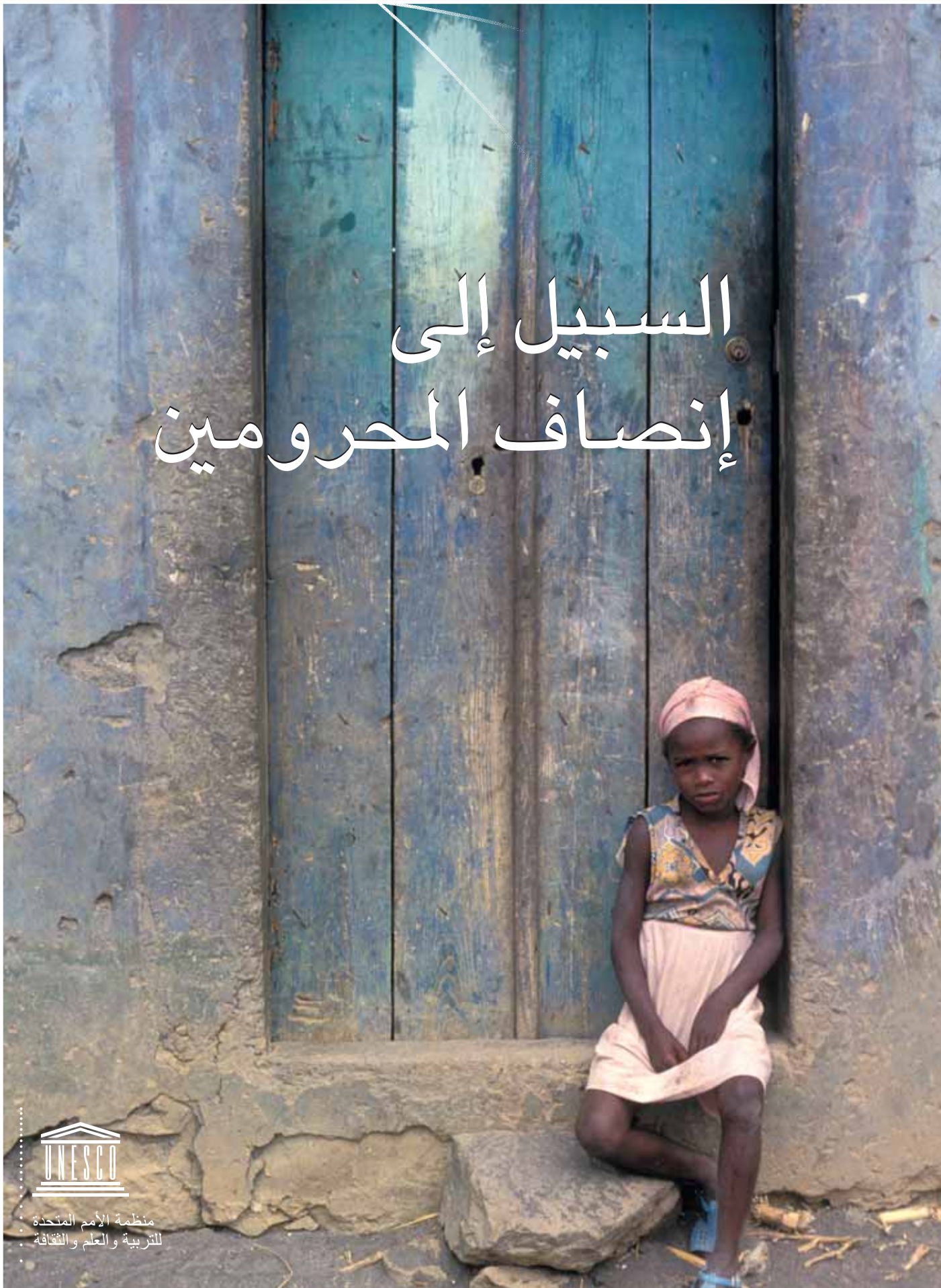
2010

التقرير العالمي
لرصد التعليم للجميع

التعليم للجميع

السبيل إلى
إنصاف المحرومين



منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

السبيل إلى إنصاف المحرومين

السبيل إلى إنصاف المحرومين

منشورات اليونسكو
منظمة الأمم المتحدة للتربيـة والعلم والثقافة

هذا التقرير مطبوع مستقل تولت اليونسكو إصداره باسم المجتمع الدولي. وهو نتاج عمل تعاوني شارك فيه الفريق المعني بإعداد التقرير وعدد كبير من الأشخاص الآخرين والوكالات والمؤسسات والحكومات.

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

ويتحمل الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع مسؤولية اختيار وطريقة عرض المواد الواردة في هذا المصنف، كما يتحمل المسؤولية عن الآراء المذكورة فيه والتي لا تعبر بالضرورة عن وجهات نظر اليونسكو ولا تُلزم المنظمة بشيء. كما يتحمل مدير التقرير كامل المسؤولية عن وجهات النظر والآراء الواردة في التقرير.

© اليونسكو 2010
جميع الحقوق محفوظة
الطبعة الأولى: 2010
صدر في عام 2010
عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

التصميم الطباعي: سلفين باينز
التنضيد الطباعي: اليونسكو

طبع في اليونسكو
الترقيم الدولي الموحد للكتب:
ISBN 9789236041292

© UNESCO, 2010
All rights reserved
First published 2010
Published in 2010 by the United Nations Educational,
Scientific and Cultural Organization
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Graphic design by Sylvaine Baeyens
Typeset by UNESCO

Library of Congress Cataloging in Publication Data
Data available

تـوطئـــة

ها هو التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2010 المعنون «السبيل إلى إنصاف المحرومين» نضعه بين يدي القارئ في وقت يشهد العالم وضعا قلقا لا يُعرف أين ستميل كفته. فنحن مازلنا تحت وطأة الآثار البعيدة المدى للأزمة المالية والاقتصادية العالمية التي لم تصب النظام المصرفي العالمي فحسب وإنما شملت كافة مجالات التنمية البشرية بما في ذلك التعليم. ونقف اليوم في مفترق الطريق فإما أن نمضي في شؤوننا بالوتيرة السابقة وكأن شيئا لم يكن ونجازف من ثم بإجهاض التقدم الكبير الذي أحرز خلال العقد الماضي، أو أن نستغل هذه الأزمة لإيجاد نظم مستدامة تعزز النهج الاستيعابي والجامع وتنهي كافة أشكال التهميش.

إن المكاسب التي تحققت منذ اعتماد أهداف التعليم للجميع والأهداف الإنمائية للألفية عام 2000 واقع لا يمكن نكرانه، فقد قُطعت خطوات كبيرة في اتجاه تعميم التعليم الابتدائي وازدادت نسبة الالتحاق بالتعليم الثانوي والعالي وتحسنت معدلات المساواة بين الجنسين في الكثير من البلدان. وعلى صعيد أوسع نطاقا، حققت الجهود في مجال القضاء على الجوع والفقر نتائج إيجابية وانخفضت معدلات وفيات الأطفال والأمهات.

ولكن كل هذا بات عرضة لتغيير جذري بسبب الأزمة المالية العالمية. فالتقرير يبين أن انخفاض الإيرادات الحكومية وارتفاع نسبة البطالة يشكلان اليوم تهديدا خطيرا للتقدم في كافة مجالات التنمية البشرية. كما صارت الميزانيات الحكومية تعاني من ضغوط كبيرة وأضحى تمويل التعليم في وضع لا يحسد عليه. وازداد وضع الأسر الفقيرة سوءا. ذلك أن ارتفاع مستويات الفقر يفرض على المعوزين صراعا يوميا من أجل الحصول على الاحتياجات الإنسانية الأساسية. وقد علمتنا دروس الماضي أن أول من يناله الضرر في أوقات الشدّة هم الأطفال وأن حرمانهم من التعليم وجه بارز من وجوه هذا الضرر.

وفي مواجهة هذه الأزمة، صار لزاما على الحكومات أن تبادر على وجه السرعة إلى وضع آليات لحماية الفقراء والمستضعفين. كما ينبغي عليها أن تنتهز هذه الفرصة لبناء مجتمعات تكافح عدم المساواة لكي تزدهر بمن فيها ويعمها الرخاء. ويقف التعليم في الصف الأول في هذه المعركة، وذلك ليس فقط لأن المدارس تعلم مهارات القراءة والكتابة وإنما أيضا لأنها تقوم بدور حاسم في تعزيز التسامح والسلام والتفاهم بين الشعوب وفي محاربة التمييز بكل أشكاله. فالمدارس هي المكان الذي يتعلم فيه السكان الأصليون القراءة والكتابة بلغتهم الأم، وحيث يمكن للتنوع الثقافي أن يتجلى ويزدهر، وهي أيضا المكان الذي يلوذ به الأطفال هربا من جحيم النزاعات والنزوح والتهجير الداخلي.

ويؤكد التقرير العالمي لهذا العام أن الطريق أمامنا لا يزال طويلا. فهناك 72 مليون طفل على الأقل لا يتمتعون بحقهم في التعليم إما بسبب المكان الذي ولدوا فيه أو بسبب وضعهم العائلي. ويوجد ملايين الشباب الذين تركوا المدرسة بدون أن يحصلوا على المهارات اللازمة للانخراط في صفوف القوى العاملة بنجاح ، كما أن واحدا من كل ستة كبار لا يزال محروما من الحق في القرائية.

إن تقرير عام 2010 هو نداء من أجل العمل. فهو يدعونا إلى ضرورة مد يد العون إلى الجماعات المحرومة لكي ننصفها حقها في التعليم وفي الحياة الكريمة. والنظم التعليمية الاستيعابية أو الجامعة هي وحدها التي تمتلك القدرة على تسخير المهارات اللازمة لبناء مجتمعات المعرفة في القرن الحادي والعشرين. وللمجتمع الدولي دور حاسم في دعم جهود البلدان الساعية إلى حماية نظمها التعليمية وتوسيع نطاقها. لذلك من الواجب علينا إلا نتخلى عنها في هذه المرحلة الحرجة التي يشهدها عالمنا اليوم. فالوعود بمساعدة البلدان الفقيرة ينبغي أن تترجم إلى موارد مالية بات الكثير من الحكومات في أمس الحاجة إليها.

وقد عقدت العزم على أن تواصل اليونسكو الدعوة بقوة إلى زيادة الاستثمار في مجال التعليم. وباعتبارنا الوكالة الرائدة لبرنامج التعليم للجميع، تقع على عاتقنا مسؤولية خاصة في تشجيع ودعم أولئك الذين هم أكثر عرضة من غيرهم للتأثر بتبعات الأزمة الحالية. ونحن إذ نقف في مفترق الطريق ولم يبق غير خمس سنوات على موعد الوفاء بالتزاماتنا الجماعية، فلا بد أن نتحلى بالشجاعة والعزم ونحزم أمرنا باختيار النهج الذي يتيح لجميع الأطفال والشباب والكبار التمتع بحقهم في التعليم.

ايرينا باكوفا

شكر

اضطلع بكتابة هذا التقرير الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع وحظي بدعم الكثير من الأشخاص والمنظمات من مختلف أنحاء العالم.

ويود الفريق التوجه بالشكر إلى أعضاء المجلس الاستشاري الدولي لما قدموه من توجيهات قيمة.

وبالنظر إلى أن التقرير يستند بقدر كبير إلى أعمال وخبرة معهد اليونسكو للإحصاء، فإننا نتوجه بالشكر إلى مدير المعهد، هندريك فان دير بول، وكذلك إلى كلود أبكابي، وسعيد بلقشلة، وجورج بواد، ومايكل برونفورث، وطلال الحوراني، وفردريك هوبلير، وأوليفيه لابي، ووايشين لو، وأدريانو ميل، وألبيرت موتيفانز، وخوان كروز بيرسوا، وباسكال راتوفوندراهونا، ويوليا سيمينتشوك، وأنوجا سنغ، وسعيد ولد فوفال، وبيتر واليت، ويانهونغ جانغ.

وقد استفاد التقرير في تحليله من دراسات أساسية تم تكليف باحثين بإجرائها. فنوجه شكرنا إلى جميع المؤلفين الذين أعدوا هذه الوثائق الأساسية من أجل الاستفادة منها في هذا التقرير؛ وهؤلاء المؤلفون هم عبد الله حجي عبدي، ورضا أبو سيري، وجون أيتجيسون، وفردريكو بلانكو ألياس، ونادر ألتينوك، وجين أنتوني، ولبان أيرو،وغوثية دي بيكو، وبول بينيل، وهربرت بيرغمان، وديسموند بيرمنغهام، وسونيا بهالوترا، ونيكولا بيدل، وليندسي بيرد، ومايكل برونفورث، وغوانغ–جول جانغ، ويان جيفي، ولويس كراوتش، وسانتياغو كويتو، ومحمدو ديارا، وجانيس دولان، وماري دورو–بيلات، وجود فرانسمان، وفرانكو غامبوا روكابادو، وماليني غوزيه، وجورج غوديا،و ر. جوفندا، وكارولا غروين، وغابرييلا غويرو، وجيالنغ هان، وريكاردو هينريك، وجورج انغرام، وفرانسيسكا ازابيل، وجون كابوثا موغو، وجان–فرانسوا كوبياني، وأوزج نيهان كوسيليسي، وجوان ليون، وأنغريد لويس، ولوي انريك لوبيز، وسيوبهان ماكاي، وكريستينا مانزانيدو، وماثيو مارتن، ورافائيل مارتنيز، وجيرالدو مارتنز، وجوليت ماكفيري، واريكا ماين، وكاتارينا ميخالوا، وهيليري مبوتو، وكارين موندي، واسماعيل مونوز، وسمير رانجان ناث، وكاتي نويل–جونز، وأنّا أوبورا، وبريندون أومالي، وزيبورا اونغويني نيامونتشو، وماسيل بيريرا، وسوزان بيتيرز، ومارك بيلون، وباتريك كوين، وألان روجيرز، وسارا روتو، وألان سانشيز–جيمينيز، واليزا سيغوين، ونيدهي سنغال، وديفي سريدهار، وبابلو ستانسبيري، وبريان ستريت، ومُنشي سليمان، وتامي تاماشيرو، وهوين تشي ترونغ، وياكو تسوجيتا، وبول كوتيرا فالدين، وكونسولو فيلاز دي ميدرانو، وآنا فينول، ودان واغنر، وبيتير واليت، وكازوهيرو يوشيدا.

كما نود أيضا أن نشكر الزملاء الذين ساعدونا في الحصول على معلومات معينة أو تحديد المؤلفين المراد تكليفهم بعمل الدراسات الأساسية وهم ايزي بيرج، ومانويل كونتريراس، وكيت غودنغ، وبيتر هايل–لارسين، وهارونان كازيانغا، ولويس ميانكه، وأليمو ميلكامنيش، وصوفي كيان، ويا بنغ وانغ، وكاي زهاو.

ونخص بالذكر كينيث هارتيغين، وستيفان كلاسين، ومارك ميسيلهورن لعملهم في معالجة قاعدة البيانات بشأن الحرمان والتهميش في مجال التعليم، وكذلك لوك–تشارلز غاكونيول لعمله في معالجة قاعدة البيانات الخاصة بالمعونة المقدمة للتعليم.

ونعرب عن امتناننا لمركز السياسات والبيانات التربوية التابع لأكاديمية تطوير التعليم – ولاسيما لباربيت ويلز وأعضاء فريقها، على عملهم في تقدير تكاليف عملية التعليم للجميع على الصعيد العالمي. والشكر موصول لغوانغ–تشول تشانغ في اليونسكو الذي لم يأل جهدا في تقديم الدعم والمشورة لهذا العمل. كما نعرب عن امتناننا لنيكولا شاناموتو، وكين روليستون، وجان فان رافنز، لما قدموه من إسهام في جوانب محددة من عملية تقدير التكاليف.

وندين بالعرفان لعدد من الزملاء الذين قاموا بمراجعة فصول التقرير وقدموا نصائحهم بهذا الشأن وهم كوان أكيامبونغ، وكيث هنتشليف، وجان بيير جاروس وفريق عمل داكار، وسنثيا لويد، وباولو دي رينزو، ويوسف سيد، بالإضافة إلى الزملاء الذين راجعوا بعض الأقسام الفرعية وهم مانوس أنتونينس، وفاضلة كايو، ولوي كروتش، وكارولين داير، وديفيد هولم، وفيليبا لي، وشيلين ناندي.

كما ندين بالعرفان للكثير من الزملاء في قطاع التربية في اليونسكو، ولاسيما لستيفين أوبيغادو، وأولاف سيم، ولمعهد اليونسكو الدولي لتخطيط التربية، ومكتب التربية الدولي لليونسكو، ومعهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، على إفادتنا بخبراتهم وتجاربهم. كما أن المكاتب الإقليمية لليونسكو قدمت مشورة مفيدة بشأن الأنشطة التي تنفّذ على الصعيد القطري وساعدت على تيسير الاضطلاع بالدراسات التي تم التكليف بإجرائها. ونود أن نعبّر عن امتناننا بشكل خاص لكاندي لوكاز وفريق مركز التوثيق التابع للمعهد الدولي لتخطيط التربية (كورين بيتون، وأرور هاغيل، ولين سيرجينت، وأسونسيون فالديراما، وأود زيلير) على الاستعراض المعمّق الذي قدموه، بالتعاون مع أنطون دي غراوة، بشأن طريقة معالجة الحرمان والتهميش في الخطط الوطنية للتعليم. والشكر موصول لكل من مارك بيرنار، وأورليكه هانميان، وسابين كوبي، وكلينتون روبنسون على ما قدموه

من مشورة وتوجيه بشأن قضايا محو الأمية/القرائية؛ ولكينيث إيكلنذ، وفلورنس ميجيون بشأن قضايا التعليم الاستيعابي؛ ولجوستين ساس، ويونغ فينغ ليو بشأن فيروس ومرض الإيدز.

ونود أن نشكر روبيرت بروتي، وكواسي سامان، ومامادو ثيام، من أمانة مبادرة المسار السريع؛ وكاثرين دوم، وستيفين ليستر، وجورجينا راولي، من فريق التقييم التابع لمبادرة المسار السريع؛ وجوليا بين، وفردريك إيركسون، وفاليري غافو، وأميه نيكول، وسيسيل سانغار، وسوزان ستينسين، من لجنة المساعدة الإنمائية لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي؛ ودان كوبارد، وأسمى زبيري، من لجنة المبادرات الإنمائية لما قدموه من مشورة بشأن التعاون الدولي والمعونة للتعليم.

ونتوجه بالشكر بوجه خاص إلى ألكسندر خان وجميع الذين ساهموا بإنجاح المشاورة العامة فيما يخص تقرير عام 2010. ولم يضن الكثير من الزملاء في اليونسكو والشركاء في المنظمات الدولية بجهودهم في مساعدتنا على جمع القصص والحوادث ذات الطابع الإنساني والتي تشكل سمة جديدة في تقرير هذا العام. وهم أكثر من أن نستطيع ذكرهم فردا فردا في هذا المقام، ولكن نقول لهم إننا نقدر أيما تقدير ما قضوه من وقت وما بذلوه من جهود في توفير المواد لنا واتصالهم المباشر، في بعض الحالات، مع العائلات والأطفال والكلام معهم بشأن مشاكلهم اليومية في الذهاب إلى المدرسة وما تجشموه من صعاب في هذا السبيل ونجاحهم في التغلب عليها. ونود في هذا الصدد أن نعرب عن بالغ امتناننا لهؤلاء الأطفال وأفراد أسرهم الذين لم يضنوا بوقتهم في إفادتنا بوجهات نظرهم وتجاربهم في مجال التعليم.

كما نعرب عن امتناننا للعديد من الزملاء داخل اليونسكو وخارجها الذين قاموا بترجمة وانتاج هذا التقرير.

ويدين الطابع الواضح والسلس للتقرير بالكثير لخبرات ريبيكا برايت، وأندرو جونسون، ووِيندا مكنيفين، في مجال التحرير، والشكر موصول لإيزابيل كايت على دعمها ومساعدتها في إعداد المراجع. كما نعرب عن تقديرنا للجهد الذي بذله يان وارال في إعداد الفهرس الشامل الخاص بالتقرير.

وقد قدم كل من نينو مونيوس غومين، وسو ويليامز، وموظفو مكتب اليونسكو لإعلام الجمهور، دعماً نشطا ومتواصلاً من أجل استرعاء انتباه وسائل الإعلام العالمية إلى صدور التقرير. كما نخص بالشكر ماريسو سانجنيس.

فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع

المدير

كيفين واتكينز

سامر السامرائي، نيكول بيلا، مارك فيليب بوا لايبنتز، ماريلا بيونومو، ستيوارت كاميرون، أليسون كلايسون، ديديريك دي يونغ، آنا هاس، جوليا هايس، فرانسوا لوكليرك، أنايس لوازيلون، ليلى لوبيز، باتريك مونتجوريديس، كارين مور، كلودين موكيزوا، باولا رازكين، بولين روز، صوفي شلوندروف، سهاد فاران.

الترجمة العربية: سيمون البستاني، د. شهاب الصراف، د. حاجي الدهقاني، رانيا عبد الله، أحمد ربايعة، أسمهان بطراوي

المراجعة والتنسيق: د. شهاب الصراف، التصحيح الطباعي: فوزي الراسي

التقارير العالمية السابقة لرصد التعليم للجميع

2009 أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم
2008 التعليم للجميع بحلول عام 2015، هل سنحقق هذا الهدف؟
2007 إرساء أسس متينة من خلال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة
2006 القرائية من أجل الحياة
2005 التعليم للجميع: ضرورة ضمان الجودة
2003/ 2004 قضايا الجنسين والتعليم للجميع: قفزة نحو المساواة
2002 التعليم للجميع: هل يسير العالم على الطريق الصحيح

للمزيد من المعلومات عن التقرير يرجى الاتصال بـ

The Director
EFA Global Monitoring Report team
c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy
Paris 07 SP, France 75352
Email: efareport@unesco.org
الهاتف: 36 10 68 45 1 33+
الفاكس: 41 56 68 45 1 33+
www.efareport.unesco.org

أي خطأ أو سهو يرد في الطبعة الورقية من التقرير سوف يصحّح في نسخته الالكترونية المتاحة على الإنترنت على العنوان التالي:
www.efareport.unesco.org

المحتويـــات

تـوطئـة i

شكر ii

قائمة الأشكال والجداول وأطر النصوص vi

أبرز معالم التقرير 1

لمحة عامة 3

الفصل 1

التعليم في خطر: تأثير الأزمة المالية 16

المقدمة 19

خطر مزدوج: أسعار الغذاء والأزمة العالمية 21

توسيع نطاق «الفضاء المالي»: أمر ذو أولوية للتعليم للجميع 28

الاستجابة الدولية: غياب البعد الإنساني 32

الفصل 2

التقدم على طريق تحقيق الأهداف الستة للتعليم للجميع 38

المقدمة 41

الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 42

تعميم التعليم الابتدائي 54

مهارات الشباب والكبار – التوسع في إتاحة الفرص في إطار الاقتصاد العالمي الجديد 76

محو أمية الشباب والراشدين 94

نوعية التعليم 104

تقدير تكلفة تحقيق التعليم للجميع 119

الفصل 3

السبيل إلى إنصاف المحرومين 132

المقدمة 135

قياس الحرمان والتهميش في مجال التعليم 138

التخلف عن الركب 164

من أجل ان يكون الجميع على قدم المساواة 186

الفصل 4
الاتفاق بشأن تقديم المعونة: عدم الوفاء بالالتزامات 214
المقدمة 217
المعونة المخصصة للتعليم 218
إصلاح مبادرة المسار السريع 248

الفصل 5
الوفاء بأهداف التعليم للجميع 268
القضاء على الحرمان في مجال التعليم 271

الملحق 277
مؤشر تنمية التعليم للجميع 278
معاهدات دولية مختارة في مجال حقوق الإنسان ذات صلة بأهداف التعليم للجميع 292
التأثير التعليمي لمجموعة مختارة من برامج الحماية الاجتماعية 294
الجداول الإحصائية 296
الجداول الخاصة بالمعونة 429
المسرد 446
المراجع 450
المختصرات 483
الفهرس 486

قائمة الأشكال والجداول وأطر النصوص

الأشكال

1.1: أعيد النظر بإسقاطات النمو الاقتصادي قبل الأزمة وجرى تخفيض مؤشراتها في جميع المناطق النامية 23
1.2: النمو الاقتصادي عامل هام في تنمية التعليم..... 23
1.3 : يحتمل أن يتأثر تمويل التعليم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بفعل تباطؤ النمو الاقتصادي..... 23
1.4: تفتقر بلدان كثيرة إلى حيز المناورة لإدارة الميزانية وتحتاج إلى مزيد من المعونة 31
1.5: قدم البنك الدولي دفعات مبكرة من القروض التساهلية في إطار المؤسسة الإنمائية الدولية 35

2.1: ارتفاع مستويات التقزم لدى الأطفال يعرقل مسار التقدم في التعليم 44
2.2: انخفاض الوزن عند الميلاد يهيىء المجال للمعاناة من قصور مدى الحياة 45
2.3: الأمهات المتعلمات هن أكثر انتفاعاً بخدمات الرعاية قبل الولادة 47
2.4: الفروق في التعلم القائمة على أساس مستوى الثراء تبدأ في مرحلة مبكرة وتتزايد بمرور الزمن..... 50
2.5: أطفال الأسر الغنية هم أميل إلى المشاركة في برامج الطفولة المبكرة 52
2.6:أطفال الأمهات المتعلمات هم أميل إلى حضور برامج التعليم قبل المدرسي..... 52
2.7: أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس تنخفض..... 56
2.8: التخلف عن تحقيق الهدف في أجله المقرر– الاتجاهات المتوقعةفيما يخص الأطفال غير الملتحقين بالمدارس خلال الفترة حتى عام 2015.... 57
2.9: اختلاف الروايات– الاختلاف بين الحساب الإداري وحساب الأسر لعدد الأطفال الملتحقين بالمدارس يمكن أن يكون كبيراً..... 59
2.10: تختلف تقديرات عدد الأطفال الملتحقين بالمدارس في السنغال باختلاف مصادر البيانات..... 59
2.11: الأطفال في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى هم أقل الأطفال احتمالاً في أن يلتحقوا بالمدارس..... 60
2.12: احتمالات التحاق الأطفال بالمدارس والبقاء فيها تختلف باختلاف البلدان 60
2.13: الفئة التي يفوتها الركب: الفتيات غير الملتحقات بالمدارس هن الأقل احتمالاً في أن يلتحقن بالمدارس يوماً ما 61
2.14: أطفال الفقراء وأطفال المناطق الريفية في بوركينا فاسو وإثيوبيا هم أقل حظاً من غيرهم بكثير في إمكانية أن يلتحقوا بالمدارس 61
2.15: زادت معظم البلدان القيد في التعليم الابتدائي فيها خلال الفترة بين عامي 1999 و2007 63
2.16: العلاقة بين القيد والتكافؤ بين الجنسين تختلف باختلاف البلدان..... 65
2.17: التفاوت بين الجنسين يتضاءل، وإن كان ذلك ناجماً أحياناً عن انخفاض القيد..... 66
2.18: يسجل قيد الفتيات في اليمن أدنى المستويات في المناطق الفقيرة والمناطق الريفية..... 67
2.19: الحضور في التعليم الابتدائي في باكستان يتسم بوجود أوجه للتفاوت فيه بين الجنسين، وفيما بين الأقاليم، وبحسب مستوى الحالة المادية 68
2.20: معظم الأطفال غير الملتحقين بالمدارس يعيشون في بلدان فقيرة، بينما يتسم أداء بعض البلدان التي هي أكثر غنى بأنه دون المستوى 70
2.21: المسار غير المضمون لرحلة الأطفال ابتداءً من التحاقهم بالمدارس وحتى إتمام المرحلة التعليمية 72
2.22: تتباين حظوظ الأطفال الذين يلتحقون بالتعليم الابتدائي في أن يصلوا إلى إتمام الصف الدراسي الأخير من المرحلة التعليمية 73
2.23: مازال كثير من المراهقين غير ملتحقين بالمدارس أو يواصلون التعليم الابتدائي..... 75
2.24: مع بلوغ الخامسة عشرة من العمر، يقترب الكثيرون من طلاب البلدان النامية من نهاية مزاولتهم للتعليم..... 81
2.25: أوجه التفاوت بين الجنسين تعزز ارتفاع مستويات البطالة بين الشباب 83
2.26: في معظم بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، يواجه الشباب خطر البطالة بقدر أكبر..... 83
2.27: في جمهورية إيران الإسلامية، يؤدي نمط الإلحاق بالتعليم المهني إلى تسجيل نسب عالية للتسرب..... 85
2.28: نسب البطالة ترتفع مع ارتفاع المستوى التعليمي، إلا أن الحيف يقع بوجه خاص على النساء الإيرانيات 85
2.29: تتركز أمية الراشدين تركزاً شديداً في مجموعة صغيرة من البلدان ذات الأعداد الكبيرة من السكان 95
2.30: يمكن أن تصيب الأمية في البلدان النامية ما يتراوح بين ربع وثلاثة أرباع الراشدين..... 97
2.31: عدد الأميين الراشدين يتناقص على الرغم من النمو السكاني 98
2.32: بعد كلّ هذا التأخر، لا بدّ للنساء من مواصلة السعي من أجل بلوغ نسبة القادرين على القراءة والكتابة لدى الذكور..... 99
2.33: التجارب المتناقضة في مجال الحدّ من الأمية وممّا يقترن بها من الفوارق الموجودة بين الجنسين في أربعة بلدان..... 100

2.34: تتأثر نسبة النساء القادرات على القراءة والكتابة داخل البلدان بالعوامل الاجتماعية الاقتصادية وبالعوامل الجغرافية 101
2.35: ستخفق المناطق الأكثر تأخراً على صعيد محو الأمية في بلوغ غاية محو الأمية لعام 2015 في ظل المعدلات الحالية للأمية 101
2.36: توجد فوارق كبيرة بين البلدان في التحصيل الدراسي..... 105
2.37: توجد فوارق كبيرة بين البلدان في الأداء الدراسي في الرياضيات في المدارس الابتدائية 107
2.38: تتفاوت القدرة على القراءة أيضاً تفاوتاً كبيراً في المدارس الثانوية في مختلف البلدان 108
2.39: توجد فوارق كبيرة في الأداء بين بلدان رابطة أمريكا اللاتينية للمطالعة 108
2.40: فوارق التحصيل الدراسي أكبر في البلدان الفقيرة..... 110
2.41: عندما تُحدث المدارس الفرق – يتباين التفاوت في أداء الطلاب من مدرسة إلى أخرى تبايناً كبيراً في البلدان الغنية 110
2.42: يوجد في بعض الأحيان عجز في الإمداد بالمعلمين المدرَّبين 115
2.43: يمكن أن يُخفي متوسط النسب الوطنية فوارق كبيرة في نسب التلاميذ إلى المعلمين..... 116
2.44: سيتطلب تحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015 زيادة معدل استحداث وظائف التدريس الجديدة 117
2.45: لا بدّ من زيادة الإنفاق على المعلمين 126
2.46: تحتاج بلدان كثيرة إلى المزيد من القاعات الدراسية 126
2.47: الإنفاق الوطني الحالي لا يرقى إلى مستويات الإنفاق اللازمة لتحقيق أهداف التعليم الأساسي 127
2.48: تستطيع بلدان كثيرة حشد المزيد من الموارد المحلية لصالح التعليم الأساسي..... 128
2.49: الفجوات التمويلية واسعة ويُستبعد أن تكون المعونات التي تعهد المانحون بتقديمها كافية لسدها 129

3.1: قياس الفقر التعليمي عبر البلدان 140
3.2: التقدم بطيء فيما يتعلق بالأطفال الفقراء في أفريقيا 142
3.3: ينخفض الفقر التعليمي كلما ارتفع مستوى الدخل، ولكن توجد بعض الاختلافات في مدى ترابط العاملين 143
3.4: شجرة اللامساواة في التعليم..... 144
3.5: يعاني الرعويون الرحّل من أشد أشكال الحرمان 144
3.6: توجد في بلدان كثيرة فوارق إقليمية شاسعة في مجال الفقر التعليمي..... 146
3.7: ترتفع نسبة الفقر التعليمي في بعض مقاطعات أوغندا الشمالية 147
3.8: توجد في الفلبين فوارق شاسعة في مجال التعليم مبنية على درجة الثراء..... 148
3.9: يعاني الأطفال في المناطق الفقيرة والنائية ومناطق النزاع في الفلبين من ارتفاع مستويات الفقر التعليمي 149
3.10: يؤدي عاملا الثراء ونوع الجنس إلى توسيع أوجه التفاوت في مجال التعليم التي يعاني منها السكان الأصليون في أمريكا اللاتينية..... 149
3.11: تأثير الهوة اللغوية في فرص التعليم 150
3.12: الفقر والانتماء الإثني واللغة عوامل تغذي الحرمان التعليمي في تركيا 151
3.13: الأسر الفقيرة معرضة أكثر من غيرها للتخلف عن الركب في مجال التعليم 151
3.14: غالباً ما تكون اللغة مؤشراً مسبقاً على الاندراج في الخمس الأدنى 152
3.15: تواجه بعض المناطق حرماناً حاداً في مجال التعليم 152
3.16: يؤدي تراكم أوجه الحرمان إلى الحد من فرص التعليم 153
3.17: جماعات صغيرة تعاني من مستويات عالية من الحرمان..... 153
3.18: يكون تأثير الحرمان الاجتماعي الاقتصادي في مجال التعليم أثقل في بعض البلدان منه في بلدان أخرى 156
3.19: عالمان مختلفان في مجال التحصيل التعليمي يتعايشان في بلد واحد 157
3.20: مستوى أداء مهاجري الجيل الثاني في البلدان الغنية في مجال العلوم أدنى بكثير من مستوى أداء الطلبة من أهل البلد 157
3.21: مستوى أداء سكان أستراليا الأصليين في القراءة هو باستمرار أقل من المتوسط العام لمستوى أداء الطلبة 159
3.22: انتشار الفقر على الصعيد العالمي..... 165
3.23: تتباين أنماط المدرسة والعمل..... 169

3.24: في الهند تظل الطوائف والقبائل المصنّفة تعاني من الحرمان على جميع مستويات التعليم 172
3.25: الوصم الاجتماعي يمكنه أن ينال من الأداء في الاختبارات 172
3.26: يعتمد سكان الأحياء الفقيرة في بنغلاديش على التعليم الذي توفره الجهات غير الحكومية 176
3.27: الكثير من المقاطعات الجافة في كينيا متخلفة عن الركب 179
3.28: يواجه الأطفال المعوقون في بوركينا فاسو مستويات عميقة ومتنوعة من الحرمان 183
3.29: مثلث التعليم الاستيعابي 187
3.30: إعادة توزيع الأموال العامة يعود بالفائدة على أضعف المقاطعات أداء في الهند 211
3.31: إعادة توزيع الحكومة الاتحادية للموارد يترك ثغرات شاسعة في البرازيل 213

