development of Education in Africa (ADEA).
- Afghanistan Ministry of Education. 2007. *National Education Strategic Plan for Afghanistan 1385 -1389*. Kabul, Ministry of Education, Government of Afghanistan.
- _____. 2014. *Strategic Plan - Program Two: Curriculum Development, Teacher Education and Science and Technology Education*. Kabul, Ministry of Education, Government of Afghanistan. <http://moe.gov.af/en/page/2013> (Accessed 10 March 2014.)
- African Union. 2008. *The eThekweni Declaration and AfricaSan Action Plan*. Durban, South Africa, African Union.
- Aga Khan Foundation Team. 2008. Non-state providers and public-private-community partnerships in education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- Agbiboa, D. E. 2012. Between corruption and development: the political economy of state robbery in Nigeria. *Journal of Business Ethics*, Vol. 108, No. 3, pp. 325-45.
- Ahmed, M. 2011. Defining and measuring literacy: Facing the reality. *International review of education*, Vol. 57, No. 1-2, pp. 179-95.
- Aikman, S. 2015. Languages and Identity. McCowan, T. and Unterhalter, E. (eds), *Education and International Development: An Introduction*. London, Bloomsbury Publishing.
- Akaguri, L. 2014. Fee-free public or low-fee private basic education in rural Ghana: how does the cost influence the choice of the poor? *Compare*, Vol. 44, No. 2, pp. 140-61.

- Aker, J., Ksoll, C. and Lybbert, T. 2012. Can mobile phones improve learning? Evidence from a field experiment in Niger. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 4, No. 4, pp. 94-120.
- Akyeampong, K., Pryor, J. and Ampiah, J. G. 2006. A vision of successful schooling: Ghanaian teachers' understanding of learning, teaching and assessment. *Comparative Education*, Vol. 42, No. 2, pp. 155-76.
- AlAmodi, A. A. 2013. Child marriage in Yemen. *The Lancet*, Vol. 382, No. 9909, pp. 1979-80.
- Alayan, S. and Al-Khalidi, N. 2010. Gender and agency in history, civics, and national education textbooks of Jordan and Palestine. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, Vol. 2, No. 1, pp. 78-96.
- Albaugh, E. 2007. Language choice in education: a politics of persuasion. *Journal of Modern African Studies*, Vol. 45, No. 1, pp. 1-32.
- Albert, J. R. G. 2012. *Improving Teacher Deployment Practices in the Philippines*. Manila, Philippine Institute for Development Studies. (Policy Notes, 2012-02.)
- Al-Daami, K. K. and Wallace, G. 2007. Curriculum reform in a global context: a study of teachers in Jordan. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 39, No. 3, pp. 339-60.
- Alderman, H. and Bundy, D. 2012. School feeding programs and development: are we framing the question correctly? *The World Bank Research Observer*, Vol. 27, No. 2, pp. 204-21.
- Alderuccio, M. C. 2010. An investigation of global/local dynamics of curriculum transformation in sub-Saharan Africa with special reference to the Republic of Mozambique. *Compare: a Journal of Comparative and International Education*, Vol. 40, No. 6, pp. 727-39.
- Al-Hassan, S. M., Obeidat, O. M. and Lansford, J. E. 2010. Education reform and the quality of kindergartens in Jordan. *Early Child Development and Care*, Vol. 180, No. 9, pp. 1203-13.
- Alloush, M. 2010. Does Free schooling Fill the Seats? Evaluating the Changes in Educational Attainment Associated with Abolishing School Fees in Four African Countries. Master's thesis, Georgetown University, Washington, DC.
- Al-Samarrai, S. and Zaman, H. 2007. Abolishing school fees in Malawi: the impact on education access and equity. *Education Economics*, Vol. 15, No. 3, pp. 359-75.
- Altinok, N. 2012. General Versus Vocational Education: Some New Evidence from PISA 2009. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Altinok, N. 2013. The impact of teacher knowledge on student achievement in 14 sub-Saharan African countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.
- _____. 2013. Performance differences between subpopulations in TIMSS, PIRLS, SACMEQ and PASEC. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.
- Altinyelken, H. K. 2010. Curriculum change in Uganda: teacher perspectives on the new thematic curriculum. *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, No. 2, pp. 151-61.
- _____. 2011. Student-centred pedagogy in Turkey: conceptualisations, interpretations and practices. *Journal of Education Policy*, Vol. 26, No. 2, pp. 137-60.
- _____. 2013. The demand for private tutoring in Turkey. Bray, M., Mazawi, A. E. and Sultana, R. G. (eds), *Private Tutoring Across the Mediterranean: Power Dynamics and Implications for Learning and Equity*. Rotterdam, Netherlands, Sense Publishers, pp. 187-204.
- _____. 2015. Evolution of curriculum systems to improve learning outcomes and reduce disparities in school achievement. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Altinyelken, H. K. and Akkaymak, G. 2012. Curriculum change in Turkey: some critical reflections. Inal, K. and Akkaymak, G. (eds), *Neoliberal Transformation of Education in Turkey: Political and Ideological Analysis of Educational Reforms in the Age of the AKP*. New York, Palgrave Macmillan, pp. 59-79.
- Amadio, M. 2014. A rapid assessment of curricula for general education focusing on cross-curricular themes and generic competences and skills. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.
- Amouzou, A., Habi, O., Bensaid, K. and Niger Countdown Case Study Working Group. 2012. Reduction in child mortality in Niger: a Countdown to 2015 country case study. *The Lancet*, Vol. 380, No. 9848, pp. 1169-78.
- Anderson, A. 2004. *Developing Minimum Standards for Education in Emergencies*. London, Humanitarian Practice Network, Overseas Development Institute. (Humanitarian Exchange Magazine, 28.)
- Anderson, D. 2009. Productivism and ecologism. Fien, J., Maclean, R. and Park, M. (eds), *Work, Learning and Sustainable Development*. Dordrecht, Springer, pp. 147-62.
- Anderson-Levitt, K. 2003. A world culture of schooling? Anderson-Levitt, K. (ed.), *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*. New York, Palgrave Macmillan, pp. 1-41.

- Andrabi, T., Das, J. and Khwaja, A. I. 2008. A dime a day: the possibilities and limits of private schooling in Pakistan. *Comparative Education Review*, Vol. 52, No. 3, pp. 329-55.
- Andrabi, T., Das, J., Khwaja, A. I., Vishwanath, T. and Zajonc, T. 2007. *Pakistan Learning and Educational Achievements in Punjab Schools (LEAPS): Insights to Inform the Education Policy Debate*. Washington DC/ Cambridge, MA/ Claremont, CA, World Bank/ Harvard University/ Pomona College.
- Andrews, C., Das, M., Elder, J., Ovadiya, M. and Zampaglione, G. 2012. *Social Protection in Low Income Countries and Fragile Situations: Challenges and Future Directions*. Washington, DC, World Bank. (Social Protection and Labor Discussion Paper, 1209.)
- Ansell, B. W. 2010. *From the Ballot to the Blackboard: the Redistributive Political Economy of Education*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Antecol, H., Eren, O. and Ozbeklik, S. 2012. *The Effect of Teacher Gender on Student Achievement in Primary School: Evidence from a Randomized Experiment*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 6453.)
- Antonowicz, L. 2010. *Too Often in Silence: A Report on School-Based Violence in West and Central Africa*. New York/Dakar/Johannesburg, South Africa, UNICEF/Plan West Africa/Save the Children Sweden/ActionAid.
- Anwar, A. and Islam, M. N. 2013. Achieving EFA by 2015: lessons from BRAC's para-professional teacher model in Afghanistan. Akiba, M. (ed.), *Teacher Reforms Around the World: Implementations and Outcomes*. Bingley, UK, Emerald Group Publishing Limited, pp. 99-119.
- Arugay, A. 2012. *Tracking Textbooks for Transparency: Improving Accountability in Education in the Philippines*, International Institute for Democracy and Electoral Assistance.
- Asadullah, M. and Chaudhur, N. 2008. *Madrasas and NGOs Complements or Substitutes? Non-State Providers and Growth in Female Education in Bangladesh*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 4511.)
- Asadullah, M., Niaz and Chaudhury, N. 2009. Holy alliances: public subsidies, Islamic high schools, and female schooling in Bangladesh. *Education Economics*, Vol. 17, No. 3, pp. 377-94.
- Asatoorian, E., Baringer, L. S. P., Campbell, K. L., Desai, S., Jie, J. and Kanthoul, L. 2011. *Gender Mainstreaming in Education in Georgia: Analysis and Recommendations*. New York, School of International and Public Affairs, Columbia University
- ASER Centre. 2014. *Annual Status of Education Report 2013 (Rural)*. New Delhi, ASER Centre.
- _____. 2014. *Citizen-led, Household Based Assessments Around the World*. New Delhi, ASER Centre. <http://www.asercentre.org/p/76.html> (Accessed 10 October 2014.)
- ASER Pakistan. 2012. *Khyber Pakhtunkhwa Report Card (Rural)*. Lahore, Pakistan, ASER Pakistan.
- _____. 2014. *Annual Status of Education Report 2013 (National)*. Lahore, Pakistan, ASER Pakistan.
- Ashby, J., Heinrich, G., Burpee, G., Remington, T., Wilson, K., Quiros, C. A. and Ferris, S. 2009. What farmers want: collective capacity for sustainable entrepreneurship. *International Journal of Agricultural Sustainability*, Vol. 7, No. 2.
- Asino, T. I., Wilder, H. and Ferris, S. 2011. Innovative use of ICT in Namibia for nationhood. Lekoko, R. N. and Semali, L. M. (eds), *Cases on Developing Countries and ICT Integration: Rural Community Development*. Hershey, PA, Idea Group.
- Aslam, M. 2009. The relative effectiveness of government and private schools in Pakistan: are girls worse off? *Education Economics*, Vol. 17, No. 3, pp. 329-54.
- Aslam, M. and Kingdon, G. 2007. *What Can Teachers Do to Raise Pupil Achievement?* Oxford, UK, University of Oxford. (Centre for the Study of African Economies Series, WPS/2007-14.)
- _____. 2011. What can teachers do to raise pupil achievement? *Economics of Education Review*, Vol. 30, No. 3, pp. 559-74.
- Atherton, P. and Kingdon, G. 2010. *The Relative Effectiveness and Costs of Contract and Regular Teachers in India*. Oxford, UK, Center for the Study of African Economies, University of Oxford. (Working Paper, WPS/2010-15.)
- Auguste, B., Kihn, P. and Miller, M. 2010. *Closing the Talent Gap: Attracting and Retaining Top-third Graduates to Careers in Teaching - an International and Market Research-Based Perspective*. New York, McKinsey and Company.
- Australian Aid. 2012. *Australian Multilateral Assessment March 2012: Global Partnership for Education*. Canberra, Australian Aid.

- Ayalon, H. and Shavit, Y. 2004. Educational Reforms and Inequalities in Israel: The MMI Hypothesis Revisited. *Sociology of Education*, Vol. 77, No. 2, pp. 103-20.
- Azam, M. and Kingdon, G. G. 2013. Are girls the fairer sex in India? Revisiting intra-household allocation of education expenditure. *World Development*, Vol. 42, pp. 143-64.
- Badescu, M., Garrouste, C. and Loi, M. 2013. The distribution of adult training among European unemployed. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning*, Vol. 5, No. 2, pp. 103-20.
- Baez, J., de la Fuente, A. and Santos, I. 2010. *Do Natural Disasters Affect Human Capital? an Assessment Based on Existing Empirical Evidence*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 5164.)
- Baird, S., Ferreira, F. H. G., Özler, B. and Woolcock, M. 2013. *Relative Effectiveness of Conditional and Unconditional Cash Transfers for Schooling Outcomes in Developing Countries: a Systematic Review*. Oslo, The Campbell Collaboration. (Campbell Systematic Reviews, 2013:8.)
- Baird, S., McIntosh, C. and Özler, B. 2011. Cash or condition? Evidence from a randomized cash transfer experiment. *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 126, No. 4, pp. 1409-753.
- Balarin, M. and Benavides, M. 2010. Curriculum reform and the displacement of knowledge in Peruvian rural secondary schools: exploring the unintended local consequences of global education policies. *Compare: a Journal of Comparative and International Education*, Vol. 40, No. 3, pp. 311-25.
- Balioune-Lutz, M. 2011. *The Making of Gender Equality in Tunisia and Implications for Development*. Washington, DC, World Bank. (Background Paper for World Development Report 2012: Gender Equality and Development.)
- Banerjee, A. V., Banerji, R., Duflo, E., Glennerster, R. and Khemani, S. 2010. Pitfalls of participatory programs: evidence from a randomized evaluation in education in India. *American Economic Journal: Economic Policy*, Vol. 2, No. 1, pp. 1-30.
- Banerji, R. 2015. Second Chance Programmes in South Asia. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Banerji, R., Bhattacharjee, S. and Wadhwa, W. 2011. *Inside Primary Schools: a Study of Teaching and Learning in Rural India*. Mumbai, India, Pratham Mumbai Education Initiative.
- Bangladesh Bureau of Statistics. 2013. *Literacy Assessment Survey 2011*. Dhaka, Bureau of Statistics, Government of Bangladesh.
- Banks, L. M. and Polack, S. 2014. *The Economic Costs of Exclusion and Gains of Inclusion of People with Disabilities*. Cambridge, UK/ London, CBM/International Centre for Evidence in Disability, London School of Hygiene and Tropical Medicine.
- Banks, N. and Hulme, D. 2012. *The Role of NGOs and Civil Society in Development and Poverty Reduction*. Manchester, Brooks World Poverty Institute, University of Manchester. (BWPI Working Paper, 171.)
- Bano, M. 2010. Madrasas as partners in education provision: the South Asian experience. *Development in Practice*, Vol. 20, No. 4-5, pp. 554-66.
- Barakat, B. 2015. Improving adult literacy without improving the literacy of adults? A cross-national analysis of adult literacy from a cohort perspective. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Barde, J. A. and Walkiewicz, J. 2014. *Access to Piped Water and Human Capital Formation: Evidence from Brazilian Primary Schools*. Freiburg, Germany, University of Freiburg. (Department of International Economic Policy Discussion Paper, 28.)
- Barkat, A., Khan, S. H., Rahman, M., Zaman, S., Poddar, A., Halim, S., Ratna, N. N., Majid, M., Maksud, A. K. M., Karim, A. and Islam, S. 2002. *Economic and Social Impact Evaluation Study of the Rural Electrification Program in Bangladesh*. Dhaka, NRECA International Limited/ USAID.
- Barker, G., Contreras, J. M., Heilman, B., Singh, A. K., Verma, R. K. and Nascimento, M. 2011. *Evolving Men: Initial Results from the International Men and Gender Equality Survey (IMAGES)*. Washington, DC/ Rio de Janeiro, Brazil, International Center for Research on Women/ Instituto Promundo.
- Barker, G., Verma, R., Crownover, J., Segundo, M., Fonseca, V., Contreras, J. M., Heilman, B. and Pawlak, P. 2012. Boys and education in the global South: emerging vulnerabilities and new opportunities for promoting changes in gender norms. *Thymos: Journal of Boyhood Studies*, Vol. 6, No. 2, pp. 137-50.
- Barnett, W. S. 2008. *Preschool Education and its Lasting Effects: Research and Policy Implications*. Tempe, AZ/ Boulder, CO, Education Policy Research Unit/ Education and the Public Interest Center.

- Barrera-Osorio, F., Fasih, T., Patrinos, H. and Santibáñez, L. 2009. *Decentralized Decision-making in Schools: the Theory and Evidence on School-Based Management*. Washington, DC, World Bank Publications. (Directions in Development.)
- Barrett, A. 2007. Beyond the polarization of pedagogy: models of classroom practice in Tanzanian primary schools. *Comparative Education*, Vol. 43, No. 2, pp. 273-94.
- Barrett, A., Ali, S., Clegg, J., Hinostroza, J. E., Lowe, J., Nickel, J., Novelli, M., Oduro, G., Pillay, M., Tikly, L. and Yu, G. 2007. Initiatives to improve the quality of teaching and learning: a review of recent literature. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- Barrientos, A., Nino-Zarazua, M. and Maitrot, M. 2010. *Social Assistance in Developing Countries Database: Version 5.0 July 2010*. Manchester, UK, Brooks World Poverty Institute, University of Manchester.
- Bartlett, L. 2008. Literacy's verb: Exploring what literacy is and what literacy does. *International Journal of Educational Development*, Vol. 28, No. 6, pp. 737-53.
- _____. 2015. Access and quality of education for international migrant children. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Basch, F. 2011. *Children's Right to Early Education in the City Buenos Aires: A Case Study on ACIJ's Class Action*. Washington, DC, International Budget Partnership. (From Analysis to Impact: Partnership Initiative Case Study Series, 5.)
- Bastos, P. and Straume, O. R. 2013. *Preschool Education in Brazil: Does Public Supply Crowd Out Private Enrollment?* Washington, DC, Inter-American Development Bank.
- Batho, R. 2009. *The Gender Agenda Final Report*. Nottingham, UK, UK Department for Children, Schools and Families.
- Baudino, C. 2007. Review of recent literature on gender inequalities in teaching methods and peer relationship management in the French-speaking area. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- Baulch, B. 2011. The medium-term impact of the primary education stipend in rural Bangladesh. *Journal of Development Effectiveness*, Vol. 3, No. 2, pp. 243-62.
- Beede, D., Julian, T., Langdon, D., McKittrick, G., Khan, B. and Doms, M. 2011. *Women in STEM: A Gender Gap to Innovation*. Washington, DC, US Department of Commerce. (Economics and Statistics Administration Issue Brief, 04-11.)
- Behrman, J. R., Parker, S. W. and Todd, P. 2011. Do conditional cash transfers for schooling generate lasting benefits? A five-year followup of Progres/ Oportunidades. *Journal of Human Resources*, Vol. 46, No. 1, pp. 93-122.
- _____. 2013. Incentives for students and parents. Glewwe, P. (ed.), *Education Policy in Developing Countries*. Chicago, IL, University of Chicago Press, pp. 137-92.
- Behrman, J. R., Sengupta, P. and Todd, P. 2005. Progressing through Progres: an impact assessment of a school subsidy experiment in rural Mexico. *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 54, No. 1, pp. 237-75.
- Beleli, Ö. 2012. *All Children in School by 2015: Turkey Country Study*. Ankara/Montreal, Canada, UNICEF Turkey/ UNESCO Institute for Statistics.
- Bellei, C. 2009. Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. *Economics of Education Review*, Vol. 28, No. 5, pp. 629-40.
- Bellinger, A. and Fletcher, B. 2014. *Non-Traditional Financing for Education*. London, Coffrey International Development.
- Ben Abdalkarim, O., Ben Youssef, A., M'Henni, H. and Rault, C. 2014. *Testing the Causality between Electricity Consumption, Energy Use and Education in Africa*. Ann Arbor, MI, William Davidson Institute. (Working Paper, 1084.)
- Benavot, A. 2004. Global study of intended instructional time and official school curricula, 1980-2000. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2005*.
- _____. forthcoming. Literacy in the 21st century: towards a dynamic nexus of social relations. *International Review of Education*.
- Benavot, A. and Gad, L. 2004. Actual instructional time in African primary schools: factors that reduce school quality in developing countries. *Prospects*, Vol. 34, No. 3, pp. 291-310.
- Benavot, A. and Köseleci, N. 2015. Seeking quality: growth of national learning assessments, 1990-2013. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

- Benavot, A. and Resnick, J. 2006. Lessons from the past: A comparative socio-historical analysis of primary and secondary education. Cohen, J., Bloom, D. and Malin, M. (eds), *Educating All Children: A Global Agenda*. Cambridge, MA, American Academy of Arts and Sciences/ MIT Press, pp. 123-229.
- Benhassine, N., Devoto, F., Duflo, E., Dupas, P. and Pouliquen, V. 2013. *Turning a Shove into a Nudge? A 'Labeled Cash Transfer' for Education*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 19227.)
- Benin Ministry of Education and Scientific Research. 2000. *EFA 2000 Country Assessment Reports: Benin*. UNESCO, Paris. http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/country_all.html (Accessed 10 December 2014.)
- Bentaouet-Kattan, R. 2006. *Implementation of Free Basic Education Policy*. Washington, DC, World Bank. (Education Working Paper, 7.)
- Bentaouet-Kattan, R. and Burnett, N. 2004. *User Fees in Primary Education*. Washington, DC, World Bank.
- Benveniste, L., Marshall, J. and Caridad Araujo, M. 2008. *Teaching in Cambodia*. Washington, DC, World Bank.
- Berlinski, S., Galiani, S. and Gertler, P. 2009. The effect of pre-primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics*, Vol. 93, No. 1-2, pp. 219-34.
- Bermingham, D. 2004. *The Education For All Fast-Track Initiative*. Washington, DC.
- Best, M., Knight, P., Lietz, P., Lockwood, C., Nugroho, D. and Tobin, M. 2013. *The Impact of National and International Assessment Programmes on Education Policy, Particularly Policies Regarding Resource Allocation and Teaching and Learning Practices in Developing Countries*. London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Bhana, D. 2008. 'Girls hit!' Constructing and negotiating violent African femininities in a working-class primary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 29, No. 3, pp. 401-15.
- Bhana, D., de Lange, N. and Mitchell, C. 2009. Male teachers talk about gender violence: "Zulu men demand respect". *Educational Review*, Vol. 61, No. 1, pp. 49-62.
- Bhana, D., Morrell, R., Shefer, T. and Ngabaza, S. 2010. South African teachers' responses to teenage pregnancy and teenage mothers in schools. *Culture, Health & Sexuality*, Vol. 12, No. 8, pp. 871-83.
- Bharadwaj, P., De Giorgi, G., Hansen, D. and Neilson, C. 2012. *The Gender Gap in Mathematics: Evidence from Low- and Middle-Income Countries*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 18464.)
- Bhattacharjea, S., Banerjee, R. and Wadhwa, W. 2013. The Annual Status of Education Report (ASER). *Research in Comparative and International Education*, Vol. 8, No. 3, pp. 387-96.
- Bhushan, A., Samy, Y. and Medu, K. 2013. *Financing the Post-2015 Development Agenda: Domestic Revenue Mobilization in Africa*. Ontario, The North-South Institute.
- Bidwell, K. and Watine, L. 2014. *Exploring Early Education Programs in Peri-urban Settings in Africa*. New Haven, CT, Innovations for Poverty Action.
- Biersteker, L. 2010. *Scaling-up Early Child Development in South Africa: Introducing a Reception Year (Grade R) for Children Aged Five Years as the First Year of Schooling*. Washington, DC, Brookings Institution. (Wolfensohn Center for Development Working Paper, 17.)
- _____. 2013. *Lessons from South Africa's National Integrated Plan for ECD*. The Hague, The Netherlands, Bernard van Leer Foundation. <http://vps.earlychildhoodmagazine.org/lessons-from-south-africas-national-integrated-plan-for-ecd/> (Accessed 21 May 2014.)
- Bines, H. 2007. Education for all in Ethiopia: policy and progress, 2000–2006: country case study. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- Bingen, J., Serrano, A. and Howard, J. 2003. Linking farmers to markets: different approaches to human capital development. *Food Policy*, Vol. 28, No. 4, pp. 405-19.
- Birdthistle, I., Dickson, K., Freeman, M. and Javidi, L. 2011. *What Impact does the Provision of Separate Toilets for Girls at Schools have on their Primary and Secondary School Enrolment, Attendance and Completion? A Systematic Review of the Evidence*. London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Black, M. M. and Dewey, K. G. 2014. Promoting equity through integrated early child development and nutrition interventions. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1308, pp. 1-10.
- Blimpo, M. P. and Evans, D. K. 2011. *School-Based Management and Educational Outcomes: Lessons from a Randomized Field Experiment*. Washington, DC, World Bank.
- Bloem, S. 2013. *PISA in Low and Middle Income Countries*. Paris, OECD. (OECD Education Working Paper, 93.)

