2015

التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع

التعليم للجميع

التعليم للجميع 2000-2015: الإنجازات والتحدّيات

UNESCO
منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

التعليم للجميع
2015-2000:
الإنجازات والتحدّيات

منشورات
اليونسكو

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

إن هذا التقرير هو منشورة مستقلّة وُضعت بتكليف من اليونسكو نيابةً عن المجتمع الدولي. وهو نتاج جهد تعاونيّ شارك فيه أعضاء الفريق المعني بإعداد التقرير وعدد من الأشخاص الآخرين والوكالات والمؤسّسات والحكومات الأخرى.

ولا تعبّر التسميات المُستخدمة في هذا التقرير أو طريقة عرض المواد فيه عن أي رأي لليونسكو بشأن الوضع القانوني لأي بلد أو إقليم أو مدينة أو منطقة ولا بشأن سلطات هذه الكيانات، كما لا تعبّر عن أي رأي بشأن رسم حدودها أو تخومها.

ويتحمّل الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع مسؤولية اختيار المواد الواردة في هذا التقرير وطريقة عرضها، كما يتحمّل المسؤولية عن الآراء المذكورة فيه والتي لا تعبّر بالضرورة عن وجهات نظر اليونسكو ولا ترتّب عليها أيّ التزام. كما يتحمّل مدير التقرير كامل المسؤوليّة عن وجهات النظر والآراء الواردة في التقرير.

© اليونسكو 2015
جميع الحقوق محفوظة
الطبعة الأولى
صدر في عام 2015 عن منظّمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

التصميم الطباعي: FHI 360
تخطيط الصفحات: FHI 360

مكتبة الكونغرس- الفهرسة في بيانات النشر
بيانات النشر متوفّرة
التنضيد الطباعي: اليونسكو
الترقيم الدولي الموحّد للكتب 978-92-3-600045-9

صور الغلاف من اليسار إلى اليمين:
كاريل برينسلو Karel Prinsloo
ماي مينغ Mey Meng
يونيسيف/NYHQ2004-0991 / بيروزي
UNICEF/NYHQ2004-0991/Pirozzi
نغويين تان توا Nguyen Thanh Tuan
يونيسيف/NYHQ2005-1176/ لوموان
UNICEF/NYHQ2005-1176/LeMoyne
ماغالي كوروج Magali Corouge
بينافو Benavot
إيفا- لوتا جانسون Eva-Lotta Jansson
براك/ شهزاد نوراني BRAC/ShehzadNoorani
يونيسيف/NYHQ2005–1194/ لوموان
UNICEF/NYHQ2005-1194/LeMoyne
كاريل برينسلو Karel Prinsloo
ماغالي كوروج Magali Corouge
توتو ماني شاكما Tutu Mani Chakma
بينافو Benavot
أميمة ساييد Amima Sayeed

توطئة

اجتمع في عام 2000 في المنتدى العالمي للتربية في داكار في السنغال ممثّلو حكومات عن 164 بلداً واتّفقوا على وثيقة بعنوان: إطار عمل داكار، التعليم للجميع: الوفاء بالتزاماتنا الجماعية، أعلنوا فيها عن جدول أعمال طموح قوامه تحقيق ستّة أهداف للتعليم واسعة النطاق بحلول عام 2015.

واستجابةً لهذا المشروع، أصدرت اليونسكو سلسلة التقارير العالمية لرصد التعليم للجميع، من أجل رصد التقدّم على طريق تحقيق هذه الأهداف، وتسليط الضوء على الثغرات المتبقّية في إطار هذا المسعى، وتقديم توصيات لجدول الأعمال العالميّ للتنمية المستدامة الذي سيرى النور في عام 2015.

لا شكّ في أن تقدّماً هائلاً قد تحقّق في شتّى أنحاء العالم منذ عام 2000 ولكننا لم نصل بعد إلى مبتغانا. فعلى الرغم من الجهود التي بذلتها الحكومات والمجتمع المدنيّ والمجتمع الدوليّ، لم يحقّق العالم أهداف التعليم للجميع.

ولكن إن التفتنا إلى الجانب المُشرق من هذه العمليّة، سنجد أن عدد الأطفال والمراهقين غير الملتحقين بالمدارس قد انخفض إلى النصف تقريباً منذ عام 2000. والتحق ما يُقدّر بأربعة مليون طفل إضافيّ بالتعليم نتيجةً لتسارع وتيرة التقدّم منذ داكار. وسار التقدّم بخطى عملاقة صوب تحقيق التكافؤ بين الجنسَين، لا سيّما في التعليم الابتدائي، وإن ظلّ التفاوت بين الجنسَين قائماً في ما يقارب ثلث البلدان التي تتوفّر بيانات بشأنها. وقد بذلت الحكومات أيضاً المزيد من الجهود لقياس مُخرجات التعلّم من خلال عمليات التقييم الوطنيّة والدوليّة، واستخدمت هذه المعلومات لضمان توفير التعليم لجميع الأطفال بالنوعيّة التي وُعدوا بها.

غير أن هذا التقدّم على أهميّته لم يشفع في تغيير كفّة الحصيلة النهائية والواقعيّة التي بيّنتها عملية الرصد على مدى 15 عاماً.

فما زال هناك 58 مليون طفل غير ملتحقين بالمدارس على الصعيد العالميّ وحوالى 100 مليون طفل لم يكملوا التعليم الابتدائيّ. وزادت حالة عدم المساواة في التعليم حدّةً، حيث يقع على كاهل الفئات الأكثر فقراً والأشدّ حرماناً العبء الأكبر والأثقل. فحظّ الأطفال الأكثر فقراً في العالم في الالتحاق بالمدارس يتدنّى بأربع مرّات عن حظّ الأطفال الأكثر ثراءً، كما يتدنّى حظّهم في إتمام التعليم الابتدائيّ بخمس مرّات عن حظّ أترابهم الميسورين. ولا تزال أوضاع النزاع تقف حاجزاً منيعاً يحول بين الأطفال والتعليم، وهو ما تبيّنه النسبة العالية والمتزايدة من الأطفال غير الملتحقين بالتعليم في مناطق النزاع. يُضاف إلى ذلك المستوى المتدنّي للتعلّم في المرحلة الابتدائية الذي جعل ملايين الأطفال يتركون المدرسة بدون اكتساب مهارات أساسيّة.

علاوةً على ذلك، ما زال قطاع التعليم يعاني من قلّة الموارد والتمويل. فالعديد من الحكومات زادت من نسبة الإنفاق، ولكنّ قلّة قليلة منها أعطت أولويّة للتعليم في الموازنات الوطنية، ومعظمها لا ترتقي فيها المبالغ المُخصّصة للتعليم إلى نسبة 20% الموصى بها والمطلوبة لسدّ الفجوات التمويليّة. أمّا الجهات المانحة، فحالها لا يخرج عن إطار هذه الصورة. فبعد زيادة أوّلية في موازنات المعونة المُخصّصة للتعليم، عادت وخفضت هذه المعونة منذ عام 2010 ولم تعطي الأولويّة كما يجب للبلدان الأمسّ حاجة لهذه المعونة.

ويستخلص هذا التقرير العبر من هذه التجربة ليخرج بتوصيات دقيقة وقاطعة بخصوص موقع التعليم في جدول الأعمال العالمي المقبل للتنمية المستدامة. والدروس المستخلصة واضحة. فالأهداف الجديدة للتعليم يجب أن تكون محدّدة وملائمة وقابلة للقياس. وينبغي إعطاء الأولويّة للفئات المهمّشة والمحرومة، التي يُصعب الوصول إليها والتي ما تزال محرومة من حقها في الانتفاع بالتعليم. ولا بدّ من اتخاذ إجراءات قويّة في سبيل ضمان التمويل المُنصف والجامع. وعلى الرغم من أن معظم التكاليف سوف تتحمّلها الحكومات، إلا أن المجتمع الدولي ينبغي أن يسارع أيضاً إلى تعزيز دعمه للتعليم ويزيد من حجم المعونة المخصّصة له، لا سيّما في البلدان المنخفضة الدخل والفئة الدُنيا من البلدان المتوسّطة الدخل حيث الحاجة أمسّ لها. وسوف يحتاج جدول الأعمال المقبل أيضاً إلى آليات وجهود للرصد أقوى من أي وقت مضى، بما في ذلك جمع البيانات وتحليلها ونشرها، لوضع جميع الأطراف المعنية أمام مسؤولياتها.

وقد قامت التقارير العالمية لرصد التعليم للجميع، في مسيرتها الطويلة وصولاً إلى عام 2015، بدورٍ رائد في دعم البلدان، وتقديم تقييمات وتحليلات متينة ورصينة لتيسير وتنوير عملية صنع القرارات، إلى جانب تزويد الحكومات والمجتمع المدني بأداة قوية في مجال الدعوة والمناصرة والترويج. وسوف تستمرّ هذه المهمّة وهذا الدور في إطار تنفيذ الأهداف الجديدة للتنمية المستدامة. وستواصل التقارير بعد عام 2015 تقديم نظرة موثوقة ومستقلّة بشأن حالة التعليم على المستوى العالميّ، والخروج بتوصيات مفيدة لجميع البلدان والشركاء.

لقد تحقّق الكثير منذ عام2000 ، ولكن ظلّ هناك أكثر من ذلك بكثير يتحتّم علينا القيام به لضمان جودة التعليم، والتعلّم مدى الحياة للجميع. ليس هناك ببساطة أكثر قوةً ودواماً من الاستثمار في حقوق الإنسان وكرامته، وفي الاستيعاب الاجتماعيّ والتنمية المستدامة. لقد بيّنت التجربة منذ عام 2000 ما الذي يمكن عمله، فما علينا إلا الاستفادة منها لعمل المزيد.

إيرينا بوكوفا
المديرة العامة لليونسكو

شكر وتقدير

ما كان بالإمكان إعداد هذا التقرير من دون مساهمات عدد كبير من الأشخاص. ويودّ فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع أن يقدّر كل الذين ساهموا في هذا العمل ويشكرهم على وقتهم وجهودهم.

قدّم المجلس الاستشاري للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع مساهمةً قيّمة. ونودّ في هذا الصدد شكر الرؤساء السابقين للمجلس– أنيل بورديا Anil Bordia، إينغمار غوستافسون Ingemar Gustafsson، ومارسيلا غاجاردو Marcela Gajardo وأمينة ج. محمد Amina J. Mohammed – إلى جانب الرئيس الحالي، البروفسور جيفري ساكس Professor Jeffrey Sachs. ونخصّ بالشكر أيضاً الجهات المموّلة التي لما كان بالإمكان إصدار التقرير من دون دعمها المالي.

نودّ أيضاً التنويه بالدور الذي أدّته اليونسكو بمقرّها الرئيس ومكاتبها الميدانيّة، وبدور معاهد اليونسكو. ونحن ممتنّون لعدد كبير من الأفراد والأقسام والوحدات في المنظّمة، لا سيّما في قطاع التعليم والعلاقات الخارجيّة، لتسهيلهم عملنا اليومي. وكعادته، أدّى معهد اليونسكو للإحصاء دوراً رئيساً في إعداد التقرير ونودّ أن نشكر في هذا الصدد مديره السابق السيد هندريك فان دير بول Hendrik van der Pol وفريق عمله المتفاني، بمن فيهم رضوان أسعد Redouane Assad، وشينا بيل Sheena Bell، ومانويل كاردوزو Manuel Cardoso، وغانيا دجفري Ghania Djafri، ودانيال إيجوف Daniel Ejov، وكاتيا فروستيل Katja Frostell، وأميلي غانيون Amélie Gagnon، وفريديرك هويبلر Friedrich Huebler، وأليسون كينيدي Alison Kennedy، ووايكسن لو Weixin Lu، وألبرت موتيفانس Albert Motivans، وباتريك مونتجوريديس Patrick Montjourides، وآيمي أوتشيت Amy Otchet، ومايا برينس Maya Prince، وباسكال راتوفوندراهونا Pascale Ratovondrahona، ولوليا سيمينتشوك Ioulia Sementchouk، وكونستانتين سوشكو– بورتسوف Konstantin Soushko–Bortsov ، وويندي كسودان وينغ Wendy Xiaodan Weng.

والشكر موصول لبولين روز Pauline Rose، المديرة السابقة للتقرير العالمي للرصد، التي شاركت في التطوير الأوّلي للتقرير.

كما ساعدنا فريق من الخبراء، بمن فيهم كريستوفر كولكلو Christopher Colclough، وسوزان غرانت– لويس Suzanne Grant–Lewis ، ومايكل وارد Michael Ward خلال المرحلة الأوّلية من إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ونودّ أن ننتهزها فرصةً لنشكرهم.

يودّ أيضاً فريق إعداد التقرير أن يشكر الباحثين الذين أنتجوا عدداً قياسيّاً من الأوراق المرجعيّة وأمّنوا مساهمات أخرى وجّهت تحليل التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، وهم:

سليمان أديديران Sulleiman Adediran، وهوليا كوسار ألتينيلكين Hülya Kosar Altinyelken، وماسيمو أماديو Massimo Amadio، ودانييلا أروجو Daniela Araujo، وكاثرين أرنولد Catherine Arnold، وروكميني بانيرجي Rukmini Banerji، وبلال بركات Bilal Barakat، وكاثي بارتليت Kathy Bartlett، وليسلي بارتليت Lesley Bartlett، وراي بلورمبورغ Rae Blumberg، ودانييلا براموبل Daniela Bramwell، ومايكل برونفورث Michael Bruneforth، وأنيلا شانا Aneela Channa، وأميتا شودغار Amita Chudgar، وليزا كوري Lisa Corrie، وريتشارد ديجاردين Richard Desjardins، وكارولين داير Caroline Dyer، وبيتر إيستون Peter Easton، ولورنا إليوت Lorna Elliott، وموارا فول Moira Faul، وكاثرين فليمنغ Kathryn Fleming، وساندرا غارسيا Sandra Garcia، وفيسنتي غارسيا– مورينو Vicente Garcia–Moreno، وبيتر غريمز Peter Grimes، وأولريكي هانيمان Ulrike Hanemann، وفرانك هاردمان Frank Hardman، وليغسين هاو Lingxin Hao، وساندرا غارسيا– جاراميلو Sandra García–Jaramillo، وساره كاباي Sarah Kabay، وفيشنو كاركي Vishnu Karki، وأنا لوتشيا قصوف Ana Lucia Kassouf، ومنجيت كور Manjeet Kaur، وفريال خان Faryal Khan، ونبيل خطاب Nabil Khattab، وآن كيلاند Anne Kielland، وكلبانا كومار Kalpana Kumar، وسيمون لانج Simon Lange، ونانسي لو Nancy Law، وطوماس لوشي Thomas Luschei، وماثيو مارتن Matthew Martin، وسوزان ماك آليستر Suzanne McAllister، وكارلوس ميلاني Carlos Milani، وريانا ميرانتي Riyana Miranti، وروث نايلور Ruth Naylor،

وسوزي نداروهوتس Susy Ndaruhutse، وسوزان نيكولاي Susan Nicolai، وتسيرينادميد نيامكو Tserennadmid Nyamkhuu، وستيف بايكر Steve Packer، وجيني باركس Jenny Parkes، وإيما بيرسون Emma Pearson، ونيشيت براكاش Nishith Prakash، وغاريت برايس Gareth Price، وستيفاني بساكي Stephanie Psaki، ونيرمالا راو Nirmala Rao، وجايمس رايلي James Reilly، وكلينتون روبنسون Clinton Robinson، وسحر سعيد Sahar Saeed، وأيتوغ ساسماز Aytuğ Şaşmaz، وشيلدون شايفر Sheldon Shaeffer، وشايلندرا شارما Shailendra Sharma، وإيفيتا سيلوفا Iveta Silova، ونيدهي سنغال Nidhi Singal، وماريكي ستيفنز Marieke Stevens، وجين صن Jin Sun، وديبندرا تابا Deependra Thapa، وتيم أونوين Tim Unwin، ودنيز فايان Denise Vaillant، وكريستين فان كورين Christine Van Keuren، وإميلي فارغاس- بارون Emily Vargas–Barón، واميا فيفيكاناندان Ramya Vivekanandan، وبابيت ويلز Babette Wils، وهيرو يوشيكاوا Hiro Yoshikawa، وكزياو يو Xiao Yu.

ونكنّ بالامتنان أيضاً لمؤسّسات متعدّدة، وهي: مؤسسة آغا خان، (BIFIE) Bundesinstitut für Bildungsforschung، شاتهام هاوس Chatham House، CfBT Education Trust، Development Finance International، مؤسسة فافو Fafo Foundation، المعهد الدولي للتخطيط التربوي International Institute for Educational Planning، مجلس السكّان the Population Council، مؤسسة براتهام للتربية Pratham Education Foundation، RTI International، معهد التربية في كليّة لندن الجامعية the UCL Institute of Education، فهم عمل الأطفال Understanding Children's Work، معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، ومكتبّي اليونسكو في بيروت وسانتياغو. ونودّ أيضاً أن نشكر طلّاب مدرسة لندن للاقتصاد الذين أعدّوا ورقة للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع كجزء من مشروعهم الدراسي الأساسيّ.

واستعرض فريق من الخبراء المستقلّين أيضاً فصول التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع وقدّم اقتراحات. ونشكر في هذا الصدد كلاً من: دايفيد آرتشر David Archer، وبيا بريتو Pia Britto، وروي كار- هيل Roy Carr–Hill، وجونغ يان شوي Jeung Yun Choi، وجاب درونكيرز Jaap Dronkers، وبارفي م. إيلوندو- إنييغي Parfait M. Eloundou–Enyegue، وخديجة فنسي Khadijaha Fancy، وكاثلين فينشام Kathleen Fincham، وديبا غروفر Deepa Grover، وفيليبا لاي Philippa Lei، وليسلي ليماج Leslie Limage، وجوان لومباردي Joan Lombardi، وسايمون ماك غراث Simon McGrath، وجوشوا موسكين Joshua Muskin، وكلوي أوغارا Chloe O'Gara، وسوزان باركر Susan Parker، وبنجامين بايبر Benjamin Piper، وآبي رايكس Abbie Raikes، وصبحي طويل Sobhi Tawil، وأليشا تايلور Aleesha Taylor، وإلين أونترهالترElaine Unterhalter ، ويانهونغ زانغ Yanhong Zhang. والشكر موصول لنيكولاس بورنيت Nicholas Burnett، وأنجيلا ليتلAngela Little، وآيمي ستامباك Amy Stambach لإستعراض مسودّات التقرير. ونتوجّه بالشكر أيضاً من روانالد انغلهارت Ronald Inglehart، ووليام ثورن William Thorn ، وأليكسندرا فاليريو Alexandra Valerio للمشورة التقنية بشأن استخدام البيانات من المسح العالمي للقيم ومن برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين PIAAC وبرنامج المهارات اللازمة من أجل العمل والإنتاجية STEP على التوالي.

شكرٌ خاص لكلّ الذين عملوا بلا كلل لدعم إنتاج التقرير، بمن فيهم ريبيكا برايت Rebecca Brite، وإيرين كروم Erin Crum، FHI 360، وشانون دايسون Shannon Dyson، ومطبعة فابر Faber، وميليسا جونستون Melissa Johnston، وكارا ريد Cara Read، وميلاني تينغستروم Melanie Tingstrom ، ويان وورال Jan Worrall.

وقد حرّر التقرير
أندي كوان Andy Quan. نشكر أيضاً أندرو جونسون Andrew Johnston لصياغة الملخّص.
والشكر لسيلفان بايز
Sylvaine Baeyens التي وضعت التصميم الأوّلي للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع. وشارك عدد من الزملاء من داخل اليونسكو وخارجها في ترجمة وانتاج التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ونودّ أن نشكرهم جميعاً.

وأدّى أشخاص متعدّدون أدواراً رئيسة في عمل التواصل، بمن فيهم آشلي بولدوين Ashley Baldwin، ورايتشل باتيا Rachel Bhatia، وغلين هرتيلندي Glen Hertelendy ، وفيليكس زيمرمان Felix Zimmermann. والشكر أيضاً لهانس وأولا روسلينغ Hans and Ola Rosling، وأوليفر سويفت Oliver Swift، ولورا ياتس Laura Yates ، و3 Room. وقد نال التقرير دعم منظّمة التعليم الدولية Education International و VSO.

وأخيراً، نودّ أن نشكر المتدرّجين الذين دعموا فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع في مجالات عمله المختلفة، وهم: صلاح أغابا Selah Agaba، ويايو فان Jiayue Fan، وراثا كيون Ratha Khuon، وسوغاتا سوميدا Sugata Sumida في حقل الأبحاث، وآشلي مونتير Ashley Monter وفيكتوريا كرابيفينا Victoria Krapivina في حقل التواصل والإنتاج.

فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2015

المدير آرون بينافوت Aaron Benavot

مانوس أنتونينيس Manos Antoninis، ومادلين باري Madeleine Barry، ونيكول بيلا Nicole Bella، ونيهان كوزيليتشي بلانشي Nihan Köseleci Blanchy، وإيميلين بريلينسكي Emeline Brylinski، وإرين شيميري Erin Chemery، وماركوس ديلبراتو Marcos Delprato، وجوانا هارما Joanna Härmä، وكورنيليا هوك Cornelia Hauke، وكاثرين جيري Catherine Jere، وأندرو جونستون Andrew Johnston، وبريادارشاني جوشي Priyadarshani Joshi، وهيلين لونغلاندز Helen Longlands، وليلى لوبيس Leila Loupis، وجورجيا ماغني Giorgia Magni، وألاسدير ماك ويليام Alasdair McWilliam، وأنيسا ميشتار Anissa Mechtar، وكلودين موكيزوا Claudine Mukizwa، ودايفيد بوست David Post، وجوديث راندرياناتوافينا Judith Randrianatoavina، وكايت ريدمان Kate Redman، وماريا روجنوف Maria Rojnov، ومارتيانا سيميتي Martina Simeti، وأميلي سوبدين Emily Subden ، وأسمى زبيري Asma Zubairi.

أعضاء الفريق السابقون

نودّ أن ننوه بالمساهمات القيّمة التي قدّمها مدراء التقرير وأعضاء الفريق السابقون منذ عام 2002. والشكر موصول للمدراء السابقين: نيكولاس بورنيت Nicholas Burnett، وكريستوفر كولكلو Christopher Colclough، وبولين روز Pauline Rose ، وكيفين واتكينز Kevin Watkins وأيضاً لأعضاء الفريق السابقين كارلوس أجيو Carlos Aggio، وكوامي أكييوامبونغ Kwame Akyeampong، وسامر الساماراي Samer Al–Samarrai، ومارك فيليب بوا ليبنيتز Marc Philippe Boua Liebnitz، وماريلا بونومو Mariela Buonomo، ولايني بوشيرت Lene Buchert، وفضيلة كايو Fadila Caillaud، وسيتوارت كاميرون Stuart Cameron، وفيتوريا كافيتشيوني Vittoria Cavicchioni، وماريانا سيفوانتيس مونتويا Mariana Cifuentes–Montoya، وأليسون كلايسون Alison Clayson، وهانس كوسون– إيد Hans Cosson– Eide، وروزير كوسو Roser Cusso، وفاليري دجيوز Valérie Djioze، وسايمون إيليس Simon Ellis، وأنا فونت– جينر Ana Font–Giner، وجود فرنسمان Jude Fransman، وكاثرين غينيستي Catherine Ginisty، وسنثيا غوتمان Cynthia Guttman، وآنا هاس Anna Haas، وإليزابيث هين Elizabeth Heen، وجوليا هيس Julia Heiss، وكيث هينشليف Keith Hinchliffe، وديدريك دو جونغ Diederick de Jongh، وأليسون كينيدي Alison Kennedy، ولينا كريشفسكي Léna Krichewsky، وفرنسوا لوكلير François Leclercq، وإليز ليغو Elise Legault، وأغنيتا ليند Agneta Lind، وأناييس لوازيلون Anaïs Loizillon، وباتريك مونجوريديس Patrick Montjourides، وكارين مور Karen Moore، وألبرت موتيفانس Albert Motivans، وهيلير مبوتو Hilaire Mputu، وميشال ج. نيومن Michelle J. Neuman، ودلفين نسينجيمانا Delphine Nsengimana، وبانداي نزوميني Banday Nzomini، وستيف باكر Steve Packer، وأولريكا بيبلر باري Ulrika Peppler Barry، وميشال فيليبس Michelle Phillips، وليليان فيونغ Liliane Phuong، وباسكال بانسو Pascale Pinceau، وبولا رازكين Paula Razquin، وإيزابيل ريلون Isabelle Reullon، وريهو ساكوراي Riho Sakurai، وماريسول سانجينيس Marisol Sanjines، ويوسف ساييد Yusuf Sayed، وصوفي شلوندورف Sophie Schlondorff، وسيلين ستير Céline Steer، ورواميا سوبراهمانيان Ramya Subrahmanian، وإيكوكو سوزوكي Ikuko Suzuki، ويان فان رافنس Jan Van Ravens، وسهاد فارين Suhad Varin، وبيتر والت Peter Wallet ، وإدنا ياهيل Edna Yahil.

إن التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع تقرير سنويّ مستقلّ تتولّى اليونسكو تسهيله ودعمه.

لمزيد من المعلومات عن التقرير، يُرجى الاتصال:
فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع
EFA Global Monitoring Report team
c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Email: efareport@unesco.org
Tel.: +33 1 45 68 07 41
www.efareport.unesco.org
efareport.wordpress.com

التقارير العالميّة السابقة لرصد التعليم للجميع:
2014/2013 التعليم والتعلّم: تحقيق الجودة للجميع
2012 الشباب والمهارات: تسخير التعليم لمقتضيات العمل
2011 الأزمة الخفيّة: النزاعات المسلّحة والتعليم
2010 السبيل إلى إنصاف المحرومين
2009 أهميّة الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم
2008 التعليم للجميع بحلول عام –2015 هل سنحقّق هذا الهدف؟
2007: إرساء أسس متينة من خلال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة
2006 القرائيّة من أجل الحياة
2005 التعليم للجميع– ضرورة ضمان الجودة
2004/2003 قضايا الجنسَين والتعليم للجميع: قفزة نحو المساواة
2002 التعليم للجميع– هل يسير العالم على الطريق الصحيح؟

سوف يُصار إلى تصحيح أي خطأ أو سهو يرد في الطبعة الورقيّة من التقرير في النسخة الإلكترونية المُتاحة على الإنترنت على العنوان التالي: www.efareport.unesco.org

المحتويات

توطئة i
شكر وتقدير iii
الملخّص التنفيذي IIX
مقدمة 1

الجزء الأول: التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع

الفصل الأول الهدف الأول الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 51
أحرز بعض التقدّم في تغذية الطفل وبقاءه على قيد الحياة، ولكن ما تزال نوعيّة الرعاية متدنيّة 52
العديد من البلدان في طريقها إلى مقاربة متعدّدة القطاعات للنهوض بمرافق الطفولة المبكرة 61
توسّعت نظم التعليم ما قبل الابتدائي ومستويات القيد توسّعًا سريعًا في بعض البلدان 63

الفصل الثاني الهدف 2: تعميم التعليم الابتدائي 80
تعميم التعليم الابتدائي 83
رصد التقدّم 83
تمّ إحراز تقدّم كبير في مجال إلغاء الرسوم المدرسيّة 91
نجحت بعض النهوج عن طريق حفز وزيادة الطلب على التعليم الابتدائيّ 95
التدابير المعنيّة بتعزيز البنية التحتيّة للتعليم وغيرها من التدابير الرديفة ساعدت في زيادة الالتحاق بالمدارس الابتدائيّة 99
إنصاف المحرومين مسألة أساسيّة لتعميم التعليم الابتدائي 103
التعليم في حالات الطوارىء المعقّدة مشكلة ذات طبيعة متحوّلة ومتفاقمة 111
استنتاجات 115

الفصل الثالث الهدف 3: تلبية حاجات التعلّم لدى النشء والكبار 116
مهارات النشء والكبار 119
تعريف المهارات 119
المهارات الأساسية: ازدياد المشاركة في المرحلة الثانويّة 120
عدم المساواة في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي ما تزال قائمة 123
المهارات القابلة للنقل والتحويل: كفاءات لازمة للتقدّم الاجتماعي 131
ضرورة توفير بدائل تعليمية للشباب والكبار الذين تركوا المقاعد الدراسيّة 133
التعليم المستمرّ وتعليم الكبار: أربع حالات متباينة 138
مقاييس مباشرة للمهارات المعرفيّة والشخصيّة آخذة بالظهور في العديد من البلدان 140
إستنتاجات 143

الفصل الرابع الهدف 4: محو أميّة الكبار 144
محو أميّة الكبار 147
ما زال الطريق إلى تحقيق الهدف 4 طويلاً أمام معظم البلدان 147
الاستقصاءات الدوليّة والوطنيّة تيسّر التقييم المباشر لمستوى القرائيّة 150
مقارنة الأفواج تبيّن أن عملية محو أميّة الكبار لم تُحقّق مكاسب حقيقية منذ عام 2000 154
أسباب التقدّم المحدود في محو أميّة الكبار 157
استنتاجات 162

الفصل الخامس الهدف 5 – التكافؤ والمساواة بين الجنسين 165
التكافؤ والمساواة بين الجنسين 167
التقدم نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين 167
تعزيز بيئة مؤاتية 177
حفز الالتحاق بالتعليم وتعزيز الحق بالتعلم 179

توسيع وتحسين البنية التحتية للمدارس . . . 184
هناك حاجة أيضاً إلى سياسات ترمي إلى تحسين مشاركة الصبيان . . . 186
بيئات منصفة في المدرسة وقاعة الدرس . . . 187
دعم المساواة في مخرجات التعلم . . . 195
الاستنتاجات . . . 200

الفصل السادس الهدف 6: نوعيّة التعليم . . . 202
نوعيّة التعليم . . . 205
من الممكن تحسين الالتحاق بالتعليم والتعلّم المنصف في وقت واحد . . . 205
ينبغي رصد التقدّم في نتائج التعلّم . . . 206
الاستثمار في المعلّمين مسألة أساسيّة . . . 212
يرتبط نجاح التعليم والتعلّم بمدى توافر الموارد . . . 220
عمليّات التعليم والتعلّم مسألة مهمّة . . . 223
إضفاء طابع اللامركزية على إدارة التعليم . . . 230
تبعات تأمين القطاع الخاص للجودة في التعليم . . . 233
استنتاجات . . . 234

الفصل السابع الاسقاطات، ومؤشّر تطوير التعليم للجميع، والبلدان ذات البيانات غير الكاملة أو الغائبة . . . 237
الاسقاطات، ومؤشّر تطوير التعليم للجميع، والبلدان ذات البيانات غير الكاملة أو الغائبة . . . 239
ما هو احتمال أن تُحقّق البلدان أهداف التعلّم للجميع؟ . . . 239
مؤشر تنمية التعليم للجميع . . . 248
البلدان ذات البيانات غير الكاملة أو الغائبة . . . 255

الفصل الثامن الفصل 8: التمويل . . . 261
التمويل . . . 263
التغيير بالالتزامات الوطنيّة الماليّة في التعليم للجميع منذ داكار . . . 263
المساعدة الإنمائيّة الدوليّة . . . 284
مصادر أخرى للتمويل الدولي . . . 301
أدوات التشخيص اللازمة من أجل تقييم التمويل التربوي . . . 303
استنتاجات . . . 304

الجزء الثاني: مرحلة ما بعد عام 2015

الفصل التاسع هدف التعليم لمرحلة ما بعد عام 2015 وغاياته: الوضع الراهن والآفاق المستقبليّة . . . 309
هدف التعليم لمرحلة ما بعد عام 2015 وغاياته: الوضع الراهن والآفاق المستقبليّة . . . 309
مقدّمة . . . 309
استعراض التطوّرات لمرحلة ما بعد عام 2015 . . . 309
ما هي مواطن القصور في غايات التعليم المُقترحة؟ . . . 312
دروس مُستقاة لتطبيق جدول الأعمال الجديد . . . 318
استنتاجات . . . 327

ملحق . . . 329
عمليات التقييم الوطني للتعلّم بحسب البلدان والمناطق . . . 330
الجداول الإحصائيّة . . . 339
الجداول الخاصّة بالمعونة . . . 423
المسرد . . . 436
المختصرات . . . 439
المراجع . . . 442

الأشكال

الشكل 0.1: بقيت معدّلات سوء تغذية الأطفال مرتفعة بصورة غير مقبولة 5
الشكل 0.2: يُتوقّع أن تكون نسب القيد في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي قد زادت بمقدار ثلاثة أرباع خلال فترة داكار 5
االشكل 0.3: ازدادت وتيرة النمو في نسب القيد في التعليم الابتدائي في أوائل العقد الماضي، ولكنّها تباطأت بعد عام 2007 7
الشكل 0.4: لن يتسنّى لعشرات الملايين من الأطفال الالتحاق بالمدارس بحلول عام 2015 8
الشكل 0.5: لن يلتحق يوماً بالتعليم نصف الأطفال خارج المدرسة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي جنوب وغرب آسيا ونصف الفتيات خارج المدرسة في الدول العربية 8
الشكل 0.6: يشهد النفاذ إلى المدرسة تحسّناً مستمرّاً 9
الشكل 0.7: تعزّز التقدّم في مجال التحصيل في التعليم الابتدائي في البلدان المنخفضة الدخل بعد عام 1999 10
الشكل 0.8: ما زالت أوجه التفاوت في التحصيل في التعليم الابتدائي مرتفعاً للغاية 11
الشكل 0.9: ازدادت نسبة المراهقين في المدرسة بمقدار 12 نقطة مئوية خلال فترة داكار 13
الشكل 0.10: انخفض عدد المراهقين غير الملتحقين بالمدارس في المناطق كافةً باستثناء أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 13
الشكل 0.11: وحدهما مراهقان من أصل ثلاثة أنهيا المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي في البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسّط 14
الشكل 0.12: ما زال العالم بعيداً عن تحقيق أهداف محو الأميّة 16
الشكل 0.13: في حين تتقارب المناطق باتجاه تحقيق التكافؤ في التعليم الابتدائي، يبقى تفاوت شاسع في التعليم الثانوي في مرحلتيه الدُنيا والعُليا 18
الشكل 0.14: متوسّط التقدّم يخفي استمرار التفاوت في العديد من البلدان 19
الشكل 0.17: واجهت أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تحديات سكّانية أكثر من مناطق أخرى 21
الشكل 0.16: ما زال التفاوت كبيراً في نسب التلاميذ إلى المعلّمين بين المناطق 21
الشكل 0.17: واجهت أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تحديات سكّانية أكثر من مناطق أخرى 24
الشكل 0.18: يعيش أكثر من نصف سكّان العالم حالياً في مناطق حضريّة 25
الشكل 0.19: ارتفعت عائدات الحكومات المركزية ونفقاتها منذ عام 2000 25
الشكل 0.20: في حين ارتفع حجم المعونة المُطلق، انخفضت الحصّة المُخصّصة للتعليم 27
الشكل 0.21: كان يُتوقّع أن تؤدّي آليات ومبادرات وحملات عالميّة إلى تعبئة أنشطة خاصة بالتعليم للجميع على المستوى الوطني 30
الشكل 1.1: يتوقّع ألّا تصل بلدان عديدة إلى تحقيق هدف الألفية للتنمية المتعلق بخفض معدل وفيات الأطفال 53
الشكل 1.2: ارتفعت نسب الحضور المحترف خلال الولادات في غالبيّة البلدان 55
الشكل 1.3: ارتفع تلقيح الأطفال لكن الهوّة في الثروات لا تزال قائمة 55
الشكل 1.4: تحسّنت نسبة التغذية في غالبيّة البلدان 56
الشكل 1.5 في غالبيّة البلدان، ارتفعت نسبة القيد الإجماليّة في التعليم ما قبل الابتدائي بين 1999 و2012 65
الشكل: 1.6: سيمضي الأطفال على الأرجح المزيد من الوقت في المدرسة ما قبل الابتدائيّة 65
الشكل 1.7 غالباً ما يزداد انعدام المساواة مع التحاق المزيد من الأطفال ببرامج التعلّم المبكر 66
الشكل 1.8 الأطفال الأفقر هم أقل من يتمتّع بإمكانيّة الالتحاق ببرامج التعلّم المبكر 66
الشكل 1.9: يتراجع التوفير الخاص للتعليم في بعض الأماكن ويرتفع في أماكن أخرى 70
الشكل: 1.10: زاد عدد من البلدان حصة المعلّمين المدرّبين في التعليم ما قبل الابتدائي 76
الشكل 2.1: تمّ إحراز تقدّم ملحوظ باتجاه تعميم التعليم الابتدائي 85
الشكل 2.2: عدد أقلّ من الأطفال يلتحقون بالمدرسة الابتدائية في سنّ متأخّرة 86
الشكل 2.3: تحسّنت فرص الالتحاق بالمدرسة في غالبية البلدان 88
الشكل 2.4: تحسّن معدّل إكمال التعليم الابتدائي تحسّناً واسعاً في غالبية البلدان 88
الشكل 2.5: يختلف التقدّم الناجم عن العلاقة بين ارتفاع القيد والبقاء حتى الصفّ الخامس من بلد إلى آخر 91
الشكل 2.6: انخفضت نسبة التلاميذ المُعيدين في غالبية البلدان 92
الشكل 2.7: ازدادت نسبة الأطفال المُلتحقين بمدارس خاصة في العديد من البلدان 101
الجدول 2.8: أحرز أطفال الأسرّ الأفقر تقدّماً أقلّ في معدلات الإكمال مقارنةً بأطفال الأسر الأثرى بقليل 102
الشكل 2.9: نجحت غواتيمالا أكثر من نيجيريا في مجال التحصيل في التعليم الابتدائي في أوساط الفئات الإثنيّة المحرومة 104
الشكل 2.10: يعمل عدد أقلّ من الأطفال اليوم بصورة حصريّة، غير أن العديد من الأطفال يستمرّون في العمل والالتحاق بالمدرسة 106
الشكل 3.1: انتقل عددٌ أكبر من خرّيجي المدارس الابتدائيّة إلى المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي 121
الشكل 3.2: وسّعت البلدان القيد في المرحلتَين الدُنيا والعُليا من التعليم الثانوي منذ داكار 122
الشكل 3.3: استمرّت الفجوات بين المجموعات المتباينة الثراء في نسب الانتقال إلى المرحلة الثانوية في العديد من البلدان 124

الشكل 3.4: استمرّت الثغرات في التحصيل في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي بين المناطق الريفيّة والحضريّة 52
الشكل 3.5: استمرّ العديد من المراهقين في العمل إمّا أثناء دراستهم أمّا بدل أن يدرسوا 12
الشكل 3.6: علامات التلاميذ الذين يعملون مقابل أجر وهم في المدرسة أدنى من علامات التلاميذ غير العاملين 12
الشكل 3.7: ازدادت المعرفة بشأن فيروس ومرض الإيدز في أوساط الشباب، لا سيّما الشابات، في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 13
الشكل 3.8: تغيّرت القيم العامة بشأن تعليم المرأة منذ داكار ولكن ليس في الاتجاه عينه 13
الشكل 3.9: في حين ارتفع الالتحاق بالتعليم المهنيّ والتقنيّ في المرحلة الثانوية في بعض البلدان بعد داكار، انخفض في بلدان أخرى 13
الشكل 3.10: إن احتمال استفادة الأشخاص الذين أنهوا التعليم الثانوي من فرص تعليم الكبار أكبر من احتمال استفادة الذين لم يلتحقوا بالتعليم الثانوي في غالبيّة البلدان 73
الشكل 3.11: هناك فجوة في مهارات الكبار الذين التحقوا بالتعليم المهنيّ في مرحلة أخيرة بدل متابعة برامج التعليم الثانوي العامّ. وقد إتّسعت الفجوة بين الشباب في بعض البلدان 13
الشكل 3.12: لا تتأثّر الأجور فحسب بسنوات الالتحاق بالتعليم المدرسيّ ولكن أيضاً بالمهارات الناعمة والمهارات التقنيّة 14
الشكل 4.1: سيفشل عدد كبير من البلدان في تحقيق الهدف المتمثّل بخفض نسبة أميّة الكبار المُسجّل فيها عام 2000 إلى النصف بحلول عام 2015 14
الشكل 4.2: من المتوقّع أن تكون بلدان عديدة قد حقّقت مكاسب ملموسة لجهة تحقيق التكافؤ بين الجنسَين في معدلات قرائيّة الكبار بحلول عام 2015 14
الشكل 4.3: إسقاطات معدّلات القرائيّة لعام 2015 استناداً إلى عمليّات التقييم المباشرة هي دون المعدّلات المستندة الى تصريح الأسر 15
الشكل 4.4: تختلف قدرة القراءة اختلافاً شديداً بين البلدان بحسب طبيعة المهنة..... 15
الشكل 4.5: الكفاءة في القراءة أعلى في أوساط الكبار الذين تقتضي مهنهم المزيد من القراءة 15
لشكل 4.6: في باراغواي، سجّل البالغون الريفيّون مستويات أدنى في مهارات القراءة ولكن ليس في مهارات الحساب 15
الشكل 4.7 : نادراً ما شهدت مهارات القرائية لدى الكبار تحسّناً في البلدان النامية 15
الشكل 5.1: تقلّص التفاوت بين الجنسين في معدلات القيد في التعليم الابتدائي ولكن تبقى فجوات كبيرة في العديد من الدول 16
الشكل 5.2: أحرز تقدم في الحدّ من التفاوت الشديد بين الجنسين ولكنّ الفتيات لا زلن يواجهن صعوبةً في الالتحاق بالتعليم الابتدائي في العديد من الدول 17
الشكل 5.3: في معظم الدول التي لا يرتاد فيها عددٌ كبيرٌ من الأطفال المدرسة، من المرجح ألاّ ترتاد الفتيات الأشدّ فقراً المدرسة يوماً 17
الشكل 5.4: في حين يُحتمل أن تلتحق الفتيات بالمدرسة بدرجة أقلّ، يبقى احتمال أن يُغادر الصبيان المدرسة أكبر 17
الشكل 5.5 في حين تحقق تقدّم يبقى التفاوت بين الجنسين لجهة الوصول إلى التعليم الابتدائي كبيراً في صفوف الأطفال الأشدّ فقراً 17
الشكل 5.6: تحسّنت الهوّة بين الجنسين في التعليم الثانوي ولكنّها ظلّت متسعة في بعض المناطق 17
الشكل 5.7: التفاوت بين الجنسين يدوم عبر المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي لا بل يتسع 17
الشكل 5.8: منذ عام 1999، تنامت نسبة المعلّمات في التعليم الابتدائي وباتت تُشكّل نسبةً مهمّةً من الوافدين الجدد في العديد من الدول 18
الشكل 5.9: مع أنّ الهوّة التعليميّة تضيق إلاّ أنّ أداء الصبيان في الرياضيات يتفوّق على أداء الفتيات في حين تتفوّق الأخيرة بشكل متنام في مجال القراءة بهامش كبير 19
الشكل 5.10: في باكستان، إذا ما أُخذ فقط بالفتيات الملتحقات بالمدرسة، يُساء تقدير الإجحاف الذي يلحق بالفتيات في محصّلات التعليم 19
الشكل 6.1 قلّصت غانا من اللامساواة بين المناطق بينما حسّنت المخرجات التعلّميّة 20
الشكل 6.2: ارتفاع حاد للمشاركة في التقييمات الوطنيّة للتلاميذ 20
الشكل 6.3: في الباكستان، يرتبط التباين في مستوى التعلّم بالجغرافيا 20
الشكل 6.4: في نيكاراغوا، لا يدرّس العديد من المدارس تلاميذهم أسس الرياضيات خلال السنوات الأولى 20
الشكل 6.5: بعض البلدان في أميركا اللاتينيّة خفّض من الهوّة بين المدن والأرياف في كفاءة القراءة بين عامي 2006 و2013. 21
الشكل 6.7: عدد التلاميذ إلى المعلّم الواحد إلى انخفاض لكنه يبقى عالياً في العديد من البلدان التلاميذ إلى المعلّم في التعليم الابتدائي بحسب المنطقة، موزّعة على البلدان المختارة، 1999 و2012..... 21
الشكل 6.8: لدى أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى عدد تلاميذ أكبر بكثير من المناطق الأخرى 21
الشكل 6.9: نقص في المدرّسين المدرّبين في العديد من البلدان 21
الشكل 6.10: في العقد الأول من هذا القرن، ارتفعت حصّة المعلّمين المنبثقين من المجتمع والمتعاقدين 21
الشكل 6.11: تراجع وقت التعليم السنوي العالمي المنوي منذ داكار 22
الشكل 6.12: يختلف وقت التعليم في الصفوف الأولى أكثر منه في الصفوف العليا 22
الشكل 7.1: الهدف 1 – بالرغم من التقدّم الملحوظ منذ عام 1999، بقيت المشاركة في التعليم ما قبل الابتدائي محدودة ًجداً في حوالى خُمس البلدان في عام 2015 23
الجدول 7.1: الهدف 1 – احتمال أن تحقّق البلدان نسبة قيد إجمالية في التعليم ما قبل الابتدائي بمعدّل 80% على الأقل في عام 2015. 24
الجدول 7.2: الهدف 2 – آفاق البلدان في تحقيق نسبة التحاق شاملة بالتعليم الابتدائي بحلول عام 2015. 24

الشكل 7.2: الهدف 2 – على الرغم من أن نصف البلدان التي تتوفّر بيانات بشأنها بقي على مسافة معيّنة أو بعيدة عن الهدف 242
الشكل 7.3: الهدف 2 – لا يزال تعميم الالتحاق بالمدارس الابتدائية وإكمال الدراسة فيها بعيد المنال، علماً أن 13% فقط من البلدان لديها بيانات متوقعة لبلوغ الغاية بحلول عام 2015 243
الشكل 7.4: الهدف 5 – في حين يُقدّر لأكثر من ثلثي البلدان التي تتوافر البيانات بشأنها أن تُحرِز التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي بحلول عام 2015، لن يحقّق ذلك سوى أقل من نصفها في المرحلة الثانوية 642
الشكل 7.5: الهدف 5 – لم يتحقّق التكافؤ بين الجنسين، ولكن التقدّم مشجع جدا 247
الشكل 7.6: أحرزت الدول الأبعد من تحقيق التعليم للجميع تقدّماً ملحوظاً منذ عام 1999 253
الشكل 8.1 أ: رفعت غالبيّة البلدان من الإنفاق على التعليم كجزء من الدخل القومي منذ 1999 267
الشكل 8.2: تباين في التقدّم في نمو الإنفاق الحقيقي لكلّ تلميذ في الابتدائي 267
الشكل 8.3: أنفقت بلدان قليلة فقط خُمس موازنتها على الأقل على التعليم 268
الشكل 8.4: زاد 37 بلدا من الإنفاق على التعليم ما قبل الابتدائي كنسبة مئويّة من إجمالي الناتج القومي، لكنّ الحصّة لا تزال صغيرة 271
الشكل 8.5: تمثّل الأجور غالبيّة التمويل في ميزانيات التعليم ولا سيّما التعليم الابتدائي 273
الشكل 8.6: التباين بين الموازنات والإنفاق قريب من 10% أو أكثر في بعض البلدان 278
الشكل 8.7: بعض البلدان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تهدر جزءا كبيرا من مواردها على الإعادة والتسرّب 279
الشكل 8.8: اء وضع توزيع منافع الإنفاق العام على التعليم للتلاميذ الأكثر فقرا في الكونغو لكنّه تحسّن في النيبال 282
الشكل 8.9: تساهم الأسر في حصة مهمّة من مجموع الإنفاق على التعليم، وبخاصة في البلدان الأفقر 282
الشكل 8.10: 7 من الجهات المانحة الـ15 للتعليم أعادت تخصيص معونة التعليم لما بعد الثانوي على حساب التعليم الأساسي 286
الشكل 8.11: لم ترتفع نسبة المعونة لأهداف التعليم للجميع خارج التعليم الابتدائي 287
الشكل 8.12: حصّة معونة التعليم للجميع للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة والمهارات الحياتيّة هي بالحد الأدنى 288
الشكل 8.13: كان لأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ثاني أبطأ معدّل نمو في مصروفات المعونة على التعليم الأساسي 289
الشكل 8.14: تختلف المعونة بشكل كبير بين البلدان المتدنيّة الدخل بحسب سنّ التحاق الطفل بالمدرسة 290
الشكل 8.15: تراجعت أهمية معونة التعليم في غالبيّة البلدان 292
الشكل 8.16: استهدفت منظمة المناظير العالميّة في التعليم البلدان الأكثر حاجة خلال العقد المنصرم 295
الشكل 8.17: حصة المعونة التعليميّة التي تصل البلدان المتلقيّة أقل من القطاعات الأخرى 297
الشكل 8.18: وصل التمويل الإنساني للتعليم إلى أوجه عام 2010 299
الرسم 8.19: المعونة الإنسانيّة شكل أساسيّ من أشكال التمويل للعديد من البلدان المتأثّرة بالنزاع، إلا أنّ حصّة التعليم منها ناقصة 300
الشكل 9.1: يُقدّر متوسّط فجوة التمويل السنويّة لتحقيق جوانب رئيسة من جدول أعمال مرحلة ما بعد عام 2015 في البلدان ذات الدخل المنخفض وفي الفئة الدُنيا من البلدان المتوسّطة الدخل بـ 22 مليار دولار أمريكي 323
الشكل 9.2: سوف تُراوح المعونة المُخصّصة للتعليم في البلدان ذات الدخل المنخفض مكانها 324

الجداول

الجدول 0.1: مؤشّرات رئيسة للهدف 1 4
الجدول 0.2: مؤشرات رئيسة للهدف 2 7
الجدول 0.3: مؤشّرات رئيسة للهدف 3 12
الجدول 0.4: مؤشّرات رئيسة للهدف 4 15
الجدول 0.5: مؤشرات رئيسية للهدف 5 17
الجدول 0.6: مؤشّرات رئيسة للهدف 6 20
الجدول 1.1: البلدان الـ40 التي لديها قوانين تعليم ما قبل ابتدائي إلزامي 68
الجدول 1.2: المشاركة في الالتحاق المدرسي ما قبل الابتدائي في مواقع التعلّم وخيارات الالتحاق المتوفرة 72
الجدول 3.1: تطوّر السياسات الوطنيّة الصينيّة بشأن الهجرة وتعليم الأطفال المهاجرين 129
الجدول 4.1 : توزيع الكبار بحسب مستويات القرائيّة في بنغلاديش 153
الجدول 4.2: الحملات الوطنيّة لمحو الأميّة منذ داكار 156
الجدول 7.1: الجدول 7.1: الهدف 1 – احتمال أن تحقّق البلدان نسبة قيد إجمالية في التعليم ما قبل الابتدائي بمعدّل 80% على الأقل في عام 2015 240
الجدول 7.2: الجدول 7.2: الهدف 2 – آفاق البلدان في تحقيق نسبة التحاق شاملة بالتعليم الابتدائي بحلول عام 2015. 241
الجدول 7.3: مؤشر تنمية التعليم للجميع (EDI) ومكوناته، لعام 2012 249

الجدول 8.1: الإنفاق العام على التعليم، بحسب المناطق ومستوى الدخل، 1999 و2012 264
الجدول 8.2: النموّ السنوي المركّب في الانفاق العام الحقيقي على التعليم والنموّ الاقتصادي، 1999–2012 265
الجدول 8.3: مجموع مدفوعات المعونة للتعليم والتعليم الأساسي بحسب المناطق ومستوى الدخل، 2002–2012 286
الجدول 9.1: افتراضات رئيسة على صلة بالأهداف ومعايير محدّدة للكلفة 322
الجدول 9.2: إسقاطات التكاليف حتّى عام 2030 323

الإطارات

الإطار 0.1 : أهداف داكار بشأن التعليم للجميع واستراتيجيّاته 2
الإطار 0.2. احتمال أن يؤثّر فاعلون دوليون على السياسة الوطنيّة للتعليم 32
الإطار 0.3: الأهداف والغايات الفرعيّة لمبادرة المسار السريع والشراكة العالمية من أجل التعليم 34
الإطار 1.1 : دعم تربية الأهل للنمو النفسي الاجتماعي أكثر إفادة من التغذية المحسّنة 57
الإطار 1.2: بلدان تبعت سبلاً مختلفة
لزيادة الطلب على الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 58
الإطار1.3: الرعاية الصباحيّة الحكوميّة في البيرو: مطلوب المزيد من التدريب الأفضل والدعم للموظفين 60
الإطار 1.4: تصل كولومبيا إلى العديد من الأطفال الضعفاء دون الـ 5 سنوات 61
الإطار 1.5: المقاربة المتعددة القطاعات قادر على معالجة الإعاقة في مرحلة مبكرة وتساعد الأطفال والأسر معاً 62
الإطار 1.6: يسيطر توفير التعليم الخاص المتدني الكلفة على مناطق في أفريقيا جنوب الصحراء 72
الإطار 1.7: لا بدّ للأطفال والمدارس أن يكون أحدهما مستعدًّا للآخر 74
الإطار 1.8: تقييم ثقافة الأشكال والتعليم لدى السكان الأصليين في المكسيك 75
الإطار 1.9: تعتمد الصين مقاربة مدروسة من أجل تطوير مدرّسي الطفولة المبكرة 78
الإطار 2.1: التعليم الخاص في الأحياء الفقيرة 108
الإطار 2.2: التحديّات في تعريف «التعليم الجامع» 109
الإطار 2.3: تفسير مفهوم «التعليم الجامع» في فييت نام 110
الإطار 2.4: التعليم في حالة نزوح مأساوية: الجمهوريّة العربيّة السوريّة 112
الإطار 3.1: مقاربتان متباينتان للمهاجرين بين بلدان الجنوب في الإكوادور والجمهوريّة الدومينيكيّة 127
الإطار 3.2: الهجرة من المناطق الريفيّة إلى الحضريّة: تحدّي الالتحاق واستجابة الصين 129
الإطار 3.2: الهجرة من المناطق الريفيّة إلى الحضريّة: تحدّي الالتحاق واستجابة الصين 130
الإطار 3.3: تأثيرات المهارات الناعمة والتعليم النظامي والمهارات التقنيّة على الأرباح في كولومبيا وغانا وسري لانكا 142
الإطار 4.1: الحاجة إلى تعاريف متماسكة لمفهوم محو الأميّة لدواعي المقارنة العالميّة 148
الإطار 4.2: غالباً ما تفتقر حملات وبرامج محو أميّة الكبار إلى البحوث بشأن الفعاليّة 158
الإطار 5.1: يدعم العديد من الأطراف المعنيّة حملة تعزيز تعليم الفتيات في تركيا 180
الإطار 5.2 التعاطي مع زواج الأطفال المبكر في إثيوبيا 183
الإطار 5.3: الحاجة إلى بذل جهود أعظم في سبيل تطبيق السياسة المعنيّة بالتدريب المراعي لقضايا الجنسين في الكاميرون 191
الإطار 5.4: تحسين أداء الصبيان في القراءة في المملكة المتحدة 198
الإطار 6.1: برنامج التقييم الدولي للطلبة من أجل التنمية 212
الإطار 6.2: ارتفاع عدد الدروس الخاصة: ما هي التبعات على راسمي السياسات؟ 218
الإطار 6.3: ساعدت التدريبات المرنة المعطاة للمعلّمين في المدارس على تحسين الممارسات التربويّة في كينيا 227
الإطار 7.1: حققت إثيوبيا تقدماً كبيراً 256
الإطار 7.2: حقّقت هايتي تقدماً كبيراً 257
الإطار 8.1 الحدّ من الفساد في قطاع الكتب المدرسيّة في الفلبين 276
الإطار 8.2: سندات أثر التنمية في التعليم 302
الإطار 9.1: المُقترح المقدّم من فريق العامل المفتوح باب العضوية المعني بأهداف التنمية المستدامة 310
الإطار 9.2: الغايات والأهداف المُقترحة المتصلة بأهداف التعليم في أهداف التنمية المستدامة 311
الإطار 9.3: تحليل كلفة تحقيق أهداف التنمية المستدامة 322

الملخّص التنفيذي

يقدّم التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2015 تقييماً كاملاً للتقدّم المُحرز باتجاه تحقيق أهداف التعليم للجميع التي اعتُمدت عام 2000 خلال المنتدى العالمي للتربية في داكار في السنغال. ويبيّن التقرير ما إذا كان العالم نجح في تحقيق أهداف التعليم للجميع وما إذا كان شركاء التعليم للجميع قد وفوا بالتزاماتهم. ويوضح أيضاً الأسباب والعوامل المحتملة التي تتحكّم بخطى التقدّم ووتيرته. ويستخلص أخيراً الدروس الرئيسة من أجل تصميم جدول أعمال التعليم العالمي لمرحلة ما بعد عام 2015.

تقييم التقدّم المُحرز نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع

الهدف 1: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

توسيع وتحسين الرعاية والتربية الشاملتَين في مرحلة الطفولة المبكرة، وخاصةً لصالح أكثر الأطفال تأثّراً وأشدّهم حرماناً.

- على الرغم من انخفاض معدّل وفيّات الأطفال بقرابة 50%، إلا أنه توفّي 6,3 مليون طفل دون سنّ الخامسة في عام 2013 لأسباب كان يمكن تلافيها في الغالب.
- أُحرز تقدّم كبير في تحسين تغذية الأطفال. ومع هذا، يُلاحظ حتّى الآن على الصعيد العالمي أن طفلاً من كل أربعة أطفال يعاني من قصر القامة قياساً بسنّه- وهو علامة على وجود نقص مزمن في المواد الغذائيّة الأساسيّة.
- في عام 2012، التحق 184 مليون طفل بالتعليم ما قبل الابتدائي في جميع أنحاء العالم، ما يمثّل زيادةً تبلغ قرابة الثلثَين منذ عام 1999.

الهدف 2: تعميم التعليم الابتدائي

العمل على أن يتمّ، بحلول عام 2015، تمكين جميع الأطفال من الإلتحاق بتعليم ابتدائي جيّد ومجاني وإلزامي وإكمال هذا التعليم، مع التركيز بوجه خاص على البنات والأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة وأطفال الأقليّات الإثنيّة.

- كانت نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي 84% في عام 1999 ويُقدّر أنها ستصل إلى 93% في عام 2015.
- تحسّنت نسب القيد الصافية تحسّناً ملحوظاً، إذ ارتفعت بمقدار 20 نقطة مئويّة في الفترة من 1999 إلى 2012 في 17 بلداً، منها 11 بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.
- على الرغم من التحسّن الملحوظ في نسب القيد، فإن عدد الأطفال غير المُلتحقين بالمدارس بلغ في عام 2012 قرابة 58 مليون طفل، ولم يُحرز أي التقدّم في خفض هذا العدد.
- لا يزال التسرّب مشكلة تقتضي المعالجة، على الرغم من التقدّم المُحرز في نسبة الالتحاق بالمدارس. ففي 32 بلداً، معظمها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، لا يُتوقّع أن يصل 20% على الأقلّ من الأطفال الملتحقين بالمدارس إلى الصفّ الأخير.

- بحلول عام 2015، طفلٌ من كل 6 أطفال في البلدان المنخفضة أو المتوسّطة الدخل –أي ما يعادل 100 مليون طفل تقريباً– سوف لن يكمل التعليم الابتدائي.

الهدف 3: تلبية حاجات التعلُّم لدى النشء والكبار

ضمان تلبية حاجات التعلّم لدى النشء والكبار من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلّم واكتساب المهارات الحياتيّة.

- ازدادت نسبة القيد الإجمالية في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي من 71% في عام 1999 إلى 85% في عام 2012، مما يعبّر عن تحسّن في نسبة الانتقال إلى التعليم الثانويّ ونسبة البقاء في التعليم الابتدائيّ. وقد ازدادت نسبة الالتحاق في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي زيادة سريعة منذ عام 1999. وفي أفغانستان والإكوادور والصين ومالي والمغرب، ازدادت نسبة القيد الإجمالية في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانويّ بمقدار 25 نقطة مئوية على الأقلّ.

- وما تزال حالة عدم المساواة قائمة في ما يخصّ الانتقال من التعليم الابتدائيّ إلى التعليم الثانويّ. ففي الفلبين، على سبيل المثال، تبلغ نسبة التلاميذ من الأسر الأشدّ فقراً الذين انتقلوا إلى المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي 69% مقارنةً ب94% من التلاميذ من الأسرّ الأكثر ثراءً.

- معظم البلدان ال94 المنخفضة والمتوسّطة الدخل التي تتوفّر عنها معلومات أصدرت تشريعات تكفل التعليم المجّاني في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي منذ عام 1999، منها 66 بلداً كفلت مجانية هذه المرحلة التعليمية بضمانات دستورية و28 بلداً كفلتها بإجراءات قانونية أخرى. ولا يوجد بحلول عام 2015 سوى عدد قليل من البلدان التي تفرض رسوماً مدرسيّة على المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي، منها بوتسوانا، وغينيا، وبابوا غينيا الجديدة، وجنوب أفريقيا، وجمهورية تنزانيا المتّحدة.

الهدف 4: محو أميّة الكبار

تحقيق تحسين بنسبة 50 في المائة في مستويات محو أمية الكبار بحلول عام 2015، ولا سيّما لصالح النساء، وتحقيق تكافؤ فرص التعليم الأساسيّ والتعليم المستمرّ لجميع الكبار.

- يبلغ عدد الأميين الكبار من حول العالم نحو 781 مليون أمّي. وقد انخفضت نسبة الأميّة انخفاضاً طفيفاً من 18% في عام 2000 إلى ما يُقدّر ب 14% في عام 2015، أي أن هدف داكار الرامي إلى خفض نسبة الأميّة بمقدار النصف لم يتحقّق.

- من بين 73 بلداً تتدنّى نسبة القرائيّة فيها عن 95% في عام 2000، نجح 17 بلداً فقط في خفض نسبة الأميّة إلى النصف بحلول عام 2015.

- أُحرز تقدّم نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسَين في مجال القرائيّة، ألا أنه غير كافٍ. فالبلدان ال43 التي يحوز فيها أقلّ من 90 إمرأة مهارات القرائيّة مقابل 100 رجل في عام 2000 حقّقت جميعها تقدّماً صوب التكافؤ بين الجنسَين في هذا المضمار. ولكن لم يحقّق أيٌّ منها التكافؤ التام بحلول عام 2015.

الهدف 5: المساواة بين الجنسَين

إزالة أوجه التفاوت بين الجنسَين في مجال التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام 2005، وتحقيق المساواة بين الجنسَين في ميدان التعليم بحلول عام 2015، مع التركيز على تأمين فرص كاملة ومتكافئة للفتيات للإنتفاع بتعليم أساسي جيد والتحصيل الدراسي فيه.

- على مستوى التعليم الابتدائي، ثمّة 69% من البلدان التي تتوفّر عنها بيانات من المتوقّع أن تكون قد حقّقت التكافؤ بين الجنسَين بحلول عام 2015. أما على مستوى التعليم الثانوي، فالتقدّم في هذا المضمار كان أبطأ من سابقه، حيث يُتوقّع أن تتجاوز بالكاد البلدان التي نجحت في تحقيق التكافؤ بين الجنسَين في هذه المرحلة التعليمية بحلول عام 2015 نسبة 48% .

- أُحرز تقدّم في معالجة أوجه التفاوت الحادّ بين الجنسَين. ففي الفترة الواقعة بين عام 1999 وعام 2012، انخفض عدد البلدان التي كان يلتحق فيها أقلّ من 90 فتاة بالتعليم الابتدائي مقابل التحاق 100 من الصبيان به من 33 بلداً إلى 16 بلداً.

- من بين الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، يكون احتمال عدم التحاق الفتيات بالتعليم المدرسي أبداً أكبر مما هو لدى الصبيان (48% مقابل 37%) واحتمال أن يترك الصبيان المدرسة فيما بعد أكبر مما هو لدى الفتيات (26% مقابل 20%). ويكون احتمال وصول الفتيات اللواتي التحقن بالتعليم المدرسي إلى الصفوف العُليا أكثر رجحاناً من احتمال وصول الصبيان اليها.

- لا تزال الفتيات الأشدّ فقراً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أرجح من غيرهنّ في عدم الالتحاق بالتعليم الابتدائي أبداً. ففي غينيا والنيجر، بلغت نسبة الفتيات الأشدّ فقراً اللواتي لم يلتحقن أبداً بالتعليم الابتدائي أكثر من 70% عام 2010 مقابل أقلّ من 20% من الصبيان الأكثر ثراءً.

الهدف 6: نوعية التعليم

تحسين كافة الجوانب النوعيّة للتعليم وضمان الامتياز للجميع بحيث يحقّق جميع الدارسين نتائج معترفاً بها ويمكن قياسها، لا سيّما في القدرات القرائيّة والحسابيّة والمهارات الحياتية الأساسية.

- انخفضت نسبة التلاميذ إلى المعلّمين في 83% من البلدان التي توفّرت بيانات بشأنها في ما يتعلّق بالتعليم الابتدائي والبالغ عددها 146 بلداً. غير أن أقلّ من 75% من معلّمي المرحلة الابتدائية في ثلث البلدان التي توفّرت بيانات عنها تمّ تدريبهم بمستوى المعايير الوطنيّة.

- على مستوى المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي، بلغت نسبة التلاميذ إلى المعلّمين أقلّ من 30 مقابل واحد في 87 بلداً من أصل 105 بلدان تتوفّر عنها بيانات.

- في عام 1990، تمّ إجراء 12 تقييماً للتعلّم وفقاً للمعايير الوطنية، ولكن العدد ارتفع ليصل إلى 101 عام 2013.

تمويل التعليم

- زاد العديد من البلدان التمويل المُخصّص للتعليم. وبين عامَي 1999 و2012، زاد 38 بلداً إنفاقه بمعدّل نقطة مئوية واحدة أو أكثر من الدخل القومي.

- لا يحظى التعليم بالأولويّة في العديد من الموازنات الوطنيّة. ولم تتغيّر حصة الإنفاق الحكومي على التعليم إلا تغيّراً طفيفاً منذ عام 1999 وقد بلغت 13,7% عام 2012 أي أنها ما زالت أدنى من النسبة الموصى بها وهي ما بين 15% و 20%.

- أهملت الحكومات والجهات المانحة تمويل أهداف التعليم للجميع باستثناء المرحلة الابتدائية. وكنتيجة لذلك، بقي التمويل المُخصّص للتعليم ما قبل الابتدائي ولتعليم الكبار دون المستوى المرجوّ.

- لم تفي الجهات المانحة بالتزامها بتأمين معونة أكثر فعاليّةً، فحقّقت غايةً واحدة من غايات فعاليّة المساعدة البالغ عددها 13. وقد غاب بشكل شبه تام التنسيق الدولي الفعّال وتوزيع المعونة المُخصّصة للتعليم.

هل كانت الاستراتيجيات الإثنتي عشرة المُستقاة من إطار عمل داكار كافيةً للمساهمة في تحقيق النتائج الخمس الرئيسة على المدى المتوسّط لهيكليّة فعّالة للتعليم للجميع؟ عند تقييم **ما إذا كان الالتزام السياسي بالتعليم للجميع قد جرى تأكيده وإدامته** خلال هذه الفترة، يتّضح أن حركة التعليم للجميع أخذت تعاني منذ أن أصبحت الأهداف الإنمائيّة للألفيّة الخطّة الإنمائية المهيمنة. وكنتيجة لذلك، تمّ التركيز بصورة مفرطة على تعميم التعليم الابتدائي. وقد أثبتت اليونسكو أنها تتوخّى الحذر في التزامها السياسي الرفيع المستوى، لذا تحوّل مجال الخيار فيما يتعلّق بالأطراف الفاعلة في حقل السياسة العالمية الخاصة بالتعليم بعيداً عن الفريق الرفيع المستوى المعني بتوفير التعليم للجميع. أما الافتراض القائل إن المؤتمرات العالمية والاقليمية قويّة بما يكفي لإلزام البلدان والمجتمع الدولي بالوفاء بالتزاماتها، فلم يُثبت جدواه.

وقد تمّ، منذ عام 2000، **التواصل بشأن أنواع مختلفة من المعارف والأدلّة والخبرات واستخدامها**. ولم يكن الكثير من الأدلّة الجديدة والعديد من المبادرات والأبحاث ذات الصلة بالسياسات مرتبطة بالضرورة بأنشطة التعليم للجميع وغالباً ما كانت تأتي من خارج قطاع التعليم. وعلى الرغم من أن بعض الأدلّة الجديدة كانت مُتاحة للمجتمعين في اجتماعات تنسيق حركة التعليم للجميع، إلا أنها لم تُستخدم كما يبدو في رسم السياسات.

ولم يكن هناك شحّ في خطط التعليم الوطنيّة منذ عام 2000، ولكن لم يتّضح بعد تماماً ما إذا كانت المعارف أو الأدوات الجديدة قد ساعدت في تطوير قدرات مناسبة لرسم سياسات مستندة إلى أدلّة أو في **تعزيز السياسات والممارسات الوطنية ذات الصلة بالتعليم للجميع**.

ومن النتائج الرئيسة المتوقّعة من عملية داكار أن الخطط ذات المصداقية تساعد في **تعبئة الموارد المالية لحركة التعليم للجميع تعبئةً فعّالة**. وكان ازدياد الإنفاق الوطني على التعليم في البلدان المُنخفضة الدخل يدعو إلى التفاؤل، غير أن سببه الرئيس يكمن في زيادة تعبئة الموارد المحليّة. من جهتها، توسّعت المعونة الدولية توسّعاً كبيراً بالمعنى المُطلق، إلا أن حجمها كان دون الحاجات التي جرى تقييمها.

وقد يكون قرار اللجوء إلى **آلية مستقلّة لرصد التقدّم المُحرز باتجاه تحقيق أهداف التعليم للجميع والإبلاغ عنه** مُجدياً في وضع التعليم للجميع في أعلى سلّم الأولويّات. غير أن التحسّن الذي شهدته عمليّة الإبلاغ كان مردّه التحسين الكبير في نوعيّة البيانات وتحليلها، بدعم من شركاء التعليم للجميع في غالبية الأحيان.

أصبحت الجهود التي بُذلت منذ عام 2000 للنهوض بالتعليم في شتّى أرجاء العالم مرادفة تقريباً لضمان التحاق كل طفل بالمدرسة. وبما أن هدف تعميم التعليم الابتدائي، الذي هو من أهداف التعليم للجميع (وأحد الأهداف الإنمائية للألفيّة)، ينطبق بشكل خاص على البلدان الفقيرة، فقد اعتبرته بلدان أخرى أقلّ أهميّة بالنسبة اليها. وكان من نتائج التركيز على تعميم الالتحاق بالتعليم الابتدائي إيلاء اهتمام أقلّ بمجالات حيويّة أخرى، مثل نوعية التعليم، والرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، ومحو أميّة الكبار.

وبشكل عام، لم يتمّ حتى بلوغ هدف تعميم التعليم الابتدائي، فضلاً عن أهداف التعليم للجميع الأخرى الأكثر طموحاً. وظلّت الفئات الأكثر حرماناً آخر المستفيدين. غير أنه تمّ تسجيل إنجازات ينبغي عدم التقليل من شأنها. فقد تقدّم العالم بحلول عام 2015 أكثر مما كان ليتقدّم لو بقيت الاتجاهات السائدة في التسعينات من القرن الماضي. كما تحسّن أيضاً رصد تقدّم التعليم منذ داكار وتوسّعه.

ويمكن القول، في نهاية المطاف، إن حركة التعليم للجميع حقّقت نجاحاً جزئيّاً، حتّى وإن لم يفِ شركاء التعليم للجميع بصورة جماعية بالتزاماتهم. ومن الدروس التي يمكن استخلاصها من السنوات الخمس عشرة الماضية، يجدر القول إن الحلول التقنية على الرغم من أهميّتها لا تكفي وحدها لدفع عجلة التعليم للجميع إلى الأمام، إذ لا يقلّ عنها أهميّةً إن لم يزد العامل السياسي وما ينطوي عليه من القدرة على التأثير والحسم، ودوره أساسيّ في تحديد نطاق الإصلاح والعمل اللازم لتحقيق التعليم للجميع على المستوى الوطنيّ. ولربّما تؤمّن النقاشات الحالية بشأن جدول أعمال ما بعد عام 2015 فرصةً من هذا القبيل.

التعليم للجميع منذ عام 2000: هل هو نجاح جزئي؟

أعادت إتفاقية حقوق الطفل لعام 1989 والإعلان العالمي بشأن التعليم للجميع عام 1990 في جومتيان في تايلند التأكيد على أن التعليم حقّ من حقوق الإنسان، مطلقَين بالتالي عهداً جديداً من التعاون الدولي. غير أن الواقع لم يجارِ الوعد. فقد اعتُبر التقدّم المُحرز في مجال التعليم في التسعينات غير كافٍ، لا سيّما في البلدان التي هي الأبعد عن تحقيق غايات التعليم الرئيسة.

واجتمعت الأسرة الدولية في داكار في السنغال في نيسان/أبريل 2000 من أجل وضع جدول أعمال يهدف إلى تحقيق التقدّم في حقل التعليم بحلول عام 2015. وخلال المنتدى العالمي للتربية، اعتمد ممثّلو حكومات 164 بلداً مع ممثّلين عن مجموعات إقليمية ومنظّمات دولية ووكالات مانحة ومنظّمات غير حكومية والمجتمع المدني إطار عمل (هو إطار عمل داكار) من أجل تنفيذ التزامات التعليم للجميع. وتألّف إطار عمل داكار من عنصرَين رئيسَين: 6 أهداف وغايات ذات صلة لا بدّ من تحقيقها بحلول عام 2015[1] و12 استراتيجيّة تساهم فيها كل الأطراف المعنيّة. (**الإطار 0.1**).

وقد رصد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع على أساس سنويّ تقريباً التقدّم المُحرز نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع والهدفَين المتعلّقين بالتعليم ضمن الأهداف الإنمائية للألفية منذ عام 2000. ويكتسي التقرير الحالي أهميّة خاصةً، ذلك أنه يؤمّن تقييماً كاملاً للتقدّم المُحرز منذ داكار باتجاه الموعد النهائي المُحدّد لتحقيق الأهداف المنصوص عليها في إطار عمل داكار. وللتقرير هذا ثلاثة أهداف. فهو يبيّن أولاً ما إذا كان العالم نجح في تحقيق أهداف التعليم للجميع وما إذا كانت الأطراف المعنيّة قد وفت بالتزاماتها بتنفيذ جدول الأعمال. وينوي ثانياً شرح الأسباب والعوامل المحتملة التي تتحكّم بخطى التقدّم ووتيرته وما إذا كان بالإمكان إنشاء رابط مباشر بين تنفيذ الاستراتيجيات وتحقيق الأهداف أو إثبات غياب هكذا رابط. وأخيراً، يأمل هذا التقرير استقاء العبر، لا سيّما تحديد الرسائل الرئيسة لرسم ملامح جدول أعمال التعليم العالمي لما بعد عام 2015.

ويسعى هذا الفصل إلى بلوغ هذه الأهداف بأساليب ثلاثة. فهو يقيّم أولاً ما إذا كان العالم على الطريق الصحيح لتحقيق الغايات التي حُدّدت بوضوح في وثائق التعليم للجميع. وبما أنه لم يتمّ وضع غايات فرعيّة واضحة وقابلة للقياس لكل الغايات التي تضمّنها كل هدف، فإن هذا الفصل يستعرض بصورة انتقائيّة التقدّم من خلال استخدام مؤشّرات تلخّص العناصر ذات الصلة في الغايات. ولدواعي الضرورة، ينطوي هذا التمرين على إسقاطات، نظراً إلى أن أحدث البيانات تعود إلى عام 2012 أو قبله. ويقيّم تحليل إضافي السرعة التي تحرّك بها العالم باتجاه الغايات المُختارة، فيقارن سجل الفترة التي تلت داكار بسجل العقد السابق. وبشكل عام، تتوفّر أمثلة عن تقدّم كبير مُحرز، حتّى وإن لم يتم بلوغ الغايات بحدّ ذاتها. ويركّز هذا الفصل على المستوى العالمي فيما يرد نقاش مفصّل للتقدّم القطري في كل فصل من الفصول المُخصّصة لهدف محدّد ما في ما يلي.

ويقوم هذا الفصل في مرحلة ثانية بالبحث في محرّكات التغيير الممكنة في ما يتعلّق بأهداف التعليم للجميع. فقد تنمو الأنظمة التعليمية أو تراوح مكانها، حتّى في غياب أي التزام دوليّ. وتتوفّر أسباب تدفعنا إلى القول إن الأحداث التي سُجّلت خلال السنوات الماضية كانت مؤاتية لتطوير التعليم أكثر مما كانت عليه في فترة التسعينات، ما قد يساعد في تفسير بعض التقدّم المُلاحظ.

يهدف التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع هذا إلى تقييم التقدّم المُحرز وشرحه واستقاء العبر منه

ويتساءل الفصل، ثالثاً، ما إذا كان تطبيق جدول أعمال التعليم للجميع المستند إلى داكار قد ساهم بحدّ ذاته في التقدّم العالمي. ويصف القنوات والعمليّات العالمية التي ظنّ المشاركون في المنتدى العالمي للتربية أنها قد تساعد في تعبئة العمل على المستوى الوطني ويتوقّف عند تقارير صدرت بشأن تطبيقها. ويقيّم بعدها ما إذا كانت هذه العمليّات والأعمال ضرورية وكافية من أجل تحقيق مُخرجات التعليم المرغوب فيها. ويستنتج الفصل في ختامه أن بعض الإنجازات الأكثر أهميّةً قد تكون ساهمت في التقدّم الإجمالي على المستويَين العالمي والإقليمي، غير أن القليل القليل من الوعود قد تحقّق في مجالَي التنسيق والتمويل الرئيسَين.

1 كان لا بدّ من تحقيق غاية رئيسة تندرج ضمن هدف التكافؤ بين الجنسَين في التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام 2005.

الإطار 0.1 : أهداف داكار بشأن التعليم للجميع واستراتيجيّاته

الأهداف

1 - توسيع وتحسين الرعاية والتربية الشاملتَين في مرحلة الطفولة المبكرة، وخاصةً لصالح أكثر الأطفال تأثّراً وأشدّهم حرماناً

2 - العمل على أن يتمّ، بحلول عام 2015، تمكين جميع الأطفال من الإلتحاق بتعليم ابتدائي جيّد ومجاني وإلزامي وإكمال هذا التعليم، مع التركيز بوجه خاص على البنات والأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة وأطفال الأقليّات الإثنيّة

3 - ضمان تلبية حاجات التعلّم لدى النُشء والكبار من خلال الانتفاع المتكافىء ببرامج ملائمة للتعلّم واكتساب المهارات الحياتيّة

4 - تحقيق تحسين بنسبة 50 في المائة في مستويات محو أمية الكبار بحلول عام 2015، ولا سيّما لصالح النساء، وتحقيق تكافؤ فرص التعليم الأساسي والتعليم المستمرّ لجميع الكبار

5 - إزالة أوجه التفاوت بين الجنسَين في مجال التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام 2005، وتحقيق المساواة بين الجنسَين في ميدان التعليم بحلول عام 2015، مع التركيز على تأمين فرص كاملة ومتكافئة للفتيات للإنتفاع بتعليم أساسي جيد والتحصيل الدراسي فيه

6 - تحسين كافة الجوانب النوعيّة للتعليم وضمان الامتياز للجميع بحيث يحقّق جميع الدارسين نتائج معترفاً بها ويمكن قياسها، لا سيّما في القدرات القرائيّة والحسابيّة والمهارات الحياتيّة الأساسية.

الإستراتيجيات

1 - تعبئة الالتزام السياسي الوطني والدولي القويّ لصالح "التعليم للجميع"، ووضع خطط عمل وطنيّة وزيادة الاستثمار بصورة ملموسة في التعليم الأساسي

2 - تعزيز سياسات التعليم للجميع ضمن إطار قطاع تعليمي مستديم ومتكامل حقاً ومترابط بشكل واضح بالاستراتيجيات الخاصة بالقضاء على الفقر وبالتنمية

3 - تأمين التزام المجتمع المدني ومشاركته في صياغة استراتيجيات تطوير التعليم وفي تنفيذها ومتابعتها

4 - تطوير نُظم لإرشاد التعليم وإدارته من شأنها أن تلبّي الاحتياجات وتؤمّن مشاركة الجميع وتكون قابلة للتقييم

5 - تلبية احتياجات النُظم التعليميّة المتضرّرة من النزاعات والكوارث الطبيعيّة والتقلّبات، وإدارة البرامج التعليميّة بطرائق تكفل تعزيز التفاهم والسلام والتسامح، وتساعد على درء العنف والنزاعات

6 - تنفيذ استراتيجيات متكاملة لتحقيق المساواة بين الجنسَين في ميدان التعليم تنطوي على الإقرار بضرورة تغيير المواقف والقيم والممارسات

7 - التنفيذ العاجل لبرامج ومبادرات تعليميّة لمكافحة وباء فيروس نقص المناعة البشري/ الإيدز

8 - إيجاد بيئات تعليميّة سليمة وصحيّة وجامعة وتتوفّر لها الموارد بصورة منصفة، بما يؤدّي إلى الامتياز في التعليم وإلى تحديد واضح لمستويات التحصيل المنشودة للجميع

9 - تحسين أوضاع المعلّمين ورفع معنوّياتهم وتعزيز قدراتهم المهنيّة

10 - تسخير التكنولوجيات الجديدة للمعلومات والاتصال للمساعدة في تحقيق أهداف التعليم للجميع

11 - المتابعة المنتظمة لما يُحرز من تقدّم في تحقيق الأهداف في مجال التعليم للجميع، وللإستراتيجيّات على الصعيد القطري والإقليمي والدولي

12 - الاعتماد على الآليات القائمة لتعجيل التقدّم نحو تحقيق "التعليم للجميع".

تقييم التقدّم المُحرز باتجاه تحقيق أهداف التعليم للجميع

تصدّت أهداف التعليم للجميع لمجموعة طموحة من التحديات ذات الصلة بالتعليم العالمي. ومنذ عام 2002، تركّز التقارير الدولية لرصد التعليم للجميع على غايات تدلّ على التقدّم المُحرز باتجاه تحقيق كلّ من الأهداف. ومع الاقتراب من الموعد الأقصى عام 2015، تبرز الرسائل الرئيسة التالية:

- في حين سُجّل بعض التقدّم في تعميم النفاذ إلى التعليم، مقارنةً بعام 1999 حيث كان هناك 204 ملايين طفل ومراهق في سنّ الإلتحاق بالتعليم الابتدائي أو بالمرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي خارج المدرسة (أو 19% من السكّان)، وصل عدد الأطفال خارج المدرسة عام 2012 إلى 121 مليون (أو 12% من السكّان).
- لحظ كلٌ من الهدف الثاني من الأهداف الإنمائيّة للألفيّة والهدف الثاني من أهداف التعليم للجميع أن ينهي كل الأطفال دورة كاملة من التعليم الابتدائي. غير أن طفلاً من أصل ستّة في البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسّط لم ينهِ التعليم الابتدائي.
- إلى جانب ذلك، لن يكون مراهق من أصل ثلاثة قد أنهى المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي.
- على الرغم من أنه يُتوقّع أن يتحقّق التكافؤ بين الجنسَين بحلول عام 2015، غير أنه من غير المتوقّع أن تحقّق ثلاثة بلدان من أصل 10 هذه الغاية على المستوى الابتدائي و5 بلدان من أصل 10 هذه الغاية على المستوى الثانوي كمتوسّط عالمي.
- سيكون مستوى الأميّة في صفوف الكبار قد انخفض بنسبة 23% فقط منذ عام 2000 بدل من نسبة ال50% المستهدفة. ويعود الانخفاض بغالبيته إلى انتقال دُفعات أوسع من الأطفال المحصّلين تعليماً أفضل إلى مرحلة البلوغ. وسيبقى 750 مليون بالغ على الأقلّ، ثلثاهم تقريباً من النساء، من دون اكتساب مهارات القرائيّة الأساسية عام 2015.

تسارعت وتيرة التقدّم المُسجّل على مستوى بعض مؤشّرات تطوير التعليم منذ عام 2000 مع ارتفاع عدد الأطفال الذين التحقوا بالمدرسة وأكملوا تعليمهم. فعلى سبيل المثال، من المتوقّع أن يكمل قرابة 20 مليون طفل إضافي التعليم الابتدائي في البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل بحلول عام 2015 مقارنةً بما كانت لتكون عليه الحال لو استمرّت معدّلات التقدّم السائدة قبل عام 2000.

غير أن التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع وجد أيضاً أن الاستفادة من تطوير التعليم لم تكن عادلة. فما زال الأطفال الأكثر حرماناً متأخرّين وراء أقرانهم. وعلى سبيل المثال، كان احتمال ألا يصل أطفال الخُمس الأفقر من الأسر في البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل إلى المدرسة الابتدائية أكبر بخمسة أضعاف من الاحتمال المماثل في أوساط أطفال الخُمس الأكثر ثراءً من الأسر. وقد ارتفع هذا المعدّل ارتفاعاً طفيفاً مقارنةً بعام 2000.

كان 121 مليون طفل ومراهق خارج المدرسة عام 2012

Crédit : Olivier Culmann/Tendance Floue

هل تمّ تحقيق أهداف التعليم للجميع؟

الهدف 1: سُجّل تقدّم سريع في الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة غير أنه انطلق من قاعدة متدنّية وطبعه انعدام مساواة كبير

الجدول 0.1: مؤشّرات رئيسة للهدف 1

	رعاية			تربية				
	معدّل وفيّات الأطفال دون الخامسة		تقزّم معتدل أو حادّ (الأطفال دون الخامسة)	مجموع القيد		نسبة القيد الإجمالية		مؤشّر التكافؤ بين الجنسين في نسبة القيد الإجمالية
	2000 (1000 ولادة حيّة)	2013 (1000 ولادة حيّة)	2013 (%)	2012 (000)	Change since 1999 (%)	1999 (%)	2012 (%)	1999 (إناث/ذكور)	2012 (إناث/ذكور)
العالم	76	46	25	183 604	64	33	54	0.97	1.00
البلدان المنخفضة الدخل	135	76	37	12 381	107	11	19	0.99	0.97
الفئة الدنيا من البلدان المتوسّطة الدخل	93	59	35	70 748	131	23	50	0.94	1.01
الفئة العُليا من البلدان المتوسّطة الدخل	39	20	8	63 569	40	40	69	0.99	1.01
البلدان المرتفعة الدخل	10	6	...	36 907	22	72	86	0.98	0.99
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	158	93	38	14 114	149	11	20	0.96	1.00
الدول العربية	54	34	20	4 309	83	15	25	0.79	0.98
آسيا الوسطى	64	35	16	1 886	48	19	33	0.95	1.00
شرق آسيا والمحيط الهادي	39	18	11	53 344	45	38	68	0.98	0.90
جنوب وغرب آسيا	92	55	34	53 517	148	22	55	0.94	1.02
أميركا اللاتينية والكاريبي	32	18	11	21 396	34	54	74	1.01	1.00
أميركا الشمالية وأوروبا الغربية	7	5	3	22 866	20	76	89	0.98	0.98
أوروبا الوسطى والشرقية	26	12	8	12 172	29	51	74	0.96	0.98

المصادر: المُلحق، الجدول الإحصائي 3ب (مطبوع)؛ معهد اليونسكو للإحصاء؛ UNICEF et al. (2014) ؛ IGME (2014).

يُعزى التركيز على أهمية الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في إطار عمل داكار إلى المقاربة المستندة إلى الحقوق التي اعتمدتها إتفاقية حقوق الطفل. ومنذ عام 2000، تمّ التركيز بصورة متزايدة على الطفولة المبكرة في كل من البلدان الفقيرة والغنيّة على حدّ سواء، على ضوء أدلّة تثبت تبعاتها الأساسيّة على الرفاه المستقبلي للأفراد، وعلى ضوء بروز أبحاث إضافيّة تثبت أهميّة الأيام الألف الأولى التي تلي الحمْل (أنظر الفصل 1).

ولم يضع إطار عمل داكار غايات محدّدة بشأن الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة ينبغي تحقيقها بحلول عام 2015. وفي غياب هكذا غايات، رصد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع مؤشّرات مُختارة اعتُبرت الأقرب إلى مفاهيم رئيسة تتعلّق بالهدف الأول، بما في ذلك البقاء على قيد الحياة والصحّة والتغذية والنفاذ إلى فرص التعلّم.

161 مليون طفل تحت سنّ الخامسة عانى من التقزّم المعتدل أو الحادّ عام 2013

في ما يتعلّق بالبقاء على قيد الحياة، تمّ إحراز تقدّم على مستوى الغاية المرتبطة بالهدف الرابع من الأهداف الإنمائية للألفيّة والذي يقضي بخفض معدّل وفيّات الأطفال دون الخامسة بثلثين بين عامَي 1990 و2015. وبحلول عام 2013، كان 53 بلداً من بين 192 بلداً تتوفّر بشأنها بيانات ذات صلة قد حقّق الهدف. وبين عامَي 1990 و2000، انخفض معدّل وفيّات الأطفال على المستوى العالمي من 90 إلى 76 وفاة لكل 1000 ولادة حيّة. وبلغ المعدّل بحلول عام 2013، 46 وفاة. غير أنّه من غير المحتمل بلوغ الغاية المحدّدة لعام 2015 وهي 30 وفاة لكلّ 1000 ولادة حيّة.

ومن المتوقّع أن تُسجّل هذه النتيجة في شرق آسيا ومنطقة المحيط الهادىء وأميركا اللاتينيّة والكاريبي، غير أنه من غير المتوقّع أن تنجح أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى في بلوغ هذا الهدف. ومن المتوقّع أن يتجاوز معدّل وفيّات الأطفال فيها المتوسّط العالمي، على الرغم من التقدّم الذي تسارع بعد عام 2000. ويبقى أن العدد الإجمالي للأطفال الذين يموتون قبل عيدهم الخامس قد انخفض إلى النصف، من 12,7 مليون عام 1990 إلى 6,3 مليون عام 2013 (IGME, 2014).

وعلى مستوى التغذية، تمّ إحراز تقدّم باتجاه تحقيق الغاية المرتبطة بالهدف الأول من الأهداف الإنمائية للألفية والذي يتمحور حول الفقر والجوع ويقضي بخفض انتشار نقص الوزن لدى الأطفال إلى النصف بين عامَي 1990 و2015. وقد انخفض انتشار نقص الوزن من 25% عام 1990 إلى 15% عام 2013، على الرغم من أن الغاية لن تتحقّق (UNICEF et al., 2014).

ويتوفّر مؤشّر قويّ عن التأثيرات التراكميّة لسوء تغذية الأطفال، بالإضافة إلى اعتلال الصحة داخل الرحم وخلال السنتَين الأوليين من الحياة، وهو احتمال الإصابة بتقزّم معتدل أو حادّ متى كان الأطفال قصيري القامة مقارنةً بعمرهم. ولم يتمّ تحديد أي غاية ملموسة على المستوى العالمي. ففي حين انخفض معدّل التقزّم من 40% عام 1990 إلى 24,5% عام 2013، يبقى التطوّر الذهني والجسدي لحوالى 161 مليون طفل دون الخامسة من العمر في خطر (UNICEF et al., 2014). وتماماً كما هي الحال مع معدّل وفيّات الأطفال، عرفت أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تحسّناً أبطأ بكثير: فقد انخفض معدّل التقزّم فيها من 48% إلى 38%. في المقابل، انخفض معدّل التقزّم في جنوب وغرب آسيا وفي شرق آسيا والمحيط الهادىء بأكثر من 25 نقطة مئويّة. (**الشكل 0.1**).

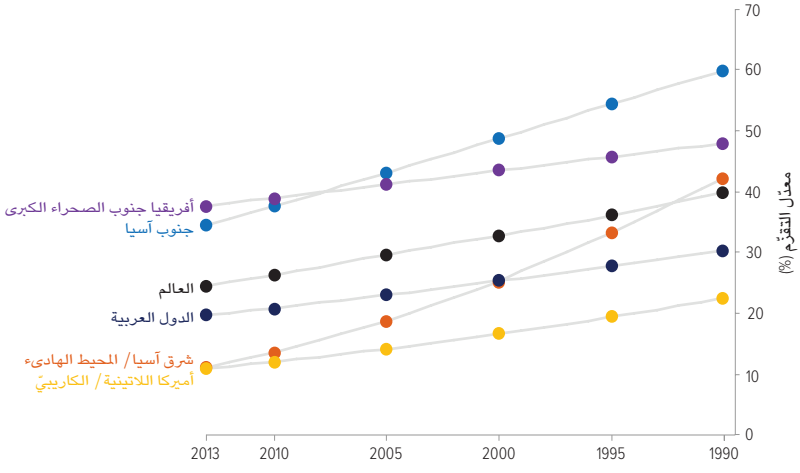
ومنذ عام 2000، توسّعت خدمات التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة توسّعاً كبيراً. وعلى المستوى العالمي، ارتفع معدّل الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي بحوالى الثلثين في حين ارتفع بحوالى مرّتَين ونصف في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا. وارتفعت نسبة القيد الصافية العالمية في المرحلة ما قبل الابتدائية من 27% عام 1990 إلى 33% عام 1999 و54% عام 2012. وإذا ما استمرّت النسبة بالارتفاع وفق معدّل 1999–2012، ستبلغ 58% بحلول عام 2015 (**الشكل 0.2**).

ولكن تتوفّر اختلافات كبيرة بين المناطق. ففي حين وصلت النسبة إلى 74% في أميركا اللاتينية والكاريبي و89% في أميركا الشمالية وأوروبا الغربية عام 2012، لم تبلغ إلا 20% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى و25% في الدول العربية. وعادت البلدان التي تمرّ بمرحلة انتقالية لتنحو منحى إيجابياً بعد عام 1999 في أعقاب انخفاض في الخدمات التعليمية ما قبل الابتدائية خلال التسعينات. ولكن، في حين كانت نسب القيد في أوروبا الوسطى والشرقية أعلى مما كانت عليه عام 1990، بقيت أقلّ من هذا المستوى بكثير في آسيا الوسطى.

يتعيّن على حكومات العديد من البلدان توسيع تأمين التعليم ما قبل الابتدائي

الشكل 0.1: بقيت معدّلات سوء تغذية الأطفال مرتفعة بصورة غير مقبولة

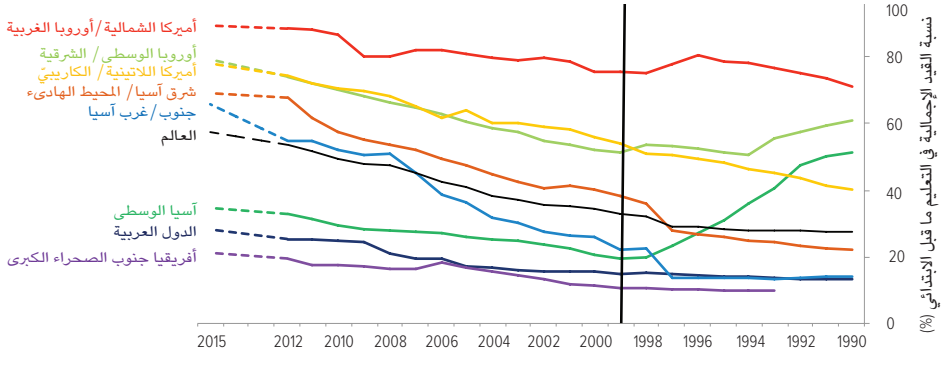
معدّل التقزّم المعتدل أو الحادّ، على الصعيد العالميّ وفي مناطق مُختارة، 1990– 2013



المصدر: حسابات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2015) إستناداً إلى مجموعة البيانات الموحّدة حول سوء التغذية الصادرة عن اليونيسيف ومنظّمة الصحّة العالمية والبنك الدولي والملفّ اللغويّ المناسب لتقدير المتوسّط الاقليمي.

الشكل 0.2: يُتوقّع أن تكون نسب القيد في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي قد زادت بمقدار ثلاثة أرباع خلال فترة داكار

نسبة القيد الإجماليّة في التعليم ما قبل الابتدائي، على الصعيد العالميّ وفي المناطق، 1990–2012 و2015 (إسقاطات)



المصدران: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ Bruneforth (2015)

وفي وقت نقل فيه عددٌ قليل من البلدان معلومات عن الصفات الفرديّة للأطفال الذين يلتحقون بمرحلة ما قبل المدرسة للتوصّل إلى تقدير عالمي لانعدام المساواة (أنظر الفصل 1)، بقيت الثغرات في مجال الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي قائمة ليس فقط بين البلدان ولكن أيضاً داخلها، لا سيّما بين المناطق الحضريّة والريفيّة. ويكمن أحد الأسباب الرئيسة وراء التفاوت في أنه كان يتعيّن على حكومات العديد من البلدان توسيع تأمين التعليم ما قبل الابتدائي. وكنتيجة لذلك، ما زال عدد كبير من العائلات يدفع الرسوم في مرحلة ما قبل المدرسة. وقد ارتفعت نسبة الالتحاق في المؤسّسات الخاصة من 28% عام 1999 إلى 31% عام 2012، ما يمثّل مستوى أعلى وزيادة أكبر مما هي عليه الحال في التعليم الابتدائي والثانوي. وتشير الأدلّة من الاستقصاءات الأسريّة إلى أنه قد يتمّ التقليل من أهميّة تأمين القطاع الخاص لهذا النوع من التعليم في عدد من البلدان حيث تكون الأنظمة التي تسري على هذا القطاع ضعيفة.

يناقش الفصل 1 الاستخدام المتزايد لمقاربات منسّقة ومتعدّدة القطاعات في حقل الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. وينظر أيضاً في مسألة جودة التعليم، مع التركيز على وقع المعلّمين الذين يفتقرون إلى الاستعداد والتدريب والوضع الاجتماعي.

الهدف 2: لن يتمّ تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015

الجدول 0.2: مؤشرات رئيسة للهدف 2

	مجموع القيد في التعليم الابتدائي		نسبة القيد الإجماليّة في التعليم الابتدائي		أطفال خارج المدرسة			نسبة البقاء في التعليم الابتدائي حتى الصفّ الأخير	
	2012 (000)	تغيير منذ 1999 (%)	1999 (%)	2012 (%)	2012 (000)	تغيير منذ 1999 (%)	إناث (%)	1999 (%)	2011 (%)
العالم	705 103	8	84	91	57 788	-45	53	75	75
البلدان المنخفضة الدخل	130 721	75	60	83	20 746	-46	55	56	57
الفئة الدُنيا من البلدان المتوسطة الدخل	291 582	21	80	90	26 333	-48	52	69	70
الفئة العُليا من البلدان المتوسّطة الدخل	203 032	-19	94	95	7 888	-42	53	85	88
البلدان المرتفعة الدخل	79 768	-6	96	96	2 821	-9	45	93	95
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	144 075	75	59	79	29 639	-30	56	58	58
الدول العربية	42 761	22	80	89	4 467	-43	58	82	83
آسيا الوسطى	5 479	-20	95	95	295	-22	52	97	98
شرق آسيا والمحيط الهادىء	184 382	-18	95	96	6 923	-42	47	85	92
جنوب وغرب آسيا	192 650	24	78	94	9 814	-73	48	64	64
أميركا اللاتينية والكاريبي	64 696	-8	93	94	3 763	-6	47	77	77
أميركا الشمالية وأوروبا الغربية	51 349	-3	98	96	2 060	108	47	92	94
أوروبا الوسطى والشرقية	19 712	-21	93	96	827	-53	48	96	95

المصدران: المُلحق، الجدولان الإحصائيان 5 و6؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء UIS.

لقد اعتُبر تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي أهمّ مؤشّر لأهداف التعليم للجميع، على الرغم من أنه لا يعكس إلا جزءاً من الطموح في تحقيق تقدّم عالمي في حقل التعليم. وهذا الأمر مرداً جزئياً الدور المهيمن للهدف الثاني من الأهداف الإنمائية للألفية. لسوء الحظّ، ما زالت الغاية بعيدة عن التحقيق. وعلى الرغم من ارتفاع نسبة القيد الصافية العالمية المعدّلة في التعليم الابتدائي من 84% عام 1999 إلى 91% عام 2007، فقد عرف المؤشّر ركوداً منذ ذلك الحين. وفي أفضل الحالات، إن استُئنفت معدّلات التقدّم السابقة، سيبلغ المؤشّر 93% عام 2015 (**الشكل 0.3**).

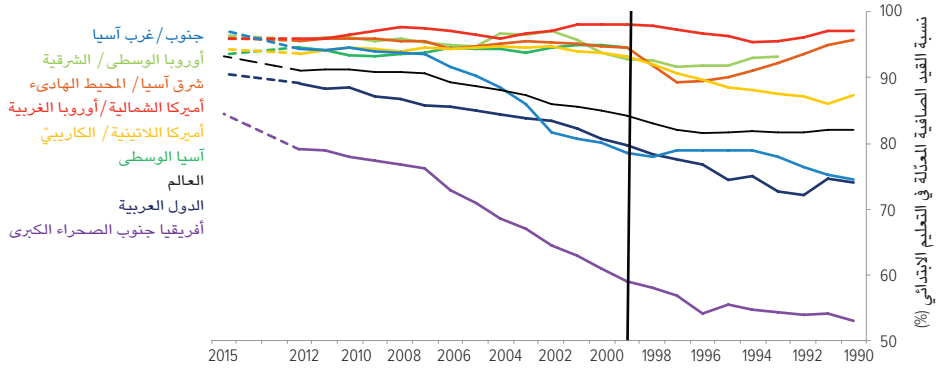
وقد لوحظت الارتفاعات المُطلقة الأكبر في نسبة القيد الإجماليّة في التعليم الابتدائي في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، مقارنةً بالمناطق الأخرى (من 59% عام 1999 إلى 79% عام 2012) وفي جنوب وغرب آسيا (من 78% إلى 94%). وانخفضت النسبة فقط في أميركا الشمالية وأوروبا الغربية (من 98% إلى 96%). والأمر يعود إلى الولايات المتّحدة التي تضاعف فيها عدد الأطفال الذين يتابعون دراستهم في المنزل بين 1999 و2007 (Davis and Baumann, 2013).

في عام 2012، كان حوإلى 58 مليون طفل في سنّ الالتحاق بالمدرسة الابتدائية خارج المدرسة، وكان العدد قد

يعيش عددٌ يزيد بقليل عن نصف الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى

الشكل 0.3: ازدادت وتيرة النمو في نسب القيد في التعليم الابتدائي في أوائل العقد الماضي، ولكنّها تباطأت بعد عام 2007

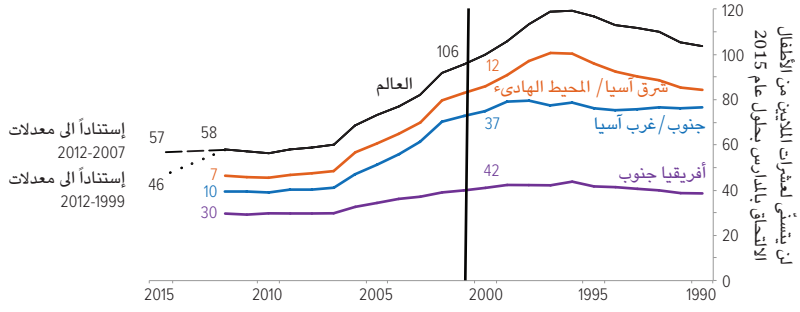
نسبة القيد الصافية المعدّلة في المرحلة الابتدائية، على الصعيد العالمي وفي المناطق، 1990– 2012 و2015 (إسقاطات)



المصدران: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ Bruneforth (2015)

الشكل 0.4: لن يتسنّى لعشرات الملايين من الأطفال الالتحاق بالمدارس بحلول عام 2015

الأطفال في سنّ الالتحاق بالمدرسة الابتدائية خارج المدرسة، على الصعيد العالميّ وفي مناطق مُختارة، 1990–2012 و2015 (إسقاطات)



المصدران: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ Bruneforth (2015)

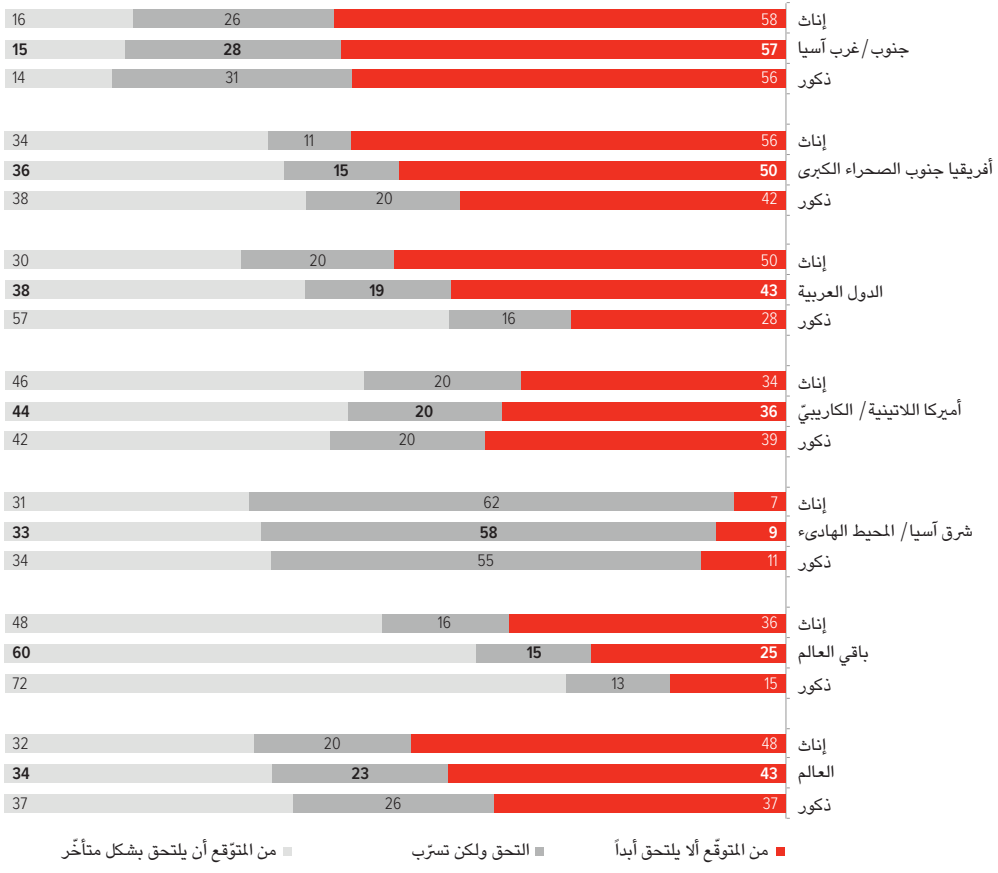
إستناداً إلى الاتجاهات الأخيرة، سيبقى 57 مليون طفل غير ملتحقين بالتعليم في عام 2015

انخفض من 106 مليون عام 1999. ويعيش عددٌ يزيد بقليل عن نصفهم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وهو ارتفاع كبير مقارنةً بعام 1999، حين كانت المنطقة تحوي 40% من المجموع. في المقابل، ضمّت منطقة جنوب وغرب آسيا، حيث كان يعيش 35% من أطفال العالم غير الملتحقين بالمدارس عام 1999، 17% من المجموع في عام 2012 (**الشكل 0.4**).

تعتمد الإسقاطات بشأن عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس حتّى عام 2015 على الفترة المرجعيّة المُستخدمة. واستناداً إلى الاتجاهات المُسجّلة خلال السنوات الخمس الماضية، سيبقى 57 مليون طفل غير ملتحقين بالتعليم عام 2015. إذا ما تمّ تمديد الفترة لتعكس التحسّن السريع الذي سُجّل في السنوات الأولى التي تلت داكار – وإذا ما افترضنا أن هكذا تقدّم يستأنف وتيرته خلال الفترة المتبقية– فإن الإسقاطات الأكثر تفاؤلاً ستشير إلى انخفاض عدد الأطفال خارج المدرسة إلى 46 مليون. في كلا السيناريوهَين، لا يتمّ بلوغ الهدف.

الشكل 0.5: لن يلتحق يوماً بالتعليم نصف الأطفال خارج المدرسة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي جنوب وغرب آسيا ونصف الفتيات خارج المدرسة في الدول العربية

توزيع الأطفال خارج المدرسة وفق احتمال الالتحاق بالمدرسة، على الصعيد العالميّ وفي مناطق مُختارة، 2012



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

هناك 3 فئات من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس: الأطفال الذين سيلتحقون بالمدرسة في آخر المطاف، والأطفال الذين لن يذهبوا يوماً إليها، والأطفال الذين التحقوا بالمدرسة ولكنهم غادروها بعد ذلك. وتشير تقديرات عام 2012 إلى أن حوالى 25 مليون طفل، أو 43% من الأطفال خارج المدرسة، لن يذهبوا أبداً اليها. والنسبة هي 50% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى و57% في جنوب وغرب آسيا. وتتوفّر أيضاً أوجه تفاوت بين الجنسَين، ذلك أن احتمال عدم التحاق الفتيات أبداً بالمدرسة أكبر (48% من المجموع، مقارنةً ب37% للصبيان) في حين أن احتمال تسرّب الفتيان من المدرسة أكبر نسبياً (**الشكل 0.5**).

أصبحت مشكلة الأطفال غير الملتحقين بالتعليم تتركّز بصورة متزايدة في البلدان المتأثّرة بالنزاعات، حيث ارتفعت النسبة من 30% عام 1999 إلى 36% عام 2012. ويبرز هذا الاتجاه بصورة خاصة في الدول العربية (حيث ارتفعت النسبة من 63% إلى 87%) وفي جنوب وغرب آسيا (من 21% إلى 42%). في المقابل، لم يُسجّل أي تغيير في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى حيث رواحت النسبة مكانها وبلغت حوالي 35%.

يكشف تحليل الاستقصاءات الأسريّة أن أوجه التفاوت كبيرة في صفوف الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. فمن بين البلدان البالغ عددها 63 التي جرت دراستها خلال الفترة 2008–2012، وحيث كان متوسّط الأطفال غير الملتحقين بالمدارس يبلغ 14%، سُجّلت نسبة 22% في أوساط الأطفال المنتمين إلى الخُمس الأفقر من الأسر مقابل 6% بالنسبة إلى الأكثر ثراءً. وتماماً كذلك، بلغ متوسّط نسبة الأطفال غير الملتحقين بالتعليم 16% في المناطق الريفيّة مقابل 8% في المناطق الحضريّة (UIS and UNICEF, 2015).

يتطرّق الفصل 2 إلى العراقيل التي تواجهها مجموعات مختلفة من الأطفال المهمّشين وينظر في الطريقة التي حاولت من خلالها الحكومات تلبية حاجاتها. وتشمل هذه المجموعات الأطفال الذين ينتمون إلى أقليّات إثنيّة ولغويّة أو مجتمعات البدو، والأطفال المعاقين، والذين يعيشون في الأحياء الفقيرة، والأطفال العاملين.

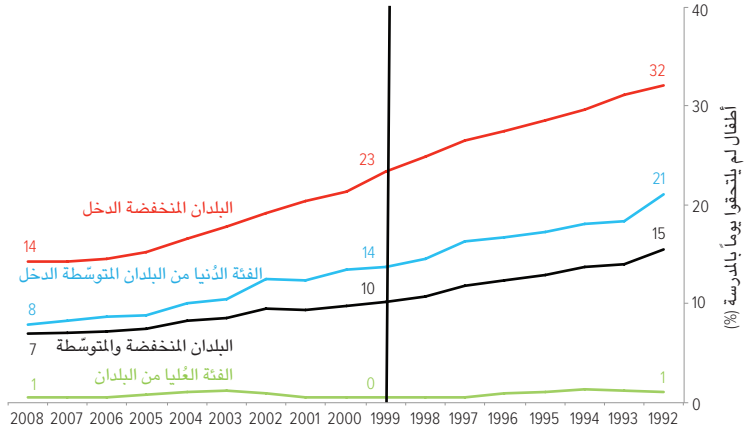
يقضي الهدف الثاني من أهداف إطار عمل داكار بالحرص على تمكين كلّ الأطفال «من الحصول على تعليم ابتدائي وإكمال هذا التعليم». ومن المفيد بالتالي النظر بصورة منفصلة إلى النسب المئويّة للأطفال الذين لم يلتحقوا يوماً بالمدرسة وأولئك الذين نجحوا في إتمام التعليم الابتدائي.

أكّد تحليل أجراه فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع للاستقصاءات الأسريّة أنّ البلدان

إن الأطفال الأشدّ حرماناً هم الأبعد عن تحقيق هدف تعميم إكمال التعليم الابتدائي

الشكل 0.6: يشهد النفاذ إلى المدرسة تحسّناً مستمرّاً

نسبة الأطفال الذين لم يلتحقوا أبداً بالمدرسة، في البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل، 1992–2008



ملاحظة: تختلف الفئة العمرية باختلاف البلد، وفق السنّ الرسمي للدخول إلى المدرسة الابتدائية غير أنها توازي بصورة إجمالية الأطفال بين 9 و11 سنة. يستند التحليل إلى 72 بلداً، ما يساوي 86% من السكّان في البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل. أنظر المذكرة التقنية على الموقع الالكتروني للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لمزيد من المعلومات.

المصدر: حسابات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2015) إستناداً إلى برنامج الاستقصاءات السكانيّة والصحيّة، وبرنامج الاستقصاءات الجامعة المتعدّدة المؤشّرات، وغيرها من الاستقصاءات الأسريّة الوطنيّة.

المنخفضة والمتوسّطة الدخل سجّلت مكاسب هامّة في ضمان النفاذ إلى المدرسة. وقد انخفضت نسبة الأطفال الذين لم يلتحقوا أبداً بالمدرسة في مختلف البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسّط من 10% عام 1999 إلى 7% عام 2008. وانخفضت النسبة، في البلدان المنخفضة الدخل، من 32% عام 1992 إلى 14% عام 2008 (**الشكل 0.6**). ونشير في هذا الصدد إلى أن طفلاً واحداً من أصل 4 أطفال من الخُمس الأفقر من الأسر في البلدان المنخفضة الدخل لم يكن ملتحقاً بالمدرسة عام 2008. وما زال غياب النفاذ إلى التعليم في صفوف الفئات الأكثر حرماناً مرتفعاً للغاية.

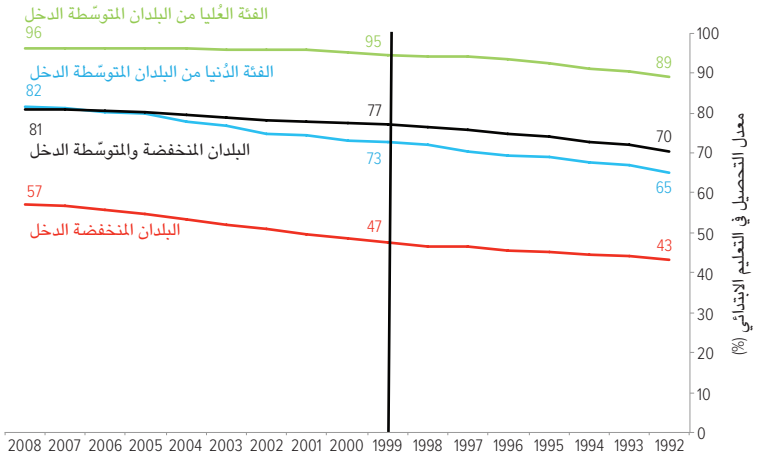
واستمرّت نسبة الأطفال في الدُفعات التي تبلغ الصفّ الأخير من التعليم الابتدائي في الارتفاع. غير أن الأدلّة الواردة من البيانات الإدارية من البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل تشير إلى أن عدد الأطفال الذين وصلوا إلى الصفّ الأخير، من أصل الأطفال الذين بدأوا المدرسة، بالكاد تغيّر. فعلى سبيل المثال، بقيت النسبة على حالها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وبلغت 58%. وكذلك الأمر بالنسبة إلى جنوب وغرب آسيا حيث سجّلت 64% بين عامَي 1999 و2011.

غير أن تحليل الاستقصاءات الأسريّة من قبل فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع يدلّ على أنه مع ارتفاع أعداد الأطفال الملتحقين بالمدرسة، ارتفعت نسبة الذين أنهوا المرحلة الابتدائية من التعليم في البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل، من 77% عام 1999 إلى 81% عام 2008 (**الشكل 0.7**). ومن المتوقّع أن تبلغ النسبة 84% عام 2015. ولكن هذا يعني أنه بحلول الموعد الأقصى عام 2015، لن يكون طفل واحد من أصل ستة أطفال – أو حوإلى 100 مليون طفل– قد أكملوا التعليم الابتدائي في هذه البلدان. ولن يكون أكثر من طفل من أصل ثلاثة أطفال في البلدان المُنخفضة الدخل قد أتموّا التعليم الابتدائي، على الرغم من تسارع وتيرة معدّل التحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية بعد عام 1999. إن الأطفال الأشدّ حرماناً هم الأبعد عن تحقيق هدف تعميم إكمال التعليم الابتدائي. ويشير تحليل أجراه فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع للاستقصاءات الأسريّة في البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل إلى أن التفاوت في معدّل التحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية يبقى مرتفعاً على اختلاف الأبعاد، ولكن بشكل رئيس لجهة ثراء الأسرة. وقد كان احتمال ألا يحصّل الأطفال من الخُمس الأفقر من الأسر التعليم في المرحلة الابتدائية عام 2010 أعلى بخمس مرّات منه في أوساط الأطفال الأكثر ثراءً، مع العلم أن هذا المعدّل ارتفع ارتفاعاً طفيفة مقارنةً بعام 2000 (**الشكل 0.8**).

يناقش الفصل 2 سياسات نفّذتها بلدان منذ عام 2000 بهدف تعزيز البنية التحتيّة للتعليم وزيادة الطلب على التعليم من خلال خفض تكاليفه عبر اتخاذ تدابير مثل التحويلات النقدية وبرامج التغذية المدرسية.

الشكل 0.7: تعزّز التقدّم في مجال التحصيل في التعليم الابتدائي في البلدان المنخفضة الدخل بعد عام 1999

معدل التحصيل في التعليم الابتدائي، في البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل، 1992– 2008



المصدر: حسابات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2015) إستناداً إلى مجموعة البيانات الموحّدة حول سوء التغذية الصادرة عن اليونيسيف ومنظّمة الصحّة العالمية والبنك الدولي والملفّ اللغويّ المناسب لتقدير المتوسّط الاقليمي.

الشكل 0.8: ما زالت أوجه التفاوت في التحصيل في التعليم الابتدائي مرتفعاً للغاية

التحصيل في التعليم الابتدائي، الخُمس الأكثر فقراً والأكثر ثراءً، في البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل، 2000 و2010

ملاحظة: كل نقطة تشير إلى بلد ما. والدوائر تناسب المتوسّط المرجّح. أنظر المذكرة التقنية على الموقع الالكتروني للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لمزيد من المعلومات.

المصدر: حسابات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2015) إستناداً إلى برنامج الاستقصاءات السكانيّة والصحيّة، وبرنامج الاستقصاءات الجامعة المتعدّدة المؤشّرات، وغيرها من الاستقصاءات الأسريّة الوطنيّة.

الهدف 3: يلتحق عددٌ إضافي من المراهقين بالتعليم الثانويّ
غير أن قياس اكتساب المهارات في أوساط الشباب والكبار يبقى محدوداً

الجدول 0.3: مؤشّرات رئيسة للهدف 3

	مجموع القيد في التعليم الثانوي		نسبة القيد الإجمالية في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي		نسبة القيد الإجمالية في المرحلة العُليا من التعليم الثانوي		حصّة التعليم التقني والمهني من القيد في التعليم الثانوي		مراهقون خارج المدرسة بسنّ الالتحاق بالمرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي		
	2012 (000)	تغيير منذ 1999 (%)	1999 (%)	2012 (%)	1999 (%)	2012 (%)	1999 (%)	2012 (%)	2012 (000)	تغيير منذ 1999 (%)	إناث (%)
العالم	**551 686**	**27**	**71**	**85**	**45**	**62**	**11**	**10**	**62 893**	**-36**	**50**
البلدان المنخفضة الدخل	51 659	92	36	55	22	32	5	5	18 471	-14	52
الفئة الدُنيا من البلدان المتوسطة الدخل	209 109	55	61	79	32	52	5	5	35 903	-29	50
الفئة العُليا من البلدان المتوسّطة الدخل	195 230	16	83	101	49	76	13	16	6 877	-70	48
البلدان المرتفعة الدخل	95 688	-8	99	102	96	99	16	14	1 642	-58	47
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	48 628	125	29	50	20	32	7	6	21 098	-1	54
الدول العربية	31 329	40	75	89	45	58	14	9	2 949	...	58
آسيا الوسطى	10 056	9	86	96	82	104	7	13	403	...	55
شرق آسيا والمحيط الهادىء	157 771	20	75	97	43	73	15	17	7 409	-71	46
جنوب وغرب آسيا	152 002	58	60	81	32	51	1	...	26 474	-30	48
أميركا اللاتينية والكاريبي	60 466	14	95	98	63	76	10	10	2 821	-23	48
أميركا الشمالية وأوروبا الغربية	61 158	1	101	103	97	98	14	13	888	-31	50
أوروبا الوسطى والشرقية	30 276	-26	92	97	82	89	18	22	850	-76	49

المصدران: المُلحق، الجدول الإحصائي 7 (مطبوع) والجدول الإحصائي 8 (الموقع الالكتروني)؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء UIS.

قضى الهدف 3 للتعليم للجميع «بضمان تلبية حاجات التعلّم لدى النشء والكبار من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلّم واكتساب المهارات الحياتيّة». وقد سُجّلت تغييرات كبيرة في أسلوب تصوّر هذه المهارات وقد بدأ بعض البلدان بقياسها مباشرةً. غير أن هذه التغييرات جاءت متأخّرة للغاية ولا يمكنها بالتالي أن تؤمّن أدلّة حول الوضع العالمي لإكتساب المهارات، ناهيك عن أدلّة بشأن الاتجاهات الدوليّة.

سُجّل أكثر من نصف الانخفاض في عدد المراهقين غير الملتحقين بالمدارس في منطقة شرق آسيا والمحيط الهادىء

وقد ركّز التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع بشكل رئيس على التقدّم المُحرز في التعليم الثانوي كبديل عن المهارات الأساسيّة الضرورية في الحياة والعمل. وقد ارتفعت نسبة الالتحاق بالتعليم الثانوي ب 27% من حول العالم. وارتفعت نسبة القيد الإجمالية في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي من 71% عام 1999 إلى 85% عام 2012 وفي المرحلة العُليا من التعليم الثانوي من 45% إلى 62%.

وتتوفّر أوجه تفاوت واسعة بين المناطق: ففي حين كانت نسبة القيد الإجمالية في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي تتجاوز 95% في غالبية المناطق عام 2012، بلغت 89% في الدول العربية و81% في جنوب وغرب آسيا و50% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ويبرز التفاوت بشكل أكثر حدّةً في المرحلة العُليا من التعليم الثانوي، حيث كانت نسبة القيد الإجمالية تبلغ حوإلى 100% في أميركا الشمالية وأوروبا الغربية وآسيا الوسطى مقابل 32% فقط في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

وفي حين تُعد نسبة القيد الإجماليّة مقياساً للمشاركة إستناداً إلى الأشخاص الملتحقين بالتعليم، بغضّ النظر عن عمرهم، يركّز مقياس آخر على الفئة العمريّة. وقد ارتفعت نسبة القيد الصافية في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي، التي تظهر النسبة المئويّة للأطفال في سنّ الالتحاق بالمرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي الملتحقين في التعليم الثانوي أو الذين ما زالوا في المدرسة الابتدائية، من 74% عام 1999 إلى 83% عام 2012. ومن المتوقّع أن تصل إلى 86% بحلول عام 2015 (**الشكل 0.9**).

وتُعتبر نسبة القيد الصافية في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي أساساً لإحتساب عدد المراهقين خارج المدرسة. ويُترجم ارتفاع هذه النسبة على شكل انخفاض في عدد المراهقين غير الملتحقين بالمدارس ممن هم في سنّ الالتحاق بالمرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي. وبالفعل، تراجعت هذه النسبة من 99 مليون مراهق عام 1999 إلى 63 مليون عام 2012. وقد سُجّل أكثر من نصف الانخفاض في عدد المراهقين غير الملتحقين بالمدارس في منطقة شرق آسيا والمحيط الهادىء. ويعيش حوالي 42% من المراهقين خارج

المدرسة حالياً في جنوب وغرب آسيا. وبقي عدد المراهقين غير الملتحقين بالمدارس في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 21 مليون خلال هذه الفترة كنتيجة للنموّ السكّاني، على الرغم من الانخفاض في معدّل الأطفال خارج المدرسة من 46% إلى 33% (**الشكل 0.10**).

تماماً كما هي الحال مع التعليم الابتدائيّ، تعتمد الإسقاطات الخاصة بعدد المراهقين غير الملتحقين بالتعليم عام 2015 على الفترة المرجعيّة. فبين عامَي 2007 و2012، بقيت نسبة القيد الصافية في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي على حالها وسجّلت 82%. إذا ما اعتُبرت هذه السنوات الخمس الفترة المرجعيّة، فإن 61 مليون مراهق سيبقون غير ملتحقين بالمدارس بحلول عام 2015.

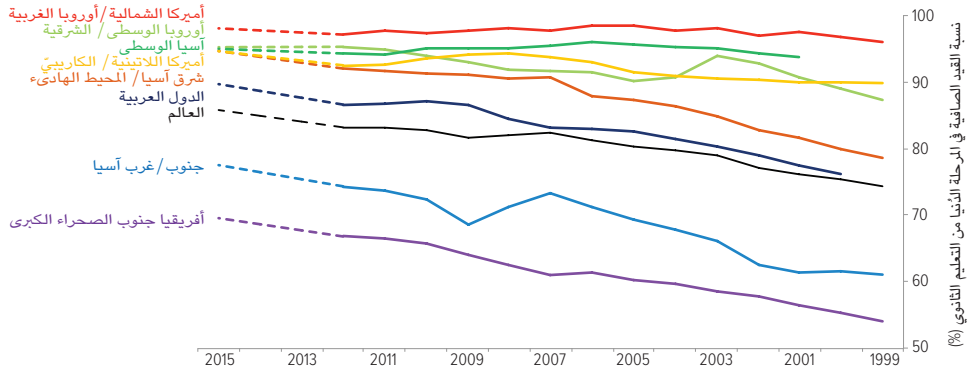
وإذا ما تمّ تمديد هذه الفترة لكي تعكس التحسّن السريع الذي سُجّل خلال السنوات الأولى التي تلت داكار، واعتُبر أن التقدّم يستأنف مسيرته خلال ما تبقّى من هذه الفترة، فإن عدد الأطفال خارج المدرسة سينخفض إلى 56 مليون بحلول عام 2015 (**الشكل 0.10**).

لا تشير مقاييس المشاركة إلى نسبة الذين ينهون المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي. ويشير تحليل أجراه فريق إعداد التقرير العالمي لاستقصاءات أسريّة إلى أن معدّل التحصيل في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي ارتفع من 25% عام 1999 إلى 31% عام 2008 في البلدان المنخفضة الدخل، ومن 52% إلى 64% في الفئة الدُنيا من البلدان المتوسّطة الدخل، ومن 81% إلى 85% في الفئة العُليا من

61 مليون مراهق سيكونون غير ملتحقين بالتعليم بحلول عام 2015

الشكل 0.9: ازدادت نسبة المراهقين في المدرسة بمقدار 12 نقطة مئوية خلال فترة داكار

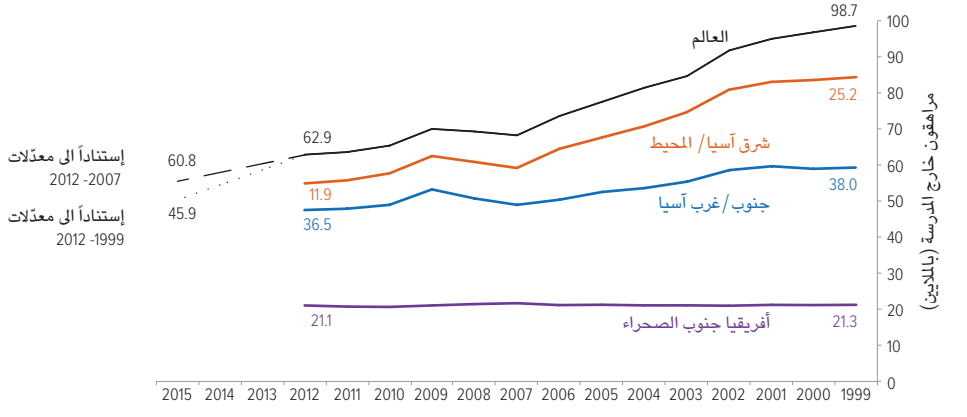
نسبة القيد الصافية في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي، على الصعيد العالميّ وفي المناطق، 1990–2012 و2015 (إسقاطات)



المصدران: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ Bruneforth (2015)

الشكل 0.10: انخفض عدد المراهقين غير الملتحقين بالمدارس في المناطق كافةً باستثناء أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى

المراهقون في سنّ الالتحاق بالمرحلة الدُنيا من المدرسة الثانوية خارج المدرسة، على الصعيد العالميّ وفي مناطق مُختارة، 1999–2012 و2015 (إسقاطات)



المصدران: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ Bruneforth (2015)

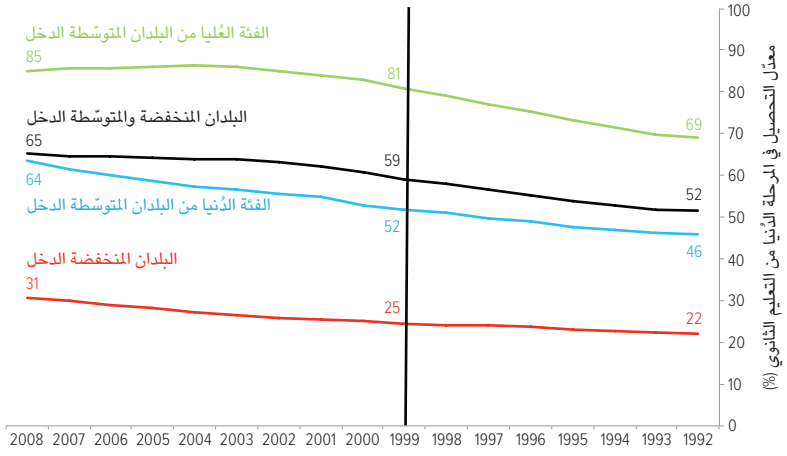
تمتدّ مشكلة انعدام المساواة لتطال فرص التعلّم المستقبليّة

البلدان المتوسّطة الدخل (**الشكل 0.11**). وبشكل عام، من المتوقّع ألا يكون فرد من أصل ثلاثة أفراد في البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل قد أنهى المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي بحلول عام 2015. أمّا في البلدان المنخفضة الدخل وحدها، فلن يكون ثلاثة أفراد من أصل خمسة قد أنهوا هذه المرحلة من التعليم.

يناقش الفصل 3 بمزيد من التفصيل انعدام المساواة التي تواجهها فئات خاصة، مثل المراهقين والنازحين العاملين، ويوثّق المجال المحدود نسبيّاً من البرامج البديلة وغير النظامية وغيرها التي تؤمّن فرصةً ثانية لإنهاء التعليم المدرسيّ. ويلفت الفصل أيضاً إلى أن مشكلة انعدام المساواة تمتدّ لتطال فرص التعلّم المستقبليّة: فالكبار الذين أكملوا تعليمهم الثانوي لديهم فرص أكبر في الاستفادة من برامج تعليم الكبار مقارنةً بالذين لم يكملوا هذه المرحلة من التعليم.

الشكل 0.11: وحدهما مراهقان من أصل ثلاثة أنهيا المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي في البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسّط

معدّل التحصيل في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي، البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسّط، 1992–2008



ملاحظة: تختلف الفئة العمرية باختلاف البلد، وفق السنّ الرسمي لدخول الصفّ الأخير من المرحلة الدُنيا في التعليم الثانوي غير أنها توازي بصورة إجمالية الأطفال بين 17 و19 سنة. يستند التحليل إلى 72 بلداً، ما يساوي 86% من السكّان في البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل. أنظر المذكرة التقنية على الموقع الالكتروني للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لمزيد من المعلومات.

المصدر: حسابات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2015) إستناداً إلى برنامج الاستقصاءات السكانيّة والصحيّة، وبرنامج الاستقصاءات الجامعة المتعدّدة المؤشّرات، وغيرها من الاستقصاءات الأسريّة الوطنيّة.

Crédit : Eva-Lotta Jansson

الهدف 4: جاء التقدّم في محو أميّة الكبار دون مستوى الغاية

الجدول 0.4: مؤشّرات رئيسة للهدف 4

	كبار أميّون				معدّلات قرائية الكبار				معدّلات قرائية الشباب			
	مجموع		نساء		مجموع		مؤشّر التكافؤ بين الجنسين		مجموع		مؤشّر التكافؤ بين الجنسين	
	2012–2005 (000)	تغيير منذ 2004–1995 (%)	2004–1995 (%)	2012–2005 (%)	2004–1995 (%)	2012–2005 (%)	2004–1995 ((إناث/ ذكور))	2012–2005 (إناث/ ذكور)	2004–1995 (%)	2012–2005 (%)	2004–1995 (إناث/ ذكور)	2012–2005 (إناث/ ذكور)
العالم	**780 682**	**-1**	**64**	**64**	**82**	**84**	**0.89**	**0.91**	**87**	**89**	**0.93**	**0.94**
البلدان المنخفضة الدخل	188 339	14	60	60	58	61	0.75	0.79	68	72	0.85	0.90
الفئة الدُنيا من البلدان المتوسطة الدخل	465 197	5	64	64	68	71	0.76	0.78	79	83	0.85	0.88
الفئة العُليا من البلدان المتوسّطة الدخل	114 731	-29	67	68	90	94	0.92	0.96	97	99	0.99	1.00
البلدان المرتفعة الدخل	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	186 902	19	61	62	57	59	0.71	0.75	68	69	0.82	0.84
الدول العربية	51 774	-11	66	65	67	78	0.73	0.81	83	90	0.87	0.93
آسيا الوسطى	262	-46	64	72	99	100	0.99	1.00	100	100	1.00	1.00
شرق آسيا والمحيط الهادئ	88 067	-31	70	70	92	95	0.93	0.96	98	99	0.99	1.00
جنوب وغرب آسيا	409 909	5	64	63	59	63	0.66	0.70	74	80	0.81	0.86
أميركا اللاتينية والكاريبي	33 030	-14	55	55	90	92	0.98	0.99	96	98	1.01	1.00
أميركا الشمالية وأوروبا الغربية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية	4 288	-50	80	78	97	99	0.97	0.99	99	100	0.99	1.00

المصدران: المُلحق، الجدول الإحصائي 2؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء UIS.

كان الهدف 4 يقضي بخفض نسبة أميّة الكبار إلى النصف بين عامَي 2000 و2015. وفي حين انخفضت النسبة من 24% إلى 18% بين عامَي 1990 و2000، تباطأت بعد ذلك وتيرة الانخفاض. وتفيد آخر التقديرات بأن نسبة أميّة الكبار قد انخفضت لتبلغ 16% ومن المتوقّع أن تبلغ 14% بحلول عام 2015. وبالتالي، يكون الانخفاض المتوقّع في نسبة أميّة الكبار 23% بين عامَي 2000 و2015، وهو بالتالي بعيد كل البعد عن الغاية (**الشكل 0.12 أ**).

ويكمن أحد الأسباب الرئيسة لذلك في النسبة المتزايدة من السكّان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وهي المنطقة التي تُسجّل فيها أعلى نسبة أمية (41%) وأبطأ تقدّم (انخفاض بنسبة 13% بين 2000 و2015). غير أن تقييم تقدّم المنطقة معقّد بسبب التغييرات في مصدر البيانات حول القرائية في العديد من البلدان. وفي الحالات التي لم تتمكّن فيها البلدان من تأمين بيانات حديثة حول القرائية بالاستناد إلى التقييم الذاتي، استخدم معهد اليونسكو للإحصاء الاستقصاءات الأسريّة التي تتضمّن تقييمات مباشرة للقرائية، ما أفضى إلى تقديرات أدنى لعدد الكبار الذين يجيدون القراءة. وبالتالي، قد تكون التقديرات الأخيرة لقرائية الكبار في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أكثر دقّةً ولكن لا يمكن مقارنتها بدقّة مع تقديرات عام 2000 أو تقديرات مناطق أخرى. بين عامَي 2000 و2015، من المتوقّع أن تنخفض نسبة أميّة الكبار ب 26% في جنوب وغرب آسيا وب 36% في أميركا اللاتينية والكاريبي، وب 39% في الدول العربية. غير أن هذا الانخفاض سيبقى دون الغاية. وستتحقّق هذه الغاية في أوروبا الوسطى والشرقية (ناقص 52%)، وشرق آسيا ومنطقة المحيط الهادئ (ناقص 52%) وآسيا الوسطى (ناقص 65%).

كان التقدّم غير متساوٍ في المناطق التي كانت فيها النساء الأكثر بعداً عن الهدف. وسُجّل تقدّم سريع في الدول العربية خلال العقد الماضي، نظراً إلى أن معدّل قرائية النساء ارتفع من 56% عام 2000 إلى 69% عام 2010، في حين ارتفع معدل تكافؤ الجنسَين من 73 إمرأة تتمتّع بمهارات القرائية إلى 81 إمرأة لكلّ 100 رجل يجيد القراءة والكتابة والحساب. غير أنه من المتوقّع أن يتباطأ هذا التقدّم بحلول عام 2015. في المقابل، في جنوب وغرب آسيا، ارتفعت نسبة قرائية النساء البالغات من 47% عام 2000 إلى 52% عام 2010 ومن المتوقّع أن تبلغ 60% بحلول عام 2015، في حين أن مؤشّر التكافؤ بين الجنسَين المتوقّع سيكون 76 إمرأة تتمتّع بمهارات القرائية لكلّ 100 رجل يجيد القراءة والكتابة والحساب. وتبقى منطقة جنوب وغرب آسيا تلك التي يُسجّل فيها أكبر تفاوت بين الجنسَين، حتّى وإن كانت نسبة قرائية النساء البالغات أعلى مما هو عليه في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (**الشكل 0.12 أ**). وبشكل إجمالي، 64% من الكبار الأميين سيكونون من النساء عام 2015، وهي نسبة لم تتغيّر منذ عام 2000.

من المتوقّع أن ينخفض عدد الكبار الأميين بنسبة 4% بين عامَي 2000 و2015، من 787 مليون إلى 751 مليون

في منطقة جنوب وغرب آسيا، سيكون هناك 76 إمرأة تتمتّع بمهارات القرائيّة لكلّ 100 يجيد القراءة والكتابة والحساب عام 2015

يبلغ معدّل قرائية الشباب على الصعيد العالمي 89%

(مع التذكير بالتنبيه بشأن إمكانية المقارنة الوارد أعلاه). ومن المتوقّع أن تخفض منطقتا آسيا الوسطى وأوروبا الوسطى والشرقية وحدهما عدد الكبار الأميين إلى النصف بحلول عام 2015. وتشير التطوّرات السكّانية إلى أنه من المرجّح أن يبقى عدد الكبار الأميين على حاله في جنوب وغرب آسيا بين عامَي 2000 و2015، فيسجّل 388 مليون شخص (أو 52% من المجموع) وأن يرتفع بنسبة 26% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ليبلغ 197 مليون (وتزداد حصّته من الارتفاع الإجمالي من 20% إلى 26%).

لا بدّ من الإشارة في هذا الصدد إلى أن مهارات القرائية تتطوّر أكثر ما تتطوّره في مرحلة الطفولة بفضل تعليم جيّد. ويتمّ تأمين استدامتها بفضل الممارسة المستمرّة في بيئات مؤاتية للتعلّم في العمل أو في المجتمع ومن خلال تعليم الكبار والتعليم المستمرّ. ويظهر استعراض لثلاثين بلداً نامياً لأغراض إعداد هذا التقرير أن أيّاً من هذه البلدان لم يتمّكن منذ عام 2000 من إنشاء أطر عمل واسعة النطاق لتعليم الكبار تؤمّن فرصاً حقيقيّة لإكتساب مهارات القرائية. إلى ذلك، يشير التحليل إلى أن معدّل القرائية لدُفعة معيّنة من الكبار لا يتحسّن بل يمكن أن يتدهور إذ تُفقد مهارات القرائية متى لم يتمّ استخدامها (أنظر الفصل 4).

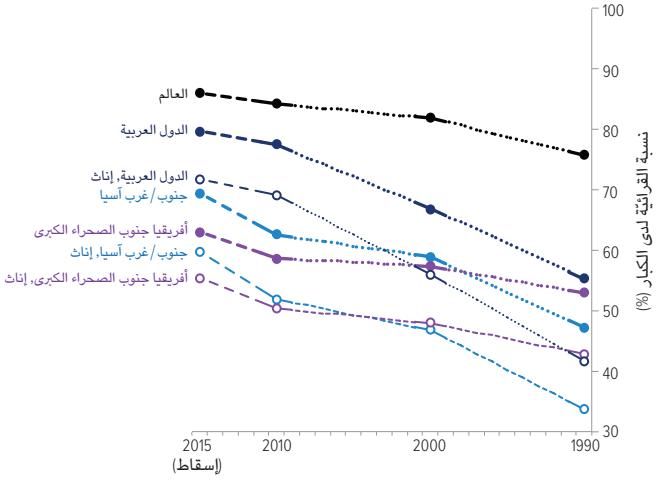
من أجل التقدّم باتجاه تعميم قرائية الكبار، لا بدّ أن تتحسّن معدلات قرائيّة الشباب. ويبلغ معدّل قرائية الشباب الأكثر حداثةً على الصعيد العالمي 89%، أي أعلى بخمس نقاط مئويّة من معدّل قرائية الكبار. ونجد أوسع الهوّات الإيجابية في جنوب وغرب آسيا (18 نقطة مئوية) والدول العربية (12 نقطة مئوية).

بحلول عام 2015، من المتوقّع أن يكون معدّل قرائية الشباب في جنوب وغرب آسيا أقلّ بأربع نقاط مئوية فقط من المتوسّط العالمي، مقارنةً بـ9 نقاط عام 2010 و23 عام 1990. وبالنسبة إلى الشابات، من المتوقّع أن يكون معدّل قرائية الشابات أقلّ بخمس نقاط مئوية فقط من المتوسّط العالمي بحلول عام 2015، مقارنةً بهوّة من 12 نقطة عام 2010 و30 نقطة عام 1990 (**الشكل 0.12 ب**).

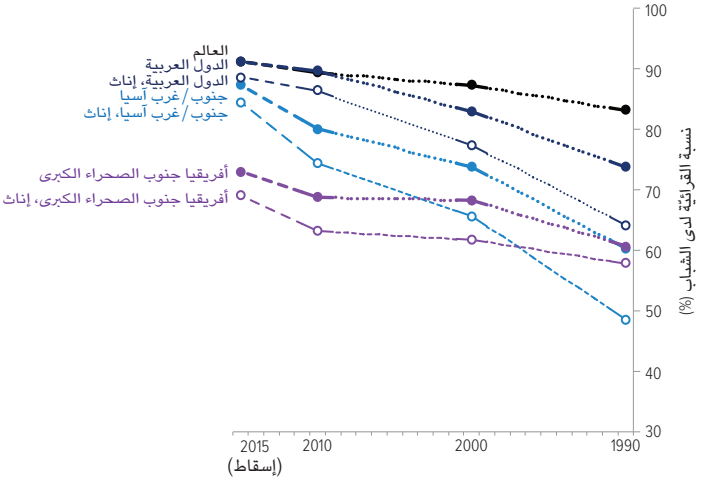
يتطرّق الفصل 4 إلى التطوّرات التي لربّما ساهمت في تسريع انخفاض معدّلات الأمية، مثل الاهتمام المتجدّد ببرامج محو الأمية، بما في ذلك تلك التي روّجت لإستخدام اللغة الأمّ. وتماماً كذلك، برزت فرص أكثر مؤاتاةً لإستخدام مهارات القرائية. غير أن هذه العوامل لم تترك إلا وقعاً جانبيّاً حتى الآن على تحسين معدّلات القرائية في أوساط البالغين.

الشكل 0.12: ما زال العالم بعيداً عن تحقيق أهداف محو الأميّة

أ – نسبة القرائيّة لدى الكبار، على الصعيد العالميّ وفي مناطق مُختارة، 1990، 2000، 2010، 2015 (إسقاطات)



ب – نسبة القرائية لدى الشباب، على الصعيد العالميّ وفي مناطق مُختارة، 1990، 2000، 2010، 2015 (إسقاطات)



ملاحظة: لا يتمّ جمع بيانات القرائية سنويّاً. لذا تستند البيانات إلى عقود التعداد. ويُستخدم عاما 1990 و2000 في هذا الشكل للإحالة إلى البيانات المُستمدّة من عقدَي التعداد 1985–1994 و1995–2004 على التوالي. أمّا عام 2010، فيستند إلى أحدث البيانات المُستمدّة من الفترة 2005–2012.

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الهدف 5: على الرغم من التقدّم السريع، لم يتمكّن العديد من البلدان من تحقيق التكافؤ بين الجنسَين وما زالت العراقيل أمام المساواة قائمة

الجدول 0.5: مؤشرات رئيسية للهدف 5

	تعليم ابتدائي		تعليم ثانوي		تعليم ابتدائي وثانوي			
	التكافؤ بين الجنسَين تحقّق عام 2011		مؤشر التكافؤ بين الجنسَين		1999		2012	
	1999	2012	1999	2012	بلدان حقّقت التكافؤ على المستويَين	بلدان تتوفّر بيانات بشأنها	بلدان حقّقت التكافؤ على المستويَين	بلدان تتوفّر بيانات بشأنها
العالم	**0.92**	**0.97**	**0.91**	**0.97**	**36**	**165**	**46**	**152**
البلدان المنخفضة الدخل	0.86	0.95	0.82	0.89	2	27	1	24
الفئة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل	0.86	0.98	0.80	0.94	7	37	5	38
الفئة العليا من البلدان المتوسّطة الدخل	0.98	0.96	0.97	1.02	9	48	12	41
البلدان المرتفعة الدخل	1.00	1.00	1.01	0.99	18	53	28	49
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	0.85	0.92	0.82	0.84	1	35	0	31
الدول العربية	0.87	0.93	0.87	0.95	3	18	2	14
آسيا الوسطى	1.00	0.99	1.00	0.98	4	7	3	6
شرق آسيا والمحيط الهادي	0.99	0.99	0.94	1.01	5	26	7	18
جنوب وغرب آسيا	0.83	1.00	0.75	0.93	0	6	0	8
أميركا اللاتينية والكاريبي	0.96	0.97	1.07	1.07	4	33	3	32
أميركا الشمالية وأوروبا الغربية	1.01	0.99	1.02	0.99	8	23	18	24
أوروبا الوسطى والشرقية	0.97	1.00	0.96	0.97	11	17	13	19

المصدر: المُلحق، الجدولان الإحصائيان 5 و7.

سُجّل التقدّم الأسرع في مجال تحقيق التكافؤ بين الجنسَين، بالمقارنة مع أهداف التعليم للجميع كلّها. وقد أدّى الهدف الثالث من الأهداف الإنمائية للألفيّة الذي تمحورت إحدى غاياته حول التكافؤ في التعليم، دوراً هاماً في هذا الصدد. غير أنه لم يتّضح بما فيه الكفاية كمّ من التقدّم تمّ إحرازه باتجاه تحقيق المساواة الفعليّة.

سُجّل تفاوت كبير في التعليم الابتدائي عام 1999 على المستوى العالميّ، مع التحاق 92 فتاة بالتعليم مقابل كل 100 شاب. وبحلول عام 2012، ارتفع المتوسّط العالمي إلى 97، أي أقلّ بقليل من عتبة التكافؤ. وأحرزت منطقة جنوب وغرب آسيا التقدّم الأهمّ، فحقّقت التكافؤ من أدنى نقطة انطلاق، وهي 83 فتاة ملتحقات بالتعليم لكلّ 100 شاب. وخفضت أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى والدول العربية الهوّة في مجال التكافؤ إلى النصف، غير أن هاتَين المنطقتَين بقيتا الأبعد عن تحقيق الغاية مع وجود 92 و 93 فتاة ملتحقات بالتعليم على التوالي لكلّ 100 شاب (**الشكل 0.13 أ**). ومن بين البلدان البالغ عددها 16 التي تضمّ أقلّ من 90 فتاة لكل 100 شاب ملتحقين بالتعليم، يقع 13 بلداً منها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

سُجّل التقدّم الأسرع في مجال تحقيق التكافؤ بين الجنسَين، بالمقارنة مع أهداف التعليم للجميع كلّها

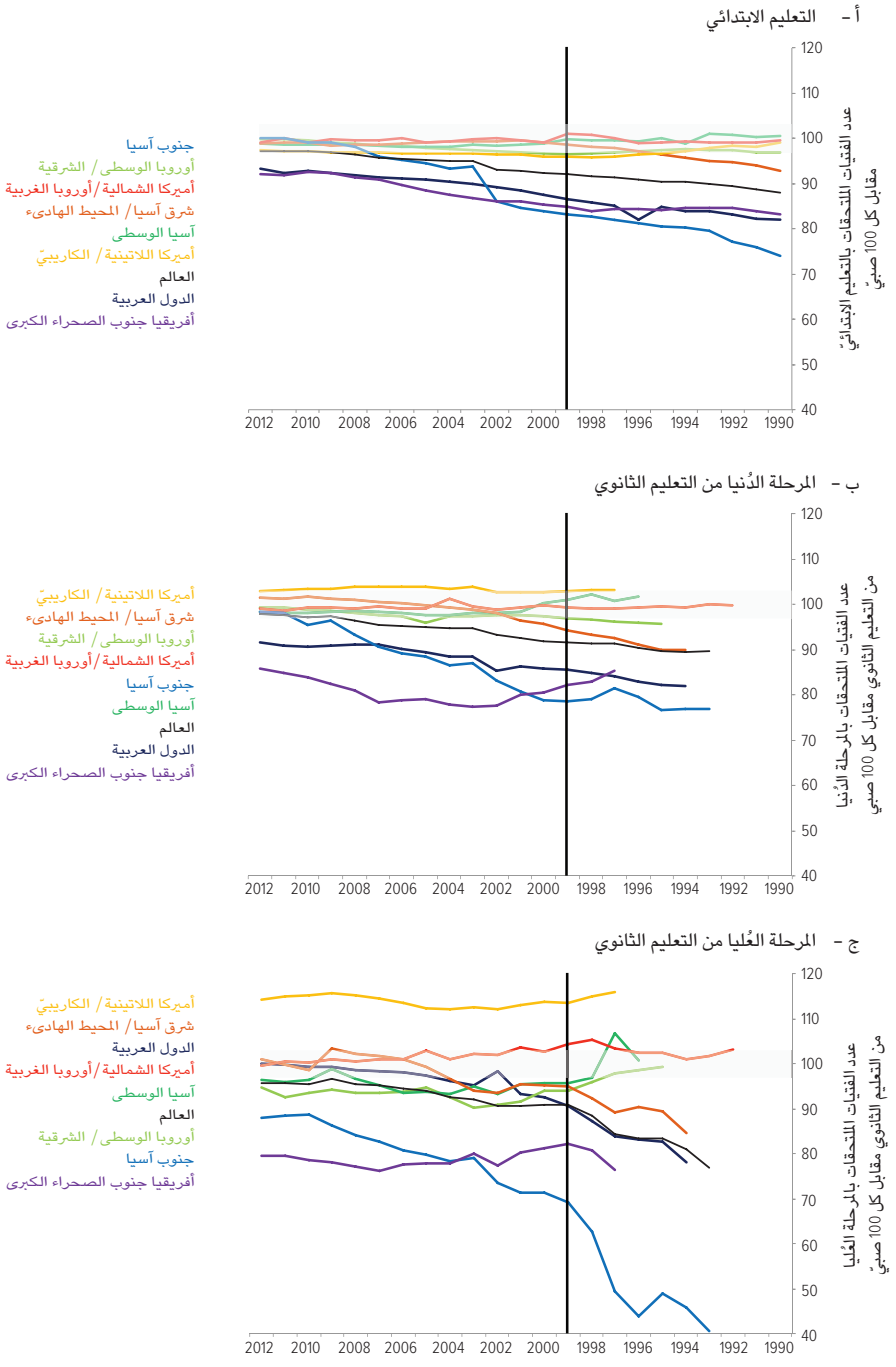
ساد الوضع نفسه في مرحلة التعليم الثانويّة. فعلى المستوى العالمي، سُجل تفاوت في الالتحاق بين الجنسَين عام 1999 مع التحاق 91 فتاة بالتعليم الثانوي لكلّ 100

Crédit : Darryl Evans/Agence VU

شاب. وبحلول عام 2012، كان المتوسّط العالمي قد ارتفع ليصل إلى حوالى 97 فتاة، أي ما يقلّ بقليل عن عتبة التكافؤ. ومرةً أخرى، سُجّلت النجاحات الأكبر في جنوب وغرب آسيا، وانتقل عدد الفتيات الملتحقات مقابل كلّ 100 شاب من 75، وهي نقطة الانطلاق الدُنيا، إلى 93، مع تقدّم سريع في مرحلتَي التعليم الثانوي الدُنيا والعُليا

الشكل 0.13: في حين تتقارب المناطق باتجاه تحقيق التكافؤ في التعليم الابتدائي، يبقى تفاوت شاسع في التعليم الثانوي في مرحلتيه الدُنيا والعُليا

مؤشّر التكافؤ بين الجنسَين، بحسب المنطقة، 1990–2012



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

(**الشكلان 0.13 ب و 0.13 ج**). وأحرزت الدول العربية أيضاً التقدّم وارتفع عدد الفتيات الملتحقات بالتعليم فيها من 87 لكلّ 100 شاب عام 1999 إلى 95 عام 2012. وكانت أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى المنطقة الأبعد عن تحقيق هدف التكافؤ، مسجّلةً أبطأ تقدّم باتجاهه. وقد ارتفع عدد الفتيات الملتحقات بالتعليم مقابل كلّ 100 شاب من 82 إلى 84 فتاة. وحقّقت منطقة شرق آسيا والمحيط الهادىء هدف التكافؤ، في حين بقيت أميركا اللاتينية والكاريبيّ المنطقة الوحيدة التي سُجّل فيها تفاوت على حساب الصبيان، إذ التحق بالتعليم 93 شاباً مقابل كل 100 فتاة.

تخفي هذه المعدّلات المتوسّطة تفاوتاً كبيراً. فقد ارتفعت نسبة البلدان التي حقّقت التكافؤ في كلّ من التعليم الابتدائيّ والثانويّ من 21% عام 1999 إلى 30% عام 2012. ومن بين البلدان المئة وخمسة وخمسين التي تتوفّر فيها 3 نقاط بيانيّة بالنسبة إلى التعليم الابتدائي، كان 52% منها قد حقّق التكافؤ عام 1999. وبحلول عام 2005، وهو الموعد النهائي الأصليّ، كانت الحصّة قد ارتفعت إلى 57% فقط في حين لم تبلغ سوى 65% في عام 2012. غير أن تفاوتاً أكبر، مع أقلّ من 80 فتاة مقابل كل 100 شاب ملتحقين بالتعليم – أو أقلّ من 80 شاباً لكلّ 100 فتاة ملتحقات– مال إلى الانخفاض على كل المستويات. فعلى سبيل المثال، في المرحلة العُليا من التعليم الثانوي، انخفضت نسبة البلدان التي سُجّل فيها تفاوت كبير على حساب الفتيات من 19% عام 1999 إلى 11% عام 2012، في حين أن نسبة البلدان التي يُسجّل فيها تفاوت كبير على حساب الصبيان انخفضت من 9% إلى 4% (**الشكل 0.14**).

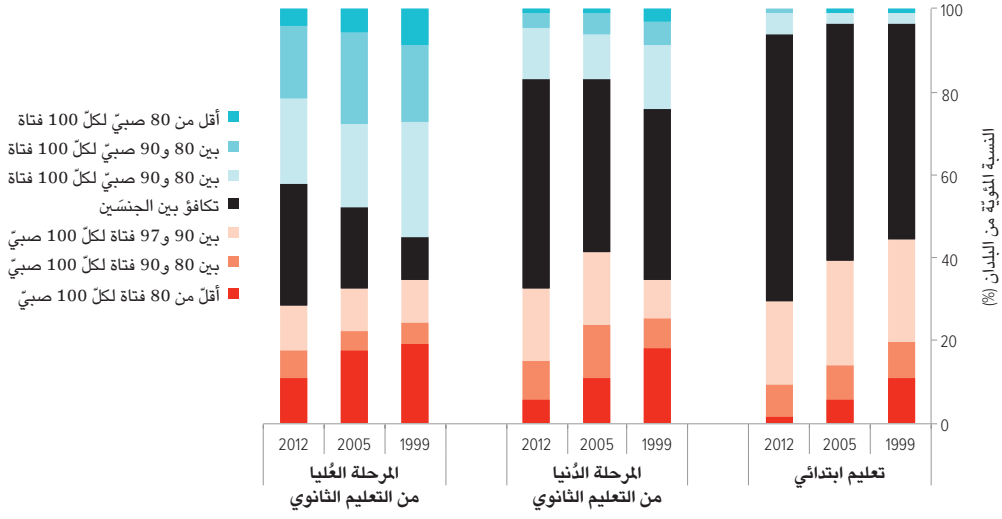
يُعدّ قياس التقدّم باتجاه تحقيق التكافؤ ضرورياً ولكنّه لا يكفي لتقييم المساواة بين الجنسَين. فهكذا تقييم يتطلّب تحليلاً منهجياً لما إذا كانت البلدان قد تمكّنت من التصدّي للمعايير الاجتماعية التمييزيّة (مثلاً من خلال التشريع)، وإلغاء التحيّز تجاه أحد الجنسَين من مُدخلات مثل الكتب المدرسيّة، وتحسين عمليّات التعليم، ومعالجة مسألة بيئات التعلّم غير الآمنة. ينظر الفصل 5 في أدلّة متوفّرة من أجل تقييم ما إذا كانت المدارس والمجتمعات قد نجحت في تحقيق هدف المساواة بين الجنسَين.

وإذا ما استُخدمت الهوّة بين الجنسَين في مُخرجات التعلّم كمقياس للتقدّم باتجاه تحقيق المساواة بين الجنسَين، فإن بعض الأدلّة يدلّ على أن الوضع الفتيات النسبيّ يتحسّن. فقد تقلّصت الهوّة التي تفصلهنّ عن الصبيان في حقل الرياضيّات والعلوم، على الرغم من ضرورة توخّي الحذر، ذلك أن الكثير من المعلومات الجديّة تأتي من البلدان الأكثر ثراءً. ومن جهّة أخرى، فإن الهوّة لصالح الفتيات في اللغات قد ازدادت (أنظر الفصل 5).

ارتفعت نسبة الفتيات الملتحقات مقابل كلّ 100 شاب في الدول العربية من 87 عام 1999 إلى 95 عام 2012

الشكل 0.14: متوسّط التقدّم يخفي استمرار التفاوت في العديد من البلدان

نسبة البلدان وفق مستوى مؤشّر التكافؤ بين الجنسَين في التعليم الابتدائي والمرحلتَين الدُنيا والعُليا من التعليم الثانوي، 1999، 2005، 2012



ملاحظة: وحدها البلدان التي توفّرت بيانات بشأنها لكلّ من السنوات الثلاث أُخذت بالاعتبار.

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الهدف 6: تمّ إيلاء انتباه متزايد لمسائل النوعيّة

الجدول 0.6: مؤشّرات رئيسة للهدف 6

	التعليم ما قبل الابتدائيّ				التعليم الابتدائيّ				التعليم الثانويّ			
	هيئة التعليم		نسبة التلاميذ إلى المعلّمين		هيئة التعليم		نسبة التلاميذ إلى المعلّمين		هيئة التعليم		نسبة التلاميذ إلى المعلّمين	
	2012 (000)	تغيير منذ 1999 (%)	1999	2012	2012 (000)	تغيير منذ 1999 (%)	1999	2012	2012 (000)	تغيير منذ 1999 (%)	1999	2012
العالم	**8 900**	**62**	**20**	**21**	**29 091**	**17**	**26**	**24**	**32 296**	**32**	**18**	**17**
البلدان المنخفضة الدخل	367	64	27	26	3 134	80	43	42	1 953	101	28	26
الفئة الدُنيا من البلدان المتوسطة الدخل	...	...	25	...	9 865	28	31	30	9 455	65	23	22
الفئة العُليا من البلدان المتوسّطة الدخل	3 097	57	23	21	10 596	3	24	19	12 974	33	17	15
البلدان المرتفعة الدخل	2 826	38	15	13	5 495	7	16	15	7 913	-1	13	12
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	507	122	28	28	3 433	75	42	42	1 912	130	26	25
الدول العربية	215	83	20	20	2 267	49	23	19	...	...	16	m
آسيا الوسطى	174	36	10	11	340	4	21	16	838	6	12	12
شرق آسيا والمحيط الهادئ	2 418	72	26	22	9 635	4	24	19	10 029	31	17	16
جنوب وغرب آسيا	...	...	32	m	5 470	26	36	35	6 017	100	32	25
أميركا اللاتينية والكاريبي	1 193	59	21	18	3 099	14	26	21	3 863	36	19	16
أميركا الشمالية وأوروبا الغربية	1 698	60	18	13	3 667	7	15	14	4 781	6	14	13
أوروبا الوسطى والشرقية	1 158	3	8	11	1 179	-14	18	17	2 741	-22	12	11

المصدر: المُلحق، الجدول الإحصائي 8.

إن السعي وراء تعليم جيّد هو مسعى يتقاطع عبر إطار عمل داكار والأهداف الخمسة الأخرى. فإطار العمل يعرب عن قلقه إزاء الأدلّة الناشئة التي تفيد بأن نسبة كبيرة من الأطفال «لا يكتسبون سوء جزء من المعارف والمهارات التي يُتوقّع منهم تعلّمها» في حين أن « كثيراً ما لا تكون المعارف التي يُفترض بالتلميذ أن يتعلّمها قد حُدّدت بوضوح أو دُرّست على النحو الملائم أو قُيّمت بدقّة» (UNESCO, 2000).

قبل داكار، أجرى 34% من البلدان تقييماً وطنياً واحداً على الأقلّ للتعلّم. وقد ارتفعت النسبة منذ ذلك الحين لتصل إلى 69%

في عام 2000، كانت مهمّة رصد النوعيّة تقتصر على قياس المُدخلات فقط. أما اليوم، فتُعتبر مُخرجات التعلّم أساسيّة لاستعراض ما إذا كانت النوعية تحسّنت، على الرغم من أنه ليس من المفترض أن تكون المعيار الوحيد. وقد توفّرت معلومات بصورة متزايدة عن المُخرجات. فمنذ عام 2000، ازداد اهتمام البلدان بتحسين فهمها لمُخرجات النظام التعليميّ بسرعة. وفي العقد الذي سبق داكار، أجرى 34% من البلدان تقييماً وطنياً واحداً على الأقلّ للتعلّم في حين ارتفعت النسبة بين عامَي 2000 و2013 لتصل إلى 69%. ولوحظ تحسّن سريع بصورة خاصة في الدول العربية وآسيا الوسطى وأوروبا الوسطى والشرقية وشرق آسيا والمحيط الهادئ (**الشكل 0.15**)، وهو اتجاه يدلّ على التزام البلدان الناشط بمقتضى النوعيّة في جدول أعمال التعليم للجميع (Benavot and Köseleci, 2015).

غير أن الاستخدام المتزايد لتقييمات التعلّم لم يُترجم بعد على شكل معلومات كافية. ففي حين أشار التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2013/2014 إلى أن حوالى 250 مليون طفل في سنّ الالتحاق بالمدرسة الابتدائية لم يحصّلوا أساسيّات القراءة والرياضيات، لم يبلغ العالم بعد مرحلةً أمكن خلالها تعقّب مُخرجات التعلّم مع الوقت وفي قسم كبير من البلدان.

في إطار الاستقصاءات الدوليّة والاقليميّة للتحصيل الدراسيّ التي أُجريت منذ عام 2000، لبرنامج التقييم الدولي للطلبة PISA التابع لمنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي التغطية الأوسع عبر البلدان وعلى مرّ الوقت، ما يتيح استعراضاً منتظماً للاتجاهات. ومن بين البلدان البالغ عددها 38 والتي يمكن مقارنة متوسّط العلامة في القراءة بين بعضها البعض خلال الفترة 2000–2009، يُلاحظ أن 13 بلداً عرف تحسّناً في حين تدهور الوضع في 4 بلدان. إلى جانب ذلك، نجح 14 بلداً في تقليص النسبة المئوية التي تقع دون عتبة الحدّ الأدنى من الكفاءة، في حين ارتفعت النسبة في 7 بلدان أخرى (OECD, 2010b). ومن بين 64 بلداً يمكن مقارنة متوسّط العلامة في الرياضيات فيها خلال الفترة 2003–2012، كان الأداء «متشابهاً بصورة عامة»، على الرغم من أن عدد البلدان التي شهدت تحسّناً يفوق عدد البلدان التي سجّلت تدهوراً (OECD, 2014g).

وتشير التقييمات إلى مُخرجات التعلّم التي تخصّ فقط الأطفال الملتحقين وتغالي بالتالي في تقدير التحصيل في التعلّم في صفوف الفئات ذات الصلة. ويتوفّر استثناء مثير للاهتمام في التقييمات التي يقودها المواطنون،

مثل تلك التي أُجريت في جنوب آسيا وأفريقيا الشرقية والتي قيّمت أيضاً معدّلات التعلّم في صفوف الأطفال خارج المدرسة.

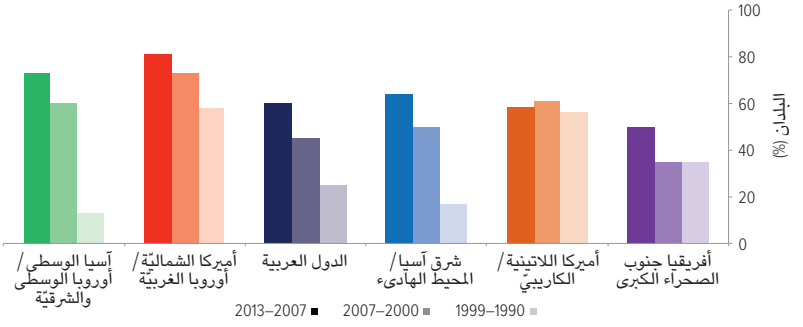
وعلى الرغم من أن هذه التقييمات تركّز على مجموعة صارمة من المُخرجات، غير أنها نالت الشعبية بما أن تتيح للمجتمعات المحليّة مساءلة حكوماتها. ويتوسّع هذا النوع من التقييم ليطال بلداناً أخرى.

لقد ركّز إطار عمل داكار بوضوح على المعلّمين وعلى إلغاء الهوّة لجهة تأمين المعلّمين. ففي التعليم الابتدائي، كان لا بدّ من زيادة عدد المعلّمين ب 1,4 مليون معلّم إضافي إنطلاقاً من عام 212 من أجل تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015، مع الحرص على أن يكون كل الأطفال في سنّ الالتحاق بالمدرسة الابتدائية في صفوف لا تتجاوز فيها نسبة التلاميذ 40 إلى المعلّمين (UNESCO, 2014i). وانخفضت النسبة العالمية للتلاميذ إلى المعلّمين بصورة طفيفة فقط، من 26:1 عام 1999 إلى 24:1 عام 2012. وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، ارتفعت من 42:1 عام 1999 إلى 45:1 عام 2008 قبل أن تعود لتنخفض إلى 42:1 عام 2012، وهي ما زالت أعلى بكثير من المستويات المناسبة للمتعلّمين الأشدّ حرماناً (**الشكل 0.16 أ**).

أما في التعليم الثانوي، فقد انخفضت النسبة العالمية للتلاميذ إلى المعلّمين من 1:18 لتبلغ 1:17 بين عامَي 1999 و2012. وسُجّل الانخفاض الأكبر في جنوب وغرب آسيا من 1:32 ليصل إلى 1:25، ما يشير إلى أن هذه المنطقة منحت الأولويّة للإستثمار في المعلّمين على المستوى الثانوي أكثر منه على المستوى الابتدائي، حيث بقيت النسبة على حالها وسجّلت 1:35 (**الشكل 0.16 ب**).

الشكل 0.16: ما زال التفاوت كبيراً في نسب التلاميذ إلى المعلّمين بين المناطق

نسب التلاميذ إلى المعلّمين، على الصعيد العالميّ وفي مناطق مُختارة، 1990 – 2012



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

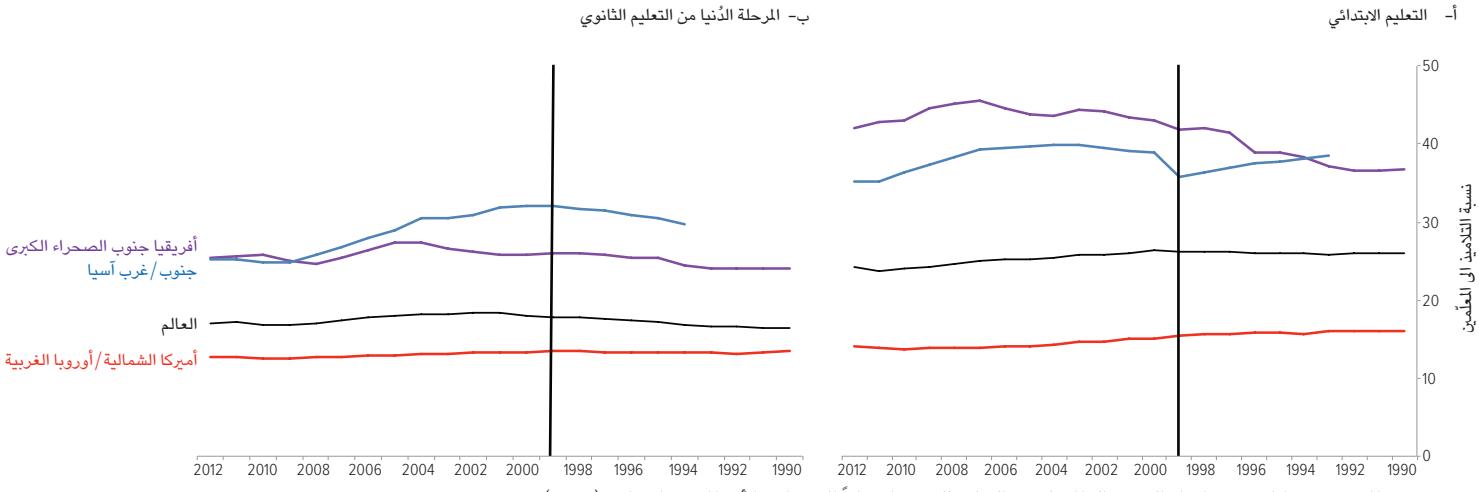
لا تشير هذه النسب إلى توزيع المعلّمين داخل البلدان ولا تعطي أي إشارة عن نوعيّة المعلّمين وتدريبهم المهني. وفي غياب أي توافق آراء عالمي بشأن تعريف المعلّمين المدرّبين، تدلّ المؤشرات المتوفّرة إلى التعريفات الوطنيّة. ففي التعليم الابتدائي، من الممكن مقارنة التقدّم بين 50 بلداً، حيث أن النسبة المئوية المتوسّطة للمعلّمين المدرّبين ارتفعت من 77% إلى 90%، ما يشير إلى إحراز بعض التقدّم.

وقد حدّد إطار عمل داكار سلسلةً من العوامل التي تساهم في نوعيّة التعليم، من شروط المنشآت إلى المشاركة

كان من الضروري تأمين 1.4 مليون معلّم إضافي لتحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي بحلول 2015

الشكل 0.17: واجهت أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تحديات سكّانية أكثر من مناطق أخرى

السكّان بين 5 و14 سنة، بحسب المناطق، 1990 و2000 و2010



المصدر: حسابات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع إستناداً إلى برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNPD (2014a)

في إدارة المدرسة ومن المنهاج إلى لغة التدريس. وعلى الرغم من عدم توفّر أدلّة منهجيّة بشأن الاتجاهات الدولية لعدد من هذه العوامل على مرّ الزمن، غير أن الفصل 6 ينظر في المصادر المتوفّرة من أجل تحديد رسائل ناشئة من الخطاب بشأن نوعيّة التعليم خلال السنوات الخمس عشرة الماضية.

هل كانت وتيرة التقدّم أسرع بعد داكار؟

في حين أن الأهداف بحدّ ذاتها لربما قد فُوّتت، إلا أنه لا بدّ من تقييم التقدّم المُحرز بإنصاف عبر اعتماد أسلوب إضافيّ، وهو النظر إلى وتيرة التقدّم، وإن كانت قد تسارعت بعد منتدى داكار مقارنةً بالفترة التي سبقته مباشرةً. والأمر يكشف ما إذا كان التقدّم باتجاه أهداف التعليم للجميع قد نال الزخم بعد عام 2000.

في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، لكانت نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي أدنى بكثير لو استمرّت اتجاهات ما قبل داكار

إذا ما توقّفنا عند وتيرة التقدّم، نلاحظ أن تحليل معدّلات النمو في مؤشرات مُختارة تقارن الفترتَين 1990-1999 و1999–2012 يشير إلى بعض التحسّن (Bruneforth, 2015). وقد تسارعت وتيرة التقدّم في نسبة القيد الإجمالية في التعليم ما قبل الابتدائيّ. فمن بين 90 بلداً تتوفّر بيانات بشأنها، كان 63 بلداً على الأقلّ قد تقدّمت سنتَين مقارنةً بلو استمرّت معدّلات القيد بالنمو وفق النسبة المُلاحظة منذ التسعينات، في حين أن 21 بلداً كانت متأخّرة سنتَين. ولو كانت معدّلات القيد تنمو وفق النسبة نفسها التي سُجّلت في التسعينات، لكانت نسبة القيد العالمية في التعليم ما قبل الابتدائي بلغت 40% بحلول 2015 في حين أنه من المتوقّع أن تبلغ 58%. وفي جنوب وغرب آسيا، واستناداً إلى الفترة المرجعية المُستخدمة، من المتوقّع أن تبلغ نسبة القيد الإجمالية في التعليم ما قبل الابتدائي 61% أو 66%. ولو ظلّ النمط السائد قبل داكار، لكانت النسبة بلغت 32%.

تتوفّر أدلّة أقلّ صلابةً عن التقدّم باتجاه تعميم التعليم الابتدائي. ومن بين 52 بلداً تتوفّر بيانات بشأنها تتناول نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي، تسارعت وتيرة التقدّم في 26 بلداً في حين تباطأت في 24 مقارنةً بالمعدّل المُلاحظ في التسعينات. وقد لوحظ التباطؤ بشكل رئيس في البلدان القريبة من تحقيق الغاية، مع تسارع بشكل رئيس في البلدان البعيدة عن تحقيق الغاية. فلو أن نسبة القيد ازدادت بنفس معدّلات التسعينات من القرن الماضي، لكانت نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي ستبلغ 82% عام 2015 على المستوى العالمي. وعوضاً عن ذلك، فقد تصل إلى حوالى 91%. والمنطقة التي تجاوزت الاتجاه المتوقّع سابقاً أكثر من غيرها هي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى حيث أنه، إستناداً إلى الفترة المرجعيّة المُستخدمة، من المتوقّع أن تكون نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي إما 80% أو 84%. فلو بقيت المعدّلات كما كانت قبل داكار، لكانت النتيجة 67%.

تشير الأدلّة التي جُمعت من 70 بلداً بشأن معدّل البقاء في التعليم الابتدائي حتى الصفّ الأخير إلى أن بعض المكاسب في مجال القيد تحقّقت في سياق بطء التقدّم. وتسارع معدّل البقاء في 23 بلداً فقط، في حين تباطأ في 37 بلداً أخر. ويُتوقّع ألا يتجاوز المعدّل العالمي للبقاء 76% بحلول عام 2015، في حين كان ليصل إلى 80% وفق معدّلات التسعينات من القرن الماضي. ومن المتوقّع أن يكون معدّل البقاء في جنوب وغرب آسيا 64% بحلول عام 2015 مقارنة ب77% لو استمرّت اتجاهات ما قبل داكار.

ويبدو أن التقدّم باتجاه تحقيق التكافؤ بين الجنسَين تسارع في التعليم الابتدائي، على الرغم من أن التكافؤ كان ليتحقّق على المستوى العالمي حتى وفق اتجاهات ما قبل داكار. وقد أدّى التحسّن المتسارع إلى إحداث فارق في الدول العربية وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

سيكون العالم أقرب من تحقيق الغايات الرئيسة مما لكان عليه لو استمرّت الاتجاهات السابقة

تدلّ الأبحاث السابقة على أن توسّع الأنظمة التعليمية يتبع ديناميّة خاصة به (Meyer et al., 1977; Meyer et al., 1992). فمتى بدأ أطفال بلد ما بالالتحاق بالمدرسة وبإكمال تعليمهم، ينتشر الالتحاق بالتعليم عبر السكّان انتشاراً واسعاً. وتتمّ عملية الانتشار وفق وتيرة متشابهة نسبياً بين مختلف البلدان. وتشير دراسة أُجريت في مرحلة مبكرة من عملية داكار إلى أنه، انطلاقاً من العام الذي ينجح فيه بلد ما في ضمان التحاق نصف أطفاله بالمدارس، وإذا ما طبّقنا متوسّط السرعة العالمي الذي يتوسّع وفقه النظام التعليمي، «يمكننا أن نتوقّع حوالى 90% من التقلّبات في القيد الصافي في التعليم الابتدائي في كل البلدان خلال فترة ما بعد الحرب برمّتها» (Clemens, 2004).

بناءً على هذه الفكرة، يفترض بحثٌ جديد أُجري لأغراض إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع أنه لكان بالإمكان توقّع بعض التقدّم في التعليم في مرحلة ما بعد داكار (Lange, 2015). وقد استخدم التحليل، في دراسته لمؤشّرَين – وهما نسبة الأطفال الذين لم يلتحقوا يوماً بالمدرسة وأولئك الذين حصّلوا التعليم في المرحلة

الابتدائية- بيانات أسريّة من 97 بلداً منخفض ومتوسّط الدخل من أجل اختبار فكرة تقدّم التعليم للجميع أبعد مما كان بالإمكان توقّعه. ولكلا المؤشّرَين، يظهر أن التقدّم قد تجاوز الاتجاهات السابقة، على الرغم من أنه لا يمكن تقدير التأثير الكامل لفترة داكار إلا متى تكون كل دُفعات الأطفال الذين تأثّروا بالتغيير منذ عام 2000 قد مرّوا عبر النظام التعليمي.

يمكن تقدير التقدّم المُحرز في النسبة المئوية للأطفال الذين لم يذهبوا يوماً إلى المدرسة بثقة أكبر، بما أن دُفعات أكثر من الأطفال الصغار قد خضعت للدراسة منذ عام 2000. وقد أفضت التطوّرات منذ داكار إلى زيادة نسبة الأطفال الذين تمكّنوا من النفاذ إلى المدرسة للمرّة الأولى في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل بنقطتَين مئويتين. وبشكل عام، يُقدّر أن 34 مليون طفل إضافيّ وُلدوا قبل عام 2010 سيكونون قد تمكّنوا من النفاذ إلى المدرسة للمرّة الأولى بحلول عام 2015، مقارنةً بما كان ليحدث لو استمرّ الاتجاه السابق.

ومن المتوقّع، بحلول عام 2015، أن يُسجّل ارتفاع بأقلّ من نقطتين مئويّتين في نسبة الأطفال الذين أكملوا مرحلة التعليم الابتدائي، من 81% إلى 83%. وبشكل عام، يُقدّر

Crédit : Poulomi Basu

أن 20 مليون طفل إضافيّ وُلدوا قبل عام 2005 سيكونون قد أكملوا التعليم الابتدائي، مقارنةً باسقاط يستند إلى اتجاهات ما قبل داكار.

وربّما كان من قبيل المبالغة الإدّعاء، في إطار عمل داكار، أن تحقيق التعليم للجميع بحلول عام 2015 «هدف واقعيّ وقابل للتحقيق»، حتّى وإن اختُزل هذا الهدف الواسع إلى هدف أضيق مثل تعميم التعليم الابتدائي. مع هذا، فإن التقدّم المتواضع الذي أُحرز كان إيجابياً قياساً بفترة ما قبل داكار.

20 مليون طفل إضافيّ سيكونون قد أكملوا التعليم الابتدائي مقارنةً بالوضع الذي كان ليسود لو استمرّت الاتجاهات السابقة

استجلاء التقدّم نحو تحقيق التعليم للجميع: سياق دولي مؤاتٍ

بقي العالم بعيداً عن تحقيق كل غايات التعليم للجميع التي حُدّدت في داكار وما زال التفاوت الواسع منتشراً. غير أنه من المتوقّع أن تكون الغايات الرئيسة أقرب من أن تتحقّق عام 2015 منه لو استمرّت اتجاهات ما قبل عام 2000. ينظر هذا القسم في جوانب من السياق الدولي العام التي قد تكون أثّرت على تقدّم التعليم للجميع. ويستنتج القسم أن النموّ الاقتصادي المستدام في البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل استحدث بيئة مؤاتية أتاحت للبعض منها تخصيص المزيد من الموارد للتعليم والتغلّب على التحديات المستمرّة الناجمة عن حجم السكّان أو النزاع في بعض بلدان العالم الأكثر فقراً.

بقي النمو السكّاني عقبةً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى

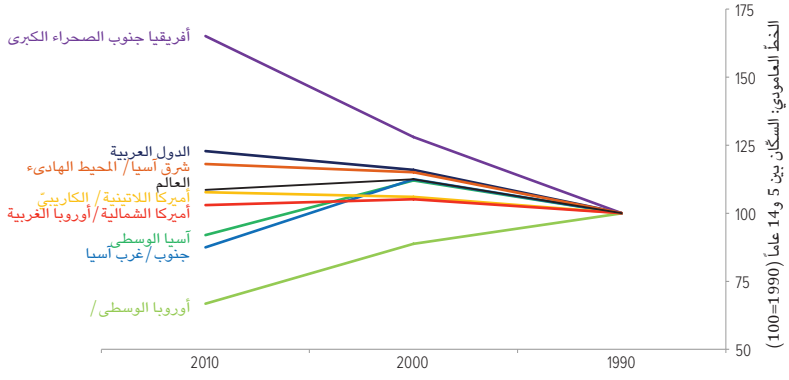
للمعايير السكّانية وقعٌ كبير على قدرة البلدان على تحقيق غايات التعليم. غير أن الحجم النسبي للسكّان في سنّ الالتحاق بالمدرسة وتوزّعهم الجغرافي يحدّدان كلفة تعميم الالتحاق.

خلال السنوات القليلة الماضية، إتّبعت أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى مساراً سكّانياً مختلفاً عن المسار الذي تبعه باقي العالم. فبالمعنى المطلق، ومقارنةً بعام 1990، ارتفعت دُفعة الأطفال بين 5 و14 عاماً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بنسبة 28% عام 2000 و65% عام 2010. في المقابل، في شرق آسيا ومنطقة المحيط الهادىء، كانت الدُفعة أصغر ب13% عام 2010 مقارنةً بعام 1990 (**الشكل 0.17 أ**).

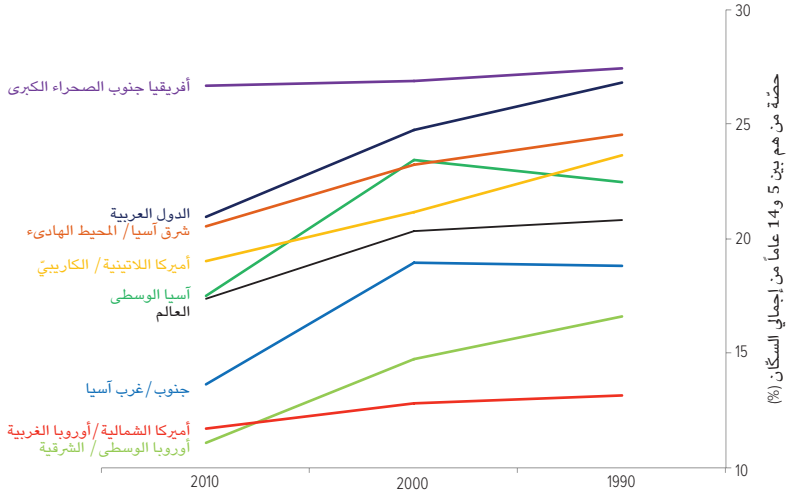
الشكل 0.17: واجهت أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تحديات سكّانية أكثر من مناطق أخرى

السكّان بين 5 و14 سنة، بحسب المناطق، 1990 و2000 و2010

أ- مقارنةً بعام 1990



ب- كحصّة من عدد السكّان الإجمالي (%)



المصدر: حسابات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، إستناداً إلى برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNPD (2014a)

تسارع التوسّع الحضري عالميّاً منذ عام 2000

وبالمعنى النسبيّ، لم تبقى فحسب حصّة هذه الدُفعة من إجمالي عدد السكّان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى الأكبر (27%) بل بقيت على حالها بين عامَي 1990 و2010. وفي المقابل، انخفضت حصّة هذه الدُفعة من 27% إلى 21% في الدول العربية ومن 25% إلى 21% في جنوب وغرب آسيا. وهذا يشير إلى أن كل مناطق العالم الأخرى واجهت ضغطاً متدنياً لتأمين خدمات التعليم للجيل الشاب (**الشكل 0.17 ب**).

وانخفض معدّل الخصوبة الإجمالي من حول العالم من 3 أطفال في فترة 1990–1995 إلى 2.5 أطفال في فترة 2005–2010. أما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وعلى الرغم من انخفاض أسرع من 6.2 إلى 5.4 أطفال خلال الفترة عينها، بقيت الخصوبة مرتفعة (UNPD, 2014a). وكنتيجة لذلك، تسجّل المنطقة أعلى معدّل إعالة أطفال، مع 73 طفلاً تحت سنّ 15 عاماً مقابل كل 100 شخص بسنّ العمل عام 2015، وهي نسبة أقرب إلى ضعف المتوسّط العالمي (UNICEF, 2014b;UNPD, 2014a). ومن المتوقّع أن يفضي حجم الأسرة الأصغر إلى زيادة تركيز الأسرة على التعليم (Moav, 2005).

ارتبط متوسّط الحياة المتوقّع المتزايد أيضاً بمعدّلات تحصيل تعليمي أعلى (Cervellati and Sunde, 2013; Cohen and Leker,2014; Jayachandran and Lleras-Muney, 2009). فمتوسّط الحياة المتوقّع عند الولادة في بلدان أقلّ نمواً ارتفع بمعدّل سنتَين بين عامَي 1990 و2000، ولكن الارتفاع بلغ 3.3 سنوات بين عامَي 2000 و2010 (UNPD, 2014a). ومن المتوقّع أن يكون هذا التسارع، الذي جاء نتيجةً للتقدّم المُحرز في السيطرة على وباء الإيدز وانخفاض أسرع في وفيات الأطفال والأمّهات، قد زاد الطلب على التعليم.

وقد تسارع التوسّع الحضري عالمياً منذ عام 2000. وارتفعت نسبة السكّان الذين يعيشون في مناطق حضريّة من 43% عام 1990 إلى 47% عام 2000 و52% عام 2010. وقد قاد هذا التوسّع تغيير سريع في شرق آسيا والمحيط الهادىء حيث شكّل التوسّع الحضري السريع في الصين تحدياً كبيراً بالنسبة إلى نظام التعليم (أنظر الفصل 3) (**الشكل 0.18**).

يُعتبر توفير التعليم في المناطق الحضريّة أقلّ كلفةً وأكثر فعاليةً وبالتالي يُسهل نشره وتوسيعه. وعلى الرغم من مشاكل لها صلة بالقدرة على استقبال دفق المهاجرين من الريف إلى المدن، الذين غالباً ما ينتقلون إلى الأحياء الفقيرة غير الخاضعة للتنظيم، فإن الهجرة الداخلية تسهّل النفاذ إلى الخدمات العامة. ويظهر تحليل أجراه فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع أنه حتى وإن بقيت معدّلات التحصيل في التعليم الابتدائي على حالها في المناطق الريفيّة والحضريّة من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، فلربما كان ارتفاع نسبة الأشخاص الذين يعيشون في مناطق حضرية تُسجّل فيها معدلات تحصيل عالية كافياً ليزيد متوسّط التحصيل في التعليم الابتدائي ب1,5 نقاط مئوية بين 2000 و2010.

إزدادت التعبئة المحليّة للموارد في البلدان النامية

يمكن أن يُعتبر النمو الاقتصادي عاملاً قويّاً في تطوير التعليم، ولكن فقط في حال كانت الحكومات قادرة ومستعدّة لتعبئة الموارد وتوجيهها للتعليم.

وقد عادت البلدان النامية لتعرف نمواً مستداماً وتفوّقت على الاقتصادات المتقدّمة خلال السنوات الخمس عشرة الماضية (**الشكل 0.19 أ**) (IMF, 2014). وفي حين استفادت آسيا من النموّ منذ الثمانينات من القرن الماضي على الأقلّ وبلغت معدلات النمو الحقيقي للفرد الواحد مستويات عالية في العقد الماضي، فقد كانت الثمانينات والتسعينات كارثيّة بالنسبة إلى مناطق أخرى. وعرفت الدول العربية وأميركا اللاتينية والكاريبيّ معدلات نمو حقيقي سلبية للفرد الواحد في الثمانينات (ناقص 0.4% وناقص 0.8% على التوالي) ونمواً بطيئاً للغاية في التسعينات. أما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، التي طبّقت خلال مرحلة مطوّلة برامج تكييف هيكليّ، فقد تقلّص الاقتصاد الاقليمي بنسبة 1% في الثمانينات و0.5% في التسعينات. غير أن المناطق الثلاث عادت لتسجّل نمواً بحوالى 2.5% بعد عام ألفَين (Sundaram et al., 2011).

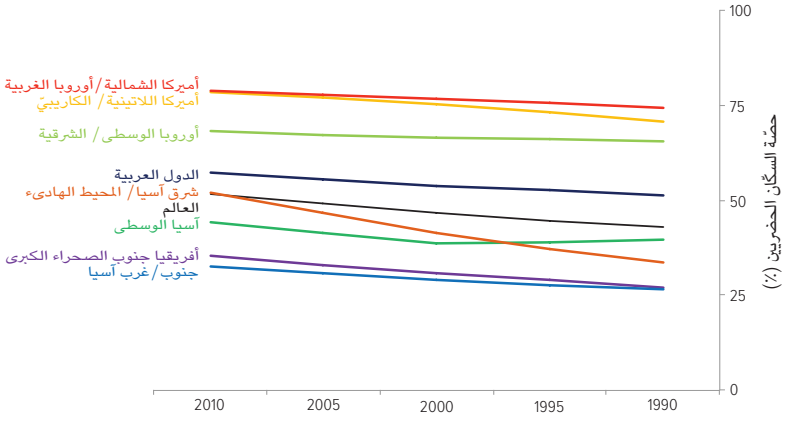
وزادت البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل حصّة عائدات الحكومة من إجمالي الناتج المحلّي من 23% عام 2000 إلى 28% عام 2012. وترافق ذلك مع ارتفاع متساوٍ في حصّة النفقات الحكومية من إجمالي الناتج المحلّي من 25% إلى 30% (**الشكل 0.19 ب**). وتساعد هذه الزيادة بشكل رئيس في شرح ارتفاع حصّة الإنفاق على التعليم من إجمالي الناتج المحلي في البلدان النامية، نظراً إلى أن التعليم لم يحصل على حصّة أعلى من الموازنة خلال هذه الفترة (أنظر الفصل 8).

انخفضت معدّلات الفقر المدقع غير أن العراقيل أمام التعليم بقيت قائمة

يمكن أن يكون النموّ الاقتصادي عاملاً قوياً في تطوير التعليم، شرط أن يكون عادلاً بما فيه الكفاية لكي يخفض الفقر ويزيد من طلب الأسرّ على التعليم. في العديد من البلدان، ارتفع متوسّط الازدهار بسبب ارتفاع الطلب العالمي على الموارد والطاقة والسلع. غير أن هكذا فرص لإستحداث الثروة ليست واسعة النطاق وقد لا يستفيد منها الفقراء إذا غابت سياسات إعادة التوزيع أو لم تُطبّق.

الشكل 0.18: يعيش أكثر من نصف سكّان العالم حالياً في مناطق حضريّة

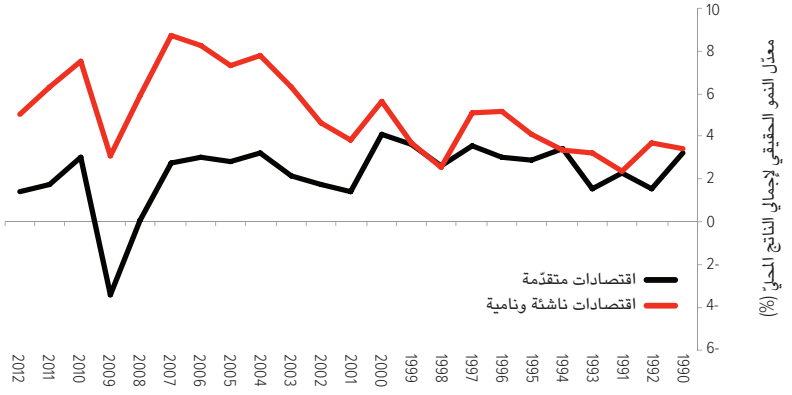
النسبة المئوية من السكّان الذين يعيشون في مناطق حضريّة، في مناطق مُختارة، 1990–2010



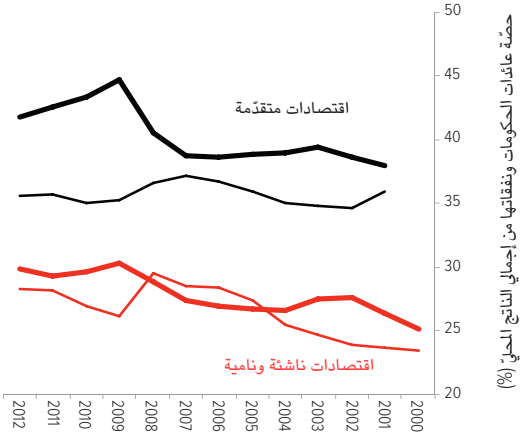
المصدر: حسابات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، إستناداً إلى برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNPD (2014a)

الشكل 0.19: ارتفعت عائدات الحكومات المركزية ونفقاتها منذ عام 2000

أ – معدّل النموّ الحقيقي لإجمالي الناتج المحليّ، اقتصادات متقدّمة وناشئة/ نامية، 1990–2012



ب – حصّة عائدات الحكومات ونفقاتها من إجمالي الناتج المحليّ، اقتصادات متقدّمة وناشئة/ نامية، 2000– 2012



ملاحظة: يستخدم صندوق النقد الدولي مجموعات البلدان «المتقدّمة» و«الناشئة/ النامية» وهي تتماشى بصورة عامة مع البلدان «المرتفعة الدخل» و«المنخفضة/ المتوسّطة الدخل» وفق مفهوم التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع.

المصدر: IMF (2014)

في أميركا اللاتينيّة، تلقّى 19% من السكّان تحويلات نقديّة عام 2010

وانخفضت، على المستوى العالمي، نسبة الأشخاص في البلدان النامية الذين يعيشون بأقلّ من 1.25 دولار أميركي يومياً من 47% عام 1990 إلى 22% عام 2010. غير أن النموّ الاقتصادي لم يفضِ إلى خفض الفقر بالدرجة نفسها في كل مكان. ففي حين انخفضت نسبة الأشخاص الذين يعيشون في الفقر المدقع في شرق آسيا والمحيط الهادىء من 45% عام 1990 إلى 14% عام 2010، كان الانخفاض في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أكثر تواضعاً بكثير، وقد انتقل من 56% إلى 48%. وسيبقى مليار شخص يعانون من الفقر المدقع في العالم عام 2015. كما أن شخصاً من أصل ثمانية أشخاص ما زال يعاني من الجوع المزمن (World Bank, 2014a).

على الرغم من ذلك، سُجّلت تحسينات في البنية التحتية العالميّة للمياه والطاقة وقد يكون لها وقع مباشر على فرص التعليم المتوفّرة للأكثر فقراً. فعلى سبيل المثال، قد يُرغم الأطفال على تمضية وقت أقلّ بحثاً عن المياه أو الخشب. وارتفعت نسبة تأمين مياه الشرب في البلدان الأقلّ نمواً بصورة تدريجيّة من 50% عام 1990 إلى 67% عام 2012 (UNICEF and WHO, 2014). وقد أظهر مؤشّر تنمية الطاقة تحسّناً هاماً في النفاذ إلى الكهرباء بين عامَي 2002 و2010 في شرق آسيا والمحيط الهادىء وفي أميركا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي، على الرغم من أن النسبة كانت أقلّ بكثير في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (International Energy Agency, 2012).

وكان للتحسّن العالمي في ظروف المعيشة بصورة عامة تأثيرٌ على جوانب أخرى من حياة الأطفال تؤثّر أيضاً على تعليمهم. فقد انخفض عدد الأطفال العاملين والذين تتراوح أعمارهم بين 5 و17 عاماً بمعدّل الثلث، من 246 مليون عام 2000 إلى 168 مليون عام 2012، في حين انخفض عدد الأطفال الذين يقومون بأعمال خطيرة إلى النصف من 171 مليون إلى 85 مليون (ILO, 2013b). غير أن آفة عمل الأطفال ما زالت مستشرية ومرفوضة.

ركّزت الحكومات بصورة متزايدة على سياسات الحماية الاجتماعية التي تستطيع مساعدة الأسرّ الضعيفة على تخطّي القيود المالية وإرسال أطفالها إلى المدارس. وعلى المستوى العالمي، ارتفعت حصّة الإنفاق العام على الحماية الاجتماعية والرعاية الصحيّة من إجمالي الناتج المحلّي من 5.8% عام 1990 إلى 6.5% عام 2000 و8.6% عام 2010 (ILO, 2014c). ووسّعت البلدان المتوسّطة الدخل أنظمة الحماية الاجتماعية منذ عام 2000. وفي أميركا اللاتينية، وسّعت سياسات التحويلات النقدية تغطيتها للسكّان من 5.7% عام 2000 إلى 19.3% عام 2010 (ECLAC, 2010). غير أن عدداً أقلّ من البلدان المنخفضة الدخل نجح في اعتماد برامج مماثلة إذ أن الحكومات فيها تواجه تحديات متعدّدة، بما فيها الفقر الواسع الانتشار والقدرة الضعيفة على تنفيذ سياسات معقّدة (Andrews et al., 2012) (أنظر الفصل 2).

يستمرّ التمييز بين الجنسَين

سوف تفشل المحاولات الآيلة إلى زيادة نفاذ الفتيات إلى المدرسة إن بقيت المؤسّسات والمعايير والممارسات الاجتماعية تمييزية في حقّ الفتيات. هذا هو البيان الذي أجمعت عليه الجهات العاملة على تعميم مراعاة قضايا الجنسَين، إستناداً إلى اتفاقية إلغاء كافة أشكال التمييز ضد المرأة (1979) والمؤتمر العالميّ الرابع حول المرأة في بيجين (1995)، من أجل تحويل «اهتمامات النساء والرجال وتجاربهم إلى بُعد أساسي في تصميم السياسات والبرامج التي تهدف إلى تحقيق المساواة بين الجنسَين وتنفيذها ورصدها وتقييمها» (United Nations, 1997).

وعلى الصعيد العالمي، بقيت نسبة مشاركة المرأة في اليدّ العاملة، والتي تُعدّ مقياساً للتمكين، مستقرّة بين عامَي 1990 و2010 ونسبتها 52%. غير أن الأمر يخفي اختلافات إقليمية. فالمشاركة ازدادت في الدول العربية التي تقع في شمال أفريقيا، كما ازدادت أيضاً بشكل خاص في أميركا اللاتينية والكاريبيّ. في المقابل، انخفضت المشاركة في آسيا الوسطى وشرق آسيا (Elborgh-Woytek et al., 2013; UNSD, 2010). وأظهر استعراض شمل 64 دراسة أن الثغرات في الأجور بين الجنسَين بقيت، على الرغم من اختلافات شديدة بين المناطق. فالمرأة كانت تتقاضى أجراً يقلّ ب 10% عن أجر الرجل في شرق آسيا ولكن هذه النسبة تبلغ 48% في جنوب آسيا (Ñopo et al., 2011). وفي حين ترتبط هذه الثغرة جزئياً بواقع أن النساء يقمن بأعمال متدنية الأجر، فإن الجزء الأكبر يُعزى إلى التمييز (OECD, 2012c).

هناك عامل آخر يكشف عن التقدّم، وهو التمثيل السياسيّ للمرأة: فقد بقي متدنياً للغاية على الرغم من تسجيل بعض التحسينات الهامة. وارتفعت حصّة المقاعد النيابية التي تشغلها النساء من 14% عام 2000 إلى 22% عام 2014، وهي تتراوح بين 3% في المحيط الهادىء و26% في أميركا اللاتينية والكاريبي. غير أن النسبة المئوية للنساء اللواتي يشغلن منصباً وزارياً كانت 17% عام 2014 في حين أن احتمال تبوؤ المرأة منصب رئيس

حكومة أو برلمان أو دولة أقلّ من احتمال وصول الرجل إلى هكذا منصب (United Nations, 2014a). أضف إلى ذلك أن المشاركة الضعيفة للمرأة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية لبلد ما يصدر إشارةً سلبية عن الفرص التعليمية المتوفّرة للفتيات.

وقد جرى قياس بعض التقدّم الذي أحرزته الفتيات والنساء. فمؤشّر المؤسّسات الاجتماعية والجنسانيّة، الذي أطلقته منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي عام 2009، يرصد المؤسّسات والممارسات الاجتماعيّة التمييزيّة، والتي تتراوح ما بين حقوق إرث غير متساوية وقيود مفروضة على النفاذ إلى الأماكن العامة. وقد كشف المؤشّر عن بوادر تحسّن (OECD, 2012a). غير أن انتشار الزواج المبكر والعنف المنزلي يبقى مرتفعاً بصورة غير مقبولة (أنظر الفصل 5).

ارتفعت المعونة بالمعنى المُطلق لكن ليس نسبياً

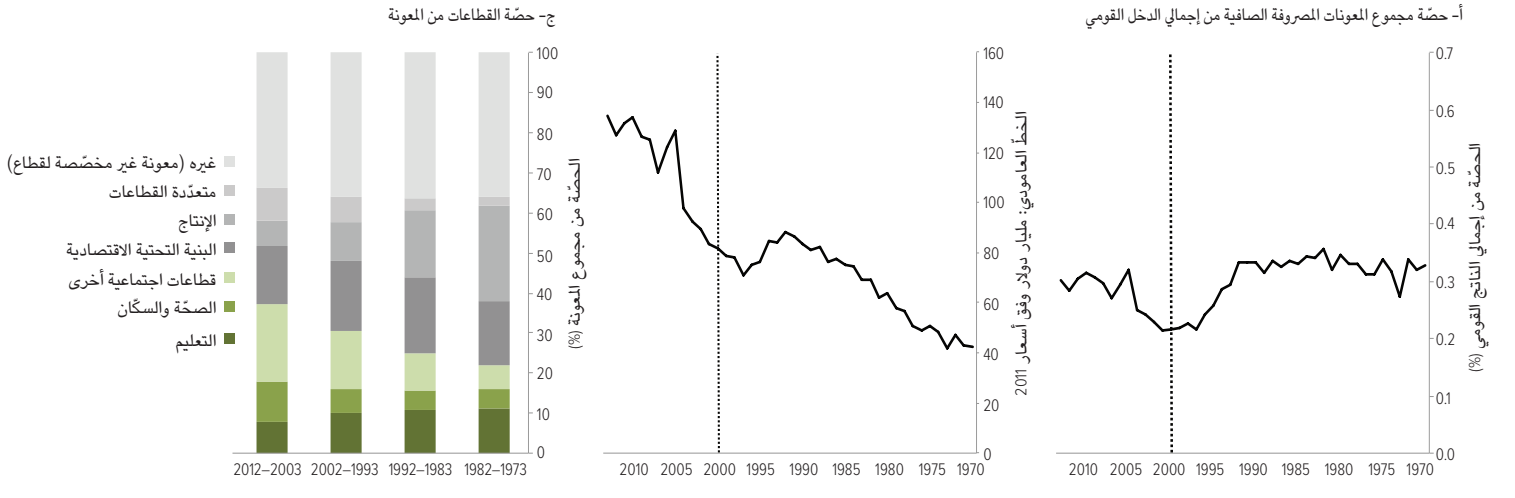
بُذلت جهود متعدّدة في التسعينات من القرن الماضي من أجل وضع التنمية في أعلى سلّم جدول الأعمال الدولي. ولهذا الغرض، نُظّمت مؤتمرات دوليّة رئيسة رعتها الأمم المتّحدة في مجالات تتراوح بين التعليم والبيئة والسكّان، وأُطلقت حملة تحثّ على تخفيف عبء الدين، وشُجّعت منظّمات مثل منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي على اعتماد مجموعة متّسقة من الأهداف التنموية (Hulme, 2009). وتُوّجت هذه العمليات عام 2000 بتنظيم قمّة الألفيّة واعتماد إعلان الألفيّة الذي كشف عن التزام عالمي بالتصدّي للتحديات التنمويّة الرئيسة ضمن إطار عمل مشترك، ما أفضى في أيلول/ سبتمبر 2001 إلى وضع الأهداف الإنمائية للألفيّة الثمانية.

وقد ركّزت الأهداف الثمانية على المعونة والدين من خلال تطوير شراكات تنمويّة عالميّة. فتحسين المعونة والتخفيف من عبء الدين يمكن أن يؤثّرا مباشرةً على التعليم. وكان دفق المعونة عام 2001 قد انخفض إلى 0.22% من إجماليّ الدخل القوميّ في الدول الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائيّة التابعة لمنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، مقارنة بـ0.33% عام 1992. ونتج عن مؤتمر مونتري الدولي لتمويل التنمية عام 2002 التزامٌ بزيادة المساعدة، التي عادت لترتفع إلى 0.30% من إجماليّ الدخل القوميّ بحلول عام 2013 ولكنّها بقيت دون الغاية التي حدّدها بعض البلدان والتي تقضي بتخصيص 0.70% (**الشكل 0.20 أ**). وبالمعنى المُطلق الحقيقي، تضاعف تقريباً حجم المعونة من حدّ أدنى كان 71 مليار دولار أميركي عام 1997 إلى 135 مليار دولار أميركي عام 2013 (**الشكل 0.20 ب**).

وارتفع مجموع المعونة المخصّصة للبلدان الأقلّ نمواً والبلدان المنخفضة الدخل بين 2001–2002 و2011– 2012 من 40% إلى 51% (OECD, 2014c). ولكن، في حين ارتفعت الحصّة الإجمالية للمعونة المُخصّصة للقطاعات الاجتماعية خلال العقد الماضي، استمرّت الحصّة المُخصّصة للتعليم في الانخفاض من 10.2% في التسعينات إلى 8% في العقد الماضي (**الشكل 0.20 ج**).

في حين ارتفعت الحصّة الإجمالية من المعونة المُخصّصة للقطاعات الاجتماعية في العقد الماضي، استمرّت الحصّة المُخصّصة للتعليم في الانخفاض

الشكل 0.20: في حين ارتفع حجم المعونة المُطلق، انخفضت الحصّة المُخصّصة للتعليم



المصدر: OECD (2014c)

أما على صعيد تخفيف عبء الدين، فقد كانت المؤسّسات الماليّة الدوليّة قد أطلقت مبادرة البلدان الفقيرة المثقلة بالديون عام 1996 من أجل التخفيف من الدين الخارجي لـ39 بلداً ونقله إلى مستويات مستدامة. وتلا الأمر عام 2005 المبادرة المتعدّدة الأطراف لتخفيف عبء الديون. وقد أتاحت المبادرة للبلدان البالغ عددها 36 والتي «تخرّجت» من مبادرة البلدان الفقيرة المثقلة بالديون الإستفادة من تخفيف الديون المؤهّلة التي يملكها البنك الدولي وصندوق النقد الدولي والصندوق الأفريقيّ للتنمية بنسبة 100%. وبشكل عام، انخفضت مدفوعات الدين المستقبليّة الخاصة بالبلدان المشاركة بمبلغ 57.3 مليار دولار أميركي (بالقيمة الحالية الصافية في نهاية 2012) (United Nations, 2014c).

لم يتمّ الوفاء بالتعهّدات المُقدّمة في داكار إلا بصورة جزئيّة

وقد أدى تخفيف عبء الدين، من خلال مبادرة البلدان الفقيرة المثقلة بالديون والمبادرة المتعدّدة الأطراف لتخفيف عبء الديون، إلى جانب إدارة أفضل للديون وتجارة متزايدة، إلى تخفيف نسبة خدمة الديون إلى الصادرات في البلدان النامية من 12% عام 2000 إلى 3% عام 2012 (United Nations, 2014c). وارتفع الإنفاق على الصحّة والتعليم في البلدان التي شملتها مبادرة البلدان الفقيرة المثقلة بالديون (Prizzon and Mustapha, 2014).

Crédit : Ami Vitale\Panos Pictures

غير أنه لا يمكن فصل هذه التطوّرات بوضوح عن تأثير عوامل أخرى، مثل النمو في التعبئة المحليّة للموارد من أجل التعليم.

استجلاء التقدّم نحو تحقيق التعليم للجميع: تقييم دور حركة التعليم للجميع على المستوى العالمي

على ضوء هذه التطوّرات السكّانية والاقتصاديّة والاجتماعيّة، يمكن طرح أسئلة رئيسة أخرى: بأي طرق ساعدت التعهّدات المقدّمة في داكار في تحقيق أهداف التعليم للجميع؟ هل احترم شركاء التعليم للجميع تعهّداتهم؟ إلى أي مدى فعلوا ذلك، وإلى أي مدى ساهم الأمر في التقدّم باتجاه تحقيق التعليم للجميع بعد عام 2000؟ يركّز هذا القسم على الأنشطة التي اضطلع بها شركاء التعليم للجميع على المستوى العالمي. وبما أنه من غير الممكن القيام بتقييم أكثر متانةً في غياب أدبيات مكثّفة حول الموضوع، يؤمّن هذا القسم جردة أوّلية تشكّل أساساً للتفكير. ويرد في الفصول التي تلي تحليلٌ لأنشطة متعلّقة بأهداف محدّدة نُفّذت على المستوى الوطني.

تشير الأدلّة إلى أنه لم يتمّ الوفاء بالتعهّدات العالمية التي قُدّمت في إطار عمل داكار إلا بصورة جزئية. ولربّما كان نطاق التدخّلات المطلوب يفوق قدرة المنظّمات الشريكة في حركة التعليم للجميع على إحداث تغيير ملحوظ على المستوى الوطني. غير أن بعض الآليات الملحوظة نجحت وأدّت إلى الارتقاء بوضع التعليم منذ عام 2000. والأمر يبعث على التفاؤل في ما يخصّ إطار عمل التعليم العالمي في مرحلة ما بعد عام 2015.

جدّد المنتدى العالمي للتربية الالتزام بالتعليم للجميع

من أجل فهم أهداف داكار واستراتيجيّاته، لا بدّ من إدراج الموضوع في السياق المناسب. فقد أطلق مؤتمر جومتيان العالمي حول التعليم للجميع عام 1990 مرحلةً جديدة من التعاون الدولي في حقل التعليم. وقد أفضى التنبّه إلى أن معدّلات الالتحاق راكدة في مناطق عدّة من العالم، والاعتقاد السائد بأن التنمية البشرية يجب أن تكون في صميم التنمية برمّتها، والتفاؤل الذي استحدثته نهاية الحرب الباردة، إلى إطلاق نداء طموح لدعم التعليم للجميع. «فالنظرة الموسّعة لإعلان جومتيان العالمي بشأن التعليم للجميع تعبّر باقتضاب عن اهتمامات

تتعلّق بمسائل مثل الإنصاف والتعلّم وتأمين التعليم غير النظامي، وهي مسائل ما زالت قائمة حتّى يومنا هذا» (Inter-Agency Commission, 1990; Unterhalter, 2014.

غير أن التقدّم بقي بطيئاً خلال التسعينات من القرن الماضي. فالقوى التي كانت قد أدّت إلى الركود، لا سيّما تلك المرتبطة بسياسات التكييف الهيكلي في البلدان الأكثر فقراً، كانت لا تزال تمارس نفوذها (Hallak, 1991). وبالكاد تحسّنت المؤشّرات الرئيسة المتعلّقة بالمشاركة في التعليم ما قبل الابتدائيّ والابتدائيّ، كما أظهر القسم الأول من هذا الفصل. ولم يكشف اجتماع منتصف العقد الذي نُظّم في عمّان في عام 1996 غياب التقدّم فحسب بل أشار أيضاً إلى متابعة غير كافية للأنشطة الرئيسة المتّفق عليها (Little and Miller, 2000).

وبحلول نهاية التسعينات، اعتُبر أنه لا بدّ من إعادة وضع جدول أعمال التعليم للجميع بصورة ملحّة على مساره الصحيح، كما أشار إلى ذلك تطوّران بصورة خاصة. تمثّل التطوّر الأوّل بإطلاق المنتدى الاستشاري الدولي، وهو هيئة متعدّدة الوكالات مسؤولة عن رصد التعليم للجميع ومناصرته وإقامة شراكات بشأنه، عملية طموحة لإجراء تقييمات وطنية في نهاية العقد للتعليم للجميع، بدعم من أمانته التي تتّخذ من باريس مقرّاً لها. وبفضل مشاركة 180 بلداً في العمليّة، توفّرت معلومات محدّثة عالمية وصلبة أعادت التأكيد على أن التعليم للجميع هو جدول أعمال عالميّ. وساعدت العملية أيضاً في بناء قدرات العديد من البلدان التي لم تكن قد عرفت نشاطاً مماثلاً في السابق. وقد أُدمجت نتائج التقييم في تقرير تجميعي عالمي ووثيقة إحصائية (Skilbeck, 2000; UIS, 2000).

وسُجّل التطوّر الثاني عندما أفضى الإحباط الناجم عن وتيرة التقدّم البطيئة إلى زيادة الضغط الخارجي على المجتمع الدولي لكي يتحرّك. فمنظّمات المجتمع المدني رفعت الصوت ومارست الضغوط بشدّة لإسماع صوتها من خلال آلية قائمة، هي المشاورة الجماعية للمنظّمات غير الحكومية بشأن القرائية وتوفير التعليم للجميع ولكن أيضاً بواسطة قنوات أخرى. وأطلقت منظّمات غير حكومية دولية، بصورة خاصة، حملات تطالب الجهات المانحة بزيادة معونتها. وقد إنضمّت، في نهاية المطاف، منظمة أكشن إيد للمعونة ActionAid ومنظّمة أوكسفام الدولية ومنظّمة التعليم الدولية إلى المسيرة العالمية ضدّ عمل الأطفال من أجل إطلاق الحملة العالمية للتعليم في تشرين الأول/أكتوبر 1999 بغية «حشد الضغط العام على الحكومات لكي تحترم وعودها بتأمين تعليم مجانيّ جيّد لكلّ الأشخاص، لا سيّما النساء» (Culey et al., 2007).

وكنتيجة لذلك، انعقد المنتدى العالميّ للتربية في نيسان/ أبريل 2000 في داكار، معتمداً رؤية أوضح لوضع التعليم وواضعاً إياه تحت تدقيق أكبر. ولم يجدّد إطار عمل داكار التأكيد على أهداف التعليم للجميع ورؤيته فحسب بل ذهب خطوة أبعد من أجل تحديد الأدوار والآليات بصورة أفضل على مختلف المستويات (Torres, 2001).

ما هي العمليّات العالميّة التي أطلقها منتدى داكار من أجل إحداث التغيير؟

النظريّة وراء التأثير على السياسة الوطنية للتعليم للجميع

كان القصد من إطار عمل داكار إحداث تغيّر إيجابي في التعليم العالميّ من خلال آليات وعمليّات متنوّعة، معتبراً أن «مهام هذه الآليات [الوطنيّة والاقليميّة والدوليّة] ستشمل بدرجات متفاوتة عمليّات الترويج، وتعبئة الموارد، والمتابعة، ونشر المعلومات وتشاطرها في مجال التعليم للجميع».

وفي حين حدّد الإطار المبادىء، ترك الكثير من الفرضيّات غير مكتوبة. فمن أجل تقييم فرص نجاح إطار عمل داكار في الوقت الحالي، لا بدّ من تحديد العلاقات التي تتيح ترجمة مؤتمر عالميّ إلى تغيير في الميدان بوضوح أكبر.

خفّفت الأهداف الإنمائية للألفيّة من تأثير رسالة التعليم للجميع وضيّقت تركيزها

أشار إطار عمل داكار إلى أن «جوهر النشاط في ميدان التعليم للجميع يتركّز على المستوى القطريّ»، غير أنه دعا الجهات المانحة إلى الاضطلاع بأنشطة، ذلك «أن دلائل وردت من بلدان كثيرة على ما يمكن تحقيقه عن طريق استراتيجيات وطنية قويّة، مدعومة بتعاون فعّال في مجال التنمية. والتقدّم في إطار هذه الإستراتيجيات يمكن –ويجب– تعجيله بزيادة الدعم الدولي».

لتحقيق هذا الغرض، تعهّد الشركاء حينها ب«تعزيز الآليات الدوليّة والاقليميّة المسؤولة من أجل التعبير عن هذه الالتزامات تعبيراً واضحاً وضمان إدراج إطار عمل داكار ضمن جدول أعمال كل منظّمة دولية وإقليميّة، وكل سلطة تشريعية وطنيّة، وكل منتدى محلّي لصنع القرار».

سيُنظر إلى المنظّمات غير الحكومية على أنها شريكة رئيسة، لا سيّما في الوصول إلى الأكثر تهميشاً، ومصدر ابتكار ومعرفة

يقوم هذا القسم بمسح الأنشطة المُقترحة في إطار العمل وبتصنيفها، ويحلّل الأساس المنطقيّ والافتراضات الكامنة وراءها، ويصف كيف كان يُتوقّع أن تحدث حركة التعليم للجميع التغيير. وقد تمّ اقتراح 3 أنواع من التدخّلات العالمية لدعم البلدان (**الشكل 0.21**):

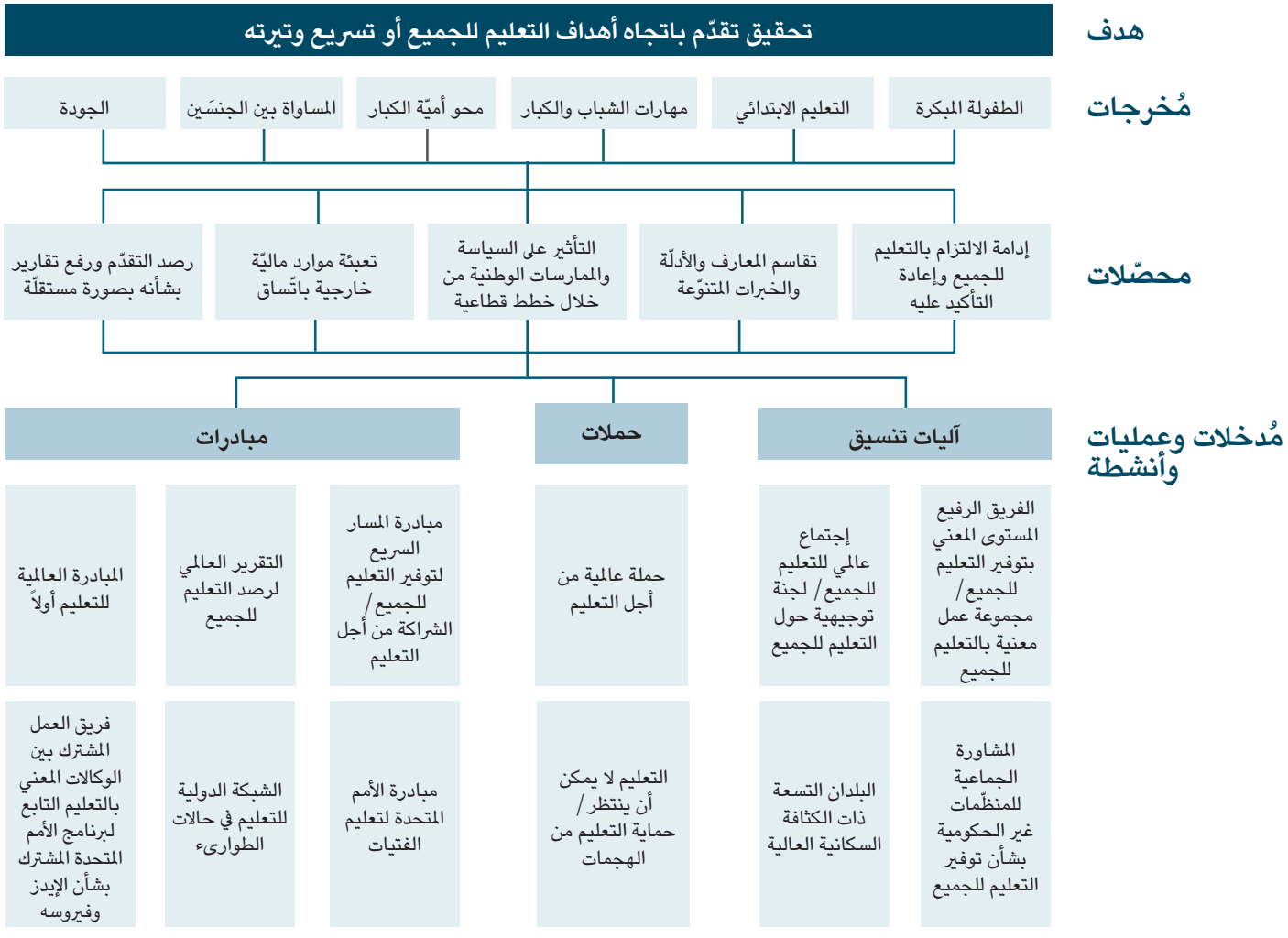
- آليات تنسيق، منها ما هو موجود بالفعل ومنها ما تمّ تحديده لأولّ مرّة في إطار عمل داكار وجرى تعديله فيما بعد.
- حملات مُخصّصة لجوانب معيّنة من حركة التعليم للجميع، مثل محو أميّة الكبار، أو لتحديّات معيّنة مثل النزاعات.
- مبادرات، منها ما تمّ تحديده في إطار عمل داكار ومنها ما تمّ اتخاذه لاحقاً، وفقاً لمقاصده واعتماداً على سلطته.

وقد تداخلت هذه التدخّلات وتفاعلت مع بعضها البعض ولكن كان لكلّ منها ترتيبات تنظيمية وإدارية خاصة بها. وكان من المأمول أن تؤدّي هذه التدخّلات، إذا ما نُفذت بنجاح، إلى نتائج قصيرة ومتوسّطة الأمد ستساهم بدورها في التسريع بتحقيق أهداف التعليم للجميع.

كانت النتيجة المتوقّعة الأولى تكمن في أن تساعد هذه التدخّلات في التأكيد على الالتزام السياسي بالتعليم للجميع وإدامته. ففي حين لم يكن إطار عمل داكار مُلزماً من الناحية القانونيّة، فهو سيؤمّن شرعيّة دوليّة للجهود الآيلة

الشكل 0.21: كان يُتوقّع أن تؤدّي آليات ومبادرات وحملات عالميّة إلى تعبئة أنشطة خاصة بالتعليم للجميع على المستوى الوطني

إطار عمل منطقيّ للنتيجة المتوقّعة من الهيكليّة العالمية للتعليم للجميع



ملاحظة: إن هذه القائمة دلاليّة وليس شاملة.

المصدر: مقتبس من Faul and Packer (2015)

إلى بلوغ الأهداف، ما سيوفّر دعماً كافياً لكلّ الأطراف المعنيّة على المستوى الوطني من أجل الدفع باتجاه إجراء الإصلاحات اللازمة وإقناع الحكومات المتردّدة. والحملات ستبقي التعليم للجميع في أعلى جدول أعمال المجتمع المدني. كما أن المبادرات على نطاق التعليم للجميع أو المتمحورة حول موضوع محدّد ستؤّمن الخبرة للإبقاء على الزخم في مواجهة تحديات رئيسة.

غير أن الدفع الرئيس ستؤمّنه آليات التنسيق الفعّالة للتعليم للجميع، لا سيّما تلك التي تضمّ الوكالات الخمس التي أطلقت التعليم للجميع، وهي اليونسكو، ومنظّمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف)، وصندوق الأمم المتحدة للسكّان، وبرنامج الأمم المتّحدة الإنمائي، والبنك الدولي. وستحرص هذه الآليات على تأمين الرقابة المنتظمة والمساءلة: فالبلدان ستعي أنها تحت الرقابة وأن أنشطتها قد تُعتبر ناقصة، ما يثير أسئلة على الصعيدَين الداخليّ والخارجيّ.

استندت هذه التدخّلات إلى 3 افتراضات ضمنيّة. أولاً، لن يكون هناك تنافس مع جداول أعمال أخرى. ولكن، من ناحية الممارسة، خفّفت الأهداف الإنمائية للألفية، التي أصبحت الخطاب التنموي المهمين، من تأثير رسالة التعليم للجميع وضيّقت تركيزها. ثانياً، سوف تتعاون الوكالات التي أطلقت التعليم للجميع مع بعضها البعض بصورة فعّالة على المستويَين المركزي والقطري. غير أن هذا الأمر لم يحصل قطّ في أرض الواقع. فالإرادة السياسية للقيام بذلك كانت ضعيفة، والموارد المخصّصة للتنسيق كانت محدودة، وكانت الوكالات قد اعتمدت أولويات أخرى متنافسة. ثالثاً، سوف يكون للوكالات التي أطلقت التعليم للجميع الصوت الأكثر حجيّةً في ميدان التعليم الدولي. ولكن أصواتاً أخرى ارتفعت مع الوقت، لا سيّما صوت منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وتوجّهت بصورة متزايدة إلى بلدان كان لجدول أعمال التعليم للجميع فيها صدى أقلّ (Bolívar, 2011; Sellar and Lingard, 2013).

أما النتيجة المتوقّعة الثانية، فكانت أن تساهم آليات التعليم للجميع ومبادراته وحملاته في التواصل بشأن أنواع مختلف من المعارف والأدلّة والخبرة وفي استخدامها. وكما كشف تقييم التعليم للجميع عام 2000، يمكن استقاء الكثير من العبر من تبادل المعلومات بين شركاء التعليم للجميع ومن تقاسم الممارسات الحسنة. وقد تسهّل تدخّلات داكار هكذا تعلّم وتفتح أيضاً منصّة لآراء أخرى، لا سيّما آراء المنظّمات الشعبية أو من خارج التيار الرئيس. وسيُنظر إلى المنظّمات غير الحكومية على أنها شريكة رئيسة، لا سيّما في الوصول إلى الأكثر تهميشاً، ومصدر ابتكار ومعرفة.

والافتراض الضمنيّ في هذا الإطار هو أن رسم السياسات هو تمرين تقنيّ توجّهه الأدلّة. وفي حين زادت أهمية مفهومَي السياسات الموجّهة بالأدلّة والإدارة المستندة إلى النتائج خلال تلك الفترة، تزايد أيضاً الوعي بدور السياسة (Grindle, 2004). ولم يعكس عدم اتخاذ الحكومات الوطنية أي عمل في هذا المجال غياب المعلومات فحسب بل في الواقع، حتّى البلدان الملتزمة بأهداف التعليم للجميع كانت بحاجة إلى دعم سياسي من أجل بناء القدرة الوطنية على البحث عن نتائج خارجية واستيعابها وتفسيرها وتطبيقها.

ازداد نطاق تأثير الهيكليّة العالميّة للتعليم للجميع على السياسة الوطنية للتعليم للجميع منذ عام 2000

والنتيجة المتوقّعة الثالثة كانت أن تدخّلات مختلفة ستؤثّر على السياسات والممارسات الوطنيّة المتعلّقة بحركة التعليم للجميع وتعزّزها. وكان الهدف من النداء الموجّه إلى كل البلدان لكي تقوم بتطوير خطط عمل تعطي «مادةً وشكلاً للأهداف والاستراتيجيات المبيّنة في هذه الوثيقة» جعل الأولويات العالمية والوطنية تتماشى مع بعضها البعض بصورة فعّالة وفي الوقت المناسب. وقد تعهّد المجتمع الدولي بدعم إعداد الخطط الخاصة «بالبلدان التي تواجه تحديات كبيرة، كالأزمات المعقّدة أو الكوارث الطبيعية» و«العمل بصورة ثابتة ومنسّقة ومتماسكة» لدعم هذه الخطط.

وتمثّل الافتراض الضمنيّ بأن البلدان قادرة على الانتقال إلى خطة عمل خاصة بالتعليم للجميع من دون احتكاك. في الواقع، كانت بلدان متعدّدة لديها أصلاً آلياتها الوطنيّة ودورات التخطيط الخاصة بها والأطراف المعنيّة الخاصّة بها التي لا بدّ من استشارتها. وكانت تتوفّر اختلافات كبيرة في كيفية استخدام خطط العمل لتطوير التعليم. وفي بعض الحالات، قد يكون التشديد على ضرورة اعتماد خطّة منفصلة خارج إطار عملية التخطيط ووضع الميزانية الوطنية جاء بنتائج عكسيّة.

والنتيجة المتوقّعة الرابعة كانت تعبئة الموارد الماليّة لحركة التعليم للجميع تعبئةً فعّالةً. فقد اعتبرت البلدان الموقّعة على إطار عمل داكار أن الجهود التي تبذلها البلدان النامية من أجل زيادة الضرائب ومنح الأولويّة للتعليم الأساسيّ في موازنتها لن تكون كافية لتحقيق التعليم للجميع. واعتبر إطار عمل داكار أن الدعم الماليّ الإضافيّ الضروريّ لتحقيق التعليم للجميع سيبلغ حوالى 8 مليار دولار أميركي سنويّاً.

وكان الافتراض الضمني ينصّ على أن العديد من البلدان تنفق مالاً أقلّ بكثير من المبالغ الضرورية من أجل ضمان تعميم النفاذ إلى التعليم وتأمين تعليم جيّد، وأن المعونة ستكون ضروريّة من أجل إحداث الفارق. ولكن في الواقع، لم تؤخذ بالحسبان قدرة الأنظمة المالية والتعليمية في البلدان على استيعاب الارتفاع السريع في دفق المعونة الخارجيّة. كما لم يتمّ النظر أيضاً في قدرة البلدان على الإنفاق بصورة فعّالة. وافتُرض أيضاً أنه على ضوء التنسيق الشديد بين الجهات المانحة والدعوات لتخفيف عبء الدين، لن تؤثّر أي صدمات ذات أهمية على المعونات المصروفة– وأن دعوة الجهات المانحة إلى تأمين معونة للتعليم الأساسيّ تفوق بثلاثة أضعاف مستوياتها القائمة هو أمر طموح ولكن قابل للتنفيذ. غير أن الأزمة المالية التي عرفتها البلدان المانحة بدّدت هذه التوقّعات في وقت لاحق.

كانت النتيجة المتوقّعة الخامسة تقضي بإنشاء آلية مستقلّة لرصد التقدّم باتجاه تحقيق أهداف التعليم للجميع والإبلاغ عنه. فالتقارير المنتظمة والمتكرّرة ستجذب الانتباه إلى البلدان أو الشركاء الذين لا يفون بتعهّداتهم وستعزّز المساءلة. كما أن النتائج التي ستخرج بها أنشطة الرصد ستؤثّر على السياسات.

بيد أن الإعلانات ليست مُلزمة قانوناً وغالباً ما تختار الحكومات عدم تحويل غايات عالمية إلى غايات وطنية واعتمادها. والعمليات الوطنية قد تُعتبر أكثر أهميةً، في حين تكون درجة التأثير الخارجيّ محدودة (**الإطار 0.2**). وحتّى وإن وافقت الدول على الغايات العالميّة، يساعد الرصد في تسريع التقدّم فقط في حال توفّرت آلية رسمية للمساءلة تسجّل ضعف أداء البلدان. في الواقع، لا يتوفّر أي من هذه الأمور. إلى جانب ذلك، لا تؤمّن بالضرورة آلية رصد موجّهة عالمياً (مثل التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع) مشورة واضحة ومقنعة للبلدان بشأن أفضل اتجاه لإصلاح سياسات التعليم.

عُرف التأثير على السياسة الوطنية للتعليم للجميع: استراتيجيّات داكار

بهدف تقييم ما إذا كانت التدخّلات المقترحة كافية، لا بدّ من معرفة ما إذا نُفّذت كما هو مخطّط لها.

يقوم هذا القسم بتقييم الأداء الجماعيّ لشركاء التعليم للجميع على المستوى العالميّ على ضوء الاستراتيجيات

الإطار 0.2. احتمال أن يؤثّر فاعلون دوليون على السياسة الوطنيّة للتعليم

يفترض إطار عمل داكار أن الأنشطة العالميّة قادرة على التأثير تأثيراً مباشراً على الأنظمة الوطنية، حتّى وإن كانت العوامل الخارجية مصدر تأثير واحد ولربّما ليس الأكثر أهميةً. وتختلف الآراء في هذا الصدد: فهل يتوفّر نظام حوكمة عالمية للتعليم يضمّ بلداناً نافذة وجهات من غير الدولة؟ أو هل يترتّب على المشاركة القطريّة في آليات عالمية تبعات قليلة لجهة تغيير السياسة الوطنية؟

حتّى في بلدان الاتحاد الأوروبي التي تلحظ عملية تتيح إجراء حوار منظّم حول السياسات على شكل «أسلوب تنسيق مفتوح» اختياري، تبقى السياسة التعليمية موضوعاً وطنياً صرف تترك الاتفاقيات حريّة التصرّف فيه للدول الأعضاء. والاستثناء الوحيد في هذا الميدان هو التعليم التقنيّ والمهنيّ و«البُعد الأوروبي» الذي تتفوّق بموجبه التوجيهات الاقليمية ذات الصلة بالسياسات على التوجيهات الوطنية. ولكن بصورة عامة، قد تتأثّر البلدان بجهات فاعلة أخرى، غير أنه من الصعب أن نحدّد ما إذا كان هذا التأثير مفروضاً بصورة ضمنيّة أو مُعتمداً بصورة طوعيّة. في حال توفّرت آليات تنسيق غير مُحكمة، مثل تلك الخاصة بالتعليم للجميع، سيُصعب إيجاد القنوات الدقيقة التي تتكيّف من خلالها السياسات الوطنية مع المعايير العالمية المقترحة.

يبقى أن العولمة قد زادت، خلال السنوات الأخيرة، من قدرة الأنشطة العالمية والاقليمية على التأثير على عمليات التعليم الوطنيّة. وفي البلدان الأكثر ثراءً، أدّت منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي دوراً متزايداً في المناهج الوطنية، عبر المشاركة في استعراض الأقران وتقاسم الدروس المستقاة، مع تأثير أقوى على السياسات منذ اعتماد برنامج التقييم الدولي للطلبة PISA. أما في البلدان الأكثر فقراً، فقد اقترن حصول قطاع التعليم على قرض من بنك تنمية بشروط محدّدة، مثل تحديد سقف أجور المعلّمين، أدّت إلى التخفيف من درجة الحرية في عملية رسم السياسات. وتماماً كذلك، ومع ازدياد حجم برامج المعونة ومع زيادة التنسيق بين وكالات المعونة وتعزيز موقفها التفاوضيّ، لربّما اعتمدت البلدان سياسات تعكس أفضليات الجهات المانحة، على الرغم من مبدأ الملكيّة الوطنية.

وبصورة إجمالية، إتّضح فعلاً أن نطاق تأثير الهيكليّة العالميّة للتعليم للجميع على السياسة الوطنية للتعليم للجميع قد ازداد منذ عام 2000، ما أدّى إلى تعزيز أحد الافتراضات الكامنة في إطار عمل داكار.

المصادر: دال (1999) Dale، وليتل (2011) Little
رين وأوزغا، (2011) Rinne and Ozga ستون (2008). Stone

الإثنتي عشرة المبيّنة في إطار عمل داكار (الإطار 0.1) وبمقارنتها بالنتائج الخمسة المتوقّعة الموصوفة أعلاه. وتتصدّى الفصول المخصّصة لكل هدف بمزيد من التفصيل إلى كيفية اعتماد البلدان للإستراتيجيات.

الإستراتيجية 1: زيادة الاستثمار بصورة ملموسة في التعليم الأساسيّ

يطبع تطوّران إثنان التقدّم باتجاه تمويل التعليم الأساسيّ، لا سيّما في البلدان الأكثر بُعداً عن تحقيق أهداف التعليم للجميع والأكثر حاجةً إلى الدعم. أولاً، قامت البلدان المنخفضة الدخل والفئة الدُنيا من البلدان المتوسّطة الدخل بتخصيص نسبة أعلى من إجماليّ الناتج القوميّ للتعليم منذ عام 1999، على الرغم من أن ذلك نجم بشكل رئيس عن زيادة التعبئة المحلية للموارد منه عن منح أولوية أكبر للتعليم في الموازنات (أنظر الفصل 8).

ثانياً، بلغت المعونة المُخصّصة للتعليم أكثر من ضعف ما كانت عليه بالقيمة الفعليّة، على الرغم من أن الجهات المانحة لم تساهم بشكل متساوٍ في هذا الجهد. وقد حثّ إطار عمل داكار وكالات التمويل على تخصيص «حصّة أكبر من مواردها لدعم التعليم الابتدائيّ وسائر أشكال التعليم الأساسيّ». وقد ازدادت حصّة مخصّصات المعونة من إجمالي الدخل القومي للبلدان المرتفعة الدخل منذ عام 2000، رغم أنها لم تبلغ مستويات الثمانينات. غير أن حصّص التعليم والتعليم الأساسي في محفظة المعونة انخفضت انخفاضاً طفيفاً. وانخفضت حصّة المعونة أيضاً من مجموع الإنفاق على التعليم في البلدان المنخفضة الدخل، مع نموّ اقتصادها بسرعة أكبر نسبياً (أنظر الفصل 8).

وتبقى أسئلة مهمّة تتمحور حول ما إذا كانت تدخّلات حركة التعليم للجميع على المستوى العالمي قد أدّت إلى إنفاق عام أكبر على التعليم ومعونة أكبر للمستويات التعليميّة على الصعيد الوطني، وما إذا كانت آليات التعليم للجميع أثّرت على أهداف أخرى مرتبطة بالمعونة ومنصوص عليها في إطار عمل داكار، مثل اتخاذ «التزامات على مدّة أطول وأن يكون التزامها أقرب إلى التوقّع» «لكي تكون «أكثر تفتّحاً للمحاسبة وأكثر شفافيّةً» ولتأمين «وجود تقارير منتظمة على الصعيدَين الإقليميّ والدوليّ».

وفي حين يُفترض أن تكون المساهمات الفعليّة للمانحين الفرديين عاملاً رئيساً في تقييم نجاح هذه الاستراتيجية، فإن التركيز هنا يكون على مبادرة المسار السريع التابعة للتعليم للجميع، التي أعيدت تسميتها في وقت لاحق «الشراكة العالمية من أجل التعليم»، كدليل على التزامهم. وقد لحظ إطار عمل داكار هكذا آلية وعكس إنشاؤها تطلّعات الأسرة الدولية لوجود وسيلة متجانسة تتيح دعم البلدان الملتزمة بتحقيق التعليم للجميع.

ويُعد إنشاء مبادرة المسار السريع مثالاً عن بروز مبادرات مستقلّة خارج إطار التنسيق العالمي الرسمي الذي اضطلع به الفريق الرفيع المستوى المعني بتوفير التعليم للجميع. فالمحاولات الأولى الآيلة إلى إطلاق مبادرة عالمية فشلت. وقد دفع الإحباط بهولندا ومانحين ثنائيين آخرين إلى رفع طلب إلى البنك الدولي لتأدية دور أكبر. ونتج عن ذلك خطة عمل وُضعت عام 2002 ووثيقة إطاريّة وُضعت عام 2004. وتميّزت هذه المبادرة بأنها لم تعمل كصندوق أولاً ولكنها ألقت، عوضاً عن ذلك، على عاتق الجهات المانحة مسؤولية تأمين دعمها لخطط قطاع التعليم المُعتمدة.

خصّصت البلدان المنخفضة الدخل والفئة الدُنيا من البلدان المتوسّطة الدخل نسبةً أعلى من إجمالي الناتج القومي للتعليم منذ عام 1999

وتعرّضت عمليات مبادرة المسار السريع في العقد الماضي للانتقاد: فانتُقدت لاعتمادها التشغيليّ على البنك الدولي، وتركيزها المحدود على التعليم الابتدائيّ على حساب أهداف أخرى من أهداف التعليم للجميع، واستثنائها لبعض البلدان التي هي بأمسّ الحاجة إلى الدعم لأنها هشّة وتتأثّر بنزاع أو لأنها غير قادرة على وضع خطّة صلبة(Cambridge Education et al., 2010). وعلى ضوء استنتاجات تقييم أُجري في منتصف المدّة، تحوّلت مبادرة المسار السريع إلى الشراكة العالمية من أجل التعليم بهدف إنشاء شراكة أقوى وأكثر توازناً بين الوكالات وتحسين قدرة الصندوق على الاستجابة للحاجات القطريّة. وتجلّى ذلك عبر إعادة صياغة أهدافها وغاياتها (**الإطار 0.3**)، ونظرية التغيير، وإصلاحات هامة في حوكمتها وإجراءاتها التشغيليّة. وقد أدّت الشراكة العالمية من أجل التعليم تدريجياً دوراً أوسع. ففي البلدان البالغ عددها 39 التي حصلت على منح لتطبيق البرنامج بين عامَي 2004 و2012، ارتفعت حصّة الشراكة العالمية من أجل التعليم من مجموع المعونات المُخصّصة للتعليم الأساسي والمصروفة من 4% في 2004–2006 إلى 16% في 2010–2012، وفق حسابات فريق إعداد التقرير العالمي للرصد. واستجابت الجهات المانحة لنداءَين لتجديد موارد صندوق الشراكة العالمية من أجل التعليم، حتّى وإن كانت النتيجة دون الغايات الطموحة.

يبقى السؤال الرئيسي ما إذا كان للشراكة العالمية من أجل التعليم تأثيرٌ تحفيزيٌّ على تمويل التعليم

ويبقى السؤال الرئيس ما إذا كان للشراكة العالمية من أجل التعليم تأثير تحفيزيّ على الالتزامات التي قطعتها البلدان المنخفضة الدخل لتمويل التعليم. غير أن الأدلّة عن ذلك ضئيلة. فخلال المرحلة الأوليّة من مبادرة المسار السريع، كانت القدرة على التأثير على العمليات القطريّة محدودة للغاية. وقد ازدادت هذه القدرة بعد عام 2010، مع تعزيز أمانة سرّ الشراكة العالمية من أجل التعليم. غير أن عمليات الرصد والإبلاغ لا تستحدث إجمالاً معلومات كافية لربط عمل الشراكة العالمية من أجل التعليم بإنفاق حكومي أعلى.

وقد طبعت تقارير الشراكة العالمية من أجل التعليم مغالطتان هما جزئياً نتيجة رغبات الجهات المانحة بالحصول على نتائج قصيرة الأمد وأدلّة عن فوز سريع. أولاً، حاولت مبادرة المسار السريع/ الشراكة العالمية من أجل التعليم أن تعزو التقدّم في مُخرجاتها، مثل نسب القيد، للأموال التي صرفتها، حتّى وإن كانت سلسلة الأحداث التي أدّت من الأولى إلى الثانية أكثر تعقيداً، سيّما وأن الشراكة العالمية من أجل التعليم لطالما كانت شريكاً غير هام. ثانياً، إدّعت الشراكة العالمية من أجل التعليم وجود «المزيد من التعهّدات الحكومية» في إطار جولة تجديد الموارد لعام 2014 باستخدام أدلّة ضعيفة للغاية. ومن أجل قياس النجاح قياساً موثوقاً، يجب أن تكون الشراكة العالمية من أجل التعليم أكثر دقّةً في

الإطار 0.3: الأهداف والغايات الفرعيّة لمبادرة المسار السريع والشراكة العالمية من أجل التعليم

إطار عمل مبادرة المسار السريع، 2004

الأهداف

- تهدف مبادرة المسار السريع إلى تسريع تعميم إكمال التعليم الابتدائي من خلال الترويج لما يلي:
- معونة أكثر فعاليّةً مُخصّصة للتعليم الابتدائي، من خلال أنشطة يقوم بها الشركاء في التنمية بغية تعظيم الاستفادة من التنسيق والتكامل والمواءمة في تأمين المعونة وخفض تكاليف المعاملات بالنسبة إلى الدول المستفيدة من المبادرة
- زيادة مستدامة في المعونة المخصّصة للتعليم الابتدائي، حيث أظهرت البلدان القدرة على استخدامها بفعاليّة
- سياسات سليمة في قطاع التعليم، من خلال استعراض منتظم وعملية وضع معايير مقارنة للسياسات التعليمية والأداء التعليمي في البلدان المستفيدة
- تمويل محلّي مناسب ومستدام للتعليم، ضمن إطار عمل استراتيجية الحدّ من الفقر القطرية، وإطار عمل النفقات المتوسّط الأمد، أو بيانات قطرية أخرى كما هو مناسب
- مساءلة متزايدة لنتائج القطاع، من خلال رفع تقارير سنوية عن التقدّم في حقل السياسات ومُخرجات القطاع الرئيسة مقارنةً بمجموعة من المؤشّرات المناسبة في البلدان المشاركة وتقاسم شفّاف للنتائج.
- وعلى المستوى العالمي، تهدف مبادرة المسار السريع أيضاً إلى الترويج لما يلي:
- تعلّم مشترك يطال ما ينجح في تحسين مخرجات التعليم الابتدائي والارتقاء بأهداف التعليم للجميع.

الخطّة الإستراتيجية للشراكة العالمية من أجل التعليم 2012–2015

الأهداف

- يستطيع كل الأطفال النفاذ إلى مساحة آمنة ومجهّزة بصورة مناسبة للحصول على التعليم مع معلّم كفوء
- يجيد كل الأطفال مهارات القرائية والحساب الأساسية في الصفوف الأولى
- تستطيع الأنظمة الوطنية تأمين تعليم جيّد للجميع ودعمه وتقييمه
- تركّز الموارد على أكثر الأطفال تهميشاً والأطفال الذين يعيشون في بلدان هشّة أو تتأثّر بنزاعات
- الغايات الفرعيّة:
- تستطيع بلدان هشّة تتأثّر بنزاعات تطوير خطط التعليم الخاصة بها وتنفيذها
- تنهي كل الفتيات في البلدان التي اعتمدت الشراكة العالمية من أجل التعليم بنجاح المدرسة الابتدائية وتنتقل إلى المدرسة الثانوية في بيئة تعلّم آمنة وداعمة
- زيادة ملحوظة في عدد الأطفال الذي يتعلمون مهارات القرائية والحساب الأساسية ويجيدونها بحلول الصفّ الثالث
- تحسين فعالية المعلّمين من خلال تدريبهم وتوظيفهم واستبقائهم وتأمين الدعم لهم ليؤمّنوا تعليماً جيّداً
- توسيع حجم التمويل الخارجيّ والمحليّ وزيادة فعاليّته ونجاعته وتخصيصه بصورة متساوية ودعم التعليم في البلدان التي اعتمدت الشراكة العالمية من أجل التعليم

المصادر: EFA–FTI (2004), GPE (2012c)

توثيق الخطوات المُعتمدة للحصول على التزامات أكثر صلابةً من الجهات المانحة والحكومات بتمويل التعليم. فتقرير الرصد الأخير يقدّم بعض الوعود بأن معالجة كلا المشكلتين بدأت (GPE, 2014c).

على الرغم من أن مبادرة المسار السريع/الشراكة العالمية من أجل التعليم ركّزت بصورة شبه حصريّة على الهدف الثاني من أهداف التعليم للجميع، غير أن إنشاء المبادرة /الشراكة هو ابتكار يتماشى وغايات إطار عمل داكار الآيلة إلى حشد الموارد الماليّة من مجموعة من المصادر. ولا بدّ أن يُعزى هذا التطوّر إلى الأنشطة التي اضطلع بها شركاء التعليم للجميع على المستوى العالمي ويجب بالتالي اعتباره نجاحاً.

الإستراتيجية 2: تعزيز سياسات التعليم للجميع ضمن أطر قطاعية متكاملة حقاً ومرتبطة بالقضاء على الفقر

ذكر إطار عمل داكار أن الخطط الوطنية للتعليم للجميع ينبغي أن تكون الأداة الرئيسة لتحويل الالتزام إلى فعل. وأشار إلى أنه ينبغي إعداد هذه الخطط بحلول عام 2002. وانطوى دور شركاء التعليم للجميع في هذه العملية على المستويَين العالمي والاقليمي على جانبَين.

أولاً، أمّنت الأسرة الدولية إطار عمل من أجل إعداد استراتيجية تنمية شاملة، هي أوراق استراتيجية الحدّ من الفقر، التي أكملت خطط التعليم الوطنيّة. وفي نهاية التسعينات من القرن الماضي، ومع تسارع الجهود من أجل تخفيف عبء الدين، طلب البنك الدوليّ وصندوق النقد الدوليّ من البلدان أن تعيد التأكيد على التزامها بالحدّ من الفقر وزيادة الانفاق على القطاع الاجتماعيّ من خلال وضع أوراق استراتيجية الحدّ من الفقر. واستحدثت هذه العملية اهتماماً كبيراً في أوساط الجهات المعنية بالتنمية وجمعت ما بين أطراف معنيّة وطنيّة ودوليّة في العقد الماضي.

وكانت الأبحاث في تلك الفترة تؤيّد فكرة أن التعليم يندرج في إطار العمل هذا، على الرغم من أن عمليّتَي أوراق استراتيجية الحدّ من الفقر وخطة عمل التعليم للجميع غالباً ما كانتا تسيران بالتوازي (Caillods and Hallak, 2004). غير أن الاهتمام تلاشى في نهاية العقد، عندما أُلغي شرط إجراء استعراضات الموظّفين المشتركة لأوراق استراتيجية الحدّ من الفقر للحصول على قرض بشروط ميسّرة من البنك الدوليّ وصندوق النقد الدولي. ولم تحاول أي دراسة تقييم تأثير مبادرة أوراق استراتيجية الحدّ من الفقر على مصداقية خطط التعليم.

ثانياً، دُعي شركاء التعليم للجميع لمساعدة البلدان التي تفتقر إلى القدرة على إعداد خطط عمل التعليم للجميع. واستجاب عددٌ من الوكالات لهذا النداء من خلال تأمين الدعم للحكومات الوطنية، بما في ذلك المساهمة في إعداد خطط للشراكة العالمية من أجل التعليم (UNESCO–IIEP and GPE, 2012). وقادت اليونسكو جهود بناء القدرات من خلال المعهد الدوليّ لتخطيط التربية، وبرنامج بناء القدرات من أجل التعليم للجميع، وأدوات مثل نماذج المحاكاة وكتيّبات التخطيط المرتكزة إلى نتائج (UNESCO, 2005b, 2006d). وقد أعدّت مبادرةٌ متعدّدة الوكالات مؤخّراً نسخة محدّثة عن «تحليل قطاع التعليم: الخطوط التوجيهية المنهجية»، استناداً إلى تجربة تفوق عشرين عاماً من العمل على تقارير عن الحالة القطريّة (UNESCO–IIEP et al., 2014).

ووجد تحليل أوّلي للدعم الذي قدّمته اليونسكو للتخطيط الوطنيّ أن الدعم التقني كان جيّد النوعيّة. غير أنه أثار أسئلة عن استهداف الدعم والذهاب إلى أبعد من تدريب الموظّفين للتصدّي لبناء قدرات تنظيمية طويلة الأمد (UNESCO, 2006c). وقد وجد تحليل تالٍ للدعم الذي طال التخطيط والسياسات الشاملة للقطاع أن المبادرات القطرية عزّزت المؤسّسات وأحدثت «تغييراً وإصلاحاً هامَين في السياسات على المستوى الوطني» لكنه اعتبر أن المشاريع كانت صغيرة للغاية لتفضي إلى تغيير واسع النطاق (UNESCO, 2009b).

ويكمن سؤال أوسع في معرفة ما إذا كان التركيز في إطار عمل داكار على الخطط الوطنية قد ساعد في تحسين تركيزها على التعليم للجميع ونوعيّتها. وقد توقّفت مقارنة لموجتَين من الخطط الوطنية (حوالى عام 2000 وبعد عام 2000) في 30 بلداً من البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسّط، أُجريت لأغراض إعداد التقرير العالمي هذا، عند أهدافها وترتيبات الرصد والتمويل الخاصة بها من أجل تقييم ما إذا كانت صياغة الخطط تحسّنت مع الوقت (UNESCO–IIEP, 2015).

وقد وردت أهداف تعميم التعليم الابتدائي والنوعيّة في كلا الموجتَين. وبصورة عامة، قام الجيل الثاني من الخطط بمواءمة الأهداف بشكل إضافي مع جدول أعمال التعليم للجميع. ولكن توفّرت اختلافات بين الغايات وبين فئات الدخل القطريّة. ولم تكثر الإشارة إلى هدف

لاقى جدول أعمال التعليم للجميع بصورة عامة شعبيةً أكبر في البلدان المنخفضة الدخل منه في البلدان المتوسّطة الدخل

محو أمية الكبار. أما الإشارة إلى هدف التكافؤ والمساواة بين الجنسَين، فقد ازدادت مع الوقت، غير أن نوع الجنس لم يكن بعد قد ذُكر في ثلث خطط الموجة الثانية. وبشكل عام، لاقى جدول أعمال التعليم للجميع شعبيةً أكبر في البلدان المنخفضة الدخل منه في البلدان المتوسّطة الدخل، على الرغم من أن الإشارة إلى أهداف التعليم للجميع ازدادت في كلا المجموعتَين خلال هذه الفترة.

اعتُبر ازدياد نشاط المجتمع المدني أحد الإنجازات الرئيسة منذ عام 2000

وسُجّل ارتفاع واضح في استخدام أطر الرصد. وتكشف المقارنة بين الموجتَين أن نسبة الخطط القطرية التي تضمّ إطار رصد ارتفعت من 23% إلى 73%، مع تحسّن أكبر في البلدان المنخفضة الدخل وفي الفئة الدُنيا من البلدان المتوسّطة الدخل. فقبل داكار، كانت ثلاثة أرباع الخطط إما تملك إطار رصد لا صلة له بالموضوع (مع مؤشّرات تغطّي أقلّ من نصف الأهداف) أو تفتقر إلى أي إطار رصد. وبعد داكار، بات أقلّ من ربع الخطط يعاني من هذه المشكلة. وفي ثلثَي البلدان، كان إطار العمل والأهداف تتماشى مع بعضها البعض بصورة كاملة. وكانت مؤشّرات مُخرجات التعلّم تتوفّر في خطّة واحدة من أصل ثلاثة قبل داكار، غير أنها برزت في 3 من أصل أربعة تقريباً بعد ذلك.

يُعدّ رصد انعدام المساواة مهمّاً. فالخطط التي صنّفت المؤشرات وفق نوع الجنس قد أصبحت أكثر انتشاراً، حتّى وإن كانت الغايات المصنّفة غير مُدرجة فيها بصورة منتظمة. غير أن عدداً قليلاً للغاية من الخطط صنّف البيانات وفق أي ميزة فردية أخرى، مثل الوضع الاقتصادي والاجتماعي أو الانتماء الإثنيّ أو الموقع.

وأخيراً، في ما يتعلّق بأطر عمل التمويل، أكثر من ثلثيّ الخطط تضمّنت إطار عمل للتكاليف في فترة ما بعد داكار. غير أن غالبيتها تأتي من البلدان المنخفضة الدخل والفئة الدُنيا من البلدان المتوسّطة الدخل التي تحتاج إجمالاً إلى مساعدة خارجية. وحده بلد واحد من أصل سبعة بلدان من الفئة العُليا من البلدان المتوسّطة الدخل لديه إطار عمل للتكاليف يرتبط بالخطة الأكثر حداثةً. وارتفع عدد البلدان التي وضعت سيناريو للتمويل خلال هذه الفترة، تماماً كما فعلت نوعية أطر عمل التكاليف، حتّى وإن بصورة طفيفة.

وتتوفّر بصورة عامة إشارات مفادها أن نوعيّة خطط التعليم الوطنيّة تحسّنت خلال الفترة، على الرغم من أن هذا التقييم محصور بالميزات التقنية للخطط وليس بالتطبيق. فالخطط التي تبدو جيّدة على الورق لربّما صيغت بدعم كبير من الوكالات المانحة وقد لا تعبّر في الحقيقة عن علاقة وثيقة بواقع العمليات السياسية والأنظمة التعليمية في البلدان المعنيّة.

الإستراتيجيّة 3: التزام المجتمع المدني ومشاركته في استراتيجيات تطوير التعليم

شجّع إطار عمل داكار المجتمع المدنيّ على المشاركة الناشطة في صياغة استراتيجيات تنمية وطنيّة وخطط وطنية للتعليم للجميع وفي تنفيذها ورصدها. وبقيامه بذلك، اعترف بافتقار عملية التعليم للجميع قبل داكار إلى الانفتاح وبدور المجتمع المدنيّ في إبقاء التعليم للجميع في أعلى جدول أعمال التنمية العالميّ.

يستطيع شركاء التعليم للجميع الترويج لمشاركة المجتمع المدني بأسلوبَين. أولاً، باستطاعة المنظّمات الدولية والسلطات الحكومية أن تشرك المجتمع المدني في عمليات رسم السياسات. ويتوفّر مثالان عن التمثيل الرسمي للمجتمع المدني في هذا الصدد. فاليونسكو استخدمت المشاورة الجماعية للمنظّمات غير الحكومية كآلية رئيسة للحوار والشراكة وللمساعدة في اختيار ممثّلي منظّمات المجتمع المدني في هيئات تنسيق التعليم للجميع. وقد خصّصت الشراكة العالمية من أجل التعليم ثلاثة مقاعد من أصل 19 مقعداً في مجلسها لمنظّمات المجتمع المدني.

ثانياً، قد يساعد الدعم العالمي المجتمع المدني على إنشاء تحالفات وطنية من أجل التعليم وعلى ضمان استدامتها. وقد برزت هكذا تحالفات في حوالى 100 بلد، على الرغم من أن الدفع غالباً ما أتى من منظّمات غير حكومية دوليّة، بتمويل من الجهات المانحة. وطرح الأمر أسئلة حول ما إذا كانت الجهات المانحة قامت عن غير قصد بتحديد جدول أعمال التحالفات وباستحداث ظروف تبعيّة. إلى جانب ذلك، طُرحت أسئلة أكثر دقّةً بشأن الدور الذي أدّاه بعض التحالفات في تحديد المنظّمات التي ستحصل على تمويل (CEF, 2007, 2013). وقد سجّلت التحالفات نجاحاً أكبر في البلدان التي لم تعتمد فيها على المعونة.

واستُخدمت آليات مناسبة من الناحية الوطنية كبدائل من أجل تفادي مشاكل الحوافز. فالشراكة العالمية من أجل التعليم موّلت صندوق التعليم الخاص بالمجتمع المدني الذي نفّذته الحملة العالمية من أجل التعليم بين عامَي 2009 و2012. وعزّزت أيضاً قدرة المجتمع المدني في 45 بلداً على تطوير برامج خاصة بقطاع التعليم،

والإضطلاع بأنشطة مناصرة، وتعقّب التقدّم الذي أحرزته الحكومة والجهات المانحة باتجاه تحقيق أهداف التعليم للجميع. وقد وجد تقييم أن أنشطتها ساعدت التحالفات في نيل الاعتراف السياسيّ، غير أنها كانت أقلّ فعاليّة في بناء القدرات في حقل الأبحاث وإدارة المعرفة (GPE, 2012b). وقد بدأت مرحلة جديدة تهدف إلى التصدّي لهذه الانتقادات عام 2013 في 54 بلداً.

والسؤال الرئيس المطروح هو ما إذا كانت الحكومات ستمنح المجتمع المدني مقعداً على طاولة النقاش وتسمح له بإبداء رأيه. وقد أشير في هذا الإطار إلى أن تحالفات التعليم الوطنية في 35 بلداً من أصل 42 نالت تمويلاً من الشراكة العالمية من أجل التعليم، تشارك مع الحكومة ومجموعة تنسيق عمل الجهات المانحة (Global Campaign for Education, 2014a). غير أن دور المجتمع المدنيّ في مجال السياسات والرصد بقي محدوداً. فالحكومات استثنت في بعض الأحيان منظّمات هامة من المجتمع المدني ولم تضفي أيّ طابع رسمي على دور المجتمع المدني في مواقع نفوذ هامة، مثل العلاقة مع اللجان البرلمانية الدائمة المعنيّة بالتعليم (Mundy et al., 2010). وفي بعض الحالات، اعتُبر المجتمع المدني مرادفاً للمنظّمات غير الحكومية ولم يتضمّن بما فيه الكفاية أطرافاً رئيسة معنيّة بالتعليم، مثل نقابات المعلّمين وجمعيّات الأهل.

وممّا لا شكّ فيه أن ازدياد نشاط المجتمع المدنيّ اعتُبر بصورة إجمالية أحد الإنجازات الرئيسة في ميدان التعليم منذ عام 2000. وقد أعرب الشركاء الدوليون للتعليم للجميع عن التزام حقيقيّ بالوفاء بالتعهّد ذي الصلة الذي قاموا به في داكار. غير أن هذا الدعم نجح بصورة محدودة في إنشاء تحالفات وطنية قوية في مجال التعليم قادرة على إحداث تغيير ملموس. ويعتبر بعض المراقبين أن الوضع السياسي في العديد من البلدان، حيث تُتّخذ القرارات على أساس حشد الدعم السياسي أو الولاء لإثنية ما أو هويات أخرى، حال دون تحقيق ذلك (Devarajan et al., 2011).

الاستراتيجيّة 4: تطوير نظم لإرشاد وإدارة التعليم قابلة للمساءلة والتقييم

كان الدعم المؤمّن للمجتمع المدني وسيلة لتحقيق هدف أكثر عموميةً من إطار عمل داكار، وهو «تحسين إدارة نظم التعليم من حيث الفعاليّة والقابليّة للتقييم والشفافية والمرونة، لكي تتمكّن من الاستجابة بمزيد من الفعاليّة لحاجات الدارسين المتنوّعة والمتغيّرة باستمرار». وقد حاول شركاء التعليم للجميع على المستوى العالميّ أن يروّجوا بنشاط للإنخراط المحليّ ولخدمات تستجيب للحاجات وأن يشجّعوا البلدان على اعتماد إصلاحات واسعة في القطاع العام.

Crédit : Philippe Body

اعتُبرت المشاركة والتمكين المحليّان واللامركزيّة استراتيجيات رئيسة هدفها تحسين المساءلة. وأدّى البنك الدولي بصورة خاصة دوراً ناشطاً في مناصرة اللامركزيّة، لا سيمّا من خلال تقرير التنمية العالمي لعام 2004، معتبراً أنّها سبيل للمساءلة (World Bank, 2004). وهدف العمل الذي أُنجز في إطار مبادرة «مقاربة النظم من أجل نتائج تربوية أفضل» إلى إلقاء الضوء على الاختلافات في استقلاليّة المدارس بين البلدان، باعتبارها أداة لشرح أداء التلاميذ. واستُخدمت تجارب خاصة بالسياسات تتعلّق بتأمين معلومات لتمكين المواطنين بغية إبراز الظروف التي تعمل في إطارها هكذا تدخّلات (Bruns et al., 2011).

واستثمر عددٌ من شركاء التعليم للجميع في برامج لبناء القدرات من أجل إتمام اللامركزية ومساعدة المسؤولين المحليين عن التعليم أو قادة المدارس أو المنظّمات المجتمعيّة في الاستفادة من النفوذ الجديد. وتُعدّ الحوكمة الديمقراطية إحدى الركائز الرئيسة لعمل برنامج الأمم المتحدة الإنمائيّ، وهو إحدى الوكالات التي أطلقت التعليم للجميع، على الرغم من غياب تركيز صريح على التعليم.

يتطلّب الوقع الطويل الأمد استمراريّة ومثابرة وموارد تتخطّى آفاق تخطيط الوكالات

غير أن النتائج الملموسة تأخّرت في الظهور، علماً أن الواقع على المدى الطويل يتطلّب استمرارية ومثابرة وموارد تتخطّى آفاق تخطيط الوكالات (OECD, 2004). إلى جانب ذلك، يجب أن يتوفّر مستوى عالٍ من الخبرة لدى الوكالات لمتابعة هكذا إصلاحات (European Commission, 2012). وبالتالي، يتمّ التشكيك في استدامة هكذا تدخّلات (UNDP, 2010).

وبصورة إجمالية، لا تزال مسألة تشجيع المشاركة المحلية في التعليم وجعل المدارس أكثر استجابةً لحاجات التلاميذ والأهل والمجتمعات التي تخدمها تشوبها الصعوبات والتحديات، لا سيّما بالنسبة إلى الأسر الفقيرة التي لا يتوفّر لديها الوقت الكافي لمثل هذه المشاركة. ويبقى الجدل قائماً حول ما إذا كان بالإمكان تأمين هكذا نتائج بصورة أفضل من خلال اللامركزيّة. وقد تبيّن أن اللامركزيّة واستقلالية المدارس في البلدان الفقيرة ذات القدرات الضعيفة مسألة إما تنطوي على ضرر أو ليس لها أي تأثير على أداء التلاميذ والأنظمة التعليمية (Chaudhary et al., 2012; Gallego, 2010; Hanushek et al., 2013). وقد أثارت الاختبارات الشكّ في «الثقة الحاليّة في المشاركة بوصفها الحلّ المثالي لمشاكل تأمين الخدمات»، إما لأن قدرة المواطن على الاستجابة للمعلومات محدودة أو لأن ميزان القوى في التعليم المحلّي لا يتأثّر بالمجتمع المدني (Banerjee et al., 2010) (أنظر الفصل 6).

الاستراتيجية 5: تلبية حاجات أنظمة التعليم المتضرّرة من النزاعات والتقلّبات

كانت هذه الاستراتيجية تهدف إلى بناء قدرات الحكومات على تقييم الحاجات التعليمية في حالات النزاع من أجل تأمين فرص تعلّم في بيئات آمنة وصديقة وإعادة بناء أنظمة التعليم المدمّرة. وكان التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2011 قد وثّق أنشطة عديدة تمّ الإضطلاع بها منذ عام 2000 من أجل احترام هذه التعهّدات على المستوى العالمي.

أولاً، تجري متابعة انتهاكات حقوق الانسان في حالات النزاع بصورة أوثق. وقد أنشأ مجلس الأمن الدولي آلية للرصد والإبلاغ عام 2007 من أجل توثيق حالات الاعتداء على حقوق الطفل، بما في ذلك الاعتداءات على المدارس، والإبلاغ عنها. وسمح المجلس للأمين العام عام 2009 بنشر أسماء الذين يجنّدون الأطفال. غير أن الإبلاغ عن الانتهاكات ما زال دون المستوى، وتبقى آليات الإنفاذ ضعيفة في حين لا تحظى المسائل الخاصة بالتعليم، بما في ذلك العنف الجنسي، بتغطية مناسبة.

ثانياً، تمّ استخدام المساعدة الإنسانية استخداماً أكبر في دعم الأنظمة التعليمية في مناطق النزاع وبعد الكوارث الطبيعية منه في حالات الأزمات الإنسانية الأطول مدّة. وقد أُنشئت مجموعة التعليم في حالات الطوارىء التابعة للجنة الدائمة المشتركة بين الوكالات عام 2005 كجزء من إصلاح واسع النطاق للمعونة الإنسانية. وتقود هذه المجموعة العالمية بصورة مشتركة منظّمةُ الأمم المتحدة للطفولة ومنظّمةُ إنقاذ الطفولة، وهي تدعم عمليات المجموعات القطرية وتبني القدرة على الاستجابة وتطبّق معايير محدّدة حرصاً على تأمين التعليم بفعاليّة وإنصاف خلال الأزمات. وقد ساعدت المجموعة في تسليط الضوء على التعليم وحرصت على أن يندرج في إطار استجابة إنسانية أوسع في بعض الحالات (Steets et al., 2010). غير أن الزيادة في المعونة الانسانية المُخصّصة للتعليم كانت محدودة (أنظر الفصل 8). وباءت المحاولات الآيلة إلى ردم الهوّة القائمة بين المساعدة الإنسانية والمساعدة الإنمائيّة على المدى الطويل من أجل التعليم بالفشل حتى الآن.

ثالثاً، ساهمت أنشطة المناصرة في إبراز قضية التعليم في حالات النزاع والطوارىء وجعلها بنداً ثابتاً في جدول أعمال التعليم (أنظر الفصل 2). وتُعدّ الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ مبادرة رئيسة يعود

إنشاؤها إلى داكار. وعلى الرغم من ترتيباتها غير الرسمية، فقد أدّت دوراً تنسيقياً هاماً، لا سيّما من خلال المعايير الدُنيا للتعليم في حالات الطوارىء التي وضعتها. وتمّ إنشاء التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات عام 2010 من أجل تسليط الضوء على تواتر الهجمات ووقعها ومن أجل محاربة الإفلات من العقاب. وقد ألقى التقرير العالميّ الذي وضعه التحالف والذي جاء في أعقاب تقارير سابقة نشرتها اليونسكو الضوء على الإخفاقات لجهة احترام المدارس وحمايتها باعتبارها أماكن مقدّسة وواحات سلام، كما ورد في إطار عمل داكار (GCPEA,2014; UNESCO, 2010c).

بشكل إجمالي، ومقارنةً بالغايات الطموحة للإستراتيجية، قد يبدو التقدّم محدوداً غير أن تحدّي توفير التعليم في حالات الطوارىء نال اهتماماً أكبر بكثير منذ عام 2000 وساعد في استخلاص دروس حول كيفيّة الاستجابة السريعة والفعّالة. ويعود الفضل في ذلك للشركاء الذين وفوا بالتعهّدات ذات الصلة التي قطعوها على أنفسهم في داكار.

الاستراتيجية 6: تنفيذ استراتيجيات متكاملة لتحقيق المساواة بين الجنسَين

كانت أبرز آليّة عالميّة مرتبطة بمسألة المساواة بين الجنسَين هي مبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات، وهي في الواقع شراكة متعدّدة الأطراف أُنشئت في داكار في عام 2000. وشملت أنشطتها المناصرة من أجل نشر الوعي بأهمية تعليم الفتيات والتأثير على السياسات وخطط قطاع التعليم، وتحديد الممارسات الحسنة ونشرها، والتنمية المؤسّسية لمقاربة الشراكات على المستويات العالميّة والاقليميّة والقطريّة.

وخضعت هذه المبادرة لعملية تقييم اعترفت بمساهمتها في الحوار العالمي بشأن السياسات والمناصرة، ودون ذلك على المستوى الإقليمي. وكان لهذه المبادرة دور قويّ وثمين على المستوى القطريّ من خلال شراكات وطنيّة متينة. وأقرّت المبادرة بأهمية ترجمة الأولويات المتّفق عليها عالمياً على شكل أنشطة قطرية وأنشأت روابط قوية مع الشراكة العالمية من أجل التعليم. وأشاد التقييم أيضاً بدور المبادرة في التنسيق ووضع الأولويات بين أعضائها. غير أنه بالإمكان القيام بأكثر بكثير من أجل بناء القدرات في إطار الشراكات الوطنية عبر تعزيز التدريب داخل البلدان والترويج للتبادلات بين الشراكات لتقاسم التجارب (UNGEI, 2012).

يروّج عددٌ كبير آخر من المبادرات للمساواة بين الجنسَين في التعليم، من فرقة عمل الأمم المتحدة المشتركة بين الوكالات والمعنية بالمراهقات التي تركّز على المناصرة والتي يرأسها كلٌ من صندوق الأمم المتّحدة للسكّان ومنظّمة الأمم المتّحدة للطفولة، إلى مقاربات موجّهة أكثر بالعمل مثل «تحدّي تعليم الفتيات» الذي تموّله وزارة التنمية الدولية في المملكة المتّحدة. ويؤمّن التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع هذا أمثلة متعدّدة عن التفاعل بين تدخّلات عالمية وعمليات وطنية (أنظر الفصل 5). ويمكن الخروج باستنتاج أوّلي مفاده أن الأنشطة التي إتّخذها شركاء التعليم للجميع على المستوى العالميّ ساهمت في إبقاء مسألة المساواة بين الجنسَين في مرتبة عالية بما فيه الكفاية على جدول الأعمال للمساهمة في التقدّم باتجاه هذا الهدف.

نال تحدّي توفير التعليم في حالات الطوارىء اهتماماً أكبر بكثير

الاستراتيجية 7: إجراءات لمكافحة فيروس نقص المناعة البشريّة/ الإيدز

في أثناء انعقاد مؤتمر داكار، كان وباء الإيدز يهدّد أسس أنظمة التعليم في جنوب وشرق أفريقيا. وبدا وكأن خطر وصول حالة الطوارىء هذه إلى أجزاء أخرى من العالم الكبير، مع تبعات كارثيّة. وأفضت التعبئة العالمية الكبيرة خلال فترة قصيرة للغاية إلى نتائج رائعة، بما في ذلك انخفاض معدّل الإصابة وتوفّر علاجات جديدة أكثر فعاليةً وتعزيز إمكانية النفاذ اليها. وفي عام 2015، وفي حين لم تُكسب المعركة بعد ضدّ فيروس نقص المناعة البشرية/ الإيدز، تمّ تدارك الأسوأ.

على الرغم من أن قطاع الصحة كان في طليعة الجهود ونال القسم الأكبر من التمويل، غير أنه تمّ الاعتراف بدور التعليم الأساسيّ في هذا المضمار. واستجابت المبادرات التعليميّة على المستوى العالمي للتحدّي وتصدّت بقوّة له تحت وطأة الحاجة الملحّة لعمل عاجل تفرضه خطورة الداء، عبر التركيز على نشاطَين ذُكرا في إطار عمل داكار، وهما مناهج تدريب المعلّمين ودمج منظور الفيروس والإيدز في السياسات.

وتمّ إنشاء فريق العمل المشترك بين الوكالات المعني بالتعليم والتابع لبرنامج الأمم المتحدة المشترك بشأن الإيدز وفيروسه عام 2002 من أجل تحسين استجابة هذا القطاع لتحدّي الإيدز. وقام فريق العمل هذا، الذي دعته اليونسكو إلى الاجتماع، بالترويج للممارسات الحسنة ودعمها وتشجيع المواءمة بين الوكالات. كما عزّز فريق العمل المشترك بين الوكالات قاعدة الأدلّة،

لا سيّما من خلال استقصاءات عالمية أُجريت في عام 2004 و2011/2012. وعمل أيضاً على إعداد أدوات تقنيّة من أجل توجيه عملية دمج هذه المسألة في التعليم على المستوى الوطني (UNESCO, 2006a, 2013a).

وبقيادة اليونسكو أيضاً، أُطلقت المبادرة العالميّة للتثقيف بشأن فيروس نقص المناعة البشرية/ متلازمة نقص المناعة المُكتسب (الإيدز) في آذار/مارس 2004 من قبل لجنة المنظّمات المشارِكة في الرعاية التابعة لبرنامج الأمم المتحدة المشترك بشأن الإيدز وفيروسه. وكان الهدف من هذه المبادرة الحؤول دون انتشار فيروس نقص المناعة من خلال التعليم وحماية الوظائف الرئيسة لأنظمة التعليم من أسوأ آثار الوباء. ونجحت المبادرة في حشد الشراكات على المستوى القطريّ وساعدت في بناء القدرات وأمّنت دعماً تقنياً، لا سيّما من خلال مذكّرات إحاطة بشأن المكوّنات الخمسة الرئيسة لإستجابة قطاع التعليم للفيروس والإيدز (UNESCO, 2008a).

في حين لم تُكسب بعد المعركة ضد فيروس نقص المناعة البشرية/ الإيدز، فقد تمّ تدارك الأسوأ

وقد ساعدت هذه الآليات في تطوّر الاستجابة العالمية لقطاع التعليم للفيروس والإيدز. وانتقل الاهتمام الذي كان يركّز حصريّاً على المعرفة العلميّة بشأن الفيروس إلى التثقيف الجنسيّ الشامل، الذي يشمل في ما يشمله المهارات غير المعرفيّة، ليطال أيضاً مسائل بنيويّة ترتبط بالجنس ونوع الجنس (UNESCO, 2014a). واتّخذت بلدان عديدة خطوات لاعتماد هذه المقاربة الأوسع التي يعود الفضل فيها للجهود التي بُذلت بعد داكار.

غير أن المشاكل شابت التنفيذ. وبقيت مستويات المعرفة بشأن الفيروس متدنّية بصورة غير مقبولة (أنظر الفصل 3) وما زالت التحديات قائمة في إطار المنهاج وتدريب المعلّمين ومنهجية التعليم بانتظار تأمين منهاج مناسب. فمن دون التثقيف على الفيروس في المرحلة الابتدائية، التي تشمل تلاميذ أكبر سنّاً من سنّ الالتحاق بالمرحلة الابتدائية، سيتمّ تفويت فئة سكّانية هامة نظراً إلى أن العديد من الأطفال يدخلون المدرسة الابتدائية متأخّرين أو يغادرون المدرسة قبل الالتحاق بالتعليم الثانويّ.

الإستراتيجية 8: إيجاد بيئات تعليميّة سليمة وصحّية وجامعة وتتوفّر لها الموارد بصورة مُنصفة

شدّد إطار عمل داكار على أن بيئة التعلّم الجيّدة ستساهم في تحقيق المساواة بين الجنسَين وأهداف الجودة. وتساهم مجموعة واسعة للغاية من العوامل في جعل المدرسة مؤاتية للتعلّم. وتثبت المبادرات العالمية الوارد وصفها في ما يلي تنوّع المقاربات التي جرى تطبيقها (Nederveen, 2010).

دعت منظّمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) إلى اعتماد مقاربة رئيسة تقضي بإنشاء المدرسة المؤاتية للأطفال. وتستند المبادرة إلى 3 مبادىء: التعليم المُرتكز إلى الطفل، والمشاركة الديمقراطية، والاستيعاب. ونُفّذت المبادرة منذ عام 1999 في حوالى 100 بلد، على الرغم من أن دمجها الفعليّ في خطط التعليم الوطنية يختلف بشكل كبير من بلد إلى آخر. وقد أظهرت عمليّة تقييم أن المبادرة زوّدت الجهات الوطنيّة المسؤولة عن رسم السياسات بإطار عمل مفيد من أجل تحسين التعليم وأنها قادرة على إطلاق عملية تحويل المدرسة. غير أن الدراسة شكّكت بصورة ضمنيّة في استدامتها في البلدان التي لم تكن فيها الحكومات أو الأنظمة مستعدّة لدعمها (UNICEF, 2009b).

وأُطلقت مقاربة «تركيز الموارد على الصحّة المدرسيّة الفعّالة» FRESH في داكار بهدف الدعوة إلى اعتماد مقاربة شمولية لتحسين الصحّة والتغذية. إنها مبادرة مشتركة بين الوكالات حول الصحّة المدرسية تتألفّ من 4 مكوّنات: سياسات مدرسيّة مرتبطة بالصحّة، وتأمين المياه الآمنة والصرف الصحّي، وتعليم صحّي مرتكز إلى المهارات، وخدمات تتعلّق بالصحة والتغذية ترتكز إلى المدرسة. وأطلقت المبادرة مذكرة توجيه حول رصد برامج الصحّة المدرسية وتقييمها (UNESCO, 2013c). غير أن فائدة المبادرة تجلّت على مستوى تحسين أنشطة الشركاء أكثر منه على مستوى تحسين اعتماد السياسات الوطنية ذات الصلة.

وفي ما يتعلّق أيضاً بالصحة والتغذية المرتكزة إلى المدرسة، نسّق برنامج الأغذية العالمي «مبادرة التغذية المدرسية بالمنتجات المحليّة» التي أُنشئت عام 2003 واستوحت من عمل فرقة عمل الأمم المتحدة لمكافحة الجوع. وأوصت منظّمة الوحدة الأفريقيّة دولها الأعضاء باعتماد هذه المقاربة. وقام عشرون بلداً على الأقلّ في المنطقة بتطبيق برامج ذات صلة، نال البعض منها دعماً جزئياً من شركاء التنمية في حين قادت الحكومة برامج أخرى بالكامل. وقد نتجت غالبية الأدلّة الأخيرة حول تأثير التغذية المدرسيّة عن عمل الشراكة، لا سيّما بفضل التقرير حول أوضاع التغذية المدرسيّة على المستوى العالمي (WFP, 2013) (أنظر الفصل 2).

قامت الإستراتيجية بالجمع ما بين قضايا متباينة، إبتداءً

من التربية إلى الحماية الاجتماعية إلى البنية التحتيّة، مما يعني أنها كانت تفتقر إلى التركيز. فالمجال كان واسعاً للغاية ولا يتيح بالتالي تقييم المبادرات. إلى جانب ذلك، لم تتحسّن على الإطلاق المعرفة بشأن جوانب رئيسة من الظروف السائدة في المدارس، مثل الصرف الصحيّ والسلامة، منذ عام 2000. غير أنه من الواضح أن العمل على المستوى العالميّ لم يساهم مساهمةً ذات شأن في مساعدة البلدان على إنشاء بيئات صحيّة للتعلّم.

الإستراتيجية 9: تحسين أوضاع المعلّمين ورفع معنويّاتهم وتعزيز قدراتهم المهنيّة

حدّد إطار عمل داكار مقاربات متعدّدة من أجل دعم المعلّمين، لا سيّما من خلال الأجر المناسب واستراتيجيات لتشجيع البقاء والنفاذ إلى التدريب والتطوير المهنيّ والمشاركة في اتخاذ القرارات. واقترح، إلى ذلك، أن يخضع المعلّمون بدورهم لمساءلة المتعلّمين والمجتمعات.

وتمّ إنشاء فريق العمل الخاص الدولي المعنيّ بالمعلّمين من أجل توفير التعليم للجميع عام 2008 بغرض تنسيق الجهود الدولية الرامية إلى ملء الثغرة المتعلّقة بالمعلّمين عبر التركيز على المناصرة والحوار بشأن السياسات والأبحاث. وتغطّي ولاية فريق العمل هذا مجموعةً فرعيةً فقط من المسائل التي اعتُبرت متعلّقة بالمعلّمين في استراتيجية التعليم للجميع، وهي السياسات، والقدرات –لا سيّما لجهة توفير البيانات– والتمويل. وقد بيّنت عمليّة تقييم أن عمل فريق العمل كان مجدياً إلا أن أهدافه كان يجب أن ترتبط بالحاجات القطرية على نحو أوثق (Townsend, 2012). وقد أعدّ فريق العمل منذ ذلك الحين دراسات قطرية عبر إتّباع الدليل المنهجي لمبادرة تدريب المعلّمين لأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (UNESCO, 2010b). غير أن مجال أنشطته محدود.

وتُعتبر لجنة الخبراء المشتركة بين منظّمة العمل الدولية واليونسكو بشأن تطبيق التوصية الخاصة بأوضاع المعلّمين، التي ليست نتاجاً للتعليم للجميع، الهيئة الدولية الوحيدة التي تقضي ولايتها برصد وضع المعلّمين. وهي ترفع أيضاً تقارير حول مسائل ذات صلة بالتعليم للجميع. وتجتمع اللجنة كل 3 سنوات من أجل رصد تطبيق التوصيات والنظر في تقارير ترفعها الحكومات والمنظّمات الوطنية التي تمثّل المعلّمين والمنظّمات الدولية الحكومية والمنظّمات غير الحكومية.

وتتقاسم نتائج عملها مع مجلس إدارة منظّمة العمل الدولية والمجلس التنفيذي لليونسكو اللذين ينقلانها بدورهما إلى الدول الأعضاء لإتخاذ التدابير المناسبة. وفي عام 2012، استنتجت اللجنة أن التعليم فقد طابعه المهنيّ وشجّعت الدول الأعضاء على «تحديد الوضع الاجتماعيّ للمعلّمين وكرامتهم المهنية بدقّة، لا سيّما لجهة علاقتهم بمهن أخرى» (ILO, 2012a). غير أن اللجنة لم تبرهن على جدواها كآلية للتغيير. ومنذ عام 2000، لم يُسجّل أي تقدّم في رصد وضع المعلّمين. زد على ذلك أن المبادرات القليلة ذات الصلة لم تصدر عن شركاء التعليم للجميع (أنظر الفصل 6).

تساهم عوامل متعدّدة في جعل المدرسة مؤاتية للتعلّم

الاستراتيجية 10: تسخير التكنولوجيات الجديدة للمعلومات والاتصال للمساعدة على تحقيق أهداف التعليم للجميع

شدّد إطار عمل داكار على الإمكانات التي تنطوي عليها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال تحقيق أهداف التعليم للجميع. وكان من المتوقّع أن تنخفض كلفة هذه التكنولوجيا وقد اقترح إطار العمل أن يتم نشر هكذا تكنولوجيا من أجل تحسين نفاذ المجتمعات المحرومة إلى التعليم ومن أجل دعم التطوير المهني والتواصل عبر الصفوف والثقافات. وفي الوقت نفسه، حذّر إطار العمل من خطر أن تزيد التكنولوجيا من التفاوت واعتبر أنه يتعيّن عليها أن تخدم استراتيجيات التعليم بدل أن تقودها.

وفي حين ما زالت تكنولوجيات أكثر قُدُماً تُستخدم لتطوير التعليم، تعرقل الهدف الطموح الذي وضعه إطار عمل داكار باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة بسبب التقدّم البطيء في تطوير البنية التحتية في البلدان الأشدّ فقراً والانتشار البطيء للتكنولوجيا. وفي غياب أي تنسيق عالميّ رئيس لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في حقل التعليم، لربّما يُعتبر المثال الأقرب إلى ذلك سلسلة الندوات العالمية حول تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتعليم التي استضافتها جمهورية كوريا بتنظيم من البنك الدولي منذ عام 2007، بالشراكة مع اليونسكو (World Bank, 2014b).

وقد تعاونت هاتان المنظّمتان في مجالات أخرى أيضاً، إنطلاقاً من المؤشّرات، عبر المشاركة في فريق العمل بشأن إحصائيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، ووصولاً إلى رزم الأدوات بشأن السياسات. وقد طوّر البنك الدولي توجيهاً بشأن السياسات يتمحور

حول تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم من خلال مبادرته المعنونة «مقاربة النظم من أجل نتائج تربوية أفضل»، في وقت تطرّقت سلسلة المدوّنات النافذة الخاصة به إلى مسائل تطال السياسات (Trucano, 2013). ونشرت اليونسكو وشركاء آخرون دراسات إقليمية معمّقة حول إستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم في إطار الشراكة بشأن قياس تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجل التنمية (World Bank, 2014c).

بما أن جهود التنسيق العالمية كانت ضعيفة نسبياً، يُصعب تقييم الأثر الذي قد تكون تركته على المستوى الوطني. في الواقع، غالباً ما كانت السياسات مفصولة عن التنفيذ. وغالباً ما تأتي الأمثلة الجيّدة من سياقات مزوّدة بموارد ملائمة ولا يمكن بالتالي إعادة تطبيقها في سياقات أكثر فقراً. وقد طُرحت أسئلة عديدة حول جدوى تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفعاليّتها في التعليم (أنظر الفصل 6). وبصورة عامة، يعتبر بعض النقّاد أن تسخير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يتطلّب تغييراً في نموذج توفير التعليم (Daniel, 2010).

الإستراتيجية 11: المتابعة المنتظمة لما يُحرز من تقدّم

حثّ إطار عمل داكار على تحسين الرصد على مختلف المستويات. فدعا أولاً إلى إعداد إحصاءات تعليميّة متينة وموثوقة. وأدّى معهد اليونسكو للإحصاء دوراً هاماً في هذا الصدد كما أقرّت بذلك عملية تقييم جرى الإضطلاع بها، إذ اعتبرت أنه «فاق توقّعات غالبية الأطراف المعنيّة وإعاد ثقة الدول الأعضاء والمجتمع الدولي بقيمة الوظيفة الإحصائية لليونسكو ومصداقية الاحصاءات حول التعليم القابلة للمقارنة الدولية» (UNESCO, 2007b).

يتطلّب تسخير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تغييراً في نموذج توفير التعليم

غير أن اهتمامَين بقيا وهما حسن التوقيت، وهي مشكلة موجودة أيضاً في قطاعات أخرى، واستمرار الفجوات في مجموعات متعدّدة من المؤشّرات (أنظر الفصل 7 بشأن البيانات الناقصة).

ودعا الإطار ثانياً إلى إعداد إحصاءات مصنّفة عن التعليم. ومنذ عام 2000، سُجّل ارتفاع هام في توفّر بيانات الاستقصاءات الأسريّة، لا سيّما من برنامج الاستقصاءات السكانيّة والصحيّة وبرنامج الاستقصاءات الجامعة المتعدّدة المؤشّرات، التي أتاحت رصد انعدام المساواة في أبعاد مختلفة. واستخدم فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع هذه البيانات من أجل إطلاق قاعدة البيانات العالميّة حول انعدام المساواة في التعليم الخاصة به عام 2010. وكان لعمل الشبكة الدولية للاستقصاءات الأسريّة تأثيرٌ كبير على زيادة توفّر الاستقصاءات (Oxford Policy Management, 2013). غير أن مشكلتَين بقيتان وهما النمط البطيء الذي تتوفّر من خلاله مجموعات البيانات، وغياب التنسيق بين برامج الاستقصاءات الوطنيّة والدوليّة من أجل وضع المعايير وتأمين مجموعة موحّدة من الأسئلة الجوهرية المتعلّقة بالتعليم (EPDC, 2009). إلى جانب ذلك، لم تُستخدم هذه البيانات بما فيه الكفاية على المستوى الوطني، كما يظهر من الاستخدام المحدود للبيانات المصنّفة في خطط التعليم الوطنية.

ثالثاً، دعا إطار عمل داكار إلى تحسين المعلومات بشأن مُخصّصات التعليم الأساسيّ في الموازنة الوطنية والدولية. بالنسبة إلى التمويل المحلّي، ما زالت سلسلة البيانات حول الإنفاق العام على التعليم ناقصة وتفتقر إلى التفاصيل. إلى جانب ذلك، وخلافاً لما هو عليه الحال في قطاع الصحة، لم يتمّ تحقيق أي تقدّم تقريباً في توضيح حصّة كل من الحكومات والأسرّ في تمويل التعليم. أما بالنسبة إلى التمويل الخارجي، فقد سُجّل تحسّن هام ومستمرّ في كيفية تبيان الجهات المانحة لوجوه النفقات، بقيادة لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. غير أن مشاكل التصنيف ما زالت تعيق تحليل الاتجاهات على المدى الطويل (أنظر الفصل 8).

ووجّه إطار عمل داكار أيضاً نداءً قويّاً من أجل وضع تقرير رصد يتيح «محاسبة المجتمع الدولي على الالتزامات التي قطعها في داكار». وقد اتُخذ قرار نهائيّ بشأن إعداد تقرير عالمي للرصد يُحّرر بصورة مستقلّة، خلال اجتماع المجموعة الرفيعة المستوى عام 2001. وقد خلص تقييم أُعدّ مؤخّراً إلى أن التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع «يُنظر اليه على نطاق واسع كوثيقة عالية الجودة تستند إلى بحث متين وتحليل رصين. وقد أثبت أهميّته كمورد هام لقطاع التعليم» (EfC, 2014).

وبشكل إجمالي، سُجّل تحسّن واضح منذ عام 2000 في طريقة رصد التقدّم باتجاه تحقيق أهداف التعليم للجميع والإبلاغ عنه. غير أن قطاع التعليم ما زال متأخّراً وراء قطاع الصحة لجهة نوعيّة المعلومات. وكمثال على ذلك، لا تتوفّر معلومات عن مؤشّر رئيس هو نسبة الأطفال الذي ألّموا بمهارات التعلّم الأساسيّة، وهو أحد المؤشرات الأصلية للتعليم للجميع. كما أن القرائية، التي

هي من المُخرجات الرئيسة أيضاً، لم تُقس بصورة مثالية، على الرغم من بعض التقدّم في هذا المجال (أنظر الفصل 4).

وينعكس التقدّم المُسجّل على المستوى العالميّ وطنياً. فالبلدان ترفع حالياً تقارير بشأن بياناتها الإدارية بانتظام أكبر. وهناك بعض المبادرات الدوليّة التي ساعدت في بناء القدرات، مثل التقارير عن الحالة القطريّة لقطاع التعليم التي يعدّها البنك الدولي واليونسكو. إلى جانب ذلك، أدّى التمويل الخارجي إلى ظهور عمليات تقييم نافذة يقودها مواطنون، في حين أفضت مبادرات المجتمع المدني الوطني إلى وضع تقارير لمراقبة التعليم للجميع EFA education watch reports. يبقى أن البلدان أحرزت تقدّماً أقلّ في إعداد استعراضات شاملة لقطاع التعليم فيها.

الإستراتيجية 12: الاعتماد على الآليات القائمة

أكّدت الإستراتيجية الأخيرة على أن الأنشطة ينبغي أن «تستند إلى المنظّمات والشبكات والمبادرات القائمة، وأن تجري زيادتها متى لزم الأمر».

وذُكر دور الوكالات الخمس التي أطلقت التعليم للجميع في النقاشات التي دارت حول الاستراتيجيات، مع التركيز على دورها التنسيقيّ. إلى جانب ذلك، أدّت كل منظّمة دوراً خاصاً بها من خلال أنشطة برمجيّة تمّ تقييمها بصورة مستقلّة، أقلّه من منظور أهداف الوكالات، إن لم يكن من منظور التعليم للجميع (UNICEF, 2014d;Independent Evaluation Group, 2006).

وكان السؤال المهمّ هو إلى أي مدى يمكن أن تلزم الآليات القائمة المجتمع الدولي بالوفاء بتعهّداته وتحاسبه على أوجه التقصير. ومن الواضح أن الآليات العالميّة لتنسيق التعليم للجميع، التي ذُكرت بصورة صريحة في هذه الاستراتيجية والتي ستجري مناقشتها في القسم التالي، لا يمكنها القيام بهذا الدور. فبالنسبة إلى الحقّ بالتعليم، الذي هو بعدٌ أساسي من أبعاد التعليم للجميع والذي ينصّ عليه أيضاً العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة، تمّ استحداث منصب مقرّر خاص عام 1998 للإستجابة لمعلومات حول انتهاكات مزعومة وإشراك الحكومات في الحوار. ويُنظر إلى المقرّرين الخاصين على أنهم قدّموا مساهمات من أجل فهم الحقوق وحتّى تطبيقها ولكنهم يعتمدون بشكل كبير على تعاون الحكومات (Golay et al., 2011).

وتتوفّر آلية جديدة، هي الاستعراض الدوري الشامل، التي هي عبارة عن عملية قطرية لإستعراض الأقران أنشأتها الجمعية العامة للأمم المتّحدة عام 2006 للنظر في أداء البلدان لجهة حقوق الانسان، لا سيّما الحقّ بالنفاذ إلى تعليم حرّ. وعلى الرغم من القيود التي تنطوي عليها هذه العمليّة، فقد أدّت دوراً بارزاً في دمج حقوق الانسان ضمن الحوكمة (McMahon, 2012). ولكان بالإمكان استخدام هذه الآلية من أجل استعراض تقدّم حركة التعليم للجميع على ضوء معلومات الرصد المتوفّرة. وكانت المساءلة تمثّل الحقلة المفقودة في إطار عمل داكار، أي وسيلة تتيح تحويل الرصد إلى عمل، وستبقى من القضايا التي ينبغي معالجتها في مرحلة ما بعد عام 2015.

المساءلة كانت الحلقة المفقودة في إطار عمل داكار

عُرف التأثير على السياسة الوطنية للتعليم للجميع: التنسيق

يرد في ما يلي تحليل لدرجة النجاح التي حقّقها شركاء التعليم للجميع في تنفيذ استراتيجيات داكار على المستوى العالمي. ولكن لا بدّ أيضاً من إجراء تقييم إجمالي للتنسيق بين الوكالات. ويتّضح، لسوء الحظّ، أن بطاقة تقييم الأداء ليست إيجابية.

لم ينشىء إطار عمل داكار آلية تنسيق واضحة لعمل الوكالات الخمس التي أطلقت التعليم للجميع. في الواقع، تمّ إلغاء المنتدى الاستشاري الدولي، وهو آلية التنسيق التي سبقت داكار، على الرغم من توصية تطالب بالإبقاء عليه (Little and Miller, 2000). وقد اعتبر عددٌ من المشاركين الرئيسين في داكار أن النقاش على قيادة عمليّة التعليم للجميع طغى على نقاشات جوهريّة بشأن أفضل السبل لتطبيق سياسات التعليم للجميع على المستوى الوطني، ما بدّد فرصة التحدّث عن استراتيجيات تنفيذ فعّالة[2].

2 يمكن الإطّلاع على رأي رجعيّ بشأن جدول أعمال التعليم للجميع وتنفذيه، مع أفكار عبّر عنها مشاركون رئيسون في المنتدى العالمي للتربية في داكار في القسم المعنون «دروس مستقاة من داكار» على مدوّنة التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع على الموقع التالي:
https://efareport.wordpress.com/2014/08/18/ lessons-from-dakar

وقد اعتبر إطار عمل داكار أن اليونسكو «ستواصل الإضطلاع بالدور المنوط بها فيما يخصّ تنسيق العمل بين الشركاء في ميدان التعليم للجميع والإبقاء على زخم نشاطهم التعاوني» وأنها «ستعقد اجتماعاً سنويّاً لفريق صغير رفيع المستوى يتّسم بالمرونة» ليقوم «بحفز الالتزام السياسي وتعبئة الموارد التقنية والمالية». وقد اجتمع هذا الفريق الرفيع المستوى بصورة سنوية بين 2001 و2011 بدعم من مجموعة عمل تمّ إنشاؤها جزئياً كردٍّ على التزام يقضي ب»إنشاء أفرقة عمل لكلّ هدف من الأهداف الستّة».

دفع الإحساس بفقدان الفعاليّة باليونسكو إلى إصلاح ترتيبات التنسيق الخاصة بالتعليم للجميع عام 2011

أدّى القرار المُتّخذ في داكار والقاضي بإناطة المسؤولية كاملةً باليونسكو إلى تغيير ترتيبات تتقاسم النفوذ والمسؤوليات التي كانت تعتمدها اللجنة المشتركة بين الوكالات التي كانت قائمة قبل عام 2000. وأثيرت مخاوف حول قيادة اليونسكو للمبادرة، نظراً إلى أنها كانت تواجه مشاكل مالية ومشاكل حوكمة في تلك الفترة. وشعرت وكالات أخرى أن باستطاعتها أن تقود العمليّة بصورة أفضل أو على الأقلّ أن تدفعها قدماً.

وفي تلك الأثناء، توسّعت عضوية الفريق الرفيع المستوى الذي كان من المفترض أن يكون «صغيراً ويتّسم بالمرونة» وبات يشمل ممثّلين عن مختلف الوكالات والهيئات، ما أدى إلى تبديد قدرة المجموعة على المناصرة بصورة واضحة ومقنعة في سبيل الإصلاحات التعليمية. وبسبب ضرورة استيعاب مجموعة أوسع ودائمة التغيير، وعلى ضوء أسلوب إدارة الاجتماعات المُعتمد، بات من الصعب إجراء حوار جوهريّ والتقدّم بتوصيات ملموسة. وفشلت الاجتماعات في تأدية دور تنسيقي استراتيجي (Burnett, 2010) حول مسائل مثل تعبئة الموارد.

ودفع هذا الإحساس بفقدان الفعاليّة باليونسكو إلى إصلاح ترتيبات التنسيق عام 2011. ونظرت اليونسكو أولاً في إمكانية تنظيم منتدى رفيع المستوى لقادة العالم ومناصري التعليم وفق روحيّة داكار من أجل تعزيز الالتزام والتعبئة. غير أنه، بحلول موعد انعقاد المنتدى،

كانت النتيجة ضئيلة للغاية وكان الأوان قد فات. في الواقع، لم ينعقد المنتدى قطّ.

عوضاً عن ذلك، قادت هيئات أخرى عمليّات مناصرة رفيعة المستوى، بما في ذلك الشراكة العالمية من أجل التعليم، ومبادرة التعليم أولاً العالميّة التي أطلقها الأمين العام عام 2012 والتي تعمل استناداً إلى مفهوم البلدان الرائدة. وخلال السنوات الأخيرة، برزت فعاليّات عالميّة جديدة تتمحور حول التعليم، مثل القمة العالمية للإبتكار في التعليم في الدوحة ومنتدى التعليم العالمي في لندن واستقطبت تمثيلاً سياسياً رفيع المستوى وأطلقت حواراً جوهريّاً وفق أساليب لم يتمكّن الفريق الرفيع المستوى من تحقيقها يوماً.

ثانياً، حلّ محلّ الفريق الرفيع المستوى ومجموعة العمل الاجتماعُ العالمي السنوي للتعليم للجميع، الذي ينعقد على جزئَين، الأول رفيع المستوى ووزاري والثاني لكبار المسؤولين والمسؤولين التقنيين. وقد انعقد اجتماعان عام 2012 وعام 2014. من الصعب أن نقيّم ما إذا نجح هذا الاجتماع في «تقييم التقدّم بصورة حاسمة» و«الاتفاق على أنشطة متابعة ملموسة». فقد كان تركيزه، مع اقتراب الموعد النهائي عام 2015 بسرعة، على جدول أعمال المرحلة ما بعد عام 2015.

أخيراً، تمّ تأليف هيئة جديدة، هي اللجنة التوجيهية للتعليم للجميع، في نيسان/أبريل 2012 لتحلّ محلّ الفريق الاستشاري الدولي الذي اجتمع بصورة مقتضبة عامَي 2007 و2008 من أجل تأمين توجيه استراتيجي بشأن «الرصد والبحث والمناصرة العالمية وتقاسم المعرفة والشراكات حول مسائل محدّدة مثل التمويل» (UNESCO, 2011c). وتماماً كما حصل مع الاجتماع العالمي للتعليم للجميع، بعد أن ركّزت اللجنة في مرحلة أوّلية على تسريع التقدّم باتجاه عام 2015، انتقل تركيزها ليصبّ على جدول أعمال المرحلة ما بعد عام 2015.

أما في ما يتعلّق بالوكالات الأخرى التي أطلقت التعليم للجميع، فقد قامت اليونسكو بمحاولات ثلاث من أجل توضيح الأدوار والمسؤوليات في خطط التنسيق، أولاً من خلال إطار عمل التفاهم المشترك عام 2001 ، ثم الاستراتجية الدولية عام 2002، وأخيراً خطّة العمل العالمية في 2005/2006. غير أن أحد المعلّقين اعتبر أن الخطّة الأخيرة هي «أكثر بقليل من جردة لما تقوم به أصلاً كل منظّمة. والأمر يعطينا فكرة مقتضبة للغاية عن الجهود العمليّة التي قد تتيح لليونسكو أن تؤدّي فعلاً دور القيادة في حركة التعليم للجميع» (Sutton, 2007). وفي نهاية المطاف، «تغيّرت دينامية اليونسكو وشركاء التعليم للجميع وتوجّهاتهم، ولم تؤدّي هذه الخطّة إلى أي خطوات محدّدة، وتلاشى النقاش الذي كانت قد أطلقته بشأن الاستراتيجية» (Robinson, 2014). وفي عام 2009، طلبت اليونسكو إجراء تقييم لأدائها على صعيد القيادة والتنسيق العالميَين الذي كان أحد أهداف برنامجها الاستراتيجي. وخلص التقييم إلى «غياب الوضوح بشأن ماهيّة التنسيق والقيادة العالميَين الناجحَين» داخل المنظّمة

(UNESCO, 2009b). وسيكون من المجحف بحقّ اليونسكو عدم الاعتراف بصعوبة التنسيق بين الوكالات وإقناعها بتخصيص الوقت والجهود لتوحيد أنشطة تشعر أنها لا تستفيد منها. وفي الوقت عينه، من الصحيح أنه مع ازدياد نفوذ الوكالات الأخرى التي أطلقت التعليم للجميع وتعاظم أموالها المُخصّصة لتطوير التعليم، ابتعدت تدريجياً في عملها عن اليونسكو.

ويمكن القول، بصورة إجمالية، إن آلية التنسيق الرسمية للتعليم للجميع التي تقودها اليونسكو لم تتمكّن من ضمان توفّر التزام سياسي مستمرّ وأنها سجّلت نجاحاً محدوداً في إشراك الوكالات الأخرى التي أطلقت التعليم للجميع وأطراف معنيّة رئيسة. وقد سُجّلت غالبية الآليات والمبادرات والحملات الأكثر نجاحاً التي جرى استعراضها في هذا القسم على الرغم من محاولات التنسيق العالمية، بدل أن تجري كنتيجة لها. وما زلت اليونسكو تتمتّع بنفوذ كبير لجهة الدعوة إلى الاجتماعات. فمتى تدعو إلى مؤتمر، تشارك الدول الأعضاء على أعلى المستويات الوزارية إجمالاً. فالدول الأعضاء تثق في قدرة اليونسكو على قيادة جدول الأعمال الدولي للتعليم وتنسيقه. وفي الواقع، تعتبر اليونسكو أن دور «الوسيط النزيه» الذي تضطلع به هو أحد أهم وظائفها (Burnett, 2010). غير أن تكليف اليونسكو بتأدية دور المنسّق الوحيد للتعليم للجميع قد أطاح بالفعاليّة التي تتيح إتمام المهام وقد سجّلت المنظّمة نجاحاً جزئياً في قيادة جهود التنسيق العالمية. ومن المتوقّع أن يلقي التقييم المقبل لآلية التنسيق العالمية لحركة التعليم للجميع الذي يتولاه مرفق الإشراف الداخلي التابع لليونسكو الكثير من الضوء على هذه القضايا.

تجميع الأدلّة

استُعرض تنفيذ الاستراتيجيات الاثنتي عشرة من إطار عمل داكار لتقييم ما إذا كان شركاء التعليم للجميع قد وفوا بتعهّداتهم على المستوى العالمي. ويتيح هذا التقييم معرفة ما إذا كانت الاستراتيجيات كافية للإسهام في تحقيق النتائج الخمس الرئيسة المتوسّطة المدى المتوقّعة من هيكلية فعّالة للتعليم للجميع.

وعند القيام بتقييم ما **إذا كان الالتزام السياسي بحركة التعليم للجميع قد جرى تأكيده وإدامته** طوال تلك الفترة، يصبح من الواضح أن حركة التعليم للجميع أخذت تعاني منذ أن أصحبت الأهداف الإنمائية للألفية الخطّة الإنمائية المهيمنة. وترتّب على ذلك تركيز مفرط على تعميم التعليم الابتدائي، وهي غاية اعتبرتها جذّابة البلدان الأكثر فقراً والبعيدة عن تحقيقها والبلدان الأكثر ثراءً التي كانت مستعدّة لدعم تحقيقها. غير أن الأمر جعل جدول أعمال التعليم للجميع أقلّ جاذبيةً للعديد من البلدان التي كانت قد حقّقت تعميم التعليم الابتدائي أو على وشك القيام بذلك. ومع تلاشي اهتمامها، تلاشت أيضاً الجاذبية العالميّة لجدول أعمال التعليم للجميع.

نالت اليونسكو تأييداً كبيراً في داكار من أجل الاستمرار في تأدية الدور الذي كُلّفت به والذي يقضي بتنسيق حركة التعليم للجميع من أجل الإبقاء على الزخم التعاوني للشركاء. كيف قامت بذلك؟ كان من الأسهل وصف هذا الدور على الورق مقارنةً بتفسيره أو تطبيقه. وأجرت اليونسكو محاولات ثلاث من أجل وضع إطار عمل عالميّ. وتطلّب ذلك وقتاً طويلاً لكنه جذب القليل من الاهتمام والدعم السياسي من قبل الوكالات الأخرى التي أطلقت التعليم للجميع ومن المنظّمات غير الحكومية الدولية الرئيسة ووكالات التنمية الثنائية. وبسبب نقص الأموال بصورة رئيسة، كان لليونسكو نفوذ محدود على المستوى القطري لقيادة جهود التنسيق.

كان جدول أعمال التعليم للجميع أقلّ جاذبيةً بالنسبة إلى البلدان التي حقّقت تعميم التعليم الابتدائي

حدّت هذه القيود من الالتزام السياسي بالتعليم للجميع، داخل أسرة التعليم الدولية وخارجها. وكان الفريق الرفيع المستوى المعني بتوفير التعليم للجميع، الذي اجتمع سنوياً على مدى عقد من الزمن، قد صُمّم لتعزيز الالتزام السياسي ولكنه لم يحقّق أي نجاح. وعلى الرغم من إشارات ظهرت عام 2000 ومفادها أن اليونسكو قد تتّخذ خطوة جريئة لإشراك قادة العالم، أثبتت المنظّمة أنها تتوخّى الحذر في التزامها السياسي الرفيع المستوى، مركّزةً على تمثيل واسع بدل من التغيير السياسي. ونظراً إلى أنها لم تنل يوماً نفوذاً سياسياً، تحوّل مجال الخيار فيما يتعلّق بالأطراف الفاعلة في السياسة العالمية الخاصة بالتعليم بعيداً عن الفريق الرفيع المستوى.

فعلى سبيل المثال، وإنطلاقاً من عام 2015، أصبحت الشراكة العالميّة من أجل التعليم أكثر نفوذاً من الناحية السياسية، كما يظهر من عضوية مجلسها. أمّا الافتراض القائل إن المؤتمرات العالميّة والاقليميّة قويّة بما فيه الكفاية لإلزام البلدان والمجتمع الدولي بالوفاء بالتزاماتها، فلم يثبت في الواقع جدواه.

وقد تمّ، منذ عام 2000، **التواصل بشأن أنواع مختلفة من المعارف والأدلّة والخبرات واستخدامها**. كما أن مشاركة جهات من غير الدولة في بنى التنسيق الرسمية قد أثرت النقاش. فالمؤسّسات ومنظّمات المجتمع المدني قد دعمت أنشطة نافذة، مثل التعلّم في الصفوف الأولى

وتعقّب الإنفاق العام على التعليم. وشهدت السنوات القليلة الماضية تركيزاً متزايداً على الأبحاث المتعلّقة بتطوير أنظمة التعليم، والاقتصاد السياسي للتعليم، والعلاقات المتقاطعة بين التعليم الأساسيّ ومخرجات تنموية أخرى. وقد أتاحت الحملات والمبادرات المرتبطة بالتعليم للجميع تحسين التواصل بشأن رسائلها الاستراتيجية الخاصة المرتكزة إلى الأبحاث.

بقيت المعونة المُخصّصة للتعليم، تماماً كما هي الحال مع المعونة بصورة إجمالية، مُجزّأة بشكل كبير

غير أن الكثير من الأدلّة الجديدة والمبادرات في مجالَي السياسات والأبحاث لم تكن بالضرورة مرتبطة بأنشطة التعليم للجميع وغالباً ما كانت تأتي من خارج قطاع التعليم. ويُصعب بالتالي رصد كيفية ترجمة هذه الأدلّة على شكل تغيير. ومع ذلك، وعلى الرغم من أن بعض الأدلّة الجديدة كانت متاحة للمجتمعين في اجتماعات التنسيق الخاصة بالتعليم للجميع، مثل مجموعة العمل، إلا أنها لم تُستخدم من قبل الفريق الرفيع المستوى على ما يبدو في رسم السياسات.

لم يكن هناك شحّ في خطط التعليم الوطنية منذ عام 2000. وتشير الشراكة العالمية من أجل التعليم إلى توفّر وثائق تخطيط تخصّ 59 بلداً، خضعت بغالبيتها للتقييم. وكما يكشف استعراض الخطط الذي أُجري لأغراض وضع التقرير العالمي هذا، فإنه من المحتمل أن تكون الخطط الوطنية أكثر صلابةً وسلامةً مما كانت عليه في السابق. ولكن ليس من الواضح تماماً ما إذا كانت المعارف أو الأدوات الجديدة قد استُخدمت لتطوير قدرات مناسبة لرسم سياسات وطنية قائمة على الأدلّة أو أنّها **عزّزت السياسات والممارسات الوطنية ذات الصلة بالتعليم للجميع**.

واستنتج تقييم للمقاربات الرامية إلى دعم التخطيط أن بعض البلدان، على الأقلّ في مرحلة أولى، انخرطت في عملية تخطيط موازية، وكانت خطّة التعليم للجميع الوطنيّة منفصلة وغير مُدمجة في عملية التخطيط ووضع الموازنة الوطنية الشاملة (UNESCO, 2006c). وطبع تحد مماثل مقاربة الشراكة العالمية من أجل التعليم، مع تقييمات ومتطلّبات فرضتها الجهات المانحة وأدّت بشكل محتمل إلى تقويض ملكيّة البلد لها (Cambridge Education et al., 2010).

من النتائج الرئيسة المتوقّعة من عملية داكار أن الخطط ذات المصداقية من شأنها **تعبئة الموارد المالية لحركة التعليم للجميع تعبئةً فعّالة**. وكان الارتفاع في الانفاق المحليّ على التعليم في البلدان المنخفضة الدخل يدعو إلى التفاؤل ولكنّ سببه الرئيس يكمن في زيادة تعبئة الموارد المحليّة. وسُجّل ارتفاع أقلّ بكثير في حصّة التعليم في الموازنة. وهذا الأمر يدعو إلى التشكيك في فرضيّة مفادها أنه لا بدّ من توفّر خطط أفضل لزيادة التمويل.