4.1: تواجه أفريقيا أكبر عجز متوقع في مجموع المعونة 221
4.2: لا يفي جل الجهات المانحة تقريباً بتعهداتها بالمعونة لعام 2010 222
4.3: لا يوفر معظم الأعضاء في مجموعة البلدان الثمانية "حصتهم العادلة" من المعونة 223
4.4: لا يزال على معظم الجهات المانحة غير الأعضاء في مجموعة البلدان الثمانية كذلك قطع شوط طويل في هذا المضمار ... 223
4.5: تتقدم إسبانيا نحو تحقيق المعونة الوطنية المنشودة وذلك على خلاف إيطاليا 225
4.6: تسير مدفوعات المعونة المخصصة للتعليم في اتجاه تصاعدي ثابت 227
4.7: ارتفعت التعهدات بالمعونة لصالح التعليم الأساسي خلال الجزء الأول من العقد، بيد أنها تشهد حالياً حالة ركود 228
4.8: تتعهد مجموعة صغيرة من الجهات المانحة بحصة الأسد من المعونة 229
4.9: لم يطرأ أي تغير على الأولوية الممنوحة للبلدان المتدنية الدخل منذ منتدى داكار 229
4.10: لا يعطي سوى القليل من الجهات المانحة الأولوية للتعليم الأساسي 230
4.11: لا يتصل مدى استخدام الجهات المانحة للنظم المالية للبلدان المستفيدة بنوعية هذه النظم 236
4.12: يتفاوت استخدام نظم الإدارة المالية للبلد المستفيد بحسب الجهة المانحة 237
4.13: تتلقى البلدان الفقيرة المتأثرة بالنزاعات حصة متدنيةً من المعونة المخصصة للتعليم 241
4.14: يتفاوت توزيع المعونة المخصصة للتعليم على البلدان الفقيرة المتأثرة بالنزاعات 241
4.15: يتدنى الإنفاق على التعليم لكل طفل في سن التعليم الابتدائي في البلدان الفقيرة المتأثرة بالنزاعات 242
4.16: عمليات حفظ السلام وإعادة الإعمار في جمهورية الكونغو الديمقراطية وفي ليبيريا× 244
4.17: أقرت مبادرة المسار السريع بين عامي 2002 و2008 الخطط الوطنية لستة وثلاثين بلداً 253
4.18: تهيمن مجموعة صغيرة من البلدان على الدعم الذي تقدمه الجهات المانحة لمبادرة المسار السريع 255
4.19: تفصل فترات طويلة بين تخصيص الاعتمادات من الصندوق التحفيزي وصرف الدفعة الأولى 256
4.20: قد يستغرق صرف المنح بالكامل من الصندوق التحفيزي عدة سنوات 257
4.21: يتمتع الصندوق العالمي بدعم قاعدة واسعة من الجهات المانحة 263

الجـــداول

1.1: الخسارة المحتملة في إيرادات أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، 2008–2009 22
1.2: الفضاء المالي لمجموعة من البلدان المختارة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 30

2.1: أعداد الملتحقين بالتعليم قبل الابتدائي ونسب القيد الإجمالية بحسب المناطق في عامي 1999 و2007 51
2.2: القيد في التعليم الابتدائي بحسب المناطق، 1999 و2007 62
2.3: أعداد الأطفال والمراهقين ممن هم في سن التعليم الابتدائي، أو سن المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، أو سن التعليم الأساسي، من غير الملتحقين بالتعليم الابتدائي أو بالتعليم الثانوي أو بالتعليم العالي، ونسبهم المئوية، 74
2.4: 2.4: القيد في التعليم التقني والمهني بحسب المناطق، 2007 80
2.5: نسب القيد الإجمالية في التعليم الثانوي والتعليم العالي، 1999 و2007 80
2.6: معدلات الأمية لدى الراشدين (15 عاماً فما فوق) وأعداد الأميين الراشدين بحسب المنطقة خلال الفترة 20001–2007 95
2.7: نتائج مستمدة من عمليات تقييم القدرة على القراءة في الصفوف الأولية (الكلمات المقروءة قراءة صحيحة في الدقيقة) 113

2.8: الغايات المشمولة بالعملية العالمية لتقدير التكاليف 122
2.9: غايات العناصر الرئيسية للتكاليف لعام 2015 123
2.10: تكاليف توفير التعليم للجميع في جميع البلدان المنخفضة الدخل 125
2.11: متوسط الفجوات التمويلية السنوية في البلدان المنخفضة الدخل خلال الفترة 2008 – 2015 130

3.1: نسب الحضور الصافية في التعليم الابتدائي في بعض مناطق ومقاطعات أوغندا، بحسب الجنسين، 2002 147
3.2: مؤشرات مختارة في مجال التعليم، بحسب الأقاليم، المكسيك، 2005 148
3.3: الحرمان والتهميش في التعليم، بيانات مختارة بحسب آخر سنة متاحة1 160
3.4: الفقر والتطور المعرفي المبكر بحسب العرق في الولايات المتحدة الأمريكية 171
3.5: مؤشرات التعليم بحسب وضع إعاقة رب الأسرة ودرجة ثرائه، الفلبين وأوغندا 184
3.6: الولايات البرازيلية المنخفضة الأداء والعالية الأداء فيما يتعلق بمؤشري التعليم والفقر، 2007 212

4.1: إيرادات كرة القدم وفرض رسم لتمويل المدارس 233
4.2: التقدم في تحقيق الغايات التي نص عليها إعلان باريس، 2007 235

أطر النصوص

1.1: خطة أوباما للإنقاذ – حماية التعليم أثناء الأزمة الاقتصادية 29

2.1: سوء التغذية في المراحل المبكرة من العمر يؤدي إلى أضرار طويلة الأمد في مجال التعليم 43
2.2: إلغاء حواجز التكاليف المفروضة على الانتفاع بالخدمات الصحية الخاصة بالأمهات والأطفال 48
2.3: التحويلات النقدية في نيكاراغوا – التغلب على أوجه القصور في القدرات المعرفية 49
2.4: توسيع نطاق التربية في مرحلة الطفولة المبكرة في شيلي 53
2.5: الأطفال ثروة – لكن حساب الأطفال الملتحقين بالمدارس أمر صعب 58
2.6: بنين – تسير في الطريق السليم، إلاّ أن معالجة التهميش تمثل أولوية 64
2.7: اليمن تتقدم في اتجاه تعميم التعليم الابتدائي وتحقيق التكافؤ بين الجنسين 66
2.8: باكستان – أوجه التفاوت بين الجنسين تعيق التقدم 68
2.9: ليبيريا – تراجع في بلد يشهد أوضاع ما بعد النزاع 69
2.10: تركيا – التهميش يحول دون تحقيق تعميم التعليم الابتدائي 71
2.11: التدريب االمهني في إطار القطاع الخاص في البرازيل يجري على نطاق واسع وبشكل ناجح 79
2.12: التدريب والمهارات واستبعاد الشباب في جمهورية إيران الإسلامية 85
2.13: المغرب – تعزيز إدارة التعليم المهني 86
2.14: التعليم المهني في غانا– انتفاع محدود ونوعية رديئة 88
2.15: الربط بين المهارات والعمالة – برامج الشباب في أمريكا اللاتينية 90
2.16: برنامج Entra 21 – معالجة التهميش 90
2.17: المهارات والعمالة في المملكة المتحدة 91
2.18: "جوهرة النظام" التعليمي في سنغافورة 93
2.19: البلدان الغنية التي تفتقر إلى القدرة على القراءة والكتابة 96
2.20: جيل جديد من الإحصاءات الخاصة بمحو الأمية 97
2.21: تعليم الناس القراءة والكتابة في البرازيل 103
2.22: التكافؤ بين الجنسين والتحصيل الدراسي 109
2.23: تعزيز الإنصاف في بولندا 111
2.24: ما هي عمليات تقييم القدرة على القراءة في الصفوف الأولية، ولأي غرض يمكن استخدامها؟ 113
2.25: الهند – دروس معالجة مشكلات القراءة في اوتار براديش 113
2.26: المعلومات المستخدمة لوضع التقديرات العالمية للتكاليف 121

2.27: تمويل التعليم الأساسي في جمهورية الكونغو الديمقراطية والسودان 122

3.1: أوغندا – بات تعميم التعليم الابتدائي على مرمى البصر، ولكن لا تزال هناك جيوب كبيرة من الحرمان التعليمي 147
3.2: الفلبين – ترك المحرومين في حالة تخلّف 148
3.3: رصد الفوارق والحرمان في مجال التعليم – جماعة الروم في أوروبا 158
3.4: بنات الهوسا في شمال نيجيريا ـ الانتكاس في التعليم 167
3.5: مالي وزامبيا ـ الجمع بين عمل الأطفال والمدرسة 169
3.6: العيش بالوصم ـ »صيّادو الفئران» في أوتار براديش وبيهار 171
3.7: مواجهة الفجوة العرقية في فيتنام 174
3.8: الأحياء الفقيرة في دكا ـ التهميش مع نمو حضري سريع 176
3.9: نظام »الهوكو» في الصين أدّى إلى الحدّ من فرص تعليم أبناء المهاجرين 177
3.10: رعاة كينيا ـ «نحتاج إلى مدارس تتبع قطعاننا» 178
3.11: الوجه الإنساني للنزاع في الفلبين 180
3.12: تدمير نظام التعليم وإعادة بنائه في غزّة 181
3.13: التحيز يحد من فرص التعليم للأطفال المعوقين في الهند 183
3.14: «نقاط تحول» في هارلم 188
3.15: توفير التعليم للرعويين الرحل في شمال كينيا 193
3.16: إنصاف أكثر الفئات حرماناً في بنغلاديش بفضل المدارس العائمة والبرامج التي تستهدف الأطفال العاملين 195
3.17: التصدي للحرمان من التعليم في شمال غانا عبر توفير تعليم تكميلي 195
3.18: «تحقيق الامتياز في المناطق الحضرية المحرومة» مبادرة تستهدف دعم المدارس المحرومة في المدن في انجلترا (المملكة المتحدة) 200
3.19 تعزيز احترام لغات السكان الأصليين في أستراليا 201
3.20: حق أطفال جماعة الروم في التعليم – استخدام القانون لمساءلة الدولة 204
3.21: الدعاوى الخاصة بالحرمان التعليمي المرفوعة إلى القضاء مؤخراً في الولايات المتحدة 205
3.22: إحياء لغة الماوري في نيوزيلندا 206
3.23: إثيوبيا – برنامج شبكة الأمان الإنتاجية يعزز تعليم الأطفال 208
3.24: إعادة توزيع التمويل العام في البرازيل 212

4.1: المعونة والأزمة المالية 224
4.2: تقرير المساءلة المخيب للآمال الصادر عن مجموعة البلدان الثمانية 226
4.3: تقييم إجمالي المعونات المخصصة لقطاع التعليم 227
4.4: إسبانيا: إرادة سياسية وراء زيادة المعونة المخصصة للتعليم الأساسي 231
4.5: التعليم للجميع وكأس العالم لكرة القدم 233
4.6: نيكاراغوا – تعزيز نظم الإدارة من خلال مواءمة المعونة 237
4.7: التجانس والمواءمة في برنامج التعليم في جمهورية تنزانيا المتحدة 238
4.8: تطرح المعونة المقدمة على أساس الدفع عند التسليم من المشاكل مقدار ما تحله منها 239
4.9: عدم تشابه في استجابة الجهات المانحة لاحتياجات النظم التعليمية في بوروندي ورواندا 243
4.10: الصناديق الاستئمانية المتعددة المانحين – نهج واعد يعطي نتائج متفاوتة 246
4.11: نهج «الحكومة برمتها» الذي تطبقه كندا في أفغانستان 247
4.12: صندوق تطوير البرامج التعليمية 252
4.13: كينيا – الدعم المقدم عبر مبادرة المسار السريع لإلغاء الرسوم المدرسية 257
4.14: موزمبيق – نتائج بطيئة في إطار مبادرة المسار السريع 258
4.15: ليبيريا – خطة تم إقرارها إلا أن دعم الصندوق التحفيزي لم ير النور 260
4.16: مبادرات القطاع الخاص 263
4.17: صندوق عالمي جديد للتعليم؟ 266

أبرز معالم التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2010

نقضت عشر سنوات منذ أن اعتمد المجتمع الدولي الأهداف الستة للتعليم للجميع في داكار عام 2000. وكانت الحصيلة متباينة. فقد تحقق الكثير من الانجازات خلال العقد الماضي ولكن نجد في المقابل أن العديد من أفقر بلدان العالم ليست في سبيلها إلى تحقيق أهداف عام 2015. وقد أدى الإخفاق في استيعاب الجماعات المهمشة إلى حرمان الكثير من الناس حقهم في التعليم. وبالنظر إلى الأزمة الاقتصادية العالمية التي لا تزال تفعل فعلها، فإن التقدم الذي أحرز خلال السنوات العشر الماضية بات مهددا بالتوقف أو بالتراجع. وقد أضحى التعليم في خطر، لذلك يجب على الدول وضع نهوج استيعابية ترتبط باستراتيجيات أوسع نطاقا من أجل حماية المستضعفين وتحقيق المساواة.

التخفيف من وطأة الأزمة المالية على التعليم

من الضروري أن يقوم المجتمع الدولي بتحديد المخاطر التي تهدد التعليم جراء الأزمة الاقتصادية وارتفاع أسعار الغذاء على الصعيد العالمي

- إن مؤشرات التنمية البشرية في حالة تدهور. ويقدر عدد الأشخاص الجدد الذين قد يلحقهم سوء التغذية في عام 2009 بـ 125 مليون نسمة والذين سيصنفون في عداد الفقراء في عام 2010 بـ 90 مليون نسمة.
- مع ارتفاع معدلات الفقر وتزايد البطالة وتناقص المساعدات المالية، تضطر الكثير من الأسر الفقيرة والمستضعفة إلى تخفيض الإنفاق على تعليم أبنائها أو إلى سحبهم من المدرسة.
- تعاني الميزانيات الوطنية في البلدان الفقيرة من الضغط. في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، من المحتمل أن ينخفض تمويل التعليم بمقدار 4.6 مليار دولار أمريكي في عامي 2009 و2010، أي ما يعادل تخفيض 10% من الإنفاق لكل طالب مدرسي في التعليم الابتدائي.

ومن الضروري اتخاذ تدابير فعالة حيال ذلك:

- تقديم معونة مبكرة ومتواصلة ومتوقعة لتعويض انخفاض الدخل، وحماية الإنفاق العام على الشؤون الاجتماعية ذات الأولوية، وتعزيز التقدم في مجال التعليم.
- الدعوة إلى عقد مؤتمر للأطراف المانحة في عام 2010 لسد الثغرة التمويلية فيما يتعلق بالتعليم للجميع.

تحقيق أهداف التعليم للجميع

تم تحقيق بعض التقدم...

- انخفض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس على النطاق العالمي بمقدار 33 مليون طفل منذ عام 1999. وانخفض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في جنوب وغرب آسيا بأكثر من النصف، أي بمقدار 21 مليون نسمة.
- حققت بعض البلدان تقدما مذهلا. ففي عام 1999، كانت معدلات القيد في بنين من أدنى المعدلات في العالم أما الآن فبنين في سبيلها ربما إلى تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015.
- انخفضت نسبة الفتيات غير الملتحقات بالمدارس من 58% إلى 54% وأخذت الفجوة بين الجنسين تتقلص في مجال التعليم الابتدائي في الكثير من البلدان.
- ازدادت القرائية لدى الكبار بين الفترة 1985–1994 والفترة 2000–2007 بنسبة 10% لتصل إلى مستواها الحالي البالغ 84%. وازداد عدد النساء اللاتي حزن مهارات الكتابة والقراءة بوتيرة أسرع من الذكور.

ولكن لا يزال هناك الكثير مما ينبغي عمله:

- يبلغ عدد الأطفال الذين يعانون من سوء التغذية سنويا نحو 175 مليون طفل وهي مسألة تتطلب حلا عاجلا على الصعيدين الصحي والتعليمي.
- كان هناك 72 مليون طفل في عام 2007 غير ملتحقين بالمدارس. واستمرار الوضع على ما هو عليه يعني أن عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس سيكون 56 مليون طفل في عام 2015.
- تشكل نسبة الفتيات نحو 54% من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى هناك 12 مليون فتاة تقريبا قد لا يدخلن المدرسة إطلاقا. وفي اليمن، قرابة 80% من الفتيات غير الملتحقات بالمدارس سوف لن يلتحقن بها أبدا على الأرجح مقارنة بـ 36% من الصبيان.
- لا يزال هدف محو الأمية من أكثر أهداف التعليم للجميع تعرضا للإهمال، إذ يوجد اليوم نحو 759 مليون فرد من الكبار يفتقرون إلى مهارات القرائية وتشكل النساء ثلثيهم.
- ملايين الأطفال يتركون المدارس بدون حيازة المهارات الأساسية للقرائية. وفي بعض بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، هناك احتمال بنسبة 40% أن الشباب الراشدين الذين أمضوا خمس سنوات في التعليم ظلوا أميين. وفي الجمهورية الدومينيكية وإكوادور وغواتيمالا، لا يلم غير أقل من نصف تلاميذ الصف

الثالث بما هو أكثر من الحد الأدنى من المهارات الأساسية في القراءة.

- يتعين استحداث 1.9 مليون وظيفة جديدة للمعلمين من أجل تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015.

إنصاف المحرومين

تخفق الحكومات في معالجة الأسباب الجذرية للتهميش والحرمان في مجال التعليم. وتسلط البيانات الجديدة بشأن الحرمان والتهميش في التعليم الضوء على مستوى الاستبعاد من التعليم في ثمانين بلدا...

- في اثنين وعشرين بلدا، تبلغ نسبة الشباب الراشدين الذين تقل فترة تعليمهم عن أربع سنوات 30%، وترتفع هذه النسبة إلى 50% أو أكثر في أحد عشر بلدا من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.
- في ستة وعشرين بلدا، تبلغ نسبة الشباب الراشدين الذين تقل فترة تعليمهم المدرسي عن سنتين 20% أو أكثر ، وتبلغ هذه النسبة في بعض البلدان، بضمنها بوركينا فاسو والصومال، 50% أو أكثر.
- غالبا ما تتضافر أوجه عدم المساواة لتضاعف العوائق التي تحول بين الطالب والتعليم. ففي تركيا، تبلغ نسبة الفتيات الناطقات باللغة الكردية من الأسر المدقعة الفقر اللاتي لم يصبن من التعليم سوى أقل من سنتين 43% بينما تبلغ نسبة المعدل الوطني 6%؛ وتبلغ نسبة الفتيات الناطقات بلغة الهوسا في نيجيريا اللاتي لم ينلن من التعليم غير أقل من سنتين 97%.
- إن الفشل في التصدي لأوجه عدم المساواة، والوصم والتمييز على أساس الحالة المادية، والانتماء الجنساني والإثني واللغة والإعاقة، تعمل على تعطيل التقدم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع.

وتؤكد البيانات على ضرورة إنشاء نظم تعليمية استيعابية:

- زيادة فرص الالتحاق بالتعليم وتحسين قدرة المجموعات المستبعدة على تحمل نفقات التعليم من خلال تخفيض تكاليفه وتقريب المدارس من المناطق السكنية للمجتمعات المحرومة وإعداد برامج "الفرصة الثانية».
- تحسين بيئة التعلم من خلال توزيع المعلمين بشكل منصف وتقديم دعم مالي وتربوي للمدارس المحرومة وتوفير التعليم المشترك بين الثقافات والثنائي اللغة.
- إتاحة المزيد من المستحقات والفرص من خلال تفعيل القوانين ضد التمييز وتوفير برامج الحماية الاجتماعية وإعادة توزيع المال العام.
- تطوير نظم تفصيلية لجمع البيانات من أجل تحديد الجماعات المحرومة ورصد تقدمها.

تغطية تكاليف التعليم للجميع

إن سجل المعونة المقدمة للتعليم مخيب للآمال...

- ازدادت المعونة إجمالا، لكن لا يجري الوفاء بالالتزامات التي قطعتها على نفسها الجهات المانحة في عام 2005 والمتمثلة في زيادة المعونة بمقدار 50 مليار دولار أمريكي. ويتوقع أن يكون العجز على أشده في أفريقيا وأن يبلغ تقديرا 18 مليار دولار أمريكي.
- ارتفعت نسبة المعونة المقدمة للتعليم، ولكن أخذ الركود يشوب الالتزامات في الآونة الأخيرة. وقد انخفضت الالتزامات بتقديم المعونة للتعليم الأساسي بنسبة 22% في عام 2007 أي بما يساوي 4.3 مليار دولار أمريكي.
- لاتصل المعونة المقدمة للتعليم دائما إلى الذين هم في أمس الحاجة إليها. وبعض الجهات المانحة لا تولي التعليم الأساسي ما يستحقه من الاهتمام بوصفه أولوية. كما أن البلدان المتأثرة بالنزاعات لا تتلقى دعما كافيا يسمح لها باستعادة عافيتها.
- يفتقر التعليم إلى إطار قوي متعدد الأطراف لتسريع التقدم، كما يعاني من قلة الجهات المانحة وغياب التمويل من القطاع الخاص.

يتوجب على الجهات المانحة والحكومات المتلقية زيادة الموارد المتاحة للتعليم وتحسين معونة الحوكمة:

- بإمكان البلدان المنخفضة الدخل أن توفر بنفسها مبلغا إضافيا قدره 7 مليارات دولار سنويا – أو 0.7% من الناتج المحلي الإجمالي. ولكن حتى مع هذا الجهد ستبقى هناك ثغرات مالية كبيرة. ويرى التقرير إن الثغرة المالية المطلوب استدراكها من أجل بلوغ أهداف التعليم للجميع في البلدان المنخفضة الدخل تبلغ بتقديره 16 مليار دولار سنويا.
- ينبغي على الجهات المانحة أن تعزز الجهود من أجل تنفيذ جدول أعمال باريس بشأن فعالية المعونة وأن تعيد النظر بمقدار الدعم الذي تقدمه لمختلف مستويات التعليم.
- كما ينبغي على الجهات المانحة زيادة الدعم للبلدان المتأثرة بالنزاعات وإيجاد نهوج مبتكرة لتوفير دعم منسّق وطويل الأجل.
- يجب تقوية الإطار الدولي للتعاون المتعدد الأطراف في مجال التعليم من خلال إجراء إصلاح أساسي لمبادرة المسار السريع لتوفير التعليم للجميع.
- ينبغي للأمم المتحدة أن تدعو إلى عقد مؤتمر طارئ لإعلان التبرعات في عام 2010 من أجل تعبئة الأموال الإضافية اللازمة والوفاء بالتزامات مؤتمر داكار.

لمحة عامة

الفصل 1

من أزمة مالية إلى أزمة تنمية بشرية

يأتي هذا الإصدار من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع في فترة يشهد فيها العالم أسوأ نكسة اقتصادية منذ الكساد الكبير. وتعاني النظم التعليمية في الكثير من بلدان العالم الأشد فقرا[1] من تداعيات هذه الأزمة التي ولدت من رحم النظم المالية للعالم المتقدم. وفي ظل ارتفاع منسوب الفقر وتباطؤ النمو الاقتصادي وتصاعد الضغوط على الميزانيات الحكومية يلوح خطر داهم ينذر بإيقاف أو تقويض ما تحقق خلال العقد المنصرم من تقدم صوب أهداف التعليم للجميع. وقد بات لزاماً على المجتمع الدولي أن يتحرك بعجل لتفادي هذا الخطر.

وقد شهد العالم النامي تدهور الشروط الكفيلة بالتقدم كصف واحد صوب الأهداف المنشودة في عام 2015. فالركود الاقتصادي من شأنه أن يدفع 90 مليون نسمة إضافية إلى مربع الفقر المدقع في عام 2010. كما أن الكثير من البلدان الأشد تضررا بالأزمة الاقتصادية لم يفق بعد من وقع أزمة ارتفاع أسعار المواد الغذائية التي أضافت 175 مليون نسمة أخرى في عامي 2007 و2008 إلى عدد الذين يعانون من سوء التغذية في العالم. والنظم التعليمية ليست بمنأى عن تداعيات هذه الأوضاع الإنسانية المتدهورة. فيخشى أن يؤدي تفاقم حالة الأسر الفقيرة وارتفاع نسبة سوء التغذية لدى الأطفال إلى عرقلة الجهود الرامية إلى تعميم التعليم الابتدائي وتحقيق الأهداف الإنمائية الأوسع نطاقا في موعدها المحدد في عام 2015.

إن تداعيات تباطؤ النمو الاقتصادي على تمويل التعليم في البلدان الفقيرة النامية من الأمور التي لم تحظ بالاهتمام الكافي. فبينما تشهد البلدان الغنية "براعم الانتعاش" الاقتصادي وهي تتفتح،

© XINHUA/Gamma/Eyedea Presse

1 – أينما ترد كلمة«بلدان» في التقرير فإنها تعني «البلدان والأراضي».

© Aubrey Wade/PANOS

تواجه البلدان النامية تحديات تباطؤ النمو الاقتصادي وانخفاض الإيرادات. وتقدر الخسارة المحتملة في تمويل التعليم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وحدها جراء ركود الاقتصاد العالمي بنحو 4.6 مليار دولار سنويا في العامين 2009 و2010، أي ضعف المستوى الحالي من المساعدة المخصصة للتعليم الأساسي. كما أن الإنفاق على التلميذ الواحد في المرحلة الابتدائية قد ينخفض بنسبة تصل إلى 10% في عام 2010 مقارنة بإسقاطات النمو الاقتصادي ما قبل الأزمة.

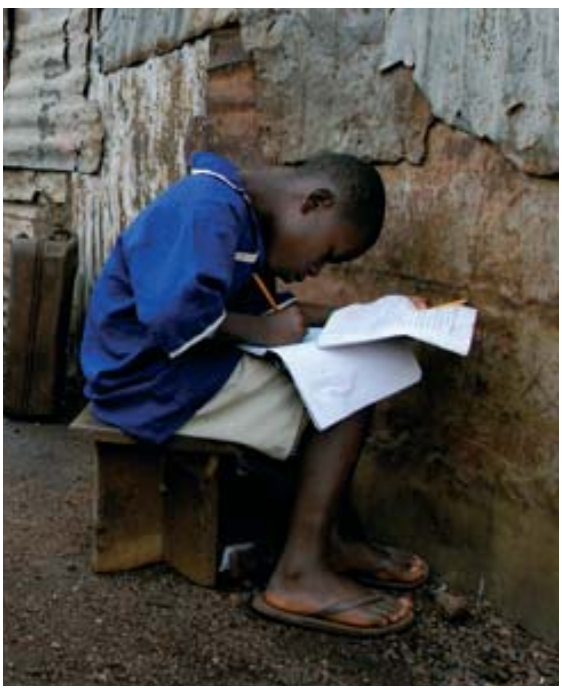
إن من السهل أن تغيب عن الناظر من بعيد التبعات الخطيرة للأزمة الاقتصادية فيما يخص التعليم. وفي نهاية المطاف سيتعافى الاقتصاد العالمي من الركود، ولكن قد تسفر الأزمة عن ضياع جيل كامل من الأطفال في أشد بلدان العالم فقرا، لأن فرصهم في الحياة تكون قد دُمرت بلا رجعة بسبب الإخفاق في حماية حقهم في التعليم. إذ يعني الفشل في الحفاظ على التقدم ومواصلته بالنسبة للأفراد والجماعات الأشد تضررا بالأزمة دفع ثمن باهظ من باب تضاؤل فرص الإنعتاق من ربقة الفقر والحرمان. وستطال الخسارة بلدانا بأسرها وذلك لأن تباطؤ التقدم في التعليم يفضي إلى تباطؤ النمو الاقتصادي وتقلص فرص العمل وتدهور الصحة العامة ومكانة متدنية في سلم الاقتصاد العالمي القائم على المعرفة بصورة مطردة.

وللميزانيات الوطنية دور هام في منع الأزمة المالية من التحول إلى أزمة تنمية بشرية طويلة الأجل. ففي البلدان الغنية، اتخذت تدابير مالية واقتصادية واسعة النطاق من أجل إنعاش الاقتصاد وحماية البنية الأساسية الحيوية في المجالين الاجتماعي والاقتصادي. واعتبر التعليم من المجالات ذات الأولوية في الإنفاق العام، ولاسيما في إطار قانون إنعاش الاقتصاد الأمريكي وإعادة البناء. أما بالنسبة لمعظم البلدان ذات الدخل المنخفض فإنها تفتقر بخلاف البلدان الغنية إلى القدرة على تعبئة الموارد بالمستوى المطلوب للحفاظ على الإنفاق العام في المجالات ذات الأولوية. وهذه البلدان بأمس الحاجة إلى زيادة المساعدة الإنمائية بشروط تساهلية لكي تجد متنفسا في التعامل مع الأزمة والمحافظة على خطط الإنفاق في التعليم وغيره من المجالات.

إن المجتمع الدولي لم يستجب بصورة فعالة للتحديات التي تواجه البلدان الفقيرة. ويُلاحظ أن حكومات البلدان الغنية والقمم المتعاقبة لمجموعة العشرين ومجموعة البلدان الثمانية قد بذلت جهودا جبارة لإعادة التوازن للنظم المالية، ولكنهم لم يقدموا سوى دعم متواضع لأفقر شعوب العالم. فقد قُدّم إلى البلدان المنخفضة الدخل وعبر صندوق النقد الدولي بشكل أساسي مبلغ سنوي إضافي جديد يُقدّر بمليارين إلى ثلاثة مليارات دولار، ولكن منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وحدها تواجه خسارة في انحسار الموارد، قياسا بإسقاطات ما قبل الأزمة، تبلغ 80 مليار دولار في السنة بالنسبة للعامين 2009 و 2010.

وقد أدت تقارير وبيانات إخبارية وإعلامية خاطئة وخادعة إلى مبالغات مضللة بشأن حجم المعونة الدولية الموجهة إلى الدول المنخفضة. فمعظم الدعم الذي زُعم تقديمه إلى البلدان الأشد فقرا هو في الواقع معونة مقررة سلفا أعيد تغليفها وبرمجتها. وقد زاد البنك الدولي المساعدة بصفة أساسية عن طريق مدفوعات مبكرة لقروض تساهلية قائمة. وهو نهج مبتكر يستحق الترحيب إلا أنه ينطوي على إمكانية التسبب في عجوزات مالية في المستقبل ولا يصلح كبديل لتحويلات مالية حقيقية.

في عام 2010، سيجتمع المجتمع الدولي في القمة المعنية بالأهداف الإنمائية للألفية ليستعرض التقدم المحرز ويقيم آفاق تحقيق الأهداف المنشودة. هذه الآفاق تعتمد اعتمادا أساسيا على اتخاذ إجراءات مبكرة للتصدي للتهديدات التي تواجه الكثير من بلدان العالم الأكثر فقرا جراء الأزمة الاقتصادية العالمية. والتعليم مجال ذو أولوية. وأي تباطؤ في وتيرة التقدم نحو تحقيق أهداف التعليم سيسفر عن تداعيات طويلة الأجل على النمو الاقتصادي والحد من



© Aubrey Wade/PANOS

© Jeroen Oerlemans/PANOS

الفقر والتقدم في مجال الصحة العامة. والاستثمار المبكر في هذا الصدد مسألة في غاية الأهمية.

ويُقدّر هذا التقرير أن تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي وأهداف التعليم للجميع الأخرى الأوسع نطاقا بحلول عام 2015 سيكلف 16 مليار دولار سنويا. وقد يبدو هذا الرقم كبيرا لأول وهلة ولكنه في الواقع ليس كذلك حين نقيسه بحجم الموارد التي جرى تعبئتها لإسعاف المؤسسات المالية المعلولة. إنه يمثل نحو 2% فقط من المبلغ الذي خصص لإنقاذ أربعة مصارف كبرى في المملكة المتحدة والولايات المتحدة. بطبيعة الحال، تدفع الحكومات بالقول إن المحافظة على الأصول المالية والموازنات العمومية للبنوك هي من باب الاستثمار. ولكن الأمر نفسه يصدق على المعونة الدولية للتعليم التي تمثل استثمارا في الحد من الفقر وتشاطر الرخاء ونمطا للعولمة أكثر إنصافا.

وتشمل التدابير الدولية العاجلة المطلوبة ما يلي:

- زيادة الدعم المالي التساهلي عن طريق المعونة الثنائية والمؤسسة الإنمائية الدولية التابعة للبنك الدولي، مع الالتزام بزيادة المبلغ الكلي لدورات تجديد الموارد من 42 مليار دولار إلى 60 مليار دولار؛
- القيام باستعراض لتداعيات النكسة الاقتصادية العالمية على تمويل الأهداف الإنمائية يسبق انعقاد مؤتمر القمة للعام 2010 بشأن الأهداف الإنمائية للألفية؛
- عقد مؤتمر طارئ للأطراف المانحة خلال عام 2010 لتعبئة معونة إضافية للتعليم؛
- رصد الميزانيات من أجل التقاط إشارات التحذير المبكرة بشأن التعديلات المالية التي تهدد تمويل التعليم، وتتولى اليونسكو تنسيق برنامج دولي لهذا الغرض؛
- مراجعة وتنقيح شروط القروض للبنك الدولي لضمان اتساقها مع الاستراتيجيات الوطنية للحد من الفقر وأولويات التعليم للجميع.

الفصل 2

رصد التقدم نحو تحقيق التعليم للجميع

لا تزال الأهداف التي اعتمدها المنتدى العالمي للتربية في عام 2000 تشكل المؤشر المرجعي لتقييم التقدم المحرز نحو تحقيق التعليم للجميع. فلقد تم تحقيق الكثير، إذ تقدم بعض من أفقر بلدان العالم بخطوات كبيرة على عدة جبهات، مما يدل على أن توافر القيادة الوطنية والممارسات الجيدة هي أمور تسهم في تغيير الوضع. غير أن مما لا شك فيه هو أن العالم لا يسير في المسار السليم من أجل بلوغ أهداف داكار، وأن مصير المعركة من أجل تحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015 يؤول إلى الفشل.

وسيتطلب تغيير هذه الصورة زيادة التركيز إلى حد كبير على معالجة أوجه التفاوت وعلى الاهتمام بأكثر فئات المجتمع عرضة للتهميش. ولا تزال مراعاة قضايا الجنسين تشكل مجالاً أولوياً نتيجة لاستمرار الحرمان المؤسسي الذي تعانيه الفتيات والنساء. كما سيتعين على الاستراتيجيات الرامية إلى تأمين تكافؤ الفرص في التعليم أن تعالج أشكال الحرمان المتجذرة في أوضاع الفقر والتمييز الاجتماعي. وتشير الدلائل المستمدة من الرصد، بشكل واضح، إلى ضرورة أن تكون الحكومات والجهات المانحة أكثر إدراكاً للحاجة الملحة إلى الإسراع في العمل. وإذ لم يبق إلا أقل من خمس سنوات على حلول الأجل المقرر لتحقيق الهدف المنشود، بات المجال المجدي لإجراء الاستثمارات وتطبيق السياسات اللازمة لجعل الأهداف التعليمية أمراً قريب المنال يتضاءل.

الطفولة المبكرة

إن الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة تشكلان الأساس الذي يقوم عليه تحقيق التعليم للجميع. فبإمكان التغذية الجيدة والرعاية الصحية الفعالة والانتفاع بخدمات مرافق جيدة للتعليم قبل المدرسي أن تحد من الحرمان الاجتماعي وأن تؤدي إلى تحسين التحصيل التعليمي. ومع ذلك، فإن الخدمات الخاصة بالطفولة المبكرة لا تزال تتعرض للإهمال.