- Blumberg, R. L. 2007. Gender bias in textbooks: a hidden obstacle on the road to gender equality in education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- _____. 2015. Policy reform and programmes to eliminate gender bias in textbooks. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Boak, E. and Ndaruhutse, S. 2011. *The Impact of Sector-Wide Approaches*. London, CfBT Education Trust.
- Boissiere, M. 2004. *Determinants of Primary Education Outcomes in Developing Countries: Background Paper for the Evaluation of the World Bank's Support to Primary Education*. Washington, DC, World Bank. (Report, 39157.)
- Bol, T. and Werfhorst, H. G. v. d. 2013. Educational systems and the trade-off between labor market allocation and equality of educational opportunity. *Comparative Education Review*, Vol. 57, No. 2, pp. 285-308.
- Bold, T., Kimenyi, M., Mwabu, G. and Sandefur, J. 2010. *Free Primary Education in Kenya: Enrolment, Achievement and Accountability*. Conference paper for Northeast Universities Development Consortium, Boston, MA, MIT, 6 - 7 November, 2010.
- Bolívar, A. 2011. The dissatisfaction of the losers. Pereyra, M. A., Kotthoff, H.-G. and Cowen, R. (eds), *Pisa Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*. Rotterdam, The Netherlands, Sense Publishers.
- Booth, T. and Ainscow, M. (eds). 1998. *From Them to Us: an International Study of Inclusion in Education*. London, Routledge.
- _____. 2002. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol, UK, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Boothby, N. 1992. Displaced children: psychological theory and practice from the field. *Journal of Refugee Studies*, Vol. 5, pp. 106-22.
- Boughton, B. 2010. Back to the future? Timor-Leste, Cuba and the return of the mass literacy campaign. *Literacy & Numeracy Studies*, Vol. 18, No. 2, pp. 405-19.
- Bourdon, J., Frölich, M. and Michaelowa, K. 2010. Teacher shortages, teacher contracts and their effect on education in Africa. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (Statistics in Society)*, Vol. 173, No. 1, pp. 93-116.
- Boyden, J., Pankhurst, A. and Tafere, Y. 2013. *Harmful Traditional Practices and Child Protection: Contested Understandings and Practices of Female Child Marriage and Circumcision in Ethiopia*. Oxford, UK, Young Lives, Department of International Development, University of Oxford. (Young Lives Working Paper, 93.)
- Braham, K. 2014. *Morocco Second Education Development Policy Loan: P120541*. Washington, DC, World Bank. (Implementation Status Results Report, 2.)
- Brannely, L., Ndaruhutse, S. and Rigaud, C. 2009. *Donors' Engagement: Supporting Education in Fragile and Conflict-Affected Countries*. Paris/ London, UNESCO International Institute for Education Planning/ CfBT Education Trust.
- Brass, J. 2012. Why do NGOs go where they go? Evidence from Kenya. *World Development*, Vol. Volume 40, No. Issue 2, pp. 387-401.
- Bray, M. and Kwo, O. 2014. *Regulating Private Tutoring for Public Good: Policy Options for Supplementary Education in Asia*. Hong Kong, China/ Bangkok, Comparative Education Research Centre (CERC), the University of Hong Kong/ UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. (CERC Monograph Series in Comparative and International Education Development, 10.)
- Bray, M. and Lykins, C. 2012. *Shadow Education Private Supplementary Tutoring: Private Supplementary Tutoring and its Implications for Policy Makers in Asia*. Manila/ Hong Kong, China, Asian Development Bank/ Comparative Education Research Centre (CERC), the University of Hong Kong. (CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development, 9.)
- Breakspear, S. 2012. *The Policy Impact of PISA: an Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance*. Paris, OECD. (OECD Education Working Paper, 71.)
- Brind, T., Harper, C. and Moore, K. 2008. *Education for Migrant, Minority and Marginalised Children in Europe*, Open Society Institute.
- Britto, P. R., Engle, P. L. and Super, C. M. 2013. Early childhood development: translating research to global policy. Britto, P. R., Engle, P. L. and Super, C. M. (eds), *Handbook of Early Childhood Development Research and its Impact on Global Policy*. Oxford, UK, Oxford University Press, pp. 3-23.

- Britto, P. R., Yoshikawa, H., van Ravens, J., Ponguta, L. A., Reyes, M., Oh, S., Dimaya, R., Nieto, A. M. and Seder, R. 2014. Strengthening systems for integrated early childhood development services: a cross-national analysis of governance. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1308, pp. 245-55.
- Bromley, P., Meyer, J. W. and Ramirez, F. O. 2010. Human rights in social science textbooks: cross-national analyses, 1970-2008. *Sociology of Education*, Vol. 83, No. 2, pp. 111-34.
- _____. 2011. Student-centeredness in Social Science textbooks, 1970-2008: a cross-national study. *Social Forces*, Vol. 90, No. 2, pp. 547-70.
- _____. 2011. The worldwide spread of environmental discourse in social studies, history and civics textbooks, 1970-2008. *Comparative Education Review*, Vol. 55, No. 4, pp. 517-45.
- Bromley, P. and Terra, L. 2012. Globalization of multicultural education in social science textbooks: cross-national analyses, 1950-2010. *Multicultural Perspectives*, Vol. 14, No. 3, pp. 136-43.
- Brook, R. M., Hillyer, K. J. and Bhuvaneshwari, G. 2008. Microfinance for community development, poverty alleviation and natural resource management in peri-urban hubli-dharwad, India. *Environment and Urbanization*, Vol. 20, No. 1, pp. 149-62.
- Brown, G. 2012. *Out of Wedlock, Into School: Combating Child Marriage through Education*. London, The Office of Gordon and Sarah Brown.
- Brownlee, J., Berthelsen, D. and Segaran, N. 2009. Childcare workers' and centre directors' beliefs about infant childcare quality and professional training. *Early Child Development and Care*, Vol. 179, No. 4, pp. 453-75.
- Brugelies, C. and Cromer, S. 2009. *Promoting Gender Equality through Textbooks: A Methodological Guide*. Paris, UNESCO.
- Bruneforth, M. 2015. EFA's status and achievements by 2015: national, regional and global projections. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Bruns, B., Evans, D. and Luque, J. 2012. *Achieving World-Class Education in Brazil: the Next Agenda*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development.)
- Bruns, B., Filmer, D. and Patrinos, H. 2011. *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. Washington, DC, World Bank.
- Bruns, B., Mingat, A. and Rakotomalala, R. 2003. *Achieving Universal Primary Education by 2015: A Chance for Every Child*. Washington, DC, World Bank.
- Brylinski, E. and Köseleci, N. 2015. Evolution of mother tongue policy. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Buchmann, C. and Hannum, E. 2001. Education and stratification in developing countries: A review of theories and research. *Annual Review of Sociology*, Vol. 27, pp. 77-102.
- Buckley, J., Elacqua, G. and Schneider, M. 2006. School choice in Chile: Is it class or the classroom? *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 25, No. 3, pp. 577 - 601.
- Bundy, D., Burbano, C., Grosh, M., Gelli, A., Jukes, M. and Drake, L. 2009. *Rethinking School Feeding: Social Safety Nets, Child Development, and the Education Sector*. Washington, DC, World Bank.
- Burde, D. and Linden, L. L. 2012. *The Effect of Village-Based Schools: Evidence from a Randomized Controlled Trial in Afghanistan*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research. (Working Paper, 18039.)
- Burnett, N. 2010. How to develop the UNESCO the world needs: the challenges of reform. *Journal of International Cooperation in Education*, Vol. 13, No. 2, pp. 89-99.
- Burnett, N. and Bermingham, D. 2010. *Innovative Financing for Education*. London, Open Society Foundation / Results for Development Institute. (Education Support Program Working Paper, 5.)
- Burnett, N. and Felsman, C. 2012. *Post-2015 Education MDGs*. London, Results for Development Institute/ Overseas Development Institute.
- Burton, P. 2005. *Suffering at School: The Results of the Malawi Gender-Based Violence in Schools Survey*. Pretoria, Institute for Security Studies.
- Byun, S.-y., Henck, A. and Post, D. 2014. Cross-National Variations in Student Employment and Academic Performance: The Roles of National Context and International Law. *Comparative Education Review*, Vol. 0, No. 0, p. 000.
- Caillods, F. and Hallak, J. 2004. *Education and PRSPs: a Review of Experiences*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Cambodia Government. 2006. *Five Year Strategic Plan: National Immunization Program Cambodia 2006-2010*. Phnom Pen, Ministry of Health, Government of Cambodia.

- Cambridge Education, Mokoro and OPM. 2010. *Mid-term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative. Final Synthesis Report. Volume 1 – Main Report*. Cambridge/ Oxford, UK, Cambridge Education/ Mokoro Ltd/ Oxford Policy Management.
- Cameroon Government. 2006. *Draft Document of the Sector Wide Approach: Education*. Yaoundé, Government of Cameroon.
- _____. 2009. *Growth and Employment Strategy Paper: Reference for Framework for Government Action over the Period 2010-2020*. Yaoundé, Government of Cameroon.
- Carbonaro, W. 2005. Tracking, Students' Effort, and Academic Achievement. *Sociology of Education*, Vol. 78, No. 1, pp. 27-49.
- Carlitz, R. and McGee, R. 2013. *Raising the Stakes: The Impact of HakiElimu's Advocacy Work on Education Policy and Budget in Tanzania*. Washington, DC, International Budget Partnership. (From Analysis to Impact: Partnership Initiative Case Study Series, 12.)
- Carr-Hill, R. 2008. *International Literacy Statistics: a Review of Concepts, Methodology and Current Data*. Montreal, UNESCO Institute for Statistics.
- Carr-Hill, R. A. 2012. Finding and then counting out-of-school children. *Compare*, Vol. 42, No. 2, pp. 187-212.
- Carr-Hill, R. A. and Peart, E. 2006. *The Education of Nomadic Peoples in East Africa: Djibouti, Eritrea, Ethiopia, Kenya, Tanzania and Uganda - Review of Relevant Literature*. Tunis/Paris, African Development Bank / UNESCO International Institute for Education Planning.
- Casale, M., Wild, L., Cluver, L. D. and Kuo, C. 2014. The relationship between social support and anxiety among caregivers of children in HIV-endemic South Africa. *Psychology, Health & Medicine*, Vol. 19, No. 4, pp. 490-503.
- Case, A., Paxson, C. and Ableidinger, J. 2004. Orphans in Africa: parental death, poverty, and school enrollment. *Demography*, Vol. 41, No. 3, pp. 483-508.
- Catino, J., Colom, A. and Ruiz, M. J. 2013. *Equipping Mayan Girls to Improve their Lives* New York, Population Council. (Transitions to Adulthood Brief, 5.)
- CEF. 2007. *Driving the Bus: the Journey of National Education Coalitions*. London, Commonwealth Education Fund.
- _____. 2013. *Funding Change: Sustaining Civil Society Advocacy in Education*. London, Commonwealth Education Fund.
- Center for Systemic Peace. 2014. *Polity IV Annual Time Series, 1800-2013*. Vienna, Va., Center for Systemic Peace. <http://www.systemicpeace.org/inscr/p4v2013.xls>. (Accessed 24 October 2014.)
- Centre for Early Childhood Education and Development. 2013. *Annual Report 2012-13*. New Delhi, Ambedkar University.
- Centre for Research on the Epidemiology of Disasters. 2013. *People Affected by Conflict 2013: Humanitarian Needs in Numbers*. Brussels, Centre for Research on the Epidemiology of Disasters.
- CERF. 2010. *Central Emergency Response Fund Life-Saving Criteria*. Geneva, Switzerland, Central Emergency Response Fund.
- Cervellati, M. and Sunde, U. 2013. Life expectancy, schooling, and lifetime labor supply: theory and evidence revisited. *Econometrica*, Vol. 81, No. 5, pp. 2055-86.
- Chachuaio, A. M. and Dhorsan, A. 2008. The local curriculum in Mozambique: the Santa Rita community school in Xinavane. *Prospects*, Vol. 38, No. 2, pp. 199-213.
- CHAMP. 2014. *사업개요 / 연혁 [Overview and history of CHAMP, in Korean]*, Consortium for HRD Ability Magnified Programme (CHAMP). <<http://www.c-hrd.net/consortium/history.php>> (Accessed 01 November 2014.)
- Chan, K. (ed.). 2013. *China, Internal Migration*. New York, Wiley. (The Encyclopedia of Global Migration.)
- Chang, M. C., Shaeffer, S., Al-Samarrai, S., Ragatz, A. B., de Ree, J. and Stevenson, R. 2014. *Teacher Reform in Indonesia: the Role of Politics and Evidence in Policy Making*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development: Human Development, 83152.)
- Channa, A. 2014. Decentralization and the quality of education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Channa, A. and Faguet, J.-P. 2012. *Decentralization of Health and Education in Developing Countries: a Quality-Adjusted Review of Empirical Literature*. London, The London School of Economics and Political Science. (Economic Organization and Public Policy Discussion Paper, 38.)

- Chapman, D. W., Cohen, M., Mercer, M. and Weidman, J. 2005. The search for quality: A five country study of national strategies to improve educational quality in Central Asia. *International Journal of Educational Development*, Vol. 25, No. 5, pp. 514-30.
- Chaudhary, L., Musacchio, A., Nafziger, S. and Yan, S. 2012. Big BRICs, weak foundations: the beginning of public elementary education in Brazil, Russia, India, and China. *Explorations in Economic History*, Vol. 49, No. 2, pp. 221-40.
- Chaudhury, N., Friedman, J. and Onishi, J. 2013. *Philippines Conditional Cash Transfer Program: Impact Evaluation 2012*. Washington, DC, World Bank. (Report, 75533-PH.)
- Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K. and Rogers, F. H. 2006. Missing in action: teacher and health worker absence in developing countries. *The Journal of Economic Perspectives*, Vol. 20, No. 1, pp. 91 - 116.
- Chaudry, A., Capps, R., Pedroza, J. and Castaneda, R. 2010. *Children in the Aftermath of Immigration Enforcement*. Washington, D.C., Urban Institute.
- Chavva, K. and Smith, C. 2012. Reading the water table: The interaction between literacy practices and groundwater management training in preparing farmers for climate change in South India. *International Review of Education*, Vol. 58, No. 3, pp. 353-74.
- China Government. 2003. *China's Action Plan for Education for All*. Beijing, Government of China.
- Chopra, R. 2012. *Pakistan Curious About India's Tryst with Right to Education*. New Delhi, India Today. <http://indiatoday.intoday.in/story/pakistan-curious-about-india-tryst-with-right-to-education/1/217882.html> (Accessed 14 November 2014.)
- Christensen, C. and Stanat, P. 2007. *Language Policies and Practices for Helping Immigrants and Second-Generation Students Succeed*. Washington, D.C., Migration Policy Institute.
- Chubb, J. E. and Moe, T. 1990. *Politics, Markets and America's Schools*. Washington, DC, Brookings Institution Press.
- Chudgar, A. forthcoming. Association between contract-teachers and student learning in five Francophone African countries. *Comparative Education Review*.
- Chudgar, A., Chandra, M., Creed, B., Pippin, J., Fagioli, L. and Luschei, T. F. 2013. Regional Report-Asia: Study of Teachers for Children Marginalized by Social Origin, Economic Status, or Location (Unpublished.)
- Chudgar, A., Chandra, M. and Razzaque, A. 2014. Alternative forms of teacher hiring in developing countries and its implications: a review of literature. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 37, pp. 150-61.
- Chudgar, A. and Luschei, T. 2015. Evolution of policies on teacher deployment to disadvantaged areas. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Chudgar, A. and Quin, E. 2012. Relationship between private schooling and achievement: results from rural and urban India. *Economics of Education Review*, Vol. 31, No. 4, pp. 376-90.
- Chudgar, A. and Sankar, V. 2008. The relationship between teacher gender and student achievement: evidence from five Indian states. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 38, No. 5, pp. 627-42.
- CIDA. 2012. *Civil Society Organizations: Building More Inclusive Partnerships in Aid Effective Approaches to Education*. Quebec, Canada, Canadian International Development Agency. (Aid Effectiveness and Quality Education.)
- CIVICUS. 2014. *State of Civil Society Report 2014: Reimagining Global Governance*. Johannesburg, South Africa, CIVICUS.
- Clarke, D. and Aggleton, P. 2012. Life Skills-Based HIV Education and Education for All. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Clemens, M. 2004. *The Long Walk to School: International Education Goals in Historical Perspective*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper, 37.)
- Climate Change and African Political Stability. 2013. *Complex Emergencies*. Austin, TX, Climate Change and African Political Stability, Robert S. Strauss Center for International Security and Law, University of Texas at Austin. (Research Brief, 16.)
- Cluver, L. D., Operario, D., Gardner, F. and Boyes, M. E. 2011. A family disease: mental health of children orphaned by AIDS and living with HIV+ caregivers. Fitzgerald, H. E., Puura, K., Tomlinson, M. and Paul, C. (eds), *Child Psychology and Mental Health: Cultural and Ethno-Racial Perspectives - Volume 1: International Perspectives, Development and Context*. Santa Barbara, CA, Praeger, pp. 65-87.
- Coady, D. P. and Parker, S. W. 2004. Cost-effectiveness analysis of demand- and supply-side education interventions: the case of Progresa in Mexico. *Review of Development Economics*, Vol. 8, No. 3, pp. 440-51.

- Coalition to Stop the Use of Child Soldiers. 2008. *Child Soldiers: Global Report 2008*. London, Coalition to Stop the Use of Child Soldiers.
- Cobbett, M. and Younger, M. 2012. Boys' educational 'underachievement' in the Caribbean: interpreting the 'problem'. *Gender and Education*, Vol. 26, No. 6, pp. 611-25.
- Coe, S. 2013. *Outside the Circle: a Research Initiative by Plan International into the Rights of children with Disabilities to Education and Protection in West Africa*. Dakar, Plan West Africa.
- Cohen, D. and Leker, L. 2014. Health and Education: Another Look with the Proper Data. Paris, Paris School of Economics. (Unpublished.)
- Cooke, K. 2014. *Nigeria: Why Pupils Learning in English and Mother Tongue are Not Mutually Exclusive*. <https://efareport.wordpress.com/2014/10/22/nigeria-why-pupils-learning-english-and-mother-tongue-are-not-mutually-exclusive/#more-5196> (Accessed 27 November 2014.)
- Council of Europe. 2011. *Living Together: Combining Diversity and Freedom in 21st century Europe - Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe*. Strasbourg, France, Council of Europe.
- Cristia, J. P., Cueto, S., Ibararán, P., Santiago, A. and Severín, E. 2012. *Technology and Child Development: Evidence from the One Laptop per Child Program*. New York, Inter-American Development Bank. (IDB working paper series, 304.)
- Crook, D. 1997. Challenge, response and dilution: a revisionist view of the emergency training scheme for teachers, 1945-1951. *Cambridge Journal of Education*, Vol. Volume 27, No. Number 3, pp. 379-89.
- Crul, M. and Holdaway, J. 2009. Children of immigrants in schools in New York and Amsterdam: the factors shaping attainment *Teachers College Record*, Vol. 111, No. 6, pp. 1476-507.
- Crul, M. and Vermeulen, H. 2003. The second generation in Europe. *International Migration Review*, Vol. 37, No. 4, pp. 965-86.
- Cuaresma, J. and Vincelette, G. 2008. *Debt Relief and Education in HIPC's*. Washington, DC, World Bank.
- Cueto, S., Guerrero, G., Leon, J., Zevallos, A. and Sugimaru, C. 2009. *Promoting Early Childhood Development Through a Public Programme: Wawa Wasi in Peru*. Oxford, UK, Young Lives, Department of International Development, University of Oxford. (Working Paper, 51.)
- Culey, C., Martin, A. and Lewer, D. 2007. *Global Campaign for Education: 2007 Mid-term Review*. London, Firetail Limited.
- Dahal, M. and Nguyen, Q. 2014. *Private Non-State Sector Engagement in the Provision of Educational Services at the Primary and Secondary Levels in South Asia: an Analytical Review of its Role in School Enrollment and Student Achievement*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 6899.)
- Dakkak, N. 2011. *Obstacles Towards Curriculum Reform in the Middle East: Using Jordan and the UAE as Case Studies*. Dubai, United Arab Emirates, Dubai School of Government. (Policy Brief, 28.)
- Dale, R. 1999. Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, Vol. 14, No. 1, pp. 1-17.
- Dang, H.-A., Sarr, L. and Asadullah, N. 2011. *School Access, Resources, and Learning Outcomes: Evidence from a Non-formal School Program in Bangladesh*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 5659.)
- Daniel, J. S. 2010. *Mega-schools, Technology and Teachers*. Abingdon, UK, Routledge.
- Daoust, G. D. 2012. *Actions and Interactions: Gender Equality in Teaching and Education Management in Cameroon*. Yaoundé, Forum of African Women Educationalists Cameroon/ Voluntary Services Overseas Cameroon.
- Davis, J. and Bauman, K. 2013. *School Enrollment in the United States: 2011 - Population Characteristics*. Washington, DC, Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, U.S. Census Bureau.
- Davoodi, H., Tiongson, E. and Asawanuchit, S. 2010. Benefit incidence of public education and health spending worldwide: Evidence from a new database. *Poverty & Public Policy*, Vol. 2, No. 2.
- Dawson, W. 2009. Tricks of the teacher: teacher corruption and shadow education in Cambodia. Heyneman, S. (ed.), *Education and Corruption*. Rotterdam, Sense Publishers.
- Day Ashley, L., Mcloughlin, C., Aslam, M., Engel, J., Wales, J., Rawal, S., Batley, R., Kingdon, G., Nicolai, S. and Rose, P. 2014. *The Role and Impact of Private Schools in Developing Countries*. London, Department for International Development. (Education Rigorous Literature Review.)
- De Baessa, Y., Chesterfield, R. and Ramos, T. 2002. Active learning and democratic behaviour in Guatemalan rural primary schools. *Compare: a Journal of Comparative and International Education*, Vol. 32, No. 2, pp. 205-18.

- De Grauwe, A. 2007. Transforming school supervision into a tool for quality improvement. *International Review of Education*, Vol. 53, No. 5/6, pp. 709-14.
- De Grauwe, A. and Lugaz, C. 2007. District education offices in French speaking West Africa: autonomy, professionalism and accountability. *Prospects*, Vol. 37, No. 1, pp. 113-25.
- De Koning, M. 2013. Contract teacher policies in India: debates on education quality and teacher's professional status. Verger, A., Altinyelken, H. and De Koning, M. (eds), *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts*, Education International Research Institute.
- De La O, A. L. 2012. Do conditional cash transfers affect electoral behavior? Evidence from a randomized experiment in Mexico. *American Journal of Political Science*, Vol. 57, No. 1, pp. 1-14.
- de Onis, M. and Blössner, M. 1997. *WHO Global Database on Child Growth and Malnutrition*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- de Onis, M., Blössner, M. and Borghi, E. 2012. Prevalence and trends of stunting among pre-school children, 1990-2020. *Public Health Nutrition*, Vol. 15, No. 1, pp. 142-8.
- Deininger, K. 2003. Does cost of schooling affect enrollment by the poor? Universal primary education in Uganda. *Economics of Education Review*, Vol. 22, No. 3, pp. 291-305.
- Dello-Iacovo, B. 2009. Curriculum reform and "quality education" in China: an overview. *International Journal of Educational Development*, Vol. 29, No. 3, pp. 241-49.
- Delprato, M., Dunne, M. and Zeitlyn, B. forthcoming. Preschool attendance: a multilevel analysis of individual and community factors in 21 low and middle-income countries. *International Journal of Quantitative Research in Education*.
- Demstader, C. 2013. Do Sweden's free schools make the grade? *The Local*, 16 January 2013.
- Desjardins, R. 2015. Participation in Adult Education Opportunities: Evidence from PIAAC and Policy Trends in Selected Countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- DeStefano, J. and Elaheebocus, N. 2010. *Using Opportunity to Learn and Early Grade Reading Fluency to Measure School Effectiveness in Woliso, Ethiopia*. Washington, DC, Educational Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), United States Agency for International Development.
- DeStefano, J., Moore, A.-M. S., Balwanz, D. and Hartwell, A. 2007. *Reaching the Underserved: Complementary Models of Effective Schooling*. Washington, DC, Academy for Educational Development.
- Devarajan, S., Khemani, S. and Walton, M. 2011. *Civil Society, Public Action and Accountability in Africa*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5733.)
- Development Finance International. 2014. Public education expenditure, 2011-13. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Development Initiatives. 2013. *Investments to End Poverty: Real Money, Real Choices, Real Lives*. Bristol, UK, Development Initiatives Ltd.
- _____. 2014. *Global Humanitarian Assistance Report 2014*. Bristol, UK, Development Initiatives Ltd.
- Devers, M., Henry, P. E., Hofmann, E. and Benabdallah, H. 2012. *Gender-based Violence at School in French-Speaking sub-Saharan Africa: Understanding its Impact on Girls' School Attendance to Combat it more Effectively*. Paris, Directorate-General of Global Affairs, Development and Partnerships, French Ministry of Foreign Affairs.
- DevTech Systems Inc. 2008. *Safe Schools Project: Final Report*. Washington, DC, DevTech Systems, Inc and Centre for Educational Research and Training/ US Agency for International Development.
- DFID. 2011. *Learning and Teaching Materials: Policy and Practice for Provision*. London, UK Department for International Development. (Guidance Note: A DFID Practice Paper.)
- _____. 2013. *Education Position Paper: Improving Learning, Expanding Opportunities*. London, UK Department for International Development.
- Dhaliwal, I., Duflo, E., Glennerster, R. and Tulloch, C. 2013. Comparative cost-effectiveness analysis to inform policy in developing countries: a general framework with applications for education. Glewwe, P. (ed.), *Education Policy in Developing Countries*. Chicago, IL, University of Chicago Press, pp. 285-338.
- Diawara, R. 2007. Making the case for a year of compulsory pre-primary education for all children. *UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa Newsletter*, Vol. 9, No. 2, pp. 5-7.
- DiGirolamo, A. M., Stansbery, P. and Lung'aho, M. 2014. Advantages and challenges of integration: opportunities for integrating early childhood development and nutrition programming. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1308, pp. 46-53.