وتوسّعت المعونة الدولية بصورة ملحوظة بالمعنى المُطلق، غير أن حجمها جاء أقلّ بكثير من الحاجات التي جرى تقييمها. كما أن المعونة لم تكن تستهدف بما فيه الكفاية البلدان ومستويات التعليم الأكثر عوزاً، وقد انخفضت حصّتها من موازنات الحكومات المستفيدة في السنوات التي تلت داكار.

ولم يكن إطار عمل داكار قد ذكر حجم المعونة فحسب لكن أيضاً كيفية تحسين توفيرها. غير أن مشكلة غياب القدرة على التنبّؤ بالمعونة على المدى المتوسّط بقيت مطروحة. فالجهات المانحة لا تنقل إجمالاً معلومات حول المعونة المستقبلية إلى الحكومات الفرديّة (GPE, 2012a). كما أن وكالات المعونة لا تؤمّن ضمانات موثوقة على المدى المتوسطّ والطويل حول المعونة، ومن الأسهل بالتالي بالنسبة اليها أن تبقي خياراتها مفتوحة، على الصعيدَين التشغيليّ والسياسيّ (OECD, 2012b).

ودعا إطار العمل أيضاً إلى تنسيق أكثر فعاليّةً بين الجهات المانحة وإلى اعتماد مقاربات قطاعيّة شاملة، في وقت كان فيه المفهومان يكتسبان المزيد من الشعبيّة، غير أن القليل قد أُنجز في هذا الصدد. وبذل بعض البلدان جهوداً من أجل مواءمة الدعم المؤمّن للتعليم وتنسيقه من خلال آليات جديدة، بما فيها الشراكة العالمية من أجل التعليم. غير أن المعونة المُخصّصة للتعليم، تماماً كما هي الحال مع المعونة بصورة إجمالية، بقيّت مجزّأة بشكل كبير (Rose et al., 2013). وفي هذه الأثناء، بدأت المقاربة القطاعية الشاملة تتلاشى في أوساط الوكالات المانحة في حوالى منتصف المدّة المُحدّدة في داكار. ويعود ذلك جزئيّاً إلى اتجاه يقضي بإبراز نتائج قصيرة الأمد والخضوع للمساءلة مقابل كل دولار يُنفق (أنظر الفصل 8).

وسُجّل اتجاه إيجابي خلال السنوات الخمس عشرة الماضية وهو زيادة الشفافيّة في الرصد والإبلاغ بشأن التطوّرات في التعليم من حول العالم. وبناءً عليه، قد يكون قرار اللجوء إلى **آلية مستقلّة لرصد التقدّم باتجاه تحقيق أهداف التعليم للجميع** والإبلاغ عنه قراراً حاسماً في إدامة الزخم والالتزام بحركة التعليم للجميع، في وقت كانت فيه آليات أخرى تتداعى. غير أن التحسّن الذي شهدته عمليةّ الإبلاغ سببه التحسين الكبير في نوعية البيانات وتحليلها، بدعم من شركاء التعليم للجميع في غالبية الأحيان. فثراء المعلومات المتوفّرة عام 2015

ونوعيّتها أفضل على كل الأصعدة مما كان عليه الوضع عام 2000، في حين أن قنوات تواصل جديدة أتاحت فرصاً هاماً لإحداث التغيير.

استنتاجات

أصبحت الجهود المبذولة منذ عام 2000 للإرتقاء بالتعليم من حول العالم مرادفة تقريباً لضمان التحاق كل طفل بالمدرسة. وكان ثاني أهداف التعليم للجميع (وأحد الأهداف الإنمائية للألفية)، أي هدف تعميم التعليم الابتدائي، ينطبق بشكل خاص على البلدان الأكثر فقراً، فيما وجدته بلدان أخرى أقلّ أهميّةً. ولم يُعتبر جدول الأعمال واسعاً أو عالمياً بما فيه الكفاية ولم تتملّك البلدان هذه المسألة بما يكفي. وفي هذه الأثناء، أدّى التركيز على تعميم الالتحاق بالتعليم الابتدائي إلى إيلاء اهتمام أقلّ بمسائل حيويّة أخرى، مثل كيفية استفادة الأطفال من تجربة الالتحاق بالمدارس، والتبعات المترتّبة على الأطفال الذين فوّتوا فرصة الحصول على تعليم جيّد، والحاجة إلى الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، والفشل في تقليص أميّة الكبار بصورة كبيرة.

وبشكل عام، حتّى هذا الهدف لم يتحقّق، فضلاً عن أهداف التعليم للجميع الأخرى الأكثر طموحاً. وجاء التقدّم أقلّ مما كان متوقّعاً واعتُبر غير كافٍ قياساً بالطموحات. فمع جدول أعمال غير مُنفّذ ومع تفاوت متزايد في الكثير من الحالات، بقيت الفئات الأكثر حرماناً آخر المستفيدين. ولكن سُجّلت إنجازات ينبغي عدم التقليل من شأنها إذ تفيد الأدلّة بأن العالم تقدّم بحلول عام 2015 أكثر مما كان ليتقدّم لو استمرّت الاتجاهات السائدة في تسعينات القرن الماضي. أضِف إلى ذلك أن المجتمع الدولي طوى صفحة الركود الذي طبع العقدَين الماضيين.

يُدرج هذا الفصل الإنجازات التي تحقّقت بعد منتدى داكار في إطار أوسع. وقد أشار إلى أن بعض الظروف الاقتصاديّة والسياسيّة والاجتماعيّة الرئيسة كانت مؤاتيةً أكثر مما كانت عليه في العقد أو العقدَين اللذَين سبقا داكار. وفي حين لا يمكن قياس تأثير هذه التغيّرات كميّاً، غير أنها ساعدت من دون أدنى شكّ العديد من البلدان التي كانت الأبعد عن تحقيق أهداف التعليم للجميع في التركيز على التنمية عبر القطاعات، بما في ذلك التعليم.

هل أثبتت التعبئة العالمية في أعقاب انعقاد المنتدى العالمي للتربية فعاليّتها؟ تميّزت المجالات التي تحقّق فيها التقدّم بتركيز تقنيّ كبير. فالآليات والمبادرات والحملات العالمية التي تركت تأثيراً نسبيّاً كانت قد حدّدت مجموعة واضحة من الأهداف، وخصّصت قدرات استراتيجيّة وتقنيّة، ونالت تمويلاً جماعياً ودعماً سياسيّاً وتأييداً واضحاً من هيئات نافذة. إلى ذلك، يتمّ تقييم هذه الآليات والمبادرات والحملات العالمية بصورة منتظمة وفي غالبية الحالات، تتابع عملها بدقّة جماهير محدّدة. وفي الوقت نفسه، قد لا يكون التأثير الخارجيّ على السياسات والممارسات التعليميّة الوطنية بقوّة تطلّعات الإعلان ولكن من المحتمل أن يكون قد ازداد خلال هذه الفترة. ولا بدّ من التشديد في هذا الإطار على أن رصد تقدّم التعليم منذ داكار تحسّن وتوسّع.

شاب الضعف تدخّلات تفترض التنسيق والالتزام السياسي والتأثير، وهي كانت بالغالب آليات طوعيّة متفكّكة تتمتّع بكفاءة تقنية غير أنها ضعيفة سياسياً. كما أن نموذج التنسيق العالمي، لا سيّما داخل منظومة الأمم المتحدة، لم يحظَ سوى بتدقيق قليل. ومما لا شكّ فيه أن مساءلة أي حركة عالميّة تشكّل تحدياً غير أنها كانت في هذه الحالة غائبة وغير مطروحة بتاتاً.

من أجل تقييم التقدّم المُحرز على صعيد التعليم للجميع بدقّة، لا بدّ أن نفهم بصورة أفضل كيف ساهمت آليات عالميّة في التقدّم باتجاه تحقيق أهداف طويلة الأمد. وبهذه الطريقة، يستطيع المجتمع الدولي أن يتعلّم كيف يثق بتعهّدات مثل تلك التي أُعطيت في داكار. ففي نهاية المطاف، يمكن القول إن حركة التعليم للجميع حقّقت نجاحاً جزئياً، حتّى ولو أن شركاء التعليم للجميع فشلوا بالوفاء جماعياً بالتزاماتهم. ومن الدروس المُستخلصة من السنوات ال15 الماضية، يجدر القول إن الحلول التقنية، على أهميّتها، لا تكفي وحدها لدفع عجلة التعليم للجميع إلى الأمام، إذ لا يقلّ عنها أهميةً إن لم يزد العامل السياسي وما ينطوي عليه من القدرة على التأثير والحسم، ودوره أساسيّ في تحديد نطاق الإصلاح والعمل الضروري لتحقيق التعليم للجميع على المستوى الوطني. ولربّما تؤمّن النقاشات الحالية حول جدول الأعمال لمرحلة ما بعد عام 2015 فرصةً من هذا القبيل.

في حين تُعدّ الحلول التقنية هامة، غير أن العامل السياسي وما ينطوي عليه من القدرة على التأثير والحسم يزيد عنها أهميّةً

الفصل الأول

الهدف الأول: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

نقاط بارزة:

- على الرغم من أنّ معدّل وفيّات الأطفال قد انخفض بقرابة 50%، إلا أنّه توفّي 6.3 مليون طفلاً دون سنّ الخامسة في عام 2013 لأسباب كان يمكن تلافيها في الغالب.
- لقد أحرز تقدّم كبير في تحسين تغذية الأطفال، مع هذا يُلاحظ حتى الآن على الصعيد العالمي أنّ واحداً من كلّ أربعة أطفال يعاني من قصر القامة (التقزّم) قياساً بسنّه وهو علامة على وجود نقص مزمن في المواد الغذائيّة الأساسيّة.
- في عام 2012، التحق 184 مليون طفلاً في التعليم ما قبل الابتدائي في جميع أنحاء العالم، ما يمثّل زيادة تبلغ قرابة الثلثين منذ عام 1999.
- التزمت الحكومات بتوسيع التعليم قبل الابتدائي إلا أنّ القطاع الخاص لا يزال يؤمّن التعليم لـ31% من الأطفال الملتحقين في نصف بلدان العالم التي تتوفر بيانات بشأنها.
- بحلول عام 2014، كانت 40 بلداً قد أرست التعليم ما قبل الابتدائي الإلزامي. وفي عدد من بلدان أميركا اللاتينيّة، أدى هذا الأمر إلى تحسّن مضطرد في التحاق الأطفال الذين هم في سن التعليم ما قبل الابتدائي.
- تبقى رعاية الأطفال اليافعين جداً مسألة غاية في الأهميّة. فالمعرفة والمهارات والموقع والأجر لمعلّمي الطفولة المبكرة أمور لا بدّ من معالجتها.

Credit: Olivier Culmann

الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة..... 51

أحرز بعض التقدّم في تغذية الطفل وبقاءه على قيد الحياة، ولكن ما تزال نوعية الرعاية متدنيّة 52

العديد من البلدان في طريقها إلى مقاربة متعدّدة القطاعات للنهوض بمرافق الطفولة المبكرة..... 61

توسّعت نظم التعليم ما قبل الابتدائي ومستويات القيد توسّعاً سريعاً في بعض البلدان..... 63

تؤسس سنوات الطفولة المبكرة للحياة برمـّتها. فلها الأثر الكبير على استعداد الطفل للمدرسة الابتدائيّة وانتقاله إلى التعليم الثانوي. يراجع هذا الفصل التقدّم في مجالات بقاء الأطفال على قيد الحياة والتغذية والرعاية ومستويات الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي. وهو يصف منافع التطور المعرفي المبكر والإجازة الوالديّة وخدمات رعاية الأطفال. وهو يعبّر عن الخوف من نوعية الرعاية والتعليم والنفاذ العادل إلى خدمات الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. يشجّع هذا الفصل الحكومات على تأمين التمويل العام للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة.

> *لقد جرت تعديلات كبرى من أجل تحسين الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة وشملت إلغاء الرسوم المدرسيّة والدعم للتلاميذ المحتاجين وانتاج المواد التعليميّة والعلّمية وتأمينها وبناء قدرات الطواقم وتأمين البنّات المدرسيّة والوجبات* وتعميم الحضانات وتعاون اقوى بين الوزارات وما بين المدارس والمجتمعات».
>
> البروفسور نانا جاين أوبوكو-أغيمانغ
> معالي وزيرة التربية في جمهورية غانا، غانا

الهدف الأول الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

توسيع وتحسين الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، وخاصة لصالح أكثر الأطفال تأثّراً وأشدّهم حرماناً

تكمن أسس التعليم كلّها خلال السنوات الأولى، عندما تكون دعائم الحياة الأساسيّة مبنيّة على الصحّة السليمة والتغذية الجيّدة والأمان والدعم من أجل نمو عاطفي جيّد في بيئة منزليّة راعية وفي سياق التحفيز المعرفي المبكر والمستمرّ من خلال اللعب الإيجابي والتعلّم المبكر. فمن حقوق الطفل الأساسيّة أن يحصل على الدعم الذي يحتاج إليه لنموه. في الواقع، لإرساء أسس جيّدة منافع كبرى للمستقبل: تعليم أفضل في المدرسة وتحصيل أهم على مستوى التعليم العالي ما يؤدّي بدوره إلى مكاسب اجتماعيّة واقتصاديّة كبرى للمجتمع. بالإضافة إلى ذلك، يمكن زيادة فعّاليّة النظام التعليمي برمّته من خلال تحسين استعداد الأطفال للتعلّم ما يؤدّى إلى رسوب أقلّ وتسرّب أدنى.

لقد جاء الاعتراف بأهميّة الطفولة المبكرة عام 2000، خلال المنتدى العالمي للتربية عبر بلورة الهدف الأول من إطار عمل داكار: ليس فقط على مستوى أهميّة الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة[1]، بل أيضاً أثر ذلك على كلّ من الأهداف الأخرى. لذلك، تعالج هذه الفقرة مسألة التقدّم المحرز في تحقيق هدف التعليم للجميع على مستوى مدى تيسير الدول لإرساء دعائم الحياة القويّة. أمّا بيت القصيد فمدى التقدّم الوطني على مستويات الرعاية والتربية الرئيسة بالمقارنة مع الميول العامة التي ترسمها توطئة هذا المؤلف الذي يحمل عنوان التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع.

حصل تقدّم كبير على مستوى عدد كبير من الأطفال الذين يستفيدون عالمياً من خدمات الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة في مجالات مختلفة. فالتعليم ما قبل الابتدائي[2] إلى اتساع لا سيما مع ارتفاع معدلات الالتحاق بنسبة 64% منذ عام 1999 إلى حوالى 184 مليون طفل عالمياً في عام 2012. ومع ذلك، لا يزال عدد كبير من الأطفال خارج المدرسة ولا يزال انعدام تكافؤ الفرص يزداد للأفقر بين الناس ومن يسكنون المناطق الريفية والذين همّشتهم الإعاقة أو الأصل الإثني والدين أو اللغة. ولا يزال أطفال في العالم لا يصلون إلى الخامسة من العمر أو يعانون من سوء التغذية. ولا يزال عدد من الأطفال يفتقرون إلى تجربة التعلّم المبكر ويفتقرون إلى دعم التنمية الاجتماعية العاطفية التي يحتاجون إليها. وحبل الأفكار الرئيس في هذا المؤلّف هو أنّ الأفقر والمعرّضين للخطر هم من يفترض به أن يحقّق أفضل مكسب من خدمات الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة العالية الجودة وأنّ تحقيق النفاذ العادل قد يخفّض من انعدام المساواة في المجتمع (Engle et al., 2011).

للأسس الصحيحة منافع هائلة في المستقبل

يراجع النصف الأول من الفصل المسائل المتعلّقة بالأطفال الصغار جداً بدءاً بمؤشرات رئيسة لمعرفة مدى معالجة مواضيع صحّة الأطفال وتغذيتهم وجودة الرعاية والتقدّم على مستوى معدّلات بقاء الأطفال على قيد الحياة والوضع الغذائي للأطفال دون الـ5 من العمر. أما الأقسام التالية فتتطرّق إلى أنّ التطوّر المعرفي والاجتماعي العاطفي للأطفال اليافعين أمر يمكن دعمه في المنزل وخارجه. من ثمّ يدرس الفصل كيف يمكن لمقاربة متعددة القطاعات أن يدعم تأمين الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة.

1. لقد تمّ اعتماد مصطلح الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة من إطار عمل داكار. وكما هو الأمر في تقرير الرصد العالمي 2007، فإن الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة مصطلح يعود إلى مجموعة واسعة من الخدمات بما في ذلك الدعم المقدّم على مستوى صحة الطفل وفي بعض الأحيان الأم أو مقدّم الرعاية وتغذيتهم ونظافتهم كما ونموهم المعرفي والاجتماعي العاطفي. يشمل أيضاً التحاق الأطفال بالتعليم ما قبل الابتدائي لمن هم في السنّ المناسبة وأنواع أخرى من رعاية الأطفال الذين هم دون سنّ التعليم ما قبل الابتدائيّ.

2. يعتبر التعليم ما قبل الابتدائي رسمياً على أنه التعلّم المبكر الذي يسبق مباشرة المدرسة الابتدائية. يمكن ربط التعليم ما قبل الابتدائي بالمدارس الابتدائيّة أو فصلها تماماً عنها. تحدّد الدول عدد سنوات التعليم قبل الابتدائي وقد يتراوح ذلك بين سنة وثلاث سنوات وهي مرحلة تغطي عمر الطفل بين 3 و 7 سنوات.

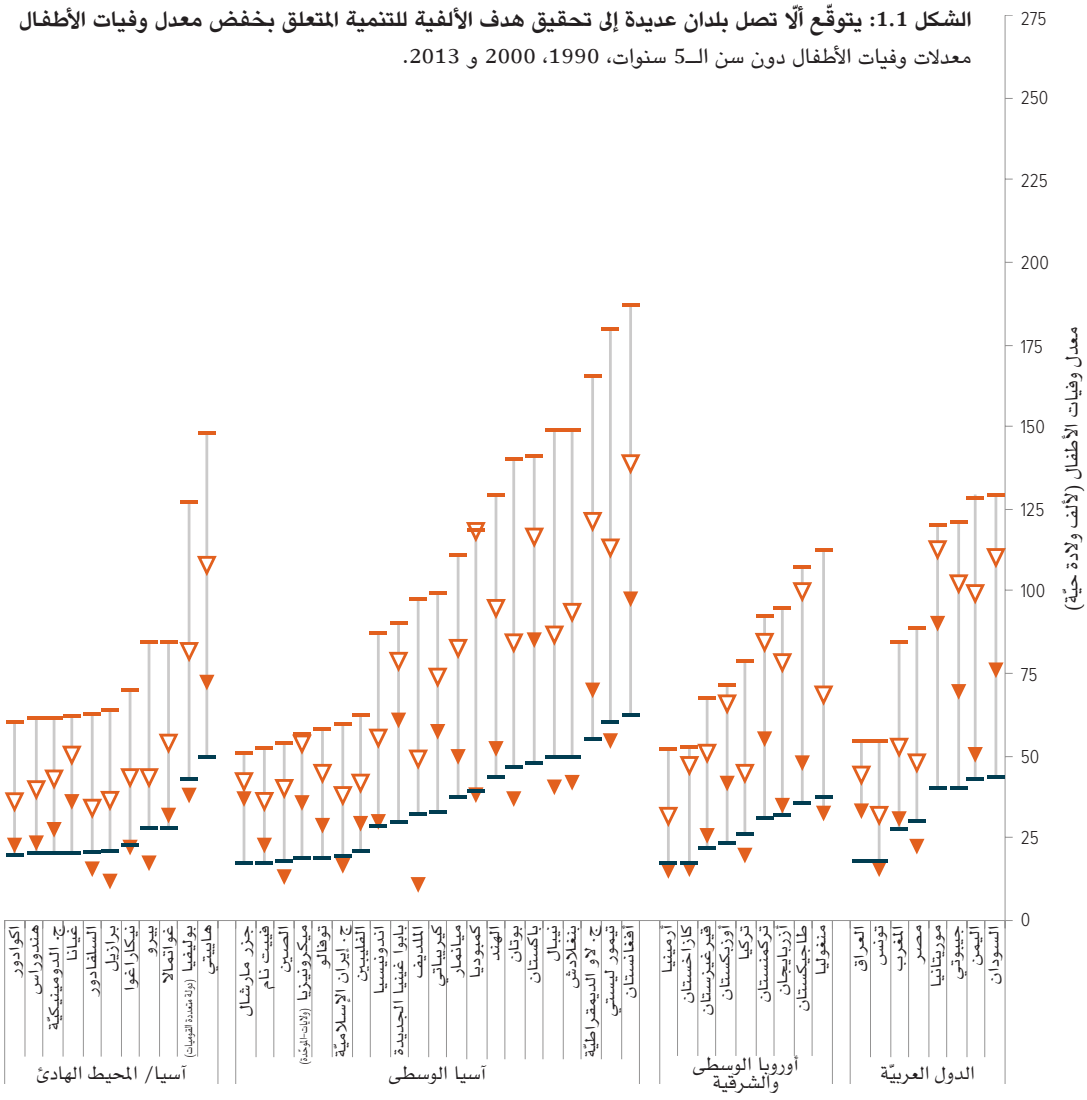
أما النصف الثاني من الفصل، فيستكشف التوزيع غير المتوازي لتوفير التعليم ما قبل الابتدائي ورفع معدلات الالتحاق على هذا المستوى. فانعدام الانصاف في النفاذ والنوعية السيئة للخدمة أمران مثيران للقلق. كما لا بدّ من التوقّف عند دور القطاع الخاص، سيّما أن بعض الحكومات تبني عليه لتوسع النفاذ فيها بينما تعتمد حكومات أخرى على رسم يدفعه المستخدم لتمويل التعليم ما قبل الابتدائي. فالجودة في التعليم مصدر قلق حقيقي وبخاصة على مستوى دور المعلّمين بالإضافة طبعاً إلى التربية البيداغوجية والمنهاج والثقافة.

أحرز بعض التقدّم في تغذية الطفل وبقاءه على قيد الحياة، ولكن ما تزال نوعيّة الرعاية متدنيّة

تعتبر الأيام الـ 1000 الأولى ما بعد الحمل مرحلة خطر كبير على نمو الدماغ إلا أنّ هذ المرحلة تشكّل فرصة مهمّة له أيضاً (Engle et al. 2011; Engle, et al., 2013; Walker et al., 2011). فقد يؤدي سوء التغذية الناتج عن حمية ضعيفة وغير متنوعة إلى تأخّر في النمو الإجمالي والحركي الجيّد كما قد يؤدّي إلى خطر وفاة أكبر (Britto et al., 2013). وبينما يبدو موضوع الصحّة الهمّ الأكبر في هذه المرحلة من الحياة، للتعليم أيضاً دور مهم

الشكل 1.1: يتوقّع ألّا تصل بلدان عديدة إلى تحقيق هدف الألفية للتنمية المتعلق بخفض معدل وفيات الأطفال

معدلات وفيات الأطفال دون سن الـ5 سنوات، 1990، 2000 و 2013.



ملاحظة: إن البلدان الواردة هي تلك التي لديها معدّل وفيّات أطفال فوق الـ50 على ألف ولادة حيّة عام 1990.

المصدر: IGME (2014)

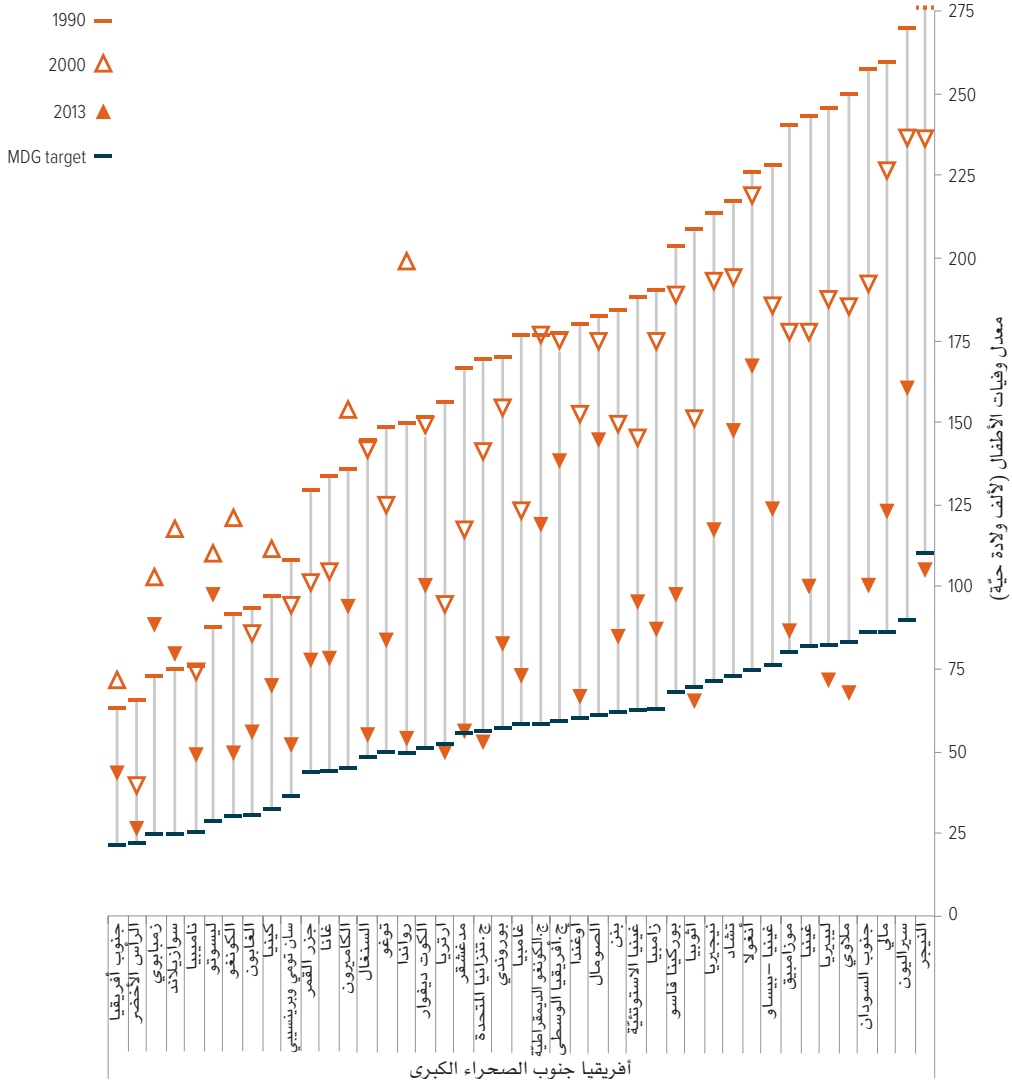
أحرز بعض التقدّم في تغذية الطفل وبقاءه على قيد الحياة، ولكن ما تزال نوعيّة الرعاية متدنيّة

يضطلع به. فالتغذية الجيّدة غير كافية وحدها. لأنّ الأطفال الذين لا تحفيز معرفي لهم والذين يعانون من نقص في النمو الاجتماعي العاطفي هم أيضاً أمام خطر كبير ناتج عن سوء التغذية وأمام فرص حياة متقلّصة (Grantham– McGregor et al., 2007). هذا أمر يستدعي التعاون على صعيد خدمات الصحة والتعليم والحماية الاجتماعيّة لمكافحة عناصر الخطر التي يعزّز أحدها الآخر وتلك المرتبطة بالفقر المستشري.

أما قياس تطوّر الأطفال فهو أمر صعب ومؤلم ولذلك قلّما يجري على مستوىً واسع. كما أن إطار عمل داكار لم يضع أيّ أهداف أو مؤشّرات واضحة، علماً أنّه ذكر: «يجب تربية جميع الأطفال في بيئات أمينة تكفل لهم الرعاية والصحّة الجيّدة والشعور بالأمان وتجعلهم يقظين وقادرين على التعلّم».

أحرزت غالبيّة البلدان تقدّماً في الحدّ من وفيّات الأطفال

في العام 2013، كان في العالم 162 مليون طفل دون الـ 5 سنوات يعانون من سوء التغذية. وقد تطوّرت مقاربة تقرير الرصد العالمي مع الوقت وكان لا بدّ له أن يعتمد في مجالات عديدة على مؤشّرات غير مباشرة. وقبل نسخة عام 2006 منه، كان التحاق التلاميذ بالتعليم ما قبل الابتدائي يعتبر مرادفاً للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة علماً أنّ عناصر الرعاية في الهدف لم تُعالج. وفي عام 2007، كان التركيز على الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة ما أطلق جهود رصد رعاية الطفولة المبكرة. وقد اشتمل تقرير الرصد العالمي



على احصائيات متعلّقة بالإطفال دون الوزن المطلوب والمقزّمين كما ونسبة الأطفال الملقّحين في السنة الأولى من العمر. بالإضافة إلى ذلك، ذكر التقرير معدلات وفيات الأطفال دون الـ 5 من العمر وهو مؤشر واسع حول صحّة الأطفال والرعاية التي يحصلون عليها كما عرض التقرير على الهدف الرابع من أهداف الألفية للتنمية المتعلّق بخفض المعدل بنسبة الثلثين من معدلات العام 1990 وذلك بحلول العام 2015 (UNESCO,2007 a). في العام 2009، تمّ اعتماد رصد أهداف الألفية للتنمية وهي ممارسة استمرّت في النسخ التالية للتقرير.

يستخدم هذا التقرير، بالإضافة إلى عرض التقدّم بشأن الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة ومقارنته مع هدف الحدّ من وفيات الأطفال الداخل ضمن أهداف الألفية للتنمية، مؤشر الصحة والرعاية مثل نسب الولادات لدى اختصاصيين ونسبة الأطفال الملقّحين ومعدلات عدم التقزّم. وفي كلّ من المؤشرات ينطلق هذا الفصل من عام 1999 حيث أمكن ويناقش أيضاً التطوّرات أو المسائل التي لم تكن بياناتها متوفّرة بشكل موسّع في عام 1999. فمعدل التقزّم، أيّ الطول المنخفض بالنسبة إلى العمر، هو مؤشر أساسي عن نقص في الرعاية الصحيحة والصحة في مرحلة الطفولة المبكرة والعافية والتطوّر. وهو عامل يمكن الاعتماد عليه بشكل كبير ينذر بتحصيل مدرسي ضعيف وبإدراك ضعيف. (Grantham– Mc Gregor et al., 2007). وبحسب منظّمة الصحّة العالميّة، هذا مؤشّر مهم جدّا عن سوء تغذية مزمنة لدى الأطفال (de Onis and Blössner, 1997) وهذا يعني انه مؤشر عن رعاية غير كافية في مرحلة الطفولة المبكرة. ولهذا السبب، يستخدم معدّل التقدّم النمو في تقارير الرصد العالمية كمؤشّر عن تغذية الطفل والرعاية التي يحصل عليها وتظهر مدى التقدّم قبل العام 2000 وبعده. ويستخدم الالتحاق بالمدرسة ما قبل الابتدائية والحضور إليها لتقفّي النمو في مرحلة تعليم الطفولة المبكرة.

يعتبر وجود الاختصاصي خلال الولادة أمراً اساسيًّا للأم والطفل

انخفض معدّل وفيات الأطفال

لقد أحرزت غالبيّة الدول تقدّماً في خفض معدلات وفيات الأطفال، فقد بدأ بعضها بمستويات مرتفعة جداً ومع ذلك، لا يزال الانخفاض الذي بلغ حوالى 50% تقريباً غير كاف لتحقيق الغاية من هدف الألفية للتنمية التي تمّ تحديدها في عام 2000 بانخفاض يصل إلى الثلثين من معدلات عام 1990 (**الشكل 1.1**) (World Health Organization, 2013). فلا يزال الأطفال يموتون– ووصل عددهم إلى 3.6 مليون في عام 2013 (IGME, 2014) – من داء الرئة وتعقيدات الولادة المبكرة، والاختناق عند الولادة والإسهال والملاريا وأسباب أخرى يمكن تفادي غالبيّتها. فيكون الأطفال في خطر كبير في حال ولدوا في الفقر وفي المناطق الريفيّة و/أو من والدة متدنيّة التعليم. فيرتبط حوالى 45% من حالات الوفاة بسوء التغذية. وقد يعاني أطفال أفريقيا جنوب الصحراء من هذا الأمر ويواجهون خطر الوفاة قبل السنة الخامسة أكثر من غيرهم في المناطق المتقدّمة بـ15 مرة (World Health Organization, 2013).

ومن أجل معالجة وفيّات الأطفال، تعتبر الإرادة السياسيّة للحكومات الوطنيّة ودون الوطنيّة أمراً أساسيّا على غرار التمويل. فبعض البلدان التي تعاني أكثر من غيرها هي البلدان الأفقر ولا سيّما تلك الضعيفة والتي تعصف بها النزاعات مثل تشاد وجمهورية الكونغو الديمقراطيّة ومالي وسيراليون والصومال. وقد تراجعت ثلاث بلدان منذ عام 1990 وهي: ليزوتو وسوايزيلاند والزمبابوي، وذلك بشكل عام بسبب أثر وباء الإيدز. لكن من جهة أخرى، عرفت بلدان عديدة تقدمّا مهماً منذ داكار بما في ذلك ملاوي ورواند والسنغال وجمهورية تنزانيا المتحدة. فوفيات الأطفال تنخفض أسرع من أي وقت مضى خلال السنوات الـ 20 الماضية (IGME, 2014). وبين 2005 و2012، كان المعدّل السنوي لانخفاض وفيات الأطفال أكثر من ثلاث مرّات معدل العام 1990–1995 (United Nations, 2014 a).

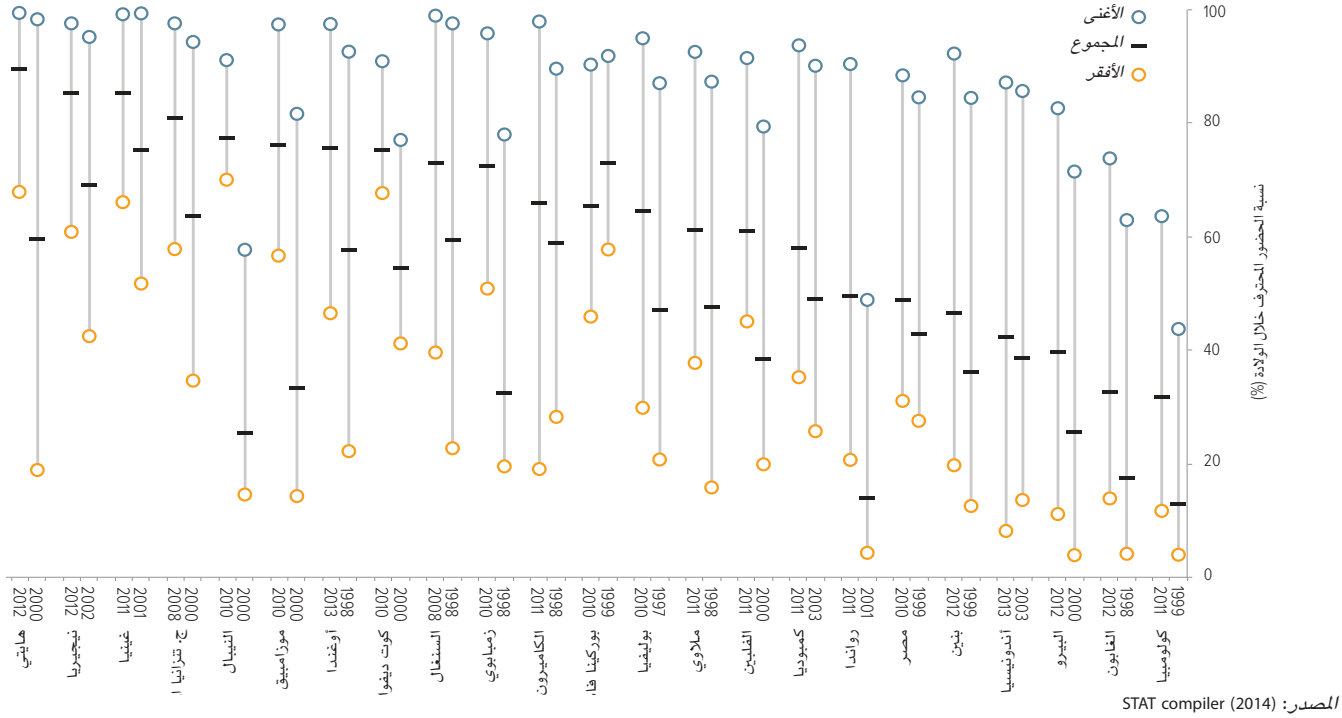
أحرز النيجر تقدّماً هائلاً بدءاً من قاعدة اساسيّة عالية جداً في سياق تعتريه التحدّيات المتمثّلة بمعدلات الفقر والخصوبة العالية. وقد كان تقدّمه أسرع من البلدان الأيسر حالاً المجاورة في غرب افريقيا (Amouzou et al., 2012). وكان نجاحه مرهوناً بالجمع بين النموسيات المعالجة بمبيدات الحشرات للأسرّة والتغذية المحسّنة والمكملات من الفيتامين أ، واللقاحات ومعالجة الإسهال بأملاح إعادة الترطيب والزنك ولجوء الناس إلى العلاج عند الاصابة بالحمى أو الملاريا أو داء الرئة. وكان للدعم الخارجي الأثر الهائل: تمويل من التحالف العالمي للّقاح والتحصين GAVI، والصندوق العالمي ومانحين آخرين فقد بدا التدخّل الفعّال حاسماً (Amouzou et al.2012).

يعتبر وجود الاختصاصي خلال الولادة أمراً أساسيًّا من أجل البقاء ومن أجل صحّة كلّ من الأم والطفل. وهو مؤشّر قويّ عن نظام الرعاية الصحيّة في البلد. ولا يزال

أحرز بعض التقدّم في تغذية الطفل وبقاءه على قيد الحياة، ولكن ما تزال نوعيّة الرعاية متدنيّة

الشكل 1.2: ارتفعت نسب الحضور المحترف خلال الولادات في غالبيّة البلدان

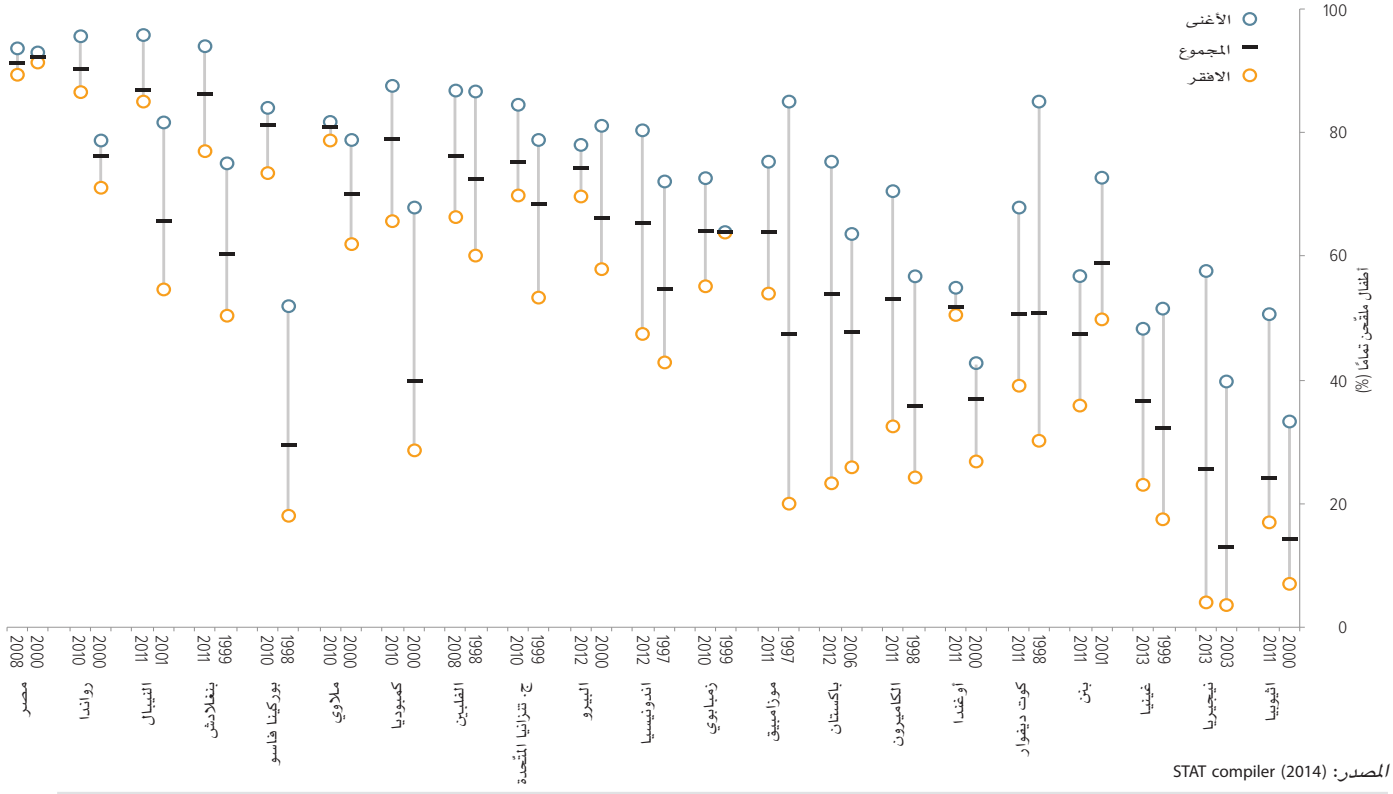
نسبة الحضور المحترف للولادة، موزعة بحسب الثروة، في مناطق مختارة، حوالى عام 2000 و عام 2010



المصدر: STAT compiler (2014)

الشكل 1.3: ارتفع تلقيح الأطفال لكن الهوّة في الثروات لا تزال قائمة

النسبة المئويّة للأطفال الملقّحين تماماً، موزّعة بحسب الثروة، في مناطق مختارة، حوالى عام 2000 و2010



المصدر: STAT compiler (2014)

من المعتاد في المناطق الريفيّة في الدول النامية أن تكون القابلة التقليديّة هي المساعدة الوحيدة المتوفّرة. لا يزال التفاوت كبيراً جداً في النفاذ إلى هذه الخدمات بين النساء الأفقر والأغنى في عدد كبير من البلدان (**الشكل 1.2**). مع ذلك، منذ عام 2000، وفي بلدان مثل بوركينا فاسو وكمبوديا والنيبال والبيرو ورواندا، لقد أحرز تقدّم كبير في زيادة عدد الولادات التي جرت بمساعدة اختصاصي. ففي رواندا، رسمت الدولة سياسة عام 2008 وهي بإعادة تدريب القابلات التقليديات على أسس التمريض والقبالة الحديثة (Twahirwa, 2010). وفي غالبيّة البلدان، عدا نيجيريا والزمبابوي، أُحرز تقدّم هائل على مستوى متوسط الثروات.

ويعتبر تلقيح الأطفال ضد الأمراض القابلة للتفادي أمراً مهماً لصحتهم عموماً، ولاستعدادهم للتعلّم ودخول المدرسة لاحقاً. أما التقدّم على مستوى ضمان أن يكون الأطفال كافة محصّنين بشكل كامل فلم يكن سريعاً بما يكفي في غالبيّة البلدان التي بدأت من مستويات الدنيا في عام 2000 مثل أثيوبيا وغينيا ونيجيريا (**الشكل 1.3**). فالفوارق بين الأسر الأغنى والأفقر لا تزال واسعة وبشكل خاص في الباكستان التي هي على غرار غينيا والفليبين قد عرفت تحسّناً صغيراً في النسبة المئوية العامة للأطفال المحصّنين تماماً. على عكس ذلك، شهدت بنغلادش وبوركينا فاسو وكمبوديا تقدماً كبيراً جداً في هذا المجال. فقد جمع برنامج التلقيح الوطني في كمبوديا لأعوام 2006–2010 وزارة الصحة

الشكل 1.4: تحسّنت نسبة التغذية في غالبيّة البلدان

نسب التقزّم المعتدل أو القوي، في مناطق مختارة، 1986-1995، 1996-2005 و2006-2012

المصدران: قاعدة البيانات المشتركة حول سوء تغذية الأطفال بين اليونيسف، منظمة الصحّة العالميّة والبنك الدولي (2013)

وقسم التخطيط والمعلومات الصحيّة وقسم التخطيط والمالية ومنظمة الصحة العالميّة وبرنامج التكنولوجيا الملائمة في مجال الصحّة والونيسف بهدف التركيز على المجموعات التي يصعب النفاذ إليها في خدمة التلقيح (Cambodia Government,2006). ومع ذلك، يبقى التفاوت في النفاذ إلى خدمات التلقيح أمرًا نافراً في عدد من السياقات المختلفة.

تحسّنت تغذية الطفل ولكن ليس بالمقدار الكافي

تعتبر التغذية السيئة مشكلة عالميّة متجذّرة في الفقر. فالتغذية ليست مرتبطة بوفرة الغذاء وحسب بل تعتمد أيضاً على المياه والصرف الصحّي وخدمات الرعاية الصحيّة التي غالباً ما تفتقر إليها الأسر الفقيرة (UNESCO, 2012b). وكما ورد الأمر في إطار عمل داكار، «يجب أن تكون هذه البرامج شاملة... فتشمل الصحة والتغذية والنظافة».

حصل تقدّم في معدلات البقاء على قيد الحياة والتغذية، إلا أن الرعاية لا تزال ضعيفة الجودة. أضف أنّ التحصيل العلمي المتدني للوالدة هو أيضاً أحد عناصر التغذية السيئة كما برز من الدراسات في بوركينا فاسو وكينيا وملاوي وجمهورية تنزانيا المتحدة والزمبابوي (Abuya et al., 2012; Maiga, 2012; Makoka, 2013). في الواقع، تبدأ عملية التقزّم في الرحم أو مباشرة بعد الولادة وتكون إمكانيات استلحاق النمو ضعيفة. فلأطفال الذين يعانون من سوء التغذية يرتادون المدرسة لسنوات أقلّ ويتعلّمون أقلّ خلال الدراسة (Grantham– McGregor et al., 2007). يمكن للتدخّل المنسّق والتغذية التي تلبّي الحاجات والتنشيط والتعلّم المبكر أن تكافح آثار الغذاء السيء. ويعتبر التنشيط والتعليم بأهميّة الطعام المناسب (Walker et al.,2011; Yousafzai et al., 2014).

بشكل عام، أحرزت غالبيّة البلدان تقدّماً في الحدّ من النسبة المئويّة للأطفال المتقزّمين منذ التسعينات (**الشكل 1.4**). فقد بدأت البلدان من مستويات مختلفة من التقزّم وأحرز كلّ منها تقدّماً بدرجات مختلفة. وبدأت أفريقيا جنوب الصحراء بالتحدي الأكبر في هذا المجال. فعدد كبير من بلدان المنطقة، بما في ذلك ليزوتو، ومالي والنيجر قد أحرزت تقدمًا مهمًّا جداً في هذا المجال منذ عام 2000، لكن على الرغم من ذلك، لا تزال المنطقة تشمل أكبر حصّة من الأطفال الذين يعانون سوء التغذية، وهو عدد يتوقّع أن يصل إلى 45% من الإجمالي العالمي بحلول العام 2020 (de Onis et al., 2012).

أما فييت نام، فقد أحرزت من جهتها تقدماً هائلاً ومتماسكاً منذ عام 1990 من خلال تأمين واسع لمكمّلات من الفيتامين أ وتعميم الملح المكرّر باليود وضبط الأمراض واستراتيجية خفض معدلات التقزّم 2011–2012، علماً أن سوء التغذية لا يزال يعتبر مألوفاً (2013 Vietnam National Institute of Nutrition). وفي غواتيمالا، سمحت الإرادة السياسية القويّة بالتنسيق بين الوزارات والوكالات المختلفة (World Health Organization, 2014) ما أدّى إلى تقدّم مهم إلا أنّ الجماعات الأصليّة لا تزال الأكثر تأثّراً بسوء التغذية (Hoddinott et al., 2013).

الإطار 1.1 : دعم تربية الأهل للنمو النفسي الاجتماعي أكثر إفادة من التغذية المحسّنة

في جامايكا، نتج عن جودة تربية الأهل المحسّنة منافع هائلة للأطفال في الأسر التي كانت داخلة في برنامج الزيارات المنزليّة الذي يهدف إلى تحسين التفاعل بين الوالدة والطفل. فعلى مدى سنتين، كانت العاملات في مجال الصحّة في كينغستون يقمن بزيارات أسبوعية للأسر التي تعيش في الفقر والتي لديها أطفال مقزّمين بين سن ال 9 أشهر والـ24 شهراً. وكان الهدف مساعدة الأم على إطلاق شرارة النمو النفسي الاجتماعي لدى الطفل من خلال اللعب الإيجابي. وبعد عشرين سنة، عندما أصبح هؤلاء الأطفال شباباً، كانوا يكسبون من المدخول بنسبة 25% أكثر من الذين كانوا في المجموعة المرجعيّة وكانوا قريبين جداً من الأطفال الذين لا يعانون من التقزّم. وكانوا أقل ميلاً إلى التورّط بالجرائم. بينما لم ترتد التغذية بالمكمّلات وحدها بأثر إيجابي على الأطفال.

تدعم هذه الاكتشافات مجموعة من الأدلّة المستقاة من بلدان عديدة تظهر أنّ أثر التغذية مهمّ إلا أنّ تنشيط الطفل بشكل دائم وله معنىً هو مفيد لنموه. أما الآثار الإيجابيّة في جامايكا فكانت أهمّ منها لدى الأطفال في الولايات المتحدة الذين عرفوا تدخّلاً مشابهاً، مما يشير إلى أنّ مقاربات من هذا القبيل قد تكون مفيدة ليس فقط للفقراء والمهمّشين بشكل عام، بل بشكل خاص للمجموعات التي تعيش في البلدان الأفقر- وهو مكسب مزدوج لبرمجة تطور الطفولة المبكرة.

المصادر: Gertler et al., (2014)
Grantham– Mc Gregor et al. (2014)

يجب دعم الأطفال في كلّ أنحاء العالم حتّى يزدهروا وليس فقط يبقوا على قيد الحياة

من جهة أخرى، ارتفعت معدلات التقزّم في سيراليون وزمبابوي وهو أمر يستدعي جهوداً حثيثة.

يعتبر تنشيط نمو الأطفال المعرفي المبكر حجر أساس مهم

تتطلّب الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة أكثر من الحفاظ على أمن الأطفال وإطعامهم. فلا بدّ من مساعدة الأطفال في كلّ مكان على الازدهار وليس فقط على البقاء (Myers, 1992). وتحقيقاً لغاية توسيع الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وتحسينهما، أوصى إطار عمل داكار «بتعليم الآباء وغيرهم ممّن يقدّمون الرعاية وتدريبهم على توفير رعاية أفضل للأطفال مع الاستفادة من الممارسات التقليديّة». مع ذلك، لم نشهد إلا القليل من المبادرة الجيّدة لقياس الغايات وتحديدها من أجل «رعاية أفضل للأطفال» تشمل التنشيط المعرفي والعاطفيّ. لذلك، يعتبر تخطيط التقدّم في هذا الاتجاه منذ عام 2000 أمراً مستحيلاً.

يعتبر وجود الوالد ومشاركته أمران مهمّان جداً لنمو الطفل

فالمعروف هو أنّ عدداً كبيراً من الأهل غير المثقفين يفتقرون للموارد وللمعرفة من أجل أن يحسّنوا من نمو أطفالهم المعرفي المبكر. فيحتاج الأولاد الصغار إلى التفاعل مع مؤمّني الرعاية لهم وإلى من يكلّمهم قدر المستطاع من أجل نموّهم اللفظي (Britto et al., 2013). وتتطلّب رعايتهم التنشيط من خلال اللعب وعمليات التفاعل والاستجابة الأخرى. يستطيع الأهل في كلّ أنحاء العالم، ولا سيّما الأقلّ تعلّماً أن يستفيدوا من بعض الدعم ليتأكّدوا أنّ أطفالهم ينالون التنشيط المناسب والتحفيز اللازم لنموّهم الاجتماعي العاطفي.

يمكن رعاية الوالدين أن تتحسّن من خلال برامج في المنزل أو خارجه، ضمن مجموعات أو فرديًّا. وتؤمّن برامج الزيارات إلى المنزل دعماً وجهاً لوجه وتتراوح مدّتها بين الأسبوعين والسنوات الثلاث بالتركيز على الأنشطة المناسبة لسنّ الوالدة لتعزيز التفاعل بين الوالدة والطفل باستخدام المواد الموجودة في المنزل. وتركّز هذه البرامج أيضاً على التغذية، والرعاية الصحيّة ونمو الطفل كما يكون لها الأثر الإيجابي الواسع التغطية (**الإطار 1.1**). قد تشمل الآثار هذه التحسّن في السلوك والزيادة بالطول مقابل الوزن، والنتائج المدرسيّة ومعدّلات ذكاء أفضل، كما أنّ ذلك يساعد في تقييم الأم لممارساتها في الاهتمام بأطفالها ومعرفتها بنمو الطفل وحتى بمستويات الانهيار لدى الوالدة.

الإطار 1.2: بلدان تبعت سبلاً مختلفة لزيادة الطلب على الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

بينما يزداد طلب بعض الأهل على خدمات الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، يبقى الطلب عليها غير ثابت وغالباً ما لا يستفيد منها الأطفال الذين يعانون من المخاطر أكثر من غيرهم. فكثيراً ما تكون كلفة هذه الخدمات على الأهل مشكلة للمجموعات الفقيرة. وتبذل بعض البلدان جهداً كبيراً من أجل زيادة الطلب على خدمات الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. وعلى أثر إدراك أهميّة الحوافز الماليّة في زيادة المشاركة استخدمت بعض البلدان الحوالات النقديّة المشروطة بالمشاركة في برامج تنمية الطفولة المبكرة كما حصل في الأكوادور وماليزيا والنيجر والفلبين ورواندا.

بشكل عام، تفتقر البرامج إلى الرؤية أو إلى القابليّة للتأقلم مع حاجات الأسر مما يؤثر على المشاركة. في اندونيسيا، كثّفت الحكومة اهتمامها بهذه القضية من خلال فتح مراكز للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة في 65% من القرى ومن خلال الإعلان عن وجودها وتهدف الخطط المستقبليّة إلى فتح مراكز أخرى في كلّ من القرى.

تستهدف الخطة الوطنيّة للتعليم في تايلند 2002–2016 كلّ الأطفال حتى سنّ الـ5 سنوات، كي يشاركوا في برنامج تنموي يعدّهم «على الأصعدة كافة» قبل أن يدخلوا نظام التعليم المدرسي الرسمي. تأتي هذه السياسة بناء على مصلحة الطفل المتزايدة في النمو التي برزت في بداية العام 1979 في خطة نمو الطفل الأولى في البلاد. ومع ذلك، وعلى الرغم من الخطة الطويلة الأمد والاستراتيجية من أجل الرعاية والتنمية للطفولة المبكرة 2007–2016 التي تستهدف الأطفال حتى سنّ الـ5، قلّة هم الأطفال بسن الـ3 أو دونها ممن يرتادون مرافق رعاية الأطفال.

يمكن تعزيز أنشطة رعاية الأطفال ضمن المجموعة في السياقات التي تكون فيها الثقافات التقليديّة واللغات مهدّدة أمراً فعّالاً وشعبياً. أمّا نموذج «عشّ اللغات» الذي أطلقته المجتمعات الماوريّة في نيوزيلندا، حيث يتعمّق الأطفال الصغار في عيش لغة الأجداد مع أعضاء مسنّين من المجتمع فقد استُخدم أيضاً في الأميريكيّتين. ويمكن اللجوء إلى مفهوم مشابه ضمن أنواع أخرى من المجتمعات الاثنيّة والأقليات الدينيّة كطريقة للحفاظ على الثقافات وحتى لإعادة إحيائها.

المصدر: Shaeffer (2015)

العديد من البلدان في طريقها إلى مقاربة متعدّدة القطاعات للنهوض بمرافق الطفولة المبكرة

في باكستان، تقوم منظمة Lady Health Workers (العاملات في الرعاية الصحيّة) بزيارات إلى المنازل منذ عام 1994. وقد قارنت دراسة أخيرة آثار نوعي التدخّل الذي تؤمّنه السيّدات اللواتي يزرن المنازل والتعليم على التغذية والمكمّلات الغذائية من جهة، والتنشيط الاجتماعيّ النفسيّ التي يشمل عمل الزوّار مع الأمهات فردياً وضمن مجموعات لتشجيعهنّ على اللعب التفاعلي مع أطفالهمّ. وقد استفادت مجموعات منفصلة من واحدة من طرق التدخّل تلك، بينما استفادت مجموعة ثالثة من الطريقتين. أما المجموعة الرابعة، وهي مجموعة الضبط، فاستفادت من برنامج الزيارات المنزليّة العادي الذي يغطي الصحّة والنظافة والتعليم الأساسي على التغذية. يبدو أنّ الأثر الأكبر كان للتنشيط الاجتماعي النفسي مع تسجيل معدّلات أعلى على مستوى نمو المهارات المعرفية واللغوية والحركيّة في سنّ الـ 12 شهراً أو الـ 24 شهراً. وكان للمكمّلات الغذائية وحدها أيضاً الآثار الإيجابيّة في هذه المجالات إلا أنّها كانت أقلّ استدامة. وقد وصلت الدراسة إلى القول إنّ تأمين هذا النوع من التدخّل من خلال الزيارات المنزليّة هي أحد الخيارات القابلة للحياة للوصول إلى أكثر من 200 مليون طفل في العالم لا يستثمرون طاقاتهم التنمويّة (Yousafzai et al., 2014).

إجازة الأبوين والممارسات الوالديّة الجيّدة يمكن أن تساعد في دعم نمو الطفل

تختلف النظرة إلى الطفولة المبكرة جداً بحسب السياقات الثقافيّة المختلفة. فتعتبر بعض الثقافات أنّ الطفل يجب أن يبقى في المنزل (Shaeffer, 2015). وفي عدد من الدول العربيّة، ولا سيّما في ما يتعلّق بالأطفال دون سنّ الـ3 سنوات، تعتبر رعاية الأطفال مسؤولية أسريّة (Faour, 2010). ففي هذا النوع من السياقات، وبخاصّة في بيئة فقيرة، تحتاج الأسرة إلى الدعم كي تطلق عمليّة النمو المعرفي المبكر والتعلّم للأطفال.

فيتأثّر جزء كبير من الرعاية في المرحلة المبكرة من الحياة بالرؤية الثقافيّة (وفي بعض الأحيان المطبوعة بسمة النوع الاجتماعي) وبشكل أساسي لجهة قدرة الأهل على العودة إلى المنزل من العمل من أجل رعاية الطفل وتوطيد الأواصر معه. لذلك، تعتبر حماية الأمومة المتمثّلة بإجازة مدفوعة خلال الأسابيع أو الأشهر الأولى من حياة الطفل أساسيّة لصحّة الطفل والأم وعافيتهما. وعلى الرغم من أن غالبيّة البلدان شرّعت هذا النوع من الإجازات، لا يزال تطبيق هذه التشريعات موضوعاً شائكاً: فـ28% فقط من الموظفات في العالم ينلن منافع نقديّة عند الإنجاب (ILO, 2014b).

أما وجود الوالد ومشاركته فأمران مهمّان جداً لنمو الطفل (O'Brien, 2009). فالآباء الذين يمضون الوقت مع المولود الجديد مباشرة بعد الولادة هم أكثر من يبقون على تماس مع نمو أطفالهم على المدى الطويل (Huerta et al., 2013). وبحلول عام 2013، جرى تأمين شكل من أشكال إجازة الأبوّة في 78 من 167 بلداً، والإجازة مدفوعة في 70 منها, وتعتبر إجازة الوالدية» إجازة من العمل لفترة أطول. في العديد من الأحيان، تشجّع السياسات القائمة الآباء على تشارك إجازة الوالديّة مع الأم، وفي بعض البلدان الأخرى، تكون إجازة الأبوة جزءاً من الحقّ بإجازة الوالديّة. ومع ذلك، بما أنّ الأجر خلال الإجازة غالباً ما يكون أقلّ أو غائباً، قد يتردّد الرجال في طلب هذا النوع من الإجازات (ILO, 2014b).

يكون المحترفون في التربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة أكثر فعّاليّة في دعم نمو الأطفال في حال خضعوا لبعض التدريب المتخصص على الأقل

على الرغم من زيادة إجازة الأمومة والولادية، يشهد الاعتماد على خدمات رعاية الأطفال خارج المنزل نمواً كبيراً وبشكل خاص عندما تكون البيئة أكثر تقدماً (OECD, 2006). كما أنّ هذا الأمر يحرّر الأخوة الأكبر ليستكملوا دراستهم. مع ذلك، غالباً ما تهدف خدمات رعاية الأطفال بكلّ بساطة إلى إطعام الأطفال والتأكد من سلامتهم بينما يكون ذويهم في العمل بدلاً من تأمين التحفيز الاساسي المعرفي والاجتماعي العاطفي (Shonkoff and Philips,2000; Yoshikawa and Kabay, 2015).

جودة الخدمات مهمّة حتى للأطفال الصغار جداً

قد يصعب تحديد النوعية وقياسها. ففي العالم المثالي، لا بدّ أن تنعكس القيم المحلّية ومناظير نمو اليافعين بالإضافة إلى المرتقبات العلميّة الثابتة لنموّهم المعرفي واللغوي والاجتماعي الاقتصادي. وتغيب البيانات الدولية القابلة للمقارنة بشأن جودة أنواع الرعاية كلّها للصغار جداً لذلك ليس من الممكن قياس التقدّم في المجال منذ العام 2000.

كما يسود توافق آراء واسع النطاق حول المواضيع التي تعتبر مهمة: المساحة والأثاث وروتين الرعاية الشخصيّة والاصغاء والكلام والأنشطة والتفاعل مع الأطفال وبنية البرنامج والعلاقات مع الأهل والموظفين والاستجابة إلى حاجات الموظفين التنمويّة(Frank Porter Graham Child Development Institute, n.d Peralta, 2008). أما الموظفون الذين يهتمون بالأطفال فهم بغاية الأهميّة بما في ذلك تربيتهم وقدرتهم على أن يعقدوا العلاقات الحارة والتفاعليّة والطويلة الأمد (Gialamas et al., 2013; Mtahabwa and Rao, 2010).

الإطار1.3: الرعاية الصباحيّة الحكوميّة في البيرو: مطلوب المزيد من التدريب الأفضل والدعم للموظفين

منذ عام 1993، أمن برنامج واوا واسي Wawa Wasi الوطني الذي وضعته الحكومة البيروفية للرعاية الصباحيّة المجتمعية التي تستهدف الأطفال بين سنّ الـ 6 أشهر والـ 4 سنوات في مدن الصفيح. فمقابل تعرفة بسيطة جداً، يستطيع الأهل أن يتركوا أطفالهم في بيئة منزليّة آمنة حيث تهتمّ «أم راعية» بما لا يزيد عن ثمانية أطفال. يشمل البرنامج التعلّم المبكر بلورة الهويّة الاجتماعية والثقافية وتناول الوجبات الصحيّة، ويتعلّم الأطفال العادات الغذائية السليمة والنظافة الجسديّة الخاصة ويدرّب المركز الأهل على ممارسات تربية الأطفال الإيجابيّة وترصد الحكومة الطول والوزن وتتابع اللقاحات.

توسّعت تغطية البرنامج من المناطق الحضريّة إلى المناطق الريفيّة فاتسم بشكل جديد علماً أنّ قرى الأندز النائية والمجتمعات الفقيرة الأخرى لا تتمتّع بالخدمة الموسّعة نفسها. يختار المجتمع المحلي الأمهات الراعيات ويتمّ تأمين التدريب لهنّ. ويحظين بالدعم من المنسّقين الميدانيين وبتدريبات إضافيّة تتراوح بين الأسبوعية والنصف سنويّة.

مع ذلك، تشير تقييمات عديدة جرت إلى أنّ التنفيذ ضعيف وتتوقّف عند حاجة الموظفين إلى المزيد من التدريب. وكانت مستويات الأداء في بعض النشاطات منخفضة: 46% من الأمهات الراعيات لم ينظّمن أنشطة التحفيز المعرفي أو يجرينها، بينما لم تجرِ إلى 38% من عمليات فحص الطول والوزن المنصوص عليها. وأشار 70% من الأهل أنهم لم يحصلوا على أي تعليم بشأن ممارسات تربية الأطفال الإيجابيّة. وقد وجدت بعض الدراسات أنّ مستويات سوء التغذية المزمن وفقر الدم والعجز على مستوى النمو الحركي النفسي كان هو نفسه لدى غير المشاركين. فتطوير الموظفين لا يغطي بما يكفي التحفيز المعرفي. وبما أنّ الموظفين غير ماهرين بما يكفي أو مدربين بما يكفي لتأمين برنامج شامل في هذا السياق، فإن عدداً من الأهل يرون في برنامج واوا وازي مكاناً آمناً لرعاية الأطفال حيث ينالون الطعام فقط بدلاً من كونه برنامجاً للتعلم المبكر.

المصدر: Cueto et al., (2009)

كما يعتبر استخدام اللغة الأم وفرص التعلّم من خلال التفاعل باللعب مع الراشدين والأطفال الآخرين ومن خلال المواد التعليميّة المناسبة وسياق يكون فيه الطفل يتمتّع بالمساحة التي تسمح له بأن يكون ناشطاً من الظروف المهمّة للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (Mathers et al., 2014).

في الواقع، تؤدّي الرعاية السيئة الجودة، أكان ذلك في المنزل أو في المركز، إلى نتائج سيئة على مستوى اللغة والتفاعل الاجتماعي والقدرات المعرفية (Penn, 201). فالتربية والتدريب أساسيّان لضمان رعاية عالية الجودة لكن يجب التفكير أيضاً بمستوى التعليم والتدريب وهما أساسيّان للعاملين في رعاية الطفولة المبكرة. فالبحوث التي قامت بها البلدان المنخفضة الدخل محدودة مما يصعّب استخلاص العبر ضمن السياقات المختلفة. مع ذلك، من الواضح أن العاملين في الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، وبهدف دعم تطوّر الأطفال، يجب أن يكونوا ماهرين في بناء العلاقات مع الأطفال والأسر ولا بدّ أن يمتلكوا فهماً صلباً لنمو الأطفال.

يدعو إطار عمل داكار إلى سياسات التربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة التي تكون وطنية ومتعدّدة القطاعات تدعمها الموارد المناسبة

ومن الأمور الأساسيّة لبرامج زيارة المنازل توفّر القدرة على بناء علاقات الثقة الطويلة الأمد مع الأسر بسبب الطبيعة الحميمة لهذا الدور. إضافة إلى ذلك، إنّ التدريب على المهارات والمعرفة المطلوبة للقيام بالعمل أمر أساسيّ جداً (van Ravens, 2014). وقد أبرزت منظّمة العاملات في مجال الصحّة في الباكستان (Lady Health Workers) إلى أيّ مدىً يمكن هؤلاء الزوار أن يكونوا فعّالين إلا أنّهم يتطلّبون التدريب الممتدّ على الزمن ليتمكّنوا من تأمين أنواع التدخّل المختلفة المطلوبة بطريقة فعّالة (Yousafzai et al., 2014).

يحتاج الزوار أيضاً إلى الممارسة والتدريب ليتمكّنوا من العمل مع الأمهات من الطبقات الاجتماعيّة المختلفة، ولا سيّما في سياقات مثل الهند حيث يصعب ذلك على الأرجح. فقد توصّل تقييم جرى في الهند إلى أنّ العاملين على زيارة المنازل بحاجة إلى تدريب مطوّل يشتمل لعب الأدوار لممارسة أنواع الألعاب والأنشطة التي يتشاركونها مع الأمهات خلال الزيارة المنزليّة. كما يحتاجون إلى المعرفة النظرية والعمليّة لإقناع الأمهات بأنّ الألعاب البسيطة مثل الطرق على الأشياء معاً وجمع الأغراض هي أنشطة مفيدة لنموّ الطفل (Fernandez-Rao et al., 2014).

أما في رعاية الأطفال التي تتمّ في المركز، فتكون تدريبات الموظفين ومؤهّلاتهم غير متناغمة داخل البلد الواحد وبالمقارنة بين البلدان (Mathers et al., 2014)، مما يؤدّي غالباً إلى تأمين غير متواز لرعاية عالية الجودة (Centre

for Early Childhood Education and Development, 2013; Karuppiah, 2014). ومن المجدي القول إنّ محترفي الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة أكثر فعّاليّة في دعم نمو الأطفال في حال خضعوا لبعض التعليم والتدريب المتخصّصين على الأقل (Mathers et al., 2014). في أستراليا، شعر كلّ من الموظفين ومدير مركز رعاية الأطفال أنّ جودة رعاية الأطفال مرتبطة بالمستويات العاطفية مثل الحب والرعاية والاهتمام والأنشطة المحدّدة لتعلّم الصغار ونموّهم المعرفي. وقد عبّر الموظّفون عن رؤيتهم بأنّ التدريب يجب أن يكون مركّزاً ومكثّفاً لتأمين المعرفة والمهارات اللازمة للعمل مع الأطفال الصغار (Brownlee et al., 2009).

وقد يؤدّي الاعتماد على موظفين غير مدرّبين بما فيه الكفاية إلى نتائج مخيبة للأمل، كما هو الحال في البيرو (**الإطار 1.3**). بشكل عام، يؤدّي الأجر المنخفض للعاملين في مجال رعاية الأطفال ووضعهم إلى تقويض امكانية توظيف عاملين رفيعي المستوى في المجال والحفاظ عليهم (karuppiah, 2014). فالتغيير الكثير في الموظفين يؤثر سلباً على العلاقات التي تعتبر مهمّة جداً لنمو الأطفال (Gialamas et al., 2013; Mathers et al., 2014).

العديد من البلدان في طريقها إلى مقاربة متعدّدة القطاعات للنهوض بمرافق الطفولة المبكرة

أوصى إطار عمل داكار في سياق دعوته البلدان إلى توسيع وتحسين الرعاية والتربية على نحو شامل في مرحلة الطفولة المبكرة وبخاصّة لصالح أكثر الأطفال فقراً وأشدّهم حرماناً بانتهاج سياسات وطنيّة على مستوى قطاعات متعدّدة وتحظى بقدر كاف من الموارد. ومنذ عام 2000، طوّرت بلدان عديدة هذه السياسات بالإضافة إلى أطر عمل قانونيّة مختلفة (Neuman and Devercelli, 2012).

فنالت فكرة خدمات الطفولة المبكرة المتكاملة الكثير من الاهتمام في الأدبيات الأكاديميّة خلال السنوات الأخيرة. ومع ذلك، هذة ليس المقاربة المتعدّدة القطاعات نفسها التي نادى بها إطار عمل داكار. يمكن أن يشمل كلًّا من المفهومين إطار عمل لسياسة محدّدة تنسّق سياسات القطاعات المختلفة أو أن يعتمد سياسة موحدة للوزارات والوكالات المعنيّة كافة (Vargas– Baron, 2005). إلا أنّ السياسة المتكاملة تماماً تعني الموزانات المتكاملة

الإطار 1.4: تصل كولومبيا إلى العديد من الأطفال الضعفاء دون الـ 5 سنوات.

كلّ طفل دون الخامسة ينبغي أن يلتحق بالتعليم ما قبل الابتدائي. التربية في مرحلة الطفولة المبكرة أولويّة رئيسة.
إيزابيل كاستانو، مدرّسة في الابتدائي، كولومبيا.

منذعام 1968 تعمل الحكومة الكولومبيّة على تطوير رعاية الأطفال في المنزل والمركز والمدارس ما قبل الابتدائيّة لدعم الأطفال الضعفاء. وفي عام 2006، وافق المجلس الوطني للسياسات الاقتصاديّة والاجتماعيّة على سياسة وطنيّة عامة للطفولة المبكرة. فاعتُمدت خطوات مهمّة عديدة باتجاه التنسيق بين وزارة الحماية الاجتماعيّة ووزارة التربية تتوّجت بالخطّة الوطنيّة العامة لأعوام 2010–2014 وسياسة «من الصفر إلى الأبد» ما أدّى إلى نظام متكامل لتطوير الطفولة المبكرة واستهدف الفقراء والضعفاء بشكل خاص.

تركّز أهداف السياسة التي وردت ضمن قانون عام 2009، على إعطاء الأولويّة للأطفال ذوي الدخل المنخفض بدءاً برعاية الأمهات الحوامل. ويضمن البرنامج للأطفال التغذية المناسبة والتعليم ما قبل الابتدائي (بما في ذلك سنة إلزامية بسن الـ5 سنوات) ورعاية صحّية شاملة. لقد بدأ التنفيذ على مرحلة من سنتين بتمويل كاف باستثمار أولي للوصول إلى 2.1 مليون من الأطفال الأكثر ضعفاً. وتمّ تخصيص 6% من الإنفاق على التعليم ل«التعليم الأساسي» لأطفال دون السنوات الأربع. كما بنيت مراكز كبيرة جديدة في المجتمعات المحليّة وتوظّف فيها عدد من الأشخاص القادمين من مجالات العمل الاجتماعي وعلم النفس والتعليم.

كما كان التقدّم للوصول إلى الأطفال ذوي الدخل المنخفض من دون الـ5 سنوات كبيراً جداً: يحصل حالياً 25% منهم على خدمات الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة بينما يرتاد 42% منهم مراكز الرعاية الصباحيّة. مع ذلك، توفّر اللامركزيّة الفرص والعراقيل في آن معاً. فلا يدعم بعض المحافظين والعمدات السياسة الوطنيّة قدر غيرهم ويشكّل التعاقد من الباطن لتأمين أوجه مختلفة من الخدمات للمؤمنين من غير الدولة تحدياً لضمان الوحدة في معايير الجودة.

المصادر: World Bank (2013b); Yoshikawa and Kabay (2015); Vargas–Baron (2015)

ثمانية وسبعون بلداً اعتمدت صكوكاً متعددة القطاعات لسياسة الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

الإطار 1.5: المقاربة المتعددة القطاعات قادر على معالجة الإعاقة في مرحلة مبكرة وتساعد الأطفال والأسر معاً

ترتبط الإعاقة بشكل وثيق بالفقر والتهميش. فالأطفال ذوي الإعاقة هم بين الأكثر تهميشاً وإقصاء بَين الشعوب. وتعتبر المقاربة المتعدّدة القطاعات أساسيَّة لتقييم الإعاقة لدى الأطفال ومعالجتها. فإذا ما جرت معالجة هذه القضيّة مبكراً قد يساعد هذا الأمر الأطفال وأسرهم على تحسين المخرجات المحتملة لقدراتهم.

يشكّل الأطفال المعوّقون جزءاً مهماً من المهمّشين . ومن أجل الوصول إلى عدد كبير من الأطفال المهمّشين لا بدّ للسياسات أن تستهدف الأطفال ذوي الإعاقة بشكل أساسي والسياقات المتعدّدة التي يعيشون فيها. فكلّما جاء تشخيص الإعاقة مبكراً كلّما كان ذلك أفضل للأطفال وأسرهم. يمكن خدمات الطفولة المبكرة التي تؤمّنها القطاعات المختلفة أن تكون حاسمة للوصول إلى الأطفال بشكل مبكر وشامل. فغالباً ما يبقي الأهل الأطفال ذوي الإعاقة في البيت من دون أيّ نفاذ إلى فرص قد يتمتّع بها الأطفال الآخرون. باستطاعة برامج الزيارات المنزليّة أن تصل إلى هؤلاء الأطفال بينما قد لا تصلهم أنواع أخرى من الخدمات. كما يتمتّعون بالدور المهم المتمثّل بتثقيف الأهل ودعمهم على التفاعل الإيجابي ودعم نمو الأطفال في البيئة الأولى للرعاية والتعلّم أي في المنزل.

قد لا يتمتّع الأهل بالمعرفة التي تسمح لهم بأن يقيّموا نمو الأطفال وقد يتطلّب الأمر تدخلاً من محترف في الرعاية الصحيّة أو التربية. وتقود بعض البلدان المنخفضة المدخول أو المتوسطة المدخول العمل في هذا المجال. فقد تمّ تطوير الصكوك لتقييم الأطفال ولا يزال الأمر قيد التطبيق في الهند والصين (ما بين البلدان الأخرى). تتطلّب هذه الصكوك تدخّل الوالدين والمتخصصين ولا سيما في سياق القرائية المتدنيّة. ولا يزال الكشف عن نمو الأطفال الواسع الانتشار مفقوداً في عدد من البلدان المنخفضة المدخول.

فعندما يجري تقييم الإعاقة، يحتاج الأطفال المصابون إلى دعم من أجل أن يتمكنوا من القيام بما يقوم به الأطفال الآخرون. فقد أصبح معروفاً حالياً أن فصل الأطفال المعوّقين عن أقرانهم أو عن أسرهم أمر يسيء إلى نموهم وقدراتهم. وفي أوروبا الوسطى والشرقيّة، حيث كانت ممارسة وضع الأطفال المعوّقين في المؤسّسات أمراً شائعاً، أمّا حالياً، فبدأت البلدان تبتعد عن هذا الميل . فحيثما أمكن، على الأطفال الذين يعانون من الإعاقة أن يعيشوا حياة طبيعيّة قدر المستطاع وأن ينالوا التربية في المدارس الدامجة بدعم إضافي على مستوى الرعاية الصحيّة والتعليم*. يمكن النهوج المنسّقة والمتعددة القطاعات أن تساعد في تحقيق هذا الهدف. مثلاً، تتضافر الجهود في جامايكا لتقييم حاجات الأطفال الخاصة باعتماد أداة تقييم تنسحب على البلاد كافة خلال العام الدراسي 2014/2015 لمساعدة معلّمي ما قبل الابتدائي على التعرّف إلى الأطفال الذين يحتاجون دعماً إضافياً.

* أنظر الفصل الثاني للنقاش بشأن التعليم الدامج للأطفال ذوي الإعاقة مقابل فصلهم

للنفاذ إلى تعليم ما قبل ابتدائي عالي الجودة أثر إيجابي على مخرجات التعليم الابتدائي للأطفال

والتنسيق الضيّق لتأمين الخدمة على مستويات الحكومة كافة. فهذا النوع من التنسيق والتسلسل ما بين القطاعات يهدف إلى إيجاد تماشٍ ينتج أثراً أكبر من مجموع الأجزاء غير المنسّقة (van Ravens, 2014). وتشمل القطاعات ذات الصلة الرعاية الصحيّة والتغذية والتربية والتخفيف من الفقر والحماية الاجتماعية وحماية الأطفال. قد تستهدف الخدمات النساء الحوامل والاطفال من فترة ما قبل الولادة إلى ما بعد الالتحاق بالمدرسة الابتدائية وأن تستهدف العاملين على تأمين الرعاية. قد تجري البرامج في الاسر ومراكز الرعاية والتعليم المبكر والمراكز الاجتماعية والمراكز الصحية والمستشفيات (Neuman and Devercelli, 2012).

بينما تبدو المقاربة التكامليّة مثاليّة، إلا أنها غير عمليّة (Van Ravens, 2014) وبشكل عام ما من سياسات تنسيقيّة واسعة النطاق قائمة (Balck and Dewey, 2014). فقدرات الحكومة الرفيعة المستوى المطلوبة للتخطيط والتنسيق بين الأقسام والوزارات تجعل من هذه السياسات طموحة جداً في سياقات عديدة (van Ravens, 2014). فما من دولة متقدّمة اعتمدت مقاربة متكاملة لدعم الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. بل إنّ القطاعات المنفردة تعمل الواحد إلى جانب الآخر في التعاون، كما هو الحال في هولندا. وقد حقّقت كوبا نسبة مشاركة تصل إلى 94% من الأطفال بين الـ3 و5 سنوات والحوامل ضمن مجموعة واسعة من خدمات الطفولة المبكرة. (ملحق، جدول الإحصائيات 3B) من دون أن تكون مدموجة ضمن إطار عمل سياسة واحدة بل يكون مطبّقاً عبر سلسلة من القوانين والمراسيم والأنظمة الداخلية المنفصلة (Vargas– Baron, 2015).

وستبرهن المقاربة المتعدّدة القطاعات التي تتمتّع بتركيبات مختلفة من الخدمات التي تقدّمها القطاعات

المختلفة أنها أكثر واقعيّة في غالبيّة السياقات. تشتمل أمثلة من سياسات الطفولة المبكرة الواردة كلّ من قطاع منفصل القانون الذي أسّس المعهد الكولومبي لرفاه الأسرة (Colombian Institute of Family Welfare) في مشارف عام 1968 بالإضافة إلى قانون الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة عام 2000 (**الإطار 1.4**) (Vargas– Baron, 2015).

بدءاً من عام 2014، طوّرت بلدان عديدة سياسات متعدّدة القطاعات بشكل صريح أو أنها طوّرت سياسات تعتبر مظلّة تغطي قطاعات مختلفة. تصرّح ثمانية وسبعون بلداً أنها اعتمدت صكوك سياسات الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة[3] بينما تقول 23 بلداً أنها تعدّ صكوكاً من هذا القبيل (Vargas– Baron, 2015).

تبقى منطقة الدول العربية متأخرة أكثر من غيرها في هذا المجال باستثناء الجزائر والأردن وفلسطين التي بدأت ترسم سياساتها. وانطلاقاً من قاعدة ضعيفة جداً في عام 2000، طوّرت كلّ من غانا وجزر الموريسيوس وناميبيا وجنوب أفريقيا سياسات في المجال، وخطت أفريقيا جنوب الصحراء خطوات عملاقة فيه: فقد اعتمدت 30 بلداً سياسات من هذا النوع بينما تعمل 7 بلدان على رسمها حالياً (Vargas– Baron, 2015). أمّا غالبيّة من تبقّى فيعتبر في وضع إما هشّ أو متأثّرة بالنزاع (Neuman and Devercelli, 2012).

وقد برهنت المقاربة المتعدّدة القطاعات نجاحها في مجموعة من السياقات كما في كولومبيا (الإطار 1.4) إلا أنه قد يصبح فعّالاً في سياق محدّد مثل سياق الإعاقة (**الإطار 1.5**).

تساهم عناصر عديدة في نجاح السياسات المتعدّدة القطاعات بما في ذلك التنسيق والتعاون والمقاييس المتفق عليها للتقدم ضمن الوزارات والوكالات (DiGirolamo et al., 2014) واستمرارية الموظفين (Vargas–Baron, 2015). قد تعتبر القيادة التي تضطلع بها وزارة معيّنة مهمّة في غالبيّة السياقات. فلا بدّ من تشكيل الروابط ما بين الوكالات الشريكة، كما أصبحت القدرة التنفيذيّة على المستويين المنخفض والمتوسط للحكومة مهمّة حتى تتمّ معالجتها إلا أنها مهملة (Britto et al., 2014). في الصين، نجح برنامج الطفولة المبكرة بفضل الالتزام القوي على مستوى الحكومة الوطنيّة التي استكملتها الإرادة على مستوى المحافظات وعلى مستوى التعاون المحلّي (Engle et al., 2013).

في أفريقيا جنوب الصحراء، كان الشركاء في التنمية، بمن فيهم اليونيسف واليونسكو ذوي نفوذ في تطوير سياسات الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، إلا أنّ الدعم المستمر لازم لضمان التطبيق. فعندما لا يجري التقدّم على مستوى السياسات بشكل كامل ضمن سياق محدّد ويشمل أصحاب الشأن المحليين، يمكن تجاهل عدد من القضايا الأساسيّة. وقد يتحوّل النقص في شعور التملّك الناتج عن ذلك إلى إرادة سياسيّة غير كافية للتنفيذ. كما يمكن للاستشارات المطوّلة أن تساعد في الإقناع. في البرازيل، شعر الجميع أنّ مراجعة الحكومة وممثلي المجتمع المدني الواسعة النطاق لمسودات الخطة الوطنيّة للطفولة المبكرة لعام 2010 المتعددة القطاعات، أدت إلى شعور بتملّك قادة القطاع وأصحاب الشأن الآخرين لها. (Vargas– Baron, 2015)

تُعتبر وثيقة السياسة المتفق عليها إفادة من جهة ومسؤولية من جهة أخرى. فيمكن استخدامها للمطالبة بالتقدّم بينما يمكن تأجيل اعتمادها وتنفيذها الرسميين إلى ما لا نهاية (Neuman and Devercelli, 2012). في نيجيريا، تمّ التصديق على السياسة الوطنيّة من أجل نمو الطفولة المبكرة المتكاملة في العام 2007 إلا أنّ التطبيق لم يبدأ حتى الآن. فقد صيغت خطط التنفيذ لكنها لم تسعّر وما من تمويل مخصّص لها. (UNICEF, 2007; World Bank, 2013d). تكون خطط العمل الأقصر مدّة وخطط التنفيذ المحدّدة لازمة من أجل ترجمة السياسات الرسميّة إلى واقع. لكن بدءاً من عام 2014، كانت 28 بلداً فقط قد طوّرت الخطط الاستراتيجيّة اللازمة من أجل قيادة التنفيذ. (Vargas– Baron, 2015).

Enrolment in pre-primary schooling rose by 64% since 1999

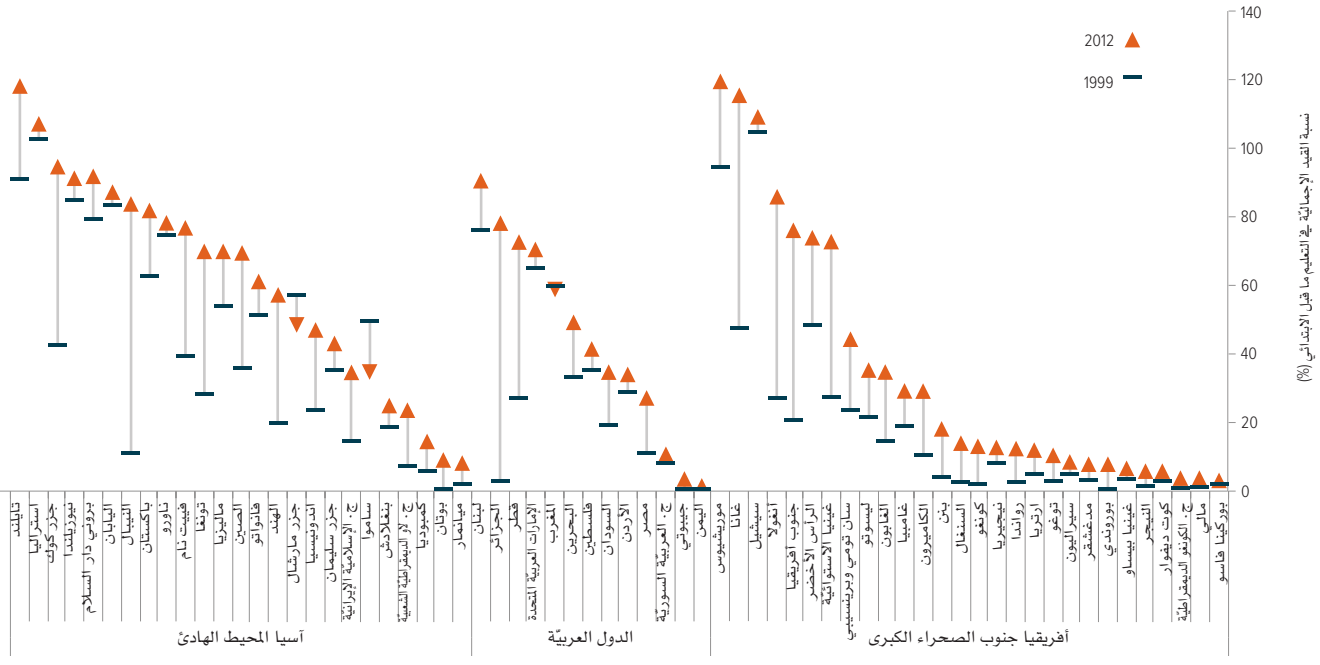
توسّعت نظم التعليم ما قبل الابتدائي ومستويات القيد توسّعاً سريعاً في بعض البلدان

للنفاذ إلى تعليم ما قبل ابتدائي عالي الجودة الأثر الهائل على مخرجات التعليم الابتدائي للطفل، وبعض الآثار التي قد تدوم أحياناً لفترات لاحقة (Berlinski et al., 2009). وقد أشار إطار عمل داكار إلى دور الحكومات الوطنيّة وذكر أنّ البرامج لا بدّ أن تأتي بتصميم جيد وهادف:

3. عشرة من هذه السياسات غير قابلة للتحقق لعدم القدرة على الحصول على نسخة منها

الشكل 1.5 في غالبيّة البلدان، ارتفعت نسبة القيد الإجماليّة في التعليم ما قبل الابتدائي بين 1999 و2012

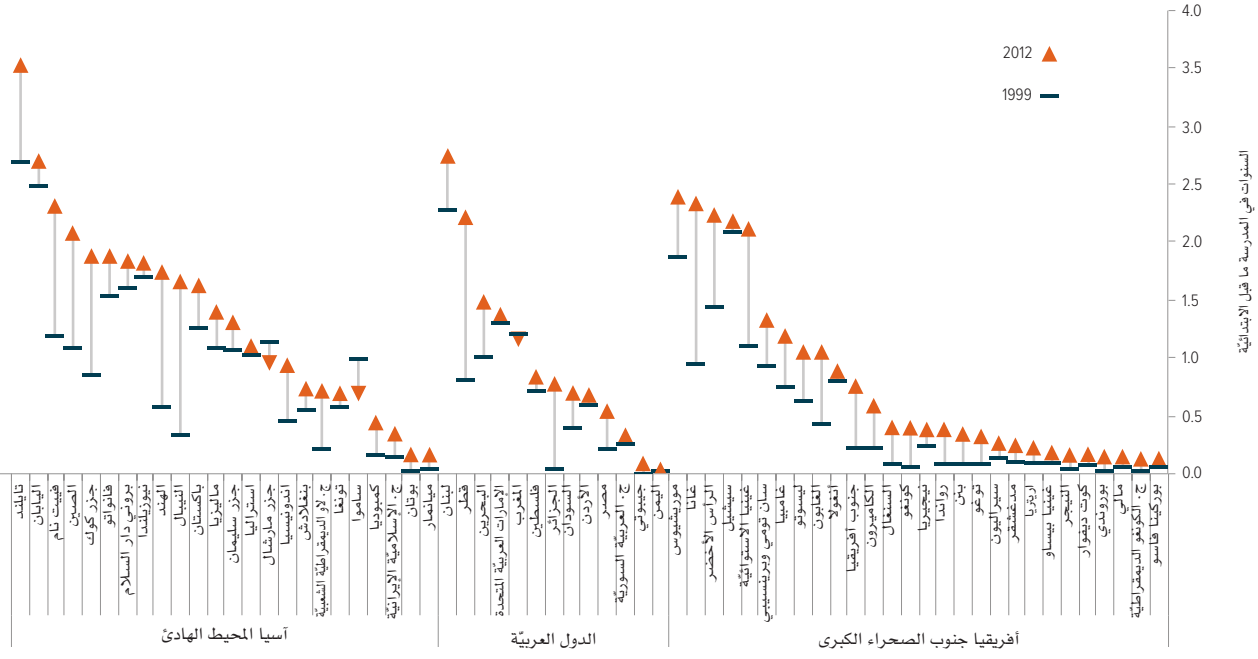
نسبة القيد الإجماليّة في التعليم ما قبل الابتدائي، 1990 و2012



المصادر: الملحق، الجدول الإحصائي 3B؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للاحصاء

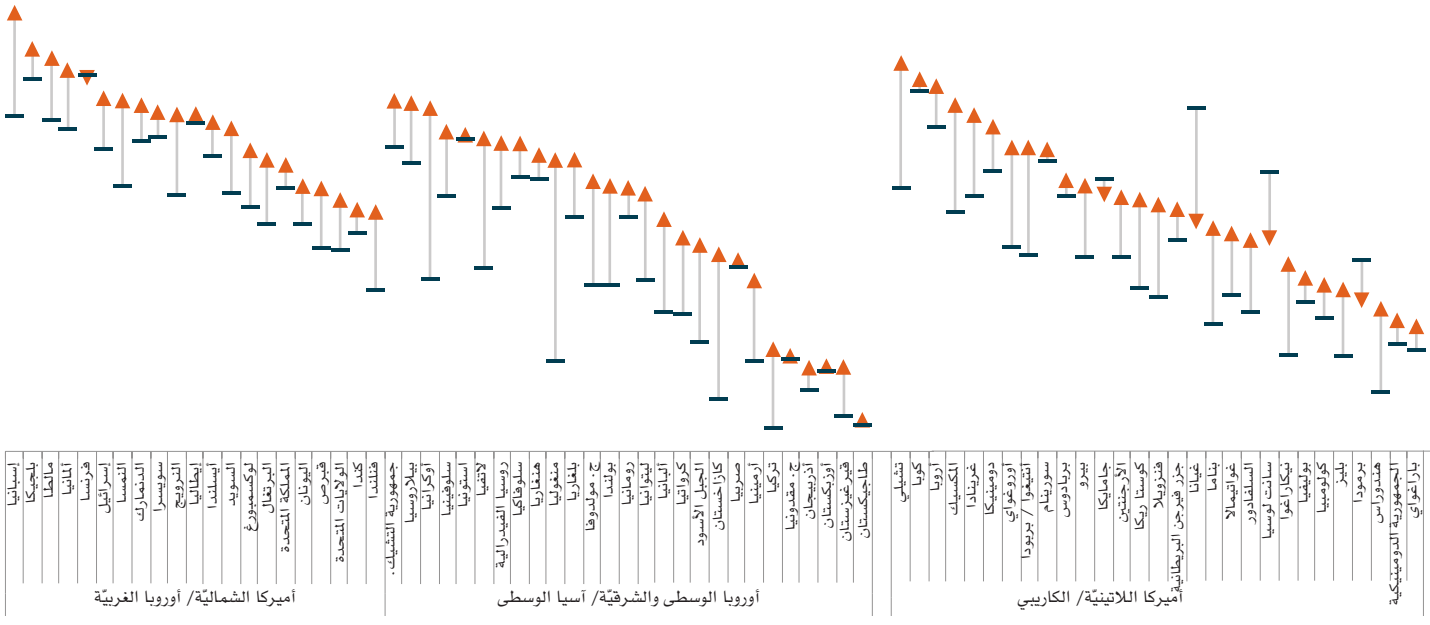
الشكل: 1.6: سيمضي الأطفال على الأرجح المزيد من الوقت في المدرسة ما قبل الابتدائيّة

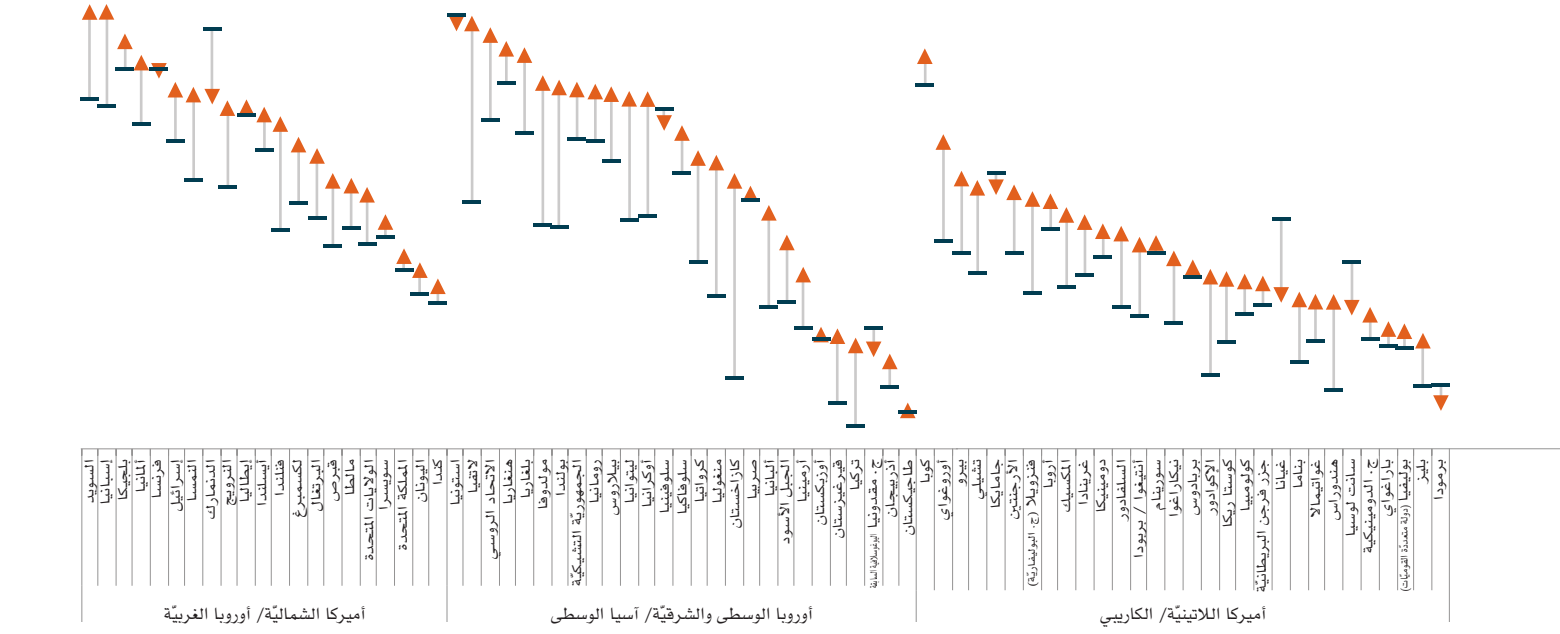
توقّع طول فترة المدرسة ما قبل الابتدائيّة، 1999 و2012



المصادر: الملحق، الجدول الإحصائي 3B؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للاحصاء

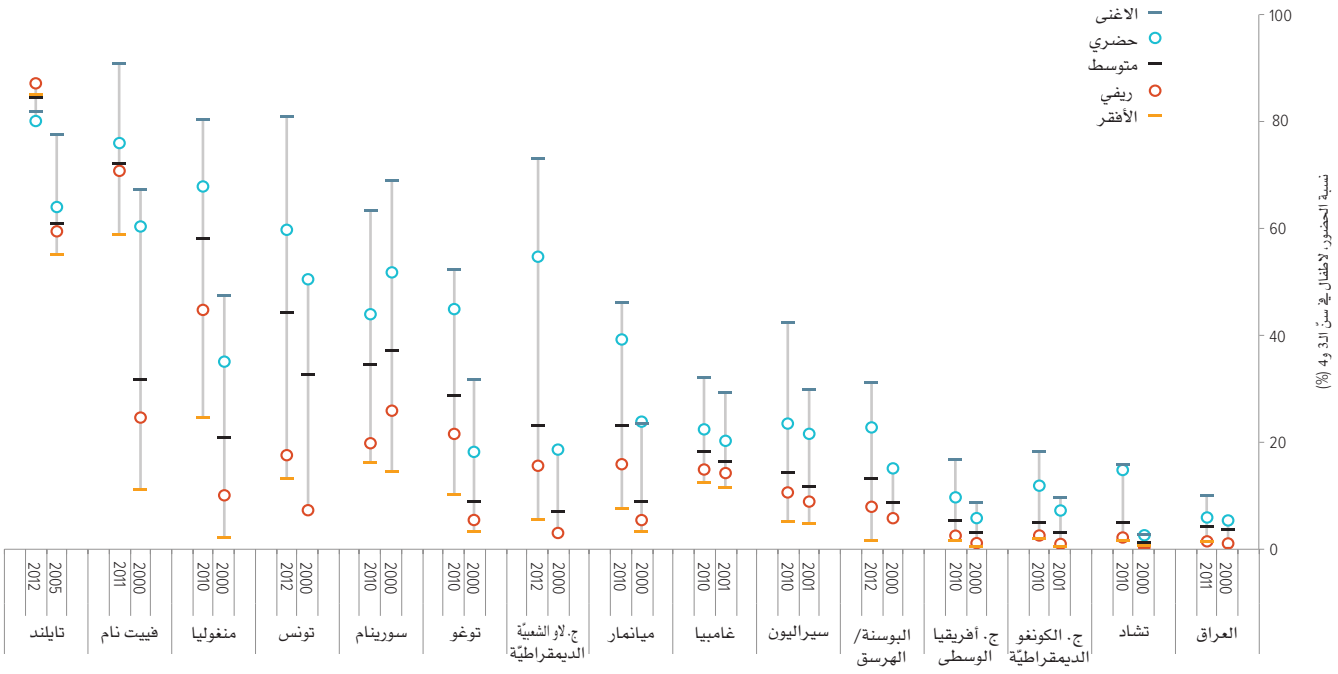
توسّعت نظم التعليم ما قبل الابتدائي ومستويات القيد توسّعاً سريعاً في بعض البلدان





الشكل 1.7 غالباً ما يزداد انعدام المساواة مع التحاق المزيد من الأطفال ببرامج التعلّم المبكر

نسبة مئويّة للأطفال بين 36 و59 شهراً ممّن حضروا شكلاً من أشكال برامج تربية الطفولة المبكرة المنظّمة، موزّعة بحسب الثروة والمنطقة والبلدان المختارة، حوالى عام 2000 و2010

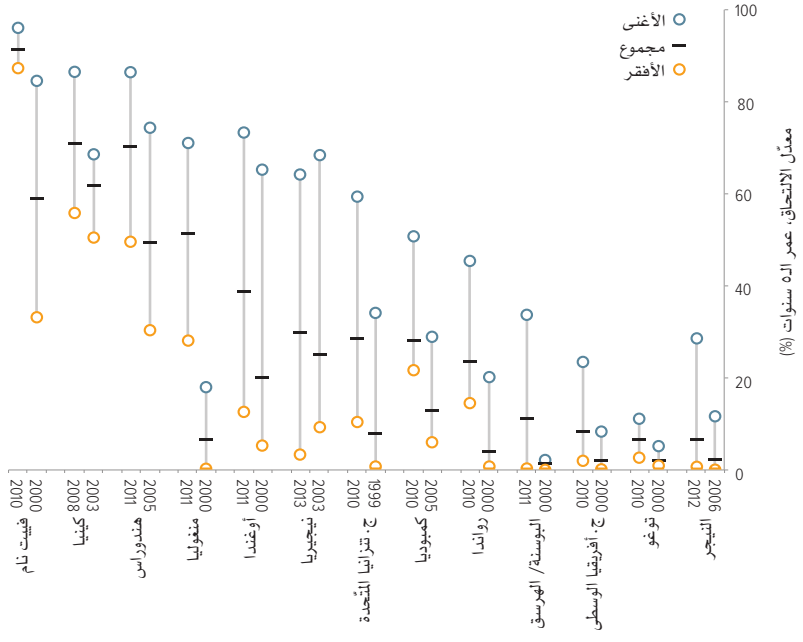


ملاحظة: يشير هذا المؤشّر إلى الأطفال الذين قد لا يكونون في السنّ الذي حدّده البلد للالتحاق بالمدرسة ما قبل الابتدائيّة، وهو يعني أيّ نوع من برامج التعليم المبكر المنظّم خارج المنزل، أكان بإدارة حكوميّة أو خاصة.

المصدر: تقارير الاستقصاءات العنقودية المتعدّدة المؤشّرات.

الشكل 1.8 الأطفال الأفقر هم أقل من يتمتّع بإمكانيّة الالتحاق ببرامج التعلّم المبكر

نسبة مئويّة للأطفال في سنّ الـ5 سنوات الذين يلتحقون ببرامج الطفولة المبكرة موزعين بحسب الثروة والبلدان المختارة، حوالى عام 2000 و2010.



المصدر: حسابات أجراها فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2015) إستنادا إلى بيانات من استقصاءات السكّان والصحّة.

«تقع على عاتق الحكومات المسؤولية الأولى في صياغة سياسات الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة... والتشجيع على وضع البرامج المرنة القابلة للتكييف المصمّمة للأطفال الصغار والتب تناسب سنّهم ولا تكون مجرّد امتداد لبرامج التعليم النظامي».

وقد توصّلت مراجعة لدراسات جرت في الأرجنتين والبرازيل والهند والمغرب والبيرو وتركيا إلى أن التدخّل المبكر قد يأتي بآثار إيجابيّة على إمكانيّة القيد وتفادي الإعادة والتسرّب وتحقيق الانجازات في سنوات المدرسة الابتدائية المبكرة. قد تكون هذه الآثار واسعة النطاق أهمّ في حالة الأطفال الفقراء والمهمّشين (Myers, 1992; Myers, 2004). لذلك يكون توسيع النفاذ إلى المدارس ما قبل الابتدائية- أكان ذلك من خلال البرامج النظاميّة أو غير النظاميّة أمراً أساسيًّا لتحسين فرص عيش الأطفال وزيادة فعالية النظام والموارد التربويّة وللحدّ من انعدام المساواة في المجتمع الأوسع.

ازدادت نسبة القيد بمقدار64% خلال فترة تربو قليلاً عن عقد من الزمن، ولكن مصحوبة بقدر كبير من اللامساواة

شهد العالم زيادة بنسبة 64% من القيد في التعليم ما قبل الابتدائي وهو انجاز غاية بالأهميّة حتى بالمقارنة مع القاعدة الأساسيّة الشديدة الانخفاض عام 1999. وتشكّل نسبة الفتيات 49% من الزيادة كما سجّل عام 2012 حوالى نصف الزيادة في معدلات القيد بالمدارس ما قبل الابتدائيّة. وقد أبدت بعض البلدان تقدّماً مع توسّع كثيف لأنظمة ما قبل الابتدائي لديها. وكانت كازاخستان في عام 1999 البلد الأول في آسيا الوسطى الذي يفرض قانوناً سنة مدرسيّة ما قبل الابتدائي إلزاميّة ما خفّض الهوّة في المشاركة بين الأغنى والأفقر. كما وسّعت فييت نام بشكل كبير جداً التوفير الحكومي للتعليم ما ولّد زيادة في نسبة القيد الإجماليّة بينما انخفض القيد في المدارس الخاصة (Shaeffer, 2015).

مع ذلك، بقيت اللامساواة على مستوى النفاذ يرافقها تباين هائل بين المناطق الريفيّة والمناطق الحضريّة وما بين الأسر الغنيّة والأسر الفقيرة والجماعات الغنيّة وتلك الفقيرة، وما بين المناطق المزدهرة وتلك المحرومة في البلد نفسه (Delprato et al. forthcoming). وتستمرّ اللامساواة الهائلة على مستوى نفاذ الأسر إلى التعليم ما قبل الابتدائي العالي الجودة (Britto et al., 2014).

بدأ عدد من البلدان في أفريقيا جنوب الصحراء والدول العربيّة من قاعدة منخفضة جداً في عام 1999 لتحرز هذه البلدان تقدّماً في زيادة معدّلات القيد في المدارس ما قبل الابتدائية (**الشكل 1.5**). وتعتبر غانا استثناءاً مهماً: فمع إلغاء رسوم المدارس، بدأت المشاركة من قاعدة أعلى ومع ذلك شهدت تحسّناً. كما برهنت دولة جنوب أفريقيا أيضاً عن تقدّم مهمّ عند تأمينها سنة للتعليم قبل الابتدائي في المدارس الابتدائيّة. أمّا النيبال، فاتخذت خطوات لتوسيع مجال التعليم قبل الابتدائي في الخطط التنموية المتتالية. وأحرزت منغوليا تقدماً مهمًّا جداً من خلال خطتها الكبرى للقطاع التربوي (2006–2015) التي أسّست الحضانات النقالّة المتماشية مع السياق والثقافية التي تستضيفها جير (ger) في يورتس (yurts) مازاد بشكل كبير جدًّا النفاذ إليها (Mongolia Government, 2006).

ألغت بلدان مثل غانا الاقساط فشهدت نمواً كبيراً في المشاركة على مستوى التعليم ما قبل المدرسة

كما هو الأمر بالنسبة إلى نسب القيد، لم تحرز غالبية بلدان أفريقيا جنوب الصحراء أو الدول العربية تقدماً بارزاً جداً منذ داكار في مجال زيادة طول العمر لما قبل المدارس الابتدائية ولمتوسط عدد السنوات التي يبقى الطفل خلالها في التعليم ما قبل الابتدائي. (**الشكل 1.6**). ويعكس متوسط السنوات المتوقّعة في التعليم ما قبل الابتدائي في جنوب أفريقيا الذي يقارب السنة «سنة الاستقبال» الوحيدة التي تؤمّنها الحكومة. فقد تقدّمت تايلند بفضل جهود الحكومة لتوسيع النفاذ إلى القيد ما قبل الابتدائي الصديق للأطفال وزيادة الطب عليه (Shaeffer, 2015) أي الالتحاق المتناسب مع الأطفال الصغار والذي لا يقلّد المدارس الابتدائية باستخدام الطاولات المدرسيّة والصفوف المنظمة والكتب. أما توسّع الجزائر الهائل تأميناً المدارس ما قبل الابتدائية فقد أدّى إلى زيادة في طول فترة الالتحاق ما قبل الابتدائي من شبه معدوم إلى سنة تقريباً.

قد يعتبر العيش في المناطق الريفيّة عائقاً أساسياً أمام النفاذ (**الشكل 1.7**). ففي بعض البلدان الفقيرة يكون للناس الذين يسكنون في المناطق الريفيّة وللأفقر بين الناس فرصاً متساوية مع الآخرين في ارتياد برامج التعليم المبكر. أما سكّان المناطق الحضريّة والأغنياء بشكل عام فيتمتّعون بإمكانيّات أكثر للاستفادة ومع ذلك، تبقى المشاركة متدنّية حتى لديهم. ومع النفاذ المتزايد يأتي التفاوت المتزايد كما تظهر الأرقام ذلك بشكل واسع في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبيّة وفي تونس. من جهة أخرى أحرزت فييت نام التقدّم الأكبر في زيادة فرص برامج التعلّم المبكر لمن هم الأفقر بما في ذلك

الجدول 1.1: البلدان الـ40 التي لديها قوانين تعليم ما قبل ابتدائي إلزامي

البلد	سنة سنّ القانون	سنّ بدء التعليم الإلزامي	عدد سنوات التعليم ما قبل الابتدائي الإلزامي
الدول العربية			
السودان	1992	4	...
أوروبا الوسطى والشرقيّة			
البوسنة/ الهرسق	2007	5	1
بلغاريا	2003/2002	6	1
هنغاريا	1993	5	1
لاتفيا	2002	4	2
جمهوريّة مقدونيا اليوغسلافية السبقة	2005	6	1
بولندا	2004	6	1
جمهورية مولدوفا	...	5	1
رومانيا	...	6	1
صربيا	2003	5.5	1
سلوفينيا	2001	6	0
آسيا الوسطى			
كازاخستان	1999	5	1
شرق آسيا والهادئ			
بروني دارالسلام	1979	5	1
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطيّة	...	5	1
مكاو، الصين	1995	5	1
ميانمار	...	5	1
الفلبين	2012	5	1
أميركا اللاتينيّة والكاريبي			
الأرجنتين	1993	5	1
كولومبيا	1994	5	1
كوستا ريكا	1997	4 أو 5	1 أو 2
الجمهوريّة الدومينيكيّة	1996	5	1
الإكوادور	2008	5 إلى 6	1
السلفادور	1990	4	3
غواتيمالا	1985	6	1
المكسيك	2001	5	1
نيكاراغوا	2006	5	1
بنما	1995	4	1
باراغواي	1998	5	1
البيرو	2003	3	3
أوروغواي	...	5	1
فينزويلا ولايات، البوليفارية	1999	4	2
أميركا الشماليّة وأوروبا الغربيّة			
قبرص	2004	4yrs 8mo	1
الدانمرك	...	6	1
اليونان	2006		
اسرائيل	1949	3	...
لكسمبورغ	1963	4	2
سويسرا	...	4	2
جنوب وغرب آسيا			
الجمهوريّة الإسلاميّة الإيرانيّة	2004	5	1
سري لانكا	1997	5	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى			
غانا	2007	4	2

المصادر: المفوّضيّة الأوروبيّة (2014)؛ شايفر (2015)؛ اليونسكو-المكتب الدولي للتربية (2012)

الأطفال الذين ينتمون إلى فئات الأقليات اللغويّة (UNESCO, 2014 c).

في كينيا ومنغوليا وطاجيكستان وتوغو، أن يعيش المرء في المناطق الريفية و/أو أن يكون فقيراً ومهمّشاً أمر يعرقل فرصة أن يحضر الطفل برامج التعليم المبكر. والأمر سيّان في غانا وكازاخستان على الرغم من التغييرات الإيجابية في السياسات. فالتفاوت ضمن البلد قد يكون واسعاً: ففي جمهورية تنزانيا المتحدة يشتدّ تباين الثروات ويضاف إليه التباين بين المحافظات الذي يقارب الـ 71 نقطة مئوية (World Bank, 2012 c). يمكن ملاحظة انعدام المساواة بين المناطق الحضرية والمناطق الريفيّة أيضاً بشكل جليّ في البيئة التعلّميّة الماديّة، والعمل داخل الصف والتفاعل بين الطفل والمدرّس (Mtahabwa and Rao, 2010). تشهد نيجيريا وأوغندا أسوأ معدلات التفاوت في النفاذ إلى الثروات (**الشكل 1.8**) علماً أن المدارس الحكومية في جنوب نيجيريا أكثر من غيرها ميلاً إلى تأمين برامج التعليم المبكر. وترد عوامل أخرى في الحسبان أيضاً: في تايلند، أدى الالتزام الوطني بالأطفال الصغار إلى التخلي عن المهاجرين من غير التايلنديين والأطفال اللاجئين الذين يرتاد 55% منهم فقط برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة بالمقارنة مع 93% على المستوى الوطني (Shaeffer, 2015).

بناءً على التقدّم المحرز حتى تاريخه، كانت الإسقاطات بشأن إجمالي معدّلات الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي بحلول العام 2015 ممكنة في 148 بلداً. ويميل 70 بلداً أو 47% إلى التمتّع بمعدلات التحاق من المقدّر أن تصل إلى 80%. وتدخل مناطق التعليم للجميع برمّتها في هذه الفئة علماً أنّ غالبيّة هذه البلدان واقعة في أوروبا الشرقية والوسطى وأميركا اللاتينيّة وأوروبا الغربيّة. يقع 12 بلداً أو 8% منها في الوسط بنسبة قيد إجماليّة تتراوح بين 70% و79%. بينما تعتبر نسبة القيد الإجماليّة في 66 بلداً إما منخفضة (30–69%) أو منخفضة جداً (أدنى من 30%) وهي تشكّل 25% و20% على التوالي من نموذج الإسقاط. من جهة أخرى، تقع نصف البلدان التي لديها نسبة قيد إجماليّة منخفضة من أفريقيا جنوب الصحراء (Bruneforth 2015).

تتوافر طرق عديدة لرفع نسبة القيد بشكل أكبر

يمكن الحكومات أن تتصرّف باشكال مختلفة لتزيد من عدد الأطفال في التعليم قبل الابتدائي بما في ذلك اللجوء إلى القوانين والسياسات والحملات التوعويّة والمحفّزات الماليّة وإلغاء الرسوم. كما يمكن استخدام القوانين للإلزام على المشاركة في التعليم ما قبل الابتدائي. عام 2001، أصدرت مكسيكو قراراً بتحويل التعليم ما قبل الابتدائي إلى تعليم إلزامي للأطفال بين الـ 4 و 5 سنوات (UNESCO–IBE, 2012)؛ وبحلول عام 2012، كانت نسبة القيد الإجماليّة قد ارتفعت إلى 101% من 70% عام 1999 (الملحق، الجدول الإحصائي 3B). أما البيرو فقد حددت سنوات التعليم ما قبل الابتدائي باثنتين مجانيتين وإلزاميتين في عام 2003 بدءاً بسن الـ 3 سنوات (Peru Government) وقامت غانا بالأمر نفسه عام 2007 (الجدول 1). وقد حدّدت ميانمار التعليم ما قبل الابتدائي الإلزامي بسنة واحدة (Shaeffer, 2015).

بحلول عام 2014، عمل 40 بلداً على تأسيس التعليم ما قبل الابتدائي الإلزامي (**الجدول 1.1**) وفي عدد من بلدان أميركا اللاتينيّة، أثمر هذا الميل تحسّناً مستقرا في التحاق الأطفال بالتعليم ما قبل الابتدائي (Diawara, 2007). وقد أبرزت أوروبا الوسطى وأوروبا الشرقيّة وأميركا اللاتينيّة وجزر الكاريبي النمو الأهم في معدلات الالتحاق (الشكل 1.5). وقد أعلنت الأرجنتين التعليم ما قبل الابتدائي تعليماً إلزاميًّا بحوالى عام 1993 وقد ارتفعت نسبة القيد الإجماليّة من 57% في العام 1999 إلى 74% عام 2012 (الملحق، الجدول الإحصائي 3B).

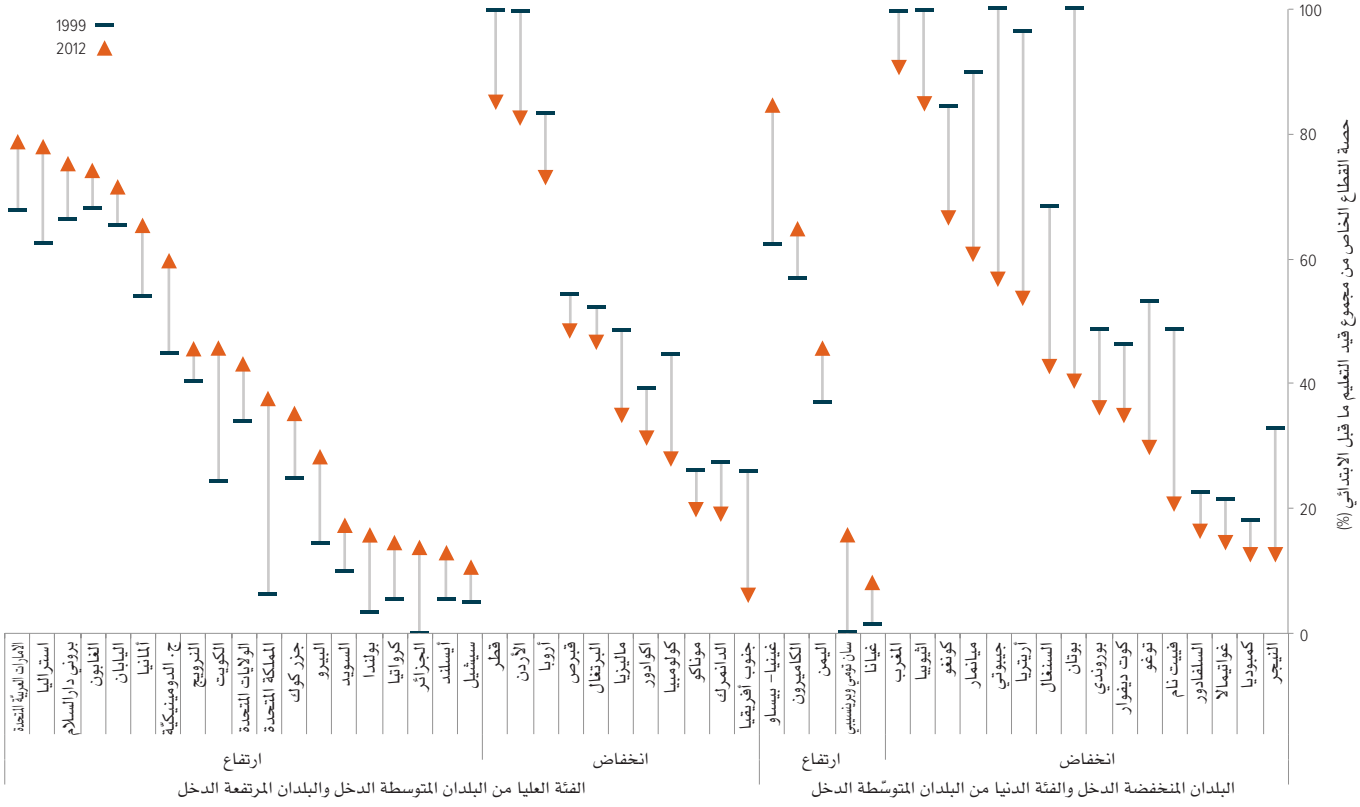
بلدان عديدة سياسات لشمل التعليم ما قبل الابتدائي في حلقة التعليم الأساسي إلا أنها لا تدعم هذه السياسات مادياً

لدى بلدان عديدة سياسات لشمل التعليم ما قبل الابتدائي في حلقة التعليم الأساسي إلا أنها لا تدعم هذه السياسات مادياً. ففي كينيا وفي جمهورية تنزانيا المتحدة، تفرض القوانين ربط الأقسام ما قبل الابتدائيّة بالمدارس الابتدائية كافة، ألا أنّ كلا البلدين يفرضان الأقساط. فبما أنّ المنح الدراسيّة بالإعفاء من الرسوم للمدارس الابتدائيّة قد امتدّت لتغطّي تلاميذ ما قبل الابتدائي أيضاً (World Bank, 2012c) أصبحت وحدات ما قبل الابتدائي قليلة الموارد وشديدة الازدحام بمعدّل 57:1 تلميذ/مدرّس في العام 2010 (ملحق، الجدول الاحصائي 8).

تعتبر الكلفة مسألة مهمّة جداً في مرحلة ما قبل الابتدائي لا سيما أنّ عدداً من الحكومات تفرض الرسوم عليها (O'Gara, 2013). ألغت بلدان مثل غانا الأقساط فشهدت نمواً مهماً في الالتحاق بالتعليم ما قبل المدرسة على الرغم من أنّ الحكومة عانت لتجد الموارد اللازمة للحفاظ على المعايير المطلوبة (Shaeffer, 2015). وفي البرازيل، لا تفرض الحضانات الحكوميّة الأقساط وهي تخدم 86% من الأطفال الملتحقين (Bastos and Straume, 2013).

الشكل 1.9: يتراجع التوفير الخاص للتعليم في بعض الأماكن ويرتفع في أماكن أخرى

حصّة القطاع الخاص من مجموع القيد في التعليم ما قبل الابتدائي موزّعة بحسب بلدان مختارة ومجموعات الدخل في البلاد، 1999 و2010



ملاحظة: البلدان الواردة هي تلك التي ارتفعت في حصّة القطاع الخاص أو انخفضت بما لا يقلّ عن خمس نقاط مئويّة

المصادر: الملحق، الجدول الإحصائي 3B؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

قد تضطلع محفّزات القيد الماليّة بدور في هذا المجال. ففي الصين الريفيّة، أمّن برنامج تجريبي للأسر إعفاءً من القسط وتحويلات نقديّة مشروطة بنسبة حضور تصل إلى 80% أو أكثر. مال الأطفال في الأسر المشاركة إلى الالتحاق بالمدارس ما قبل الابتدائيّة بنسبة 20% أكثر من غير المشاركين (Wong et al., 2013).

ليست المسألة موضوع كلفة: فلا بدّ للحضانة ما قبل المدرسة أن تكون جذابة للأهل والأطفال. تبذل غانا الجهود الكثيرة لتحسيس الناس على الحاجة إلى التعليم ما قبل الابتدائي الصديق للأطفال. تنصّ الخطة الاستراتيجية للتعليم الجديد 2010–2020 على حملة إعلامية مكثفة بهدف «تغيير صورة الحضانات» حتى تدرك الأسر والجماعات حاجة الطفل إلى تعليم ما قبل ابتدائي يكون صديقاً له. تهدف الخطة إلى رفع الطلب من خلال معالجة القيود المتعلّقة بالجودة المرتبطة بتدريب المدرّسين والبنية التحتية والمنهاج المناسب ودعم الحاجات التعليميّة الخاصّة. (Shaeffer, 2015).

لقد ركّزت تايلند على الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال حملات التوعية بما في ذلك من خلال المنشورات والإعلانات التي تستهدف الأهل واولياء الأمر والمتزوجين الجدد والحوامل والمدرّسين والعاملين في رعاية الأطفال والموظّفين في الحقل الطبّي والقادة المجتمعيّين والمحليّين. كما حقّقت التغطية الواسعة من خلال مراكز الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة والمزيد من الحضانات النظامية في المناطق الريفية والحضرية التحاقاً بنسبة 93% لمن هم في سن الـ4 أو 5 سنوات (Shaeffer, 2015).

نسبة مشاركة القطاع الخاص في التعليم قبل الابتدائي ما تزال عالية

على الرغم من التزام الحكومة بتوسيع الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة ضمن هدف التعليم للجميع ولا سيّما تأمين التعليم للأضعف والأقل حظوة، ارتفعت مشاركة القطاع الخاص في عدد من البلدان. ويؤدّي هذا الأمر إلى مشكلتين: فحيثما يكون دخول المدرسة مرتبطاً بالأقساط، يبقى الكثير من الفقراء خارجاً. بالإضافة إلى أنّ مؤمني الخدمات الخاصين يتركّزوا في مناطق يتوزّع فيها السكن أوفي المناطق النائية لذلك يكون الاعتماد على القطاع الخاص يخفّض من الإنصاف التعليمي والاجتماعي للفقراء وساكني المناطق النائية. بالنسبة إلى البلدان الـ100 التي تتوفّر البيانات بشأنها لعامي 1999 و2012، ارتفع متوسّط النسبة المئوية لالتحاق الخاص على مستوى ما قبل الابتدائي من 28% إلى ما يقارب الـ 31%[4].

تشكّل «المدارس الخاصة» قطاعاً معقّداً ومتنوعاً بما في ذلك مؤمني الخدمات من القطاع الخاص أكانوا يعملون بشكل ربحي أو غير ربحي؛ والمنظمات غير الحكومية والمجموعات التطوعية كما والمنظمات المرتكزة إلى الإيمان الديني (Ashley et al.,2014). في الجدول الإحصائي الوارد في الملحق (3B) فإن التمييز بين القطاعين الخاص والعام مبني على كون المزوّد ملك للحكومة أو ملك خاص. في الواقع، إنّ أيّ مزوّد خاص، بموجب هذا التحديد قد ينال تمويلاً من الحكومة أو من مجموعات محبّة للخير أو من مجموعات مبنيّة على الإيمان الديني على الرغم من أنّها تفرض عادة بعض الأقساط. وقد وصلت حكومات عديدة إلى شراكات بين القطاعين العام والخاص تشمل بشكل عام تمويل الدول أيضاً. لكن في عدد كبير من السياقات، تترك عملية التزويد والتمويل للقطاعات الأخرى من غير الدولة. هذا هو وضع أثيوبيا وسيرا ليون وعدد من الدول العربية حيث تستفيد من التعليم ما قبل الابتدائي بشكل عام المجموعات الأكثر حظوة من السكان الحضريين. لدى سيراليون نسبة قيد إجماليّة بنسبة 9% (ملحق، الجدول الإحصائي، 3B). عرفت بعض البلدان تغييراً كبيراً في حصة التزويد بالتعليم ما قبل الابتدائي بين العام 1999 و 2012 (الشكل 1.9). وقد عرف عدد كبير من البلدان الفقيرة تقدّماً في زيادة التزويد العام بينما بدا أنّ الدول الفقيرة تخفّض منه. مع ذلك، فإنّ تخفيضاً أو زيادة في عمل القطاع الخاص لا يشير ما إذا كان الأهل قد دفعوا أقل أو أكثر مقابل القيد ما قبل الابتدائي. فقد ارتفع الالتحاق بالمدارس الخاصة في السويد نتيجة لخيار الدولة باعتماد سياسة تسنح باختيار المدرسة كما يرد ذلك في عمليّة الالتحاق بحسب القطاع ومع ذلك، لا يدفع الأهل أقساطاً للتعليم ما قبل الابتدائي (Sweden Government). وقد شهدت المملكة المتحدة الزيادة الأهم في التزويد الخاص بالخدمات: نمو وصل إلى ستة أضعاف خلال الفترة و شارف 37% من مجمل القيد في عام 2012 (الملحق، الجدول الإحصائي 3B). قد تكون الكلفة على الأهل مهمّة جداً على الرغم من أنّ الأماكن المجانية التي هي بتمويل حكومي في التعليم المبكر متوفرة للأسر الفقيرة (Mathers and Smees, 2014).

في الصين، تعتمد المجتمعات المحليّة الريفيّة العديدة على الحضانات الخاصة التي تعمل فيها النساء المحليّات غير المدرّبات

لم تبذل الحكومات ما يكفي من الجهود لتوسيع النفاذ بحسب الاتزام المعقود عام 2000، إلا أنّ الطلب مرتفع نوعاً ما على الخدمات الخاصة. فالقطاع الخاص غير متجانس أبداً، وتشمل مروحته المدارس النخبوية وصولاً إلى المدارس المنخفضة الكلفة في مدن الصفيح. وفي البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل تعمل المدارس الخاصة في ظروف سيئة لدرجة لا يمكنها أبداً أن تتسجّل لدى الحكومة. فهي غالباً ما تلجأ إلى الموظفين غير الكفوئين ولا تعمل أبداً مع الحكومة خوفاً من إقفالها لأنها لا تستوفي الشروط كما هو الحال في نيجيريا (Härmä). وفي المملكة المتحدة، يخيب أمل عدد كبير من الفقراء بالمنشآت الخاصة ما قبل الابتدائي المنخفضة الجودة والمتدنية الكلفة التي غالباً ما تتجمّع في المناطق المحرومة. وبدا أنّ هذه المراكز توظّف القليل من الخريجين الجامعيين وخريجي الثانويات ما يؤدي إلى مخرجات تعلميّة سيئة بينما تكون المراكز التي هي في مناطق أكثر يسراً تقدّم جودة أفضل (Mathers and Smith, 2014).

من الممكن للشراكات بين القطاعين الخاص والعام أن توسّع النفاذ وتحسّن النوعيّة.

في زمن القيود في الموازنة، تختار بلدان عديدة العمل مع القطاع الخاص من خلال الشراكات حيث تدفع الحكومة كل القسط أو جزءاً منه حتى يرتاد الطفل مدرسة غير حكوميّة. يمكن هذا الأمر أن يوسّع النفاذ وأن يضغط إيجابياً على معايير الجودة في المناطق التي يكون فيها

4. تعكس هذه الأرقام المدارس المسجّلة لدى الحكومة فقط. مع ذلك، ثمة مدارس خاصة كثيرة غير مسجّلة تبقى خارج الاحصاءات الرسميّة أو ضمان الجودة (Woodhead and Streuli). هذا يعني أن الاحصاءات الرسمية في عدد كبير من الدول لا تمثّل الواقع تماماً.

الإطار 1.6: يسيطر توفير التعليم الخاص المتدني الكلفة على مناطق في أفريقيا جنوب الصحراء

يعتبر الطلب في أفريقيا جنوب الصحراء عالياً، لا سيما أن 71% إلى 93% من الأطفال بين سنّ الـ 3 سنوات والـ6 سنوات يلتحقون بالمدارس في أربعة مواقع. فالالتحاق ما قبل الابتدائي، أكان حكومياً أو خاصاً أمر مكلف ويمثّل مجموع الكلفة جزءاً كبيراً من إجمالي الناتج المحلي للفرد الواحد في الشهر لكلّ من الأطفال في الأسرة (الجدول 2). وفي الأحياء التي شملتها العيّنة في أكرا ولاغوس ونايروبي وجوهانسبرغ، تهتمّ المدارس الخاصة بغالبيّة الأطفال الملتحقين. يشعر الأهل بحماسة شديدة لأنهم يجدون فرص لتعلّم أطفالهم بدلاً من رعايتهم وحسب.

وتعتبر جودة الخدمة أمراً مهماً. فغالباً ما لا يتناسب علم التربية ومضمون الحصص مع عمر الأطفال. في أكرا ونايروبي تكون المدارس هذه ملحقاً بالمدارس الرئيسة وبلا أهميّة، حيث يجري وضع المقاعد الدراسيّة على شكل صفوف من الطاولات يبدأ الطفل عليها تعلّم القراءة والكتابة والأرقام. غالباً ما لا يجري إدخال اللغة المستخدمة في المنزل ولا حتى ضمن حصّة في مقرر ما. في نايروبي مثلاً، يقود المدرّس الصفّ ويخضع الأطفال في سنّ الـ 3 و 4 سنوات إلى امتحانات ويجري تصنيفهم على أساس النتائج.

توفيراً للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة بجودة عالية، يحتاج الأطفال إلى تعليم عام جيّد بالإضافة إلى تدريب متخصّص في الطفولة المبكرة. ففي نايروبي ولاغوس، غالباً ما يكون المدرسون من ذوي التعليم الثالث أو حتى من حملة الشهادات وقد حاز 61% من المدرّسين في لاغوس على تدريب متخصص في التربية. بينما في أكرا، حصل 40% فقط على تدريب خاص بالطفولة المبكرة مقابل لا شيء في لاغوس.

أما وضع جنوب أفريقيا فمختلف في أوجه متعددة. تؤمّن الحكومة سنة من التعليم ما قبل الابتدائي- «سنة الاستقبال» أو «الصف أ». للصف أ رواج مهمّ، على الأقل في مدينة سويتو حيث يلتحق 80% من الأطفال بين الـ5 والـ 6 سنوات به. 74% منهم يرتادون المدارس الحكوميّة. إلا أن النفاذ إلى هذه الصفوف للأطفال الصغار ممكن فقط من خلال المدارس الخاصة وهو على ارتباط شديد بمستوى الدخل لذلك لم يتخطّ عدد الملتحقين الـ60% من الأطفال بين سنّ الـ 3 و الـ 4 سنوات. تكون المراكز الخاصة أكثر صداقة للأطفال بالمقارنة مع البلدان الثلاثة الأخرى فهي تستقبل مجموعات صغيرة من الأطفال يتعلّمون من خلال اللعب واستخدام اللغة المستخدمة في المنزل. تظهر هذه الأمثلة أنّ الطلب الكبير في أفريقيا جنوب الصحراء على الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة لا يلقى تلبية له في توفير الحكومة الضعيف لهذه الخدمة.

المصادر: Biersteker (2010); Innovations for Poverty Action (2013); Lowenstein and Ziswiler (2013); Bidwell and Watine (2014)

الجدول 1.2: المشاركة في الالتحاق المدرسي ما قبل الابتدائي في مواقع التعلّم وخيارات الالتحاق المتوفرة

أطفال بين الـ 3 والـ6 سنوات	أكرا (أشالمان)	لاغوس (أجيبي)	نايروبي (موكورو)	جوهانسبرغ (سويتو)
% ملتحقون (كافة أنواع المدارس)	93	87	84	71
% من الخمس الأفقر الملتحقين	84	73	77	52
% ملتحقون بالمدارس الخاصة	91	83	94	56
%ملتحقون للتعلّم (ليس لمراقبة الأطفال)	80	86	79	53
عدد الخيارات على مسافة سير مقبولة	3.6	3.4	4.9	2.7
مجموع الكلفة للطفل الواحد ك% من إجمالي الناتج المحلي للفرد الواحد في الشهر	28	21	23	8
% الملتحقين في المستوى الابتدائي في القطاع الخاص	77	65	79	11

المصدر: Bidwell and Watine (2014)

الالتحاق بالمدارس الخاصّة قابلاً للحياة ولا سيما في المناطق الريفيّة. فالشراكة مع المزودين الخاصين ليست بالخيار المتاح عادة في المناطق النائية جداً والقليلة السكن حيث تكون أعداد الأطفال قليلة.

تشجع هونغ كونغ (الصين) على تحسين جودة الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. فالقطاع الخاص هو العامل على تزويد الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة إلا أنّ الأهل يحصلون على قسائم يستخدمونها في المراكز التي لا تبغى الربح. ولتتمكّن المدرسة من المشاركة في برنامج القسائم، على المدرّسين كافة أن يحملوا بشهادات في تعليم الطفولة المبكرة ولا بدّ ان يكون المدراء المعيّنين حديثاً من حملة الشهادات الأكاديميّة في تعليم الطفولة المبكرة (Poon, 2008; Ying, 2013).

في البلدان الأخرى، ثمة تشجيع للجودة والمشاركة في آن معاً. وفي جزر الموريسيوس، تؤمّن الحكومة الحوالات النقدية بشرط أن يكون الاطفال قد التحقوا بسن الـ4 سنوات وتضمن الجودة للمراكز الخاصة (World Bank, 2012c). وقد نتج عن ذلك نسبة قيد إجماليّة وصلت إلى 120% في العام 2012 وهو ارتفاع من 94% (ملحق، الجدول الاحصائي 3B). في سنغافورة، تؤمّن الحكومة المساعدة للأسر المتدنيّة الدخل (Karuppiah, n.d). وفي جنوب أفريقيا، تدفع الحكومة للأطفال حتى يرتادوا المراكز الخاصة وليدعموا المشاركة والجودة لكن يفترض بالمدرسة أن تكون مسجّلة وأن تنضم إلى أنظمة الحكومة للدعم والرصد. وأحد المتطلبات لذلك، هو أن يستوفي الموظف الحد الأدنى من المواصفات (Biersteker, 2013). في أوغندا، تخطط الحكومة لإدخال دعم شهري صغير للمراكز العاملة على الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة عن كلّ طفل بشرط استيفاء الحد الأدنى من المعايير والامتثال للمنهاج (Van Ravens, 2014) دعماً لتنفيذ سياسة تنمية الطفولة المبكرة الخاصة بالقطاع التعليمي 2007.

في بعض البلدان، مثل شيلي والسويد، اعتادت الحكومة أن تؤمن القيد ما قبل الابتدائي ومع ذلك أن تتخذ قراراً بشأن السياسات الخاصة باختيار المدارس من خلال تأمين المبلغ نفسه للتلميذ الواحد لأي مدرسة يختارها الأهل (Woodhead and Streuli, 2013). فقد عملت شيلي والسويد بهذه السياسات منذ 34 سنة و 22 سنة على التوالي ومع ذلك، لا يزال النقاش قائماً حيال فعّالية اختيار المدرسة في حين أنّ الحكومة تؤمّن الخدمة.

أنظمة متوازية وليس شراكة

في بعض السياقات، برزت أنظمة التعليم ما قبل الابتدائي المتوازية: تلك التي يجري تأمينها بشكل خاص بموازاة الأنظمة الحكوميّة (**الإطار 1.6**). وقد أظهرت دراسة أخيرة تتبّعت أطفالاً في 362 قرية في ثلاث محافظات هنديّة أنّ 85% من الأطفال في أصام يرتادون المدارس الحكوميّة (أنغاوادي)، بينما لا يرتادها إلا 52% في أندرا براديش و 20% في رجاستان. في هذه الأثناء، يرتاد حوالى 30% من الأطفال المدارس الخاصة في أندرا براديش و40% في رجاستان ممّا يعكس النمو الهائل في المدارس ما قبل الابتدائيّة الخاصة في المناطق الريفيّة والحضريّة والقبليّة (Centre for Early Childhood Education and Development, 2013; Manji et al., 2015). في الصين، يستفيد أطفال المدن من مراكز الحكومة الحسنة التجهيز التي يعمل فيها مدرّسون مدرّبون بطريقة جيدة، بينما تعتمد المجموعات الريفيّة العديدة على الحضانات الخاصة التي توظّف النساء المحليّات غير المدرّبات (Rao et al., 2012b). في البرازيل، تتواجد المدارس الخاصة والحكوميّة بشكل متوازٍ، علماً أن المدارس الخاصة لها الحصّة الأصغر (Bastos and Straume, 2013). وعلى الرغم من الالتحاق المجاني والإلزامي في البيرو، تطوّر القطاع الخاص بالتوازي معه ولا سيما في المناطق الحضريّة وبشكل خاص لخدمة الأسر الغنيّة. فقد كان النمو الخاص في البيرو مهماً: ففي عام 1998، كان المعدل بين العام والخاص يوازي 4:1 لكن بعد 10 سنوات أصبح 1.5:1 (Woodhead and Streuli, 2013)

على المدارس ما قبل الابتدائية والأسر أن تتأكد من أن الأطفال جاهزين للانتقال إلى المدرسة

في سياقات أخرى، تنشئ الحكومة أنظمة كانت حكراً على القطاع الخاص في السابق. وعلى الرغم من أنّ الأردن كانت تحوي عام 2010 على 4127 حضانة خاصة، فتحت الحكومة 532 حضانة عامة بين العام 2003 و 2010 كجزء من اللإصلاح التربوي لاقتصاد المعرفة (الحسن وآخرون، 2010، اليونسف، 2008). إلا أنّ إنجاز الأردن يبقى صغيراً أمام توسع الجزائر على مستوى التزويد الحكومي للخدمة الذي أنتج زيادة 77% في الـGER ليصل إلى 79% بحلول العام 2014 (الملحق، الجدول الإحصائي 3B).

لا يزال موضوع البحث عن الجودة ضرورياً

لا يعتبر تحسين النفاذ كافياً: فجودة المدارس ما قبل الابتدائيّة أساسيّة لضمان تطوير الأطفال لقدراتهم والتأكد من جهوزيتهم للمدرسة (Yoshikawa and Kabay,2015). فالأطفال الذين لا ينالون تعليماً عالي الجودة قد لا ينجحون في المدرسة الابتدائية (Barnett, 2008). علماً أنّ النوعيّة الرديئة نوعاً ما أيضاً تعطي بعض المنافع، فكلّما ما ارتفعت الجودة كلّما كان المكسب أكبر. هذا ما تمّ اكتشافه في بنغلادش وكمبوديا (Rao et al., 2012a) وفي انكلترا (المملكة المتحدة) (Sylva et al., 2011) في كلّ من المناطق الحضرية والريفيّة. ففي انكلترا (المملكة المتحدة) بدأت الآثار الإيجابيّة لارتياد برامج متدنيّة الجودة بالتلاشي بحلول سنّ الـ11 سنة بينما كانت الآثار طويلة الأمد للأطفال الذين ارتادوا برامجاً ذات جودة أعلى (Sylva et al., 2011). إلا أنّ تعريف الجودة أمر صعب جداً يشتمل قضايا المنهاج وعلم التربية والثقافة وبشكل خاص مهارة المدرّسين في مرحلة ما قبل الابتدائي.

تتخذ كل من أستراليا ونيوزيلندا والبرتغال والمملكة المتحدة خطوات باتجاه المساواة في أجور للمدرسين على المستويات كافة

المنهاج وعلم التربية والثقافة تؤثّر كلها على جودة التعليم ما قبل الابتدائي

تعتبر الجودة مفهوماً نسبياً وذي قيمة وديناميّ. فاختيار لغة التعليم – اللغة الأم أو اللغة الوطنيّة أو لغة الاستعمار– وتكييف النظرة الدينية والممارسات الدينيّة أو لا هي أمور قد لا تتفق عليها وجهتا نظر علم التربية من جهة والأهل من جهة أخرى (Shaeffer, 2015).

الإطار 1.7: لا بدّ للأطفال والمدارس أن يكون أحدهما مستعدًا للآخر

«للجهوزية إلى المدرسة» أوجه مختلفة تتمثّل في مدى جهوزية الطفل للانتقال من المنزل أو البيئة ما قبل الابتدائيّة إلى الصفوف الابتدائيّة النظاميّة، ومدى قدرة الأسرة على دعم تعلّم الطفل منذ الولادة (في بعض الأحيان بمساعدة من برامج الزيارات في المنزل) ومدى جهوزيّة المدارس لمساعدة الطفل على عملية انتقالية سلسة.

وتكون جهوزيّة الطفل الوجه الأهمّ في الجهوزية إلى المدرسة». فلا بدّ أن يكون للأطفال سلوكيّات وقدرات أساسيّة، بما في ذلك مرحلة ما قبل القرائية ومهارة الحساب، والقدرة على اتباع التوجيهات والقدرة على التركيز على نشاط تعلّمي لفترة محدّدة. ويحتاج الأطفال أيضاً إلى مستوى نموّ اجتماعيّ عاطفيّ يسمح لهم بتنظيم سلوكهم وعواطفهم. هذا هو دور المدرسة ما قبل الابتدائيّة ودور الأسرة لضمان أنّ الأطفال جاهزين للانتقال إلى المدرسة.

وبسبب نقص في التخطيط المنسّق بين مستويي الابتدائي وما قبل الابتدائي، تركّز برامج عديدة على إعداد الأطفال للمدرسة الابتدائية بدلاً من تأمين الانتقال السلس بين المستويين ودعمه. ويفترض بالمناهج والتربية أن يأتيا بتصميم مشترك من أجل فكّ الارتباط بين المستويين على أن يكون مصمّمو التعليم مدركين لتحديد الطفولة المبكرة الذي يمتدّ حتى سن الـ8 سنوات، أي ضرورة استخدام علم تربية الطفولة المبكرة ومقاربات المنهاج في السنوات الأولى حتى الثالثة من المدرسة الابتدائية بحسب سن البدء للمستوى الابتدائي. وعلماً أن الجميع يوافق أنّ التقنيّات المرتكزة إلى اللعب والتعلّم من خلال العمل مناسبة للصفوف ما قبل الابتدائية، عندما يدخل الأطفال إلى الصف الأول، غالباً ما يكون التوقّع أن يجلسوا خلف طاولة ويتصرفوا بحسب قيود معينة وبطريقة رسمية.

المصادر: UNESCO (2014c); UNICEF (2012)

فتقترح قاعدة البحوث الواسعة العديد من العناصر الأساسية التي يعزز أحدها الآخر في الجودة: المدخلات (بما في ذلك البيئة السليمة والآمنة)، والتنظيم والإدارة (القيادة القويّة) والعمليّة التعليميّة (بما في ذلك فرص التعلّم من خلال التجربة) والعلاقات الدافئة والتفاعليّة بين المدرّسين والأطفال والاهل والمجتمع (Myers, 2004).

يصمّم المنهاج ما يفترض أن يتعلّمه الأطفال بينما يهتمّ علم التربية بطريقة التعليم وتيسيره وتكون أوجه التعليم شديدة الترابط (Sheridan et al., 2009) ويساعد المنهاج في تصميم التربية. بالإضافة إلى ذلك، قد تؤدّي نظرة الأهل الثقافيّة إلى الضغط على المدارس حتى تقوم ببعض الأمور بطريقة محدّدة. فتعترف دول عديدة أن الصف ما قبل الابتدائي يحتاج أن يكون مرتكزاً من حول الطفل ومناسباً من ناحية النمو في المنهاج والثقافة ويعطي ما يكفي من الوقت للّعب. وترتبط هذه الحاجة بشكل وثيق أيضاً بالسياق. فيفترض بهذه البيئة أن تدعم أنشطة التعلّم التي يرسمها المدرّسون وأن تشمل مساحة آمنة للأطفال حتى يلعبوا ويستكشفوا بالإضافة إلى المواد والألعاب التعليميّة للأطفال حتى يتفاعلوا معها.

يعتبر العديد من البلدان الفقيرة بعيداً جداً عن التمكّن من تأمين الموارد اللازمة للمدارس ما قبل الابتدائية وصولاً إلى مناهج فعّالة وتربية مناسبة مثل HighScope من الولايات المتحدة (HighScope n.d.) والتي يصعب استنساخها. لقد صمّمت اليونيسف رزمة من المواد الأساسيّة للتعلّم المبكر في حالات الأزمات (UNICEF, 2013a). يمكن أيضاً تطوير المواد المشابهة لاستخدامها في حالات غير الأزمات لكن ضمن سياق منخفض الموارد للعمل في منهاج محدد.

تقدّم الهند وجامايكا وكازاخستان وتاجيكستان أمثلة عن تقدّم البلدان على مستوى المنهاج وعلم التربية في الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. ويستخدم إطار عمل المنهاج التعليمي للطفولة المبكرة في الهند مقاربة تنمويّة بأنشطة مختلفة للفئات العمريّة من 3 إلى 4 سنوات و 4 إلى 6 سنوات. أما بالنسبة إلى الأطفال الأصغر سناً، فتشمل هذه الفئة اللعب المنظّم والحر، والتفاعل: راشدون وصغار أو صغار مع صغار، وأفراد أو مجموعات صغيرة أو حتى كبيرة. تسمح هذه الألعاب للأطفال بالاستماع إلى القصص وتعلّم النمط الموسيقي والإبداع والاستمتاع بألعاب من نسج الخيال وطرح الأسئلة وحلّ المسائل البسيطة والاختبار من أجل التعلّم

والتعلّم التفاعلي وبشكل عام اختبار تجربة «مريحة» للحصول على صورة إيجابية عن النفس. أما المجموعات الأكبر سناً، فيرتفع معدل الأنشطة التي تكون بقيادة الراشدين بدلاً من اللعب الحرّ والعمل ضمن مجموعات أوسع. ويشمل تحقيق الجهوزية للمدرسيّة المماشاة بين الصور والأصوات والتعرّف إلى الأشكال وتوسيع المفردات وتطوير محبة القراءة من خلال الكتب المصورة ورواية القصص والكتابة وتعلّم الحساب بما في ذلك الأرقام ومفهوم المساحة. يشمل المنهاج أيضاً الأنشطة التي تطور المهارات الحركيّة والتنسيق الجسدي والرياضة والإبداع من خلال المسرح والموسيقى والمزيد من الأمور الأخرى (India Government, 2012).

تفصل جامايكا هي الأخرى المنهاج بحسب الفئات العمرية (0 إلى 3 سنوات و 4 إلى 5 سنوات) علماً أن عناصر المنهاج مشابهة تقريباً لتلك التي في الهند (Jamaica Government and Dudely Grant Memorial Trust, 2008). اما كازاخستان، وعلى غرار بلدان عديدة أخرى، فقد أصلحت منهاجها باستخدام نظام «الخطوة خطوة» لتأمين مقاربة مرتكزة إلى الطفل أكثر تشدّد على التنمية الشاملة، بما في ذلك العناصر العاطفية والمعرفية (UNESCO, 2005cl). ووافقت تاجيكستان بدعم من الونيسف ومؤسسة آغا خان على منهاج جديد لتأمين التعليم للطفولة المبكرة البديل أو المجتمعي في حزيران (يونيو) 2013، باستخدام المقاربات المرتكزة إلى الأطفال. يُطبّق المنهاج في الصفوف مع المدرّسين الذين تدرّبوا على الطرق الجديدة (UNICEF, 2013f).

قد يسمح تغيير أنماط التعليم ما قبل الابتدائي لتتماشى مع السياق الثقافي بتحفيز الطلب. فنجاح هذه المقاربة في كينيا وأوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة (Yoshikawa and Kabay, 2015) يظهر أنّ في التربية ما من أمر واحد يناسب الجميع. فقد جذب برنامج المدرسة في أفريقيا الشرقيّة للطفولة المبكرة العديد من الأطفال إلى المدرسة في البلدان التي يعتبر فيها الطابع الديني للحياة ذي أهمية قصوى (Manji et al., 2015). وفي كمبوديا، برهن برنامج يتمّ تشغيله في المنزل أنّه تفاعلي وقابل للتكييف مع التغييرات الثقافيّة المحلّيّة من خلال الطرق ذات الصلة واللغة والمواد والمعايير (Yoshikawa and Kabay, 2015)

في مقابل هذه المقاربات، وعلى المستوى الثقافي، قد يتوقّع الأهل أن يبدأ التعلّم الرسمي في الكتب أبكر ما يمكن (O'Gara, 2013). وفي هونغ كونغ (الصين)، تميل مرحلة ما قبل المدرسة إلى التركيز على إعداد الطفل أكاديميّا

الإطار 1.8: تقييم ثقافة الأشكال والتعليم لدى السكان الأصليين في المكسيك

تُظهر عملية التقييم التجريبيّة التي تجري في ولايتين من المكسيك بهدف تقييم جودة التعليم ما قبل الابتدائي لدى السكان الأصليين أهميّة الثقافة في تقييم جودة التعليم. فخلال العمل مع المشرفين في المدارس يفكّر أعضاء المجتمع المحلي بالعالم الذي يرغبون أن يعيشوا فيه من ثم يتفاوضون بشأن تحديد معنى الجودة. تتحدّد مؤشرات الجودة في المدرسة والصف ويستخدمها المشرفون في مراقبة الصفوف على أساس أن الصف ما قبل الابتدائي الجيد والخبرة لا بد أن يتماشيا مع هذا التفكير. ويؤمن المزوّدون الأدلة بشأن العمل في المدرسة والصف إلى المدير والمدرّسين. من ثمّ يفكّر المشاركون بالعمليّة معاً بالأدلّة لتحديد الأعمال الهادفة إلى تحسين جودة الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. ويقوم المشرفون بزيارات دورية لرصد التحسّن.

ما يعتبره المكسيكيون الأصليون مؤشر جودة مهم ينعكس في طريقة تقييم الجودة لجهة كيف أنّ الثقافة تقولب التعليم على أمل أن تكون المؤشرات ذات صلة بالثقافة والسياق. ويبدو أنّ العملية قد أنتجت تحسيناً في الجودة بشكل عام وفي ما يتعلّق بمستوى الثقافية المضاف.

المصدر: Hacia una Cultura Democrativa (2014)

للمدراس الابتدائيّة (Fung and Lam, 2012). أمّا في تايلند، فيشعر الأهل أن المدارس ما قبل الابتدائية يجب أن تؤمّن «التعليم الابتدائي المبكر». فهم لا يستوعبون تماماً المراكز الصديقة للأطفال في مواقع التعليم قبل الابتدائي (Shaeffer, 2015). وقد جرى سوء تفاهم مماثل في ولاية جارخاند في الهند حيث كان للمنهاج المرتكز إلى الطفل المبني على اللعب لمرحلة ما قبل الابتدائي خطواته التجريبيّة الأولى (Pattanayak, 2012).

وكان جواب الحكومة في تايلند وفي غانا باستخدام حملات التوعية العامة لنشر مفهوم التربية الصديقة للأطفال الصغار بين الأهل. التزمت حكومة جارخند بالمزيد من الجهود الشعبية لإقناع الأهل بأهميّة استخدام التربية المتناسبة مع سنّ الأطفال (Pattanayak, 2012). وعلى الرغم من هذه الجهود، قد تكون الأسر والأطفال غير مستعدين للانتقال المفاجئ من ما قبل الابتدائي إلى الابتدائي في حال غياب التنسيق. (**الإطار 1.7**)

تحقيقاً للجودة في الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، لا بدّ للمدرّسين من الحصول على تدريب عالي الجودة

يعتبر تقييم التعليم الحسن النوعيّة أمراً معقّداً كما تحديده معقدّ. لذلك، فإنّ مراقبة العمليّة في الصف أفضل طريقة للقيام بذلك بيد أنّها مزعجة وتتطلّب المهارات المكثّفة. كما أنّ السياق غاية في الأهميّة؛ عليه، ومن أجل أستخدام التقييم تحسيناً لجودة توفير الخدمات، لا بدّ أن تعمل الأطراف المعنيّة كافة بطريقة تعاونيّة. وتظهر المبادرة المكسيكيّة إلى أيّ مدىً لأخذ الثقافة بالاعتبار آثار إيجابية على جودة توفير الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة عندما تعود النتائج لتدخل نظام التعليم (**الإطار 1.8**).

يعتبر المدرّسون العنصر الأساسي للجودة إلا أنّ العديد منهم لم ينالوا الإعداد المناسب لذلك.

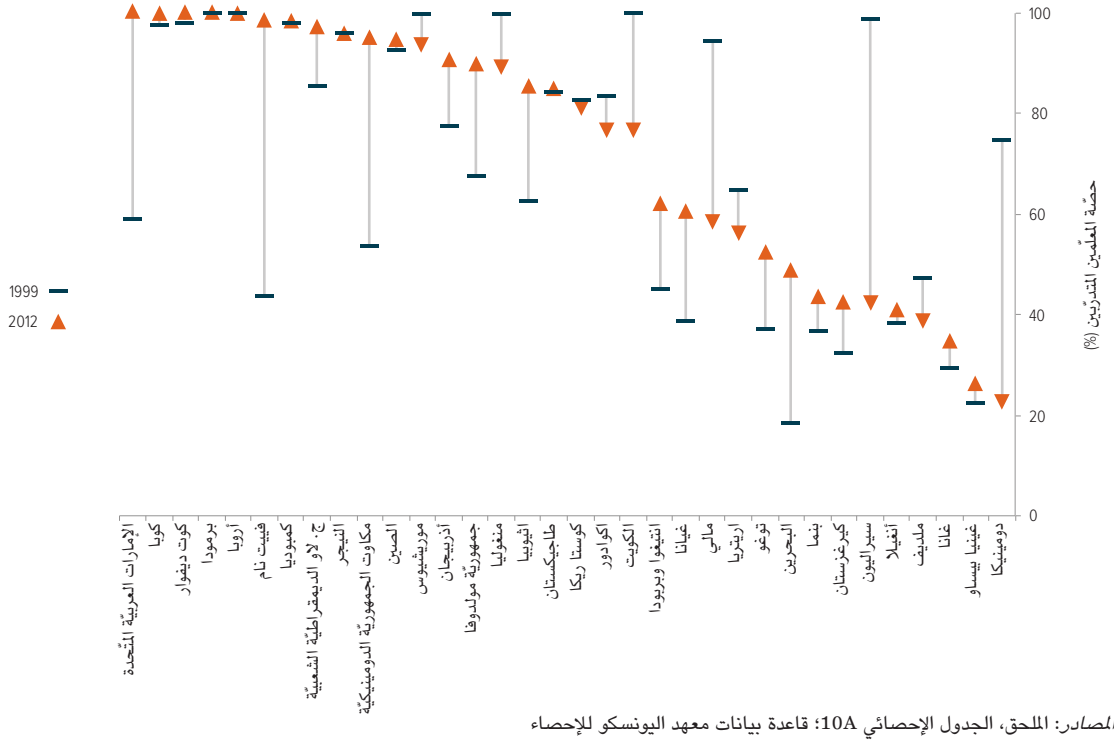
يكون إعداد مدرسّي ما قبل الابتدائي أساسياً لتحسين الجودة في الصف وعلى مستوى العلاقات. وهم أهمّ العناصر المرتبطة بالمدرسة (Sheridan et al., 2009) كما أنّ كفاءاتهم الاحترافية تؤثر في نوعية التفاعل داخل الصف أكثر من السياق المادي والموارد بحدّ ذاتها (Mtahabwa and Rao, 2010).

قلّما تنعكس هذه الأمور على الممارسة الوطنيّة حيث يكون المدرّسون في مرحلة الطفولة المبكرة غير معدّين بطريقة مناسبة. فالمدرّسون السيئي الإعداد يتعبون لاستخدام مناهج كتلك التي اعتمدتها الهند وجامايكا والتي سبق ذكرها أعلاه. بالإضافة إلى ذلك، وبينما يمكن هذا المنهاج أن يكون مكثّفاً على مستوى المواد، لا بدّ أن يعالج تدريب المدرّسين صناعة المواد من البيئة المحلية وصيانتها.

ترافق غيابَ إعداد المدرسين ظروفُ العمل السيئة لمدرسي مرحلة الطفولة المبكرة. فغالباً ما يجري تعيين المدرّسين الأقل فعاليّة لرعاية الأطفال الصغار بسبب المقام المتدني المرتبط بمستوى الصف هذا (O'Gara, 2013). وغالباً ما يتمّ توظيف المدرّسين غير المدرّبين وغير المؤهلين ويكون المقام المتدني والأجر المتدني مرتبطين بمعدل تبدّل الموظفين العالي مما يضرّ بالنتائج التعلّمية (Mathers et al., 2014). يكون مقام مدرّس مرحلة الطفولة المبكرة وأجره المتدنّيان داخلين في سلّم الأجور (ILO, 2014a) لذلك تكون ظروف عيش المدرّسين في بعض الأحيان سيئة (Sun et al., 2015). ويميل القطاع

الشكل: 1.10: زاد عدد من البلدان حصة المعلّمين المدرّبين في التعليم ما قبل الابتدائي

النسبة المئويّة لمعلّمي ما قبل الابتدائي المدرّبين، موزعين بحسب بلدان مختارة، 1999 و2012



المصادر: الملحق، الجدول الإحصائي 10A؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

الخاص بشكل أساسي إلى دفع أقل ما يمكن لتخفيض الأكلاف (Sun et al., 2015). أضف أن التعليم ما قبل الابتدائي والصفوف الابتدائية الأولى غالباً ما يتّسم بالطابع الأنثوي في كلّ من الدول النامية والدول المتقدمة (Kelleher, 2011) لأن التقليد يقضي بأن تكون رعاية الأطفال من شؤون النساء. وفي عدد من البلدان، يترجم ذلك أجراً أدنى واحترافية أقلّ واحتراماً أقلّ (Kelleher, 2011).

فتصعّب هذه العناصر كافة جذب المدرّسين العالي الكفاءة إلى مرحلة الطفولة المبكرة.

ومع ذلك، من الممكن تحسين الشروط:
فقد ضاعفت جمهورية ملدوفا الأجور بين عامي 2002 و 2008، بينما تقدّم أستراليا والصين وسنغافورة محفزات خاصّة لمدرّسي مرحلة الطفولة المبكرة. فتعمل أستراليا ونيوزيلندا والبرتغال والمملكة المتحدة على دفع الأجور المتساوية للمدرّسين من المستويات كافة (ILO, 2012b).

أما الموضوع الآخر المتعلّق بجودة التعليم، فهو غياب الانصاف على مستوى موقع المدرسة. فمن الصعب تدريب مدرسي مرحلة الطفولة المبكرة ليعملوا في المجتمعات الفقيرة والريفيّة والصعبة المنال (Sun et al., 2015). فغالباً ما تعتبر هذه المناصب أقل جاذبيّة ، لكن بالإمكان اتخاذ بعض التدابير من أجل معالجة هذه المسألة. ففي أستراليا والصين، يلقى المدرّسون المحفّزات ليقبلوا بالمناصب في الأرياف الصعبة (Sun et al., 2015). وفي البرازيل، تكون الفوارق الكبرى في فرص الحصول على رعاية وتربية في مرحلة الطفولة المبكرة جيدة أمر مرتبط بالإقامة في المدينة مقابل الإقامة في الريف وبحسب الانقسامات ما بين الجماعات والاثنيات وبحسب عدم التوازن في التزام الحكومة والاستثمار في القطاع (Sun et al., 2015). واستجابة لهذا الأمر، أطلقت الحكومة مشروع شراكة خاصة-عامة مع مؤسسة ماوريسيو سيروتسكي سوبرينها واليونسكو عام 2003 من أجل تأمين التدريب ضمن الخدمة. ويعزّز هذا الأمر وضع المدرّس وتقديره للنفس من خلال آليات الدعم المهني وفرص التعلّم من الآخرين ضمن جماعات الممارسين والتوعية بشكل عام على أهميّة التعليم ما قبل الابتدائي (Sun et al., 2015).

لقد زادت بلدان عديدة حصّة المدرّسين المتدرّبين على التعليم ما قبل الابتدائي بين عام 1999 و 2012. وقد شهدت بلدان قليلة نسبياً تراجعاً في عددهم. لكن، أن يكون المرء «مؤهّلاً» على الورق لا يضمن أنّ المدرّس نال حقاً تدريباً عالي الجودة من الناحية المهنيّة. ومع ذلك، تعتبر البيانات الخاصة بأرقام المدرّسين المدرّبين ومعدلات التلاميذ للمدرّس الواحد من بين التدابير المعتمدة لجودة الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. وما بين البلدان التي تتوفّر البيانات بشأنها، تكون البلدان المنخفضة الدخل أقلّ ميلاً من غيرها للتمتّع بالموارد للاستثمار في التدريب ولذلك لديها حصّة أقل من المدرّسين المدرّبين (**الشكل 1.10**). أمّا في غالبيّة البلدان المتوسّطة الدخل، فمعلّمو المدارس قبل الابتدائيّة مدرّبين. ومع ذلك، زاد بعض البلدان من القوى العاملة في التدريس من خلال اللجوء إلى موظّفين غير مدرّبين. وكان عدد من البلدان التي تقلّص فيها عدد المدرّسين المدربين من بين البلدان الفقيرة والضعيفة والمتأثرة بالحروب مثل أريتريا ومالي وسيراليون.

الحاجة كبيرة لسياسات تدريب للمدرّسين ووضع حد أدنى للمؤهلات

على القطاعات المختلفة ان تدعم النمو الصحي والمعرفي والاجتماعي والعاطفي للصغار

تحقيقاً لجودة الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة لا بدّ للمدرّسين أن يحصلوا على التدريب العالي الجودة اللازم لاستيفاء المؤهلات المطلوبة، ولا بدّ من الالتزام بالمؤهلات تلك. بدأت البلدان تحدّد المتطلّبات بوضوح أكثر فأكثر في ما يتعلق بالتعليم والتدريب لمدرّسي ما قبل الابتدائي، وأصبحت أكثر صرامة على هذ الصعيد منذ عام 2000. ومع ذلك، لا يزال البعض يعمل على إعطاء طابع رسمي للحدّ الأدنى من المعايير المطلوبة لمدرّسي ما قبل الابتدائي. ففي البرازيل، نجد فقط مجموعة من المؤهلات الدنيا «الموصى بها» في هذا المجال (Bastos and Straume, 2013)

في كينيا، كان مدرّسو الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة يدخلون النظام حتى ولو لم يستكملوا تعليمهم الابتدائي، أما حالياً فلا بدّ للمدرّس أن يكون قد نجح امتحان المرحلة الدنيا من الحلقة الثانوية وأن يكون خضع لتدريب على الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. وقد تدخّلت معاهد القطاع الخاص لتسدّ الثغرة لجهة الطلب على التدريب ومع ذلك، لا تزال هي أيضاً تواجه صعوبة في التأكد من أن موظفيها يستوفون الحد الأدنى من المتطلبات (Manji et al., 2015).

في جمهورية تنزانيا المتحدة، تختلف المؤهلات المطلوبة للتعليم بحسب سن الأطفال. فلمرحلة ما قبل الابتدائي، على المدرّس أن يكون قد أكمل التعليم الثانوي وسنتين

من التدريب بدوام كامل، علماً أن الممارسة في غرفة الصف غير داخلة بالتدريب (World Bank, 2015c). فبالنسبة للّذين يرعون الأطفال بين سنّ الثانية والرابعة من العمر، يكون التعليم الثانوي الكامل مطلوباً بالإضافة إلى التدريب السّنوي لمدّة 40 ساعة، ما يغطّي التنمية الصحيّة والمعرفيّة والاجتماعيّة والعاطفيّة (World Bank, 2012c). كما لدى نيجيريا أيضاً سلّم متطلّبات مشابه (World Bank, 2013d).

تتطلّب الأنظمة الكولومبيّة من المدرّسين أن يحصّلوا التعليم ما بعد الثانوي بالإضافة إلى خبرة مباشرة في الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، بينما يطلب من العاملين في الأسر والبرامج المنزليّة أن يكونوا من حملة الشهادات الجامعيّة والخبرة في مجال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (World Bank, 2013b). تعتبر سنغافورة قائداً إقليمياً في مجال تدريب المحترفين في مرحلة الطفولة المبكرة (Vargas– Barón, 2014). وقد طوّرت لجنة المصادقة على المؤهّلات ما قبل المدرسة إطار عمل لتدريب مدرّسي الطفولة المبكرة ومقرّرات تدريب مصادق عليها بدءاً من عام 2001 والمزيد من المتطلّبات المشدّدة عام 2013 (Sun et al., 2015).

يعتبر التطوير المهني خلال الخدمة إضافة مهمة للتدريب ولا يمكن التشديد بما فيه الكفاية على أهمية حصول المدرّسين على فرص منتظمة في هذا السياق. فتظهر

الإطار 1.9: تعتمد الصين مقاربة مدروسة من أجل تطوير مدرّسي الطفولة المبكرة

خلال دمج تعليم الطفولة المبكرة في خطة التنمية الوطنيّة، عملت الصين جاهدة على المستويين الوطني والإقليمي من أجل تحسين جودة التعليم ما قبل الابتدائي والنفاذ إليه ولا سيما في المناطق الريفيّة. وركّزت على تطوير المدرّسين المحترفين بما في ذلك إعادة نشرهم وتدريبهم. في عام 2008، تضاعف عدد التلاميذ مقابل مدرّس الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة المؤهّل في المناطق الريفيّة بالمقارنة مع المدن والبلدات. وكان من الصعب جداً توظيف المدرّسين المدرّبين لمناصب في المناطق الريفية والنائية بسبب مقام الوظيفة المتدني والأجر المنخفض، ما بين أسباب أخرى.

وكانت إحدى الاستراتيجيات المعتمدة لمعالجة الموضوع، إعادة تدريب مدرّسي الابتدائي والثانوي على الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة لا سيما مع انخفاض الطلب في المرحلة السابقة على تدريبهم بسبب تدني معدّلات الولادة. تمّ توفير الأموال منذ عام 2011 لتأمين التدريب خلال الخدمة للمدراء والمدرّسين بما في ذلك موظّفي القطاع الخاص الذين سبق وعلّموا في المدارس الابتدائية والثانوية. وتلبية للحاجات المتزايدة، تم التخطيط لفتح المزيد من معاهد تدريب المدرّسين في غالبيّة المناطق. وقد تمّ تصميم أنواع مختلفة من التدريبات بما في ذلك التدريب المكثف القصير الأمد وإعادة التدريب المحترف وبرامج لثلاثة أشهر من التدريب المكثف وبدوام كامل.

يلقى المدرّسون أيضاً محفّزات إضافيّة ليعملوا في المناطق النائية مثل تسديد كلفة مقرراتهم التدريبيّة بالإضافة إلى المحفّزات الماديّة. علاوة على ذلك، تمّ سنّ القوانين الوطنيّة لرفع أجور مدرّسي الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. وتساعد هذه الحركات على رفع مستوى المهنة وجذب المزيد من الداخلين الجدد.

المصدر: Sun et al., 2015

الأدلّة من كينيا أنّ المدرّسين الأكبر سناً يخسرون مهاراتهم مع الوقت بسبب النقص في التدريب ضمن الخدمة (Ngware et al., 2013).

تقدّم المقاربة التي خطّطت لها الصين (**الإطار 1.9**) مجموعة من الاستراتيجيات لتلبية الطلب على المدرّسين المدرّبين على الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة ولا سيما في المناطق الريفية والنائية.

استنتاجات

لدعم تنمية الأطفال في المراحل المبكرة من العمر أثر مهم جداً على مستوى المخرجات التربوية والاجتماعية الواسعة النطاق. فالعائدات الاقتصادية الأعلى على الاستثمار في التربية هي حالياً في مرحلة الطفولة المبكرة. وكون المجتمعات الأقل حظوة ولا سيما في البلدان الأفقر، تكسب منافع أكبر هو حجة إضافيّة لاستثمار أهمّ على هذا المستوى لأنّ نتيجة المزيد من الانصاف الاجتماعي والاقتصادي تكون من بناء دعائم أقوى. فمنذ داكار، حدث تقدّم في عدد الأطفال الذين ينفذون إلى برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة عالمياً من خلال مجموعة من الخدمات.

أما العبرة الاساسيّة، فهي أن الأطفال يحتاجون إلى أكثر من تعليم ما قبل ابتدائي قبل أن يدخلوا المدرسة. فمن المهم البدء بدعم تنمية الاطفال في أبكر وقت ممكن. وتحتاج القطاعات المختلفة إلى المشاركة حتى تدعم الصحّة والتغذية، كما تحتاج إلى النمو المعرفي والاجتماعي والعاطفي للأطفال. إنه لتحد كبير أن يتمّ التأكد من نيل الأطفال كافة لما سبق، إلا أنّ بلداناً مختلفة الأوضاع والسياقات تبرهن أنّ الأمر ممكن.

مع ذلك، لا يزال الاطفال الذين ينتمون إلى مجموعات محرومة يواجهون رفض نفاذهم إلى التعليم بسبب نقص الأموال وانعدام الانصاف الهيكلي وغياب التنبّه لمسائل الجودة. وفي العديد من البلدان، على الأسر أن تموّل الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة وبخاصة عندما يترك الأمر تماماً للقطاع الخاص مما يترجم نفاذاً غير منصف للخدمة وسوء توفير لها. هذا لأن العديد من الأسر الفقيرة لا تستطيع أن تتحمل كلفة توفير هذا التعليم ما يعني طلباً أقل على خدمات الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. ومن أجل رفع الطلب وضمان النفاذ المنصف، على الحكومة أن تموّل توفير الخدمات أو أن تؤمن للأسر الحوالات النقدية لدفع الأقساط اللازمة.

لم تكن الجهود المبذولة كافية من أجل ضمان تحسين الخدمة ولا سيما تلك المرتبطة بالمدرّسين والتدريس بموازاة النفاذ إلى الخدمة. وتعكس هذه القضايا التحديات التي نواجهها في التعليم الابتدائي كما يرد الأمر في الفصل التالي. يمكن استقاء الدروس المتعلّقة بالرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة من مراقبة التحدّيات الداخلة في توسيع التعليم الابتدائي. كما أنّ إيصال الأمر بالطريقة المناسبة في مرحلة الطفولة المبكرة يخفّف من القضايا المرتبطة بضرورة «استلحاق النفس» وهو أمر يواجهه النظام المدرسي والأطراف المعنيّة به على المستوى الابتدائي وما بعد.

الفصل 2

الهدف 2: تعميم التعليم الابتدائي

نقاط بارزة:

- تحسّنت نسب القيد الصافية المُعدّلة في التعليم الابتدائي تحسّناً ملحوظاً وارتفعت بمقدار 20 نقطة مئويّة على الأقلّ في الفترة من 1999 إلى 2012 في 17 بلداً، منها 11 بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.
- على الرغم من التحسّن الملحوظ في نسب القيد، فإن عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بلغ في عام 2012 قرابة 58 مليون طفل، ولم يُحرز أي تقدّم في خفض هذا العدد منذ 2007.
- لا يزال التسرّب مشكلة تقتضي المعالجة، على الرغم من التقدّم المُحرز في نسبة الالتحاق بالمدارس. ففي 32 بلداً، معظمها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، لا يُتوقّع أن يصل 20% على الأقلّ من الأطفال الملتحقين بالمدارس إلى الصفّ الأخير.
- على الرغم من انخفاض أوجه التفاوت في النفاذ إلى التعليم في غالبية البلدان، ما زال ملايين الأطفال غير قادرين على الالتحاق بالتعليم بسبب معوّقات مثل الفقر والنوع الاجتماعي والموقع والانتماء الإثني.
- اعتُبر إلغاء الرسوم المدرسية مبادرة شعبيّة من الناحية السياسيّة ساعدت في جذب التلاميذ، غير أن الأسرّ ما زالت تدفع مبالغ هامة لتعليم أطفالها.
- لضمان نفاذ كل الأطفال إلى التعليم، لا بدّ من بذل جهود حثيثة بغية منح الأولويّة للأطفال المحرومين والمهمّشين في العقد المقبل. والأمر يصحّ بشكل خاص بالنسبة إلى ملايين الأطفال المعاقين والأطفال الذين يعيشون أوضاع طوارىء معقّدة. ولا بدّ من القيام بالمزيد لتحديد هؤلاء الأطفال.

Credit: Giacomo Pirozzi / Panos Pictures

تعميم التعليم الابتدائي 83
رصد التقدّم 83
تمّ إحراز تقدّم كبير في مجال إلغاء الرسوم المدرسيّة 91
نجح بعض المقاربات عبر طريق حفز وزيادة الطلب على التعليم الابتدائي 95
التدابير المعنيّة بزيادة البنية التحتيّة للتعليم وغيرها من التدابير الرديفة ساعدت في زيادة الالتحاق بالمدارس الابتدائية 99
إنصاف المحرومين مسألة أساسيّة لتعميم التعليم الابتدائي 103
التعليم في حالات الطوارىء المعقّدة مشكلة ذات طبيعة متحوّلة ومتفاقمة 111
استنتاجات 115

يُعتبر تحسين النفاذ إلى التعليم أحد النجاحات الرئيسة لحركة التعليم للجميع. يرصد هذا الفصل التقدّم المُحرز في تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. ويستعرض السياسات الرامية إلى تعزيز الالتحاق بالمدرسة الابتدائية، مثل إلغاء الرسوم وبناء المدارس وبرامج التحويلات النقدية. غير أن ملايين الأطفال يُستثنون من التعليم الابتدائي بسبب عوامل مثل الفقر والانتماء الإثني واللغة والإعاقة. يصف هذا الفصل أيضاً وقع أوضاع الطوارىء المعقّدة والنزاع المسلّح على التعليم.

> *«انطلقت الهند بنجاح باتجاه تحقيق أهداف التعليم للجميع، لا سيّما لجهة ضمان شبه تعميم التعليم الابتدائي والتحاق الفتيات بالتعليم. ودعم جهود الهند قانونُ حقّ الأطفال بالالتحاق بتعليم مجّاني وإلزامي، الذي صدر عام 2009، والبرنامج الوطني المعنون Sarva Shiksha Abhiyan. وبهدف ضمان بقاء الفتيات في التعليم، تمّ مؤخراً إطلاق مبادرة Beti Bachao Beti Padhao (أنقذ الفتاة، علّم الفتاة) في الهند».*
>
> وزير تنمية الموارد البشرية في الهند،
> السيد سمريتي زوبين إيراني

الهدف 2: تعميم التعليم الابتدائي

العمل على أن يتمّ، بحلول عام 2015، تمكين جميع الأطفال من الإلتحاق بتعليم ابتدائي جيّد ومجّاني وإلزامي وإكمال هذا التعليم، مع التركيز بوجه خاصّ على البنات والأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة وأطفال الأقليّات الإثنيّة.

كان تعميم التعليم الابتدائي أبرز أهداف حركة التعليم للجميع بدلالة إدراجه ضمن الأهداف الإنمائيّة للألفيّة. وقد حظي هذا الهدف دون غيره بتمويل جيّد ودعم سياسي ورصد واسع النطاق. ومن الواضح أن الدعوة لتأمين نفاذ الجميع إلى التعليم لاقت الشعبيّة. ولكنّ مع هذا، لم يتحقّق هذا الهدف بحلول عام 2015.

ما الذي حقّقته البلدان منذ انعقاد المنتدى العالمي للتربية عام 2000 واعتماد إطار عمل داكار الذي نتج عنه؟ يعالج هذا الفصل أربع مسائل لمعرفة ما هو التقدّم الذي أُحرز باتجاه تحقيق الهدف، وما هي التدابير التي اعتُمدت لإحراز هذا التقدّم، وما هي البلدان أو الشعوب التي نجحت وتلك التي تخلّفت وراء هذا الهدف ولماذا.

عند تقييم الانجازات التي حقّقتها البلدان منذ داكار، يمكن التنبّه إلى الارتفاع الملحوظ في عدد الأطفال الذي التحقوا بالمدرسة الابتدائية وشاركوا فيها، وهو ارتفاع يترافق وانخفاض في نسبة الأطفال الذين لم يلتحقوا يوماً بالمدرسة، على الرغم من النجاح المتفاوت لجهة خفض الفجوة بين الريف والمدن بالنسبة إلى هؤلاء الأطفال. وتشمل التحديات أمام تحقيق تعميم التعليم الابتدائي وجود فئات واسعة من الأطفال خارج المدرسة، وضرورة إكمال التعليم الابتدائي، لا سيّما في أوساط الأكثر فقراً، وتحقيق تقدّم أفضل بالصفوف عبر المرحلة الابتدائية.

وتشمل العوامل الرئيسة التي تساهم في تعميم التعليم الابتدائي إلغاء الرسوم المدرسيّة، وزيادة الطلب على التعليم من خلال مبادرات مثل التحويلات النقديّة وبرامج التغذية المدرسيّة والحصص الغذائيّة التي يأخذها التلاميذ معهم إلى المنزل، بالإضافة إلى تأمين المزيد من المدارس والصفوف، والاستثمار في الصحّة والبنية التحتيّة.

يؤمّن القسم الأوّل من هذا الفصل من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع تقييماً إجمالياً للنجاح المُحرز باتجاه تعميم التعليم الابتدائي، قبل أن ينظر في الدعم الذي وفّرته العوامل المذكورة أعلاه والآيلة إلى زيادة العرض والطلب على التعليم لهذا الهدف. ومن بين التطوّرات الهامة الآيلة إلى تعزيز العرض منذ داكار، يمكن ذكر انتشار برامج التعليم التي يؤمّنها القطاع الخاص والمجتمع والمدارس غير النظاميّة والمدارس الدينيّة والتي تلبّي الطلب على توفير التعليم ورغبات الأهل.

ويصف القسم الثاني من هذا الفصل موضوعاً رئيساً هو الوصول إلى المهمّشين. فمن دون النجاح في هذا المضمار، لن يكون بالإمكان تعميم التعليم الابتدائي أبداً. لهذا السبب، ينبغي تحسين السبل الكفيلة بالوصول إلى الفئات السكّانية الأشدّ فقراً، والأقليّات الإثنيّة واللغويّة، والأطفال العام لين، والمجتمعات البدويّة، والأطفال المُصابين بفيروس ومرض الإيدز، وسكّان الأحياء الفقيرة، والأطفال المعاقين. وينتهي هذا الفصل بدراسة التحدّي المتحوّل الذي يقضي بتوفير التعليم في أوضاع طوارىء معقّدة، وهي مسألة نالت اهتماماً متزايداً وحشداً أكبر خلال السنوات الأخيرة وتطرح الكثير من التحديّات.

رصد التقدّم

على الرغم من التقدّم الملحوظ، لم يتحقّق هدف تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015، ولا الغاية الأقلّ طموحاً التي تتمثّل بإلحاق كل الأطفال بالمدرسة. وفي عام 2012، بلغ عدد الأطفال في سنّ التعليم الابتدائي (أي إجمالاً بين 6 و11 عاماً) غير الملتحقين بالمدارس قرابة 58 مليون طفل. وتكمن أسباب ذلك في الضغوطات الديمغرافيّة، وأوضاع النزاع، والافتقار إلى الالتزام اللازم في بعض البلدان التي لديها أعداد كبيرة من السكّان غير الملتحقين بالمدارس مثل نيجيريا وباكستان. إلى جانب ذلك، أدّت حالة التهميش التي تشهدها فئات اجتماعية واقتصادية معيّنة دوراً أيضاً في هذا الصدد.

عام 2012، بلغ عدد الأطفال في سنّ التعليم الابتدائي غير الملتحقين بالمدارس قرابة 58 مليون طفل

كلّما اقتربت البلدان من تحقيق الهدف، كلما أصبح إحراز تقدّم جوهريّ أصعب من دون التصدّي لحواجز بنيويّة رئيسة تحول دون التحاق الأطفال بالمدرسة. وحتّى البرامج الحسنة الاستهداف نسبيّاً، مثل برنامج بولسا فاميليا Bolsa Familia في البرازيل، لا تغطّي الأشخاص

الأشدّ فقراً بصورة مناسبة ولا تتصدّى بالتالي للتحديّات التي يواجهونها (Garcia–Jaramillo and Maranti, 2015).

وفي حين يبقى الدخول إلى المدرسة والالتحاق بالتعليم أولوية دائمة، لم تكن الجهود المبذولة لمعالجة مسائل الجودة والسنّ المناسبة للدخول إلى المدرسة وتكاليف الالتحاق تتماشى والحاجات. وكنتيجة لذلك، ما زالت مشاكل هامة قائمة، لا سيّما التسرّب من المدرسة والتقدّم بالصفوف ومستويات إكمال التعليم.

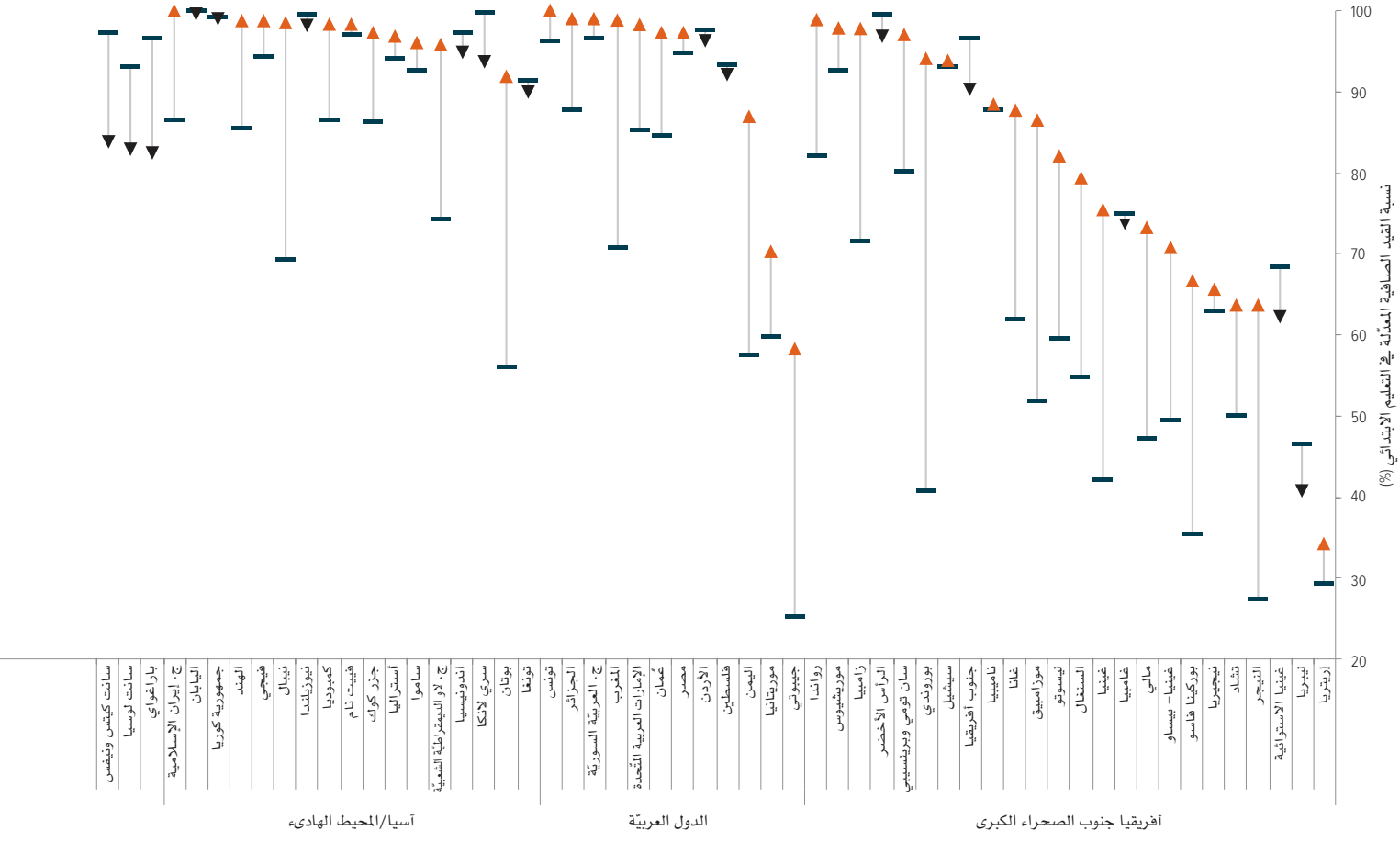
وتبقى مشكلة الاعتراف بوجود ملايين الأطفال المعاقين والذي يعيشون في أوضاع طوارىء قائمة. وتشير ندرة البيانات المتوفّرة حول هؤلاء الأطفال إلى أن حجم التحديات يتجاوز على الأرجح التقديرات.

بالرغم من هذه التحديات، تمكّن عدد من البلدان من تحسين الأداء التعليمي منذ داكار. وبفضل التزام قويّ بتعميم التعليم، تمكّنت بلدان مثل بوروندي وإثيوبيا والمغرب وموزامبيق ونيبال وجمهورية تنزانيا المتّحدة من إحراز تقدّم كبير، وإن متفاوت، في مؤشّرات متعدّدة تتّصل بالتعليم الابتدائي مثل تقليص أوجه اللامساواة بين الجنسَين وفي الدخل فيما يتعلّق بالانتفاع بالتعليم الابتدائي، وزيادة نسب القيد الصافية، ومعدّلات التحصيل في المرحلة الابتدائية.

وتشير تجربة نيبال ورواندا وسيراليون إلى أن باستطاعة البلدان الخروج من أوضاع الأزمات وتحسين أنظمتها التعليمية تحسيناً كبيراً. وقد بدأت سيراليون تخرج ببطء من نزاع سياسي دام 11 عام اً وشهدت تحسّناً ملحوظاً في التعليم بعد عام 2005.

الشكل 2.1: تمّ إحراز تقدّم ملحوظ باتجاه تعميم التعليم الابتدائي

نسبة القيد الصافية المعدّلة في التعليم الابتدائي، بحسب المناطق، 1999 و2012



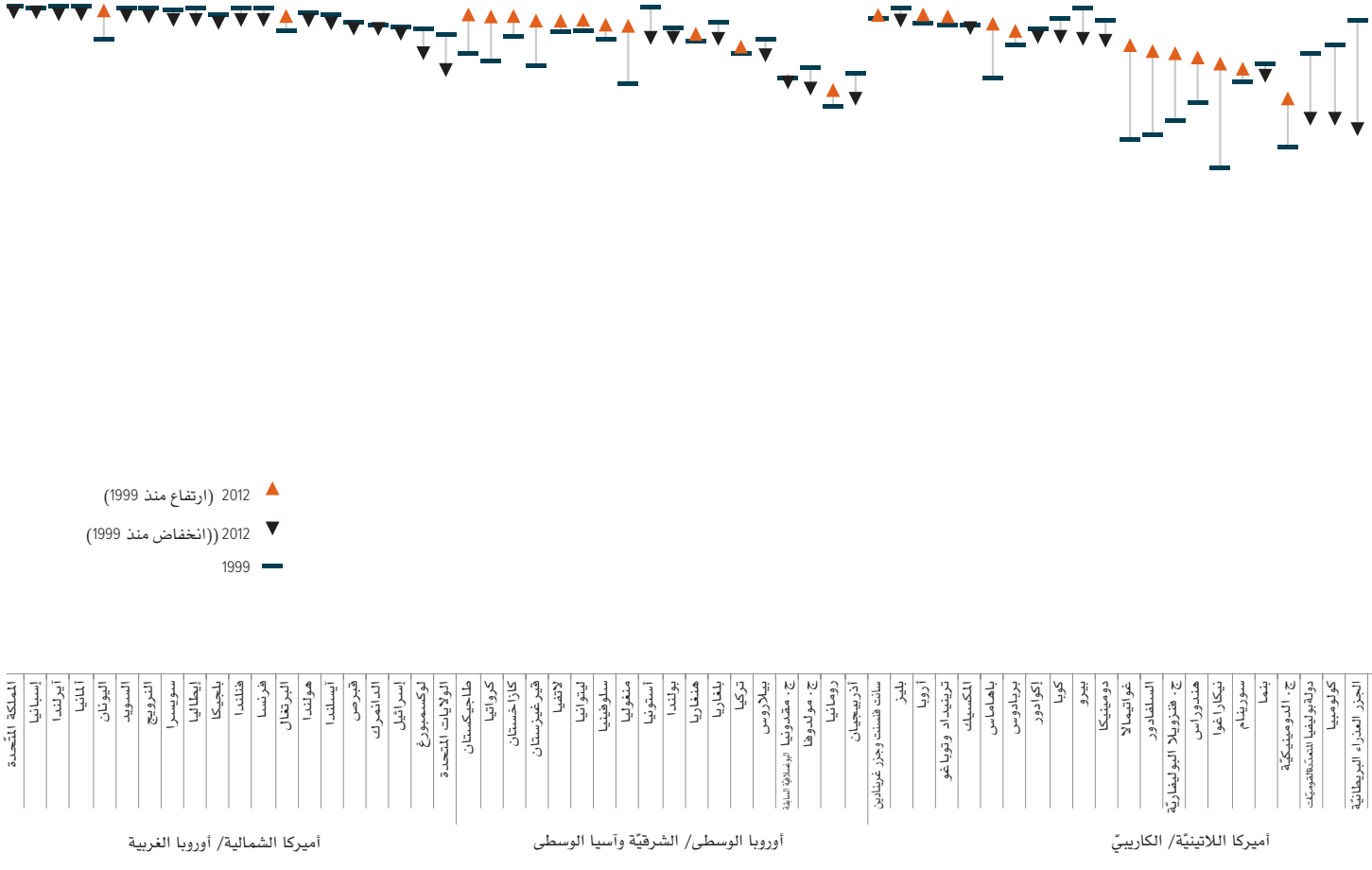
المصدران: المُلحق، الجدول الإحصائي 5 ؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

وأحرزت بلدان أميركا اللاتينيّة، مثل دولة بوليفيا المتعدّدة القوميّات وغواتيمالا ونيكاراغوا وسورينام تقدّماً هائلاً في خفض عدد الأطفال الفقراء الذين لم يلتحقوا يوماً بالمدرسة.

شملت السياسات المختلفة الرامية إلى تحقيق التقدّم زيادة الإنفاق على التعليم مع إلغاء الرسوم، والاستثمار في بناء المدارس، والتركيز الإضافيّ على التكافؤ، كما يرد في هذا الفصل. وفي بلدان أميركا اللاتينيّة بصورة خاصة، يمكن أن تُعزى التحسينات إلى برامج الحوافز المدرسيّة، بما في ذلك التحويلات النقدية، وإصلاح المناهج الذي يستهدف السكّان الأصليين. واعتمدت بلدان متعدّدة أيضاً إصلاحات طالت الحوكمة والمنهاج والتدريس بغرض تعزيز جودة التعليم (أنظر الفصل 6) وقد تكون هذه الإصلاحات ساعدت في تحسين معدّلات إكمال التعليم الابتدائيّ.

تحسّنت نسب القيد الصافية تحسّناً كبيراً

بقيت نسبة القيد الصافية المعدّلة في التعليم الابتدائي، وهي مؤشّر رئيس يتيح رصد تعميم التعليم الابتدائي، مرتفعة نسبياً في العديد من البلدان المرتفعة الدخل في أميركا الشمالية وأوروبا الغربية، وشرق آسيا والمحيط الهادىء، وأوروبا الوسطى والشرقيّة، وآسيا الوسطى خلال السنوات التي تلت داكار. ومن بين البلدان التي تتوفّر بيانات بشأنها، زاد 17 بلداً نسب القيد الصافية بما يربو على عشرين نقطة مئويّة في الفترة بين 1999 و2012 (**الشكل 2.1**). وفي الدول العربية، انتقلت نسبة القيد الصافية في المغرب من 71% عام 1999 إلى 99% عام 2013، ما أتاح تعميم التعليم الابتدائي. ويعود هذا الإنجاز إلى التركيز الطويل الأمد على بناء المدارس في المناطق الريفية والإصلاحات الرامية إلى تحقيق التكافؤ بين الجنسَين (World Bank, 2005, 2013). إلى ذلك، يؤمّن



زادت بوروندي نسبة القيد الصافية فيها من 41% عام 2000 إلى 94% عام 2010

كلٌّ من بوتان وجمهوريّة لاو الديمقراطيّة الشعبيّة ونيبال أمثلةً عن التحسّن الفائق في نسب القيد الصافية في آسيا. أما في أميركا اللاتينية، فقد نجحت بلدان السلفادور وغواتيمالا ونيكاراغوا في زيادة نسب القيد الصافية بما يربو على 10 نقاط مئويّة. وقامت بلدان أخرى، لا سيّما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، بتحقيق تقدّم ملحوظ، حتّى وإن كان الالتحاق بالمرحلة الابتدائية ما زال بعيداً عن هدف التعميم. وحدها بوروندي تحلّق خارج السرب: فقد استطاعت زيادة نسبة القيد الصافية فيها من أقلّ من 41% في عام 2000 إلى 94% في عام 2010. وارتفعت نسب القيد الصافية أيضاً من 27% إلى قرابة 64% في النيجر، ومن 42% إلى 76% في غينيا. وسُجّلت أيضاً ارتفاعات ثابتة في نسب القيد الصافية حتّى في بعض البلدان التي عرفت نمواً سكّانياً كبيراً. فعلى سبيل المثال، في بوركينا فاسو وموزامبيق، ارتفع عدد الأطفال في سنّ الالتحاق بالمدرسة بحوالي 50% أو أكثر بين عامَي 1999 و2012 فيما ارتفعت نسب القيد الصافية بصورة متزامنة بأكثر من 66%.

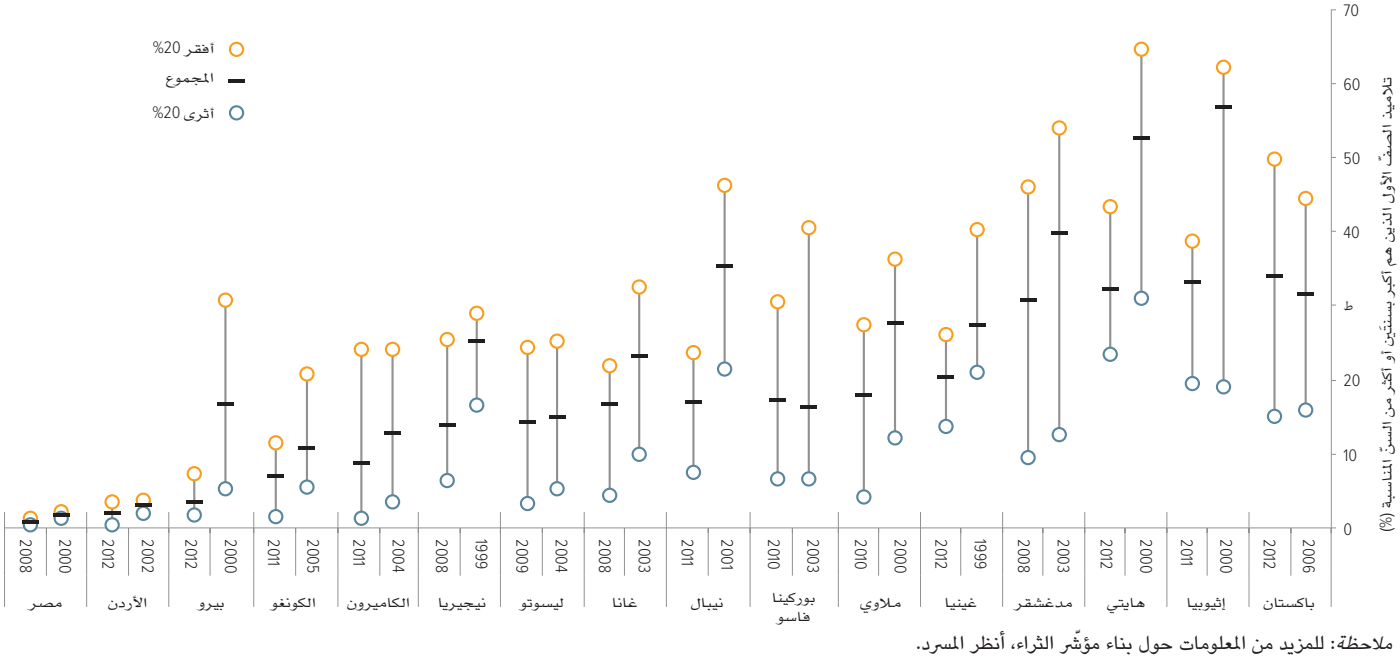
وتشير إسقاطات الإتجاهات، التي يرد المزيد من التفاصيل حولها في الفصل 7، إلى أنه من أصل 140 بلداً تتوفّر بيانات بشأنها، سيتمكّن 73 بلداً فقط من تعميم التعليم الابتدائي (مع نسب قيد صافية معدّلة تبلغ على الأقلّ 97%) بحلول عام 2015. وتقع غالبية هذه البلدان في أميركا الشمالية وأوروبا الغربية وأميركا اللاتينيّة والكاريبيّ. ومن بين البلدان ال67 التي لن تبلغ الهدف، سيكون 13 بلداً، تقع بغالبيّتها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، بعيدة عن تحقيق الهدف، إذ لا تقلّ نسب القيد الصافية فيها عن 80%.

ويُعد التحاق الأطفال في السنّ المناسبة في بداية التعليم الابتدائي مقياساً آخر للنجاح. فالتلاميذ فوق السنّ يواجهون الضغوط لكي يبدأوا بالعمل وبدرّ المداخيل، ما قد يؤدّي إلى التسرّب. وقد يتسبّبون في استحداث حالات تعلّم صعبة بالنسبة إلى المعلّمين والتلاميذ الآخرين بسبب وجود تلاميذ من أعمار مختلفة في قاعة درس واحدة (Lloyd, 2011; Wang, 2011). ويُعزى الدخول إلى المدرسة في سنّ متأخّرة إلى انعدام تكافؤ إذ أن تأثيره أكبر على الأطفال المحرومين (UNESCO, 2012b) . ففي باكستان، كان 50% من التلاميذ من الأسر الأشدّ فقراً و15% من الأسر الأكثر ثراءً أكبر بسنتَين أو أكثر من السنّ المناسب في الصفّ الأول عام 2012.

سُجّل بعض التقدّم في التحاق التلاميذ بالتعليم في السنّ المناسب. فقد انخفضت نسبة تلاميذ الصفّ الأول الذين هم أكبر بسنتَين أو أكثر من السنّ المناسبة بأكثر من

الشكل 2.2: عدد أقلّ من الأطفال يلتحقون بالمدرسة الابتدائية في سنّ متأخّرة

نسبة تلاميذ الصفّ الأوّل الذين هم أكبر بسنتَين أو أكثر من السنّ المناسبة، بحسب الثروة، في بلدان مُختارة، حوالي 2000 و2010



ملاحظة: للمزيد من المعلومات حول بناء مؤشّر الثراء، أنظر المسرد.

المصدر: تحليل أجراه فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2015) إستناداً إلى بيانات من برنامج الاستقصاءات السكانيّة والصحيّة.

20 نقطة مئويّة في إثيوبيا وهايتي، في حين تراجعت إلى مستوى متدنٍ للغاية في بيرو (**الشكل 2.2**). ومن المحتمل أن تكون سياسات متعدّدة قد حفّزت الدخول إلى المدرسة في السنّ المناسبة، لا سيّما الزيادة في برامج تنمية الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة (Engle et al., 2007) وبرامج التحويلات النقديّة (Maluccio and Flores, 2005).

وارتفعت، على سبيل المثال، نسب القيد الإجمالية في المرحلة ما قبل الابتدائية بصورة ملفتة في نيبال من 11% عام 1999 إلى 84% عام 2013 (أنظر الفصل 1). ويسهم الدخول إلى المدرسة في السنّ المناسبة في تحسين نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي.

انخفاض نسبة الأطفال الذين لم يلتحقوا أبداً بالمدارس

بالتوازي مع تحسّن نسب القيد الصافية، انخفضت نسبة الأطفال الذين لم يلتحقوا أبداً بالمدارس في أغلب البلدان. ومن بين البلدان التي كانت فيها نسبة الأطفال غير الملتحقين بالمدارس تبلغ 20% على أقلّ تقدير في عام 2000، هناك 10 بلدان استطاعت خفض هذه النسبة إلى النصف بحلول عام 2010، وهي بنغلاديش وبوروندي وكمبوديا وجمهورية أفريقيا الوسطى وإثيوبيا وهايتي وموزامبيق وسيراليون ونيبال وجمهورية تنزانيا المتّحدة. وقد انخفضت نسبة الأطفال الذين لم يلتحقوا أبداً بالمدارس بمعدّلات ملفتة للنظر في إثيوبيا (من 67% في عام 2000 إلى 28% في عام 2011) وفي جمهورية تنزانيا المتّحدة (من 47% في عام 1999 إلى 12% في عام 2010) (**الشكل 2.3**). وسجّلت هايتي تعافياً ملحوظاً من زلزال قويّ وأزمة غذائية وفيضانات، فنجحت في خفض عدد الأطفال الذين لم يذهبوا قطّ إلى المدرسة بين عامي 2000 و2012 إلى أكثر من النصف. ولفت التحسّن في ارتياد المدرسة الاهتمام بشكل خاص في البلدان التي سجّلت نمواً مستمراً وملحوظاً في عدد التلاميذ في سنّ الالتحاق بالمدرسة، مثل بوركينا فاسو وموزامبيق وسيراليون، حيث يُصعب الإبقاء على الجهد الآيل إلى إلحاق كل الأطفال بالمدارس.

ليس من السهل تقييم التقدّم. فالتركيز فقط على الأطفال الأصغر سنّاً قد يزيد من تقدير نسبة الأطفال الذين لم يلتحقوا قطّ بالمدرسة، بما أن العديد من البلدان يختبر دخول التلاميذ في سنّ متأخّرة إلى المدرسة. في زامبيا مثلاً، 13% من الأطفال بين 9 و12 عاماً لم يذهبوا يوماً إلى المدرسة غير أن هذه النسبة لا تبلغ سوى 3.5% في صفوف الأطفال بين 12 و15 عاماً. وتؤدّي عملية تقييم متوسّط التقدّم في بلد ما إلى إخفاء أوجه تفاوت داخلية، مثل الفجوة في النفاذ إلى التعليم بين المناطق الحضريّة والمناطق الريفيّة.

ويختلف التقدّم المُحرز لجهة ردم الهوّة بين المدن والريف، على الرغم من أن النفاذ إلى التعليم في المناطق الريفية تحسّن بصورة عام ة إذ عمدت بلدان عديدة إلى تقليص المسافة التي يجتازها التلاميذ للوصول إلى المدارس في الريف. وكمثالٍ على ذلك، ترافق متوسّط التقدّم في الالتحاق بالتعليم في سيراليون مع تراجع كبير في الحرمان الريفيّ: فقد انخفضت الثغرة بين المناطق الريفيّة والمناطق الحضريّة في نسبة الأطفال الذين لم يلتحقوا يوماً بالمدرسة من حوالي 31 نقطة مئوية (59% في المناطق الريفيّة مقابل 27% في المناطق الحضريّة) في عام 2000 إلى قرابة 8 نقاط مئوية (19% في المناطق الريفيّة و11% في المناطق الحضريّة) عام 2010. واستمرّت الفجوة في بلدان أخرى بين كلا المناطق، على الرغم من تحسّن في متوسطّ الالتحاق. وعرفت غينيا انخفاضاً طفيفاً فقط من حوالي 41 نقطة مئوية عام 1999 (66% في المناطق الريفيّة و25% في المناطق الحضريّة) إلى قرابة 35 نقطة مئوية عام 2012 (48% في المناطق الريفيّة و13% في المناطق الحضريّة). ولعلّ المثال الأسوأ يأتي من نيجيريا حيث ساء النفاذ إلى التعليم في المناطق الريفيّة بين عامَي 2003 و2013، ما أدّى إلى تعميق الفجوة بين المدن والريف.

تحسّن إجماليّ الناتج القوميّ للفرد الواحد، ما يشير إلى توزيع أكثر عدالةً للمكاسب الاقتصادية

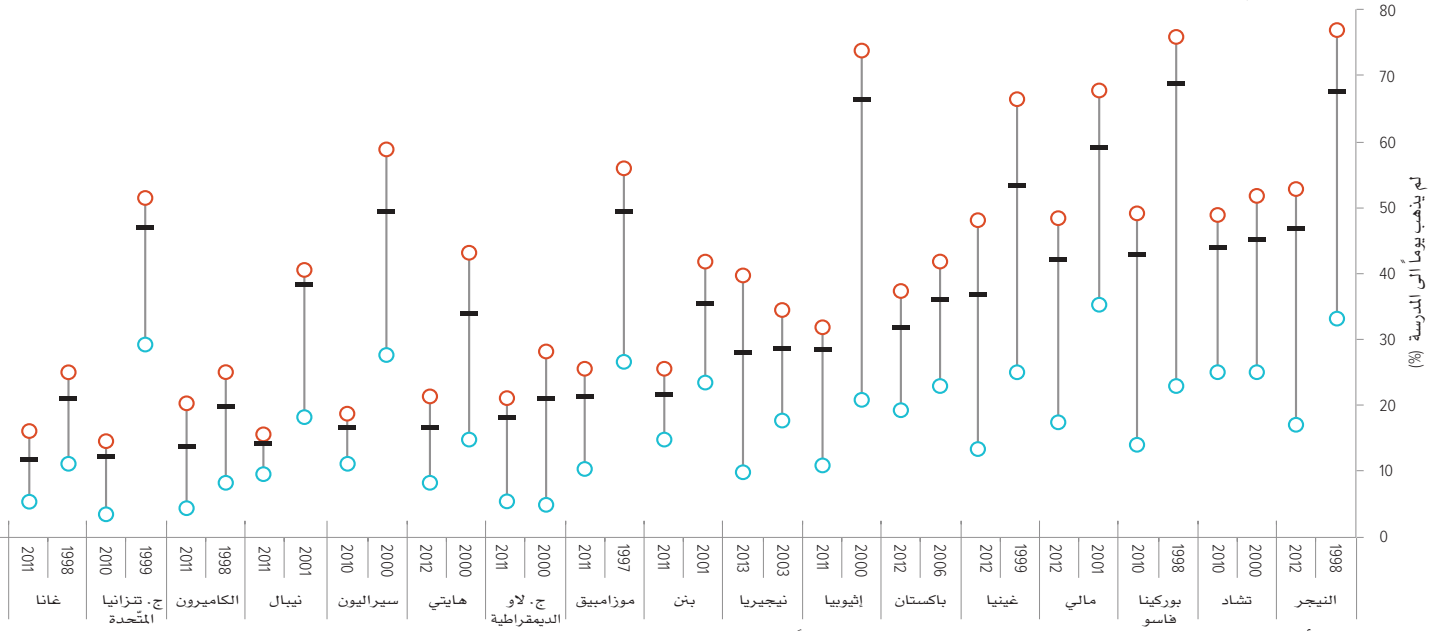
ما تزال أعدادٌ كبيرةٌ من السكّان غير ملتحقة بالمدارس في بعض البلدان

لا تزال توجد في بعض البلدان ذات الكثافة السكّانية العالية، التي كانت تضمّ الأعداد الأوسع من الأطفال خارج المدرسة عام 1999، أعداد كبيرة من السكّان غير ملتحقة بالمدارس في عام 2012 (UNESCO, 2014g). ولا بدّ من الإشارة إلى أن بعض البلدان الأصغر حجماً التي تضمّ أكثر من 800,000 طفل خارج المدرسة، مثل بوركينا فاسو والنيجر وجنوب السودان والسودان، هي بلدان تتأثّر بنزاعات أو مدقعة الفقر.

وجاء التقدّم المُحرز في البلدان الكبيرة مختلفاً تماماً. فسجّلت الهند مثلاً تقدّماً ملحوظاً، وزادت نسبة القيد الصافية فيها بصورة ملفتة مع تحسّن إجماليّ الناتج القوميّ للفرد الواحد، ما يشير إلى توزيع أكثر عدالةً للمكاسب الاقتصادية. في المقابل، أحرز كلٌ من نيجيريا

الشكل 2.3: تحسّنت فرص الالتحاق بالمدرسة في غالبية البلدان

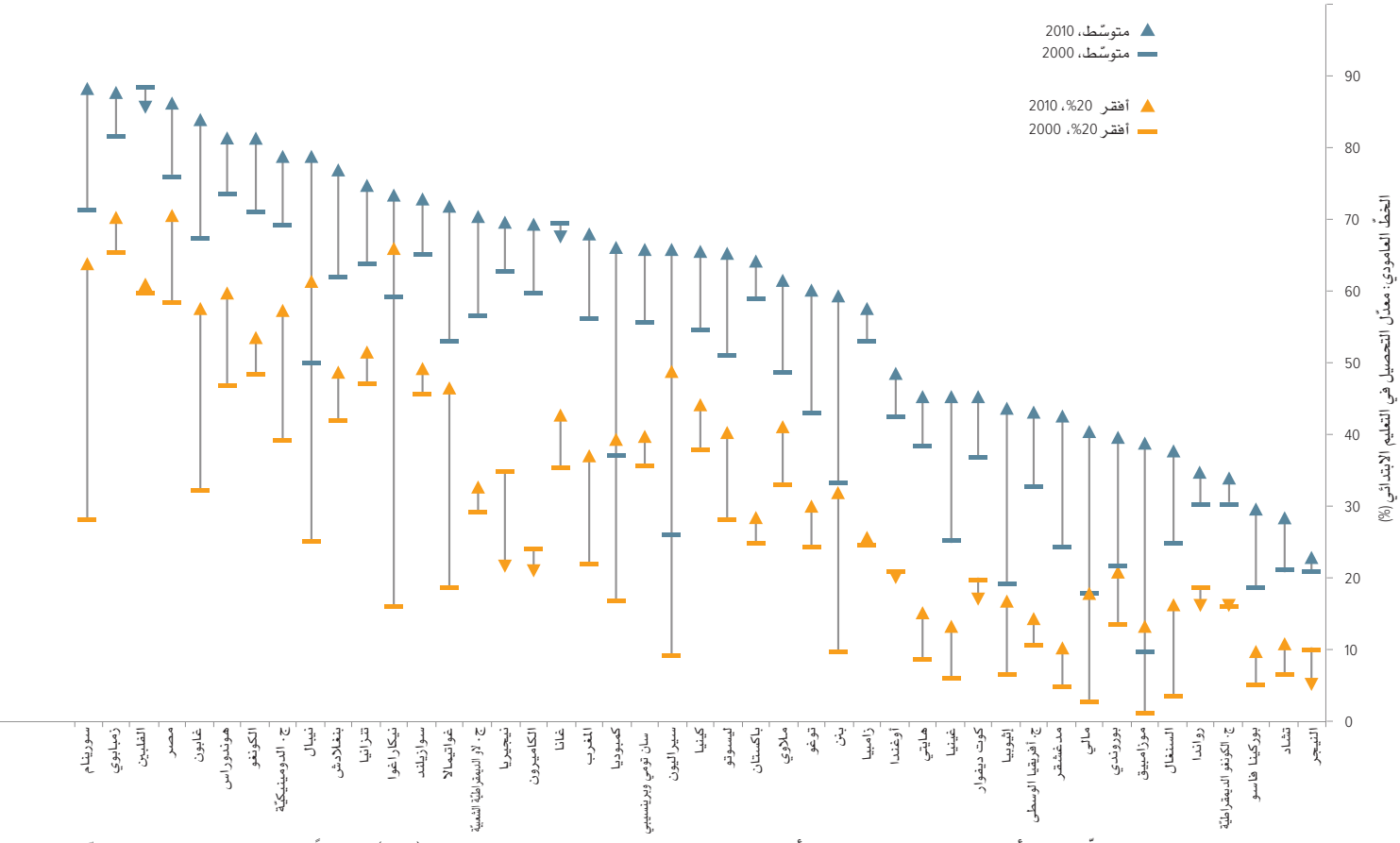
نسبة الأطفال الذين لم يذهبوا يوماً إلى المدرسة، بحسب الموقع، في بلدان مُختارة، حوالي 2000 و2010



المصدر: تحليل أجراه فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2015)، إستناداً إلى برنامج الاستقصاءات السكانيّة والصحيّة، وبرنامج الاستقصاءات الجامعة المتعدّدة المؤشّرات، وبيانات من الاستقصاءات الأسريّة الوطنيّة.

الشكل 2.4: تحسّن معدّل إكمال التعليم الابتدائي تحسّناً واسعاً في غالبية البلدان

معدّل التحصيل في التعليم الابتدائي، الخُمس المتوسّط والأفقر، حوالي 2000 و2010



ملاحظة: للمزيد من المعلومات حول بناء مؤشّر الثراء، أنظر المسرد.

المصدر: تحليل أجراه فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2015)، إستناداً إلى برنامج الاستقصاءات السكانيّة والصحيّة، وبرنامج الاستقصاءات الجامعة المتعدّدة المؤشّرات، وبيانات من الاستقصاءات الأسريّة الوطنيّة.

وباكستان تقدّماً أقلّ بكثير مما كان متوقّعاً على ضوء نقطة الإنطلاق في كلّ منهما لجهة نسب القيد والدخل الفرديّ الحاليّ. ولم تُسجّل نيجيريا أي تقدّم في كل مؤشّرات التعليم تقريباً. فبين عامَي 1999 و2012، وعلى الرغم من نموّ إجماليّ الناتج القوميّ للفرد الواحد في هذا البلد بصورة ملحوظة، رواحت نسبة القيد الصافية المعدّلة وعدد الأطفال خارج المدرسة مكانهما تقريباً. أمّا في باكستان، وعلى الرغم من بعض الانخفاض في نسبة الأطفال خارج المدرسة، أشارت البيانات المُستقاة من الاستقصاءات الأسريّة إلى وجود أوجه تفاوت تضرب جذورها في العمق.

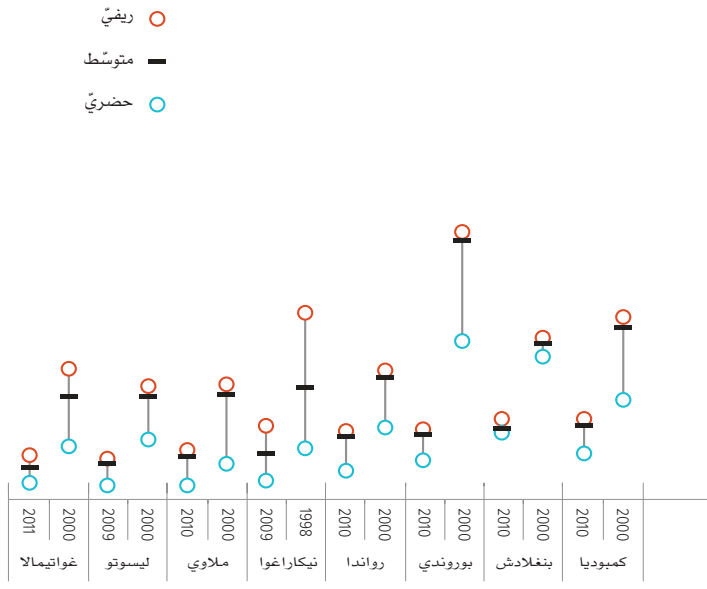
إنّ ما يميّز نيجيريا وباكستان عن بلدان أخرى خرجت من الاستعمار هو حجمهما وأهميّتهما الجيوسياسيّة واختبارهما لنزاع دينيّ وإثنيّ معقّد ومتواتر. أضف إلى ذلك ضعف الديمقراطية فيهما. في الواقع، لم ينجح أي من هذين البلدَين في تطوير مجتمع مدني موحّد، إذ بقيت المنظّمات منقسمة وفق الانتماء الإثني أو الديني أو رباط القُربة (Ejiogu, 2011; Ukiwo, 2003; Wilkinson, 2000). ووُصفت القيادة السياسيّة، مدنيّةً كانت أم عسكريّة، بالفساد واعتبر الشعب أنها تنهب الثروة النفطيّة الطائلة في نيجيريا أو تبدّد الأموال العام ة وصناديق المعونة بعد الحادي عشر من أيلول/سبتمبر في باكستان (Agbiboa, 2012; Khan, 2007) . ونتج عن هذا الوضع انعدام مستمرّ للمساواة الاجتماعية ونفاذ ضعيف إلى التعليم.

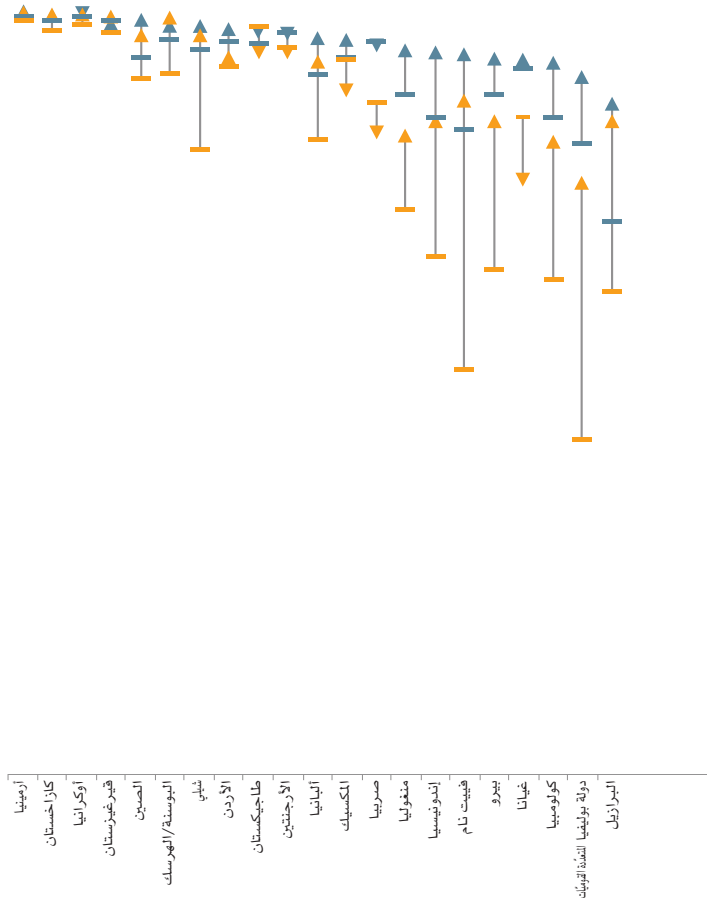
لا يزال أمام معظم البلدان طريق طويل للوصول إلى هدف إتمام التعليم الإبتدائي، لا سيّما في ما يتعلّق بالفئات الأشدّ فقراً

ازدادت معدّلات إتمام التعليم الابتدائي في الغالبية الساحقة من البلدان بين عامَي 0002 و0102 (**الشكل 2.4**). وزادت ثمانية بلدان تتوفّر بيانات بشأنها معدّلات التحصيل المدرسيّ الابتدائيّ بما يربو على 02 نقطة مئوية، وهي بنن وكمبوديا وإثيوبيا وغينيا ومالي وموزامبيق ونيبال وسيراليون. غير أن المشاكل ظلّت تعتري التقدّم، لا سيّما في البلدان التي سجّلت الأداء الأسوأ، بما فيها المشاكل الدائمة المتمثّلة في القدرة على تحمّل التكاليف ونوعيّة التعليم أو جدواه.

في نيجيريا، انخفضت نسبة التحصيل في التعليم الابتدائي في أوساط الأسر الأشدّ فقراً من 35% عام 2003 إلى 22% عام 2013

يؤثّر الفقر على التحصيل في التعليم الابتدائي. وقد تمكّن بعض البلدان، لا سيّما في أميركا اللاتينية، من تسجيل تقدّم ملحوظ في نفاذ المعدومين إلى التعليم. ففي نيكارغوا مثلاً، ارتفعت نسبة التحصيل في التعليم الابتدائي في





أوساط أطفال الأسر الأشدّ فقراً من 16% إلى 66% خلال عقد من الزمن. وارتفعت أيضاً نسب التحصيل في أوساط أطفال الأسر الأشدّ فقراً ارتفاعاً كبيراً في بلدان أخرى من أميركا اللاتينية، مثل دولة بوليفيا المتعدّدة القوميات والبرازيل وغواتيمالا وبيرو وسورينام، وكذلك الأمر في بنن وكمبوديا ونيبال وسيراليون وفييت نام. أما في ما يختصّ بألبانيا ومنغوليا، فقد تحسّن متوسّط نسب التحصيل في التعليم الابتدائي بأكثر من 4 نقاط مئويّة، فيما تحسّنت نسب التحصيل بصورة أكبر بعد في أوساط الأشدّ فقراً.

ولكن، في حين تحسّنت نسب التحصيل في التعليم الابتدائي في غالبية البلدان، ازدادت الهوّة إتّساعاً بين الفقراء ومتوسّط السكّان في البعض منها. ويكشف هذا الأمر أن الإصلاحات التي طالت السياسات أفادت الأسر الأكثر ثراءً بصورة أكبر. ففي نيجيريا، انخفضت في الواقع نسبة التحصيل في التعليم الابتدائي في الأسر الأكثر فقراً من 35% عام 2003 إلى 22% عام 2013، في حين ازدادت الهوّة بين متوسّط الأسر والأسر الأشدّ فقراً بأكثر من 20 نقطة مئوية.

التقدّم يتباين من بلد إلى آخر

تماماً كما أشارت اليه التقارير العالمية السابقة لرصد التعليم للجميع (UNESCO, 2012b)، يُعتبر التسرّب مشكلة خطيرة في البلدان ذات الدخل المنخفض، لا سيّما في صفوف الذين التحقوا بالمدرسة في سنّ متأخّرة والأطفال الفقراء. ومنذ داكار، عكست الاتجاهات الإيجابية في البقاء حتى الصفّ الأخير ومقابله، وانخفاض احتمال التسرّب المبكر التقدّم الذي أحرزته البلدان في تأمين تعليم جيّد خلال المرحلة الابتدائيّة وتقليص التكاليف التي تتكبّدها الحكومة نتيجةً لمعدّلات التسرّب المرتفعة والبقاء المنخفضة.

في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، عمد 15 بلداً إلى إلغاء الرسوم المدرسية منذ عام 2000

وتشير إسقاطات الاتجاهات إلى أنه من بين البلدان ال139 التي تتوفّر بيانات كافية بشأنها، هناك 54 بلداً –معظمها في آسيا الوسطى وأوروبا الوسطى والشرقية وأوروبا الغربية– يرجّح أن يصل فيها إلى الصفّ الأخير بحلول عام 2015 جميع الأطفال تقريباً الذين التحقوا بالتعليم الابتدائي. ولكن في 32 بلداً، معظمها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، يرجّح أن تبلغ نسبة الأطفال الذين يتركون الدراسة في وقت مبكر 20% على الأقلّ. وتظهر الإسقاطات المستندة إلى تحليل للدُفعات يجمع ما بين معدّلات الالتحاق والبقاء صورةً قاتمة أكثر – إذ من المحتمل أن يلتحق 97% على الأقلّ من الأطفال بالمدرسة ويبقون فيها حتّى الصفّ الأخير في 13 بلداً فقط من أصل 106 بلدان (أنظر الفصل 7، إسقاطات، للمزيد من التفاصيل).

وتشير مقارنة لنسب القيد الصافية المعدّلة في التعليم الابتدائي ونسب البقاء في التعليم الابتدائي حتىّ الصفّ الخامس إلى أن بلداناً متعدّدة، بما في ذلك بوركينا فاسو والسلفادور وغانا وجمهوريّة لاو الديمقراطيّة الشعبيّة والمغرب والنيجر، تمكّنت من زيادة النسبتَين في الوقت عينه (**الشكل 2.5**). من جهتهما، أحرز كلٌّ من بوروندي ومالي نمواً ملفتاً في نسبة القيد الصافية في حين لم تنخفض نسب البقاء بصورة ملحوظة، ما يكشف عن نجاح نسبيّ في استيعاب التلاميذ. في المقابل، ارتفعت نسبة القيد الصافية في تشاد بحوالي 14 نقطة مئويّة، غير أن نسبة البقاء حتى الصفّ الخامس انخفضت بأكثر من 9 نقاط مئويّة.

تكشف معدّلات الإعادة المرتفعة عدم فعاليّة النظام التعليميّ وتفضي إلى تكاليف ماليّة وتعليميّة باهظة. وكما أشير اليه في الفصل 1، فإن معدّل الإعادة المرتفع في الصفوف الابتدائية الأولى يبيّن عدم النفاذ إلى التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، على الرغم من أن التعليم في هذه المرحلة يروّج للجهوزيّة للمدرسة الابتدائية. وقد انخفضت نسبة المعيدين في كل صفوف المرحلة الابتدائية بأكثر من 10 نقاط مئوية في 14 بلداً على الأقلّ (**الشكل 2.6**). وفي موريتانيا والسنغال، انخفضت نسبة المعيدين من أكثر من 14% إلى أقلّ من 4% بين عامَي 1999 و2012، في حين انخفضت هذه النسبة في البرازيل من 24% إلى 9% عام 2011.

يُصعب تقييم الأسباب التي تقف وراء التغيّرات في مدى الإعادة. وقد تشير المعدّلات المحسّنة إلى زيادة في الفعاليّة والجودة، غير أن الأمر قد يعود أيضاً إلى اعتماد سياسات الترفيع التلقائي من صفّ إلى آخر التي تخفّف من حدّة الإعادة من دون أن تحسّن بالضرورة التعلّم. ففي البرازيل مثلاً، الذي لطالما اعتبر الإعادة تحدياً مركزياً بالنسبة إلى سياسات التعليم، يعود الانخفاض في نسبة المعيدين بصورة جزئية على الأقلّ إلى إصلاحات موسّعة هدفت إلى تحسين النفاذ إلى التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وزيادة التعليم الإستلحاقي وبرامج تسريع

التعلّم، والتخفيف من تكاليف الالتحاق (Bruns et al., 2012; Schwartz, 2012). أما في بوروندي، فقد يكشف الارتفاع الملحوظ في نسبة التلاميذ المعيدين أن الارتفاع في القيد لم يترافق وجهود مناسبة ترمي إلى تلبية حاجات المنضمّين الجدد.

تمّ إحراز تقدّم كبير في مجال إلغاء الرسوم المدرسيّة

خلال منتدى داكار عام 2000، التزمت الدول بتوفير «التعليم الابتدائيّ المجانيّ والإلزاميّ طبقاً لإتفاقية الأمم المتّحدة لحقوق الطفل وغيرها من الإلتزامات الدوليّة». وقد سبق هدف تعميم التعليم الابتدائيّ المجانيّ والالزامي في الواقع حركة التعليم للجميع (Bruns et al., 2012; Morgan et al., 2012; Somerset, 2009; World Bank and UNICEF, 2009) غير أن الزخم ازداد منذ إطلاق الحركة عام 1990. وبات التعليم مجّانياً في معظم البلدان، من حيث المبدأ. واستناداً إلى بحث أجراه فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، سُجّل تقدّم مؤثّر في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بصورة خاصة، حيث اعتمد 15 بلداً تشريعات تلغي الرسوم المدرسية منذ عام 2000. وخطت سبعة بلدان خطوة مماثلة من خلال تأمين ضمانات دستورية، في حين اعتمدت 8 بلدان أخرى أشكالاً أخرى من التشريع. وكفلت ثمانية بلدان إضافية مجّانية التعليم الابتدائيّ من خلال تدابير لها صلة بالسياسات غير التشريعيّة.

وقد أدّى التركيز على كيفية إفادة الفقراء من خلال التمويل إلى دعم تطلّعات الهدف الثاني القاضي بتعميم التعليم الابتدائي. وقام شركاء التنمية، مثل البنك الدولي وصندوق النقد الدولي، بتطوير استراتيجيات نموّ في بداية العقد الماضي استفاد منها الفقراء، فنظرت في ما إذا كان للتدخّلات وقع اجتماعي إيجابيّ عليهم أو إذا تمّ توزيع الثروة بإنصاف أكبر (World Bank, 2002, 2014b). وتمّ التشديد بشكل كبير على العبء الأسريّ الذي تتسبّب به الرسوم المدرسية والتكاليف غير المباشرة، باعتبارها شكلاً من أشكال الضرائب التنازليّة الظالمة (Hillman and Jenkner, 2004). ولربّما ساهم إطلاق المبادرة المتعلّقة بالبلدان الفقيرة المُثقلة بالديون والمبادرة المتعدّدة الأطراف لتخفيف عبء الديون، ناهيك عن إنشاء الشراكة العالمية من أجل التعليم، في زيادة الموارد المُخصّصة للتعليم ولمجالات أخرى ذات أولويّة.

أصبحت مجّانية التعليم عنواناً جذّاباً من الناحية السياسية

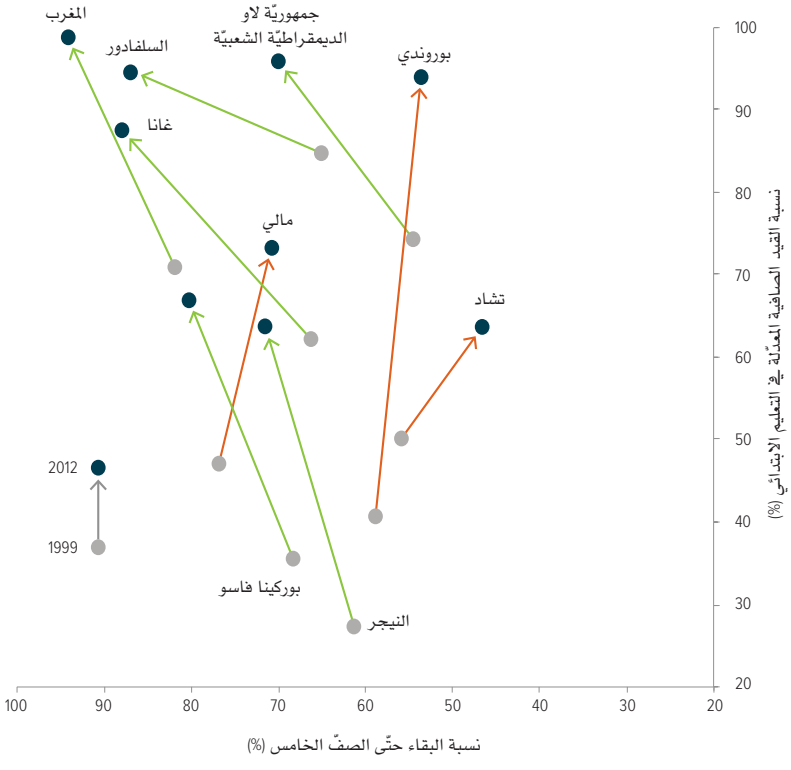
من بين الإصلاحات الرئيسة التي رأت النور منذ عام 2000 السياسة القاضية بوجوب التحاق كل طفل بالمدرسة. وقد أتاح هذا الأمر لكلّ إنسان تذوّق ثمار التعليم. وربّما سلب هذا الإصلاح من الفلاّحين قوّتهم العاملة، ولكنّه أعطاهم في المقابل بذور حياة أفضل في المستقبل.

سونام- معلّمة من بوتان

كان للسياسات الداخليّة دورٌ في إلغاء الرسوم المدرسيّة، إذ كان هذا الأمر من المطالب الشعبيّة في البرامج الانتخابية في البلدان الأفريقية ذات الدخل المنخفض. وقد كشفت دراسة للانتخابات الأفريقية والسياسات التعليمية عن توفّر 16 حالة أُلغيت فيها الرسوم المدرسيّة في أفريقيا

الشكل 2.5: يختلف التقدّم الناجم عن العلاقة بين ارتفاع القيد والبقاء حتى الصفّ الخامس من بلد إلى آخر

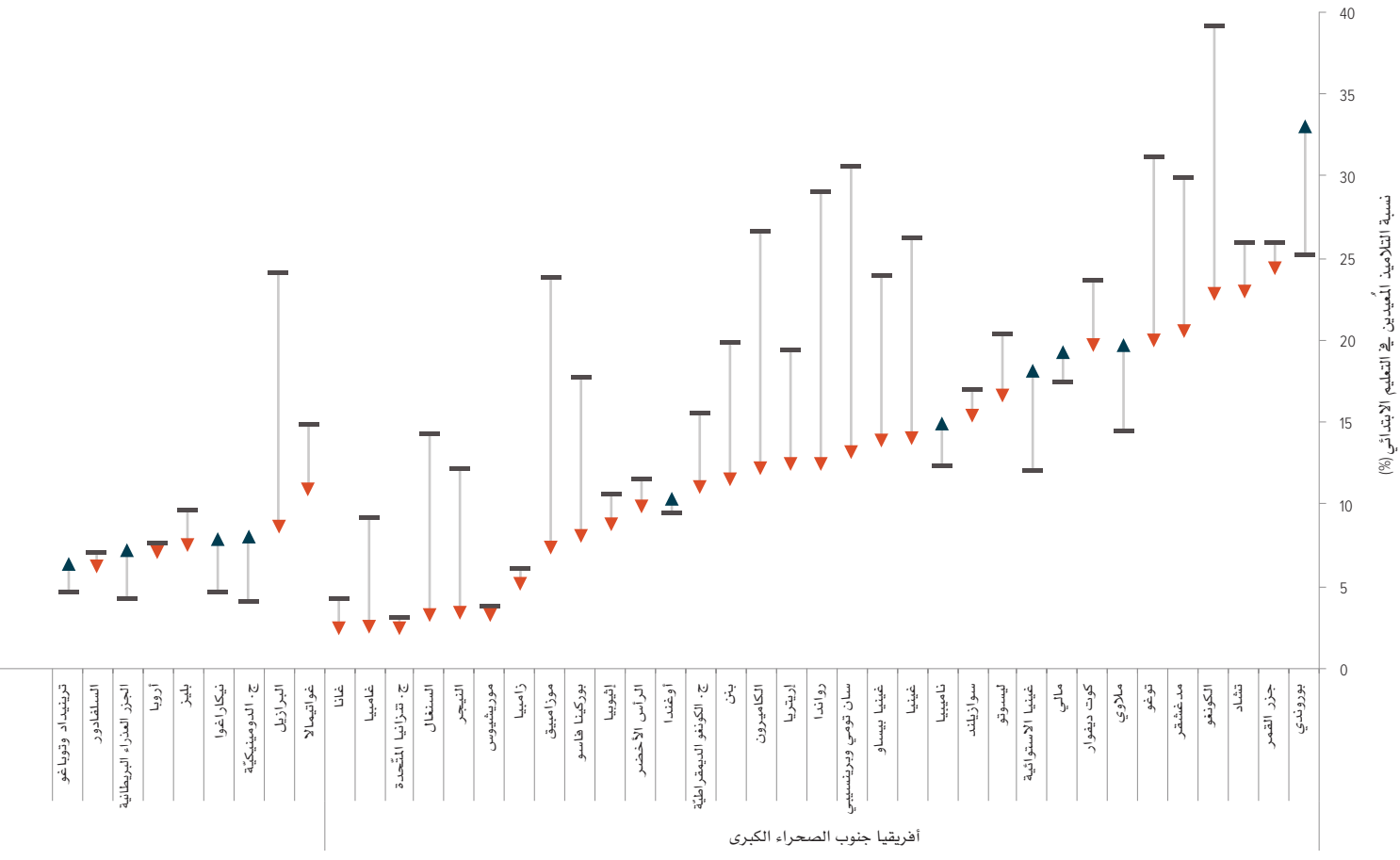
نسبة القيد الصافية المعدّلة في التعليم الابتدائي ونسبة البقاء حتى الصفّ الخامس، في بلدان مُختارة، 1999 و2012



المصدران: المُلحق، الجدولان الإحصائيان 5 و7 (الموقع الالكتروني)؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 2.6: انخفضت نسبة التلاميذ المُعيدين في غالبية البلدان

نسبة التلاميذ المُعيدين في التعليم الابتدائي، 1999 و2012



ملاحظة: يغطّي الرسم البياني كل البلدان التي تخطّت فيها نسبة التلاميذ المُعيدين 3% في عام 1999 أو 2012.

المصدران: المُلحق، الجدول الإحصائي 6؛ بيانات معهد اليونسكو للإحصاء .

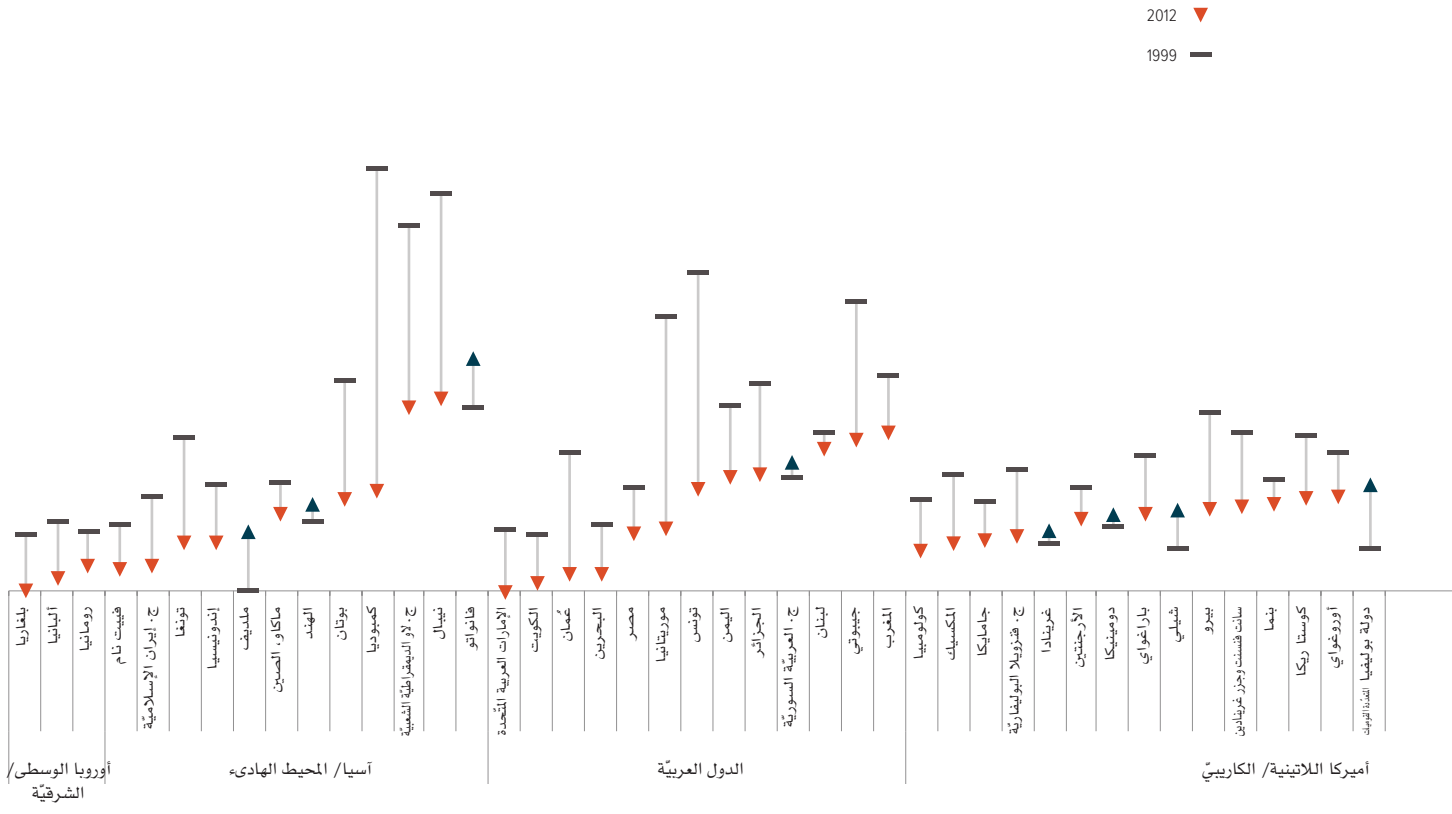
جنوب الصحراء الكبرى بين عامَي 1990 و2007: وقد وُجد أن 11 بلداً قد ألغى الرسوم المدرسيّة مباشرةً بعد الانتخابات، في حين جرى انتخاب قائد جديد في ثماني حالات (Harding and Stasavage, 2014).

ويُعدّ إلغاء الرسوم المدرسية موقفاً شعبياً في الحملات الانتخابية وقد تسلّل إلى الخطابات السياسيّة الوطنيّة والى وعي الجمهور. ومتى تُطبّق هذه السياسة، يلاحظ الناس نتائجها ويشعرون بها ومن المرجّح عندها أن تُنسب إلى القائد السياسيّ المسؤول. خلال الانتخابات التي نُظّمت في أوغندا عام 1996، نال التركيز على تعميم التعليم الابتدائي الشعبيّة في أوساط الناخبين وقد ازداد قوّةً خلال الحملة الانتخابية. وبعد انتهاء الانتخابات، نُقل عن الرئيس موسيفيني أنه عزا نجاحه إلى هذه المسألة (Stasavage, 2005). وقد اعتبر قادة البلدان التي تخرج من النزاعات أن إلغاء الرسوم المدرسية يشكّل بداية جديدة رمزيّة. ففي ليبيريا، وبعد نزاع دام 14 عاماً وترافق ومؤشّرات تنمية بشريّة متدنّية للغاية، أُلغيت الرسوم المدرسية عام 2006 (World Bank, 2010c)

اعتبر قادة البلدان التي تخرج من النزاعات أن إلغاء الرسوم المدرسية يشكّل بداية جديدة رمزيّة

وقد أفضى الزخم السياسي الإقليمي أيضاً إلى اعتماد هذه السياسة. فالموزامبيق مثلاً علّقت الرسوم المدرسية تماشياً مع التطوّرات المُسجّلة في كينيا وليسوتو وملاوي وأوغندا (World Bank and UNICEF, 2009) . وقامت باكستان برصد تطبيق الهند لقانون الحقّ بالتعليم الصادر في عام 2009، والذي يُعتبر انجازاً تشريعياً رئيساً، في وقت كانت تعدّ فيه قانونها الخاص الذي اعتُمد عام 2012 (Chopra, 2012; Jagmag, 2012).

تـمّ إحراز تقدّم كبير في مجال إلغاء الرسـوم المدرسيّة



وساهمت المنافع الإضافية لهذه السياسة والمتمثّلة ببناء قدرات النظام التعليمي في تعزيز جاذبيّتها. فإلغاء الرسوم المدرسيّة شجّع الحكومات على اعتماد اللامركزية في مواردها المالية وعلى تعبئة أطراف معنيّة أخرى ساهمت بصورة غير مباشرة في بناء القدرات الإدارية بغية بلوغ أهداف التعليم للجميع. ففي غانا مثلاً، لجأ برنامج الإعانات المقطوعة إلى التدقيق من أجل تحديد الحاجات الوطنية من معلّمين وبنية تحتية وقاعات درس. واستحدثت هذه الخطوة زخماً وطنياً لإلغاء الرسوم نال دعم المنظّمات الدينية والقطاع الخاص. أما في كينيا، فقد قرّرت الحكومة تخصيص الأموال مباشرةً لحسابات مدرسيّة فردية، في حين أقامت مصارف تجارية شراكات مع الحكومة من أجل تقديم خدمات بمعدّلات مخفّضة لكلّ المدارس الابتدائية الرسمية البالغ عددها 18,000 مدرسة (World Bank and UNICEF, 2009).

لوحظت اختلافات في بدء التنفيذ والتمويل

أطلقت بلدان مثل إثيوبيا وملاوي وأوغندا إصلاحات مرّة واحدة شملت النظام التعليمي برمّته. وطبّقت بلدان أخرى الإصلاحات على مراحل في مقاطعات وصفوف ومستويات مختلفة أو اعتمدت إعفاءات مستهدفة طالت السكّان المستضعفين (Morgan et al., 2012; World Bank and UNICEF,2009). ويُذكر هنا أن التوسّع المفاجىء في القيد المدرسيّ على إثر إلغاء الرسوم المدرسية يمكن أن يجهد نظام التعليم الابتدائي. وهذا ما حصل في ملاوي بعد أن اعتمدت مقاربة «التغيير دفعة واحدة» عام 1994 (World Bank and UNICEF,2009). ونتيجةً لذلك، اعتمدت معظم البلدان منذ ذلك الحين نهجاً تدريجيّاً على مراحل. وأجرى مسؤولون حكوميون من ليسوتو زيارة

إلى ملاوي وأوغندا للإطّلاع على تجربتهما لجهة إلغاء الرسوم المدرسية وقرّروا على إثرها اعتماد مجانية التعليم الابتدائي صفاً تلو الآخر انطلاقاً من عام 2002 (Liang et al., 2005). أما في بنن، فقد أُلغيت أولاً الرسوم المدرسيّة المفروضة على الفتيات في المناطق الريفية اللواتي يتمتّعن بنفاذ محدود إلى التعليم في منتصف التسعينات من القرن الماضي، قبل أن تُطبّق السياسة على النطاق الوطني عام 2006 (Tomasevski, 2006). وفي غانا، استهدف برنامج الإعانات المقطوعة 40 مقاطعة فقيرة في مرحلته التجريبية قبل أن تفضي الضغوط التي مارسها المجتمع المدني إلى توسّعه السريع ليشمل كافة أرجاء البلاد (World Bank and UNICEF, 2009).

استخدمت البلدان، منذ بداية العقد الماضي، الإعانات المقطوعة استناداً إلى عدد التلاميذ وغيرها من المعايير من أجل تمويل حاجات المدارس التي تفوق مجرّد تأمين رواتب المعلّمين. وفي حين استخدم بعض البلدان بيانات القيد فقط كأساس لمنح الإعانة هذه، احتسبت بلدان أخرى الحرمان الذي تواجهه المدارس والعائلات. وكان من المفترض استخدام الإعانة المقطوعة في كينيا، وقيمتها 14 دولاراً أميركياً للتلميذ الواحد، لشراء الكتب المدرسية والمواد التعليميّة وتغطية تكاليف أخرى، مع توفير مبلغ أكبر للتلاميذ المعاقين (Tomasevski, 2006). وفي جمهوريّة تنزانيا المتّحدة، كان يُفترض إنفاق 40% من الإعانة المقدّمة لكلّ تلميذ والبالغة 10 دولارات أميركية على الكتب المدرسية. وقد أمّنت الحكومة أيضاً منحاً تنموية للصرف الصحّي وتوفير المياه النظيفة (Bentaouet–Kattan and Burnett, 2004).

أدّى إلغاء الرسوم إلى جذب التلاميذ

كان لإلغاء الرسوم المدرسيّة تأثيرٌ إيجابي قويّ على القيد في السنوات التي تلت تنفيذه، ممّا يؤكّد الطابع المادّي لبعض العوائق التي كانت تقف حائلاً دون الالتحاق بالتعليم (UNESCO, 2003, 2012b) . وكشف تحليل لتجارب بلدان مثل إثيوبيا وغانا وكينيا وملاوي وجمهوريّة تنزانيا المتّحدة وأوغندا أن إلغاء الرسوم زاد من احتمال التحاق التلاميذ بالمدرسة (Alloush, 2010; Deininger, 2003; Morgan et al., 2012; Muyanga et al., 2010). وارتبط إلغاء الرسوم في بوروندي عام 2005 بانخفاض حاد في نسبة الأطفال بسنّ المدرسة الابتدائية الذين لم يلتحقوا يوماً بالتعليم. في المقابل، في جمهوريّة الكونغو الديمقراطيّة المجاورة، لم تتوفّر أي أدلّة حول تقدّم مماثل، بما أن الرسوم كانت قد أُلغيت رسميّاً عام 2010 ولم تُعدّ أي دراسة لوقع هذه السياسة منذ ذلك الوقت (UNESCO, 2014g).

تشكّل مبادرات الغذاء مقابل التعليم أحد برامج الحماية الاجتماعية الأكثر انتشاراً

والمهمّ في الأمر هو أن إلغاء الرسوم المدرسيّة زاد من التحاق مجموعات تعاني من الحرمان، مثل الفتيات واليتامى في بلدان تشمل كينيا وملاوي وتيمور ليشتي وأوغندا وجمهوريّة تنزانيا المتّحدة وزامبيا. (Al–Samarrai and Zaman, 2007; Grogan, 2009; Bank and Bentaouet–Kattan, 2006; Nicola, 2010; World UNICEF, 2009)

وسجّلت أوغندا نجاحاً مميّزاً إذ وجدت دراسات أن إلغاء الرسوم في المدرسة الابتدائية قلّص من التأخير في الالتحاق وحفّز على الالتحاق وخفض نسبة التسرّب، لا سيّما بالنسبة إلى الفتيات والأطفال في المناطق الريفيّة (Deininger, 2003; Grogan, 2009 ; Nishimura et al., 2009)

افتقر العديد من البلدان إلى تمويل ملائم في الوقت المناسب

غالباً ما كانت الإعانات المقطوعة التي مُنحت من خلال مبادرات إلغاء الرسوم لتوسيع الأنظمة التعليميّة غير كافية وسيّئة التنفيذ ومستهدفة بصورة غير مناسبة. كما أن قيمة الإعانة كانت إجمالاً أقلّ مما تتقاضاه المدارس من الأهل في غالبية بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، ما أرغمها على إدارة عدد أكبر من التلاميذ بموارد أقلّ (Bentaouet– Kattan, 2006; Nishimura et al., 2009; Tomasevski, 2006). إلى جانب ذلك، لم تكن الإعانات مرتبطة بمؤشّر التضخّم في غالبية البلدان وقد فقدت قيمة فعليّة ملحوظة مع الوقت. في سيراليون، على سبيل المثال، حُدّدت قيمة الإعانة البالغة 2.20 دولاراً أميركياً للتلميذ الواحد في السنة عام 2010 وكانت تُعتبر عندها متدنّية للغاية لدرجة أنها غير قادرة على تغطية التكاليف التشغيليّة العاديّة للمدارس. ونتج عن هذا الأمر وعن التأخير في الدفع إعادة اعتماد الرسوم المدرسية (Pôle de Dakar et al., 2013). وقد نقلت أبحاث نوعيّة أُجريت مؤخّراً في ليسوتو عن الأطراف المعنيّة قولها إن المبلغ المُخصّص للتلميذ الواحد ليس مناسباً لأنه لا يأخذ بالاعتبار الحاجات المختلفة للمدارس (Lefoka et al., 2014).

وشابت عملية توفير الإعانات المشاكل في بعض الأحيان. ففي الهند مثلاً، وجدت عمليّة رصدٍ لمخصّصات التمويل وتوفيره بهدف ضمان الحقّ بالتعليم أن الأموال

لم تُخصّص في الوقت المناسب بسبب تأخير مصرفيّ ولم تصل دائماً إلى المدارس. وسُجّلت أيضاً أوجه تفاوت إقليمية كبيرة في تأمين التمويل. ففي 2012/2011، حصلت نسبة 75% من كل المدارس الهنديّة على الإعانات الإلزامية ولكن نسبة 26% فقط من المدارس حصلت عليها في ولاية ميغالايا (Accountability Initiative, 2013). أمّا في جنوب أفريقيا، فقد تمّ توسيع سياسة إلغاء الرسوم التي كانت تستهدف المدارس الأشدّ فقراً لتغطّي 60% من المدارس بين عامَي 2008 و2009. غير أن التأخير الذي شاب عملية التنفيذ أدّى إلى استمرار دفع الأسر الفقيرة للرسوم، فيما ارتفع تواتر عدم الحضور إلى المدرسة المرتبط بالرسوم المدرسية (Nordstrum, 2012). وطبعت مشكلة جوهريّة أخرى، هي الفساد الموثّق، برامج الإعانات المقطوعة، لا سيّما في كينيا وأوغندا (Bold et al., 2010).

نجحت بعض النهوج عن طريق حفز وزيادة الطلب على التعليم الابتدائيّ

لا يعني إلغاء الرسوم المدرسيّة بفضل التشريعات والسياسات العام ة أن التعليم الابتدائيّ بات بلا تكلفة، إذ يوجد هناك العديد من التكاليف الأخرى التي تقع على عاتق أسر التلاميذ. أشار إطار عمل داكار إلى أنه «يجب تطبيق المزيد من السياسات الاجتماعية والإجراءات والمبادرات للحدّ من التكاليف غير المباشرة المترتّبة على الالتحاق بالمدارس». ويتعيّن على المبادرات الرامية إلى حثّ الأسر على إلحاق أطفالهم بالمدارس الابتدائية أن تخفّف من وطأة الأعباء المالية المباشرة وغير المباشرة في مجال النقل وأوراق الامتحانات ووجبات الغذاء المدرسيّة والأقساط المدرسية الإضافية (Bentaouet-Kattan and Burnett, 2004; UNESCO, 2012b) وقد ثبت أن تأمين الأزياء المدرسيّة يخفض نسبة التسرّب ويقلّص الغياب ويشجّع التقدّم بالصفوف (Duflo et al., 2006; Evans et al., 2009).

وتتضمّن برامج الحماية الاجتماعية تدابير لتحسين التعليم من خلال زيادة الطلب عليه بفضل مجموعة من المحفّزات، مثل التحويلات النقدية وبرامج التغذية المدرسيّة. وتُعدّ المنح الدراسيّة والأجور والإعانات الماليّة سبلاً تحظى بشعبية وتتيح تقليص التكاليف التي تدفعها المجموعات الضعيفة، لا سيّما الفتيات، كما ورد في الفصل 5. وكشف تحليل شمل 146 تدخّلاً متعلّقاً بالحماية الاجتماعية تهدف إلى تحسين مخرجات التعليم، وهو تحليل أُجري لأغراض إعداد التقرير العالمي للرصد هذا، أن أكثر من ثلثَي البرامج كانت على شكل تحويلات نقدية مشروطة أو غير مشروطة. وقد ركّزت نسبة 17% منها على التغذية المدرسيّة والحصص الغذائيّة التي يأخذها التلاميذ معهم إلى المنزل، في حين جاء الباقي على شكل إعفاء من دفع الرسوم أو برامج إعانات عائليّة. واستهدف أكثر من نصف البرامج التعليم الابتدائي(Bruns et al., 2012; Evans et al., 2009; Garcia–Jaramillo and Maranti, 2015) .

برامج التغذية المدرسيّة والحصص الغذائيّة التي يأخذها التلاميذ معهم إلى المنزل

تشكّل مبادرات الغذاء مقابل التعليم أحد برامج الحماية الاجتماعية الأكثر انتشاراً وقد شملت 368 مليون طفل في 169 بلداً (WFP, 2013). تساعد برامج التغذيّة المدرسيّة في تعزيز صحّة الأطفال الملتحقين بالمدارس. وبعد أن اعتُمدت هكذا برامج بصورة أوّلية بصفتها الوسيلة الأكثر فعاليّةً لبلوغ الأطفال الجياع، تعزّزت على ضوء الأزمتَين الغذائيّة والماليّة الحادّتَين وانتشرت عندما أدرك الجميع إمكانية توسيعها بسرعة إلى حدّ ما (Bundy et al., 2009; Lister et al., 2011; WFP, 2013). والطلب الشعبي على هكذا برامج واضحٌ. ففي السلفادور، دُمجت سياسة التغذية المدرسيّة بشكل كامل في التخطيط الوطنيّ وكانت من البرامج الرائدة خلال الحملتَين الرئاسيّتَين الأخيرتَين. ويخشى المسؤولون التبعات السلبيّة لإلغاء برامج التغذيّة المدرسيّة أو تقليص حجمها على الصعيد السياسيّ، نظراً إلى الطلب المرتفع عليها (Bundy et al., 2009).

عزّزت معظم برامج التحويلات النقدية القيد والحضور وحدّت من نسبة التسرّب

تشير الأدلّة المتوفّرة، على الرغم من أنها محدودة، إلى أن المشاركين في برامج التغذيّة المدرسيّة يسجّلون التحاقاً وحضوراً أفضل من غير المشاركين (Behrman et al., 2013; Lister et al., 2011). وكان للوجبات في منتصف النهار ولبرامج التغذيّة المدرسيّة في المناطق الريفية من الهند وقع هام على التحاق الفتيات (Afridi, 2011; Dreze and Kingdon, 2001). وقد وجد استعراض تحليليّ تجميعيّ لبرنامج الأغذية مقابل التعليم في 32 بلداً من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أن تأمين الوجبات في الموقع زاد نسب قيد الفتيات والفتيان ب28% و22% على التوالي خلال السنة الأولى من البرنامج، وأن البرنامج يثبت استدامته إن تضمّن أيضاً توزيع حصص غذائيّة يأخذها التلاميذ معهم إلى المنزل (Gelli et al., 2007). ومن المحتمل أن تترك هذه الحصص الغذائية، التي هي حافز آخر للأطفال ليبقوا في المدرسة، تأثيراً إيجابياً على

أعارت بلدان منخفضة الدخل اهتماماً قليلاً لتوسيع برامج التحويلات النقديّة

الأسر الشديدة الفقر. في غويانا، وجد تقييم لبرنامج تغذيّة مدرسيّة مجتمعيّة نُفّذ بين عامَي 2007 و2009 أن الالتحاق ارتفع بنسبة 16% في المدارس المشارِكة في البرنامج والحضور بنسبة 4.3% (Ismail et al., 2012). وبيّن تحليل أخير شمل إثنتي عشرة دراسة خضعت لتقييم صارم وطالت برامج التغذية المدرسيّة والحصص الغذائيّة التي يأخذها التلاميذ إلى المنزل في كلّ من بنغلاديش وبوركينا فاسو وشيلي وجامايكا وجمهوريّة لاو الديمقراطيّة الشعبيّة وبيرو والفلبين وأوغندا الوقع الإيجابي على الالتحاق الذي يتراوح بين 6 و26 نقطة مئوية في عدد البلدان، مع تأثير أكبر على الفتيات. وجاء الوقع على التقدّم في المدرسة متبايناً. فقد قلّص برنامج الحصص الغذائيّة التي يأخذها التلميذ إلى المنزل في بنغلاديش نسبة التسرّب ب9% ، في حين قلّص برنامج التغذية المدرسيّة في أوغندا معدّل إعادة الصبيان لصفّهم ب20 نقطة مئوية. أما برنامج التغذيّة المدرسيّة في شيلي وبرنامج الحصص الغذائية التي تؤخذ إلى المنزل في أوغندا، فلم يكن لهما أي تأثير على أي من مؤشّرات التقدّم في المدرسة (Behrman et al., 2013).

برامج التحويلات النقدية

أصبحت التحويلات النقديّة الموجّهة إلى الأسر الفقيرة التي استُهلّت في أميركا اللاتينية وخضع وقعها للتحليل ممارسةً شائعةً في البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسّط في آسيا وأفريقيا (Barrientos et al., 2010; Garcia and Moore, 2012) مع تغطية ملحوظة في البلدان المتوسّطة الدخل. وتطال برامج رئيسة في البرازيل (بولسا فاميليا Bolsa Familia) وفي كولومبيا (فاميلياس إن أكسيون Familias en Acción) والمكسيك (اوبورتونيدادس Oportunidades) اليوم أكثر من 50% من الأسر الفقيرة (Stampini and Tornarolli, 2012). من جهتها، أطلقت الفلبين برنامجاً رائداً عام 2008 توسّع بسرعة ليغطّي 3 ملايين أسرة بحلول أيار/ مايو 2012، أي ما يفوق 60% من الأسر الأشدّ فقراً (Chaudhury et al., 2013; Fernandez and Olfindo, 2011). وقد اتخذت برامج التحويلات النقديّة في البلدان ذات الدخل المنخفض أبعاداً مختلفة تماماً، لا سيّما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى نظراً إلى تنوّع المنطقة ومواردها القليلة والتحدّيات الفريدة من نوعها التي تواجهها مثل انعدام الأمن الغذائي وفيروس نقص المناعة البشرية (Garcia and Moore, 2012) . ففي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، اعتمد 21 بلداً أحد أنواع التحويلات النقديّة غير المشروطة عام 2010، علماً أن هذا العدد تضاعف تقريباً ليصل إلى 37 بحلول عام 2013 (Garcia and Moore, 2012; Gentilini et al.2014). غير أن برامج التحويلات النقدية لم تتوسّع في العديد من البلدان ذات الدخل المنخفض.

خفّزت التحويلات النقديّة تعميم التعليم الابتدائيّ في أميركا اللاتينية على وجه الخصوص

عزّزت معظم برامج التحويلات النقديّة القيد والحضور وحدّت من نسبة التسرّب. وقد استهدف عدد منها الأطفال الذين يعانون من هشاشة محدّدة، مثل الفقر المدقع والبُعد الجغرافي والطبقة الاجتماعيّة والنوع الاجتماعي أو الشعوب الأصليّة (Independent Evaluation Group, 2011b). من جهته، تضمّن مشروع Red de Protección Social الذي لم يدم طويلاً (2000–2006) والمُطبّق في نيكاراغوا برنامجَين للتحويلات النقديّة كان لهما آثار رئيسة على الالتحاق بالمدرسة الابتدائية. وكشف تقييم للوقع أن البرنامج كان حسن الاستهداف وأن وقعه الأكبر سُجّل على مستوى الالتحاق والحضور في أوساط الأسر الشديدة الفقر (Maluccio and Flores, 2005) . وفي المكسيك، كان وقع برنامج Oportunidades الأكبر على الأطفال الأقلّ استعداداً للالتحاق في البرامج ما قبل الابتدائية (Behrman et al., 2005).

غير أن التحويلات النقديّة لا تحسّن باستمرار مخرجات التعليم الخاصة بالفئات الضعيفة، لربّما بسبب الفشل في التنفيذ. فقد وجد تقييم لبرنامج Keluarga Harapan في إندونيسيا أنه لم يجذب المزيد من الأطفال إلى النظام التعليمي أو لم يبقهم في المدارس الابتدائية. ويُعزى غياب الوقع للتحويلات النقدية الفصليّة التي يُرجّح أنها كانت محدودة للغاية وكانت تصل متأخّرة للغاية لدرجة أنها لم تساعد في التخفيف من التكاليف التي تكبّدها الأهل (World Bank, 2012b).

اعتُبر الدعم الوطني عاملاً حاسماً لضمان النجاح

اعتُبرت حركة التحويلات النقدية «ثورة تنموية من بلدان الجنوب» (Hanlon et al., 2012) بسبب التجارب الرائدة في بلدان أميركا اللاتينية، لا سيّما منها البرازيل والمكسيك. والمهمّ هو أن هكذا تدابير منحت السياسيين فرصة للدفع قدماً ببرامج يُحتمل أن تطال الفقراء. فبرنامج Progresa الذي سبق Oportunidades في المكسيك كان يتمتّع بتأثير شامل بفضل تركيزه على الصحّة والتعليم، ومقاربته المستندة إلى المشروطيّة، وإشراكه لشركاء نافذين في

حقل التنمية. (Coady and Parker, 2004; Fiszbein et al., 2009). وقد ضمنت الآثار الايجابية لتحويلاته النقديّة الأوّلية بين عامَي 1997 و1999 استمراريّته، على الرغم من تغيير في الحكومة (Levy and Rodriguez, 2005; Lustig, 2011). وحظيت برامج مماثلة بالدعم السياسيّ من الحكومات اليمينيّة واليساريّة على حدّ سواء. فالناخبون في البرازيل والمكسيك دعموا بأعداد أكبر المسؤولين الذين أيّدوا التحويلات النقديّة، بغضّ النظر عن انتمائهم الحزبي (De La O, 2012; Zucco, 2013).

برزت برامج التحويلات النقديّة المشروطة في السياسة العالمية بسبب تأثير شركاء التنمية، مثل البنك الدولي (Independent Evaluation Group, 2011c). ويشير تحليل لتجارب بلدان ذات دخل منخفض مثل كينيا وملاوي وزامبيا إلى أن هذه البرامج ما زالت تُعتبر برامج بقيادة الجهات المانحة بدل من اعتبارها مبادرات محليّة. وفي حين قبلت الحكومات بأموال خارجية من أجل إطلاق برامج التحويلات النقديّة، اختارت بعد ذلك الاستدامة ففضّلت الحدّ من الاعتماد على التحويلات النقديّة وأعارت اهتماماً قليلاً لتوسيعها (McCord, 2009). ولربّما ساهم في اعتماد هكذا سياسة الخوف من الانقسام الاجتماعي المتزايد إذا ما اعتبرت إحدى فئات الدخل أنه من غير المنصف أن تحصل فئة أخرى على تحويلات نقديّة (Ellis, 2012). كمثال على ذلك، يمكن ذكر برنامج Red de Protección Social في نيكاراغوا الذي أشاد به العالم لوقعه، غير أنه توقّف بسبب غياب الدعم الوطنيّ الشامل (Moore, 2009).

أثبتت المقاربات المشروطة فعاليةً أكبر

هناك جدلٌ بشأن ما إذا كانت التحويلات النقديّة يجب أن تكون مشروطة بسلوكيات معيّنة مثل القيد أو الحضور أو إذا كان يتوجّب تأمينها من دون أي شروط. ويكمن الأساس المنطقي وراء الشروط بجعل الأسر تعي قيمة التحويلات، فتفهم أن التعليم مهمّ وأنّه مكلف. فهذه البرامج يمكن أن تحظى بدعم سياسي بسهولة أكبر إذا كانت مشروطة بسلوكيات حسنة وتهدف إلى تحسين فرص حياة الأجيال المستقبليّة (Fiszbein et al., 2009). من جهة أخرى، يعتبر آخرون أن الفقر هو العائق الرئيس الذي يحول دون الالتحاق بالتعليم، وأن الأهل سينفقون أي مبلغ نقدي إضافيّ على التعليم، حتى وإن لم يترافق وشروط (Hanlon et al., 2012). غير أنه قد يُصعب على البلدان المنخفضة الدخل رصد الامتثال للشروط لكلفته المرتفعة، وقد تقود الشروط إلى استبعاد الأشخاص الذين يحتاجون إلى تحويلات نقديّة أكثر من غيرهم (Garcia and Moore, 2012).

كان للتحويلات النقديّة المشروطة بالحضور المدرسي تأثيرٌ أكبر على التعليم من التحويلات النقديّة غير المشروطة. وقد وجد تحليل تجميعيّ شمل 25 دراسة أن التحويلات النقديّة المشروطة والتحويلات النقديّة غير المشروطة تحسّن الالتحاق بالتعليم، غير أن التحويلات النقديّة المشروطة زادت من احتمال التحاق الأطفال بنسبة 41% مقابل 23% للتحويلات النقدية غير المشروطة (Baird et al., 2013).

غير أن أداء التحويلات النقديّة غير المشروطة لا يكون دائماً أسوأ من أداء التحويلات النقديّة المشروطة، ذلك أن هذا النوع من التحويلات يتمتّع بمنافع خاصة. فقد كشفت دراسة لبرنامج رائد للتحويلات النقديّة نُفّذ مؤخّراً في المغرب أن فرض الشروط لم يحدث أي اختلاف في مشاركة التلاميذ (Baird et al., 2013; Benhassine et al., 2013) . وفي زامبيا، أفضى برنامج منح نقديّة غير مشروطة إلى آثار متواضعة على مجموعة من مؤشّرات التعليم، وبدا وكأنه شجّع الأمهات اللواتي حصّلن تعليماً أقلّ على الحاق أطفالهنّ بالمدارس (Handa et al., 2014). وكشفت مقارنة مباشرة لبرامج التحويلات النقديّة المشروطة وغير المشروطة في ملاوي أنه في حين تفوّقت التحويلات النقديّة المشروطة على التحويلات النقديّة غير المشروطة لجهة تعزيز الحضور والقيد، أثبتت التحويلات النقديّة غير المشروطة فعاليةً أكبر في منع الحمل في أوساط المراهقات والحؤول دون الزواج المبكر، بما أن احتمال الزواج أكبر في صفوف الفتيات اللواتي تسرّبن من المدرسة وبالتالي خسرن التحويلات النقديّة المشروطة (Baird et al., 2011).

في الفلبين تحويلات نقديّة مشروطة بالامتثال لشروط التعليم والصحّة من خلال استخدام مجموعة منمّقة من أساليب الاستهداف الجغرافيّ والأسريّ

يجب أن تثبت البرامج فعاليّة أكبر في الوصول إلى المستفيدين

يتطلّب الاستهداف الفعّال تحديد المستفيدين المحتملين والسبل الفضلى لبلوغهم. وتشمل المعايير المُستخدمة في عملية الاستهداف استطلاع الموارد المالية والموقع الجغرافي وعمليات التقييم التي يجريها القادة المجتمعيّون. وفي بعض الحالات، تختار الأهداف نفسها بنفسها. ويكون بعض البرامج أفضل استهدافاً من برامج أخرى، ويُسجّل ذلك إجمالاً متى توفّرت بنية تحتية وقدرة أفضل لإدارة البرنامج وتحسينه وأنظمة أفضل لدراسة مدخول الأسر (Baird et al., 2011; Garcia–Jaramillo and Maranti, 2015).

وبشكل عام ، غالباً ما تفشل البرامج الحسنة الاستهداف في الوصول إلى كل المجموعات التي تنوي الوصول اليها. وقد تبيّن أن برامج رئيسة واسعة النطاق، تشمل في ما تشمله برنامج Bolsa Familia في البرازيل، و Familias en Acción في كولومبيا و Keluarga Harapan في إندونيسيا و Child Support Grant في جنوب أفريقيا قد استثنت قسماً واسعاً من الأشخاص المؤهّلين الحصول عليها (Garcia–Jaramillo and Maranti, 2015). وتشير آخر تقديرات إلى أن 55% فقط من الأشخاص الذين يتدنّى دخلهم تحت 2.5 دولارات أميركية في اليوم يشاركون في برنامج Bolsa Escola في البرازيل (Stampini and Tornarolli, 2012).

تحظى المقاربات الآيلة إلى تعزيز الطلب بالشعبيّة غير أنها قد لا تتمتّع بالفعاليّة من حيث التكلفة

أظهرت التحاليل أن برامج التحويلات النقديّة والتغذيّة المدرسيّة ليست من التدخّلات التي تتمتّع بفعاليّة كبيرة من حيث التكلفة وتفضي إلى تحسين التحصيل. وقام تحليل أجراه مركز أبحاث Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab للفعاليّة من حيث التكلفة[1] بمقارنة البرامج، فوجد أن تزويد العائلات بأدوية للقضاء على الديدان وبمعلومات حول تحسين المردود من خلال التعليم شكّلا الأسلوبين الأكثر فعاليّةً من حيث التكلفة لزيادة المشاركة في المدرسة وأن برنامج Oportunidades في المكسيك سجّل أدنى فعاليّة من حيث التكلفة(Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, 2014) . أما بالنسبة إلى برامج التغذية المدرسيّة، فقد اعتُبرت تكاليف نقل الأغذية وتخزينها وتأمينها قابلة للمقارنة مع تكاليف وحدة مدرسة ابتدائية، وفق الفرد الواحد (Bundy et al., 2009). غير أن هذه النتائج لم تترك سوى تأثير محدود على السياسة التعليمية، بما أن أهداف البرامج تتجاوز الفعاليّة من حيث التكلفة وبما أن البيانات القابلة للمقارنة من تدخّلات أخرى محدودة. وعلى سبيل المثال، قد لا تكون الفعاليّة من حيث التكلفة المتوخّاة من التحويلات النقديّة المشروطة لجهة النفاذ إلى المدرسة تساوي تلك الناجمة عن القضاء على الديدان، غير أن لها منافع متعدّدة تطال الفقر والتعليم والصحّة والمخرجات المستقبلية. ويتمّ الترويج لبرامج التغذية المدرسيّة على أنها تؤمّن منافع متعدّدة وطويلة الأمد. أما الحصص الغذائيّة التي يأخذها التلميذ معه إلى المنزل، فهي تؤمّن منافع اقتصادية للأسر الفقيرة (WFP, 2013).

في موزامبيق، ازداد عدد المدارس الابتدائيّة والثانويّة بمقدار ثلاث مرّات في الفترة بين 1992 و2010

يظهر بعض الأدلّة أن الفعاليّة من حيث التكلفة قد ترتفع متى كانت البرامج تشتمل على تحويلات أكبر وتفضي إلى التحسينات الملائمة من ناحية العرض. وقد ارتبطت تحسينات رئيسة طالت القيد في نيكاراغوا بأكبر التحويلات حجماً – 17% من مجموع الإنفاق السنويّ للأسر– في أميركا اللاتينية (Fiszbein et al., 2009; Maluccio and Flores, 2005). وتشير هكذا أدلّة إلى أن تعظيم الفعاليّة من حيث التكلفة قد يعتبر مقياساً أكثر أهميةً لتصميم برامج المساعدة الاجتماعية منه لتقليص التكاليف، الذي غالباً ما يتمّ التركيز عليه كبديل متى كانت الموارد محدودة (Maluccio and Flores, 2005; Saavedra and Garcia, 2013).

لا بدّ من إجراء تحاليل أكثر تفصيلاً لمعرفة ما إذا كان يتعيّن توسيع المقاربات الآيلة إلى تعزيز الطلب

الى أي مدى ينبغي استخدام برامج التحويلات النقديّة والتغذيّة المدرسية من أجل تحسين جودة التعليم؟ برزت أدلّة متباينة حول ما إذا كانت هذه البرامج تقود إلى تحسين مخرجات التعلّم (Alderman and Bundy, 2012; Behrman et al., 2011; Bundy et al., 2009; Fiszbein et al., 2009; Krishnaratne et al., 2013). والأمر ليس مستغرباً بصورة كبيرة بما أن البرامج الأكثر خضوعاً للتقييم لم تُطلق بهدف تحسين مستويات إتمام التعليم الابتدائيّ ومخرجات التعلّم بصورة خاصة. ولا بدّ من تعزيز النتائج المتعلّقة بالفعاليّة المتدنّية من حيث التكلفة والصعوبات في الاستهداف وفرض الشروط بتحليل حاسم لتكاليف الفرص الضائعة في تمويل التحويلات النقديّة المشروطة وبرامج التغذيّة المدرسيّة مقارنةً بتلك التي تتعلّق بإصلاحات أساسية أخرى في قطاع التعليم (Reimers et al., 2006).

من أجل توسيع برامج التحويلات النقديّة والتغذيّة المدرسيّة، لا بدّ من تبسيطها ولا بدّ بالأخصّ من الحدّ من عدد الشروط والخصائص المحدّدة للغايات. في برامج التحويلات النقديّة المُطبّقة في البلدان ذات الدخل

1. احتسبت منهجية J–PAL الفعاليّة من حيث التكلفة عبر قياس عدد سنوات التعليم الإضافيّة مقابل كل 100 دولار تمّ إنفاقها (Dhaliwal et al., 2011). وشملت التدخّلات المُقارنة، والمستمدّة حصريّاً من أبحاث J–PAL ، معلومات قدّمها الأهلّ، وعملية القضاء على الديدان، والأزياء المدرسيّة، ومنح الاستحقاق، ورصد حضور المعلّمين، والتعلّم بواسطة الحاسوب، والتحويلات النقديّة المشروطة.

المتوسّط، تكون الشروط شائعة وغالباً ما تخضع البرامج للرصد للتحقّق من الامتثال لها. يؤمّن برنامج Pantawid Pamilyang Pilipino في الفلبين تحويلات نقديّة مشروطة بالامتثال لشروط التعليم والصحّة من خلال استخدام مجموعة منمّقة من أساليب الاستهداف الجغرافيّ والأسريّ (Chaudhury et al., 2013). غير أن تطبيق الشروط كان صعباً في العديد من البلدان، بما فيها إكوادور (Bono de Desarrollo Humano) وجنوب أفريقيا (Child Support Grant) (Garcia–Jaramillo and Maranti, 2015; Schady and Araujo, 2008) . ونظراً إلى الصعوبة التي تواجهها البلدان المتوسّطة الدخل حتّى في الاستهداف الفعّال وفرض الشروط، سيكون من الصعب بمكان بالنسبة إلى البلدان المنخفضة الدخل والمحدودة القدرات أن تحذو حذوها.

التدابير المعنيّة بتعزيز البنية التحتيّة للتعليم وغيرها من التدابير الرديفة ساعدت في زيادة الالتحاق بالمدارس الابتدائيّة

غالباً ما يكون الاستثمار في البنية التحتية النفقة التعليمية الأكبر التي تلي أجور المعلّمين. ومنذ عام 2000، أصبح بناء المدارس والصفوف المدرسيّة أولوية بسبب نمو نسبة القيد الناجمة عن الغاء الرسوم وغيرها من المحفّزات. وازدادت كذلك تدابير الرعاية الصحيّة التي من شأنها ايضاً أن تؤثّر تأثيراً إيجابيّاً ملموساً في مخرجات التعليم. ويعتبر بعض الباحثين أن زيادة العرض لن يؤدّي بصورة كبيرة إلى زيادة القيد من دون تحسين النوعيّة واعتماد استراتيجيات إضافية آيلة إلى تعزيز الطلب (Filmer, 2007; Glewwe and Kremer, 2006). غير أن الأدلّة الأخيرة أظهرت أن المشاريع المعنيّة بالبنية التحتية للتعليم، مثل إنشاء المدارس والطرقات، كان لها أثر قويّ في زيادة الانتفاع بالتعليم (Petrosino et al., 2012). وأخيراً، تقوم المؤسّسات غير الحكومية، مثل المدارس الخاصة والمدارس المُجتمعية والمدارس غير النظامية، بتوفير التعليم بشكل متزايد إلى جانب المدارس الحكوميّة.

إنشاء المدارس وقاعات الدرس

إن التركيز على بناء المدارس متوقّع. فغالباً ما يُعتبر توفّر مبنى المدرسة الخطوة الأولى التي تضمن التحاق التلاميذ بالمدرسة. ففي موزامبيق، على سبيل المثال، ازداد عدد المدارس الخاصة والثانوية بمقدار ثلاث مرّات في الفترة بين 1992 و2010 (Fox et al., 2012 ; UNICEF, n.d.). ويستمرّ بناء مدارس وقاعات درس جديدة (Naudeau, 2014). وتوازياً مع الجهد الآيل إلى إلغاء الرسوم المدرسيّة، أتاح بناء المدارس لموزامبيق أن تخفض بصورة ملموسة عدد التلاميذ الذين لم يلتحقوا يوماً بالمدرسة وأن تزيد نسبة القيد الصافية بحوالي35 نقطة مئوية. أما في المغرب، فقد توسّع النفاذ إلى التعليم بفضل ميثاق التعليم الوطني والتدريب الذي اعتبر أن العقد الممتدّ من 2000 إلى 2009 هو «عقد من أجل التعليم» مع تركيز رئيس على تحسين التكافؤ. وقد أدّى الاستثمار الملحوظ في البنيّة التحتيّة المدرسيّة في المناطق الريفيّة إلى تقدّم مذهل في الالتحاق بالتعليم الابتدائي، لا سيمّا بالنسبة إلى الفتيات الريفيات (World Bank, 2005, 2013)، وهي مسألة تُعتبر محطّ تركيز كبير (Braham, 2014). أما في أفغانستان، فقد أدّى ارتفاع عدد المدارس المُجتمعية في القرى عام 2007 إلى زيادة القيد بمعدّل 42 نقطة مئوية في قرى نموذجية (Burde and Linden, 2012).

تحسين البنية التحتية وقطاع الصحّة

بذل العديد من البلدان جهوداً ملحوظة من أجل تحسين البنية التحتيّة في مجال الطرق وخدمات الكهرباء والمياه. وعلى المستوى المجتمعي، تؤثّر هذه العوامل بصورة إيجابية في النفاذ إلى المدرسة. فالمدارس التي يُسهل النفاذ اليها والتحسينات التي تطرأ على البنية التحتية يمكن أن تؤدي دوراً هاماً في زيادة التحاق الفتيات اللواتي لديهنّ مهام يوميّة تتطلّب الكثير من الوقت، كما يرد بالتفصيل في الفصل 5. ويتأثّر التحاق الفتيات بصورة خاصة بعام ل بُعد المسافة. ففي أفغانستان، انخفضت نسبة الالتحاق ب19 نقطة مئوية لكلّ ميل بعيداً عن المدرسة (Burde and Linden, 2012).

أصبح النفاذ إلى المدارس أسهل بكثير، لا سيّما في المناطق الريفيّة والمحرومة. وشهدت المناطق الريفيّة من الهند تحسّناً ملحوظاً في كل جوانب المنشآت المدرسيّة والبنية التحتيّة تقريباً بين عامَي 2003 و2010. وارتفعت حصّة المدارس المزوّدة بالكهرباء أكثر من الضعف وانتقلت من 20% إلى 45%. وارتفع عدد الطرقات المعبّدة فلم تعد الطريق تبعد أكثر من كيلومتر واحد عن 78% من المدارس عام 2010 مقابل 69% عام 2003 (Muralidharan et al., 2014). وأدّى تحسّن ربط الكهرباء إلى زيادة مُخرجات التعليم. ففي بنغلادش مثلاً، كانت نسب الالتحاق بالمدرسة في الأسرّ الريفيّة المزوّدة بالكهرباء

في الهند وباكستان، يرجّح التحاق الفتيات بصورة أكبر في المدارس الحكوميّة في حين أن أرجحيّة إرسال البنين إلى مدارس خاصة أكبر

أفضل مما هي عليه في الأسرّ التي تفتقر إلى الكهرباء (Barkat et al. 2002). وفي الهند، كان للربط الكهربائي وقع إيجابي طويل الأمد على تعليم الفتيات والصبيان (van de Walle et al., 2013). وبصورة مماثلة، وجد تحليل شمل 61 بلداً أفريقياً بين عامَي 1971 و2010 علاقة قويّة بين استهلاك الكهرباء والتعليم. وتشير الأدلّة إلى أن ارتفاع استهلاك الكهرباء للفرد الواحد كان له تأثيرات إيجابية على نسب الالتحاق بالمدرسة الابتدائية في أثيوبيا وكينيا وجنوب أفريقيا (Ben Abdelkarim et al., 2014). كما أدّى توفّر البنية التحتيّة المرتبطة بالمياه إلى تحسين نسب الالتحاق. وقد أفضى تقليص ساعة واحدة من الوقت الذي تمضيه الفتيات في جمع المياه إلى زيادة معدّلات التحاق الفتيات بحوالي 8–9% في اليمن و18–19% في باكستان (Koolwal and van de Walle, 2010). تماماً كذلك، ارتبط النفاذ إلى مياه الشرب المؤمّنة إلى المنازل عبر الأنابيب بنتائج أعلى في الاختبارات في المدن البرازيليّة (Barde and Walkiewicz, 2014).

في بنغلادش، تشغّل منظّمة غير حكومية، للنهوض بالريف BRAC، الآلاف من المدارس غير النظامية ويعود لها الفضل في ارتفاع عدد الفتيات المُلتحقات بالتعليم الابتدائي

وقد أدّت برامج القضاء على الملاريا الواسعة النطاق، التي موّلها بصورة كبيرة الصندوق العالمي لمحاربة الإيدز والسلّ والملاريا، إلى ارتفاع ملحوظ في عدد السنوات التي يمضيها التلميذ في المدرسة الابتدائية والى تقليص سنّ الدخول في غالبية البلدان. وكشفت دراسة شملت 22 بلداً من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى عن تحسينات ملحوظة في التعليم الابتدائي في 14 بلداً بفضل التدخّلات الواسعة النطاق لمحاربة الملاريا. واعتبرت الدراسة أنه لا بدّ من إيلاء المزيد من الاهتمام لمناطق يكون فيها انتشار الملاريا هو الأعلى ونوعيّة التعليم هي الأدنى من أجل ضمان عائد أعلى للاستثمار في الصحّة على التعليم (Kuecken et al., 2013).

أصبحت المؤسّسات الخاصّة وغيرها من المؤسّسات غير الحكوميّة من الجهات الهامّة المزوّدة للتعليم

يستخدم التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع التعريف الذي وضعه معهد اليونسكو للإحصاء للمدرسة الخاصة[2] من أجل توفير إحصاءات حول دور القطاع الخاص في تأمين التعليم. غير أن تعريف المدرسة الخاصة أو المدرسة الحكوميّة أو غير الحكوميّة يختلف من بلد إلى آخر، كما أن تصنيف هذه المدارس على أنها تبغي الربح أو لا تبغي الربح أو بحسب إدارتها أو تمويلها لا يجسّد بصورة كاملة الطبيعة المتطوّرة لغالبية النظم التعليمية. ويبرز هذا الغموض في أنواع المدارس غير الحكوميّة بصورة خاصّة عند مقارنة المدارس في البلدان النامية والمتقدّمة. إلى ذلك، تُعتبر الخطوط التي تفصل ما بين البرامج المجتمعيّة، وغير النظامية، وغير الحكومية الأخرى مبهمة بسبب غياب أي تعريفات واضحة ومتماسكة (Aga Khan Foundation Team, 2008; Miller-Grandvaux and Yoder, 2002). بناءً عليه، هناك نقص في البيانات المنتظمة التي تتيح رصد الاتّجاهات العالميّة في هذه القطاعات الفرعيّة المتنوّعة وفي تقييمها.

تنامى دور القطاع الخاص بسبب عرض غير مناسب ورغبات الأهل وإحساس بنوعيّة أعلى

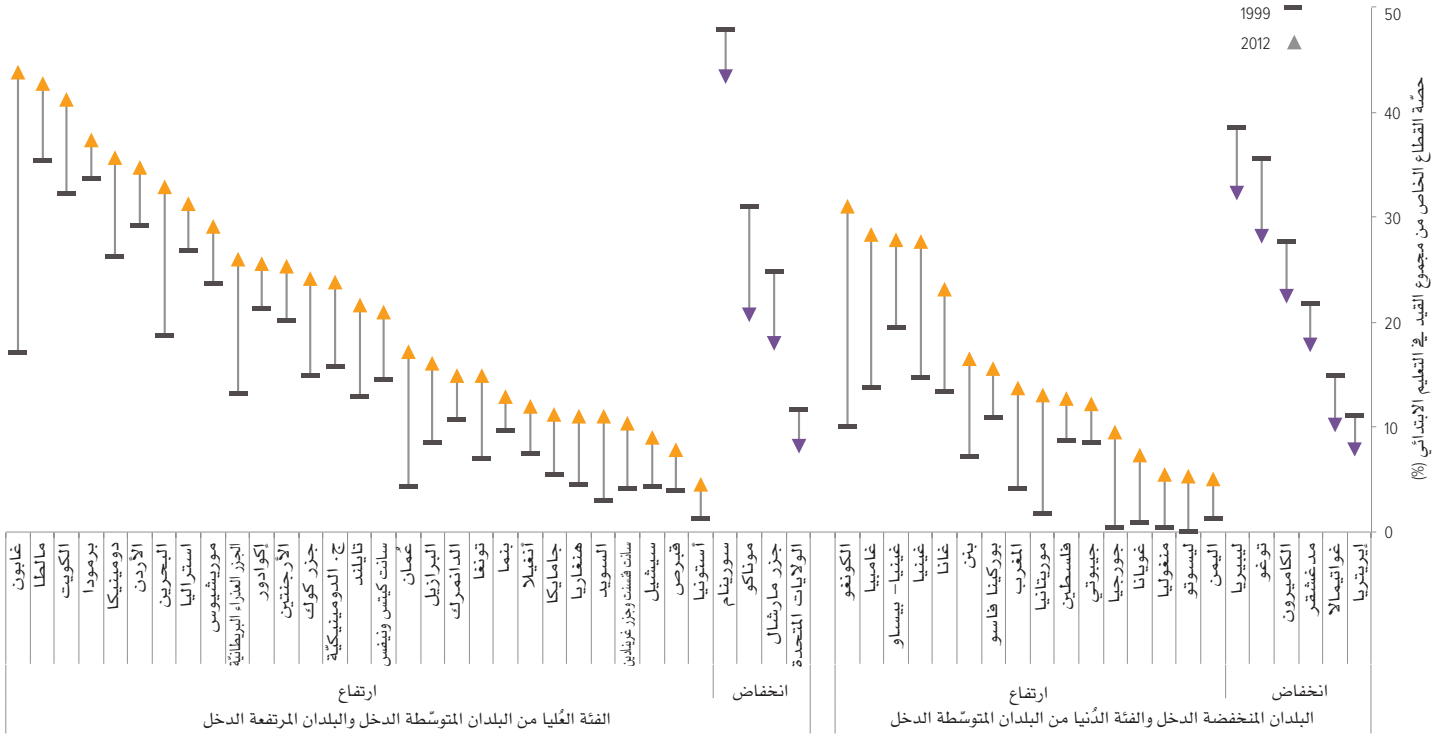
لقد تنامى دور المدارس الخاصة في التعليم خلال العقدَين الأخيرَين. ففي لاغوس في نيجيريا مثلاً، شكّلت المدارس الخاصة حوالي 70% من مدارس المرحلة الابتدائية وما قبل الابتدائية خلال السنة المدرسية 2010/2011 (Härmä, 2011). وشهد القطاع الخاص نموّاً استثنائيّاً في جنوب آسيا، حيث يلتحق نحو ثلث التلاميذ بين 6–18 سنة بالمدارس الخاصة (Dahal and Nguyen, 2014). وتظهر تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء أنّ حصّة المدارس الخاصة من التلاميذ الملتحقين بالتعليم الابتدائي بلغت الضعف على الأقلّ في مجموعة كبيرة من البلدان في المنطقة العربية وأوروبا الوسطى والشرقية وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (**الشكل 2.7**). وفي حين تشير البيانات المتوفّرة لمعهد اليونسكو للإحصاء إلى أن حصّة القطاع الخاص من التعليم الابتدائي هي أقلّ من 20% في غالبية البلدان المنخفضة الدخل والفئة الدُنيا من البلدان المتوسّطة الدخل، قد يكون هذا الرقم أقلّ من الواقع بسبب عدم احتساب المدارس الخاصة كما يجب في الاحصاءات الرسمية. (Dahal and Nguyen, 2014; Tooley and Dixon, 2005).

تثير الأسباب وراء توسّع دور القطاع الخاص ومزايا هكذا توسّع بالنسبة إلى النظام التعليمي ككلّ الكثير من النقاشات. فهل تكمل المدارس الخاصة التعليم الحكوميّ من خلال تحسين العرض والنوعيّة؟ أو هل تؤدّي في المقابل إلى استدامة حال اللا مساواة من خلال انتقاء التلاميذ الآتين من أسر أكثر ثراءً وتحفيزاً والذين كانوا

2. يعرّف معهد اليونسكو للإحصاء المؤسّسات الخاصّة على أنها تلك التي لا تشغّلها السلطات العامّة ولكنها تخضع لرقابة وإدارة هيئات خاصّة، تبغي الربح أو لا، مثل المنظّمات غير الحكوميّة، والهيئات الدينيّة، ومجموعات المصلحة الخاصّة، والمؤسّسات والأعمال.

الشكل 2.7: ازدادت نسبة الأطفال المُلتحقين بمدارس خاصة في العديد من البلدان

النسبة المئويّة للقيد في مؤسّسات خاصة من مجموع القيد في التعليم الابتدائي بحسب اتجاهات التغيير وفئة الدخل القطريّة، 1999 و2012



ملاحظة: يرصد الرسم البياني كل البلدان التي يؤمّن فيها القطاع الخاص التعليم بمعدّل أكثر من 3% وأقلّ من 50% في عام 1999 أو 2012 وحيث سُجّل تغيير فاق 3 نقاط مئوية بين عامَي 1999 و2012.

المصدران: المُلحق، الجدول الإحصائي 5 ؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

لولاها لبقوا في نظام التعليم الحكوميّ (Chubb and Moe,1990; Hsieh and Urquiola, 2006; Nechyba, 2009)؟

من المرجّح أن تكون المدارس الخاصة ساعدت في تعزيز عدد المدارس بأسلوبَين على الأقلّ، أوّلهما في الأماكن التي لم يتمكّن القطاع العام من تأمين ما يكفي من المدارس وقاعات الدرس والمعلّمين للتماشي مع النموّ السكّاني. فقد ملأت المدارس الخاصة هذه الثغرة من خلال توفير التعليم للسكّان. ثانياً، متى فشلت المدارس الحكوميّة في ضمان نفاذ السكّان المحرومين إلى التعليم، مثل أطفال الأحياء الفقيرة، دخلت المدارس الخاصة المتدنيّة الرسوم السوق.

الى جانب ذلك، زادت تفضيلات الأهل الطلب على المدارس الخاصة في العديد من السياقات. ولربّما كان السبب الشعور بنوعيّتها الأعلى وقربها من الأسرة والإيحاء بموقع اجتماعي أعلى (Joshi, 2014;Schneider et al., 2006). ويعكس طلب الأهل على المدارس الخاصة أيضاً عملية اتخاذ الأسرّ لقرار الالحاق بالتعليم بناءً على نوع الجنس: ففي الهند وباكستان، يرجّح التحاق الفتيات بصورة أكبر في المدارس الحكوميّة في حين أن أرجحيّة إرسال البنين إلى مدارس خاصة أكبر، ما يفضي إلى استدامة حالة عدم الانصاف بسبب نوع الجنس;2009 (Aslam, et al., 2011) Azam and Kingdon, 2013; Maitra .

قد تؤمّن المدارس المُجتمعيّة وغير النظاميّة والدينيّة تعليماً أكثر صلة بالموضوع وأكثر مرونةً من أجل تلبية حاجات محدّدة

يُطلق على أنواع مختلفة تماماً من المدارس تسمية «مدارس مُجتمعيّة» وقد تكون مدارس تمّ استحداثها وتمويلها بصورة أوّلية من قبل المجتمعات، مثل écoles spontanées في تشاد (Hillman and Jenkner, 2004) ؛ والمدارس الواقعة في المجتمعات والتي تموّلها وتشغّلها منظّمات غير حكوميّة محليّة أو دوليّة وشركاء متعدّدو الأطراف؛ ومدارس ركّزت فيها السياسة التعليمية على تعزيز السلطات المجتمعيّة، مثلاً من خلال إصلاحات الإدارة المرتكزة إلى المدرسة (Barrera-Osorio et al.,

2009). وغالباً ما تكون المدارس المجتمعيّة أفضل من المدارس الحكوميّة من حيث القابليّة على التكيّف، والفعاليّة من حيث التكلفة، والتركيز على التلميذ، والاستجابة للحاجات المحليّة (DeStefano et al., 2007;Glassman et al., 2007). ويوفّر العديد من هذه المدارس التعليم في المناطق التي تنقصها الخدمات الحكوميّة، كما هي الحال مثلاً في بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، بما فيها غانا وجمهورية تنزانيا المتّحدة وزامبيا (Glassman et al., 2007).

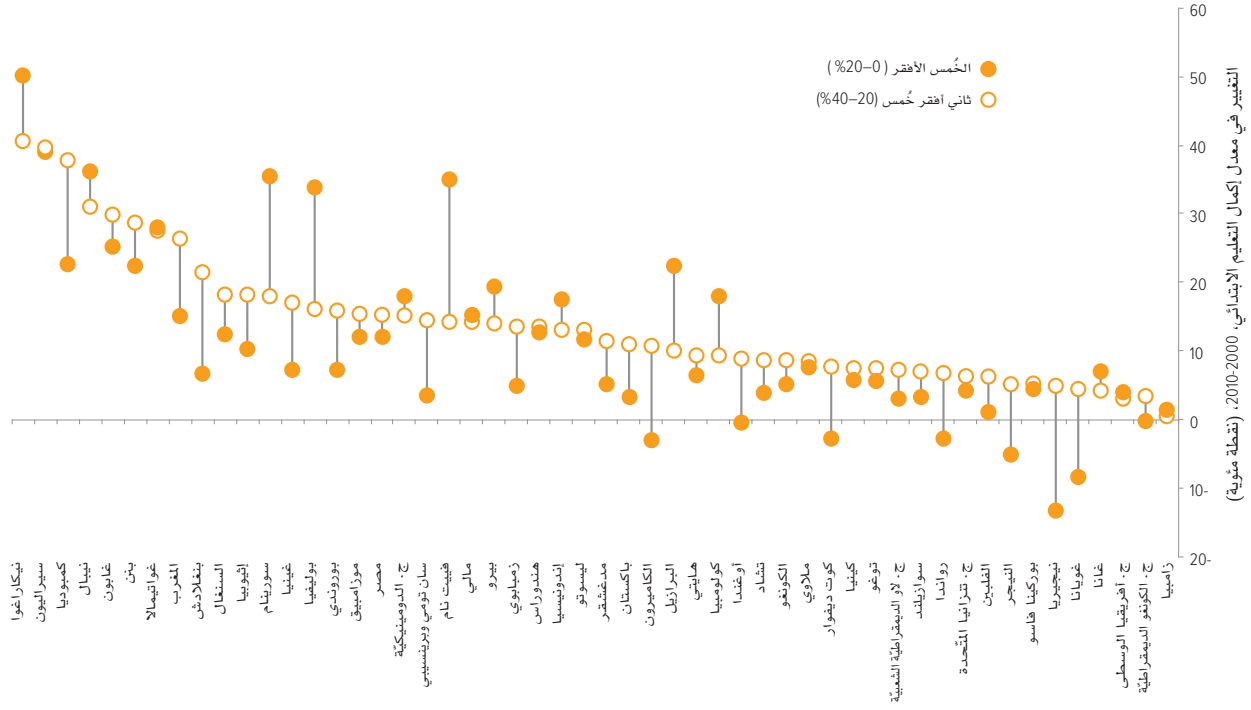
في غواتيمالا، تقلّصت الثغرة بين أطفال Q'eqchi وأطفال السكّان غير الأصليين بصورة ملحوظة

وتوفّر مراكز التعليم غير النظاميّ خدمات تعليميّة متنوّعة خارج التعليم النظامي. ويؤمّن العديد منها برامج تعلّم مرنة ومعجّلة لتكون بمثابة جسور إلى التعليم النظامي او لتضمّ التلاميذ الذين فاتهم التعليم المدرسي (Mwalimu, 2010). وقد أشارت تقارير عالمية عديدة لرصد التعليم للجميع إلى أن التعليم غير النظامي يكتسي أهميّة فريدة من نوعها في بنغلادش (UNESCO, 2010a,2011b, 2012, 2014a) حيث تقوم منظّمة غير حكومية، هي لجنة بنغلادش للنهوض بالريف BRAC، بتشغيل الآلاف من المدارس غير النظاميّة ويعود لها الفضل في ارتفاع عدد الفتيات المُلتحقات بالتعليم الابتدائي (Sukontamarn, 2005). وقد أثّر نجاح التعليم غير النظاميّ على سياسة الحكومة ودفعها إلى إنشاء مراكز تعلّم تستوحي من النماذج غير النظاميّة من أجل الوصول إلى الأطفال خارج المدرسة (Dang et al., 2011).

وتسدّ المدارس الدينية فراغاً بالنسبة إلى الكثير من الأهل. ففي بلدان مثل أفغانستان وبنغلادش وإندونيسيا وباكستان، قامت المدارس الإسلامية منذ أمد بعيد بدور هام في توفير التعليم الابتدائي والثانوي للفئات المحرومة. ويقوم أكثر من 40,000 مدرسة من هذا النوع بتعليم الفقراء في إندونيسيا. ويُدار حوالي 90% من المدارس كمؤسّسات خاصة وقد أنشأتها مؤسّسات (Hafidz,2014). وقد ارتفع عدد المدارس التي تتبع المنهاج الحكومي التقليدي وتؤمّن التعليم النظامي للأطفال بصورة مطّردة، لا سيّما في بنغلادش (Bano, 2010). أما الشبكة

الجدول 2.8: أحرز أطفال الأسرّ الأفقر تقدّماً أقلّ في معدلات الإكمال مقارنةً بأطفال الأسر الأثرى بقليل

التغيير في معدّل إكمال التعليم الابتدائي في أوساط الأطفال من خُمسَي الأسر الأقل ثراءً، حوالي 2000 و2010



ملاحظة: إن البلدان المشمولة هي بلدان تتمتّع بجولتَين من بيانات الاستقصاءات الأسريّة وتقلّ فيها معدلات التحصيل في التعليم الابتدائي عن 95% عام 2010. للمزيد من المعلومات حول بناء مؤشّر الثراء الذي تأتي منها فئات الخُمس، أنظر المسرد.

المصدر: تحليل أجراه فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2015)، إستناداً إلى برنامج الاستقصاءات السكانيّة والصحيّة، وبرنامج الاستقصاءات الجامعة المتعدّدة المؤشّرات، وبيانات من الاستقصاءات الأسريّة الوطنيّة.

اليسوعية Fe y Alegría التي تشغّل مدارس في غالبية بلدان أميركا اللاتينية بدعم من الحكومة والوكالات الدولية، فقد ساعدت في زيادة نسبة القيد وأمنّت الخدمة التعليمية، وفق آخر التقديرات، لأكثر من مليون طفل في 17 بلداً (Osorio and Wodon, 2014).

إنصاف المحرومين مسألة أساسيّة لتعميم التعليم الابتدائي

شدّد إطار عمل داكار على أن «استيعاب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وأطفال الأقليّات الإثنيّة المحرومة والسكّان المهاجرين، وأطفال المجتمعات المحليّة النائية والمعزولة والأحياء الفقيرة بالمدن، وغيرهم من المستبعدين من التعليم، يجب أن يكون جزءاً لا يتجزّأ من الاستراتيجيات الرامية إلى تحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015».

لربّما يشكّل الفقر العائق الأهمّ أمام النفاذ إلى التعليم. ومن خلال مقارنة التغيّرات في معدّلات إكمال التعليم الابتدائي بين عامَي 2000 و2010 بالنسبة إلى الأطفال من الخُمس الأفقر مع أطفال ثاني أفقر خُمس، تظهر الطبيعة المستمرّة للتهميش استناداً إلى الفقر (**الشكل 2.8**). فأقلّ من ثلث البلدان البالغ عددها 52 التي تتوفّر بيانات بشأنها، أي 15 بلداً، تمكّنت من تقليص الهوّة بين الخُمسَين الأكثر فقراً. على سبيل المثال، يُعدّ التقدّم في الخُمس الأكثر فقراً أبطأ بكثير من التقدّم المُسجّل في ثاني أفقر خمس في بلدان تشمل بنغلادش وكمبوديا.

سجّلت بلدان أميركا اللاتينيّة (بوليفيا، والبرازيل، وكولومبيا، ونيكاراغوا، وسورينام) وفييت نام المكاسب الأكبر في أوساط الأطفال من الأسر الأفقر مقارنةً بالأطفال من أسر أقلّ فقراً. ويتوفّر تفسيران محتملان وهما أن برامج الحماية الاجتماعية وإصلاحات المنهاج في أميركا اللاتينية قد تصل على الأقلّ إلى بعض الأشخاص الذين يعانون من الفقر المدقع وأن الأطفال من ثاني أفقر خُمس كان لديهم أصلاً معدّلات إكمال مرتفعة للغاية عام 2000. وبصورة مشابهة، يمكن أن يُعزى نجاح فييت نام للإصلاحات الواسعة النطاق الرامية إلى تحسين نوعيّة التعليم، لا سيّما التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، كما ورد في الفصل 1. في المقابل، من غير المفاجىء أن نجد تحسيناً محدوداً في الخُمس الأفقر في نيجيريا، نظراً إلى أن البلاد قد أحرزت تقدّماً محدوداً للغاية في حقل التعليم بصورة عامة.

الى جانب الفقر، يمكن أن تشمل العوائق أمام التعليم نوع جنس الأطفال، والطبقة الاجتماعيّة، والأصول الإثنيّة واللغويّة، والعرق، والإعاقة، والموقع الجغرافي وطريقة المعيشة. وغالباً ما يعاني الأطفال المهمّشون من معوقات أخرى تتداخل فيما بينها وتعزّز بعضها البعض، ما يؤدّي إلى حرمان بعض الفئات المحدّدة حرماناً حاداً من التعليم (UNESCO, 2010a). وغالباً ما يكون التقدّم التعليمي أبطأ بالنسبة إلى هذه المجموعات بما أنها تفتقر إلى أي تأثير سياسي يخوّلها تعبئة أنشطة وطنيّة.

عام 2012، كان 23% من الأطفال في البلدان ذات الدخل المنخفض يعملون مقارنةً ب6% في الفئة العُليا من البلدان المتوسّطة الدخل

وقد أدّى التقدّم في مجال التشريعات ورسم السياسات، منذ انطلاق حركة التعليم للجميع، إلى زيادة التحاق الأطفال من الفئات المحرومة بالتعليم الابتدائي. ولكن ما تزال الفئات المهمّشة تعاني من عوائق رئيسة تحول بينها وبين التعليم. وتعكس معدّلات التقدّم البطيئة ممارسات مستشرية للإقصاء الاجتماعي.

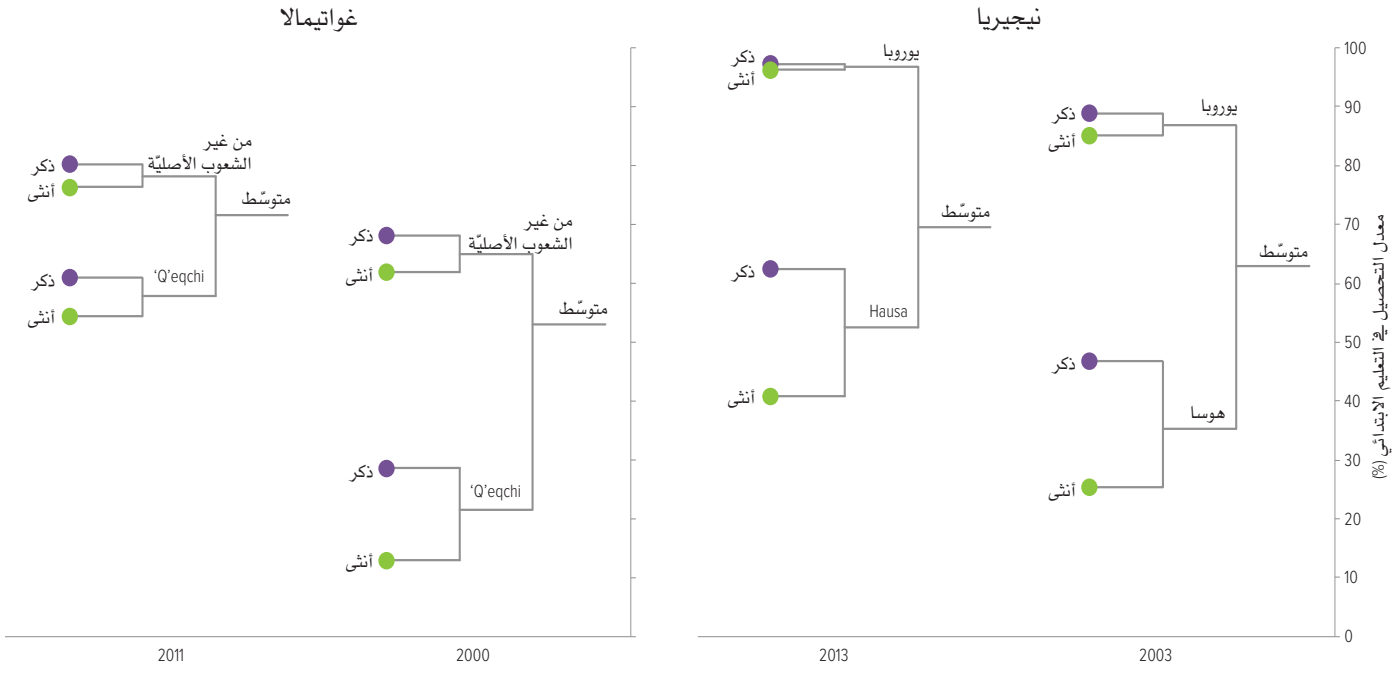
الأقليّات الإثنيّة واللغويّة

لطالما طُرحت مشكلة التمييز على أساس الانتماء الإثنيّ أو اللغات المحكيّة في المنزل في العديد من البلدان التي تختبر الهجرة وتضمّ مجموعات من أصول إثنيّة ولغويّة متنوّعة (UNESCO, 2010a). وقد وجدت عمليات التحليل المتعدّدة البلدان فجوات واسعة في مجال الالتحاق بالتعليم وتحصيله بين النخبة أو الأغلبيّة الإثنيّة، الناطقة عادةً باللغة المهيمنة، والأقليّات أو الفئات الأصليّة المحرومة الناطقة بلغات أخرى (Smits et al., 2009). وكانت التقارير العالميّة السابقة لرصد التعليم للجميع قد أشارت بإسهاب إلى احتمال أن تكون مجموعات إثنية مختلفة، مثل الناطقين بلغة Q'eqchi' في غواتيمالا، والناطقين بلغة الهوسا Hausa في نيجيريا، والناطقين باللغة الكرديّة في تركيا، محرومة اقتصادياً وتعليمياً (UNESCO, 2010a, 2014c).

يُسجَّل تقدّم تعليميّ متباين في أوساط مجموعات كهذه، كما يظهر من حالتَي غواتيمالا ونيجيريا المتباينتَين. ففي حين استمرّ انعدام المساواة بسبب الانتماء الإثني ونوع الجنس بصورة واسعة في نيجيريا بين 2003 و2013، تقلّصت الثغرة في غواتيمالا بين أطفال Q'eqchi' وأطفال السكّان غير الأصليين بصورة ملحوظة بين عامي 2000 و2011 (**الشكل 2.9**). وشملت الإصلاحات في غواتيمالا اعتماد قانون اللغات الوطنيّة عام 2003 الذي دعا إلى احترام اللغات الأصليّة والى استحداث منصب نائب وزير لشؤون التعليم الثنائي اللغة المتعدّد الثقافات، أيضاً

الشكل 2.9: نجحت غواتيمالا أكثر من نيجيريا في مجال التحصيل في التعليم الابتدائي في أوساط الفئات الإثنيّة المحرومة

معدّلات التحصيل في التعليم الابتدائي، بحسب نوع الجنس والانتماء الإثني، نيجيريا 2003–2013 وغواتيمالا 2000–2011



المصدر: حسابات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2015) إستناداً إلى مجموعة البيانات الموحّدة حول سوء التغذية الصادرة عن اليونيسيف ومنظّمة الصحّة العالمية والبنك الدولي والملفّ اللغويّ المناسب لتقدير المتوسّط الاقليمي.

في عام 2003، على أن تُعهد إليه مسؤولية إنشاء معاهد لتدريب معلّمين ثنائيي اللغة واعتماد التعليم الابتدائي الثنائي اللغة. وكان لهذه التدابير وقع كبير في هذا البلد إذ أن المستويات الأوّلية لتحصيل التعليم كانت منخفضة ولم يكن العديد من السكّان الأصليين يتحدّثون اللغة المهمينة (Lopez, 2010).

أُطلقت تدابير متزايدة للحدّ من التباين بين اللغات المحكيّة في المنزل وتلك المُستخدمة في المدرسة، وقد اعتبرت أن الفضل في صون الثقافة وتمكين الأهل في السياقات التعليميّة المختلفة وتحسين نفاذ الأقليّات الإثنية- اللغوية إلى التعليم إنّما يعود إلى اللغة الأم والتدريس بلغتَين (Lopez, 2010; Smits et al., 2009). ولكن كما يظهر الفصل 6، هناك مسائل وتساؤلات جديّة بشأن نوعيّة التعليم الذي توفّره المدارس الثنائية اللغة أو المدارس المرتكزة إلى السياسة اللغويّة.

في حين عرفت أميركا اللاتينيّة التعليم المتعدّد الثقافات والتدريس بلغتَين منذ زمن بعيد، فإن المعونة الدوليّة التي تدعم هكذا برامج نمت بصورة خاصة منذ التسعينات من القرن الماضي (Ferrão Candau,2010).

وأدّت هذه البرامج دوراً رئيساً في تسليط الأضواء على الأقليّات اللغوية من خلال التخفيف من حدّة العراقيل اللغويّة، ما أتاح لها النضال لنيل حقّها بالتعليم وتعزيز مشاركتها السياسيّة (Lopez, 2010).