إن هذا الإهمال يبدأ في مرحلة مبكرة. فحوالي ثلث أطفال البلدان النامية، أو 175 مليون طفل، يدخلون المدارس الابتدائية سنويا بعد أن يكونوا قد خبروا سوء التغذية الذي يضر بنموهم الذهني ضرراً لا سبيل إلى تداركه. كما أن حالات الحمل والولادة غير المأمونة تؤدي إلى خسائر جسيمة. ويعاني زهاء مليون طفل سنوياً من صعوبات في التعلم ومن أشكال أخرى للقصور بسبب إصابتهم بالاختناق عند الولادة. ويؤدي نقص اليود لدى الأمهات إلى مخاطر على مستوى التخلف العقلي بالنسبة إلى ما يقارب 38 مليون طفل سنوياً. وتكمن جذور هذه المشكلات كلها في أوضاع الفقر وعدم المساواة بين الجنسين وعجز مرافق الخدمات الصحية الخاصة بالأمهات والأطفال عن توفير إمكانيات الانتفاع بخدمات مقبولة بتكاليف معقولة. فقد أصبحت مسألة إلغاء الرسوم على هذه الخدمات مسألة أولوية عاجلة. كما أن من المهم بوجه أعم أن يصوغ المعنيون برسم السياسات نهوجاً أكثر تكاملاً بالنسبة إلى التعليم من جهة، وبالنسبة إلى خدمات الرعاية الصحية للأمهات والأطفال من جهة أخرى.

ولا تزال المشاركة في الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

© Alfredo Caliz/PANOS

تجري بمستويات متباينة. وتنخفض هذه المستويات بوجه خاص في جنوب وغرب آسيا وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ومن المفروض أن يشكل أطفال أفقر الأسر أكثر الفئات أهلاً للاستفادة من الرعاية والتربية الجيدتين في مرحلة الطفولة المبكرة. غير أنهم أقل الناس حظا بالانتفاع بهذه الرعاية والتربية. فتزيد احتمالات انتفاع أطفال أغنى الأسر في مصر بالتعليم قبل المدرسي بمقدار ثمان وعشرين مرة على احتمالات انتفاع أطفال أفقر الأسر به. وتدل هذه الحصيلة على مدى ضخامة العوائق المرتبطة بتكاليف هذا التعليم وبأماكن توافره. بيد أن هناك برامج ناجحة عديدة، مثل برنامج Chile Crece Contigo الذي ينفّذ في شيلي، تبين أن بإمكان الاستثمار المحدد الأهداف أن يتجاوز آثار أوجه التفاوت الاجتماعي.

تعميم التعليم الابتدائي

لقد كان إجمالي التقدم المحرز نحو تحقيق تعميم التعليم الابتدائي خلال العقد المنصرم أمراً مشجعاً. فقد كان عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في عام 2007 يبلغ حوالي 72 مليون نسمة، مما يشكل انخفاضاً بنسبة 28% عن عددهم في بداية العقد. واستمرت نسب القيد في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ترتفع منذ عام 1999 بوتيرة أسرع بخمس مرات من وتيرة ارتفاعها في التسعينيات من القرن الماضي، وحققت بلدان مثل إثيوبيا وبنين وجمهورية تنزانيا

© Patrick Le Floch/Explorer/Eyedea Illustration

© Louise Gubb/Corbis

المتحدة وموزمبيق تقدماً سريعاً في هذا الصدد. إضافة إلى ذلك، فإن أوجه التفاوت بين الجنسين في هذا المجال أخذت تتضاءل.

ومع ذلك، فإن العالم ليس على المسار السليم من أجل تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي في أجله المقرر. وإذا ما استمرت الاتجاهات الراهنة على حالها، سيظل زهاء 56 مليون طفل غير ملتحقين بالمدارس في عام 2015، وثمة مؤشرات تدعو إلى القلق تدل على أن وتيرة التقدم نحو تحقيق تعميم التعليم الابتدائي باتت تتباطأ. فقد حدث ثلثا إجمالي الانخفاض في أعداد غير الملتحقين بالمدارس منذ مؤتمر داكار، في خلال الفترة بين عامي 2002 و2004. وقد كان مستوى التقدم على الصعيد الإقليمي متبايناً أيضاً، إذ إن انخفاض أعداد غير الملتحقين بالمدارس كان أسرع بكثير في جنوب آسيا مما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، ويعود ذلك إلى تحقيق تقدم سريع في الهند. وإن معظم البلدان التي لا تزال خارج المسار السليم لتحقيق الهدف المنشود هي بلدان منخفضة الدخل بدأت السعي في هذا السبيل انطلاقاً من مستوى منخفض، وهي أما بلدان تسجل زيادات مدهشة في نسب القيد ولكن ببطء شديد (كما هو الحال في بوركينا فاسو ونيجيريا)، أو بلدان تتسم نسب القيد فيها بالركود (كما في إثيوبيا وليبيريا). وتشغل البلدان التي تعاني من النزاعات مكاناً بارزاً في هذه الفئة. ومما يثير الدهشة أكثر أن بلداناً تتمتع بمستوى أعلى من حيث الدخل، مثل تركيا والفلبين، تواجه خطر الفشل في تحقيق الهدف المنشود، ويعزى ذلك بشكل كبير إلى وجود أوجه مترسخة للتفاوت فيها على الصعيد الوطني.

إن أوجه التفاوت المترسخة من هذا النوع تعد عائقاً كبيراً أمام تحقيق تعميم التعليم الابتدائي. كما أن أوجه التفاوت المرتبطة بعوامل مستوى الثروة ونوع الجنس والانتماء الإثني واللغة ومكان الإقامة، تكبح كلها مسيرة التقدم في بلدان عديدة، ومع أن أوجه التفاوت القائمة على نوع الجنس باتت تنحسر، فإنها لا تزال قائمة إلى حد كبير في الكثير من أنحاء جنوب وغرب آسيا وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ففي ثمانية وعشرين بلداً، لا يزال يلتحق أقل من تسع فتيات بالتعليم المدرسي مقابل التحاق كل عشرة صبيان به. وسيتطلب القضاء على التفاوت بين الجنسين بذل جهود دؤوبة من أجل تغيير المواقف التي تقلل من قيمة تعليم الفتيات، وذلك بالإضافة إلى اعتماد سياسات عملية توفر حوافز من أجل تحقيق مزيد من التكافؤ. فإن ظروف الفقر تفاقم أوجه التفاوت بين الجنسين. وعلى سبيل الإيضاح، فإن التفاوت بين الجنسين لا يشكل ظاهرة ملحوظة على صعيد أغنى الأسر التي تعيش في المناطق الحضرية في باكستان، في حين أن ثلث الفتيات من أفقر الأسر تلتحقن بالتعليم.

بيد أن زيادة القيد ليست إلاّ مقياساً واحداً لمدى ما يحرز إجمالاً من تقدم نحو تحقيق تعميم التعليم الابتدائي. فمع أن نسب القيد تتزايد، ثمة ملايين من الأطفال يلتحقون بالتعليم الابتدائي ولكنهم يتسربون منه قبل أن يتموا هذه المرحلة التعليمية بكاملها. فيتسرب حوالي 28 مليون تلميذ سنوياً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ويتسرب 13% من الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس، في أثناء وجودهم في الصف الأول من التعليم في جنوب وغرب آسيا.

علاوة على ذلك، فإن النهوج المتبعة حالياً في الرصد والتقييم يمكن أن تضفي مسحة إيجابية على الوضع تغطي على المشكلات التي ينطوي عليها هذا الوضع وذلك للأسباب الثلاثة التالية:

- إن البيانات التي تقدمها الحكومات يمكن أن تقلل بصورة منهجية من الحجم الحقيقي لأعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس ممن هم في سن الالتحاق بها. فتشير الاستقصاءات عن الأسر إلى أن مجموع غير الملتحقين بالمدارس ربما هو أكثر بمقدار الثلث من المجموع الذي تذكره الحكومات.
- إن الصيغ الإجرائية للإبلاغ تحجب عن الأنظار وجود 71 مليون نسمة من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس والذين هم في سن التعليم في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي.
- إن أدوات الرصد المستخدمة حالياً لا توفر وسيلة متكاملة لقياس الأمور الثلاثة المهمة بالنسبة إلى التقدم نحو تحقيق تعميم التعليم الابتدائي، وهي: الالتحاق بالمدرسة في السن المناسبة، والتقدم على نحو سلس في مستويات النظام التعليمي، وإتمام المرحلة التعليمية. ويتضمن الفصل 2 الدعوة إلى اعتماد نهج أشمل يقوم على استخدام النسبة الصافية لإتمام الفوج للمرحلة التعليمية.

مهارات الكبار وتعلّمهم

لقد جعلت الأزمة الاقتصادية العالمية مسألة مهارات الشباب والكبار وتعليمهم –الهدف 3 في إطار عمل داكار– تندرج في صميم جدول أعمال التعليم للجميع. فمع تزايد البطالة بين الشباب، أصبحت الحكومات تعتبر أكثر فأكثر أن تنمية المهارات تشكل عنصراً أساسياً في مجمل الاستراتيجيات الرامية إلى مكافحة التهميش. وبوجه أعم، ثمة اعتراف بأن فائدة المهارات، بوصفها محركاً للعمالة والإنتاجية والنمو الاقتصادي، تزداد أهمية في ظل اقتصاد عالمي يتزايد فيه الاستناد إلى المعارف.

وتتباين البلدان تبايناً كبيراً في مدى انتشار وفعالية التعليم التقني والمهني فيها. فد اضطلع التعليم المهني في كل من ألمانيا واليابان بدور حيوي في تيسير الانتقال على نحو سلس من عالم المدرسة إلى عالم العمل وفي مكافحة البطالة بين الشباب. وكان التعليم المهني في شرق آسيا جزءاً من صميم الاستراتيجيات الإنمائية التي ساعدت على تحقيق نمو سريع وخلق فرص العمل ورفع مستويات المهارات والأجور. وقد بات الاعتراف يتزايد بأن تعلم الشباب لا يكفي لوحده. فبالنسبة إلى الشباب الذين لم يبلغوا أو بلغوا سن الرشد وغادروا المدارس بدون أن يكتسبوا المهارات الأساسية للتعلم، يمكن للتدريب المهني أن يزودهم بفرصة ثانية. وتبين التجربة في أمريكا اللاتينية والولايات المتحدة أن بإمكان التدريب المهني والتقني أن يوسع نطاق الفرص المتاحة للشباب المهمشين الذين تسربوا من المدارس، وذلك بما يشمل إمكانية العودة إلى الالتحاق بالنظم التعليمية.

وعلى الرغم من وجود أمثلة عديدة على الممارسات الجيدة في هذا المجال، ثمة مجال لإثارة تساؤلات بشأن السجل الإجمالي للتعليم التقني والمهني. فهناك برامج وطنية كثيرة تعاني من قلة الاستثمار فيها ومن تدني نوعيتها وضعف الصلات فيها مع أسواق العمل. وقد استثمرت الحكومات في الشرق الأوسط استثماراً كبيراً في مجال التعليم المهني بدون أن يفضي ذلك إلى خلق فرص كثيرة للعمل. وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، يغفل التعليم المهني القطاع غير الرسمي (الذي يعمل فيه معظم الشباب المهمشين) ويواجه النفور من جانب الآباء والتلاميذ. ولا تصل برامج الإعداد المهني في الهند إلاّ لما يقارب 3% فقط من شباب الأرياف، ولا توجد دلائل كثيرة على أنها تعزز آفاق العمالة. فلا تزال الصورة المتداولة عن خدمات التعليم التقني والمهني، باعتباره شكلاً من التعليم من الدرجة الثانية لا يفيد إلاّ بقدر محدود في مجال العمالة، صورة شائعة تكاد لم يتغير فيها شيء.

وسيتطلب تغيير هذه الصورة إجراء إصلاحات بعيدة المرامي. وتتسم النظم الناجحة للتعليم المهني اعتيادياً بأنها تربط بين عالم المدرسة وعالم العمل وتقتضي توافر التزام نشيط بها من جانب القطاع الخاص. وعلى سبيل المثال، فإن إحدى سمات النموذج البرازيلي تتمثل في أن اتحاد أرباب العمل في البلد يعد مزوداً رئيسياً لهذا النوع من التعليم، موفراً تعليماً ممتازاً موجّها نحو المجالات التي يعاني سوق العمل نقصاً فيها. كما أن للمناهج الدراسية وأساليب التدريس أهميتها أيضاً. فكثيراً ما يركز التعليم المهني على تنمية قدرات تقنية محدودة عوضاً عن تنمية قدرات أوسع نطاقاً وتنمية مهارات "لتعلم كيفية التعلم" تكون أكثر مرونة. وتوجد عدة بلدان –بضمنها أستراليا وجمهورية كوريا– تعمل على معالجة هذه المشكلة وعلى النهوض بالسمعة التقليدية للبرامج المرتبطة بهذا التعليم، وذلك بزيادة تيسير الصلة بين الإعداد المهني والتعليم الأكاديمي.

محو أمية الكبار

إن القرائية مكسب حيوي وعنصر رئيسي بالنسبة إلى تنمية المهارات. ومع ذلك، فإن أمية الكبار لا تزال تمثل واحداً من أكثر أهداف التعليم للجميع تعرضاً للإهمال. ويبلغ عدد الشباب والكبار الأميين في العالم اليوم قرابة 759 مليون نسمة. ومما يعبر عن آثار أوجه التفاوت بين الجنسين أن النساء يشكلن ثلثي هذا العدد. وعلى الرغم من أن أوجه التفاوت بين الجنسين هذه باتت تنحسر، فإنها لا تزال منتشرة على نطاق واسع. وقد كان التقدم نحو الهدف المتمثل في خفض أعداد الأميين بمقدار النصف، تقدماً بطيئاً وشاقاً، باستثناء الوضع في شرق آسيا –وبصورة رئيسية في الصين–. وإذا ما استمرت الاتجاهات الراهنة على حالها، فإن العالم سيكون بحلول عام 2015 دون منتصف الشوط الذي يفصله عن الهدف المنشود. وسيبلغ القصور في الهند وحدها قرابة 81 مليون نسمة من الأميين.

وقد شهدت السنوات الأخيرة الماضية بعض التطورات المشجعة. فثمة بلدان عديدة تضم أعداداً كبيرة من الأميين الكبار، أخذت تزيد من الاستثمار في البرامج الوطنية لمحو الأمية. ومن الأمثلة على ذلك برنامج البرازيل لمحو الأمية الذي بدأ العمل فيه عام 2003، وبلغ عدد الدارسين فيه 8 ملايين نسمة. كما شرعت الهند في إعادة تنظيم برنامجها الوطني لمحو الأمية وفي توسيع نطاقه من أجل زيادة التركيز فيه على النساء وعلى فئات الطبقات الدنيا والأقليات. وفي بوركينا فاسو، زادت الاستراتيجية الوطنية للتعليم مستوى الاستثمار في مجال محو الأمية من نسبة 1% إلى 7% من ميزانية التعليم. فينبغي للحكومات والجهات المانحة أن تتعلم من النماذج الناشئة في مجال الممارسات الجيدة وأن تعمل بمزيد من العزم من أجل إيلاء الأولوية لمحو الأمية في إطار استراتيجيات تعليمية أوسع نطاقاً.

© REUTERS/Zohra Bensemra

نوعية التعليم

إن المقياس النهائي لأي نظام تعليمي لا يتمثل في عدد الأطفال الملتحقين بالمدارس وإنما في ما يتعلمونه وفي مدى جودة هذا التعليم. وثمة دلائل متزايدة على أن العالم غدا يعمل على إلحاق الأطفال بالمدارس بصورة أسرع مما يعمل بها على تحسين نوعية التعليم المتاح.

فإن القصور في التحصيل التعليمي واضح على عدة مستويات. وتشير عمليات التقييم الدولية، على نحو دائم، إلى وجود فروق كبيرة في هذا المجال على الصعيد العالمي. وقد خلصت الدراسة الدولية عن الاتجاهات في مجال الرياضيات والعلوم، لعام 2007، إلى أن مستوى أداء الطالب المتوسط في العديد من البلدان النامية، بما فيها إندونيسيا وغانا والمغرب، يقل عن مستويات أقل الطلاب أداء في بلدان مثل جمهورية كوريا واليابان. كما يلاحَظ وجود تباين واضح داخل البلد الواحد يرتبط بجوانب الحرمان الذي تعانيه الأسر وببيئة التعلم فيها. ولا تقتصر المشكلة على المستوى النسبي للتحصيل، إذ إن القيم المطلقة لمستويات التعلم منخفضة انخفاضاً كبيراً جداً في بلدان عديدة. وتشير دلائل مستمدة من جنوب وغرب آسيا ومن أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إلى أن كثيراً من الأطفال يعجزون عن إتقان المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب، وذلك حتى بعد إتمامهم لمرحلة التعليم الابتدائي بأكملها.

وثمة عوامل عديدة تسبب انخفاض مستوى التحصيل التعليمي. فالمدارس في العديد من البلدان النامية هي في وضع متدن، ولا يتوافر العدد الكافي من المعلمين. وبحلول العام 2015، ستحتاج أفقر البلدان إلى حشد حوالي 1.9 مليون معلم إضافي في التعليم الابتدائي، بضمنهم 1.2 مليون معلم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وذلك من أجل إتاحة بيئة جيدة للتعلم لجميع الأطفال. وتشكل زيادة الإنصاف في توزيع المعلمين أمراً أساسياً أيضاً، إذ إن كثيراً ما لا تحظى أفقر المناطق والمدارس الواقعة في المناطق المحرومة إلاّ بأقل عدد ممكن من المعلمين وأقل المعلمين تأهيلاً. وقد اعتمدت بلدان عديدة، بضمنها البرازيل والمكسيك، برامج تستهدف المدارس التي تخدم مجتمعات محلية محرومة. كما أن بإمكان الحكومات أن تعمل على رفع المستويات عن طريق القيام في وقت مبكر بتحديد المشكلات القائمة، وذلك من خلال ممارسة الرصد المستمر وإجراء تقييمات لمستويات القدرة على القراءة في الصفوف الأولى من التعليم المدرسي.

النقص في تمويل التعليم للجميع

إن تحقيق أهداف التعليم للجميع في البلدان ذات الدخل المنخفض سيتطلب زيادة التمويل زيادةً كبيرة. وبإمكان هذه البلدان ذاتها أن تبذل قدراً كبيراً من الجهود لتعبئة المزيد من الموارد للتعليم. ولكن في غياب حدوث زيادة كبيرة في المعونة، سيؤدي النقص الكبير في التمويل إلى كبح الجهود الرامية إلى الإسراع بعجلة التقدم في مجال التعليم الأساسي.

ويوفر تقرير هذا العام تقديراً مفصلاً للتكاليف الخاصة بتحقيق بعض الأهداف الأساسية للتعليم للجميع؛ وهو تقدير يشمل ستة وأربعين بلداً من البلدان ذات الدخل المنخفض، ويتضمن تقديرات لتكاليف تحسين التغطية في برامج الطفولة المبكرة، وتعميم التعليم الابتدائي، ومحو أمية الكبار. وبخلاف ما جرى في العمليات السابقة لتقدير التكاليف على الصعيد العالمي، فإن هذا التقدير يشتمل على بند مالي مخصص للجهود الرامية إلى الوصول إلى الذين يعانون من أشد أشكال التهميش. ويتسم تخصيص هذا البند المالي بالأهمية لأن توسيع نطاق الفرص كي تشمل الأطفال الذين يعانون الحرمان بسبب الفقر، ونوع الجنس، والانتماء الإثني، واللغة، والإقامة في أماكن نائية، ينطوي على تكاليف أكبر. وتتضمن الاستنتاجات والتوصيات الرئيسية في هذا الصدد ما يلي:

- إن بإمكان البلدان النامية ذات الدخل المنخفض أن تتيح سنوياً مبلغاً إضافياً بمقدار 7 مليارات دولار أمريكي –أو 7% من الناتج القومي الإجمالي– عن طريق زيادة الموارد المحلية وتأمين المزيد من الإنصاف لدى وضع الميزانيات.
- حتى مع بذل المزيد من الجهود للتعبئة من أجل زيادة الموارد المحلية، سيكون هناك نقص في تمويل التعليم للجميع على الصعيد العالمي بمقدار 16 مليار دولار أمريكي سنوياً على وجه التقريب –1.5% من الناتج القومي الإجمالي– للبلدان الستة والأربعين المشمولة بعملية التقدير. ويشكل نقص التمويل فيما يخص أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى زهاء ثلثي النقص في التمويل على الصعيد العالمي، أو مبلغ 11 مليار دولار أمريكي.
- إن المعونة التي تقدّم حالياً للتعليم الأساسي في هذه البلدان الستة والأربعين –ومقدارها قرابة 2.7 مليار دولار أمريكي– هي دون المستوى المطلوب لسد النقص. فحتى إذا وفت الجهات المانحة بالتزامها بزيادة المعونة، فإن النقص في التمويل سيظل كبيراً وفي حدود 11 مليار دولار أمريكي سنوياً.
- ينبغي عقد مؤتمر عاجل في عام 2010 من أجل الالتزام بتعهدات بغية تعبئة التمويل الإضافي المطلوب من أجل الوفاء بالالتزام الذي تم في داكار.

© Chretien Eric/Gamma/Eyedea Presse

الفصل 3

الحرمان والتهميش في مجال التعليم

دأبت الحكومات في شتى أنحاء العالم على التأكيد على التزامها بتساوي الفرص في التعليم. وهي ملزمة بموجب اتفاقيات حقوق الإنسان أن تتصرف وفق هذا الالتزام. ولكن على الرغم من هذا تخفق معظم الحكومات بانتظام في معالجة أوجه الحرمان الشديد والمزمن في التعليم الذي يهمش شرائح كبيرة من المجتمع. وتتجذر أوجه الحرمان هذه في عمليات اجتماعية واقتصادية وسياسية وعلاقات قوة غير متكافئة وتستمر نتيجة لعدم المبالاة السياسية.

والحرمان والتهميش في التعليم مسألة خطيرة على مستويات عدة. أولها أن الحصول على فرصة التمتع بتعليم نافع حق أساسي من حقوق الإنسان. كما أنه شرط في دفع عجلة العدالة الاجتماعية إلى الأمام. ويواجه الذين سار ركب التعليم بدونهم مستقبلا محدود الأفق ضيقه في الكثير من المجالات، بما فيها العمل والصحة والمشاركة في العمليات السياسية التي تؤثر في حياتهم. كما أن ضيق فرص التعلّم من أقوى الوسائط في نقل الفقر عبر الأجيال.

إن الحرمان الشديد في مجال التعليم مثال نيّر لما وصفه عالم الاقتصاد والفيلسوف أمارتيا سن بـ «المظالم القابلة للإصلاح». ويتمعن هذا التقرير في حجم ونطاق هذه المظلمة، ويدرس أسبابها ويحدد علاجها في إطار السياسات. والرسالة الأساسية التي يحملها هذا الفصل هي أن الفشل في وضع التعليم الاستيعابي الجامع في صلب أجندة التعليم للجميع يكبح التقدم صوب الأهداف المعتمدة في داكار. ويتوجب على الحكومات أن تبذل من الجهود أكثر مما تبذله الآن بكثير لتوفير الفرص للجماعات التي يصعب الوصول إليها، مثل الأقليات الإثنية والأسر الفقيرة في الأحياء المعدمة والمناطق الريفية النائية والذين تأثروا بالنزاعات المسلحة والأطفال المعاقين.

قياس التهميش في التعليم: أداة جديدة

إن قياس التهميش في التعليم صعب في حد ذاته. ولا توجد معايير مرجعية معتمدة في مختلف البلدان على غرار المعايير المستخدمة في تقييم الفقر المدقع من حيث الدخل. والبيانات الوطنية غالباً ما لا تكون مفصلة بما يكفي للتعرف على الجماعات المهمشة وتمييزها. ومن أسباب ذلك أن الكثير من الحكومات لا يعلق أهمية كبيرة على توفير بيانات أفضل بشأن بعض من أكثر السكان حرماناً مثل الأطفال العاملين وذوي العاهات والذين يعيشون في الأحياء العشوائية والمناطق النائية. ويتضمن تقرير هذا العام أداة جديدة هي مجموعة بيانات "الحرمان والتهميش في مجال التعليم" تعطي فكرة عن مدى انتشار حالة التهميش في داخل البلدان وعن التركيبة الاجتماعية للمهمشين.

وعلى الرغم من التقدم المحرز في العقد السابق لا يزال الحرمان التعليمي المطلق في أعلى مستوياته. وفي كل أرجاء العالم، يظل تلقي المرء أقل من أربع سنوات –وهي الحد الأدنى المطلوب لمعرفة المهارات الأساسية للقرائية– مؤشراً إلى أقصى أنواع الحرمان. وهو الحد الذي اعتمدته أداة بيانات "الحرمان والتهميش في التعليم" كمؤشر مرجعي "للفقر التعليمي" واعتبر قضاء أقل من سنتين في المدرسة مؤشراً على "الفقر التعليمي المدقع". وتشير نتائج البيانات المستمدة من ثلاثة وستين بلداً أكثرها من البلدان المنخفضة الدخل إلى ما يلي:

- الفقر التعليمي: في اثنين وعشرين بلداً تبلغ نسبة البالغين من العمر بين 17 و 22 سنة الحاصلين على أقل من أربع سنوات من التعليم 30% أو أكثر، وترتفع هذه النسبة إلى 50% أو تزيد عليها في أحد عشر بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.
- الفقر التعليمي المدقع. في ستة وعشرين بلداً، تبلغ نسبة البالغين من العمر بين 17 و 22 سنة الذين قضوا في المدرسة أقل من سنتين 20% أو أكثر، وترتفع هذه النسبة إلى 50% أو تزيد عليها في بعض البلدان مثل بوركينا فاسو والصومال.

تحجب هذه المتوسطات وراءها فوارق شاسعة ذات صلة بدرجة الثراء ونوع الجنس. ففي الفلبين تبلغ معدلات الفقر التعليمي بين الفقراء أربعة أضعاف المتوسط الوطني. وفي بلدان أخرى يمثل ارتفاع مستويات تهميش النساء الفقيرات جانباً كبيراً من الفقر التعليمي. فمعدل النساء الفقيرات البالغات من العمر بين 17 و22 سنة والحاصلات على أقل من أربع سنوات من التعليم لا يتجاوز النصف في مصر، وهذا المعدل يبلغ 88% في المغرب. كما أن الفوارق الاجتماعية تفسر بعضاً من الاختلافات الصارخة بين البلدان. فنجد أن مستوى الفقر التعليمي في باكستان يزيد ثلاثة أضعاف على مستواه في فيتنام التي تشابهها من حيث دخل الفرد، الأمر الذي ينم عن فوارق ترتبط بدرجة الثراء ونوع الجنس ومكان الإقامة.

والعوامل المؤدية إلى التهميش لا تفعل فعلها بمعزل عن بعضها البعض. فعامل الثراء ونوع الجنس يتداخلان مع عامل اللغة والانتماء الإثني والإقليمي والاختلافات بين الحضر والريف لخلق عوائق يعزز بعضها بعضاً. فالبيانات التفصيلية للحرمان والتهميش في التعليم الخاصة بالفئة العمرية 17–22 سنة تفيد في تحديد الجماعات التي تعترض فرصها التعليمية قيود بالغة الشدة وإبراز مدى الاختلافات الموجودة على الصعيد الوطني.

ويكشف التحليل عبر القطري نماذج معقدة من أشكال التهميش. فبعض الفئات الاجتماعية تكاد تعاني من أشكال الحرمان كافة، ومن أمثلة ذلك الرعاة الرحل في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. فيلاحظ في أوغندا التي أحرزت تقدماً حثيثاً نحو تعميم التعليم الابتدائي أن أفراد جماعة كراماجونغ الرعوية لا يحصلون عادة من التعليم سوى أقل من سنة واحدة في المتوسط. كما تسجل عدة بلدان فوارق هائلة ذات صلة باللغة. ففي غواتيمالا تتراوح سني الدراسة العادية في المدرسة بين 6.7 سنة للناطقين بالإسبانية و 1.8 سنة للناطقين بلغة الككشي.

وقد أتاحت مجموعة بيانات الحرمان والتهميش في التعليم إمكانية الذهاب إلى أبعد من الحرمان المطلق لتحديد بعض من الخصائص الأساسية للمتخلفين عن الركب. فهي تحدد عن طريق الاستقصاءات الأفراد الذين يدخلون في عداد شريحة الـ20% الدنيا من جدول

© Giacomo Pirozzi/PANOS

التوزيع الوطني للفرص التعليمية من حيث سنوات التعليم المدرسي. وتبرز النتائج التأثير القوي للظروف الاجتماعية الخارجة عن إرادة الطفل على حظه في الحياة. كما أنها تجذب الانتباه إلى وجود مستويات غير مقبولة من اللامساواة:

- تعني الفوارق في مستوى الثراء أن الطفل الذي يولد في أسرة فقيرة تتضاعف احتمالات عيشه في عداد شريحة الـ20% الدنيا في المجتمع في بلدان مثل الهند والفلبين وفيتنام.
- وتعني الفوارق الإقليمية أن العيش في مناطق مثل صعيد مصر أو شمال الكامرون أو شرق تركيا يزيد إلى حد كبير من احتمالات الوقوع في شريحة الـ20% الدنيا.
- كثيراً ما تتضافر قضايا نوع الجنس والفقر واللغة والثقافة لتزيد جذريا من احتمالات التخلف عن الركب. فإن مستوى التعليم بين 43% من فتيات أفقر الأسر الناطقة باللغة الكردية في تركيا يقل عن سنتين بينما يبلغ المعدل الوطني 6%. وفي نيجيريا تحصل 97% من الفتيات الفقيرات الناطقات بلغة الهاوسا على أقل من سنتين من التعليم .

ليس الوقت الذي يقضيه التلميذ في المدرسة سوى مقياس واحد من عدة مقاييس للتهميش. فثمة ثغرات شاسعة أيضاً في التحصيل التعليمي مردها الحالة الاجتماعية الاقتصادية. فأطفال الأسر التي توجد في الربع الأغنى من السكان في البرازيل والمكسيك يسجلون في اختبارات الرياضيات علامات تزيد بنسبة تتراوح بين 25% و30% في المتوسط على العلامات التي يسجلها أطفال الربع الأفقر من السكان. كما أن اختلاف اللغة المحكية في البيت عن لغة التعليم الرسمية يخفّض أيضا علامات الاختبارات: في تركيا، المتحدثون باللغة التركية في البيت وفي المدرسة تنخفض احتمالات تسجيلهم علامات في الرياضيات تقل عن مؤشر الحد الأدنى المعياري بنسبة 30% مقارنة بالذين لا يتحدثون التركية في البيت.

تنتشر ظاهرة التهميش في مجال التعليم في البلدان كافة، وبينما يسجل التحصيل الدراسي بالمعدلات المطلقة مستويات أعلى في العالم المتقدم فإن الحرمان الشديد نسبياً يظل من المشكلات الواسعة الانتشار. ففي الاتحاد الأوروبي ككل يوجد 15% من الشباب بين

© Abbie Trayler-Smith/PANOS

18 و 24 سنة من العمر لم يحصلوا سوى على المرحلة الأولى من التعليم الثانوي، وترتفع هذه النسبة في اسبانيا إلى 30%. ولثراء الأسرة أيضا تأثير ملموس على التحصيل التعليمي. ففي انجلترا (المملكة المتحدة) يسجل التلاميذ الذين يحصلون على وجبات طعام مجانية في المدرسة –وهو مؤشر مهم للحرمان الاجتماعي– معدلات في الرياضيات تقل في المتوسط عن المتوسط الوطني بنسبة 29%.

وتؤكد الأمثلة المستمدة من الولايات المتحدة الأمريكية على أهمية تأثير درجة الثراء والانتماء العرقي في هذا المضمار. فاحتمالات عدم التحاق الأفارقة الأمريكيين بالمدارس تزيد بمعدل الضعفين على احتمالات عدم التحاق البيض وبمعدل ثلاثة أضعاف بين الفتيان المنتمين إلى الأسر الفقيرة وأولئك المنتمين إلى الأسر الغنية. ويتجلى اتساع هذه الفوارق في عمليات تقييم التحصيل الدراسي على الصعيد الدولي. فعلى مقياس دراسة الاتجاهات الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم جاءت الولايات المتحدة الأمريكية في الترتيب التاسع على ثمانية وأربعين بلداً ولكن جاء ترتيب مدارس الولايات المتحدة الأمريكية التي تتركز فيها أعلى مستويات الفقر في المرتبة الثالثة عشرة. كما أن أداء شريحة الـ10% الأضعف أداء في الولايات المتحدة الأمريكية يقل بـ 25 درجة عن المتوسط، كما يقل عن المتوسط في تايلاند وتونس.

ولا ينبغي اعتبار قياس التهميش غاية في حد ذاته بل النظر إليه كوسيلة لتطوير سياسات وتدخلات كفيلة بترجمة الالتزام بتوفير التعليم للجميع إلى عمل مفيد. وينبغي أن تبدأ الحكومات بتحديد أهداف معينة لتضييق الفوارق بين الجماعات المهمشة وباقي المجتمع، ثم العمل على رصد التقدم نحو تحقيق هذه الأهداف باستخدام بيانات تفصيلية مصنفة بحسب الفئات تفيد في رسم سياسات ذات أهداف محددة وفي تحديد معالم المهمشين بمزيد من الدقة.

وينبغي أن تُعتبر الأهداف الوطنية فيما يتعلق بتحقيق الإنصاف في مجال التعليم جزءاً لا يتجزأ من أهداف التعليم للجميع. ويمكن أن تنطوي عملية تحقيق هذه الأهداف على التزامات مشروطة بجدول زمني بالعمل على تقليص الفوارق على مستوى الحضور المدرسي بين الأسر الأكثر ثراء والأسر الأكثر فقراً، والمناطق الأفضل أداء والأسوأ أداء، والصبيان والفتيات، والأقليات الإثنية أو اللغوية وباقي السكان. وتشكل البيانات من نوع مجموعة بيانات الحرمان والتهميش في التعليم أداة لرصد ومراقبة وتقييم التقدم صوب تحقيق الإنصاف في التعليم[2].

الفوارق الاجتماعية تقف وراء التهميش في مجال التعليم

التهميش في مجال التعليم نتاج لخليط مدمر يتألف من حرمان موروث وعمليات اجتماعية راسخة وترتيبات إدارية غير منصفة وسياسات رديئة.

يمثل الفقر عاملا من أقوى العوامل المفضية إلى التهميش في مجال التعليم. ويوجد في العالم 1.4 مليار نسمة يعيشون بأقل من 1.25 دولار في اليوم. وكثير هم الآباء الذين يكافحون من أجل إبقاء أولادهم في المدارس، هذا بينما بينت الاستقصاءات الأسرية أن عدم قدرة الآباء على الإنفاق على التعليم من أهم أسباب عدم التحاق الأطفال بالمدارس.

والفقر يقوض مناعة الأسرة ويحد من قدرتها على مواجهة مشاكل الحياة وصعابها. فأقل هزة اقتصادية بسبب الجفاف أو البطالة أو المرض، على سبيل المثال، من شأنها أن تجبر الآباء على الانكفاء واتخاذ قرارات قد تلحق الضرر بمستقبل أبنائهم التعليمي. والفتيات هن عادة أول المتضررين. ففي أوغندا وباكستان أدت الهزات الاقتصادية المتعلقة بالمناخ إلى سحب الفتيات من المدارس بأعداد أكبر بكثير من الصبيان. ويعد عمل الأطفال من العوامل الأخرى الملازمة للفقر والتي تضر بالتعليم. فوفقاً لآخر التقديرات يوجد في العالم نحو 116 مليون طفل عامل. والكثير من هؤلاء الأطفال يخوضون معركة خاسرة في محاولتهم التوفيق بين العمل والمدرسة. وبين استقصاء جرى في مالي أن نصف الأطفال والأحداث من الفئة العمرية 7–14 سنة يعملون. وبما أن متوسط ساعات العمل هو 37 ساعة في الأسبوع فإن معظم هؤلاء الأطفال لا يذهبون إلى المدرسة.