- Dincer, M. A., Kaushal, N. and Grossman, M. 2014. Women's education: harbinger of another Spring? Evidence from a natural experiment in Turkey. *World Development*, Vol. 64, pp. 243-58.
- DiPrete, T. A. and Buchmann, C. 2013. *The Rise of Women: The Growing Gender Gap in Education and What It Means for American Schools: Executive Summary* New York, Russell Sage Foundation.
- Dixon, P., Tooley, J. and Schagen, I. 2013. The relative quality of private and public schools for low-income families living in slums of Nairobi, Kenya. Srivastava, P. (ed.), *Low-fee Private Schooling: Aggravating Equity or Mitigating Disadvantage?* Oxford, UK, Symposium Books, pp. 83-103.
- Dolan, J. 2011. *Making it Happen: Financing Education in Countries Affected by Conflict and Emergencies*. London, Save the Children.
- Dolton, P., Marcenaro-Gutierrez, O., Pota, V., Boxser, M. and Pajpani, A. 2013. *Global Teacher Status Index*. London, Varkey GEMS Foundation.
- Dreibelbis, R., Greene, L. E., Freeman, M. C., Saboori, S., Chase, R. P. and Rheingans, R. 2013. Water, sanitation, and primary school attendance: a multi-level assessment of determinants of household-reported absence in Kenya. *International Journal of Educational Development*, Vol. 33, No. 5, pp. 457-65.
- Duflo, E., Dupas, P. and Kremer, M. 2012. *School Governance, Teacher Incentives, and Pupil-teacher Ratios: Experimental Evidence from Kenyan Primary Schools*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper Series, 17939.)
- Duflo, E., Dupas, P., Kremer, M. and Sinei, S. 2006. *Education and HIV/AIDS Prevention: Evidence from a Randomized Evaluation in Western Kenya*. Washington, DC, World Bank. (World Bank Policy Research Working Paper, 4024.)
- Dundar, H., Beteille, T., Riboud, M. and Deolalikar, A. 2014. *Student Learning in South Asia: Challenges, Opportunities and Policy Priorities*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development: Human Development, 88267.)
- Dunne, M., Leach, F., Chilisa, B., Maundeni, T., Tabulawa, R., Kutor, N., Forde, L. and Asamoah, A. 2005. *Gendered School Experiences: The Impact on Retention and Achievement in Botswana and Ghana* London, UK Department for International Development. (Researching the Issues, 56.)
- Duryea, S., Lam, D. and Levison, D. 2007. Effects of economic shocks on children's employment and schooling in Brazil. *Journal of Development Economics*, Vol. 84, No. 1, pp. 188-214.
- Dyer, C. 2014. *Livelihoods and Learning: Education For All and the Marginalisation of Mobile Pastoralists*. London, Routledge.
- _____. 2015. Evolution in approaches to educating children from mobile and nomadic communities. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- ECLAC. 2010. *Social Panorama of Latin America 2010*. Santiago, Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- Education Cannot Wait. 2014. *Financing Education in Emergencies: Challenges and Opportunities*. Geneva, Switzerland, Education Cannot Wait.
- EFA-FTI. 2004. *Framework*. Washington, DC, Education for All – Fast Track Initiative.
- EfC. 2014. *External Evaluation of the EFA Global Monitoring Report*. London, Education for Change.
- Ejjogu, E. C. 2011. *The Roots of Political Instability in Nigeria: Political Evolution and Development in the Niger Basin*. Farnham, UK, Ashgate Publishing.
- Elborgh-Woytek, K., Newiak, M., Kochhar, K., Fabrizio, S., Kpodar, K., Wingender, P., Clements, B. and Schwartz, G. 2013. *Women, Work, and the Economy: Macroeconomic Gains from Gender Equity*. Washington, DC, International Monetary Fund. (Staff Discussion Note, 13/10.)
- Elley, W. 2005. How TIMSS-R contributed to education in eighteen developing countries. *Prospects*, Vol. 35, No. 2, pp. 199-212.
- Ellis, F. 2012. 'We are all poor here': economic difference, social divisiveness and targeting cash transfers in sub-Saharan Africa. *The Journal of Development Studies*, Vol. 48, No. 2, pp. 201-14.
- Eloundou-Enyegue, P. M. 2004. Pregnancy-related dropouts and gender inequality in education: a life-table approach and application to Cameroon. *Demography*, Vol. 41, No. 3, pp. 509-28.
- Enge, K. 2011. *BridgelT (Elimu Kwa Teknolojia) Summative Evaluation* Baltimore, MD, International Youth Foundation.
- Engle, P. L., Black, M. M., Behrman, J. R., de Mello, M. C., Gertler, P. J., Kapiriri, L., Martorell, R. and Young, M. E. 2007. Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *The Lancet*, Vol. 369, No. 9557, pp. 229-42.

- Engle, P. L., Fernald, L. C. H., Alderman, H., Behrman, J., O’Gara, C., Yousafzai, A., Cabral de Mello, M., Hidrobo, M., Ulkuer, N., Ertem, I., Iltus, S. and Global Child Development Steering Group. 2011. Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. *The Lancet*, Vol. 378, No. 9799, pp. 1339-53.
- Engle, P. L., Young, M. E. and Tamburlini, G. 2013. The role of the health sector in early childhood development. Britto, P. R., Engle, P. L. and Super, C. M. (eds), *Handbook of Early Childhood Development Research and its Impact on Global Policy*. Oxford, UK, Oxford University Press.
- EPDC. 2009. *How (well) is Education Measured in Household Surveys? A Comparative Analysis of the Education Modules in 30 Household Surveys from 1996–2005*. Washington, DC, Education Policy and Data Center. (International Household Survey Network Working Paper, 2.)
- Ertl, H. 2006. Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA study in Germany. *Oxford Review of Education*, Vol. 32, No. 5, pp. 619-34.
- Espen, E. 2009. *Gender and Care: Overview Report*. Falmer, UK, Institute of Development Studies, University of Sussex.
- Esposito, L., Kebede, B. and Maddox, B. 2014. The value of literacy practices. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, pp. 1-18.
- Estacio, E. 2013. Health literacy and community empowerment: It is more than just reading, writing and counting. *Journal of Health Psychology*, Vol. 18, No. 8, pp. 1056-68.
- European Commission. 2012. *Thematic Global Evaluation of the Commission Support to Decentralisation Processes: Final Report - Volume 1*. Brussels, European Commission.
- _____. 2014. *The Structure of the European Education Systems 2013/14: Schematic Diagrams*. Brussels, European Commission.
- European Union Agency for Fundamental Rights and UNDP. 2012. *The Situation of Roma in 11 EU Member States: Survey Results at a Glance*. Vienna/ New York, European Union Agency for Fundamental Rights/ United Nations Development Programme.
- Eurostat. 2014. *Upper Secondary or Tertiary Educational Attainment, Age Group 20-24*. Luxembourg, Eurostat. <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00186&plugin=1>. (Accessed 22 December 2014.)
- Eurydice. 2010. *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Brussels, Audiovisual and Culture Executive Agency, Eurydice.
- Evans, D., Kremer, M. and Ngatia, M. 2009. *The Impact of Distributing School Uniforms on Children’s Education in Kenya*. Washington, DC, World Bank.
- Fairlie, R. W. and Robinson, J. 2013. Experimental Evidence on the Effects of Home Computers on Academic Achievement among Schoolchildren *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 5, No. 3, pp. 211-40.
- Fancy, K. and Fraser, E. M. 2014. *DFID Guidance Note: Part B Practical Guidance - Addressing Violence Against Women and Girls in Education Programming*. London, UK Department for International Development.
- Fang, W. and Clarke, A. 2014. The practicum experiences of English Language Major student teachers during a period of profound curriculum reform in China. *International Journal of Educational Development*, Vol. 36, May, pp. 108-16.
- Faour, B. 2010. *Early Childhood Care and Education Regional Report: Arab States*. Paris, UNESCO.
- Faul, M. V. and Packer, S. 2015. The role of global EFA architectures. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- FAWE. 2013. *Gender Responsive Pedagogy*, Forum of African Women Educationalists <http://www.fawe.org/activities/interventions/GRP/index.php> (Accessed 10 June 2013.)
- Fennell, S. (ed.). 2013. *Low-fee private schools in Pakistan: a blessing or a bane? Oxford, UK, Symposium Books. (Low-fee private schooling: Aggravating Equity or Mitigating Disadvantage?)*
- Fernandez, L. and Olfindo, R. 2011. *Overview of the Philippines’ Conditional Cash Transfer Program: the Pantawid Pamilyang Pilipino Program (Pantawid Pamilya)*. Washington, DC/ Barton, Australia, World Bank/ Australian Government Aid Program. (Philippine Social Protection Note, 2.)
- Fernandez-Rao, S., Hurley, K. M., Nair, K. M., Balakrishna, N., Radhakrishna, K. V., Ravinder, P., Tilton, N., Harding, K. B., Reinhart, G. A. and Black, M. M. 2014. Integrating nutrition and early child-development interventions among infants and preschoolers in rural India. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1308, pp. 218-31.

- Ferrão Candau, V. M. 2010. Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, Vol. 36, No. 2, pp. 333-42.
- Ferris, E. and Winthrop, R. 2010. Education and Displacement: Assessing Conditions for Refugees and IDPS Affected by Conflict. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.
- Fiala, R. 2007. Educational Ideology and the School Curriculum. Benavot, A., Braslavsky, C. and Truong, N. (eds), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education*, Vol. 18. Hong Kong, China, Comparative Education Research Center, pp. 15-34.
- Filmer, D. 2007. If you build it, will they come? School availability and school enrolment in 21 poor countries. *Journal of Development Studies*, Vol. 43, No. 5, pp. 901-28.
- _____. 2008. Disability, poverty and schooling in developing countries: results from 14 household surveys. *The World Bank Economic Review*, Vol. 22, No. 1, pp. 141-63.
- Filmer, D. and Schady, N. 2008. Getting girls into school: evidence from a scholarship program in Cambodia. *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 56, No. 3, pp. 581-617.
- Finland Government. 2009. *Elementary school students transferred to special education, 1995-2009*. Helsinki, Government of Finland, Official Statistics of Finland. http://stat.fi/til/erop/2009/erop_2009_2010-06-11_tau_001_fi.html (Accessed 5 September 2014.)
- Finland Ministry of Social Affairs and Health. 2012. *A Strong Basis for Inclusion and Equality: Finland's Disability Policy Programme VAMPO 2010-2015*. Helsinki, Ministry of Social Affairs and Health, Government of Finland.
- Fiske, E. B. and Ladd, H. F. 2000. *When Schools Compete: a Cautionary Tale*. Washington, DC, Brookings Institution Press.
- Fiszbein, A. and Schady, N. 2009. *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*. Washington, DC, World Bank (World Bank Policy Research Report, 47603.)
- Fleming, K. 2015. Improving access to education for orphans or vulnerable children affected by HIV/AIDS. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Foroutan, Y. 2012. Gender representation in school textbooks in Iran: the place of languages. *Current Sociology*, Vol. 60, No. 6, pp. 771-87.
- Foster, P. 1977. Education and social differentiation in less developed countries. *Comparative Education Review*, Vol. 21, No. 1, pp. 211-29.
- Fox, L., Santibañez, L., Nguyen, V. and André, P. 2012. *Education Reform in Mozambique: Lessons and Challenges*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development: Human Development, 68361.)
- Francis, B., Skelton, C., Carrington, B., Hutchings, M., Read, B. and Hall, I. 2008. A perfect match? Pupils' and teachers' views of the impact of matching educators and learners by gender. *Research Papers in Education*, Vol. 23, No. 1, pp. 21-36.
- Frank Porter Graham Child Development Institute. n.d. *Environment Rating Scales*. Chapel Hill, NC, University of North Carolina at Chapel Hill. <http://ers.fpg.unc.edu/> (Accessed 21 May 2014.)
- Fredriksen, B. 2010. Enhancing the allocative efficiency of education aid: a review of issues and options. *Journal of International Cooperation in Education*, Vol. Volume 13, No. Number 2, pp. 11-29.
- _____. 2012. The trends for donors to treasure (and fund) what can be measured. *NORRAG News*, Vol. 47, pp. 32-35.
- Fredriksen, B. and Tan, J. 2008. *An African Exploration of the East Asian Education Experience*. Washington, DC, The World Bank.
- Freinkman, L. and Plekhanov, A. 2010. Fiscal decentralisation and the quality of public services in Russian regions. *Public Finance and Management*, Vol. 10, No. 1, pp. 117-68.
- French, R. and Kingdon, G. G. 2010. The Relative Effectiveness of Private and Government Schools in Rural India: Evidence from ASER Data. London, Institute of Education, University of London. (Department of Quantitative Social Science Working Paper; Unpublished.)
- FTI Secretariat. 2004. *Accelerating Progress Towards Quality Universal Primary Education: Framework*. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat.
- Fung, K. H. and Lam, C. C. 2012. The tension between parents' informed choice and school transparency: consumerism in the Hong Kong Education Voucher Scheme. *International Journal of Early Childhood*, Vol. 44, No. 1, pp. 31-52.
- Galiani, S., Gertler, P. and Schargrodsky, E. 2008. School decentralization: helping the good get better, but leaving the poor behind. *Journal of Public Economics*, Vol. 92, No. 10-11, pp. 2106-20.

- Gallego, F. A. 2010. Historical origins of schooling: the role of democracy and political decentralization. *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 92, No. 2, pp. 228-43.
- Garcia, M. and Moore, C. 2012. *The Cash Dividend: the Rise of Cash Transfer Programs in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (Human Development: Directions in Development, 67208.)
- Garcia-Jaramillo, S. and Maranti, R. 2015. Effectiveness of targeting in social protection programs aimed to children: lessons for a post-2015 agenda. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Geisler, G., Mokgope, K. and Svanemyr, J. 2009. *South Africa: The National Gender Machinery, Gender Mainstreaming and the Fight Against Gender-based Violence*. Tunis, Human Development Department, African Development Bank Group.
- Gelli, A., Meir, U. and Espejo, F. 2007. Does provision of food in school increase girls' enrollment? Evidence from schools in sub-Saharan Africa. *Food & Nutrition Bulletin*, Vol. 28, No. 2, pp. 149-55.
- Gentilini, U., Honorati, M. and Yemtsov, R. 2014. *The State of Social Safety Nets 2014*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper, 87984.)
- Georgescu, D., Stabback, P., Jahn, K., Ag-Muphtah, E. and De Castro, P. 2009. *Preparation for Life and Work - Comparative Study with a Focus on Basic (Primary and Lower Secondary) Education in Developing African Countries*. Eschborn, Germany, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH. (Education Towards Future Sector Project "Post-Primary Education".)
- Gertler, P., Heckman, J., Pinto, R., Zanolini, A., Vermeersch, C., Walker, S., Chang, S. M. and Grantham-McGregor, S. 2014. Labor market returns to an early childhood stimulation intervention in Jamaica. *Science*, Vol. 344, No. 998, pp. 998-1001.
- Gialamas, A., Mittinty, M. N., Sawyer, M. G., Zubrick, S. R. and Lynch, J. 2013. Child care quality and children's cognitive and socio-emotional development: an Australian longitudinal study. *Early Child Development and Care*, Vol. 184, No. 7, pp. 977-97.
- Ginsburg, M. B. and Megahed, N. M. 2008. Global discourses and educational reform in Egypt: the case of active-learning pedagogies. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 13, No. 2, pp. 91-115.
- Glassman, D., Naidoo, J. and Wood, F. (eds). 2007. *Community Schools in Africa: Reaching the Unreached*. Boston, MA, Springer.
- Glazerman, S., Mayer, D. P. and Decker, P.T. 2006. Alternative routes to teaching: the impacts of Teach for America on student achievement and other outcomes. *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 25, No. 1, pp. 75-96.
- Glewwe, P. and Kremer, M. 2006. Schools, teachers and education outcomes in developing countries. Hanushek, E. A. and Welch, F. (eds), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 2. Amsterdam, North Holland, pp. 945-1017. 4 vols.
- Glick, P. 2008. *Policy Impacts on Schooling Gender Gaps in Developing Countries: The Evidence and a Framework for Interpretation*. Ithaca, NY, Cornell University
- Global Campaign for Education. 2012. *Civil Society Advocacy: Good Practice Case Studies, Civil Society Education Fund*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education.
- _____. 2012. *Civil Society Education Fund Closing Report*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education.
- _____. 2012. *Gender Discrimination in Education: The Violation of Rights of Women and Girls*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education.
- _____. 2013. *Education Aid Watch 2013*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education.
- _____. 2014. *CSEF 2013-2015 Progress Report to UNESCO for the Period 01 January to 30 June 2014*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education.
- _____. 2014. *Global Campaign for Education: About Us*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education. <http://www.campaignforeducation.org/en/about-us> (Accessed 10 December 2014.)
- _____. 2014. *Send All My Friends to School: a Global Campaign for Education UK Evaluation of the UK's Aid to Education for Children with Disabilities*. London, Global Campaign for Education.
- Global Campaign for Education and RESULTS Education Fund. 2011. *Make it Right: Ending the Crisis in Girls' Education*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education/ RESULTS Education Fund.
- Global Campaign for Education, Save the Children, Oxfam and Actionaid. 2008. *Civil Society Engagement in Education Budgets: A Report Documenting Commonwealth Education Fund Experience*. London, Commonwealth Education Fund.

- Global Campaign for Education, Save the Children, Oxfam and ActionAid. 2013. *Making the Budget Work for Education: Experiences, Achievements and Lessons from Civil Society Budget Work*. London, Commonwealth Education Fund.
- Global Coalition to Protect Education from Attack. 2014. *Education Under Attack 2014*. New York, Global Coalition to Protect Education from Attack.
- Global Fund. 2014. *Grant Portfolio*. Geneva, Switzerland, Global Fund to Fight AIDS, TB and Malaria. <http://portfolio.theglobalfund.org/en/Home/Index> (Accessed 31 July 2014.)
- Global Partnership. 2014. *First High-Level Meeting of the Global Partnership for Effective Development Co-operation: Building Towards an Inclusive Post-2015 Development Agenda*. Mexico City, Global Partnership for Effective Development Co-operation.
- Gobierno de México. 2012. *Informe Nacional de Progreso Presentado por el Seguimiento de la CONFINTEA VI*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Golay, C., Mahon, C. and Cismas, I. 2011. The impact of the UN special procedures on the development and implementation of economic, social and cultural rights. *The International Journal of Human Rights*, Vol. 15, No. 2, pp. 299-318.
- Goldberg, R. E. and Short, S. E. 2012. 'The luggage that isn't theirs is too heavy...': understandings of orphan disadvantage in Lesotho. *Population Research and Policy Review*, Vol. 31, No. 1, pp. 67-83.
- González, R. L. and Entonado, F. B. 2004. *Género y Libros de Texto: Un Estudio de Estereotipos en las Imágenes*. Badajoz, Spain, Instituto de la Mujer de Extremadura.
- Govinda, R. 2008. Education for all in India: assessing progress towards Dakar goals. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- GPE. 2012. *Making Education Aid More Effective: 2011 Monitoring Exercise on Aid Effectiveness in the Education Sector*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2012. *Regional and National Civil Society Education Funds - CSEF: Evaluation Report*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2012. *Strategic Plan 2012-2015*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2013. *GPE Portfolio Review Report*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2013. *Results for Learning Report 2013*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2014. *GPE disbursements as of 31st May 2014*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2014. *The Power of Partnership: Second Replenishment Pledging Conference 26 June 2014 - Final Pledge Report*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2014. *Results for Learning Report 2014/15: Basic Education at Risk*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2014. *Support to Children with Disabilities*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- Grant, M., Lloyd, C. B. and Mensch, B. S. 2013. Menstruation and school absenteeism: evidence from rural Malawi. *Comparative Education Review*, Vol. 57, No. 2, pp. 260-84.
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B. and International Child Development Steering Group. 2007. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet*, Vol. 369, No. 9555, pp. 60-70.
- Grantham-McGregor, S., Fernald, L. C. H., Kagawa, R. M. C. and Walker, S. 2014. Effects of integrated child development and nutrition interventions on child development and nutritional status. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1308, pp. 11-32.
- Greaney, V. and Kellaghan, T. 2008. *Assessing National Achievement Levels in Education*, Vol. 1. Washington, DC, World Bank. (National Assessments of Educational Achievement Series. 5 vols.)
- Greenberger, E. and Steinberg, L. 1986. *When Teenagers Work: the Psychological and Social Costs of Adolescent Employment*. New York, Basic.
- Greene, M. E., Robles, O. J., Stout, K. and Suvilaakso, T. 2013. *A Girl's Right to Learn Without Fear: Working to End Gender-Based Violence at School*. Woking, UK, Plan International.
- Greenhill, R. and Ali, A. 2013. *Paying for Progress: How Will Emerging Post-2015 Goals be Financed in the New Aid Landscape?* London, Overseas Development Institute. (Working Paper, 366.)
- Griffiths, J. and Todoulos, K. 2014. *Conditionally Yours: An Analysis of the Policy Conditions Attached to IMF Loans*. Brussels, Eurodad.
- Grigoli, F. 2014. *A Hybrid Approach to Estimating the Efficiency of Public Spending on Education in Emerging and Developing Economies*. Washington DC, International Monetary Fund. (IMF Working Paper WP/14/19.)