تختلف السياسات بشأن التدريس باللغة الأم اختلافاً ملحوظا من بلد أوروبيّ إلى آخر، ما يشير إلى درجات مختلفة من القبول بالمهاجرين أو السكّان الأصليين. وينصّ قانون اللغات في السويد الصادر عام 2010 على أنه إذا ضمّت بلديّة ما 5 تلاميذ على الأقلّ يتحدّثون لغة غير اللغة السويديّة، يحقّ لهؤلاء التلاميذ النفاذ إلى تدريس بلغتهم الأمّ. أما في هولندا، فيمكن تدريس الأطفال من خلفيّات غير هولنديّة بلغات غير اللغة الهولنديّة من الصفّ الأول إلى الصفّ الرابع لتسهيل التعلّم في كل المواد. وفي فنلندا، يركّز القانون تركيزاً خاصاً على الإبقاء على الهويّة اللغويّة والثقافيّة للتلميذ ويتيح التدريس باللغة الأم (باللغة الفنلنديّة أو السويديّة) حتّى المستويات الثانوية العُليا (Bartlett,2015; UNESCO-IBE, 2011a, 2011b).

يعيش شعب الروما، وهو مجموعة متنوّعة تضمّ ما بين 10 و12 مليون شخص، حالة إقصاء اجتماعي كبير في

أوروبا. وفي حين يُعد الحضور في المدرسة الابتدائية إلزامياً في كل الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي، تبقى معدّلات تحصيل شعب الروما في التعليم الابتدائي منخفضة للغاية. وأظهر استقصاء أجري عام 2011 وشمل أكثر من 20,000 شخص من شعب الروما في 11 بلداً أن 10% على الأقلّ من الأطفال بين 7 و15 عاماً الذي شملهم الاستقصاء لم يكونوا ملتحقين بالصفوف الابتدائيّة. وسُجّلت النسبة الأعلى من الأطفال خارج المدرسة في اليونان حيث لم يكن أكثر من 35% من أطفال الروما يرتادون المدرسة. (European Union Agency for Fundemental Rights and UNDP, 2012)

عرفت السياسات المُعتمدة لحلّ هذه المسألة نجاحاً جزئيّاً. فلطالما فُصل شعب الروما عن باقي السكّان، ولطالما كثر عددهم في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة وفي التعليم الاستلحاقي وعانوا من معدّلات تسرّب مرتفعة (Council of Europe, 2011; European Union Agency for Fundamental Rights and UNDP,2012). على ضوء هذا الوضع، أُطلقت مبادرة دمج متعدّدة الجنسيّات والوكالات عام 2005 بعنوان عقد إدماج الروما. وساعدت أنشطة التواصل والأنشطة غير المدرسية والحوافز المالية في بلغاريا في زيادة الحضور والبقاء في التعليم (Themelis and Foster, 2013). غير أن الممارسات التمييزيّة تستمرّ في غالبية البلدان الأوروبيّة، علماً بأن غياب البيانات حول السكّان والإقصاء يعيق الجهود المبذولة في هذا المجال.

الأطفال العام لون

يؤثّر عمل الأطفال على التحصيل الدراسي والإنجازات التعليميّة، كما يظهر بالكثير من التفصيل في الفصل 3. ويمكن الحدّ من عمل الأطفال عن طريق توفير الفرص التعليميّة وإنفاذ القوانين الخاصة بالتعليم، الأمر الذي يؤدّي إلى تحسين مُخرجات التعليم والحدّ من الفقر. ويشمل التقدّم العالمي الملحوظ في التشريع من أجل تقليص عمل الأطفال مصادقة 167 بلداً على إتفاقية الحدّ الأدنى من السنّ التابعة لمنظّمة العمل الدوليّة لعام 1973، ومصادقة 179 بلداً على اتفاقية أسوأ أشكال عمل الأطفال التابعة للمنظّمة عينها والصادرة عام 1999. وتشير اتجاهات عمل الأطفال إلى أن عدد الأطفال بين 5 و11 عام اً في القوة العام لة قد انخفض إلى 73 مليون عام 2012، وهو انخفاض بلغ 66 مليون مقارنةً بعام 2000. ويبقى انتشار عمل الأطفال الأعلى في البلدان الأكثر فقراً بشكل غير مفاجيء: ففي عام 2012، كان 23% من الأطفال في البلدان ذات الدخل المنخفض يعملون مقارنةً ب6% في الفئة العُليا من البلدان المتوسّطة الدخل (ILO, 2013b).

يثبت تحليل الاستقصاءات الأسريّة انخفاض عمل الأطفال في العديد من البلدان النامية. وقد شهد كلٌ من بوروندي والإكوادور وغواتيمالا وملاوي والسنغال وسيراليون وتوغو وفييت نام انخفاضاً ملحوظاً في عدد الأطفال العام لين الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و11 عاماً خلال العقد الماضي (**الشكل 2.10**). وقد عرفت سيراليون نجاحاً استثنائياً إذ انخفضت نسبة الأطفال العام لين بصورة حصرية من 39.2% عام 2000 إلى 7.9% عام 2010. في بعض الأحيان، يمكن أن يعني انخفاض عدد الأطفال العام لين ارتفاعاً في عدد الأطفال الذين يعملون ويحصّلون التعليم في آن، كما حصل في بوروندي (Understanding Children's Work, 2015).

يُعتبر الرعويون الرُحّل من أكثر الفئات حرماناً من التعليم على الصعيد العالمي

ما زال الجمع ما بين العمل والمدرسة يضرّ بمخرجات التعليم، على الرغم من أنه يُعتبر تحسّناً مقارنةً بعدم ارتياد المدرسة على الإطلاق. ويدلّ متوسّط البيانات بشأن الصفّ مقابل العمر على أن الأطفال الذين يعملون ويرتادون المدرسة بعمر 13 عام اً يتأخّرون عن أقرانهم غير العام لين في سلّم الصفوف المدرسيّة في كل البلدان تقريباً. ومن المحتمل أن يعود السبب للإعادة الناجمة عن أداء أضعف واحتمال أكبر في الدخول إلى المدرسة بسنّ متأخّرة ونسب غياب أعلى (Understanding Children's Work, 2015).

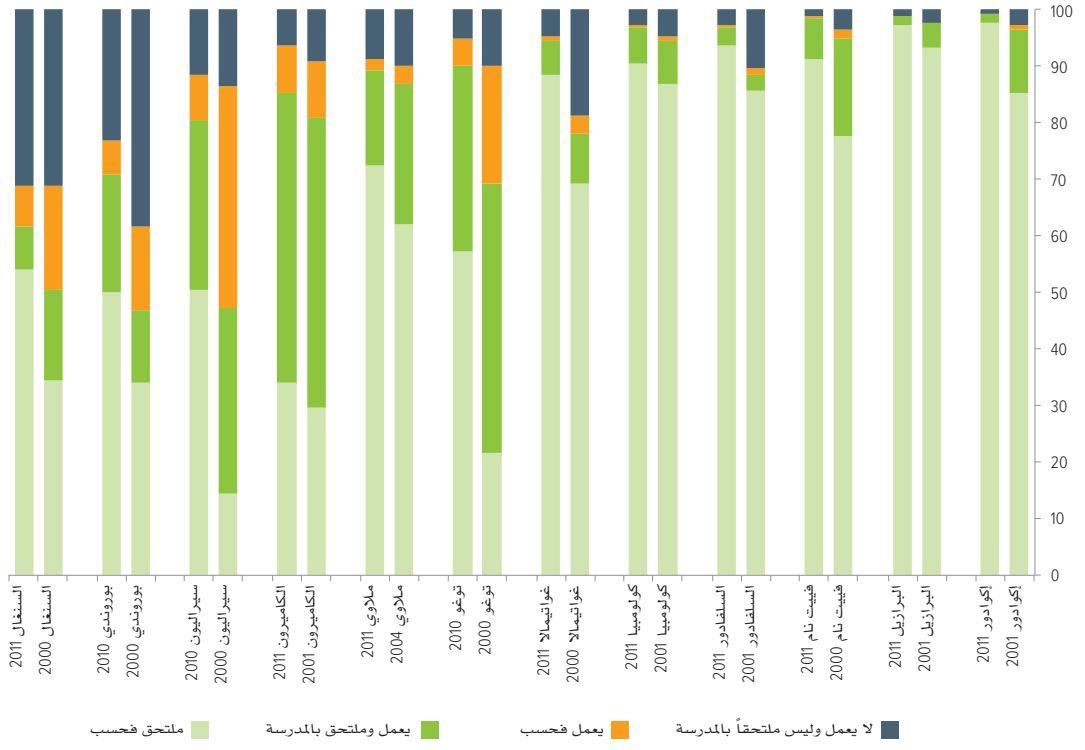
ويلحق الجمع ما بين العمل المأجور والمهام المنزليّة بالأطفال حرماناً مضاعفاً ويضعهم في خطر إعادة الصفوف أو التسرّب من المدرسة. ولا بدّ أيضاً من التركيز على أبعاد عمل الأطفال ذات الصلة بنوع الجنس: فالفتيات يقمن بغالبية المهام المنزليّة الروتينيّة، مثل العمل المنزليّ والرعاية، وهي مهام تتطلّب وقتاً كبيراً وتتداخل مع الالتحاق بالمدارس (Lyon et al., 2013).

المجتمعات البدويّة

حوالي نهاية التسعينات من القرن الماضي، كانت المجتمعات البدويّة الرعويّة مستثناة بصورة روتينيّة من تعداد السكّان الوطني وكانت غائبة في التخطيط التعليمي (Carr–Hill, 2012; Dyer, 2015). وكان الأطفال البدو يعانون من صعوبة النفاذ إلى المدارس، في حين لم يكن التعليم النظامي مناسباً بدرجة كبيرة أو يتماشى ونمط حياتهم (Krätli, 2001; Ruto et al., 2009).

الشكل 2.10: يعمل عدد أقلّ من الأطفال اليوم بصورة حصريّة، غير أن العديد من الأطفال يستمرّون في العمل والالتحاق بالمدرسة

نسبة الأطفال بين 7 و11 عام اً بحسب الالتحاق والوضع في العمل، في بلدان مُختارة، حوالي 2000 و2010



ملاحظة: ترتكز المعلومات عن أنشطة الأطفال إلى الاستقصاءات التي يفيد/تفيد فيها ربّ/ربّة الأسرة ما إذا كان الطفل يعمل أو ملتحق بالمدرسة أو يقوم بالأمرَين معاً أو لا يقوم بأيّ منهما. لا يؤدي احتساب الأعمدة إلى نسبة 100% لأن بعض الأطفال لم يكونوا ملتحقين بالمدرسة ولا ناشطين اقتصادياً. قد يعمل هؤلاء الأطفال في أنشطة أسريّة غير اقتصاديّة.

المصدر: Understanding Children's Work, (2015).

وكنتيجة لذلك، كان الطلب على التعليم ضئيلاً ونسبة البقاء ضعيفة خلال القسم الأكبر من العقد الماضي. وقد بدأ الرعويّون مؤخّراً فقط ينظرون إلى التعليم كوسيلة للخروج من الفقر وأسلوب لتنويع طرق المعيشة وحتّى كمكمّل للمعرفة الرعويّة. ويُعتبر الرعويون الرُحّل اليوم من أكثر الفئات حرماناً من التعليم على الصعيد العالمي. فحتّى في البلدان التي تقع في أفريقيا الشرقية، حيث تشكّل مجموعات البدو 20% على الأقلّ من السكّان، تبقى البنية التحتيّة والاستثمارات الرامية إلى تلبية الحاجات التعليمية للأطفال البدو محدودة للغاية (Dyer, 2015).

زاد التركيز على هذه المسألة في البلدان التي تضمّ مجتمعاً رعويّاً كبيراً منذ عام 2000. وقدّمت الحكومات والوكالات الدولية، لا سيّما اليونيسيف ومنظّمة إنقاذ الطفولة Save the Children، دعماً كبيراً لأطر تعلّم مرنة تتيح للتلاميذ اختيار الوقت الذي يتعلّمون فيه والزمان والأسلوب، من خلال توفير ورش عمل ومنتديات مدعومة من الكومونولث (Dyer,2015). وقد وُضعت خطط تعليمية خاصة بالمجتمعات الرعويّة في إثيوبيا ونيجيريا والسودان وجمهوريّة تنزانيا المتّحدة. وتُعدّ تجربة كينيا مع المجموعات الرعويّة في الأراضي القاحلة وشبه القاحلة إحدى أكثر المبادرات تطوّراً، على الرغم من أنها غير ممولّة بما فيه الكفاية.

غير أن التدابير ذات الصلة بالسياسات لم تفضي بالضرورة إلى زيادة الالتحاق في أوساط البدو. وقد فشل إلغاء الرسوم المدرسيّة في كينيا بشكل واسع في تحفيز التحاق البدو في المناطق القاحلة وشبه القاحلة. أما الإعانات المقطوعة التي تستند إلى المدارس الثابتة كنقطة مرجعيّة، فلم تثبت جدواها في جذب متعلّمين متنقّلين (Dyer, 2015). وسُجّل التزام محدود بدراسة إمكانية تأمين تعلّم مفتوح وعن بُعد لمجتمعات البدو أو بتوسيعه، علماً انه لربّما شكّل نموذجاً مفيداً لهكذا مجتمعات (Dyer, 2015). وشكّلت رزم التعليم الأساسي البديلة، التي

كان يُتوقّع منها خدمة المجتمعات المتنقّلة بصورة أفضل من خلال منهاج مرن واحترام القيم المجتمعية (Carr-Hill and Peart, 2006; Dyer, 2015)، مساعدةً للسكّان الذين يعتمدون أنماط تنقّل يمكن التنبؤ بها. ففي الهند، على سبيل المثال، كان من الأسهل الوصول إلى العمّال الموسميّين منه إلى الرعويّين (Dyer, 2014).

ويزداد ضعف المجتمعات البدويّة بسبب عوامل خارجة عن سيطرتها. فالمخاطر الطبيعية وموجات الجفاف والنزاعات قلّصت من مرونة الرعويين وأدّت إلى نزوح مجموعات بدويّة في بلدان مثل كينيا. وفي حين يهدّد هكذا تطوّر نمط حياتهم، قد يرغمهم على الاستيطان في مناطق ريفية أو شبه حضريّة، الأمر الذي يؤديّ إلى تعزيز الطلب على دمجهم في مدارس نظاميّة عاديّة (Schrepfer and Caterina, 2014). وفي الهند، تتراجع ظاهرة الرعويّة المتنقّلة بسرعة نتيجةً للتوسّع الزراعيّ والصناعيّ (Dyer, 2015).

الأطفال المتأثّرون بفيروس ومرض الإيدز

اعتُبر الانتشار المحتملّ لفيروس ومرض الإيدز التحدّي الأكثر بروزاً على الأرجح الذي واجهته الأنظمة التعليميّة وطرق المعيشة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى في عام 2000 (أنظر المقدّمة والفصل 3 لمزيد من التفاصيل). من المتوقّع أن ينخفض عدد الأطفال اليتامى والمستضعفين جرّاء الإيدز انخفاضاً طفيفاً ليصل إلى حوالي 15 مليون طفل بحلول عام 2020، مع غالبية مطلقة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (UNICEF, 2013h). ويرتفع احتمال تسرّب الأطفال الذين فقدوا أحد والدَيهم أو كلاهما من المدرسة بصورة خاصّة (Case et al.,2004). وفي حين تشير التحاليل الكميّة الأخيرة إلى أن معدّل الحضور المدرسي لليتامى يعادل تقريباً معدّل حضور غير اليتامى (Smiley et al., 2012; UNICEF, 2013h)، تبيّن التحاليل النوعيّة أن اليتامى يواجهون عوائق خاصّة تحول دون التحاقهم، بما في ذلك مسؤولية تأمين الرعاية للأقارب المرضى والوصمة الاجتماعية والتنقّل المتكرّر (Goldberg and Short, 2012; van Blerk and Ansell,2006). في دوربان في جنوب أفريقيا، ساعد المعلّمون وآليات دعم مدرسية أخرى الأطفال المستضعفين في البقاء في المدرسة (Unterhalter et al., 2008). وكشفت دراسات أُجريت لتجارب الأطفال العاطفيّة عند رعاية المصابين بفيروس نقص المناعة البشرية عن حالات كآبة عاطفيّة وقلق قد تؤثّر على تعليمهم (Casale et al., 2014; Cluver et al.,

يواجه اليتامى جرّاء فيروس مرض الإيدز عوائق خاصة تحول دون التحاقهم، بما في ذلك مسؤولية تأمين الرعاية للأقارب المرضى والوصمة الاجتماعية والتنقّل المتكرّر

2011).

وجرى التركيز منذ داكار، في ظلّ تنامي التمويل والسياسات وخدمات الدعم المتعلقة بالأطفال المتأثّرين بفيروس ومرض الإيدز، على رعاية هؤلاء الأطفال وعلاجهم ورفاههم الاجتماعي، غير أن التعليملم يُعتبر من الأولويات في هذا المضمار . (Fleming, 2015; Global Fund,2014) ثم وُضعت في حولى منتصف العقد الأول من الألفية الثانية أولى السياسات التي ترمي إلى فتح أبواب التعليم للأطفال اليتامى والمستضعفين والعمل على إلحاقهم بالمدارس. وقامت منذ ذلك الحين بلدان عديدة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا بوضع خطط عمل وطنيّة لمثل هؤلاء الأطفال (Fleming, 2015).

واستُخدمت استراتيجيات محدّدة واسعة النطاق من أجل تحسين تعليم الأطفال اليتامى والمستضعفين. وسعياً إلى دعم البقاء في التعليم، استخدمت ولاية تاميل نادو Tamil Nadu في الهند برامج رفاه من أجل تقليص أوجه التفاوت بين الأطفال اليتامى والمستضعفين من جهة وغير اليتامى من جهة أخرى من خلال تأمين الكتب المدرسيّة، والأزياء المدرسيّة، وبطاقات الباصات، والمساعدة المالية للأطفال الذين فقدوا أحد الأبوَين الذي يعيل أسرته. وفي زامبيا، عرفت استراتيجيّة متعدّدة القطاعات تحديثاً متواصلاً، خلال السنوات الخمس عشرة الماضية، من أجل التكيّف مع الحاجات المتغيّرة والبيئة والخصائص الديمغرافيّة للأطفال المتأثّرين بفيروس ومرض الإيدز والأطفال المستضعفين. وتدعم المدارس المجتمعيّة أيضاً التحاق الأطفال اليتامى والمستضعفين بالتعليم (Fleming, 2015).

أطفال الأحياء الفقيرة في المدن

عند انعقاد مؤتمر داكار عام 2000، كانت معظم الحكومات الوطنيّة مترّددة لم تحسم أمرها بعد بشأن توفير التعليم وغيره من الخدمات في المستوطنات الحضريّة غير الرسميّة وفي الأحياء الفقيرة. ومنذ ذلك الحين ومسألة الساكنين في الأحياء الفقيرة آخذة بالتعاظم حتّى أصبحت قضيّة ملحّة على إثر الهجرة الكثيفة للفقراء من المناطق الريفيّة إلى المدن. وبحلول عام 2012، كان 863 مليون شخص في البلدان النامية، أو حوالي ثلث السكّان الحضريين، يعيشون في الأحياء الفقيرة (Kielland, 2015).

وفي ظلّ غياب السياسات والخطط الحكوميّة الملائمة، قامت المنظّمات غير الحكوميّة والقطاع الخاص بدور هام

في توفير التعليم في هذه الأحياء، حيث تكاثرت المدارس الخاصّة ذات الرسوم المنخفضة في عدد من البلدان بضمنها الهند وكينيا ونيجيريا (Srivastava, 2006; Tooley and Dixon, 2003; Walford, 2013)، ناهيك عن بلدان أخرى (**الإطار 2.1**).

وأتاح إنشاء المنظّمات غير الحكومية وشبكات المجتمع المدني في المستوطنات الحضرية الفقيرة نشر الوعي وتعزيز الضغوط المُمارسة للتنبيه إلى المشاكل التي يواجهها سكّان الأحياء الفقيرة في الالتحاق بالتعليم. وقد ساعدت شبكة Shack/Slum Dwellers International، التي تضمّ منظّمات مجتمعيّة من 33 بلداً من أميركا اللاتينيّة والكاريبي وجنوب وغرب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، في تعداد سكّان الأحياء الفقيرة ومسح الحاجات التنمويّة المحليّة (Shack/Slum Dwellers International, 2014). وقام بعض الحكومات مؤخّراً بإيلاء اهتمام إضافي لمسألة تعليم الأطفال في الأحياء الفقيرة. فضمّت بنغلادش، على سبيل المثال، الأحياء الفقيرة إلى المناطق التي تركّز عليها لخدمة الأطفال الريفيين ولفتت إلى ضرورة مناقشة التحدّيات الخاصّة التي تطبع الأحياء الفقيرة في داكا (Vawda and Sarr, 2013).

وتشمل الصعوبات في تعليم أطفال الأحياء الفقيرة اعتقاد السلطات بأن تحسين الظروف في هذه المستوطنات قد يسرّع الهجرة إلى المدن. ففي هايتي، وبعد اتجاه مؤقّت لإلحاق أطفال المدن المتأثّرين بالزلزال والمهجّرين بالمدارس، عادت المناطق الريفيّة لتكون محطّ أنظار الحكومة وشركائها (Kielland, 2015). ويكمن تحدّ آخر في افتقار العديد من هذه المستوطنات إلى الشرعيّة وهي بالتالي غير ملحوظة في خطط الحكومة لتوفير التعليم. كما وقد يفتقر أطفال الأحياء الفقيرة إلى الأوراق الثبوتيّة، مثل وثائق الولادة أو أوراق الإقامة الضرورية للالتحاق بمدرسة محليّة. إلى جانب ذلك، قد يُضاف إلى التحديّات التي يواجهونها العنف الشديد وتعاطي المخدّرات (Kielland, 2015).

تكاثرت المدارس الخاصة ذات الرسوم المنخفضة في الهند وكينيا ونيجيريا

الأطفال المعاقون

يعاني الأطفال المعاقون من تهميش أكبر وتُعدّ الإعاقة منتشرة. وتفيد منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أن حاجة تعليمية خاصة قد تظهر لدى حوالي خُمس التلاميذ خلال سنواتهم المدرسيّة (OECD, 1999). وغالباً ما تتعاظم العراقيل التي تطرحها الإعاقة بسبب الوضع الاجتماعي ونوع الجنس والظروف الصحيّة. وفي حين لا تتوفّر بيانات كثيرة حول الموضوع، تشير آخر التقديرات العالمية حول انتشار الإعاقة إلى أن عدد الأطفال المعاقين يتراوح ما بين 93 مليون طفل و150 مليون طفل (World Health Organization (WHO) and World Bank, 2011).

تزيد الإعاقة من خطر الاستبعاد عن التعليم. وترتبط الإعاقة في البلدان النامية بالكثير من الأحيان بالفقر (Banks and Polack, 2014; Mitra et al., 2013)، ودورها كعقبة تحول دون الالتحاق بالتعليم يفوق دور العوامل

الإطار 2.1: التعليم الخاص في الأحياء الفقيرة

تفرض المدارس الخاصّة في الأحياء الفقيرة من المدن رسوماً منخفضة إجمالاً ولا تحظى بأي مساعدة من الحكومة وقد لا تظهر حتّى في السجلّات الرسميّة. وغالباً ما يكون تمويلها غير كافٍ وتجد صعوبةً في جمع الأموال من الأهل وتفتقر إلى الموارد لتلبّي مقتضيات الأنظمة المُكلفة.

وجدت بيانات واسعة النطاق عن الأحياء الفقيرة أن 35% فقط من أطفال الأسرّ ذات الدخل المنخفض في حيدراباد في الهند و25% من أطفال الأحياء الفقيرة في لاغوس في نيجيريا ملتحقون بالمدارس الحكومية. أما في كينيا، فتشير آخر البيانات إلى أن أكثر من 40% من الأطفال الأشدّ فقراً من الأحياء الفقيرة يرتادون مدارس خاصّة وأن هذا الرقم ارتفع بثبات بعد إلغاء الرسوم المدرسيّة عام 2003. وتماماً كذلك، وجدت دراسة لأحد الأحياء الفقيرة في لاغوس 3 مدارس ابتدائية حكومية فقط تقع كلّها في المبنى نفسه على تخوم المنطقة مقابل 35 مدرسة خاصة، حازت 4 مدارس منها فقط ترخيصاً من الحكومة.

تقع المدارس الحكوميّة الأقرب في كينيا ونيجيريا على أطراف العديد من الأحياء الفقيرة الشاسعة، الأمر الذي يفيد بأن غياب المدارس الحكوميّة المستقرّة يرغم الأهل على اختيار المدارس الخاصّة. وتماشياً مع نقاش أوسع بشأن التعليم غير الحكوميّ، اعتبر خبراء آخرون أن المدارس الخاصة المتدنيّة الكلفة مرغوب فيها لأن موقعها مناسب ولديها صفوف أصغر حجماً وتوظّف معلّمين يدركون أكثر من غيرهم ما هي حاجات سكّان الأحياء الفقيرة، ما قد يفضي إلى مُخرجات تعليميّة أفضل.

المصادر: Adelabu and Rose (2004), Dixon et al. (2013), Härmä (2011), Härmä and Adefisayo (2013), Oketch et al. (2010), Tooley and Dixon (2005).

المانعة الأخرى مثل العام ل الاجتماعي- الاقتصادي، والموقع الريفيّ، أو نوع الجنس (Filmer, 2008). ويتفاقم الوضع أكثر عند الفتيات المُعاقات، إذ يصبحن عرضةً للتهميش أكثر من غيرهنّ. فقد وجدت دراسة من أفريقيا الغربيّة أن الفتيات المُعاقات يواجهن الانعزال المتزايد والوصم والتمييز، ويُحرمن من الالتحاق بالتعليم ومن فرص المشاركة الأخرى في حياة المجتمع، ويواجهن خطر التعرّض لإساءة المعاملة، بما في ذلك أشكال العنف الجنسيّ (Coe, 2013). ويواجه الأطفال المعاقون الذي يرتادون المدرسة احتمالاً أكبر بالتعرّض للإقصاء في قاعات الدرس والتسرّب من التعليم. وقد وجدت دراسة مجمّعة من 51 بلداً ثغرة من 10 نقاط مئويّة في معدّلات إكمال التعليم الابتدائي بين الأطفال المعاقين وغير المعاقين. ولربّما هذا الرقم أقلّ من الواقع نظراً إلى التعداد الناقص للأشخاص المعاقين (WHO and World Bank, 2011).

ويؤكّد تحليل أجري مؤخّراً وشمل 30 بلداً تستضيف برامج ترعاها منظّمة الخطّة الدولية Plan International هذه النتائج الأوّلية. فقد وجدت هذه الدراسة أن احتمال التحاق الأطفال المعاقين بالمدرسة أقلّ بكثير، وأنّ عدد السنوات المجمّعة التي يمضونها في المدرسة أقلّ، وأن احتمال إصابتهم بمرض خطير خلال العام الأخير أكبر. إلى ذلك، حقّق الأطفال ذوو الإعاقة السمعيّة أو البصريّة نتائج تعلّمية أفضل من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات تعلّمية أو في التواصل (Kuper et al., 2014).

وتتضافر عدّة عوائق تضعها الحكومة والمدارس والمجتمعات والأسرّ للحدّ من التحاق الأطفال المعاقين بالتعليم (Banks and Polack, 2014; Global Campaign for Education,2014c; WHO and World Bank, 2011)، منها الافتقار إلى فهم الإعاقة بأشكالها المتنوّعة وحاجات الأطفال المعاقين، وعدم توفّر الموارد الكافية لتلبية مختلف الحاجات، بما في ذلك عدم تدريب المعلّمين، وانعدام المرافق الماديّة اللازمة، والمواقف المتحيّزة والتمييزية تجاه المعاقين وعدم المبالاة بهم، والافتقار إلى البيانات من أجل رسم السياسات (WHO and World Bank, 2011).

أُحرز تقدّم هام في تسليط الضوء على هذه المسألة منذ داكار

سهّلت الإعلانات والبيانات الدوليّة، مثل بيان سالامانكا (UNESCO, 1994) واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التابعة للأمم المتحدة، المناصرة في سبيل تعليم الأطفال المعاقين. وقامت وكالات عالميّة ومنظّمات غير حكوميّة بتطوير نماذج تعليميّة شاملة للجميع (**الإطار 2.2**) وبدمجها في برامجها التعليميّة (Booth and Ainscow, 1998, 2002) بهدف الترويج لمجتمعات جامعة. وعكست إعلانات متعدّدة رفيعة المستوى صدرت خلال العقد الأخير اهتماماً اقليمياً متزايداً في ضمان التحاق الأطفال المعاقين بالتعليم (Sarr and Dube, 2010; Schriner, 2003;

تزيد الإعاقة من خطر الإقصاء التعليمي

الإطار 2.2: التحديّات في تعريف «التعليم الجامع»

لا يتوفّر أي تعريف عالميّ لمعنى «التعليم الجامع». ولتوفير التعليم الجامع، بصورة عام ة، يتعيّن على الحكومات أن تتحمّل مسؤوليّة كل الأطفال وتعليمهم، بغضّ النظر عن حاجاتهم. وتستند مقاربات «التعليم الجامع» الأكثر طموحاً إلى مقاربة ترتكز إلى الحقوق وتهدف إلى تمكين المتعلّمين والاعتراف بالتنوّع ومكافحة التمييز. وتعتبر هذه المقاربات أن كل الأطفال، متى نالوا الدعم المناسب، ومهما كانت حاجاتهم المختلفة، يجب أن يتمكّنوا من التعلّم مع بعضهم البعض في قاعات درس عادية في مجتمعاتهم المحليّة.

وقد دُرست الإعاقة، عبر التاريخ، من خلال استخدام نموذج طبّي يحدّد الإعاقات من خلال تصنيفها، كأن يكون المرء أعمى أو أطرش أو أخرس أو يعاني من إعاقة جسديّة أو عقليّة. ولطالما أدّى هذا النموذج إلى الفصل الاجتماعي للأطفال المعاقين في الأنظمة التعليمية، وتصنيفهم بغير الطبيعيّين، والفصل الجسدي من خلال إدخالهم إلى مدارس منفصلة لذوي الاحتياجات الخاصة بعيداً عن مدارس التعليم العام، علماً أن هذه المدارس تؤمّن التعليم ولكنّها أيضاً قادرة على ضمان استدامة السلوكيات السلبيّة والتمييز ولا يمكن اعتبارها بالتالي «جامعةً».

وقد تأثّرت السياسات الخاصة بالتعليم، التي رُسمت خلال العقد الأخير، بوعي متزايد وفهم أكبر للإعاقة من منظور اجتماعي «على أنها ناتجة عن تفاعل الوضع الوظيفيّ للأشخاص مع البيئات الماديّة والثقافيّة والسياسيّة». وينصّ النموذج الاجتماعي للإعاقة، في البعد المتعلّق بالتعليم، على ضرورة إلحاق الأطفال المعاقين بمدارس التعليم العام بدل من فصلهم في مؤسّسات منفصلة. غير أنه يُصعب تحقيق ذلك في أرض الواقع، ما يعني أن الفصل هو الممارسة المهمينة في العديد من البلدان.

المصادر: Grimes et al. (2015), UNESCO (2010a), WHO (2001), WHO and World Bank (2011)

UN Economic and Social Commission for Asia and the Pacific, 2012) . وقد التزمت الوزارة البريطانية للتنمية الدوليّة، التي هي جهة مموّلة رئيسة للتعليم الدولي، بإعطاء الأولويّة للبرامج والأبحاث المتعلّقة بالإعاقة في حين تعهّدت الشراكة العالميّة من أجل التعليم بمنح الإعاقة الأولويّة في التمويل عند وضع التخطيط التعليمي (Global Campaign for Education, 2014c).

بدأت البلدان تنتقل إلى النموذج الاجتماعي للتعليم الجامع

ولا بدّ في هذا الصدد من ذكر مبادرة قائمة ومطلوبة للغاية تقضي بتحسين عمليّة جمع البيانات عن الإعاقة. ويعدّ 21 بلداً فقط استقصاءات لقياس مستويات المعيشة تجمع بيانات عن الأمراض المزمنة والإعاقة (World Bank, 2014d). ويؤمّن برنامج اليونيسيفTen Questions screen ، الذي هو عبارة عن مجموعة كبيرة من البيانات القابلة للمقارنة بشأن مسائل الإعاقة في البلدان ذات الدخل المنخفض والذي أُطلق عام 2005، مؤشّراً واحداً فحسب عن خطر الإصابة بالإعاقة وقد يزيد من تقدير العدد الحاليّ للأطفال المعاقين (UNESCO, 2014c). وتتعقّد عملية جمع بيانات قابلة للمقارنة بصورة إضافيّة بسبب الاختلاف في التفسيرات الثقافية للإعاقة وما يُعتبر «طبيعيّاً». وكنتيجة لذلك، أُطلقت مبادرات ترمي إلى وضع تعريفات أفضل لعمليّة جمع البينات والعمليات ذات الصلة (UNICEF, 2014c) والى تطوير أنظمة بيانات وطنيّة مصنّفة عن الإعاقة (Global Campaign for Education, 2014c).

تُستخدم استراتيجيّات متنوّعة لتحسين الاستيعاب

بدأت غالبية البلدان تنتقل إلى النموذج الاجتماعي للإعاقة والتعليم الجامع، على الرغم من أن البعض منها ما زال يفضّل الفصل. ففي أوروبا على سبيل المثال، وفي حين يشجّع كلٌ من قبرص وليتوانيا ومالطا والنرويج والبرتغال بقوّة التعليم الجامع، ما زالت ألمانيا وبلجيكا تعتمدان على بنية تحتيّة محدّدة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (WHO and World Bank, 2011). أمّا على صعيد الممارسة، فإن معظم البلدان تنتهج سياسات مختلطة وتعمل تدريجيّاً على تحسين الممارسات الاستيعابيّة.

يؤمّن بعض البلدان نماذج ممتازة. ففنلندا مثلاً اعتمدت مقاربة شموليّة من أجل تحسين الاستيعاب. فمن خلال إصلاحاتها التعليميّة، انخفض عدد التلاميذ الملتحقين بالمرحلة الابتدائيّة في مدارس تعليم ذوي الاحتياجات الخاصّة من نسبة كانت أصلاً منخفضة وبلغت 2.0% عام 2000 إلى 1.3% عام 2009 (Official Statistics of Finland, 2009). ويهدف برنامجها الطموح للسياسات المتعدّدة القطاعات (2010–2015) VAMPO إلى إدخال تغييرات بنيويّة وإطلاق مبادرات تحسّن السياق العام لمعالجة مسألة الإعاقة. أمّا في حقل التعليم، فتعتمد الإصلاحات الشاملة منظور التعلّم مدى الحياة وتقضي أهدافها بتحسين التكافؤ وتأمين مواد التعلّم، وتحسين معدّلات الانتقال بين المرحلتَين الابتدائية والثانويّة، وتأمين دعم أكبر للتعليم المهنيّ والعالي (Finland Ministry of Social Affairs and Health, 2012) .

من جهتها، لطالما أبدت فييت نام التزاماً عميقاً بالتعليم الشامل للجميع من خلال تطوير برامج واسعة النطاق تحظى بموارد مناسبة على مراحل، بما في ذلك استراتيجيّات لإصلاح المنهاج وتدريب المعلّمين. وأمّنت المشاريع الرائدة الريفيّة والحضريّة في بداية التسعينات من القرن الماضي تدريباً للمعلّمين ومساعدة تقنيّة لضمان الاستيعاب تميّزا بفعاليّة نسبيّة من حيث التكلفة.

الإطار 2.3: تفسير مفهوم «التعليم الجامع» في فييت نام

لم تحسم حكومة فييت نام أمرها وتختر ما بين النموذج الاجتماعي أو الطبّي لتوفير التعليم للأطفال المعاقين. فقد طوّرت الحكومة، من جهة، مجموعة شاملة من السياسات والخطوط التوجيهيّة الخاصة بالتعليم الجامع. ونجحت المنظّمات غير الحكومية الدوليّة العام لة في هذا البلد في تطبيق مشاريع للتعليم الجامع، بما فيها تدريب المعلّمين، ونشر الوعي، والمشاركة المجتمعيّة من خلال انتهاج مقاربة ترتكز إلى الحقوق. ولكن من جهة ثانية، كانت السياسات والبرامج متجذّرة في النموذج الطبّي. وكنتيجة لذلك، يتعايش التعليم الجامع مع تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والتعليم شبه-المتكامل في حين تتضارب السياسات. وينصّ قانون الإعاقة الصادر في فييت نام عام 2010 على أن أسلوب التعليم الرئيس للأطفال المعاقين يجب أن يكون التعليم الجامع، فيما يدعو مرسوم متعدّد الوزارات بشأن دعم التعليم الجامع إلى تحويل المدارس المُخصّصة لذوي الاحتياجات الخاصة إلى مراكز موارد للتعليم الجامع. من جهتها، تتعهّد استراتيجية التعليم الحكومية 2011–2020 بزيادة الاستثمارات في التعليم المُخصّص للأطفال المعاقين.

المصدر: Grimes et al. (2015)

وفي حين ما زالت الإعاقة ترتبط ارتباطاً كبيراً بالفقر وبمخرجات تعليميّة منخفضة في فييت نام (Mont and Cuong, 2011) ، أثبت نجاح البرامج الرائدة لراسمي السياسات وجود إمكانيات جديدة لاستيعاب المعاقين وشجّع على اعتماد قوانين وسياسات جديدة (WHO and World Bank, 2011). غير أن غياب الوضوح في تفسير التعليم الجامع واستراتيجيّاته أعاق تطبيق السياسات (**الإطار 2.3**).

وفي الهند، استحدث قانون الحقّ بالتعليم وبرنامج التعليم للجميع الرئيس، Sarva Shiksha Abhiyan ، فرصاً للأشخاص المعاقين لينضمّوا إلى مدارس التعليم العام . وتشير التقديرات الوطنية بشأن التحاق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى ارتفاع كبير من 566,921 في 2003/2002 إلى 2,16 مليون في 2008/2007، فيما ارتفعت نسبة المدارس التي تضمّ منحدراً للكراسي المتحرّكة من 1,5% عام 2004 إلى 55% في 2013/2012. غير أن نسبة كبيرة من الأطفال المعاقين ما زالت خارج المدرسة. ففي 2013/2012، كان نصف الأطفال تقريباً الذين يعانون من إعاقة ذهنيّة خارج المدرسة على المستوى الوطني، بحسب التقديرات. غير أن الأرقام تظهر تقدّماً هاماً وتعكس الانتباه السياسي الناشىء بالأطفال المعاقين (Singal, 2015).

تمّ اختبار العديد من السياسات الاستيعابيّة في بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، بدعم دولي، لا سيّما من وزارة التنمية الدولية في المملكة المتّحدة. ففي رواندا مثلاً، يسعى مشروعان مموّلان من صندوق الابتكار من أجل التعليم Innovation for Education Fund إلى تطوير معايير خاصة بالتعليم الجامع وتعزيز الملكيّة على المستوى المحلّي والمجتمعيّ لزيادة الالتحاق بالتعليم. وتؤمّن مشاريع تعليميّة في إثيوبيا وملاوي وجمهوريّة تنزانيا المتّحدة الدعم على أساس الحاجات، وتقوم ببناء مدارس مكيّفة وفق حاجات الأطفال المعاقين، وتدعم تدريب المعلّمين، وتطوّر كتباً مدرسيّة بلغة «براي»، وتطلق حملات توعيّة حول الاستيعاب (Global Campaign for Education, 2014c).

يمكن أن يساعد انخراط المجتمع في إزالة العراقيل المجتمعيّة

يعيق عمليّة تحسين تعليم الأطفال المعاقين تحدٍّ رئيس يتمثّل في أن التمييز الثقافي قد يفاقم عدم احتساب كل الأطفال المعاقين وعدم التحاقهم بالتعليم ويحبط فرصاً أخرى تتيح لهم أن يحيوا حياة مزدهرة (Grimes et al., 2015; Singal, 2015). والى جانب الجهود الآيلة إلى تحسين عمليّة جمع البيانات على المستوى الوطني، لا بدّ من تشجيع المقاربات التي تشرك المجتمع والأهل والأطفال أنفسهم في عملية الالتحاق بالتعليم، ذلك أنه يُرجّح أنها قادرة على تقديم حلول مستدامة وجديّة وتعزيز استيعاب هؤلاء الأطفال. في كينيا مثلاً، يهدف مشروع Oriang إلى تغيير طريقة تفكير المعلّمين والأهل والمجتمع برمّته من خلال تدريبهم على مبدأ الاستيعاب. وقد ساعدت المقاربات التشاركية المُعتمدة لجمع البيانات، كتلك التي تقضي بالاستماع إلى روايات شخصّية على لسان أطفال معاقين عبر استخدام الأساليب السمعيّة- البصريّة، كما جرى في برنامج للاجئين في جابا في نيبال، في دمج الأطفال في المدارس (WHO and World Bank, 2011).

التعليم في حالات الطوارىء المعقّدة مشكلة ذات طبيعة متحوّلة ومتفاقمة

ارتفع عدد اللاجئين والنازحين داخليّاً ليبلغ 51.2 مليون شخص عام 2013، وهو الرقم الأعلى منذ الحرب العالميّة الثانية

ورد في تعريف منظّمة الصحّة العالميّة أن حالات الطوارىء المعقّدة هي حالات تتعطّل فيها طرق المعيشة وتتزايد التهديدات المُحدقة بالحياة جرّاء الحرب والاضطرابات المدنيّة وتنقّلات الناس على نطاق واسع. ولا بدّ في هذا الحالة من تأمين الاستجابة في بيئة سياسيّة وأمنيّة صعبة (Wisner and Adams, 2002). والتعليم في حالات الطوارىء المعقّدة مشكلة ذات طبيعة متحوّلة ومتفاقمة وخطيرة.

وقد ارتفع عدد اللاجئين والنازحين داخليّاً ليبلغ 51.2 مليون شخص عام 2013، وهو الرقم الأعلى منذ الحرب العالميّة الثانية. وتنبغي الإشارة في هذا الصدد إلى أن نصف هؤلاء الأشخاص الذين أُرغموا على النزوح همّ من الأطفال (Internal Displacement Monitoring Centre, 2014b; UNHCR, 2013). وقُدّر عدد الأشخاص من حول العالم الذين يتأثّرون بالنزاعات ب172 مليون شخص عام 2012 (Centre for Research on the Epidemiology of Disasters,2013) . وتضمّ البلدان المتأثّرة بنزاعات ثلث الأشخاص الذين يعيشون في الفقر المدقع ويُسجّل فيها أكثر من نصف وفيات الأطفال من حول العالم (Nicolai,2015). وتزيد حالات الطوارىء التهميش مثل الفقر والإقصاء الاجتماعي والنزاعات فيما تتفاعل الكوارث الطبيعيّة وتغيّر المناخ لزيادة الضعف والهشاشة. Climate Change and African Political

Stability, 2013; Harris et al., 2013; UN Secretary–General, 2013)

تنقص الأدلّة حول التكاليف التعليمية والاقتصاديّة لهذه الأوضاع على السكّان في سّن الالتحاق بالمدرسة على المستوى الوطني والتي كانت لتتيح التصدّي لمسألة التعليم في حالات الطوارىء أو تحليلها (Nicolai et al., 2014). غير أنه يتّضح أن أنظمة التعليم تتعطّل. وقد ارتفعت نسبة الأطفال خارج المدرسة الذين يعيشون في بلدان تتأثّر بالنزاعات من 30% عام 1999 إلى 36% عام 2012، فيما سُجّل ارتفاع هام في الدول العربيّة وجنوب وغرب آسيا (أنظر المقدّمة). وتقلّ الأبحاث بشأن الكوارث الطبيعيّة غير أن آخر التقديرات تشير إلى أنه من المحتمل أن يتأثّر 175 مليون طفل بالكوارث الطبيعيّة كل سنة (UN Office for Disaster Risk Reduction, 2012) . ويؤدّي تحسين البيانات إلى إيلاء انتباه أكبر للاهتمامات التعليميّة للشعوب النازحة داخليّاً. ففي نيجيريا مثلاً، تمّ إعداد بيانات بشأن النزوح للمرّة الأولى عام 2013 وكان عدد النازحين داخليّاً يبلغ في حينها 3.3 مليون نسمة. وفاق هذا العدد تقديرات سابقة لتحديد حجم هذه المشكلة (Internal Displacement Monitoring Centre, 2014b).

تعرّض عدد كبير من الهجمات وتفضي إلى عمليات اغتصاب وأعمال عنف جنسيّة

تضعف حالات الطوارىء العقد الاجتماعي ويمكن أن تعرّض المدارس إلى عدد كبير من الهجمات أو أن تؤدّي إلى عمليات اغتصاب وأعمال عنف جنسيّة، ما يزيد من معاناة الفئات التي تعاني أصلاً من الحرمان وتهميشها (Global Coalition to Protect Education from Attack, 2014). ويتعرّض الصبيان والفتيات على حدّ سواء إلى خطر التجنيد بالقوّة، وانتزاعهم أحياناً من قاعات الدرس لهذا الغرض، واستغلالهم كجنود في الصفّ الأوّل من المعركة، أو استخدامهم كجواسيس أو قنابل بشريّة أو عبيد لشهوات الآخرين الجنسيّة (Coalition to Stop the Use of Child Soldiers, 2008). وتعاني الفتيات بشكل خاص في مثل هذه الحالات، جرّاء وضعهنّ الهشّ: فقد تم اختطاف أكثر من 200 تلميذة نيجيريّة في نيسان/ أبريل 2014 لمجرّد وجودهنّ في المدرسة (Abubakar,2014). وفي خضمّ الحرب الأفغانيّة، استُهدفت مدارس الفتيات بهجمات عنيفة بصورة غير متكافئة (Global Coalition to Protect Education from Attack,

الإطار 2.4: التعليم في حالة نزوح مأساوية: الجمهوريّة العربيّة السوريّة

ما هي التداعيات الطويلة الأمد للأزمة السوريّة؟ يعتقد البعض أن هذه الأزمة ستقود إلى «جيل ضائع» مع افتقار غالبية الأطفال السوريين إلى المستلزمات الضروريّة وعدم تمكّنهم من الالتحاق بالتعليم. وفي عام 2013 وحده، غادر أكثر من 9500 شخص يومياً منازلهم مع دخول الأزمة السوريّة عامها الثالث. وانطلاقاً من كانون الأول/ ديسمبر 2013، كان قرابة 2.2 مليون طفل داخل سوريا من أصل 4.8 مليون طفل سوري في سنّ الالتحاق بالمدرسة خارج المدرسة، إضافةً إلى وجود نصف مليون طفل لاجىء في مصر والعراق والأردن ولبنان وتركيا. وزعمت الشبكة السوريّة لحقوق الإنسان أن الحكومة قد حوّلت آلاف المدارس إلى مراكز اعتقال وتعذيب وأن العديد من المدارس تحوّلت إلى ثكنات. يُذكر أن ثلثَي الأطفال اللاجئين هم خارج المدرسة وأن هذه المجموعة تعرف اليوم معدّلات التحاق أدنى مما كانت عليه الحال في أفغانستان الذي يُعدّ بلداً طُبع تاريخه بسنوات أطول من النزاع وبسجّل تعليميّ أضعف. يُذكر في هذا الصدد أن أعداد الأطفال اللاجئين تنهك الأنظمة التعليميّة في البلدان المجاورة.

لقد تمّ الاعتراف بأن الأزمة السورية ترتدي طابعاً متعدّد الجنسيات، مع مجموعات تنسيق منفصلة تعمل في كل بلد. إلى ذلك، تستضيف منظّمة إنقاذ الطفولة في سوريا مجموعة عمل حول التعليم تركّز على ضرورة تأدية دور تنسيقيّ. كما تنظر خطّة الاستجابة الاقليميّة لسوريا في الأنشطة التعليمية في كلٍّ من مصر العراق والأردن ولبنان وتركيا. إلى ذلك، تمّ تنظيم مؤتمر اقليميّ رفيع المستوى حول التعليم وأزمة اللاجئين السوريين. وتشمل الأنشطة تأمين رزم مدرسيّة، وإعادة تأهيل المدارس ومساحات التعلّم، وتنظيم برامج تعلّم صيفيّة. كما تمّ استحداث مساحات صديقة للطفل في ما لا يقلّ عن 16 مخيّماً.

غير أن التحدّي الرئيس يكمن في تلبية الحاجات التعليميّة لهذه الفئة المتنوّعة من السكّان، نظراً إلى قدرات البلد والتوتّر المستمرّ فيه. وعلى الرغم من التعهّدات التي قطعتها غالبية الدول الثريّة، تراجعت المساعدة الإنسانيّة ببطء خلال السنوات الأربع الماضية. وتبقى الحاجة لتمويل التعليم قائمةً.

المصادر: 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)

2014). ويؤدّي الوضع الحالي في الجمهوريّة العربية السوريّة إلى أكبر أزمة نزوح في العالم (**الإطار 2.4**). وتقود الكوارث الطبيعيّة أيضاً إلى تدهور البنية التحتيّة والموارد، الأمر الذي قد يفضي إلى خسارة دائمة للرأس مال البشري وانتشار أكبر لعمل الأطفال وانتكاسات في الصحّة وفرص العمل (Baez et al., 2010).

تغيّرت السياسات منذ داكار

لقد غادرتُ بسبب الأمور التي كانت تحدث مع المتمرّدين. لقد دمّروا مدرستنا وما عاد بإمكاننا الذهاب اليها. لم تكن تعجبهم طريقة لبس بعض الفتيات. وقد صاحوا بنا قائلين إن ملابسنا ليست جيّدة. لقد حطّموا مكاتب مدرستنا ودمّروا كتبنا المدرسيّة وحاجيّاتنا. المدرسة يُفترض أن تكون المكان الذي نتعلّم فيه.

سيتا- طالبة في نيجيريا

بلغت المساعدة الإنسانية العالميّة في التسعينات من القرن الماضي أكثر من ضعف ما كانت عليه سابقاً (Randal and German, 2002)، ما عكس ازدياد الوعيّ بوجود الحروب الأهليّة والمواجهات الإثنيّة والنزاعات الإقليمية مثل حروب البلقان والإبادة في رواندا (Stockholm International Peace Research Institute, 2000) . وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بالأزمات الإنسانيّة، بقي التركيز على التعليم محدوداً (Boothby, 1992; Nicolai, 2015). واستحدثت المفوّضية السامية للأمم المتّحدة لشؤون اللاجئين أول مجموعة من الخطوط التوجيهيّة الميدانية بشأن التعليم في التسعينات (Nicolai, 2015)، في وقت استُخدمت فيه مجموعة معدّات الطوارىء للمعلّمين التي طوّرتها اليونسكو في مقديشو للمرّة الأولى عام 1993. من جهتها، بدأت اليونيسيف تستخدم مجموعة من المواد التعليميّة والترفيهيّة الخاصة بحالات الطوارىء عام 1991 وأطلقت مفهوم «المساحات الصديقة للطفل» حوالي عام 1999 (Sinclair, 2001). وبدأت منظّمات غير حكوميّة دوليّة، مثل منظّمة كير CARE، وهيئة خدمات الإغاثة الكاثوليكيّة، والصندوق المسيحي لرعاية الطفولة Christian Children's Fund (الذي أصبح إسمه اليوم ChildFund International)، ولجنة الإنقاذ الدوليّة، ومنظّمة إنقاذ الطفولة Save the Children بتأدية دور هام في الاستجابة التعليميّة (Nicolai and Tripplehorn, 2003).

رزح التعليم في حالات الطوارىء في نهاية التسعينات من القرن الماضي تحت وطأة عقبات مفاهيميّة تشمل كيفيّة تحديد مدّة حالة الطوارىء، وما إذا كان التعليم غير النظاميّ يشكّل تعليماً مقبولاً، وما إذا كان التعليم في حالات الطوارىء يشكّل قطاعاً إنسانياً قائماً بحدّ ذاته، نظراً إلى أنه يقع ما بين الاستجابة الانسانيّة في حالات الطوارىء – التي لم تكن تولي الأولوية للتعليم- والعمل التنموي بشأن التعليم الذي نادراً ما كان يعمل في إطاره الفاعلون في حالات الأزمات. ولم يكن من المفاجىء أن تحظى الوكالات الإنسانيّة الرئيسة بقدرة محدودة على توفير التعليم في حالات الطوارىء (Nicolai, 2015).

ومنذ عام 2000، اعتُبر التعليم في حالات الأزمات والطوارىء مجالاً جديداً قائماً بحدّ ذاته واعتُبر أحد المجالات الستّة ذات الأهميّة التي حُدّدت في داكار وتطوّر منذ ذلك الحين (World Education Forum, 2000). وشكّلت الأمم المتّحدة والمنظّمات غير الحكوميّة الدولية التي شاركت في داكار الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارىء التي تنامت قدراتها حتى أصبحت شبكة واسعة من المنظّمات والأفراد في ما يزيد على 170 بلداً.

وتمّ في عام 2003 اتخاذ خطوة أساسيّة في هذا المضمار هي وضع المعايير الدُنيا للتعليم في حالات الطوارىء، وهي معايير تمّ تطويرها من خلال عمليّة دامت سنةً كاملةً وساهم فيها أكثر من 2250 فرداً وأكثر من 50 بلداً (Anderson, 2004; Nicolai, 2015). وتمّ استخدام هذه المعايير منذ ذلك الحين بصورة موسّعة في حالات الأزمات والكوارث الطبيعيّة على حدٍّ سواء. كما استُخدمت بصورة متكرّرة للإستعداد لحالات الطوارىء وللمناصرة والتنسيق (INEE, 2012). وقد لفتت تقارير عالميّة، مثل سلسلة الاعتداءات على التعليم، والتقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع لعام 2011، الانتباه إلى هذا الحقل والى حجم التحديات التي يواجهها. وأعقب ذلك خطوةٌ أخرى تمثّلت في تنامي الالتزامات المالية التي تعهّدت بها الشراكة العالميّة من أجل التعليم لمساعدة الدول الضعيفة (Nicolai,2015)، كما يظهر في الفصل المُخصّص للتمويل في هذا التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع.

ساعدت مقاربة جديدة للعمل بالمجموعات في ترشيد الاستجابة

شهد التعليم في حالات الطوارىء تطوّراً هاماً تجلّى في اعتماد اللجنة الدائمة المشتركة بين الوكالات مقاربة

العمل بالمجموعات التي تضمن استجابة شاملة، بحيث تُعَدّ مجموعة التعليم أحد القطاعات الأحد عشر من العمل الإنساني، مثل الصحّة والصرف الصحّي والشؤون اللوجستيّة. وتفترض هذه المقاربة تعيين وكالة رائدة وإناطة المسؤولية عن كل قطاع بمجموعات من المنظّمات الإنسانيّة.

وركّزت وحدة مجموعة التعليم Education Cluster Unit ومجموعة العمل الخاصة بمجموعة التعليم Education Cluster Working Group على الصعيد العالمي على تعزيز القدرات من أجل الاستعداد لحالات الطوارىء والاستجابة لها والتعافي منها. أما على المستوى القطريّ، فقد تم تنشيط مجموعات التعليم في أكثر من 40 بلداً. ويتمّ تنشيط مجموعة تعليم في بلد ما طيلة فترة الأزمة الإنسانيّة، أكانت قصيرة الأمد أو دامت لسنوات. وعند صياغة هذا التقرير، كان عدد مجموعات التعليم القطريّة الناشطة يبلغ 20 مجموعة. وتمّ استخدام مقاربة العمل بالمجموعات هذه، بعد تكييفها للتعليم، لأغراض التخطيط للسياسات والمناصرة ووضع البرامج وبناء القدرات، علماً أنها كانت بقيادة اليونيسيف في جمهورية الكونغو الديمقراطيّة ومنظّمة إنقاذ الطفولة Save the Children في هايتي (Lattimer, 2012; Nicolai, 2015).

اعتُبر وضع المعايير الدُنيا للتعليم في حالات الطوارىء خطوةً أساسيّةً

ففي جمهوريّة الكونغو الديمقراطيّة، أدّى النزاع الذي بدأ عام 1996 إلى مقتل أكثر من 5 ملايين شخص (Nicolai, 2015) وتهجير ما لا يقلّ عن 3 ملايين (Internal Displacement Monitoring Center, 2014b) . وقد أضحى هذا البلد، عام 2006، أحد البلدان الرائدة في مقاربة مجموعات التعليم التابعة للّجنة الدائمة المشتركة بين الوكالات. وتشمل الأنشطة في إطار هذه المقاربة إنشاء قاعات درس في حالات الطوارىء، وتوزيع رزم التعليم، وتوفير التدريب للمعلّمين وبرامج التعلّم المعجّل، ووضع خطط للتخفيف من حدّة المخاطر. وكنتيجة لدروس مرحليّة دامت عام اً، تمكّن أكثر من 126.000 طفل من إعادة الاندماج في المدارس عام 2013 (Nicolai, 2015).

أمّا في هايتي، فقد تسبّب زلزال قويّ ضرب البلاد عام 2010 بمقتل أكثر من 220.000 شخص وتشريد 2.3 مليون شخص. وتلاه في العام نفسه تفشّي وباء الكوليرا وإعصار طوماس. وتضرّرت نسبة 80% تقريباً من المدارس في هايتي أو تدمّرت نتيجةً للزلزال (Nicolai, 2015). وخلال الأشهر التي تلت الزلزال، اضطلعت المجموعة بمهام التنسيق بين أكثر من 100 منظّمة. وخلال العام الأوّل من الاستجابة، استفاد قرابة 200.000 طفل من مساحات تعلّم مؤقّتة وتلقّى أكثر من 500.000 طفل مواد التعلّم الأساسيّة (Lattimer and Berther, 2010).

ما زالت التحديات ماثلة

على الرغم من التقدّم الهام الذي سُجّل، ما زالت تحدّيات متواصلة قائمة لمعالجة مسألة التعليم في حالات الطوارىء. ففي حالات النزاع الطويل الأمد، كما هي الحال في جمهورية الكونغو الديمقراطيّة ونيجيريا وباكستان، نجمت عن طول هذه الحالة وحدّتها تبعات جديّة تخطّت المناطق المتأثّرة بالنزاع إذ سُجّلت أضرار جانبيّة وتأثيرات غير مباشرة وواسعة النطاق كالنزوح القسري، وانخفاض الاستثمارات الأجنبية، وتزايد المشاكل الصحيّة (Jones and Naylor, 2014).

الى جانب ذلك، لا يمكن تحديد الوقت الذي ينتهي فيه «النزوح» أو «حالة الطوارىء»، إذ تبقى المشاكل قائمة حتّى بعد عودة النازحين. ففي باكستان على سبيل المثال، بدأ النازحون داخلياً المسجّلون يعودون إلى المناطق القبليّة الموضوعة تحت إدارة فدراليّة عند انتهاء العمليّات العسكريّة عام 2009، غير أن السكّان الذين عادوا وفاق عددهم 1,4 مليون نسمة ما زالوا يناضلون من أجل استعادة أساليب معيشتهم وهم ما زالوا غير قادرين على الالتحاق بالمدارس (Internal Displacement Monitoring Centre, 2014b). إلى ذلك، يعرقل تنقّل النازحين توفير التعليم. ففي 22 بلداً خضع للرصد عام 2013، يعيش أكثر من 60% من النازحين داخلياً خارج المخيّمات. وقد يكون احتمال التحاق هؤلاء الأطفال النازحين داخلياً في بعض البلدان أقلّ من التحاق الأطفال الذين يعيشون في المخيّمات حيث يتوفّر التعليم المجّاني (Internal Displacement Monitoring Centre, 2014b).

ولعلّ النقطة الأهم هي أنه على ضوء اعتبار التعليم اهتماماً غير آنيّ في حالات الطوارىء، تبقى مشكلة كبيرة قائمة وهي عدم وجود تمويل للتعليم في حالات الطوارىء في ميزانيّة المعونة الإنسانيّة (أنظر الفصل المُخصّص للتمويل).

استنتاجات

أفضت الالتزامات الوطنيّة والدوليّة بتأمين التعليم الابتدائي إلى تقدّم ملحوظ في العديد من البلدان ذات الدخل المنخفض منذ عام 2000. وتُعتبر المكاسب التي تمّ تحقيقها من خلال مبادرات آيلة إلى تعزيز الطلب أو العرض مثيرة للإعجاب، لا سيّما على ضوء التحدّيات التي واجهتها بلدان عديدة في هذه الفترة والتي تتجلّى على شكل أزمات اقتصاديّة وكوارث طبيعيّة أو نزاعات ونموّ سكّاني.

ويرتبط التقدّم المُحرز باتجاه تعميم التعليم الابتدائي بكلٍ من الشرعيّة والنفوذ. فهو وقفٌ على الدعم السياسيّ والمجتمعيّ الذي تحظى به المبادرات وعلى اعتبار المجموعات المهمّشة جديرة بالنفاذ إلى التعليم. ويثبت ذلك انتشار الجهات المزوّدة للتعليم من غير الحكومة، وهو تطوّر لم يكن متوقّعاً بغالبه عند انعقاد المنتدى العالمي للتربية في داكار، الأمر الذي يبرهن عن غياب الاهتمام الحكومي الملائم بالمجموعات المهمّشة وعن قدرة هذه الجهات على تلبية أنواع مختلفة من رغبات الأهل تشمل النوعيّة والتدرّج.

وينبغي أن تعمل الحكومة والمجتمع المدني مع بعضهما البعض بصورة منسّقة من أجل الترويج لتعميم التعليم الابتدائي في أوساط السكّان بصورة عام ة، ولتعزيز ملكيّة المجتمع وفهم المنافع الرئيسة التي تعود على كل فرد في المجتمع نتيجةً لتحسين مُخرجات التعليم والتنمية الخاصة بالفئات المهمشّة. وتعتبر المؤسّسات المتعدّدة الأطراف والمجتمع المدني أن العمل على هذه المسائل على المستويات العالميّة والاقليميّة والمحليّة لا يمكن أن يعوّض عن غياب انخراط الحكومات الوطنيّة. فمن غير المحتمل أن تترك سياسات تحسين النفاذ إلى التعليم، الموصى باعتمادها على المستوى الدولي، بصماتها على المستوى الوطني وأن تنجح في تخطّي العراقيل والتصدّي للحاجات الخاصة بكلّ سياق.

لا تستطيع المؤسّسات المتعدّدة الأطراف ولا المناصرون من المجتمع المدني التعويض عن غياب انخراط الحكومات الوطنيّة

أخيراً، لا بدّ أن يترافق الالتزام بتوفير التعليم مع تركيز على التعلّم والصلة بالموضوع، كما تجري مناقشته بالتفصيل في الفصل 6 عن النوعيّة، الأمر الذي يتيح التقدّم بالصفوف عبر المرحلة الابتدائيّة والانتقال لتحصيل المزيد من التعليم. ومن شأن التركيز على النوعيّة أن يحوّل التعليم الذي توفّره الحكومة إلى حافز يدفع بالسكّان المحرومين إلى التنقّل سعياً للحصول عليه.

الفصل 3

الهدف 3: تلبية حاجات التعلّم لدى النشء والكبار

نقاط بارزة:

- نتيجةً لارتفاع نسب الانتقال إلى التعليم الثانويّ ونسب البقاء في التعليم الابتدائيّ، ارتفعت المشاركة في المرحلتَين الدُنيا والعُليا من التعليم الثانويّ منذ عام 1999. وارتفعت نسبة القيد الصافية في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي في كلّ من أفغانستان والصين والإكوادور ومالي والمغرب بمعدّل 27 نقطة مئويّة على الأقلّ.
- ما تزال حالة عدم المساواة قائمة في ما يخصّ الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي. ففي الفلبين، على سبيل المثال، تبلغ نسبة التلاميذ من الأسر الأشدّ فقراً الذين انتقلوا إلى المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي 69% مقارنةً ب94% من المراهقين من الأسرّ الأكثر ثراءً.
- بلَدان من أصل ثلاثة بلدان لم تكن المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي فيها إلزامية عام 2000 كانا قد غيّرا تشريعاتهما بحلول عام 2012، بما في ذلك الهند وإندونيسيا ونيجيريا وباكستان.
- يُحرم أكثر من 1.7 مليون طفل وشاب نازح من النفاذ إلى التعليم. ولا بدّ بالتالي من بذل المزيد من الجهود للتصدّي لمسألة الالتحاق بالتعليم والتحصيل في أوساط التلاميذ المهاجرين، بما في ذلك اعتماد سياسات بشأن اللغة والوضع القانوني والتمويل.
- خدمت برامج تعليم الكبار التي نُفّذت في البلدان المرتفعة الدخل الأشخاص الذين أنهوا التعليم الثانوي بشكل رئيس بدل من الكبار الذين يفتقرون إلى المهارات الأساسيّة.
- تتطلّب المجتمعات المعاصرة وجود مواطنين يتمتّعون بالمهارات الضروريّة للالتزام المدنيّ ولقيادة حياة صحيّة وتحقيق التنمية المستدامة. ستصبح أنواع جديدة من المقاييس، إلى جانب تعريف أوسع لعبارة «مهارات»، متزايدة الأهميّة بعد عام 2015.

Credit: Eva-Lotta Jansson

مهارات النشء والكبار 119
تعريف المهارات 119
المهارات الأساسيّة: ازدياد المشاركة
في المرحلة الثانويّة 120
عدم المساواة في المرحلة الدُنيا من التعليم
الثانوي ما تزال قائمة 123
المهارات القابلة للنقل والتحويل:
كفاءات لازمة للتقدّم الاجتماعيّ 131
ضرورة توفير بدائل تعليميّة للشباب والكبار
الذين تركوا المقاعد الدراسيّة 133
المهارات التقنيّة والمهنيّة:
المقاربات تتطوّر 136
التعليم المستمرّ وتعليم الكبار:
أربع حالات متباينة 138
مقاييس مباشرة للمهارات المعرفيّة
والشخصيّة آخذة بالظهور في العديد
من البلدان 140
استنتاجات 143

يفتقر العديد من الشباب إلى المهارات التي يحتاجون اليها للقيام بأعمال لائقة. ولا بدّ من بذل جهود عالميّة من أجل بناء المهارات الأساسيّة التي تتيح الانضمام إلى اليدّ العاملة والمشاركة بنشاط في المجتمع. يصف هذا الفصل التقدّم المُحرز في الالتحاق بالتعليم الثانويّ والعراقيل التي تواجهها الفئات المهمّشة. كما ينظر في المهارات والقيم الضرورية لتحقيق التقدّم الاجتماعيّ، ويدعو إلى إيجاد بدائل تعليميّة للأشخاص الذين تركوا مقاعد الدراسة. ويستعرض هذا الفصل أخيراً الخطاب المتغيّر حول المهارات التقنيّة والمهنيّة وأمثلة عن تعليم الكبار

«يشارك التلاميذ في فييت نام، إلى جانب المنهاج الرسميّ، في أنشطة خارج المنهاج ويحضرون ندوات عن البيئة والصحّة والسلام. فتثقيف الأطفال والكبار وتزويدهم بالمهارات التي يحتاجون اليها ليزدهروا في المجتمع يندرج في إطار تنفيذ أهداف تطوير التعليم في القرن الحادي والعشرين.»

وزير التعليم في فييت نام، السيد فام فو لوام

الهدف 3: مهارات النشء والكبار

ضمان تلبية حاجات التعلّم لجميع النشء والكبار من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلّم واكتساب المهارات الحياتيّة.

ركّز الهدف الثالث من أهداف التعليم للجميع على النشء والكبار وكان يُفترض تحقيقه ليس فقط من خلال التعليم النظاميّ في المدارس ولكن أيضاً من خلال التجارب خارج المدرسة، مثل التدريب في موقع العمل وغير ذلك من المجالات التي يخوضها الفرد أثناء حياته. وجاء هذا التركيز الواسع النطاق للهدف الثالث على حساب وضوحه ودقّته: فهو يفتقر إلى غايات واضحة قابلة للقياس ويشير إلى مُخرج – وهو المهارات الحياتيّة– يمكن فهمه بطرق مختلفة1. وعلى الرغم من هكذا غموض، يتطرّق هذا الفصل إلى الأسئلة التالية: أي نفاذ إلى أية أنواع من المهارات ازداد بعد داكار؟ أي تغيّرات في فرص المجموعات المهمّشة برزت؟ ما هو التقدّم الذي أُحرز على مستوى رصد المهارات الحياتيّة، والسياسات التي تؤثّر على النفاذ إلى برامج المهارات، والخطاب المتمحور حول المهارات؟ ينظر هذا الفصل في ثلاثة أنواع من المهارات، وهي: المهارات الأساسيّة، والمهارات القابلة للنقل والتحويل، والمهارات المهنيّة– كما يناقش المهارات التي تتيح التوصّل إلى مُخرجات أخرى، إذ يذهب إلى أبعد من المهارات الضروريّة لكسب الرزق.

يُعتبر الالتحاق بالتعليم الثانوي أهمّ مؤشّر للتقدّم على طريق حيازة المهارات الأساسية. ويصف هذا الفصل السياسات التي تدعم الالتحاق بالتعليم الثانوي وينظر في انعدام المساواة الاجتماعيّة والاقتصاديّة. ويولي اهتماماً خاصاً للفئات المهمّشة المحرومة وللمراهقين العاملين وللشباب المهاجرين.

وبغية دراسة تحصيل المهارات القابلة للنقل، يستعرض هذا الفصل التقدّم في المعرفة بشأن الصحّة والتغيّرات التي تطال القيم. في الواقع، لا يمكن تقييم التغيّرات التي طرأت على توفير التعليم والتدريب في المجال المهنيّ والتقنيّ وتعليم الكبار بسبب غياب المعلومات المنتظمة على المستوى العالمي. لهذا الغرض، وُصفت التطوّرات المسجّلة في هذه المجالات من خلال دراسات الحالات بشكل رئيس.

ويشير أخيراً هذا الفصل إلى اتجاهات جديدة لوضع إطار عمل لمرحلة ما بعد عام 2015 يستند إلى القياس المباشر للمهارات القابلة للنقل. وتقوم دراسات، مثل برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين PIAAC لعام 2012 الذي وضعته منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وبرنامج المهارات اللازمة من أجل العمل والإنتاجية Step التابع للبنك الدولي، بتقييم أهميّة المهارات المعرفيّة وغير المعرفيّة الضرورية للبالغين لكسب الرزق وتأمين الرفاه وممارسة المواطنة. وعلى الرغم من أنه لا يمكن مقارنة التقييم المباشر للمهارات بعد مع الوقت، فإن برامج شبيهة ببرنامجَي PIAAC وStep قد تجعل من الممكن رصد تحصيل المهارات على نحو متساوٍ في العديد من البلدان في المستقبل. ويمكن أن تكمل المقاييس المباشرة مؤشّرات توفير المهارات والتعلّم مدى الحياة.

يُعتبر الالتحاق بالتعليم الثانوي أهمّ مؤشّر للتقدّم على طريق حيازة المهارات الأساسيّة

تعريف المهارات

ما هي «المهارات»؟ تميّز لغات مختلفة ما بين القدرات التي هي فطريّة والكفاءات التي تُكتسب من خلال التجارب في المدرسة وخارجها. وتستخدم اللغة الإنكليزيّة كلمة «intelligence» (أي ذكاء بالعربيّة) و«talent» (أي موهبة بالعربيّة) للإشارة إلى القدرات التي تكون فطريّة أو تُكتسب في مرحلة مبكرة من الطفولة. وقد استخدم إطار عمل داكار الكلمة الإنكليزيّة « skills» (أي مهارات) للإشارة إلى الكفاءات التي يمكن اكتسابها من الخبرة أثناء مرحلة الطفولة وبعدها، لا سيّما من خلال التعليم.

وقد اعتبرت حركة التعليم للجميع أن المهارات نابعة من تجارب متعمّدة ومقصودة تؤمّنها فرص التعلّم مدى الحياة النظاميّة أو غير النظاميّة أو التي ترتكز إلى صاحب العمل أو غيرها. وكلمة «مهارات» كما ترد في هذا الفصل أكثر تحديداً من «المعرفة» العامة لأنه يُفترض

1. جرت مناقشتها بدرجة كبيرة في التقارير العالميّة السابقة لرصد التعليم للجميع الصادرة في الأعوام التالية: 2002، 2006، 2007، 2012.

أن تترتّب على المهارات آثار اقتصاديّة أو اجتماعيّة أو تنمويّة أو سياسيّة.

تُعتبر المهارات الأساسيّة التي تُكتسب في المدرسة الثانوية ضرورية للتقدّم الوظيفي والمواطنة الفاعلة والخيارات السليمة فيما يتعلّق بالصحّة الشخصيّة

ويشير إطار عمل داكار إلى «المهارات الحياتيّة»، ولا يُقصد بهذه العبارة القدرة على استحداث قيمة أو إضافة قيمة إلى منتج اقتصادي (أي ما يسمّيه علماء الاقتصاد ب«رأس المال البشريّ») فحسب بل تشمل أيضاً المهارات التي يحتاج اليها الأفراد ليعيشوا حياةً سليمة مزدهرة ويشاركوا مشاركة كاملة في المجتمع. وقد تطوّر مفهوم المهارات الحياتيّة بعد داكار. فعلى سبيل المثال، تصف منظّمة الصحّة العالميّة المهارات الحياتيّة على أنها «مجموعة من الكفاءات النفسيّة الاجتماعيّة ومهارات التعامل مع الآخرين التي تساعد الناس على اتخاذ قرارات مطّلعة، وحلّ المشاكل، والتفكير بصورة نقديّة ومبتكرة، والتواصل بفعاليّة، وبناء علاقات سليمة، والتعاطف مع الآخرين، والتعاطي مع الحياة وإدارتها بصورة صحيّة ومنتجة» (WHO, 2003). ويعتبر الفريق العامل المشترك بين الوكالات بشأن المهارات الحياتيّة في حركة التعليم للجميع أن المهارات الحياتيّة «هي تطبيقات متقاطعة للمعرفة والقيم والمواقف والمهارات التي تُعدّ مهمّة في عمليّة التطوّر الفردي والتعلّم مدى الحياة» (UNESCO, 2004). وباختصار، يمكن القول إن المهارات الحياتيّة كانت تُعتبر ضروريّة للترويج للصحّة الجيّدة للفرد ولأسرته ولتعظيم المنفعة من مساهمات الفرد كمواطن، فلا تقتصر فقط على كسب الرزق.

ركّز التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2012 الذي حمل العنوان الفرعي التالي «الشباب والمهارات: تسخير التعليم لمقتضيات العمل» على المهارات اللازمة للعمل – التي تُسمّى أحياناً «المهارات المعنيّة بكسب الرزق»– والتي يمكن اعتبارها «أساسيّة» أو «قابلة للنقل» أو «تقنيّة ومهنيّة». والمهارات الأساسيّة، بما أنها ترتبط بالعمل، فهي المهارات اللازمة للحصول على عمل أو التدريب المستمرّ وتشمل مهارات القرائية والحساب. أما المهارات القابلة للنقل والتحويل، فهي مجموعة واسعة من المهارات التي يمكن نقلها وتكييفها لتلائم بيئات عمل مختلفة وهي تتيح للناس الاحتفاظ بعملهم. وتشمل أيضاً القدرة على تحليل المشاكل والتوصّل إلى حلول مبتكرة ونقل الأفكار والتعاون وممارسة القيادة والريادة. وتشمل المهارات ما يُسمّى أحياناً بالكفاءات «الاجتماعيّة– العاطفيّة» وغير المعرفيّة التي يمكن اكتسابها من خلال الخبرة والتعليم في آن. أما في ما يختصّ بالمهارات المهنيّة والتقنيّة، فتتجسّد في دراية تقنيّة محدّدة ترتبط بأنشطة معيّنة للعمل، أكان الأمر يتعلّق بزراعة الخضار، أو باستخدام آلة خياطة، أو بالبناء بالقرميد أو العمل بالنجارة، أو العمل على حاسوب في مكتب. ويمكن اعتبار هذه المهارات مهارات حياتيّة بمعناها الواسع.

المهارات الأساسية: ازدياد المشاركة في المرحلة الثانويّة

تشمل المهارات الأساسيّة مهارات القراءة والكتابة والحساب اللازمة للحصول على عمل لائق تكفل أجوره تلبية الاحتياجات اليوميّة. والمهارات الأساسيّة ضروريّة أيضاً للنفاذ إلى المزيد من التعليم والتدريب. فالأشخاص الذين لا يجيدون القراءة والكتابة والقيام بعمليّات حسابية أساسيّة لديهم فرص أقلّ في الحصول على عمل مربح والانخراط في نشاط ريادي أو المشاركة المدنيّة. ثمّ إن المهارات الأساسيّة المُكتسبة في التعليم الثانوي يمكن أن تُعتبر أيضاً ضرورية للتقدّم الوظيفي، والمواطنة الفاعلة، والخيارات السليمة فيما يتعلّق بالصحّة الشخصيّة. لهذه الأسباب الهامة، قامت بلدان عديدة باعتماد سياسات أو قوانين تكفل مجانيّة كلّ من التعليم الابتدائي والمرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي وطابعهما الإلزاميّ (Benavot and Resnick, 2006).

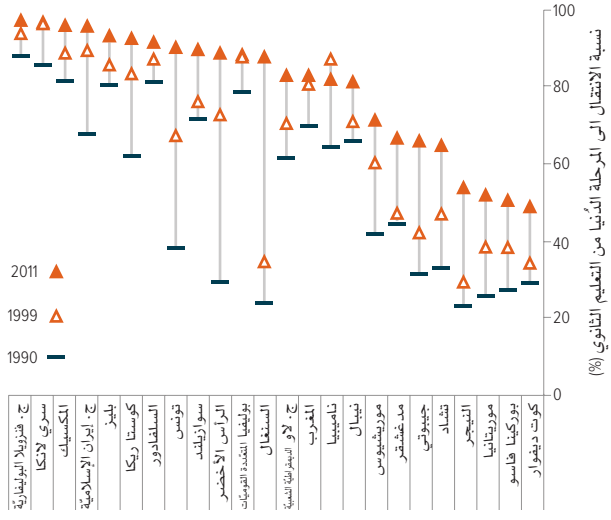
وعلى الرغم من إحراز بعض التقدّم على طريق تقييم المهارات الأساسيّة تقييماً مباشراً، غير أنه لا يتوفّر أي مقياس عالمي من هذا النوع في الوقت الحالي. وعلى ضوء هذا الأمر، يُعدّ الالتحاق بالتعليم الثانوي مؤشراً بديلاً هاماً للتقدّم المُحرز على طريق تحقيق الهدف 3. فالأشخاص الذين يلتحقون بالتعليم الثانوي لديهم احتمال أكبر بالمشاركة في تعليم الكبار وبرامج التعلّم مدى الحياة.

ولا بدّ أيضاً من رصد النفاذ إلى التعليم الثانوي لأن الالتحاق المتساوي بهذه المرحلة من التعليم سوف يلبّي التزام حركة التعليم للجميع تجاه الأشخاص المهمّشين الذين يواجهون صعوبات في النفاذ إلى بيئات تعلّم جيّدة أو اكتساب مهارات خارج المدرسة. وقد يعود الأمر جزئيّاً إلى افتقارهم إلى علاقات شخصيّة تخوّلهم القيام بذلك أو قد يكونون بعيدين عن فرص التوظيف، متى كانوا يعيشون في مناطق ريفيّة.

ارتفع عدد المراهقين الذين وصلوا إلى نهاية المرحلة الابتدائية وانتقلوا إلى المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي. وكان بعض

الشكل 3.1: انتقل عددٌ أكبر من خرّيجي المدارس الابتدائيّة إلى المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي

نسب الانتقال من التعليم الابتدائي إلى المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي في 1990، 1999، 2011، في بلدان مُختارة



ملاحظة: يرد تسلسل البلدان بحسب نسبة الانتقال في عام 2011.

المصدر: المُلحق، الجدول الإحصائي 7.

البلدان حقّق مكاسب سريعة قبل داكار. فعلى سبيل المثال، ارتفعت نسبة الانتقال إلى التعليم الثانوي في الرأس الأخضر وتونس من أقلّ من 40% من خرّيجي المرحلة الابتدائية عام 1990 إلى حوالي 70% بحلول عام 1999. غير أن التقدّم كان أسرع بعد عام 2000 في عدد من البلدان، لا سيّما جيبوتي والسنغال ونيبال (**الشكل 3.1**).

وكنتيجة لنسب الانتقال المتزايدة ونسب البقاء المرتفعة، ازدادت المشاركة في المرحلتَين الدُنيا والعُليا من التعليم الثانوي بسرعة منذ عام 1999، لا سيّما في البلدان الأفقر. وقد ارتفعت نسبة القيد الإجماليّة في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي بما لا يقلّ عن 27 نقطة مئويّة في أفغانستان والصين والإكوادور ومالي والمغرب. أما في موزامبيق، فقد ازدادت نسبة القيد بحوالي 5 مرّات، وانتقلت من 7% عام 1999 إلى 34% عام 2012. ولوحظ أيضاً ارتفاع واسع في نسب الالتحاق بالمرحلة العُليا من التعليم الثانوي.

وقد ارتفعت نسبة القيد الإجماليّة من 6% إلى 28% في غينيا والى 50% في بوتان بين عامَي 1999 و2012. وبلغت ضعف ما كانت عليه تقريباً في إندونيسيا وجمهورية فنزويلا البوليفاريّة خلال الفترة عينها، منتقلةً من حوالي 40% إلى قرابة 75% (**الشكل 3.2**).

ومع انخفاض التحاق التلاميذ فوق السنّ ومعدّلات الإعادة في التعليم الابتدائي منذ عام 2000، ارتفع عدد المراهقين في سنّ الالتحاق بالمرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي والذين هم في هذه المرحلة بالذات في المدرسة وليس عدد تلاميذ المرحلة الابتدائية فوق السنّ. ففي السلفادور على سبيل المثال، حيث ارتفعت نسبة القيد الصافية في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي من 77% إلى 91%، انخفضت نسبة هؤلاء المراهقين الملتحقين بالمدرسة الابتدائية من 32% إلى 26% في الفترة الممتدّة بين عامَي 2000 و2012.

وسعّ عدد من البلدان التعليم الأساسيّ ليشمل المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي

ساهمت عوامل متعدّدة في توسيع الالتحاق بالمرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي. وساهم إلغاء الرسوم المدرسيّة المفروضة على هذه المرحلة من التعليم في زيادة نسب القيد في المدارس الثانويّة، تماماً كما حصل مع إلغاء الرسوم في المرحلة الابتدائيّة. وترافق الأمر في بعض البلدان مع تغييرات في الأطر القانونيّة من أجل ضمان التعليم الأساسيّ. ويكشف تحليل للوثائق في قاعدة بيانات اليونسكو حول الحقّ بالتعليم أن 94 بلداً من أصل 107 من البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل أصدرت تشريعات تكفل مجانية التعليم في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي (UNESCO, 2014d). ومن بين هذه البلدان، وضع 66 بلداً ضمانات دستوريّة فيما اعتمد 28 بلداً آخر تدابير قانونيّة أخرى. وفي عام 2015، كان عدد قليل من البلدان فقط يفرض رسوماً على المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي، من بينها بوتسوانا، وغينيا، وبابوا غينيا الجديدة، وجنوب أفريقيا، وجمهوريّة تنزانيا المتّحدة.

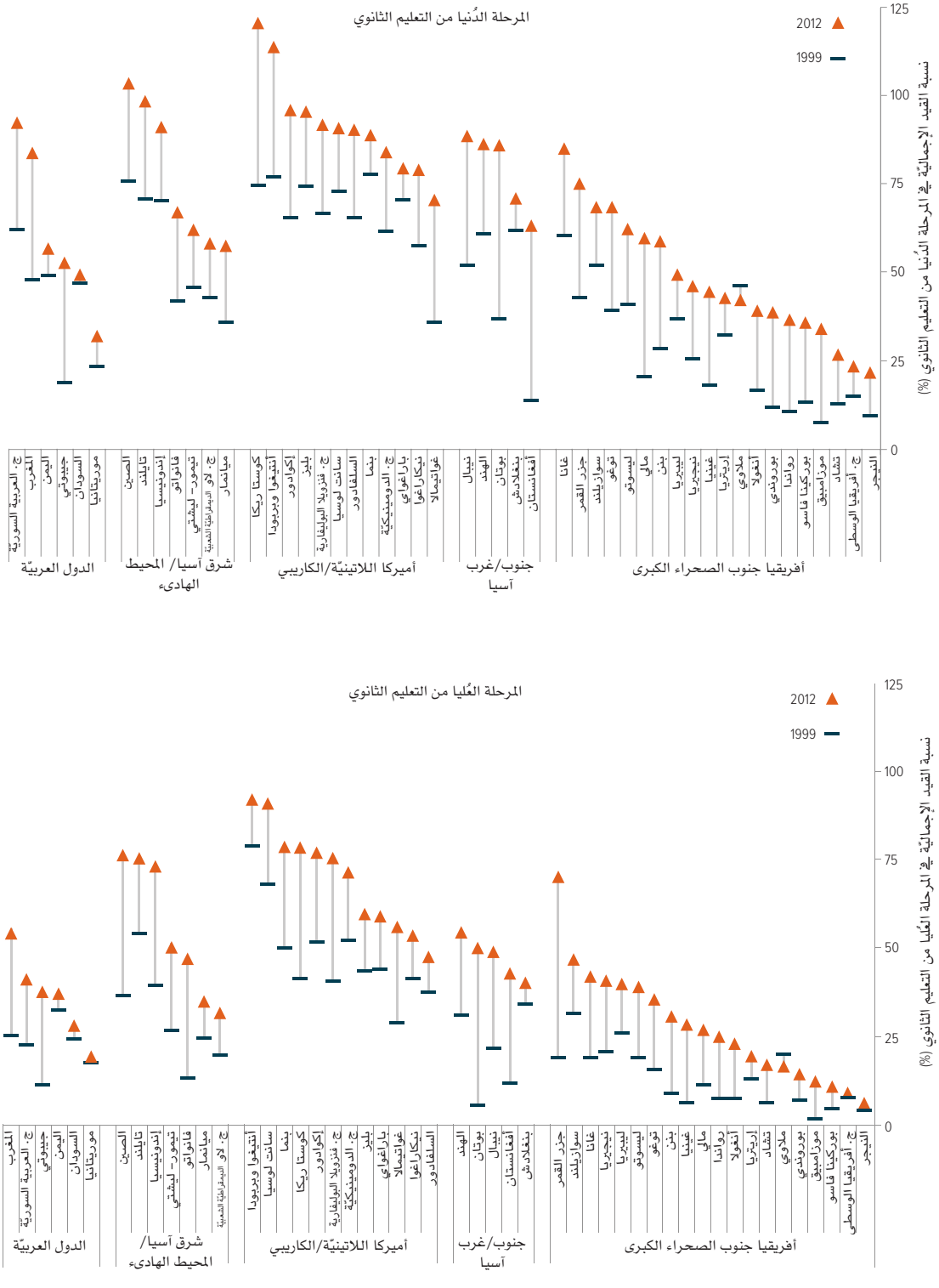
والى جانب تعليق الرسوم المدرسيّة المفروضة على المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي، كان بلَدان من أصل ثلاثة بلدان لم تكن المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي فيها إلزاميّة عام 2000 قد غيّرا تشريعاتهما بحلول عام 2012. ومن بين البلدان التي كفلت إلزامية التعليم في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي منذ داكار، يمكن ذكر الهند، وإندونيسيا، ونيجيريا، وباكستان. وفي عام 2012، كان 25 بلداً فقط لم يضع أي مقتضيات قانونية بشأن الالتحاق بالمرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي، لا سيّما العراق، وماليزيا، ونيكاراغوا.

إلى جانب تمديد التعليم الأساسي وجعله معياراً قانونيّاً، علّق عددٌ إضافي من البلدان امتحانات مغادرة المدرسة

بلَدان من أصل ثلاثة بلدان لم تكن المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي فيها إلزامية عام 2000 كانا قد غيّرا تشريعاتهما بحلول عام 2012

الشكل 3.2: وسّعت البلدان القيد في المرحلتَين الدُنيا والعُليا من التعليم الثانوي منذ داكار

نسب القيد الإجماليّة في المرحلتَين الدُنيا والعُليا من التعليم الثانوي، 1999 و2012



ملاحظة: كانت البلدان المُختارة لديها بيانات بشأن نسبة القيد الإجمالية في عامَي 1999 و2012 أو في محيطهما، وكانت نسبة القيد الإجماليّة في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي لا تتجاوز 75% عام 1999.

المصدران: المُلحق، الجدولان الإحصائيان 7 (مطبوع) و8 (على الموقع الالكتروني للتقرير العالمي للرصد)؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الابتدائية التي كانت تحدّد ما إذا كان باستطاعة التلميذ البقاء في المدرسة ووفق أي مسار. غير أن بعض البلدان ما زال يبقي على هذه الامتحانات. ففي آسيا مثلاً، تنظّم كلّ من إندونيسيا وجمهورية إيران الإسلاميّة ومنغوليا وسري لانكا وتايلند هكذا امتحانات (Hill, 2013).

لا بدّ من الإشارة إلى أن ارتفاع نسبة إتمام التعليم الابتدائي في الكثير من البلدان ساهم بدوره في زيادة الالتحاق بالتعليم الثانوي من خلال تأهيل دُفعة كبيرة من التلاميذ للإلتحاق بالتعليم الثانوي. في تايلند التي وسّعت التعليم الإلزامي في القانون الوطني للتعليم الصادر عام 1999 وقانون التعليم الإلزامي لعام 2003، أدّى تعميم التعليم الابتدائي الالزامي إلى ممارسة مزيدٍ من الضغوط على الحكومة لتوسّع النفاذ بصورة كبيرة إلى المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي.

ومن المرجّح أن يكون النموّ البطيء للتعليم الثانوي الذي توفّره الحكومة قد حفّز الطلب والاهتمام ببدائل خاصّة. فبين عامَي 1999 و2012، ارتفعت نسبة القيد في المدارس الثانويّة الخاصّة في البلدان النامية من 15% إلى 17%. وقد تجلّت هذه الزيادات بشكل خاص في الدول العربيّة وشرق آسيا. وبما أن المدارس الخاصة كانت تبحث عن تلاميذ، فقد سرّعت طلب الجمهور على التعليم الثانوي.

لربّما ساعد إطار عمل داكار أيضاً في إنشاء مؤسّسات محليّة ومنظّمات مجتمع مدني تروّج للحقّ بالتعليم الثانوي في مرحلته الدُنيا وفي إضفاء الطابع الشرعيّ عليه. وسُجّل التغيير الأبرز في نسبة الانتقال من التعليم الابتدائي إلى المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي في السنغال، كما يظهر في الشكل 3.2. فقد كانت نسبة الانتقال في هذا البلد تبلغ 24% فقط عام 1990 و35% عام 1999 غير أنها وصلت، بحلول عام 2011، إلى 88%. وليس من المفترض أن يثير هذا التغيير الدهشة نظراً إلى أن السنغال استضافت المنتدى العالمي للتربية عام 2000. وقد قام هذا البلد عام 2004 بتوسيع التعليم المجانيّ والالزاميّ ليشمل المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي. وأدّى إطار عمل داكار أيضاً دوراً هاماً في تحفيز الحوار مع جهات فاعلة دينية تقليديّة كانت تعارض ما تعتبره أشكالاً غربيّة من التعليم. وقد استحدث الحوار المكثّف دعماً للإصلاحات القانونية التي اعتُمدت عام 2004 وسهّل إنضمام المدارس الدينيّة إلى نظام التعليم النظاميّ، الأمر الذي عزّز التحاق الأطفال في سنّ المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي (Villalón and Bodian, 2012).

عدم المساواة في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي ما تزال قائمة

عند توسيع الالتحاق بالتعليم الثانوي، لا بدّ من التوقّف عند المساواة في توزيعه. فإن أوّل من يحصل على التعليم الثانوي، الذي بات يُعمّم تدريجيّاً، هي الفئات غير المحرومة ثم تأتي لاحقاً الفئات المهمّشة والفقراء (Buchmann and Hannum, 2001; Foster, 1977;Hout and DiPrete, 2006; Kelley and Klein, 1977;Shavit and Blossfeld, 1993).

وحتّى في الحالات التي تلتحق فيها الفئات المنخفضة الدخل أو الناطقة بلغة الأقليّة أو غيرها من الفئات المهمّشة بالمرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي، تبرز اختلافات محتملة إضافية بين المدارس ذات النوعيّة الأعلى والأدنى، ويتجلّى هذا الأمر في بعض الأحيان من خلال ظهور مدارس خاصّة. كما قد تبرز اختلافات إضافية في الانتقال إلى المستوى الأعلى. فالانتفاع غير المتكافئ بالمرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي غالباً ما يعني أن المرحلة العُليا من التعليم الثانوي تبقى أو تصبح مرتعاً لحالة عدم المساواة. ونجد هذا النمط حتّى في البلدان التي توفّر فرصاً تعليميّة للأطفال، بغضّ النظر عن القدرة على الدفع.

إن أوّل من يحصل على التعليم الثانوي، الذي بات يُعمّم تدريجيّاً، هي الفئات غير المحرومة ثم تأتي لاحقاً الفئات المهمّشة والفقراء

ويظهر تحليل بيانات الاستقصاءات الأسريّة اختلافات بين أطفال الأسر الأثرى والأفقر في البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسّط في إمكانيّة الانتقال من التعليم الابتدائي إلى المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي، ومن المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي إلى المرحلة العُليا منه (**الشكل 3.3**). ففي بعض البلدان مثل كولومبيا، وملاوي، وباكستان، والفلبين، لم تتغيّر الفجوات بين المجموعات المتباينة الثراء تغيّراً ملحوظاً. ففي الفلبين، 69% فقط من المراهقين من الأسر الأشدّ فقراً الذين وصلوا إلى نهاية المرحلة الابتدائية انتقلوا إلى المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي في عام 2008 مقارنةً بنسبة 94% من المراهقين من الأسرّ الأكثر ثراءً، علماً أن هذا الوضع بالكاد تغيّر مقارنةً بما كان عليه عام 2003.

غير أنه في عدد قليل من البلدان، بما فيها إندونيسيا ورواندا، تمّ ردم الهوّة في الانتقال إلى التعليم الثانوي ما بين أطفال الأسر الأكثر ثراءً والأسر الأشدّ فقراً. ففي رواندا، ارتفعت نسبة المراهقين الأكثر فقراً الذين يصلون إلى نهاية التعليم الابتدائيّ وينتقلون إلى المرحلة الدُنيا من

الشكل 3.3: استمرّت الفجوات بين المجموعات المتباينة الثراء في نسب الانتقال إلى المرحلة الثانوية في العديد من البلدان
نسبة الانتقال إلى المرحلتَين الدُنيا والعُليا من التعليم الثانوي، بحسب الثروة، في بلدان مُختارة، حوالي 2000 و2010

المصدر: حسابات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2015) إستناداً إلى مجموعة البيانات الموحّدة حول سوء التغذية الصادرة عن اليونيسيف ومنظّمة الصحّة العالمية والبنك الدولي والملفّ اللغويّ المناسب لتقدير المتوسّط الاقليمي.

التعليم الثانوي من 15% فقط في عام 2000 إلى 58% في عام 2010، ما أدّى إلى خفض الفجوة التي تفصلهم عن أقرانهم الأكثر ثراءً إلى النصف.

ويبقى انعدام المساواة قائماً أيضاً في التحصيل في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي، وهو وقفٌ مثلاً على المكان الذي يقطن فيه التلميذ. وقد تمّ تقليص الهوّة بين المدن والريف لجهة التحصيل في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي في عدد قليل من البلدان. ففي نيبال، كانت الهوّة في التحصيل تبلغ حوالي 35 نقطة مئويّة عام 2001 وكانت نسبة المراهقين الذين يتخرّجون من المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي في المناطق الريفيّة لا تتجاوز 27%. وبحلول عام 2011، تقلّصت الفجوة لتصل إلى 20 نقطة مئويّة فقط، وباتت نسبة المراهقين الذي ينهون المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي في المناطق الريفيّة تبلغ 58%.

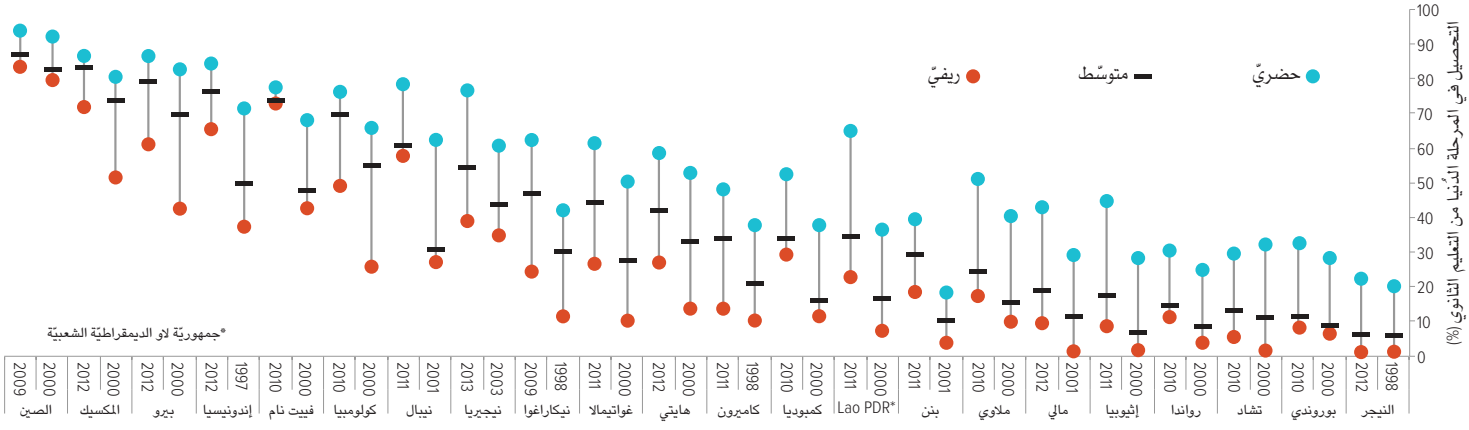
في بلدان أخرى، استمرّت حالة عدم المساواة أو حتّى تفاقمت، مع تقدّم أطفال المدن أسرع من أطفال الريف من حيث التحصيل في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي. وفي جمهورية لاو الديمقراطيّة الشعبيّة، ازدادت الفجوة في التحصيل في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي بين المناطق الريفيّة والحضريّة من 29 نقطة إلى 42 نقطة مئويّة بين عامَي 2000 و2011. وفي عام 2011، تخرّج 23% فقط من المراهقين الريفيين من المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي، مقارنةً ب65% من المراهقين في المدن (**الشكل 3.4**).

شكّل النفاذ إلى المرحلة الثانويّة تحدياً هاماً بالنسبة إلى المجموعات المهمّشة

يشدّد الهدف 3 على ضرورة تأمين فرص تعليم متساوية لإكتساب المهارات. وتماماً كما هي الحال مع المجموعات التي يُصعب الوصول اليها والوارد ذكرها في الفصل 2، يُعتبر الأطفال العاملون والمهاجرون مجموعتَين هامّتَين لا بدّ من رصد إمكانية نفاذهما إلى التعليم الثانوي واكتساب المهارات.

الشكل 3.4: استمرّت الثغرات في التحصيل في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي بين المناطق الريفيّة والحضريّة

معدّل التحصيل في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي، بحسب الموقع، في بلدان مُختارة، حوالي 2000 و2010



ملاحظة: تمّ ترتيب البلدان بحسب المتوسّط الأحدث لمعدّل التحصيل.

المصدر: حسابات فريق إعداد التقرير العالمي للرصد (2015) إستناداً إلى بيانات من الاستقصاءات الأسريّة من سنوات متنوّعة.

استمرّ المراهقون العاملون في مواجهة تحدّيات كبيرة

في بعض الاقتصادات الغنيّة، يعمل العديد من التلاميذ الشباب للتسلية أو للتعلّم أو لجني دخل استنسابيّ. غير أنه في غالبية أنحاء العالم، يرتبط عمل الأطفال والمراهقين بالفقر الأسريّ وبغياب الدخل. ومنذ أن اعتمدت منظّمة العمل الدولية الاتفاقيّة رقم 182 بشأن أسوأ أشكال عمل الأطفال في عام 1999، ركّزت مع برنامجها الدولي للقضاء على عمل الأطفال على الأشكال غير المقبولة من عمل الأطفال بدل أن تلزم البلدان احترام مقتضيات إتفاقية الحدّ الأدنى للسنّ الصادرة في عام 1973 (الاتفاقية رقم 138) والتابعة للمنظّمة التي تحرّم بفعاليّة غالبية الأعمال خلال السنوات من العمر التي يكون فيها التعليم إلزاميّاً.

ومع مأسسة التعليم الإلزامي وانخفاض فرص العمل المتدنّي المهارات، تحوّل الأطفال على الصعيد العالميّ من العمل إلى المدرسة. غير أن تعميم الحضور المدرسي لن يؤدي بالضرورة إلى تقليص حاجة العديد من الشباب إلى العمل ولا إلى تغيير واقع عمل الشباب. فالعديد من الأطفال الذين يتابعون دراستهم بعد المرحلة الابتدائيّة لا يرتادون المدرسة بصورة حصريّة. كما أن ارتفاع نسب الالتحاق بالمرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي لا يؤدّي بالضرورة إلى تقليص النشاط الاقتصادي للأطفال بشكل متطابق.

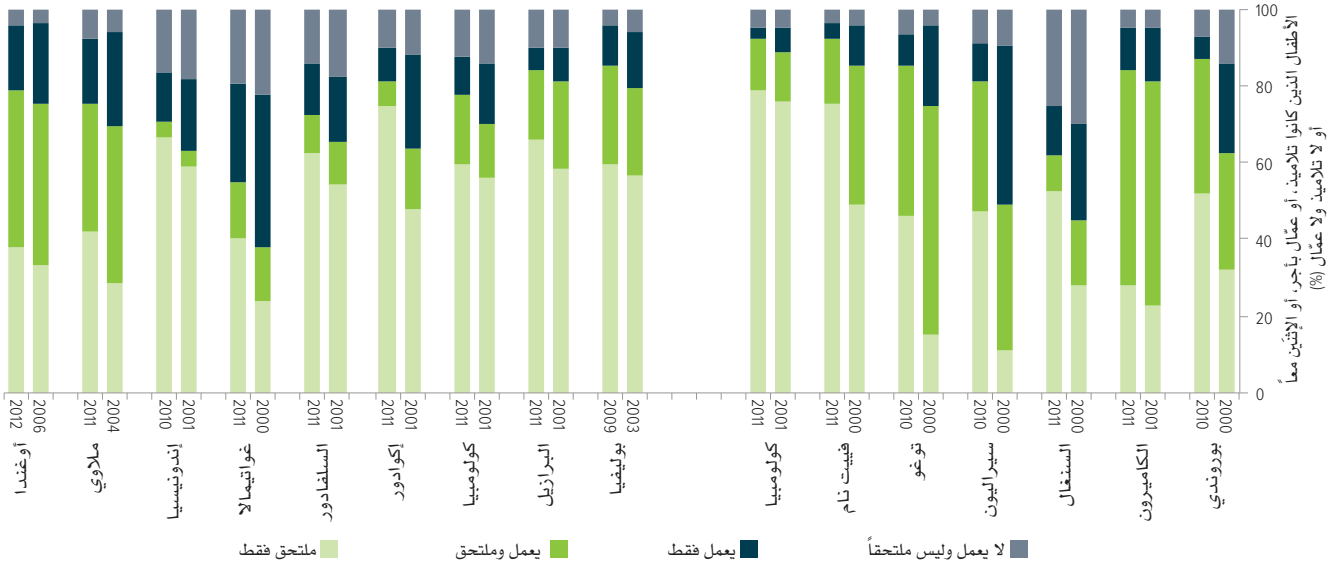
Working students lag in acquiring foundation

ويظهر تحليل للبيانات الناجمة عن الاستقصاءات أنه حتّى مع ارتفاع تغطية التكاليف المدرسيّة، تابع التلاميذ العمل بدوام جزئيّ في بلدان عديدة. وهناك نسبة كبيرة من المراهقين في سنّ التعليم الثانويّ الذين ما زالوا يعملون خارج المدرسة في معظم البلدان ال16 التي جرى تحليلها (**الشكل 3.5**). وكان العديد من الشباب يعملون بصورة حصريّة، فيما كان العديد من الشباب الآخرين يجمعون ما بين العمل والمدرسة، على الرغم من أن الأنماط اختلفت باختلاف البلدان. ففي الكاميرون مثلاً، كان حوالي 70% من التلاميذ من 12 إلى 14 عاماً يعملون في عام 2001 ولوحظ تغيير طفيف عام 20112. في المقابل، انخفضت نسبة التلاميذ العاملين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 12 و14 سنة من 80% إلى 47% خلال الفترة عينها في توغو. وتماماً كذلك، سُجّل انخفاض في السنغال في نسبة التلاميذ الذين يعملون، مع ارتفاع المشاركة في المدرسة. وكلّما ارتفع عدد الساعات التي يعمل فيها الأطفال في الأسبوع، كلّما قلّ احتمال ارتيادهم للمدرسة. أما أولئك الأطفال الذين يحضرون إلى المدرسة، فإن احتمال أن يتأخّروا في السنوات التي يحصّلون فيها التعليم أكبر (Understanding Children's Work, 2015).

2. إن عبارة «عمل» المُستخدمة في هذا السياق لا تشمل العديد من المسؤوليات والمهام المنزليّة التي تقوم بغالبيتها الفتيات، نظراً إلى أنها تُعتبر «نشاطاً غير اقتصاديّ» في استقصاءات القوى العاملة. وتكشف أنواع أخرى من الاستقصاءات التي تفيد عن وجود مسؤوليّات منزليّة عن عدد أكبر من الأطفال الذين يعملون، لا سيّما الفتيات، مقارنةً بالعدد الوارد في الشكل 3.5 تحت خانة «يعمل».

الشكل 3.5: استمرّ العديد من المراهقين في العمل إمّا أثناء دراستهم أمّا بدل أن يدرسوا

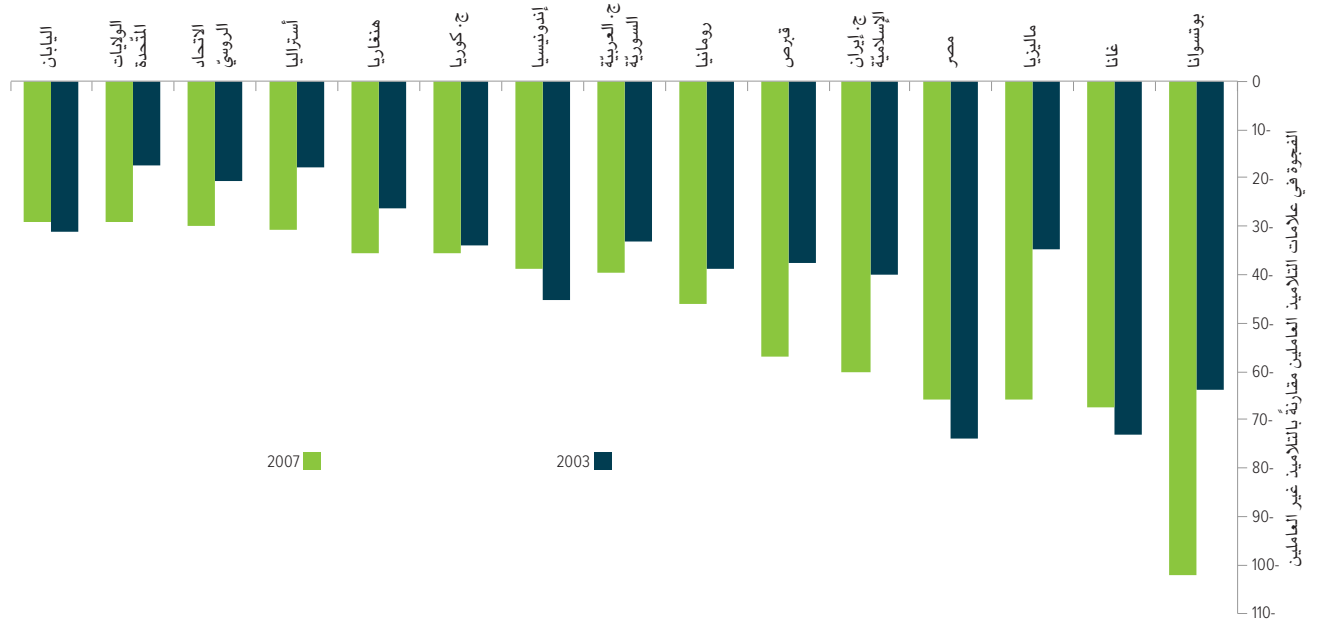
تخصيص وقت من هم في الفئة العمرية 12–14 عاماً و15–17 عاماً، في بلدان مُختارة، حوالي 2000 و2010



المصدر: Understanding Children's Work (2015).

الشكل 3.6: علامات التلاميذ الذين يعملون مقابل أجر وهم في المدرسة أدنى من علامات التلاميذ غير العاملين

الفجوة في علامات الكفاءة في العلوم بين تلاميذ الصفّ الثامن العاملين وغير العاملين، في بلدان مُختارة، 2003 و2007



ملاحظة: أظهر تحليل الكفاءة في الرياضيات نتائج متطابقة تقريباً. تبقى التأثيرات حتّى بعد أخذ عوامل سكّانية ومدرسيّة بالاعتبار.

المصدر: تقديرات تستند إلى بيانات من «الإتّجاهات في الدراسة الدولية بشأن الرياضيّات والعلوم TIMSS » من استقصاء عام 2003 (Byun et al., 2014) واستقصاء عام 2007 (حسابات فريق إعداد التقرير العالمي للرصد).

عدم المساواة في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي ما تزال قائمة

من المرجّح أن تتجاوز نسب التلاميذ الذين يضطرّون للعمل وهم يتابعون دراستهم التقديرات المقدّمة، نظراً إلى أن أسرهم التي تؤمّن إجمالاً معلومات عن أنشطة الأطفال قد لا ترغب في إبلاغ المستطلعين بأن أولادها يعملون، خاصةً متى كان هذا العمل غير قانوني بموجب المعايير الدوليّة. ويصرّح التلاميذ بأنفسهم بنسبة أكبر عن عملهم. وقد وجد التحليل الذي أجراه التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع للإتّجاهات في الدراسة الدولية بشأن الرياضيّات والعلوم TIMSS لعام 2007 في إندونيسيا أن 30% من تلاميذ الصفّ الثامن أفادوا أنه يعملون مقابل أجر خلال الأسبوع المدرسيّ. وجاءت الأرقام أعلى بكثير من التقديرات المستندة إلى إجابات الأهل، كما يرد في الشكل 3.5.

يتأخّر التلاميذ العاملون في اكتساب المهارات الأساسيّة. فعلى سبيل المثال، وفي إطار الإتّجاهات في الدراسة الدولية بشأن الرياضيّات والعلوم لعامَي 2003 و2007، سجّل تلاميذ الصفّ الثامن العاملون في مصر 70 نقطة أقلّ من أقرانهم غير العاملين في الكفاءة في العلوم (**الشكل 3.6**). ويمكن أن تؤدّي السياسات إلى التخفيف من حدّة الوقع:

فالرابط السلبيّ ما بين عمل التلاميذ والأداء الأكاديمي أقلّ في أوساط التلاميذ الذين صادقت بلدانهم على إتفاقية الحدّ الأدنى للسنّ التابعة لمنظّمة العمل الدوليّة بحلول السنة التي التحقوا فيها بالمدرسة، لربّما بسبب التدابير المُعتمدة لحماية العمّال في هذه البلدان (Byun et al., 2014).

تؤثّر سياسات الترحيل تأثيراً سلبيّاً على المهاجرين وفرصهم التعليميّة

وتعقّد اختلافات أخرى بين التلاميذ العاملين وغير العاملين عمليّة تفسير الاختلافات في المهارات المعرفيّة. فالتلاميذ الأضعف قد يرغبون طوعاً بالعمل أو قد يُدفعون إلى إيجاد عمل بسبب الأوضاع الاقتصاديّة لأسرهم (Post and Pong, 2009a). وقد وُجد أن العمل المكثّف بحدّ ذاته يقلّص من المهارات المعرفيّة القابلة للقياس في الولايات المتّحدة (Greenberger and Steinberg, 1986; Marsh, 1991;Marsh and Kleitman, 2005; McNeal, 1997) . ووُجدت تأثيرات سلبيّة للعمل أثناء الالتحاق بالمدرسة على مستوى اكتساب المهارات، حتّى بعد مراقبة موارد الأسرة (Gunnarsson et al., 2006; Heady, 2000). وتزداد مهارات التلاميذ العاملين أقلّ في المدرسة الثانوية من مهارات التلاميذ بدوام كامل، حتّى متى أُخذت

الإطار 3.1: مقاربتان متباينتان للمهاجرين بين بلدان الجنوب في الإكوادور والجمهوريّة الدومينيكيّة

بسبب الأزمة الاقتصاديّة الداخليّة في كولومبيا وتصاعد النزاع المسلّح فيها بين عامَي 1999 و2004، استقبلت الإكوادور موجات متزايدة من المهاجرين. وبحلول عام 2013، كان قرابة 60,000 كولومبي يعيشون في الإكوادور، ما طرح تحدّيات لجهة السياسات شملت الأسر المنفصلة، والأطفال من دون رعاية أبويّة، والعدد المتزايد من طالبي اللجوء. وتصدّت الإكوادور لهذه التحديات من خلال دستورها المُعتمد عام 2008 الذي اعتمد مقاربة حقوق الانسان وتضمّن مفاهيم المواطنة العالميّة، والتنقّل الحرّ للأشخاص، ونفاذ المهاجرين نفاذاً كاملاً إلى الخدمات الحكوميّة. ومنذ عام 2012، سقطت صفة «الأجانب» عن الأطفال والشباب المهاجرين في الإكوادور وباتوا يُعتبرون «ضعفاء» ولديهم حاجات خاصة لها صلة «بالتنقّل البشري». وبموجب الدستور الجديد، تلتزم الإكوادور بضمان قيام المدارس الخاصة والعامة والدينيّة بتأمين الدعم وتكييف بيئة التعلّم لتلبية حاجات هذه الفئة من السكّان.

يتقاسم كلٌّ من الجمهورية الدومينيكيّة وهايتي جزيرة اسبانيولا وحدوداً تمتدّ على طول 380 كيلومتراً. وتواجه الجمهوريّة الدومينيكيّة ضغوطاً كبيرة لأن أعضاء النخبة الاقتصادية الدومينيكيّة الذين يتمتّعون بنفوذ سياسي يعتمدون على اليد العاملة المهاجرة من هايتي (وبالتالي يتساهلون معها)، غير أن المشاعر المناهضة للهايتيين تظهر بانتظام. وفي عام 2005، أصدرت محكمة البلدان الأميركيّة لحقوق الانسان قراراً نصّ على ضرورة أن تمتثل الجمهوريّة الدومينيكيّة لدستورها الصادر عام 2002 الذي يضمن التحاق كل الأطفال بالتعليم، بغضّ النظر عن وضعهم كمهاجرين. ومنذ صدور هذا القرار، شجّعت الحكومة بصورة عامة المدارس الابتدائيّة على فتح المجال لتسجيل الأطفال. غير أن شهادات الولادة ضروريّة لتلاميذ المدارس الثانويّة، ما يضع حداً لالتحاق الآلاف من الأطفال بالتعليم. وحتى عام 2010، كانت المادة 10 من الدستور الدومينيكيّ تضمن المواطنة لكلّ شخص وُلد على أراضي الجمهورية. غير أن الدستور تغيّر وباتت المواطنة بالتالي حكراً على الأطفال الذين يولدون في هذا البلد، شرط أن يكون أحد الأبوَين على الأقلّ «مقيماً شرعيّاً». وفي عام 2013، سحبت المحكمة الدومينيكيّة العُليا الجنسيّة من أشخاص من أصل هايتيّ يقيمون بصورة غير نظاميّة في الجمهوريّة الدومينيكيّة منذ عام 1929. وقد أفضى حرمانهم من شهادات الولادة وبطاقات الهويّة الوطنية إلى حرمانهم من حقوق أخرى، لا سيّما الحقّ بالتعليم الأساسيّ.

المصدر: Bartlett, (2015)

مستويات المهارات السابقة بالاعتبار (Post and Pong, 2000, 2009b).

يحتاج الشباب المهاجرون إلى نفاذ متكافئ إلى المهارات

يشهد العالم بصورة متزايدة تنقّلاً بشرياً لا سابق له. ففي عام 2010، اختبر 214 مليون شخص الهجرة على الصعيد العالمي بحسب التقديرات (World Bank, 2011b). ويأتي حوالي ثلاثة أرباع المهاجرين الدوليين من بلدان الجنوب، ويُقدّر عدد المهاجرين الذين وُلدوا في بلدان نامية ب147 مليون إلى 174 مليون مهاجر (International Organization for Migration (IOM), 2013). وقد ساهمت عوامل مثل الطلب على اليدّ العاملة والأزمات الاقتصاديّة والتوسّع الحضري والفقر المتجذّر وانعدام الاستقرار السياسي والنزاعات في تعزيز الهجرة منذ داكار (Bartlett 2015).

وأصبحت مسألة تلبية حاجات المهاجرين في مجال اكتساب المهارات الأساسيّة شاغلاً ملحّاً في كافة المناطق (**أنظر الإطار 3.1**). ويواجه المهاجرون الدوليّون بصورة خاصة تحدّيات أكثر من أقرانهم من المواطنين الأصليين لجهة النفاذ المتكافئ إلى فرص التعلّم والمهارات الحياتيّة. وتؤثّر عوامل عامة متعدّدة – مثل الوضع القانوني والفصل وتمويل المدرسة والسياسة اللغويّة – على الالتحاق بكلّ من التعليم النظاميّ وغير النظاميّ (Bartlett, 2015).

يتطلّب رصد الهدف 3 معلومات عن القيم والمواقف والمهارات غير الأكاديميّة

يعرف الشباب والعائلات التي تضمّ أطفالاً صغار التنقّل بشكل خاص، عبر الحدود وفي داخل البلدان، لا سيّما من مناطق أقلّ تقدّماً إلى مناطق أكثر تقدّماً. أما في البلدان الأكثر ثراءً، فتشير تقديرات الأمم المتّحدة إلى أن 15.7% من الأشخاص دون العشرين من العمر كانوا مهاجرين عام 1990 وأن هذه الحصّة ارتفعت إلى 18.9% عام 2013 (United Nations, 2013). ولا يستطيع الشباب المهاجرون دائماً الانتفاع من التعليم، لا سيّما الذين لديهم وضع قانوني غير نظاميّ. وقد وجد استقصاء تناول سياسات الهجرة في 28 بلداً، من بينها 14 بلداً متقدّماً تُسجّل فيها معدّلات مرتفعة من التنمية البشرية و14 بلداً نامياً لديها سجلّ متدنٍ من ناحية التنمية البشرية، أن 40% من مجموعة البلدان الأولى وأكثر من 50% من مجموعة البلدان الثانية لا تسمح للأطفال الذين لا يتمتّعون بوضع قانوني نظاميّ بالانتفاع من التعليم المدرسي (Klugman and Pereira, 2009). والى جانب القيود الرسميّة، قد يتجنّب المهاجرون غير الشرعيين الالتحاق بالمدارس النظامية خوفاً من الاعتقال أو الترحيل (Bartlett,2015). ويُصعب بالتالي تحديد عدد الأطفال والشباب النازحين الذين يُحرمون من الالتحاق بالمدرسة، غير أن تقديرات عام 2004 تدلّ على أن 27 مليون طفل وشاب على الأقلّ يتأثّرون بالنزاعات المسلّحة لم يلتحقوا بالمدارس، غالبيتهم العظمى من النازحين داخلياً (Ferris and Winthrop, 2010).

الى جانب ذلك، تؤثّر سياسات الترحيل تأثيراً سلبيّاً على المهاجرين وفرصهم التعليميّة. وقد وسّعت بلدان متعدّدة عدد المخالفات التي تؤدّي إلى الترحيل وزادت بصورة كبيرة عدد المهاجرين المُرحّلين. ويؤدّي الاعتقال والترحيل إلى تعطيل التحاق الأطفال بالمدرسة، ليس فقط إن كان الأطفال أنفسهم عرضةً لهما بل حتّى ولو كان أهلهم كذلك (Chaudry et al., 2010).

لتلبية الحاجات المحدّدة للتلاميذ المهاجرين، لا بدّ من توفّر موارد ماليّة إضافيّة تُستخدم على أفضل وجه (Brind et al., 2008). في هولندا مثلاً، تؤمّن سياسة الأولويّة التعليميّة تمويلاً إضافياً للتلاميذ الأكثر فقراً والمنتمين إلى أقليّات اثنيّة (Karsten, 2006). ويؤمّن البرنامج البريطاني للامتياز في المدن والمُخصّص للتلاميذ الذين يعيشون في مدن محرومة يقطن فيها الكثير من المهاجرين الدعم للتدريس والتعلّم والمرشدين وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وتُسجّل في هذا الإطار نتائج إيجابيّة (Kendall et al., 2005) .

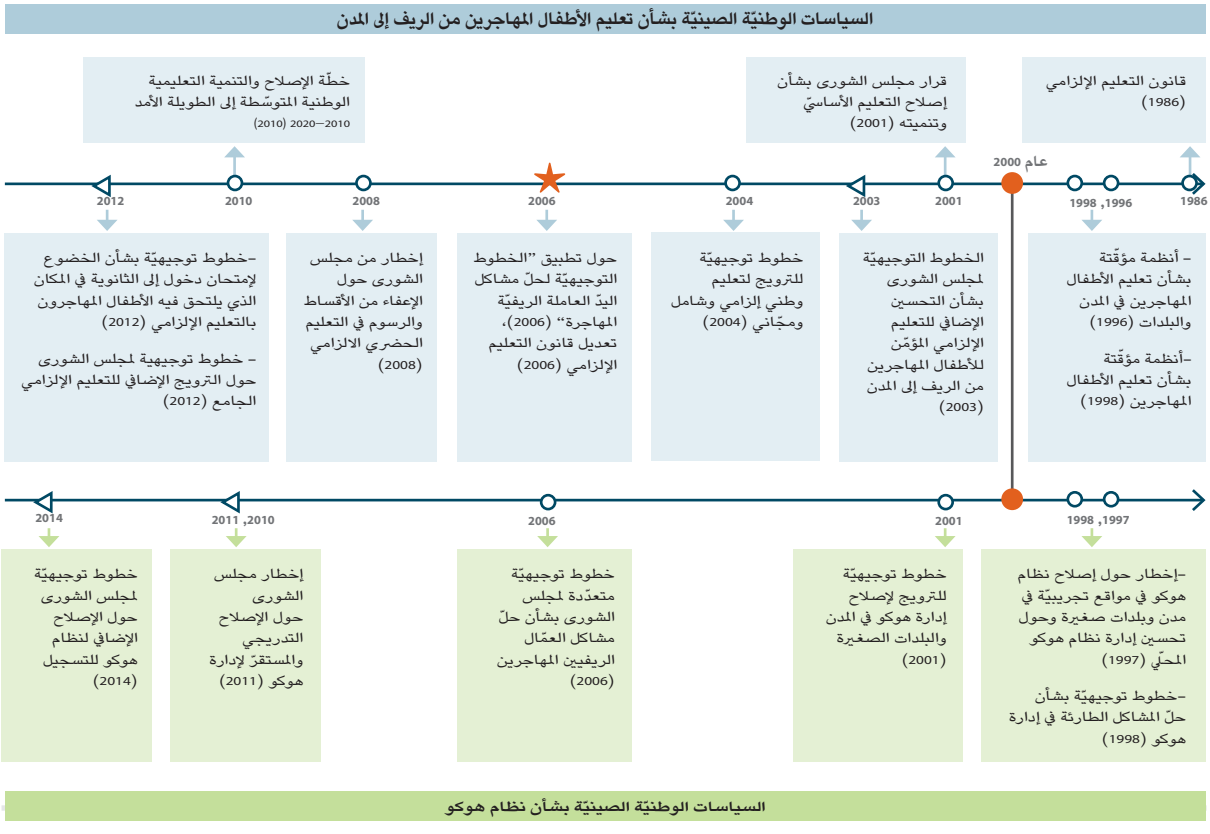
تُعتبر السياسات المعنيّة بلغة التعليم والدعم المؤمّن لتعلّم اللغات مسألة أساسيّة لتعليم الشباب المهاجرين ومشاركتهم المستقبليّة في سوق العمل (Christensen and Stanat,2007). ويكشف برنامج التقييم الدولي للطلبة PISA التابع لمنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أن المهاجرين الذين يتحدّثون لغة التدريس في المنزل، مهما كان البلد الذي يتواجدون فيه، لديهم أفضليّة من نصف نقطة بصورة متوسّطة في الرياضيات على الذين يتحدّثون لغة مختلفة في المنزل، مع فجوة أكبر بعد في القراءة (Christensen and Stanat,2007; Schnepf, 2004). وهذا يفسّر جزئيّاً متوسّط التأخير البالغ حوالي 1.5 سنة مدرسيّة بين المهاجرين من الجيل الأوّل وأقرانهم السكّان الأصليين في تقييمات برنامج التقييم الدولي للطلبة في غالبية البلدان الأعضاء في منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، باستثناء أستراليا وكندا (Nusche, 2009).

الإطار 3.2: الهجرة من المناطق الريفيّة إلى الحضريّة: تحدّي الالتحاق واستجابة الصين

عاش العالم أكبر هجرة في تاريخ البشريّة منذ انعقاد منتدى داكار وهي هجرة شملت مئات الملايين من الصينيّين الذين انتقلوا من الداخل الريفيّ إلى المدن الصينيّة (Chan, 2013). وكان لحجم هذه الحركة تبعات عميقة على الفرص المتساوية للأطفال الريفيين. فعند انعقاد منتدى داكار، كان المهاجرون الريفيون يواجهون تحديات خطيرة مردّها نظام تسجيل الأسرّ الصينيّ (هوكو hukou)، غير أن الصين اتخذت خطوات من أجل الترويج لإلتحاق الأطفال في المدارس خلال السنوات الأخيرة. وساهمت هذه الإصلاحات في السياسات في إحراز تقدّم على طريق تحقيق الهدف 3 بسبب العدد الكبير من المهاجرين الشباب الذين استفادوا منها. ونظام هوكو الذي اعتُمد في الخمسينات من القرن الماضي يربط حقوق المواطن الصينيّ بمكان التسجيل هوكو(Chan and Zhang,1999). وحتّى منتصف الثمانينات من القرن الماضي، لم تكن الهجرة الداخليّة للمواطنين الريفيين مسموحة وكانت تترتّب على أطفال الأهل الذين هاجروا بصورة غير شرعيّة تبعات تعليميّة خطيرة. غير أن الصين عمدت إلى التخفيف تدريجيّاً من حظر الهجرة، وتلت ذلك موجة واسعة من الهجرة من الريف إلى المدن (Hao, 2012). وقد نتجت عن سياسات الهجرة والتعليم تبعات كبيرة (**الجدول 3.1**).

عند انعقاد منتدى داكار، كانت القيود المفروضة على التعليم الحكومي والتي تسري على الأشخاص الذين يفقترون إلى وضع هوكو قد أفضت إلى إنشاء مجموعة من المدارس الخاصّة دون المستوى المطلوب التي تخدم الأطفال الريفيين المهاجرين القاطنين في المدن. وفي عام 2000، كانت هذه المدارس تهتمّ بالربح

الجدول 3.1: تطوّر السياسات الوطنيّة الصينيّة بشأن الهجرة وتعليم الأطفال المهاجرين



المصدر: Source: Hao and Yu (2015)

الإطار 3.2: الهجرة من المناطق الريفيّة إلى الحضريّة: تحدّي الالتحاق واستجابة الصين

القاطنين في المدن. وفي عام 2000، كانت هذه المدارس تهتمّ بالربح ولديها بنية تحتيّة سيّئة وتؤمّن تعليماً متدنّي النوعيّة (Han, 2004)، ما أدّى إلى تعميق الهوّة التعليميّة بين الريف والمدن. وكان الأطفال الذين تركهم أهلهم المهاجرون في الأرياف يرتادون مدارس ريفيّة متدنيّة المستوى، في حين كان الأطفال الذين رافقوا أهلهم إلى المدن يضطرّون إمّا إلى دفع رسوم باهظة في المدارس الحكوميّة إما إلى الانتفاع بتعليم سيّء النوعيّة في مدارس خاصّة دون المستوى المطلوب تخدم الأطفال المهاجرين.

وشكّلت السياسة الوطنيّة المُعتمدة عام 2001 نقطة تحوّل في مقاربة الحكومة المركزيّة الرامية إلى خدمة أطفال المهاجرين من الريف إلى المدن. فقد نقلت هذه السياسة مسؤولية تمويل تعليم المهاجرين من حكومة المنطقة التي يتحدّر منها الأطفال إلى حكومة المنطقة التي استقرّوا فيها.

وفي عام 2006، تمّ تعديل قانون التعليم الإلزامي الصادر عام 1986، فبات ينصّ على ضرورة أن تؤمّن الحكومة المحليّة للأطفال المهاجرين الذين يعيشون خارج نظام هوكو الخاص بهم نفاذاً متساوياً إلى التعليم الإلزامي. وسهّل هذا التعديل اعتماد الحكومة المركزيّة لسياسة تلغي بصورة صريحة الرسوم التي يدفعها الأطفال المهاجرون من الريف في المدارس الحكوميّة في عام 2008.

وفي حين انتقل عبء التمويل إلى المناطق المستضيفة للمهاجرين، طُوّرت تدابير مبتكرة لمساعدة المدارس القائمة في المدن والتي لديها قدرة استقبال محدودة على استيعاب العدد المتزايد من التلاميذ المهاجرين. وخلال السنوات الأخيرة، خصّصت الحكومة المركزية الأموال لتعليم الأطفال المهاجرين من أجل دعم الحكومات المحليّة التي تستضيف هؤلاء الأطفال. إلى جانب ذلك، أشارت السياسات المُعتمدة في عامَي 2006 و2008 بوضوح إلى ضرورة أن تموّل الحكومات المحليّة التعليم الحكومي وفق العدد الفعليّ للتلاميذ (بمن فيها التلاميذ المهاجرين)، بدل من الاعتماد على المعيار السابق الذي يقتصر على التلاميذ من نظام هوكو المحليّ.

وتماماً كما هي الحال مع التلاميذ الذين وُلدوا في المدن، تلتحق اليوم أغلبية ساحقة من الأطفال المهاجرين الريفيين بمدارس حكوميّة حضريّة لديها تسهيلات كافية وقاعات درس ذات حجم مقبول. ويتيح الإصلاح للأطفال المهاجرين تحقيق نجاح نسبيّ في المدارس الحضريّة مقارنةً بأقرانهم في المدارس الريفيّة. وبالتالي اقتربت الصين من توفير فرص متساوية في مناطقها الحضريّة. وقد أثبتت عيّنة تمثيليّة وطنيّة تتألّف من أكثر من 22,000 تلميذ في 112 مدرسة أن أداء الأطفال المهاجرين أدنى من أداء أقرانهم من غير المهاجرين في المدارس الحضريّة. غير أنهم سجّلوا علامات أعلى بالثلث من أقرانهم الريفيين، لا سيّما أولئك الذين تُركوا في القرى عندما اضطرّ أهلهم للهجرة إلى المدن بداعي العمل.

والمثير للقلق هو أداء التلاميذ الريفيين بشكل عام، إذ أنهم يتأخّرون وراء التلاميذ الحضريين، بمن فيهم الذين أتوا أصلاً من مناطق ريفيّة وكانوا من خلفيّات اجتماعية مماثلة. فما زال الاختلاف في النوعيّة كبيراً بين المدارس في الريف والمدن، غير أن الأطفال المهاجرين من الريف إلى المدن الصينيّة باتوا اليوم يستفيدون من قوانين تمويل عادلة تتيح لهم الالتحاق بمدارس جيّدة.

المصدر: Hao and Yu, (2015)

بات الأطفال المهاجرون من الريف إلى المدن الصينيّة اليوم يستفيدون من قوانين تمويل عادلة تتيح لهم الالتحاق بمدارس جيّدة

تؤثّر عوامل مؤسّسية متعدّدة على تعليم الشباب المهاجرين، بما في ذلك الدعم المؤمّن للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وسنّ الدخول إلى المدرسة، وأهميّة جمع القدرات أو تعقّبها وتوقيتها وتبعاتها، ونوعيّة المدرسة، والصرامة، وتنوّع المناهج وأصول التدريس واستجابتها للحاجات، والانفتاح أمام التنوّع الثقافي والدينيّ (Crul and Holdaway, 2009). وقد إتّضح من مشروع قارن الجيل الثاني من مهاجرين من تركيا والمغرب إلى 6 بلدان أوروبيّة أن الترتيبات المؤسّسية، بما فيها سنّ بدء الالتحاق الإلزامي، وساعات التواجد الفعليّ في قاعة الدرس في المرحلة الابتدائية، وتوقيت التعقّب، والتمهّن تحدث فوارق هامّة بالنسبة إلى التلاميذ المهاجرين (Crul and Holdaway, 2009; Crul and Vermeulen, 2003).

واجه المهاجرون الداخليون تحديات تمثّلت بتوفير ضعيف للتعليم في الأحياء الفقيرة من المدن. فقد أوليت حاجاتهم التعليميّة القليل من الانتباه، لربّما جزئياً لأن حدّة الهجرة الداخلية قد خفّت قليلاً من حول العالم (United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2013). غير أن نسبة لا سابق لها من الهجرة الداخليّة في الصين خلال التسعينات من القرن الماضي استحدثت ضغطاً هائلاً على نظام التعليم الصينيّ (**الإطار 3.2**).

المهارات القابلة للنقل والتحويل: كفاءات لازمة للتقدّم الاجتماعي

بالإضافة إلى تعهّد الهدف الثالث بضمان تلبية حاجات التعلّم لجميع النشء والكبار من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلّم واكتساب المهارات الحياتيّة، شدّد إطار عمل داكار على وجوب «أن تتاح لكافة الصغار والراشدين فرصة اكتساب المعرفة وتنمية القيم والمواقف والمهارات التي تمكّنهم من تطوير قدراتهم على العمل والمشاركة الكاملة في مجتمعاتهم، والتحكّم في حياتهم، ومواصلة التعلّم».

وتتطلّب عملية رصد هذا الهدف الواسع توفّر معلومات عن القيم والمواقف والمهارات غير الأكاديميّة التي لا تخضع للتقييم على المستوى الدولي ولا تُبلّغ عنها الأنظمة التعليمية الوطنية.

سعت اليونسكو أولاً، وبدعم من جمهوريّة كوريا، إلى تحديد نوع المهارات الحياتيّة الضروريّة للمواطنة العالميّة. وتشمل العناصر الرئيسة لتعليم يهدف إلى تطوير المواطنة العالمية ما يلي: (1) الإلمام بمسائل واتجاهات عالميّة محدّدة وفهمها، ومعرفة قيم عالميّة رئيسة واحترامها (مثل السلام وحقوق الانسان والتنوّع والعدالة والديمقراطية والرعاية وعدم التمييز والتسامح)، (2) مهارات معرفيّة للتفكير النقدي والمبتكر والابداعي ولحلّ لمشاكل واتخاذ القرارات، (3) مهارات غير معرفيّة مثل التعاطف والانفتاح على تجارب ومناظير أخرى ومهارات التعامل مع الآخرين والتواصل والقدرة على التشبيك والتفاعل مع أشخاص من خلفيّات وأصول مختلفة، (4) القدرة السلوكيّة على إطلاق أنشطة استباقيّة والمشاركة فيها (UNESCO, 2013b).

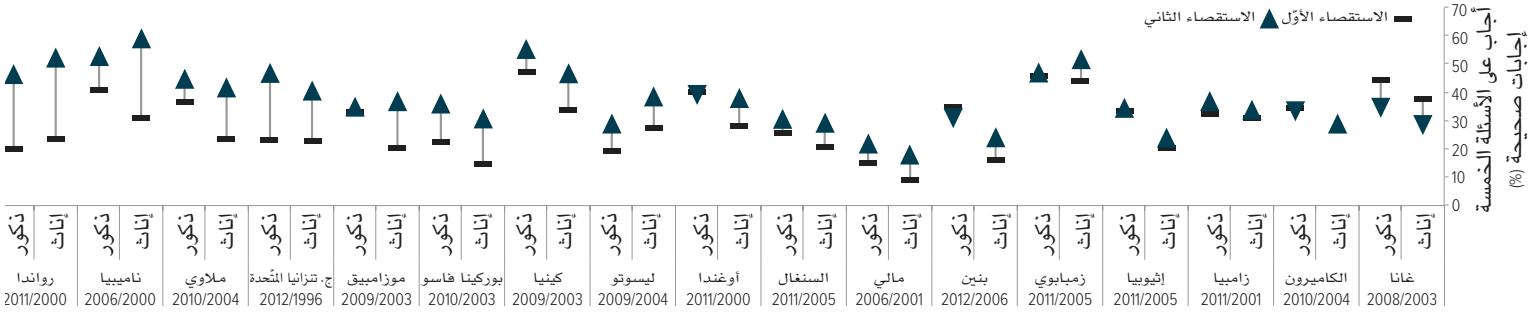
أطلقت منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2014k) المحاولة الثانية الآيلة إلى توسيع مفهوم المهارات فتتجاوز المهارات المعرفيّة أو المهارات الحياتيّة، من خلال مشروعها حول التعليم من أجل التقدّم الاجتماعي الذي يمتدّ على 3 سنوات. واستخدمت المنظّمة بيانات طوليّة جُمعت من 11 بلداً من أجل تحديد التأثيرات السببيّة للمهارات على مجموعة من المقاييس التي تتيح تحديد نجاح الأفراد في الحياة. واستنتجت المنظّمة أن «المهارات الاجتماعيّة- العاطفيّة مثل المثابرة والتآلف الاجتماعي والثقة بالذات تحرّك مقاييس متعدّدة للمُخرجات الاجتماعية، بما في ذلك المهارات المعرفيّة والصحّة والرفاه. إلى ذلك، تُعتبر المهارات الاجتماعيّة- العاطفيّة مرنة ويؤدّي راسمو السياسات والمعلّمون والأهل دوراً في تحسين بيئة التعلّم». وتخطّط منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي لإجراء دراسة طوليّة شاملة لعدّة بلدان ستتيح في يوم من الأيام قياس المهارات الاجتماعيّة- العاطفيّة بصورة مباشرة من أجل تقييم وقعها على نجاح الفرد في حياته، بما في ذلك الرفاه الفرديّ والمواطنة الفاعلة والتوظيف.

وفي حين لا يمكن رصد مجموعة الخصائص التي يغطّيها الهدف 3، يلقي هذا القسم الضوء على نوعَين من المهارات الحياتيّة ذات الصلة بالصحّة والمجتمع. وينظر أيضاً في

بيّنت استقصاءات جرت مؤخّراً وجود تحسّن في معرفة طبيعة فيروس ومرض الإيدز في أوساط الشبّان في 9 بلدان وبين النساء الشابات في 13 بلداً

الشكل 3.7: ازدادت المعرفة بشأن فيروس ومرض الإيدز في أوساط الشباب، لا سيّما الشابات، في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى

نسبة النساء والرجال بين 15 و24 عاماً الذين أجابوا على كلّ الأسئلة إجابات صحيحة خلال سنتَين من الاستقصاء، في بلدان مُختارة



ملاحظة: مستجيبون أعطوا إجابات صحيحة على سؤالَين بشأن كيفية الوقاية من فيروس الإيدز ورفضوا أيضاً ثلاثة اعتقادات خاطئة. تمّ ترتيب البلدان وفق حجم الزيادة في المعرفة مع الوقت.

المصدر: تحليل أجراه فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لبيانات من برنامج الاستقصاءات السكانيّة والصحيّة متوفّرة على الموقع الالكتروني التالي:
http://hivdata.measuredhs.com/

محاولتَين لتحسين فهم المهارات الحياتيّة تثبتان كيف يتمّ التعبير عن هكذا مهارات وما ينبغي أن ينطوي عليه أي إطار عمل للرصد.

زيادة المعرفة بشأن فيروس ومرض الإيدز: إتّساع نطاقها ولكنّ الطريق إلى تعميمها لا يزال طويلاً

دعت منظّمة الصحّة العالميّة، خلال منتدى داكار، إلى اعتماد هدف يرتكز إلى المهارات الحياتيّة التي حدّدتها (WHO, 2003) على أنها «القدرة على اعتماد سلوك إيجابيّ قابل للتكييف يتيح للأفراد التعاطي بفعاليّة مع متطلّبات الحياة اليوميّة وتحدّياتها». وتدعم منظّمة الصحّة العالميّة بصورة إضافيّة المهارات التي تتيح للشباب اتخاذ قرارات مطّلعة والتواصل بفعاليّة وإدارة حياتهم بشكل صحّي. ومنذ وضع التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2013/2014، برزت أدلّة جديدة تفيد بأن التعليم الثانوي يؤمّن حسنات تفوق تلك التي يؤمّنها التعليم الابتدائي في مجال المهارات الحياتيّة.

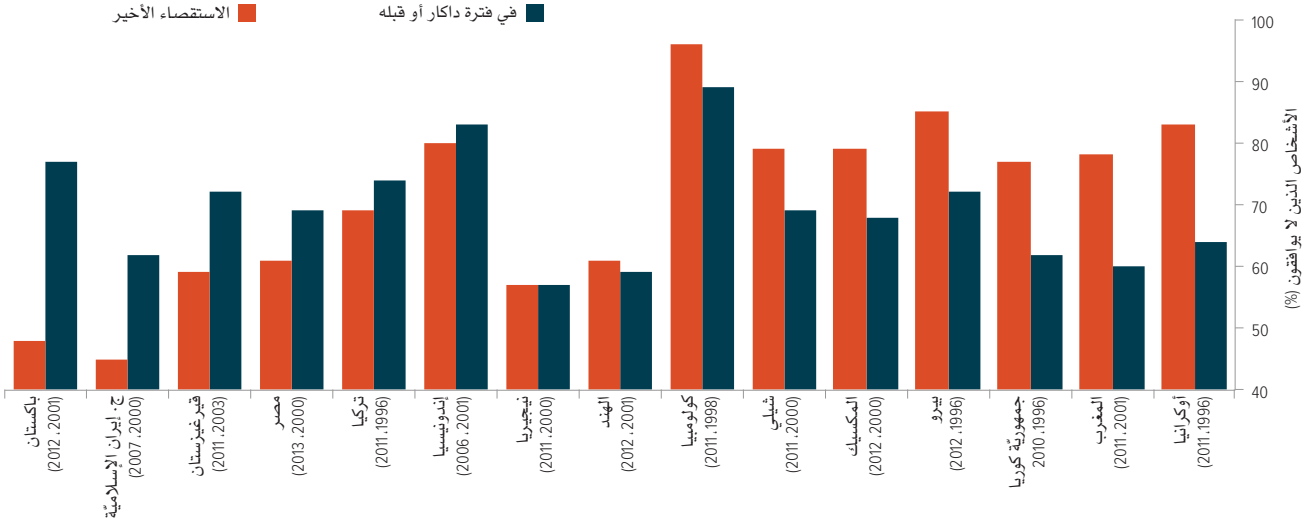
كان مرض الإيدز يشكّل خطراً متزايداً عندما دعت الجهات المنظّمة لمنتدى داكار إلى إيلاء انتباه أكبر للمهارات الحياتيّة. وفي العام التالي، اعتمدت الدورة الاستثنائيّة للجمعية العامة للأمم المتّحدة إعلان التزام بشأن فيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز وأنشأت مؤشّراً أساسيّاً (المؤشّر 11) لرصد المهارات الحياتيّة المستندة إلى التثقيف بشأن فيروس الإيدز في المدارس (UNESCO, 2014a).

وكان الهدف من الدورة الاستثنائيّة للجمعية العامة للأمم المتّحدة يقضي بأن يتمكّن 95% على الأقل من الرجال والنساء في الفئة العمريّة 15–24 عاماً من الحصول على معلومات وعلى التعليم والخدمات ذات الصلة التي تتيح تطوير المهارات الحياتيّة اللازمة لحماية أنفسهم من فيروس الإيدز بحلول عام 2010.

يمكن الوقوف اليوم عند التقدّم المُحرز في 17 بلداً حيث أُجري اختبار معرفة مقتضب للشباب، من خلال موجتَين من الاستقصاءات الأسريّة، يتمحور حول أسلوبَين للوقاية من عدوى فيروس الإيدز وحول ما إذا كانوا يصدّقون ثلاثة اعتقادات خاطئة منتشرة. بيّنت الاستقصاءات الأخيرة وجود تحسّن في معرفة طبيعة فيروس ومرض الإيدز في أوساط الشبّان في 9 بلدان وبين النساء الشابات في 13 بلداً، انطلاقاً من الموجة الأولى (**الشكل 3.7**). ويشير هذا التغيير إلى أن البلدان بذلت جهوداً متضافرة خلال فترة زمنيّة قصيرة نسبيّاً. وقد اتّضح أن البلدان التي شهدت أكبر قدر من التحسّن هي تلك التي تعاني من انتشار الفيروس فيها بنسب تفوق ما عند غيرها.

الشكل 3.8: تغيّرت القيم العامة بشأن تعليم المرأة منذ داكار ولكن ليس في الاتجاه عينه

نسب المستجيبين الذين اعترضوا على بيان مفاده أن «التعليم الجامعي أكثر أهميّة للرجال منه للنساء»، بحسب سنة الاستقصاء



ملاحظة: تمّ ترتيب البلدان بحسب نموّ الدعم لتوفير التعليم العالي للمرأة.

المصدر: تحليل أجراه فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2015) لمسح القيم العالميّ، سنوات متنوّعة.

ومن المرجّح أن تكون المدارس في هذه البلدان أولت اهتماماً جديّاً بمسألة التثقيف على فيروس نقص المناعة وأن تعليم المهارات الحياتيّة كان له دور في ذلك. وخلال السنوات الأخيرة، نقلت غالبية البلدان أن مدارسها تؤمّن برامج حول المهارات الحياتيّة تمتدّ على 30 ساعة على الأقلّ، على الرغم من أنه من غير الممكن تحديد عدد المرّات التي أمّنت فيها هكذا تثقيف محدّد حول الفيروس (Clarke and Aggleton, 2012) .

وقد نال التثقيف الجنسيّ الشامل دعماً واسعاً بصفته منصّة للوقاية من فيروس الإيدز. وجاء التركيز الجديد على الجنس الصحّي بدل من المخاطر المرتبطة بالجنس، ما شكّل تطوّراً بالمقارنة مع مقاربات أخلاقية متزّمتة سابقة كانت تستند إلى الخوف وتعتبر أن المتعلّمين هم متلقّون سلبيون للمعلومات (UNESCO, 2014a).

المواقف تجاه التكافؤ بين الجنسَين لم تتحسّن باطّراد

لا يتمحور الهدف الثالث فحسب حول المهارات بل يتطرّق أيضاً إلى القيم والمواقف التي تحسّن حياة الفرد والتماسك الاجتماعي. ومن بين القيم التي يمنحها التعليم للجميع الأولويّة يرد التكافؤ بين الجنسَين. فعلى مدى أكثر من عشرين سنة ومشروع مسح القيم العالمي يتضمّن سؤالاً يتيح بصورة غير مباشرة تحليل مواقف الراشدين من المساواة بين الجنسَين عبر البلدان وعلى مرّ الزمن. وقد سأل هذا المشروع المستجيب ما إذا كان يوافق على «أن التعليم الجامعي أكثر أهميّةً للرجال منه للنساء».

وتظهِر مقارنة الإجابات على مرّ الوقت أنه ما من اتجاه عالمي ثابت (**الشكل 3.8**). ففي بعض البلدان، كانت أرجحيّة المواقف الإيجابية تجاه المساواة بين الجنسَين التي عبّر عنها المستجيبون أكبر خلال السنوات الأخيرة. وفي أوكرانيا مثلاً، ارتفعت نسبة المستجيبين الذي أبدوا مواقف إيجابيّة من 64% عام 1996 إلى 83% عام 2011. ولكن الوضع لم يشهد أي تغيير في بلدان أخرى، بل وفي البعض منها تردّى موقف المستجيبين تجاه تكافؤ الجنسَين عمّا كان عليه في الماضي. ففي باكستان مثلاً، انخفضت نسبة المستجيبين الذين أظهروا موقفاً إيجابياً من 77% عام 2001 إلى 48% فقط عام 2012.

ويكشف تحليل إضافيّ للبيانات الناجمة عن مشروع مسح القيم العالميّ لأغراض وضع التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع هذا عن نظرة استفزازيّة إلى العلاقة القائمة بين مواقف الجمهور من التعليم العالي ونوع جنس المستجيبين ومستواهم التعليمي. وكان احتمال أن تعترض النساء على هذا البيان أكبر من احتمال اعتراض الرجال عليه في غالبية البلدان. كما أن الأشخاص الحائزين شهادة تعليم ثانوي كانوا يؤيّدون فكرة توفير نفاذ متساوٍ للمرأة إلى التعليم الجامعي مقارنةً بالأشخاص الذين لم يحصّلوا التعليم الثانوي.

أدلّة أقوى عن الرابط بين التعليم والفعاليّة السياسيّة

تضمّن التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2013/2014 أدلّة عن الوقع الإيجابي للتحصيل في التعليم الثانوي على مواقف وقيم هامة أخرى – مثل التسامح من أجل التنوّع ودعم المؤسّسات الديمقراطية. وبيّنت أدلّة ظهرت مؤخّراً من برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين PIAAC أن لكلّ من القرائيّة والتحصيل التعليميّ تأثيرات مستقلّة على الفعاليّة السياسيّة والمشاركة المدنيّة (OECD,2013b). وفي بلدان منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ، وُجد أنه من الأرجح أن يعلن الأشخاص الذين أنهوا التعليم الثانوي على الأقلّ عن احتمال مشاركة أكبر في أنشطة تطوّعية في مجتمعاتهم. وقد بيّن الاستقصاء أنه لكلّ من مستويات المهارات الأعلى ومستوى التعليم الأعلى تأثيرات إيجابيّة مستقلّة على استعداد الكبار للمشاركة في العمليّة السياسيّة. وتدنّى احتمال موافقة البالغين الذين حصّلوا سنوات تعليم أكثر وشاركوا في الاستقصاء الذي أجراه برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين على مقولة أن «الأشخاص مثلي لا رأي لهم في ما تفعله الحكومة»، في حين ارتفع احتمال أن يعترضوا على مقولة «هناك عدد قليل للغاية من الأشخاص الذين يمكن أن تثق بهم ثقة كاملة» (OECD, 2013b).

ضرورة توفير بدائل تعليمية للشباب والكبار الذين تركوا المقاعد الدراسيّة

بالإضافة إلى توسيع التعليم المدرسي النظاميّ، يذكّر الهدف الثالث البلدان بأنها تعهّدت بتلبية الحاجات التعليميّة للشباب والكبار غير الملتحقين بالمدارس والذين ضاعت منهم فرص التعليم النظاميّ. ويمكن ذكر مجموعة من البرامج البديلة وبرامج «الفرصة الثانية» وبرامج التعليم غير النظاميّ كأمثلة عن التقدّم في هذا المضمار (Duke and Hinzen,2008). وتظهر أيضاً أمثلة بارزة في بنغلاديش والهند وتايلند (Banerji, 2015).

في الهند، تهدف مدرسة براثام المفتوحة للتعليم إلى الوصول إلى الفتيات والنساء اللواتي تم تهميشهنّ من مدارس التعليم العام

لا يتوفّر أي مخزن عالمي للمعلومات عن التدريب الذي يتمّ خارج سلطة وزارات التعليم

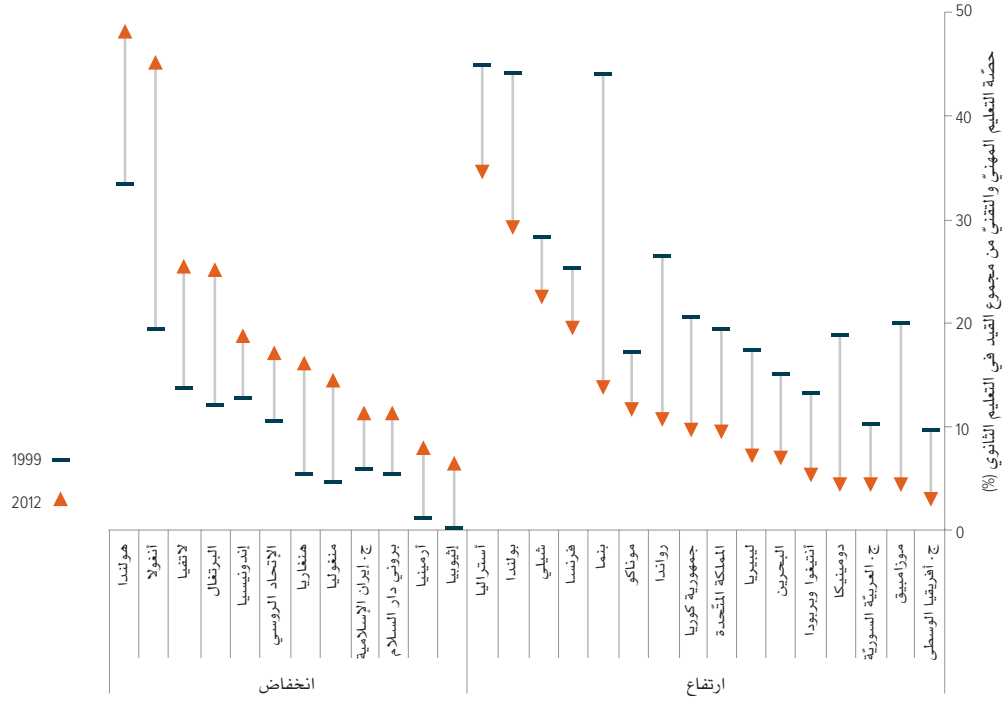
في بنغلاديش، ترمي برامج لجنة بنغلاديش للنهوض بالريف BRAC إلى إلحاق الأطفال خارج المدارس بالتعليم الابتدائيّ من أجل إعدادهم للتعليم الثانويّ. وقد نجحت اللجنة في مسعاها إذ يواصل أكثر من 97% من خرّيجي المدارس الابتدائيّة التابعة لها تعليمهم النظاميّ في المدارس الثانويّة. غير أن العديد من خرّيجي مدارس اللجنة لا يستطيعون إكمال تعليمهم الثانوي بسبب الفقر. وبالتالي، يجري ممثّلو اللجنة اجتماعات متابعة منتظمة مع الأطفال والأوصياء عنهم والمعلّمين وأعضاء لجنة المدرسة، في وقت تؤمّن فيه اللجنة دعماً ماليّاً لخرّيجي المدارس الابتدائيّة الفقراء. ويُشجَّع خريّجو مدارس اللجنة على الانضمام إلى النوادي حيث تُسنح لهم فرصة القراءة وممارسة الرياضة والأنشطة الثقافية وحيث يحصلون على تدريب على المهارات الحياتيّة وطرق المعيشة. وقد أطلقت اللجنة أيضاً مبادرة جديدة، وهي تدريب على المهارات من أجل الارتقاء بالموارد، تتيح للمراهقين الذين تسرّبوا من المدرسة اكتساب المهارات والانضمام إلى سوق العمل.

أما في الهند، فقد تأسّس المعهد الوطني للتعليم المفتوح عام 1990 وأنيطت به «سلطة تسجيل التلاميذ وامتحانهم ومنحهم شهادات حتّى صفوف ما قبل الجامعة».

ويؤمّن المعهد برامج مفتوحة للتعليم الأساسيّ تستهدف التلاميذ البالغة أعمارهم من 14 سنة فما فوق. ويجري تكييف الدروس والشهادات لمستويات تساوي الصفوف 3 و5 و8 من التعليم النظاميّ (Banerji, 2015). كما تتوفّر للمتعلّمين دورات مهنيّة وبرامج تأهيليّة للحياة تؤدّي إلى امتحانات لنيل شهادات التعليم الثانوي والمرحلة العُليا من التعليم الثانوي. وبالنسبة إلى المستويَين العالي والثانوي، يتيح المعهد الاختيار ما بين الدروس الأكاديميّة والمهنيّة، ويؤمّن أيضاً المرونة في الخضوع للامتحانات، من خلال 9 فرص على مدى خمس سنوات. وبالنسبة إلى الدروس الأكاديميّة التي تتجاوز المستوى الأساسيّ، يتوفّر ما يقارب 4,000 مركز للدراسة تديرها مؤسّسات مُعتمدة وأقلّ بقليل من 2,000 مؤسّسة مُعتمدة للتعليم المهني. وقد ارتفع عدد التلاميذ الملتحقين وعدد المتعلّمين الحائزين شهادات بصورة مطّردة مع الوقت.

الشكل 3.9: في حين ارتفع الالتحاق بالتعليم المهنيّ والتقنيّ في المرحلة الثانوية في بعض البلدان بعد داكار، انخفض في بلدان أخرى

نسبة تلاميذ المرحلة الثانويّة المُلتحقين بالتعليم المهنيّ والتقنيّ، في بلدان مُختارة، 1999 و2012



ملاحظة: البلدان المذكورة هي البلدان التي تعود بياناتها إلى عامَي 1999 و2012 والتي عرفت تغيّراً من خمس نقاط مئويّة على الأقلّ بين العامَين.

المصدران: المُلحق، الجدول الإحصائي 7 (مطبوع) و8 (الموقع الالكتروني للتقرير العالميّ للرصد)؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

وبحلول عام 2011، بلغ المجموع التراكمي للتلاميذ الذين استفادوا من هذه البرامج 2.2 مليون تلميذ، وفق إحصاءات المعهد. ومنذ عام 2007، تخطّى عدد التلميذات عدد التلاميذ الذكور. وغالباً ما يُطلق على المعهد لقب المدرسة المفتوحة الأوسع في العالم.

أيضاً في الهند، تهدف مدرسة براثام المفتوحة للتعليم إلى الوصول إلى الفتيات والنساء اللواتي تم تهميشهنّ من مدارس التعليم العام بغية منحهنّ فرصة ثانية لإكمال تعليمهنّ. بدأ البرنامج عام 2011 كبرنامج داخليّ ثم توسّع ليشمل سبع ولايات وهو يؤمّن حصّة تأسيسيّة مكثّفة من 3 أشهر لردم الهوّة بين المفاهيم الأساسيّة ومنهاج التعليم الثانوي. يلي ذلك امتحان لإعداد قائمة قصيرة بالمرشّحين الذين سيشاركون في المرحلة الثانية من الصفوف حيث يستعدّ التلاميذ لإختبارات لجنة الامتحانات الحكوميّة. وتهتمّ المدرسة أيضاً بجوانب مختلفة، مثل تنمية الشخصيّة، وتركّز على تعزيز المهارات الشخصيّة مثل اللفظ والثقة والتعبير عن الذات. ويقضي الهدف الأوسع بتزويد التلاميذ بما يلزم من أجل الانضمام إلى اليدّ العاملة وتبوّؤ مركز جيّد في المجتمع. وتستفيد المدرسة من تلاميذها لزيادة انتشارها إذ تطلب منهم أن يعلّموا تلاميذ المرحلة الابتدائية في قراهم ومجتمعاتهم المبادىء الأساسيّة للحساب واللغة. وقد بلغ عدد الأطفال في المرحلة الابتدائية الذين علّمهم تلاميذ مدرسة براثام المفتوحة للتعليم 20,000 طفل.

من جهتها، وضعت تايلند خطّة عمل وطنيّة للتعليم للجميع تُنفّذ بالتوازي مع خطّة التعليم الوطنيّة (2002–2016). وتمّ جمع هدفَي التعليم للجميع الثالث والرابع في هدف مركّب واحد يركّز على محو أميّة الكبار وعلى التعليم الأساسيّ والمستمرّ لكل الكبار. وأدّى هذا الأمر إلى استحداث بديل ليس فقط للمحرومين ولكن لكلّ الأشخاص غير القادرين على الالتحاق بالتعليم النظاميّ، مثل السجناء وأولاد الشوارع والمواطنين التايلنديين الذي يقطنون في الخارج. إلى جانب ذلك، توسّعت خطّة العمل من محو الأميّة والتعليم الابتدائي لتصبح شبكة مكثّفة لتوفير التعليم، بما في ذلك التعليم الثانويّ، والتعليم المهنيّ، والمهارات الحياتيّة من خلال التعليم عن بُعد ومراكز التعلّم في مكان العمل والمجتمع، وتقاسم الموارد مع التعليم المدرسيّ النظاميّ. ويجري التخطيط لبرامج مرتبطة بالمهارات ويجري تنفيذها بالتعاون مع وزارات أخرى (Hoppers, 2008).

لسوء الحظّ، تمّ الاضطلاع بعمليّات تقييم منهجي قليلة لبدائل التعليم غير النظاميّة هذه المُخصّصة للمراهقين خارج المدرسة ولمخرجاتها الآنية أو وقعها الطويل الأمد. وتصعب المهمّة أكثر بسبب سيطرة الوكالات الراعية على عملية الرصد والتقييم، في وقت قد لا تكون فيه عمليات التقييم التي تضطلع بها مفيدة لتوجيه السياسات والتخطيط.

يمكن إيجاد مثال عن الممارسة الحسنة في التقييم الصارم لبرنامج «إشراق»، وهو برنامج الفرصة الثانية للفتيات المراهقات في صعيد مصر (Population Council, 2013). أُطلق برنامج إشراق عام 2001 في أربع قرى من محافظة منية في مصر التي كان تحتلّ المرتبة ما قبل الأخيرة من بين المحافظات ال27 على سلّم مؤشّر التنمية البشريّة. وشمل البرنامج محو أميّة الفتيات غير الملتحقات بالمدرسة بين 12 و15 عاماً، إلى جانب منهاج للمهارات الحياتيّة طوّره مركز التنمية والأنشطة السكّانية ومنظّمات غير حكوميّة أخرى.

وقد نجح البرنامج، بحلول عام 2008، في إعداد غالبية الفتيات للخضوع لامتحان الهيئة العامة لتعليم الكبار في مصر (مع معدّل نجاح بلغ 81%) وشجّعهن على الالتحاق بالمدارس النظاميّة أو إعادة الالتحاق بها. ومن أجل تقييم الوقع الطويل الأمد لبرنامج إشراق على المهارات الحياتيّة، قام مجلس السكّان بمقارنة مشاركات سابقات في البرنامج بنساء شابات لم يشاركن فيه ولكن يتقاسمن مع المجموعة السابقة خصائص هامة لها صلة بالخلفيّة، بما في ذلك مستوى الدخل والتعليم النظاميّ. ووجد المجلس أن الشابات اللواتي شاركن في البرنامج اكتسبن احتراماً أكبر للذات، وقناعة أكبر بالقدرة على التحكّم بما يحيطهنّ، وثقة أكبر عند اتخاذ القرارات مقارنةً بالشابات اللواتي لم يشاركن في البرنامج. واعتمدت المشاركات أيضاً مواقف مختلفة بشأن حجم الأسرة المرغوب فيه وكان احتمال أن يرغبن بتأجيل الزواج إلى 18 عاماً على الأقلّ أكبر مما هو عليه عند غير المشاركات.

إن هدف التعليم والتدريب في المجال المهنيّ والتقنيّ هو العمل الذي لا يفضي فحسب إلى استحداث الدخل بل يُعتبر ذا معنى ويعزّز قدرة العمّال على النموّ المستقبليّ

المهارات التقنيّة والمهنيّة: المقاربات تتطوّر

«ساعدتني المدرسة الثانويّة على استكشاف مجالات اهتمامي وقد أثّر الأمر على ما أقوم به اليوم، وإن لم يكن التأثير جوهريّاً. وساعدني التدريب في موقع العمل في اكتساب المهارات التي أملكها اليوم، وليس المؤسّسات الأكاديميّة.»

نعيم كروالا (26)، طالب، الهند

تُكتسب المهارات التقنيّة والمهنيّة من خلال برامج توظيف مرتبطة بالتعليم الثانويّ، أو التعليم التقنيّ والمهنيّ النظاميّ، أو من خلال التدريب القائم على العمل، بما في ذلك التلمذة المهنيّة التقليديّة والتدريب عن طريق التعاونيّات الزراعيّة. غير أنه لا يتوفّر أي مخزن عالميّ للمعلومات عن التدريب الذي يتمّ خارج سلطة وزارات التعليم.

وفي غياب هكذا معلومات شاملة، تتيح البيانات المرتبطة بالمدارس التي زُوّد بها معهد اليونسكو للإحصاء الوقوف عند التغييرات التي تمتّ داخل المدارس الثانوية في البلدان المختلفة. وكان هناك 28 بلداً تباينت فيها النتائج ما بين نسب عالية وأخرى متردّية في عدد التلاميذ المُلتحقين بالتعليم المهنيّ، مقابل التلاميذ المُلتحقين بالتعليم العام، من المجموع الكلّي لنسبة القيد في التعليم الثانوي، إذ ازدادت النسبة في 12 بلداً وانخفضت في 16 بلداً، علماً أن هذه التغيّرات لا تتبع أي نمط إقليمي (**الشكل 3.9**).

ندُرت الأدلّة الصارمة القادرة على توجيه السياسة الخاصة بالتعليم والتدريب في المجال المهنيّ والتقنيّ

من الضروري أن نذكر أن حركة التعليم للجميع انطلقت في جومتيان بالتزامن مع استعراض نقديّ للتعليم والتدريب في المجال التقنيّ والمهنيّ من قبل إحدى الجهات الداعية إلى تنظيم المؤتمر، وهي البنك الدولي (Middleton et al.,1991). وقد أقنع الاستعراض هذا العديد من البلدان والجهات المانحة بأن التدريب على المهارات قبل دخول اليدّ العاملة إلى سوق العمل لن يفضي إلى نتائج إيجابيّة إلا إن ارتبط بالطلب. فالتدريب على المهارات وحده لا يستحدث فرص عمل. وقد أفضى التركيز على المهارات الأساسيّة في التعليم للجميع إلى إعادة التفكير بأغراض التعليم والتدريب في المجال التقنيّ والمهنيّ. وقامت بلدان متعدّدة بتقليص حجم هذا القسم من القطاع، لا سيّما وأن نماذج التعليم والتدريب في المجال التقنيّ والمهنيّ في البلدان الاشتراكيّة السابقة فقدت نفوذها بعد انتهاء الحرب الباردة.

وبالتالي، عند انعقاد منتدى داكار، كان هناك عدد قليل من الداعين إلى تعزيز المهارات التقنيّة والمهنيّة (King, 2011, 2013). وبالنظر إلى الوراء، من المفاجىء أن نلاحظ أن إطار عمل داكار برمّته لم يذكر أبداً إتفاقية عام 1989 بشأن التعليم المهنيّ والتقنيّ ولا التوصيات الصادرة في عام 1999 عن المؤتمر الدوليّ الثاني حول التعليم المهنيّ والتقنيّ المنعقد في سيول[3]. وبعد داكار، لم تُبذل أي جهود من أجل تكليف أي طرف بمسؤوليّة جمع المعلومات عن العديد من الجهات المزوّدة لهذا النوع من التعليم والتدريب من القطاعَين العام والخاص، أو عن المهارات التي تُكتسب خارج النظام التعليمي، أو عن تجارب تعليم الكبار غير النظاميّة أو المستمرّة أثناء العمل.

وتغيّر الحال في السنوات الأخيرة التي شهدت اهتماماً متزايداً بالتعليم والتدريب في المجال التقنيّ والمهنيّ. فالتركيز على التدريب الذي بدأ عام 1994 في الاتحاد الأوروبي شهد تسارعاً بعد عام 2008 بقيادة المؤسّسة الأوروبيّة للتدريب في تورينو في إيطاليا. وفي عام 2010، أطلقت المؤسّسة عملية تورينو التي تشمل استعراضاً لكلّ السياسات والأنظمة المرتبطة بالتعليم والتدريب في المجال التقنيّ والمهنيّ في البلدان الشريكة كافة.

واعتُبرت منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي محرّكاً آخر للتغيير، إذ قادت بين عامَي 2007 و2010 استعراضاً للتعليم والتدريب الأوّليين في المجال المهنيّ في 17 بلداً وأطلقت عليه إسم «التعلّم من أجل الوظائف» (OECD,2010a). وتبع ذلك استعراض للسياسات من قبل المنظّمة عينها بعنوان «المهارات ما وراء المدرسة»، بغرض تحليل المعلومات عن التعليم والتدريب المهنيَّين ما بعد المرحلة الثانوية، وتقييم مدى استعداد الشباب والراشدين لشغل وظائف تقنيّة ومهنيّة. وينظر الاستعراض هذا في الاختلافات الدوليّة لجهة الاستجابة لحاجات سوق العمل، والدمج، والتوجيه الوظيفيّ، والتمويل، والحوكمة، ونوعيّة التدريس والتعلّم في مكان العمل.

وجاء الدفع الثالث لتجديد التركيز على المهارات من منظّمة العمل الدوليّة التي اعتمدت في عام 2004 التوصية رقم 195 وهي تتضمّن رؤية أوسع وأقلّ

3. لا بدّ من الإشارة أيضاً إلى أن توصية اليونسكو المنقّحة بشأن التعليم المهنيّ والتقنيّ (2001) لم تشر أبداً إلى حركة التعليم للجميع ولا إلى أهداف التعليم للجميع التي اعتُمدت قبل سنة فقط.

مأسسةً لتنمية الموارد البشريّة بالمقارنة مع ما ورد في التوصيات بشأن التدريب المهنيّ الصادرة عن المنظّمة في عامَي 1962 و1975. وتنظر التوصية الجديدة في كلّ من التعليم والتدريب والتعلّم المتواصل، وتعرّف المفهوم الأخير على أنه «كل أنشطة التعلّم المُنفّذة طوال الحياة بهدف تنمية الكفاءات والمؤهّلات». وأدّت هذه التوصية التي دخلت حيّز التنفيذ عام 2000 إلى توسيع التركيز على تطوير المهارات. وقد جاءت هذه التوصية مستقلّة عن حركة التعليم للجميع، غير أنها دعت البلدان إلى «صياغة سياسات وطنيّة لتنمية الموارد البشريّة والتعليم والتدريب والتعلّم مدى الحياة والى تطبيقها واستعراضها، على أن تكون متّسقة مع السياسات الاقتصاديّة والماليّة والاجتماعيّة».

وهناك سبب آخر لهذا التركيز الكبير على المهارات منذ انعقاد منتدى داكار وهو أن تعريف المهارات بحدّ ذاته توسّع بحيث لم يعد يقتصر على المهارات المعنيّة بكسب الرزق. وفي عام 2012، خرج المؤتمر الدوليّ الثالث بشأن التعليم والتدريب في المجال التقنيّ والمهنيّ المنعقد في شانغهاي في الصين بمفهوم جديد وأوسع بكثير لأهداف المهارات، الأمر الذي أدّى إلى اعتماد إعلان هو توافق آراء شانغهاي (UNESCO, 2012d)، والى استشارة حول توصية جديدة تصدر عن الأمم المتّحدة حول التعليم والتدريب في المجال المهنيّ والتقنيّ وتعليم الكبار (King, 2013).

ويرى معظم الداعين إلى تعزيز المهارات اليوم أن التدريب على المهارات لا يشكّل حقلاً منفصلاً عن التعليم العام وإنما جزءاً لا يتجزّأ منه، إذ يوفّر المهارات الأساسيّة والمهارات القابلة للنقل، إلى جانب المهارات اللازمة للعمل والمهارات الحياتيّة (Tikly, 2013). وقد تحوّل الخطاب حول هذا الموضوع بالتالي وتجاوز التركيز الضيّق على الانتاج الاقتصادي الذي كان يدعم تاريخيّاً التعليم والتدريب في المجال التقنيّ والمهنيّ (Anderson, 2009). وقد يبرز أساس مستقبلي لهذا النوع من التعليم إنطلاقاً من مقاربة ومنظور جديدَين يعتبران أن هدف التعليم والتدريب في المجال المهنيّ والتقنيّ هو الخبرة في العمل التي لا تفضي فحسب إلى استحداث الدخل بل تُعتبر ذات معنى وتعزّز قدرة العمّال على النمو المستقبليّ (McGrath, 2012).

عام 2007، راجعت جمهوريّة كوريا نظام تعليم الكبار المُعتمد لديها

الشكل 3.10: إن احتمال استفادة الأشخاص الذين أنهوا التعليم الثانوي من فرص تعليم الكبار أكبر من احتمال استفادة الذين لم يلتحقوا بالتعليم الثانوي في غالبيّة البلدان

الاحتمال النسبيّ لنفاذ الكبار الذين حصّلوا التعليم الثانوي على تدريب خلال الأشهر الإثني عشر الماضية (أفضليّة على الكبار الذين لم يلتحقوا بالتعليم الثانوي)

ملاحظة: تظهر الأشرطة الأفضليّة التي يتمتّع بها الأشخاص الذين أنهوا المرحلة الثانويّة في الحصول على تعليم الكبار خلال الأشهر الإثني عشر الماضية. فلى سبيل المثال، كان احتمال حصول السويديين الكبار الذين أنهوا التعليم الثانوي على تعليم الكبار أكبر بمرّة ونصف من احتمال حصول الكبار الذين يفتقرون إلى التعليم الثانوي. تستند هذه النتائج إلى نموذج الانحدار اللوجستي عبر استخدام بيانات برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين PIAAC ومراقبة آثار السنّ ونوع الجنس والقرائيّة والتحصيل التعليميّ للأهل.

المصدر: Desjardins, (2015)

ومع الاهتمام المتزايد بالتعليم والتدريب في المجال المهنيّ والتقنيّ، وعلى الضوء الفهم والتعريفات الأوضح للمهارات ذات الصلة، من المدهش أن نلاحظ غياب بيانات منتظمة تتيح رصد برامج التعليم والتدريب الفعّالة في المجال المهنيّ والتقنيّ وتقييمها. وقد أُطلقت نداءات دوليّة من أجل توسيع عمليّة جمع البيانات في هذا المجال، مثل التوصية الصادرة عن منظّمة العمل الدوليّة عام 2004 التي تدعو البلدان إلى جمع بيانات تتعلّق بالتعليم والتدريب المهنيّ والتقنيّ، وتوافق آراء شنغهاي الذي دعا إلى «وضع أطر عمل وأدوات لتحسين جمع أدلّة كميّة ونوعيّة تفيد في صياغة جدول أعمال وطنيّ للسياسات ... ورصده وتقييمه» (UNESCO, 2012d).

وعلى الرغم من ذلك، ندُرت الأدلّة الصارمة القادرة على توجيه السياسة الخاصة بالتعليم والتدريب في المجال المهنيّ والتقنيّ، ومُنحت عملية الرصد والتقييم أولويّة ضئيلة على المستوى الوطني (Veal, 2013). وفي أوسع تحليل تجميعيّ أُجري لبرامج التعليم والتدريب في المجال المهنيّ والتقنيّ (Tripney et al., 2013)، استُعرض أكثر من 8000 تقرير بحثيّ بحثاً عن تأثير مختلف نماذج التدخّلات الخاصة بهذا النوع من التعليم والتدريب على الوظائف وقابليّة التوظيف في البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسّط. غير أن عدداً قليلاً للغاية من هذه الدراسات (26 فقط من أصل الدراسات ال8000) كانت تتمتّع بالصرامة اللازمة من أجل تقييم فعاليّة التدخّل. إلى جانب ذلك، وجدت البرامج التي جرى استعراضها في الدراسات الصارمة القليلة تأثيرات اعتُبرت «صغيرة أو لا تُذكر حتّى». ووجدت استعراضات إقليميّة شاملة في أميركا اللاتينيّة أيضاً القليل من المعلومات المتوفّرة بشأن قياس تطوّر المهارات في أوساط السكّان المحرومين أو تقييم نتائج السياسات والبرامج ذات الصلة ووقعها (Jacinto, 2012, 2010).

ستصبح أنواع جديدة من المقاييس، إلى جانب تعريف أوسع لعبارة «مهارات»، متزايدة الأهميّة بعد عام 2015

وتطرح هذه النتائج تحدّيات على صعيد المهارات المهنيّة والتقنيّة لا بدّ من مواجهتها في مرحلة ما بعد عام 2015. فإن كانت المناهج المهنيّة لا تزوّد المرء اليوم بمهارات أساسيّة، فإن هكذا نتيجة تتماشى ومجموعة كبيرة من الأبحاث السوسيولوجيّة والتعليمية التي تجد منفعة متبادلة ما بين المواءمة بين الشخص والوظيفة من جهة والفرص المتساوية من جهة أخرى (Bol and Werfhorst, 2013). بعبارة أخرى، لا يتّضح ما إذا كانت البرامج المهنيّة تؤمّن المهارات للعمّال الذين يُخصّص لهم بعد ذلك عدد ثابت من الوظائف أو إذا كانت البرامج تزيد فعلاً القدرات المتوفّرة في الاقتصاد لكي يتمّ استحداث وظائف جديدة.

التعليم المستمرّ وتعليم الكبار: أربع حالات متباينة

إن المهارات التي تُعلّم في التعليم النظامي لا تلبّي توقّعات عالم العمل. فمن المحزن أن نرى شخصاً لديه خبرة في مجال ما يعمل في حقل لا صلة له بمهاراته.

أودري مولانا (20)، طالبة، إندونيسيا

يلزم الهدف الثالث المجتمعات بتطوير متساوٍ لمهارات الكبار الذين تجاوزوا سنّ الالتحاق بالتعليم النظاميّ. ومن الضروري بالتالي تحديد الفئة التي تستطيع النفاذ إلى التعليم المستمرّ وتعليم الكبار. للإجابة على هذا السؤال، لا بدّ من توفّر بيانات من الاستقصاءات وهي حتّى الآن لا تتوفّر إلا في حالات قليلة.

إستناداً إلى البيانات المتوفّرة من برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين PIAAC التابع لمنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، يمكن تأكيد الاستنتاجات التي توصّلت اليها التحقيقات السابقة حول هذه المسألة (Badescu et al.,2013). في الوقت عينه، وجد بحث جديد أُجري لأغراض إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع هذا أن احتمال تأمين نوع ما من أنواع تعليم الكبار لكبار لم يكملوا التعليم الثانوي، خلال الأشهر الإثني عشر الماضية، أقلّ بكثير من احتمال تأمينه لكبار أنهوا تعليمهم الثانوي في كل بلد مشارك في البرنامج تقريباً (**الشكل 3.10**) (Desjardins, 2015). على سبيل المثال، كان احتمال حصول القبارصة الذين أنهوا التعليم الثانوي على تعليم الكبار أكبر بثلاث مرّات من احتمال حصول القبارصة الذين لم يلتحقوا بالتعليم الثانوي عليه. أما في النرويج، فكان الاحتمال أكبر بمرّة ونصف.

ويعود الأمر هذا جزئيّاً إلى أن تعليم الكبار توفّره إجمالاً الشركات للكبار الموظّفين بدل من توفيره للكبار العاطلين عن العمل أو الذين يعانون من بطالة جزئيّة. وتظهر تحاليل إضافيّة أن احتمال نفاذ المرأة إلى تعليم الكبار أقلّ من احتمال نفاذ الرجل اليه. كما أن احتمال الحصول على تعليم الكبار أكبر بكثير بالنسبة إلى البالغين الذين حصّل أهلهم مستويات أعلى من التعليم النظاميّ. ولا يستطيع الدعم الحكوميّ المستهدف أن يصل إلى الكبار الذين همّ بأمسّ الحاجة اليه إلا في حال كانت الأموال مُخصّصة لهذا الغرض ومدعومة بأنشطة توعية. وما لم يتمّ تصميم الدعم بعناية، قد ينتهز فرص تعليم

الكبار كبارٌ سبق واستفادوا من التعليم النظاميّ المدرسيّ.

يسعى العديد من الحكومات إلى تصحيح إخفاقات السوق والحدّ من التفاوت الاجتماعي من خلال دعم برامج أصحاب العمل في القطاعَين العام والخاص. وتماماً كما هو الأمر مع فرص اكتساب المهارات التقنيّة والمهنيّة، لا يكشف أصحاب العمل وغيرهم من الجهات المزوّدة للتعليم المستمرّ وتعليم الكبار عن عدد المشاركين ولا المُخرجات. غير أنه من المفيد إلقاء الضوء على التجارب المتنوّعة التي خاضتها أربعة بلدان، في السنوات الأخيرة، بغية التصدّي لمسألة تكافؤ الفرص في مجال تعليم الكبار (Desjardins, 2015).

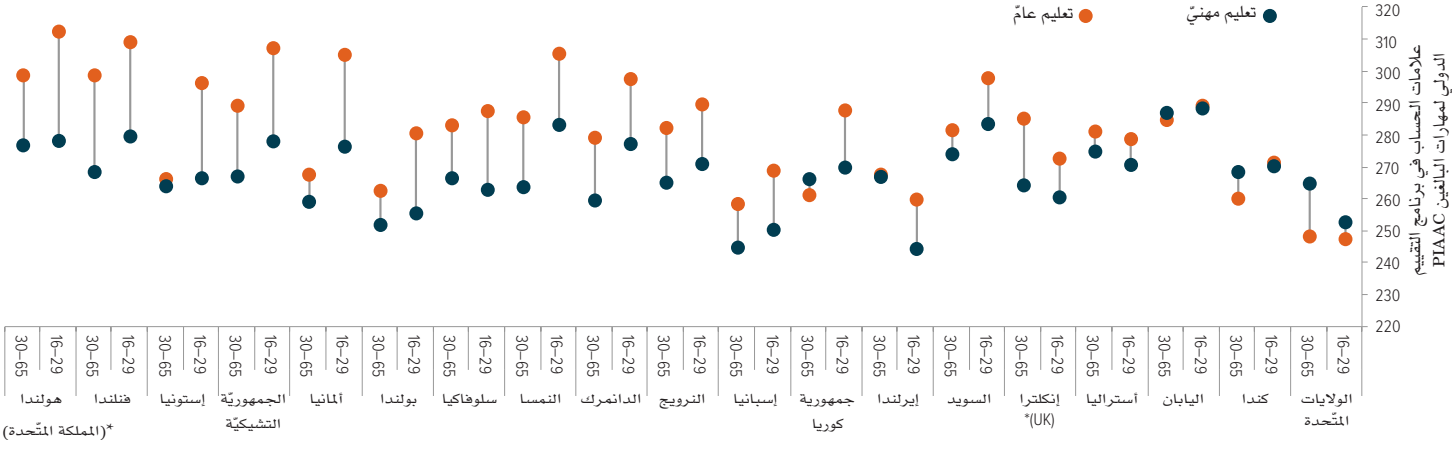
في البرازيل، يستهدف برنامج تعليم المهارات للشباب والبالغين فئة عمريّة تبدأ من 15 سنة فما فوق من الذين لم يكملوا تعليمهم النظاميّ. والبرنامج هذا مرن ويؤمّن صفوفاً في النهار أو الليل بحضور التلاميذ أو تعليماً عن بُعد في مؤسّسات خاصّة وعامّة. وقد بلغ عدد التلاميذ المُسجّلين في هذا البرنامج في عام 2012 أكثر من ثلاثة ملايين تلميذ، بمن فيهم المهاجرون والعمّال الزراعيّون والأشخاص من الأسرّ الفقيرة أو من الطبقة العاملة. وقد كثّف البرنامج حضوره في المناطق النائية والمحتاجة، على الرغم من أنه غير قادر على تلبية حاجات الجميع. غير أن نوعيّة التعليم من خلال البرنامج متردّية ومعدّلات التسرّب عالية، ما يجعل من الصعب بالنسبة إلى الكبار أن يوسّعوا فرصهم التعليميّة وإمكانيّة تنقّلهم. وعلى الرغم من أن البرنامج مندمج في نظام التعليم ككلّ، يبقى في الواقع مساراً ضعيفاً لجهة العودة إلى التعليم النظامي.

في التسعينات من القرن الماضي، عزّزت النرويج نظام تعليم الكبار الذي كان يتميّز بقوّته من خلال اعتماد إصلاحات رفعت مستوى تعليم الكبار وتوزيعه. وفي عام 2006، روّجت الحكومة لمبادرة كبرى تمّ بموجبها تمويل أصحاب العمل لتنظيم دورات تدريبيّة للعاملين لديهم الذين لا يتمتّعون بمستوى لائق من المهارات في مجال القراءة والكتابة والحساب وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتواصل الشفهيّ. وبعد تخصيص المزيد من الأموال لهذا الغرض – من 14 مليون كرون نرويجي إلى 105 مليون كرون نرويجي–، طالت المبادرة حوالي 700 شركة. ويتّسم نظام البلد التعليميّ المخصّص للراشدين بالتنوّع. فالى جانب المبادرة المرتكزة إلى العمل، تشمل البرامج خارج التعليم النظاميّ «المدارس الثانويّة الشعبيّة»، والجمعيات التعليميّة، ومراكز تعليم اللغة للمهاجرين، والتعليم عن بُعد. ولا يتمّ التركيز فحسب على المهارات المُستخدمة في مكان العمل بل أيضاً على الثقافة والأسرة والتطوير الشخصيّ. ولا يتمّ التمييز ما بين المهارات الرئيسة التي تفيد الاقتصاد، مثل الإدراك المعرفي غير الروتينيّ والتواصل غير الروتينيّ، والمهارات المتشابهة التي يُستخدمها المجتمع المدني.

تدعم عمليّة قياس كفاءات الكبار فكرة أن التعلّم يتمّ مدى الحياة

الشكل 3.11: هناك فجوة في مهارات الكبار الذين التحقوا بالتعليم المهنيّ في مرحلة أخيرة بدل متابعة برامج التعليم الثانوي العامّ. وقد إتّسعت الفجوة بين الشباب في بعض البلدان

مهارات الحساب لدى أشخاص من 16 إلى 29 عاماً ومن 30 إلى 65 عاماً كان مستوى التعليم الأخير الذي وصلوا اليه المرحلة العُليا من التعليم الثانوي، بحسب مسار المنهاج



ملاحظة: تمّ ترتيب البلدان بحسب حجم الفجوة ما بين التعليم المهنيّ والعامّ في الفئة العمريّة 16–29 عاماً.

المصدر: OECD (2013c).

عام 2007، راجعت جمهورية كوريا عمليّة تنسيق تعليم الكبار وتطوّره وتنفيذه، بما في ذلك عمل المعهد الوطنيّ للتعليم مدى الحياة، والمعاهد الإقليميّة للتعليم مدى الحياة، والمعاهد المحليّة للتعلّم مدى الحياة. وأُعيد تصميم الكثير من الأنشطة من أجل تعبئة الأطراف المعنيّة، فأُطلقت مثلاً حملة لإختيار مدن التعلّم مدى الحياة وتطويرها (Republic of Korea Ministry of Education,Science and Technology MEST, 2013). وتظهِر البيانات الوطنيّة نسب مشاركة متزايدة من نحو 26% في عام 2008 إلى حوالي 36% في عام 2012. كما اتّخذت الحكومة أربع مبادرات لتعزيز مهارات موظّفي المؤسّسات الصغيرة والمتوسّطة الحجم في مجال عملهم:

برنامج اتحاد تدريب المؤسّسات الصغيرة والمتوسّطة الحجم أُطلق عام 2003 وأعيدت تسميته برنامج اتحاد تطوير قدرات الموارد البشريّة في عام 2012. وانطلاقاً من عام 2013، حصل 159 اتحاد تدريب (CHAMP, 2014) على أموال دعم مُخصّصة للمنشآت والموظّفين غطّت أكثر من 271,000 موظّف وقرابة 115,000 مؤسّسة صغيرة ومتوسّطة الحجم (Republic of Korea Ministry of Employment and Labor MOEL, 2013)

- أمّنت الحكومة أموال دعم لبرامج تدريب متقدّمة. ينال الموظّفون المؤهّلون تدريباً مجّانياً في مؤسّسات تدريب مهنيّ تتمتّع بتسهيلات وتجهيزات متطوّرة، ويحصل أصحاب عملهم على قسم من تكاليف اليد العاملة. تضاعفت المشاركة بين عامَي 2006 و2012.

- منذ عام 2006، قدّمت الحكومة أموال دعم لدراسة منظّمة داخل مؤسّسات صغيرة ومتوسّطة الحجم. يمكن أن يتوفّر الدعم إلى حدّ 3 سنوات، إستناداً إلى النتائج.

- تؤمّن الحكومة أموال دعم للتعلّم الموجّه بالذات من خلال برنامجها المعنون «ترفيع العمل ونضوجه» المُخصّص لموظّفي المؤسّسات الصغيرة والمتوسّطة الحجم والعمّال غير النظاميين.

في فييت نام، أفضى تعديل قانون التعليم الوطنيّ في عام 2005 إلى إدماج برامج التعليم غير النظاميّ للكبار وتدريب الكبار على مهارات القرائيّة في النظام التعليميّ إجمالاً واعتبارها من المكوّنات الأساسيّة لهذا النظام. وشمل هذا التدبير تأمين فرص تطوير المهارات في مكان العمل، وفرص ثانية مرتبطة بنظام التعليم النظاميّ، وتطوير الأشخاص كمواطنين ومشاركين رئيسين في المجتمعات. وباتت البرامج اليوم متنوّعة وتسعى إلى تلبية حاجات السكّان المختلفة، مثلاً من خلال برامج تركّز على الوقاية من فيروس الإيدز، والسلام وحقوق الانسان، ونوع الجنس، والرعاية الصحيّة للأمّهات والأطفال، وتفادي ادمان المخدّرات، والتغذية، والبيئة. وقد ارتفعت معدّلات المشاركة في تعليم الكبار خلال السنوات الأخيرة: فبلغ عدد المشاركين في برامج تعليم الكبار والتعليم غير النظامي حوالي 10 ملايين مشارك في عام 2008 مقارنةً بما يزيد قليلاً عن نصف مليون مشارك في عام 1999. وتُعدّ مراكز التعلّم المجتمعيّة أهمّ منصّة للنفاذ إلى فرص تعليم الكبار. وقد بلغ عدد المراكز 10,000 في عام 2010. وتؤدّي هذه المراكز دوراً حاسماً في الربط ما بين المنظّمات والمجتمعات وفي تنسيق برامج كانت منفصلة سابقاً. فمن خلال جمع أفراد ووكالات من قطاعات مختلفة إلى جانب قطاع التعليم، نجحت برامج فييت نام في توسيع نطاق الأنشطة التعليميّة في هذه القطاعات.

مقاييس مباشرة للمهارات المعرفيّة والشخصيّة آخذة بالظهور في العديد من البلدان

ركّز القسم الأكبر من هذا الفصل على المسارات الآيلة إلى اكتساب المهارات، ويعود ذلك جزئيّاً إلى أن القياس المباشر للمهارات ما زال قيد التطوير. غير أنه يتمّ الإرتقاء بمقاييس مباشرة للمهارات المعرفيّة («الصلبة») والاجتماعية- العاطفيّة («الناعمة»). وستصبح أنواع جديدة من المقاييس، إلى جانب تعريف أوسع لعبارة «مهارات» مقارنةً بالسابق، متزايدة الأهميّة بعد عام 2015. وقد أثبت خبراء، بمن فيهم حائز جائزة نوبل جايمس هيكمان (Heckman and Kautz, 2012) أن المهارات الاجتماعيّة- العاطفيّة ليست ثابتة ولكن يمكن اكتسابها من خلال تجارب إيجابية في المدرسة ويمكن أن تكون بأهميّة المهارات المعرفيّة في تحقيق نتائج إيجابيّة في سوق العمل.

يتوفّر مثالان عن المقاييس المباشرة المتوفّرة حالياً للمهارات المعرفية والشخصيّة. الأوّل هو برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين (PIAAC) التابع لمنظّمة

التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والذي نُفّذ بين عامَي 2008 و2013، والثاني هو برنامج المهارات اللازمة من أجل العمل والإنتاجية (Step) التابع للبنك الدوليّ. ويمكن، لا بل يجب استخدام نتائج هذين البرنامجَين للإجابة على أسئلة أساسيّة بشأن كيف تساهم أنواع مختلفة من التعليم في تنمية أي نوع من المهارات والتعلّم، وكيف يمكن أن تعزّز هذه المهارات فرص عمل الفرد ومشاركته المدنيّة.

برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين PIAAC

يقيس هذا البرنامج قياساً مباشراً التعلّم واكتساب المهارات بغية تحديد التقدّم باتجاه تحقيق الهدف الثالث. وقد أجرى هذا البرنامج مقابلات مع ممثّلين عن عيّنات وطنية من البالغين تتراوح أعمارهم ما بين 16 و65 عاماً بغية تقييم مهارات القرائيّة والحساب والقدرة على حلّ مشاكل في بيئات تزدهر فيها التكنولوجيا. وقام أيضاً بجمع معلومات عن كيفية استخدام المهارات في العمل والمنزل والمجتمع.

وتدعم عمليّة قياس كفاءات الكبار، من خلال هذا البرنامج، فكرة أن التعلّم يتمّ مدى الحياة وليس فقط خلال الطفولة أو داخل المدارس. وترتبط الاختلافات الوطنيّة في مستويات المهارات بين الكبار اليافعين ارتباطاً ضعيفاً فقط بمستويات المهارات الوطنيّة التي كانت متوفّرة لدى التلاميذ البالغين من العمر 15 عاماً قبل 10 سنوات، كما يظهر من خلال برنامج التقييم الدولي للطلبة PISA ، التابع لمنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. فغالبية الاختلافات عبر الوطنيّة في مستويات القرائية والحساب لدى الكبار لا تؤخذ بالاعتبار في الاختلافات الوطنيّة في كفاءات التلاميذ (OECD, 2013c). ويكمن أحد تفسيرات الارتباط الضعيف بين المتوسّط الوطني لبرنامج التقييم الدولي للطلبة PISA وبرنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين PIAAC في أنه بإمكان الفرد حيازة المهارات بعد ترك المدرسة وأنه يمكن أن يفقد هذه المهارات إذا لم يمارسها بانتظام. وبالتالي، يُعتبر مكان العمل سياقاً هاماً لإكتساب المهارات والاحتفاظ بها.

وتدلّ نتائج برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين PIAAC أيضاً على أن تركيز المنهاج يمكن أن يؤثّر على اكتساب المهارات: فهناك اختلافات واضحة في علامات القرائيّة والحساب بين بالغين التحقوا في مرحلة سابقة ببرامج مهنيّة وآخرين التحقوا ببرامج التعليم العام وكان آخر مستوى أكملوه هو المرحلة العُليا من التعليم الثانوي[4]. ففي الولايات المتّحدة، على سبيل المثال، كانت الدُفعات الأكبر التي نالت تدريباً مهنيّاً تتمتّع بمهارات حسابيّة تفوق مهارات الراشدين الذين التحقوا ببرامج التعليم العام. غير أن هكذا أفضليّة غائبة عند الأشخاص الأصغر سناً. من جهة أخرى، في إستونيا وألمانيا وهولندا وبولندا وجمهورية كوريا، كانت الاختلافات أوسع ما بين الدُفعات الأصغر سنّاً (بين 16 و29 عاماً) والدُفعات الأكبر سنّاً (بين 30 و65 عاماً) (**الشكل 3.11**). ففي هكذا حالات، تشير الأدّلة إلى أن اكتساب المهارات من خلال البرامج المهنيّة أقلّ مما هو عليه من خلال برامج التعليم العامّ. وقد برز هذا التأثير السلبي بوضوح في أوساط الدُفعات الأصغر سنّاً[5].

أكّد برنامج STEP على قيمة المهارات الشخصيّة (الناعمة) بصورة عامّة ووجد على وجه التحديد أن «الإنفتاح» يعزّز الأرباح

مما لا شكّ فيه أن الفجوة المُلاحظة في المهارات ما بين أشخاص أكملوا التعليم العام وآخرين التحقوا ببرامج مهنيّة ومعرفة ما إذا كانت قد إتّسعت خلال السنوات الأخيرة تشكّلان مسألة تستحقّ المزيد من التدقيق والأبحاث الطوليّة. ومن الضروريّ تحديد سياقات وأطر تعلّم أخرى – مثل التعليم عن بُعد والتعليم المفتوح، والتعليم غير النظامي، والتدريب في موقع العمل وتعليم الكبار– قد تزيد بصورة مطّردة اكتساب المهارات في صفوف الراشدين مدى الحياة.

4. وجد تقييم أخير أجراه برنامج التقييم الدولي للطلبة PISA أن احتمال التحاق التلاميذ المقصّرين والتلاميذ من خلفيّات اجتماعية- اقتصادية أدنى ببرامج مهنيّة (أو احتمال توجيههم اليها) أكبر، وأن مستويات المهارات الخاضعة للاختبار لديهم أدنى (Altinok, 2012). إلى ذلك، إن ارجحيّة وجود تلاميذ ذكور أضعف وأقلّ حظوةً في هكذا برامج تفسّر بوضوح الاختلاف في العلامات المُسجّلة في برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين PIACC . غير ان التأثير السلبيّ للتعليم المهنيّ على اكتساب المهارات في 19 بلداً من أصل 22 بلداً خضعت للدراسة قد بقي، حتّى بعد مراقبة نوع الجنس والوضع الاجتماعي الاقتصادي والحافز.

5. إن تمّ تأكيد هذه النتيجة، فستُضاف إلى أبحاث أخرى شكّكت في فعاليّة البرامج المهنية في اكتساب المهارات والتحصيل في المرحلة ما بعد الثانوية والأرباح (Ayalon and Shavit, 2004;Carbonaro, 2005; Plank et al., 2008). كما ستُضاف إلى الأبحاث الموجّهة بالسياسات التي وجدت منفعة متبادلة ما بين المواءمة بين الشخص والوظيفة على المدى القصير من جهة وانعدام مساواة أكبر في الفرص على المدى الطويل من جهة أخرى (Bol and Werfhorst, 2013) .

برنامج المهارات اللازمة من أجل العمل والإنتاجية STEP

يُعتبر برنامج المهارات اللازمة من أجل العمل والإنتاجية التابع للبنك الدوليّ استراتيجيّة أخرى لقياس مجموعة المهارات التي يتمتّع بها الأفراد والشركات في المجال نفسه ولمحاولة مطابقتها. ويعتمد البرنامج على عيّنات من الأسرّ والمؤسّسات، لا سيّما في المناطق الحضريّة في البلدان ذات الدخل المتوسّط. وقد نُفّذ هذا البرنامج في مجموعة أولى ضمّت 8 بلدان عام 2102 (بوليفيا، ومقاطعة يونان الصينيّة، وكولومبيا، وغانا، وجمهوريّة لاو الديمقراطيّة الشعبيّة، وسري لانكا، وأوكرانيا، وفييت نام) ثم في مجموعة ثانية من 5 بلدان في عام 3102 (أرمينيا، وأذربيجان، وجورجيا، وكينيا، وجمهورية مقدونيا اليوغسلافيّة السابقة). وبصورة عامة، ألقت استقصاءات STEP الضوء على مهارات الكبار التي تمّ استخدامها وجرت مكافأتها في السنوات الأولى من العمل والمهارات المرتبطة بمنهاج التعليم والتدريب في المجال المهنيّ والتقني وغيره من التدريبات.

وقام البرنامج بقياس 3 مجالات هي الكفاءات في مجال القراءة (التي تُناقش بمزيد من التفاصيل في الفصل 4)، ومعلومات عن الشخصيّة والسلوك والتفضيلات لجهة الوقت والمخاطر يبلّغ عنها المرء بنفسه، والمهارات المتعلّقة بمهام محدّدة والمُستخدمة في العمل وخارجه، بما في ذلك الحساب واستخدام الحاسوب.

ومن ابتكارات هذا البرنامج أنه طوّر مقاييس للمهارات الناعمة مثل التأقلم الاجتماعي، والانفتاح على التعلّم، والثقة والحسّ بالأمان[6]. وحاول البرنامج استحداث مجموعة متقاطعة الثقافات من المؤشّرات الخاصّة بالمهارات الاجتماعية – العاطفية غير المعرفيّة التي لها تأثير على مُخرجات أخرى. وبعد اختبارات رائدة مكثّفة، تضمّن الاستقصاء تقريراً ذاتياً عن خصائص الشخصيّة والسلوك القابلة للنقل والتي لا يمكن اعتبارها مهارات غير معرفيّة أو ناعمة. وأكّد البرنامج على قيمة المهارات الشخصيّة (الناعمة) بصورة عامّة ووجد على وجه التحديد أن «الإنفتاح» يعزّز الأرباح، حتّى عندما تؤخذ سنوات التعليم في الحسبان. واتّضح أن مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التي يمكن قياسها

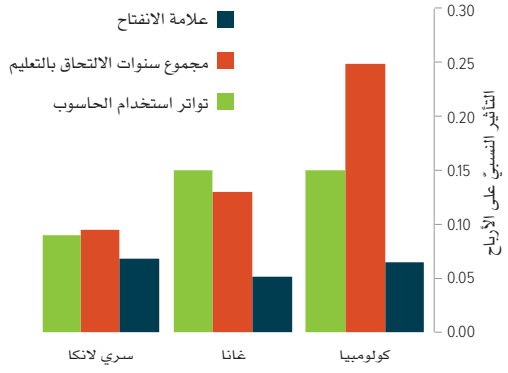
6. تمّ الاستناد إلى بحث سابق حول «التحديث الفرديّ» وتوجّهات مثل «الانفتاح على تجارب جديدة» مرتبطة بالتعليم (Inkeles and Smith, 1974).

الإطار 3.3: تأثيرات المهارات الناعمة والتعليم النظامي والمهارات التقنيّة على الأرباح في كولومبيا وغانا وسري لانكا

لطالما اعتبر علماء الاقتصاد أن سنوات المدرسة هي مجرّد مؤشّر أوّلي للقدرات التي تنبع من التعليم. وقد استحدث البنك الدولي، في برنامج المهارات اللازمة من أجل العمل والإنتاجية STEP ، مؤشّرات لقياس مهارة الانفتاح الناعمة والمهارات التقنيّة المرتبطة باستخدام الحاسوب. وتمّ قياس «الانفتاح» من خلال الإجابات التي أُعطيت على ثلاثة أسئلة غالباً ما يستخدمها الأخصّائيون النفسيون في اختبارات الشخصيّة. وأشير إلى المهارات الحاسوبيّة بتواتر استخدام الكمبيوتر المصرّح عنه شخصياً أثناء العمل وخارجه. ويشير تحليل للاستقصاءات التي أُجريت في إطار برنامج STEP إلى أن المؤشّرات الثلاثة تؤثّر على أرباح العمّال في كولومبيا وغانا وسري لانكا (**الشكل 3.12**).

الشكل 3.12: لا تتأثّر الأجور فحسب بسنوات الالتحاق بالتعليم المدرسيّ ولكن أيضاً بالمهارات الناعمة والمهارات التقنيّة

معامِلات معياريّة لثلاثة عوامل تؤثّر على الأرباح في كولومبيا وغانا وسري لانكا



ملاحظة: للتأثيرات أهميّة إحصائيّة، فهي تدلّ على الرابط ما بين التغيير في المتغيّرات المستقلّة وسجلّ الأجر بحسب الساعة، وكلّها تُقاس بوحدات الانحراف المعياريّ. كما يؤدّي الانحدار إلى مراقبة السنّ ونوع الجنس ومكان الإقامة في الريف أو المدن في سري لانكا. والعيّنات من كولومبيا وغانا تأتي من المناطق الحضريّة فقط، في حين أن النتائج المُسجّلة في سري لانكا تتعلّق بالكبار بين 16 و65 عاماً في المناطق الريفيّة والحضريّة. و«الانفتاح» هو متوسّط الإجابات على ثلاثة أسئلة تقيس الانفتاح على تجارب جديدة.

المصدر: تحليل أجراه فريق إعداد التقرير العالمي للرصد (2015) لبيانات من برنامج المهارات اللازمة من أجل العمل والإنتاجية STEP أمّنها البنك الدوليّ.

بتواتر استخدام الكمبيوتر، لها تأثير إيجابيّ مماثل (**الإطار 3.3**).

إستنتاجات

أدّى التقدّم المُحرز باتجاه تعميم التعليم الابتدائي منذ انعقاد منتدى داكار، والوارد ذكره بالتفصيل في الفصل السابق، إلى جعل مسألة تأمين فرص متساوية للنفاذ إلى التعليم الثانوي ومهارات ما بعد المرحلة الابتدائيّة أكثر الحاحاً. وعلى الرغم من تسجيل تقدّم بارز لجهة توسيع الالتحاق بالمرحلة الدنُيا وحتّى العُليا من التعليم الثانوي، ما زال التفاوت في الدخل والموقع الجغرافي مستشرياً. وعلى الرغم من التحاق الأطفال العاملين بصورة متزايدة بالمدارس، غالباً ما يُضطرّون إلى الاستمرار بالعمل، الأمر الذي قد يؤثّر سلباً على نجاحهم الأكاديميّ. أما الأطفال المهاجرون، فهم يواجهون خطر التهميش المتزايد إن لم تتّخذ البلدان تدابير لدمجهم.

سيُسهل رصد المهارات في المستقبل، نظراً إلى بروز عمليات تقييم مباشرة للمهارات المعرفيّة وغير المعرفيّة للكبار. وقد تفيد عمليات التقييم المباشرة أيضاً في معرفة التغيّرات في التوجّهات التي تسهّل التعلّم، مثل «الانفتاح» الذي يُعتبر مؤشراً عكف على قياسه برنامج المهارات اللازمة من أجل العمل والإنتاجية STEP. وباتت هذه المُخرجات تتجاوز المهارات الأساسيّة وتشمل مهارات أخرى ذات أهميّة بالنسبة إلى العمل والمواطنة.

وقد أظهر تقييم للمعرفة بشأن مجالات محدّدة، مثل فيروس نقص المناعة البشريّة والإيدز، تغيّراً إيجابياً منذ منتدى داكار. فإلى جانب المعرفة، يظهر تقييم المواقف والقيم تغيّراً طال بعض المجالات، بما في ذلك التغيّر في الفرص التعليمية المتوفّرة للمرأة. وقد برزت عمليّات التقييم هذه في وقت توسّع فيه مفهوم «المهارات» ليتجاوز المهارات المعنيّة بكسب الرزق ويشمل المهارات الضروريّة للمواطنة. ولربّما سيطال أيضاً في المستقبل المهارات اللازمة لتحقيق التنمية المستدامة.

ويتعيّن على مناصري التعلّم مدى الحياة وقادة التعليم الأساسيّ أن يعملوا مع بعضهم البعض من أجل تحديد المهارات التي ينبغي رصدها بواسطة أدوات مستقبليّة، وأن يتعاونوا من أجل وضع أطر عمل تحدّد المعايير وتقود عمليّة الترويج لها ورصدها. وعلى الرغم من الانتقادات التي وُجّهت للهدف الثالث واعتبرته لا يتماشى ومعايير الأمم المتّحدة التي توجّه تعليم الكبار والتعليم والتدريب في المجال التقنيّ والمهنيّ، ستؤدّي أطر وضع المعايير التي يجري تطويرها اليوم إلى تحديد الغايات والبرامج التي ينبغي رصدها بعد عام 2015. وفي الوقت عينه، قادت اليونسكو عمليّة تحديد المهارات الأساسيّة للمواطنة العالمية والاستدامة. ويعمل مناصرو التعليم الأساسيّ والتعلّم مدى الحياة على دمج المواطنة العالميّة والاستدامة في إطار أوسع للمهارات.

ويمكن الخروج باستنتاج من رصد الهدف الثالث في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع وهو أنه ينبغي تعزيز التنسيق والتعاون بين الأطراف المعنيّة، أي الوزارات ومنظّمات المجتمع المدني والدعاة إلى التعلّم مدى الحياة والالتحاق بالتعليم، والمؤسّسات والجهات المزوّدة للتعليم والتدريب، أكانت المدارس أو غيرها. وتماشياً مع التوصية رقم 195 الصادرة عن منظّمة العمل الدوليّة وتوافق آراء شنغهاي، سيتيح توفّر معلومات أكبر عن اكتساب المهارات خارج المدرسة ومُخرجاتها الإضطلاع برصد مستقبليّ لهذا البُعد الهام من التعليم.

الفصل 4

محو أميّة الكبار

نقاط بارزة:

- يبلغ عدد الأميين الكبار من حول العالم نحو 781 مليون أمّي. وقد انخفضت نسبة الأميّة انخفاضاً طفيفاً من 18% في عام 2000 الى ما يُقدّر ب 14% في عام 2015، أي أن هدف داكار الرامي الى خفض نسبة الأميّة بمقدار النصف لم يتحقّق.
- من بين 73 بلداً كانت تتدنّى فيها نسبة القرائيّة عن 95% في عام 2000، نجح 17 بلداً فقط في خفض نسبة الأميّة إلى النصف بحلول عام 2015.
- أُحرز تقدّم نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسَين في مجال القرائيّة. فالبلدان التي كان يحوز فيها أقلّ من 90 إمرأة مهارات القرائيّة مقابل 100 رجل في عام 2000 حقّقت جميعها تقدّماً صوب التكافؤ بين الجنسَين في هذا المضمار، ولكن لم يحقّق أيٌّ منها التكافؤ التام بحلول عام 2015.
- يُعزى التحسّن في معدّلات القرائية لدى الكبار إلى دخول أفواج من الشباب الأكثر تعليماً إلى فئة الكبار الأقل تعليماً وليس إلى تطبيق برامج فعّالة لمحو الأميّة.
- منذ عام 2000، سُجِّلت ابتكارات رئيسة في تقييم مهارات القرائيّة تتماشى ومفهوم القرائيّة في سياق الاستمراريّة. ويجب بذل المزيد من الجهود من أجل توسيع استخدام أدوات التقييم هذه من حول العالم.
- في حين قد تفضي تغييرات تطرأ على الحياة اليوميّة، مثل استخدام التكنولوجيا المحمولة، الى زيادة الطلب على اكتساب مهارات القرائيّة، إلاّ أنّ تأثير هذه التغييرات على مُخرجات القرائيّة لم يتّضح بعد.

Credit: Juan Manuel Castro Prieto / Agence Vu

محو أميّة الكبار 147

ما زال الطريق إلى تحقيق
الهدف 4 طويلاً أمام معظم البلدان..... 147

الاستقصاءات الدوليّة والوطنيّة
تيسّر التقييم المباشر لمستوى القرائية 150

مقارنة الأفواج تبيّن أن عمليّة محو الأمية
في صفوف الكبار لم تُحقّق مكاسب
حقيقية منذ عام 2000 154

أسباب التقدّم المحدّود في محو
أميّة الكبار 157

استنتاجات 162

يُشكّل محو الأميّة ركناً أساسيّاً من أركان المشاركة في المجتمع. ولكنّ العالم لم يُحقق بعد الهدف المتمثّل بخفض نسبة الأميّة من حول العالم بحلول عام 2015 إلى النصف. وفي حين سُجِّل بعض التقدم، إلاّ أنّ بعض الاتجاهات الإيجابيّة المُسجّلة لم يأتِ نتيجة جهود برامج مركّزة بل بفضل دخول أفواج من الشباب الأكثر تعليماً إلى فئة الكبار. ينظر هذا الفصل في العوامل التي تُساعد على تفسير التقدّم المحدود الذي تحقّق في مجال قرائية الكبار. ويصف الفصل كيف تتحسّن سبل تقييم القرائيّة وتتوسّع ويوصي بوضع غايات منمّقة، ناهيك عن تأمين دعم أقوى لإستراتيجيّات محو أميّة الكبار وإنشاء بيئة خالية من الأميّة.

« لا تقتصر القرائيّة على قدرة الفرد على القراءة والكتابة، بل هي آليّة متينة لتمكين الأشخاص ومساعدتهم في اكتساب مهارات حياتيّة وقدرات ريادية تخوّلهم مواجهة التحديات المعاصرة وتعزيز فرص التنمية المستدامة. لهذا السبب، أعطت حكومتنا الأولويّة للاستثمار في القرائيّة من خلال برامج الحملة الوطنيّة لمحو الأميّة.»

وزير التعليم في جمهوريّة نيبال الديمقراطيّة، السيد شيترا ليجا يداف

الهدف 4: محو أميّة الكبار

تحقيق تحسين بنسبة 50 في المائة في مستويات محو أمية الكبار بحلول عام 2015، ولا سيّما لصالح النساء، وتحقيق تكافؤ فرص التعليم الأساسيّ والتعليم المستمرّ لجميع الكبار.

سُجّل منذ عام 2000 تطوّر باتجاه تحقيق الهدف الرابع من أهداف التعليم للجميع، ولكنّه كان أبطأ من التقدّم المُحرز باتجاه تحقيق أهداف أخرى، بما في ذلك الالتحاق بالتعليم الابتدائي وإتمامه. يحمل هذا التقدّم البطيء على طرح أسئلة أساسيّة ثلاث: إلى أي درجة تتفشى ظاهرة الإلمام بمهارات القرائية المتدنيّة في أوساط الكبار اليوم؟ ولمَ تستمر هذه الظاهرة؟ وما الذي تفعله البلدان والوكالات الدوليّة في سبيل رصد القرائيّة وتحسينها؟ تُعدّ الإجابة على هذه الأسئلة الغاية الأساسيّة المتوخّاة من هذا الفصل.

تُشير مقدّمة التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع هذا إلى أنّ عدد الكبار الذين تنقصهم مهارات القرائية يبلغ 781 مليون شخص. وتُفيد نتائج التقييم المباشر الذي أُجري مؤخراً لقدرة البالغين على القراءة بأنّ العدد الدقيق هو أعلى بكثير. ويظهر هذا الفصل أنّ نسبة قليلة من البلدان ذات القرائية المتدنيّة قامت، منذ عام 2000، بخفض معدّلات الأميّة إلى النصف[1].

من المقلق ألاّ يكون هدف محو أميّة الكبار قد تحقّق لأنّ منافع القرائيّة والحساب لا تتوقّف عند الأفراد. وفي حين اقتصر التعريف الذي وضعته اليونسكو «للقرائية» في الخمسينات من القرن الماضي على القدرة على «القراءة والكتابة مع فهم بيان بسيط ومقتضب عن الحياة اليوميّة»، باتت القرائيّة بحلول التسعينات من القرن الماضي أشبه بمهارةٍ تُسهم في رفاه الفرد. ووصفت اليونسكو (UNESCO (2005a مؤخراً القرائيّة على أنّها القدرة على «التحديد والفهم والتفسير والخلق والتواصل والحساب باستخدام المواد المطبوعة والمكتوبة» في سياقات مختلفة. ويُنظر اليوم إلى القرائيّة في سياق استمراريّة اكتساب المهارات التي تُمكّن الأفراد من تحقيق أهدافهم في العمل والحياة والمشاركة بشكلٍ كاملٍ في المجتمع، وهي نقطة أكّدت عليها الأسرة الدوليّة في إطار عمل بيليم لعام 2009 (UIL, 2010). أضف الى ذلك أن انتشار القرائيّة والبيئات غير الأميّة يفضي إلى تكوين شبكة من العلاقات الاجتماعيّة الفعّالة ويُسهم في تكوين المجتمعات المحليّة والمؤسّسات الاجتماعيّة (Benavot، قيد الطباعة).

يُقيّم هذا الفصل التقدّم القطريّ باتجاه تحقيق غايات محو أميّة الكبار، بالاستناد أوّلاً إلى تقييم غير مباشر لمعدّلات القرائية. ثم يشرح كيف تجري البلدان بصورة متزايدة عمليّات تقييم مباشرة للقرائيّة تتوخّى بالدقّة وتأخذ بالاعتبار السياق.

ولكنّ هذا الفصل يبيّن أيضاً أنّ انخفاض معدّلات الأمية لدى البالغين يُعزى جزئياً إلى دخول أفواج من الشباب الأكثر تعليماً إلى فئة الكبار وليس إلى تحسين قدرات البالغين الذين تجاوزوا سنّ التعليم المدرسي. وعليه، فهو يُركّز على أربعة عوامل كانت لتسمح بتحسين قرائيّة الكبار منذ عام 2000 بيد أنّها لم تُحدث تأثيراً عظيماً، وهي الالتزام العالمي بمحو أمية الكبار، وحملات القرائيّة وبرامجها، والسياسات المتّصلة بتعدّد اللغات، والطلب على القرائيّة في بيئات تقتضي مهارات أفضل.

ما زال الطريق إلى تحقيق الهدف 4 طويلاً أمام معظم البلدان

يشكّل حشد جهود المتعلّمين وتعبئتهم من خلال حملات التوعية شأناً أساسيّاً لنجاح جميع برامج محو الأميّة الواسعة النطاق. وقد شجّع معظم خرّيجي برامج القرائيّة في نيبال غيرهم على المشاركة في صفوف محو الأميّة.

فيشنو كاركي، Room to Read، نيبال

يتطلّب رصد محو أمية الكبار معلومات متّسقة إفساحاً بالمجال أمام المقارنات اللازمة. ولكن بما أن تعريف القرائية تطوّر منذ عام 2000، فإن الحصول على هذه المعلومات قد يكون صعباً (**الإطار 4.1**). فمن بين البلدان البالغ عددها 73 بلداً والتي كانت نسبة القرائية فيها دون 95% في الفترة 1995–2004 والتي تُستمدّ فيها المعلومات دوماً من التصريح الذاتيّ، هناك 17 بلداً فقط يتوقّع أن

يُنظر اليوم إلى القرائيّة في سياق استمراريّة اكتساب المهارات التي تُمكّن الأفراد من تحقيق أهدافهم في العمل والحياة

1. منذ عام 2006، فسَّر التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع الهدف على أنّه يعني انخفاضاً بنسبة 50% في معدلات الأميّة.

الإطار 4.1: الحاجة إلى تعاريف متماسكة لمفهوم محو الأميّة لدواعي المقارنة العالميّة

تعترف البلدان والجهات المسؤولة عن رسم السياسات بالحاجة إلى معلومات أفضل وأكثر دقّةً حول محو الأميّة بالمقارنة مع التعاريف المتاحة حاليّاً. ولكنّ التغييرات التي تطرأ على التعاريف قد تُعيق التقييم العالمي للتقدّم المُحرز مع مرور الوقت.

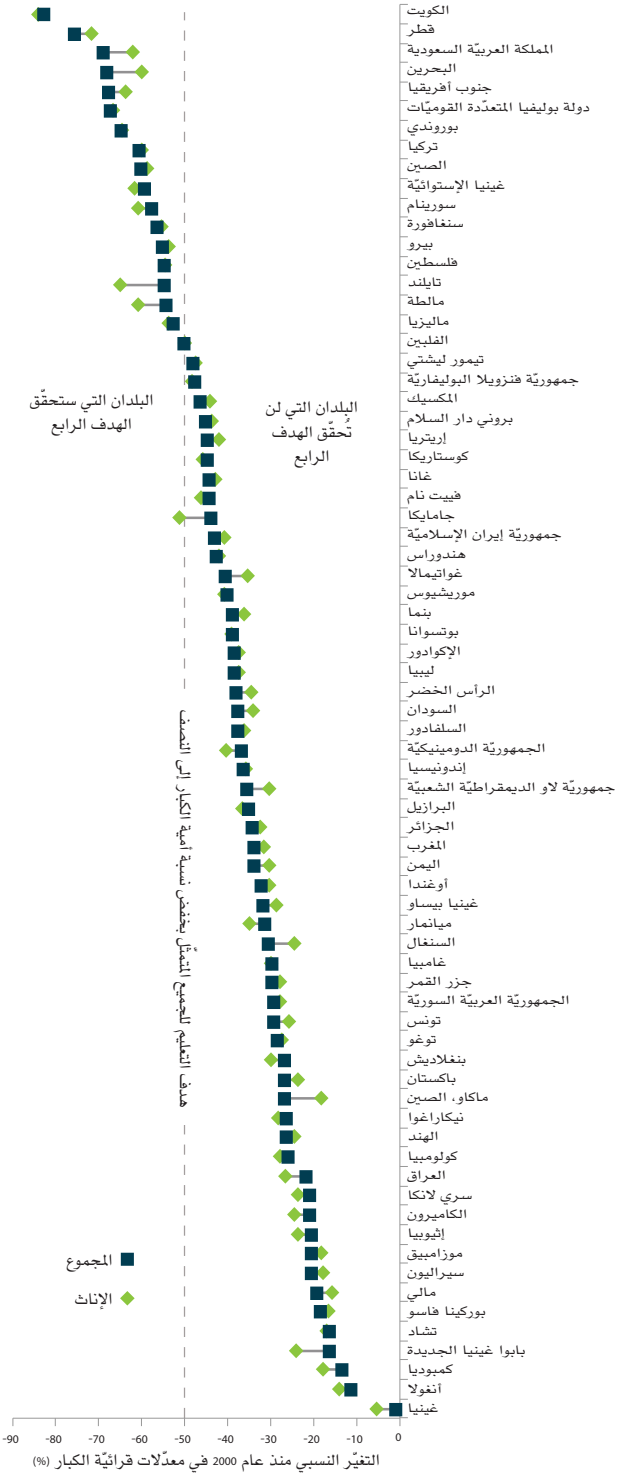
وحتّى الأمس القريب، استندت التقديرات التي أفاد عنها معهد اليونسكو للإحصاء إلى تصريحات أرباب الأسر أو أفرادها بشأن قدرتهم على القراءة أو الكتابة، حيث افترض بعض البلدان أنّ الأشخاص الذين أكملوا التعليم الابتدائي ليسوا أميّين. وخلال السنوات الأخيرة وفي غياب مصادر تقليديّة حديثة، اضطر معهد اليونسكو للإحصاء إلى استخدام مصادر تعوِّل على التقييم المباشر. وجرى تسجيل التغييرات التي طرأت على أساليب القياس لكنّ تبعات هذه التغيّرات لا تُفهم دوماً على النحو الجيّد.

ولكنّ المشاكل التي تعتري المقارنة على فترةٍ زمنيّة محدّدة لا تقتصر على النقص في مصادر البيانات القابلة للمقارنة. وتُطرح مشكلة أخرى وهي أن التعاريف الوطنيّة لمحو الأميّة قد تغيّرت حتّى في البلدان التي تستند فيها معدّلات محو الأميّة إلى المصادر والأساليب نفسها. وقد استعانت ماليزيا مثلاً بالحضور المدرسي لتعريف محو الأميّة عام 2010، على خلاف السنوات السابقة. وفي فترة اعتماد إطار عمل داكار، اتّبعت الصين تعريفاً مختلفاً لمحو الأميّة في المناطق الريفيّة والحضريّة؛ ولم توحَّد التعاريف إلاّ في تعداد عام 2010. ويُمكن أن تختلف التعاريف القطريّة خلال فترة قصيرة. ففي عام 2007، كان مصطلح «غير أمّي» في جمهوريّة فنزويلا البوليفاريّة يعني القدرة على قراءة وكتابة فقرة واحدة على الأقلّ في أي لغة، في حين بات يعني عام 2009 أنّ المستجيبين على الاستقصاء يُفيدون بأنّهم يستطيعون القراءة والكتابة.

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء UIS (2014b)

الشكل 4.1: سيفشل عدد كبير من البلدان في تحقيق الهدف المتمثّل بخفض نسبة أميّة الكبار المُسجّل فيها عام 2000 إلى النصف بحلول عام 2015

التغير المتوقّع في مجموع معدّلات القرائيّة لدى البالغين ولدى البالغات الإناث بين حوالى 2000 و2015



ملاحظة: البلدان المشمولة هي تلك البلدان التي تُقدَّر فيها معدلات قرائيّة الكبار في الفترة الممتدة بين عامَي 1995 و2004 بأقلّ من 95% والتي تستند فيها تقديرات خطّ الأساس وإسقاطات عام 2015 إلى أسلوب التصريح الذاتي أو التصريح بالنيابة عن الغير.

المصدران: المُلحق، الجدول الإحصائي 2؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

تخفض نسبة الأمية في صفوف الراشدين إلى النصف على الأقلّ بحلول عام 2015 (**الشكل 4.1**).

وقد سُجّل أدنى معدّل انخفاض في مستويات الأميّة في غينيا وبلغ 1%، في حين سُجّل أقصاها في الكويت بنسبة 38%. وبصورة عامة، حقّقت البلدان الأكثر ثراءً أسرع معدّلات التراجع في الأمية، مثل الصين والمملكة العربيّة السعوديّة وسنغافورة. وعلى العكس من ذلك، ما تزال البلدان الفقيرة مثل كمبوديا وتشاد وموزامبيق أبعد ما تكون عن بلوغ هذا الهدف.

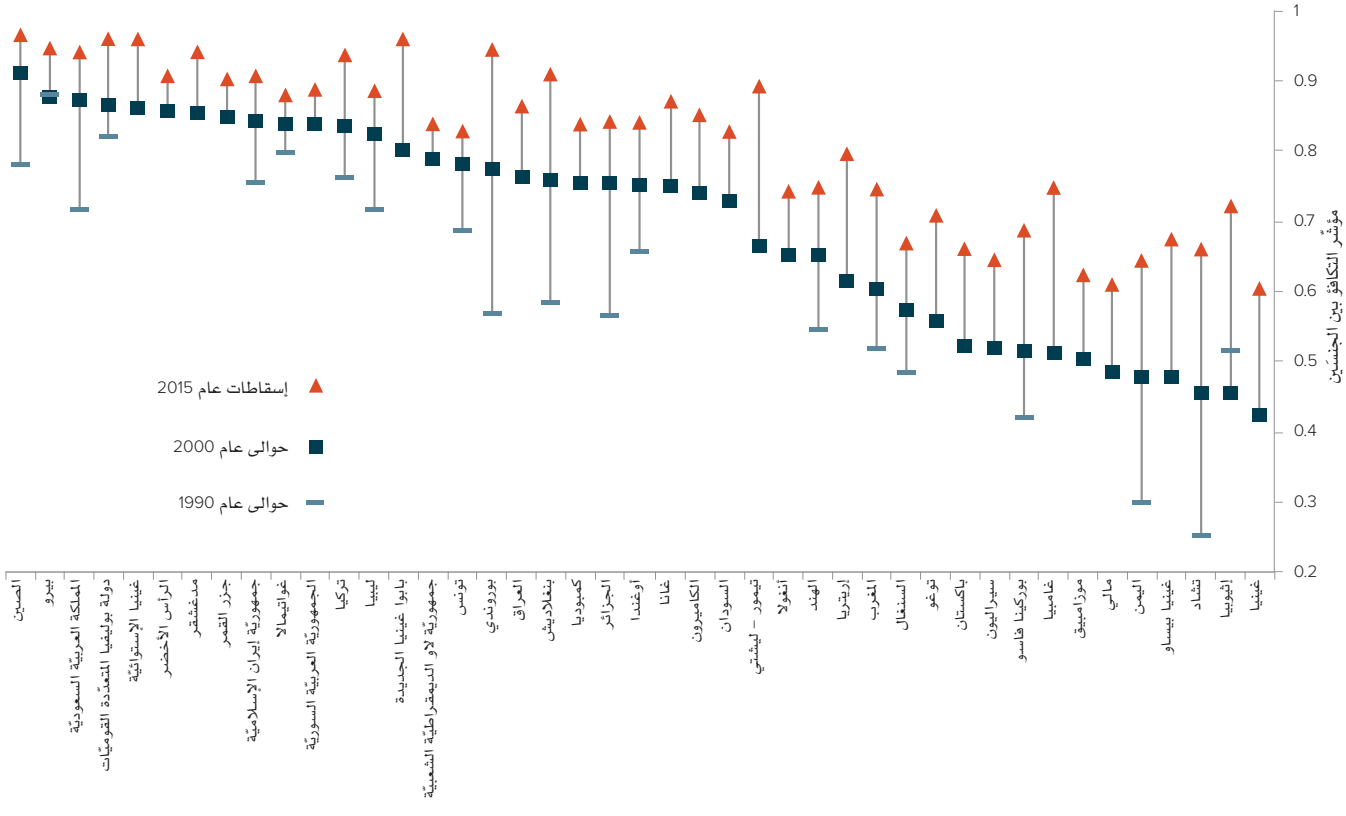
أشار إطار عمل داكار صراحةً إلى ضرورة تحقيق الهدف «خصوصاً بالنسبة إلى المرأة». وتُسجَّل في الواقع نتائج متفاوتة. فقد أظهر تحليل البلدان ال73 التي خضعت للمقارنة أعلاه أن التغيير المتوقّع بحلول عام 2015 أسرع وتيرةً لدى الإناث منه لدى متوسّط السكّان.

ولا شكّ في أنّ التقدّم قد تحقّق. فمعظم البلدان التي كان فيها عدد النساء اللواتي يكتسبن مهارات القرائيّة أقلّ من 90 إمرأة لكلّ 100 رجل في عام 2000 أو حواليه شهدت تقدّماً صوب التكافؤ بين الجنسَين. وفي تيمور-ليشتي، على سبيل المثال، كان عدد النساء غير الأميّات لكلّ 100 رجل يتمتّع بمهارات القرائيّة يبلغ 66 امرأة عام 2001، لكن العدد وصل الى 83 في عام 2010. ومن المتوقّع أن ترتفع النسبة إلى 89 بحلول عام 2015 (**الشكل 4.2**). ويبدو أنّ التحسّن على الصعيد العالميّ منذ عام 2000 يُشكّل خطوةً باتجاه تحقيق التكافؤ بين الجنسَين الذي سبق وبدأ، وذلك بالاستناد إلى ما تحقّق في بلدان مثل بنغلاديش وبوروندي وتشاد واليمن التي عرفت تقدماً ملموساً بين عامَي 1990 و2000. ولكنّ أياً من هذه البلدان لم يُحقق التكافؤ بحلول عام 2015.

معظم البلدان التي كان فيها عدد النساء اللواتي يكتسبن مهارات القرائيّة أقلّ من 90 إمرأة لكلّ 100 رجل في عام 2000 أو حواليه شهدت تقدّماً صوب التكافؤ بين الجنسَين

الشكل 4.2: من المتوقّع أن تكون بلدان عديدة قد حقّقت مكاسب ملموسة لجهة تحقيق التكافؤ بين الجنسَين في معدلات قرائيّة الكبار بحلول عام 2015

مؤشّر التكافؤ بين الجنسَين لمعدلات قرائيّة الكبار، في بلدان مُختارة، حوالى 1990 و2000 و2015 (إسقاطات)



ملاحظة: سجّلت البلدان المختارة مؤشر تكافؤ بين الجنسَين يقلّ عن 0.90 عام 2000 أو في محيطه، بحسب بيانات مشتقة من أسلوب التصريح الذاتي أو التصريح بالنيابة عن الغير.

المصدران: المُلحق، الجدول الإحصائي 2؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الاستقصاءات الدوليّة والوطنيّة تيسّر التقييم المباشر لمستوى القرائيّة

بالاستناد إلى التقييم المباشر، يبدو العالم أبعد عن تعميم القرائيّة في صفوف الكبار مما توحي به التقديرات الرسميّة

أفضت مشاكل قياس معدّلات القرائية بالاستناد إلى التصريح الذاتيّ أو التصريح بالنيابة عن الغير إلى بذل جهودٍ تقضي بإجراء تقييم مباشر للقرائيّة باستخدام الاستقصاءات الأسريّة. وعلى الرغم من الإضاءات الإضافيّة التي تتيحها هذه المقاربة، تستند معظم الاستقصاءات الأسريّة القياسيّة التي تقيّم مهارات القرائية مباشرةً إلى تقسيم ثنائي بسيط بين القرائيّة والأميّة.

ولكن منذ داكار، بدأ يُنظر أكثر فأكثر إلى عمليّة محو الأميّة على أنها مفهوم متعدّد وليس بسيط، وعلى أنّها تدبير تتّخذه الجهات الفاعلة الموزّعة بشكل مختلف على السياق الاجتماعيّ والثقافيّ والسياسيّ والاقتصاديّ والتاريخيّ والتي يتمتّع كلّ منها بغايات مختلفة في قراءة أنواع مختلفة من النصوص وكتابتها. وتتّخذ القرائيّة أشكالاً عديدة ويُنظر إليها في إطار سياق متواصل لاكتساب المهارات المُستخدمة لدواعي التواصل. وبات اليوم الباحثون في حقل القرائيّة يسألون عن كيفيّة استخدام الأفراد قرائيّتهم وعن كيفيّة توظيفها في حياتهم وعن تبعاتها على علاقاتهم مع الآخرين (Bartlett, 2008; Prins, 2009; Street, 2003).

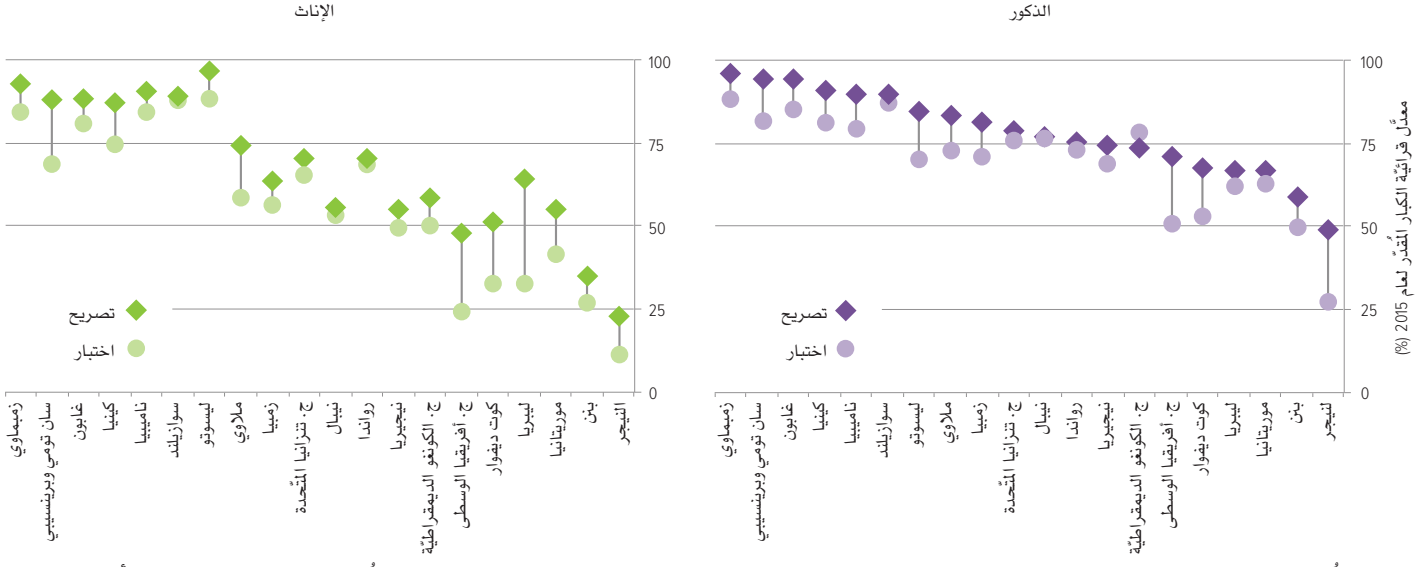
وبناءً عليه، بدأت البلدان والوكالات الدولية بإجراء استطلاعات أكثر دقّة لقياس ليس فقط ما إذا كان الكبار «أميين» أو «غير أميين»، وإنما أيضاً لتحديد مستوى قرائيّتهم والتبعات المترتّبة على الأفراد والمجتمعات (Ahmed, 2011; Esposito et al.,2014; Guadalupe and Cardoso, 2011).

الاستقصاءات السكانيّة والصحيّة DHS والاستقصاءات الجامعة المتعدّدة المؤشّرات MICS

منذ عام 2000، حاول البرنامجان الدوليّان الرئيسان للاستقصاء الأسريّ، أي برنامج الاستقصاءات السكانيّة والصحيّة، وبرنامج الاستقصاءات الجامعة المتعدّدة المؤشرات، تقييم مستوى القرائية بصورة مباشرة من خلال الطلب إلى الأسر المستجيبة قراءة جملة مكتوبة على بطاقة. لم يخضع الراشدون الذين تابعوا التعليم إلى صفوف الثانوي لهذا الاختبار، على خلفيّة أنّهم اعتُبروا غير أميين. وعلى الرغم من محدوديّة هذه التقنيّة البسيطة المُستخدمة في استقصاء مُخصّص لغايةٍ مختلفة، لوحظ

الشكل 4.3: إسقاطات معدّلات القرائيّة لعام 2015 استناداً إلى عمليّات التقييم المباشرة هي دون المعدّلات المستندة الى تصريح الأسر

DDDDDDDDD



ملاحظة: تُبيّن العلامات بالشكل الماسي إسقاطات معهد اليونسكو للإحصاء لعام 2011 التي تستند الى مهارات القرائيّة بحسب التصريح الذاتي. وتُفيد العلامات بالشكل الدائري عن أحدث إسقاطات معهد اليونسكو للإحصاء التي تستند الى تقييم مباشر للقرائيّة.

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

أنّ المقاييس الناجمة عنها أكثر دقّةً من التصريح الذاتي وهي تُسهم بشكلٍ كبير في فهم مستويات القرائيّة.

وخلال السنوات المنصرمة، انتقى معهد اليونسكو للإحصاء من المعلومات المُتاحة من هذين الاستقصاءَين، في ظلّ عدم توفّر أي مصدرٍ حديث وتقليدي آخر للمعلومات المتصلة بالقرائية والمستندة إلى التقييم الذاتي. يسمح هذا التغيير في مصدر المعلومات بإجراء مقارنة بين الإسقاطات السابقة المبنيّة على التقييم الذاتي والإسقاطات الأخيرة المستندة إلى التقييم المباشر لعشرين بلداً، معظمها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (**الشكل 4.3**). وغالباً ما تُسجَّل أوجه اختلاف كبيرة بين المصدرَين. فقد لوحظ أن التقديرات، عندما تستند إلى تقييم مباشر وليس إلى التصريح الذاتي للمستجيب، تظهر أوجه القصور في مهارات القراءة لدى العديد من البالغين. ويُقدّر متوسّط الفارق لهذه البلدان العشرين بحوالى 8 نقاط مئوية، ما يعني أنّ العالم أبعد عن تعميم القرائيّة في صفوف الكبار مما توحي به التقديرات الرسميّة.

التقييم الدولي لمهارات البالغين PIAAC

طوّرت منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين (PIAAC) الذي قام باستقصاء شمل 166.000 من الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و65 سنة في 25 مجتمعاً من المجتمعات العالية المستوى في القرائية. والبرنامج هذا يوسّع نطاقات القرائيّة التي كان يُغطّيها الاستقصاء الدولي لقرائيّة البالغين الذي أُعدّ في التسعينات من القرن الماضي فيما يستند الى استقصاء قرائيّة الكبار والمهارات الحياتيّة الذي شمل الفترة بين عامَي 2003 و2007 في 13 بلداً تضمّ عدداً كبيراً من السكان ذوي المستوى العالي في القرائيّة.

وعلى غرار برامج التقييم السابقة، يُمكن المقارنة بين مستويات PIAAC وعلاماته عبر البلدان وعبر مستويات التحصيل العلمي وأنواع الاستخدام. ويُبيّن هذا التقييم المباشر أنّه حتّى في البلدان ذات الدخل العالي، توجد أقلية ملحوظة من الكبار الذين يتدنّى مستوى كفاءتهم في القراءة تدنّياً كبيراً (OCED, 2013c).

ويحدّد برنامج PIAAC ستّة مستويات من الكفاءة: المستوى 1 والمستويات من 1 إلى 5. وباستطاعة الأفراد الذين يُجيدون المستوى 1 أن يقرأوا مقاطع موجزة حول مواضيع مألوفة وأن «يُرصدوا معلومةً واحدةً تكون مطابقةً أو مرادفة للمعلومة الواردة في السؤال أو التوجيه» [OECD, 2013c]. لا يتجاوز مستوى القراءة لدى حوالى 3% من الكبار المستوى 1 في البلدان المشاركة في برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين PIAAC، في حين تُجيد نسبة 12% القراءة على المستوى 1 من غير أن تتجاوزه. وبحسب النتائج، يتّضح أنّ شخصاً كبيراً من أصل سبعة إمّا لم يُصبح قارئاً ماهراً يوم كان في المدرسة أو تعثّرت قدرته على القراءة لعدم استخدامها. ففي بلدان مثل فرنسا وإيطاليا وإسبانيا، تتدنّى مهارات القرائية لدى أكثر من واحد من كل أربعة كبار (OECD, 2013c).

تُساعد المهن التي تتطلّب مهارات في تطوير الكفاءة في القراءة

لا ترتبط الاختلافات الدوليّة في قرائيّة الكبار بالفوارق في التحصيل التعليميّ فحسب. فالكبار يُتابعون التعلّم والتكيّف مع حاجات مهنهم. ولا يعمل عدد أكبر من البالغين غير الأميين في وظائف تتطلّب مهارات القرائيّة فحسب وإنّما تساعد الوظائف التي تفترض توفّر المهارات في تطوير الكفاءة في القراءة. وفي هذه الوظائف، تكون البيئة أكثر مؤاتاةً للاحتفاظ بمهارات القرائيّة منه في الوظائف التي تتضمّن القليل من القراءة. وتعكس نتائج PIAAC وجود فجوة كبيرة بين البلدان تفصل ما بين قدرات العاملين في مهن مختلفة على القراءة وقدرات الكبار الذين يقومون بمهن صنّفتها

الشكل 4.4: تختلف قدرة القراءة اختلافاً شديداً بين البلدان بحسب طبيعة المهنة

علامات فهم القراءة للراشدين بين 16 و65 سنة، بح سب طبيعة المهنة

ملاحظة: تتضمن المهن التي تتطلّب مهارات منصب مدير ومهنيّ وكبير المسؤولين ووفنّي. وتتضمّن المهن التي لا تقتضي مهارةً أو المهن الأوّلية الفلاّحين وعمّال الإنتاج.

المصدر: OECD (2013c).

من حسنات عمليّات التقييم الوطنيّة زيادة أعداد الأطراف المعنيّة والخبراء الوطنيين العاملين في حقل قرائيّة الكبار

منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي على أنّها «تتطلّب مهارةً»، فيحتلّون بالتالي مرتبةً أعلى على سلّم القرائيّة من شاغلي الوظائف الأوّلية. وتتّسع هذه الفجوة في بعض بلدان المنظّمة. فعلى سبيل المثال، بلغت الثغرة المُسجّلة في النرويج في علامة القراءة بين العاملين في نوعَي المهن قرابة ضعف ما كانت عليه في سلوفاكيا (**الشكل 4.4**).

برنامج المهارات اللازمة من أجل العمل والإنتاجية STEP

أطلق البنك الدولي استقصاءات برنامج المهارات اللازمة من أجل العمل والإنتاجية STEP المتّصلة بمهارات الراشدين، بما في ذلك القرائيّة، في 13 بلداً من البلدان المتوسّطة الدخل عام 2010 (World Bank, 2014g). وتستخدم الدراسة تعريف القرائية نفسه ومستويات القرائيّة الستّة نفسها التي وضعها برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين PIAAC.

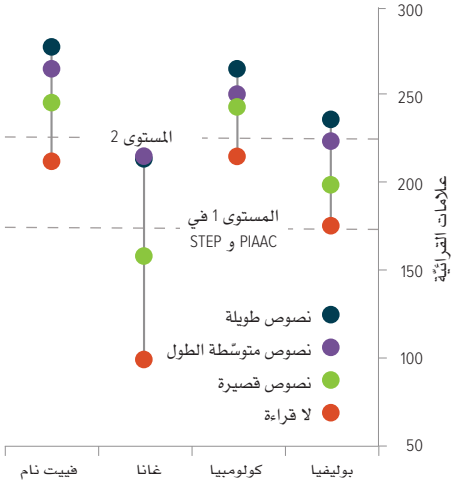
طُبّقت استقصاءات برنامج المهارات اللازمة من أجل العمل والإنتاجية STEP في أوساط السكّان الذي يتمتّعون بدرجة قرائيّة أقلّ نسبياً، على الرغم من أنّ العيّنة اقتصرت في معظم الحالات على المناطق الحضريّة. ولهذه الغاية، جرت غربلة المُستجيبين باستخدام ثمانية أسئلة لتحديد إمكانيّة إجراء تقييم شامل.

من بين البلدان التي صدرت بيانات بشأنها، سُجّل أدنى معدّل نجاح في عمليّة الغربلة الأولى في المناطق الحضريّة من غانا، حيث خضع حوالى 66% من الرجال و38% من النساء في المناطق الحضريّة للتقييم الكامل باللغة الإنكليزيّة. وعلى خلاف ذلك، في سري لانكا حيث أجري التقييم باللغة السنهاليّة أو بلغة التاميل، كانت نسبة المُستجيبين الذين نجحوا في عمليّة الغربلة الأولى أعلى بكثير وبلغت 81%، من غير أن تضمن التكافؤ بين الجنسين.

تتجاوز هذه الفجوة الكبيرة ما نعرفه أصلاً عن أوجه الاختلاف في التحصيل المدرسي ومهارات القرائيّة المصرّح عنها بصورة ذاتيّة بين البلدَين. فعلى سبيل المثال، تُفيد بيانات معهد اليونسكو للإحصاء بأنّ معدل قرائيّة الكبار عام 2010 بلغ 71% في غانا و91% في سري لانكا. والنتيجة هذه ليست مفاجئة بما أنّ نسبة 30% من سكّان غانا الكبار لم تكن ملتحقة بالتعليم المدرسي عام 2010 مقارنةً ب 4% فقط في سري لانكا (Barro and Lee, 2013). ويُمكن أن تعكس الهوّة التي يكشف عنها

الشكل 4.5: الكفاءة في القراءة أعلى في أوساط الكبار الذين تقتضي مهنهم المزيد من القراءة

علامات القرائيّة بحسب كميّة القراءة المطلوبة في العمل، الكبار الذين يعيشون في المناطق الحضريّة، 2011



ملاحظة: تتطابق تعاريف المستويين الأوّل والثاني مع تعاريف PIAAC.

المصدر: حسابات فريق عمل STEP التابع للبنك الدولي، بالاستناد إلى بيانات استقصاءات STEP لعام 2011.

لشكل 4.6: في باراغواي، سجّل البالغون الريفيّون مستويات أدنى في مهارات القراءة ولكن ليس في مهارات الحساب

توزيع مستويات المستجيبين في القراءة النثريّة والحساب، بحسب المواقع، في باراغواي، 2011

ملاحظة: للإطلاع على وصف لمستويات الكفاءة في القراءة النثريّة والحساب، أنظر معهد اليونسكو للإحصاء (2013b).

المصدر: Zarza et al. (2014).

برنامج المهارات اللازمة من أجل العمل والإنتاجية STEP، ولو جزئياً، أوجه اختلاف في نوعيّة التعليم المدرسي. ولكنّ التقييم في غانا أُجري باللغة الإنكليزيّة، وهي اللغة الأمّ لأقلّ من 2% من البالغين الذين شملتهم العيّنة. ومن القلائل الذين استخدموا اللغة الإنكليزيّة، نجحت نسبة 90% في الغربلة الأوّلية. أما في سري لانكا، فقد حظيت الغالبيّة القصوى من الكبار بفرصة خوض التقييم بلغتها الأمّ.

وفي دولة بوليفيا المتعدّدة القوميّات وكولومبيا وغانا وفييت نام، كشفت الاستقصاءات عن وجود علاقة واضحة بين الكفاءة في القراءة ودرجة القراءة التي تقتضيها مهنة المستجيبين، كما حصل في البلدان التي شملها برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين PIAAC (**الشكل 4.5**). وسجّل البالغون الذين تقتضي وظائفهم درجة قراءة أكبر مستويات كفاءة أعلى. أمّا علامات العاملين في المناطق الحضريّة من فييت نام الذين يشغلون وظائف تنطوي على الكثير القراءة، فقد جاءت مماثلة للنتائج المسجّلة في فرنسا وإيطاليا واسبانيا.

برنامج تقييم ورصد أنشطة محو الأمية LAMP

قام معهد اليونسكو للإحصاء بإنشاء برنامج تقييم ورصد أنشطة محو الأمية LAMP من أجل تسليط الضوء على الأبعاد المتعدّدة للقرائية المُقاسة بالقراءة النثرية وقراءة الوثائق والحساب (UIS, 2009).

وقد أخذ البرنامج عيّنات من الراشدين في المناطق الريفيّة والحضريّة في الأردن ومنغوليا وفلسطين وباراغواي. ولا شكّ في أنّ تعقيد البرنامج، إلى جانب التغيّرات التي طرأت على إدارة معهد اليونسكو للإحصاء، قد أخّر إعداد التقارير أو البيانات الرسمية وإصدارها (Guadalupe, 2014). ولهذا السبب، وجدت بلدانٌ كانت قد أبدت في بادئ الأمر رغبةً في المشاركة مقاربات بديلة. فعلى سبيل المثال، وضعت كينيا استقصاءً خاصاً بها حول القرائيّة، في حين انضمّت فييت نام إلى برنامج STEP.

حدّد برنامج تقييم ورصد أنشطة محو الأمية LAMP ثلاثة مستويات في تحصيل القرائية. وأظهرت نتائج من باراغواي أن مستوى مهارات قراءة النثر لدى الراشدين في المناطق الريفيّة دون مستوى هذه القراءة لدى نظرائهم في المناطق الحضرية، على الرغم من عدم وجود مثل هذه الهوّة في مهارات الحساب بين المناطق الحضريّة والريفيّة (**الشكل 4.6**). ولم تُحقق سوى نسبة 9% من الكبار في المناطق الحضريّة المستوى الأعلى في مهارات القراءة النثريّة (المستوى 3)، مقارنةً ب 20% من البالغين في المناطق الحضريّة. ويكمن السبب ربما في أنّ نسبة الراشدين في المناطق الريفيّة الذين اعتمدوا اللغة الإسبانية كلغة أمّ هي دون هذه النسبة لدى نظرائهم في المناطق الحضريّة (Zarza et al., 2014).

التقييمات الوطنيّة لمستوى قرائية الكبار

سُجّل منذ عام 2000 تحسّن ملموس في المقاربات المُعتمدة لتقييم مهارات القرائيّة في صفوف الكبار

بدأ العديد من البلدان التي ينخفض لديها مستوى القرائية بتقييم هذه القرائيّة في الثمانينات من القرن الماضي، لا بل ضمّها البعض إلى استقصاءات أسريّة أوسع، وهي إستراتيجيّة تتمتّع بالفعاليّة من حيث التكلفة ولا تخلو من الحسنات (Venkatraman, 2008). واستخدمت بلدان أخرى استقصاءات تُركّز بصورة خاصة على قرائيّة الكبار. فالاستقصاء الوطني لمحو أميّة الكبار في كينيا، الذي جرى عام 2006، على سبيل المثال، والذي أُعدّ بـ18 لغة محليّة بالإضافة إلى اللغتَين الإنكليزيّة والسواحيليّة، وجد فروقات واسعة بين المناطق الحضريّة والريفيّة وخلص إلى أنّ المعدلات الوطنية لقرائية النساء تبلغ 59 %، (UNESCO, 2008b) أي 13 نقطة مئوية أقل من النسبة التي خرج بها معهد اليونسكو للإحصاء، بناءً على التصريح الذاتيّ عن القدرة على القراءة،

الجدول 4.1 : توزيع الكبار بحسب مستويات القرائيّة في بنغلاديش

مستوى القرائيّة	اختبار مستويات القرائيّة والحساب مباشرةً	ذكور	إناث
أمّي	عدم القدرة على تفكيك أحرف الأبجديّة والتعرّف إلى الكلمات/الأرقام وحساب المال/الأغراض	%36	%41
شبه أمّي	القدرة على التعرّف إلى بعض الكلمات وكتابتها، وحساب الأغراض والأعداد عند أدنى المستويات	%7	%9
ملّم بأولى درجات القرائيّة	القدرة على قراءة وكتابة جمل بسيطة في سياق مألوف؛ والإلمام بأربع قواعد حساب أساسيّة؛ قدرة محدودة على استخدام هذه الكفاءات والمهارات في سياق عائليّ وفي ظروف حياتيّة	%13	%14
مستوى قرائيّة متقدّم	القدرة على القراءة والكتابة بطلاقة في سياقات مختلفة؛ كفاءة في أربع قواعد حساب والمنطق في الرياضيّات؛ القدرة على استخدام هذه المهارات في الحياة اليوميّة وفي التعلّم المستقبلي.	%44	%36

المصدر: Bangladesh Bureau of Statistics (2013)، الجدولان 2.3 و3.2.

مقابل 64% للرجال، وهي نسبة تقلّ عن تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء بخمس عشرة نقطة مئوية.

يأخذ مكتب الإحصاء في بنغلاديش، منذ عام 2008، عيّنةً وطنيّةً عشوائيّةً من الأسرّ لاختبار مستويات القرائيّة والحساب. وقد خلص الاستقصاء الوطني الثاني حول القرائيّة، الذي أُجري عام 2011 بلغات عديدة، إلى وجود مستويات أربعة من القرائيّة وقدَّر توزيع الذكور والإناث في الفئة العمريّة 11 – 45 سنة بحسب كلّ مستوى. وتُعطي هذه التقديرات نظرةً مختلفةً عن القرائيّة، مقارنةً بما يرد في التقديرات الناتجة عن التصريح الذاتي أو التصريح بالنيابة عن الغير. وفي عام 2011، أفضى أسلوب التصريح خلال التعداد إلى تقديرات لمعدّل القرائيّة في صفوف البالغين وصلت الى 64% للرجال و58% للنساء في هذه الفئة العمريّة (Bangladesh Bureau of Statistics, 2013). ولكنّ استقصاء القرائيّة الذي أُعدّ في السنة نفسها، وهو بمثابة تقييم مباشر، بيّن أنّ نسبةً لا تتجاوز 57% للرجال و50% للنساء تتمتّع بمهارات القرائيّة الوظيفيّة (**الجدول 4.1**).

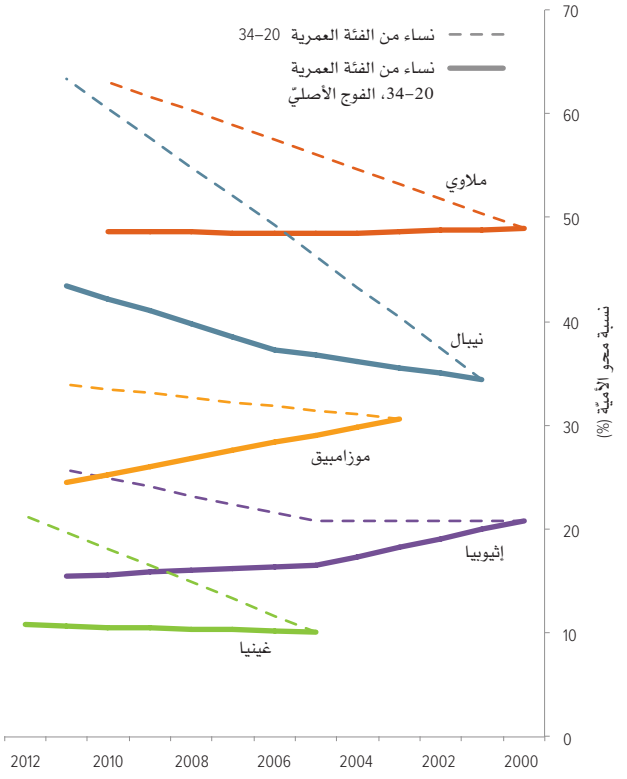
تكمن إحدى حسنات التقييمات الوطنيّة في أنّها تزيد من عدد الأطراف المعنيّة والخبراء الوطنيين المسؤولين عن قرائيّة الكبار. ومن مساوئها أنّ الرصد الخارجي قد يُصبح أكثر صعوبةً بحكم تضارب المصالح بين الوكالات الوطنيّة المسؤولة عن رصد القرائيّة وخفض معدلات الأميّة في الوقت نفسه. ومن شأن هذا الدور المزدوج أن يستحدث الضغوط لإظهار التقدّم المحرز أو لتقييد وصول جهات التقييم المستقلّة إلى البيانات.

مقارنة الأفواج تبيّن أن عملية محو أميّة الكبار لم تُحقّق مكاسب حقيقية منذ عام 2000

سُجّل منذ عام 2000 تحسّن ملموس في المقاربات المُعتمدة لتقييم مهارات القرائيّة في صفوف الكبار. ومع أنّ هذه الأساليب لم تتوسّع بما فيه الكفاية لإعطاء صورة عامة عن الوضع، تُفيد الأدلّة بأنّ مقاييس القرائيّة التقليديّة كانت ضيّقة النطاق ولم تعكس درجة إلمام الكبار بالمهارات التي تسمح لهم بالمشاركة في المجتمع مشاركةً كاملةً.

تشوب معلوماتنا ثغرةٌ كبيرةٌ أخرى. فبرامج القرائيّة تُبنى على مفهوم أنّ البالغين يستطيعون تحسين مهارات القرائيّة لديهم. ولكن لسوء الحظّ، فإنّ قيمة معدّلات محو أمية الكبار في تقييم نجاح برامج محو الأمية يضعفها استنادها إلى جماعات مختلفة من الكبار وفي أوقات مختلفة. نتيجةً لذلك، حتّى لو لم يغير فردٌ واحد حالة قرائيته، فإن نسبة محو أميّة الكبار قد تتغيّر – زيادةً أو نقصاناً متأثرةً بمفاعيل التركيبة. ومن الأمثلة البديهيّة على ذلك استبدال الفوج: أي على سبيل المثال، في حال انتقال مجموعة من الشبّان الذين يتمتّعون بتحصيل تعليميّ وبمستوى قرائية أعلى إلى الفئة العمرية للكبار بينما يرحل المسنّون من ذوي المستوى المنخفض من القرائية. يُمكن أن يؤدّي ذلك إلى تحسّن حقيقيّ في

الشكل 4.7 : نادراً ما شهدت مهارات القرائية لدى الكبار تحسّناً في البلدان النامية
نسبة محو أميّة الإناث، في بلدان وفئات عمرية مُختارة، حوالى عام 2000 وعام 2010



ملاحظات: (1) جرى تقييم عملية محو الأمية تقييما مباشراً. (2) بالنسبة الى كل بلد، يتتبع الخطّ المتواصل المسار الزمني للنساء اللواتي تتراوح أعمارهن بين 20 و34 سنة عند نقطة الرصد الأولى؛ فعلى سبيل المثال، الخط المتواصل في ملاوي يتتبع النساء اللواتي كانت تبلغ أعمارهن 20 إلى 34 في عام 2000 ثم صارت تبلغ 30 إلى 44 بحلول عام 2010. أما الخط المتقطّع، فيتبع نفس الفئة العمرية. فعلى سبيل المثال، الخط المتقطع في ملاوي يتتبع النساء اللواتي تتراوح أعمارهن بين 20 و34 سنة في عام 2000 وفي عام 2010. (3) في عام 2001، اقتصر الاستقصاء السكانيّ والصحيّ في نيبال على المتزوجات فقط، ولكن شمل الاستقصاء في عامي 2006 و2011 جميع النساء.

المصدران: (Barakat 2015)؛ فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، بالاستناد إلى تحليل بيانات الاستقصاء السكانيّ والصحيّ.

معدل قرائيّة الراشدين، ولكنّه يتحقّق من دون أن يُصبح شخص واحد من الكبار الأميين ملمّاً بمهارات القرائيّة على المستوى الفردي.

نتيجةً لذلك، يُمكن أن يختلف مسار قرائيّة الكبار اختلافاً شديداً إذا لوحظت، مثلاً، مجموعة من الناس تتراوح أعمارهم بين 20 و30 سنة في عام 2000 و2010 أو مجموعة من الناس بين 20 و30 سنة في عام 2000 وبين 30 و 40 سنة في عام 2010. فإن أي تغيير نلاحظه سوف لن يكون بسبب تغيير التعليم وإنما بسبب حيازة مهارات القرائية من برامج محو الأمية أو غيرها من الفرص الحياتيّة. أمّا تحليل اتجاهات القرائيّة باستخدام مقاربة الفوج الأخير، فيُعطي منظوراً تكميليّاً مهماً يتيح فهم التغييرات التي طرأت على قرائيّة البالغين والأسباب المحتملة الناشئة عنها. ولكن نادراً ما يُطبّق مثل هذا المنظور خارج دراسات التعلّم مدى الحياة في البلدان الصناعيّة.

هذه هي المقاربة التي يعتمدها التحليل الجديد للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2015. وقد يشمل ذلك، في وضع مثاليّ، رصد مهارات القرائيّة لمجموعة محدّدة من الأفراد على مرّ الوقت. ولكنّ هذه الدراسات نادرة للغاية. وما هو ممكن عوضاً عن ذلك هو استخدام بيانات الاستقصاء السكانيّ والصحيّ DHS ومتابعة وضع قرائيّة فوجٍ محدّد عند الولادة ومع تقدّمه في السنّ. وقد استُخدمت موجتان الى ثلاث موجات من استقصاءات DHS في ثلاثين بلداً (Barakat, 2015a). وتمحور التحليل حول عيّنات من الإناث من هذه الاستقصاءات، وهي عيّنات أوسع حجماً وبالتالي أكثر متانةً.

والنتيجة هي أنّ بعض البلدان يبدو وكأنّه يسير ببطء ولكن بثبات نحو تحسين محو أمية النساء الشابات، (**الشكل 4.7**؛ الخطوط المتقطعة) ولكن المكاسب تختفي من منظور الفوج (**الشكل 4.7**؛ الخطوط الثخينة المتواصلة). ففي ملاوي مثلاً، كانت نسبة محو أمية النساء اللواتي تتراوح أعمارهن بين 20 و34 سنة تبلغ 49% في عام 2000 و63% في عام 2010. غير أن معدّل محو أميّة فوج النساء اللواتي كانت أعمارهن تتراوح بين 20 و 34 سنة في عام 2000 وبين 30 و44 سنة في عام 2010 بقي ثابتاً على نسبة 49%. أما في إثيوبيا، فقد تراجع معدّل قرائيّة فوج النساء اللواتي تتراوح أعمارهنّ بين 20 و34 سنة عام 2000 من 21% إلى 16% بعد أحد عشر عاماً، حين بلغن 31 إلى 45 سنة.

وفي حين لا تظهر سوى النتائج المتّصلة بمجموعة قليلة من الدول، إلاّ أنّها تمثّل البلدان الثلاثين المشمولة في هذا التحليل. ففي معظم البلدان الثلاثين التي تمّ تحليلها، بقي مستوى القرائية في فوج معيّن في حالة ركود أو حتّى تدنّى لأن المهارات المُكتسبة لم تستغلّ الاستغلال الكافي. ولا يتعارض ذلك مع الزيادة في إجمالي معدلات قرائيّة الكبار. ولكنّ هذه الزيادة تُعزى بصورة شبه كاملة إلى استبدال النساء الأكبر سنّاً اللواتي يتمتّعن بمهارات قرائيّة متدنيّة بنساء أصغر سناً يتمتّعن بمهارات قرائيّة أعظم وقد انضممن إلى الفئة العمريّة. وتصحّ النتائج حتّى ولو اعتبرنا أنّ احتمال وفاة ذوي المهارات المرتفعة في سنّ مبكرة أقلّ أو أن احتمال هجرتهم أعظم.

سُجّل منذ عام 2000 تحسّن ملموس في المقاربات المُعتمدة لتقييم مهارات القرائيّة في صفوف الكبار

تُفيد تحاليل إضافيّة بشأن مجموعات فرعيّة من النساء بحسب المستوى التعليمي بأنّ المكاسب المحدودة تعني بصورة إجماليّة النساء اللواتي كنّ قد بدأن التعليم الابتدائي على الأقلّ. ولكن تزول المكاسب في أوساط النساء اللواتي لم يرتدن المدرسة يوماً في سنوات الطفولة. بتعبير آخر، يمكن القول إن الكبار الذين طوّروا مهارات القرائيّة هم الذين حصلوا على الأرجح على بعض من التعليم المدرسيّ النظاميّ (Barakat, 2015b).

تُفيد الأشكال في ما يلي بأنّ نيبال يشذّ عن القاعدة. فهو لم يُسجِّل فحسب أسرع تحسّن في معدّلات قرائيّة النساء البالغات اللواتي تتراوح أعمارهنّ بين 20 و34 سنة في مجموعة البلدان التي شملها التحليل، ولكنّه أيضاً البلد الوحيد الذي سجّل تحسناً متواصلاً عبر ثلاث موجات من الاستقصاءات. وفي حين كان استقصاء عام 2001 محصوراً بالنساء اللواتي تزوّجن يوماً، ضمّ استقصاءا 2006 و2011 جميع النساء في المجموعة السكانيّة المُستهدفة. ولهذا النجاح أسباب قد يأتي على رأسها استثمار الحكومة مبلغ 35 مليون دولار أمريكي في حملة محو الأميّة الوطنيّة خلال الفترة 2008–2012 (Nepal National Planning Commission, 2013)، وهي حملة حازت عام 2010 جائزة كونفوشيوس في مجال القرائيّة التي تقدّمتها اليونسكو.

الجدول 4.2: الحملات الوطنيّة لمحو الأميّة منذ داكار

البلد	اسم الحملة أو البرنامج	سنة بدء العمل	عدد الأشخاص الأميين عند انطلاق الحملة (بالآلاف)	العدد الهدف (بالآلاف) أو % للأميين عند انتهاء الحملة
أفغانستان	خطّة العمل الوطنيّة لمحو الأميّة (برامج متعدّدة)	2010	9,500	3600 بحلول عام 2014 ارتفاع من 26% إلى 60% بحلول عام 2020
الأرجنتين	Encuentro	2006	730 (2006)	لا أميّة بحلول عام 2010
بنغلاديش	خطّة عمل وطنيّة (برامج متعدّدة)	2010	49,036 (2005–2009)	37,000 (الفئة العمريّة -11 45 سنة) معدل قرائيّة بنسبة 100% بحلول عام 2014
دولة بوليفيا المتعدّدة القوميات	Programa Nacional de Alfabetización 'Yo Sí Puedo'	2006	1,200 (2006)	لا أميّة بحلول عام 2008
البرازيل	Programa Brasil Alfabetizado	2003	15,090 (1994–2004)	لا أميّة بحلول عام 2010 (2000 في السنة)
بوركينا فاسو	Programme Nationale d'Accéleration de l'Alphabétisation	2010	5,646 (2005–2009)	زيادة بلغت 4000 من 28.3% (2007) إلى 60% عام 2015
شيلي	Campaña de Alfabetización 'Contigo Aprendo'	2003	480 (2006)	20,000 في السنة
الصين	آراء توجيهيّة حول تعزيز القرائيّة	2007	64,604 (2005–2009)	خفض معدل أميّة البالغين إلى ما دون 6% عام 2015
كولومبيا	Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos	2007	2,475 (2006)	لا أميّة بحلول عام 2015
الجمهوريّة الدومينيكيّة	Red Nacional de Alfabetización	2005	737 (2006)	200 في 3 سنوات
إكوادور	Manuela Sáenz	2006	672 (2006)	خفض معدّل الأميّة إلى 2% بحلول عام 2015
مصر	الحملة الوطنيّة لمحو الأميّة	2011	17,816 (2005–2009)	تحقيق معدّل قرائيّة يقلّ عن 10% عام 2010
السلفادور	Plan Nacional de Educación 2021	2007	1,006 (2006)	360 في 3 سنوات
انكلترا (المملكة المتّحدة)	Skills for Life	2001	5,200 (16%) يتمتّعون بمهارات قرائيّة دون المستوى الأوّل	تحسين مستوى المهارات الأوّلية لـ2250 بالغ بين عامي 2001 و2010
غانا	National Functional Literacy Programme	2000 Phase 2	5,290 (2000–2004)	1000 بحلول عام 2006
غواتيمالا	Estrategia Nacional de Alfabetización Integral	2005	1,818 (2006)	863 في ثلاث سنوات
الهند	Saakshar Bharat Mission	2009	283,105 (2005–2009)	70,000 (60,000 امرأة) بحلول 2017؛ معدل قرائية يبلغ 80% بحلول 2017
إندونيسيا	AKRAB!	2006	12,858 (2005–2009)	8500؛ معدل قرائيّة الكبار يبلغ 96% بحلول عام 2014
المكسيك	Modelo Educación para la Vida y el Trabajo	1997	5,942 (2006)	خفض معدّل الأميّة من 4.7% إلى 3.5% بحلول عام 2015
ناميبيا	البرنامج الوطني لمحو الأميّة	1992	316,268 (2007)	تحقيق معدل قرائيّة في صفوف الشباب والراشدين يبلغ 90% بحلول عام 2015
نيبال	برنامج الحملة الوطنيّة لمحو الأميّة	2008	7,604 (2005–2009)	معدل قرائيّة يبلغ 100% بحلول عام 2011
نيكاراغوا	La Campaña Nacional de Alfabetización 'De Martí a Fidel'	2007	1,095 (2006)	خفض معدّل الأميّة إلى أقلّ من 3% بحلول عام 2009
باكستان	NCHD Literacy Programme	2002/03	46,625 (1994–2004)	معدّل قرائيّة يصل الى 85% بحلول عام 2015
بنما	Proyecto de Alfabetización 'Muévete por Panamá'	2005	168 (2006)	90 في خمس سنوات
باراغواي	Plan Nacional de Alfabetización 'Por un Paraguay Alfabetizado'	2005	192 (2006)	156 يتغلّبون على الأميّة المُطلقة و100 يتغلّبون على الأميّة الوظيفيّة
بيرو	Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización	2006	1,465 (2006)	خفض معدّل الأميّة إلى 2.5% بحلول عام 2015
جنوب أفريقيا	Kha Ri Gude Mass Literacy Programme	2008	9,600 (2006)	4700 (2008-2012)
تيمور ليشتي	National Literacy Campaign 'Yo Sí Puedo'	2007	252 (2005–2011)	استئصال الأميّة بحلول عام 2011
جمهوريّة فنزويلا البوليفاريّة	Misión Robinson	2003	1,008 (2001)	لا أميّة في عام 2006

المصدر: بالاستناد إلى Hanemann (2015)

أسباب التقدّم المحدود في محو أميّة الكبار

إذا كانت مهارات القرائية لدى الراشدين الذين تجاوزت أعمارهم السنّ المدرسيّة لم تتحسّن في معظم البلدان النامية، فإن هذا الأمر يلقي بظلال كثيفة من الشكّ على جدوى الجهود الرامية إلى تحسين مهارات القرائية لدى البالغين منذ عام 2000. يُعالج الفصل في أجزائه المتبقّية أربعة عوامل قد تساعد في تفسير أسباب انعدام التقدّم في محو أمية الكبار وهي: مدى الالتزام السياسي على الصعيد العالمي؛ ومدى فعالية حملات وبرامج محو الأمية؛ ونطاق المحاولات الآيلة الى تعزيز محو الأمية باللغة الأم؛ ومدى استجابة البرامج لطلب محو الأمية. وفي حين لم يُسجَّل تقييم لمدى أهميّة هذه العوامل، تُفيد الأدلّة منذ عام 2000 بأنّ سياسات القرائيّة الوطنيّة يجب أن تُراعي العوامل الأربعة مجتمعةً.

الالتزام العالمي بمحو الأمية يشوبه الغموض

شهدت معدّلات القرائيّة العالميّة النموّ الأسرع خلال السبعينات من القرن الماضي وانخفضت معدّلات الأميّة بأكثر من النصف بين عامَي 1950 و2000 (Carr–Hill, 2008). وبين عامي 1970 و2000، ارتفعت معدلات القرائيّة من 28% إلى 60% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، ومن 29% إلى 63% في الدول العربيّة (UNESCO, 2006b). وعلى ضوء هذا التقدم، أصدر المجتمع الدولي، خلال ربع القرن الماضي، الكثير من الإعلانات للترويج لمحو الأمية في صفوف الراشدين. وقد أنعشت الأهداف المُعلنة الآمال بأن الأمية ستحظى بنفس الاهتمام الذي حظي به شلل الأطفال وأنه سيتمّ «استئصالها». وفي عام 1989، جرى اعتماد خطّة العمل لمحو الأميّة بحلول عام 2000، بتحفيز من اليونسكو. من جهته، يُركّز الإعلان العالمي بشأن التعليم للجميع الصادر في جومتين عام 9019 على أنّ «معرفة القراءة والكتابة تُعتبر مهارة ضرورية في حدّ ذاتها وتُشكّل أساساً للمهارات الحياتيّة الأخرى». ووضع إطار عمل داكار لعام 2000 أيضاً غاية واضحة تتمثّل بتحسين القرائيّة.

ولكن خلافاً للإعلان العالميّ بشأن التعليم للجميع، لم تتضمّن الأهداف الإنمائيّة للألفيّة إشارةً صريحةً إلى تعلّم الكبار أو قرائيّة الكبار بل لحظت افتراضاً ضمنيّاً بأنّ تعميم التعليم الابتدائي الجيّد من شأنه أن يؤدّي إلى تعليم الكبار. وعكست الأهداف الإنمائيّة للألفيّة لا بل ساعدت على بلورة الأهداف والمساعدات في حقل التنمية. ويرى البعض أنّه نتيجةً لذلك، تراجع بند قرائيّة الكبار عن جدول الأعمال الدولي والوطني (Wagner, 2010). وقارن تحليل أُجري لأغراض وضع التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع هذا بين خطّتَي تعليم وطنيّتين – إحداهما وُضعت قرابة عام 2000 وثانيهما منذ عام 2007 – في 30 دولة. وأكّد التحليل أنّ عمليّة محو أميّة الكبار أُهملت مقارنةً بأهداف التعليم للجميع الأخرى (IIEP, 2015).

ولكن سُجّل تطوّر على مستوى التفكير بشأن القرائيّة. فقد أعلنت الأمم المتحدة عقد الأمم المتحدة لمحو الأميّة بين عامَي 2003 و2012. وفي عام 2006، أطلقت اليونسكو «مبادرة محو الأميّة لتعزيز القدرات» LIFE باعتبار أنّها إطار العمل العالمي لتطبيق عقد الأمم المتحدة لمحو الأميّة، حين اتضح جلياً أنّ الجهود القائمة لن تكون كافية لتحقيق الأهداف المنشودة بحلول عام 2015. ورمت المبادرة إلى تشجيع الحكومات والمنظّمات غير الحكوميّة والقطاع الخاص ووكالات التنمية على إعادة إحياء جهود محو الأميّة والارتقاء بها. وركّزت مبادرة محو الأميّة لتعزيز القدرات LIFE على 35 بلداً تُقيم فيها نسبة 85% من الكبار الأميّين في العالم وعمدت إلى الترويج لمفهوم أشمل لمحو الأميّة.

ازداد اهتمام المنظّمات الإقليميّة والحكومات بشنّ حملات لمحو الأميّة منذ عام 2000

ومن الاستجابات الأخرى المهمّة لمحو أميّة الكبار، إطار عمل بيليم الذي صدر عن مؤتمر اليونسكو الدولي السادس لتعليم الكبار (CONFINTEA VII) المنعقد في شهر كانون الأوّل/ديسمبر عام 2009 في بيليم في البرازيل. وقد تضمّن إطار العمل مقاربةً شموليّة حيال القرائيّة (Oxenham, 2008)، واضعاً إيّاها في صميم تعليم الراشدين بحيث تُشكّل نقطة انطلاق للتعلّم مدى الحياة والأهداف التنموية. وساعد إطار العمل هذا على إعادة تأطير القرائيّة في منظومة الأمم المتحدة، وعُهدت إلى معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة مهمّة قيادة الاستجابات من ناحية السياسات (UIL, 2010).

تضمّن التقرير العالمي الثاني حول تعلّم وتعليم الكبار: إعادة التفكير في الأميّة المعروف باسم GRALE 2 (UIL, 2013) رسائل من إطار عمل بيليم وقد دُمجت في مداولات وطنيّة وإصلاحات سياسيّة. وتضمّن التقرير أيضاً محصّلة شاملة لسياسات القرائيّة الوطنيّة والتقدم المُحرز جرّاء تحليل 129 تقريراً وطنيّاً حول التقدّم المُحرز.

الإطار 4.2: غالباً ما تفتقر حملات وبرامج محو أميّة الكبار إلى البحوث بشأن الفعاليّة

مع أنّ حملات محو الأميّة تضع أهدافاً طموحةً، إلاّ أنّ آليّات الرصد والتقييم التي تتعقّب التقدم وتُفيد عن النتائج غالباً ما تكون معدومة الوجود.

جرى تطوير نموذج لحملة محو الأميّة بعنوان Yo Si Puedo (نعم أستطيع) عام 2001 في معهد التربية لأمريكا اللاتينيّة والكاريبي ومقره هافانا. وفّرت الحملة في بادئ الأمر برامج مكثّفة لمحو الأميّة بواسطة الإذاعة ولاحقاً من خلال برامج سمعيّة بصريّة يتم بثّها بواسطة التلفاز أو الأقراص المُدمجة. وبين عامَي 2003 و2013، تعلّم أكثر من 7 ملايين شخص في ثلاثين بلداً القراءة والكتابة باستخدام نموذج محو الأميّة هذا، لا سيّما في أمريكا اللاتينيّة والكاريبيّ وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وتتوزّع الحصّة التي تمتدّ على ثلاثة أشهر على مراحل ثلاث: التدريب، والتعليم على القراءة والكتابة، وتدعيم المُكتسبات. وفي عام 2004، عندما أنشئ الائتلاف الإقليمي الذي يحمل اسم ALBA (سابقاً Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América)، روَّج هذا الأخير لبرنامج Yo Si Puedo. وأعلنت ثلاثة بلدان من بلدان ALBA أنها «خاليةً من الأميّة» وهي دولة بوليفيا المتعدّدة القوميّات (2009) وإكوادور (2009) ونيكاراغوا (2011). ويعتبر بعض الحكومات أن برنامج Yo Si Puedo هو «أسلوب متدنّي الكلفة للتواصل مع أعداد كبيرة من الأشخاص ضمن مهلةٍ زمنيّة قصيرة نسبيّاً». ولكن على الرغم من اعتماد البرنامج على نطاقٍ واسع، لم تتوفّر تقييمات مستقلّة بشأن فعاليّته من حيث التكلفة أو قدرته على نشر مهارات القراءة المستدامة على نطاق واسع.

عام 2009، انطلق برنامج Saakshar Bharat Mission ، وهو برنامج قرائيّة برعاية الحكومة الهنديّة يُطبَّق في كافة أنحاء هذا البلد. وجرت التوعية على البرنامج وتمّ قبوله من خلال استخدام واسع النطاق لوسائل الإعلام. يرمي البرنامج إلى تحقيق غاية الحكومة المتمثّلة ببلوغ معدّل قرائيّة وطني في صفوف الكبار من 80% وتوفير القرائيّة الوظيفيّة لـ70 مليون شخص، منهم 60 مليون امرأة. ترتبط مهارات قرائيّة المرأة «بتمكين المرأة» وبالتالي «بتحقيق نموّ شامل في الحلقات الاقتصاديّة –الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسيّة». هذا ويرمي مشروع Saakshar Bharat إلى بلوغ 1.5 مليون بالغ من خلال برنامج للتعليم الأساسي، والعدد نفسه من خلال برنامج لترفيع المهارات المهنيّة. وكما هي الحال مع حملات مماثلة، لم يخضع المشروع لتقييم مستقلّ يركّز على فعاليّته من حيث التكلفة وقدرته على تعزيز مهارات القرائيّة المستدامة على نطاقٍ واسع.

يرمي برنامج Kha Ri Gude حول القرائيّة في جنوب أفريقيا والذي انطلق في شهر نيسان/أبريل 2008 إلى محو الأميّة في صفوف 4.7 مليون بالغ بحلول نهاية عام 2012. وقد شكّلت المرأة أبرز المشاركين فيه. تتبع مواد التعليم مقاربةً متكاملة لاكتساب القرائيّة بالاستناد إلى «تجربة اللغة» ومفاهيم «الكلمة الكاملة». ويشمل البرنامج نتائج الأبحاث العصبيّة المعرفيّة التي صدرت أخيراً. وتتبع المواد هيكليّة منمّقة تتخلّلها نشاطات مُدمجة موزّعة على مراحل لتعليم القراءة والكتابة، بما في ذلك ألعاب تعلّمية لمساعدة المتعلّمين على اكتساب السرعة المطلوبة في القراءة في ظلّ فهم مستويات القرائيّة المستدامة واكتسابها. يتوزّع المنهاج حول ثمانية مواضيع ترتبط بحماس «المتعلّمين». وبدل خوض اختبار نهائي، يستند التقييم إلى أدلّة داخليّة تتّخذ شكل أداة تقييم معياريّة (يؤدّي جميع المتعلّمين المهام نفسها ويتمّ تقييم أدائهم بموجب المعيار نفسه). يخضع المتعلّمون للاختبار بصورة مستمرّة من خلال «محفظة تقييم المتعلّم» التي تتضمّن 10 نشاطات حول القرائيّة تكون متداولة بلغتهم الأمّ و10 نشاطات حساب. تُبنى النشاطات على المهارات وتكون مرتبطة بمراحل العمليّة التعلميّة من حيث الوقت. ويقوم الميسّر بوضع علامة للمحفظات التي يُديرها مشرفون ويراقبها منسّقون قبل أن تُعاد إلى مقرّ الحملة حيث تتحقّق من العلامة النهائيّة «هيئة جنوب أفريقيا لقياس المهارات». ولعلّ البيانات المتاحة كانت لتسمح بتقييم عامودي لفعاليّة البرنامج غير أن هكذا بحث لم يُنفّذ بعد.

المصدران: Boughton (2010); Hanemann (2014); Ministry of Human Resource Development of India (2010).

وبالرغم من عدّة مبادرات دولية محمودة منذ عام 2000 لتحديد مفهوم محو أمية الكبار ووضع برامج لمحو الأميّة تعتمد هذه المفاهيم، إلا أن فعاليّة مثل هذه البرامج بقيت في الواقع محدودة. وقد خلص تقييم منتصف المدّة لمبادرة محو الأميّة لتعزيز القدرات LIFE إلى أنّه كان من الصعوبة بمكان تكوين فهمٍ مشترك للمبادرة. وفي حين أُدخلت تغييرات أساسيّة على برامج القرائيّة، في إطار برامج CapEFA LIFE، فقد تبين أن العديد منها يفتقر إلى رؤية طويلة الأجل تتماشى واستراتيجيات التعليم الوطنية (UIL, 2012; MDF, 2013).

تغيّرت حملات وبرامج محو الأمية، ولكنّ تأثيرها مازال صعب المنال

أطلقت الحكومات حملات واسعة النطاق لمحو أميّة الكبار في السبعينات والثمانينات من القرن الماضي على

خلفيّة إصلاحات اجتماعيّة جذريّة، في بعض الأحيان. ولكن في التسعينات، باتت هذه الحملات أقلّ انتشاراً نتيجة تحوّل الاهتمام الدولي باتجاه تعميم التعليم الابتدائي (Robinson –Pant, 2010). وتنامى هذا الوضع لأسباب سياسيّة، ناهيك عن الانتقاد الموجّه للطريقة التي فهمت من خلالها الحملات كيف يمكن اكتساب القرائيّة (Boughton, 2010).

ازداد اهتمام المنظّمات الإقليميّة والحكومات بشنّ حملات لمحو الأمية منذ عام 2000، لا سيّما في أمريكا اللاتينية. وحرصت معظم الحملات على وضع أهداف طموحة، ولكن المواعيد النهائية تم تجاوزها في بعض الأحيان من دون تحقيق الهدف. وقد اعتبر بعض العلماء أنّ الحملات فشلت تقريباً في كلّ مكان (Rogers, 2003; Wagner, 2013).

تنطوي الحملات الكبرى على مخاطر لأنها قد توحي بتوقّعات غير واقعيّة، فضلاً عن أنّها لا تلبي احتياجات التنوّع وتقتصر على استخدام مقاربة «منمّطة» تتضمن منهجاً وأهدافاً ومواد محدّدة. وقام بعض البلدان باستهداف فئات محدّدة من المواطنين، مثل السجناء في باكستان والمعاقين في إكوادور أو السكّان الأصليين في نيكاراغوا (Hanemann, 2015).

غالباً ما يتمّ توصيف الأمية في هذه الحملات على أنّها "مرض اجتماعي" يجب "القضاء عليه" بالإجراءات المناسبة، كما هي الحال في دولة بوليفيا المتعددة القوميّات وتيمور ليشتي. ويمكن أن يشكّل هذا النوع من التوصيف وصمة للأميين ويثبط عزائم الذين لا تتوفّر لديهم مستويات عالية من مهارات القرائية ويدفعهم إلى إخفاء وضعهم، خصوصاً إذا أعلن القادة السياسيّون أن البلد «خالٍ من الأميّة».

سُجّل نقص في أنظمة الرصد والتقييم التي تتيح تقييم درجة النجاح. ولعلّ السمات المعقدّة الكامنة في محو أميّة الكبار والتي تقتضي آليّات تنسيق وقدرات متينة قد حالت دون تحقيق مثل هذا التقدّم (UIL, 2012). ومن الاستثناءات على ذلك، الحملة الوطنيّة لمحو الأميّة في جنوب أفريقيا (**الإطار 4.2**).

ويبقى وضع معلّمي الراشدين على القرائيّة سيئاً. ويُنظر إلى توظيف المعلّمين وتدريبهم على أنّه النقطة الأضعف في برامج القرائيّة. ويستمرّ العديد من الأنظمة في التعويل على متطوّعين، مثل برنامج Brasil Alfabetizado أو البرنامج الوطني لمحو الأميّة في غانا.

بصورة إجماليّة، وعلى الرغم من اهتمام الحكومات المتجدّد بحملات محو الأميّة والمقاربات الطموحة المُعتمدة في هذا الحقل بعد عام 2000، لم يُسجَّل أي وقع عالمي يُذكر على تحسين مهارات القرائيّة.

إحراز تقدّم في الاعتراف بأهميّة اللغة الأمّ

نوّه إطار عمل داكار «بأهميّة اللغات المحليّة في المراحل الأولى من عمليّة تعلّم القراءة والكتابة». وبعد داكار، تعالت الأصوات المنادية بمحو أميّة الكبار باللغة الأمّ، بالاستناد إلى البحوث المتّصلة بالتعليم النظاميّ وغير النظاميّ المتعدّد اللغات. ولكنّ العديد من القادة أبدوا ازدواجيّة في الموقف حيال جدوى المقاربات المتعدّدة اللغات وتخوّفاً من الانشقاق أو النزاع في حالات التعدّدية اللغويّة، على الرغم من اعترافهم بالمنافع التعليميّة المستمدّة من استخدام لغة المتعلّمين الأولى.

نادراً ما تُرجم وقع حالة التردّد هذه التي طبعت القادة في تيسير برامج قرائية البالغين. وتحظى المقاربات المتعدّدة اللغات بمصداقيّة أكبر اليوم منه في بداية حركة التعليم للجميع ولكنّها تُترجم ببطء على شكل منافع ملموسة. وحتّى البلدان التي اعتمدت منذ زمن طويل نسبيّاً هذه المقاربات تعوّل على جهات فاعلة من غير الدولة وعلى مؤسّسات متخصّصة بدل من تعميم الجهود في وضع الخطط والموازنات الوطنيّة.

عمليّة محو أميّة الكبار أُهملت مقارنةً بأهداف التعليم للجميع الأخرى

كلّما تعرّف أصحاب الممارسة الى حقيقة مجتمعات تتكلّم لغات غير مهيمنة، كلّما فهموا بشكلٍ أفضل أنّ لغة التعلّم تُشكّل عقبةً حين لا تكون اللغة الأمّ. وعلى العكس من ذلك، كلّما صبّ القادة تركيزهم على الحلبة والسوق والاتصالات العالميّة، كلّما قلّ تركيزهم على الوقائع المحليّة وحاجات المجتمع المحلّي.

في التعداد الأخير الذي أُجري في المكسيك عام 2010، مثّل ناطقون باللغات الأصليّة حوالى 6.6 مليون شخص، أي حوالى 6.5% من السكّان (INEGI, 2012). وصُمّمت مبادرة حكوميّة تحمل اسم Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (نموذج التعلّم للحياة والعمل)، التي انطلقت عام 2000، بغية مخاطبة السكّان الأصليين بلغتهم الأم، مع إمكانيّة التعلّم واستخدام اللغة الإسبانيّة أيضاً. وجرى تطوير مسارَي تعلّم للسكّان الأصليين: أوّلهما للناطقين بلغتَين وثانيهما للناطقين أصلاً بلغةٍ واحدة هي اللغة الأمّ (Robinson, 2015). ومنذ عام 2007، أفضى التركيز الحكومي الشديد على مجموعات مهمّشة،

لا سيّما منها السكان الأصليين، إلى استخدام أكثر من لغة –وقد بلغ عدد اللغات 45 لغةً– في تعلّم القرائيّة وتطوير المواد التعلميّة في كلّ لغة (Gobrienp de México, 2012). ولكن في حين تعتبر خطّة التعليم الوطنيّة الحاليّة أن السكّان الأصليين يواجهون تحدياً محدّداً على مستوى القرائيّة، غير أنّها لا تقترح أي تدابير معيّنة بل تُشير ببساطة إلى ضرورة اعتماد برامج مؤاتية للسياق. ولا تقترح هذه الخطّة أي إستراتيجيّة ترمي الى محو أميّة الكبار (Robinson, 2015).

أبدى العديد من القادة ازدواجيّة في الموقف حيال جدوى المقاربات المتعدّدة اللغات

في المغرب، لم تكن الحكومة تُروّج سوى للغة العربيّة الفصحى واللغة الفرنسيّة حتّى منتصف التسعينات من القرن الماضي. وكانت الحكومة تثني عن استخدام اللغة الأمازيغيّة وعن الترويج لها. يتجلّى التغيير في سياسة اللغة من خلال الإصلاح الدستوري. فقد وصف دستور عام 1996 اللغة العربيّة على أنّها اللغة الرسميّة. أمّا دستور عام 2011، فيشير إلى «حماية اللهجات والتعبيرات الثقافيّة المُستعملة في المغرب» ويُخصّص للغة فصلاً مُنفصلاً يصف اللغتَين العربيّة والأمازيغيّة باللغتَين الرسميّتَين. ولم يأتِ أيّ من الدستورَين على ذكر اللغة الفرنسيّة. وبموجب الدستور الجديد، باتت الإدارات العامة تستخدم بصورة متنامية في إسمها اللغتَين العربيّة والأمازيغيّة، ولكن لا يُسجّل أي استخدام يُذكر للغة الأمازيغيّة في المعاملات الخطيّة. وبين عامَي 2005 و2008، استحدث مشروع مشترك بين قطاع محاربة الأميّة في وزارة التعليم والوكالة الأمريكية للتنمية USAID المقاربة المتمثّلة باستخدام «جسرٍ لغوي» في برامج محو أميّة النساء البالغات، وهو جسر مصمّم من أجل إحاطتهنّ علماً بإطار العمل القانوني الجديد للعائلة. وقد رمت هذه المقاربة إلى تعليم النساء البالغات الكتابة باللغة الأمّ أولاً، قبل ردم الهوّة الأوسع في مهارات القرائيّة باللغة العربيّة (Robinson, 2015).

في بابوا غينيا الجديدة 838 لغة، وهي تتفوّق بالتالي على أي بلدٍ آخر من بلدان العالم من حيث عدد اللغات (Lewis et al., 2013). وتُعتبر اللغة الإنكليزيّة اللغة الرسميّة، في حين تُعدّ لغتا توك بيسين وهيري موتو لغتَي التداول والتواصل العام. يلحظ دستور بابوا غينيا الجديدة لعام 1975 بنداً حول الترويج للقرائيّة ويُناشد جميع الأفراد والهيئات الحكوميّة السعي الى تعميم القرائيّة بلغات توك بيسين، أو هيري موتو، أو الإنكليزيّة وباللغات المحليّة. وتوضح سياسة خاصة بقرائيّة الكبار صدرت عام 2000 الرابط بين اكتساب القرائيّة والسياق اللغويّ. وترتبط أربعة من أهداف السياسة الخمسة باختيار اللغة، سيّما وأنّ النيّة هي تعميم القرائيّة باللغات التي يستخدمها الأفراد. ويبيّن تقرير حول تعليم الكبار أنّ هناك زيادة في استخدام لغة توك بيسين ويضع لائحةً بثلاث عشرة لغة إضافيّة تُشكّل لغة التداول الإقليميّة (Papua New Guinea National Department of Education, 2008). غير أن التزام الجهات الفاعلة من غير الدولة القويّ بقرائيّة الكبار أفضى إلى عدم التزام الحكومة وبالتالي إلى نقصٍ في الاستثمار العام بقرائيّة الكبار. وتظهر أحدث التقييمات أنّ الدرب لا تزال طويلة لتحقيق الغاية، حتّى في لغة توك بيسين (Robinson, 2015).

صارت الظروف أكثر مؤاتاةً منذ عام 2000 في العديد من البلدان ذات القرائية المتدنية لزيادة التركيز على استخدام اللغة الأمّ كواسطة للتعليم في برامج محو أميّة الكبار. ولكن بسبب القيود اللوجستيّة أو تذبذب القادة السياسيين، لم تساهم هذه البرامج مساهمةً كبيرةً في تحسين مهارات القرائية لدى الراشدين على نحو واف.

لم تؤدّ التغيّرات في الحياة اليوميّة إلى زيادة قوية في الإقبال على القرائية

الآباء الذين عانوا الأمرّين بسبب عدم قدرتهم على كتابة رسائل أو استخدام الهاتف الجوّال أو آلة الصرافة الآليّة، يعملون كلّ ما في وسعهم لتوفير التعليم لأبنائهم حتّى لا يتعرّضوا أبداً للإقصاء بسبب أميتهم.

أوموفيغو راني إبيريري، جامعة ميدوغوري، نيجيريا

من غير المحتمل أن تتعزّز مهارات القرائيّة في صفوف الكبار ما لم يرتفع أيضاً الطلب على القرائيّة. ولا تتطلّب القرائيّة توفير فرص التعلّم على نحو أفضل فحسب وإنّما أيضاً المزيد من الفرص لاستخدام مهارات القرائيّة وتحسينها والاحتفاظ بها.

وقد أخذت تتنامى مثل هذه الفرص منذ عام 2000. وسُجّلت ظروف مؤاتية حيث تُسهم بيئة تعلّم متينة في اكتساب مهارات القرائيّة والاحتفاظ بها من خلال التعاون على المستوى المجتمعي، مثلاً في التسويق الزراعي والإجراءات المتعلّقة بالصحة العامة، ومبادرات تمويل المشاريع الصغرى أو الاستثمار في إدارة المياه (Easton, 2015). هذا واقترنت التغيّرات السريعة في قطاع تكنولوجيا الاتصالات بفرصٍ جديدة لاستخدام القرائيّة. ولكن على الرغم من الاقرار المتزايد بضرورة أن ترتبط

برامج محو الأمية بمثل هذه الفرص، إلاّ أن تأثير ذلك على اكتساب مهارات القرائية لم يتجلَّ بعد.

تضمّنت المشاريع المتّصلة بالتسويق الزراعي وتحسين طرق المعيشة بناء مهارات القرائيّة. ففي الكاميرون ومالي وموزامبيق، جرى العمل على تطوير مهارات الإدارة المجتمعيّة وقدراتها، بما في ذلك محو الأميّة، من خلال إستراتيجيّات تعاونيّة ترمي إلى تحسين الفرص المُتاحة أمام صغار المزارعين للإستفادة من المشاركة في السوق، في حين شكّل هذا الموضوع في السابق مصدر استغلال (Bingen, Serrano et al., 2003). واستُخدم البحث القائم على التدابير التشاركيّة في أمريكا اللاتينيّة من أجل مساعدة المزارعين على فهم مختلف مراحل دورة الإنتاج منذ الحقول وحتّى مائدة المستهلكين، وتحديد مواطن التدخّل بصورة أكثر إنتاجيّة وما يجب تعلّمه في سبيل تفعيل التدخّل، وكيفيّة استيفاء الحاجات التعلميّة، بما في ذلك تحسين مهارات القرائيّة (Ashby et al., 2009).

وارتبطت عمليّة تنظيم خدمات صحيّة جديدة وإدارتها على المستوى المحليّ أيضاً بالقرائيّة. ففي أوساط مجتمعات أيتا الأصليّة في لوزون في الفلبين، تمثّل الجزء الأكبر من تدريب العاملين الجدد في قطاع الصحّة في القرية بالمشاركة في نقاشات فعّالة حول معاني الصحّة الفرديّة والعائليّة والمجتمعيّة وتبعاتها الاجتماعيّة والسياسيّة (Estacio,2013). أمّا في مقاطعتَي غناغنا وكولبيولوغو في بوركينا فاسو، فقد أفضت مبادرة تتناول الصحّة الإنجابيّة وتحظى بدعم من منظمة دوليّة غير حكوميّة إلى التدريب على طبّ النساء والتوليد وتدابير منع الحمل الطويلة الأمدّ التي ضمّت القرائيّة إلى مبادرات الصحّة العامة (Lankoande and McKaig, 2005).

استمرّت مبادرات تمويل المشاريع الصغرى التي تُشكّل سبيلاً إلى مساعدة الأسر على الإفلات من الفقر ولكنّها أوجدت أيضاً فرصاً لتوظيف مهارات القرائيّة والحساب في سياق التنقيد المتنامي والتبادلات المتكرّرة في السوق. وقامت التعاونيّات، في إطار هذه المبادرات، بتدريب قادة المجتمع المحلّي على المحاسبة البسيطة وإدارة القروض وتقييم درجة الملاءة. وجرى تشجيع أفراد المجتمع على التقدّم بطلب الحصول على اعتمادات خطياً. وتدرّب قادة المؤسّسات المحليّة تدريجيّاً على إجراء تقييم رسمي لجدوى القروض المقترحة، وتزويد المقترضين المحتملين بالمساعدة الفنيّة الضروريّة حرصاً على دراسة درجة الملاءة في مشاريعهم (Easton, 2015). هذا وقد أوجدت مبادرة برعاية منظّمة غير حكوميّة ترمي إلى إنشاء مؤسّسة تمويل أصغر في ستّ قرى من ولاية كرناتاكا في الهند، نموذجاً مبتكراً لتعبئة المجتمع المحلّي. فبدل إلحاق العملاء المثقّفين فحسب أو تدريب الأقل فقراً وقرائيّةً، قام العاملون في المؤسّسة بردم الهوّة. فاستحدثوا مجموعات مساعدة ذاتيّة يستطيع فيها المشاركون غير الأميين تفسير قضايا الإدارة لمن هم أقلّ قدرة (Brook et al., 2008).

تولّد مبادرات إدارة الموارد المشتركة فرصاً أخرى تكون فيها مهارات القرائيّة ضروريّةً. ففي مدرسة FarmerWater غير النظاميّة الواقعة في مقاطعة كرنول في ولاية أندرا براديش في الهند، رأى المتدرّبون في القرائيّة مهارةً أساسيّةً لاتخاذ القرارات المتّصلة بإدارة المياه واختيار المحاصيل (Chawa and Smith, 2012). ولكنّ مهارات القرائيّة، على أهميّتها، لم تكن ضروريّةً لكي يُحسّن جميع المزارعين إدارة المياه الجوفيّة والمحاصيل. ويُستشف من ذلك أنّه على الرغم من التغيّرات الكثيرة التي طرأت على الاقتصاديّات والمجتمعات الريفيّة، لم تكن وتيرة التغيّر البطيئة نسبيّاً بالسرعة الكافية لكي يشعر الكبار بالحاجة إلى اكتساب مهارات القرائيّة. إذا أضفنا الى هذا الأمر التدخّلات الضيّقة النطاق التي حاولت أن تُطابق ما بين تطوّر المجتمع واكتساب مهارات القرائيّة، قد نفهم سبب عدم تنامي الطلب على القرائيّة على النحو المُتوقّع وعدم تحسّن مُخرجات القرائية في صفوف البالغين.

لا تتطلّب القرائيّة توفير فرص التعلّم على نحو أفضل فحسب وإنّما أيضاً المزيد من الفرص لاستخدام مهارات القرائيّة وتحسينها والاحتفاظ بها

ولكن هناك تغيير آخر ينطوي على إمكانيات كبيرة واعدة وهو يتمثّل في التوسّع السريع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ومن السهولة بمكان التقليل من شأن وتيرة التحوّل. فإعلان جومتين حول التعليم للجميع لم يأتِ أبداً على ذكر «الحاسوب» أو «الانترنت». وفي حين ترد هاتان الكلمتان في إطار عمل داكار لعام 2000، تظهران في الواقع مرّتين فقط في هذه الوثيقة التي تعدّ 78 صفحة ولا ترتبطان إلا بالتدابير التي يجب على المدارس اتخاذها من أجل تعميم التعلّم المنصف. وفي هذه الأثناء، توسّع استخدام الهواتف المحمولة توسّعاً تصاعدياً، حتّى في المجتمعات ذات القرائيّة المتدنيّة. فهل باستطاعة أجهزة الهاتف المحمول تغيير بيئة التعلّم؟

لا يزال النفاذ إلى الانترنت متدنياً في معظم بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، ولكن قد يكون من الممكن الاستفادة من عالميّة الهواتف المحمولة لتعميم بيئة تعلّم وممارسات قراءة أكثر متانةً. وقد بدأ الأفراد باستخدام الأجهزة المحمولة في المعاملات المصرفيّة ولتسديد الفواتير

قد يتّضح في السنوات المقبلة احتمال أن تزيد الهواتف المحمولة الطلب على مهارات القرائيّة

والتواصل الاجتماعي، لا بل بدأوا بالمشاركة في ممارسات ديمقراطيّة، مثل التواصل مع القادة السياسيين من خلال الرسائل النصيّة القصيرة (Asino et al., 2011). وقد خلصت دراسة مقارنة أُجريت حديثاً حول استخدام الهواتف المحمولة، شملت 4000 شخص في سبعة بلدان هي إثيوبيا وغانا والهند وكينيا ونيجيريا وباكستان وزمبابوي، إلى أنّ عدداً أكبر من الرجال بالمقارنة مع النساء بات يقرأ الكتب على الهواتف المحمولة، في حين تُخصص النساء ساعات أكثر للقراءة من الرجال. ويتّضح من تطبيق Worldreader للهواتف المحمولة أنّ التكنولوجيا تُساعد في استحداث بيئة تعلّم وتُشجّع على القراءة. وفي عام 2013، تمكّن 334,000 مستخدم في الشهر من النفاذ إلى الكتب والقصص مجاناً باللغة الإنكليزيّة وبلغات أخرى، منها الهنديّة والسواحيليّة وتي ويوروبا (West and Chew, 2014). وساهمت التمارين التعليميّة على الهواتف المحمولة، حين أُضيفت إلى برنامج لتعليم الكبار في النيجر، في تحسين مُخرجات القراءة والحساب بصورةٍ أكبر مقارنةً ببرامج لم تكن تعتمد على الهواتف المحمولة (Aker et al., 2012).

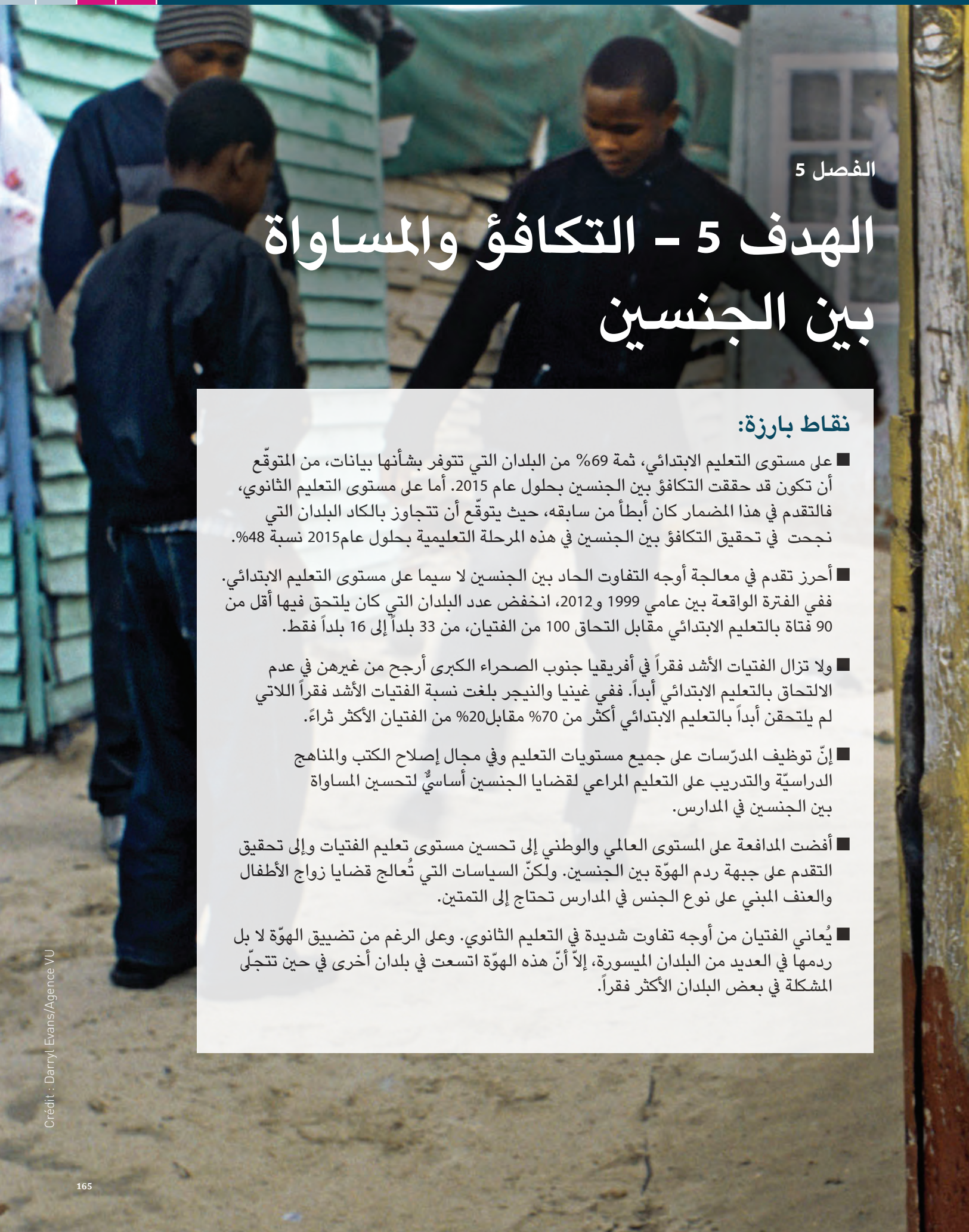
وقد تصبح قدرة الهواتف المحمولة على تعزيز الطلب على مهارات القرائيّة جليّةً في السنوات المقبلة. ويُسهم استخدام الهواتف المحمولة من أجل إرسال الرسائل النصيّة والبريد الالكتروني في تعزيز استخدام النصّ سبيلاً للتواصل. ولكن تغيب الأدّلة الواضحة التي تكشف وقع هذه الأخيرة على تحسين مهارات القرائيّة.

استنتاجات

لا بدّ من الاعتراف بالعديد من التطوّرات الإيجابيّة في مقاربة قرائيّة الكبار منذ عام 2000. وقد سُجّل اتجاه واضح لقياس مهارات القرائيّة بصورة مستمرّة بالمقارنة مع اعتماد نهج التقييم الذي يصنّف الناس في خانة الأميين أو غير الأميين. وستؤدّي الموارد التي أتاحها كلّ من برنامج تقييم ورصد أنشطة محو الأمية LAMP وبرنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين PIAAC وبرنامج المهارات اللازمة من أجل العمل والإنتاجية STEP دوراً هاماً في تعزيز الرصد الوطنيّ. وقد أثّر بعض هذه المفاهيم في تطوير السياسات والبرامج في العديد من البلدان.

ولكنّ عدداً قليلاً للغاية من البلدان تمكّن من بلوغ هدف التعليم للجميع الخاص بمحو الأميّة والمتمثّل بخفض معدلات الأميّة المسجَّلة عام 2000 في صفوف الكبار إلى النصف بحلول عام 2015. وبالإضافة إلى ذلك، نجح الكبار الذين قُدّرت قرائيّتهم خلال السنوات اللاحقة في النفاذ الى المدرسة أكثر من الراشدين الذين قُدّرت قرائيّتهم في السنوات الأسبق. ومتى أمكن متابعة التقّدم الذي يُحرزه فوجٌ محدّد مع مرور الوقت، يُلاحظ أن البلدان التي ترفع فيها المرأة معدّلات قرائيّتها كبالغة قليلة في الواقع. وعليه، يمكن القول إن التقدّم المحدود المُحرز في معدلات قرائيّة البالغات قد يكون نتيجة دخول نساء أكثر شباباً وأفضل تعليماً إلى الفوج بديلاً عن نساء أكبر سنّاً وأقلّ تعليماً.

قد تُساعد عوامل أربعة في تفسير هذا السجلّ السيّء. بدايةً، كان الالتزام العالمي ضعيفاً، ولم تُقابل الدعوات العالمية إلى التركيز على مقاربةٍ أكثر شموليّةً حيال القرائيّة باستعدادٍ لتمويل البرامج على النحو المناسب على الصعيد الوطني. ثانياً، عادت حملات وبرامج القرائيّة الوطنيّة الواسعة النطاق إلى الساحة بعد انحسارٍ نسبيّ في التسعينات من القرن الماضي ولكن يبدو أنّ النقص في التنسيق والقدرات قد حال دون إحداثها أي وقع واضح. ويصحّ ذلك بالنسبة إلى المحاولات الفعليّة الرامية إلى إدخال اللغة الأمّ كواسطة للتعليم في برامج قرائيّة البالغين. وأخيراً، على الرغم من الظروف المؤاتية التي يمكن أن تزيد الطلب على القرائيّة في صفوف الأفراد في البلدان النامية، لم تنتهز البرامج مثل هذه الفرص على النحو الكافي.



الفصل 5

الهدف 5 – التكافؤ والمساواة بين الجنسين

نقاط بارزة:

- على مستوى التعليم الابتدائي، ثمة 69% من البلدان التي تتوفر بشأنها بيانات، من المتوقّع أن تكون قد حققت التكافؤ بين الجنسين بحلول عام 2015. أما على مستوى التعليم الثانوي، فالتقدم في هذا المضمار كان أبطأ من سابقه، حيث يتوقّع أن تتجاوز بالكاد البلدان التي نجحت في تحقيق التكافؤ بين الجنسين في هذه المرحلة التعليمية بحلول عام2015 نسبة 48%.
- أحرز تقدم في معالجة أوجه التفاوت الحاد بين الجنسين لا سيما على مستوى التعليم الابتدائي. ففي الفترة الواقعة بين عامي 1999 و2012، انخفض عدد البلدان التي كان يلتحق فيها أقل من 90 فتاة بالتعليم الابتدائي مقابل التحاق 100 من الفتيان، من 33 بلداً إلى 16 بلداً فقط.
- ولا تزال الفتيات الأشد فقراً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أرجح من غيرهن في عدم الالتحاق بالتعليم الابتدائي أبداً. ففي غينيا والنيجر بلغت نسبة الفتيات الأشد فقراً اللاتي لم يلتحقن أبداً بالتعليم الابتدائي أكثر من 70% مقابل20% من الفتيان الأكثر ثراءً.
- إنّ توظيف المدرّسات على جميع مستويات التعليم وفي مجال إصلاح الكتب والمناهج الدراسيّة والتدريب على التعليم المراعي لقضايا الجنسين أساسيٌّ لتحسين المساواة بين الجنسين في المدارس.
- أفضت المدافعة على المستوى العالمي والوطني إلى تحسين مستوى تعليم الفتيات وإلى تحقيق التقدم على جبهة ردم الهوّة بين الجنسين. ولكنّ السياسات التي تُعالج قضايا زواج الأطفال والعنف المبني على نوع الجنس في المدارس تحتاج إلى التمتين.
- يُعاني الفتيان من أوجه تفاوت شديدة في التعليم الثانوي. وعلى الرغم من تضييق الهوّة لا بل ردمها في العديد من البلدان الميسورة، إلاّ أنّ هذه الهوّة اتسعت في بلدان أخرى في حين تتجلّى المشكلة في بعض البلدان الأكثر فقراً.

Crédit : Darryl Evans/Agence VU

التكافؤ والمساواة بين الجنسين 167
التقدم نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين 167
تعزيز بيئة مؤاتية 177
حفز الالتحاق بالتعليم وتعزيز الحق بالتعلم 179
توسيع وتحسين البنية التحتية للمدارس 184
هناك حاجة أيضاً إلى سياسات ترمي إلى تحسين مشاركة الفتيان 186
بيئات منصفة في المدرسة وقاعة الدرس 187
دعم المساواة في نتائج التعلم 195
الاستنتاجات 200

شهد العالم حركة قويّة باتجاه تحقيق تكافؤ أعظم بين الجنسين لا سيّما في مجال التعليم الابتدائي. يُراجع هذا الفصل التقدم المُحرز على المستوى العالمي باتجاه تحقيق التكافؤ والمساواة بين الجنسين منذ داكار. وهو يُراجع السياسات والممارسات التي نجحت في زيادة الطلب على تعليم الفتيات والتي تتراوح بين تعميم مراعاة قضايا الجنسين وإصلاح السياسات الهادفة إلى تحسين بنية المدارس التحتيّة والحدّ من الزواج المبكر وحالات الحمل بين المراهقات وإيجاد بيئة منصفة في المدرسة وقاعات الدرس. ولكن تبقى تحديات عديدة قائمة ويلفت هذا الفصل إلى استمرار حالات التفاوت بين الجنسين في التحصيل العلمي.

«عبّأت المغرب موارد بشريّة وماليّة كبيرة لوضع إستراتيجيّة لمكافحة أوجه التفاوت بين الفتيان والفتيات وقد حققت نتائج مهمّة على مستوى التكافؤ. تستند هذه الإستراتيجيّة إلى تطبيق نموذج معدّل جديد للمدارس المجتمعيّة وتوفير الدعم الاجتماعي للحدّ من تأثير العوامل الاقتصاديّة والاجتماعيّة وتطوير التعليم غير النظامي».

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المغرب

الهدف 5 التكافؤ والمساواة بين الجنسين

إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في مجال التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام 2005، وتحقيق المساواة بين الجنسين في ميدان التعليم بحلول عام 2015، مع التركيز على تأمين فرص كاملة ومتكافئة للفتيات للانتفاع بتعليم أساسي جيد والتحصيل الدراسي فيه.