وتودي أيضا اللغة والانتماء الإثني إلى التهميش ولكن عبر معادلة مركبة، للفقر دور مهم فيها. ففي إكوادور وغواتيمالا تبلغ معدلات سوء التغذية لدى أطفال السكان الأصليين ضعف المستوى لدى الأطفال من غير السكان الأصليين. وهناك عوامل أخرى تعزز بقوة من تأثيرات الحرمان الاجتماعي. وأحد الأسباب التي تقف وراء الأداء الضعيف لأبناء الأقليات اللغوية والإثنية في المدرسة هو أنهم يتلقون تعليمهم بلغة يجاهدون لكي يفهموها. ويوجد هناك حوالي 221 مليون طفل في العالم يتكلمون بلغة تختلف عن اللغة التي يتلقون بها تعليمهم في المدرسة، مما يحد من قدرتهم على إرساء أسس متينة للتقدم في مراحل التعليم في المستقبل.

هذا فضلا عن أن السياسات اللغوية في مجال التعليم تثير قضايا شائكة وتنطوي على أسباب للتوتر بين هوية الجماعة من ناحية والتطلعات الاجتماعية والاقتصادية من ناحية أخرى. وفي الكثير من البلدان يؤثر الآباء أن يدرس أبناؤهم باللغة الرسمية إذ يرون في ذلك سبيلا إلى تعزيز تطلعهم إلى الحراك الاجتماعي.

2 - تمثل مجموعة بيانات الحرمان والتهميش في التعليم أداة من بين أدوات عديدة لدعم مثل هذه النهوج. وهي متاحة على الإنترنت في العنوان التالي: http://www.unesco.org/en/efareport/dme.

والوصم الذي يلحق الأطفال إلى المدرسة من العوامل القوية التي تسبب التهميش. فمن سكان أستراليا الأصليين إلى قبائل هضاب كمبوديا غالباً ما كان عدم توفير التعليم باللغة المنزلية من أسباب التبعية الثقافية والتمييز العنصري الواسعي النطاق. ونظام تراتب الطبقات الاجتماعية في جنوب آسيا يسيء إلى الكثير من الأطفال. وثمة مثال واضح يأتينا من الهند حيث تبين للباحثين أن التحصيل التعليمي للأطفال المنتمين إلى أسر الطبقات الدنيا يكون أقل مستوى بكثير عندما تكون طبقتهم الاجتماعية من الطبقات المعلنة وليست من الطبقات المستترة، مما يدل على قوة تأثير الوصم على الثقة بالنفس.

وترتبط سبل العيش وأماكن الإقامة عادة ارتباطا وثيقا بالحرمان الاجتماعي في مجال التعليم. فمن الأسباب التي تفسر المستوى العالي من الحرمان في مجال التعليم الذي يعانيه أبناء الرعاة الرحل في جنوب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى هو أن أسلوب عيشهم يضطرهم إلى الترحال لمسافات بعيدة. والمدارس الثابتة لا تلائم هذا الأسلوب من العيش كما أن المناهج الدراسية لا تخص طريقة حياتهم ومشاغلهم واهتماماتهم. وتشكل الأحياء الفقيرة في المناطق الحضرية بؤرة أخرى للحرمان في مجال التعليم. ويعود السبب من جانب إلى الفقر ومن الجانب الآخر إلى فشل الكثير من الحكومات في إعطاء الساكنين في هذه الأحياء المعدمة الحقوق القانونية التي تكفل لهم حقهم في التعليم.

والنزاعات مصدر آخر من المصادر الفاعلة في عملية التهميش في مجال التعليم. وهناك نحو 14 مليون طفل بين الخامسة والسابعة عشرة من العمر في العالم اضطرتهم النزاعات إلى النزوح، داخل بلدانهم أو خارجها، والالتحاق بنظم تعليمية تفتقر إلى أبسط المقومات اللازمة. وأصعب من قياس تأثير النزاعات المسلحة على الحضور في المدارس هو قياس آثار الصدمة التي تخلفها النزاعات المسلحة على التعلم. ففي عامي 2008 و2009، أدت الأعمال العسكرية التي شنتها القوات الإسرائيلية في غزة إلى مقتل 164 طالباً و12 معلما وتحطيم وتدمير 280 مدرسة وروضة أطفال. وفي إحدى المناطق التي كان 69% من مراهقيها يعانون قبل فترة العنف الأخيرة من ضغط نفسي لاحق للصدمة عاد اليوم الكثير من الأطفال إلى المدرسة وهم يحملون في جعبتهم آثار القلق النفسي والصدمة العاطفية الجديدة. وقد خُلص تحقيق في الأعمال العسكرية قُدّم إلى الجمعية العامة للأمم المتحدة إلى أن الطرفين الإسرائيلي والفلسطيني استهدفا السكان المدنيين.

وتواجه فئات من السكان مشاكل مردها إلى تصورات اجتماعية مسبقة وراسخة وإهمال رسمي. فالأطفال المعوقون يعانون من مواقف اجتماعية تفضي إلى الوصم وتقليص الفرص الحياتية وتسبب الانكفاء على الذات والإحساس بالدونية الاجتماعية. وتُعزّز هذه المواقف في كثير من الأحيان داخل قاعات الدرس حيث يفتقر المعلمون في الغالب إلى التدريب المناسب والموارد اللازمة للاهتمام بهؤلاء الأطفال وتعليمهم على النحو اللائق. ويعاني من الضغوط أيضا الأطفال الذين يعيشون مع فيروس ومرض الإيدز أو الذين تيتموا بسبب المرض أو يعيشون مع أفراد من الأسرة مصابين به. ويعود بعض هذه الضغوط إلى الصعوبات الاقتصادية والحاجة إلى الرعاية، والبعض الآخر إلى التمييز الاجتماعي ومشاعر الحزن والألم بسبب اليتم. وتبين الدلائل من بلدان كثيرة أن مخططي التعليم لا يستجيبون استجابة فعالة لهذه المشاكل.

© Ami Vitale/PANOS

الوصول إلى المحرومين والمهمشين وتعليمهم

لا توجد أي وصفة جاهزة للتغلب على الحرمان والتهميش في مجال التعليم. وإنما المطلوب أن تتصدى السياسات للعوامل المسببة لهذا الحرمان والتهميش مثل عدم المساواة الاجتماعية وأوجه التفاوت بين الجنسين وأوجه الحرمان المتأتية من الانتماء إلى أقليات إثنية أو لغوية والفجوات بين المناطق الجغرافية. وفي كل هذه المجالات يتطلب تكافؤ الفرص معالجة وتقويم علاقات القوة غير المتكافئة. إن أوجه اللامساواة التي يعاني منها المحرومون والمهمشون تبدأ في مرحلة الطفولة وتستمر طوال سني السن المدرسي. وهي أوجه راسخة وعصية على التغيير. مع هذا، فإن التقدم ممكن إذا توفر وتواصل الالتزام السياسي بالعدالة الاجتماعية وتساوي الفرص والحقوق الأساسية.

ويحدد التقرير ثلاث مجموعات كبرى من السياسات الكفيلة بمكافحة التهميش ويمكن وضع هذه السياسات عند الزوايا الثلاث لمثلث يمثل التعليم الاستيعابي وهي:

إتاحة التعليم وتخفيض تكاليفه. إن إلغاء الرسوم المدرسية ضروري لتخفيض تكاليف التعليم وإتاحته للفقراء ولكنه غير كاف لإزالة العوائق التي تمثلها التكاليف الأخرى. وينبغي للحكومات أن تخفض أيضاً التكاليف غير المباشرة ذات الصلة بالزي المدرسي والكتب الدراسية والرسوم غير النظامية. ويمكن أن يساعد تخصيص مرتبات للجماعات المحرومة المحددة –مثل برامج المساعدات المالية التي طورتها بنغلادش وكمبوديا وفيتنام– على زيادة قدرتها على تحمل تكاليف المدرسة وحفزها على إبقاء أطفالها فيها. ومن الأهمية

بمكان أيضاً تقريب المدارس إلى الجماعات المحرومة، لاسيما من أجل تحقيق الإنصاف بين الجنسين، وقد تأكدت نجاعة هذا الأمر في إثيوبيا التي شهدت انخفاضا حادا في التسرب من المدرسة. كما أن اعتماد نهوج مرنة في توفير التعليم في المناطق النائية بما في ذلك الصفوف المتعددة المستويات كفيل بجعل التعليم يصل إلى بعض من أكثر الأطفال حرمانا وتهميشا في العالم. وتقوم المنظمات غير الحكومية عادة بدور هام في توفير التعليم للمحرومين والمهمشين بما فيهم الأطفال العاملون والمراهقون غير الملتحقين بالمدارس والمعوقون. وفي بنغلادش، استحدثت إحدى المنظمات غير الحكومية نظام "المدارس العائمة" بغية توفير التعليم لجماعات الـ "بيدي" (عجر النهر) الذين يعيشون على متن القوارب ويعتمدون في معاشهم على الترحال والتنقل فيها. وتتحقق أقصى الفوائد من أنشطة ومبادرات المنظمات غير الحكومية في مجال توفير التعليم للمحرومين والمهمشين عند دمجها في النظم الوطنية مما يسمح للمحرومين والمهمشين بمواصلة تعليمهم في المدارس النظامية أو حصولهم على عمل لائق.

بيئة التعلّم. إن إلحاق الأطفال المحرومين بالمدارس ليس سوى الخطوة الأولى، إذ إن ضمان حصول هؤلاء الأطفال على تعليم جيد يطرح أيضاً تحديات هامة على صعيد السياسات. إن تقديم دعم مالي هادف وبرامج ملائمة للمدارس في أشد المناطق حرمانا من شأنه أن يحسن بيئة التعلم فيها ويدفع بعجلة إنصاف المحرومين والمهمشين في مجال التعليم خطوات مهمة إلى الأمام. ومن الأهمية الحاسمة في هذا الصدد توفير معلمين أكفاء للمدارس التي تعاني من أقصى درجات الحرمان. ومن المجالات الأخرى الرئيسية التي تعزز بيئة التعلم انتهاج سياسة تراعي لغة السكان الأصليين

© Handicap International

والأقليات. وقد أكدت الإصلاحات التي جرت في بوليفيا أهمية التعليم الجامع للثقافات والثنائي اللغة في توفير تعليم جيد لأبناء الأقليات الإثنية واللغوية والتغلب على الوصم الاجتماعي. وعلى صعيد آخر، يتطلب توفير فرص التعلم للمعوقين في بيئة استيعابية تغيير المواقف النمطية والاستثمار في تدريب المعلمين وشراء معدات ومواد التعلم المناسبة. وتتضمن الاتفاقية بشأن الأشخاص المعوقين إطار عمل فيما يتعلق بتوفير التعليم للمعوقين ينبغي الاستفادة منه لإرشاد السياسة العامة في هذا الشأن.

المستحقات والفرص. إن الكثير من التدابير اللازمة للتغلب على الحرمان والتهميش في مجال التعليم تعمل وتتبلور في المجالات المشتركة بين السياسات التعليمية والاستراتيجيات الأوسع نطاقا من أجل التغيير.

- *للأحكام القانونية* دورها في مكافحة التمييز وإحقاق الحق في التعليم. وهناك جماعات هامشية، مثل شعب الروم في أوروبا، نجحت في تحدي مشروعية السياسات المفضية إلى الفصل المؤسسي. وتزداد فعالية الأحكام القانونية بلا ريب إذا ما دعمت بالتعبئة السياسية من جانب المهمشين أنفسهم، ومن الأمثلة على ذلك حركة لغة الماوري في نيوزيلندا وحركات السكان الأصليين في بوليفيا.
- إن *الحماية الاجتماعية* من الوسائل الأساسية التي تمكّن الأسر من التخفيف من حالة الضعف المصاحبة للفقر. ولبرامج الحماية الاجتماعية في أمريكا اللاتينية، على سبيل المثال، سجل حافل في مجال تحسين الحضور في المدارس ومؤشرات التقدم في التعليم. وتقوم أيضا عدة بلدان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بالاستثمار في برامج الحماية الاجتماعية، ومن الأمثلة البارزة في هذه الصدد برنامج شبكة الأمان الإنتاجية الواسع النطاق في إثيوبيا الذي يقوم بتوفير عمل مضمون للمجتمعات المحلية المتضررة بالجفاف، مما أسفر عن نتائج إيجابية في مجال التعليم. وإن استثمار المزيد في الحماية الاجتماعية كفيل بزيادة الإنصاف وتسريع التقدم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع. ولكن تتطلب اعتبارات الإنصاف وفعالية التكلفة اهتماما دقيقا بتصميم الأنشطة والتدخلات والمجالات والجماعات المستهدفة ومستويات الدعم.
- إن *إعادة توزيع المال العام* وسيلة أساسية لتوسيع نطاق المستحقات والفرص. وذلك لأن التهميش في مجال التعليم يقترن بالفقر، والمناطق الفقيرة الأكثر تضررا بالتهميش في مجال التعليم تعوزها القدرة على تعبئة الموارد. ومعظم الحكومات تضمّن ماليتها العامة بعض العناصر الخاصة بإعادة توزيع الإنفاق ولكنها لا تستغل كما يجب. ويقدم برنامج الصندوق الاتحادي للتعليم في البرازيل مثالا لمحاولة السعي إلى تضييق الثغرات الواسعة في تمويل التعليم على مستوى الولايات أسفر عن نتائج إيجابية.

إن إنصاف المحرومين من خلال التغلب على التهميش في مجال التعليم ضرورة تمليها مبادئ حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية. وهو أيضا المفتاح إلى تعجيل التقدم نحو أهداف التعليم للجميع التي حددت في داكار. ولا يمكن لأي حكومة ملتزمة التزاما جديا بأهداف داكار أن تغض الطرف عن التفاوت الاجتماعي العميق بكل وجوهه

© Crispin Hughes/PANOS

وتجلياته الذي يقف حجر عثرة أمام تقدم التعليم. كما ليس بوسعها أن تتجاهل ما يسفر عنه الحرمان والتهميش في مجال التعليم من تداعيات تلحق الضرر بالتلاحم الاجتماعي وبرفاه الناس والبلاد في المستقبل. ولهذا السبب شدد هذا التقرير على ضرورة أن تسارع جميع البلدان إلى إعداد استراتيجيات لنظام تعليمي أكثر استيعابا ترتبط باستراتيجيات أوسع نطاقا في مجال مكافحة الفقر والتمييز الاجتماعي وأوجه عدم المساواة في تجلياتها القصوى.

© François Perri

الفصل 4

المعونة الدولية

قطعت الجهات المانحة في إعلان عمل داكار تعهداً "بألا تدع أي بلد ملتزم بتحقيق أهداف التعليم للجميع يبوء بالفشل بسبب نقص التمويل"، إلا أنها لم تف بهذا التعهد. ويعيق فشل الجهات المانحة الجماعي في تعبئة المعونة على النطاق المطلوب تحقيق التقدم في أشد البلدان فقراً في العالم. ولما كانت الأزمة المالية العالمية تزيد من الضغوط على الميزانيات الوطنية، فلا بد للجهات المانحة أن تفي بالوعود التي قطعتها على نفسها في داكار. وبينما تقع مسؤولية تمويل التعليم في المقام الأول على عاتق حكومات البلدان النامية، فإن البلدان الأشد فقراً ستفتقر إلى الموارد الضرورية لتحقيق غايات عام 2015 إذا لم تشهد المعونة المخصصة لها زيادة كبيرة، وإذا لم تتحسن فعالية هذه المعونة.

وتتأثر المعونة المخصصة للتعليم حتماً بمستويات المساعدة الإنمائية الكلية. ففي عام 2005، تعهدت الجهات المانحة بزيادة المعونة بخمسين مليار دولار بحلول عام 2010 وبتخصيص نصف هذه الزيادة لأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وبعد عامين من التراجع، ازدادت تدفقات المعونة زيادة كبيرة في عام 2008، إلا أن الزيادة المخطط لها تقل بكثير عن مستوى الوعود المقطوعة عام 2005. ويستشف من حجم المعونة المبرمجة حالياً لأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى احتمال أن تقل مستويات الإنفاق مقارنة بالتعهدات المقطوعة بنحو 18 مليار دولار بحلول عام 2010.

ويتفاوت مدى وفاء الجهات المانحة بالوعود التي قطعتها عام 2005. فبعض البلدان، بما فيها آيرلندا وهولندا وإسبانيا والسويد قد تجاوزت "حصتها العادلة" من التعهدات المقطوعة بينما تسير بلدان أخرى في الاتجاه المعاكس، إذ قلصت إيطاليا نسبة المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي (انطلاقاً من مستوى متدن أصلاً) في حين تظل اليابان والولايات المتحدة بعيدة كل البعد عن بلوغ "حصتها العادلة". وأضحى تنعم البلدان المتدنية الأداء بالالتزامات التي تقطعها البلدان الجيدة الأداء مشكلة مستشرية من شأنها أن تتفاقم نتيجة تعرض الحكومات للضغوطات المالية. وقطعت بعض الجهات المانحة، على غرار المملكة المتحدة، تعهداً بإبقاء الزيادة المتوقعة في الإنفاق على المعونة عند مستوياتها بالقيمة الفعلية. وبالنظر إلى أن العديد من البلدان المتدنية الدخل تواجه ضغوطاً على الميزانية بسبب الأزمة الحالية، يتعين على الجهات المانحة الأخرى النظر في إمكانية اعتماد هذا النهج أيضاً.

وتظل مستويات المعونة المخصصة للتعليم تبعث على القلق. ورغم ازدياد إجمالي مدفوعات المساعدة الإنمائية المخصصة للتعليم الأساسي الذي بلغ 4.1 مليار دولار في عام 2007، إلا أن الالتزامات ظلت ثابتة منذ عام 2004 وتراجعت بنسبة الخمس تقريباً في عام 2007. ويكمن أحد أسباب ذلك في صغر قاعدة الجهات المانحة التي توفر الدعم للتعليم، إذ تهيمن مجموعة صغيرة من البلدان على إجمالي تدفقات المعونة، كما تتمثل مشكلة أخرى في تحول المعونة إلى مراحل التعليم بعد الابتدائي، إذ تتعهد ثلاث جهات مانحة رئيسية هي فرنسا وألمانيا واليابان بأكثر من نصف المعونة التي تقدمها للتعليم لمراحل التعليم بعد الابتدائي، كما تنفق حصة كبيرة من المبالغ التي تخصصها للتعليم العالي في مؤسساتها الوطنية.

© REUTERS/Ahmad Masood

ورغم أن للمعونة المخصصة للتعليم بعد الابتدائي ما يبررها، فإن على العديد من الجهات المانحة استعراض أولوياتها وطرق توفيرها للمعونة على حد سواء.

ومع تزايد الضغوط على الميزانيات المخصصة للمعونة، لا بد أن يقوم كل من الجهات المانحة والمستفيدة بتعزيز فعالية المعونة. وثمة قرائن تشير إلى تحقيق تقدم على هذا الصعيد، إلا أنه ثمة مجال كبير لزيادة هذه الفعالية. وكثيراً ما لا يتسنى التنبؤ بتدفقات المعونة، ففي عام 2007، لم يقدم في الوقت المحدد سوى أقل من نصف المعونة المبرمجة. وثمة تزايد في استخدام نظم الإدارة المالية العامة، بيد أنه ثمة قرائن تبعث على القلق تشير إلى أن الكثير من الجهات المانحة تواصل العمل من دون استخدام هذه النظم، مما يزيد كلفة المعاملات.

ولم يحقق قطاع التعليم سوى قدر محدود من النجاح على صعيد استكشاف موارد جديدة للتمويل التجديدي. ورغم أن العديد من الشركات الدولية الكبرى والمؤسسات الخيرية تدعم المبادرات في مجال التعليم، إلاّ أن الوقع الكلي لهذا الدعم قد قل بسبب الافتقار إلى آليات متعددة الأطراف تتمتع بالمصداقية لتوفير المعونة كتلك التي طورتها المبادرات العالمية في مجال الصحة. ويتعين على مناصري التعليم أن ينتهزوا الفرص من أجل توليد موارد تمويل جديدة. ويوفر هذا التقرير مثالاً على ذلك، إذ يدعو إلى فرض رسم ضئيل (0.4%) بعنوان «من أجل مستقبل أفضل» على إيرادات التسويق التجاري المتأتية من كبرى بطولات دوري كرة القدم الأوروبية، على أن توفر بطولة كأس العالم لكرة القدم 2010 القاعدة التي تنطلق منها هذه المبادرة التي من شأنها أن تولد نحو 48 مليون دولار سنوياً وأن تمول توفير تعليم جيد النوعية لنحو نصف مليون طفل سنوياً.

ولم يتصد مجتمع الجهات المانحة الدولي على نحو فعال للمشاكل التي تواجهها البلدان المنخفضة الدخل المتأثرة بالنزاعات التي يقطنها نحو ثلث الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في العالم، بيد أنها لا تحظى سوى بأقل من خمس المعونة المخصصة للتعليم. وعلاوة على ذلك، تستحوذ على حصة الأسد من تدفقات المعونة مجموعة صغيرة من الدول المتأثرة بالنزاعات، وعلى رأسها أفغانستان وباكستان، بينما يتم تجاهل مجموعة أكبر بكثير من البلدان.

وبينما تفرض أوضاع النزاع وما بعد النزاع تحديات جمة على الجهات المانحة، فإن النهوج المتبعة حالياً تقود إلى تفويت فرص

© UNESCO/Samer Al-Samarrai

إعادة بناء النظم التعليمية. ويتلقى قطاع التعليم أقل من 2% من المعونة الإنسانية، بما في ذلك في بلدان كجمهورية الكونغو الديمقراطية، كما لم تتلق بلدان على غرار بوروندي وليبيريا الدعم الكافي لإعادة بناء نظمها التعليمية. وقد أعاق التطبيق البالغ الصرامة لقواعد الحوكمة والتبليغ عن المعونة وضع نهوج أكثر فعالية ومرونة للتصدي لهذه التحديات.

مبادرة المسار السريع

تم الترحيب بمبادرة المسار السريع لدى استهلالها بوصفها "خطوة تاريخية" نحو توفير التعليم للجميع، إذ وفرت إطاراً متعدد الأطراف لتعزيز خطط التعليم الوطنية وحشد التمويل الضروري لتعميم التعليم الابتدائي وتحقيق أهداف أخرى. ورغم أن المبادرة قد حققت بعض الإنجازات الهامة، إلا أن أداءها الكلي قل عن التوقعات المنشودة، وبات إدخال إصلاحات شاملة عليها أولوية ملحة. ويحتاج المجتمع الدولي عاجلاً إلى هيكل متعدد الأطراف مؤهل لتسريع التقدم نحو تحقيق الأهداف المنشودة في عام 2015. وتبدأ عملية الإصلاح بتحديد مستوى طموح مناسب، وبتحديد المجالات التي يمكن فيها لإطار متعدد الأطراف أن يعزز قيمة الجهود الحالية، وبإعداد جدول أعمال لحوكمة الإصلاح بهدف إسماع صوت البلدان النامية بوضوح أكبر.

ولا ينبغي السماح للنقص في وضوح المهام بأن يحجب تدني أداء المبادرة، فما من قرائن موثوقة تدعم الحجة القائلة إن المبادرة قد أدت إلى زيادة حجم المعونة الثنائية الأطراف التي تمر عبر البرامج القطرية، كما لم توفر آلية التمويل الرئيسية للمبادرة، ألا وهي الصندوق التحفيزي، إلا تحويلات مالية محدودة ترتبت عليها تكاليف معاملات مرتفعة. وبينما بلغ المجموع التراكمي لالتزامات الجهات المانحة 1.2 مليار دولار في آذار/مارس 2009، فإن المدفوعات لم تصل سوى إلى 491 مليون دولار. ولم يتلق العديد من البلدان التي أقرت خططها الوطنية في إطار المبادرة بين عامي 2002 و 2004 حتى الآن مجمل الاعتمادات المخصصة لها. وتفاقمت مشاكل دفع المعونة بسبب التطبيق الصارم لقواعد البنك الدولي مما أجبر الحكومات والجهات المانحة الثنائية في بعض الحالات على اعتماد ممارسات تضعف مستوى التنسيق بين الجهات المانحة وتقوض حس الملكية الوطنية.

ولا يشكل تدني مستويات الدفع نقطة الضعف الوحيدة التي تعتري المبادرة، إذ افتقرت تقديرات العجز في التمويل إلى الاتساق كما قلّت عن الواقع على نحو منهجي. وعبّرت الخطط المقدمة ضمن هذه المبادرة عما قد ترغب الجهات المانحة بتمويله بدل من أن تعبر عما تحتاجه البلدان النامية لتحقيق غايات عام 2015.

وتعتبر الحوكمة مصدر قلق آخر بالنسبة للمبادرة، فبينما تُعرض المبادرة على نطاق واسع بوصفها تمثل شراكة، إلا أنها، ولأغراض عملية، عبارة عن "ناد للجهات المانحة"، إذ تشهد البلدان النامية تمثيلاً دون النصاب على جميع المستويات فيها كما أن صوتها خافت على صعيد اتخاذ قرارات التمويل. وتستثني المبادرة في الحقيقة من عملية التمويل البلدان الأشد حاجة لآلية تمويل متعددة الأطراف، إذ اعتبرت أن معظم البلدان المتأثرة بالنزاعات لا تفي بمعايير الانتفاع بدعم من الصندوق التحفيزي.

وتختلف تجربة مبادرة المسار السريع اختلافاً جذرياً عن المبادرات المتعددة الأطراف في مجال الصحة. فقد نجح الصندوق العالمي لمكافحة الإيدز والسل والملاريا، وهو أبرز الأمثلة على هذه المبادرات، في تعبئة وتوفير موارد إضافية بفضل اتساع قاعدة جهاته المانحة. وتكمن إحدى نقاط القوة في الصندوق العالمي، على خلاف مبادرة المسار السريع، في فتحه نافذة للتمويل التجديدي للاستفادة من الهبات التي تقدمها المؤسسات الخيرية. كما أن ترتيبات الحوكمة تختلف بشدة عن الترتيبات الخاصة بالمبادرة، فالصندوق العالمي هو منظمة مستقلة تدعمها أمانة قوية وتتمتع البلدان النامية بصوت قوي فيها على جميع المستويات. وحقق الصندوق نتائج بارزة من حيث وقعه بما في ذلك في البلدان المتدنية القدرات: إذ دفع الصندوق 7 مليارات دولار حتى عام 2008 ووفر عقاقير مضادة للفيروسات الرجعية لنحو 2 مليون شخص. ورغم الاختلافات الجلية بين المبادرة والصندوق والمشاكل المتصلة بالمبادرات الأفقية التي تستهدف مكافحة أمراض بعينها، يمكن استقاء العديد من الدروس الهامة والاستفادة منها في إصلاح مبادرة المسار السريع.

وثمة العديد من العناصر الرئيسية الضرورية لاعتماد نهج متعدد الأطراف يتسم بفعالية أكبر في مجال التعليم. ويرد بعض هذه العناصر في المبادئ التي تستند إليها مبادرة المسار السريع، كالالتزام بدعم عمليات التخطيط والاستراتيجيات الوطنية لتحقيق أهداف التعليم للجميع في ظل زيادة المعونة. بيد أن من الأهمية بمكان أيضاً تحديد مستوى من الطموح يتناسب مع التحديات المستقبلية، ويتعين تركيز مهام المبادرة بوضوح على القضاء على العجز في تمويل التعليم للجميع، يصاحبه قطع التزام قوي بتطوير التعليم الجيد وتعزيز الإنصاف. ويتعين كذلك اتخاذ التدابير من أجل استقطاب الدعم من المؤسسات الخيرية وإسماع صوت البلدان النامية على نحو أكبر في مجال الحوكمة. ولكن، لعل العنصر الأكثر أهمية على الإطلاق لزيادة حيوية البنية المتعددة الأطراف يتمثل في وجود قيادة سياسية رفيعة المستوى، وهو عنصر غائب حتى الآن. ■

© UNESCO/Ernesto Benavides

© Aubrey Wade/PANOS

الفصل 1•

© Jeroen Oerlemans/PANOS

ارتفاع أسعار الغذاء زاد وضع الفقراء سوءا. حشود الأطفال في انتظار الحصول على الطعام في باكستان

تأثير الأزمة المالية على الصعيد العالمي

© XINHUA/Gamma/Eyedea Presse

ضرورة إنصاف المحرومين. تلميذ يقوم بواجبه المدرسي في أحد أزقة فريتاون في سيراليون

التعليم في خطر: تأثير الأزمة المالية

المقدمة 19

خطر مزدوج:
أسعار الغذاء والأزمة العالمية 21

توسيع نطاق «الفضاء المالي»:
أمر ذو أولوية للتعليم للجميع 28

الاستجابة الدولية:
غياب البعد الإنساني 32

شدّت الأزمة المالية العالمية الانتباه بقوة إلى حقائق الواقع الاقتصادي والمالي على الصعيد العالمي وما يتسم به من تداخل وترابط وتكافل. فقد شملت تداعيات هذه الأزمة الكثير من أفقر بلدان العالم، وأخذ منسوب الفقر بالارتفاع وصار سوء التغذية يزداد سوءا وباتت ميزانيات التعليم في وضع لا تحسد عليه. كما تفاقمت معاناة الشرائح الأسرية الأشد فقرا في العالم نتيجة هذه الأزمة التي ولدت من رحم النظام المصرفي للعالم الغني. ولا يمكن في هذه المرحلة المبكرة الخروج بتقييم دقيق بشأن تداعيات الأزمة المالية على مسيرة التعليم للجميع وصولا إلى تحقيق أهدافه، ولكن سيقوم تقرير هذه السنة بتسليط الضوء على المؤشرات الأولية المنذرة بالخطر، وسيقيّم من ثم الاستجابة الدولية للأزمة وينظر فيما يمكن عمله لتجنب انتكاسات خطيرة.

المقدمـــة

يأتي هذا الإصدار من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع في فترة يشهد فيها العالم أسوأ نكسة اقتصادية منذ الكساد الكبير. ويلاحظ وجود بوادر تدعو إلى شيء من التفاؤل في العالم المتقدم حيث طرأ تحسن على عدة مؤشرات مالية في الأشهر الأخيرة مما أنعش الآمال بإمكانية استعادة الأوساط الاقتصادية والمالية لعافيتها في هذا الجزء الغني من العالم. هذا في الوقت الذي يواجه الكثير من البلدان النامية أزمة تنمية نتيجة الركود الاقتصادي وارتفاع منسوب الفقر.

إن عام 2010 هو عام الحسم بالنسبة لأهداف التعليم للجميع التي اعتمدت في داكار، إذ سيمثل إما قفزة إلى الأمام أو تراجعاً إلى الوراء. لقد شهد العقد الماضي تقدما رائعا على عدة جبهات، فعدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس كان ينخفض باطراد وأخذت تتحسن معدلات المساواة بين الجنسين وازدادت نسبة التلاميذ الصغار الذين يكملون التعليم الأساسي. وبرهن بعض من أفقر بلدان العالم على أنه بالإمكان الوصول إلى هدف تعميم التعليم الابتدائي، وغيره من الأهداف في الموعد المحدد لها في عام 2015 الذي لم يعد يفصلنا عنه سوى خمس سنوات. ويتمثل التحدي في تعزيز هذه المكاسب وتسريع وتيرة التقدم في البلدان التي تأخرت عن الركب السائر صوب تحقيق الأهداف المنشودة في موعدها المحدد. ويكمن الخطر في أن تداعيات الأزمة المالية ستبطئ أو توقف التقدم نحو تحقيق هذه الأهداف أو تلحق الضرر بالمكاسب التي تحققت بعد جهد جهيد.

وهي نتيجة غير مقبولة ولا مبررة. فما ذنب الأطفال الذين يعيشون في الأحياء الفقيرة والقرى الريفية في أفقر بلدان العالم حتى يدفعوا ثمن الممارسات المصرفية المتهورة والإخفاقات التنظيمية التي سببت الأزمة المالية. وها هم يعانون بسبب المقامرة التي جرت في وول ستريت وغيره من المراكز المالية التي قد تسلبهم فرصتهم في التعليم القادر على انتشالهم من وهدة الفقر. ولذلك لابد أن يكون المبدأ الموجه للنشاط الدولي في هذا الصدد هو التعهد بأن لا يدفع أطفال العالم النامي ثمن الاندفاعات المفرطة لمصرفيي العالم الغني.

وينبغي لواضعي السياسات أن يدركوا خطورة الوضع فيما يخص مستقبل التعليم. فالتطورات التي تلحق بالتعليم لا تحدث أمام مرأى ومسمع وسائل الإعلام والجمهور ولا يُعلم بها إلا بعد وقوعها، وذلك بخلاف مؤشرات أسواق البورصة والنمو الاقتصادي واستقرار النظم المالية. وقد تفترض الحكومات أن اتجاهات التعليم ستبقى ايجابية وذلك على ضوء التقدم الذي تحقق خلال عقد من الزمن. ولكن الانتكاسات في مجال التعليم ممكنة الحدوث، مثلما برهنت تجارب التسعينات من القرن المنصرم، وتترتب عليها نتائج بعيدة المدى.

فحرمان الأطفال والشباب من التعليم يلحق الضرر بالتقدم في مجالات أخرى كالتنمية الاقتصادية، والحد من الفقر، وتوفير فرص العمل، والصحة، والديمقراطية. وإذا سُمح للأزمة المالية بأن تخلق جيلا ضائعا على المستوى التعليمي فإن هذا يعني دق جرس الموت بالنسبة للأهداف الإنمائية للألفية والأهداف الدولية المحدد تنفيذها بحلول عام 2015، وسيضع موضع تساؤل مستقبل التعاون المتعدد الأطراف في مجال التنمية.

ويتطلب تجنب هذه النتيجة العمل على مستويين. فينبغي أولا على الحكومات الوطنية أن تعزز تركيزها على عدالة الإنفاق العام من أجل حماية الفقراء والمستضعفين من تأثير الأزمة المالية. وينبغي ثانيا على البلدان الأغنى في العالم أن تدعم البلدان ذات الدخل المنخفض من خلال تقديم القروض التساهلية. ولا مفر بدون شريان الحياة هذا من حدوث انتكاسات واسعة النطاق في مجال التنمية البشرية غير قابلة للاستدراك على الأكثر. وستتعرض النظم التعليمية إلى ضرر شديد سيدفع ثمنه الأطفال المهمشون بسبب الفقر أو نوع الجنس أو الانتماء الإثني.

يكمن الخطر في أن تداعيات الأزمة المالية يمكن أن تلحق الضرر بالمكاسب التي تحققت بعد جهد جهيد

لقد ساعد القادة السياسيون في اجتماعات القمة المتتالية لمجموعة العشرين ومجموعة البلدان الصناعية الثمانية الكبرى على تجنب أزمة اقتصادية أكثر عمقا، من خلال زيادة السيولة النقدية على النطاق العالمي وإعادة التوازن للنظم المالية وفتح أبواب القروض وأسواقها. ولكن للأسف لم يُبذل جهد يذكر لحماية مئات الملايين من المحرومين والمستضعفين من تأثير الأزمة المالية التي لم تكن لهم يد في صنعها. وقد سخّرت البلدان الأغنى في العالم قدرات مالية هائلة لإنقاذ نظمها المصرفية ولم ترصد سوى النزر اليسير من المعونة للبلدان الفقيرة.