- Grimes, P., Kumar, K. and Stevens, M. 2015. An examination of the evolution of policies and strategies to improve access to education for children with disabilities. Background Paper for *Education for All Global Monitoring Report 2015*.
- Grindle, M. S. 2004. *Despite the Odds: the Contentious Politics of Education Reform*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Grogan, L. 2009. Universal primary education and school entry in Uganda. *Journal of African Economies*, Vol. 18, No. 2, pp. 183-211.
- Guadalupe, C. 2014. How feasible is it to develop a culturally-sensitive large-scale standardised assessment of literacy skills? . Hamilton, M., Maddox, B. and Addey, C. (eds), *Literacy as Numbers: Researching the Politics and Practices of International Literacy Assessment Regimes*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Guadalupe, C. and Cardoso, M. 2011. Measuring the continuum of literacy skills among adults: educational testing and the LAMP experience. *International Review of Education*, Vol. 57, No. 1-2, pp. 199-217.
- Gunnarsson, V., Orazem, P. and Sánchez, M. 2006. Child labor and school achievement in Latin America. *World Bank Economic Review*, Vol. 20, No. 1, pp. 31-53.
- Guo, S., Guo, Y., Beckett, G., Li, Q. and Guo, L. 2013. Changes in Chinese education under globalisation and market economy: emerging issues and debate. *Compare: a Journal of Comparative and International Education*, Vol. 43, No. 2, pp. 244-64.
- Hacia una Cultura Democrática. 2014. *Final Report to the Inter-American Development Bank*. Mexico City, Haciauna Una Cultura Democrática.
- Haddad, W. and Draxler, A. 2002. The dynamics of technologies for education. Haddad, W. and Draxler, A. (eds), *Technologies for Education: Potentials, Parameters, and Prospects*. Paris/ Washington, DC, UNESCO/ Academy for Educational Development.
- Hafidz, Y. 2014. *Islamic Education in Indonesia: Making a Difference in Poor Communities*. Barton, Australia, Department of Foreign Affairs and Trade, Government of Australia. <http://aid.dfat.gov.au/countries/eastasia/indonesia/Pages/islamic-education.aspx> (Accessed 31 July 2014.)
- Hahn, Y., Wang, L. C. and Yang, H.-S. 2014. Do Greater School Autonomy and Accountability Make a Difference? Evidence From the Random Assignment of Students into Private and Public High Schools in Seoul. (Unpublished.)
- Hallak, J. 1991. *Education for All: High Expectations or False Hopes?* Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (IIEP Contributions, 3.)
- Handa, S., Seidenfeld, D., Davis, B., Tembo, G. and the Zambia Cash Transfer Evaluation Team. 2014. *Are Cash Transfers a Silver Bullet? Evidence from the Zambian Child Grant*. Florence, Italy, UNICEF. (Innocenti Working Paper, 2014-08.)
- Hanemann, U. 2015. Evolution of literacy campaigns and programmes and their impact since 2000. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Hanlon, J., Barrientos, A. and Hulme, D. 2012. *Just Give Money to the Poor: The Development Revolution from the Global South*. Sterling, VA, Kumarian Press.
- Hansen, C. W. 2013. Life expectancy and human capital: evidence from the international epidemiological transition. *Journal of Health Economics*, Vol. 32, No. 6, pp. 1142-52.
- Hanushek, E. A., Link, S. and Woessmann, L. 2013. Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, Vol. 104, pp. 212-32.
- Hao, L. and Yu, X. 2015. Rural-Urban Migration and Children's Access to Education: China in Comparative Perspective. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Harding, R. and Stasavage, D. 2014. What democracy does (and doesn't do) for basic services: school fees, school inputs, and African elections. *The Journal of Politics*, Vol. 76, No. 1, pp. 229-45.
- Hardman, F. 2015. Making pedagogical practices visible in discussions of educational quality. Background Paper for *Education for All Global Monitoring Report 2015*. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Hardman, F., Abd-Kadir, J., Agg, C., Migwi, J., Ndambuku, J. and Smith, F. 2009. Changing pedagogical practice in Kenyan primary schools: the impact of school-based training. *Comparative Education*, Vol. 45, No. 1, pp. 65-86.
- Hardman, F., Abd-Kadir, J. and Smith, F. 2008. Pedagogical renewal: improving the quality of classroom interaction in Nigerian primary schools. *International Journal of Educational Development*, Vol. 28, No. 1, pp. 55-69.

- Härmä, J. 2011. *Lagos Private School Census 2010-2011 Report*. Abuja, Nigeria, Education Sector Support Programme in Nigeria, UK Department for International Development. (Report, LG 501.)
- Härmä, J. 2011. *Study of Private Schools in Lagos*. Abuja, Education Sector Support Programme in Nigeria. (Report, LG 303.)
- Härmä, J. 2015. Private schooling and development: an overview. Dixon, P., Counihan, C. and Humble, S. (eds), *Handbook of International Development and Education*. Cheltenham, UK, Edward Elger.
- Härmä, J. and Adefisayo, F. 2013. Scaling up: challenges facing low-fee private schools in the slums of Lagos, Nigeria. Srivastava, P. (ed.), *Low-fee Private Schooling: Aggravating Equity or Mitigating Disadvantage?* Oxford, UK, Symposium Books, pp. 129-51.
- Harris Interactive. 2001. *Hostile Hallways: Bullying, Teasing, and Sexual Harassment in School*. Washington, DC, American Association of University Women Educational Foundation.
- Harris, K., Keen, D. and Mitchell, T. 2013. *When Disasters and Conflicts Collide: Improving Links between Disaster Resilience and Conflict Prevention*. London, Overseas Development Institute.
- Hartman, S. 2013. Education 'home delivery' in Egypt: private tutoring and social stratification. Bray, M., Mazawi, A. E. and Sultana, R. G. (eds), *Private Tutoring Across the Mediterranean: Power Dynamics and Implications for Learning and Equity*. Rotterdam, Netherlands, Sense Publishers.
- Hattie, J. 2012. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York, Routledge.
- Heady, C. 2000. *What is The Effect of Child Labor on Learning Achievement? Evidence from Ghana*. Florence, Italy, UNICEF Innocenti Research Centre. (Innocenti Working Paper.)
- Hearson, M. 2013. *Mobilising Domestic Resources*. Conference paper for Global Thematic Consultation on Governance and Post-2015 Agenda.
- Heckman, J. J. and Kautz, T. 2012. Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, Vol. 19, No. 4, pp. 451-64.
- Heijnen-Maathuis, E. 2008. *From Parity to Equality in Girls' Education: How are we doing in South Asia?* Kathmandu/ New York, UNICEF Regional Office for South Asia/ United Nations Girls' Education Initiative.
- Heilig, J. V. and Jez, S. J. 2014. *Teach for America: a Return to the Evidence*. Boulder, CO, National Education Policy Center. (Policy Brief.)
- Hepworth, F. 2013. *Why are Boys Under-Performing in Education? Gender Analysis of Four Asia-Pacific Countries* New York, United Nations Girls' Education Initiative.
- Herbert, S. 2013. *The Future of EU Aid in Middle Income Countries. The Case of South Africa*. London, Overseas Development Institute. (Working Paper 370.)
- Heugh, K., Benson, C., Bogale, B. and Yohannes, M. A. G. 2007. *Final Report Study on Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia*. Addis Ababa, Ministry of Education, Government of Ethiopia.
- Heyneman, S. 2006. The role of textbooks in a modern system of education: towards high-quality education for all. Braslavsky, C. and Halil, K. (eds), *Textbooks and Quality Learning for All: Some Lessons Learned from International Experiences*. Geneva, UNESCO: International Bureau of Education, pp. 31-93.
- Hickson, K., Coulibaly, N. C. and Back, L. 2003. *Evaluation of the African Girls' Education Initiative, Country Case Study: Burkina Faso*. New York, UNICEF.
- HighScope. n.d. *Preschool: Early Childhood Curriculum - With a Difference*. Ypsilanti, Mich., HighScope. <http://www.highscope.org/Content.asp?ContentId=63> (Accessed 3 September 2014.)
- Hill, P. 2013. *Examination Systems*. Bangkok, UNESCO Bangkok Office.
- Hillman, A. and Jenkner, E. 2004. User payments for basic education in low-income countries. Clements, B., Gupta, S. and Inchauste, G. (eds), *Helping Countries Develop: The Role of Fiscal Policy*. Washington, DC, International Monetary Fund, pp. 233-64.
- Hindin, M. J. and Fatusi, A. O. 2009. Adolescent sexual and reproductive health in developing countries: an overview of trends and interventions. *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, Vol. 35, No. 2, pp. 58-62.
- Hines, H. 2014. Assessment for early childhood students with special needs coming. *Jamaica Observer*, 1 May 2014.
- Hinojosa, E., Jara, I. and Brun, M. 2011. Case study: Uruguay. UNESCO (ed.), *Transforming Education: The Power of ICT Policies*. Paris, UNESCO, pp. 125-65.
- Ho, J. and Thukral, H. 2009. Tuned in to student success: assessing the impact of interactive radio instruction for the hardest-to-reach. *Journal of Education for International Development*, Vol. 4, No. 2, pp. 1-18.
- Hoddinott, J., Alderman, H., Behrman, J., Haddad, L. and Horton, S. 2013. *The Economic Rationale for Investing in Stunting Reduction*. Philadelphia, PA, University of Pennsylvania. (Grand Challenges Canada Working Paper Series, GCC 13-08.)

- Hoppers, W. 2008. Meeting the Learning Needs of All Young People and Adults: an Exploration of Successful Policies and Strategies in Non-formal Education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- Hout, M. and DiPrete, T. A. 2006. What we have learned: RC28's contributions to knowledge about social stratification. *Research in Social Stratification and Mobility*, Vol. 24, No. 1, pp. 1-20.
- Hsieh, C.-T. and Urquiola, M. 2006. The effects of generalized school choice on achievement and stratification: evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics*, Vol. 90, No. 8-9, pp. 1477-503.
- Huerta, M., Adema, W., Baxter, J., Han, W.-J., Lausten, M., Lee, R. and Waldfogel, J. 2013. *Fathers' Leave, Fathers' Involvement and Child Development*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Huisman, J. and Smits, J. 2009. Effects of household and district-level factors on primary school enrollment in 30 developing countries. *World Development*, Vol. 37, No. 1, pp. 179-93.
- Huisman, J. and Smits, J. 2009. *Keeping Children in School: Household and District-level Determinants of School Dropout in 363 districts of 30 Developing Countries*. Nijmegen, The Netherlands, Nijmegen Center for Economics, Institute for Management Research, Radboud University (NiCE Working Paper, 09-105)
- Hulme, D. 2009. *The Millennium Development Goals: a Short History of the World's Biggest Promise*. Manchester, UK, Brooks World Poverty Institute. (Working Paper, 100.)
- Human Rights Watch. 2001. *Scared at School: Sexual Violence Against Girls in South African Schools*. New York, Human Rights Watch.
- Humphreys, S. 2008. Gendering corporal punishment: beyond the discourse of human rights. *Gender and Education*, Vol. 20, No. 5, pp. 527-40.
- Hungi, N. 2011. *Accounting for Variations in the Quality of Primary School Education*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Hunt, F. 2008. *Dropping out from School: A Cross Country Review of the Literature*. Brighton, UK, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, University of Sussex. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 16.)
- _____. 2013. Review of national policies on learning and teaching. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.
- IATI. n.d. *About IATI*. Copenhagen. <http://www.aidtransparency.net/about> (Accessed 01 September 2015.)
- IBP. n.d. *International Budget Partnership: Open Budgets Transforms Lives*. Washington, DC. <http://internationalbudget.org/who-we-are/> (Accessed 17 December 2014.)
- ICAI. 2012. *DFID's Education Programmes in Three East African Countries*. London, Independent Commission for Aid Impact.
- _____. 2012. *Evaluation of DFID's support for Health and Education in India*. London, Independent Commission for Aid Impact.
- _____. 2012. *The Management of UK Budget Support Operations*. London, Independent Commission for Aid Impact.
- _____. 2014. *DFID's Approach to Anti-Corruption and its Impact on the Poor*. London, Independent Commission for Aid Impact. (Report, 37.)
- IDMC. 2014. *Global Overview 2014: People Internally Displaced by Conflict and Violence*. Châtelaine, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.
- IEAG. 2014. *A World that Counts: Mobilising the Data Revolution for Sustainable Development*. New York, UN Secretary-General's Independent Expert Advisory Group on the Data Revolution for Sustainable Development.
- IFAD. 2010. *Rural Poverty Report 2011: New Realities, New Challenges: New Opportunities for Tomorrow's Generation*. Rome, International Fund for Agricultural Development.
- IGME. 2014. *Levels and Trends in Child Mortality: Report 2014 - Estimates Developed by the UN Inter-agency Group for Child Mortality Estimation*. New York, United Nations Inter-agency Group for Child Mortality Estimation.
- ILO. 2012. *Joint ILO-UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations Concerning Teaching Personnel: Final Report*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.
- _____. 2012. *Right Beginnings: Early Childhood Education and Educators*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
- _____. 2013. *Global Wage Report 2012/13: Wages and Equitable Growth*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.
- _____. 2013. *Marking Progress Against Child Labour: Global Estimates and Trends 2000-2012*. Geneva, Switzerland, International Labour Office, International Programme on the Elimination of Child Labour.

- _____. 2013. *A Study on the Gender Pay Gap in the Private Education Sector in Jordan*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization (Working Paper, 70.)
- _____. 2014. *ILO Policy Guidelines on the Promotion of Decent Work for Early Childhood Education Personnel*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.
- _____. 2014. *Maternity and Paternity at Work: Law and Practice Across the World*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
- _____. 2014. *World Social Protection Report 2014/15: Building Economic Recovery, Inclusive Development and Social Justice*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.
- IMF. 2013. *Heavily Indebted Poor Countries (HIPC) Initiative and Multilateral Debt Relief Initiative (MDRI) Statistical Update*. Washington, DC, International Monetary Fund.
- _____. 2014. *World Economic Outlook Database, April 2014*. Washington, DC, International Monetary Fund. <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2014/01/weodata/index.aspx>. (Accessed 12 August 2014.)
- IMF, OECD, UN and World Bank. 2011. *Supporting the Development of More Effective Tax Systems: A Report to the G-20 Development Working Group by the IMF, OECD, UN and World Bank*. Washington DC/ Paris/ New York, International Monetary Fund/ Organisation for Economic Co-operation and Development and Development/ United Nations/ World Bank.
- Independent Evaluation Group. 2006. *From Schooling Access to Learning Outcomes - an Unfinished Agenda: an Evaluation of World Bank Support to Primary Education*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2011. *Do Conditional Cash Transfers Lead to Medium Impacts? Evidence from a Female School Stipend Program in Pakistan*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2011. *Evidence and Lessons Learned from Impact Evaluations on Social Safety Nets*. Washington, DC, Independent Evaluation Group, World Bank.
- _____. 2011. *Social Safety Nets: an Evaluation of World Bank Support, 2000–2010*. Washington, DC, Independent Evaluation Group, World Bank.
- India Government. 2012. *Early Childhood Education Curriculum Framework (Draft)*. New Delhi, Ministry of Women and Child Development, Government of India.
- India Ministry of Human Resource Development. 2014. *National Achievement Survey, Summary of Key Findings, Class III (Cycle 3), 2012-13*. New Delhi, Ministry of Human Resource Development, Government of India.
- INEGI. 2012. *Hablantes de lengua indígena en México*, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P> (Accessed 25 November 2014.)
- Ingersoll, R., Merrill, L. and Stuckey, D. 2014. *Seven Trends: the Transformation of the Teaching Force, updated April 2014*. Philadelphia, Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania. (CPRE Report, 80.)
- Inkeles, A. and Smith, D. 1974. *Becoming Modern: Individual Change in Six Developing Countries*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Innovations for Poverty Action. 2013. *Exploring Early Education Programs in Peri-urban Settings in Africa: Summary Findings from Mukuru, Nairobi, Kenya*. New Haven, CT, Innovations for Poverty Action.
- Innovative Finance Foundation. 2013. *Innovative Financing for Global Education*. New York, Open Society Foundation. (Education Support Program Working Paper 58.)
- Inter-Agency Commission. 1990. *World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs - Final Report*. New York, Inter-Agency Commission for the World Conference on Education for All.
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies. 2012. *INEE Minimum Standards Assessment Report*. New York, Inter-Agency Network for Education in Emergencies.
- _____. 2014. *Mapping the Education Response to the Syrian Crisis*. New York, Inter-Agency Network for Education in Emergencies.
- Internal Displacement Monitoring Centre. 2014. *Global Estimates 2014: People Displaced by Disasters*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre, Norwegian Refugee Council.
- _____. 2014. *Global Overview 2014: People Internally Displaced by Conflict and Violence*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre, Norwegian Refugee Council.
- _____. 2014. *Syria: Foresaken IDPs Adrift Inside a Fragmenting State*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre, Norwegian Refugee Council.
- International Energy Agency. 2012. *Measuring progress towards energy for all: power to the people? World Economic Outlook 2012*. Paris, International Energy Agency.

- International Organization for Migration (IOM). 2013. *World Migration Report 2013: Migrant Well-Being and Development*. Geneva, IOM.
- Iqbal, F. and Riad, N. 2004. *Increasing Girls Enrollment in the Arab Republic of Egypt*. Conference paper for Scaling Up Poverty Reduction: A Global Learning Process and Conference, Shanghai, China, 25-27 May, 2004.
- Isaacs, S. 2012. *Turning on Mobile Learning in Africa and the Middle East: Illustrative Initiatives and Policy Implications*. Paris, UNESCO. (UNESCO Working Paper Series on Mobile Learning.)
- Ismail, S., Borja-Vega, C., Demas, A. and Jarvis, E. 2012. *Guyana's Hinterland Community-Based School Feeding Programme*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper.)
- ITU. 2014. *World Summit on the Information Society WSIS+10 High-Level Event Outcome Documents*. Geneva, Switzerland, International Telecommunication Union.
- Jacinto, C. (ed.). 2010. *Recent Trends in Technical Education in Latin America*. Paris, UNESCO-IIEP: .
- _____. 2012. Skills Development and Inequality in Latin America. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Jacoby, H. G. and Mansuri, G. 2011. *Crossing Boundaries: Gender, Caste, and Schooling in Rural Pakistan*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper Series, 5710.)
- Jagmag, M. 2012. *A note from India's book: on Pakistan's Right to Education*. New Delhi, Accountability Initiative. <http://www.accountabilityindia.in/accountabilityblog/2573-note-india%E2%80%99s-book-pakistan%E2%80%99s-right-education> (Accessed 21 July 2014.)
- Jain, S. 2003. Gender equality in education: community-based initiatives in India. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.
- Jamaica Government and Dudley Grant Memorial Trust. 2008. *The Jamaica Early Childhood Curriculum for Children Birth to Five Years: a Conceptual Framework*. Kingston, Dudley Grant Memorial Trust / Government of Jamaica.
- Janus, H. and Keijzer, N. 2014. *Post 2015: Setting Up a Coherent Accountability Framework*. Bonn, Germany, German Development Institute / Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (DIE).
- Jayachandran, S. and Lleras-Muney, A. 2009. Life Expectancy and human capital investments: evidence from maternal mortality declines. *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 124, No. 1, pp. 349-97.
- Jere, C. M. 2012. Alternative approaches for education provision for out-of-school youth in Malawi. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Jha, J., Bakshi, S. and Faria, E. M. 2012. Understanding and challenging boys' disadvantage in secondary education in developing countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Jha, J. and Kelleher, F. 2006. *Boys' Underachievement in Education: An Exploration in Selected Commonwealth Countries*. London/Vancouver, BC, Commonwealth Secretariat/ Commonwealth of Learning.
- Joerger, C. and Hoffmann, A. M. 2002. *FRESH: A Comprehensive School Health Approach to Achieve EFA*. Paris, UNESCO.
- Jones, A. and Naylor, R. 2014. *The Quantitative Impact of Armed Conflict on Education: Counting the Human and Financial Costs*. Berkshire, UK, CFBT Education Trust.
- Jones, N., Moore, K., Villar-Marquez, E. and Broadbent, E. 2008. *Painful Lessons: The Politics of Preventing Sexual Violence and Bullying at School*. London, Overseas Development Institute/Plan International. (Working Paper, 295.)
- Jones, P.W. 2007. Education and world order. *Comparative Education*, Vol. 43, No. 3, pp. 325-37.
- Joshi, P. 2014. Parent decision-making when selecting schools: the case of Nepal. *Prospects*, Vol. 44, No. 3, pp. 411-28.
- Jubilee Debt Campaign. 2012. *The State of Debt: Putting an End to 30 Years of Crisis*. London, Jubilee Debt Campaign.
- Jung, H. and Hasan, A. 2014. *The Impact of Early Childhood Education on Early Achievement Gaps: Evidence from the Indonesia Early Childhood Education and Development (ECED) Project*, World Bank. (Policy Research Working Paper, 6794.)
- Jung, K. and Chung, H. 2006. *Gender Equality in Classroom Instruction: Introducing Gender Training for Teachers in the Republic of Korea*. Bangkok, UNESCO Bangkok.
- Kanbur, R. and Sumner, A. 2011. *Poor Countries or Poor People? Development Assistance and the New Geography of Global Poverty*. New York/ Brighton, University of Cornell/ Institute of Development Studies
- Kang, N.-H. and Hong, M. 2008. Achieving excellence in teacher workforce and equity in learning opportunities in South Korea. *Educational Researcher*, Vol. 37, No. 4, pp. 200-07.

- Karki. 2014. EFA Movement and Nepal's progress amidst violent conflict. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Karsten, S. 2006. Policies for disadvantaged children under scrutiny: the Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA. *Comparative Education*, Vol. 42, No. 2, pp. 261-82.
- Karuppiah, N. 2014. *Child Care Staff and Parental Perception of Quality Infant/Toddler Care*. Conference paper for International Step-by-Step Association International Conference, Budapest, International Step-by-Step Association, 12 October 2014.
- _____. n.d. Early childhood education (ECE) in Singapore: past to present. http://people.uta.fi/~jonna.leinonen/ECE_in_Singapore_Nirmala.pdf (Accessed 26 November 2014)
- Kaufmann, D., Kraay, A. and Mastruzzi, M. 2009. *Governance Matters VIII: Aggregate and Individual Governance Indicators 1996–2008*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 4978.)
- Kazianga, H., Levy, D., Linden, L. and Sloan, M. 2013. The effects of "Girl-Friendly" schools: evidence from the BRIGHT school construction program in Burkina Faso. *American Economic Journal*, Vol. 5, No. 3, pp. 41-62.
- Kefaya, N. A. 2007. Country case study: Yemen. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- Keilland, A. 2015. Evolution in approaches to improve access to education for children living in urban slums. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Kelleher, F. 2011. *Women and the Teaching Profession: Exploring the Feminisation Debate*. London/ Paris, Commonwealth Secretariat/ UNESCO.
- Kelley, J. and Klein, H. S. 1977. Revolution and the rebirth of inequality: A theory of stratification in post-revolutionary Society. *American Journal of Sociology*, Vol. 83, No. 1, pp. 78-99.
- Kendall, L., O'Donnell, L., Golden, S., Ridley, K., S., M., Rutt, S., McNally, S., Schagen, I., Meghir, C., Stoney, S., Morris, M., West, A. and Noden, P. 2005. *Excellence in Cities: the National Evaluation of a Policy to Raise Standards in Urban Schools 2000-2003* London, DfES
- Kenya Government. 2005. *Kenya Education Sector Support Programme 2005-2010*. Nairobi, Ministry of Education, Science and Technology, Government of Kenya
- Keuren, C. H.-V., Silova, I. and McAllister, S. 2014. The evolution of the status of the teaching profession (2000-2015) and the impact on the quality of education in developing countries: three case studies. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Khagram, S., Fung, A. and de Renzio, P. 2013. *Open Budgets: The Political Economy of Transparency, Participation and Accountability*. Washington, DC, The Brookings Institution.
- Khan, F. 2007. Corruption and the decline of the state in Pakistan. *Asian Journal of Political Science*, Vol. 15, No. 2, pp. 219-47.
- Khandker, S., Pitt, M. and Fuwa, N. 2003. *Subsidy to Promote Girls' Secondary Education: The Female Stipend Program in Bangladesh*. Washington, DC/ Providence, RI/ Chiba, Japan, World Bank, Brown University/ International Rice Research Institute, Chiba University. (MPRA Paper, 23688.)
- Kielland, A. 2015. Evolution in approaches to improving access to education for children living in urban slums. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- King, E. and Cordeiro Guerra, S. 2005. Education reforms in East Asia: policy, process, and impact. Bank, T. W. (ed.), *East Asia Decentralizes: Making Local Government Work*. Washington D.C, The World Bank, pp. 179-208.
- King, K. 2011. Skills and education or all from Jomtien (1990) to the GMR of 2012. *International Journal of Training Research*, Vol. 9, No. 1, pp. 16-34.
- _____. 2013. TVET and skills development: some reflections on concepts and discourse. *NORRAG News*, Vol. 48, pp. 5-9.
- Kingdon, G., Aslam, M., Rawal, S. and Das, S. 2013. *Are Contract and Para-Teachers a Cost Effective Intervention to Address Teacher Shortage and Improve Learning Outcomes?* London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. (Systematic Review.)
- Kingdon, G., Aslam, M., Rawal, S. and Das, S. 2013. *Are Contract Teachers and Para-Teachers a Cost-Effective Intervention to Address Teacher Shortage and Improve Learning Outcomes?* London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Kirk, J. 2007. Gender based violence in and around schools in conflict and humanitarian contexts. Terry, G. and Hoare, J. (eds), *Gender Based Violence* Oxford, UK, Oxfam GB, pp. 121-31.
- Klaus, S. 2013. *In Peru, the Fight Against Poverty Starts Early*. New York, Open Society Foundations. <http://www.opensocietyfoundations.org/voices/peru-fight-against-poverty-starts-early> (Accessed 01 September 2014.)