لكثير من الأسباب ولا سيّما العديد منها الذي يرتدي بعداً جنسياً، لا زال ملايين الفتيان والفتيات من حول العالم يُعانون صعوبةً شديدةً في الوصول إلى التعليم وارتياد المدرسة والتقدم فيها وتحصيل التعليم الجيّد في خلال التحاقهم بها. يُعالج هذا الفصل من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع السياسات والبرامج المتصلة بتحقيق المساواة والتكافؤ بين الجنسين على مستوى التعليم بالاستناد إلى مبدأ أنّ جميع الأطفال فتياناً وفتيات يتمتعون بالحقّ الأساسي في التعلّم الذي يسمح لهم بتحقيق قدراتهم كاملةً في الحياة. ويُعالج هذا الفصل التقدم المحرز باتجاه تحقيق الهدف الخامس ويتطرّق إلى الحواجز التي تحول دون تحقيقه.

يُشكّل تحقيق المساواة بين الجنسين في حقل التعليم موضوعا مهمّا من مواضيع العدالة الاجتماعيّة . أمّا المساواة بين الجنسين فهي مفهوم أكثر خطورةً من تحقيق التكافؤ وأصعب قياساً. لا يقتصر مفهوم المساواة بين الجنسين على احتساب عدد الفتيان والفتيات في المدرسة بل يتجاوزه إلى استكشف نوعيّة تجارب الفتيان والفتيات في قاعات الدرس وفي المجتمع المدرسي والإنجازات التي حققوها في المؤسسات التربوية وتطلّعاتهم للمستقبل.

منذ انعقاد المنتدى العالمي للتربية في داكار عام 2000، تحقق تقدّم متباين باتجاه تحقيق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي. ولم يتحقق هدف التكافؤ بين الجنسين على مستوى القيد في التعليم الابتدائي بحلول عام 2005، ولن يتحقق بحلول عام 2015 سوى بنسبة 69 ٪ من البلدان التي تتوفر بيانات بشأنها. و لن يحقق سوى 48 ٪ من البلدان التكافؤ بين الجنسين على مستوى التعليم الثانوي بحلول عام 2015 .(Bruneforth, 2015).

يدعو الهدف 5 إلى إزالة أوجه التفاوت في التعليم الابتدائي والثانوي، ومن بين 145 بلداً تتوفّر بيانات بشأنها لكلا المستويين، حققت نسبة 43% أي دون النصف معدلات تكافؤ بين الجنسين في معدلات القيد على المستويين أو يُحتمل أن تُحقق هذا التكافؤ بحلول عام 2015. أمّا البلدان التي يُتوقّع منها تحقيق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي دون الثانوي فلا تتجاوز نسبتها الربع أي 27%. ولكنّ هذا لا ينفي أنّ تقدماً قد أُحرز وتسارع في خلال السنوات الخمس عشرة المنصرمة: ويُفيد تحليل إسقاطات الاتجاهات المُبيِّن في أجزاء أخرى من هذا التقرير بأنّ عدد البلدان التي حققت مستويات التكافؤ في التعليم الابتدائي والثانوي سيصل إلى 62 بحلول عام 2015 في حين أنّه لو استمرّت هذه الاتجاهات للأعوام 1990–1999 وبالوتيرة نفسها، لما تجاوز العدد 25 (Bruneforth, 2015).

بعد الإطلاع على التقدم المحرز باتجاه تحقيق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي، يُعالج هذا الفصل الجهود التي بذلها كلّ من الحكومة والمجتمع المدني في سبيل تحقيق المساواة بين الجنسين. وانطلاقاً من حقّ الأطفال في المساواة في داخل التعليم وعبره، يُعالج ما تبقّى من هذا الفصل السياسات المتصلة بالحواجز الاقتصاديّة والاجتماعيّة أمام تعليم الفتيات والفتيان بما في ذلك التدخلات المتصلة بجانب العرض والرامية إلى تحسين نسبة الوصول إلى التعليم وبنية المدارس التحتيّة والتدابير الرامية إلى تحسين المساواة بين الجنسين في داخل المدرسة. تُسلِّط فقرة أخيرة الضوء على نتائج التعليم واختيار الموضوع من منظور نوع الجنس.

سوف تُحقق نسبة 69% من البلدان التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي بحلول عام 2015

التقدم نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين

تحقق تقدمّ في التعليم الابتدائي ولكنّ هذا لا ينفي الحاجة إلى إنجاز نتائج أعظم

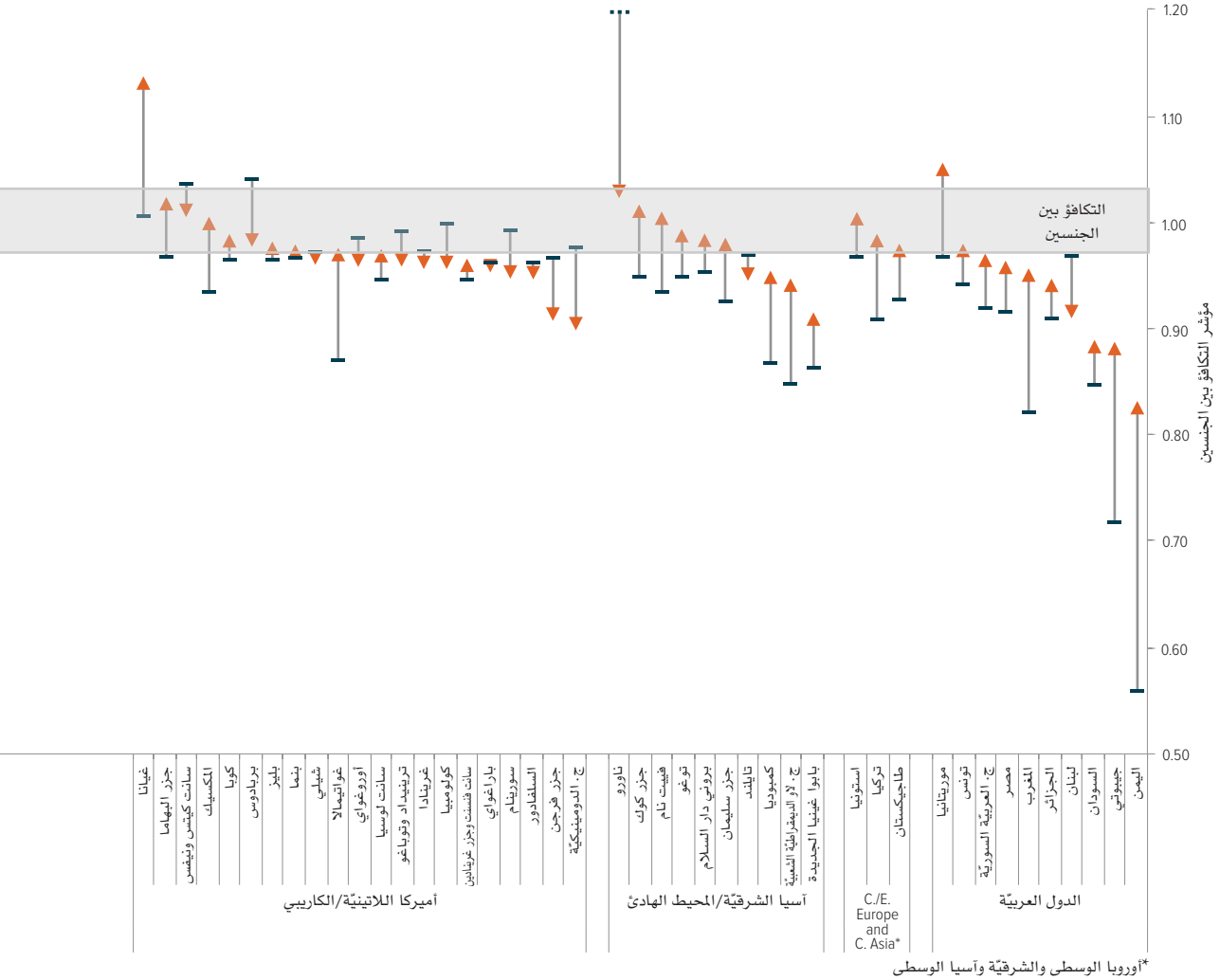
لقد تضاءلت أوجه التفاوت بين الجنسين في الالتحاق بالتعليم الابتدائي تضاؤلا كبيراً منذ عام 1999 لكنّها لم تختفِ. فضمن البلدان التي تتوافر بيانات بشأنها عن عام 1999 وعام 2012 والبالغ عددها 161 بلداً ارتفع عدد البلدان التي حققت التكافؤ – فإذا اعتبرنا مؤشر التكافؤ بين الجنسين فيها يتراوح بين 0.97 و 1.03 من 83 بلداً

عام 1999 إلى 104 بداً عام 2012 وانخفض عدد البلدان التي يتدنى فيها مؤشر التكافؤ بين الجنسين عن 0.97 ويقل فيها عدد الفتيات الملتحقات بالتعليم عن عدد الفتيان من 73 بلدا إلى 48 بلداً. وفي معظم البلدان التي لم تكن قد حققت بعد التكافؤ بحلول عام 2012، كانت كفة الميزان ترجحّ لصالح الفتيان و لصالح الفتيات في 9 بلدان فقط.

حصل تحسّن واضح في تخفيض أوجه التفاوت بين الجنسين في التعليم الابتدائي في جنوب وغرب آسيا، حيث ارتفع مؤشر التكافؤ بين الجنسين من 0،83 في عام 1999 إلى المساواة في عام 2012. ولكن تُخفي معدّلات المناطق تباينات شديدة بين البلدان. حققت أربعة بلدان فقط من أصل ثمانية تتوفّر بشأنها البيانات التكافؤ بين الجنسين في خلال الفترة قيد المعالجة وهي: بوتان والهند وجمهوريّة إيران الإسلاميّة وسري لانكا. وعلى الرغم من التقدّم الملفت المحرز باتجاه قيد الفتيات في المدرسة، لم تتجاوز نسبة الفتيات الملتحقات بالمدرسة الـ72 فتاة لكلّ 100 فتًى. وفي نيبال، انقلبت الفجوة السابقة بين الجنسين حيث تجاوز عدد الفتيات في التعليم الابتدائي عام 2012عدد الفتيان.

الشكل 5.1: تقلّص التفاوت بين الجنسين في معدلات القيد في التعليم الابتدائي ولكن تبقى فجوات كبيرة في العديد من الدول.

مؤشر التكافؤ بين الجنسين لنسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي، بلدان مختارة، 1999 و2012



*أوروبا الوسطى والشرقيّة وآسيا الوسطى

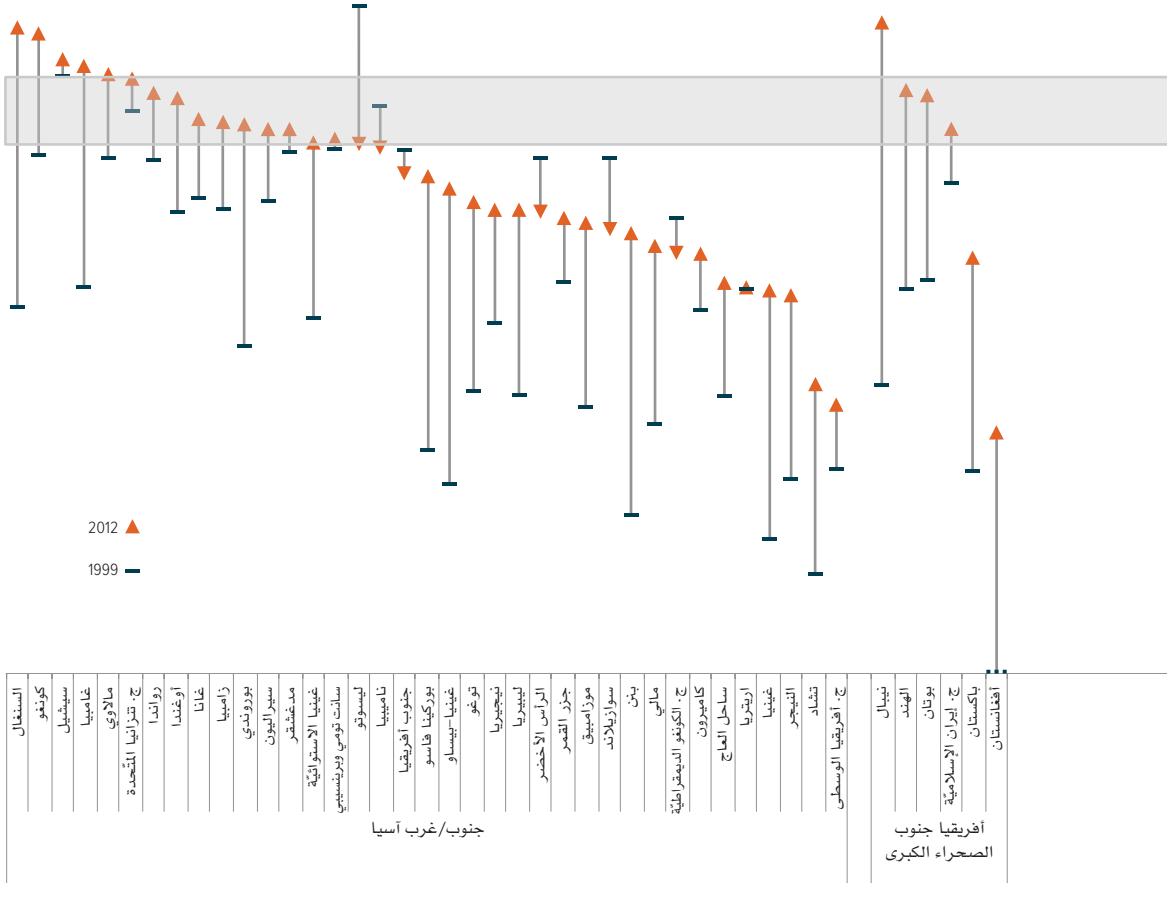
ملاحظات: يستثني الشكل الدول التي حققت التكافؤ بين الجنسين في كلا السنتين. حين يكون مؤشر التكافؤ بين الجنسين دون 0.97 فهذا يعني أنّ التفاوت هو على حساب الإناث وعندما يتجاوز المؤشر 1.03 فهو يعني التفاوت على حساب الذكور.

المصدران: الملحق، الجدول الإحصائي 5؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

التقدم نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين

تمثل مؤشرات التكافؤ بين الجنسين على مستوى المنطقة والمتصلة بالقيد في التعليم الابتدائي والبالغة 0.93 في الدول العربيّة عام 2012 و0.92 في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تحسناً وليس تكافؤاً. ولقد سُجِّل اتجاه واضح لجهة خفض حالات انعدام التكافؤ بين الجنسين في نسبة القيد الإجماليّة في التعليم الابتدائي لمعظم البلدان في هاتين المنطقتين حيث لم تُنصف الفتيات على الإطلاق في البداية (**الشكل 5.1**). وكانت بوروندي بعيدةً كلّ البعد عن تحقيق التكافؤ عام 1999 حيث بلغ عدد الفتيات المقيدات 79 فتاة لكلّ 100 فتًى ولكنّ هذه الهوّة بين الجنسين زالت بحلول عام 2012. وحققت دول أخرى مثل بنين وبوركينا فاسو والمغرب تقدمّاً ملفتاً ولو أنّها لم تنجح في تحقيق التكافؤ.

أمّا البلدان التي انعكست فيها الهوّة بين الجنسين فتظهر الطبيعة الديناميكيّة لتحقيق التكافؤ بين الجنسين. ولا بد من تحليل هذه الاتجاهات تحليلاً ثاقباً بحيث تستنير بها السياسات المستقبليّة. في غامبيا والنيبال والسنغال، تعكس الزيادة في معدلات قيد الفتيات بالمقارنة مع الفتيان ليس فقط ميزةً طفيفة في معدلات قيد الفتيات عند الالتحاق بالتعليم الابتدائي وإنّما أيضاً حالات تسرّب أكبر في صفوف الفتيان. وفي السنغال



عام 1999، غادر 81 فتًى لكلّ 100 فتاة التعليم الابتدائي. وبحلول عام 2011، تغيّرت المعطيات حيث تسرّب 113 صبيّاً لكلّ 100 فتاة من المدرسة. وعليه، لا بدّ من توخّي الحذر في فهم التغيّرات الطارئة على التكافؤ بين الجنسين والتي يُمكن أن تعكس تطوّرات غير مرغوب بها في النظام التعليمي.

في إثيوبيا والسنغال، ساهمت سياسات التعليم التي تستهدف الفتيات في الحدّ من الفجوة بين الجنسين

التقدم في البلدان التي تعاني فيها الفتيات من أقصى أشكال الحرمان

تمثَّل التقدم الأساسي منذ عام 1999 في تقليص الهوة بين الجنسين على مستوى الالتحاق بالتعليم الابتدائي في العديد من البلدان التي تواجه فيها الفتيات أسوأ أشكال الحرمان. فمن أصل 161 بلداً تتوافر بيانات بشأنها لعامي 1999 و2012، سجّل 33 بلداً بما في ذك 20 بلداً في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى حالات تفاوت شديدة على حساب الفتيات عام 1999 حيث بلغ معدل قيد الفتيات أقلّ من 90 فتاةً لكلّ 100 صبي؛ وتراجع عدد البلدان عام 2012 إلى 16 بلداً. تغلّبت أفغانستان وهي البلد الأقلّ ترتيباً عام 1999 على عقبات شديدة في زيادة نسبة القيد الإجماليّة المتوقّعة للفتيات من أقلّ من 4% عام 1999 إلى 87% عام 2012 مما سمح بزيادة مؤشر التكافؤ بين الجنسين من 0.08 إلى 0.72.

يُقارن (**الشكل 5.2**) التقدّم الذي أحرزته البلدان التي تتوفّر بيانات بشأنها للأعوام 1990 و1999 و2012. ومن بين البلدان الثمانية والعشرين التي لم يصل فيها مؤشر التكافؤ بين الجنسين إلى 0.90 عام 1999، تخطّى 16 بلداً هذه العتبة بحلول عام 2012. ومن بين هذه البلدان حقّق كلّ من بوتان وبوروندي والهند أعظم مستويات التكافؤ بين الجنسين أمّا في بعض البلدان التي لم تُحقق التكافؤ بين الجنسين، فبقي المؤشر شديد الارتفاع. وحققّت كلّ من بنين وبوركينا فاسو والسنغال وغينيا-بيساو تقدماً أسرع بين عامي 1999 و2012 منه بين عامي 1990 و1999. أمّا جزر القمر والمغرب وباكستان فبنت على التقدم المحرز منذ التسعينات لكي تسير باتجاه تحقيق التكافؤ بين الجنسين بعد داكار.

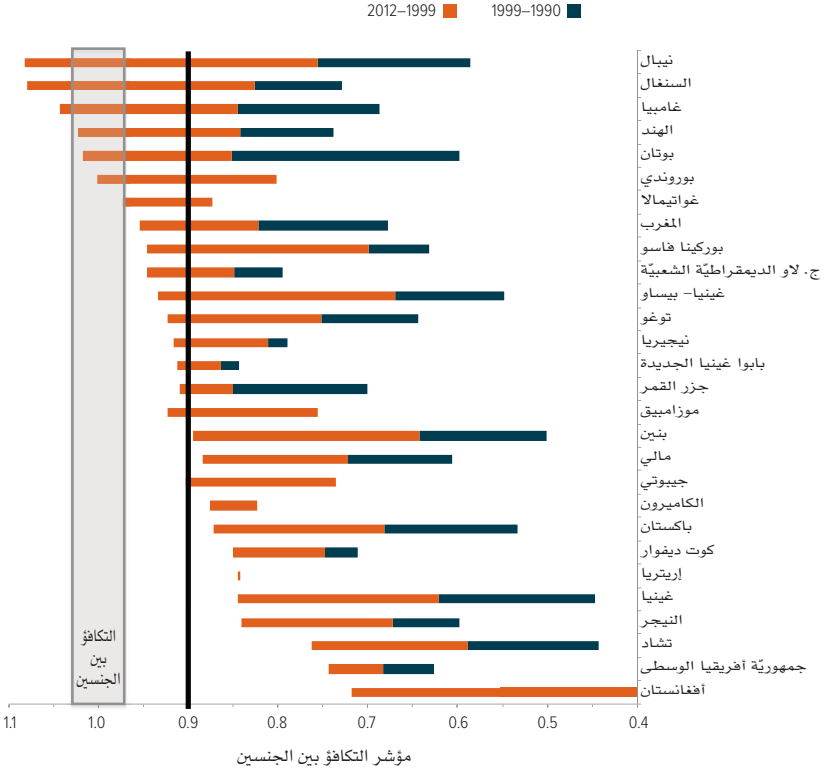
يتعيّن على بلدان مثل غواتيمالا والمغرب التي شارفت على تحقيق التكافؤ بين الجنسين والتي حققت معدّلات قيد إجماليّة مرتفعة أن تُعزز الجهود الرامية إلى معالجة العقبات أمام الالتحاق بالمدرسة والتي يواجهها معظم الفتيات المهمشات. يواجه كلّ من جيبوتي وإريتريا والنيجر حيث لم تصل نسبة القيد الإجماليّة إلى 80% عام 2012 تحدياً مزدوجاً يتمثل بزيادة عدد الأطفال في المدرسة في ظلّ متابعة جهود الحدّ من حالات التفاوت الشديد بين الجنسين.

ظلت الفتيات الأشد فقراً أقل حظاً في الالتحاق بالتعليم

إنّ فهم الأنماط التي تُعلل أوجه الاختلاف بين الجنسين في القيد المدرسي شأن مهم لا سيّما في البلدان التي لا زالت تُعاني في سبيل زيادة نسبة القيد الإجماليّة. فهل يدخل الأطفال المدرسة ثم يتسرّبون منها؟ هل يعجزون عن الالتحاق بها في المقام الأوّل؟ في العالم 43% من بين الأطفال غير الملتحقين بالمدارس العالم لن يلتحقوا أبداً بها. ويُسجَّل تفاوت شديد بين الجنسين: يرجح عدم التحاق 48% من الفتيات أبدًا بالمدرسة مقابل 37% من الفتيان. ولكنّ تسرّب الفتيان من المدرسة باكراً أشدّ

الشكل 5.2: أحرز تقدم في الحدّ من التفاوت الشديد بين الجنسين ولكنّ الفتيات لا زلن يواجهن صعوبةً في الالتحاق بالتعليم الابتدائي في العديد من الدول

مؤشر التكافؤ بين الجنسين لنسبة القيد الإجماليّة في التعليم الابتدائي، البلدان التي سجّل فيها مؤشر التكافؤ بين الجنسين أقلّ من 0.90 في السنوات 1999، 1990–1999 و1999–2012

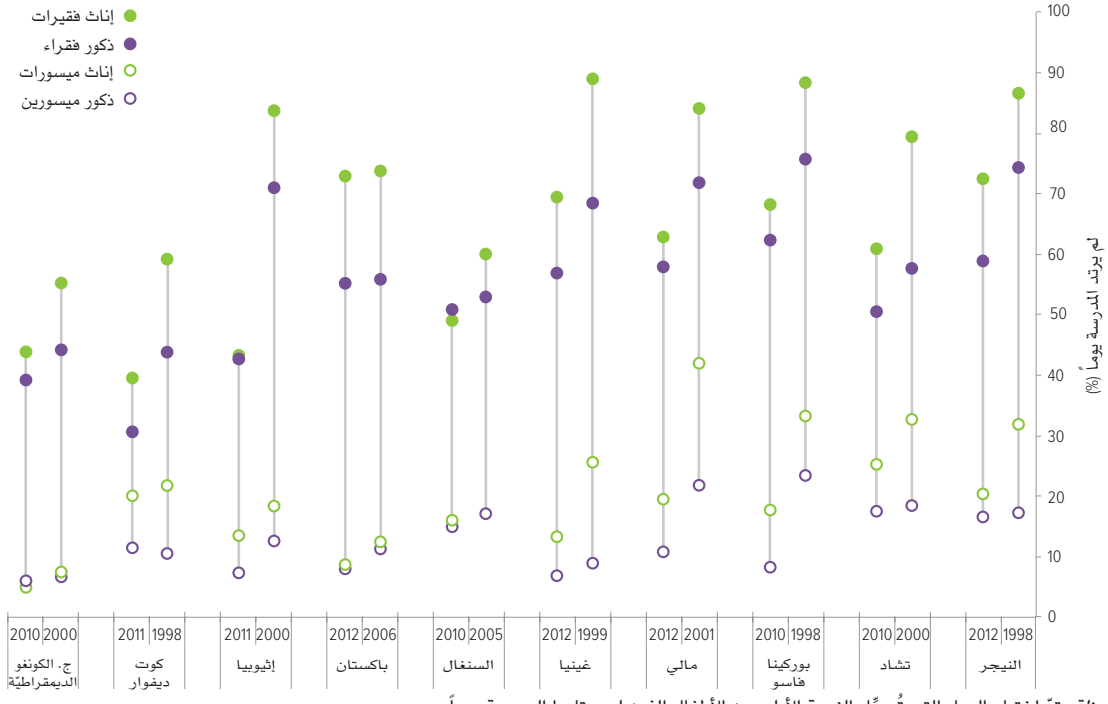


ملاحظات: لا ترد سوى البلدان التي تتوفّر بشأنها بيانات للسنوات 1990 و1999 و2012. في حال لم تتوفّر معلومات لسنة محددة، يتم استخدام المعلومات عن السنتين السابقتين أو اللاحقتين لاستخدماها.

المصدران: الملحق، الجدول الإحصائي 5؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 5.3: في معظم الدول التي لا يرتاد فيها عددٌ كبيرٌ من الأطفال المدرسة، من المرجح ألاّ ترتاد الفتيات الأشدّ فقراً المدرسة يوماً

نسبة الصبيان والفتيات الذين لم يرتادوا المدرسة يوماً بحسب الثروة وبعض البلدان المختارة، حوالي عامي 2000 و2010



ملاحظة: تمّ اختيار الدول التي تُسجِّل النسبة الأعلى من الأطفال الذين لم يرتادوا المدرسة يوماً.

المصدر: حسابات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2014) استناداً إلى استقصاءات السكّان والصحّة، والاستقصاءات العنقودية المتعدّدة المؤشّرات، وغيرها من الاستقصاءات الأسريّة الوطنيّة.

احتمالاً: تصل النسبة إلى 26% بالمقارنة مع 20% من الفتيات (مراجعة الشكل 5.0 في المقدمة). يُفيد تحليل بيانات الأسر من البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسِّط إلىّ إنّه في البلدان التي فيها أعداد كبيرة من السكان في سنّ الالتحاق بالتعليم الابتدائي والذين لم يلتحقوا يوماً بالمدرسة، تظلّ الفتيات أقلّ حظاً من الصبيان في الالتحاق بالتعليم لا سيّما في وسط الأطفال الأشدّ فقراً.

في خلال العقد الماضي، كانت 9 من أصل 10 بلدان بين التي تُسجِّل أعلى مستويات عدم التحاق الأطفال بالمدرسة، واقعة في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (**الشكل 5.3**). وفي حين تراجع إجمالي عدد الأطفال الذين لم يرتادوا المدرسة يوماً، استمرّت معدلات التفاوت بين الجنسين في معظم هذه البلدان. وظلّت الفتيات الأشدّ فقراً الأقل حظاً في الالتحاق بالمدرسة. وفي النيجر وغينيا، لم ترتد نسبة 70% من الفتيات المدرسة يومًا – وكانت النسبة أعلى من نسبة الفتيان الأشدّ فقراً – بالمقارنة مع أقلّ من 20% لدى الفتيان الأكثر ثراءً.

في إثيوبيا والسنغال، دعمت سياسات التعليم التي تستهدف الفتيات التقدم باتجاه خفض الهوّة بين الجنسين بين الفتيات والفتيان الأشدّ فقراً مع أنّ أعداداً كبيرة من كلا الجنسين لم تلتحق بالمدرسة. وفي باكستان، بين عامي 2006 و2012، لم يتحقق سوى تقدّم طفيف في خفض نسبة الأطفال الأشدّ فقراً الذين لم يلتحقوا بالمدرسة يوماً وفي خفض الهوّة بين الجنسين بنسبة 18 نقطة مئويّة بين الفتيات والفتيان الأشدّ فقراً. وعلى العكس من ذلك، وبين الأطفال الأكثر ثراءً، لم يُسجَّل سوى تفاوت قليل بين الجنسين في أيّ من السنوات.

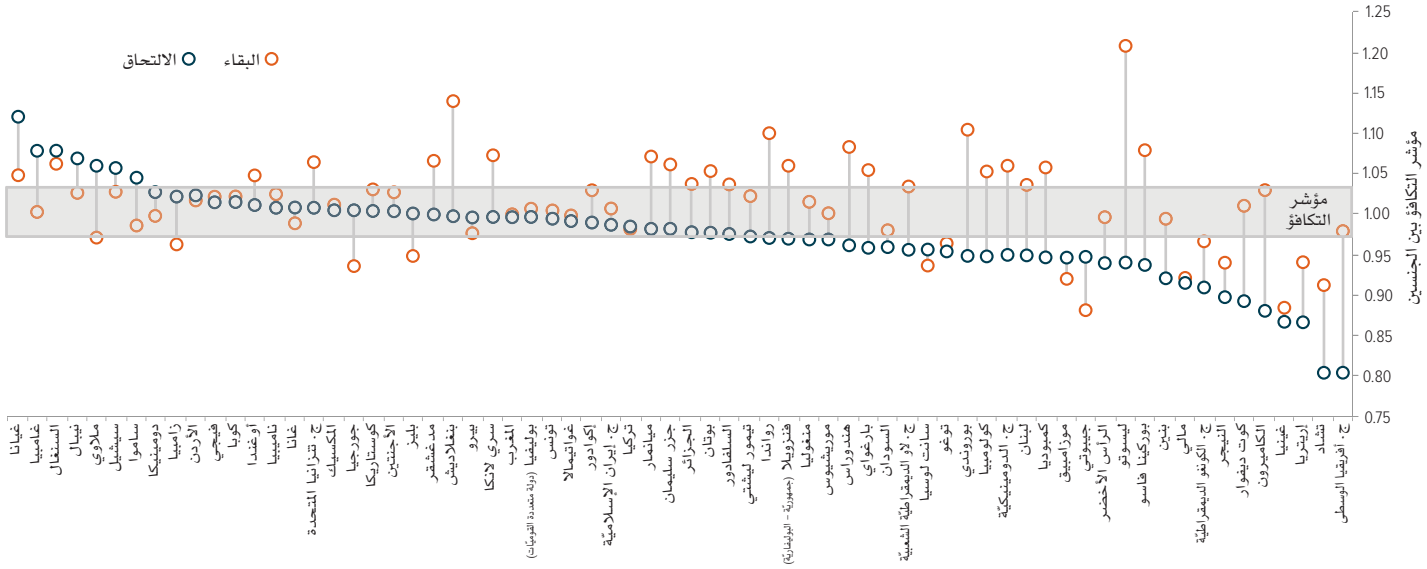
متى ما التحقت الفتيات بالمدرسة يتقدمن في التعليم جنباً إلى جنب مع الصبيان

عندما تلتحق الفتيات بالتعليم، فإن حظهنّ في الوصول إلى الصفوف النهائية من التعليم الابتدائي يضاهي حظ الفتيان أو يتفّوق عليه. فنسب بقاء الفتيات حتى الصف الخامس كانت تتساوى أو تفوق باستمرار نسب بقاء الفتيان في الكثير من البلدان. فهناك 57 بلداً في عام 1999

عند التحاق الفتيات بالمدرسة، يحظين بفرصة متساوية أو أفضل من فرص الصبيان لجهة المتابعة وصولًا إلى الصفوف الأعلى من التعليم الابتدائي

الشكل 5.4: في حين يُحتمل أن تلتحق الفتيات بالمدرسة بدرجة أقلّ، يبقى احتمال أن يُغادر الصبيان المدرسة أكبر

مؤشر التكافؤ بين الجنسين لنسبة القيد الإجماليّة في التعليم الابتدائي ومعدّل البقاء حتّى الصفّ الخامس من التعليم الابتدائي، 2011 و2012



ملاحظات: يستبعد الشكل الدول ذات الدخل المرتفع. حين يكون مؤشر التكافؤ بين الجنسين دون 0.97 فهذا يعني أنّ التفاوت هو على حساب الإناث وعندما يتجاوز المؤشر 1.03 فهو يعني التفاوت على حساب الذكور.

المصدران: الملحق، الجدولان الإحصائيان 4 و7 (التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع،الموقع الشبكي)؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

يُسجَّل التفاوت بين الجنسين في أكبر عدد من الدول في التعليم الثانوي أكثر منه في التعليم الابتدائي

و58 بلداً في عام 2011، من أصل 68 بلداً تتوافر بيانات بشأنها خاصة بهذين العامين، إما تساوت فيها نسب البقاء حتى الصف الخامس من التعليم الابتدائي بالنسبة للفتيات والفتيان أو مالت فيها كفّة مؤشر التكافؤ بين الجنسين لصالح الفتيات.

حتّى في البلدان التي مالت فيها كفّة مؤشر التكافؤ إلى حدّ بعيد لصالح الفتيان عند نقطة الالتحاق الأوّلي، تُفيد معدلات البقاء حتّى الصفّ الخامس في صفوف الأطفال المقيدين عن هوّة متناقصة لا بل معدومة. في الكاميرون وكوت ديفوار، وهما بلدان لم يبلغ فيهما مؤشر التكافؤ بين الجنسين 0.90 لنسب القيد الإجماليّة، سُجِّل تكافؤ في معدلات البقاء للصبيان والفتيات (**الشكل 5.4**).

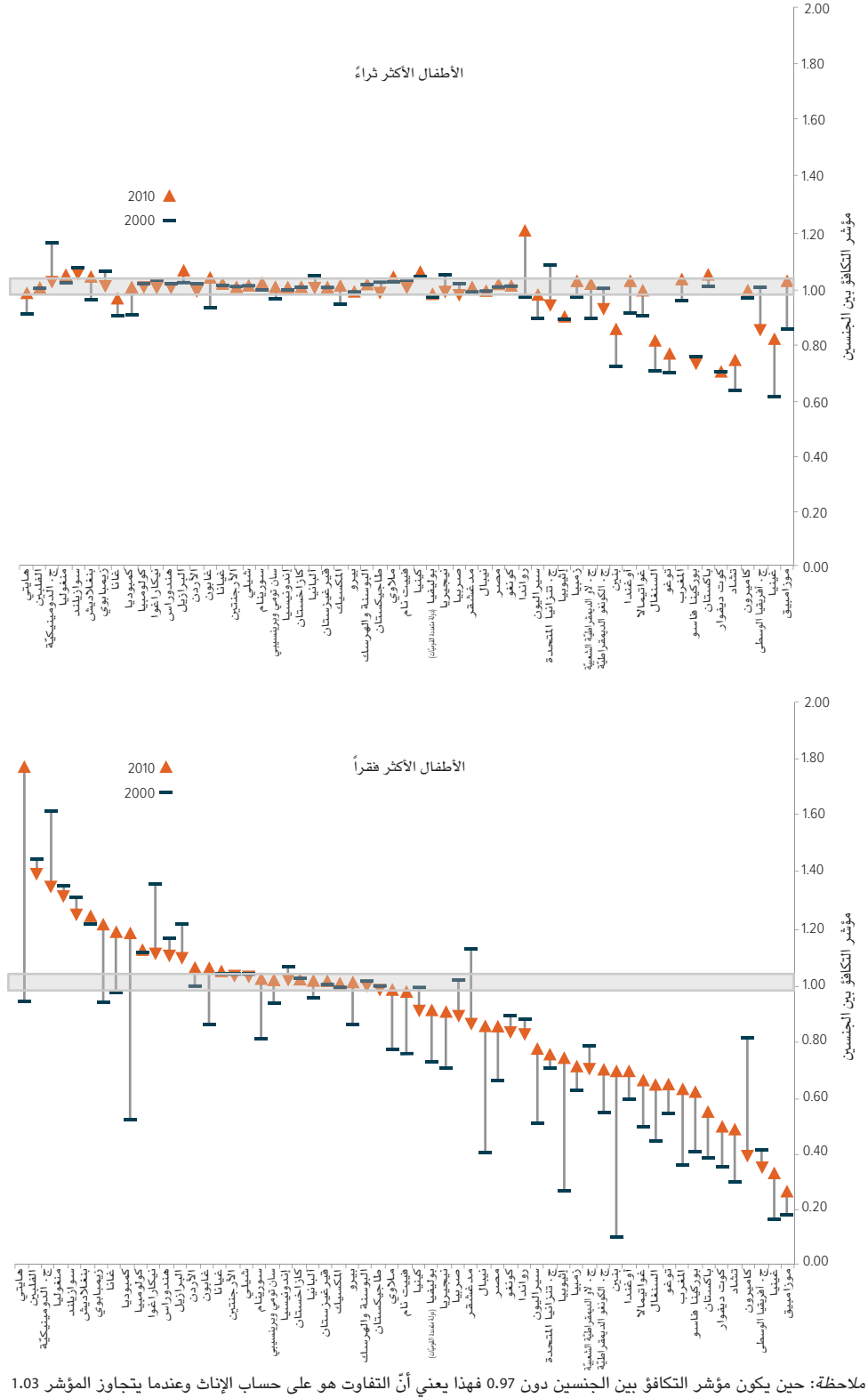
وفي البلدان القليلة التي لم تمل فيها الكفّة لصالح الصبيان عند الالتحاق، بما في ذلك غامبيا وملاوي والنيبال، سجّل الصبيان معدلات قيد دون معدلات قيد الفتيات. وفي البلدان التي لا تُسجِّل هوّة بين الجنسين لجهة معدلات الالتحاق والتي لا تميل فيها الكفّة لصالح الصبيان لجهة معدلات البقاء حتّى الصف الخامس مثل بنغلاديش وميانمار وجمهوريّة تنزانيا المتحدة، يتعرّض الصبيان لخطر تسرّب أعظم.

الفقر يعمّق التفاوت بين الجنسين في إتمام التعليم الابتدائي

باستخدام قياس معدلات إتمام التعليم الذي يشمل جميع الأطفال في سنّ المدرسة بدلاً من الاكتفاء باحتساب الملتحقين بالتعليم دون سواهم، بقيّ التفاوت بين الجنسين في إتمام مرحلة التعليم الابتدائي في أغلب الأحيان أوسع نطاقاً بكثير بين الفئات الفقيرة منه بين الفئات الأكثر ثروةً (الشكل 5.5). فعلى الرغم من التقدم الإجمالي الذين أُحرز في ردم الهوّة بين الجنسين في معدلّات التحصيل في التعليم الابتدائي منذ عام 2000، تبقى الفتيات الأشدّ فقراً أقلّ حظوةً في الالتحاق بالتعليم الابتدائي وإتمامه. وفي دول مثل جمهوريّة لاو الديمقراطيّة الشعبية وموزامبيق وأوغندا، حيث تحقق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي منذ عام 2000 بالنسبة للفتيات ميسورات الحال، ظلت الفتيات الفقيرات متخلفات بكثير عن اللحاق بركب الصبيان الفقراء. في جمهوريّة لاو الديمقراطيّة الشعبية، من بين الأطفال الأكثر ثراءً، ارتفعت نسبة الفتيات اللواتي حصّلن التعليم الابتدائي من 88 لكلّ 100 صبي عام 2000 إلى التكافؤ عام 2010 في حين تراجعت النسبة في صفوف الأطفال الأشدّ فقراً من 77 إلى 70 فتاة لكلّ 100 صبي.

الشكل 5.5 في حين تحقق تقدّم يبقى التفاوت بين الجنسين لجهة الوصول إلى التعليم الابتدائي كبيراً في صفوف الأطفال الأشدّ فقراً

مؤشر التكافؤ بين الجنسين لجهة معدل الالتحاق بالتعليم الابتدائي بحسب الثروات، بلدان مختارة، حوالي 2000 و20010



ملاحظة: حين يكون مؤشر التكافؤ بين الجنسين دون 0.97 فهذا يعني أنّ التفاوت هو على حساب الإناث وعندما يتجاوز المؤشر 1.03 فهو يعني التفاوت على حساب الذكور.

المصدر: حسابات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2014) استناداً إلى استقصاءات السكّان والصحّة، والاستقصاءات العنقودية المتعدّدة المؤشّرات، وغيرها من الاستقصاءات الأسريّة الوطنيّة.

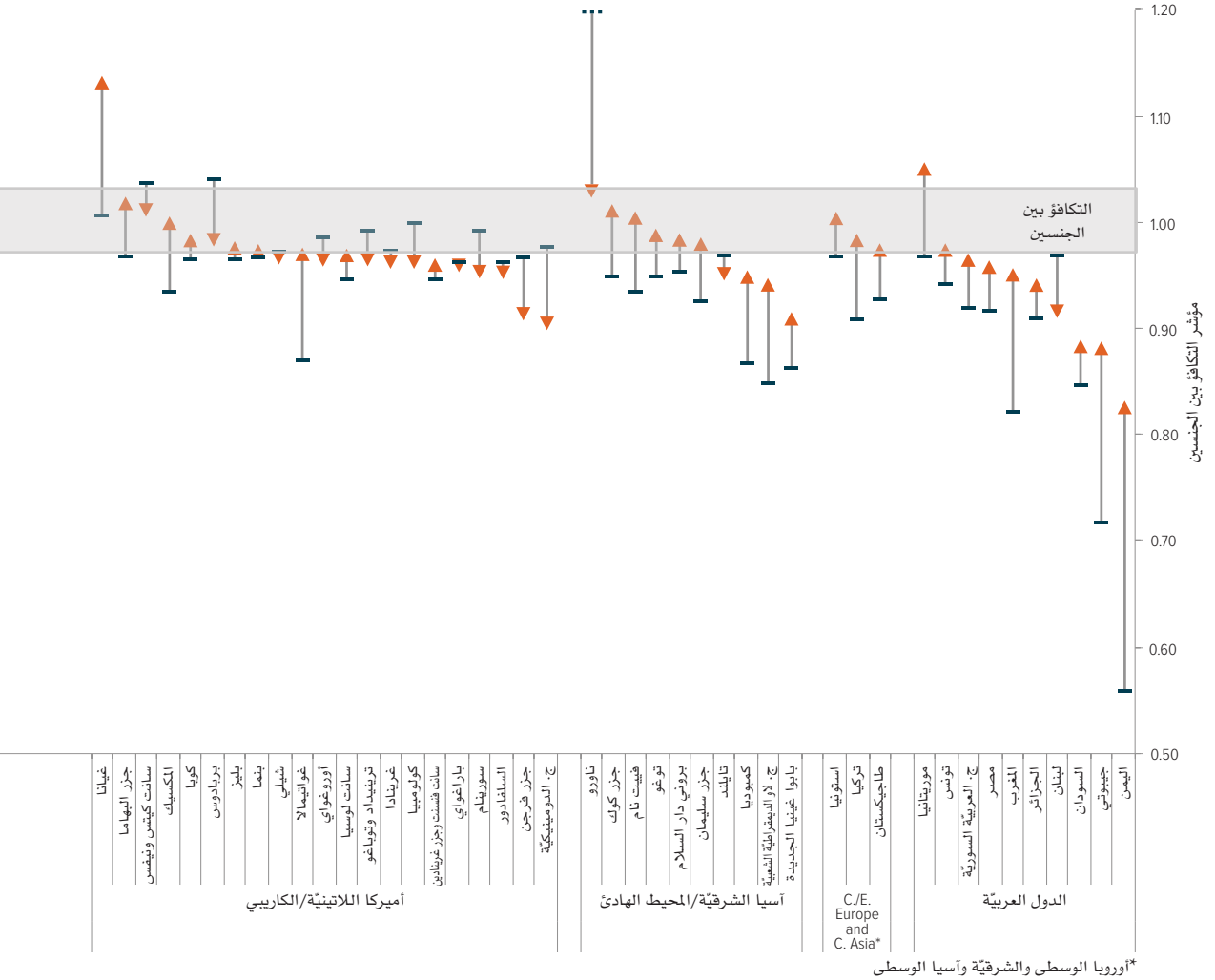
في دول مثل البرازيل والجمهوريّة الدومينيكيّة ونيكاراغوا، تحسّن التكافؤ بين الجنسين في تحصيل التعليم الابتدائي على حساب الصبيان الأشدّ فقراً منذ عام 2000 في حين سُجِّلت حالات تفاوت شديد في دول مثل هايتي وزمبابوي حيث بات الصبيان الأشدّ فقراً أقلّ قدرةً على إتمام التعليم الابتدائي. لا بدّ لإستراتيجيّات معالجة ظهور معدّلات التحصيل المتدني في التعليم الابتدائي في صفوف الصبيان الأكثر فقراً أن تُعالج سبب التسرّب الباكر للصبيان من المدرسة. ويبقى حمل مزيد من الفتيات لا سيّما الفقيرات والأقل حظوةً على الالتحاق بالمدرسة في المقام الأوّل هدفاً ضرورياً للبلدان التي تسعى إلى تحسين إجمالي لمعدلات التحصيل للفتيات. ولكن لا بدّ من الحذر في معاينة الأنماط المسجّلة عند نقطة الالتحاق وفي الصفوف اللاحقة من أجل ضمان المساواة في المشاركة بالتعليم الابتدائي وإتمامه لكلّ من الصبيان والفتيات.

أوجه التفاوت بين الجنسين في التعليم الثانوي أوسع نطاقاً وأكثر تنوعاً مّما في التعليم الابتدائي

يفوق عدد البلدان التي يتفاوت فيها الجنسان في التعليم الثانوي عدد البلدان التي تشهد تفاوتاً بين الجنسين في التعليم الابتدائي. فبحلول عام 2012، كانت 63% من البلدان التي تتوافر بيانات بشأنها لم تحقّق بعد التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد في التعليم

الشكل 5.6: تحسّنت الهوّة بين الجنسين في التعليم الثانوي ولكنّها ظلّت متسعة في بعض المناطق

مؤشر التفاوت بين الجنسين لنسبة القيد الإجماليّة في صفوف الثانوي، بحسب المناطق، 1999 و2012



*أوروبا الوسطى والشرقيّة وآسيا الوسطى

ملاحظة: حين يكون مؤشر التكافؤ بين الجنسين دون 0.97 فهذا يعني أنّ التفاوت هو على حساب الإناث وعندما يتجاوز المؤشر 1.03 فهو يعني التفاوت على حساب الذكور.

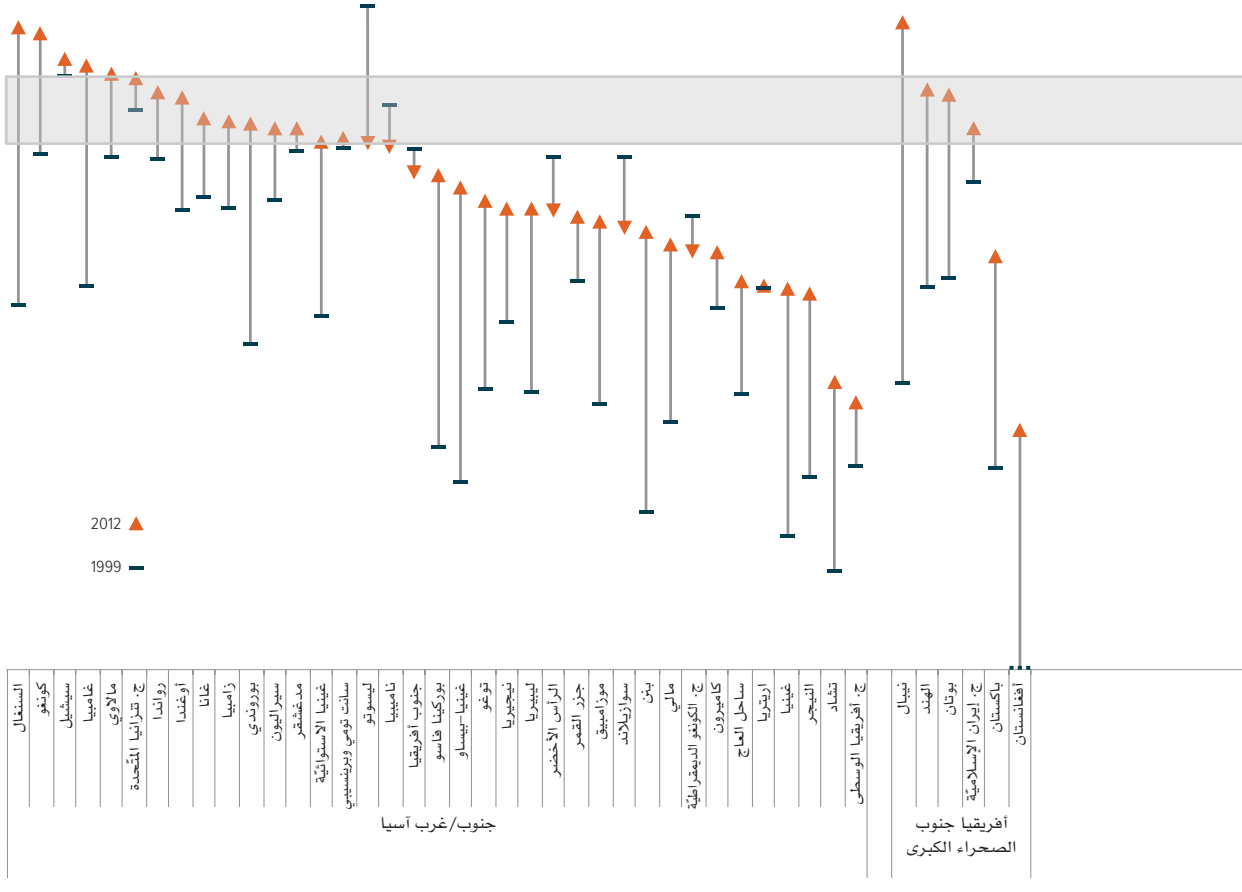
المصادر: الملحق، الجدول الإحصائي 7 (المطبوع) و8 (التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، الموقع الشبكي).

التقدم نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين

الثانوي. وكانت نسب البلدان التي فيها أوجه تفاوت بين الجنسين لصالح الفتيات ولصالح الفتيانمتساوية: ففي حوالي 32% من البلدان التحق أقلّ من 97 فتاة لكلّ 100 صبي؛ وفي النسبة نفسها من البلدان، لقد تفوّقت الفتيات على الصبيان.

ويختلف المشهد باختلاف المناطق. فما تزال نسبة الفتيات الملتحقات بالتعليم الثانوي في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا دون نسبة الفتيان. في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، لم يُسجِّل متوسّط عدد الفتيات الملتحقات بالتعليم بالمقارنة مع عدد الصبيان إلاّ ارتفاعاً طفيفاً منذ عام 1999 ليصل إلى 84 فتاةً لكلّ 100 صبي عام 2012. وفي جنوب وغرب آسيا، وعلى الرغم من تسجيل تحّسن أكبر، بلغت نسبة الفتيات الملتحقات بالتعليم ما معدّله 93 فتاة لكلّ 100 صبي لعام 2012. وفي المقابل نجد في بلدان أمريكا اللاتينية والكاريبي أنّ مؤشر التكافؤ بين الجنسين بلغ 1.07 عام 2012 وهو المستوى نفسه الذي كان عليه عام 1999 مّما يعني أنّ عدداً أقلّ من الصبيان التحق بالتعليم في معظم البلدان بمعدّل 93 صبياً لكلّ 100 فتاة.

بصورة إجماليّة تتقلّص أوجه التفاوت بين الجنسين. ومن بين 133 بلداً تتوفّر بيانات بشانها عن كلا السنتين، سجّل 30 بلداً مؤشر تكافؤ دون 0.90 عام 1999 مما يُشير إلى ميل الكفّة بشكل أساسي لناحية الصبيان. وبحلول عام 2012، انخفض عدد البلدان إلى 19 بلداً تتواجد



غالبيّته في الدول العربيّة أو في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. كما تراجع عدد البلدان التي لا يُنصف فيها الصبيان – أي حيث مؤشر التكافؤ بين الجنسين يتجاوز 1.11 – من 18 بلداً إلى 9 بلدان للفترة نفسها (**الشكل 5.6**).

في البرازيل وفي تونس، تنامت أوجه التفاوت بين الجنسين على حساب الصبيان وسُجِّلت معدلات تسرّب أعلى في صفوف الصبيان.

لا تزال أبرز حالات التفاوت الشديد لصالح الصبيان. وعلى الرغم من التقدم المحرز منذ عام 1999، لن يتجاوز عدد الفتيات الملتحقات بالتعليم الثانوي في 13 بلداً عام 2012 لكلّ 100 صبي الثمانين فتاةً. وفي أنغولا، ازداد الوضع سوءاً من 76 فتاةً لكلّ 100 صبي عام 1999 إلى 65 فتاة عام 2012. في جمهوريّة إفريقيا الوسطى وتشاد حيث تعصف الأزمات مؤخراً، التحق نصف عدد الفتيات مقارنةً بعدد الصبيان بالتعليم الثانوي عام 2012.

اختلفت أنماط عدم إنصاف الصبيان في التعليم الثانوي منذ عام 1999. وفي العديد من البلدان ذات الدخل المتوسط والمرتفع حيث تُسجّل صفوف الثانوي بصورة إجماليّة معدلات قيد مرتفعة، تقلّصت الهوّة المستمّرة المسجلّة على حساب الفتيان لا بل انعدمت في جميع بلدان أوروبا الغربيّة ما عدا في فنلندا ولكسمبرغ بحلول عام 2012. وفي منغوليا وجنوب أفريقيا، سُجِّل تقدّم ملفت في الحدّ من أوجه التفاوت حيث سارت البلدان باتجاه تحقيق التكافؤ بين الجنسين. وفي بعض من البلدان الأكثر ثراءً مثل الأرجنتين وسورينام والعديد من دول الكاريبي، اتسعت الهوّة بين الجنسين في معدلات القيد في التعليم الثانوي وتجلّت في بعض من البلدان الأكثر فقراً بما في ذلك بنغلاديش وميانمار ورواندا. في ليسوتو، بلغ عدد الصبيان الملتحقين بالتعليم 71 مقابل كلّ 100 فتاة عام 2012 وهو معدّل بقي على حاله منذ عام 1999.

معدلات التحصيل المتدني في التعليم الابتدائي والتّسرب من التعليم الثانوي يُعززان أوجه التفاوت بين الجنسين

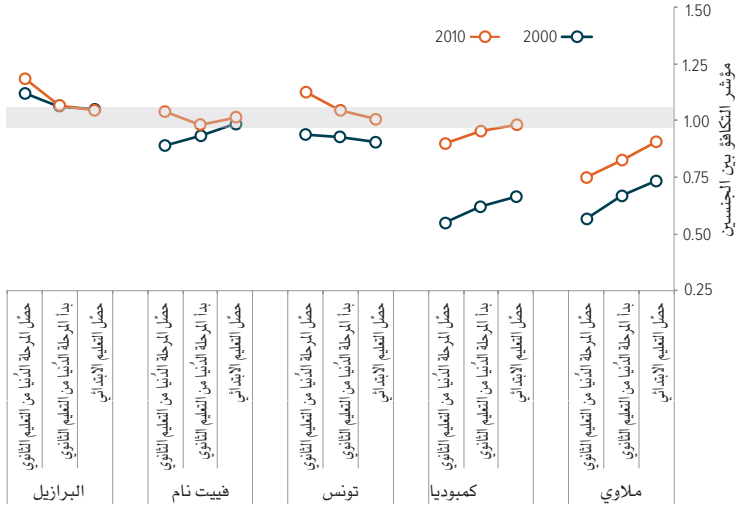
تقلّصت أوجه التفاوت بين الجنسين في أعداد الأطفال الذي يلتحقون بالمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي ويكملونها علمًا أنّ التكافؤ لم يتحقق بعد في العديد من البلدان. يُقيد تحليل لبيانات استقصاء الأسر من 78 بلداً وقد أُعدّ لأغراض هذا التقرير أنّ متوسّط عدد الفتيات اللواتي يُحصِّلن المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي ارتفع من 81 فتاةً لكلّ 100 صبي عام 2000 إلى 93 عام 2010. أمّا أبرز أوجه التفاوت في تحصيل المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي فتُعزى إلى حالات تفاوت أوّلي سُجِّلت في التعليم الابتدائي. وفي حين انتقل الصبيان والفتيات الملتحقون بالتعليم من صفوف التعليم الابتدائي الأخيرة إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي بأعداد متكافئة، إلاّ أنّ متوسط عدد الفتيات اللواتي بلغن الصفّ الأخير من التعليم الابتدائي كان 93 لكلّ 100 صبي عام 2010 مما يعني تخلّف أعداد كبيرة من الفتيات.

ولكنّ متوسّط المجموعة يُخفي أوجه اختلاف شديدة. ففي البلدان الأكثر فقراً حيث لطالما مالت الكفّة دوماً لصالح الصبيان، يبقى التفاوت بين الجنسين في تحصيل مرحلة التعليم الثانوي الدُنيا شأناً خطيراً على الرغم من التقدم المحرز. أما البلدان الأكثر ثراءً، فتشهد اتفاعًا في أوجه التفاوت على حساب الصبيان.

حقّق بعض البلدان الأفقر مثل ملاوي وكمبوديا تقدماً ملفتاً باتجاه تحقيق التكافؤ في التحصيل العلمي للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي نتيجة التقدم المحرز في الحدّ من حالات التفاوت في التحصيل العلمي لصفوف الابتدائي. وفي كمبوديا، حيث وصلت 66 فتاة من أصل 100 صبي إلى التعليم الابتدائي عام 2000، تحقّق التكافؤ بين الجنسين في غضون مهلة عشر سنوات. وساهم هذا الإنجاز في تحقيق مؤشر تكافؤ بين الجنسين قدره 0.90

الشكل 5.7: التفاوت بين الجنسين يدوم عبر المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي لا بل يتسع

مؤشر التكافؤ بين الجنسين عن تحصيل التعليم الابتدائي، الانتقال إلى المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي ونسب القيد في المراحل الدُنيا من التعليم الثانوي، دول مختارة، حوالي 2000 و2010



ملاحظة: حين يكون مؤشر التكافؤ بين الجنسين دون 0.97 فهذا يعني أنّ التفاوت هو على حساب الإناث وعندما يتجاوز المؤشر 1.03 فهو يعني التفاوت على حساب الذكور.

المصدر: حسابات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2014) استناداً إلى بيانات استقصاء الأسر.

عام 2010. وخطت ملاوي خطوةً متينة باتجاه تحقيق التكافؤ في التحصيل العلمي لمرحلة التعليم الابتدائي. إلا أنّ أوجه التفاوت ظلّت على مستويات ثلاثة: عام 2010، حصّلت90 فتاة التعليم الابتدائي مقابل كلّ 100 صبي، وانتقلت 82 منهنّ إلى مرحلة التعليم الثانوي الدنيا وبقيت 75 فتاة في التعليم حتّى انتهاء مرحلة التعليم الثانوي الدنيا. وفي كلا البلدين تزداد أوجه التفاوت عند دخول المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي وإتمامها مما يُشير إلى وجود عقبات مهمة (**الشكل 5.7**).

في البلدان الأكثر ثراءً مثل البرازيل وتونس، اتسعت أوجه التفاوت في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي على حساب الصبيان بشكل أساسيّ نتيجة تنامي معدلات التسرّب في صفوف الصبيان. وفي البرازيل، ارتفع مؤشر التكافؤ بين الجنسين للتحصيل العلمي في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي من 1.12 عام 2000 إلى 1.18 عام 2010. وفي تونس، تحقق التكافؤ في معدّل التحصيل في التعليم الابتدائي والدخول إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، والذي كان سابقاً على حساب الفتيات، عام 2010 ولكن يبقى عدد أقل من الصبيان بالمقارنة مع الفتيات حتّى الصفّ الأخير من مرحلة التعليم الثانوي الدُنيا. وفي فييت نام زالت إلى حدّ بعيد الهوّة التي كانت سابقاً بين الجنسين.

يميل الصبيان إلى التسرّب المدرسي من المرحلة العليا من التعليم الثانوي أكثر من الفتيات. وبالنسبة إلى 78 بلداً تتوفّر بيانات بشأنها لم يبقَ حتّى صفوف التعليم الثانوي العليا سوى 95 صبيّاً لكلّ 100 فتاة، ولم يُسجَّل أي تغيّر يُذكر منذ عام 2000. وفي البلدان التي كان فيها الصبيان أقلّ حظوةً في تحصيل مرحلة التعليم الثانوي الدنيا مثل البرازيل، يبقى هذا التفاوت الشديد مستمرّاً.

شكّلت معدّلات إتمام التعليم بالنسبة إلى المراهقين مصدر قلق شديد في العديد من بلدان منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي حيث أتمّ ما مُعدّله 73% من الفتيات المرحلة العليا من التعليم الثانوي عام 2011 في الوقت المحدد مقارنةً مع 63% من الصبيان. تتجاوز معدّلات تخرّج الفتيات من مرحلة التعليم الثانوي العُليا معدّلات تخرّج الصبيان في جميع دول منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي ما عدا في ألمانيا. وكانت هذه الثغرات هي الأوسع في آيسلندا والبرتغال حيث تتجاوز معدلات التخرّج في صفوف الفتيات تلك المسجلة في صفوف الصبيان بنسبة 20% أو أكثر (OECD, 2012c).

تعزيز بيئة مؤاتية

أدّت حملة ترويج عالمية متواصلة في السنوات الأخيرة إلى دعم غير مسبوق للتكافؤ والمساواة بين الجنسين في التعليم من جانب الحكومة والمجتمع المدني لا سيّما لجهة وصول الفتيات إلى المدرسة (أنظر المقدمة). وعام 2000، وجّه إطار عمل داكار والأهداف الإنمائيّة للألفيّة، الأسرة الدوليّة باتجاه القضاء على أوجه التفاوت بين الجنسين في التعليم الثانوي والابتدائي. هذا ووضع إطار عمل داكار إستراتيجيّات أساسيّة لتحقيق المساواة بين الجنسين بحلول عام 2015. وانطلقت عام 2000 مبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات فشكّلت الشراكة العالميّة الأولى التي تُعزز تعليم الفتيات وتقوم بالتوعية على قضايا المساواة بين الجنسين في التعليم.

وقامت الحكومات بدورها بإصدار القوانين اللازمة وتطبيقها وإصلاح السياسات في هذا الشأن، وتعميم قضايا الجنسين في الهياكل المؤسسية للتعليم والتخطيط والموازنة؛ وعملت على إنشاء آليات للدعم المهمّ داخل المجتمعات. سمحت تدابير المجتمع المدني بتعزيز الوعي بشأن أهميّة تعليم الفتيات. وفي حين لم يتحقق هدف التكافؤ بين الجنسين في التعليم بحلول عام 2005، وبقيت عواقب مهمّة أمام تحقيق التكافؤ والمساواة، كما زاد الالتزام بقضايا الجنسين في التعليم منذ عام 2000.

التركيز على تعميم مراعاة قضايا الجنسين والموازنة المراعية لها

تهدف عملية تعميم مراعاة قضايا الجنسين إلى جعل المساواة بين الجنسين غاية مثلى تتجلى في نُظم المؤسسات والمجتمع وممارساتهما ككل بدلاً من التعامل معها كقضية منفصلة أو حصرها في قطاع محدّد. ويدعو إطار عمل داكار الحكومات إلى الالتزام بتعميم سياسات نوع الجنس عبر نظم التعليم.

وافق منهاج عمل بيجينغ للعمل في مؤتمر المرأة العالمي الذي انعقد عام 1995 في بيجينغ على اعتبار تعميم مراعاة قضايا الجنسين أداةً مهمّة لتحقيق الالتزام بالمساواة بين الجنسين (UNESCO and UN Women, 2014). وترمي الغاية الأساسيّة إلى دمج منظور نوع الجنس في السياسة والبرامج والموازنات عبر الوزارات (UN, 1995).

وفي خلال العقدين الذين تليا مؤتمر بيجينغ، جرى اعتماد واسع لسياسات ترمي إلى تعميم مراعاة قضايا

على الرغم من الخطوات الإيجابيّة، تستمر المؤسسات الاجتماعيّة القائمة على التمييز بتقويض المساواة بين الجنسين

الجنسين في قطاع التعليم (Unterhalter et al., 2010). ففي بوركينا فاسو، وضعت خطّة التعليم التي أعدّتها الحكومة للفترة بين عامي 2001 و2010 إستراتيجيّات لدعم مديريّة الترويج لتعليم الفتيات والتي تُشكّل جزءاً من وزارة التعليم الأساسي والقرائيّة (UNESCO, 2008b). وفي اليمن، تأسّست وحدة المشاركة المجتمعيّة عام 2003 وتأسس قطاع تعليم الفتيات عام 2006 وكلاهما في وزارة التعليم بهدف سنّ إستراتيجيّة تعليم الفتيات الوطنيّة (Kefaya, 2007). وفي بوركينا فاسو، ارتفعت نسبة القيد الإجمالية للفتيات في التعليم الابتدائي بنسبة 47% بين عامي 1999 و2005 وفي اليمن ارتفعت النسبة بـ46%.

يعمل صندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة، الذي بات يُسمّى الآن هيئة الأمم المتحدة للمساواة بين الجنسين وتمكين المرأة، على تعزيز الموازنة المراعية لقضايا الجنسين في أكثر من 60 بلداً في شتى أرجاء العالم (UN Women, 2012b). تقوم هذه المقاربة على التدقيق في ممارسات وضع الموازنة الخاصة بالحكومات نظراً لاختلاف تأثيرها على الرجال والنساء والفتيان والفتيات (Unterhalter, 2007). وهي تسمح أيضاً لمجموعات المجتمع المدني بتحميل الحكومة مسؤوليّة التزامها تحقيق المساواة بين الجنسين (Global Campaign for Education، RESULTS Education Fund, 2011).

وفي جمهوريّة تنزانيا المتحدة، ساعدت مبادرة وضع موازنة مراعية للنوع الاجتماعي على الاعتراف بالوقت الذي تُمضيه الفتيات في العمل المنزلي والحدّ منه من خلال توفير خدمات مجتمعيّة أفضل لجهة الإمداد بالمياه (UN Women, 2012a ؛Plan International 2012).

تمكّن كلٌّ من الهند وتركيا من ردم الهوّة بين الجنسين في التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي.

تُفيد البحوث بأنّ استثمار الموارد المناسبة في نظام التعليم لإستراتيجيّات تعميم مراعاة قضايا الجنسين يُساعد على ضمان المساواة بين الجنسين في المؤسّسات التعليميّة ((Unterhalter et al., 2014. ولكن في العديد من البلدان، واجهت مبادرات مراعاة قضايا الجنسين عقبات كثيرة. فتحقيق تغيير تحوّلي في المواقع المؤسسيّة لا يزال تحدياً كبيراً. ولم تكن الموارد الضروريّة لتفعيل التغيير كافيةً كما جرى تهميش الوحدات العاملة على موضوع نوع الجنس داخل المؤسسات بينما لم يكن دعم المدافعة كافيا والتطبيق مقيّداً بأشكال التمييز الراسخة (Subrahmanian, 2006; Unterhalter et al., 2010). تأثر مشروع Shiksha Karmi في راجستان الهند الذي يرمي إلى إشراك الرجال والنساء من المجتمعات النائية في تحسين وصول الأطفال إلى التعليم، بسلوكيّات بعض قادة المشروع المبنيّة على التمييز بحقّ المرأة (Jain, 2003).

التشريعات وإصلاح السياسات في خدمة التقدم

استند التقدّم المحرز في سبيل تعزيز الإنصاف في التعليم إلى التزامات قانونيّة وسياسيّة. في إطار عملية مراجعة للتدابير قامت بها اليونسكو مؤخراً دعمًا للحقّ بالتعليم، أشارت بلدان عضو 40 من أصل 59 قدّمت تقاريرها إلى المنظّمة بوضوح إلى أنها تكفل حق الفتيات والنساء في التعليم أو يحظّر التمييز القائم على نوع الجنس في الدساتير الوطنيّة والتشريعات أو السياسات المحدّدة (UNESCO and UN Women, 2014).

يُفيد مؤشر منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي للمؤسّسات الاجتماعيّة والمساواة بين الجنسين (SIGI) إلى أنّه منذ عام 2009، حقق العديد من البلدان غير العضو في المنظمة تقدّماً واعداً في معالجة قضايا التمييز بحقّ النساء والفتيات. وارتفع عدد البلدان التي وضعت تشريعات محدّدة لمكافحة العنف المنزلي بنسبة تزيد عن الضعف من 21 عام 2009 إلى 53 عام 2012 وحدّدت 29 بلداً حصصاً لمشاركة المرأة السياسيّة (OECD, 2012d).

ولكن يُمكن تحقيق إنجازات أعظم. فعلى الرغم من الخطوات الإيجابيّة، تستمرّ المؤسسات الاجتماعيّة القائمة على التمييز بتقويض المساواة بين الجنسين. وفي 86 من أصل 121 بلداً ضمن مؤشر منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي للمؤسسات الاجتماعية والمساواة بين الجنسين SIGI لعام 2012، تستمرّ القوانين أو الممارسات القائمة على التمييز في مجال الإرث. وعلى الرغم من أنّ العديد من البلدان قام بتعزيز التشريعات التي تحظّر الزواج المبكر، إلاّ أنّ نسبة انتشار الأخير عبر البلدان عام 2012، حيث تزوّجت نسبة 17% من النساء عن عمر يتراوح بين 15 و19 سنة، تبقى عالية وغير مقبولة (OECD, 2012d).

وكان العديد من البلدان التي عمدت إلى ردم الهوّة المتنامية بين الجنسين في مجال التعليم بما في ذلك بوركينا فاسو وإثيوبيا وغانا والمغرب، قد دمج منظور نوع الجنس في خطط التعليم الوطنيّة وفي الخطط أو السياسات الإستراتيجيّة بما في ذلك تعزيز حقّ الفتيات في التعليم وإعداد ردود هادفة لمعالجة معدّلات القيد المتدنيّة في صفوف الفتيات (UNESCO and UN Women, 2014).

خلص تحليل خطط قطاع التعليم في 30 بلداً والذي أُعدّ لأغراض هذا التقرير إلى أنّ البلدان التي لحظت في

خططها هدفاً متصلاً بنوع الجنس عامي 2000 و2012 قد أحرزت تقدماً ملفتاً باتجاه التكافؤ بين الجنسين في القيد في التعليم الابتدائي. وهذه البلدان هي بوركينا فاسو وسيراليون وموزامبيق. وفي غامبيا وموريتانيا والسنغال، ارتفعت معدّلات قيد الفتيات في خلال الفترة المعنيّة إلى أكثر من نصف مجموع القيد في التعليم الابتدائي ممّا سمح بقلب المعطيات (UNESCO – IIEP, 2014).

أطر العمل السياسيّة الشاملة دعمت التقدم في البلدان التي تُسجِّل هوّة كبيرة بين الجنسين على مستوى المشاركة

تُعالج سياسات فاعلة لتحسين التكافؤ بين الجنسين العقبات الموجودة من خلال إستراتيجيّات عديدة. وضعت البلدان التي أحرزت تقدماً ملفتاً بشأن ردم الهوّة المتسعة بين الجنسين في حقل التعليم أطر عمل سياسيّة شاملة تستند إلى إصلاحات تشريعيّة تجمع عدداً من التدابير الآيلة إلى تحسين الوصول إلى التعليم لا سيّما في وسط الفتيات.

تمكّن كلٌّ من الهند وتركيا من ردم الهوّة بين الجنسين في التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. وفي الهند، ساعدت إستراتيجيّات عديدة على تحسين قدرة الفتيات على الوصول إلى التعليم وعلى تعزيز نوعيّة هذا الأخير. تضمّنت هذه الإستراتيجيّات توزيع كتب مدرسيّة مجانيّة على جميع الفتيات وتنظيم مخيّمات العودة إلى المدرسة وعقد حصص تعويضيّة وتوظيف مدرّسات ووضع برامج وطنيّة لزيادة الطلب على الالتحاق بالمدرسة وسط الفتيات الريفيّات والأقلّ حظوةً (Govinda, 2008). وفي تركيا، استكملت الإصلاحات التشريعيّة وأعمال تشييد المدارس الرامية إلى توسيع المشاركة في التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم الثانوي الدُنيا بمحفّزات للفتيات المتحدّرات من الأسر الفقيرة وبحملة توعية وطنيّة لتعزيز معدلات قيد الفتيات (Sasmaz,2014).

حقق كلّ من إثيوبيا وبوروندي تقدماً ملفتاً في مجال التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي وسجّلا تقدماً سريعاً في معدلات القيد الإجماليّة. ولقد منح كلا البلدين حوافز لقيد الفتيات في الصفّ الأوّل في السنّ الرسميّة إفساحاً بالمجال أمام إتمام التعليم الابتدائي قبل سنّ البلوغ؛ وفي بوروندي تمّ إعفاء الأهل من الرسوم المدرسيّة المترتّبة على الفتيات في السّنة الأولى من التعليم الابتدائي. تضمّنت التدخلات الرامية إلى تعزيز تعليم الفتيات تشكيل مجموعات من الأمهات في بوروندي (Vachon, 2007) وحملات توعية مجتمعيّة في إثيوبيا (Bines, 2007). ودعم التعديل التشريعي الرامي إلى خفض معدّلات زواج الأطفال ولادة بيئة سياسيّة تمكينيّة (Psaki, 2015).

بنت حملات التعبئة المجتمعيّة والمدافعة الوطنيّة أرضيّة دعم لتعليم الفتيات

ولكن تبقى السياسات التي تُعالج التفاوت بين الجنسين وتُغلِّب كفّة الفتيات قليلةً ونادراً ما تُشكِّل أطر العمل الشاملة ومتعددة المستويات المعدّة لتعليم الفتيات. وغالباً ما تمحور التركيز حول النتائج التعليميّة السيئة في وسط الصبيان وعدم التزامهم مسار التعليم. فقد استحدثت دول في أمريكا اللاتينيّة والكاريبي بما في ذلك بليز، والسلفادور وجامايكا وترينيداد وتوباغو عدداً من السياسات والتدخلات القائمة بذاتها منذ عام 2000. تتضمن الأخيرة إستراتيجيّات تعميم المواضيع الفنيّة والمهنيّة في المناهج والبرامج المدرسيّة والمجتمعيّة لمعالجة مشاكل جريمة الشباب والعنف ومبادرات الإرشاد (Jha et al., 2012; Jha and Kelleher, 2006).

حفز الالتحاق بالتعليم وتعزيز الحق بالتعلم

يُعالج الجزء في ما يلي مساعي الحكومات والمنظمات غير الحكومية والمجتمع المدني إلى التغلّب على العوائق الاقتصاديّة والاجتماعيّة–الثقافيّة الحائلة دون الالتحاق بالتعليم وتقليص الفجوات بين الجنسين، وذلك من خلال ثلاث طرق رئيسة هي: تعزيز القيم والمواقف الإيجابية تجاه تعليم الفتيات من خلال التعبئة الاجتماعية وحملات المناصرة والترويج؛ وتقديم حوافز للتخفيف من التكاليف المدرسية والفرص التعليمية؛ ومعالجة مسألة الزواج المبكر وحمل المراهقات.

تغيير المواقف وحشد الدعم لصالح تعليم الفتيات

باستطاعة المؤسسات الاجتماعيّة والقوانين النظاميّة وغير النظاميّة والمعايير والممارسات الاجتماعيّة والثقافيّة أن تُساعد على تفسير سبب عدم تحقيق التكافؤ والمساواة بين الجنسين في التعليم في بعض البلدان. ولم تستطع التدخلات السياسيّة التي لا تُعالج قضايا المؤسسات الاجتماعيّة القائمة على التمييز معالجة محرِّكات حالات انعدام المساواة بين الجنسين (OECD, 2012a). تُفيد تحاليل مبنيّة على مؤشر منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي للمؤسسات الاجتماعية والمساواة

الإطار 5.1: يدعم العديد من الأطراف المعنيّة حملة تعزيز تعليم الفتيات في تركيا

إنّ حملة «Hey Girls, Let's Go to School» التي بدأتها اليونيسيف في تركيا والتي تمّت بالتعاون مع وزارة التعليم الوطني دعمت الجهود الحكوميّة الرامية إلى توسيع الوصول إلى التعليم وعزّزت مستويات قيد الفتيات. وانطلقت الحملة عام 2003 في المقاطعات التركيّة العشرة التي تُعاني أكثر أوجه التفاوت بين الجنسين لجهة الوصول إلى التعليم الأساسي.

وبما أنّ الوزارة افتقرت إلى معلومات دقيقة حول الأطفال المتسرّبين من المدرسة، أوفدت لجنة توجيهيّة استشاريين إلى المقاطعات العشرة من أجل تقييم الحاجات وإحاطة الأطراف المعنيّة المحليّة علماً بالحملة. قوبل هذا الوضع بنجاح محدود يُعزى إلى هيكليّة نظام التعليم الهرميّة؛ وكان يُنظر إلى المستشارين على أنّهم مفتشين ولم تلقَ الحملة مبايعةً شديدةً.

وعلى ضوء تحوّل المقاربة، أنشأت الحملة نموذج علاقات جديد بين طيف واسع من الأطراف المعنيّة في الوسط والمقاطعات فالتقى المسؤولون بصورة متكررة لمعالجة المشاكل التي اعترضت الفرق المحليّة. وشارك كلّ من المسؤولين في الدولة والمعلّمين في بعض الزيارات المنزليّة – وهي إستراتيجيّة فاعلة لإقناع العائلات بإرسال الفتيات إلى المدرسة. وشكّل المجتمع المحلّي المدني جزءاً من الحملة.

حققت المقاطعات العشرة التي تمّ اختيارها في بداية الحملة نجاحاً أكثر من المقاطعات التركيّة الأخرى لجهة ردم الهوّة بين الجنسين في معدّلات القيد. ومن المتوقّع أن عدد الأطفال الذين تمّ قيدهم في المدرسة في خلال سنوات الحملة الأربعة قد بلغ 350 ألف طفل.

المصادر: Sasmaz (2014); Beleli (2012)

بين الجنسين SIGI لعام 2012 بأنّ البلدان التي تُسجِّل أعلى مستويات التمييز بحقّ المرأة عادةً ما تُسجِّل أسوأ النتائج في مجموعة من مؤشرات التنمية بما في ذلك التعليم (OECD, 2012a).

تؤثِّر المعايير والمواقف الاجتماعيّة الراسخة القائمة على التمييز والمتصلة بالمساواة بين الجنسين سلباً في طلب الفتيات على التعليم وتحصر منافع تحسين وصول الفتيات إلى التعليم. تتجلّى هذه الممارسات مثلاً في الزواج المُبكر وممارسات الفصل التقليديّة وتفضيل الصبيان لدى الاستثمار في تعليم العائلات وتوزيع الأعمال المنزليّة بحسب نوع الجنس (OECD, 2012d). وفي العديد من البلدان على سبيل المثال، تتولّى النساء والفتيات الجزء الأكبر من العمل المنزلي (Lyon et al., 2013) بما في ذلك تجميع حطب الوقود وسحب المياه والعناية بالأشقاء الأصغر سنّاً وهي نشاطات تحدّ من قدرة الأطفال على ارتياد المدرسة (Dreibelbis et al., 2013; Keilland, 2015; Nankhuni and Findeix, 2004). ولكنّ عمل الفتيات المنزلي يكاد يكون غير مرئي فلا تشمله قوانين عمل الأطفال ويحظى باهتمام قليل من راسمي السياسات (UNESCO, 2008b).

في كمبوديا ساعدت المنح الدراسيّة على زيادة معدلات قيد الفتيات بنسبة تتراوح بين 22 و32 نقطة مئويّة

وعلى صعيد آخر، يرتبط تعزيز أهميّة التعليم على أنّه حقّ من حقوق الإنسان وزيادة الطلب على الالتحاق بالتعليم لا سيّما للفتيات بتحسين الوعي بشأن قيمة التعليم الاقتصاديّة والاجتماعيّة بالنسبة إلى الأفراد والعائلات والمجتمعات المحليّة والمجتمعات. استُخدمت حملات المدافعة الوطنيّة والتعبئة الاجتماعيّة في إطار سياسات أوسع نطاقاً لتغيير المواقف الأسرية وإطلاق موجة من الدعم لتعليم الفتيات.

في مرحلة سابقة، اتسمت حملات التعبئة الاجتماعيّة الواسعة النطاق في التسعينات في بوركينا فاسو (Hickson et al., 2003) وإثيوبيا (Bines, 2007) وملاوي (Rugh, 2000) ببناء دعم مجتمعي موسّع لتعليم الفتيات. وتضمنّت إستراتيجيّة طاجيكستان الوطنيّة لتطوير التعليم (NSED) لعام 2015 حملات إذاعيّة ومتلفزة ترمي إلى تعزيز تعليم الفتيات. تستمر حملة NSED لعام 2020 الحديثة باستخدام الحملات الإعلاميّة ولكنّها ترمي بشكل خاص إلى تحسين معدلات قيد الفتيات المتدنيّة في التعليم الإلزامي ما بعد الثانوي (UNICEF, 2013b) حيث بلغت نسبة الفتيات للصبيان 90 إلى 100 في عام 2012.

باستطاعة ائتلافات التعليم الوطنيّة التي تمثِّل المجتمع المدني في المنتديات السياسيّة أن تدعم المدافعة عن تعليم الفتيات والمساواة بين الجنسين. وتعمل الحملة العالميّة للتعليم التي تأسّست قبل مؤتمر داكار مع أكثر من 80 ائتلاف وطني للتعليم يُمثِّل أصوات المجتمع المدني في المنتديات السياسيّة (Global Campaign for Education, 2014؛ Verger and Novelli, 2012). وتدعو حملة Make it Right إلى وضع خطط حكوميّة متينة بالتعاون مع المجتمع المدني تكون مدعومةً من موارد تهدف

إلى تحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم (Global Campaign for Education and RESULTS Education Fund, 2011). حصلت حملة ائتلاف غانا الوطني للتعليم وهي عضو من أعضاء الحملة على تعهد من وزارة التعليم بوضع سياسة تعليم تُراعي الجنسين ضمن إطار جدول أعمال الحكومة لعام 2012 (Global Campaign for Education, 2012) لمعالجة حالات التفاوت بين الجنسين على مستوى التعليم الثانوي حيث جرى قيد 91 فتاة لكلّ 100 صبي[1].

وجرى دمج إستراتيجيّات التعبئة المجتمعية في العديد من البرامج غير الحكوميّة والمشاريع صغيرة الحجم التي تدعم تعليم الفتيات. وفي بوركينا فاسو، شكّلت نشاطات التعبئة جزءاً من مشروع يرمي إلى إنشاء مدارس نوعيّة صديقة للفتيات (Kazianga et al., 2012). وفي الهند، دعم برنامج التعليم الابتدائي District Primary Education Programme مبادرات مبكرة لزيادة قيد الفتيات من خلال تعبئة الفتيات وتنظيم صفوفهن عن طريق مشروع المدافعة عن المرأة (Uterhalter, 2007).

أمّا الحملات التي برهنت عن فاعليّاتها فتضمّ شركاء من مختلف القطاعات وهي مدعومة من التخطيط والسياسات الوطنيّة وتقوم على إشراك المنظمات المجتمعيّة والمجتمعات المحليّة (Parkes and Heslop, 2013). وفي تركيا، أدّى إشراك العديد من الفعاليّات في حملة وطنيّة تروِّج لتعليم الفتيات إلى زيادة معدلات القيد في المقاطعات المستهدفة (**الإطار 5.1**). ولكنّ هذا المثال يُسطِّر أيضاً التحديات الواردة أعلاه بشأن حالات التمييز الاجتماعي الراسخة. وعلى الرغم من تنامي مستويات التعليم المدرسي في صفوف الشابات بفضل هذه الحملة، لم تتحسّن المواقف حيال المساواة بين الجنسين بصورة عامة (Dincer et al., 2014). ولم تحظَ حقوق المرأة بعد بحماية كاملة في دستور تركيا والقانون الجزائي. وتستمرّ مستويات العنف المنزلي بحقّ المرأة وتبقى مشاركة المرأة في الحقل السياسي وفي سوق العمل ضعيفةً (Pasali, 2013).

تخفيض تكاليف التعليم

في حقبة التعليم للجميع، صبّ الاهتمام العالمي باتجاه تصويب أوجه الاختلاف بين الجنسين في القيد والتحصيل من خلال خفض التكاليف المرتبطة بالتعليم والتي يُمكن أن تؤثر سلباً في الفتيات بشكل غير متكافئ. في البلدان التي تُسجَّل فيها معدلات قيد واستكمال متدنيّة لدى الفتيات، لحظت إستراتيجيّات زيادة الطلب العائلي من خلال الحوافز، إلغاء الرسوم المدرسيّة وتوفير منح دراسيّة من شأنها تخفيض التكاليف المباشرة المتصلة بالمدرسة وتقديم إعانات نقديّة لخفض التكاليف الإضافيّة التي تتكبدها العائلات.

الزواج المبكر والحمل يحدّان من وصول المراهقات إلى التعليم وإتمامه

تمثّل أحد التزامات خطّة التقييم الوطني للتعليم للجميع في بنين لعام 2000 بإلغاء الرسوم المدرسيّة التي تُسددها جميع الفتيات في صفوف التعليم الابتدائي في المناطق الريفيّة (Benin Ministry of Education and Scientific Research, 2000). وساهمت هذه الخطّة إلى جانب إستراتيجيّات التعبئة المجتمعيّة في زيادة الطلب على تعليم الفتيات مما سمح بخفض الهوّة بين الجنسين على مستوى التعليم إلى حدّ بعيد حيث ارتفع مؤشر التكافؤ بين الجنسين من 0.64 عام 1999 إلى 0.89 عام 2012. وعام 2006، فرضت اليمن إلغاء الرسوم المدرسية والمترتبة عن الزيّ المدرسي لجميع الفتيات في صفوف التعليم الابتدائي.

تُساعد المنح الدراسيّة والإعانات النقديّة الفتيات على متابعة التعليم. وفي كمبوديا، ساعدت المنح المخصصة للفتيات تمهيداً لانتقالهنّ من الابتدائي إلى الثانوي والمشروطة بالحضور المنتظم والتقدّم في الصفوف على تعزيز معدّلات قيد الفتيات بنسبة تتراوح بين 22 و32 نقطة مئويّة (Filmer and Schady, 2008). وفي مقاطعة البنجاب الباكستانيّة، تأسس برنامج الإعانات النقديّة المخصّصة للفتيات عام 2003 واستهدف فتيات بين الصفين السادس والثامن في المدارس الحكوميّة في المقاطعات التي تُسجَّل أدنى مستويات القرائيّة. وكانت النتيجة زيادة في نسب القيد تتراوح بين 11% و32% لجميع الدفعات في خلال السنوات الأربع الأولى من البرامج (Independent Evaluation Group, 2011a).

مع ذلك، تبقى قضايا الإنصاف موضع قلق. ففي بنغلاديش مثلاً، على رغم نجاح برنامج الإعانات النقدية المقدّمة للفتيات الريفيّات لحثّهن على الالتحاق بالتعليم فإن الفتيات من الأسر الأيسر حالاً والتي تُعد من ملّاك الأراضي استفدن من هذه الإعانات النقدية بشكل غير متكافئ. (Khandker et al., 2003).. في النيبال، لم تكن المنح الدراسيّة كافيةً دوماً لتُغطيّ جميع التكاليف المدرسيّة مثل المواد التعليميّة وهي فشلت في منح الأسر الأكثر فقراً حوافز لإرسال الفتيات إلى المدرسة (Ridley and Bista, 2004).

1. حققت غانا التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي عام 2012.

ساعدت البرامج في أنغولا وملاوي الأمهات المراهقات من خلال السماح لهنّ بإحضار أولادهنّ إلى الصفّ

وبالإضافة إلى ذلك، وفي محاولة لتصويب حالات التفاوت في الوصول إلى التعليم، قد تُفضي المنح الدراسيّة والإعانات النقديّة إلى أشكال أخرى من حالات انعدام التكافؤ بين الجنسين. ترّتب عن برنامج إعانات نقديّة مخصص للتعليم الابتدائي في بنغلاديش تأثير سلبي على الترفع المدرسي لأبناء الأسر الفقيرة لأنّ هؤلاء لم يستوجبوا شروط الحصول على الإعانة النقديّة المتاحة للفتيات على مستوى التعليم الثانوي (Baulch, 2011). وفي باكستان تُفيد الأدلّة بأنّ العائلات التي استحقّت فيها الفتيات الإعانات النقديّة المخصّصة حصراً للمدارس الحكوميّة، ترسل على الأرجح الصبيان إلى المدارس الخاصة التي غالباً ما توفّر تعليماً أفضل نوعيّةً (Independent Education Group, 2011a).

الزواج المبكر وحمل المراهقات

يُعدّ الزواج المبكر وحمل المراهقات من العوامل التي تحدّ من التحاق الفتيات بالتعليم والاستمرار فيه. غالباً ما لا يتماشى حضور المدرسة مع مسؤوليّات الزواج والأمومة وتوقعاتها في العديد من الثقافات (Mensch et al., 2005). أمّا العلاقة بين الزواج المبكر والحمل وتعليم الفتيات فشأن معقد. يُفيد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعامي 2013/2014 عن وجود أدلّة متينة بشأن مشاركة الفتاة في التعليم الرسمي الذي يُعدّ بدوره عنصراً مهماً في تأخير الزواج والحمل (UNESCO, 2014c). يُمكن أن تكون القرارات المتصلة بالتعليم وسنّ الزواج والحمل نتيجة عوامل متداخلة مثل الفقر والمعايير الاجتماعيّة المبنيّة على التمييز وتركيبة الأسرة ناهيك عن الوصول إلى التعليم ونوعيّته (Psaki, 2015). ويُسبب النزاع والأزمات الإنسانيّة في زيادة تعرّض الفتيات للزواج المبكر (Lemmon, 2014).

تعزيز التشريعات المتّصلة بزواج الأطفال ولكن ليس بشكل كاف للقضاء على هذه الممارسة

يحظر القانون الدولي لحقوق الإنسان زواج الأطفال. وفي برنامج العمل الذي اعتمده المؤتمر الدولي لعام 1994 حول السكان والتنمية، وافق الموقّعون على تطبيق قوانين تمنع زواج الأطفال. كما تقوم المعاهدات الدوليّة بما في ذلك الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب وبروتوكول الميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان والشعوب بشأن حقوق المرأة (2004) على إلزام الحكومات بمنع زواج الأطفال. وفي 55 بلداً نامياً تتوفّر البيانات بشأنها، ارتفع سنّ الزواج القانوني بين عامي 1990 و2000 للنساء في 23 بلداً وللرجال في 20 بلداً. ومنذ عام 2010، وضع 158 بلداً قوانين تُحدد سنّ الزواج القانوني للفتيات من دون موافقة الأهل بـ18 سنة (Loaiza And Wong, 2012).

كان التقدم بطيئًا باتجاه القضاء على زواج الأطفال على المستوى العالمي. تُفيد بيانات الاستقصاء الأسري لعامي 2000 و2011 بأنّ 30% أو أكثر من النساء اللاتي تتراوح أعمارهنّ بين 20 و24 سنة في 41 بلداً متزوّجات أو على علاقة في سنّ الثامنة عشر (Loaiza and Wong, 2012). ولا تكفي الأدّلة للإشارة إذا كانت التشريعات وحدها تُمثّل رادعاً كافياً لهذه الممارسات (Psaki, 2015). وفي بنغلاديش حيث ينتشر زواج الأطفال بـنسبة 66% وهي بين النسب الأعلى في العالم، تنصّ التشريعات على أنّ الحدّ الأدنى لسنّ الزواج هو 18 سنة مع أنّ القانون يُجيز بعض الاستثناءات (Brown, 2012; Loaiza and Wong, 2012). خلص تقييم قانون الزواج الوطني لعام 1974 في إندونيسيا إلى عدم وجود تغيّر يُذكر في الميول المسجّلة في زواج الأطفال بعد سنّ القانون (Lee-Rife et al., 2012). وفي اليمن، لحظ قانون عام 2009 بأنّ الحدّ الأدنى لسنّ الزواج هو 17 سنة ولكنّ أعضاء البرلمان المحافظين ورجال الدين اعترضوا على القانون مما حال دون تطبيقه (AlAmodi, 2013).

انخفضت نسبة زواج الأطفال بشكل كبير في بعض البلدان، بما في ذلك بوليفيا وإثيوبيا ونيبال. في إثيوبيا حيث تحسّنت مستويات التحصيل العلمي، انخفضت هذه النسبة بـ 20% في الفترة بين 2005 و2011 (Loaiza and Wong, 2012). وقد تحقّق ذلك بفعل إطار عمل شامل من التعديلات التشريعيّة وحملات المدافعة والتوعية المجتمعيّة (**الإطار 5.2**).

الأمهات المراهقات يواجهن تحدّيات في متابعة التعليم

في حين يُشكّل حمل المراهقات والحمل المبكر مصدر قلق في البلدان النامية والمتطوّرة إلاّ أنّ النسب أعلى في البلدان ذات الدخل المتوسط والمنخفض. عام 2010، أفادت نسبة 36.4 مليون امرأة في البلدان النامية اللواتي تتراوح أعمارهنّ بين 20 و24 سنة عن الولادة قبل سنّ الثامنة عشر ومليوني امرأة عن الولادة قبل سنّ الخامسة عشر (UNDPA, 2013b).

تُسجَّل نسبة يقدّر أنّها 90% من حالات الحمل في صفوف المراهقات في البلدان النامية في وسط فتيات متزوّجات

(UNFPA, 2013b). تواجه الفتيات المتزوِّجات درجة تعرّض أكبر للجنس واحتمالاً أقلّ لاستخدام سبل الوقاية من الحمل بالمقارنة مع الفتيات غير المتزوِّجات إضافةً إلى الضغط الاجتماعي للحمل سريعاً بعد الزواج (Presler–Marshall and Jones, 2012). وعليه، يُمكن الحدّ من حالات الحمل وسط المراهقات من خلال وضع سياسات وبرامج فاعلة للحدّ من الزواج المُبكر. ولكنّ خطر الحمل المبكر وغير المرغوب به خارج الزواج على المستوى العالمي قد تنامى (Hindin and Fatusi, 2009; Mensh et al. 2006; Presler– Marsahll and Jones, 2012). وفي حين تراجعت معدلات زواج الأطفال في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بين عامي 1994 و2004 ارتفعت معدلات انتشار ممارسة الجنس قبل الزواج وقبل سنّ الثامنة عشر في 19 من أصل 27 بلداً شملها التحليل (Mensh et al., 2006).

شكّل الحمل المحرّك الأساسي للتسرّب المدرسي والإقصاء في صفوف الفتيات الملتحقات بالتعليم الثانوي في دول إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (Makamare, 2014) بما في ذلك الكاميرون (Eloundo– Enyegue, 2004) وجنوب إفريقيا (Geisler et al., 2009). في دول أمريكا اللاتينيّة، تُشكّل معدلات الحمل المرتفعة في صفوف المراهقات مصدر قلق شديد لواضعي السياسات العامة. وفي شيلي، تُشكّل الأمومة عائقاً أمام استكمال التعليم الثانوي بنسبة تتراوح بين 24% و37% (Kruger et al., 2009).

منذ أواخر التسعينات، استحدث العديد من دول إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى سياسات تدعم إعادة دمج الفتيات بعد ولادة الطفل (Makamare, 2014) ولكن على الرغم من السياسات، تبقى مستويات الالتحاق محدودةً ولا يعي مقدّمو التعليم والمجتمعات المحليّة وجود سياسات إعادة الدمج ولا يدعمون عودة الفتيات إلى التعليم. وفي المدارس، تشيع الوصمات وحالات التمييز في وسط الفتيات الحوامل والأمهات المراهقات (UNESCO, 2014b). وفي جنوب إفريقيا، تمنع التشريعات المدارس من إقصاء الفتيات الحوامل ولكنّ فتاةً واحدةً من أصل ثلاثة فقط تعود إلى المدرسة بعد ولادة الطفل. أمّا اللواتي يعدن فغالباً ما يواجهن مواقف وممالاسات سلبيّة من قبل المعلّمين والأقران (Bhana et al., 2010).

باستطاعة التعليم البديل أن يدعم الأمهات المراهقات المتسرّبات من المدرسة. ولقد أوجدت برامج التعليم غير الرسمي التي توفِّر فرصةً ثانيةً في أنغولا وملاوي فرصاً للأمّهات المراهقات لحضور الصفوف من خلال السماح لهنّ بإحضار أطفالهنّ معهنّ (Jere, 2012; ;Save the Children, 2012). وفي جامايكا، أتاح برنامج مموَّل من الحكومة التعليم المستمر للأمهات المراهقات اللواتي كنّ مقصيّات عن المدرسة في خلال فترة الحمل، وذلك إلى حين دخول تعديل التشريع عام 2013. وكان البرنامج فاعلاً في إعادة دمج الفتيات في التعليم الرسمي وساهم في الحدّ من حالات الحمل الإضافيّة (UNFPA, 2013a, 2013b).

في مصر ساعد الاستثمار في مدارس جديدة على زيادة معدلات قيد الفتيات في التعليم الابتدائي

الإطار 5.2 التعاطي مع زواج الأطفال المبكر في إثيوبيا

في إثيوبيا، تُقدَّر حالياً نسبة النساء اللاتي تتراوح أعمارهنّ بين 20 و24 سنة واللاتي كنّ متزوجات أو في علاقة قبل سنّ 18 سنة بـ41%. ولقد برهنت حملات المدافعة والتعبئة المجتمعيّة ونوادي الفتيات عن وجود مفاعيل إيجابيّة في التعامل مع زواج الأطفال.

يُشدد دستور إثيوبيا لعام 1995 على أهميّة التعامل مع المواقف التقليديّة وحالات التمييز بحقّ المرأة. تنامى هذا الالتزام بفعل اعتماد سياسات إضافيّة وأربعة برامج متصلة بتطوير قطاع التعليم. حدّد إعلان العائلة المنقّح لعام 2000 سنّ الزواج القانونيّة للصبيان والفتيات بـ 18 سنة. وكانت معدلات تبني القانون متدنيّة ولكن عام 2008، سنّت ستّ حكومات إقليميّة من أصل تسعة قوانين ذات صلة.

تقوم وزارة المرأة والطفل وشؤون الشباب بوضع اللمسات الأخيرة على سياسة متصلة بالممارسات التقليديّة المضرّة بما في ذلك الزواج المبكر مما سمح بتحالف وطني يضع حدّاً لزواج الأطفال وقد تشكّل عام 2013. طُبِّقت الحملات الحكوميّة في مقاطعة أمهرا حيث تراجعت معدّلات زواج الأطفال والتي لا تزال مرتفعةً من 74% إلى 56% بين عامي 2005 و2011. وتضمنّت التدابير المجتمعيّة الموثقة غرامات فُرضت على العائلات التي تُرتب زيجات لمن هم دون السنّ ونواد مدرسيّة للتبليغ عن الزيجات المخطط لها.

أدّت المنظمات غير الحكوميّة دوراً ولو صغيراً. وخلص مجلس السكان لبرنامج برهان هوان الذي جمع بين التعبئة المجتمعيّة والمحفّزات الماليّة لتأجيل الزواج إلى أنّ الفتيات المشاركات اللاتي تتراوح أعمارهنّ بين 10 و44 سنة كنّ ثلاث مرّات أكثر استعداداً للبقاء في المدرسة وعشر مرّات أقلّ ميلاً للزواج بالمقارنة مع أندادهنّ في مجموعة المراقبة.

المصادر: Boyden et al. (2013); Loaiza and Wong (2012); Mekonnen and Aspen(2009); Psaki (2015).

برامج التعاطي المباشر مع الشباب تُحدث مفاعيل إيجابيّة

تُحقّق البرامج التي تتعامل مباشرةً مع الفتيات نجاحاً شديداً (Lee-Rife et al., 2012). نجح مشروع Abriendo Oportunidades للفتيات السكان الأصليين في غواتيمالا في النفاذ إلى 3500 فتاة بحلول عام 2011 وأحدث تأثيراً إيجابيّاً. خلص تقييم عام 2010 إلى أنّ جميع المشاركات كنّ قد أتممن الصف السادس بالمقارنة مع نسبة أقل من 82% من الأقران على الصعيد الوطني ولم تُرزق نسبة 97% من المشاركات بأطفال في خلال البرنامج بالمقارنة مع نسبة 78% من غير المشاركات (Catino et al., 2013).

في كينيا وأوغندا وجمهوريّة تنزانيا المتحدة وزامبيا، عمل مشروع Young Men as Equal Partners (2005–2009) مع المعلّمين وقادة المجتمع المحلّي والجهات المزوّدة بالخدمات الصحيّة والأقران من المربّين من أجل تشجيع الرجال والنساء الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 10 و24 سنة على خوض سلوك جنسي مسؤول وتعزيز المساواة بين الجنسين في عمليّة اتخاذ القرارات المتصلة بالصحّة الجنسيّة والإنجابيّة. وتضمنّت النشاطات، التعليم على الحياة الجنسيّة والتدريب على التوعية الجنسيّة وتوفير خدمات صحيّة مراعية لشؤون الشباب والاستشارة وتوزيع الواقي الذكري (RFSU, 2009). تراجعت معدلات الحمل في المناطق المستهدفة في خلال فترة المشروع. ولقد أُفيد في كينيا بأنّ حالات الحمل في المدارس المستهدفة تراجعت من 1 من أصل 29 فتاةً عام 2006 إلى 1 من أصل 97 فتاةً عام 2009 (RFSU, 2011).

في الهند، ارتفعت معدلات القيد المدرسي بعد بناء حمامات في المدرسة مطلع العقد الماضي

توسيع وتحسين البنية التحتية للمدارس

لقد تم دعم هدف التكافؤ والمساواة بين الجنسين بشكل مباشر وغير مباشر عن طريق السياسات الرامية إلى تحسين البنية التحتية للمدارس وزيادة توافرها وملاءمتها. فزيادة عدد المدارس، بما فيها المدارس المخصّصة للفتيات فقط، وتحسين مرافق المدرسة من العوامل التي يمكن أن تُرجح الكفة لصالح الفتيات. تُعالج هذه الفقرة تأثير توفّر المدارس المتنامي وإمكانيّة الوصول إليها إلى جانب مرافق المياه والصرف الصحّي باعتبارها إستراتيجيّات لتحسين حضور الفتيات إلى المدرسة.

تقليل المسافة بين البيت والمدرسة

يتأثّر قيد الفتيات والتحاقهنّ بالمدرسة تأثراً شديداً بالمسافة بين البيت والمدرسة. ويصحّ ذلك على وجه الخصوص في الظروف التي يخشى فيها الأهل على سلامة الفتيات في الانتقال من المدرسة وإليها مثلاً في الأحياء في نايروبي (Mudege et al., 2008) أو حيث تُطبَّق ممارسات فصل تقليدي مبني على نوع الجنس مثلاً في باكستان (Andrabi et al., 2007; Jacoby and Mansuri, 2011). وفي تشاد، خلصت دراسة ضمّت 179 قرية بين عامي 2002 و2003 إلى أنّ معدّلات قيد الأطفال تراجعت بشكل كبير حين كانت المدرسة في قرية غير قرية الأولاد وأنّه مع توسّع المسافات تراجعت معدلات قيد الفتيات بسرعة أكبر من معدلات قيد الصبيان (Lehman, 2003).

لقد ساعد إنشاء المدارس في المناطق المحرومة على التغلّب على أحد العوائق التي تحول دون التحاق الفتيات بالتعليم، أي بُعد المسافة بين البيت والمدرسة. ففي إقليم غور في أفغانستان، أدى إنشاء مدارس ابتدائية في قرى اختيرت عشوائياً إلى زيادة نسبة القيد بمقدار 42 نقطة مئوية وازدادت نسبة التحاق الفتيات بالتعليم بمقدار 17 نقطة مئوية متجاوزة بذلك نسبة التحاق الصبيان، مما أزال الفجوة بين الجنسين على مستوى التعليم الابتدائي في هذه القرى (Burde and Linden, 2012).

يُمكن أن تُفضي تدابير السياسات التي تُعزز وفرة المدارس إلى مكاسب أعظم على مستوى قيد الفتيات (Glick, 2008). في مصر، تضمّن برنامج تعزيز التعليم الذي انطلق نهاية التسعينات استثماراً كثيفاً في المدارس الجديدة التي تستهدف المناطق الريفيّة المحرومة حيث تُسجِّل معدلات قيد متدنية نسبيّاً في وسط الفتيات. ولقد حقّق المشروع تقدّماً ملفتاً في زيادة معدلات قيد الفتيات في التعليم الابتدائي وفي خفض الهوّة في القيد مع الصبيان (Iqbal and Riad, 2004). عام 1990، جرى قيد 84 فتاةً لكلّ 100 صبي في التعليم الابتدائي في مصر. وارتفع العدد إلى 92 عام 1999 ووصل إلى 96 عام 2012.

اتّخذت الحكومات التي سجّلت تراجعاً في عدد السكان الذين هم في سنّ الالتحاق بالمدرسة قرارات للحدّ من عدد المدارس في المناطق النائية. يجب التوقف عند هذه القرارات على ضوء تأثيرها غير المقصود في التفاوت بين الجنسين. وفي الصين، حيث حصّلت نسبة أقلّ من الفتيات بالمقارنة مع الصبيان التعليم الثانوي، أدّت سياسة تقضي بدمج مدارس التعليم الابتدائي الريفيّة

إلى خفض أعداد المدارس الريفيّة من 440000 عام 2000 إلى 253000 عام 2008. ولكن خلصت دراسة تضمّ 102 مجتمعاً ريفياً في 7 مقاطعات ريفيّة إلى أنّ وجود مدرسة محليّة للتعليم الابتدائي ساهم في إتمام الفتيات للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي بنسبة 17 نقطة مئويّة (Li and Liu, 2014).

لا شكّ في أنّ وجود مدارس ما بعد التعليم الابتدائي يستطيع أن يؤثّر في فاعليّة الإستراتيجيّات المتبعة لتحسين المساواة بين الجنسين على مستويي التعليم الابتدائي والثانوي (Unterhalter et al., 2014). وخلصت دراسة في باكستان إلى وجود علاقة إيجابيّة عموديّة قويّة بين توفّر التعليم المدرسي ما بعد الابتدائي واستبقاء الفتيات في التعليم الابتدائي (Lloyd and Young, 2009). وفي بنغلاديش، حيث ساهمت الإعانات النقديّة المخصّصة للفتيات في تحفيز النمو في معدلات القيد الثانوي، أدّى التدبير الذي اتخذته الحكومة قبل عقد لحمل المدارس الإسلاميّة على الالتحاق بالقطاع النظامي إلى زيادة في وفرة الأماكن (Asadullah and Chaudhury, 2009).

تحسين مرافق المياه والصرف الصحي

يُسلِّط إطار عمل داكار الضوء على توفير مرافق صرف صحي آمنة ومنفصلة للفتيات باعتبارها إستراتيجيّة أساسيّة لتحسين حضور الفتيات إلى المدرسة وتعزيز بيئة مدرسيّة أكثر إنصافاً. وتأسست في داكار أيضاً مجموعة عمل تحمل اسم «تركيز الموارد على الصحّة المدرسيّة الفعالة» FRESH دعت إلى إنشاء مرافق صحيّة ومياه ونظافة مناسبة في المدارس بحسب ما يكون مؤاتياً للفتيات (Joerger and Hoffman, 2002). وفي خلال السنوات المنصرمة، استمرّت الشراكة العالميّة لتوفير المياه وخدمات الصرف الصحي والنظافة الصحية للجميع WASH in Schools في مناصرة هذه الجهود. أمّا الأمر الحاسم للمطالبة في تحسين الصرف الصحيّ فهو فهم أنّ مخاوف المراهقات حيال قضايا الخصوصيّة لا سيّما في خلال العادة الشهريّة تؤثّر في قرارات التعليم ويُمكن أن تُشكِّل عائقاً أمام ارتياد المدرسة (Adukia, 2014).

لا شك أن تحسناً كبيراً قد تحقق في خلال العقد الأخير على صعيد توفير المياه وخدمات الصرف الصّحي في العديد من البلدان النامية، ولكن التقدم ظل بطيئاً. فبناءً على المعطيات المستمدة من 126 بلداً تتوافر بيانات بشأنها، ارتفع متوسط النسبة المئوية للمدارس الابتدائية المجهزة بمرافق صحية مناسبة من 59% في عام 2008 إلى 68% في عام 2012 وفي 52 من البلدان الأقلّ تقدماً وغيرها من البلدان ذات الدخل المتدني، ارتفعت النسبة من 35% إلى 50% (UNICEF, 2013g).

في دراسة أُعدّت للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، خلصت مراجعة لأربعة وأربعين خطّة تعليم وطنيّة للبلدان النامية والبلدان التي هي في مرحلة انتقاليّة للفترة الممتدة بين عامي 2005 و2008 إلى وجود 25 إستراتيجيّة لتحسين المياه والصرف الصحّي في المدارس، وأنّ11 من هذه الاستراتيجيات مرتبطة بشكل خاص بالأهداف المتصلة بنوع الجنس. تضمّنت المبادرات بناء حمامات منفصلة للصبيان والفتيات (UNESCO–IIEP, 2009). وعام 2012، خُصصت نسبة 60% من الأموال في برنامج إصلاح قطاع التعليم في البنجاب في باكستان لتحسين المرافق في مدارس الفتيات مع إعطاء الحمامات صدارة الأولويّات (ASER Pakistan, 2014).

أمّا البيانات المتصلة بدرجة فصل منشآت الفتيات وصيانتها وعملها فهي قليلة. وغالباً ما يقتصر رصد الحكومة للحدّ الأدنى من المعايير على مؤشرات التغطية الأساسيّة. ولقد سلّط تمويل الوكالات الدوليّة الرامي إلى تحسين عمليّة تجميع البيانات الضوء على استمرار الظروف السيئة التي استوجبت في بعض الحالات ردّاً حكوميّاً سريعاً. وفي جمهوريّة تنزانيا المتحدة، أفادت بيانات استفتاء مدرسي إلى أنّه بدءاً من عام 2010، كانت جميع مدارس التعليم الابتدائي والمراحل الدنيا من التعليم الثانوي مجهزةً لنوع جنس واحد. إلا أنّ منظمة التنمية الهولنديّة SNV و منظمة المياه WaterAid واليونيسيف عام 2010 عملت على تمرين مسح خلصت من خلاله إلى أنّ نسبة 11% فقط من المدارس التي شملها المسح تستوفي الحدّ الأدنى من المعايير أي حمام لكلّ 20 فتاة وحمام لكلّ 25 صبي كما تفتقر نسبة 52% من حمامات الفتيات إلى الأبواب ولم تتوفّر منشآت غسل اليدين المناسبة في 92% من المدارس (SNV/WaterAid/ Unicef, 2010). أدّت هذه المعلومات إلى وضع خطّة عمل إستراتيجيّة وطنيّة متكاملة لتحسين مرافق المياه والصرف الصحّي في المدارس والتي تتضمن أهدافاً تُعالج الحاجات الخاصة بالفتيات (United Republic of Tanzania, Ministry of Education and Vocational Training, 2012).

ومن الملفت وجود القليل من الأدلّة حول تأثير الحمامات المشتركة في معدلات قيد الفتيات واستكمالهنّ التعليم ودور إستراتيجيّة تتمحور حول هذا الموضوع في تحسين

إن السياسات التعليمية في البلدان النامية غالبًا ما لا تولي سوى القليل من الاهتمام لتحسين التحاق الصبيان بالتعليم وإكماله

معدلات حضور الفتيات (Birdthistle et al., 2011). أمّا الأدلّة المتوفِّرة فتشير إلى تباين. من جهة، تُفيد الأدلّة من كينيا بأنّ نوعيّة الحمامات في مدارس التعليم الابتدائي، لجهة النظافة والصيانة، أكثر منه كميّاتها قد تكون أساسيةً في تحسين معدلات الالتحاق بالمدرسة (Dreibelbis et al., 2013). ومن جهة أخرى في ملاوي، خلصت الدراسة الطوليّة حول المراهقين إلى عدم وجود رابط بين وفرة الحمامات للبنات أو للصبيان حصرًا وحضور الفتيات إلى المدرسة. هذا ولم تُشكل العادة الشهريّة سوى جزء صغير من أسباب تغيّب الفتيات وهو ليس سبباً كافياً للتسبب بهوّة بين الجنسين على مستوى الحضور المدرسي (Grant et al., 2013).

ارتفعت حصّة المرأة من العاملين في صفوف التعليم الابتدائي منذ عام 1999 من 58% إلى 63%

مع ذلك، في الهند، وبعد الجهود المبذولة من أجل بناء حمامات مدرسيّة مطلع العقد المنصرم، ارتفعت معدلات قيد الفتيات بنسبة أكبر من معدلات قيد الصبيان في المدارس المجهزة بحمامات. توفّرت الحمامات، مشتركةً كانت أم غير مشتركة، للصبيان والفتيات صغار السنّ، في حين شكّلت الحمامات المنفصلة عاملاً مهماً في معدلات قيد الفتيات وقد ارتفعت الأخيرة بشكل كبير بعد بناء حمامات منفصلة. يكشف هذا التباين في التأثير في الفتيات الأكبر سناً أنّ قضايا الخصوصية والعادة الشهريّة قد تُمثِّل فعلاً عاملاً مهماً في حضور الفتيات المدرسة في الهند. وأحدث تشييد حمامات للفتيات أو الصبيان حصرًا تأثيراً إيجابيّاً في ارتفاع نسبة المدرّسات في المدارس مما يُشير إلى طريقة أخرى يُمكن أن تستفيد منها الفتيات (Adukia, 2014).

ولا بدّ من إجراء مزيد من البحوث لتقييم تأثير وفرة الحمامات في الأعمال الرامية إلى الجمع بين البنية التحتيّة والتدريب والتواصل والتعليم على الصحّة بما في ذلك شؤون النظافة في خلال العادة الشهريّة. وفي حال شكّل الوصول إلى مرافق أفضل وصيانتها عاملاً مهماً أم لم يُشكِّل، إلاّ أنّه سيُحدث لا شكّ تأثيراً إيجابيّاً في كرامة الفتيات وفي نوعيّة التجربة المدرسيّة الإجماليّة (Unterhalter et al., 2014).

هناك حاجة أيضاً إلى سياسات ترمي إلى تحسين مشاركة الصبيان

يبقى نظام التعليم الرسمي قاصراً عن تلبية حاجات ملايين الصبيان من حول العالم وهذه حقيقة يتم التغاضي عنها على ضوء الحرمان غير المتوازن الذي تواجهه الفتاة . في حين يظل احتمال عدم دخول الفتيات إلى المدرسة منذ البداية أكثر رجحاناً من احتمال عدم التحاق الصبيان بالتعليم، إلاّ أنّ الصبيان في العديد من البلدان هم أكثر عرضة للفشل في التقدّم إلى الأمام وإكمال الدورة التعليمية. وجدير بالتنويه بأنّ عدم إنصاف الصبيان لا يعني بالضرورة ميل الكفّة لصالح الفتيات. فلا بدّ من وضع سياسات منفصلة للصبيان والفتيات بهدف دعم التحاق الاثنين بالتعليم وإتمامه.

إضافة إلى مترتبات عدم حصول الصبيان لأي سبب كان على الحقّ في التعليم من منظور حقوق الإنسان، إلاّ أنّ معدلات التسرّب المدرسي المرتفعة في صفوف الصبيان تؤتي تأثيراً كبيراً على العلاقات بين الجنسين. تُفيد دراسات المسح الدولي حول المساواة بين الرجال والجنسين الذين أُجري عامي 2009 و2010 في البرازيل وشيلي وكرواتيا والهند والمكسيك ورواندا أنّ الرجال الذين لم يحظوا بقسط كاف من التعليم لديهم آراء تمييزية بخصوص المرأة وهم أكثر استعداداً لممارسة العنف المنزلي وأقل استعداداً كآباء للمشاركة في رعاية الطفل. أمّا الرجال الذين حصّلوا التعليم الثانوي فنمّت عنهم مواقف وممارسات أفضل في المساواة بين الجنسين (Barker et al., 2011).

عدة عوامل تزيد من احتمال ترك الصبيان للمدرسة

هناك أعداد كبيرة من الصبيان الذين يتركون المدرسة في وقت مبكر بسبب الفقر والحاجة إلى العمل بدافع الواجب أو الرغبة بالعمل (Barker et al., 2012)، وغالباً ما يقترن ذلك بالالتحاق المتأخر بالمدرسة، وضعف الأداء وبالتالي فقدان الاهتمام بالمدرسة، بالإضافة إلى عوامل أخرى مثل الانتماء الإثني وغير ذلك من أشكال التهميش (Hunt, 2008; Jha et al., 2012).

في بلدان إفريقيا الجنوبيّة بما في ذلك بوتسوانا، وليسوتو وناميبيا، يُطلب من الصبيان الخروج من المدرسة لرعاية الماشية (Jha and Kelleher 2006). في منغوليا، لطالما عانى أبناء الأسر الفقيرة التي تعمل في رعاية الماشية من معدلات تسرّب مدرسي مرتفع وهم المجموعة الريفيّة الأكثر تضرراً تعليمياً (Steiner – Khamsi and Gerenmaa, 2008). في البرازيل وجامايكا، غالباً ما يتسرّب الصبيان في المجتمعات الحضريّة ذات الدخل المتدني من المدرسة للعمل في الأشغال اليدويّة والبناء وغيرها من الوظائف التي لا تقتضي يداً عاملاً ماهرةً أو تتطلّب استكمال

التعليم الثانوي لأنّهم لا يرون في التعليم ضمانةً للعمل في المستقبل (Barker et al., 2012).

غالباً ما يكون الصبيان من الأسر الأفقر أو الأقليّات معرّضين لخطر تسرّب مدرسي أعظم. فيُمكن أن تستجيب الأسر للصدمات الاقتصاديّة من خلال سحب الصبيان من المدارس إلى العمل. وفي البرازيل، إنّ احتمال أن يتسرّب الصبيان أبناء الأسر الفقيرة من المدرسة على خلفيّة تراجع مفاجئ في دخل الأسرة أعلى بنسبة 46% من نسبة تسرّب الصبيان من الأسر غير الفقيرة (Duryea et al., 2007). ونتيجة الصعوبات الاقتصاديّة يتنامى احتمال الالتحاق بالعصابات وارتكاب أعمال العنف الناشئة في معظم الأحيان عن غياب صورة الرجل المتعلّم النموذجيّة وعن النظرة إلى الالتحاق بالمدرسة على أنّ الدراسة لا تعكس الرجولة كما هو الأمر في الكاريبي مثلًا (Barker et al., 2012; Smith and Green, 2007). وفي بلدان منظّمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي، غالباً ما يتسرّب الصبيان من المدرسة نتيجة الأداء الأكاديمي السيئ في خلال السيرة المدرسيّة ويواجه الصبيان من مجموعات الدخل المتدنيّة أو من الأقليّة الخطر الأعظم (OECD, 2012c).

ويزداد الطين بلّةً نتيجة القوالب النمطيّة الخاصة بنوع الجنس في المدرسة وأعمال العنف الراسخة في المدارس حيث يُنظر إلى الصبيان على أنّهم أقوياء ويفتقرون إلى التأديب وعليه يكونون أكثر عرضةً للتأنيب الجسدي من الفتيات. تربط دراسة حالة سُجِّلت مؤخراً في منغوليا بين تنامي احتمال ارتكاب أعمال العنف بحقّ الصبيان في المدارس وتنامي احتمال التسرّب المدرسي لا سيّما للصبيان من الأسر ذات الدخل المتدني والمهاجرة التي تُعاني أصلاً من الضغوط الاقتصاديّة (Hepworth, 2013).

السياسات اللازمة لمعالجة تسرب الصبيان من المدرسة محدودة

إن السياسات التعليمية في البلدان النامية غالبا ما لا تولي سوى القليل من الاهتمام لتحسين التحاق الصبيان بالتعليم وإكماله في مرحلتي الابتدائي والثانوي، وذلك حتى في البلدان التي يوجد فيها تباين بين الجنسين على حساب الصبيان (Jha et al., 2012). مثلاً ما من إستراتيجيّات لردم الهوّة بين الجنسين وإزالة الحواجز أمام التحصيل العلمي للصبيان في مستندات السياسة في ليسوتو أو سوازيلند (Lesotho Ministry of Education, 2002; Swaziland Ministry of Education and Training, 2011).

ولكنّ مشهد التفاوت الشديد بين الجنسين في التعليم الثانوي في ليسوتو حيث تبلغ نسبة قيد الفتيات 140 مقابل 100 صبي، لم يختلف عمّا كان عليه عام 1999. وفي الفلبين وتايلند، حيث سُجِّلت أوجه تفاوت في معدلات القيد على حساب الصبيان في التعليم الثانوي، تُركِّز آليّات المساواة بين الجنسين وسياساتها بشكل أساسي على النساء والفتيات (Hepworth, 2013).

يتراجع تمثيل المرأة في القوى العاملة التعليميّة مع ارتفاع مستويات التعليم

تُشكِّل منغوليا حيث تراجعت الهوّة بين الجنسين على حساب الصبيان في القيد الثانوي منذ عام 1999 مثالاً نادراً عن دولة تُطبِّق سياسات تدعم وصول الصبيان إلى التعليم. استهدفت السياسات الحكوميّة التي صدرت عام 2004 معدلات التسرّب المدرسي المرتفعة في صفوف الذكور. ولكن يبدو أنّ الوضع اختلف في خطط عمل التعليم الحديثة التي لا تُشير صراحةً إلى الصبيان أو سائر المجموعات المستضعفة (Hepworth, 2013).

في جامايكا، فرض برنامج حكومي يمنح منحاً تعليميّةً للأسر المستضعفة مبالغ أعلى للصبيان الملتحقين في التعليم الثانوي ردّاً على مستويات التحصيل المتدنيّة في صفوف الصبيان مما جاء بالمنفعة على الصبيان من الأسر الفقيرة الذين يواجهون خطر ترك المدرسة أكثر من غيرهم (Fiszbein and Schady, 2009). واتضح من المؤتمرات الدوليّة أنّ بلدان الكاريبي نشطت في تشارك الاستراتيجيات والتدابير – مثل الرصد، ومبادرات الفرصة الثانية، والتدريب، والحوار المجتمعي الرامية إلى معالجة التسرب من المدرسة (World Bank and Commonwealth Secretariat, 2009).

بيئات منصفة في المدرسة وقاعة الدرس

تتطلب المساواة بين الجنسين ليس فقط المساواة في الانتفاع من التعليم وإنما أيضاً المساواة في عملية التعلم، والنتائج التعليمية، والنتائج الخارجية. يُسلِّط إطار عمل داكار الضوء على العوامل المتصلة بالمدرسة والتي تستطيع أن تُعيق تحقيق المساواة وتقتضي من المدارس أن تكون بيئة تعلّم آمنة ومراعية لقضايا الجنسين. عام 2008، كشف التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ثلاث مجموعات من الأحكام الضروريّة لتحسين نوعيّة التعلم في المدارس

بصورة عامة ووسط الفتيات بصورة خاصة وهي: تعزيز عدد المعلمين ونوعيتهم، بما فيهم المعلمات؛ وإزالة التحيّز القائم على نوع الجنس من المناهج والكتب المدرسية؛ وجعل الممارسات في قاعات الدرس أكثر مراعاة لقضايا الجنسين من خلال التدريب (UNESCO, 2008b). شهدت السنوات المنصرمة تركيزاً متنامياً على العنف القائم على نوع الجنس في البيئة المدرسيّة الأوسع.

تعيين المعلمات

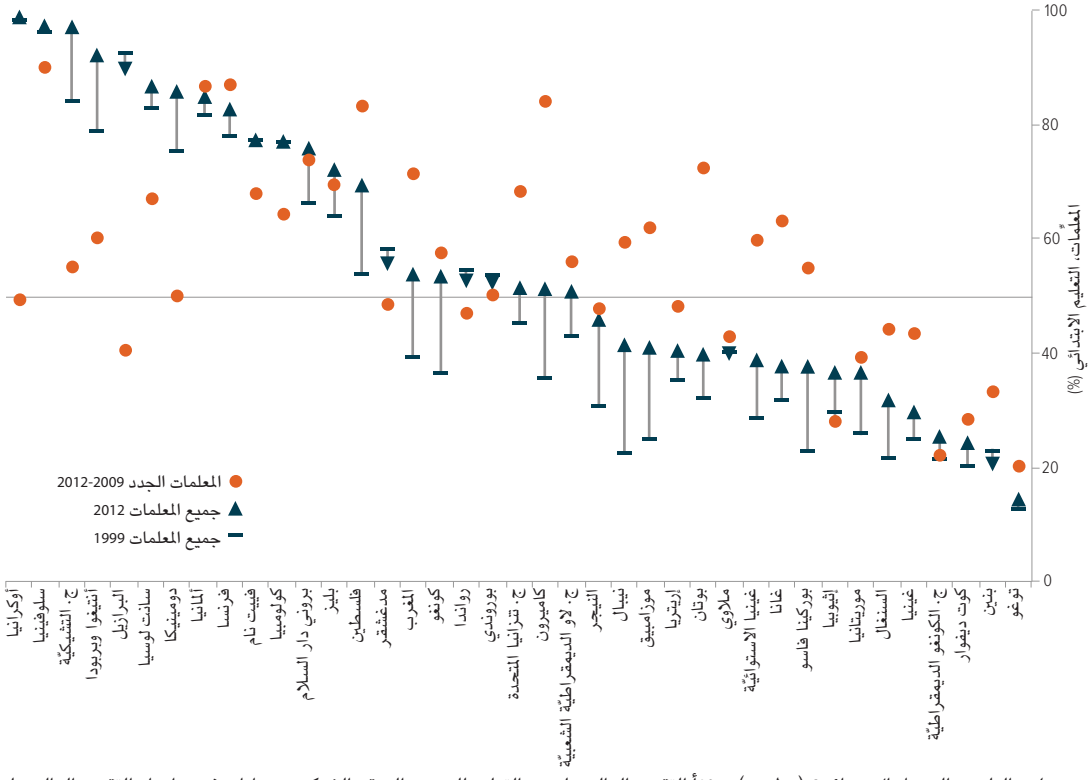
يُشكّل وجود نسبة من المعلّمات مؤشراً مهماً باتجاه تحقيق المساواة بين الجنسين. فلقد اتضح أن زيادة عدد المعلمات يُحدث تأثيراً إيجابياً في البلدان التي تواجه فيها الفتيات تمييزاً لجهة المشاركة في التعليم.

على المستوى العالمي، ارتفعت نسبة المعلّمات في التعليم الابتدائي منذ عام 1999 من 58% إلى 63% عام 2012. وباتت المعلّمة غالبةً في العديد من البلدان خصوصاً في آسيا الوسطى وفي أوروبا الوسطى والشرقيّة وفي أمريكا الشماليّة وأوروبا الغربيّة. أمّا في التعليم الثانوي، فيبقى المعدّل العالمي غير متغيّر ويستقرّ عند 52%. وفي العديد من الدول العربيّة وفي غرب آسيا ومعظم بلدان إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، لا تزال المعلّمات أقليّة في صفوف التعليم الابتدائي والثانوي. وبصورة إجماليّة شكّلت المعلمات نسبة 43% من إجمالي معلّمي التعليم الابتدائي في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى عام 2012 و31% من المدرّسات في التعليم الثانوي.

وفي بلدان مثل أفغانستان وبنين وبوركينا فاسو وإثيوبيا والمغرب وموزامبيق ونيبال والنيجر، شكّل تعيين المعلّمات إستراتيجيّةً بارزةً في خطط التعليم الوطنيّة في خلال العقد المنصرم وكان على صلة باستراتيجيّات التشجيع على قيد الفتيات وإبقائهنّ في التعليم (UNESCO–IIEP, 2009). في أفغانستان وفي حين لا تسمح المجتمعات المحافظة للفتيات بأن يتعلّمن على يد رجال، وُضعت خطّتان وطنيّتان تضمنتا أهدافاً واضحةً حول تعيين معلّمات لمعالجة مستويات قيد الفتيات المتدنيّة. تضمنّت هاتان الخطتان إستراتيجيّات لزيادة عدد

الشكل 5.8: منذ عام 1999، تنامت نسبة المعلّمات في التعليم الابتدائي وباتت تُشكّل نسبةً مهمّةً من الوافدين الجدد في العديد من الدول

نسبة المعلّمات في التعليم الابتدائي، 1999 و2012؛ نسبة المعلّمات كوافدين جدد 2009–2012



المصدران: الملحق، الجدول الإحصائي8 (مطبوع) و10أ التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، الموقع الشبكي؛ حسابات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2014) استناداً إلى بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

المعلّمات في التعليم الابتدائي والثانوي بنسبة 50% بحلول عام 2010 (Afghanistan Ministry of Education, 2007). وتعيين 50.000 خرّيج من الصف الـ12 وتدريبهم، على أن يكون 45% منهم من الإناث (Afghanistan Ministry of Education, 2014) وبين عامي 1999 و2012، ارتفعت نسبة المعلّمات في أفغانستان من 10% إلى 31% في التعليم الابتدائي.

وفي خلال الفترة عينها، سُجِّل تقدّم ملموس باتجاه تحقيق التوازن بين الجنسين في الهيئة التدريسية في العديد من البلدان التي تُشكِّل فيها المرأة أقليّةً. ففي نيبال، حيث وُضعت سياسات صريحة حول تعيين النساء، ارتفعت نسبة المدرّسات في التعليم الابتدائي من 23% عام 1999 إلى 42% عام 2012. والأمر سيّان في المغرب حيث ارتفعت النسبة من 29% إلى 54% (**الشكل 5.8**).

تعكس نسبة النساء الوافدات إلى قطاع التعليم الابتدائي في دول مثل بوتان وبوركينا فاسو والكاميرون وموزامبيق ونيبال جهوداً حثيثةً وأصيلة حيث باتت المرأة تُشكِّل النسبة الأكبر من المعلّمين الجدد. وبلغ متوسط نسبة النساء من المعلّمين الجدد في نيبال بين عامي 2009 و2012 60% في النيبال مقابل 62% في موزامبيق. ومع وفود عدد متنام من النساء إلى المهنة، تحسّنت فرصة تحقيق التوازن بين الجنسين في وسط معلّمي التعليم الابتدائي بحلول عام 2015.

وعلى نقيض ذلك، في اثيوبيا، من غير المحتمل أن تُحقق إستراتيجيّات زيادة نسبة المدرّسات في التعليم الابتدائي الاستدامة ما لم تُتخذ تدابير لتعزيز نسبة المرأة من بين المعلّمين الجدد والتي استقرّت عند 28% بين عامي 2009 و2012.

وفي البلدان التي تُشكِّل فيها المرأة النسبة الأكبر من المدرّسين في التعليم الابتدائي، استمرّت أنماط التعيين الجديدة في خلال الفترة نفسها بمنح المرأة الأفضليّة. شكّلت المرأة نسبة 87% من مجموع المعلّمين الجدد في فرنسا وألمانيا مع أنّ النسبة كانت متدنيّة إلى حدّ كبير في بعض البلدان مثل الجمهوريّة التشيكيّة وأوكرانيا. وعلى العكس من ذلك، شكّلت المرأة أقل من نصف المعلّمين الجدد في البرازيل (**الشكل 5.8**).

يتراجع تمثيل المرأة في القوى العاملة التعليميّة مع ارتفاع مستويات التعليم. وعبر بلدان منظمة التنمية التعاون في الميدان الاقتصادي، شكّلت المرأة ثلثي المعلّمين ولكنّ النسبة تراجعت مع ارتفاع مستوى التعليم من 97% في مستوى ما قبل الابتدائي إلى 82% في التعليم الابتدائي و68% في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي و56% في المرحلة العليا من التعليم الثانوي (OECD, 2013a).

إن وجود معلمات يمكن أن يهدئ مخاوف الأهل من الناحية الأمنية ويُساعد على زيادة الطلب على تعليم الفتيات

وفي غانا حيث تستمر الهوّة بين الجنسين في القيد في التعليم الثانوي على الرغم من تحقيق التكافؤ على مستوى التعليم الابتدائي، شكّلت المرأة أقل من ربع الهيئة التدريسية في التعليم الثانوي عام 2013. وفي جمهوريّة إفريقيا الوسطى وتشاد وغينيا ومالي تشتدّ أوجه التفاوت بين الجنسين في التعليم، حيث شكّلت المرأة أقل من 12% من إجمالي عدد المدرّسين في التعليم الثانوي عام 2012 مما حرم المراهقات أدواراً نموذجيّة مهمة.

شكّل تعزيز نفوذ مزوّدي التعليم من غير الدول اتجاهاً دولياً مهماً على مستوى تعيين المعلّمين. وساهم تنامي قطاع التعليم غير النظامي والخاص في زيادة معدلات تعيين المدرّسات. وفي البلدان ذات الدخل المتدني، التي اعتادت تقييد حركيّة المرأة، شكّل هذا القطاع سبيلاً بديلاً تسلكه المرأة لتعمل في قطاع التعليم لا سيّما في المناطق الريفيّة. ففي أفغانستان، قامت منظمة BRAC غير الحكوميّة بتوظيف نساء متزوّجات من المنطقة وتدريبهنّ على تعليم صفوف الابتدائي الدُنيا (Anwar and Islam, 2013). وفي باكستان، تقوم مدارس خاصة متدنيّة الأقساط بتوظيف نساء شابات غير مدرّبات أو متزوِّجات من المجتمعات المحليّة (Andrabi et al., 2008). ولكنّ قضايا المساواة بين الجنسين تبقى مثار قلق. خلصت دراسة أجريت مؤخراً في الأردن، وتُمثِّل فيها المرأة نسبة 88% من القوى العاملة في المدارس الخاصة إلى أنّ المدرّسات العاملات في المدارس الخاصة يتقاضين رواتب أقلّ بنسبة 42% من نظرائهنّ الذكور (ILO, 2013c).

فرص قيادة للمعلّمات

تعكس بيانات متاحة عن 12 بلداً شمله استقصاء مشروع اتحاد رصد نوعية التعليم بالجنوب الأفريقي SACMEQ III وجود انحياز شديد لصالح ترقية الذكور لمناصب قياديّة. في كينيا وجمهوريّة تنزانيا المتحدة، وحتى عندما تشكل المعلمات أغلبية الهيئة التدريسية، فإن عدد المعلمات اللاتي يرتقين إلى مناصب قيادية أقل نسبياً من عدد المعلمين. في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، يُرجح في الرجال تولي منصب مدير المدرسة أكثر من التعليم العادي. وفي البرتغال وفي

جمهوريّة كوريا، يُشكِّل الرجال أقلّ من ثلث مدرِّسي المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، ولكنّهم يُشكِّلون نسبة 61% و87% تباعاً من مدراء المدرسة (OECD, 2014l).

تأثير نوع الجنس للمدرّسين

إن وجود معلمات يمكن أن يهدئ مخاوف الأهل من الناحية الأمنية ويزيد من الطلب على تعليم الفتيات، لا سيّما في البلدان التي توجد فيها عوائق ثقافيّة واجتماعيّة تقف حجر عثرة أمام التحاق الفتيات بالتعليم. خلصت دراسة في 03 بلداً نامياً إلى أنّ زيادة نسبة المعلّمات في أي مقاطعة تُسهم في زيادة وصول الفتيات إلى التعليم وبقائهنّ فيه خصوصاً في المناطق الريفيّة (Huisman and Smits, 2009a؛ Huisman and Smits, 2009b). وفي بعض الظروف، يُمكن أن يُحدث تعيين المعلّمات تأثيراً مفيداً في أداء الفتيات ومتابعتهنّ الدراسة عبر صفوف التعليم الثانوي (Aslam and Kingdon, 2007; UIS, 2010). وفي تونس حيث سُجِّل تكافؤ بين الجنسين في معدلات القيد في صفوف الابتدائي عام 2102، اقترن تنامي عدد المعلّمات في المدارس في السنوات الأخيرة إيجاباً بالمعدلات التي تُحققها الفتيات وبامتحانات الترفع من التعليم الابتدائي (Baliamoune, 2011; Lockheed and Mete, 2007).

خلصت دراسة في خمس ولايات في الهند إلى أنّ المدرّسات وبالمقارنة مع المدرّسين، هنّ أكثر احتمالاً على اعتبار أنّ جميع الأطفال يتّمتعون بالقدرة المتساوية على التعلّم وأنّ التعليم الذي حصل عليه المعلّمون كان عاملاً أكثر أهميّة من نوع الجنس في تحصيل التلاميذ (Chudgar and Sankar, 2008). ولقد برهنت دراسات أخرى بأنّ عوامل الشبه بين المعلّمين والتلاميذ مثل الإثنيّة والطبقة والدين يُمكن أن تكون مهمّة لتحقيق مخرجات التعليم بقدر أهميّة نوع الجنس لا بل تفوقه أهميّة لا سيّما بالنسبة إلى الصبيان (Rawal and Kingdon, 2010). يُمكن ربط مشاغل التلاميذ بشأن المعلّمين بقدرات المعلّمين الفرديّة أكثر منها بنوعهم الاجتماعي كما جاء في المملكة المتحدة (Francis et al., 2008).

لم تنجح البحوث في العثور على أي صلة عرضيّة بين قصور إنجازات الصبيان أو معدلات المشاركة المتدنيّة في المدرسة ونوع الجنس للمعلِّم (Kelleher, 2011). ولكن يُمكن لمعايير نوع الجنس الأوسع أن تحدو ببعض الصبيان إلى مغادرة المدرسة والتسرّب منها (Cobbett and Younger, 2012; Kelleher, 2011).

تبقى سياسات دمج التدريب على قضايا الجنس في تعليم المعلّمين عملةً نادرةً

التدريب المراعي للجنسين في مجال الممارسة في قاعات الدرس

يؤدّي المعلِّمون دوراً مهماً في تكوين فهم التلاميذ لأدوار نوع الجنس. إن مواقف المعلمين وممارساتهم وتوقعاتهم بالنسبة للصبيان والفتيات في قاعة الدرس،أمور يمكن أن تعيد إنتاج الصور النمطية وتؤثر على حماسة الفتيات والصبيان ومشاركتهم ونتائج التعلم. ويتبين من تقييم ممارسات التعليم في قاعات الدرس، وفي بيئات مختلفة، أن المعلمين والمعلمات يتفاعلون في أغلب الأحيان مع الصبيان، مما يُشجّع النزعة السلبية لدى الفتيات (Eurydice, 2010). خلص بحث في جمهوريّة كوريا إلى أنّ التلاميذ الذكور يتفاعلون مع المعلّمين أكثر وهم من يتكلّمون بشكل عام في قاعات الدرس (Jung and Chung, 2006).

إنّ تعليم المعلّمين الأوّلي والمستمرّ بشأن الدمج والتربية المراعية لقضايا الجنسين وإدارة قاعة الدرس من شأنه أن يحدّ من انحياز المعلّمين وبناء بيئة مدرسيّة أكثر دعماً. يُمكن للتدريب المراعي لقضايا الجنسين والذي يُساعد المعلّمين على تحسين التنوّع في التعليم وأنماط التقييم أن يحرص على أن يُشارك الصبيان والفتيات بالتساوي في قاعات الصفّ (Postles, 2013). تُفيد البحوث أنّ مناهج التعليم المتمحورة حول المتعلّم والقائمة على التعاون من شأنها أن تُساعد على تحسين التعليم للصبيان والفتيات على حدّ سواء (Jha et al., 2012; Oloyede et al., 2012).

دمج التدريب المراعي للجنسين في تكوين المعلّمين

قبل عام 2000، مال إصلاح التعليم المتصل بممارسات قاعة الصف إلى التركيز على تحسين مناهج التعليم تحقيقاً لأداء أفضل في وسط الطلاب. ولم يولَ سوى اهتمام قليل للتدريب المراعي لقضايا الجنسين حتّى في البلدان التي بذلت جهوداً لمعالجة قضايا انعدام المساواة بين الجنسين بصورة أكثر عموماً مثل بلجيكا وفرنسا وسويسرا (Baudino, 2007).

وكان التغيير بطيئاً. خلصت مراجعة لعام 2010 إلى أنّ التعليم المراعي لقضايا الجنسين كأداة إدارة قاعة الصفّ قد طُبِّق في حوالي ثلث البلدان الأوروبيّة (Eurydice, 2010). تُشير مراجعة منفصلة للسياسة التربوية في 40 بلداً نامياً إلى أنّ سياسات دمج التدريب المراعي للجنسين في مناهج تعليم المعلّمين بقيت عملةً نادرة (Hunt, 2013).

وكان التدريب المراعي لقضايا الجنسين في البلدان النامية ممولاً بصورة كبيرة من الجهات المانحة أو المنظمات غير الحكوميّة الدوليّة إمّا من خلال برامج إضافيّة أو كجزء من إصلاحات القطاع الشاملة. يُعدّ النموذج التربوي لمراعي لقضايا الجنسين مثالاً عن نموذج تدريب راسخ. أمّا التدريب الذي أعدّه منتدى المربيّات الإفريقيّات فقد شمل 6000 معلّماً منذ عام 2005 (FAWE, 2013). وفي إندونيسيا، وبموجب إصلاح النظام التربوي الأساسي غير المركزي المدعوم من USAID، جرى استحداث التدريب المراعي لقضايا الجنسين على أنّه إستراتيجيّة لتحسين نوعيّة التعليم (USAID, 2008). يدعم Commonwealth of Learning بالشراكة مع اليونيسيف الترويج لمقاربات تعلّم مدرسي مراعية لقضايا الجنسين وصديقة للطفل في تعليم المعلّمين قبل بدء العمل وفي خلاله في بوتسوانا وليسوتو وملاوي ونيجيريا ورواندا وجنوب إفريقيا وسري لانكا وسوازيلند وترينيداد وتوباغو وزامبيا (Umar et al., 2012).

بذلت حكومات عديدة جهوداً من أجل ضمّ تدريب الجنسين إلى سياسات التعليم الرسمي للمعلّمين وبرامجه. تلحظ شهادة تدريب المعلّمين التي تتطلّب 12 شهراً في بنغلاديش وحدةً حول قضايا نوع الجنس تمنح المعلّمين إمكانيّة البحث في ممارساتهم وإعداد مقاربات أكثر شموليّةً (Hejnen–Maathuis, 2008). تضمن برنامج دعم قطاع التعليم في كينيا 2005–2010 إستراتيجيّات صريحة لتدريب المعلّمين على مراعاة قضايا الجنسين (Kenya Government, 2005). يقوم برنامج التعليم الوطني في المكسيك للأعوام 2013–2018 على الترويج لمقاربة مراعية لقضايا الجنسين في تعليم المعلّمين (Mexico Government, 2005)؛ باستطاعة برامج الخدمة أن تدعم ممارسات الصفّ المراعية لقضايا الجنسين ولكنّها اختياريّة. تدعو الخطّة الإستراتيجيّة المعنيّة بالتكافؤ بين الجنسين في بابوا غينيا الجديدة 2009–2014 إلى الإنصاف بين الجنسين من أجل توجيه تعليم المعلّمين قبل بدء العمل وبعده (Papua New Guinea Department of Education, 2009).

حتّى عندما تكون هذه السياسات متوفّرة، يحول قصور الإستراتيجيّات الواضحة وسوء التطبيق والإشراف وعدم تقييم المخرجات على النحو المناسب دون تحقيق الفاعليّة القصوى كما حصل في الكاميرون (**الإطار 5.3**). وبالإضافة إلى ذلك، لا تزال المعلومات المتّصلة بإفادة المعلّمين ومدرّبيهم من التدريب على قضايا الجنسين واستجابة المتعلّمين لها غير معلومة (Unterhalter et al., 2014).

إصلاح المناهج والكتب المدرسية من أجل تعزيز المساواة بين الجنسين

في قاعات الدرس، لا يهتدي التعليم المراعي لقضايا الجنسين بمقاربات تربويّة وحسب وإنّما أيضاً بمضمون المنهج والكتب المدرسيّة وغيرها من المواد التعليميّة التي تُشكّل سبيلاً إلى الاختلاط المجتمعي (Brugeilles and Cromer, 2009). يُمكن أن تُصبح المدارس نقطة دخول مهمة في سبيل الترويج لعلاقات منصفة بين الجنسين ولتحقيق إمكانيّات متعددة لأدوار النساء والرجال. باستطاعة المناهج أن تُشجّع الأطفال على طرح الأسئلة بشأن القوالب النمطيّة الخاصة بالجنسين وتعزيز السلوك المنصف. وعلى العكس من ذلك، يُمكن للمعايير التمييزيّة الخاصة بالجنسين في الكتب المدرسيّة أن تُسيء إلى احترام الأطفال لنفسهم وأن تحدّ من التزامهم وتوقعاتهم (Esplen, 2009). يُسلّط إطار عمل داكار الضوء على الحاجة إلى مضمون ومواد تعليميّة تُشجّع المساواة والاحترام بين الجنسين وتدعمهما. عام 2010،

على الرغم من محاولات توفير توازن أعظم بين الجنسين، يبقى الانحياز في الكتب المدرسيّة سائداً في العديد من البلدان

الإطار 5.3: الحاجة إلى بذل جهود أعظم في سبيل تطبيق السياسة المعنيّة بالتدريب المراعي لقضايا الجنسين في الكاميرون

تُشير إستراتيجيّة قطاع التعليم في الكاميرون لعامي 2006– 2015 والورقة الإستراتيجيّة حول الاستخدام والنمو لعامي 2010–2020 إلى تطبيق مقاربات تعليم تكون مراعية لقضايا الجنسين من خلال تدريب المعلّمين الابتدائي المستمر في صفوف الابتدائي والثانوي إلى جانب تدريب مدراء المدرسة والمستشارين على قضايا الجنسين. ومع ذلك، تُسلّط البحوث التي أُجريت عام 2012 والتي شملت 313 من الأطراف المعنيّة و109 معلّمين في 10 مدارس تعليم ابتدائي وثانوي في أربع مناطق على الهوّة بين السياسات المطبّقة. وفي خلال المداولات، اتضح أنّ المعلّمين لا يعون الشؤون التربوية المراعية لقضايا الجنسين أو يُلمّون بها. وعلى الرغم من سياسات الحكومة، أشار هؤلاء إلى أنّ قضايا الجنسين وردت في التدريب بصورة شكليّة فقط مثلاً في خلال المداولات المتّصلة بسائر نواحي التعليم. وشاعت القوالب النمطيّة المتصلة بنوع الجنس في وسط المعلّمين ولم تروِّج مواد المنهج التدريسي للمساواة بين الجنسين وحالت نسبة التلاميذ إلى المعلّمين المرتفعة دون استخدام مناهج تعليم متنوِّعة.

المصادر: Cameroon Government (2006); Cameroon Government (2009); Daoust (2012).

كررت مبادرة الأمم المتحدة لتعليم البنات UNGEI أهميّة القضاء على الانحياز لصالح هذا النوع دون الآخر في التعليم المدرسي وموارد التعليم ودعت إلى إيلاء مسألة السياسات هذه اهتماماً أكبر (UNGEI, 2010).

القضاء على الانحياز القائم على نوع الجنس في الكتب المدرسيّة

يستشري الانحياز القائم على نوع الجنس في الكتب المدرسيّة وعلى الرغم من المراجعات السابقة الواسعة النطاق، ظلّت الكتب المدرسيّة حول العالم قرابة عام 2000 تعكس أنماطاً مختلفة لجهة الانحياز القائم على نوع الجنس: غالباً ما كان تمثيل النساء ناقصاً أو غائباً وارتبط وصف الذكور والإناث في المعترك المهني والمنزلي بالقوالب النمطيّة التقليديّة الخاصة بنوع الجنس (Blumberg, 2007). ولم تُصوَّر المرأة سوى في نصف عدد الصور التي تُمثِّل رجال في الكتب المدرسيّة التي تُعلِّم اللغة والأدب الإسباني (González and Entonado, 2004). عام 2000، عرضت جميع نصوص الدراسات الاجتماعيّة المستخدمة في الصين العلماء على أنّهم رجال (Yi, 2002).

منحت حركة التعليم للجميع الجهات المانحة والحكومات زخماً جديداً لمعالجة الانحياز القائم على نوع الجنس في التعليم. قامت إستراتيجيّة من إستراتيجيّات باكستان الثلاث للأعوام 2001–2015 حول التعليم للجميع والرامية إلى تحسين التكافؤ والمساواة بين الجنسين بالدعوة إلى وضع مناهج وكتب نصيّة تكون خالية من الانحياز القائم على نوع الجنس (Mirza, 2004). وعمدت الوكالات الدوليّة على الترويج لسياسات ومبادرات تُعالج الانحياز القائم على نوع الجنس في الكتب النصيّة في البلدان ذات الدخل المنخفض. بين عامي 1998 و2005، حوّل البنك الدولي تركيز نفقاته المخصصة لتعليم الفتيات باتجاه تحسين نوعيّة الموارد التعليميّة بما في ذلك القضاء على الانحياز القائم على نوع الجنس. تضمن العديد من مبادرات التعليم بما في ذلك في بنغلاديش وتشاد وغانا وغينيا والنيبال مكوِّنات صريحة ترمي إلى القضاء على الانحياز القائم على نوع الجنس من المناهج و/أو الكتب النصيّة (Blumber, 2007). وقامت اليونسكو بتمويل عمليّات تدقيق للكتب النصيّة بحيث تُراعي قضايا الجنس بما في ذلك في الأردن (Alayan and Al–Khalidi, 2010) وباكستان (Mirza, 2004). وفي الصين، قامت مؤسسة فورد بتمويل بحوث تنظر في الانحياز القائم على نوع الجنس في الكتب النصيّة ودعمت وضع خطط تعليميّة ونشاطات ومواد مرجعيّة تُروِّج للمساواة بين الجنسين (Blumberg, 2007).

وفي غالب الأحيان يكون الصبيان أكثر عرضةً للعنف الجسدي في حين تتعرّض الفتيات في أحيان كثيرة للتحرشات والإساءات الجنسيّة

ولكن تُفيد دراسات أجريت مؤخراً أن على الرغم من محاولات توفير توازن أعظم بين الجنسين، بقي الانحياز في الكتب المدرسيّة مستمرّاً في العديد من البلدان بما في ذلك جورجيا، وجمهوريّة إيران الإسلاميّة ونيجيريا وباكستان (Asatoorian et al., 2011; Fouroutan, 2012; Mustapha, 2012; Shah, 2012) وبعض البلدان ذات الدخل المرتفع مثل أستراليا (Lee and Collins, 2009). أمّا غياب الإرادة السياسيّة والدعم في وسط المجتمع الأوسع فيحدّ من سنّ الإصلاحات السياسيّة التي ترمي إلى القضاء على الانحياز القائم على نوع الجنس في موارد التعليم. وفي بعض الحالات، فشلت التوصيات السياسيّة الصادرة عن مستوًى عالميّ في كسب دعم وطني كاف مما أدّى إلى تقدّم بطيء. وفي حين جرى نشر نتائج بحوث مؤسسة فورد بصورة شاملة في الصين، أبدى بعض المعنيين شكوكاً حيال أهميّة المدافعة في سبيل تحقيق التغيير (Blumberg, 2007). وفي باكستان، أدّت مقاومة المؤسسات المعنيّة بإصلاح المنهج والكتب النصيّة إلى إعطاء أولويّة سياسيّة متدنيّة لتنقيح الكتب النصيّة وإلى تداعي الدعم السياسي (Blumberg, 2015). ومن التحدّيات الأخرى المسجّلة في جورجيا أنّ أصحاب الاختصاص المسؤولين عن إعطاء توجيهات لإنتاج الكتب النصيّة والموافقة عليها يفتقرون إلى المعرفة الضروريّة بشؤون مراعاة نوع الجنس (Asatoorian et al., 2011; Blumberg, 2007).

دمج قضايا الجنسين في المنهج

ساعد الإطلاع على المنهج من منظور نوع الجنس في تعزيز الوعي ودعم التغيير باتجاه مضمون وموارد تُراعي نوع الجنس. وفي جمهوريّة تنزانيا المتحدة، يتضمن منهج التعليم الثانوي المنقّح عام 2010 مواضيع متصلة بنوع الجنس. وفي التربية المدنيّة، تُخصص نسبة 25% من دروس النوع 2 لقضايا نوع الجنس وتتضمن دروس النوع 4 نوع الجنس في دراسة حول الثقافة؛ وتضمّن اختبار التربية المدنيّة لعام 2010 أسئلة حول انعدام المساواة بين الجنسين (Miske, 2013).

إنّ المناهج التعليميّة التي تستجيب لنوع الجنس وتعمل على تطوير مهارات قابلة للنقل قد تدعم التعلّم والعلاقات الإيجابيّة بين الجنسين. طوّرت حركة المساواة بين الجنسين في المدارس، وهي كناية عن مشروع في

مومباي الهند، منهجاً يلحظ أدوار نوع الجنس والعنف والصحّة الجنسيّة والإنجابيّة للأطفال البالغين من العمر 6 و 7 سنوات. برهن الخرّيجون عن مهارات أعظم لجهة معالجة المشاكل والتحلّي بالثقة بالنفس إلى جانب المواقف المطوّرة والتوعية على قضايا نوع الجنس (Achyut et al., 2011). يقوم منهج متداخل الاختصاصات وقد أُعدّ لبرنامج تعليم ثانوي للفتيات الريفيّات في هندوراس بما فيه السكان الأصليين يحمل اسم Sistema de Aprendizaje Tutorial على وضع تعلّم متمحور حول الطالب ويقوم على تقصّي المعلومات ويُركّز على الحوار. يطرح مضمون هذا البرنامج أسئلة حول هيكليّات السلطة المهيمنة ويتحدى القوالب النمطيّة الخاصة بنوع الجنس (Miske, 2013).

يُشكّل التعليم الشامل حول الجنس موضوعاً أساسياً من مواضيع المنهج التي ترمي إلى تعزيز المساواة بين الجنسين. ولكنّ برامج التعليم على الجنس قد تعجز عن التعاطي مع ديناميكيّات نوع الجنس التي تُرافق الصحّة الجنسيّة والإنجابيّة (Stromquist, 2007). واعتبر التعاطي غير المناسب مع حقوق الإنسان والمساواة بين الجنسين في المناهج مشكلةً أساسيّةً في التعاطي التربوي مع فيروس نقص المناعة البشريّة (UNAIDS Inter–Agency Task Team on Education, 2006). تُفيد مطالعة المناهج الدراسيّة حول التربية على الجنس في 10 من بلدان إفريقيا الشرقيّة والغربيّة عن وجود ثغرات شديدة في المواضيع المتصلة بنوع الجنس ما خلا في دولتين. تجاهل العديد من المناهج التداول في قضايا العنف المبني على نوع الجنس واعتبرت المقاربة الإجماليّة حيال نوع الجنس ضعيفةً وفي بعض الأحيان قائمةً على التناقض (UNICEF, 2013b). أمّا في السويد فيُطبَّق منذ سنوات عديدة منهج يُدرِّس الحياة الجنسيّة في سياق الأبعاد النفسيّة والأخلاقيّة والاجتماعيّة والعلاقات الشخصيّة ويدعم تشارك الصبيان والفتيات بصورة متساوية عمليّة اتخاذ القرارات المتصلة بالجنس (Stromquist, 2007).

معالجة العنف القائم على نوع الجنس في المدارس

يدعو إطار عمل داكار الحكومات إلى بذل جهود شاملة في سبيل القضاء على الانحياز والتمييز القائمين على نوع الجنس. ويقتضي إطار العمل من الأطراف المعنيّة ضمان أمن التلاميذ الشخصي ويلفت إلى أنّ الفتيات يتعرّضن على وجه الخصوص للاستغلال والتحرّش في المدرسة وفي الطريق من المدرسة وإليها. إنّ العنف المدرسي القائم على نوع الجنس هو كناية عن الأعمال أو التهديد بارتكاب أعمال عنف جنسي وجسدي أو نفسي في داخل المدارس والمواقع التعليميّة ومحيطها والناشئ عن المعايير والقوالب النمطيّة المبنيّة على نوع الجنس وديناميكيّات السلطة غير المتكافئة (Greene et al., 2013). وهو يتضمن من باب التعداد لا الحصر التهديد بارتكاب أعمال عنف جسدي أو ارتكاب هذه الأخيرة ناهيك عن التنمير واللمس بغير إرادة الطرف الآخر والتحرّش الجنسي والاعتداء والاغتصاب (Leach et al., 2014). كما يُشير إلى أوجه الاختلاف بين تجارب الصبيان والفتيات في العنف الممارس في البيئة المدرسيّة مثل التأديب الجسدي (Humphreys, 2008).

في كينيا آليّات للتبليغ عن العنف الجنسي والحرص على تسريح الأساتذة المذنبين لا نقلهم إلى مدارس أخرى

وفي غالب الأحيان يكون الصبيان أكثر عرضةً للعنف الجسدي المتكرر والشديد في حين تتعرّض الفتيات في أحيان كثيرة للتحرشات والإساءات الجنسيّة من قبل الطلبة الذكور أو المعلّمين وبدرجات متفاوتة (Unicef, 2014c ؛Pinheiro, 2006). ولكنّ أوجه الاختلاف هذه ليست قاطعةً فالفتيات يرتكبن بدورهنّ أعمال عنف (Bhana, 2008) ويختبر الصبيان الإساءات الجنسيّة (Nandita et al., 2014). ويُعدّ كلّ من التسلط الناجم عن معاداة المثليين والتحرشات والإساءات الالكترونيّة[2] مجالات مثيرة للقلق (Fancy and Fraser, 2014; UNESCO, 2012a).

العنف القائم على نوع الجنس ظاهرة ترتدي طابعاً عالمياً متنامياً

يُعدّ العنف القائم على نوع الجنس أسوأ تجليّات التمييز المبني على نوع الجنس وهو يقوِّض بشكل كبير محاولات تحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم (Leach et al., 2012). تترتب عن أعمال العنف القائمة على نوع الجنس تبعات على المديين البعيد والطويل للصبيان والفتيات على حدّ سواء. فبالإضافة إلى الصدمات الجسديّة والنفسيّة، يُحدث العنف القائم على نوع الجنس تبعات طويلة الأمد على الصحّة والمجتمع. ولقد اتضح من التجارب المدرسيّة غير الآمنة والعنيفة بأنّها تُحدث

2. يُمارس التسّط على خلفيّات عديدة بما في ذلك ميل الضحيّة الواضح أو الفعلي إلى المثليّة. ويُشير التحرّش الالكتروني إلى التسلّط باستخدام الانترنت أو الأجهزة الالكترونيّة.

تأثيراً سلبيّاً على إنجازات الصبيان والفتيات وتحصيلهما العلمي (Mullis et al., 2012, UNESCO, 2008b).

منذ عام 2000، نُشرت مجموعة من البحوث عن أعمال العنف الشائعة المبنيّة على نوع الجنس في المدارس وتمحور الجزء الأكبر منها حول العنف الجنسي الممارس بحقّ الفتيات خصوصاً في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (Burton, 2005; Dunné et al., 2005; Human Rights Watch, 2011; Leach et al., 2003; Parkes and Heslop, 2013). تُفيد الأدلّة بأنّ العنف القائم على نوع الجنس راسخ في بيئات مدرسيّة ينتشر فيها التسلّط والفصل الواضح القائم على نوع الجنس (Dunne et al., 2005). ويفيد التلاميذ الذكور الأكبر سناً من موقعهم لاستغلال الطالبات. وفي الكاميرون، ارتكبت 30% من أعمال العنف القائم على الجنس بحقّ الفتيات اللواتي يرتدن المدرسة على يد تلاميذ ذكور (Devers et al., 2012). كما يرتكب المعلّمون الاستغلال القائم على الجنس من دون أن يتعرّضوا للمعاقبة. وفي ملاوي، أفادت نسبة 20% من المعلّمين الذين شملهم الاستقصاء بأنّهم على بيّنة من وجود زملاء يُرغمون طالبات أو يُفرضون عليهنّ بالإكراه ممارسة الأعمال الجنسيّة (Burton, 2005). وفي سيراليون، ارتكب معلّمون ذكور حوالي ثلث الحالات المُبلَّغ عنها لممارسة الجنس بالقوّة أو الإكراه مقابل المال أو السلع أو العلامات (ACPF, 2010).

تُبرهن البرامج التي تروِّج لحالات اللاعنف في صفوف الرجال والصبيان عن تغيّر إيجابي في المواقف.

في أمريكا اللاتينيّة والكاريبي، تمحورت الدراسات بشكل أساسي حول العنف الجسدي بما في ذلك تشظيات عنف العصابات في المدارس (Jones et al., 2008). ولكنّ التسامح الاجتماعي واسع النطاق بشأن العنف العائلي والمجتمعي لا سيّما بحقّ المرأة، يُشكِّل السياق الاجتماعي للعنف الجنسي الذي يرتكبه معلّمون وتلاميذ ذكور بحقّ الفتيات (Leach et al. 2014). خلصت دراسة متصلة بالمراهقات ضحايا العنف الجنسي في الإكوادور إلى أنّ المعلّمين يُمثّلون نسبة 37% من مرتكبي الاعتداءات (Jones et al., 2008). ونتيجة المحرّمات الاجتماعيّة، يُصبح البحث في قضايا العنف المبني على نوع الجنس صعباً في البلدان الآسيويّة وغالباً ما لا يتم الإبلاغ عن حالات الاستغلال. مع ذلك، تُفيد دراسات ضيّقة النطاق في جنوب وغرب آسيا عن سلوكيّات جنسيّة يُمارسها معلّمون بحقّ فتيات (Pawlak, 2014). تُبرز نتائج دراسة أجريت مؤخراً في خمسة من بلدان آسيا عن وجود حوادث عنف جنسي بحقّ الصبيان والفتيات. وفي فييت نام، أفادت 21% من الفتيات و17% من الصبيان عن عمر يتراوح بين 12 و 17 عن تعرّضهم للعنف القائم على نوع الجنس في المدارس (Nandita et al., 2014).

يرتدي العنف الجسدي بما في ذلك العقاب البدني أبعاداً متصلة بنوع الجنس (Parkes, 2015). وفي إندونيسيا، أفادت 27% من الصبيان عن عمر يتراوح بين 12 و17 سنة عن تعرّضهم لعقوبات جسديّة على يد معلِّم في الأشهر الستّة السابقة بالمقارنة مع نسبة 9% من الفتيات (Nandita et al., 2014). وفي تايلند، خلصت البحوث إلى أنّ نسبة 56% من التلاميذ المثليين وثنائيي الجنس والمتحوّلين جنسياً تعرّضوا للتسلّط في خلال الشهر السابق (UNESCO, 2014f).

لا يقتصر العنف المبني على نوع الجنس على البلدان الأفقر. ففي حقبة داكار، كشف استقصاء ضمّ أكثر من 2000 طالب في التعليم الثانوي في الولايات المتحدة بأنّ نسبةً تزيد على 80% تعرّضت للتحرّش الجنسي في المدرسة (Harris Interactive, 2011). وخلصت دراسة أجريت حديثاً في هولندا إلى أنّ 27% من التلاميذ تعرّضوا للتحرّش الجنسي على يد موظفين في المدرسة (Mncube and Harber, 2013). وفي بلدان مثل اليابان ونيوزيلندا، يؤدّي الوصول إلى تكنولوجيا حديثة إلى أشكال جديدة من العنف القائم على نوع الجنس في المدرسة بما في ذلك الإساءة الالكترونيّة (Pawlak, 2014).

السياسات والبرامج المعدّة للردّ على العنف المدرسي القائم على نوع الجنس

في خلال العقد المنصرم، سُجِّلت زيادة ملفتة في التدابير والسياسات الرامية إلى التعامل مع العنف في المدارس. وثّق تقرير الأمم المتحدة العالمي لعام 2006 حول العنف الممارس بحقّ الأطفال العنف بما في ذلك في البيئة المدرسيّة على أنّه ظاهرة عالميّة (Pinheiro, 2006)؛ وبعد صدور التقرير، سُجِّل تسارع في المبادرات العالميّة والإقليميّة الرامية إلى التعامل مع العنف.

تتضمن المبادرات الإقليميّة التي تُعالج على وجه الخصوص العنف القائم على نوع الجنس حملة "Learn Without Fear» التي أطلقتها Plan International عام 2008 وحملة «One in Five» التي أطلقها مجلس أوروبا عام 2010 (Leach et al., 2014).

واحتلّت بلدان إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى صدارة السياسات التي عالجت في خلال السنوات المنصرمة

العنف القائم على نوع الجنس لا سيّما العنف الجنسي. وتُدافع ليبيريا وهي بلد خارج من النزاع عن وضع منهج حول العنف القائم على نوع الجنس ووضعته بتصرّف مدرّسين متدرّبين في المدارس (Antonowicz, 2010). وفي جنوب إفريقيا، تحظى إستراتيجيّات معالجة العنف القائم على نوع الجنس بدعم إطار عمل قانوني وسياسي متين وبمساعدة خطوط توجيهيّة مخصّصة للمدارس للوقاية من التحرّش والاستغلال الجنسي (Parkes, 2015).

وفي العديد من بلدان إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، عملت منظّمات غير حكوميّة دوليّة مع حكومات في سبيل تعزيز التشريعات والخطوط التوجيهيّة المتصلة بالتعامل مع العنف القائم على نوع الجنس في المدارس (Parkes, 2015). تعاونت حكومة كينيا وActionAid مع نقابات المعلّمين من أجل وضع مشروع قانون يرمي إلى تعزيز آليّات التبليغ عن العنف الجنسي والحرص على فصل المعلّمين المذنبين لا نقلهم إلى مدارس أخرى (Leach et al., 2014). وفي غانا وملاوي، استخدم مشروع Safe Schools شبكات المدافعة الوطنيّة من أجل المدافعة في سبيل مراجعة مدونة سلوك المعلّمين والدعوة إلى تعزيز اللوائح المتصلة بسوء تصرّف المعلّمين (DevTech Systems, Inc., 2008).

برهنت البرامج التي تروِّج للّاعنف في وسط الصبيان والرجال مثل برنامج ReproSalud في بيرو عن وجود تحوّل إيجابي في المواقف (OECD, 2012a). وفي البرازيل والهند ودول البلقان، طبّق Instituto Promundo وشركاؤه برامج واعدة تستعين بمعلّمين مدرّبين وميسّري طلبة للعمل مع الصبيان والشباب من المدارس الثانويّة بهدف الترويج للّاعنف والتفكير في المعايير القائمة على نوع الجنس (Barker et al., 2012).

باستطاعة نوادي الفتيات معالجة مشاكل العنف القائم على نوع الجنس في المدارس. فقد خلص تقييم مشروع Stop Violence Against Girls in School المعنون ActionAid إلى وجود مفاعيل إيجابيّة على معرفة الفتيات وسلوكهنّ وممارساتهنّ لجهة تحديد الانتهاكات وإدارة العنف. عملت النوادي بشكل أساسي مع المجتمعات المحليّة والمدارس على تحسين العلاقات بين الصبيان والفتيات والمدرِّسين والأهل وسائر أعضاء المجتمع المحلي والحرص على وضع قنوات للتبليغ عن حوادث التمييز والعنف (Parkes and Heslop, 2013). في جمهوريّة تنزانيا المتحدة كانت الفتيات المنتميات إلى النوادي أكثر ميلاً إلى التبليغ عن حوادث التمييز والعنف منه الفتيات غير المنتميات إلى نواد (Unterhalter and Heslop, 2012).

ولكن بصورة إجماليّة قليلة هي الأدلّة التي تُفيد بأنّ تنامي الوعي بشأن انتشار أعمال العنف القائم على نوع الجنس في خلال العقد الأخير يظهر من خلال تدابير فاعلة لتغيير السلوك والحدّ من مستويات العنف. وغالباً ما يكون إنفاذ القوانين قاصراً وأنظمة التبليغ والإحالة ضعيفةً وتطبيق السياسات متعثراً بفعل المعايير الاجتماعيّة والقائمة على نوع الجنس والراسخة على مستوى المقاطعة والمجتمع المحلّي والمدرسة (Parkes, 2015). وفي جنوب إفريقيا على سبيل المثال، كان رسم السياسات محدوداً (Bhana et al., 2009): كما خلص استقصاء وطني أُجري مؤخراً إلى أنّ 7.6% من الفتيات في صفوف التعليم الثانوي تعرّضن لاعتداء خطير أو لاغتصاب (Burton and Lesoschut, 2013).

عادةً ما تكون التدخلات كنايةً عن مشاريع محدودةً وعلى المدى القصير وهي مشاريع لا يُمكن إدامتها والارتقاء بها. ويُسجَّل قصور في المعرفة بشأن ما ينجح في الحدّ من انتشار العنف القائم على نوع الجنس في المدارس (Leach and Dunne, 2014). ولا بدّ من إجراء مزيد من البحوث في سبيل فهم طريقة تفاعل عوامل أخرى – مثل النزاع (Kirk, 2007; UNESCO, 2011b) والإعاقة (UNICEF, 2013e) – مع نوع الجنس من أجل زيادة تعرّض الأطفال لأعمال العنف. وتُبيِّن البحوث بأنّ الأطفال المعوَّقين أقل قدرةً على درء الاعتداءات كما يصعب تصديقهم عندما يُبلِّغون عن حوادث عنف (Jones et al., 2008).

دعم المساواة في مخرجات التعلم

يتطلب تحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم ليس فقط إزالة أوجه التباين في الفرص التعليمية بل أيضاً في مخرجات التعلم، بما في ذلك تلك التي تتجلّى بقياس الإنجازات.

تقييم التعلّم يُسلِّط الضوء على أوجه الاختلاف بين الجنسين في الأداء

تُفيد التقييمات الإقليمية والدولية للتعلم في الصفين الابتدائي والثانوي بما في ذلك برنامج التقييم الدولي للطلبة PISA والدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS واتحاد رصد نوعية التعليم بالجنوب الأفريقي SACMEQ

و الدراسة الإقليميّة الثانية المبنيّة على المقارنة والتفسير[3] SERCEعن وجود اختلاف في تحصيل كلّ من الجنسين بحسب المواضيع. تُبيِّن التحاليل التي رُفعت إلى التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2012 بأنّ أداء الفتيات في القراءة أفضل إجمالاً من أداء الصبيان وأن هؤلاء أفضل منهن في الرياضيات وذلك في معظم البلدان، وإن أخذت الفجوة تضيق شيئاً فشيئاً. أما الأداء في مجال العلوم فأكثر تنوعاً ولا يقف عند نسبة غالبة، إذ لا يوجد فرق هام بين الصبيان والفتيات في الأداء في هذا الحقل في العديد من البلدان (UNESCO, 2012b).

تُفيد استقصاءات برنامج التقييم الدولي للطلبة PISA التي تُقيِّم أداء تلاميذ يبلغون من العمر 15 سنة عن وجود فجوة متسعة في مجال القراءة حيث الفتيات أفضل أداءً بأشواط من الصبيان في جميع المواقع التي شملها الاستقصاء (**الشكل 5.9 أ**). وتُشير مقارنة لمجموعة من المواقع شملها استقصاءا 2000 و2012 بأنّ الفجوة بين الجنسين في القراءة اتسعت في 11 بلداً منها بلغاريا وفرنسا وآيسلندا وإسرائيل والبرتغال ورومانيا بفعل تراجع أداء الصبيان. يواجه الصبيان الأقلّ أداءً مشاكل واسعة النطاق حيث يكثر تمثيلهم في وسط الذين لم ينجحوا مستويات القرائيّة الأساسيّة (OECD, 2013f).

تدفع القوالب النمطيّة المبنيّة على نوع الجنس والتوقعات الاجتماعيّة الفتيات إلى التحلّي بثقة أقل من الصبيان في مهارات الرياضيّات

تعكس نتائج برنامج التقييم الدولي للطلبة PISA وجود فروقات بين الجنسين في الرياضيّات حيث الصبيان أفضل أداءً من الفتيات في معظم المواقع مع أنّ الفجوة تقلّصت في العديد من البلدان بما في ذلك الجبل الأسود والنرويج وسلوفاكيا (**الشكل5.9 ب**). وفي مسح برنامج التقييم الدولي للطلبة PISA لعام 2012، تفوّق الصبيان في الأداء على الفتيات في دول OECD بنسبة 11 نقطة. وتُفيد البيانات بأنّ الفتيات كنّ أقلّ حضوراً في وسط الجهات الأفضل إنجازاً في معظم المواقع، وقد يُشكِّل هذا الموضوع تحدياً محتملاً لتحقيق المشاركة المتساوية في حقل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيّات في المستقبل (OECD, 2014f).

3. برنامج التقييم الدولي للطلبة التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، والدراسة الدولية للرياضيات والعلوم واستقصاء رصد نوعية التعليم الذي أجراه الجنوب والشرق الإفريقيين و الدراسة الإقليميّة الثانية المبنيّة على المقارنة والتفسير الخاصة بالمختبر الأميركي اللاتيني لنوعيّة التعليم

لا تزال الفتيات في البيئات الفقيرة يواجهن صعوبات كبيرة في إكمال تعليمهن

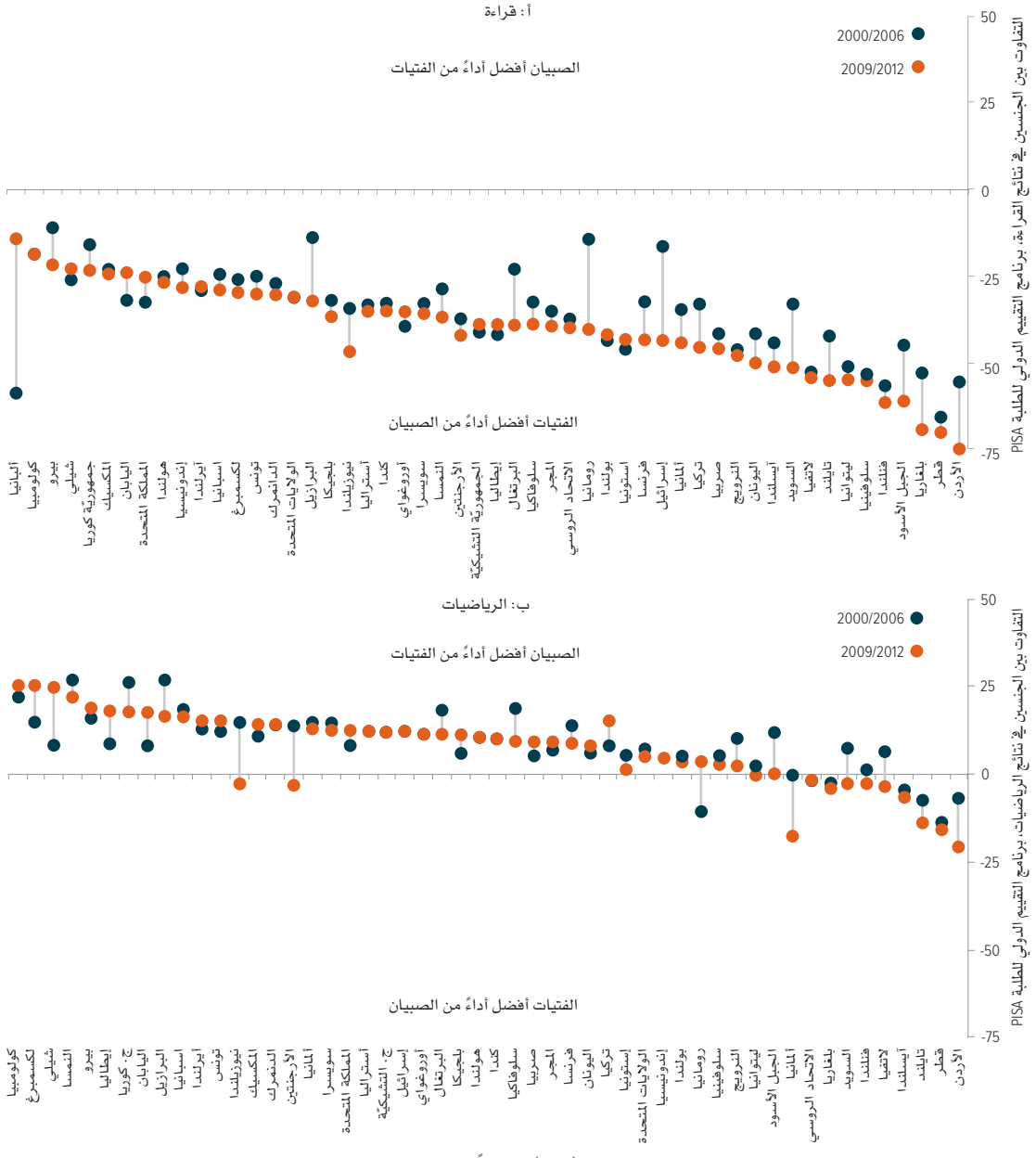
ما زالت الفتيات في بعض البلدان الفقيرة، التي عانت فيها الفتيات أصلا من العوائق التي تحول بينها وبين المشاركة في التعليم على قدم المساواة مع الصبيان، يواجهن صعوبات في الحصول على المهارات الأساسية الحيوية.

يُمكن التقليل من أهميّة حالات التفاوت بين الجنسين في التعلّم حيث تقتصر التقييمات على الأطفال الذين يرتادون المدرسة. ويُفيد مسح برنامج وضع التقرير السنوي للتّعليم (ASER) لعام 2014 في المناطق الريفية في باكستان أن الفجوات بين الجنسين ضيقة على مستوى التلاميذ في الصف الخامس، وأن الكفّة تميل أحياناً لصالح الفتيات. ولكن عندما تؤخذ في الحسبان الفتيات الملتحقات وغير الملتحقات بالمدرسة نجد أن الأداء النسبي للفتيات يتسم بالضعف بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 10 و 12 سنة، أكانوا في المدرسة أم خارجها ولا سيما في الأقاليم والأراضي الأكثر فقراً والأقل تنمية. في بالوشستان، بلغ متوسط نسبة الفتيات في الصفّ الخامس واللواتي يستطعن قراءة مقطع بلغة الأردو والسندية أو الباشتو نفس متوسط نسبة الصبيان ولكن من بين جميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 10 و12 سنة، كان أداء الفتيات أسوأ من أداء الصبيان بنسبة 5 نقاط مئويّة؛ في المناطق القبليّة الخاضعة لإدارة فدراليّة كان أداء الفتيات أسوأ بأربع عشرة نقطة من أداء الصبيان في القراءة (**الشكل 5.10**).

وعلى الرغم من محدوديّة البحوث، تُفيد الأخيرة بأنّ الفتيات في بعض البلدان الأشد فقراً يواجهن تمييزاً أعظم في الامتحانات الوطنيّة من الصبيان مما يُشكِّل عقبةً أمام استمرار تعلّمهنّ. ومع أنّ الفتيات في الصفّ السادس حققن نتيجةً أفضل من الصبيان في تقييم اتحاد رصد نوعية التعليم بالجنوب الأفريقي SACMEQIII للتعلّم، سجّلت الفتيات معدلات نجاح أقلّ من الصبيان في الاختبارات الوطنيّة في كينيا وزيمبابوي (Mukhopondhyay et al., 2012). يُمكن أن تُشكِّل الاختبارات الوطنيّة في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي جزءاً من عمليّات الاختيار حيث يحول الرسوب أو سوء الأداء دون الانتقال إلى المرحلة الدنيا من الثانوي. وفي كينيا وملاوي على سبيل المثال، يُشكِّل الأداء في شهادات النجاح في صفوف التعليم الابتدائي معيار الالتحاق بصفوف الثانوي التي تموِّلها الدولة

الشكل 5.9: مع أنّ الهوّة التعليميّة تضيق إلاّ أنّ أداء الصبيان في الرياضيات يتفوّق على أداء الفتيات في حين تتفوّق الأخيرة بشكل متنام في مجال القراءة بهامش كبير

نتائج التباين بين الجنسين في القراءة والرياضيّات، برنامج التقييم الدولي للطلبة PISA، 2000 و 2006/2009 و 2012



المصدر: حسابات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2014) استناداً إلى بيانات برنامج التقييم الدولي للطلبة PISA.

(Mukhopondhyay et al., 2012). ولا بدّ من إجراء مزيد من البحوث لفهم العوامل التي تؤثّر في الهوّة بين الجنسين لجهة الأداء عبر المواضيع وفي محطات مهمة من الدورة التعليميّة.

معالجة تدني مستوى الأداء لدى الصبيان

تنامى الاهتمام منذ عام 2000 بتدني مستوى أداء الصبيان في نتائج التعلم، لا سيّما في القراءة. مع ذلك ليس هناك سوى عدد قليل من البلدان التي تواجه هذه

الإطار 5.4: تحسين أداء الصبيان في القراءة في المملكة المتحدة

في المملكة المتحدة هوّة دائمة بين إنجازات الصبيان والفتيات باللغة الإنكليزيّة لا سيّما لجهة مهارات القراءة. وفي انكلترا، جرى تطبيق العديد من البرامج المدرسيّة منذ عام 2000 لمعالجة هذه المشكلة. طُبِّق برنامج Raising Boys' Achievments بين عامي 2000 و2004 في صفوف التعليم الابتدائي والثانوي. وانطلاقاً من نتائج البرنامج، هدف مشروع Gender Agenda إلى تحسين الأداء بين مجموعات الصبيان والفتيات الأقلّ أداءً. وتضمّن المشروع مستنداً توجيهيّاً للمعلّمين وهو كناية عن إصدار يرمي إلى تبديد الأساطير المتصلة بنوع الجنس والتعليم و«Gap Busters» وهو مشروع بحث حول المدارس التي نجحت في ردم الهوّة بين الجنسين أو تقليصها لجهة الإلمام باللغة الإنكليزيّة. وتتمثل أبرز سمات هذه المدارس باستخدام مهارتي المحادثة والإصغاء في الدروس التي تُعدّ الطلاب للكتابة والبحث النصّي وتعزيز مهارات القراءة والكتابة لتحسين فهم التلاميذ ومهاراتهم واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لإشراك التلاميذ وتزويدهم بمساعدة فرديّة للاستعداد للامتحانات. واتبعت المدارس أيضاً شعارات تُثمّن احترام الغير وتُكافئ على الجهود وتُركّز على الإصغاء لآراء التلاميذ.

وتستخدم مبادرة أخرى وهي Premier League Reading Stars لاعبي كرة القدم على أنّهم يضطلعون بدور نموذجي في إشراك التلاميذ في نشاطات محو الأميّة. تُسهم الدعايات والجوائز في تعزيز المشاركة. عام 2012، شارك في المبادرة 34000 طفلاً من بينهم 75% صبيان. يدوم البرنامج 10 أسابيع وفي برنامج عام 2012، حقق 56% من التلاميذ تقدّماً يُعادل نصف سنة من العمل في مجال القراءة و17% تقدم سنة كاملة.

المصادر: Batho (2009); Eurydice (2010); National Literacy Trust (2012)

الهوّة المتنامية بين الجنسين وضعت أطر عمل شاملة للتصدي لهذه المشكلة. جعلت بلدان واقتصاديّات أوروبيّة مثل المجتمع الفلامندي في بلجيكا وأيرلندا والمملكة المتحدة التقليل من تدني مستوى الأداء لدى الصبيان أولويةً سياسيّةً لها. ولقد تنامت المخاوف الحكوميّة إلى حدّ بعيد على ضوء نتائج اختبارات التقييم الوطنيّة والدوليّة مثل برنامج التقييم الدولي للطلبة PISA والتي سلّطت الضوء على اتساع الهوّة بين الجنسين في مهارات القراءة وحظي الموضوع باهتمام إعلامي في بعض البلدان. ولقد دفعت «صدمة PISA» أو برنامج التقييم الدولي للطلبة عام 2000 بالنمسا إلى تعميم مبادرات تروِّج لمهارات القراءة وإنجازات الصبيان (Eurydice, 2010; OECD, 2012a). وفي انكلترا (المملكة المتحدة) استهدفت مجموعة من المشاريع الأداء القائم على نوع الجنس في المدارس (**الإطار 5.4**).

وتشمل الاستراتيجيات والإجراءات ضيقة النطاق في التعليم والتعلم والتي تنطوي على إمكانية معالجة المستوى المنخفض للأداء لدى الصبيان التركيز على المهارات القابلة للنقل والتحويل، والمقاربات التي من شأنها تعزيز التعلم الفعال في قاعات الدرس، والتوجيه الفردي وتحديد الأهداف، والأخلاقيات المدرسية القائمة على تعزيز الاحترام والتعاون (Jha et al., 2012). في سيشيل، يُعزى التفاوت الشديد بين الجنسين في أداء القراءة في تقييمي SACMEQII وIII إلى جمع المستويات المتشابهة في تيّار واحد داخل المدرسة (Hungi, 2011) وهي مُمارسة يُقال إنّها تسم سلباً الأشخاص ممن هم في الصفوف الدُنيا وتقوم على تعزيز الأداء السيئ (Leste et al., 2005). أمّا جهود إلغاء التجميع هذا من الصفوف التي تسمح بتكوين تجمعات طلابيّة ذات قدرات مختلطة ومتوازنة من حيث نوع الجنس فقد قوبلت بنجاح أوّلي (Reid, 2011). تُفيد دراسة أولّية من الولايات المتحدة بأنّ الصبيان والفتيات يُحققون نجاحاً أفضل في قاعات الصفّ التي تتواجد فيه نسبة أكبر من الفتيات (DiPrete and Buchmann, 2013).

مشاركة الفتيات وأدائهنّ في الرياضيّات والعلوم

ساهم جدول أعمال عالمي يرمي إلى تعزيز المساواة في فرص التعليم وسوق العمل في تحسين التركيز على رفع إنجازات الفتيات ومشاركتهنّ في العلوم والرياضيّات. ومع تضييق الهوّة بين الجنسين في أداء الرياضيّات في التقييمات الدوليّة ومع ردم الهوّة في العلوم، تمثّل تحدّ أساسي منذ عام 2000 بمعالجة حماسة الفتيات

واختيارهنّ الموضوع. تُفيد نتائج برنامج التقييم الدولي للطلبة PISA لعام 2012 بأنّه عندما يكون أداء الفتيات والصبيان متكافئاً في الرياضيّات، تميل الفتيات إلى الشعور بحماسة أقلّ لتعلّم الرياضيّات ويبدين اقتناعاً أقل في قدرتهنّ وقلقاً أشدّ بشأن الموضوع. هذا وتميل الفتيات أكثر من الصبيان إلى ملامة النفس لا العوامل الخارجيّة على الإخفاق في الرياضيّات (OECD, 2014f).

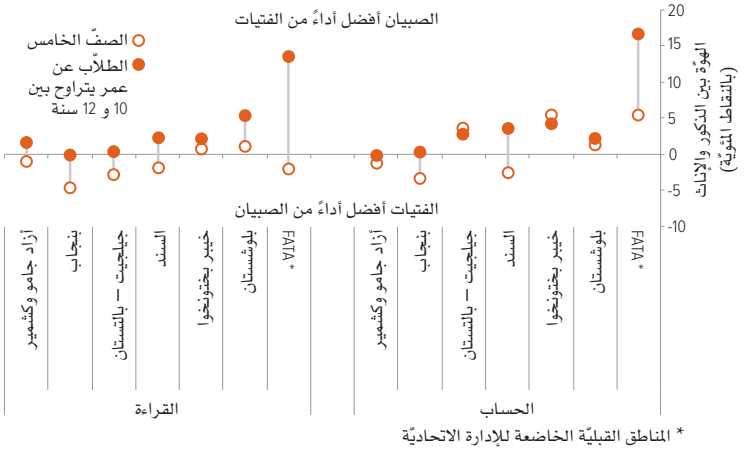
يبدو أنّ هذه الظاهرة تنبثق عن معايير ثقافيّة وممارسات قائمة على التمييز منذ المرحلة الأولى. وخلص التحليل القطري لنتائج اختبارات الرياضيّات في عشرة بلدان متدنّية أو متوسّطة الدخل إلى د أدلّة على وجود تباين واضح بين الجنسين في أداء الرياضيّات يُرجح الكفّة لصالح الصبيان، كما تضاعفت الهوّة تقريباً لدى المقارنة بين تلاميذ الصفّين الرابع والثامن. وارتبط تراجع الأداء بشكل كبير مع توقّعات الفتيات لجهة قدرتهنّ على أداء الرياضيّات حيث أبدين تشاؤماً أكبر من الصبيان. تحمل القوالب النمطيّة الخاصة بالجنسين والتوقعات المجتمعيّة الفتيات لأن يكنّ أقلّ ثقةً في قدرتهنّ على أداء الرياضيّات مما يؤثّر بدوره في نتائج التعليم (Bharadwaj et al., 2012). واستنتجت دراسة شملت فتيات في الصفوف من الأوّل إلى الخامس في الولايات المتحدة قلقًا بشأن الرياضيّات يُمكن أن يتقلّص في حال تلقّت المدرّسات تدريباً أفضل على تعليم الرياضيّات وعالجن القناعات النمطيّة بشأن الاختلافات بين الجنسين لجهة قدرات التلاميذ (Antecol et al., 2012).

في جنوب إفريقيا، تمحورت الإستراتيجيّة الوطنيّة للرياضيّات والعلوم التي انطلقت عام 2001 حول زيادة المشاركة والأداء في اختبارات الصفّ الثاني عشر في هذه المواضيع مع التركيز على الطالبات. أمّا الحوافز الممنوحة للفتيات فتضمّنت الوصول المتمايز إلى المدارس التي تُعنى بتوفير تعليم نوعي في مجال الرياضيّات والعلوم (South Africa Department of Education, 2011). في خلال ثلاث سنوات تحسنّ الأداء في المدارس المشاركة بنسبة 30% في علوم الفيزياء و22% في الرياضيّات (South Africa Department of Education, 2004).

دعمت الوكالات الدوليّة والمنظمات غير الحكوميّة المبادرات الرامية إلى تحسين مشاركة الفتيات وأدائهن في الرياضيات والعلوم في العديد من البلدان النامية. هدف برنامج بناء القدرات في حقل العلوم والقرائيّة التكنولوجيّة في نيبال المدعوم من اليونسكو إلى زيادة الوعي والترويج لمقاربات قائمة على إشراك نوع الجنس

الشكل 5.10: في باكستان، إذا ما أُخذ فقط بالفتيات الملتحقات بالمدرسة، يُساء تقدير الإجحاف الذي يلحق بالفتيات في محصّلات التعليم

الهوّة بين الجنسين في مؤشري تعليم، طلاّب الصفّ الخامس والأطفال عن عمر يتراوح بين 10 و12 سنة في مناطق باكستان الريفيّة، 2014



* المناطق القبليّة الخاضعة للإدارة الاتحاديّة

ملاحظات: إنّ المؤشر للرياضيات هو نسبة الأطفال الذين يُجيدون القسمة؛ أمّا المؤشّر في القراءة فهو نسبة الأطفال الذين يستطيعون قراءة قصّة بلغة الأردو والسندية أو الباشتو. جرى احتساب كلا المؤشرين على مجموعتين: (أ) جميع طلاّب الصلفّ الخامس و(2) جميع الأطفال عن عمر يتراوح بين 10 و12 سنة.

المصدر: حسابات فريق باكستان لبرنامج وضع التقرير السنوي للتّعليم (ASER) بالاستناد إلى استقصاء برنامج وضع التقرير السنوي للتّعليم (ASER) لعام 2014.

لتعليم الرياضيّات والعلوم (Koirala and Acharya, 2005). هذا وجرى تطبيق العديد من البرامج الأصغر حجماً مثل مخيّم Girls Science Camp المموّل من USAID عام 2006 في زنجبار، جمهوريّة تنزانيا المتحدة بالشراكة مع وزارة التعليم والتدريب المهني ومؤسسة آغا خان (USAID, 2008). ولكن تبقى المعلومات بشأن تبني المشروع وتأثير مثل هذه المبادرات قليلةً.

يبقى تمثيل المرأة دون تمثيل الرجل في الحياة السياسيّة والاقتصاديّة والمدنيّة

اختيار الاختصاص قد يحدّ من فرص سوق العمل

يُمكن أن يُساعد تدني مستوى الأداء والطموحات والتوقعات المهنيّة السلبيّة على تفسير سوء تمثيل المرأة الملتحقة بمجالات على صلة بالعلوم والرياضيّات في التعليم ما بعد الثانوي بما في ذلك مواضيع يتنامى عليها الطلب في سوق العمل مثل الحساب والهندسة.

وبين عامي 2000 و2009، تراجعت نسبة خرّيجات علوم الحاسوب في معظم دول منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي. وتجلّى هذا الوضع في أيرلندا وجمهوريّة كوريا والسويد حيث تراجعت نسبة النساء

الخرّيجات من هذا الحقل من حوالي 40% إلى أقلّ من الثلث (OECD, 2012a). يتجلّى هذا الموضوع من خلال الفجوة القائمة بين الجنسين في سوق العمل. وفي الولايات المتحدة عام 2011، شكّلت المرأة أقلّ من ثلث العاملين في حقول العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيّات. يؤدّي سوء تمثيل الإناث إلى زيادة الهوّة بين الجنسين على صعيد الدخل حيث يجني العاملون في هذه المجالات رواتب أعلى من نظرائهم في ميادين أخرى (Beede et al., 2011).

يُسهم التدريب المهني المراعي لمنظور نوع الجنس في الحدّ من القوالب النمطيّة القائمة على نوع الجنس في ثقافات المدارس وبين التلاميذ وأصحاب العمل في ما يخصّ خيارات الدراسة والعمل. وباستطاعة الحديث عن التعلّم المتصل بالعمل في التعليم الثانوي أن يُنمّي اهتمام التلاميذ بمواضيع محددة (Rolfe and Crowley, 2008).

الاستنتاجات

تُبيّن الأدلّة الواردة في هذا الفصل التقدّم المحرز منذ عام 2000 باتجاه تحقيق التكافؤ والمساواة بين الجنسين في التعليم حول العالم. وهذا الأمر أساسيّ لضمان حقّ جميع الأطفال في تعليم نوعي يُشكّل ركيزةً يستندون إليها في حياتهم. حظي هذا التقدم بالدعم من خلال تعميم قضايا نوع الجنس في المؤسسات التعليميّة ومن خلال دعم المجتمع المدني والمناصرة وتعبئة المجتمع المحلّي ومن خلال السياسات الحكوميّة وأطر العمل القانونيّة والسياسيّة والموارد الضروريّة للحرص على تطبيق هذه السياسات على مستوى المقاطعة وعلى صعيد المدرسة والمجتمع المحلّي.

يجب معالجة قضايا نوع الجنس في حلقات عامة وخاصة متداخلة بما في ذلك المؤسسات التعليميّة. تنفي أعمال العنف والتمييز القائم على قضايا الجنس في المدارس والصفوف وجود تجارب ونتائج تعلّم إيجابيّة وهي تُديم حالات انعدام المساواة في العلاقات بين الجنسين. وحتّى في البلدان التي يتساوى فيها الصبيان والفتيات ويحصلون على مستويات التعليم نفسها، يبقى تمثيل المرأة دون تمثيل الرجل ولا تحظى الأخيرة بالميزة عينها في الحياة السياسيّة والاقتصاديّة والمدنيّة.

ساعد تعزيز وفرة التعليم وإمكانيّة الوصول إليه من خلال خفض التكاليف المدرسيّة وتحسين البنية التحتيّة على توسيع معدلات قيد الفتيات وردم الهوّة بين الجنسين. وتستمر حالات التفاوت الشديد في التحصيل العلمي لا بل ترجح الكفّة لصالح الفتيات.

يقتضي تحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم والمجتمع التعاون الشديد ومشاركة الرجال والنساء والصبيان والفتيات من المجتمع المحلّي وحتّى المستويين الوطني والدولي. ويُمكن أن يُحقق الجميع مكاسب عظيمة بفضل المساواة بين الجنسين وبناء مجتمع منصف لنوع الجنس.

الفصل 6

الهدف 6: نوعيّة التعليم

النقاط الرئيسة

- انخفضت نسبة التلاميذ إلى المعلمين حوالي83% في 146 من البلدان التي توافرت بيانات خاصة بشأنها لجهة التعليم الابتدائي. إلا أنّ المزيد من التقدّم ضروريّ، ولا سيّما للتأكّد من تدريب المدرّسين بالشكل المناسب، فقد بلغت نسبة التلاميذ إلى المعلمين أقل من :100:1 في جمهورية أفريقيا الوسطى، تشاد، كينيا بيساو وجنوب السودان.
- على مستوى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، لدى 87 بلداً من أصل 105 بلدان توافرت بيانات بشأنها نسبة تلاميذ إلى معلّمين أدنى من 30:1.
- على الرغم من الزيادات السريعة في استقطاب المدرّسين، في ثلث البلدان الـ91 التي تتوفر البيانات بشأنها لعام 2012، أقل من 75% من مدرّسي الابتدائي تدرّبوا بحسب المعايير الوطنية.
- منذ عام 1990، عرف اهتمام البلدان بتحسين جودة التعليم من خلال إجراء تقييم الانجازات التعلّمية ارتفاعاً شديداً. وفي عام 1990 ، تم إجراء 12 تقييما للتعلم وفقاً للمعايير الوطنية، وبلغ العدد 101 تقييم بحلول عام 2013.
- لا يؤثّر توسيع فرص التعليم بشكل أساسي على الجودة: ففي كينيا، ارتفعت نسبة الأطفال الذين يصلون إلى نهاية المدرسة الابتدائية من 42% عام 2000 إلى 62% عام 2007 بينما وفي الآن نفسه، تحسّنت المخرجات التعلّميّة للأطفال من الأسر الفقيرة والغنيّة على حد سواء أيضاً.
- تبقى جودة تدريب المدرّسين وندرة الكتب المدرسية والموارد وحجم الصف تحدّيات كبرى تؤثر على جودة التعليم.

Credit: Poulomi Basu

نوعية التعليم 205

من الممكن تحسين الالتحاق بالتعليم والتعلّم المنصف في وقت واحد 205

ينبغي رصد التقدّم في نتائج التعلّم 206

الاستثمار في المعلّمين مسألة أساسيّة 212

يرتبط نجاح التعليم والتعلّم بمدى توافر الموارد 220

عمليّات التعليم والتعلّم مسالة مهمّة 223

إضفاء طابع اللامركزيّة على إدارة التعليم..... 230

تأثير التعليم الخاص على نوعيّة التعليم 233

استنتاجات 234

تتشارك أهداف التعليم للجميع الطلب على التربية العالية الجودة. ويشرح هذا الفصل كيف يمكن توسيع الالتحاق بالتعليم مع تحسين التعلّم والتعليم. وهو يشير إلى أهمية الاستثمار في المدرّسين والمواد التعليميّة وتطوير المنهاج والتربية الفعّالة والتعليم باللغات الأم واستخدام التكنولوجيا المناسبة. يصف الفصل جهود البلدان الحثيثة لقياس مخرجات التعلّم من خلال استخدام التقييمات الوطنيّة والدوليّة.

«إنّ التعليم إلزامي في المكسيك للأطفال جميعاً من مرحلة ما قبل المدرسة حتى المرحلة الثانوية. وقد طبّقت الحكومة برامج تضمن جودة التعليم في المراحل كافة مع التركيز بشكل خاص على موضوع نوع الجنس والمجموعات المهمّشة والسكان الأصليين. وقد بذلت الجهود لتحسين القرائيّة الرقميّة والتقييم التلقائي للتعلّم من أجل توجيه السياسات التربويّة. وقد حسّنت البلاد أيضاً قرائيّة الكبار والبرامج التربويّة».

إميليو شوايفيت شيمور
وزير التعليم العام، المكسيك

الهدف 6 نوعيّة التعليم

تحسين كافة الجوانب النوعيّة للتعليم وضمان الامتياز للجميع بحيث يحقّق جميع الدارسين نتائج معترفاً بها ويمكن قياسها، ولا سيما في القدرات القرائيّة والحسابيّة والمهارات الحياتيّة الأساسيّة

عام 1990، ألزم الإعلان العالمي حول التعليم للجميع البلدان بتحسين جودة التعليم. وحدّد الإعلان الجودة على أنها شرط أساسي لتحقيق هدف الإنصاف الأساسي. واعترف بأنّ توسيع الالتحاق وحده غير كافٍ حتى يساهم التعليم بشكل كامل بتطوير الأفراد والمجتمع.

بعد عقد من الزمن، أعلن إطار عمل داكار أنّ النفاذ إلى تعليم جيّد هو حقّ لكلّ طفل. وأكّد أنّ الجودة هي جوهر التعليم وهي من العناصر الأساسيّة للالتحاق والبقاء والإنجاز. كما وسّع تحديد الجودة ليعالج السمات المطلوبة في الدارسين والعمليّات والميسّرات والمواد التعلّمية والمضمون والحوكمة والإدارة ومخرجات التعلّم.

علماً أنّ جودة التعليم كانت في صلب أهداف التعليم للجميع، ركّز الاهتمام الدولي حتى الفترة الأخيرة على تعميم التعليم الأساسي: فقد أفضت السياسات الفعّالة والاستثمار الوطنيّ المستمرّ في التعليم عن عدد أقل من الأطفال غير الملتحقين في البلدان النامية (أنظر الفصل 2).

وبينما حقّقت بلدان عديدة مكاسب مهمّة على مستوى النفاذ إلى التعليم منذ داكار، لم يحافظ تحسين النوعيّة على نمطه. فمن المرجّح ظهور تحوّل ملحوظ في التركيز باتجاه الجودة و سيتّسم التعلّم بأهميّة أكبر خلال مرحلة ما بعد إطار العمل العالمي لعام 2015 سيّما وانّ التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2013/2014 قد أظهر أنّ 250 مليون طفل لم تتسنّ لهم فرصة تعلّم الأمور الأساسيّة علماً أنّ 130 مليوناً منهم أمضوا أربع سنوات في المدرسة على الأقل.

يراجع هذا الفصل التقدّم المحرز ليشير إلى امكانيّة تحسين الالتحاق وجودة التعليم في الآن نفسه، ومن ثمّ يناقش كيف أنّ الرصد انبثق كموضوع مركزي بعد أن تحوّل الاهتمام في العديد من البلدان باتجاه جودة التعليم. يقدّم الفصل نظرة عامة بشأن دور التقييمات الوطنيّة والإقليميّة والدوليّة في رصد أفضل لجودة التعليم كما تقيسها مخرجات التعلّم. من ثمّ يغطي مضامير أربعة أساسيّة من أجل تحسين الجودة: المدرّسون والكتب المدرسيّة والمواد التعليميّة الأخرى والمنشآت والعمليّات التعلّميّة والتعليميّة والحوكمة (بما في ذلك اللامركزية والالتحاق بالمدارس الخاصّة). ويهدف كلّ قسم إلى تأمين تقييم تلقائي للتقدّم المُحرز منذ داكار. كما يناقش الفصل مبادرات الإصلاح الحكومي لتحقيق هدف تحسين جودة التعليم ويسلّط الضوء على التحدّيات التي يواجهها.

من الممكن تحسين الالتحاق بالتعليم والتعلّم المنصف في وقت واحد

هل مشى توسّع التعليم يداً بيد مع التقدّم باتجاه تعلّم أفضل؟ في الواقع، تميل المجموعات الداخلة حديثاً إلى النظام المدرسي إلى الانتماء إلى مجموعات المهمّشين أو من يعانون إعاقات أو إلى كونهم ضحايا سوء التغذية أو الفقر وقلّما يأتون من أسر يكون فيها الأهل متعلّمين أو ناطقين بلغة رسمية. وبما أنّ هذه السمات في الخلفيّة مرتبطة بتحصيل علمي أدنى، يمكن توقّع انخفاض في الجودة يرافق ارتفاع معدلات الالتحاق. مع ذلك، لا تشير نتائج تقييم التعلّم الإقليمية والدولية إلى ذلك.

المجموعات الداخلة حديثاً إلى النظام التعليمي هي من بين المهمّشين

وتظهر التحاليل التي عرضها التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2013/2014 أنّ عدد الأطفال الذين يدخلون المدرسة ويكملون التعلّم في بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ارتفع بين استقصائي 2000 و2007 لاتحاد رصد التعليم للجميع بالجنوب الإفريقي. في الوقت نفسه، تحسّنت مخرجات التعلّم أو بقيت على حالها. ورفعت كينيا نسبة الأطفال الذين يصلون إلى نهاية المدرسة الابتدائية من 42% في عام 2000 إلى 62% عام 2007. ومع السنوات، تحسّن التعلّم أيضاً فارتفعت نسبة الأطفال الذين كانوا في المدرسة وحققوا معايير التعلّم الدنيا في الرياضيات 25% إلى 39%. واستفاد الأطفال القادمون من الأسر الفقيرة والغنيّة على حدّ سواء من هذا التقدّم.

في التعليم الثانوي أيضاً، يمكن الاتحاق والتعلّم المنصف أن يرتفعا بشكل متوازٍ. ففي غانا، ارتفعت نسبة القيد الصافي من 36% في عام 2003 إلى 46% في عام 2009 وارتفع الالتحاق بالمدارس في أنحاء البلاد وبشكل خاص

في المناطق الريفيّة. بالإضافة إلى ذلك، تظهر التحاليل الجديدة التي أجراها فريق التقرير العالمي للرصد للبيانات بناءً دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي أنّ التباين على مستوى التعلّم يضيق بين المناطق (**الشكل 6.1**). وكانت الهوّة في نتائج الرياضيّات في الصف الثامن بين منطقة أكرا الكبرى والمناطق الأخرى أصغر في عام 2011 منها في عام 2003. وقد تجلّى هذا الاتجاه إلى التساوي مع ارتفاع متوسط العلامات من 286 إلى 328 نقطة.

في غانا، ضاقت الفوارق التعلم في مختلف المناطق

في المكسيك، ارتفع عدد الملتحقين الذين يبلغون من العمر 15 سنة بنسبة 12 نقطة مئويّة بين 2003 و2012 بينما ارتفع متوسط العلامات في الرياضيات ضمن برنامج التقييم الدولي للطلاب من 385 إلى 413 نقطة. وقد شهد التلاميذ الأقل حظوة الزيادة الكبرى. ونتيجة لذلك، ضاقت الهوّة في النتائج بين التلاميذ المحظوّين وغير المحظوّين من 60 إلى 38 نقطة (OECD, 2012e). وكانت السياسات تهدف إلى تحسين أداء المدارس والتلاميذ السيئ من خلال تخصيص الموارد الإضافية للمناطق والمدارس الأكثر حاجة.

ينبغي رصد التقدّم في نتائج التعلّم

يركّز إطار عمل داكار على الحاجة إلى الاستراتيجيات الفعّالة لتقييم المعرفة ورصدها ولبرهنة مخرجات التعلّم القابلة للقياس من خلال وضعه الجودة في جوهر التعليم للجميع. ويناقش هذا القسم عنصراً محدّداً من هذه الاستراتيجيّة: تقييمات التعلّم الواسعة النطاق المبنيّة على استقصاءات نموذجيّة تؤمّن المعلومات حول الأنظمة التربويّة بشكل عام.

يجري المزيد من البلدان تقييمات وطنيّة

يعمل المزيد من البلدان على إجراء تقييمات[1] وطنيّة تؤمن المعلومات على مستوى البلاد برمّتها بحسب المعايير المحدّدة وطنيّا[2]. وخلال السنوات الـ25 المنصرمة، ارتفع عدد التقييمات الوطنيّة بشكل كبير فزاد من 12 في عام 1990 إلى 101 في عام 2013 (Benavot and Köseleci, 2015). وقد تجلّى هذا الميل ليس فقط لدى البلدان الجديدة الوافدة بل أيضاً بين الأفقر منها (**الشكل 6.2**). أما في البلدان النامية، فقد أجريت 8 تقييمات وطنيّة في عام 1990، 35 منها في عام 1999 و64 في عام 2013. ونتيجة لذلك، ضاق الفارق العالمي في المشاركة في التقييمات (أنظر المقدّمة).

تركّز التقييمات الوطنيّة بشكل أكبر على الصفّين الرابع والسادس أكثر منه على الأول والثالث والسابع والتاسع. بين عام 2007 و عام 2013، أجرى ما مجموعه 118 بلداً تقييماً وطنيّا واحدًا على الأقل للمخرجات التعلّميّة في الصفين الرابع والسادس. كما أجري 68 تقييماً للصفّين الأول والثالث و84 للصفين السابع والتاسع. وارتفع عدد البلدان التي تجري على الأقل تقييماً تعلّمياً وطنياً واحداً في المرحلة الدنيا من الثانوي بشكل كبير ولا سيما خلال النصف الأول من مرحلة ما بعد داكار.

تكون التقييمات الوطنيّة بشكل عام مبنيّة على المنهاج وعلى موضوع معيّن. أمّا اللغة (100%) والرياضيات (98%) فهما الموضوعان المسيطران بشكل عام. وقام أكثر من نصف البلدان التي أجرت التقييمات بين عامي 2000 و2013 بتقييم المخرجات التعلّمية في الرياضيّات وحوالي الخمسين (36%) في العلوم الاجتماعيّة، و33% في اللغات الاجنبيّة و20% في مواضيع أخرى بما في ذلك الفنون والتربية البدنيّة وحل المسائل والمهارات الحياتيّة والقرائية والسلوك المعرفي والموسيقى.
أما نظرة أقرب إلى النتائج بين عامي 1990 و2013 فتظهر كيف أنّ اللغات الأجنبيّة تزداد أهميّة فترتفع نسبتها من 21% قبل داكار إلى 29% في عام 2000–2006 و34% في عام 2007–2013.

وعلى الرغم من الاختلاف في طرق التقييم والأحجام وتصميم النماذج والصرامة في المنهجيّة، إلا أنّ غالبيّة التقييمات الوطنيّة تدعو السلطات التربويّة إلى تحسين مستوى معرفة التلاميذ وكفاءاتهم. وغالباً ما تسلّط الضوء على مدى تحقيق أهداف التلميذ التعلّمية والاختلافات في مستويات انجاز المجموعات الفرعيّة،

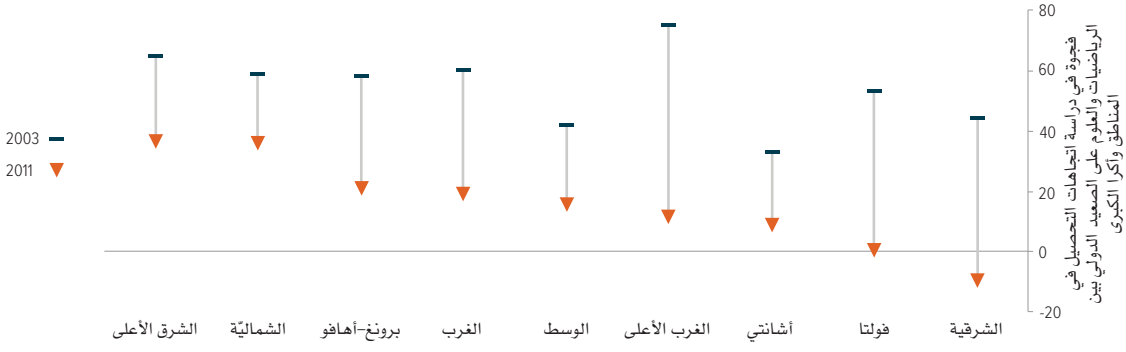
1. تقيس تقييمات التعلم الوطنية المخرجات التعلمية على أساس المعيار والتوقعات التي تكون السلطات التربوية الوطنية وضعتها. تسّمى أيضًا تقييمات النظام أو تقييمات المخرجات التعلّميّة، ويمكن تحديدها على أنها تمارين جاء تصميمها من أجل وصف انجاز النظام التعليمي برمّته أو بجزء محدّد منه وليس مستوى الفرد (مثلًا، تلاميذ الصف الرابع أو ذوي عمر الـ11 سنة)

2. نظرة عامة شاملة للتقييم الوطني والأنشطة التقييمية التي يمكن إيجادها في الملحق. لا تحاول أن تقيّم الصرامة العلميّة أو السلامة الفنيّة للتقييمات الواردة.

ينبغي رصد التقدّم في نتائج التعلّم

الشكل 6.1 قلّصت غانا من اللامساواة بين المناطق بينما حسّنت المخرجات التعلّميّة

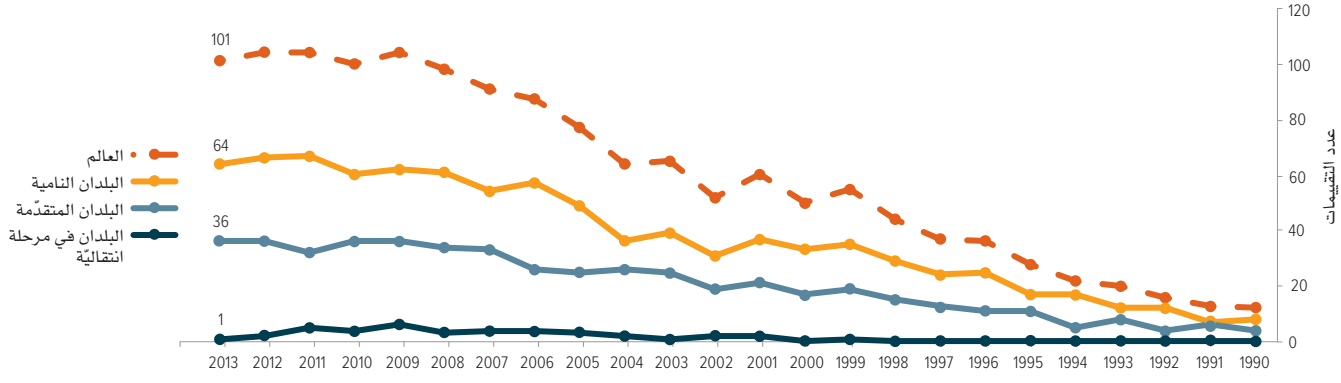
فجوة في نتائج دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي للصف الثامن بين المناطق وأكرا الكبرى، 2003 و2011



المصدر: حسابات جراها فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2015) إستنادا الى بيانات الملحق حول التقييمات الوطنيّة للتعلّم

الشكل 6.2: ارتفاع حاد للمشاركة في التقييمات الوطنيّة للتلاميذ

عدد التقييمات الوطنيّة للتعليم، بحسب وضع التنمية، 1990–2013



المصدر: حسابات جراها فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2015) إستنادا الى بيانات الملحق حول التقييمات الوطنيّة للتعلّم

وما إذا كانت بيانات الخلفيّة موجودة وقوّة الربط بين جودة التعلّم وعوامل المدرسة ومستوى النظام المختلفة (Greaney and Kellaghan, 2008).

وتظهر مراجعة تلقائيّة لـ54 دراسة أنّ مدى السياسات التربويّة الناتجة عن استخدام بيانات التقييم الوطني واسع، من إصلاح المنهاج ومراجعة الكتب المدرسيّة إلى تعليم المعلّمين والتدريب المستمرّ وتطوير المواد التعليميّة والتزام الأهل ومعايير الأداء وتخصيص الموارد لدعم المدارس السيئة الأداء (Best et al., 2013). في البرازيل، استخدمت السلطات نظام التقييم الوطني «Prova Brasil» لبناء مؤشّر لتطوير التعليم الأساسي الذي يجمع قياس تعلّم التلميذ وتقدّمه بما في ذلك التكرار والتطوّر على مستوى العلامات ومعدلات االتخرّج (Bruns et al 2012). وفي شيلي، تمّ استخدام البيانات الصادرة عن التقييم الوطني لتحليل أثر المحفّزات الماليّة على أداء المدرسة (Mizala and Urquiola, 2013).

تحسّن التقييمات التي يقودها المواطن

تدعم استخدامَ التقييمات المتزايد حركةٌ أوسع باتجاه السياسات المبنية على الأدلة والممارسة في التعليم وفي حقول أخرى (Wiseman, 2010). وتعتبر الحريّة الأكاديميّة والإعلامية، وتطوّر المجتمع المدني والاستقرار

وانفتاح الأنظمة السياسيّة عوامل مهمّة لمدى امكانيّة جمع الأدلة وكميّتها وتقييمها والتواصل بها من أجل التأثير براسمي السياسات (Sutcliffe and Court, 2005). أما القيود على البحوث فأمر بدأت بعض البلدان تتخطاه ما يؤدي إلى المزيد من السياسات المبنيّة على الأدلّة في القطاع التربوي (Best et al., 2013).

لم يكن عمل الحكومة الطريق الوحيد لأنظمة التقييم الفعليّة لتكون السياسات الوطنيّة مطّلعة. فقد بدأت مبادرات التقييم التي يقودها المواطن والمبنيّة على الأسر في الهند، عام 2005 ثم اعتمدها باكستان (منذ عام 2008) وكينيا وأوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة (عام 2009) ومالي (2011) والسنغال (2012). معاً، وصلوا إلى أكثر من مليون طفل في عام 2012 (ASER Centre, 2014a).

تطالب التقييمات الوطنيّة السلطات تحسين كفاءات التلميذ المعرفيّة

أطلقت منظّمات المجتمع المدني في تلك البلدان تقييمات لقدرات الطفل على أداء أساسيات القراءة والحساب. وفي الهند أشار التقرير السنوي لوضع التعليم ASER إلى الفروقات الشاسعة في تحصيل التلاميذ للمهارات الأساسيّة بين الولايات، وهي نتيجة صادق عليها الاستقصاء الوطني لتحصيل تلاميذ الصف الثالث (Ministry of Human Resource Development,2014). وأشار تقرير ASER لاحقاً إلى التراجع البسيط في مخرجات القراءة خلال السنوات الأخيرة وإلى التراجع الأكبر في الرياضيات (ASER Centre, 2014b)[3]. وقد تم استخدام نتائج تقرير ASER في رسم السياسات.

فعلى سبيل المثال، ذكر الفصل المتعلق بالتعليم في الخطة الخمسية الثانية عشرة الحكوميّة التي ركّزت على التعليم الأساسي كهدف صريح في التعليم الابتدائي كما وعلى الحاجة إلى التقييمات المنتظمة للتأكّد من تلبية هدف الجودة (Banerjee et al., 2013).

تعطي نتائج ASER في ريف باكستان صورة واضحة عن التحدي المتمثّل بتمكين التلاميذ من الكسب المنصف للمهارات الأساسيّة (**الشكل 6.3**). في محافظة بالوشيستان، لا يستطيع إلا 33% من تلاميذ الصف الخامس قراءة قصة بلغة الأوردو أو الباشتو أو السيندي بينما في محافظة بونجاب الأغنى، 63% من التلاميذ يستطيعون ذلك. أما في بالوشيستان، 24% فقط من تلاميذ الصف الخامس يستطيعون إجراء قسمة مقابل 50% في بونجاب.

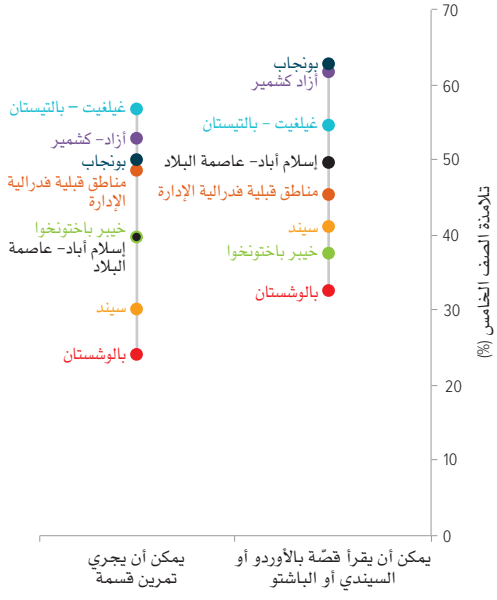
استخدام عمليّات التقييم لتقييم التعلّم في الصفوف الأولى

تكون نتيجة المستويات الضعيفة للتعلم في الصفوف الابتدائيّة ملايين الأطفال الذين يتركون المقاعد الدراسيّة قبل تحصيلهم المهارات الأساسيّة. فالأطفال الذين لا يتعلّمون قراءة نصّ أو القيام بالحسابات الأساسيّة في الصفوف الدنيا قد يعانون طوال حياتهم الدراسيّة وقد يتراجع التزامهم بالتعلّم كما قد يميلون إلى التسرّب.

تروّج وكالة التنمية الأمريكية، بدعم من اليونيسف وعدد من المانحين الثنائيي الأطراف لتقييمات القراءة في الصفوف المبكرة (EGRA) وتقييمات الحساب في الصفوف المبكرة (EGMA). بين عام 2007 ومنتصف عام 2014، قام أكثر من 60 بلداً بتقييم أو أكثر للقراءة في الصفوف المبكرة. وفي عدد من البلدان ، غطّت التقييمات عيّنة

الشكل 6.3: في الباكستان، يرتبط التباين في مستوى التعلّم بالجغرافيا

النسبة المئويّة للتلاميذ الملتحقين بالصف الخامس القادرين على إجراء عمليّة قسمة وقراءة قصّة بلغة الأوردو أو السيندي أو الباشتو، موزّعة على مقاطعات من باكستان الريفيّة، 2014



المصدر: تحليل أجراه فريق استقصاءات ASER باكستان 2014

3. للتفاصيل بشأن نتائج تقرير ASER مع الوقت وبحسب المجموعات السكانية الفرعية، أنظر قاعدة البيانات العالمية حول عدم المساواة، www.education-inequalities.org

تمثيليّة على المستوى الوطني[4]. بحلول منتصف عام 2014، كان أكثر من 20 بلداً قد أجرى تقييماً للحساب في الصفوف المبكرة.

ترسم تقييمات القراءة في الصفوف المبكرة صورة مخيفة: فالعديد من الأطفال أمضوا في المدرسة سنتين أو ثلاث من دون أن يتعلّموا قراءة كلمة واحدة. في جمهورية تنزانيا المتحدة، لم يتمكّن 40% من تلامذة الصف الثاني من قراءة كلمة واحدة بالسواحيلي. أما في غانا، فكان 80% من تلامذة الصف الثاني غير قادرين على إعطاء إجابة صحيحة عن أسئلة تتعلق بفقرة قرئت عليهم عالياً باللغة الإنكليزية (RTI International 2015).

في العديد من البلدان، حتى ولو كانت لغة التعليم هي نفسها التي تستخدمها غالبية التلاميذ في المنزل، يبقى أداء الأطفال ضعيفاً جداً. وفي ملاوي، 94% من تلامذة الصف الثاني لم يتمكنوا من الإجابة بطريقة صحيحة على سؤال واحد حول قصة قرئت عليهم بلغة الشيشوا وهي اللغة القوميّة. وفي العراق، لم يكن 25% من تلامذة الصف الثالث قادرين على تصويت الأحرف بالعربية (RTI International, 2015).

لا يعلّم العديد من المدارس التلاميذ أساسيّات الحساب في السنوات الأولى. ففي نيكاراغوا، في عام 2011، لم يكن حوالي 60% من تلامذة الصف الثاني قادرين على التعرّف إلى الأرقام بطريقة صحيحة وأكثر من 90% كانوا غير قادرين على الإجابة عن سؤال يتعلق بالطرح. حتى في الصف الرابع، حوالي 20% و70% على التوالي، لم ينجحوا بهذه المهمة. (**الشكل 6.4**).

وقد دفعت نتائج EGRA الحكومات والجهات المانحة إلى إعادة النظر بالسياسات حتى يحقّق التلاميذ حداً أدنى من معايير التعلّم في القراءة والرياضيات (RTI International, 2015).

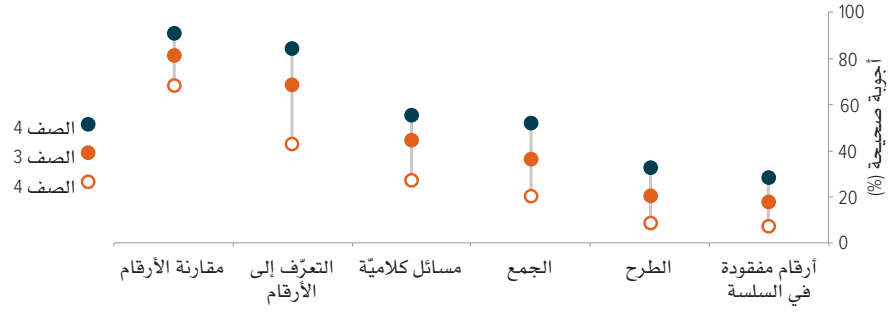
في الهند، أفاد تقرير ASER عن فوارق هائلة في تحصيل التلاميذ على مستوى المهارات الأساسيّة بين الولايات

عمليّات التقييم الإقليميّة والدوليّة تساهم في قياس الإنصاف في التعلّم

بالإضافة إلى الاستخدام المتزايد للتقييمات الوطنية، ازداد انضمام البلدان إلى المقارنات عبر الوطنيّة وعبر الأنظمة لتحصيل التلاميذ. انطلقت المقارنات ما بين الأوطان في الستينات مع دراسات الجمعيّة الدولية لتقييم التحصيل التربوي وتوسّعت في التسعينات لتشمل المزيد من البلدان في الرياضيات والعلوم والقرائية والتربية المدنيّة. ومن خلال تقدير القياسات المتماسكة والمتكررة للكفاءة،

الشكل 6.4: في نيكاراغوا، لا يدرّس العديد من المدارس تلاميذهم أسس الرياضيات خلال السنوات الأولى

نسبة الإجابات الصحيحة في الرياضيات ، حسب الرتبة و الفرعية التقييم، 2011



المصدر: حسابات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2015) إستنادا الّى مجموعة البيانات الموحّدة حول سوء التغذية الصادرة عن اليونيسيف ومنظّمة الصحّة العالمية والبنك الدولي والملفّ اللغويّ المناسب لتقدير المتوسّط الاقليمي.

4. تشمل مصر (2013)، غامبيا (2007، 2009)، غانا (2013)، الأردن (2012)، ليبيريا (2008، 2009، 2010)، ملاوي (2010، 2011)، مالي (2009)، نيكاراغوا (2008، 2009)، الفلبين (2013)، رواندا (2011) تيمور ليستي (2009)، تونغا (2009)، جمهورية تنزانيا المتحدة (2013) وفانواتو (2010)

يشارك عدد متزايد من البلدان في المقارنات عبر الوطنيّة وعبر الأنظمة لإنجاز التلاميذ

تسمح التقييمات عبر الوطنيّة بالمقارنة بين البيئات الاجتماعية السياسية المختلفة.

تسمح دراستان مهمّتان أجراهما مختبر أميركا اللاتينيّة لتقييم نوعيّة التعليم ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بقياس التقدّم وانعدام المساواة في المخرجات التعلّمية للتقييمات عبر الوطنيّة. وقد أجرى المختبر الذي أنشئ في عام 1994 دراسته الإقليمية المقارنة الأولى ودراسة التقييم في عام 1997 أما الدراسة الثانية ففي عام 2006 والدراسة الثالثة في عام 2013. تطال الدراسة الثالثة TERCE 15 بلداً وولاية مكسيكية واحدة وقد قيّمت الرياضيات والقراءة والتعبير الكتابي والعلوم. وتسمح البيانات الناتجة بتقييم العناصر التنظيميّة والمنهجيّة والعنصر المرتبط بالخلفيّة الأسريّة للنجاح الأكاديمي للتلميذ والتقدّم الوطني العام بما في ذلك العمل باتجاه إلغاء انعدام المساواة مما يظهر على سبيل المثال أن عدداً من البلدان – ولا سيما الإكوادور– قد شهدت تحسّناً في متوسّط النتائج الوطنيّة.

تظهر مقارنتا الدراستين الثانية والثالثة أن الفارق بين الريف والمدن قد انحسر بشكل عام. في عام 2006، أظهرت غالبية البلدان فوارق كبيرة في الكفاءة القرائية بين التلاميذ في المدن والتلاميذ في الريف. وعلى الرغم من بقاء بعض الفوارق عام 2013، من المشجّع أن تكون الهوّة انحسرت في البلدان كافة إلا في ثلاثة منها (**الشكل 6.5**). جاء انحسار اللامساواة هذا في الوقت نفسه الذي ارتفع فيه متوسّط العلامات العام الوطنيّة كما تشير إليه التجربة الواردة سابقاً في حالة غانا (الشكل 6.1). وفي أميركا اللاتينية، تظهر الأدلة انّه من الممكن تحسين النوعية وفي الوقت نفسه زيادة الانصاف.

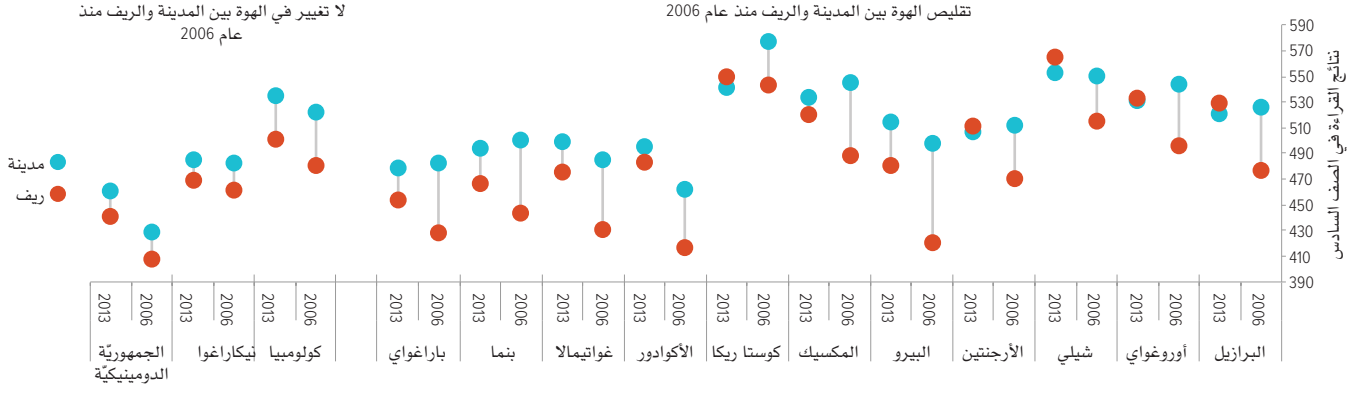
أطلقت منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) عام 2000. وركّز البرنامج على من هم في الخامسة عشر من العمر، بغض النظر عن الصف، وجمع المعلومات من التلاميذ ممّا سمح بربط اللامساواة بين المنشأ الاجتماعي وقرائيّتهم وقدرتهم على الحساب. واشتملت منهجيّة البرنامج على مؤشّر للوضع الاقتصادي والاجتماعي الثقافي للأسرة وسمح بالمقارنات في كلّ من البلدان بين نتائج القراءة للتلاميذ القادمين من الخمس الأكثر حظوة على أساس مؤشّر الوضع الاقتصادي والاجتماعي الثقافي للأسرة من جهة والتلاميذ الأقل حظوة في الخمس الأدنى. وقد تضاءلت الهوّة بشكل كبير في بلدان عديدة بين عام 2000 وعام 2012. إلا أنّه توسّع في بلدين وحسب، أحدهما البيرو، وهو البلد الذي يشهد الهوّة الأكبر بين الريف والمدينة على مستوى دراسات مختبر أميركا اللاتينيّة لتقييم نوعيّة التعليم (**الشكل 6.6**).

تؤثّر التقييمات الإقليميّة والدوليّة في مضمون السياسات...

لقد أصبحت التقييمات الإقليميّة والدوليّة أساسيّة لمراجعة تصميم سياسات التعلّم ورسمها. وقد أطلقت غالبيّة بلدان منظّمة التعاون والتنمية إصلاحاً في

الشكل 6.5: بعض البلدان في أميركا اللاتينيّة خفّض من الهوّة بين المدن والأرياف في كفاءة القراءة بين عامي 2006 و2013

نتائج القراءة في الصف السادس موزّعة بحسب منطقة السكن، وموزّعة على بلدان مختارة، الدراسة الإقليميّة المقارنة والتوضيحيّة الثانية (2006) و الدراسة الإقليميّة المقارنة والتوضيحيّة الثالثة (2013)



المصدر: حسابات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2015) إستنادا الى مجموعة البيانات الموحّدة حول سوء التغذية الصادرة عن اليونيسيف ومنظّمة الصحّة العالمية والبنك الدولي والملفّ اللغويّ المناسب لتقدير المتوسّط الاقليمي.

السياسات والمبادرات كاستجابة مباشرة لنتائج برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA). (Breakspear, 2012). وفي المانيا، كانت نتائج التلاميذ السيئة في برنامج PISA 2000 كصدمة للمعلّمين والباحثين وراسمي السياسات. فانطلق نقاش عام أوصل إلى إصلاحات كبيرة مثل اعتماد معايير وطنيّة وإلى دعم إضافي للتلاميذ غير المحظويّن ولا سيّما القادمين من خلفيّات مهاجرة (Ertl, 2006). أما في موريشيوس وسيشيل، أدّت تقييمات اتحاد رصد نوعيّة التعليم بالجنوب الأفريقي إلى نقاش عام بشأن إعادة الصف والدروس الخاصة (Murinba, 2005). وفي سيشيل، كان اكتشاف تباين واسع في التعلّم بين المدارس أدّى إلى تغيير في السياسة بعيداً عن تجميع التلاميذ بحسب قدراتهم (Leste, 2005

في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، ساعدت المشاركة في برنامج PISA على بناء القدرات الوطنيّة من أجل استخدام البيانات من خلال صياغة التقارير الوطنيّة وتحليل النتائج وتقييم سلسلة أوسع من المهارات (Bloem, 2013). في الخط نفسه، أظهرت المقابلات التي أجريت مع مسؤولي البلدان النامية ومنسّقي البحوث الوطنيّة لـدراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيّات والعلوم على الصعيد الدولي 2007 إلى أيّ مدىً عزّزت المشاركة الوطنيّة المعرفة الفنيّة والمهارات التقييمية ودعمتهما (Lockheed, 2010).

كما أثرت تقييمات التعلّم على إصلاح المناهج وطرق التعليم في العديد من البلدان. ومن 18 بلداً نامياً شارك في دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيّات والعلوم على الصعيد الدولي- للإعادة TIMSS– Repeat عام 1999، عملت 8 بلدان على تغيير التعليمات في الصف للتركيز على طرق مثل التعلّم المبني على النشاط وحلّ المسائل في الرياضيّات والمزيد من التفكير النقدي في العلوم (Elley, 2005). وفي قيرغيزستان، شمل الإصلاح التعليمي الذي جاء استجابة لنتائج PISA 2006 إعادة تنظيم لوقت التعليم وتحسين لمعايير التعليم والأداء التعليمي (Shamatov and Sainazarov, 2010).

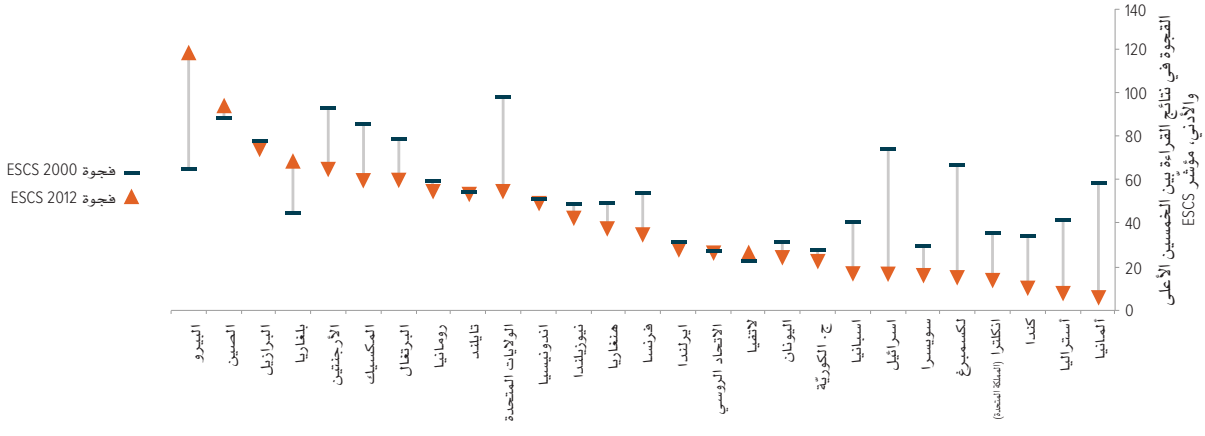
وفي أميركا اللاتينية، تظهر الأدلة انّه من الممكن تحسين النوعية وفي الوقت نفسه زيادة الانصاف

.... إلا أنها تطرح تحدياتها الخاصة

على الرغم من الأثر الإيجابي للتقييمات الإقليميّة والدوليّة، من المعترف به أنّ لها تحدّياتها الخاصة ايضاً. ويمكن استخدام البيانات بطريقة غير مناسبة. فنشر المقارنات بين البلدان المشاركة قد يفقد حماسة المشاركة لدى البلدان الفقيرة حيث يتعلّم أطفال قليلون الأساسيّات. وقد تكون كلفة التقييم الواسعة النطاق كبيرة على العديد من البلدان النامية التي قد تتطلب الدعم من وكالات الإغاثة الدولية. فالحاجة إلى قابليّة المقارنة عبر الوطنيّة قد تتطلّب تقييم مجالات غير مألوفة من المنهاج. لذا قد تعيد بلدان عدّة توجيه أنظمتها التربويّة على هذا الأساس لكن بطرق لا تناسب ظروفها. أما القضيّة المهمّة فهي أن التقييمات لا تشمل المعلومات بشأن الأطفال غير الملتحقين، وهو أمر تستهدف استقصاءات PISA معالجته (**الإطار 6.1**)

الشكل 6.6: فجوات تعلّميّة بين التلاميذ الأكثر حظوة والأقلّ حظوة بشكل اساسي في غالبيّة بلدان برنامج PISA

ميزات الشريحة الأعلى على الشريحة الأدنى من التلاميذ في مؤشر PISA ضمن ال ESCS، في بلدان مختارة، لعامي 2000 و 2012.



المصدر: حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2015) بناء على بيانات برنامج PISA لعامي 2000 و2012.

الإطار 6.1: برنامج التقييم الدولي للطلبة من أجل التنمية

إنّ برنامج التقييم الدولي للطلبة من أجل التنمية PISA Development مبادرة حديثة بدأت عام 2013 ولا تزال في مرحلتها التجريبيّة. لها ثلاثة أهداف: أولاً، كما أظهرت تجربة مشاركة الدول المنخفضة الدخل في عام 2009، لا تستطيع أدوات PISA أن تقيس بدقّة أداء التلاميذ الذين تكون نتائجهم في أسفل سلم الأداء. لذلك، يحاول المشروع أن يزيد من حساسيّة الأدوات المستخدمة وأن يؤدي إلى نتائج أكثر تماسكاً مع مقاييس PISA الدولية.

ثانياً، وعلى خلاف تقييمات الأسر التي تجريها أنظمة المجتمع المدني حيال مخرجات التعلّم مثل التقرير السنوي لوضع التعليم ASER الذي يقيس تحصيل الأطفال أكان ذلك في المدرسة أم لا، فالتقييمات الإقليميّة والدوليّة للتعلّم لا تمتحن إلا الأطفال في المدرسة. إنّ عملية التقييم معقّدة جداً ليتمّ تنظيمها بسهولة في مكان آخر. ومع ذلك، يترك هذا الأمر فراغاً كبيراً لجهة معرفة الأطفال الذين ارتادوا المدرسة وتركوها ولا سيما في البلدان الأفقر التي لديها نسبة عالية من الأطفال غير الملتحقين. سيحاول المشروع أن يستطلع طرقاً لتقييم مهارات من هم في الـ15 من العمر من غير الملتحقين وأن يدافع عن وضعهم لدى راسمي السياسات التربوية.

ثالثاً، تحتاج الاستبيانات الخلفية إلى تكييف حتى تتلمّس سمات الشباب غير الملتحقين في البلدان الأفقر.

أما البلدان التي يتوقّع أن تشارك حالياً فهي: كمبوديا والإكوادور وغواتيمالا والسنغال وجمهورية تنزانيا المتحدة وزامبيا. تنشر النتائج في نهاية عام 2017

المصدر: منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2014)

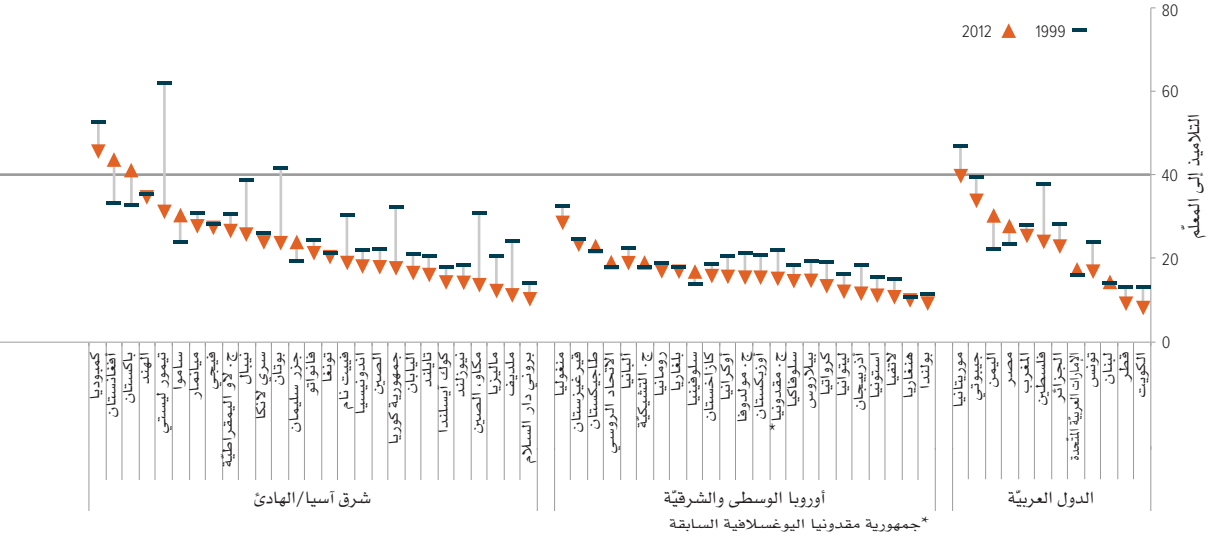
الاستثمار في المعلّمين مسألة أساسيّة

يعترف إطار عمل داكار بالدور الأساسي الذي يضطلع به المدرّسون في تأمين التعليم الأساسي العالي الجودة. وقد ركّز على حاجة الحكومات، تحقيقاً لأهداف التعليم للجميع، إلى تحسين مقام المدرّسين ومعنوياتهم واحترافيتهم والسماح لهم بالمشاركة في الأعمال التي تؤثّر على حياتهم المهنيّة والبيئة التعليميّة. ومن أجل جذب المدرّسين الجيّدين وإبقائهم، لا بدّ لراسمي السّياسات أن يحسّنوا تعليم المدرّسين ويعيّنوهم بطريقة أكثر عدلاً ويؤمّنوا المحفّزات لهم على شكل الأجور المناسبة كما أن يرسموا لهم المسالك المهنيّة الجذابة (UNESCO, 2014 c).

يراجع هذا القسم التقدّم في الكميّة والنوعيّة وتوزيع القوى التدريسيّة ويسلّط الضوء على الجهود الوطنيّة من أجل تحسين وفرة المدرّسين الماهرين والمتحمّسين وانتشارهم ويراجع التحديات الواردة في اللجوء إلى المدرّسين المتعاقدين وتحسين مقامهم في المهنة.

الشكل 6.7: عدد التلاميذ إلى المعلّم الواحد إلى انخفاض لكنه يبقى عالياً في العديد من البلدان

التلاميذ إلى المعلّم في التعليم الابتدائي بحسب المنطقة، موزّعة على البلدان المختارة، 1999 و2012



المصدر: الملحق، الجداول الإحصائيّة 8 (طباعة) و A 10 (موقع تقرير الرصد العالمي الإلكتروني)؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

على الرغم من التقدّم، يبقى نقص المعلّمين مشكلة جدّية

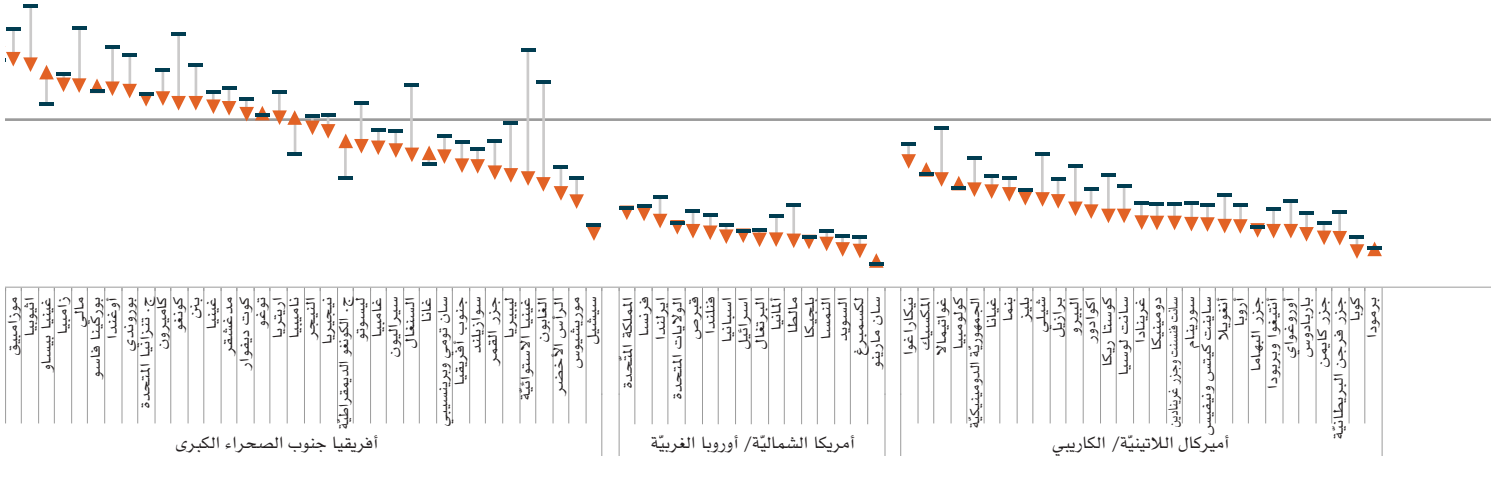
تقيس نسبة التلاميذ إلى المعلّم الواحد عدد المدرّسين مقابل عدد التلاميذ. ومنذ عام 2012، كان لدى 29 من أصل 161 بلداً تتوفر البيانات بشأنها نسب تلاميذ إلى المعلّم في التعليم الابتدائي تتخطى 40:1. ومنها 24 في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى حيث تسجّل جمهورية أفريقيا الوسطى النسبة الأعلى مع 80:1.

يمكن التوقّف عند عدد من ميول البلدان منذ داكار (**الشكل 6.7**). فقد تراجعت نسب التلاميذ إلى المعلّم في الابتدائي في 121 (83%) بلداً من أصل 146 بلداً تتوفر بيانات بشأنها لكلّ من عامي 1999 و2012. وجرت تحسينات مثيرة في بلدان كانت لديها أصلاً نسب هي دون الـ40:1.

وفي سبعة بلدان، بما فيها جمهورية الكونغو الديمقراطيّة، وباكستان واليمن، ارتفعت نسبة التلاميذ إلى المعلّم بمقدار 24% أو أكثر. ففي أفغانستان، ارتفعت النسبة 31%، أي من 33:1 في عام 1999 إلى 44:1 في عام 2011. ولم تكن الزيادة التي وصلت إلى خمسة أضعاف في القوى التعليميّة كافية لتغطية الزيادة التي بلغت سبعة أضعاف في الالتحاق بالابتدائي. على العكس، تراجعت النسبة بما لا يقلّ عن 20% في 63 بلداً. أما في الكونغو ومالي، فقد تضاعف العدد أو أكثر في المدارس الابتدائيّة بينما انخفضت نسبة التلاميذ إلى المعلّم بـ16 تلميذاً وحوالي 14 تلميذاً للمعلّم الواحد على التوالي.

من البلدان الـ30 التي كانت لديها نسب تلاميذ إلى المعلم تتخطى الـ40:1 في زمن داكار، تمكّن ثمانية منها من تخفيض النسبة إلى ما دون الـ40:1 بحلول عام 2012. أما غينيا الاستوائية والغابون وتيمور ليستي فخفّضتها بنسبة 50% أو أكثر. لكن في ملاوي ارتفعت النسبة بـ17% لتصل إلى 74:1 في عام 2012 من مستوىً هو أصلاً مرتفع وهو 63:1 عام 1999.

في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، حيث كان لـ105 بلدان بيانات متوفرة لعام 2012، شهد 18 بلداً نسباً فوق الـ30:1، بما في ذلك بنغلادش وتشاد وموريتانيا وزامبيا. وبين 1999 و2012، ازدادت النسب بأكثر من6 تلاميذ إلى المعلّم الواحد في أثيوبيا وغامبيا وغينيا ومالي وميانمار (**الشكل 6.8**). وعرفت كلّ من هذه البلدان ارتفاعاً مهمّاً في نسب القيد الاجمالي متخطيّة بكثير أي زيادة في أعداد المدرّسين ما أثار مخاوف جديّة حول جودة التعليم في تلك البلدان. ومع ذلك، تحسّنت



نسب التلاميذ إلى المعلّم في عدد من البلدان التي لديها عدد متزايد من القيد في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. وفي توغو، ارتفعت نسبة القيد الاجمالية من حوالي 39% عام 1999 إلى 68% عام 2011 بينما تراجعت نسبة التلميذ إلى المعلّم من 44:1 إلى 34:1.

خفضت غينيا الاستوائية والغابون وتيمور ليستي من نسبة التلاميذ إلى المعلّم بشكل هائل

في المرحلة العليا من التعليم الثانوي، ومن 97 بلداً تتوفر البيانات بشأنها لعام 2012، كانت بنغلاديش والجمهورية الدومينيكيّة وأريتريا ونيجيريا واليمن وحدها لديها نسب تتخطى الـ30:1. بقيت نسب التلاميذ إلى المعلّم في المراحل العليا من التعليم الثانوي ثابتة وتراجعت في غالبية البلدان خلال العقد المنصرم، وبشكل أساسي في أريتريا من (45:1 إلى 31:1). ومع ذلك، يشمل هذا التحليل 13% فقط من البلدان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وهي المنطقة التي تعاني من أسوأ نقص في المدرّسين في المرحلة العليا من التعليم الثانوي.

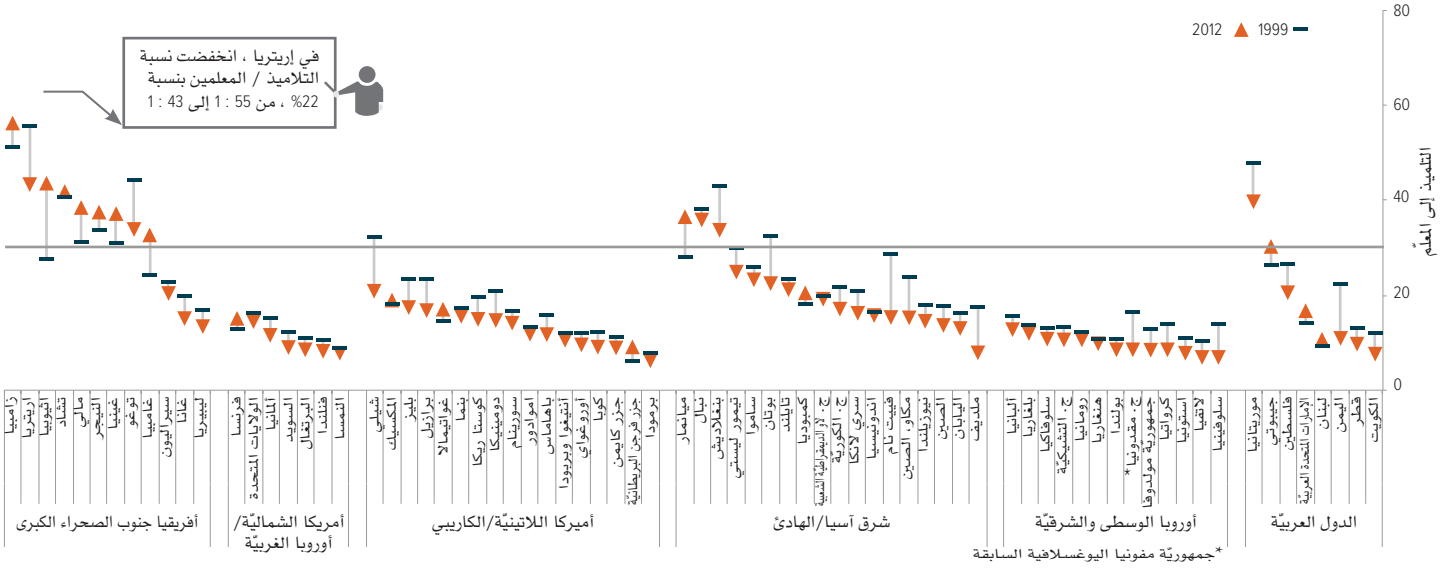
كم عدد المعلّمين في التعليم الابتدائي الذي كان ينبغي توافره لكي يتحقّق هدف تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015؟

يحدّد العجز الحالي والمزيج المركّب من الشؤون الديمغرافيّة وميول الالتحاق وأعداد الأطفال غير الملتحقين الحاجة إلى تعيين مدرّسين في المستقبل. وأشارت التحاليل الحديثة التي يقوم بها معهد اليونسكو للإحصاء وفريق التقرير العالمي للرصد بين عامي 2012 و2015 إلى ضرورة تعيين حوالي 4 مليون مدرّس في المدارس الابتدائية (UNESCO, 2014i) ومنهم 2.6 مليون لاستبدال المدرّسين الذين تقاعدوا أو غيّروا وظيفتهم أو ماتوا أو تركوا بسبب المرض و1.4 مليون للتعويض عن النواقص ومعالجة القيد المتسع والمحافظة على الجودة من خلال الحفاظ على نسبة التلاميذ إلى المعلّمين دون الـ40:1. وعليه، ستدعو الحاجة إلى حوالي 450.000 مدرّس إضافي في كلّ سنة ليكون عدد المدرّسين كافياً بحلول عام 2015.

تحتاج بعض المناطق والبلدان إلى المزيد من معلّمي المدارس الابتدائيّة بالمقارنة مع غيرها. وأما المنطقة التي تواجه التحدّي الأكبر، بهامش واسع، فكانت أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى والتي تجمع أكثر من نصف (63%) المدرّسين الإضافيين اللازمين لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي العام بحلول عام 2015. وقد أظهر التقييم بحسب البلدان أن أكبر تحدٍ يبقى في نيجيريا مع 220.000 مدرّس ابتدائي إضافي لازم بين عام 2012 و2015– وهم 15% من الإجمالي العام. كانت البلدان النامية التي تحتاج أكثر من غيرها إلى المزيد من مدرّسي الابتدائي كلها، باستثناء نسبة 1 من 10، من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى؛ أما الاستثناء، باكستان، فكان بحاجة إلى 860000 مدرّس (UIS, 2014c).

الشكل 6.8: لدى أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى عدد تلاميذ أكبر بكثير من المناطق الأخرى

التلاميذ للمدرّس في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، موزّعة بحسب بلدان مختارة 1999 و2012.



المصدر: ملحق، الجدول الإحصائي 8 (طباعة) و 10 ب (التقرير العالمي للرصد، الموقع).

هل أثبتت البلدان أنها قادرة على تعيين ما يكفي من المدرّسين بحلول عام 2015؟ هذا الأمر غير أكيد، لا سيّما بالنسبة لتلك التباينات الواسعة. وما بين البلدان الـ93 التي تحتاج إلى تعيين مدرسين إضافيين في المدارس الابتدائية، 29 (31%) فقط كانت على الطريق الصحيح الذي يسمح لها أن تقوم بذلك بحلول عام 2015، ما يترك 64 بلداً بحالة نقص. أما التّبعات فهي إحباط الأمل بتعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015 بسبب النقص المستمر في المعلّمين (UNESCO, 2014i)

المعلّمون المدرّبون: النقص الأشد حدّة

لن تكون زيادة عدد المدرّسين كافية؛ فالجودة بحاجة إلى تحسين أيضاً لا سيّما من خلال مدرّسين مدرّبين جيّداً ومحفّزين. فقد زاد عدد من البلدان من عدد المعلّمين من خلال توظيف أشخاص لا يتمتّعون بالمؤهلات والتدريب اللازمين. وما بين البلدان الـ91 التي تتوفّر البيانات بشأنها، تراوحت نسبة المدرّسين المدرّبين بحسب المعايير الوطنيّة في الابتدائي بين 39% في غينيا بيساو وأكثر من 95% في 31 بلداً.

وزاد أكثر من نصف البلدان الـ50 التي تتوفّر البيانات بشأنها لعامي 1999 و2012 من نسبة المدرّسين المدرّبين وفي بعض الحالات بشكل كبير. أمّا في قيرغيزستان وملاوي وميانمار والنيبال ورواندا وتوغو فارتفعت الحصّة بأكثر من 50%. في البلدان الأخرى مثل بنين والكويت وغانا وسوازيلند فقد انتقلت إلى الاتجاه المعاكس مع تراجع نسبة المدرّسين المدرّبين بشكل كبير.

وصلت نسب التلاميذ إلى المعلّم المدرّب إلى أكثر من 100:1 في عام 2012 في جمهورية أفريقيا الوسطى وتشاد وغينيا بيساو وجنوب السودان وإلى أكثر من 40:1 في 38 بلداً آخر في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. قد يكون للبلدان التي لا تعاني من نواقص شديدة بإجمالي المدرّسين نقص في المدرسين المدرّبين. وفي بنغلاديش، كانت الهوة واسعة عام 2011 بين نسبة التلاميذ إلى المعلّمين (40:1) والمعلّم المدرّب (70:1).

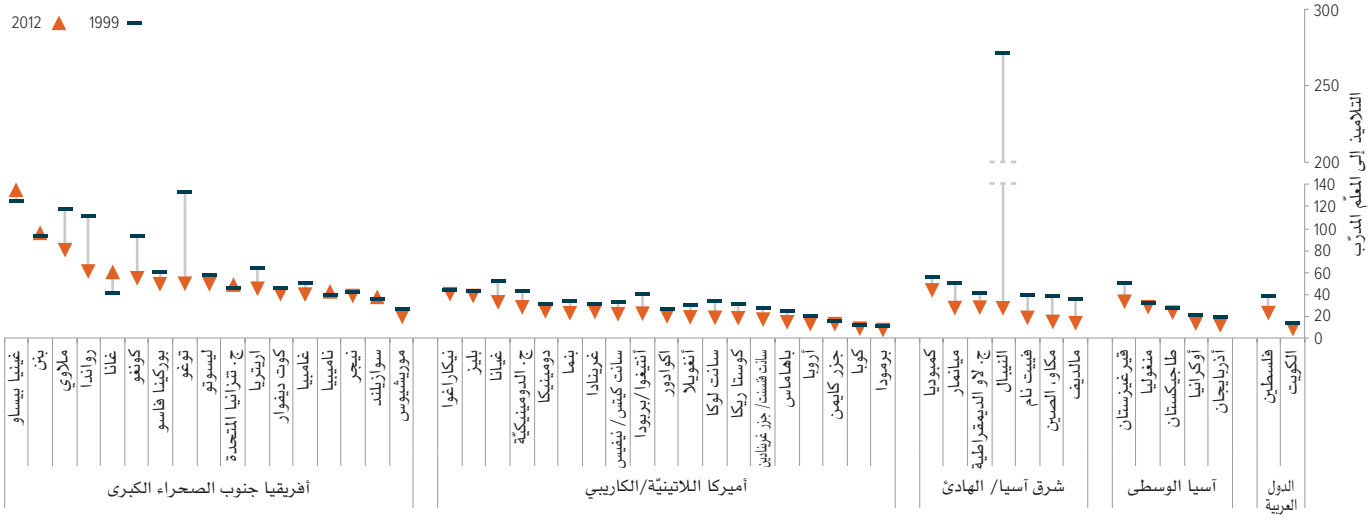
بين عام 1999 وعام 2012، تراجعت نسبة التلاميذ إلى المعلّم المدرّب في 44 من 50 بلداً تتوافر البيانات بشأنها (**الشكل 6.9**). وفي نيبال، كان التراجع من 260:1 عام 1999 إلى 28:1 عام 2013 وهو تحسّن كبير جداً بسبب سياسة رفع مؤهّلات المدرّسين طلباً للتدريب الإضافي (Dundar et al., 2014).

تظهر الإسقاطات الخاصة بـ46 بلداً تتوفّر البيانات بشأنها أنّ 12 منها، بما في ذلك بليز وليسوتو ونيكاراغوا سيكون لديها أقلّ من 75% من القوى العاملة في المدارس الابتدائيّة مدرّبة بحسب المعايير الوطنيّة بحلول عام 2015. أما نصف البلدان الـ34 الأخرى،

زيادة عدد المدرّسين أمر غير كافٍ؛ تحتاج الجودة إلى تحسين أيضاً

الشكل 6.9: نقص في المدرّسين المدرّبين في العديد من البلدان

تغييرات في نسبة التلاميذ إلى المعلّم المدرّب في التعليم الابتدائي، موزعة بحسب بلدان مختارة، 1999 و 2012



ملاحظة: ترد البلدان بحسب الترتيب التصاعدي لنسبة التلاميذ إلى المعلّم في عام 2012

المصدر: الملحق، الجداول الحصائية 8 (طباعة) و 10A (التقرير العالمي للرصد)؛ قاعدة بيانات مركز اليونس;و للاحصاء، حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2014).

فتكون قد أحرزت تقدّماً قويًّا وزادت النسبة المئويّة للمدرّسين المدرّبين بما لا يقلّ عن 20% منذ 1999 (Bruneforth, 2015).

لا يدرّب العديد من البلدان ما يكفي من المعلّمين للمدارس الثانويّة. وتشير الاسقاطات لعام 2015 أن 7 من البلدان الـ24 التي تتوفر البيانات بشأنها، تشمل ميانمار والإمارات العربيّة المتحدة وقد أحرزت تقدّماً بارزاً وزادت حصّة المعلّمين المدرّبين في التعليم الثانوي بما لا يقلّ عن 20% (Bruneforth, 2015).

ينبغي معالجة أوجه التفاوت في توزيع المعلّمين

في الولايات المتحدة، تخبئ نسب الاستنزاف العالية الكثير من المشاكل المدرسيّة في توظيف المدرّسين المؤهلين

يمكن لإجمالي عدد المدرّسين ومتوسّط نسبة التلاميذ إلى المعلّم أن تغطّي التوزيع غير المتساوي للمدرّسين بين البلدان ما يزيد من المخاوف على هذا المستوى. ويمكن الربط بين التباين ونوع المدرسة وموقعها الجغرافي وتدريب المدرّسين. بشكل عام، تعتبر هذه هوّة بارزة ومستدامة بين المورّدين الحكوميين وغير الحكوميين. كما أشارت تحاليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع للبيانات الواردة من قاعدة بيانات مركز اليونسكو للإحصاء إلى أنّ في عدد من البلدان بما فيها الكونغو، ورواندا وأوغندا، تتخطّى نسبة التلاميذ إلى المعلّمين في المدارس الابتدائية الرسميّة النسب في المدارس الخاصة بما يقارب الـ30 تلميذاً أو أكثر. وتأتي الفوارق بين المناطق لتزيد من اللامساواة. فعلى الرغم من أنّ متوسّط نسب التلاميذ إلى المعلّم قد ارتفعت في السنوات الأخيرة، إلا أنّ الفوارق الجغرافيّة مستمرّة في الهند من 41:1 في أوتار براديش و38:1 في بيهار إلى 23:1 في أندره براديش عام 14/2013 (NUEPA, 2014).

غالباً ما يكون التلاميذ الذين يرتادون المدارس الميسورة يتعلّمون على يد مدرّسين أقل تدريباً وإعداداً من المدارس الأغنى. وفي منغوليا، تكون مستويات استعداد المعلّمين في الرياضيات 10 إلى 19 نقطة أعلى في حال درّسوا الأطفال الوافدين الذين يقولون إنهم يتكلّمون لغة الامتحان في المنزل (Chudgar et al., 2013). وفي جنوب أفريقيا، غالباً ما يعيّن المدرّسون الذين يتقنون الرياضيات والقراءة في المدن والمدارس ذات الموارد الجيّدة (Altinok, 2013a).

لا ينحصر انعدام المساواة في تعيين المدرّسين المدرّبين بالبلدان النامية. في الولايات المتحدة، تخبئ نسب الاستنزاف العالية الكثير من المشاكل المدرسيّة في توظيف المدرّسين المؤهلين. كما أنّ الاستنزاف ولا سيما بين مدرّسي الاثنيات الأقليّة يقوّض الجهود الآيلة إلى توظيف المدرّسين الجدد في المدارس المحرومة وإلى تنويع القوى التعليميّة (Auguste et al., 2010; Ingersoll et al., 2014).

خلال العقد المنصرم، حاولت الحكومات أن تعالج التحديات المتعلّقة بتعيين المدرّسين بأشكال مختلفة، بما في ذلك التعيين المركزي وتأمين المحفّزات مثل المنزل والمنافع الماليّة والترقية المسرّعة والتوظيف المحلّي (Chudgar and Luschei,2015).

كان لأنظمة تعيين المعلّمين المركزيّة والمخطط لها نتائج مختلفة. في أريتريا، تعيّن الحكومة المدرّسين في إحدى المناطق الستّ وفي مدارس محدّدة وذلك بحسب أعداد التلاميذ. بحلول عام 5/2004، كان المدرّسون موزّعون بشكل اكثر انصافاً حيث كانت الحاجة تدعو إليهم (Mulkeen, 2010). في المقابل، في جمهوريّة تنزانيا المتحدة، لم يعالج النشر المركزي الاختلافات الواسعة في نسب التلاميذ إلى المعلّم وتبقى المناطق المحرومة بين أيدي المدرّسين الأقلّ خبرة (Chudgar and Lushei, 2015). قد تؤدّي هذه الأنظمة إلى إفراغ المدرّسين من الحوافز أو دفعهم إلى تبادل المناصب داخلياً أو التعاقد من الباطن بشأنها مع أشخاص غير مؤهلين (Steiner– Khamsi, 2015).

تستقطب برامج المحفّزات المدرّسين من خلال أجور أفضل وظروف عمل أفضل. ففي الجمهوريّة الكوريّة، يستفيد المعلّمون في المدارس المحرومة من محفّزات مثل الإعانة الماليّة الإضافيّة وصفوف أصغر وفترة تعليم أقصر وفرصة اختيار المدرسة التالية بعد خدمتهم في المناطق الصعبة وفرص ترقية أعلى (Kang and Hong, 2008). ونتيجة لذلك، 77% من المدرّسين في القرى يتمتّعون بمؤهلات أعلى من شهادة البكالوريوس بالمقارنة مع 32% في المدن الكبرى (Luscheil et al., 2013).

ترد مقاربة أخرى لمواجهة الاستنزاف والتحديات الأخرى وذلك من خلال توظيف المدرّسين من داخل المجتمعات التي يجب خدمتها. فقد أشير إلى أنّ المسافة الاجتماعيّة القريبة، على مستوى النوع الاجتماعي والخلفية الثقافية/ الدينيّة بين المدرّسين الموظّفين محلياً وتلاميذهم له أثر إيجابي على التعلّم (Rawal and Kingdon, 2010). وبسبب الحاجة إلى المزيد من المساءلة، جرى اعتماد سياسات التوظيف المحليّة ولا سيّما في البلدان التي أصبح فيها غياب المدرّسين عن الصفوف أمراً مقلقاً. ومع ذلك، أدّى التوظيف المحلي إلى تحدّيات

مثل المجتمعات المحرومة التي تفتقر إلى المرشحين الكفوئين والتي عليها أن تعتمد على المعلّمين غير المدرّبين (UNESCO, 2014c).

يعمل برنامج (Teach for America) «علمّ من أجل أميركا» الذي يرسل أهمّ الخرّيجين إلى المدارس المحرومة، على تخفيض النقص في المدرّسين جزئياً إلا أنّه يوحي بالتعليم الجيّد والقيادة التربويّة. فقد توسّع بشكل سريع، من 500 معلّم في عام 1999 إلى 10.000 في عام 2012/13. وأظهرت النتائج لاحقاً، أنّ مدرّسي البرنامج، وبعد اكتسابهم بعض الخبرة، يرفعون من مستوى التحصيل في الرياضيّات والعلوم في الصفوف العليا (Glazerman et al., 2006; Xu et al., 2009). ومع ذلك، لا يحوي البرنامج إلا جزءاً صغيراً من المدرّسين في الولايات المتحدة و28% منهم فقط يبقون في المهنة بعد خمس سنوات بالمقارنة مع 50% من المدرّسين الآخرين (Heilig and Jez, 2014). لا يمكن اعتبار « Teach for America » حلاً طويل الأمد ومستداماً، علماً أنه انتشر في البلدان النامية بما في ذلك شيلي والهند والنيبال والصين والبيرو.

يمكن البيانات المحسّنة والإدارة الشفافة أن تساعدا في تطبيق سياسات نشر المدرّسين. فمنذ عام 2003 استخدمت مبادرة Rainbow Spectrum في الفلبين نظام الترميز بالألوان المرتبط بنسب التلاميذ إلى المعلّم ليكون التباين أوضح: فالمناطق الزرقاء ذات نسبة دون الـ25:1 والأحمر يشير إلى نسبة تفوق الـ 50:1 والأسود يشير إلى النقص في المدرّسين. وقد زادت المبادرة التوعية حيال نشر الوعي في موضوع توزيع المدرّسين من خلال توفير المعلومات بشكل أوسع ولتكون أسهل للفهم.

وبين عام 2009 و2011، تمّ تعيين أكثر من 60% من المدرّسين الجدد في المناطق الحمراء والسوداء (Albert, 2012).

استخدام المعلّمين المتقاعدين في ازدياد، ولكنّه أيضاً مدعاة قلق

تلبية للحاجة إلى المدرّسين الناتجة عن ازدياد نسب القيد، قامت الحكومات في عدد من البلدان النامية بإطلاق برامج توظيف واسعة النطاق تشمل تعيين معلّمين متعاقدين. وغالباً ما تزامنت هذه المقاربة مع متطلّبات التكييف الهيكلي لمؤسّسات التمويل الدوليّة التي تتطلّب تخفيضاً في انفاق القطاع العام (De Koning, 2013). يناقش الفصل الثامن هذه المسائل الماليّة بتفصيل أكبر.

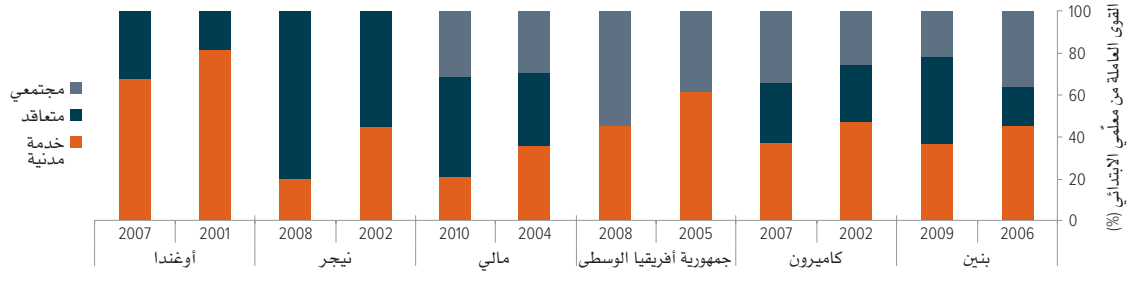
تشير الميول في تركيبة القوى التعليميّة أنّ بعض البلدان، في بداية القرن الجديد، كان لديها عدد من المدرسين بعقود مؤقتة أكبر بكثير من مدرسي الخدمة المدنيّة (**الشكل 6.10**). وفي النيجر، ازداد عدد المدرّسين بالتعاقد من 55% في عام 2002 إلى حوالي 80% عام 2008. وقد سمح هذا الميل للبلدان التي تعاني من أكبر نقص في المدرّسين بما في ذلك بنن ومالي بتخفيض نسب التلاميذ إلى المعلّم بشكل كبير.

في الهند، توسّع استخدام المدرّسين المتعاقدين بشكل سريع منذ عام 2002 على الرغم من الاختلافات الكبيرة بين الولايات. عام 2013/14، كان 47% من المعلّمين في جارخند يعملون بعقود مؤقتة بالمقارنة مع أقل من 2% في كرناتاكا (NUEPA, 2014). كما أنّ نسب المدرّسين

في جمهورية كوريا، يستفيد المعلّمون في المدارس المحرومة من المحفّزات.

الشكل 6.10: في العقد الأول من هذا القرن، ارتفعت حصّة المعلّمين المنبثقين من المجتمع والمتعاقدين

توزيع القوى العاملة من المعلمين بحسب نوع العقد، في بلدان مختارة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، 2001–2006 و 2007–2010



المصدر: Pôle de Dakar, forthcoming

المتعاقدين عالية في بعض بلدان أميركا اللاتينيّة مثل شيلي حيث، وحتى مؤخّراً، كان 20% من المدرّسين من المتعاقدين[5] (Kingdon et al., 2013).

يعاني المدرّسون المتعاقدون من شروط عمل وأمن وظيفي وأجور أسوأ من تلك الخاصة بالمدرّسين الدائمين. وبالمقارنة مع معلّمي الخدمة المدنيّة هم أكثر ميلاً إلى أن يكونوا بلا تدريب أو لأن يكونوا خضعوا لتدريب لا يفوق الشهر. في الهند، وبينما على المدرّس النظامي أن يستكمل سنتين من التربية النظاميّة على التعليم، لا يطلب من المدرّسين المتعاقدين إلا أن يخضعوا إلى برنامج تقديمي قصير (Kingdon et al., 2013).

يؤثّر تصنيف سوق عمل المدرّسين على النظرة إليهم ونظرتهم لنفسهم، ما يؤدّي إلى معنويّات منخفضة وعدم رضى وإلى معدلات استنزاف عالية (Chudgar et al., 2014). وطبّقت البنن سياسة من أجل دمج المعلّمين المتعاقدين والمعلّمين النظاميين في مسار مهني واحد (Pôle de Dakar and République du Bénin, 2011).

يعاني المدرّسون المتعاقدون من شروط عمل وأمن وظيفي وأجور أسوأ من تلك الخاصة

هل يستطيع المعلّمون بالتعاقد أن يكونوا بفعاليّة المعلّمين العاملين في إطار الخدمة المدنية؟ في النيجر وتوغو، كان للمعلّمين المتعاقدين أثر سلبي أو متباين على التحصيل في الصف الخامس في مادتي اللغة الفرنسيّة والرياضيات علماً أن الأثر كان إيجابياً في مالي (Bourdon et al., 2010). في الهند، لم تختلف مخرجات التعلّم بشكل عام بين المعلّمين المتعاقدين والمعلّمين النظاميين وفي بعض الأحيان، كان بلاء الأطفال الذين تعلّموا على يد معلّمين متعاقدين أفضل (Atherton and Kingdon, 2010). وتظهر غينيا أنّ الإدارة الجيدة تحرز فرقاً: فبحسب سياسة طوّرتها الحكومة ونقابات المعلّمين، حاز المعلّمون 18 شهراً من التدريب؛ وكان تلاميذهم بشكل عام قد أحرزوا نتائج أفضل من تلاميذ المعلّمين النظاميين، وكان المعلّمون أكثر كفاءة (Chudgar , forthcoming).

يكون المعلّمون المتعاقدون على الأرجح أكثر فعّالية عندما تكون المشاركة الأسريّة والمجتمعيّة قوية. ففي كينيا، لوحظت آثار إيجابيّة إثر توظيف المعلّمين المتعاقدين في المجتمعات التي كان فيها الأهل مدرّبون على مراقبة غياب المعلّمين وساعات عملهم وعندما مُنع أقارب

5. المعلّمون في المجتمعات المحلية هم متعاقدون توظفهم الجماعة المحلية. أما المعلّمون المتعاقدون الآخرون فتوظفهم الحكومة مباشرة. وكلا الفئتين تتقاضيان أجورًا أقل من أجور الموظفين العاملين في إطار الخدمة المدنيّة.

الإطار 6.2: ارتفاع عدد الدروس الخاصة: ما هي التبعات على راسمي السياسات؟

يرتفع عدد الدروس الخاصة حالياً في أنحاء العالم كلّه علماً أن هذا أمر متجذّر في ثقافة بلدان شرق آسيا. ففي أذربيجان وجورجيا، يفيد حوالي 80% من التلاميذ أنهم حصلوا على نوع من أنواع الدروس الخاصة خلال السنة الأخيرة من المدرسة الثانوية.

غالباً ما يرتبط التدريس الخاص بالأنشطة المدرّة للدخل بين المعلّمين الذين يريدون إضافة على أجورهم المتدنيّة. ففي كمبوديا، يعتبر التدريس الخاص الوظيفة الثانية المألوفة لمعلّمي الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي ولا سيما في المناطق الحضرية. يمكن المداخيل الناتجة عن التدريس الخاص أن تساوي ثلثي متوسط الأجر الشهري مع المخصصات الأساسيّة.

قد يدخل التدريس الإضافي ضمن ديناميّة التدريس والتعلّم ويؤدّي إلى تشويه في تأمين المنهاج ويزيد من التباين في تحصيل التلاميذ. ففي كمبوديا ومصر، يقال إنّ المدرّسين يقتطعون من مضمون المنهاج خلال يوم التدريس مما يجبر التلاميذ على طلب حصص خاصة لتغطية المواضيع غير المغطاة.

عندما يصبح التدريس بحصص خاصة منتشراً، من الصعب عكس الميل بتدابير عقابيّة. ومع ذلك، يمكن اتخاذ بعض التدابير. ففي البوتان، منع المدرّسون من تأمين رسوم إضافية. وفي الصين، فرضت عقوبات على المعلّمين الذين يعطون حصصاً خاصة مدفوعة.

يمكن الحكومات أن تخفّض من طبيعة نظام التقييم ذي الرهان العالي الذي يضطلع بدور مهم في دفع الطلب على الدروس الخاصة. من ناحية أخرى، يمكن تحسين آليات الإشراف للتأكّد من أنّ المعلّمين يغطّون مضمون المنهاج المطلوب. ومع ذلك، قلّة هي البلدان التي لديها ما يكفي من البيانات حول هذا الموضوع ولا بدّ للحكومات أن تزيد من وفرة مصادر البيانات لتسمح بتقييم الوضع ومعالجته.

المصادر: Benveniste et al. (2008); Bray and Kwo (2014); Bray and Lykins (2012); Dawson (2009); Hartman (2013); Silova (2010)

معلّمي الخدمة المدنيّة المحليّين من أن يتوظفوا بالتعاقد (Duflo et al., 2012). في مالي، كانت نتائج مادتي اللغات والرياضيات في الصفين الثاني والخامس أعلى في ظل العمل مع المعلّمين المتعاقدين تحت إشراف المجتمع المحلي (Bourdon et al., 2010).

كيف يمكن تحسين مقام *التعليم كمهنة؟*

عندما يكون مقام التعليم كمهنة متدنٍ يؤدي هذا الأمر إلى صعوبات في التعيين والاستبقاء. لذلك، يرتبط موقع التعليم بتحفيز أفضل ورضىً وظيفي ما يزيد من استبقاء المعلّم وأدائه كما وتعلّم التلميذ.

يشير المؤشر العالمي لوضع المعلمين لعام 2013 إلى الفوارق الشاسعة بين البلدان الـ21. فالمعلّمون في الصين ومصر والجمهورية الكورية وسنغفورة وتركيا يتمتّعون بمقام أعلى من أولئك في بلدان في أميركا الشمالية وأوروبا الغربية (عدا اليونان). ويشجّع أقل من 20% من الناس في ألمانيا أطفالهم على أن يكونوا معلّمين بالمقارنة مع حوالي 40% في تركيا و50% في الصين. وتشرح الشؤون الثقافيّة بعض الفوارق ما بين البلدان: يبدو التعليم وكأنه ينظر إليه باحترام أكبر في بعض المجتمعات الآسيويّة (Dolton et la., 2013).

لقد تراجع وضع التدريس كمهنة (Keuren et al., 2014). ففي البلدان الـ15 التي شاركت في الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلّم، اعتبر أقلّ من 33% من مدرّسي المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي التدريس على أنّها مهنة ذات شأن في المجتمع عام 2013، وهو انخفاض كبير عن نسبة الـ60% في عام 2008 (OECD, 2014l).

للأجور أثر مباشر على الجاذبية والشأن المولى للتدريس. في عدد من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، بما في ذلك جمهورية أفريقيا الوسطى وغينيا بيساو وليبيريا، لا يتقاضى المدرّس ما يكفي ليتمكن من رفع أسرته فوق حد الفقر (IIEP– Pôle de Dakar database). فخلال العقود الثلاثة الأخيرة، تراجعت أجور المدرّسين التي هي متدنيّة أصلاً في أقطار أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وكان الانخفاض الاشد~ في أفريقيا الناطقة بالفرنسية (Pôle de Dakar, 2009). فعندما تكون الأجور منخفضة جداً، يحتاج المدرّس إلى عمل إضافي، بما في ذلك الدروس الخاصة (**الإطار 6.2**) ما يخفّض التزامهم بعملهم التدريسي النظامي ويؤدي إلى التغيّب.

يتقاضى المدرّسون أجوراً أقلّ من العاملين في مهن تتطلّب المؤهلات نفسها. في عام 2012، تقاضى مدرّسو الابتدائي في بلدان منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي 85% من متوسط ما يتقاضاه العاملون بدوام كامل بين الـ25 والـ64 سنة ممن حصّلوا تعليماً ما بعد ثانوي، بينما تقاضى مدرّسو المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي 88% (OECD, 2014d). في البيرو، يكسب المهنيّون الذين يتمتّعون بالمؤهلات نفسها والخلفيّة نفسها 50% أكثر من معلّمي ما قبل المدرسة والصفوف الابتدائيّة (Mizala and Ñopo, 2012). وقد تأثّرت أجور المدرّسين بشكل كبير بالأزمة الاقتصادية في أواخر عام 2008 فتراجع متوسط الأجور بحوالي 5% على مستويات التعليم كافة بين عامي 2009 و2012 (OECD, 2014d).

يتقاضى المدرّسون أقلّ من العاملين في مهن تتطلّب المؤهلات نفسها

اتّخذت بعض البلدان عدّة خطوات من أجل رفع مقام مهنة التدريس, ففي اندونيسيا، وبموجب قانون المدرّسين الصادر عام 2005، يطلب من المدرّسين أن يكتسبوا شهادة بعد 4 سنوات من الدراسة وأن ينالوا ترخيصاً. فمن يحوز الترخيص منهم ينال علاوة مهنيّة تضاعف أجره. وبين عام 2006 و2011 ، كانت النسبة المئويّة لمعلّمي الابتدائي الذين لديهم شهادة دراسيّة بعد أربع سنوات قد ارتفعت بنسبة 176%. أما الزيادة التي تبلغ خمسة أضعاف في الالتحاق بالتعليم الجامعي، أي من 200.000 في عام 2005 إلى مليون عام 2010، تشير إلى أنّ الترخيص والمدخول الأعلى قد زادا من جاذبيّة هذه المهنة (Chang et al., 2014).

في بلدان شرق آسيا العالية الأداء، تمّ إدراج برامج االتدريب التمهيدي لمساعدة المعلّمين الجدد على التكيّف مع شؤون التدريس العمليّة وإدارة المجموعات والتكيّف مع البيئة المدرسيّة. وتؤمّن غالبية البرامج وقتاً متاحاً خارج الصف[6]، حتى يتمكّن المعلّمون الجدد من المشاركة في أنشطة التدريب التمهيدي وللسماح بتدريب معلّمين مرشدين. في سنغافورة، يحضر معلّمو الابتدائي الجدد برامج التدريب التمهيدي على المستوى الوطني وعلى مستوى المدرسة ويلقون النصح من مرشدين مخضرمين خلال السنتين الأوليين (OECD, 2014 l).

6. الوقت المتاح خارج الصف هو عندما لا يكون للمعلّم ساعات تدريس صفية ليتمكّن من العمل على أمور أخرى مثل التخطيط ورفع التقارير والتطوير المهني بينما يغطي معلّم آخر صفه.

يرتبط نجاح التعليم والتعلّم بمدى توافر الموارد

حدّد إطار عمل داكار توفّر الكتب المدرسية والمواد التعليمية والمنشآت كعنصر أساسي لتحسين جودة التعليم. يركّز هذا القسم على ثلاثة عناصر تدعم التدريس والتعلّم العالي النوعية وهي توفير المواد التعليميّة وتوزيعها واستخدامها بالإضافة إلى وجود بيئة آمنة ومتاحة مجهّزة بالمرافق اللازمة والوقت المستغرق في قاعة الدرس.

التوسّع في استخدام مواد التعليم والتعلّم المناسبة

تشير البحوث حول فعّالية المدارس إلى أهميّة الكتب المدرسيّة في تحسين جودة التعليم. ففي البلدان النامية ذات الموارد المحدودة والموازنات الضيّقة، بدا توفير الكتب المدرسيّة فعالاً مقابل الكلفة (Boissiere, 2004; Scheerens, 2004).

يبقى توافر الكتب المدرسيّة محدوداً بشدّة

تعتبر نسبة التلاميذ إلى الكتب المدرسية قياساً جيّداً حول توفر الكتب المدرسيّة. ففي عام 2012، كانت النسبة في الكاميرون كتاباً واحداً لكلّ 12 تلميذاً في الصف الثاني وكتاب رياضيات واحد لكلّ 14 تلميذاً ولم يتحسّن الوضع مع مرور الوقت (UIS database). في التعليم الثانوي، تكون الكتب المدرسيّة أيضاً نادرة. وفي تحليل لـ19 بلداً من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، كانت بوتسوانا وحدها تتمتّع بالتوفير المناسب للكتب المدرسيّة . فكانت النسبة تقارب الـ1:1 للمواد كافة والصفوف كافة. أما في البلدان الـ18 الأخرى، بما في ذلك ليسوتو وموزامبيق وزامبيا، فكانت الكتب المدرسيّة للحلقة الثانوية ولا سيّما في المواضيع غير الأساسيّة قليلة الوفرة (World Bank, 2008 c).

لا تعني وفرة الكتب المدرسيّة أنها تستخدم في الصفوف

تختلف الأمور بشكل كبير بين المواقع. ففي ليبيريا عام 2013، كانت نسبة التلاميذ إلى الكتاب المدرسي في منطقة مرجيبي حوالي 7:1، وهو معدّل يفوق ضعف المعدّل الوطني (Liberia Ministry of Education, 2013). وفي جنوب السودان، تراوحت النسبة بين 2:1 في ولاية اكواتوريا الوسطى و11:1 في ولاية الوحدة (South Sudan Ministry of General Education and Instruction, 2012).

في العديد من البلدان، أصبح النقص في الكتب المدرسيّة أكثر حدّة خلال العقد المنصرم. فبين عام 2000 و2007، سجّلت كينيا وملاوي وناميبيا والزمبابوي زيادة لا تقلّ عن 10 نقاط بالمئة في نسبة التلاميذ الذين إما لم يكن لديهم كتباً مدرسيّة أو كانوا يتشاركون الكتاب مع ما لا يقلّ عن تلميذين آخرين. أما في سوازيلند، فقد عرفت البلاد زيادة من 74% إلى 99% في نسبة التلاميذ الذين لديهم استخدام خاص للكتب المدرسية بينما ارتفع القيد في الصف السادس بنسبة 20% (SACMEQ, 201)

لا تعني وفرة الكتب المدرسيّة أنها تستخدم في الصفوف. فيمكن أن تبقى هذه الكتب في وحدات التخزين خوفاً من تلفها أو إضاعتها في حال تمّ تسليمها إلى التلاميذ. ففي ملاوي، كان المعلّمون متردّدين حيال السماح للتلاميذ باستخدام الكتب بسبب قلّة الرعاية أو الخوف من أن يغيب التلميذ أو يتسرّب (World Bank, 2012). وفي سيراليون، أدّى القلق حيال توفير المواد في المستقبل إلى تجميع الكتب المدرسية وعدم استخدامها (Sabarwal et al., 2013)

لا بدّ لتوفير الكتب المدرسيّة أن يكون مستداماً

لقد أثّرت مجموعة الأدلّة المتنامية التي تؤكّد على دور الكتب المدرسية الحاسم في تحسين تحصيل التلميذ على السياسات التربويّة. أمّنت سوازيلند كتباً مدرسيّة مجانيّة لتلامذة المدارس الابتدائيّة كافة منذ عام 2003. (SACMEQ, 2011). وتضطلع الأسرة الدولية بدور مهم في دعم تطوير الكتب المدرسيّة وتوزيعها في العديد من البلدان النامية. وفي أثيوبيا، حاول مشروع موّله البنك الدولي ودعمته وكالة التنمية الأميركيّة لتحسين نسبة التلميذ إلى الكتاب المدرسي من خلال توزيع 78 مليون كتاب مدرسي على المدارس بالإضافة إلى الكتب المدرسيّة وأدلّة المعلّمين بسبع لغات أمّ ينطق بها 75% من تلاميذ العالم (World Bank, 2013c).

في العقد الأول من القرن الواحد والعشرين، وبغية نشر الكتب بشكل أوسع، حرّرت البلدان توفير الكتب المدرسيّة وابتعدت عن أنظمة الشراء والتوزيع المركزيّة. إلا أنّ عدداً قليلاً من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، بما فيها ملاوي وزمبابوي، لا يزال يعتمد بشكل كامل على وكالات الدولة لإنتاج الكتب المدرسيّة إلا أنّ هذه الأنظمة بدأت تضمحلّ لتترك المكان أمام للشراكات العامة الخاصة مع تحوّل في غالبيّة البلدان باتجاه مشاركة القطاع الخاص ونموّ واضح للناشرين المحلّيين بملك أفريقي

(Read and Bontoux, 2014)[7]. إنّ مواضيع الفساد وسوء ممارسة المهنة في تأمين الكتب المدرسيّة وتوزيعها الذي يساهم في نقص الفعالية هي أمور تهتم بها منظّمات المجتمع المدني كما يرد ذلك في الفصل الثامن في ما خصّ الفلبين.

تمّ توسيع مضمون الكتب المدرسيّة وتحديثها

تعكس الكتب المدرسيّة، وهي الجزء الأكثر إتاحة من المنهاج، التركيز التربوي والتغييرات الواسعة النطاق فيها مع الوقت (Heyneman,2006). وعليه، يكون تحديث الكتب المدرسيّة أمراً مهماً حتى تتماشى مع آخر التطوّرات في مجالات التربية وبحسب المواضيع.

وتشير التحاليل التي طالت حوالي 500 كتاباً مدرسياً صدر منذ 1970 حتى 2008 للمرحلة الدنيا أو العليا من الثانوي في موضوع العلوم الاجتماعيّة إلى أن 70 بلداً تظهر ميولاً مترابطة. وقد تزايدت مناقشة حقوق الإنسان فيها: حوالي 20% من الكتب المدرسيّة قبل عام 1995 كانت تخصّص قسماً أو أكثر لحقوق الإنسان وزاد الأمر بنسبة 44% بين 1995 و2008 ما يلمّح إلى أثر عقد الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان (Meyer et al., 2010). بالإضافة إلى ذلك، أصبحت الكتب المدرسيّة مرتكزة إلى التلميذ أكثر فأكثر وذلك من خلال إدخال الصور المؤاتية للأطفال والرسوم التصويريّة والأسئلة النقاشيّة المفتوحة الأجوبة وتمارين لعب الأدوار وهو تحوّل مرتبط بالتركيز على تمكين الأطفال في المعاهدات والمنظّمات العالميّة الخاصة بحقوق الإنسان (Bromley et al., 2011 a). وأخيراً، وبتأثير من التغييرات العالميّة الثقافيّة والبيئيّة، فإن نسبة الكتب المدرسيّة التي تناقش الموضوع البيئي ارتفعت من 24% عام 1970–1984 إلى 52% عام 1995– (Bromley et al., 2011 b).

تناقش الكتب المدرسيّة بشكل أكبر التمييز الاجتماعي والتهميش أو الاقصاء الذي تواجهه المرأة والأطفال والمهاجرون واللاجئون والسكّان الأصليّون والأقليّات الأخرى . بالإضافة إلى تصوير اللامساواة الاجتماعيّة، تصوّر الكتب المدرسيّة المجموعات على أنها تمتلك حقوقاً. ومع ذلك، وعلى الرغم من هذا الميل العام باتجاه ذكر حقوق المجموعات المهمّشة، لا تزال الحاجة ماسة إلى عمل إضافي وبخاصة في بعض المناطق مثل الدول العربيّة لجهة المسائل المتعلّقة بالتوجّه الجنسي وحقوق العمّال (Terra and Bromley, 2012).

تشجيع بيئة مدرسيّة صديقة للطفل

تعتبر إحدى أهم المتطلّبات لجودة أفضل في التعليم هي تحسين البيئة التعلّمية بما في ذلك البنية التحتيّة الماديّة للمدرسة والتفاعل بين الأطفال والمدرّسين. يذهب عدد كبير من التلاميذ إلى المدرسة في ظروف غير مؤاتية للتعلّم، تنقصهم فيها مياه الشرب والمرافق المناسبة لغسل اليدين والمراحيض الآمنة والنظيفة. قد يواجه الأطفال أيضاً تمييزاً وتحرّشاً وحتى عنفاً.

العديد من البلدان، بما فيها نيكاراغوا وتايلند وأوغندا قد اعتمدت نماذج المدارس الصديقة للأطفال

في خلال السنوات الـ 15 السابقة، اعتمدت بلدان عديدة، بما فيها نيكاراغوا وتايلند وأوغندا نموذج المدارس الصديقة للأطفال التي تدين بالكثير لعمل هيئات الأمم المتحدة ولا سيما اليونسف. أما هذا النموذج الذي يجد قوّته في اتفاقية حقوق الطفل، فيركّز على المدرسة كمكان يوفّر فرص التعلّم المناسبة للحياة وسبل العيش في بيئة سليمة وآمنة هي دامجة وحامية وتشرك التلاميذ والأسر والمجتمعات (UNICEF, 2009 a).

وقد قدّم النموذج مدخلاً لتخطّي المساوئ وتعزيز الإنصاف، كما هو الحال في وضع أطفال السكان الأصليين في بليز والأقليات الإثنية في جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة (UNICEF, 2013 c). وفي جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، تكون المدارس المعتنقة لمقاربة الجودة التي اعتمدتها 20% من المدارس الابتدائية بحلول عام 2011 قد أدّت إلى معدّل قيد أعلى واستبقاء ومعدّلات إعادة أدنى وبخاصة في المناطق الريفيّة الناقصة الخدمة (McLaughlin, 2011).

سلّطت عمليّات تقييم المدارس الصديقة للطفل خلال زيارات في غيانا ونيكاراغوا ونيجيريا والفلبين وجنوب أفريقيا وتايلند الضوء على التحدّيات الخاصة بالتطبيق الفعلي للنموذج. وتعتبر البنى التحتية السيئة والنقص في الصيانة مشاكل أساسيّة. ففي الفلبين، كان 32% من المدارس فقط بحالة ماديّة جيدة– من دون زجاج مكسور أو دهان مقشور. وفي تايلند، في 61% من المدارس، لم تكن المباني والصفوف مناسبة لتخدم التلاميذ الذين يعانون من معوّقات جسديّة وفي أقلّ من ثلث المدارس، كان المعلّمون مدرّبين على العمل مع التلاميذ الذين لديهم معوّقات تعلّمية أو جسديّة. بالإضافة إلى ذلك، وجد مدراء

7. وزارة التنمية الدولية في المملكة المتحدة ناشطة في قطاع فكّ المركزية عن الكتاب المدرسي في كينيا ورواندا وأوغندا ومملكة تنزانيا المتحدة (DFID,2011)

المدارس والمعلّمون أن التحوّل إلى المقاربات التربويّة المرتكزة إلى الطفل متطلّبة بسبب النقص في التدريب (UNICEF, 2009b).

عدم إهدار الوقت في قاعة الدرس والاستفادة من كلّ دقيقة فيه

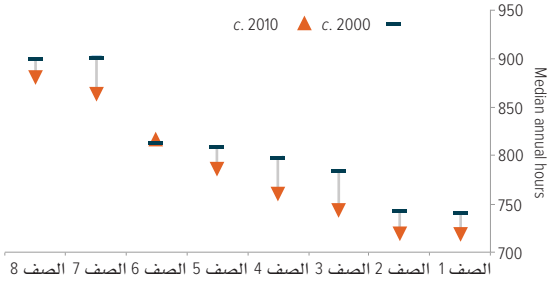
علماً أنّ إطار عمل داكار لا يأتي صراحة على ذكر الأمر، بدا أن الوقت الذي يمضيه المعلّم في التدريس في الصف يعزّز تعرّض المتعلّم للمعرفة وينتج مكاسب تعلّميّة مهمّة. في شيلي، حيث أطالت الحكومة بالتدريج اليوم المدرسي، كان لتلاميذ الثانويّة الذين يخضعون لنظام اليوم المدرسي الكامل نتائج أعلى في اللغات والرياضيات من أقرانهم الذين يخضعون للنظام القصير (Bellei, 2009). وفي أثيوبيا، حسّن اليوم المدرسي الأطول(الذي تحوّل في عام 2005 من أربع إلى ست ساعات) نتائج الكتابة والرياضيّات لمن هم في سنّ الثامنة (لكن ليس في القراءة) وكان الأثر على الفتيات أكبر منه على الفتيان علماً أنّ ذلك أدّى إلى تباين أوسع بين التلاميذ الأفقر والأيسر (Orkin, 2013).

اعتمدت بلدان عديدة بما فيها نيكاراغوا وتايلند وأوغندا نموذج مدارس صديقة للأطفال

أوصت الوكالات الدوليّة والتقارير أن تعمل المدارس الابتدائية بين 850 و1000 ساعة في اليوم أو حوالي 200 نهار باعتبار خمسة أيام في الأسبوع (Lockheed and Verspoor, 1991). عام 2014، في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، كان متوسّط وقت التعليم المحدد حوالي 800 ساعة في السنة وتراوح من أقل من 700 ساعة في هنغاريا و1000 ساعة في شيلي والبرتغال (OECD, 2014d).

الشكل 6.11: تراجع وقت التعليم السنوي العالمي المنوي منذ داكار

متوسط وقت التدريس السنوي بحسب الصف، 2000 إلى 2010



المصادر: (1) متوسط الساعات السنوي: Benavot (2004). 2000: متوسط الساعات السنوي 2010: حسابات فريق تقرير الرصد العالمي (2014) بناء على قاعدة بيانات مركز اليونسكو للإحصاء وقاعدة البيانات الدولية حول التربية، النسخة السابعة.

وقد تراجع الوقت المحدّد للتعليم في الصف في الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي خلال العقد المنصرم وهو أقل من 1000 ساعة بحسب تحليل تقرير الرصد العالمي الجديد (**الشكل 6.11**). وفي نهاية العقد الأول من القرن الواحد والعشرين خصّصت البلدان ما معدّله 720 ساعة من وقت التعليم في السّنة في الصفوف الابتدائيّة المبكرة على أن ترتفع في الصفوف الأعلى لتصل إلى حوالي 900 ساعة في الصف الثامن. وتميل الزيادات المهمّة في وقت التعليم إلى أن تُطبّق من الصفّ الثاني حتى الصفّ الثالث ومن الصفّ السادس حتى الصفّ السابع عند المرحلة الانتقاليّة بين التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من الثانوي.

وتشير تحاليل البيانات الحديثة المتوفرة عن 125 بلداً إلى أنّ الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي وعدد ساعات التدريس المتوسط أعلى في أميركا الشمالية وأوروبا الغربية وأميركا اللاتينية منه في الكاريبي وشرق آسيا والهادئ وجنوب وغرب آسيا وهو أدنى في الدول العربية وفي آسيا الوسطى واوروبا الوسطى والشرقية وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، على مستوىً أدنى. أما الفوارق المناطقيّة الواسعة في وقت التعليم خلال الصفوف المبكرة فغير جليّة في صفوف لاحقة. فالفوارق بين المناطق قليلة جداً في المرحلة الدنيا من المستوى الثانوي. (**الشكل 6.12**)

ليس وقت التعليم الرسمي نفسه كوقت التعلّم الحقيقي

في العديد من البلدان، ولا سيّما في مدارس المجتمعات الفقيرة، تضيع أيام الدراسة بسبب تأخير تعيين المعلّمين وتدريب المعلّمين أثناء الخدمة، والإضرابات والنزاعات المسلّحة (Benavot and Gad, 2004). وفي البرازيل، (ولاية بيرنامبوكو)، وفي غانا والمغرب وتونس، تتراوح أوقات التعليم المهدورة بين 39% و78% من وقت التدريس الرسمي المحدد (Abadzi, 2007).

لتغيّب المعلّمين أثر على تعلّم التلميذ من خلال خفض عدد ساعات تعليم الأطفال الفعليّة. وأشار ثلث التلاميذ في الأرجنتين والباراغواي والفلبين إلى مشاكل مع تأخّر وصول المعلّمين والتغيّب وتفويت الصفوف (UIS, 2008). وتشير التقديرات الخاصّة بـ21 بلداً للأعوام 2004–2011 إلى أنّ معدّل تغيّب المعلّمين في التعليم الابتدائي تخطّى 20% في غانا والهند وكينيا والسنغال وأوغندا (Patrinos, 2013).

أمّا الوقت المتوفّر للتعليم فيكون بحسب كيفيّة استخدام المعلّمين والتلاميذ للوقت خلال الصف. ففي منطقة أوروموا الاثيوبية، أظهرت مراقبة المرحلة الدنيا من المدارس الابتدائية أنّ حوالي ثلثي التلاميذ لم يكونوا مشاركين بشكل ناشط في التعلّم (DeStefano and Elaheebocus, 2010). وفي أوغندا، مع تغيّب المعلّمين في الابتدائي الذي يصل إلى 27%، فإن العديد من المعلّمين الذين كانوا في الصف لم يكونوا يعلّمون فعلاً (Chaudhury et al.,2006).

فهدر وقت التدريس واستخدامه بطريقة غير فعّالة مؤشران عن نوعيّة سيئة في التعليم، ما يجعل المدارس الخاصّة أكثر جاذبيّة للأهل من المدارس الحكوميّة في العديد من البلدان (أنظر الفصل 2). فوقت المدرسة الجيّد الذي يكون خلاله المعلّم والتلاميذ مشاركين في أنشطة تعلّميّة هو وقت لا بدّ من الاستفادة القصوى منه من خلال تحسين الإشراف المركزي والاقليمي وتوثيق سيطرة المعلّمين الأشباح وتأمين التدريب للمعلّمين والمدراء والتغذية الراجعة حول استخدام الوقت وتمكين الجماعات من أجل مراقبة أفضل لأنشطة المعلّم.

عمليّات التعليم والتعلّم مسألة مهمّة

تركن جودة التعليم ليس فقط إلى المدخلات بل إلى العمليّات أيضاً. وقد حثّ إطار عمل داكار على تحسين ممارسات التعليم والتعلّم. وتدخل في الموضوع أوجه أربعة: المنهاج ذي الصلة والشامل، والمقاربة التربويّة المناسبة، واستخدام اللغة الأم للأطفال واستخدام التكنولوجيا المناسبة.

ترتبط جودة التعليم ليس فقط على المدخلات بل أيضاً على العمليّات

وضع منهاج دراسي ملائم

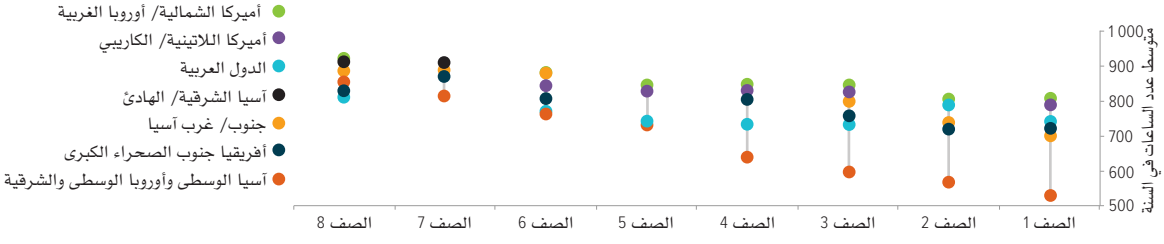
لإصلاح المنهاج تأثير عام ومحلّي. وقد أثّر إطار عمل داكار على إصلاح المنهاج الجديد في الصين الذي انطلق عام 2001 وتمّ تنفيذه عام 2005 (China Government,2003)؛ واشتملت استراتيجيات التعليم للجميع الوطنية الإصلاحات في بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بما في ذلك أنغولا وبوتسوانا وبوروندي وكونغو وموريشيوس وموزامبيق وجنوب أفريقيا (Georgescou et al.,2009). وفي تركيا، تمّت مراجعة منهاج التعليم الابتدائي عام 2004 ليستجيب إلى التغييرات في سوق العمل. وكعضو مرشّح للانضمام إلى الاتحاد الاوروبي، كان لتركيا حافز سياسي واضح في اعتمادها لمعايير الاتحاد الأوروبي والمنظور التربوي (Altinyelken and Akkaymak, 2012).

وأصبح إصلاح المنهاج شرعياً من خلال زيادة الضغط لتحسين التنافسيّة الاقتصاديّة. وعليه، زاد التلاقي في الطرق التي استخدمتها الحكومات لإصلاح المنهاج (Fiala, 2007) وغالباً ما كان ذلك بتركيز أقلّ على معرفة المضمون وتركيز أكبر على المهارات والكفاءات (Rosenmund,2007).

أمّا الوجه الآخر لإصلاح المنهاج فكان الدفع من أجل أن يكون المضمون أكثر صلة بالحاجات المعاصرة للأفراد والجماعات والمجتمعات (Barret et al., 2007). فالخطاب الدولي والأولويّات الدوليّة ولا سيما على مستوى التنمية المستدامة والحماية البيئيّة كان له الأثر الكبير. ويشير تحليل الجداول الزمنيّة الرسميّة بين الثمانينات وبداية القرن الواحد والعشرين إلى مواضيع مرتبطة بالبيئة مثل التلوّث وتآكل الموارد الطبيعيّة وطبقة الأوزون التي

الشكل 6.12: يختلف وقت التعليم في الصفوف الأولى أكثر منه في الصفوف العليا

متوسط وقت التعليم السنوي، بحسب المنطقة والصف



المصدر: حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2014) بناء على قاعدة بيانات مركز اليونسكو للإحصاء وقاعدة البيانات العالمية للتعليم، النسخة السابعة.

تأثّر تطبيق المنهاج بتوفّر الكتب المدرسيّة والمعلّمين المدرّبين ودعم المعلمين

أصبحت مواضيع جديدة وبخاصة في الصفوف الابتدائية. كما زاد سواد المواضيع المرتبطة بالكمبيوتر والتكنولوجيا بشكل كبير: فقد وردت في 25% من برامج الصفوف الابتدائية و40% من صفوف المرحلة الدنيا من الثانوي (Benavot, 2004). وأشار تقييم سريع مؤخر أنّ بين 88 بلداً تمّ تحليله، ركّز 51 منها على استخدام التكنولوجيا في مناهجه الوطنية (Amadio, 2014).

التركيز على المهارات والكفاءات

في بداية العقد الواحد والعشرين، كان المنهاج مدفوعاً بالمضمون ويتعرّض لانتقادات شديدة على أنّه نظريّ جداً وبالٍ ومثقل بالمعلومات. بعد داكار، عرفت السياسات التربويّة تحوّلاً باتجاه تطوير الكفاءات والمهارات (Westbrook et al., 2013). في الصين، حيث كان تعليم العلم يركّز تقليدياً على نقل المعرفة واكتسابها، كان منهاج عام 2001 يتطلّب من التلاميذ تطوير مهارات التحقيق والابتكار وحلّ المسائل والتفكير النقدي والقدرة على تطبيق العلوم في حالات الحياة اليومية (Guo et al.,2013). وفي تركيا، اعتمد منهاج 2004 مقاربة تركن إلى الكفاءة بدلاً من المنهاج المرتكز تقليدياً على المعرفة فركز على مهارات مثل التواصل والتحقيق والمقاولة واستخدام تكنولوجيا المعلومات (Altinyelken and Akkaymak, 2012).

جرى الانتقال باتجاه المنهاج المرتكز إلى الكفاءة في المرحلة الدنيا من الصفوف الابتدائية، مع انتقال المستوى الثانوي إلى التعلّم الأكثر هيكلة. وفي منهاج أوغندا المحوري لعام 2007، جاء تنظيم المعرفة والكفاءات من حول مواضيع للصفوف الثلاثة الدنيا بينما تمّ اعتماد منهاج مبني على الموضوع في الصفوف العليا (NCDC, 2006).

نوّعت البلدان المناهج التربوية في المرحلة الثانوية لتصبح أكثر صلة بعالم العمل (أنظر الفصل 3). وعملت بوتسوانا وغانا وجنوب أفريقيا على إصلاح أنظمتها التربوية لتقدّم نواة منهاج للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي للمتعلّمين كافة (Afeti et al., 2008, World Bank, 2008b)، ما يسمح للمدارس بأن تركّز على المهارات الجوهرية بما في ذلك القرائية والأرقام بينما تقدّم الأنشطة خارج الصفيّة لتلبية الحاجات والمصالح الأوسع.

على مستوى المرحلة العليا من الثانوي، انتقل العديد من البلدان النامية بشكل سريع لتحويل مواضيع مهنيّة إلى عناصر أساسية من المنهاج. وقد راجعت كولومبيا منهاج الثانوي ليتمكّن الشباب الريفي من كسب المعرفة في الزراعة وتربية الحيوانات والأنشطة الريفية الأخرى من خلال المواضع التقليديّة مثل الرياضيات والعلوم بطريقة تجعلها منطقية (IFAD, 2010).

حوّل بعض البلدان مناهجه إلى مناهج لامركزية من أجل السماح بدمج الأنشطة والمعرفة ما يعتبر مفيداً ومناسباً لحياة مجموعات محدّدة من الأطفال. عام 2004، طبّقت موزامبيق منهاجاً جديداً للتعليم الأساسي الذي يتكيّف مع الحاجات المحليّة وكان تصميم 20% من المضمون على يد المدارس والمجتمعات (Alderuccio, 2010; Chachuaio and Dhorsan, 2008). وأدخلت بوليفيا المتعددة القوميّات منهاجاً جديداً على المستوى الوطني (60%) والإقليمي (30%) والمحلي (10–20%) عام 2010 بهدف أن يشمل بشكل كامل السكّان الأصليين في النظام التربوي ويحسّنوا مخرجاتهم التعليميّة وحيث يهتمّ المنهاج المحلي والإقليمي بالسياقات على مستوى المناطق والمستوى المحلي بما في ذلك الثقافة الأصليّة (Altinyelken, 2015).

لم يكن إصلاح المنهاج ناجحاً دوماً في تحقيق أهدافه

اختلف تطبيق إصلاح المنهاج بشكل كبير في أنحاء العالم (Anderson– Levitt, 2003). وقد تأثّر ذلك بالموارد بما في ذلك توفر الكتب المدرسيّة والمعلّمين المدرّبين ودعم المعلّمين. وفي العديد من البلدان كان تطبيق المنهاج يفترض أن يتبع تلقائياً عملية تصميم المنهاج وصياغته (Georgescu et al., 2009). تظهر بعض المعوّقات الجديّة في حال تعارض إصلاح المنهاج مع السياسة القائمة. في تركيا، لم تكن ممارسات الامتحانات متماشية مع أهداف المنهاج فجذّرت فكرة أن الالتحاق لم يكن كافياً ليضمن النجاح المدرسي ويؤدي إلى زيادة في الطلب مقابل الدروس الخاصة (Altinyelken, 2013)

في بعض إصلاحات المناهج، اعتبرت المهارات والكفاءات متعارضة مع المعرفة. ففي الصين، وبينما كان المنهاج السابق مثقلاً بالوقائع والمواضيع، تعرّض المنهاج المراجع للانتقاد على أنه مخفّف جداً يتجاهل بعض المعلومات المهمّة. ونتيجة لذلك، كان المعلّمون يكمّلونه بمعلومات من مصادر أخرى ما يزيد من عبء عملهم (Dello–Lacovo, 2009). وفي المدارس الثانوية الريفيّة في البيرو، فهم المعلّمون أن التركيز الجديد على المخرجات يعني أنّ المضمون لم يعد مهمّا ما أدى ببعض التلاميذ إلى فقدان بعض المفاهيم الرئيسة (Balarin and Benavides, 2010).

في العديد من الحالات، لم يكن المعلّمون مشاركين في تخطيط المنهاج ما أبقاهم بلا حول أو قوة ضمن نظام من أعلى إلى أدنى. لم يفهموا النيّة من الإصلاحات لا سيما أن الاصلاحات كانت بعيدة عن واقع الصف (Al– Daami and Wallace, 2007). في غانا وكينيا ومالي والسنغال وأوغندا وجمهورية تزانيا المتحدة، لم يفهم المعلّمون أهداف المنهاج وذلك بسبب سوء التماشي بين تدريب المعلمين والنقص في آليات الدعم في الصف (Pryor et al., 2012).

اعتماد استراتيجيات تعليم فعّالة

أصبحت استراتيجيات التعليم معروفة أكثر فأكثر على أنّها مركزيّة في تحسين نوعيّة التعليم. وحدّد ملخّص من حوالي 800 تحليل تجميعي للتربية في البلدان ذات المداخيل المرتفعة استراتيجيّات الصفّ التفاعليّة، مثل التعليم المتبادل، وتعليم الأقران وتعبير التلاميذ اللفظي والتغذية الراجعة على أنها العناصر التي قد تساعد الأطفال أكثر ما يمكن على التعلّم (Hattie, 2012). وسلّطت مراجعة تلقائيّة لـ489 دراسة ودراسة معمّقة لـ54 دراسة تجريبيّة في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل الضوء على الاستراتيجيات التربويّة المختلفة المتمثّلة بأعمال المجموعات والثنائيات، التغذية الراجعة الإعلامية، الأسئلة إلى التلاميذ واستخدام اللغات المحلية وتخطيط أقسام الدرس واستخدام مجموعة من المواد التعلّميّة (Westbrook et al., 2013).

وارتبط بعض الممارسات التربويّة المحدّدة بإنجازات التلاميذ الإيجابيّة. ففي مناطق الهند الريفيّة، كانت الممارسات الصديقة للأطفال مثل طرح الأسئلة واستخدام الأمثلة المحليّة والعمل ضمن مجموعات صغيرة مرتبطة كلّها إيجاباً بنتائج الاختبارات في المعيارين 2 و 4 (Bhattacharjea et al., 2011). وفي الباكستان، وجد استقصاء يرتكز إلى المدارس في منطقة لاهور في محافظة بونجاب عام 2002/2003 أنّ تخطيط الدروس والتعليم التفاعلي زاد من الإنجاز في اللغات والرياضيّات وبخاصة في المدارس الخاصة (Aslam and Kingdom, 2011).