إن التقدم الذي أحرز منذ قمة داكار يعود في جزء منه إلى سياسات قوية في مجال التعليم و إلى نمو اقتصادي سريع وانخفاض منسوب الفقر. أما اليوم، ولم يبق على موعد تحقيق أهداف التعليم في 2015 سوى خمس سنوات، فقد تعكّر الجو وبات صانعو السياسات يعملون في بيئة قاسية جدا. فقد تضافرت الأزمة المالية مع ارتفاع الأسعار لخلق ظروف مثالية لإحداث انتكاسة كبرى. ومن المحتمل أن يدفع تباطؤ النمو الاقتصادي في عام 2010 نحو 90 مليون نسمة إضافية إلى خانة الفقر المدقع وتعريض المزيد من الأطفال لسوء التغذية، وذلك في وقت تعاني الميزانيات الوطنية للتعليم من ضغط شديد. وبغياب استجابة دولية فعالة، ستجد البلدان ذات الدخل المنخفض صعوبة في الإبقاء على معدلات الإنفاق على التعليم ناهيك عن زيادتها.

ويتضمن هذا الفصل خمس رسائل أساسية:

- *ينطوي التباطؤ الاقتصادي على نتائج طويلة المدى فيما يتعلق بتمويل التعليم في البلدان الفقيرة.* فتباطؤ النمو

الاقتصادي وانخفاض الإيرادات باتا يعصفان اليوم بخطط الإنفاق العام على التعليم العام. فقد تنخفض الموارد المتاحة للتعليم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بمعدل 4.6 مليار دولار سنويا في عامي 2009 و2010، أي بما يزيد على ضعفي مبلغ المعونة المخصصة للتعليم الأساسي في المنطقة. كما أن الإنفاق على التلميذ الواحد في التعليم الابتدائي قد ينخفض بنسبة تصل إلى 10% في عام 2010 بسبب تداعيات الركود الاقتصادي. وتسلط هذه النتيجة المضرة المحتملة الضوء على أهمية الرصد الآني للميزانية، مع التركيز على التعديلات لميزانيات عام 2009 ونتائج الإنفاق، وإعداد ميزانيات عام 2010.

إن حكومات البلدان الأشد فقرا في العالم بحاجة ماسة إلى زيادة المساعدة الإنمائية لتعويض تدني الإيرادات

- *إن زيادة المعونة الدولية ستساعد في تخفيف الضغط على ميزانيات البلدان الفقيرة.* فهذه البلدان بحاجة ماسة إلى زيادة المساعدة الإنمائية لتعويض تدني الإيرادات والإبقاء على معدلات الإنفاق الاجتماعي في المجالات ذات الأولوية العالية والقيام بالاستثمارات اللازمة لتحقيق شروط الإنعاش وعلى نحو لا يخضع للتقلبات الدورية. وتبين دلائل جديدة في هذا الفصل أن لدى الدول ذات الدخل المنخفض في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى قدرة محدودة على حماية الإنفاق العام من تأثيرات النكسة الاقتصادية، ولكنها تتمتع بقدرة كبيرة على استيعاب المزيد من المعونة بصورة منتجة. كما أن تأجيل دفعات الديون الرسمية بصورة مؤقتة سيخفف الضغط عن الميزانيات الحكومية ويسمح بإمكانية إطلاق الموارد للإنفاق في مجالات مثل التعليم والصحة. وسيأتي هذا التأجيل منسجماً مع مجموعة الإجراءات المالية التحفيزية التي جرت في الدول المتقدمة من أجل تخفيف وطأة الأزمة العالمية على النمو الاقتصادي وعملية الحد من الفقر. وستبلغ كلفة تأجيل دفعات الديون المستحقة على البلدان ذات الدخل المنخفض البالغ عددها 49 بلدا للعامين 2009 و2010 مجتمعين نحو 26 مليار دولار أمريكي.
- *أخفقت الاستجابة الدولية للأزمة المالية في معالجة الشواغل الكبرى في مجال التنمية البشرية.* وقد قامت القمم العالمية والسياسات المحلية في الدول الغنية بدور كبير في إعادة الاستقرار للنظم المالية وإرساء الأسس لإنعاش مبكر. في المقابل، تميزت الاستجابة للأزمة التي انتقلت تداعياتها إلى أفقر بلدان العالم باللامبالاة على الصعيد النظمي. وقد جرت عملية إيهام وذر الرماد في العيون عبر التقارير المالية التي تصدرت فيها عناوين كبيرة عن التحويلات المالية للبلدان الفقيرة لتخفي المستوى المتواضع للموارد المعبأة. فمنطقة أفريقيا جنوب الصحراء تواجه في عامي 2009–2010 خسارة في الإيرادات الحكومية تبلغ نحو 160 مليار دولار نتيجة تباطؤ النمو الاقتصادي وانخفاض الإيرادات، في حين لا يتجاوز التمويل التساهلي الإضافي لهذه الفترة حسب أفضل التقديرات مبلغا يتراوح بين 6 مليارات دولار و 8 مليارات دولار.
- *ينبغي تدارك الثغرات التمويلية في إطار خطة إنعاش دولية للتنمية البشرية.* ويتعين على الحكومات والأطراف المقدمة للمعونة والمؤسسات المالية أن تقيّم بصورة عاجلة الثغرات التمويلية الواجب تداركها من أجل تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية. ويجب أن تتم عملية توفير الموارد اللازمة لسد هذه الثغرات في إطار استجابة دولية منسقة للأزمة المالية العالمية. وقد خلص هذا التقرير من خلال عملية جديدة وكبيرة لحساب الكلفة المالية أعدت له خصيصا إلى أن الثغرة المالية للتعليم للجميع تبلغ نحو 16 مليار دولار أمريكي (أنظر التفاصيل في الفصل الثاني). وقد يبدو هذا المبلغ كبيرا لأول وهلة ولكنه ليس كذلك في الواقع ولاسيما حين نضعه في سياق الأمور. فهو يمثل أقل من 2% من مجموع مبلغ الإنقاذ المالي الذي خصصته حكومتا بلدين –هما المملكة المتحدة والولايات المتحدة– لأربعة مصارف تجارية، وهو أيضا قطرة في بحر قياسا بالمبالغ الهائلة التي خصصت لإنقاذ النظم المالية من ورطتها على الصعيد العالمي.
- *يجب اتخاذ تدابير دولية قبل مؤتمر القمة في عام 2010 المعني بالأهداف الإنمائية للألفية.* فتداعيات الأزمة المالية والدلائل الجديدة بشأن حجم الثغرات المالية تقتضي استجابة دولية فعالة. وينبغي للأمين العام للأمم المتحدة أن يدعو –منتهزا مناسبة مؤتمر القمة المعني بالأهداف الإنمائية للألفية المخطط عقده في 2010– إلى اجتماع رفيع المستوى للأطراف المانحة وحكومات البلدان ذات الدخل المنخفض من أجل إعادة تقييم التمويل الخارجي المطلوب لتحقيق أهداف التعليم للجميع.

ويتألف هذا الفصل من ثلاثة أجزاء. يتفحص الجزء الأول منها الآليات التي تُلحق الأزمتان المالية والغذائية من خلالها الضرر بالنظام التعلَيمي. ويتناول الجزء الثاني «الفضاء المالي»، أي حيز المناورة المتاح للحكومات لحماية الإنفاق العام في مجال التعليم وفي مجالات أخرى من تأثيرات النكسة الاقتصادية العالمية. ويستعرض الجزء بعين نقدية الاستجابة الدولية للأزمة ويسلط الضوء بصفة خاصة على فشل الإطار الحالي لعمل مجموعة العشرين. □

خطر مزدوج: أسعار الغذاء والأزمة العالمية

" كنا نسمع بأنه لم يعد هناك أي عمل وأن المصنع سيقفل أبوابه. كل ذلك حدث في الواقع بسرعة. وبالرغم من أن الكلام عن غلق المصنع تردد بكثرة، إلا أن السلطات لم تبلغنا حقا بأي شيء حتى الأسبوع الأخير تقريبا" .

أنور الإسلام
عامل مهاجر من بنغلادش يعمل في الأردن

" بعد أن فقدت عملي، ما عاد بمقدورنا أن نأكل سوى مرة واحدة أو مرتين في اليوم. لا أعرف كيف أتدبر أمري. لقد خيمنا أمام أبواب المصنع في انتظار أن تدفع لنا الشركة حقنا" .

كراي شامنان
عامل في صناعة الملابس في كمبوديا، شباط/فبراير 2009

" يضم مصنعي 150 عاملا بمن فيهم أنا. أنا في ورطة صعبة ويشغلني التفكير بشأن كيفية تدبير معيشتي مع طفلي الاثنين" .

لاليثا، عامل في سري لانكا يبلغ من العمر 35 عاما

" يفكر المرء بأولاده حين يفقد عمله. وهذا أول أمر دار بخلدي حين بدأت المدرسة، كيف سيكون بمقدوري شراء الملابس المدرسية الخاصة والكتب المدرسية وغيرها من الأمور. أما الغذاء، فتعرفون كم أصبح غاليا الآن ... إن الأطفال يعتمدون علي، وأنا أم وحيدة بلا معين" .

كينيا فاله، ماناغو، نيكاراغوا

هذه أربع شهادات تذكرنا بأن الهزات الاقتصادية في عالمنا اليوم الذي يتزايد فيه الترابط والاعتماد المتبادل تنتقل بسرعة عبر الحدود [Emmett، 2009]. ومن السهل أن تغيب عن الناظر الكلفة البشرية للنكسة العالمية في المناطق والبلدان والأحياء البعيدة عن أضواء وسائل الإعلام التي تحجب تغطيتها اليومية لمؤشرات وبوادر الإنعاش في البلدان الغنية رؤية ما يدور في مناطق العالم الأخرى. فالركود الاقتصادي الذي سببته المقامرات المتهورة في وول ستريت والإخفاقات التنظيمية في البلدان الغنية بات يفعل فعله في الناس الذين يعيشون في الأحياء الفقيرة والقرى النائية في أفقر بلدان العالم. وتتسم تأثيرات هذا الأمر على النظم التعليمية بالتعقيد والتنوع ولكنها مدمرة إجمالا.

التباطؤ الاقتصادي يهدد تمويل التعليم

تؤثر الأزمة المالية على النظم التعليمية عبر قنوات متنوعة. فهناك عوامل عدة تساهم في تحديد البلدان التي تأثرات بالأزمة ومدى هذا التأثر ومدته. وتتمثل هذه العوامل في درجة ارتباط هذه البلدان بالتجارة الدولية والأسواق المالية وهيكلية العمالة وأنماط الاستيراد والتصدير ومستويات الفقر قبل حدوث الأزمة (McCord and Vandemoortele، 2009؛ te Velde et al.، 2009). وتشكل التجارة بالنسبة للدول ذات الدخل المنخفض آلية أساسية لتحصيل الإيرادات ونقلها من الأسواق العالمية إلى الاقتصاد الوطني، وقد تعرضت مصالح البلدان المصدرة للمعادن والسلع الأولية إلى ضربة قوية بسبب انخفاض الأسعار وتناقص الطلب في آن واحد (IMF، 2009b، 2009e).

إن تردي آفاق النمو الاقتصادي له آثار بعيدة المدى على تمويل التعليم. ومنذ نشوء الأزمة وسهم تنبؤات معدلات النمو يتجه إلى الأسفل بانتظام. وقد شمل هذا الأمر كافة البلدان النامية. ففي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى كانت تنبؤات معدلات النمو قبل الأزمة تشير إلى نسبة تزيد على 5% أما اليوم فإن توقعات النمو في هذه المنطقة تقل عن 2% وهي نسبة تقل عن معدل زيادة السكان. كما يتوقع أن تواجه أمريكا اللاتينية حالة انكماش اقتصادي في عام 2009 (الشكل 1.1).

ويترتب على تباطؤ النمو وتدني أنشطة التصدير والاستيراد انخفاض الإيرادات الحكومية وبالتالي الإنفاق العام (IMF، 2009b، 2009d). ويتجلى الضغط على الميزانية بوضوح في البيانات الخاصة بالموازنات المالية. فمنطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التي حققت فائضا ماليا في عام 2008 يتوقع أن تعاني في 2009 من عجز يساوي 6% من الناتج المحلي الإجمالي (IMF، 2009e). وسيتمثل التأثير المزدوج لتباطؤ النمو وتدني مستويات تحصيل الإيرادات في خسائر تبلغ نحو 80 مليار دولار أمريكي في عام 2009 ويتكرر المبلغ نفسه في عام 2010 (الشكل 1.1). وهو مبلغ كان يمكن استخدامه في مجالات مختلفة ابتداء من البنية الأساسية للاقتصاد وانتهاء بالصحة والتعليم.

تنتقل الهزات الاقتصادية بسرعة عبر الحدود في عالم يتزايد فيه الترابط والاعتماد المتبادل

إن أهمية النمو الاقتصادي للتعليم مسالة غير معروفة على نطاق واسع. وذلك لأن زيادة الثروة لا تقترن بصورة آلية بتحسّن التعليم، كما أن الكثير من البلدان التي تعاني من معدلات دخل منخفضة حققت تقدما مدهشا في مجال التعليم. ولكن مما لاشك فيه أن زيادة الدخل القومي تصنع الشروط التي تؤدي إلى زيادة الإنفاق العام في مجال التعليم. فالنمو الاقتصادي يوفر المزيد من الموارد للحكومات عن طريق الضرائب. كما تنحو حصة الدخل القومي من الإيرادات الحكومية إلى الارتفاع بسبب انخفاض منسوب الفقر، إذ يشكل النمو الاقتصادي عاملا مهما في استدامة الحد من الفقر.

ويمكن استخلاص دروس مفيدة من تجربة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ففي التسعينات من القرن المنصرم، أدى الركود الاقتصادي وارتفاع مستويات الدين الخارجي

الشكل 1.1 أعيد النظر بإسقاطات النمو الاقتصادي قبل الأزمة وجرى تخفيض مؤشراتها في جميع المناطق النامية

إسقاطات النمو الحقيقي للناتج المحلي الإجمالي منذ نيسان/ابريل 2008، مناطق مختارة،2003–2009

ملاحظة: المناطق المبينة في الجدول هي التي استخدمها صندوق النقد الدولي وتختلف إلى حد ما عن مناطق التعليم للجميع

المصدر:IMF (2009f).

الجدول 1.1: الخسارة المحتملة في إيرادات أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، 2009-2008

بمليارات الدولارات الأمريكية (ما لم يرد خلاف ذلك) بسعر الصرف الثابت لعام 2006 مع تكافؤ القوة الشرائية	2008	2009	2010
الإيرادات، باستثناء المنح، متوسط (الناتج المحلي الإجمالي%، نيسان/ أبريل 2009	24.7	20.8	21.6
إسقاطات الإيرادات الحكومية قبل الأزمة1	378	402	427
إسقاطات الإيرادات الحكومية بعد الأزمة2	376	322	347
الخسارة المحتملة في الإيرادات المرتبطة بالأزمة الاقتصادية	1.4	79.8	80.3
تباطؤ النمو الاقتصادي	1.4	16.4	26.7
انخفاض الإيرادات بالنسبة للناتج المحلي الإجمالي	0.0	63.4	53.6

ملاحظات: تستند هذا التقييمات إلى إسقاطات مرجحة وكلية للناتج المحلي الإجمالي لبلد واحد. وجرى ترجيح البلدان باستخدام الناتج المحلي الإجمالي القائم على حصة تكافؤ القوة الشرائية للمنطقة. وإسقاطات ما قبل الأزمة هي لشهر نيسان/أبريل 2008 وإسقاطات ما بعد الأزمة هي لشهر نيسان/ أبريل 2009. باستثناء الصومال وزمبابوي.

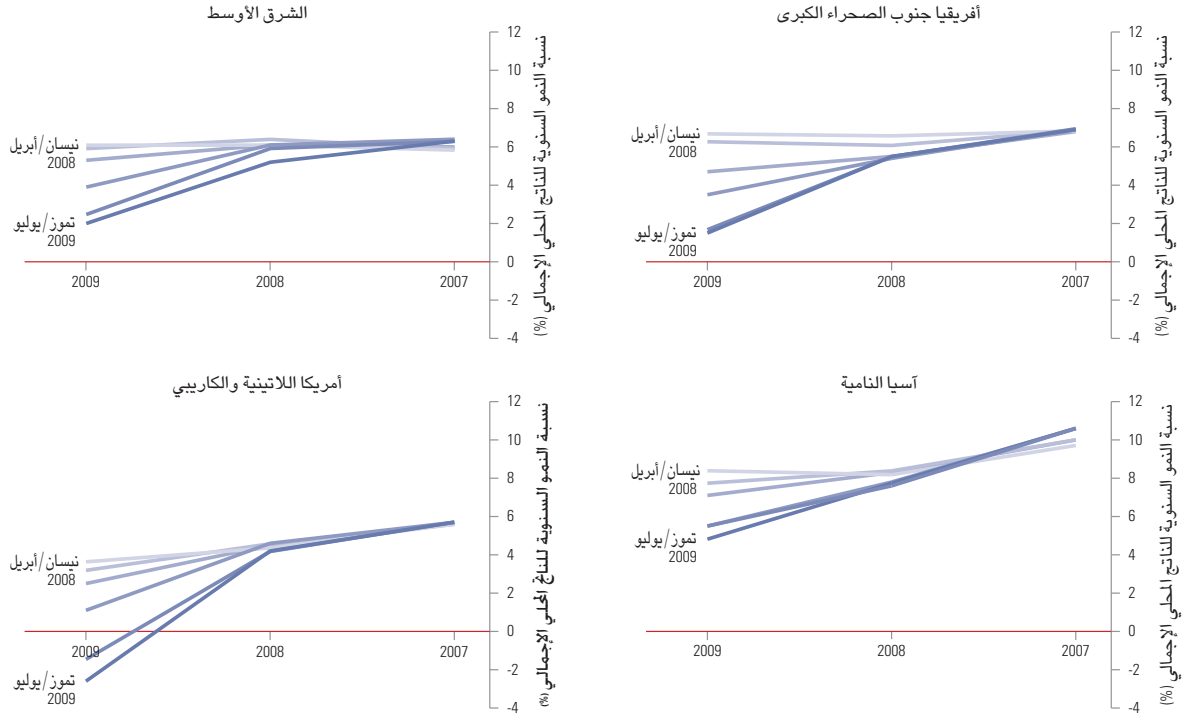
1– استنادا إلى إسقاطات النمو في نيسان/أبريل 2008 ونسبة الإيرادات للناتج المحلي الإجمالي لعام 2008.

2 – استنادا إلى إسقاطات النمو في نيسان/أبريل 8002 ونسبة الإيرادات للناتج المحلي الإجمالي المعدلة.

المصادر: IMF (2008, 2009e, 2009g).

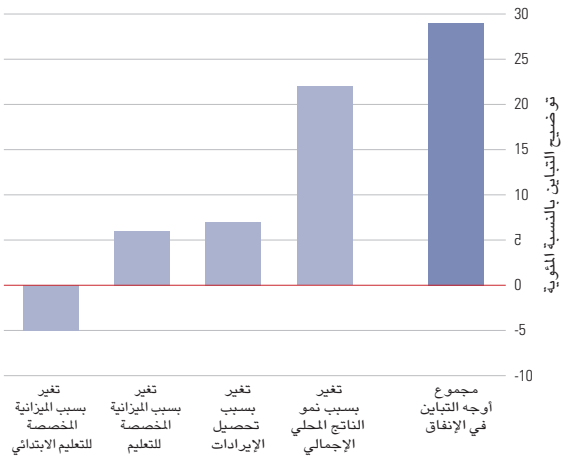
إلى شل قدرة الحكومات على تمويل التعليم، وانخفض الإنفاق على الفرد في الكثير من البلدان. وقد انقلب هذا الحال انقلابا كبيرا في الفترة من عام 2000 إلى عام 2006 حيث أرتفع الإنفاق العام على التعليم الابتدائي إلى 29% [الشكل 1.2]. وكان هذا الانقلاب أساسيا في تخفيض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس وتعزيز البنية الأساسية للتعليم. وتعزى ثلاثة أرباع هذه الزيادة في الإنفاق العام على التعليم إلى النمو الاقتصادي حيث استفاد قطاع التعليم استفادة مباشرة من زيادة الإيرادات المحصّلة وإعادة توزيع موارد الميزانية .

ولكن ماذا يعني التباطؤ الاقتصادي بالنسبة لتمويل التعليم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى على خلفية الوفاء بتحقيق الأهداف المنشودة بحلول عام 2015؟ سيعتمد الجواب على مدة التباطؤ الاقتصادي ووتيرة الإنعاش الاقتصادي ونهج الحكومات فيما يخص تعديلات الميزانية واستجابة الجهات الدولية المانحة. ويوجد الكثير من العناصر المجهولة في كل جانب من هذه الجوانب. مع هذا، لابد للحكومات من وضع خطط للإنفاق العام في بيئة قلقة ينعدم فيها اليقين. والخطر المحتمل الذي يهدد التعليم له عدة سيناريوهات يتمثل أحدهما في إبقاء حصة التعليم من الناتج المحلي الإجمالي ثابتة على ما هي عليه الآن، وتكييفها بموجب التعديلات التي تطرأ على الناتج المحلي الإجمالي جراء تباطؤ النمو الاقتصادي وانخفاض الإيرادات [الشكل 1.3].



الشكل 1.2: النمو الاقتصادي عامل هام في تنمية التعليم

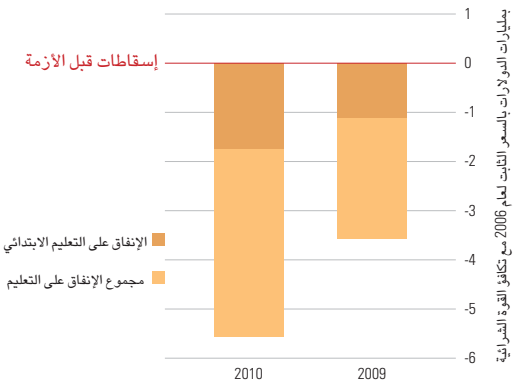
الإنفاق على التعليم الابتدائي في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى في الفترة بين عامي 2000 و 2005، تصنيف النمو



المصادر: Pôle de Dakar (2002, 2004, 2005, 2007); UIS database.

الشكل 1.3 : يحتمل أن يتأثر تمويل التعليم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بفعل تباطؤ النمو الاقتصادي

تقدير الدخل الضائع للتعليم في عامي 2009 و 2010 جراء الأزمة الاقتصادية



الملاحظات: اعتبرت الحصة المخصصة من الناتج المحلي الإجمالي لكل من للتعليم والتعليم الابتدائي ثابتة وتطابق الحصة المتوسطة للاثنين في عام 2007. والدخل الضائع هو الفرق بين إنفاق التعليم المقدر وفقا لإسقاطات ما قبل الأزمة والإنفاق المحسوب وفقا لأحدث الإسقاطات بعد الأزمة.

المصادر: IMF (2008, 2009g); UIS database.

وسيسفر هذا السيناريو بحساب الموارد الضائعة المحتملة للإنفاق في مجال التعليم عن ما يلي:

- خسارة في العامين 2009 و2010 بمعدل 4.6 مليار دولار أمريكي في السنة، بالمقارنة مع مدفوعات المعونة للمنطقة فيما يخص التعليم الأساسي والمقدّرة بـ 2 مليار دولار أمريكي؛
- خسارة متراكمة حتى 2013 تقدر بنحو 30 مليار دولار أمريكي؛
- خسارة في عام 2010 بمقدار 13 دولاراً أمريكيا للتلميذ الواحد في التعليم الابتدائي، تساوي نحو 10% من الإنفاق الجاري على التلميذ الواحد.

تمثل هذه الأرقام التقديرية واحداً من السيناريوهات المحتملة ولا ترسم مساراً لا يحاد عنه و لا يمكن تجنبه. مع هذا، فإن تأثير حجم النمو الاقتصادي المحتمل يفيد في تسليط الضوء على الضغوط التي تواجه ميزانيات الكثير من الدول. كما ينبغي أن تُرى هذه الضغوط على ضوء الفجوة التمويلية الخارجية الكبيرة أصلا – البالغة نحو 18 مليار دولار سنوياً – فيما يخص أهداف التعليم للجميع في البلدان ذات الدخل المنخفض (أنظر الفصل 2).

تأثير الأزمة على الصعيد الإنساني

تترتب على ازدياد معدلات سوء التغذية وتردي آفاق الحد من الفقر نتائج سلبية بعيدة المدى فيما يخص التعليم

كان للنكسة الاقتصادية في أشد البلدان فقراً تأثير مباشر على الأسر المستضعفة. فبالنسبة للناس الذين يعيشون تحت خط الفقر أو فوقه بالكاد، تعني النكسة أن سبل العيش ستضيق بهم أكثر. فالدخل المتأتي من التحويلات في انخفاض، وآفاق العمل باتت تتضاءل في الكثير من البلدان. هذا فضلا عن أن النكسة جاءت في أعقاب ارتفاع حاد في أسعار الغذاء الدولية، فتضافر ارتفاع مستويات الفقر مع انخفاض مؤشرات التغذية.

إن اجتماع أزمة الغذاء العالمية مع الأزمة المالية العالمية زاد الوضع سوءاً فيما يتعلق بتحقيق أهداف التعليم للجميع. فأسعار الذرة والطحين تضاعفت تقريباً خلال الفترة من 2003 إلى 2008 بينما تضاعفت أسعار الرز ثلاث مرات. وعلى الرغم من ان الأسعار المحلية لم تلحق الأسعار الدولية إلا أن نسبة التضخم في أسعار الغذاء بلغت 17% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى خلال عام 2008، ووصلت إلى 80% في إثيوبيا (Lustig، 2009؛ von Braun، 2008). كما شهدت الكثير من البلدان في مناطق أخرى معدلات تضخم تزيد على 10%. وبالنظر إلى أن الأسر الفقيرة تخص جزءاً كبيراً من ميزانيتها للطعام، فإن الضرر الذي لحق بها جراء ارتفاع أسعار المواد الغذائية كان شديدا بصفة خاصة (World Bank، 2008a، 2008e). وأضطر الكثير من هذه الأسر إما إلى زيادة الإنفاق على الطعام على حساب نفقات أخرى ضرورية وإما تقليل كمية وجبات الطعام ومعاناة الجوع. ولحق الضرر بالحكومات أيضا حيث باتت تواجه ارتفاع قوائم أسعار المواد الغذائية المستوردة وزيادة تكاليف الميزانية فيما يخص البرامج الغذائية. وعلى الرغم من أن أسعار المواد الغذائية أخذت بالهبوط، إلا أنها ما زالت مرتفعة قياساً بالسنين الأخيرة. ففي نهاية عام 2008، سجلت أسعار المواد الغذائية في مجموعة كبيرة من البلدان النامية ارتفاعاً بمعدل 24% قياساً بالعامين السابقين لهذا التاريخ (FAO، 2009).

لقد ترك المزيج المتفجر من ارتفاع أسعار المواد الغذائية والكساد الاقتصادي أثراً عميقاً في حياة الملايين من المستضعفين في العالم. فوفقاً لمنظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة (الفاو)، ازداد عدد الأشخاص الذين يعانون من سوء التغذية في العالم بمقدار 75 مليون نسمة في عام 2007 وبمقدار 100 مليون نسمة في عام 2008 حتى بات المجموع على المستوى العالمي ينيف على مليار نسمة (FAO، 2008). وتبين إسقاطات الفاو لعام 2009 أن الأزمة المالية يمكن أن تدفع 125 مليون نسمة إضافية إلى خانة الذين يعانون من سوء التغذية (Headey et al.، 2009). وقد جاء الجفاف في بعض المناطق ليضاعف من هشاشة الوضع الغذائي الناجم عن ارتفاع الأسعار. ففي إثيوبيا على سبيل المثال، هناك 12 مليون نسمة من السكان بحاجة ماسة وفورية للطعام وغير ذلك من المساعدات.

وقد استمرت مستويات الفقر بالهبوط، ولاسيما بسبب النمو الاقتصادي القوي في الصين والهند، ولكن وتيرتها تباطأت بصورة ملحوظة. ووفقا للبنك الدولي، ستدفع النكسة الاقتصادية 75 مليون نسمة إضافية إلى تحت حد الفقر البالغ معياره 1.25 دولار أمريكي في اليوم في عام 2010 و 91 مليون نسمة إضافية إلى تحت حد الفقر البالغ معياره 2 دولار أمريكي في اليوم (Chen and Ravallion، 2009).

وتترتب على ازدياد معدلات سوء التغذية وتردي آفاق الحد من الفقر نتائج سلبية بعيدة المدى فيما يخص التعليم. فالجوع يؤثر تأثيراً خطيراً على نمو القدرات المعرفية ويسبب خسائر لا تعوض في فرص التعلم. وتنقضي في الغالب فترات زمنية طويلة بين الإصابة بسوء التغذية وتوفر البيانات بشأن تأخر النمو أو التقزّم الذي يشكل مؤشراً أساسيا على سوء التغذية. وقد وردت تقارير من عدة بلدان، بما فيها غواتيمالا (von Braun، 2008)، عن ازدياد معدلات سوء التغذية بين الأطفال في المرحلة الابتدائية وما قبل الابتدائية. كما أثر ارتفاع أسعار المواد الغذائية على حصة التعليم في ميزانية الأسر الفقيرة. ففي بنغلادش، خفض حوالي ثلث الأسر الفقيرة الإنفاق على التعليم للتعويض عن ارتفاع أسعار المواد الغذائية (Raihan، 2009). وذكرت التقارير أن الأسر الفقيرة في زامبيا وغانا باتت تأكل أقل من السابق كماً ونوعاً وأنها قلصت الإنفاق على الصحة والتعليم (FAO، 2009). وقد تأثرت كذلك الميزانيات الحكومية. ففي أيلول/سبتمبر 2009، أعلنت كينيا عن خطط تقضي بتأخير تمويل العليم المجاني لـ 8.3 مليون تلميذ في التعليم الابتدائي و1.4 مليون طالب في التعليم الثانوي، وتحث الإدارات المدرسية على الضغط من أجل إعادة الرسوم المدرسية بصورة مؤقتة. وقد بررت الحكومية الكينية هذا الإجراء بزيادة التكاليف المتعلقة ببرامج التغذية الطارئة. ولكن كان

بالإمكان إيجاد حلول أكثر إنصافاً.

إن تردي آفاق الحد من الفقر سيلحق ضرراً بالغاً بالجهود الرامية إلى تعجيل التقدم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع. فالمزيد من الفقر يعني أن أولياء الأمور سينفقون أقل على تعليم أبنائهم. كما أن الفقر الأسري يدفع الأطفال خارج المدرسة إلى سوق العمل. ويتطلب التصدي لتأثير تفاقم الفقر وتردي الوضع الغذائي على المستقبل التعليمي للطفل تعزيز برامج الحماية الاجتماعية، وهو ما سيتناوله الفصل 3.

ويواجه التعليم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تهديدات خطيرة تتعلق بالفقر قد تفاقم الوضع في هذه المنطقة المتأخرة أصلا عن الركب السائر نحو تعميم التعليم الابتدائي. وكانت المنطقة قد شهدت في الآونة الأخيرة تقدماً يدعو إلى التفاؤل دفع إليه نمو اقتصادي قوي ونتائج إيجابية في مجال الحد من الفقر. فلأول مرة منذ عقد من الزمن، تقلص عدد الذين يعيشون تحت خط الفقر المحدد بـ 1.25 دولار أمريكي في اليوم، واستطاع نحو 4 ملايين شخص الإنعتاق من ربقة الفقر خلال الفترة بين العامين 2000 و2007. ولكن مع التقلص المتوقع لدخل الفرد في عام 2009 يمكن أن ترتفع مجدداً مستويات الفقر.

وقد بدأ بالفعل ازدياد معدلات البطالة يؤثر على نظم التعليم بعد أن باتت ميزانيات الأسر تتعرض لمزيد من الضغط (IMF، 2009 World Bank and). ففي زامبيا فقد قطاع العمل في مناجم النحاس ربع وظائفه (et al.، 2009 te velde)، كما ذكرت التقارير ازدياد البطالة في هذا القطاع في جمهورية الكونغو الديمقراطية بعد انهيار أسعار النحاس المعدّ للتصدير. وأفادت بعض التقارير أن عدداً من العمال العاطلين عن العمل في هذين البلدين اضطروا إلى سحب أبنائهم من المدارس (Hossain et al.، 2009؛ Times of Zambia، 2009). ويقع عبء تدهور سوق العمل في كثير من الأحيان على عاتق النساء، وذلك لأسباب منها أن أغلبهن يعملن في الصناعات التصديرية التي تعرضت لضربة قوية مثل صناعة الملابس والمعدات الإلكترونية. كما أن الطابع المحدود لحقوقهن في مجال العمل والضمان الاجتماعي زاد من هشاشة وضعهن المالي والمعيشي (EMMETT، 2009؛ ILO، 2009b). وتشير الدلائل إلى أنه يُطلب من النساء العاملات في صناعة اللابس في كمبوديا أن يعملن ساعات أكثر بأجور أقل مما يقلص حجم الإنفاق على تعليم أبنائهن.

ويؤثر انخفاض التحويلات النقدية من البلدان الغنية إلى البلدان الفقيرة، تأثيراً مباشراً على إنفاق الأسرة على تعليم أبنائها. وكانت التحويلات النقدية في عام 2008 قد بلغت 308 مليار دولار أمريكي متجاوزة بكثير حجم المساعدة الإنمائية الدولية. ولكن يتوقع أن ينخفض تدفق التحويلات النقدية بنسبة 7% في عام 2009 (Ratha et al.، 2009). وسوف لن يكون هذا الانخفاض وتأثيره على نحو واحد في كل مكان. فتدفق التحويلات النقدية إلى أمريكا اللاتينية والكاريبي صار يأخذ بالهبوط بسبب تباطؤ الاقتصاد الأمريكي إذ بلغت نسبة الهبوط في السلفادور والمكسيك أكثر من 10% (Orozco، 2009) وسُجلت نتيجة مماثلة في غانا وكينيا (IMF، 2009b). وسيظهر هذا التأثير بشكل واضح جداً على بعض البلدان. ففي عشرة من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، بضمنها إثيوبيا وكينيا وليبيريا وسييراليون وأوغندا، تشكّل التحويلات النقدية أكثر من 5% من الناتج المحلي الإجمالي، وترتفع هذه النسبة إلى 20% في ليسوتو (Committee of Ten، 2009). كما يؤدي هبوط التحويلات النقدية العالمية وازدياد البطالة في المناطق الحضرية إلى انخفاض التحويلات إلى المناطق الريفية.

وعلى الرغم من أن الكثير من الدلائل بشأن تأثير هذه التطورات على التعليم ذات طابع جزئي إلا أنها تشير نحو اتجاه يدعو إلى القلق. فالتحويلات النقدية غالبا ما تكون في منتهى الأهمية بالنسبة لإنفاق الأسرة على تعليم الأبناء. وتبين بعض المعطيات من غانا وأوغندا أن ربع التحويلات النقدية يذهب إلى التعليم وأن ميزانيات الأسر يحتمل أن تتعرض لخسائر كبيرة (te Velde et al.، 2009). وتفيد بيانات من السلفادور وهاييتي، حيث تساهم المبالغ المرسلة من الولايات المتحدة إسهاما ملموساً في تمويل التعليم، أن الأسر تواجه صعوبات متزايدة في إبقاء أبنائها في المدارس على أثر انخفاض التحويلات النقدية (Grogg، 2009؛ Thomson، 2009). وزادت البطالة الوضع سوءا. ففي الصين حيث أضطر ما يقدر بنحو 20 مليون مهاجر إلى العودة إلى الريف بسبب البطالة واستنفذ المال المخصص للتعليم (Mitchell، 2009).