- Klugman, J. and Pereira, I. 2009. *Assessment of National Migration Policies: an Emerging Picture on Admissions, Treatment and Enforcement in Developing and Developed Countries*. New York, Human Development Report Office (HDRO), United Nations Development Programme (UNDP).
- Koirala, B. N. and Acharya, S. 2005. *Girls in Science and Technology Education: A Study on Access, Participation, and Performance of Girls in Nepal*. Kathmandu UNESCO. (UNESCO Kathmandu Series of Monographs and Working Papers, 4.)
- Koolwal, G. and van de Walle, D. 2010. *Access to Water, Women's Work and Child Outcomes*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5302.)
- Krätli, S. 2001. *Education Provision to Nomadic Pastoralists: a Literature Review*. Washington, DC, World Bank. (Institute of Development Studies Working Paper, 126.)
- Krishnaratne, S., White, H. and Carpenter, E. 2013. *Quality Education for All Children? What Works in Education in Developing Countries*. New Delhi, International Initiative for Impact Evaluation.
- Kruger, D. I., Berthelon, M. and Navia, R. 2009. *Adolescent Motherhood and Secondary Schooling in Chile*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 4552.)
- Kuecken, M., Thuilliez, J. and Valfort, M.-A. 2013. *Does Malaria Control Impact Education? a Study of the Global Fund in Africa*. Paris, Paris School of Economics, Pantheon-Sorbonne University. (Centre d'Economie de la Sorbonne Working Paper, 2013/75.)
- Kuper, H., Monteath-van Dok, A., Wing, K., Danquah, L., Evans, J., Zuurmond, M. and Gallinetti, J. 2014. The impact of disability on the lives of children: cross-sectional data including 8,900 children with disabilities and 898,834 children without disabilities across 30 countries. *PLoS ONE*, Vol. 9, No. 9, p. e107300.
- Ladd, H. and Fiske, E. 2009. *The Dutch Experience with Weighted Student Funding: Some Lessons for the U.S.* Durham, NC, Duke University. (Working Papers, SAN09-03.)
- Lall, M. 2011. Pushing the child centered approach in Myanmar: the role of cross national policy networks and the effects in the classroom. *Critical Studies in Education*, Vol. 52, No. 3, pp. 219-33.
- Lange, S. 2015. Have education goals accelerated progress? Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Lankoande, F. and McKaig, C. 2005. *Building Grassroots Capacity in Reproductive Health: Burkina Faso Case Study*. Oklahoma City, OK, World Neighbors.
- Lattimer, C. 2012. *Lessons in Leadership: Save the Children's Experience of Co-leading the Education Cluster*. London, Save the Children International.
- Lattimer, C. and Berther, A. 2010. *The Work of the Education Cluster in Haiti*. London, Humanitarian Practice Network, Overseas Development Institute. (Humanitarian Exchange Magazine, 48.)
- Leach, F., Dunne, M. and Salvi, F. 2014. *School-related Gender-based Violence: A Global Review of Current Issues and Approaches in Policy, Programming and Implementation Responses to School-Related Gender-Based Violence for the Education Sector* Paris, UNESCO.
- Leach, F., Fiscian, V., Kadzamia, E., Lemani, E. and Machakanja, P. 2003. *An Investigative Study of the Abuse of Girls in African Schools*. London, UK Department for International Development. (Researching the Issues, 53.)
- Leach, F., Slade, E. and Máiréad, D. 2012. *Desk Review for Concern: Promising Practice in School Related Gender Based Violence Prevention and Response Programming Globally*. Brighton, UK, Centre for International Education, University of Sussex.
- Lee, J. F. K. and Collins, P. 2009. Australian English-language textbooks: the gender issues. *Gender and Education*, Vol. 21, No. 4, pp. 353-70.
- Lee-Rife, S., Malhotra, A., Warner, A. and Glinski, A. M. 2012. What works to prevent child marriage: a review of the evidence. *Studies in Family Planning*, Vol. 43, No. 4, pp. 287-303.
- Lefoka, P. J., Deffous, E., Nyabanyaba, T., Matheolane, R. and Ntseka, T. 2014. *The Use and Usefulness of School Grants: Lessons from Lesotho*. Paris, UNESCO International Institute for Education Planning.
- Lehman, D. 2003. *Bringing the School to the Children : Shortening the Path to EFA*. Washington, DC, World Bank.
- Leigh, S. and Epstein, A. 2012. *South Sudan Interactive Radio Instruction: Performance Evaluation Report*. Arlington, VA/ Washington, DC, MSI Support, Management Systems International/ United States Agency for International Development.
- Leite, I., Suyama, B., Waisbich, L. and Pomeroy, M. 2014. *Brazil's Engagement in International Development Cooperation: The State of Debate*. Brighton, UK, Institute for Development Studies. (Rising Powers in International Development: Evidence Report, 59.)

- Lemmon, G. 2014. *Fragile States, Fragile Lives: Child Marriage Amid Disaster and Conflict*. New York, Council on Foreign Relations.
- Lesotho Ministry of Education. 2002. *Education Sector Strategic Plan 2005-2015*. Maseru, Lesotho Ministry of Education.
- Leste, A. 2005. *Streaming in Seychelles: from SACMEQ Research to Policy Reform*. Conference paper for International Invitational Educational Policy Research Conference, Paris, 2005.
- Leste, A., Valentin, J. and Hoareau, F. 2005. *The SACMEQ II Project in Seychelles: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Harare, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Levacic, R., Ross, K., Caldwell, B. and Odden, A. 2000. Funding schools by formula: comparing practice in five countries. *Journal of Education Finance*, Vol. 25, Spring, pp. 489-516.
- Levy, S. and Rodríguez, E. 2005. *Sin herencia de pobreza: el programa Progreso-Oportunidades de México*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.
- Lewin, K. and Little, A. 2011. Access to education revisited: equity, drop-out and transitions to secondary school in South Asia and sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, Vol. 31, No. 4, pp. 333-37.
- Lewis, M., Simons, G. and Fennig, C. (eds). 2013. *Ethnologue: Languages of the World*, 17 edn. Dallas, TX, SIL International.
- Li, L. and Liu, H. 2014. Primary school availability and middle school education in rural China. *Labour Economics*, Vol. 28, pp. 24-40.
- Liang, X., Tan, J. P. and Mutumbuka, D. B. 2005. *Primary and Secondary Education in Lesotho: a Country Status Report for Education*. Washington, DC, World Bank. (Africa Region Human Development Working Paper, 101.)
- Liberia Ministry of Education. 2013. *Education Statistics for the Republic of Liberia: National Statistical Booklet 2013*. Monrovia, Ministry of Education, Government of Liberia.
- Lister, S., Anderson, S., Genequand, M. M., Gordon, A., Sandford, J. and Turner, S. 2011. *WFP's School Feeding Policy: a Policy Evaluation - Vol. I Full Report*. Rome, World Food Programme. (Policy Evaluation, OE/2012/002.)
- Little, A. 2011. *A Review of Major Global Initiatives Related to Education for All (EFA) and the Education-specific Millennium Development Goals (MDGs)*. Paris, UNESCO.
- Little, A. and Miller, E. 2000. *The International Consultative Forum on Education for All 1990-2000: an Evaluation - a Report to the Forum's Steering Committee*. Paris, EFA Forum Secretariat.
- Litvack, J., Ahmad, J. and Bird, R. 1998. *Rethinking Decentralization in Developing Countries*. Washington, D.C., The World Bank. (World Bank Sector Studies Series, Report 21491.)
- Lloyd, C. B. 2011. *The Demography of the Classroom in the Primary Grades; Patterns of Enrollment by Age and Implications for Early Learning*. Menlo Park, CA, Hewlett Foundation. (White Paper, 2.)
- Lloyd, C. B. and Young, J. 2009. *New Lessons: the Power of Educating Adolescent Girls - A Girls Count report on Adolescent Girls*. New York, Population Council.
- Loaiza, E. and Wong, S. 2012. *Marrying Too Young: End Child Marriage*. New York, United Nations Population Fund.
- Lockheed, M. 2010. *The Craft of Education Assessment: Does Participating in International and Regional Assessments Build Assessment Capacity in Developing Countries?* Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Lockheed, M. and Mete, C. 2007. Tunisia: strong central policies for gender equity. Lewis, M. and Lockheed, M. (eds), *Exclusion, Gender and Education. Case studies from the Developing World*. Washington, DC, Center for Global Development, pp. 205-25.
- Lockheed, M. and Verspoor, A. M. 1991. *Improving Primary Education in Developing Countries*. Oxford, UK, Oxford University Press.
- Lopez, L. E. 2010. Reaching the unreached: indigenous intercultural bilingual education in Latin America. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.
- Lowenstein, C. and Ziswiler, M. 2013. Exploring early education programs in peri-urban settings in Africa: summary findings from Johannesburg, South Africa. *Optimus Impact*, No. 2, pp. 1-4.
- Lubienski, C. and Lubienski, T. 2013. *The Public School Advantage: Why Public Schools Outperform Private Schools*. Chicago, IL, University of Chicago Press.
- Lugo, M. T. and Schurmann, S. 2012. *Turning on Mobile Learning in Latin America: Illustrative Initiatives and Policy Implications*. Paris, UNESCO. (UNESCO Working Paper Series on Mobile Learning.)

- Luschei, T. F., Chudgar, A. and Rew, J. 2013. Exploring differences in the distribution of teacher qualifications across Mexico and South Korea: evidence from the Teaching and Learning International Survey. *Teachers College Record*, Vol. 115, No. 5.
- Lustig, N. 2011. *Scholars Who Became Practitioners: the Influence of Research on the Design, Evaluation and Political Survival of Mexico's Anti-poverty Program Progres/ Oportunidades*. New Orleans, Louisiana, Tulane University. (Tulane Economics Working Paper, 1123.)
- Lyon, S., Ranzani, M. and Rosati, F. C. 2013. *Unpaid Household Services and Child Labour*. Rome, Understanding Children's Work Programme. (UCW Working Papers, March 2013.)
- Machado, A., De Melo, G. and Miranda, A. 2014. *The Impact of a One Laptop per Child Program on Learning: Evidence from Uruguay*. Bonn, Germany, IZA. (Discussion Paper, 8489.)
- Mackie, J. 2013. *How Serious is the EU About Reducing Fragmentation?* Conference paper for Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (DIE) Conference on Fragmentation or Pluralism, Bonn, Germany, 10 October 2013.
- Maiga, E. 2012. *The Impact of Mother's Education on Child Health and Nutrition in Developing Countries: Evidence from a Natural Experiment in Burkina Faso*. Accra, African Center for Economic Transformation.
- Maiga, E. 2014. *Does Foreign Aid in Education Foster Gender Equality in Developing Countries?* Helsinki, United Nations University-World Institute for Development Economics Research (UNU-WIDER). (WIDER Working Paper, 2014/048.)
- Maitra, P., Pal, S. and Sharma, A. 2011. *Reforms, Growth and Persistence of Gender Gap: Recent Evidence from Private School Enrolment in India*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 6135.)
- Majgaard, K. and Mingat, A. 2012. *Education in Sub-Saharan Africa: A Comparative Analysis*. Washington, DC, World Bank.
- Makamare, L. 2014. Education and training. Morna, C. L., Dube, S., Makamure, L. and Robinson, K. V. (eds), *SADC Gender Protocol Barometer 2014*. Johannesburg, South Africa, Southern African Gender Protocol Alliance.
- Makoka, D. 2013. *The Impact of Maternal Education on Child Nutrition: Evidence from Malawi, Tanzania and Zimbabwe*. Washington, DC, US Agency for International Development. (DHS Working Paper, 84.)
- Maluccio, J. A. and Flores, R. 2005. *Impact Evaluation of a Conditional Cash Transfer Program: the Nicaraguan Red de Protección Social*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute. (Research Report, 141.)
- Manji, S., Arnold, C., Gowani, S. and Bartlett, K. 2015. How are we doing and how do we get it right for children? Evolution of the roles of the public and private sector in early childhood care and education in efforts to achieve EFA goal 1. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Manuel, M., McKechnie, A., King, M., Coppin, E. and Denney, L. 2012. *Innovative Aid Instruments and Flexible Financing: Providing Better Support to Fragile States*. London, Overseas Development Institute.
- Marsh, H. 1991. Employment during high school: character building or a subversion of academic goals. *Sociology of Education*, Vol. 64, No. 3, pp. 172-89.
- Marsh, H. and Kleitman, S. 2005. Consequences of employment during high school: character building, subversion of academic goals, or a threshold? *American Educational Research Journal*, Vol. 42, No. 2, pp. 331-69.
- Marshall, M. G. and Cole, B. R. 2014. *Global Report 2014: Conflict, Governance, and State Fragility*. Vienna, VA, Center for Systemic Peace.
- Mathers, S., Eisenstadt, N., Sylva, K., Soukakou, E. and Erekly-Stevens, K. 2014. *Sound Foundations: a Review of the Research Evidence on Quality of Early Childhood Education and Care for Children Under Three - Implications for Policy and Practice*. Oxford, UK/London, University of Oxford/the Sutton Trust.
- Mathers, S. and Smees, R. 2014. *Quality and Inequality: Do Three- and Four-year Olds in Deprived Areas Experience Lower Quality Early Years Provision?* London, Nuffield Foundation.
- McCord, A. 2009. *Cash Transfers and Political Economy in Sub-Saharan Africa*. London, Overseas Development Institute. (Project Briefing, 31.)
- McCormack, R. 2010. *Nokia 'MoMath' mobile learning project empowers SA Learners, NokiaRingaz Blog*.
- McEwan, P. J. 2001. The effectiveness of public, Catholic, and non-religious private schools in Chile's voucher system. *Education Economics*, Vol. 9, No. 2.
- McEwan, P. J. and Carnoy, M. 2000. The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 22, No. 3, pp. 213-39.

- McGrath, S. 2012. Vocational education and training for development: a policy in need of a theory? *International Journal of Educational Development*, Vol. 32, No. 5, pp. 623-31.
- McLaughlin, B. 2011. *Schools of Quality: a Case Study on Rights-Based Education Reform in the Lao People's Democratic Republic*. Vientiane, UNICEF. (UNICEF CFS Case Study.)
- McMahon, E. R. 2012. *The Universal Periodic Review: a Work in Progress - an Evaluation of the First Cycle of the New UPR Mechanism of the United Nations Human Rights Council*. Berlin, Friedrich Ebert Stiftung.
- McNeal, R. 1997. Are students being pulled out of high school? The effect of adolescent employment on dropping out. *Sociology of Education*, Vol. 70, No. 3, pp. 206-20.
- Mekonnen, B. and Aspen, H. 2009. Early marriage and the campaign against it in Ethiopia. Ege, S., Aspen, H., Teferra, B. and Bekele, S. (eds), *Proceedings of the 16th International Conference of Ethiopian Studies* Vol. 3. Trondheim, Norway, Department of Social Anthropology, Norwegian University of Science and Technology
- Mensch, B. S., Grant, M. J. and Blanc, A. K. 2006. The changing context of sexual initiation in sub-Saharan Africa. *Population and Development Review*, Vol. 32, No. 4, pp. 699-727.
- Mensch, B. S., Singh, S. and Casterline, J. B. 2005. *Trends in the Timing of First Marriage Among Men and Women in the Developing World*. New York, Population Council. (Working Paper, 202.)
- Mercer, M. 2014. Donor policies, practices and investment priorities in support of education, and post-2015 prospects: a review. *International Journal of Educational Development*, Vol. 39, pp. 23-31.
- Mestry, R. 2014. A critical analysis of the National Norms and Standards for School Funding policy: implications for social justice and equity in South Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, pp. 1-17.
- Mexico Government. 2007. *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Mexico City, Secretaría de Educación Pública, Government of Mexico.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., Rubinson, R. and Boli-Bennett, J. 1977. The world educational revolution, 1950-1970. *Sociology of Education*, Vol. 50, No. 4, pp. 242-58.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O. and Soysal, Y. N. 1992. World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of Education*, Vol. 65, No. 2, pp. 128-49.
- Michaelowa, K. and Weber, A. 2007. Aid effectiveness in primary, secondary and tertiary education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2007*.
- Middleton, J., Ziderman, A. and Van Adams, A. 1991. *Vocational and Technical Education and Training*. Washington, D.C., The World Bank. (World Bank Policy Paper.)
- Milani, C. 2014. International development co-operation in the education sector: the role of Brazil. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Miller-Grandvaux, Y. and Yoder, K. 2002. *A Literature Review of Community Schools in Africa*. Washington, DC, Academy for Educational Development.
- Ministry of Human Resource Development of India. 2010. *Country Paper: Status and Major Challenges of Literacy in India*. Conference paper for Eighth E-9 Ministerial Review Meeting on Education for All, "Literacy for Development", Abuja, Nigeria, 21 - 24 June 2010., Ministry of Human Resource Development, Government of India.
- Mirza, M. 2004. *Gender Analysis of School Curriculum and Textbooks*. Islamabad, UNESCO
- Miske, S. J. 2013. Exploring the gendered dimensions of teaching and learning. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.
- Mitra, S., Posarac, A. and Vick, B. 2013. Disability and poverty in developing countries: a multidimensional study. *World Development*, Vol. 41, pp. 1-18.
- Mizala, A. and Ñopo, H. 2012. *Evolution of Teachers' Salaries in Latin America at the Turn of the 20th: How Much Are They (Under or Over) Paid?* Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (Discussion Paper Series, 6806.)
- Mizala, A. and Urquiola, M. 2013. School markets: The impact of information approximating schools' effectiveness. *Journal of Development Economics*, Vol. 103, July 2013, pp. 313-35.
- Mncube, V. and Harber, C. 2013. *The Dynamics of Violence in Schools in South Africa*. Johannesburg, South Africa, University of South Africa.
- Mo, D., Swinnen, J., Zhang, L., Yi, H., Qu, Q., Boswell, M. and Rozelle, S. 2013. Can one-to-one computing narrow the digital divide and the educational gap in china? The case of Beijing migrant schools. *World Development*, Vol. 46, June 2013, pp. 14-29.
- Moav, O. 2005. Cheap children and the persistence of poverty. *The Economic Journal*, Vol. 115, No. 500, pp. 88-110.

- Moloi, F., Morobe, N. and Urwick, J. 2008. Free but inaccessible primary education: a critique of the pedagogy of English and Mathematics in Lesotho. *International Journal of Educational Development*, Vol. 28, September 2008, pp. 612-21.
- Mongolia Government. 2006. *Master Plan to Develop Education of Mongolia in 2006-2015*. Ulaanbaatar, Government of Mongolia.
- Mont, D. and Cuong, N. V. 2011. Disability and poverty in Vietnam. *World Bank Economic Review*, Vol. 25, No. 2, pp. 323-59.
- Moore, C. 2009. *Impact is Not Enough: Image and CCT Sustainability in Nicaragua*. Brasilia, International Policy Centre for Inclusive Growth, UNDP. (One Pager, 79.)
- Morgan, C., Petrosino, A. and Fronius, T. 2012. *A Systematic Review of the Evidence of the Impact of Eliminating School User Fees in Low-income Developing Countries*. London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Mtahabwa, L. and Rao, N. 2010. Pre-primary education in Tanzania: observations from urban and rural classrooms. *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, No. 3, pp. 227-35.
- Mudege, N. N., Zulu, E. M. and Izugbara, C. 2008. How insecurity impacts on school attendance and school drop out among urban slum children in Nairobi. *International Journal of Conflict and Violence*, No. 1, pp. 98 -112.
- Mukhopondhyay, M., Mudege, N. N., Wolmarans, L. and Hunter, C. 2012. *DFID PPA funded "Building Skills for Life for Adolescent Girls" Programme: Global Baseline Report prepared for Plan UK by KIT*. Amsterdam, Netherlands, Royal Tropical Institute.
- Mulkeen, A. 2010. *Teachers in Anglophone Africa: Issues in Teacher Supply, Training, and Management*. Washington, DC, World Bank.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. and Arora, A. 2012. *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. Chestnut Hill, MA, TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mundy, K., Haggerty, M., Sivasubramaniam, M., Cherry, S. and Maclure, R. 2010. Civil society, basic education, and sector-wide aid: insights from sub-Saharan Africa. *Development in Practice*, Vol. 20, No. 4-5, pp. 484-97.
- Muralidharan, K., Das, J., Holla, A. and Mohpal, A. 2014. *The Fiscal Cost of Weak Governance: Evidence from Teacher Absence in India*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 20299.)
- Murimba, S. 2005. The impact of the Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ). *Prospects*, Vol. 35, No. 1, pp. 91-108.
- Mustapha, S. 2012. *Gender Equality In and Through Education in Nigeria: Gender Representation in Learning Materials*. Sheffield, UK, Sheffield Hallam University.
- Muyanga, M., Olwande, J., Mueni, E. and Wambugu, S. 2010. Free primary education in Kenya: an impact evaluation using propensity score methods. Cockburn, J. M. and Kabubo-Mariara, J. (eds), *Child Welfare in Developing Countries*. New York, Springer, pp. 125-55.
- Mwalimu, M. C. 2010. Alternative primary education and social stratification in resource-scarce countries: theoretical, substantive, and methodological debates. *Educate*, Vol. 10, No. 1, pp. 6-18.
- Myers, R. G. 1992. *The Twelve Who Survive*. London, Routledge.
- Myers, R. G. 2004. In search of quality in programmes of early childhood care and education (ECCE). Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2005*.
- Nambissan, G. B. 2012. Private schools for the poor: business as usual? *Economic and Political Weekly*, Vol. 47, No. 41, pp. 51-58.
- Nandita, B., Achyut, P., Khan, N. and Walia, S. 2014. *Are Schools Safe and Gender Equal Spaces? Findings from a Baseline Study of School Related Gender-based Violence in five countries in Asia*. Washington DC/Woking, UK, International Centre for Research on Women/Plan International. (Research Report of Promoting Equality and Safety in Schools PEASS.)
- Nankhuni, F. J. and Findeis, J. L. 2004. Natural resource-collection work and children's schooling in Malawi. *Agricultural Economics*, Vol. 31, No. 2-3, pp. 123-34.
- National Audit Office. 2008. *Department for International Development: Providing Budget Support to Developing Countries*. London, National Audit Office.
- National Literacy Trust. 2012. *Premier League Reading Stars*. London, National Literacy Trust.
- Naudeau, S. 2014. *Mozambique - MZ-Education Sector Support Program: P125127*. Washington, DC, World Bank. (Implementation Status Results Report, 6.)