التحوّل باتجاه تربية مرتكزة حول المتعلّم

في العديد من البلدان النامية، تتبع الممارسات التعليميّة مفهوماً تربوياً يركن إلى الطبشور والكلام وسيطرة المعلّم على الصف، والمحاضرة والحفظ كما هو وارد من مراقبة الصفوف في بنغلاديش (World Bank, 2011a)، ليسوتو (Moloi et al., 2008)، ميانمار (Iall, 2001) ونيجيريا (Hardman et al., 2008). تضع هذه الاستراتيجية التلميذ في دور اللاعب السلبي فتحدّ نشاطه بحفظ الوقائع وتسميعها للمعلّم.

تعتبر استراتيجيات التعليم أساسية لتحسين نوعية التعليم

شهد العقد المنصرم ابتعاداً عن الممارسات التي يسيطر عليها المعلّم واقتراباً من المقاربة المرتكزة إلى المتعلم[8]. تروّج هذه المقاربة للتفكير النقدي ويتوقّع من المعلّم أن يساعد التلاميذ بشكل ناشط على بناء المعرفة من خلال الأنشطة وعمل المجموعات والتفكير. وقد بدا ذلك جزئياً من النظرة التي تتشاركها بعض المنظمات الدولية وصنّاع القرار الوطنيين، وهي نظرة تعتبر أنّ مقاربة من هذا القبيل تساعد في تعزيز الديمقراطيّة والالتزام المدني والتنمية الاقتصادية– والمثال على ذلك في بوتسوانا، (Tabulawa, 2013) ومصر (Ginsberg and Megahed, 2008)، وغواتيمالا (De Baessa et al., 2002)، والهند (Sriprakash, 2010) وناميبيا (O'Sullivan, 2004).

التحديات في التطبيق الفعلي للصفوف

تصعّب سلسلة من القضايا تطبيق التربية المرتكزة إلى المتعلّم في الصفوف وتحوّله إلى تحدٍ كبير. فقد أشارت مراجعة لـ72 مقالة جرى نشرها بين 1981 و 2010 حول المقاربات المرتكزة على المتعلّم إلى تحدّيات مرتبطة بنقص البيئة الداعمة، وتدريب المعلّمين وإعدادهم والكتب المدرسيّة والمواد التعليميّة وحجم الصفوف وأثاثها (Schweisfurth, 2011).

في تركيا، وفي المدارس الابتدائية في محافظة أنقرة، منع نقص الموارد في الصفوف التي فيها أكثر من 30 تلميذاً عملية التنفيذ (Altinyelken, 2011). وفي أوغندا، غيّر أساتذة المدارس الابتدائية في كمبالا تصميم الصفوف تلبية للمقاربات المرتكزة على المتعلّم في المناهج الجديدة، إلا أنّ الغالبية وجدت من الصعب وضع التلاميذ في مجموعات ضمن صفوف كثيفة الحشود أو إجراء نشاطات لها معنىً ضمن أزواج أو ضمن مجموعات (Altinyelken, 2010).

8. بين البلدان التي تعتمد هذه المقاربات التربوية نجد كمبوديا والصين وشرق آسيا والهند: بالإضافة إلى الاتحاد الروسي في أوروبا الشرقية والوسطى وبوتسوانا وأثيوبيا وغينيا وملاوي وناميبيا وجنوب أفريقيا وجمهورية تنزانيا المتحدة وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ومصر والأردن والدول العربية والبرازيل والسلفادور وغواتيمالا ونيكاراغوا في أميركا اللاتينية والكريبي (Altinyelken, 2015)

إن التحوّل باتجاه التعليم المرتكز على المتعلّم له تبعات مهمّة على تعليم المعلّمين الأساسي والتدريبات المستمرّة (أنظر **الإطار 6.3**). فمن دون الدعم المستدام والمتسّق يعلّم المعلمون نوعاً ما بحسب الطريقة التي تعلّموا فيها. ففي آسيا الوسطى[9]، كان العديد من المعلّمين غير مستعدّين أو سيئي الاستعداد لتخطّي التحديات الناتجة عن المقاربة المرتكزة إلى المتعلّم (Chapman et al., 2005).

تحتاج التقييمات التكوينيّة «العالية الأهميّة» إلى مكمّلات على شكل تقييمات ترتكز على المتعلّم

ويتمثّل تحدّي التطبيق الآخر بالنتائج غير المقصودة للامتحانات المهمّة أي أثرها الارتدادي[10] (Altinyelken, 2015). عندما تسفر الامتحانات الوطنيّة عن تحديد لمستقبل حياة التلميذ وسمعة المدرسة والمعلّمين وقدرة المتعلّمين على التعرّف إلى المعارف الواقعيّة أو تذكرها، يكون هذا الأمر محفّزاً لعمل المعلّم ولتوقعات الأهل والتلميذ. وتحتاج التقييمات التدريبيّة إلى مكمّل من خلال أشكال أخرى من التقييمات تعترف بالدروس المعطاة في سياق النهج المرتكز على المتعلّم (Akyeampong et al., 2006).

في المدارس الثانوية الصينيّة، يعتبر المعلّمون الإعداد للامتحانات مسؤوليتهم الأولى وكانت معلّمون قلّة هم مستعدون بداية لتجربة المقاربات الجديدة (Fang and Clarke, 2014). وفي الأردن، حصل المعلّمون على تدريب أثناء الخدمة لتعزيز التفكير النقدي وحل المسائل من خلال التشجيع على مشاركة التلاميذ الناشطة. ومع ذلك، لم يحصل إلا تغيير محدود، وذلك جزئياً لأن التوجيهي، أي امتحان التخرّج من الثانوي والذي تعتمد عليه عملية الدخول إلى الجامعة لا يزال يركّز على التعلّم بالحفظ (World Bank, 2011a ؛Dakkak, 2011).

تؤمّن الوقائع الثقافيّة تفسيراً آخر للفشل في تطبيق المقاربات المرتكزة إلى المتعلّم. ففي بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، بما في ذلك أثيوبيا وناميبيا، قد تتعارض أسس المقاربة المرتكزة على المتعلّم مع الفهم المحلّي لهيكليات السلطة والطاعة والعلاقات بين المعلّم والتلميذ (O'Sullivan, 2004; Serbessa, 2006). وفي بلدان شرق آسيا، تهيمن مقاربة التعليم بسيطرة من المعلّم لأن هذا الأمر يتماشى مع المجتمعات التي تثمّن احترام السلطة (Nguyen et al., 2006).

مع ذلك، من خلال تكييف استراتيجيات التعليم الجديدة مع السياقات المحليّة، يمكن المدرّسون أن يجدوا بيئة ترتكز على المتعلّم حتى في الظروف المعاكسة. وفي جمهورية تنزانيا المتحدة، كيّف المعلمون التربية مع حاجات المجموعات المختلفة من خلال استخدام خليط من الممارسات التقليدية والإصلاحيّة، حتى في الصفوف الكبيرة (Barrett, 2007).

تتوافر سلسلة من الممارسات التعليمية وعلى المخططين وراسمي السياسات أن يتوخوا الحذر عند وضع ثنائية بين المنهاج المرتكز على المعلم والمنهاج المرتكو على المتعلّم لأنّ المعلّمين قلّما يستخدمون مقاربة واحدة من غير الأخرى. فينوّع المعلّمون الممارسات خلال مسيرتهم المهنيّة وفي عملهم اليومي، لذلك قد يشمل الدرس الواحد كلا النهجين، أيّ المرتكز على المعلّم والمرتكز على المتعلّم (Vavrus et al., 2011).

التحوّل باتجاه سياسة التعليم المتعدد اللغات

إنّ غالبيّة بلدان العالم ثنائيّة اللغات أو متعدّدة اللغات. وتعتبر اللّغة غاية في الأهميّة على مستوى نوعيّة التعليم والتعلّم أكان ذلك في لغة التعليم أو اللغات المدرّسة في المدرسة. إلا أنّ السياسة اللغويّة في التربية مرتبطة بشكل وثيق بالتاريخ وعلاقات القوة. فقد ترك الاستعمار بصمة عميقة على هذا المستوى. في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، كان الميل العام باتجاه الاستخدام الموسّع للغات المحليّة. وفي فترة الاستقلال، 20 من 47 بلداً أفريقياً فقط استخدمت اللغات المحليّة في التعليم الابتدائي بينما تستخدم 38 منها تلك اللّغات اليوم بتأثير من مناصرة العناصر المحليين لهذا الأمر (Albaugh, 2007).

في غالبيّة بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، بما في ذلك بوتسوانا والموزامبيق وسوازيلند، كان نموذج الخروج المبكر التقليدي هو الأكثر شيوعاً. يستخدم هذا النموذج اللغة المحلية في التعليم خلال السنتين ألأوليين أو السنوات الثلاثة للتعليم الابتدائي استعداداً لإدخال لغة أوروبيّة أو رسميّة أخرى. أما أثيوبيا فهي استثناء: تستخدم لغة المتعلّم الأم لمحو الأميّة وللتعليم حتى الصف الثامن مع تعليم الأمهاريك والإنكليزية كموضوعين من مواضيع المنهاج (Brylinski, 2015)

9. غطت الدراسة أذربايدجان وكازاخستان وقيرغيزستان وطاجيكيستان وأوزبيكستان.

10. يصف المصطلح الطريقة التي تؤثّر فيها الاختبارات على طريقة تعليم التلاميذ.

يظهر استخدام اللّغات المحليّة بشكل أوسع في غالبيّة بلدان جنوب شرق آسيا. وتتحوّل كمبوديا وماليزيا وتايلند تدريجاً باتجاه تعليم ثنائي اللغة مرتكز إلى اللغة الأم. وفي أميركا اللاتينيّة، لدى غالبيّة البلدان بما فيها غواتيمالا وباراغواي وبيرو سياسات تربويّة ثنائيّة اللغات ومتداخلة الثقافات تهدف إلى دمج اللغات الأصليّة بالتعليم الوطني من خلال السماح للتلاميذ بالتعلّم بلغتهم الأم قبل الانتقال إلى الاسبانيّة (Brylinski, 2015).

الإطار 6.3: ساعدت التدريبات المرنة المعطاة للمعلّمين في المدارس على تحسين الممارسات التربويّة في كينيا.

لقد تقدّمت كينيا بخطىً مضطردة في عدد الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس ويكمّلون المدرسة الابتدائية وفي تحسين مخرجات التعلّم. قد تكون البرامج التي ساعدت المعلّمين على اعتماد مقاربات تربويّة فعّالة قد يسّرت هذا العمل.

جرى استخدام برنامج تنموي مرتكز على المدرسة بين عامي 2001–2006 لـ47000 معلّم في الصفوف الابتدائية بالإنكليزية والرياضيّات والعلوم وجمع ستة أشهر من الدارسات الذاتيّة بالاعتماد على المواد التعليميّة عن بعد مع تطوير مهني مرتكز إلى المدارس. جرى تدريب ثلاثة معلّمين أساسيين من كلّ مدرسة على قيادة التطوير المهني كلّ في الموضوع الذي يدرّسه. وتلقى المدراء المواد التدريبيّة من أجل دعم المعلّمين المرجعيين حتى يقدّموا تدريباً.

أشارت تقييمات المتابعة إلى تغييرات إيجابيّة في التفاعل الصفّي. وأظهرت مراقبة الصفّين الثالث والسادس أنّ 34% من المعلّمين عام 2005 اعتمدوا مجموعات العمل المؤلّفة من اثنين أو أكثر بالمقارنة مع 3% عام 1999. وجرى استخدام مدى أوسع من الترتيبات لتغيير تشكيلة الصف حتى تستوفي متطلبات الأنواع التعليمية المختلفة للمهام التعلّميّة.

أظهرت التجربة أنّ النماذج المرتكزة إلى الميدان التي تتألف من التدريب المرتكز إلى المدرسة تدعمه مواد التعليم عن بعد وتجمعات المدارس والمتابعة في الصفوف، يمكن أن تسدّ الهوّة بين النظري والممارسة وترفع من نوعية الممارسات التعليميّة.

المصادر:
Hardman et al., (2009); Hardman (2015); UNESCO (2014c)

تطرح السياسات اللغويّة في التربية مسائل معقّدة وتوتّرات محتملة بين هويّات المجموعات من جهة، وتطلّعات اقتصاديّة واجتماعيّة من جهة أخرى. وغالباً ما تلتقي المحاولات لاستخدام لغة محليّة في التعليم مع المقاومة الشرسة من الأهل والمدرّسين الذين يعتبرون أن التعليم باللغة المحليّة أشبه بتقديم فرصة غير كافية للتقدّم العلمي ولا فائدة له في إيجاد الوظائف (Altinyelken, 2015).

في الهند، يعبّر الأهل عن تفضيل واضح للمدارس الخاصة كي يتعلّم أطفالهم اللغة الأنكليزيّة التي تعتبر مسلكاً أفضل باتجاه وظائف أفضل وفرص أفضل في الحياة (Nambissan, 2012). في نيجيريا، تسمح المقاربة التصويتيّة المركبة للأطفال بتملّك لغتهم الأم واللغة الإنكليزية على حدّ سواء، ولذلك لا يكون على الأهل والأطفال والمعلّمين أن يختاروا بينهما (Cooke, 2014). وفي باكستان، قرّرت مقاطعة خيبر باختونخوا بدءاً من نيسان (أبريل) 2014 أن تجعل من اللّغة الإنكليزيّة واسطة التعليم لتتماشى مع ما يقدّمه التعليم الخاص. ومع ذلك، أظهرت بحوث مركز ASER في الباكستان (2012) أنّ 16% من الأهل يفضّلون اللغة الإنكليزية على الأوردو (39%) أو الباشتو (45%). واشتكى المعلّمون والتلاميذ أيضاً من التحدّيات التي تفرضها متطلّبات التعليم باللغة الإنكليزيّة (Rahim, 2014).

لغة التعليم تؤثّر على نوعية التعليم

قد تكون اللغة عاملاً معيقاً للأطفال الذين يهمّشهم التعليم بلغة لا يفهمونها فدرجة التماشي بين البيت والمدرسة على مستوى اللغة أمر له تبعات على فرص التعلّم. ففي الكونغو، ينجح 80% من تلاميذ الصف الخامس الذين ينطقون بلغة الاختبار في البيت في اكتساب الحد الأدنى من التعلّم في القراءة. لكن 7 من 10 تلاميذ يتكلمون لغة أخرى ونسبة اكتسابهم لها هي 60% (Altinok, 2013b).

غالباً ما تتفاعل اللغة مع الثقافة والفقر فتزيد من خطر أن يفوت القطار بعض لأشخاص. فما بين تلاميذ الصّف السادس الفقراء في غواتيمالا الناطقين بلغة الأقليّة في المنزل (غالباً ما يكونون من بين السكان الأصليين)، 47% منهم فقط يحقّقون الحد الأدنى من المطلوب في الرياضيّات بالمقارنة مع 88% من التلاميذ الأغنياء في المدن الناطقين بالاسبانيّة (Altinok, 2013b).

لغواتيمالا والباراغواي والبيرو سياسات تربويّة ثنائية اللغة ومتداخلة الثقافات تهدف إلى دمج اللغات الأصليّة بالتعليم الوطني

ويبقى الضعف المرتبط باللغة والفقر مستمراً حتى مراحل الثانوي. وتشير تحليلات فريق التقرير العالمي للرصد الجديدة أن في تركيا كان التلاميذ الذين هم في سنّ الخامسة عشرة والذين يتكلّمون لغة غير تركيّة من بين الأكراد بشكل اساسي عرفوا الأداء الأدنى في برنامج التقييم الدولي للطلاب لعام 2012: حوالي 50% من غير الناطقين بالتركيّة والفقراء استوفوا معايير الحدّ الأدنى من التعلّم في القراءة مقابل متوسّط وطني بلغ 80%[11].

إنّ الراديو مثال دائم وناجح عن استخدام التكنولوجيا ولا سيّما للأطفال في الأماكن النائية

وتشير مجموعة مهمّة من الأدلة أن مشاركة الأطفال ببرامج حسنة التصميم متعدّدة اللغات أمر يمكن أن يحسّن التعليم باللغة الأم كما وبلغة مستخدمة بشكل أوسع وطنياً وإقليمياً وذلك عند استخدام هذه اللغات في مواضيع من ضمن المنهاج. وفي اثيوبيا، كان أداء تلاميذ الصفّ الثامن الذين يتعلّمون بلغتهم الام أفضل في الرياضيّات وعلم الأحياء والكيمياء والفيزياء بالمقارنة مع تلاميذ في مدارس لا تنطق إلا بالإنكليزية (Heugh et al., 2007). وتمتدّ منافع البرامج الثنائيّة اللغات إلى ما وراء المهارات المعرفيّة لتطال الثقة بالنفس وتقدير النفس المعزّزين. وفي بوركينا فاسو، يسّر تعليم اللغة الأم استخدام ممارسات تعلميّة فعّالة في الصف وشجّع المتعلّمين على أن يكونوا ناشطين وأن يشاركوا في الموضوع (Nikiema, 2011).

تعتبر السنوات الستّ إلى الثمانية في تعليم لغة ما مهمّة لتطوير مستوىً معيّن من محو الأمية والكفاءة اللفظية المطلوبة للتحصيل الأكاديمي. وتشير دراسة عن البلدان إلى أنّ التعليم المتعدّد اللغات يجب أن يكون مستداماً على طول هذه الفترة ليحفظ تعلّم الأطفال المتزايد ويخفّض من التفاوت في التعلّم. وفي الكاميرون، منع الخروج المبكر من جوّ اللغة الأم التلاميذ من إدامة المكاسب التعلّمية (Walter and Chuo, 2012).

وعلى الرغم من الأدلّة بشأن منافع التعليم المتعدّد اللغات، يبقى تطبيقه الفعلي معقّداً وصعباً. فبين العوائق الكبرى لاستخدام اللغات المحليّة في الصف، لدينا النقص في الكتب المدرسيّة والنقص في المدرّسين المدرّبين الذين يستخدمون اللغات. ولا بد من موازنة كلفة تلبية حاجاتهم مع الكلفة الاجتماعية والسياسيّة والاقتصاديّة للمستويات الدنيا للتحصيل العلمي الناتج عن السياسات الأحادية اللغة المستمرة (Aikman, 2015).

نشر التكنولوجيا لدعم التعلّم

يعتبر دمج البيئة التعلّمية الغنيّة بالتكنولوجيا في الأنظمة التربويّة واحداً من أحدث التحدّيات التي واجهها راسمو السياسات منذ داكار. وتستمر التكنولوجيا القديمة بالاضطلاع بدور مهمّ في تحسين التعليم وتضييق الهوّة على مستوى التحصيل العلمي للأطفال في المناطق المعزولة أو الناقصة الخدمات بينما عزّز توسّع تكنولوجيا المعلومات والاتصال استخدام الابتكارات التربويّة.

تبقى التكنولوجيات الأقدم أفضل فعاليّة مقابل الكلفة

تعتبر البرمجة الإذاعية مثالًا مستمراً وناجحاً عن استخدام التكنولوجيا ولا سيما للأطفال في المناطق المعزولة والناقصة الخدمات. ومنذ سبعينات العقد الماضي، تمّ استخدام التعليم التفاعلي الإذاعي لتعزيز عمليّات التدريس من خلال إدخال أنشطة التعلّم التفاعلي مثل الأغاني والحركة ولعب الأدوار (Ho and Thukral, 2009). وخلال العقد المنصرم، ساعدت عودة التعليم التفاعلي الإذاعي في مواجهة المصادر السيئة وتدريس المعلّمين غير الدقيق وتحصيل المتعلّمين العلمي المتدنّي. وتظهر مراجعة 15 مشروعاً منذ بداية القرن الواحد والعشرين أنّهم حسّنوا مخرجات التعلّم في مجموعة من البلدان النامية وبخاصة لتلاميذ الصفوف الأولى في المجتمعات الصعبة الولوج والمدارس في الولايات الهشّة (Ho and Thukral, 2009). ووصل مشروع التعليم الإذاعي التفاعلي في جنوب السودان إلى حوالي 473000 تلميذ في الصفوف من الأول إلى الرابع بين عامي 2006 و2010 من خلال حصص من نصف ساعة مرتبطة بالمنهاج الوطني وأمّنت التعليم المعجّل لـ 55000 مراهق متسرّب من خلال التعليم المعجّل غير الرسمي ضمن منهاج المدارس الابتدائيّة (Leigh and Epstein, 2012).

دمج تكنولوجيا المعلومات والتواصل في الأنظمة التعليميّة لتحسين التعلّم

في بداية القرن الواحد والعشرين، كانت السياسات التربوية بشأن تكنولوجيا المعلومات والتواصل تنادي بإنشاء مختبرات للحاسوب في المدارس واكتساب المعدّات والشبكات وتأمين التدريب للمدرّسين والدعم

11. للتفاصيل حول هذا الموضوع وأمثلة عن بلد آخر، راجع قاعدة البيانات العالمية لتفاوت التعليم على www.education-inequalities.org

المطلوب لهم. أما في البلدان العالية الدخل، فقد تجلّى هذا الميل في تحسين نسب التلاميذ إلى الحواسيب. فبين عام 2000 و2009، انخفضت نسبة المتعلّمين إلى الحاسوب[12] في المدارس التي يرتادها من هم في سنّ الـ15 سنة بشكل كبير في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بما فيها النمسا وبلجيكا والجمهوريّة التشيكيّة واليابان والنرويج (OECD, 2011b).

أما في البلدان النامية، فالضغط على استخدلم الحواسيب كبير وبخاصة في المدارس الابتدائيّة. وبحسب بيانات من قاعدة مركز اليونسكو للإحصاء، نجد في مصر والنيبال والفلبين حوالي 100 متعلّم يتشاركون حاسوباً واحداً على مستوى المدارس الابتدائية. والتفاوت كبير ضمن البلد الواحد (UIS database, 2014). وفي الصين، إنّ نسبة المتعلّم الابتدائي إلى الحاسوب في المناطق الريفيّة هي 29:1، وهو ضعف النسبة السائدة في المدن (14:1) (Zeng et al., 2012).

وفي أميركا اللاتينيّة والكاريبي، تؤمّن البرامج المختلفة حواسيب غير مكلفة للأطفال الفقراء. وقد حقّقت الأوروغواي نسبة عامّة وصلت إلى 1:1 متعلّم إلى الكمبيوتر: لـ362000 تلميذ و18000 مدرّس في المدارس الحكوميّة فأصبح لكلّ واحد حاسوبه المحمول الخاص بحلول عام 2009؛ وقد حاز غالبيّة المدرسين في المرحلة الابتدائية على تدريب وكان لهم نفاذ إلى بوابة تربويّة لها مواردها (Hinostroza et al., 2011). ومع ذلك، لم يعتبر البرنامج على أنه نجح في تحسين النتائج بشكل كبير في الرياضيات والقراءة (de Melo et al., 2014).

أدلة متباينة بشأن استخدام تكنولوجيا المعلومات والتواصل لتحسين نوعية التعليم

لدى تكنولوجيا التواصل والمعلومات قدرة على تحسين التعليم والتعلّم بطرق مختلفة مثل العروض والتبيان والتجربة والتفاعل والتعاون. كما نجد طرقاً أكثر تفاعلاً وتشاركاً من الطرق التقليديّة (Haddad and Draxler, 2002). وعلى الرغم من الحماسة، تضاربت الدراسات حيال أثر تكنولوجيا التواصل والمعلومات على زيادة وفرة التعلّم.

في الولايات المتحدة، لم يكن لوفرة تكنولوجيا التواصل والمعلومات الاثر على نتائج الاختبارات في 15 مدرسة في كاليفورنيا (Farlie and Robinson, 2013). وفي البرازيل، كان لإدخال مختبرات الحاسوب الأثر السلبي على اكتساب مهارات الرياضيات والقراءة في الصف الثامن، علماً أنّ المعلّمين يستخدمون الإنترنت لدعم التعليم الصفّي ما أدّى إلى تحسين النتائج في الاختبارات ولا سيما في الرياضيّات (Spriestsna, 2012). أما في البيرو، فلم يكن لبرنامج الحاسوب المحمول لكل طفل أثر على نتائج الاختبارات في الرياضيات واللغات إلا أنّه حسّن الطلاقة اللغويّة والتفكير التجريدي وسرعة التحليل (Cristia et al., 2012).

للهواتف الخلويّة أكبر قدرة تعليميّة مرتكزة إلى تكنولوجيا المعلومات والتواصل

قد يساعد النشر الفعال للتكنولوجيا في المدارس واستخدامها الجيّد في تغيير دفّة النفاذ غير المتساوي إلى تكنولوجيا التواصل والمعلومات في المنزل ويمكن أن يضيّق الهوّة التربويّة والاجتماعيّة. فبرنامج صغير الحجم لتأمين حاسوب محمول لكلّ تلميذ في المناطق المنخفضة المدخول في تل أبيب أمّن أنشطة التعلّم الموجّهة والتفاعلية المتماشية مع المنهاج الوطني. كان لتلاميذ الصف الخامس الذين يدرسون في بيئة غنيّة بالتكنولوجيا اكتساب أعلى للرياضيات واللغتين العبرية والإنكليزية بالمقارنة مع التلاميذ الذين درسوا في سياق تقليدي (Rosen and Manny-Ikan, 2011).

في مدارس المهاجرين في ضواحي بايجين، كان لبرنامج الكمبيوتر المحمول الواحد لكل تلميذ الأثر الإيجابي على مهارات الكمبيوتر ونتائج الرياضيات لتلاميذ الصف الثالث وبخاصة من لا يتّمتعون بخبرة أو يتمتعون بخبرة قليلة في الكمبيوتر. وقد تدرّب الأطفال على استخدام برمجيّات الدروس الاستلحاقيّة ونالوا فرصة التمرّن من خلال استخدامها مع أهلهم إلى جانبهم (Mo et al., 2013) .

توافر البنية التحتيّة لتكنولوجيا المعلومات والتواصل أمر لا يزال يستدعي التفكير العميق

يعتبر الدّمج الفعّال لتكنولوجيا المعلومات والتواصل في الأنظمة التربويّة معقداً ومرتبطاً بالبنية التحتيّة وكفاءة المدرّسين والتربية والجهوزيّة المؤسسيّة والمنهاج والموارد الماليّة المستدامة. لا يمكن العديد من البلدان تحمّل عبء التعليم بمساعدة الحاسوب على نطاق واسع فقط لأن المدارس تفتقر إلى النفاذ إلى الانترنت أو في بعض الحالات إلى الكهرباء. في النيبال، 6% فقط من

12. تعتبر نسبة المتعلمين إلى الكمبيوتر متوسط عدد المتعلّمين الذين يتشاركون كمبيوترا واحدا متوفرا لأهداف تربويّة في النظام التربوي برمته.

المدارس الابتدائية و24% من المدارس الثانويّة لديها كهرباء (UIS, 2014a).

تعتمد فعّالية تكنولوجيا المعلومات والتواصل على المعلّمين المدرّبين الذين يستطيعون الاستفادة القصوى منها في التدريس والتعلّم. ففي عُمان، 6% من المعلّمين فقط تدرّبوا على تعليم مهارات الحاسوب الأساسيّة أو مهارات المعالجة بالحاسوب. أما في مصر، فالنسبة هي 2% (UIS, 2013a).

كما يعتبر النقص في الروابط مع المنهاج الوطني عائقاً. لقد قام برنامج Enlaces في شيلي بتجهيز المدارس العامة الابتدائية والثانوية بالكمبيوترات والشبكات المحليّة والبرمجيّات التربويّة والانتاجيّة وأمّن الدعم الفنّي والتربوي المستمر. ومع ذلك، لم تكن تكنولوجيا المعلومات والاتصال مدمجة بما يكفي ضمن المنهاج ولم يتمكن المدرّسون من استخدامها كلّ يوم ليشجّعوا على مهارات حلّ المسائل لدى التلاميذ (Sanchez and Salinas, 2008).

إنّ المحاولات لإضفاء الطابع اللامركزي على التعليم مدفوع بالفشل الظاهر للحكومات في تأمين تعليم عالي الجودة

التعليم بالخليوي: طريق واعد؟

فتح تطوير الهواتف الخلويّة وتكنولوجيا اللاسلكي وأجهزة الصوت الجوّالة الباب أمام مجموعة واسعة من الاحتمالات لكسب مهارات محو الأمية وتعلّم الحساب. وللهواتف الخلويّة أكبر قدرة تعليميّة مرتكزة إلى تكنولوجيا المعلومات والتواصل بما أنها لا تتطلّب المستوى نفسه من البنية التحتيّة كالحواسيب، كما أن الشبكات متوفّرة بشكل أوسع وللعديد من الأجهزة نفاذ إلى إلانترنت وقدرة على التقاط الفيديو.

أضف أن القدرة على توسيع الخبرات التربويّة إلى ما بعد الصفوف وتمكين التعليم غير النظامي واللانظامي هي إحدى الميزات الرئيسة للتعليم الخليوي (أنظر الفصل 3). فلمبادرات التعليم الخليوي القدرة على أن تصبح مورداً للمدرّسين والتلاميذ في أميركا اللاتينيّة والكاريبي (Lugo and Shurmann, 2012) وفي الدول العربية وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (Isaacs, 2012).

وفي جمهوريّة تنزانيا المتّحدة، يسمح برنامج Brigade IT للمدرّسين بأن يحمّلوا الفيديو حول مواضيع متعلّقة بالعلوم والرياضيات على الهاتف الخليوي ونقلها إلى شاشة التلفزيون في الصف. وقد أدّى هذا البرنامج إلى تحسّن أحرزه تلاميذ الصف الخامس في الرياضيّات والعلوم على مستوى النتائج والتفاعل في الصفّ مع التلاميذ الذين أصبحوا يطرحون المزيد من الأسئلة ويعملون معاً (Enge, 2011).

بدأ برنامج MoMath في جنوب أفريقيا عام 2007 باستخدام الهاتف الخلوي ليعطي تلاميذ الصف العاشر النفاذ إلى مضمون الرياضيّات والدعم فيه. أما المضمون، الذي يتماشى مع المنهاج الوطني، فمتوفّر مجاناً للمتعلمين المشاركين الذين يحظون بالتدريب المناسب. وبحلول عام 2011، كان المشروع قد وصل إلى 25000 متعلّم و500 مدرّس و172 مدرّسة في أربع مقاطعات (Isaacs, 2012). وأدى إلى زيادة بنسبة 14% في المهارات في الرياضيات مع أغلبية المتعلّمين الذين يستخدمون تطبيقاً حتى خلال العطلة وفي نهاية الأسبوع (Mc Cormak, 2010).

وعلى الرغم من غياب الرصد والتقييم الصارمين، تمّ التعرّف إلى المبادئ الرئيسة لتعزيز التعليم والتعلّم من خلال مبادرات التعليم الخليوي مثل تصميم التطبيقات الخليويّة ذات الهدف التعليمي والتعلّمي الواضح وضمان المساواة في النفاذ إلى المتعلّمين كافة وإشراك المدرّسين بدءاً من التصميم مروراً بالتنفيذ إلى المراجعة أخذاً بالاعتبار الاستدامة وضمان الصيانة والتمويل في بداية المشروع وإشراك الأطراف المعنية كافة (Unwin,2015).

إضفاء طابع اللامركزية على إدارة التعليم

لقد أصبحت لامركزية إدارة التعليم أكثر شيوعاً منذ عام 2000. وقد انعكس هذا المبدأ بشكل أوضح مما كان عليه في إطار عمل داكار الذي دعا إلى تحوّل من الأشكال العالية المركزية والمنمطة والمدفوعة بالقيادة إلى المزيد من اللامركزية وصناعة القرار التشاركية والتطبيق والرصد على مستويات دنيا من المساءلة. وكان الأمل بأن يكون تحسين إدارة التعليم بدوره سوف يحسّن المساواة في التعليم بشكل عام.

لطالما كانت الإصلاحات في إدارة التعليم قبل العقد الأول من القرن الواحد والعشرين جزءاً من لامركزية أوسع. فالعناصر العديدة الكامنة وراء جدول أعمال اللامركزية تشمل تقليص الموازنات الوطنيّة من خلال نقل التكاليف إلى الحكومات المحليّة والإقليميّة وتفكيك

البيروقراطيّة الواسعة النطاق والمكلفة وإرضاء المطالب السياسيّة لإرساء الديمقراطيّة وإعطاء المواطنين صوتاً في رصد المخصّصات من الموارد وسحب فتيل الفتنة الإثنيّة وتخفيف التوتّرات الإقليميّة من خلال السماح بالمزيد من الاستقلاليّة (Litvack et al., 1998).

كانت وكالات التنمية الدولية مؤثرة جداً في الدفع باتجاه اللامركزية. وقد صمّم راسمو القرارات الوطنيين، بدعم الآراء المتفق عليها دولياً، الإصلاحات وعملوا عليها بدعم مالي وفني مهمّ من الوكالات الدوليّة.

أما المحاولات لإضفاء طابع اللامركزية على السلطة والمسؤولية في موضوع التعليم فقد حفّزه الفشل الظاهر للحكومات في تأمين تعليم عالي الجودة. فخلال العقود المنصرمة، كان القطاع التربوي أرضاً خصبة للامركزية. وقد حوّلت غالبيّة البلدان المسؤوليّة بعيداً عن الحكومات المركزيّة (UNESCO, 2009a). واتخذت عمليّة التحويل هذه أشكالاً مختلفة بما فيها تحديد مهام على مستويات أدنى ضمن الوزارات ونقل رسم القرار إلى الممثلين المنتخبين على المستوى دون الوطني ومنح السلطة والمسؤوليّة للمدارس والمجتمعات.

ومع ذلك، قد تحدّ الأنظمة التربوية من هذه العمليّة. ففي التعليم الابتدائي، تنقل غالبيّة الحكومات المركزية السلطة في بعض المناطق، إلا انها لا تزال تضطلع بدور مهم في مناطق أخرى (UNESCO, 2009a). وفي كمبوديا والصين واندونيسيا والفلبين وتايلند، تحدّد الحكومات الوطنية أو دون الوطنية مضمون منهاج المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي ووقت التعليم وأجور المدرّسين إلا أنها تترك الخيار لجهة طرق التعليم وأنشطة مساعدة التلاميذ للمدارس (King and Cordeiro Guerra, 2005).

بالإضافة إلى ذلك، تعتبر اللامركزية عمليّة سياسيّة بامتياز. ففي النيبال، كان تطبيقها صعباً جداً: واشتملت التحدّيات المدارس التي ينقصها التمويل اللازم والقدرات التقنيّة، والأهل والمجتمعات لا سيّما التي تشعر أنها غير ممكّنة والتي تكون فيها المساءلة ضعيفة. وفي الصين، ساهمت اللامركزية في عدم الإنصاف من خلال توليد التفاوت الجغرافي والتفاوت في الدخل لإنفاق التلميذ الواحد (UNESCO, 2009a).

ميول اللامركزيّة الأساسيّة بعد داكار

تمّ التعرّف إلى ميول اللامركزيّة منذ داكار (Chana, 2014). بداية، حتى في البلدان التي طبّقت اللامركزيّة في التسعينات، لا تزال الإصلاحات قيد التثبيت والتعزيز. ويعالج بعض البلدان التحديات المختلفة مثل المحفّزات غير المتناسقة والنقص في القدرات والتدريب والتطبيق الضعيف أو المتوقف. في البرازيل، وفي ولايتي أندره براديش وكارناتاكا في الهند، جرى سنّ قوانين جديدة لإدخال المسؤوليّة الماليّة حيّز التنفيذ. أما الاتّحاد الروسي فانتقل إلى المنح المرتكزة إلى صيغ محدّدة لتحسين الشفافيّة والحدّ من التداخل السياسي.

ثانياً، اعتبرت الإدارة المرتكزة إلى المدرسة وهي أقصى أشكال اللامركزية، على أنها استراتيجيّة شعبيّة يجري تطبيقها في السياقات والأشكال المختلفة. فتشمل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة إجمالاً إنشاء لجنة أو مجلس ضمن المدرسة- بما في ذلك المدير والمعلّمين والأهل والقادة المحلّيين وأعضاء المجتمع الآخرين ومهمته/ها رصد أداء المدرسة وتأمين الرقابة على استخدام الموارد. وفي القليل من المرّات، تمنح اللجنة المجلس سلطة توظيف المعلّمين وتحديد المنهاج وتخصيص الميزانية. فلطالما احتوت هذه البرامج تدخّلات لامركزية واسعة النطاق. وبعد اعتماد اللامركزيّة في المكسيك عام 1992، جرى اعتماد أكبر برنامج إدارة مرتكزة إلى المدارس وهو Programa Escuela de Calidad، عام 2001 (Skoufias and Shapiro, 2006)

في الأرجنتين، ارتفعت نتائج الاختبارات بعد اللامركزيّة، لكن فقط في البلديّات الميسورة

وفي الفيليبين، تبعت برامج الإدارة المرتكزة إلى المدارس الإصلاح الكبير (Big Bang) في العقد الأول من القرن الماضي (Channa, 2014). أخيراً، ارتفع عدد مبادرات التحوّل إلى اللامركزيّة في بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، بما فيها في بنن وتشاد وكينيا. في الكونغو وسيراليون، دفعت نهاية الحرب في بداية القرن الحادي والعشرين إلى استعادة الاهتمام باللامركزية. وفي رواندا، سمحت فترة الاستقرار بعد الإبادة الجماعية للبلاد بالانطلاق بعملية إرساء اللامركزية في بداية القرن الواحد والعشرين. أما اثيوبيا وجمهورية تنزانيا المتحدة، فعمّقتا الاصلاحات الإدارية وأطلقتا مبادرات تهدف إلى تعزيز القدرات القائمة في البرامج القائمة (Channa, 2014).

نتائج متباينة حول التعلّم المنصف

تعتبر اللامركزيّة استراتيجيّة من أجل تحسين النوعيّة من خلال تقريب صناعة القرار من المجتمعات المحلّيّة وتعزيز آليّات المساءلة بين المدارس والأهل والأطفال الذين يخدمونهم. وبينما كانت المنافع الموعودة محمّسة، جاء التطبيق غير متوازن. وجرت محاولات معزولة قليلة للتعرف إلى أثر الإصلاحات التي حوّلت السلطة أو الموارد إلى مستويات أدنى في الحكومة، إلا أنها مهمة معقّدة[13].

وفي الأرجنتين، ارتفعت النتائج باللغة الاسبانية والرياضيّات في المرحلة الثانوية بعد خمس سنوات من الإدراة اللامركزية لكن فقط في البلديّات الميسورة مما يؤدي إلى المزيد من التفاوت (Galiani et al.,2008). وفي الاتّحاد الروسي، نقلت إصلاحات عام 1994 المزيد من المسؤوليّة والاستقلاليّة إلى الحكومات المحليّة وأعطتها السيطرة على الإنفاق الصحيّ والتربوي. ولم تزد اللامركزية الماليّة من موارد التربية الثانويّة أو من تأمين المنشآت بل أدّت إلى متوسّط نتائج إقليميّة أفضل في الامتحانات الوطنيّة في اللغات والرياضيّات وهي نتيجة تعزى إلى المساءلة والمحفّزات الماليّة (Freinkman and Plekhanov, 2010).

في العديد من البلدان، تكون الشروط الوحيدة ليصبح المرء مديراً لمدرسة أن يتمتّع بالكفاءة التعليميّة والخبرة التعليميّة

ترد معلومات أفضل بشأن العلاقة بين الإدارة المرتكزة إلى المدارس ومخرجات التعلّم (Bruns et al., 2012; Channa and Faguet,).علماً أنّ حفنة صغيرة من الدراسات كان لها تصميم عشوائي لتميّز الأثر القائم على مخرجات التعلّم عن العوامل الأخرى. وفي كينيا، عملت اللّجان المدرسيّة الحسنة التدريب والقويّة التمكين والمؤلّفة من المعلّمين والأهل على تحسين نتائج اللغات والرياضيّات لدى تلاميذ المدارس الابتدائيّة في الصفوف الأصغر حجماً (Duflo et al.,2012). في غامبيا، قلّص برنامج تنمية المدرسة برمّتها (Whole School Development program) من تغيّب التلاميذ والمعلّمين وحسّن نتائج الاختبارات فقط في المناطق التي فيها نسب القرائية العالية بين البالغين (Blimpo and Evans, 2011).

13. عند تطبيق الإصلاح بالتوازي في كلّ مكان، ما من امكانية لاعتماد تصميم بحثي تقييمي صارم

يعتبر تمكين البيئة أمراً مهماً

يعمل تفويض السلطة إلى المدرسة على نقل صنع القرار والمسؤوليّات الأخرى إلى الأهل والمعلّمين والمدراء. مع ذلك، للمستويات العليا في الحكومة دور في تأمين النتائج الإيجابيّة. ولا بد من تركيز الجهود على المدارس التي تكثر فيها الفئات المحرومة من أجل تعزيز قدرات المدارس المؤسّسية والتقنيّة وضمان أن يستخدم المعلّمون استقلاليّتهم الإضافية بطريقة فعّالة. كما لا بدّ من إدامة الدعم للعمليّة مع الاعتراف بأنّ التشريعات قد تغيّر توزيع المسؤوليّات ولا شكّ لكن اللامركزية عمليّة طويلة الأمد وفي تطوّر مستمر. لذلك، خلال السنوات التالية، يعتبر تكييف التصميم والمشاركة أمراً مشتركاً ولازماً. ويمكن الحكومات التعلّم من العمل.

كما تدعو الحاجة إلى دعم الإشراف الفعلي. فتتطلب استقلاليّة المدرسة تحوّلاً في دور الإشراف المدرسي من ممارسة السيطرة الإدارية إلى تقديم الدعم (De Grauwe, 2007). ولبعض البلدان النامية خدمات إشرافيّة تتناسب مع المهمة.

في البنين وغينيا ومالي والسنغال يفتقر المشرفون إلى الآليات والتمويل للسفر بينما ارتفعت نسبة المعلّمين إلى المشرف الواحد (De Grauwe, 2007). وفي جنوب آسيا، يكون غالبية المشرفين مسؤولون عن عدد أكبر من المدارس. وتندر الفرص التي تسمح بتقديم الدعم التربوي العميق للمعلّمين من أجل تحسين التعليم والتعلّم أو من أجل المشاركة في التقييم الفعّال (World Bank, 2010d).

على مستوى المدرسة، تؤثّر ظروف مختلفة بالفعّالية، علماً أنّ المخرجات تعتمد على العوامل المحليّة. وترتبط فعّالية إصلاحات اللامركزيّة بشكل وثيق بمشاركة الأهل والمجتمع. ويمارس المجتمع التأثير من خلال المشاركة في اللجان المدرسيّة. مع ذلك، في أندونيسيا والباكستان، بقي عدد من الآليات التشاركيّة غير ناشط لسنوات طويلة بعد التطبيق (Channa, 2014).

لا بدّ أن تتمتّع المدارس بالتمويل والموارد البشريّة الكافيتين لتتمكّن من الاضطلاع بالمسؤوليّات الجديدة. أمّا العوامل مثل مستوى القرائيّة في المجتمع وقدرة مسؤولي الحكومات المحليّة ومستوى التنمية البشريّة في منطقة ما فأمور تؤثّر على مدى استفادة المجتمعات من اللامركزية أو عدمه. ويمكن الحاجة إلى قيادة

فعليّة ومهارات إداريّة أن تزيد متى تحصل المدارس على استقلالية أكبر. لكن في العديد من البلدان، تكون الشروط الوحيدة ليصبح المرء مديراً لمدرسة أن يتمتّع بالكفاءة التعليميّة والخبرة التعليميّة. فقد يتمتّع الفرد بالخبرة التعليميةّ لكن ليس بالضرورة أن يتمتّع بالمعرفة والمهارات التي تسمح له بإدارة المدارس. ووجدت منظمة التعاون واالتنمية في الميدان الاقتصادي من خلال المسح الدولي للتدريس والتعلّم أنّ ثلثي وقت المدراء بشكل عام يهرق في الشؤون الإدارية والقيادة والمنهاج والتعليم (OECD, 2014l). لكن في الأنظمة التعليميّة المحدودة الموارد حيث لا تتوفّر فرص التقدّم المهني، من الصعب بناء القدرات من أجل قيادة فعّالة تلقائيّة ومستدامة (Vaillant, 2014).

لكن الاستثناءات ممكنة، فقد قامت شيلي باعتماد معيار قيادة وطنيّة جديدة عام 2005 وحدّدت وظائف قياديّة جديدة. كما أن برنامج جنوب أفريقيا للشهادة المتقدّمة في إدارة المدارس والقيادة الذي انطلق عام 2007 هو مثال عن التدريب السليم والتلقائي. وأنشأت جمهوريّة تنزانيا المتحدة وكالة تنمية الإدارة التعليمية (Vaillant, 2014).

تبعات تأمين القطاع الخاص للجودة في التعليم

لقد انتشر التعليم الخاص في داكار. وفي البلدان المتقدّمة مثل السويد والبلدان المتوسطة الدخل مثل شيلي، فتحت الحكومات استباقياً باب التزويد بالتعليم والتمويل للقطاع الخاص الذي يبغى الربح (Demsteader, 2013; Hsieh and Urquiola, 2006; McEwan and Carnoy, 2000; Orange 2011). وغالباً ما يكون التنظيم الحكومي لتشغيل المدارس الخاصة بالحدّ الأدنى. وقد ظهر عدد كبير من المدارس الخاصة التي تؤمّن الخدمات للعديد من المجموعات المختلفة الدخل. وكما ورد ذكر الأمر في الفصل 2، انتشرت المدارس المنخفضة الكلفة بشكل كبير وغالباً ما تبقى بعيداً عن مرأى الحكومة وذلك في البلدان النامية مثل غانا والهند وكينيا ونيجيريا والباكستان.

تباين في الأدلة حول أثر المدارس الخاصة على جودة التعليم

غالباً ما يكون أداء التلاميذ الذين يرتادون المدارس الخاصة أفضل من أداء زملائهم في المدارس الرسميّة في تقييم المتعلّمين. ففي تحليل البلدان النامية الذي يقارن المدارس الخاصّة المنخفضة الكلفة مع المدارس الحكوميّة، يميل تلاميذ المدارس الخاصة إلى أن يكونوا أفضل أداء من أقرانهم في المدارس الرسميّة في الهند ((French and Kingdon, 2010; Tooley et al., 2010) and Kenya (Dixon et al., 2013; Ngwar et al., 2013. ويعزى هذا التباين بين القطاعين الخاص والعام إلى أنّ التلاميذ الأكثر يسراً وحظوة يرتادون المدارس الخاصة بشكل عام.

في شيلي ونيوزلندا والسويد والولايات المتحدة، غالباً ما تؤدي حريّة اختيار المدرسة الى المزيد من اللامساواة

وفي شيلي، حيث كان بالإمكان المقارنة بين تلاميذ القطاعين الخاص والعام من الخلفيّة نفسها، لم يكن تميّز المدارس الخاصة قوياً (Chudgar and Quin, 2012; McEwan, 2001). على الغرار نفسه، تشير النتائج الأخيرة الواردة من الولايات المتحدة إلى ميزة المدارس الرسميّة عند فكّ الارتباط بين الديمغرافيا وجودة المدرسة (Lubienski and Lubienski, 2013). على العكس من ذلك، في جمهورية كوريا حيث يتمّ تعيين التلاميذ بشكل عشوائي في الثانويات الخاصة أو العامة، يبدو أن تلاميذ المدارس الخاصة أفضل أداء من أقرانهم في المدارس الرسميّة وهي نتيجة تعزى إلى الاستقلاليّة الكبرى والمساءلة العليا في المدارس الخاصة (Hahn et al., 2014).

تغيب الأدلة التي تشير إلى أنّ المدارس الخاصة تقدّم طرقاً أكثر ابتكاراً لتحسين نوعيّة التعليم. فالفوارق قليلة بين منهاج المدارس الخاصة في غانا ونيجيريا (Rolleston and Adefeso-Olateju, 2014) كما وغابت طرق التعليم المبتكرة في المدارس الخاصة في كينيا (Ngware et al., 2013). في الواقع، قد يكون للمدارس الرسميّة مجال أوسع للابتكار ضمن المنهاج بينما ترتبط المدارس الخاصة أكثر برغبة الأهل بالحصول على نتائج جيدة في الامتحانات (Harma, 2015).

من جهة أخرى، تشير الأدلّة أكثر فأكثر إلى أنّ متوسط الجهود التي يبذلها المعلّمون واستجابة الأهل في المدارس الخاصة في الدول النامية أعلى حالياً، علماً أنها تميل إلى توظيف مدرّسين يفتقرون للخبرة التعليميّة ويعانون من تبدّل أكبر في الطاقم التعليمي. أما المقارنات بين المدارس الرسمية والخاصة في البلدان النامية فتشير إلى أنّ المدارس الخاصة تعاني من نسبة تغيّب أقلّ بكثير من المدارس الرسميّة (Andrabi et al., 2008؛ Chaudhury et al., 2006) وتهتم بطلبات الأهل أكثر ولديها نسب تلاميذ إلى المعلم أدنى (Akaguri, 2014; Tooley et al., 2008). مع ذلك، تختلف الظروف بين المدارس الخاصة بشكل كبير. فغالباً ما تدفع المدارس الخاصة للمعلّمين جزءاً صغيراً مما تدفعه المدارس الرسميّة (Andrabi et

al., 2008; Fennell, 2013) أما المدارس التي تتقاضى الأقساط الأدنى فهي التي لديها بنية تحتيّة سيئة (Harma, 2015).

يعتمد قرار الأهل في اختيار المدارس الخاصة ليس فقط على الجودة بل على هدف توفير أفضل شبكة من الأقران لأطفالهم (Elacqua et al., 2006; Nechyba, 200). في شيلي، ونيوزيلندا والسويد والولايات المتحدة، غالباً ما تؤدّي الحرية الكبرى في اختيار المدارس إلى المزيد من اللامساواة. قد يكون لهذا الفرز الأثر المباشر على النوعية لأن الأيسر والأقدر والأفضل تشبيكاً بين التلاميذ هم من ينالون أفضل المنافع وقد أصبحت المدارس الرسميّة أكثر فأكثر ميلاً إلى خدمة السكان المحرومين (Fiske and Ladd, 2000; Hsieh and Urquiola, 2006).

أما الأثر الأطول أمداً لخيارات من هذا القبيل فهي أنّ عقوداً من نموّ القطاع الخاص غير المنظّم قد تؤدّي إلى وصمة سيّئة للمدارس الرسميّة. أما التّبعات التي لم يتمّ التعرّف عليها بشكل كاف حتى الآن فهي أنّ الجهود الإصلاحيّة التي تبذلها المدارس على مستوى المنهاج والتعليم والإدارة قد لا تكون كافية لجذب مجموعة ديمغرافيّة أوسع من التلاميذ من دون جهود لتحسين النظرة إلى التعليم الرسمي أيضاً.

استنتاجات

تشمل الأهداف الستّة التي اعتمدها المنتدى العالمي للتعليم في داكار عام 2000 موضوع الجودة بطريقة ضمنيّة أو صريحة مستوى الجودة. ويلزم الهدف السادس بشكل عام البلدان بتحسين أوجه جودة التعليم كافة. وعلى الرغم من النقاش المكثّف الذي أحاط بالمحاولات الهادفة إلى تحديد التعليم علي الجودة، أصبحت المسألة معرض تركيز للحديث عالمياً بين الأطراف المعنيّة: الحكومات الوطنيّة والشركاء الدوليين والسلطات المدرسيّة والأهل.

وقد كثرت النقاشات والتقارير والتقييمات عبر الوطنيّة حول جودة التعليم وعكست تركيزاً حديثاً وواضحاً على المساءلة ورصد النظام. بالإضافة إلى ذلك، يجري عدد متزايد من البلدان تقييمات وطنيّة لقياس التحصيل العلمي.

إلا أنّ جودة التعليم تذهب إلى أبعد من مخرجات التعلّم كما تقيسها التقييمات الدوليّة والإقليميّة والوطنيّة. وتشير الأدلّة التي درسها هذا الفصل إلى الأوجه المختلفة للجودة في التعليم: معلّمون أكثر عدداً وأفضل تدريباً، ومواد تعليميّة محسّنة متوفّرة للمتعلّمين ووقت مدرسيّ يشارك فيه المعلّمون والتلاميذ بالأنشطة التعليميّة والمناهج الشاملة وذات الصلة والتجديد التربوي والبيئة التعلميّة المرحّبة وإدارة المدارس الأفضل.

وبينما التزمت الحكومات بتحسين جودة التعليم ومواجهة خيارات صعبة، ليست السياسات الهادفة إلى معالجة هذا التحدي بعيدة عن منال البلدان الضيّقة الموارد. لقد حقّقت سياقات سياسيّة متنوّعة ومجتمعات مختلفة مستويات اليسر جودة أفضل في التعليم تستجيب لحاجات المتعلّمين المتنوّعة وظروفهم.

الفصل 7

الاسقاطات، ومؤشّر تطوير التعليم للجميع، والبلدان ذات البيانات غير الكاملة أو الغائبة

Crédit : Philippe Body

الاسقاطات، ومؤشّر تطوير التعليم للجميع، والبلدان ذات البيانات غير الكاملة أو الغائبة..... 239

ما احتمال أن تُحقّق البلدان أهداف التعلّم للجميع؟ 239

مؤشّر تطوير التعلّم للجميع 248

البلدان ذات البيانات غير الكاملة أو الغائبة..... 255

الاستنتاجات 259

تسمح دراسة التوجّهات القائمة مع الوقت بإعطاء تقييم أفضل مقارنة مع قياس الإنجازات في مرحلة مُعيّنة. يُجري هذا الفصل مقارنة لتقدّم التعليم بين الفترتَيْن ما قبل داكار وما بعده. ويخلص إلى أنّ حركة التعليم للجميع ولو لم تُحقّق أهداف داكار الستة، فهي تُساعد العالم على الاقتراب من تحقيقها. كما تُظهر أبحاث إضافيّة أنّ ذلك ينطبق أيضاً على البلدان ذات البيانات غير الكاملة أو الغائبة، التي سعى هذا التقرير العالمي لرصد التعلّم إلى بذل جهود خاصة من أجل دمجها من خلال دراسة مصادر البيانات البديلة.

الفصل 7 الاسقاطات، ومؤشّر تطوير التعليم للجميع، والبلدان ذات البيانات غير الكاملة أو الغائبة

ما هو احتمال أن تُحقّق البلدان أهداف التعلّم للجميع؟

مع بلوغ المهلة الزمنيّة القصوى لعام 2015، بات من الممكن اليوم تقييم لا التقدّم نحو التعليم للجميع منذ منتدى التعليم العالمي في داكار في عام 2000 فحسب، بل التوقّف عند أي بلدان حقّقت أهداف التعليم للجميع. وأُجريت تحاليلُ لثلاثة أهداف من أصل ستة[1]. لم يكن للهدف الأول غاية واضحة؛ فتمّ استخدام بديل عنها. وكان لهدفَيْن آخرين غايات صريحة: الهدف 2 (تعميم التعليم الابتدائي) والهدف 5 (التكافؤ والمساواة بين الجنسَيْن في مجال التعليم الابتدائي والثانوي).

يمكن أُستخلَاص الاسقاطات من التوجّهات المُلاحظة للمؤشّرات ذات الصلة لكل بلد ما بين عام 1999 وعام 2012. وعندما سمحت البيانات بذلك، أُجريت مجموعة إضافيّة من الاسقاطات، قائمة على التوجّهات في العقد الأخير من القرن الماضي، من أجل تقييم ما إذا كان تنفيذ إطار عمل داكار أحدث أيَّ فرقٍ مقارنةً بالتقدّم الملحوظ في خلال فترة جومتيان، 1990–1996.

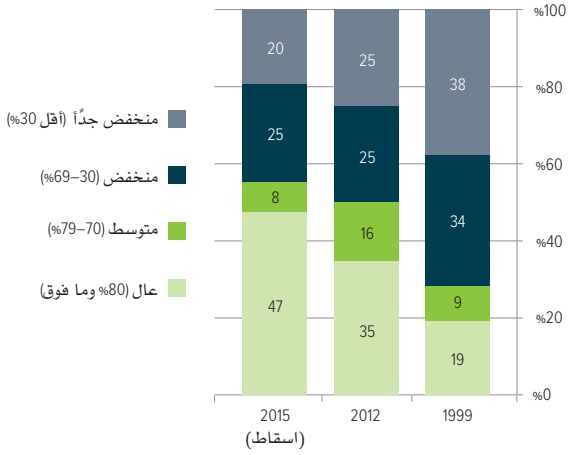
الهدف 1: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

دعا إطار داكار الحكومات إلى توسيع النطاق الشامل للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، لا سيّما بالنسبة إلى الأطفال الأشدّ حرماناً وضعفاً. وكما ورد في الفصل 1، حصل تقدّم ملحوظ في المشاركة في التعليم ما قبل الابتدائي يتمّ قياسه من خلال نسبة القيد الإجماليّة منذ عام 1999. لكن، يبقى النفاذ إلى التعليم ما قبل الابتدائي بشكل عام محصوراً بملايين الأطفال عبر العالم.

كما يرد الأمر في **الشكل 7.1**، فمن أصل 148 بلداً تتوفر بيانات كافية بشأنها لإعداد الإحصاءات لعام 2015:

الشكل 7.1: الهدف 1 – بالرغم من التقدّم الملحوظ منذ عام 1999، بقيت المشاركة في التعليم ما قبل الابتدائي محدودةً جداً في حوالى خُمس البلدان في عام 2015

النسبة المئويّة للبلدان بحسب نسبة القيد في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي في عام 1999، و2012، و2015 (التي جرى إسقاطها من توجهات 1999–2012)



ملاحظة: يشمل الشكل البلدان التي تتوفّر البيانات بشأنها لسنوات محدّدة: 166 عام 1999، 159 في عام 2012 و148 عام 2015 من مجموع هو 207 بلداً. أمّا البيانات ذات البيانات غير الكافية، والتي هي مستثناة، فتشكّل 20% و23% و28% على التوالي من إجمالي البلدان لتلك الأعوام.

المصادر: الملحق، الجدول الإحصائي 3B؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ Bruneforth (2015)

حوالي نصف البلدان حيث يُتوقَّع أن تبقى مستويات المشاركة في التعليم ما قبل المدرسة منخفضة جداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى

- يمتّع 70 بلداً أو 47% منها بمستويات عالية من المشاركة في برامج ما قبل المدرسة، مع نسبة قيد إجماليّة تفوق 80%. تتمثّل مناطق التعليم للجميع كافة، مع غالبيّة البلدان من أوروبا الوسطى والشرقية، وأميركا اللاتينية والكاريبي، وأميركا الشماليّة وأوروبا الغربيّة (**الجدول 7.1**).

- 12 بلداً أو 8% منها تندرج ضمن فئة التعليم المتوسط، مع نسبة قيد إجماليّة تتراوح بين 70 و79% بينما لـ66 بلداً نسب قيد إجماليّة منخفضة (30–69%) أو منخفضة جدّا (دون 30%)، ما يُشكّل 25% و20% على التوالي، من أصل 148 بلداً مشمولة في الاسقاطات. وتُعتبر غالبيّة البلدان ذات نسبة القيد الإجماليّة المنخفضة واقعة في الدول العربيّة، وآسيا الشرقيّة، والمحيط الهادئ، وأميركا اللاتينيّة،

1. جرى في الفصل الرابع تحليل للانجاز نحو تحقيق الهدف 4 حول محو الأميّة لدى الكبار، وهو هدف كمي آخر للتعليم للجميع – لتقليص مستوى الأميّة لدى الكبار المُسجّلة في عام 2000 إلى النصف في عام 2015. لم يحظَ الهدفان 3 و6 بغايات صريحة تُدرَج في هذا التحليل.

شهد عدد البلدان ذات المستويات المرتفعة لنسبة القيد الإجماليّة للتعليم ما قبل الابتدائي ارتفاعاً يفوق الضعفَيْن بين عام 1999 وعام 2015

والكاريبي. مع ذلك، تشمل هذه القائمة أيضاً بلداناً من مناطقَ أخرى، مثل أرمينيا، والكامرون، وكرواتيا، وجمهوريّة إيران الاسلاميّة. كما يُعتبر حوالي نصف البلدان حيث يُتوقَّع أن تبقى مستويات المشاركة في التعليم ما قبل المدرسة منخفضة جداً في أفريقيا جنوب الصحراء، وإن كانت هذه الفئة تشمل أيضاً كمبوديا، وطاجيكيستان، وجمهوريّة مقدونيا اليوغوسلافيّة السابقة. ففي طاجيكيستان، لا يقتصر التوقّع على أن تبقى نسبة القيد الإجماليّة للتعليم ما قبل الابتدائي وحدها منخفضة جدّا في عام 2015 بنسبة لا تتعدّى 10% فحسب، بل أنّ التقدّم المُنجَز منذ عام 1999 كلّه ضعيف جدّا.

صحيح أن برامج تعليم الطفولة المبكرة لم تعد بالنفع على الأطفال كافةً حتى يومنا وهي محصورة بشكل خاص بمن هم بأمسّ الحاجة إليها، لكن التعليم ما قبل الابتدائي شهد نموًّا ملحوظاً في السنوات الخمسة عشر التي تلت مؤتمر التعليم العالمي في داكار. ويُظهر الشكل 7.1 أن عدد البلدان ذات المستويات المرتفعة لنسبة القيد الإجماليّة للتعليم ما قبل الابتدائي قد ارتفع إلى أكثر من الضعفَيْن بين عام 1999 وعام 2015، من 32 (19% من البلدان مع بيانات) إلى 70 (47%). وبالتالي، انخفضت نسبة البلدان ذات مستويات المشاركة المنخفضة جدّا إلى النصف تقريباً، فانخفضت من 38% إلى 20% في خلال هذه الفترة. كما حقّق ثلثا البلدان التي أبلغت عن نسبة

الجدول 7.1: الهدف 1 – احتمال أن تحقّق البلدان نسبة قيد إجمالية في التعليم ما قبل الابتدائي بمعدّل 80% على الأقل في عام 2015

مستوى عالٍ (نسبة قيد اجمالية: 80% وما فوق) بلغته البلدان في عام 1999 وحافظت عليه	23	أروبا، بيلاروس، بلجيكا، كوبا، الجمهورية التشيكية، الدنمارك، دومينيكا، استونيا، فرنسا، ألمانيا، أيسلندا، إسرائيل، إيطاليا، اليابان، مالطا، موريشيوس، نيوزيلندا، سيشيل، سلوفاكيا، اسبانيا، سورينام، سويسرا، تايلاند		
مستوى عالٍ (نسبة قيد اجمالية: 80% وما فوق) بلغته البلدان بعد عام 1999 وحافظت عليه	47	الجزائر، أنغولا، أنتيغوا / بربودا، الأرجنتين، النمسا، بربادوس، جزر فرجن البريطانية، بروناي دارالسلام، بلغاريا، الرأس الأخضر، شيلي، جزر كوك، كوستاريكا، قبرص، الاكوادور، غينيا الاستوائية، غانا، غرينادا، هنغاريا، جامايكا، لاتفيا، لبنان، ليتوانيا، لكسمبرغ، ماليزيا، جزر المالديف*، المكسيك، منغوليا، ناورو، نيبال، النرويج، باكستان، البيرو، بولندا، البرتغال، جمهورية مولدوفا، الاتحاد الروسي، سلوفينيا، جنوب أفريقيا، السويد، وترينيداد وتوباغو*، أوكرانيا، الإمارات العربية المتحدة، المملكة المتحدة، الأوروغواي، فنزويلا (جمهورية- البوليفارية) فيت نام		

مستوى يمكن تحقيقه	**مستوى متوسط** (نسبة قيد إجمالية بين 70 و79%)	12	ألبانيا، السلفادور، فنلندا، غواتيمالا، الهند، نيكاراغوا، بنما، فانواتو	كندا، اليونان، رومانيا، الولايات المتحدة الأمريكية	
	مستوى منخفض (نسبة قيد إجمالية بين 30 و69%)	37	أرمينيا، البحرين، بليز، الكاميرون، جزر كايمن*، الصين، كولومبيا، كرواتيا، مصر، هندوراس، إندونيسيا، إيران (الجمهورية الاسلامية)، كازاخستان، كينيا*، ليسوتو، مونتينيغرو، الفلبين*، قطر، سان تومي وبرينسيبي، جزر سليمان، السودان، تركيا	بوليفيا، الأردن، الجمهورية الدومينيكية، فلسطين، باراغواي	أنغيلا*، استراليا، برمودا، غيانا، الكويت*، جزر مارشال، المغرب، سانتا لوسيا، ساموا، صربيا
	مستوى منخفض جداً (نسبة قيد إجمالية دون 30%)	29	أذربيجان، بنن، بوتان، بوركينا فاسو، بوروندي، كمبوديا، الكونغو، كوت ديفوار، جمهورية الكونغو الديمقراطية، جيبوتي، إريتريا، فيجي*، قيرغيزستان، جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، مدغشقر، مالي، ميانمار، النيجر، نيجيريا، رواندا، السنغال، الجمهورية العربية السورية، توغو، اليمن	العراق*، طاجيكستان، أوزبكستان	بنغلاديش، مقدونيا (الجمهورية اليوغوسلافية السابقة)
			تقدُّم قوي	**تقدّم بسيط**	**خارج المسار: تقدّم بطيء أو تراجع**
			تغيّر منذ عام 1999		

البلدان التي لا يشملها التحليل	59	أفغانستان، أندورا، جزر البهاماس، البوسنة / الهرسك، بوتسوانا، البرازيل، جمهورية افريقيا الوسطى، تشاد، جزر القمر، كوراساو، جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية، إثيوبيا، الغابون، غامبيا، جورجيا، غينيا، غينيا بيساو، هايتي، ايرلندا، كيريباتي، ليبيريا، ليبيا، مكاو (الصين)، ملاوي، موريتانيا، ميكرونيزيا، موناكو، مونتسيرات، الموزامبيق، ناميبيا، هولندا، نيوي، عمان، بالاو، بابوا غينيا الجديدة، جمهورية كوريا، وسانت كيتس / نيفيس، سانت مارتن الفرنسية، سانت فنسنت / غرينادين، سان مارينو، المملكة العربية السعودية، سيراليون، سنغافورة، سانت مارتن الهولندية، الصومال، جنوب السودان، سري لانكا، سوازيلاند، تيمور-ليشتي، توكيلاو، تونغا، تونس، تركمانستان، جزر توركس / كايكوس، توفالو، أوغندا، جمهورية تنزانيا المتحدة، زامبيا، زيمبابوي

ملاحظة: البلدان التي بجانبها نجمة (*) لا تملك بيانات متوفرة بعد عام 2007 أو 2008 أو 2009، ولكن عدد نقاط البيانات المتوفرة قد اعتُبِر كافيا لإصدار الإسقاطات.

المصدر: Bruneforth (2015)

ما هو احتمال أن تُحقّق البلدان أهداف التعلّم للجميع؟

قيد إجماليّة للتعليم ما قبل الابتدائي تفوق 80% في عام 2015 هذا المستوى بعد عام 1999.

حتى أن التقدّم في خلال هذه المرحلة كان صارخاً بشكل أكبر، مقارنةً مع ما كانت عليه الوضع في حال استمرار توجّهات المشاركة في التعليم ما قبل الابتدائي في التسعينات. وتُظهر المقارنة بين الاسقاطات القائمة في 1990–1999 وتلك القائمة في 1999–2012 أنّه في 52 بلداً، تسارعت وتيرة التقدّم في خلال مرحلة 1999 – 2012: وتُعتبر نسبة القيد في التعليم ما قبل الابتدائي الواردة في الاسقاطات أعلى بكثير لو استمرّت توجّهات التسعينات.

وينطبق ذلك بشكل خاص على عدّة بلدان مع مستويات متدنية جدًّا للمشاركة في التعلّم ما قبل المدرسة في عام 1999 التي انتقلت إلى فئة المستويات الأعلى لنسبة القيد الاجماليّة. في الجزائر، ارتفعت نسبة القيد الاجماليّة من 2% في عام 1999 إلى 79% في عام 2011 ومن المتوقَّع بلوغ 101% في عام 2015، بدل 5% في حال استمرار التوجّهات بين 1990 و1999. وتعتبر أنغولا مثلاً ملحوظاً آخر: فقد ارتفعت نسبة القيد الاجماليّة بشكل كبير، من 27% إلى 86%، بين 1999 و2012، أي زيادة بنسبة 59 نقطة مئويّة، مقارنة مع 10 نقطة مئويّة بين 1990 و1999. ونتيجةً لذلك، إنتقلت أنغولا من الفئة المتدنية جداً إلى الفئة العالية؛ وأظهرت الاسقاطات القائمة على التوجهات للفترة 1990 – 1999

لم يتم تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي بفارق واسع في عدد كبير من البلدان

الجدول 7.2: الهدف 2 – آفاق البلدان في تحقيق نسبة التحاق شاملة بالتعليم الابتدائي بحلول عام 2015.

البلدان التي حقّقت الغاية (نسبة قيد صافية معدّلة: 97% وما فوق) في عام 1999 وحافظت عليها	33	أوروبا، بلجيكا، بليز، الرأس الأخضر، كوبا، قبرص، الدانمرك، فنلندا، فرنسا، ألمانيا، غرينادا*، أيسلندا، أيرلندا، إسرائيل، إيطاليا، اليابان، الأردن، الكويت*، لاتفيا، ليتوانيا، المكسيك، هولندا، نيوزيلندا، النرويج، البرتغال، جمهورية كوريا، سانت فنسنت / غرينادين ، اسبانيا، السويد، سويسرا، ترينيداد / توباغو، المملكة المتحدة، فييت نام
البلدان التي حقّقت الغاية (نسبة قيد صافية معدّلة: 97% وما فوق) بعد عام 1999 وحافظت عليها	40	الجزائر، أستراليا، جزر البهاماس، بربادوس، بوروندي، كمبوديا، جزر كوك، كرواتيا، مصر، سلفادور، فيجي، جورجيا، اليونان، غواتيمالا، هندوراس، المجر، الهند، إيران (الجمهورية الاسلامية)، كازاخستان، قيرغيزستان، جزر مارشال، موريشيوس، منغوليا، الجبل الأسود، المغرب، نيبال، نيكاراغوا، عمان، الاتحاد الروسي، رواندا، سان تومي وبرينسيبي، سلوفينيا، الجمهورية العربيّة السوريّة، طاجيكستان، تونس، أوكرانيا، الإمارات المتحدة، جمهورية تنزانيا المتحدة*، أوروغواي، زامبيا

مستوى يمكن تحقيقه	قريب من الغاية (نسبة قيد صافية معدّلة بين 95 و96%)	14	بنن*	العراق*، توغو*، فنزويلا	بنغلاديش*، بلغاريا، إكوادور، اندونيسيا، لكسمبرغ، بيرو، بولندا، ساموا، سيشيل، تركيا
	مستوى متوسط (نسبة قيد صافية معدلة بين 80 و94%)	40	بوتان، جمهورية افريقيا الوسطى*، غانا، غينيا، كينيا*، جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، ليسوتو، مالي، موزامبيق، السنغال، سوازيلند*، اليمن	بوتسوانا*، الجمهورية الدومينيكية، رومانيا، جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة، تونغا	انغيلا*، أذربيجان، روسيا البيضاء، بوليفيا، جزر فرجن البريطانية، كولومبيا، دومينيكا، استونيا، لبنان*، ملاوي*، جزر المالديف*، ناميبيا، فلسطين، بنما، الفلبين*، جمهورية مولدوفا، سانت كيتس / نيفيس، سانت لوسيا، صربيا*، جنوب أفريقيا، سري لانكا، سورينام، الولايات المتحدة الأمريكية
	مستوى منخفض جداً (نسبة قيد صافية معدلة دون 80%)	13	بوركينا فاسو، تشاد، دجيبوتي، إريتريا، موريتانيا، نيجر، باكستان*	نيجيريا	كوت ديفوار*، غينيا الاستوائية، غامبيا، غويانا*، البارغواي
			تقدُّم قوي	**تقدّم بسيط**	**خارج المسار: تقدّم بطيء أو تراجع**
			تغيّر منذ عام 1999		

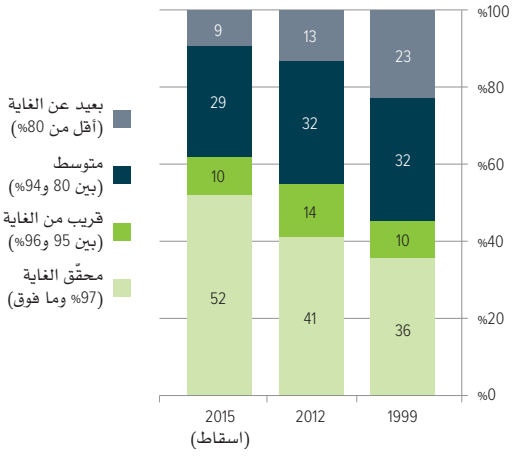
البلدان التي لا يشملها التحليل (بيانات غير كافية أو غير متوفرة)	67	أفغانستان، ألبانيا، أندورا، أنغولا، أنتيغوا / بربودا، الأرجنتين، أرمينيا، النمسا، البحرين، برمودا، البوسنة / الهرسك، البرازيل، بروناي دار السلام، الكاميرون، كندا، جزر كايمن، شيلي، الصين، جزر القمر، الكونغو، كوستاريكا، كوراساو، الجمهورية التشيكيّة، جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية، جمهورية الكونغو الديمقراطية، إثيوبيا، الغابون، غينيا- بيساو، هايتي، جامايكا، كيريباتي، ليبيريا، ليبيا، مكاو (الصين)، مدغشقر، ماليزيا، مالطا، ميكرونيزيا، موناكو، مونتسيرات، ميانمار، ناورو، نيوي، بالاو، بابوا غينيا الجديدة، قطر، سانت مارتن الفرنسية، سان مارينو، المملكة العربية السعودية، سيراليون، سنغافورة، سانت مارتن الهولندية، سلوفاكيا، جزر سليمان، الصومال، جنوب السودان، السودان، تايلاند، تيمور-ليستي، توكيلاو، تركمانستان، جزر تورکس / كايكوس، توفالو، أوغندا، أوزبكستان، فانواتو، زيمبابوي

ملاحظة: البلدان التي بجانبها نجمة (*) لا تملك بيانات متوفرة بعد عام 2007 أو 2008 أو 2009، ولكن عدد النقاط البيانية المتوفرة قد اعتُبِر كافياً لإصدار الإسقاطات. يتم تصنيف البلدان حسب سرعة تقدمها منذ عام 1999 وبحسب نسبة القيد الصافية المعدلة الخاصة بها، مما يدل على المسافة المتوقعة إلى تحقيق هدف التحاق بالمرحلة الابتدائية في عام 2015.

المصدر: Bruneforth (2015)

الشكل 7.2: الهدف 2 – على الرغم من أن نصف البلدان التي تتوفّر بيانات بشأنها بقي على مسافة معيّنة أو بعيدة عن الهدف في عام 2015، شهد هذه البلدان حركة واضحة نحو تعميم الالتحاق بالتعليم الابتدائي منذ عام 1999

النسبة المئوية للبلدان بحسب مستوى نسبة القيد الصافية في المرحلة الابتدائية في عام 1999 و2012 و2015 (التي جرى إسقاطها من توجهات 1995–2012)



ملاحظة: يشمل هذا الشكل البلدان التي تتوفّر البيانات بشأنها للسنوات المحدّدة: 145 في عام 1999 و146 في 2012 و140 في 2015، من أصل ما مجموعه 207 بلداً. وتشكل البلدان ذات البيانات غير الكافية والتي استبعدت، حوالي 30% و29% و32% على التوالي، من جميع البلدان لهذه السنوات.

المصادر: الملحق، الجدول الإحصائي 5؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ Bruneforth (2015)

أن نسبة القيد الاجماليّة كانت لتبلغ 43% فحسب بأفضل حال في عام 2015.

يعني معدّل الاستبقاء المنخفض في المدرسة أنّ تعميم التعليم الابتدائي يبقى بعيد المنال لملايين الأطفال

وعلى نقيض ذلك، لقد تباطأ التقدم في الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي بعد عام 1999 في 21 بلداً مقارنةً مع التوجهات في الأعوام 1990–1999، بما لذلك من آثار على الحالة المتوقعة في عام 2015. ومن بين هذه البلدان، بوليفيا المتعددة القوميات وفلسطين وجمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة والمملكة المتحدة، والتي تشكّل المثال الأخير لاستمرار الحاجة إلى اهتمام متواصل في التعليم ما قبل الابتدائي في البلدان المرتفعة الدخل.

الهدف 2: تعميم التعليم الابتدائي

كما جاء في الفصل الثاني، كان الهدف من تعميم التعليم الابتدائي بارزاً وممولا تمويلا جيداً ومدعوماً سياسياً ومراقباً بشدّة. ومع ذلك، لم تُحقَّق الغاية منه بفارق واسع في عدد كبير من البلدان، حيث لا يزال عشرات الملايين من الأطفال خارج المدرسة، ولا يتمتعون بحقهم الأساسي في التعليم. ويلخص **الشكل 7.2 والجدول 7.2** نتائج تحليل الإسقاط التي تضم 140 بلداً لها بيانات كافية (من أصل 207 في المجموع) وتستند إلى نسبة القيد الصافية المعدلة (ANER[2]) في المرحلة الابتدائية. ومن هذا العدد، كان 61 بلداً قد حقّقت الغاية بحلول عام 2012؛ وجرى تطبيق الاسقاطات للـ 79 بلداً التي لم تُحقّقها بعد.

يبيّن **الشكل 7.2** ما يلي:

- من الممكن أن يحقّق 73 بلداً فقط، أو 52% من أصل 140 بلداً في المجموعة، تعميم الالتحاق بالمرحلة الابتدائية بحلول عام 2015، بموجب نسبة قيد صافية معدّلة تبلغ 97% على الأقل.[3] ويقع معظمها في أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية (18) وأمريكا اللاتينية والكاريبي (14)، تليها منطقة شرق آسيا والمحيط الهادئ (9)، والبلدان العربية (9) وأوروبا الوسطى والشرقية (8). آسيا الوسطى وجنوب آسيا وغربها وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى هي الأقل تمثيلا في هذه المجموعة، بحيث يبلغ عدد البلدان التي حقّقت تعميم الإلتحاق بالتعليم الابتدائي 5 و 3 و 7 بلدان على التوالي، بحلول عام 2015 (الجدول 7.2). وأنشأ العديد من البلدان التي حققت الهدف نظامَ تعليم ابتدائي مجاني وإلزامي منذ فترة من الزمن وهي تُطبّقه بصرامة.
- من المتوقع أن تصبح بلدان 14، أو 10%، قريبة من الغاية، محقّقةً نسبة قيد صافية معدلة بين 95 و96% بحلول عام 2015. فالغالبية العظمى، بما فيها

2. تقيس نسبة القيد الصافية المعدّلة (ANER) نسبة الأولاد في سن التعليم الابتدائية المسجّلين في المدارس الابتدائية أو الثانوية. وتم تحديد الأسقاطات بشأنها فقط بالنسبة للبلدان التي تتوفّر البيانات بشانها بما لا يقل عن سبع نقطة بيانيّة بين عام 1999 وعام 2012، وحيث كانت نسبة القيد الصافية دون الـ 97% في عام 1999 وعام 2012 أو كليهما. واعتُبر أن البلدان الـ 61 التي بلغت نسبة القيد الصافية المعدلة فيها 97% وما فوق في عام 2012، قد حقّقت هذه الغاية. ولم تجرِ إسقاطات هذه النسبة من أجلها، بل تم تضمينها فقط في التحليل الإجمالي.

3. يُعرّف التقرير العالمي لرصد التعليم تعميم الالتحاق بالتعليم الابتدائي باعتبار نسبة القيد الصافية 97% على الأقل. ويقيس المؤشر فقط ما إذا كان جميع الأطفال في سن التعليم المدرسي مسجّلين رسميًا؛ ولكنه لا يشير إلى إتمام الدراسة. ومع ذلك، إذا كانت النسبة 97% أو ما فوق طوال عدّة سنوات متتالية، فمن المرجح أن جميع الأطفال المسجلين قد أنهوا دراستهم في المرحلة الابتدائية على الأقل.

ما هو احتمال أن تُحقّق البلدان أهداف التعلّم للجميع؟

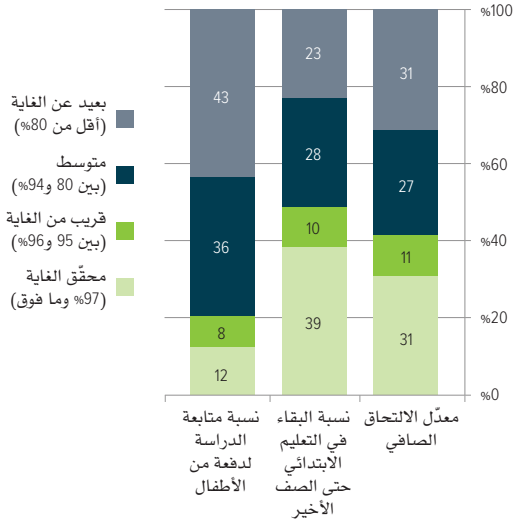
بلغاريا واندونيسيا ولكسمبرغ والبيرو وبولندا، تتقدّم إما ببطء نحو الغاية أو تبتعد عنها. كما أصبحت توغو وجمهورية فنزويلا البوليفارية على مقربة من الغاية بعد أن كانت في مستوى متوسط في عام 1999.

- من المرجح أن يصل 40 بلداً، أو 29%، إلى منتصف المسافة في تحقيق تعميم الالتحاق بالتعليم الابتدائي، فتتراوح نسب القيد الصافية المعدلة بين 80% و94%. فحقّق حوالي خمسا البلدان تقدماً قوياً أو بسيطاً منذ عام 1999، في حين أن الغالبية العظمى بقيت خارج المسار، مبدية انخفاضاً في نسبة القيد الصافية المعدلة يكون حادا في بعض الأحيان. وفي المجموعة الأخيرة، ابتعد العديد من البلدان في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي، بما في ذلك جزر فرجن البريطانية وسانت كيتس ونيفيس، عن الغاية التي حققتها في عام 1999. كما خسرت دولة بوليفيا المتعددة القوميات وكولومبيا وسانت لوسيا نقاطاً عديدة منذ عام 1999، وكذلك الأمر بالنسبة إلى بعض البلدان في مناطق أخرى مثل جنوب أفريقيا وسري لانكا. وتؤكد التوجهات في جميع هذه البلدان على ضرورة أن تعمل الحكومات على تنفيذ سياسات قويّة وموجّهة ومستدامة من أجل تسريع التقدّم والحفاظ على المكاسب التي تحققت من جراء توسيع المدرسة.
- من المتوقع أن يبقى 13 بلداً أو 9% منها بعيدة عن الغاية في عام 2015، مسجّلة نسب قيد صافية معدلة أقل من 80%. ويقع معظم هذه البلدان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، إلا أنّ المجموعة تضم أيضاً جيبوتي وموريتانيا من الدول العربية، وباكستان في جنوب وغرب آسيا، وغيانا وباراغواي في أمريكا اللاتينية والكاريبي. أما في باراغواي، فقد انخفضت نسبة الأطفال في سن التعليم المسجلين في المدرسة الابتدائية بشكل ملحوظ بين عامي 1999 و2011، من نحو 97% إلى 83%.

يُعتبر الالتحاق بالمدرسة خطوة هامة في تعميم التعليم الابتدائي، ولكن إطار عمل داكار دعا أيضاً الحكومات إلى ضمان أن يكمل الأطفال الملتحقون جميعاً دراستهم أيضاً. فالتقدّم نحو إكمال دراسة المرحلة الابتدائية بطيء جداً، ممّا يجعل تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015 حتى أكثر مشقّة. وتشير البيانات إلى أن التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي كان متفاوتاً مع ارتفاع في معدّل التحاق في المدرسة وتراجع في نسبة إكمال الدراسة.

الشكل 7.3: الهدف 2 – لا يزال تعميم الالتحاق بالمدارس الابتدائية وإكمال الدراسة فيها بعيد المنال، علماً أن 13% فقط من البلدان لديها بيانات متوقعة لبلوغ الغاية بحلول عام 2015

النسبة المئوية للبلدان بحسب معدّل الالتحاق ونسبة البقاء في التعليم الابتدائي حتى الصف الأخير ونسبة متابعة الدراسة لدفعة من الأطفال، في عام 2015 (على أساس توجّه عامي 1999 و2012)



ملاحظة: يشمل هذا الشكل فقط البلدان التي تتوافر البيانات بشأنها من مصادر مختلفة: 132 لمعدّل الالتحاق الصافي، و139 لنسبة البقاء في التعليم الابتدائي حتى الصف الأخير و106 لنسبة متابعة الدراسة لدفعة من الأطفال، من أصل ما مجموعه 207 بلداً. وتشكل البلدان ذات البيانات غير الكافية والتي استبعدت حوالي 36% و33% وحوالي 49% على التوالي، من مجموع البلدان.

المصادر: الملحق، الجداول الإحصائية 4 و6 (مطبوع) و7 (الموقع الالكتروني)؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ Bruneforth (2015).

المصادر: الملحق، الجداول الإحصائية 4 و6 (مطبوع) و7 (الموقع الالكتروني)؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ Bruneforth (2015).

وبذلك يفيد انخفاض نسبة متابعة التعليم الابتدائي بأن تعميم التعليم الابتدائي سوف يبقى بعيداً عن متناول ملايين الأطفال.

ويبين **الشكل 7.3** أنّ من أصل 139 بلداً تتوفّر البيانات الكافية بشأنها لاسقاط توجهات بشأن نسب البقاء في الدراسة حتى الصف الأخير من المرحلة الابتدائية، ما يلي:

- في 54 بلداً أو 39% منها، يُتوقع أن يصل معظم الأطفال الملتحقين بالمدارس الابتدائية إلى الصف الأخير (التخرّج) بحلول عام 2015، ومعظمهم في أوروبا الوسطى والشرقيّة وآسيا الوسطى، وأمريكا الشمالية وأوروبا الغربية.

بالنسبة للعديد من البلدان، كان التقدم نحو تعميم الالتحاق بالتعليم الابتدائي منذ عام 2000 أكبر مما كان عليه خلال عقد جومتين

شكّل التقدم المحرز نحو تحقيق هدف التكافؤ بين الجنسين أحد أعظم نجاحات التعليم للجميع

- في 14 بلداً أو 10% منها، يُتوقع أن يصل 95% إلى 96% من الأطفال إلى الصف الأخير.
- في 39 بلداً أو 28% منها، يُتوقع أن يصل 80% إلى 94% من الأطفال إلى الصف الأخير.
- في 32 بلداً أو 23% منها، حيث يقع ثلاثة أرباع هذه البلدان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، يُحتمل أن يتسرّب 20% من الأطفال على الأقل من المدرسة في وقت مبكر. وفي بعض البلدان، بما فيها بنن واريتريا واثيوبيا ومدغشقر وأوغندا، تدنّت نسب إكمال الدارسة إلى مستويات سيئة جداً، مسجّلة انخفاضاً في معدلات البقاء في المدرسة حتى الصف الأخير بنسبة 20% على الأقل منذ عام 1999.

يجمع الشكل 7.3 بين نسب الالتحاق ونسب البقاء في الدراسة من أجل تقييم احتمال ما إذا كانت دفعة الأطفال المنتسبين إلى المدرسة سوف تستكمل دراستها في نهاية المطاف، ويبين بالتالي إلى أي مدى يبقى هدف تعميم التعليم الابتدائي بعيد المنال. فمن أصل 106 بلدان يمكن إجراء إسقاطات لها بشأن نسبة الالتحاق في التعليم الابتدائي ونسبة البقاء في الدراسة حتى الصف الأخير:

- من المتوقع أن تحقّق 13 بلداً، أو 12% منها فقط، تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015، بنسبة 97% على الأقل من دفعات الأطفال الذين قد ينتسبون إلى المدرسة ويصلون إلى الصف الأخير. وتقع سبعة بلدان منها في أوروبا الغربية (فنلندا وفرنسا وايرلندا وايطاليا والنرويج وسويسرا والمملكة المتحدة)، وثلاثة في آسيا الوسطى أو أوروبا الشرقية والوسطى (كرواتيا وكازاخستان وطاجيكستان)، واثنان في شرق آسيا (اليابان وجمهورية كوريا) وبلداً واحدة، وهي تونس، في الدول العربية.
- تنخفض نسبة بقاء دفعة الأطفال المعنيّة في المدرسة إلى ما دون الـ 80% في 46 بلداً أو 43%. وتصل هذه النسبة إلى ما دون 50% في 16 بلداً، وهي فقط 20% في إريتريا.

يجب ألا يطغى فشل الغالبية العظمى من البلدان في تحقيق تعميم التعليم الابتدائي على إنجازات إطار عمل داكار. فبالنسبة للعديد من البلدان، كان التقدم نحو تعميم الالتحاق بالمرحلة الابتدائية منذ عام 2000 أكبر مما كان عليه خلال عقد جومتين.

ويبين الشكل 7.2 حركة واضحة نحو تعميم الالتحاق بالتعليم الابتدائي منذ عام 1999، مع ارتفاع عدد البلدان التي تسجّل نسبة قيد صافية معدلة قدرها 97% على الأقل من 52 إلى 73 بلداً، أو من 36% إلى 52% من البلدان، بحلول عام 2015. فقد حقّقت غالبية البلدان (40 بلداً) الغاية المتوقعة بحلول عام 2015 منذ عام 1999 (الجدول 7.2). كما أن عدداً أكبر من البلدان قد بلغ الغاية، وتدنّت نسبة البلدان التي لديها نسب قيد صافية معدلة منخفضة بعيدة عن الهدف، أكثر من النصف، حيث انخفضت من 23% إلى 9% بين عامي 1999 و2015.

زادت نسبة القيد الصافية المعدلة لأكثر من 27% بحلول عام 2012، في 20 من أصل 27 بلداً حيث كانت هذه النسة أقل من 80% في عام 1999، وكان من الممكن إجراء إسقاطات لهذه البلدان. ففي بوروندي وجيبوتي والنيجر، بلغت نسبة الأطفال في سن المدرسة والمسجلين في التعليم الابتدائي أو الثانوي أكثر من الضعف. وارتفعت هذه النسبة في بوروندي من 41% في عام 1999 إلى 94% في عام 2010 بسبب سياسة إلغاء الرسوم المدرسية منذ عام 2005؛ وساعدت نقاط التقدّم القوية هذه بوروندي على تحقيق التحاق شامل بحلول عام 2015. ولقد كانت المغرب ونيبال وزامبيا أيضاً بعيدة كل البعد عن الهدف في عام 1999 ولكنها بلغته بحلول عام 2012.

يكون تقدم البلدان أكثر وضوحاً عند المقارنة مع التقدم قبل عام 1999.

تعني محدودية البيانات أن المقارنة بين التوجهات قبل عام 1999 وبعده يمكن أن تتم لـ 63 بلداً فقط. وهناك 19 بلداً منها إما بعيدة عن غاية تعميم الالتحاق بالتعليم الابتدائي أو في منتصف المسافة لبلوغها. وفي 16 بلداً، كان التقدم بين عامي 1999–2012 أكبر مما كان عليه قبل عام 1999، مع إسقاطات لنسبة القيد الصافية المعدلة لعام 2015 قائمة على أساس أن النسبة بين 1999–2012 هي أعلى بكثير مما لو استمرّت توجهات التسعينات من القرن الماضي.

في المغرب، حيث كانت نسبة القيد الصافية المعدلة 71% في عام 1999، لو كانت التوجهات السابقة قد استمرّت، لكانت النسبة المتوقعة قد بلغت 89% في عام 2015. فبدلاً من ذلك، تم تحقيق تعميم الالتحاق بالتعليم الابتدائي بحلول عام 2013 وذلك بفضل تقدّم ملحوظ منذ عام 1999. أما في بوركينا فاسو وجيبوتي والنيجر، كانت هذه النسبة أقل من

40% في عام 1999 وما زالت بعيدة عن الغاية، ولكن بفضل التقدم الكبير الذي حقّقته بعد عام 1999، أصبحت نسبة القيد الصافية المعدّلة في عام 2012 أعلى مما كان متوقعاً بموجب توجهات التسعينات.

أحدثت عملية التعليم للجميع تغييراً واضحاً وجلياً، ممّا ساعد في تعجيل التقدّم نحو تعميم الالتحاق بالتعليم الابتدائي في العديد من البلدان. ومع ذلك، لم يكن لذلك أي تأثير في بلدان أخرى وحتى أن التقدّم قد انعكس بعد عام 1999، كما هو الحال في أذربيجان وكولومبيا وباراغواي وجنوب أفريقيا.

الهدف 5: التكافؤ والمساواة بين الجنسين في مجال التعليم

شكّل التقدم المحرز نحو تحقيق هدف التكافؤ بين الجنسين أحد أعظم نجاحات التعليم للجميع منذ عام 1999، وخاصة في عدد من البلدان التي تشهد تفاوتاً ملحوظاً بين الجنسين في ذلك الوقت، كما ورد في الفصل الخامس. ولقد انطبق ذلك بصفة خاصة على التعليم الابتدائي، حيث استفادت الفتيات إلى حد كبير من هذه الزيادة في الالتحاق بالمدارس في كثير من البلدان، ولا سيما في جنوب وغرب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

ويستند تقييم مدى تحقيق هدف التكافؤ بين الجنسين في عام 2015 إلى اسقاطات التوجهات المنجزة في مؤشر التكافؤ بين الجنسين (GPI) المستخلص من نسبة القيد الإجمالية المتوقعة (GER) للتعليم الابتدائي والثانوي معاً. فمنذ إصدار التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع في عام 2003/2004، تم تعريف التكافؤ بين الجنسين وكأنه مؤشر تكافؤ بين 0.97 و1.03. وكان هناك 170 بلداً من أصل 207 تملك بيانات كافية لإجراء اسقاطات لعام 2015 للتعليم الابتدائي و157 للتعليم الثانوي، بما في ذلك 107 بلدان سبق وحققت التكافؤ بين الجنسين بحلول عام 2012 في التعليم الابتدائي و58 في التعليم الثانوي.

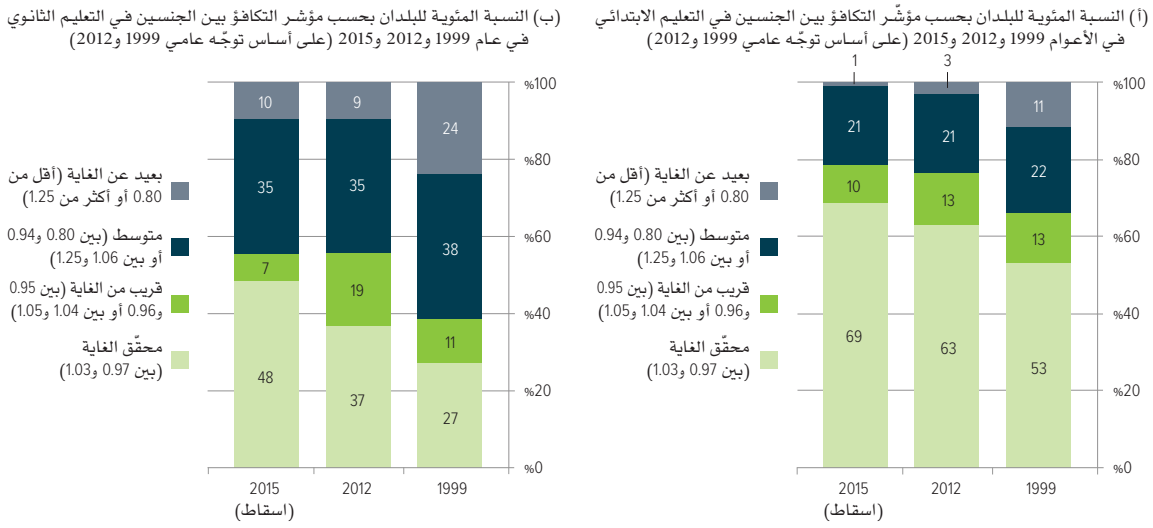
ويبين **الشكل 7.4 (أ)** توزيع البلدان حسب مستوى مؤشر التكافؤ بين الجنسين الذي تمّ تحقيقه في التعليم الابتدائي. ومن أصل 170 بلداً لها بيانات في المرحلة الابتدائية:

- قد حقق 117 بلداً، أو 69% منها، تكافؤاً بين الجنسين بين 0.97 و1.03، أو من المحتمل أن تحقّق ذلك. ويقع معظم البلدان في هذه المجموعة في أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية (24)، وأمريكا اللاتينية والكاريبي (20) وأوروبا الوسطى والشرقية (19) وشرق آسيا والمحيط الهادئ (19)؛ كما يُحتمل أن يحقّق 17 بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي، وكذلك الأمر بالنسبة لـ7 بلدان أخرى في البلدان العربية وآسيا الوسطى، على التوالي، و4 في جنوب وغرب آسيا.
- يُرجّح أن يقترب 17 بلداً، أو 10% منها، من الغاية بحلول عام 2015، مسجّلة مؤشرات تكافؤ بين الجنسين تتراوح بين 0.95 و0.96 أو بين 1.04 و1.05. لقد أحرز معظمها تقدماً بطيئاً؛ وحقّق البعض الآخر الغاية في عام 1999 ولكنه عا وابتعد عنها قليلاً. ومن بين المجموعة الأخيرة يقع العديد من البلدان في أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي، بما في ذلك تشيلي وكولومبيا والسلفادور وباراغواي وأوروغواي. وفي الوقت نفسه، حققت بوركينا فاسو وكمبوديا والمغرب وباكستان وتوغو تقدماً قوياً نحو إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في التعليم الابتدائي منذ عام 1999.
- من المتوقع أن تصبح 35 بلداً، أو 21% من المجموعة، في منتصف المسافة نحو غاية التكافؤ بين الجنسين بحلول عام 2015، مع مؤشرات تكافؤ بين 0.80 و0.94 أو بين 1.06 و1.25. وسجّلت معظم هذه البلدان تقدماً بطيئاً نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين أو تدنٍّ في مؤشر التكافؤ بين الجنسين. ففي الجزر العذراء البريطانية والرأس الأخضر وجمهورية الدومينيكان وغرينادا ولبنان وجنوب أفريقيا وسورينام، تدهور وضع الفتيات، في حين حدث العكس في بلدان أخرى مثل غامبيا وغيانا وملاوي وموريتانيا ونيبال والسنغال، حيث يتمثّل الفتيان الآن تمثيلاً ناقصاً في الالتحاق بالمدارس الابتدائية.
- من المحتمل أن تكون جمهورية أفريقيا الوسطى البلد الوحيد البعيد عن التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي، مع مؤشر تكافؤ أقل من 0.80. لقد أحرزت بعض التقدم، حيث ارتفع مؤشر التكافؤ بين الجنسين فيها من 0.68 إلى 0.74 بين عامي 2001 و2012، لكن حالة الصراع الدائر منذ عام 2012 قد يكون السبب في تدمير المكاسب الهشة التي أنجزتها.

لم يُسجَّل أي تقدم هام نحو إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في التعليم الثانوي منذ عام 1999. ففي حين يُقدّر لأكثر من ثلثي البلدان التي تملك بيانات أن

من المتوقع أن يبقى 12% من البلدان بعيدة عن غاية تحقيق التكافؤ بين الجنسين

الشكل 7.4: الهدف 5 – في حين يُقدّر لأكثر من ثلثي البلدان التي تتوافر البيانات بشأنها أن تُحرِز التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي بحلول عام 2015، لن يحقّق ذلك سوى أقل من نصفها في المرحلة الثانوية



ملاحظات: يشمل الشكل 7.4 (أ) جميع البلدان التي تتوفّر البيانات بشأنها للسنوات التالية: 184 في عام 1999 و169 في عام 2012 و170 في عام 2015، من أصل 207 بلداً. وتشكل الدول ذات البيانات غير الكافية والتي استبعدت، حوالي 11% و18% و18% على التوالي، من مجموع البلدان. كما يشمل الشكل 7.4 (ب) جميع البلدان التي تتوفّر البيانات بشأنها للسنوات التالية: 169 في عام 1999 و158 في عام 2012 و157 في عام 2015، من أصل 207 بلداً. وتشكّل البلدان ذات البيانات غير الكافية والتي استبعدت، حوالي 18% و24% و24% على التوالي، من مجموع البلدان.

المصادر: الملحق، الجداول الإحصائية 5 و7 (مطبوعة) و8 (الموقع الالكتروني)؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ Brunefoth (2015)

ارتفع عدد البلدان التي حقّقت التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي من 36 إلى 46 بلداً.

تُحرز التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي بحلول عام 2015، لن يحقّق ذلك سوى أقل من نصفها في المرحلة الثانوية. ويوضح **الشكل 7.4 (ب)** حجم المشكلة. فمن أصل 157 بلداً مدرجة في الاسقاطات:

- يُتوقّع أن يحرز 76 بلداً، أو 48% منها، التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي بحلول عام 2015. وبالتالي، لا زال التفاوت بين الجنسين سائداً في أكثر من نصف البلدان التي تتوافر البيانات بشأنها. ويقع معظم البلدان التي يُقَدّر أن تحقّق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي في أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية (22) وأوروبا الوسطى والشرقية (15)، شرق آسيا والمحيط الهادئ (13)، وأمريكا اللاتينية والكاريبي (11). ويحتمل أن تصل ستة بلدان في البلدان العربية إلى الغاية، أربعة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (جزر القمر وملاوي وجنوب أفريقيا وسوازيلند)، وآسيا الوسطى، على التوالي، وواحدة في جنوب وغرب آسيا (الهند).
- من المتوقع أن يصبح 11 بلداً، أو 7% من المجموعة، قريباً من الغاية. إذ يملك معظم هذه البلدان مؤشر تكافؤ بين الجنسين يتعدّى 1.03، مما يدل على التفاوت بين الجنسين على حساب الفتيان. وتندرج من بين البلدان الـ11 الجزائر وأروبا وجزر البهاماس وكوستاريكا ولاتفيا وتونغا. وكانت الجزائر وجزر البهاماس وكازاخستان ورواندا تسجّل تكافؤاً بين الجنسين في التعليم الثانوي في عام 1999 ولكنها لم تعد كذلك. وفي البلدين الأخيرين، يقع التفاوت على حساب الفتيات.
- يُتوقع أن يصل 55 بلداً، أو 35%، إلى نصف المسافة نحو تحقيق غاية التكافؤ بين الجنسين بحلول عام 2015، لا سيّما أنّ 32 بلداً منها قد ابتعدت عن الغاية منذ عام 1999. وفي العديد من البلدان، ولا سيما في أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي، تدنت نسبة التحاق الفتيان بالتعليم الثانوي بين عامي 1999 و2012. وهذا ما حدث أيضاً في فلسطين وقطر وتونس في البلدان العربية؛ وبنغلاديش وبوتان ونيبال في جنوب وغرب آسيا والرأس الأخضر وموريشيوس وسيشيل في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وأحرز سبعة عشر بلداً إما تقدماً بسيطاً (مثل جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وموريتانيا وموزامبيق) أو تقدماً قوياً (مثل السنغال) في الحدّ من التفاوت بين الجنسين. ولقد تحسّن الوضع بالنسبة للفتيان في جمهورية الدومينيكان ونيكاراغوا

ما هو احتمال أن تُحقّق البلدان أهداف التعلّم للجميع؟

وأوروغواي وجمهورية فنزويلا البوليفارية، حيث عدد الفتيان المسجّلين في التعليم الثانوي أقل من عدد الفتيات.

- من المتوقع أن يبقى 15 بلداً، أو 10% من البلدان بعيدة عن الغاية، مع مؤشر تكافؤ بين الجنسين أقل من 80%. ولا تزال بنين وبوركينا فاسو وتشاد وغينيا ومالي واليمن لديها مؤشرات تكافؤ متدنية بين الجنسين، ولكنها قد حققت تقدماً كبيراً نحو الحد من التفاوت بين الجنسين من أجل تحسين وضع الفتيات. أما في أنغولا، فقد تفاقم التفاوت على حساب الفتيات، بينما في ليسوتو لقد تسجّل 100 فتى مقابل 140 فتاة في المدارس الثانوية في عام 2012، وهي النسبة نفسها تقريباً في عام 1999.

وعلى الرغم من إمكانية تقييم التقدّم في التعليم الابتدائي والثانوي بشكل منفصل، فالتقييم يكون أكثر فعاليّة عند النظر إلى المستويين معاً من أجل قياس مدى تحقيق الهدف 5 لإزالة أوجه التفاوت بين الجنسين. فالبيانات التي تجيز إسقاطات تحقيق غاية التكافؤ بين الجنسين في كل من المستويين التعليميين كانت متوفرة لـ 145 بلداً. وعند تقييم التكافؤ بين الجنسين في المرحلتين الابتدائي والثانوي معاً، تبيّن انتشار مستمرّ في العديد من البلدان، وتقدّم متفاوت في المستويَيْن، وزيادة في التفاوت في المستوى الثانوي (**الشكل 7.5**).

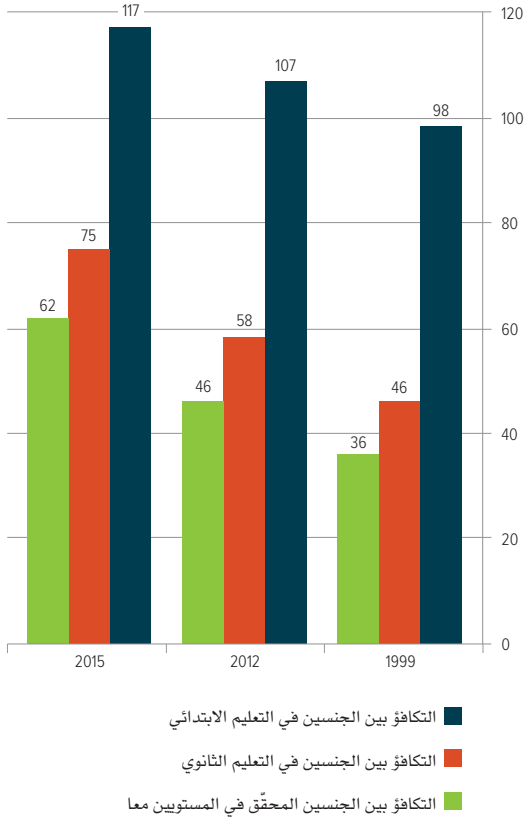
ومن أصل 145 بلداً يشملها التحليل:

- 62 بلداً، أو 43%، حققت التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي، أو يُحتمل أن تحقّقه بحلول عام 2015. ويقع أكثر من 75% من البلدان في هذه المجموعة في أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية (22) وأوروبا الشرقية والوسطى (15) وشرق آسيا والهادئ (10)، تليها أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي (7) وآسيا الوسطى (4). وأحرزت ثلاث بلدان عربية فقط التكافؤ بين الجنسين في المستويين معاً. أما الهند فهي البلد الوحيد الذي يُقدَّر أن يحقّق التكافؤ في جنوب وغرب آسيا. وليس من المتوقع أن يبلغ أي بلد في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التكافؤ بين الجنسين في المستويين معاً.

وقد أخفق أكثر من نصف البلدان التي تتوفّر بيانات بشأنها في تحقيق هدف التكافؤ بين الجنسين، ولكن هذا الأمر لا ينبغي أن يحجب التقدم الذي كان قوياً في

الشكل 7.5: الهدف 5 – لم يتحقّق التكافؤ بين الجنسين، ولكن التقدّم مشجع جدا

عدد البلدان التي حقّقت التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي وفي مرحلتي التعليم معاً، في عام 1999 و2012 و2015 (على أساس توجّه عامي 1999 و2012)



المصادر: الجداول الإحصائية 5 و7 (مطبوع) و8 (الموقع الالكتروني)؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ 2015) Bruneforth).

بعض الأحيان، والذي أحرزه العديد من البلدان في جميع أنحاء العالم من أجل تقليص التفاوت بين الجنسين، مما يشكّل خطوة هامة نحو تحقيق المساواة بين الجنسين في مجال التعليم. وارتفع عدد البلدان التي حققت التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي من 36 إلى 46 بين عامي 1999 و2012، وسوف يبلغ عددها 62 بحلول عام 2015 إذا استمرت التوجهات خلال هذه الفترة. لقد ازداد تأثير ذلك على الوضع في عام 2015 بالنسبة إلى التوجهات منذ عام 1999، مقارنة مع وتيرة التقدّم المتوقعة لو استمرّت التوجهات التي كانت سائدة قبل عام 1999. وتشير الاسقاطات المنجزة على أساس توجّهات الفترة بين 1990 و1999 تُظهر أن 25 بلداً فقط سوف يحقّق التكافؤ بين الجنسين في المرحلتين الابتدائية والثانوية معاً بحلول عام 2015.

لا يزال التفاوت بين الجنسين في التعليم الثانوي أكبر مما هو عليه في التعليم الابتدائي، ولكن التوجهات منذ عام 1999 حول الاسقاطات لها تأثير قوي. فمن المتوقع أن يصل عدد البلدان التي حقّقت التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي في عام 2015 إلى 76 بلداً، أي أكثر من ضعف عدد الـ 34 الذي كان متوقعاً لو استمرّت توجهات الفترة بين 1990 و1999. وفي التعليم الابتدائي، من المحتمل أن يحقّق 117 بلداً التكافؤ بحلول عام 2015 بناء على التقدم المحرز منذ عام 1999، وهنا أيضاً كان نصفها فقط متوقعاً، بمعدّل 78 بلداً، لو استمرّت توجهات ما قبل عام 1999.

حقّقت معظم البلدان في البلدان العربية تعميم الالتحاق بالتعليم الابتدائي، وحصدت نقاطاً متوسطة في مؤشر تنمية التعليم للجميع، ولكنها سجّلت معدلات لمحو الأمية لدى الكبار منخفضة نسبياً

تسارع ثلث الـــبلدان الـ 21 التي كانت بعيدة عن تحقيق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي في عام 1999، في التقدم نحو تقليص التفاوت. فمن المتوقع الآن إما أن تقترب من الغاية بحلول عام 2015 (بوركينا فاسو وتوغو) أو أن تصل إلى منتصف المسافة نحوها (جيبوتي وغينيا وموزامبيق والنيجر)، وهو أداء أفضل بكثير مما كان عليه لو استمرّت توجهات ما قبل عام 1999. ومن المحتمل أن تحقق بنن التكافؤ بين الجنسين بحلول عام 2015، علماً أنها سجّلت مؤشر تكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي قدره 0.64 في عام 1999؛ وكان ممكن أن تبلغ منتصف المسافة لو أن توجهات ما قبل عام 1999 قد استمرت.

ويجدر تسليط الضوء، بالنسبة للمستوى الثانوي، على أداء الهند وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وملاوي ومالي وموزامبيق والسنغال وجزر سليمان. فكانت جميعها بعيدة عن الغاية في عام 1999، مع مؤشرات تكافؤ بين الجنسين أقل من 0.80، ولكنها حقّقت تقدماً كبيراً في الحدّ من التفاوت بين الجنسين في هذا المستوى. وتفوق اسقاطات عام 2015 تلك التي كانت ستحدث لو استمرت توجهات الفترة بين عامي 1990 و1999. إذ يُحتمل أن تحقّق كل من الهند وملاوي التكافؤ بحلول عام 2015، علماً أن مؤشر التكافؤ بين الجنسين قد وقف عند 0.70 في عام 1999. كانت ملاوي لا تزال بعيدة كل البعد عن الهدف لو استمرّت التوجهات التي سادت في التسعينات.

مؤشر تنمية التعليم للجميع

مؤشر تنمية التعليم للجميع (EDI) هو مؤشر مركّب يسمح بتقييم التقدم العام نحو التعليم للجميع.[4] ونظراً لقلّة البيانات، يلتقط المؤشر الموحّد فقط أربعة أهداف من أصل ستة، مستبعداً الهدفين 1 و3. وتكمن قيمته بالنسبة لأي بلد معيّن في الطريقة الحسابيّة للعناصر الأربعة التالية:

- تعميم التعليم الابتدائي (الهدف 2)، ويقاس بحسب نسبة القيد الصافية المعدّلة في التعليم الابتدائي.
- محو الأمية لدى الكبار (الهدف 4)، ويقاس بحسب معدّل محو الأمية لدى الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 15 سنة وما فوق.
- التكافؤ والمساواة بين الجنسين (الهدف 5)، ويقاس بحسب مؤشر التعليم للجميع المختص بنوع الجنس، وهو متوسط مؤشرات التكافؤ بين الجنسين ونسب القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي والثانوي ومعدّل محو الأمية لدى الكبار.[5]
- جودة التعليم (الهدف 6)، وتُقاس بحسب معدل البقاء في التعليم الابتدائي حتى الصف الخامس.[6]

تتراوح قيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع بين 0 و1، ويُمثّل 1 التحقيق الكامل للتعليم للجميع عبر الأهداف الأربعة.

4. معلومات إضافية حول مؤشر تنمية التعليم للجميع ومنطقه ومنهجيته متوفرة على موقع التقرير العالمي لرصد التعليم في www.efareport.unesco.org.
5. عندما يتضمّن مؤشر التكافؤ بين الجنسين نسبة التحاق الإناث مقارنةً مع الذكور أو معدّل محو الأمية لديهم، قد يتعدّى هذا المؤشر الوحدة عندما يكون عدد الإناث الملتحقات بالمدرسة أو المتعلمات أكبر من عدد الذكور. وفي تلك الحالات، يتم احتساب مؤشر التعليم للجميع المختص بنوع الجنس، لغرض مؤشر تنمية التعليم للجميع، حيث يجب أن تتراوح جميع القيم بين صفر وواحد، عن طريق قلب المعادلة القياسية لمؤشر التكافؤ بين الجنسين (من الإناث مقارنة مع الذكور إلى الذكور مقارنة مع الاناث). ويضمن ذلك بقاء مؤشر التعليم للجميع المختص بنوع الجنس دون الـــ 1 مع تواصل قدرته على إظهار التفاوت بين الجنسَيْن. وبعد إجراء جميع التعديلات اللازمة، يتم الحصول على مؤشر التعليم للجميع المختص بنوع الجنس عن طريق احتساب متوسط بسيط لثلاثة مؤشرات تكافؤ بين الجنسين.
6. بما أن العديد من البلدان لا تملك مؤشرات يمكن المقارنة بينها بشأن الجودة، لا سيما حول مخرجات التعلم، يُستخدم معدل البقاء في التعليم الابتدائي حتى الصف الخامس كبديل نظرًا لارتباطه الإيجابي بمتوسط درجات تقييم التعلم البلداني.

الجدول 7.3: مؤشر تنمية التعليم للجميع (EDI) ومكوناته، لعام 2012

الترتيب بحسب مستوى مؤشر تنمية التعليم للجميع	البلدان/الأقاليم	المؤشر EDI الموحد ومكوناته					المؤشر EDI الموسّع				
		مؤشر تنمية التعليم للجميع	نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي[1]	معدّل محو الأمية لدى الكبار	مؤشر التعليم للجميع المختص بنوع الجنس	نسبة البقاء في التعليم الابتدائي حتى الصف الأخير	مؤشر الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة	مؤشر تنمية التعليم للجميع الموسّع	ترتيب المؤشر الموحّد (1)	ترتيب المؤشر الموسّع (2)	الفارق بين (1) و (2)
الفئة العليا في مؤشر تنمية التعليم للجميع EDI											
لقد حقّقت هذه البلدان التعليم للجميع أو انها قريبة جداً من تحقيقه بالإجمال (0.95 – 1.00)											
1	المملكة المتحدة [2,3]	0.996	0.998	0.999	**0.999**	0.990	...	...	...	...	...
2	اليابان[2]	0.994	0.999	0.980	**0.998**	0.998	...	...	...	...	...
3	النرويج[2]	0.993	0.994	0.992	0.993	0.995	...	...	...	...	...
4	سويسرا[2,3]	0.992	0.991	0.999	0.990	0.990	...	...	...	...	...
5	فنلندا[2]	0.992	0.989	1.000	**0.983**	0.997	...	...	...	...	...
6	ايطاليا	0.992	0.991	0.990	0.991	0.995	...	...	...	...	...
7	سلوفينيا	0.991	0.977	0.997	0.997	0.993	...	...	...	...	...
8	كازاخستان[4]	0.990	0.987	0.997	0.984	0.993	0.871	0.966	1	2	
9	فرنسا[2,3]	0.990	0.989	0.984	0.996	0.990	...	...	...	...	...
10	دانمارك[2]	0.989	0.982	0.990	**0.993**	0.993	...	...	...	...	...
11	كرواتيا[4]	0.989	0.988	0.991	**0.982**	0.994	...	...	...	...	...
12	هولندا[2]	0.987	0.987	0.981	**0.991**	0.990	...	...	...	...	...
13	سويد[2]	0.987	0.995	0.995	0.993	0.965	...	...	...	...	...
14	اوكرانيا[4]	0.987	0.984	0.997	0.987	0.981	...	...	...	...	...
15	اسبانيا	0.987	0.997	0.979	0.990	0.982	...	...	...	...	...
16	اسلاندا [2]	0.987	0.985	0.986	**0.995**	0.981	...	...	...	...	...
17	نيو زيلاند [2,3]	0.986	0.985	0.986	**0.983**	0.990	...	...	...	...	...
18	ايرلاندا[2]	0.985	0.997	0.969	**0.992**	0.981	...	...	...	...	...
19	المانيا[2]	0.985	0.996	1.000	0.981	0.962	...	...	...	...	...
20	استراليا [2,3]	0.984	0.969	0.999	0.979	0.990	...	...	...	...	...
21	قيرغيستان[4]	0.984	0.984	0.992	0.991	0.971	0.746	0.937	2	12	-10
22	هنغاريا[2]	0.984	0.967	1.000	0.990	0.981	...	...	...	...	...
23	استونيا[4]	0.984	0.968	0.999	0.994	0.975	...	...	...	...	...
24	بولندا[2]	0.984	0.968	0.987	0.990	0.990	...	...	...	...	...
25	ليتونيا[4]	0.984	0.978	0.998	0.983	0.975	...	...	...	...	...
26	الاتحاد الروسي[4]	0.981	0.972	0.997	0.989	0.966	...	...	...	...	...
27	طاجيكستان[4]	0.981	0.989	0.997	0.957	0.980	0.638	0.912	3	21	-18
28	كوبا	0.981	0.965	0.998	0.994	0.965	...	...	...	...	...
29	لكسمبرغ[2,3]	0.980	0.946	1.000	**0.983**	0.990	...	...	...	...	...
30	لاتفيا	0.980	0.984	0.999	0.986	0.949	...	...	...	...	...
31	بيلاروس[4]	0.979	0.943	0.996	0.987	0.991	0.975	0.978	4	1	3
32	الاردن	0.979	0.971	0.979	**0.982**	0.985	0.803	0.944	5	9	-4
33	البرتغال[3]	0.976	0.988	0.945	0.981	0.990	...	...	...	...	...
34	بلغاريا[4]	0.975	0.964	0.984	0.982	0.969	...	...	...	...	...
35	الجمهورية الكورية[2]	0.975	0.992	0.943	0.970	0.993	...	...	...	...	...
36	الولايات المتحدة [2,3]	0.975	0.928	0.988	0.993	0.990	0.921	0.964	6	3	3
37	اسرائيل	0.973	0.970	0.952	0.982	0.989	...	...	...	...	...
38	اليونان	0.972	0.995	0.974	0.983	0.937	...	...	...	...	...
39	صربيا[4]	0.970	0.930	0.982	0.986	0.984	0.854	0.947	7	7	0
40	أورغواي	0.969	0.998	0.984	**0.947**	0.948	0.894	0.954	8	4	4
41	المملكة العربية السعودية	0.969	0.966	0.944	0.978	0.990	...	...	...	...	...

الجدول 7.3 تابع

الترتيب بحسب مستوى مؤشر تنمية التعليم للجميع	البلدان/الأقاليم	المؤشر EDI الموحد ومكوناته					المؤشر EDI الموسّع				
		مؤشر تنمية التعليم للجميع	نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي[1]	معدّل محو الأمية لدى الكبار	مؤشر التعليم للجميع المختص بنوع الجنس	نسبة البقاء في التعليم الابتدائي حتى الصف الأخير	مؤشر الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة	مؤشر تنمية التعليم للجميع الموسّع	ترتيب المؤشر الموحّد (1)	ترتيب المؤشر الموسّع (2)	الفارق بين (1) و (2)
42	تشيلي	0.969	0.927	0.986	0.978	0.987	...	...	...	...	...
43	بروني دار السلام	0.969	0.957	0.954	0.979	0.986	...	...	...	...	...
44	اوزبكستان[4]	0.968	0.915	0.995	0.982	0.981	0.711	0.917	9	19	-10
45	منغوليا	0.967	0.976	0.983	0.980	0.930	0.861	0.946	10	8	2
46	بلجيكا[2]	0.967	0.990	0.929	0.982	0.967	...	...	...	...	...
47	أروبا	0.965	0.989	0.968	0.970	0.934	...	...	...	...	...
48	أذربيجان[4]	0.965	0.893	0.998	0.988	0.982	0.737	0.920	11	17	-6
49	المكسيك	0.964	0.980	0.942	0.967	0.967	0.899	0.951	12	5	7
50	جزر الباهاماس[5]	0.964	0.978	0.988	0.975	0.914	...	...	...	...	...
51	جمهورية مولدوفا[4]	0.961	0.905	0.991	0.990	0.958	0.909	0.951	13	6	7
52	ساموا	0.958	0.961	0.989	0.965	0.917	...	...	...	...	...
53	فلسطين[4]	0.957	0.927	0.959	0.950	0.993	0.809	0.928	14	14	0
54	فنزويلا	0.956	0.944	0.955	0.963	0.960	0.879	0.940	15	11	4
55	موريشيوس	0.955	0.979	0.892	0.963	0.986	...	...	...	...	...
56	رومانيا[4]	0.954	0.902	0.986	0.987	0.940	0.896	0.942	16	10	6
57	اكوادور	0.951	0.968	0.933	0.986	0.917	...	...	...	...	...
	الفئة المتوسطة من مؤشر تنمية التعليم للجميع البلدان التي تحتل مراكز متوسطة (بين 0.80 و0.94)										
58	كوستا ريكا	0.948	0.929	0.974	0.980	0.910	0.867	0.932	17	13	4
59	سري لانكا	0.947	0.939	0.912	0.970	0.966	...	...	...	...	...
60	مالطا	0.946	0.951	0.924	0.955	0.956	...	...	...	...	...
61	سيشيل	0.942	0.939	0.918	0.952	0.960	...	...	...	...	...
62	الجبل الأسود	0.940	0.984	0.984	0.988	0.805	0.861	0.924	18	15	3
63	باربادوس[5]	0.940	0.971	0.884	0.959	0.945	...	...	...	...	...
64	لبنان	0.939	0.958	0.896	0.942	0.960	...	...	...	...	...
65	تركيا	0.939	0.951	0.949	0.955	0.900	0.807	0.913	19	20	
66	عمان	0.938	0.974	0.869	0.955	0.952	0.834	0.917	20	18	2
67	بنما	0.938	0.920	0.941	0.969	0.921	0.800	0.910	21	22	
68	اندونيسيا	0.937	0.953	0.928	0.970	0.895	0.718	0.893	...	...	...
69	إيران، الجمهورية الاسلامية	0.935	0.999	0.843	0.937	0.962	...	...	...	...	...
70	فيجي[2]	0.933	0.987	0.821	0.954	0.971	...	...	...	...	...
71	الجمهورية العربية السورية[4]	0.930	0.991	0.851	0.945	0.932	0.764	0.897	23	23	0
72	بليز[2]	0.928	0.991	0.828	0.975	0.920	0.889	0.920	24	16	8
73	برمودا[2]	0.923	0.879	0.969	0.943	0.901	...	...	...	...	...
74	بوليفيا	0.921	0.868	0.945	0.976	0.894	0.747	0.886	25	26	
75	تونس	0.919	0.999	0.797	0.916	0.962	...	...	...	...	...
76	الرأس الأخضر	0.916	0.973	0.853	0.915	0.921	...	...	...	...	...
77	البيرو	0.913	0.963	0.938	0.962	0.788	...	...	...	...	...
78	السالفادور	0.909	0.947	0.855	0.964	0.870	0.767	0.881	26	27	
79	سانت لوسيا[5]	0.909	0.830	0.901	0.980	0.925	...	...	...	...	...
80	كولومبيا	0.902	0.865	0.936	0.961	0.847	0.831	0.888	27	25	2
81	مصر	0.900	0.973	0.739	0.915	0.972	0.741	0.868	28	30	-2
82	باراغواي	0.892	0.826	0.939	0.964	0.838	0.771	0.868	29	31	-2

الجدول 7.3 تابع

الترتيب بحسب مستوى مؤشر تنمية التعليم للجميع	البلدان/الأقاليم	مؤشر EDI الموحد ومكوناته					مؤشر EDI الموسّع				
		مؤشر تنمية التعليم للجميع	نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي[1]	معدّل محو الأمية لدى الكبار	مؤشر التعليم للجميع المختص بنوع الجنس	نسبة البقاء في التعليم الابتدائي حتى الصف الأخير	مؤشر الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة	مؤشر تنمية التعليم للجميع الموسّع	ترتيب المؤشر الموحّد (1)	ترتيب المؤشر الموسّع (2)	الفارق بين (1) و (2)
83	الجمهورية الدومينيكيّة	0.891	0.891	0.909	0.930	0.836	0.814	0.876	30	28	2
84	الجزائر	0.886	0.991	0.726	0.897	0.928	0.800	0.869	31	29	2
85	هوندوراس	0.870	0.940	0.854	0.936	0.750	0.781	0.852	32	33	
86	المغرب	0.864	0.987	0.671	0.856	0.941	0.826	0.856	33	32	1
87	غيانا	0.860	0.748	0.850	0.898	0.946	0.784	0.845	34	34	0
88	غواتيمالا	0.850	0.953	0.783	0.912	0.753	0.659	0.812	35	37	-2
89	غانا	0.847	0.876	0.715	0.914	0.881	0.815	0.840	36	35	1
90	ساو تومي /برينسيبي	0.833	0.970	0.695	0.875	0.791	0.754	0.817	37	36	1
91	تيمور – ليستي	0.816	0.917	0.583	0.922	0.842	...	...	...	...	...
92	كاميرون	0.816	0.915	0.713	0.847	0.787	0.673	0.787	38	38	0
93	بوتان	0.815	0.918	0.528	0.841	0.974	...	...	...	...	...
94	لاو	0.812	0.959	0.727	0.862	0.699	0.679	0.785	39	39	0
95	بوروندي	0.810	0.941	0.869	0.893	0.536	...	...	...	...	...
	الفئة الدنيا من مؤشر تنمية التعليم للجميع البلدان التي تحتل مراكز بعيدة عن تحقيق الهدف (أقل من 0.80)										
96	ليسوتو	0.791	0.821	0.758	0.820	0.764	...	...	...		
97	بنغلايش	0.778	0.962	0.588	0.900	0.662	0.688	0.760	40	40	0
98	رواندا	0.777	0.987	0.659	0.942	0.519	...	...	...	...	...
99	غامبيا	0.746	0.737	0.520	0.870	0.859	0.685	0.734	41	41	0
100	نيبال	0.739	0.987	0.574	0.844	0.553	...	...	...	...	...
101	السودان	0.728	0.515	0.734	0.867	0.797	...	...	...	...	...
102	سنغال	0.716	0.794	0.521	0.816	0.733	0.697	0.712	...	...	...
103	نيجيريا	0.714	0.657	0.511	0.826	0.860	...	...	...	...	...
104	أنغولا	0.670	0.857	0.706	0.668	0.448	0.680	0.672	43	43	0
105	موزامبيق	0.659	0.864	0.506	0.779	0.486	...	...	...	...	...
106	باكستان	0.654	0.725	0.549	0.732	0.610	...	...	...	...	...
107	بنن	0.641	0.949	0.287	0.653	0.675	0.686	0.650	44	44	0
108	اريتريا	0.635	0.342	0.705	0.803	0.690	...	...	...	...	...
109	بوركينا فاسو	0.635	0.668	0.287	0.782	0.803	0.585	0.625	45	46	
110	مالي	0.625	0.733	0.336	0.723	0.707	0.626	0.625	46	45	1
111	جمهورية أفريقيا الوسطى	0.559	0.722	0.368	0.579	0.567	0.575	0.562	47	47	0
112	نيجير	0.534	0.636	0.155	0.631	0.715	0.552	0.538	48	48	0
113	تشاد	0.520	0.638	0.373	0.604	0.466	...	...	...	...	...

الملاحظات: تشير البيانات باللون الأزرق إلى التفاوت بين الجنسين على حساب الفتيان أو الرجال، ولا سيما في المستوى الثانوي.

1. تقيس نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي نسبة الأطفال في سن المدرسة الذين التحقوا في أي من المدارس الابتدائية أو الثانوية.
2. معدل محو الأمية لدى الكبار هو مقياس بديل على أساس نسبة الأشخاص الذين بلغوا الخامسة والعشرين من العمر وما فوق وقد أنهوا تعليمهم الابتدائي على الأقل.
3. عند عدم توافر بيانات حول معدل البقاء في التعليم الابتدائي حتى الصف الخامس، تستخدم نسبة 99% بسبب التقليد المترسّخ منذ زمن بعيد وتطبيق التعليم الإلزامي في البلاد.
4. يستخدم معدل البقاء في التعليم الابتدائي إلى الصف الأخير لأن مرحلة التعليم الابتدائي أقل من خمس سنوات.
5. إن معدلات محو الأمية لدى الكبار هي عبارة عن تقديرات غير رسمية صادرة عن معهد اليونسكو للإحصاء.

المصادر: الملحق، الجداول الإحصائية 2، A3، 3B، 5 و 6 و 7 (مطبوعة)؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ حسابات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع.

مؤشر تنمية التعليم للجميع في عام 2012

يملك 113 بلداً (55%)، من أصل 207، بيانات عن المؤشرات الأربعة اللازمة لاحتساب مؤشر تنمية التعليم للجميع للعام الدراسي المنتهي في عام 2012. وحسب المنطقة، تتراوح التغطية القطرية من 30% في شرق آسيا والمحيط الهادئ لأكثر من 75 % في وسط وشرق أوروبا وأمريكا الشمالية وأوروبا الغربية (جدول 1 لمؤشر تنمية التعليم للجميع، في الموقع الالكتروني للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع). وتعني هذه التغطية المنخفضة نسبيًّا أن المؤشر يُقدّم فقط لمحةً جزئيّةً عن التقدّم العالمي نحو تحقيق التعليم للجميع. وتجدر الإشارة أيضاً إلى أن التعريف الحالي لمؤشر تنمية التعليم للجميع يستبعد الأهداف 1 و3.

وسجّلت المملكة المتحدة واليابان أعلى النقاط في مؤشر تنمية التعليم للجميع في عام 2012، بمعدّل 0.996 و0.994 على التوالي، وحصلت جمهورية أفريقيا الوسطى والنيجر وتشاد على أدنى النقاط وهي 0.559 و0.534 و0.520.

يتم تصنيف البلدان في ثلاث فئات وفقاً لنتائج نقاط مؤشر تنمية التعليم للجميع (**الجدول 7.3**): فئة عليا للبلدان التي تتجاوز نقاطها 0.95؛ ومتوسطة لتلك التي تتراوح نقاطها بين 0.80 و0.94 ؛ ودنيا لتلك التي تسجّل نقاطاً دون 0.80. ويظهر المؤشر أنه بحلول عام 2012:

- 57 بلداً، معظمها ذات الدخل المرتفع، في وسط وشرق أوروبا وأمريكا الشمالية وأوروبا الغربية، احتلّت الفئة العليا لتحقيق التعليم للجميع. ولم يندرج أي بلد من جنوب وغرب آسيا أو أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ضمن هذه المجموعة.

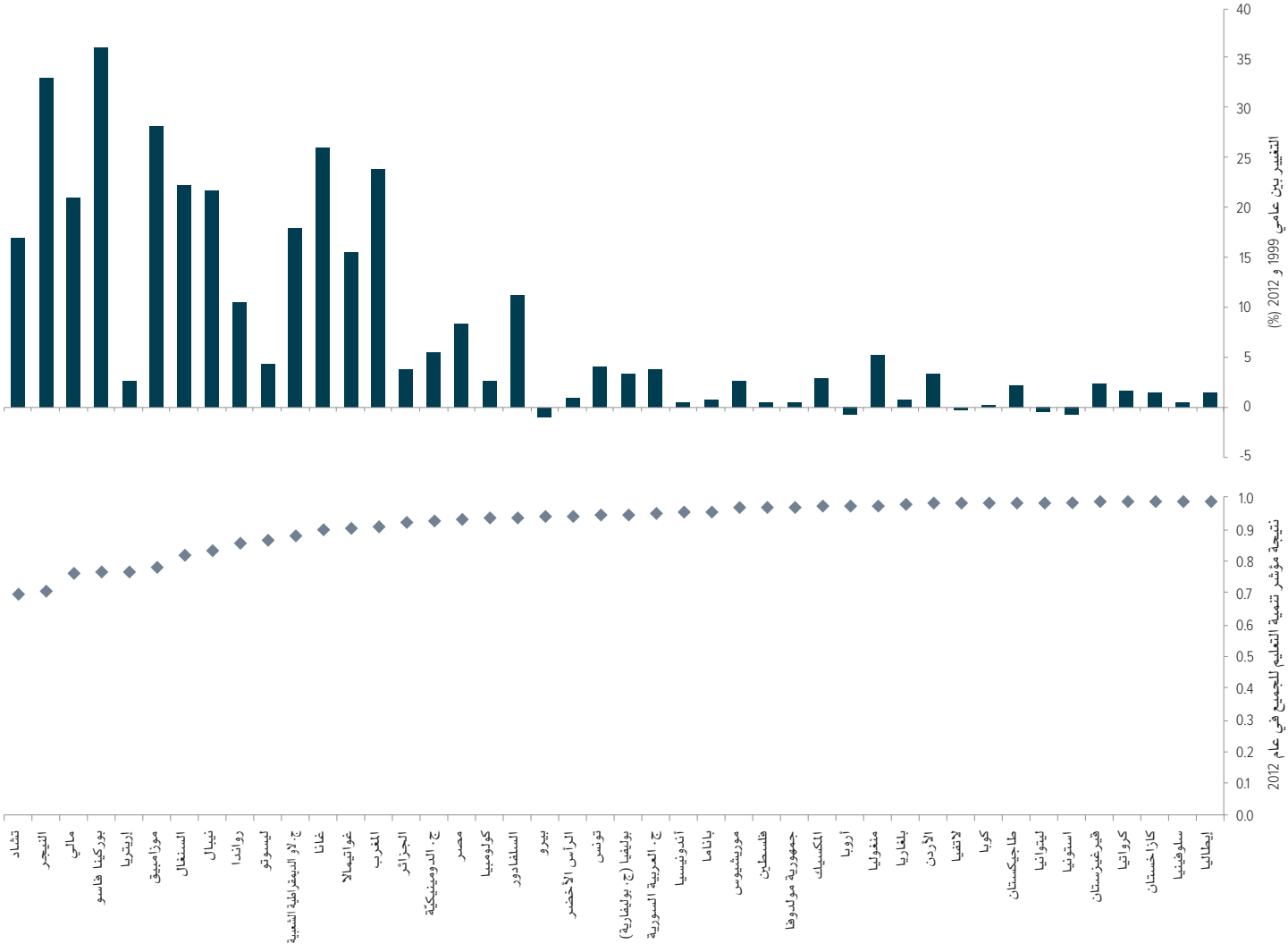
- 38 بلداً، معظمها ذات الدخل المتوسط في الشريحة العليا والدنيا، في الدول العربية وأمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، اندرجت في الفئة المتوسطة لتحقيق التعليم للجميع، وسجّلت 0.899 كمتوسط نقاط مؤشر تنمية التعليم للجميع. وفي العديد من هذه البلدان، كان التقدم عبر مكونات هذا المؤشر غير متوازن؛ بحيث أعطت البلدان الأولوية لبعض الأهداف على حساب أهدافٍ أخرى. فقد حقّق معظم البلدان في الدول العربية تعميم الالتحاق بالتعليم الابتدائي، وحصدت نقاطاً متوسطة في مؤشر تنمية التعليم للجميع، ولكنها سجّلت معدلات لمحو الأمية لدى الكبار منخفضة نسبياً: أقل من 80% في الجزائر ومصر والمغرب وتونس. أما في أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي، فلم يصل ملايين الأطفال الذين لديهم فرصة للتعلّم في المدارس الابتدائية حتى الصف الخامس. وفي غواتيمالا، على سبيل المثال، تجاوزت نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي 95% في عام 2012، إلا أن معدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس قد انخفض إلى 75% وبقي معدل محو الأمية لدى الكبار منخفضاً نسبياً في حدود 78%، ما أدّى الى تدنّي نتيجتها العامة في مؤشر تنمية التعليم للجميع إلى 0.850.

18 بلداً، ومعظمها ذات الدخل المنخفض، بقيت بعيدة عن تحقيق التعليم للجميع ككل، وسجّلت مؤشر تنمية التعليم للجميع دون 0.80. وجاءت تشاد والنيجر في أسفل ترتيب المؤشر، مسجلة 0.520 و0.534 على التوالي. إن البلدان في الفئة الدنيا هي في معظمها من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ولكنها تشمل أيضاً السودان في الدول العربية، وكذلك بنغلاديش ونيبال وباكستان في جنوب وغرب آسيا. وكانت معظم هذه البلدان تملك سجلاً سيئاً في كافة أهداف التعليم للجميع الأربعة الواردة في مؤشر تنمية التعليم للجميع. وهناك استثناءات قليلة وضعت سياسات تعليم غير متوازنة إطلاقاً. وكانت بنغلاديش قريبة من تحقيق تعميم الالتحاق بالتعليم الابتدائي مع نسبة قيد صافية معدلة في المرحلة الابتدائية قدرها 96% في عام 2012. ومع ذلك، ما زال معدل محو الأمية لدى الكبار منخفضاً جداً (59%)، ولقد ترك ثلثا تلاميذ المدارس الابتدائية المدرسة في وقت مبكر جداً لاكتساب مهارات أساسية صلبة. وحالة رواندا لافتة أيضاً: بلغت نسبة القيد الصافية المعدّلة في التعليم الابتدائي 99% في عام 2012، ولكن المدارس فشلت في استبقاء الأطفال في المدرسة حتى الصف الأخير، حيث أنهى 52% فقط من التلاميذ الصف الأخير في عام 2011. وهذا مستوى منخفض من إكمال الدراسة، بالإضافة إلى تدني معدل محو الأمية لدى الكبار الذي لا يزال 66% في عام 2011، ممّا أدى إلى تدنّي نتيجتها العامة في مؤشر تنمية التعليم للجميع إلى 0.777.

يبقى التعليم للجميع خطة سياسية غير منجزة في كثير من النواحي وبالنسبة للعديد من البلدان. ولم يتم إهمال محو الأمية لدى الكبار وجودة التعليم فحسب، كما أظهرت عملية الرصد المنتظمة للتقدم المُحرز منذ عام 2000، بل لا يزال نوع الجنس يشكّل مسألة مهمة في العديد من البلدان على رغم التقدم الكبير. ففي معظم البلدان ذات الدخل المنخفض والتي تندرج ضمن

الشكل 7.6: أحرزت الدول الأبعد من تحقيق التعليم للجميع تقدّماً ملحوظاً منذ عام 1999

نتيجة مؤشر تنمية التعليم للجميع والتغير بين عامي 1999 و2012



الملاحظة: تم إدراج فقط الدول التي تملك قيم مؤشر تنمية التعليم للجميع لعامي 1999 و2012.

المصدر: الجدول 3 من مؤشر تنمية التعليم للجميع (الموقع الالكتروني للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع)

الفئة الدنيا في مؤشر تنمية التعليم للجميع، يسجّل مؤشر التعليم للجميع المختص بنوع الجنس أقل من 0.80، ممّا يُشير إلى تفاوت كبير بين الجنسين في التعليم الابتدائي أو الثانوي ومحو الأمية لدى الكبار، أو الثلاثة معاً، وذلك على حساب الفتيات والنساء بشكل أساسي. وكذلك يعاني بعض البلدان في الفئة المتوسطة من مؤشر تنمية التعليم للجميع من تفاوتٍ بين الجنسين، ولا سيما البلدان ذات الدخل المتوسط في الشريحة العليا في أمريكا اللاتينية والكاريبي، حيث يشكل نوع الجنس مشكلة تخصّ الفتيان بصفة رئيسية، ولا سيما في التعليم الثانوي، ويرجع ذلك غالباً إلى ارتفاع معدلات التسرب الخاصة بهم.

يجب أن يكون توسيع نطاق التعلّم مدى الحياة، بما في ذلك محو الأمية لدى الكبار، وضمان التعليم الجيد والحدّ من عدم المساواة في صلب جدول أعمال التعليم العالمي ما بعد عام 2015. ويبقى استكمال جدول أعمال التعليم للجميع غير المنجز هدفاً بعيد المنال في السنوات المقبلة إذا لم توضَع سياسات تعليم أكثر شمولية وإنصافاً تولي اهتماماً متساوياً لجميع أولويات التعليم للجميع. وينطوي هذا الأمر على نهج تعلّم مدى الحياة وشاملٍ

يبقى التعليم للجميع خطّة سياسيّة غير منجزة في الكثير من النواحي وبالنسبة للعديد من البلدان

يتضمن التعليم النظامي وغير النظامي وغير الرسمي في جميع الأعمار. وينبغي أيضاً أن يهتم هذا النهج بالأطفال والأولاد الصغار من خلال تنفيذ برامج جيدة للرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، والتي لم تلقَ اهتمام سياسات مستدامة منذ عام 2000، بما في ذلك في بعض البلدان التي تتصدر ترتيب مؤشر تنمية التعليم للجميع.

والواقع أن إدراج مؤشر الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة[7] ضمن مؤشر تنمية التعليم للجميع الموسع يخفّض النقاط بشكل واضح إذا ما قورنت مع النقاط الموحّدة لمؤشر تنمية التعليم للجميع (**الجدول 7.3**). ففي آسيا الوسطى، على سبيل المثال، تحرز طاجيكستان نتائج عالية في الترتيب الموحّد لمؤشر تنمية التعليم للجميع وتبلغ 0.981، لكنها تتراجع من المرتبة الثالثة إلى المرتبة الواحدة والعشرين في مؤشر تنمية التعليم للجميع الموسع مسجّلة 0.912، وذلك بسبب تدنّي نتيجة مؤشر الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة الذي نالت فيه 0.638 فقط. كما أن طاجيكستان بعيدة عن تحقيق الهدف 1 من التعليم للجميع بسبب استمرار ارتفاع نسبة التقزم فيها (26%) وانخفاض نسبة الأطفال بين الثالثة والسابعة من العمر المسجلين في المدرسة إما في مرحلة ما قبل الابتدائي أو في المرحلة الابتدائية (27%). وتشكّل قلّة الانتباه للهدف 1 مصدر قلق؛ باعتبار أن الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، بالإضافة إلى محو الأمية لدى الكبار والمساواة بين الجنسين، هي واحدة من أفضل الأدوات التي تحدّد توقعات التعليم للجميع.

التغيّرات بين عامي 1999 و2012

يمكن تحليل التغيّرات في مؤشر تنمية التعليم للجميع بين عامي 1999 و2012 بالنسبة لـ51 بلداً (**الشكل 7.6**): 45 بلداً، أو 88%، حسّنت نقاطها في هذا المؤشر، بمعدل 8%. في غانا وغواتيمالا وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وموريتانيا ونيبال والسنغال، ارتفع المؤشر لأكثر من 20%، أما في بوركينا فاسو والنيجر فقد قفز لأكثر من 30%. كما ارتفع مؤشر تنمية التعليم للجميع في بوركينا فاسو من 0.467 إلى 0.635 من خلال تحسّن كبير في التحاق الأطفال في سن التعليم الابتدائي إلى المدرسة وتخفيض التفاوت بين الجنسين في التعليم

ومحو الأمية لدى الكبار. وتحسّنت نسبة بقاء الأطفال في التعليم بشكل ملحوظ في بوركينا فاسو وغانا والنيجر، ممّا ساهم في زيادة نقاطها في هذا المؤشر. إذ لم يزد عدد الأطفال الملتحقين في المدرسة فحسب، بل أصبح هناك احتمال أكبر في وصولهم إلى الصف الخامس، وهذا مؤشر هام لاكتساب المعرفة الأساسية والمهارات التعليمية. لقد أحرزت غانا والمغرب تقدماً سريعاً، وانتقلت من الفئة الدنيا إلى الفئة المتوسطة: زاد مؤشر تنمية التعليم للجميع من 0.672 إلى 0.847 في غانا، ومن 0.697 إلى 0.864 في المغرب.

عموماً، كان للتقدم الكبير باتجاه الالتحاق بالمدارس الابتدائية في أجزاء كثيرة من العالم تأثير إيجابي على تحقيق التعليم للجميع الشامل. ويبدو أن التحسن الملحوظ في نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي مسؤولٌ أساساً عن هذا التقدم كما جاء في مؤشر تنمية التعليم للجميع، وذلك بزيادة متوسطة قدرها 15% في الـ 51 بلداً.

لقد زادت نسبة الأطفال في سن التعليم الابتدائي الملتحقين بالمدارس في موزامبيق بنسبة 67% بين عامي 1999 و2012، في حين أنها بلغت أكثر من الضعف في النيجر، من 27% إلى ما يقارب 64%. كما ارتفع معدل محو الأمية لدى الكبار بنسبة 8% تقريباً كحدّ وسطي، وكان ثاني أكبر مساهم في زيادة مؤشر تنمية التعليم للجميع في 51 بلداً، وتليه في الترتيب زيادات في عنصر مراعاة نوع الجنس بحسب مؤشّر التعليم للجميع المختص بنوع الجنس (5.5%) والتحسّن في عنصر الجودة بحسب معدل البقاء في التعليم الابتدائي حتى الصف الخامس (5.0%).

كم بلداً يُحتمل أن يحقّق التعليم للجميع ككلّ بحلول عام 2015؟

بناء على التحليل السابق لآفاق تحقيق أهداف التعليم للجميع 1 و2 و5 بحلول عام 2015، يمكن تقييم مدى قدرة البلدان على تحقيق التعليم للجميع ككل في عام 2015 من حيث قيم مؤشر تنمية التعليم للجميع. ولأغراض التقرير العالمي لرصد التعليم هذا، يمكن

7. يلخص مؤشر الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة نتائج سياسات تنمية الطفولة المبكرة في مجال (1) الصحة، وتقاس بحسب نسبة الأطفال الذين سوف يبقون أحياء بعد عيد ميلادهم الخامس؛ و(ب) التغذية، وتقاس بحسب نسبة الأطفال دون سن الخامسة الذين لا يعانون من التقزّم المعتدل أو الشديد، و(ج) التعليم، ويقاس بحسب نسبة الأطفال بين الثالثة والسابعة من العمر المسجلين في المدرسة إما في مرحلة ما قبل الابتدائي أو في المرحلة الابتدائية. وتشكّل قيمة مؤشر الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة خلاصة هذه المؤشرات الثلاثة.

احتساب نتائج النقاط المتوقّعة للمؤشّر في 94 بلداً، 52 منها لديها أيضاً نتائج نقاط المؤشّر لعام 1999 (الجدول 8 من مؤشّر تنمية التعليم للجميع، الموقع الالكتروني للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع). ومن المتوقّع أن يندرج 47 بلداً، من أصل 94، في الفئة العليا من مؤشّر تنمية التعليم للجميع، بعد أن تكون قد حققت التعليم للجميع ككل أو قد اقتربت من تحقيقه على الأرجح. وتشير الاسقاطات إلى أن 33 بلداً ستندرج في الفئة المتوسطة من المؤشر و14 في فئة الدنيا منه، ولم يحرز معظمها أي تغيير منذ عام 2012.

بالرغم من أن هذه الأنماط تشير إلى تغيّر محدود، وبما أنّ معظم البلدان بقيت في الفئة نفسها من مؤشر تنمية التعليم للجميع في عام 2015 التي كانت فيها في عام 2012، يمكن إبراز بعض الأمثلة على التحسّن المحرز. فمن المرجّح أن تسجّل بوتان وبوركينا فاسو ومالي وموزامبيق زيادة في نقاطها في المؤشر بنسبة 6% أو أكثر بين عامي 2012 و2015، مع أنّ المتوقع أن يبقى معظمها بعيداً جداً عن تحقيق التعليم للجميع بشكل كلّي. ومع الأخذ بالاعتبار نتائج عام 1999، يظهر أن معظم هذه البلدان قد أحرزت تقدماً كبيراً. ومن المتوقع أيضاً أن تزيد قيمة المؤشّر الخاصة ببوركينا فاسو بنسبة 49% بين عامي 1999 و2015، لتصبح 0.694، وتلك الخاصة بـموزامبيق بنسبة 40% لتصل إلى 0.721 وتلك الخاصة بالنيجر بنسبة 38% لتصل إلى 0.556.

البلدان ذات البيانات غير الكاملة أو الغائبة

يعمل التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع على استخدامٍ مكثف للبيانات المقارَنة على المستوى القطري، والتي يجمعها ويضمن جودتها معهد اليونسكو للإحصاء (UIS)، وذلك من أجل إظهار التقدم الذي أحرزته البلدان في شأن الأهداف ذات الغايات المحدّدة. ومع ذلك، فإن بعض البلدان تملك بيانات غير كافية أو غير موثوق بها لإجراء المقارنات ما بينها. ويمنع هذا النقص إجراء تقييم كامل لتقدّم التعليم للجميع في كافة البلدان.

قد تتعلّق حالات المعلومات الناقصة بالبيانات المرتبطة إما بالسكان أو بالقيد في المدرسة. فالبيانات السكانية المختصة بالعمر التي تقدّمها شعبة السكان بالأمم المتحدة (UNPD) تتعارض في بعض الأحيان مع بيانات القيد التي يقدمها معهد اليونسكو للإحصاء، مما يؤدي، على سبيل المثال، إلى نسب قيد صافية تزيد عن 100% أو نسب قيد منخفضة جداً أو مرتفعة جداً في بلدان حيث تشير أدلةٌ أخرى إلى خلاف ذلك. وتجدر الإشارة أيضاً إلى أن شعبة السكان بالأمم المتحدة لا تصدر تقديرات سكانية للبلدان التي لديها أقل من 50،000 نسمة (الأونسكو، 2014c).[8] ولم يتم جمع معلومات كاملة للقيد في بعض البلدان، ويعود ذلك في معظم الأحيان إلى وجود نظم معلومات إحصائية رديئة، أو حالات الطوارئ مثل النزاعات المسلّحة أو الكوارث الطبيعية. وقد تملك بعض البلدان إحصاءات وطنية ولكنها لا تقدّمها دائماً على المستوى القطري.

وفي هذا التقرير النهائي من سلسلة التعليم للجميع، لقد حدد فريق الإعداد 35 بلداً أو إقليماً[9] يملك بيانات غير كافية أو لا يملك أي بيانات في شأن مؤشرات التعليم للجميع الأربعة الأساسية خلال عامي 1999 و2012، وبَذَل جهوداً متضافرة لإيجاد مصادر أخرى للمعلومات حول أهداف معيّنة للتعليم للجميع، بما في ذلك المصادر الوطنية. وكان الهدف العام تقديم استنتاج حول مدى تقدم التعليم في كل بلداً منذ عام 1999، في ظل عدم توافر البيانات المقارنة في البلد والتي تبقى القاعدة الرئيسية للرصد العالمي.

بعض البلدان لديها بيانات غير كافية لإجراء المقارنات بين البلدان

وجرت دراسة المؤشرات الأربعة التالية على التقدم في مستويات التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي:

1. نسبة القيد الإجمالية في التعليم ما قبل الابتدائي (GER.0)
2. نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (GER.1) ونسبة القيد الصافية (NER.1)
3. معدل البقاء في التعليم الابتدائي حتى الصف الأخير (SR.1)
4. مؤشر التكافؤ بين الجنسين لـ GER.1 و SR.1.

8. بالنسبة للبلدان في هذه الحالة، يستخدم معهد اليونسكو للإحصاء بيانات سكانية وطنية عند توفرها أو يصدر تقديرات سكانية خاصة به لاستخدامها في حسابات المؤشرات.

9. أندورا، أنغيلا، البوسنة والهرسك، بوتسوانا، البرازيل، جزر كايمان، كوراساو، جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية، إثيوبيا، هايتي، العراق، كينيا، كيريباتي، ليبيا، ماكاو (الصين)، جزر المالديف، ولايات ميكرونيزيا الموحدة، موناكو، مونتسيرات، نيوي، بالاو، الفلبين، سانت مارتن الفرنسية، سان مارينو، المملكة العربية السعودية، سنغافورة، سانت مارتن الهولندية، الصومال، جنوب السودان، تيمور ليشتي، توكيلاو، تركمانستان، جزر تركس وكايكوس، توفالو، زيمبابوي.

الإطار 7.1: حققت إثيوبيا تقدماً كبيراً

زادت إثيوبيا نسبة القيد الإجمالية إلى حد كبير في التعليم ما قبل الابتدائي، من 2% في عام 2000 إلى ما يقارب 22% في عام 2011. وأظهر التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2013/2014 أن هذا البلد حقّق زيادات كبيرة في معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائي في الفترة ما بين 1999 و2011، مع ارتفاع نسبة القيد الإجمالية من 50% إلى 106%، ونسبة القيد الصافية من 37% إلى 87%. في ما يتعلّق ببيانات عام 2012، كان المقصد من اللجوء إلى مصادر مختلفة استخدام فئات عمرية مختلفة، بين 7 و10 سنوات بدلا من 7 و12. ورغم أن هذا الأمر ضخّم قليلا ًالزيادات في نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي، إلى ما يقارب 123%، ونسبة القيد الصافية إلى 92%، فهذا البلد هو في الطريق الصحيح نحو تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي.

لقد تحسّن التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي أيضاً، عندما ارتفع مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسبة القيد الإجمالية من 0.65 في عام 2000 إلى 0.93 في عام 2012. ومع ذلك، ما زالت الفتيات ممثلات تمثيلاً ناقصاً في المدارس الابتدائية. ويظهر التفاوت بين الجنسين بشكل مختلف إذا ما أخذنا في الاعتبار معدلات البقاء في التعليم الابتدائي حتى الصف الأخير. ففي عام 2000، بلغت هذه المعدلات بالنسبة للفتيات 63%، مقابل 60% للفتيان. ومع حلول عام 2011، انخفضت هذه المعدلات إلى حد كبير، إلى أقل من 40% للفتيات و 34% للفتيان، ما يشير إلى أنّ الفتيات في إثيوبيا لا تزال تسعى إلى الوصول إلى الصفّ الأخير من التعليم الابتدائي أكثر من الفتيان (اليونسكو، 2010a). وفي إثيوبيا، كما هو الحال في بلدان أخرى (انظر الفصل الخامس)، تكمن الحواجز الأساسية أمام الفتيات في الالتحاق بالمدرسة بالمطلق، وليس في استكمال الدراسة بعد أن يكنّ قد التحقن بالمدرسة.

المصادر: وزارة التربية والتعليم والتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2013/2014

بالنسبة لكل مؤشر، تم تحديد البلدانذات البيانات الغائبة أو غير الكافية بين عامي 1999 و2012، ومن ثم تصنيفها وفقاً للسبب الرئيسي لعدم توفر البيانات.[10]

لقد جرى استخدام خمسة مصادر للبيانات لهذه «الحالات الغائبة»: البيانات الإدارية الوطنيّة، والتقارير الوطنيّة للتعليم للجميع لعام 2015، وقواعد البيانات القطريّة الأخرى، والمقالات الأكاديميّة، والاتصال المباشر مع المسؤولين أو الأطراف المعنية على الصعيد الوطني. وأتاحت هذه المصادر إمكانية وضع ملخص موجز حول تقدّم التعليم في 23 بلداً من أصل 35، والمشار إلى بعضها في ما يلي. ويمكن العثور على ملف خاص لكل بلد على موقع التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع.

البلدان ذات البيانات السكانية الغائبة

بالنسبة للبلدان التي تغيب معلوماتها حول السكان، بحث فريق الإعداد عن البيانات في المنشورات التي قدّمها مكتب الإحصاءات الوطني في كل بلد. ولقد كان من الصعب جداً العثور لمعظم هذه البلدان على المعلومات ذات الصلة بفئات سن الدراسة التي أوصى بها نظام التصنيف الدولي الموحّد للتعليم ISCED وفي النهاية، كان بالإمكان استخدام بيانات التعداد الوطنية فقط لأندورا وإثيوبيا وتوفالو. فبعد تحديد المعلومات السكانية المختصة بالسن، كان من الممكن احتساب مؤشرات التقدم الأربعة. كما أرسلت دائرة الإحصاءات العامة في ماكاو (الصين) ووزارة التربية والتعليم في سنغافورة المعلومات المطلوبة حول المؤشرات الأربعة فور توفرها.

في عام 2012، أحرزت أندورا وماكاو (الصين) وتوفالو مستوياتٍ عالية ًمن المشاركة في التعليم ما قبل الابتدائي في مجال الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، مسجّلة ًنسبة قيد اجمالية بما يقارب 100%، 92% و91% على التوالي. كما حافظت أندورا وماكاو (الصين) على مستويات عالية من الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي منذ عام 1999/2000، بحيث بلغت نسب كل منهما 108% و90%. وعلى الرغم من أن توفالو لا تزال تسجّل مستوى عالياً من الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي، فقد انخفضت نسبة القيد الإجمالي فيها من 96% في عام 2001 إلى 91% في عام 2012. كما ارتفعت نسبة القيد الإجمالية في إثيوبيا بشكل كبير (**الإطار 7.1**).

10. ملاحظة فنية مع تفاصيل منهجية متاحة على موقع التقرير العالمي لرصد التعليم (www.efareport.unesco.org).

لم تتوافر أي معلومات لتقييم تقدم التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في سنغافورة.

في التعليم الابتدائي، حافظت ماكاو (الصين) وسنغافورة على نسب قيد إجمالية وصافية عالية منذ عام 2000. وحقّقت أندورا هدف تعميم الالتحاق بالتعليم الابتدائي في عام 2002 وحافظت عليه، وبلغت نسبة القيد الصافية فيها 99% في عامي 2002 و2012. أما سنغافورة فقد حقّقت الهدف عندما ارتفعت نسبة القيد الصافية فيها من حوالي 96% في عام 2000 إلى 100% في عام 2012. كما زادت هذه النسبة في ماكاو (الصين) من 85% في عام 2000 لتبلغ 90% في عام 2012، وانخفضت في توفالو من 97% في عام 2002 إلى 95% في عام 2012، بحيث تراجع البلد الى الفئة القريبة من تحقيق الهدف. وكما ورد في الإطار 7.1، تحتل إثيوبيا أيضاً مركزاً متوسطاً، مع زيادات كبيرة في نسب القيد الإجمالية والصافية.

وفي ما يخص التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي، أحرزت أندورا وماكاو (الصين) على حد سواء نجاحاً باهراً، مع مؤشرات تكافؤ بين الجنسين قدرها 0.99. وحققت إثيوبيا تقدماً كبيراً في تحقيق التكافؤ بين الجنسين منذ عام 2000/2001: فارتفع مؤشر التكافؤ بين الجنسين فيها من 0.65 إلى 0.93. ومع ذلك، بقي التفاوت بين الجنسين قائماً على حساب الفتيات.

وبالنسبة لمعدلات البقاء في التعليم الابتدائي حتى الصف الأخير، كان البلد الوحيد الذي يملك معلومات متوفرة لكامل الفترة بين عامي 2000 و2011 إثيوبيا، حيث انخفض المعدل من 61% إلى ما دون 37%. أما في توفالو، فهذه المعدلات متاحة فيها فقط لعامي 2002 و2004.

البلدان ذات بيانات القيد الغائبة

جرى جمع معلومات من مصادر عديدة في الكثير من البلدان التي تملك بيانات سكانية ولكنها تفتقر إلى بيانات قيد كاملة أو لديها بيانات جزئية متاحة خلال تلك الفترة. ففي جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية والعراق والفلبين والسعودية وتيمور ليستي وزيمبابوي، تم العثور على بيانات القيد في التقارير الوطنيّة لاستعراض التعليم للجميع في عام 2015. وفي بوتسوانا وهايتي وكينيا وكيريباتي وليبيا وولايات ميكرونيزيا الموحدة وجنوب السودان، تم العثور على بيانات القيد في الوثائق المقدّمة من مكاتب الإحصاءات ووزارات التعليم. أما في الصومال، فلقد جرى احتساب بيانات القيد من تقارير اليونسكو والبنك الدولي.

ويوضح تحليل البلدان المختارة التي كانت تفتقر أساساً إلى بيانات القيد أنه على الرغم من ارتفاع نسبة القيد الإجمالية في التعليم ما قبل الابتدائي في ثماني بلدان، وبشكل ملحوظ في البعض منها، لا تزال هناك حاجة إلى مضاعفة العمل والجهود من أجل توفير التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة لجميع الأطفال. ففي عام 2011/2012، كانت نسبة القيد الإجمالية في التعليم ما قبل الابتدائي 18% أو ما دون في بلدان عديدة مثل العراق وكيريباتي والمملكة العربية السعودية وجنوب السودان وتيمور ليستي، في حين أن نسبة القيد الإجمالية بلغت 66% في كينيا و48% في ولايات ميكرونيزيا الموحدة وحوالي 31% في زيمبابوي. أما هايتي والفلبين، فكانا البلدان الوحيدان اللذين حقّقتا أكثر من 70% في نسبة القيد الإجمالية في التعليم ما قبل الابتدائي.

الإطار 7.2: حقّقت هايتي تقدماً كبيراً

تفتقر هايتي إلى بيانات القيد لأن عدم استقرار نظامها السياسي والتعليمي، والذي تفاقم من جراء الزلزال الذي ضربها في عام 2010، أدى إلى عدم الانتظام والتضارب في عملية الإبلاغ عن بيانات التعليم. ففي حين أنه ينبغي التعامل مع البيانات الواردة في هذا التحليل بشيء من الحذر، فإنها تظهر ارتفاعاً في نسبة الأطفال الملتحقين بالتعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي منذ عام 2001.

لقد زادت نسبة القيد الإجمالية في التعليم ما قبل الابتدائي في هايتي من 44% في عام 2001 إلى 75% في عام 2010، ممّا جعلها أقرب إلى الفئة العليا. وكذلك زادت نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي من 120% في عام 2001 إلى ما يقارب 157% في عام 2010 (مما يعكس عدداً كبيراً من الطلاب الذين تجاوزوا سن المدرسة)، وارتفعت نسبة القيد الصافية من 60% إلى 95%.

وصل مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي إلى الهدف في عام 2001 بمعدّل 0.99، وحافظت هايتي على مركزها في عام 2010 مسجّلة 1.01. ولكن، لا توجد أي بيانات لتقييم معدلات البقاء في التعليم الابتدائي حتى الصف الأخير.

مصادر: وزارة التربية والتعليم ومعهد هايتي للإحصاء وعلوم الحاسوب

في ما يتعلّق بالتقدم نحو الهدف 2، حافظت بوتسوانا وجمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية وهايتي والعراق وكينيا وكيريباتي وليبيا ووالفلبين وتيمور ليستي على نسبة قيد إجمالية قدرها 96% أو ما فوق منذ عام 2000. وزادت الولايات الموحّدة لميكرونيزيا والمملكة العربية السعودية مشاركتهما في التعليم الابتدائي منذ داكار، فسجّلت الأولى نسبة قيد إجمالية بلغت 99% في عام 2012 والثانية 106% في عام 2013. وكذلك أحرزت الصومال وجنوب السودان تقدماً ملحوظاً في هذا الشأن.

تُعطي نسبة القيد الصافية مؤشراً أكثر دقة حول التقدم نحو تعميم الالتحاق بالتعليم الابتدائي. إذ بلغت بوتسوانا وكينيا وكيريباتي وتيمور ليستي مركزاً متوسطاً من نسبة القيد الصافية في ما يتعلّق بتحقيق غاية تعميم الالتحاق بالتعليم الابتدائي، فارتفعت هذه النسبة في تيمور ليستي بشكل ملحوظ من 67% في عام 2000 إلى 94% في عام 2012. كما اقتربت هايتي والعراق والفلبين وزيمبابوي من تحقيق الغايات، فأحرزت هايتي تقدماً قوياً نحو تعميم الالتحاق بالتعليم الابتدائي (**الإطار 7.2**). وانتقلت السّعودية من الفئة المتوسّطة إلى الفئة القريبة من تحقيق الغاية مع زيادة نسبة القيد الصافية فيها من 89% في عام 2001 إلى ما يقارب 97% في عام 2013. ولكن جنوب السودان لا يزال بعيداً عن تحقيق الغاية على الرغم من الزيادة الكبيرة التي أحرزها بالانتقال من 20% في عام 2000 إلى 41% في عام 2013. أما في جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية، فنسبة القيد الصافية متوفّرة فقط لعامي 2008 و2012، بما يقارب 99%. ولا توجد أي بيانات لهذه النسبة في ليبيا أو الصومال للفترة كلّها.

بالإضافة إلى ذلك، تم استخدام مصادر بيانات بديلة من أجل تقييم التقدّم المحرز نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين. ولقد حقّق معظم البلدان التي خضعت للتحليل التكافؤ بين الجنسين، مع مؤشر تكافؤ بين الجنسين يتراوح بين 0.98 في زيمبابوي و1.02 في ليبيا. وسجّلت الصومال تفاوتاً كبيراً على حساب الفتيات في عام 2012 مع مؤشر تكافؤ بين الجنسين قدره 0.74، رغم أن هذا الأمر قد اعتُبر تحسّناً ملحوظاً عن 0.54 في عام 1999. كما خطت المملكة العربية السعودية خطواتٍ واسعةً لتحقيق التكافؤ بين الجنسين، ورفعت مؤشر التكافؤ بين الجنسَيْن في التعليم الابتدائي من 0.92 إلى 1.03 بين عامي 2000 و2013. ولا توجد أي بيانات لتقييم التقدّم المحرز في مجال التكافؤ بين الجنسين في العراق أو جنوب السودان للفترة بأكملها.

لم تكن جمهوريّة كوريا الشعبية الديمقراطية وهايتي وكينيا وليبيا وجنوب السودان تملك أي بيانات بشأن معدلات البقاء في التعليم الابتدائي حتى الصف الأخير. ولم تكن بوتسوانا والصومال تملكان أي بيانات حول معدل البقاء في التعليم للفترة الأخيرة، في حين كانت تيمور ليشتي لديها المعلومات بين عامي 2005 و2010 فقط. أما في الفلبين، فقد تباينت معدلات البقاء، إذ انخفضت من 75% في عام 2001 إلى 70% في عام 2005، ومن ثم ارتفعت مُجدّداً إلى 75% في عام 2012. وانتقلت المملكة العربية السعودية من كونها قريبة إلى الغاية في عام 2001، مع معدل بقاء في التعليم بلغ 95%، إلى تحقيق الغاية في عام 2012 بمعدّل 99%. كما زادتمعدلات البقاء في التعليم في العراق وكيريباتي وزيمبابوي.

استنتاجات

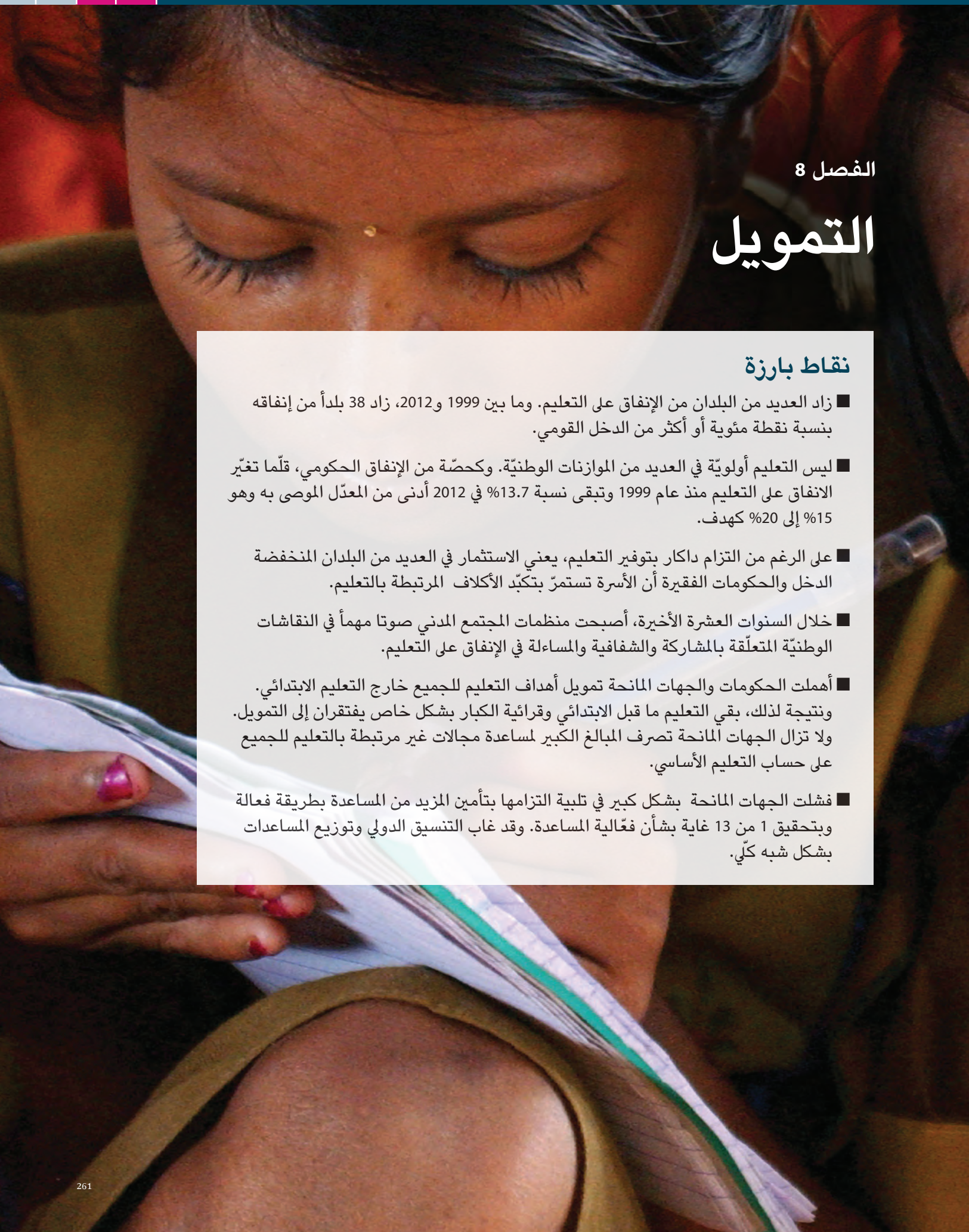
لقد بيّن هذا الفصل تحسناً واضحاً نحو تحقيق التعليم للجميع في العديد من البلدان، ولكن عدم توافر البيانات الكافية والموثوقة لا يزال يعوق التقييم الشامل لتقدم البلدان نحو تحقيق الأهداف. وتختلف أسباب عدم توافر البيانات، ولكن يجب التصدي لها ومعالجتها. لقد أجرى فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع محاولة لسد الثغرات في البيانات وزيادة التغطية القطرية.

كما أظهرت التحاليل التي وضعها فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع أن غالبية البلدان التي تملك بيانات مقارنة محلية ناقصة صادرة عن معهد اليونسكو للإحصاء، والتي تم العثور على مصادر بديلة بشأنها، قد أحرزت تقدماً كبيراً في برنامج التعليم للجميع، وذلك بحسب المؤشرات الأربعة التي جرت مناقشتها. وكانت هذه العملية مفيدة، لا لتسليط الضوء على البلدان التي هي خلاف ذلك «غير مرئية» فحسب، بل أيضاً لأن البحث عن مصادر للبيانات يمكن أن يكون أكثر أهميّة عند رصد التقدّم المحرز نحو الغايات المحتملة لأهداف التنمية المستدامة لما بعد عام 2015. وفي نهاية المطاف، تشدد على ضرورة تحسين طريقة جمع البيانات والإبلاغ عنها وتبادلها بين البلدان وعلى الصعيد الدولي.

إضافةإلى ذلك، كانت بعض المشاكل المتعلقة بعدم توافر البيانات والتي واجهها فريق إعداد هذه الدراسة مشابهة لتلك التي أشار إليها فريق الخبراء الاستشاريين المستقل المعني بتسخير ثورة البيانات لأغراض التنمية المستدامة. فأفاد فريق الخبراء بشكل خاص بأن البيانات الموجودة لم يتم استخدامها لأنّه تمت مشاركتها بعد فوات الأوان أو لم يتم مشاركتها على الاطلاق. وعلّق الخبراء أيضاً على عدم توافر البيانات اللازمة لاتخاذ القرارات (IEAG، 2014).

وبما أن المجتمع الدولي يتقدّم نحو تحقيق أهداف التنمية المستدامة، فمن المهم التركيز على طرق أكثر فعالية وشفافية لتحسين العمل، ليس على مستوى عملية جمع البيانات والإبلاغ عنها وتوافرها فحسب، إنّما أيضاً حسن توقيت توافرها في سياق مواءمتها للتوصّل إلى مقارنة أفضل بين البلدان.

Credit: Ami Vitale



الفصل 8

التمويل

نقاط بارزة

- زاد العديد من البلدان من الإنفاق على التعليم. وما بين 1999 و2012، زاد 38 بلداً من إنفاقه بنسبة نقطة مئوية أو أكثر من الدخل القومي.
- ليس التعليم أولويّة في العديد من الموازنات الوطنيّة. وكحصّة من الإنفاق الحكومي، قلّما تغيّر الانفاق على التعليم منذ عام 1999 وتبقى نسبة 13.7% في 2012 أدنى من المعدّل الموصى به وهو 15% إلى 20% كهدف.
- على الرغم من التزام داكار بتوفير التعليم، يعني الاستثمار في العديد من البلدان المنخفضة الدخل والحكومات الفقيرة أن الأسرة تستمرّ بتكبّد الأكلاف المرتبطة بالتعليم.
- خلال السنوات العشرة الأخيرة، أصبحت منظمات المجتمع المدني صوتا مهماً في النقاشات الوطنيّة المتعلّقة بالمشاركة والشفافية والمساءلة في الإنفاق على التعليم.
- أهملت الحكومات والجهات المانحة تمويل أهداف التعليم للجميع خارج التعليم الابتدائي. ونتيجة لذلك، بقي التعليم ما قبل الابتدائي وقرائية الكبار بشكل خاص يفتقران إلى التمويل. ولا تزال الجهات المانحة تصرف المبالغ الكبير لمساعدة مجالات غير مرتبطة بالتعليم للجميع على حساب التعليم الأساسي.
- فشلت الجهات المانحة بشكل كبير في تلبية التزامها بتأمين المزيد من المساعدة بطريقة فعالة وبتحقيق 1 من 13 غاية بشأن فعّالية المساعدة. وقد غاب التنسيق الدولي وتوزيع المساعدات بشكل شبه كلّي.

التمويل 263
التغيّرات في الاتزامات الوطنيّة الماليّة في التعليم للجميع منذ داكار 263
المساعدة الإنمائيّة الدوليّة 284
مصادر أخرى للتمويل الدولي 301
أدوات التشخيص اللازمة من أجل تقييم التمويل التربوي 303
استنتاجات 304

يراجع هذا الفصل التقدّم في تمويل التعليم منذ داكار. وهو يراجع ميول التمويل المحلّي للتعليم لجهة المبالغ وفعّالية الإنفاق والطابع الأولوي للتعليم في الموازنات الوطنيّة. يقيّم الفصل ما إذا كانت الجهات المانحة قد لبّت الالتزام وا إذا كانت المساعدات حسنة الإدارة. ويقترح الفصل توجيه المزيد من التمويل إلى التعليم ما قبل الابتدائي كما والمجالات المهملة مثل جودة التعليم وقرائية الكبار ويستطلع الطرق التي يمكن التركيز عليها بشكل أكبر واستخدامها بشكل أفضل وشفافية أهمّ في التمويل المحلي والدولي على حدّ سواء.

الفصل 8 التمويل

تعبئة الالتزام السياسي الوطني والدولي القوي لصالح التعليم للجميع، ووضع خطط عمل وطنيّة وزيادة الاستثمار بصورة ملموسة في التعليم.

دعا إطار عمل داكار إلى زيادة الالتزامات الماليّة للحكومات الوطنيّة والجهات المانحة زيادة كبيرة من أجل تسريع التقدّم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع. وشجّع الجهات المانحة على دعم جهود الحكومة من أجل زيادة المعونة للتعليم الأساسي وتوفيرها بأفضل وسيلة ممكنة.

أدّى هذا الأمر إلى تحوّل استراتيجي عن النظرة الماليّة التي كانت سائدة في مؤتمر جومتيين عام 1990 عندما أوصل التكييف الهيكلي لبرامج الثمانينات إلى الاقتطاع من الانفاق الحكومي على التعليم وزيادة دور التمويل غير الحكومي. في المقابل، جاء إطار عمل داكار ليوصي الحكومات بشكل ضمني بأن تكون رائدة في زيادة الالتزامات المالية لصالح التعليم للجميع وقد اقترحت اللجنة التوجيهيّة الرفيعة المستوى المعنيّة بالتعليم للجميع أن يتمّ تخصيص 15 إلى 20% من الموازنات السنويّة للتعليم. وحدّدت أهداف الألفيّة للتنمية أهدافا مشابهة لخدمة القطاعات الأساسية مثل الصحة والمياه والصرف الصحي والتزمت الحكومات بتخصيص حصة بالحدّ الأدنى من موازناتها السنويّة للمساعدة في تحقيق أهداف الحد من الفقر (African Union, 2008; World Health Organization [WHO],).

كما دعا إطار عمل داكار أيضا إلى المزيد من المساءلة وإلى أن تكون البلدان مسؤولة أمام مواطنيها. وقد أشار الإطار إلى ضرورة إيقاف الممارسات الفاسدة وزيادة فعّالية الموارد المحليّة لا سيما مع زيادة تأثير منظّمات المجتمع المدني بالمقارنة مع مرحلة جومتيين. فكان لمنظّمات المجتمع المدني مشاركة قويّة في صياغة الإطار ما أدّى إلى المزيد من الالتزام بالتعليم للجميع واعتبرت هذه المنظمات على أنها شريك أساسي في مساءلة الحكومات بشأن التزاماتها المالية

يقيّم هذا الفصل مدى وفاء الحكومات والجهات المانحة بالتزاماتها المالية ضمن إطار عمل داكار. ويؤمّن القسم الأوّل نظرة عامة حول ميول الإنفاق المحلي مع الوقت بشأن التربية بالمقارنة مع ما التزمت به الدول في داكار. ويراجع هذا الفصل مدى الفعّاليّة والإنصاف في الإنفاق على التعليم ويأخذ بالاعتبار نفوذ منظمات المجتمع المدني بهذا الشأن. ويدرس القسم الثاني الميول خلال السنوات الـ 15 المنصرمة في صرف المعونة التعليميّة وما إذا كانت الجهات المانحة قد لبّت وعودها بزيادة تمويل التعليم الأساسي والبلدان الأكثر حاجة. وهو يراجع تقدّم السياسات المتعلّقة بفعّالية المعونة ويستطلع دور المعونة الإنسانيّة وتمويل المنظّمات غير الحكوميّة والتمويل غير التقليدي ويذكر الحاجة إلى أدوات تشخيص محسّنة لتقييم تمويل التعليم.

دعا إطار عمل داكار إلى زيادة التزامات الحكومات والجهات المانحة الماليّة

التغيير بالالتزامات الوطنيّة الماليّة في التعليم للجميع منذ داكار

الميل في الإنفاق المحلّي على التعليم

اعتبر إطار عمل داكار أنّ الحكومات الوطنيّة ستضطلع بدور رئيس في تمويل التعليم للجميع: «على الحكومات ان تخصص الموارد الكافية لكافة عناصر التعليم الأساسي- وهذه خطوة أساسيّة بصورة مطلقة نحو الوفاء بواجب الدولة تجاه مواطنيها كافة. سيتطلّب هذا في كثير من البلدان زيادة حصّة الدخل القومي ورفع حجم الميزانيّات المخصّصة للتعليم، ومن ذلك التعليم الأساسي.[1]». تمّ تحقيق هذا التوقّع في المناطق كافة وحتى في المناطق التي تعتمد على المعونة: يقزّم الإنفاق المحلي المعونة الخارجية. وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، كانت المساعدات الدولية للطفل الواحد في سنّ ما قبل التعليم الابتدائي 12 دولارا عام 2012 بالمقارنة مع 136 دولارا أميركياً من الموارد المحليّة (**الجدول 8.1**).

في عام 2006، اقترح الفريق الرفيع المستوى المعني بالتعليم للجميع أن تنفق الحكومات بين 4% و6% من إجمالي الناتج القومي على التعليم وأن يشكّل ذلك 15% و20% من الموازنات الوطنيّة التي يجب أن تكون

1. ترتبط المراجع المذكورة حول الدخل القومي الواردة في هذا الفصل بإجمالي الناتج القومي وعندما تكون تلك المعلومات مفقودة ترتبط بإجمالي الناتج المحلي.

مخصّصة للتعليم بالتركيز على التعليم الأساسي (UNESCO, 2006e, 2007c).

وقد حدّدت إحدى الدراسات مستوى «سليما» للإنفاق على التعليم – وهو 3.8% من إجمالي الناتج المحلي- كاستثمار بالحدّ الأدنى مطلوب من أجل ضمان التحسّن في المخرجات التربويّة والذي يتمّ قياسه من خلال نسب الإكمال الأعلى ونسب الإعادة المنخفضة (Bruns et al., 2003; Greenhill and Ali, 2013).

أهميّة تعبئة الموارد المحليّة من خلال الضرائب أمر تمّ الاعتراف به أكثر فأكثر.

هل تحقّق البلدان تلك الأهداف؟ فالالتزام بالتعليم الابتدائي المجّاني قد زاد من التحاق التلاميذ بالمدارس الابتدائيّة ما استوجب الموارد الكثيرة لتمويل المدرّسين الإضافيين والصفوف والمواد التعليميّة والتعلّميّة. كما احتاجت الحكومات إلى استبدال المدخول الذي خسرته المدارس عندما أصبح الالتحاق مجانيا.

زادت البلدان من الإنفاق على التعليم بأنماط نموّ مختلفة

تتطلّب زيادة الإنفاق على التربية كجزء من الدخل القومي، ليس فقط الالتزام بل القدرة المستدامة على تولید المدخول من خلال أنظمة ضريبيّة فعّالة. فقد تزايد الاعتراف بأهميّة تعبئة الموارد المحليّة من خلال الضرائب بشكل متزايد منذ توافق آراء مونتري حول تمويل التنمية لعام 2002. أمّا المبادرات الأخرى مثل المنتدى الأفريقي لإدارة الضرائب ومذكرة المفوضية الأوروبية لعام 2010 حول الضرائب والتنمية فشدّدت أكثر على أهميّة تعبئة العائدات من خلال الضرائب من أجل تمويل مستدام للتنمية (Bhushan et al., 2013).

وتشير تجربة البلدان المتقدّمة في القرن التاسع عشر إلى أنّ عائدات الضرائب التي تشكّل 8% من الدخل القومي سمحت فقط بتمويل الوظائف الأساسيّة، أي الشرطة والمحاكم والجيش والشؤون الخارجيّة والإدارة العامة، لكنّها لم تموّل تأمين الخدمات الأساسيّة كالتعليم. وقد اضطلعت البلدان الميسورة نسبيا بمسؤوليات أوسع بما في ذلك التربية وذلك بعد أن بدأت جباية الضرائب تتحسّن في بداية القرن العشرين (Picketty, 2014). أمّا البلدان التي تموّل أهداف الألفية للتنمية، فيتوقّع أن تجمع 20% من الدخل القومي من جباية الضرائب (IMF et al., 2011). وفي حين أن العديد من البلدان المنخفضة الدخل أو الشريحة الدنيا من البلدان المتوسطة

الجدول 8.1: الإنفاق العام على التعليم، بحسب المناطق ومستوى الدخل، 1999 و2012

	الإنفاق على التعليم العام				
	% من إجمالي الناتج القومي. القيمة الثابتة لتكافؤ القوة الشرائية 2011،دولار أمريكي		% من الإنفاق الحكومي على التعليم		التعليم الابتدائي للفرد، بالدولار الامريكي، حسب السعر الثابت عام 2011
	1999	2012	1999	2012	2012
العالم	**4.5**	**5.0**	**13.8**	**13.7**	**1 337**
منخفضة الدخل	3.2	4.0	14.7	14.9	100
فئة دنيا من متوسط الدخل	4.4	4.9	15.0	15.6	467
الشريحة العليا للدخل المتوسط	5.0	5.1	14.8	14.9	...
عالية الدخل	4.9	5.4	12.4	12.3	6 805
الدول العربيّة	5.3	...	16.9	...	...
أوروبا الوسطى والشرقيّة	4.4	4.9	12.7	11.7	4 478
آسيا الوسطى	4.0	3.4	...	13.0	...
شرق آسيا والمحيط الهادئ	5.1	3.4	13.8	17.5	...
أمريكا اللاتينيّة والكاريبي	4.5	4.9	14.8	...	1 187
أمريكا الشماليّة وأوروبا الغربيّة	5.2	6.0	12.3	12.5	7 943
جنوب وغرب آسيا	3.6	3.9	16.6	12.6	240
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	3.9	4.9	14.8	18.4	136

ملاحظة: تعتبر القيم الإقليميّة الواردة متوسّطًا. أمّا متوسط القيمة لعامي 1999 و 2012 فهي غير قابلة للمقارنة بما أنّها ليست مبنيّة أساسًا على عدد البلدان نفسه. وترد قيم الإنفاق على التلميذ المرتبطة بالإنفاق المحلي في أسعار تكافؤ القوة الشرائيّة في النص إلا إذا ورد خلاف ذلك.

المصادر: الملحق، الجداول الإحصائيّة 9 (طباعة) و 11 (الموقع الإلكتروني للتقرير العالمي للرصد)؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ حسابات فريق عمل التقرير العالمي للرصد.

الدخل بدأت من قاعدة ضريبية منخفضة جدا، في زمن داكار، سيتطلب تحقيق هذا الهدف الكثير من الجهود. ومنذ داكار، ارتفعت مداخيل الضرائب كحصة من الدخل الوطني بنسبة 0.44% في السنة كمتوسّط للبلدان المنخفضة الدخل أو الشريحة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل حيث ارتفعت العائدات (Hearson, 2013).

مع ذلك، بينما كان 25 بلدا منخفض الدخل أو من الشريحة الدنيا للبلدان المتوسطة الدخل عام 2000 جمعت أقلّ من 15% من دخلها القومي من خلال الضرائب، تراجع هذا العدد إلى 18 عام 2012. وقامت بعض البلدان ومنها أفغانستان وجمهورية أفريقيا الوسطى ونيجيريا وباكستان بجمع 10% أو أقلّ من دخلها القومي بجباية الضرائب[2]. في مدغشقر، تراجعت الحصة بين عام 2000 و2012. أما في البلدان الأخرى، فارتفعت الحصة. في النيبال على سبيل المثال، ارتفعت الحصة من 8.7% إلى 13.9% (World Bank, 2014h).

في حال كان على البلدان إدامة تمويل التربية، تحتاج إلى الالتزام أولا بتعبئة الموارد وإعطاء الأولوية للتعليم. وما بين الـ 67 بلدا التي جرى تحليلها عام 2013/2014 في التقرير العالمي للرصد، لم يجمع 37 منها ما يكفي من المدخول ولذلك خصّصت أقل من 20% من موازنة الحكومة للتعليم. لكن بفضل الجهود البسيطة، كان بإمكان البلدان الـ67 جمع 153 مليار دولار للتعليم بحلول العام 2015 من خلال جمع أكبر فعّالية للضرائب، والحدّ من الإعفاء الضريبي وتقوية الأنظمة الضريبيّة (UNESCO, 2014c).

التقدّم في تحديد أولويّات التعليم متباين

يعتري التباين موضوع التقدّم على مستوى إعطاء الأولويّة للتعليم. فمن الناحية العالميّة، كان متوسّط المبلغ المخصّص للتعليم يساوي 5% عام 2012. وفي البلدان المنخفضة المداخيل، كان متوسط الانفاق 4%. ومن الـ 142 بلدا التي تتوفر البيانات بشأنها، أنفق 96 منها 4% من إجمالي الناتج القومي أو أكثر على التعليم (بما في ذلك 14 بلدا منخفض الدخل و 18 من الشريحة الدنيا للبلدان المتوسطة الدخل) ومن البلدان الـ96، أنفق 39 منها 6% أو أكثر على التعليم. والعديد من الـ116 بلدا التي تتوفر البيانات بشأنها قد زادت من التزامها بالتعليم – 38 منها بنسبة نقطة مئوية واحدة أو أكثر من إجمالي الناتج القومي بين عام 1999 و2012 (10 منها كانت منخفضة الدخل و13 من الشريحة الدنيا للبلدان المتوسطة الدخل)- علما أنّ 13 منها خفّضت الإنفاق على التعليم بالنسبة نفسها (**الشكل 8.1**).

الجدول 8.2: النموّ السنوي المركّب في الانفاق العام الحقيقي على التعليم والنموّ الاقتصادي، 1999-2012

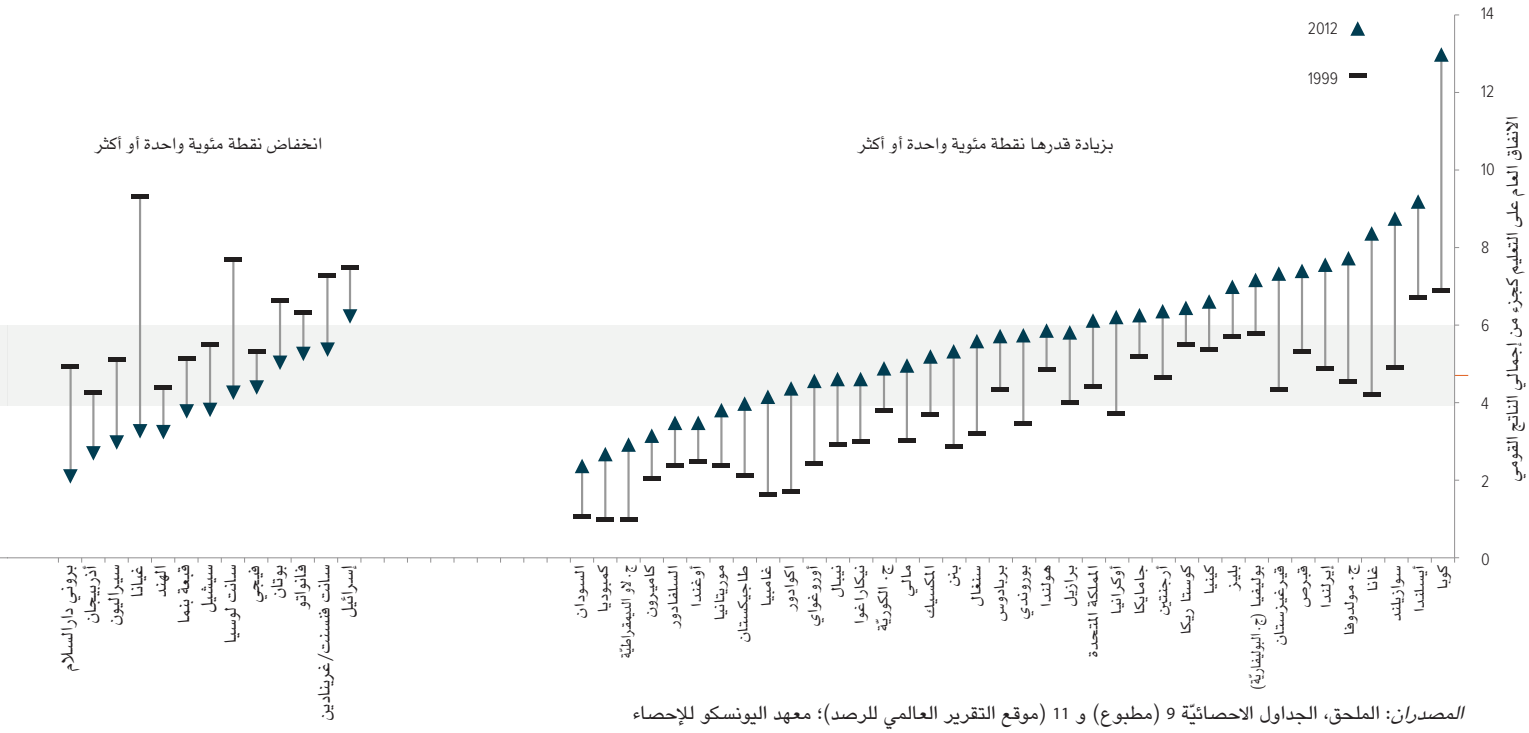
العالم	الدول العربيّة	أوروبا الوسطى/ الشرقيّة	آسيا الوسطى	آسيا الشرقيّة/ الهادئ	أمريكا اللاتينيّة/ الكاريبي	أمريكا الشماليّة/ أوروبا الغربيّة	جنوب/ غرب آسيا	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى
مجموع النموّ الاقتصادي، معدّل النمو السنوي (%)								
4.0	4.4	4.2	7.2	4.5	3.5	1.9	4.5	4.0
مجموع الإنفاق العام الحقيقي على التعليم، معدل النمو السنوي (%)								
5.0	5.2	4.5	8.6	5.4	5.3	2.4	4.9	6.1
عدد البلدان								
100	3	12	6	13	18	17	5	26
عدد البلدان حيث تخطى الإنفاق على التعليم النمو الاقتصادي								
64	2	7	4	9	12	10	1	19

ملاحظة: إنّ البلدان الممثّلة هي تلك التي لديها بيانات عن 1999/2000/2001 و 2010/2011/2012. وتقيس معدّلات النمو التغييرات في الإنفاق على التعليم وإجمالي الناتج المحلي، الواردة في قيمة الـ 2005 الثابتة لإلغاء آثار التضخّم.

المصادر: الملحق، الجدول الإحصائي 9; World Bank (2014a)

2. تقارن الدراسة المذكورة البلدان التي تتوفر البيانات بشانها لعامي 2000 و2005 بالقيمة الثابتة بالدولار الأمريكي، أما القيمة الأولى فتعود إلى 2000، 2001 أو 2002 والأخيرة إلى 2010، 2011 أو 2012.

الشكل 8.1 أ: رفعت غالبيّة البلدان من الإنفاق على التعليم كجزء من الدخل القومي منذ 1999
الانفاق العام على التعليم كنسبة مئويّة من إجمالي الناتج القومي، 1999 و2012



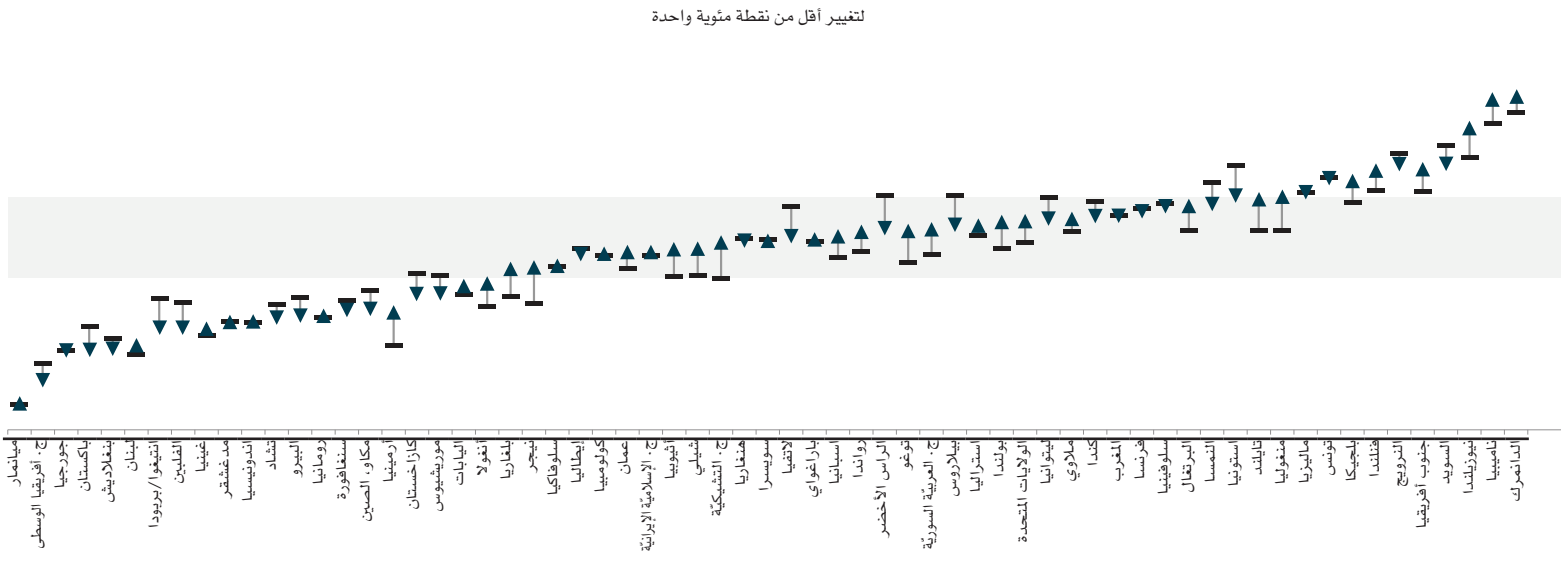
المصدران: الملحق، الجداول الاحصائيّة 9 (مطبوع) و 11 (موقع التقرير العالمي للرصد)؛ معهد اليونسكو للإحصاء

لم يواكب الانفاق على التعليم دوما النمو الاقتصادي والزيادة في نسبة القيد

على الرغم من الأزمة الماليّة العالميّة لعام 08/2007، جاءت الفترة اللاحقة لداكار بنسب نمو اقتصادي صلبة للبلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل. وقد رافق النمو الاقتصادي في فترة 1999–2012 نموّ حقيقي في الإنفاق على التعليم (**الجدول 8.2**). وكان النموّ في الإنفاق العام على التعليم الذي يصل إلى 6.1% في السنة قد سبق النمو الاقتصادي الذي يلامس متوسّطه في أفريقيا جنوب الصحراء 4%. على العكس، وفي جنوب وغرب آسيا، وصل النمو الاقتصادي السنوي بين عامي 1999 و2012 إلى 4.5% بينما نمى الإنفاق العام على التعليم أكثر بقليل ليصل إلى 4.9% في السنة. وكان ما يقارب ثلثا النمو السنوي في الإنفاق على التعليم العام في أفريقيا جنوب الصحراء بين 1999 و2012 يعزى إلى النمو الاقتصادي (Fredriksen, 2010).

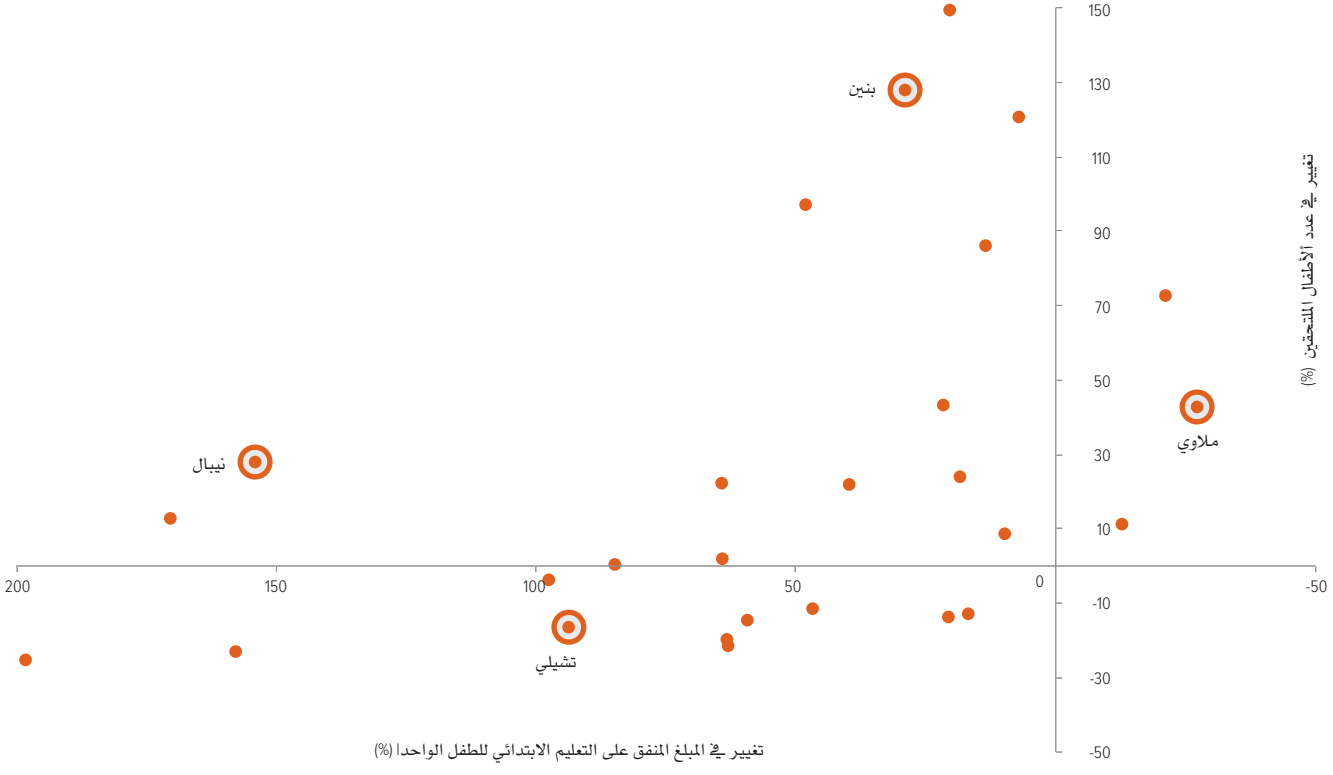
مع ذلك، تخفي المعدّلات الإقليمية الاختلافات الكبيرة ما بين البلدان. ففي وضع جنوب وغرب آسيا على سبيل المثال، وفي أربعة من البلدان الخمسة التي تتوافر البيانات عنها في المنطقة، لم يتخطّ الإنفاق على التعليم النموّ الاقتصادي. فكانت نسبة النمو الاقتصادي في باكستان 4.1% علما أنّ الإنفاق على التعليم لم يتخطّ الـ2.5%، ما خفّض الحصّة من إجمالي الناتج القومي المنفقة على التعليم في عام 2012 إلى 2% فقط. كان النيبال الاستثناء الوحيد بنمو سنوي في الإنفاق على التعليم دون الـ9% في السنة بالمقارنة مع 4.1% للنمو الاقتصادي. ونتيجة لذلك، فإنّ الحصّة من إجمالي الناتج القومي المنفق على التعليم قد ارتفعت من 2.9% إلى 4.7% بين عام 1999 و2010. كانت الاختلافات مشابهة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. فقد سبق النمو في الإنفاق السنوي على التعليم النموّ الاقتصادي في العديد من البلدان بما فيها البنين وبوروندي وكينيا. أما في البلدان الأخرى، بما فيها جمهوريّة أفريقيا الوسطى وسيراليون، فلم يتماشَ الإنفاق مع النموّ الاقتصاديّ. وبشكل عام، من البلدان ال100 التي تتوافر البيانات عنها تخطّت نسب النمو في الانفاق على التعليم النمو الاقتصادي في 64 منها أو أنها كانت مشابهة.

وفي غالبية البلدان، يرتبط معدل أعلى من الدخل للفرد الواحد بشكل إيجابي بإنفاق أكبر على الطفل الذي هو في



الشكل 8.2: تباين في التقدّم في نمو الإنفاق الحقيقي لكلّ تلميذ في الابتدائي

تغيير في النسبة المئويّة للانفاق على تلاميذ الابتدائي والأعداد المطلقة للأطفال الملتحقين، 1999–2012



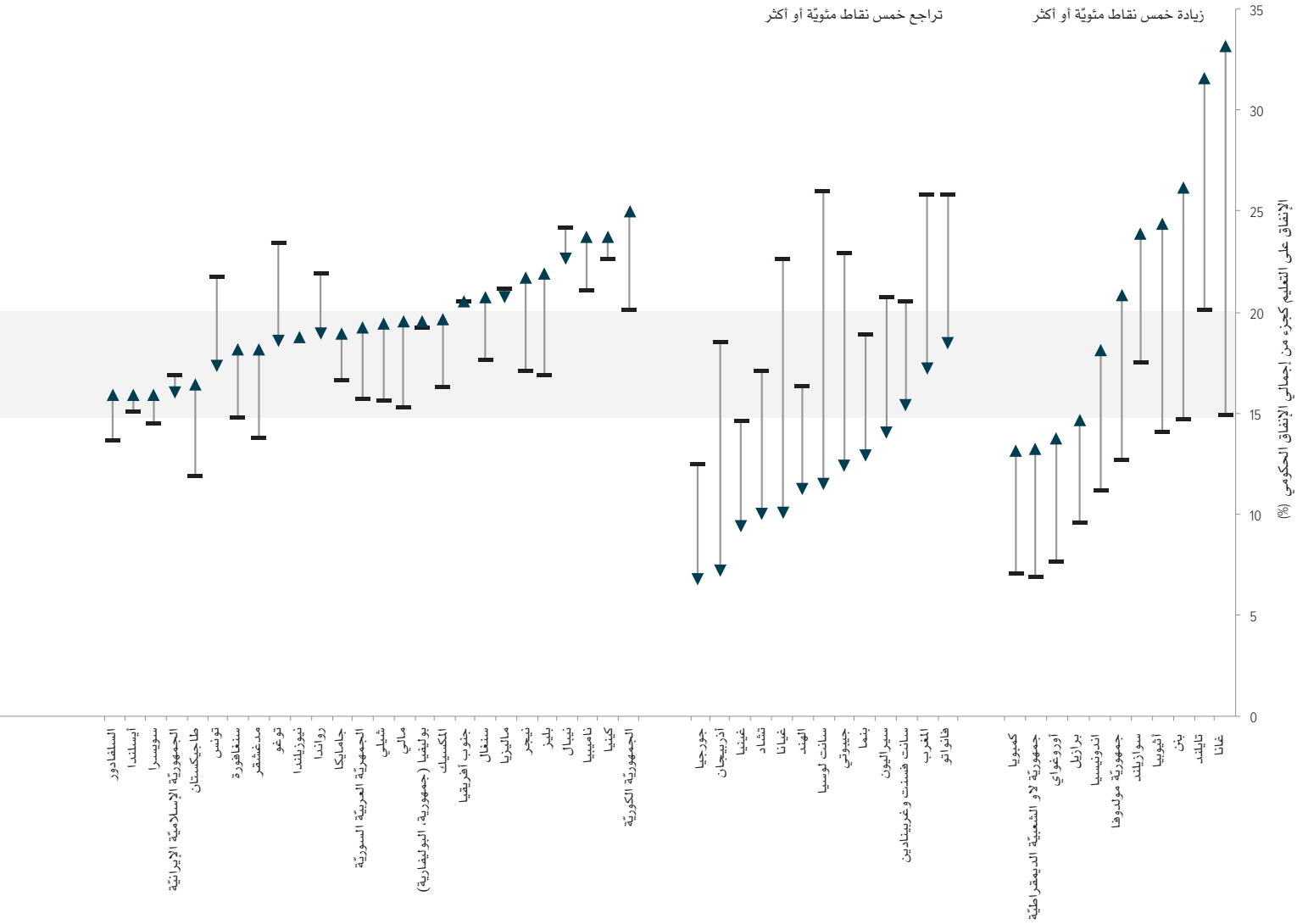
المصدران: الملحق، الجداول الاحصائيّة 5، 9 (مطبوع) و 11 (الموقع الالكتروني للتقرير العالمي للرصد)؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

سنّ الالتحاق بالحضانة ما قبل المدرسة. لكنّ مدى تأثير الأوّل على الأخير في كلّ من البلدان أمر يختلف بشكل كبير، والأمر سيّان بالنسبة إلى النمط. ففي ملاوي، وعلى الرغم من الزيادة في المدخول للفرد الواحد، تراجع الإنفاق على التلميذ الواحد في ما قبل المدرسة (World Bank, 2010b)، الذي تراجع من 10.2% من إجمالي الناتج القومي للفرد الواحد إلى 7.6% بين 1999 و2011. على العكس، في البرازيل، ارتفعت الحصة من 10.4% إلى 20.2% عام 2010. ومن البلدان الـ56 التي تتوفّر البينات بشأنها، 40 زادت من إنفاقها على التعليم الابتدائي للتلميذ الواحد كحصة من إجمالي الناتج القومي للفرد. ومن البلدان الـ16 التي خفّضت حصّتها، 9 من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وهي المنطقة التي تشهد الإنفاق الأدنى للطفل في سنّ التعليم الابتدائي.

شهد العقد ما بعد داكار زيادات كبيرة في القيد بعد إلغاء رسوم المدارس الابتدائية. ومع ذلك، لم تنعكس تلك التدابير دائما تغييرا إيجابيا في تمويل التلميذ الواحد. وفي النيجر، وعلى الرغم من ارتفاع إجمالي الإنفاق العام على التعليم كحصّة من إجمالي الناتج القومي، انخفض الإنفاق على تلميذ الابتدائي خلال العقد من 207 دولار أميركي إلى 130 دولارا أميريكا؛ ولم يتماش

الشكل 8.3: أنفقت بلدان قليلة فقط خُمس موازنتها على الأقل على التعليم

الإنفاق العالم كنسبة مئويّة من الإنفاق الحكومي، 1999 و2012



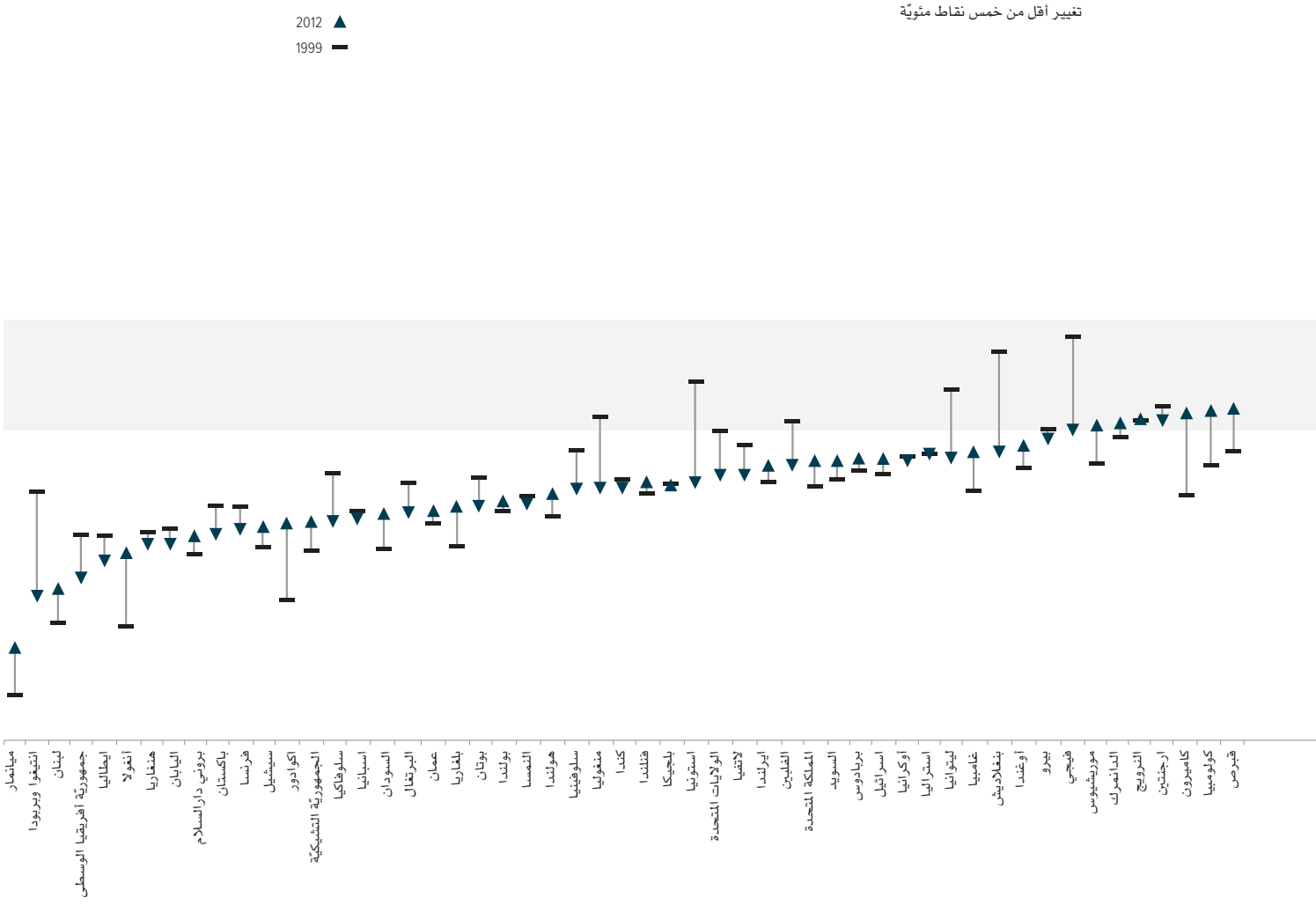
المصدران: الملحق، الجداول الاحصائيّة 9 (مطبوع) و 11 (الموقع الالكتروني للتقرير العالمي للرصد)؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

التغيير بالالتزامات الوطنيّة الماليّة فـي التعليم للجميع منذ داكار

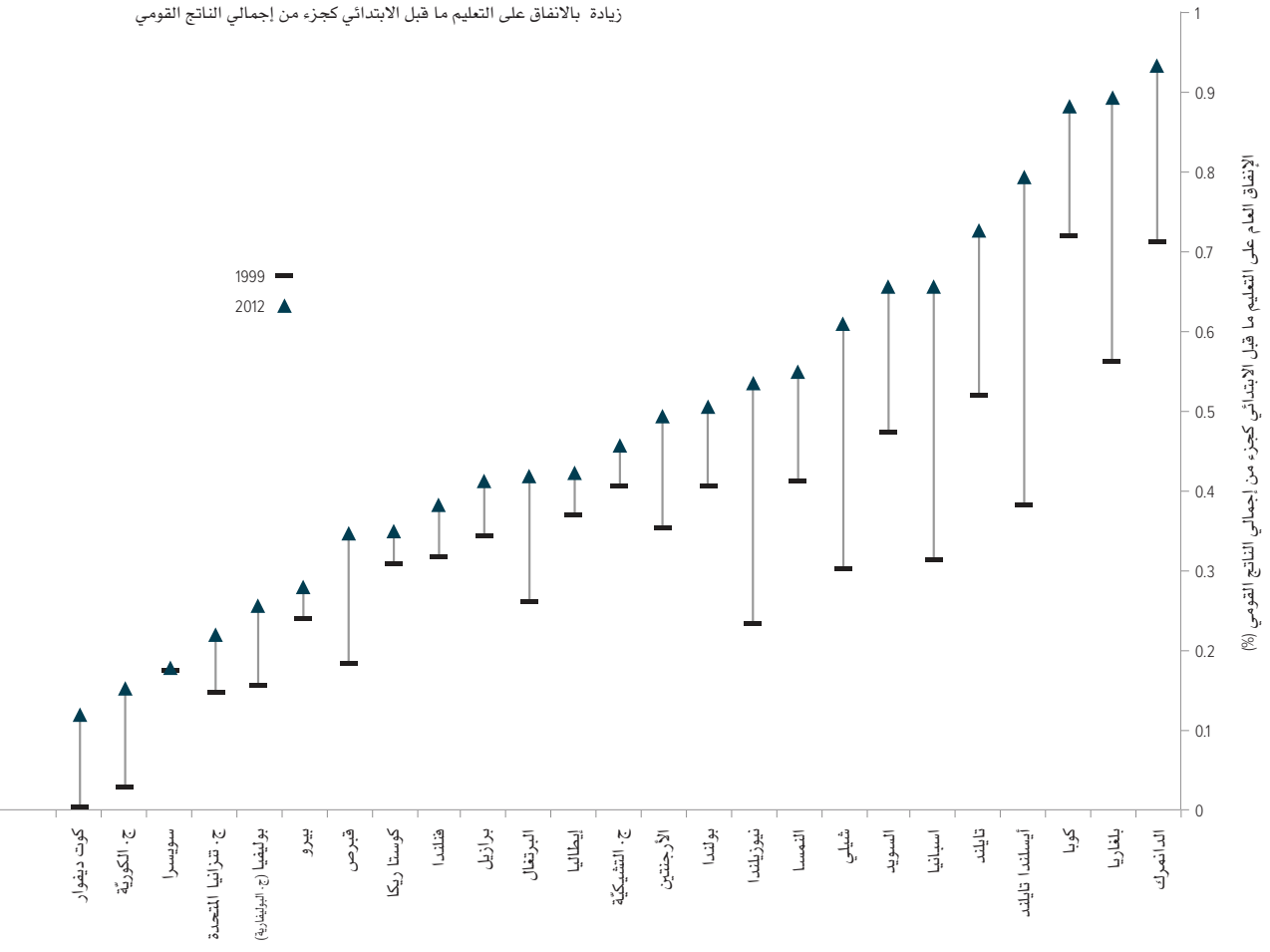
الإنفاق مع القيد. على العكس، زادت النيبال إنفاقها للتلميذ من 68 إلى 174 دولار امريكي بين 1999 و2009 بينما عمّمت التعليم بحلول عام 2011. والأمر سيّان في البنن التي زادت الإنفاق للتلميذ في المستوى الابتدائي خلال فترة وصل فيها معدل القيد إلى ضعفه أو أكثر. من جهة أخرى، في ملاوي، تراجع الإنفاق للتلميذ من 74 إلى 54 دولار امريكي خلال فترة كان فيها أعداد أكبر من الأطفال بلتحقون بالنطام الابتدائي. وكانت شيلي مثالًا يحتذى به في أميركا اللاتينيّة حيث زاد الإنفاق للتلميذ الواحد لكن بسبب تراجع الالتحاق بالمدارس الابتدائيّة (**الشكل 8.2**).

لا يعدّ التعليم أولويّة في العديد من الموازنات الوطنيّة

لقد تغيّر الإنفاق على التعليم قليلا منذ عام 1999 من ضمن حصّة الإنفاق الحكومي. وفي عام 2012، كان متوسّط الإنفاق العالمي 13.7% أي أنه لم يحقّق الـ15% والـ20% الموضوعين كهدف. أما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، فقد عملت البلدان على تخصيص المعدّل الأكبر من الإنفاق الحكومي على التعليم (18.4%) تتبعها شرق آسيا والهادئ (17.5%) وجنوب وغرب آسيا التي لم تخصّص سوى 12.6% (الجدول 8.1). ومن الـ129 بلدا



الشكل 8.4: زاد 37 بلدا من الإنفاق على التعليم ما قبل الابتدائي كنسبة مئويّة من إجمالي الناتج القومي، لكنّ الحصّة لا تزال صغيرة
الإنفاق العام الجاري على التعليم ما قبل الابتدائي كجزء من إجمالي الناتج القومي، 1999 و2012



المصدر: الملحق، الجداول الاحصائيّة ١١؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

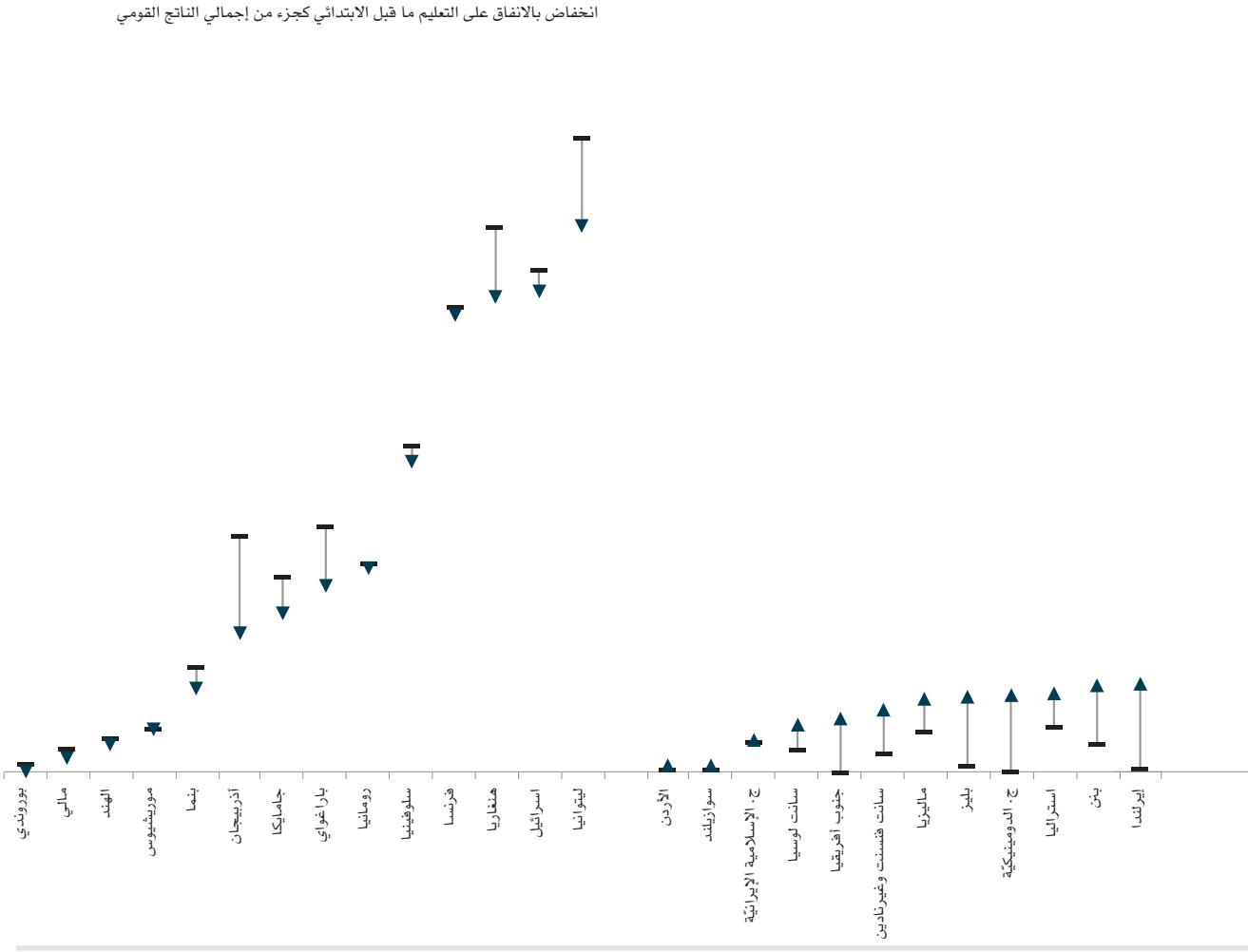
التي تتوفّر البينات بشأنها، خصّص 53 منها 15% أو أكثر من إجمالي الانفاق الحكومي على التعليم عام 2012. ومنها، 12 من البلدان المنخفضة الدخل و 17 من الشريحة الدنيا للبلدان المتوسطة الدخل. ومن البلدان الـ53 التي تنفق 15% أو أكثر من مجموع الإنفاق الحكومي على التعليم، أنفق منها 20% أو أكثر. ومن البلدان الـ15 التي لديها بينات قابلة للمقارنة لعامي 1999 و2012، بدأت 8 بلدان، منها أثيوبيا والنيجر، بالإنفاق دون الـ20% عام 1999 إلا أنها بحلول عام 2012 بدأت تخصّص 20% أو أكثر للتعليم (**الشكل 8.3**).

نسبة متدنية من موازنات التعليم مخصّصة للتعليم قبل الابتدائي

شكّل المتوسّط العالمي للانفاق على التعليم ما قبل الابتدائي 4.9% عام 2012، كجزء من إجمالي الانفاق الحكومي[3]. وخصّصت أمريكا الشماليّة وأوروبا الغربيّة 8.8% من موازنات التعليم لمرحلة ما قبل الابتدائي بينما أنفقت أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 0.3%. ومن الـ51 بلدا التي تتوفّر بيانات بشأنها لعامي 1999 و2012، زاد 37 منها الإنفاق العام على التعليم

3. إن بيانات مركز اليونيسكو للإحصاء المستخدمة في هذا القسم حول الإنفاق المحلي مرتبطة بالتعليم قبل الابتدائي التي يمكن استبداله برعاية الطفلة المبكرة والخدمات التعليمية.

التغيير بالالتزامات الوطنيّة الماليّة فـي التعليم للجميع منذ داكار



قبل الابتدائي كحصة من إجمالي الناتج القومي خلال هذه المرحلة. عندما يجري تفصيل الرقم بحسب المدخول، تكون الفوارق واضحة. فما بين 22 بلدا عالي الدخل، زاد 18 منها من حصة التعليم ما قبل الابتدائي على موازنات التعليم. ومن البلدان المنخفضة الدخل والشريحة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل التسعة، خمسة- بما فيها البنن، وجمهوريّة بوليفيا المتعددة القوميّات وجمهورية تنزانيا المتحدة قد زادت من حصتها (**الشكل 8.4**).

حاولت بعض الحكومات أن تعوّض عن الحصة المتدنيّة من الموارد العامة للتعليم قبل الابتدائي وذلك في جهد خاص للوصول إلى الأفقر بين الأطفال. وفي شيلي، يأتي التعليم قبل الابتدائي من خلال مزيج من التعليم العام والتعليم الخاص المدعوم من الحكومة. عام 2011، زاد الدعم الحكومي للتلاميذ الملتحقين بنسبة 15% إلى جانب هدف تعميم التغطية بحلول عام 2014 للأطفال بين الـ4 والـ5 سنوات في الأخماس الثلاثة الدنيا للدخل (OECD, 2013b). وقد تضاعف الإنفاق العام على التعليم قبل الابتدائي كحصّة من إجمالي الناتج القومي من 0.3% عام 1999 إلى 0.6% عام 2012. وعام 2002، عدّلت اندونيسيا دستورها لتطلب تخصيص ما لا يقلّ عن 20% من الموازنة الوطنيّة للتعليم. وعام 2008، أطلقت الحكومة مشروع التعليم والتنمية للطفولة في 3000 قرية فقيرة. وتمّ صرف 18000 دولار أميركي خلال ثلاث سنوات من أجل إنشاء مركزين للتعليم ما قبل الابتدائي (Jung and Hasan, 2014). وعام 2012، أطلقت البيرو برنامج Cuna Mas لتحسين التعليم ما قبل الابتدائي الذي

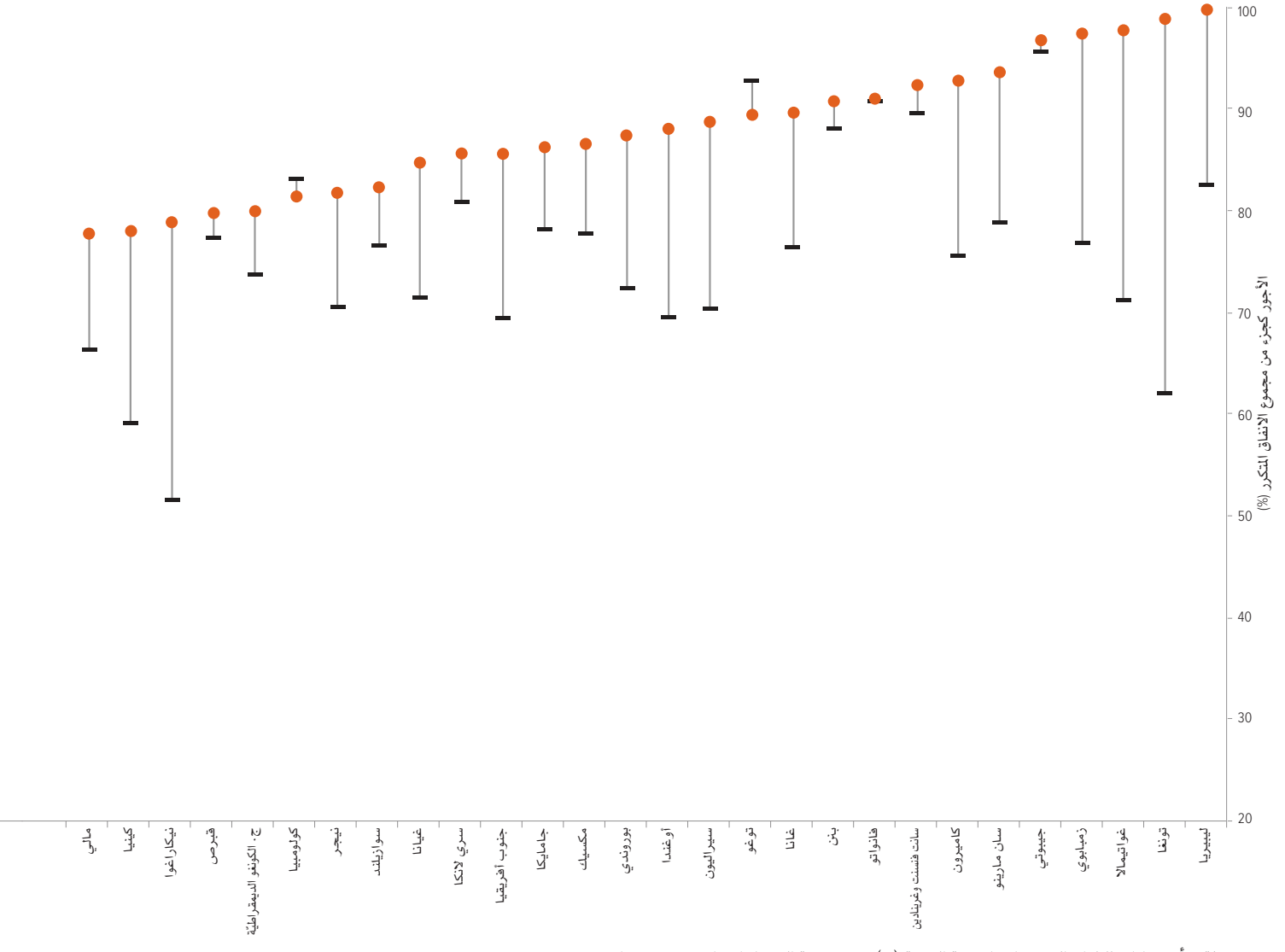
يصل حاليا إلى أكثر من 62000 طفل دون الـ3 سنوات في المناطق الفقيرة (Klaus, 2013). مع ذلك، وعلى كافة مستويات الدخل، تبقى حصّة الإنفاق العام على التعليم من إجمالي الناتج القومي منخفضة. ومن البلدان الـ 27 في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التي تتوفّر بيانات بشأنها كان متوسط الإنفاق العام على التعليم ما قبل الابتدائي كحصة من إجمالي الناتج القومي 0.01% فقط عام 2012.

تباين واسع في اتجاهات التمويل للتعليم الابتدائي

ركّز التعليم للجميع وأهداف الألفية للتنمية بشأن التعليم على الحاجة إلى جودة في التعليم واستثمار أكبر فيه وإعطاء الأولوية للموازنات التعليميّة. في الواقع، يعكس التركيز على الإنفاق على التعليم الابتدائي هذا الأمر. فمن البلدان الـ56 التي تتوفّر بينات بشأنها لجهة الإنفاق على حصة التعليم الابتدائي من إجمالي الانفاق على التعليم في عام 1999 و2012 عمل 16 بلدا فقط على زيادة هذه الحصة. وأبلت البلدان المنخفضة الدخل بلاء أفضل: 6 من 11 بلداً تتوفّر بيانات بشأنها، ومنها بنغلاديش وبوروندي وتشاد

الشكل 8.5: تمثّل الأجور غالبيّة التمويل في ميزانيات التعليم ولا سيّما التعليم الابتدائي

الأجور كجزء من الموازنة المتكررة، المجموع والتعليم الابتدائي، 2012



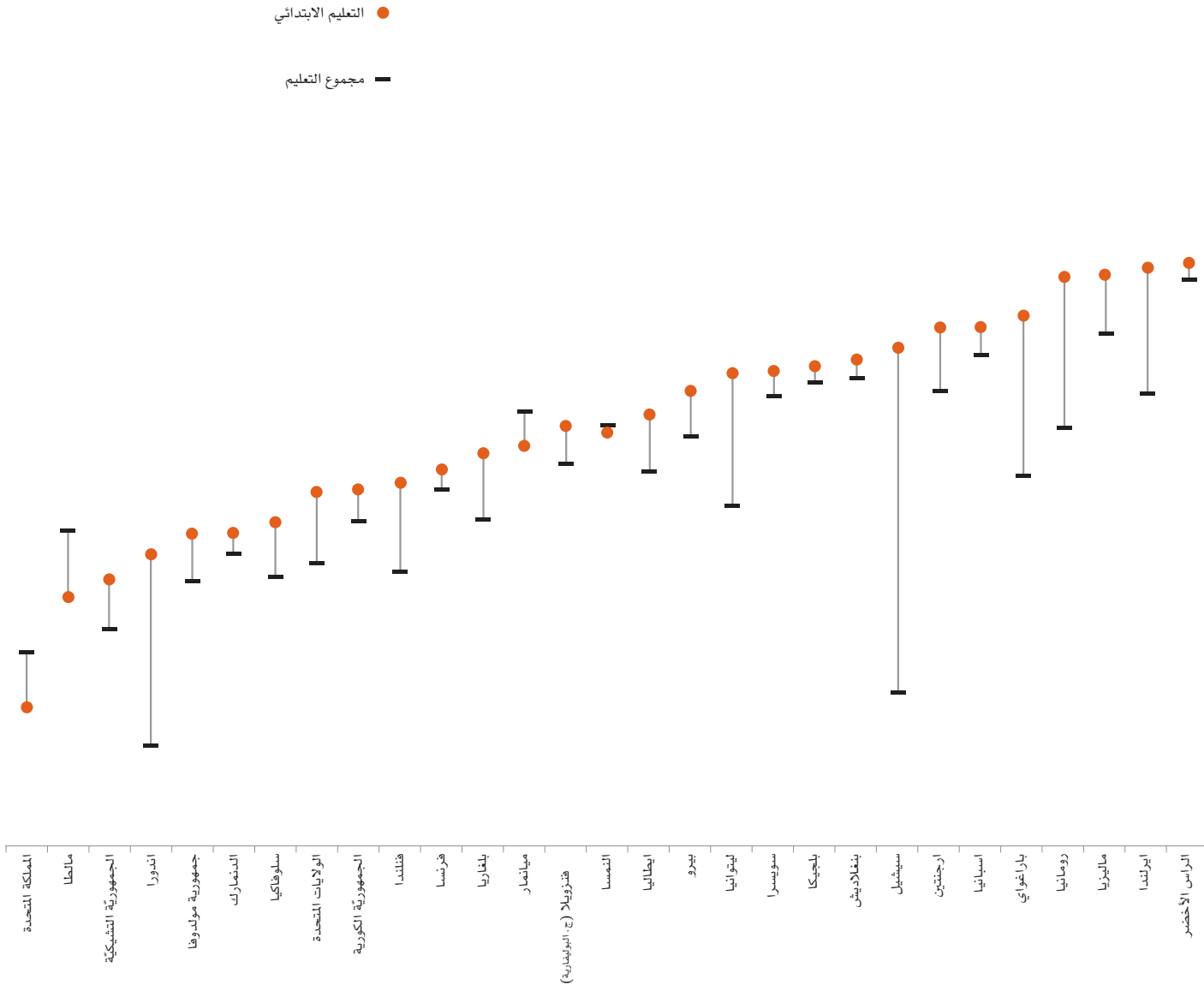
ملاحظة: تأتي بيانات للبلدان التي بجانبها علامة النجمة (*) من مؤسسة التمويل الإنمائي وهي عن عام 2013

المصادر: الملحق، الجداول الاحصائيّة 9، (مطبوع) و 11 (الموقع الالكتروني للتقرير العالمي للرصد)؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛

التغيير بالالتزامات الوطنيّة الماليّة فـي التعليم للجميع منذ داكار

والنيبال والنيجر وتوغو زادت من الإنفاق على التعليم الابتدائي كحصة من إجمالي الناتج القومي. وأعادت البلدان الستّة تحديد أولويّات التعليم في الموازنة الإجماليّة للتعليم. وفي النيبال، أدّى الالتزام الحكومي القوي إلى رفع حصّة الإنفاق على التعليم من 53% في 1999 إلى 60% في عام 2012 وترافق هذا الأمر مع زيادات في نسب القيد في المرحلة الابتدائية من 69% إلى 98% ما أشار إلى الرابط ما بين الأمرين. وفي البلدان الست كلّها، تراجعت الحصة التي خصّصتها الموازنة العامة للتعليم ما بعد الثانوي ما يعكس جهود إعادة التوزيع.

أمّا ملاوي، وهو أحد البلدان الخمس ذات الدخل المنخفض التي خفّضت من حصة الإنفاق على التعليم الابتدائي فخصّص أقل من 37% من الموازنة للتعليم الابتدائي عام 2011 وهو انخفاض من نسبة الـ61% تقريبا عام 1999. وكانت مخرجات التعلّم والإكمال الأولى بين الأسوأ في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. إلا أنّ التراجع كن مفيدا بشكل أساسي للتعليم الثانوي وما بعد الثانوي. فقد تمّ توزيع 26% من موازنة التعليم على ما بعد الثانوي عام 2011، بينما كانت قيمة الإنفاق للتلميذ 11.129 دولاراً امريكياً.



إلا أنّ دعم التعليم العالي في ملاوي يديم انعدام الإنصاف: أكثر من 90% من طلاب الجامعات هم من الخمس الأغنى (World Bank, 2010b).

عام 2012، كان متوسط حصّة التعليم الابتدائي من الإنفاق على التعليم العام 50% كمعدّل في 22 من البلدان المنخفضة الدخل. وبينما كان التعليم الابتدائي يشكّل الحصة الكبرى من الإنفاق العام على التعليم في غالبيّة البلدان المنخفضة الدخل، كان الاختلاف كبيراً جداً بين البلدان المتشابهة المستوى فتراوح الأمر بين مخصّصات أثيوبيا التي بلغت 65% من موازنة التعليم للتعليم الابتدائي وصولا إلى رواندا التي خصّصت 36%.

ومن البلدان الـ61 التي تتوفّر بيانات بشأنها لعام 1999 و2012 حول الإنفاق على التعليم الابتدائي كجزء من الدخل القومي، 33 منها رفعت من حصصها. وشملت البلدان الـ33 9 بلدان منخفضة الدخل و11 بلداً من البلدان المتوسّطة الدخل. ومن بين الـ28 بلدا حيث كان الإنفاق راقدا أو كان راقدا وتراجع بعد ذاك، كانت غالبية عالية الدخل أو من الشريحة العليا من البلدان المتوسطة الدخل. ومع ذلك، عرفت 6 بلدان منخفضة الدخل ومن الشريحة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل تخفيضا للإنفاق أيضا بما في ذلك ملاوي حيث تراجع الإنفاق الذي كان قليلاً أصلاً فانتقل من 2.5% إلى 1.8% بين عام 1999 و2011.

غياب الكتب المدرسيّة التي تؤمّنها المدرسة في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى يعني أنّ الأهل يدفعون كلفتها

في العديد من البلدان الفقيرة، تستحوذ رواتب المعلّمين على حصّة الأسد في ميزانيّات المدارس الابتدائيّة

تشير البيانات العالميّة لعام 2012 إلى انّ غالبيّة البلدان الـ57 التي تتوفّر بيانات بشأنها تكون حصّة الأسد فيها من الموازنة المتكرّرة للتعليم الابتدائي مخصّصة لرواتب المعلّمين. أما البلدان الـ37 المنخفضة الدخل أو من الفئة الدنيا للبلدان المتوسّطة الدخل الداخلة في التحليل، فقد ترك هذا الأمر القليل من الموارد للمجالات الاخرى (**الشكل 8.5**). ومن حصّة إجمالي الإنفاق العام الجاري على التعليم الابتدائي في البلدان المنخفضة الدخل والفئة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل، تشكّل الرواتب 82% من الموازنة في البلدان العالية الدخل، بينما كان المتوسّط 64%.

وأدّى الارتفاع السريع في مستويات الالتحاق بالابتدائي إلى المطالبة بالمزيد من المعلّمين في البلدان المنخفضة الدخل. إلا أنّ هذا الأمر حصل في بيئة مناهضة للإنفاق على رواتب المعلّمين. وكان أحد معايير القروض التي وضعها صندوق النقد الدولي لـ17 بلدا عام 2003–2005 وذلك في سياق برامج التكييف الهيكلي، تحديد سقف للرواتب (ActionAid, 2007). علما أن صندوق النقد الدولي أعلن لاحقا أنه أزال المعيار، إلا أنّ الضغط بقي على الحكومات من وراء الكواليس للتخفيض من الإنفاق على الرواتب (Oxfam International, 2011). وقد أدّت الأزمة المالية العالميّة لعام 2007/2008 إلى ارتفاع كبير في إقراض صندوق النقد الدولي الذي فيه شروط مشابهة. في الكوت ديفوار كان أحد شروط القروض تحديث استراتيجية متوسطة الأمد وتطبيقها من أجل ضبط فاتورة الرواتب (Griffiths and Todoulos, 2014).

واستجابة للنقص في المعلّمين والقيود على مستوى الموارد العامة، عمل العديد من بلدان جنوب وغرب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى على توظيف المعلّمين المتعاقدين (أنظر الفصل 6)، ولا سيّما لخدمة المناطق الريفيّة والنائية. للوضع شبه نوعا ما مع المملكة المتّحدة بعد الحرب العالميّة الثانية: فمع الحاجة المتزايدة إلى المعلّمين بسبب ارتفاع عدد سنوات التعليم الإلزامي، أثمرت خطة التدريب الطارئة 35000 معلّما بعد الحرب من خلال تكثيف تدريب المعلّمين وتجميعه ضمن سنة واحدة (Crook, 1997).

وفي غرب أفريقيا، تشير التقديرات إلى أنّ المعلّمين المتعاقدين يشكّلون نصف القوّة التعليميّة في منتصف العقد الأول من القرن الواحد والعشرين (Kingdon et al., 2013). فغالبا ما يتقاضى المعلّمون المتعاقدون رواتب أدنى من رواتب نظرائهم في الخدمة المدنية. ولطالما كان الهدف المردّد أن تكون رواتب المعلّمين 3.5 مرّة إجمالي الناتج المحلي للفرد (Bermingham, 2004; Bruns et al., 2003).
وفي 9 من 13 من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التي تتوفّر بيانات بشانها، تمّت تلبية الهدف للمدرّسين العاملين في إطار الخدمة المدنيّة في 5 بلدان فقط (IIEP– Pôle de Dakar database)[4]. وتثير سياسة توظيف المعلّمين المتعاقدين مقابل جزء صغير ممّا يتقاضاه المعلّمون العاملون في إطار الخدمة المدنيّة القلق حيال الإنصاف. وغالبا ما يرسل المعلّمون المتعاقدون إلى المناطق النائية التي تميل إلى تقديم الخدمات إلى التلاميذ الاكثر

4. تعود البيانات إلى السنوات الأقرب بين عام 2006 و2011.

حرمانا (Kingdon et al., 2013) ما يشير إلى أنّ مبالغ أقلّ تنفق على الطفل في تلك المناطق.

إنفاق القليل على مجالات غير الراتب ضمانا للجودة والفعّاليّة

تلبية لأهداف تعميم التعليم الابتدائي حول الجودة والفعاليّة، جاءت دراسة أجراها البنك الدولي عام 2003 وإطار عمل مبادرة المسار السريع لعام 2004 ليشيرا بأنّنا إذا ما أردنا أن نصل إلى مستويات مقبولة من الجودة والفعّاليّة، فلا بد من تخصيص ثلث الإنفاق المعتاد على الابتدائي الذي يشمل الإنفاق على مواد التعلّم والتدريس لغير أهداف الراتب (Bermingham, 2004; Bruns et al., 2003). لا يحقّق الاستثمار العام المحلي هذا الأمر كما تشير إليه البيانات المحدودة المتوفّرة. وفي عام 2012، وفي البلدان الـ36 التي تتوافر البيانات بشأنها، إنّ متوسّط الحصّة المخصّصة للموازنة المتكرّرة على التعليم الابتدائي المرصودة للكتب المدرسيّة ومواد التعلّم والتعليم الأخرى هي أقلّ من 2%: وقد أنفق 16 بلداً أقلّ من 1%. الكويت وملاوي هما البلدان الوحيدان اللذان شارف إنفاقهما في هذا المجال الـ5%.

تعتبر النفقات لغير الرواتب مهمّة لجودة التعلّم وفعّاليّته. فقد دعا إطار عمل داكار إلى التأكّد من أنّ كلّ ما يمكن القيام به جرى من أجل الحدّ من التكاليف أو إلغائها مثل كلفة مواد التعلّم والتدريس. ويعرف الجميع أنّ هذه المواد تساهم بشكل كبير في جودة التعلّم. تكون مواد التعلّم والتعليم ذات صلة بشكل أساسي بالبلدان المنخفضة الدخل التي فيها صفوف كبيرة جدا ونسبة كبيرة من المعلّمين غير الكفوئين وساعات قليلة من التواصل بين المعلّمين والتلاميذ (Read and Bontoux, 2014). وفي بعض الحالات يكون هذا الإجراء استثمارا أكثر فاعليّة من حيث التكلفة أكثر بالمقارنة مع تدريب المعلّمين (أنظر الفصل 6).

حاول المانحون أن يحسّنوا توفير المواد من خلال دعم التمويل الحكومي أو زيادة القدرة على النشر المحلي، إلا أنّ نقص تمويل المواد مستمرّ. ويعني غياب الكتب المدرسيّة التي تؤمّنها المدرسة في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى أنّ الأهل يدفعون كلفتها (Read and Bontoux, 2014). كما أشارت دراسة أجريت على 12 بلداً أفريقياً أنّ الأدوات المدرسيّة تشكّل 34% من إجمالي إنفاق الأسر على التعليم. وقد شكّلت الأدوات المدرسيّة والمواد التعلّميّة نسبة 56% من إنفاق الأسر من الخمس الأفقر على التعليم وقد ترتفع النسبة إلى 75% في موريتانيا والنيجر (Pôle de Dakar, 2012).

أمّا الوجه الآخر لمواد التعليم والتدريس فهو التنوّع الواسع في كلفة الكتب المدرسيّة. فتتراوح كلفة الوحدة بين دولارين أميريكيين و4 دولارات أمريكيّة في غالبيّة بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (Fredriksen and Tan, 2008) بالمقارنة مع 0.33 دولاراً أمريكياً إلى حوالي 0.66 د.أ في فييت نام؛ أما الطباعة ضمن البلاد والتنافس بين الناشرين فقد أدّى إلى تخفيض الأسعار. وفي بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، تؤدّي التكاليف الإضافيّة المرتبطة بعناصر مثل التسليم إلى اختلافات كبيرة. وتستخدم كينيا ورواندا كلاهما التوزيع التجاري لتأمين الكتب إلى المدارس إلا أنّ الناشرين الروانديين يؤمّنون التسليم مباشرة. وتكون كلفة كتاب الصف الأول في كينيا عندما يمرّ الكتاب من خلال نقطة بيع أعلى بـ50% (Read and Bontoux, 2014).

اضطلعت منظّمات المجتمع المدني بدور مهمّ في مكافحة الممارسات الفاسدة

غالبيّة البلدان زادت الإنفاق على التعليم الثانوي

وبينما كان التركيز على التعليم الابتدائي وقبل الابتدائي بسبب أهميّتها في أهداف التعليم للجميع، إلا أنّ التغييرات التي جرت على مستوى التعليم الثانوي أمر يستحقّ التوقّف عنده. فعدد التلاميذ الكبير الذين ينتقلون إلى التعليم الثانوي يضمن موارد إضافيّة على هذا المستوى. وبين البلدان الـ61 التي تتوافر البيانات بشأنها لجهة الإنفاق العام على التعليم الثانوي كجزء من الدخل القومي عامي 1999 و 2012، زاد 38 بلدا من الإنفاق على التعليم الثانوي ومن هذه البلدان 15 بلدا منخفض الدخل أو من الفئة الدنيا من البلدان المتوسّطة الدخل بما في ذلك رواندا حيث حدّدت الحكومة هدف تعميم التعليم الثانوي الذي يفترض أن يبدأ عام 2012 ويجيب على المخاوف الحكوميّة حيال نسب الانتقال من التعليم الأساسي[5] إلى المستوى الأعلى من التعليم الثانوي (World Bank, 2013).

5. تدخل رواندا المستوى الأدنى من التعليم الثانوي ضمن التعليم الأساسي.

الإدارة الفعّالة لموازنات التعليم ودور العناصر من غير الدول

خلال العقد المنصرم، شارك المواطنون بشكل كبير في عمليّة تحديد الموازنة والإنفاق. وتضمّ الاسباب النمو العالي والمضطرد لقدرات منظّمات المجتمع المدني والتركيز الأكبر على مبادئ حسن الإدارة والحوكمة. وقد ساعد هذا الأمر في التأكيد على الاستهداف الفعّال للمجالات التي هي في أكثر حاجة لذلك (Khagram et al., 2013). في الوقت نفسه، ظهرت الشراكات التي تروّج «للبيانات المفتوحة»[6] بالإضافة إلى استقصاءات الإنفاق العام من أجل التخفيف من مضيعة الوقت عبر شفافية أكبر ومساءلة أكبر. ومنذ داكار، برزت أمثلة كثيرة عن حكومات ومنظمات مجتمع مدني تعمل على تحقيق هذه الغايات (IBP, n.d; Open Government Partnership,).

مازال الفساد يستنزف الموارد على الرغم من أنّ منظمات المجتمع المدني ساعدت في تحسين الوضع

اشار إطار عمل داكار إلى التالي: « يستنزف الفساد الاستخدام الفعّال لموارد التعليم ولا بدّ من الحدّ منه بشكل جذري». في نيجيريا أهدر ما لا يقلّ عن 21 مليون د.أ كتمويل للتعليم خلال سنتين؛ وفي كينيا أهدر 48 مليون د.أ خلال خمس سنوات (Transparency International, 2013). وتشير دراسات كثيرة إلى الرابط السلبي بين الفساد وجودة الخدمات العامة بما في ذلك التعليم. أما نسب التسرّب لدى التلاميذ، فكانت في البلدان ذات نسب الفساد العالية خمسة أضعاف ما هي عليه في البلدان التي لديها نسب متدنّية من الفساد (Rose– Ackernan, 2006).

الفقراء هم من تحمّلوا الكلفة المستمرّة للفساد في التعليم

قد لا يتمّ رصد الفساد الذي يؤثّر على موازنات التعليم لأنّ أنظمة الرصد في العديد من البلدان ضعيفة ولأنّ كماً كبيراً من الموارد يتمّ صرفه من خلال طبقات إدارية معقّدة (Transparency International, 2013). قد تفتقر عمليّات الموازنة إلى الشفافية لا سيّما مع ضيق النفاذ إلى المعلومات والتدقيق بتأمين المصادر. قد نجد انحرافاً كبيراً بين الأموال المخصّصة والتنفيذ النهائي للموازنات (Simson and Welham, 2014).

وقد اضطلعت منظمات المجتمع المدني بدور مهمّ في مكافحة الممارسات الفاسدة. في أحدى مقاطعات بنغلاديش، استخدمت مجموعات التدقيق الشعبيّة طريقة تقفّي الموازنة من أجل الكشف عن حالة المباني وجودتها والتأكّد أنها لا تعكس الإنفاق المعلن عنه بقيمة 146 د.أ للمدرسة الوحدة من أجل تطوير البنى التحتيّة (Global Campaign for Education et al., 2013). ومكّنت أوغندا المواطنين العاديين، بما في ذلك تلاميذ المدارس لاستكشاف الفساد المحتمل في الممارسات اليوميّة للمدارس وقد رفع هذا الأمر من الوعي وزاد من حسّ التملّك المجتمعي للأمر (Global Campaign for Education et al., 2013). فسوء استخدام الأموال المرصودة للتعليم أمر عرضته وسائل الإعلام في 8 من 16 بلدا يعمل فيها

الإطار 8.1 الحدّ من الفساد في قطاع الكتب المدرسيّة في الفلبين

في نهاية التسعينات، لم تكن الكتب المدرسيّة تصل إلى التلاميذ وتلك التي وصلتهم كانت ذات نوعية سيئة. كان حوالي 40% من تسليم الكتب المدرسيّة لا يدخل في الحسبان والرشاوى لمسؤولين حكوميين تصل إلى 20% بينما كان 65% من موازنة الدولة للتربية والتعليم العام ترصد للكتب المدرسيّة. فكان الفساد وصرف النفوذ مستشريين. أمّا البرنامج الوطني لإيصال الكتب المدرسيّة الذي تبلور عام 2003 فقد ساعد في تحسين الشفافية على مستوى الكتب المدرسية لجهة التسليم والتوزيع وذلك بهدف زيادة المساءلة في مراحل حلقة التوريد برمّتها من المناقصة حتى الإنتاج وصولا إلى التسليم النهائي. وكان الهدف من البرنامج أن يضمن، قبل التوزيع، تأمين دور النشر الخاصة الكتب المدرسيّة بالجودة والكميّة المطلوبتين. وكان دور المجتمع المدني التأكّد من توفير الكميّات الصحيحة للكتب وتسليمها للمدارس بحسب الجدول الزمني المحدّد.

بالعمل مع ثماني من منظّمات المجتمع المدني تمكّن البرنامج من رصد إجراء المناقصة لما يساوي 30 مليون د.أ من الكتب المدرسيّة وتوزيعها على 5.500 موقع في 60 مقاطعة. أما متوسّط الكلفة للكتاب المدرسي الواحد فتراجع من 2.02 د.أ إلى 0.80 د.أ وتقلّص التأخير في التوزيع. ورفضت منظّمات المجتمع المدني 100.000 منها عند التحقق من جودتها. ووصل الادخار من الإصلاح هذا إلى 1.84 مليون د.أ.

المصدر: Arugay (2012)

6. معنى هذا المصطلح البيانات التي يمكن استخدامها وإعادة توزيعها وإعادة نشرها من دون كلفة أو قيود مثل براءات الاختراع وحقّ الملكيّة.

صندوق الكمنولث للتعليم (Global Campaign for Education et al., 2008).

يرتبط توريد مواد التعلّم والتعليم بشكل وثيق بممارسات مثل الرشوة ورفع الأسعار والإنفاق غير المسجّل وعدم التسليم المناسب. وتدخل في العمليّة مبالغ عالية من الأموال المخصّصة لمواد التعلّم والتعليم (Transparency International, 2013). وقد اعتبر دارا النشر الدوليان Macmillan وOxford University Press مذنبين بمحاولة رشوة المسؤولين خلال مناقصات حول المواد التعلّميّة في شرق آسيا عام 2009 و 2010 على التوالي (Transparency International, 2013). وفي ملاوي، اكتشف تحالف المجتمع المدني للعمل من أجل التعليم للجميع أن مواد التعلّم والتدريس قد بانت في الموازنة، لكن لم يتمّ توريدها على مدى أربع سنوات مالية على التوالي، بل استخدمت الموارد لخدمة دين قيمته 128 مليون د.أ (Global Campaign for Education et al., 2013). وقد عالجت الشراكة بين الحكومة والمجتمع المدني في الفلبين موضوع الفساد في التوريد وتسليم مواد التعلّم والتعليم (**الإطار 8.1**).

أما «الأشباح» فمسألة أخرى: وهي المدارس والمدرّسون الذين لا وجود لهم إلا في السجلات الرسميّة. فالمدرّسون الأشباح إما انتقلوا إلى مكان آخر أو وافتهم المنيّة إلا أنّ المدرّس أو المدرّسة يستمرّ في تقاضي راتب من الحكومة. أضف أنّ المصطلح قد يحمل أيضا معنى مدرّسين لم يكونوا في الوجود أصلا. ففي الباكستان حيث اعتبر التعليم القطاع الرابع الأكثر فسادا عام 2010، تستشري هذه مشكلة بشكل كبير. وقد قدّرت الحكومة 6.480 مدرسة شبح في مقاطعة سيند و5.000 في بالوشستان (Transparency International, 2013). وفي سيراليون، بعد أن كشف استقصاء وزارة التربية لعام 2008 عن أعداد هائلة من المعلّمين الأشباح، بدأت الحكومة تتحقّق من كشف الرواتب من خلال طلب صور شمسية للمدرّسين وموقع عملهم والتأكد من وجودهم من المدرّسين الآخرين (Turrent, 2012). وبدءا من عام 2012، كانت سيراليون قد أزالت 1000 مدرّس شبح بمساعدة لجنة مكافحة الفساد، وأعلنت وزارة التربية والشباب والرياضة سحب مبلغ 195.000 د.أ من مدارس فاسدة (Turrent, 2012).

والفقراء هم من تحمّلوا الكلفة المستمرّة للفساد في التعليم على الرغم من العمل الذي جرى خلال العقد المنصرم، فهم من لديهم أقلّ عدد من الخيارات في النفاذ إلى خدمات خارج القطاع العام (OECD, 2014). كما أنّ الفتاة تدفع الثمن بطريقة غير متوازية: في الحالات التي يتطلّب فيها النفاذ إلى التعليم بعض الرشوة، غالبا ما تكون الفتاة هي من لا تنال فرصة الدخول لأنها لا تسيطر على موارد المال كالرجل (ICAI, 2014). ويكون إحد النتائج أنّ الفتيات يرتدن المدارس بنسب أقلّ من الفتيان أو أنهنّ ينلن فرصة أقلّ من الفتيان في الحصول على تعليم جيّد من خلال الدروس الخاصة مثلا عندما تكون جودة التعليم العام دون المستوى (Transparency International, 2010). لذلك تكون الموازنات الراعية لمنظور نوع الجنس (الفصل 5) طريقة لمعالجة الفساد في توفير خدمات التعليم العام. في المكسيك، كشفت مبادرات الموازنة المراعية لمنظور نوع الجنس مكان اختفاء المال العام من الموارد التي كان يفترض بها أن تذهب لتلبية حاجات النساء في القطاع الصحي. (Nawaz, 2009).

تعني فعّاليّة الإنفاق كلّا من فكرتي إنفاق الموارد كما هو مخطّط له أو إذا كان تمّ إنفاقها حيث تحقّق افضل نتيجة. وقد أشار إطار عمل داكار :» ينبغي استخدام الموارد بمزيد من الفعاليّة والتكامل إلى حدّ بعيد». وقد احتسبت وثيقة صدرت مؤخّرا لصندوق النقد الدولي أنّ الإنفاق الفعّال في البلدان النامية على التعليم الثانوي قد يزيد من متوسّط نسب القيد بـ36%. وتشمل التدخلات على مستوى السياسات لهذه الغاية تخفيض نسب التلاميذ إلى المعلّمين المرتفعة جدا وتحسين نوعية المؤسّسات والتخفيض من التباين في المداخيل (Grigoli, 2014). ومع غالبيّة الإنفاق على التعليم يتجّه إلى رواتب المعلّمين فإنّ بعض أشكال السلوكيّات لدى المعلّمين تعيق الإنفاق الفعّال. وأشارت دراسة جرت مؤخّرا أنّ معلّمي المدارس الابتدائيّة في بعض البلدان الأفريقيّة كانوا يغيبون لـ15 إلى 25% من الوقت بينما لم يكن المعلّمون الحاضرون يعلّمون دائما ما يؤدّي إلى التزام أقلّ لدى التلاميذ في التعلّم أو تسليم الواجبات في الوقت المطلوب (World Bank, 2010a). قد تكون نسبة 20% من تخفيض تغيّب المعلّمين في أوغندا تساوي توظيف حوالي 5000 مدرّس إضافي (Winkler and Sondergaard, 2008).

ربّما الفرق بين إنفاق الموازنة المخطّط له والحقيقي أحد الأسباب الأساسيّة للعلاقة السببيّة الضعيفة بين الإنفاق على مدخلات محدّدة والمخرجات ذات الصلة بحسب ما يرد في الأدبيّات الجارية حول تمويل التعليم (World Bank, 2013g). كما يعني الأمر أنّ الموازنات ليست بالمرجعيّة ذات المصداقيّة للفئات المعنيّة الأخرى مثل الجهات المانحة الخارجيّة والقطاع الخاص حول كم وأين يجب الاستثمار في التعليم (Addison, 2012).

قد يكون سبب الانحراف مجموعة من العوامل بما في ذلك التوقّع غير الدقيق للمداخيل والنفقات وغياب امتثال الجهات المنفّذة وسوء التنفيذ الدولي لصالح بعض الأطراف المعنيّة الأساسيّة (Simson and Welham, 2014). كما تخطّى إنفاق العام 2012 في ليبيريا على التعليم الموازنة المحدّدة بـ8% (**الشكل 8.6**). ومع ذلك، برز تحوّل أكبر عند تفصيل مستويات الإنفاق: لم يُنفق إلا 27% فقط ممّا كان مخصّصا للتعليم الثانوي بينما كان الإنفاق على الإدارة وتسيير العمل 3.3 مرات أكثر ممّا كان مخطّطا له أصلا (Simson and Welham, 2014).

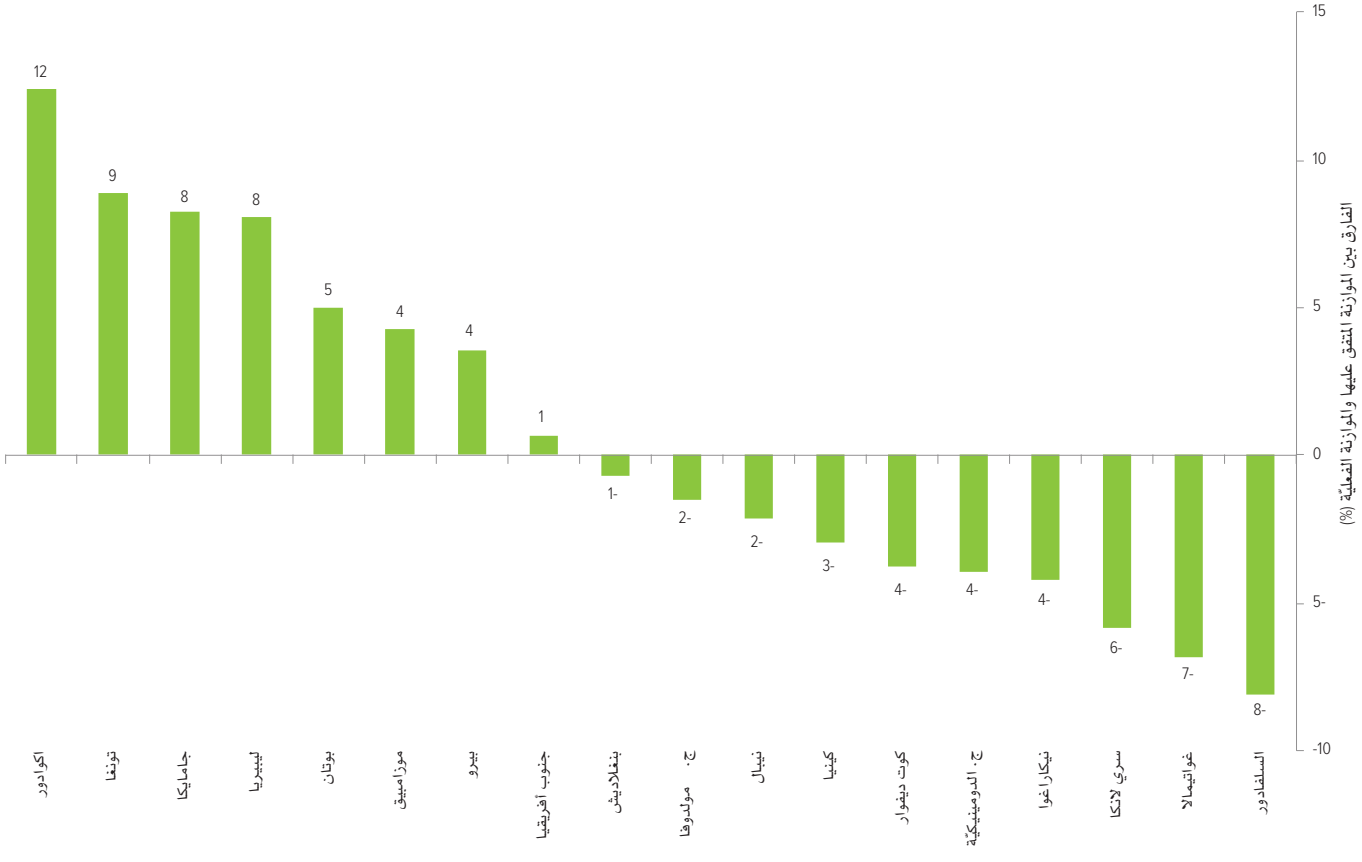
يعني الوقت غير الفعّال أيضا الإنفاق غير الفعّال. فالتأخير في توزيع الكتب المدرسيّة بسبب الصرف البطيء للموارد يمكن أن يعرقل التعلّم لكنه يبقى مألوفا في العديد من البلدان النامية عندما تنقص الموارد في بداية السنة المدرسيّة (World Bank, 013g).

لا تزال صعوبة التوقّع على مستوى التوقيت وكميّة التمويل تعرقل التخطيط الفعّال الذي تعمل عليه لجان المعلّمين وإدارات المدارس. ففي الهند، زادت موازنة التعليم للمتوسّط أكثر من الضعف بين 2008/2007 و2013/2012 (Accountability Initiative, 2013). وبينما تعتبر زيادة الإنفاق على التلميذ في المناطق الأفقر ضمن برنامج Sarva Shiksha Abhiyan (برنامج التعليم للجميع) أمرا يثنى عليه، إلا أنّ المدارس في المناطق الفقيرة لا تزال تعاني من النقص في القدرة على الإنفاق حيث تدعو الحاجة ومتى كان ذلك ضروريا (UNESCO, 2014c). وفي بيهار، وهي إحدى ولايات الهند الأفقر، زاد الإنفاق على التلميذ بنسبة 27% بين 12/2011 و13/2012 بالمقارنة مع المتوسّط الوطني وهو 62%.

يعني التخطيط غير الفعّال أنّ النفقات لا تتوافق دائما مع الحاجات؛ ويمنع تخصيص النفقات الصارم المدارس

الشكل 8.6: التباين بين الموازنات والإنفاق قريب من 10% أو أكثر في بعض البلدان

انحراف بين موازنات التعليم الموافق عليها والموازنات المراجعة/ الفعليّة، السنة الأخيرة



المصدران: الملحق، الجداول الاحصائيّة 9 (مطبوع) و 11 (موقع التقرير العالمي للرصد)؛ معهد اليونسكو للإحصاء

من الإنفاق في المجالات التي قد يكون لها الأثر الأكبر على التعلّم (Accountability Initiative, 2013). عالج برنامج Programa Escuelas de Calidad، الذي اعتمد في المكسيك عام 2001هذه المشكلة من خلال إعطاء المزيد من الاستقلاليّة للمدارس التي يحصل كلّ منها على منحة تصل إلى 15.000 د.أ. ونتيجة للمزيد من الاستقلاليّة في انفاق المدارس بالإضافة إلى عناصر أخرى، تراجعت نسب التسرّب والرسوب والإعادة. وفي النيبال أيضا، انتقلت مسؤولية إدارة المدرسة إلى المجتمع, وقد تسلّمت المدارس منحا غير مقيّدة تسمح للجان الإداريّة بالمزيد من السيطرة على النفقات الاعتباطيّة مما يؤدّي إلى نفاذ وإنصاف أفضل (Bruns et al., 2011).

ويعني الإنفاق غير الفعّال أنّ الأطفال يتسرّبون قبل إكمال المدرسة الابتدائيّة ما يساهم في هدر أكبر للموارد. وقد اشار تقرير الرصد العالمي لعامي 2013/14 إلى أنّ من الأطفال الـ250 مليون الذين لا يتعلّمون أصول القراءة والرياضيّات، 130 مليون بقوا في المدرسة لأربع سنوات على الأقل من دون تحقيق الحدّ الأدنى من معايير التعلّم (UNESCO, 2014c). أمّا تبعات الموارد هذه فهي خطيرة: عندما يعيد طفل صفّا ما، تدفع الحكومة الضعف أو أكثر بالمقارنة مع عدم الإعادة. كما أنّ الأطفال الذين يتسرّبون من المدارس الابتدائية قبل تعلّم الأساسيّات، يكونون قد استخدموا موارد الحكومة. وفي ملاوي، جرى إنفاق 65% من الموارد العامة المخصّصة للتعليم الابتدائي على تلاميذ أعادوا صفوفهم أو تسرّبوا قبل إكمال الحلقة الابتدائيّة عام 2007 (World Bank, 2010b). ونتيجة لذلك، بدلاً من السنوات الـ8 المثاليّة لتمويل خريجي المدرسة الابتدائيّة، أنفقت الحكومة ما يوازي 23 سنة، اي ارتفاع من معدّل الـ 20 سنة المسجّل عام 2000 (**الشكل 8.7**)

وثّقت دراسات كثيرة فعّاليّة البرامج التربويّة ما قبل الابتدائيّة من خلال تخفيض كلفة التعليم عبر تحسين الفعّاليّة الداخليّة للتعليم الابتدائي (أنظر الفصل 1). فقلّما يكون الأطفال الذين ارتادوا تلك البرامج عرضة لإعادة الصفوف الابتدائيّة ويتقدّمون أكثر من خلال النتائج بالمقارنة مع أقرانهم من الذين لم يحضروا. وتشير مجموعة متنامية من التقييمات إلى أنّ التعليم قبل الابتدائي له قدرات كبرى على توليد الادخار الحكومي مع عائدات على المجتمع تتخطّى الإنفاق الحكومي. وقد أدّت المنافع العالية المرتبطة بالتعليم قبل الابتدائي بالحكومات في الكاميرون وتشيلي وكولومبيا وغانا وكينيا إلى توسيع مخصّصات الموازنة لتنمية الطفولة المبكرة ما بين الوزارات القطاعيّة (The Consultative Group on Early Childhood Care and Development, 2008).

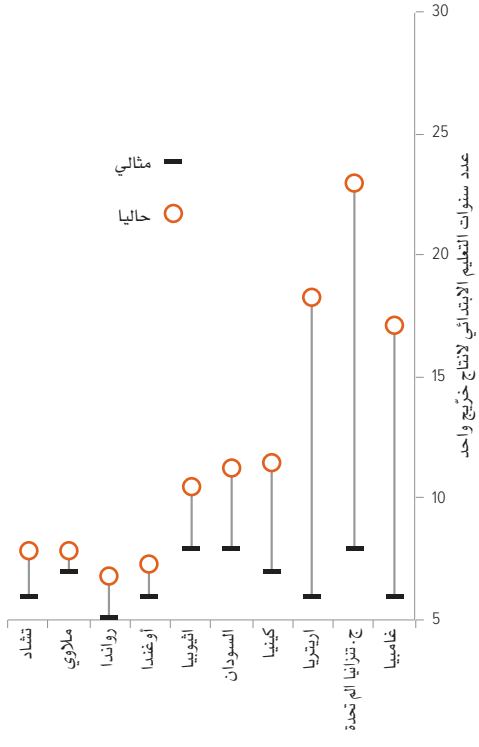
لطالما كان صنع القرار بشأن رصد الموازنات والنفقات مرتبطا تقليديا بوزارات الماليّة والوزارات الأخرى والمؤسّسات ومنظّمات المجتمع المدني والمجتمع الأوسع بنفاذ قليل أو بدون أي نفاذ أبدا. وقد أدّى هذا الأمر إلى المطالبة بالشفافية والمشاركة والمساءلة ولا سيّما في ضوء الفساد وانعدام الفعّاليّة في الأنظمة التعليميّة والفشل في تسليم الخدمات الأساسيّة على الرغم من المزيد من الاستثمار.

تتخطّى عائدات المجتمع من التعليم قبل الابتدائي إنفاق الحكومة

يمكن النفاذ الإضافي إلى المعلومات أن يكون حافزا للعمل العام ك«محفّز للتغيير وكمدخل للمزيد من أعمال ألإصلاح (World Bank, 2004). وقد دعا إطار عمل داكار إلى «تأمين التزام المجتمع المدني ومشاركته في صياغة استراتيجيات تطوير التعليم وفي تنفيذها ومتابعتها».

الشكل 8.7: بعض البلدان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تهدر جزءا كبيرا من مواردها على الإعادة والتسرّب

السنوات اللازمة لتخريج تلميذ من المدرسة الابتدائيّة، بإعادة وتسرّب أو من دونهما



ملاحظة: عدد السنوات المثالي رهن بطول حلقة المدرسة الابتدائية في البلد

المصدر: World Bank, (2012b)

ومنذ داكار، زاد عدد منظمات المجتمع المدني وزادت قدرتها وقد بدأت تبحث بشكل ناشط عن المشاركة في صنع القرار الحكومي. وعام 1997، شاركت 6 مجموعات فقط من المجتمع المدني في العمل على قضايا مرتبطة بالموازنة كجزء من سياسية المناصرة التي تعتمدها لزيادة الشفافية المالية. وبحلول عام 2011، كان العدد قد ارتفع إلى حوالي 100 (Khagram et al., 2013). وقد أطلقت شراكة الموازنة الدولية ، التي نشأت في عام 1997 استقصاء الموازنة المفتوح الذي يجري في كلّ سنتين لقياس مستويات الشفافية في الموازنة. وغطّى استقصاء عام 2012 ما يساوي 100 بلد. ومؤخّرا، عملت شراكة الحكومات المنفتحة التي تأسّست عام 2011 على ضمان التزام الحكومة الصارم بالترويج لحوكمة أكثر انفتاحا وأكثر تجاوبا وديمقراطيّة، بما في ذلك زيادة شفافية الموازنة. وانضمّت حوالي 64 حكومة وعقدت 2000 التزام لتكون الحكومة أكثر شفافية ومساءلة (Open Government Partnership, n.d.). ويعمل صندوق الكومنولث للتعليم مع المجتمع المدني في 16 بلدا يعاني من خطر عدم استيفاء أهداف الألفيّة للتنمية حول التربية والنوع الاجتماعي. ونتيجة لعمل هذه البلدان، تمّ توزيع نسخ عن موازنات التربية على حوالي 6 ملايين شخصا وخضع حوالي نصف مليون تدريبات للعمل على موازنات التعليم (Global Campaign for Education et al., 2008).

منظمات المجتمع المدني رأس حربة في الضغط من أجل المزيد من الموارد للمجموعات المهمّشة

كان أثر المجتمع المدني مؤثّرا، من تحسين المشاركة في صنع القرار المرتبط بالموازنة إلى استخدام البيانات في الحقل العلني لتحليل الموازنات في قطاع التربية. وتشمل النجاحات منذ داكار، الضغط من أجل حصّة أكبر من الموازنة الوطنيّة للتعليم في ليبيريا وملاوي وإعطاء الطابع الرسمي لمشاركة منظّمات المجتمع المدني في الموازنة في بوركينا فاسو والتأثير على المساءلة المحسّنة والشفافية في الإنفاق العام في زمبيا والتأثير على السياسة من أجل لزيادة حقوق السكّأن الأصليين في دولة بوليفيا المتعددة الوطنيّات والرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في أثيوبيا (CIDA, 2012; Global Campaign for Education, 2012b, 2012c).

ويذهب تأثير المجتمع المدني إلى ما أبعد من المناصرة لزيادة موارد التعليم وصولا إلى مساءلة الحكومات. وفي الهند، آظهرت مبادرة المساءلة Accountability Initiative من خلال المنشورات السنويّة أن على الرغم من الموارد المعزّزة للتعليم المتوسّط، فإنّ المناطق الأفقر في الهند لا تحسّن مخرجات التعلّم (Accountability Initiative, 2014). هنا، لا بدّ من الثناء على الحكومة التي اعترفت بالفشل في تحقيق مخرجات التعلّم على الرغم من الموارد المتزايدة التي يمكن توفيرها. أمّا الهدف الأوسع ضمن الخطة الوطنيّة الـ12 فهي تحقيق مخرجات تعلّم محسّنة ويتطلّب هذا الأمر من الحكومات أن تتأكّد من أنّ نظام التسليم – بما في ذلك تنفيذ موارد الموازنة- يركّز على المخرجات (Accountability Initiative, 2013).

اعتبرت منظّمات المجتمع المدني رأس حربة في الضغط من أجل المزيد من الموارد للمجموعات المهمّشة. كما أنّ الموازنات المستجيبة للنوع الاجتماعي (أنظر الفصل 5) مقاربة أساسيّة لفهم أفضل لأثر الموازنات المختلف على الفتيان والفتيات (Unterhalter, 2007). وكان للائتلاف الوطني للتربية في غانا بعض النجاح في إدخال القضايا المرتبطة بالنوع الاجتماعي ضمن خطط العمل في الموازنة (Global Campaign for Education, 2012a). وتركّز Haki Elimu التي تأسّست في جمهوريّة تنزانيا المحتدة عام 2001 على القضايا المرتبطة بتدريب المعلّمين والإسكان ونفقات المنح الرأسماليّة. وبعد تدريب النواب على تحليل الموازنة لموازنة عام 2012/13، وجّهوا وزارة التعليم نحو إدخال التغييرات المقترحة على Haki Elimu (Carlitz and McGee, 2013). وخلُصت Associación civil por la Igualidad y la Justicia في الأرجنتين بين 2002 و2005 إلى أنّ 32% من الموارد المخصّصة لم تنفق، ما عبّأ العمل التشريعي من أجل تحسين فعّاليّة الإنفاق العام على التعليم (Basch, 2011).

الإنصاف والاستيعاب في الإنفاق على التعليم

لا يكفي أن نخصّص فقط المزيد من الموارد المحليّة للتعليم؛ فلا بدّ من إنفاق الموارد بالتساوي وهذا أمر يرتّب تحديد الإنفاق واستهداف المجموعات التي هي الأبعد عن تلبية أهداف الألفيّة للتنمية وتفادي إنفاق الأساسي من الموارد على المستويات التعليميّة فلا تلجها إلّا النخبة.

استهداف المهمّشين من خلال صيغ تمويليّة أمر متباين النجاحات

يتطلّب تحقيق التعليم للجميع زيادة في الموارد المحليّة المخصّصة للتعليم على أن يكون الإنفاق بشكل متزامن يساعد في تحسين التحصيل العلمي للأكثر تهميشا والأصعب نفاذا مثل المجموعات الأشد فقرا والأشخاص ذوي الإعاقة سكّان المناطق النائية والأقليّات الإثنيّة. وفي غالبيّة الأحيان، غالبا ما تكون الموارد المطلوبة

للوصول إلى تلك المجموعات أكثر كلفة من متوسّط الكلفة للتلميذ وذلك للتخفيف من المساوئ التي يواجهونها. ولا بدّ من توزيع الموارد المحليّة على هذا الأساس (UNESCO, 2014c).

أمّا المنافع الطويلة الأمد الاجتماعيّة والاقتصاديّة لتوجيه الموارد العامة إلى المهمّشين فأمر يتخطى الكلفة بكثير. ففي بنغلاديش، تقدّر كلفة التراجع في الرواتب بسبب التحصيل العملي المتدنّي لذوي الإعاقة بـ26 مليون دولاراً أمريكيّاً في السنة. ويضيع 28 مليون دولارا أمريكيّا آخر في السنة عندما يترك الأطفال المدرسة من أجل رعاية شخص ذي إعاقة (World Bank, 2008 a).

وأظهرت دراسة أخرى كيف يمكن الالتحاق أن يسدّ هوّة الفقر بين الناس من ذوي الإعاقة أو من غيرها: ففي 14 بلدا ناميا، خفّض إكمال سنة دراسيّة إضافيّة للراشد ذي الإعاقة من أرجحيّة أن يكون من الخمس الأفقر بنسبة تتراوح بين 2% و5% (Filmer, 2008).

مع ذلك، لا تزال بلدان عديدة تصرف الأموال على أساس المبالغ المتساوية للطفل الواحد غير آبهة بالفوارق بين المدارس والمناطق وحاجات المجموعات المهمّشة. مع ذلك، أصلحت بعض البلدان هذه المشكلة من خلال الانفاق لمصلحة المجموعات المستضعفة ما أنتج مخرجات تعلّم أكثر إنصافا، بما في ذلك استخدام التحويلات النقديّة المشروطة للمجموعات المهمّشة (أنظر الفصل 2). وقد عالجت بعض الحكومات موضوع توجيه الموارد إلى الأكثر ضعفا من خلال تطبيق صيغة الموارد العامة بغية إفادة الأكثر ضعفا (Levacic et al., 2000; OECD, 2012f).

لقد حسّن البرازيل، وهو بلد رائد في توجيه الموارد إلى الأكثر ضعفا، من إنصاف المخصّصات للمناطق الفقيرة في شمال البلاد وشمالها الشرقي من خلال صندوق إدارة التعليم الابتدائي والتنمية لتعزيز وضع المدرّسين (FUNDEP) الذي يبحث عن ضمان حدّ أدنى من مستوى الإنفاق للتلميذ (UNESCO, 2014c). وفي هولندا، يتمّ التعرّف إلى التلاميذ المحرومين للتمكّن من تمويل دعم التعلّم. ونتيجة لذلك، يكون للمدارس الابتدائيّة التي لديها النسبة العليا من التلاميذ المحرومين معدل متوسّط يبلغ حوالي 58% من المعلّمين وموظفي الدعم الإضافيين (Ladd and Fiske, 2009). ويختبر برنامج التقييم الدولي للطلبة (PISA) كيف أنّ هولندا تجمع مستويات الأداء العالي والإنصاف في فرص التعليم (OECD, 2014g). وفي فييت نام، تركز البرامج على الحدّ الأدنى من معايير النوعيّة للالتحاق وتركّز على المجتمعات المحرومة وتؤمّن الموارد الحكوميّة الإضافيّة للمناطق الأفقر. ونتيجة لذلك، ارتفعت حصّة الأطفال في المناطق الأكثر حرمانا والذين أجابوا على سؤال موجّه للصف الرابع من 18% في بداية السنة المدرسيّة إلى 47% في نهايتها (Rolleston et al., 2013).

لا يأخذ العديد من البلدان بالحسبان الفوارق بين المدارس والمناطق وحاجات المجموعات المستضعفة

وبما أنّ رواتب المعلّمين تشكّل أغلبيّة الإنفاق الحكومي، فلا بدّ من إدخالها في الصيغة التمويليّة لتعزيز الإنصاف، إلا أنّ عددا كبيرا منها لا يفعل. وفي جنوب أفريقيا، يذهب 86% من الموازنة الأولية للرواتب (Development Finance International, 2014) إلا أنّ المعايير والقواعد الوطنيّة لتمويل المدارس تحاول العمل على إعادة توزيع الموارد العامة على المدارس الأفقر من خلال مكوّن من غير الرواتب في الموازنة المتكرّرة. لذلك، تكون إعادة التوزيع محدودة. في هذه الأثناء، تبقى نسب التلاميذ إلى المعلّم عالية في المدارس الفقيرة ويستمرّ النفاذ غير المناسب إلى الموارد المالية والنقص في الكتب المدرسيّة وأحجام الصفوف الواسعة سببا للاداء السيّء للمدارس التي لديها قسم كبير من الأطفال السود أو الهنود أو المختلطين (Mestry, 2014). في عام 2004، أطلقت مدغشقر آليّة للتوزيع الفعّال والتعيين المنصف للمعلّمين وتحديد أيّ مدرسة تعاني من النواقص الكبرى في المدرّسين وتعطيهم الأولويّة في إرسال المعلّمين المدرّبين الجدد. وفي غضون سنة واحدة من تطبيق هذه السياسة، ارتفعت نسبة المعلّمين المئوية المرسلين بحسب الحاجة من 72% إلى 81% (Majgaard and Mingat, 2012).

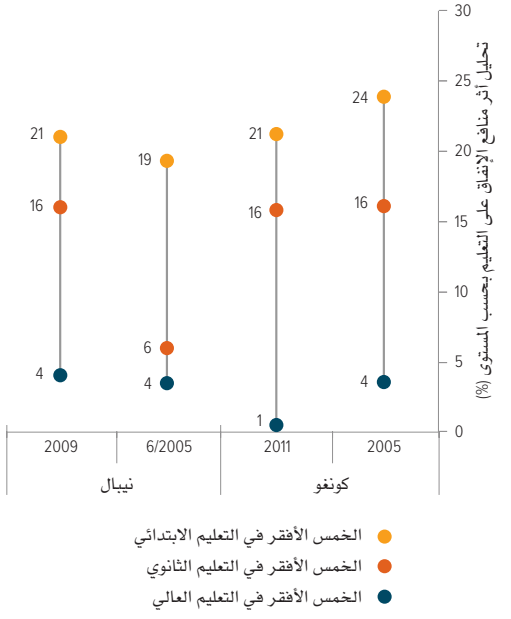
وبعتبر وضع البنى التحتيّة للمدارس بالأهميّة نفسها من أجل تحسين مخرجات التعلّم لدى الفتيات. ففي بوركينا فاسو، كان تأمين الموارد الكافية للمدارس في المناطق الفقيرة والناقصة الخدمة حيث لا تتوفّر المنشآت يرجّح الدفّة باتجاه الفتيات بشكل غير متوازٍ. فقد ارتفع معدل التسجيل بنسبة 5% أكثر من الفتيان وتحسّنت نتائج الاختبارات للأطفال كافة بانحراف معياري قدره 0.41 (Kazianga et al., 2013)

يتراجع الإنفاق على التلعيم إلا أنه تحسّن

دعا إطار عمل داكار الحكومات إلى «زيادة حصّة الدخل القومي ورفع حجم الميزنيّات المخصّصة للتعليم ومن ذلك للتعليم الأساسي.» فلا بدّ للمخصّصات أن تعكس الواقع الجاري وسمات الأنظمة التربويّة في البلد. ففي غالبيّة البلدان المنخفضة الدخل، إنّ المنطق الداعي إلى إنفاق

الشكل 8.8: اء وضع توزيع منافع الإنفاق العام على التعليم للتلاميذ الأكثر فقرا في الكونغو لكنّه تحسّن في النيبال

حصّة الإنفاق العام للمستويات المختلفة من التعليم في الخمس الأفقر



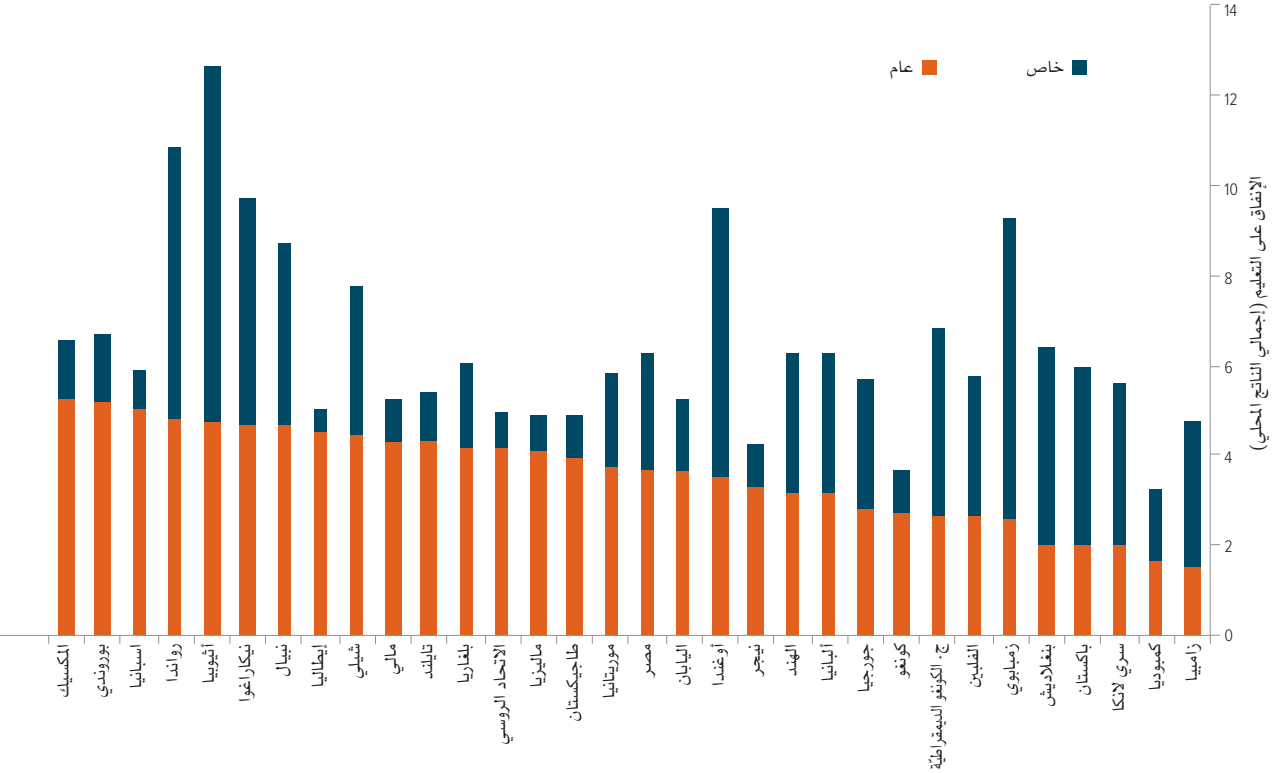
المصدران: PRAD (2010); World Bank (2014)

المزيد على التعليم الابتدائي قويّ وهو المستوى الذي يستطيع أن يكمله الاطفال القادمون من أسر فقيرة على الأرجح. أمّا الحكومات التي تنفق المزيد على المرحلة العليا من الثانوي والتعليم بعد الثانوي فيكون مفيدا على الأرجح للأولاد القادمين من أسر أعلى دخلا ويمثّلون الإنفاق المتراجع .

يعتبر تحليل أثر المنفعة أداة لتحديد توزيع الإنفاق العام ولذلك هو يقيّم أيّ مجموعة تستفيد منه أكثر. وقد وخلُص، على سبيل المثال، إلى أنّ الموارد التربويّة لا تزال تتجه إلى المدن على الرغم من أنّ غالبيّة السكّان في العديد من البلدان المنخفضة الدخل يسكنون الريف. وفي رواندا، يسكن 83% من السكّان في المناطق الريفيّة ومع ذلك ينالون 51% من إجمالي الموارد التربويّة (World Bank et al., 2011a). وفي غامبيا، كانت الحصص على التوالي 62% و36% (World Bank et al., 2011b). يمكن استخدام هذه الأداة أيضا لتعريف انعدام الإنصاف في الإنفاق على مستويات مختلفة من التعليم مثل التعليم الابتدائي مقابل التعليم بعد الثانوي. وتشير إحدى الدراسات إلى أنّ الإنفاق على التعليم كان يتجه أكثر إلى الفقراء في البلدان الغنيّة منه في البلدان الفقيرة التي تتوفّر بيانات بشأنها

الشكل 8.9: تساهم الأسر في حصة مهمّة من مجموع الإنفاق على التعليم، وبخاصة في البلدان الأفقر

الإنفاق على التعليم كجزء من إجمالي الناتج المحلي، موزّعة بحسب المصدر والبلدان المختارة، 2005–2012



المصادر: حسابات فريق اعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع على أساس (1) بيانات عن حصة التعليم في إجمالي إنفاق الأسر في تقارير مسوحات لميزانية الأسر المدرجة في قاعدة بيانات شبكة المسح الأسري الدولي (٢) OCCD منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ، التعليم في لمحة (٣) بيانات عن الاستهلاك الخاص كنسبة من الناتج المحلي الاجمالي من مؤشرات التنمية في العالم

(Davoodi et al., 2010).

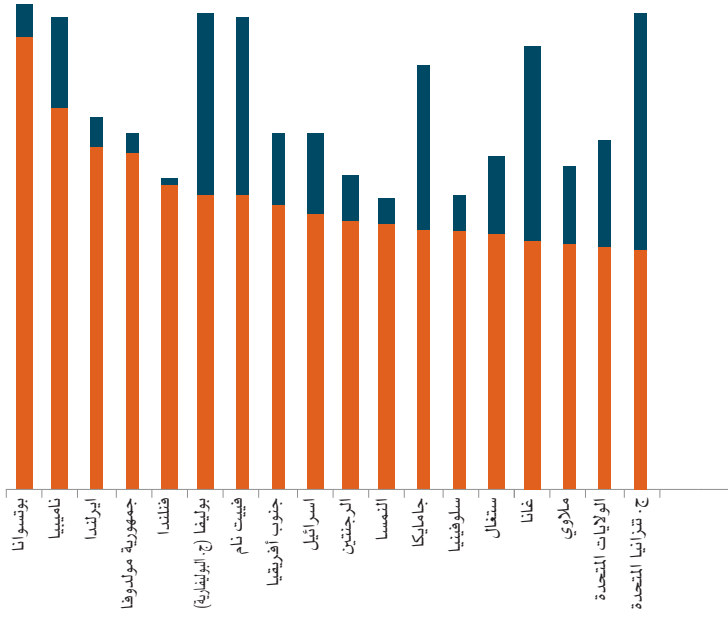
وجرى توثيق التغيير في الإنفاق في البلدان، بما في ذلك الكونغو والنيبال. ففي الكونغو– وهو أحد البلان الأقل إنصافا، تراجعت منفعة الإنفاق العام على التعليم على مستوى الحلقة الابتدائيّة من 24% عام 2005 إلى 21% عام 2011. أما في التعليم العالي فكان 57% من الذين التحقوا عام 2011 من أسر في الخمس الأغنى بالمقارنة مع 38% عام 2005 يترافق مع تراجع الإنفاق على التعليم العالي للفقراء من نسبة منخفضة وهي 4% عام 2005 إلى 0.5% عام 2011. ومع ذلك، جرى تخصيص 22% من الموازنة للتعليم العالي عام 2011 (World Bank, 2014f). وأشار تحليل المنفعة حول الإنفاق على التعليم في النيبال أيضا إلى أنّ السنة المالية 2005/2006 عرفت إنفاقا على التعليم الابتدائي تقدّميا أكثر ومناصرا للفقراء بينما تراجع الإنفاق على الثانوي والتعليم العالي (PRAD, 2010). ومع ذلك، وعلى خلاف الكونغو، بينما لا يزال الإنفاق يفيد اطفال أسر الخُمس الأعلى، إلا أن الهوّة تتجه إلى الرأب (**الشكل 8.8**). ودمجت خطة عمل النيبال الوطنيّة للتعليم للجميع لأعوام 2001–2005 وصف السياسات لكلّ من أهداف التعليم للجميع الستة بالتركيز على الإنصاف الذي يستهدف مجموعات مستضعفة محدّدة (Karki, 2014) ضمانا لأن تزداد تدريجا حصّة التعليم.

بشكل عام، سنة 2012، أنفقت البلدان 12 مرّة أكثر على التلميذ في التعليم العالي من التعليم الابتدائي في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، و5 مرّات أكثر من جنوب وغرب آسيا. ويرتكز انعدام إنصاف الأقصى في الإنفاق على الفرد في البلدان الأفقر. فقد أنفقت البلدان المتدنية الدخل 11 مرّة أكثر على تلميذ ما بعد الثانوي بالمقارنة مع الابتدائي، بينما تنفق البلدان العالية الدخل 1.3 مرّات أكثر. وفي البلدان التي يتوقّع منها أن تكون الأكثر منفعة للفقراء، ولا سيّما على المستويات التي يصل إليها الأغنياء، لا تزال المنافع من حصّة الأغنياء.

في حوالي ربع البلدان، أنفقت الأسر على التعليم أكثر من الحكومات

ومع ذلك، وبين الـ36 بلدا التي تتوفّر البيانات بشأنها حول الإنفاق على التلميذ الواحد في المستوى الابتدائي وما بعد الثانوي خلال فترة داكار، انخفضت النسبة في 30– منها علما أنّ 7 منها هي في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وفي رواندا، أنفقت الحكومة عام 1999 حوالي 161 مرّة على تلاميذ ما بعد الثانوي بالمقارنة مع تلاميذ الابتدائي. وفي البيرو، كان إنفاق العام 1999 لتلميذ ما بعد الثانوي حوالي ثلاثة أضعاف القيمة لتلميذ الابتدائي، لكن بحلول عام 2012 أصبحت القيم هي نفسها.

لا يزال انعدام الإنصاف في صرف الموارد العامة مستمرا بين القطاعات الفرعيّة للتعليم. إلا أنّ تركيز إنفاق التعليم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى على مستويات التعليم العالي تراجع بشكل ثابت على مدى ثلاثة عقود. وبينما بقي الإنفاق العام غير منصف، إلا أنّه قلّ وذلك جزئيا من خلال التعليم الابتدائي المجاني الذي اعتمدته حكومات عديدة في أواخر التسعينات وبداية القرن الواحد والعشرين (أنظر الفصل 2 (وكانت النسبة المئوية للإنفاق العام التي تفيد 10% من الأكثر تعلّما 63% عام 1975 و56% عام 1992 و43% عام 2003 (Majgaard and Mingat, 2012).



تعزّز الأسر تعزّز الجهد الوطني في مجال التعليم، لا سيّما حين تهمل الحكومات الإنفاق

بشكل عام، تعتبر الحكومات المصدر الأكبر لتمويل التعليم، أكان ذلك من خلال مواردها الخاصة أو من خلال المنح والقروض من مصادر خارجيّة. ومع ذلك، غالبا ما يتمّ تجاهل أنها ليست المصدر الوحيد لتمويل التعليم وأنه في عدد من البلدان ولا سيّما الفقيرة منها، ليست الحكومات المصدر الأكبر.

وتشير تحاليل التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع إلى كون بين البلدان الـ50 المنخفضة والمتوسطة والعالية الدخل في المناطق التي تتوفر بيانات بشأنها كافة لأعوام 2005–2012، كان إنفاق الأسر على التعليم يساوي حوالي 31% من المجموع. وفي حوالي ربع البلدان، أنفقت الأسر على التعليم أكثر من الحكومات.

بقيت الالتزامات بالمعونة التعليميّة كحصّة من مجموع معونة القطاع الاجتماعي هي نفسها قبل داكار وبعده

غالبا ما يعوّض تمويل الأسر عن عدم إنفاق بعض الحكومات ما يكفي من الموارد على التربية وأنّه على الرغم من أنّ الالتحاق بالتعليم الابتدائي العام المجاني وارد في قانون 135 بلدا، لا يزال 110 منها يفرض نوعا من التعرفة (Transparency International, 2013).
وما بين البلدان الـ25 التي لديها الكمّ الأدنى من المال العام المخصّص للتعليم، تساهم الأسر بـ42% من إجمالي الإنفاق بينما في البلدان الـ25 التي لديها المبلغ الأكبر، ساهمت الأسر بـ27%.

لذلك، تضطلع الأسر بدور هام جدا. فنسبة الإنفاق العام على التعليم كانت أقلّ من 4% من إجمالي الناتج المحلي في 18 بلدا. وإذا أخذنا تمويل الأسر بالاعتبار، نجد أنّ بلدين، كمبوديا وكونغو، يقعان دون هذه العتبة (**الشكل 8.9**). ولا بدّ من أخذ هذا الأمر بالاعتبار عند الكلام على كثافة الجهود الوطنيّة في التعليم. فالموضوع في بلدان عديدة ليس جهدا وطنيا غير كافٍ لجهة الإنفاق على التعليم، بل أنّ جزءا كبيرا من هذا الجهد قادم من الأسر. وغالبا ما تكون النتيجة نظاما تربويا لا يكون قابلا لإعادة التوزيع بشكل كافٍ. وبشكل عام، كلّما افتقرت البلاد، كلّما زاد العبء على الأسر: وما بين البلدان الـ10 العالية الدخل في النموذج، كانت حصّة إنفاق الأسر على التعليم حوالي 13% من الإجمالي بينما كان 49% في البلدان الـ14 المنخفضة الدخل.

وتعتبر حصّة مساهمات الأسر هي الأعلى في بلدان جنوب آسيا. ففي بنغلاديش، وسري لانكا وباكستان، حيث تنفق الحكومات حوالي 2% من إجمالي الناتج المحلي على التعليم، تدفع الأسر حوالي 4% من إجمالي الناتج المحلي وهذا يعني أنّ مساهماتها تصل إلى ثلثي إجمالي الإنفاق. على العكس، في خمسة من بلدان أميركا الشماليّة وأوروبا الغربيّة، تكون النسبة المئويّة حوالي 10%.

وبينما تتوفّر هذه المعلومات، لا يستخدمها راسمو السياسات بطريقة كافية من أجل الوصول إلى صورة شاملة حول إنفاق التربية. وكان لهذا الأمر الأثر المهم على إنصاف أنظمة تمويل التعليم كما جرت مناقشة الأمر في القسم السابق.

المساعدة الإنمائيّة الدوليّة

ميول في معونة التعليم

أكّد إطار عمل داكار أنّ «البلدان الجادّة حقّا في التزامها بتحقيق التعليم للجميع لا يمكن أن تحبط مساعيها نحو هذا الهدف بسبب نقص في الموارد». بل كانت التوقّعات عالية بأن تزيد أسرة المانحين من دعمها المالي للتعليم، ولا سيّما بما يتماشى مع الاهداف الواردة ضمن أهداف التعليم للجميع الستة. وفي السنوات التالية لداكار، جرى عقد التزامات المانحين العالميّة بزيادة مستويات المعونة ولا سيّما من أجل أفريقيا وزيادة التركيز على تحسين فعّاليّة المعونة وذلك في قمّة مجموعة الثمانية في Gleeneagles وفي منتديات رفيعة المستوى حول فعّاليّة المعونة في روما وباريس وأكرا وبوسان.

خلال السنوات التي سبقت التزام الأسرة الدوليّة بأهداف الألفيّة للتنمية عام 2000، زادت حصّة إجمالي المعونة المعقودة للقطاعات الاجتماعيّة بشكل سريع لا سيّما أنّ المزيد من المانحين برمجوا المساعدة باتجاه القطاعات المرتبطة بأهداف الألفية للتنمية. وارتفعت حصّة المعونة المعقودة لهذه القطاعات من 31% عام 1996 إلى 45% عام 2005 (وهو ارتفاع حاد يأتي عامة بدفع من زيادة موارد المعونة للقطاع الصحي) قبل أن تتراجع إلى 40% عام 2011[7]. ومن عام 2002 حتى 2012، ارتفع حجم المعونة بنسبة 9% في السنة. أمّا موارد المساعدة التي

7. بسبب تطاير التزامات المعونة، تمثّل السنوات المذكورة أعلاه متوسط ثلاث سنوات على التوالي

تمّ صرفها للصحة الإنجابيّة فارتفعت بنسبة 16% سنويا وللمياه والصرف بنسبة 12% (OECD– DAC, 2014).

ومع ذلك، كانت التزامات المعونة للتعليم كحصة من مجموع القطاع الاجتماعي هي نفسها بشكل أساسي قبل داكار وبعده (OECD– DAC, 2014)[8]. بشكل عام، ارتفعت المعونة للتعليم الأساسي بنسبة 6% في السنة. أمّا حصّة مجموع المعونة المصروفة على التعليم فكانت ثابتة في العقد اللاحق لداكار، ولم تتخطَّ يوما الـ10%؛ في المقابل، وفي ما يتعلّق بالصحة، ارتفعت حصّة المعونة الإجماليّة من 9% إلى 14%. وارتفع إجمالي المعونة المصروفة على التعليم بشكل ثابت بعد داكار حتى عام 2010 إلا أنها تراجعت بعد ذلك. وتراجع إجمالي مصروفات المعونة للتعليم بنسبة 10% بين عام 2010 و2012 وهو إجمالي 1.3 مليار دولار أمريكي أقل (OECD– DAC, 2014).

قيل إنّ غايات اهداف الألفية للتنمية بدت غير طموحة بالمقارنة مع أهداف الألفية للتنمية المتعلّقة بالصحة ولهذا السبب لم يجتذب التعليم حصّة أكبر من حجم المساعدة المتزايد خلال العقد (Burnett and Felsman, 2012) على الرغم من نداء داكار لوكالات التمويل حتى تخصّص حصّة أكبر من مواردها للتعليم الابتدائي والأساسي ولا سيما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وما بين البلدان الأقل نموّا وتلك الخارجة من النزاع (UNESCO, 2000).

مدفوعات المعونة حسب المستوى التعليمي

ركّزت المعونة الإنمائيّة الدوليّة، مثل الإنفاق المحلي، على التعليم الأساسي، إلا أن الإنفاق على ما بعد الثانوي كان مهما أيضا[9] ولا سيّما التعليم الابتدائي الذي جذب دعم المانحين لأنه كان مرتبطا مباشرة بالحدّ من الفقر وكان مرتبطا بشكل طبيعيّ بالأهداف الإنمائية للألفيّة للتعليم. واستفاد التعليم الثانوي بشكل أقلّ من المعونة المرتفعة حتى مع انتقال المزيد من التلاميذ إلى المرحلة الثانويّة وكانت الحاجة زائدة إلى المزيد من المدرّسين المدرّبين الذين تخرّجوا من الثانوي وذلك تحقيقا لتعميم التعليم الابتدائي (Lewin and Little, 2011). وأشارت مراجعة استراتيجيّات المانحين إلى أنّ ألمانيا واليابان وبنك التنمية الآسيوي وحدها عاملت المرحلة العليا من التعليم الثانوي على أنّه قطاع فرعي ذي أولويّة في برامج المعونة خاصتها (Mercer, 2014). وتبقى المدفوعات المتزايدة على التعليم بعد الثانوي تتماشى مع مصالح استراتيجيات المانحين لأنها تولّد علاقات مع القادة المستقبليين للبلدان.

وصلت المعونة للتعليم الأساسي، التي تشمل خمسة من أهداف التعليم للجميع الستة إلى ذروتها حوالي عام 2009 و2010. وبين 2010 و2012، تراجعت مدفوعات المعونة بنسبة 15% أو 921 مليون د.أ (الجدول 8.3). وكان هذا التراجع أكبر من المعونة للتعليم بعد الثانوي الذي تراجع بنسبة 6%. بشكل عام، كانت المعونة للتعليم بعد الثانوي أكبر منها للتعليم الأساسي عام 2012. وتشابهت حصص إجمالي المعونة للتعليم الأساسي والتعليم بعد الثانوي عام 2002 وفي النهاية لم يكن التغيير إلا قليلا (OECD–DAC, 2014).

تأتي الحصة الكبرى من المعونة للتعليم بعد الثانوي لتدعم التلاميذ القادمين من البلدان النامية ليدرسوا في البلدان المانحة بدلا من تعزيز أنظمة التعليم العالي في البلدان النامية. وكان حوالي 72% من المعونة المباشرة للتعليم بعد الثانوي عام 2012 من النوع السابق، وقد ارتفعت من 59% في بداية العقد (OECD–DAC, 2014). وما من ضمانة أن يعود التلاميذ الذين يدرسون في البلدان المانحة إلى بلدانهم ليساهموا في تنميتها عندما ينتهون من دراستهم. ففي فرنسا، ثلث التلاميذ الذين يأتون للدراسة يبقون للعمل فيها (Global Campaign for Education, 2013). وفي بداية القرن الواحد والعشرين، أنفق 20 من 28 بلدا مانحا أكثر على التعليم بعد الثانوي منه على التعليم الثانوي، وفي نهاية العقد الأول من القرن الواحد والعشرين، كانت الأرقام على التوالي 27 من 39 ما يشير من جديد إلى تغيير بسيط (OECD– DAC, 2014).

وزاد 7 من 15 بين كبار البلدان المانحة للتعليم من حصّة معونة التعليم التي تذهب إلى الحلقة ما بعد الثانوية وتراجعت حصّة التعليم الأساسي مع مرور العقد. كما خفّض الاتحاد الأوروبي من حصّة معونة التعليم الأساسي من 50% إلى 43% في فترة ما بعد داكار ورفع حصة التعليم بعد الثانوي من 27% إلى 36%. أما المانحون الآخرون، بما في ذلك أستراليا والولايات المتحدة، فقد بذلوا

8. في غياب تحديد آخر، يعود نقاش ميول المعونة في هذا القسم إلى المدفوعات.
9. يرجع هذا الأمر إلى التعليم الأساسي كما هو محدّد في نظام تقارير الدائنين التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي التي تشمل: 1) التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، 2) التعليم الابتدائي و 3) المهارات الحياتيّة الأساسيّة للشباب والراشدين.

الجدول 8.3: مجموع مدفوعات المعونة للتعليم والتعليم الأساسي بحسب المناطق ومستوى الدخل، 2002–2012

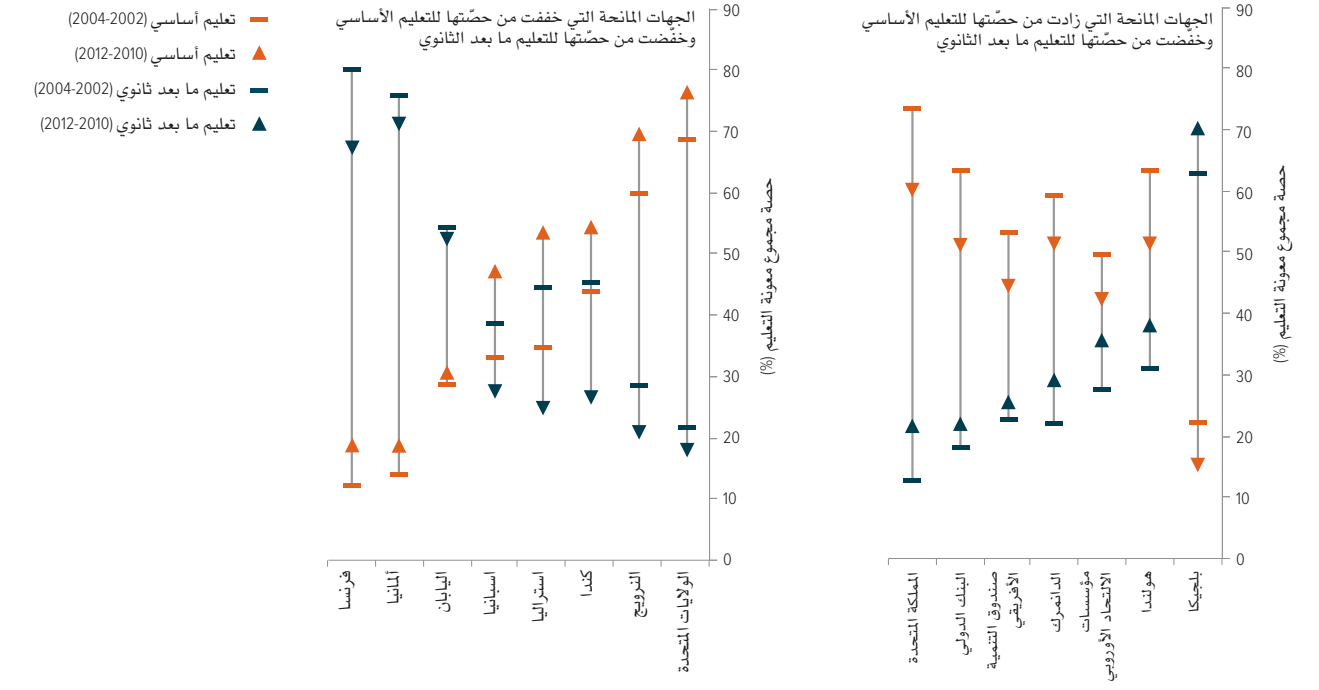
	مجموع المعونة للتعليم			مجموع المعونة للتعليم الأساسي			
	بالسعر الثابت لعام 2012 بملايين الدولارات الأمريكيّة			بالسعر الثابت لعام 2012 بملايين الدولارات الأمريكيّة			للفرد بالدولار الأمريكي
	2002	2011	2012	2002	2011	2012	2012
العالم	**7,510**	**13,027**	**12,584**	**3,041**	**5,707**	**5,079**	**8**
منخفض الدخل	2,044	3,386	3,453	1,192	1,838	1,859	16
فئة دنيا من متوسط الدخل	2,824	5,090	4,459	1,219	2,512	1,751	6
فئة عليا من متوسّط الدخل	1,692	2,667	2,725	347	599	664	4
عالي الدخل	42	50	48	8	14	15	3
غير مخصّص بحسب الدخل	907	1,835	1,900	275	743	790	...
الدول العربيّة	1,003	1,919	2,048	216	860	686	17
أوروبا الوسطى/ الشرقيّة	290	500	519	86	70	71	6
آسيا الوسطى	126	333	348	42	99	99	17
شرق آسيا/ الهادئ	1,125	1,998	2,008	249	540	644	5
أمريكا اللاتينيّة/ الكاريبي	534	902	868	218	364	330	7
جنوب وغرب آسيا	940	2,359	1,843	582	1,414	947	5
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	2,714	3,522	3,486	1,447	1,704	1,615	12
ما وراء البحار	239	70	70	119	25	25	...
غير مخصص بحسب المنطقة	539	1,423	1,394	83	631	661	...

ملاحظة: إن رقم 2002 هو متوسّط 2002–2003. أمّا المعونة للفرد فهي قيمة المعونة للتعليم الابتدائي بحسب سن الطفل الملتحق بالمدرسة الابتدائيّة عام 2012.