من المهم جدا أن تتضافر جهود البلدان الغنية والفقيرة من أجل تدبّر أمر التكاليف البشرية للنكسة الحالية

وتدل الدروس المستفادة من حالات الكساد والهزات الخارجية السابقة على مدى أهمية أن تتضافر الآن جهود البلدان الغنية والفقيرة من أجل تدبّر أمر التكاليف البشرية للنكسة الحالية. ومن تلك الدروس الأزمة المالية التي أصابت شرق آسيا عام 1997 وأسفرت عن انتكاسات خطيرة في مجالي صحة الطفل وتعليمه (Ferreira and Schady، 2008؛ Harper et al.، 2009). فقد شهدت اندونيسيا عام 1998 ازدياد معدل وفيات الأطفال الرضّع وارتفاع نسبة الأطفال غير المقيدين في المدارس بمقدار الضعف (Frankenberg et al.، 1999؛ Paxson and Schady، 2005a)، وزيادة حادة في عدد أطفال الشوارع (Harper et al.، 2009). وأدى الجفاف وانقطاع هطول الأمطار إلى انتكاسات مماثلة في مجال التعليم في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (Jensen، 2000؛ World Bank، 2007c). ولكن ليس كل ما يلحق بالتعليم من أضرار نتيجة الأزمات يتجلى بصورة مباشرة ونمطية في جميع البلدان المعنية. ففي بعض البلدان، لاسيما البلدان ذات الدخل المتوسط، تزداد نسبة القيد المدرسي أثناء الأزمات، ويعود السبب في ذلك جزئياً إلى أن ارتفاع معدلات البطالة وانخفاض الأجور يقللان من حاجة السوق إلى عمالة الأطفال (Ferreira and Schady، 2008). مع هذا يظل تأثير الأزمة إجمالا مضراً بتقدم التعليم على الصعيد العالمي.

ويتمثل التحدي الذي يواجه صانعي السياسات اليوم في عدم تكرار تجربة الأزمات السابقة. وبالنظر إلى أن تداعيات النكسة الاقتصادية صارت تطال المزيد من الأسر، فإن

الأسر التي تفتقر إلى الموارد اللازمة لتدبير أمرها في هذه الظروف سيتردى وضعها المالي والمعيشي أكثر فأكثر. وإن اعتماد استراتيجيات قصيرة الأجل للتعامل مع هذه الأزمة، مثل تخفيض الإنفاق على الصحة والمواد الغذائية والتعليم، يمكن أن يسفر عن نتائج مضرة للأفراد والمجتمعات على المدى الطويل. وبإمكان الحكومات والمجتمع الدولي استيعاب الضرر من خلال تعزيز الحماية الاجتماعية. ولكن بات من الواضح بناء على تجارب الأزمات السابقة أن الاستثمار المبكر والمسبق في الوقاية من الأزمة من خلال الحماية الاجتماعية نهج أكثر فعالية من معالجة الأمر بعد وقوعه.

إن اعتماد استراتيجيات قصيرة الأجل للتعامل مع تداعيات الأزمة، مثل تخفيض الإنفاق على الصحة والمواد الغذائية والتعليم، يمكن أن يسفر عن نتائج تلحق الضرر بالأفراد والمجتمعات على المدى الطويل

رصد الميزانية الحكومية

يقوم الكثير من الحكومات في البلدان المنخفضة الدخل بإعادة النظر في خطط الإنفاق العام على ضوء الضغوط المالية المتصاعدة. ويعتمد حيز المناورة على جملة عوامل منها طبيعة الموازنة المالية قبل الأزمة وآفاق الإنعاش وخيارات التمويل على الصعيدين المحلي والدولي. وسيتباين التأثير الناجم عن تعديل الميزانية على الإنفاق العام في مجال التعليم وفقاً للظروف ونوع السياسة المعتمدة. وتتضمن الخيارات تخفيض الإنفاق بالمعنى الفعلي، وتخفيض الزيادات المزمعة، أو الإبقاء على خطط الإنفاق الحالية عن طريق زيادة الواردات وإعادة توزيع بنود الإنفاق ضمن الميزانية. وستترتب على القرارات التي تتخذ بهذا الشأن في العام القادم نتائج عميقة الأثر فيما يخص تمويل التعليم. فتخفيض الإنفاق العام أو تخفيض المرامي دون المستويات المخطط لها أمر سيتمثل في نهاية المطاف في بناء عدد قليل من قاعات الدرس وتعيين وتدريب عدد قليل من المعلمين وازدياد عدد الأطفال المتسربين من المدرسة.

إن عمليات الرصد الحالية لا تتابع كما ينبغي عمليات صنع القرار فيما يتعلق بالميزانيات الحكومية. فالبيانات الدولية توفر معلومات وافية عن الإنفاق العام على المستوى القطري ولكن بعد مضي فترة طويلة نسبياً. فعلى سبيل المثال، لا تتوفر للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لهذا العام بيانات عن الإنفاق سوى فيما يخص عام 2007. ولا شك أن هذه البيانات الموثّقة في هذا التقرير حيوية لرصد الاتجاهات العريضة لما بعد داكار، لكنها لا تتضمن أي معلومات عن توجهات خطط الإنفاق التي ستحدد مستقبل التعليم.

وهذه الثغرة في المعلومات يصعب تبريرها. فالبيانات الخاصة بالميزانيات الحالية والسابقة متوفرة في معظم البلدان وكذلك الوثائق المتعلقة بتعديل الميزانيات ومراجعتها. وتتمثل المشكلة في أن المنظمات الدولية والإقليمية لم تقم بجميع هذه البيانات وإتاحتها للعلن. ووردت في تحليل لميزانيات التعليم في أفريقيا جنوب الصحراء أجري لهذا التقرير عبارة تقول: "إن ما يدعو إلى الدهشة على ضوء ما يولى من أهمية بالغة لرصد التقدم... هو عدم وجود قاعدة بيانات مستوفاة لتحليل الإنفاق على التعليم (Martin and Kyrili، 2009، p.14). وقد جعلت الأزمة المالية من مسالة تدارك هذه الثغرة في المعلومات ضرورة أشد إلحاحاً من قبل.

الخلاصة المركزية التي يُخرج بها في هذا الصدد هي أن اليونسكو يجب أن تكون فعالة أكثر بكثير مما هي عليه الآن فيما يتعلق برصد الإنفاق على التعليم سنة بسنة واستعراض التعديلات التي تطرأ على خطط الإنفاق المستقبلية[1]. ويمكن إنشاء شبكة إقليمية لمدراء التخطيط والميزانية في وزارات التربية من خلال مكاتب اليونسكو الإقليمية ومعهد اليونسكو للإحصاء. وزيادة في تعزيز عملية الرصد، يمكن أن يُضَم إلى هذه الشبكة أيضاً منسقو الاستراتيجيات الوطنية في مجال الحد من الفقر وموظفو وزارات المالية الذين يشرفون على استراتيجيات الإنفاق المتوسطة الأجل.

وبغية تقييم المخاطر التي تحيق بتمويل التعليم للجميع طلب الفريق المعني بالتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع من المجموعة البحثية والاستشارية المسماة Development Finance International أن تقوم باستعراض ميزانيات كافة البلدان السبعة والثلاثين المنخفضة الدخل في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى لعام 2009 (Martin and Kyrili، 2009). وكانت العملية ذات طابع جزئي وأولي، إذ لم تتوفر معلومات مفصلة ومتسقة عن الإنفاق على التعليم في إطار ميزانيات عام 2009 إلا فيما يخص 12 بلداً فقط، كما أن وثائق الميزانية التي تم الرجوع إليها تعبّر عن أوضاع ما قبل الأزمة. وفيما يلي أربعة أنماط عريضة فيما يخص سياسة الإنفاق على التعليم في ميزانيات الدول التي شملها الاستعراض:

- *خطط لزيادة الإنفاق على التعليم على مستوى الناتج المحلي الإجمالي والميزانية ككل.* وتعتمد هذا النمط 5 بلدان من أصل 12 بلداً هي: بوركينا فاسو وليبيريا وموزمبيق وسيراليون وزامبيا. وأزمعت ثلاثة بلدان هي ليبيريا وسيراليون وزامبيا زيادة التخصيصات للتعليم في إطار ميزانية متنامية. وقررت موزمبيق زيادة الإنفاق على التعليم زيادة كبيرة كحصة من الناتج المحلي الإجمالي وزيادة هامشية كحصة من الميزانية، مما يعبر عن زيادة مزمعة في الإنفاق خارج القطاع الاجتماعي. وينبغي التأكيد أن الحكومات في عدد من هذه البلدان أعربت عن قلقها بشأن قدرتها على تمويل الإنفاق المزمع في مجال التعليم. فعلى سبيل المثال، يتوقع تقرير عن موزمبيق صدر في أيار/مايو 2009 أن ينخفض الإيراد عن المستوى المحدد في الميزانية المعتمدة بنسبة 1.3% مما قد يؤثر سلباً على خطط الإنفاق.
- *خطط للإبقاء على المستويات الحالية للإنفاق على التعليم فيما يتعلق بالناتج المحلي الإجمالي والميزانية ككل.* ويعتمد هذه النهج بلدان – كينيا وأوغندا – قاما في السنوات الأخيرة بزيادة الإنفاق على التعليم زيادة ملموسة. ولكن هنا أيضا يُخشى أن تعرقل المشاكل المرتبطة بالأزمة العالمية تنفيذ هذه الخطط.

1 - بدأ قطاع التربية في اليونسكو باتخاذ بعض الخطوات في هذا الاتجاه. ففي آذار/مارس 2009 استهل عملية "استقصاء سريع" لجمع معلومات من الميزانيات الحكومية بشأن الإنفاق العام في مجال التعليم. وطُلب من موظفي اليونسكو المهنيين أن يملئوا استبياناً يعبروا فيه عن تقييمهم لخطط الميزانيات الوطنية. ولكن للأسف لم تسفر هذه المنهجية عن معلومات دقيقة عن الميزانيات الوطنية وخطط الإنفاق وتأثيرات الأزمة المالية. وقد أقرت اليونسكو بضرورة جمع البيانات الخاصة بالميزانيات الحكومية في عين السنة بانتهاج نهج يراعى فيه التوقيت المناسب والصرامة على نحو أفضل (UNESCO, 2009b).

- *خطط لزيادة الإنفاق على التعليم كحصة من الناتج المحلي الإجمالي ولكن مع الإبقاء على حصة التعليم في الميزانية الوطنية أو تخفيضها.* والدول المعنية هي ليسوتو ورواندا وجمهورية تنزانيا المتحدة. وتنوي ليسوتو زيادة حصة التعليم من الناتج المحلي الإجمالي والإبقاء على حصة التعليم في الميزانية الوطنية. وتعزم رواندا على زيادة نسبة الإنفاق على التعليم على مستوى الناتج المحلي الإجمالي وتخفيض الإنفاق على التعليم في الميزانية الوطنية بنسبة ضئيلة يذهب نفعها إلى الزراعة والبنية الأساسية. أما جمهورية تنزانيا المتحدة فتزمع الإبقاء على الحصة المخصصة للإنفاق على التعليم في إطار الناتج المحلي الإجمالي وتخفيض حصة التعليم في الميزانية الوطنية وذلك بالنظر إلى أن إستراتيجية البلد الوطنية في مجال الحد من الفقر تتطلب زيادة الإنفاق على الزراعة والبنية الأساسية والمياه زيادة كبيرة. كل هذه الخطط عرضة لضغط اقتصادي كبير يمكن أن يغير من اعتمادات الميزانية على حساب التعليم الأساسي. فعلى سبيل المثال، قامت ليسوتو تحسباً لازدياد البطالة بتحويل أولويات الإنفاق من التعليم الابتدائي وما قبل الابتدائي إلى التدريب التقني والمهني.
- *خطط لتخفيض الإنفاق على التعليم على مستوى الناتج المحلي الإجمالي والميزانية.* وقد اختار هذا النهج كل من بنين وغانا. ففي بنين، تتمثل التخفيضات المزمعة في إعادة توزيع الاعتمادات على مجالات أخرى بعيدة عن قطاع التعليم والقطاعات الاجتماعية الأخرى. أما في غانا، فالتخفيضات لم تأت كنتيجة مباشرة للأزمة الاقتصادية بقدر ما هي أزمة ميزانية موروثة من الحكومة السابقة. وفي الحالتين، يُرجح أن يضاعف الركود أو تراجع النمو الاقتصادي من حجم التخفيضات على نحو يفضي إلى تقليص الموارد المتاحة للإنفاق على التعليم. ومن غير المستبعد أن يتعرض التقدم الذي أحرزته بنين في مجال تعميم التعليم الابتدائي والموثق في الفصل 2 إلى انتكاسة حقيقية. كما يمكن أن تجهض الجهود التي بُذلت في غانا لمعالجة التهميش والحرمان في مجال التعليم في المنطقة الشمالية (أنظر الفصل 3).

وينطوي الاستعراض على أخبار سارة وأخرى تنذر بالسوء. وتتمثل الأخبار السارة في أن الدلائل الحالية تشير إلى أن الحكومات التي تعمل على تخفيض الإنفاق على التعليم قليلة العدد. أما الأخبار التي تنذر بالسوء فهي أن التغيير الذي يطرأ على وضع التعليم قد يبدو أسوأ مما يعرضه تحليل الميزانية الحالي. فمعظم الميزانيات في البلدان الأفريقية ذات الدخل المنخفض التي استعرضتها المجموعة الاستشارية والبحثية آنفة الذكر قد اعتمدتها المجالس النيابية في نهاية 2008، أي قبل أن يلحق بالاقتصادات الوطنية أي ضرر جراء الأزمة المالية العالمية. وعلى ذلك، قد يسفر استعراض الميزانيات في منتصف المدة عن تعديلات بيّنة في الإنفاق. لذلك ينبغي أن يُرصد عن كثب الإنفاق الفعلي على التعليم وكذلك القيود على الإنفاق. كما ينبغي إجراء تقييم دقيق للتعديلات التي تطرأ على الاعتمادات المخصصة في ميزانيات عام 2009 وخطط الإنفاق التي وضعت في خضم ظروف مالية متغيرة، وكذلك التباين بين الاعتمادات المخصصة في ميزانيات عام 2009 والإنفاق الفعلي. ومن المرجح أن يبان التأثير الكامل للنكسة الاقتصادية العالمية بصورة أكثر جلاء في عام 2010. ويوجد بالفعل ما يدل على أن بعض البلدان أعادت النظر في ميزانياتها. فعلى سبيل المثال، قامت الحكومة الزامبية بعد انهيار أسعار النحاس بإعفاء شركات التعدين من "ضريبة الكسب الزائد" التي كان من شأنها أن تمول زيادة الإنفاق على التعليم والشؤون الاجتماعية الأخرى (te Velde et al., 2009).

ويجدر التأكيد على ضرورة أن تستند عمليات رصد الميزانية إلى معايير مرجعية مناسبة. وقد سبق القول إنه لا يوجد، إلى الآن، سوى عدد قليل نسبيا من البلدان ذات الدخل المنخفض التي خفّضت الإنفاق العام بصورة عامة أو الإنفاق على الشؤون الاجتماعية ذات الأولوية بصفة خاصة. وهو أمر إيجابي بلا شك إن استمر. ولكن ما يهم في نهاية المطاف بالنسبة للتقدم على طريق تحقيق أهداف التعليم للجميع وقضايا التنمية البشرية الأوسع نطاقا هو ما إذا كانت الزيادات المزمعة في الإنفاق العام قد أخل بها. وكانت الحكومات في كثير من البلدان ذات الدخل المنخفض قد وضعت خطط إنفاق متوسطة الأجل كجزء من استراتيجيات واسعة النطاق للحد من الفقر تحظى بدعم الجهات المانحة. وتنطوي هذه الخطط على أنشطة مثل إنشاء قاعات دراسية وتعيين المعلمين وشراء معدات تعليمية وبرامج خاصة للأطفال المحرومين. وترمي هذه الأنشطة بدورها إلى تحقيق أهداف محددة من أجل إدخال الأطفال إلى المدارس والنهوض بمستوى التعليم. وبما أن الضغوط التي تتعرض لها الميزانيات الوطنية تفضي إلى تخفيض مستويات الإنفاق إلى دون ما جرى التخطيط له، فإنها ستقوض إمكانيات التقدم السريع نحو تحقيق أهداف داكار.

ينبغي أن يُرصد عن كثب الإنفاق الفعلي على التعليم وكذلك القيود على الإنفاق

وما يحدث خارج قطاع التعليم يتمتع أيضا بأهمية حاسمة. فالتقدم في مجال التعليم يخضع بلا شك للتطورات التي تحدث في مجالات أخرى رئيسية بما في ذلك صحة الطفل وسلامة الأمومة والمياه والصرف الصحي. بناء على ما تقدم، يتطلب التصدي للأزمة الاقتصادية على الصعيدين الوطني والدولي اعتماد استراتيجية متكاملة لحماية التنمية البشرية على امتداد جبهة عريضة. □

توسيع نطاق «الفضاء المالي»: أمر ذو أولوية للتعليم للجميع

يعبّر مصطلح "الفضاء المالي" عن عامل تترتب عليه نتائج عميقة فيما يتعلق بقدرة الحكومات على تمويل برامج اجتماعية واقتصادية حيوية. وهو يعني ببساطة حيز المناورة على صعيد الميزنة الوطنية. لاشك أن الإيرادات الضريبية تشكل المصدر الأساسي لتمويل الإنفاق العام، ولكن بإمكان الحكومات اللجوء إلى تدابير أخرى لزيادة مواردها المالية تشمل الاقتراض المحلي والدولي وطبع النقود والمعونة الدولية في حالة أشد البلدان فقراً. وإذا كانت الخيارات المتاحة للحكومات في هذا الصدد تتنوع على نطاق واسع، إلا أنها محدودة للغاية بالنسبة للبلدان الأشد فقراً.

ويحدد «الفضاء المالي» معايير الميزانية وضوابطها التي يمكن للحكومات التصرف في إطارها. ويمثل "الفضاء المالي" وفقا لتعريف صندوق النقد الدولي حيزاً في الميزانية الحكومية يسمح لها بتوفير موارد مالية من أجل غرض محدد بدون تقويض مقومات وضعها المالي أو استقرارها الاقتصادي (Heller، 2005، p. 32). وترى وجهات نظر ونهوج أخرى لا يغلب عليها الطابع التكنوقراطي الصرف أنه ينبغي أن يشمل "الفضاء المالي" تمويل الأهداف الإنمائية الأوسع نطاقا بما في ذلك التعليم للجميع (Roy et al.، 2007). وإن التحدي الذي تواجهه الحكومات في ظل الكساد العالمي يتمثل في استخدام الميزانيات الوطنية لتقوية الطلب وجلب الاستقرار للنظم المالية وإدامة الاستثمارات الاجتماعية الحيوية وذلك على الرغم من انكماش قاعدة الإيرادات.

وقد تصدت البلدان الغنية للأزمة عن طريق استغلال الفضاء المالي على نحو هائل غير مسبوق. وقد قامت السياسة المالية التي انتهجتها هذه البلدان بدور كبير كمحفز لاقتصاداتها التي أصابها الانكماش ودعمت نظمها المالية وتصدت لتزايد الطلب على الإنفاق العام في مجال الرفاه الاجتماعي. ويتوقع أن يزيد العجز المالي الإجمالي بمقدار ست نقاط مئوية من الناتج المحلي الإجمالي، إذ تم تمويل الإنفاق من خلال زيادة الدين العام زيادة كبيرة[2]. وذهبت نسبة كبيرة من هذه الأموال لإنقاذ النظم المصرفية[3]. وإذا كان من الصعب عقد مقارنة دقيقة بين عملية ضخ الأموال في المصارف لإنقاذها وتدفقات المعونة، إلا أن التباين الشديد بين التعبئة التي جرت في الحالتين أمر ملفت للنظر إلى حد كبير. وقد أجبرت البرامج الأربعة الكبرى لضمانات الأصول الخاصة بالمصارف التجارية حكومتي المملكة المتحدة والولايات المتحدة على ضخ مبلغ قدره 786 مليار دولار أمريكي مقابل خصوم محتملة، أي بما يعادل سبعة أمثال مبلغ المساعدة الإنمائية الدولية[4].

ولكن لم تقتصر السياسة المالية في الاقتصادات المتقدمة على محاولة انتشال المؤسسات المالية والمصرفية الكبرى، وإنما قامت أيضا بدور أوسع نطاقاً. فالإنفاق العام بادر إلى دعم الطلب وفتح أبواب القروض وأسواقها مبلوراً بذلك عوامل حفز للإنعاش الاقتصادي تقاوم التقلبات الدورية. واستخدم الكثير من الحكومات هذا الإنفاق لتدعيم البنية الأساسية في المجالين التعليمي والاجتماعي. ففي الولايات المتحدة، قدم قانون إنعاش الاقتصاد الأمريكي وإعادة البناء الذي أقره الكونغرس في شباط/فبراير 2009 خطة لإنعاش الاقتصاد الأمريكي بكلفة 789 مليار دولار. وقد أنقذت هذه الخطة الحفازة التعليم من أزمة مالية كانت تهدد بالبطالة آلاف المعلمين وإغلاق العديد من المدارس (الإطار 1.1).

وبخلاف البلدان الغنية، يضيق حيز المناورة المالية ضيقاً شديداً بالنسبة لمعظم البلدان النامية. فعدد قليل من هذه الدول، بضمنها الصين والهند، كانت مؤهلة لمواجهة تأثير النكسة الاقتصادية من خلال زيادة الإنفاق العام. ولكن غالبية الدول الفقيرة باتت تسير على حد السيف فيما يتعلق بالخيارات المالية المتاحة لها. ويتوقع أن ينخفض إجمالي معدلات الإيرادات الضريبية في أكثر من نصف البلدان ذات الدخل المنخفض وبنسبة تزيد على 2% من الناتج المحلي الإجمالي في ربع هذه البلدان (IMF، 2009c). هذا في الوقت الذي تتعدد مصادر الضغط من أجل زيادة الإنفاق، ومنها ضرورة تمويل برامج الحماية الاجتماعية. وإن تضافر ضيق الفضاء المالي مع انخفاض الإيرادات يمكن أن يؤدي إلى تخفيض قاس في الإنفاق العام بما في ذلك على صعيد قطاع التعليم.

وقد استجلى البحث الذي أعدته لهذا التقرير المجموعة البحثية والاستشارية المسماة Development Finance International أبعاد وآفاق الفضاء المالي المتاح لـ37 بلدا من البلدان ذات الدخل المنخفض في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التي تواجه تحديات مالية في مجال التعليم (Martin and Kyrili، 2009)[5]. ويبدأ هذا التقييم للفضاء المالي بتحديد «عتبات الاستدامة»، بناء على أدلة دولية مقارنة، في ثلاثة مجالات رئيسية هي: الاقتراض المحلي والدولي، وتعبئة الإيرادات، والمعونة[6].

2 - سيزداد، كمعدّل، الدين العام من الناتج المحلي الإجمالي لاقتصادات الدول المتقدمة من نحو 70% في عام 2008 إلى نسبة يتوقع أن تبلغ 100% في عام 2010 (IMF، 2009g).

3 - شكلت عمليات ضخ الأموال لتعزيز رأس المال، وضمانات الديون، وضمانات الأصول 44% من الناتج المحلي الإجمالي في المملكة المتحدة و7% في الولايات المتحدة حتى شهر حزيران/يونيو 2009 (Martin and Kyrili, 2009).

4 - خصت هذه البرامج أربعة بنوك هي: Citigroup و Royal Bank of Scotland و Lloyds و Bank of America (Panetta et al., 2009).

5 - وهي البلدان التي لها وحدها الحق، بحسب تصنيف البنك الدولي، بالقروض التساهلية التي تمنحها المؤسسة الإنمائية الدولية. وعلى ذلك تشمل القائمة الكاميرون وجمهورية الكونغو الديمقراطية وجيبوتي، مع أن البيانات الأخيرة للبنك الدولي تضع هذه البلدان الثلاثة في فئة البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى.

6 - لمزيد من المعلومات عن "عتبات الاستدامة"، أنظر Martin and Kyrili (2009).

الإطار 1.1: خطة أوباما للإنقاذ – حماية التعليم أثناء الأزمة الاقتصادية

استخدمت حكومات البلدان المتقدمة الميزانيات الوطنية لمواجهة آثار الأزمة الاقتصادية. وتقدم الولايات المتحدة مثلا بارزا في هذا المجال. فخطة إنعاش الاقتصاد الأمريكي التي تمخض عنها قانون إنعاش الاقتصاد الأمريكي وإعادة البناء المعتمد في شباط/فبراير 2009 بكلفة 789 مليار دولار تهدف إلى توفير قاعدة مبكرة للإنعاش وحماية البنية الأساسية الاجتماعية والاقتصادية، مع جعل التعليم أولوية أساسية.

وقد حاول هذا القانون تحويل الخطر الذي يتهدد التعليم جراء الكساد الاقتصادي إلى فرصة لتعزيز التعليم. وقد كان التعليم فعلا في خطر بعد أن بات الإنفاق عليه في مهب الريح بسبب تباطؤ النمو الاقتصادي وارتفاع النفقات في مجالات أخرى، الأمر الذي واجه آلاف المعلمين باحتمال فقدان وظائفهم. ففي إطار هذا القانون، سارعت الحكومة الفدرالية إلى تدارك الثغرة التي خلفها انهيار التمويل الذي تقدمه الولايات للمؤسسات التعليمية (والذي يغطي نحو 90% من الإنفاق على التعليم). وسوف يُضخ نحو 130 مليار دولار في ميزانيات التعليم والميزانيات الأخرى ذات الصلة من أجل تحقيق التوازن في الشؤون المالية وتوفير الفرص للأطفال المحرومين. وفيما يلي أهم التدابير التي اتخذت في هذا الصدد:

تُعطى الولايات مبلغ قدره 39.5 مليار دولار يخصص للمدارس العامة ومؤسسات التعليم العالي في إطار صندوق "التوازن المالي للولاية"،

يُخصص لمشروعات بناء المدارس وتحسينها مبلغ قدره 22 مليار دولار،

زيادة التمويل للبرامج المكرسة للتعليم الخاص والأطفال من البيئات المحرومة بنحو 25.2 مليار دولار. وسوف يزيد قانون الإنعاش في السنة المالية 2009 الإنفاق على الفصل 1 –مجموعة من البرامج المدرسية التي تدعم التعليم في المدارس التي تضم نسبة عالية من الأطفال الفقراء– من 14.5 مليار دولار إلى 20 مليار دولار. وسوف يزداد الإنفاق على الأطفال المعاقين من 11 مليار دولار إلى 17 مليار دولار.

ستتلقى برامج البدء المبكر للتعليم وبرامج البدء الأكثر تبكيراً للتعليم ما قبل المدرسي زيادة قدرها 2.1 مليار دولار.

خُصص نحو 4.3 مليار دولار لصندوق «التسابق إلى الأعلى» الرامي إلى تعيين واستبقاء معلمين فعالين والنهوض بمستوى المدارس ذات الأداء المتدني.

وقد أثار القانون جدلا واسع النطاق بشأن دور كل من الحكومة الفيدرالية والحكومات المحلية للولايات في مجال الإنفاق على التعليم. فزيادة الميزانية التقديرية للتعليم من 60 مليار دولار في عام 2008 إلى مبلغ يتوقع أن يصل إلى 146مليار دولار في عام 2010، قلبت كفة التوازن بين التمويل الفيدرالي وتمويل الولاية. ولكن بدون التمويل الطارئ الذي قدمته الحكومة الفيدرالية، كان آلاف المعلمين سيفقدون وظائفهم وتغلق مدارس كثيرة وتتدنى نوعية التعليم. ومن هذا المنطلق صرح أحد أعضاء الكونغرس قائلا: «لا يمكننا أن ندع التعليم ينهار، وإنما يتعين علينا أن نوفر هذا المستوى من الدعم للمدارس».

والبلدان الفقيرة في العالم هي أيضا ليس بوسعها ترك التعليم لينهار. ولكن معظمها لا تتوفر في ميزانياته، بخلاف البلدان الغنية، موارد كافية لدعم النظم التعليمية كي لا تنهار.

المصادر:
US Department of Education (2009); National Education Association (2009); Dillon (2009).

- *الاستدانة المستدامة* (المأمونة التي يمكن خدمتها وتسديدها). بالنظر إلى تاريخ المنطقة الطويل في عدم القدرة على تحمل الدين الخارجي، فإن الاقتراض من الأسواق المالية الدولية ينطوي على مخاطر كبيرة بالنسبة لمعظم البلدان ذات الدخل المنخفض في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وقد حدد التقييم عتبة القدرة على تحمل الدين الخارجي وفقاً للإطار المشترك بين صندوق النقد الدولي والبنك الدولي الخاص بتعزيز القدرة على تحمل الديون الخارجية. وفيما يخص الدين المحلي، يستخدم التقييم نسبة الرصيد الاسمي للدين البالغة 15% من الناتج المحلي الإجمالي التي حددها صندوق النقد الدولي كمؤشر لعتبة القدرة المستدامة على تحمل الديون.
- *مستويات الإيرادات المحلية القابلة للاستدامة*. يمثل تحصيل المزيد من الإيرادات وسيلة أخرى تعتمدها الحكومات لتوفير الموارد اللازمة للإنفاق العام. وقد قطعت البلدان الأفريقية ذات الدخل المنخفض خطوات كبيرة إلى الأمام في السنوات الأخيرة من خلال زيادة الضرائب وتوسيع القاعدة الضريبية، ولكن من المعروف أن هناك حدوداً لزيادة الضرائب لا يمكن تخطيها. فالحكومات عليها أن تتجنب تثبيط الحوافز على الاستثمار والتسبب في ضغط الانكماش النقدي، لاسيما في سياق الأزمة الحالية. وبالنظر لعدم وجود مؤشر موثوق للعتبة المأمونة، يستخدم تقرير التقييم "الجهد المقبول" كمؤشر لجمع الإيرادات المحدد بنسبة 17% من الناتج المحلي الإجمالي (باستثناء المنح). وهو أحد معايير التقارب لمنطقة فرنك الجماعة المالية الأفريقية.
- *مستويات المعونة القابلة للاستدامة*. الطريقة الأخرى التي يمكن للبلدان الأفريقية ذات الدخل المنخفض أن توسع بواسطتها الفضاء المالي هي الحصول على المزيد من المنح. فتدفقات المعونة وإن زادت زيادة كبيرة في

في الولايات المتحدة، سوف يُضخ نحو 130 مليار دولار في ميزانيات التعليم والميزانيات الأخرى ذات الصلة

السنوات الأخيرة إلا أنها تقصر إلى حد كبير عن الوفاء بالتعهدات التي قطعتها على نفسها الجهات المعنية عام 2005 فضلا عن تعهدات عام 2000 الخاصة بالتعليم (أنظر الفصل 4). وقد بينت الدراسات أن الاعتماد المفرط على المعونة يمكن أن يسفر عن نتائج وخيمة بالنسبة للنمو الاقتصادي والحوكمة، ولكن لا توجد مقاييس واضحة لمستويات المعونة القابلة للاستدامة. وترى المجموعة الاستشارية البحثية آنفة الذكر في تقييمها أن البلدان التي تتلقى المعونة بمستويات تفوق 25% من الدخل القومي الإجمالي لا يتوفر لديها حيز لزيادة اعتمادها على المعونة.

ولكن لا يمكن النظر إلى ركائز الاستدامة الثلاث هذه بمعزل عن العوامل الأخرى والواقع. فحتى لو توفر لبلد ما المجال للحصول على المزيد من التمويل من خلال الاقتراض أو المعونة، فقد يقرر عدم استغلال هذا الفضاء المالي خشية الإخلال باستقرار الاقتصاد الكلي. وعلى ذلك، ينطوي تقييم الفضاء المالي على كابحين يتعلقان بالموازنة المالية والتضخم.

تمثل زيادة المعونة أفضل الخيارات الفورية المتاحة لتوسيع مجال الفضاء المالي

ويجري تقييم الفضاء المالي بأمرين. الأول هو إن قدرة كل بلد على حيازة واستخدام الموارد من خلال كل وسيلة من الوسائل الثلاث – الاستدانة، والإيراد الداخلي، والمعونة – يحددها موقعه من العتبات الثلاث، أي الحدود القصوى التي لا يجوز تجاوزها مع توخي السلامة الاقتصادية. وتصنّف البلدان التي لم تصل إلى العتبات الثلاث كلها في فئة البلدان ذات الفضاء المالي الواسع. أما البلدان ذات الفضاء المالي المتوسط فهي التي يخذلها مؤشر عتبة واحدة، وإذا لحقه مؤشر آخر تصنف عند ذلك في فئة البلدان ذات الفضاء المالي الضيق. وفي حال اجتمعت المؤشرات الثلاثة فتصنف البلدان المعنية في فئة البلدان التي لا يوجد لها فضاء مالي. الأمر الثاني هو تعديل النتائج لمراعاة المؤشرين الكابحين[7].

وترد النتائج في الجدول 1.2 حيث نرى أن خمسة بلدان لا يوجد لديها فضاء مالي بعد التعديلات على مستوى العجز المالي وخطر التضخم. في المقابل هناك أربع بلدان لديها فضاء مالي واسع ولها الخيار في اللجوء إلى الوسائل التمويلية الثلاث. وهناك 17 بلداً يقعون في فئة "الفضاء المالي الضيق"، أي اللجوء إلى وسيلة تمويلية واحدة، و11 بلدا في فئة "الفضاء المالي المتوسط" أي إمكانية اللجوء إلى وسيلتين تمويليتين. ويشير تحليل أكثر تفصيلا إلى مجموعة متنوعة من خيارات السياسة العامة التي تعتمد على الظروف المحلية للبلد ويسلط الضوء على الخيارات التي تواجه الحكومات والمجتمع الدولي بشأن طبيعة الموارد التي ينبغي إتاحتها لحماية الإنفاق في المجالات ذات الأولوية في ميدان التعليم وغيره من الميادين (الشكل 1.4).

- *المعونة الدولية*. هناك 25 بلدا يتيح لها الفضاء المالي الاستفادة من المزيد من المساعدة الإنمائية، و11 بلدا لا توجد لديها خيارات محلية. وهذا يعني أن زيادة تدفقات المعونة هي الوسيلة الأساسية المتاحة أمام البلدان الأفريقية ذات الدخل المنخفض التي تحاول تجنب تخفيض الإنفاق وتعمل على الإبقاء على خطط الإنفاق التي تستهدف القطاعات الاجتماعية ذات الأولوية العالية.
- *الإيرادات المحلية*. تتوفر لنحو 15 بلداً إمكانية الحصول على المزيد من الإيرادات على أساس المعيار المحدد بنسبة 17% من الناتج المحلي الإجمالي، غير أن زيادة الإيرادات في خضم أزمة اقتصادية عميقة أمر من شانه أن يلحق الضرر بآفاق الإنعاش الاقتصادي.
- *الاقتراض*. يتراوح عدد البلدان التي بإمكانها اقتراض المزيد من الخارج بدون الإضرار بقدرتها على تحمل إجمالي الدين العام بين 11 و14 بلداً. ولكن عند الجمع بين الدين الخارجي والداخلي يضيق حيز الفضاء المالي.