- Nawaz, F. 2009. *State of Research on Gender and Corruption*. Bergen, Norway, U4 Anti-Corruption Resource Centre. (U4 Expert Answer.)
- Naylor, R. and Ndaruhutse, S. 2014. Non-government organisations as donors to education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- NCDC. 2006. *The National Primary School Curriculum for Uganda, Primary 1*. Kampala, National Curriculum Development Centre.
- Nechyba, T. 2009. The Social Context of Vouchers. Berends, M., Springer, M., Ballou, D. and Walberg, H. (eds), *Handbook of Research on School Choice*. New York, Routledge, pp. 289-307.
- Nechyba, T. J. 2009. Mobilizing the private sector in the United States: a theoretical overview. Chakrabarti, R. and Peterson, P. E. (eds), *School Choice International: Exploring Public-Private Partnerships*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Nederveen, L. 2010. *Global Mapping of Initiatives in School Health and Nutrition, with Emphasis on Health Education*. Rome, World Food Programme.
- Nepal National Planning Commission. 2013. *Evaluation of National Literacy Campaign (NLCP) Programme: Synopsis*. Kathmandu, National Planning Commission, Government of Nepal.
- Neuman, M. J. and Devercelli, A. E. 2012. Early childhood policies in sub-Saharan Africa: challenges and opportunities. *International Journal of Child Care and Education Policy*, Vol. 6, No. 2, pp. 21-34.
- Nguyen, P.-M., Terlouw, C. and Pilot, A. 2006. Culturally appropriate pedagogy: the case of group learning in a Confucian Heritage Culture context. *Intercultural Education*, Vol. 17, No. 1, pp. 1-19.
- Ngware, M., Abuya, B., Admassu, K., Mutisya, M., Musyoka, P. and Oketch, M. 2013. *Quality and Access to Education in Urban Informal Settlements in Kenya*. Nairobi, African Population and Health Research Center.
- Nicola, E. 2010. Has Universal Primary Education Improved School Enrollment of AIDS Orphans? A Study of the Kagera Region of Tanzania from 1994-2004. Master's thesis, Georgetown University, Washington, DC.
- Nicolai, S. 2015. *Evolution of Responses to Support Education in Post-conflict Situations and the Aftermath of Natural Disasters*. Paris, UNESCO. (Education for All Global Monitoring Report 2015.)
- Nicolai, S., Hine, S., Ali, A. and Hou, Z. 2014. *Investment for Education in Emergencies: a Review of Evidence (Draft)*. London, Overseas Development Institute/Save the Children.
- Nicolai, S. and Tripplehorn, C. 2003. *The Role of Education in Protecting Children in Conflict*. London, Humanitarian Practice Network, Overseas Development Institute. (HPN Paper, 42.)
- Nikiema, N. 2011. A first-language-first multilingual model to meet the quality imperative in formal education in three 'francophone' West African countries. *International Review of Education*, Vol. 57, No. 5/6, pp. 599-616.
- Nishimura, M., Ogawa, K., Sifuna, D. N., Chimombo, J., Kunje, D., Ampiah, J., Byamugisha, A., Sawamura, N. and Yamada, S. 2009. A comparative analysis of universal primary education policy in Ghana, Kenya, Malawi and Uganda. *Journal of International Cooperation in Education*, Vol. 12, No. 1, pp. 143-58.
- Ñopo, H., Daza, N. and Ramos, J. 2011. *Gender earnings gaps in the world*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labour. (Discussion Paper, 5736.)
- Nordstrum, L. E. 2012. Incentives to exclude: the political economy constraining school fee abolition in South Africa. *Journal of Education Policy*, Vol. 27, No. 1, pp. 67-88.
- NUEPA. 2014. *Elementary Education in India Progress Towards UEE: Flash Statistics DISE 2013-14*. New Delhi, National University of Educational Planning and Administration.
- Nusche, D. 2009. *What Works in Migrant Education?: A Review of Evidence and Policy Options*. Paris, OECD. (OECD Education Working Paper, 22.)
- O'Brien, M. 2009. Fathers, parental leave policies, and infant quality of life: international perspectives and policy impact. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 624, No. 1, pp. 190-213.
- OECD. 1999. *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2004. *Lessons Learned on Donor Support to Decentralisation and Local Governance*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2006. *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2010. *Learning for Jobs*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

- _____. 2010. *PISA 2009 Results: Learning Trends - Changes in Student Performance Since 2000*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2011. *Aid Effectiveness 2011: Process in Implementing the Paris Declaration*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Better Aid.)
- _____. 2011. *PISA 2009 Results: Students on Line - Digital Technologies and Performance*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2012. *2012 SIGI Social Institutions and Gender Index: Understanding the Drivers of Gender Inequality*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2012. *The Architecture of Development Assistance*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2012. *Closing the Gender Gap: Act Now*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2012. *Education at a Glance 2012: Highlights*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2012. *Nota País. Programa Para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA): PISA 2012 – Resultados*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2012. *School Funding Formulas: Review of Main Characteristics and Impacts*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Working Paper, 74.)
- _____. 2013. *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2013. *Education Policy Outlook: Chile*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2013. *Skills Outlook for 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2014. *Aid to developing countries rebounds in 2013 to reach an all-time high*. Paris. <http://www.oecd.org/newsroom/aid-to-developing-countries-rebounds-in-2013-to-reach-an-all-time-high.htm>
- _____. 2014. *Country Programmable Aid by sector: 2004-2012*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. <http://www.oecd.org/dac/aid-architecture/cpa.htm>. (Accessed 7 September 2014.)
- _____. 2014. *Development Co-operation Report 2014: Mobilising Resources for Sustainable Development*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2014. *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2014. *Fragile States 2014: Domestic Revenue Mobilisation in Fragile States*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2014. *PISA 2012 Results in Focus: What 15-Year-Olds Know and What They Can Do With What They Know: Overview*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2014. *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2014. *PISA for Development*. Paris, France. <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisaforddevelopment.htm> (Accessed 01 October 2014.)
- _____. 2014. *PISA for Development: 1st International Advisory Group Meeting: Expected results from the meeting*. Conference paper for PISA for Development First International Advisory Group Meeting Paris, France, 27-28 May 2014.
- _____. 2014. *The Rationale for Fighting Corruption*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2014. *Skills For Social Progress*. Paris, OECD.
- _____. 2014. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD-DAC. 2014. *International Development Statistics: Creditor Reporting System*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. <http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1>. (Accessed 17 April 2014.)
- Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. 2014. *Financial Tracking Service: Tracking Global Humanitarian Aid Flows*. Geneva, Switzerland, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. <http://fts.unocha.org/>. (Accessed 2 June 2014.)
- O’Gara, C. 2013. Education-based approaches to early childhood development. Britto, P. R., Engle, P. L. and Super, C. M. (eds), *Handbook of Early Childhood Development Research and its Impact on Global Policy*. Oxford, UK, Oxford University Press.

- ОНЧР. 2013. *Who Will be Accountable? Human Rights and the Post-2015 Development Agenda*. Geneva, Switzerland, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.
- Oketch, M., Mutisya, M., Ngware, M. and Ezech, A. C. 2010. Why are there proportionally more poor pupils enrolled in non-state schools in urban Kenya in spite of FPE policy? *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, No. 1, pp. 23-32.
- Okojo-Iweala, N. 2013. *Aid as a Catalyst for Domestic Resource Mobilization in Africa*. Conference paper for Africa Platform for Development Effectiveness, Addis Ababa, African Union, 24 July 2013.
- Oleksy-Ojikutu, S. and Forbes, P. 2013. *National Education Accounts*. Washington, DC, US Agency for International Development.
- Oloyede, E. O., Adebowale, O. F. and Ojo, A. A. 2012. The effects of competitive, cooperative and individualistic classroom interaction models on learning outcomes in mathematics in Nigerian senior secondary schools. *International Scholarly Research Notices*, Vol. 2012, Article ID 263891.
- Open Government Partnership. n.d. *What is the Open Government Partnership?* San Francisco/ Washington, DC. <http://www.opengovpartnership.org/about> (Accessed 31 July 2014.)
- Orange, R. 2011. Doubts grow over the success of Sweden's free schools experiment. *The Guardian*, 10 September 2011.
- Orkin, K. 2013. *The Effect of Lengthening the School Day on Children's Achievement in Ethiopia*. Oxford, UK. (Young Lives Working Paper, 119.)
- Osorio, J. C. P. and Wodon, Q. 2014. *Faith-Based Schools in Latin America: Case Studies on Fe y Alegría*. Washington, DC, World Bank.
- O'Sullivan, M. 2004. The reconceptualisation of learner-centred approaches: a Namibian case study. *International Journal of Educational Development*, Vol. 24, No. 6, pp. 585-602.
- Oxenham, J. 2008. *Effective Literacy Programmes: Options for Policy-makers*. Paris, UNESCO.
- Oxfam. 2007. *Practising Gender Equality in Education*. Oxford, UK, Oxfam.
- Oxfam International. 2011. *2011 Review of Conditionality and the Design of Fund-Support Programs*. Oxford, UK, Oxfam International.
- Oxford Policy Management. 2013. *Independent Evaluation of the International Household Survey Network (IHSN) and Accelerated Data Program (ADP) - Final Report*. Oxford, UK, Oxford Policy Management.
- Papua New Guinea Department of Education. 2009. *Gender Equity Strategic Plan 2009 - 2014*. Waigani, Department of Education, Government of Papua New Guinea.
- Papua New Guinea National Department of Education. 2008. *National Report on the State-of-the-art of Adult learning and Education in Papua New Guinea: a situation analysis*. Port Moresby, Papua New Guinea National Department of Education.
- Parkes, J. 2015. Gender-based Violence in Schools. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Parkes, J. and Heslop, J. 2013. *Stop Violence Against Girls at School: A Cross-Country Analysis of Change in Ghana, Kenya and Mozambique*. London/ Johannesburg, South Africa, Institute of Education, University of London/ ActionAid International.
- Pasali, S. S. 2013. *Fathers for Daughters and Mothers for Sons: Gender Bias in Intra-household Resource Allocation in Turkey*. Geneva, Switzerland, Graduate Institute of International Studies. (Unpublished.)
- Patrinós, H. 2013. The hidden cost of corruption: teacher absenteeism and loss in schools. Transparency International (ed.), *Global Corruption Report: Education*. New York, Routledge.
- Pattanayak, B. 2012. *A Report on Piloting of Curriculum for Early Childhood Education in 2 Blocks of Jharkhand*. New York/New Delhi, UNICEF/ Government of India.
- Pawlak, P. 2014. *School-Related Gender-Based Violence in the Asia-Pacific Region*. Bangkok, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- Penn, H. 2010. *The Debate About Quality in the Private For-profit Childcare Market*. Conference paper for Social Policy Association Conference, Lincoln, UK, 6 July 2010.
- Perakis, R. 2014. *First Development Impact Bond is Launched*. Washington, DC, Center for Global Development.
- Peralta, M. V. 2008. Quality: children's right to appropriate and relevant education. *Early Childhood Matters*, No. 110, pp. 3-12.
- Pereira, J. and Villota, C. 2012. *Hitting the Target? Evaluating the Effectiveness of Results-Based Approaches to Aid*. Brussels, European Network on Debt and Development
- Peru Government. 2003. *Ley general de educación, No. 28044*. Lima, Government of Peru.

- Petrosino, A., Morgan, C., Fronius, T., Tanner-Smith, E. E. and Boruch, R. 2012. *Interventions in Developing Nations for Improving Primary and Secondary School Enrollment of Children: a Systematic Review*. Woburn, MA, The Campbell Collaboration. (Campbell Systematic Reviews, 2012:19.)
- Piketty, T. 2014. *Capital in the Twenty-First Century*. Cambridge, MA Harvard University Press.
- Pinheiro, P. S. 2006. *World Report on Violence against Children*. New York, United Nations Secretary General's Study on Violence against Children.
- Plan International. 2012. *Because I am a Girl: State of the World's Girls 2012 - Learning for Life*. Woking, UK, Plan International.
- Plank, S. B., DeLuca, S. and Estacion, A. 2008. High School Dropout and the Role of Career and Technical Education: A Survival Analysis of Surviving High School. *Sociology of Education*, Vol. 81, No. 4, pp. 345-70.
- Pôle de Dakar. 2009. *Universal Primary Education in Africa: the Teacher Challenge*. Dakar, UNESCO Pôle de Dakar.
- _____. 2012. *Household Education Spending: an Analytical and Comparative Perspective for 15 African Countries*. Dakar, UNESCO Pôle de Dakar.
- _____. forthcoming. *Indicator Database*. Paris, UNESCO Pôle de Dakar. <https://www.iipe-poledakar.org/en/indicateurs-en/indicator-database>. (Accessed 01 November 2014.)
- Pôle de Dakar, UNESCO Dakar Office, The World Bank, UNESCO Institute for Statistics and UNICEF. 2013. *An Analysis for Further Improving the Quality, Equity and Efficiency of the Education System in Sierra Leone*. Dakar, UNESCO Pôle de Dakar. (Education Country Status Report.)
- Pôle de Dakar and République du Bénin. 2011. *La Question Enseignante au Bénin: un Diagnostic Holistique pour la Construction d'une Politique Enseignante Consensuelle, Soutenable et Durable*. Dakar, UNESCO Pôle de Dakar.
- Poon, A. C. S. 2008. The development of pre-primary services in Hong Kong: quality review as a lever of continuous school improvement. *International Journal of Child Care and Education Policy*, Vol. 2, No. 1, pp. 15-26.
- Population Council. 2013. *The Ishraq Program for Out-of-School Girls: From Pilot to Scale-up*. New York, Population Council.
- Post, D. and Pong, S.-I. 2000. Employment during middle school: the effects on academic achievement in the U.S. and abroad. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 22, No. 3, pp. 273-98.
- _____. 2009. The academic effects of after-school paid and unpaid work among 14-year-old students in TIMSS countries. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 39, No. 6, pp. 799-818.
- _____. 2009. Student labour and academic proficiency in international perspective. *International Labour Review*, Vol. 148, No. 1-2, pp. 93-122.
- Postles, C. 2013. *Girls' Learning: Investigating the Classroom Practices that Promote Girls' Learning*. London, Plan UK.
- PRAD. 2010. *Nepal: Program Budget and Benefit Incidence Analysis in Education Sector*. Shanti Basti, Nepal, Policy Research and Development Nepal.
- Presler-Marshall, E. and Jones, N. 2012. *Charting the Future: Empowering Girls to Prevent Early Pregnancy*. London, Overseas Development Institute/ Save the Children UK.
- Prins, E. 2009. Salvadoran campesinos/as' literacy practices and perceptions of the benefits of literacy: a longitudinal study with former literacy participants. *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, No. 4, pp. 418-27.
- Prizzon, A. and Mustapha, S. 2014. *Debt Sustainability in HIPC's in a New Age of Choice*. London, Overseas Development Institute. (Working Paper, 397.)
- Pryor, J., Akyeampong, K., Westbrook, J. and Lussier, K. 2012. Rethinking teacher preparation and professional development in Africa: an analysis of the curriculum of teacher education in the teaching of early reading and mathematics. *Curriculum Journal*, Vol. 23, No. 4, pp. 409-502.
- Psacharopoulos, G. 2014. *Benefits and Costs of the Education Targets for the Post-2015 Development Agenda*. Copenhagen, Copenhagen Consensus Center. (Education Assessment Paper.)
- Psaki, S. R. 2015. Addressing early marriage and adolescent pregnancy as a barrier to gender parity and equality in education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Rahim, B. 2014. *Pakistan: Children in Primary Schools Should be Taught in their Mother Tongue*, *World Education Blog*, Vol. 2014, EFA Global Monitoring Report.
- Randal, J. and German, T. 2002. Trends in the financing of humanitarian assistance. Macrae, J. (ed.), *The New Humanitarianisms: a Review of Trends in Global Humanitarian Action*. London, Overseas Development Institute, pp. 19-28.

- Rao, N., Sun, J., Pearson, V., Liu, H., Engle, P. L., Pearson, E. and Costas, M. A. 2012. Is something better than nothing? An evaluation of early childhood programs in Cambodia. *Child Development*, Vol. 83, No. 3, pp. 864-76.
- Rao, N., Sun, J., Zhou, J. and Zhang, L. 2012. Early achievement in rural China: the role of preschool experience. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 27, No. 1, pp. 66-76.
- Rawal, S. and Kingdon, G. 2010. *Akin to my Teacher: Does Caste, Religious or Gender Distance Between Student and Teacher Matter? Some Evidence from India*. London, Department of Quantitative Social Science, Institute of Education, University of London. (DoQSS Working Paper, 10-18.)
- Read, T. and Bontoux, V. 2014. Where Have All the Textbooks Gone? The Affordable and Sustainable Provision of Teaching and Learning Materials in sub-Saharan Africa?: A Guide to Best and Worst Practices. Washington, DC, World Bank. (Unpublished.)
- Reid, R. 2011. *Winning Back our Boys (Part 2): Raising Achievement, Closing Gaps*. Mona, Jamaica, University of the West Indies.
- Reilly, J. 2014. The role of China as an education aid donor. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Reimers, F., Da Silva, C. D. and Trevino, E. 2006. *Where is the 'Education' in Conditional Cash Transfers in Education?* Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics. (UIS Working Paper, 4.)
- Republic of Korea Ministry of Education Science and Technology MEST. 2013. *Statistics of Lifelong Education*. Seoul, MEST.
- Republic of Korea Ministry of Employment and Labor MOEL. 2013. *Skills Development Policy in Korea*. Seoul, Republic of Korea, MOEL.
- RFSU. 2009. *YMEP: Young Men as Equal Partners*. Stockholm, Swedish Association for Sexuality Education
- _____. 2011. *Reducing Unwanted Pregnancy: The Impact of Involving Young Men in Sexual and Reproductive Health and Rights in Sub-Saharan Africa* Stockholm, Swedish Association for Sexuality Education (RFSU)
- Riddell, A. 2012. *The Effectiveness of Foreign Aid to Education: What Can be Learned?* Helsinki, United Nations University-World Institute for Development Economics Research (UNU-WIDER). (Working Paper, 2012/75.)
- Ridley, A. and Bista, M. B. 2004. *Impact of Incentives to Increase Girls' Access to and Retention in Basic Education*. Bangkok, UNESCO Bangkok.
- Rinne, R. and Ozga, J. 2011. Europe and the global: the role of the OECD in education politics. Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C. and Simola, H. (eds), *Fabricating Quality in Education: Data and Governance in Europe*. Abingdon, UK, Routledge.
- Robinson, C. 2014. *A personal perspective on the follow up after Dakar, World Education Blog*, Vol. 2014. Paris, EFA Global Monitoring Report.
- Robinson, C. 2015. Languages in adult literacy: policies and practices during the 15 years of EFA (2000-2015) Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Robinson-Pant, A. 2010. Changing discourses: Literacy and development in Nepal. *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, No. 2, pp. 136-44.
- Rogers, A. 2003. Recent developments in adult and non-formal education. *NORRAG News*, Vol. 31, pp. 52-7.
- Rolfe, H. and Crowley, T. 2008. *Work-Related Learning for an Innovation Nation: Engaging with Employers to Improve Work-Related Learning Opportunities for Young People aged 14 -19*. London, National Endowment for Science, Technology and the Arts.
- Rolleston, C. and Adefeso-Olateju, M. 2014. De facto privatisation of basic education in Africa: a market response to government failure? A comparative study of the cases of Ghana and Nigeria. Macpherson, I., Robertson, S. and Walford, G. (eds), *Education, Privatisation and Social Justice: Case Studies from Africa, South Asia and South East Asia*. Oxford, UK, Symposium Books.
- Rolleston, C., James, Z. and Aurino, E. 2013. Exploring the effect of educational opportunity and inequality on learning outcomes in Ethiopia, Peru, India and Vietnam. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.
- Rose, P. 2010. Achieving education for all through public-private partnerships? *Development in Practice*, Vol. 20, No. 4/5, pp. 473-83.
- Rose, P., Steer, L., Smith, K. and Zubairi, A. 2013. *Financing for Global Education: Opportunities for Multilateral Action*. Washington, DC/ Paris, Center for Universal Education at Brookings/ EFA Global Monitoring Report.
- Rose-Ackerman, S. 2006. *International Handbook on the Economics of Corruption*. Cheltenham, MA, Edward Elgar Publishing Limited.

- Rosen, Y. and Manny-Ikan, E. 2011. The social promise of the time to know program. *Journal of Interactive Online Learning*, Vol. 10, No. 3, pp. 150-61.
- Rosenmund, M. 2007. The current discourse on curriculum change: a comparative analysis of national reports on education. Benavot, A., Braslavsky, C. and Truong, N. (eds), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education*, Vol. 18. Hong Kong, China, Comparative Education Research Center, pp. 173-94.
- RTI International. 2015. Early learning assessments: a retrospective. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Rugh, A. 2000. *Starting Now: Strategies for Helping Girls Complete Primary*. Washington, DC, Strategies for Advancing Girls Education project, Academy for Educational Development. (SAGE Technical Report, 1.)
- Ruto, S., Ongwenyi, Z. and Mugo, J. 2009. Educational marginalisation in northern Kenya. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.
- Saavedra, J. E. and Garcia, S. 2013. *Educational Impacts and Cost-Effectiveness of Conditional Cash Transfer Programs in Developing Countries: a Meta-Analysis*. Los Angeles, CA, University of Southern California. (CESR Working Paper, 2013-007.)
- Sabarwal, S., Evans, D. and Marshak, A. 2013. The Permanent Textbook Hypothesis: School Inputs and Students Outcomes in Sierra Leone. (Unpublished.)
- SACMEQ. 2010. *How Successful Are Textbook Provision Programmes?* Paris, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (Policy Issues Series, 6.)
- _____. 2011. *Quality of Primary School Inputs in Swaziland*. Paris, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (Policy Brief, 2.)
- Sanchez, J. and Salinas, A. 2008. ICT & learning in Chilean schools: lessons learned. *Computers & Education*, Vol. 51, No. 4, pp. 1621-33.
- Sarr, A. and Dube, K. 2010. *Second African Decade of Persons with Disabilities*. Oxford, UK, Refugee Studies Centre, Oxford Department of International Development, University of Oxford. (Forced Migration Review, 35.)
- Sasmaz, A. 2015. Politics of educational expansion in Turkey. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Save the Children. 2012. *Breaking the Cycle of Crisis: Learning from Save the Children's Delivery of Education in Conflict-Affected Fragile States*. London, Save the Children UK.
- Schady, N. and Araujo, M. C. 2008. Cash transfers, conditions, and school enrollment in Ecuador. *Economia*, Vol. 8, No. 2, pp. 43-70.
- Scheerens, J. 2004. Review of school and instructional effectiveness research. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2005*.
- Schneider, M., Elacqua, G. and Buckley, J. 2006. School choice in Chile: is it class or the classroom? *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 25, No. 3, pp. 577-601.
- Schnepf, S. 2004. *How Different Are Immigrants? A Cross-Country and Cross-Survey Analysis of Educational Achievement*. Bonn, Germany, IZA. (IZA Discussion Paper, 1398.)
- Schrepfer, N. and Caterina, M. 2014. *On the Margin: Kenya's Pastoralists - from Displacement to Solutions, a Conceptual Study on the Internal Displacement of Pastoralists*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre, Norwegian Refugee Council.
- Schriner, K. 2003. *Arab Nations Launch Regional Decade for People with Disabilities*. Berkeley, CA, World Institute on Disability. http://disabilityworld.org/01-03_03/news/arabdecade.shtml (Accessed 29 September 2014.)
- Schwartz, A. 2012. *Remedial Education Programs to Accelerate Learning for All*. Washington, DC, Global Partnership for Education. (GPE Working Paper Series on Learning, 11.)
- Schweisfurth, M. 2011. Learner-centred education in developing country contexts: from solution to problem? *International Journal of Educational Development*, Vol. 31, No. 5, pp. 425-32.
- Sellar, S. and Lingard, B. 2013. The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy*, Vol. 28, No. 5, pp. 710-25.
- Serbessa, D. D. 2006. Tension between traditional and modern teaching-learning approaches in Ethiopian primary schools. *Journal of International Cooperation in Education*, Vol. 9, No. 1, pp. 123-40.
- Shack/ Slum Dwellers International. 2014. *A Global Network of the Urban Poor: What We Do*. Cape Town, Shack/ Slum Dwellers International. <http://www.sdinet.org/about-what-we-do/> (Accessed 31 July 2014.)
- Shaeffer, S. 2015. The demand for and the provision of early childhood services since 2000: policies and strategies. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