المصدر: حسابات فريق عمل التقرير العالمي للرصد و OECD–DAC (2004)

الشكل 8.10: 7 من الجهات المانحة الـ15 للتعليم أعادت تخصيص معونة التعليم لما بعد الثانوي على حساب التعليم الأساسي

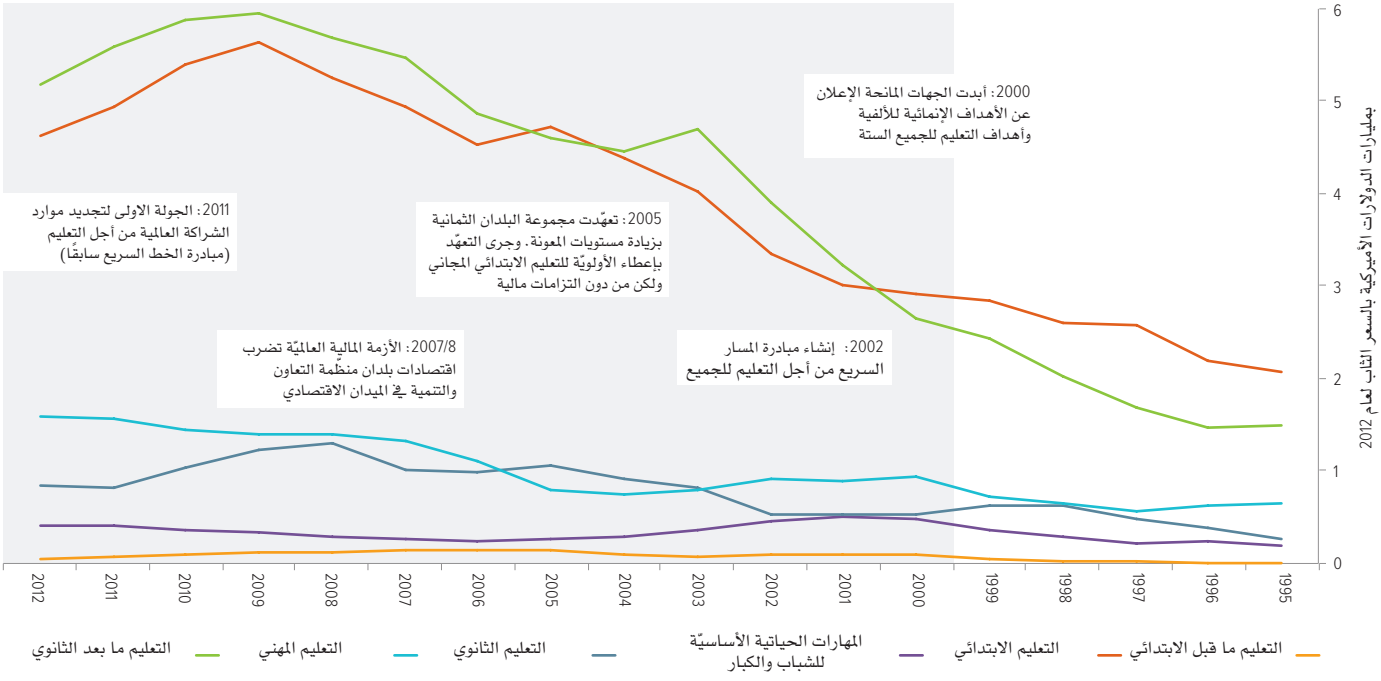
حصّة مجموع معونة التعليم للتعليم الأساسي وما بعد الثانوي، 2002–2004 و2010–2012



المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2014)

الشكل 8.11: لم ترتفع نسبة المعونة لأهداف التعليم للجميع خارج التعليم الابتدائي

مجموع المعونة المقدّمة للوفاء بالتعهّدات الخاصة بالتعليم، متوسطات متحركة لثلاث سنوات، 1995–2012



المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2014)

جهودا تستدعي الثناء لإعادة التوزيع باتجاه التعليم الأساسي (**الشكل 8.10**). وما بين الجهات المانحة، تتغيّر المعونة للتعليم بعد الثانوي: فالنمسا، وألمانيا والبرتغال واسبانيا هي بلدان أصبحت تعتبر المنحة الدراسيّة جزءا من جهد أوسع لتعزيز أنظمة التعليم العالي في البلدان الشريكة (Mercer , 2014).

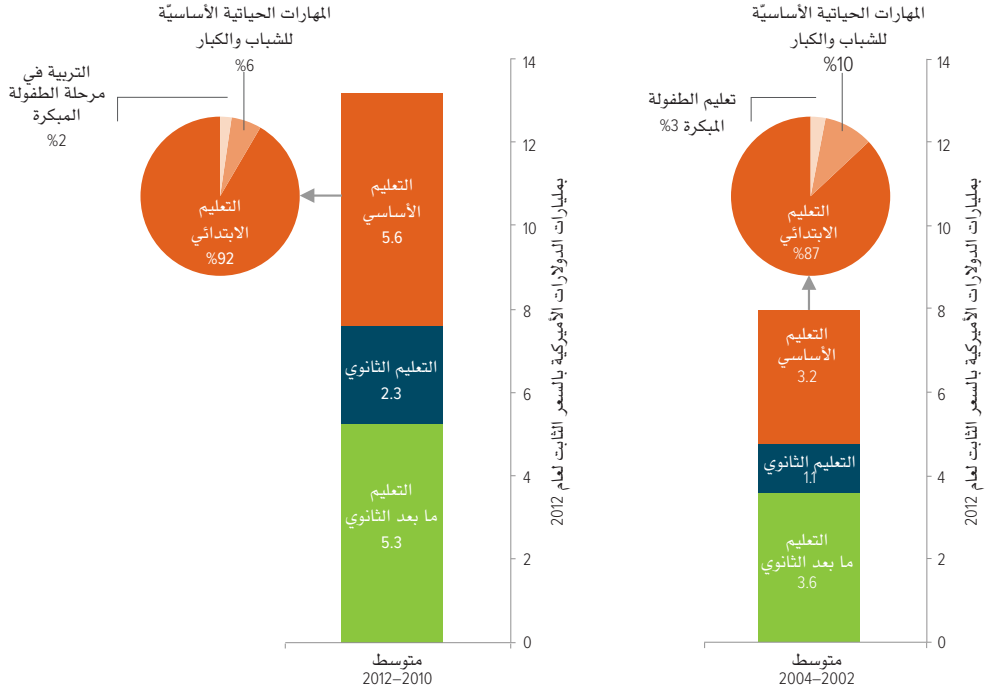
ليس فقط أنّ حصّة معونة التعليم ما بعد الثانوي قد ارتفعت وحسب من 30% قبل داكار إلى 40% بعدها، إلا أنّ زيادة حجم المعونة للتعليم الأساسي كانت تتجّه بغالبيّتها إلى التعليم الابتدائي. ويستمرّ الاستثمار غير الكافي في أهداف التعليم للجميع الواقعة خارج التعليم الابتدائي (**الشكل 8.11**).

ويعتبر التركيز الضيّق ضمن هدف الألفية الإنمائي للتعليم على تعميم التعليم الأساسي أحد التبريرات وراء تركيز التمويل الخارجي الكبير على التعليم الابتدائي إلى حدّ تجاهل الأهداف الأخرى. وكحصّة من إجمالي مدفوعات التعليم الأساسي، تعتبر المعونة للمهارات الحياتيّة الأساسيّة للشباب والكبار ولتعليم مرحلة الطفولة المبكرة قد تراجعت. بشكل عام، كانت حصصها 10% و3% على التوالي في أعوام 2002–2004 مقابل 6% و2% عام 2010–2012 (**الشكل 8.12**). عام 2012، ومقابل كلّ دولار أمريكي صرف على الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة[10]، كان المقابل 58 دولار أمريكي يذهب دعما للتلاميذ من البلدان المستقبلة على مستوى مرحلة ما بعد التعليم الثانوي في البلد المانح.

قلّما تركز استراتيجيّات الجهات المانحة على ميادين التعليم للجميع الأساسيّة الأخرى، بما فيها تعليم الكبار والتعليم عن بعد والتعليم اللانظامي وتعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة (Mercer, 2014). وبينما تركّز بلدان مثل ألمانيا واليابان والمملكة المتحدة والاتحاد الأوروبي واليونيسف بشكل واضح على التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة (Mercer, 2014)، تنقل مدفوعات المعونة على الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة قصّة

10. في هذا القسم، يعني تحليل المعونة للرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة تعليم الطفولة المبكرة.

الشكل 8.12: حصّة معونة التعليم للجميع للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة والمهارات الحياتيّة هي بالحد الأدنى
مجموع معدل نمو في مصروفات المعونة للتعليم، 2002-2004 و 2010-2012



المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2014)

من نوع آخر حول بعض الجهات المانحة. وبينما ضاعفت المملكة المتّحدة مدفوعات المعونة التربويّة ثلاث مرّات خلال العقد، وصل متوسط حجم المعونة لديها للرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة عام 2010–2012 إلى 4.4 مليون دولار أمريكي أي 0.4% من إجمالي المعونة للتعليم لهذه المرحلة (OECD– DAC, 2014).

36% من الأطفال غير الملتحقين هم في الدول التي تعصف فيها النزاعات

وتعترف وزارة التنمية الدولية بالدليل القوي لتأثير الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة إلا أنها تعبّر عن قلقها حيال الاستدامة والفعاليّة مقابل الكلفة لجهة الوصول إلى الأفقر (DFID, 2013). وعلى المنوال نفسه، كانت استراتيجيّات البنك الدولي لعامي 1999 و2006 تقدّم الدعم القويّ للرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (World Bank, 1999, 2006) ومع ذلك، يبقى 6% من معونة مؤسسات التعليم الأساسي يذهب إلى الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة خلال هذا العقد. حتى هولندا التي كانت عام 2011 في أكبر مانح للرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، فقد توقّفت منذ ذلك الحين عن دعم التعليم (OECD–DAC, 2014).

مدفوعات المعونة حسب المنطقة

سلّط إطار عمل داكار الضوء على الحاجة لتخصيص أكبر حصّة من المعونة للتعليم الأساسي في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا. فالمعونة المقدّمة للتعليم الأساسي في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التي تأوي حوالي نصف الأطفال غير الملتحقين بالمدارس قد ارتفعت بشكل مضطرد منذ عام 2002 لتعود وتتراجع بدءا من عام 2009. بشكل عام، بين 2002–2004، كان 47% من إجمالي المعونة المدفوعة للتعليم والخاصة بالتعليم الأساسي يمنح لأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إلا أنّ المستوى تراجع إلى 31% بين 2010–2012[11]. بقيت حصّة جنوب وغرب آسيا للتعليم الأساسي ثابتة نوعا ما وقد ارتفعت من 21% إلى 22% (OECD– DAC, 2014).

11. كان ذلك يعود جزئيا إلى الزيادة الكبيرة في الموارد المتجهة جغرافيا إلى مناطق غير محدّدة).

بينما وصلت معدّلات النمو في مدفوعات المعونة للتعليم الأساسي للبلدان النامية إلى 6% في السنة، شهدت منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ثاني أقلّ معدّل نمو سنوي وهو 1% بعد أوروبا الوسطى والشرقية (**الشكل 8.13**) على الرغم من أكبر متوسط عائدات مقابل الالتحاق المدرسي (Psacharopoulos, 2014).

مدفوعات المعونة للبلدان الفقيرة

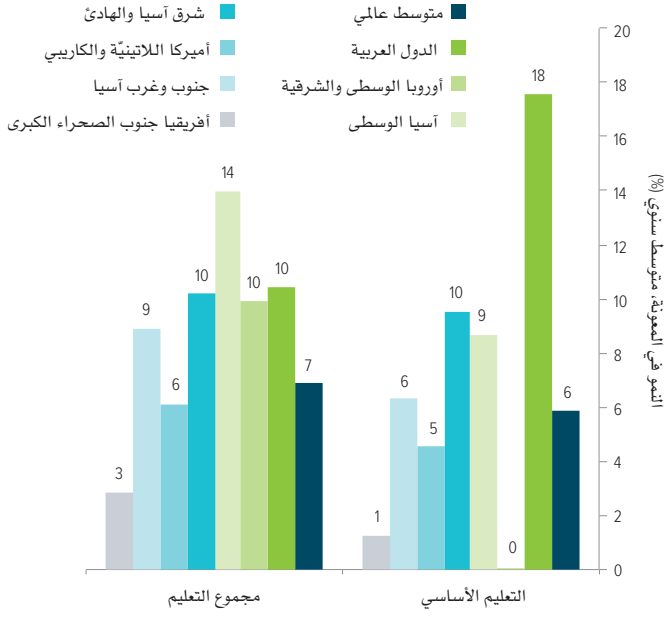
تهدف المعونة إلى الوصول إلى البلدان الفقيرة، ويشمل هذا الأمر تلقائيا مساعدة الفقراء (Tomasi, 2014). مع ذلك، منذ داكار، اصبح الربط بين البلدان الفقيرة والسكّان الفقراء ضعيفا. فتراجع عدد البلدان المنخفضة الدخل من 64 عام 2000 إلى 37[12] عام 2013 (World Bank, n.d). ونتيجة لذلك، وبينما كان يعيش 93% من فقراء العالم في البلدان المنخفضة الدخل في التسعينات، صار 72% منهم يعيشون في البلدان المتوسّطة الدخل عام 2012 (Kanbur and Sumner, 2011). بالإضافة إلى ذلك، يميل جزء أكبر من الفقراء إلى التجمّع أكثر فأكثر في الدول الهشّة التي ليست كلها منخفضة الدخل. ومن المتوقّع لتلك البلدان أن تبقى أبعد ما يكون عن تحقيق أهداف الألفيّة الإنمائية وأهداف التعليم للجميع عام 2015، علما أنّ 35 من الدول الضعيفة قادرة على تلبية أحد الأهداف على الأقل بحلول مهلة زمنيّة محدّدة (OECD, 2014 e). وتشير بعض التوقّعات إلى أنّ الدول الهشّة، ستضمّ أكثر من نصف فقراء العالم بحلول عام 2018؛ كما تفيد تقديرات إلى أنّ غالبيّة الفقراء سيقطنون في البلدان المستقرّة غير الهشّة المتوسّطة الدخل (Kanbur and Sumner, 2011; OECD, 2014e). وعام 2012، كان حوالي نصف الأطفال غير الملتحقين (59%) متمركزين في البلدان المتوسّطة الدخل. بالإضافة إلى ذلك، 36% من الأطفال غير الملتحقين هم في دول تعصف فيها النزاعات.

لقد عالجت البلدان المانحة ظاهرة جغرافيا الفقر المتغيّرة بطرق مختلفة. فقد خفّضت المملكة المتحدة من عدد البلدان المتوسّطة الدخل التي تؤمّن لها المساعدة ولا سيّما أنّ مرحلة المعونة الأخيرة للهند محدّدة للعام 2015. من جهة أخرى، زادت أستراليا واسبانيا من المعونة للبلدان المتوسطة الدخل (Herbert, 2013). وعلى الرغم من أنّ المعونة للبلدان المتوسّطة الدخل هي حصّة صغيرة من الموارد العامة بالإجمال من أجل التنمية الماليّة، إلا أنّ بعض أشكالها يدعم بطريقة غير مباشرة الإنفاق المنصف المتزايد على التعليم. ويتوقّع من إنفاق معونة رسميّة للتنمية بقيمة دولار واحد على بناء إدارة الضرائب أن تولّد 350 دولارا أمريكيا من العائدات الضريبيّة (Okojo– Iweala, 2013). ومع ذلك، يتوجّه 0.1% فقط من المعونة المدفوعة إلى النظام الضريبي (IMF et al., 2011). كما يمكن المعونة أن تدعم دور منظّمات المجتمع المدني وأن تمكّنها من التصرّف كمحفّز تغيير للتنمية الشاملة.

مع ذلك، فلا يمكن تجاهل البلدان التي هي في أكثر حاجة للمعونة في الخدمات الأساسيّة– والبلدان المنخفضة الدخل والدول الهشّة بل يجب أن تحظى بالأولويّة. إلا أنّ حصّة مدفوعات المعونة للتعليم الأساسي التي تذهب إلى البلدان المنخفضة الدخل تراجعت في الواقع من 40% إلى 34% على مرّ العقود. وبينما يعتبر حجم المعونة للتعليم الأساسي الممنوح للفئة العليا من البلدان المتوسطة الدخل أقل بشكل عام، إلا أنّ معدل النمو السنويّ للمدفوعات قد أصبح ضعف ما كان عليه للبلدان المنخفضة الدخل: 10% مقابل 5% (OECD–DAC, 2014). ومع ذلك، فإنّ مستويات المعونة المصروفة على البلدان المنخفضة الدخل للطفل

الشكل 8.13: كان لأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ثاني أبطأ معدّل نمو في مصروفات المعونة على التعليم الأساسي

معدلات النمو المركبة السنوية في مصروفات المعونة للمناطق بين 2002 و2012 (%)

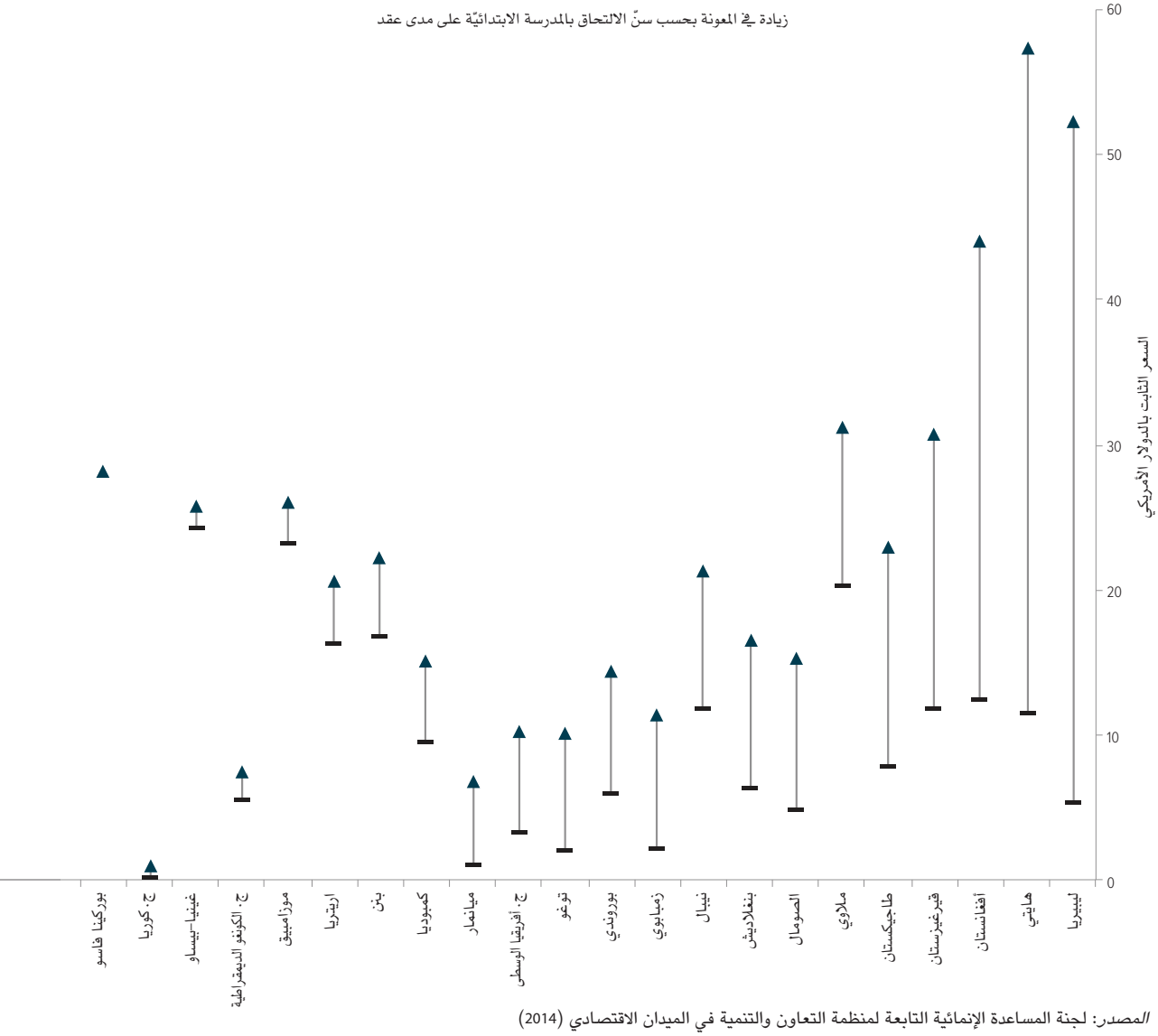


المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2014)

12. لائحة البنك الدولي، زائد Tokelau

الشكل 8.14: تختلف المعونة بشكل كبير بين البلدان المتدنيّة الدخل بحسب سنّ التحاق الطفل بالمدرسة

مجموع المعونة للتعليم الاساسي بحسب سن الالتحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية، 2002–2004 و2010–2012

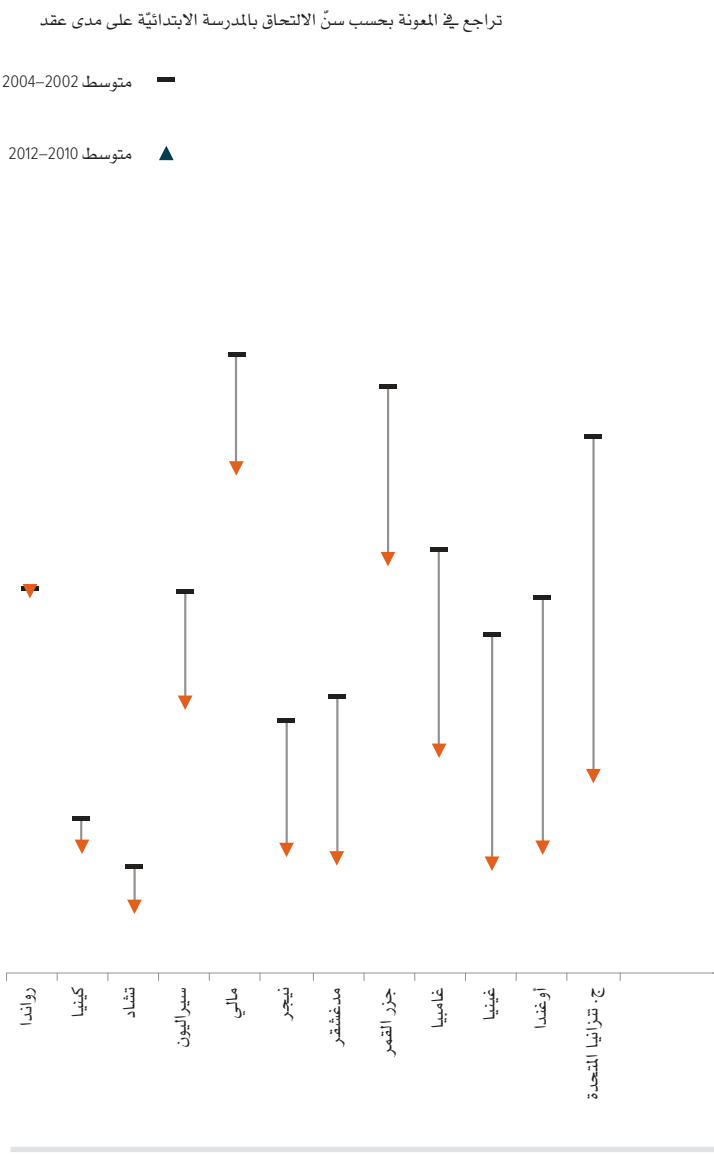


المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2014)

الذي هو في سنّ التعليم الابتدائي يعتمد بشكل كبير على البلد. فلأفغانستان والتشاد مستويات مشابهة من المعونة للتعليم الأساسي للطفل الواحد للعامين 2002–04، لكن بحلول عام 2010–12، كانت هذه المعونة 4 دولارات أمريكيّة للطفل في تشاد و44 دولارا أمريكيّا في أفغانستان (**الشكل 8.14**). وتراجعت مدفوعات المعونة للتعليم الأساسي للطفل في تشاد بنسبة 6% في السنة على مدى عقد بينما تنامت في أفغانستان بمتوسط بلغ 23%.

أهميّة معونة التعليم المستمرّة

لقد تراجعت أهميّة المعونة على مستوى البلد خلال السنوات القليلة المنصرمة للبلدان النامية حيث ارتفعت الموارد المحليّة بشكل سريع منذ داكار. إلا أنّ المعونة لا تزال حاسمة في البلدان المنخفضة الدخل على الرغم من النمو القوي والاقتصادات الكبيرة والدخل الحكومي العالي. وفي العديد من هذه البلدان، لا يزال الإنفاق الحكومي أقلّ بكثير من اللازم لضمان تعميم النفاذ إلى الخدمات العامة بما في ذلك التعليم



(Development Initiatives, 2013). وبعد مرور عقد على داكار، لا يزال العديد من البلدان الفقيرة يعتمد على المعونة الخارجيّة لـ10% أو أكثر من الإنفاق العام على التعليم (**الشكل 8.15**).

ويعتبر الحذر واجب في تحليل هذا المضمار. يمكن أن يتأثّر الاعتماد على المعونة بزيادة الإنفاق المحلي على التعليم ومستويات المعونة المتراجعة أو مجموع من الاثنين. وفي عام 2012، في تشاد على سبيل المثال، وصل الانفاق المحلي على التعليم الابتدائي للتلميذ إلى 53 دولارا أمريكيا بينما وصلت المعونة إلى 5 دولارات أمريكية (OECD– DAC, 2014). وبينما تبدو تشاد على أنها أصبحت أقل اعتمادا على المعونة، فهذا بشكل اساسي بسبب المستوى المتدني للمعونة التي تحصل عليها.

المشهد المتغيّر للمعونة منذ عام 2000

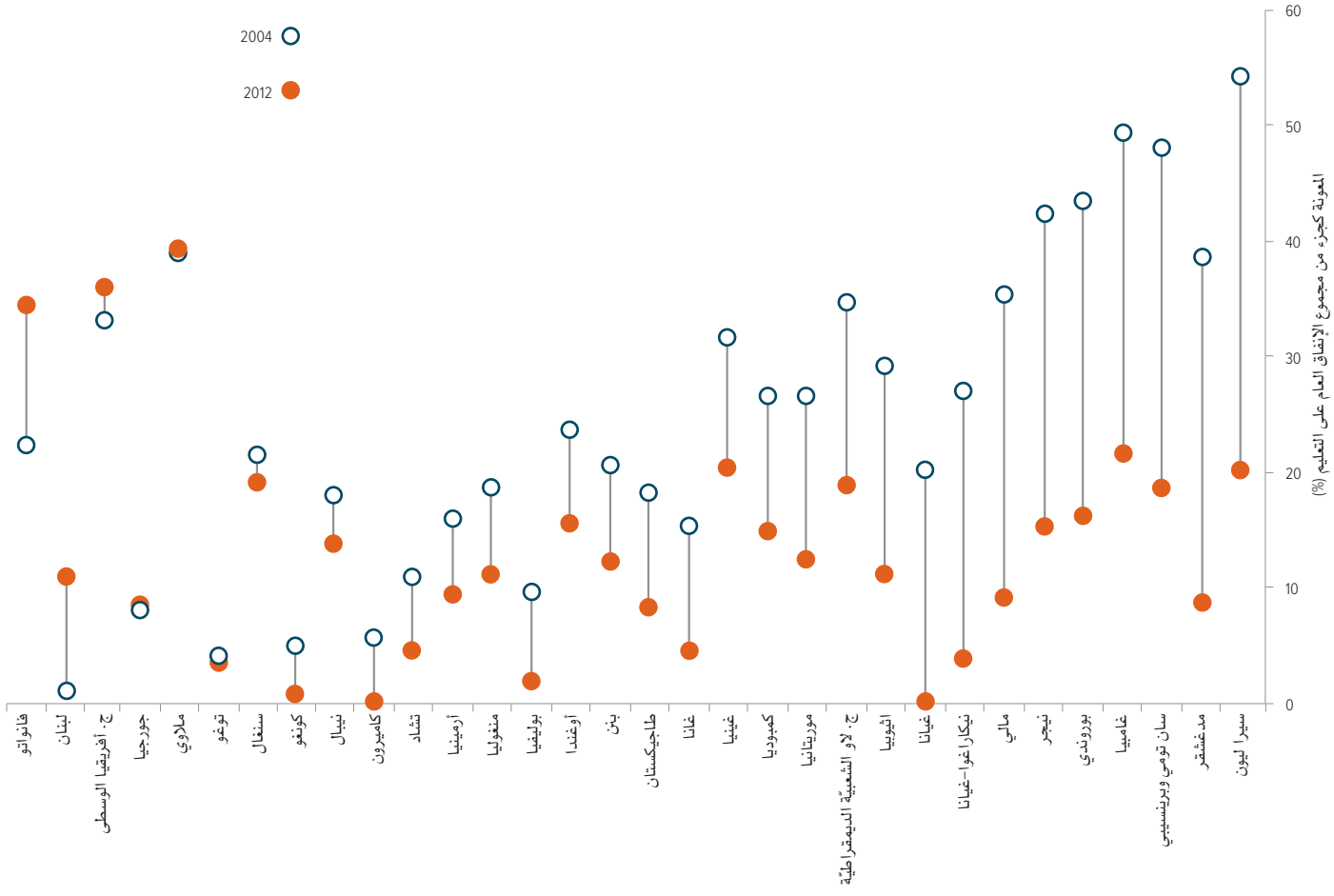
كان تأمين المعونة في السابق اختصاص الجهات المانحة في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، لكن منذ داكار، بدأت الاقتصادات الناشئة تنظّم أمورها من خلال إنشاء وكالات معونة. وعام 2013، أعلنت البرازيل إنشاء وكالة للتعاون والتجارة والاستثمارات. وأطلقت الهند إدارة الشراكة للتنمية عام 2012. وكما هو الأمر مع الجهات المانحة الأخرى، يبدو التزامها بالمساعدة في التنمية مرتبطا بالمحفّزات الاستراتيجيّة للتعاون مثل التجارة والنفوذ الجيوسياسي. أمّا أهميّة البرازيل والهند في حجم المعونة فقد زادت مع مرور العقد (World Bank, 2014h). وهي تعمل بشكل متزايد من خلال آليات ناشئة وعالميّة بديلة مثل مرفق مجموعة بلدان الهند وجنوب أفريقيا والبرازيل للتخفيف من حدّة الفقر والجوع الذي نشأ في عام 2004 بموازنة سنويّة تبلغ 3 ملايين دولاراً أمريكياً لمساعدة البلدان الأقل نموا والبلدان الخارجة من النزاع تحقيقا لأهداف الألفية الإنمائيّة (Leite et al., 2014). ومؤخّرا، يعمل بنك التنمية الجديد الذي قيمته 100 مليار دولار أمريكي الذي أطلقته البرازيل والصين والهند وروسيا وجنوب أفريقيا على تمويل البنية التحتيّة ومشاريع التنمية المستدامة (Spratt, 2014).

منذ داكار تعمل الاقتصادات الناشئة على تنظيم التعاون التنموي من خلال إنشاء وكالات معونة

وبينما لا يتوفّر إلا القليل من المعلومات حول ما تقدّمه الجهات المانحة الناشئة للتعليم، إلا أنها تدعم التعليم بطرق مختلفة. ويؤمّن البرازيل بشكل موسّع المنح الدراسيّة وبرامج التبادل الدوليّة للتلاميذ من البلدان الشريكة من خلال صرف حوالي 174 مليون دولار أمريكي بين 2005–2010 (Milani, 2014) لكنّه يدعم البلدان الشريكة التي لديها أنظمة تعليم عالٍ ضعيفة من خلال وكالة تنسيق التعليم العالي في برنامج CAPES الذي أنفق عام 2010 حوالي 5.3 مليون دولار أمريكي (Leie et al., 2014). وقد نشرت الصين مؤخرا ورقة بيضاء حول المساعدة الخارجية مشيرة إلى أنّ تركيزها في موضوع التعليم بين عامي 2010 و2012 هو على بناء المدارس وصيانتها وتقديم حوالي 77000 منحة دراسيّة للطلبة الأجانب، وتدريب المعلّمين وتقديم حوالي 77.000 للدراسة في الصين (Xiahuanet, 2014). يقدّر أنّ المنح الدراسيّة

الشكل 8.15: تراجعت أهمية معونة التعليم في غالبيّة البلدان

حصة المعونة من مجموع الإنفاق العام على التعليم بحسب البلدان المختارة، 2004 و2012



المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2014)

الأجنبيّة زادت إلى أكثر من ثلاثة أضعافها منتقلة من 119 مليون دولارا عام 209 إلى 416 مليون دولار عام 2012. ووصلت المعونة الصينيّة للتعليم المهني إلى 68 مليون دولارا عام 2012. وارتفعت مستويات المعونة بشكل كبير خلال السنوات الأخيرة ويبدو أنّ الميل إلى تزايد. (Reilly, 2014).

تخفيف الدين

لا تعتبر المعونة الدولية والموارد المحليّة الطرق الوحيدة لتمويل التعليم. فقد دعا إطار عمل داكار إلى العمل بصورة أسرع وأعمق إلى التخفيف من عبء الديون و/أو إلغائها، مع التزام قويّ بالتعليم الأساسي». ومنذ عام 1996، استهدفت مبادرة البلدان الفقيرة المثقلة بالديون البلدان الفقيرة التي يصعب عليها أن تتماشى مع مستويات عالية من الدين الخارجي الذي يستنفد مواردها المخصّصة للإنفاق العام أصلا. وتهدف المبادرة المتعددة الأطراف لتخفيف عبء الديون التي انطلقت عام 2005 إلى تسريع تقدّم البلدان باتجاه أهداف الألفية الإنمائيّة عند استكمال مسار البلدان الفقيرة المثقلة بالديون (Cuaresma and Vincelette, n.d.).

ومنذ داكار، تقدّم مسار التخفيف من الدين في بعض البلدان الأفقر. وتشير تقديرات المبادرة المتعددة الأطراف للتخفيف من عبء الدين للبلدان المشاركة الأربعة إلى 39.7 مليار دولار أمريكي في نهاية عام 2012، بينما تشير التقديرات إلى 74.3 مليار دولار بموجب مبادرة البلدان الفقيرة المثقلة بالديون (IMF, 2013). وعملت البلدان المشاركة في المبادرتين على التخفيض إلى أكثر من النصف من حصّة الدين من إجمالي الناتج المحلي المخصص

لخدمة الدين فانتقلت من 3.9% عام 2000 إلى 1.4% عام 2011 (Prizzon and Mustapha, 2014). وعام 2000، كان 30 بلدا من البلدان الفقيرة المثقلة بالديون ينفق أكثر من 10% من عائدات الحكومة على تسديد الدين الخارجي؛ وبحلول عام 2010، لم يبقَ سوى غامبيا وتوغو وحدهما يقومان بذلك (Jubilee Debt Campaign, 2012).

ارتفع الإنفاق الاجتماعي بشكل واضح، علما أنّ ما من رابط مباشر صارم بين إلغاء الدين والإنفاق الاجتماعي المتزايد. ومع ذلك، فإنّ البلدان التي قد تأهّلت لإلغاء الدين زادت من الإنفاق للحدّ من الفقر بحوالي 3.5 نقطة مئويّة من إجمالي الناتج المحلي بين 2001 و2012 (IMF, 2013). وفي إثيوبيا، التي تأهّلت لإلغاء الدين عام 2004، انخفض تسديد الدين من متوسّط 10% من عائدات الحكومة عام 1998–2000 إلى 4% عام 2007 – 2009. وفي هذه الأثناء، ارتفع الإنفاق على الصحّة والتربية من 22% من عائدات الحكومة إلى 32% (Jubilee Debt Campaign, 2012).

على الرغم من ذلك، يعتبر المستقبل مقلقا. فقد يساوي الارتفاع في خدمة الدين بحلول عام 2018 أكثر من نصف موازنة التربية في موريتانيا (60%) والنيجر (53%) (Prizzon and Mustapha, 2014). ومن الأمور المقلقة أيضا الميل الصاعد في المساعدة على شكل قروض. وكانت المعونة المباشرة للتعليم والتعليم الأساسي تأتي على شكل منح؛ لكن منذ عام 2009، زاد حجم القروض المصرفيّة للتعليم حجما بشكل كبير جدا حتى أنّه تخطّى نموّ المنح: وقد أشارت البيانات لعام 2013 أنّ المساعدة الثنائيّة الأطراف للجنة المساعدة الإنمائيّة التي تأتي على شكل قروض زادت بنسبة 27.4% من عام 2012 بينما ارتفعت المنح بنسبة 8.4% بحسب القيمة الحقيقيّة (OECD– DAC, 2014). وإذا ما استمرّ هذا الميل، قد تكون له نتائج وخيمة على المستويات المستقبليّة للدين.

لم تفِ الجهات المانحة بالتزاماتها بتقديم المعونة للتعليم على نحو أكثر فعّاليّة

ازداد الالتزام منذ داكار بتحسين ليس فقط الكميّة بل حوكمة المعونة الدوليّة. وقد طلب إطار عمل داكار من الجهات المانحة أن تجعل المعونة أكثر فعّاليّة. من جهة أخرى، أثار إعلان باريس حول فعّاليّة المعونة عام 2005 تحوّلا لا سابق له لجهة كيفيّة تأمين المعونة بأجندة تروّج للملكيّة الوطنيّة واصطفاف أولويّات الجهات المانحة مع الخطط الوطنيّة وتنسيق جهود الجهات المانحة والتركيز على النتائج والمساءلة الشتركة للمخرجات بين الجهات المانحة والمستقبلين (UNESCO, 2011 a). ومن أهداف فعّاليّة المعونة، لم يتمّ إنجاز سوى عملية الاصطفاف وتنسيق المعونة الفنيّة عام 2010 (OECD, 2011a)، ما يشير إلى صعوبة تغيير السلوكيّات المؤسّسيّة لدى الجهات المانحة.

وفي الأيّام الأخيرة، ركّزت أجندة فعّاليّة المعونة بشكل أكبر على الشراكات الجديدة للتعاون التنموي. وكان الاجتماع الرفيع المستوى الأول للشراكات العالميّة الذي انعقد في المكسيك في نيسان عام 2014 قد أشار إلى تحوّل في المفهوم نحو أجندة شاملة أكثر مع تعبئة معزّزة للموارد المحليّة وتضافر جهود أطراف التنمية المعنيّة العامة والخاصة كافة على المستويات المختلفة (Global Partnership, 2014).

عدم وجود هيكلة عالميّة للمعونة يعوق التنسيق الفعّال بين الجهات المانحة

إنّ الحاجة ماسة لتنسيق عالميّ لمعونة التعليم. فقد دعا إطار عمل داكار إلى «تنسيق أكثر فعّاليّة بين الجهات المانحة» بحيث يسمح هذا الأمر للجهات المانحة أن تخصّص المعونة بشكل استراتيجي تحقيقا للحدّ الأقصى من التأثير ولا سيّما حيث تكون الحاجة ماسّة أكثر. كما أنّ ذلك قد يجعل من أعمال الحكومات المانحة ووكالات المعونة والبلدان المستقبلة للمعونة أقلّ تعقيدا وتؤكّد أنّ الهدف الأولي هو تسريع تنمية التعليم بدلا من المصالح الاستراتيجيّة القوميّة ((Fredriksen,,2012. إلا أنّ آليّات التنسيق الحالي على المستوى القطري لم تساعد كثيرا على ما يبدو في هذا المجال (Rose et al., 2013).

يعني التنسيق العالمي والقومي غير الفعّال أنّ البلدان التي هي في أمسّ الحاجة إلى الموارد للتعليم تفتقر إليها

وغالبا ما تستخدم الحكومات الموارد النادرة لتتقفّى أثر عشرات الوكالات وآلاف المشاريع. وقد قدّرت إحدى الدراسات أن تنسيقا أفضل يمكن أن يوفّر على الاتحاد الاوروبي 8.4 مليار يورو في السنة بينما تشير دراسة أخرى إلى أنّ المدّخرات السنويّة المحتملة تقدّر بـ340 مليون يورو (Mackie, 2013).

لقد زادت المناصرة من أجل تنسيق أفضل خلال العقد المنصرم. وجاءت مبادرات مثل مدوّنة السلوك حول تكامل العمل وتوزيعه لعام 2007 لتعزّز سياسة تنمويّة متّسقة من خلال تنسيق وتناغم أفضل مثل تجميع الموارد. وعام 2011، التزمت الخطة للانخراط في مساعدة الدول الهشّة بتنسيق أفضل للموارد وخفّضت من

الازدواجيّة والتجزئة وتكاثر البرامج ضمانا لصرف أكثر فعّاليّة للموارد الدوليّة. وقد بدأت جهات مانحة مختلفة بما في ذلك أستراليا وكندا وهولندا والسويد والمملكة المتحدة بالحدّ من عدد البلدان والقطاعات الأوليّة التي تصرف المعونة.

يعني التنسيق العالمي والقومي غير الفعّال أنّ البلدان التي هي في أمسّ الحاجة إلى الموارد للتعليم تفتقر إليها. ففي بوركينا فاسو وكمبوديا ونيكاراغوا، انسحبت خمس جهات مانحة تؤمّن حصّة مهمّة من إجمالي التعليم الأساسي من قطاع التعليم (Abetti et al., 2011). وشدّد المنتدى الرابع الرفيع المستوى حول فعّاليّة المعونة في بوسان، جمهوريّة كوريا، المنعقد عام 2011 على استخدام المؤسسات المتعدّدة الأطراف والأموال العالميّة للحدّ من التجزئة ولزيادة تنسيق جهود الجهات المانحة. ومع ذلك، فّإن غالبيّة المعونة للتعليم الأساسي التي صرفتها الجهات المانحة الثنائية الأطراف لا تزال محدّدة بالمكان والقطاع. فحصّة معونة التعليم الأساسي التي صرفتها الجهة المانحة المتمثّلة بلجنة المساعدة الإنمائيّة حدّدت القنوات التي زادت من63% إلى 68% خلال عقد داكار بينما تراجعت المساعدات التي لم تكن مخصّصة للمرور من خلال قنوات متعدّدة الأطراف. (OECD– DAC, 2014).

كان متلقّو الموازنة العامة أكثر ميلا بمرّتين للتحدّث عن نفاذ محسّن للخدمات

أصبحت الشراكة العالميّة أكثر قدرة على تحديد البلدان المحتاجة

إن الشراكة العالميّة للتعليم– التي كانت سابقا مبادرة الخطّ السريع (Fast Track Initiative)، تأسّست عام 2002 وكانت الشراكة العالميّة الأولى التي تركّز على التعليم في البلدان النامية وتملأ فراغا في القيادة الدولية على هذا المستوى. وكان بإمكانها أن تضطلع بدور حاسم في التنسيق العالمي بشأن موارد التعليم من خلال المعونة الدوليّة، إلا أنها تفتقر إلى الدعم المالي الذي سمح لها بالقيام بذلك بطريقة فعّالة. وبدلا من ذلك، بقيت قوّتها وقدرتها كامنة في إمكانيّة استهداف البلدان المحتاجة.

أمّا في الحجم، ولا سيّما في ما يتعلّق بالجهات المانحة، فأصبحت الشراكة العالميّة للتعليم مصدرا مهمّا للتمويل الخارجي للتعليم الأساسي في بعض البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل. وفي عام 2004، كانت تلك المعونة الـ22 الأكبر للتعليم الأساسي للبلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. وبحلول عام 2007، كانت المعونة التاسعة الأكبر وفي عام 2011 و2012، كانت الرابعة بعد المملكة المتحدة والولايات المتحدة والبنك الدولي (GPE, 2014a; OECD–DAC, 2014). ومع ذلك، هي لا تشكّل إلا نسبة ضئيلة من المعونة. وبين عام 2004 و عام 2012، صارت الشراكة العالميّة المدفوعة قريبة من 2 مليار دولار أمريكي للبلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل للتعليم الأساسي بالمقارنة مع 32 مليار دولار أمريكي من الجهات المانحة في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. فشكّلت 12% من إجمالي المعونة الخارجيّة للتعليم التي تتجه إلى البلدان المنخفضة الدخل و6% من الدول الهشّة بين عامي 2010 – 2012.

وعلى الرغم من تلك الحصص الصغيرة نسبيا، زاد أثر الشراكة العالميّة للتعليم خلال العقد، جزئيا كنتيجة لنسب المدفوعات المحسّنة. أمّا النسب البطيئة للمدفوعات فكانت من أهمّ مكامن الضعف التي انتقدت عليها الشراكة العالميّة للتعليم في التقييم النصفي لعام 2010 ما أثّر بشكل كبير على فعّاليّتها (Cambridge Education et al., 2010; UNESCo, 2010a). وفرض البنك الدولي الذي يشرف على غالبيّة الأموال التي تديرها الشراكة العالميّة على الدول المرشّحة أن تطبّق اجراءات البنك الدولي كاملة على صناديقها الائتمانيّة بما في ذلك منح الشراكة العالميّة للتعليم. فاعتبر هذا الأمر إشكالا فزاد حاليا عدد الكيانات المشرفة والمديرة وتنوّع. ويشرف البنك الدولي على 73% من المنح الناشطة متراجعا بذلك عن نسبة 92% من تطبيق البرنامج المقفل لمخصّصات المنح (GPE, 2013a).

الوصول إلى البلدان الأكثر حاجة

كان المفهوم الأساسي للشراكة العالميّة– الذي حمل في السابق اسم مبادرة المسار السريع للتعليم للجميع– يهدف إلى مساعدة المجموعات الصغيرة والمختارة القوية الأداء من خلال تمويل إضافي. وفي عام 2003، وبعد النقد، وسّعت الشراكة العالميّة للتعليم معاييرها لتشمل البلدان المنخفضة الدخل واالبلدان الأخرى المؤهّلة ضمن صندوق البنك الدولي الذي اعتمد سياسات صلبة ومخططات موثوقة. وقد أشير إلى أنّ البلدان التي لديها القدرة الأدنى لتلبية المعايير هي الأكثر حاجة للدعم. وفي عام 2005، تأسّس فريق عمل الدول الهشّة ضمن مبادرة الخط السريع للتعليم للجميع وذلك للتفكير كيف يمكن الشراكة العالميّة للتعليم أن تزيد من الدعم من أجل التعليم في البلدان الهشّة (Brannelly et al., 2009).

ومنذ تقييم منتصف المدّة في عام 2010، تحوّل تركيز الشراكة العالميّة للتعليم الأولوي نهائيا علما أنّ دعم الدول

الهشّة هو أحد الأهداف الخمسة الأساسيّة وهو يرتبط بها من خلال تمويل أكثر مرونة ومن خلال مراجعة قابلية مراقبة الكيانات وإدارتها وتعبئة التمويل الخارجي من أجلها وتأمين حتى 25% من المخصّصات بشكل طارئ والعمل مع الوكالات الإنسانيّة من أجل المساعدة على رأب الصدع بين الاستجابة الطارئة وأنشطة التنمية التعليميّة (GPE, 2012c). وفي نهاية عام 2013، كان أكثر من 40% من مدفوعات الشراكة العالميّة للتعليم، أي أكثر من 800 مليون دولار أميركي، باتجاهه إلى البلدان الهشّة والمتأثرة بالنزاعات (GPE, 2013b)[13].

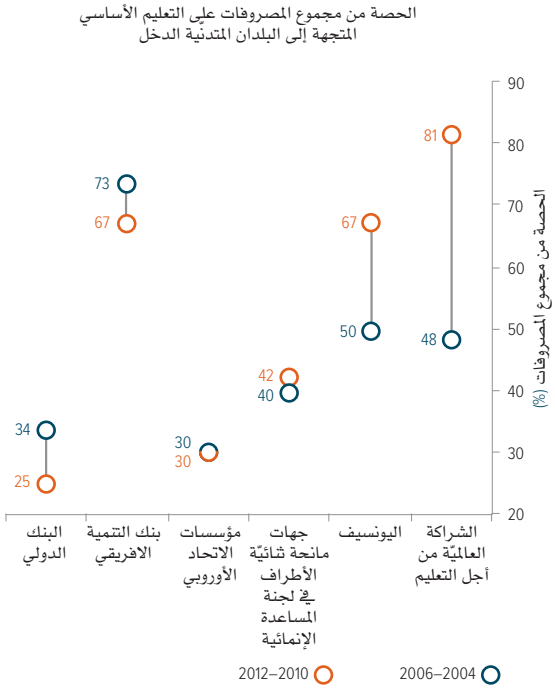
أمّا في ما يتعلّق بتخصيص الموارد للبلدان الاكثر حاجة، فترى الشراكة العالميّة لا تتخطّى بأدائها الجهات المانحة الأخرى وحسب، بل أنّها أحرزت أكبر تقدّم حتى الآن منذ عقد. وبشكل عام، بين 2010–2012، توجّه 81% من مجموع مدفوعات الشراكة العالميّة للتعليم إلى البلدان المنخفضة الدخل بالمقارنة مع 42% لأعضاء لجنة المساعدة الإنمائية في منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. وفي السياق نفسه، زاد حصّة الدول الهشّة من متوسّط 16% في السنوات بين 2004 و2006 إلى 35% في السنوات بين 2010–2012 **(الشكل 8.16)**. وتفرض الشراكة العالميّة اليوم من البلدان الطالبة للدعم أن تؤمّن مؤشّرات تربويّة حول المجموعات المعروفة للتعرّف إلى الأطفال الأكثر فقرا وتستهدفهم (Australian Aid, 2012). وبدءا من عام 2014، كان لـ30 منحة من منح الشراكة العامليّة مكوّنات مرتبطة بدعم الأطفال ذوي الإعاقة. وفي بعض الحالات، ساعد هذا الأمر البلدان على زيادة دعم الشركاء الآخرين من أجل تعميم العمل مع الأطفال ذوي الإعاقة واستيعابهم (Global Partnership for Education, 2014d).

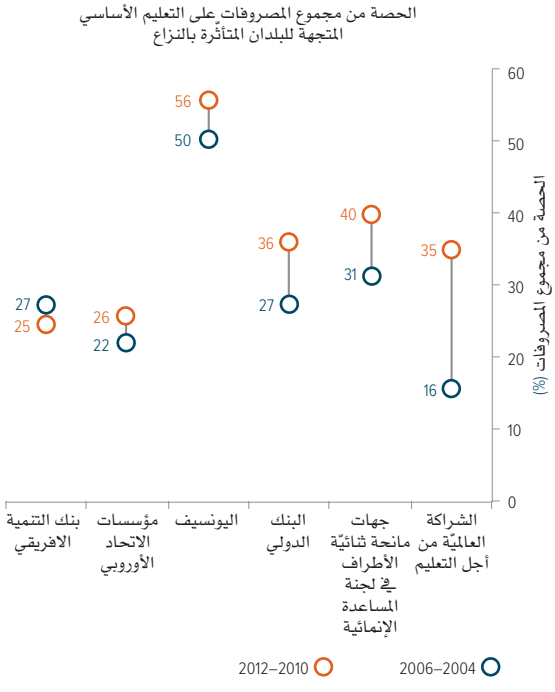
يبقى التزام الشراكة العالميّة للتعليم بأهداف التعليم للجميع خارج التعليم الابتدائي

في إطار عمل الشراكة العالميّة لعام 2004، تعزّز واحد من أربعة أهداف: تأمين فعّاليّة أكبر لمعونة للتعليم الابتدائي (FTI Secretariat, 2004). وقد انطلقت المبادرة أولا لإكمال تعميم التعليم الابتدائي وليس مجموعة أهداف التعليم للجميع الكاملة التي وضعها إطار عمل داكار. كما أشار التقييم النصفي لعام 2010 إلى أنّ التركيز الضيّق بقي على حاله (Cambridge Education et al., 2010).

الشكل 8.16: استهدفت منظمة المناظير العالميّة في التعليم البلدان الأكثر حاجة خلال العقد المنصرم

أعلى: الحصة من مجموع المصروفات على التعليم الأساسي الموجه إلى البلدان المتدنّية الدخل





ملاحظة: لا تشمل لائحة البلدان المتأثرة بالنزاع الهند

المصادر: GPE (2014a); OECD-DAC (2014)

13. لا بدّ من الإشارة إلى أن تحديد الشراكة العالميّة للتعليم للدول الهشة والمتأثّرة بالنزاع يختلف عن تحديد تقرير الرصد العالمي لها.

تمّ إهمال نوع الجنس. فقد اعتبرت مراجعة أجرتها مبادرة الأمم المتحدة لتعليم البنات عام 2005 أساسيّة ضمن دعم الشراكة العالميّة للتعليم لخطط البلدان المختلفة التي أولت القليل من الانتباه للنوع الاجتماعي بالإضافة إلى زيادة التحاق الفتيات بالمدارس (Unterhalter, 2007). وشمل أربع فقط من الخطط المدعومة مفهوم المساواة بين الجنسين. مع ذلك، في نهاية عام 2005، التزمت الشراكة العالميّة للتعليم بالنوع الاجتماعي صراحة، فأعلنت أن هذه المسألة لن تكون «على الهامش» وتعهّدت برصد الأمور عن كثب لمعرفة ما إذا كانت خطط البلاد تشمل المسائل المرتبطة بنوع الجنس (Oxfam, 2007). كما أنّ أحد العناصر الخمسة الأساسيّة للشراكة العالميّة للاستراتيجيّة لعام 2012–2015 هو ضمان أنّ الفتيات في البلدان المدعومة سوف يكملن بنجاح المدرسة الابتدائيّة في بيئة تعلّميّة أمينة (GPE, 2012c).

تشكّل المنح الدراسيّة ربع المعونة المباشرة للتعليم

وتشير الدراسة الأخيرة إلى ميل بطيء لكن متحوّل في استخدام الأموال. كما أنّ عدد المنح التي تطلّبت تدخلا لتحسين نوعيّة التعليم قد تضاعف على الرغم من أنّ العدد، من وجهة نظر الحجم، لم يتغيّر إلا قليلا. وقد تبلورت الزيادات الكبرى في تمويل الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ومحو الأميّة إلى ارتفاع بتسع مرّات و عشر مرّات في الحجم على التوالي، لكنّ إجمالي حصص منح الشراكة العالميّة للتعليم لهذه المجالات لا يزال صغيرا أي بمعدّل 1.9% و1.0%، على التوالي (GPE, 2013a).

عام 2011، قامت الحكومات المتلقّية والجهات المانحة الدوليّة والقطاع الخاص بقطع 60 التزاما في المؤتمر الأول لإعادة التعبئة للشراكة العالميّة للتعليم. وخلال المؤتمر الثاني، عام 2014، جرى قطع 85 التزاما. وما بين عامي 2015 و2018، قطعت الحكومات والجهات المانحة والقطاع الخاص التزامات إضافيّة بقيمة 28.5 مليار دولار أمريكي. أمّا التزامات الحكومات المتلقّية لعام 2014 والتي يصل حجمها إلى 26 مليار دولار أمريكي فتمثّل زيادة 25% في التمويل المحلي للتعليم خلال الفترة الممتدّة بين 2015–18 عند مقارنتها مع تلك التي قطعت عام 2011 في المؤتمر الأول (GPE, 2014b)[14]. ومع ذلك، ليس من الواضح ما إذا كان بالإمكان احتساب الموارد المعقودة على أنّها مضافة إلى تمويل التعليم المنوي؛ فقد يحتاج أيّ إطار عمل ما بعد 2015 إلى رصد الأمر عن كثب جدا.

14. لا يمكن إجراء مقارنة مباشرة بين جولات إعادة التعبئة لعام 2011 و2014 لدخول بلدان مختلفة في كلّ منهما.

يمكن دعم الموازنة العامة أن يساهم في تمويل التعليم

في البلدان المعتمدة على المعونة، أمّن دعم الموازنة العامة زيادة مهمّة في الموارد المتوفّرة للإنفاق على التنمية وتسليم الخدمات الأساسيّة. ففي رواندا، كان مجموع دعم المانحين للموازنة 14% من الموازنة الوطنيّة في السنة الماليّة 2010/2011. وفي جمهوريّة تنزانيا المتّحدة، كانت الحصّة 8% وقد انخفضت من 20% عام 2003/2004 (ICAI, 2012c). زاد الإنفاق على برامج التنمية الأوليّة في جمهوريّة تنزانيا المتحدة بشكل كبير من 27% من الموازنة عام 2004/2005 إلى 46% عام 2008/2009 ما سمح بتوسّع كبير في تأمين التعليم والصحّة والمياه والصرف الصحّي والبنى التحتيّة والزراعة (ICAI, 2012c). وتثبّت الاكتشافات الإيجابيّة المتعلّقة بدعم الموازنة نتائج تشير إلى أنّ الحكومات المتلقّية تميل مرّتين أكثر إلى إظهار نفاذ محسّن إلى الخدمات بالمقارنة مع البلدان التي لم تتلقّى هذا النوع من الدعم (National Audit Office, 2008). مع ذلك، وفي العديد من الحالات، تخفّض الجهات المانحة من دعمها لموازنات البلدان من خلال استخدام دعم الموازنة العامة. كما خفّضت الجهات المانحة الثنائيّة الاطراف متوسّط المدفوعات لدعم الموازنة العامة من 3.2 مليار دولار أمريكي عام 2007–2009 عندما وصلت المستويات إلى أوجها أي 2.1 مليار دولار أمريكي عام 2010–2012 (OECD– DAC, 2014).

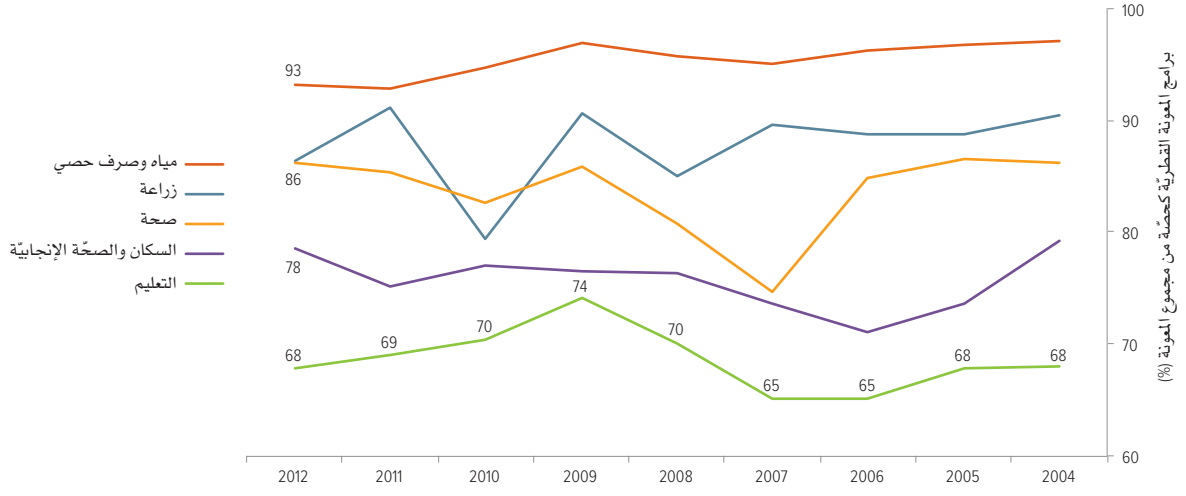
كان للمقاربات القطاعيّة الشاملة في التعليم نجاح متباين

تشمل المقاربات القطاعيّة الشاملة أموالا موهوبة ليس للمشاريع التي تحتوي ذاتها بل لسياسة قطاع محدّد تقودها سلطة الحكومة بالاشتراك مع الشركاء الخارجيين. وقد دعا إطار عمل داكار الجهات المانحة إلى « أن تنسّق جهودها لتقديم المساعدة الإنمائيّة المرنة ضمن إطار إصلاحات تخصّ القطاع بأكمله. ثمّ دعم أولويات القطاع بالإضافة إلى «اتخاذ التزامات على مدّة أطول وأن يكون التزامها أقرب إلى التوقّع». وكان هذا تغييرا عن مقاربة المشاريع المتجهة نحو المعونة حيث تضع مئات المشاريع الفرديّة الضغط الكبير على الموارد الاقتصاديّة والبشريّة للبلدان المتلقّية.

وعام 1996، في أوغندا، عرف قطاع التعليم 147 مشروعاً من جهات مانحة منفصلة و45 بعثة لـ30 جهة مانحة.

الشكل 8.17: حصة المعونة التعليميّة التي تصل البلدان المتلقيّة أقل من القطاعات الأخرى

الخط العامودي: برامج المعونة القطريّة كحصّة من مجموع المعونة (%)



المصادر: OECD–DAC (2014); OECD (2014b)

وبعد تطبيق المقاربة القطاعيّة التعليميّة عام 2002، تراجع عدد المشاريع إلى سبعة وعدد بعثات الجهات المانحة إلى اثنتين (Boak and Ndaruhutse, 2011). وقد جرى تطبيق المقاربات القطاعيّة الشاملة حتّى الآن في 25 بلدا منخفض الدخل، 5 منها قطاعيّة فرعيّة تركّز على التعليم الابتدائي الأساسي. وتشكل بعض أدلّة النجاح ادخارا للفعّاليّة والكلفة بسبب تنسيق أفضل ومرونة أكبر. وفي أوغندا، تعني عمليّة المناقصة التنافسيّة للمواد التعليميّة تخفيضا بنسبة 60% من كلفة الوحدة للكتاب المدرسي الابتدائي (Boak and Ndaruhutse, 2011).

ومع ذلك، تكون فعّاليّة المقاربات القطاعيّة الشاملة للتعليم محدودة وهي تقصي بشكل كبير الأطراف المعنيّة من غير الحكومة والجهات المانحة. أمّا المنظّمات غير الحكوميّة، على سبيل المثال، فلا تكون مشتركة في هذه المقاربات. مع ذلك، وكما تشير حالة بنغلاديش، فإنّ هذه المجموعات من أهمّ مورّدي الخدمات في القطاعات السيئة الخدمة. وتعتبر لجنة النهوض الريفي في بنغلادش سابقا المعروفة حاليا باسم «براك» (BRAC) مورّد الخدمات التربويّة الأكبر بعد الحكومة وهو يدير 40.000 مدرسة لا رسميّة في المناطق حيث يكون تأمين الحكومة للعلم ضعيفا (Asadullah and Chaudhur, 2008). وتعني قلّة رغبة الجهات المانحة أو عدم قدرتها على صرف المساهمات من خلال المقاربات القطاعيّة الشاملة أنّ أكلاف العمليّات العالية تستمرّ للعديد من الحكومات المتلقّية على الرغم من ترتيبات المقاربات القطاعيّة الشاملة القائمة (Boak and Ndaruhutse, 2011). ينتهي البعض بتأمين معونة موازية على شكل مشروع. وعام 2012، كان 7% فقط من إجمالي المعونة للتعليم قد وصل على شكل دعم قطاعي شامل للموازنة (OECD– DAC, 2014).

لا تصل المعونة التربويّة في بعض الأحيان إلى البلدان المتلقّية

تنفق البلدان معونة أقلّ ضمن البلد على القطاع التعليمي بالمقارنة مع المعونة التي تكون مخصّصة للقطاعات الأخرى ولا سيما بسبب الدعم الذي يناله الطلبة الذين يدرسون في جامعات البلدان المانحة. وتشكّل المنح الدراسيّة ربع المعونة المباشرة للتعليم. أمّا معونة البلدان القابلة للبرمجة[15]، أي المعونة التي تصل إلى البلدان المتلقّية، فتشكّل 68% من إجمالي مدفوعات المعونة للقطاع التربوي بالمقارنة مع 86% على مستوى الصحّة والزراعة و93% على المياه والصرف الصحّي في عام 2012. (**الشكل 8.17**).

15. إن المعونة القابلة للبرمجة بحسب البلد أداة أكثر دقّة لقياس دفق المعونة التي تصل فعلا إلى البلدان الشريكة بالمقارنة مع مفهوم المساعدة التنموية الرسميّة.

تركّز المعونة على النتائج أكثر

منذ داكار، ارتفع الطلب على معلومات لجهة مخرجات المعونة، ليس فقط العمليّات أو المبالغ. وتشتمل المقاربة المرتكزة إلى النتائج والتي تعزّز الروابط بين التدخّل للمعونة والنتائج، على اتفاقيّات بين الجهة المانحة والجهة المتلقيّة لصرف المعونة على أثر إنجاز الاهداف القابلة للقياس. وعلى الرغم من كون هذه الطريقة سبيلا جديدا لصرف المعونة، فقد وصلت قيمتها إلى أكثر من 5 مليارات دولاراً أمريكياً عام 2010 (Pereira and Villota, 2012)، بما في ذلك نمط التسليم مقابل السداد. وكانت شراكة المملكة المتّحدة مع أثيوبيا عام 2012 الأولى التي تدخل مقاربة المعونة على أساس النقد عند التسليم في القطاع التربوي. وفي رواندا، خصّصت المملكة المتّحدة 10% من الدعم التربوي على شكل معونة مرتكزة إلى النتائج، بدءا من عام 2013 لفترة أوليّة من ثلاث سنوات (ICAI, 2012a).

عام 2012، كان التمويل الإنساني للتعليم في 21 من البلدان المتأثّرة بالنزاع يساوي 105 مليون دولارا أمريكيّا.

ومن المبكر تقييم فعّاليّة المقاربة. ومع ذلك، كان الخطر الرئيس بأن يضع المانحون أهدافهم الخاصة أمام حاجات البلدان المستفيدة من أجل التقدّم باتجاه أهداف مرتبطة بالزمن. فالاستثمار في القطاع التربوي، على عكس القطاعات الأخرى، لا يمكن أن يترجم نتائج مباشرة في فترة قصيرة. فالجهات المانحة لا تركّز على مضامير التربية التي ثبتت منافعها؛ فعلى سبيل المثال، لم تُدفع أيّ معونة لرعاية وتعليم مرحلة الطفولة المبكرة ومحو أميّة الإناث خلال العقد المنصرم (Fredrisken, 2012).

تحتاج استراتيجيّات المعونة إلى التوسّع إلى ما وراء تحقيق النفاذ

كانت المخرجات الملموسة الأهمّ من المعونة التربويّة هي الالتحاق الموسّع ولا سيّما بالتعليم الأساسي. فترتبط زيادة معونة التربية، التي تساوي 1% من إجمالي الناتج المحلّي للبلد المتلقي، بالزيادة المحقّقة في إكمال صافي نسبة الالتحاق في التعليم الابتدائي التي تتراوح بين 2.5% و5% (Michaelowa and Weber, 2007).

أمّا أثر المعونة الأجنبيّة على المساواة بين الجنسين فضئيل جدا، ربّما لأنّ العديد من البلدان حقّقت أو هي في سبيل تحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم الابتدائي (Maiga, 2014). في الواقع، تواجه الفتيات عراقيل كبرى في الدخول إلى التعليم الابتدائي بالمقارنة مع الفتيان، لكن عندما يدخلن المدرسة، تتكافأ الفرص على مستوى إكمال الحلقة (UNESCO, 2012b).

وبينما تعالج سياسات الجهات المانحة التربويّة موضوع انعدام المساوة بين الجنسين من وجهة نظر النفاذ والبقاء، لا يتوقّف أحد على ذكر المسألة التي يصعب قياسها في المساواة بين الجنسين أكثر من غيرها (Mercer, 2014). بالإضافة إلى ذلك، من الممكن مواجهة العناصر الأصعب التي تعرقل دخول الفتيات إلى المدرسة من الأصل- كالمسائل المرتبطة بالفقر والمسافة بين البيت والمدرسة وكلفة التحاق الفتاة والمعتقدات الثقافيّة- عبر معونة أكثر فعّاليّة من الجهات المانحة (Maiga, 2014).

ويمكن المعونة الأكثر فعّاليّة أن تساعد في تحقيق الهدف السادس للتعليم للجميع، أي تحسين نوعيّة التعليم. أشارت مراجعة أجرتها إدارة التنمية الدوليّة حول المعونة للتربية في ثلاثة بلدان في شرق أفريقيا إلى أنّها لم تنجح في معالجة المسائل المرتبطة بالتعلّم. ومع ذلك، لبرامج إدارة التنمية الدوليّة التربويّة في الهند هدف وهو زيادة 2% في نسبة الأطفال الذين، بعد سنتين من التعليم الابتدائي، وصلوا إلى ما يكفي من الطلاقة في القراءة والتعلّم (ICAI, 2012b). ومن أجل معالجة التقدّم الضعيف باتجاه الهدف السادس، بدأت استراتيجيّات الجهات المانحة بالنظر إلى ما وراء النفاذ إلى التعليم وبالتركيز على أهميّة النوعيّة بما في ذلك من خلال استثمار مهمّ في تقييم الانجازات الدوليّة (Riddell, 2012).

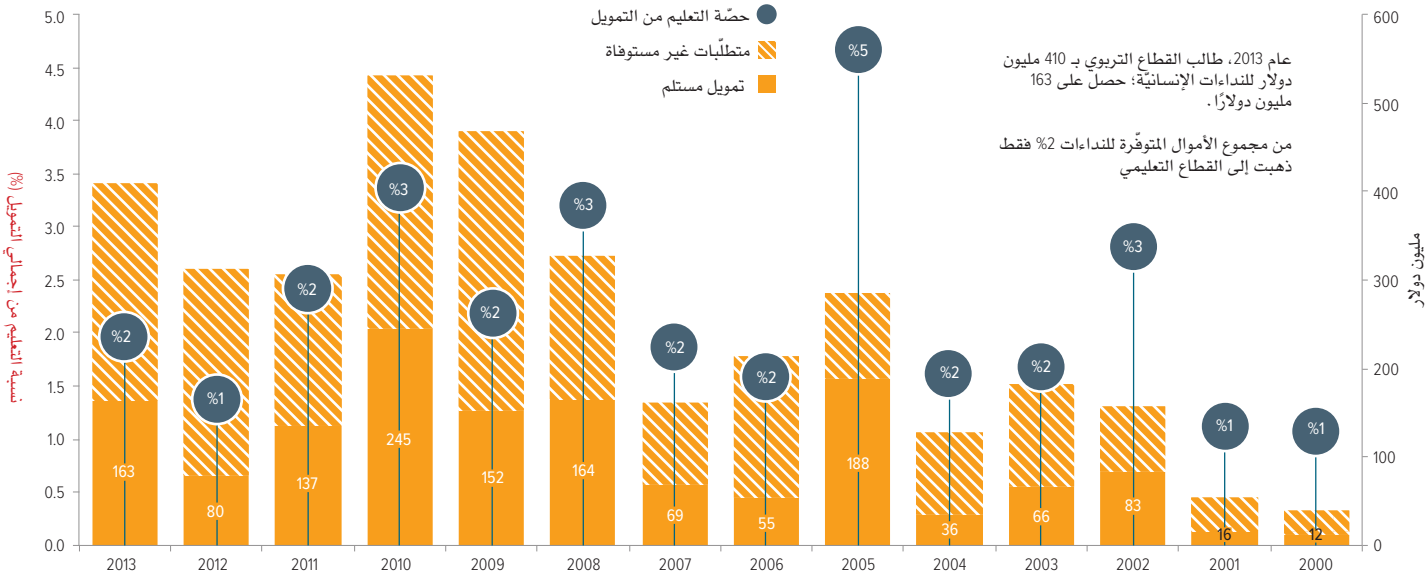
دور المعونة الإنسانيّة في القطاع الصحي

أمّا النظرة العامة للمعونة الإنسانيّة فهي أنّها مستخدمة على الأمد القصير لمعالجة الأزمات التي تنتهي. وتشير الأدلّة إلى عكس ذلك. تذهب غالبيّة المساعدة الدوليّة إلى البلدان المتلقّية على الأمد الطويل. ففي عام 2012، ذهب 66% من المساعدة الإنسانيّة من بلدان منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي إلى البلدان التي تلقّت حصصًا تتخطّى متوسّط المعونة على شكل مساعدات إنسانيّة دامت ثماني سنوات أو أكثر (Development Initiatives, 2014).

ومع تكرار حالات الطوارئ وتمدّدها، حاول القطاع التربوي في العقد المنصرم أن يقنع قطاع المعونة الإنسانيّة بأنّ الاستثمار في التعليم أمر ينقذ حياة الفرد. وأمل إطار عمل داكار أن يتمكّن العالم من «تلبية احتياجات النظم التعليميّة المتضرّرة من النزاعات والكوارث الطبيعيّة والتقلّبات، وإدارة البرامج التعليميّة بطرائق تكفل تعزيز التفاهم والسلام والتسامح وتساعج على درء العنف والنزاعات.

الشكل 8.18: وصل التمويل الإنساني للتعليم إلى أوجه عام 2010

حصّة التمويل الإنساني للتعليم وحجمه، 2000–2013



المصدر: مكتب تنسيق الشؤون الإنسانيّة (2014)

وتبقى تحديدات المعونة التربويّة في الأوضاع الإنسانيّة ضيّقة، رغم كلّ شيء. وللصندوق المركزي للاستجابة لحالات الطوارئ CERF وهو آلية تمويل جاهزة هدفها توفير الأموال لأعمال الإغاثة حالما تدعو الحاجة، معايير محدّدة لتمويل التربية، بما في ذلك تأمين المدارس الخيم والمواد التعليميّة والترفيهيّة والتصليحات الطارئة للمنشآت التربويّة وتدريب المدرّسين في حالات الطوارئ وتأمين المهارات الحياتيّة (CERF, 2010). وأن يُنظر إلى التعليم على أنّه منقذ لحياة الفرد بهذه المصطلحات الضيّقة، يعني أنّه يبقى مهملا ضمن نظام معونة إنسانيّة قليل الموارد أصلا. (UNESCO, 2011b).

لا تزال نداءات المعونة الإنسانيّة تهمل التعليم

في عام 2010، دعا قرار صادر عن الجمعيّة العامة للأمم المتحدة الدول الأعضاء إلى زيادة التمويل الإنساني للتعليم ودعم قنوات التمويل المختلفة (United Nations, 2010). وعام 2012، واعترافا بأهميّة قطاع التعليم على أنّه منقذ لحياة الفرد، دعت حوالي 20 جهة مانحة – من حكومات ووكالات للأمم المتحدة وقطاع خاص ومنظّمات للمجتمع المدني– إلى مضاعفة النسبة المئويّة للمعونة الإنسانيّة المخصّصة للتعليم لتصبح على الأقلّ 4% من إجمالي الأموال الواردة من النداءات الإنسانيّة (United Nations,2012).

مع ذلك، لم يقترب القطاع من الهدف بعد. ففي عام 2013، حصل على 2% من أموال النداءات الإنسانيّة فقط(**الشكل 8.18**). ولا يزال ينال إحدى النسب الأصغر من طلبات المعونة الإنسانيّة 40–% من المطلوب عام 2013، بالمقارنة مع 86% للقطاع الغذائي و57% للقطاع الصحّي.

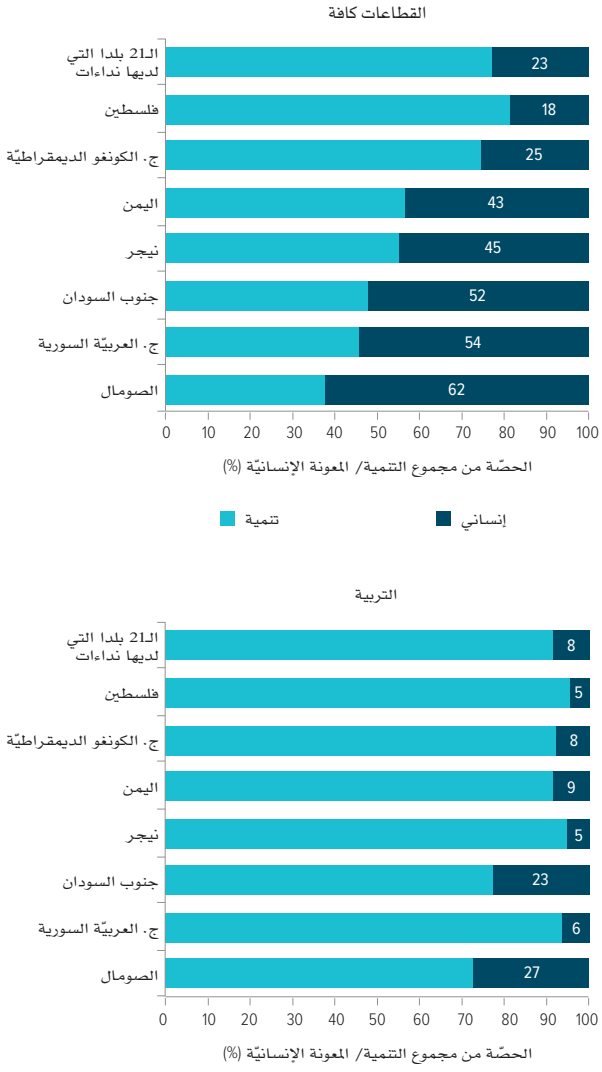
بالإضافة إلى ذلك، وبينما كان 4% هدفا مفيدا للمناصرة، إلا أنّه يبقى دون حاجات المستفيدين. وفي عام 2013 على سبيل المثال، جرى استهداف 9 ملايين مستفيد[16] لبرامج تربويّة من خلال عمليّة نداء موحّدة (CAP)[17]. أما انعدام القدرة على تمويل متطلّبات عمليات النداء الموحّدة كاملة فمعناه أنّ حوالي 3 ملايين مستفيد تلقّى تمويلا إنسانيا. بالإضافة إلى ذلك، حتى جماعة المانحين خصّصت 4% من التمويل الإنساني إلى التعليم، أي حوالي 19.5 مليون طفلا لا تغطّيهم عمليات النداء الموحّد (Education Cannot) Wait, 2014.

كان عدد الأطفال في صفوف ما قبل المدرسة التابعة لـ BRAC متوقّعا أن يساوي تقريبا العدد المتوافر في البرامج التي تديرها الوزارة

16. يشمل المجموع الاطفال والشباب والمعلّمين الذين يحتاجون إلى دعم تربوي

17. تعتبر عمليّات النداء الموحّد أداة مناصرة للتمويل الإنساني والتنمية على الأمد الطويل التي من خلالها يمكن المشاريع التي تديرها الأمم المتحدة والمنظّمات غير الحكومية والجهات المانحة الأخرى أن تتعاطى مع مجتمع الجهات المانحة بحثا عن تمويل أنشطة التنمية الدوليّة.

الرسم 8.19: المعونة الإنسانيّة شكل أساسيّ من أشكال التمويل للعديد من البلدان المتأثّرة بالنزاع، إلا أنّ حصّة التعليم منها ناقصة
مشاركة التمويل الخارجي من المساعدات الانسانية، 2016



المصادر: OECD–DAC (2014)
Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (2014)

ولا بدّ للمعونة الإنسانيّة أن تصل إلى ما وراء عمليّة تخصيص المال ضمانا لتحديد الأولويّات عبر حالات الطوارئ. كيف يمكن تمويل نداءات الأزمات المختلفة حتى لا تبقى البلدان منسيّة؟ في عام 2013، في جنوب السودان، جرى تمويل ما مجموعه ثلاثة أرباع عمليات النداء الموحّد بينما كان العدد في جيبوتي الثلث (Office for the Coordination of Humanitarian Affairs, 2014). وتميل الأزمات العالية الأثر التي تتسبّب بالكثير من الوفيّات في فترة قصيرة من الوقت إلى أن تحظى بتمويل أكبر من حالات الطوارئ الـممتدة. وبشكل عام، حصلت 7 فعّاليّات[18] شديدة الأهمّيّة على 44% من التمويل الإنساني للتعليم منذ داكار، من إجمالي 260 نداء تربوي (Dolan, 2011).

المعونة الإنسانيّة حيويّة لمساعدة البلدان على إعادة الإعمار بعد الأزمات.

يعيش 36% من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في بلدان متأثّرة بالنزاع، وهو ارتفاع من 30% عام 1999. ويعتبر العديد من هذه البلدان أبعد ما يكون عن تحقيق أهداف التعليم للجميع وهي بلدان تحتاج الدعم من الجهات المانحة الخارجيّة للمساعدة في تأمين التقدّم. وقد شهدت بلدان كثيرة متأثّرة بالنزاع، بالإضافة إلى الدول الهشّة، إلى سنوات طويلة من عمليّات النداء الموحّد لرفع الموارد من أجل استجابة إنسانيّة فعّالة.

وفي العديد من الحالات، تشكّل المعونة الإنسانيّة حصّة كبيرة من إجمالي الموارد التي تتوجّه إلى هذه البلدان. وعام 2012، شكّلت المعونة الإنسانيّة للبلدان الـ21 الداخلة في عمليّات النداء الموحّدة 23% من إجمالي الموارد[19]. أمّا مجموع المعونة الإنسانيّة للصومال، حيث استمرّت الحرب الأهليّة لاكثر من عقدين، فكان النسبة 60% من الموارد الخارجيّة[20] ومع ذلك، شكّلت 27% من إجمالي التمويل للقطاع التربوي. فللبلدان الـ21 كافة، شكّلت المعونة الإنسانيّة 8% من مجموع الموارد الخارجيّة (**الشكل 8.19**).

عام 2012، كان التمويل الإنساني للتعليم في البلدان المتأثّرة بالحرب يساوي 105 مليون دولار أمريكي، أي أقلّ من 1.1 مليار دولار أمريكي من تمويل المعونة التنمويّة للتعليم. ويشير الفارق إلى غياب التعليم كأولويّة في التمويل الإنساني وهو أمر يعتبر إشكاليا في البلدان التي تنال تمويلا إنسانيّا أكثر من معونة التنمية. وفي مالي، تراجعت معونة التنمية للتعليم الأساسي بسرعة من 136 مليون دولارا أمريكيّا عام 2008 إلى 40 مليون دولاراً أمريكيّاً عام 2012 (OECD– DACK 2014). ومع ذلك، ومنذ بدء النزاع عام 2010، بقي القطاع التربوي أحد الأقل

18. اجتياح أفغانستان (2001)، تسونامي المحيط الهندي (2005)، زلازل جنوب آسيا (2005)، إعصار نرجس في ميانمار (2008)، السودان (2008 و2010) وزلزال هاييتي (2010).
19. يشمل هذا الأمر المعونة الإنسانيّة والتنمويّة. وتعني المعونة التنمويّة هنه المعونة التي يمكن تخصيصها للقطاع
20. تعتبر الموارد الخارجيّة المعونة التنمويّة والإنسانيّة

تمويلا من خلال المعونة الإنسانيّة التي لم تتمكّن من التعويض عن تراجع تمويل التنمية. بالإضافة إلى ذلك، للمعونة الإنسانيّة ومعونة التنمية بنى حوكمة مختلفة لا بدّ ان تتعاون من أجل معالجة مساوئ القطاع.

لتجميع الموارد أثر على الدول الهشّة إلا أنّه بحاجة إلى ترقية

أمام الجهات المانحة آليّات مختلفة مفتوحة من أجل تمويل التعليم في الدول الهشّة مثل تمويل التنمية (الانتعاش) والنداءات الإنسانيّة وصناديق ائتمان الجهات المانحة المختلفة. إلا أنّ الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ توصي بتجميع التمويل للتعليم في الدول الهشّة من أجل الحدّ من كلفة المعاملات وزيادة التنسيق والمناغمة. وبعد سنتين على انتهاء نزاع سيراليون، أمّن تجمّع الجهات مانحة متعدّدة دعما للموازنة العامة لعشر سنوات بصرف 10 ملايين ليرة استرلينيّة في السنة. كان ذلك أساسيّا في دعم النفقات المعتادة كما وفي إكمال الجهود في بناء الحوكمة. وكان للإنفاق الأعلى في المجالات المرتبطة بأهداف الألفيّة الإنمائيّة أثر مباشر على تأمين الخدمات في قطاع التربية (Manuel et al., 2012).

يجري استخدام ثلاثة أنواع من آليّات التمويل المجمّع في دفع المعونة الإنسانيّة: صندوق الاستجابة للطوارئ المركزي والصندوق الإنساني المشترك وصندوق الاستجابة الإنسانيّة الموسّعة. ويغطّي صندوق الاستجابة للطوارئ المركزي البلدان التي تأثرت بحالة طوارئ. أما الصندوق الإنساني المشترك وصندوق الاستجابة الإنسانيّة الموسّعة فلبلدان محدّدة ويؤمّنان تمويلا مجمّعاً وقريبا من التوقّعات للوكالات التنفيذيّة على الأرض.

وعلى الرغم من التوصية بزيادة آليّات التمويل المجمّع، فإن حجم المعونة الإنسانيّة للتعليم المندفقة من خلال صندوق الاستجابة للطوارئ المركزي والصندوق الإنساني المشترك وصندوق الاستجابة الإنسانيّة الموسّعة لم يتغيّر منذ عام 2010. على مستوى الحجم، يشكّل الصندوق الإنساني المشترك إجمالي موارد المعونة الإنسانيّة للتعليم من آليات التمويل المجمّعة. ويشكّل التمويل المنتظر من صندوق الاستجابة للطوارئ المركزي حصّة صغيرة من تمويل التعليم الذي يصل إلى 1.37% بين 2006 و2014 (United Nations, 2014c). أمّا حصة إجمالي التمويل الإنساني لقطاع التعليم المصروف من خلال الآليات الثلاث فقد ارتفع بشكل حاد نسبيا بين 2010 و2012 – من 6.7% إلى 22.1%– ثم تراجع منحدرا إلى 11.7% بحلول 2013 (Office for the Coordination of Humanitarian Affairs, 2014).

مصادر أخرى للتمويل الدولي

تبدو المنظّمات غير الحكوميّة على أنها تحسن صرف الموارد بشكل أفضل على أهداف التعليم للجميع المهملة

ينص إطار عمل داكار على التالي: «بإمكان الشراكات التي تقام بين الحكومات والمنظّمات غير الحكوميّة والمجتمعات المحليّة والأسر أن تساعد على ضمان جودة الرعاية والتربية المقدّمتين للأطفال ولا سيّما لأشدّهم حرمانا». وقد ثبت أنّ الأمر صحيحا بينما تنامى دور المنظمات غير الحكوميّة في تمويل التعليم الرسمي. وحتى التسعينات، كان عدد قليل من المنظّمات غير الحكوميّة من Global North داخلة في العمليّة على اعتبار انّ توفير التعليم الأساسي هو من مسؤوليّة الحكومات. وقد أُدخل توفير العلم من غير الدولة خلال الاتشار الواسع لبرامج التكييف الهيكلي والخصخصة والتقشّف اللذين رافقاها. وبدءا من القرن الواحد والعشرين، ركّزت الحكومة والمجتمع المدني على التقدّم الاجتماعي وليس فقط التقدّم الاقتصادي وهو تحوّل شجّع على مشاركة المنظّمات غير الحكوميّة بمقارباتها المرتكزة إلى الناس والقاعدة الشعبيّة (Banks and Hulme, 2012). وبينما كان نقص البيانات الشاملة واضحا، كان من المتوقّع أن يصل تمويل المنّظمات غير الحكوميّة للتعليم إلى ما يتراوح بين 2.6 مليار دولار أمريكي و5.2 مليار دولار أمريكي (Naylor and Ndaruhutse, 2014).

كان التزام داكار بأن البلدان لا يمكن أن تحبط مساعيها نحو تحقيق هدف التعليم للجميع بسبب نقص في الموارد أكبر الخيبات في فترة التعليم للجميع

وقد أصبحت المنظّمات غير الحكوميّة مزوّدا مهمّا للخدمات الأساسيّة في عدد من البلدان. وقد اضطلعت بدورٍ مهمّ في توفير التعليم لمن يصعب الوصول إليهم حيث غابت الدولة أو حيث كان التعليم رديء الجودة. وفي بنغلاديش، التي ليس لديها استراتيجيّة لتنمية الطفولة المبكرة حتى عام 2011، كان عدد الأطفال في صفوف ما قبل المدرسة التابعة لـBRAC متوقّعا أن يساوي تقريبا العدد المتوافر في البرامج التي تديرها وزارة شؤون المرأة والطفل (Dundar et al. 2014). وفي أراضي كينيا الجافة أو شبه الجافة، كانت المنظّمات غير الحكوميّة أكثر رؤية من الحكومة في توفير السلع والخدمات بما في ذلك التعليم (Brass, 2012). وفي الصومال، يعني غياب جهاز فعّال للحكومة أنّ

الجهات المانحة غالبا ما ترسل موارد المعونة من خلال المنظّمات غير الحكوميّة. بالإضافة إلى ذلك، نشطت المنظّمات غير الحكوميّة أكثر في المناطق التي أهملت فيها أهداف التعليم للجميع.

يشير إنفاق المنظّمات غير الحكوميّة على التعليم إلى أنّ أهدافها على اصطفاف مع أهداف التعليم للجميع التي لطالما أهملتها الحكومات والجهات المانحة مثل التعليم غير النظامي والرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. وعام 2012، أنفقت مؤسّسة Plan International غالبيّة تمويل التعليم الخاص بها (من 4 قطاعات فرعيّة) على الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. وكان جزء كبير من استراتيجيّة التعليم للأعوام 2010–2013 يركّز على النفاذ، والجودة والحوكمة وهو على اصطفاف مع أهداف التعليم للجميع (Naylor and Ndaruhutse, 2014). وتستهدف مدارس الـBRAC المتسرّبين والأطفال غير الملتحقين بالمدارس الآخرين وتعتبر الدعم المدرسي طريقا يعيد الأطفال المحرومين إلى التعليم الرسمي. ووصل إجمالي الإنفاق على برنامج مدارس BRAC التربويّة في بنغلاديش إلى حوالي 50 مليون دولارا أمريكيا في السنة. ومنذ عام 2002، توسّعت مدارس BRAC دوليا: ولديها حاليا برامج في 11 بلدا ناميا، 7 منها لديها عناصر تربويّة (Naylor and Ndaruhutse, 2014).

قد يكون تمويل التعليم إشكاليا. مع ذلك، ربما تكون الاستدامة تحديا لا سيما مع اعتماد متزايد للمنظّمات غير الحكوميّة على وكالات المعونة الدوليّة للتمويل. بالإضافة إلى ذلك، قد يحلّ توفير خدمات المنظمات غير الحكومية الحكومة من مسؤولياتها في تأمين التعليم ولا سيّما في القطاع غير النظامي. واكتشفت ActionAid، مع مرور السنوات المتعدّدة، أنّ استثمار الحكومات في التعليم يبدو أنّه إلى تراجع في المناطق الجغرافيّة حيث أدارت هي المراكز التربويّة غير النظاميّة؛ أضف إلى ذلك أنّ الحكومات كانت متردّدة في تحمّل كلفة إدارة تلك المراكز التابعة للمنظّمات غير الحكوميّة وبشكل جزئي بسبب غياب امتثالها للأنظمة (Rose, 2010). أما المشكلة الأخرى فهي صعوبة تقفّي أثر إنفاق المنظّمات غير الحكوميّة على مستوى البلد برمّته. عام 2012، انتقل 1.2 مليار دولار أمريكي أو 11% من المعونة المباشرة للتعليم من خلال المنظّمات غير الحكوميّة (OECD–DAC, 2014)، إلا أنّ الحكومات المتلقّيّة لا تستطيع أن تتقفّى أثر تلك الموارد على الأرض ما يصعّب تقييم إجمالي حجم المعونة المدفوعة على القطاع التربوي. وقد بدأ عدد من المنظّمات غير الحكوميّة الدوليّة برفع التقارير إلى المبادرة الدوليّة للشفافية في المعونة التي نشأت على اثر جهد متعدد الجهات المعنيّة الطوعيّة لتحسين شفافية موارد المعونة من أجل زيادة فعّالية المعونة (IATI,n.d).

الإطار 8.2: سندات أثر التنمية في التعليم

في حزيران (يونيو) 2014، أطلقت مؤسسة UBS Optimus Foundation ومؤسّسة Children Investment Fund Foundation ومؤسسة Educate Girls وInstiglio سند أثر التنمية في التعليم. وهدف هذا العمل هو تحسين مخرجات التعليم في راجاستان، الهند. هذا المشروع التجريبي الممتد على سنوات ثلاث يهدف إلى معالجة معدّلات التسرّب العالية ومخرجات التعليم السيئة مع استثمار أولي بقيمة 238000 دولار أمريكي من UBS تمّ تحويلها من خلال Educate Girls وهي منظمة غير حكوميّة تعمل في المدارس الابتدائيّة لمعالجة التحديات المزدوجة المتعلّقة بالبقاء ونوعيّة التعليم.

وقد وضعت Educate Girls أهدافا من أجل تقييم التقدّم بما في ذلك النتائج المحسّنة في 3 مجالات في 150 من أسوأ المدارس أداء في راجاستان. في حال النجاح، تسدّد مؤسّسة Children's Investment Fund Foundation المبالغ للمستثمرين بمعدّل عائدات تصل إلى حوالي 7% حتى 13%، بحسب معدل النجاح.

إنّ قدرة سندات التنمية أو الأثر الاجتماعي ضمن القطاع التربوي عالية، بحسب العائدات الإيجابيّة التي ظهرت في القطاع الصحّي.

المصادر: Bellinger and Fletcher (2014); Perakis (2014); UBS et al. (2014)

قد يكون التمويل غير التقليدي أكثر أهميّة خلال السنوات المقبلة

يعتبر التمويل غير التقليدي مفهوما صادرا عن المؤتمر النقدي حول التمويل من أجل التنمية في عام 2002. وقد جرى تحديده على أنّه «طرق جديدة لتوليد التمويل المتوقّع والإضافي والمستدام» (Bellinger and Fletcher, 2014)، وقد تزايد بشكل كبير إلى ما يتخطّى 50 مليار دولار أمريكي (Burnett and Bermingham, 2010). وعام 2010، كان الفريق الرائد المعني بالتمويل المبتكر للتنمية قد وضع مجموعة عمل من أجل التربية. وأوصى بتسع آليّات من أجل توسيع التمويل في القطاع التربوي: ضريبة على المعاملات المالية، سندات للتعليم بالعملة المحليّة، صناديق استثماريّة وسندات الشتات والمساهمات الطوعيّة واشتراكات المهاجرين ومقايضة الديون،

والرسوم الرياضيّة والشراكات بين القطاعين العام والخاص والتبرّعات الصغيرة من المعاملات المصرفيّة. وقد ولّدت آليّات مشابهة في القطاع الصحي حوالي 7 مليارات دولار أمريكي كتمويل منذ بدايتها عام 2002 (Innovative Finance Foundation, 2013).

ولم يطبّق إلا القليل من الآليّات المبتكرة في القطاع التربوي. ومع ذلك، ثمة اسباب كثيرة لمدافعة مناصري هذه الفكرة عن مكنوناتها (Bellinger and Fletcher, 2014). تأتي سندات الأثر الاجتماعي والتنموي مثلا لترفع من تمويل القطاع الخاص للمناطق التربويّة القليلة الموارد بما في ذلك التعليم. أما سند أثر التنمية الأول في التعليم الذي انطلق في راجاستان، في الهند، (**الإطار 8.2**)، وهو نموذج محتمل لتحفيز الموارد الإضافيّة لأهداف التعليم ما بعد 2015.

أدوات التشخيص اللازمة من أجل تقييم التمويل التربوي

تتطلّب المناصرة الفعّالة للمزيد من تمويل التعليم استخداما أكثر فعاليّة للموارد وبيانات شاملة وأدوات تشخيصيّة من أجل جمع البيانات وتحليلها. وتساعد هذه الأدوات الحكومات والجهات المانحة على الاستفادة القصوى من الموارد المحدودة وعالم التربية المعقّد وفهم كم تدفع الجهات المانحة المختلفة وإين ولمن.

ومنذ داكار، نشأ بعض الأدوات المفيدة وجرى تحسينها. فقد عملت بعض البلدان على تجريب الحسابات التربوية الوطنيّة (NEA). وفي نيجيريا، كشفت حسابات تربويّة وطنيّة بإدارة من وكالة التنمية الأمريكية أنّ 42% من تمويل التعليم كان من مصادر خاصة في ولاية باوشي. وأدّى هذا الأمر إلى زيادة موازنة التعليم من 17% إلى 26% من إجمالي الموازنة (Oleksy–Ojikutu and Forbes, 2013). وفي قطاع الصحّة، كان لحسابات الصحة القومية (NHA) نفاذ أوسع (أكثر من 190 بلدا) والمزيد من النجاح. وعند انتهاء الفصل العنصري في جنوب أفريقيا وصل أحد صناديق الصحّة التابعة لحسابات الصحّة القوميّة والبنى التحتيّة الذي أعيد توزيعه إلى 3.6 مرّات أكثر في المناطق الغنيّة منه في المناطق الفقيرة (Van Der Gaag and Abetti, 2011).

وساعدت الأدوات التشخيصيّة الأخرى على إظهار التغييرات على مستوى الحجم والفعّاليّة وإنصاف الموارد العامة للتعليم؛ والأمثلة على ذلك هي مراجعات الإنفاق العام واستقصاءات تقفي أثر الإنفاق العام. جاءت هذه الاستقصاءات قبل داكار وبقيادة من الجهات المانحة، ولذلك زاد تواترها وتغطيتها الجغرافيّة خلال السنوات الـ15 السابقة. وتستجيب مراجعات الإنفاق العام إلى العديد من الأسئلة المتعلّقة بالإنفاق الحكومي بما في ذلك كميّة الأموال المنفقة على التعليم العام وسبب إنفاقها والجهة الفاعلة (World Bank, 2009). وتكمن فائدة استقصاءات تقفي أثر الإنفاق الحكومي في قدرتها على تحديد الهوة بين الإنفاق المنوي وما يصل فعلا إلى المتلقين (World Bank, 2009). كما تؤمّن تقارير وضع البلدان التي تموّلها الشراكة العالميّة للتعليم تحليلاً شاملاً عن القطاع التربوي وتمويله وفعّاليّته. وقد برهنت هذه التقارير التي جرت حتى الآن فقط في أفريقيا جنوب الصحراء أنّها عبّأت الموارد الماليّة بطريقة فعّالة ووصلت إلى توافق آراء من أجل إصلاح السياسات. فلا بدّ من رفع تحليل أثر المنفعة للتعرّف إلى مكامن انعدام الإنصاف ولتحسين توفّر البيانات وانتظامها ومدّتها الزمنيّة. ويعتمد الاستخدام المؤسّسي لهذه الأدوات على جمع مكثّف للبيانات بما في ذلك المعلومات المنتظمة والشاملة حول مصادر التمويل والمتلقّين. وتضمّ التحدّيات جمع المعلومات القابلة للمقارنة من أنواع مختلفة من المدارس العامة والخاصة ومن مستويات الحكومة المختلفة المحليّة: المستوى المحلي، مستوى الولاية والمستوى الوطني. كما تعتبر الكلفة مهمّة أيضا: فتجريب حساب تعليم وطني قد يتطلّب بين 0.5 و1.5 مليون دولار أمريكي (Van Der Gaag and Abetti, 2011). ومع ذلك، إنّ أي إطار عمل بعد 2015 يتعلّق برصد تمويل التعليم سيعتمد أكثر فأكثر على هذه الأدوات من أجل تقفّي أثر التقدّم مقابل المسائل التي توقّف هذا الفصل عندها.

استنتاجات

إنّ التزام داكار بأنّ البلدان لا يمكن أن تحبط مساعيها نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع بسبب النقص في الموارد أحد أكبر الخيبات في فترة التعليم للجميع. فلم تتمكّن الجهات المانحة من إيفاء التزاماتها وقد زادت الموارد لتلبية هدف تعميم التعليم الابتدائي المجاني، إلا أنها لا تزال تواجه نقصا مزمنا: فلا بدّ من المزيد للتأكّد من أنّ هدف تعميم التعليم للجميع قد تحقّق. ولا بدّ من الثناء على جهود الكثير من الحكومات المنخفضة الدخل في إعادة تحديد أولويّات الموازنات باتجاه التعليم الابتدائي لكن الحاجة ماسة لأعادة تحديد أولويات الإنفاق بشكل عام. فقد كان الدعم المالي الذي تقدّمه الحكومات والجهات المانحة لأهداف التعليم للجميع الأخرى أمرا بدون أهميّة والتقدّم باتجاهه ضعيف. ولا تزال الحاجة ماسّة لإعادة تحديد أولويّات الموارد في مجالات التربية غير الداخلة في التعليم للجميع مثل التعليم ما بعد الثانوي باتجاه مضامير قد تكون مفيدة للمحرومين. وكان على الأسر أن تضخّم الإنفاق من أجل التعويض عن النقص في الموارد الوطنيّة.

فالمعونة للتعليم كحصّة من إجمالي المعونة قد بقيت في رقود، وضمن المعونة التربوية تغيّرت حصّة التعليم الأساسي قليلا جدا. بالإضافة إلى ذلك، لم تتمكّن معونة التعليم الأساسي من إعادة تحديد أولويّات البلدان التي هي في حاجة. لذلك من الضروري تفادي هذه الأخطاء في أي مجموعة من الأهداف للتعليم بعد 2015. فالمطلوب هو التزام صارم بالتعليم من الحكومات والجهات المانحة وممولّي التعليم الآخرين. وإلا، فإنّ الأطفال المحتاجين إلى التعليم الأساسي والمهمّشين ومن يصعب الوصول إليهم هم من سيدفعون الثمن كما ورد الأمر في إطار عمل داكار. وبشكل اوسع، سيخسر المجتمع برمّته آثار التعليم الطويلة ألأمد والواسعة النطاق والتحوّليّة.

الفصل 9

هدف التعليم لمرحلة ما بعد عام 2015 وغاياته: الوضع الراهن والآفاق المستقبليّة

نقاط بارزة:

- يعكس كلّ من هدف التعليم لمرحلة ما بعد عام 2015 وغاياته الرؤية الشموليّة لحركة التعليم للجميع على خلفيّة الاعتراف بأنّ جميع مستويات التعليم مترابطة.
- يفتقر العديد من غايات التعليم الجديدة المُقترحة إلى التحديد والوضوح في أسلوب التعريف بها والنتائج المتوقّعة منها، ما قد يقوّض القدرة على تحقيقها بحلول عام 2030.
- توخّياً للتكافؤ في جدول الأعمال الجديد، سيتعيّن على البلدان أن تُحسّن استهداف السياسات والموارد وأن تُكيّف مؤشرات انعدام المساواة مع السياق الوطني الخاص بها.
- لا تُعتبر غاية تعميم المرحلة العُليا من التعليم الثانوي في جميع البلدان بحلول عام 2030 واقعيّة – وتُفيد الإسقاطات في هذا التقرير بأنّ هذه الغاية لن تتحقّق في هذا القرن إذا استمرّت الاتجاهات الحاليّة.
- لن تكون الموارد الوطنيّة كافيةً لتحقيق غايات التعليم الأساسيّ بحلول عام 2030. ومن المتوقّع أن يصل إجمالي الهوّة في التمويل الخارجي إلى متوسّط يبلغ 22 مليار دولار سنويّاً بين عامَي 2015 و2030. ويُنسب نصف هذا المبلغ أو 10.6 مليار دولار منه إلى البلدان ذات الدخل المنخفض.
- تُشير الإسقاطات إلى أنّ المعونة المُقدّمة للتعليم سوف تراوح مكانها خلال السنوات القليلة المقبلة. لهذا السبب، وتحقيقاً لغايات التعليم الأساسيّ بحلول عام 2030، لا بدّ من زيادة مستوى المساعدة الخارجيّة للبلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسّط بنسبة أربعة أضعاف على الأقلّ.

Credit: Ami Vitale

القسم الثاني

هدف التعليم لمرحلة ما بعد عام 2015 وغاياته: الوضع الراهن والآفاق المستقبليّة 309

مقدّمة 309

استعراض التطوّرات لمرحلة ما بعد عام 2015 309

ما هي مواطن القصور في غايات التعليم المُقترحة؟ 312

دروس مُستقاة لتطبيق جدول الأعمال الجديد 318

استنتاجات 327

لا يقلّ السياق السياسي الذي يواكب الغايات أهميّةً عن الغايات نفسها. يُعالج هذا الفصل دور أهداف التنمية المستدامة لا بل واجبها في تحسين السياق الدوليّ المواكب لتطوير التعليم بهدف دعم عمليّة تطبيق جدول الأعمال الجديد. ويتضمّن هذا الفصل إسقاطات جديدة للكلفة تظهر الزيادة المُلفتة في التمويل الضروري لتحقيق أهداف التنمية المستدامة الخاصة بالتعليم والتي قد تكون العامل الأساسي وراء نجاح جدول الأعمال الجديد أو فشله.

«لمدّة أكثر من عقد، اضطلع التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع الصادر عن منظّمة اليونسكو بدور محوري في مساعدة العالم على رصد التقدم المُحرز في سبيل تحقيق ومواكبة حقّ كلّ طفل، صبياً كان أم فتاة، في التعليم النوعي. وفيما نسير باتجاه السنة الأخيرة من الأهداف الإنمائيّة للألفيّة ونضع جدول أعمال التعليم العالمي للسنوات المقبلة، يكشف هذا التقرير أنّه على الرغم من التقدّم المُحرز، لا تزال الدرب أمامنا طويلة. فعلينا لا بل باستطاعتنا أن نؤدّي عملاً أفضل».

جوليا غيلارد، رئيسة الشراكة العالميّة من أجل التعليم

الفصل 9: هدف التعليم لمرحلة ما بعد عام 2015 وغاياته: الوضع الراهن والآفاق المستقبليّة

مقدّمة

غداة الاتفاق على إطار عمل داكار عام 2000، عكفت حركة التعليم للجميع على مواجهة تحديات طموحة. وتحقّق بعض التقدّم على الصعيد العالمي وتسارعت وتيرة التغيير. وسُجّل بعض الإخفاقات البارزة، مثل حرمان مئات الملايين من البالغين، لا سيّما منهم النساء، من حقّهم في القراءة والكتابة والحساب. وعانت غايات أخرى من غايات التعليم للجميع من عدم الوضوح في معاييرها أو نتائجها المتوقّعة. ومع وضع جدول أعمال جديد لمرحلة ما بعد عام 2015، كيف تستطيع الأسرة الدوليّة أن تستقي العبر من الماضي لتُحقّق إنجازات أعظم؟

تولّى التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع على أساس سنويّ تقريباً رصد التقدّم المُحرز نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع والهدفَين المتعلّقَين بالتعليم ضمن الأهداف الإنمائيّة للألفيّة منذ عام 2002. وبالنظر إلى جدول الأعمال المقبل للتعليم والتنمية بعد سنة الاستحقاق أي عام 2015، من الجيّد استخدام دروس الأعوام الخمسة عشر المنصرمة لزيادة احتمال تحقيق الإنجازات خلال السنوات الخمس عشرة المقبلة.

يستند هذا الفصل إلى تجربة التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع بهدف تقييم الغايات المُقترحة لمرحلة ما بعد عام 2015 والخروج بتوصيات أساسيّة. وبعد إعطاء لمحة عن التطوّرات في مرحلة ما بعد عام 2015 والمتّصلة بجدول الأعمال العالمي للتعليم، يرفع هذا الفصل تعليقات نقديّة عامة حول صياغة الغايات الحاليّة. فإذا أُريد توظيف الغايات على نحو ناجح، توجّب أن تكون محدّدة وقابلة للقياس ومنطقيّة وذات صلة. ويجب التركيز على قضايا الإنصاف بحيث لا يُترك أحدٌ جانباً. وبالاستناد إلى هذا التقييم، تُثار نقاط محدّدة تطال كلّاً من الغايات العشر المتّصلة بالتعليم في أهداف التنمية المستدامة.

لا يقلّ السياق السياسيّ الذي يواكب الغايات أهميّةً عن الغايات نفسها. يُعالج هذا الفصل دور أهداف التنمية المستدامة لا بل واجبها في تحسين السياق الدوليّ المواكب لتطوير التعليم بهدف دعم عمليّة تطبيق جدول الأعمال الجديد. ويتضمّن هذا الفصل إسقاطات جديدة للكلفة تظهر الزيادة المُلفتة في التمويل الضروري لتحقيق أهداف التنمية المستدامة الخاصة بالتعليم والتي قد تكون العامل الأساسي وراء نجاح جدول الأعمال الجديد أو فشله.

استعراض التطوّرات لمرحلة ما بعد عام 2015

خلال الدورة السبعين للجمعية العامة للأمم المتحدة التي ستُعقد أواخر شهر أيلول/سبتمبر 2015، ستعتمد الدول الأطراف جدول أعمال جديد للتنمية الدوليّة يتضمّن في صلبه مجموعةً من أهداف التنمية المستدامة. وسوف تضع أهداف التنمية المستدامة أولويّات تنمويّة للسنوات الخمس عشرة المقبلة يرتبط البعض منها بالتعليم فتُشكّل خلفاً للأهداف الإنمائيّة للألفيّة وأهداف التعليم للجميع التي تستحقّ كلّها عام 2015.

أُحرز تقدّم مُلفت لجهة تطوير أهداف التنمية المستدامة منذ مؤتمر الأمم المتحدة حول التنمية المستدامة (ريو+20) الذي أطلق العمليّة عام 2012. وسُجّلت إنجازات كبيرة منتصف عام 2014، تمثّل أحدها بمجموعة من الغايات التي اقترحها الفريق العامل المفتوح باب العضويّة المعني بأهداف التنمية المستدامة، في أعقاب مفاوضات حكوميّة دوليّة مطوّلة. وانطوت عمليّة وضع أهداف التنمية المستدامة على مشاورات عامة غير مسبوقة تخلّلتها مساهمات من منظّمات المجتمع المدني. وفي قطاع التعليم، شكّل اتفاق مسقط لشهر أيار/مايو 2014، الذي أُبرم مع الدول الأعضاء والمنظّمات الدوليّة وممثّلي المجتمع المدني، ثمرة جهد مشترك للتأثير في مضمون هدف التعليم ضمن أهداف التنمية المستدامة وغاياته (UNESCO, 2014c).

وفي شهر كانون الأوّل/ديسمبر 2014، وضع الأمين العام للأمم المتحدة تقريراً توليفيّاً ضمّ أبرز المستندات والعمليّات المتّصلة بجدول أعمال التنمية في مرحلة

يجب أن تكون الغايات مُحدّدة وقابلة للقياس وواقعيّة وذات صلة

ما بعد عام 2015. يتضمّن هذا التقرير مواداً يمكن استخدامها في مفاوضات حكوميّة دوليّة موسّعة تُعقد حتّى شهر أيلول/سبتمبر 2015، حين ستوضع اللمسات الأخيرة على الأهداف والغايات الخاصة بالتنمية المستدامة، إلى جانب أطر العمل الماليّة الضروريّة لتحقيق جدول الأعمال الجديد (United Nations, 2014b).

وفي شهر أيار/مايو 2015، وبعد مرور 15 عاماً على انعقاد المنتدى العالمي للتربية في داكار، عاد المجتمع الدوليّ ليلتقي في إنشون في جمهوريّة كوريا حيث أصدر بياناً حول أولويّات التعليم في مرحلة ما بعد عام 2015 ووضع إطار عمل يُسهم في الصياغة النهائية للهدف الخاص بالتعليم في أهداف التنمية المستدامة وغاياته.

وقد اقترح الفريق العامل المفتوح باب العضويّة سبعة عشر هدفاً من أهداف التنمية المستدامة، منها هدف متّصل بالتعليم (**الإطار 9.1**)، إلى جانب 169 غايةً. ومن شأن الاقتراحات أن توسّع نطاق الأهداف الإنمائيّة للألفيّة الثمانية التي كانت تركّز بصورة أساسيّة على الحدّ من الفقر في بلدان الجنوب وضرورة تعبئة المعونة. وكان تأثير تطبيق هذه الأهداف محدوداً في البلدان ذات الدخل المرتفع، فلم تُعتبر ذات صفة عالميّة.

تعكس أهداف التنمية المستدامة المُقترحة، في المقابل، جدول أعمال عالميّ شامل يُعالج التحديات العالميّة التي برزت منذ عام 2000. وتتضمّن هذه الأخيرة التهديدات الناجمة عن التغيّر المناخي والتدهور البيئي، إلى جانب الاختلال الاقتصادي والاجتماعي الذي يُعزى إلى تنامي حالات انعدام المساواة. وترمي أهداف التنمية المستدامة المُقترحة أيضاً إلى تعزيز الروابط بين السلام والحوكمة الفعّالة وحقوق الإنسان بطريقة تُقلّص الوقع السلبيّ الناجم عن النزاعات المسلّحة والجريمة والإرهاب والاضطهاد والفساد والإفلات من العقاب في الحياة اليوميّة. ويعكس جدول أعمال التنمية المستدامة تنامي قدرة البلدان على تمويل إستراتيجيّات تنمية خاصة بها وتطبيقها، بما في ذلك في قطاع التعليم، من خلال شراكات جديدة ومبتكرة مع منظّمات المجتمع المدني والمؤسّسات المسؤولة والسلطات المحليّة الفعّالة (United Nations, 2014b).

الغايات المُقترحة أكثر توجّهاً نحو المُخرجات

تسعى أهداف التنمية المستدامة المُقترحة إلى الربط ما بين أولويّات التنمية وجدول أعمال سياسيّ شامل بطريقة تستحدث التآزر وتؤمّن استجابةً أكثر فعاليّةً حيال التحديات العالميّة. وتتداخل في إطار العمل هذا قضايا

الإطار 9.1: المُقترح المقدّم من فريق العامل المفتوح باب العضوية المعني بأهداف التنمية المستدامة

الهدف 1: القضاء على الفقر بجميع أشكاله في كلّ مكان

الهدف 2: القضاء على الجوع وتوفير الأمن الغذائي والتغذية المحسّنة وتعزيز الزراعة المستدامة

الهدف 3: ضمان تمتّع الجميع بأنماط عيش صحيّة وبالرفاهية في جميع الأعمار

الهدف 4: ضمان التعليم الجيّد المُنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع

الهدف 5: تحقيق المساواة بين الجنسَين وتمكين كلّ النساء والفتيات

الهدف 6: ضمان توافر المياه وخدمات الصرف الصحّي للجميع وإدارتها إدارةً مستدامةً

الهدف 7: ضمان حصول الجميع بتكلفة ميسورةً على خدمات الطاقة الحديثة الموثوقة والمستدامة

الهدف 8: تعزيز النمو الاقتصادي المطّرد والشامل للجميع والمستدام، والعمالة الكاملة والمنتجة، وتوفير العمل اللائق للجميع

الهدف 9: إقامة بنى تحتيّة قادرة على الصمود، وتحفيز التصنيع الشامل للجميع، وتشجيع الابتكار

الهدف 10: الحدّ من انعدام المساواة داخل البلدان وفيما بينها

الهدف 11: جعل المدن والمستوطنات البشريّة شاملةً للجميع وآمنة وقادرة على الصمود ومستدامة

الهدف 12: ضمان وجود أنماط استهلاك وإنتاج مستدامة

الهدف 13: اتخاذ إجراءات عاجلة للتصدّي لتغيّر المناخ وآثاره

الهدف 14: حفظ المحيطات والبحار والموارد البحريّة واستخدامها على نحوٍ مستدام لتحقيق التنمية المستدامة

الهدف 15: حماية النظم الإيكولوجيّة البريّة وترميمها وتعزيز استخدامها على نحوٍ مستدام، وإدارة الغابات على نحوٍ مستدام، ومكافحة التصحّر، ووقف تدهور الأراضي وعكس مساره، ووقف فقدان التنوّع البيولوجي

الهدف 16: التشجيع على إقامة مجتمعات مسالمة لا يُهمَّش فيها أحدٌ من أجل تحقيق التنمية المستدامة، وإتاحة إمكانيّة وصول الجميع إلى العدالة، وبناء مؤسّسات فعّالة وخاضعة للمساءلة وشاملة للجميع على جميع المستويات

الهدف 17: تعزيز وسائل التنفيذ وتنشيط الشراكة العالميّة من أجل تحقيق التنمية المستدامة.

الإطار 9.2: الغايات والأهداف المُقترحة المتصلة بأهداف التعليم في أهداف التنمية المستدامة

الغايات:

4.1 : ضمان أن يتمتّع جميع البنات والبنين والفتيات والفتيان بتعليم ابتدائيّ وثانويّ مجانيّ ومنصف وجيّد، مما يؤدّي إلى تحقيق نتائج تعليميّة ملائمة وفعّالة بحلول عام 2030

4.2 : ضمان أن تُتاح لجميع البنات والبنين فرص الحصول على نوعيّة جيّدة من النماء والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم ما قبل الابتدائي، حتّى يكونوا جاهزين للتعليم الابتدائي بحلول عام 2030

4.3: ضمان تكافؤ فرص جميع النساء والرجال في الحصول على التعليم المهنيّ والتعليم العالي الجيّد والميسور التكلفة، بما في ذلك التعليم الجامعي

4.4: زيادة عدد الشباب والكبار الذين تتوافر لديهم المهارات المناسبة، بما في ذلك المهارات التقنيّة والمهنيّة للعمل وشغل وظائف لائقة ولمباشرة الأعمال الحرّة بنسبة [x] في المائة بحلول عام 2030

4.5: القضاء على التفاوت بين الجنسَين في التعليم وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهنيّ للفئات الضعيفة، بما في ذلك للأشخاص ذوي الإعاقة والشعوب الأصليّة والأطفال الذين يعيشون في ظلّ أوضاع هشّة بحلول عام 2030

4.6: ضمان أن يُلمّ جميع الشباب ونسبة [x] في المائة على الأقلّ من الكبار، رجالاً ونساءً على حدٍّ سواء، بالقراءة والكتابة والحساب بحلول عام 2030

4.7: ضمان أن يكتسب جميع المتعلّمين المعارف والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة، بما في ذلك بجملة من السُبل من بينها التعليم لتحقيق التنمية المستدامة وإتّباع أساليب العيش المستدامة، وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، والترويج لثقافة السلام واللاعنف والمواطنة العالميّة، وتقدير التنوع الثقافي، وتقدير مساهمة الثقافة في التنمية المستدامة بحلول عام 2030.

سبل التطبيق:

4– أ: بناء المرافق التعليميّة التي تُراعي الفروق بين الجنسَين والإعاقة والأطفال، ورفع مستوى المرافق التعليميّة القائمة، وتهيئة بيئة تعليميّة فعّالة ومأمونة وشاملة للجميع وخالية من العنف للجميع

4– ب: زيادة عدد المنح المدرسيّة المُتاحة للبلدان النامية بنسبة [x] في المائة على الصعيد العالمي للبلدان النامية، وبخاصة لأقل البلدان نموّاً والدول الجزرية الصغيرة النامية والبلدان الأفريقيّة، للالتحاق بالتعليم العالي، بما في ذلك منح التدريب المهنيّ، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والبرامج التقنيّة والهندسيّة والعلميّة في البلدان المتقدّمة النمو والبلدان النامية الأخرى بحلول عام 2020

4–ج: تحقيق زيادة قدرها [x] في المائة في عدد المعلّمين المؤهّلين، بما في ذلك من خلال التعاون الدولي لتدريب المعلّمين في البلدان النامية، وبخاصةٍ في أقلّ البلدان نموّاً والدول الجزرية الصغيرة النامية بحلول عام 2030.

الفقر والصحّة والصرف الصحّي والطاقة والاستخدام والنمو الاقتصاديّ والحماية البيئيّة. ويصحّ الأمر نفسه بالنسبة إلى قطاع التعليم المُدمج في جدول أعمال أهداف التنمية المستدامة. ويُنظر إلى التعليم، عن وجه حقّ، على أنّه يُحدث تأثيراً إيجابيّاً في مجموعة من المُخرجات، بما في ذلك الدخل والاستخدام والإنتاجيّة الزراعيّة والنموّ الاقتصادي والصحّة ومعدّلات الخصوبة والمساواة بين الجنسَين والمساواة والعدالة على الصعيدَين الاجتماعي والاقتصادي والمشاركة المدنيّة والاستدامة البيئيّة (UNESCO, 2014e, 2014h).

يُعتبر الهدف المتّصل بالتعليم في أهداف التنمية المستدامة والغايات ذات الصلة المُقترحة (**الإطار 9.2**) أكثر شمولاً من هدفَي التعليم في الأهداف الإنمائيّة للألفيّة اللذَين يركّزان بصورة ضيّقة على إكمال التعليم الابتدائي والتكافؤ بين الجنسَين. وتعكس الغايات في أهداف التنمية المستدامة عن كثب رؤية حركة التعليم للجميع الشموليّة التي اعترفت بأنّ جميع مستويات التعليم متداخلة. وفي حين سعت أهداف التعليم للجميع إلى ضمان الوصول المتساوي إلى التعليم الأساسي النوعيّ، صبّت أهداف التنمية المستدامة المُقترحة تركيزها بشكل أكبر على المُخرجات. هذا وحوّلت هذه الأخيرة التركيز على مراحل التعليم العُليا، في إشارة إلى تعميم إتمام التعليم الثانويّ والنفاذ المتساوي إلى التعليم ما بعد الثانوي. وترمي هذه الأهداف أيضاً إلى تحسين المهارات الضروريّة للوظائف اللائقة، بما في ذلك من خلال ريادة الأعمال واكتساب المعرفة بشأن التنمية المستدامة عن طريق التعليم الذي يُعطي الأولويّة للمواطنة العالميّة وحقوق

يفتقر العديد من غايات التعليم، التحديد والوضوح في المفاهيم المُستخدمة والمُخرجات المتوقّعة

الإنسان والسلام والتنوّع الثقافي والمساواة بين الجنسَين. وبصورة إجماليّة، ترتبط غايات التعليم في أهداف التنمية المستدامة ارتباطاً وثيقاً بإطار عمل التعلّم الصريح مدى الحياة.

ما هي مواطن القصور في غايات التعليم المُقترحة؟

صُمّم جدول أعمال التعليم العالمي الموسّع والمُقترح في إطار عمل التنمية المستدامة ليكون طموحاً وتحولياً. ولكن عند هذا المنعطف التاريخي، ما معنى اعتماد سلسلة من الغايات الخاصّة بالتعليم تكون غير واقعيّة أو مفرطة الطموح أو شديدة الكلفة بالنسبة إلى البلدان والأسرة الدوليّة؟ ومن بين المخاوف الأخرى، كيف يمكن توضيح غايات التعليم بحيث توضع مؤشّرات متماسكة تتيح رصد التقدّم على المستويات المحليّة والوطنيّة والإقليميّة والعالميّة ومساعدة البلدان على صياغة إستراتيجيّات تطبيق فعّالة واتخاذ قرار بشأن كيفيّة تخصيص الموارد.

حين تكثر الغايات الفرعيّة ضمن الغاية الواحدة، تتقلّص القدرة على ترتيب الأولويّات

جاء في تقرير الأمين العام التوليفيّ عن جدول أعمال التنمية المستدامة لما بعد 2015 أنّ «الغايات القابلة للقياس والمؤشّرات الدقيقة تقنياً» ضروريّة وهي تستدعي «تأطير كلّ غاية ضمن لغة تكون محدّدة وقابلة للقياس والتحقيق». وقُدّم اقتراح في فترة لاحقة على ضوء مفاوضات حكوميّة دوليّة حول جدول أعمال ما بعد عام 2015 مفاده أنّ «التنقيح التقني» للغايات يجب أن يتمّ وأن يتضمّن مساهمات من خبراء تقنيين، بالإضافة إلى خبراء منظومة الأمم المتحدة. يُلخّص هذا القسم بصورة مقتضبة أبرز الانتقادات التي يوجّهها التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لغايات التعليم المُقترحة، قبل أن يناقش بتفصيل أكبر مواطن القصور، إسهاماً منه في النقاش الجاري.

يجب أن تكون الغايات محدّدة وواضحة

يفتقر العديد من غايات التعليم في أهداف التنمية المستدامة إلى التحديد والوضوح في المفاهيم المُستخدمة والمُخرجات المتوقّعة. والتحديد يرتبط في الواقع بترتيب الأولويّات. فحين تكثر الغايات الفرعيّة ضمن الغاية الواحدة، من دون أن يحظى أيّ منها بالأسبقيّة، تتقلّص القدرة على ترتيب الموارد من حيث الأولويّة وتخصيصها، وهذا شأن ضروريّ لتحقيق أيّ هدف. فتوخّي التحديد في أي غاية يُبسّط عمليّة اختيار المؤشّرات والمطابقة بين الأهداف والتدابير. وتُقوّض الكلمات الزائدة والغايات الفرعيّة المتعدّدة القدرة على تحقيق الغايات. فعلى سبيل المثال، لم يحظَ الهدف الثالث من أهداف التعليم للجميع الذي أمل في ضمان «الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلّم واكتساب المهارات الحياتيّة» بأي قوّة جذب لكونه لم يُحدّد بوضوح المهارات أو أشكال التعليم ذات الصلة.

بعض الغايات لا يقبل القياس

إن تعذّر قياس الغايات بصورة مناسبة اليوم أو في المستقبل المنظور، باتت المساءلة في مهبّ الريح. وبالفعل، يعني استخدام مصطلح «غايات» أنّ جدول أعمال التنمية المستدامة يُركّز على القياس الكمّي. ولكنّ بعض الغايات يُشير إلى مُخرجات لا تتوفّر بيانات بشأنها في الوقت الحالي أو لا يُنظر إليها إجمالاً على أنّها تقبل القياس.

يُمكن قياس الغايات المتّصلة بالمواقف والقيم الضروريّة لقيام مجتمعات آمنة ومستدامة باستخدام استقصاءات عديدة، بما في ذلك الاستقصاءات الأسريّة، مع تخصيص موارد كافية ووضع تعريفات واضحة. وتطرح الغايات الأخرى تحديات كبيرة. فرفع مستوى المرافق التعليميّة بحيث تكون «بيئة تعليميّة فعّالة» هو أمر محمود، غير أنّه يُمثّل تحدياً كبيراً متى لزم قياسه. أمّا التحدي المتمثّل ببناء مدارس «شاملة للجميع»، فيطرح جانباً حقيقة مفاهيم الشمول المتضاربة. ولا يقلّ القياس العالميّ للمهارات الضروريّة «لوظائف لائقة» صعوبةً، نظراً لاختلاف أنواع المهارات التي تختلف باختلاف البلدان، تماماً كما يختلف مقياس ما يُعتبر «لائقاً». أمّا فكرة «المهارات الفنيّة والمهنيّة»، فتطرح صعوبات عديدة متى تعلّق الأمر بقياسها. وغالباً ما ترتبط المهارات بالمهن. ويُمكن بالتالي أن يختلف تعريف المهارات الضروريّة باختلاف طلب صاحب العمل أو الابتكارات التكنولوجيّة. وستُعتبر محاولة قياس ما إذا كان النجّارون أو الميكانيكيّون أو فنّيو الحاسوب، على سبيل المثال، يتمتّعون بالمهارات الفنيّة الملائمة، بصرف النظر عن المؤهّلات الفنيّة المحقّقة، من باب الكوابيس اللوجستيّة.

أهميّة الغايات الواقعيّة وذات الصلة

من غير المحتمل أن تلقى الغايات التي بالكاد يُمكن تحقيقها ضمن مهلة 15 سنة التزاماً سياسيّاً

ودعماً وتعاوناً من الحكومات والجهات المانحة والمنظّمات غير الحكوميّة والمجتمعات المحليّة. فكلّما كانت الغاية المقترحة طموحةً، كلّما تراجعت إمكانيّة بلوغها. على سبيل المثال، يتعذّر على معظم البلدان ضمان تعميم المرحلة العُليا من التعليم الثانوي في السنوات الخمس عشرة المقبلة. وبالنظر إلى وتيرة التقدّم الحاليّة، فمن غير المتوقّع حتّى تعميم إكمال المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي في البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسّط حتّى النصف الثاني من القرن الحادي والعشرين (أنظر أدناه).

الى ذلك، يجب أن تكون الأهداف ذات صلة. ومن الانتقادات الموجّهة إلى أهداف التعليم للجميع، أو أقلّه إلى كيفيّة قياسها ورصدها، عدم اتصالها بتحديات التعليم التي تواجهها البلدان ذات الدخل المرتفع. ولا يُمكن أن يُقال الأمر نفسه عن الغايات التي وضعتها أهداف التنمية المستدامة. فالحرص على أن يُغادر الأطفال والشباب المدرسة متسلّحين بمُخرجات التعلّم المناسبة، وتزويد الشباب والبالغين بالمهارات الضروريّة للاستخدام اللائق، هي أهداف مشتركة بين جميع البلدان، بما في ذلك البلدان المرتفعة الدخل. ولكن لكي تنطبق هذه الغايات على البلدان منفردةً، يجب صياغتها بطريقة تُراعي الظروف التي يواجهها الشباب اليوم، من الفئات المهمّشة أو المستضعفة، ناهيك عن المهارات المتنوّعة الضروريّة في الاقتصادات المختلفة.

لا يتمّ التعبير عن قضايا الإنصاف بصورة واضحة

يرمي الهدف بشكل أساسي إلى تحقيق التعليم الجيّد المنصف والشامل للجميع. ولكنّ اللغة الطموحة المُستخدمة في صياغة بعض الغايات قد تعني تخلّف بعض المجموعات المهمّشة عن الركب. وتترتّب على غياب الإشارة إلى التعليم الأساسيّ المجانيّ والإلزاميّ في المرحلة ما قبل الابتدائية والابتدائيّة والمرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي تبعاتٌ مقلقة. وتُشكّل كلفة التعليم بالنسبة إلى الأسرة إحدى أبرز العقبات التي تحول دون التحاق الأطفال والشباب من الأسر الفقيرة. ويقوم بعض الغايات المقترحة بالترويج لأشكال أو مستويات من التعليم تعود بالمنفعة بشكل خاص على الطلاّب الأقلّ حرماناً، ما قد يؤدّي إلى إنفاق عامّ غير مُنصف. وبالإضافة إلى ذلك وفي حين اتضح أنّ التعليم ما قبل الابتدائي يُحدث تأثيراً إيجابياً على التعليم والمُخرجات الحياتيّة لجميع الأطفال، لا سيّما الأكثر حرماناً منهم (UNESCO, 2012c)، إلاّ أنّ التعليم المجاني والإلزامي في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي يسقط من الذكر، فيما تُعطى الأولويّة القصوى لإتمام المرحلة العُليا من التعليم الثانوي.

إن تعذّر قياس بعض الغايات بصورة مناسبة، باتت المساءلة في مهبّ الريح

الى ذلك، لا يُشير بعض الغايات إلى مفهوم النفاذ المتساوي أو لا يرد تعريف مناسب له. ويُمكن تفسير الأخير على أنّه النفاذ المتساوي لجميع الأطفال إلى مدارس ذات نوعيّة عالية، بصرف النظر عن دخل الأسرة أو خلفيّتها: وهو هدف محمود ولكنّه شديد الطموح. أو قد يعني ببساطة أكبر النفاذ المتساوي إلى أي مدرسة. وبغضّ النظر عن التعريف، لا يُفضي النفاذ المتساوي بالضرورة إلى الغاية الأسمى، وهي تقليص التفاوت في المُخرجات. ويُمكن أن تُترك المجموعات الأكثر حرماناً لحالها في حين تُحافظ المجموعات الأكثر حظوةً على مكانة نسبيّة أو تعمل على الارتقاء بها. ولا بدّ من وضع مؤشرات كميّة للمخرجات، لا سيّما منها مُخرجات التعلّم لهذه المجموعات. ولا يتّضح أيضاً ما إذا كانت الغايات تشمل المجموعات الأكثر حرماناً. ففئات الاستضعاف المشمولة في الغايات لا تتضمّن الفقر، مع أنّ أبرز أوجه اللامساواة تتجلّى بين الأسر الأشدّ ثراءً والأكثر فقراً.

يجب التعاطي مع المواضيع الحسّاسة في كلّ غاية من غايات التعليم

بالاستناد إلى هذه النقاط العامة، هناك مواضيع محدّدة تهملها كلّ غاية مقترحة من غايات التعليم. ويُشكّل البحث الوارد في ما يلي نقطة انطلاق لمحاولة إعادة صياغة الغايات في المفاوضات الحكوميّة الدوليّة، إذا كان ذلك ممكناً.

الغاية 4.1. ضمان أن يتمتّع جميع البنات والبنين والفتيات والفتيان بتعليم ابتدائي وثانوي مجاني ومنصف وجيّد، مما يؤدي إلى تحقيق نتائج تعليميّة ملائمة وفعّالة بحلول عام 2030.

تسعى الغاية الأولى إلى ضمان إكمال جميع الأطفال التعليم الثانوي واكتساب مُخرجات التعليم ذات الصلة. وتُشكّل مواطن ضعفها مصدر قلق شديد، ذلك أن المشكلة الأساسيّة تكمن في أنّها لا تفصل التعليم الثانوي إلى مرحلتَين دُنيا وعُليا. وتعميم المرحلة العُليا من التعليم الثانوي في جميع البلدان بحلول عام 2030 أمرٌ يخلو من الواقعيّة. فعلى الصعيد العالمي، بلغت نسبة القيد الإجمالية في المرحلة العُليا من التعليم الثانوي

62% عام 2012، بيد أنّ هذا الرقم يُخفي أوجه تفاوت بين المناطق والبلدان. فعلى سبيل المثال، كانت النسبة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 32%. ولم يتمكّن أي بلد من الانتقال من هذه المستويات إلى تعميم المرحلة العُليا من التعليم الثانوي ضمن مهلة 15 سنة. وفي حال أدّت الغاية إلى إعطاء الأولويّة للمرحلة العُليا من التعليم الثانوي، التي تُفضي تلقائياً إلى توجيه الطلاّب نحو مسارات وبرامج غير متساوية وتنتج عنها كلفة أعظم لكلّ تلميذ، فسيكون ذلك على حساب الحقّ بالوصول إلى دورة كاملة من التعليم الأساسيّ الجيّد، بما في ذلك المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي.

إنّ إعطاء الأولويّة للمرحلة العُليا من التعليم الثانوي سيكون على حساب التعليم الأساسيّ الجيّد

يتمثّل الهدف الطموح والأكثر جدوى على مدى 15 عاماً بإتمام التعليم الأساسي، وهو يُشكّل معياراً للمقارنة متعارفاً عليه دولياً يتمثّل بتسع سنوات[1] على الأقلّ من التعليم الابتدائي والمرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي المنصف والإلزاميّ. ويُشير تحليل المستندات في قاعدة بيانات اليونسكو حول الحقّ في التعليم إلى وجود نيّة شاملة في صفوف البلدان لضمان مجانيّة المرحلة الدُنيا من التعليم الثانويّ. فقد كفل 94 بلداً منخفض ومتوسّط الدخل من أصل 107 حتّى الساعة مجانيّة التعليم الثانوي في مرحلته الدُنيا في تشريعاته، 66 بلداً منها من خلال ضمانات دستوريّة و28 من خلال تدابير قانونيّة أخرى. وإضافةً إلى الضمانات القانونيّة، يقتضي مفهوم «المجانيّة» الوضوح لجهة الرسوم الواضحة (والضمنيّة) التي يتكبدها الأهل مُقابل الخدمات التعليميّة المتاحة.

لا تنصّ الغاية 4.1 على إلزاميّة التعليم الابتدائي والثانوي. وممّا لا شكّ فيه أن إضافة مفهوم الإلزاميّة إلى التعليم الابتدائي والمرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي ستضمن المساواة في الالتحاق بالتعليم وإتمامه وستعكس الوضع الحالي. فانطلاقاً من عام 2012، كان معظم البلدان قد سنّ قوانين تقتضي الحضور المدرسيّ في المرحلة الابتدائية. وقد فرضت جميع البلدان حتّى اليوم، باستثناء 25، هذا التدبير على المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي.

الغاية 4.2. ضمان أن تُتاح لجميع البنات والبنين فرص الحصول على نوعيّة جيّدة من النماء والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم ما قبل الابتدائي حتّى يكونوا جاهزين للتعليم الابتدائي بحلول عام 2030.

تركّز هذه الغاية على تعميم النفاذ إلى النماء النوعيّ في مرحلة الطفولة المبكرة والى برامج التعليم ما قبل الابتدائي وتفترض المعادلة ما بين هذا النفاذ وجهوزيّة جميع الأطفال لارتياد المدرسة. وعلى ضوء النسبة العاليّة من الأطفال الذين يُعانون من سوء التغذية من حول العالم، والتقديرات التي تُفيد بأنّ 100 مليون طفل لن ينجوا من آثار التقزّم عام 2025، يُثير هذا الافتراض جدليّةً. فضمان النفاذ إلى النماء في مرحلة الطفولة المبكرة لن يتيح بالضرورة التصدّي للتحديات المعقّدة التي يواجهها عشرات الملايين من الأطفال على مستويَي التغذية والصحّة.

بلغت نسبة القيد الإجماليّة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة على المستوى العالميّ 54% عام 2012، في ظلّ تفاوت بين المناطق والبلدان. وقد بلغت النسبة، على سبيل المثال، 20% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ومن شأن سنة من التعليم ما قبل الابتدائي المجانيّ والإلزاميّ أن تُساعد على ردم الهوّة في الالتحاق بالتعليم، لا سيّما بين أطفال الأسر الفقيرة والمجتمعات المهمّشة.

تختلف البلدان اختلافاً شديداً لجهة التعريف بغايات النماء في الطفولة المبكرة وبرامج التعليم ما قبل الابتدائي ومدّته ونوعيّته. والأمر سيّان بالنسبة إلى السياسات التي ترعى الحدّ الأدنى من المؤهّلات الواجب توفّرها لدى مقدّمي الرعاية والمعلّمين، والعدد الأقصى من الأطفال لكلّ معلّم مؤهّل، ودرجة تحلّي مقدّمي الرعاية بالخبرة والمعرفة بشأن نماء الأطفال. وتُركّز الغاية الحاليّة على الحصول على «نوعيّة جيّدة» من النماء في مرحلة الطفولة المبكرة أو برامج التعليم ما قبل الابتدائي، على الرغم من وجود توافق دولي أقلّ حول ماهيّة البرامج النوعيّة في هذه المرحلة وكيفيّة مقارنتها بين البلدان.

الغاية 4.3. ضمان تكافؤ فرص جميع النساء والرجال في الحصول على التعليم المهني والتعليم العالي الجيّد والميسور التكلفة، بما في ذلك التعليم الجامعي بحلول عام 2030.

تضع هذه الغاية جدول أعمال شبه مستحيل. ففي حال استحال تعميم المرحلة العُليا من التعليم الثانويّ بحلول عام 2030 ، فكيف به التعليم ما بعد الثانوي؟ بلغت نسبة الالتحاق العالميّة في التعليم ما بعد الثانويّ 32% عام 2012، ولم تتجاوز 8% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وفي حال تحقّق سيناريو تعميم التعليم الثانوي، وهو سيناريو مُستبعد، بحلول عام 2030، فسوف تنقضي سنوات طويلة قبل أن يتحقّق هدف النفاذ

1. عشر سنوات في حال ضمّ سنة من التعليم الإلزامي ما قبل الابتدائي.

المتساوي بين الجميع إلى جميع مراحل التعليم ما بعد الثانوي. وبالإضافة إلى ذلك، وبما أن العديد من البلدان توفّر تعليماً تقنيّاً ومهنيّاً على مستوى التعليم الثانويّ أو في كلّ من التعليم الثانوي وما بعد الثانوي، فسيكون قياس النفاذ المتساوي إلى هذه البرامج ورصده أمراً بغاية الصعوبة.

وفي الوقت عينه، يُمكن أن تكون الغاية أكثر تحديداً وإنصافاً وبالتالي طموحاً. ومن شأن غاية مماثلة تقبل الرصد أن تُركّز على الفرص المتاحة أمام جميع المتعلّمين المؤهّلين الذين يرغبون في متابعة دراستهم في مرحلة ما بعد الثانوي (الدراسات الجامعيّة أو البرامج المهنيّة والتقنيّة)، مع التركيز على الإنصاف وعدم التمييز.

وتفتقر فكرة التعليم ما بعد الثانوي «الميسور التكلفة» إلى الوضوح من الناحية العالميّة والوطنيّة. فهذه المرحلة من التعليم ليس عامة في العديد من البلدان وتفضي إلى تكاليف مرتفعة للطلاّب أو أسرهم. فكيف تستطيع الأسرة الدوليّة أن تُحدد بالقيمة الفعليّة ما إذا كان التعليم المهنيّ والتقنيّ والجامعيّ ميسور التكلفة أم لا؟

وتُسقط هذه الغاية من الاعتبار فكرة تعلّم الكبار وتعليمهم، ولكنّها فكرة أساسيّة لأي إطار عمل يُعنى بالتعلّم مدى الحياة وقد ضُمَّت إلى إطار عمل التعليم للجميع ويجب أن تكون مشمولة في هذه الغاية، وإلاّ لجاءت الغاية المقترحة أقلّ طموحاً أو قدرةً على التغيير من الاتفاقيات الدوليّة الحاليّة.

وعلى خلاف سائر الغايات التعليميّة، تُركّز هذه الغاية على النفاذ إلى التعليم فحسب، من دون أن تُحدد المُخرجات المرجوّة. ومن بين مُخرجاتها المحتملة، اكتساب المهارات كما يرد في الغاية 4.4. ومن شأن التوفيق بين الاثنين أن يُعالج مواطن الضعف هذه ويحدّ من الغايات الواجب تحقيقها.

الغاية 4.4. زيادة عدد الشباب والكبار الذين تتوافر لديهم المهارات المناسبة، بما في ذلك المهارات التقنيّة والمهنيّة، للعمل وشغل وظائف لائقة ولمباشرة الأعمال الحرّة بنسبة [x] في المائة بحلول عام 2030.

تشدّد هذه الغاية الموجّهة نحو المُخرجات على تحسين اكتساب مهارات العمل في أوساط نسبة من الشباب والبالغين. ومن الصعوبة بمكان قياس مدى طموح هذه الغاية وقدرتها التحويليّة. فلا أحد يعرف مدى تمتّع الشباب والبالغين اليوم بمهارات العمل المناسبة.

وعلى سبيل المثال، لا تعكس معدّلات البطالة المرتفعة في بعض البلدان مهارات العمّال بالضرورة. وتستطيع غاية أكثر طموحاً الحرص على تحلّي جميع الشباب والكبار بمجموعة من المهارات المُحدّدة والقابلة للقياس.

يُمكن نظريّاً أن تشمل الغاية طيفاً من المهارات والمعارف والكفاءات، كالمهارات الأساسيّة مثل القرائيّة والحساب، والمهارات القابلة للنقل والتحويل مثل معالجة المشاكل والتفكير المبدع والنقدي والتعبير الفعّال عن الأفكار و«الشغف والتحفيز» والتصميم، ومهارات فنيّة وعمليّة أو تكنولوجيّة أكثر تحديداً ترتبط بمهنة أو وظيفة محدّدة. ولا بدّ من تحديد عبارة «المهارات المناسبة» بوضوح أكبر. ويمكن في هذا الصدد التركيز على أنواع محدّدة من المهارات، مثل المهارات الرقميّة أو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وهي مهارات يكثر الطلب عليها في الاقتصاد العالمي.

يسقط مفهوم تعلّم الكبار وتعليمهم من الاعتبار

من الناحية العمليّة، يُعدّ كلّ من القرائية والحساب المهارتَين الوحيدتَين الخاضعتَين حالياً للقياس (والواردتَين في الغاية 4.6)، خصوصاً في البلدان ذات الدخل المرتفع والمتوسّط. وكلاهما على صلة بالعمل والحياة معاً، ولكنّ إستراتيجيّات قياس هاتين المهارتَين قد تختلف باختلاف التركيز إمّا على الاستخدام أو على التعلّم مدى الحياة. ويكمن التحدّي في تحديد مؤشّرات ملموسة تُبرز المهارات ذات الصلة بالاستخدام والوظائف اللائقة وريادة الأعمال، وهي مهارات يُمكن مقارنتها عبر البلدان.

تُعتبر الصياغة الحاليّة للغاية غامضة، إذ انها لا تشرح السبيل إلى اكتساب المهارات من خلال التعليم المدرسي النظامي أو البرامج غير النظاميّة أو التعلّم اللانظامي، علماً أن هكذا معلومة مهمّة من أجل تطوير السياسات وتطبيقها وقياسها على المستوى القطريّ. ومن شأن صياغة أكثر تحديداً أن تنظر في نسبة المتعلّمين الذي سيكتسبون المهارات في سياقات تعليميّة مختلفة.

الغاية 4.5. القضاء على التفاوت بين الجنسَين في التعليم وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك للأشخاص ذوي الإعاقة والشعوب الأصليّة والأطفال الذين يعيشون في ظلّ أوضاع هشّة بحلول عام 2030.

ترمي هذه الغاية إلى تسليط الضوء على أهميّة الإنصاف في التعليم. فهل من الأفضل وضع غاية قائمة بذاتها على غرار هذه الغاية للتركيز على الإنصاف ونوع

الجنس؟ أو من الأجدى تضمين كلّ غاية إشارة صريحة إلى الإنصاف ونوع الجنس؟ يسري هذا السؤال على سائر أهداف التنمية المستدامة، وليس فقط على الهدف التعليميّ. ومهما كان القرار المُتّخذ، فمن المهم تطبيق مؤشّرات موجّهة نحو الإنصاف ومفصّلة عبر جميع الغايات بحيث يتم الاعتراف بصورة شاملة بقضايا الإنصاف ويجري التعاطي معها بصورة متماسكة. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن تتجاوز اعتبارات الإنصاف مجرّد ضمان استفادة الأشخاص الأكثر حراماناً من الحدّ الأدنى من معيار «النفاذ المتساوي» المُعرّف به بتراخ ويجب أن تتضمّن إلى حدّ معيّن المساواة في المُخرجات.

تقتصر هذه الغاية على أوجه التفاوت بين الجنسَين ولا تُشير إلى حالات انعدام المساواة بين الجنسَين في التعليم. ويرى البعض أنّ تخصيص هدف مستقلّ للمساواة بين الجنسَين (الهدف الخامس من أهداف التنمية المستدامة)، وهو هدفٌ منفصلٌ عن الهدف التعليمي، سوف يصرف النظر عن رصد حالات انعدام المساواة بين الجنسَين في التعليم.

يبدو أنّ هناك نوع من التبرير للاختيار الحالي للمجموعات المستضعفة في الغاية والذي يجب أن يكون أكثر شمولاً. فمفهوم الاستضعاف يُمكن أن يتضمّن، على سبيل المثال، الأطفال في مناطق النزاعات، والأطفال الذين يُقيمون في أسر فقيرة، والأطفال الذين يقطنون في مناطق تقلّ فيها الكثافة السكانيّة، وأطفال الشوارع، والأطفال في أسر المهاجرين، والأطفال الذين ينتمون إلى السكّان الأصليين أو إلى مجموعات البدو، والأقليّات اللغوية، الخ.

يجب أن تتضمّن اعتبارات الإنصاف إلى حدٍّ معيّن المساواة في المُخرجات

الغاية 4.6. ضمان أن يُلمّ جميع الشباب ونسبة [x] في المائة على الأقلّ من الكبار، رجالاً ونساءً على حدّ سواء، بالقراءة والكتابة والحساب بحلول عام 2030.

لحظ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان حقّ جميع الكبار الأساسيّ بتعلّم القراءة والكتابة والحساب ضمنياً من خلال الإشارة إلى مرحلة التعليم «الأساسيّة». ونظراً لطموح جدول أعمال التنمية المستدامة وصعوبة وضع مقاييس مقارنة عالميّة، يجب أن تهدف هذه الغاية إلى إلمام جميع الكبار بالقراءة والكتابة والحساب بحلول عام 2030، بما يتماشى مع الالتزامات المسبقة.

ويُعدّ الاعتراف بالقرائيّة على أنّها مهارة متعدّدة الأبعاد ركيزتها الاستمراريّة وليس الانقسام الثنائيّ شأناً لا يقلّ أهميّةً. وعليه، يجب التوسّع في هذه الغاية بحيث تلحظ صراحةً مهارات القرائيّة الوظيفيّة والحساب التي تفترض الإلمام بالحدّ الأدنى من المهارات الضروريّة للمشاركة بصورة فعّالة في المجتمع، ما يتيح الحرص على تمحور هذه الغاية حول المهارات والقدرات الأساسيّة التي تغيّر الحياة.

الغاية 4.7. ضمان أن يكتسب جميع المتعلّمين المعارف والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة، بما في ذلك بجملة من السُبُل من بينها التعليم لتحقيق التنمية المستدامة وإتباع أساليب العيش المستدامة، وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسَين، والترويج لثقافة السلام واللاعنف والمواطنة العالميّة وتقدير التنوّع الثقافي وتقدير مساهمة الثقافة في التنمية المستدامة بحلول عام 2030.

يُمكن تقييم هذه الغاية بطريقتَين مختلفتَين على الأقلّ. فهي من جهة على ارتباط وثيق بالتنمية المستدامة وتجسّد الطموحات التحويليّة لجدول أعمال التنمية الواسع لمرحلة ما بعد عام 2015. وتُعتبر مفاهيم عدّة مُدرجة فيها على أنّها تُعزز التنمية المستدامة، إن لم تكن المفاهيم كلّها، راسخةً في المبادئ التي حدّدتها أطر العمل والاتفاقيّات الدوليّة القائمة[2]. وتتّجه الغاية نحو المُخرجات وهي قابلة للتطبيق عالمياً. كما أنّها تتطرّق أكثر من سواها من الغايات إلى الأهداف الاجتماعيّة والإنسانيّة والأخلاقيّة للتعليم. وفي حال جرى اعتمادها، ستُصبح إحدى الغايات الدوليّة القليلة التي تعترف بدور

2. الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (1948)؛ العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة (1966)؛ قرار الجمعية العامة 59/113 أ (10 كانون الأول/ديسمبر 2004) حول إنشاء البرنامج العالمي للتثقيف في مجال حقوق الإنسان؛ الهدف الخامس من أهداف التعليم للجميع (200) حول تحقيق المساواة بين الجنسين؛ مبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات؛ أجندة القرن 21 التي اعتُمدت في مؤتمر الأمم المتّحدة المعني بالبيئة والتنمية في ريو دي جانيرو، البرازيل عام 1992، الفصل 36؛ اتفاقيّة الأمم المتحدة الإطارية بشأن تغيّر المناخ (1992)؛ اتفاقية الأمم المتحدة بشأن التنوّع البيولوجي (1992)؛ اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة التصحّر (1994)؛ عقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة الذي اعتُمد عام 2002 (2005–2014)؛ مؤتمر قمّة جوهانسبرغ العالمي لعام 2002 حول التنمية المستدامة؛ إعلان بون، 2009، مؤتمر اليونسكو العالمي حول التعليم من أجل التنمية المستدامة؛ المستقبل الذي نُريد (الوثيقة الختاميّة لمؤتمر الأمم المتحدة حول التنمية المستدامة (ريو +20) (2012)؛ اتفاقيّة اليونسكو حول حماية التراث العالمي الثقافي والطبيعي (1972)؛ إعلان اليونسكو حول التنوّع الثقافي (2001)؛ اتفاقيّة اليونسكو بشأن حماية التراث الثقافي غير المادي (2003)؛ اتفاقية حماية وتعزيز تنوّع أشكال التعبير الثقافيّ (2005)؛ قرار الجمعيّة العامة للأمم المتحدة 68/223 المؤرخ في كانون الأوّل/ديسمبر 2013 حول الثقافة والتنمية المستدامة.

الثقافة والأبعاد الثقافيّة للتعليم.

من جهة أخرى، تعكس الصياغة الحاليّة اهتمامات العديد من المنظّمات والمؤسّسات. ولا بدّ، في هذا السياق، من توضيح المفاهيم سيّما وأنّ الكثير منها متداخل. والوضوح ضروري أيضاً من أجل وضع مجموعة محدّدة من المؤشّرات الصحيحة والقابلة للقياس. ولا بدّ من بذل جهود حثيثة من أجل تطوير مؤشّرات نوعيّة تراعي مختلف الظروف القطريّة. ويجب أن تحدّد الغاية أيضاً مستويات التعليم و/أو الفئات العمريّة التي تنطبق عليها مفاهيمها.

سبل التطبيق:

4- أ بناء المرافق التعليميّة التي تُراعي الفروق بين الجنسَين والإعاقة والأطفال، ورفع مستوى المرافق التعليميّة القائمة، وتهيئة بيئة تعليميّة فعالّة ومأمونة وشاملة للجميع وخالية من العنف للجميع

تتّسم هذه الغاية بأهميّة بالغة إذ أنها تُعالج النقص في البنية التحتيّة الماديّة المناسبة في العديد من أنظمة التعليم، ناهيك عن الحاجة إلى إنشاء بيئات آمنة وشاملة للجميع تتيح تعلّم جميع الأطفال، بغضّ النظر عن الخلفيّة وحالة الإعاقة. يمكن تطبيق هذه الغاية على المستوى العالمي وهي تعكس أبعاد التعليم بصورة مستقلّة عن مُخرجات التعلّم. يمكن إيجاد مفاهيم البيئة التعليمية الآمنة والشاملة للجميع، على سبيل المثال، في المعايير الدُنيا للشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ INEE وفي القائمة المرجعيّة لليونيسيف حول المدارس الصديقة للطفل. ولكن في حين يتّسم بعض نواحي هذه الغاية بالدقّة والتحديد والصلة بالموضوع وقابلية القياس، لا يتّضح اليوم كيف يُمكن أن تُصبح المدارس بيئة تعليمية «فعّالة» والى أي مدى ينطوي الأمر على إصلاح المناهج ومواد التدريس وعلم التربية وحوكمة المدارس.

4- ب زيادة عدد المنح المدرسيّة المتاحة للبلدان النامية بنسبة [x] في المائة على الصعيد العالمي للبلدان النامية، وبخاصة لأقلّ البلدان نموّاً والدول الجزرية الصغيرة النامية والبلدان الأفريقيّة، للالتحاق بالتعليم العالي، بما في ذلك منح التدريب المهنيّ وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والبرامج التقنيّة والهندسيّة والعلميّة في البلدان المتقدّمة النمو والبلدان النامية الأخرى، بحلول عام 2020.

تُطرح علامة استفهام بشأن دواعي إدراج هذه الغاية الموجّهة نحو مجموعة محدّدة من البلدان في جدول أعمال عالميّ للتنمية. وفي حين ترمي هذه الغاية إلى الحدّ من أوجه التباين بين البلدان، غير أنّها قد تزيد من أوجه التباين بينها من خلال العودة بالمنفعة على تلك البلدان التي تنتمي إلى الخلفيّات الأكثر حظوةً والمترابطة سياسيّاً. قليلةٌ هي الأدلّة التي تُفيد بأنّ المنح الدراسيّة تبني المعرفة والقدرة التعليميّة في أوساط البلدان المستفيدة، وهي غالباً ما تُستخدم للحرص على أن تعود مُخصّصات المعونة إلى البلد المانح.

من الملفت عدم وجود غاية تمويليّة إجماليّة

تفترض هذه الغاية أنّ تنقّل الطلاب يشكّل أحد أفضل السبل لزيادة تكوين رأس المال البشري من الخبراء في أنظمة تعليميّة قليلة الموارد. ولكن في حين تتوفّر بيانات عن المنح الشاملة لعدّة بلدان والمُخصّصة لمرحلة التعليم العالي، تنقص المعلومات المتّصلة بالمنافع، مثل مُخرجات المنح وعودة الطلاّب إلى مسقط رأسهم. كما لا تتوفّر بيانات بشأن جنسيّة الطلاّب الملتحقين ببرامج تقنيّة أو بحقل الهندسة.

ونظراً إلى أن هذه الغاية تركّز على المنح التقليديّة، فلعلّها أصبحت بائتة نظراً للعمليّة التحوليّة الجارية التي تتيح التواصل مع كيانات معرفيّة متخصّصة من خلال توسيع حصص التعلّم الالكتروني وعن بعد والتعلّم على الخطّ (مثل الدورات الإلكترونية المفتوحة الحاشدة أو MOOCs) وأشكال التعليم العالي العابرة للحدود.

ومن الملفت عدم وجود غاية تمويلّة إجماليّة أو على الأقلّ غاية حول الإنصاف في التمويل لتعقّب وجهة استخدام التمويل المحلّي والخارجي لخدمة المحرومين في جميع البلدان.

4-ج تحقيق زيادة قدرها [x] في المائة في عدد المعلّمين المؤهلين، بما في ذلك من خلال التعاون الدولي لتدريب المعلّمين في البلدان النامية، وبخاصة في أقلّ البلدان نموّاً والدول الجزرية الصغيرة النامية، بحلول عام 2030.

سيصطدم التقدّم باتجاه هدف التنمية المستدامة الخاص بالتعليم لمرحلة ما بعد عام 2015 بالعقبات في حال لم تحتلّ نوعيّة التعليم وفعاليّته الصدارة في لائحة الغايات الأساسيّة. ويُمكن أن يُعتبر التدريس «سبيلاً للتطبيق» ولكنّ المقارنة ما بين المعلّمين والبنية التحتيّة المحسّنة وتنامي المنح يتجاهل الدور الأساسيّ الذي يؤدّيه المعلّمون في عمليّتي تعلّم الشباب والأطفال ونضجوهم، لا بل يُضعف هكذا دور. وتركّز الصياغة

الحالية للغاية بشكل ضيّق على التحديات التي تواجهها البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسّط حيث تمّ توثيق الهوّة الكميّة على مستوى العرض توثيقاً جيّداً (UNESCO, 2014c). وتبرز الحاجة إلى توفير عدد كاف من المعلّمين المؤهّلين والمدرّبين وطرق لضمان التدريس الفعّال في كلّ البلدان.

ينبغي أن يتمحور هدفٌ أكثر طموحاً حول الحاجات التعليميّة لجميع المتعلّمين. فإذا أراد الهدف أن يخدم التحوّل، عليه أن يشدّد على ضرورة ضمان تدريس نوعيّ للجميع من خلال تأمين وصف للمعلّمين المدرّبين مهنيّاً والمحفّزين (من خلال الأجور المناسبة وظروف العمل الملائمة والاعتراف بهم) والحائزين الدعم المناسب (من خلال التدريب أثناء الخدمة) ونشرهم حيثما تكون الحاجة ملحةً.

دروس مُستقاة لتطبيق جدول الأعمال الجديد

نوقشت غايات التعليم المُدرجة في أهداف التنمية المستدامة المقترحة خلال انعقاد المنتدى العالمي للتربية في إنشون في شهر أيار/مايو 2015، حين اجتمع ممثّلون عن أسرة التعليم الدوليّة للوقوف عند الإنجازات التي تحقّقت منذ داكار. وفي شهر أيلول/سبتمبر 2015، سوف يعتمد المجتمع الدوليّ جدول أعمال جديد للتنمية، يتضمّن هدفاً وغايات ذات صلة بالتعليم أثناء انعقاد الجمعيّة العامة للأمم المتحدة. وأياً كانت الصيغة التي يتمّ الاتفاق عليها في نيويورك وبصرف النظر عن دور المنتدى العالمي للتربية، فمن غير المحتمل أن تكون اللغة النهائيّة لغايات التعليم لمرحلة ما بعد عام 2015 أقلّ طموحاً من الاقتراحات الحاليّة.

سيبقى العالم على الأرجح بعيداً عن تحقيق الغايات الرئيسة في حال استمرّت الاتجاهات المسجّلة مؤخراً

يُفيد تحليل الإسقاطات الخاصة بالدول ذات الدخل المنخفض والمتوسّط المُعدّ لدواعي وضع التقرير الحالي بأنّ العالم سيبقى على الأرجح بعيداً عن تحقيق الغايات الرئيسة، في حال استمرّت الاتجاهات المسجّلة مؤخراً. فعلى سبيل المثال، سوف تبقى هذه البلدان بعيدةً عن الغاية المقترحة لمرحلتَي التعليم الابتدائي والثانوي عام 2030. لا بل من المتوقّع ألاّ يتجاوز معدّل التحصيل في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي 50% في البلدان المنخفضة الدخل و80% في الفئة الدُنيا من البلدان المتوسّطة الدخل و92% في الفئة العُليا من البلدان المتوسّطة الدخل، في حال استمرّت الاتجاهات الحاليّة[3]. لا بل يبدو تعميم التعليم الابتدائي، وهو من الأهداف الأساسيّة في جومتيان وداكار، بعيداً عن التحقيق بحسب الأدّلة الحاليّة.

لن تتحقّق غاية تعميم المرحلة العُليا من التعليم الثانوي، وهي إحدى الغايات التي حدّدها فريق العمل المفتوح العضوية، خلال هذا العقد، لا بل قد لا تتحقّق على الإطلاق. فحتّى البلدان ذات الدخل المرتفع لم تخطُ سوى خطوات بسيطة وبطيئة باتجاه هذه الغاية. فعلى سبيل المثال، من بين بلدان الاتحاد الأوروبي البالغ عددها 28، ارتفعت نسبة الشباب بين 20 و24 سنة الذين حصّلوا التعليم في المرحلة العُليا من التعليم الثانوي من 77% عام 2002 إلى 81% عام 2013 (Eurostat, 2014).

وعلى ضوء هذه الأدلّة، يجب كسب التزام مستدام من جانب السلطات الوطنيّة والشركاء الدوليين والمجتمع المدني ووضعه موضع التطبيق، إذا أُريد لهذه الغايات الطموحة أن تتحقّق. وسيكون من الجيّد أن يتوقف المنتدى العالمي للتربية عند الدروس المُستقاة من السنوات الخمس عشرة الماضية. فكيف يستطيع إطار عمل جديد أن يقترح آليّات تنسيق ومساءلة عالميّة أكثر فعاليّةً من تلك التي اقترحها منتدى داكار؟ وكيف يُمكن تحديد ممارسات جيّدة يُوصى بها إلى الحكومات الفرديّة؟ وإلى أي مدى تمّ اعتماد إستراتيجيّات داكار وتطبيقها على المستويَين العالمي والوطني؟ وما كانت درجة نجاحها وكيف يُمكن تعديلها تحقيقاً لنجاح أعظم في المستقبل؟

على ضوء الاستعراض المستفيض لهيكليّة ما بعد داكار (أنظر المقدّمة) وبالاستناد إلى 15 سنة من الخبرة في رصد أولويّات التعليم للجميع، يعرض هذا القسم دروساً وتوصيات تتيح تطبيق جدول أعمال مرحلة ما بعد عام 2015.

إيجاد سبل جديدة لإدامة الالتزام السياسي

تنامت قدرة الهيئات الدوليّة على التأثير في السياسات التعليميّة الوطنيّة منذ عام 2000. وسهّل التقدم في مجال الاتصالات وتدفّق المعلومات عمليّة التعلّم بين الأقران. إلى ذلك، تشير الزيادة في حجم المساعدات والرصد الأكثر تطوّراً لتنفيذ برامج المساعدات إلى أنّ الجهات المموّلة أثّرت بشكل أساسي على عمليّة اتخاذ القرارات الحكوميّة،

3. أنظر الملاحظة الفنيّة الواردة على الموقع الالكتروني للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لمزيد من المعلومات.

على الرغم من الامتثال لمبدأ الملكيّة الوطنيّة.

ولكنّ العديد من التدخّلات خرج عن إطار العمل الذي اتّفقت عليه الوكالات الخمس التي أطلقت التعليم للجميع في داكار. فقد أثبتت آليات التنسيق النظاميّة للتعليم للجميع ضعفها في تأمين استدامة الالتزام السياسي، نظراً إلى أن كلّ وكالة سلكت درباً منفصلاً يقتصر فيه التنسيق على الحدّ الأدنى. وفي هذا الإطار، يُعتبر التعاون الوثيق ما بين الجهات المُشاركة في تنظيم المنتدى العالمي للتربية في إنشون، من خلال آليّات مشتركة، جزءاً أساسياً من الترتيبات المنقّحة لما بعد عام 2015.

يُبيّن تطوّران جديدان أنّ جدول الأعمال الجديد سيلقى درجةً أكبر من التعاون والدعم. ويتضح بدايةً من أحد مواطن ضعف إطار عمل داكار وجدول أعمال الأهداف الإنمائيّة للألفيّة أنّ غايات التعليم بدت وكأنّها تهمّ فقط بلدان الجنوب. يتوخّى جدول أعمال التنمية المستدامة، الذي سيُتفق عليه في عام 2015، الطابع العالميّ. فمبدأ العالميّة يُعزّز فكرة أنّ التعليم الجيّد والمنصف والشامل للجميع يُشكّل غاية أساسيّة لكلّ أمّة. ومن شأن ضمان الالتزام السياسي بجدول أعمال التعليم العالمي أن يُعزّز فرص نجاحه.

ثانياً، وكما سيتّضح لاحقاً في هذا القسم، تتعالى الأصوات من أجل وضع آلية مساءلة واضحة المعالم في جدول أعمال ما بعد عام 2015، علماً أن هكذا آلية ستترك بصمتها على قطاع التعليم. ولا شكّ في أنّ غياب مثل هذه الهيكليّات أضعف الالتزام السياسي في الماضي. ويؤمل بالتالي أن يكون العكس صحيحاً ما بعد عام 2015.

تنويع المعرفة والأدلّة والخبرات بصورة إضافيّة

خلال السنوات الخمس عشرة الماضية، توسّعت الأدلّة المُستخدمة في وضع السياسات العالميّة والوطنيّة المتّصلة بالتعليم كمّاً وتنوّعاً. ولكن لم تعكس عمليّة اتخاذ القرارات الوطنيّة دوماً وجود أدلّة وبيانات متينة. وبغية تحقيق التقدّم، سيتعيّن على جدول أعمال التعليم في مرحلة ما بعد عام 2015 أن يستفيد من تنوّع المعرفة والأدلّة والخبرات.

تتعلّق إحدى الثغرات المعرفيّة البارزة بالروابط القائمة بين التعليم وسائر القطاعات. وقد برزت مقاربات متقاطعة، لا سيّما في حقل الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، ولكنّ راسميّ السياسات نادراً ما يُركّزون على التآزر المحتمل بين القطاعات. يتضمّن جدول أعمال التنمية المستدامة الجديد ما يعد بتصويب موطن الخلل هذا.

ركّز التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع على الدور الذي يُمكن أن يؤدّيه التعليم في الارتقاء بمُخرجات التنمية الأخرى (UNESCO, 2014e). وتُفيد الأدلّة بأنّ العكس صحيح أيضاً، إذ يستطيع سياق تنمويّ مؤات أن يُسرّع وتيرة التقدّم في حقل التعليم. ويجب أن تكون المقاربة المتعدّدة القطاعات السمة الأبرز لجدول أعمال التعليم الجديد ولتخطيط نشاطات التدخّل.

التعليم مفتاحٌ لتحقيق غايات مهمّة مُدرجة على جدول أعمال التنمية في مرحلة ما بعد 2015

يُشكّل التعليم مفتاحاً لتحقيق العديد من الغايات المُدرجة على جدول أعمال التنمية لما بعد عام 2015، لا سيّما تلك المتّصلة بالاستهلاك المستدام، ووصول الجميع إلى العدالة، وقيام مجتمعات مسالمة. ويتعيّن البحث في الروابط القائمة بين التعليم وهذه الغايات، تماماً كما يجب تحويل البرامج والمقاربات التعليميّة تحقيقاً لهذه الأهداف.

وسيُسهم اللجوء إلى خبرات أكثر تنوّعاً، بما في ذلك الخبرات المُتاحة من قطاعات أخرى، في تعزيز مُخرجات التعليم. ويُمكن تسريع تطوير التعليم من خلال معالجة مشاكل الفقر، عن طريق تطبيق برامج هادفة في البلدان الأكثر فقراً مثلاً تعمل على تحسين ظروف معيشة الأسر التي لا تستطيع إبقاء أطفالها في المدرسة. تقتضي مبادرات من هذا القبيل بذل جهود أعظم في سبيل التخطيط للتدخّلات التعليميّة إلى جانب الاستثمار في البنية التحتيّة – لا سيّما في مجالات المياه والصرف الصحّي والطرق والطاقة– وفي السياسة الاجتماعيّة. وفي هذه الأثناء، يمكن أن يحمل فهم التأثير الكبير لسوء التغذية خلال السنوات المبكرة على النمو المعرفيّ اللاحق الأسرة التعليميّة على المدافعة عن التدخّل في أصغر سنّ ممكنة. ويُمكن أن تأتي المعلومات المتاحة من ميدان علم النفس بالمنفعة بأساليب مختلفة، منها تحسين برامج تدريب المعلّمين والممارسات في قاعة الصفّ، لا سيّما في السياقات الفقيرة، بهدف تحفيز الشباب والبالغين المحرومين على اكتساب مهارات جديدة.

وستُشكّل استجابة المجتمع التعليميّ لحاجات قطاعات أخرى والحوار مع خبراء من خارج قطاع التعليم خطوةً إيجابيّةً تُساعد هذا الحقل على التخلّي عن مقاربته السلبيّة التي تقوم على العمل في عزلة نسبيّةً.

تعزيز السياسات والممارسات الوطنيّة

سيتمّ تقييم نجاح جدول الأعمال على المستوى الوطني، في نهاية المطاف. أمّا نطاق الهدف والغايات التعليميّة المقترحة ومحور تركيزها، فيُشير إلى إتجاهات أساسيّة ثلاثة تتماشى والدروس المُستخلصة من السنوات الخمس عشرة الماضية. ويجب أن تُحدّد الخطط الوطنيّة بصورة أفضل وعليها أن تعترف بشكل أكبر بالعلاقة بين مستويات التعليم وعبر القطاعات. ويتعيّن على الجهات المنوطة رسم السياسات التعاطي مع الإنصاف بصورة أكثر مباشرةً. ويجب بلورة تدابير تحسين النوعيّة بمزيد من الوضوح. يقدّم جدول الأعمال نظرة متكاملة وشاملة للتعليم، وهي نظرة اعتبر كثيرون أنّها فُقدت عندما هيمنت الأهداف الإنمائيّة للألفيّة على نموذج التنمية وجرى التركيز بشكل شبه حصري على التعليم الابتدائي.

تُفيد تجربة الخطط الوطنيّة للتعليم للجميع، التي جاءت كنسخة مزدوجة عن جهود وطنيّة أخرى، بأنّه حريّ بالمجتمع الدوليّ أن يتخلّى عن هكذا مقاربات. ويجب التركيز عوضاً عن ذلك على تحسين مستوى عمليّات التخطيط ووضع الموازنة الخاصة بالتعليم أو المتصلة به المتوفّرة حالياً. ويتعيّن على الحكومات وشركاء التنمية تحديد الثغرات والمضي في بناء القدرات لضمان أن تغطّي هذه العمليّات شتّى جوانب جدول أعمال التعليم.

ويُعدّ التنسيق بين المستويَين العالميّ والوطنيّ أساسيّاً لردم الهوّة على مستوى الإنصاف والنوعيّة، وهما حجرا زاوية جدول الأعمال الجديد. وقد تضمّن القليل من خطط التنمية التي تمّ استعراضها لأغراض وضع هذا التقرير تحليلاً للإنصاف – لا بل إنّ الخطط التي تضمّنت تحليلاً من هذا النوع إنّما تضمّنته بناءً على إصرار شركاء التنمية. ولكن مصادر جديدة للبيانات باتت متوفّرة منذ عام 2000 وهي تفصّل مؤشّرات التنمية الرئيسة إلى خصائص فرديّة، وتستطيع بالتالي أن تسهّل عمليّة تحليل الإنصاف.

إتّمست الحكومات بالبطء في اعتماد سياسات تروّج للإنصاف

إتّمست الحكومات بالبطء في اعتماد سياسات تروّج للإنصاف. يفتقر السكان المهمّشون إلى إمكانيّة التعبير عن نفسهم والى التمثيل. ولا يستجيب راسمو السياسات لطلب التخطيط للتعليم الذي يرفعونه. كما يُمكن أن تختبئ البيروقراطيّة خلف أنظمة إدارة المعلومات التي تتحكّم بها بنفسها وتتغاضى عن الأدلّة التي قد تقوّض سلطتها.

وصف التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع هذا حالات عديدة كانت فيها سياسات التعليم تمييزيّة بحقّ الفقراء. إلى ذلك، جاء التزام الحكومة بتوسيع التعليم ما قبل الابتدائي ضعيفاً، ونتج عنه استحواذ الحضانات الخاصّة التي تؤمّن التعليم ما قبل المدرسة والتي تفوق كلفتها الباهظة قدرة من يحتاج إليها أكثر من غيره على حصّة أوسع من السوق منذ عام 2000. وكان الإصلاح في حقل تدريس اللغات سطحيّاً لدرجة أنه لم يتح للأقليّات الاستفادة بالكامل من تجربتها في التعليم الابتدائي. أما برامج تعليم الكبار، فإن احتمال وصولها إلى الكبار الذين يتمتّعون ببعض المؤهّلات التعليميّة أكبر من احتمال وصولها إلى الكبار الذين يفتقرون إلى المهارات الأساسيّة، حتّى في البلدان ذات الدخل المرتفع. وجرى التركيز بدرجة أقلّ على البرامج غير النظاميّة والمجتمعيّة وبرامج التعليم عن بُعد. وبالكاد تعترف السياسات بعبء النفقات التعليميّة التي ترزح تحتها الأسرّ.

وفي هذه الأثناء، تترتّب على توفير خدمات التعليم للسكّان في المناطق النائية التي تفتقر إلى الخدمات أو للمعاقين كلفة باهظة نسبيّاً. وفي حين قد تتوفّر المعلومات ذات الصلة لواضعي الخطط، إلاّ أنّها لا تُستخدم في وضع أهداف تخصّ المجموعات المهمّشة أو لاعتماد السياسات المناسبة. وقد أكّد الأمين العام للأمم المتحدة أنه لا يمكن اعتبار أي هدف أو أي غاية مُنجزةً، ما لم تُنجزه جميع المجموعات، أي «المجموعات المُصنّفة اجتماعياً واقتصاديّاً» (United Nations, 2014b). يمنح جدول الأعمال الجديد البلدان فرصةً لتحسين قدرتها على وضع سياسات هادفة وتوظيف الموارد وتكييف المؤشّرات ذات الصلة بحسب السياق الوطنيّ.

من ناحية أخرى، خلص هذا التقرير إلى أنّ جميع الخطط الوطنيّة المُستعرضة تضمّنت جوانب لها صلة بالنوعيّة. يتماشى هذا الأمر مع الخلاصة ذات الصلة ومفادها أنّ عدداً متنامياً من البلدان حاول قياس مُخرجات التعلّم من خلال المشاركة في عمليات تقييم إقليميّة ودوليّة. ولكنّ التعاطي مع نوعيّة التعليم في الخطط لا يزال غير ملائم، إذ يسعى ملايين الأطفال إلى اكتساب الحدّ الأدنى من المهارات الأساسيّة. وقد أدّت هذه الخلاصة التي عبّر عنها التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع خلال السنوات الماضية إلى التركيز على مُخرجات التعلّم في جدول أعمال ما بعد عام 2015.

في حين يُشكّل تحسين المهارات الأساسيّة أولويّة، يجب ألا يكون التركيز على التعلّم ضيّقاً. ففي السنوات المقبلة،

يتعيّن على البلدان أن تُحدّد المهارات التي يُفترض أن يكون التلاميذ قد اكتسبوها عند إتمام مستويات تعليم مختلفة، وفي مراحل مختلفة من حياتهم، وعبر مجالات مختلفة. وفي الوقت نفسه، من المتوقّع تأمين أدلّة إضافيّة حول أهميّة المهارات غير المعرفيّة ومدى دعم الأنظمة التعليميّة للتلاميذ لمساعدتهم على اكتسابها.

إذا أُريد لخطط التعليم أن تعكس اهتماماً فعليّاً بالنوعيّة، فسيتعيّن تخصيص حصّة أكبر من موازنة المصروفات المتكرّرة لبنود غير رواتب المعلّمين. وثّق هذا التقرير أمثلة عديدة لم تُعالج فيها نواح أساسيّة من التعليم النوعيّ. كما تمّ تجاهل معارف المربّين في مرحلة الطفولة المبكرة ومهاراتهم ووضعهم، على الرغم من وجود أدلّة حول أهميّة دورهم وضرورة اكتسابهم مجموعة معقّدة من المهارات. وقد وجد المعلّمون في التعليم الأساسيّ أنفسهم غير مهيّئين بما فيه الكفاية لتعليم صغار الأطفال القراءة، أو اعتماد منهاج جديد، أو تطبيق سياسات تربويّة تتمحور حول المتعلّم وتُراعي قضايا نوع الجنس. وغالباً ما يكون رؤساء المدارس ومدراؤها غير مستعدّين لإجراء إصلاحات تطال اللامركزيّة والإدارة المبنيّة على المدرسة والرامية إلى تحسين النوعيّة.

تدعو أهداف التنمية المستدامة الحكومات إلى إلقاء نظرة جديدة على مضمون التعليم. وسيكون التعليم ركيزة جدول أعمال التنمية المستدامة الذي يعتمد نجاحه على الأفراد خلال حياتهم، وعلى اكتساب معرفة ذات صلة، وعلى تكوين مواقف إيجابيّة لمجابهة التحديات العالميّة. ولكن على الرغم من هذا التركيز المستجدّ، ناهيك عن التقدّم المُحرز خلال عقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة، سيحتاج العديد من البلدان إلى المزيد من التوجيه والدعم لاتخاذ قرارات فعّالة حول المنهاج وتعليم المعلّمين.

تعبئة المزيد من الموارد الماليّة تعبئةً فعّالة

وقف تدنيّ مستوى تعبئة الموارد بعد عام 2000 عائقاً أمام تحقيق أهداف التعليم للجميع. وقد تنامت النفقات المحليّة بنسبة 0.8% من إجمالي الناتج القومي في البلدان ذات الدخل المنخفض وبنسبة 0.5% في الفئة الدُنيا من البلدان ذات الدخل المتوسّط بين عامَي 1999 و2012. ولكنّ التقرير العالمي لرصد التعليم الجميع اعتبر عام 2010 أنّ تحقيق غايات التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي والقرائيّة بحلول عام 2015 في 46 بلداً من البلدان المنخفضة الدخل يتطلّب تخصيص مبلغ إضافيّ من 16 مليار دولار أمريكي، أي ما يُعادل 1.5% من إجمالي الناتج المحلّي، والذي تُستمد الشريحة الأكبر منه من مصادر خارجيّة. وقُدّرت الكلفة السنويّة لتعميم المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي بمبلغ 25 مليار دولار إضافي (بالسعر الثابت لعام 2007) (UNESCO, 2010a).

عشيّة انعقاد مؤتمر تمويل التنمية في أديس أبابا في شهر تموز/يوليو 2015 وبغية المساهمة في النقاش العالمي حول كلفة جدول أعمال التنمية المستدامة، عمد هذا التقرير إلى تحديث تمرين تحديد الكلفة الذي قام به سابقاً بهدف تحديد مستوى الموارد الماليّة التي يجب تعبئتها لتحقيق أهداف التنمية المستدامة **(الإطار 9.3)**.

في ما يلي أبرز خلاصات تمرين تحديد الكلفة **(الجدول 9.2)**:

- يتطلّب هدف تعميم التعليم النوعيّ في المراحل ما قبل الابتدائية والابتدائيّة وفي المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي في البلدان المنخفضة الدخل وفي الفئة الدُنيا من البلدان المتوسّطة الدخل بحلول عام 2030 مستويات إنفاق أعلى بكثير. ويجب أن يرتفع مجموع النفقات السنويّة بنسبة أكثر من الضعف لا بل يجب على بعض البلدان زيادة النفقات بنسبة أعظم. وعليه، سيرتفع مجموع التكاليف السنوية بأكثر من أربعة أضعاف في التعليم ما قبل الابتدائي وبنسبة الضعف تقريباً في التعليم الابتدائي وفي المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي.
- تُعزى هذا الزيادة جزئياً إلى معدّلات قيد أعلى. فمن المتوقّع أن يزداد عدد التلاميذ في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي بأكثر من الضعف بحلول عام 2030 (مع زيادة بنسبة ستّة أضعاف في البلدان ذات الدخل المنخفض). وسترتفع معدّلات القيد في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي بنسبة تفوق 50%. ولن ترتفع معدّلات القيد في المرحلة الابتدائية إلاّ بصورة هامشيّة.
- يُعزى الشقّ المتبقّي من الزيادة إلى اضطرار معظم البلدان إلى زيادة الإنفاق على التلميذ الواحد من خلال خفض نسب التلاميذ إلى المعلّمين، وزيادة النفقات على الرواتب وسواها، وتعزيز الدعم المقدّم للطلاّب المهمّشين. أمّا الحاجة إلى زيادة النفقات للتلميذ الواحد، فهي أعلى في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي.
- لن تكون الموارد المحليّة كافيةً لتحقيق غايات التعليم الأساسيّ هذه بحلول عام 2030، مهما بلغت

الإطار 9.3: تحليل كلفة تحقيق أهداف التنمية المستدامة

يتمحور تمرين تحديد الكلفة بشكلٍ رئيس حول الغايات الفرعيّة المتّصلة بالغايتَين الأوليين من الغايات السبع الواردة في جدول أعمال ما بعد عام 2015. تقضي الغاية المتعلّقة بالتعليم ما قبل الابتدائي بتحقيق نسبة قيد إجمالية تبلغ 100%. وقد جرى التعبير عن غايات التعليم في المرحلة الابتدائية وفي المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي من خلال التركيز على التعميم بدلاً من القيد. ولكنّ هذا التمرين المتّصل بتحديد الكلفة يأخذ بعين الاعتبار أيضاً مسائل النوعيّة والإنصاف المتداخلة والتي تتجلّى في الغايات الأخرى لمرحلة ما بعد عام 2015 (الجدول 9.1).

يُشكّل تحسين نوعيّة التعليم جانباً رئيساً من جوانب جدول الأعمال الجديد. يلحظ تمرين تحديد الكلفة هذا أحكاماً عديدة تفضي إلى جعل نوعيّة التعليم تستوفي معايير الحدّ الأدنى وتحقّق مُخرجات التعليم المرغوب فيها: فرض سقف لنسبة التلاميذ إلى المعلّمين وعدد التلاميذ في قاعة الدرس؛ وصيانة مناسبة لقاعات الدرس؛ وتسديد رواتب تنافسيّة للمعلّمين بهدف دعم عمليّة توظيف معلّمين ماهرين ومحفّزين؛ وتخصيص نفقات كافية غير متّصلة بالرواتب لمواد التعليم والدعم الإداري.

أمّا في ما يخصّ رواتب المعلّمين التي تُشكّل عادةً الكلفة الأكبر، فتُبنى الافتراضات على نسبة التلاميذ إلى المعلّمين التي تُبيّن تفاوتاً شديداً عبر البلدان. وتكون عادةً النسبة والراتب (الذي يُحتسب على شكل مضاعَف لإجمالي الناتج المحلّي للفرد) أعلى في البلدان المنخفضة الدخل، ما يعكس ندرة المهارات. وعند تحديد الكلفة، يُفترض أنّه مع زيادة إجمالي الناتج المحلّي للفرد في كلّ بلد، ستقترب نسبة التلاميذ إلى المعلّمين من إجمالي المتوسّط الدولي بحلول عام 2030، في حين يقترب راتب المعلّم من المتوسّط الدولي في البلدان الواردة في النصف الأعلى من جدول توزيع رواتب المعلّمين.

تأخذ الإسقاطات بعين الاعتبار أيضاً حقيقة أنّ تعميم التعليم لا يُمكن أن يتحقّق إلاّ إذا توفّر دعم إضافي للأطفال المهمّشين غير الملتحقين بالمدرسة، علماً أن هذا الدعم قد يأتي على شكل زيّ مدرسيّ مجانيّ، أو دعم الأقساط المدرسيّة، أو تدريس اللغة الأم، أو بناء مدارس متنقّلة أو بناء مدارس في مناطق نائية للأطفال الذين يصعب الوصول لهم، أو دعم الأطفال المعاقين. وتُقدَّر التكاليف الإضافيّة لهؤلاء الأطفال بـ20% من الكلفة المترتّبة على تلميذ واحد في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي، و30% في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي. وفي البلدان ذات الدخل المنخفض، تُشكّل هذه التكاليف قرابة 7% من المجموع، مع أنّها تتراوح في بعض البلدان الشديدة الفقر، مثل بوروندي ومدغشقر ومالي ونيجر، بين 10 و12%.

عمد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع إلى تحديث تمرين تحديد الكلفة الذي وضعه عام 2010 بأسلوبَين. أوّلاً، توسّعت التغطية لتشمل 84 بلداً من البلدان ذات الدخل المنخفض والفئة الدُنيا من البلدان المتوسّطة الدخل. ومن المتوقّع أن يزيد هذا الأمر الكلفة، ولو بصورة أقلّ تناسباً، مع اقتراب البلدان الجديدة من تحقيق هدف تعميم التعليم في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي. ثانياً، توسّعت الفترة الزمنيّة لتحقيق جدول الأعمال، والتي حُدّدت سابقاً بنهاية عام 2015، إلى عام 2030 لإكمال عمليّة تعميم المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي. وكان من المفترض أن يفضي هذا التدبير إلى خفض الفجوة المالية السنويّة المقدّرة، بحيث تمتدّ التكاليف على فترةٍ أطول بكثير من التقدير الأخير. ولا بدّ من التنبّه أيضاً إلى أن البلدان اقتربت من تحقيق الغاية خلال السنوات الخمس الأخيرة، ما يشكّل عاملاً جديداً يُميّز هذه التقديرات عن التقديرات الماضية.

لا يتوفّر رابط بسيط بين الإنفاق ومُخرجات التعليم، ذلك أن مستوى الإنفاق نفسه قد يفضي إلى نتائج مختلفة للغاية في بلدان مختلفة، نتيجة الاختلافات في الإنصاف والفعاليّة والنجاعة. تفرض هذه الاختلافات الأساسيّة بين البلدان، ناهيك عن الثغرات الكبيرة في البيانات، قيوداً شديدة على أي تمرين لتحديد الكلفة. وعليه، يجب التعامل مع التقديرات على أنّها دلاليّة. وعلى ضوء طموح جدول الأعمال المقترح، يعتبر المحلّلون أنّ النقص في التمويل المناسب سيكون العقبة الأكبر في البلدان الأشدّ فقراً.

الجدول 9.1: افتراضات رئيسة على صلة بالأهداف ومعايير محدّدة للكلفة

	المؤشّر	القيمة الأوّلية	القيمة المستهدفة
1. التعليم ما قبل الابتدائي	أ. نسبة القيد الإجماليّة في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي	%37	%100
2. التعليم الابتدائي والمرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي	أ. معدّل التحصيل في التعليم الابتدائي	%70	%100
	ب. معدّل التحصيل في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي	%50	%100
3. النوعيّة	أ. نسبة التلاميذ إلى المعلّمين	التعليم ما قبل الابتدائي 27 التعليم الابتدائي 35 المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي 27	التعليم ما قبل الابتدائي 18 التعليم الابتدائي 31 المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي 28
	ب. رواتب المعلّمين (مضاعَف لإجمالي الناتج المحلّي للفرد)	مثلاً: البلدان ذات الدخل المنخفض التعليم ما قبل الابتدائي/ الابتدائي 3.6 المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي 5.3	مثلاً: البلدان ذات الدخل المنخفض التعليم ما قبل الابتدائي/ الابتدائي 4.5 المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي 5.9
4. الإنصاف	أ. نسبة كلفة البرامج المَخصّصة للأطفال المهمشين للتلميذ الواحد (الذين يعيشون بأقلّ من دولارين في اليوم) والتي توسّعت لتوفّر الدعم لكلّ المحتاجين	متغيّر	قبل الابتدائي 20% ابتدائي 20% المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي 30%

المصدر: Wils (2015)

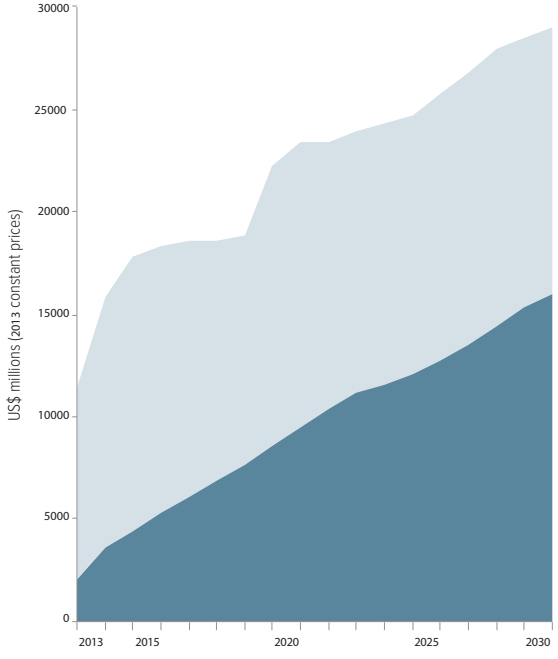
الزيادة في الإنفاق من الطموح. ومن المتوقّع أن تصل الهوّة في مجموع التمويل الخارجيّ السنويّ – أي الفارق بين الكلفة المتوقَّعة لتحقيق التعليم الأساسي والموارد المحليّة المُتاحة المقدَّرة – إلى قرابة 22 مليار دولار أمريكي سنويّاً بين عامَي 2015 و2030 (بالسعر الثابت في عام 2012).

- يُعزى نصف الفجوة في التمويل الخارجيّ السنويّ، أي 10.6 مليار دولار أمريكي، إلى البلدان ذات الدخل المنخفض. على سبيل المقارنة، بلغ مجموع المعونة المقدّمة عام 2012 لمرحلة التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي العام في البلدان ذات الدخل المنخفض 2.3 مليار دولار أمريكي. تحقيقاً لهذه الغاية، يجب أن يصل حجم المساعدة الخارجيّة إلى أربعة أضعاف على الأقلّ.

- لم يُحدد التمرين كلفة برامج محو أميّة الكبار، بسبب غياب بيانات متينة. وكان التمرين السابق قدّر كلفة تعميم قرائيّة الكبار بـ1.3% من مجموع كلفة تحقيق غاية التعليم الأساسيّ، والتي كانت متدنيّةً للغاية. يُستشف من التمرين الحالي، الذي تشير افتراضاته حول تحسين النوعيّة إلى أنّ جميع خرّيجي التعليم الابتدائي سوف يتمكّنون من القراءة، أنّ تعميم قرائيّة الشباب سوف تتحقّق بحلول عام 2030.

الشكل 9.1: يُقدّر متوسّط فجوة التمويل السنويّة لتحقيق جوانب رئيسة من جدول أعمال مرحلة ما بعد عام 2015 في البلدان ذات الدخل المنخفض وفي الفئة الدُنيا من البلدان المتوسّطة الدخل بـ 22 مليار دولار أمريكي

فجوة التمويل لتعميم التعليم ما قبل الابتدائيّ والابتدائيّ والمرحلة الدُنيا من التعليم الثانويّ، بحسب فئة دخل البلدان، بملايين الدولارات الأمريكيّة، 2013–2030



المصدر: Wils (2015)

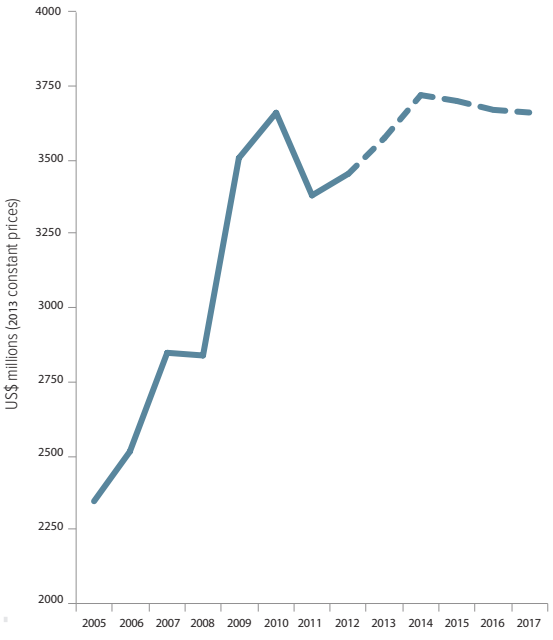
الجدول 9.2: إسقاطات التكاليف حتّى عام 2030

	البلدان المنخفضة الدخل		الفئة الدُنيا من البلدان المتوسّطة الدخل		البلدان ذات الدخل المنخفض والفئة الدُنيا من البلدان المتوسّطة الدخل	
	متوسّط مجموع الكلفة السنويّة (بمليارات الدولارات)					
	2012	متوسّط 2015–2030	2012	متوسّط 2015–2030	2012	متوسّط 2015–2030
ما قبل الابتدائي	0.7	4.9	7.1	28.7	7.8	33.6
الابتدائي	7.0	19.6	51.9	106.2	58.9	125.8
المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي	2.4	9.9	30.5	61.9	32.9	71.8
المجموع	10.2	34.5	89.5	196.8	99.6	231.3
	عدد التلاميذ (بالملايين)					
	2012	2030	2012	2030	2012	2030
ما قبل الابتدائي	4	25	26	53	30	78
الابتدائي	127	162	289	314	416	477
المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي	29	69	123	171	153	240
	النفقات لكلّ تلميذ، المتوسّط المرجح (بالدولار الأمريكيّ لكلّ سنة)					
	2012	2030	2012	2030	2012	2030
ما قبل الابتدائي	122	334	242	821	225	664
الابتدائي	64	188	207	485	163	384
المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي	128	275	292	560	260	479

المصدر: Wils (2015)

الشكل 9.2: سوف تُراوح المعونة المُخصّصة للتعليم في البلدان ذات الدخل المنخفض مكانها

المعونة المُخصّصة للتعليم (بملايين الدولارات الأمريكيّة)، البلدان ذات الدخل المنخفض، 2005-2012 و 2013-2017 (إسقاطات)



المصدر: حسابات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، استناداً إلى مستويات المعونة المبرمجة لكلّ بلد بحسب لجنة المساعدة الإنمائيّة التابعة لمنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي OECD-DAC (2014)

من المتوقّع أن تتنامى الهوّة الإجماليّة للتمويل الخارجيّ مع مرور الوقت (**الشكل 9.1**). وتتجلّى هذه الزيادة بوضوح في البلدان ذات الدخل المنخفض، فيما تبقى الفجوة على حالها نسبياً في الفئة الدُنيا من البلدان المتوسّطة الدخل. وتكون الهوّة في التمويل، التي تُشكّل نسبةً من كلفة تلبية غايات التعليم الأساسيّ، أوسع في البلدان ذات الدخل المنخفض حيث تُشكّل 29% من متوسّط التكاليف السنويّة مقارنةً ب 6% في الفئة الدُنيا من البلدان المتوسّطة الدخل.

يجب أن تتغيّر الأمور جذريّاً في حال أُريد لجدول الأعمال الجديد أن يُطبَّق

يخرج السيناريو الأساسيّ بافتراضات طموحة نسبيّاً بشأن الزيادة المحليّة في الإنفاق العام على التعليم[4].

ولا بدّ أن يرتفع مستوى النفقات العامة المتوقّعة على التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي والمرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي ليبلغ 3.4% من إجمالي الناتج المحليّ في الفئتَين الدُنيا والعُليا من البلدان المتوسّطة الدخل عام 2030.

وفي غياب هذه الزيادة المتوقّعة في النفقات العامة، ستتّسع الهوّة في التمويل بشكل كبير. في حال بقيت موازنات التعليم على حالها نسبةً إلى إجمالي الناتج المحلّي، ستتضاعف الهوّة لتصل إلى متوسّط سنوي يُقدّر بـ52.5 مليار دولار أمريكي.

وستسهم المعونة إسهاماً أساسياً في ردم الهوّة. ويتعيّن أن يشكّل التمويل الخارجي أكثر من ربع الزيادة المطلوبة في النفقات بين عامَي 2012 و2030 في معظم البلدان المنخفضة الدخل. وحتّى في الفئة الدُنيا من البلدان المتوسّطة الدخل، ستبرز الحاجة إلى دعم ماليّ وفنيّ.

ولكن من المتوقّع أن ينخفض مجموع المعونات المُخصّصة للتعليم في السنوات المقبلة. فقد أفاد العديد من الدول المانحة عن خفض المعونة المخصّصة للتعليم مستقبلاً. ومن المتوقّع أن تكون البلدان الأشدّ فقراً هي الأكثر تأثّراً (Global Campaign for Education, 2013). وتُفيد الإسقاطات بأنّ المعونات المصروفة على التعليم ستراوح مكانها بين عامَي 2014 و2017 في البلدان ذات الدخل المنخفض وتُقدَّر بحوالي 3.7 مليار دولار أمريكي (**الشكل 9.2**). وسيُخصّص الجزء الأكبر من الزيادة في المعونة للبلدان المتوسّطة الدخل، على شكل قروض ميسّرة بشكل رئيس (OECD, 2014a).

على ضوء المستويات الحاليّة المتدنيّة للمساعدة الخارجيّة المقدّمة للتعليم وآفاقها المتعثّرة، تواجه الجهات المانحة تحدياً رهيباً يقضي بزيادة حجم المعونة ليصل إلى مستويات جديدة. وقد دفعت ضخامة الزيادة المطلوبة بعض المناصرين إلى اقتراح وضع آليّات تمويل جديدة لتحقيق الإدارة الفعّالة. وعلى ضوء المخاض الطويل الضروري لتطوير هيكليّة الشراكة العالميّة من أجل التعليم، قد لا يكون حكيماً أن نقترح إحداث تغيير مؤسّسي رئيس في مجال المعونة المُخصّصة للتعليم. ولكن من الواضح أن الوضع يجب أن يتغيّر جذرياً إذا أُريد تطبيق جدول الأعمال الجديد.

[4]. بالنسبة إلى البلدان التي تُنفق حالياً 6% على الأقلّ من إجمالي الناتج المحلّي على التعليم، من المتوقع أن تبقى النسبة غير متغيّرة. أمّا بالنسبة إلى البلدان التي تُنفق مبالغ أقلّ، إمّا بفعل العائدات الضريبيّة المتدنيّة أو بفعل عدم إعطاء التعليم أولويّةً قصوى في الموازنة، فمن المتوقّع أن ترتفع العائدات الضريبيّة وحصّة التعليم في الموازنة بصورة تدريجيّة. أمّا حصّة التعليم الأساسي من مجموع موازنة التعليم، فهي تستقر عند المستويات الحاليّة في كلّ بلد.

الانتقال بعمليّتي رصد التقدّم والإبلاغ عنه إلى مستوى جديد

شكّل كلّ من مصادر البيانات المحسّنة والسبل المبتكرة للرصد مصدر نجاح بالنسبة إلى جدول أعمال التعليم الدولي منذ عام 2000. ولكن الدرب ما زالت طويلة إلى حين يتمّ جمع بيانات حول جوانب رئيسة من تطوير التعليم. تفتح ثورة البيانات المجال أمام فرص قد تصبّ في مصلحة القطاع. بالإضافة إلى ذلك، لا بدّ من مراعاة ترتيبات إعداد التقارير المستقبليّة واستخدام التقارير ضمن إطار آليّة المساءلة.

لن تخلو عمليّة جمع البيانات المستقبليّة من التحديات

يُعدّ جدول أعمال التعليم لما بعد عام 2015 شاملاً وطموحاً. ولمعرفة ما إذا كان العالم يقترب من تحقيق الغايات، لا بدّ من توفّر بيانات في مجالات لطالما كانت خارج نطاق أنظمة جمع البيانات التقليديّة. ويجب تحقيق تقدّم ليس فقط في مجال القياس وإنّما أيضاً على مستوى التطوّر المؤسسيّ لمواجهة تحديات الرصد على المستوى الوطني.

في مجال **الطفولة المبكرة**، تكمن النتيجة الرئيسة المتوخّاة في جدول الأعمال الجديد في أن يُحقّق الأطفال قدرتهم التنموية في سنّ التعليم الابتدائي وأن يستفيدوا بالتالي بشكل كامل من التعليم المدرسي. ويُعدّ قياس تطوّر الطفل مجالاً فعّالاً من مجالات البحث، وقد أُعدّت لهذه الغاية مجموعة من المؤشّرات، ولو في عدد محدود نسبياً من البلدان. ولم يتمّ التوصّل إلى توافق بشأن مؤشّر مناسب ينطبق على جميع البلدان والثقافات.

تُعدّ المشاركة في برامج التعليم المدرسيّ النوعيّ في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائيّ أحد العوامل المرتبطة بتحسين المُخرجات بالنسبة إلى الأطفال. فبالإضافة إلى مراحل التعليم ما قبل المدرسي، هناك مجموعة واسعة من البرامج الخاصة بالأطفال التي تتمتّع بمضمون تعليمي منظّم. ولكنّ توفير هذه البرامج يتوزّع بين أنوع عديدة من المؤسّسات، وعليه من الصعوبة بمكان رصد الأطفال المستفيدين. لهذا الغرض، لا بدّ من توفّر أنظمة واستقصاءات أفضل لمعالجة هذا الموضوع.

في **التعليم الابتدائي والثانوي**، يتمحور المُخرج الأساسيّ حول التحصيل التعليمي للأطفال والمراهقين. وتتيح الأنظمة التعليميّة للأطفال اكتساب العديد من المهارات التي يتعيّن رصد كلّ منها. ويشّكل رصد المهارات الأساسيّة في مجال اللغات والرياضيّات نقطة انطلاق بديهيّة، نظراً لأهميّة هذه الأخيرة كركيزة أساسيّة لمتابعة التعلّم. وفي مرحلة مبكرة من تطبيق جدول الأعمال الجديد، سيكون من المستحسن وضع مقياس مشترك يرتبط بالتقييمات الوطنية للتعلّم. وسيتيح هكذا تطوّر إدراك التقدّم الذي تحرزه البلدان باتجاه تحقيق الغاية والتحفيز على بناء القدرات في الوكالات الوطنيّة.

من المستحسن إعداد مقياس مشترك يرتبط بالتقييمات الوطنيّة للتعلّم

أمّا المُخرج الأساسيّ في مجال **المهارات**، فهو أن يكتسب الشباب والبالغون ما يكفي من الكفاءة في القراءة والكتابة والحساب ليشاركوا مشاركةً كاملة في المجتمع. وفي الوقت الراهن، لا يتوفّر سوى مقياس واحد للقرائيّة تبلّغ عنه البلدان بنفسها، وهو مقياس مفرط التبسيط يسري على البلدان كافةً ولكّنه يفتقر إلى الكمال. وقد أوضح هذا التقرير أنّ سبل تقييم مهارات القرائيّة والحساب بدقّة أكبر قد تحسّنت تحسناً شديداً، سيّما وأن العالم بات ينظر إلى هذه مهارات ضمن سياق متواصل لاكتسابها. وقد عمل العديد من المؤسّسات في هذا المجال، وها قد آن الأوان لترجمة الدروس المُستخلصة إلى أدوات فعّالة تتوخّى الفعاليّة من حيث التكلفة من أجل فهم كيفيّة اكتساب هذه المهارات المعرفيّة الأساسيّة أو الاحتفاظ بها أو فقدانها.

ويتّضح من تركيز جدول الأعمال الجديد على التعلّم مدى الحياة غياب أدلّة كافية حول القنوات التي يكتسب من خلالها الكبار مهاراتهم. وقد جرى تطبيق مؤشّر واحد عن فرص التعلّم مدى الحياة مع بعض النجاح في البلدان الأكثر ثراءً، وهو نسبة الكبار الذين شاركوا في التعليم والتدريب خلال فترة محدّدة. ولا بدّ أن تقرّ بلدان أخرى بأهميّة هكذا مقياس بالنسبة إليها وبإمكانيّة استخدامه لجمع معلومات على مستوى الفرد.

يُصعب تحديد المُخرجات الأساسيّة للتعليم على مستوى **المواطنة العالميّة والتنمية المستدامة**. ويتعيّن على المجتمع الدوليّ أن يطلق حواراً حول المعرفة والمواقف وخصوصاً السلوكيّات الملحوظة التي ترتبط بالمساهمة في إقامة مجتمعات مسالمة ومستدامة. وقد يُعتبر التوصّل إلى توافق ومراجعة أنظمة التعليم لخدمة هذه المجتمعات خدمة أفضل من أبرز إنجازات جدول أعمال مرحلة ما بعد عام 2015. وتتمثّل نقطة الانطلاق المحتملة بتحديد ما إذا كانت الاستقصاءات الدوليّة حول المواقف والقيم تُبرز جوانب مثل التسامح والإشراف البيئيّ.

وعلى مستوى الغايات كافةً، تطرح ضرورة إيلاء اهتمام أكبر بالإنصاف والنوعيّة تحدياً عظيماً على مستوى القياس. ففي حال **الإنصاف**، يتعيّن على الأسرة الدوليّة أن تعوّل على الاستقصاءات الخاصة بالأطفال أو التلاميذ أو العمّال التي توفّر معلومات أساسيّة حول المستفيدين من التعليم. ولا بدّ من تحسين التنسيق لكي تُصبح هذه الاستقصاءات موحّدة ومتماشيةً مع الغاية ومتاحةً للتحليل.

ويتعاظم حجم التحدّي لدى الحديث عن **النوعيّة**، حيث يبقى التوافق هشّاً بشأن نواحي النوعيّة في التعليم التي يُمكن استقاؤها من الأبحاث وترجمتها إلى تطبيق شامل. فكيف يُمكن تحسين النوعيّة؟ وكيف تُساعد العمليّات في قاعات الدرس وبيئات التعلّم الأطفال والشباب والكبار على التعلّم؟

لا بدّ من رصد جانبَين على صلة بالاحتراف وبوضع **المعلّمين**. بدايةً، قليلةٌ هي البلدان التي تُسجّل نسبة المعلّمين المتدرّبين ومضمون تدريبهم. يُمكن استخدام هكذا مؤشّر من أجل تحسين المقاربات الوطنيّة حيال تعليم المعلّمين. ثانياً، في حين تختلف الحوافز الممنوحة للمعلّمين، يُعدّ الراتب الذي يتقاضونه نسبةً إلى مهن أخرى عاملاً مهمّاً. ويُمكن استنباط هذا العامل من استقصاءات القوى العاملة. ويُمكن أن تكون التغيّرات في صفة المعلمين النسبيّة خير دليل على وضعهم مع مرور الوقت.

افتقرت عمليّتا التعليم للجميع والأهداف الإنمائيّة للألفيّة إلى آليّة مساءلة

أخيراً، وفي مجال **التمويل**، تُعيق الثغرات الكبرى في مجال جمع البيانات وتحليلها فهم كيفيّة تمويل عملية تطوير التعليم. وقد حظي هذا الموضوع باهتمام قليل. فالبيانات لا بدّ أن تكون دقيقةً وأن تشمل العديد من البلدان وأن يتم الإبلاغ عنها في أوانها. ولا بدّ من الإشارة في هذا الصدد إلى أنّ المؤشرات المعياريّة لنفقات التعليم العامة، باحتسابها كنسبة من إجمالي الناتج المحلّي أو من مجموع النفقات على التعليم، لا تجسّد مجمل الجهد الوطني في حقل التعليم. فلا بدّ من وضع حسابات وطنيّة حول التعليم، تتبع نموذج الحسابات في قطاع الصحّة، وتعكس حصص كلّ من الحكومة والجهات المانحة والأسر في مجموع تمويل التعليم.

لا بدّ من الإشارة إلى أن التقدّم في مجال جمع البيانات لن يتحقّق بصورة تلقائيّة. ويتعيّن على الأسرة الدوليّة أن تُعيد التفكير في كيفيّة ترتيب أولوياتها في حقل البيانات وتخصيص الأموال للأبحاث والرصد. ويُستشف من اقتراحات فريق الخبراء الاستشاريين المستقلّ المعني بتسخير ثورة المعلومات لأغراض التنمية المستدامة وجود بعض الاتجاهات المفيدة لقطاع التعليم.

يتعيّن أيضاً على السلطات الوطنيّة أن تُبقي في ذهنها تركيز جدول أعمال التعليم لما بعد عام 2015 على الإنصاف والتعلّم اللذين يؤثّران بشكل كبير على طبيعة المعلومات التي تجمعها وتستخدمها في رسم السياسات. ويجب تعزيز قدرة المؤسّسات الدوليّة والوطنيّة على مواجهة هذه التحديات.

الربط بين إعداد التقارير والمساءلة

لن يُثمر تحسين البيانات بحدّ ذاته تقدماً على مستوى التعليم. فالبيانات الأفضل لن تُساعد في إحراز التقدّم إلاّ إذا اعتُمدت تدابير تُحسّن الفرص التعليميّة المتاحة للأكثر استضعافاً. ولهذه الغاية، لا بدّ من إعداد تقارير جيّدة لرصد الاتجاهات وتلخيص الأدلّة الأساسيّة بطريقة يسهل على راسمي السياسات فهمها. كما يتعيّن وضع آليّات واضحة تستعين بالتقارير لمساءلة الحكومات والجهات المانحة عن أفعالها ومساعدتها في استقاء العبر من أخطائها.

ومع انتهاء ولاية التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع في عام 2015، يجد العالم نفسه عند مفترق طرق. فقد دعا البعض إلى إعداد تقرير واحد يغطّي جميع أهداف جدول أعمال التنمية الجديد، بيد أنّ هذا التدبير قد يُضعف الرابط ما بين الأسرة الدوليّة والبلدان منفردةً أو قطاعات التنمية. ومن غير المحتمل أن يدخل تقرير عالميّ حول مجموع الغايات لما بعد عام 2015 في تفاصيل كافية، وبالتالي يجب أن تتمّمه تقارير قطاعيّة أكثر شمولاً توضع على المستوى العالمي، على غرار التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، بغية تسليط الضوء على أفضل الممارسات ذات الصلة برسم السياسات وتمكين الجهات الفاعلة المحليّة.

يجب أن يُنظر إلى تقارير الرصد العالميّة (أو في هذه الحال الإقليميّة والوطنيّة) على أنّها سبيل يتيح للحكومات والجهات المانحة الدوليّة توثيق التدابير المُتّخذة والنتائج المُسجّلة مقارنةً بالأهداف والالتزامات. وقد افتقرت عمليّتا التعليم للجميع والأهداف الإنمائيّة للألفيّة إلى آليّة مساءلة (Janus and Keizer, 2014)، أقلّه جزئياً نتيجة التحدّي المتمثّل بوصف أدوار الشركاء ومسؤوليّاتهم بوضوح. بطبيعة الحال، يُبدي كلّ من الحكومات والجهات المانحة الدوليّة تردّداً في تحمّل مسؤوليّة الالتزامات التي لا يعتبرون أنفسهم ملزمين بها قانونيّاً. وعليه، لم يستطع التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع تأدية دوره كاملاً.

يفعّل جدول الأعمال لما بعد عام 2015 النقاش حول المساءلة. فقد اتفقت الدول الأعضاء في الأمم المتحدة على بعض الهيكليّات الأساسيّة. وسوف يُشرف المنتدى السياسي الرفيع المستوى المعني بالتنمية المستدامة على عمليات الاستعراض المنتظمة لتطبيق أهداف التنمية المستدامة، إنطلاقاً من عام 2016. وستكون عملية الاستعراض طوعيّةً وبقيادة الدولة ولكنّها ستشرك كيانات ذات صلة تابعة للأمم المتّحدة وستوفّر منصّة لإقامة الشراكات مع أطراف معنيّة أخرى. وقد اتّفقت الدول الأعضاء أيضاً على ضرورة ترويج المنتدى لأفضل الممارسات ولنجاحات البلدان وتحدّياتها والدروس المُستخلصة وتسهليها، في ظلّ تطبيق جدول الأعمال (UNGA, 2013). من جهتها، وافقت الجمعيّة العامة على أنّ تشمل آليّة الاستعراض تقريراً عالميّاً حول التنمية المستدامة ولكنّها وافقت أيضاً على اعتبار أنشطة التقييم الأخرى، رسميّةً كانت أم غير رسميّة، مصدر معلومات لها (UNGA, 2014).

جاء في التقرير التوليفي للأمين العام للأمم المتحدة، الصادر في شهر كانون الأوّل/ديسمبر 2014، أنّ آليّة الاستعراض يجب أن تشرك جميع الجهات الفاعلة، مثل الحكومات والمؤسّسات الدوليّة والقطاع الخاص والمجتمع المدني، من أجل تعزيز المساءلة المتبادلة. وسوف تبدأ عمليّة الاستعراض الدوليّة على المستوى الوطني وستوجّه عمليات الاستعراض الوطنيّة والإقليميّة والعالميّة. وتتضمّن المكوّنات المقترحة مكوّناً وطنياً للمساءلة، ومكوّناً إقليمياً لإستعراض الأقران، ومكوّناً عالميّاً لتقاسم المعرفة، ومكوّناً مواضيعيّاً لتبيان التقدّم الدولي المُحرز على فترات زمنيّة منتظمة (وهنا يكمن مستقبل التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع)، ومكوّناً لاستعراض الدعم الدولي والشراكة العالميّة من أجل التنمية المستدامة (United Nations, 2014b).

يتعيّن على هذه الآليّات ألا تكتفي بتعقّب التقدم المُحرز باتجاه الأهداف، فتشكّل بالتالي اسلوباً للنظر في التجارب المتعلّقة برسم السياسات وتخصيص الموارد وتقاسمها. وفي هذا السياق، دعا الأمين العام إلى اعتماد آليّة إقليميّة لاستعراض الأقران. وبما أن المناطق تواجه العديد من التحديات المشتركة في حقل التعليم، سيضفي تقاسم التجارب القطريّة من خلال استعراض الأقران المزيد من الفعاليّة على عمليّة رسم السياسات.

يجب دمج آليّات المساءلة المُقترحة داخل المؤسّسات الوطنيّة والدوليّة القائمة. وتتضمّن هذه الأخيرة على الصعيد الوطني لجان رقابة برلمانيّة، وهيئات تدقيق، والنظام القضائيّ والقانونيّ، وجلسات إداريّة، وإجراءات رفع شكاوى عن تقديم الخدمات. أمّا في قطاع التعليم، فمن المحتمل أن تضمّ البلدان مؤسّسات أخرى تروّج للمساءلة، مثل جمعيّات الأهل والمعلّمين وشبكات البحث والشبكات الأكاديميّة ونقابات المعلّمين.

أما على المستوى العالميّ، فستؤدّي الهيئات الدوليّة لحقوق الإنسان والشبكات الناظمة عبر الوطنيّة ووكالات الأمم المتحدة وغيرها من المؤسّسات السياسيّة الحكوميّة الدوليّة دوراً في هذا السياق (OHCHR, 2013). لقطاع التعليم مجموعةٌ خاصةٌ به من المؤسّسات والجمعيّات الدوليّة التي يتعيّن تعزيز البعض منها من أجل تحقيق توقّعات جدول أعمال مرحلة ما بعد عام 2015.

استنتاجات

يُلزم جدول أعمال التنمية المستدامة لمرحلة ما بعد عام 2015 جميع أفراد الأسرة الدوليّة بالتقيّد برؤية عالميّة طموحة قوامها تعزيز الكرامة الإنسانيّة، وتحقيق المساواة بين الجنسَين، والحدّ من أوجه التفاوت، وإقامة مجتمعات آمنة ومسالمة، وحماية الكرة الأرضيّة. ويندرج هدف التعليم المُقترح الذي يقوم على ضمان تعليم جيّد ومنصف وشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلّم للجميع مدى الحياة، والغايات ذات الصلة في هذه الرؤية الواسعة وهو يتماشى عن قرب مع طموحات حركة التعليم للجميع. ولكن هذا الفصل قد أظهر أنه بالإمكان تحسين صياغة غايات التعليم المُقترحة تحسيناً كبيراً بحيث تُصبح محدّدة وقابلة للقياس وواقعيّة وذات صلة.

وضع جدول أعمال التنمية المستدامة المهيب خطّة عمليّة لرسم معالم الطريق أمام البلدان وشركاء التنمية والمساعدة في حشد السبل المؤاتية لتطبيق الأهداف والغايات المُتّفق عليها. وفي مجال التعليم، يُمكن استقاء العبر من تطبيق إستراتيجيّات التعليم للجميع الماضية بهدف تسريع وتيرة التقدّم في السنوات المقبلة. ويتعيّن على أسرة التعليم الدوليّة أن تجد حلولاً لمسائل الالتزام السياسي والحاجة إلى آليّات تمويل ومساءلة متنامية. كما يتعيّن على الحكومات والجهات المانحة على حدّ سواء التصدّي لمسألتَي الإنصاف والنوعيّة في سياساتها وبرامجها وإقامة روابط بين قطاع التعليم وسائر القطاعات التنمويّة واستخدامها بحيث يتكلّل جدول أعمال مرحلة ما بعد عام 2015 بالنجاح.

سيتعيّن على أسرة التعليم الدوليّة إيجاد حلول لمسائل الالتزام السياسي والحاجة إلى آليّات تمويل ومساءلة متنامية

ملحق

عمليات التقييم الوطني للتعلّم عبر البلدان والمناطق

مقدمة .....
الجدول 1: أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 331
الجدول 2: امريكا اللاتينية والكاريبي 332
الجدول 3: الدول العربية 333
الجدول 4: آسيا والمحيط الهادي 334
الجدول 5: آسيا الوسطى/أوروبا الوسطى والشرقية 336
الجدول 6: أميركا الشمالية وأوروبا الغربية: 336

الجداول الإحصائيّة

مقدمة 339
الجدول 1: الاحصائيات عامة 331
الجدول 2: محو الأمية لدى الكبار والشباب 350
الجدول 3ألف: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة: الرعاية 358
الجدول 3 باء: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة: التربية 362
الجدول 4: الإنتفاع بالتعليم الابتدائي 370
الجدول 5: المشاركة في التعليم الثانوي 378
الجدول 6: الفعالية الداخلية: الرسوب في مرحلة
التعليم الابتدائي والتسرب منها واتمامها 386
الجدول 7: المشاركة في التعليم الثانوي 394
الجدول 8: هيئة التدريس في مراحل التعليم قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي 402
الجدول 9: الالتزام المالي تجاه التعليم: الإنفاق الحكومي 410
الجدول 10: اتجاهات في المؤشرات الأساسية أو البديلة لقياس
مدى تحقيق أهداف التعليم للجميع 1 و2 و3 و4 و5 و6 414

جداول المعونة:

الجدول 1: المساعدة الإنمائيّة الرسميّة الثنائيّة والمتعدّدة الأطراف 425
الجدول 2: المعونة الثنائيّة والمتعدّدة الأطراف المُخصّصة للتعليم 426
الجدول 3: الجهات المتلقّية للمعونة المُخصّصة للتعليم 428

المسرد 436

المختصرات 437

المراجع 442

عمليات التقييم الوطني للتعلّم بحسب البلدان والمناطق

مقدمة

تستعرض هذه الجداول وبصورة عامة عمليات التقييم الوطني للتعلم التي طبّقتها البلدان بين عامي 1995 و2013. تُعنى هذه البرامج بتقييم مخرجات التعلّم على أساس المعايير والتوقعات التي وضعتها السلطات الوطنيّة للتعليم. وترمي عمليّات التقييم إلى إعطاء هيئات اتخاذ القرار معلومات تلقائيّة حول وضع الطلاّب التعلّمي ودرجة تحصيلهم المعايير أو الكفاءات المحدة مسبقًا. ومع اختلاف برامج التقييم الوطنيّة اختلافاً عظيماً من حيث الموثوقيّة والصلاحيّة العلميّة، لا بدّ للمقارنات عبر البلدان أن تجري بحذر شديد. ولكنّ برامج التقييم الوطنيّة توفِّر معلومات على الصعيد القطري وهي معلومات متصلة بطيف من مخرجات التعلّم التي تنطبق عليها معايير محددة وطنيّاً والتي تُبيِّن مجالات اهتمام الحكومة ورسم السياسات. وبالإضافة إلى ذلك، تلحظ هذه البرامج بصراحة جانب الجودة من هدف التعليم للجميع والذي يُشير إلى مخرجات تعلّم «واضحة وملموسة» ناهيك عن الملاحظات التي يُعالج الحاجة إلى "معرفة ومهارات في المناهج ذات تقييم دقيق.

جرى تجميع البيانات المتصلة بالجداول من مصادر عديدة (مثلاً مواد مطبوعة ومواقع الكترونيّة وخبراء واتصالات من خلال مكاتب اليونسكو الإقليميّة) والتي كان البعض منها جزئياً و/أو متعارضاً. وبُذل جهدٌ كبيرٌ من أجل التحقّق من المعلومات والمقارنة في ما بينها ولكنّ هذا لا ينفي وجود بعض الأخطاء. لمزيد من التفاصيل والتحاليل حول قاعدة بيانات عمليات التقييم الوطني للتعلّم ، أنظر Benavot and Köseleci, 2015. فلم يكن بالإمكان التحقق من الدقّة العلميّة أو الفنيّة لعمليّات التقييم الوارد ذكرها على الرغم من أنّه من المتوقّع بذل جهود في هذا الاتجاه في خلال السنوات المقبلة.

لائحة بالمختصرات المستخدمة في الملحق

الصفّ التمهيدي (CP): السنة الأولى من التعليم الابتدائي

المرحلة المتوسطّة الأولى (CM1): السنة الرابعة من التعليم الابتدائي

بنك التنمية الأمريكي (IDB)

وزارة التعليم أو ما يُعادلها في البلد (MoE)

منظمة الأمم المتحدة للطفولة اليونيسيف (UNICEF)

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة – اليونسكو (UNESCO)

وكالة التنمية الدوليّة التابعة للولايات المتحدة (USAID)

الجدول 1

أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى

البلد	اسم دراسة التقييم أو وصفها	المنظّمة/ المؤسسة المسؤولة عن التقييم	المجموعة السكّانية المستهدفة	الموضوع المقيّم في المنهاج	السنوات
بنين	تقييم مكتسبات الطلّاب في صفوف الابتدائي والأوّل متوسّط	وزارة التعليم في صفوف الروضة والتعليم الابتدائي	الصفان 2 و5	الفرنسيّة والرياضيّات	2011
بوتسوانا	اختبار التحصيل المعياريّ 4	مجلس بوتسوانا للاختبارات	الصفّ 4	لغة سيتسوانا، الإنكليزيّة والرياضيّات	2007
	رصد محصّلات التعلّم			لغة سيتسوانا، الإنكليزيّة، الحساب والمهارات الحياتيّة	1999
بوركينا فاسو	تقييم المكتسبات المدرسيّة	وزارة التعليم الأساسي والقرائيّة	الصفّ 3	الفرنسيّة، الرياضيّات	سنويّاً 2001-2012
			الصفّ 5	الفرنسيّة، الرياضيّات والعلوم	
الكاميرون	تقييم مكتسبات الطلّاب المدرسيّة	وزارة التعليم	الصفّ 5	اللغات والرياضيّات	2011
جزر القمر	رصد محصّلات التعلّم	وزارة التعليم، اليونسكو، اليونيسيف	الصفّ 4	الفرنسيّة، الرياضيّات، المهارات الحياتيّة	2001
جمهوريّة الكونغو الديمقراطيّة	تحقيق بشأن تقييم المكتسبات المدرسيّة	وزارة التعليم	الصفّ 5	القرائيّة، الحساب والمهارات الحياتيّة	1994
إريتريا	اختبارات المهارات	شعبة التعليم العام	الصفّ 1	اللغة	1999
			الصفّ 4	الإنكليزيّة والرياضيّات	
	رصد محصّلات التعليم	وزارة التعليمي، اليونيسيف	الصفّان 3و 5	اللغة والإنكليزيّة والرياضيّات	2001 و2006
إثيوبيا	تقييم التعلّم الوطني	وكالة تقييم التعليم الوطني والاختبارات	الصفّ 4	الإنكليزيّة، الرياضيّات والعلوم البيئيّة	2000 و2004 و2008و 2012
			الصفّ 8	الإنكليزيّة، الرياضيّات، علم الإحياء، الكيمياء، والفيزياء	2000 و2004 و2008 و2012
			الصفّان 10 و12	الإنكليزيّة، الرياضيّات، علم الإحياء، الكيمياء، والدراسات المدمجة	2010 و2013
غامبيا	اختبار التقييم الوطني	وزارة التعليم الأساسي والثانوي	الصفّ 3	الإنكليزيّة، الرياضيّات والدراسات المدمجة	سنويّاً 2008- 2012
			الصفّ 5	الإنكليزيّة، الرياضيّات، العلوم، الدراسات الاجتماعيّة والبيئيّة	سنويّاً، 2008-2013
			الصفّ 8	الإنكليزيّة، الرياضيّات، العلوم والدراسات الاجتماعيّة والبيئيّة	2012
غانا	اختبار مرجعيّة المعيار	هيئة التعليم	الصفّ 6	الإنكليزيّة، الرياضيّات	سنويّاً 1992-2002
	اختبار رصد الأداء		الصفوف 1 إلى 6		1998، 2000
	تقييم التعليم الوطني		الصفان 3و 6		2005 و2007 و2009 و2011 و2013
	تقييم التعليم المدرسي		الصفّان 2 و4		2006 و2008 و 2010
غينيا	تقييم تعلّم الطلّاب	الخليّة الوطنيّة لتقييم نظام التعليم	الصفوف 2و 4 و 6	الفرنسيّة والرياضيّات	1999 و2006
كينيا	نظام التقييم الوطني لرصد تحصيل الطلاب	مركز التقييم الوطني	الصفّ 3	القرائيّة، مبادئ الحساب	2010
	UWEZO	مركز UWEZO	الأعمار من 6 إلى 16	القرائيّة، مبادئ الحساب	سنويّاً، 2010- 2014
ليسوتو	مشروع التعليم الابتدائي	USAID	الصفّان 3 و 6	الإنكليزيّة، لغة سيزوتو، الرياضيّات	1993
	المسح الوطني حول تقييم التقدم على مستوى التعليم	مجلس الامتحانات	الصفّان 3و 6		2003 و2004 و2006 و2008 و2010و 2012و 2014
مدغشقر	دراسة حول التقدّم المدرسي والأداء الأكاديمي	وزارة التعليم	الصّفان 2و 5	اللغات،لرياضيّات والمهارات الحياتيّة	2005
	تقييم مكتسبات الطلّاب ضمن إطار الإصلاح	وزارة التعليم اليونيسيف	الصفوف 1و 2و 3	اللغة المحليّة، الفرنسيّة والرياضيّات	2004-2006
	رصد التحصيل في حقل التعليم	وزارة التعليم واليونسكو واليونيسيف	الصفّ 4	القرائيّة ومبادئ الحساب والمهارات الحياتيّة	1998
ملاوي	رصد التحصيل في حقل التعليم	وزارة التعليم واليونيسيف	الصفّ 4	لغة شيشيوا، الانكليزيّة والمهارات الحياتيّة	1994، 2005
			الصفوف 2و4 و7	لغة شيشيوا، الإنكليزيّة والرياضيّات	2012
	دراسة حول منهج الصفوف الابتدائيّة وقاعدة إصلاح التقييم	وزارة التعليم ومعهد ملاوي للتعليم ومجلس الامتحانات الوطنيّة	الصفّ 2	القرائيّة ومبادئ الحساب	2006
	تقييم التحصيل في حقل التعليم	معهد مالاوي للتعليم	الصفّ 2	لغة شيشيوا، والإنكليزيّة والرياضيّات	2008
			الصفّ 5	لغة شيشيوا، والإنكليزيّة والرياضيّات والمهارات الحياتيّة	2005، 2008
			الصفّان 3و 7	لغة شيشيوا، والإنكليزيّة والرياضيّات	2005، 2009
مالي	برنامج تقييم التعليم المدرسي من جانب المجتمع المدني Beekungo	تقييم بقيادة المواطن	السنوات 6 إلى 14	اللغة	2012
	تقييم مستوى الإلمام باللغة والتواصل في علوم الرياضيّات والتكنولوجيا لطلّاب الصفّ الثاني والرابع والسادس من التعليم الأساسي 1	الخليّة الوطنيّة للتقييم	الصفوف 2 و4 و6	اللغة، التواصل، الرياضيّات، العلوم ودراسات الكمبيوتر	2007
موريشيوس	تقييم الاستمارة الوطنيّة رقم 3	وزارة التعليم	الصفّ 9	الإنكليزيّة والفرنسيّة، الرياضيّات، دراسات الكمبيوتر والفيزياء وعلم الإحياء والكيمياء	سنويّاً، 2010-2014
		وزارة التعليم واليونسكو واليونيسيف	الصفّ 4	القرائيّة، مبادئ الحساب والمهارات الحياتيّة	1995
موزامبيق	التقييم الوطني	المعهد الوطني لتقييم التعليم	الصفّ 3	اللغة الأمّ، البرتغاليّة والرياضيّات	2000 و2006 و2009
			الصفّان 4 و 5	البرتغاليّة والرياضيّات والعلوم	2000
ناميبيا	التقييم الوطني الأساسي للمتعلّم	وزارة التعليم	الصفّان 4و 7	الإنكليزيّة والرياضيّات	1992
	اختبار التحصيل العلمي الوطني المعياري	المديريّة الوطنيّة للاختبارات والتقييم	الصفّان 5و 7	الإنكليزيّة والرياضيّات	2009 و2011
نيجر	التقييم الوطني	وزارة التعليم	الصفوف 2و 4و6	الفرنسيّة والرياضيّات والعلوم	1999
	مسح متابعة التحصيل العلمي				2005
نيجيريا	رصد التحصيل العلمي	وزارة التعليم، اليونسكو، اليونيسيف	الصف 4	مبادئ الحساب، القرائيّة، المهارات الحياتيّة	1996، 2003
	التقييم الوطني لبرنامج التعليم الأساسي الجامعي		الصفوف 4، 5، 6	الإنكليزيّة، الرياضيّات، العلوم، الدراسات الاجتماعيّة، المهارات الحياتيّة	2001، 2003، 2006، 2011
رواندا	تقييم التعلّم في مدارس رواندا	مجلس التعليم، اليونسكو، اليونيسيف	الصفّ 3	القرائيّة، مبادئ الحساب	2011
السنغال	النظام الوطني لتقييم التحصيل المدرسي	المعهد الوطني للدراسات والعلوم في سبيل تنمية التعليم	الصفوف، 3، 4، 6	اللغات، الرياضيّات	1996، 2002
			الصف 9	اللغات، الرياضيّات، العلوم	2006
	المتابعة المستمرّة للتحصيل المدرسي	وزارة التعليم، اليونسكو، اليونيسيف	الصفّ 4	الفرنسيّة، الرياضيّات، المهارات الحياتيّة	99/1998
	جانغادنو	مختبر البحوث حول التحوّلات الاقتصاديّة والاجتماعيّة	الأعمار 6 إلى 18	الفرنسيّة، لغة ولوف، لغة بولار	2012، 2013
سيشيل	اختبار التحصيل الوطني	وزارة التعليم	الصفّ 6	اللغة الإنكليزيّة، الكريول، الفرنسيّة، الرياضيّات، العلوم، الدراسات الاجتماعيّة	2009
جنوب افريقيا	رصد التحصيل العلمي	دائرة التعليم، معهد البحوث للتخطيط التعليمي في جامعة فري ستايت	الصفّ 4	القرائيّة، مبادئ الحساب، المهارات الحياتيّة	1999
	دراسة تقييم تلقائيّة	دائرة التعليم، مجلس البحوث للعلوم الإنسانيّة، مركز تطوير السياسات	الصفّ 3	اللغات، الرياضيّات، المهارات الحياتيّة	2001، 2007
			الصفّ 6	اللغات، الرياضيّات، العلوم الطبيعيّة	2004، 2007
	التقييم الوطني لإنجاز المتعلّم	مجلس البحوث للعلوم الإنسانيّة	الصفّ 9	اللغات، الرياضيّات، العلوم	2008
	التقييم الوطني السنوي	دائرة التعليم	الصفوف 1 إلى 6، 9	القرائية، مبادئ الحساب	سنويّاً، 2011-2014
أوغندا	التقييم الوطني لحالة التقدّم في التعليم	مجلس الامتحانات الوطنيّة	الصفّان 3و 6	الإنكليزيّة، الرياضيّات	1996، 1999، 2003، 2005، 2006، 2007، 2008، 2009، 2010
			الصفّ 8	الإنكليزيّة، الرياضيّات، علم الأحياء	سنويّاً، 2008-2013
	UWEZO	مركز UWEZO	الأعمار 6 إلى 16	القرائيّة، مبادئ الحساب	سنويّاً، 2010- 2014
جمهوريّة تنزانيا المتحدة	UWEZO	مركز UWEZO	الأعمار 6 إلى 16	القرائيّة، مبادئ الحساب	سنويّاً، 2010- 2014
زامبيا	برنامج التقييم الوطني	مجلس الاختبارات	الصفّ 5	القرائيّة، الإنكليزيّة، الرياضيّات، المهارات الحياتيّة	1999، 2001، 2003، 2006، 2008، 2012
زمبابوي	تقييم التعلّم المبكر (ZELA)	مجلس الاختبارات المدرسيّة، المجلس الأسترالي للبحوث التربويّة	الصفّ 3	الإنكليزيّة، الرياضيّات	2012، 14/2013، 2015

ملاحظة: في حين يعمل بعض دراسات برنامج تحليل أنظمة التعليم PASEC على متابعة حثيثة لإطار العمل الوطني ويرمي إلى توفير معلومات حول أداء الطلاّب في الدول المُشاركة، يرى التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع بأنّها حلقات إقليميّة لتقييم التعليم ويستبعدها بالتالي من عمليّة وضع الخرائط.

الجدول 2
أمريكا اللاتينية والكاريبي

البلد	اسم دراسة التقييم أو وصفها	المنظمة/المؤسسة المسؤولة عن التقييم	المجموعة السكانية المستهدفة	الموضوع المُقيَّم في المنهاج	السنوات
أنغيلا	اختبار المعايير	وزارة التعليم	الصفوف 3، 5، 6	اللغات، الرياضيّات	سنويّاً، 1992- 2013
الأرجنتين	عمليّة التقييم الوطنيّة	المديريّة الوطنيّة للمعلومات و تقييم نوعيّة التعليم، وزارة التعليم	الصفوف 3، 6، 9/8، 12/11	اللغات، الرياضيّات، العلوم، الدراسات الاجتماعيّة	سنويّاً، 1992 – 2003 (ما عدا العام 2001) كلّ سنتين 2003-2013
جزر البهاما	اختبار تقييم مستوى الصفّ (GLAT)	وزارة التعليم	الصفّ 3	اللغات، الرياضيّات	سنويّاً، 1984، 2014
			الصفّ 6	اللغات، الرياضيّات، العلوم، الدراسات الاجتماعيّة	
بربادوس	اختبار المرجعيّة المعياريّة	وزارة التعليم	الصفّ 2	اللغات، الرياضيّات	سنويّاً، 2005 -2014
بليز	اختبار تحصيل الصغار (BJAT)	وحدة التقييم، وزارة التعليم	الصفّ 3	اللغات، الرياضيّات	سنويّاً، 2000-2014
دولة بوليفيا متعددة القوميّات	نظام قياس نوعيّة التعليم (SIMECAL)	وزارة التعليم	الصفوف 1، 2، 3، 6، 8	اللغات، الرياضيّات	1997، 1999، 2000
البرازيل	التقييم الوطني للتعليم الأساسي(ANEB)	المؤسسة الوطنيّة للدراسات والبحوث	الصفوف 5/4، 9/8، 12	اللغات، الرياضيّات	كلّ سنتين، 1995- 20005
	التقييم الوطني للأداء المدرسي – (Anresc (Prova Brasil		الصفوف 5/4، 9/8	اللغات، الرياضيّات، العلوم	كلّ سنتين، 2005- 2013
	Provinha Brasil		الصفّ 2	القراءة، الرياضيّات	2012، 2014
شيلي	نظام تقييم نوعيّة التعليم(SIMCE)	وكالة نوعيّة التعليم	الصفوف 2، 4، 6، 8، 10، 11 (متغيّر)	اللغات، لغة إنكليزيّة، الرياضيّات، العلوم، الدراسات الاجتماعيّة، الفيزياء، التعليم، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (متغيّر)	سنويّاً، 1988- 2014
كولومبيا	اختبارات SABER	وزارة التعليم	الصفّ 3	اللغات، الرياضيّات	2012
			الصفّ 5	اللغات، الرياضيّات، العلوم	2002، 2003، 2005، 2006، 2009، 2012
			الصفّ 9	اللغات والرياضيّات والعلوم والتعليم الاقتصادي والمالي	
	SABER 11	وزارة التعليم	الصفّ 11	اللغات، لغة إنكليزيّة، الرياضيّات، علوم (علم الإحياء، كيمياء، فيزياء) دراسات اجتماعيّة، فلسفة، مُؤوّن مرن	سنويّاً، 1980- 2013
كوستاريكا	اختبارات المعرفة	وزارة التعليم، جامعة كوستاريكا	الصفوف 3، 6، 9، 11/10 (متغيّر)	اللغات، الرياضيّات، العلوم، الدراسات الاجتماعيّة	1986، 1989، 90/1989، 1996، 1997
	اختبارات التشخيص الوطنيّة للدورة الثالثة من التعليم الأساسي العام	وزارة التعليم	الصفّ 9	اللغات، لغة إنكليزيّة، لغة فرنسيّة، الرياضيّات، العلوم، الدراسات الاجتماعيّة	سنويّاً 2008- 2014
	اختبارات التشخيص الوطنيّة للدورة الثانية من التعليم الأساسي العام	وزارة التعليم	الصفّ 6	اللغات، الرياضيّات، العلوم، الدراسات الاجتماعيّة	سنويّاً، 2009- 2013
كوبا	اختبارات التعليم	نظام تقييم نوعيّة التعليم، وزارة التعليم، ومعهد علوم التعليم	الصفوف 3، 4، 6، 9، 12	اللغات، الرياضيّات	1996، 1997، 1998، 2000، 2002
جمهوريّة الدومينيك	الاختبارات الوطنيّة	وزارة التعليم	الصفّان 4 و 8	اللغات، الرياضيّات، العلوم، الدراسات الاجتماعيّة	سنويّاً، 1992 – 2014
	اختبارات التشخيص الوطنيّة للدورة الأولى من التعليم الأساسي العام	مديريّة تقييم نوعيّة التعليم، وزارة التعليم	الصفّان 3و 4	القراءة والرياضيّات	سنويّاً، 2010- 2013
	اختبارات التشخيص الوطنيّة للدورة الأولى من وسائط التعليم العام		الصفّ 8	اللغات، الرياضيّات، العلوم، الدراسات الاجتماعيّة	2013، 2014
إكوادور	APRENDO	وزارة التعليم	الصفوف 3، 7، 10	اللغات، الرياضيّات	1996، 1997، 1998، 2000، 2007
	نظام تقييم وأداء التعليم (SER)		الصفوف 4، 7، 10 الصفّ الثالث من الثانوي	اللغات، الرياضيّات، العلوم، الدراسات الاجتماعيّة	2013، 2008، 2010
السلفادور	اختبار حول التعلّم والسلوكيّات المتصلة باكتساب وسائل التعلم (PAES)	وزارة التعليم	الصفّان 11 (التعليم العام) و12 (التعليم التقني)	اللغة والأدب والرياضيّات والعلوم والدراسات الاجتماعيّة والتربية	سنويّاً، 1997- 2014
	تقييم مبادئ التعلّم في التعليم الأساسي (PAESITA)		الصفوف 3، 6، 9	اللغات، الرياضيّات	2001، 2003، 2005، 2008، 2012
	اختبار التحصيل العلمي للصفّ الأوّل		الصفّ 1	اللغات، الرياضيّات	2006
غواتيمالا	النظام الوطني لتقييم التحصيل الأكاديمي (SINMELA)	وزارة التعليم، جامعة ديل فالي	الصفوف 3، 6، 9	اللغات، الرياضيّات	سنويّا 1997، 2001
	البرنامج الوطني لتقييم الأداء المدرسي (PRONERE)	وزارة التعليم، USAID	الصفّان 3 و6	قراءة، راضيّات	سنويّاً، 1998- 2005
	النظام الوطني لتقييم التعليم والتحقيق فيه (DIGEDUCA)	المديريّة العامة لتقييم التعليم والتحقيق فيه، وزارة التعليم	الصفوف 1، 3، 6، 12	اللغات، الرياضيّات	سنويّاً، 2006، 2014
غيانا	تقييم وطني	وزارة التعليم	الصفّان 2، 4	قراءة، لغة إنكليزيّة، رياضيّات	سنويّاً، 2003، 2014
			الصف 6	قراءة، لغة إنكليزيّة، رياضيّات، علوم، دراسات اجتماعيّة	سنويّاً، 2006 - 2014
			الصفّ 9	قراءة، لغة إنكليزيّة، رياضيّات، علوم، دراسات اجتماعيّة	سنويّاً، 2007 - 2014
هوندوراس	اختبار فعاليّة التعليم الابتدائي	وزارة التعليم	الصفوف 1، 2، 3، 4، 5	اللغات، الرياضيّات، العلوم، الدراسات الاجتماعيّة	1990، 1991، 1992، 1993، 1994
	تقييم الأداء الأكاديمي (ERA)	المديريّة الوطنيّة لتقييم نوعيّة التعليم، وزارة التعليم	الصفوف 3، 4، 5، 6 (متغيّر)	اللغات، الرياضيّات، العلوم (متغيّر)	1997، 1998، 1999، 2000
			الصفّوف 1 إلى 9	اللغات، الكتابة، الرياضيّات،	سنويّاً، 2004- 2014
جامايكا	نموذج التعلّم الفردي للصفّ الأوّل (جردة الجهوزيّة السابقة)	وزارة التعليم	الصفّ 1	الجهوزيّة للقراءة، الأعداد، المفاهيم، اللغة الشفهيّة، الكتابة، الرسم	سنويّاً، 1999- 2014
	اختبار تشخيص الصفّ الثالث		الصفّ 3	اللغات، الرياضيّات	سنويّاً، 1999- 2014
	اختبارات القرائيّة ومبادئ الحساب في الصفّ الرابع		الصفّ 4	القرائيّة مبادئ الحساب	سنويّاً، 1999- 2014
	اختبار التحصيل العلمي للصفّ السادس (GSAT)		الصف 6	لغة إنكليزيّة، الرياضيّات، العلوم، الدراسات الاجتماعيّة	سنويّاً، 1999- 2014
مكسيك	عامل قبول طلّاب صفوف الماجستير	أمانة سرّ التعليم العام	الصفوف 3، 4، 5، 6	اللغات، لغة إنكليزيّة، الرياضيّات، الفيزياء،	سنويّاً، 1994 - 2006
			الصفوف 7، 8، 9	الكيمياء، علم الإحياء، الجغرافيا، التربية	سنويّاً، 1994، 2014
	أداة تقييم تشخيص الطلّاب الجدد الملتحقين بصفوف الثانوي	أمانة سرّ التعليم العام	الصفّ 6	قراءة، التحليل الشفهي والعددي	سنويّاً، 1995 - 2014
	اختبار نوعيّة تقييم التعليم (EXCALE)	المعهد الوطني لتقييم التعليم (INEE)	الصفوف 3، 6، 9 (متغيّر)	اللغات، الرياضيّات، العلوم، الدراسات الاجتماعيّة	سنويا، 2004-2014
	التقييم الوطني للتحصيل الأكاديمي في المراكز المدرسيّة (ENLACE) مستوى التعليم الأساسي)	أمانة سرّ التعليم العام	الصفوف 3 إلى 9	لغات، رياضيّات، علوم (2008، 2012)، تعليم مدني وأخلاقيّات (2009)، تاريخ (2010)، جغرافيا (2011)	سنويا، 2006-2014
	التقييم الوطني للتحصيل الأكاديمي في المراكز المدرسيّة (ENLACE) مستوى التعليم المتوسط الأعلى)	أمانة سرّ التعليم العام	الصفّ 12	قراءة، رياضيّات، علوم	سنويا، 2008-2014

الجدول 3

الجدول 2 (تابع)

البلد	اسم دراسة التقييم أو وصفها	المنظمة/المؤسسة المسؤولة عن التقييم	المجموعة السكانية المستهدفة	الموضوع المُقيّم في المنهاج	السنوات
نيكاراغوا	تقييم التدوّل المنهجي	وزارة التعليم	الصفوف 3، 4، 5	اللغات، الرياضيّات	1996، 1999
	التقييم الوطني للأداء الأكاديمي	وزارة التعليم، USAID، اليونسكو	الصفّان 3 و6	اللغات والكتابة والرياضيّات	2002، 2006
	تقييم وطني	وزارة التعليم	الصفوف 4،6، 9	اللغات والأدب والرياضيّات	2009
بنما	اختبار فحص	وزارة التعليم	الصفوف 3، 6، 12	اللغات، الرياضيّات	1986، 1987، 1988، 1992
	اختبارا اللغة الإسبانيّة والرياضيّات	مركز الدراسات حول نوعيّة التعليم	الصفوف 6 إلى 12	اللغات، الرياضيّات، العلوم، الدراسات الاجتماعيّة	1995
	اختبار وطني	وزارة التعليم	الصفوف 3، 6، 9	اللغات، الرياضيّات، العلوم، الدراسات الاجتماعيّة	2001
	النظام الوطني لتقييم نوعيّة التعليم (SINECA)	المديريّة الوطنيّة لتقييم التعليم	الصفوف 3،6، 12	اللغات، الرياضيّات، العلوم، الدراسات الاجتماعيّة	2005، 2006، 2008
باراغواي	النظام الوطني لتقييم العمليّة التعليمية (SNEPE)	المديريّة الوطنيّة لتقييم التعليم، وزارة التعليم، البنك الدولي للتنمية	الصفوف 3، 6، 9، 11 (متغيّر)	اللغات، الرياضيّات، العلوم، الدراسات الاجتماعيّة (متغيّر)	1996، 1998، 2000، 2004، 2006، 2010
بيرو	حلقات التقييم الوطنيّة	وحدة تقييم نوعيّة التعليم، وزارة التعليم	الصفوف 2، 4، 6، 11 و13 (متغيّر)	اللغات، الرياضيّات، العلوم، الدراسات الاجتماعيّة، التربية (متغيّر)	1996، 1998، 2001، 2004
	تقييم الطلاّب (ECE)	وزارة التعليم	الصف 4/2	اللغات، الرياضيّات	سنوياً، 2006- 2014
سانت كيتس ونيفس	اختبار المعايير	وحدات إعداد المناهج، وزارة التعليم	الصفوف 3 إلى 6	لغة إنكليزيّة، الرياضيّات، العلوم والتكنولوجيا، الدراسات الاجتماعيّة	سنوياً، 1999، 2014
ترينيداد وتوباغو	اختبار وطني	وزارة التعليم	الصفان 1 و 4	اللغات، الرياضيّات، العلوم، الدراسات الاجتماعيّة	سنوياً، 2000-2014
أوروغواي	حلقات التقييم الوطنيّة	الإدارة الوطنيّة للتعليم العام، وحدة تقييم نتائج التعليم	الصفوف 1، 2، 3، 4 و 6 (متغيّر)	اللغات، الرياضيّات، العلوم، الدراسات الاجتماعيّة، السلوك الإداركي (متغيّر)	1996، 1999، 2001، 2002، 2003، 2005
	نظام التقييم الالكتروني (SEA)	المعهد الوطني لتقييم التعليم	الصفوف 3، 4، 5، 6	اللغات، الرياضيّات، العلوم	سنوياً، 2009-2014
جمهوريّة فنزويلا البوليفاريّة	النظام الوطني لتحسين وتقييم التعليم (SINEA)	وزارة التعليم، المركز الوطني لتحسين تعليم العلوم، البنك الدولي	الصفوف 3، 6، 9	اللغات، الرياضيّات	1998

الجدول 3
الدول العربية

البلد	اسم دراسة التقييم أو وصفها	المنظمة/المؤسسة المسؤولة عن التقييم	المجموعة السكانية المستهدفة	الموضوع المُقيّم في المنهاج	السنوات
الجزائر	مسح حول التحصيل الدراسي II	وزارة التربية الوطنيّة، اليونسكو، اليونيسيف	الصفّ 8	الرياضيّات، العلوم	2002
البحرين	الامتحانات الوطنيّة	إدارة الامتحانات الوطنيّة، الهيئة الوطنيّة للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب، وحدة الامتحانات الوطنيّة	الصفّ 3	اللغات، الرياضيّات	سنوياً، 2009-2014
			الصفّان 6، 9	اللغات، الإنكليزية، الرياضيّات، العلوم	
			الصفّ 12	اللغات، العربيّة، معالجة المشاكل	2012، 2013، 2014
مصر	اختبار التفكير الناقد والتحصيل وحل المشكلات (CAPS)	المركز الوطني للامتحانات والتقييم التربوي، USAID	الصفوف 4، 8، ، 10	اللغات الرياضيّات، العلوم	2006، 2010
الأردن	الاختبار الوطني لتقييم مهارات اقتصاد المعرفة (NAFKE)	وزارة التربية والتعليم، المركز الوطني لتنمية الموارد البشريّة	الصفوف 5، 9، 11	اللغات الرياضيّات، العلوم	2006، 2008، 2011
	الاختبار الوطني لضبط نوعية التعليم	قسم الامتحانات والاختبارات، وزارة التربية والتعليم	الصفوف 4، 8، ، 10	اللغات، لغة إنكليزيّة، الرياضيّات، العلوم	سنوياً، 2000-2014
لبنان	قياس التحصيل التعلّمي	مركز البحوث والإنماء، وزارة التربية والتعليم العالي	الصفّ 4	اللغات، لغة فرنسيّة، لغة إنكليزيّة، الرياضيّات	1994، 1995، 1997، 2003، 2012
موريتانيا	تقييم برامج التعليم الأساسي	المعهد التربوي وطني	الصفّان 4، 6	اللغات، الرياضيّات، العلوم البيئيّة	2001
	تقييم تأثير التكوين المستمر في صفوف متعددة		الصفّ 5	اللغات، الرياضيّات	2007/2006
المغرب	رصد التحصيل العلمي	وزارة التربية الوطنيّة، اليونسكو، اليونيسيف	الصفّ 4	اللغات، لغة فرنسيّة، الرياضيّات، المهارات الحياتيّة	1999
	تشخيص التعليم	وزارة التربية الوطنيّة	الصفوف 3، 5، 8	اللغات، لغة فرنسيّة، الرياضيّات،	2000
	تقويم الشروط المسبقة	وزارة التربية الوطنيّة، اليونيسيف	الصفّان 4، 6	اللغات، لغة فرنسيّة، الرياضيّات، المهارات الحياتيّة	2001
	تقويم تعلّمات الطلاّب	وزارة التربية الوطنيّة، الاتحاد الأوروبي	الصفّ 6	اللغات، لغة فرنسيّة، الرياضيّات، المهارات الحياتيّة	2006
	البرنامج الوطني لتقويم التعلمّات (PNEA)	المجلس الأعلى للتربية	الصفوف 4، 6، ، 8، 9	اللغات، لغة فرنسيّة، الرياضيّات، العلوم	2008
عُمان	رصد التحصيل الدراسي	وزارة التعليم العالي، اليونسكو، اليونيسيف	الصفّ 4	اللغات، الرياضيّات، العلوم، المهارات الحياتيّة	1994
			الصفّ 6		1998
			الصفّ 9		1999
			الصفّ 10	اللغات، الرياضيّات، الكيمياء، الفيزياء، علم الإحياء	2001
	تقييم الدرجة الأولى من التعليم الأساسي	وزارة التعليم العالي، مؤسسة بيت الخبرة الكندي الدوليّة	الصفّ 4	اللغات، لغة إنكليزيّة، الرياضيّات، العلوم	2004/2003
	الاختبارات الوطنيّة	وزارة التعليم العالي	الصفّ 4	اللغات، لغة إنكليزيّة، الرياضيّات، العلوم، الدراسات الاجتماعيّة	2009/2008
			الصفّ 7	اللغات، لغة إنكليزيّة، الرياضيّات، العلوم	2007/2006
			الصفّ 10		2008/2007
فلسطين	اختبارات معياريّة وطنيّة	وزارة التعليم العالي	الصفّان 4، 10	اللغات الرياضيّات، العلوم	2009،2011، 2013
قطر	اختبارات التقييم التربوي الشامل	المجلس الأعلى للتعليم	الصفوف 4 إلى 11	اللغات، لغة إنكليزيّة، الرياضيّات، العلوم، الدراسات الاجتماعيّة التعليم الإسلامي	سنوياً، 2004-2013
السودان	تقويم التعليم	المؤسسة السودانيّة التعليميّة، البنك الدولي	الصفّان 4، 5	اللغات، لغة إنكليزيّة، الرياضيّات	2009
تونس	رصد التحصيل العلمي	وزارة التربية، اليونسكو، اليونيسيف	الصفّ 4	الفرائية، مبادئ الحساب، المهارات الحياتيّة	1999
	اختبار تقييم التحصيل التربوي عند الالتحاق بالصفّ الأساسي السابع	المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية، قسم التقييم، وزارة التربية	الصفّ 7	اللغات، لغة فرنسيّة، الرياضيّات	2012
الإمارات العربيّة المتحدة	برنامج التقييم الوطني	وزارة التربية والتعليم، المجلس الأسترالي للبحوث التربويّة(ACER)	الصفوف 3، 5، 7، 9	اللغات، لغة إنكليزيّة، الرياضيّات، العلوم	2010
اليمن	رصد التحصيل العلمي	المركز التربوي للبحوث والإنماء	الصفّان 4، 7	اللغات، الرياضيّات، العلوم، المهارات الحياتيّة	2002، 2005

الجدول 4
آسيا والحيط الهادئ

البلد	اسم دراسة التقييم أو وصفها	المنظّمة/ المؤسسة المسؤولة عن التقييم	المجموعة السكّانية المستهدفة	الموضوع المقيّم في المنهاج	السنة/ السنوات
أفغانستان	التقييم الوطني للتعلّم	وزارة التربية، المجلس الأسترالي للبحوث التربويّة	الصف 6	القرائيّة، مبادئ الحساب	2013
أستراليا	برنامج التقييم الوطني للقرائية ومبادئ الحساب	المنهاج الأسترالي، سلطة التقييم ورفع التقارير	الصفّوف 3 و5 و7 و9	القرائيّة، مبادئ الحساب	سنويا، 2008-2014
	القرائيّة على مستوى تكنولوجيا المعلومات والتواصل		الصفان 6 و10	تكنولوجيا المعلومات والتواصل	2005،2008،2011،2014
	القرائيّة على مستوى العلوم		الصفان 6 و10	العلوم	2003،2006،2009،2012
	التربية المدنية والمواطنيّة		الصفان 6 و10	المعرفة المدنيّة	2004،2007،2010،2013
بنغلادش	التقييم الوطني للتلاميذ	مديرية التعليم الابتدائي، وزارة التربية	الصفان 3 و5	اللغة، الرياضيات	2006،2008،2011
	مشروع المقاربة المحلية المكثّفة للتعليم للجميع	وزارة التربية، اليونيسف	الصفان 1 و5	اللغة، إنكليزي، رياضيات، علوم، دراسات اجتماعية	2004
	مشروع نوعيّة التعليم الثانوي والنفاذ إليه	مديرية التعليم الثانوي والتعليم العالي، وزارة التربية	الصف 8	لغة، إنكليزي، رياضيات	2008،2012
بوتان	مسح جودة التعلّم	وزارة التربية، البنك الدولي	الصفان 2 و 4	لغة، انكليزي، رياضيات	2007
	الوضع السنوي لتعلّم التلاميذ	مجلس التعليم الملكي، مبادرات تعليميّة	الصفوف 4 و6 و8	انكليزي، رياضيات، علوم	2008
	التقييم الوطني للتربية	مجلس الامتحانات، وزارة التربية	الصف 6	انكليزي، رياضيات	2003، 2011
			الصف 10	لغة، انكليزية، رياضيات، تاريخ	2006، 2013، 2015
كمبوديا	نظام التقييم الوطني	وزارة التربية، البنك الدولي	الصف 3	لغة، رياضيّات	2005-2006، 2009-2010
			الصف 6		2006/2007
			الصف 9		2008/2009، 2010/2009
الصين	التقييم الوطني الاساسي للتعليم	مركز الرصد للتعليم الأساسي، وزارة التربية	الصفان 4 و 8	الصينيّة، الإنكليزيّة، رياضيات، علوم، صحّة نفسيّة، التربية البدنيّة والصحّة	سنويّا 2007، 2013
جزر كوك	اختبارات التشخيص الوطنيّة	وزارة التربية	الصفان 4 و 6	لغة، إنكليزي، رياضيات	سنويا 1999-2006
	اختبارات التحصيل العلمي المعياريّة (STACI)	وزارة التربية	الصف 5	إنكليزي	سنويا 1994-1999
			الصف 6	لغة	
			الصف 7	رياضيات	
	التحصيل في مبادئ الحساب	وزارة التربية	الصف 3	رياضيّات	سنويا 2007-2014
	التحصيل في القرائيّة	وزارة التربية	الصف 4	لغة، إنكليزي	سنويا 2007-2014
فيجي	تقييم القرائية ومبادئ الحساب	وحدة الاختبارات والتقييم، وزارة التربية	الصفوف 4 و 6 و8	القرائية ومبادئ الحساب	سنويّا 2007-2014
الهند	المسح الوطني للتحصيل	المجلس الوطني للبحوث التربوية والتدريب	الصف 3	لغة، رياضيات	2004،2007-2013
			الصف 5	لغة، رياضيات، علوم بيئية	2006،2011،2002
			الصف 8	لغة، رياضيات، علوم، دراسات اجتماعية	2008،2012،2003
جمهوريّة إيران الإسلاميّة	تقييم الكفايات الأساسيّة	يونيسف	الصف 5	القرائية، مبادئ الحساب والمهارات الحياتيّة	1999
	التقييم الوطني لتحصيل القرائيّة	معهد البحوث التربويّة	بين 5 و10 سنوات	لغة	2000
اليابان	التقييم الوطني للقدرات الأكاديميّة	المعهد الوطني للسياسة والبحوث التربويّة، وزارة التربية	الصفان 6 و 9	اليابانيّة، الرياضيات	2007، 2008، 2009، 2010، 2012، 2013
كيريباتي	اختبارات معياريّة للتحصيل (STAKI)	وزارة التربية	الصفان 4 و6	لة، إنكليزي، مبادئ الحساب	2004،2007،2009، 2011
جمهوريّة لاو الديمقراطيّة الشعبيّة	تقييم مخرجات تعلّم التلاميذ (ASLO)	معهد البحوث للعلوم التربوية، وزارة التربية	الصف 1، 2	لغة، رياضيّات، علوم	1998، 2006، 2009
			الصف 5		
الملديف	التقييمات الوطنيّة لمخرجات التعلّم	وزارة التربية، البنك الدولي	الصفّان 4 و7	لغة، انكليزي، رياضيّات	2008
	الدراسة الطوليّة لأثر إصلاح المنهاج	المعهد الوطني للتعليم، اليونيسف	الصفان 4 و7	انكليزي، رياضيّات، علوم بيئيّة، دراسات اجتماعيّة	2013
			الصف 9	فيزياء، كيمياء، علم الأحياء، تاريخ، جغرافيا	2013
ميانمار	برنامج جودة التعليم الأساسي	وزارة التربية، اليونيسف، صندق التربية المتعدد المانحين	الصفان 3 و5	لغة ورياضيّات	2007،2009،2011
نيبال	التقييم الوطني لتحصيل التلاميذ (NASA)	وزارة التربية	الصف 5	النيبالية، الرياضيات، العلوم الاجتماعية	1999،2001،2013
			الصف 6	النيبالية، انكليزي، الرياضيات، العلوم	1999
			الصف 3	النيبالية، انكليزي الرياضيات	2003، 2013
			الصف 8	النيبالية، انكليزي، الرياضيات، العلوم، العلوم الاجتماعية، الصحة والسكان	1999، 2008،2012
			الصف 10	النيبالية، إنكليزي، الرياضيات، العلوم، العلوم الاجتماعية	2011
نيوزيلندا	مشروع الرصد الوطني للتربية	وزارة التربية، وحدة البحوث للتقييم التربوي في جامعة أوتاغو	الصفان 4، 8	العلوم، الفنون التصويريّة، مهارات المعلومات	1995، 1999، 2003،2007
				لغة، تكنولوجيا، موسيقى	1996، 2000، 2004، 2008
				رياضيات، دراسات اجتماعيّة، مهارات المعلومات	1997، 2001، 2005، 2009
				لغة، الصحة والتربية البدنية	1998، 2002، 2006، 2010
	دراسة الرصد الوطني لتحصيل التلاميذ	وزارة التربية، وحدة بحوث التقييم التربوي في جامعة أوتاغو، مجلس نيوزيلندا للبحوث التربويّة	الصفان 4 و8	لغة، علوم	2012
				رياضيّات، الصحّة والتربية البدنيّة	2013
				القراءة، العلوم الاجتماعيّة	2014
باكستان	النظام الوطني لتقييم التربية	وزارة التربية، البنك الدولي، اليونيسف	لصفان 4 و8	لغة، رياضيات، علوم، دراسات اجتماعية	سنويا 2003-2013
	تقييم واسع النطاق للمنطقة	حكومة بنجاب	الصف 4	لغة، رياضيات، علوم اجتماعية	2011
	مسح التعليم والتعلّم في مدارس بونجاب (LEAPS)	وزارة التربية في محافظة بنجاب، البنك الدولي، كلية بروموناء، جامعة هارفرد	الصف 3	لغة، إنكليزي، رياضيّات	2003، 2005، 2007
	التقرير السنوي عن وضع التعليم (ASER)	مركز ASER/ براتام	بين 5 و 15 سنة	قرائيّة، مبادئ الحساب	سنويا، 2008-2014
الفلبين	الاختبار الوطني للتحصيل	مركز الاختبارات الوطنيّة والبحوث/ وزارة التربية	الصف 3	إنكليزي، فيليبيني رياضيات، علوم	سنويا، 2005-2014
			الصف 6	إنكليزي، فيليبيني رياضيات، علوم، دراسات اجتماعية	سنويا، 2005-2014
			الصف 12	إنكليزي، فيليبيني رياضيات، علوم، تفكير نقدي	سنويا، 2005-2014
	الجردة غير النظاميّة حول القراءة	وزارة التربية	الصفوف 1 إلى 6	فيليبيني، إنكليزي	سنويا، 2005-2010

الجدول 4

الجدول 4 (تابع)

البلد	اسم دراسة التقييم أو وصفها	المنظّمة/ المؤسسة المسؤولة عن التقييم	المجموعة السكّانية المستهدفة	الموضوع المقيّم في المنهاج	السنة/ السنوات
جمهورية كوريا	التقييم الوطني للتحصيل العلمي (NAEA)	معهد المنهاج والتقييم	الصف 6	كوري، انكليزي، رياضيات، علوم، دراسات اجتماعية	سنويا، 2000-2012
			الصف 9	كوري، انكليزي، رياضيات، علوم، دراسات اجتماعية	سنويا، 200-2014
			الصف 11	كوري، انكليزي، رياضيات	سنويا، 2000-2015
ساموا	مستوى القرائيّة في التعليم الابتدائي في ساموا	وزارة التربية، الأمانة العامة لمجلس الهادئ للتقييم التربوي	الصف 6	كوري، انكليزي، رياضيات، علوم، دراسات اجتماعية	سنويا، 2000-2012
			الصف 9	كوري، انكليزي، رياضيات، علوم، دراسات اجتماعية	سنويا، 2000-2014
			الصف 11	كوري، انكليزي، رياضيات	سنويا، 2000-2015
سنغفورة	امتحان التخرّج من المدرسة الابتدائيّة	مجلس الامتحانات والتقييم، وزارة التربية	الصف 6	لغة، رياضيات، علوم	سنويا، 1960-2014
	امتحان الشهادة العامة لدار المعلّمين (فنّي، أكاديمي، عام، متقدّم)	وزارة التربية، امتحانات جامعة كامبريدج الدولية	الصفان 10، 12	لغة، رياضيات، علوم، دراسات اجتماعيّة، مواضيع تطبيقيّة	سنويا، 1960-2014
جزر سلمون	اختبار التحصيل المعياري (SISTA)	وزارة التربية، الأمانة العامة لمجلس الهادئ للتقييم التربوي	الصفان 4 و6	القرائية، مبادئ الحساب	2010-2006/2005
سري لانكا	التقييم الوطني حول التحصيل	المركز الوطني للبحوث التربوية والتقييم في جامعة كولومبو	الصف 4	سنغالي وتاميل، انكليزي، رياضيات	2003، 2008، 2013
			الصف 8	سنغالي وتاميل، انكليزي، رياضيات، علوم وتكنولوجيا	2005, 2008
			الصف 10	سنغالي وتاميل، انكليزي، رياضيات علوم وتكنولوجيا	2007، 2012
تايلند	الاختبار التربوي الوطني العادي	المعهد الوطني لخدمة الاختبارات التربوية	الصفوف 6 و9 و12	رياضيات، علوم	سنويا 2006-2014
	دراسة المفعّاليّة	معهد الترويج للعلوم التعليميّة والتكنولوجيا	الصفوف 3، 6، 9	رياضيات، علوم	2004/2003، 2006
	التقييم الوطني	معهد الترويج للعلوم التعليميّة والتكنولوجيا	الصفوف 3،6،10	رياضيّات، علوم	2005
	دراسة التقييم المحلّي	الخدمة التربويّة، وزارة التربية	الصفوف 2 و5 و8 و11	لغة تايلندية، انكليزي، رياضيات، علوم، دراسات اجتماعية، صحة وتربية بدنية، فنون، دراسات وظيفيّة	2010
	الاختبار الوطني	مكتب لجنة التعليم الأساسي	الصف 3	قرائية، حساب، القدرة على التحليل	2012
تونغا	الاختبارات المعياريّة للتحصيل في تونغا (STAT)	وزارة التربية، أمانة مجلس الهادئ للتقييم التربوي	الصفان 4،6	لغة تونغا، انكليزي، مبادئ الحساب	2011
توفالو	الاختبار المعياري للتحصيل (TUSTA)	وزارة التربية، أمانة مجلس الهادئ للتقييم التربوي	الصفان 4،6	قرائية، مبادئ الحساب	فترة ما بعد داكار
فانواتو	الاختبار المعياري للتحصيل (VANSTA)	الصفان 4،6	الصفان 4،6	قرائية، مبادئ الحساب	2009-2007
فييت نام	المسح الوطني لتحصيل التلاميذ	وزارة التربية، البنك الدولي، بنك التنمية الآسيوي	السف 5	فييتنامية، رياضيات	2011،2007،2001
			الصف 6	فييتنامية، رياضية	2009
			الصف 9	فييتنامية، انكليزي، رياضيات، فيزياء، علم الأحياء	2013،2009
			الصف 11	فييتنامية، انكليزي، رياضيات	2012

ملاحظات: 1) في سنغفورة وتايلند، تعتبر التقييمات ذات طبيعة عالية الرهان. مع ذلك، تؤكّد مكاتب اليونسكو الإقليميّة أنّها مستخدمة أيضا لرصد المستوى الوطني للتحصيل التربوي.
2) إن مسوحات التحصيل التعليمي التي أجرتها منظمة اليونسيف في البلدان التالية لم تدخل في رسم الخارطة لأنها ليست ذي مدى وطني وهي بشكل اساسي مسوحات تجريبيّة. أما البلدان فهي: الصين وجمهورية كوريا الديمقراطيّة الشعبيّة، اندونيسيا، ميانمار، الفلبين، تيمور ليشتي، فانواتو، فييت نام.

الجدول 5
آسيا الوسطى/ أوروبا الوسطى والشرقيّة

البلد	اسم دراسة التقييم أو وصفها	المنظّمة/ المؤسسة المسؤولة عن التقييم	المجموعة السكّانية المستهدفة	الموضوع المقيّم في المنهاج	السنة/ السنوات
ألبانيا	التقييم الوطني الأول لتحصيل التلاميذ	المركز الوطني للتققيم والامتحانات	الصف 4	لغة، رياضيات	2002
أرمينيا	التقييم الوطني الواسع النطاق	مركز التقييم والاختبار	الصف 8	لغة وأدب، تاريخ	2010
أذربيجان	دراسة التقييم الوطني	وزارة التربية البنك الدولي	الصفان 4، 9	لغة، وأدب ورياضيّات	2011-2006
البوسنة والهرسق	التقييم الخارجي لتحصيل التلاميذ	وكالة المعايير والتقييم	الصف 4	لغة، رياضيّات	2003
بلغاريا	التقييم الوطني الخارجي	مركز تقييم جودة التعليم ونقدها	الصفوف 4، 7،8	لغة، رياضيات، علوم، دراسات اجتماعيّة	سنويًا 2007-2014
			الصفان 5،6		2008، 2014
كرواتيا	التقييمات الوطنيّة	المركز الوطني للتقييم الخارجي للتربية	الصف 4	لغة، رياضيات	2007، 2008
			الصف 8	لغة، رياضيات، جغرافيا، تاريخ	
استونيا	اختبارات التقييم الوطني	وزارة التربية	الصف 3	لغة، رياضيات	سنويًا 1997، 2014
			الصف 6		
جورجيا	تقييم وطني	مركز المنهاج الوطني والتقييم، المعهد المركزي لتطوير الاختبارات، المعهد العالمي ETS	الصف 4	لغة، رياضيات	2004، 2011
			الصف 9	لغة وآداب	2009
				رياضيات	2010
هنغاريا	دراسات رصدية	السلطة التربويّة	الصفوف 4،6،8،10،12 (متغيّر)	قراءة، رياضيات، علوم، تكنولوجيا المعلومات والتواصل، مهارات معرفيّة	كل سنتين، 1986، 1991-2005
	التقييم الوطني للكفايات الأساسيّة	المركز الوطني لتقييم التعليم العام والامتحانات، السلطة التربويّة	الصفوف 5، 9	قراءة، رياضيّات	2001
			الصفوف 4،6،8،10 (متغيّر)		سنويًا 2003-2014
	نظام التقييم التشخيصي للتنمية (DIFER)	السلطة التربويّة	الصف 1	قراءة، كتابة	سنويًا، 2002-2014
	التقييم الوطني للغات الأجنبيّة	السلطة التربويّة	الصفان 6،100	انكليزي، ألماني	03/2002
كازاخستان	رصد التحصيل العلمي	وزارة التربية، اليونسكو، اليونيسف	الصف 4	قرائية، مبادئ الحساب، المهارات الحياتيّة	1999
	الاختبار المتوسط العام	وزارة التربية	الصفان 4 و9	لغة، لغة أجنبيّة رياضيّات، تاريخ، جغرافيا، فيزياء، علوم أحياء، كيمياء (متغيّر)	سنويًا 2005-2011
	التقييم الخارجي للتحصيل العلمي	وزارة التربية، مركز الاختبار الوطني	الصف 9	لغة، الجبر، تاريخ، كيمياء	2011، 2012
قيرغزستان	رصد التحصيل التعليمي	وزارة التربية، اليونيسف	الصف 4	القرائية، مبادئ الحساب، المهارات الحياتيّة	2001، 2005
	التقييم الوطني للتلاميذ	وزارة التربية، البنك الدولي	الصفان 4، 8	لغة، رياضيّات، علوم	2007، 2009
لاتفيا	الامتحانات الوطنيّة	المركز الوطني للتربية	الصفوف 3، 6، 9	لغة، لغة أجنبيّة، رياضيّات	سنويًا 2008-2014
ليتوانيا	اختبارات معيارية	المركز الوطني للامتحانات	الصف 4	لغة، رياضيّات	سنويًا، 2009-2014
			الصف 8	لغة، رياضيات، علوم، علوم اجتماعيّة	
منغوليا	رصد التحصيل العلمي	وزارة التربية، اليونسكو، اليونيسف	الصفّان، 4 و6	القرائيّة، مبادئ الحساب، المهارات الحياتيّة	2000
	التقييم الوطني لتحصيل التلاميذ	وزارة التربية، مركز التحصيل التربوي	الصف 8	رياضيات، تعليم مدني	2004
	التقييم الوطني لتقدّم التلاميذ	وزارة التربية، مركز التقييم التربوي، البنك الدولي	الصف 5	لغة، رياضيّات	2008
	التقييم الوطني حول التطبيق المعياري للتعليم الابتدائي	وزارة التربية، مركز التقييم التربوي	الصفان 7 و 10	رياضيّات	2013
الجبل الأسود	المفوضية التقييم الخارجي	مركز الامتحانات	الصف 3	لغة، رياضيات	2005
			الصف 6	لغة، لغة أجنبيّة، رياضيات	2013
			الصف 9	لغة، رياضيات	2013
بولندا	الاختبار الخارجي	المفوّضية المركزية للامتحانات، مجالس الامتحانات الإقليميّة	الصف 6	قراءة، كتابة، تحليل، استخدام المعلومات وتطبيق المعرفة	سنويًا 2002-2013
رومانيا	التقييم الوطني	الخدمة الوطني للامتحانات والتقييم	الصف 4	لغة، رياضيات	1995، 1996، 1998
				لغة، رياضيات، علوم	2000، 2005، 2007، 2009
الاتحاد الروسي	تشخيص جهوزية التلاميذ للتدريب	المعهد الفيدبرالي للبحوث التربويّة، الاكاديميّة الروسيّة للتربية	الصف 1	لغة، رياضيّات	2007، 2009
			الصف 5		
صربيا	التقييم الوطني	وزارة التربية	الصف 3	لغة، رياضيّات	2004
			الصف 4		2006
	اختبار المراجع المعياريّة	معهد جودة التعليم	الصفّان 4 ، 7	لغة، رياضيّات، طبيعة واجتماع	2009، 2012، 2014
سلوفاكيا	رصد	وزارة التربية	الصف 9	رياضيّات	سنويًا 2000-2007
	اختبار Testovanie	المعهد الوطني للقياسات التربويّة المصادقة	الصف 5	لغة وآداب، رياضيّات	سنويًا 2012-2014
			الصف 9		سنويًا 2008-2014
سلوفينيا	التقييم الوطني للمعرفة	مركز الامتحانات الوطنيّة، وزارة التربية	الصف 3	لغة، رياضيّات	سنويًا، 2000-2005
			الصف 6	لغة، لغة أجنبيّة، رياضيّات	سنويًا، 2000-2014
			الصف 9	لغة، رياضيّات، موضوع ثالث في العلوم أو الدراسات الاجتماعيّة	
طاجيكستان	رصد التحصيل التعليمي	وزارة التربية، اليونسكو، اليونيسف	الصف 4	قرائيّة، مبادئ الحساب، مهارات حياتيّة	2002
جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة	التقييم الوطني	مركز الامتحانات الوطني، وزارة التربية	الصف 4	لغة، رياضيّات	2001
			الصف 8		2006
	التقييم الخارجي	مركز الامتحانات الوطني، وزارة التربية	الصف 4	علوم اجتماعيّة	2010
			الصف 7	كيمياء	2011
			الصف 9	رياضيّات	
			الصف 10	لغة	
			الصف 11	أعمال	
تركيا	اختبار تقييم تحصيل التلاميذ (OBBS)	وزارة التربية	الصفوف من 4 إلى 8	لغة، رياضيات، علوم، دراسات اجتماعيّة	2002، 2004، 2005، 2008
			الصفان 9، 10	لغة، لغة أجنبيّة، رياضيّات، تاريخ، جغرافيا. فيزياء، علم أحياء، كيمياء	2009
أوزبكستان	التقييم الوطني	وزارة التربية، البنك الدولي	الصف 4	لغة، رياضيات	2008
			الصف 8		2009

الجدول 6
أميركا الشمالية وأوروبا الغربيّة

البلد	اسم دراسة التقييم أو وصفها	المنظّمة/ المؤسسة المسؤولة عن التقييم	المجموعة السكّانية المستهدفة	الموضوع المقيّم في المنهاج	السنة/ السنوات
النمسا	تقييم المعايير الوطنيّة	المعهد الفدرالي للبحوث التربويّة، والابتكار والتنمية (BIFIE)	الصف 4	لغة، رياضيّات	2013، 2014
			الصف 8	Language, English, Mathematics	2012، 2013، 2014
بلجيكا	تقييمات خارجيّة لا تؤدي إلى شهادة	الإدارة العامة للتعليم والبحوث العلميّة- اتحاد فالونيا-بروكسيل	الصفان 3، 5	قراءة، لغة أجنبيّة، رياضيّات، علوم	سنويًا 1994- 2014
			الصف 10		
	برنامج التقييم الوطني الدوري	وكالة تأمين الجودة في التربية والتدريب- المجتمع الفلامان	الصفّان 6، 8	رياضيّات، دروس بيئيّة (متغيّر)	سنويًا 2002-2014

الجدول 6

الجدول 6 (تابع)

البلد	اسم دراسة التقييم أو وصفها	المنظّمة/ المؤسسة المسؤولة عن التقييم	المجموعة السكّانية المستهدفة	الموضوع المقيّم في المنهاج	السنة/ السنوات
كندا	برنامج مؤشّرات التحصيل المدرسي (SAIP)	مجلس وزراء التربية	الصف 8	قراءة، رياضيّات، علوم (متغيّر)	1993، 1996، 1997، 1998، 1999، 2001، 2002، 2004
	برنامج التقييم الكندي الشامل (PCAP)				2007، 2010، 2013
قبرص	الاختبارات المعيارية	مركز البحوث التربويّة والتقييم	الصفان 3، 6	لغة، رياضيّات	سنويًا، 2007-2014
الدانمرك	الاختبار الوطني	وزارة التربية	الصفان 2، 4	دانمركيّة	سنويًا 2006-2014
			الصف 3	رياضيّات	
			الصف 6	دنمركيّة، رياضيّات	
			الصف 7	انكليزي	
			الصف 8	دانمركيّة، جغرافيا، علوم أحياء، فيزيا، كيميا	
فنلندا	تقييم جودة التعليم بين الصفين الأول والسادس للتعليم الأساسي	المجلس الوطني للتعليم	الصفوف من 1 إلى 6	لغة، رياضيّات	2001
	التقييمات الوطنيّة الدوريّة		الصف 6	لغة، رياضيّات تربية بدنيّة (متغيّر)	كل سنتين، 1998-2014
			الصف 9		
فرنسا	التقييمات الوطنيّة لمكتسبات التلاميذ	وزارة التربية	الصفّان 2، 5	لغة، رياضيّات	سنويًا 1984-2014
			الصف 8		2012، 2013، 2014
ألمانيا	تقييم التحصيل في الألمانية والإنكليزية و كلغة أجنبيّة	معهد التقدّم التعليمي	الصف 9	ألماني، إنكليزي	04/2003
	اختبارات الأداء المقارنة (VERA)		الصف 3	ألماني، رياضيّات	سنويًا 2007-2014
			الصف 8	ألماني، لغة أجنبيّة، رياضيّات	
أيسلند	اختبارات وطنيّة	وزارة التربية	الصفّان 4، 7	ايسلنديّة، رياضيّات	سنويًا 1996-2014
			الصف 10	ايسلنديّة، انكليزي، دانمركية، علوم، علوم اجتماعيّة	سنويًا 2009-2014
إيرلندا	التقييمات الوطنيّة في الرياضيّات وقراءة الإنكليزيّة (NAMER)	وزارة التربية والمهارات، مركز البحوث التربويّة	الصف 1	قراءة	2004
			الصف 4	رياضيّات	1999، 2004
			الصف 5	قراءة	1988، 1993، 1998، 2004
			الصفان 2، 6	قراءة، رياضيّات	2009، 2014
	التقييمات الوطنيّة في المدارس الإيرلنديّة الوسطى (NAIMS)		الصفّان 2، 6	قراءة، رياضيّات	2010
	اختبارات معيارية	وزارة التربية والمهارات	الصفوف 2،4،6	قراءة، رياضيّات	سنويًا 2012-2014
اسرائيل	ميتزاف	السلطة الوطنيّة للقياس والتقييم في التربية (RAMA)	الصفان 5، 8	لغة (عبريّة/ عربيّة)، إنكليزي، رياضيّات، علوم وتكنولوجيا	سنويًا 2003-2014
			الصف 2	لغة (عبريّة/ عربيّة)	
	التقييم الوطني الإسرائيلي للتقدّم التربوي	وزارة التربية	الصفان 4، 5	لغة، رياضيّات	1990
			الصفّان 3، 4	لغة، رياضيّات	1991
			الصفّان 4، 8	لغة، رياضيّات، إنكليزي، علم وتكنولوجيا	1996، 1998
			الصف 6	علوم وتكنولوجيا	1998
			الصف 8	تربية مدنيّة	1999
إيطاليا	قسم تقييم النظام (SERIS)	المعهد الوطني لتقييم النظام التربوي (INVALSI)	الصفوف 12،10،8،6،4	قراءة، رياضيّات، علوم	سنويًا 1998-2001
	التقييم الوطني (SNV)		الصفوف 10،8،6،5،2	لغة، رياضيّات	سنويًا 2004-2014
لكسمبورغ	الاختبارات المشتركة (EPCOM)	وزارة التربية	الصف 11	لغة، إنكليزي، علوم	سنويًا 2003-2014
	الاختبارات المعيارية (EPSTAN)	وزارة التربية، جامعة لكسمبورغ، مركز لوكسمبورغ للاختبارات التربويّة	الصف 1	الفهم والقرائيّة المبكرة، رياضيّات	سنويًا 200-2014
			الصف 3	ألماني، رياضيّات	
			الصف 9	ألمانية، فرنسيّة، رياضيّات	
مالطا	المسح الوطني للقرائيّة	وزارة التخطيط والتنمية، جامعة مالطا	الصف 2	مالطية، إنكليزي	1999
			الصف 5		2002
	المسح الوطني للرياضيّات		الصف 1	رياضيّات	2004
هولندا	دراسات خريجي التربية الخاصة والتعليم الابتدائي (PRIMA)	وزارة التربية، مؤسّسة البحوث العلميّة	الصفوف 8،6،4،2	لغة، رياضيّات	1988، مرة كل سنتين 1995-2005
	الدراسات العامة الطولية في التعليم الثانوي (VOCL)	مكتب الاحصائيّات، مؤسسة البحوث العلميّة	الصف 8		1989، 1993، 1999
	مسح دفعات خريجي المدارس بحسب المهن (COOL)	وزارة التربية، مؤسسة البحوث العلميّة	الصفوف 11،8،5،2		2008، 2011، 2014
	المسح التربوي الدوري (PPON)	وزارة التربية، المعهد المركزي لتطوير الاختبارات (Cito)	الصفان 4، 8	لغة، إنكليزي، رياضيّات، علوم اجتماعيّة، تاريخ، جغرافيا، علم أحياء، فنون تصويريّة، موسيقى، تربية بدنيّة (متغيّر)	سنويًا 1997-2004
النروج	الاختبارات الوطنيّة	وزارة التربية	الصفان 5، 8	لغة، انكليزي، رياضيات	سنويًا 2007-2014
	اختبار المسح		الصف 2	قراءة، رياضيّات	سنويًا 2006-2014
البرتغال	Provas de Aferição	وزارة التربية	الصفّان 4، 6	لغة، رياضيّات	سنويًا 1999-2014
اسبانيا	تقييم التعليم الأساسي	المعهد الوطني للتقييم وجودة النظام التعليمي	الصف 6	لغة، رياضيّات	1995، 1999، 2001، 2003، 2007
				تربية بدنيّة	1995
				انكليزي	1999
	تقييم التعليم الثانوي الإلزامي		الصف 10	لغة وآداب، رياضيات، علوم، دراسات اجتماعيّة، جغرافيا، تاريخ	1997، 2000
	تقييم التعليم والتعلّم باللغة الإنكليزيّة		الصفان 8، 10	إنكليزي	2001
	التقييم العام للتشخيص		الصف 4	لغة، رياضيّات، علوم، علوم اجتماعيّة	2009
			الصف 8		2010
السويد	اختبارات وطنيّة	الوكالة الوطنيّة للتعليم	الصف 3	لغة، رياضيّات	سنويًا 1995-2014
			الصف 6 (الصف 5 سابقًا)	لغة، إنكليزي، رياضيّات	
			الصف 9	لغة، إنكليزي، رياضيّات، علوم	
المملكة المتحدة (انكلترا)	التقييم الوطني للمنهاج (SAT)	وكالة المعايير والاختبارات	الصف 2	إنكليزي، رياضيّات، علوم	سنويًا 1991-2014
			الصف 6		سنويًا 1995-2014
			الصف 9		سنويًا 1998-2009
المملكة المتحدة (بلاد الغال)	الاختبار الوطني للقراءة والحساب	المؤسسة الوطنيّة للبحوث التربويّة	الصفوف 2 إلى 9	القرائية، مبادئ الحساب	2013، 2014
المملكة المتحدة (اسكتلندا)	المسح الاسكتلندي للقرائية ومبادئ الحساب (SSLN)	السلطة الاسكتلندية للمؤهلات	الصفوف، 4، 7، 9	القرائيّة	2012، 2014
				مبادئ الحساب	2011، 2013، 2015
	المسح الاسكتلندي للتحصيل		الصفوف 3، 5، 7، 9	القراءة، الكتابة، رياضيّات، علوم، علوم اجتماعيّة (متغيّر)	سنويًا، 2005-2009
المملكة المتحدة (إيرلندا الشماليّة)	تقييم القرائيّة (NILA) ومبادئ الحساب (NINA)	وزارة التربية	الصفوف 4 إلى 7	قرائيّة، مبادئ الحساب	سنويًا، 2007-2014
الولايات المتحدة	التقييم الوطني للتقدّم التربوي (NAEP)	المركز الوطني للاحصائيّات التربويّة، وزارة التربية	الصفوف 4، 8، 12 (متغيّر)	قراءة، كتابة، رياضيّات، علوم، علوم اجتماعيّة، جغرافيا، تاريخ، تربية مدنيّة، فنون، مبادئ التكنولوجيا والهندسة (متغيّر)	سنويًا، 1969- 2014

التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع

2015

الجداول الإحصائيّة [1]

مقدمة

تُعدّ البيانات الواردة عن العام الدراسي والمالي المنتهي في 2012[2] أحدث البيانات المتوفرّة بشأن التلاميذ والطلاّب والمعلّمين والنفقات الواردة في هذه الجداول الإحصائيّة. وتستند هذه البيانات إلى نتائج الدراسات الاستقصائيّة التي تلقّاها معهد اليونسكو للإحصاء وعالجها قبل انتهاء شهر مارس/آذار 2014. تنشر البيانات التي وردت وتمّت معالجتها بعد التاريخ المُبيَّن أعلاه على موقع المعهد الالكتروني وسوف تستخدم في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2016. قدّم عددٌ قليلٌ من البلدان[3] بيانات من العام الدراسي المنتهي عام 2013 وتُعرض هذه البيانات في الجداول الإحصائيّة بالخطّ العريض.

تشمل هذه الإحصاءات جميع المدارس النظاميّة العامة والخاصة بحسب المستوى التعليميّ. وتقترن بإحصاءات سكانيّة واقتصاديّة جمعتها ووضعتها منظمات دوليّة أخرى بما في ذلك برنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بفيروس نقص المناعة البشريّة /الإيدز UNAIDS ومنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي OECD ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة UNICEF وشعبة السكان في الأمم المتحدة UNPD والبنك الدولي ومنظمة الصحّة العالميّة WHO.

تورد الجداول الإحصائيّة 207 بلد وإقليم رفعت معظمها تقارير عن البيانات المتوفرّة لديها إلى معهد اليونسكو للإحصاء باستخدام استبيانات نموذجيّة صدرت عن المعهد. في بعض البلدان يتمّ تجميع بيانات التعليم باستخدام نهجين: أوّلاً بواسطة معهد اليونسكو للإحصاء وبواسطة دراسات استقصائيّة تتم برعاية مشروع مؤشرات التعليم في العالم WEI وثانياً بالتعاون في ما بين معهد اليونسكو للإحصاء ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للجماعات الأوروبيّة Eurostat عن طريق الاستبيانات المشتركة التي تُصدرها هذه المؤسسات الثلاث مجتمعةً (UOE). وفي الجزء أدناه حول تركيبة المناطق وسائر المجموعات القطريّة تتم الإشارة إلى هذه الدول باستخدام الرموز.

السكان

تستند مؤشرات النفاذ إلى التعليم الواردة في الجداول الإحصائيّة إلى مراجعة التقديرات السكانيّة الصادرة عن شعبة السكان في الأمم المتحدة لعام 2012. ونظراً لاحتمال وجود فارقٍ بين التقديرات الوطنيّة لعدد السكان وتقديرات الأمم المتحدة، قد تختلف هذه المؤشرات عن المؤشرات التي تُصدرها بلدان أو منظمات أخرى[4]. فلا تُصدر شعبة السكان في الأمم المتحدة بيانات عن كلّ سنةٍ بالنسبة إلى البلدان التي يقلّ فيها إجمالي عدد السكان عن 50 ألف نسمة. وفي حال غياب تقديرات صادرة عن شعبة السكان في الأمم المتحدة، تستخدم الإحصاءات الوطنيّة، في حال توفّرها، أو تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء لحساب معدلات القيد.

التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد ISCED)

تتفق البيانات الخاصة بالتعليم والتي أُحيلت إلى معهد اليونسكو للإحصاء منذ عام 1998 مع مراجعة التصنيف الدولي المقنن للتعليم لعام 1997 والمعروف باسم ISCED 97. جرى تجميع بيانات العام الدراسي المنتهي عام 1991 والواردة في الجدولين 12 و13 (الموقع الالكتروني) وفقاً للنسخة السابقة من التصنيف أي ISCED76. قام معهد اليونسكو للإحصاء عام 1997 بتعديل هذه البيانات بحيث

1 نُشرت سلسلة كاملة عن الإحصاءات والمؤشرات الواردة في المقدّمة على جداول Excel على موقع التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع: www.efareport.unesco.org

2 ويعني هذا العام الدراسي 2011 / 2012 لتلك البلدان التي يمتد فيها العام الدراسي على عامين تقويميين وعام 2012 للبلدان التي يتطابق فيها العام الدراسي مع العام التقويمي. يُعدّ العام المنتهي سنة 2011 العام المرجعي الأحدث المستخدم في قياس التمويل المخصص للتعليم بالنسبة إلى بلدان مشروع مؤشرات التعليم في العالم (WEI)/المؤسسات الثلاث (UOE).

3 بروناي دار السلام، وجيبوتي، وغانا، وكازاخستان، والمغرب، ونيبال، وبالاو، ورواندا، وسان تومي وبرينسيبي، والمملكة العربيّة السعوديّة، وسنغافورة وتايلند.

4 في حال وجود تناقضات واضحة بين نسب القيد التي توردها البلدان ونسب القيد الواردة في البيانات السكانيّة الصادرة عن الأمم المتحدة، قد يُقرر معهد اليونسكو للإحصاء الامتناع عن احتساب نسب القيد أو نشرها. ومن الدول أندورا، والبرازيل، وإثيوبيا، والكويت، وسنغافورة حيث لم تصدر معدلات القيد الخاصة بجميع مستويات التعليم لسنة مدرسيّة مرجعيّة أو أكثر، وألبانيا وأرمينيا والبحرين والبوسنة والهرسك وجزر كايمن وجامايكا ومكاو (الصين) وماليزيا وجزر المالديف وقطر والإمارات العربيّة المتحدة حيث جرى تعليق عمليّة نشر معدلات القيد لبعض مستويات التعليم.

تتوافق مع تصنيف إسكد لعام 1997 وبهدف تقليص عدم تجانس البيانات لما بعد عام 1997. يُستخدم تصنيف ISCED لتنسيق البيانات وإفساح المجال أمام تعزيز المقارنة الدوليّة بين نظم التعليم الوطنيّة. يُمكن أن تتبع البلدان المختلفة تعاريف خاصة بها لمستويات التعليم بصرف النظر عن تعريفات إسكد وبالتالي قد تُعزى الفروقات بين إحصاءات التعليم على الصعيدين الوطني والدولي إلى استخدام هذه المستويات الوطنيّة عوضاً عن معيار إسكد ناهيك عن قضية السكان وعددهم الواردة أعلاه.

مشاركة الكبار في التعليم

لا يقوم التنصيف الدولي المقنن للتعليم إسكد بتصنيف البرامج التربويّة وفقاً لسنّ المشاركين. فعلى سبيل المثال، يُمكن تصنيف أي برنامج يُقدِّم محتوى موازٍ لمحتوى التعليم الابتدائي أو إسكد 1 على ما هو عليه ولو كان مخصصاً للكبار. هذا وتلحظ توجيهات معهد اليونسكو للإحصاء للبلدان المجيبة على الاستقصاء التربوي السنوي الدوري استثناء البيانات المتصلة بالبرامج المصممة للأفراد الذين تجاوزوا سنّ الدراسة العادي. أمّا بالنسبة إلى توجيهات ملء الاستمارات المشتركة بين معهد اليونسكو للإحصاء ومنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للجماعات الأوروبيّة ومشروع مؤشرات التعليم في العالم (UOE/WEI) فقد أوضحت حتّى العام 2005 أنّه يجب إدراج الأنشطة المصنّفة كتعليم «متواصل» أو «للكبار» أو «غير نظامي» إن كانت تتضمّن دراسات ذات محتوى شبيه ببرامج التعليم النظاميّة» أو إن كانت البرامج الرئيسة تؤدّي إلى مؤهلات شبيهة بالبرامج النظاميّة. ولكن منذ العام 2005، طُلب إلى البلدان المشاركة في مسح UOE/WEI أن تُبلِّغ عن البيانات المتعلّقة بمثل هذه البرامج على حدى لكي يستثنيها معهد اليونسكو للإحصاء عند احتساب المؤشرات القابلة للمقارنة على المستوى الدولي. وعلى الرغم من تعليمات معهد اليونسكو للإحصاء، قد تشمل البيانات التي يرفعها بعض البلدان لأغراض الاستقصاء السنوي، التلاميذ (أو المشاركين) الذين تخطوا السنّ الرسميّة للتعليم الأساسي.

بيانات القرائيّة

لطالما عرّفت اليونسكو بالقرائيّة على أنّها قدرة الفرد على قراءة بيانٍ قصيرٍ وبسيط متعلّقٍ بحياته اليوميّة وكتابته وفهمه. ولكن ورد تعريفٌ موازٍ مع استحداث مفهوم القرائيّة الوظيفيّة عام 1978 الذي يُركِّز على استخدام مهارات القرائيّة. وفي ذلك العام، وافق مؤتمر اليونسكو العام على التعريف بالأفراد الذين يتمتعون بالقرائيّة الوظيفيّة على أنّهم الأشخاص الذين يستطيعون المشاركة في جميع النشاطات التي تستلزم القراءة والكتابة وذلك لحسن عمل المجموعات والمجتمعات وتمكينها من مواصلة استخدام مهارات القراءة والكتابة والحساب لدواعي النموّ الخاص ونموّ المجتمع.

وفي حالات كثيرة تعتمد إحصاءات القرائيّة في الجدول ذات الصلة على التعريف الأوّل وتعوِّل بشكلٍ كبيرٍ على مصادر بيانات تستخدم نهج «التصريح الذاتي» أو تصريح «الطرف الثالث» التي يُسأل بموجبها المعنيّون عمّا إذا كانوا وأفراد أسرهم متعلّمين أم غير متعلّمين بدل أن يُطرح عليهم سؤالٌ أكثر شمولاً أو أن يُطلب إليهم إثبات مهارةٍ معيّنة[5]. يفترض بعض البلدان أنّ من أتمّ مستوىً معيّناً من التعليم يُعدّ متعلّماً[6]. وحيث تختلف تعريفات جمع البيانات ومنهجيّاتها باختلاف البلدان، فلا بدّ من توخي الحذر لدى استخدام هذه البيانات.

5 في البيانات التي صدرت حديثاً عن معهد اليونسكو للإحصاء، يستند بعض معدلات الأميّة إلى اختبارات مباشرة بدلاً من تصريحات الأفراد. هذه هي الحال في بنن وجمهوريّة أفريقيا الوسطى وكونغو وكوت ديفوار وجمهوريّة الكونغو الديمقراطيّة ومصر وإثيوبيا وغابون وغيانا وهايتي والأردن وكينيا وليسوتو وليبريا ومدغشقر وملاوي وموريتانيا وناميبيا ونيبال ونيجر ونيجيريا ورواندا وسان تومي وبرينسيبي وجمهوريّة تنزانيا المتحدة وزامبيا وزمبابوي. ولا شكّ في أنّ استخدام مقاييس مبنيّة على اختبارات مباشرة يشرح إلى حدٍ بعيد التراجع في معدلات الأميّة لبعض السنوات في العديد من هذه الدول. يجب بالتالي توخي الحذر لدى تقييم الاتجاهات المسجلة مع مرور الوقت وعند تفسير هذه النتائج.

6 لدواعي الموثوقيّة والاتساق، لا ينشر معهد اليونسكو للإحصاء بيانات القرائيّة المبنيّة على المؤشرات البديلة للتحصيل الدراسي ولا تُدرج في الجداول الإحصائيّة سوى البيانات التي تُقدِّمها البلدان بالاستناد إلى طريقتي التصريح الذاتي وتصريح الأسرة. ولكن في حال عدم توافر هذه البيانات، تستخدم مؤشرات التحصيل الدراسي البديلة لبعض الدول لا سيّما المتقدم منها لاحتساب المعدل الإقليمي المرجح ومؤشر تنمية التعليم للجميع.

تشمل بيانات القرائيّة الواردة في هذا التقرير الراشدين البالغين الذين لا يقلّ عمرهم عن 15 عاماً على الأقل والشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنةً. تشير البيانات إلى ثلاث فترات هي 1985–1994 و1995–2004 و2004–2012. وتشمل هذا البيانات المعطيات الوطنيّة التي جرى تجميعها من خلال التعدادات السكانيّة واستقصاءات الأسر والتي تحمل رمز النجمة (*) كما تستند إلى تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء للأعوام 1994 و2004 و2012 والتي تُبنى على أحدث البيانات الوطنيّة المسجّلة ويجري إعدادها باستخدام «النموذج العالمي لإسقاطات القرائيّة بحسب العمر» GALP[7]. وتعرض السنوات المرجعيّة واقتراحات التعريف بالقرائيّة لكلّ بلد في جدول البيانات الكلية (Metadata) الخاص بإحصاءات القرائيّة الوارد على الموقع الالكتروني للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع.

ويتعاظم في العديد من الدول الاهتمام بقرائيّة السكان. وعلى ضوء هذا الاهتمام المتزايد، أعدّ معهد اليونسكو للإحصاء منهجيّةً وأداةً تساعدان في جميع البيانات تُعرف باسم «برنامج تقييم ورصد أنشطة محو الأمية» LAMP. وعلى غرار المسح الدولي لقرائيّة الكبار IALS الذي تُعده منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، يعتمد برنامج LAMP على تقييم مهارات القرائيّة الحاليّة والوظيفيّة. ويهدف إلى توفير بيانات أفضل عن القرائيّة بالاستناد إلى مبدأ تكامل مهارات القرائيّة وليس إلى المبدأ الشائع القائم على ازدواجيّة الفصل بين الأميين وغير الأميين.

التقديرات وثغرات البيانات

تورد الجداول الإحصائيّة بيانات فعليّة وتقديريّة عن التعليم. عندما لا يزوّد معهد اليونسكو للإحصاء ببيانات من خلال الاستبيانات الموحدة، يُصبح الاعتماد على التقديرات ضروريّاً في معظم الأحيان. ويقوم معهد اليونسكو للإحصاء عند الإمكان بتشجيع البلدان على إجراء تقديرات خاصة بها تعرض على أنّها التقديرات الوطنيّة ويُشار إليها برمز النجمة (*). وعندما يتعذّر ذلك، يعمد المعهد إلى إجراء تقديرات خاصةٍ به سيّما إذا توفّر له القدر الكافي من المعلومات الإضافيّة فيُشار إلى الأخيرة برمز النجمتين (**). ينشأ بعض الثغرات في الجداول عندما تكون البيانات التي تُقدِّمها إحدى الدول غير متجانسة. يبذل المعهد قُصارى جهده لمعالجة هذه المشاكل مع البلدان المعنيّة ولكنّه يحتفظ بالحقّ في أن يُقرر إسقاط البيانات التي يرى فيها إشكاليّةً. حرصاً على شموليّة الجداول الإحصائيّة، أُدرجت بيانات متصلة بالسنوات الدراسيّة الأحدث في حال عدم توافر معلومات عن العامين الدراسيين المنتهيين في 1999 و2012. يُشار إلى هذه الحال في حواشي أسفل الصفحة.

المتوسطات الإقليميّة ومتوسطات مجموعات البلدان الأخرى

تُعدّ الأرقام الإقليميّة الخاصة بنسب القرائيّة ونسب القبول الإجماليّة والصافية المعدّلة ونسب القيد الإجماليّة والصافية والصافية المعدّلة ومُعدّل البقاء المتوقّع في المدرسة ونسب التلاميذ إلى المعلّمين عبارة عن متوسطات مرجّحة تُراعي الحجم النسبي للفئات المعنيّة من سكان كلّ بلد في كلّ منطقة. وعليه فإنّ الأرقام الخاصة بالبلدان ذات الأعداد الكبيرة من السكان لها تأثير أعظم نسبياً على المجموع الإقليمي. احتسبت هذه المعدلات بناءً على البيانات المنشورة والمقدّرة للبلدان التي لا تتوفّر بشأنها بيانات حديثة أو جديرة بالثقة وقابلة للنشر وتمثّل المتوسطات المرجحة المُشار إلهيا بنجمتين (**) في الجداول تقديرات معهد اليونسكو الجزئيّة عندما لا تكون تغطية الدول شاملةً (بين 33% و60% من سكان منطقة معيّنة أو مجموعة بلدان معيّنة). وحين لا يتوافر ما يكفي من البيانات الموثوقة لاحتساب المتوسطّ المرجح الإجمالي يُحتسب المتوسط بالاستناد إلى البلدان التي تتوافر بشأنها بيانات.

الأرقام ذات السقف المحدد

نظرياً يجب ألّا يتجاوز بعض المؤشرات نسبة 100% – مثلاً نسبة القبول الصافية ونسبة القيد الصافية. ولكنّ الظرف قد يختلف نتيجة غياب الاتساق بين البيانات. في هذه الحالات، يُعاد احتساب قيم الذكور والإناث الإجماليّة في هذا المؤشر ويُعاد احتساب القيم ثم تُخفض باستخدام عنصر تحديد السقف لكي يبقى مؤشر التكافؤ بين الجنسين لمجموعة القيم الجديدة مماثلاً لقيم غير محددة السقف. ويتم تحديد القيمة القصوى النظريّة على أساس البيانات الخام المستخدمة لحساب مجموعة المؤشرات ذات الصلة التي ينتمي إليها مؤشرٌ معيّن.

7 لوصف منهجيّة GALP مراجعة UNESCO (2006b) و SIU (6002).

على سبيل المثال، يتم تحديد سقف نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي باستخدام عامل يأخذ في الحسبان الذكور والإناث في سنّ التعليم الابتدائي والتحاق الفتيات والصبيان في سنّ التعليم الابتدائي في التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي. فإذا كان مجموع المسجلين الأطفال في سنّ التعليم الابتدائي (ذكوراً وإناثاً) أعلى من عدد الأطفال في السكان، يتم تحديد سقف مؤشرات الالتحاق الصافي (صافي نسبة الالتحاق وصافي نسبة الالتحاق المعدلة، الخ) والمؤشرات المشتقة منها (معدل الخروج من المدرسة، الخ) على أساس عامل تحديد السقف نفسه. في هذه الحال، يتم احتساب عامل السقف بالاستناد إلى الحد الأقصى لأعداد التحاق الذكور والإناث وقسمته على عدد الأطفال في سنّ التعليم الابتدائي.

الجدول الزمني لمعالجة البيانات

ينطبق على هذا التقرير الجدول الزمني في ما يلي لتجميع البيانات ونشرها:

حزيران/ يونيو 2012 أو كانون الأوّل/ديسمبر 2012 للبلدان التي تتبع سنةً مدرسيّةً تقويميّة	انتهت السنة المدرسيّة الأخيرة في فترة تجميع البيانات.
كانون الثاني/يناير وحزيران/يونيو 2013	أرسلت الاستبيانات إلى البلدان التي يتمّ فيها تجميع البيانات مباشرةً من قبل معهد اليونسكو للإحصاء أو بواسطة استبيانات WEI/UOW مع فرض مواعيد نهائيّة لرفع البيانات يومي 30 نيسان/أبريل و30 أيلول/سبتمبر تباعاً.
حزيران/يونيو وآب/أغسطس 2013	أرسل معهد اليونسكو للإحصاء للبلدان تذكيراً بواسطة البريد الالكتروني أو الفاكس أو الهاتف و/أو البريد العادي.
كانون الثاني/ يناير – كانون الأوّل ديسمبر 2013	بدأ معهد اليونسكو للإحصاء بمعالجة البيانات عند الطلب وتقدّم بتقديرات عن البيانات غير المتوفّرة واحتسب المؤشرات.
تشرين الأوّل/ أكتوبر – كانون الأوّل/ديسمبر 2013	جرى إعداد جداول إحصائيّة مؤقتة وأرسلت مسودة مؤشرات إلى الدول الأعضاء لمراجعتها
منتصف شهر شباط/فبراير 2014	جرى إعداد المسودة الأولى عن الجداول الإحصائيّة للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع
نيسان/أبريل 2014	أرسلت الجداول الإحصائيّة النهائيّة لفريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع بحلول الموعد النهائي يوم 17 نيسان/أبريل

الرموز المستخدمة في الجداول الإحصائيّة (في الطبعة الورقيّة وعلى الموقع الالكتروني)

* تقديرات وطنيّة

** تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء الجزئيّة

... بيانات غير متوفِّرة

– القيمة صفر أو ضئيلة بحيث يُمكن إغفالها

. الفئة لا تنطبق أو غير موجودة

يوفِّر كلّ من حواشي الجداول الإحصائيّة والمسرد الوارد في ختام الملحق المساعدة على تفسير البيانات.

تركيبة المناطق ومجموعات البلدان الأخرى

التصنيف العالمي[8]

- *البلدان التي تمرّ بمرحلة انتقاليّة (18):* 12 بلدًا من اتحاد الدول المستقلّة بما في ذلك 4 دول في أوروبا الوسطى والشرقيّة (بيلاروس وجمهوريّة مولدوفا والاتحاد الروسي[o] وأوكرانيا) وبلدان من آسيا الوسطى باستثناء منغوليا و6 بلدان من أوروبا الوسطى والشرقيّة كانت تنتمي سابقاً إلى فئة البلدان المتقدمة: ألبانيا والبوسنة والهرسك وكرواتيا والجبل الأسود وصربيا وجمهوريّة مقدونيا اليوغسلافيّة السابقة.

- *البلدان المتقدمة (38):* أوروبا الوسطى والشرقيّة (باستثناء ألبانيا وبيلاروس والبوسنة والهرسك وكرواتيا والجبل الأسود وجمهوريّة مولدوفا والاتحاد الروسي[o] وصربيا وجمهوريّة مقدونيا اليوغسلافيّة السابقة وتركيا وأوكرانيا)؛ أمريكا الشماليّة وأوروبا الغربيّة (باستثناء قبرص[o] وإسرائيل[] واستراليا[o] وبرمودا واليابان[o] ونيوزيلندا[o].

8 هذا هو التصنيف العالمي لقسم الإحصاء في الأمم المتحدة الموزَّع على ثلاث مجموعات وفقاً لمراجعة أيلول/سبتمبر 2011.

- *البلدان النامية [151]:* الدول العربيّة؛ شرق آسيا والمحيط الهادئ [باستثناء استراليا[O] واليابان[O] ونيوزيلندا[O]]؛ وأمريكا اللاتينيّة والكاريبي [باستثناء برمودا]؛ وجنوب وغرب آسيا؛ وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى؛ وقبرص[O]، وإسرائيل[O]، ومنغوليا وتركيا[O].

مناطق التعليم للجميع[9]

- *الدول العربيّة (20 بلدًا/إقليمًا):* الجزائر والبحرين وجيبوتي ومصر[W] والعراق والأردن[W] والكويت ولبنان وليبيا وموريتانيا والمغرب وعُمان وفلسطين وقطر والمملكة العربيّة السعوديّة والسودان[10] والجمهوريّة العربيّة السوريّة وتونس والإمارات العربيّة المتحدة واليمن.

- *أوروبا الوسطى والشرقيّة (21 بلداً):* ألبانيا وبيلاروس، البوسنة والهرسك، وبلغاريا[O] وكرواتيا[O] والجمهوريّة التشيكيّة[O] وإستونيا[O] وهنغاريا[O] ولاتفيا[O] وليتوانيا[O] والجبل الأسود، وبولندا[O] وجمهوريّة مولدوفا ورومانيا[O] والاتحاد الروسي[O] وصربيا وسلوفاكيا[O] وسلوفينيا[O] وجمهوريّة مقدونيا اليوغسلافيّة السابقة[O] وتركيا[O] وأوكرانيا.

- *آسيا الوسطى (9 بلدان):* أرمينيا وأذربيجان وجورجيا وكازاخستان وقيرغيزستان ومنغوليا وطاجيكستان وتركمانستان وأوزبكستان.

- *شرق آسيا والمحيط الهادئ (33 بلدًا/إقليمًا):* أستراليا[O] وبروناي دار السلام وكمبوديا والصين[W] وجزر كوك وجمهوريّة كوريا الشعبيّة الديمقراطيّة وفيجي وإندونيسيا[W] واليابان وكيريباتي وجمهوريّة لاو الديمقراطيّة الشعبيّة ومكاو (الصين) وماليزيا[W] وجزر مارشال وميكرونيزيا المتحدة وميانمار وناورو ونيوزيلندا[O] ونيوي وبالاو وبابوا غينيا الجديدة والفلبين[W] وجمهوريا كوريا[O] وساموا وسنغافورة وجزر سليمان وتايلند[W] وتيمور-ليستي وتوكيلاو وتونغا وتوفالو وفاناتو وفييت نام.

- *شرق آسيا (16 بلدًا/إقليمًا):* بروناي دار السلام وكمبوديا والصين[W] وجمهوريّة كوريا الشعبيّة الديمقراطيّة وإندونيسيا[W] واليابان[O] وجمهوريّة لاو الديمقراطيّة الشعبيّة وماكاو (الصين) وماليزيا[W] وميانمار والفلبين[W] وجمهورية كوريا[O] وسنغافورة وتايلند[W] وتيمور- ليستي وفييت نام.

- *المحيط الهادئ [17 بلدًا/إقليمًا]:* أستراليا[O] وجزر كوك وفيجي وكيريباتي وجزر مارشال وميكرونيزيا المتحدة وناورو ونيوزيلندا[O] ونيوي وبالاو وبابوا غينيا الجديدة وساموا وجزر سليمان وتوكيلاو وتونغا وتوفالو وفاناتو.

- *أمريكا اللاتينيّة والكاريبي (43 بلدًا/إقليمًا):* أنغيلا وأنتيغوا وبربودا والأرجنتين[W] وآروبا والبهاما وبربادوس وبليز وبرمودا ودولة بوليفيا المتعددة القوميات والبرازيل[O] وجزر فيرجين البريطانية وجزر كايمان وشيلي[O] وكولومبيا وكوستاريكا وكوبا وكوراساو11 ودومينيكا وجمهوريّة الدومينيك وإكوادور والسلفادور وغرينادا وغواتيمالا وغيانا وهايتي وهندوراس وجامايكا[W] والمكسيك [O] ومونسيرات ونيكاراغوا وبنما وباراغواي[W] وبيرو [W] وسانت كيتس ونيفس وسانت لوسيا وسانت فنسنت وجزر غرينادين وسانت مارتين[11] وسورينام وترينيداد وتوباغو وجزر تركس وكايكوس وأوروغواي[W] وجمهوريّة فنزويلا البوليفاريّة.

- *الكاريبي (24 بلدًا/إقليمًا):* أنغيلا وأنتيغوا وبربودا وآروبا والبهاما وبربادوس وبليز وبرمودا وجزر فيرجين البريطانيّة وجزر كايمن وكوراساو11 ودومينيكا وغرينادا وغيانا وهايتي وجامايكا[W] ومونسيرات وسانت كيتس ونيفس وسانت لوسيا وسان مارتن11 وسانت فنسنت وجزر غرينادين وسانت مارتين11 وسورينام وترينيداد وتوباغو وجزر تركس وكايكوس.

- *أمريكا اللاتينيّة (19 بلداً):* الأرجنتين[W] ودولة بوليفيا متعددة القوميّات والبرازيل وشيلي وكولومبيا وكوستاريكا وكوبا والجمهوريّة الدومينيكيّة

9 هذا هو التصنيف العالمي لقسم الإحصاء في الأمم المتحدة الموزَّع على ثلاث مجموعات وفقاً لمراجعة أيلول/سبتمبر 2011.

10 لا زالت الجداول الإحصائيّة تتضمن البيانات الخاصة بالسودان لدواعي الإشارة وحسب بما أنّ البيانات الخاصة بالسودان وجنوب السودان بدأت تتوفّر لتوّها.

11 لا زالت الجداول الإحصائيّة تتضمن بيانات حول جزر الأنتيل الهولنديّة لدواعٍ مرجعيّة وحسب بما أنّ البيانات الخاصة بالكيانات الجديدة أي كوراساو وسان مارتن وسانت مارتين بدأت تتوفّر للتو.

وإكوادور والسلفادور وغواتيمالا وهندوراس والمكسيك ونيكاراغوا وبنما وباراغواي[W] وبيرو[W] وأوروغواي[W] وجمهوريّة فنزويلا البوليفاريّة.

- *أميركا الشماليّة وأوروبا الغربيّة (26 بلدًا/إقليمًا):* أندورا والنمسا[O] وبلجيكا[O] وكندا[O] وقبرص[O] والدانمرك[O] وفنلندا[O] وفرنسا[O] وألمانيا[O] واليونان[O] وآيسلندا[O] وايرلندا[O] وإسرائيل[O] وإيطاليا[O] ولكسمبرغ[O] ومالطة[O] وموناكو وهولندا[O] والنرويج[O] والبرتغال[O] وسان مارينو وإسبانيا[O] والسويد[O] وسويسرا[O] والمملكة المتحدة[O] والولايات المتحدة[O].

- *جنوب وغرب آسيا (9 بلدان):* أفغانستان وبنغلاديش وبوتان والهند[W] وجمهوريّة إيران الإسلاميّة والمالديف ونيبال وباكستان وسري لانكا[W].

- *أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (46 بلدًا):* أنغولا وبنن وبوتسوانا وبوركينا فاسو وبوروندي والرأس الأخضر والكاميرون وجمهوريّة أفريقيا الوسطى وتشاد وجزر القمر والكونغو وكوت ديفوار وجمهوريّة الكونغو الديمقراطيّة وغينيا الإستوائيّة وإريتريا وإثيوبيا وغابون وغامبيا وغانا وغينيا وغينيا بيساو وكينيا وليسوتو وليبريا ومدغشقر وملاوي ومالي وموريشيوس وموزامبيق وناميبيا والنيجر ونيجيريا ورواندا وسان تومي وبرينسيبي والسنغال وسيشيل وسيراليون والصومال وجنوب أفريقيا وجنوب السودان10 وسوازيلاند وتوغو وأوغندا وجمهوريّة تنزانيا المتحدة وزامبيا وزيمبابوي.