إن الخلاصة الهامة التي يمكن أن نخرج بها من هذا التقييم هي أن زيادة المعونة تمثل أفضل الخيارات الفورية المتاحة لتوسيع رقعة الفضاء المالي. وإن اتخاذ إجراءات مبكرة وملائمة في هذا الصدد سيوفر للميزانيات الحكومية الموارد اللازمة لتفادي تخفيض الإنفاق العام في مجال التعليم والمجالات الأخرى وتجنب ما ينطوي على هذا الأمر من أضرار محتملة. كما أنه لابد من إتاحة هذه المعونة للبلدان المعنية قبل أن تحوّل الضغوط المالية التي تعانيها هذه البلدان الأزمة المالية إلى أزمة تنمية بشرية طويلة الأمد وغير قابلة للتدارك قد يدفع التعليم وآفاق تقدمه ثمنها باهظا.

الجدول 1.2:الفضاء المالي لمجموعة من البلدان المختارة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى

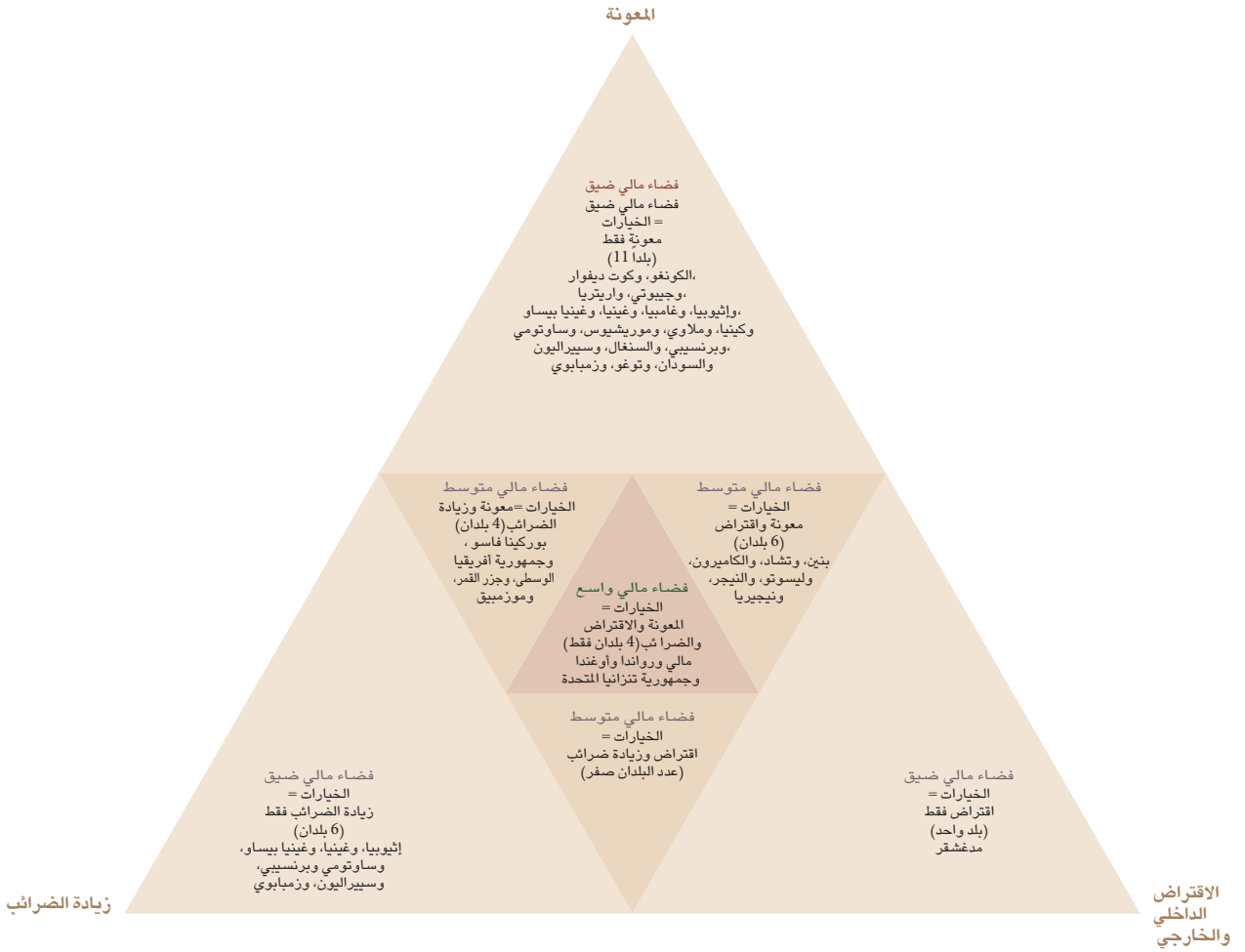
فضاء مالي واسع (4 بلدان)	فضاء مالي متوسط (11 بلداً)	فضاء مالي متوسط (11 بلداً)	فضاء مالي معدوم (5 بلدان)
مالي ورواندا وأوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة	بنين، وبوركينا فاسو والكاميرون، وجمهورية أفريقيا الوسطى، وتشاد، وجزر القمر، وليسوتو، ومدغشقر، وموزمبيق، والنيجر، ونيجيريا	الكونغو، وكوت ديفوار، وجيبوتي، واريتريا، وإثيوبيا، وغامبيا، وغينيا، وغينيا بيساو، وكينيا، وملاوي، وموريشيوس، وساوتومي وبرنسيبي، والسنغال، وسيراليون، والسودان، وتوغو، وزمبابوي	بوروندي، وجمهورية الكونغو الديمقراطية، وغانا، وليبريا، وزامبيا

المصدر: Martin and Kyrili (2009).

7 - يفترض هنا أن البلد يمكنه استخدام المعونة ولكنه لا يستطيع الاقتراض إذا كان عجزه المالي يتجاوز 3% من الناتج المحلي الإجمالي إذ قد يؤدي ذلك إلى تضخم مالي وما يلحقه من اضرار. وبالمثل، إذا وصل بلد إلى عتبة "الجهد المقبول" فيما يتعلق بتعبئة الإيرادات، فإن زيادة المنح المالية قد ترفع من نسبة التضخم ، ولكن إذا توفر له مجال لزيادة الإيرادات فبالإمكان القضاء على آثار التضخم..

الشكل 1.4: تفتقر بلدان كثيرة إلى حيز المناورة لإدارة الميزانية وتحتاج إلى مزيد من المعونة

خيارات السياسات العامة المتاحة لعدد مختار من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى من أجل زيادة الموارد وحماية الإنفاق في القطاع الاجتماعي، 2009



المصدر: Martin and Kyrili (2009).

الاستجابة الدولية: غياب البعد الإنساني

بات من الأمور المسلّم بها على نطاق واسع أن الأزمة المالية تشكل خطراً يتهدد الأهداف الإنمائية المتفق عليها دوليا جراء. وقد أقرت مجموعة الدول الـ 20 في بيانها الصادر في نيسان/أبريل 2009 إقرارا لا لبس فيه بـ"الأبعاد الإنسانية" التي ينطوي عليها هذا الخطر (Group of Twenty، 2009، para. 25):

> *نقر بأن تداعيات الأزمة الراهنة كان لها أقسى الوقع على المستضعفين في أشد البلدان فقراً وندرك مسؤوليتنا الجماعية في تخفيف وطأة هذه الأزمة على الصعيد الاجتماعي لكي نقلل إلى أقصى حد من الضرر الطويل الأجل الذي قد يلحق بالقدرات العالمية.*

وأكدت الاجتماعات اللاحقة مجدداً على هذه المشاغل. ففي قمة مجموعة البلدان الثمانية التي عقدت في تموز/يوليو بمدينة لاكويلا الإيطالية، أعلنت حكومات البلدان الأغنى في العالم بأنها ما تزال تركز على تداعيات الأزمة المالية على الصعيدين الإنساني والاجتماعي. وقالت في بيانها: «نحن عاقدون العزم على اتخاذ تدابير للتخفيف من وطأة الأزمة على البلدان النامية، ومواصلة دعم جهودها الرامية إلى تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية» (Group of Eight، 2009 c، para. 6). والسؤال هو إلى أي مدى ذهب الزعماء السياسيون للبلدان التي سببت الأزمة من أجل تخفيف وطأة آثارها في إطار «مسؤوليتهم الجماعية»؟

إن جل ما زُعم أنه تمويل «جديد وإضافي» هو في الواقع معونة أعيد تغليفها أو برمجتها

لقد أتيحت الموارد المالية على نطاق واسع على الصعيدين المحلي والدولي. وأنفقت الاقتصادات المتقدمة 10 ترليون دولار أمريكي لإنقاذ نظمها المالية من خلال توفير رؤوس الأموال وضمانات القروض والإقراض وحماية الأصول. ويمثل هذا الرقم 30% من الناتج المحلي الإجمالي لهذه البلدان مجتمعة. وتمت في إطار خطة الإنعاش التي أعدتها مجموعة العشرين الاستعانة بصندوق النقد الدولي من أجل تعزيز السيولة النقدية ودعم النظم المالية الهشة. وكانت هذه الاستجابة على المستويين الوطني والدولي ضرورية لتفادي أزمة عالمية أشد عمقاً ولتهيئة ظروف الإنعاش. فبعد فترة كساد عالمي حادة سجلت مؤشرات النمو الاقتصادي نتائج إيجابية بفضل التدخلات المالية الواسعة النطاق التي قامت بها المؤسسات العامة لدعم الطلب وتقليص المخاطر المالية. ولكن في الطرف الآخر من الصورة حيث البلدان الفقيرة يبدو المشهد قاتما.

لقد حجبت الأرقام الكبيرة عن التمويل العالمي ثلاث مشاكل. الأولى هي أن البلدان الفقيرة تم إهمالها وتجاوزها إلى حد كبير (Woods، 2009b). فكما قال رئيس بنك التنمية الأفريقي: «سوف لن تتسرب إلى الدول ذات الدخل المنخفض سوى نسبة ضئيلة من الموارد التي أعلن عنها في قمة مجموعة العشرين في لندن» (Kaberuka 2009). المشكلة الثانية هي أن جزءاً كبيرا من الدعم الذي سيجد طريقه إلى البلدان النامية سيصل متأخراً وبصيغ لا تلائم الاحتياجات المالية لأشد البلدان فقراً.

أما المشكلة الثالثة فهي أن جل ما زُعم أنه تمويل «جديد وإضافي» هو في الواقع معونة أعيد تغليفها أو برمجتها. ولقد حجب أسلوب الإيهام هذا وذر الرماد في العيون الفشل الجماعي للبلدان المتقدمة في تقديم الموارد فعلا وبالحجم المطلوب للبلدان الفقيرة. وهنا تجدر الإشارة إلى أنه تم بالفعل تقديم بعض الموارد الجديدة ولكن عن طريق صندوق النقد الدولي بشكل أساسي. أما البنك الدولي، الذي وضعه خطاب مجموعة البلدان الثمانية ومجموعة العشرين في موقع القلب من عملية إعانة البلدان الفقيرة على مواجهة آثار وتداعيات الأزمة المالية، فلم يعبئ لهذا الغرض سوى النزر اليسير من الموارد الإضافية (Woods،2009b)، وتُركت هذه المؤسسة لتعيد ترتيب حساباتها من أجل التحضير للاستجابة الموعودة.

وتنطوي عملية تعزيز التمويل الحالي للبلدان ذات الدخل المنخفض عل إشكالية بسبب وجود عناصر لا يمكن التكهن بها وجه اليقين فيما يتعلق بالالتزامات. ولكن حتى بحسب التقديرات المتفائلة فإن التمويل التساهلي المحتمل إتاحته للبلدان ذات الدخل المنخفض في السنتين أو الثلاث سنوات القادمة يتراوح بين نحو 2 مليار إلى 3 مليار دولار أمريكي في السنة[8]. وهو مبلغ ضئيل مقارنة بالخسارة السنوية للإيرادات التي شهدتها منطقة أفريقيا جنوب الصحراء والبالغة 80 مليار دولار أمريكي في عام 2009 وحده.

إن من السهل أن تغيب عن الناظر من بعيد التبعات الخطيرة التي قد تترتب على الوضع الحالي فيما يخص الأهداف الإنمائية الدولية في مجال التعليم. فالكفاح اليومي للآباء والأمهات في الأحياء الفقيرة في لوساكا أو في قرية فقيرة في السنغال من أجل توفير التعليم لأبنائهم وإبقائهم في المدارس قد يبدو للوهلة الأولى وكأنه لا علاقة تربط بينه وبين القمم الدولية بشأن الأزمة المالية. ولكن العلاقة والترابط حقيقة واقعة. فالبلدان الغنية باتت تسير على درب الإنعاش الاقتصادي بينما تداعيات الأزمة تقوض جهود الأسر الفقيرة من أجل توفير حياة كريمة لأبنائها عن طريق التعليم الذي قد ينتشلهم من وهدة الفقر. والسبيل إلى استيعاب تداعيات هذه الأزمة يتطلب التركيز بقوة على تمويل التنمية البشرية.

8 - في الفترة الممتدة حتى عام 2010، يمكن أن تصل القروض التساهلية التي يقدمها صندوق النقد الدولي إلى 8 مليار دولار أمريكي. ويضيف التقدير الخاص بهذا التقرير 2 مليار دولار أمريكي لمختلف الالتزامات التي تم التعهد بها في إطار برامج المعونة الثنائية وصناديق ودائع البنك الدولي، وإن كان هذا التقدير مبالغاً به بلا شك.

مواجهة الأزمة

جرى وضع إطار الاستجابة العالمية للأزمة المالية أثناء قمة مجموعة العشرين في نيسان/أبريل 2009 وتم استكماله في قمة مجموعة البلدان الثمانية التي تلتها. وقد أناطت استراتيجية الإنعاش مسؤولية واسعة بصندوق النقد الدولي من أجل تقوية السيولة النقدية العالمية عن طريق توسيع احتياطيات العملات منعاً لحدوث أزمات مالية أخرى ومن خلال تقديم تمويل تساهلي للبلدان المنخفضة الدخل. وقد أوكلت إلى البنك الدولي مسؤولية تمويل الإجراءات الرامية إلى تعزيز الحماية الاجتماعية ومعالجة مشاكل التموين الغذائي.

وقد اشتمل إطار الاستجابة على التزامات تمويلية عالمية وتدابير تستهدف أشد البلدان فقرا تتسم بالسعة والإحاطة وتعطي في الظاهر انطباعا مؤثراً. ومعظم التمويل الجديد يأتي عبر صندوق النقد الدولي:

- *تقوية السيولة النقدية وتعزيز الاستقرار المالي.* قام صندوق النقد الدولي في إطار خطة مجموعة العشرين بضخ 283 مليار دولار أمريكي في الاقتصاد العالمي من خلال حقوق السحب الخاصة (SDR)، وهي احتياطيات العملات التي يمكن استبدالها بعملات صعبة. وتعزز المخصصات الجديدة لحقوق السحب بالفعل احتياطيات العملات القائمة للدول الأعضاء في الصندوق مما يوفر سيولة نقدية للنظام الاقتصادي الدولي[9]. كما تم تعزيز قدرات الصندوق في مجال منح القروض للأسواق الناشئة من خلال استحداث مرفق جديد وتدعيم المرافق القائمة[10].

- *زيادة التمويل التساهلي.* اتخذت إجراءات لزيادة موارد صندوق النقد الدولي المتاحة للبلدان ذات الدخل المنخفض من خلال «مرفق الصندوق» المسمّى «مرفق تسهيل النمو والحد من الفقر» (PRGF). ومن شأن هذه الإجراءات زيادة الإقراض التساهلي بمقدار 17 مليار دولار أمريكي حتى عام 2014 وإلى 8 مليار دولار بحلول عام 2010. وتم استحداث مرافق مالية جديدة لتقديم المزيد من الدعم المالي التساهلي للبلدان ذات الدخل المنخفض[11]. بالإضافة إلى ذلك، أجرى صندوق النقد الدولي تعديلا على «مرفق مواجهة الصدمات الخارجية» (ESF)، وهو آلية تقدم الدعم للبلدان التي تواجه مشاكل استثنائية نتيجة للنزاعات، أو الكوارث الطبيعية، أو انهيار أسعار السلع، أو ارتفاع أسعار الغذاء (Bredenkamp، 2009a، 2009b؛ IMF 2009a، 2009d؛ woods، 2009b)[12].

خرج البنك الدولي بعد اجتماع مجموعة العشرين بجدول أعمال واسع تضمن ما وصف بـ «زيادة كبيرة» في الإقراض بلغت 100 مليار دولار أمريكي وزيادة في المساهمات الثنائية لمواجهة الأزمة من خلال عدد من المرافق الرامية إلى تعزيز الحماية الاجتماعية والقيام بتدخلات أوسع نطاقا في مجال الحد من الفقر (Group of Twenty، 2009). وتشمل هذه المرافق: مرفق دعم مشروعات البنية الأساسية أثناء الأزمات، وهو مرفق جديد؛ وإطار عمل لمساعدة الدول الضعيفة عند الأزمات؛ وصندوق الاستجابة الاجتماعية السريعة. كما جُعل البنك الدولي الطرف المؤسسي الريادي في معالجةَ أزمة الغذاء العالمية. وقد تعهدت الحكومات في قمة مجموعة البلدان الثمانية بتوفير 20 مليار دولار أمريكي خلال ثلاث سنوات لدعم البلدان التي تعاني من ارتفاع أسعار المواد الغذائية المستوردة (Group of Eight، 2009b).

حظيت مرافق صندوق النقد الدولي والبنك الدولي باهتمام كبير من طرف وسائل الإعلام، وتولد انطباع بأن البلدان الغنية قد تحركت بسرعة لمد يد العون لأشد بلدان العالم فقراً وفقا لنفس الأسس والمبادئ التي طبقتها البلدان الغنية على المستوى الوطني استجابة للأزمة. وهو انطباع نشأ بفعل أساليب وممارسات في التبليغ وصياغة التقارير تفتقر إلى الدقة والمصداقية أكثر مما نشأ بسبب حدوث تحويلات مالية حقيقية إلى البلدان الفقيرة.

عملية التوسع بمنح القروض التي تلت الأزمة مباشرة أغفلت البلدان الأشد فقراً

لنتفحص بداية المهام التي أنيطت بصندوق النقد الدولي من أجل التصدي للأزمة وإنعاش الاقتصاد العالمي. أولى الخطوات التي اتخذت بهذا الشأن كانت توسيع عملية الإقراض التي لم يكن للبلدان الأشد فقرا فيها نصيب، وذلك لأنها كانت موجهة بالأساس نحو تحقيق الاستقرار المالي في أوروبا ولصالح بعض الأسواق الناشئة. فقد حصلت أوروبا على 82% من اتفاقيات الإقراض الجديدة البالغ عددها 18 اتفاقية والتي أقرها صندوق النقد الدولي في نهاية تموز/يوليو 2009 بينما بلغت حصة أفريقيا منها 1.6% فقط (Woods، 2009b). وفيما يخص تقوية احتياطيات العملات في البلدان المنخفضة الدخل من خلال إصدار حقوق سحب خاصة جديدة، تجدر الإشارة إلى أن المخصصات ترتبط بحجم الاقتصادات الوطنية (زيادة مخصصات فرنسا تتجاوز ما خصص لكل بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى مجتمعة). كما أن توسيع الاحتياطي الوطني للعملات لا يولد تلقائيا موارد إضافية للميزانيات ذات الأولوية العالية.

وماذا عن القروض التساهلية عن طريق صندوق النقد الدولي؟ شكلت هذه القروض منذ شهر تشرين الأول/أكتوبر 2009 المورد الوحيد للتمويل الجديد الذي له صلة مباشرة بالأزمة المالية العالمية. ويزعم صندوق النقد الدولي إن الترتيبات الجديدة تمكنه من إتاحة 8 مليار دولار أمريكي في عامي 2009 و2010، بيد أن ربع هذا المبلغ

9 - ستستلم البلدان المنخفضة الدخل مبلغا إضافيا قدره 17 مليار دولار أمريكي بصيغة حقوق السحب الخاصة (Gottselig, 2009).

10 - أعلن صندوق النقد الدولي في نيسان/أبريل 2009 استحداث مرفق جديد مرن للإقراض وزيادة المرونة في التدابير الخاصة بخطابات الاعتمادات الضامنة أو المسندة.

11 - وهي: مرفق الائتمان الممدد (دعم متوسط الأجل)، ومرفق الائتمان الضامن (دعم احترازي قصير الأجل)، ومرفق الائتمان السريع (دعم عاجل في حالة الطوارئ).

12 - القسم الأكبر من دعم صندوق النقد الدولي للبلدان المنخفضة الدخل في عام 2009 جاء عن طريق "مرفق مواجهة الصدمات الخارجية" الذي يضاهي في معاييره المالية " مرفق تسهيل النمو والحد من الفقر".

يمثل مدفوعات مبكرة لقروض قائمة. ويوفر إطار مجموعة العشرين نحو 6 مليار دولار أمريكي كموارد للإقراض التساهلي الجديد تتاح لصندوق النقد الدولي في الفترة من 2009 إلى 2012 (أي نحو 2 مليار دولار سنويا) لمنفعة كافة البلدان ذات الدخل المنخفض. ولكن الصندوق نفسه يقدر أن زيادة القدرة على الإقراض ستغطي فقط 2% من الاحتياجات المالية الخارجية للبلدان المنخفضة الدخل (IMF، 2009d: Woods، 2009b). وستعتمد التحويلات النقدية الخاصة بالتمويل الجديد على معدل المدفوعات. وبالنظر إلى أن المدفوعات عن طريق مرفق تسهيل النمو والحد من الفقر كثيرا ما تتوقف لأن البلدان لا تستطيع تلبية شروط القرض، فإن هناك تساؤلات جدية بشأن إرسال المدفوعات في الوقت المناسب.

لغة خطابية متحمسة تعد بزيادة الحماية الاجتماعية يدعمها تعهد غامض قوامه «مساهمات ثنائية طوعية»

أما دور البنك الدولي في الاستجابة الدولية للأزمة فيتسم بكلام كثير ومال قليل وفجوة كبيرة بين الاثنين. والكثير من الالتزامات الواردة في بيان مجموعة العشرين، ولا سيما الموجهة نحو البلدان المنخفضة الدخل، لا تمثل تعهدات مالية جديدة وإنما هي عملية مبتكرة لإعادة تدوير تعهدات سابقة[13]. وهناك التزامات أخرى تعفي بالفعل مجموعة العشرين من تقديم تمويل جديد وإضافي طرحت مغلفة بلغة متحمسة وجريئة تعد بزيادة الحماية الاجتماعية مدعومة بتعهد غامض قوامه "مساهمات ثنائية طوعية".

وتُرك البنك الدولي ليتحرك في إطار جدول أعمال مجموعة الـ 20 معتمدا بشكل أساسي على موارده ومرافقه. وقد أطلقت تصريحات قوية أعلنت أن دعم البنك الدولي للبلدان المتأثرة بالأزمة يشكل رقما قياسياً، وواقع الحال يقول أن زيادة الإقراض لم يكن مصدرها زيادة الدعم من الجهات المانحة وإنما جاءت بتراكب المدفوعات المبكرة للأموال –أي ما يسمى بـ «التحميل أو التحويل المبكر»– وإعادة البرمجة.

والشاهد على ذلك برنامج التصدي لأزمة الغذاء العالمية (التابع للبنك الدولي) الذي دفع 795 مليون دولار أمريكي أو 68% من المبالغ الأصلية بعد انقضاء 18 شهراً، وهو بطء شديد لا يتناسب والطابع الملح للأزمة (Conference on Trade and Development، 2009 United Nations). وتراوحت الأنشطة بين تقديم دعم لبرامج التغذية المدرسية في بوروندي وليبيريا والسنغال وتقديم دعم لبرامج شبكة الأمان في إثيوبيا وجمهورية تنزانيا المتحدة واليمن، ودعم الميزانية في كل من بنغلادش وكمبوديا وهندوراس. وتوفر هذه البرامج حماية اجتماعية هامة إلا أن جل تمويل برنامج التصدي لأزمة الغذاء العالمية لا يأتي من زيادة المعونة وإنما من مخصصات قطرية قائمة، ومخصصات إقليمية أتاحتها المؤسسة الإنمائية الدولية وموارد محولة من مرافق أخرى (Delgado، 2008). وإن المورد الجديد الوحيد للتمويل هو صندوق ودائع متعدد الأطراف زود برنامج التصدي لأزمة الغذاء العالمية بـ 200 مليون دولار أمريكي. كما أن معظم الـ 20 مليار دولار التي تم التعهد بها في قمة مجموعة البلدان الثمانية من أجل التموين الغذائي لا يمثل مبالغ مالية جديدة بقدر ما هو أعادة تدوير لالتزامات بالمعونة كانت قائمة أصلا.

ولم يحقق بعض برامج البنك الدولي أي نتيجة ملموسة كما يبدو، مثل صندوق الاستجابة الاجتماعية السريعة الذي أنشئ لمساعدة السكان الفقراء والمستضعفين في الدول النامية والذي يعتمد في تمويله على موارد البنك الدولي بصفة أساسية. فمنذ أيلول/سبتمبر 2009 لم يقر هذا الصندوق كما يبدو سوى برنامج واحد هو تحويلات نقدية ومساعدات غذائية للأطفال دون سن الخامسة في السنغال (World Bank، 2009i).

وهناك برامج أخرى كانت مصدر عناوين عريضة عديدة تحت راية "الاستجابة للأزمة" ولكن لم يسفر عنها شيء يذكر في باب التمويل الجديد. وقد زاد البنك الدولي في عام 2009 البنود التمويلية للبلدان المتأثرة بالأزمة زيادة كبيرة، وبلغت الالتزامات في إطار المؤسسة الإنمائية الدولية 14 مليار دولار أمريكي في عام 2009 واستحدث مرفق جديد بميزانية تبلغ 2 مليار دولار لتقديم دعم مبكر في المجالات الأساسية للحماية الاجتماعية والصحة والتعليم. وتم في نهاية عام 2009 دفع نصف المخصصات المتاحة تقريبا (World Bank، 2009d). ولكن معظم التمويل الجديد جاء من مدفوعات مبكرة للقروض التساهلية حولتها المؤسسة الإنمائية الدولية إلى البلدان ذات الدخل المنخفض (الشكل 1.5). وقد استلمت مجموعة من البلدان مقدماً، منها بوركينا فاسو وليبيريا والسنغال، أكثر من 150% من مدفوعات القروض التساهلية المقررة سلفا عن طريق المؤسسة الإنمائية الدولية في عام 2009.

والدفعات المبكرة للقروض أمر منطقي كإجراء استجابي للأزمة. فالبلدان التي تواجه ضغطاً متصاعداً على الميزانية وارتفاع منسوب الفقر بحاجة إلى معونة مبكرة. كما أن الأسر التي تواجه الجوع والمخاطر الصحية وتجاهد من أجل إبقاء أطفالها في المدارس لا يمكنها الاستغناء عن الحماية الاجتماعية، وتأخيرها ينطوي على مخاطر كبيرة بالنسبة لهذه الأسر. ولكن تحويل دفعات القروض بصورة مبكرة لا يزيد من إجمالي الموارد المتاحة للحكومات خلال الدورة الكاملة من برنامج الدعم. كما أن دفعات القروض المبكرة تنطوي على جملة مخاطر، منها خطر العجز المالي في السنوات اللاحقة[14].

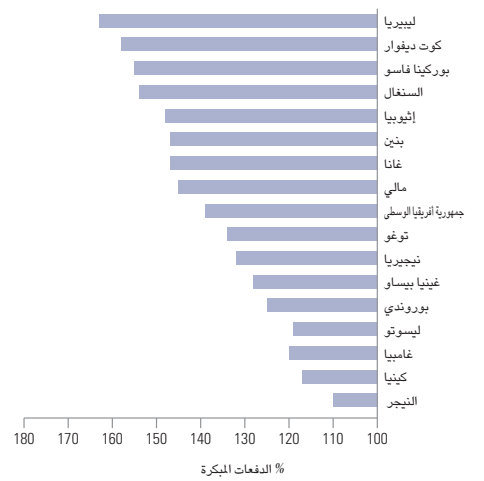
خلاصة الأمر أن البنك الدولي كان منخرطاً في عملية إعادة ترتيب الأوراق المالية بصورة منمقة. أما الجهود الذاتية التي بذلتها هذه المؤسسة لمعالجة مسألة توفير موارد جديدة

13 - من الأمثلة على ذلك التعهد بتوفير 100 مليار دولار أمريكي كإقراض إضافي متعدد الأطراف. وهو في الأصل تعهد اتخذ قبل عدة أشهر من اجتماع قمة مجموعة الـ 20 ، وتم تحديد الهند واندونيسيا وأوكرانيا من بين المنتفعين المحتملين.

14 - في إطار الخطط التي وضعتها في أيار/مايو 2009 عن عزمها تعبئة 8.8 مليار يورو (نحو 12 مليار دولار أمريكي بسعر الصرف في أيار/مايو 2009) لتمويل عمليات التنمية في سياق الاستجابة للأزمة، ولكن تكاد كل الالتزامات والتعهدات التي تقف وراء هذا الرقم تأتي من التزامات موجودة أصلا (Woods، 2009b).

الشكل 1.5: قدم البنك الدولي دفعات مبكرة من القروض التساهلية في إطار المؤسسة الإنمائية الدولية

مدفوعات مبكرة كحصة من المخصصات المقررة في إطار المؤسسة الإنمائية الدولية



المصدر: World Bank (2009b).

فلم تحظ بالنجاح التام. فقبل اجتماع القمة لمجموعة الـ 20 دعا رئيس البنك الدولي روبرت زوليك البلدان النامية إلى تخصيص نسبة تبلغ 0.7% من مدخولاتها التحفيزية لتمويل صندوق جديد (Vulnerability Fund) لدعم البلدان الهشة والضعيفة (World Bank، 2009L). وكانت هذه محاولة مبتكرة لاستحداث قاعدة تمويلية لمعونة جديدة وإضافية للبلدان التي تفتقر إلى الفضاء المالي لمواجهة الأزمة وتمكينها من توفير الشروط اللازمة للإنعاش الاقتصادي وتعزيز الحماية الاجتماعية. ولاحظ السيد زوليك أن القضية الحقيقة التي تتأرجح في الميزان هي الخيار بين «عصر المسؤولية» و«عصر الانكفاء» (Zollick، 2009). وفي الواقع أن هذه الصياغة تعبر عن خيارات البلدان الغنية فيما يتعلق بالأهداف الإنمائية للألفية في مجال التعليم والمجالات الأخرى. وتدل الشواهد حتى الآن أن «عصر الانكفاء» بات الخيار الوحيد.

وهناك مشاكل أوسع نطاقا في استجابة مجموعة العشرين للأزمة تتعلق بدور كل من صندوق النقد الدولي والبنك الدولي. فهذا الأخير كان يفترض أن يكون المؤسسة البديهية لتولي عملية التصدي للتحديات الخاصة التي تواجهها البلدان المنخفضة الدخل . فللبنك الدولي قدرات أقوى من صندوق النقد الدولي في التقييم السريع لوضع الميزانيات بسبب النكسة الاقتصادية وما يترتب جراء ذلك من آثار على تمويل الأهداف الإنمائية للألفية. كما أنه قام بدور ريادي في دعم وتطوير برامج الحماية الاجتماعية. فضلا عن ذلك فإن المؤسسة الإنمائية الدولية، التي تمثل مصدر التمويل الرئيسي للبنك الدولي فيما يتعلق بالبلدان ذات الدخل المنخفض، تقدم قروضا تساهلية بصيغ أفضل مما يقدمه صندوق النقد الدولي عبر «مرفق تسهيل النمو والحد من الفقر»[15]. لكل هذه الأسباب، كان الأجدر أن يشكل البنك الدولي والمؤسسة الإنمائية الدولية خط الدفاع الأول في مواجهة الأزمة المالية العالمية.

وتطرح مسيرة وسجل صندوق النقد الدولي على طريق الأنشطة الرامية إلى الحد من الفقر المزيد من التساؤلات فيما يخص الدور المعزز الذي أنيط به. ففي عام 2004، خلص «مكتب التقييم المستقل» التابع للصندوق إلى ما يلي: "إن محاولة إدراج «مرفق تسهيل النمو والحد من الفقر" في صميم استراتيجية النمو والحد من الفقر بمجملها لم تحقق في معظم الحالات سوى نجاح محدود» (IMF، 2004). ورأى عدة معلقين أن مصدر التوتر بين نهج صندوق النقد الدولي بشأن استقرار الاقتصاد الكلي وبين تمويل الاستراتيجيات الرامية إلى تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية يكمن في نهج الصندوق غير المرن بشأن الأهداف المجسدة في شروط القرض فيما يتعلق بالتضخم والعجز المالي والإنفاق العام. وقد تجلى هذه التوتر في المناقشات بشأن تمويل التعليم. فعلى سبيل المثال، ختمت الحملة العالمية من أجل التعليم للجميع استعراضا لثلاثة وعشرين برنامجا لصندوق النقد الدولي بالتحذير من تضارب محتمل بين أهداف الإنفاق المحددة في شروط القرض ومتطلبات التمويل اللازمة لحشد المعلمين (Global Campaign for Education، 2009).

وفي أعقاب الأزمة المالية، تعهدت الإدارة العليا لصندوق النقد باعتماد نُهج أكثر مرونة بشأن العجز المالي والتضخم (IMF، 2009d؛ Sayeh، 2009). وهذا أمر مهم، لأن السياسة المالية ينبغي أن تبطل مفعول الأزمة لا أن تخلق ضغوطاً انكماشية. وهناك بعض الدلائل على وجود مرونة أكبر على المستوى القطري في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وحتى قبل وقوع الأزمة، تم التخفيف من الأهداف المتعلقة بالتضخم لعكس تأثير ارتفاع أسعار الغذاء. وفي منتصف عام 2009، أورد صندوق النقد الدولي أنه تم تخفيف الأهداف المالية في 18 بلدا من أصل 23 بلدا لديها برامج عاملة (IMF، 2009d)[16]. ولكن يبقى السؤال: إلى أي مدى تعبر التصريحات الأخيرة عن نهج جديد في إدارة الاقتصاد الكلي؟ تتضمن شروط القروض التي درسها تقرير الأمم المتحدة للتجارة والتنمية لعام 2009 في عدة بلدان –من ضمنها كوت ديفوار وإثيوبيا والسنغال– تشديد السياسة المالية والنقدية. وقد خلص المؤلفون إلى أن: "شروط القروض التي يقدمها صندوق النقد الدولي والمتعلقة بالسياسات مشابهة إل حد كبير الشروط المعمول بها في السابق، بما فيها الشرط القاضي بأن يقوم البلد المتلقي بتخفيض الإنفاق العام وزيادة سعر الفائدة"

ينبغي لليونسكو أن تتصدر العمل في مجال رصد الميزانيات الحكومية والحضور المدرسي والتسرب من المدرسة

15 - يقدم مرفق تسهيل النمو والحد من الفقر قروضا بفائدة تبلغ نسبتها 0.5% وتسدد خلال عشر سنوات مع فترة سماح أمدها خمس سنوات. ولديه بند منحة تبلغ نسبتها 30%. أما المؤسسة الإنمائية الدولية فقروضها بلا فائدة وتسدد خلال فترة تتراوح بين 35 و40 سنة مع فترة سماح أمدها عشر سنوات. أما بند المنحة فنسبته ضعف نسبة المرفق تقريبا.

16 - يتضح من استعراض أولي لبرامج ثلاثة وثلاثين بلدا من البلدان المنخفضة الدخل أنه سُمح للعجز أن يتسع في حوالي عشرين حالة (في بعض الأحيان فقط لعام 2009) وبقي على حاله أو تقلص في بعض البلدان (Martin and Kyrili, 2009).