- Shah, S. F. 2012. Gender inclusion: a neglected aspect of the English textbooks in Pakistan. *International Journal of Social Science and Education*, Vol. 3, No. 1, pp. 118-27.
- Shamatov, D. and Sainazarov, K. 2010. The impact of standardized testing on education quality in Kyrgyzstan: the case of the Program for International Student Assessment (PISA) 2006. Wiseman, A. (ed.), *The Impact of International Achievement Studies on National Education Policymaking*. Bingley, UK, International Perspectives on Education and Society, pp. 145-79. (*Oxford Studies in Comparative Education*.)
- Shavit, Y. and Blossfeld, H.-P. (eds). 1993. *Persistent Inequality*. Boulder, USA, Westview Press.
- Sheridan, S., Giota, J., Han, Y.-M. and Kwon, J.-Y. 2009. A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 24, No. 2, pp. 142-56.
- Shonkoff, J. and Philips, D. A. 2000. *From Neurons to Neighborhoods: the Science of Early Childhood Development*. Washington, DC, National Academy Press.
- Silova, I. 2010. Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: policy choices and implications. *Compare: a Journal of Comparative and International Education*, Vol. 40, No. 3, pp. 327-44.
- Simson, R. and Welham, B. 2014. *Incredible Budgets: Budget Credibility in Theory and Practice*. London, Overseas Development Institute. (Working Paper)
- Sinclair, M. 2001. Education in emergencies. Crisp, J., Talbot, C. and Cipollone, D. B. (eds), *Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees, pp. 1-83.
- Singal, N. 2015. Education of children with disabilities in India and Pakistan: An analysis of developments since 2000. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Skilbeck, M. 2000. *Education for All: Global Synthesis*. Paris, Secretariat of the International Consultative Forum on Education for All.
- Skoufias, E. and Shapiro, J. 2006. *Evaluating the Impact of Mexico's Quality School Program: the Pitfalls of Using Nonexperimental Data*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper Series, 4036.)
- Smiley, A., Omoeva, C., Sylla, B. and Chaluda, A. 2012. *Orphans and Vulnerable Children: Trends in School Access and Experience in Eastern and Southern Africa*. Washington, DC, Education Policy and Data Center, FHI 360.
- Smith, D. E. and Green, K. E. 2007. Violence among youth in Jamaica: a growing public health risk and challenge. *Revista Panamericana de Salud Publica*, Vol. 22, No. 6, pp. 417-24.
- Smits, J., Huisman, J. and Kruijff, K. 2009. Home language and education in the developing world. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- SNV/WaterAid/UNICEF. 2010. *School WASH in Tanzania: Improving WASH in Schools - Improving Quality of Education*. The Hague/ London/ New York, SNV Netherlands Development Organisation/ WaterAid/ UNICEF.
- Somerset, A. 2009. Universalising primary education in Kenya: the elusive goal. *Comparative Education*, Vol. 45, No. 2, pp. 233-50.
- South Africa Department of Education. 2001. *National Strategy for Mathematics, Science and Technology Education in General and Further Education Training*. Pretoria, South Africa Department of Education.
- _____. 2004. *The Development of Education: Country Report for South Africa*. Pretoria, South Africa Department of Education.
- South Sudan Ministry of General Education and Instruction. 2012. *Education Statistics for the Republic of South Sudan: National Statistical Booklet 2011*. Juba, South Sudan Ministry of General Education and Instruction, Government of South Sudan.
- Spratt, S. 2014. Banking on a New World Order: The Establishment of a BRICS Bank May See a Geopolitical Shift from Developed Countries to Developing Ones. *The Economist* 20-26 July 2014.
- Sprietsma, M. 2012. Computers as pedagogical tools in Brazil: a pseudo-panel analysis. *Education Economics*, Vol. 20, No. 1, pp. 19-32.
- Sriprakash, A. 2010. Child-centred education and the promise of democratic learning: pedagogic messages in rural Indian primary schools. *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, No. 3, pp. 297-304.
- Srivastava, P. 2006. Private schooling and mental models about girls' schooling in India. *Compare*, Vol. 36, No. 4, pp. 497-514.
- Stampini, M. and Tornarolli, L. 2012. *The Growth of Conditional Cash Transfers in Latin America and the Caribbean: Did They Go Too Far?* Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Policy Paper, 49.)

- Stasavage, D. 2005. The role of democracy in Uganda's move to universal primary education. *The Journal of Modern African Studies*, Vol. 43, No. 1, pp. 53-73.
- STATcompiler. 2014. *STATcompiler*. Demographic and Health Surveys Program. <http://www.statcompiler.com/>. (Accessed 14 November 2014.)
- Statistical Tables.
- Steets, J., Grünewald, F., Binder, A., de Geoffroy, V., Kauffmann, D., Krüger, S., Meier, C. and Sokpoh, B. 2010. *Cluster Approach Evaluation 2: Synthesis Report*. Berlin/ Plaisians, France, Global Public Policy Institute/ Groupe URD.
- Steiner-Khamsi, G. 2015. Teachers and teacher education policies. McCowan, T. and Unterhalter, E. (eds), *Education and International Development: An Introduction*. London, Bloomsbury Publishing.
- Steiner-Khamsi, G. and Gerelmaa, A. 2008. Quality and equity in the Mongolian education sector. *Prospects*, Vol. 38, pp. 408-14.
- Stockholm International Peace Research Institute. 2000. *SIPRI Yearbook 2000: Armaments, Disarmament and International Security*. Stockholm, Stockholm International Peace Research Institute.
- Stone, D. 2008. Global public policy, transnational policy communities, and their networks. *Policy Studies Journal*, Vol. 36, No. 1, pp. 19-38.
- Street, B. 2003. What's new in new literacy studies? *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 5, No. 2, pp. 77-91.
- Stromquist, N. P. 2007. The gender socialization process in schools: a cross-national comparison. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- Subrahmanian, R. 2006. *Mainstreaming Gender for Better Girls' Education: Policy and Institutional Issues* New York/ Paris, United Nations Girls' Education Initiative/ UNESCO.
- Sukontamarn, P. 2005. *The Entry of NGO Schools and Girls' Educational Outcomes in Bangladesh*. London, London School of Economics and Political Science. (Political Economy and Public Policy Discussion Paper, 10.)
- Sun, J., Rao, N. and Pearson, E. 2015. Policies and strategies to enhance the quality of early childhood educators. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Sundaram, J. K., Schwank, O. and von Arnim, R. 2011. *Globalization and development in sub-Saharan Africa*. New York, United Nations Department of Economic and Social Affairs. (Working Paper, 102.)
- Sutcliffe, S. and Court, J. 2005. *Evidence-Based Policy-Making: What Is It? How Does It Work? What Relevance for Developing Countries?* London, Overseas Development Institute.
- Sutton, M. 2007. UNESCO's role in global educational development. *Comparative Education Review*, Vol. 51, No. 2, pp. 229-45.
- Swaziland Ministry of Education and Training. 2011. *The Swaziland Education and Training Sector Policy*. Mbabane, Ministry of Education and Training, Government of Swaziland.
- Sweden Government. 2012. *The Pre-school Class*. Stockholm, Government of Sweden. <http://www.government.se/sb/d/2098/a/72442> (Accessed 19 July 2014.)
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, G. 2011. Pre-school quality and educational outcomes at age 11: low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 9, No. 2, pp. 109-24.
- Tabulawa, R. 2003. International aid agencies, learner-centred pedagogy and political democratisation: a critique. *Comparative Education*, Vol. 39, No. 1, pp. 7-26.
- The Consultative Group on Early Childhood Care and Development. 2008. *Funding the Future: Strategies for Early Childhood Investment, Costing and Financing*. Ontario, The Consultative Group on Early Childhood Care and Development (Coordinators' Notebook, 30.)
- Themelis, S. and Foster, B. 2013. Education for Roma: the potential for inclusive, curriculum-based innovation to improve learning outcomes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.
- Thompson, T. and Shah, A. 2005. Transparency International's Corruption Perceptions Index: Whose Perceptions Are They Anyway? Washington, DC, World Bank. (Discussion draft. Unpublished.)
- Tikly, L. 2013. Reconceptualizing TVET and development: a human capability and social justice approach. UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training (ed.), *Revisiting Global Trends in TVET: Reflections on Theory and Practice*. Bonn, Germany, UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.

- Tomasevski, K. 2006. *The State of the Right to Education Worldwide: Free or Fee - 2006 Global Report*. Copenhagen.
- Tomasi, S. 2014. *Does Aid Have a Future?* Paris, OECD.
- Tooley, J. and Dixon, P. 2003. *Private Schools for the Poor: A Case Study from India*. Reading, UK, Centre for British Teachers.
- _____. 2005. *Private Education is Good for the Poor: a Study of Private Schools Serving the Poor in Low-Income Countries*. Washington, DC, Cato Institute.
- Tooley, J., Dixon, P., Shamsan, Y. and Schagen, I. 2010. The relative quality and cost effectiveness of private and public schools for low-income families: a case study in a developing country. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 21, No. 2, pp. 117-44.
- Tooley, J., Dixon, P. and Stanfield, J. 2008. Impact of free primary education in Kenya: a case study of private schools in Kibera. *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 36, No. 4, pp. 449 - 69.
- Torres, R. M. 2001. What happened at the World Education Forum? *Adult Education and Development*, Vol. 56.
- Townsend, T. 2012. *Evaluation of the International Task Force on 'Teachers for Education for All': Final Report*. Paris, International Task Force on Teachers for EFA.
- Transparency International. 2010. *Corruption and Gender in Service Delivery: The Unequal Impacts*. Berlin, Transparency International (02/2010.)
- _____. 2013. *Global Corruption Report: Education*. Berlin, Transparency International.
- Tripney, J., Hombrados, J., Newman, M., Hovish, K., Brown, C., Steinka-Fry, K. and Wilkey, E. 2013. *Technical and Vocational Education and Training (TVET) Interventions to Improve the Employability and Employment of Young People in Low- and Middle-Income Countries: a Systematic Review*. Oslo, Norway, Campbell Systematic Reviews (Campbell Systematic Reviews)
- Trucano, M. 2013. *Mobile Learning and Textbooks of the Future, e-reading and edtech Policies: Trends in Technology Use in Education in Developing Countries - Excerpts from the World Bank's EduTech blog* Washington, DC, World Bank.
- Turrent, V. 2012. *The Teacher Salary System in Sierra Leone: Case study*. Washington, DC/ London, Centre for Universal Education at Brookings/ CfBT Education Trust.
- Twahirwa, A. 2010. *Retraining Rwanda's Traditional Birth Attendants*. Rome, Inter Press Service News Agency. <http://www.ipsnews.net/2010/09/retraining-rwandas-traditional-birth-attendants/> (Accessed 21 July 2014.)
- UBS, Educate girls, Instiglo and Cliff. 2014. Investing for Social Outcomes: Children's Investment Fund Foundation and UBS Optimus Foundation Launch the First Development Impact Bond in Education. London/ Zurich, (Press release, 16 June 2014.)
- UIL. 2010. *Belém Framework for Action: Harnessing the Power and Potential of Adult Learning and Education for a Viable Future*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- _____. 2013. *2nd Global Report on Adult Learning and Education: Rethinking Literacy*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UIS. 2000. *Education for All 2000 Assessment: Statistical Document*. Paris, UNESCO Institute for Statistics.
- _____. 2006. *Global Age-specific Literacy Projections Model (GALP): Rationale, Methodology and Software*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics.
- _____. 2008. *A View Inside Primary Schools: a World Education Indicators (WEI) cross-national study*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics.
- _____. 2009. *The Next Generation of Literacy Statistics: Implementing the Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP)*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics.
- _____. 2010. *Global Education Digest 2010: Comparing Education Statistics Across the World*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics.
- _____. 2013. *Information and Communication Technology (ICT) in Education in Five Arab States: a Comparative Analysis of ICT Integration and e-Readiness in Schools in Egypt, Jordan, Oman, Palestine and Qatar*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics. (Information Paper.)
- _____. 2013. *Literacy Assessment and Monitoring Programme: Country Summary for Paraguay*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics.
- _____. 2014. *Information and Communication Technology (ICT) in Education in Asia: a Comparative Analysis of ICT Integration and e-Readiness in Schools Across Asia*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics. (Information Paper, 22.)

- _____. 2014. *Literacy Statistics Metadata Information Table. Education Indicators and Data Analysis*. Montreal, UNESCO Institute for Statistics. <http://data.uis.unesco.org/>. (Accessed 01.05.2014.)
- _____. 2014. *UNESCO eAtlas of Teachers*. Montreal, Canada. <http://tellmaps.com/uis/teachers/> (Accessed 22 December 2014.)
- UIS and UNICEF. 2015. *Fixing the Broken Promise of Education for All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children* Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics.
- Ukiwo, U. 2003. Politics, ethno-religious conflicts and democratic consolidation in Nigeria. *The Journal of Modern African Studies*, Vol. 41, No. 1, pp. 115-38.
- Umar, A., Kinakin, R. and McEachern, D. 2012. *Interim Report on the UNICEF: Commonwealth of Learning Child Friendly Schools Project*. Vancouver, Canada, Commonwealth of Learning.
- UN. 1995. *Beijing Declaration and Platform for Action*. Conference paper for The Fourth World Conference on Women: Action for Equality, Development and Peace, Beijing 4-15 September 1995.
- UN Economic and Social Commission for Asia and the Pacific. 2012. *Asia-Pacific Governments Launch a New Decade of Disability-Inclusive Development*. Bangkok, United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific. (Press release, 29 September 2014.)
- UN Office for Disaster Risk Reduction. 2012. *Assessing School Safety from Disasters: a Global Baseline Report*. Geneva, Switzerland, United Nations Office for Disaster Risk Reduction.
- UN Secretary-General. 2013. *Strengthening of the coordination of emergency humanitarian assistance of the United Nations*. New York, UN General Assembly and Economic and Social Council. (Report of the Secretary-General 1-25 July, A/68/x-E/2013/y/)
- UN Women. 2012. *Gender Responsive Budgeting: Tanzania*. New York, UN Women. http://www.gender-budgets.org/index.php?option=com_content&view=article&id=756&Itemid=771 (Accessed 6 September 2014.)
- _____. 2012. *UNIFEM GRB Initiatives*. New York, UN Women. http://www.gender-budgets.org/index.php?option=com_content&view=article&id=15&Itemid=636 (Accessed 9 September 2014.)
- UNAIDS Inter-Agency Task Team on Education. 2006. *Quality Education and HIV & AIDS*. Paris, UNAIDS Inter-Agency Task Team on Education, UNESCO
- Understanding Children's Work. 2015. *Evolution of the Relationship Between Child Labour and Education Since 2000*. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Understanding Children's Work. 2015. *Evolution of the relationship between child labour and education since 2000*. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- UNDESA. 2013. *Cross-national Comparisons of Internal Migration: An Update on Global Patterns and Trends*. New York, United Nations Department of Economic and Social Affairs. (Technical Paper No. 2013/1.)
- UNDP. 2010. *Evaluation of UNDP Contribution to Strengthening Local Governance*. New York, United Nations Development Programme.
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (World Conference on Special Needs Education)*. Salamanca, Spain, UNESCO/ Ministry Education and Science, Government of Spain.
- _____. 2000. *The Dakar Framework for Action: Education for All Meeting our Collective Commitments*. Paris, UNESCO.
- _____. 2003. *EFA Global Monitoring Report 2003/4: Gender and Education For All - the Leap to Equality*. Paris, UNESCO.
- _____. 2004. *Report of the Inter-Agency Working Group on Life Skills in EFA*. Conference paper for Inter-Agency Working Group on Life Skills in EFA, Paris, UNESCO, 29-31 March 2004.
- _____. 2005. *Aspects of Literacy Assessment: Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting, 10 -12 June, 2003*. Paris, UNESCO.
- _____. 2005. *Education Policy and Strategy Simulation Model EPSSim: Version 2.1 - User's Guide*. Paris, UNESCO.
- _____. 2005. *Policy Review Report: Early Childhood Care and Education in Kazakhstan*. Paris, UNESCO.
- _____. 2006. *Education Sector Global HIV and AIDS Readiness Survey 2004: Policy Implications for Education and Development*. Paris, UNESCO/UNAIDS Inter Agency Task Team on Education.
- _____. 2006. *EFA Global Monitoring Report 2006: Literacy for life*. Paris, UNESCO.
- _____. 2006. *Evaluation of UNESCO Support to National Planning for EFA: Synthesis Report*. Paris, UNESCO Internal Oversight Service Evaluation Section.
- _____. 2006. *National Education Sector Development Plan: a Result-based Planning Handbook*. Paris, UNESCO.
- _____. 2006. *Sixth Meeting of the High-Level Group on Education for All: Final Communiqué*. Cairo, UNESCO.

- _____. 2007. *EFA Global Monitoring Report 2007: Strong Foundations*. Paris, UNESCO.
- _____. 2007. *Evaluation of the UNESCO Institute for Statistics*. Paris, UNESCO Internal Oversight Service Evaluation Section.
- _____. 2007. *Seventh Meeting of the High-Level Group on Education for All Dakar: Communique*. Senegal, UNESCO.
- _____. 2008. *EDUCAIDS Technical Briefs*. Paris, UNESCO.
- _____. 2008. *EFA Global Monitoring Report 2008: Education for All by 2015. Will We Make It?* Paris, UNESCO.
- _____. 2009. *EFA Global Monitoring Report 2009: Overcoming inequality: why governance matters*. Paris, UNESCO.
- _____. 2009. *Evaluation of Strategic Programme Objectives 1 and 2 (Education Sector)*. Paris, UNESCO Internal Oversight Service Evaluation Section.
- _____. 2010. *EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized*. Paris, UNESCO.
- _____. 2010. *Methodological Guide for the Analysis of Teacher Issues*. Paris, UNESCO.
- _____. 2010. *Protecting Education from Attack: a State-of-the-Art Review*. Paris, UNESCO.
- _____. 2011. *Beyond Busan: Strengthening Aid to Improve Education Outcomes*. Paris, UNESCO.
- _____. 2011. *EFA Global Monitoring Report 2011: The Hidden Crisis - Armed Conflict and Education*. Paris, UNESCO.
- _____. 2011. *Reports by the Director-General on Education for All - Part I: Report on the Role for UNESCO as Global Coordinator and Leader of Education for All*. Paris, UNESCO.
- _____. 2012. *Education Sector Responses to Homophobic Bullying*. Paris, UNESCO. (Good Policy and Practice in HIV and Health Education Booklet, 8.)
- _____. 2012. *EFA Global Monitoring Report 2012: Youth and Skills - Putting Education to Work*. Paris, UNESCO.
- _____. 2012. *Expanding Equitable Early Childhood Care and Education is an Urgent Need*. Paris, UNESCO. (Policy Paper, 03.)
- _____. 2012. *The Shanghai Consensus Transforming Technical and Vocational Education and Training: Building Skills for Work and Life*. Paris, UNESCO.
- _____. 2013. *2011-2012 Education Sector HIV and AIDS Global Progress Survey: Progression, Regression or Stagnation?* Paris, UNESCO/UNAIDS Inter Agency Task Team on Education.
- _____. 2013. *Global Citizenship Education: an Emerging Perspective*. Paris, UNESCO.
- _____. 2013. *Monitoring and Evaluation Guidance for School Health Programs: Thematic Indicators*. Paris, UNESCO.
- _____. 2014. *Charting the Course of Education and HIV*. Paris, UNESCO.
- _____. 2014. *Developing an Education Sector Response to Early and Unintended Pregnancy: Discussion Document for a Global Consultation*. Paris, UNESCO.
- _____. 2014. *EFA Global Monitoring Report 2013/14: Teaching and Learning*. Paris, UNESCO.
- _____. 2014. *Global Database on the Right to Education*. Paris, UNESCO. <http://www.unesco.org/education/edurights/index.php?action=home&lng=en>. (Accessed 15.05.14.)
- _____. 2014. *Global Education Meeting 12-14 May 2014 - Final Statement: The Muscat Agreement*. Muscat, Oman, UNESCO. (Global Education for All Meeting, 12 – 14 May 2014.)
- _____. 2014. *LGBT-Friendly Thailand? A Brief on School Bullying on the Basis of Sexual Orientation and Gender Identity* Bangkok, UNESCO Bangkok.
- _____. 2014. *Progress in Getting All Children to School Stalls but Some Countries Show the Way Forward*. Paris, EFA Global Monitoring Report, UNESCO. (EFA GMR Policy Paper, 14.)
- _____. 2014. *Sustainable Development Begins with Education: How Education Can Contribute to the Proposed Post-2015 Goals*. Paris, UNESCO.
- _____. 2014. *Wanted: Trained Teachers to Ensure Every Child's Right to Primary Education*. Montreal, Canada/Paris, UNESCO Institute for Statistics/EFA Global Monitoring Report. (Policy Paper 15 / Fact Sheet 30.)
- _____. 2014. *World Trends in Freedom of Expression and Media Development*. Paris, UNESCO.
- UNESCO and UN Women. 2014. *Written Contribution to the General Discussion on Girls/Women's Right to Education on the occasion of the 58th Session of the CEDAW*. Conference paper for 58th Session of the Committee on the Elimination of Discrimination against Women, Paris/ New York, UNESCO/ UN Women, 7 July 2014.
- UNESCO-IBE. 2011. *Finland Country Report*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (World Data on Education, IBE/2012/CP/WDE/FI.)
- _____. 2011. *Netherlands Country Report*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (World Data on Education, IBE/2012/CP/WDE/NE.)
- _____. 2012. *World Data on Education Seventh Edition 2010/11*. Paris, UNESCO International Bureau of Education.

- UNESCO-IIEP. 2009. Education marginalisation in national education plans. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.
- _____. 2011. *Gender Equality in Education: Looking beyond Parity - an IIEP Evidence-Based Policy Forum*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- _____. 2014. *Planipolis*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning http://planipolis.iiep.unesco.org/basic_search.php. (Accessed 21 July 2014.)
- _____. 2015. The impact of the EFA agenda: comparing national education plans before and after Dakar. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- UNESCO-IIEP and GPE. 2012. *Guidelines for Education Sector Plan Preparation and Appraisal*. Paris/Washington, DC, UNESCO International Institute for Educational Planning/Global Partnership for Education.
- UNESCO-IIEP, UNICEF and World Bank. 2014. *Education Sector Analysis Methodological Guidelines: Sector-Wide Analysis with Emphasis on Primary and Secondary Education*. Paris/ New York/ Washington, DC, UNESCO International Institute for Educational Planning/ UNICEF/ World Bank.
- UNFPA. 2013. *Jamaica Offers a Model for Preventing Adolescent Pregnancies while Supporting Young Mothers*. Washington, DC, United Nations Population Fund. <http://www.unfpa.org/public/home/news/pid/14825> (Accessed 15 December 2013.)
- _____. 2013. *Motherhood in Childhood: Facing the Challenge of Adolescent Pregnancy*. New York, United Nations Population Fund.
- UNGA. 2013. *Format and Organizational Aspects of the High-Level Political Forum on Sustainable Development*. New York. (Resolution, A/RES/67/290.)
- _____. 2014. *Elements for a Monitoring and Accountability Framework for the Post-2015 Development Agenda: Background Note*. New York.
- UNGEI. 2010. *UNGEI at 10: A Journey to Gender Equality in Education*. New York, United Nations Girls' Education Initiative.
- _____. 2012. *Formative Evaluation of the United Nations Girls' Education Initiative: Global Report*. New York, United Nations Girls' Education Initiative.
- UNHCR. 2013. *War's Human Cost: UNHCR Global Trends 2013*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- _____. 2014. *2014 Syria Regional Response Plan: Strategic Overview - Mid-Year Update*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- UNICEF. 2007. *UNICEF Congratulates Nigeria on the Launch of a National Integrated Early Childhood Development Policy*. Abuja, UNICEF. http://www.unicef.org/nigeria/media_2218.html (Accessed 24 April 2014.)
- _____. 2008. *Jordan's Early Childhood Development Initiative: Making Jordan Fit for Children*. New York, UNICEF. (UNICEF MENA-RO Learning Series, 2.)
- _____. 2009. *Child-Friendly Schools Manual*. New York, UNICEF.
- _____. 2009. *Child-Friendly Schools Programming: Global Evaluation Report*. New York, UNICEF.
- _____. 2012. *School Readiness: a Conceptual Framework*. New York, UNICEF.
- _____. 2013. *Early Childhood Development Kit*. New York, UNICEF. http://www.unicef.org/earlychildhood/index_52596.html (Accessed 3 September 2014.)
- _____. 2013. *Global Initiative on Out-of-School Children: Tajikistan Country Study*. Dushanbe, UNICEF Tajikistan.
- _____. 2013. *Identifying and Promoting Good Practice in Equity and Child-Friendly Education*. New York, UNICEF.
- _____. 2013. *Sexuality Education Curricula in East and Southern Africa: Results of a 10-Country Review*. New York, UNICEF.
- _____. 2013. *State of the World's Children 2013*. New York, UNICEF.
- _____. 2013. *UNICEF Supported Early Childhood Education Curriculum Approved by the Ministry of Education of Tajikistan*. New York, UNICEF. http://www.unicef.org/tajikistan/media_24210.html (Accessed 1 September 2014.)
- _____. 2013. *UNICEF Water, Sanitation and Hygiene Annual Report 2012*. New York, WASH Section, UNICEF
- _____. 2013. *UNICEF's HIV/AIDS Programme: Vision and Direction for Action 2014-2017*. New York, UNICEF.
- _____. 2014. *Child disability: overview - notes on the data*. New York, UNICEF. <http://www.data.unicef.org/child-disability/overview> (Accessed 3 September 2014.)
- _____. 2014. *Generation 2030, Africa: Child Demographics in Africa*. New York, UNICEF.
- _____. 2014. *Hidden in Plain Sight: a Statistical Analysis of Violence Against Children*. New York, UNICEF.