O لدول التي جرى تجميع بيانات التعليم الخاصة بها من خلال الاستبيانات المشتركة بين اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للجماعات الأوروبيّة [OW]U

W الدول التابعة لبرنامج مؤشرات التعليم في العالم [W]EI

فئات الدخل[12]

البلدان متدنيّة الدخل (37 بلدًا): أفغانستان وبنغلاديش وبنن وبوركينا فاسو وبوروندي وكمبوديا وجمهوريّة أفريقيا الوسطى وتشاد وجزر القمر وجمهوريّة كوريا الشعبيّة الديمقراطيّة وجمهوريّة الكونغو الديمقراطيّة وأريتريا وإثيوبيا وغامبيا وغينيا وغينيا بيساو وهايتي وكينيا وقيرغيزستان وليبريا ومدغشقر وملاوي ومالي وموزامبيق وميانمار ونيبال والنيجر ورواندا وسيراليون والصومال وطاجيكستان وتوغو وتوكيلاو وأوغندا وجمهوريّة تنزانيا المتحدة وزمبابوي.

الفئة الدنيا من البلدان متوسِّطة الدخل (47 بلدًا): أرمينيا وبوتان ودولة بوليفيا المتعددة القوميّات والكاميرون والرأس الأخضر وكوت ديفوار وجيبوتي ومصر والسلفادور وجورجيا وغانا وغواتيمالا وغيانا وهندوراس والهند وإندونيسيا وكيريباتي وجمهوريّة لاو الديمقراطيّة الشعبيّة وليسوتو وموريتانيا وولايات ميكرونيزيا المتحدة ومنغوليا والمغرب ونيكاراغوا ونيجيريا وباكستان وفلسطين وبابوا غينيا الجديدة وباراغواي والفلبين وجمهوريّة مولدوفا وساموا وسان تومي وبرينسيبي والسنغال وجزر سليمان وسري لانكا والسودان وسوازيلاند والجمهوريّة العربيّة السوريّة وتيمور-ليستي وأوكرانيا وأوزباكستان وفانواتو وفييت نام واليمن وزامبيا.

الفئة العليا من البلدان متوسطة الدخل (58 بلداً): ألبانيا والجزائر وأنغولا والأرجنتين وأذربيجان وبيلاروس وبليز والبوسنة والهرسك وبوتسوانا والبرازيل وبلغاريا والصين وكولومبيا وجزر كوك وكوستاريكا وكوبا ودومينيكا والجمهوريّة الدومينيكيّة والإكوادور وفيجي وغابون وغرينادا وهنغاريا وجمهوريّة إيران الإسلاميّة والعراق وجامايكا والأردن وكازاخستان ولبنان وليبيا وماليزيا والمالديف وجزر مارشال وموريشيوس والمكسيك والجبل الأسود ومونسيرات وناميبيا وناورو ونيوي وبالاو وبنما وبيرو ورومانيا وسانت لوسيا وسانت فنسنت وجزر غرينادين وصربيا وسيشيل وجنوب أفريقيا وسورينام وتايلند وجمهوريّة مقدونيا اليوغسلافيّة السابقة وتونغا وتونس وتركيا وتركمنستان وتوفالو وجمهوريّة فنزويلا البوليفاريّة.

12 تستند مجموعات البلدان بحسب مستوى الدخل الواردة في الجداول الإحصائيّة إلى تعريف البنك الدولي ولكنّها تتضمن فقط بلدان التعليم للجميع. وترتكز لائحة البلدان بحسب فئة الدخل الواردة هنا إلى مراجعة تموز/يوليو 2011.

مقدمة

البلدان ذات الدخل المرتفع (65 بلداً): أندورا وأنغويلا وأنتيغوا وبربودا وآروبا وأستراليا والنمسا والبهاما والبحرين وبربادوس وبلجيكا وبرمودا وجزر فيرجين البريطانيّة وبروناي دار السلام وكندا وجزر كايمن وشيلي وكرواتيا وكوراساو وقبرص والجمهوريّة التشيكيّة والدنمارك وغينيا الاستوائيّة وإستونيا وفنلندا وفرنسا وألمانيا واليونان وآيسلندا وأيرلندا وإسرائيل وإيطاليا واليابان والكويت ولاتفيا وليتوانيا ولكسمبرغ ومكاو (الصين) ومالطة وموناكو وهولندا ونيوزيلندا والنرويج وعمان وبولندا والبرتغال وقطر وجمهوريّة كوريا والاتحاد الروسي وسانت كيتس ونيفس وسان مارتن وسان مارينو والمملكة العربيّة السعوديّة وسنغافورة وسانت مارتين وسلوفاكيا وسلوفينيا وإسبانيا والسويد وسويسرا وترينيداد وتوباغو وجزر تركس وكايكوس والإمارات العربيّة المتحدة والمملكة المتحدة والولايات المتحدة وأوروغواي.

الجدول 1
الإحصاءات الأساسية

البلد أو الأراضي	البيانات السكانية[1]			الناتج القومي الإجمالي والمساعدات والفقر					
	مجموع السكان (بالآلاف)	متوسط معدلات النمو السنوي (%) لمجموع السكان	معدلات النمو السنوي (%) العمر 0-4	نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي[2]			صافي المساعدة الإنمائية الرسمية المتلقاة (% من الناتج المحلي الإجمالي[4]	عدد السكان الذين يعيشون تحت خط الفقر	
				بالسعر الجاري للدولار الأمريكي		بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		بأقل من 1,25 دولار أمريكي في اليوم مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية[4] (%)	خط الفقر الوطني[4] (%)
	2015	2015	2015	1998	2012	1998	2012	2002–2015[5]	2002-2015[5]
الدول العربية									
الجزائر	40,633	1.7	3.1	1,510	5,020	4,600	8,360	0.1	...	...
البحرين	1,360	1.3	3.6	10,000	19,560	23,130	...	...	...	...
جيبوتي	900	1.5	1.3	720	...	1,570	...	...	18.8	...
مصر	84,706	1.5	0.8	1,240	2,980	3,400	6,450	0.7	1.7	22.0
العراق	35,767	2.8	1.6	...	6,130	...	7,460	0.6	2.8	22.9
الأردن	7,690	2.1	2.2	1,590	4,670	2,930	5,980	5	0.1	13.3
الكويت	3,583	2.8	3.5	20,920	...	44,220	...	...	...	...
لبنان	5,054	1.1	3.8	4,970	9,190	8,900	14,160	2	...	...
الجماهيرية العربية الليبية	6,317	1.1	-0.4	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	4,080	2.4	1.7	560	1,110	1,490	2,480	10	23.4	42.0
المغرب	33,955	1.3	4.3	1,290	2,960	2,460	5,060	2	2.5	9.0
عمان	4,158	4.7	4.8	6,730	...	15,440	...	...	...	...
فلسطين	4,549	2.5	1.6	...	...	...	...	...	0.0	21.9
قطر	2,351	3.1	7.2	...	...	...	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية	29,898	1.7	-1.0	8,290	24,310	17,520	...	...	...	...
السودان	39,613	2.2	0.9	330	1,500	1,020	2,070	2	...	...
الجمهورية العربية السورية	22,265	1.8	-0.6	920	...	3,230	...	2	1.7	...
تونس	11,235	1.0	1.0	2,190	4,150	4,600	9,210	2	1.4	3.8
الإمارات العربية المتحدة	9,577	1.6	4.5	...	38,620	...	41,430	...	...	...
اليمن	25,535	2.2	1.2	370	1,270	1,670	2,310	2	17.5	34.8
السودان (قبل الانفصال)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية									
ألبانيا	3,197	0.3	0.3	820	4,030	3,290	9,280	3	0.6	12.4
بيلاروس	9,260	-0.5	0.0	1,550	6,530	4,500	14,960	0.2	0.1	5.4
البوسنة والهرسك	3,820	-0.1	0.3	1,360	4,750	4,590	9,650	3	0.0	14.0
بلغاريا	7,113	-0.8	0.0	1,240	6,840	5,350	15,450	...	...	...
كرواتيا	4,255	-0.4	-1.4	5,360	13,490	10,020	20,200	...	0.1	11.1
الجمهورية التشيكية	10,777	0.3	0.7	...	18,130	14,260	25,480	...	...	...
إستونيا	1,280	-0.3	-1.1	...	16,270	8,360	23,280	...	0.5	...
المجر	9,911	-0.2	0.1	4,380	12,410	10,050	21,350	...	0.2	...
لاتفيا	2,031	-0.5	0.6	2,650	14,060	6,990	21,820	...	0.1	5.9
ليتوانيا	2,999	-0.3	1.1	2,860	13,820	7,830	23,540	...	...	...
الجبل الأسود	622	0.0	-2.3	...	7,220	...	14,590	2	0.1	6.6
بولندا	38,222	0.0	0.7	4,310	12,660	9,310	21,760	...	...	...
جمهورية مولدوفا	3,437	-0.7	-1.2	460	2,070	1,470	3,630	6	0.4	21.9
رومانيا	21,579	-0.3	0.0	1,520	8,560	5,280	17,650	...	...	...
الاتحاد الروسي	142,098	-0.3	1.0	2,140	12,700	5,260	22,800	...	0.0	11.1
صربيا	9,424	-0.5	-2.0	...	5,280	5,930	11,430	3	0.3	9.2
سلوفاكيا	5,458	0.1	0.5	5,290	17,190	10,330	25,430	...	0.1	...
سلوفينيا	2,079	0.2	0.1	10,870	22,810	15,740	28,240	..	0.1	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	2,109	0.0	-0.5	1,910	4,620	5,160	11,540	2	0.0	19.0
تركيا	76,691	1.1	-0.2	3,410	10,830	8,640	18,390	0.4	0.0	18.1
أوكرانيا	44,646	-0.7	0.0	850	3,500	2,880	7,180	0.4	0.1	2.9
آسيا الوسطى									
أرمينيا	2,989	0.1	-1.6	590	3,720	1,840	6,860	3	1.3	35.8
أذربيجان	9,613	1.0	2.6	510	6,220	1,820	9,310	0.6	0.4	15.8
جورجيا	4,305	-0.4	-0.9	820	3,290	2,130	5,790	4	15.3	24.7
كازاخستان	16,770	1.0	0.7	1,390	9,780	4,010	11,790	0.1	0.1	8.2
قيرغيزستان	5,708	1.5	3.6	360	990	1,160	2,220	8	6.2	33.7
منغوليا	2,923	1.4	2.1	520	3,160	1,860	5,020	5	...	35.2
طاجيكستان	8,610	2.3	4.2	180	880	750	2,180	6	6.6	46.7
تركمنستان	5,373	1.2	0.8	560	5,410	2,840	9,070	0.1	...	...
أوزبكستان	29,710	1.3	0.5	620	1,720	1,320	3,670	0.5	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي									
أستراليا	28,519	1.2	1.6	21,810	59,260	23,550	42,540	...	...	...
بروني دار السلام	429	1.2	-1.3	14,510	...	40,470	...	...	...	...
كمبوديا	15,677	1.7	2.2	290	880	760	2,330	6	22.8	30.1
الصين	1,401,587	0.5	1.3	790	5,720	1,960	9,040	0.0	13.1	2.8
جزر كوك	21	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	25,155	0.5	0.3	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	893	0.6	-0.3	2,300	4,110	3,060	4,690	3	...	...
إندونيسيا	255,709	1.1	-1.9	670	3,420	2,110	4,730	0.01	18.1	12.5
اليابان	126,818	-0.2	-0.2	33,510	47,870	24,700	36,750	...	...	...
كيريباتي	106	1.5	1.3	1,550	2,520	3,230	3,870	27	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	7,020	1.8	0.5	300	1,270	1,020	2,690	5	33.9	27.6
ماكاو، الصين	584	1.5	6.6	15,470	...	21,550	...	...	...	...
ماليزيا	30,651	1.5	1.6	3,600	9,820	7,820	16,270	0.0	...	...
جزر مارشال	53	...	...	2,530	4,040	...	...	34	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	519	1.1	-0.6	2,010	3,230	2,500	3,920	33	...	...
ميانمار	54,164	0.8	-0.3	...	...	...	...	...	...	...
ناورو	10	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	4,596	1.0	0.1	15,710	36,900	18,230	32,620	...	...	...
نيوي	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	21	...	...	6,110	9,860	15,070	16,870	7	...	...

الجدول 1

البلد أو الأراضي	البيانات السكانية[1]			الناتج القومي الإجمالي والمساعدات والفقر					
	مجموع السكان (بالآلاف)	متوسط معدلات النمو السنوي (%) لمجموع السكان	معدلات النمو السنوي (%) العمر 0-4	نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي[2]			صافي المساعدة الإنمائية الرسمية المتلقاة (% من الناتج المحلي الإجمالي[4]	عدد السكان الذين يعيشون تحت خط الفقر	
				بالسعر الجاري للدولار الأمريكي		بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		بأقل من 1,25 دولار أمريكي في اليوم مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية[4] (%)	خط الفقر الوطني[4] (%)
	2015	2015	2015	1998	2012	1998	2012	2002–2015[5]	2002-2015[5]
بابوا غينيا الجديدة	7,632	2.0	0.7	780	1,790	1,650	2,740	4	...	...
الفلبين	101,803	1.7	0.9	1,140	2,500	2,430	4,380	0.0	18.4	26.5
جمهورية كوريا	49,750	0.5	1.2	9,200	22,670	13,300	30,180	...	...	...
ساموا	193	0.7	-1.3	1,380	3,260	2,460	4,250	19	...	...
سنغافورة	5,619	1.8	2.1	25,190	47,210	29,340	60,110	...	...	...
جزر سليمان	584	2.0	0.7	1,320	1,130	2,340	2,130	44	...	...
تايلاند	67,401	0.2	-2.2	2,070	5,210	4,320	9,280	0.0	0.4	8.1
تيمور - ليشتي	1,173	1.8	1.0	...	3,620	...	6,230	6	37.4	49.9
توكيلاو	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	106	0.6	-1.2	2,210	4,220	3,230	5,020	16	...	...
توفالو	10	...	...	...	5,650	...	...	40	...	...
فانواتو	264	2.1	-0.8	1,420	3,000	3,120	4,300	13	...	...
فيتنام	93,387	0.9	-0.6	360	1,550	1,390	3,620	3	40.1	28.9
أمريكا اللاتينية والكاريبي										
أنغيلا	15	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	92	1.0	-0.1	7,730	12,480	13,160	18,920	0.2	...	...
الأرجنتين	42,155	0.8	0.2	8,020	...	9,180	...	0.0	0.9	...
آروبا	104	0.4	-4.4	...	...	...	...	...	...	...
البهاما	388	1.3	1.6	15,800	20,600	24,250	29,020	...	...	...
بربادوس	287	0.5	0.1	9,840	15,080	17,940	25,670	...	...	...
بليز	348	2.3	1.0	2,860	...	4,160	7,630	...	...	33.5
برمودا	66	...	...	...	104,590	...	...	...	...	...
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	11,025	1.6	0.7	980	2,220	2,970	4,880	3	15.6	60.1
البرازيل	203,657	0.8	-0.6	4,870	11,630	6,540	11,530	0.1	6.1	21.4
جزر فيرجين البريطانية	29	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	60	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	17,924	0.8	-0.1	5,250	14,310	8,540	20,450	0.1	...	...
كولومبيا	49,529	1.2	-0.3	2,550	7,020	5,750	9,990	0.2	8.2	37.2
كوستاريكا	5,002	1.3	0.2	3,500	8,820	6,400	12,500	0.1	...	...
كوبا	11,249	-0.1	-1.6	2,230	...	...	...	...	...	...
كوراساو	164	1.4	1.5	...	...	...	...	...	...	...
دومينيكا	73	...	...	3,370	6,440	7,080	11,980	6	...	...
الجمهورية الدومينيكية	10,652	1.1	-0.2	2,350	5,470	4,320	9,660	0.5	2.2	34.4
إكوادور	16,226	1.5	0.2	2,070	5,170	5,480	9,490	0.2	4.6	32.8
السلفادور	6,426	0.6	0.1	1,900	3,590	4,170	6,720	1	...	...
غرينادا	107	0.4	0.5	2,990	7,220	5,790	10,350	1	...	...
غواتيمالا	16,255	2.4	1.4	1,670	3,120	3,290	4,880	0.6	13.5	51.0
غيانا	808	0.5	-4.9	880	3,410	1,890	3,340	4	...	...
هايتي	10,604	1.3	0.2	...	760	...	1,220	16	...	...
هندوراس	8,424	1.9	0.9	750	2,120	2,380	3,880	3	17.9	60.0
جامايكا	2,813	0.5	-0.5	2,700	5,130	...	...	0.1	...	...
المكسيك	125,236	1.1	-0.9	4,620	9,640	9,050	16,140	0.0	1.2	51.3
مونتسيرات	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	6,257	1.4	-0.1	880	1,650	2,110	3,890	5	11.9	46.2
بنما	3,988	1.6	0.1	3,440	8,510	6,270	15,150	0.1	...	...
باراغواي	7,033	1.6	1.0	1,700	3,400	3,890	5,720	0.5	7.2	34.7
بيرو	31,161	1.3	-0.1	2,220	6,060	4,600	10,090	0.2	4.9	31.3
سانت كيتس ونيفيس	55	...	...	5,570	13,610	10,600	17,630	3	...	...
سانت لوسيا	185	0.7	-0.6	3,800	6,890	7,290	11,300	2	...	...
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	109	0.0	-1.7	2,790	6,400	5,700	10,870	1	...	...
سينت مارتن	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	548	0.8	-0.3	2,000	8,680	4,380	8,380	0.9	...	...
ترينيداد وتوباغو	1,347	0.2	-0.6	4,540	14,710	10,400	22,860	...	...	...
جزر تركس وكايكوس	34	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	3,430	0.3	-0.3	7,240	13,580	8,530	15,310	0.0	0.2	18.6
جمهورية فنزويلا البوليفارية	31,293	1.4	0.2	3,350	12,460	8,470	12,920	0.0	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية										
أندورا	81	...	...	19,440	...	...	...	...	...	...
النمسا	8,558	0.4	1.1	27,280	47,850	25,870	43,850	...	...	...
بلجيكا	11,183	0.3	0.3	26,030	44,720	24,810	40,680	...	...	...
كندا	35,871	1.0	1.6	20,310	51,570	24,630	42,270	...	...	...
قبرص	1,165	1.0	0.7	14,770	26,110	18,230	29,840	...	...	...
الدنمارك	5,662	0.4	-0.4	32,940	59,870	25,840	44,070	...	...	...
فنلندا	5,461	0.3	0.4	24,850	46,490	22,050	39,150	...	...	...
فرنسا	64,983	0.5	0.4	25,110	41,750	22,900	37,420	...	...	...
ألمانيا	82,562	-0.1	0.4	27,060	45,070	23,910	43,720	...	...	...
اليونان	11,126	0.0	-0.8	13,010	23,660	16,730	26,170	...	...	...
آيسلندا	337	1.1	0.6	28,400	38,270	27,200	34,770	...	...	...
آيرلندا	4,727	1.0	0.4	20,830	39,020	21,300	35,790	...	...	...
إسرائيل	7,920	1.3	1.5	16,850	32,030	19,160	30,370	...	...	...
إيطاليا	61,142	0.1	0.0	21,310	34,640	23,660	34,700	...	...	...
لكسمبرغ	543	1.2	2.2	43,810	71,640	39,790	60,950	...	...	...
مالطة	431	0.2	-0.5	9,940	19,710	16,000	26,930	...	...	...
موناكو	38	...	...	95,040	...	...	...	...	...	...

الجدول 1 (تابع)

البلد أو الأراضي	البيانات السكانية[1]			الناتج القومي الإجمالي والمساعدات والفقر					
	مجموع السكان (بالآلاف)	متوسط معدلات النمو السنوي (%) لمجموع السكان	معدلات النمو السنوي (%) العمر 0-4	نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي[2]			صافي المساعدة الإنمائية الرسمية المتلقاة (% من الناتج المحلي الإجمالي[4]	عدد السكان الذين يعيشون تحت خط الفقر	
				بالسعر الجاري للدولار الأمريكي		بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		بأقل من 1,25 دولار أمريكي في اليوم مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية[4] (%)	خط الفقر الوطني[4] (%)
	2015	2015	2015	1998	2012	1998	2012	2002–2015[5]	2002-2015[5]
هولندا	16,844	0.2	-0.4	25,810	48,000	25,210	43,750	...	...
النرويج	5,143	1.0	1.4	35,410	98,780	27,110	67,450	...	...
البرتغال	10,610	0.0	-2.0	12,030	20,640	15,560	25,330	...	...
سان مارينو	32	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	47,199	0.3	-0.4	15,220	29,270	18,710	31,760	...	...
السويد	9,694	0.7	1.0	29,520	56,120	24,060	43,960	...	...
سويسرا	8,239	1.0	1.7	42,630	80,970	31,870	55,000	...	...
المملكة المتحدة	63,844	0.6	-0.2	23,900	38,500	23,830	35,620	...	...
الولايات المتحدة	325,128	0.8	0.6	32,150	52,340	33,230	52,610	...	...
جنوب وغرب آسيا									
أفغانستان	32,007	2.3	-0.9	...	680	...	1,560	...	...
بنغلاديش	160,411	1.2	-0.1	350	840	790	2,030	43.3	31.5
بوتان	776	1.4	0.4	580	2,420	1,860	6,200	10.2	23.2
الهند	1,282,390	1.2	0.2	420	1,550	1,360	3,820	32.7	29.8
جمهورية إيران الإسلامية	79,476	1.3	1.7	1,680	...	6,170	...	...	...
الملديف	358	1.8	2.5	...	5,750	...	7,560	...	...
نيبال	28,441	1.1	-2.4	220	700	770	1,470	24.8	25.2
باكستان	188,144	1.6	0.0	450	1,260	1,530	2,880	21.0	22.3
سري لانكا	21,612	0.8	0.3	810	2,920	2,330	6,030	7.0	8.9
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى									
أنغولا	22,820	3.0	1.8	460	4,580	1,680	5,400	...	...
بنين	10,880	2.6	1.7	370	750	1,010	1,550	47.3	39.0
بوتسوانا	2,056	0.9	0.1	2,990	7,650	8,160	16,060	...	...
بوركينا فاسو	17,915	2.8	1.9	250	670	750	1,480	44.6	0.0
بوروندي	10,813	3.1	3.5	140	240	430	550	81.3	66.9
الكاميرون	508	0.9	-0.8	1,510	3,830	1,660	4,930	...	...
الرأس الأخضر	23,393	2.5	1.7	630	1,170	1,440	2,270	9.6	39.9
جمهورية أفريقيا الوسطى	4,803	2.0	1.5	280	510	590	1,080	...	...
تشاد	13,606	2.9	2.2	220	770	870	1,620	61.9	55.0
جزر القمر	770	2.3	1.1	440	840	970	1,210	...	...
الكونغو	4,671	2.4	2.3	580	2,550	2,050	3,450	54.1	50.1
كوت ديفوار	21,295	2.3	2.9	770	1,220	1,600	1,920	23.8	42.7
جمهورية الكونغو الديمقراطية	71,246	2.7	2.0	120	230	260	390	87.7	71.3
غينيا الاستوائية	799	2.7	2.1	940	13,560	4,410	18,570	...	...
إريتريا	6,738	3.0	2.3	200	450	570	550	...	...
إثيوبيا	98,942	2.5	1.0	130	380	420	1,110	39.0	38.9
غابون	1,751	2.3	2.1	3,960	10,040	11,930	14,090	...	...
غامبيا	1,970	3.1	3.1	710	510	1,300	1,830	33.6	48.4
غانا	26,984	2.0	1.1	400	1,550	880	1,910	28.6	28.5
غينيا	12,348	2.5	1.7	440	440	700	970	43.3	53.0
غينيا بيساو	1,788	2.4	1.7	150	510	800	1,100	...	...
كينيا	46,749	2.6	1.4	440	860	1,120	1,730	43.4	45.9
ليسوتو	2,120	1.1	0.9	610	1,380	1,280	2,170	43.4	56.6
ليبيريا	4,503	2.4	1.4	130	370	190	580	83.8	63.8
مدغشقر	24,235	2.8	2.2	250	430	720	930	81.3	68.7
ملاوي	17,309	2.8	1.3	200	320	560	730	73.9	52.4
مالي	16,259	3.1	3.2	270	660	670	1,140	50.4	47.4
موريشيوس	1,254	0.3	-1.2	3,780	8,570	7,140	15,060	...	...
موزمبيق	27,122	2.4	1.4	220	510	390	1,000	59.6	54.7
ناميبيا	2,392	1.8	0.6	2,020	5,610	3,870	7,240	31.9	38.0
النيجر	19,268	3.9	4.0	200	390	550	760	43.6	59.5
نيجيريا	183,523	2.8	2.8	270	1,440	1,140	2,400	68.0	54.7
رواندا	12,428	2.7	1.6	260	600	540	1,320	63.2	44.9
ساو تومي وبرنسيبي	203	2.4	1.0	...	1,310	...	1,810	...	66.2
السنغال	14,967	2.8	2.6	530	1,030	1,200	1,880	33.5	50.8
سيشل	94	0.5	2.6	7,310	12,180	15,040	25,580	...	...
سيراليون	6,319	1.8	0.7	190	580	600	1,340	53.4	66.4
الصومال	11,123	2.9	2.2	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	53,491	0.7	-1.0	3,290	7,460	6,310	10,780	13.8	23.0
جنوب السودان	12,152	3.3	3.3	...	790	...	...	...	...
سوازيلاند	1,286	1.4	0.9	1,650	2,860	3,710	4,760	40.6	69.2
توغو	7,171	2.5	2.1	330	500	790	900	38.7	61.7
أوغندا	40,141	3.3	2.6	280	480	630	1,300	51.5	31.1
جمهورية تنزانيا المتحدة	52,291	3.0	2.2	250	570	700	1,560	67.9	33.4
زامبيا	15,520	3.3	3.3	330	1,350	830	1,590	68.5	59.3
زمبابوي	15,046	2.9	1.7	590	650	...	...	...	72.0

الجدول 1

البلد أو الأراضي	البيانات السكانية[1]			الناتج القومي الإجمالي والمساعدات والفقر				
	مجموع السكان (بالآلاف)	متوسط معدلات النمو السنوي (%) لمجموع السكان	معدلات النمو السنوي (%) العمر 0-4	نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي[2]			صافي المساعدة الإنمائية الرسمية المتلقاة (% من الناتج المحلي الإجمالي[4]	عدد السكان الذين يعيشون تحت خط الفقر	
				بالسعر الجاري للدولار الأمريكي	بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية			بأقل من 1,25 دولار أمريكي في اليوم مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية[4] (%)	خط الفقر الوطني[4] (%)
	2015	2015	2015	1998	2012	1998	2012	2002–2015[5]	2002-2015[5]
	المجموع	المتوسط المرجح		القيمة الوسطى			القيمة الوسطى	القيمة الوسطى	
العالم	7 291 097	1.1	0.7	1,900	5,130	4,320	8,370	...	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	305 946	0.0	0.9	820	4,685	2,880	9,295	0.3	14.0
البلدان المتقدمة	1 040 886	0.4	0.4	21,560	38,500	22,475	35,195	...	...
البلدان النامية	5 944 265	1.1	0.8	1,380	3,140	2,930	4,820	...	...
الدول العربية	373 225	1.9	1.4	1,510	4,670	3,400	6,450	2.1	...
أوروبا الوسطى والشرقية	401 008	0.0	0.3	2,140	10,830	6,460	18,390	0.1	11.1
آسيا الوسطى	86 001	1.2	1.4	560	3,290	1,840	5,790	3.8	33.7
شرق آسيا والمحيط الهادي	2 280 457	0.7	0.5	2,070	4,040	3,175	4,730	...	...
شرق آسيا	2 236 926	0.7	0.5	2,070	4,415	4,320	7,635	20.6	27.1
بلدان المحيط الهادي	43 531	1.3	1.0	2,110	4,040	3,120	4,300	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	625 207	1.1	-0.3	2,925	7,020	6,030	10,610	...	...
بلدان الكاريبي	18 287	1.0	-0.2	3,370	7,950	7,185	11,300	...	...
أمريكا اللاتينية	606 920	1.1	-0.3	2,350	6,060	5,615	9,990	6.1	36.0
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	788 521	0.5	0.4	25,110	44,720	23,910	39,150	...	...
جنوب وغرب آسيا	1 793 616	1.2	0.1	450	1,405	1,530	3,350	22.9	24.2
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	943 062	2.4	2.0	370	770	875	1,590	47.3	52.4
البلدان ذات الدخل المنخفض	904 710	2.2	1.4	250	580	700	1,220	47.3	47.9
البلدان ذات الدخل المتوسط	5 096 560	1.1	0.6	1,510	4,110	3,230	6,720	7.7	28.5
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	2 615 622	1.4	0.5	760	2,320	1,875	3,875	18.0	35.0
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	2 480 938	0.8	0.7	2,440	6,440	5,590	10,870	...	...
البلدان ذات الدخل المرتفع	1 289 826	0.4	0.5	15,710	29,270	19,160	31,065	...	...

الملاحظة (ألف): الجداول الإحصائية لا تزال تضم بيانات جزر الأنتيل الهولندية والسودان (قبل الانفصال) المنتميتين إلى مجموعة أمريكا اللاتينية والكاريبي ومجموعة الدول العربية على التوالي لأغراض مرجعية فقط نظراً إلى أن البيانات الخاصة بالدول الجديدة، وهي كوراساو وسانت مارتن وسينت مارتن والسودان وجنوب السودان، حديثة التوافر. وترد مجموعات البلدان مقسمةً بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي ولكنها تتضمن فقط بلدان التعليم للجميع. وبعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2013.

الملاحظة (باء): لا يمكن المقارنة بين القيم المتوسطة لعام 1998 وعام 2012 إذ إنها لا تعتمد بالضرورة على عدد البلدان نفسه.

1 - المؤشرات السكانية مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، تنقيح عام 2012 (الأمم المتحدة، 2013)، وتستند إلى المتغير المتوسط.

2- قاعدة بيانات البنك الدولي، تحديث نيسان/أبريل 2014.

3- قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD-DAC).

4- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2013).

5- الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوافرة عن الفترة المعنية. وللحصول على مزيد من التفاصيل، انظر برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2013).

(...) بيانات غير متوافرة.

الجدول 2
محو الأمية لدى الكبار والشباب

البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)									الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
	1995–2004[1]			2005–2012[1]			النسبة المتوقعة بحلول 2015			1995–2004[1]		2005–2012[1]		النسبة المتوقعة بحلول 2015	
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث
الدول العربية															
الجزائر	* 70	* 80	* 60	* 73	* 81	* 64	** 80	** 87	** 73	* 6693	* 66	* 6,776	* 66	** 5,762	** 67
البحرين	* 87	* 89	* 84	* 95	* 96	* 92	** 96	** 97	** 93	* 66	* 49	* 55	* 54	** 46	** 54
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مصر	* 56	* 67	* 44	* 74	* 82	* 66	** 74	** 82	** 65	* 17402	* 63	* 14,590	* 65	** 15,374	** 66
العراق	* 74	* 84	* 64	** 79	** 86	** 72	** 80	** 86	** 74	* 3525	* 69	** 4,098	** 66	** 4,415	** 65
الأردن	* 90	* 95	* 85	* 98	* 98	* 97	** 98	** 98	** 97	* 304	* 74	* 95	* 62	** 107	** 62
الكويت	* 78	* 81	* 74	* 96	* 96	* 95	** 96	** 97	** 96	* 249	* 46	* 109	* 42	** 101	** 42
لبنان	...	...	...	* 90	* 93	* 86	** 94	** 96	** 92	...	...	* 311	* 67	** 247	** 66
الجماهيرية العربية الليبية	** 85	** 93	** 77	** 90	** 96	** 84	** 91	** 97	** 86	* 554	** 77	** 440	** 81	** 401	** 82
موريتانيا	* 51	* 60	* 43	** 46 [a]	** 57 [a]	** 35 [a]	** 52	** 63	** 42	* 753	* 59	* 1,050 [a]	** 60 [a]	** 1,179	** 61
المغرب	* 52	* 66	* 40	* 67	* 76	* 58	** 68	** 79	** 59	* 9768	* 65	* 7,734	* 65	** 7,711	** 67
عمان	* 81	* 87	* 74	* 87	* 90	* 82	** 91	** 94	** 86	* 286	* 59	* 265	* 54	** 288	** 50
فلسطين	* 92	* 97	* 88	* 96	* 98	* 94	** 97	** 98	** 95	* 144	* 77	* 102	* 78	** 97	** 77
قطر	* 89	* 89	* 89	* 97	* 97	* 96	** 97	** 97	** 97	* 61	* 31	* 59	* 25	** 55	** 24
المملكة العربية السعودية	* 83	* 88	* 76	* 94	* 97	* 91	** 95	** 97	** 91	* 2662	* 58	* 1,137	* 63	** 1,146	** 66
السودان	* 61	* 72	* 52	** 73	** 82	** 65	** 76	** 83	** 69	* 5956	* 63	** 5,781	** 66	** 5,681	** 65
الجمهورية العربية السورية	* 81	* 88	* 74	** 85	** 91	** 79	** 86	** 92	** 81	* 2066	* 67	** 2,111	** 69	** 1,978	** 69
تونس	* 74	* 83	* 65	* 80	* 88	* 72	** 82	** 90	** 74	* 1881	* 68	* 1,681	* 70	** 1,573	** 72
الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	* 90	* 89	* 91	** 94	** 93	** 96	...	...	* 331	* 24	** 495	** 18
اليمن	** 55	** 74	** 35	** 66	** 83	** 50	** 70	** 85	** 55	* 4742	** 71	* 4,756	** 74	** 4,653	** 75
السودان (قبل الانفصال)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية															
ألبانيا	* 99	* 99	* 98	* 97	* 98	* 96	** 98	** 98	** 97	* 30	* 69	* 78	* 69	** 61	** 66
بيلاروس	* 100	* 100	* 99	* 100	* 100	* 99	** 100	** 100	** 100	* 33	* 77	* 31	* 72	** 21	** 65
البوسنة والهرسك	* 97	* 99	* 94	** 98	** 99	** 97	** 98	** 100	** 97	* 104	* 86	* 59	** 86	** 50	** 86
بلغاريا	* 98	* 99	* 98	* 98	* 99	* 98	** 98	** 99	** 98	* 121	* 66	* 105	* 63	** 99	** 62
كرواتيا	* 98	* 99	* 97	* 99	* 100	* 99	** 99	** 100	** 99	* 68	* 83	* 32	* 80	** 26	** 77
الجمهورية التشيكية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إستونيا	* 100	* 100	* 100	* 100	* 100	* 100	** 100	** 100	** 100	* 3	* 57	* 1	* 50	** 2	** 60
المجر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
لاتفيا	* 100	* 100	* 100	* 100	* 100	* 100	** 100	** 100	** 100	* 5	* 63	* 2	* 49	** 2	** 47
ليتوانيا	* 100	* 100	* 100	* 100	* 100	* 100	** 100	** 100	** 100	* 10	* 54	* 5	* 50	** 5	** 49
الجبل الأسود	...	...	...	* 98	* 99	* 98	** 99	** 99	** 98	...	...	* 8	* 82	** 6	** 79
بولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا	* 97	* 98	* 95	** 99	** 100	** 99	** 99	** 100	** 99	* 105	* 72	* 27	** 79	** 18	** 79
رومانيا	* 97	* 98	* 96	* 99	* 99	* 98	** 99	** 99	** 98	* 495	* 71	* 258	* 67	** 225	** 63
الاتحاد الروسي	* 99	* 100	* 99	* 100	* 100	* 100	** 100	** 100	** 100	* 676	* 75	* 386	* 61	** 331	** 56
صربيا	...	...	...	** 98	** 99	** 97	** 98	** 99	** 97	...	...	** 147	** 80	** 150	** 77
سلوفاكيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفينيا	** 100	** 100	** 100	** 100	** 100	** 100	** 100	** 100	** 100	* 6	** 57	** 5	** 54	** 5	** 54
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	* 96	* 98	* 94	** 98	** 99	** 96	** 98	** 99	** 97	* 63	* 77	* 43	** 75	** 38	** 73
تركيا	* 87	* 95	* 80	* 95	* 98	* 92	** 95	** 98	** 92	* 6089	* 82	* 2,830	* 84	** 2,872	** 84
أوكرانيا	* 99	* 100	* 99	** 100	** 100	** 100	** 100	** 100	** 100	* 230	* 80	* 105	** 65	** 89	** 60
آسيا الوسطى															
أرمينيا	* 99	* 100	* 99	** 100	** 100	** 100	** 100	** 100	** 100	* 14	* 75	* 9	** 64	** 8	** 61
أذربيجان	* 99	* 99	* 98	* 100	* 100	* 100	** 100	** 100	** 100	* 66	* 79	* 16	* 68	** 13	** 71
جورجيا	* 100	* 100	* 100	** 100	** 100	** 100	** 100	** 100	** 100	* 13	* 69	* 9	** 63	** 8	** 60
كازاخستان	* 100	* 100	* 99	* 100	* 100	* 100	** 100	** 100	** 100	* 52	* 77	* 32	* 62	** 26	** 57
قيرغيزستان	* 99	* 99	* 98	* 99	* 100	* 99	** 100	** 100	** 99	* 41	* 74	* 28	* 69	** 19	** 64
منغوليا	* 98	* 98	* 98	* 98	* 98	* 98	** 98	** 98	** 99	* 35	* 56	* 35	* 48	** 34	** 45
طاجيكستان	* 99	* 100	* 99	** 100	** 100	** 100	** 100	** 100	** 100	* 19	* 71	** 13	** 64	** 12	** 62
تركمنستان	* 99	* 99	* 98	** 100	** 100	** 100	** 100	** 100	** 100	* 31	* 73	** 14	** 66	** 12	** 62
أوزبكستان	* 99	* 99	* 98	** 99	** 100	** 99	** 100	** 100	** 99	* 211	* 70	** 106	** 68	** 87	** 66
شرق آسيا والمحيط الهادي															
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	* 93	* 95	* 90	** 95	** 97	** 94	** 96	** 97	** 94	* 17	* 67	** 14	** 68	** 13	** 68
كمبوديا	* 74	* 85	* 64	* 74	* 83	* 66	** 77	** 84	** 71	* 2176	* 72	* 2,493	** 69	** 2,466	** 67
الصين	* 91	* 95	* 87	* 95	* 97	* 93	** 96	** 98	** 94	* 86314	* 72	* 53,881	* 73	** 41,572	** 74
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	* 100	* 100	* 100	** 100	** 100	** 100	...	...	* 0.3	* 71	** 0.2	** 66
فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إندونيسيا	* 90	* 94	* 87	* 93	* 96	* 90	** 94	** 96	** 92	* 14867	* 69	* 12,318	* 69	** 11,255	** 69
اليابان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	* 69	* 77	* 61	* 73	* 82	* 63	** 80	** 87	** 73	* 973	* 64	* 947	* 69	** 928	** 69
ماكاو، الصين	* 91	* 95	* 88	* 96	* 98	* 94	** 96	** 98	** 95	* 30	* 74	* 21	* 76	** 19	** 75
ماليزيا	* 89	* 92	* 85	* 93	* 95	* 91	** 95	** 96	** 93	* 1764	* 64	* 1,427	* 68	** 1,227	** 66
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	* 90	* 94	* 86	** 93	** 95	** 90	** 93	** 95	** 91	* 3337	* 70	* 2,908	** 67	** 2,836	** 66
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	...	...	...	* 100	* 99	* 100	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 2

البلد أو الأراضي	الأميون الشباب (15-24)						نسبة القرائية لدى الشباب (15-24) (%)								
	النسبة المتوقعة بحلول 2015		2005–2012[1]		1995–2004[1]		النسبة المتوقعة بحلول 2015			2005–2012[1]			1995–2004[1]		
	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
الدول العربية															
الجزائر	50 **	298 **	65 *	655 *	69 *	750 *	96 **	96 **	96 **	89 *	94 *	92 *	86 *	94 *	90 *
البحرين	45 **	0.5 **	58 *	3 *	40 *	4 *	100 **	100 **	100 **	98 *	99 *	98 *	97 *	97 *	97 *
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مصر	62 **	1,337 **	64 *	1,635 *	60 *	3,129 *	89 **	93 **	91 **	86 *	92 *	89 *	67 *	79 *	73 *
العراق	51 **	1,320 **	53 **	1,166 **	63 *	755 *	81 **	82 **	82 **	81 **	84 **	82 **	80 *	89 *	85 *
الأردن	41 **	11 **	43 *	11 *	60 *	9 *	99 **	99 **	99 **	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *
الكويت	41 **	3 **	42 *	6 *	60 *	20 *	100 **	99 **	100 **	99 *	99 *	99 *	90 *	94 *	92 *
لبنان	39 **	9 **	38 *	10 *	...	...	99 **	99 **	99 **	99 *	98 *	99 *	...	...	...
الجماهيرية العربية الليبية	67 **	0.5 **	70 **	0.9 **	78 **	4 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	99 **	100 **	100 **
موريتانيا	59 **	296 **	60 **,a	281 **,a	57 *	208 *	55 **	70 **	63 **	48 **,a	66 **,a	56 **,a	55 *	68 *	61 *
المغرب	70 **	1,013 **	70 *	1,154 *	67 *	1,838 *	76 **	90 **	83 **	74 *	89 *	82 *	60 *	81 *	70 *
عمان	34 **	7 **	34 *	14 *	60 *	14 *	99 **	99 **	99 **	98 *	97 *	98 *	97 *	98 *	97 *
فلسطين	56 **	6 **	53 *	7 *	53 *	7 *	99 **	99 **	99 **	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *
قطر	4 **	1 **	3 *	3 *	24 *	4 *	100 **	99 **	100 **	100 *	99 *	99 *	98 *	95 *	96 *
المملكة العربية السعودية	46 **	30 **	50 *	36 *	63 *	183 *	99 **	99 **	99 **	99 *	99 *	99 *	95 *	97 *	96 *
السودان	58 **	824 **	60 **	887 **	65 *	1,166 *	88 **	91 **	90 **	85 **	90 **	88 **	72 *	86 *	78 *
الجمهورية العربية السورية	59 **	159 **	60 **	193 **	63 *	298 *	96 **	97 **	96 **	94 **	97 **	96 **	90 *	95 *	92 *
تونس	56 **	34 **	67 *	53 *	68 *	117 *	98 **	98 **	98 **	96 *	98 *	97 *	92 *	96 *	94 *
الإمارات العربية المتحدة	56 **	7 **	24 *	36 *	...	...	99 **	100 **	99 **	97 *	94 *	95 *	...	...	...
اليمن	87 **	567 **	87 **	694 **	84 **	985 **	83 **	98 **	90 **	78 **	97 **	87 **	60 **	93 **	77 **
السودان (قبل الانفصال)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية															
ألبانيا	47 **	6 **	46 *	7 *	46 *	3 *	99 **	99 **	99 **	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *
بيلاروس	42 **	2 **	42 *	3 *	41 *	3 *	100 **	100 **	100 **	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *
البوسنة والهرسك	49 **	2 **	48 **	2 **	38 *	1 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 *	100 *	100 *
بلغاريا	54 **	14 **	53 *	18 *	51 *	20 *	98 **	98 **	98 **	98 *	98 *	98 *	98 *	98 *	98 *
كرواتيا	47 **	1 **	47 *	1 *	48 *	2 *	100 **	100 **	100 **	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *
الجمهورية التشيكية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إستونيا	42 **	0.05 **	39 *	0.1 *	40 *	0.5 *	100 **	100 **	100 **	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *
المجر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
لاتفيا	38 **	0.4 **	39 *	0.4 *	43 *	0.8 *	100 **	100 **	100 **	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *
ليتوانيا	43 **	0.3 **	46 *	0.6 *	43 *	2 *	100 **	100 **	100 **	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *
الجبل الأسود	56 **	0.7 **	58 *	0.7 *	...	...	99 **	99 **	99 **	99 *	99 *	99 *	...	...	...
بولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا	- **	- **	- **	- **	37 *	3 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 *	99 *	100 *
رومانيا	49 **	17 **	50 *	29 *	48 *	78 *	99 **	99 **	99 **	99 *	99 *	99 *	98 *	98 *	98 *
الاتحاد الروسي	41 **	46 **	41 *	62 *	41 *	66 *	100 **	100 **	100 **	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *
صربيا	52 **	18 **	50 **	10 **	...	...	98 **	99 **	99 **	99 **	99 **	99 **	...	...	...
سلوفاكيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفينيا	31 **	0.3 **	32 **	0.3 **	38 **	0.5 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	53 **	4 **	54 **	4 **	59 *	4 *	98 **	99 **	99 **	98 **	99 **	99 **	98 *	99 *	99 *
تركيا	78 **	96 **	79 *	125 *	77 *	552 *	99 **	100 **	99 **	98 *	100 *	99 *	93 *	98 *	96 *
أوكرانيا	40 **	12 **	40 **	13 **	42 *	15 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 *	100 *	100 *
آسيا الوسطى															
أرمينيا	31 **	1 **	31 **	1 **	37 *	1 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 *	100 *	100 *
أذربيجان	62 **	1 **	64 *	1 *	44 *	2 *	100 **	100 **	100 **	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *
جورجيا	35 **	1 **	37 **	1 **	40 *	1 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 *	100 *	100 *
كازاخستان	40 **	4 **	40 *	5 *	40 *	4 *	100 **	100 **	100 **	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *
قيرغيزستان	38 **	3 **	40 *	3 *	42 *	3 *	100 **	100 **	100 **	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *
منغوليا	34 **	7 **	35 *	9 *	34 *	12 *	99 **	98 **	99 **	99 *	98 *	98 *	98 *	97 *	98 *
طاجيكستان	44 **	2 **	45 **	2 **	49 *	2 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 *	100 *	100 *
تركمنستان	27 **	2 **	31 **	2 **	49 *	2 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 *	100 *	100 *
أوزبكستان	0.5 **	3 **	6 **	4 **	41 *	6 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 *	100 *	100 *
شرق آسيا والمحيط الهادي															
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	57 **	0.1 **	55 **	0.2 **	50 *	0.7 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	99 *	99 *	99 *
كمبوديا	47 **	253 **	54 *	398 *	63 *	520 *	92 **	91 **	91 **	86 *	88 *	87 *	79 *	88 *	83 *
الصين	50 **	515 **	54 *	863 *	64 *	2,308 *	100 **	100 **	100 **	100 *	100 *	100 *	99 *	99 *	99 *
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	23 **	0.01 **	34 *	0.01 *	...	...	100 **	100 **	100 **	100 *	100 *	100 *	...	...	...
فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إندونيسيا	43 **	441 **	51	497	56 *	542 *	99 **	99 **	99 **	99	99	99	99 *	99 *	99 *
اليابان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	64 **	153 **	66 *	199 *	59 *	234 *	87 **	93 **	90 **	79 *	89 *	84 *	75 *	83 *	78 *
ماكاو، الصين	51 **	0.3 **	48 *	0.3 *	27 *	0.2 *	100 **	100 **	100 **	100 *	100 *	100 *	100 *	99 *	100 *
ماليزيا	49 **	90 **	50 *	90 *	49 *	122 *	98 **	98 **	98 **	98 *	98 *	98 *	97 *	97 *	97 *
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	50 **	345 **	53 **	377 **	61 *	556 *	96 **	96 **	96 **	96 **	96 **	96 **	93 *	96 *	95 *
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100 *	100 *	100 *	...	...	...

الجدول 2 (تابع)

البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)									الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
	1995–2004[1]			2005–2012[1]			النسبة المتوقعة بحلول 2015			1995–2004[1]		2005–2012[1]		النسبة المتوقعة بحلول 2015	
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث
بابوا غينيا الجديدة	* 57	* 63	* 51	** 63	** 65	** 60	** 64	** 66	** 63	* 1374	* 57	** 1,638	** 53	** 1,715	** 51
الفلبين	* 93	* 92	* 94	* 95	* 95	* 96	** 96	** 96	** 97	* 3806	* 44	* 2,647	* 46	** 2,516	** 44
جمهورية كوريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساموا	** 99	** 99	** 98	** 99	** 99	** 99	** 99	** 99	** 99	** 2	** 59	** 1	** 57	** 1	** 56
سنغافورة	* 93	* 97	* 89	* 96	* 98	* 94	** 97	** 99	** 95	* 229	* 77	* 161	* 79	** 154	** 79
جزر سليمان	* 77	* 84	* 69	...	...	...	...	...	...	* 54	* 65	...	...	...	...
تايلاند	* 93	* 95	* 91	* 96	* 96	* 96	** 97	** 97	** 97	* 3480	* 66	* 1,897	* 51	** 1,855	** 51
تيمور - ليشتي	* 38	* 45	* 30	* 58	* 64	* 53	** 68	** 71	** 63	* 273	* 55	* 237	* 56	** 210	** 55
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	* 99	* 99	* 99	* 99	* 99	* 99	** 99	** 99	** 99	* 0.6	* 47	* 0.6	* 48	** 0.4	** 47
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	* 90	* 94	* 87	* 94	* 96	* 91	** 95	** 96	** 93	* 5451	* 70	* 4,342	* 68	** 3,979	** 67
أمريكا اللاتينية والكاريبي															
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	* 99	* 98	* 99	** 99	** 98	** 99	...	...	...	* 0.6	* 30	** 0.7	** 29	...	...
الأرجنتين	* 97	* 97	* 97	** 98	** 98	** 98	** 98	** 98	** 98	* 757	* 52	* 647	** 51	** 615	** 50
آروبا	* 97	* 98	* 97	* 97	* 97	* 97	** 98	** 98	** 98	* 2	* 57	* 3	* 55	** 2	** 53
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بليز	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	* 87	* 93	* 81	* 94	* 97	* 92	** 96	** 98	** 94	* 696	* 74	* 377	* 74	** 316	** 75
البرازيل	* 89	* 88	* 89	* 91	* 91	* 92	** 93	** 92	** 93	* 15095	* 50	* 13,003	* 50	** 11,611	** 49
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	...	...	* 99	...	...	...	...	...	* 0.5	* 45	...	...
شيلي	* 96	* 96	* 96	* 99	* 99	* 98	** 98	** 98	** 97	* 497	* 52	* 191	* 53	** 355	** 53
كولومبيا	* 93	* 93	* 93	* 94	* 93	* 94	** 95	** 95	** 95	* 2105	* 52	* 2,164	* 51	** 1,925	** 51
كوستاريكا	* 95	* 95	* 95	* 97	* 97	* 98	** 98	** 98	** 98	* 138	* 47	* 93	* 48	** 87	** 48
كوبا	* 100	* 100	* 100	* 100	* 100	* 100	** 100	** 100	** 100	* 18	* 52	** 15	* 52	** 15	** 52
كوراساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
دومينيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	* 87	* 87	* 87	* 91	* 90	* 91	** 92	** 91	** 92	* 766	* 49	* 664	* 48	** 616	** 47
إكوادور	* 91	* 92	* 90	* 93	* 94	* 92	** 94	** 95	** 94	* 756	* 58	* 737	* 59	** 636	** 59
السلفادور	** 81	** 84	* 78	* 85	* 88	* 83	** 88	** 90	** 86	* 741	** 62	* 623	* 63	** 549	** 63
غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	* 69	* 75	* 63	* 78	* 85	* 72	** 82	** 87	** 76	* 2047	* 62	* 1,937	* 67	** 1,810	** 68
غيانا	...	...	...	** a,85	** a,82	** a,87	** 88	** 87	** 90	...	...	** a,74	** a,43	** 61	** 44
هايتي	* 59	* 63	* 55	** a,49	** a,53	** a,45	** 61	** 64	** 57	* 2259	* 56	** a,2,994	** a,56	** 2,741	** 56
هندوراس	* 80	* 80	* 80	* 85	* 86	* 85	** 88	** 88	** 89	* 740	* 50	* 746	* 52	** 637	** 50
جامايكا	* 80	* 74	* 86	** 87	** 83	** 92	** 89	** 84	** 93	* 341	* 36	** 250	** 32	** 235	** 31
المكسيك	* 91	* 92	* 90	* 94	* 95	* 93	** 95	** 96	** 94	* 6662	* 61	* 4,953	* 62	** 4,414	** 62
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	* 77	* 77	* 77	* 78	* 78	* 78	** 83	** 82	** 83	* 722	* 51	* 747	* 51	** 732	** 50
بنما	* 92	* 93	* 91	* 94	* 95	* 93	** 95	** 96	** 94	* 168	* 54	* 153	* 55	** 143	** 56
باراغواي	...	...	...	* 94	* 95	* 93	** 96	** 96	** 95	...	...	* 263	* 57	** 213	** 56
بيرو	* 88	* 93	* 82	* 94	* 97	* 91	** 94	** 97	** 92	* 2270	* 73	* 1,318	* 76	** 1,239	** 75
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سينت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	* 90	* 92	* 87	* 95	* 95	* 94	** 96	** 96	** 95	* 36	* 62	* 20	* 57	** 18	** 57
ترينيداد وتوباغو	** 98	** 99	** 98	** 99	** 99	** 98	** 99	** 99	** 99	** 17	** 69	** 13	** 66	** 11	** 64
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	* 97	* 96	* 97	* 98	* 98	* 99	** 98	** 98	** 99	* 78	* 44	* 42	* 44	** 41	** 43
جمهورية فنزويلا البوليفارية	* 93	* 93	* 93	* 96	* 96	* 95	** 96	** 96	** 96	* 1164	* 52	* 900	* 52	** 830	** 51
جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلجيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	* 97	* 99	* 95	* 99	* 99	* 98	** 99	** 99	** 99	* 24	* 78	* 12	* 72	** 9	** 71
الدنمارك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فنلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فرنسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ألمانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليونان	* 96	* 98	* 94	* 97	** 98	** 96	** 98	** 99	** 97	* 376	* 73	** 250	** 70	** 220	** 69
آيسلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إيطاليا	* 98	* 99	* 98	** 99	** 99	** 99	** 99	** 99	** 99	* 777	* 64	** 510	** 63	** 444	** 63
لكسمبرغ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالطة	* 88	* 86	* 89	* 92	* 91	* 94	** 94	** 93	** 96	* 37	* 45	* 26	* 43	** 21	** 38
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 2

البلد أو الأراضي	الأميون الشباب (15-24)						نسبة القرائية لدى الشباب (15-24) (%)								
	النسبة المتوقعة بحلول 2015		2005–2012[1]		1995–2004[1]		النسبة المتوقعة بحلول 2015			2005–2012[1]			1995–2004[1]		
	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
بابوا غينيا الجديدة	37 **	417 **	41 **	398 **	53 *	366 *	79 **	66 **	72 **	76 **	67 **	71 **	64 *	69 *	67 *
الفلبين	25 **	411 **	33 *	406 *	34 *	812 *	99 **	97 **	98 **	98 *	97 *	98 *	97 *	94 *	95 *
جمهورية كوريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساموا	36 **	0.2 **	38 **	0.2 **	43 **	0.2 **	100 **	99 **	100 **	100 **	99 **	100 **	99 **	99 **	99 **
سنغافورة	49 **	1 **	50 *	1 *	39 *	3 *	100 **	100 **	100 **	100 *	100 *	100 *	100 *	99 *	100 *
جزر سليمان	...	...	...	...	65 *	13 *	...	...	...	...	...	...	80 *	90 *	85 *
تايلاند	52 **	159 **	54 *	206 *	53 *	217 *	98 **	98 **	98 **	98 *	98 *	98 *	98 *	98 *	98 *
تيمور - ليشتي	48 **	50 **	52 *	47 *	...	...	83 **	82 **	82 **	79 *	80 *	80 *	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	39 **	0.1 **	38 *	0.1 *	45 *	0.1 *	100 **	99 **	99 **	100 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	51 **	307 **	54 *	522 *	57 *	836 *	98 **	98 **	98 **	97 *	97 *	97 *	94 *	96 *	95 *
أمريكا اللاتينية والكاريبي															
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	30 *	0.1 *	...	...	...	...	...	...	99 *	98 *	99 *
الأرجنتين	37 **	47 **	37 **	52 **	40 *	71 *	99 **	99 **	99 **	99 **	99 **	99 **	99 *	99 *	99 *
آروبا	53 **	0.1 **	38 *	0.1 *	43 *	0.1 *	99 **	99 **	99 **	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بليز	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	57 **	21 **	57 *	21 *	72 *	44 *	99 **	99 **	99 **	99 *	99 *	99 *	96 *	99 *	97 *
البرازيل	35 **	368 **	35 *	463 *	33 *	1,122 *	99 **	99 **	99 **	99 *	98 *	99 *	98 *	96 *	97 *
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	62 *	0.07 *	...	...	...	...	...	99 *	99 *	99 *	...	...	...
شيلي	35 **	37 **	49 *	33 *	40 *	26 *	99 **	98 **	99 **	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *
كولومبيا	33 **	116 **	36 *	151 *	39 *	163 *	99 **	98 **	99 **	99 *	98 *	98 *	98 *	98 *	98 *
كوستاريكا	41 **	6 **	41 *	8 *	40 *	18 *	99 **	99 **	99 **	99 *	99 *	99 *	98 *	97 *	98 *
كوبا	59 **	0.2 **	57 **	0.2 **	51 *	0.7 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 *	100 *	100 *
كوراساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
دومينيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	33 **	40 **	35 *	48 *	39 *	100 *	99 **	97 **	98 **	98 *	97 *	97 *	95 *	93 *	94 *
إكوادور	49 **	34 **	48 *	40 *	49 *	88 *	99 **	99 **	99 **	99 *	99 *	99 *	96 *	96 *	96 *
السلفادور	43 **	34 **	44 *	47 *	50 **	94 **	98 **	97 **	98 **	97 *	96 *	97 *	92 **	92 **	92 **
غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	63 **	154 **	64 *	194 *	62 *	421 *	94 **	97 **	95 **	92 *	95 *	94 *	78 *	86 *	82 *
غيانا	44 **	9 **	45 **,a	10 **,a	...	...	95 **	94 **	94 **	94 **,a	92 **,a	93 **,a	...	...	...
هايتي	51 **	384 **	54 **,a	558 **,a	53 *	354 *	82 **	83 **	82 **	70 **,a	74 **,a	72 **,a	81 *	83 *	82 *
هندوراس	32 **	49 **	40 *	84 *	41 *	146 *	98 **	96 **	97 **	96 *	94 *	95 *	91 *	87 *	89 *
جامايكا	16 **	19 **	17 **	21 **	23 *	38 *	99 **	94 **	97 **	99 **	93 **	96 **	96 *	87 *	92 *
المكسيك	41 **	220 **	43 *	250 *	50 *	504 *	99 **	99 **	99 **	99 *	99 *	99 *	98 *	98 *	98 *
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	38 **	108 **	43 *	154 *	41 *	155 *	94 **	90 **	92 **	89 *	85 *	87 *	89 *	84 *	86 *
بنما	52 **	13 **	55 *	15 *	55 *	23 *	98 **	98 **	98 **	97 *	98 *	98 *	96 *	97 *	96 *
باراغواي	27 **	13 **	45 *	18 *	...	...	99 **	99 **	99 **	99 *	99 *	99 *	...	...	...
بيرو	47 **	61 **	50 *	74 *	66 *	174 *	99 **	99 **	99 **	99 *	99 *	99 *	96 *	98 *	97 *
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سينت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	17 **	0.9 **	37 *	1 *	56 *	5 *	100 **	98 **	99 **	99 *	98 *	98 *	94 *	96 *	95 *
ترينيداد وتوباغو	48 **	0.7 **	48 **	0.8 **	49 **	1 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	99 **	99 **	99 **
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	32 **	5 **	33 *	5 *	34 *	8 *	99 **	99 **	99 **	99 *	99 *	99 *	99 *	98 *	99 *
جمهورية فنزويلا البوليفارية	43 **	60 **	40 *	79 *	34 *	137 *	99 **	99 **	99 **	99 *	98 *	99 *	98 *	96 *	97 *
جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلجيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	41 **	0.2 **	43 *	0.3 *	39 *	0.4 *	100 **	100 **	100 **	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *
الدنمارك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فنلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فرنسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ألمانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليونان	56 **	6 **	54 **	7 **	45 *	16 *	99 **	100 **	99 **	99 **	99 **	99 **	99 *	99 *	99 *
آيسلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
آيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إيطاليا	46 **	4 **	46 **	5 **	47 *	12 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 *	100 *	100 *
لكسمبرغ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالطة	25 **	0.5 **	25 *	1 *	27 *	2 *	99 **	99 **	99 **	99 *	97 *	98 *	98 *	94 *	96 *
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 2 (تابع)

البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)									الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
	1995–2004[1]			2005–2012[1]			النسبة المتوقعة بحلول 2015			1995–2004[1]		2005–2012[1]		النسبة المتوقعة بحلول 2015	
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث
هولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرتغال	...	...	...	* 94	* 96	* 93	** 96	** 97	** 94	...	...	* 495	* 68	** 392	** 68
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	...	...	...	* 98	* 99	* 97	** 98	** 99	** 97	...	...	* 833	* 67	** 758	** 68
السويد	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا															
أفغانستان	...	...	...	* 32	* 45	* 18	** 38	** 52	** 24	...	...	* 10,336	* 60	** 10,899	** 61
بنغلاديش	* 47	* 54	* 41	** 59	** 62	** 55	** 62	** 65	** 58	* 44854	* 54	** 44,302	** 54	** 43,819	** 54
بوتان	...	...	...	* 53	* 65	* 39	* 65	* 73	** 55	...	...	* 201	* 59	** 199	** 58
الهند	* 61	* 73	* 48	* 63	* 75	* 51	** 71	** 81	** 61	* 273107	* 65	* 285,523	* 65	** 264,222	** 67
جمهورية إيران الإسلامية	* 77	* 84	* 70	* 84	* 89	* 79	** 87	** 91	** 83	* 10694	* 63	* 9,150	* 66	** 7,936	** 67
الملديف	* 96	* 96	* 96	* 98	* 98	* 98	** 99	** 100	** 99	* 6	* 48	* 3	* 49	** 2	** 84
نيبال	* 49	* 63	* 35	**,a 57	**,a 71	**,a 47	** 64	** 76	** 53	* 7287	* 65	**,a 7,228	**,a 67	** 6,873	** 69
باكستان	* 43	* 55	* 29	* 55	* 69	* 40	** 58	** 70	** 46	* 45289	* 60	* 49,227	* 65	** 53,154	** 63
سري لانكا	* 91	* 92	* 89	* 91	* 93	* 90	** 93	** 94	** 92	* 1305	* 59	* 1,363	* 59	** 1,192	** 58
أمريكيا جنوب الصحراء الكبرى															
أنغولا	* 67	* 83	* 54	** 71	** 82	** 59	** 71	** 82	** 61	* 2388	* 74	** 3,204	** 71	** 3,491	** 69
بنين	* 35	* 48	* 23	**,a 29	**,a 41	**,a 18	** 38	** 50	** 27	* 2634	* 61	**,a 3,320	**,a 59	** 3,874	** 60
بوتسوانا	* 81	* 80	* 82	** 87	** 86	** 87	** 88	** 88	** 89	* 219	* 49	** 176	** 48	** 159	** 48
بوركينا فاسو	* 22	* 29	* 15	* 29	* 37	* 22	** 36	** 43	** 29	* 5265	* 57	* 5,425	* 57	** 6,302	** 56
بوروندي	* 59	* 67	* 52	* 87	* 89	* 85	** 86	** 88	** 83	* 1376	* 60	* 641	* 59	** 856	** 60
الكاميرون	** 80	** 86	** 74	* 85	* 90	* 80	** 88	** 92	** 83	** 59	** 67	* 50	* 68	** 45	** 68
الرأس الأخضر	* 68	* 79	* 59	* 71	* 78	* 65	** 75	** 81	** 69	* 2717	* 67	* 3,324	* 62	** 3,363	** 63
جمهورية أفريقيا الوسطى	* 51	* 67	* 35	**,a 37	**,a 51	**,a 24	** 37	** 51	** 24	* 1038	* 67	**,a 1,621	**,a 62	** 1,834	** 62
تشاد	* 28	* 39	* 18	** 37	** 47	** 28	** 40	** 48	** 32	* 3499	* 58	** 4,014	** 58	** 4,241	** 57
جزر القمر	* 68	* 75	* 63	** 76	** 81	** 71	** 78	** 82	** 74	* 96	* 59	** 100	** 60	** 100	** 59
الكونغو	...	...	...	**,a 79	**,a 86	**,a 73	** 79	** 86	** 73	...	...	**,a 496	**,a 67	** 547	** 67
كوت ديفوار	* 49	* 61	* 39	**,a 41	**,a 52	**,a 30	** 43	** 53	** 33	* 4637	* 58	**,a 6,811	**,a 57	** 7,148	** 58
جمهورية الكونغو الديمقراطية	* 67	* 81	* 54	**,a 61	**,a 77	**,a 46	** 64	** 78	** 50	* 8442	* 71	**,a 11,939	**,a 71	** 14,295	** 70
غينيا الاستوائية	* 88	* 95	* 82	** 95	** 97	** 92	** 95	** 97	** 93	* 34	* 77	** 25	** 74	** 23	** 71
إريتريا	* 53	* 65	* 40	** 70	** 80	** 61	** 74	** 82	** 65	* 1111	* 65	** 1,029	** 67	** 1,007	** 67
إثيوبيا	* 36	* 50	* 23	* 39	* 49	* 29	** 49	** 57	** 41	* 25312	* 61	* 26,672	* 59	** 29,501	** 58
غابون	** 84	** 88	** 79	**,a 82	**,a 85	**,a 80	** 83	** 85	** 81	** 132	** 65	**,a 177	**,a 57	** 182	** 56
غامبيا	* 37	* 49	* 25	** 52	** 61	** 43	** 56	** 64	** 48	* 420	* 60	** 464	** 61	** 476	** 61
غانا	* 58	* 66	* 50	* 71	* 78	* 65	** 77	** 82	** 71	* 4621	* 60	* 4,203	* 63	** 3,918	** 63
غينيا	* 30	* 43	* 18	* 25	* 37	* 12	** 30	** 38	** 23	* 3592	* 59	* 4,698	* 58	** 5,001	** 56
غينيا بيساو	* 41	* 58	* 27	** 57	** 70	** 44	** 60	** 72	** 48	* 415	* 64	** 420	** 65	** 423	** 65
كينيا	* 82	* 87	* 78	**,a 72	**,a 78	**,a 67	** 78	** 81	** 75	* 3032	* 64	**,a 5,967	**,a 61	** 5,995	** 57
ليسوتو	* 86	* 80	* 92	**,a 76	**,a 66	**,a 85	** 79	** 70	** 88	* 149	* 31	**,a 301	**,a 32	** 282	** 29
ليبيريا	** 43	** 61	** 26	**,a 43	**,a 61	**,a 27	** 48	** 62	** 33	* 1027	* 66	**,a 1,120	**,a 65	** 1,361	** 64
مدغشقر	* 71	* 77	* 65	**,a 64	**,a 67	**,a 62	** 65	** 67	** 63	* 2501	* 60	**,a 4,093	**,a 55	** 4,993	** 53
ملاوي	* 64	* 75	* 54	**,a 61	**,a 72	**,a 51	** 66	** 73	** 59	* 2087	* 66	**,a 3,124	**,a 64	** 3,268	** 61
مالي	* 24	* 33	* 16	* 34	* 43	* 25	** 39	** 48	** 29	* 4572	* 56	* 5,044	* 57	** 5,228	** 58
موريشيوس	* 84	* 88	* 81	* 89	* 92	* 87	** 91	** 93	** 88	* 138	* 63	* 105	* 63	** 95	** 63
موزمبيق	* 48	* 66	* 33	* 51	* 67	* 36	** 59	** 73	** 45	* 5698	* 69	* 6,243	* 68	** 6,140	** 69
ناميبيا	* 85	* 87	* 83	**,a 76	**,a 74	**,a 78	** 82	** 79	** 84	* 172	* 57	**,a 299	**,a 48	** 281	** 45
النيجر	* 14	* 20	* 9	**,a 15	**,a 23	**,a 9	** 19	** 27	** 11	* 5,046	* 54	**,a 7,196	**,a 55	** 7,773	** 55
نيجيريا	* 55	* 67	* 43	**,a 51	**,a 61	**,a 41	** 60	** 69	** 50	* 33560	* 63	**,a 41,216	**,a 60	** 41,262	** 61
رواندا	* 65	* 71	* 60	**,a 66	**,a 71	**,a 62	** 71	** 73	** 68	* 1555	* 60	**,a 2,030	**,a 59	** 2,143	** 56
ساو تومي وبرنسيبي	* 85	* 92	* 78	**,a 70	**,a 80	**,a 60	** 75	** 82	** 68	* 12	* 75	**,a 30	**,a 68	** 30	** 65
السنغال	* 39	* 51	* 29	* 52	* 66	* 40	** 58	** 70	** 47	* 3462	* 61	* 3,550	* 66	** 3,592	** 66
سيشل	* 92	* 91	* 92	** 92	** 91	** 92	...	...	...	* 5	* 48	** 6	** 46	...	...
سيراليون	* 35	* 47	* 24	** 44	** 56	** 34	** 48	** 59	** 38	* 1825	* 59	** 1,932	** 60	** 1,939	** 61
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	* 82	* 84	* 81	* 94	* 95	* 93	** 94	** 96	** 93	* 4776	* 56	* 2,316	* 62	** 2,168	** 62
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سوازيلاند	* 82	* 83	* 80	**,a 83	**,a 84	**,a 82	** 87	** 87	** 87	* 108	* 57	**,a 123	**,a 54	** 101	** 51
توغو	* 53	* 69	* 38	* 60	* 74	* 48	** 67	** 78	** 55	* 1275	* 68	* 1,476	* 68	** 1,402	** 68
أوغندا	* 68	* 78	* 59	* 73	* 83	* 65	** 78	** 85	** 71	* 4131	* 66	* 4,589	* 67	** 4,517	** 66
جمهورية تنزانيا المتحدة	* 69	* 78	* 62	**,a 68	**,a 75	**,a 61	** 71	** 76	** 65	* 5990	* 63	**,a 7,924	**,a 62	** 8,501	** 59
زامبيا	* 69	* 81	* 62	**,a 61	**,a 72	**,a 52	** 63	** 71	** 56	* 1,639	* 67	**,a 2456	**,a 63	** 3,051	** 61
زمبابوي	...	...	...	**,a 84	**,a 88	**,a 80	** 87	** 89	** 85	...	...	**,a 1284	**,a 63	** 1,248	** 58

الجدول 2

البلد أو الأراضي	الأميون الشباب (15-24)						نسبة القرائية لدى الشباب (15-24) (%)								
	النسبة المتوقعة بحلول 2015		2005–2012[1]		1995–2004[1]		النسبة المتوقعة بحلول 2015			2005–2012[1]			1995–2004[1]		
	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
هولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرتغال	44 **	5 **	45 *	6 *	...	...	100 **	100 **	100 **	99 *	99 *	99 *	...	...	...
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	43 **	11 **	44 *	15 *	...	...	100 **	100 **	100 **	100 *	100 *	100 *	...	...	...
السويد	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا															
أفغانستان	63 **	2,888 **	63 *	3,022 *	...	...	46 **	70 **	58 **	32 *	62 *	47 *	...	...	...
بنغلاديش	42 **	5,305 **	45 **	6,237 **	54 *	10,211 *	86 **	81 **	83 **	82 **	78 **	80 **	60 *	67 *	64 *
بوتان	55 **	17 **	58 *	38 *	...	...	87 **	90 **	89 **	68 *	80 *	74 *	...	...	...
الهند[2]	62 **	23,031 **	67 *	40,519 *	65 *	48,839 *	87 **	93 **	90 **	74 *	88 *	81 *	68 *	84 *	76 *
جمهورية إيران الإسلامية	55 **	209 **	58 *	292 *	67 *	1,180 *	98 **	99 **	98 **	98 *	98 *	98 *	91 *	96 *	93 *
الملديف	100 **	0.2 **	46 *	0.5 *	47 *	1 *	100 **	100 **	100 **	99 *	99 *	99 *	98 *	98 *	98 *
نيبال	67 **	767 **	70 **,a	913 **,a	69 *	1,367 *	83 **	91 **	87 **	77 **,a	89 **,a	82 **,a	60 *	81 *	70 *
باكستان	58 **	9,894 **	64 *	10,795 *	62 *	11,749 *	70 **	80 **	75 **	61 *	79 *	71 *	43 *	67 *	55 *
سري لانكا[2]	34 **	39 **	38 *	61 *	43 *	159 *	99 **	98 **	99 **	99 *	98 *	98 *	96 *	95 *	96 *
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
أنغولا	61 **	1,212 **	63 **	1,087 **	70 *	736 *	67 **	79 **	73 **	66 **	80 **	73 **	63 *	84 *	72 *
بنين	61 **	1,032 **	61 **,a	945 **,a	62 *	773 *	43 **	63 **	53 **	31 **,a	55 **,a	42 **,a	33 *	59 *	45 *
بوتسوانا	10 **	10 **	26 **	18 **	35 *	26 *	100 **	96 **	98 **	98 **	94 **	96 **	96 *	92 *	94 *
بوركينا فاسو	51 **	1,969 **	55 *	1,715 *	54 *	1,754 *	43 **	48 **	45 **	33 *	47 *	39 *	25 *	38 *	31 *
بوروندي	50 **	259 **	55 *	214 *	56 *	356 *	88 **	87 **	88 **	88 *	90 *	89 *	70 *	77 *	73 *
الكاميرون	43 **	2 **	42 *	2 *	34 **	3 **	99 **	98 **	98 **	98 *	98 *	98 *	98 **	96 **	97 **
الرأس الأخضر	60 **	768 **	62 *	814 *	65 *	533 *	80 **	87 **	84 **	76 *	85 *	81 *	78 *	88 *	83 *
جمهورية أفريقيا الوسطى	59 **	611 **	59 **,a	557 **,a	65 *	288 *	27 **	49 **	36 **	27 **,a	49 **,a	36 **,a	49 *	73 *	61 *
تشاد	52 **	1,301 **	55 **	1,267 **	60 *	1,074 *	50 **	55 **	53 **	44 **	54 **	49 **	31 *	54 *	42 *
جزر القمر	47 **	18 **	49 **	18 **	58 *	22 *	88 **	87 **	88 **	87 **	86 **	86 **	78 *	84 *	80 *
الكونغو	62 **	163 **	62 **,a	148 **,a	...	...	77 **	86 **	81 **	77 **,a	86 **,a	81 **,a	...	...	...
كوت ديفوار	59 **	2,130 **	59 **,a	2,023 **,a	62 *	1,234 *	41 **	60 **	50 **	39 **,a	58 **,a	48 **,a	52 *	71 *	61 *
جمهورية الكونغو الديمقراطية	68 **	4,464 **	69 **	3,751 **	63 *	2,673 *	57 **	80 **	69 **	53 **	79 **	66 **	63 *	78 *	70 *
غينيا الاستوائية	34 **	3 **	39 **	3 **	58 *	2 *	99 **	98 **	98 **	99 **	98 **	98 **	97 *	98 *	97 *
إريتريا	59 **	87 **	62 **	112 **	69 *	212 *	92 **	95 **	93 **	89 **	93 **	91 **	69 *	86 *	78 *
إثيوبيا	52 **	6,534 **	59 *	7,119 *	62 *	7,177 *	68 **	71 **	69 **	47 *	63 *	55 *	38 *	62 *	50 *
غابون	43 **	37 **	45 **,a	37 **,a	50 **	24 **	91 **	88 **	89 **	89 **,a	87 **,a	89 **,a	96 **	98 **	97 **
غامبيا	55 **	104 **	57 **	107 **	64 *	121 *	71 **	76 **	73 **	66 **	73 **	69 **	41 *	64 *	53 *
غانا	53 **	500 **	59 *	698 *	58 *	1,114 *	90 **	91 **	91 **	83 *	88 *	86 *	65 *	76 *	71 *
غينيا	47 **	1,350 **	55 *	1,514 *	62 *	941 *	47 **	43 **	45 **	22 *	38 *	31 *	34 *	59 *	47 *
غينيا بيساو	58 **	80 **	61 **	85 **	68 *	99 *	74 **	81 **	77 **	69 **	80 **	74 **	46 *	75 *	59 *
كينيا	47 **	1,274 **	52 **,a	1,430 **,a	55 *	505 *	87 **	85 **	86 **	82 **,a	83 **,a	82 **,a	92 *	93 *	93 *
ليسوتو	22 **	73 **	23 **,a	79 **,a	14 *	36 *	93 **	77 **	85 **	92 **,a	74 **,a	83 **,a	97 *	85 *	91 *
ليبيريا	61 **	395 **	63 **,a	338 **,a	63 **	321 **	44 **	65 **	54 **	37 **,a	63 **,a	49 **,a	35 **	63 **	49 **
مدغشقر	51 **	1,739 **	51 **,a	1,419 **,a	54 *	884 *	65 **	65 **	65 **	64 **,a	66 **,a	65 **,a	68 *	73 *	70 *
ملاوي	49 **	893 **	54 **,a	852 **,a	62 *	500 *	75 **	75 **	75 **	70 **,a	74 **,a	72 **,a	71 *	82 *	76 *
مالي	57 **	1,423 **	57 *	1,437 *	54 *	1,568 *	46 **	61 **	54 **	39 *	56 *	47 *	24 *	37 *	31 *
موريشيوس	36 **	2 **	38 *	4 *	42 *	12 *	99 **	98 **	99 **	99 *	98 *	98 *	95 *	94 *	95 *
موزمبيق	65 **	1,244 **	68 *	1,436 *	66 *	1,466 *	70 **	84 **	77 **	57 *	80 *	67 *	50 *	74 *	62 *
ناميبيا	33 **	52 **	36 **,a	57 **,a	43 *	30 *	93 **	86 **	90 **	91 **,a	83 **,a	87 **,a	93 *	91 *	92 *
النيجر	58 **	2,546 **	58 **,a	2,277 **,a	57 *	1,573 *	17 **	36 **	27 **	15 **,a	35 **,a	24 **,a	14 *	26 *	20 *
نيجيريا	62 **	9,435 **	62 **	9,675 **	63 *	8,070 *	65 **	80 **	73 **	58 **	76 **	66 **	61 *	78 *	69 *
رواندا	46 **	500 **	50 **	483 **	53 *	405 *	82 **	78 **	80 **	78 **	77 **	77 **	77 *	79 *	78 *
ساو تومي وبرنسيبي	52 **	6 **	57 **	7 **	56 *	2 *	82 **	84 **	83 **	77 **	83 **	80 **	95 *	96 *	95 *
السنغال	59 **	800 **	61 *	910 *	59 *	1,091 *	68 **	78 **	73 **	59 *	74 *	66 *	41 *	58 *	49 *
سيشل	...	...	32 **	0.1 **	33 *	0.1 *	...	...	...	99 **	99 **	99 **	99 *	99 *	99 *
سيبرا ليون	63 **	405 **	62 **	435 **	61 *	521 *	59 **	76 **	68 **	54 **	72 **	63 **	37 *	60 *	48 *
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	31 **	93 **	33 *	111 *	47 *	523 *	99 **	99 **	99 **	99 *	98 *	99 *	94 *	93 *	94 *
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سوازيلاند	38 **	16 **	40 **,a	19 **,a	44 *	19 *	96 **	94 **	95 **	95 **,a	92 **,a	94 **,a	93 *	91 *	92 *
توغو	63 **	210 **	68 *	265 *	70 *	269 *	81 **	89 **	85 **	73 *	87 *	80 *	64 *	84 *	74 *
أوغندا	49 **	756 **	58 *	850 *	63 *	967 *	91 **	90 **	91 **	85 *	90 *	87 *	76 *	86 *	81 *
جمهورية تنزانيا المتحدة	51 **	2,385 **	54 **,a	2,253 **,a	55 *	1,561 *	76 **	77 **	76 **	73 **,a	76 **,a	75 **,a	76 *	81 *	78 *
زامبيا	56 **	1,052 **	58 **,a	857 **,a	60 *	613 *	62 **	69 **	66 **	58 **,a	70 **,a	64 **,a	66 *	78 *	69 *
زمبابوي	39 **	276 **	43 **,a	288 **,a	...	...	93 **	90 **	92 **	92 **,a	90 **,a	91 **,a	...	...	...

الجدول 2 (تابع)

البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)									الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
	1995–2004[1]			2005–2012[1]			النسبة المتوقعة بحلول 2015			1995–2004[1]		2005–2012[1]		النسبة المتوقعة بحلول 2015	
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث
	المتوسط المرجح									المجموع	للإناث %	المجموع	للإناث %	المجموع	للإناث %
العالم	82	87	77	84	89	80	86	90	82	786,523	64	780,682	64	751,413	64
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	99	100	99	100	100	99	100	100	100	2,061	77	1,144	69	978	65
البلدان المتقدمة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان النامية	77	83	70	80	86	75	83	88	78	775,715	64	771,717	64	742,803	64
الدول العربية	67	77	56	78	85	69	80	87	72	57,936	65	51,774	66	51,430	67
أوروبا الوسطى والشرقية	97	99	96	99	99	98	99	99	98	8,574	80	4,288	78	4,179	78
آسيا الوسطى	99	99	99	100	100	99	100	100	100	482	72	262	64	220	61
شرق آسيا والمحيط الهادي	92	95	88	95	97	93	96	98	94	127,020	70	88,067	70	73,850	70
شرق آسيا	92	95	88	95	97	93	96	98	94	125,443	71	86,212	71	72,008	70
بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	90	91	89	92	93	92	93	94	93	38,488	55	33,030	55	30,202	55
بلدان الكاريبي	72	74	71	69	71	68	73	74	72	2,826	54	3,457	54	3,420	54
أمريكا اللاتينية	90	91	89	93	94	93	94	94	94	35,662	56	29,573	55	26,782	55
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا	59	70	47	63	74	52	69	79	60	390,219	63	409,909	64	388,295	65
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	57	68	48	59	68	50	63	71	55	156,736	62	186,902	61	196,997	61
البلدان ذات الدخل المنخفض	58	66	50	61	68	54	65	71	59	164,897	60	188,339	60	196,695	59
البلدان ذات الدخل المتوسط	80	86	73	83	88	78	86	90	81	606,315	65	579,928	65	541,834	66
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	68	77	58	71	79	62	75	83	68	445,132	64	465,197	64	444,240	65
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	90	94	86	94	96	92	95	97	93	161,184	68	114,731	67	97,594	67
البلدان ذات الدخل المرتفع	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS).

الملاحظة (ألف): الجداول الإحصائية لا تزال تضم بيانات جزر الأنتيل الهولندية والسودان (قبل الانفصال) المنتميتين إلى مجموعة أمريكا اللاتينية والكاريبي ومجموعة الدول العربية على التوالي لأغراض مرجعية فقط نظراً إلى أن البيانات الخاصة بالدول الجديدة، وهي كوراساو وسابت مارتن وسينت مارتن والسودان وجنوب السودان، حديثة التوافر. وترد مجموعات البلدان مقسمة بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي ولكنها تتضمن فقط بلدان التعليم للجميع. ويعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2013.

الملاحظة (باء): الأرقام التي ترد إزاءها نجمة (*) مستمدة من البيانات الوطنية عن محو الأمية في البلد المعني. أما بالنسبة إلى البلدان الأخرى، فقد استخدمت تقديرات معهد اليونسكو عن محو الأمية. وهي تقديرات وضعت باستخدام النموذج العام لإعداد اسقاطات محو الأمية بحسب السن والخاص بمعهد اليونسكو للإحصاء. وتخص التقديرات الأحدث عهداً عام 2012 وتستند إلى أحدث البيانات المتاحة بشأن كل بلد.

الملاحظة (جيم): عدد السكان المستخدم لاستنباط عدد الأميين مستمد من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، تنقيح عام 2012 (الأمم المتحدة، 2013). ويستند ذلك إلى المتغير المتوسط. أما بالنسبة إلى البلدان التي لديها بيانات وطنية عن محو الأمية، فقد استخدم عدد السكان المسجل في التعداد أو الاستقصاء السكاني للسنة المعنية. وأما بالنسبة إلى البلدان التي تتوافر بشأنها تقديرات صادرة عن معهد اليونسكو للإحصاء، فقد استخدمت أعداد السكان في عام 2004 وعام 2012.

-1 الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوافرة عن الفترة المعنية. وللحصول على مزيد من الإيضاح عن التعاريف الوطنية لمحو الأمية، وأساليب تقييمه ومصادر بياناته وسنوات إعدادها، انظر مقدمة الجداول الإحصائية والجدول الوصفي الخاص بإحصاءات محو الأمية.

(a) بيانات محو الأمية مستمدة من اختبارات قراءة مباشرة أجريت في إطار دراسات استقصائية وطنية للأسر المعيشية.

(*) فيما يخص البيانات القطرية، تمثل الأرقام تقديرات وطنية.

(**) فيما يخص البيانات القطرية، تمثل الأرقام تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء؛ أما فيما يخص المجاميع والمتوسطات المرجحة على مستوى المجموعات الإقليمية وغيرها من مجموعات البلدان، فإن للأرقام تمثيلاً جزئياً بسبب عدم توافر بيانات عن جميع البلدان (تتوافر بيانات عن 33% إلى 60% من سكان المجموعات الإقليمية أو مجموعات البلدان الأخرى).

(...) بيانات غير متوافرة.

الجدول 2

البلد أو الأراضي	الأميون الشباب (15-24)						نسبة القرائية لدى الشباب (15-24) (%)								
	النسبة المتوقعة بحلول 2015		2005–2012[1]		1995–2004[1]		النسبة المتوقعة بحلول 2015			2005–2012[1]			1995–2004[1]		
	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
	للإناث %	المجموع	للإناث %	المجموع	للإناث %	المجموع	المتوسط المرجح								
العالم	57	103,194	61	125,591	62	138,942	90	93	91	87	92	89	84	91	87
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	42	108	42	122	43	129	100	100	100	100	100	100	100	100	100
البلدان المتقدمة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان النامية	57	102,674	61	125,034	62	138,274	88	92	90	85	91	88	81	89	85
الدول العربية	62	5,937	64	6,938	65	9,620	89	94	91	86	93	90	77	89	83
أوروبا الوسطى والشرقية	59	236	60	289	68	780	99	100	100	99	100	100	98	99	99
آسيا الوسطى	33	24	34	28	39	32	100	100	100	100	100	100	100	100	100
شرق آسيا والمحيط الهادي	45	3,272	51	4,270	57	6,716	99	99	99	99	99	99	98	98	98
شرق آسيا	46	2,831	52	3,835	57	6,314	99	99	99	99	99	99	98	98	98
بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	43	1,841	45	2,345	45	3,751	99	98	98	98	98	98	97	96	96
بلدان الكاريبي	49	453	52	609	50	423	87	87	87	81	82	81	87	87	87
أمريكا اللاتينية	41	1,388	43	1,736	44	3,328	99	98	99	99	98	98	97	96	97
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا	59	42,150	64	62,119	63	76,065	85	90	87	74	86	80	66	81	74
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	57	49,477	59	49,331	61	41,683	69	77	73	63	75	69	62	75	68
البلدان ذات الدخل المنخفض	54	42,928	57	44,292	59	43,004	74	78	76	68	76	72	63	74	68
البلدان ذات الدخل المتوسط	60	59,586	63	80,694	63	95,129	91	95	93	88	94	91	85	91	88
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	60	54,360	64	74,482	64	85,149	86	91	89	78	89	83	73	85	79
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	51	5,226	53	6,212	58	9,980	99	99	99	98	99	99	97	98	97
البلدان ذات الدخل المرتفع	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 3 - ألف
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة : الرعاية

البلد أو الأراضي	بقاء الطفل[1]				رفاهية الطفل[2]							
	معدل وفيات الرضع (‰)		معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (‰)		الرضع ذوو الوزن المنخفض عند الولادة (%)	نسبة الأطفال دون الخامسة الذين يعانون من: التقزم المتوسط والشديد	النسبة المئوية للأطفال البالغين من العمر سنة واحدة والمطعمين ضد:					
							السل	الخناق والشهاق والكزاز	شلل الأطفال	الحصبة	التهاب الكبد الوبائي
							اللقاحات المناظرة:					
	2000	2015	2000	2015	2008–2012[3]	2008–2012[3]	السل	الخناق والشهاق والكزاز3	شلل الأطفال3	الحصبة	التهاب الكبد الوبائي
							2012	2012	2012	2012	2012
الدول العربية											
الجزائر	38	25	46	30	6	15	99	95	95	95	95
البحرين	11	6	13	9	...	...	...	99	99	99	99
جيبوتي	70	52	109	78	10	31	87	81	81	83	81
مصر	32	17	42	22	13	29	95	93	93	93	93
العراق	35	26	43	30	13	23	90	69	70	69	77
الأردن	24	16	28	18	13	8	96	98	98	98	98
الكويت	10	8	14	11	...	4	97	98	98	99	98
لبنان	16	8	19	9	12	...	...	82	77	80	84
الجماهيرية العربية الليبية	23	13	27	15	...	21	99	98	98	98	98
موريتانيا	78	69	118	104	35	22	95	80	80	75	80
المغرب	41	24	51	29	15	15	99	99	99	99	99
عمان	18	7	22	8	10	10	99	98	99	99	97
فلسطين	26	18	31	22	9	11	98	97	98	98	98
قطر	11	6	13	7	...	...	97	92	92	97	92
المملكة العربية السعودية	20	10	24	11	...	...	99	98	98	98	98
السودان	70	53	112	83	...	35	92	92	92	85	92
الجمهورية العربية السورية	19	16	23	19	10	28	82	45	52	61	43
تونس	26	14	29	15	7	10	99	97	97	96	97
الإمارات العربية المتحدة	11	5	12	6	6	...	94	94	94	94	94
اليمن	71	54	99	73	...	47	64	82	89	71	82
السودان (قبل الانفصال)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية											
ألبانيا	23	13	28	15	4	19	99	99	99	99	99
بيلاروس	12	5	15	7	4	4	98	98	98	98	97
البوسنة والهرسك	10	7	12	8	3	9	96	92	87	94	92
بلغاريا	14	9	18	10	9	...	97	95	95	94	95
كرواتيا	7	5	8	6	5	...	99	96	96	95	98
الجمهورية التشيكية	5	2	6	3	7	...	...	99	99	98	99
إستونيا	10	4	12	5	4	...	97	94	94	94	94
المجر	8	5	10	6	9	...	99	99	99	99	...
لاتفيا	13	7	16	8	5	...	97	92	92	90	91
ليتوانيا	9	5	11	6	4	...	98	93	93	93	93
الجبل الأسود	14	9	15	10	4	7	95	94	94	90	90
بولندا	8	5	10	6	6	...	93	99	96	98	98
جمهورية مولدوفا	22	13	27	16	6	10	99	92	92	91	94
رومانيا	19	10	22	12	8	13	99	89	92	94	96
الاتحاد الروسي	19	9	23	12	6	...	96	97	98	98	97
صربيا	15	10	18	12	6	7	98	91	93	87	97
سلوفاكيا	8	5	10	6	7	...	90	99	99	99	99
سلوفينيا	4	3	5	3	...	...	...	96	96	95	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	15	9	16	10	6	5	94	96	97	97	96
تركيا	30	10	41	15	11	12	96	97	97	98	96
أوكرانيا	16	11	20	14	4	...	95	76	74	79	46
آسيا الوسطى											
أرمينيا	31	18	35	20	8	19	96	95	96	97	95
أذربيجان	56	38	72	45	10	25	82	75	78	66	46
جورجيا	33	18	36	21	4	11	95	92	93	93	92
كازاخستان	38	24	46	29	4	13	95	99	98	96	95
قيرغيزستان	44	32	53	40	5	18	98	96	94	98	96
منغوليا	47	24	59	29	5	15	99	99	99	99	99
طاجيكستان	71	55	93	70	10	26	97	94	96	94	94
تركمنستان	56	45	71	57	4	19	99	97	98	99	98
أوزبكستان	52	42	63	51	5	19	99	99	99	99	99
شرق آسيا والمحيط الهادي											
أستراليا	5	4	6	4	7	...	...	92	92	94	92
بروني دار السلام	8	4	9	4	...	...	99	90	90	99	99
كمبوديا	77	37	100	46	11	40	99	95	95	93	95
الصين	24	12	29	15	3	10	99	99	99	99	99
جزر كوك	...	...	...	...	3	...	98	98	98	97	98
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	44	20	60	25	6	28	98	96	99	99	96
فيجي	20	15	26	19	10	...	99	99	99	99	99
إندونيسيا	38	24	47	29	9	36	81	64	69	80	64
اليابان	3	2	5	3	8	...	95	98	99	96	...
كيريباتي	51	31	67	38	...	...	95	94	92	91	94
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	65	32	86	39	15	44	81	79	78	72	79
ماكاو، الصين	7	4	10	5	...	...	...	...	...	...	...
ماليزيا	8	4	10	5	11	17	99	99	99	95	98
جزر مارشال	...	...	...	...	18	...	97	80	80	78	80
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	32	22	40	26	18	...	78	81	81	91	82
ميانمار	62	47	83	61	9	35	87	85	87	84	38
ناورو	...	...	...	...	27	24	99	79	79	96	79
نيوزيلندا	6	4	7	5	6	...	...	93	93	92	93
نيوي	...	...	...	...	0	...	99	98	98	99	98
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	89	89	91	89

الجدول 3 -ألف

البلد أو الأراضي	بقاء الطفل[1]				رفاهية الطفل[2]						
	معدل وفيات الرضع (‰)		معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (‰)		الرضع ذوو الوزن المنخفض عند الولادة (%)	نسبة الأطفال دون الخامسة من الذين يعانون من: التقزم المتوسط والشديد	النسبة المئوية للأطفال البالغين من العمر سنة واحدة والمطعمين ضد:				
							السل	الخناق والشهاق والكزاز	شلل الأطفال	الحصبة	التهاب الكبد الوبائي
							اللقاحات المناظرة:				
	2000	2015	2000	2015	2008–2012[3]	2008–2012[3]	السل	الخناق والشهاق والكزاز3	شلل الأطفال3	الحصبة	التهاب الكبد الوبائي
							2012	2012	2012	2012	2012
بابوا غينيا الجديدة	59	46	79	60	11	44	84	63	70	67	63
الفلبين	28	20	37	26	21	32	88	86	86	85	70
جمهورية كوريا	6	3	7	4	4	...	99	99	99	99	99
ساموا	28	18	34	22	10	...	96	92	95	85	99
سنغافورة	3	2	4	2	8	...	99	96	96	95	96
جزر سليمان	58	36	78	44	12	33	83	90	86	85	90
تايلاند	15	9	18	11	7	16	99	99	99	98	98
تيمور - ليشتي	73	35	101	43	12	58	71	67	66	62	67
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	24	20	29	23	3	...	95	95	95	95	95
تومالو	...	...	...	...	6	10	99	97	97	98	97
فانواتو	38	22	48	26	10	26	81	68	67	52	59
فيتنام	23	13	28	19	5	23	98	97	97	96	97
أمريكا اللاتينية والكاريبي											
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	13	8	17	10	5	...	...	98	97	98	98
الأرجنتين	18	11	21	12	7	...	99	91	90	94	91
آروبا	18	14	21	17	...	...	...	...	...	...	...
البهاما	13	9	19	13	11	...	...	98	99	91	96
بربادوس	15	9	18	11	12	...	...	87	88	90	88
بليز	20	12	24	14	11	19	98	98	98	96	98
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	61	36	78	47	6	27	87	80	79	84	80
البرازيل	30	18	37	22	8	7	99	94	97	99	97
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	10	5	12	7	6	...	92	90	90	90	90
كولومبيا	22	15	31	21	6	13	89	92	91	94	92
كوستاريكا	11	8	13	9	7	6	78	91	90	90	91
كوبا	7	4	9	5	5	...	99	96	98	99	96
كوراساو	15	10	18	12	...	...	...	...	...	...	...
دومينيكا	...	...	...	...	10	...	98	97	99	99	97
الجمهورية الدومينيكية	38	24	42	26	11	10	99	85	85	79	74
إكوادور	29	15	35	19	8	...	99	99	99	94	98
السلفادور	25	16	33	20	9	19	90	92	92	93	92
غرينادا	13	8	17	12	9	...	...	97	98	94	97
غواتيمالا	42	21	53	28	11	48	94	96	94	93	96
غيانا	38	27	47	33	14	18	98	97	97	99	97
هايتي	62	38	99	63	23	22	75	60	60	58	...
هندوراس	33	21	47	30	10	23	90	88	88	93	88
جامايكا	27	20	33	23	12	5	96	99	99	93	99
المكسيك	24	13	29	16	9	14	99	99	99	99	99
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	29	15	37	18	8	22	98	98	99	99	98
بنما	22	14	28	17	10	19	99	85	87	98	85
باراغواي	37	29	45	35	6	18	93	87	83	91	87
بيرو	33	15	48	23	8	18	95	95	94	94	95
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	8	...	95	97	98	95	98
سانت لوسيا	15	10	20	13	11	...	99	98	98	99	98
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	21	16	27	21	8	...	97	96	96	94	96
سينت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	26	16	34	21	14	9	...	84	84	73	84
ترينيداد وتوباغو	29	23	36	29	10	...	...	92	91	85	92
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	15	11	18	13	9	15	99	95	95	96	95
جمهورية فنزويلا البوليفارية	20	14	25	18	8	16	96	81	73	87	81
جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية											
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	99	99	98	97
النمسا	5	3	6	4	7	...	...	83	83	76	83
بلجيكا	5	3	6	4	...	...	...	99	99	96	98
كندا	5	4	6	5	6	...	...	95	99	98	70
قبرص	6	3	8	4	...	...	...	99	99	86	96
الدنمارك	5	3	6	4	5	...	...	94	94	90	...
فنلندا	4	2	4	3	4	...	...	99	99	97	...
فرنسا	4	3	5	4	...	...	...	99	99	89	74
ألمانيا	4	3	5	3	...	...	...	93	95	97	86
اليونان	6	3	7	4	...	...	...	99	99	99	98
آيسلندا	3	2	4	3	4	...	...	89	89	90	...
آيرلندا	6	3	7	3	...	...	42	95	95	92	95
إسرائيل	6	3	7	4	8	...	...	94	95	96	97
إيطاليا	5	3	6	3	...	...	...	97	97	90	97
لكسمبرغ	5	2	6	3	8	...	...	99	99	96	95
مالطة	8	4	10	6	6	...	...	99	99	93	93
موناكو	...	...	...	...	...	...	89	99	99	99	99

الجدول 3 - ألف (تابع)

البلد أو الأراضي	بقاء الطفل[1]				رفاهية الطفل[2]							
	معدل وفيات الرضع (‰)		معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (‰)		الرضع ذوو الوزن المنخفض عند الولادة (%)	نسبة الأطفال دون الخامسة الذين يعانون من: التقزم المتوسط والشديد	النسبة المئوية للأطفال البالغين من العمر سنة واحدة والمطعمين ضد:					
							السل	الخناق والشهاق والكزاز	شلل الأطفال	الحصبة	التهاب الكبد الوبائي
							اللقاحات المناظرة:					
	2000	2015	2000	2015	2008–2012[3]	2008–2012[3]	2012	2012	2012	2012	2012
هولندا	5	3	6	4	...	...	...	97	97	96	...
النرويج	4	2	5	3	5	...	...	95	95	94	...
البرتغال	5	3	7	3	8	...	99	98	98	97	98
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	96	96	87	96
إسبانيا	4	3	6	4	...	...	...	97	97	97	96
السويد	3	2	4	3	...	...	24	98	98	97	...
سويسرا	5	3	6	4	...	...	...	95	96	92	...
المملكة المتحدة	6	4	7	5	8	...	...	97	97	93	...
الولايات المتحدة	7	6	8	7	8	3	...	95	93	92	92
جنوب وغرب آسيا											
أفغانستان	95	63	137	85	...	...	75	71	71	68	71
بنغلاديش	62	28	85	36	22	41	95	96	96	96	96
بوتان	56	27	89	42	10	34	95	97	97	95	97
الهند	63	41	85	52	28	48	87	72	70	74	70
جمهورية إيران الإسلامية	30	14	42	19	7	7	99	99	99	98	98
الملديف	41	9	53	11	11	19	99	99	99	98	99
نيبال	61	32	83	38	18	40	96	90	90	86	90
باكستان	79	62	97	68	32	44	87	81	75	83	81
سري لانكا	15	8	18	10	17	17	99	99	99	99	99
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى											
أنغولا	127	92	213	148	12	29	87	91	88	97	91
بنين	87	66	140	105	15	45	94	85	85	72	85
بوتسوانا	56	29	74	37	13	31	99	96	99	94	96
بوركينا فاسو	95	65	182	128	14	33	96	90	90	87	90
بوروندي	102	84	166	133	13	58	98	96	94	93	96
الكاميرون	32	15	39	18	6	...	99	90	90	96	90
الرأس الأخضر	88	69	139	108	11	32	81	85	85	82	85
جمهورية أفريقيا الوسطى	114	88	185	141	14	41	74	47	47	49	47
تشاد	112	91	185	147	20	39	63	45	56	64	45
جزر القمر	81	65	113	88	25	30	76	86	85	85	86
الكونغو	80	60	127	91	13	24	92	85	85	80	85
كوت ديفوار	97	70	139	101	17	28	99	94	94	85	94
جمهورية الكونغو الديمقراطية	125	105	211	174	10	43	78	72	76	73	72
غينيا الاستوائية	114	83	189	132	13	...	73	33	39	51	...
إريتريا	67	37	92	49	14	...	99	99	99	99	99
إثيوبيا	88	46	139	67	20	44	80	61	70	66	61
غابون	58	41	88	61	14	16	98	82	80	71	82
غامبيا	67	53	130	97	10	23	98	98	98	95	98
غانا	64	49	99	75	11	23	98	92	91	88	92
غينيا	103	70	174	121	12	34	84	59	57	58	59
غينيا بيساو	111	90	186	150	11	32	94	80	78	69	76
كينيا	72	49	109	72	8	35	84	83	82	93	83
ليسوتو	83	55	113	74	11	39	95	83	91	85	83
ليبيريا	113	56	166	79	14	42	85	77	77	80	77
مدغشقر	67	33	101	48	16	50	78	86	86	69	86
ملاوي	114	82	172	111	14	47	99	96	95	90	96
مالي	113	81	215	154	18	28	89	74	74	59	74
موريشيوس	17	11	19	12	14	...	99	98	98	99	98
موزمبيق	107	69	172	107	17	43	91	76	73	82	76
ناميبيا	58	31	76	38	16	29	90	84	84	76	84
النيجر	92	49	216	116	27	44	97	74	78	73	74
نيجيريا	112	70	187	113	15	36	60	41	59	42	41
رواندا	96	46	158	67	7	44	99	98	98	97	98
ساو تومي وبرنسيبي	53	42	80	61	10	29	99	96	96	92	96
السنغال	65	47	129	72	19	16	97	92	89	84	92
سيشل	11	7	14	9	...	...	99	98	98	98	99
سيراليون	144	112	238	179	10	44	97	84	81	80	84
الصومال	100	75	166	124	...	42	37	42	47	46	...
جنوب أفريقيا	56	35	74	46	...	33	84	68	69	79	73
جنوب السودان	107	72	177	113	...	31	77	59	64	62	...
سوازيلاند	85	61	123	85	9	31	98	95	92	88	95
توغو	79	63	128	98	11	30	97	84	84	72	84
أوغندا	88	53	138	80	12	33	82	78	82	82	78
جمهورية تنزانيا المتحدة	85	45	133	66	8	42	99	92	90	97	92
زامبيا	102	60	160	93	11	45	83	78	83	83	78
زمبابوي	71	34	101	48	11	32	99	89	89	90	89

الجدول 3 -ألف

البلد أو الأراضي	بقاء الطفل[1]				رفاهية الطفل[2]							
	معدل وفيات الرضع (‰)		معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (‰)		الرضع ذوو الوزن المنخفض عند الولادة (%)	نسبة الأطفال دون الخامسة الذين يعانون من: التقزم المتوسط والشديد	النسبة المئوية للأطفال البالغين من العمر سنة واحدة والمطعمين ضد:					
							السل	الخناق والشهاق والكزاز	شلل الأطفال	الحصبة	التهاب الكبد الوبائي
							اللقاحات المناظرة:					
	2000	2015	2000	2015	2008–2012[3]	2008–2012[3]	2012	2012	2012	2012	2012
	المتوسط المرجح				القيمة الوسطى							
العالم	52	35	75	49	10	25	96	94	94	93	94
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	31	22	38	28	5	13	96	95	96	95	95
البلدان المتقدمة	6	5	7	6	6	...	...	97	97	95	96
البلدان النامية	57	46	82	67	11	29	96	92	91	92	92
الدول العربية	41	28	56	37	10	21	96	94	94	96	94
أوروبا الوسطى والشرقية	20	9	25	12	6	...	97	96	96	95	96
آسيا الوسطى	51	38	63	46	5	19	97	96	96	97	95
شرق آسيا والمحيط الهادي	27	15	34	19	9	...	98	93	93	94	94
شرق آسيا	27	15	34	19	8	32	98	96	96	95	96
بلدان المحيط الهادي	27	20	35	25	10	...	96	92	92	92	92
أمريكا اللاتينية والكاريبي	28	16	36	21	9	...	97	95	94	94	96
بلدان الكاريبي	51	32	78	50	11	...	...	97	98	94	97
أمريكا اللاتينية	27	16	34	20	8	18	96	92	91	94	92
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	6	4	7	5	...	...	...	97	97	95	96
جنوب وغرب آسيا	64	41	86	51	17	37	95	96	96	95	96
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	97	65	158	103	13	33	94	84	85	82	85
البلدان ذات الدخل المنخفض	86	57	137	89	13	39	94	84	84	82	85
البلدان ذات الدخل المتوسط	49	33	68	44	10	19	97	94	93	94	94
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	63	43	88	58	10	28	95	90	90	85	90
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	29	17	37	22	8	14	99	96	97	96	96
البلدان ذات الدخل المرتفع	8	5	10	6	7	...	...	97	97	95	96

الملاحظة (ألف): الجداول الإحصائية لا تزال تضم بيانات جزر الأنتيل الهولندية والسودان (قبل الانفصال) المنتميتين إلى مجموعة أمريكا اللاتينية والكاريبي ومجموعة الدول العربية على التوالي لأغراض مرجعية فقط نظراً إلى أن البيانات الخاصة بالدول الجديدة، وهي كوراساو وسانت مارتن وسينت مارتن والسودان وجنوب السودان، حديثة التوافر. وترد مجموعات البلدان مقسمةً بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي ولكنها تتضمن فقط بلدان التعليم للجميع. ويعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2013.

-1 المؤشرات الخاصة بوفيات الأطفال مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، تنقيح عام 2012 (الأمم المتحدة، 2013)، وتستند إلى المتغير المتوسط.

-2 منظمة الأمم المتحدة للطفولة - اليونيسيف (2014) وقاعدة البيانات العالمية لمنظمة الصحة العالمية بشأن نمو الطفل وسوء التغذية (2014).

-3 الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوافرة عن الفترة المعنية.

(...) بيانات غير متوافرة.

الجدول 3 - باء
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة : التربية

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	القيد في التعليم قبل الابتدائي				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد		نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%)							
			العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في							
			1999		2012		2012	1999	1999				2012			
		2012	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %			المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
	الدول العربية															
1	الجزائر	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	البحرين	5-5	14	48	28	49	100	100	33	35	32	0.92	50	50	50	1.01
3	جيبوتي	5-4	0.2	60	2	50	100	57	0.4	0.3	0.5	1.52	4	4	4	1.02
4	مصر	5-4	328	48	939	48	54	...	11	11	11	0.95	27	28	27	0.95
5	العراق	5-4	68	48	...	...	.	...	5	5	5	1.00	...	...	...	...
6	الأردن	5-4	74	46	110	48	100	83	29	31	28	0.92	33	35	34	0.96
7	الكويت	5-4	57	49	82	49	24	46	94	93	95	1.03	...	...	...	...
8	لبنان	5-3	143 **	48 **	159	48	78 **	81	76 **	77 **	75 **	0.98 **	89	93	91	0.96
9	الجماهيرية العربية الليبية	5-4	10	48 **	...	...	.	...	5	5 **	4 **	0.98 **	...	...	...	...
10	موريتانيا	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
11	المغرب	4-5	805	34	**685**	**43**	100	**91**	60	78	41	0.53	**52**	**65**	**59**	**0.79**
12	عمان	4-5	...	...	57	49	...	71	...	...	...	...	55	55	55	1.00
13	فلسطين	4-5	77	48	97	49	100	100	35	36	35	0.96	42	42	42	0.99
14	قطر	3-5	8	48	41	48	100	85	27	27	26	0.96	75	72	73	1.03
15	المملكة العربية السعودية	3-5	...	...	**246**	**61**	...	**45**	...	...	...	...	**17**	**10**	**13**	**1.61**
16	السودان	4-5	***335***	***50***	750 [2]	50 [2]	...	...	***19***	***19***	***19***	***1.02***	36 [2]	34 [2]	35 [2]	1.05 [2]
17	الجمهورية العربية السورية	3-5	108	46	168	48	67	70	8	9	8	0.90	10	11	11	0.95
18	تونس	3-5	78	47	...	...	88	...	13	14	13	0.94	...	...	...	...
19	الإمارات العربية المتحدة [1]	4-5	64	48	135	48	68	79	65	65	64	0.98	72	71	71	1.02
20	اليمن	3-5	12	45	30 [2]	46 [2]	37	45 [2]	0.7	0.7	0.7	0.86	1 [2]	2 [2]	2 [2]	0.88 [2]
21	السودان (قبل الانفصال)	4-5	366	...	...	...	90 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	أوروبا الوسطى والشرقية															
22	ألبانيا	3-5	82	50	80	47	...	7	41	40	42	1.05	69	69	69	1.01
23	بيلاروس	3-5	278	47	303	48	-	...	85	88	81	0.92	101	104	103	0.97
24	البوسنة والهرسك	3-5	...	...	17	47	...	15	...	...	...	...	16	17	16	0.96
25	بلغاريا	3-6	219	48	228	48	0.1	0.8	69	69	68	0.99	85	86	86	0.99
26	كرواتيا	3-6	81	48	103	48	5	14	40	41	40	0.98	62	64	63	0.97
27	الجمهورية التشيكية	3-5	312	50	346	48	2	2	90	87	93	1.07	101	104	103	0.97
28	إستونيا	3-6	55	48	52	48	0.7	3	92	93	91	0.98	91	94	93	0.97
29	المجر	3-6	376	48	341	48	3	7	80	80	79	0.98	87	88	87	0.98
30	لاتفيا	3-6	58	48	78	49	1	5	54	55	52	0.95	92	93	92	0.99
31	ليتوانيا	3-6	94	48	89	48	0.3	0.7	50	51	49	0.97	75	77	76	0.98
32	الجبل الأسود	3-5	***11***	***48***	14	47	**.**	2	***32***	***33***	***31***	***0.96***	60	62	61	0.98
33	بولندا	3-6	958	49	1 161	48	3	16	49	49	49	1.00	78	78	78	0.99
34	جمهورية مولدوفا [2,3]	3-6	103	48	120	48	...	0.2	48	49	48	0.96	79	80	80	0.98
35	رومانيا	3-6	625	49	674	49	0.6	3	69	68	70	1.03	78	77	77	1.01
36	الاتحاد الروسي	3-6	4 379	...	5 661	48	...	0.9	71	...	...	...	90	92	91	0.99
37	صربيا [2]	3-6	175	46	156	49	...	2	54	57	51	0.90	56	56	56	1.00
38	سلوفاكيا	3-5	169	...	149	48	0.4	4	81	...	...	...	90	92	91	0.98
39	سلوفينيا	3-5	59	46	56	48	1	3	75	78	71	0.91	93	95	94	0.99
40	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	3-5	33	49	20	49	.	.	27	27	27	1.01	29	28	29	1.03
41	تركيا	3-5	261	47	1 170	48	6	9	7	7	7	0.93	30	31	31	0.97
42	أوكرانيا	3-5	1 103	48	1 354	48	0.04	0.9	51	51	50	0.98	100	103	101	0.98
	آسيا الوسطى															
43	أرمينيا	3-5	57	...	64	49	-	4	26	...	...	...	60	44	51	1.35
44	أذربيجان [2,4]	3-5	88	46	99	46	-	1	18	19	17	0.89	25	25	25	0.99
45	جورجيا	3-5	74	48	...	...	0.1	...	35	36	35	0.98	...	...	...	...
46	كازاخستان	3-6	165	48	**711**	**49**	10	**8**	15	16	15	0.96	**58**	**58**	**58**	**1.00**
47	قيرغيزستان	3-6	48	43	106	50	1	3	10	11	9	0.80	25	24	25	1.02
48	منغوليا	3-5	74	54	133	50	4	7	27	24	29	1.18	86	85	86	1.01
49	طاجيكستان	3-6	56	42	62 [2]	44 [2]	.	- [2]	8	9	7	0.77	8 [2]	10 [2]	9 [2]	0.83 [2]
50	تركمنستان	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	أوزبكستان	3-6	616	47	523 [2]	49 [2]	...	1 [2]	24	24	23	0.93	25 [2]	25 [2]	25 [2]	1.00 [2]
	شرق آسيا والمحيط الهادي															
52	أستراليا [5]	4-4	***273***	***49***	320	...	***63***	78	***103***	***103***	***103***	***1.00***	108	...	...	...
53	بروني دار السلام	4-5	11	49	13	49	66	75	79	78	80	1.03	91	92	92	1.00
54	كمبوديا	3-5	55	50	139	50	18	13	5	5	5	1.02	15	15	15	1.05
55	الصين	4-6	24 030	46	34 244	46	...	49	36	37	36	0.97	70	70	70	1.00
56	جزر كوك [2]	3-4	0.4	47	0.5	50	25	35	43	43	42	0.98	97	93	95	1.05
57	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	5-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58	فيجي	3-5	9	49	...	...	...	...	15	15	15	1.01	...	...	...	...
59	إندونيسيا	5-6	1 981 **	49 **	4 687	49	...	97	23 **	23 **	23 **	1.01 **	48	47	48	1.04
60	اليابان	3-5	2 962	49 **	2 851	...	65	71	83	83 **	84 **	1.02 **	...	...	88	...
61	كيريباتي	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
62	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	3-5	37	52	113	50	18	23	7	7	8	1.11	24	25	25	1.05
63	ماكاو، الصين [1]	3-5	17	47	12	48	94	97	90	92	88	0.95	...	...	...	...
64	ماليزيا	4-5	572	50	713 [2]	49 [2]	49	35 [2]	54	53	55	1.04	68 [2]	73 [2]	70 [2]	0.92 [2]
65	جزر مارشال	4-5	2	50	1 [2]	50 [2]	19	18 [2]	57	56	59	1.05	49 [2]	46 [2]	48 [2]	1.06 [2]
66	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	3-5	3	...	...	...	...	...	36	...	...	...	...	...	...	...
67	ميانمار	3-4	41	...	159 [y]	51 [y]	90	61 [y]	2	...	...	...	9 [y]	9 [y]	9 [y]	1.05 [y]
68	ناورو [2]	3-5	*0.6*	*45*	1	43	...	.	*74*	*79*	*69*	*0.88*	71	86	79	0.82
69	نيوزيلندا	3-4	101	49	116	50	...	99	85	85	85	1.01	93	90	92	1.04
70	نيوي [2]	4-4	0.1	44	...	...	.	...	154	159	147	0.93	...	...	...	...
71	بالاو [3]	3-5	0.7	54	...	...	24	...	63	56	69	1.23	...	...	...	...

الجدول 3 -باء

	نسبة المستجدين في الصف الأول من التعليم الإبتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)			نسبة القيد الصافية في التعليم قبل الابتدائي (%)				نسبة القيد الاجمالية في التعليم قبل الابتدائي وغيره من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)			
	العام الدراسي المنتهي في 2012			العام الدراسي المنتهي في 2012				العام الدراسي المنتهي في 2012			
	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
الدول العربية											
1	...	...	...	1.02 [2]	73 [2]	71 [2]	72 [2]	...	...	...	...
2	85	86	86	1.01	49	49	49	1.00	53	53	53
3	12	11	12	1.01	3	3	3	1.02	4	4	4
4	...	...	...	0.95	22	23	23	0.95	27	28	27
5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
6	51	54	53	0.96	33	35	34	0.96	33	35	34
7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
8	100	100	100	0.96	86	89	88	0.96	89	93	91
9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
11	**48**	**50**	**49**	**0.79**	**47**	**59**	**53**	**0.79**	**52**	**65**	**59**
12	...	...	...	0.99	42	42	42	1.00	55	55	55
13	...	...	...	0.98	37	37	37	0.99	42	42	42
14	...	...	...	1.02	61	59	60	1.03	75	72	73
15	...	...	...	**1.61**	**17**	**10**	**13**	**1.61**	**17**	**10**	**13**
16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
17	18	18	18	0.95	10	11	10	0.95	10	11	11
18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
19	92	92	92	1.02 [2]	60 [2]	59 [2]	59 [2]	1.02	72	71	71
20	2 [y]	2 [y]	2 [y]	0.89 [2]	1 [2]	1 [2]	1 [2]	0.88 [2]	1 [2]	2 [2]	2 [2]
21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية											
22	...	...	...	1.01	64	64	64	1.01	69	69	69
23	...	...	...	0.99	96	97	97	0.97	123	127	125
24	...	...	...	0.98	12	12	12	...	...	...	...
25	...	...	...	0.99 [2]	82 [2]	82 [2]	82 [2]	0.99	85	86	86
26	...	...	...	0.97	62	64	63	0.97	62	64	63
27	...	...	...	...	...	...	...	0.97	101	104	103
28	...	...	...	0.97	91	94	92	0.97	91	94	93
29	...	...	...	0.99	84	85	85	0.98	87	88	87
30	...	...	...	0.99	90	91	90	0.99	92	93	92
31	...	...	...	0.98	75	76	75	0.98	75	77	76
32	...	...	...	0.98	44	45	45	0.98	60	62	61
33	...	...	...	0.99	76	76	76	0.99	78	78	78
34	98	97	97	0.98	78	79	78	0.98	79	80	80
35	...	...	...	1.02	77	75	76	1.01	78	77	77
36	...	...	...	1.00	74	74	74	0.99	90	92	91
37	97	98	98	1.01	56	55	56	...	...	...	...
38	...	...	...	...	...	...	...	0.98	90	92	91
39	...	...	...	0.99	92	93	92	0.99	93	95	94
40	...	...	...	1.04	26	25	25	1.03	29	28	29
41	...	...	...	0.97	30	31	31	...	...	...	...
42	...	...	75	...	...	...	...	0.98	100	103	101
آسيا الوسطى											
43	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
44	10	10	10	0.99	21	21	21	0.98	28	29	29
45	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
46	...	...	...	**1.00**	**58**	**58**	**58**	**1.00**	**58**	**58**	**58**
47	21	20	21	1.02	21	21	21	1.02	25	24	25
48	72	68	70	1.01	65	64	65	1.01	106	105	106
49	2 [2]	2 [2]	2 [2]	0.83 [2]	6 [2]	7 [2]	7 [2]	0.83 [2]	8 [2]	10 [2]	9 [2]
50	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	...	...	...	1.00 [2]	19 [2]	19 [2]	19 [2]	1.00 [2]	25 [2]	25 [2]	25 [2]
شرق آسيا والمحيط الهادي											
52	...	...	...	...	...	...	74	...	...	...	108
53	...	...	...	1.01	64	63	64	...	...	...	...
54	24 [y]	23 [y]	23 [y]	1.05	15	14	14	1.07	22	20	21
55	...	...	92 [2]	...	...	...	...	1.00	70	70	70
56	...	...	...	...	...	...	...	1.05	97	93	95
57	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
59	67	73	70	0.99	32	33	33	1.04	48	47	48
60	...	...	...	...	...	...	88	...	...	...	107
61	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
62	35	34	34	1.05	24	23	24	1.04	26	25	25
63	96	94	95	...	...	...	...	...	...	...	...
64	100 [2]	100 [2]	100 [2]	0.91 [2]	59 [2]	65 [2]	62 [2]	0.92 [2]	68 [2]	73 [2]	70 [2]
65	...	...	...	...	...	...	...	1.06 [2]	49 [2]	46 [2]	48 [2]
66	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	21 [y]	19 [y]	20 [y]	1.05 [y]	9 [y]	9 [y]	9 [y]	...	...	...	...
68	100	100	100	0.88	62	71	66	0.82	71	86	79
69	...	...	...	1.04	92	88	90	1.04	158	152	155
70	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 3 - باء (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	القيد في التعليم قبل الابتدائي				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد		نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%)							
			العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في							
			1999		2012		2012	1999	1999				2012			
		2012	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %			المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
72	بابوا غينيا الجديدة	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
73	الفلبين	5-5	593	50	...	...	...	47	30	29	31	1.06	...	...	...	...
74	جمهورية كوريا	3-5	...	...	1 529 [2]	48 [2]	83 [2]	...	...	...	...	...	118 [2]	118 [2]	117 [2]	1.00 [2]
75	ساموا	3-4	5	...	3	50	100	100	50	...	...	...	34	32	36	1.10
76	سنغافورة	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	جزر سليمان	3-5	*13*	*48*	21	48	23	...	*35*	*35*	*35*	*1.00*	43	43	43	1.00
78	تايلاند	3-5	2 745	49	**2 804**	**48**	**23**	19	91	91	91	1.00	**119**	**120**	**117**	**0.98**
79	تيمور - ليشتي	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	توكيلاو[3]	3-4	*0.1*	*42*	...	...	...	.	*99*	*107*	*90*	*0.84*	...	...	...	...
81	تونغا	4-4	2	53	2	48	100	...	29	26	31	1.22	71	71	70	0.99
82	توفالو[3]	3-5	***0.7***	***50***	...	...	...	...	***96***	***92***	***100***	***1.09***	...	...	...	...
83	فانواتو	3-5	8	50	11 [y]	49 [y]	...	...	51	49	53	1.08	61 [y]	61 [y]	61 [y]	1.01 [y]
84	فيتنام	3-5	2 179	48	3 320	47	21	49	40	40	39	0.96	77	79	75	0.95
	أمريكا اللاتينية والكاريبي															
85	أنغيلا[6]	3-4	0.5	52	0.4 [z]	48 [z]	100 [z]	100	...	...	...	...	...	...	...	...
86	أنتيغوا وبربودا	3-4	*2*	...	3	49	97	*100*	*57*	...	...	...	89	91	86	0.94
87	الأرجنتين	3-5	1 191	50	1 482 [z]	49 [z]	32 [z]	28	57	56	58	1.02	74 [z]	74 [z]	75 [z]	1.02 [z]
88	آروبا	4-5	3	49	3	49	73	83	94	95	94	0.98	107	107	107	1.00
89	البهاما	3-4	1	51	...	...	...	...	11	11	12	1.08	...	...	...	...
90	بربادوس	3-4	6	49	6 [*, z]	50 [*, z]	15 [*, z]	...	75	73	76	1.04	79 [*, z]	80 [*, z]	79 [*, z]	0.99 [*, z]
91	بليز	3-4	4	50	7	49	87	...	28	27	28	1.02	47	48	47	1.00
92	برمودا	4-4	***0.4***	***54***	0.3 [z]	49 [z]	. [z]	**.**	***56***	***51***	***60***	***1.19***	43 [z]	44 [z]	43 [z]	0.99 [z]
93	دولة بوليفيا المتعددة القوميات	4-5	208	49	258 [z]	49 [z]	13 [z]	...	43	43	44	1.02	51 [z]	51 [z]	51 [z]	0.99 [z]
94	البرازيل[1]	4-6	5 733	49	7 314	49	29	28	...	...	...	...	...	...	...	...
95	جزر فيرجين البريطانية[2]	3-4	0.5	53	1 [z]	48 [z]	98 [z]	100	62	57	66	1.16	71 [z]	74 [z]	69 [z]	0.93 [z]
96	جزر كايمان	3-4	0.5	48	...	...	...	88	39	41	38	0.94	...	...	...	...
97	شيلي	4-5	450	49	555	48	66	...	76	77	76	0.99	114	115	112	0.98
98	كولومبيا	3-5	1 034	50	1 309 [z]	49 [z]	28 [z]	45	38	38	39	1.02	49 [z]	49 [z]	49 [z]	1.00 [z]
99	كوستاريكا	4-5	75	49	109	49	12	15	47	47	47	1.00	74	74	74	1.01
100	كوبا	3-5	484	50	392	48	.	.	105	103	106	1.04	109	110	109	0.99
101	كوراساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102	دومينيكا	3-4	3	52	2	50	99	100	82	78	86	1.10	95	93	97	1.05
103	الجمهورية الدومينيكية	3-5	195	49	247	50	60	45	31	31	31	1.01	39	38	39	1.04
104	إكوادور	5-5	181	50	475	50	32	39	63	61	64	1.04	150	148	152	1.02
105	السلفادور	4-6	194	49	223	49	16	22 **	40	40	41	1.02	62	62	63	1.02
106	غرينادا	3-4	3	51	4 [y]	51 [y]	54 [y]	...	75	72	77	1.07	99 [y]	95 [y]	102 [y]	1.08 [y]
107	غواتيمالا	5-6	308	49	537 [z]	50 [z]	15 [z]	22	46	46	45	0.97	64 [z]	64 [z]	65 [z]	1.02 [z]
108	غيانا	4-5	37	49	28	49	8	1	100	102	99	0.97	66	63	69	1.09
109	هايتي	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	هندوراس	3-5	93	50	244	50	14	...	17	17	17	1.05	42	42	43	1.03
111	جامايكا	3-5	138	51	105	49	87	88	79	76	82	1.08	75	74	75	1.01
112	المكسيك	4-5	3 361	50	4 717	49	14	9	70	70	70	0.99	101	100	103	1.02
113	مونتسيرات[2]	3-4	0.1	52	...	...	...	-	137	165	119	0.72	...	...	...	...
114	نيكاراغوا	3-5	161	50	218 [y]	50 [y]	16 [y]	17	27	27	28	1.04	55 [y]	54 [y]	56 [y]	1.03 [y]
115	بنما	4-5	49	49	96	49	19	23	37	37	38	1.01	65	65	65	1.00
116	باراغواي	3-5	123	50	153 [z]	49 [z]	31 [z]	29	29	29	30	1.03	35 [z]	34 [z]	35 [z]	1.01 [z]
117	بيرو	3-5	1 017	50	1 364	49	28	15	56	56	57	1.02	78	78	78	0.99
118	سانت كيتس ونيفيس	3-4	...	...	2 [z]	53 [z]	60 [z]	...	...	...	...	...	96 [z]	88 [z]	103 [z]	1.17 [z]
119	سانت لوسيا	3-4	6	...	3	50	100	100	81	...	...	...	61	61	62	1.03
120	سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	سانت فنسنت وغرينادين	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
122	سينت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	سورينام	4-5	***16***	***49***	18 [z]	49 [z]	42 [z]	***45***	***85***	***84***	***85***	***1.01***	88 [z]	89 [z]	88 [z]	1.00 [z]
124	ترينيداد وتوباغو	3-4	*23*	*50* **	...	...	...	*100*	*60* **	*60* **	*60* **	*1.01* **	...	...	...	...
125	جزر تركس وكايكوس[6]	4-5	0.8	54	...	...	...	47	...	...	...	...	...	...	...	...
126	أوروغواي	3-5	100	49	132 [y]	49 [y]	38 [y]	...	60	59	60	1.02	89 [y]	89 [y]	89 [y]	1.00 [y]
127	جمهورية فنزويلا البوليفارية	3-5	738	50	1 270	49	19	20	45	44	46	1.03	72	73	73	1.01
128	جزر الأنتيل الهولندية	4-5	7	50	...	...	...	75	...	...	...	...	...	...	...	...
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
129	أندورا[1]	3-5	...	...	2	48	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
130	النمسا	3-5	225	49	246	48	30	25	77	78	77	0.99	103	104	103	0.99
131	بلجيكا	3-5	399	49	452	49	53	56	109	110	108	0.98	118	119	118	1.00
132	كندا	4-5	512	49	517 [z]	49 [z]	7 [z]	8	64	64	63	0.99	72 [z]	71 [z]	72 [z]	1.00 [z]
133	قبرص[2]	3-5	19	49	22	48	49	54	60	59	60	1.02	78	79	77	0.98
134	الدنمارك	3-5	251	49	198	48	19	27	91	91	91	1.00	102	103	100	0.97
135	فنلندا	3-6	125	49	166	49	8	10	47	48	47	0.99	70	71	70	1.00
136	فرنسا[7]	3-5	2 393	49	2 564	49	13	13	110	110	110	1.00	110	110	109	0.99
137	ألمانيا	3-5	2 333	48	2 356	48	65	54	94	95	93	0.98	113	113	112	0.99
138	اليونان	4-5	143	49	167 [z]	49 [z]	7 [z]	3	67	66	67	1.02	78 [z]	78 [z]	79 [z]	1.01 [z]
139	آيسلندا	3-5	12	48	13 [z]	48 [z]	13 [z]	5	86	87	86	0.98	97 [z]	98 [z]	96 [z]	0.98 [z]
140	آيرلندا	3-4	...	...	72	49	98	...	...	...	...	...	52	52	53	1.01
141	إسرائيل	3-5	294	48	437 [z]	49 [z]	11 [z]	...	89	89	88	0.99	104 [z]	104 [z]	103 [z]	0.99 [z]
142	إيطاليا	3-5	1 578	48	1 688 [z]	48 [z]	30 [z]	30	97	97	96	0.99	98 [z]	99 [z]	97 [z]	0.98 [z]
143	لكسمبرغ	3-5	12	49	16 [z]	48 [z]	9 [z]	5	71	71	71	1.00	89 [z]	88 [z]	89 [z]	1.00 [z]
144	مالطة	3-4	10	48	9	48	33	37	97	98	96	0.98	116	118	113	0.95
145	موناكو[6]	3-5	0.9	52	0.8	48	20	26	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 3 -باء

	نسبة المستجدين في الصف الأول من التعليم الإبتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)			نسبة القيد الصافية في التعليم قبل الابتدائي (%)				نسبة القيد الاجمالية في التعليم قبل الابتدائي وغيره من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)			
	العام الدراسي المنتهي في 2012			العام الدراسي المنتهي في 2012				العام الدراسي المنتهي في 2012			
	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
72	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
73	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	...	...	...	1.00 [2]	89 [2]	90 [2]	89 [2]	1.00 [2]	117 [2]	118 [2]	118 [2]
75	...	...	...	1.09	24	22	23	1.10	36	32	34
76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	...	...	...	1.01	31	30	30	1.00	43	43	43
78	...	...	...	**0.98**	**92**	**93**	**93**	**0.98**	**117**	**120**	**119**
79	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	...	...	...	...	...	...	...	0.99	70	71	71
82	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
83	71 [y]	70 [y]	70 [y]	1.05 [y]	44 [y]	42 [y]	43 [y]	1.01 [y]	61 [y]	61 [y]	61 [y]
84	...	...	...	...	...	...	74	0.95	75	79	77
	أمريكا اللاتينية والكاريبي										
85	100 [y]	100 [y]	100 [y]	...	...	...	...	...	...	...	...
86	86	86	86	0.92	69	75	72	0.93	114	123	118
87	...	...	...	1.02 [2]	75 [2]	73 [2]	74 [2]	1.02 [2]	75 [2]	74 [2]	74 [2]
88	...	...	...	0.98 [y]	98 [y]	100 [y]	99 [y]	1.00	107	107	107
89	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
90	100 [2]	100 [2]	100 [2]	1.02 [*,2]	73 [*,2]	71 [*,2]	72 [*,2]	...	...	...	...
91	...	...	60	1.01	45	45	45	1.00	47	48	47
92	...	...	...	0.92 [2]	29 [2]	32 [2]	30 [2]	...	...	...	...
93	...	...	...	0.99 [2]	46 [2]	47 [2]	47 [2]	0.99 [2]	51 [2]	51 [2]	51 [2]
94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	89 [2]	89 [2]	89 [2]	0.93 [2]	58 [2]	62 [2]	60 [2]	0.91 [2]	122 [2]	133 [2]	127 [2]
96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
97	...	...	...	1.00	85	85	85	0.98	112	115	114
98	...	...	...	1.01 [2]	45 [2]	44 [2]	44 [2]	1.00 [2]	59 [2]	60 [2]	60 [2]
99	90	90	90	1.01	73	72	72	1.00	79	79	79
100	100	100	100	1.00	94	94	94	1.04	192	185	188
101	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102	96	89	93	1.15 [y]	82 [y]	72 [y]	77 [y]	1.05	97	93	95
103	69	64	66	1.04	38	36	37	1.04	39	38	39
104	...	...	...	1.03	83	80	81	...	...	...	...
105	87	84	86	1.03	54	52	53	1.02	64	63	64
106	100 [**,y]	100 [**,y]	100 [**,y]	1.09 [y]	98 [y]	90 [y]	94 [y]	1.08 [y]	102 [y]	95 [y]	99 [y]
107	...	...	...	1.00 [2]	48 [2]	48 [2]	48 [2]	1.02 [2]	69 [2]	68 [2]	68 [2]
108	100	100	100	1.10	60	54	57	1.09	69	63	66
109	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	...	...	...	1.03	40	38	39	...	...	...	...
111	...	...	...	1.03	70	68	69	1.01	75	74	75
112	...	...	...	1.02	83	82	82	1.02	103	100	101
113	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
114	43 [y]	42 [y]	42 [y]	1.03 [y]	56 [y]	54 [y]	55 [y]	1.03 [y]	56 [y]	54 [y]	55 [y]
115	79 [2]	79 [2]	79 [2]	1.00	64	63	64	1.00	65	65	65
116	84 [2]	81 [2]	82 [2]	1.02 [2]	32 [2]	32 [2]	32 [2]	...	...	...	...
117	81 [2]	81 [2]	81 [2]	0.99	74	75	74	0.99	78	78	78
118	96	95	95	...	...	...	78 [2]	...	...	...	150 [2]
119	...	...	...	1.01	45	44	44	1.03	62	61	61
120	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
122	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	...	...	...	0.99 [2]	86 [2]	87 [2]	86 [2]	1.00 [2]	88 [2]	89 [2]	88 [2]
124	86 [*,y]	82 [*,y]	84 [*,y]	...	...	...	...	...	...	...	...
125	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
126	99 [y]	96 [y]	97 [y]	1.00 [y]	78 [y]	78 [y]	78 [y]	1.00 [y]	89 [y]	89 [y]	89 [y]
127	91	88	89	1.00	70	69	70	1.01	86	86	86
128	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية										
129	100	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
130	...	...	...	...	...	...	...	0.99	103	104	103
131	...	...	...	1.00	99	99	99	1.00	118	119	118
132	...	...	...	1.01 [2]	71 [2]	71 [2]	71 [2]	...	...	...	...
133	...	...	...	1.00	69	69	69	0.98	77	79	78
134	...	...	...	0.99	98	99	99	0.97	100	103	102
135	...	...	...	1.00	70	70	70	1.00	70	71	70
136	...	...	...	1.00	100	100	100	0.99	109	110	110
137	...	...	...	...	...	...	...	0.99	112	113	113
138	...	...	...	1.01 [2]	78 [2]	77 [2]	77 [2]	1.01 [2]	79 [2]	78 [2]	78 [2]
139	...	...	...	0.98 [2]	96 [2]	98 [2]	97 [2]	0.98 [2]	96 [2]	98 [2]	97 [2]
140	...	...	...	1.01	52	52	52	1.01	53	52	52
141	...	...	...	1.00 [2]	98 [2]	98 [2]	98 [2]	0.99 [2]	103 [2]	104 [2]	104 [2]
142	...	...	...	0.98 [2]	91 [2]	93 [2]	92 [2]	0.98 [2]	97 [2]	99 [2]	98 [2]
143	...	...	...	1.01 [2]	87 [2]	86 [2]	86 [2]	1.00 [2]	89 [2]	88 [2]	89 [2]
144	...	...	...	...	...	...	...	0.95	113	118	116
145	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 3 - باء (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	القيد في التعليم قبل الابتدائي				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد		نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%)							
			العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في							
			1999		2012		1999	2012	1999				2012			
		2012	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %			المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
146	هولندا	3-5	...	...	522	49	...	30	...	...	...	...	91	91	91	1.00
147	النرويج	3-5	139	50	180	49	40	46	75	73	77	1.06	99	99	99	1.00
148	البرتغال	3-5	220	49	273	48	52	47	67	67	67	1.00	86	87	85	0.98
149	سان مارينو[6]	3-5	*1.0*	*47*	1	50	.	.	...	...	...	...	107	106	108	1.02
150	إسبانيا	3-5	1 131	49	1 920	48	32	35	99	99	99	1.00	127	128	127	0.99
151	السويد	3-6	360	49	419	49	10	17	76	75	76	1.01	95	95	95	1.00
152	سويسرا	5-6	158	48	150	49	6	4	92	93	92	1.00	100	99	100	1.00
153	المملكة المتحدة	3-4	1 155	49	1 282	49	6	37	77	77	77	1.00	84	84	85	1.01
154	الولايات المتحدة	3-5	7 183	48	9 160	48	34	43	59	60	58	0.97	74	75	73	0.97
	جنوب وغرب آسيا															
155	أفغانستان	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	بنغلاديش	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	بوتان	4-5	0.3	48	3	48	100	40	0.9	1.0	0.9	0.92	9	10	9	0.96
158	الهند	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	جمهورية إيران الإسلامية	5-5	220	50	416	49	16	...	15	14	15	1.03	35	35	36	1.03
160	الملديف[1]	3-5	12	48	22	49	...	94	56	55	56	1.01	...	...	...	...
161	نيبال	3-4	* 216	* 42	**1 053**	**48**	...	**24**	* 11	* 13	* 10	* 0.77	**84**	**85**	**83**	**0.97**
162	باكستان	3-4	*5 160*	* *40*	6 784	45	...	...	* 63	* 73	* 52	* 0.71	82	87	77	0.89
163	سري لانكا	4-4	...	...	327	49	...	...	...	...	...	...	89	89	89	1.00
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
164	أنغولا	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	بنين	4-5	18	48	112	50	20	...	4	4	4	0.93	19	18	19	1.04
166	بوتسوانا	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
167	بوركينا فاسو	3-5	20	50	60	49	34	...	2	2	2	1.03	4	4	4	1.01
168	بوروندي	5-6	5	50	47	50	49	36	0.7	0.7	0.7	1.01	8	8	8	1.00
169	الكاميرون	3-5	18	44	22	50	...	54	48	54	42	0.79	75	75	75	1.00
170	الرأس الأخضر	4-5	104	48	389	50	57	65	11	11	10	0.95	30	29	30	1.03
171	جمهورية أفريقيا الوسطى	3-5	...	...	21 [2]	51 [2]	...	55 [2]	...	...	...	...	6 [2]	6 [2]	6 [2]	1.02 [2]
172	تشاد	3-5	...	...	19	48	...	52	...	...	...	...	1	2	1	0.94
173	جزر القمر	3-5	1	51	...	...	100	...	3	3	3	1.07	...	...	...	...
174	الكونغو	3-5	6	61	54	49	85	67	2	2	3	1.60	14	14	14	0.99
175	كوت ديفوار	3-5	36	49	91	50	46	35	3	3	2	0.97	5	5	5	1.00
176	جمهورية الكونغو الديمقراطية	3-5	***40***	***49***	274	51	***93***	...	***0.8***	***0.8***	***0.8***	***0.99***	4	4	4	1.06
177	غينيا الاستوائية	4-6	17	51	42	50	37	...	27	27	28	1.04	73	73	73	1.01
178	إريتريا	5-6	12	47	46	49	97	54	5	5	5	0.90	13	13	13	1.01
179	إثيوبيا[1,8]	4-6	90	49	1 429	48	100	** 85	1	1	1	0.98	...	...	...	...
180	غابون	3-5	***16***	...	45 [2]	50 [2]	***68***	74 [2]	***15***	...	...	...	35 [2]	35 [2]	36 [2]	1.04 [2]
181	غامبيا	3-6	29	47	65 [y]	51 [y]	...	77 [y]	19	20	18	0.91	30 [y]	29 [y]	30 [y]	1.04 [y]
182	غانا	4-5	506	49	**1 605**	**50**	26 **	**24**	47	47	48	1.02	**116**	**115**	**118**	**1.03**
183	غينيا	4-6	...	...	152 [2]	49 [2]	...	...	...	...	...	...	16 [2]	16 [2]	15 [2]	0.96 [2]
184	غينيا بيساو	3-5	*4*	*51*	9 [y]	51 [y]	*62*	84 [y]	*4*	*4*	*4*	*1.05*	7 [y]	6 [y]	7 [y]	1.05 [y]
185	كينيا	3-5	1 188	50	...	...	10	...	43	43	43	1.00	...	...	...	...
186	ليسوتو	3-5	** 33	** 52	53 [y]	...	** 100	...	** 21	** 20	** 22	** 1.09	36 [y]	...	...	...
187	ليبيريا	3-5	112	42	...	...	39	...	47	54	41	0.75	...	...	...	...
188	مدغشقر	3-5	** 50	** 51	164 [y]	50 [y]	...	91 [y]	** 3	** 3	** 3	** 1.02	9 [y]	8 [y]	9 [y]	1.03 [y]
189	ملاوي	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
190	مالي	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	موريشيوس	3-4	42	50	35	49	85	82 **	94	94	95	1.01	120	121	119	0.99
192	موزمبيق	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
193	ناميبيا	5-6	35	53	...	...	100	...	33	30	35	1.14	...	...	...	...
194	النيجر	4-6	12	50	110	50	33	13	1	1	1	1.04	6	6	6	1.05
195	نيجيريا	3-5	***939***	***48***	2 021 [y]	49 [y]	...	27 [y]	***8***	***8***	***8***	***0.94***	13 [y]	13 [y]	13 [y]	0.99 [y]
196	رواندا	4-6	***18***	***50***	130	52	...	100	***3***	***3***	***3***	***0.92***	13	13	14	1.06
197	ساو تومي وبرنسيبي	3-5	4	52	**8**	**52**	-	**16**	23	22	25	1.13	**45**	**43**	**47**	**1.08**
198	السنغال	4-6	24	50	175	52	68	43	3	3	3	1.00	14	13	15	1.12
199	سيشل	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	سيبرا ليون	3-5	*17*	...	49	52	...	44	*5*	...	...	...	9	9	10	1.07
201	الصومال	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202	جنوب أفريقيا	6-6	207	50	816	50	26	6	21	21	21	1.00	77	77	77	1.00
203	جنوب السودان	3-5	...	...	56 [2]	48 [2]	...	70 [2]	...	...	...	...	6 [2]	6 [2]	6 [2]	0.94 [2]
204	سوازيلاند	3-5	...	...	24 [2]	50 [2]	...	100 [2]	...	...	...	...	25 [2]	25 [2]	26 [2]	1.02 [2]
205	توغو	3-5	11	50	66	51	53	30	3	3	3	0.99	11	11	11	1.03
206	أوغندا	3-5	...	...	499 [y]	51 [y]	...	100 [y]	...	...	...	...	14 [y]	13 [y]	14 [y]	1.05 [y]
207	جمهورية تنزانيا المتحدة	5-6	...	...	1 035	49	...	5	...	...	...	...	34	35	34	0.97
208	زامبيا	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
209	زمبابوي	3-5	*437*	*51*	...	...	...	...	*41*	*40*	*42*	*1.03*	...	...	...	...

الجدول 3 -باء

	نسبة المستجدين في الصف الأول من التعليم الإبتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)			نسبة القيد الصافية في التعليم قبل الابتدائي (%)				نسبة القيد الاجمالية في التعليم قبل الابتدائي وغيره من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)			
	العام الدراسي المنتهي في 2012			العام الدراسي المنتهي في 2012				العام الدراسي المنتهي في 2012			
	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
146	...	...	...	1.00	91	91	91	1.00	91	91	91
147	...	...	...	1.00	99	99	99	1.00	99	99	99
148	...	...	...	0.98	83	85	84	0.98	85	87	86
149	...	...	...	1.03	96	93	95	1.02	108	106	107
150	...	...	...	1.00	97	97	97	0.99	127	128	127
151	...	...	...	1.00	95	95	95	1.00	95	95	95
152	...	...	...	0.99	76	77	76	1.00	100	99	100
153	...	...	...	1.01	79	79	79	1.01	85	84	84
154	...	...	...	0.99	68	68	68	0.97	73	75	74
	جنوب وغرب آسيا										
155	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	...	...	...	0.98 *,z	23 *,z	24 *,z	24 *,z	0.98 z	25 z	26 z	26 z
157	...	...	...	...	...	...	...	0.96	9	10	9
158	...	...	...	...	...	...	...	1.05 z	60 z	57 z	58 z
159	41 *	37 *	39 *	...	...	...	...	1.03	36	35	35
160	91	93	92	...	...	...	...	...	...	...	...
161	**56**	**55**	**56**	...	...	...	...	**0.97**	**83**	**85**	**84**
162	...	...	100	...	...	...	...	0.89	77	87	82
163	100	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى										
164	...	...	...	1.47 z	77 z	52 z	65 z	...	...	...	...
165	...	...	...	0.99	10	10	10	1.04	19	18	19
166	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
167	7	6	7	1.01 z	3 z	3 z	3 z	...	...	...	...
168	6	5	5	1.02	5	4	4	1.00	8	8	8
169	...	...	...	1.00	70	70	70	1.00	75	75	75
170	...	...	...	1.03	22	21	21	1.03	30	29	30
171	...	...	...	1.02 z	6 z	6 z	6 z	1.02 z	6 z	6 z	6 z
172	5	5	5	0.94	1	1	1	0.94	1	2	1
173	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
174	14	14	14	0.98	13	13	13	0.99	14	14	14
175	...	...	...	...	...	...	...	1.00	5	5	5
176	...	...	...	1.05 z	4 z	4 z	4 z	1.06	4	4	4
177	89	88	88	1.00	53	53	53	1.01	73	73	73
178	43	39	41	1.00	8	8	8	...	...	...	...
179	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
180	...	...	...	1.04 z	36 z	35 z	35 z	1.04 z	36 z	35 z	35 z
181	...	...	...	1.04 y	27 y	26 y	27 y	...	...	...	...
182	**87**	**86**	**86**	**1.03**	**77**	**75**	**76**	**1.03**	**140**	**136**	**138**
183	...	...	...	0.96 z	10 z	11 z	11 z	0.96 z	15 z	16 z	16 z
184	...	...	...	1.04 y	5 y	4 y	4 y	...	...	...	...
185	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
186	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
188	...	...	...	1.03 y	8 y	8 y	8 y	1.03 y	10 y	10 y	10 y
189	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
190	16 y	15 y	16 y	1.04 **,z	4 **,z	3 **,z	4 **,z	1.04 z	4 z	4 z	4 z
191	96	96	96	0.98 z	98 z	100 z	99 z	0.99	119	121	120
192	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
193	51 y	52 y	51 y	...	...	...	...	...	...	...	...
194	...	...	...	1.04	5	5	5	1.05	6	6	6
195	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
196	...	...	...	1.06	12	12	12	1.06	14	13	13
197	...	...	...	**1.07**	**43**	**40**	**41**	**1.08** **	**47** **	**43** **	**45** **
198	...	...	...	1.13	9	8	9	1.12	15	13	14
199	100 z	100 z	100 z	0.97 z	96 z	99 z	97 z	...	...	...	...
200	3	3	3	1.07	9	8	9	1.07	10	9	9
201	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202	...	...	...	...	...	...	...	1.00	102	101	102
203	...	...	...	0.94 z	3 z	4 z	4 z	0.94 z	6 z	6 z	6 z
204	...	...	...	1.01 **,z	18 **,z	18 **,z	18 **,z	1.02 z	26 z	25 z	25 z
205	...	...	...	1.03	11	11	11	1.03	11	11	11
206	...	...	...	1.05 y	14 y	13 y	14 y	...	...	...	...
207	...	...	...	1.02 y	33 y	33 y	33 y	0.97	34	35	34
208	23	14	18	...	...	...	...	...	...	...	...
209	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 3 - باء (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	القيد في التعليم قبل الابتدائي				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد		نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%)							
			العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في							
			1999		2012		1999	2012	1999				2012			
		2012	المجموع	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	القيمة الوسطى		المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
									المتوسط المرجح				المتوسط المرجح			
I	العالم	...	48	48	183,604 **	48 **	28	31	33	33	32	0.97	54 **	54 **	54 **	1.00 **
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	47 **	47	9,581	48	0.0	1.2	46	48 **	45 **	0.94 **	67	67	66	0.99
III	البلدان المتقدمة	...	49	49	28,855	48	7	15	75	75	74	0.99	88	88	87	0.99
IV	البلدان النامية	...	47	47	145,168 **	48 **	46	46	27	28	27	0.96	49 **	49 **	49 **	0.99 **
V	الدول العربية	...	43	43	4,309 **	48 **	73	75	15	17	13	0.79	25 **	26 **	25 **	0.98 **
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	...	48	48	12,172	48	0.7	3	51	52	50	0.96	74	75	74	0.98
VII	آسيا الوسطى	...	48	48	1,886 **	49 **	0.1	3	19	20	19	0.95	33 **	33 **	33 **	1.00 **
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	...	47	47	53,344	47	47	55	38	39	38	0.98	68	68	68	1.00
IX	شرق آسيا	...	47	47	52,275	47	49	55	38	38	38	0.98	67	67	67	1.00
X	بلدان المحيط الهادي	...	49 **	452 **	1,069 **	...	...	...	67 **	66 **	67 **	1.00 **	93 **	...	...	...
XI	أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	49	15,987	21,396	49	29	31	54	54	54	1.01	74	74	75	1.00
XII	بلدان الكاريبي	...	...	...	...	...	88	80	...	...	...	...	...	...	...	...
XIII	أمريكا اللاتينية	...	49	15,697	21,130	49	22	19	55	55	55	1.01	76	76	76	1.00
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	48	19,105	22,866	48	25	25	76	76	75	0.98	89	89	88	0.98
XV	جنوب وغرب آسيا	...	46	21,542	53,517 **	48 **	...	...	22	23	21	0.94	55 **	54 **	56 **	1.02 **
XVI	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	48 **	5,669 **	14,114 **	50 **	53	54	11 **	11 **	10 **	0.96 **	20 **	19 **	20 **	1.00 **
XVII	البلدان ذات الدخل المنخفض	...	49 **	5,979 **	12,381 **	49 **	...	53	11 **	11 **	11 **	0.99 **	19 **	19 **	19 **	0.97 **
XVIII	البلدان ذات الدخل المتوسط	...	47	75,959	134,316 **	48 **	24	23	31	31	30	0.97	57 **	57 **	58 **	1.01 **
XIX	البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	...	47	30,598	70,748 **	48 **	46	26	23	24	22	0.94	50 **	50 **	50 **	1.01 **
XX	البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	...	48	45,361	63,569	48	19	21	40	40	40	0.99	69	69	69	1.01
XXI	البلدان ذات الدخل المرتفع	...	48	30,229	36,907	49	30	34	72	72	71	0.98	86	87	86	0.99

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS). والبيانات الخاصة بنسب القيد مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، تنقيح عام 2012 (الأمم المتحدة، 2013)، وتستند إلى المتغير المتوسط.

الملاحظة (ألف): الجداول الإحصائية لا تزال تضم بيانات جزر الأنتيل الهولندية والسودان (قبل الانفصال) المنتميتين إلى مجموعة أمريكا اللاتينية والكاريبي ومجموعة الدول العربية على التوالي لأغراض مرجعية فقط نظراً إلى أن البيانات الخاصة بالدول الجديدة، وهي كوراساو وسانت مارتن وسينت مارتن والسودان وجنوب السودان، حديثة التوافر. وترد مجموعات البلدان مقسمةً بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي ولكنها تتضمن فقط بلدان التعليم للجميع. ويعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2013.

الملاحظة (باء): لا يمكن المقارنة بين القيم المتوسطة لعام 1999 وعام 2012 إذ إنها لا تعتمد بالضرورة على عدد البلدان نفسه.

1- لم يتسنَّ حساب معدلات القيد لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم اتساق البيانات السكانية.

2- استخدمت البيانات السكانية الوطنية لحساب نسب القيد.

3- البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة ترانسنستريا.

4- البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة نغورنو-كاراباخ.

5- تعزى الزيادة في نسبة القيد البالغة 47٪ بين 2010 و2012 إلى تغير مصدر البيانات ونطاقها. فقد كانت البيانات السابقة مستمدة من التعداد الوطني لمرحلة ما قبل المدرسة ولم تشمل برامج ما قبل المدرسة في دور الحضانة. وإن مجموعة البيانات الوطنية للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة هي المصدر الجديد للبيانات بشأن مرحلة ما قبل المدرسة وتشمل البيانات المذكورة.

6- لم يتسنَّ حساب نسب القيد لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية مصنفة بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

7- تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية الواقعة في ما وراء البحار.

8- تعزى زيادة مجموع القيد في المرحلة قبل الابتدائية من 382740 إلى 1429012 بين 2011 و2012 إلى إدراج الصف التمهيدي في بيانات الأطفال للعام الدراسي 2012/2011 خلافاً لما سبق. وبلغ مجموع القيد في برنامج الصف التمهيدي 1031151 في عام 2012.

البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2013، أما تلك الواردة بالخط المائل فتخص عام 2000، وأما تلك الواردة بالخط الغامق المائل فتخص عام 2001.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2011.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2010.

البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

(**) فيما يخص البيانات القطرية، تمثل الأرقام تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء؛ أما فيما يخص المجاميع والمتوسطات المرجحة على مستوى المجموعات الإقليمية وغيرها من مجموعات البلدان، فإن للأرقام تمثيلاً جزئياً بسبب عدم توافر بيانات عن جميع البلدان (تتوافر بيانات عن 33% إلى 60% من سكان المجموعات الإقليمية أو مجموعات البلدان الأخرى).

(-) القيمة معدومة أو قليلة جداً.

(.) هذه الفئة غير منطبقة أو غير موجودة.

(...) بيانات غير متوافرة.

الجدول 3 -باء

	نسبة القيد الاجمالية في التعليم قبل الابتدائي وغيره من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)				نسبة القيد الصافية في التعليم قبل الابتدائي (%)				نسبة المستجدين في الصف الأول من التعليم الإبتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)		
	العام الدراسي المنتهي في 2012				العام الدراسي المنتهي في 2012				العام الدراسي المنتهي في 2012		
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث
	المتوسط المرجح				المتوسط المرجح				القيمة الوسطى		
I	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
II	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
III	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IV	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
V	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VII	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VIII	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IX	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
X	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XII	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XIII	...	...	...	...	...	...	...	...	84	83	86
XIV	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XV	...	...	...	...	...	...	...	...	92	...	...
XVI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XVII	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XVIII	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XIX	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XX	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XXI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 4
الانتفاع بالتعليم الابتدائي

البلد أو الأراضي	التعليم الإلزامي[1] (العمرية)	السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي 2012	التلاميذ المستجدون (بالآلاف) العام الدراسي المنتهي في 1999 المجموع (000)	1999 % للإناث	2012 المجموع (000)	2012 % للإناث	النسبة الإجمالية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%) العام الدراسي المنتهي ف 1999 المجموع	1999 الذكور	1999 الإناث	1999 مؤشر التكافؤ بين الجنسين	2012 المجموع	2012 الذكور	2012 الإناث	2012 مؤشر التكافؤ بين الجنسين
الدول العربية														
الجزائر	6-16	6	745	48	711	48	98	99	96	0.97	114	115	112	0.98
البحرين[2]	6-15	6	13	50	17	49	97	98	97	1.00	...	...	...	...
جيبوتي	6-16	6	6	42	**13**	**48**	27	31	23	0.75	**65**	**67**	**64**	**0.95**
مصر	6-14	6	1 451 **	48 **	1 793	48	93 **	95 **	91 **	0.96 **	109	110	108	0.98
العراق	6-11	6	709 **	46 **	...	...	108 **	114 **	102 **	0.89 **	...	...	...	...
الأردن	6-16	6	126	49	150	49	103	103	104	1.01	98	97	99	1.02
الكويت[2]	6-14	6	35	49	50	49	116	116	117	1.00	...	...	...	...
لبنان	6-12	6	75 **	47 **	72	49	120 **	124 **	116 **	0.94 **	113	116	110	0.95
الجماهيرية العربية الليبية	6-15	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	6-14	6	***73***	***49***	108	51	***93***	***94***	***93***	***0.99***	107	103	110	1.06
المغرب	6-15	6	731	48	**631**	**49**	110	112	107	0.95	**110**	**110**	**110**	**1.00**
عمان	.	6	52	49	55	50	91	90	91	1.01	114	113	115	1.02
فلسطين	6-16	6	95	49	110	49	95	94	95	1.00	97	96	97	1.01
قطر[2]	6-18	6	11 **	48 **	19	49	114 **	113 **	116 **	1.03 **	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية	6-11	6	...	...	**617**	**49**	...	...	...	...	**103**	**101**	**105**	**1.04**
السودان	6-13	6	...	...	728 y	48 y	...	...	...	...	72 y	73 y	70 y	0.96 y
الجمهورية العربية السورية	6-15	6	466	47	629	48	108	111	104	0.94	120	121	118	0.98
تونس	6-16	6	204	49	176	49	102	102	101	0.99	107	108	107	0.99
الإمارات العربية المتحدة[3]	6-14	6	47	48	82	48	95	96	94	0.99	102	101	102	1.01
اليمن	6-15	6	440	41	750	46	77	89	63	0.71	115	121	109	0.90
السودان (قبل الانفصال)	6-14	6	437 **	44 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية														
ألبانيا[2]	6-14	6	*66*	*48*	38	47	*98*	*99*	*97*	*0.98*	...	...	...	...
بيلاروس	6-15	6	173	48	89	49	132	133	131	0.99	97	97	97	1.00
البوسنة والهرسك[2]	6-14	6	...	...	33	49	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	7-16	7	93	48	65	48	101	102	99	0.98	101	102	101	0.99
كرواتيا	7-15	7	50	48	41	49	95	97	94	0.98	103	103	102	1.00
الجمهورية التشيكية	6-15	6	124	48	101	49	100	101	99	0.98	98	98	99	1.01
إستونيا	7-17	7	18	48	13	49	99	99	98	0.99	99	99	100	1.01
المجر	6-18	7	127	48	95	48	103	104	101	0.97	99	99	99	0.99
لاتفيا	7-16	7	32	49 **	19	48	97	98 **	97 **	0.99 **	95	97	94	0.98
ليتوانيا	7-16	7	54	49	27	49	104	104	103	0.99	98	98	99	1.01
الجبل الأسود	6-15	6	***9***	***47***	7	48	***100***	***102***	***98***	***0.95***	98	99	98	0.99
بولندا	6-18	7	535	...	357 z	49 z	101	...	...	...	102 z	101 z	103 z	1.02 z
جمهورية مولدوفا[3,4]	7-16	7	62	49 **	36	48	105	104 **	105 **	1.00 **	96	96	95	0.99
رومانيا	6-16	7	269	49	205	48	86	87	86	0.99	95	96	95	0.99
الاتحاد الروسي	6-18	7	1 866	...	1 468	...	93	...	...	...	102	...	...	...
صربيا[3]	7-15	7	...	...	72	48	...	...	...	...	93	93	93	1.00
سلوفاكيا	6-16	6	75	49	52	49	101	101	100	0.99	99	99	99	1.00
سلوفينيا	6-15	6	21	49	18	48	96	96	96	0.99	97	97	97	1.00
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	6-19	6	32	48	22	49	100	100	99	1.00	92	92	92	1.01
تركيا	6-14	6	...	...	1 316	49	...	...	...	...	103	104	102	0.98
أوكرانيا	6-17	6	623	49	404	49	96	97	96	0.99	103	102	104	1.02
آسيا الوسطى														
أرمينيا[2]	7-16	6	65	53	36	47	104	98	112	1.14	...	...	...	...
أذربيجا[3,5]	6-17	6	172	49	126	46	98	97	99	1.02	104	105	102	0.97
جورجيا	6-14	6	74	49	52	47	96	96	96	1.00	107	107	107	1.00
كازاخستان	7-18	7	303 **	49 **	**285**	**49**	***104*** **	***103*** **	***105*** **	***1.02*** **	**107**	**106**	**108**	**1.01**
قيرغيزستان	7-16	7	120 *	50 *	112	48	99 *	98 *	99 *	1.02 *	116	118	114	0.97
منغوليا	6-17	6	70	49	47	49	110	111	108	0.97	101	103	100	0.97
طاجيكستان	7-16	7	177	48	165	48	96	99	94	0.95	98	99	97	0.98
تركمنستان	7-17	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	7-18	7	677	...	482 z	48 z	102	...	...	...	94 z	96 z	92 z	0.96 z
شرق آسيا والمحيط الهادي														
أستراليا	5-17	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	6-15	6	8	48	7	48	110	111	109	0.98	93	94	92	0.98
كمبوديا	.	6	397	48	390	48	112	115	108	0.94	130	133	126	0.95
الصين[6]	6-15	7	***19 598***	...	16 966 z	46 z	***90***	...	...	...	109 z	109 z	110 z	1.01 z
جزر كوك[3]	5-15	5	0.6	...	0.3	46	131	...	...	...	120	127	113	0.89
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	5-16	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	6-17	6	21	48	18	49	108	108	107	0.99	103	103	104	1.02
إندونيسيا	7-15	7	***4 818***	***48***	4 936	50	***113***	***115***	***110***	***0.95***	102	100	104	1.04
اليابان	6-15	6	1 222	49	1 103	49	101	101	101	1.00	101	101	101	1.00
كيريباتي	6-14	6	3	50	...	...	117	114	120	1.05	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	6-10	6	180	46	179	48	111	117	104	0.89	123	126	120	0.96
ماكاو، الصين[2]	5-15	6	6	49	3	49	88	87	90	1.04	...	...	...	...
ماليزيا[2]	6-11	6	509	48	465 z	49 z	97	97	97	0.99	...	...	...	...
جزر مارشال	6-14	6	1	50	2 z	48 z	100	97	103	1.07	105 z	106 z	104 z	0.98 z
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	6-14	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	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
ناورو[3]	6-16	6	***0.3***	***45***	0.2	47	***118***	***124***	***111***	***0.89***	96	108	84	0.78
نيوزيلندا	6-16	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوي[3]	5-16	5	0.045	58	...	...	105	79	137	1.73	...	...	...	...
بالاو[3]	6-17	6	*0.4*	*49*	...	...	*117*	*116*	*118*	*1.01*	...	...	...	...

الجدول 4

البلد أو الأراضي	متوسط طول الحياة المدرسية (عدد السنوات المتوقع قضاؤها في التعليم النظامي من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم العالي)						النسبة الصافية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)							
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي ف							
	2011			1999			2012				1999			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
الدول العربية														
الجزائر	14.2 [2]	13.8 [2]	14.0 [2]	...	...	10.5 **	0.97	85	88	87	0.97	74	76	75
البحرين[2]	...	...	...	13.6 **	12.7 **	13.1	...	...	...	...	1.01	83	82	82
جيبوتي	5.9 [2]	6.9 [2]	6.4 [2]	2.5	3.4	2.9	0.90	47	53	50	0.76	17	23	20
مصر	12.8 **,[2]	13.4 **,[2]	13.1 **,[2]	...	...	11.8 **	0.98 **	84 **	86 **	85 **	...	...	...	...
العراق	...	...	...	7.3 **	9.7 **	8.6 **	...	...	...	...	0.91 **	80 **	87 **	84 **
الأردن	13.5 [2]	13.1 [2]	13.3 [2]	...	...	...	1.02	99	97	98	1.03 **	70 **	68 **	69 **
الكويت[2]	...	...	...	16.1 **	15.1 **	15.6 **	...	...	...	...	0.97	67	69	68
لبنان	13.0 **	13.3 **	13.2 **	15.3 **	14.6 **	14.9 **	0.92 [2]	66 [2]	73 [2]	69 [2]	...	...	...	...
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	8.1 **	8.4 **	8.2 **	6.0	6.8	6.4	1.03	37	37	37	***0.99***	***28***	***28***	***28***
المغرب	...	...	11.6 [2]	7.1 **	8.8 **	8.0 **	**0.99**	**78**	**79**	**78**	0.94	48	51	50
عمان	13.9 [2]	13.4 [2]	13.6 [2]	...	...	...	1.03	79	77	78	1.02	74	73	73
فلسطين	14.0	12.5	13.2	11.5	11.6	11.5	1.01	85	84	85	...	...	...	...
قطر[2]	...	...	...	14.1 **	11.9 **	12.9 **	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية	15.9 **	15.4 **	15.6 **	...	...	...	**1.03**	**82**	**80**	**81**	...	...	...	...
السودان	...	...	...	***5.2***	***6.1***	***5.6***	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	12.0 [2]	12.1 [2]	12.0 [2]	...	...	...	...	...	...	...	0.98	60	61	61
تونس	...	...	14.6 [2]	12.7 **	13.1 **	12.9 **	0.98	92	93	92	...	...	...	...
الإمارات العربية المتحدة[3]	...	...	...	...	...	...	0.98 [2]	50 [2]	51 [2]	51 [2]	1.01	50	49	49
اليمن	7.7 **,[2]	10.6 **,[2]	9.2 **,[2]	4.8 **	10.5 **	7.7 **	...	...	...	...	0.68	21	30	25
السودان (قبل الانفصال)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية														
ألبانيا[2]	...	...	...	9.9 **	10.1 **	10.0 **	...	...	...	...	...	...	...	...
بيلاروس	16.3 **	15.2 **	15.7	...	...	...	...	...	...	77	0.99	76	77	77
البوسنة والهرسك[2]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	14.5 [2]	14.1 [2]	14.3 [2]	13.3	12.6	12.9	...	...	...	...	...	...	...	...
كرواتيا	15.2 [2]	13.9 [2]	14.5 [2]	12.3	12.0	12.2	...	...	...	...	0.97	68	70	69
الجمهورية التشيكية	16.9 **,[2]	15.9 **,[2]	16.4 **,[2]	13.4 **	13.2 **	13.3 **	...	...	...	...	...	...	...	...
إستونيا	17.5 [y]	15.5 [y]	16.5 [y]	15.0	13.9	14.4	...	...	...	...	...	...	...	...
المجر	15.7 [2]	15.1 [2]	15.4 [2]	14.1	13.7	13.9	...	...	...	...	...	...	...	...
لاتفيا	16.3 [2]	14.8 [2]	15.5 [2]	14.4 **	12.9 **	13.7 **	...	...	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	17.3 [2]	16.0 [2]	16.7 [2]	14.4	13.4	13.9	...	...	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود	15.5 [y]	14.8 [y]	15.2 **,[y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	16.3	14.7	15.5	15.0	14.3	14.6	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا[3,4]	12.1	11.6	11.8	11.6	11.3	11.4	0.96	74	77	76	...	...	...	...
رومانيا	14.5 [2]	13.7 [2]	14.1 [2]	11.7	11.4	11.5	...	...	...	...	...	...	...	...
الاتحاد الروسي	...	...	...	...	...	12.1 **	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا[3]	14.1	13.2	13.6	...	...	...	1.00	88	88	88	...	...	...	...
سلوفاكيا	12.4 **	12.4 **	12.4 **	13.2	12.9	13.0	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفينيا	17.7	16.0	16.8	15.0	14.1	14.5	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	13.4 [y]	13.2 [y]	13.3 [y]	11.6	11.6	11.6	...	...	...	...	...	...	...	...
تركيا	13.8 **,[2]	15.0 **,[2]	14.4 **,[2]	9.3 **	12.0 **	10.7 **	...	...	...	...	...	...	...	...
أوكرانيا	15.3 *	14.9 *	15.1	12.9 **	12.5 **	12.7 **	1.02	82	81	82	...	...	...	68
آسيا الوسطى														
أرمينيا[2]	...	...	...	...	...	11.2	...	...	...	...	...	...	...	...
أذربيجا[3,5]	11.8	12.0	11.9	...	...	...	0.95	76	80	78	1.02	87	85	86
جورجيا	...	...	...	11.4 **	11.4 **	11.4 **	1.00	80	79	79	...	...	...	...
كازاخستان	15.4	14.7	15.0	12.6	12.2	12.4	...	...	...	...	*1.00*	*67*	*67*	*67*
قيرغيزستان	12.7 *,[2]	12.3 *,[2]	12.5 *,[2]	11.6 **	11.3 **	11.4 **	0.93 *	58 *	63 *	61 *	0.99 *	58 *	58 *	58 *
منغوليا	15.6	14.4	15.0	9.8 **	8.0 **	8.9 **	0.97	84	86	85	0.97	80	83	82
طاجيكستان	10.4 [2]	12.0 [2]	11.2 [2]	8.7	10.4	9.6	...	...	...	...	0.95	82	87	84
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	11.3 **,[2]	11.7 **,[2]	11.5 **,[2]	10.5	10.8	10.6	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي														
أستراليا	20.3 [2]	19.4 [2]	19.9 [2]	20.5 **	19.9 **	20.2 **	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	14.9	14.2	14.5	13.6	13.2	13.4	0.97	67	69	68	...	...	...	...
كمبوديا	...	...	...	...	...	...	0.97	94	96	95	0.96	64	67	66
الصين[6]	13.2	12.9	13.1	...	...	***9.3*** **	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كوك[3]	13.1 [2]	11.9 [2]	12.5 [2]	10.6	10.5	10.6	0.97 [y]	77 [y]	80 [y]	78 [y]	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	...	...	15.7 [2]	...	...	...	1.02 [2]	77 [2]	76 [2]	77 [2]	1.02	73	72	72
إندونيسيا	12.8 [2]	12.7 [2]	12.7 [2]	...	...	10.8	...	...	...	...	***0.98***	***44***	***46***	***45***
اليابان	15.1 [2]	15.4 [2]	15.3 [2]	14.4 **	14.7 **	14.5 **	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	10.7	9.8	10.3	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	9.8	10.8	10.3	7.0	8.9	8.0	0.98	90	92	91	0.96	49	51	50
ماكاو، الصين[2]	...	...	...	12.1	12.7	12.4	...	...	...	...	1.10	66	60	63
ماليزيا[2]	...	...	...	11.8	11.5	11.6	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99 [2]	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو[3]	...	...	...	9.9	7.8	8.8	0.78	69	89	78	...	...	...	...
نيوزيلندا	20.2 [2]	18.5 [2]	19.4 [2]	17.9 **	16.6 **	17.2 **	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوي[3]	...	...	...	12.4	11.5	11.9	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو[3]	...	...	...	*14.6* **	*12.9* **	*13.7* **	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 4 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم الإلزامي[1] (العمرية)	السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي 2012	التلاميذ المستجدون (بالآلاف) العام الدراسي المنتهي في 1999 المجموع (000)	1999 % للإناث	2012 المجموع (000)	2012 % للإناث	النسبة الإجمالية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%) العام الدراسي المنتهي ف 1999 المجموع	1999 الذكور	1999 الإناث	1999 مؤشر التكافؤ بين الجنسين	2012 المجموع	2012 الذكور	2012 الإناث	2012 مؤشر التكافؤ بين الجنسين
بابوا غينيا الجديدة	.	6	***77***	***45***	295	48	***53***	***56***	***49***	***0.87***	158	160	157	0.98
الفلبين	6-11	6	2 551	48	...	...	129	132	126	0.95	...	...	...	...
جمهورية كوريا	6-15	6	720	47	423	48	105	105	105	1.00	97	97	96	0.99
ساموا	5-14	5	5	48	5	50	101	101	101	1.00	105	103	108	1.05
سنغافورة	6-14	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	.	6	...	...	18	48	...	...	...	...	118	119	117	0.98
تايلاند	6-15	6	1 037 **	48 **	...	...	101 **	104 **	98 **	0.95 **	...	...	...	...
تيمور - ليشتي	6-15	6	...	...	39 [2]	48 [2]	...	...	...	...	123 [2]	124 [2]	121 [2]	0.97 [2]
توكيلاو[3]	5-16	5	*0.028*	*29*	...	...	*70*	*91*	*44*	*0.49*	...	...	...	...
تونغا	6-14	5	3	46	3	47	102	106	97	0.92	101	103	99	0.97
توفالو[7]	6-15	6	0.2 **	43 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	.	6	*6*	*48*	8 [y]	49 [y]	*119*	*121*	*117*	*0.97*	133 [y]	131 [y]	134 [y]	1.02 [y]
فيتنام	6-14	6	2 035	47	1 454	...	108	111	105	0.94	104	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي														
أنغيلا[7]	5-17	5	0.2	50	0.2 [z]	44 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	5-16	5	*2*	...	1	49	*108*	...	...	...	88	91	86	0.94
الأرجنتين	5-18	6	781	49	753 [z]	49 [z]	112	112	112	0.99	115 [z]	115 [z]	115 [z]	1.00 [z]
آروبا	4-17	6	1	48	1 [y]	49 [y]	104	108	101	0.94	101 [y]	102 [y]	101 [y]	0.99 [y]
البهاما	5-16	5	7	47	5 [y]	50 [y]	116	123	110	0.90	109 [y]	107 [y]	111 [y]	1.04 [y]
بربادوس	5-16	5	4	49	4 [z]	50 [z]	100	98	102	1.04	100 [z]	98 [z]	101 [z]	1.02 [z]
بليز	5-14	5	8	49	8	49	132	134	130	0.97	109	109	109	1.00
برمودا	5-16	5	***0.8***	***52***	1 [z]	49 [z]	***105***	***100***	***110***	***1.10***	91 [z]	92 [z]	90 [z]	0.98 [z]
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	5-16	6	282	49	210 [z]	49 [z]	121	120	122	1.01	84 [z]	84 [z]	84 [z]	1.00 [z]
البرازيل[2]	6-14	7	*3 876*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر فيرجين البريطانية[3]	5-17	5	0.4	47	0.5 [z]	47 [z]	108	113	103	0.91	81 [z]	87 [z]	75 [z]	0.87 [z]
جزر كايمان[2]	5-16	5	0.6	50	0.7 [z]	51 [z]	106	105	107	1.02	...	...	...	...
شيلي	6-21	6	284	49	224	49	95	95	94	0.99	92	92	91	0.99
كولومبيا	5-15	6	1 267	48	957	48	143	146	140	0.96	107	110	104	0.95
كوستاريكا	5-15	6	87	49	73	49	106	106	106	1.00	97	96	97	1.00
كوبا	6-16	6	152	49	116	49	90	90	90	0.99	91	90	91	1.02
كوراساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
دومينيكا	5-16	5	2	46	1	50	125	130	119	0.92	127	125	128	1.03
الجمهورية الدومينيكية	5-14	6	267	47	203	48	130	134	126	0.93	95	98	93	0.95
إكوادور	3-17	6	374	49	353	49	130	130	130	1.00	112	112	111	0.99
السلفادور	7-15	7	196 **	48 **	127	48	125 **	128 **	121 **	0.95 **	107	108	105	0.98
غرينادا	5-16	5	2	49	2 **,y	52 **,y	106	106	105	0.98	106 **,y	99 **,y	113 **,y	1.14 **,y
غواتيمالا	6-15	7	425	48	439 [z]	49 [z]	132	136	128	0.94	108 [z]	108 [z]	107 [z]	0.99 [z]
غيانا	6-15	6	18	51	14	49	103	100	106	1.06	65	62	69	1.12
هايتي	6-11	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	6-15	6	*252*	*49*	213	48	*140*	*140*	*139*	*1.00*	113	115	111	0.96
جامايكا[2]	6-14	6	*56*	*49*	44	50	*97*	*97*	*96*	*0.99*	...	...	...	...
المكسيك	4-17	6	2 509	49	2 363	49	106	108	104	0.96	101	100	101	1.01
مونتسيرات	5-16	5	0.1	46	...	...	174	218	141	0.65	...	...	...	...
نيكاراغوا	5-12	6	203	48	185 [y]	48 [y]	142	145	138	0.95	141 [y]	145 [y]	137 [y]	0.95 [y]
بنما	4-15	6	69	49	68	49	107	107	106	0.98	93	93	93	0.99
باراغواي	6-14	6	179 **	48 **	138 [z]	48 [z]	130 **	133 **	128 **	0.96 **	95 [z]	97 [z]	93 [z]	0.96 [z]
بيرو	5-18	6	731	49	609 [z]	49 [z]	122	122	122	1.01	105 [z]	105 [z]	104 [z]	1.00 [z]
سانت كيتس ونيفيس	5-16	5	*1*	*49*	0.8	50	*109*	*107*	*110*	*1.03*	83	83	84	1.01
سانت لوسيا	5-15	5	*4*	*48*	2	48	*106*	*108*	*103*	*0.95*	83	85	81	0.96
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	5-16	5	...	...	2	51	...	...	...	...	105	102	109	1.07
سينت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	7-12	6	...	...	10 [z]	50 [z]	...	...	...	...	99 [z]	98 [z]	99 [z]	1.01 [z]
ترينيداد وتوباغو	6-12	5	20	49	19 [y]	49 [y]	98	99	97	0.98	101 [y]	103 [y]	100 [y]	0.97 [y]
جزر تركس وكايكوس[7]	4-17	6	*0.3*	*52*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	4-17	6	60	49	49 [y]	49 [y]	107	107	107	1.00	98 [y]	98 [y]	99 [y]	1.01 [y]
جمهورية فنزويلا البوليفارية	5-14	6	537	48	565	48	97	98	96	0.98	98	99	96	0.97
جزر الأنتيل الهولندية	4-18	6	*4*	*50*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية														
أندورا[2]	6-16	6	...	...	0.7	45	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	6-15	6	100	48	80	49	105	106	103	0.98	100	100	100	1.00
بلجيكا	6-18	6	...	...	118	49	...	...	...	...	96	95	97	1.01
كندا	6-16	6	416	48	358 [z]	49 [z]	103	103	102	0.99	100 [z]	99 [z]	101 [z]	1.01 [z]
قبرص[3]	4-15	6	10	49	9	49	86	86	85	0.99	100	99	101	1.02
الدنمارك	6-16	6	66	49	67	48	101	100	101	1.01	103	104	102	0.98
فنلندا	7-16	7	65	49	59	49	102	102	102	1.00	102	102	102	0.99
فرنسا[8]	6-16	6	736	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...
ألمانيا	6-18	6	869	49	719	49	99	99	99	1.00	101	101	100	0.99
اليونان	5-15	6	113	48	108 [z]	48 [z]	105	107	104	0.98	103 [z]	103 [z]	103 [z]	1.00 [z]
آيسلندا	6-16	6	4	48	4 [z]	49 [z]	100	102	98	0.96	100 [z]	101 [z]	100 [z]	0.99 [z]
آيرلندا	6-16	5	51	48	63 [z]	49 [z]	99	100	98	0.98	97 [z]	98 [z]	97 [z]	0.99 [z]
إسرائيل	5-18	6	***112*** **	***49*** **	137 [z]	49 [z]	***101*** **	***100*** **	***103*** **	***1.02*** **	101 [z]	100 [z]	102 [z]	1.02 [z]
إيطاليا	6-16	6	558	48	567 [z]	48 [z]	102	103	101	0.99	100 [z]	100 [z]	99 [z]	0.99 [z]
لكسمبرغ	4-16	6	5	...	6 [z]	49 [z]	96	...	...	...	95 [z]	94 [z]	96 [z]	1.02 [z]
مالطة	5-16	5	5	48	4	48	94	95	93	0.98	100	102	98	0.96
موناكو	6-16	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 4

البلد أو الأراضي	متوسط طول الحياة المدرسية (عدد السنوات المتوقع قضاؤها في التعليم النظامي من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم العالي)						النسبة الصافية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)							
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي ف							
	2011			1999			2012				1999			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	0.98	48	49	49	...	...	...	...
الفلبين	...	...	...	11.7	11.1	11.4	...	...	...	...	0.95 **	44 **	46 **	45 **
جمهورية كوريا	16.1 [2]	17.8 [2]	17.0 [2]	14.9	16.6	15.8	1.00 [2]	96 [2]	96 [2]	96 [2]	1.01	98	98	98
ساموا	...	...	...	12.4	11.9	12.1	...	...	...	...	...	...	...	...
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	...	...	...	6.7 **	7.6 **	7.2 **	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تيمور - ليشتي	11.3 [1]	12.0 [1]	11.7 [1]	...	...	...	0.96 [2]	44 [2]	45 [2]	45 [2]	...	...	...	...
توكيلاو[3]	...	...	...	*11.4*	*10.5*	*10.9*	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	...	...	14.1	13.4	13.7	1.03	36	35	35	0.91	45	50	48
توفالو[7]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	...	9.4 **	9.9 **	9.6 **	1.09 [1]	45 [1]	41 [1]	43 [1]	...	...	...	...
فيتنام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي														
أنغيلا[7]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	14.6	13.3	14.0	...	...	...	0.98	50	51	50	...	...	...	*97*
الأرجنتين	17.5 [1]	15.4 [1]	16.4 [1]	15.0 **	13.6 **	14.3	...	...	...	...	...	...	...	...
آروبا	13.8	12.5	13.1	13.5	13.2	13.3	...	...	...	...	0.97	84	86	85
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.95	82	86	84
بربادوس	17.2 *,[2]	13.8 *,[2]	15.4 *,[2]	15.1 **	13.1 **	14.0 **	1.02 [2]	80 [2]	79 [2]	79 [2]	1.05 **	80 **	76 **	78 **
بليز	14.1	13.3	13.7	...	...	...	1.00	66	67	67	...	...	...	...
برمودا	13.3 [2]	11.4 [2]	12.4 [2]	...	...	...	0.96 [2]	66 [2]	69 [2]	67 [2]	...	...	...	...
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	...	...	...	...	...	13.0 **	0.99 [2]	58 [2]	59 [2]	59 [2]	1.03 **	68 **	66 **	67 **
البرازيل[2]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر فيرجين البريطانية[3]	...	...	...	16.7 **	15.0 **	15.9 **	0.83 [1]	48 [1]	57 [1]	52 [1]	1.02	76	75	76
جزر كايمان[2]	...	...	...	...	...	12.9 **	...	...	...	...	0.92	56	61	59
شيلي	15.5	15.0	15.2	12.7 **	12.9 **	12.8 **	...	...	...	...	...	...	...	...
كولومبيا	13.5	12.9	13.2	11.7 **	11.2 **	11.4	0.99	62	63	62	...	...	...	...
كوستاريكا	14.1	13.3	13.7	...	...	...	1.03	86	84	85	...	...	...	...
كوبا	15.1	13.9	14.5	12.2 **	11.9 **	12.0 **	1.02	91	90	91	1.00	88	88	88
كوراساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
دومينيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	...	...	...	...	...	...	1.02	67	66	67	...	...	...	...
إكوادور	...	...	...	...	...	...	1.01	76	75	75	1.01	82	81	81
السلفادور	12.1	12.4	12.3	10.4	10.5	10.5	1.02	63	61	62	...	...	...	...
غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.01	67	66	66
غواتيمالا	...	...	...	...	...	...	0.99 [2]	54 [2]	55 [2]	54 [2]	0.92	54	59	57
غيانا	11.2	9.4	10.3	...	...	...	1.11	49	44	46	...	...	...	...
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	11.9	10.9	11.4	...	...	...	1.02	72	71	71	*1.00*	*49*	*49*	*49*
جامايكا[3]	...	...	...	...	...	11.4 **	...	...	...	...	...	...	...	...
المكسيك	12.9 [2]	12.6 [2]	12.8 [2]	11.1 **	11.6 **	11.4 **	1.01 [1]	73 [1]	73 [1]	73 [1]	0.97	84	86	85
مونتسيرات	...	...	...	16.6	23.6	19.8	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	1.04 [1]	66 [1]	63 [1]	65 [1]	0.95	39	41	40
بنما	12.9 [2]	11.9 [2]	12.4 [2]	12.5 **	11.5 **	12.0 **	...	...	...	...	...	...	...	...
باراغواي	12.2 [1]	11.7 [1]	11.9 [1]	11.5	11.4	11.5	1.01 [2]	66 [2]	66 [2]	66 [2]	...	...	...	...
بيرو	13.2 [1]	13.1 [1]	13.1 [1]	...	...	...	1.00 [2]	86 [2]	86 [2]	86 [2]	...	...	...	...
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	1.04	61	58	59	...	...	...	...
سانت لوسيا	12.5	11.8	12.2	...	...	...	0.92	59	65	62	*0.97*	*71*	*73*	*72*
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	*13.3* **	*12.3* **	*12.8* **	1.00 [1]	58 [1]	59 [1]	58 [1]	...	...	...	...
سينت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	...	...	...	...	...	...	1.00 [1]	73 [1]	73 [1]	73 [1]	1.01	70	69	69
جزر تركس وكايكوس[7]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	16.6 [1]	14.4 [1]	15.5 [1]	14.8 **	13.1 **	13.9 **	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	...	...	...	...	...	0.96	74	77	76	1.01 **	60 **	60 **	60 **
جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية														
أندورا[2]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	15.9 **,[2]	15.3 **,[2]	15.6 **,[2]	15.2 **	15.4 **	15.3 **	...	...	...	...	...	...	...	...
بلجيكا	16.5 [2]	16.0 [2]	16.2 [2]	18.5 **	17.5 **	18.0 **	...	...	...	...	...	...	...	...
كندا	...	...	...	16.3	15.5	15.9	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص[3]	14.0 [2]	13.9 [2]	14.0 [2]	12.7	12.4	12.5	...	...	...	...	...	...	...	...
الدنمارك	17.6 [1]	16.3 [1]	16.9 [1]	16.7	15.6	16.1	...	...	...	...	...	...	...	...
فنلندا	17.6 [2]	16.4 [2]	17.0 [2]	18.1	16.6	17.3	...	...	...	...	...	...	...	...
فرنسا[8]	16.3 [2]	15.6 [2]	16.0 [2]	16.0	15.5	15.8	...	...	...	...	...	...	...	...
ألمانيا	16.2 **,[2]	16.4 **,[2]	16.3 **,[2]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليونان	...	...	...	14.1	13.5	13.8	...	...	...	...	0.99	96	97	96
آيسلندا	19.9 [2]	17.6 [2]	18.7 [2]	17.4	16.2	16.8	1.00 [1]	99 [1]	98 [1]	98 [1]	0.97	96	100	98
آيرلندا	18.5 [2]	18.7 [2]	18.6 [2]	17.0	16.2	16.6	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	...	...	...	15.6	14.8	15.2	...	...	...	...	...	...	...	...
إيطاليا	16.8 [2]	15.8 [2]	16.3 [2]	15.1	14.7	14.9	...	...	...	...	...	...	...	...
لكسمبرغ	14.0 [1]	13.8 [1]	13.9 [1]	...	...	13.5	1.02 [2]	86 [2]	85 [2]	85 [2]	...	...	...	...
مالطة	14.7 [2]	14.3 [2]	14.5 [2]	12.3 **	12.6 **	12.5 **	...	...	...	...	...	...	...	...
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 4 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم الإلزامي[1] (العمرية)	السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي 2012	التلاميذ المستجدون (بالآلاف) العام الدراسي المنتهي في 1999 المجموع (000)	1999 % للإناث	2012 المجموع (000)	2012 % للإناث	النسبة الإجمالية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%) العام الدراسي المنتهي ف 1999 المجموع	1999 الذكور	1999 الإناث	1999 مؤشر التكافؤ بين الجنسين	2012 المجموع	2012 الذكور	2012 الإناث	2012 مؤشر التكافؤ بين الجنسين
هولندا	5-18	6	199	48	199	49 ي	100	101	99	0.98	98 ي	98 ي	98 ي	1.00 ي
النرويج	6-16	6	61	48	60	49	100	101	99	0.98	101	101	101	1.00
البرتغال	6-18	6	...	...	108	49	...	...	...	...	98	98	99	1.01
سان مارينو[7]	6-16	6	*0.3*	*47*	0.3	39	...	...	...	...	97	97	98	1.01
إسبانيا	6-16	6	411	49	476	49	107	107	107	1.00	98	98	99	1.01
السويد	7-16	7	127	48	106	48	105	106	104	0.98	101	102	101	0.99
سويسرا	6-15	7	82	50	73	50	97	95	99	1.04	97	95	100	1.05
المملكة المتحدة	5-16	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة	5-18	6	4 322	47	4 138 ي	48 ي	107	109	104	0.95	101 ي	103 ي	100 ي	0.97 ي
جنوب وغرب آسيا														
أفغانستان	7-16	7	202	13	1 159	42	32	55	9	0.16	119	135	103	0.77
بنغلاديش	6-10	6	...	...	4 120 *,z	49 *,z	...	...	...	...	130 *,z	130 *,z	130 *,z	1.00 *,z
بوتان	.	6	12	47	13	49	81	85	76	0.89	92	93	91	0.98
الهند	6-14	6	29 639	44	27 903 z	48 z	124	133	114	0.86	113 z	112 z	114 z	1.02 z
جمهورية إيران الإسلامية	6-14	6	1 563	49	1 213 *	49 *	99	100	98	0.98	107 *	107 *	106 *	0.99 *
الملديف[2]	...	6	8	49	6	49	105	104	106	1.02	...	...	...	...
نيبال	.	5	879	42	**1 008**	**50**	144	163	123	0.75	**154**	**149**	**160**	**1.07**
باكستان	5-16	5	...	...	4 452	...	...	...	...	...	112	...	...	...
سري لانكا	5-14	5	***330***	***49***	357	49	***100***	***100***	***100***	***1.00***	98	98	98	1.00
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى														
أنغولا	6-12	6	...	...	1 219 z	39 z	...	...	...	...	185 z	226 z	143 z	0.63 z
بنين	6-11	6	*205* **	*43* **	437	48	*98* **	*112* **	*84* **	*0.75* **	151	157	145	0.92
بوتسوانا	6-15	6	50	49	...	...	112	113	112	0.99	...	...	...	...
بوركينا فاسو	6-16	6	154	41	470	48	46	54	39	0.72	94	97	91	0.94
بوروندي	.	7	*138*	*45*	342	49	*64*	*71*	*57*	*0.80*	*129*	*133*	*126*	*0.95*
الكاميرون	6-11	6	14	...	10	49	112	...	...	...	102	105	99	0.94
الرأس الأخضر	6-11	6	335 **	45 **	770	46	71 **	78 **	64 **	0.81 **	123	131	116	0.88
جمهورية أفريقيا الوسطى	6-15	6	...	...	120	45	...	...	...	...	99	110	88	0.80
تشاد	6-16	6	175	41	505	44	68	80	57	0.71	126	140	112	0.80
جزر القمر	6-14	6	13	46	25 z	49 z	97	103	91	0.89	127 z	128 z	127 z	0.99 z
الكونغو	6-16	6	31	49	117	52	37	38	36	0.95	97	92	101	1.10
كوت ديفوار	6-15	6	309	44	512	47	70	77	63	0.81	95	100	89	0.89
جمهورية الكونغو الديمقراطية	6-15	6	767	52	2 662	47	54	52	56	1.08	136	142	129	0.91
غينيا الاستوائية	7-12	7	...	...	18	49	...	...	...	...	98	99	97	0.98
إريتريا	7-11	7	57	45	78	45	48	53	43	0.83	45	49	42	0.87
إثيوبيا[2]	.	7	1 537	41	3 836	47	82	96	67	0.69	...	...	...	...
غابون	6-16	6	***33***	***49***	...	...	***98***	***98***	***97***	***0.99***	...	...	...	...
غامبيا	...	7	36 **	47 **	52	52	104 **	109 **	99 **	0.91 **	100	96	104	1.08
غانا	4-15	6	469	48	**722**	**49**	91	93	89	0.96	**108**	**108**	**109**	**1.01**
غينيا	7-16	7	119	44	314	46	48	54	42	0.78	100	107	93	0.87
غينيا بيساو	7-13	6	*37*	*43*	67 ي	49 ي	*102*	*117*	*87*	*0.74*	157 ي	159 ي	154 ي	0.97 ي
كينيا	.	6	892	49	...	...	100	101	98	0.97	...	...	...	...
ليسوتو	.	6	51	50	54	48	100	99	101	1.02	111	114	107	0.94
ليبيريا	6-16	6	...	...	152 z	47 z	...	...	...	...	128 z	132 z	123 z	0.94 z
مدغشقر	6-10	6	495	49	1 118	50	107	108	105	0.98	177	177	177	1.00
ملاوي	.	6	616	50	745	51	176	174	178	1.02	157	153	162	1.06
مالي	7-16	7	171 **	43 **	329	47	60 **	67 **	52 **	0.77 **	75	78	72	0.92
موريشيوس	5-16	5	22	50	17	49	96	95	97	1.03	106	108	104	0.97
موزمبيق	6-12	6	536	46	1 227	49	102	111	93	0.84	153	157	148	0.95
ناميبيا	6-16	7	54	50	58	50	105	104	106	1.02	106	105	106	1.01
النيجر	4-16	7	133	40	475	46	43	51	36	0.70	89	94	84	0.90
نيجيريا	6-15	6	...	...	4 152 **,y	46 **,y	...	...	...	...	89 **,y	94 **,y	84 **,y	0.89 **,y
رواندا	7-16	7	295	50	561	49	154	160	149	0.93	187	190	184	0.97
ساو تومي وبرنسيبي	6-11	6	4	49	**6**	**49**	100	101	99	0.97	**101**	**102**	**99**	**0.97**
السنغال	6-16	7	190	...	384	51	67	...	...	...	100	96	104	1.08
سيشل	6-15	6	2	49	1 z	51 z	111	110	111	1.01	112 z	109 z	115 z	1.06 z
سيبرا ليون	6-11	6	...	...	274	50	...	...	...	...	162	162	162	1.00
الصومال	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	7-15	7	1 157	49	1 014	49	116	118	114	0.97	97	99	95	0.96
جنوب السودان	6-13	6	...	...	348 z	40 z	...	...	...	...	116 z	138 z	94 z	0.68 z
سوازيلاند	6-12	6	31	49	31 z	47 z	94	96	93	0.97	103 z	108 z	98 z	0.91 z
توغو	6-15	6	139	47	253	49	99	106	93	0.88	137	140	134	0.96
أوغندا	6-12	6	*1 437*	*50*	1 636 z	50 z	*176*	*176*	*175*	*0.99*	139 z	138 z	140 z	1.01 z
جمهورية تنزانيا المتحدة	7-13	7	714	50	1 312	50	73	74	73	0.99	92	92	93	1.01
زامبيا	7-13	7	252	50	518	51	87	88	87	1.00	120	118	121	1.02
زمبابوي	.	6	398	49	...	...	112	114	111	0.97	...	...	...	...

الجدول 4

البلد أو الأراضي	متوسط طول الحياة المدرسية (عدد السنوات المتوقع قضاؤها في التعليم النظامي من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم العالي)						النسبة الصافية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)							
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي ف							
	2011			1999			2012				1999			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
هولندا	18.0 [2]	17.8 [2]	17.9 [2]	16.2	16.7	16.5	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	18.2 [2]	16.9 [2]	17.6 [2]	17.7	16.7	17.2	...	...	...	...	...	...	...	...
البرتغال	16.5 [y]	16.1 [y]	16.3 [y]	15.8	15.1	15.4	1.03	92	90	91	...	...	...	...
سان مارينو[7]	15.9 [2]	14.7 [2]	15.3 [2]	...	...	...	1.00	95	95	95	...	...	...	...
إسبانيا	17.5 [2]	16.8 [2]	17.1 [2]	16.2	15.5	15.9	1.02	97	96	97	...	...	...	...
السويد	16.6 [2]	15.1 [2]	15.8 [2]	20.5	17.3	18.9	1.00 [2]	98 [2]	98 [2]	98 [2]	...	...	...	...
سويسرا	15.6 [2]	15.8 [2]	15.7 [2]	14.6	15.5	15.1	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	16.7 [2]	15.8 [2]	16.2 [2]	16.0 **	15.7 **	15.9 **	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة	17.4 [2]	15.7 [2]	16.5 [2]	...	...	15.6	1.00 [y]	76 [y]	76 [y]	76 [y]	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا														
أفغانستان	7.2 [2]	11.3 [2]	9.3 [2]	...	...	...	0.74 [2]	66 [2]	89 [2]	78 [2]	...	...	...	...
بنغلاديش	10.3 **,[2]	9.7 **,[2]	10.0 **,[2]	...	...	...	1.01 *,[y]	93 *,[y]	92 *,[y]	92 *,[y]	...	...	...	...
بوتان	12.8	12.6	12.7	6.5 **	8.0 **	7.2 **	...	...	...	...	...	...	...	...
الهند	11.3 [2]	11.8 [2]	11.7 [2]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية إيران الإسلامية	15.0 *	15.3 *	15.2 *	11.1 **	12.5 **	11.8 **	0.88 [2]	76 [2]	87 [2]	82 [2]	...	...	...	...
الملديف [2]	...	...	...	11.9 **	11.8 **	11.8 **	...	...	...	...	...	...	...	...
نيبال	12.5 **,[2]	12.2 **,[2]	12.4 **,[2]	*7.9* **	*10.8* **	*9.3* **	1.00	97	97	97	...	...	...	...
باكستان	6.9 *	8.4 *	7.7 *	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سري لانكا	14.2	13.3	13.7	...	...	...	...	...	...	...	***1.00*** **	***93*** **	***93*** **	***93*** **
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى														
أنغولا	8.7 [2]	14.0 [2]	11.3 [2]	...	...	...	0.81 *,[y]	56 *,[y]	69 *,[y]	63 *,[y]	...	...	...	...
بنين	9.4 [2]	12.7 [2]	11.0 [2]	4.7 **	8.1 **	6.4 **	0.86 [2]	52 [2]	61 [2]	57 [2]	...	...	...	...
بوتسوانا	...	...	...	11.6 **	11.5 **	11.5 **	...	...	...	...	1.20	24	20	22
بوركينا فاسو	7.0	8.0	7.5	2.8	4.1	3.4	0.96	28	29	28	0.71	16	23	20
بوروندي	9.6 [y]	10.7 [y]	10.1 [y]	...	...	...	0.98	72	73	72	*0.89*	*24*	*27*	*25*
الكاميرون	13.6	12.9	13.2	...	...	...	0.98 [2]	95 [2]	97 [2]	96 [2]	...	...	...	...
الرأس الأخضر	9.5 **,[2]	11.2 **,[2]	10.4 **,[2]	...	...	6.9 **	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية أفريقيا الوسطى	5.9	8.6	7.2	***4.5*** **	***6.9*** **	***5.7*** **	0.84 [y]	38 [y]	45 [y]	41 [y]	...	...	...	...
تشاد	5.9 **,[2]	8.9 **,[2]	7.4 **,[2]	...	...	...	0.82 [2]	50 [2]	61 [2]	55 [2]	0.72	17	24	21
جزر القمر	12.3	13.2	12.8	7.9	9.5	8.7	...	...	...	...	0.97	21	22	22
الكونغو	10.9	11.3	11.1	...	...	...	0.99 *,[y]	49 *,[y]	49 *,[y]	49 *,[y]	...	...	...	...
كوت ديفوار	...	...	...	5.4 **	8.2 **	6.8 **	...	...	...	...	0.80	25	32	29
جمهورية الكونغو الديمقراطية	8.4	10.9	9.7	...	...	...	0.90 [2]	60 [2]	67 [2]	63 [2]	1.09	25	23	24
غينيا الاستوائية	...	...	...	*6.9*	*10.0*	*8.5*	0.93	29	31	30	...	...	...	...
إريتريا	3.7 [y]	4.6 [y]	4.1 [y]	3.2 **	4.2 **	3.7 **	0.86 **	15 **	17 **	16 **	0.91	15	16	15
إثيوبيا [2]	...	...	...	3.0	4.9	4.0	...	...	...	...	0.81	19	24	21
غابون	...	...	...	12.0	12.6	12.3	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غانا	10.9 **	12.1 **	11.5 **	7.1 **	8.3 **	7.7 **	...	...	...	...	1.00 **	31 **	31 **	31 **
غينيا	...	...	8.7	...	...	...	0.88	46	53	50	0.85	17	20	18
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	0.95 [y]	38 [y]	40 [y]	39 [y]	...	...	...	...
كينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.08 **	29 **	27 **	28 **
ليسوتو	11.7	10.6	11.1	10.3	8.9	9.6	1.03	63	61	62	1.07	27	26	26
ليبيريا	...	...	...	7.1 **	10.3 **	8.7 **	0.96 [2]	7 [2]	7 [2]	7 [2]	...	...	...	...
مدغشقر	10.2 **	10.5 **	10.3 **	...	...	...	1.02	78	76	77	...	...	...	...
ملاوي	10.8 **,[2]	10.7 **,[2]	10.8 **,[2]	10.5 **	11.8 **	11.1 **	1.07 **	87 **	81 **	84 **	...	...	...	...
مالي	7.5 [2]	9.3 [2]	8.4 [2]	3.8 **	5.6 **	4.7 **	0.89	17	20	19	...	...	...	...
موريشيوس	15.9 **	15.2 **	15.6 **	12.0 **	12.2 **	12.1 **	0.97	73	76	74	...	...	...	...
موزمبيق	8.9 [2]	10.1 [2]	9.5 [2]	4.5 **	6.2 **	5.4 **	0.99	63	64	63	0.93	17	18	18
ناميبيا	...	...	...	11.6 **	11.4 **	11.5 **	1.07 **,[y]	54 **,[y]	50 **,[y]	52 **,[y]	1.05	62	58	60
النيجر	4.8	6.1	5.4	...	...	...	0.88	58	66	62	0.67	22	33	28
نيجيريا	...	...	...	6.9 **	8.3 **	7.6 **	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	10.3	10.2	10.2	...	...	6.8	...	...	...	...	...	...	...	...
ساو تومي وبرنسيبي	11.4 **	11.2 **	11.3 **	...	...	...	**0.99**	**93**	**94**	**93**	...	...	...	...
السنغال	7.8 **,[y]	8.1 **,[y]	7.9 *,[y]	...	...	5.2	...	...	...	...	...	...	...	37
سيشل	12.1 [2]	11.1 [2]	11.6 [2]	13.2	12.6	12.9	1.06 [2]	78 [2]	73 [2]	76 [2]	...	...	...	...
سيراليون	...	...	...	***6.1*** **	***8.4*** **	***7.2*** **	0.97	70	72	71	...	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.94	42	45	43
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سوازيلاند	10.9 **,[2]	11.8 **,[2]	11.3 **,[2]	9.2	9.7	9.4	1.04 [2]	41 [2]	39 [2]	40 [2]	1.07	41	39	40
توغو	...	...	12.2 **,[2]	...	...	...	0.94 [2]	54 [2]	57 [2]	56 [2]	0.87	38	43	40
أوغندا	...	...	...	*10.1* **	*11.2* **	*10.7* **	1.02 [2]	65 [2]	63 [2]	64 [2]	...	...	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	9.0 **	9.3 **	9.2 **	...	...	...	...	...	...	...	1.16	15	13	14
زامبيا	...	...	...	...	...	...	1.05 **	56 **	53 **	55 **	1.06	40	38	39
زمبابوي	...	...	...	9.5 **	10.2 **	9.8 **	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 4 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم الإلزامي[1] (العمرية)	السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي 2012	التلاميذ المستجدون (بالآلاف) العام الدراسي المنتهي في 1999 المجموع (000)	% للإناث	2012 المجموع (000)	% للإناث	النسبة الإجمالية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%) العام الدراسي المنتهي ف 1999 المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	2012 المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
			المجموع				المتوسط المرجح				المتوسط المرجح			
العالم	...	...	132,241 **	46 **	135,411 **	48 **	104 **	109 **	100 **	0.92 **	111 **	112 **	109 **	0.97 **
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	4,740 **	49 **	3,558	48 **	98	98 **	97 **	0.99 **	101	101 **	100 **	0.99 **
البلدان المتقدمة	...	...	12,086	48	11,202	48	103	104	101	0.98	100	101	98	0.97
البلدان النامية	...	...	115,415 **	46 **	120,651 **	48 **	105 **	110 **	100 **	0.91 **	112 **	113 **	111 **	0.97 **
الدول العربية	...	...	6,291	47	7,805	48	93	96	89	0.92	104	105	103	0.97
أوروبا الوسطى والشرقية	...	...	5,633 **	48 **	4,478	49 **	97	99 **	95 **	0.96 **	101	101 **	101 **	1.00 **
آسيا الوسطى	...	...	1,784	49 **	1,395 **	48 **	101	100 **	101 **	1.01 **	101 **	102 **	100 **	0.98 **
شرق آسيا والمحيط الهادي	...	...	39,239 **	48 **	32,469	47	99 **	99 **	99 **	1.00 **	110	110	110	1.00
شرق آسيا	...	...	38,748 **	48 **	31,754	47	99 **	99 **	99 **	1.00 **	110	110	110	1.00
بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	...	12,977	48	10,890 **	49 **	116	119	113	0.95	98 **	99 **	97 **	0.98 **
بلدان الكاريبي	...	...	506 **	48 **	...	..	138 **	142 **	133 **	0.94 **	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية	...	...	12,471	48	10,388 **	49 **	116	119	113	0.95	97 **	97 **	96 **	0.98 **
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	...	9,313	48	8,935	48	104	105	102	0.97	100	102	98	0.96
جنوب وغرب آسيا	...	...	40,440	44	40,132 **	48 **	118	127	107	0.84	115 **	116 **	115 **	0.99 **
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	...	16,563	46	29,307	47	92	98	86	0.87	119	123	114	0.92
البلدان ذات الدخل المنخفض	...	...	17,040	47	28,223	48	97	102	91	0.89	129	133	126	0.94
البلدان ذات الدخل المتوسط	...	...	99,773 **	46 **	93,064 **	47 **	106 **	111 **	102 **	0.92 **	108 **	109 **	107 **	0.98 **
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	...	...	56,218	45	57,181 **	48 **	114	122	105	0.86	109 **	110 **	108 **	0.98 **
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	...	...	43,555 **	48 **	35,883	47	98 **	99 **	97 **	0.99 **	106	107	105	0.98
البلدان ذات الدخل المرتفع	...	...	15,427	48	14,124	48	101	102	100	0.98	100	101	99	0.98

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS). والبيانات الخاصة بمعدلات التلاميذ المستجدين وبنسب القيد، والمستخدمة في حساب متوسط طول الحياة المدرسية، مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، تنقيح عام 2012 (الأمم المتحدة، 2013)، وتستند إلى المتغير المتوسط.

ملاحظة: الجداول الإحصائية لا تزال تضم بيانات جزر الأنتيل الهولندية والسودان (قبل الانفصال) المنتميتين إلى مجموعة أمريكا اللاتينية والكاريبي ومجموعة الدول العربية على التوالي لأغراض مرجعية فقط نظراً إلى أن البيانات الخاصة بالدول الجديدة، وهي كوراساو وسانت مارتن وسينت مارتن والسودان وجنوب السودان، حديثة التوافر.

وترد مجموعات البلدان مقسمةً بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي ولكنها تتضمن فقط بلدان التعليم للجميع. ويعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2013.

1- تأتي المعلومات الخاصة بالتعليم الإلزامي من عدة مصادر منها قاعدة البيانات العالمية عن التعليم التابعة لمكتب التربية الدولي (الإصدار السابع)؛ والقوانين والسياسات الوطنية المتعلقة بتحديد السن الدنيا؛ وEurydice 2012))؛ وغيرها من المصادر.

2- لم يتسنَّ حساب معدلات التلاميذ المستجدين لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم اتساق البيانات السكانية.

3- استخدمت البيانات السكانية الوطنية لحساب معدلات التلاميذ المستجدين.

4- البيانات الخاصة بالتلاميذ المستجدين والسكان لا تشمل منطقة ترانسنستريا.

5- البيانات الخاصة بالتلاميذ المستجدين والسكان لا تشمل منطقة نغورنو-كاراباخ.

6- يتسنى للأطفال الالتحاق بالتعليم الابتدائي في سن السادسة أو السابعة.

7- لم يتسنَّ حساب معدلات التلاميذ المستجدين لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية مصنفة بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

8- تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية الواقعة في ما وراء البحار.

البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2013، أما تلك الواردة بالخط المائل فتخص عام 2000، وأما تلك الواردة بالخط الغامق المائل فتخص عام 2001.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2011.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2010.

البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

(**) فيما يخص البيانات القطرية، تمثل الأرقام تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء؛ أما فيما يخص المجاميع والمتوسطات المرجحة على مستوى المجموعات الإقليمية وغيرها من مجموعات البلدان، فإن للأرقام تمثيلاً جزئياً بسبب عدم توافر بيانات عن جميع البلدان (تتوافر بيانات عن 33% إلى 60% من سكان المجموعات الإقليمية أو مجموعات البلدان الأخرى).

(.) هذه الفئة غير منطبقة أو غير موجودة.

(...) بيانات غير متوافرة.

الجدول 4

البلد أو الأراضي	متوسط طول الحياة المدرسية (عدد السنوات المتوقع قضاؤها في التعليم النظامي من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم العالي)						النسبة الصافية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)							
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي ف							
	2011			1999			2012				1999			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
	المتوسط المرجح			المتوسط المرجح			المتوسط المرجح				المتوسط المرجح			
العالم	11.9 **	12.2 **	12.0 **	9.2 **	10.0 **	9.6 **	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	14.0	13.6	13.8	12.0 **	11.7 **	11.8	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان المتقدمة	16.8	15.9	16.4	15.9 **	15.2 **	15.5	...	...	...	...	**...**	**...**	**...**	**...**
البلدان النامية	11.3 **	11.7 **	11.5 **	8.3 **	9.4 **	8.9 **	...	...	...	...	...	...	...	...
الدول العربية	11.5 **	12.2 **	11.8 **	9.0 **	10.5 **	9.7	0.97 **	74 **	76 **	75 **	***0.97*** **	***71*** **	***73*** **	***72*** **
أوروبا الوسطى والشرقية	14.9	14.6	14.8	12.1	12.4	12.2	...	...	...	...	...	...	...	...
آسيا الوسطى	12.5 **	12.5 **	12.5 **	10.8	10.9	10.8	0.96 **,y	72 **,y	75 **,y	73 **,y	...	...	...	76 **
شرق آسيا والمحيط الهادي	13.0	12.8	12.9	9.7 **	10.1 **	9.9 **	...	...	...	38 **,z	...	...	...	...
شرق آسيا	12.9	12.8	12.8	9.6 **	10.0 **	9.8 **	...	...	...	37 **,z	...	...	...	...
بلدان المحيط الهادي	16.6 **	16.3 **	16.5 **	15.0	14.9	14.9	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	13.8 **	13.1 **	13.4 **	12.3 **	12.2 **	12.3 **	1.01 **,y	73 **,y	73 **,y	73 **,y	...	...	...	...
بلدان الكاريبي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية	13.8 **	13.1 **	13.5 **	12.4 **	12.2 **	12.3 **	1.00 **,z	73 **,z	73 **,z	73 **,z	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	17.0	15.9	16.4	16.2 **	15.4 **	15.7	...	...	...	...	**...**	**...**	**...**	**...**
جنوب وغرب آسيا	10.9 **	11.6 **	11.3 **	7.0 **	8.9 **	8.0 **	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	8.8 **	10.0 **	9.4 **	6.1 **	7.4 **	6.7 **	0.96 **,y	57 **,y	59 **,y	58 **,y	0.96 **	34 **	35 **	35 **
البلدان ذات الدخل المنخفض	9.1 **	10.1 **	9.6 **	5.9 **	7.2 **	6.6 **	0.95 **	68 **	71 **	70 **	*0.96* **	*49* **	*51* **	*50* **
البلدان ذات الدخل المتوسط	11.8 **	12.1 **	12.0 **	8.8 **	9.8 **	9.3 **	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	10.8 **	11.4 **	11.1 **	7.7 **	9.3 **	8.5 **	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	13.4	13.3	13.3	10.2 **	10.5 **	10.3 **	...	...	...	53 **,z	...	...	...	...
البلدان ذات الدخل المرتفع	16.5	15.7	16.1	15.2 **	14.7 **	14.9	...	...	...	...	**...**	**...**	**...**	**...**

الجدول 5
المشاركة في التعليم الابتدائي

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف)	القيد في التعليم الابتدائي				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد		نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)			
				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في			
				1999		2012		1999	2012	1999			
		2012	2012[1]	المجموع (بالآلاف)	للإناث%	المجموع (بالآلاف)	للإناث%			المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
	الدول العربية												
1	الجزائر	6-10	2 940	4 779	47	3 452	48	.	0.6	100	105	95	0.91
2	البحرين[3]	6-11	...	76	49	96	49	19	33	104	105	102	0.97
3	جيبوتي	6-10	91	38	41	**63**	**46**	9	**12**	31	36	26	0.72
4	مصر	6-11	9 539	8 086 **	47 **	10 820	48	...	...	101 **	106 **	97 **	0.92 **
5	العراق	6-11	5 072	3 604	44	...	...	.	...	97	106	88	0.83
6	الأردن	6-11	863	706	49	849	49	29	34	101	100	102	1.02
7	الكويت[3]	6-10	...	140	49	230	49	32	41	118	118	118	1.01
8	لبنان	6-11	428	414 **	48 **	456	48	67 **	74	134 **	136 **	132 **	0.97 **
9	الجماهيرية العربية الليبية	6-11	702	822	48	...	...	.	...	116	117	115	0.99
10	موريتانيا	6-11	573	346	48	554	51	2	13	83	84	81	0.97
11	المغرب	6-11	3 461	3 462	44	**4 021**	**48**	4	**14**	86	95	78	0.82
12	عمان	6-11	275	316	48	299	49	5	17	93	94	92	0.98
13	فلسطين	6-9	449	368	49	424	49	9	13	100	99	100	1.00
14	قطر[3]	6-11	...	61	48	101	49	37	58	107	104	110	1.06
15	المملكة العربية السعودية	6-11	3 343	...	...	**3 583**	**48**	...	**10**	...	...	...	...
16	السودان	6-11	5 916	***2 688***	***45***	3 981 [2]	46 [2]	...	2 [2]	***59***	***64***	***54***	***0.85***
17	الجمهورية العربية السورية	6-9	2 088	2 738	47	2 553	48	4	4	106	111	102	0.92
18	تونس	6-11	954	1 443	47	1 047	48	1	3	117	120	113	0.94
19	الإمارات العربية المتحدة[6]	6-10	336	270	48	364	49	44	73	94	95	94	0.99
20	اليمن	6-11	3 804	2 303	35	3 685	44	1	5	73	93	52	0.56
21	السودان (قبل الانفصال)	6-11	...	2 513 **	45 **	...	...	2 **	...	...	...	...	...
	أوروبا الوسطى والشرقية												
22	ألبانيا[3]	6-10	...	292	48	207	47	...	5	102	103	101	0.98
23	بيلاروس	6-9	355	***561***	***48***	352	49	***0.1***	0.1	***113***	***114***	***113***	***0.99***
24	البوسنة والهرسك[3]	6-10	...	...	...	167	49	...	1	...	...	...	...
25	بلغاريا	7-10	254	412	48	252	48	0.3	0.8	104	105	102	0.97
26	كرواتيا	7-10	165	203	49	160	49	0.1	0.4	94	95	93	0.98
27	الجمهورية التشيكية	6-10	476	655	49	477	49	0.8	2	103	103	102	0.99
28	إستونيا	7-12	76	127	48	74	49	1	4	101	103	99	0.97
29	المجر	7-10	384	503	48	385	48	5	11	101	102	100	0.98
30	لاتفيا	7-12	110	141	48	113	49	1.0	1	99	100	97	0.98
31	ليتوانيا	7-10	113	220	48	111	49	0.4	1	101	102	100	0.98
32	الجبل الأسود	6-10	38	...	...	38	48	...	.	...	...	...	...
33	بولندا	7-12	2 161	3 434	48	2 187	49	...	3	*100*	*100*	*99*	*0.98*
34	جمهورية مولدوفا[4,5]	7-10	147 *	*252*	*49*	138	48	...	1.0	*101*	*102*	*101*	*0.99*
35	رومانيا	7-10	857	1 285	49	807	48	-	0.4	92	93	91	0.98
36	الاتحاد الروسي[6]	7-10	5 484	6 743	49	5 515	49	...	0.7	103	104	102	0.99
37	صربيا[4]	7-10	311 *	380	49	289	49	...	0.1	110	110	109	0.99
38	سلوفاكيا	6-9	206	317	49	209	49	4	6	102	102	101	0.98
39	سلوفينيا	6-11	109	92	48	108	49	0.1	0.5	98	98	97	0.99
40	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	6-10	120	130	48	107	48	.	.	98	99	97	0.98
41	تركيا	6-10	6 427	6 583	47	6 430	49	...	3	103	107	98	0.91
42	أوكرانيا	6-9	1 495	2 200	49	1 584	49	0.3	0.5	108	108	108	1.00
	آسيا الوسطى												
43	أرمينيا[3]	6-9	...	256	52	138	47	0.2	2	99	95	103	1.08
44	أذربيجان[4,7]	6-9	502 *	691	49	491	46	-	0.3	95	95	96	1.00
45	جورجيا	6-11	271	302	49	287	47	0.5	10	94	94	94	0.99
46	كازاخستان	7-10	961	*1 208*	*49*	**1 057**	**49**	*0.5*	**0.9**	*99*	*98*	*99*	*1.01*
47	قيرغيزستان	7-10	383	470	49	405	49	0.2	1	96	97	96	0.99
48	منغوليا	6-10	219	251	50	257	49	0.5	5	97	96	97	1.01
49	طاجيكستان	7-10	665	*692*	*47*	663	48	.	...	*95*	*99*	*92*	*0.93*
50	تركمنستان	7-9	298	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	أوزبكستان	7-10	2 058	2 570	49	1 948 [2]	48 [2]	...	. [2]	99	99	99	1.00
	شرق آسيا والمحيط الهادي												
52	أستراليا	5-11	1 987	1 885	49	2 083	49	27	31	100	100	100	1.00
53	بروني دار السلام	6-11	45	46	47	43	48	36	37	113	115	110	0.95
54	كمبوديا	6-11	1 767	2 127	46	2 195	48	2	2	101	108	94	0.87
55	الصين[8]	7-11	77 856	***130 133***	***48***	99 540	46	...	6	***105***	***105***	***106***	***1.01***
56	جزر كوك[4]	5-10	2 *	3	46	2	49	15	24	96	99	94	0.95
57	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	7-10	1 510	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58	فيجي	6-11	98	116	48	103	48	...	...	104	104	103	0.99
59	إندونيسيا	7-12	28 366	***28 690***	***49***	30 784	48	***16***	17	***111***	***112***	***110***	***0.98***
60	اليابان	6-11	6 768	7 692	49	6 924	49	0.9	1	101	101	101	1.00
61	كيريباتي	6-11	13	14	49	...	...	...	...	110	110	111	1.01
62	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	6-10	720	828	45	884	48	2	4	108	117	99	0.85
63	ماكاو، الصين[3]	6-11	...	47	47	23	48	95 **	97	100	101	99	0.99
64	ماليزيا[3]	6-11	...	2 912	48	2 924 [2]	49 [2]	2	2 [2]	95	96	95	0.99
65	جزر مارشال	6-11	8	8	48	9 [2]	48 [2]	25	18 [2]	90	90	89	0.99
66	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	6-11	15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	ميانمار	5-9	4 376	4 733	49	5 126 [y]	50 [y]	.	. [y]	95	96	93	0.97
68	ناورو[4]	6-11	1 *	*2*	*53*	1	51	...	.	*99*	*86*	*115*	*1.33*
69	نيوزيلندا	5-10	352	361	49	348	49	...	2	101	101	100	1.00
70	نيوي[4]	5-10	0.2 *	0.3	46	...	...	.	...	99	99	98	1.00
71	بالاو[4]	6-10	1 *	2	47	...	...	18	...	114	118	109	0.93

الجدول 5

	نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)				نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي (%)								الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية (بالآلاف)[2]			
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في								العام الدراسي المنتهي			
	2012				2012				1999				2012		1999	
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث
الدول العربية																
1	117	121	114	0.94	99	...	...	...	88	90	86	0.96	578	57	25	...
2	...	...	...	...	...	...	...	...	99	100	98	0.99	0.6	86.4	...	...
3	**68**	**72**	**64**	**0.88**	**58**	**62**	**55**	**0.89**	25	29	21	0.73	92	52	**39**	**53**
4	113	116	111	0.96	97 **, [2]	...	...	...	95 **	98 **	91 **	0.93 **	418 **	81 **	258 **, [2]	...
5	...	...	...	...	...	...	...	...	89	95	82	0.87	408	77	...	...
6	98	99	98	0.98	97	98	96	0.98	97 **	96 **	99 **	1.02 **	18 **	28 **	25	62
7	...	...	...	...	...	...	...	...	100	100	100	1.00	0.2	34	...	...
8	107	111	102	0.91	96 **	99 **	93 **	0.94 **	...	...	...	...	...	...	18 **	89 **
9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10	97	94	99	1.05	70	68	73	1.07	60	61	59	0.97	169	50	169	45
11	**117**	**120**	**114**	**0.95**	**99**	**99**	**99**	**1.00**	71	76	66	0.86	1 172	58	**43**	**57**
12	109	109	109	1.01	97	97	98	1.01	84	84	85	1.01	52	46	7	42
13	94	95	94	0.99	93	93	92	0.99	93	93	94	1.00	24	49	33	51
14	...	...	...	...	...	...	...	...	95	91	100	1.10	3	2	...	...
15	106	105	108	1.03	97 **	95 **	98 **	1.03 **	...	...	...	...	...	...	115 **	30 **
16	69 [2]	73 [2]	64 [2]	0.89 [2]	52 [2]	54 [2]	49 [2]	0.89 [2]	...	...	...	...	...	...	2 811 [2]	52 [2]
17	122	124	120	0.97	99 [y]	...	...	...	97	97	...	...	89	...	19 [y]	...
18	110	111	108	0.98	100	...	...	...	96 **	98 **	95 **	0.97 **	46 **	66 **	0.5	...
19	108	110	107	0.97	98 *	99 *	97 *	0.98 *	85	85	85	1.00	42	48	5.8 *	75 *
20	97	106	88	0.83	87	95	79	0.84	58	72	42	0.59	1 338	67	490	79
21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية																
22	...	...	...	...	...	...	...	...	93 **	94 **	92 **	0.98 **	20 **	56 **	...	...
23	99	99	99	1.00	94	94	94	1.00 **	***96*** **	...	...	...	***19*** **	...	20	48 **
24	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
25	100	100	99	0.99	96	96	97	1.00	98	99	97	0.98	8	70	9	47
26	97	97	97	1.00	99	98	100	1.02	93	94	93	0.99	14	53	2.0	11
27	100	100	101	1.01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28	98	98	98	1.01	97	96	97	1.01	100	100	100	1.00	0.1	82	2	39
29	100	101	100	0.99	96	96	97	1.00	96	96	96	1.00	19	48	13	46
30	103	103	103	0.99	97 **	98	99	1.01	97 **	97 **	97 **	1.00 **	4 **	53 **	2	33
31	99	99	98	0.99	97	98	98	1.00	97	97	97	1.00	6	47	2.5	47
32	101	101	101	1.01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.6	28
33	101	101	101	1.00	97	97	97	1.00	97	97	97	1.00	92	49	70	47
34	94	94	94	1.00	*93*	*92*	90	1.00	*93*	*91*	90	1.00	*19*	*52*	14	49
35	94	95	93	0.99	88	88	88	1.00	88	88	90	1.00	165	50	84	49
36	101	100	101	1.01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	151	36
37	93	93	93	1.00	93	93	93	1.00	...	...	...	...	...	...	22	48
38	102	102	101	1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39	99	99	99	1.00	96	96	98	1.01	97	98	98	1.00	4	49	2	40
40	89	89	89	1.00	92 **	92 **	92 **	1.00 **	92	91	90	0.98	11	55	9.7 **	48 **
41	100	101	99	0.99	94	98	95	0.99	95	94	90	0.92	367	85	313	55
42	106	105	107	1.02	98 *	98 *	99 *	1.02 *	...	...	...	...	...	...	24	22 *
آسيا الوسطى																
43	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
44	98	99	97	0.98	92	92	88	0.98	92	92	88	1.00	57	48	54	52
45	106	106	107	1.01	99	98	99	1.01	...	...	...	...	...	...	4	24
46	**106**	**106**	**107**	**1.01**	*96* **	*95* **	*98* **	**1.02** **	*1.03* **	*93* **	*90* **	**1.02** **	*44* **	*32* **	**13** **	**14** **
47	106	107	105	0.98	93 **	93 **	98 **	0.99	98	99	98	1.00 **	34 **	50 **	6	69
48	117	119	115	0.97	91	90	92	0.99	98	98	97	1.02	24	45	5	64
49	100	101	98	0.98	*94*	*98*	*91*	*0.93*	99	...	...	...	*40*	*79*	7	...
50	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	93 [2]	95 [2]	92 [2]	0.97 [2]	91 [2]	93 [2]	90 [2]	0.97 [2]	...	...	...	...	...	...	178 [2]	57 [2]
شرق آسيا والمحيط الهادي																
52	105	105	105	1.00	94 **	94 **	97	1.01 **	97	97	97	1.01	111 **	46 **	61	44
53	95	96	95	0.98	...	...	...	0.99	96	95	97	0.99	...	...	1.9	55
54	124	127	121	0.95	87	92	81	0.88	98	100	97	0.97	281	70	29	90
55	128	128	128	1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	108	107	109	1.01	86	88	85	0.96	97	...	...	...	0.4	54	0.048	...
57	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58	105	104	105	1.01	94	94	95	1.01	99	...	...	...	6	46	1.3	...
59	109	109	109	1.00	***97***	***98***	***97***	***0.99***	95	95	96	1.01	***657***	***62***	1 336	42
60	102	102	102	1.00	100	...	...	...	100	...	...	...	0.1	...	6	...
61	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
62	123	126	119	0.95	74	78	71	0.92	96	97	95	0.98	196	56	30	60
63	...	...	...	...	85	83	87	1.05	...	...	...	...	7	41	...	...
64	...	...	...	...	95	96	95	0.99	...	...	...	...	148	54	...	...
65	105 [2]	106 [2]	105 [2]	0.99 [2]	...	...	...	...	100 [2]	...	...	...	...	...	0.024 [2]	...
66	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	115 [y]	114 [y]	114 [y]	0.99 [y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	94	93	96	1.03	76	75	77	1.03	...	...	...	...	76	...	0.3	48
69	99	98	99	1.00	100 **	100 **	100 **	1.00 **	99	98	99	1.01	1.7 **	48.6 **	5.3	40
70	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 5 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف)	القيد في التعليم الابتدائي				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد		نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)			
				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في			
				1999		2012		1999	2012	1999			
		2012	2012[1]	المجموع (بالآلاف)	للإناث%	المجموع (بالآلاف)	للإناث%			المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
72	بابوا غينيا الجديدة	6-12	1 249	*560*	*45*	1 427 [2]	46	...	0.1	*71*	*76*	*66*	*0.86*
73	الفلبين	6-11	13 441	12 503	49	...	...	8	...	109	109	109	1.00
74	جمهورية كوريا	6-11	2 880	3 946	47	2 959	48	1	2	103	103	104	1.01
75	ساموا	5-10	28	27	48	30	49	16	17	96	96	96	1.00
76	سنغافورة	6-11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	جزر سليمان	6-11	86	58	46	121	48	...	25	89	92	86	0.93
78	تايلاند	6-11	5 247	6 120	48	**4 801**	**48**	13	**21**	97	99	96	0.97
79	تيمور - ليشتي	6-11	193	...	...	242 [2]	48 [2]	...	13 [2]	***118***	...	...	...
80	توكيلاو	5-10	0.1 *	*48*	*0.2*	...	...	.	...	*105*	*98*	*113*	*1.15*
81	تونغا	5-10	16	17	46	17	48	7	15	112	115	109	0.95
82	توفالو[4]	6-11	1 *	1	48	...	...	...	...	...	...	...	...
83	فانواتو	6-11	35	34	48	42 [y]	47 [y]	...	...	118	119	117	0.98
84	فيتنام	6-10	6 783	10 250	47	7 101	49	0.3	0.6	110	113	106	0.93
	أمريكا اللاتينية والكاريبي												
85	أنغيلا[9]	5-11	...	***1***	***49***	2 [z]	49 [z]	***7***	12 [z]	***104*** **	***105*** **	***104*** **	***0.98*** **
86	أنتيغوا وبربودا	5-11	11	*13*	...	10	48	*38*	53	*124*	...	...	...
87	الأرجنتين	6-11	3 936	4 664	49	4 637 [z]	49 [z]	20	25 [z]	113	113	112	0.99
88	آروبا	6-11	9	9	49	9	50	83	74	112	113	111	0.98
89	البهاما	5-10	30	34	49	34 [y]	50 [y]	...	30 [y]	97	99	95	0.97
90	بربادوس	5-10	21	25	49	23 [*, z]	49 [*, z]	...	11 [*, z]	103	101	105	1.04
91	بليز	5-10	44	44	48	54	49	...	83	121	124	119	0.96
92	برمودا	5-10	5	***5***	***50***	4 [z]	49 [z]	***34***	37 [z]	***101***	***101***	***102***	***1.01***
93	دولة بوليفيا المتعددة القوميات	6-11	1 479	1 445	49	1 390 [z]	49 [z]	...	8 [z]	111	111	110	0.98
94	البرازيل[3]	7-10	...	20 939	48	16 135	47	8	16	...	...	...	...
95	جزر فيرجين البريطانية[4]	5-11	4 *	3	49	3 [z]	48 [z]	13	26 [z]	112	113	110	0.97
96	جزر كايمان[3]	5-10	...	3	47	4 [z]	50 [z]	36	37 [z]	107	111	102	0.91
97	شيلي	6-11	1 486	1 805	48	1 504	48	...	60	100	102	99	0.97
98	كولومبيا	6-10	4 438	5 162	49	4 742	48	20	19	119	119	119	1.00
99	كوستاريكا	6-11	470	570	48	495	48	7	8	112	113	111	0.99
100	كوبا	6-11	809	1 074	48	803	48	.	.	102	103	100	0.97
101	كوراساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102	دومينيكا	5-11	7	*12*	*48*	8	49	*26*	35	*120*	*119*	*121*	*1.02*
103	الجمهورية الدومينيكية	6-11	1 251	1 315	49	1 284	47	16	23	110	111	109	0.98
104	إكوادور	6-11	1 865	1 899	49	2 118	49	21	25	112	112	112	1.00
105	السلفادور	7-12	763	*949*	*48*	859	48	*11*	10	*104*	*106*	*102*	*0.96*
106	غرينادا	5-11	13	20	49	14 [y]	48 [y]	...	77 [y]	108	110	107	0.97
107	غواتيمالا	7-12	2 369	1 824	46	2 645 [z]	49 [z]	15	10 [z]	102	109	95	0.87
108	غيانا	6-11	126	107	49	94	49	1.0	7	106	106	107	1.01
109	هايتي	6-11	1 414	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	هندوراس	6-11	1 112	*1 095*	*50*	1 217	49	...	9	*107*	*106*	*108*	*1.01*
111	جامايكا[3]	6-11	...	320 **	49 **	284	49	6 **	11	96 **	96 **	96 **	1.00 **
112	المكسيك	6-11	14 242	14 698	49	14 957	49	*7*	8	106	110	103	0.94
113	مونتسيرات	5-11	0.5 *	***0.4***	***45***	...	...	***35***	...	***105***	***105***	***104***	***0.99***
114	نيكاراغوا	6-11	782	830	49	924 [y]	48 [y]	16	16 [y]	101	101	102	1.01
115	بنما	6-11	436	393	48	437	48	10	13	104	105	102	0.97
116	باراغواي	6-11	869	951	48	820 [z]	48 [z]	...	19 [z]	119	121	116	0.96
117	بيرو	6-11	3 493	4 350	49	3 479	49	13	...	123	123	122	0.99
118	سانت كيتس ونيفيس	5-11	7	*7*	*49*	6	50	*15*	21	*106*	*104*	*108*	*1.04*
119	سانت لوسيا	5-11	21	26	49	18	49	...	5	104	107	101	0.95
120	سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	سانت فنسنت وغرينادين	5-11	13	*19*	*48*	14	48	*4*	10	*118*	*121*	*115*	*0.95*
122	سينت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	سوربنام	6-11	62	***65***	***49***	72 [z]	48 [z]	***48***	44 [z]	***118***	***118***	***118***	***0.99***
124	ترينيداد وتوباغو	5-11	127	172	49	131 [y]	48 [y]	...	72 [y]	103	103	102	0.99
125	جزر تركس وكايكوس[9]	6-11	...	2	49	...	...	18	...	...	...	...	...
126	أوروغواي	6-11	300	366	49	342 [y]	48 [y]	...	16 [y]	111	112	111	0.99
127	جمهورية فنزويلا البوليفارية	6-11	3 416	3 261	49	3 486	48	15	18	99	100	98	0.98
128	جزر الأنتيل الهولندية	6-11	...	25	48	...	...	74	...	...	...	...	...
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
129	أندورا[3]	6-11	...	...	...	4	47	...	2	...	...	...	...
130	التمسا	6-9	323	389	48	327	49	4	6	104	104	103	0.99
131	بلجيكا	6-11	720	763	49	744	49	55	54	104	104	103	0.99
132	كندا	6-11	2 203	2 429	49	2 154 [z]	49 [z]	6	6 [z]	100	100	100	1.00
133	قبرص[4]	6-11	54 *	64	48	54	49	4	8	97	98	97	1.00
134	الدنمارك	6-12	465	372	49	471	49	11	15	101	101	102	1.00
135	فنلندا	7-12	347	383	49	347	49	1	2	101	101	100	1.00
136	فرنسا[10]	6-10	3 872	3 944	49	4 156	49	15	15	105	105	104	0.99
137	ألمانيا	6-9	2 923	3 767	49	2 937	49	2	4	103	104	103	0.99
138	اليونان	6-11	624	646	48	637 [z]	49 [z]	7	7 [z]	95	95	95	1.00
139	آيسلندا	6-12	30	30	48	29 [z]	49 [z]	1	2 [z]	100	101	99	0.98
140	آيرلندا	5-12	496	457	49	518	49	0.9	0.8	102	102	102	0.99
141	إسرائيل	6-11	797	662	49	821 [z]	49 [z]	.	22 [z]	105	105	104	0.99
142	إيطاليا	6-10	2 847	2 876	48	2 828 [z]	48 [z]	7	7 [z]	105	105	104	0.99
143	لكسمبرغ	6-11	37	31	49	35 [z]	49 [z]	7	9 [z]	100	99	100	1.01
144	مالطة	5-10	25	35	49	24	49	36	43	95	95	95	1.00
145	موناكو[9]	6-10	...	2	50	2	50	31	21	...	...	...	...

الجدول 5

	نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)				نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي (%)								الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية (بالآلاف)[3]			
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في								العام الدراسي المنتهي			
	2012				2012				1999				2012		1999	
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث
72	114	119	109	0.91	87	90	83	0.92	...	...	...	...	165	61	...	...
73	...	...	...	...	...	...	...	...	89	89	89	1.01	...	48	1 254	...
74	103	103	102	0.99	99	100	99	0.99	99	99	99	1.01	22	0.3	26	69
75	105	105	105	1.00	96	95	97	1.03	93	92	93	1.01	1.1	44.7	2.1	32
76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	141	142	140	0.98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78	**93**	**95**	**91**	**0.95**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	125 [2]	128 [2]	122 [2]	0.95 [2]	92 [2]	92 [2]	91 [2]	0.98 [2]	...	...	...	...	16 [2]	...	...	54 [2]
80	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	109	109	108	0.99	90	89	91	1.03	91	94	89	0.94	1.6	63.2	1.3	41
82	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
83	122 [y]	123 [y]	122 [y]	0.99 [y]	...	...	...	...	98 **	97 **	98 **	0.99 **	...	62 **	0.7 **	...
84	105	104	105	1.01	98	...	...	...	97	...	...	...	122	...	278	...
	أمريكا اللاتينية والكاريبي															
85	...	...	...	...	...	...	...	...	***99*** **	...	...	...	...	...	***0.01*** **	...
86	98	101	95	0.93	85	87	84	0.97	...	...	...	...	1.6	...	...	55
87	118 [z]	118 [z]	117 [z]	0.99 [z]	...	...	...	...	99	100	99	0.99	...	80	23	...
88	104	103	105	1.03	99 [y]	...	...	...	98	97	99	1.01	0.1 [y]	32	0.2	...
89	108 [y]	107 [y]	109 [y]	1.02 [y]	98 [y]	...	...	...	91	92	91	0.98	0.7 [y]	54	3	...
90	105 [*, z]	106 [*, z]	105 [*, z]	0.99 [*, z]	97 [*, z]	97 [*, z]	97 [*, z]	0.99 [*, z]	95 **	93 **	98 **	1.05 **	0.6 [*, z]	21 **	1.1 **	54 [*, z]
91	121	122	119	0.97	99	98	100	1.01	100 **	100 **	100 **	1.00 **	0.4	72 **	0.1 **	11
92	90 [z]	91 [z]	89 [z]	0.98 [z]	88 [z]	87 [z]	88 [z]	1.01 [z]	...	...	...	...	0.6 [z]	...	...	47 [z]
93	94 [z]	95 [z]	94 [z]	0.98 [z]	87 [z]	87 [z]	87 [z]	1.00 [z]	94 **	94 **	94 **	1.00 **	194 [z]	50 **	73 **	48 [z]
94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	92 [z]	96 [z]	88 [z]	0.92 [z]	85 [z]	87 [z]	84 [z]	0.96 [z]	98 **	98 **	99 **	1.01 **	0.5 [z]	41.86 **	0.043 **	56 [z]
96	...	...	...	...	...	...	...	...	95 *	...	...	...	...	...	0.2 *	...
97	101	103	100	0.97	93	93	93	1.00	...	...	...	...	109	...	...	49
98	107	109	105	0.97	86	87	86	1.00	95 **	95 **	96 **	1.01 **	599	43 **	198	49
99	105	106	105	0.99	93	92	93	1.01	...	...	...	...	33	...	...	45
100	99	100	99	0.99	96	97	96	1.00	99 **	99 **	98 **	0.99 **	28	58 **	15 **	46
101	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102	119	121	117	0.97	96 [y]	95 [y]	97 [y]	1.03 [y]	*98*	...	...	...	0.3 [y]	...	*0.2*	33 [y]
103	103	108	97	0.91	89	90	88	0.98	83	82	84	1.01	137	47	203	53
104	114	114	113	1.00	97	96	98	1.02	97	97	98	1.01	59	37	45	36
105	113	115	110	0.96	95	95	95	1.00	*85* **	*84* **	*85* **	*1.01* **	41	*48* **	*139* **	47
106	103 [y]	105 [y]	102 [y]	0.97 [y]	...	...	...	...	100 **	...	...	...	...	...	0.002 **	...
107	114 [z]	116 [z]	112 [z]	0.97 [z]	95 [z]	96 [z]	95 [z]	0.99 [z]	84 **	88 **	80 **	0.91 **	110 [z]	61 **	286 **	53 [z]
108	75	71	80	1.13	75	70	80	1.14	...	...	...	...	32	...	...	37
109	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	109	110	109	1.00	94	93	95	1.02	*88*	*89*	*88*	*1.01*	67	*48*	*118*	42
111	...	...	...	...	...	...	...	...	93 **	93 **	93 **	1.00 **	...	50 **	25 **	...
112	105	105	105	1.00	98	97	99	1.02	98 **	100 **	96 **	0.96 **	291	97 **	284 **	27
113	...	...	...	...	...	...	...	...	***100***	...	...	...	...	...	-	...
114	117 [y]	118 [y]	116 [y]	0.98 [y]	93 [y]	93 [y]	94 [y]	1.01 [y]	81 **	80 **	81 **	1.02 **	54 [y]	47 **	158 **	44 [y]
115	100	102	99	0.97	92	92	92	0.99	93 **	93 **	93 **	1.00 **	35	50 **	26 **	51
116	95 [z]	97 [z]	93 [z]	0.96 [z]	83 [z]	83 [z]	82 [z]	1.00 [z]	97	96	97	1.00	150 [z]	46	27	50 [z]
117	100	100	99	0.99	96 [z]	96 [z]	96 [z]	1.00 [z]	...	...	...	...	129 [z]	...	3 **	48 [z]
118	88	87	88	1.01	84 **	82 **	85 **	1.04 **	...	...	...	...	1.1 **	...	*0.2* **	45 **
119	87	89	86	0.97	83	83	83	0.99	93 **	95 **	92 **	0.96 **	4	62.7 **	1.7 **	51
120	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	105	107	103	0.96	99	...	...	...	*98* **	...	...	...	0.1	...	*0.3* **	...
122	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	114 [z]	117 [z]	112 [z]	0.96 [z]	92 [z]	92 [z]	93 [z]	1.01 [z]	***91*** **	***90*** **	***93*** **	***1.03*** **	5 [z]	***41*** **	***5*** **	46 [z]
124	106 [y]	108 [y]	104 [y]	0.97 [y]	99 [y]	99 [y]	98 [y]	0.99 [y]	98	97	98	1.01	2 [y]	39	4	62 [y]
125	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
126	112 [y]	114 [y]	110 [y]	0.97 [y]	100 [y]	...	...	...	...	...	...	...	0.5 [y]	...	...	...
127	102	103	101	0.98	94	96	93	0.98	86	86	87	1.01	191	47	450	59
128	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
129	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
130	101	101	101	1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
131	103	104	103	0.99	99	99	99	1.00	99	99	99	1.00	7	49	7	47
132	98 [z]	98 [z]	99 [z]	1.01 [z]	100	100	100	1.00	...	...	...	...	...	33	5	...
133	100	100	100	1.00	98	98	98	1.00	98	98	98	1.00	1.0	49.4	1.3	44
134	101	102	101	0.99	98	98	99	1.01	98	98	99	1.01	9	41	8	37
135	100	100	100	0.99	100	...	...	...	100	...	...	...	4	...	0.6	43
136	107	107	107	1.00	100	100	99	1.00	100	100	98	1.01	43	32	10	23
137	100	101	100	1.00	100 **	99 **	100 **	1.01 **	100 **	...	...	...	13 **	...	0.6 **	15 **
138	102 [z]	102 [z]	102 [z]	1.00 [z]	100 [z]	99 [z]	100 [z]	1.01 [z]	96	96	96	1.01	3.0 [z]	45	26	19 [z]
139	99 [z]	98 [z]	99 [z]	1.01 [z]	99 [z]	98 [z]	99 [z]	1.01 [z]	...	...	...	...	0.4 [z]	...	0.3	39 [z]
140	104	104	104	1.00	100	100	100	1.00	...	...	...	...	1.3	...	0.3	34
141	105 [z]	105 [z]	105 [z]	1.00 [z]	97 [z]	97 [z]	97 [z]	1.01 [z]	97	98	98	1.00	23 [z]	53	15	43 [z]
142	100 [z]	101 [z]	99 [z]	0.99 [z]	99 [z]	99 [z]	99 [z]	0.99 [z]	...	...	...	...	26 [z]	...	3	70 [z]
143	97 [z]	96 [z]	98 [z]	1.02 [z]	96 [z]	94 [z]	95 [z]	1.02 [z]	98	96	97	1.02	2 [z]	30	0.8	39 [z]
144	96	96	96	1.00	95	95	95	1.00	...	...	...	...	1.2	...	...	48
145	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 5 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف)	القيد في التعليم الابتدائي				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد		نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)			
				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في 1999			
				1999		2012		1999	2012				
		2012	2012[1]	المجموع (بالآلاف)	للإناث%	المجموع (بالآلاف)	للإناث%			المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
146	هولندا	6-11	1 207	1 268	48	1 277	49	...	0.3	109	110	108	0.98
147	النرويج	6-12	426	412	49	423	49	1	2	101	101	101	1.00
148	البرتغال	6-11	662	*811*	*48*	704	48	*10*	12	*122*	*125*	*119*	*0.96*
149	سان مارينو[9]	6-10	2	*1*	*48*	2	46	.	.	...	...	...	...
150	إسبانيا	6-11	2 737	2 580	48	2 817	48	33	33	106	107	105	0.99
151	السويد	7-12	593	763	49	602	49	3	11	110	108	112	1.03
152	سويسرا	7-12	470	530	49	483	48	3	5	106	106	105	0.99
153	المملكة المتحدة	5-10	4 168	4 661	49	4 524	49	5	7	101	101	101	1.00
154	الولايات المتحدة	6-11	24 846	24 938	49	24 382	49	12	8	103	101	104	1.03
	جنوب وغرب آسيا												
155	أفغانستان	7-12	5 549	876	7	5 768	41	...	2	26	47	4	0.08
156	بنغلاديش	6-10	15 987	...	...	18 432 *, [2]	50 [2]	...	42 *, [2]	...	...	...	...
157	بوتان	6-12	98	81	46	111	50	2	3	75	81	69	0.85
158	الهند	6-10	122 628	*113 613*	*44*	137 747 [2]	48 [2]	*17*	...	*96*	*104*	*88*	*0.84*
159	جمهورية إيران الإسلامية	6-10	5 424	8 667	47	5 747	48	...	8	102	105	98	0.94
160	الملديف[3]	6-12	...	74	49	39	48	3	3	132	132	133	1.01
161	نيبال	5-9	3 433	3 588	42	**4 577**	**50**	...	**15**	122	138	104	0.76
162	باكستان	5-9	19 503	*13 987* *	*39* **	18 119	44	...	34	*70* *	*83* *	*57* *	*0.68* *
163	سري لانكا	5-9	1 780	***1 768***	***49***	1 752	49	**-**	3	***107***	***108***	***106***	***0.99***
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
164	أنغولا	6-11	3 712	...	...	5 027 [2]	39 [2]	...	3 [2]	...	...	...	...
165	بنين	6-11	1 619	872	39	1 987	47	7	16	78	96	61	0.64
166	بوتسوانا	6-12	310	322	50	...	...	5	...	103	103	103	1.00
167	بوركينا فاسو	6-11	2 759	816	40	2 344	48	11	16	44	52	36	0.70
168	بوروندي	7-12	1 442	*705*	*44*	1 981	50	-	1	*57*	*64*	*51*	*0.79*
169	الكاميرون	6-11	61	*92*	*49*	68	48	-	0.7	*123*	*125*	*120*	*0.96*
170	الرأس الأخضر	6-11	3 479	2 134	45	3 849	46	28	23	81	89	73	0.82
171	جمهورية أفريقيا الوسطى	6-11	696	***459*** *	***41*** *	662	43	...	14	***79*** *	***94*** *	***65*** *	***0.68*** *
172	تشاد	6-11	2 192	840	37	2 091	43	...	10	61	77	45	0.59
173	جزر القمر	6-11	113	83	45	133	47	12	12 **	104	112	96	0.85
174	الكونغو	6-11	671	276	49	734	52	10	31	59	60	58	0.96
175	كوت ديفوار	6-11	3 100	1 911	43	2 921	46	12	12	77	89	66	0.75
176	جمهورية الكونغو الديمقراطية	6-11	10 825	4 022	47	12 005	47	...	...	53	55	50	0.91
177	غينيا الاستوائية	7-12	101	*73*	*45*	92	49	...	54	*108*	*118*	*97*	*0.82*
178	إريتريا	7-11	787	262	45	334	45	11	8	46	49	42	0.84
179	إثيوبيا[3]	7-12	...	5 168	38	14 532	48	...	4	50	62	38	0.61
180	غابون	6-10	197	265	50	318 [2]	49 [2]	17	44 [2]	143	143	143	1.00
181	غامبيا	7-12	286	170	46	244	51	14	28	90	98	83	0.84
182	غانا	6-11	3 696	2 377	47	**4 106**	**49**	13	**23**	81	84	78	0.92
183	غينيا	7-12	1 761	727	38	1 600	45	15	28	54	66	41	0.62
184	غينيا بيساو	6-11	257	*150*	*40*	279 [y]	48 [y]	*19*	28 [y]	*76*	*91*	*61*	*0.67*
185	كينيا	6-11	7 042	4 782	49	...	...	...	...	91	92	90	0.97
186	ليسوتو	6-12	344	365	52	382	49	0.016	5	105	100	110	1.10
187	ليبيريا	6-11	681	396	42	675 [2]	47 [2]	38	33 [2]	95	109	81	0.75
188	مدغشقر	6-10	3 032	2 012	49	4 403	49	22	18	94	95	92	0.97
189	ملاوي	6-11	2 610	2 582	49	3 688	50	...	0.9	137	140	134	0.96
190	مالي	7-12	2 389	959	41	2 114	46	22	...	60	70	50	0.72
191	موريشيوس	5-10	105	133	49	114	49	24	29	105	105	105	1.00
192	موزمبيق	6-12	5 100	2 302	43	5 359	47	...	2	69	79	59	0.74
193	ناميبيا	7-13	380	383	50	415	49	4	6	115	115	115	1.01
194	النيجر	7-12	2 883	530	39	2 051	45	4	3	32	38	26	0.67
195	نيجيريا[11]	6-11	27 050	17 907	44	21 558 **, y	47 **, y	...	8 **, y	94	103	84	0.81
196	رواندا	7-12	1 791	1 289	50	2 395	51	...	2	103	106	101	0.96
197	ساو تومي وبرنسيبي	6-11	29	24	49	**35**	**49**	-	**0.5**	100	102	99	0.97
198	السنغال	7-12	2 128	1 034	45	1 783	51	12	14	65	71	59	0.83
199	سيشل	6-11	8	*10*	*49*	9 [2]	50 [2]	*4*	9 [2]	*108*	*106*	*110*	*1.03*
200	سيبرا ليون	6-11	952	*443*	*48*	1 252	50	...	5	*69*	*72*	*66*	*0.92*
201	الصومال	6-11	1 747	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202	جنوب أفريقيا	7-13	6 895	7 935	49	7 004	49	2	4	113	115	111	0.97
203	جنوب السودان	6-11	1 757	...	...	1 451 [2]	39 [2]	...	...	...	...	...	...
204	سوازيلاند	6-12	209	213	49	240 [2]	47 [2]	-	1 [2]	94	96	92	0.96
205	توغو	6-11	1 030	954	43	1 368	48	36	28	120	136	103	0.75
206	أوغندا	6-12	7 628	6 288	47	8 098 [2]	50 [2]	...	13 [2]	128	134	122	0.91
207	جمهورية تنزانيا المتحدة	7-13	8 867	4 190	50	8 247	50	0.2	3	67	66	67	1.00
208	زامبيا	7-13	2 760	1 556	48	3 135	50	...	3	84	88	81	0.91
209	زمبابوي	6-12	2 441	2 460	49	...	...	88	...	101	102	99	0.97

الجدول 5

	نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)				نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي (%)								الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية (بالآلاف)[2]			
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في								العام الدراسي المنتهي			
	2012				2012				1999				2012		1999	
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث
146	106	106	105	0.99	99	99	99	1.00	99	100	99	0.99	15.5	46	7.4	98.9
147	99	99	100	1.00	99	99	100	1.00	100	100	100	1.00	2	29	0.9	72.5
148	106	107	105	0.98	*97*	...	...	...	*99*	*98*	*99*	1.01	8	24	*20*	...
149	93	94	93	0.99	...	...	...	...	93	93	93	1.00	0.1	47	...	...
150	103	103	103	0.99	100	100	100	1.00	100	100	100	1.00	7	26	8	76
151	102	102	101	1.00	100	...	...	...	99	100	99	1.00	3.0	69	2	...
152	103	103	103	1.00	99	99	100	1.00	99	100	100	1.01	4.2	20	3	29
153	109	109	108	1.00	100	100	100	1.00	100	100	100	1.00	7	62	2	21
154	98	99	97	0.98	97	96 **	97 **	1.00 **	97	97	93	1.00	1 800	49	841	47 **
	جنوب وغرب آسيا															
155	104	121	87	0.72	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	114 *,z	111 *,z	118 *,z	1.06 *,z	96 *,y	94 *,y	98 *,y	1.05 *,y	...	...	...	...	621 *,y	20 *,y	...	...
157	112	111	113	1.02	92	90	93	1.03	0.88	53	60	56	8	40	47	54
158	113 z	111 z	114 z	1.02 z	99 z	...	...	...	*0.84* **	*78* **	*93* **	*86* **	1 387 **	...	*16 948* **	*74* **
159	106	107	105	0.99	100 *	...	...	...	0.96 **	85 **	88 **	86 **	3 *	...	1 154 **	56 **
160	...	...	...	...	...	...	...	...	1.01	98	98	98	...	...	1.1	42
161	**135**	**130**	**141**	**1.08**	**99** **	...	...	...	0.77 *	60 *	78 *	69 *	**45** **	...	906 *	63 *
162	93	99	86	0.87	72 *	77 *	67 *	0.87 *	...	...	...	***...***	5 370 *	57 *	...	...
163	98	99	98	1.00	94	94	94	1.00	...	...	...	***100***	108	50	***3***	...
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
164	140 z	171 z	110 z	0.64 z	86 z	97 z	74 z	0.77 z	...	...	...	...	513 z	89 z	...	...
165	123	130	116	0.89	95	...	...	...	...	...	...	...	83	...	...	...
166	...	...	...	...	...	...	...	...	1.04	81	78	80	...	...	64	46
167	85	87	83	0.95	67	68	65	0.95	0.69	29	42	36	917	52	1 189	54
168	137	138	137	0.99	94 y	94 y	94 y	1.00 y	*0.83* **	*37* **	*45* **	*41* **	81 y	51 y	*730* **	*54* **
169	112	117	107	0.91	97	99	96	0.97	...	...	...	*99* **	2	78	*0.4* **	...
170	111	118	103	0.88	92	97	86	0.88	...	...	...	...	295	83	...	...
171	95	109	81	0.74	72	81	64	0.79	...	...	...	...	194	66	...	...
172	95	108	82	0.76	64 z	72 z	56 z	0.77 z	0.63	38	61	50	770 z	61 z	686	61
173	117	123	112	0.91	...	...	...	...	0.85	62	74	68	...	...	25	58
174	109	106	113	1.07	92	88	96	1.09	...	...	...	...	56	26	...	...
175	94	102	87	0.85	...	...	...	...	0.76	51	68	60	...	...	995	60
176	111	118	104	0.88	...	...	...	...	0.95	35	37	36	...	...	4 886	51
177	91	92	90	0.98	62	62	62	0.99	*0.81*	*61*	*76*	*68*	38	50	*22*	*62*
178	42	46	39	0.84	34	36	32	0.88	0.88	27	31	29	518	51	408	51
179	...	...	...	...	...	...	...	...	0.70	30	43	36	...	...	6 602	55
180	165 z	167 z	162 z	0.97 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
181	85	83	87	1.04	74	71	76	1.07	0.87	70	80	75	75	45	47	60
182	**109**	**109**	**109**	**1.00**	**88**	**87**	**88**	**1.00**	0.96 **	61 **	63 **	62 **	**467**	**48**	1 107 **	50 **
183	91	98	83	0.84	76	81	70	0.86	0.67	34	50	42	431	61	783	57
184	116 y	120 y	112 y	0.93 y	71 y	73 y	69 y	0.95 y	*0.71*	*41*	*58*	*49*	70 y	53 y	*100*	*59*
185	...	...	...	...	...	...	...	...	1.02 **	63 **	62 **	63 **	...	...	1 955 **	49 **
186	111	112	110	0.97	82	80	84	1.04	1.14	64	56	60	62	45	140	44
187	102 z	107 z	98 z	0.92 z	41 z	42 z	40 z	0.95 z	0.78	41	52	47	389 z	50 z	222	55
188	145	146	144	0.99	...	...	...	...	1.01	64	63	64	...	...	783	50
189	141	139	144	1.04	...	...	...	...	...	...	...	99	...	...	17	...
190	88	94	83	0.88	73	78	68	0.88	0.73 **	40 **	54 **	47 **	637	58	843 **	56 **
191	108	109	107	0.99	98	98	98	1.00	1.00	93	93	93	2	50	9	48
192	105	110	100	0.91	86	89	84	0.95	0.79 **	46 **	58 **	52 **	692	59	1 609 **	56 **
193	109	111	108	0.97	89	87	90	1.04	1.07	91	85	88	43	43	41	38
194	71	77	65	0.84	64	69	58	0.84	0.67	22	32	27	1 049	57	1 203	53
195	85 **,y	88 **,y	81 **,y	0.92 **,y	66 **,y	71 **,y	60 **,y	0.84 **,y	0.84 **	57 **	68 **	63 **	8 709 **,y	57 **,y	7 080 **	56 **
196	134	132	135	1.02	99	...	...	...	0.99	82	83	82	23	...	223	53
197	**117**	**118**	**115**	**0.98**	**97**	**97**	**1.01**	0.98	79	81	80	**0.9**	**43**	51	5	
198	84	81	87	1.08	79	77	82	1.08	0.84	50	59	55	439	43	721	55
199	107 z	104 z	110 z	1.05 z	94 z	...	...	...	*1.04*	*95*	*91*	*93*	0.5 z	...	*0.6*	*36*
200	131	132	131	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
201	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202	102	104	99	0.95	97 **	95 **	98 **	1.02 **	90 **	90 **	91 **	1.00 **	656 **	49 **	244 **	34 **
203	86 z	103 z	68 z	0.66 z	41 **,z	48 **,z	34 **,z	0.71 **,z	...	...	...	...	992 **,z	55 **,z	...	...
204	115 z	121 z	109 z	0.90 z	71	70	72	1.04	...	...	...	...	...	...	66	47
205	133	138	127	0.92	89	...	...	...	...	...	...	...	...	...	91	...
206	110 z	109 z	111 z	1.02 z	91 z	90 z	92 z	1.03 z	...	...	...	...	663 z	43 z	...	...
207	93	92	94	1.03	...	...	...	...	1.03	50	48	49	...	...	3 194	49
208	114	114	113	0.99	98 **	98 **	98 **	1.00 **	0.96 **	70 **	73 **	71 **	59 **	45 **	526 **	53 **
209	...	...	...	...	...	...	...	...	1.01	85	84	84	...	...	380	48

الجدول 5 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف)	القيد في التعليم الابتدائي				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد		نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)			
				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في 1999			
				1999		2012		1999	2012				
		2012	2012[1]	المجموع	للإناث%	المجموع	للإناث%	للإناث%		المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
		المجموع		المجموع	للإناث%	المجموع (بالآلاف)	للإناث%			القيمة الوسطى			
I	العالم	...	650,351	651,833	47	705,103	48	7	9	97	101	93	0.92
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	13,866	17,665	49	13,779	49	0.2	0.7	101	102	101	0.99
III	البلدان المتقدمة	...	63,885	69,223	49	64,542	49	4	5	102	102	103	1.01
IV	البلدان النامية	...	572,601	564,945	46	626,781 **	48 **	11	13	97	101	92	0.91
V	الدول العربية	...	41,289	34,978	45	42,761	47	5	13	91	98	85	0.87
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	...	19,745	24,860	48	19,712	49	0.3	1.0	102	104	100	0.96
VII	آسيا الوسطى	...	5,512	6,823	49	5,479 **	48 **	0.2	1.0	97	97	97	1.00
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	...	157,407	225,312 **	48 **	184,382	47	7	10	104 **	105 **	103 **	0.99 **
IX	شرق آسيا	...	153,512	222,190 **	48 **	180,163	47	2	4	104 **	105 **	103 **	0.99 **
X	بلدان المحيط الهادي	...	3,894	3,122	48	4,218	48	...	17	94	96	93	0.97
XI	أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	59,491	69,972	48	64,696	48	15	18	120	122	117	0.96
XII	بلدان الكاريبي	...	2,240	2,404 **	49 **	2,386 **	49 **	22	32	109 **	109 **	108 **	0.98 **
XIII	أمريكا اللاتينية	...	57,251	67,568	48	62,309	48	14	16	120	123	117	0.96
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	50,879	52,822	49	51,349	49	6	7	103	103	104	1.01
XV	جنوب وغرب آسيا	...	174,446	154,880	44	192,650 **	48 **	...	5	91	99	82	0.83
XVI	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	141,582	82,185	46	144,075	47	11	10	80	86	73	0.85
XVII	البلدان ذات الدخل المنخفض	...	121,431	74,538	46	130,721	48	11	10	78	84	72	0.86
XVIII	البلدان ذات الدخل المتوسط	...	450,205	492,364	46	494,614 **	47 **	5	8	100	105	96	0.92
XIX	البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	...	276,233	241,068	45	291,582 **	48 **	4	8	95	102	87	0.86
XX	البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	...	173,972	251,296 **	48 **	203,032	47	7	8	107 **	108 **	105 **	0.98 **
XXI	البلدان ذات الدخل المرتفع	...	78,715	84,931	49	79,768	49	7	11	102	102	102	1.00

الملاحظة (ألف):الجداول الإحصائية لا تزال تضم بيانات جزر الأنتيل الهولندية والسودان (قبل الانفصال) المنتميتين إلى مجموعة أمريكا اللاتينية والكاريبي ومجموعة الدول العربية على التوالي لأغراض مرجعية فقط نظراً إلى أن البيانات الخاصة بالدول الجديدة، وهي كوراساو وسانت مارتن وسينت مارتن والسودان وجنوب السودان، حديثة التوافر. وترد مجموعات البلدان مقسمةً بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي ولكنها تتضمن فقط بلدان التعليم للجميع. ويعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2013.

الملاحظة (باء): لا يمكن المقارنة بين القيم المتوسطة لعام 1999 وعام 2012 إذ إنها لا تعتمد بالضرورة على عدد البلدان نفسه.

1- تخص هذه البيانات عام 2012 باستثناء البلدان التي تعتمد التقسيم القائم على السنة التقويمية إذ تخص بياناتها سنة 2011.

2- تدل البيانات على العدد الفعلي للأطفال غير المقيدين البتة وهي بيانات مستخلصة من نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي للأطفال البالغين سن الالتحاق بهذا التعليم، والمصنفة بحسب الأعمار أو المعدلة، وتتيح هذه الأرقام قياس نسبة المقيدين في المدارس الابتدائية أو الثانوية.

3- لم يتسنَّ حساب معدلات القيد لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم اتساق البيانات السكانية.

4- استخدمت البيانات السكانية الوطنية لحساب نسب القيد.

5- البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة ترانسنستريا.

6- كانت توجد في السابق بنيتان تعليميتان، يبدأ التعليم الابتدائي في كلتيهما في سن السابعة، وكانت البنية الأكثر شيوعا، والتي يستمر فيها التعليم الابتدائي ثلاث سنوات، تستخدم لحساب المؤشرات؛ أما البنية الأخرى فقواماها أربع سنوات وتضم ما يقارب ثلث التلاميذ المقيدين في المرحلة الابتدائية. وقد جرى تعميم هذه البنية في أرجاء البلد كافة منذ عام 2004.

7- البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة نغورنو-كاراباخ.

8- يلتحق الأطفال بالتعليم الابتدائي في سن السادسة أو السابعة. وبما أن الالتحاق الأكثر شيوعاً بالتعليم الابتدائي هو في سن السابعة، حُسبت معدلات القيد على أساس الفئة العمرية الممتدة من 7 سنوات إلى 11 سنة.

9- لم يتسنَّ حساب نسب القيد لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية مصنفة بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

10- تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية الواقعة في ما وراء البحار.

11- نظراً إلى استمرار التباين في بيانات القيد بحسب فئة عمرية واحدة، يستند تقدير نسبة القيد الصافية إلى توزيع الأعمار في الدراسات الاستقصائية المتعددة المؤشرات لعام 2011.

البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2013، أما تلك الواردة بالخط المائل فتخص عام 2000، وأما تلك الواردة بالخط الغامق المائل فتخص عام 2001.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2011.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2010.

البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

(**) فيما يخص البيانات القطرية، تمثل الأرقام تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء؛ أما فيما يخص المجاميع والمتوسطات المرجحة على مستوى المجموعات الإقليمية وغيرها من مجموعات البلدان، فإن الأرقام تمثيلاً جزئياً بسبب عدم توافر بيانات عن جميع البلدان (تتوافر بيانات عن 33% إلى 60% من سكان المجموعات الإقليمية أو مجموعات البلدان الأخرى).

(-) القيمة معدومة أو قليلة جداً.

(.) هذه الفئة غير منطبقة أو غير موجودة.

(...) بيانات غير متوافرة.

الجدول 5

	نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)				نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي (%)								الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية (بالآلاف)[2]			
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في								العام الدراسي المنتهي			
	2012				2012				1999				2012		1999	
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث
	المتوسط المرجح				المتوسط المرجح				المتوسط المرجح				المجموع	للإناث%	المجموع	للإناث%
I	108	110	107	0.97	91 **	92 **	90 **	0.98 **	84 **	87 **	81 **	0.93 **	105,769 **	58 **	57,788 **	53 **
II	99	99	99	1.00	96	96	96	1.00	92 **	92 **	92 **	1.00 **	1,412 **	50 **	564	46
III	101	101	101	0.99	96	96	96	1.00	98	98	98	1.00	1,427	48	2,347	47
IV	109 **	111 **	108 **	0.97 **	90 **	91 **	89 **	0.98 **	82 **	86 **	79 **	0.92 **	102,930 **	59 **	54,876 **	53 **
V	104	107	100	0.93	89 **	91 **	87 **	0.96 **	80	84	75	0.90	7,772	59	4,467 **	58 **
VI	100	100	100	1.00	96	96	96	1.00	93 **	94 **	92 **	0.98 **	1,763 **	57 **	827	48
VII	99 **	100 **	99 **	0.99 **	95 **	95 **	94 **	0.99 **	95 **	95 **	94 **	0.99 **	379 **	52 **	295 **	52 **
VIII	117	118	116	0.99	96 **	96 **	96 **	1.00 **	95 **	95 **	94 **	1.00 **	11,883 **	50 **	6,923 **	47 **
IX	117	118	117	0.99	96 **	96 **	96 **	1.00 **	95 **	95 **	94 **	1.00 **	11,474 **	50 **	6,686 **	47 **
X	108	110	106	0.97	93	95	94	0.98	88	89	86	0.97	409	54	238	55
XI	109	110	107	0.97	94 **	93 **	94 **	1.00 **	93	94	92	0.97	3,999	58	3,763 **	47 **
XII	107 **	107 **	106 **	0.99 **	72 **	70 **	71 **	1.02 **	74 **	74 **	74 **	1.00 **	583 **	49 **	650 **	48 **
XIII	109	110	107	0.97	95 **	94 **	95 **	1.00 **	94	95	93	0.97	3,416	60	3,113 **	47 **
XIV	101	101	100	0.99	96	96	96	1.00	98	98	98	1.00	992	48	2,060	47
XV	110 **	110 **	111 **	1.00 **	94 **	94 **	94 **	1.00 **	78 **	86 **	70 **	0.82 **	36,697 **	66 **	9,814 **	48 **
XVI	102	106	98	0.92	76 **	82 **	79 **	0.93 **	59	63	55	0.88	42,283	54	29,639 **	56 **
XVII	108	110	105	0.95	81 **	85 **	83 **	0.96 **	60 **	63 **	56 **	0.89 **	38,656 **	54 **	20,746 **	55 **
XVIII	110 **	111 **	108 **	0.97 **	92 **	93 **	92 **	0.99 **	87 **	90 **	83 **	0.92 **	64,004 **	62 **	34,221 **	52 **
XIX	106 **	106 **	105 **	0.98 **	90 **	91 **	90 **	0.98 **	80 **	86 **	74 **	0.86 **	50,348 **	64 **	26,333 **	52 **
XX	117	119	115	0.96	95 **	96 **	95 **	0.99 **	94 **	95 **	94 **	0.99 **	13,656 **	54 **	7,888 **	53 **
XXI	101	102	101	1.00	97	96	96	1.00	96	96	96	1.00	3,109	48	2,821	45

الجدول 6
الفعالية الداخلية: الرسوب في مرحلة التعليم الابتدائي والتسرب منها وإتمامها

	البلد والأراضي	مدة التعليم[1] الابتدائي	الفعالية الداخلية									
			الرسوب في مرحلة التعليم الابتدائي									
			الرسوب في جميع الصفوف (%)						عدد الراسبين في جميع الصفوف (بالآلاف)			
			العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في			
			1999			2012			1999			2012
		2012	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
	الدول العربية													
1	الجزائر	5	11.9	14.6	8.7	6.8	8.6	4.9	568	373	195	236	156	80
2	البحرين	6	3.8	4.6	3.1	1.0	1.1	0.9	3	2	1	1.0	0.5	0.4
3	جيبوتي	5	16.6	16.9 **	16.1 **	**8.8**	**8.7**	**8.9**	6	4 **	3 **	**6**	**3**	**3**
4	مصر	6	6.0 **	7.1 **	4.6 **	3.4	4.2	2.5	483 **	308 **	176 **	365	237	128
5	العراق	6	10.0	10.7	9.2	...	...	...	362	216	146	...	...	...
6	الأردن	6	0.7	0.7	0.7	0.6	0.7	0.5	5	2	3	5	3	2
7	الكويت	5	3.3	3.4	3.1	0.6	0.6	0.5	5	2	2	1.4	0.8	0.6
8	لبنان	6	9.1 **	10.4 **	7.6 **	8.2	9.6	6.8	38 **	22 **	15 **	38	23	15
9	الجماهيرية العربية الليبية	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10	موريتانيا	6	15.8	15.3	16.3	3.7	3.6	3.8	55	27	27	21	10	11
11	المغرب	6	12.4	14.1	10.2	**9.2**	**11.1**	**7.2**	429	274	155	**371**	**233**	**138**
12	عمان	6	8.0	9.5	6.4	1.0	0.9	1.1	25	16	10	3	1	2
13	فلسطين	4	2.1	2.2	2.0	0.7	0.7	0.7	8	4	4	3	2	1
14	قطر	6	2.7 **	3.5 **	1.9 **	0.2 z	0.3 z	0.2 z	1.7 **	1.1 **	0.6 **	0.2 z	0.1 z	0.1 z
15	المملكة العربية السعودية	6	...	...	...	**1.4**	**1.7**	**1.1**	...	...	...	**50**	**31**	**19**
16	السودان	6	...	...	...	4.3 y	4.4 y	4.1 y	...	...	...	171 y	95 y	76 y
17	الجمهورية العربية السورية	4	6.5	7.2	5.6	7.4	8.4	6.4	178	106	72	190	111	79
18	تونس	6	18.3	20.0	16.4	6.0 y	7.4 y	4.4 y	264	152	112	61 y	39 y	22 y
19	الإمارات العربية المتحدة	5	3.5	4.4	2.5	-	-	-	9	6	3	-	-	-
20	اليمن	6	10.6	11.7 *	8.7 *	6.7	7.3	5.8	244	175 *	70 *	245	150	95
21	السودان (قبل الانفصال)	6	11.3 **	10.9 **	11.8 **	...	...	...	284 **	150 **	133 **	...	...	...
	أوروبا الوسطى والشرقية													
22	ألبانيا	5	*3.9*	*4.6*	*3.3*	0.8	0.9	0.7	*11*	*7*	*4*	1.6	1.0	0.7
23	بيلاروس	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	البوسنة والهرسك	5	...	...	...	0.1	0.1	0.0	...	...	...	0.1	0.1	0.0
25	بلغاريا	4	3.2	3.7	2.7	0.2	0.2	0.1	13	8	5	0.4	0.2	0.2
26	كرواتيا	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	الجمهورية التشيكية	5	1.2	1.5	1.0	0.5	0.6	0.5	8	5	3	3	2	1
28	إستونيا	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	المجر	4	2.2	2.1	2.2	1.9	2.2	1.5	11	6	5	7	4	3
30	لاتفيا	6	2.1	2.7 **	1.3 **	.	.	.	2.9	2.0 **	0.9 **	2	1	1
31	ليتوانيا	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	الجبل الأسود	5	...	...	...	0.1	0.1	0.1	...	...	...	0.0	0.0	0.0
33	بولندا	6	1.2	...	...	0.8	1.1	0.5	40	...	...	17	12	5
34	جمهورية مولدوفا	4	0.9	...	...	.	.	.	2	...	...	.	.	.
35	رومانيا	4	3.4	4.1	2.6	1.5	1.7	1.2	43	27	16	12	7	5
36	الاتحاد الروسي	4	1.4	...	...	0.4	...	...	93	...	...	20	...	...
37	صربيا	4	...	...	...	0.4	0.4	0.4	...	...	...	1.1	0.6	0.5
38	سلوفاكيا	4	2.3	2.6	2.0	2.9	3.1	2.7	7	4	3	6	3	3
39	سلوفينيا	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	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	5	0.05	0.05	0.04	0.0	0.0	-	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	-
41	تركيا	5	...	...	...	2.3	2.0	2.5	...	...	...	145	66	80
42	أوكرانيا	4	0.8	0.8 *	0.8 *	0.1	0.1 *	0.1 *	17	9 *	8 *	0.9	0.5 *	0.4 *
	آسيا الوسطى													
43	أرمينيا	4	***0.1***	...	...	0.2	0.2	0.2	***0.2***	...	...	0.2	0.1	0.1
44	أذربيجان	4	0.4	0.4	0.4	0.2	0.2	0.2	3	2	1	1.2	0.6	0.5
45	جورجيا	6	0.3	...	...	0.2	0.2	0.2	1	...	...	0.6	0.4	0.3
46	كازاخستان	4	0.3	...	...	**0.05**	**0.06**	**0.04**	4	...	...	**0.5**	**0.3**	**0.2**
47	قيرغيزستان	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	منغوليا	5	0.9	1.0	0.8	0.1	0.1	0.1	2	1	1	0.3	0.2	0.1
49	طاجيكستان	4	0.5	...	...	0.2	0.2	0.2	4	...	...	1.4	0.7	0.7
50	تركمنستان	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	أوزبكستان	4	0.07	...	...	0.0 z	0.0 z	0.0 z	2	...	...	0.08 z	0.07 z	0.02 z
	شرق آسيا والمحيط الهادي													
52	أستراليا	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
53	بروني دار السلام	6	.	.	.	0.1	0.1	0.0	.	.	.	0.03	0.02	0.01
54	كمبوديا	6	24.2	25.1	23.1	5.8	6.6	5.1	515	290	225	128	75	53
55	الصين	5	...	...	...	0.2	0.2	0.1	...	...	...	170	104	66
56	جزر كوك	6	2.6	...	...	-	-	-	0.1	...	...	-	-	-
57	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58	فيجي	6	.	.	.	0.5	0.7	0.4	.	.	.	0.6	0.4	0.2
59	إندونيسيا	6	***6.2***	***6.2***	***6.2***	2.9	3.1	2.7	***1,769***	***910***	***859***	894	488	405
60	اليابان	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
61	كيريباتي	6	.	.	.	...	...	...	.	.	.	...	...	...
62	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	5	20.9	22.4	19.1	10.7	11.7	9.6	173	102	71	94	54	40
63	ماكاو، الصين	6	6.3	7.3	5.1	4.4	5.5	3.1	3	2	1	1.0	0.7	0.3
64	ماليزيا	6	.	.	.	. z	. z	. z	.	.	.	. z	. z	. z
65	جزر مارشال	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
66	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	ميانمار	5	1.7	1.7 **	1.7 **	0.3 y	0.3 y	0.3 y	81	41 **	40 **	15 y	7 y	9 y
68	ناورو	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
69	نيوزيلندا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	نيوي	6	.	.	.	...	...	...	.	.	.	...	...	...
71	بالاو	5	-	-	-	...	...	...	-	-	-	...	...	...

الجدول 6

	الفعالية الداخلية														
	إتمام التعليم الابتدائي														
	نسبة إتمام التعليم الابتدائي لدى الفوج (%)			عدد مغادري المدرسة باكراً من جميع الصفوف (بالآلاف)						نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير (%)					
	العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في					
	2011			2011			1999			2012			1999		
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
	الدول العربية														
1	...	...	...	95	91	93	93	90	91	19	33	51	25	34	59
2	...	...	...	97	99	98	91	89	90	0.3	0.1	0.4	0.5	0.5	1.0
3	...	...	...	**71**	**80**	**76**	...	...	...	**2**	**1**	**3**	...	...	...
4	...	...	...	97 x	96 x	96 x	99 **	99 **	99 **	29 y	40 y	69 y	*4* **	*9* **	*13* **
5	...	...	...	...	...	...	47 **	51 **	49 **	...	...	...	*172* **	*186* **	*358* **
6	...	...	...	99 y	97 y	98 y	96	97	96	0.8 z	2.2 z	3.1 z	*2*	*2*	*5*
7	...	...	...	95	93	94	95	93	94	1	2	3	1	2	3
8	91.6	84.4	87.9	96	90	93	94 **	87 **	90 **	1	4	5	*2* **	*5* **	*7* **
9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10	...	...	...	...	...	...	***42***	***39***	***40***	...	...	...	14	15	30
11	**75.9**	**77.3**	**76.6**	**91**	**92**	**92**	76	75	75	**27**	**27**	**53**	102	118	220
12	...	...	...	95	92	94	92	92	92	1	2	4	2	2	4
13	...	...	96.1	99	100	99	98	99	99	0.7	0.1	0.8	*1.0*	*0.4*	*1.4*
14	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15	...	...	...	...	...	99	...	...	...	...	...	8	...	...	...
16	...	...	...	72 x	79 x	76 x	...	...	...	97 y	79 y	176 y	...	...	...
17	94.1 y	93.1 y	93.6 y	93	93	93	87	87	87	20	23	43	...	...	59
18	92.3 x	88.6 x	90.4 x	95 x	95 x	95 x	88	86	87	4 y	5 y	9 y	12	16	27
19	98.2 y	91.4 y	94.6 y	84 y	85 y	84 y	89	90	89	6 z	6 z	12 z	0.8	0.9	1.7
20	...	...	...	...	...	...	***64*** **	***72*** **	***69*** **	...	...	...	...	...	...
21	...	...	...	...	...	...	81 **	74 **	77 **	...	...	...	*36* **	*66* **	*102* **
	أوروبا الوسطى والشرقية														
22	96.7	97.0	96.8	99	98	99	*93*	*86*	*90*	0.2	0.3	0.5	***2***	***5***	***7***
23	96.8 *	94.2 *	95.4 *	99 *	99 *	99 *	99	99	99	0.3 *	0.5 *	0.8 *	1	10	11
24	...	...	...	98 x	99 x	99 x	...	...	...	2.6	2.9	5.5	...	...	...
25	...	...	...	96	97	97	93	93	93	1.1	0.9	2.0	4	5	9
26	...	...	...	100	99	99	100	99	99	0.0	0.2	0.2	0.1	0.2	0.3
27	...	...	...	99	99	99	99	98	98	0.3	0.5	0.8	*0.8*	*1.2*	*2.1*
28	...	...	...	97	97	97	99	98	98	0.2	0.2	0.4	0.3	0.1	0.4
29	...	...	...	98 x	98 x	98 x	98	95	96	0.9 y	0.9 y	1.8 y	2	3	5
30	...	...	...	93 y	93 y	93 y	97	97	97	0.9	1.0	1.8	*0.4*	*0.5*	*0.9*
31	...	...	...	97	98	97	100	99	99	0.3	0.3	0.7	0.4	0.2	0.6
32	...	...	...	81	80	80	...	...	...	0.7	0.8	1.4	...	...	...
33	...	...	...	99 y	98 y	99 y	...	...	98	2 z	3 z	5 z	...	...	-
34	95.1	92.4	93.7	96	95	96	...	...	95	0.6	0.9	1.5	...	...	*3*
35	...	...	...	94	94	94	96	95	96	6	7	12	5	7	12
36	...	...	...	...	...	97	...	...	95	...	...	50.0	...	...	*87*
37	93.5	93.1	93.3	98	98	98	...	...	...	0.6	0.6	1.2	...	...	...
38	...	...	...	98	98	98	98	96	97	0.6	0.5	1.1	1.0	0.8	1.9
39	...	...	...	99	99	99	100	100	100	0.1	0.1	0.2	0.1	0.1	0.2
40	...	...	...	...	...	...	99	96	97	...	...	...	0.2	0.3	0.5
41	...	...	...	89	91	90	...	...	...	69	62	131	...	...	...
42	...	...	...	99 *	98 *	98 *	97 *	96 *	97 *	3 *	5 *	8 *	8 *	9 *	17 *
	آسيا الوسطى														
43	96.0	76.5	85.6	95	96	96	...	...	...	0.8	0.8	1.6	...	...	...
44	95.6	95.2	95.4	99	98	98	98	96	97	0.7	1.6	2.3	2	3	4
45	94.3 x	94.7 x	94.5 x	89	97	93	100	99	99	2.7	0.9	3.6	*0.1*	*0.5*	*0.6*
46	**98.4**	**99.4**	**98.9**	**99**	**99**	**99**	*92* **	*97* **	*95* **	**0.8**	**1.3**	**2.1**	***11*** **	***4*** **	***15*** **
47	95.9	94.7	95.3	97	97	97	94 *	95 *	95 *	1	2	3	*3* *	*3* *	*6* *
48	92.6	90.3	91.4	94	92	93	90	85	87	1	2	3	3	5	9
49	97.9	99.1	98.5	99	97	98	...	...	97	0.6	2.7	3.3	...	...	6
50	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	99.8 y	99.5 y	99.6 y	98 y	98 y	98 y	...	...	100	4 z	5 z	9 z	...	...	*3*
	شرق آسيا والمحيط الهادي														
52	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
53	...	...	86.7 y	95	98	96	...	...	...	0.2	0.1	0.2	...	...	0.5
54	...	...	...	69	64	66	*53*	*56*	*55*	58	74	133	108	114	222
55	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.3 **
57	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58	...	...	...	98	95	97	82	82	82	0.2	0.5	0.6	1	2	3
59	...	...	86.6 y	...	...	89	***89***	***83***	***86***	...	...	544	...	...	...
60	...	...	...	100	100	100	100	100	100	1.0	0.7	1.8	0.05	0.26	0.31
61	...	...	...	...	...	...	***67***	***72***	***69***	...	...	...	...	...	...
62	67.1	63.7	65.3	71	69	70	54	55	55	25	29	54	37	46	82
63	...	...	94.8 x	...	...	98 x	...	...	...	...	...	...	...	...	...
64	...	...	96.0 y	100 x	99 x	99 x	...	...	...	0.3 y	3.2 y	3.5 y	...	...	...
65	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	68.5 x	68.6 x	68.5 x	77 x	72 x	75 x	*55*	*55*	*55*	133 y	169 y	302 y	***278***	***285***	***563***
68	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 6 (تابع)

	البلد والأراضي	مدة التعليم[1] الابتدائي	الفعالية الداخلية								
			الرسوب في مرحلة التعليم الابتدائي								
			الرسوب في جميع الصفوف (%)						عدد الراسبين في جميع الصفوف (بالآلاف)		
			العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في		
			1999			2012			1999		
		2012	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
72	بابوا غينيا الجديدة	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-
73	الفلبين	6	1.9	2.4	1.4	...	...	...	237	153	83
74	جمهورية كوريا	6	-	-	-	0.0	0.0	0.0	-	-	-
75	ساموا	6	1.0	1.1	0.9	1.1	1.1	1.0	0.3	0.2	0.1
76	سنغافورة	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	جزر سليمان	6	...	...	...	8.3	8.6	7.9	...	...	...
78	تايلاند	6	3.5	3.4	3.5	...	...	...	213	109	104
79	تيمور - ليشتي	6	...	...	...	18.3 [2]	20.2 [2]	16.2 [2]	...	...	...
80	توكيلاو	6	.	.	.	...	...	...	.	.	.
81	تونغا	6	8.8	8.5	9.2	2.8	3.1	2.5	1	1	1
82	توفالو	6	.	.	.	...	...	...	.	.	.
83	فانواتو	6	*10.6*	*11.1*	*9.9*	13.4 [y]	14.7 [y]	12.0 [y]	*4*	*2*	*2*
84	فيتنام	5	3.8	4.2	3.2	1.3	...	...	385	229	157
	أمريكا اللاتينية والكاريبي										
85	أنغيلا	7	0.3	0.4	0.3	- [z]	- [z]	- [z]	0.0	0.0	0.0
86	أنتيغوا وبربودا	7	...	...	...	4.0	5.5	2.4	...	...	...
87	الأرجنتين	6	5.9	6.9	4.9	4.2 [z]	5.0 [z]	3.3 [z]	277	165	112
88	آروبا	6	7.7	9.5	5.9	7.4 [y]	8.3 [y]	6.5 [y]	0.7	0.4	0.3
89	البهاما	6	.	.	.	3.5 [y]	4.4 [y]	2.7 [y]	.	.	.
90	بربادوس	6	.	.	.	. *, [z]	. *, [z]	. *, [z]	.	.	.
91	بليز	6	9.7	10.8	8.4	7.6	8.9	6.2	4	2	2
92	برمودا	6	.	.	.	. [z]	. [z]	. [z]	.	.	.
93	دولة بوليفيا المتعددة القوميات	6	2.4	2.6	2.3	6.1 [z]	6.8 [z]	5.4 [z]	35	19	16
94	البرازيل	4	24.0	24.0	24.0	8.7 [z]	...	...	5,035	2,632	2,403
95	جزر فيرجين البريطانية	7	*4.3* **	*4.4* **	*4.2* **	7.2 [z]	9.7 [z]	4.4 [z]	*0.1* **	*0.1* **	*0.1* **
96	جزر كايمان	6	0.2	0.2	0.1	- [z]	- [z]	- [z]	0.0	0.0	0.0
97	شيلي	6	2.4	2.9	1.9	4.7	5.8	3.5	44	27	17
98	كولومبيا	5	5.2	5.8	4.6	2.5	2.8	2.1	269	151	117
99	كوستاريكا	6	8.9	10.1	7.6	5.3	6.1	4.5	51	30	21
100	كوبا	6	1.6	2.2	1.0	0.6	0.8	0.4	17	12	5
101	كوراساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102	دومينيكا	7	3.6	3.8	3.5	4.2	4.6	3.8	0.4	0.2	0.2
103	الجمهورية الدومينيكية	6	4.1	4.5	3.7	8.0	10.4	5.3	54	30	24
104	إكوادور	6	2.7	3.0	2.4	1.6	1.8	1.3	51	29	23
105	السلفادور	6	7.1 **	7.7 **	6.4 **	6.4	7.7	4.9	67 **	38 **	29 **
106	غرينادا	7	2.7	3.3	2.0	3.5 [y]	4.4 [y]	2.5 [y]	0.5	0.3	0.2
107	غواتيمالا	6	14.9	15.8	13.8	11.0 [z]	11.7 [z]	10.1 [z]	271	155	116
108	غيانا	6	3.1	3.6	2.5	.	.	.	3	2	1
109	هايتي	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	هندوراس	6	...	...	...	4.8	5.6	3.9	...	...	...
111	جامايكا	6	*5.1*	*6.6*	*3.5*	3.0	3.5	2.6	*17*	*11*	*6*
112	المكسيك	6	6.6	7.6	5.5	2.9	3.5	2.2	970	577	393
113	مونتسيرات	7	0.8	1.4	-	...	...	...	0.0	0.0	-
114	نيكاراغوا	6	4.7	5.3	4.1	7.9 [y]	9.2 [y]	6.6 [y]	39	22	17
115	بنما	6	6.4	7.4	5.2	5.1	5.5	4.6	25	15	10
116	باراغواي	6	7.8	8.8	6.7	4.6 [z]	5.5 [z]	3.6 [z]	74	43	31
117	بيرو	6	10.2	10.5	9.9	4.8	5.1	4.5	444	232	212
118	سانت كيتس ونيفيس	7	.	.	.	1.0	1.3	0.8	.	.	.
119	سانت لوسيا	7	...	...	...	2.3	2.8	1.8	...	...	...
120	سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	سانت فنسنت وغرينادين	7	9.1	10.2	7.9	4.9	6.0	3.7	1.8	1.1	0.7
122	سينت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	سورينام	6	...	...	...	16.0 [z]	19.0 [z]	12.7 [z]	...	...	...
124	ترينيداد وتوباغو	7	4.7	4.9	4.4	6.3 [y]	7.4 [y]	5.2 [y]	8	4	4
125	جزر تركس وكايكوس	6	*8.4*	*8.7*	*8.0*	...	...	...	*0.2*	*0.1*	*0.1*
126	أوروغواي	6	7.9	9.3	6.5	5.5 [y]	6.6 [y]	4.4 [y]	29	18	12
127	جمهورية فنزويلا البوليفارية	6	7.0 **	8.5 **	5.5 **	3.2	3.6	2.7	229 **	142 **	86 **
128	جزر الأنتيل الهولندية	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية										
129	أندورا	6	...	...	...	2.3	2.7	1.9	...	...	...
130	النمسا	4	1.5	1.8	1.3	2.5	2.8	2.1	6	4	2
131	بلجيكا	6	...	...	...	3.0	3.0	2.9	...	...	...
132	كندا	6	-	-	-	- [z]	- [z]	- [z]	-	-	-
133	قبرص	6	0.4	0.5	0.3	0.2	0.2	0.1	0.3	0.2	0.1
134	الدنمارك	7	-	-	-	0.7	0.8	0.5	-	-	-
135	فنلندا	6	0.4	0.6	0.3	0.4	0.5	0.3	1.7	1.1	0.5
136	فرنسا	5	4.2	...	...	...	...	...	165	...	...
137	ألمانيا	4	1.7	1.9	1.5	0.5	0.5	0.4	65	37	28
138	اليونان	6	-	-	-	0.8 [z]	0.9 [z]	0.7 [z]	-	-	-
139	آيسلندا	7	-	-	-	- [z]	- [z]	- [z]	-	-	-
140	آيرلندا	8	1.8	2.1	1.6	0.6 [z]	0.7 [z]	0.6 [z]	8	5	4
141	إسرائيل	6	...	...	...	1.3 [z]	1.7 [z]	0.9 [z]	...	...	...
142	إيطاليا	5	0.4	0.5	0.3	0.3 [z]	0.4 [z]	0.2 [z]	11	7	4
143	لكسمبرغ	6	5.0	...	...	...	...	...	2	...	...
144	مالطة	6	2.1	2.4	1.8	0.3	0.2	0.4	0.7	0.4	0.3
145	موناكو	5	-	-	-	...	...	...	...	...	...

	البلد والأراضي	عدد الراسبين في جميع الصفوف (بالآلاف)								
		العام الدراسي المنتهي في								
		2012			1999			2012		
		المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
72	بابوا غينيا الجديدة	-	-	-	-	-	-	-	-	-
73	الفلبين	...	...	...	237	153	83	...	...	...
74	جمهورية كوريا	0.1	-	-	-	-	-	0.0	0.0	0.0
75	ساموا	0.3	0.2	0.1	0.3	0.2	0.1	0.1	0.2	0.1
76	سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	جزر سليمان	10	...	...	...	...	...	5	5	5
78	تايلاند	...	...	...	213	109	104	...	...	...
79	تيمور - ليشتي	44 [z]	...	...	...	...	...	25 [z]	19 [z]	
80	توكيلاو	...	...	...	.	.	.	...	...	...
81	تونغا	0.5	0.3	0.2	1	1	1	0.3	0.2	
82	توفالو	...	...	...	.	.	.	...	...	...
83	فانواتو	6 [y]	3 [y]	2 [y]	*2*	*2*	*4*	14.7 [y]	13.4 [y]	12.0 [y]
84	فيتنام	93	...	...	157	229	385	...	...	...
	أمريكا اللاتينية والكاريبي									
85	أنغيلا	- [z]	- [z]	- [z]	0.0	0.0	0.0	- [z]	- [z]	- [z]
86	أنتيغوا وبربودا	0.4	0.3	0.1	...	...	...	2.4	5.5	4.0
87	الأرجنتين	195 [z]	120 [z]	75 [z]	112	165	277	3.3 [z]	5.0 [z]	4.2 [z]
88	آروبا	0.7 [y]	0.4 [y]	0.3 [y]	0.3	0.4	0.7	6.5 [y]	8.3 [y]	7.4 [y]
89	البهاما	1.2 [y]	0.7 [y]	0.4 [y]	.	.	.	2.7 [y]	4.4 [y]	3.5 [y]
90	بربادوس	. [z]	. [z]	. [z]	.	.	.	. *, [z]	. *, [z]	. *, [z]
91	بليز	4	2	2	2	2	4	6.2	8.9	7.6
92	برمودا	. [z]	. [z]	. [z]	.	.	.	. [z]	. [z]	. [z]
93	دولة بوليفيا المتعددة القوميات	85 [z]	49 [z]	36 [z]	16	19	35	5.4 [z]	6.8 [z]	6.1 [z]
94	البرازيل	1,443 [z]	...	...	2,403	2,632	5,035	...	...	8.7 [z]
95	جزر فيرجين البريطانية	0.2 [z]	0.2 [z]	0.1 [z]	*0.1* **	*0.1* **	*0.1* **	4.4 [z]	9.7 [z]	7.2 [z]
96	جزر كايمان	- [z]	- [z]	- [z]	0.0	0.0	0.0	- [z]	- [z]	- [z]
97	شيلي	70	45	26	17	27	44	3.5	5.8	4.7
98	كولومبيا	117	68	49	117	151	269	2.1	2.8	2.5
99	كوستاريكا	26	16	11	21	30	51	4.5	6.1	5.3
100	كوبا	5	3	1	5	12	17	0.4	0.8	0.6
101	كوراساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102	دومينيكا	0.3	0.2	0.2	0.2	0.2	0.4	3.8	4.6	4.2
103	الجمهورية الدومينيكية	103	71	32	24	30	54	5.3	10.4	8.0
104	إكوادور	33	19	14	23	29	51	1.3	1.8	1.6
105	السلفادور	55	35	20	29 **	38 **	67 **	4.9	7.7	6.4
106	غرينادا	0.5 [y]	0.3 [y]	0.2 [y]	0.2	0.3	0.5	2.5 [y]	4.4 [y]	3.5 [y]
107	غواتيمالا	290 [z]	159 [z]	130 [z]	116	155	271	10.1 [z]	11.7 [z]	11.0 [z]
108	غيانا	.	.	.	1	2	3	.	.	.
109	هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	هندوراس	58	35	23	...	...	...	3.9	5.6	4.8
111	جامايكا	9	5	4	*6*	*11*	*17*	2.6	3.5	3.0
112	المكسيك	433	271	162	393	577	970	2.2	3.5	2.9
113	مونتسيرات	...	...	...	-	0.0	0.0	...	...	...
114	نيكاراغوا	73 [y]	44 [y]	30 [y]	17	22	39	6.6 [y]	9.2 [y]	7.9 [y]
115	بنما	22	12	10	10	15	25	4.6	5.5	5.1
116	باراغواي	38 [z]	24 [z]	14 [z]	31	43	74	3.6 [z]	5.5 [z]	4.6 [z]
117	بيرو	167	91	76	212	232	444	4.5	5.1	4.8
118	سانت كيتس ونيفيس	0.1	0.0	0.0	.	.	.	0.8	1.3	1.0
119	سانت لوسيا	0.4	0.3	0.2	...	...	...	1.8	2.8	2.3
120	سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	سانت فنسنت وغرينادين	0.7	0.4	0.2	0.7	1.1	1.8	3.7	6.0	4.9
122	سينت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	سورينام	11 [z]	7 [z]	4 [z]	...	...	...	12.7 [z]	19.0 [z]	16.0 [z]
124	ترينيداد وتوباغو	8 [y]	5 [y]	3 [y]	4	4	8	5.2 [y]	7.4 [y]	6.3 [y]
125	جزر تركس وكايكوس	...	...	...	*0.1*	*0.1*	*0.2*	...	...	*8.0*
126	أوروغواي	19 [y]	12 [y]	7 [y]	12	18	29	4.4 [y]	6.6 [y]	5.5 [y]
127	جمهورية فنزويلا البوليفارية	110	64	46	86 **	142 **	229 **	2.7	3.6	3.2
128	جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية									
129	أندورا	0.1	0.1	0.0	...	...	...	1.9	2.7	2.3
130	النمسا	8	5	3	2	4	6	2.1	2.8	2.5
131	بلجيكا	22	12	11	...	...	...	2.9	3.0	3.0
132	كندا	- [z]	- [z]	- [z]	-	-	-	- [z]	- [z]	- [z]
133	قبرص	0.1	0.1	0.0	0.1	0.2	0.3	0.1	0.2	0.2
134	الدنمارك	3.1	2.0	1.2	-	-	-	0.5	0.8	0.7
135	فنلندا	1.3	0.9	0.4	0.5	1.1	1.7	0.3	0.5	0.4
136	فرنسا	...	...	...	...	...	165	...	...	...
137	ألمانيا	14	7	6	28	37	65	0.4	0.5	0.5
138	اليونان	5 [z]	3 [z]	2 [z]	-	-	-	0.7 [z]	0.9 [z]	0.8 [z]
139	آيسلندا	- [z]	- [z]	- [z]	-	-	-	- [z]	- [z]	- [z]
140	آيرلندا	3 [z]	2 [z]	1 [z]	4	5	8	0.6 [z]	0.7 [z]	0.6 [z]
141	إسرائيل	10 [z]	7 [z]	3 [z]	...	...	...	0.9 [z]	1.7 [z]	1.3 [z]
142	إيطاليا	9 [z]	6 [z]	3 [z]	4	7	11	0.2 [z]	0.4 [z]	0.3 [z]
143	لكسمبرغ	- [z]	- [z]	- [z]	...	...	2	- [z]	- [z]	- [z]
144	مالطة	0.07	0.02	0.05	0.3	0.4	0.7	0.4	0.2	0.3
145	موناكو	...	...	...	-	-	-	...	...	...

الجدول 6

	الفعالية الداخلية															
	إتمام التعليم الابتدائي															
	نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير (%)						عدد مغادري المدرسة باكراً من جميع الصفوف (بالآلاف)			نسبة إتمام التعليم الابتدائي لدى الفوج (%)		
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في		
	1999			2012			1999		2011	2011		
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
72	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
73	758	465	293	...	...	...	***75***	***71***	***80***	...	...	...
74	5	2	3	3.4	1.9	1.5	99	99	99	...	...	...
75	*0.5* *	*0.3* *	*0.2* *	0.5	0.2	0.3	90 *	88 *	92 *	93.0 y	89.3 y	97.2 y
76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	...	...	...	7	4	3	...	...	63	...	...	...
78	*182* **	*110* **	*72* **	...	...	...	82 **	79 **	85 **	...	...	...
79	...	...	...	6 z	4 z	3 z	...	...	84 y	65.6 y	63.3 y	68.0 y
80	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	***0.3***	...	...	...	...	...	*91*	...	...	...	...	...
82	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
83	*1.9*	*1.1*	*0.9*	...	...	...	69	67	71	...	...	...
84	*342*	*209*	*133*	37	...	...	83	80	86	92.5	...	...
	أمريكا اللاتينية والكاريبي											
85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
86	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
87	60	29	31	52 z	33 z	18 z	89	86	91	...	...	...
88	*0.1*	*0.0*	*0.0*	0.1 y	...	...	96	97	94 x	88.3 x	...	...
89	...	...	...	0.6 y	0.2 y	0.3 y	...	...	...	...	...	...
90	*0.3*	*0.1*	*0.2*	0.2 *,z	...	...	91	92	93 *,y	91.6 *,y	...	...
91	*2*	*1*	*1*	0.7 z	0.3 z	0.4 z	74	74	91 y	87.6 y	83.9 y	91.4 y
92	...	...	...	...	...	...	***87***	...	...	...	...	...
93	64	29	35	29 z	15 z	14 z	80	82	86 y	81.8 y	81.5 y	82.0 y
94	***812***	...	...	...	...	...	*80*	...	54 x	...	...	...
95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
96	***0.04***	...	...	...	...	...	*92*	...	...	...	...	...
97	4	3	1	3.0	2.3	0.7	98	97	99	...	...	...
98	463	295	169	146	87	59	67	64	69	84.1	84.4	83.7
99	*10*	*6*	*4*	8	5	4	89	87	90	85.9 *	83.9 *	88.1 *
100	*8*	*5*	*3*	4	3	1	95	94	96	94.1	94.0	94.2
101	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102	***0.3***	...	...	0.1	0.1	0.1	*79*	...	...	88.9	82.1	96.0
103	88	55	33	42	25	17	71	66	75	80.6	70.6	93.0
104	94 **	50 **	44 **	31	18	12	75	74	75	86.8	85.9	87.6
105	78 **	41 **	37 **	20	12	9	62 **	63 **	62 **	80.8	78.6	83.2
106	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107	*204*	*110*	*94*	128 z	64 z	63 z	52	50	54	64.0 y	64.1 y	64.0 y
108	***8***	***5***	***4***	1.1	0.7	0.4	*65*	*62*	*69*	98.4	97.9	98.9
109	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	...	...	...	65	37	28	...	...	...	73.4	70.0	77.1
111	***8***	...	...	8 z	4 z	3 z	*85*	...	...	...	...	...
112	333	183	149	100	60	40	87	86	88	...	...	...
113	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
114	*111*	*62*	*48*	...	...	...	46	42	50	...	...	...
115	*7*	*4*	*3*	6	...	...	90	90	91	92.9	...	...
116	46 **	24 **	22 **	27 z	16 z	11 z	73 **	71 **	76 **	...	...	...
117	108	54	54	113 z	55 z	58 z	83	84	82	...	...	...
118	***0.3***	...	...	0.2 y	0.1 y	0.1 y	*74*	...	...	87.3 x	87.9 x	86.5 x
119	...	...	...	0.2	0.1	0.1	...	...	...	89.6	90.0	89.3
120	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
122	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
124	***2***	...	...	2.0 *,y	1.3 *,y	0.7 *,y	*89*	...	...	92.2 *,x	91.6 *,x	92.7 *,x
125	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
126	9	6	3	2.6 y	1.6 y	1.0 y	*87*	*85*	*88*	...	...	...
127	*68*	*46*	*22*	35	29	5	88	84	92	92.4	89.6	95.4
128	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية											
129	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
130	3	2	1	0.2	...	...	...	...	...	...	...	...
131	...	...	...	16	9	7	...	...	93 y	...	...	...
132	11	9	2	...	...	...	99	98	99	...	...	...
133	*0.5*	*0.4*	*0.2*	...	...	...	95	94	96	...	...	...
134	0.1	0.1	0.1	0.7 y	0.5 y	0.3 y	100	100	100	...	...	...
135	0.3	0.2	0.2	0.3	0.3	0.0	99	100	100	...	...	...
136	*14*	...	...	...	...	...	98	...	...	...	...	...
137	*8*	*5*	*2*	27	...	...	99	99	96	...	...	...
138	...	...	...	7.7 z	4.1 z	3.6 z	...	...	93 y	...	...	...
139	0.09	0.05	0.04	0.1 z	0.1 z	0.1 z	98	...	97 y	...	...	...
140	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	...	...	...	1.5 z	0.5 z	1.0 z	***99***	***100***	***98***	...	...	...
142	*34*	...	...	2.7 z	0.0 z	2.7 z	94	...	100 y	...	...	...
143	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
144	0.2	0.1	0.1	0.2	0.1	0.1	98	...	94	...	...	...
145	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 6 (تابع)

	البلد والأراضي	مدة التعليم[1] الابتدائي	الفعالية الداخلية								
			الرسوب في مرحلة التعليم الابتدائي								
			الرسوب في جميع الصفوف (%)						عدد الراسبين في جميع الصفوف (بالآلاف)		
			العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في		
			1999			2012			1999		
		2012	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
146	هولندا	6	.	.	.	. y	. y	. y	.	.	.
147	النزوح	7	.	.	.	.	.	.	.	.	.
148	البرتغال	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149	سان مارينو	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
150	إسبانيا	6	...	...	...	2.1	2.7	2.4	...	...	...
151	السويد	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
152	سويسرا	6	1.8	1.9	1.6	1.2	1.4	1.3	9	5	4
153	المملكة المتحدة	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
154	الولايات المتحدة	6	- **	- **	- **	- **	- **	- **	- **	- **	- **
	جنوب وغرب آسيا										
155	أفغانستان	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	بنغلاديش	5	...	...	...	9.1 *, z	9.7 *, z	9.4 *, z	...	...	...
157	بوتان	7	12.1	12.5	11.7	4.5	6.1	5.3	10	6	4
158	الهند	5	4.0	4.0	4.1	5.0 z	5.1 z	5.0 z	4,453	2,486	1,967
159	جمهورية إيران الإسلامية	5	*5.4*	*6.6*	*4.1*	1.2 *	1.8 *	1.5 *	*447*	*287*	*160*
160	الملديف	7	-	-	-	2.8	3.9	3.4	-	-	-
161	نيبال	5	22.9	22.2	23.8	**11.0**	**11.2**	**11.1**	821	463	358
162	باكستان	5	...	...	...	3.1	3.5	3.3	...	...	...
163	سري لانكا	5	***1.4***	***1.6***	***1.2***	0.7	0.9	0.8	***25***	***15***	***10***
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى										
164	أنغولا	6	...	...	...	12.9 z	8.6 z	10.3 z	...	...	...
165	بنين	6	** *19.9*	** *20.0*	** *19.8*	11.6	11.7	11.6	** *186*	** *111*	** *74*
166	بوتسوانا	7	3.3	3.9	2.7	...	...	...	11	6	4
167	بوركينا فاسو	6	17.7	17.5	18.0	8.2	8.1	8.2	145	85	59
168	بوروندي	6	*25.2*	*24.5*	*26.1*	33.3	32.8	33.1	*178*	*96*	*82*
169	الكاميرون	6	*11.6*	*12.8*	*10.3*	7.7	12.1	10.0	*11*	*6*	*5*
170	الرأس الأخضر	6	** 26.7	** 26.8	** 26.5	11.9	12.7	12.3	** 569	** 315	** 253
171	جمهورية أفريقيا الوسطى	6	...	...	...	22.9	22.6	22.7	...	...	...
172	تشاد	6	25.9	25.7	26.3	23.6	22.5	23.0	218	137	81
173	جزر القمر	6	26.0	27.4	24.3	...	...	24.4 z	22	12	9
174	الكونغو	6	39.1	40.0	38.2	20.9	24.8	22.8	108	57	51
175	كوت ديفوار	6	23.7	** 22.8	** 24.9	19.2	20.0	19.6	452	** 250	** 202
176	جمهورية الكونغو الديمقراطية	6	15.5	18.8	11.9	11.4	11.0	11.2	625	398	227
177	غينيا الاستوائية	6	*12.1*	*9.7*	*14.9*	17.0	19.1	18.1	*9*	*4*	*5*
178	إريتريا	5	19.4	18.2	20.8	11.5	13.4	12.6	51	26	25
179	إثيوبيا	6	10.6	9.8	11.9	8.3	9.2	8.8	546	316	231
180	غابون	5	***36.5***	***37.4***	***35.6***	...	...	...	***97***	***50***	***47***
181	غامبيا	6	9.2	9.2	9.1	2.5	2.7	2.6	16	9	7
182	غانا	6	4.2	4.3	4.1	**2.5**	**2.6**	**2.6**	100	54	46
183	غينيا	6	26.2	25.5	27.4	14.4	14.0	14.2	190	115	76
184	غينيا بيساو	6	*24.0*	*23.6*	*24.5*	14.2 y	13.9 y	14.1 y	*36*	*21*	*15*
185	كينيا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
186	ليسوتو	7	20.4	23.0	17.9	13.7	19.5	16.7	74	41	34
187	ليبيريا	6	...	...	...	6.9 z	6.2 z	6.5 z	...	...	...
188	مدغشقر	5	** 29.9	** 30.9	** 28.9	19.3	21.7	20.5	** 602	** 316	** 286
189	ملاوي	6	14.4	14.4	14.4	19.5	19.9	19.7	372	191	181
190	مالي	6	17.4	17.2	17.7	19.0	19.4	19.2	167	97	70
191	موريشيوس	6	3.8	4.1	3.5	3.0	4.3	3.7	5	3	2
192	موزمبيق	7	23.8	23.2	24.7	7.2	7.8	7.5	548	307	242
193	ناميبيا	7	12.3	13.9	10.7	12.4	17.3	14.9	47	27	20
194	النيجر	6	12.2	12.4	11.8	3.5	3.5	3.5	64	40	24
195	نيجيريا	6	...	...	...	. y	. y	. y	...	...	...
196	رواندا	6	29.1	29.2	29.0	12.5	12.7	12.6	375	189	187
197	ساو تومي وبرنسيبي	6	30.7	32.6	28.7	**11.4**	**15.2**	**13.3**	7	4	3
198	السنغال	6	14.4	14.2	14.5	3.4	3.5	3.4	149	81	67
199	سيشل	6	.	.	.	. z	. z	. z	.	.	.
200	سيبرا ليون	6	...	...	...	14.1	14.1	14.1	...	...	...
201	الصومال	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202	جنوب أفريقيا	7	10.4	11.6	9.2	...	...	...	824	468	357
203	جنوب السودان	6	...	...	...	11.2 z	9.3 z	10.0 z	...	...	...
204	سوازيلاند	7	17.1	19.5	14.5	13.0 z	17.7 z	15.5 z	36	21	15
205	توغو	6	31.2	30.9	31.6	20.0	19.9	20.0	297	168	130
206	أوغندا	7	***9.5***	***9.7***	***9.3***	10.0 z	10.5 z	10.2 z	***656***	***342***	***314***
207	جمهورية تنزانيا المتحدة	7	3.2	3.1	3.2	2.5	2.8	2.6	133	66	66
208	زامبيا	7	6.1	6.4	5.8	5.1	5.6	5.3	95	52	43
209	زمبابوي	7	.	.	.	...	...	...	.	.	.

	البلد والأراضي	عدد الراسبين في جميع الصفوف (بالآلاف)								
		العام الدراسي المنتهي في								
		2012			1999			2012		
		المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
146	هولندا	. y	. y	. y	.	.	.	. y	. y	. y
147	النزوح	.	.	.	.	.	.	.	.	.
148	البرتغال	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149	سان مارينو	-	-	-	-	-	-	-	-	-
150	إسبانيا	68	...	...	...	...	...	28	40	28
151	السويد	-	-	-	-	-	-	-	-	-
152	سويسرا	6	3	3	9	5	4	3	3	3
153	المملكة المتحدة	-	-	-	-	-	-	-	-	-
154	الولايات المتحدة	- **	- **	- **	- **	- **	- **	- **	- **	- **
	جنوب وغرب آسيا									
155	أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	بنغلاديش	1,727 *, z	882 *, z	845 *, z	...	...	...	9.1 *, z	9.7 *, z	9.4 *, z
157	بوتان	6	3	2	10	6	4	4.5	6.1	5.3
158	الهند	6,912 z	3,638 z	3,273 z	4,453	2,486	1,967	5.0 z	5.1 z	5.0 z
159	جمهورية إيران الإسلامية	85 *	52 *	33 *	*447*	*287*	*160*	1.2 *	1.8 *	1.5 *
160	الملديف	1.3	0.8	0.5	-	-	-	2.8	3.9	3.4
161	نيبال	**506**	**253**	**253**	821	463	358	**11.0**	**11.2**	**11.1**
162	باكستان	607	354	253	...	...	...	3.1	3.5	3.3
163	سري لانكا	14	8	6	***25***	***15***	***10***	0.7	0.9	0.8
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى									
164	أنغولا	518 z	265 z	253 z	...	...	...	12.9 z	8.6 z	10.3 z
165	بنين	231	123	108	*186* **	*111* **	*74* **	11.6	11.7	11.6
166	بوتسوانا	...	...	...	11	6	4	...	...	...
167	بوركينا فاسو	192	100	92	145	85	59	8.2	8.1	8.2
168	بوروندي	655	323	332	*178*	*96*	*82*	33.3	32.8	33.1
169	الكاميرون	7	4	2	*11*	*6*	*5*	7.7	12.1	10.0
170	الرأس الأخضر	474	263	212	569 **	315 **	253 **	11.9	12.7	12.3
171	جمهورية أفريقيا الوسطى	151	85	65	...	...	...	22.9	22.6	22.7
172	تشاد	481	269	212	218	137	81	23.6	22.5	23.0
173	جزر القمر	28 z	...	...	22	12	9	...	...	24.4 z
174	الكونغو	167	88	79	108	57	51	20.9	24.8	22.8
175	كوت ديفوار	574	317	256	452	250 **	202 **	19.2	20.0	19.6
176	جمهورية الكونغو الديمقراطية	1,346	707	639	625	398	227	11.4	11.0	11.2
177	غينيا الاستوائية	17	9	8	*9*	*4*	*5*	17.0	19.1	18.1
178	إريتريا	42	25	17	51	26	25	11.5	13.4	12.6
179	إثيوبيا	1,272	697	575	546	316	231	8.3	9.2	8.8
180	غابون	...	...	...	***97***	***50***	***47***	...	...	...
181	غامبيا	6	3	3	16	9	7	2.5	2.7	2.6
182	غانا	**105**	**54**	**51**	100	54	46	**2.5**	**2.6**	**2.6**
183	غينيا	227	123	105	190	115	76	14.4	14.0	14.2
184	غينيا بيساو	39 y	20 y	19 y	*36*	*21*	*15*	14.2 y	13.9 y	14.1 y
185	كينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
186	ليسوتو	64	38	26	74	41	34	13.7	19.5	16.7
187	ليبيريا	44 z	22 z	22 z	...	...	...	6.9 z	6.2 z	6.5 z
188	مدغشقر	903	482	421	602 **	316 **	286 **	19.3	21.7	20.5
189	ملاوي	726	363	362	372	191	181	19.5	19.9	19.7
190	مالي	406	222	185	167	97	70	19.0	19.4	19.2
191	موريشيوس	4	2	2	5	3	2	3.0	4.3	3.7
192	موزمبيق	404	221	183	548	307	242	7.2	7.8	7.5
193	ناميبيا	62	37	25	47	27	20	12.4	17.3	14.9
194	النيجر	72	40	32	64	40	24	3.5	3.5	3.5
195	نيجيريا	. y	. y	. y	...	...	...	. y	. y	. y
196	رواندا	302	150	152	375	189	187	12.5	12.7	12.6
197	ساو تومي وبرنسيبي	**5**	**3**	**2**	7	4	3	**11.4**	**15.2**	**13.3**
198	السنغال	61	30	31	149	81	67	3.4	3.5	3.4
199	سيشل	. z	. z	. z	.	.	.	. z	. z	. z
200	سيبرا ليون	176	88	88	...	...	...	14.1	14.1	14.1
201	الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202	جنوب أفريقيا	...	...	...	824	468	357	...	...	...
203	جنوب السودان	146 z	81 z	64 z	...	...	...	11.2 z	9.3 z	10.0 z
204	سوازيلاند	37 z	22 z	15 z	36	21	15	13.0 z	17.7 z	15.5 z
205	توغو	273	142	131	297	168	130	20.0	19.9	20.0
206	أوغندا	830 z	423 z	407 z	***656***	***342***	***314***	10.0 z	10.5 z	10.2 z
207	جمهورية تنزانيا المتحدة	218	113	105	133	66	66	2.5	2.8	2.6
208	زامبيا	168	87	80	95	52	43	5.1	5.6	5.3
209	زمبابوي	...	...	...	.	.	.	...	...	...

الجدول 6

	الفعالية الداخلية															
	إتمام التعليم الابتدائي															
	نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير (%)						عدد مغادري المدرسة باكراً من جميع الصفوف (بالآلاف)			نسبة إتمام التعليم الابتدائي لدى الفوج (%)		
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في		
	1999			2012			1999		2011	2011		
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
146	*3*	*1*	*2*	...	...	...	98	99	98	...	...	...
147	0.7	0.2	0.5	0.9	0.8	0.1	98	100	99	98	97	100
148	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149	...	...	...	0.0	...	...	...	...	...	96	95	98
150	...	...	...	14	6	8	...	...	...	97	98	97
151	*2*	*1*	*1*	5 [z]	2 [z]	2 [z]	98	99	98	96 [y]	96 [y]	96 [y]
152	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
154	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	جنوب وغرب آسيا											
155	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	...	...	...	1,246 [*,y]	709 [*,y]	537 [*,y]	...	...	...	66 [*,x]	62 [*,x]	71 [*,x]
157	3	2	1	0.6	0.6	0.1	82	78	86	95	91	99
158	*11,336*	*6,142*	*5,194*	...	...	...	62	63	60	...	...	...
159	***35***	***13***	***22***	46 *	26 *	20 *	*97*	*98*	*97*	96 *	96 *	97 *
160	...	...	...	1.0	...	...	...	...	...	83	...	...
161	*360*	*217*	*143*	**451**	**228**	**224**	59	57	63	**55**	**55**	**56**
162	...	...	...	1,737	...	...	...	...	...	61	61	61
163	...	...	...	12	...	...	***98***	***98***	***98***	97	93	100
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى											
164	...	...	...	701 [*,y]	364 [*,y]	337 [*,y]	...	...	...	32 [*,x]	37 [*,x]	27 [*,x]
165	***52***	***21***	***31***	178	90	88	*76*	*82*	*66*	59	60	58
166	9	6	3	...	...	...	82	79	86	...	...	...
167	63	39	24	146	85	61	61	60	63	69	66	73
168	***70*** **	***38*** **	***32*** **	192	104	88	*54*	*54*	*54*	44	41	47
169	...	...	...	1.1 [z]	0.5 [z]	0.5 [z]	***89*** **	***87*** **	***91*** **	89 [y]	90 [y]	89 [y]
170	*84* **	...	...	233	127	106	76 **	...	...	70	69	70
171	...	...	...	64	35	29	...	...	...	47	47	45
172	98	55	43	313	167	145	48	51	42	38	41	35
173	8	4	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
174	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
175	60 **	...	...	91	42	50	62	67	56	82	84	79
176	...	...	...	779	347	432	...	...	...	71	75	66
177	...	...	...	5	2	2	...	...	...	72	72	72
178	*4*		*3*	18 [y]	9 [y]	9 [y]	94	96	91	69 [x]	71 [x]	67 [x]
179	857		336	2,432	1,347	1,085	51	49	54	37	34	40
180	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
181	*13* **	*7* **	*6* **	9	4	5	66 **	65 **	66 **	83	84	82
182	***187***	***93***	***94***	...	...	...	*59*	*61*	*58*	...	...	...
183	...	...	...	130	64	66	...	...	...	59	63	54
184	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
185	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
186	24	14	10	20	13	6	60	52	67	64	54	75
187	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
188	308 **	159 **	149 **	664	341	323	52	52	53	41	39	42
189	384	...	...	379	181	198	36	39	34	49	51	48
190	*64* **	*34* **	*30* **	127	64	63	65 **	66 **	62 **	62	64	59
191	0.4	0.3	0.1	0.5	0.2	0.2	98	99	98	97	97	98
192	*418*	*216*	*202*	852	431	420	29	32	27	31	32	29
193	15	9	7	8 [y]	5 [y]	3 [y]	82	80	84	84 [x]	82 [x]	87 [x]
194	56	34	22	144 [z]	73 [z]	71 [z]	55	56	54	69 [y]	71 [y]	67 [y]
195	...	...	...	858 [**,y]	518 [**,y]	340 [**,y]	...	...	...	79 [**,x]	77 [**,x]	82 [**,x]
196	***186***	***91***	***95***	361	188	173	36	34	38	*31*	*31*	*31*
197	2	...	...	2 [y]	...	...	...	...	...	66 [x]	...	...
198	***84***	***38***	***46***	148	77	71	*63*	*67*	*59*	61	59	64
199	*0.1*	*0.0*	*0.0*	0.1 [z]	0.0 [z]	0.1 [z]	96	96	97	94 [y]	95 [y]	93 [y]
200	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
201	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202	348	192	156	...	...	...	57	59	56	...	...	...
203	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
204	12	8	4	10 [z]	...	...	65	63	66	67 [y]	...	...
205	*74*	*37*	*37*	83	39	44	46	49	42	67	70	64
206	***929***	***462***	***467***	1,229 [z]	613 [z]	617 [z]	*38*	*38*	*38*	25 [y]	25 [y]	25 [y]
207	191	106	84	235 [y]	151 [y]	84 [y]	70	69	70	81 [x]	76 [x]	87 [x]
208	91	36	55	...	...	...	66	70	62	...	...	...
209	114	57	57	...	...	...	***48***	***48***	***49***	...	...	...

الجدول 6 (تابع)

	البلد والأراضي	مدة التعليم[1] الابتدائي	الفعالية الداخلية									
			الرسوب في مرحلة التعليم الابتدائي									
			الرسوب في جميع الصفوف (%)						عدد الراسبين في جميع الصفوف (بالآلاف)			
			العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في			
			1999			2012			1999			2012
		2012	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
			المتوسط المرجح			المتوسط المرجح			المجموع			المجموع		
I	العالم	...	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	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	0.8	0.7 **	1.0 **	0.2	...	...	148	63 **	85 **	29	...	...
III	البلدان المتقدمة	...	1.0 **	0.8 **	1.3 **	0.8	0.5	1.2	722 **	297 **	425 **	528	158	369
IV	البلدان النامية	...	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	الدول العربية	...	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	أوروبا الوسطى والشرقية	...	2.1	2.1 **	2.2 **	1.1	0.7	1.6	527	268 **	259 **	219	68	151
VII	آسيا الوسطى	...	0.3	0.4 **	0.2 **	0.1 **	0.1 **	0.1 **	20	13 **	6 **	5 **	3 **	2 **
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	...	2.2 **	2.3 **	2.1 **	1.3	1.4	1.1	4,946 **	2,728 **	2,218 **	2,343	1,371	971
IX	شرق آسيا	...	2.2 **	2.3 **	2.1 **	1.3	1.4	1.1	4,854 **	2,671 **	2,183 **	2,261	1,323	938
X	بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XI	أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	12.0	12.6	11.3	5.7 **	2.7 **	8.9 **	8,390	4,556	3,834	3,680 **	907 **	2,772 **
XII	بلدان الكاريبي	...	13.0 **	13.5 **	12.4 **	15.3 **	16.0 **	14.5 **	312 **	166 **	146 **	364 **	196 **	169 **
XIII	أمريكا اللاتينية	...	12.0	12.6	11.3	5.3 **	2.2 **	8.7 **	8,078	4,389	3,688	3,315 **	711 **	2,604 **
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	1.0 **	0.6 **	1.4 **	0.8	0.4	1.3	519 **	162 **	357 **	424	95	329
XV	جنوب وغرب آسيا	...	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	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	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	البلدان ذات الدخل المنخفض	...	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	البلدان ذات الدخل المتوسط	...	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	البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	...	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	البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	...	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	البلدان ذات الدخل المرتفع	...	1.3 **	1.1 **	1.4 **	0.9	0.6	1.3	1,072 **	480 **	592 **	714	225	489

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS).

ملاحظة: الجداول الإحصائية لا تزال تضم بيانات جزر الأنتيل الهولندية والسودان (قبل الانفصال) المنتميتين إلى مجموعة أمريكا اللاتينية والكاريبي ومجموعة الدول العربية على التوالي لأغراض مرجعية فقط نظراً إلى أن البيانات الخاصة بالدول الجديدة، وهي كوراساو وسانت مارتن وسينت مارتن والسودان وجنوب السودان، حديثة التوافر.

وترد مجموعات البلدان مقسمةً بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي ولكنها تتضمن فقط بلدان التعليم للجميع. وبعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2013.

1- المدة المعتمدة في هذا الجدول هي المدة المستخدمة في تصنيف إسكد 97 وقد تختلف عن المدة المعتمدة في البيانات القطرية.

البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2012 فيما يتعلق بمعدلات البقاء، في التعليم وإتمام التعليم الابتدائي لدى الفوج، وتخص العام الدراسي المنتهي في 2012 فيما يتعلق بأعداد جميع الراسبين ونسبتهم المئوية (جميع الصفوف) وعدد مغادري المدرسة باكراً. أما تلك الواردة بالخط المائل فتخص عام 2000 وتلك الواردة بالخط الغامق المائل فتخص عام 2001.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2011.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2010.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (x) تخص العام الدراسي المنتهي في 2009.

البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

البيانات التي ترد إزاءها نجمتان (**) هي تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء.

(-) القيمة معدومة أو قليلة جداً.

(.) هذه الفئة غير منطيقة أو موجودة.

(...) بيانات غير متوافرة.

الجدول 6

	الفعالية الداخلية															
	إتمام التعليم الابتدائي															
	نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير (%)						عدد مغادري المدرسة باكراً من جميع الصفوف (بالآلاف)						نسبة إتمام التعليم الابتدائي لدى الفوج (%)			
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في			
	1999			2012			1999			2011			2011			
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	
	المتوسط المرجح			المتوسط المرجح			المجموع			المجموع			القيمة الوسطى			
I	34,200 **	18,373 **	15,828 **	34,047 **	18,532 **	15,515 **	75 **	75 **	75 **	75 **	74 **	76 **	...	...	...	
II	218	128 **	89 **	97	64 **	34 **	96	96 **	97 **	97	97 **	98 **	95	95	96	
III	866	492	374	683	385	299	93	92	93	94	93	94	...	...	...	
IV	33,117 **	17,752 **	15,365 **	33,266 **	18,084 **	15,183 **	72 **	73 **	72 **	72 **	71 **	74 **	...	...	...	
V	1,198	618	580	1,309	644	665	82	82	82	83	84	82	...	...	...	
VI	251	150 **	100 **	227	124 **	102 **	96 **	95 **	96	95	95 **	95 **	...	...	...	
VII	68	32 **	36 **	31 **	18 **	14 **	97 **	97 **	97	98 **	98 **	98 **	95	95	96	
VIII	6,714 **	3,456 **	3,258 **	2,529	1,494	1,035	85 **	85 **	85 **	92 **	91 **	93 **	...	...	...	
IX	6,541 **	3,364 **	3,177 **	2,263	1,355	907	85 **	86 **	86 **	93 **	92 **	94 **	87	...	...	
X	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
XI	3,179	1,839	1,340	2,509 **	1,394 **	1,115 **	77	75	80	77 **	75 **	79 **	...	...	...	
XII	287 **	154 **	133 **	...	...	...	43 **	42 **	45 **	...	...	...	...	...	...	
XIII	2,893	1,686	1,207	2,220 **	1,240 **	980 **	78	76	81	79 **	77 **	81 **	84	...	...	
XIV	737	424	314	563	322	242	92	92	93	94	93	94	...	...	...	
XV	15,068	8,181	6,887	14,513 **	8,004 **	6,510 **	64	65	63	64 **	62 **	66 **	...	...	...	
XVI	6,985	3,673	3,312	12,365	6,533	5,832	58	59	57	58	58	58	...	...	...	
XVII	8,122	4,215	3,906	12,062	6,360	5,702	56 **	57 **	54 **	57	57	58	...	...	...	
XVIII	24,973 **	13,529 **	11,444 **	21,218 **	11,742 **	9,476 **	76 **	76 **	76 **	77 **	76 **	79 **	...	...	...	
XIX	17,671	9,683	7,987	16,988 **	9,380 **	7,608 **	69	69	69	70 **	69 **	72 **	82	79	83	
XX	7,302 **	3,846 **	3,456 **	4,230	2,362	1,868	85 **	85 **	85 **	88 **	88 **	89 **	...	...	...	
XXI	1,106	628	478	767	430	337	93	92	93	95	94	95	...	...	...	

الجدول 7
المشاركة في التعليم الثانوي[1]

	البلد أو الأراضي	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام (%) العام الدراسي المنتهي في 2011			الفئة العمرية 2012	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف) 2012[2]	إجمالي القيد في التعليم الثانوي										
							إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في 2012	القيد في التعليم التقني والمهني العام الدراسي المنتهي في 2012		المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي العام الدراسي المنتهي في 2012			
		المجموع	الذكور	الإناث			المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث		المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
							1999		2012		2012						
	الدول العربية																
1	الجزائر	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	البحرين	99	98	99	12-17	89	59	51	85	49	23	6	14	94	95	94	0.99
3	جيبوتي	66	70	62	11-17	126	***19***	***38***	**57**	**43**	**10**	**2**	**39**	**52**	**58**	**46**	**0.79**
4	مصر	...	...	...	12-17	9,096	7,671 **	47 **	7,850	48	...	1,560	45	101	102	100	0.99
5	العراق	...	...	...	12-17	4,373	1,105	38	...	...	...	...	...	...	...	...	...
6	الأردن	98	97	98	12-17	825	579	49	724	50	19	...	...	92	93	92	0.99
7	الكويت[4]	99	98	100	11-17	...	235 **	49 **	274	50 **	34	5	...	...	...	...	...
8	لبنان	88	86	90	12-17	520	389 **	52 **	385	52	61	56	40	86	86	86	1.00
9	الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	12-17	652	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10	موريتانيا	52	55	49	12-18	567	***77***	***43***	152 **	45 **	25 **	...	...	32	34	30	0.89
11	المغرب	**83**	**84**	**82**	12-17	3,708	1,470	43	2,554	45	...	155	38	84	92	75	0.82
12	عمان	97	97	97	12-17	319	229	49	300	49	9	.	.	98	96	101	1.05
13	فلسطين	96	97	94	10-17	852	444	50	705	51	6	3	12	86	84	89	1.06
14	قطر	100 [y]	100 [y]	100 [y]	12-17	...	44	49	73 [2]	49 [2]	40 [2]	0.6 [2]	. [2]	101 [2]	100 [2]	102 [2]	1.01 [2]
15	المملكة العربية السعودية	**99**	**98**	**100**	12-17	2,773	...	...	**3,214** **	**46** **	...	...	...	**120** **	**119** **	**120** **	**1.01** **
16	السودان	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	الجمهورية العربية السورية	95	95	96	10-17	3,864	1,030	47	2,876	49	4	129	40	93	94	92	0.98
18	تونس	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	الإمارات العربية المتحدة[4]	99	99	100	11-17	...	202	50	358	49	61	4	19	...	...	...	...
20	اليمن	...	...	...	12-17	3,574	1,042	26	1,675	39	...	12 **	5 **	57	68	45	0.67
21	السودان (قبل الانفصال)	...	...	...	12-16	...	966 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	أوروبا الوسطى والشرقية																
22	ألبانيا[4]	99	98	99	11-17	...	364	48	349	47	7	19	22	...	...	...	...
23	بيلاروس	98	98 *	99 *	10-16	652	...	...	693	48	0.4	107	37	102	102	102	1.00
24	البوسنة والهرسك[4]	84 [x]	84 [x]	83 [x]	11-18	...	...	...	313	49	2	122	45	...	...	...	...
25	بلغاريا	99	99	99	11-18	541	700	48	504	47	1	143	39	87	89	84	0.95
26	كرواتيا	100	100	99	11-18	387	416	49	381	50	2	145	47	102	101	104	1.03
27	الجمهورية التشيكية	99	98	100	11-18	805	928	50	777	49	8	300	45	104	104	104	1.00
28	إستونيا	99	99	99	13-18	80	116	50	85	48	3	16	34	101	103	99	0.96
29	المجر	98 [y]	98 [y]	99 [y]	11-18	851	1,007	49	864	48	15	139	38	101	102	100	0.98
30	لاتفيا	97	97	97	13-18	128	255	50	125	48	1	32	39	99	101	97	0.96
31	ليتوانيا	99	99	100	11-18	288	407	49	305	48	1	34	33	104	106	101	0.96
32	الجبل الأسود	...	...	...	11-18	69	...	...	63	48	0.2	21	45	93	94	92	0.98
33	بولندا	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	جمهورية مولدوفا[4,5]	98	99	98	11-17	311 *	415	50	274	49	1	33	41	88	88	87	0.99
35	رومانيا	98	98	97	11-18	1,804	2,218	49	1 714	48	2	558	42	92	93	91	0.98
36	الاتحاد الروسي	100	...	...	11-17	9,617	15,863	...	9 165	48	1	1,576	38	94	93	94	1.01
37	صربيا[5]	99	99	99	11-18	617 *	744	49	566	49	0.5	215	47	98	98	97	0.99
38	سلوفاكيا	97	97	97	10-18	543	674	50	510	49	10	174	45	98	99	97	0.99
39	سلوفينيا	99	98	99	12-18	136	220	49	132	48	2	48	41	95	95	95	1.01
40	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	99 [x]	98 [x]	99 [x]	11-18	225	219	48	186	48	1	56	44	89	89	90	1.01
41	تركيا	98	98	97	11-17	9,009	5,523	40	7 758	48	3	1,830	44	101	102	100	0.98
42	أوكرانيا	100 *	100 *	100 *	10-16	2,965	5,214 *	50 *	2,899	48 *	0.4	257	36	99	99 *	99 *	1.00 *
	آسيا الوسطى																
43	أرمينيا	97	96	97	10-16	281	351	...	269	48	2	22	42	94	87	103	1.18
44	أذربيجان[5,7]	99	98	99	10-16	979 *	...	...	982	47	15	180	50	92	92 *	91	0.98
45	جورجيا	98	99	98	12-17	313	442	49	...	...	...	...	...	110	111	110	0.99
46	كازاخستان	**100**	**100**	**100**	11-17	1,682	1,966	49	1,643	48	0.8	110	30	102	103	102	0.99
47	قيرغيزستان	99	99	99	11-17	746	633	50	683 *,2	49 *,2	2 *,2	61 *,2	42 *,2	93 [2]	93 [2]	92 [2]	1.00 [2]
48	منغوليا	99	98	99	11-16	281	205	55	291	50	9	42	43	92	93	95	1.02
49	طاجيكستان	99	99	98	11-17	1,212	769	46	1,055	46	...	15	33	98	95	92	0.94
50	تركمنستان	...	...	...	10-16	673	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	أوزبكستان	99 [y]	100 [y]	98 [y]	11-17	4,034	3,411	49	4,370 [2]	49 [2]	. [2]	...	...	95 [2]	95 [2]	94 [2]	0.98 [2]
	شرق آسيا والمحيط الهادي																
52	أستراليا[5]	...	...	...	12-17	1,754	2,491	49	2,377	47	36	825	43	111	114	109	0.96
53	بروني دار السلام	100	99	100	12-18	49	34	51	52	48	15	6	50	110	111	109	0.98
54	كمبوديا	80	78	81	12-17	1,869	316	34	...	...	...	...	...	63	63	63	1.00
55	الصين	...	...	...	12-17	106,773	77,436	...	95,004	47	11	19,696	45	104	102	105	1.02
56	جزر كوك[5]	96	100	92	11-17	2 *	2	50	2	48	...	0.1	26	99	101	97	0.96
57	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	11-16	2,364	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58	فيجي	94	91	97	12-18	110	98	51	97	51	...	1	19	98	94	102	1.09
59	إندونيسيا	96	97	96	13-18	25,983	14,503	...	21,446	50	42	4,019	42	91	89	93	1.04
60	اليابان	...	...	...	12-17	7,159	8,959	49	7,288	49	19	848	43	101	101	101	1.00
61	كيريباتي	...	...	...	12-17	14	7	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...
62	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	83	85	82	11-17	1,107	240	40	515	46	3	4	54	58	62	55	0.89
63	ماكاو، الصين[4]	95	93	96	12-17	37	32	51	36	48	96	2	39	108	111	106	0.96
64	ماليزيا	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	جزر مارشال	...	...	...	12-17	6	6	50	...	...	...	...	...	125	117	134	1.15
66	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	12-17	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	ميانمار	77 [x]	77 [x]	77 [x]	10-15	5,590	2,059	50	2,852 [y]	51 [y]	. [y]	- [y]	- [y]	58 [y]	57 [y]	59 [y]	1.03 [y]
68	ناورو[5]	...	...	...	12-17	1 *	***0.7***	***54***	1	47	.	.	.	78	81	75	0.93
69	نيوزيلندا	...	...	...	11-17	419	437	50	501	50	10	70	49	105	106	104	0.99
70	نيوي[5]	...	...	...	11-16	0.1 *	0.3	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	بالاو[5]	...	...	...	11-17	2 *	2	49	...	...	...	...	.	...	...	...	...

الجدول 7

	المعدل الإجمالي للقيد في التعليم الثانوي (%)												المراهقون غير الملتحقين بالمدارس (بالآلاف)[3]					
	المرحلة العليا من التعليم الثانوي				إجمالي التعليم الثانوي								العام الدراسي المنتهي في					
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في								2012				1999	
	2012				2012				1999									
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
الدول العربية																				
1	62 [2]	52 [2]	72 [2]	1.38 [2]	62 [2]	52 [2]	96 [2]	100 [2]	98 [2]	63	62	1.01	62	52	72	1.04 [2]	...	...	...	...
2	97	94	100	1.06	97	93	101	1.08	96	94	97	1.02	0.1	...	...	...	5	2	2	
3	**38**	**44**	**32**	**0.73**	**46**	***16***	***20***	***0.63***	**46**	**52**	**40**	**0.77**	**57**	**27**	**30**		...	...	...	
4	71	72	70	0.97	86	84 **	87 **	0.91 **	86	87	85	0.98	...	...	...	...	64 **	...	...	
5	...	...	...	...	...	35	42	0.64	...	...	...	...	847	353	494		...	...	...	
6	78	74	83	1.12	88	86	84	1.05	88	87	89	1.03	55 **	34 **	21 **		31 [2]	15 [2]	16 [2]	
7	...	...	...	...	...	115 **	115 **	1.00 **	...	...	...	...	0.3 **	...	...		...	...	...	
8	63	62	63	1.03	74	90 **	85 **	1.13 **	74	74	74	1.01	...	...	...		50 **	21 **	29 **	
9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...	
10	19 **	22 **	16 **	0.74 **	27 **	20	23	0.77	29 **	25 **	18	0.85 **	***107*** **	***53*** **	***54*** **		...	...	...	
11	...	...	...	...	...	36	41	0.79	69	74	63	0.86	...	...	...		...	...	...	
12	91	86	95	1.10	94	75	75	1.00	91	98	98	1.08	26	13	13		13	9	4	
13	73	65	81	1.25	83	78	77	1.02	79	87	87	1.10	69	37	32		98	56	42	
14	...	...	...	...	86	82	91	1.11	107 [2]	117 [2]	1.10 [2]	3	2	1			0.6 [2]	0.4 [2]	0.2 [2]	
15	**112** **	**112** **	**113** **	**1.01** **	...	...	...	...	**116** **	**117** **	**1.01** **	...	**77** **	...	...		...	...	...	
16	28 [2]	29 [2]	28 [2]	0.97 [2]	***34***	***37***	***30***	***0.81***	37 [2]	39 [2]	35 [2]	0.92 [2]	...	...	...		610 [2]	276 [2]	334 [2]	
17	41	39	44	1.11	43	45	41	0.92	74	74	75	1.00	255	216	258		473	119	136	
18	75 [2]	68 [2]	82 [2]	1.20 [2]	72	72	73	1.01	91 [2]	89 [2]	93 [2]	1.05 [2]	...	...	...		...	...	...	
19	...	...	...	...	84	80	88	1.10	...	...	...	...	8	3	5		...	...	...	
20	37	45	29	0.64	41	60	22	0.37	47	56	37	0.65	523	110	413		667 **	237 **	430 **	
21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...	
Central and Eastern Europe																				
22	83	88	77	0.87	66	68	64	0.94	...	...	...	...	*31*	*15*	*16*		...	...	...	
23	116	122	110	0.90	...	...	...	...	106	108	104	0.96	***42*** **	...	...		9	...	...	
24	74	71	76	1.06	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...	
25	99	101	97	0.96	92	93	91	0.98	93	95	91	0.96	19	8	11		24	13	11	
26	95	92	97	1.05	85	84	86	1.02	98	97	100	1.04	15	7	8		2	...	...	
27	90	90	91	1.00	84	82	85	1.04	97	96	97	1.00	...	...	...		...	...	...	
28	113	112	113	1.01	94	92	95	1.04	107	108	107	0.99	0.7	...	...		2.0	1.0	0.9	
29	102	103	101	0.98	94	93	95	1.02	102	103	101	0.98	7.8	3.4	4.4		5	2	3	
30	97	98	95	0.98	88	87	90	1.04	98	99	96	0.97	...	...	...		4	2	2	
31	112	114	109	0.96	95	95	95	1.00	106	108	103	0.96	1.0	...	...		1.0	...	...	
32	89	88	91	1.03	...	...	...	...	91	91	91	1.01	...	...	...		...	...	...	
33	97	97	97	1.00	99	100	99	0.99	98	98	97	0.99	19	7	12		65	32	33	
34	90	86	93	1.08	83	84	82	0.98	88	87	89	1.02	*19*	*13* **	*6* **		28	14	14	
35	98	98	97	0.99	81	80	82	1.02	95	96	94	0.98	74	40	35		...	...	...	
36	98	103	94	0.92	92	...	...	...	95	96	94	0.98	...	...	...		...	...	...	
37	86	84	88	1.05	94	94	95	1.01	92	91	93	1.02	10	5	5		...	...	...	
38	90	89	91	1.03	85	84	86	1.02	94	94	94	1.01	...	...	...		...	...	...	
39	99	100	98	0.98	99	98	101	1.03	98	98	97	0.99	5	3	2		2.1	1.2	0.9	
40	77	78	76	0.98	82	83	81	0.97	83	83	82	0.99	...	...	...		...	...	...	
41	75	78	71	0.92	71	84	57	0.68	86	88	84	0.95	858 **	247 **	611 **		38	...	...	
42	95	99 *	92 *	0.93 *	98	96 *	100 *	1.04 *	98	99 *	97 *	0.98 *	...	...	...		80	42 *	38 *	
آسيا الوسطى																				
43	99	89	112	1.26	93	...	...	...	96	88	106	1.21	...	...	...		...	...	...	
44	119	119	118	0.99	...	...	...	...	100	101	100	0.99	...	...	...		85	43	42	
45	...	...	...	...	79	80	78	0.98	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...	
46	87	91	83	0.91	96	95	96	1.00	98	99	96	0.97	*33* **	...	...		*42* **	*19* **	*23* **	
47	78 *,[2]	78 *,[2]	83	1.00 *,[2]	83	82	84	1.02	88 *,[2]	88 *,[2]	88 *,[2]	1.00 *,[2]	...	...	...		47 *,[2]	24 *,[2]	23 *,[2]	
48	122	119	124	1.04	61	54	69	1.27	103	102	105	1.03	56 **	36 **	20 **		0.4	...	...	
49	67	76	58	0.77	74	79	68	0.86	87	92	82	0.90	205	95	110		50 [2]	11 [2]	39 [2]	
50	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...	
51	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]	
شرق آسيا والمحيط الهادي																				
52	182	189	175	0.93	156	156	156	1.00	136	139	132	0.95	...	...	...		28	14	14	
53	107	106	108	1.03	86	83	88	1.06	108	107	109	1.01	...	...	...		0.01	...	...	
54	...	...	...	...	16	21	11	0.53	...	...	...	...	906	443	463		...	...	...	
55	77	76	77	1.02	58	...	...	...	89	88	90	1.02	...	...	...		...	...	...	
56	74	71	76	1.08	60	58	63	1.08	88	87	88	1.00	0.01	...	...		0.06 [2]	...	...	
57	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...	
58	76	71	81	1.15	78	74	83	1.11	88	84	93	1.11	3	...	...		2	...	...	
59	73	73	74	1.02	55	...	...	...	83	81	84	1.03	***3,536***	***1,704***	***1,832***		1,674	953	721	
60	103	102	103	1.01	101	101	102	1.01	102	102	102	1.00	-	...	...		4	...	...	
61	...	...	...	...	61	54	67	1.23	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...	
62	32	34	29	0.84	32	38	26	0.69	47	50	43	0.87	107	40	66		178	82	95	
63	87	86	88	1.02	79	77	81	1.05	96	97	96	0.99	1.9	0.9	1.0		2	1	1	
64	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]	
65	...	...	...	...	68	66	70	1.06	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...	
66	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...	
67	35 [y]	34 [y]	37 [y]	1.11 [y]	32	32	32	0.98	50 [y]	49 [y]	51 [y]	1.05 [y]	...	...	...		...	...	...	
68	58	56	61	1.09	*47*	*43*	*51*	*1.17*	72	73	70	0.97	...	...	...		0.03	...	...	
69	138	131	145	1.11	111	108	114	1.05	120	117	122	1.05	...	...	...		1.0	...	...	
70	...	...	...	...	98	93	103	1.10	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...	
71	...	...	...	...	101	98	105	1.07	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...	

الجدول 7 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام (%)			إجمالي القيد في التعليم الثانوي							المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي				
		العام الدراسي المنتهي في 2011			الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف)	إجمالي القيد				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد	القيد في التعليم التقني والمهني		العام الدراسي المنتهي في 2012		
					العام الدراسي المنتهي في		1999		2012		العام الدراسي المنتهي في 2012	العام الدراسي المنتهي في 2012		العام الدراسي المنتهي في 2012		
		المجموع	الذكور	الإناث	2012	2012[2]	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث		المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
72	بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	13-18	942	...	...	378	41	0.5	29	27	73	80	64	0.80
73	الفلبين	...	...	...	12-15	8,336	5,117	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	جمهورية كوريا	100	100	100	12-17	3,892	4,177	48	3,783	47	31	375	44	100	100	100	0.99
75	ساموا	97	98	97	11-17	30	22	50	26	50	33	.	.	103	102	105	1.02
76	سنغافورة	...	...	...	12-15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	جزر سليمان	86	87	85	12-18	86	17	41	42	47	30	.	.	72	72	72	0.99
78	تايلاند	...	...	...	12-17	5,502	***4,072***	** ***49***	4,786	51	16	739	42	99	98	99	1.00
79	تيمور - ليشتي	ي 91	ي 90	ي 92	12-17	194	***44***	...	108 ز	50 ز	26 ز	7 ز	46 ز	63 ز	61 ز	62 ز	1.02 ز
80	توكيلاو[5]	...	...	...	11-15	0.1 *	*0.2*	*49*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	تونغا	...	...	...	12-18	...	15	50	15 ز	47 ز	65 ز	...	...	...	...	...	...
82	توفالو[5]	...	...	...	12-17	1 *	***0.9***	***46***	...	...	...	...	...	...	...	...	...
83	فانواتو	x 79	x 79	79 x	12-18	37	9	45	20 ي	49 ي	...	2.0 ي	39 ي	67 ي	64 ي	70 ي	1.09 ي
84	فيتنام	100	...	...	11-17	10,314	...	...	...	...	...	...	...	92	92	92	1.00
	أمريكا اللاتينية والكاريبي																
85	أنغيلا[5]	ي 97	ي 93	ي 100	12-16	...	*1.1* **	*51* **	1 ز	51 ز	. ز	0.01 ز	9 ز	...	...	...	...
86	أنتيغوا وبربودا	100	100	100	12-16	8	*5*	*50* **	8	53	17	0.5	44	114	119	108	0.91
87	الأرجنتين	x 97	x 97	x 96	12-17	4,051	3,344	50	3,745 ز	52 ز	28 ز	254 ز	35 ز	114 ز	112 ز	115 ز	1.03 ز
88	آروبا	...	...	...	12-16	8	6	51	8	51	92	...	...	119	117	120	1.02
89	البهاما	x 98	x 99	x 98	11-16	36	27	49	34 ي	51 ي	30 ي	. ي	. ي	98 ي	97 ي	100 ي	1.03 ي
90	برمودوس	...	...	...	11-15	19	22	51	20 ز	50 ز	5 *,ز	. ز	. ز	106 ز	102 ز	110 ز	1.08 ز
91	بليز	94	94	94	11-16	42	22	51	35	51	63	2	46	96	95	97	1.02
92	برمودا	ي 86	ي 78 **,ي	95 **,ي	11-17	6	***5***	***51***	4 ز	53 ز	44 ز	. ز	. ز	85 ز	78 ز	91 ز	1.16 ز
93	دولة بوليفيا المتعددة القوميات	ي 89	ي 88	ي 90	12-17	1,380	830	48	1,060 ز	49 ز	13 ز	- ز	- ز	91 ز	92 ز	89 ز	0.97 ز
94	البرازيل[5]	ي 91	...	...	11-17	...	...	...	23,134	51	15	1,497	56	...	...	...	...
95	جزر فيرجين البريطانية[5]	...	...	...	12-16	2 *	2	47	2 ز	50 ز	16 ز	0.1 *,ز	19 *,ز	110 ز	115 ز	104 ز	0.91 ز
96	جزر كايمان[5]	...	...	...	11-16	...	2	48	3 ز	49 ز	28 ز	. ز	. ز	...	...	...	...
97	شيلي	91	89	94	12-17	1,622	1,305	50	1,444	50	60	325	47	98	98	98	1.00
98	كولومبيا	97	97	97	11-16	5,283	3,589	52	4,903	51	20	319	54	101	99	104	1.05
99	كوستاريكا	93	96	89	12-16	413	255	51	428	50	10	73	51	121	121	120	0.99
100	كوبا	99	98	99	12-17	870	740	50	784	49	.	210	38	100	101	99	0.98
101	كوراساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102	دومينيكا	95	97	93	12-16	6	7	57	7 ز	50 ز	29 ز	0.3 ز	69 ز	106 ز	106 ز	107 ز	1.01 ز
103	الجمهورية الدومينيكية	87	83	92	12-17	1,193	611	55	906	52	20	42	61	84	82	85	1.04
104	إكوادور	94	96	91	12-17	1,763	904	50	1,531	50	28	324	49	96	98	95	0.97
105	السلفادور	92	91	92	13-18	883	406	49	612	49	17	113	51	90	91	90	0.99
106	غرينادا	...	...	...	12-16	10	...	...	12 ي	50 ي	62 ي	0.5 ي	32 ي	121 ي	124 ي	116 ي	0.94 ي
107	غواتيمالا	ي 89	ي 92	ي 85	13-17	1,746	435	45	1,114 ز	48 ز	60 ز	313 ز	51 ز	71 ز	75 ز	66 ز	0.88 ز
108	غيانا	x 95	x 93	x 97	12-16	85	62	50 **	86	50	8	5	41	104	98	111	1.13
109	هايتي	...	...	...	12-18	1,557	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	هندوراس	68	66	70	12-16	902	...	...	660	54	28	...	...	75	70	79	1.14
111	جامايكا	ي 88	ي 88	ي 88	12-16	296	231 **	50 **	260 ز	51 ز	5 ز	- ز	- ز	88 ز	88 ز	88 ز	1.00 ز
112	المكسيك	96	97	96	12-17	14,168	8,722	50	12,139	50	13	2,019	56	109	103	114	1.11
113	مونتسيرات	...	...	...	12-16	0.3 *	0.3	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...
114	نيكاراغوا	...	...	...	12-16	661	321 **	54 **	465 ي	52 ي	22 ي	7 ي	60 ي	79 ي	77 ي	81 ي	1.05 ي
115	بنما	98	98	97	12-17	416	230	51	349	50	16	49	48	89	89	90	1.01
116	باراغواي	ي 92	ي 91	ي 93	12-17	838	425	50	580 ز	50 ز	22 ز	60 ز	50 ز	80 ز	78 ز	81 ز	1.03 ز
117	بيرو	ي 92	ي 93	ي 91	12-16	2,908	2,278	48	2,611	48	...	31	49	100	103	97	0.94
118	سانت كيتس ونيفيس	x,*,95	...	...	12-16	5	*5*	*50*	4 ز	50 ز	4 ز	. ز	. ز	99 ز	100 ز	99 ز	0.99 ز
119	سانت لوسيا	94	92	95	12-16	16	12	56	15	50	3	0.2	12	91	94	88	0.94
120	سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	سانت فنسنت وغرينادين	85	...	...	12-16	10	*10* **	*57* **	10	48	26	...	...	110	118	102	0.87
122	سينت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	سورينام	...	...	...	12-18	67	***42***	***53***	55 ز	56 ز	18 ز	24 ز	50 ز	***90*** ز	85 ز	94 ز	1.10 ز
124	ترينيداد وتوباغو	x,*,88	x,*,87	x,*,89	12-16	88	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
125	جزر تركس وكايكوس[9]	...	...	...	12-16	...	1	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...
126	أوروغواي	x 80	x 74	x 86	12-17	313	284	53	287 ي	52 ي	15 ي	44 ي	46 ي	110 ي	107 ي	114 ي	1.07 ي
127	جمهورية فنزويلا البوليفارية	98	99	97	12-16	2,758	1,439	54	2,354	51	28	126	52	92	90	94	1.05
128	جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	12-17	...	15	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية																
129	أندورا[5]	...	...	...	12-17	...	...	...	4	48	2	0.3	42	...	...	...	...
130	النمسا	99	99	99	10-17	727	748	48	710	48	10	279	44	100	101	100	0.99
131	بلجيكا	...	...	...	12-17	740	1,033	51	794	48	68	309	44	120	124	117	0.94
132	كندا	...	...	...	12-17	2,459	2,512	49	2,584 ز	48 ز	7 ز	...	...	100 ز	100 ز	99 ز	0.99 ز
133	قبرص[5]	99	98	100	12-17	65 *	63	49	62	49	18	4	17	99	98	100	1.02
134	الدانمارك	97	97	98	13-18	423	422	50	528	49	14	142	45	118	118	118	1.00
135	فنلندا	100	100	100	13-18	386	480	51	416	50	10	134	47	99	99	99	1.00
136	فرنسا[10]	...	...	...	11-17	5,396	5,955	49	5,920	49	26	1,166	43	107	107	107	1.00
137	ألمانيا	...	...	...	10-18	7,301	8,185	48	7,393	47	9	1,396	38	100	100	99	0.99
138	اليونان	ي 98	ي 99	ي 96	12-17	638	771	49	692 ز	48 ز	5 ز	115 ز	37 ز	104 ز	105 ز	102 ز	0.97 ز
139	آيسلندا	ي 100	ي 100	ي 99	13-19	32	32	50	35 ز	49 ز	12 ز	8 ز	42 ز	97 ز	98 ز	96 ز	0.98 ز
140	أيرلندا	...	...	...	13-17	286	346	50	341	49	0.7	55	52	109	109	109	1.00
141	إسرائيل	ي 99	ي 98	ي 99	12-17	723	629	49	720 ز	49 ز	12 ز	137 ز	46 ز	103 ز	102 ز	104 ز	1.01 ز
142	إيطاليا	ي 100	ي 100	ي 100	11-18	4,610	4,450	49	4,630 ز	48 ز	9 ز	1,705 ز	40 ز	106 ز	108 ز	105 ز	0.97 ز
143	لكسمبرغ	...	...	...	12-18	44	33	50	43 ز	49 ز	18 ز	13 ز	48 ز	114 ز	113 ز	114 ز	1.01 ز
144	مالطة	99	99	99	11-17	37	35	47	32	49	34	2	38	94	91	97	1.06
145	موناكو[9]	...	...	...	11-17	...	3	51	3	49	23	0.4	48	...	...	...	...

الجدول 7

	المعدل الإجمالي للقيد في التعليم الثانوي (%)												المراهقون غير الملتحقين بالمدارس (بالآلاف)[3]					
	المرحلة العليا من التعليم الثانوي				إجمالي التعليم الثانوي								العام الدراسي المنتهي في					
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في								1999			2012		
	2012				1999				2012									
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
72	22	26	18	0.68	...	...	...	...	40	46	34	0.76	...	...	...	...	...	...
73	...	...	...	...	74	71	78	1.10	97	97	...	...	1,265	674	591	...	...	...
74	95	96	94	0.98	99	100	99	1.00	97	98	97	0.99	77	44	33	4	...	...
75	78	73	84	1.16	79	75	84	1.11	86	81	90	1.11	0.7	0.4	0.3	0.1	...	...
76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	29	31	27	0.86	26	29	22	0.75	48	50	47	0.94	...	...	...	0.3 [z]	...	...
78	76	71	80	1.13	**63**	**64** **	**62** **	**0.97** **	87	85	89	1.06	...	...	...	...	...	...
79	50 [z]	50 [z]	51 [z]	1.01 [z]	**36**	...	...	...	57 [z]	56 [z]	57 [z]	1.02 [z]	...	...	...	34 [z]	17 [z]	17 [z]
80	...	...	...	...	*92*	*92*	*93*	*1.01*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	...	...	...	...	105	99	113	1.14	104 [z]	106 [z]	103 [z]	0.97 [z]	0.3	...	...	...	...	...
82	...	...	...	...	**80**	**76**	**84**	**1.10**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
83	47 [y]	51 [y]	43 [y]	0.84 [y]	30	32	28	0.88	60 [y]	60 [y]	59 [y]	1.00 [y]	5 **	2 **	3 **	...	...	...
84	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*1,186* **	...	...	...	...	...
	أمريكا اللاتينية والكاريبي																	
85	...	...	...	...	*107* **	*108* **	*106* **	*0.98* **	...	...	...	...	*0.03* **	...	...	...	...	...
86	93	65	119	1.83	*78*	*83* **	*74* **	*0.89* **	105	98	113	1.15	...	...	...	1.2	0.9	0.4
87	70 [z]	63 [z]	78 [z]	1.24 [z]	85	83	87	1.05	92 [z]	87 [z]	97 [z]	1.11 [z]	...	...	...	20 [z]	...	...
88	88	83	92	1.11	99	96	103	1.06	100	97	103	1.07	0.01	...	...	...	...	...
89	88 [y]	85 [y]	91 [y]	1.08 [y]	78	78	77	0.99	93 [y]	90 [y]	95 [y]	1.05 [y]	1.3	0.6	0.8	1.7 [y]	1.0 [y]	0.6 [y]
90	103 [z]	95 [z]	112 [z]	1.18 [z]	108	103	115	1.12	105 [z]	99 [z]	111 [z]	1.12 [z]	0.4 **	...	...	0.7 *, [z]	...	...
91	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
92	72 [z]	65 [z]	78 [z]	1.19 [z]	**79**	**77**	**82**	**1.07**	77 [z]	71 [z]	83 [z]	1.18 [z]	...	...	...	0.4 [z]	0.3 [z]	0.2 [z]
93	70 [z]	70 [z]	71 [z]	1.02 [z]	76	78	73	0.93	77	77	77	1.00 [z]	29 **	9 **	20 **	47 [z]	24 [z]	24 [z]
94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	79 [z]	70 [z]	88 [z]	1.25 [z]	99	103	94	0.91	97 [z]	97 [z]	97 [z]	1.01 [z]	0.05 **	...	...	0.1 [z]	0.0 [z]	0.1 [z]
96	...	...	...	...	95	99	91	0.92	...	...	...	...	0.2 **	0.1 **	0.1 **	...	...	...
97	85	83	87	1.05	79	77	80	1.04	89	87	91	1.04	...	...	...	18	9	9
98	76	69	83	1.21	73	69	76	1.11	93	89	97	1.09	*489* **	*295* **	*194* **	263	141	122
99	79	72	86	1.20	62	59	65	1.10	104	101	106	1.05	...	...	...	30	16	14
100	81	79	82	1.04	79	77	82	1.06	90	90	90	1.00	19 **	11 **	8 **	2.1	0.1	2.0
101	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102	84 [z]	77 [z]	91 [z]	1.18 [z]	101	87	115	1.33	97 [z]	94 [z]	100 [z]	1.07 [z]	0.4 **	...	...	0.2 **, [z]	0.2 **, [z]	0.0 **, [z]
103	72	66	78	1.17	56	50	62	1.24	76	72	80	1.12	73	39	34	34	15	19
104	77	74	80	1.08	59	58	60	1.03	87	86	88	1.02	207	103	105	57	26	31
105	48	47	49	1.04	52	53	51	0.97	69	69	69	1.00	*94* **	*44* **	*50* **	39	19	20
106	89 [y]	80 [y]	99 [y]	1.25 [y]	...	...	...	...	108 [y]	106 [y]	109 [y]	1.03 [y]	...	...	...	...	...	...
107	56 [z]	57 [z]	56 [z]	0.98 [z]	33	36	30	0.84	65 [z]	68 [z]	62 [z]	0.91 [z]	351 **	143 **	208 **	213 [z]	82 [z]	131 [z]
108	96	88	105	1.20	83	82 **	83 **	1.01 **	101	94	109	1.15	...	...	...	3 **, [z]	...	...
109	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	71	60	82	1.36	...	...	...	...	73	66	80	1.22	...	...	...	...	...	...
111	89 [z]	83 [z]	96 [z]	1.15 [z]	88 **	88 **	88 **	1.01 **	89 [z]	86 [z]	91 [z]	1.06 [z]	8 **	4 **	4 **	47 [z]	20 [z]	27 [z]
112	62	61	63	1.04	68	68	68	1.00	86	82	89	1.08	1,133 **	463 **	670 **	977	539	438
113	...	...	...	...	183	212	158	0.75	...	...	...	...	0.01	...	...	...	...	...
114	54 [y]	48 [y]	59 [y]	1.23 [y]	51 **	47 **	56 **	1.18 **	69 [y]	66 [y]	72 [y]	1.10 [y]	*129*	*72*	*57*	72 [y]	37 [y]	34 [y]
115	79	75	83	1.11	64	62	67	1.08	84	82	86	1.05	42 **	21 **	20 **	28	15	13
116	59 [z]	57 [z]	61 [z]	1.08 [z]	58	57	59	1.04	70 [z]	68 [z]	71 [z]	1.05 [z]	72	33	39	62 [z]	31 [z]	31 [z]
117	74	73	74	1.01	83	85	80	0.94	90	91	88	0.96	80 **	29 **	51 **	104 [z]	53 [z]	52 [z]
118	87 [z]	81 [z]	93 [z]	1.14 [z]	*105*	*100*	*110*	*1.10*	94 [z]	93 [z]	96 [z]	1.04 [z]	*0* **	...	...	0.2 [z]	0.1 [z]	0.1 [z]
119	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
120	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	88	81	94	1.16	*83* **	*71* **	*95* **	*1.34* **	101	103	99	0.96	*1.2* **	*0.9* **	*0.3* **	0.3 [y]	0.1 [y]	0.2 [y]
122	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	79 [z]	57 [z]	102 [z]	1.80 [z]	**73**	**67**	**80**	**1.19**	85 [z]	74 [z]	97 [z]	1.31 [z]	...	...	...	6 [z]	3 [z]	3 [z]
124	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
125	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
126	71 [y]	63 [y]	79 [y]	1.26 [y]	92	85	100	1.17	90 [y]	85 [y]	96 [y]	1.14 [y]	...	...	...	35 [y]	17 [y]	19 [y]
127	76	70	82	1.18	57	51	63	1.22	85	82	89	1.09	403	221	181	134	84	50
128	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية																	
129	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
130	96	99	92	0.93	97	100	95	0.95	98	100	96	0.96	...	...	...	...	...	...
131	101	102	101	0.99	141	136	146	1.07	107	109	106	0.97	...	...	...	...	...	...
132	105 [z]	106 [z]	104 [z]	0.97 [z]	102	101	103	1.02	103 [z]	104 [z]	102 [z]	0.98 [z]	...	...	...	...	...	...
133	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
134	131	130	133	1.02	125	125	128	1.05	125	124	125	1.01	1.0	0.7	0.4	3.9	2.0	1.9
135	116	111	121	1.09	121	116	126	1.09	108	105	110	1.05	0.3	0.3	0.1	5	3	2
136	113	112	115	1.02	108	108	108	1.00	110	109	110	1.01	150	83	67	9	...	...
137	104	111	98	0.88	96	97	95	0.98	101	104	98	0.95	...	...	...	...	...	...
138	112 [z]	113 [z]	110 [z]	0.97 [z]	90	89	93	1.04	108 [z]	109 [z]	106 [z]	0.97 [z]	40	24	17	0.9 [y]	...	...
139	117 [z]	115 [z]	118 [z]	1.03 [z]	109	106	112	1.05	109 [z]	108 [z]	109 [z]	1.01 [z]	0.7	0.5	0.3	0.4 [z]	0.1 [z]	0.2 [z]
140	135	131	138	1.05	106	102	109	1.06	119	118	120	1.02	2.6	2.3	0.3	0.1	...	...
141	100 [z]	99 [z]	102 [z]	1.03 [z]	100	101	100	0.99	102 [z]	101 [z]	103 [z]	1.02 [z]	4	...	...	0.0 [z]	...	...
142	97 [z]	98 [z]	97 [z]	0.99 [z]	92	93	92	0.99	101 [z]	101 [z]	100 [z]	0.99 [z]	14	...	...	5.2 [z]	...	...
143	91 [z]	89 [z]	94 [z]	1.05 [z]	97	95	100	1.04	101 [z]	100 [z]	103 [z]	1.03 [z]	1.0	0.5	0.4	0.5 [z]	0.3 [z]	0.2 [z]
144	81	80	82	1.03	78	81	75	0.93	86	85	88	1.04	...	...	...	1.5	1.0	0.5
145	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 7 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام (%)			إجمالي القيد في التعليم الثانوي										
		العام الدراسي المنتهي في 2011			الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف)	إجمالي القيد				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد	القيد في التعليم التقني والمهني		المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي			
							العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في 2012			
					2012	2012[2]	1999		2012		2012	2012					
		المجموع	الذكور	الإناث			المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث		المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
146	هولندا	...	...	...	12-17	1,193	1,365	48	1,550	48	3	747	46	137	139	134	0.97
147	النرويج	100	99	100	13-18	389	378	49	433	48	7	126	40	99	98	100	1.02
148	البرتغال	...	...	...	12-17	650	847	51	734	49	17	185	41	119	121	118	0.97
149	سان مارينو[5,9]	99	98	100	11-18	3	*1.0*	*49*	2	48	.	0.5	30	94	92	95	1.03
150	إسبانيا	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	السويد	100	100	100	13-18	687	946	54	676	48	21	182	43	100	100	99	0.99
152	سويسرا	99	99	99	13-19	629	544	47	606	48	11	210	42	110	109	111	1.02
153	المملكة المتحدة	...	...	...	11-17	5,082	5,202	49	4,849	49	39	470	47	106	109	104	0.96
154	الولايات المتحدة	...	...	...	12-17	25,751	22,445	...	24,122	49	8	.	.	98	98	98	1.00
	جنوب وغرب آسيا																
155	أفغانستان	...	...	...	13-18	4,471	***362***	**-**	2,416	35	2	23	12	63	80	46	0.57
156	بنغلاديش	95 [*,y]	84 [*,y]	90 [*,y]	11-17	22,717	9,912	49	12,187	52	94	428	33	71	63	79	1.25
157	بوتان	95	94	97	13-18	89	22	43	66	51	10	-	-	86	82	90	1.10
158	الهند	89 [y]	88 [y]	89 [y]	11-17	166,710	67,090	39	113,728 [z]	46 [z]	...	...	...	86 [z]	87 [z]	86 [z]	0.99 [z]
159	جمهورية إيران الإسلامية	96 *	96 *	96 *	11-17	8,251	9,727	47	7,118	48	12	813	34	101	104	98	0.94
160	الملديف	89	87	91	13-17	35	15	51	...	...	...	...	...	104	104	105	1.01
161	نيبال	**82**	**81**	**82**	10-16	4,580	1,265	40	**3,089**	**51**	...	...	...	**89**	**85**	**93**	**1.09**
162	باكستان	77	77	78	10-16	28,337	...	...	10,372	41	31	376	43	49	54	44	0.82
163	سري لانكا	98	96	99	10-17	2,608	...	...	2,590	51	7	148	45	99	99	100	1.01
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى																
164	أنغولا	44 [*,y]	...	...	12-17	2,910	300	43	885 [z]	39 [z]	11 [z]	400 [z]	33 [z]	39 [z]	46 [z]	32 [z]	0.70 [z]
165	بنين	67 [y]	68 [y]	66 [y]	12-18	1,561	213	31	724 [z]	38 [z]	19 [z]	25 [z]	38 [z]	59 [z]	70 [z]	47 [z]	0.68 [z]
166	بوتسوانا	...	...	...	13-17	223	158	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...
167	بوركينا فاسو	51	53	48	12-18	2,609	173	38	676	44	41	27	46	36	38	33	0.86
168	بوروندي	41	44	37	13-19	1,474	***113***	...	420	43	8	17	33	39	43	34	0.80
169	الكاميرون	89	85	93	12-17	67	*45* **	...	62	54	14	2	48	115	109	120	1.11
170	الرأس الأخضر	55 **	52 **	59 **	12-18	3,401	643 **	45 **	1,713	46	26	360	38	60	64	56	0.87
171	جمهورية أفريقيا الوسطى	52	54	47	12-18	708	***70*** **	35 **	126	34	...	4	37	24	32	16	0.50
172	تشاد	65	69	59	12-18	2,009	123	21	458	31	16	7	39	26	35	18	0.50
173	جزر القمر	...	...	...	12-18	102	29	44	75	48	29	0.4	15	75	78	72	0.92
174	الكونغو	64	64	65	12-18	632	...	...	339	46	...	34	46	64	64	65	1.02
175	كوت ديفوار	49	52	46	12-18	3,111	592 **	35 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
176	جمهورية الكونغو الديمقراطية	70	70	68	12-17	8,985	...	...	3,894	37	15	733	34	55	66	43	0.66
177	غينيا الاستوائية	83	86	81	13-18	90	20	27	...	...	...	...	...	...	...	...	...
178	إريتريا	90 [y]	91 [y]	89 [y]	12-18	891	115	41	266	44	...	3	45	43	47	39	0.83
179	إثيوبيا[4]	90	91	90	13-18	...	1,060	40	4,849	47	...	314	50	...	...	...	...
180	غابون	...	...	...	11-17	243	87	46	...	...	...	...	...	...	...	...	...
181	غامبيا	90	90	90	13-18	232	...	...	124 [**,y]	49 [**,y]	...	...	...	66 [y]	66 [y]	67 [y]	1.02 [y]
182	غانا	**87**	**80**	**97**	12-18	3,808	1,024	44	**2,357**	**47**	**16**	**61**	**31**	**85**	**87**	**83**	**0.95**
183	غينيا	37	41	32	13-19	1,724	168 **	26 **	657	...	...	22	...	45	...	...	...
184	غينيا بيساو	...	...	...	12-16	186	*26*	*36*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
185	كينيا	...	...	...	12-17	5,721	1,822	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...
186	ليسوتو	75	75	75	13-17	252	74	57	135	58	1	7	70	62	53	72	1.36
187	ليبيريا	...	...	...	12-17	548	114	39	238 [z]	44 [z]	...	18 [z]	50 [z]	49 [z]	54 [z]	45 [z]	0.83 [z]
188	مدغشقر	67	68	67	11-17	3,695	...	...	1,405	49	36	28	32	51	51	50	0.98
189	ملاوي	73	75	72	12-17	2,223	556	41	761	47	6	-	-	42	44	41	0.93
190	مالي	79 [y]	80 [y]	78 [y]	13-18	1,902	218	34	821 [z]	41 [z]	31 [z]	94 [z]	41 [z]	60 [z]	68 [z]	51 [z]	0.75 [z]
191	موريشيوس	72	67	78	11-17	133	104	49	127	51	57	11	34	105	105	105	0.99
192	موزمبيق	49	47	51	13-17	2,809	103	39	728	47	13	32	34	34	36	32	0.89
193	ناميبيا	82 [x]	81 [x]	84 [x]	14-18	263	116	53	...	...	...	...	...	...	...	...	...
194	النيجر	54	56	52	13-19	2,440	105	38	389	40	19	23	54	22	25	17	0.69
195	نيجيريا	...	...	...	12-17	21,844	3,845	47	9,057 [y]	46 [y]	22 [y]	...	...	46 [y]	49 [y]	44 [y]	0.89 [y]
196	رواندا	78	78	78	13-18	1,680	105	51	535	52	19	58	48	37	34	39	1.14
197	ساو تومي وبرنسيبي	**67**	**64**	**70**	12-16	20	...	...	**16**	**52**	**4**	**0.6**	**43**	**108**	**102**	**115**	**1.13**
198	السنغال	88	89	87	13-19	2,074	234	39	834 [*,z]	47 [*,z]	19 [*,z]	38 [*,z]	51 [*,z]	...	...	...	...
199	سيشل	97 [y]	95 [y]	98 [y]	12-16	7	8	50	7 [z]	50 [z]	8 [z]	- [z]	- [z]	102 [z]	101 [z]	104 [z]	1.03 [z]
200	سيراليون	77	77	77	12-17	793	***156***	***42***	...	...	...	...	...	66	69	63	0.91
201	الصومال	...	...	...	12-17	1,426	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202	جنوب أفريقيا	...	...	...	14-18	4,754	4,239	53	4,844	51	4	247	43	111	113	109	0.97
203	جنوب السودان	...	...	...	12-17	1,528	...	...	...	...	...	...	...	17 [z]	22 [z]	12 [z]	0.55 [z]
204	سوازيلاند	90 [y]	90 [y]	90 [y]	13-17	150	62	50	91 [z]	49 [z]	3 [z]	- [z]	- [z]	69 [z]	70 [z]	67 [z]	0.96 [z]
205	توغو	78 [y]	82 [y]	74 [y]	12-18	1,011	232	29	546 [z]	...	23 [z]	28 [z]	...	68 [z]	...	...	...
206	أوغندا	58 [y]	60 [y]	57 [y]	13-18	5,113	*547*	*43*	...	...	...	...	...	34 [**,y]	36 [**,y]	32 [**,y]	0.88 [**,y]
207	جمهورية تنزانيا المتحدة	41 [**,x]	45 [**,x]	37 [**,x]	14-19	6,056	...	...	2,118	46	...	234	47	46	49	44	0.90
208	زامبيا	56 [y]	61 [y]	51 [y]	14-18	1,580	...	...	...	...	...	...	...	68 [z]	74 [z]	63 [z]	0.85 [z]
209	زمبابوي	...	...	...	13-18	1,984	835	47	...	...	...	.	.	...	...	...	...

الجدول 7

	المعدل الإجمالي للقيد في التعليم الثانوي (%)												المراهقون غير الملتحقين بالمدارس (بالآلاف)[3]					
	المرحلة العليا من التعليم الثانوي				إجمالي التعليم الثانوي								العام الدراسي المنتهي في					
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في								2012			1999		
	2012				2012				1999									
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشّر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشّر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشّر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
146	123	123	124	1.00	123	126	121	0.96	130	131	129	0.98	2	...	...	1	...	...
147	119	118	121	1.02	111	112	110	0.98	111	112	110	0.98	1.8	1.7	0.1	3	2	2
148	104	100	108	1.08	113	113	113	1.00	113	113	113	1.00	...	...	...	0.3	...	...
149	...	...	...	1.02	95	93	96	1.03	...	...	...	1.03	0.07 *, z	0.04 *, z	0.03 *, z	...	...	...
150	109	106	112	1.04	131	130	131	1.01	131	130	131	1.06	0.4	...	...	38	21	17
151	157	139	175	0.98	98	99	98	1.26	98	99	98	0.98	13	7	6	2.4	1.6	0.7
152	96	99	92	0.92	96	98	95	0.93	96	98	95	0.97	10	5	4	7	4	3
153	101	100	101	1.04	95	95	95	1.01	95	95	95	1.00	51	24	27	20	8	12
154	93	...	...	1.01	94	93	94	...	469	...	...	1.00	354	198	156	...	...	...
	جنوب وغرب آسيا																	
155	43	56	29	0.53	54	69	38	0.55	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	41	40	41	1.01	54	50	57	1.14	27	13	15	1.06	2,206 *, y	1,506 *, y	700 *, y	...	...	...
157	52	48	52	0.93	74	72	76	1.06	74	72	76	0.77	8	5	3	27	13	15
158	55 z	58 z	51 z	0.89 z	69 z	71 z	66 z	0.94 z	...	...	...	0.94	16,396 z	8,520 z	7,876 z	...	...	...
159	77	79	74	0.93	86	89	83	0.94	...	...	...	0.94	146 *	57 *	88 *	...	...	...
160	...	...	...	...	...	...	...	...	1.6	0.9	0.7	...	...	...	...	1.6	0.9	0.7
161	**49**	**49**	**49**	**1.01**	**67**	**65**	**68**	**1.05**	...	...	...	...	**98** **	...	...	...	...	...
162	27	33	21	0.64	37	42	31	0.74	...	...	...	...	6,461	3,075	3,386	...	...	...
163	100	94	105	1.12	99	96	102	1.06	...	...	...	...	94 z	53 z	41 z	...	...	...
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى																	
164	23 z	29 z	17 z	0.56 z	32 z	38 z	25 z	0.65 z	13	15	11	0.76	166 **, y	...	...	...	...	...
165	31 z	43 z	19 z	0.45 z	48 z	59 z	36 z	0.61 z	21	29	13	0.45	...	...	...	...	...	...
166	...	...	...	...	...	...	...	...	73	71	76	1.07	...	...	...	11 **	7 **	4 **
167	11	14	9	0.63	26	29	23	0.81	845	406	440	0.62	784	379	405	845	406	440
168	15	19	10	0.55	**10**	...	...	0.73	28	33	24	...	264 y	114 y	150 y	...	...	...
169	72	62	83	1.33	*67* **	...	...	1.19	93	85	101	...	2	1	1	...	...	...
170	36	40	32	0.81	26 **	28 **	24 **	0.84 **	50	54	46	0.86	...	...	...	...	...	...
171	9	12	7	0.58	**12** **	**16** **	**8** **	***0.52*** **	18	24	12	0.51	229	90	139	...	...	...
172	17	25	9	0.37	10	16	4	0.26	23	31	14	0.46	...	...	...	555	240	315
173	71	70	72	1.03	33	36	30	0.81	73	75	72	0.96	...	...	...	...	...	...
174	38	48	27	0.57	24 **	32 **	17 **	0.54 **	54	57	50	0.87	...	...	...	...	...	...
175	31	37	25	0.67	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
176	37	48	26	0.54	...	...	...	...	43	54	32	0.59	...	...	...	...	...	...
177	...	...	...	...	33	48	18	0.37	...	...	...	...	...	...	...	***13*** **	...	...
178	20	23	17	0.75	20	23	16	0.70	30	33	26	0.80	255	123	133	139	66	72
179	...	...	...	...	13	15	10	0.68	...	...	...	...	...	...	...	3,993	1,730	2,262
180	...	...	...	...	48	52	45	0.88	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
181	48 **, y	52 **, y	44 **, y	0.85 **, y	41	45	36	0.81	57 **, y	59 **, y	56 **, y	0.95 **, y	25 **, y	13 **, y	12 **, y	...	...	...
182	**42**	**45**	**39**	**0.85**	**41** *	**64** *	**58** *	**0.91** *	**61** *	**64** *	**58** *	**0.91** *	**130** *	**41** **	**89** *	492 **	225 **	267 **
183	28	...	...	...	13 **	20 **	7 **	0.35 **	38	...	...	...	520 **, z	219 **, z	300 **, z	532	222	311
184	...	...	...	...	*18*	*23*	*13*	*0.55*	...	...	...	...	...	...	...	*45*	*17*	*28*
185	...	...	...	...	39	39	38	0.96	...	...	...	...	...	...	...	*216* **	*120* **	*96* **
186	39	32	47	1.48	32	45	62	1.40	53	45	62	1.41	35	21	14	21	18	3
187	40 z	45 z	36 z	0.81 z	31	38	25	0.65	45 z	50 z	41 z	0.82 z	...	...	...	...	...	...
188	19	21	18	0.88	38	39	37	0.95	...	...	...	...	...	...	...	***677*** **	***324*** **	***352*** **
189	17	19	14	0.75	38	45	32	0.90	34	36	32	0.70	321 **	159 **	161 **	69	...	...
190	27 z	33 z	21 z	0.63 z	16	21	11	0.54	44 z	52 z	37 z	0.72 z	440 z	185 z	255 z	...	...	...
191	89	86	93	1.09	75	76	74	0.98	96	94	98	1.04	...	...	...	10 **	5 **	4 **
192	12	13	12	0.88	5	6	4	0.63	26	27	24	0.89	665	286	379	735 **	312 **	422 **
193	...	...	...	...	57	54	60	1.11	...	...	...	...	...	...	...	18	11	7
194	7	8	5	0.63	7	9	5	0.58	16	19	13	0.67	1,133 z	548 z	585 z	780	370	410
195	41 y	44 y	38 y	0.88 y	23	24	22	0.92	44 y	46 y	41 y	0.89 y	...	...	...	...	...	...
196	25	26	25	0.95	9	9	9	0.98	32	31	33	1.07	...	...	...	...	...	...
197	**36**	**35**	**36**	**1.01**	...	...	...	...	**80**	**76**	**85**	**1.11**	1.3 y	0.6 y	0.7 y	...	...	...
198	...	...	...	...	15	19	12	0.64	41 *, z	43 *, z	39 *, z	0.91 *, z	...	...	...	...	...	...
199	100 z	91 z	109 z	1.20 z	102	100	104	1.04	101 z	97 z	106 z	1.09 z	0.1 z	...	...	0.07	...	...
200	...	...	...	...	***26***	***31*** **	***22*** **	***0.71*** **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
201	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202	96	92	100	1.08	87	82	93	1.13	102	100	103	1.03	5 **	...	...	176 **	96 **	80 **
203	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
204	47 z	48 z	47 z	0.99 z	44	45	44	1.00	60 z	61 z	59 z	0.97 z	...	...	...	20	10	10
205	36 z	...	...	...	30	42	17	0.40	55 z	...	...	...	...	...	...	161	40	120
206	...	...	...	...	*16*	*18*	*14*	*0.77*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
207	10	12	8	0.70	...	...	...	...	35	37	33	0.88	...	...	...	...	...	...
208	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
209	...	...	...	...	43	45	40	0.88	...	...	...	...	...	...	...	88	28	60

الجدول 7 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام (%)			إجمالي القيد في التعليم الثانوي											
		العام الدراسي المنتهي في 2011			الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف)	إجمالي القيد				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد	القيد في التعليم التقني والمهني		المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي			
							العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في 2012		العام الدراسي المنتهي في 2012			
					2012	2012[2]	1999		2012		2012	2012					
		المجموع	الذكور	الإناث		المجموع	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	القيمة الوسطى	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
		القيمة الوسطى												المتوسط المرجح			
I	العالم	94	94	95		756,291	435,113	47 **	551,686	48	13	57,859	44	85	85	84	0.98
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	99	99	99		25,619	33,723	49 **	24,655	48	1	3,834	42	95	95	95	1.00
III	البلدان المتقدمة	99	99	99		77,177	82,438	49	78,160	49	10	11,787	42	103	103	102	0.99
IV	البلدان النامية	90	90	91		653,495	318,952	46 **	448,871 **	47 **	17	42,238 **	44 **	82	83	81	0.97
V	الدول العربية	95	96	95		42,239	22,406	46	31,329	47	19	2,855	40	89	93	85	0.92
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	99	98	99		32,555	40,744	48 **	30,276	48	2	6,590	41	97	97	96	0.99
VII	آسيا الوسطى	99	99	98		10,202	9,217	49	10,056 **	48 **	2	1,325 **	46 **	96 **	97 **	95 **	0.98 **
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	...	...	...		186,773	130,942	47 **	157,771	48	18	27,188	44	97	96	97	1.02
IX	شرق آسيا	95	93	96		183,335	127,673	47 **	154,276	48	16	26,259	44	97	96	97	1.02
X	بلدان المحيط الهادي	...	...	...		3,438	3,269	49	3,496	47	...	929	43	102	104	99	0.95
XI	أمريكا اللاتينية والكاريبي	93	94	92		68,611	52,983 **	51 **	60,466	51	20	6,073	53	98	97	100	1.03
XII	بلدان الكاريبي	94	...	...		2,282	1,060 **	49 **	1,363 **	51 **	18	34 **	47 **	73 **	72 **	75 **	1.05 **
XIII	أمريكا اللاتينية	92	92	92		66,329	51,924 **	51 **	59,103	51	20	6,039	53	99	98	101	1.03
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	99	99	99		60,779	60,730	49	61,158	49	11	7,977	42	103	104	103	0.99
XV	جنوب وغرب آسيا	89	88	93		237,798	96,453	41	152,002 **	46 **	11	...	...	81 **	81 **	80 **	0.98 **
XVI	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	70	70	68		117,334	21,639	45	48,628 **	45 **	16	3,109 **	40 **	50 **	53 **	46 **	0.86 **
XVII	البلدان ذات الدخل المنخفض	75	76	73		116,878	26,911	45	51,659	47	...	2,412	39	55	57	53	0.93
XVIII	البلدان ذات الدخل المتوسط	94	94	93		544,064	303,823	46 **	404,339 **	48 **	11	41,729 **	45 **	88 **	89 **	88 **	0.99 **
XIX	البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	89	85	93		322,439	134,829	43	209,109 **	47 **	13	10,239 **	42 **	79 **	80 **	78 **	0.97 **
XX	البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	96	96	96		221,625	168,994	48 **	195,230	49	11	31,489	45	101	101	101	1.00
XXI	البلدان ذات الدخل المرتفع	99	98	99		95,349	104,380	49 **	95,688	48	12	13,718	42	102	102	102	0.99

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS). والبيانات الخاصة بنسب القيد مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، تنقيح عام 2012 (الأمم المتحدة، 2013)، وتستند إلى المتغير المتوسط.

ملاحظة: الجداول الإحصائية لا تزال تضم بيانات جزر الأنتيل الهولندية والسودان (قبل الانفصال) المنتميتين إلى مجموعة أمريكا اللاتينية والكاريبي ومجموعة الدول العربية على التوالي لأغراض مرجعية فقط نظراً إلى أن البيانات الخاصة بالدول الجديدة، وهي كوراساو وسانت مارتن وسينت مارتن والسودان وجنوب السودان، حديثة التوافر.

وترد مجموعات البلدان مقسمةً بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي ولكنها تتضمن فقط بلدان التعليم للجميع. ويعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2013.

-1 المقصود هو المرحلتان الدنيا والعليا من التعليم الثانوي (المستويان 2 و 3 في تصنيف إسكد).

-2 تخص هذه البيانات عام 2012 باستثناء البلدان التي تعتمد التقسيم القائم على السنة التقويمية إذ تخص بياناتها سنة 2011.

-3 تدل البيانات على العدد الفعلي للمراهقين غير المقيدين البتة. وهي بيانات مستخلصة من نسب القيد الصافية في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي التي تقيس نسبة المراهقين المقيدين في التعليم الابتدائي أو الثانوي أو ما بعد الثانوي أو الجامعي.

-4 لم يتسنَّ حساب معدلات القيد لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم اتساق البيانات السكانية.

-5 استخدمت البيانات السكانية الوطنية لحساب معدلات القيد.

-6 البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة ترانسنستريا.

-7 البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة غورنو-كاراباخ.

-8 تشمل بيانات القيد الخاصة بالمرحلة العليا من التعليم الثانوي تعليم الكبار (الطلاب الذين تتجاوز أعمارهم 25 سنة) لاسيما برامج التعليم قبل التقني والمهني حيث يشكل الذكور النسبة الغالبة، وهو ما يفسر ارتفاع نسبة القيد الإجمالي وانخفاض مؤشر التكافؤ بين الجنسين.

-9 لم يتسنَّ حساب نسب القيد لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية مصنفة بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

-10 تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية الواقعة في ما وراء البحار.

البيانات المدرجة بالخط الغامق تخص معدلات الانتقال في العام الدراسي المنتهي في 2012، كما تخص القيد ومعدلات القيد ومؤشرات أخرى في هذا الجدول في العام الدراسي المنتهي في 2013. أما البيانات المدرجة بالخط المائل فتخص عام 2000. وأما تلك الواردة بالخط الغامق المائل فتخص عام 2001.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2011.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2010.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (x) تخص العام الدراسي المنتهي في 2009.

البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

(**) فيما يخص البيانات القطرية، تمثل الأرقام تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء؛ أما فيما يخص

الجدول 7

	المعدل الإجمالي للقيد في التعليم الثانوي (%)												المراهقون غير الملتحقين بالمدارس (بالآلاف)[3]					
	المرحلة العليا من التعليم الثانوي				إجمالي التعليم الثانوي								العام الدراسي المنتهي في					
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في								2012			1999		
	2012				2012				1999									
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
	المتوسط المرجح				المتوسط المرجح				المتوسط المرجح				المجموع			المجموع		
I	62	63	60	0.96	59	61 **	56 **	0.91 **	73	74	72	0.97	98,690 **	45,984 **	52,706 **	62,893 **	31,331 **	31,561 **
II	98	101	96	0.95	90	90 **	91 **	1.01 **	96	97	95	0.98	3,349 **	1,812 **	1,537 **	999 **	508 **	491 **
III	100	100	100	0.99	99	99	100	1.02	101	102	101	0.99	1,498	915 **	583 **	1,136	569	567
IV	56 **	58 **	55 **	0.95 **	51	55 **	48 **	0.88 **	69 **	70 **	67 **	0.96 **	93,844 **	43,257 **	50,586 **	60,758 **	30,255 **	30,503 **
V	58	58	58	1.00	61	65	56	0.87	74	76	72	0.95	*4,567* **	*1,878* **	*2,689* **	2,949 **	1,231 **	1,718 **
VI	89	91	86	0.95	88	90 **	86 **	0.96 **	93	94	92	0.97	3,556 **	1,759 **	1,797 **	850 **	435 **	415 **
VII	104 **	106 **	102 **	0.96 **	85	85	85	1.00	99 **	100 **	97 **	0.98 **	***538*** **	***265*** **	***274*** **	403 **	183 **	220 **
VIII	73	72	73	1.01	61	62 **	59 **	0.94 **	84	84	85	1.01	25,221 **	13,597 **	11,624 **	7,409 **	3,980 **	3,430 **
IX	72	72	73	1.01	60	62 **	58 **	0.94 **	84	84	85	1.01	24,977 **	13,454 **	11,523 **	7,352 **	3,951 **	3,401 **
X	102	105	99	0.95	109	109	109	0.99	102	104	99	0.95	244 **	143 **	101 **	58	29	28
XI	76	71	81	1.14	80 **	78 **	83 **	1.07 **	88	85	91	1.07	3,681 **	1,823 **	1,858 **	2,821 **	1,475 **	1,346 **
XII	47 **	45 **	49 **	1.09 **	50 **	50 **	50 **	0.99 **	60 **	58 **	62 **	1.06 **	*201* **	*107* **	*94* **	178 **	100 **	78 **
XIII	77	72	82	1.14	81 **	78 **	84 **	1.07 **	89	86	92	1.07	3,486 **	1,719 **	1,767 **	2,643 **	1,375 **	1,268 **
XIV	98	98	98	1.00	99	98	100	1.02	101	101	100	0.99	1,288	809 **	480 **	888	442	446
XV	51 **	54 **	48 **	0.88 **	44	50	38	0.75	64 **	66 **	62 **	0.93 **	37,998 **	16,351 **	21,647 **	26,474 **	13,800 **	12,674 **
XVI	32 **	35 **	28 **	0.80 **	25	28	23	0.82	41 **	45 **	38 **	0.84 **	21,274 **	9,210 **	12,064 **	21,098 **	9,785 **	11,313 **
XVII	32	35	29	0.82	29	32	27	0.82	44	47	42	0.89	21,508 **	9,898 **	11,610 **	18,471 **	8,798 **	9,673 **
XVIII	61 **	62 **	60 **	0.97 **	56	59 **	53 **	0.89 **	74 **	75 **	73 **	0.98 **	73,314 **	33,858 **	39,457 **	42,780 **	21,663 **	21,117 **
XIX	52 **	54 **	49 **	0.90 **	46	51	41	0.80	65 **	67 **	63 **	0.94 **	50,757 **	22,314 **	28,443 **	35,903 **	18,102 **	17,801 **
XX	76	74	78	1.05	67	68 **	66 **	0.97 **	88	87	89	1.02	22,558 **	11,544 **	11,014 **	6,877 **	3,561 **	3,316 **
XXI	99	99	98	0.99	98	97 **	98 **	1.01 **	100	101	100	0.99	3,868 **	2,228 **	1,640 **	1,642	870	772

المجاميع والمتوسطات المرجحة على مستوى المجموعات الإقليمية وغيرها من مجموعات البلدان، فإن للأرقام تمثيلاً جزئياً بسبب عدم توافر بيانات عن جميع البلدان (تتوافر بيانات عن 33% إلى 60% من سكان المجموعات الإقليمية أو مجموعات البلدان الأخرى).
(-) القيمة معدومة أو قليلة جداً.
(.) هذه الفئة غير منطبقة أو غير موجودة.
(…) بيانات غير متوافرة.

الجدول 8
هيئة التدريس في مراحل التعليم قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي

البلد أو الأراضي	التعليم قبل الابتدائي: هيئة التدريس – العام الدراسي المنتهي في 1999 – المجموع (بالآلاف)	للإناث%	العام الدراسي المنتهي في 2012 – المجموع (بالآلاف)	للإناث%	نسبة المعلمين المدربين (%)[1] – العام الدراسي المنتهي في 2012 – المجموع	الذكور	الإناث	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2] – العام الدراسي المنتهي في 1999	2012	التعليم الابتدائي: هيئة التدريس – العام الدراسي المنتهي في 1999 – المجموع (بالآلاف)	للإناث%	العام الدراسي المنتهي في 2012 – المجموع (بالآلاف)	للإناث%	نسبة المعلمين المدربين(%)[1] – العام الدراسي المنتهي في 2012 – المجموع	الذكور	الإناث
الدول العربية																
الجزائر	1	93	19 [2]	74 [2]	...	...	...	28	25 [2]	170	46	149	57	...	...	...
البحرين	0.7	100	2	100	47	50	...	21	15	...	...	8 *	75 *	82 *	80 *	83 *
جيبوتي	0.01	100	...	...	...	...	...	29	...	1.0	28	**2**	**24**	**96**	**95**	**100**
مصر	14 **	99 **	33 [y]	98 [y]	...	...	...	24 **	30 [y]	346 **	52 **	380 [y]	53 [y]	...	...	...
العراق	*5*	*100*	...	...	...	...	...	*15*	...	*170*	*72*	...	...	...	...	...
الأردن	3	100	7	100	...	...	...	22	17	...	...	...	...	...	...	...
الكويت	4	100	8	100	73		73	15	11	10	73	27	91	78	55	80
لبنان	11 **	95 **	10	100	...	...	...	13 **	16	29 **	83 **	32	88	...	...	...
الجماهيرية العربية الليبية	1	100	...	...	...	...	...	8	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7	26	14	37	100	100	100
المغرب	40	40	**38**	**71**	**100**	**100**	**100**		**18**	123	39	**155**	**54**	**100**	**100**	**100**
عمان	...	...	2	99	100	100	100	...	25	12	52	...	...	...	...	...
فلسطين	3	100	5	100	100	.	100	29	18	10	54	17	70	100	100	100
قطر	0.4 **	96 **	3	100	29 [z]	69 [z]	28 [z]	21 **	13	5	75	11	90	...	...	...
المملكة العربية السعودية	...	...	**26** *	**100** *	...	...	...	...	**10** *	...	...	**345** *	**52** *	...	...	...
السودان	***12***	***87***	32 [z]	90 [z]	...	...	...	***27***	23 [z]	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	5	96	9 [z]	95 [z]	...	...	...	24	19 [z]	110	65 **	...	...	...	...	...
تونس	4	95	...	...	...	...	...	20	...	60	50	61	57	100	100	100
الإمارات العربية المتحدة	3	100	8	99	100	100	100	19	16	17	73	20	89	100	100	100
اليمن	0.8	93	2 [z]	97 [z]	...	...	...	17	15 [z]	103 **	20 **	120 [z]	27 [z]	...	...	...
السودان (قبل الانفصال)	***13***	***84***	...	...	...	...	...	***27***	...	***117*** **	***52*** **	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية																
ألبانيا	4	100	4	100	...	...	...	20	19	*13*	*75*	11	83	...	...	...
بيلاروس	54	...	47	99	82 *	88 *	...	5	6	32	99	24	99	100	100	100
البوسنة والهرسك	...	...	1	98	...	...	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	19	...	18	100	...	...	...	11	12	23	...	14	94	...	...	...
كرواتيا	6	100	8	99	...	...	...	13	13	11	89	12	93	...	...	...
الجمهورية التشيكية	17	100 **	25	100	...	...	...	18	14	36	85	25	97	...	...	...
إستونيا	7	100	8	...	...	...	...	8	7	8	86 **	6	...	...	...	...
المجر	32	100	30	100	...	...	...	12	11	47	85	37	96	...	...	...
لاتفيا	7	99	7	100	...	...	...	9	11	9	97	10	93	...	...	...
ليتوانيا	13	99	13	99	...	...	...	7	7	13	98	9	97	...	...	...
الجبل الأسود	***0.6***	...	1	94	...	...	...	***20***	9	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	*74*	...	77	98	...	...	...	*12*	15	***289***	***83***	215	85	...	...	...
جمهورية مولدوفا	*10*	*100*	12	100	92	.	92	*9*	10	12	96	9	98	...	...	...
رومانيا	37	100	37	100	...	...	...	17	18	69	86	46	87	...	...	...
الاتحاد الروسي	642	100 *	634	100	...	...	...	7	9	367	98	282	99	...	...	...
صربيا	8	98 **	12	...	69	...	...	21	13	...	...	19	83	56	35	60
سلوفاكيا	16	100	12	100	...	...	...	10	12	17	93	14	89	...	...	...
سلوفينيا	5	99 *	6	98	...	...	...	11	9	6	96	6	97	...	...	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	3	99	2	99	...	...	...	10	8	6	66	7	80	...	...	...
تركيا	17	...	56	95	...	...	...	15	21	...	...	319	55	...	...	...
أوكرانيا	143	100	145	99	...	...	...	8	9	107	98	98	99	100 [z]	...	...
آسيا الوسطى																
أرمينيا	8	...	7	...	80	...	...	7	9	16	100	...	...	...	...	...
أذربيجان	12	100	11	99	92	97	92	7	9	37	83	41	90	100	100	100
جورجيا	*7*	*100*	...	...	...	...	...	*11*	...	*18*	*95*	...	...	...	...	...
كازاخستان	19	...	**75**	**98**	...	...	...	9	**9**	***64***	***97***	**64**	**98**	...	...	...
قيرغيزستان	3	100	3 [z]	99 [z]	46 [z]	48 [z]	46 [z]	18	27 [z]	19	95	17	98	72	73	72
منغوليا	3	100	5	98	94	85	94	25	27	8	93	9	96	99	100	99
طاجيكستان	***5***	***100***	5 [z]	100 [z]	87 [z]	. [z]	87 [z]	***11***	13 [z]	***31***	***60***	29	75	94	94	94
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	66	96	56 [z]	96 [z]	100 [z]	100 [z]	100 [z]	9 [z]	9	123	84	125 [z]	87 [z]	100 [z]	100 [z]	100 [z]
شرق آسيا والمحيط الهادي																
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	105 **	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	0.6 *	83 *	1.0	94	65	81	64	20 *	14	3 *	66 *	4	76	88	94	86
كمبوديا	***3***	***98***	5	93	100	100	100	***24***	28	***46***	***39***	48	49	100	100	100
الصين	875	94	1,488	97	...	...	...	27	23	***5,860***	***51***	5,467	59	...	...	...
جزر كوك	0.03	100	0.03	100	82	.	82	14	17	0.1	86	0.1	82	95	96	95
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	*0.3*	*99*	...	...	...	...	...	*21*	...	*4*	*56*	4	59	100	100	100
إندونيسيا	124 **	98 **	308	95	...	...	...	17 **	15	1,334	...	1,656	64	...	...	...
اليابان	96	...	111	...	...	...	...	31	26	367	...	405	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.6	62	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	2	100	6	98	91	90	91	18	19	27	43	33	51	97	97	98
ماكاو، الصين	0.5	100	0.7	99	93	90	93	31	17	2	87	2	87	88	77	90
ماليزيا	21	100	37 [z]	85 [z]	...	...	...	27	19 [z]	143	66	235 [z]	69 [z]	...	...	...
جزر مارشال	0.1	...	...	...	...	...	...	11	...	0.6	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	2	...	9 [y]	97 [y]	59 [y]	56 [y]	59 [y]	22	17 [y]	155	73	182 [y]	84 [y]	100 [y]	100 [y]	100 [y]
ناورو	*0.1*	*98*	...	...	...	...	...	*13*	...	*0.07*	*92*	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	7	98	11	98	...	...	...	15	11	20	82	24	83	...	...	...
نيوي	0.01	100	...	...	...	...	...	11	...	0.02	100	...	...	...	...	...
بالاو	*0.06*	*98*	...	...	...	...	...	*10*	...	0.1	82	...	...	...	...	...

الجدول 8

البلد أو الأراضي	التعليم الابتدائي			التعليم الثانوي								
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]		نسبة التلاميذ إلى المعلمين المدربين[2]	هيئة التدريس، إجمالي التعليم الثانو			نسبة المعلمين المدربين (%)[1]			نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]		
	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في			المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	إجمالي التعليم الثانوي
	1999	2012	2012	1999	2012		2012			العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في
				المجموع (بالآلاف)	للإناث%	المجموع (بالآلاف)	المجموع	الذكور	الإناث	1999	2012	1999	2012	1999	2012
الدول العربية															
الجزائر	28	23	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البحرين	...	12 *	14 *	...	...	9 *	60 *	83 *	81 *	84 *	...	11 *	...	9 *	10 *
جيبوتي	40	**34**	**36**	0.7	22	**2**	**24**	100 ²	100 ²	100 ²	26	**30**	16	**20**	**25**
مصر	23 **	28 ٧	...	454 **	41 **	...	...	...	...	...	22 **	...	13 **	9 ٧	17 **
العراق	...	...	...	*62*	*69*	...	...	...	...	...	*22*	...	*16*	*20*	...
الأردن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17	...	...
الكويت	13	9	11	22 **	56 **	...	...	...	...	...	12 **	8	9 **	...	11 **
لبنان	14 **	14	...	43 **	52 **	42 ²	58 ²	...	...	...	9 **	11 ²	8 **	8 ²	9 ²
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	47	40	40	2	8	...	...	...	...	...	48	40	17	...	...
المغرب	28	**26**	**26**	88 **	33 **	...	...	...	...	...	19 **	...	14 **	...	17 **
عمان	25	...	...	13	50	...	...	...	...	...	19	...	16	...	18
فلسطين	38	24	24	18	47	35	51	100	100	100	26	21	19	18	25
قطر	13	10	...	4 **	57 **	8	55	67 ²	72 ²	62 ²	13 **	10	8 **	9	10 **
المملكة العربية السعودية	...	**10** *	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	25	...	...	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8 ²	19
تونس	24	17	17	56 **	40 **	85 ²	51 ²	...	...	...	23 **	...	15 **	...	19 **
الإمارات العربية المتحدة	16	...	18	16	55	25	61	100	100	100	14	16	10	12	12
اليمن	22 **	30 ²	...	48 **	19 **	102 ²	29 ²	...	...	...	22 **	11 ²	21	59 ²	22 **
السودان (قبل الانفصال)	***24*** **	...	...	***52*** **	***49*** **	...	...	...	...	...	**24** **	...	**20**	...	**22** **
أوروبا الوسطى والشرقية															
ألبانيا	*23*	19	...	*22*	*54*	23	64	...	...	...	*16*	13	*18*	18	*16*
بيلاروس	20	15	15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13	...
بلغاريا	18	...	17	56	...	41	79	...	...	...	13	13	12	12	13
كرواتيا	19	14	...	33	64	49	69	...	...	...	14	9	11	7	12
الجمهورية التشيكية	18	19	...	***93***	***66***	69	66	...	...	...	***13***	11	***9***	11	***11***
إستونيا	16	12	...	11	81 **	10	...	...	...	...	11	8	10	9	10
المجر	11	10	...	100	71	86	71	...	...	...	11	10	9	10	10
لاتفيا	15	11	...	25	80	16	82	...	...	...	10	7	10	8	10
ليتوانيا	17	12	...	*38*	...	37	81	...	...	...	8	8	...	8	*11*
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13	...	...	...
بولندا	11	10	...	***301***	***66***	301	70	...	...	...	***11***	9	***15***	8	***13***
جمهورية مولدوفا	21	16	...	33	72	29	77	...	...	...	13	9	12	11	13
رومانيا	19	18	...	177	64	134	69	...	...	...	12	11	13	15	13
الاتحاد الروسي	18	20	...	...	...	...	82	...	...	...	...	...	...	...	9
صربيا	...	16	28	...	...	62	64	40	30	46	...	9	14	9	...
سلوفاكيا	19	15	...	54 **	72 **	45	75	...	...	...	13	11	12 **	11	13 **
سلوفينيا	14	17	...	17	69	15 ²	73 ²	...	...	...	14	7 ²	13	11 ²	13 ²
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	22	15	...	13	49	18	57	...	...	...	16	9	16	13	16
تركيا	...	20	...	...	...	432	47	...	...	...	...	20	*16*	16	...
أوكرانيا	20	16 ²	16 ²	400	76	...	...	...	...	...	...	...	...	13	...
آسيا الوسطى															
أرمينيا	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أذربيجان	19	12	12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جورجيا	*17*	...	...	*59*	*76*	...	...	...	...	...	*9* *	...	*5*	...	*7*
كازاخستان	***19***	**16**	...	***176***	***84***	191	85	...	...	...	...	...	...	...	***12***
قيرغيزستان	24	24	33	48	68	44 ٧	83 ٧	85 ٧	77 ٧	86 ٧	...	...	...	...	13 *.٧
منغوليا	32	29	29	11	69	19 ٧	73 ٧	98 ٧	96 ٧	98 ٧	19	...	17	...	19 ٧
طاجيكستان	***22***	23	24	47	43	68 ²	46 ²	...	...	...	...	...	...	...	16 ²
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	21	16 ²	16 ²	307	57	329 ²	62 ²	100 ²	100 ²	100 ²	...	...	...	11	13 ²
شرق آسيا والمحيط الهادي															
أستراليا	18 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	14 *	11	12	3	48	5	66	92	93	92	12 *	...	10 *	...	10
كمبوديا	***53***	46	46	***20***	***29***	...	...	...	...	...	***18***	20	***24***	...	***20***
الصين	***22***	18	...	*4,763*	*41* **	6,551	50	...	...	...	*18*	14	*16*	15	*17*
جزر كوك	18	15	15	*0.1*	...	0.1 ²	57 ²	88 ²	80 ²	95 ²	...	...	...	...	*14*
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	*28*	28	28	5	47	5	57	100	100	100	...	26	...	13	21
إندونيسيا	22	19	...	970	...	1,291	53	...	...	...	16	16	16	17	15
اليابان	21	17	...	630	...	624	...	...	...	...	16	13	13	11	14
كيريباتي	25	...	...	***0.4***	***47***	...	...	...	...	...	...	...	...	...	***21***
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	31	28	28	12	40	25 ²	48 ²	...	...	...	19 ²	20	22	21 ²	20 ²
ماكاو، الصين	31	14	16	1	56	2	59	74	67	80	24	15	21	23	14
ماليزيا	20	12 ²	...	*120* **	*62* **	194 ²	68 ²	...	...	...	*18* **	...	*18* **	...	14 ²
جزر مارشال	15	...	...	0	...	...	...	...	...	...	28	...	18	...	22
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	31	28 ٧	28 ٧	68	76	84 ٧	85 ٧	99 ٧	99 ٧	99 ٧	28	36 ٧	38	28 ٧	34 ٧
ناورو	*21*	...	...	*0.04*	*39*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	18	15	...	28	58	35	62	...	...	...	18	15	13	14	15
نيوي	16	...	...	0.03	44	...	...	...	...	...	...	...	21	...	11
بالاو	15	...	...	0.2	51	...	...	...	...	...	14	...	12	...	13

الجدول 8 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم قبل الابتدائي: هيئة التدريس – العام الدراسي المنتهي في 1999 – المجموع (بالآلاف)	للإناث%	العام الدراسي المنتهي في 2012 – المجموع (بالآلاف)	للإناث%	نسبة المعلمين المدربين (%)[1] – العام الدراسي المنتهي في 2012 – المجموع	الذكور	الإناث	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2] – العام الدراسي المنتهي في 1999	2012	التعليم الابتدائي: هيئة التدريس – العام الدراسي المنتهي في 1999 – المجموع (بالآلاف)	للإناث%	العام الدراسي المنتهي في 2012 – المجموع (بالآلاف)	للإناث%	نسبة المعلمين المدربين(%)[1] – العام الدراسي المنتهي في 2012 – المجموع	الذكور	الإناث
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*16* **	*39* **	...	...	...	...	...
الفلبين	18	...	...	...	...	...	...	...	33	360	87	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا	...	...	72 z	99 z	...	...	...	21 z	...	122	67	166	79	...	...	...
ساموا	*0.1* **	*94* **	0.3	95	...	...	...	10	*42* **	1 **	71 **	1 y	77 y	...	...	...
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	...	...	1	87	40	34	41	17	...	3	41	5	47	54	55	54
تايلاند	111	79	95	78	...	...	...	29	25	298	63	307	60	...	...	...
تيمور - ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	***3***	***30*** **	8 z	40 z	...	...	...
توكيلاو	*0.01*	...	...	...	...	...	...	...	*11*	*0.03*	*76*	...	...	...	...	...
تونغا	0.1	...	0.2	100	100	.	100	11	18	0.8	67	0.8	95	...	...	...
توفالو	***0.04***	...	...	...	...	...	...	...	***18***	0.07	...	...	...	...	...	...
فانواتو	0.8	99	0.8 y	94 y	...	...	...	14 y	10	1	49	2 y	54 y	...	...	...
فيتنام	94	100	174	98	99 z	...	...	19	23	337	78	366	77	100	100	100
أمريكا اللاتينية والكاريبي																
أنغيلا	0.03	100	0.03 z	100 z	74 z	. z	74 z	14 z	18	0.07	87	0.1 z	75 z	71 z	14 z	90 z
أنتيغوا وبربودا	*0.3*	*100*	0.1	100	71	.	71	21	*6*	*0.7*	*79*	0.8	92	60	41	62
الأرجنتين	50	96	...	...	...	...	...	...	24	221	88	...	...	...	...	...
آروبا	0.1	100	0.1	98	100	100	100	20	26	0.5	78	0.6	85	100	98	100
البهاما	0.2	97	...	...	...	...	...	...	9	2	63	2 y	92 y	92 y	...	...
بربادوس	0.3 **	93 **	0.3 z	96 z	47 *,z	21 *,z	48 *,z	16 *,z	18 **	1 **	76 **	2 z	78 z	55 *,z	51 *,z	57 *,z
بليز	0.2	98	0.4	99	21	60	20	16	19	*2*	*64*	2	72	54	50	56
برمودا	***0.06***	***100***	0.06 z	100 z	100 z	. z	100 z	6 z	***7***	***0.5***	***89***	0.5 z	91 z	100 z	100 z	100 z
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	*5*	*93*	...	...	...	...	...	...	*42*	*60* **	*61* **	...	...	...	...	...
البرازيل	304	98	442	97	...	...	...	17	19	*807*	*93*	786	90	...	...	...
جزر فيرجين البريطانية	0.03 **	100 **	0.08 z	100 z	...	...	...	11 z	13 **	0.2	86	0.3 z	93 z	...	...	...
جزر كايمان	0.05	96	...	...	...	...	...	...	9	0.2	89	0.3 z	85 z	95 z	98 z	94 z
شيلي	*19*	*99*	57 z	99 z	...	...	...	9 z	*24*	56	77	71	78	...	...	...
كولومبيا	59	94	51 z	96 z	100 z	100 z	100 z	26 z	18	215	77	189	77	100	100	100
كوستاريكا	4	97	8 z	94 z	81 z	66 z	82 z	14 z	21	21	81	29 z	80 z	91 z	92 z	91 z
كوبا	26	98	31	100	100	.	100	13	19	91	79	89	78	100	100	100
كوراساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
دومينيكا	0.1	100	0.2	100	19	.	19	11	18	0.6	75	0.5	86	61	48	63
الجمهورية الدومينيكية	8	95	10	94	85	79	85	25	24	42	75	54	76	85	79	87
إكوادور	*13*	*88*	39	84	79	69	80	12	*15*	*83*	*68*	116	71	84	81	85
السلفادور	...	...	9 z	89 z	92 z	73 z	95 z	24 z	...	...	...	31 z	73 z	96 z	93 z	97 z
غرينادا	0.2	96	0.2 y	100 y	45 y	. y	45 y	14 y	15	*0.8*	*76*	0.9 y	79 y	65 y	...	...
غواتيمالا	12	...	26 z	92 z	...	...	...	21 z	26	48	...	101 z	66 z	...	...	...
غيانا	2	99	2	100	65	60	65	16	18	4	86	4	89	70	63	71
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	*6*	...	...	...	...	...	...	...	*19*	34	73	...	...	...	...	
جامايكا	5	...	8	99	...	...	...	13	25	...	...	12	89	...	...	...
المكسيك	150	94	187	95	82 y	...	...	25	22	540	62	534	67	96 y	...	...
مونتسيرات	0.01	100	...	...	...	...	...	...	12	0.02	84	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	6	97	10 y	96 y	33 y	32 y	33 y	21 y	26	24	83	31 y	77 y	75 y	61 y	79 y
بنما	3	98	6	95	47	9	49	17	19	15	75	19	77	90	93	90
باراغواي	...	...	8 z	84 z	...	...	...	18 z	...	...	...	38 z	71 z	...	...	...
بيرو	26	98	76	96	...	...	...	18	39	151	62	181	67	...	...	...
سانت كيتس ونيفيس	...	...	0.09 z	100 z	...	...	...	20 z	...	*0.4*	*83*	0.4	90	65	55	66
سانت لوسيا	0.5	100	0.3	100	60	.	60	10	12	***1***	***83***	1	87	88	74	90
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	70	0.9	80	85	72	88
سينت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	***0.7***	** ***99***	0.7 z	90 z	...	...	...	25 z	***22***	***3*** **	***82*** **	5 z	94 z	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	*2*	*100*	...	...	...	...	...	...	*13*	8	76	...	...	...	...	...
جزر تركس وكايكوس	***0.07***	***95***	...	...	...	...	...	...	***14***	0.1	96	...	...	...	...	...
أوروغواي	3	...	5 y	...	...	...	...	26 y	31	18	...	25 y	...	...	...	...
جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	0.3	99	...	...	...	...	...	...	21	1	86	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية																
أندورا	...	...	0.2	93	100	100	100	14	...	...	...	0.4	79	100	100	100
النمسا	14	99	21	99	...	...	...	12	16	29	89	30	91	...	...	...
بلجيكا	***27***	***92***	32	97	...	...	...	14	***15***	*65* **	*78* **	66	81	...	...	...
كندا	30	68 **	...	...	...	...	...	...	17	141	68 **	...	...	...	...	...
قبرص	1.0	99	1	99	...	...	...	17	19	4	67	4	83	...	...	...
الدنمارك	45	92	...	...	...	...	...	...	6	37	63	...	...	...	...	...
فنلندا	10	96	16	97	...	...	...	11	12	22	71	26	79	...	...	...
فرنسا	128	78	125	83	...	...	...	21	19	209	78	233	83	...	...	...
ألمانيا	...	...	240	97	...	...	...	10	...	221	82	251	85	...	...	...
اليونان	9	100 **	...	...	...	...	...	...	16	48	57 **	...	...	...	...	...
آيسلندا	3	98	3 z	96 z	...	...	...	5 z	4	...	...	3 z	81 z	...	...	...
آيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	21	85	32	85	...	...	...
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	...	...	...	50 **	85 **	66 z	...	...	...	...
إيطاليا	119	99	...	...	...	...	...	...	13	254	95	...	...	...	...	...
لكسمبرغ	***0.8***	***97***	1 y	98 y	...	...	...	11 y	***18***	***3***	***67***	4 y	74 y	...	...	...
مالطة	0.8	99	0.7	99	...	...	...	13	13	2	87	2	81	...	...	...
موناكو	0.04	100	...	...	...	...	...	...	25	0.09	87	...	...	...	...	...

الجدول 8

البلد أو الأراضي	التعليم الابتدائي			التعليم الثانوي								
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]		نسبة التلاميذ إلى المعلمين المدربين[2]	هيئة التدريس، إجمالي التعليم الثانو			نسبة المعلمين المدربين (%)[1]			نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]		
	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في			المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	إجمالي التعليم الثانوي
	1999	2012	2012	1999		2012			2012		العام الدراسي المنتهي في	
				المجموع (بالآلاف)	للإناث%	المجموع (بالآلاف)	للإناث%	المجموع	الذكور	الإناث	1999	2012
بابوا غينيا الجديدة	35 **	...	...	...	...	14	42	100	100	100	...	...	...	27
الفلبين	35	...	...	150	76	...	...	...	...	...	41	...	21	34
جمهورية كوريا	32	18	...	189	41	237	58	...	...	...	22	17	22	16
ساموا	24 **	30 ي	...	1 **	57 **	1 ي	58 ي	...	...	...	26 **	24 ي	20 **	21 ي
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	19	24	44	1	33	2	30	70	69	72	...	...	13	26
تايلاند	21	16	...	***169*** **	***53*** **	246 ز	51 ز	...	...	...	***23*** **	22 ز	***25*** **	20 ز
تيمور - ليشتي	***62***	31 ز	...	***2***	...	4 ز	29 ز	...	...	...	***30***	25 ز	***25***	24 ز
توكيلاو	*10*	...	...	*0.01*	*64*	...	...	...	...	...	...	...	*16*	...
تونغا	21	21	...	1 **	48 **	1 ز	54 ز	...	...	...	15 **	13 **	15 **	15 ز
توفالو	19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	***25***	...	...	...
فانواتو	24	22 ي	...	0.4	47	...	...	...	...	...	...	...	23	...
فيتنام	30	19	19	...	...	...	...	...	...	...	29	16	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي														
أنغيلا	22	15 ز	21 ز	0.07 **	63 **	0.1 ز	68 ز	57 ز	50 ز	61 ز	...	...	15 **	9 ز
أنتيغوا وبربودا	*19*	14	23	*0.4*	*71* **	0.7	68	47 ز	55 ز	44 ز	...	*16*	*13*	12
الأرجنتين	21	...	...	*311*	*69*	...	...	...	...	...	*11*	*12*	*11*	...
آروبا	19	15	15	0.4	49	0.5 ز	59 ز	96 ز	95 ز	96 ز	...	...	16	14 ز
البهاما	14	14 ي	15 ي	2 **	...	3 ي	76 ي	89 ي	...	...	16 **	12 ي	16 **	12 ي
بربادوس	18 **	13 *،ز	24 *،ز	1 **	58 **	...	...	...	...	...	...	...	18 **	...
بليز	*23*	22	40	*1.0*	*64*	2	61	39	30	44	*23*	18	14	17
برمودا	***9***	9 ز	9 ز	0.6	67	0.7 ز	67 ز	100 ز	100 ز	100 ز	***8***	6 ز	***7***	6 ز
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	*25* **	...	...	39 **	52 **	...	...	...	...	...	24 **	20	21 **	...
البرازيل	26	21	...	...	...	1,448	66	...	...	...	23	17	15	16
جزر فيرجين البريطانية	18	12 ز	...	0.2	63	0.2 ز	64 ز	...	...	...	6	9 ز	7	8 ز
جزر كايمان	15	12 ز	13 ز	0.2	46	0.4 ز	48 ز	100 ز	100 ز	99 ز	11	9 ز	9	9 ز
شيلي	32	21	...	45	62	72	62	...	...	...	32	21	27	20
كولومبيا	24	25	25	200	49	193	52	97	97	98	...	27	18	25
كوستاريكا	27	17 ز	19 ز	13	53	28 ز	60 ز	90 ز	90 ز	89 ز	20	15 ز	20	15 ز
كوبا	12	9	9	65	60	93	57	100	100	100	12	9	11	8
كوراساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
دومينيكا	20	16	26	0.4 **	68 **	0.5 ز	72 ز	41 ز	38 ز	42 ز	21 **	15 **	19 **	12 ز
الجمهورية الدومينيكية	31	24	28	...	...	31	66	90	89	90	...	27	...	29
إكوادور	23	18	22	*68* **	*49* **	133	54	75	69	79	*13* **	12	*14* **	12
السلفادور	...	29 ز	31 ز	...	...	25 ز	53 ز	91 ز	89 ز	94 ز	...	25 ز	23 ز	24 ز
غرينادا	*20*	16 ي	25 ي	...	...	0.7 ي	62 ي	25 ي	49 ي	11 ي	...	...	...	15 ي
غواتيمالا	38	26 ز	...	33	...	77 ز	49 ز	...	...	...	15	17 ز	12 ز	14 ز
غيانا	27	23	33	...	...	4	71	57 ي	49 ي	61 ي	...	20	22	20
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	32	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جامايكا	...	23	...	*12*	...	14	70	...	...	...	*18*	...	...	...
المكسيك	27	28	29 ي	519	44	684	50	91 ي	...	...	18	19	16	18
مونتسيرات	21	...	...	0.03	62 **	...	...	...	...	...	11 **	...	10	...
نيكاراغوا	34	30 ي	40 ي	10 *	56 *	15 ي	55 ي	53 ي	45 ي	59 ي	31 *	...	31 **	31 ي
بنما	26	23	25	14	55	25	59	88	87	89	17	16	15	14
باراغواي	...	22 ز	...	39	62	65 ز	62 ز	...	...	...	...	11 ز	7 ز	9 ز
بيرو	29	19	...	105	44	156	47	...	...	...	22	...	22	17
سانت كيتس ونيفيس	*19*	15	23	*0.3*	*56*	0.4	63	53	49	55	...	...	*14*	...
سانت لوسيا	***1***	***24***	20	***65***	*1* *	1 *	70 *	65 *	60 *	67 *	...	14 *	***17***	14 *
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	20	16	18	*0.4*	*57*	0.7	66	58	53	61	...	...	*24* **	15
سينت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	***20*** **	15 ز	...	***3*** **	***63*** **	4 ز	72 ز	...	...	...	***17*** **	14 ز	***13*** **	11 ز
ترينيداد وتوباغو	21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22 **	...	...	...
جزر تركس وكايكوس	18	...	...	0.1 **	62 **	...	...	...	...	...	9 **	9 **	9 **	...
أوروغواي	20	14 ي	...	19	72	25 ي	...	...	...	...	12	10 ي	23	15	14 ي	11 ي
جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	20	...	...	1	53	...	...	...	...	...	12	...	21	...	15	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية														
أندورا	...	10	10	...	...	...	...	...	...	...	...	7	...	...	...	...
النمسا	13	11	...	73	57	74	64	...	...	...	9	8	12	11	10	10
بلجيكا	12 **	11	...	*105*	*57*	...	...	...	...	...	...	7	...	*10*	...	...
كندا	17	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12 ز	...	...	...
قبرص	18	14	...	5	51	6	65	...	...	...	...	10	...	10	13	10
الدنمارك	10	...	...	44	45	...	...	...	...	...	10	...	9	...	10	...
فنلندا	17	14	...	39	64	45	65	...	...	...	10	9	14	10	12	9
فرنسا	19	18	...	495	57	461	59	...	...	...	13	15	11	11	12	13
ألمانيا	17	12	...	533	51	580	60	...	...	...	15	12	16	15	15	13
اليونان	14	...	...	75	56 **	...	...	...	...	...	10	...	10	...	10	...
آيسلندا	...	10 ز	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14	12 ز	...	...	...
آيرلندا	22	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	13 **	13 ز	...	61 **	70 **	...	...	...	...	...	12 **	9	...	...	10 **	...
إيطاليا	11	...	...	422	65	...	...	...	...	...	10	11	...	11	...	...
لكسمبرغ	***12***	9 ي	...	3	38	5 ي	52 ي	...	...	...	...	11 ي	7 ي	12	8 ي
مالطة	20	11	...	3	50	4	63	...	...	...	...	8	9	11	9
موناكو	22	...	...	0.3	59	...	...	...	...	...	15	8	...	10	...	...

الجدول 8 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم قبل الابتدائي: هيئة التدريس — العام الدراسي المنتهي في 1999: المجموع (بالآلاف)	1999: للإناث%	2012: المجموع (بالآلاف)	2012: للإناث%	التعليم قبل الابتدائي: نسبة المعلمين المدربين (%)[1] — العام الدراسي المنتهي في 2012: المجموع	2012: الذكور	2012: الإناث	التعليم قبل الابتدائي: نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2] — العام الدراسي المنتهي في 1999	2012	التعليم الابتدائي: هيئة التدريس — العام الدراسي المنتهي في 1999: المجموع (بالآلاف)	1999: للإناث%	2012: المجموع (بالآلاف)	2012: للإناث%	التعليم الابتدائي: نسبة المعلمين المدربين(%)[1] — العام الدراسي المنتهي في 2012: المجموع	2012: الذكور	2012: الإناث
هولندا	...	...	35	86	...	...	...	15	...	...	...	111	85	...	...	...
النرويج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرتغال	*14*	...	17	99	...	...	...	16	*16*	*61*	*82*	60	80	...	...	...
سان مارينو	*0.1*	*99*	0.1	96	...	...	...	8	*8*	*0.2*	*91*	0.3	91	...	...	...
إسبانيا	68	93	157	95	...	...	...	12	17	172	68	224	76	...	...	...
السويد	**36**	**97**	...	...	...	...	...	...	**9**	62	80	62	82	...	...	...
سويسرا	...	...	13	98	...	...	...	12	...	...	...	45	82	...	...	...
المملكة المتحدة	*51*	*95*	68	95	...	...	...	19	*23*	249	81	247	87	...	...	...
الولايات المتحدة	327	95	655	94	...	...	...	14	22	1,618	86	1,691	87	...	...	...
جنوب وغرب آسيا																
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	26	10	122 [z]	31 [z]	...	...	...
بنغلاديش	68	33	...	...	...	...	...	...	27	...	...	458 [z]	54 [z]	58 [z]	60 [z]	56 [z]
بوتان	0.01	31	0.2	93	...	...	...	11	22	2	32	5	40	...	...	...
الهند	*504*	...	...	...	...	...	...	...	*35*	3,135 *	33 *	3,918 *,[z]	...	...	...	...
جمهورية إيران الإسلامية[3]	9	98	...	...	...	...	...	...	23	**315**	**54**	...	...	...	...	...
الملديف	0.4	90	0.9	94	89	18	93	25	31	3	60	3	73	77	82	76
نيبال	**12**	**36**	**46**	**90**	**87**	**46**	**91**	**23**	**22**	92	23	**179**	**42**	**92**	**92**	**92**
باكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*424* **	*45* **	438	47	84	92	75
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**67**	...	72	86	82 [z]	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى																
أنغولا	...	...	19 *,[z]	40 *,[z]	44 *,[z]	42 *,[z]	47 *,[z]	32 *,[z]	...	...	...	118 [z]	37 [z]	47 [z]	45 [z]	51 [z]
بنين	0.6	61	4	70	28	42	22	25	28	16	23	45	21	47 [z]	47 [z]	47 [z]
بوتسوانا	...	...	...	...	...	...	...	...		12	81	...	...	...	...	...
بوركينا فاسو	...	...	3	83	20	76	8	24	...	**19**	**23**	49	38	95	93	98
بوروندي	0.2 **	99 **	1	84	62	32	68	33	28 **	12	54	42	52	95	93	97
الكاميرون	**0.8**	**100**	1	100	46	.	46	20	**25**	3	62	3	68	95	92	96
الرأس الأخضر	4	97	18	97	57	55	57	22	23	41	36	84	51	79	79	78
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	0.5 [z]	88 [z]	...	...	...	44 [z]	...	...	...	8	20	58	51	86
تشاد	...	...	0.5	73	73 [z]	77 [z]	72 [z]	35	...	12	9	34	15	62 [z]	59 [z]	81 [z]
جزر القمر	0.05 **	94 **	...	...	...	...	...	35	26 **	2	26	4 [z]	28 [z]	55 [z]	...	...
الكونغو	0.6	100	2	99	92	...	...	26	10	*7*	*37*	17	54	80	72	88
كوت ديفوار	*2*	*83*	5	95	92	93	92	18	*22*	*43*	*20*	70	24	99	99	100
جمهورية الكونغو الديمقراطية	**2**	**88**	11	95	17	7	17	26	**25**	155	21	345	25	94	93	94
غينيا الاستوائية	0.4	36	2	89	...	...	...	17	43	1	28	4	39	49 [z]	47 [z]	52 [z]
إريتريا	0.3	97	1	98	56	48	56	35	36	6	35	8	41	90	92	86
إثيوبيا	2	93	14 [z]	70 [z]	86 [y]	28 [y]	100 [y]	27 [z]	36	*87*	*29*	270 **	37 **	57 **	58 **	55 **
غابون	**0.5**	**98**	...	...	...	...	...	...	**30**	**5**	**48**	13 [z]	53 [z]	...	...	...
غامبيا	0.8	55	...	...	...	...	...	...	37	*5*	*32*	7	30	90 [z]	90 [z]	89 [z]
غانا	18 **	92 **	**45**	**83**	**39**	**34**	**40**	**35**	28 **	80	32	**130**	**38**	**53**	**46**	**65**
غينيا	...	...	4 [y]	53 [y]	...	...	...	34 [y]	...	16	25	37	30	75	72	81
غينيا بيساو	*0.2*	*73*	0.3 [y]	69 [y]	26 [y]	28 [y]	25 [y]	29 [y]	*21*	3	*20*	5 [y]	22 [y]	39 [y]	33 [y]	59 [y]
كينيا	47 **	64 **	...	...	...	...	...	...	26 **	148	42	...	...	...	...	...
ليسوتو	*2*	*99*	2 [y]	...	...	...	...	24 [y]	*19*	8	80	11	77	68	56	71
ليبيريا	6	19	...	...	...	...	...	...	18	10	19	25 [z]	14 [z]	56 [z]	55 [z]	63 [z]
مدغشقر	...	...	7 [y]	97 [y]	51 [y]	83 [y]	50 [y]	23 [y]	...	43	58	102	56 *	95 [z]	96 [z]	94 [z]
ملاوي	...	...	...	94	...	...	...	...	...	41 **	40 **	50 **	40 **	92 **	90 **	94 **
مالي	1 **	**73** **	2 [z]	94 [z]	59 [z]	83 [z]	57 [z]	44 [z]	**21** **	15 *	23 *	44 [z]	28 [z]	52 [z]	51 [z]	57 [z]
موريشيوس	3	100	3	99	100	100	100	14	16	5	54	5	72	100	100	100
موزمبيق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	37	25	98	41	84	81	87
ناميبيا	1	88	...	...	...	...	...	...	27	12	67	10	70	98	97	98
النيجر	0.6	98	3	88	90	81	91	32	21	13	31	53	46	97	97	98
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	432	48	574 [y]	48 [y]	66 [y]	61 [y]	72 [y]
رواندا	**0.5**	**86**	3	80	38 [z]	33 [z]	39 [z]	40	**35**	24	55	40	53	96	97	94
ساو تومي وبرنسيبي	0.1	95	**0.4**	...	...	...	...	**18**	28	0.7	...	**1**	**55**	...	...	...
السنغال	1	78	6 [z]	78 [z]	15 [y]	22 [y]	13 [y]	25 [z]	19	21	22	56	32	48 [y]	51 [y]	40 [y]
سيشل	0.2	100	0.2 [z]	100 [z]	...	...	...	17 [z]	16	0.7	85	0.7 [z]	88 [z]	...	...	...
سيبرا ليون	**0.9**	**83**	2	84	49	42	51	21	**19**	**15**	**38**	38	26	55	50	69
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	227	78	237	79	...	...	...
جنوب السودان	...	...	2 [z]	57 [z]	39 [z]	32 [z]	44 [z]	36 [z]	...	...	...	29 **,[z]	12 **,[z]	44 **,[z]	...	...
سوازيلاند	...	...	2 [z]	98 [z]	51 [z]	56 [z]	51 [z]	12 [z]	...	6	75	8 [z]	71 [z]	78 [z]	75 [z]	80 [z]
توغو	*0.6*	*97*	2	94	50	62	49	33	*17*	23	13	33	14	83	85	76
أوغندا	...	...	20 [y]	83 [y]	...	...	...	25 [y]	...	110	33	170 [z]	...	95 [z]	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	16 [y]	54 [y]	18 [y]	7 [y]	28 [y]	57 [y]	...	**106**	**45**	181	52	97	96	97
زامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64 **	53 **	...	...	...
زمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	60	47	...	...	...	...	...

الجدول 8

البلد أو الأراضي	التعليم الثانوي												التعليم الابتدائي		
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]						نسبة المعلمين المدربين (%)[1]			هيئة التدريس، إجمالي التعليم الثانو			نسبة التلاميذ إلى المعلمين المدربين[2]	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]	
	إجمالي التعليم الثانوي		المرحلة العليا من التعليم الثانوي		المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في	
	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012			2012		1999	2012	2012	1999
	العام الدراسي المنتهي في						الإناث	الذكور	المجموع	للإناث%	المجموع (بالآلاف)	للإناث%	المجموع (بالآلاف)		
هولندا	14	...	14	...	13	...	...	...	...	50	112	...	...	...	12	...
النرويج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرتغال	8	*10*	7	*9*	9	*11*	...	...	...	69	90	*68*	*85*	...	12	*13*
سان مارينو	14 [y]	...	...	...	...	*5*	...	...	...	78 [y]	0.2 [y]	...	...	...	6	*5*
إسبانيا	11	12	12	...	11	...	...	...	...	55	290	52	277	...	13	15
السويد	10	15	10	17	9	12	...	...	...	58	71	56	63	...	10	12
سويسرا	9	...	11	...	8	...	...	...	...	48	65	...	...	...	11	...
المملكة المتحدة	...	15	...	14	...	16	...	...	...	...	...	56	355	...	18	19
الولايات المتحدة	15	15	15	14	15	16	...	...	...	62	1,645	56	1,504	...	14	15
جنوب وغرب آسيا																
أفغانستان	...	...	...	...	43 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	44 [z]	33
بنغلاديش	32	37	30	32	34	43	60	52	53	21	378	13	265	70 [z]	40 [*,z]	...
بوتان	20	31	14	21	23	32	...	...	...	39	3	32	1	...	24	42
الهند	26 [z]	34 **	21 [z]	...	33 [z]	...	...	...	...	41 [z]	4,387 [z]	34 **	1,995 **	...	35 [*,z]	35 *
جمهورية إيران الإسلامية[3]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	***25***
الملديف	...	17	...	9	8	18	...	...	...	...	...	25	0.9	15	11	24
نيبال	**29**	32	**23**	24	**36**	38	...	...	...	**22**	**106**	9	40	**28**	**26**	39
باكستان	21 *	...	22 *	...	21 *	...	...	...	...	...	493 *	...	...	49	41	*33* **
سري لانكا	17	...	18	...	17	***21***	...	...	82 [z]	...	150	...	...	29 [z]	24	***26***
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى																
أنغولا	27 [z]	18 **	21 [z]	...	33 [z]	...	...	...	...	...	32 [z]	33 **	16 **	90 [z]	43 [z]	...
بنين	...	*23*	...	*15*	...	*27*	...	...	...	...	...	*12*	*10*	94 [z]	44	53
بوتسوانا	...	18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	45	9	...	...	27
بوركينا فاسو	26	28 **	...	23 **	...	29 **	52	48	48	17	26	...	6 **	51	48	***47***
بوروندي	30	...	...	...	...	...	75	75	75	21	14	...	...	50	47	55
الكاميرون	17	***24***	16	...	17	...	89	84	86	42	4	***41***	***2***	24	23	29
الرأس الأخضر	21	23 **	...	...	...	...	...	...	...	44	80	22 **	28 **	58	46	52
جمهورية أفريقيا الوسطى	68	...	...	...	...	...	...	...	...	11	2	...	...	138	80	...
تشاد	30	34	18	23	42	41	20	17	17	6	15	5	4	101 [z]	61	68
جزر القمر	...	...	...	...	15 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	50 [z]	28 [z]	35
الكونغو	19	...	17	...	20	...	96	55	59	9	18	...	...	55	44	*60*
كوت ديفوار	...	29 **	...	21 **	...	34 **	...	...	...	...	...	...	20 **	42	42	*45*
جمهورية الكونغو الديمقراطية	15	...	...	...	...	...	32 [y]	33 [y]	33 [y]	11	254	...	...	37	35	26
غينيا الاستوائية	...	23	...	15	...	25	...	...	...	...	...	5	0.9	57 [z]	26	57
إريتريا	38	51	31	45	43	55	77 [z]	70 [z]	71 [z]	16	7	12	2	46	41	47
إثيوبيا	40 **	...	26	...	43 **	*28*	65 **	79 **	75 **	24 **	122 **	...	...	95 **	54 **	*67*
غابون	...	28	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16	3	...	25 [z]	***49***
غامبيا	...	...	...	...	33	24	...	...	...	...	...	...	...	42 [z]	34	*37*
غانا	**18**	20	**22**	19	**15**	20	**83**	**70**	**73**	**24**	**134**	22	52	**59**	**32**	30
غينيا	33 [z]	...	27 [z]	...	37 [z]	31	...	...	...	5 [z]	19 [z]	...	...	58	44	47
غينيا بيساو	...	*15* **	...	*11* **	...	*17*	...	...	...	...	...	*6* **	*2* **	133 [y]	52 [y]	*44*
كينيا	...	***29*** **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	***39*** **	***68*** **	...	...	32
ليسوتو	25 **	22	...	...	...	...	...	...	...	56 **	5 **	51	3	50	34	44
ليبيريا	...	17	...	18	14 [z]	17	...	...	...	...	...	16	7	48 [z]	27 [z]	39
مدغشقر	28	...	23	...	29	...	...	...	...	44	51	...	...	45 [z]	43	47
ملاوي	42 **	60 **	...	...	...	...	73 [**,z]	54 [**,z]	59 [**,z]	28 **	18 **	32 **	9 **	81 **	74 **	63 **
مالي	25 [z]	28 *	13 [z]	24	38 [z]	31 *	...	...	...	11 [z]	33 [z]	14 *	8 *	92 [z]	48 [z]	62 *
موريشيوس	15	20	...	...	...	...	...	...	44	59	9	47	5	21	21	26
موزمبيق	33 **	...	...	...	...	...	87 **	83 **	84 **	19 **	22 **	...	...	66	55	61
ناميبيا	...	24	...	21	...	25	...	...	...	...	...	46	5	42	41	32
النيجر	35 [z]	24	24 [z]	12	37 [z]	34	17 [y]	17 [y]	17 [y]	19 [z]	10 [z]	18	4	40	39	41
نيجيريا	33 [y]	30	36 [y]	...	31 [y]	...	69 [y]	63 [y]	66 [y]	46 [y]	274 [y]	36	129	57 [y]	38 [**,y]	41
رواندا	23	*23*	...	...	...	...	58	67	64	27	23	*21*	*6*	62	59	54
ساو تومي وبرنسيبي	20 [z]	...	21 [z]	...	19 [z]	...	49 [**,z]	43 [**,z]	45 [z]	20 [**,z]	0.6 [z]	...	...	...	**31**	36
السنغال	27 [*,z]	*27*	...	*20*	...	*31*	...	...	...	18 [*,z]	30 [*,z]	*15*	*9*	70 [y]	32	49
سيشل	12 [z]	14	...	14 **	...	14 **	...	...	91 [z]	58 [z]	0.6 [z]	54	0.6	...	13 [z]	15
سيراليون	...	***27***	...	***34***	21	***23***	...	...	...	...	...	***27***	***6***	60	33	***37***
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	...	29	...	...	...	...	...	...	...	...	...	50	145	...	30	35
جنوب السودان	...	...	...	...	48 [**,z]	...	...	...	...	...	...	...	...	113 [**,z]	50 [**,z]	...
سوازيلاند	16 [z]	*17*	...	...	...	...	73 [z]	76 [z]	75 [z]	48 [z]	6 [z]	...	*3*	37 [z]	29 [z]	33
توغو	26 [z]	35	16 [z]	20	34 [z]	44	...	...	...	...	21 [z]	13	7	51	42	41
أوغندا	...	*18*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*21*	*31*	50 [z]	48 [z]	57
جمهورية تنزانيا المتحدة	26	...	...	...	...	...	...	...	...	28	80	...	...	47	46	***46***
زامبيا	...	...	...	...	56 [**,z]	51 **	...	...	...	...	...	...	...	...	49 **	51 **
زمبابوي	...	27	...	...	...	...	...	...	...	...	...	37	31	...	...	41

الجدول 8 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم قبل الابتدائي								التعليم الابتدائي							
	هيئة التدريس				نسبة المعلمين المدربين (%)[1]			نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]	هيئة التدريس				نسبة المعلمين المدربين(%)[1]			
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في			
	1999		2012		2012			1999	2012		1999		2012			
	المجموع (بالآلاف)	للإناث%	المجموع (بالآلاف)	للإناث%	المجموع	الذكور	الإناث		المجموع (بالآلاف)	للإناث%	المجموع (بالآلاف)	للإناث%	المجموع	الذكور	الإناث	
	المجموع	للإناث%	المجموع	للإناث%	القيمة الوسطى			المتوسط المرجح	المجموع	للإناث%	المجموع	للإناث%	القيمة الوسطى			
العالم	5,477	92	8,900 **	94 **	...	...	...	20	24,911	58	29,091 **	63 **	...	...	...	
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	1,000	100	1,038	99	...	...	...	**7**	907	92	808	94	...	...	...	
البلدان المتقدمة	1,398	94	2,058	95	...	...	...	18	4,393	81	4,525	83	...	...	...	
البلدان النامية	3,080	89	5,804 **	93 **	...	...	...	26	19,611	52 **	23,758 **	58 **	87	...	...	
الدول العربية	117	77	215 **	90 **	...	...	...	20	1,523	52	2,267 **	57 **	...	...	...	
أوروبا الوسطى والشرقية	1,119	100	1,158	99	...	...	...	8	1,378 **	83 **	1,179	83	...	...	...	
آسيا الوسطى	128	97	174 **	98 **	89	85	92	10	327	86	340 **	90 **	99	100	99	
شرق آسيا والمحيط الهادي	1,410	94	2,418	95	...	...	...	26	9,240 **	55 **	9,635	63	...	...	...	
شرق آسيا	1,384	94	2,366	96	...	...	...	26	9,085 **	54 **	9,449	63	...	...	...	
بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	155	72 **	...	...	...	...	...	
أمريكا اللاتينية والكاريبي	749	96	1,193	96	...	...	...	21	2,718	78	3,099	78	85	...	...	
بلدان الكاريبي	14	99 **	18 **	99 **	...	...	...	...	83 **	55 **	...	...	70	59	80	
أمريكا اللاتينية	735	96	1,174	96	...	...	...	21	2,635	78	3,009	79	...	...	...	
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	1,064	92	1,698	94	...	...	...	18	3,418	82	3,667	85	...	...	...	
جنوب وغرب آسيا	684 **	77 **	...	...	...	...	...	32 **	4,339	36	5,470 **	...	82	...	...	
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	*228* **	*75* **	507 **	79 **	50	42	50	*28* **	1,967	43	3,433	43	79	77	84	
البلدان ذات الدخل المنخفض	223 **	61 **	367 **,y	78 **,y	51	46	51	27 **	1,742	38	3,134 **	44 **	87	90	87	
البلدان ذات الدخل المتوسط	3,211	92	5,590 **	95 **				24	18,015	54 **	20,461 **	60 **	...	...	...	
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	1,241 **	88 **	...	...	...	...	...	25 **	7,686	48	9,865 **	55 **	89	...	...	
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	1,970	95	3,097	95	...	...	...	23	10,329 **	59 **	10,596	66	...	...	...	
البلدان ذات الدخل المرتفع	2,043	96	2,826	96	...	...	...	15	5,154	81	5,495	82	...	...	...	

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS)؛ حسابات فريق تقرير الرصد العالمي لتوفير التعليم للجميع

لنسبة التلاميذ إلى المعلمين.

الملاحظة (ألف): الجداول الإحصائية لا تزال تضم بيانات جزر الأنتيل الهولندية والسودان (قبل الانفصال) المنتميتين إلى مجموعة أمريكا اللاتينية والكاريبي ومجموعة الدول العربية على التوالي لأغراض مرجعية فقط نظراً إلى أن البيانات الخاصة بالدول الجديدة، وهي كوراساو وسانت مارتن وسينت مارتن والسودان وجنوب السودان، حديثة التوافر. وترد مجموعات البلدان مقسمةً بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي ولكنها تتضمن فقط بلدان التعليم للجميع. وبعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2013.

الملاحظة (باء): لا يمكن المقارنة بين القيم المتوسطة لعام 1998 وعام 2012 إذ إنها لا تعتمد بالضرورة على عدد البلدان نفسه.

1- لا تجمع البيانات الخاصة بالمعلمين المدربين (الذين يحددون وفقاً لمعايير وطنية) من البلدان التي تجمع فيها الإحصاءات الخاصة بالتعليم من خلال استبيانات منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية (يوروستات) ومشروع مؤشرات التعليم في العالم (WEI).

2- استناداً إلى أعداد التلاميذ والمعلمين.

البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2013، أما تلك الواردة بالخط المائل فتخص عام 2000، وتلك الواردة بالخط الغامق المائل عام 2001.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2011.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2010.

البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

(**) فيما يخص البيانات القطرية، تمثل الأرقام تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء؛ أما فيما يخص المجاميع والمتوسطات المرجحة على مستوى المجموعات الإقليمية وغيرها من مجموعات البلدان، فإن للأرقام تمثيلاً جزئياً بسبب عدم توافر بيانات عن جميع البلدان (تتوافر بيانات عن 33% إلى 60% من سكان المجموعات الإقليمية أو مجموعات البلدان الأخرى).

(-) القيمة معدومة أو قليلة جداً.

(.) هذه الفئة غير منطبقة أو غير موجودة.

(...) بيانات غير متوافرة.

الجدول 8

البلد أو الأراضي	التعليم الثانوي												التعليم الابتدائي		
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]						نسبة المعلمين المدربين (%)[1]			هيئة التدريس، إجمالي التعليم الثانو			نسبة التلاميذ إلى المعلمين المدربين[2]	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]	
	إجمالي التعليم الثانوي		المرحلة العليا من التعليم الثانوي		المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في		
	العام الدراسي المنتهي في						2012			2012		1999	2012	2012	1999
	2012	1999	2012	1999	2012	1999	الإناث	الذكور	المجموع	للإناث%	المجموع (بالآلاف)	للإناث%	المجموع (بالآلاف)		
	المتوسط المرجح						القيمة الوسطى			المجموع	للإناث%	المجموع	للإناث%	القيمة الوسطى	المتوسط المرجح
العالم	17 **	18 **	16 **	16 **	18 **	19 **	...	...	...	52 **	32,296 **	52 **	24,464 **	...	24 **	26
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	10 **	11 **	...	...	...	...	...	...	...	75 **	2,372 **	...	3,148 **	...	17	19
البلدان المتقدمة	12	14	12	13	13	14	...	...	...	59	6,256	55	6,094	...	14	16
البلدان النامية	19 **	21 **	18 **	19 **	20 **	22	...	...	...	48 **	23,668 **	46 **	15,222 **	37	26 **	29
الدول العربية	...	16	...	13	...	19	...	...	...	...	...	43	1,377	...	19 **	23
أوروبا الوسطى والشرقية	11	12 **	...	...	...	...	...	...	...	72	2,741	73 **	3,496 **	...	17	18 **
آسيا الوسطى	12 **	12 **	...	...	...	...	...	...	...	69 **	838 **	65 **	789 **	24	16 **	21
شرق آسيا والمحيط الهادي	16	17 **	16	15 **	15	18	...	...	...	51	10,029	45 **	7,631 **	...	19	24 **
شرق آسيا	16	17 **	16	15 **	15	18	...	...	...	51	9,826	45 **	7,443 **	...	19	24 **
بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20
أمريكا اللاتينية والكاريبي	16	19 **	14	17 **	17	20	...	...	82	58	3,863	63 **	2,838 **	23	21	26
بلدان الكاريبي	...	...	...	...	...	...	61	52	57	...	...	...	...	22	...	29 **
أمريكا اللاتينية	16	19 **	14	17 **	17	20	...	...	...	58	3,793	63 **	2,785 **	...	21	26
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	13	14	13	13	13	14	...	...	...	61	4,781	56	4,491	...	14	15
جنوب وغرب آسيا	25 **	32	21 **	29 **	30 **	34 **	...	...	...	39 **	6,017 **	34	3,009	29	35 **	36
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	25 **	26	23 **, 2	...	27 **, 2	...	...	...	...	31 **	1,912 **	31	832	55	42	42
البلدان ذات الدخل المنخفض	26	28	22 **	23 **	30 **	31 **	...	...	...	29	1,953	30	970	51	42 **	43
البلدان ذات الدخل المتوسط	18 **	20 **	17 **	18 **	19 **	21 **				50 **	22,430 **	49 **	15,463 **	...	24 **	27
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	22 **	23	20 **	21 **	24 **	25 **	...	...	...	46 **	9,455 **	44	5,743	37	30 **	31
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	15	17 **	15	16 **	15	18	...	...	...	53	12,974	52 **	9,720 **	...	19	24 **
البلدان ذات الدخل المرتفع	12	13	12	13	12	13	...	...	...	62	7,913	60 **	8,031	...	15	16

الجدول 9
الالتزام المالي تجاه التعليم: الإنفاق الحكومي

البلد أو الأراضي	الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الابتدائي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2011 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الثانوي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الثانوي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2011 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الكتب الدراسية ومواد التدريس الأخرى في مرحلة التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي		أجور معلمي مرحلة التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي	
	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012
الدول العربية																
الجزائر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البحرين	...	2.9	...	8.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4.2	...	...
جيبوتي	7.5	...	22.9	12.5 y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مصر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
العراق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأردن	5.0	...	14.4	...	...	489	...	...	...	566	...	...	...	...	77.8	87.6 y
الكويت	** **5.6**	...	**18.1** **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5.0 z	...	...	73.9 z
لبنان	2.0	2.2	5.6	7.1	...	...	...	...	15.5	...	454	...	...	...	69.1	...
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	8.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	** 2.4	3.9 z	...	13.0 z	...	48.8 z	...	276 z	...	22.9 z	...	556 **,z	...	...	...	...
المغرب	5.5	5.5 x	25.8	17.3 x	39.1	...	517	...	43.5	...	1,356	...	1.8 x	...	...	75.9 x
عمان	4.2	4.6 x	10.3	10.9 x	**37.3**	32.8 x	1,933	3,385 z	**51.7**	40.0 x	3,758	3,811 z	1.4 z	1.5	74.9	61.7 z
فلسطين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قطر	...	...	...	...	...	...	...	4,786 x	...	...	...	5,083 x	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية	7.0	...	21.7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السودان	*1.1*	2.4 x	*9.1*	10.8 x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	**4.5**	5.2 x	**15.7**	19.2 x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*1.9*	...	...
تونس	6.5	6.5	21.7	17.3	** *38.3*	...	*933* **	...	*42.9* **	...	*1,339* **	...	...	...	...	97.0
الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2.7 x	...	...	72.5 x
اليمن	*10.5*	...	*30.5*	...	...	...	...	351 z	...	...	...	236 z	...	...	...	...
السودان (قبل الانفصال)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية																
ألبانيا	3.3	...	9.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بيلاروس	6.0	5.3	...	12.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	**3.5**	4.2 y	**9.3**	11.2 y	**20.8**	19.8 y	**1,490**	3,349 y	**46.6**	43.5 y	**1,795**	3,603 y	...	...	**53.3**	58.5 y
كرواتيا	...	4.5 y	...	9.9 y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية التشيكية	3.9	4.8 z	9.1	10.4 z	** 17.8	16.6 z	1,766 **	3,816 z	** 49.8	45.2 z	3,480 **	6,036 z	...	...	45.0	46.2 z
إستونيا	6.8	6.0 y	17.1	12.3 z	...	25.9 z	...	4,857 z	...	35.7 z	...	5,387 z	...	...	...	...
المجر	4.9	4.9 z	9.9	9.4 z	** 19.5	16.7 z	2,711 **	3,938 z	** 40.6	40.7 z	2,822 **	4,223 z	...	...	...	...
لاتفيا	5.8	4.9 y	14.1	12.7 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	**6.0**	5.4 z	**16.7**	13.6 z	...	16.2 z	...	4,488 z	...	42.4 z	...	4,182 z	...	...	...	66.3 z
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	4.7	5.4 y	10.9	11.4 y	...	30.3 y	...	5,153 y	...	35.6 y	...	4,766 y	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا	4.6	7.8	12.7	20.8	...	18.6	...	1,244	...	35.4	...	1,191	0.2	...	...	50.7
رومانيا	*2.9*	3.0 z	...	...	...	16.4 z	...	1,933 z	...	34.6 z	...	1,891 z	...	...	...	75.7 z
الاتحاد الروسي	*3.0*	...	*9.0*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا	...	4.9 z	...	10.6 z	...	45.6 z	...	6,316 z	...	23.2 z	...	1,610 z	...	...	...	...
سلوفاكيا	4.2	4.3 z	12.7	10.6 z	14.5	19.4 z	1,430	4,478 z	55.7	46.7 z	2,580	4,242 z	...	...	62.1	51.8 z
سلوفينيا	**5.9**	5.8 z	**13.8**	12.1 z	...	27.9 z	...	7,765 z	...	37.4 z	...	8,253 z	...	...	...	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تركيا	3.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	89.8 y
أوكرانيا	3.7	6.3 z	13.5	13.5 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
آسيا الوسطى																
أرمينيا	2.2	3.1	...	13.7	...	23.1	...	1,265	...	49.0	...	1,381	0.2	...	...	...
أذربيجان	4.3	2.6 z	*18.5*	7.2 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جورجيا	2.0	2.0	*12.5*	6.7	...	38.3 z	...	558 z	...	38.2 z	...	...	...	...	...	...
كازاخستان	4.0	3.4 x	...	13.0 x	...	...	...	...	...	...	...	...	3.5 z	...	...	...
قيرغيزستان	4.3	7.4 z	...	18.7 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
منغوليا	5.1	6.1 z	15.3	12.2 z	...	35.2 z	...	793 z	...	32.6 z	...	701 z	2.3 z	0.2	...	40.9 z
طاجيكستان	2.1	4.0	11.8	16.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي																
أستراليا	*5.0*	5.3 z	*13.6*	13.5 z	*33.7*	34.3 z	*5,639*	7,366 z	*38.4*	36.6 z	*4,723*	6,899 z	...	...	*64.2*	63.4 z
بروني دار السلام	4.9	2.0 y	8.9	**9.7**	...	28.7 y	...	2,545 y	...	46.8 y	...	3,850 y	...	...	...	...
كمبوديا	1.0	2.7 y	7.0	13.1 y	*61.7*	...	*59*	...	**11.8**	...	**76**	...	...	...	...	...
الصين	1.9	...	11.4	...	34.3 **	...	...	...	38.4 **	...	307 **	...	...	...	...	...
جزر كوك	...	3.1 z	...	...	53.0	...	...	...	40.0	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	5.3	4.3 z	19.3	14.9 z	...	44.8 z	...	751 z	...	15.2 z	...	257 z	...	...	...	...
إندونيسيا	** **2.8**	2.8 z	**11.2** **	18.1	...	41.5	...	495	...	27.7	...	474	...	...	...	...
اليابان	3.5	3.7	10.1	9.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	6.7	...	12.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	1.0	3.0 y	*6.9*	13.2 y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ماكاو، الصين	3.6	3.1 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ماليزيا	6.1	6.1 z	21.2	20.9 z	** *30.9*	35.4 x	*1,122* **	2,075 x	*34.7* **	42.4 x	*1,730* **	3,179 z	...	...	69.6	76.0 z
جزر مارشال	11.0	...	27.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	6.2	...	8.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	0.6	0.8 z	2.1	4.4 z	...	56.1 z	...	...	**33.4**	25.9 z	...	...	0.1 z	...	...	59.3 z
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	7.0	7.8	18.5	18.7	26.7 **	25.4	4,654 **	7,054	39.8 **	38.5	5,717 **	7,416	...	...	...	...
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	** *8.7*	...	14.0 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

410

الجدول 9

البلد أو الأراضي	الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الابتدائي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2011 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الثانوي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الثانوي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2011 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الكتب الدراسية ومواد التدريس الأخرى في مرحلة التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي		أجور معلمي مرحلة التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي	
	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	2.7 x	*3.3*	13.2 x	15.2	56.0 x	*59.5* **	*329* **	...	...	*289* **	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا	5.0 z	3.8	25.0 z	20.1	30.1 z	43.5 **	2,923 **	6,048 z	37.5 z	38.3 **	6,299 z	2,428 **	...	...	77.6	54.9 z
ساموا	...	4.5	...	12.2	...	32.4 **	285 **	...	...	26.9 **	...	302 **	...	...	...	...
سنغافورة	**3.1**	*3.3*	*14.8*	**18.1**	*25.2*	**20.4**	...	4,993 y	**24.1**	*29.8*	...	...	7,615 y	...	...	...
جزر سليمان	8.9 y	...	17.5 y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	6.0 z	5.1	31.5	20.1	47.8 x	***33.6*** **	***1,037*** **	1,690 y	15.9 x	***19.1*** **	719 x	***871*** **	...	...	...	...
تيمور - ليشتي	2.2 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	5.2 **	...	*22.8*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	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
فيتنام	6.5 y	...	...	20.9 y	...	31.2 y	...	687 y	...	38.8 y	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي																
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	2.6 x	3.4	6.9 x	11.8	49.4 x	...	...	1,687 x	...	47.3 x	2,129 x	...	6.8	...	66.4	...
الأرجنتين	6.4 z	4.6	15.3 z	15.9	32.8 y	36.7	...	...	35.4	39.4 y	...	...	...	...	***52.7***	70.7 z
آروبا	6.5 z	...	...	...	27.6 z	29.9	...	...	32.3	30.3 z	...	...	...	...	...	...
البهاما	...	** 2.9*	...	** 18.6*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	5.8	4.4	12.9	13.4	21.5 **	...	2,111 **	...	31.3	27.9	3,495	5,724 y	0.1	...	...	...
بليز	7.1 y	5.7 **	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*	...	...	...
برمودا	2.1 y	...	...	...	...	30.9 y	...	...	...	45.3 y	...	...	...	...	...	...
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	7.2 z	5.8	19.3	19.5 z	41.0 **	37.9 z	439 **	866 z	22.2 **	28.4 z	414 **	851 z	...	...	...	90.5 z
البرازيل	5.9 y	4.0	9.5	14.6 y	33.3 **	31.5 y	872 **	2,246 y	36.1 **	44.8 y	...	2,295 y	...	...	...	...
جزر فيرجين البريطانية	4.8 y	...	...	...	...	28.1 y	...	...	***33.6***	38.1 y	...	...	...	2.1 y	***84.6***	75.5 y
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	4.7	4.0	15.6	19.4	44.5	32.2	1,870	3,623	36.5	32.9	2,119	3,849	...	... z	...	...
كولومبيا	4.6	4.5	13.2	15.8	...	35.0	...	1,104	...	35.7	...	1,090	...	4.7	91.0 *	81.3
كوستاريكا	6.5 x	5.5	...	...	47.2	28.0 x	1,413	1,653 x	29.1	21.1 x	1,950	1,632 x	...	...	...	68.6 x
كوبا	13.0 y	6.9	...	...	* 35.5*	29.2 y	...	...	* 37.9*	28.9 y	...	...	***1.2***	0.8 y	...	...
كوراساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
دومينيكا	5.5 **	...	10.8 **	...	...	...	...	1,783 z	...	...	...	1,745 y	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	** 2.0*	...	** 12.7*	...	***54.7***	...	...	763	...	...	...	681	***1.7***	3.4	***81.8***	59.3
إكوادور	4.4	1.7	6.7	10.3	...	25.8	...	733 z	...	42.9	...	1,556 z	...	-	...	...
السلفادور	3.5 z	2.4 **	13.6 **	15.9 z	...	43.4 y	...	590 y	...	28.6 y	...	634 y	...	...	...	...
غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	3.1	...	...	20.2 z	...	56.3 z	...	438 z	...	12.4 z	...	228 z	***1.8***	...	...	...
غيانا	9.3 **	3.2	22.7 **	10.1	...	31.5	...	257	...	34.0	...	305	...	- x	...	84.6
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.1 *.y	...	98.9 *.y
جامايكا	*5.2*	6.4	*16.6*	18.9	...	37.1	...	...	...	39.2	...	...	...	- z	...	86.2
المكسيك	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
مونتسيرات	...	5.4 x	...	...	***20.3***	...	...	...	***29.3***	...	...	...	*4.0*	...	** 84.0*	...
نيكاراغوا	4.7 y	3.0	...	...	...	43.3 y	...	405 y	...	13.8 y	...	255 y	...	...	...	78.7 y
بنما	3.7 z	5.1	19.0	12.9 z	...	29.0 z	1,166	1,018 z	...	24.1 z	1,662	1,303 z	...	...	...	...
باراغواي	5.0 z	4.9	...	...	** 47.9*	31.7 z	*572* **	689 z	29.7	30.4 z	769	936 z	...	...	...	71.9 z
بيرو	2.9	3.4	***14.8***	14.4	40.4	36.1	427	699	28.4	31.7	573	817	...	...	87.8	64.4
سانت كيتس ونيفيس	...	4.9	10.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	4.2	7.7	26.0	11.6	52.7 **	40.5	1,872 **	1,778	32.6 **	46.3	2,504 **	2,506	...	...	87.6	...
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	5.3 y	** 7.2*	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
سينت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	9.4	2.9	...	...	...	...	...	3,389 x	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	29.7	...	...	...	39.6	...	...	...	3.7 **	...	63.5 **	...
أوروغواي	4.7 z	*2.4*	*7.6*	13.7 z	*32.6* **	...	718	...	*37.8* **	...	1,055	...	...	...	71.3	...
جمهورية فنزويلا البوليفارية	6.9 x	...	...	20.7 x	...	36.9 x	...	2,201 x	...	20.5 x	...	1,878 x	...	0.1 x	...	61.2 x
جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية																
أندورا	3.1 z	...	...	...	...	28.7 z	...	...	...	21.3 z	...	...	...	0.1	...	48.6
النمسا	5.8 z	6.4	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
بلجيكا	6.5 y	***5.9***	***12.2***	12.3 z	...	23.1 z	...	8,514 z	...	43.0 z	...	14,520 z	...	...	***73.7***	67.0 z
كندا	5.5 z	5.9	12.4	12.2 z	...	...	...	...	...	26.4 z	...	6,747 z	...	...	...	...
قبرص	7.5 y	5.3	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
الدنمارك	8.6 x	8.2	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 y
فنلندا	6.7 y	6.2	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
فرنسا	5.6 z	5.7	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
ألمانيا	5.0 y	...	...	10.6 y	...	13.9 y	...	7,022 y	...	46.9 y	...	9,484 y	...	...	...	...
اليونان	...	3.2	7.2	...	...	...	...	...	***38.1***	...	3,020	...	...	...	...	...
آيسلندا	9.2 y	6.7	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	...	...	...	...
آيرلندا	7.6 y	4.9	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
إسرائيل	6.2 z	7.5	*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	...	...	...	...
إيطاليا	4.5 y	4.7	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
لكسمبرغ	...	***4.2***	***9.8***	...	...	...	...	18,548 y	...	...	...	15,734 y	...	...	***70.2***	80.8 y
مالطة	7.5 y	...	...	16.1 y	...	22.2 y	...	6,588 y	...	46.8 y	...	9,319 y	...	...	...	44.5 y
موناكو	...	1.2	...	...	17.7	14.5 z	...	...	50.9	38.5 z	...	...	...	...	...	...

الجدول 9 (تابع)

البلد أو الأراضي	الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الابتدائي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2011 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الثانوي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2011 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الثانوي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الكتب الدراسية ومواد التدريس الأخرى في مرحلة التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي		أجور معلمي مرحلة التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي	
	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012
هولندا	4.8	5.9 ز	10.6	11.8	...	23.7	...	7,718	...	10,799	...	40.2	...	...	...	...
النرويج	7.2	6.8 ي	15.2	15.3 ي	...	25.7 ي	...	11,340 ي	...	14,891 ي	...	34.6 ي	...	...	...	...
البرتغال	5.1 **	5.8 ي	12.3 **	10.9 ي	31.0 **	27.3 ي	4,411 **	5,581 ي	6,017 **	9,118 ي	44.0 **	43.9 ي	...	...	...	82.4 ي
سان مارينو	...	...	...	9.9 ز	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93.4 ي
إسبانيا	4.4	5.0 ي	11.0	10.7 ي	28.1	26.5 ي	4,915	6,384 ي	6,496	7,819 ي	47.5	38.0 ي	78.3	...	...	70.7 ي
السويد	7.3	6.8 ي	12.5	13.3 ي	...	24.0 ي	*7,878* **	10,417 ي	*8,856* **	12,041 ي	...	35.1 ي	...	...	...	49.7 ي
سويسرا	4.9	4.9 ي	14.5	15.9 ز	31.6	28.7 ز	9,016	11,556 ز	11,216	13,053 ز	40.5	40.3 ز	49.8	...	...	66.6 ز
المملكة المتحدة	4.4	6.2 ي	12.1	13.3 ي	...	28.6 ي	...	8,167 ي	...	10,934 ي	...	48.0 ي	72.4	...	...	33.3 ي
الولايات المتحدة	4.8	5.4 ي	14.7	12.7 ي	...	...	...	...	...	...	...	...	52.4	...	...	54.8 ي
جنوب وغرب آسيا													55.9	...	...	
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	2.3	2.1 ×ز	18.5	13.8 ×	38.9	42.7 ×	...	110 ×	81 **	211 ز	42.0 **	43.0 ×	...	...	...	67.6 ×
بوتان	*6.7*	4.9 ز	*12.6*	11.3 ز	...	28.7 ز	...	329 ز	...	1,194 ز	...	56.7 ز	...	...	...	...
الهند	4.4	3.2 ز	16.3	11.3	29.9 **	...	203 **	240 ز	422 **	456 ز	37.6 **	...	78.6	...	...	...
جمهورية إيران الإسلامية	4.5	4.7 ي	16.9	16.1	***26.6*** **	26.5	...	...	...	...	***34.1***	40.6	...	...	...	...
الملديف	...	8.0 ز	...	14.2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيبال	2.9 **	4.7 ي	***24.2*** **	22.7 ي	52.7 **	60.3 ×	68 **	174 ×	106 **	147 ×	28.9 **	25.3 ×	...	3.9 ×	...	...
باكستان	2.6	2.0	11.1	9.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سري لانكا	...	1.8	...	8.8	...	26.1	...	257	...	369	...	55.4	...	...	...	85.5
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى																
أنغولا	*3.2*	3.9 ي	*5.3*	8.9 ي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	2.9	5.4 ي	14.7	26.1 ي	*52.1* **	49.4 ي	*143* **	185 ي	*303* **	...	*27.0* **	30.3 ي	...	...	...	90.8 ي
بوتسوانا	...	10.1 ×	...	18.7 ×	...	19.2 ×	...	1,453 ×	...	4,262 **,×	...	31.3 ×	...	...	...	...
بوركينا فاسو	...	3.4 ز	...	14.4 ز	...	60.5 ز	...	196	...	209	...	18.8 ز	...	-	...	...
بوروندي	3.5	5.8	13.7	...	38.9	43.6 **	67	67 **	***281***	176 **	36.5	24.5 **	...	0.6 ز	...	87.4 ز
الكاميرون	6.0	5.2 ز	...	15.2 ز	...	44.0 ز	...	705 ز	...	667 ز	...	37.5 ز	...	- ز	...	77.0 ز
الرأس الأخضر	*2.1*	3.2 ز	*11.7*	15.6	...	35.6	...	125	...	424	...	53.7	...	2.0 ز	...	92.7
جمهورية أفريقيا الوسطى	1.7	1.2 ز	9.8	7.8 ز	...	55.0 ي	...	43 ي	...	134 ×	...	21.8 ي	...	0.1 ي	...	89.7 ي
تشاد	3.2	2.9 ز	17.1	10.1 ز	44.6	53.1 ي	87	105 ي	443	309 ز	33.3	37.3 ز	...	...	...	71.0 ز
جزر القمر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكونغو	...	8.3 ي	...	29.0 ي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كوت ديفوار	4.3	...	20.4	...	43.4 **	...	285 **	...	774 **	...	36.4 **	...	...	...	...	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	2.7 ي	...	8.9 ي	...	36.8 ي	...	18 ي	...	43 ي	...	28.2 ي	...	...	...	80.0 ي
غينيا الاستوائية	*1.0*	...	*3.2*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	*5.2*	...	5.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إثيوبيا	*3.9*	4.7 ي	*14.1*	24.4 ي	...	64.8 ي	...	106 ي	...	56 ي	...	10.5 ي	...	...	...	...
غابون	3.5 **	...	11.3 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	1.6	4.3	*11.9*	13.8	...	50.8	...	165	...	207 **,ي	...	36.1	...	...	***0.5***	81.0
غانا	4.2 **	8.4 ز	14.9 **	33.1 ز	***41.6***	34.8 ي	***214***	169 ×	***489***	375 ×	***39.5***	35.1 ي	***81.6***	...	2.3 ي	89.5 ي
غينيا	2.4	2.7	14.7	9.5	...	43.2	...	76	...	97	...	22.5	...	...	...	70.2
غينيا بيساو	5.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	5.4	6.7 ي	22.7	23.7 ي	*68.3* **	...	*301* **	...	*204* **	...	*17.6* **	...	...	...	...	...
ليسوتو	10.7	...	26.8	...	42.8	...	274	...	801	...	24.4	...	84.5	...	6.7	...
ليبيريا	...	3.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	2.8	2.8	13.8	18.2	...	46.8	...	58	...	76	...	19.6	...	...	...	...
ملاوي	5.1	5.5 ز	...	14.9 ز	60.8	36.6 ز	74	54 ز	58	203 ز	10.3	28.7 ز	...	11.1 ز	...	88.7 ×
مالي	3.0 **	5.0 ز	*15.3*	19.5 ز	48.9 **	40.2 ز	127 **	136 ز	386 **	339 ز	33.7 **	38.9 ز	...	3.7 ز	...	77.7 ×
موريشيوس	4.0	3.4	***13.2***	15.0	31.9	24.7	918	1,337	1,351	2,618	36.7	54.1	...	0.2 ي	...	...
موزمبيق	3.8	...	16.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناميبيا	7.9	8.5 ي	21.1	23.7 ي	59.4	40.8 ي	1,028	1,129 ي	1,679	...	27.7	22.5 ي	...	0.0 ي	...	...
النيجر	3.3	4.2 ز	17.1	21.7 ز	56.0	56.6 ز	207	130 ز	498	310 ز	26.6	24.2 ز	...	2.4 ز	...	81.8 ×
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	4.6	***5.2***	21.9	***18.9***	47.7	***35.8***	73	84	345	323	***34.4***	18.3 **,ي	...	...	...	...
ساو تومي وبرنسيبي	...	9.5 ي	...	19.3 ي	...	21.5 **,ي	...	149 **,ي	...	428 **,ي	...	27.7 ي	...	...	...	...
السنغال	3.2	5.7 ي	*17.6*	20.7 ي	...	40.1 ي	...	296 ي	...	478 ي	...	17.9 ز	...	...	...	...
سيشل	5.5	3.8 ز	9.2	10.2 ز	...	26.6 ز	...	2,205 ز	...	1,820 ز	...	26.5 ز	...	1.5 ز	...	68.7 ز
سيراليون	*5.1* **	2.9	*20.7* **	14.1	...	52.7 ز	...	79 ز	...	...	...	...	...	...	...	88.8 ز
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	6.2	6.8	***20.5***	20.6	45.2	38.7	1,160	1,703 ي	1,631	1,987 ي	33.7	31.1	***90.2***	2.3	...	77.7
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سوازيلاند	4.9	8.8 ز	17.5	23.9 ز	33.2	48.7 ز	382	1,032 ز	1,063	2,119 ز	26.9	36.7 ز	...	...	...	...
توغو	4.3	5.2 ز	23.4	18.6 ز	36.8	47.1 ز	78	94	291	153 ز	33.6	31.3 ز	79.4	4.7	4.4	89.3
أوغندا	2.5 **	3.5	*13.0* **	14.0	...	55.8	...	89	...	199 ×	...	23.2	...	3.0	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	6.3 ي	...	21.2 ي	***53.7***	44.7 ×	***92***	137 ×	...	...	***12.8***	16.0 ×	...	...	...	...
زامبيا	2.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زمبابوي	...	2.6 ي	...	8.7 ي	...	53.2 ي	...	...	...	...	...	25.8 ي	...	...	...	...

الجدول 9

البلد أو الأراضي	الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الابتدائي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2011 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الثانوي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الثانوي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2011 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الكتب الدراسية ومواد التدريس الأخرى في مرحلة التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي		أجور معلمي مرحلة التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي	
	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999
العالم[1]	4.5	5.0	13.8	13.7	...	32.8	...	1,337	...	34.6	...	...	...	...	...	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	3.6	4.2	...	13.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان المتقدمة	5.0	5.4	12.3	12.2	...	24.6	...	7,195	...	40.2	...	9,002	...	...	...	61.5
البلدان النامية	4.4	4.7	14.8	15.2	...	...	...	...	...	30.4	...	...	...	...	...	...
الدول العربية	5.3	...	16.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية	4.4	4.9	12.7	11.7	...	19.4	...	4,478	...	37.4	...	4,223	...	...	...	...
آسيا الوسطى	4.0	3.4	...	13.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي	5.1	3.4	13.8	17.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا	3.3	3.0	11.3	15.7	...	35.4	...	...	31.6	29.1	...	...	...	...	...	...
بلدان المحيط الهادي	6.3	...	16.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	4.5	4.9	14.8	...	...	33.9	...	1,187	...	31.7	...	1,594	...	...	...	...
بلدان الكاريبي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية	4.0	4.7	14.2	15.8	40.8	33.9	...	866	...	29.7	...	1,090	...	...	...	71.9
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	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	61.5
جنوب وغرب آسيا	3.6	3.9	16.6	12.6	...	28.7	...	240	...	43.0	...	369	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	3.9	4.9	14.8	18.4	...	43.8	...	136.3	...	27.9	...	310	...	...	...	...
البلدان ذات الدخل المنخفض	3.2	4.0	14.7	14.9	...	50.1	...	100	...	25.8	...	...	...	...	...	...
البلدان ذات الدخل المتوسط	4.5	4.9	14.9	15.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	4.4	4.9	15.0	15.6	...	...	...	467	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	5.0	5.1	14.8	14.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان ذات الدخل المرتفع	4.9	5.4	12.4	12.3	...	26.9	...	6,805	...	...	...	7,615	...	...	...	...

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS).

ملاحظة: الجداول الإحصائية لا تزال تضم بيانات جزر الأنتيل الهولندية والسودان (قبل الانفصال) المنتميتين إلى مجموعة أمريكا اللاتينية والكاريبي ومجموعة الدول العربية على التوالي لأغراض مرجعية فقط نظراً إلى أن البيانات الخاصة بالدول الجديدة، وهي كوراساو وسانت مارتن وسينت مارتن والسودان وجنوب السودان، حديثة التوافر. وترد مجموعات البلدان مقسمةً بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي ولكنها تتضمن فقط بلدان التعليم للجميع. ويعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2013.

-1 كل القيم الإقليمية المذكورة هي قيم متوسطة. ولا يمكن المقارنة بين القيم المتوسطة لعام 1999 وعام 2012 إذ إنها لا تعتمد بالضرورة على عدد البلدان نفسه.

البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2013، أما تلك الواردة بالخط المائل فتخص عام 2000، وأما تلك الواردة بالخط الغامق المائل فتخص عام 2001.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2011.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2010.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (x) تخص عام 2009.

البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

البيانات التي ترد إزاءها نجمتان (**) هي تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء.

(...) بيانات غير متوافرة.

الجدول 10

اتجاهات في المؤشرات الأساسية أو البديلة لقياس مدى تحقيق أهداف التعليم للجميع 1 و2 و3 و4 و5 و6

	البلد أو الأراضي	الهدف 1 الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة — نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في 1999 (المجموع %)	الهدف 1 — 2012 (المجموع %)	الهدف 2 تعميم التعليم الابتدائي — نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي[1] — 1999 (المجموع %)	2012 (المجموع %)	الهدف 3 احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار — نسبة القرائية لدى الشباب (15-24) — 1995–2004[2] المجموع (%)	المؤشر بين الجنسين	2005–2012[2] المجموع (%)	المؤشر بين الجنسين	الهدف 4 تحسين مستويات القرائية لدى الكبار — نسبة القرائية لدى الكبار (15 سنة فما فوق) — 1995–2004[2] المجموع (%)	المؤشر بين الجنسين	2005–2012[2] المجموع (%)	المؤشر بين الجنسين
	الدول العربية												
1	الجزائر	2	79 z	88	99	* 90	* 0.92	* 92	* 0.94	* 70	* 0.76	* 73	* 0.79
2	البحرين[4]	33	50	99	...	* 97	* 1.00	* 98	* 0.99	* 87	* 0.94	* 95	* 0.95
3	جيبوتي	0.4	4	25	**58**	...	...	...	...	...	...	...	...
4	مصر	11	27	** 95	97 **,z	* 73	* 0.85	* 89	* 0.93	* 56	* 0.65	* 74	* 0.81
5	العراق	5	...	89	...	* 85	* 0.91	** 82	** 0.96	* 74	* 0.76	** 79	** 0.84
6	الأردن	29	34	** 97	97	* 99	* 1.00	* 99	* 1.00	* 90	* 0.89	* 98	* 0.99
7	الكويت[4]	94	...	100	...	* 92	* 0.96	* 99	* 1.00	* 78	* 0.91	* 96	* 0.99
8	لبنان	** 76	91	...	...	...	...	* 99	* 1.01	...	...	* 90	* 0.92
9	الجماهيرية العربية الليبية	5	...	...	...	** 100	** 1.00	** 100	** 1.00	** 85	** 0.82	** 90	** 0.87
10	موريتانيا	...	...	60	70	* 61	* 0.82	** 56	**,a 0.72	* 51	* 0.73	**,a 46	**,a 0.62
11	المغرب	**59**	60	71	**99**	* 70	* 0.75	* 82	* 0.83	* 52	* 0.60	* 67	* 0.76
12	عمان	...	55	84	97	* 97	* 0.99	* 98	* 1.01	* 81	* 0.85	* 87	* 0.91
13	فلسطين	35	42	93	93	* 99	* 1.00	* 99	* 1.00	* 92	* 0.91	* 96	* 0.95
14	قطر[4]	27	73	95	...	* 96	* 1.03	* 99	* 1.01	* 89	* 0.99	* 97	* 0.99
15	المملكة العربية السعودية	...	**13**	...	** **97**	* 96	* 0.98	* 99	* 1.00	* 83	* 0.87	* 94	* 0.95
16	السودان	***19***	35 z	...	52 z	* 78	* 0.84	** 88	** 0.95	* 61	* 0.73	** 73	** 0.80
17	الجمهورية العربية السورية	8	11	97	99 y	* 92	* 0.95	** 96	** 0.98	* 81	* 0.84	** 85	** 0.87
18	تونس	13	...	** 96	100	* 94	* 0.96	* 97	* 0.98	* 74	* 0.78	* 80	* 0.82
19	الإمارات العربية المتحدة[4]	65	71	85	* 98	...	...	* 95	* 1.04	...	...	* 90	* 1.02
20	اليمن	0.7	2 z	58	87	** 77	** 0.65	** 87	** 0.80	** 55	** 0.48	** 66	** 0.61
21	السودان (قبل الانفصال)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	أوروبا الوسطى والشرقية												
22	ألبانيا[4]	41	69	** 93	...	* 99	* 1.00	* 99	* 1.00	* 99	* 0.99	* 97	* 0.98
23	بيلاروس	85	103	** ***96***	94	* 100	* 1.00	* 100	* 1.00	* 100	* 1.00	* 100	* 1.00
24	البوسنة والهرسك[4]	...	16	...	...	* 100	* 1.00	** 100	** 1.00	* 97	* 0.95	** 98	** 0.97
25	بلغاريا	69	86	98	96	* 98	* 1.00	* 98	* 1.00	* 98	* 0.99	* 98	* 0.99
26	كرواتيا	40	63	93	99	* 100	* 1.00	* 100	* 1.00	* 98	* 0.98	* 99	* 0.99
27	الجمهورية التشيكية	90	103	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28	إستونيا	92	93	100	97	* 100	* 1.00	* 100	* 1.00	* 100	* 1.00	* 100	* 1.00
29	المجر	87	87	96	97	...	...	...	...	...	...	...	...
30	لاتفيا	54	92	** 97	98	* 100	* 1.00	* 100	* 1.00	* 100	* 1.00	* 100	* 1.00
31	ليتوانيا	50	76	97	98	* 100	* 1.00	* 100	* 1.00	* 100	* 1.00	* 100	* 1.00
32	الجبل الأسود	***32***	61	...	98	...	...	* 99	* 1.00	...	...	* 98	* 0.98
33	بولندا	49	78	97	97	...	...	...	...	...	...	...	...
34	جمهورية مولدوفا[5,6]	48	80	*93*	91	* 100	* 1.00	** 100	** 1.00	* 97	* 0.97	** 99	** 0.99
35	رومانيا	69	77	88	90	* 98	* 1.00	* 99	* 1.00	* 97	* 0.98	* 99	* 0.99
36	الاتحاد الروسي[7]	71	91	...	97	* 100	* 1.00	* 100	* 1.00	* 99	* 1.00	* 100	* 1.00
37	صربيا[5]	56	54	93	...	...	...	** 99	* 1.00	...	...	** 98	* 0.98
38	سلوفاكيا	81	91	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39	سلوفينيا	75	94	96	98	** 100	** 1.00	** 100	** 1.00	** 100	** 1.00	** 100	** 1.00
40	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	27	29	91	** 92	* 99	* 0.99	** 99	** 1.00	* 96	* 0.96	** 98	** 0.98
41	تركيا	7	31	94	95	* 96	* 0.95	* 96	* 0.99	* 87	* 0.84	* 95	* 0.93
42	أوكرانيا	51	101	...	98	* 100	* 1.00	* 100	** 1.00	* 99	* 0.99	** 100	** 1.00
	آسيا الوسطى												
43	أرمينيا[4]	26	51	...	...	* 100	* 1.00	** 100	** 1.00	* 99	* 0.99	** 100	** 1.00
44	أذربيجان[5,8]	18	25	92	* 89	* 100	* 1.00	* 100	* 1.00	* 99	* 0.99	* 100	* 1.00
45	جورجيا	35	...	...	99	* 100	* 1.00	** 100	** 1.00	* 100	* 1.00	** 100	** 1.00
46	كازاخستان	15	**58**	** *96*	** **99**	* 100	* 1.00	* 100	* 1.00	* 100	* 1.00	* 100	* 1.00
47	قيرغيزستان	10	25	** 93	98	* 100	* 1.00	* 100	* 1.00	* 99	* 0.99	* 99	* 0.99
48	منغوليا	27	86	91	98	* 98	* 1.01	* 98	* 1.01	* 98	* 1.00	* 98	* 1.00
49	طاجيكستان	8	9 z	*94*	99	* 100	* 1.00	** 100	** 1.00	* 99	* 1.00	** 100	** 1.00
50	تركمنستان	...	...	...	...	* 100	* 1.00	** 100	** 1.00	* 99	* 0.99	** 100	** 1.00
51	أوزبكستان	24 z	25 z	...	91 z	* 100	* 1.00	** 100	** 1.00	* 99	* 0.99	** 99	** 1.00
	شرق آسيا والمحيط الهادي												
52	أستراليا	***103***	108	** 94	97	...	...	...	...	...	...	...	...
53	بروني دار السلام	79	92	...	96	* 99	* 1.00	** 100	** 1.00	* 93	* 0.95	** 95	** 0.96
54	كمبوديا	5	15	87	98	* 83	* 0.90	* 87	* 0.97	* 74	* 0.76	* 74	* 0.80
55	الصين[9]	36	70	...	...	* 99	* 0.99	* 100	* 1.00	* 91	* 0.91	* 95	* 0.95
56	جزر كوك[5]	43	95	86	97	...	...	...	...	...	...	...	...
57	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58	فيجي	15	...	94	99	...	...	...	...	...	...	...	...
59	إندونيسيا	** 23	48	***97***	95	* 99	* 1.00	99	1.00	90 *	0.92 *	93 *	0.94 *
60	اليابان	83	88	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
61	كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
62	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	7	24	74	96	* 78	* 0.90	* 84	* 0.88	* 69	* 0.79	* 73	* 0.77
63	ماكاو، الصين[4]	90	...	85	...	* 100	* 1.00	* 100	* 1.00	* 91	* 0.92	* 96	* 0.96
64	ماليزيا[4]	54	70 z	95	...	* 97	* 1.00	* 98	* 1.00	* 89	* 0.93	* 93	* 0.95
65	جزر مارشال	57	48 z	...	100 z	...	...	...	...	...	...	...	...
66	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	36	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	ميانمار	2	9 y	...	...	* 95	* 0.98	** 96	* 1.00	* 90	* 0.92	** 93	** 0.95
68	ناورو[5]	*74*	79	...	76	...	...	...	...	...	...	...	...
69	نيوزيلندا	85	92	** 100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
70	نيوي[5]	154	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	بالاو[5]	63	...	...	...	...	...	* 100	* 1.00	...	...	* 100	* 1.00

الجدول 10

	الهدف 5								الهدف 6			
	التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي				التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي				جودة التعليم			
	نسبة القيد الإجمالية				نسبة القيد الإجمالية				نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير		نسبة التلاميذ إلى المعلمين في التعليم الابتدائي[2]	
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في	
	1999		2012		1999		2012		1999	2011	1999	2012
	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	المجموع (%)		
الدول العربية												
1	100	0.91	117	0.94	63	1.01	98 [z]	1.04 [z]	91	93	28	23
2	104	0.97	...	...	97	1.08	96	1.02	90	98	...	12 *
3	31	0.72	**68**	**0.88**	16	0.63	46	0.77	...	76	40	34
4	101 **	0.92 **	113	0.96	84 **	0.91 **	86	0.98	99 **	96 [x]	23 **	28 [y]
5	97	0.83	...	...	35	0.64	...	...	49 **	...	*21*	...
6	101	1.02	98	0.98	86	1.05	88	1.03	96	98 [y]	...	...
7	118	1.01	...	...	115 **	1.00 **	...	...	94	94	13	9
8	134 **	0.97 **	107	0.91	90 **	1.13 **	74	1.01	90 **	93	14 **	14
9	116	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10	83	0.97	97	1.05	20	0.77	27 **	0.85 **	***40***	...	47	40
11	86	0.82	**117**	**0.95**	36	0.79	69	0.86	75	**92**	28	**26**
12	93	0.98	109	1.01	75	1.00	94	1.08	92	94	25	...
13	100	1.00	94	0.99	78	1.02	83	1.10	99	99	38	24
14	107	1.06	...	...	86	1.11	112 [z]	1.10 [z]	...	...	13	10
15	...	...	106	1.03	...	...	**116** **	**1.01** **	...	99	...	**10** *
16	***59***	***0.85***	69 [z]	0.89 [z]	***34***	***0.81***	37 [z]	0.92 [z]	...	76 [x]	...	...
17	106	0.92	122	0.97	43	0.92	74	1.00	87	93	25	...
18	117	0.94	110	0.98	72	1.01	91 [z]	1.05 [z]	87	95 [x]	24	17
19	94	0.99	108	0.97	84	1.10	...	...	89	84 [y]	16	18
20	73	0.56	97	0.83	41	0.37	47	0.65	***69*** **	...	22 **	30 [z]
21	...	...	...	...	...	...	...	...	77 **	...	***24*** **	...
أوروبا الوسطى والشرقية												
22	102	0.98	...	...	66	0.94	...	...	*90*	99	*23*	19
23	***113***	***0.99***	99	1.00	...	...	106	0.96	99	99 *	20	15
24	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99 [x]	...	...
25	104	0.97	100	0.99	92	0.98	93	0.96	93	97	18	17
26	94	0.98	97	1.00	85	1.02	98	1.04	99	99	19	14
27	103	0.99	100	1.01	84	1.04	97	1.00	98	99	18	19
28	101	0.97	98	1.01	94	1.04	107	0.99	98	97	16	12
29	101	0.98	100	0.99	94	1.02	102	0.98	96	98 [x]	11	10
30	99	0.98	103	0.99	88	1.04	98	0.97	97	93 [y]	15	11
31	101	0.98	99	0.99	95	1.00	106	0.96	99	97	17	12
32	...	...	101	1.01	...	...	91	1.01	...	80	...	...
33	*100*	*0.98*	101	1.00	99	0.99	98	0.99	98	99 [y]	***11***	10
34	*101*	*0.99*	94	1.00	83	0.98	88	1.02	95	96	21	16
35	92	0.98	94	0.99	81	1.02	95	0.98	96	94	19	18
36	103	0.99	101	1.01	92	...	95	0.98	95	97	18	20
37	110	0.99	93	1.00	94	1.01	92	1.02	...	98	...	16
38	102	0.98	102	1.00	85	1.02	94	1.01	97	98	19	15
39	98	0.99	99	1.00	99	1.03	98	0.99	100	99	14	17
40	98	0.98	89	1.00	82	0.97	83	0.99	97	...	22	15
41	103	0.91	100	0.99	71	0.68	86	0.95	...	90	...	20
42	108	1.00	106	1.02	98	1.04 *	98	0.98 *	97 *	98 *	20	16
آسيا الوسطى												
43	99	1.08	...	...	93	...	96	1.21	...	96	16	...
44	95	1.00	98	0.98	...	...	100	0.99	97	98	19	12
45	94	0.99	106	1.01	79	0.98	...	...	99	93	*17*	...
46	*99*	*1.01*	**106**	**1.01**	96	1.00	98	0.97	*95* **	**99**	***19***	**16**
47	96	0.99	106	0.98	83	1.02	88 *, [z]	1.00 *, [z]	95 *	97	24	24
48	97	1.01	117	0.97	61	1.27	103	1.03	87	93	32	29
49	*95*	*0.93*	100	0.98	74	0.86	87	0.90	97	98	***22***	23
50	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	99	1.00	93 [z]	0.97 [z]	87	0.98	105 [z]	0.98 [z]	100	98 [y]	21	16 [z]
شرق آسيا والمحيط الهادي												
52	100	1.00	105	1.00	156	1.00	136	0.95	...	...	18 **	...
53	113	0.95	95	0.98	86	1.06	108	1.01	...	96	14 *	11
54	101	0.87	124	0.95	16	0.53	...	...	*55*	66	***53***	46
55	***105***	***1.01***	128	1.00	58	...	89	1.02	...	...	***22***	18
56	96	0.95	108	1.01	60	1.08	88	1.00	...	...	18	15
57	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58	104	0.99	105	1.01	78	1.11	88	1.11	82	97	*28*	28
59	***111***	***0.98***	109	1.00	55	...	83	1.03	***86***	89	22	19
60	101	1.00	102	1.00	101	1.01	102	1.00	100	100	21	17
61	110	1.01	...	...	61	1.23	...	...	***69***	...	25	...
62	108	0.85	123	0.95	32	0.69	47	0.87	55	70	31	27
63	100	0.99	...	...	79	1.05	96	0.99	...	98 [x]	31	14
64	95	0.99	...	...	66	1.09	67 [z]	0.97 [z]	...	99 [x]	20	12 [z]
65	90	0.99	105 [z]	0.99 [z]	68	1.06	...	...	...	...	15	...
66	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	95	0.97	114 [y]	0.99 [y]	32	0.98	50 [y]	1.05 [y]	*55*	75 [x]	31	28 [y]
68	*99*	*1.33*	94	1.03	*47*	*1.17*	72	0.97	...	...	*21*	...
69	100	1.00	99	1.00	111	1.05	120	1.05	...	...	18	15
70	99	1.00	...	...	98	1.10	...	...	...	...	16	...
71	114	0.93	...	...	101	1.07	...	...	...	...	15	...

الجدول 10 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الهدف 1 الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة — نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في 1999 (%)	2012 (%)	الهدف 2 تعميم التعليم الابتدائي — نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي[1] — العام الدراسي المنتهي في 1999 (%)	2012 (%)	الهدف 3 احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار — نسبة القرائية لدى الشباب (15-24) — 1995–2004[2] المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	2005–2012[2] المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الهدف 4 تحسين مستويات القرائية لدى الكبار — نسبة القرائية لدى الكبار (15 سنة فما فوق) — 1995–2004[2] المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	2005–2012[2] المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
72	بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	87	67 *	0.93 *	71 **	1.13 **	57 *	0.80 *	63 **	0.92 **
73	الفلبين	30	...	89	...	95 *	1.03 *	98 *	1.02 *	93 *	1.02 *	95 *	1.01 *
74	جمهورية كوريا	...	118 z	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
75	ساموا	50	34	93	96	99 **	1.00 **	100 **	1.00 **	99 **	0.99 **	99 **	1.00 **
76	سنغافورة	...	...	...	...	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	93 *	0.92 *	96 *	0.96 *
77	جزر سليمان	43	*35*	...	...	85 *	0.89 *	...	...	77 *	0.82 *	...	...
78	تايلاند	91	**119**	...	...	98 *	1.00 *	98 *	1.00 *	93 *	0.95 *	96 *	1.00 *
79	تيمور - ليشتي	...	...	...	92 z	...	...	80 *	0.98 *	38 *	0.66 *	58 *	0.83 *
80	توكيلاو[5]	*99*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	تونغا	29	71	90	91	99 *	1.00 *	99 *	1.00 *	99 *	1.00 *	99 *	1.00 *
82	توفالو[5]	***96***	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
83	فانواتو	51	61 y	...	98 **	...	...	...	...	...	...	...	...
84	فيتنام	40	77	98	97	95 *	0.98 *	97 *	0.99 *	90 *	0.92 *	94 *	0.95 *
	أمريكا اللاتينية والكاريبي												
85	أنغيلا[10]	...	...	...	***99*** **	...	...	...	...	...	...	...	...
86	أنتيغوا وبربودا	*57*	89	...	85	99 *	1.01 *	...	...	99 *	1.01 *	99 **	1.01 **
87	الأرجنتين	57	74 z	99	...	99 *	1.00 *	99 **	1.00 **	97 *	1.00 *	98 **	1.00 **
88	آروبا	94	107	98	99 y	99 *	1.00 *	99 *	1.00 *	97 *	1.00 *	97 *	1.00 *
89	البهاما	11	...	91	98 y	...	...	...	...	...	...	...	...
90	بربادوس	75	79 *, z	95 **	97 *, z	...	...	...	...	...	...	...	...
91	بليز	28	47	100 **	99	...	...	...	...	...	...	...	...
92	برمودا	***56***	43 z	...	88 z	...	...	...	...	...	...	...	...
93	دولة بوليفيا المتعددة القوميات	43	51 z	94 **	87 z	97 *	0.98 *	99 *	1.00 *	87 *	0.87 *	94 *	0.95 *
94	البرازيل[4]	...	...	...	...	97 *	1.02 *	99 *	1.01 *	89 *	1.00 *	91 *	1.01 *
95	جزر فيرجين البريطانية[3]	62	71 z	98 **	85 z	...	...	...	...	...	...	...	...
96	جزر كايمان[4]	39	...	95 *	...	...	...	...	0.99 *	...	...	99 *	1.00 *
97	شيلي	76	114	...	93	99 *	1.00 *	99 *	1.00 *	96 *	1.00 *	99 *	1.00 *
98	كولومبيا	38	49 z	95	86	98 *	1.01 *	98 *	1.01 *	93 *	1.00 *	94 *	1.00 *
99	كوستاريكا	47	74	...	93	98 *	1.01 *	99 *	1.00 *	95 *	1.00 *	97 *	1.00 *
100	كوبا	105	109	99 **	97	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **
101	كوراساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102	دومينيكا	82	95	*98*	96 y	...	...	...	...	...	...	...	...
103	الجمهورية الدومينيكية	31	39	83	89	94 *	1.03 *	97 *	1.02 *	87 *	1.00 *	91 *	1.01 *
104	إكوادور	63	150	97	97	96 *	1.00 *	99 *	1.00 *	91 *	0.97 *	93 *	0.98 *
105	السلفادور	40	62	*85* **	95	92 **	1.00 **	97 *	1.01 *	81 **	0.93 **	85 *	0.94 *
106	غرينادا	75	99 y	100 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107	غواتيمالا	46	64 z	84 **	95 z	82 *	0.91 *	94 *	0.96 *	69 *	0.84 *	78 *	0.85 *
108	غيانا	100	66	...	75	...	...	93 **,a	1.01 **,a	...	...	85 **,a	1.06 **,a
109	هايتي	...	...	...	...	82 *	0.98 *	72 **,a	0.95 **,a	59 *	0.87 *	49 **,a	0.84 **,a
110	هندوراس	17	42	*88*	94	89 *	1.05 *	95 *	1.02 *	80 *	1.01 *	85 *	0.99 *
111	جامايكا[4]	79	75	93 **	...	92 *	1.10 *	96 **	1.06 **	80 *	1.16 *	87 **	1.12 **
112	المكسيك	70	101	98 **	98	98 *	1.00 *	99 *	1.00 *	91 *	0.97 *	94 *	0.98 *
113	مونتسيرات	137	...	***100***	...	...	...	...	...	...	...	...	...
114	نيكاراغوا	27	55 y	81 **	93 y	86 *	1.06 *	87 *	1.04 *	77 *	1.00 *	78 *	1.00 *
115	بنما	37	65	93 **	92	96 *	0.99 *	98 *	0.99 *	92 *	0.99 *	94 *	0.99 *
116	باراغواي	29	35 z	97	83 z	...	...	99 *	1.00 *	...	...	94 *	0.98 *
117	بيرو	56	78	100 **	96 z	97 *	0.98 *	99 *	1.00 *	88 *	0.88 *	94 *	0.94 *
118	سانت كيتس ونيفيس	...	96 z	*97* **	84 **	...	...	...	...	...	...	...	...
119	سانت لوسيا	81	61	93 **	83	...	...	...	...	...	...	...	...
120	سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	سانت فنسنت وغرينادين	...	...	*98* **	99	...	...	...	...	...	...	...	...
122	سينت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	سورينام	***85***	88 z	***91*** **	92 z	95 *	0.98 *	98 *	1.01 *	90 *	0.95 *	95 *	0.99 *
124	ترينيداد وتوباغو	*60*	...	98	99 y	99 **	1.00 **	100 **	1.00 **	98 **	0.99 **	99 **	0.99 **
125	جزر تركس وكايكوس[10]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
126	أوروغواي	60	89 y	...	100 y	99 *	1.01 *	99 *	1.01 *	97 *	1.01 *	98 *	1.01 *
127	جمهورية فنزويلا البوليفارية	45	72	86	94	97 *	1.02 *	99 *	1.01 *	93 *	0.99 *	96 *	1.00 *
128	جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	...	... *	...	...	...	...	...	...	...
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
129	أندورا[4]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
130	النمسا	77	103	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
131	بلجيكا	109	118	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
132	كندا	64	72 z	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
133	قبرص[5]	60	78	98	98	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	97 *	0.96 *	99 *	0.99 *
134	الدنمارك	91	102	98	98	...	...	...	...	...	...	...	...
135	فنلندا	47	70	99	100	...	...	...	...	...	...	...	...
136	فرنسا[11]	110	110	99	100	...	...	...	...	...	...	...	...
137	ألمانيا	94	113	100 **	100 **	...	...	...	...	...	...	...	...
138	اليونان	67	78 z	100 z	96	99 *	1.00 *	99 **	1.00 **	96 *	0.96 *	97 **	0.98 **
139	آيسلندا	86	97 z	99 z	99	...	...	...	...	...	...	...	...
140	آيرلندا	...	52	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
141	إسرائيل	89	104 z	97 z	98	...	...	...	...	...	...	...	...
142	إيطاليا	97	98 z	99 z	100	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **	98 *	0.99 *	99 **	1.00 **
143	لكسمبرغ	71	89 z	95 z	97	...	...	...	...	...	...	...	...
144	مالطة	97	116	...	95	96 *	1.04 *	98 *	1.02 *	88 *	1.03 *	92 *	1.03 *
145	موناكو[10]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 10

	الهدف 5								الهدف 6			
	التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي				التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي				جودة التعليم			
	نسبة القيد الإجمالية				نسبة القيد الإجمالية				نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير		نسبة التلاميذ إلى المعلمين في التعليم الابتدائي[2]	
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في	
	2012		1999		2012		1999		2011	1999	2012	1999
	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	المجموع (%)		
72	109	1.00	*71*	*0.86*	40	0.76	...	...	...	...	...	*35* **
73	109	1.00	74	1.10	...	...	...	...	...	***75***	...	35
74	103	1.01	99	1.00	97	0.99	99	1.00	99	99	18	32
75	96	1.00	79	1.11	86	1.11	90 *	1.11	90	90 *	30 y	24 **
76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	89	0.93	26	0.94	48	0.75	...	0.94	63	...	24	19
78	97	0.97	***63***	***0.97*** **	87	1.06	82 **	1.06	...	...	16	21
79	***118***	...	***36***	...	57 z	1.02 z	84 y	...	...	...	31 z	***62***
80	*105*	*1.15*	*92*	*1.01*	...	...	...	...	...	...	...	*10*
81	112	0.95	105	1.14	104 z	0.97 z	...	...	...	*91*	21	21
82	...	...	***80***	***1.10***	...	...	...	...	...	...	...	19
83	118	0.98	122 y	0.99 y	60 y	1.00 y	69	0.88	30	24	22 y	24
84	110	0.93	105	1.01	...	...	83	...	...	97	19	30
	أمريكا اللاتينية والكاريبي											
85	***104*** **	***0.98*** **	...	...	...	...	*107* **	*0.98* **	...	...	15 z	22
86	*124*	...	98	0.93	105	1.15	*78*	*0.89* **	...	...	14	*19*
87	113	0.99	118 z	0.99 z	92 z	1.11 z	89	1.05	85	93 y	...	21
88	112	0.98	104	1.03	100	1.07	96	1.06	99	93 x	15	19
89	97	0.97	108 y	1.02 y	93 y	1.05 y	...	0.99	78	89 x	14 y	14
90	103	1.04	105 *, z	0.99 *, z	105 z	1.12 z	91	1.12	108	93 *, y	13 *, z	18 **
91	121	0.96	121	0.97	84	1.05	74	1.07	64	91 y	22	*23*
92	***101***	***1.01***	90 z	0.98 z	77 z	1.18 z	***87***	***1.07***	***79***	...	9 z	***9***
93	111	0.98	94 z	0.98 z	77 z	1.00 z	80	0.93	76	86 y	...	*25* **
94	...	...	...	...	...	...	*80*	...	...	54 x	21	26
95	112	0.97	92 z	0.92 z	97 z	1.01 z	...	0.91	99	...	12 z	18
96	107	0.91	...	...	...	...	*92*	0.92	95	...	12 z	15
97	100	0.97	101	0.97	89	1.04	98	1.04	79	99	21	32
98	119	1.00	107	0.97	93	1.09	67	1.11	73	85	25	24
99	112	0.99	105	0.99	104	1.05	89	1.10	62	88	17 z	27
100	102	0.97	99	0.99	90	1.00	95	1.06	79	96	9	12
101	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102	*120*	*1.02*	119	0.97	97 z	1.07 z	*79*	1.33	101	88	16	20
103	110	0.98	103	0.91	76	1.12	71	1.24	56	79	24	31
104	112	1.00	114	1.00	87	1.02	75	1.03	59	91	18	*23*
105	*104*	*0.96*	113	0.96	69	1.00	62 **	0.97	52	84	29 z	...
106	108	0.97	103 y	0.97 y	108 y	1.03 y	...	...	...	...	16 y	*20*
107	102	0.87	114 z	0.97 z	65 z	0.91 z	52	0.84	33	71 y	26 z	38
108	106	1.01	75	1.13	101	1.15	*65*	1.01 **	83	92	23	27
109	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	*107*	*1.01*	109	1.00	73	1.22	...	...	...	70	...	32
111	96 **	1.00 **	...	...	89 z	1.06 z	*85*	1.01 **	88 **	82 y	23	...
112	106	0.94	105	1.00	86	1.08	87	1.00	68	96	28	27
113	***105***	***0.99***	...	...	...	...	...	0.75	183	...	...	21
114	101	1.01	117 y	0.98 y	69 y	1.10 y	46	1.18 **	51 **	...	30 y	34
115	104	0.97	100	0.97	84	1.05	90	1.08	64	92	23	26
116	119	0.96	95 z	0.96 z	70 z	1.05 z	73 **	1.04	58	80 y	22 z	...
117	123	0.99	100	0.99	90	0.96	83	0.94	83	74	19	29
118	*106*	*1.04*	88	1.01	94 z	1.04 z	*74*	*1.10*	*105*	74 x	15	*19*
119	104	0.95	87	0.97	91	0.99	90	1.26	71	...	17	***24***
120	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	*118*	*0.95*	105	0.96	101	0.96	...	*1.34* **	*83* **	69 y	16	20
122	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	***118***	***0.99***	114 z	0.96 z	85 z	1.31 z	***73***	***1.19***	...	...	15 z	***20*** **
124	103	0.99	106 y	0.97 y	...	...	*89*	...	...	89 *, x	...	21
125	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18
126	111	0.99	112 y	0.97 y	90 y	1.14 y	*87*	1.17	92	95 x	14 y	20
127	99	0.98	102	0.98	85	1.09	88	1.22	57	94	...	...
128	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية											
129	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10	...
130	104	0.99	101	1.00	98	0.96	...	0.95	97	100	11	13
131	104	0.99	103	0.99	107	0.97	...	1.07	141	93 y	11	*12* **
132	100	1.00	98 z	1.01 z	103 z	0.98 z	99	1.02	102	...	...	17
133	97	1.00	100	1.00	95	1.02	95	1.03	93	...	14	18
134	101	1.00	101	0.99	125	1.01	100	1.05	125	99 x	...	10
135	101	1.00	100	0.99	108	1.05	99	1.09	121	100	14	17
136	105	0.99	107	1.00	110	1.01	98	1.00	108	...	18	19
137	103	0.99	100	1.00	101	0.95	99	0.98	96	96	12	17
138	95	1.00	102 z	1.00 z	108 z	0.97 z	...	1.04	90	93 y	...	14
139	100	0.98	99 z	1.01 z	109 z	1.01 z	98	1.05	109	97 y	10 z	...
140	102	0.99	104	1.00	119	1.02	...	1.06	106	...	16	22
141	105	0.99	105 z	1.00 z	102 z	1.02 z	***99***	0.99	100	99 y	13 z	13 **
142	105	0.99	100 z	0.99 z	101 z	0.99 z	94	0.99	92	100 y	...	11
143	100	1.01	97 z	1.02 z	101 z	1.03 z	...	1.04	97	...	9 y	***12***
144	95	1.00	96	1.00	86	1.04	98	0.93	78	94	11	20
145	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22

الجدول 10 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الهدف 1 الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة — نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في 1999 (%) المجموع	2012 (%) المجموع	الهدف 2 تعميم التعليم الابتدائي — نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي[1] — العام الدراسي المنتهي في 1999 (%) المجموع	2012 (%) المجموع	الهدف 3 احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار — نسبة القرائية لدى الشباب (15-24) — 1995–2004[2] المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	2005–2012[2] المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الهدف 4 تحسين مستويات القرائية لدى الكبار — نسبة القرائية لدى الكبار (15 سنة فما فوق) — 1995–2004[2] المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	2005–2012[2] المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
146	هولندا	...	91	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
147	النرويج	75	99	99	100	...	...	...	...	...	...	...	...
148	البرتغال	67	86	99	*97*	...	...	...	...	1.00 *	99 *	...	...
149	سان مارينو[10]	...	107	...	93	...	...	...	...	...	...	...	...
150	إسبانيا	99	127	100	100	...	...	...	...	1.00 *	100 *	...	...
151	السويد	76	95	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
152	سويسرا	92	100	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
153	المملكة المتحدة	77	84	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
154	الولايات المتحدة	59	74	93	97	...	...	...	...	...	...	...	...
	جنوب وغرب آسيا												
155	أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	0.52 *	47 *	...	...
156	بنغلاديش	18	26 [z]	96 [*,y]	...	64 *	0.90 *	80 **	1.05 **	47 *	0.76 *	59 **	0.88 **
157	بوتان	0.9	9	92	56	...	...	74 *	0.85 *	...	...	53 *	0.59 *
158	الهند	19	58 [z]	99 [z]	*86* **	76 *	0.80 *	81 *	0.84 *	61 *	0.65 *	63 *	0.68 *
159	جمهورية إيران الإسلامية	15	35	100 *	86 **	93 *	0.95 *	98 *	0.99 *	77 *	0.84 *	84 *	0.89 *
160	الملديف[4]	56	...	98	...	98 *	1.00 *	99 *	1.00 *	96 *	1.00 *	98 *	1.00 *
161	نيبال	11 *	**84**	69 *	**99** **	70 *	0.75 *	82 **,a	0.87 **,a	49 *	0.56 *	57 **,a	0.66 **,a
162	باكستان	63 *	82	**...**	72 *	55 *	0.64 *	71 *	0.78 *	43 *	0.53 *	55 *	0.59 *
163	سري لانكا	...	89	***100***	94	96 *	1.01 *	98 *	1.01 *	91 *	0.97 *	91 *	0.97 *
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
164	أنغولا	27 **	87 [z]	...	86 [z]	72 *	0.75 *	73 **	0.83 **	67 *	0.65 *	71 **	0.72 **
165	بنين	4	19	...	95	45 *	0.56 *	42 **,a	0.56 **,a	35 *	0.49 *	29 **,a	0.45 **,a
166	بوتسوانا	...	...	...	80	94 *	1.04 *	96 **	1.04 **	81 *	1.02 *	87 **	1.01 **
167	بوركينا فاسو	2	4	67	36	31 *	0.65 *	39 *	0.71 *	22 *	0.52 *	29 *	0.59 *
168	بوروندي	0.7	8	94 [y]	*41* **	73 *	0.92 *	89 *	0.98 *	59 *	0.78 *	87 *	0.95 *
169	الكاميرون	48	75	97	*99* **	97 **	1.02 **	98 *	1.01 *	80 **	0.86 **	85 *	0.89 *
170	الرأس الأخضر	11	30	92	...	83 *	0.88 *	81 *	0.89 *	68 *	0.74 *	71 *	0.83 *
171	جمهورية أفريقيا الوسطى	...	6 [z]	72	...	61 *	0.68 *	36 **,a	0.55 **,a	51 *	0.53 *	37 **,a	0.48 **,a
172	تشاد	...	1	64 [z]	50	42 *	0.57 *	49 **	0.82 **	28 *	0.46 *	37 **	0.59 **
173	جزر القمر	3	...	...	68	80 *	0.92 *	86 **	1.00 **	68 *	0.85 *	76 **	0.88 **
174	الكونغو	2	14	...	92	...	...	81 **,a	0.90 **,a	...	...	79 **,a	0.84 **,a
175	كوت ديفوار	3	5	...	60	61 *	0.74 *	48 **,a	0.66 **,a	49 *	0.63 *	41 **,a	0.59 **,a
176	جمهورية الكونغو الديمقراطية	***0.8***	4	...	36	70 *	0.81 *	66 **	0.67 **	67 *	0.67 *	61 **,a	0.60 **,a
177	غينيا الاستوائية	27	73	62	*68*	97 *	0.99 *	98 **	1.01 **	88 *	0.86 *	95 **	0.94 **
178	إريتريا	5	13	34	29	78 *	0.81 *	91 **	0.95 **	53 *	0.62 *	70 **	0.76 **
179	إثيوبيا[4]	1	...	...	36	50 *	0.62 *	55 *	0.75 *	36 *	0.46 *	39 *	0.59 *
180	غابون	***15***	35 [z]	...	...	97 **	0.98 **	89 **,a	1.02 **,a	84 **	0.90 **	82 **,a	0.94 **,a
181	غامبيا	19	30 [y]	74	75	53 *	0.64 *	69 **	0.89 **	37 *	0.51 *	52 **	0.70 **
182	غانا	47	**116**	**88**	62 **	71 *	0.86 *	86 *	0.94 *	58 *	0.75 *	71 *	0.83 *
183	غينيا	...	16 [z]	76	42	47 *	0.57 *	31 *	0.58 *	30 *	0.43 *	25 *	0.33 *
184	غينيا بيساو	*4*	7 [y]	71 [y]	*49*	59 *	0.61 *	74 **	0.86 **	41 *	0.48 *	57 **	0.63 **
185	كينيا	43	...	...	63 **	93 *	0.99 *	82 **,a	0.98 **,a	82 *	0.89 *	72 **,a	0.86 **,a
186	ليسوتو	21 **	36 [y]	82	60	91 *	1.15 *	83 **,a	1.24 **,a	86 *	1.15 *	76 **,a	1.30 **,a
187	ليبريا	47	...	41 [z]	47	49 **	0.56 **	49 **,a	0.59 **,a	43 **	0.42 **	43 **,a	0.44 **,a
188	مدغشقر	3 **	9 [y]	...	64	70 *	0.94 *	65 **,a	0.97 **,a	71 *	0.85 *	64 **,a	0.91 **,a
189	ملاوي	...	...	...	99	76 *	0.86 *	72 **,a	0.94 **,a	64 *	0.72 *	61 **,a	0.71 **,a
190	مالي	2	4 [z]	73	47 **	31 *	0.65 *	47 *	0.69 *	24 *	0.49 *	34 *	0.57 *
191	موريشيوس	94	120	98	93	95 *	1.02 *	98 *	1.01 *	84 *	0.91 *	89 *	0.94 *
192	موزمبيق	...	...	86	52 **	62 *	0.67 *	67 *	0.71 *	48 *	0.51 *	51 *	0.54 *
193	ناميبيا	33	...	89	88	92 *	1.03 *	87 **,a	1.09 **,a	85 *	0.96 *	76 **,a	1.05 **,a
194	النيجر	1	6	64	27	20 *	0.54 *	24 **,a	0.44 **,a	14 *	0.48 *	15 **,a	0.38 **,a
195	نيجيريا[12]	***8***	13 [y]	66 [**,y]	63 **	69 *	0.77 *	66 **	0.77 **	55 *	0.65 *	51 **,a	0.68 **,a
196	رواندا	***3***	13	99	82	78 *	0.98 *	77 **	1.02 **	65 *	0.84 *	66 **,a	0.87 **,a
197	ساو تومي وبرنسيبي	23	**45**	80	**97**	95 *	0.99 *	80 **	0.93 **	85 *	0.85 *	70 **,a	0.75 **,a
198	السنغال	3	14	79	55	49 *	0.70 *	66 *	0.80 *	39 *	0.57 *	52 *	0.61 *
199	سيشل	105	110 [z]	94 [z]	*93*	99 *	1.01 *	99 **	1.01 **	92 *	1.01 *	92 **	1.01 **
200	سيراليون	*5*	9	...	...	48 *	0.63 *	63 **	0.75 **	35 *	0.52 *	44 **	0.61 **
201	الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202	جنوب أفريقيا	21	77	90 **	97 **	94 *	1.01 *	99 *	1.01 *	82 *	0.96 *	94 *	0.97 *
203	جنوب السودان	...	6 [z]	41 [**,z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...
204	سوازيلاند	...	25 [z]	...	71	92 *	1.02 *	94 **,a	1.03 **,a	82 *	0.97 *	83 **,a	0.98 **,a
205	توغو	3	11	...	89	74 *	0.76 *	80 *	0.84 *	53 *	0.56 *	60 *	0.65 *
206	أوغندا	...	14 [y]	91 [z]	...	81 *	0.89 *	87 *	0.95 *	68 *	0.75 *	73 *	0.78 *
207	جمهورية تنزانيا المتحدة	...	34	...	49	78 *	0.94 *	75 **,a	0.95 **,a	69 *	0.80 *	68 **,a	0.81 **,a
208	زامبيا	...	...	98 **	71 **	69 *	0.85 *	64 **,a	0.83 **,a	69 *	0.76 *	61 **,a	0.72 **,a
209	زمبابوي	*41*	...	...	84	...	...	91 **,a	1.03 **,a	...	...	84 **,a	0.91 **,a

الجدول 10

	الهدف 5								الهدف 6			
	التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي				التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي				جودة التعليم			
	نسبة القيد الإجمالية				نسبة القيد الإجمالية				نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير		نسبة التلاميذ إلى المعلمين في التعليم الابتدائي[2]	
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في	
	1999		2012		1999		2012		1999	2011	1999	2012
	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	المجموع (%)		
146	109	0.98	106	0.99	123	0.96	130	0.98	98	...	...	12
147	101	1.00	99	1.00	119	1.02	111	0.98	100	98	...	...
148	*122*	*0.96*	106	0.98	104	1.08	113	1.00	...	...	*13*	12
149	...	...	93	0.99	...	...	95	1.03	...	96	*5*	6
150	106	0.99	103	0.99	109	1.06	131	1.01	...	97	15	13
151	110	1.03	102	1.00	157	1.26	98	0.98	98	96 [y]	12	10
152	106	0.99	103	1.00	96	0.93	96	0.97	...	...	...	11
153	101	1.00	109	1.00	101	1.01	95	1.00	...	...	19	18
154	103	1.03	98	0.98	93	...	94	1.00	**...**	...	15	14
	جنوب وغرب آسيا											
155	26	0.08	104	0.72	***13***	**-**	54	0.55	...	...	33	44 [z]
156	...	...	114 [*, z]	1.06 [*, z]	46	0.99	54	1.14	...	66 [*, x]	...	40 [*, z]
157	75	0.85	112	1.02	27	0.77	74	1.06	82	95	42	24
158	*96*	*0.84*	113 [z]	1.02 [z]	44	0.70	69 [z]	0.94 [z]	62	...	35 *	35 [*, z]
159	102	0.94	106	0.99	78	0.93	86	0.94	*97*	96 *	***25***	...
160	132	1.01	...	...	42	1.08	...	...	...	83	24	11
161	122	0.76	**135**	**1.08**	36	0.66	**67**	**1.05**	59	**55**	39	**26**
162	*70* *	*0.68* *	93	0.87	...	...	37	0.74	...	61	*33* **	41
163	***107***	***0.99***	98	1.00	...	...	99	1.06	***98***	97	***26***	24
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى											
164	...	...	140 [z]	0.64 [z]	13	0.76	32 [z]	0.65 [z]	...	32 [*, x]	...	43 [z]
165	78	0.64	123	0.89	21	0.45	48 [z]	0.61 [z]	*76*	59	53	44
166	103	1.00	...	...	73	1.07	...	...	82	...	27	...
167	44	0.70	85	0.95	10	0.62	26	0.81	61	69	***47***	48
168	*57*	*0.79*	137	0.99	***10***	...	28	0.73	*54*	44	55	47
169	*123*	*0.96*	112	0.91	*67* **	...	93	1.19	***89*** **	89 [y]	29	23
170	81	0.82	111	0.88	26 **	0.84 **	50	0.86	76 **	70	52	46
171	***79*** *	***0.68*** *	95	0.74	***12*** **	***0.52*** **	18	0.51	...	47	...	80
172	61	0.59	95	0.76	10	0.26	23	0.46	48	38	68	61
173	104	0.85	117	0.91	33	0.81	73	0.96	...	...	35	28 [z]
174	59	0.96	109	1.07	...	...	54	0.87	...	...	*60*	44
175	77	0.75	94	0.85	24 **	0.54 **	...	...	62	82	*45*	42
176	53	0.91	111	0.88	...	...	43	0.59	...	71	26	35
177	*108*	*0.82*	91	0.98	33	0.37	...	...	...	72	57	26
178	46	0.84	42	0.84	20	0.70	30	0.80	94	69 [x]	47	41
179	50	0.61	...	...	13	0.68	...	...	51	37	*67*	54 **
180	143	1.00	165 [z]	0.97 [z]	48	0.88	...	...	...	...	***49***	25 [z]
181	90	0.84	85	1.04	...	...	57 [**, y]	0.95 [**, y]	66 **	83	*37*	34
182	81	0.92	**109**	**1.00**	41	0.81	**61** *	**0.91** *	*59*	...	30	**32**
183	54	0.62	91	0.84	13 **	0.35 **	38	...	...	59	47	44
184	*76*	*0.67*	116 [y]	0.93 [y]	*18*	*0.55*	...	...	...	...	*44*	52 [y]
185	91	0.97	...	...	39	0.96	...	...	...	...	32	...
186	105	1.10	111	0.97	32	1.41	53	1.40	60	64	44	34
187	95	0.75	102 [z]	0.92 [z]	31	0.65	45 [z]	0.82 [z]	...	...	39	27 [z]
188	94	0.97	145	0.99	...	...	38	0.95	52	41	47	43
189	137	0.96	141	1.04	38	0.70	34	0.90	36	49	63 **	74 **
190	60	0.72	88	0.88	16	0.54	44 [z]	0.72 [z]	65 **	62	62 *	48 [z]
191	105	1.00	108	0.99	75	0.98	96	1.04	98	97	26	21
192	69	0.74	105	0.91	5	0.63	26	0.89	29	31	61	55
193	115	1.01	109	0.97	57	1.11	...	...	82	84 [x]	32	41
194	32	0.67	71	0.84	7	0.58	16	0.67	55	69 [y]	41	39
195	94	0.81	85 [**, y]	0.92 [**, y]	23	0.92	44 [y]	0.89 [y]	...	79 [**, x]	41	38 [**, y]
196	103	0.96	134	1.02	9	0.98	32	1.07	*31*	36	54	59
197	100	0.97	**117**	**0.98**	...	...	**80**	**1.11**	...	66 [x]	36	**31**
198	65	0.83	84	1.08	15	0.64	41 [*, z]	0.91 [*, z]	*63*	61	49	32
199	*108*	*1.03*	107 [z]	1.05 [z]	102	1.04	101 [z]	1.09 [z]	96	94 [y]	15	13 [z]
200	*69*	*0.92*	131	0.99	***26***	***0.71*** **	...	...	...	...	***37***	33
201	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202	113	0.97	102	0.95	87	1.13	102	1.03	57	...	35	30
203	...	...	86 [z]	0.66 [z]	...	...	...	...	...	...	...	50 [**, z]
204	94	0.96	115 [z]	0.90 [z]	44	1.00	60 [z]	0.97 [z]	65	67 [y]	33	29 [z]
205	120	0.75	133	0.92	30	0.40	55 [z]	...	46	67	41	42
206	128	0.91	110 [z]	1.02 [z]	*16*	*0.77*	...	...	*38*	25 [y]	57	48 [z]
207	67	1.00	93	1.03	...	...	35	0.88	70	81 [x]	***46***	46
208	84	0.91	114	0.99	...	...	...	...	66	...	51 **	49 **
209	101	0.97	...	...	43	0.88	...	...	***48***	...	41	...

الجدول 10 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الهدف 1		الهدف 2		الهدف 3				الهدف 4			
		الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة		تعميم التعليم الابتدائي		احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار				تحسين مستويات القرائية لدى الكبار			
		نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي		نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي[1]		نسبة القرائية لدى الشباب (15-24)				نسبة القرائية لدى الكبار (15 سنة فما فوق)			
		العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في		1995–2004[2]		2005–2012[2]		1995–2004[2]		2005–2012[2]	
		1999	2012	1999	2012	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
		المتوسط المرجح											
I	العالم	33	54 **	84 **	91 **	87	0.93	89	0.94	82	0.89	84	0.91
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	46	67	92 **	96	100	1.00	100	1.00	99	0.99	100	1.00
III	البلدان المتقدمة	75	88	98	96	...	...	...	...	...	...	...	...
IV	البلدان النامية	27	49 **	82 **	90 **	85	0.91	88	0.93	77	0.84	80	0.87
V	الدول العربية	15	25 **	80	89 **	83	0.87	90	0.93	67	0.73	78	0.81
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	51	74	93 **	96	99	0.99	100	1.00	97	0.97	99	0.99
VII	آسيا الوسطى	19	33 **	95 **	95 **	100	1.00	100	1.00	99	0.99	100	1.00
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	38	68	95 **	96 **	98	0.99	99	1.00	92	0.93	95	0.96
IX	شرق آسيا	38	67	95 **	96 **	98	0.99	99	1.00	92	0.93	95	0.96
X	بلدان المحيط الهادي	67 **	93 **	88	94	...	...	...	...	...	...	...	...
XI	أمريكا اللاتينية والكاريبي	54	74	93	94 **	96	1.01	98	1.00	90	0.98	92	0.99
XII	بلدان الكاريبي	...	...	74 **	71 **	87	1.00	81	0.98	72	0.96	69	0.96
XIII	أمريكا اللاتينية	55	76	94	95 **	97	1.01	98	1.00	90	0.98	93	0.99
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	76	89	98	96	...	...	...	...	...	...	...	...
XV	جنوب وغرب آسيا	22	55 **	78 **	94 **	74	0.81	80	0.86	59	0.66	63	0.70
XVI	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	11 **	20 **	59	79 **	68	0.82	69	0.84	57	0.71	59	0.75
XVII	البلدان ذات الدخل المنخفض	11 **	19 **	60 **	83 **	68	0.85	72	0.90	58	0.75	61	0.79
XVIII	البلدان ذات الدخل المتوسط	31	57 **	87 **	92 **	88	0.92	91	0.94	80	0.85	83	0.89
XIX	البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	23	50 **	80 **	90 **	79	0.85	83	0.88	68	0.76	71	0.78
XX	البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	40	69	94 **	95 **	97	0.99	99	1.00	90	0.92	94	0.96
XXI	البلدان ذات الدخل المرتفع	72	86	96	96	...	...	...	...	...	...	...	...

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS). والبيانات الخاصة بنسب القيد مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، تنقيح عام 2012 (الأمم المتحدة، 2013)، وتستند إلى المتغير المتوسط.

ملاحظة: الجداول الإحصائية لا تزال تضم بيانات جزر الأنتيل الهولندية والسودان (قبل الانفصال) المنتميتين إلى مجموعة أمريكا اللاتينية والكاريبي ومجموعة الدول العربية على التوالي لأغراض مرجعية فقط نظراً إلى أن البيانات الخاصة بالدول الجديدة، وهي كوراساو وسانت مارتن وسينت مارتن والسودان وجنوب السودان، حديثة التوافر. وترد مجموعات البلدان مقسمةً بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي ولكنها تتضمن فقط بلدان التعليم للجميع. وبعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2013.

1- تتيح نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي للأطفال البالغين سن الالتحاق بهذا التعليم قياس نسبة المقيدين في المدارس الابتدائية أو الثانوية.

2- الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوافرة عن الفترة المعنية. وللحصول على مزيد من الإيضاح عن التعاريف الوطنية لمحو الأمية، وأساليب تقييمه ومصادر بياناته وسنوات إعدادها، انظر مقدمة الجداول الإحصائية في نسخة التقرير المتاحة على الإنترنت. والأرقام التي ترد إزاءها نجمة (*) مستمدة من البيانات الوطنية عن محو الأمية في البلد المعني .أما بالنسبة إلى البلدان الأخرى، فقد استخدمت تقديرات معهد اليونسكو عن محو الأمية. وهي تقديرات وضعت باستخدام النموذج العام لإعداد اسقاطات محو الأمية بحسب السن والخاص بمعهد اليونسكو للإحصاء. وتخص التقديرات الأحدث عهداً عام 2012 وتستند إلى أحدث البيانات المتاحة بشأن كل بلد.

3- استناداً إلى أعداد التلاميذ والمعلمين.

4- لم يتسنَّ حساب معدلات القيد لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم اتساق البيانات السكانية.

5- استخدمت البيانات السكانية الوطنية لحساب معدلات القيد.

6- البيانات الخاصة بالقيد والسكان والتي استخدمت لحساب معدلات القيد، لا تشمل منطقة ترانسنستريا.

7- كانت توجد في السابق بنيتان تعليميتان في الاتحاد الروسي، يبدأ التعليم الابتدائي في كلتيهما في سن السابعة، وكانت البنية الأكثر شيوعاً هي التي يستمر فيها التعليم الابتدائي ثلاث سنوات وتستخدم لحساب المؤشرات؛ أما البنية الأخرى فقوامها أربع سنوات وتضم ما يقارب ثلث التلاميذ المقيدين في المرحلة الابتدائية. وقد جرى تعميم هذه البنية في أرجاء البلد كافة منذ عام 2004.

8- البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة نغورنو-كاراباخ.

9- يلتحق الأطفال بالتعليم الابتدائي في سن السادسة أو السابعة. وبما أن الالتحاق الأكثر شيوعاً بالتعليم الابتدائي هو في سن السابعة، حُسبت معدلات القيد على أساس الفئة العمرية الممتدة من 7 سنوات إلى 11 سنة.

10- لم يتسنَّ حساب نسب القيد لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية مصنفة بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

11- تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية الواقعة في ما وراء البحار.

12- نظراً إلى استمرار التباين في بيانات القيد بحسب فئة عمرية واحدة، يستند تقدير نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي إلى توزيع الأعمار في الدراسات الاستقصائية المتعددة المؤشرات لعام 2007.

البيانات الواردة بالخط الغامق تخص نسب البقاء في العام الدراسي المنتهي في 2013 ومعدلات القيد ونسب التلاميذ إلى المعلمين في العام الدراسي المنتهي في 2012 .أما تلك الواردة بالخط المائل فتخص عام 2000، وأما تلك الواردة بالخط الغامق المائل فتخص عام 2001.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2011.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2010.

الجدول 10

	الهدف 5								الهدف 6			
	التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي				التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي				جودة التعليم			
	نسبة القيد الإجمالية				نسبة القيد الإجمالية				نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير		نسبة التلاميذ إلى المعلمين في التعليم الابتدائي[2]	
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في	
	1999		2012		1999		2012		1999	2011	1999	2012
	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)			
	المتوسط المرجح				المتوسط المرجح				المتوسط المرجح		المتوسط المرجح	
I	97	0.92	108	0.97	59	0.91 **	73	0.97	75 **	75 **	26	24 **
II	101	0.99	99	1.00	90	1.01 **	96	0.98	96	97	19	17
III	102	1.01	101	0.99	99	1.02	101	0.99	93	94	16	14
IV	97	0.91	109 **	0.97 **	51	0.88 **	69 **	0.96 **	72 **	72 **	29	26 **
V	91	0.87	104	0.93	61	0.87	74	0.95	82	83	23	19 **
VI	102	0.96	100	1.00	88	0.96 **	93	0.97	96	95	18 **	17
VII	97	1.00	99 **	0.99 **	85	1.00	99 **	0.98 **	97	98 **	21	16 **
VIII	104 **	0.99 **	117	0.99	61	0.94 **	84	1.01	85 **	92 **	24 **	19
IX	104 **	0.99 **	117	0.99	60	0.94 **	84	1.01	86 **	93 **	24 **	19
X	94	0.97	108	0.97	109	0.99	102	0.95	...	...	20	...
XI	120	0.96	109	0.97	80 **	1.07 **	88	1.07	77	77 **	26	21
XII	109 **	0.98 **	107 **	0.99 **	50 **	0.99 **	60 **	1.06 **	43 **	...	29 **	...
XIII	120	0.96	109	0.97	81 **	1.07 **	89	1.07	78	79 **	26	21
XIV	103	1.01	101	0.99	99	1.02	101	0.99	92	94	15	14
XV	91	0.83	110 **	1.00 **	44	0.75	64 **	0.93 **	64	64 **	36	35 **
XVI	80	0.85	102	0.92	25	0.82	41 **	0.84 **	58	58	42	42
XVII	78	0.86	108	0.95	29	0.82	44	0.89	56 **	57	43	42 **
XVIII	100	0.92	110 **	0.97 **	56	0.89 **	74 **	0.98 **	76 **	77 **	27	24 **
XIX	95	0.86	106 **	0.98 **	46	0.80	65 **	0.94 **	69	70 **	31	30 **
XX	107 **	0.98 **	117	0.96	67	0.97 **	88	1.02	85 **	88 **	24 **	19
XXI	102	1.00	101	1.00	98	1.01 **	100	0.99	93	95	16	15

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (x) تخص عام 2009.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.
(**) فيما يخص البيانات القطرية، تمثل الأرقام تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء؛ أما فيما يخص المجاميع والمتوسطات المرجحة على مستوى المجموعات الإقليمية وغيرها من مجموعات البلدان، فإن للأرقام تمثيلاً جزئياً بسبب عدم توافر بيانات عن جميع البلدان (تتوافر بيانات عن 33% إلى 60% من سكان المجموعات الإقليمية أو مجموعات البلدان الأخرى).
(...) بيانات غير متوافرة.

الجداول الخاصّة بالمعونة

مقدّمة[1]

إن بيانات المعونة المُستخدمة في هذا التقرير مُستمدّة من قواعد بيانات الإحصاءات الخاصة بالتنمية الدوليّة (IDS) التي تصدر عن منظمّة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD)، والتي تسجّل المعلومات التي توفّرها سنويّاً الدول الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائيّة (DAC) التابعة لمنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، بالإضافة الى عدد متزايد من المانحين غير الأعضاء في اللجنة. إن قواعد بيانات الإحصاءات الخاصة بالتنمية الدوليّة هي قواعد بيانات لجنة المساعدة الإنمائيّة وهي توفّر بيانات تتعلّق بالمشاريع والأنشطة. وقد اعتمد هذا التقرير مجموع أرقام المساعدة الإنمائيّة الرسميّة الصافية التي وفّرتها قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائيّة، بينما استُمدّت الأرقام الإجماليّة للمساعدة الإنمائيّة الرسميّة، والمعونة المُخصّصة وفقاً للقطاعات، والمعونة المُقدّمة للتعليم من نظام الإبلاغ الخاص بالجهات الدائنة (CRS). ويمكن الإطّلاع على البيانات كافة على الموقع الالكتروني التالي: www.oecd.org/dac/stats/idsonline

المساعدة الإنمائيّة الرسميّة هي أموال من القطاع العام تُقدّم للبلدان النامية بهدف تعزيز تنميتها الاقتصاديّة والاجتماعيّة. وتُقدّم هذه المساعدة بشروط ميسّرة، أي أنها تتّخذ شكل منحة أو قرض بنسبة فائدة أدنى من النسب المُتاحة في الأسواق، وتكون عادةً فترة سدادها أطول من الفترة الاعتياديّة.

يمكن الإطّلاع على نسخة تفصيليّة عن جداول المعونة، بما في ذلك المساعدة الإنمائيّة الرسميّة المُقدّمة لكلّ جهة متلقّية، على الموقع الالكتروني التالي: www.efareport.unesco.org

الجهات المتلقّية والجهات المانحة للمعونة

البلدان النامية هي البلدان المُدرجة في الجزء الأوّل من قائمة متلقّي المعونة التي وضعتها لجنة المساعدة الإنمائيّة. ويضمّ الجزء الأول بصورة رئيسة جميع البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسّط، باستثناء 12 بلداً من بلدان أوروبا الوسطى والشرقيّة ومجموعة من البلدان النامية الأكثر تقدّماً.

الجهات المانحة الثنائيّة هي البلدان التي تقدّم المساعدة الإنمائيّة مباشرةً الى البلدان المتلقّية. ومعظم هذه الجهات أعضاء في لجنة المساعدة الإنمائيّة التي تمثّل منتدى لأهمّ الجهات المانحة الثنائيّة تمّ إنشاؤه لزيادة حجم المعونة وفعاليّتها. كما تسهم الجهات المانحة الثنائيّة بشكل ملموس في تمويل الجهات المانحة المتعدّدة الأطراف من خلال مساهمات تُسجّل كمساعدات إنمائيّة رسميّة متعدّدة الأطراف.

الجهات المانحة المتعدّدة الأطراف هي مؤسّسات دوليّة تضمّ ضمن أعضائها حكومات وتخصّص جميع أنشطتها أو جزءاً كبيراً منها لصالح البلدان النامية. وتشمل هذه الجهات بنوك التنمية المتعدّدة الأطراف (مثل البنك الدوليّ، ومصرف التنمية للبلدان الأميركيّة)، ووكالات الأمم المتّحدة والتجمّعات الإقليميّة (مثل المفوّضية الأوروبيّة). وتمنح بنوك التنمية هذه أيضاً قروضاً غير ميسّرة لعدّة دول متوسّطة أو مرتفعة الدخل، ولا تُدرج هذه القروض في نطاق المساعدة الإنمائيّة الرسميّة.

أنواع المعونة

مجموع المساعدات الإنمائيّة الرسميّة: تشير هذه العبارة إلى المعونة الثنائيّة والمتعدّدة الأطراف التي تستهدف القطاعات على أنواعها، بالإضافة الى المعونة غير المُخصّصة وفقاً للقطاعات، على غرار دعم الموازنة العامة وتخفيف عبء الدين. في الجدول 1، يشير مجموع المساعدات الإنمائيّة الرسميّة من الجهات المانحة الثنائيّة الى المعونة الثنائيّة فقط، فيما تشير المعونة كنسبة مئويّة من إجمالي الناتج القوميّ الى المساعدة الإنمائيّة الرسميّة الثنائيّة والمتعدّدة الأطراف.

المساعدة الإنمائيّة الرسميّة المُخصّصة وفقاً للقطاعات: يُقصد بهذه العبارة المعونة التي تُخصّص لقطاع معيّن مثل قطاع التعليم أو قطاع الصحّة. وهي لا تشمل المعونة لأغراض التنمية العامّة (مثل دعم الموازنة العامة) أو دعم ميزان المدفوعات، أو تخفيف عبء الدين، أو المساعدة في حالات الطوارىء.

تخفيف عبء الدين: يشمل ذلك شطب الديون، أي إلغاء

1 نُشرت مجموعة كاملة من الإحصاءات والمؤشّرات المتعلّقة بهذه المقدّمة على شكل Excel على الموقع الالكتروني للتقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع: www.efareport.unesco.org

دين ما بموجب اتفاق بين الدائن (الجهة المانحة) والمدين (الجهة المتلقّية للمعونة)، وغير ذلك من التدابير المتعلّقة بالديون مثل مقايضتها وإعادة شرائها وإعادة تمويلها. ويُسجّل شطب الدين في قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائيّة على أنه منحة، ويُدرج بالتالي ضمن المساعدة الإنمائيّة الرسميّة.

المعونة القطريّة القابلة للبرمجة: تُحدّد من خلال طرح ما يلي من مجموع المساعدات الإنمائيّة الرسميّة:

- ما يتعذّر التنبؤ به نظراً لطبيعته (المساعدة الإنسانيّة وتخفيف عبء الدين)؛
- ما لا يتضمّن تدفّقات عبر الحدود (تكاليف إداريّة، وتكاليف التلاميذ الضمنيّة، وتكاليف مرتبطة بنشر الوعي حول مسائل إنمائيّة، وأبحاث في البلدان المانحة)؛
- ما لا يشكّل جزءاً من اتفاقات التعاون بين الحكومات (معونة غذائيّة ومعونة من الحكومات المحليّة)؛
- ما هو غير قابل للبرمجة على المستوى القطري من قبل الجهة المانحة (التمويل الرئيس للمنظّمات غير الحكوميّة).
- لم تُدرج المعونة القطريّة القابلة للبرمجة في جداول المعونة ولكنّها مُستخدمة في بعض الأجزاء من هذا التقرير.

المعونة المُخصّصة للتعليم

المعونة المباشرة المُخصّصة للتعليم: هي المعونة المباشرة التي رُصدت للتعليم والتي ترد في قاعدة بيانات نظام الإبلاغ الخاص بالجهات الدائنة (CRS) على شكل معونة مُخصّصة مباشرةً لقطاع التعليم. وتشمل مجموع المعونة المباشرة، كما عرّفت عنها لجنة المساعدة الإنمائيّة (DAC) والمُخصّصة لما يلي:

- التعليم الأساسيّ والذي يغطّي التعليم الابتدائيّ، والمهارات الحياتيّة الأساسيّة للشباب والكبار، والتربية في مرحلة الطفولة المُبكرة، بحسب تعريف لجنة المساعدة الإنمائيّة؛
- التعليم الثانويّ، ويغطّي التعليم الثانوي العام والتدريب المهنيّ؛
- التعليم ما بعد الثانويّ، ويشمل التدريب الإداري والتقنيّ المتقدّم؛
- التعليم، من دون تحديد المستوى، ويشير الى أي نشاط لا يمكن إدراجه في خانة تطوير مستوى محدّد من التعليم فحسب، مثل الأبحاث التربويّة وتدريب المعلّمين. وغالباً ما يُدرج في هذه الفئة الفرعيّة الدعم المُقدّم لبرنامج التعليم العام.

مجموع المعونة المُخصّصة للتعليم: أي المعونة المباشرة المُخصّصة للتعليم، زائد 20% من الدعم المُقدّم للموازنة العامّة (وهي معونة مقدّمة للحكومات من دون تخصيصها لمشاريع أو قطاعات محدّدة)، ما يمثّل 15% الى 25% من الدعم المُقدّر المُقدّم للموازنة والذي يستفيد منه إجمالاً قطاع التعليم.

مجموع المعونة المُخصّصة للتعليم الأساسيّ: أي المعونة المباشرة المُخصّصة للتعليم الأساسيّ، زائد 10% من الدعم المُقدّم للموازنة العامّة، زائد 50% من المعونة المُخصّصة للتعليم «من دون تحديد المستوى».

التعهّدات والمدفوعات: التعهّد هو التزام ثابت تقطعه جهة مانحة ويقضي بتأمين مساعدة مُحدّدة لبلد أو منظّمة متعدّدة الأطراف، يُعبّر عنه خطيّاً ويُرصد له التمويل اللازم. من جهتها، تسجّل المدفوعات التحويلات الدوليّة الفعليّة للموارد الماليّة أو للسلع والخدمات. وانطلاقاً من تقرير عام 2011، بدأت أرقام المدفوعات ترد في النصّ وفي الجداول، في حين كانت التقارير السابقة تسجّل مبالغ التعهّدات. وبما أنّه يمكن تسديد المدفوعات التي تمّ التعهّد بها في سنة معيّنة في وقت لاحق قد يمتدّ أحياناً على عدّة سنوات، لا يمكن مقارنة الأرقام السنويّة للمعونة المستندة الى التعهّدات مباشرةً بأرقام المدفوعات. الى جانب ذلك، لم تتوفّر أرقام موثوق بها عن مدفوعات المعونة إلا إنطلاقاً من عام 2002، الذي يُستخدم بالتالي كسنة الأساس.

الأسعار الجاريّة والأسعار الثابتة: ترد الأرقام الخاصّة بالمعونة والمذكورة في قواعد بيانات لجنة المساعدة الإنمائيّة بالدولار الأميركي. وعندما تُقارن أرقام المعونة بين سنوات مختلفة، يتعيّن إجراء تعديل للتعويض عن التضخّم والتغيّرات في أسعار الصرف. وتفضي هذه التعديلات الى إدراج مبالغ المعونة بسعر الدولار الأميركي الثابت، أي بسعر الدولار الأميركي الذي ثُبّتت قيمته وفقاً لسنة مرجعيّة معيّنة، بما في ذلك قيمته الخارجيّة بالنسبة الى عملات أخرى. وبالتالي، فإن معظم البيانات الخاصّة بالمعونة في هذا التقرير وردت بسعر الدولار الثابت لعام 2012.

المصدر: OECD–DAC, 2014

الجدول 1

الجدول 1:
المساعدة الإنمائيّة الرسـميّة الثنائيّة والمتعدّدة الأطراف

البلد أو الإقليم	مجموع المساعدات الإنمائيّة الرسميّة				المساعدة الإنمائيّة الرسميّة كنسبة مئويّة من إجمالي الدخل القومي				المساعدة الإنمائيّة الرسميّة المُخصّصة وفقاً للقطاعات			إجراءات تخفيف عبء الدين وغيرها من الإجراءات المتعلّقة بالديون		
	مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012								مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012		
	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2013*	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2013*	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012
استراليا	2 112	4 295	4 561	4 434	0.26	0.34	0.36	0.34	1 448	3 469	3 767	14	13	12
النمسا	447	461	536	512	0.23	0.27	0.28	0.28	208	300	293	27	41	106
بلجيكا	1 599	1 639	1 433	1 254	0.52	0.54	0.47	0.45	711	1 134	839	712	292	278
كندا	2 677	4 138	4 053	3 610	0.26	0.32	0.32	0.27	1 142	2 636	2 677	7	4	198
الجمهورية التشيكية**	94	71	66	56	0.09	0.12	0.12	0.11	…	49	44	…	-	-
الدانمرك	1 616	2 030	1 922	2 047	0.90	0.85	0.83	0.85	264	1 464	1 380	0	1	1
فنلندا	402	798	799	780	0.35	0.53	0.53	0.55	275	518	518	0	-	-
فرنسا	6 379	7 973	7 928	6 474	0.39	0.46	0.45	0.41	2 944	5 695	5 968	3 375	1 284	1 570
ألمانيا	5 051	8 195	8 584	8 706	0.28	0.39	0.37	0.38	3 816	8 025	8 137	1 743	426	849
اليونان	248	141	107	96	0.21	0.15	0.13	0.13	215	105	77	-	-	-
آيسلندا**	10	19	21	28	0.16	0.21	0.22	0.26	…	15	18	…	0	-
آيرلندا	400	562	536	525	0.40	0.51	0.47	0.45	283	377	333	-	-	0
إيطاليا	1 542	1 601	624	642	0.19	0.20	0.14	0.16	201	461	302	909	750	7
اليابان	8 706	6 874	6 402	10 834	0.22	0.18	0.17	0.23	4 396	11 758	12 152	817	1 432	5
الكويت**	91	141	149	-	…	…	…	…	…	477	441	…	-	-
لكسمبرغ	232	266	277	274	0.82	0.97	1.00	1.00	…	170	186	…	-	-
هولندا	3 745	4 061	3 858	3 440	0.81	0.75	0.71	0.67	1 648	3 077	2 850	444	113	120
نيوزيلندا	215	335	362	334	0.23	0.28	0.28	0.26	140	232	263	-	-	-
النرويج	2 685	3 520	3 523	4 279	0.91	0.96	0.93	1.07	1 346	2 383	2 598	15	22	21
البرتغال	268	440	397	283	0.25	0.31	0.28	0.23	234	178	177	-	5	7
جمهورية كوريا	297	983	1 183	1 247	0.06	0.12	0.14	0.13	…	913	1 128	…	-	-
إسبانيا	1 633	2 109	985	744	0.25	0.29	0.16	0.16	955	1 745	634	168	35	76
السويد	2 292	3 516	3 638	3 753	0.82	1.02	0.97	1.02	1 084	1 995	2 232	116	180	-
سويسرا	1 440	2 248	2 457	2 491	0.34	0.46	0.47	0.47	763	1 054	1 179	29	76	15
الإمارات العربية المتحدة**	1 040	668	1 006	5 059	…	0.22	0.27	1.25	…	387	595	…	-	-
المملكة المتحدة	4 669	8 516	8 713	10 635	0.33	0.56	0.56	0.72	1 919	6 692	7 181	466	183	112
الولايات المتحدة الأميركية	15 396	27 688	25 471	26 064	0.14	0.20	0.19	0.19	8 595	19 612	18 312	1 822	1 669	64
مجموع المساعدات الثنائية* **	**68 931**	**100 230**	**93 868**	**102 424**	**0.24**	**0.31**	**0.29**	**0.30**	**32 586**	**74 919**	**74 283**	**10 664**	**6 523**	**3 441**
البنك الإفريقي للتنمية	789	2 095	1 788	…	…	…	…	…	718	1 666	1 550	157	0	552
الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي	…	294	303	…	…	…	…	…	…	805	851	…	-	-
الصناديق الخاصة في بنك التنمية الآسيوي	1 238	842	716	…	…	…	…	…	…	1 802	1 823	…	1	-
صندوق التنمية الآسيوي ***	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
مؤسسات الاتحاد الأوروبي	8 341	15 964	17 173	…	…	…	…	…	1 455	12 641	14 068	4	71	64
البنك الدولي (المؤسّسة الدوليّة للتنمية)	8 348	6 828	6 840	…	…	…	…	…	10 102	10 187	9 735	531	773	2 203
الصندوق الخاص في مصرف التنمية للبلدان الأمريكية	321	1 461	1 414	…	…	…	…	…	…	1 051	997	…	-	-
صندوق النقد الدولي (الصناديق الاستئمانية الميسّرة)	939	754	769	…	…	…	…	…	-	-	-	491	-	68
صندوق الأوبك للتنمية الدولية	103	136	138	…	…	…	…	…	…	282	301	…	-	10
برنامج الأمم المتحدة الإنمائي	406	478	483	…	…	…	…	…	…	443	336	…	-	-
اليونيسيف	849	1 063	1 143	…	…	…	…	…	512	741	648	-	-	-
صندوق الامم المتحدة لبناء السلام	-	60	60	…	…	…	…	…	-	61	66	-	-	-
وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى	584	593	667	…	…	…	…	…	…	448	493	…	-	-
برنامج الأغذية العالمي	478	329	354	…	…	…	…	…	…	66	73	…	-	-
مجموع المساعدات المتعدّدة الأطراف ****	**25 776**	**37 248**	**39 197**	**…**	**…**	**…**	**…**	**…**	**13 654**	**35 269**	**37 051**	**1 315**	**960**	**3 004**
المجموع	**94 707**	**137 478**	**133 065**	**…**	**…**	**…**	**…**	**…**	**46 240**	**110 188**	**111 335**	**11 978**	**7 483**	**6 445**

المصدر: قواعد بيانات نظام الإبلاغ الخاص بالجهات الدائنة ولجنة المساعدة الانمائية في منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2014)

**بيانات أوليّة*

***دولتا الكويت والامارات العربيّة المتّحدة ليستا في لجنة المساعدة الانمائية ولكن تمّ تضمينهما في قاعدة بيانات نظام الابلاغ الخاص بالجهات الدائنة (CRS). وأصبحت آيسلندا عضوا في لجنة المساعدة الانمائية في عام 2012 ولذلك تقوم بالإبلاغ الان الى نظام CRS. كما أصبحت الجمهورية التشيكية عضوا في لجنة المساعدة الانمائية في عام 2013.*

**** ان صندوق التنمية الآسيوي هو من الجهات المانحة للتعليم ولكنه لا يبلّغ منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ عن مدفوعاته.*

***** يشمل المجموع مساعدات انمائية رسمية من جهات أخرى ثنائية ومتعددة الاطراف لم ترد أعلاه.*

يدلّ هذا الرمز (...)على عدم توفّر البيانات، فيما تدل إشارة(-) على قيمة صفر

تمثل بيانات مجموع المساعدات الانمائية الرسمية صافي المدفوعات. أمّا المساعدة الانمائية الرسمية المُخصصة وفقاً للقطاعات ومبادرات تخفيف عبء الدين وغيرها من الاجراءات المتعلقة بالديون، فتمثل اجماليّ المدفوعات.

يمثل مجموع المساعدات الانمائية الرسمية من الجهات المانحة في لجنة المساعدات الانمائية المساعدة الانمائية الرسمية الثنائية فقط ، بينما تشمل المساعدة الانمائية الرسمية كنسبة مئوية من اجماليّ الدخل القوميّ المساعدة الإنمائيّة الرسمية المتعدّدة الاطراف.

الجدول 2:
المعونة الثنائيّة والمتعدّدة الأطراف المُخصّصة للتعليم

البلد أو الإقليم	مجموع المعونة المُخصّصة للتعليم			مجموع المعونة المُخصّصة للتعليم الأساسي			المعونة المباشرة المُخصّصة للتعليم			المعونة المباشرة المُخصّصة للتعليم الأساسي			المعونة المباشرة المُخصّصة للتعليم الثانوي		
	مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012		
	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012
استراليا	222	435	566	72	232	322	219	435	564	48	128	152	34	31	26
النمسا	66	127	154	5	6	3	66	126	153	3	1	1	3	12	20
بلجيكا	148	207	202	28	29	28	143	206	202	15	19	18	18	24	26
كندا	276	343	322	115	204	190	273	329	313	80	138	127	12	27	40
الجمهورية التشيكية*	...	7	8	...	1	1	...	7	8	...	1	1	...	0	2
الدانمرك	26	197	200	15	109	94	25	184	186	5	62	24	0	10	6
فنلندا	39	58	58	22	28	29	38	51	53	8	8	8	2	2	3
فرنسا	1 400	1 557	1 547	179	282	263	1 356	1 432	1 453	24	157	136	36	108	138
ألمانيا	790	1 721	1 730	126	345	311	790	1 693	1 719	97	206	189	68	100	115
اليونان	58	69	67	29	4	3	58	69	67	23	-	-	20	-	-
آيسلندا*	...	1	2	...	1	1	...	1	2	...	1	1	...	-	0
آيرلندا	69	67	48	39	42	26	62	61	44	15	24	13	1	3	4
إيطاليا	45	78	58	17	31	24	43	77	57	1	15	13	2	11	10
اليابان	646	944	909	183	247	295	578	931	876	104	81	178	47	90	130
الكويت*	...	20	21	...	1	4	...	20	21	...	-	-	...	-	-
لكسمبرغ	...	30	42	...	7	9	...	30	42	...	4	5	...	20	28
هولندا	316	401	273	208	201	118	286	384	266	174	140	95	1	13	22
نيوزيلندا	91	60	74	26	23	28	89	57	70	11	19	24	11	2	3
النرويج	216	298	300	126	214	217	201	267	278	98	178	182	11	9	8
البرتغال	70	57	53	11	13	10	70	56	52	7	1	0	7	4	9
جمهورية كوريا	...	182	210	...	32	42	...	182	210	...	14	13	...	62	69
إسبانيا	191	253	109	63	94	44	191	248	107	42	30	18	44	37	20
السويد	112	171	113	73	132	73	93	143	89	45	107	50	3	6	7
سويسرا	72	75	84	34	27	38	65	69	79	25	14	26	29	14	19
الإمارات العربية المتحدة*	...	71	110	...	35	55	...	32	26	...	-	2	...	1	1
المملكة المتحدة	281	1 139	1 071	194	711	649	173	1 049	1 002	115	422	385	7	62	55
الولايات المتحدة الأميركية	414	756	956	261	580	769	232	755	944	160	523	732	0	20	39
مجموع المساعدات الثنائية	**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**
البنك الإفريقي للتنمية	...	2	0	...	0	0	...	2	0	...	-	-	...	-	-
الصندوق الافريقي للتنمية	98	175	170	53	88	56	75	92	103	11	-	-	2	-	41
الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي	...	11	7	...	0	1	...	11	7	...	-	-	...	9	6
الصناديق الخاصة في بنك التنمية الآسيوي	...	254	224	...	125	103	...	254	224	...	82	73	...	84	84
صندوق التنمية الآسيوي **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المصرف العربي للتنمية الاقتصادية في افريقيا	...	3	8	...	0	2	...	3	8	...	0	0	...	-	-
مؤسّسات الاتحاد الأوروبي	209	1 036	1 101	100	440	424	74	843	893	24	146	142	13	101	104
البنك الدولي (المؤسّسة الدوليّة للتنمية)	1 156	1 382	952	777	799	377	1 156	1 382	950	648	506	241	105	170	227
الصندوق الخاص في مصرف التنمية للبلدان الأمريكية	...	52	39	...	27	34	...	52	39	...	17	30	...	15	1
صندوق النقد الدولي (الصناديق الاستئمانية الميسّرة)	423	284	288	211	142	144	-	-	-	-	-	-	-	-	-
صندوق الأوبك للتنمية الدولية	...	32	14	...	7	7	...	32	14	...	6	6	...	12	3
برنامج الأمم المتحدة الإنمائي	...	3	-	...	3	-	...	3	-	...	2	-	...	1	-
اليونيسيف	75	80	69	75	57	50	75	80	69	75	33	31	0	0	0
صندوق الامم المتحدة لبناء السلام	-	0	0	-	0	0	-	-	0	-	-	-	-	0	0
وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى	...	349	379	...	349	190	...	349	379	...	349	-	...	-	-
برنامج الأغذية العالمي	...	40	46	...	40	46	...	40	46	-	40	46	...	-	-
مجموع المساعدات المتعدّدة الأطراف	**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**
المجموع	**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**

المصدر: قاعدة بيانات نظام الإبلاغ الخاص بالجهات الدائنة، لجنة المساعدة الانمائية في منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2014)

* دولتا الكويت والامارات العربيّة المتّحدة ليستا في لجنة المساعدة الانمائية ولكنهما تبلّغان عن مدفوعات المعونة الى قاعدة بيانات نظام الابلاغ الخاص بالجهات الدائنة (CRS) وتشمل المجاميع مساهمتهما في المعونة. وأصبحت آيسلندا عضوا» في لجنة المساعدة الانمائية في عام 2012 ولذلك تقوم بالإبلاغ الان الى نظام CRS. كما أصبحت الجمهورية التشيكية عضوا» في لجنة المساعدة الانمائية في عام 2013.

** ان صندوق التنمية الآسيوي هو من الجهات المانحة للتعليم ولكنه لا يبلّغ منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ عن مدفوعاته.

تشمل المعونة المُقدّمة من فرنسا والمملكة المتّحدة ونيوزيلندا الاموال التي دُفعت للأقاليم عبر البحار (راجع الجدول 3)

الجدول 2

	المعونة المباشرة المُخصّصة للتعليم ما بعد الثانوي			المعونة المباشرة المُخصّصة للتعليم من دون تحديد المستوى			حصّة التعليم من مجموع المساعدات الإنمائيّة الرسميّة (%)			حصّة المعونة المباشرة للتعليم من مجموع المساعدات الإنمائيّة الرسميّة المخصّصة وفقاً للقطاعات (%)			حصّة التعليم الأساسي من مجموع المعونة المُخصّصة للتعليم (%)		
	مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012											
	2012	2011	2003-2002 المتوسّط السنوي	2012	2011	2003-2002 المتوسّط السنوي	2012	2011	2003-2002 المتوسّط السنوي	2012	2011	2003-2002 المتوسّط السنوي	2012	2011	2003-2002 المتوسّط السنوي
	48	67	93	339	209	43	12	10	11	15	13	15	57	53	32
	129	103	55	4	9	5	28	27	14	52	42	32	2	5	8
	138	144	88	20	19	22	14	11	9	24	18	20	14	14	19
	28	46	114	117	118	67	8	9	21	12	12	24	59	59	42
	5	5	…	1	1	…	12	10	…	18	14	…	14	17	…
	30	31	1	125	80	18	10	9	8	13	13	9	47	55	56
	6	9	2	37	32	26	7	7	10	10	10	14	50	48	56
	1 019	1 042	1 030	160	125	265	16	17	19	24	25	46	17	18	13
	1 181	1 137	568	234	250	57	17	18	12	21	21	21	18	20	16
	61	60	4	6	9	10	63	49	23	88	66	27	5	6	49
	-	-	…	0	0	…	7	7	…	8	8	…	87	95	…
	5	3	4	21	30	42	9	12	18	13	16	22	54	63	57
	13	19	10	21	32	30	8	4	3	19	17	21	42	40	38
	367	441	338	201	319	89	6	6	6	7	8	13	32	26	28
	14	18	…	7	2	…	5	4	…	5	4	…	17	6	…
	1	0	…	7	5	-	15	11	…	22	17	…	22	23	…
	109	127	72	40	105	39	7	9	7	9	12	17	43	50	66
	39	30	40	4	5	28	20	18	54	27	24	64	38	39	28
	40	39	51	48	41	41	8	8	9	11	11	15	72	72	58
	25	28	48	19	22	8	12	12	28	29	31	30	19	22	15
	71	69	…	58	37	-	17	18	…	19	20	…	20	18	…
	17	58	63	52	123	43	10	11	10	17	14	20	41	37	33
	9	9	8	23	21	37	3	5	5	4	7	9	65	77	65
	15	22	1	18	19	10	3	3	5	7	7	8	46	36	47
	2	-	…	22	31	…	10	10	…	4	8	…	50	50	…
	102	76	1	459	489	49	12	13	8	14	16	9	61	62	69
	111	98	51	63	115	21	4	3	2	5	4	3	80	77	63
	3 584	**3 684**	**2 642**	**2 109**	**2 250**	**950**	**9**	**9**	**8**	**12**	**12**	**15**	**39**	**39**	**33**
	-	1	…	0	1	…	0	2	…	1	18	…	50	19	…
	17	-	0	45	92	62	7	8	10	7	6	10	33	50	54
	0	2	…	1	0	…	1	1	…	1	1	…	10	1	…
	7	2	…	59	86	…	12	13	…	12	14	…	46	49	…
	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
	4	3	…	3	1	…	6	4	…	6	4	…	23	13	…
	291	202	21	356	394	16	6	6	9	6	7	5	39	42	48
	212	120	145	271	586	258	8	12	11	10	14	11	40	58	67
	1	1	…	7	19	…	2	3	…	4	5	…	85	52	…
	-	-	-	-	-	-	19	20	16	…	…	…	50	50	50
	2	13	…	3	2	…	4	11	…	5	11	…	53	21	…
	-	-	…	-	0	…	-	1	…	-	1	…	…	75	…
	-	-	0	38	46	-	6	7	9	11	11	15	73	71	99
	-	-	-	0	0	-	0	0	-	0	0	-	1	31	-
	-	-	…	379	-	…	57	59	…	77	78	…	50	100	…
	-	-	…	0	-	…	13	12	…	63	60	…	100	100	…
	535	**343**	**166**	**1 163**	**1 229**	**336**	**7**	**8**	**11**	**7**	**9**	**10**	**43**	**56**	**62**
	4 120	**4 027**	**2 809**	**3 272**	**3 478**	**1 285**	**8**	**9**	**9**	**10**	**11**	**14**	**40**	**44**	**40**

يدلّ هذا الرمز(…)على عدم توفّر البيانات، فيما تدلّ إشارة(-) على قيمة صفر

جميع البيانات تمثل المدفوعات الاجماليّة. ترد حصّة المساعدة الانمائية الرسمية التي دُفعت لقطاع التعليم كنسبة مئوية من اجماليّ مدفوعات المساعدة الإنمائيّة الرسميّة كما ذُكرت في الجداول الاحصائية الخاصة بنظام CRS. يمثّل مجموع أرقام المساعدة الانمائية الرسمية في الجدول 1 صافي المدفوعات، كما ذُكرت في الجداول الاحصائية للجنة المساعدة الانمائية.

الجدول 3:

الجهات المتلقّية للمعونة المُخصّصة للتعليم

البلد أو الإقليم	مجموع المعونة المَخصّصة للتعليم			مجموع المعونة المَخصّصة للتعليم الأساسي			مجموع المعونة المُخصّصة للتعليم الأساسي لكلّ طفل في سنّ التعليم الابتدائي			المعونة المباشرة المَخصّصة للتعليم			المعونة المباشرة المَخصّصة للتعليم الأساسي		
	مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012		
	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012
الدول العربيّة	**1 003**	**1 919**	**2 048**	**216**	**860**	**686**	**6**	**21**	**17**	**864**	**1 828**	**1 900**	**109**	**645**	**300**
غير موزّعة داخل المنطقة	*4*	*59*	*133*	*3*	*2*	*1*	...	...	...	*4*	*59*	*133*	*2*	*1*	*1*
الجزائر	131	136	131	1	4	3	0	1	1	131	136	131	0	2	1
البحرين	0	-	-	0	-	-	...	...	...	0	-	-	-	-	-
جيبوتي	30	27	27	8	11	14	63	121	151	27	20	17	5	5	7
مصر	103	112	136	55	39	43	7	4	5	85	112	136	44	29	34
العراق	8	51	73	1	15	31	0	3	6	8	51	73	1	6	28
الأردن	130	232	289	58	158	160	79	188	185	20	193	233	0	130	80
لبنان	39	116	149	1	55	58	3	125	136	39	116	141	1	51	29
ليبيا	-	9	10	-	1	3	-	2	5	-	9	10	-	0	3
موريتانيا	35	29	28	13	8	5	29	14	9	30	22	21	8	3	1
المغرب	277	373	355	17	120	88	...	...	...	277	370	354	6	57	32
عُمان	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-
فلسطين	50	397	358	22	314	180	...	...	...	50	379	325	15	264	36
المملكة العربية السعودية	3	-	-	0	-	-	0	...	...	3	-	-	-	-	-
السودان*	21	32	28	10	17	10	...	...	...	17	32	28	7	13	4
الجمهورية العربية السورية	31	108	95	2	41	18	1	20	9	31	108	95	1	39	1
تونس	97	165	148	2	29	18	...	...	...	97	147	132	1	7	2
اليمن	44	74	89	23	45	52	7	12	14	43	74	70	17	38	41
أوروبا الوسطى والشرقيّة	**290**	**500**	**519**	**86**	**70**	**71**	**8**	**6**	**6**	**253**	**477**	**502**	**41**	**20**	**25**
غير موزّعة داخل المنطقة	*10*	*64*	*51*	*2*	*5*	*7*	...	...	...	*10*	*64*	*51*	*0*	*1*	*1*
ألبانيا	75	69	74	36	9	9	139	...	...	73	69	74	24	6	3
بيلاروس	-	17	23	-	1	3	-	3	8	-	17	23	-	0	1
البوسنة والهرسك	33	33	37	12	4	5	...	...	...	33	33	37	7	2	3
كرواتيا	8	-	-	0	-	-	1	-	-	8	-	-	-	-	-
الجبل الأسود	-	5	5	-	1	1	-	26	22	-	5	5	-	0	1
جمهورية مولدوفا	9	40	34	2	13	10	9	87	70	7	16	17	0	0	1
صربيا	35	61	60	10	17	10	29	55	32	32	61	60	4	4	4
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	12	15	16	4	5	5	34	44	39	9	15	16	2	4	3
تركيا	97	124	139	17	12	13	3	2	2	72	124	139	3	1	2
أوكرانيا	-	73	78	-	4	10	-	3	6	-	73	78	-	1	6
آسيا الوسطى	**126**	**333**	**348**	**42**	**99**	**99**	**6**	**15**	**17**	**88**	**301**	**320**	**17**	**48**	**44**
غير موزّعة داخل المنطقة	-	*23*	*22*	-	*4*	*4*	...	...	...	-	*23*	*22*	-	*3*	*2*
أرمينيا	17	49	42	7	16	9	43	...	...	8	26	32	1	2	2
أذربيجان	12	19	19	4	5	5	7	10	10	6	19	19	1	0	2
جورجيا	25	42	45	6	12	14	23	43	51	19	42	45	3	10	5
كازاخستان	6	20	21	1	2	2	1	3	2	6	20	21	1	0	0
قيرغيزستان	12	41	37	5	14	12	10	35	33	5	35	31	0	9	8
منغوليا	31	60	80	11	21	27	47	98	122	28	60	76	8	7	9
طاجيكستان	9	23	30	5	12	17	6	18	25	2	19	22	1	8	12
تركمانستان	1	3	4	0	1	1	1	3	5	1	3	4	0	0	1
أوزبكستان	13	54	47	2	12	6	1	6	3	12	54	47	1	8	2
شرق آسيا والمحيط الهادي	**1 125**	**1 998**	**2 008**	**249**	**540**	**644**	**1**	**4**	**5**	**1 039**	**1 978**	**1 955**	**126**	**267**	**310**
غير موزّعة داخل المنطقة	*15*	*33*	*24*	*3*	*10*	*3*	...	...	...	*15*	*33*	*24*	*3*	*9*	*1*
كمبوديا	50	75	72	19	31	27	9	18	15	41	75	72	7	16	15
الصين	396	738	543	17	26	29	0	0	0	395	738	543	10	4	4
جزر كوك	3	4	5	1	3	3	531	1 452	1 984	3	4	5	0	3	3
جمهورية كوريا الشعبيّة الديمقراطيّة	2	3	4	0	1	2	0	0	1	2	3	4	0	0	2
فيجي	11	26	24	3	9	5	30	91	54	11	26	24	2	3	1
أندونيسيا	158	352	410	50	158	172	2	6	6	150	352	410	33	54	29
كيريباس	11	13	15	4	7	8	263	568	653	11	13	15	0	7	8
جمهورية لاو الديمقراطيّة الشعبيّة	32	54	64	9	29	28	11	40	38	26	53	63	5	25	21
ماليزيا	18	39	38	1	3	3	0	...	...	18	39	38	0	0	0
جزر مارشال	12	2	28	6	1	24	779	127	2 828	1	2	22	0	0	20
ولايات ميكرونيزيا الموحّدة	24	1	48	11	0	45	677	30	2 956	2	1	43	0	0	42
ميانمار	12	40	64	6	24	45	1	5	10	12	40	64	5	22	44
ناورو	0	4	5	0	2	1	15	1 309	714	0	4	5	-	0	-
نيوي	5	2	5	2	1	3	13 168	3 824	20 259	4	1	3	0	-	2
بالاو	4	1	1	2	1	0	1 093	506	341	1	1	1	0	0	0

الجدول 3

حصّة التعليم الأساسي من مجموع المعونة المَخصّصة للتعليم (%)			حصّة المعونة المباشرة للتعليم من مجموع المساعدات الإنمائيّة الرسميّة المخصّصة وفقاً للقطاعات (%)			حصّة التعليم من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية (%)			المعونة المباشرة المَخصّصة للتعليم، من دون تحديد المستوى			المعونة المباشرة المَخصّصة للتعليم ما بعد الثانوي			المعونة المباشرة المَخصّصة للتعليم الثانوي			
مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012						مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			
2012	2011	2003-2002 المتوسّط السنوي	2012	2011	2003-2002 المتوسّط السنوي	2012	2011	2003-2002 المتوسّط السنوي	2012	2011	2003-2002 المتوسّط السنوي	2012	2011	2003-2002 المتوسّط السنوي	2012	2011	2003-2002 المتوسّط السنوي	
33	**45**	**22**	**12**	**13**	**11**	**13**	**14**	**13**	**623**	**337**	**75**	**816**	**737**	**617**	**161**	**109**	**62**	
1	3	65	23	9	4	23	9	4	*1*	*2*	*1*	*129*	*53*	*1*	*2*	*3*	*0*	
2	3	1	52	47	51	52	47	51	4	4	2	123	127	127	3	3	1	
-	-	1	-	-	52	-	-	52	-	-	0	-	-	0	-	-	0	
51	41	26	10	13	28	16	18	31	3	5	2	5	9	14	1	1	6	
32	35	53	6	10	5	6	10	6	18	19	3	71	52	26	13	12	12	
43	30	18	6	3	1	6	3	1	7	18	0	18	20	5	20	6	1	
55	68	44	14	16	2	18	20	13	105	18	6	34	39	12	14	6	3	
39	47	4	16	21	29	17	21	29	51	9	2	45	40	35	16	17	2	
33	14	-	7	2	-	7	2	-	2	2	-	6	6	-	-	0	-	
19	27	39	5	6	8	6	7	9	3	2	6	11	15	14	7	1	2	
25	32	6	18	21	35	18	21	35	111	124	22	158	158	245	53	31	4	
-	-	24	-	-	9	-	-	9	-	-	0	-	-	0	-	-	0	
50	79	43	17	16	8	18	17	8	254	82	12	25	22	15	10	11	8	
-	-	5	-	-	48	-	-	48	-	-	0	-	-	2	-	-	1	
34	52	50	3	3	4	3	3	5	11	7	4	9	8	6	4	4	1	
19	38	5	15	29	25	15	29	25	36	4	2	59	60	28	0	5	0	
12	18	2	10	12	22	11	14	22	15	27	2	100	110	79	14	3	16	
59	61	53	9	13	12	11	13	13	4	14	12	21	17	8	4	5	6	
14	**14**	**30**	**6**	**6**	**5**	**6**	**6**	**6**	**75**	**76**	**54**	**371**	**350**	**127**	**30**	**31**	**31**	
14	7	17	6	7	2	6	7	2	*11*	*7*	*3*	*36*	*54*	*6*	*2*	*2*	*0*	
12	13	48	19	18	18	19	18	19	11	6	21	53	51	7	7	6	20	
12	6	-	26	17	-	26	17	-	3	2	-	18	15	-	0	0	-	
13	11	36	6	6	6	6	6	6	4	4	10	28	24	14	3	3	2	
-	-	2	-	-	6	-	-	6	-	-	0	-	-	8	-	-	0	
17	21	-	4	4	-	4	4	0	1	2	-	2	1	-	1	2	-	
30	32	23	4	4	5	7	9	6	0	1	2	13	13	5	2	1	0	
17	27	28	5	5	2	5	5	2	13	24	9	38	25	17	6	7	3	
29	36	36	9	7	3	9	7	4	3	2	2	10	9	4	0	0	1	
9	10	18	4	4	14	4	4	18	22	22	4	107	93	62	8	8	3	
12	5	-	11	10	-	11	10	-	8	6	-	64	65	-	1	1	-	
28	**30**	**33**	**10**	**10**	**4**	**10**	**11**	**6**	**83**	**68**	**12**	**132**	**120**	**51**	**62**	**64**	**8**	
19	18	-	12	14	-	12	14	-	*4*	*3*	-	*12*	*15*	-	*4*	*3*	-	
22	32	39	10	6	2	13	12	5	6	5	3	19	10	4	6	9	0	
27	26	36	5	6	2	5	6	3	6	9	1	11	9	4	0	0	0	
31	27	25	6	7	6	6	7	7	18	3	1	21	21	13	1	8	3	
11	12	23	17	10	2	17	10	2	4	4	1	14	14	4	2	2	0	
34	33	39	8	8	2	10	9	5	3	3	1	11	11	2	9	12	1	
34	36	36	15	16	12	16	16	13	32	28	2	21	21	17	14	4	0	
57	55	52	5	6	1	7	7	5	1	4	0	4	3	0	5	3	0	
34	30	36	15	10	3	15	10	3	1	1	0	2	2	0	0	-	0	
14	22	17	16	23	6	16	23	6	8	8	2	16	15	7	21	24	3	
32	**27**	**22**	**13**	**13**	**9**	**13**	**13**	**9**	**615**	**526**	**160**	**884**	**991**	**654**	**146**	**194**	**100**	
12	30	19	5	6	10	5	6	10	*4*	*2*	*1*	*17*	*19*	*11*	*2*	*3*	*1*	
38	41	37	8	9	8	8	9	10	24	29	14	21	15	17	12	14	3	
5	4	4	24	29	14	24	29	14	49	45	14	486	652	347	3	38	23	
74	72	32	17	13	40	17	13	40	0	0	1	1	1	1	0	0	1	
45	22	15	4	3	1	4	3	1	0	1	0	2	2	1	0	0	1	
22	34	28	22	33	20	22	33	20	8	11	3	14	5	6	1	6	0	
42	45	32	18	14	7	18	14	7	285	209	24	74	52	68	21	37	23	
55	56	33	23	20	35	23	20	35	1	1	7	2	5	3	4	0	0	
43	54	29	14	12	9	14	12	11	12	8	2	16	15	17	14	6	2	
8	7	6	15	16	8	15	16	8	6	5	2	30	32	12	1	2	4	
85	48	47	28	2	2	35	2	18	0	1	0	1	1	0	0	0	0	
94	75	48	37	0	1	41	0	18	0	0	0	0	0	1	-	-	0	
71	60	50	12	11	10	12	11	10	2	5	1	13	11	5	5	3	0	
18	45	46	17	11	0	17	11	0	2	3	0	1	0	0	3	0	-	
67	29	45	17	4	32	22	10	41	0	0	3	1	1	1	-	0	-	
32	66	45	10	4	4	10	4	13	0	1	0	1	0	1	0	0	0	

الجدول 3 (تابع)

البلد أو الإقليم	مجموع المعونة المُخصّصة للتعليم			مجموع المعونة المُخصّصة للتعليم الأساسي			مجموع المعونة المُخصّصة للتعليم الأساسي لكلّ طفل في سنّ التعليم الابتدائي			المعونة المباشرة المُخصّصة للتعليم			المعونة المباشرة المُخصّصة للتعليم الأساسي		
	مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012		
	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012
بابوا غينيا الجديدة	98	100	103	44	54	46	52	51	36	97	100	103	27	38	3
الفلبين	40	74	132	9	41	78	1	3	6	38	74	112	6	19	40
ساموا	13	19	25	5	5	10	161	195	356	13	19	24	2	4	7
جزر سليمان	8	23	30	2	14	11	113	273	346	7	21	29	0	12	9
تايلند	33	35	46	2	5	6	0	1	1	33	35	46	0	1	2
تيمور ليشتي	20	43	35	5	20	12	27	102	62	16	43	35	2	4	2
تونغا	8	12	13	2	6	6	129	388	406	8	11	12	1	5	6
توفالو	3	3	4	1	1	1	646	633	970	3	2	3	0	0	0
فانواتو	17	17	22	3	6	11	107	164	310	17	17	22	0	3	10
فييت نام	133	285	253	41	84	65	4	12	10	117	270	235	21	36	36
أمريكا اللاتينية والكاريبيّ	**534**	**902**	**868**	**218**	**364**	**330**	**5**	**7**	**7**	**513**	**874**	**841**	**163**	**218**	**197**
غير موزّعة داخل المنطقة	*10*	*42*	*52*	*4*	*7*	*11*	...	...	...	*10*	*42*	*52*	*1*	*5*	*6*
أنتيغوا وبربودا	0	0	0	0	0	0	17	10	43	0	0	0	-	0	0
الأرجنتين	19	35	37	2	13	13	5	9	9	19	35	37	1	8	8
أروبا	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
بربادوس	0	-	-	-	-	-	5	-	-	0	-	-	-	-	-
بليز	0	3	3	0	1	2	10	65	56	0	3	3	0	0	1
دولة بوليفيا المتعدّدة القوميّات	86	62	52	55	24	20	62	42	35	82	61	52	45	8	8
البرازيل	39	98	131	4	21	21	...	...	...	39	98	131	2	4	4
شيلي	14	31	28	1	7	7	8	21	19	14	31	28	0	2	3
كولومبيا	32	65	64	5	17	16	7	15	15	32	65	64	2	10	11
كوستاريكا	3	9	11	0	2	4	6	18	24	3	9	11	0	1	3
كوبا	12	9	7	3	3	1	12	11	8	12	9	7	3	2	0
دومينيكا	1	2	1	0	1	0	115	259	105	0	1	0	-	-	-
الجمهورية الدومينيكيّة	20	14	33	13	9	19	16	11	26	20	13	23	13	7	8
الاكوادور	17	33	45	3	11	19	10	18	24	17	33	45	2	5	6
السلفادور	8	30	30	3	13	13	9	38	39	8	30	30	2	6	10
غرينادا	0	1	0	-	0	0	11	65	33	0	0	0	-	-	-
غواتيمالا	30	36	31	15	23	19	15	16	13	29	36	31	13	16	16
غيانا	17	2	3	6	1	2	151	14	25	15	2	3	3	0	2
هايتي	23	139	94	12	88	54	17	99	66	23	130	83	10	61	33
هندوراس	37	51	45	28	34	35	34	46	40	36	49	43	24	30	33
جامايكا	12	10	11	9	3	5	36	...	...	9	10	11	6	3	4
المكسيك	31	58	59	2	9	9	2	4	4	31	58	59	1	2	3
نيكاراغوا	60	40	27	34	18	18	71	51	35	51	36	27	23	12	14
بنما	5	5	4	0	1	2	12	11	10	5	5	4	0	0	2
باراغواي	8	36	15	4	28	11	10	42	18	8	36	15	3	25	9
بيرو	33	56	47	9	20	18	9	16	13	33	51	47	7	10	11
سانت كيتس ونيفس	0	3	4	0	1	2	5	458	596	0	0	0	-	-	-
سانت لوسيا	1	4	4	0	2	2	34	199	202	1	3	3	0	0	0
سانت فنسنت وجزر غرينادين	0	6	6	0	3	3	21	436	487	0	5	6	0	-	0
سورينام	3	2	2	1	0	0	50	35	40	3	2	2	1	-	0
ترينيداد وتوباغو	1	-	-	0	-	-	6	-	-	1	-	-	-	-	-
أوروغواي	3	6	6	1	2	2	10	20	19	3	6	6	0	0	1
جمهوريّة فنزويلا البوليفاريّة	8	15	16	1	3	3	3	5	5	8	15	16	1	1	1
جنوب وغرب آسيا	**940**	**2 359**	**1 843**	**582**	**1 414**	**947**	**3**	**8**	**5**	**752**	**2 354**	**1 809**	**451**	**992**	**710**
غير موزّعة داخل المنطقة	-	*2*	*2*	-	*0*	*0*	...	...	...	-	*2*	*2*	-	*0*	*0*
أفغانستان	41	376	350	26	214	219	10	69	63	33	372	346	16	155	180
بنغلاديش	150	356	504	96	243	316	9	22	32	141	356	476	88	220	265
بوتان	9	8	5	5	2	1	85	84	48	9	8	4	3	1	1
الهند	368	770	257	272	565	100	3	6	2	349	770	257	253	486	89
الجمهورية الاسلاميّة الايرانيّة	38	68	76	1	1	1	5	13	14	38	68	76	1	0	1
ملديف	9	4	2	3	1	1	178	...	...	9	4	2	3	0	0
نيبال	53	166	157	34	75	73	17	48	46	50	166	157	26	26	41
باكستان	220	543	421	127	283	207	11	28	22	78	542	421	48	89	122
سري لانكا	52	65	69	18	29	30	32	37	39	45	65	69	12	14	11
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	**2 714**	**3 522**	**3 486**	**1 447**	**1 704**	**1 615**	**13**	**12**	**12**	**2 151**	**2 736**	**2 841**	**908**	**758**	**844**
غير موزّعة داخل المنطقة	*91*	*155*	*192*	*65*	*73*	*91*	...	...	...	*90*	*137*	*173*	*50*	*47*	*60*
أنغولا	42	26	27	25	11	8	14	3	2	42	26	27	19	8	6
بنن	43	77	67	16	41	31	13	26	19	38	70	56	11	27	15
بوتسوانا	3	19	3	0	9	1	1	28	3	3	19	3	0	0	0

الجدول 3

المعونة المباشرة المَخصّصة للتعليم الثانوي				المعونة المباشرة المَخصّصة للتعليم ما بعد الثانوي			المعونة المباشرة المَخصّصة للتعليم، من دون تحديد المستوى			حصّة التعليم من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية (%)			حصّة المعونة المباشرة للتعليم من مجموع المساعدات الإنمائيّة الرسميّة المخصّصة وفقاً للقطاعات (%)			حصّة التعليم الأساسي من مجموع المعونة المَخصّصة للتعليم (%)		
مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012				مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012											
2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012		2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012
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	6	6	10	7	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	32	19	21	33	18	20	19	33	50
11	50	54		62	104	106	24	81	40	8	7	5	8	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	5	11	8	27	31	15
0	0	-		0	0	0	-	0	0	3	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	6	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	16	1	3	19	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	11	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
0	0	0		1	2	2	0	2	1	10	4	7	10	4	7	9	28	45
2	3	2		2	2	1	2	6	3	7	23	9	7	23	9	49	78	69
4	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
-	1	0		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	-	-
1	1	0		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
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	40	3	9	3	40	9	3	37	20	47
3	19	28		8	47	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	10	9	59	44	28
4	5	7		18	16	14	4	22	21	11	10	12	11	10	12	37	53	46
1	0	1		1	2	1	1	2	17	6	14	3	6	14	3	46	45	35

الجدول 3 (تابع)

البلد أو الإقليم	مجموع المعونة المُخصّصة للتعليم — مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			مجموع المعونة المُخصّصة للتعليم الأساسي — مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			مجموع المعونة المُخصّصة للتعليم الأساسي لكلّ طفل في سنّ التعليم الابتدائي — مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			المعونة المباشرة المُخصّصة للتعليم — مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			المعونة المباشرة المُخصّصة للتعليم الأساسي — مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012		
	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012
بوركينا فاسو	89	140	125	53	76	76	26	28	28	62	101	75	35	35	45
بوروندي	13	42	32	6	23	16	5	17	11	10	32	29	2	14	8
الكاميرون	98	111	112	21	16	8	7	5	2	85	111	112	13	5	5
الرأس الأخضر	36	22	26	4	1	1	60	22	22	34	20	26	2	0	0
جمهوريّة افريقيا الوسطى	9	19	14	1	9	5	2	13	8	9	19	9	1	2	1
تشاد	28	15	18	13	8	11	8	4	5	18	15	18	5	5	9
جزر القمر	13	14	13	4	3	1	50	28	11	13	13	12	4	0	1
الكونغو	25	27	21	2	7	4	5	11	5	25	26	21	1	3	3
كوت ديفوار	91	180	94	32	81	36	12	26	12	53	31	40	8	5	9
جمهوريّة الكونغو الديموقراطيّة	123	130	116	56	75	70	7	7	6	30	96	116	5	48	59
غينيا الاستوائيّة	9	9	8	4	4	4	62	43	41	9	9	8	3	4	3
إريتريا	19	54	28	8	28	9	14	38	11	19	54	18	4	10	1
إثيوبيا	103	312	270	57	163	140	5	…	…	79	290	270	31	39	46
الغابون	30	31	27	5	4	2	27	22	11	29	31	27	4	2	0
غامبيا	10	6	10	6	3	5	29	11	19	8	5	6	5	1	3
غانا	124	189	172	79	100	84	25	28	23	78	109	85	46	34	25
غينيا	45	48	56	27	12	17	19	7	10	41	43	42	23	3	6
غينيا بيساو	10	11	8	4	5	4	20	21	16	10	9	8	4	2	3
كينيا	87	127	147	55	66	71	10	10	10	82	65	101	50	29	29
ليسوتو	24	23	14	12	12	7	34	33	22	21	19	3	7	1	2
ليبيريا	3	44	41	2	33	32	5	50	47	3	36	34	2	27	27
مدغشقر	83	49	43	36	23	17	15	8	6	65	49	43	21	18	13
ملاوي	74	68	128	43	55	80	20	22	31	70	68	94	29	46	56
مالي	101	151	69	54	84	40	31	37	17	78	117	67	30	44	34
موريشيوس	17	28	28	0	10	9	3	92	86	17	14	14	0	2	2
موزامبيق	152	245	216	85	136	105	23	28	21	111	159	147	47	50	35
ناميبيا	26	32	62	14	14	26	38	36	69	26	32	62	12	1	3
النيجر	56	40	54	29	19	29	15	7	10	35	22	28	8	7	14
نيجيريا	33	137	147	17	55	50	1	2	2	32	137	147	12	24	25
رواندا	62	141	73	27	63	29	21	34	16	44	108	58	5	12	8
سان تومي وبرينسيبي	6	8	8	1	2	2	43	67	53	5	8	8	1	1	1
السنغال	117	171	224	38	65	76	23	32	36	111	156	181	21	30	32
سيشيل	1	2	2	0	1	1	49	67	102	1	1	1	-	-	0
سيراليون	23	28	29	15	15	15	21	16	16	11	18	21	8	8	10
الصومال	5	25	49	4	18	31	3	11	18	5	25	49	3	17	23
جنوب افريقيا	118	90	105	54	53	66	8	8	10	118	90	95	44	42	52
جنوب السودان*	…	51	66	…	36	45	…	21	26	…	51	66	…	28	31
سوازيلند	3	20	8	2	11	6	7	51	31	3	20	8	0	2	6
توغو	14	31	16	1	13	4	2	13	4	14	25	16	1	7	3
أوغندا	217	82	126	153	50	37	28	7	5	187	69	116	107	34	26
جمهوريّة تنزانيا المتّحدة	296	183	260	226	58	121	33	7	14	225	102	192	177	11	41
زامبيا	133	77	66	83	41	39	41	15	14	92	46	45	46	9	17
زيمبابوي	13	32	65	6	20	52	2	8	21	13	32	65	4	12	49
الأقاليم عبر البحار**	**239**	**70**	**70**	**119**	**25**	**25**	…	…	…	**234**	**68**	**66**	**1**	**12**	**12**
أنغيلا (المملكة المتّحدة)	1	0	1	0	0	0	79	…	…	1	-	0	-	-	0
مايوت (فرنسا)	168	-	-	84	-	-	…	…	…	168	-	-	-	-	-
مونتسيرات (المملكة المتّحدة)	5	1	2	2	0	1	5 959	…	1 975	0	1	1	0	-	-
سانت هيلينا (المملكة المتّحدة)	0	1	0	0	0	0	…	…	…	0	1	0	-	-	-
توكيلاو (نيوزيلندا)	6	3	2	3	1	1	12 967	7 549	7 496	5	0	-	0	-	-
جزر تركس وكايكوس (المملكة المتّحدة)	0	-	-	0	-	-	222	…	…	0	-	-	0	-	-
واليس وفوتونا (فرنسا)	60	65	64	30	23	22				60	65	64	-	12	12
غير موزّعة حسب المنطقة أو البلد	***539***	***1 423***	***1 394***	***83***	***631***	***661***	…	…	…	***538***	***1 423***	***1 382***	***44***	***513***	***518***
المجموع	**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**
البلدان المنخفضة الدخل	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
الفئة الدّنيا من البلدان المتوسّطة الدخل	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
الفئة العُليا من البلدان المتوسّطة الدخل	1 692	2 667	2 725	347	599	664	2	4	4	1 518	2 582	2 598	180	342	331
البلدان المرتفعة الدخل	42	50	48	8	14	15	1	2	3	42	47	43	4	6	6

الجدول 3

حصّة التعليم الأساسي من مجموع المعونة المَخصّصة للتعليم (%)			حصّة المعونة المباشرة للتعليم من مجموع المساعدات الإنمائيّة الرسميّة المخصّصة وفقاً للقطاعات (%)			حصّة التعليم من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية (%)			المعونة المباشرة المَخصّصة للتعليم، من دون تحديد المستوى			المعونة المباشرة المَخصّصة للتعليم ما بعد الثانوي			المعونة المباشرة المَخصّصة للتعليم الثانوي			
									مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			
2012	2011	2003-2002 المتوسّط السنوي	2012	2011	2003-2002 المتوسّط السنوي	2012	2011	2003-2002 المتوسّط السنوي	2012	2011	2003-2002 المتوسّط السنوي	2012	2011	2003-2002 المتوسّط السنوي	2012	2011	2003-2002 المتوسّط السنوي	
61	54	60	6	10	9	10	14	13	12	42	11	13	14	10	5	9	7	
49	55	44	5	6	4	6	8	5	12	10	4	5	6	3	4	4	0	
7	15	21	16	17	9	21	20	39	6	22	3	83	81	68	17	3	2	
5	6	12	10	8	24	10	8	26	2	1	2	9	11	26	15	9	3	
38	46	12	4	7	13	6	7	13	4	12	1	4	3	7	1	1	1	
61	51	48	3	3	5	3	3	8	4	5	7	4	4	5	1	1	1	
10	23	31	10	23	35	11	24	36	0	5	0	10	8	8	1	0	1	
17	26	9	11	8	24	11	8	24	1	7	3	13	13	21	4	3	0	
38	45	35	1	2	5	2	12	8	1	4	10	21	18	33	10	4	2	
60	58	45	4	1	1	4	2	3	21	20	9	21	15	13	15	13	4	
49	46	49	42	34	28	42	34	28	3	1	4	3	4	1	0	0	1	
31	52	45	13	44	6	21	44	6	5	37	8	11	2	3	1	6	3	
52	52	55	8	8	4	8	9	6	188	226	29	14	15	15	21	10	5	
8	13	17	27	30	19	27	30	20	3	4	1	21	24	22	2	1	2	
56	50	63	4	4	11	7	5	12	1	3	1	0	0	1	2	1	1	
49	53	64	4	6	7	9	10	11	33	51	20	12	17	9	15	6	2	
31	24	60	3	13	11	4	14	13	8	12	3	24	27	11	4	1	4	
50	48	42	10	3	7	10	3	7	2	5	0	2	2	5	1	0	1	
48	52	64	3	2	12	5	5	13	38	14	7	16	13	21	18	10	5	
53	50	50	1	7	18	5	8	21	1	17	6	0	0	2	1	1	5	
78	74	71	6	4	3	7	5	3	3	4	1	1	2	0	3	4	0	
39	47	44	11	11	10	11	11	12	7	10	14	18	18	29	5	3	2	
62	81	58	8	9	12	11	9	12	14	18	23	5	2	2	19	2	16	
57	56	54	6	9	11	7	12	14	10	48	25	15	17	17	8	9	6	
32	35	2	7	7	35	14	14	35	0	1	0	9	10	16	3	1	-	
49	55	56	7	8	5	10	12	6	72	85	35	13	14	25	27	10	3	
42	43	52	20	11	18	20	11	18	45	25	4	4	3	4	9	3	7	
54	48	51	3	3	7	6	6	11	4	6	20	6	6	3	4	3	3	
34	40	51	7	7	8	7	7	8	49	61	9	47	37	9	26	15	2	
40	44	44	7	9	9	8	11	13	28	67	26	11	10	7	12	19	5	
18	22	18	17	12	13	17	12	14	1	2	0	3	4	3	3	2	1	
34	38	33	16	15	16	19	16	17	45	56	30	65	53	57	39	17	3	
41	31	37	3	4	18	5	7	18	0	0	1	1	1	0	-	0	0	
53	53	63	5	4	2	7	7	5	2	3	2	4	2	1	5	5	1	
64	72	79	5	3	2	5	3	2	17	2	1	1	0	0	8	5	-	
63	59	46	7	6	22	8	6	22	17	22	21	21	19	44	5	8	9	
68	71	...	4	5	...	4	5	...	29	16	...	2	1	...	4	6	...	
85	53	47	8	15	11	8	15	11	2	17	3	0	0	0	0	1	0	
25	43	9	6	2	17	6	3	17	2	7	1	10	10	12	1	2	0	
29	61	70	7	4	16	8	5	19	12	18	61	14	11	13	64	5	6	
46	32	76	7	4	12	9	7	15	92	13	26	18	57	15	42	21	6	
59	53	62	4	4	7	7	7	10	23	32	33	4	3	8	1	1	5	
80	62	44	6	5	6	6	5	6	6	15	4	6	4	5	5	0	0	
35	**36**	**50**	**19**	**25**	**63**	**20**	**25**	**65**	**22**	**24**	**231**	**1**	**1**	**1**	**31**	**30**	**1**	
50	50	18	0	-	23	18	16	23	-	-	0	0	-	0	-	-	0	
-	-	50	-	-	76	-	-	76	-	-	167	-	-	0	-	-	-	
43	37	52	2	3	0	5	3	10	1	1	-	0	0	0	-	-	-	
23	17	6	0	1	7	0	1	7	0	0	0	0	-	-	-	0	0	
50	41	49	-	2	45	11	13	52	-	-	4	-	0	1	-	-	-	
-	-	100	-	-	19	-	-	19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
34	36	50	53	53	75	53	53	75	21	23	60	1	1	0	31	30	-	
47	***44***	***15***	***5***	***5***	***5***	***5***	***5***	***5***	***275***	***238***	***77***	***526***	***620***	***404***	***63***	***53***	***13***	
40	**44**	**40**	**8**	**8**	**7**	**8**	**9**	**9**	**3 272**	**3 478**	**1 285**	**4 120**	**4 027**	**2 809**	**1 265**	**1 060**	**478**	
54	54	58	7	6	7	8	7	8	883	1 068	382	459	425	316	471	340	118	
39	49	43	9	11	8	10	12	9	1 475	1 666	393	1 312	1 119	991	476	432	194	
24	22	20	11	11	9	12	11	10	539	430	159	1 536	1 633	1 038	193	177	141	
32	29	18	20	17	13	22	18	13	13	14	7	21	24	26	3	3	5	

الجدول 3 (تابع)

البلد أو الإقليم	مجموع المعونة المُخصّصة للتعليم			مجموع المعونة المُخصّصة للتعليم الأساسي			مجموع المعونة المُخصّصة للتعليم الأساسي لكلّ طفل في سنّ التعليم الابتدائي			المعونة المباشرة المُخصّصة للتعليم			المعونة المباشرة المُخصّصة للتعليم الأساسي		
	مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012		
	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012
غير موزّعة حسب الدخل	907	1 835	1 900	275	743	790	…	…	…	903	1 817	1 869	102	584	594
المجموع	**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**
الدول العربيّة	1 003	1 919	2 048	216	860	686	6	21	17	864	1 828	1 900	109	645	300
أوروبا الوسطى والشرقيّة	290	500	519	86	70	71	8	6	6	253	477	502	41	20	25
آسيا الوسطى	126	333	348	42	99	99	6	15	17	88	301	320	17	48	44
شرق آسيا والمحيط الهادي،	1 125	1 998	2 008	249	540	644	1	4	5	1 039	1 978	1 955	126	267	310
أمريكا الاتينية والكاريبيّ	534	902	868	218	364	330	5	7	7	513	874	841	163	218	197
جنوب وغرب آسيا	940	2 359	1 843	582	1 414	947	3	8	5	752	2 354	1 809	451	992	710
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	2 714	3 522	3 486	1 447	1 704	1 615	13	12	12	2 151	2 736	2 841	908	758	844
الأقاليم عبر البحار	239	70	70	119	25	25	…	…	…	234	68	66	1	12	12
غير موزّعة حسب المنطقة أو البلد	539	1 423	1 394	83	631	661	…	…	…	538	1 423	1 382	44	513	518
المجموع	**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**

المصدر: قاعدة بيانات نظام الإبلاغ الخاص بالجهات الدائنة، لجنة المساعدة الانمائية في منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2014)

* تشير أرقام مدفوعات المعونة لعام 2002/2003 الى السودان سابقاً قبل انفصال الجنوب عنه في 2011. أمّا مدفوعات المعونة لعام 2011 وما بعده، فقد فصّلتها منظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي وتشير إلى السودان وجنوب السودان

** كما هو محدّد في قائمة متلقّي المساعدة الإنمائيّة الرسمية التي وضعتها لجنة المساعدة الإنمائيّة التابعة لمنظمّة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي OECD–DAC

يدلّ هذا الرمز(...)على عدم توفّر البيانات، فيما تدل إشارة(-) على قيمة صفر

لا تطابق حصّة التعليم من مجموع المساعدات الإنمائية الرسميّة الجدول 2 لأن قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائيّة تُستخدم للجهات المانحة وقاعدة بيانات نظام الإبلاغ الخاص بالجهات الدائنة CRS للمتلقّين في مجموع أرقام المساعدة الإنمائية الرسميّة.

لم يتمّ ذكر مالطا وسلوفينيا في الجدول لأنهما أزيلتا من قائمة OECD–DAC لمتلقّي المساعدة الإنمائيّة الرسميّة في عام 2005. إلا أنّ المعونة التي تلقتاها في عام 2002–2003 احتُسبت في المجاميع.

يستند التصنيف حسب الدخل الى قائمة البنك الدوليّ اعتباراً من تمّوز / يوليو 2013.

تشير كافة البيانات إلى مبالغ المدفوعات الإجماليّة.

الجدول 3

المعونة المباشرة المَخصّصة للتعليم الثانوي			المعونة المباشرة المَخصّصة للتعليم ما بعد الثانوي			المعونة المباشرة المَخصّصة للتعليم، من دون تحديد المستوى			حصّة التعليم من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية (%)			حصّة المعونة المباشرة للتعليم من مجموع المساعدات الإنمائيّة الرسميّة المخصّصة وفقاً للقطاعات (%)			حصّة التعليم الأساسي من مجموع المعونة المُخصّصة للتعليم (%)		
مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012			مليون دولار وفقاً لسعر الدولار الثابت في 2012											
2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012	2003-2002 المتوسّط السنوي	2011	2012
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	13	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**

المسرد

نسبة القيد الصافية المعدّلة (ANER): القيد في الفئة العمريّة الرسميّة لمستوى معيّن من التعليم سواء في هذا المستوى لا في المستويات اللاحقة، معبّرا" عنه كنسبة مئويّة من السكّان في هذه الفئة العمريّة.

معدّل القرائيّة لدى الكبار: عدد الأشخاص الذين يعرفون القراءة والكتابة والذين يبلغ عمرهم 15 سنة وما فوق، ويعبّر عن هذا العدد كنسبة مئويّة من مجموع السكّان في هذه الفئة العمريّة.

نسبة القيد بحسب السنّ (ASER): نسبة القيد في سنّ معيّنة لا فئة عمريّة معيّنة، بغضّ النظر عن مستوى التعليم الذي يلتحق به التلاميذ لا الطلّاب، معبّراً عنها كنسبة مئويّة من السكّان المنتمين إلى السنّ لا الفئة العمرية نفسها.

نسبة التحصيل وفق المستوى: النسبة المئوية للأطفال بين 3 و5 سنوات الذين هم أكبر من سنّ الدخول الرسميّة الى الصفّ الأخير من مستوى تعليميّ لا والذين وصلوا الى الصفّ الأخير من هذا المستوى. على سبيل المثال، إن نسبة التحصيل في التعليم الابتدائي في بلد لا تتألّف فيه دورة التعليم من 6 سنوات وحيث تكون سنّ الدخول الرسميّة الى الصفّ الأخير 11 عاماً هي نسبة الأطفال بين 14–16 سنة الذين وصلوا الى الصفّ السادس.

معدّل وفيات الأطفال لا معدّل وفيات الأطفال دون الخامسة من العمر: احتمال وفاة الأطفال في فترة لا بين الولادة والخامسة من العمر، قياسا" بكلّ 1000 مولود حيّ.

بلد متأثّر بنزاع: خلال سنة معيّنة، أي بلد سُجلت فيه 1000 وفاة لا أكثر مرتبطة بمعارك (بما في ذلك وفيات في صفوف المدنيين والعسكريين) على فترة السنوات العشر السابقة و/أو أكثر من 200 وفاة مرتبطة بمعارك خلال سنة واحدة على فترة السنوات الثلاث السابقة، وفق مجموعة بيانات الوفيات المرتبطة بالمعارك في برنامج أوبسالا للبيانات بشأن النزاعات.

الأسعار الثابتة: أسعار سلعة معيّنة يجري تعديلها بقصد إزالة الأثر الإجماليّ لتغيّر الأسعار العام (التضخّم) اعتباراً من سنة مرجعيّة محدّدة.

نسبة التسرّب بحسب الصف: النسبة المئويّة للتلاميذ الذين يتسرّبون من صفّ معيّن في سنة دراسيّة معيّنة.

الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (ECCE): الخدمات والبرامج التي تدعم بقاء الطفل على قيد الحياة ونموه وتنميته وتعلّمه – بما في ذلك الصحّة والتغذية والنظافة الشخصيّة والتطوّر المعرفيّ والاجتماعيّ والعاطفيّ والجسديّ – من الولادة وحتى الإلتحاق بالمدرسة الابتدائيّة.

مؤشّر تنمية التعليم للجميع (EDI): مؤشّر مركّب يرمي إلى قياس التقدّم الكليّ المُحرز باتجاه تحقيق التعليم للجميع. يشمل مؤشّر تنمية التعليم للجميع، في الوقت الحالي، أربعة من أهداف التعليم للجميع الأكثر قابليّة للقياس الكميّ وهي: تعميم التعليم الابتدائيّ الذي يعتمد قياسه على نسبة القيد الصافية المعدّلة قي التعليم الابتدائيّ، ومحو أميّة الكبار الذي يعتمد قياسه على معدّل القرائيّة لدى الكبار، والتكافؤ بين الجنسين الذي يعتمد قياسه على مؤشّر التعليم للجميع بحسب نوع الجنس، وجودة التعليم الذي يعتمد قياسه على نسبة البقاء في التعليم حتى الصفّ الخامس. وتتمثّل قيمة هذا المؤشّر بالمتوسط الحسابيّ لقيم المؤشّرات الأربعة هذه.

معدّل إتمام الفوج المتوقّع: النسبة المئويّة للأطفال في السنّ الرسميّة للالتحاق بالتعليم الإبتدائيّ الذين يُتوقع إلتحاقهم بالتعليم الإبتدائيّ وإتمامهم إياه. والمعدّل هذا نتيجة احتساب مكوّنَين. أولاً، إحتمال أن يقوم طفل في سنّ الالتحاق بالتعليم الإبتدائيّ بالالتحاق بالتعليم الإبتدائيّ في الوقت المناسب لا في وقت متأخّر (صافي معدّل القبول المتوقّع) وثانياً، إحتمال أن يكمل الطفل الذي إلتحق بالتعليم الإبتدائيّ هذا المستوى من التعليم (معدّل إتمام الفوج).

مؤشّر التكافؤ بين الجنسَين (GPI): نسبة الإناث إلى الذكور في مؤشّر معيّن. عندما يكون مؤشّر التكافؤ بين الجنسَين يتراوح بين 0.97 و1.03، فهذا يعني أن هناك تكافؤا" بين الجنسَين. أما إذا كانت قيمته أدنى من 0.97، فهذا يدلّ على وجود تفاوت لصالح الذكور. وإذا كانت قيمته أعلى من 1.03، فهذا يشير إلى وجود تفاوت لصالح الإناث.

إجمالي الناتج المحليّ (GPD): قيمة جميع السلع والخدمات النهائيّة التي ينتجها بلد لا خلال عام واحد (راجع أيضاً إجمالي الناتج القوميّ).

نسبة القيد الإجماليّة (GER): مجموع القيد في مستوى معيّن من مستويات التعليم، بغض النظر عن السنّ، ويعبّر عنه كنسبة مئويّة من السكّان الذين ينتمون إلى الفئة العمريّة الرسمية للالتحاق بهذا المستوى من التعليم. ويمكن أن تتجاوز نسبة القيد الإجماليّة 100% بسبب الالتحاق المبكر لا المتأخر بالتعليم و/لا بسبب إعادة الصفوف.

معدّل القبول الإجماليّ (GRI): مجموع عدد الملتحقين الجدد بصفّ من صفوف التعليم الابتدائيّ، بغضّ النظر عن السنّ. ويعبّر عن هذا المعدّل كنسبة مئويّة من السكّان الذين هم في السنّ الرسميّة للالتحاق بهذا الصف.

اجماليّ الدخل القوميّ (GNI): قيمة جميع السلع والخدمات النهائيّة التي ينتجها بلد لا خلال عام واحد (إجماليّ الناتج

المحليّ)، زائد الدخل الذي يتلقّاه المقيمون في هذا البلد من الخارج، بعد أن يطرح منه الدخل المُستحقّ للأفراد لا المقيمين.

إجماليّ الناتج القوميّ (GNP): التسمية السابقة لإجماليّ الدخل القوميّ.

معدّل وفيات الرضّع: احتمال الوفاة في فترة لا بين الولادة والسنة الأولى من العمر، قياساً بكلّ 1000 مولود حيّ.

التصنيف الدولي الموحّد للتعليم (ISCED): نظام تصنيف صُمّم ليُستخدم كأداة لجمع مؤشّرات وإحصاءات عن التربية قابلة للمقارنة داخل البلدان لا على الصعيد الدوليّ ولترتيبها وعرضها. وقد اعتُمد هذا النظام في عام 1976 ثم عدّل في عامَيّ 1997 و 2011.

القرائيّة: وفقا" للتعريف الصادر عن اليونسكو في عام 1958، يشير مصطلح القرائيّة إلى قدرة الفرد على قراءة وكتابة بيان قصير وبسيط يرتبط بحياته اليوميّة وهو يفهمه. وقد تطوّر مفهوم القرائيّة منذ ذلك الحين بحيث أصبح يشمل العديد من المهارات، حُدّدت لكلّ منها مستويات مختلفة من الإلمام تفيد أغراضاً مختلفةً.

نسبة الحضور الصافية (NAR): عدد التلاميذ في الفئة العمريّة الرسميّة للالتحاق بمستوى تعليم معيّن الملتحقين بالتعليم في هذا المستوى، معبّراً عنه كنسبة مئويّة من السكّان المنتمين إلى هذه الفئة العمريّة.

نسبة القيد الصافية (NER): التحاق الفئة العمريّة الرسميّة بمستوى معيّن من التعليم، معبّراً عنه كنسبة مئوية من السكّان المنتمين إلى هذه الفئة العمريّة.

معدّل القبول الصافي (NIR): عدد المنضمّين الجدد الى الصفّ الأول من التعليم الابتدائيّ الذين هم في السنّ الرسمية للالتحاق بالمدرسة الابتدائية، معبّراً عنه كنسبة مئويّة من السكّان الذين بلغوا هذه السنّ.

المنضمّون الجدد: التلاميذ الذين يلتحقون بمستوى معيّن من مستويات التعليم للمرّة الأولى، أي الفارق لا بين عدد المقيّدين في الصفّ الأول من هذا المستوى وعدد المعيدين.

نسبة الأشخاص الذين لم يلحقوا يوماً بالمدرسة: النسبة المئوية للأطفال بين 3 و5 سنوات الذين هم أكبر من سنّ الدخول الرسميّة إلى التعليم الابتدائي والذين لم يلتحقوا يوماً بالمدرسة. على سبيل المثال، في بلد لا تكون سنّ الدخول الرسميّة الى المدرسة 6 سنوات، يُحتسب المؤشّر إستناداً الى الفئة العمرية 9 –11 سنة.

المراهقون لا الملتحقين بالمدارس: المراهقون الذين هم في سنّ المرحلة الدُنيا من التعليم الثانويّ ولكنهم لا ملتحقين لا بالتعليم الابتدائيّ ولا بالتعليم الثانويّ.

الأطفال لا الملتحقين بالمدرسة/ خارج المدرسة: الأطفال الذين هم في الفئة العمريّة الرسميّة للالتحاق بالتعليم الابتدائيّ ولكنهم لا ملتحقين بالتعليم الابتدائيّ ولا بالتعليم الثانويّ.

التعليم لا قبل الابتدائيّ (المستوى صفر في التصنيف الدولي الموحّد للتعليم ISCED): برامج تندرج في المرحلة الأوّلية من التعليم المنظّم وهي مصمّمة أساسا" لإدخال الأطفال الصغار البالغين من العمر 3 سنوات على الأقلّ في البيئة المدرسيّة ولمدّ جسر بين المنزل والمدرسة. تُطلق على هذه البرامج تسميات مختلفة مثل تعليم الرضّع، لا التعليم في الحضانات، لا التعليم لا قبل المدرسيّ، لا رياض الأطفال، لا التربية في مرحلة الطفولة المبكرة. تشكّل هذه البرامج مكوّناً أكثر نظاميّةً من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. وبعد إتمام هذه البرامج، يواصل الأطفال تعليمهم في المستوى 1 في التصنيف الدولي الموحّد للتعليم (التعليم الابتدائيّ).

نسبة إتمام الفوج للتعليم الابتدائيّ: مؤشّر بديل لقياس إتمام التعليم في المرحلة الابتدائيّة. وهو يركزّ على الأطفال الملتحقين بالمدرسة لقياس عدد الأطفال الذين يكملون تعليمهم بنجاح. وتُستمدّ نسبة إتمام الفوج للتعليم الابتدائيّ من نسبة البقاء حتى الصفّ الأخير والنسبة المئويّة للذين هم في الصفّ الأخير والذين يتخرّجون بنجاح.

التعليم الابتدائيّ (المستوى 1 في التصنيف الدولي الموحّد للتعليم): برامج مُصمّمة عادةً لمنح التلاميذ تعليماً أساسيا" مناسبا" في القراءة والكتابة والرياضيّات، وفهماً أوّليا" لبعض المواد كالتاريخ والجغرافيا والعلوم الطبيعيّة والعلوم الاجتماعيّة والفنّ والموسيقى.

مؤسّسات خاصة: مؤسّسات لا تشغّلها سلطات عامة ولكن تتولّى الإشراف عليها وإدارتها هيئاتٌ من القطاع الخاص تبغي الربح لا لا تبغيه، وقد تكون منظّمات لا حكوميّة لا هيئات دينيّة لا مجموعات ذات مصالح خاصة لا مؤسّسات خيريّة لا شركات تجاريّة.

الإنفاق العام على التعليم: مجموع الإنفاق الجاري والرأسمالي على التعليم من قبل الحكومات المحليّة والمناطقيّة والوطنيّة، بما في ذلك البلديات. وتُستثنى من هذا الإنفاق مساهمات الأُسر. ويشمل المصطلح الإنفاق الحكوميّ على المؤسّسات الحكوميّة والخاصة.

نسبة التلاميذ إلى المعلّمين: متوسّط عدد التلاميذ بالنسبة لكّل معلّم في مستوى معيّن من مستويات التعليم.

تكافؤ القوة الشرائيّة: سعر صرف يأخذ في الحسبان فرق الأسعار بين البلدان، الأمر الذي يتيح إجراء مقارنات دوليّة للدخل والناتج الفعليَّين.

الخُمس: في علم الإحصاء، الخُمس هو مجموعة واحدة من أصل 5 مجموعات متساوية يمكن تقسيم السكّان إليها، وفق توزيع قيم إحدى المتغيّرات. في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، يشير الخُمس الأفقر والخُمس الأثرى إلى توزيع موجودات الأسر كما ترد في الاستقصاءات التمثيلية

من الناحية الوطنيّة، بما في ذلك أمور مثل البرّاد والمرحاض داخل المنزل والتدفئة. والأطفال من الخُمس الأفقر في كل بلد هم ال20% الذين يملكون الموجودات الأقلّ، في حين أن الأطفال من الخُمس الأثرى هم ال20% الذين يملكون الموجودات الأكثر.

نسبة الإعادة بحسب الصفّ: عدد المعيدين في صف معيّن في عام دراسيّ معيّن، ويعبّر عنه كنسبة مئوية من المقيّدين في الصفّ ذاته في العام المدرسيّ السابق.

السكّان في سنّ الالتحاق بالمدرسة: السكّان الذين ينتمون إلى الفئة العمريّة الرسميّة للالتحاق بمستوى تعليميّ معيّن، سواء أكانوا ملتحقين بالمدارس لا لا.

معدّل سنوات الدراسة المرتقبة (SLE): عدد السنوات التي يُتوقّع أن يمضيها طفل في سنّ الالتحاق بالتعليم في المدرسة لا الجامعة، بما في ذلك سنوات الإعادة. ويمثل هذا المعدّل مجموع معدّلات القيد بحسب السنّ في التعليم الابتدائي والثانويّ وما بعد الثانويّ والعاليّ. ويمكن احتساب هذا المعدّل لكل مستوى تعليميّ، بما في ذلك التعليم لا قبل الابتدائيّ.

التعليم الثانويّ (المستويان 2 و3 في التصنيف الدولي الموحّد للتعليم): برنامج يشمل المرحلتَين الدُنيا والعُليا من التعليم الثانوي. وتكون برامج المرحلة الدُنيا من التعليم الثانويّ (المستوى 2 في التصنيف الدولي الموحّد للتعليم) مُصمّمة إجمالاً لمواصلة البرامج الأساسيّة للمستوى الابتدائيّ، ولكن التدريس فيها يتّسم عادةً بمزيد من التركيز على المواد، لا يستلزم معلّمين أكثر تخصّصاً في كلّ مادة. وغالباً لا تمثّل نهاية هذا المستوى نهاية فترة التعليم الإلزاميّ. أما في المرحلة العُليا من التعليم الثانويّ (المستوى 3 في التصنيف الدولي الموحّد للتعليم)، وهي المرحلة النهائية من التعليم الثانويّ في معظم البلدان، فغالباً لا يُنظّم التدريس بصورة أكبر بحسب المواد ويحتاج المعلّمون عادةً إلى مؤهّلات أعلى وتخصّصاً أكبر مقارنةً بما يحتاجون إليه في المستوى 2 من التصنيف الدولي الموحّد للتعليم.

المهارات: قدرات لا فطريّة يمكن تعلّمها ونقلها وتعود بالفائدة الاقتصادية لا الاجتماعية على كلّ من الأفراد ومجتمعاتهم.

نسبة التقزّم: نسبة الأطفال في فئة عمريّة معيّنة الذين يقلّ طول قامتهم بالنسبة إلى عمرهم بمقدار انحرافيّن لا ثلاثة انحرافات معياريّة (تقزّم معتدل) لا بمقدار ثلاثة انحرافات معيارية لا أكثر (تقزّم شديد) عن المتوسّط المرجعيّ الذي حدّده المركز الوطنيّ للإحصاءات الصحيّة ومنظّمة الصحّة العالميّة. ويمثّل قصر القامة بالنسبة إلى السنّ مؤشّراً أساسيا" على سوء التغذية.

نسبة البقاء في التعليم بحسب الصفوف: النسبة المئوية لتلاميذ فوج لا ملتحقين بالصفّ الأول من مرحلة تعليميّة محددة في عام دراسيّ معيّن ويتوقّع أن يبلغوا صفاً محدّدا"، بغضّ النظر عن إعادتهم للصفوف.

التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني (TVET): برامج مصمّمة بصورة رئيسة لإعداد الطلاب للدخول المباشر في مهنة لا صنعة محدّدة (أو في فئة منها).

التعليم العالي لا ما بعد الثانويّ (المستويان 5 و6 في التصنيف الدولي الموحّد للتعليم): برامج ذات مضمون تعليميّ أكثر تقدماً من المضامين التي يوفّرها المستويان 3 و4 في التصنيف الدولي الموحّد للتعليم. والمرحلة الأولى من التعليم العاليّ، أي المستوى 5 في التصنيف الدولي الموحّد للتعليم، تشمل المستوى 5- ألف الذي يتألّف من برامج ذات أساس نظريّ واسع ترمي إلى توفير مؤهّلات كافية للانخراط في برامج البحث المتقدّمة والمهن التي تستلزم مهارات عاليّة؛ والمرحلة 5- باء التي تضمّ عادةً برامج ذات طابع عمليّ أكبر وتتّسم بدرجة أكبر من التخصّص التقني و/ لا المهنيّ. أما المرحلة الثانية من التعليم العالي، أي المستوى 6 في التصنيف الدولي الموحّد للتعليم، فتشمل برامج مخصّصة للدراسات المتقدّمة والبحوث الأصلية، وتؤدي إلى نيل مؤهلات متقدّمة في حقل البحث.

نسبة الانتقال إلى التعليم الثانويّ: عدد المنضمّين الجدد الى الصفّ الأول من التعليم الثانويّ في سنة معيّنة، معبّراً عنه كنسبة مئوية من التلاميذ الملتحقين بالصفّ الأخير من التعليم الابتدائيّ في السنة السابقة. ويقيس المؤشّر نسبة الانتقال الى التعليم الثانويّ العام فقط.

نسبة القرائيّة بين الشباب: عدد الأشخاص لا الأميين الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً، معبّراً عنه كنسبة مئويّة من إجمالي السكّان المنتمين إلى هذه الفئة العمريّة.

المختصرات

AIDS	متلازمة نقص المناعة المُكتسب
ASER	الحالة السنويّة لتقرير التعليم (الهند وباكستان)
BADEA	المصرف العربيّ للتنمية الاقتصاديّة في أفريقيا
BRAC	لجنة بنغلادش للنهوض بالريف سابقاً
CRS	نظام الإبلاغ الخاص بالجهات الدائنة (منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ)
CCTs	التحويلات النقديّة المشروطة
DAC	لجنة المساعدة الإنمائيّة (منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ)
DFID	وزارة التنمية الدوليّة (المملكة المتّحدة)
DHS	برنامج الاستقصاءات السكانيّة والصحيّة
ECCE	الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة
ESCS	الوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي
EDI	مؤشّر تنمية التعليم للجميع
EFA	التعليم للجميع
EGMA	تقييم الرياضيات في الصفوف الأولى
EGRA	تقييم القراءة في الصفوف الأولى
EU	الاتحاد الأوروبيّ
F/M	إناث / ذكور
FTI	مبادرة المسار السريع
FUNDEF	صندوق إدارة التعليم الابتدائي وتنميته لتعزيز وضع المدرّسين (البرازيل)
G٨	مجموعة الثمانية (كندا وفرنسا وألمانيا وإيطاليا واليابان والاتحاد الروسيّ والمملكة المتحدة والولايات المتحدة، بالإضافة إلى ممثّلي الاتحاد الأوروبي)
GDP	إجمالي الناتج المحليّ
GEFI	المبادرة العالميّة للتعليم أوّلاً»
GEI	مؤشّر التعليم للجميع بحسب نوع الجنس
GER	نسبة القيد الإجماليّة
GNI	إجمالي الدخل القوميّ

GNP	إجماليّ الناتج القوميّ
GPE	الشراكة العالميّة من أجل التعليم
GPI	مؤشّر التكافؤ بين الجنسَين
HIV	فيروس نقص المناعة البشريّة
ICT	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
IBE	مكتب التربية الدوليّ (اليونسكو)
IDA	المؤسسة الدوليّة للتنمية (البنك الدولي)
IDS	الإحصاءات الخاصة بالتنمية الدوليّة (منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ)
IIEP	المعهد الدوليّ لتخطيط التربية (اليونسكو)
ILO	منظّمة العمل الدوليّة/ مكتب العمل الدوليّ
IMF	صندوق النقد الدولي
ISCED	التصنيف الدوليّ الموحّد للتعليم
LAMP	برنامج تقييم ورصد محو الأميّة (معهد اليونسكو للإحصاء)
LLECE	مختبر أمريكا الاتينيّة لتقييم جودة التعليم
MDG	الأهداف الإنمائيّة للألفية
MICS	برنامج الاستقصاءات الجامعة المتعدّدة المؤشّرات
NER	نسبة القيد الصافية
NIOS	المعهد الوطني للتعليم المفتوح
NGO	منظّمة غير حكوميّة
ODA	المساعدة الإنمائيّة الرسميّة
OECD	منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ
OPEC	منظمّة الدول المصدّرة للبترول
PASEC	برنامج تحليل النظم التعليميّة في بلدان مؤتمر وزراء التربية للبلدان الناطقة باللّغة الفرنسيّة
PIAAC	برنامج التقييم الدوليّ لمهارات البالغين (منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ)
PISA	برنامج التقييم الدوليّ للطلبة
PPP	تكافؤ القوة الشرائية
SACMEQ	اتحاد رصد نوعيّة التعليم بالجنوب الافريقيّ
SERCE	الدراسة الإقليمية الثانية المبنيّة على المقارنة والتفسير
STEP	برنامج المهارات اللازمة من أجل العمل والإنتاجية (البنك الدولي)

TFA	علّم من أجل أميركا
TIMSS	الإتّجاهات في الدراسة الدولية بشأن الرياضيّات والعلوم
TVET	التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني
UCTs	التحويلات النقديّة غير المشروطة
UIS	معهد اليونسكو للإحصاء
UK	المملكة المتّحدة لبريطانيا العظمى وإيرلندا الشمالية
UN	الأمم المتّحدة
UNAIDS	برنامج الأمم المتّحدة المشترك بشأن الإيدز وفيروسه
UNDP	برنامج الأمم المتحدة الإنمائيّ
UNESCO	منظّمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة
UNICEF	منظّمة الأمم المتحدة للطفولة
UNPD	شعبة السكّان في الأمم المتحدة
UOE	معهد اليونسكو للإحصاء / منظمّة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ / المكتب الإحصائي للجماعات الأوروبيّة
UPE	تعميم التعليم الابتدائيّ
US	الولايات المتّحدة الأميركيّة
USAID	وكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتحدة
WEI	مؤشّرات التعليم العالميّة
WFP	برنامج الأغذية العالميّ (الأمم المتحدة)
WHO	منظّمة الصحّة العالميّة (الأمم المتحدة)
WVS	المسح العالميّ للقيم

المراجع

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 eThekwini 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.

Baliamoune-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., Bhattacharjea, 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., Nikel, 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 Progresa/ 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 Progresa: 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 Abdelkarim, 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.)
Brannelly, 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.
Brugeilles, 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., Ibarrarán, 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 HIPCs*. 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*.

Demsteader, 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.

Ejiogu, 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. *BridgeIT (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.

Esplen, 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 Explorationn 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.

Hinostroza, 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*. Washingdon 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 Novermber 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., Kadzamira, 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 Progresa-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 Progresa/ Oportunidades*. New Orleans, Lousiana, 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 Ereky-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 primay, 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*. Brasília, 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*. Kathamndu, 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/pisafordevelopment.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.

OHCHR. 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 Ezeh, 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 Intrahousehold Resource Allocation in Turkey. Geneva, Switzerland, Graduate Institute of International Studies. (Unpublished.)
Patrinos, 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.-l. 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 HIPCs 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 Educatin (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., Ongwengyi, 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 Montitoring 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 Geopoliticala 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 CIFF. 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 Communique*. 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: Tajikstan Country Study*. Dushanbe, UNICEF Tajikstan.
___. 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 Educaton 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*. Gainsville, 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/lsms/lsmssurveyFinder.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 Heath 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.

Xiahuanet. 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.

التعليم للجميع 2000–2015:
الإنجازات والتحديات

هذا هو الإصدار الثاني عشر والأخير من *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع*، وبه نصل إلى المهلة النهائية التي حددها المنتدى العالمي للتربية في داكار، في السنغال عام 2000 لتحقيق الأهداف الستة لحركة التعليم للجميع. وقد كرس هذا التقرير لاستعراض حصيلة هذه الأعوام الخمسة عشر بما فيها من إنجازات وتحديات وتحليل بعين نقدية مسؤولة ورصينة مكامن القوة والضعف في هذه المسيرة الطويلة مستخلصاً منها الدروس والعبر التي صاغ على أساسها التوصيات المرفوعة إلى المرحلة القادمة من الجدول العالمي للتعليم بوعودها وتحدياتها.

لقد شهدت السنوات المنصرمة ابتداءً من عام 2000 معالم التقدم على طريق تحقيق أهداف التعليم للجميع. فقد تسارعت الخطى نحو تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي، وتقلصت أوجه التفاوت بين الجنسين في الكثير من البلدان، وباتت الحكومات تولي الكثير من الاهتمام لنوعية التعليم الذي حرصت على توفيره لجميع الأطفال. ولكن بالرغم من هذا الجانب المشرق والجهود الكبيرة التي بذلت في سبيل تحقيق الغايات المنشودة، إلا أن العالم أخفق في الوفاء بمجمل التزاماته حيال التعليم للجميع. فما زال هناك ملايين الأطفال والمراهقين غير ملتحقين بالمدارس، وما زالت الفئات الأكثر فقراً والأشد حرماناً تعاني من عدم المساواة في التمتع بالتعليم على قدم المساواة مع الفئات الأخرى الأوفر حظاً ، وهي التي تنوء اليوم بعبء الإخفاق في عدم تحقيق أهداف التعليم وما تحمله من وعود.

ونجد في هذا *التقرير تقييماً شاملاً للتقدم* المحرز على المستوى القطري صوب تحقيق أهداف التعليم للجميع وعرضاً للعوائق التي اعترضت عملية السير قدماً نحو الأهداف المنشودة، ولأوجه القصور والثغرات التي اعترت عملية التطبيق، والأشواط المتبقية لإنجاز هذه المسيرة وصولاً إلى الغاية المرجوة. كما يسلط التقرير الضوء على السياسات الفعالة ويقدم توصيات لرصد وتقييم أهداف التعليم بعد عام 2015. وهو يضع بين يدي صانعي السياسات مصدراً موثوقاً يمكن بواسطته الترويج للتعليم والدعوة إلى تعزيزه باعتباره حجر الزاوية في الهيكل الإنمائي لما بعد عام 2015.

والتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع وثيقة مستقلة، تستند في عرضها وتحليلها على الأدلة، وهي أداة لا غنى عنها للحكومات، والباحثين، والمختصين بالتعليم والتنمية، والإعلاميين، والطلبة. وقد رصد التقرير وقيَّم تقدم التعليم في نحو 200 من البلدان والمناطق بصورة سنوية تقريباً منذ عام 2002. وسوف يستمر هذا العمل طوال عملية تنفيذ جدول أعمال التنمية المستدامة لمرحلة ما بعد عام 2015، باسم *التقرير العالمي لرصد التعليم*.

من بين الإصلاحات الرئيسية التي رأت النور منذ عام 2000 السياسة القاضية بوجوب التحاق كل طفل بالمدرسة. وقد أتاح هذا الأمر لكل إنسان تذوق ثمرة التعليم. وربما سلب هذا الإصلاح من الفلاحين قوتهم العاملة، ولكنه أعطاهم في المقابل بذور حياة أفضل في المستقبل.

سونام، معلمة من بوتان

الآباء الذين عانوا الأمرين بسبب عدم قدرتهم على كتابة رسائل، واستخدام الهاتف الجوال أو آلة الصرافة الآلية، يعملون كل ما وسعهم لتوفير التعليم لأبنائهم حتى لا يتعرضون أبداً للإقصاء بسبب أميتهم.

اوموفيغو راني إبيريري
جامعة ميدوغوري، نيجيريا

لقد غادرت بسبب الأمور التي كانت تحدث مع المتمردين. لقد دمروا مدرستنا وما عاد بإمكاننا الذهاب إليها. لم يكن يعجبهم طريقة لبس بعض الفتيات. وقد صاحوا بنا قائلين إن ملابسنا ليست جيدة. لقد حطموا مكاتب مدرستنا ودمروا كتبنا المدرسية وحاجياتنا. المدرسة يفترض أن تكون المكان الذي نتعلم فيه.

سيتا، طالبة في النيجر

كل طفل دون الخامسة ينبغي أن يلتحق بالتعليم قبل الابتدائي.
التربية في مرحلة الطفولة المبكرة أولوية رئيسية.

ماثا إيزابيل كاستون
معلمة في مدرسة ابتدائية، كولومبيا

منشورات اليونسكو
منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع
EFA GMR

www.unesco.org/publishing
www.efareport.unesco.org

9 789236 000459