- _____. 2014. *UNICEF's Upstream Work in Basic Education and Gender Equality 2003-2012: Synthesis Report*. New York, UNICEF.
- _____. n.d. *Mozambique primary school years*. New York, UNICEF. http://www.unicef.org/mozambique/children_1594.html (Accessed 31 July 2014.)
- UNICEF and WHO. 2014. *Progress on Sanitation and Drinking Water: 2014 Update*. New York/ Geneva, Switzerland, UNICEF/ World Health Organization.
- UNICEF, WHO and World Bank. 2013. *Joint Child Malnutrition Database*. Geneva, Switzerland, World Health Organization. <http://www.who.int/nutgrowthdb/estimates/en/>. (Accessed 14 November 2014.)
- _____. 2014. *Joint Child Malnutrition Estimates*. New York/Geneva, Switzerland/Washington, DC, UNICEF/WHO/ World Bank. <http://data.worldbank.org/child-malnutrition/compare-regional-prevalence>. (Accessed 01 October 2014.)
- United Nations. 1995. *The United Nations Fourth World Conference on Women: Platform for Action*. New York, United Nations.
- _____. 1997. *ECOSOC Agreed Conclusions: Chapter IV Coordination Segment - Coordination of the Policies and Activities of the Specialized Agencies and Other Bodies of the United Nations System*. New York, United Nations.
- _____. 2010. *The Right to Education in Emergency Situations*. New York, United Nations General Assembly. (Sixty-fourth session Agenda item 114, A/64/L.58.)
- _____. 2012. *Global Education First Initiative: An Initiative of the United Nations Secretary-General*. New York, United Nations.
- _____. 2013. *International migrant stock: By age and sex*. New York, UN Department of Economic and Social Affairs, Population Division. <http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimatesage.shtml>
- _____. 2014. *The Millennium Development Goals Report 2014*. New York, United Nations.
- _____. 2014. *The Road to Dignity by 2030: Ending Poverty, Transforming All Lives and Protecting the Planet (Synthesis Report of the Secretary-General On the Post-2015 Agenda)*. New York, United Nations.
- _____. 2014. *Total CERF Funding by Sector: Summary*. New York, United Nations Central Emergency Response Fund. <http://www.unocha.org/cerf/cerf-worldwide/funding-sector/funding-sector-2014>. (Accessed 18 Dec 2014.)
- United Republic of Tanzania Ministry of Education and Vocational Training. 2012. *National Strategic Plan for School Water, Sanitation and Hygiene (SWASH) 2012 -2017*. Dar-es-Salaam, United Republic of Tanzania, Ministry of Education and Vocational Training
- UNPD. 2014. *World Population Prospects: the 2012 Revision*. New York, United Nations Population Division. <http://esa.un.org/wpp/Excel-Data/fertility.htm> (Accessed 10 October 2014.)
- _____. 2014. *World Urbanization Prospects: the 2014 Revision*. New York, United Nations Population Division. <http://esa.un.org/unpd/wup/CD-ROM/Default.aspx> (Accessed 10 October 2014.)
- UNSD. 2010. *The World's Women 2010: Trends and Statistics*. New York, United Nations Statistical Division.
- Unterhalter, E. 2007. *Gender, Schooling and Global Social Justice*. Abingdon, UK, Routledge.
- _____. 2014. *Education Targets, Indicators and a Post-2015 Development Agenda: Education for All, the MDGs, and Human Development*. Cambridge, MA/ New York, Harvard School of Public Health/ The New School.
- Unterhalter, E. and Heslop, J. 2012. *Transforming Education for Girls in Nigeria and Tanzania: Cross Country Analysis of Endline Research Studies*. London, Institute of Education, University of London/ ActionAid.
- Unterhalter, E., North, A., Arnot, M., Lloyd, C. B., Molestane, L., Murphy-Graham, E., Parkes, J. and Saito, M. 2014. *Interventions to Enhance Girls' Education and Gender Equality: Education Rigorous Literature Review*. London, UK Department for International Development.
- Unterhalter, E., North, A., Morrell, R., Bhana, D., Epstein, D. and Moletsane, L. 2008. Mobilising care: accounts of gender equality, schooling, and the HIV epidemic in Durban, South Africa. Aikman, S., Unterhalter, E. and Boler, T. (eds), *Gender Equality in HIV and AIDS: a Challenge for the Education Sector*. Oxford, UK, Oxfam Publishing, pp. 150-68.
- Unterhalter, E., North, A. and Parkes, J. 2010. Gender equality and women and girls' education, 1995-2010: how much is there a space for hope? Paper for *UNESCO 15 year Review of the Beijing Platform of Action*.
- Unwin, T. 2015. Evolution and prospects for the use of mobile technologies to improve education access and learning outcomes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

- USAID. 2008. *Education From a Gender Equality Perspective*. Washington, DC, US Agency for International Development.
- Vachon, P. 2007. Country case study: Burkina Faso. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- Vaillant, D. 2014. Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- van Blerk, L. and Ansell, N. 2006. Children's experiences of migration: moving in the wake of AIDS in southern Africa *Environment and Planning D: Society and Space*, Vol. 24, No. 3, pp. 449-71.
- van de Walle, D., Ravallion, M., Mendiratta, V. and Koolwal, G. 2013. *Long-Term Impacts of Household Electrification in Rural India*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 6527.)
- Van Der Gaag, J. and Abetti, P. 2011. *Using National Education Accounts to Help Address the Global Learning Crisis*. Washington, DC, Brookings Institution.
- van Ravens, J. 2014. *Child Policy in Young Nation States*, Unpublished.
- Vargas-Barón, E. 2005. *Planning Policies for Early Childhood Development: Guidelines for Action*. Paris, UNESCO/ UNICEF/ Association for the Development of Education in Africa.
- _____. 2015. Policies on early childhood care and education: their evolution and come impacts. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Vavrus, F., Thomas, M. and Bartlett, L. 2011. *Ensuring Quality by Attending to Inquiry: Learner-centered Pedagogy in sub-Saharan Africa*. Addis Ababa, UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa. (Fundamentals of Teacher Education Development, 4.)
- Vawda, A. and Sarr, L. R. 2013. *Bangladesh Education Sector Review: Seeding Fertile Ground - Education That Works for Bangladesh*. Washington, DC, World Bank.
- Veal, K. 2013. If data is not wisdom than non-data certainly is not. *NORRAG News*, Vol. 48, No. 13-14.
- Venkatraman, S. 2008. *Using a Literacy Module in Household Surveys: a Guidebook*. Bangkok, UNESCO.
- Verger, A. and Novelli, M. 2012. Understanding the outcomes of advocacy coalitions in education: a comparative perspective. Verger, A. and Novelli, M. (eds), *Campaigning For 'Education For All': Histories, Strategies and Outcomes of Transnational Advocacy Coalitions in Education* Rotterdam, The Netherlands, Sense Publishers.
- Viet Nam National Institute of Nutrition. 2013. *Stunting Reduction Strategy 2011-2020*. Ha Noi, Viet Nam National Institute of Nutrition. <http://viendinhduong.vn/news/en/539/123/stunting-reduction-strategy-2011-2020.aspx> (Accessed 21 July 2014.)
- Villalón, L. and Bodian, M. 2012. *Religion, demande sociale, et réformes éducatives au Sénégal*. Gainesville, USA, Center for African Studies, University of Florida. (Africa Power and Politics.)
- Wagner, D. A. 2010. What happened to literacy? Historical and conceptual perspectives on literacy in UNESCO. *International Journal of Educational Development*, Vol. 31, No. 3, pp. 319-23.
- _____. 2013. Literacy and UNESCO: conceptual and historical perspectives. Nesbit, T. and Welton, M. (eds), *Adult Education and Learning in a Precarious Age: the Hamburg Declaration Revisited*. Hoboken, NJ, Wiley, pp. 19-27.
- Walford, G. 2013. Low-fee private schools: a methodological and political debate. Srivastava, P. (ed.), *Low-fee Private Schooling: Aggravating Equity or Mitigating Disadvantage?* Oxford, UK, Symposium Books, pp. 199-213.
- Walker, S. P., Wachs, T. D., Grantham-McGregor, S., Black, M. M., Nelson, C. A., Huffman, S. L., Baker-Henningham, H., Chang, S. M., Hamadani, J. D., Lozoff, B., Meeks Gardner, J. M., Powell, C. A., Rahman, A. and Richter, L. 2011. Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development. *The Lancet*, Vol. 378, No. 9799, pp. 1325-38.
- Walter, S. L. and Chuo, K. G. 2012. The Kom Experimental Mother Tongue Education Pilot Project Report for 2012. (Unpublished.)
- Wang, L. C. 2011. *Shrinking Classroom Age Variance Raises Student Achievement: Evidence from Developing Countries*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5527.)
- Watkins, K. 2013. *Education without Borders: a Summary - a Report from Lebanon on Syria's Out of School Children*. London, A World At School. (A World at School.)
- WEF. 2013. *The Future Role of Civil Society*. Cologny/Geneva, Switzerland, World Economic Forum. (World Scenario Series.)
- _____. 2014. *The Global Gender Gap Report 2014*. Cologny/Geneva, Switzerland, World Economic Forum. (Insight Report.)

- Westbrook, J., Durrani, N., Brown, R., Orr, D., Pryor, J., Boddy, J. and Salvi, F. 2013. *Pedagogy, Curriculum, Teaching Practices and Teacher Education in Developing Countries*. London, UK, UK Department of International Development. (Education Rigorous Literature Review.)
- WFP. 2013. *State of School Feeding Worldwide 2013*. Rome, World Food Programme.
- WHO. 2001. *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- _____. 2003. *Skills for Health, Skills-Based Health Education Including Life Skills*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- _____. 2011. *The Abuja Declaration: Ten Years On*. Geneva, Switzerland, World Health Organisation.
- _____. 2012. *Developmental Difficulties in Early Childhood: Prevention, Early Identification, Assessment and Intervention in Low- and Middle-income Countries*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- _____. 2013. *Children: Reducing Mortality*. Geneva, Switzerland, World Health Organization. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs178/en/> (Accessed 21 July 2014.)
- _____. 2014. *Country Assessment in Guatemala: Landscape Analysis*. Geneva, Switzerland, World Health Organization. http://www.who.int/nutrition/landscape_analysis/Guatemala/en/ (Accessed 21 July 2014.)
- WHO and UNICEF. 2012. *Early Childhood Development and Disability: a Discussion Paper*. Geneva, Switzerland, World Health Organization/ UNICEF.
- WHO and World Bank. 2011. *World Report on Disability*. Geneva, Switzerland/Washington, DC, World Health Organization/World Bank.
- Wilkinson, S. I. 2000. Democratic consolidation and failure: lessons from Bangladesh and Pakistan. *Democratization*, Vol. 7, No. 3, pp. 203-26.
- Wils, A. 2015. Reaching education targets in low and lower-middle income countries: costs and finance gaps to 2030. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Winkler, D. and Sondergaard, L. 2008. *The Efficiency of Public Education in Uganda*. Washington, DC, World Bank.
- Wiseman, W. A. 2010. The uses of evidence for educational policymaking: global contexts and international trends. *Review of Research in Education*, Vol. 34, No. 1, pp. 1-24.
- Wisner, B. and Adams, J. (eds). 2002. *Environmental Health in Emergencies and Disasters: a Practical Guide*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- Wong, H. L., Luo, R., Zhang, L. and Rozelle, S. 2013. The impact of vouchers on preschool attendance and elementary school readiness: a randomized controlled trial in rural China. *Economics of Education Review*, Vol. 35, pp. 53-65.
- Woodhead, M. and Streuli, N. 2013. Early education for all: is there a role for the private sector? Britto, P. R., Engle, P. L. and Super, C. M. (eds), *Handbook of Early Childhood Development Research and its Impact on Global Policy*. Oxford, UK, Oxford University Press.
- World Bank. 1999. *Education Sector Strategy*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2002. *Poverty Reduction and the World Bank: Progress in Operationalizing the WDR 2000/2001*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2004. *World Development Report 2004 : Making Services Work for Poor People*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2005. *Morocco: Basic Education Reform Support Program*. Washington, DC, World Bank. (Project Appraisal Document, 30721.)
- _____. 2006. *Education Sector Strategy Update: Achieving Education for All, Broadening our Perspective, Maximising our Effectiveness*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2008. *Bangladesh: Disability and Children-At-Risk Project*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2008. *Curricula, Examinations, and Assessment in Secondary Education in sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (Africa Human Development Series Working Paper, 128.)
- _____. 2008. *Textbooks and School Library Provision in Secondary Education in sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (Africa Human Development Series Working Paper, 126.)
- _____. 2009. *Preparing PERs for Human Development*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2010. *Africa Development Indicators 2010*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2010. *The Education System in Malawi*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper, 182.)
- _____. 2010. *Liberia Education Country Status Report: Out of the Ashes - Learning Lessons from the Past to Guide Education Recovery in Liberia*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2010. *Teacher Supervision and Monitoring*. Washington, DC, World Bank. (Policy Brief, 70555.)

- _____. 2011. *Jordan: Higher Education Development Project*. Washington, DC, World Bank. (Project Performance Assessment Report, 62732.)
- _____. 2011. *Migration and remittances factbook 2nd edition*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2012. *PKH Conditional Cash Transfer*. Washington, DC, World Bank. (Social Assistance Program and Public Expenditure Review, 6/67309.)
- _____. 2012. *The Status of the Education Sector in Sudan*. Washington, DC, World Bank. (Africa Human Development Series.)
- _____. 2012. *Tanzania Early Childhood Development*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)
- _____. 2013. *Bangladesh Education Sector Review: Seeding Fertile Ground: Education that Works for Bangladesh*. Dhaka, World Bank. (Education Sector Review, 80613.)
- _____. 2013. *Colombia Early Childhood Development*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)
- _____. 2013. *Ethiopia: Second Phase of General Education Quality Improvement Project* Washington, DC, World Bank. (Project Appraisal Document, PAD476.)
- _____. 2013. *Federal Republic of Nigeria Early Childhood Development*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)
- _____. 2013. *Morocco - First Education Development Policy Loan Project*. Washington, DC, World Bank. (Implementation Completion and Results Report, ICR2495.)
- _____. 2013. *Post-basic Education and Training in Rwanda: Skills Development for Dynamic Economic Growth*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2013. *What Matters Most for School Finance: Framework Paper*. Washington, DC, World Bank. (SABER Working Paper 2.)
- _____. 2014. *Food Price Watch*. Washington, DC, World Bank, Poverty Reduction and Equity Department. (Year 5, Issue 17, May 2014.)
- _____. 2014. *Global Symposium on ICT and Education*. Washington, DC, World Bank. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:22931144~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html> (Accessed 29 October 2014.)
- _____. 2014. *International Surveys of ICT Use in Education*. Washington, DC World Bank. <http://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/international-surveys-of-ict-use-in-education> (Accessed 7 October 2014.)
- _____. 2014. *LSMS data finder*. Washington, DC, World Bank. <http://iresearch.worldbank.org/lsmsslmsurveyfinder.htm>. (Accessed 9 September 2014.)
- _____. 2014. *Prosperity for All/ Ending Extreme Poverty: a Note for the World Bank Group Spring Meetings 2014*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2014. *Republic of Congo: Enhancing Efficiency in Education and Health Public Spending for Improved Quality Service Delivery for All - A Public Expenditure Review of the Education and Health Sectors*. Washington, DC, World Bank. (Public Expenditure Review, AUS5649.)
- _____. 2014. *STEP Skills Measurement Surveys: Innovative Tools for Assessing Skills*. Washington, DC. (Social Protection and Labor Discussion Paper, 1421.)
- _____. 2014. *World Bank Open Data*. Washington, DC, World Bank. <http://data.worldbank.org/>. (Accessed 4 Aug 2014; In English.)
- _____. n.d. *Country and Lending Groups*. Washington, DC, World Bank. <http://data.worldbank.org/about/country-and-lending-groups> (Accessed 01 September 2014.)
- World Bank and Commonwealth Secretariat. 2009. *Conference Proceedings of the Regional Caribbean Conference on Keeping Boys Out of Risk, Montego Bay, Jamaica May 5-7 2009*. Montego Bay, Jamaica, World Bank/ Commonwealth Secretariat.
- World Bank, Rwanda Ministry of Education, UNESCO Pôle de Dakar and EFA-FTI. 2011. *Rwanda: Towards Quality Enhancement and Achievement of Universal Nine Year Basic Education*. Washington, DC, World Bank. (Education Country Status Report, 57926.)
- World Bank, UNESCO Pôle de Dakar and EFA-FTI. 2011. *The Gambia Education Country Status Report*. Washington, DC. (Country Status Report, SN/2011/ED/PI/1.)
- World Bank and UNICEF. 2009. *Abolishing School Fees in Africa: Lessons from Ethiopia, Ghana, Kenya, Malawi and Mozambique*. Washington, DC/ New York, World Bank/ United Nations Children's Fund.
- World Education Forum. 2000. *The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Paris, UNESCO.

- Xinhuanet. 2014. *China's Foreign Aid*. Beijing. http://news.xinhuanet.com/english/china/2014-07/10/c_133474011_5.htm (Accessed 01 September 2014.)
- Xu, Z., Hannaway, J. and Taylor, C. 2009. *Making a Difference? The Effects of Teach for America in High School*. Washington, DC, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, The Urban Institute.
- Yi, J. 2002. A discussion on the reform of elementary school social teaching materials from the angle of gender analysis. *Chinese Education and Society*, Vol. 35, No. 5, pp. 63-76.
- Ying, S. W. 2013. The impact of government policy on kindergarten teachers in Hong Kong. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, Vol. 3, No. 2, pp. 231-35.
- Yoshikawa, H. and Kabay, S. B. 2015. The evidence base on early childhood care and education in global contexts. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Yousafzai, A. K., Rasheed, M. A., Rizvi, A., Armstrong, R. and Bhutta, Z. A. 2014. Effect of integrated responsive stimulation and nutrition interventions in the Lady Health Worker programme in Pakistan on child development, growth, and health outcomes: a cluster-randomised factorial effectiveness trial. *The Lancet*, Vol. 384, No. 9950, pp. 1282-93.
- Zarza, D., Briet, N., Gaona, O. and Barrios Sosa, F. 2014. Evaluación y monitoreo del alfabetismo en Paraguay. *Revista Paraguaya de Educación*, Vol. 1, No. 4, pp. 37-56.
- Zeng, H., Huang, R., Zhao, Y. and Zhang, J. 2012. *ICT and ODL in Education for Rural Development: Current Situation and Good Practices in China*. Beijing, UNESCO International Research and Training Centre for Rural Education.
- Zucco, C. 2013. When payouts pay off: conditional cash transfers and voting behavior in Brazil 2002-10. *American Journal of Political Science*, Vol. 57, No. 4, pp. 810-22.

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ВСЕХ 2000-2015 гг.: ДОСТИЖЕНИЯ И ВЫЗОВЫ

Двенадцатое издание *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ* – которое выходит в 2015 г., установленном в качестве крайнего срока для достижения шести целей, сформулированных на Всемирном форуме по образованию, состоявшемся в 2000 г. в Дакаре, Сенегал, – содержит продуманную всеобъемлющую картину глобального прогресса. Сегодня, когда международное сообщество занимается подготовкой новой повестки дня в области развития и образования, настоящий доклад предлагает критическую оценку прошлых достижений и анализ будущих вызовов.

Многие свидетельства говорят о существенном прогрессе. Темпы обеспечения всеобщего начального образования ускорились, гендерные диспропорции уменьшились во многих странах, а правительства уделяют все более пристальное внимание тому, чтобы дети получали образование высокого качества. Однако, несмотря на эти усилия, свои глобальные обязательства в отношении образования для всех мир выполнить не сумел. Миллионы детей и подростков остаются вне стен школы, а основные проблемы, связанные с этой неудачей в деле достижения образования для всех, становятся уделом наиболее бедных и обездоленных слоев населения.

Выпуск доклада под названием *Образование для всех, 2000–2015 гг.: достижения и вызовы* содержит всеобъемлющую оценку прогресса стран в достижении целей ОДВ и показывает работу, которую остается выполнить. В нем указываются эффективные стратегии и формулируются рекомендации относительно мониторинга и оценки задач в области образования в период после 2015 г. Для лиц, ответственных за разработку политики, доклад также служит авторитетным источником для проведения пропагандистской деятельности, разъясняющей, что образование должно стать краеугольным камнем глобальной повестки дня в области развития на период после 2015 г.

Всемирный доклад по мониторингу ОДВ является независимым в редакционном отношении изданием, которое основывается на фактических свидетельствах и служит незаменимым средством для правительств, исследователей, специалистов по вопросам образования и развития, средств информации и учащихся. С 2000 г. практически на ежегодной основе он обеспечивает анализ прогресса в области образования примерно в 200 странах мира. Эта работа продолжится в рамках повестки дня в области устойчивого развития на период после 2015 г. благодаря выходу дальнейших изданий в виде *Всемирного доклада по мониторингу образования*.

Одной из главных реформ после 2000 г. стала политика, согласно которой каждый ребенок должен ходить в школу. Это помогло всем вкусить плоды образования. Фермеры, возможно, лишились рабочих рук, но одновременно получили семена более благополучной жизни в будущем.

– Сонам, учитель из Бутана

Родители, пережившие трудные времена, когда даже написать письмо им было не по силам, сегодня пользуются мобильными телефонами и банкоматами и делают все ради образования своих детей, чтобы те из-за своей неграмотности никогда не чувствовали себя отверженными.

– Омовигхо Рани Эбирери,
Университет Майдугури, Нигерия

Я уехала из-за того, что здесь происходило при мятежниках. Они разрушили нашу школу, нам некуда было ходить. Им не нравилось, как одеваются некоторые наши девочки. Они кричали на нас, что мы одеваемся неправильно. Они разбили наши парты, разорвали наши учебники и другие вещи. А ведь школа – это место, где учатся.

– Сита, ученица из Нигерии

Каждый ребенок в возрасте до пяти лет должен посещать дошкольное учреждение. Образование детей младшего возраста дает большие преимущества.

– Марта Исабель Кастано
Учитель начальной школы, Колумбия



Организация
Объединенных Наций по
вопросам образования,
науки и культуры

Издательство
ЮНЕСКО

EFA
GMR
ВСЕМИРНЫЙ
ДОКЛАД
ПО МОНИТОРИНГУ
ОБРАЗОВАНИЯ
ДЛЯ ВСЕХ



9 789234 000062

www.unesco.org/publishing

www.efareport.unesco.org