United Nations Conference on Trade and Development، 2009.

ولا يبدو أن هذا الأمر ينسجم وتصريحات صندوق النقد الدولي بشأن سياسته، والأهم من ذلك أنه لا يتواءم مع ضرورة تجنب إجراءات انكماشية من أجل تحقيق الانتعاش الاقتصادي والحد من الفقر على الأجل الطويل.

التطلع إلى الأمام

حذر الأمين العام للأمم المتحدة بصريح العبارة من أن الأزمة المالية تنطوي على إمكانية التحول إلى أزمة تنمية ملحة طويلة الأجل وقال: "إذا لم نتحرك سوية، وإذا لم نتصرف على نحو مسؤول، وإذا لم نتحرك الآن، فإننا قد ننزلق إلى دوامة الفقر والانحطاط واليأس" (United Nations، 2009b). ويكمن الخطر الآن في أنه في الوقت الذي أخذ فيه الاقتصاد العالمي يخرج من حالة الكساد، سيطوي النسيان الضحايا الحقيقيين للأزمة بما فيهم ملايين الأطفال الذين يواجهون احتمال ضياع فرصتهم في التعليم.

والأولوية الأكثر إلحاحاً هي أن لا تقف البلدان الغنية مكتوفة الأيدي أمام الضغط المتصاعد على الميزانيات الحكومية في البلدان المنخفضة الدخل. ويعني هذا تقديم المزيد من التمويل التساهلي لهذه البلدان قبل أن يلحق ببنيتها الاجتماعية الأساسية الحيوية ضرر لا يمكن تداركه. لقد أصدر قادة مجموعة العشرين ومجموعة البلدان الثمانية بيانات مشجعة ولكن النتيجة جاءت مخيبة للآمال إلى حد كبير. وخلف ستار التعهدات المالية العالمية تُرك مواطنو العالم الأشد حرمانا ليغرقوا أو ليعوموا إلى بر الأمان بما لديهم من إمكانيات هزيلة. وبينما تتصاعد الضغوط الاجتماعية والاقتصادية يحيق بالتعليم خطر داهم قد يوقف ما تحقق في هذا المجال من تقدم ويلحق الضرر بآفاق النمو الاقتصادي والحد من الفقر والصحة. ويتعين على الزعماء السياسيين في البلدان الغنية أن يستجيبوا للأزمة الإنسانية في البلدان الفقيرة بنفس مستوى استجابتهم للأزمة في بلدانهم.

ينبغي للأمين العام للأمم المتحدة أن يدعو إلى عقد اجتماع رفيع المستوى بشأن تمويل التعليم للجميع

ويتطلب الوضع التحرك على مستويات عديدة، وفيما يلي بعض من الأولويات الأشد إلحاحا:

- *الدعوة إلى عقد اجتماع رفيع المستوى بشأن تمويل التعليم للجميع قبل انعقاد مؤتمر القمة الخاص بالأهداف الإنمائية للألفية في عام 2010.* إن الثغرات التمويلية في عملية تحقيق أهداف التعليم للجميع بحلول عام 2015 لم تحظ باستمرار بما تستحقه من اهتمام. وتبين الدلائل الواردة في هذا التقرير (أنظر الفصل 2) أن متوسط العجز السنوي في التمويل يبلغ نحو 16 مليار دولار أمريكي وليس 11 مليار دولار أمريكي مثلما أفترض سابقا. وإن إمكانية سد هذه الثغرة أخذت تتضاءل أكثر فأكثر بسبب تباطؤ النمو الاقتصادي في البلدان الفقيرة. وبالنظر إلى سعة هذه الثغرة وإخفاق البلدان الغنية في دعم الإنعاش الاجتماعي والاقتصادي في البلدان الفقيرة، ينبغي للأمين العام للأمم المتحدة أن يدعو إلى عقد اجتماع رفيع المستوى بهدف وضع استراتيجيات لتوفير المزيد من الموارد وذلك قبل انعقاد مؤتمر القمة الخاص بالأهداف الإنمائية للألفية في أيلول/سبتمبر 2010.
- *زيادة المعونة وتقديم دعم مبكر.* إذا كان للبلدان النامية أن تحمي وتقوي التزاماتها المالية العامة في مواجهة النكسة الاقتصادية فإنها في حاجة إلى مقدار أكبر من المعونة المتواصلة التي يمكن التنبؤ بها وإلى دعم مبكر لتعويض نقصان الإيرادات في عامي 2008 و 2009. وقد زادت الأزمة المالية من ضرورة أن تسارع البلدان الغنية على عجل للوفاء بالالتزامات التي قطعتها على نفسها عام 2005 بشأن المعونة (أنظر الفصل 4). وينبغي دعم زيادة المساعدة الإنمائية الرسمية بتأجيل مؤقت لديون البلدان ذات الدخل المنخفض لعامي 2009 و2010 مما يسمح بإطلاق الموارد للإنفاق في المجالات الرئيسية. وستبلغ الكلفة الكلية لهذا التأجيل 26 مليار دولار أمريكي (United Nations Conference on Trade and Development، 2009).

- *النهوض بعملية الرصد وزيادة فعاليتها.* ليس من الصواب الانتظار حتى تعلن أزمة التعليم عن نفسها من خلال البيانات الرسمية. إن الوقاية من الأزمة – وهي أفضل بكثير من التحرك بعد وقوعها – تتطلب رصدا فعالا وآنيا للميزانيات الحكومية ولنسبة الحضور المدرسي والتسرب. وينبغي لليونسكو أن تتصدر العمل في هذا المجال من خلال التعاون مع وزارتي التربية والمالية في البلدان المعنية والتنسيق مع الجهات المانحة في هذا الصدد. ومن الأهمية بمكان أن يُفحص عن كثب تنفيذ ميزانيات عامي 2009 و2010 والإنفاق الحقيقي على التعليم. كما ينبغي للرصد أن يركز، بخلاف التخفيض المباشر للإنفاق العام، على أوجه التباين بين الإنفاق المقرر في استراتيجيات قطاع التعليم والإنفاق الفعلي.

- *ينبغي أن يقوم الدعم الذي يقدمه صندوق النقد الدولي على أسس مرنة تتواءم مع الجهود المبذولة لتحقيق أهداف التعليم للجميع.* وإذ يرحّب بتصريحات الإدارة العليا لصندوق النقد الدولي بشأن اعتماد نهج يتسم بمرونة أكبر فيما يتعلق بشروط القرض الخاصة بالعجز المالي والتضخم والإنفاق العام، فإنه يبقى هناك ما يدعو للقلق بخصوص ما إذا كانت هذه المرونة ستستمر حتى سنة 2010 وما بعدها. وينبغي أن يُطلب من موظفي صندوق النقد الدولي أن يبينوا بوضوح عند صياغتهم لشروط القرض إن كانت تتواءم مع متطلبات التمويل اللازمة لتحقيق الأهداف الأساسية للتعليم للجميع بحلول عام 2015. وينبغي أن تُعطى أولوية خاصة لتكاليف حشد المعلمين وتدريبهم ودفع أجورهم.

- *زيادة الدعم عن طريق المؤسسة الإنمائية الدولية.* تعتبر هذه المؤسسة أكثر واسطة للتمويل المتعدد الأطراف مواءمة للتخفيف من وطأة آثار النكسة الاقتصادية على البلدان الفقيرة. وقد برهن البنك الدولي على قدرته على إتباع نهج مبتكر فيما يخص المدفوعات المبكرة من القروض التساهلية التي تأتي عن طريق المؤسسة الإنمائية الدولية، وتحويل موارد من مرافق أخرى وتوجيهها للبلدان المنخفضة الدخل كمخصصات في إطار قروض المؤسسة الإنمائية الدولية. بيد أن هذا النهج لا يشكل استجابة مستدامة ولا ذات مصداقية لأزمة نظمية في تمويل الأهداف الإنمائية. فالمدفوعات المبكرة تثير القلق وعدم اليقين فيما يتعلق بالتمويل المستقبلي للتعليم وغيره من القطاعات ذات الأولوية العالية. وتجنباً لحالة عدم اليقين ومن أجل وضع المؤسسة الإنمائية الدولية على مسار صحيح ينبغي للجهات المانحة أن تلتزم التزاماً ملزماً بزيادة الموارد المتاحة أثناء عملية تجديدها المقبلة. وينبغي أن تتعهد الجهات المانحة بزيادة دعمها للقروض التساهلية للبنك الدولي ورفعها من 42 مليار دولار أمريكي التي تغطي 15 دورة تجديدية للموارد في إطار المؤسسة الإنمائية العالمية إلى 60 مليار دولار أمريكي لتغطي 16 دورة ابتداء من عام 2010.

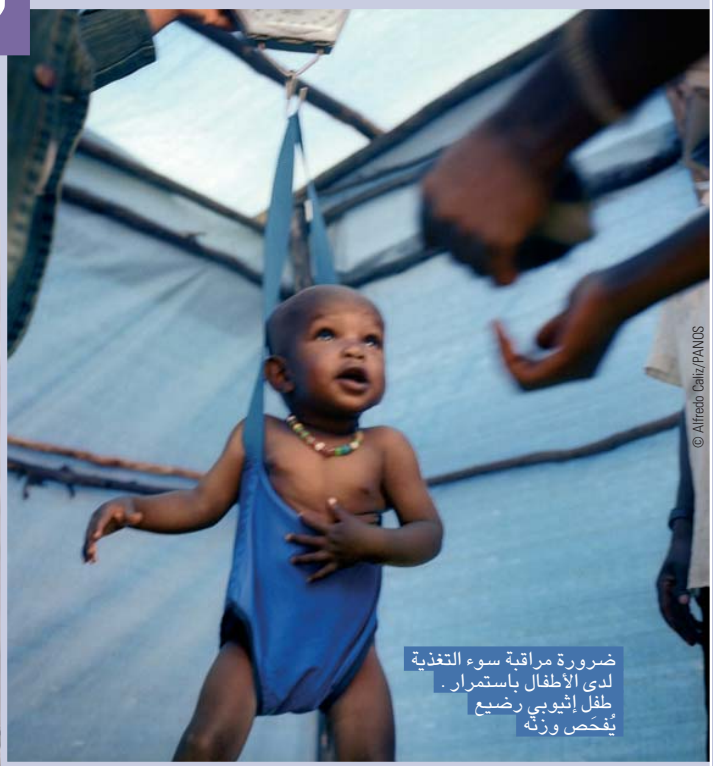
- *إعطاء أولوية كبرى للحماية الاجتماعية.* تمثل حماية ميزانيات التعليم أحد متطلبات التقدم المستدام نحو تحقيق الأهداف الرئيسية للتعليم للجميع. فتزايد الفقر الأسري المرتبط بالأزمة الاقتصادية يزيد من احتمال دفع الأطفال إلى سوق العمل ويفاقم سوء التغذية ويخفض القدرة على الاستثمار في التعليم. ومن الثابت في بلدان كثيرة أن الحماية الاجتماعية من خلال التحويلات النقدية والبرامج الغذائية والدعم في مجالات محددة يعزز مقاومة ومناعة الأسر الضعيفة ويقوي قدرتها على الصمود أمام الهزات الاقتصادية بدون اللجوء إلى تدابير مضرة مثل سحب الأطفال من المدارس. ويبين الفصل الثالث أن الحكومات والجهات المانحة بإمكانها تحقيق الكثير في هذا الصدد.

ينبغي لليونسكو أن تتصدر العمل في مجال رصد الميزانيات الحكومية والحضور المدرسي والتسرب من المدرسة

© Louise Gubb/Corbis

صفوف تعاني من الاكتظاظ الشديد وقلة الموارد: صف مدرسي في ملاوي

الفصل 2. التقدم على


© Alfredo Caliz/PANOS

ضرورة مراقبة سوء التغذية لدى الأطفال باستمرار . طفل إثيوبي رضيع يُفحَص وزنُه

© REUTERS/Zohra Bensemra

مواصلة التعليم في لبنان: التعلُم وسيلة للتمكين في كافة المراحل العمرية للإنسان

في الهندكوش، في باكستان، قاص شعبي من طائفة الكلاش يأخذ بلب سامعيه من الأطفال

طريق تحقيق الأهداف الستة للتعليم للجميع

إيصال التعليم إلى المناطق الريفية في الصين: الطريق أمام أبناء الأقليات لا يزال طويلاً وشاقاً

المقدمة 41

الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 42

تعميم التعليم الابتدائي 54

مهارات الشباب والكبار – التوسع في إتاحة الفرص في إطار الاقتصاد العالمي الجديد 76

محو أمية الشباب والراشدين 94

نوعية التعليم 104

تقدير تكلفة تحقيق التعليم للجميع 119

إن المهمة الرئيسية للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع تتمثل في رصد الاتجاهات السائدة على الصعيد القطري. وينظر هذا الفصل في التقدم المحرز نحو تحقيق الأهداف التي اعتُمدت في داكار، ويوثق للفروق بين البلدان وفيما بين المناطق، كما يوثق للفروق الكبيرة التي توجد أحياناً داخل البلد الواحد؛ ويسلط الضوء أيضاً على دور استمرار أوجه التفاوت في عرقلة عجلة التقدم نحو تحقيق جميع أهداف التعليم للجميع، ويدرس مدى وفاء الحكومات والجهات المانحة –أو عجزها– عن الوفاء بوعودها فيما يتعلق بالاستثمار في مجال التعليم الأساسي. ويتضمن الفصل عملية تقدير للنقص الموجود في التمويل بالنسبة إلى ستة وأربعين بلداً من البلدان المنخفضة الدخل، ويحدد تكلفة توفير تعليم جيد لكل طفل ولكل شاب ولكل راشد.

المقدمـــة

يشكل إطار عمل داكار الذي اعتمدته 164 حكومة في عام 2000، واحداً من أشمل الالتزامات التي تعهد بها المجتمع الدولي ومن أوسعها نطاقاً وأكثرها طموحاً. فهو يتعهد بتوسيع نطاق فرص التعلم لتشمل كل شاب وكل راشد وكل طفل، وبتحقيق أهداف محددة في مجالات رئيسية بحلول عام 2015.

وقبل خمس سنوات من بلوغ هذا الأجل المحدد، يجري في هذا الفصل رصد التقدم المحرز نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع المنصوص عليها في إطار عمل داكار. فالرصد الفعال هو أمر أساسي لتحقيق الأهداف الإنمائية الدولية. وفضلاً عن أن عملية الرصد تُبقي الأضواء مسلطة على هذه الأهداف، فإن من شأنها أيضاً أن تُبرز أمثلة عن جوانب النجاح، وأن توفر إنذاراً مبكراً عن إمكانية حدوث إخفاق في مجال ما، وأن تفيد في رسم السياسات وفي مساندة الترويج. كما أن قياس التقدم نحو تحقيق أهداف مشتركة يتيح، على الصعيد الدولي، اكتساب نظرات ثاقبة في جوانب القوة والضعف في الاستراتيجيات الوطنية، ويبين ما يمكن تحقيقه على الصعيد العملي وأن بإمكان جميع البلدان، أياً كان مستوى التنمية فيها، أن تحقق تقدماً عندما تتوفر القيادة السياسية القوية. والأهم من ذلك كله هو أن الرصد يوفر أداة تتيح مساءلة الحكومات بشأن مدى اهتمامها بالعمل على الوفاء بالالتزامات التي تتعهد بها في اجتماعات دولية على مستوى القمة.

ويبدأ هذا الفصل بتسليط الضوء على أهمية الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة في إرساء الأسس للتعلم مدى الحياة. ثم يتناول بالرصد التقدم المحرز نحو تعميم التعليم الابتدائي، وهو مجال يثير شواغل جدية. ففي حين يتواصل انخفاض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، تشير أحدث البيانات عن الالتحاق بالتعليم إلى أن هدف تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015 لن يتحقق في أجله المحدد. إضافة إلى ذلك، تشير الدلائل المستمدة من الاستقصاءات الأسرية إلى أن إعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس قد تكون أكبر مما تذكره البيانات الرسمية. ولا يزال تزايد المشاركة في التعليم يتجاوز مستوى التقدم في مجال التحصيل الدراسي، مما يدل على تزايد الفروق بين مستويات المؤشرات الكمية ومستويات المؤشرات النوعية للتقدم. ويبين هذا الفصل أيضاً أن مستويات التقدم في محو أمية الكبار هي أقل مما يتطلبه تحقيق الأهداف المنشودة. وفي الوقت ذاته، فإن سجل برامج التعليم التقني والمهني يتسم –في أفضل الحالات– بالتباين في الاستجابة لاحتياجات التعلم لدى اليافعين والشباب الراشدين.

ويتصف التمويل بأهمية حاسمة للإسراع بعجلة التقدم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع. وتشير التقديرات الحالية للتمويل اللازم من أجل تحقيق الأهداف المحددة لعام 2015 إلى أن مستوياته لم تعد تناسب الوضع وتشوبها الأخطاء بشكل منهجي؛ ويعود السبب في ذلك في المقام الأول إلى أنها لا تأخذ في الحسبان تكلفة الوصول إلى الفئات المحرومة. ويقدم هذا التقرير تحليلاً مستوفى للتمويل اللازم من أجل تحقيق أهداف رئيسية وذلك بعد تعديل المبلغ من أجل مراعاة التكلفة المترتبة على التوسع في إتاحة الفرص كي تشمل الفئات المحرومة. ويبين التحليل أن تقديرات النقص في التمويل كانت ولا تزال دون المستوى وأنه سيتعين على حكومات البلدان النامية والجهات المانحة أن تسارع على نحو عاجل إلى سد جوانب النقص في هذا المجال.

إن عملية الرصد هي أكثر من عملية قياس تقني لما يُحرز من تقدم. فالتقرير يُبرز وجود صلات قوية بين ما يُحرز من تقدم نحو تحقيق أهداف محددة وبين المشكلات التي تكمن وراء أوجه التفاوت والتهميش الاجتماعي، وهو موضوع يبحثه الفصل 3 بمزيد من التفصيل. ولئن كانت البيانات القطرية تلقي الضوء على الاتجاهات السائدة بوجه عام، فإنها بإمكانها أن تحجب عن الأنظار أوجه التفاوت. فالفروق بين الجنسين تتضاءل في مجالات عديدة، إلاّ أن اليافعات والنساء ما زلن يواجهن أشكالاً من الحرمان على مستويات عدة تبدأ بمرحلة الطفولة المبكرة ومروراً بالتعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، وحتى في حياتهن بعد سن البلوغ. وثمة أشكال للتفاوت أوسع نطاقاً ترتبط بالفقر واللغة والانتماء الإثني والموقع الجغرافي وبعوامل أخرى أيضاً وهي أشكال تحد من الفرص على صعيد العالم.

إن وتيرة التقدم نحو تحقيق أهداف داكار هي أبطأ بكثير من أن تتيح بلوغها في الأجل المحدد لها وهو عام 2015

وإن عمليات الرصد على الصعيد العالمي تكشف بالضرورة عن وجود أنماط معقدة ومتنوعة. وتعبّر تفاصيل التقارير القطرية والإقليمية بشأن التعليم للجميع عَن رسالتين عامتين، تبشر أولاهما بالخير، ومفادها هو أن ثمة شواهد لا جدال فيها تدل على أن العالم يسير في الاتجاه الصحيح، إذ إن هناك بلداناً عديدة من بين أفقر بلدان العالم تسجل تقدماً مدهشاً على عدة جبهات، ويدل سجلها على ما يمكن تحقيقه –كما يدل على أنه لا يزال بالإمكان تحقيق العديد من الأهداف المحددة لعام 2015. وتدعو الرسالة الثانية إلى الحذر، إذ إنها لا تسر، وتفيد بأن وتيرة التقدم الجاري نحو تحقيق أهداف داكار هي، حسب الاتجاهات الراهنة، أبطأ بكثير من أن تتيح بلوغها في الأجل المحدد لها وهو عام 2015. وتتمثل المشكلة الكامنة وراء ذلك في إخفاق حكومات عديدة في إيلاء مرتبة أعلى في الأولوية للسياسات الرامية إلى توسيع نطاق الفرص كي تشمل أكثر شرائح المجتمع تهميشاً. فإن الفشل في تغيير هذا الوضع سيؤدي إلى تخلف المجتمع الدولي تخلفاً كبيراً عن الوفاء بالوعد الذي قطعه على نفسه في داكار في عام 2000. □

الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

الهدف 1: توسيع وتحسين الرعاية والتربية الشاملتين في مرحلة الطفولة المبكرة، وخاصة لصالح أكثر الأطفال تأثرا وأشدهم حرمانا.

«إن الأطفال الذين يبلغون من العمر خمس سنوات أو ست سنوات يرثون لعنة الفقر بدلاً من أن تنزل هذه اللعنة على مسبببه. وما لم نبادر إلى العمل، فإن هؤلاء الأطفال سيورثون اللعنة إلى الجيل التالي كما لو كانت سمة من السمات الوراثية في الأسر.»

إن صدى هذه الملاحظة التي أدلى بها رئيس الولايات المتحدة، ليندن ب. جونسون، (1965)، لا يزال يتردد بقوة. فإن بإمكان مرحلة الطفولة المبكرة أن ترسي الأسس لحياة وافرة الفرص، كما يمكنها أن تحكم على الأطفال بالعيش في مستقبل يطغى عليه الحرمان والتهميش. وثمة دلائل قوية –ومتزايدة– على أن بإمكان الرعاية الجيدة في السنوات الأولى من العمر أن تكون بمثابة منصة انطلاق للنجاح في الحياة المدرسية. ويزود التعليم، بدوره، أطفال الفئات الضعيفة والمحرومة بفرصة للإفلات من براثن الفقر، وبناء مستقبل أكثر أماناً، وإطلاق العنان لطاقاتهم. ومع أن العقد الماضي شهد زيادات سريعة ومستمرة في عدد الأطفال الذين التحقوا بالتعليم الابتدائي في أفقر بلدان العالم، فإن ملايين من الأطفال ما زالوا يبدأون في كل عام حياتهم المدرسية حاملين معهم عبء آثار ما كانوا يعانون من سوء التغذية وسوء الحالة الصحية والفقر في السنوات الأولى من حياتهم.

إن بإمكان الرعاية الجيدة في السنوات الأولى من العمر أن تكون بمثابة منصة انطلاق للنجاح في الحياة المدرسية

وتبدأ هذه الصعوبات بالنسبة إلى الكثيرين مع بدايات تكونهم في رحم الأم وتستمر طوال السنوات الأولى من أعمارهم. فإن سوء تغذية الأمهات، وعجز النظم الصحية عن توفير دعم فعال قبل الولادة، وعن ضمان ولادة آمنة ورعاية ملائمة بعد الولادة، يسهم في وقوع وفيات الأطفال، ناهيك عن أن هذه الأمور ذاتها تساعد على نقل الصعوبات في التعلم إلى الأجيال التالية. فيُعد سوء التغذية قبل التحاق الأطفال بالمدارس عائقاً كبيراً في طريق التعليم، إذ إنه فضلاً عما يمثله من خطر على حياة الأطفال، يحرمهم من فرصة تنمية قدراتهم على التعلم. ولذلك، فإن القضاء على سوء تغذية الأطفال ينبغي أن يُعتبر ليس فقط مستلزماً إنمائياً في حد ذاته، وإنما عاملاً رئيسياً أيضاً في جدول أعمال التعليم للجميع.

وباستثناء بعض الحالات المتميزة، فقد فشلت الحكومات في الإسراع بوتيرة التقدم في مجال مكافحة الجوع بين صفوف الأطفال. ومع الارتفاع الشديد الذي حدث في أسعار المواد الغذائية على الصعيد العالمي في عامي 2007 و2008، ومع النكسة الاقتصادية التي دفعت بمزيد من الأطفال في أحضان الفقر، تفاقم الوضع سوءاً في صورة كانت قاتمة بالفعل.

إن بإمكان الرعاية والتربية الفعالتين في مرحلة الطفولة المبكرة أن تمنحا الأطفال فرصة أفضل للإفلات مما دعاه الرئيس جونسون 'لعنة الفقر'. وعلى الرغم من أن الكثير قد تحقق، فإن الدلائل المستمدة من الرصد والواردة في هذا القسم من التقرير تشير إلى ضرورة القيام بأكثر من ذلك بكثير. وفيما يلي عرض موجز لبعض الرسائل الرئيسية:

- *ينبغي الاعتراف بأن سوء التغذية يمثل مشكلة عاجلة في مجالي الصحة والتعليم في آن معاً.* فإنه يضر بأجسام وعقول ما يقارب 178 مليون نسمة من صغار الأطفال في كل عام، ويخل بقدرتهم على التعلم، ويعزز أشكال التفاوت في مجال التعليم وفي ما يتعداه، ويحد من فعالية الاستثمار في النظم المدرسية.
- *إن تحسين انتفاع الأطفال والأمهات بالرعاية الصحية ينبغي أن يُعتبر أمراً ذا مرتبة عالية في الأولوية بالنسبة إلى التعليم وإلى الصحة العامة.* فإن فرض أجور على الخدمات الأساسية يحول دون انتفاع الملايين من النساء من الفئات الضعيفة بخدمات النظم الصحية ويعرض أطفالهن لمخاطر لا داعي لها. وكما هو الحال في قطاع التعليم، فإن إلغاء فرض الأجور على المنتفعين ينبغي أن يُعتبر أولوية عليا.
- *ينبغي للحكومات أن تعالج جوانب اللامساواة في الانتفاع بالرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة.* فأكثر الناس احتياجاً إلى الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة –والأكثر أهلاً للاستفادة منها– هم أقل مَن تتوافر لهم فرص الانتفاع بهذه الرعاية. ويؤثر دخل الآباء ومستواهم التعليمي، سواء في البلدان الغنية أو في البلدان الفقيرة، تأثيراً كبيراً في تحديد مَن يحضر برامج التعليم قبل المدرسي، وهو ما يدل على ضرورة تأمين مزيد من الإنصاف في توفير وتمويل هذه البرامج من جانب القطاع العام.

ويحتوي هذا القسم من الفصل عل جزأين، يجري في الجزء 1 منهما استعراض للتقدم المحرز وللوضع الحالي فيما يتعلق ببعض المؤشرات الرئيسية الخاصة برفاه الأطفال وبتغذيتهم في البلدان النامية، مع إلقاء الضوء على الصلات القوية التي تربط بين صحة الأمهات وصحة الأطفال. ويعرض الجزء 2 لمحة خاطفة عن مدى الانتفاع ببرامج الطفولة المبكرة في شتى أنحاء العالم، مع دلائل على أن بإمكان هذه البرامج أن تضطلع بدور هام في تأمين التكافؤ في الفرص والقضاء على التهميش في هذا الميدان.

سوء التغذية وسوء الحالة الصحية: مشكلة عاجلة في مجال التعليم 'يلفها الصمت'

على الرغم من أن تأخر نمو الطفل في رحم الأم، ومعاناته من التقزم ومن فقر الدم في مرحلة الطفولة المبكرة لا تُعتبر اعتيادياً قضايا جديرة بالاهتمام على الصعيد العام في مجال التعليم، فإن الدلائل تشير بقوة إلى ضرورة أن تحظى هذه القضايا بهذا الاهتمام، إذ إن بإمكان كل عامل من هذه العوامل أن يؤثر تأثيراً بعيد الأثر ولا سبيل لتداركه في قدرة الطفل على التعلم، وأن يزعزع الفوائد التي يمكن أن تجنى من التعليم.

ويساعد علم الأعصاب في إيضاح الكيفية التي تتحدد بها معالم آفاق التعليم ابتداءً من مرحلة التكون في داخل الرحم، وخلال

السنوات الأولى من العمر. فإن المرحلة التي تبدأ قبل الولادة بثلاثة أشهر تقريباً هي مرحلة حاسمة بالنسبة إلى تكوّن الشبكة العصبية، بينما تتميز السنوات الأولى الثلاث من العمر بالنمو السريع للقدرة اللغوية والذاكرة فيها (Bennett، 2008). فالنمو الاعتيادي للمخ في هذه الفترة يرسي الأسس للتحصيل الدراسي في المستقبل وللتعلم مدى الحياة (مركز جامعة هارفرد الخاص بنمو الطفل، 2007).

إن الأطفال الذين يعانون من الحرمان على صعيد التغذية في مرحلة نموهم كأجنة في الرحم أو خلال السنوات الأولى من عمرهم يدفعون ثمناً باهضاً من خلال الصعوبات التي يواجهونها في حياتهم اللاحقة. وثمة مجموعة متزايدة من الدلائل القوية تشير إلى أن مستوى التغذية خلال أول سنتين من حياة الطفل تؤثر تأثيراً قوياً في تحديد مستوى أدائه في التعليم لاحقاً (Alderman et al.، 2001؛ Glewwe et al.، 2001؛ Grantham– McGregor et al.، 2007). ويسجل الأطفال الذين يمرون بفترات من سوء التغذية في السنوات الأولى من عمرهم مستويات تكون في الأغلب أدنى من مستويات غيرهم في اختبارات القدرات المعرفية، والقدرات الحركية–النفسية، والمهارات الحركية المتطورة، ومستويات النشاط الحركي، ودرجات الانتباه (Alderman et al.، 2006؛ Behrman، 1996؛ Maluccio et al.، 2009). كما أنهم يلتحقون في الغالب بالتعليم في سن متأخرة بالمقارنة مع غيرهم ويكونون أكثر عرضة لخطر التسرب قبل إتمام مرحلة كاملة من التعليم الابتدائي. وتخلص دراسة حديثة أجريت في غواتيمالا إلى أن تأثير التقزم في سن السادسة من العمر يعادل، على مستوى الاختبارات، تأثير نقص في التعليم المدرسي بمقدار أربع سنوات دراسية (Behrman et al.، 2008). وإن المسألة الحاسمة والتي يجري تجاهلها على نطاق واسع وتؤكدها الدلائل المستمدة من البحوث هي أن الحالة الصحية ومستوى التغذية قبل مرحلة التعليم المدرسي يؤثران تأثيراً كبيراً على قدرة الاطفال على التعلم في المدرسة.

وتقدم البحوث التي أجريت لدى إعداد التقرير العالمي عن التعليم للجميع لهذا العام، دعماً إضافياً للدلائل التي تؤكد التأثير الطويل الأمد للتغذية على نمو القدرات المعرفية (الإطار 2.1). فاستناداً إلى «الاستقصاء عن حياة الصغار» الذي يمثل مجموعة فريدة من البيانات التي ترصد أوضاع الأطفال خلال السنوات الأولى من حياتهم في كل من إثيوبيا وبيرو وفيتنام والهند، يوثّق التحليل لوجود أوجه واضحة للقصور ترتبط بمستوى التَغذية وتدل عليها نتائج اختبارات أجريت لأطفال تتراوح أعمارهم بين 4 و5 سنوات. وعندما يصبح الأطفال ما بين سن السابعة والثامنة من العمر، يكون العجز الناجم في الأداء نتيجةً لسوء التغذية معادلاً لنقص في التعليم لمدة فصل دراسي كامل (Sanchez، 2009).

معالجة سوء التغذية في صفوف الأطفال – تقدم محدود

إن فرص الانتفاع بالتعليم تتأثر تأثراً كبيراً بمدى ما يتمتع به الأطفال من رفاه قبل التحاقهم بالمدارس. وثمة حقيقة مؤسفة هي أن التعليم في مطلع القرن الحادي والعشرين لا يزال يعاني من آثار آفتين على صعيد العالم تتمثلان في الجوع وفي سوء الأحوال الصحية.

الإطار 2.1: سوء التغذية في المراحل المبكرة من العمر يؤدي إلى أضرار طويلة الأمد في مجال التعليم

تقدم البحوث التي أجريت لإعداد التقرير الخاص بهذا العام دعماً قوياً لدلائل واسعة الإنتشار تشير إلى إسهام سوء التغذية في تكوين أوجه للقصور في الأداء في مجال التعليم.

فبالاستناد إلى بيانات مستمدة من الاستقصاء عن حياة الصغار الذي يرصد أوضاع الأطفال في إثيوبيا وبيرو وفيتنام والهند (ولاية أندرا براديش)، تنظر الدراسة في العلاقة بين التغذية في المراحل المبكرة من العمر وبين نتائج التحصيل المعرفي التي يسجلها الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و5 سنوات في اختبار بيبودي عن الصور والمفردات اللغوية (Peabody Picture Vocabulary Test – PPVT) الذي يُعد مقياساً دولياً لتحديد مستوى التحصيل الدراسي. كما تنظر الدراسة في العلاقة بين تغذية الصغار الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و8 سنوات، والنتائج التي يحققونها بمقاييس اختبار بيبودي المذكور، والتحصيل المتراكم من سنوات التعليم محسوباً فيما بين سن الحادية عشرة والثانية عشرة من العمر (ويعرض ديركون [Dercon, 2008] دلائل مماثلة فيما يخص هذا الفوج). وفي كلتا الحالتين، يُستخدم الطول بالنسبة إلى العمر كمؤشر على ماضي الطفل وحاضره من حيث التغذية، وذلك بعد تقنين هذا المؤشر وفق المعايير المرجعية لمنحنى النمو المعتمد من منظمة الصحة العالمية. وعلى الرغم من أن العينات ليست عينات تمثيلية على الصعيد القطري، فإنها صُممت على نحو يعبر عن الفروق الثقافية والإثنية والجغرافية الموجودة داخل كل بلد.

والنتائج ملفتة للانتباه. فبعد التدقيق في مجموعة واسعة النطاق من الخصائص المتعلقة بالطفل وبأبويه وبأسرته، وبعد مراعاة تأثير خصائص المجتمع المحلي عليه، تشير النتائج إلى وجود صلة قوية بين مستوى التغذية خلال الفترة بين الشهر السادس والشهر الثامن عشر من عمر الطفل وبين تحصيله المعرفي في ما بين سن الرابعة والخامسة من العمر. فتقترن أي زيادة بمقدار درجة واحدة من درجات الانحراف المعياري في الطول بالنسبة إلى العمر، بتحسّن بنسبة تتراوح بين 4% و12% في درجات الانحراف المعياري في النتائج التي تسجلها عينات الدراسة عن حياة الأطفال ، في إطار اختبار بيبودي عن الصور والمفردات اللغوية.

وتظهر نتائج مماثلة بالنسبة إلى الفوج الخاص بصغار أكبر سناً. ففي هذه الحالة، تقترن أي زيادة بمقدار درجة واحدة من درجات الانحراف المعياري في مستوى التغذية فيما بين سن السابعة والثامنة من العمر، بزيادة ملحوظة في التقدم في الصفوف الدراسية تتراوح نسبتها بين 14% و20% من الانحراف المعياري الخاص بهذا المجال (ما بين 0.2 و0.4 تقريباً من سنة إضافية من التعليم المدرسي). وبالنظر إلى ارتفاع معدلات التقزم بالنسبة إلى الفوجين في جميع العينات المستخدمة في الدراسة عن حياة الصغار، فإن النتائج تبين التكاليف العالية التي تقع على كاهل التعليم من جراء سوء التغذية.

المصدر: Sanchez (2009).

ويُعد رصد معدلات وفيات الأطفال أحد الأساليب لمعرفة أوضاع الأطفال في شتى أنحاء العالم. فعلى الرغم من انخفاض هذه المعدلات، لا يزال العالم بعيداً عن المسار المؤدي إلى تحقيق الهدف الإنمائي للألفية الخاص بخفض معدلات الوفيات بمقدار الثلثين خلال الفترة من عام 1990 إلى عام 2015. فقد شهد عام 2008 وفاة 9.3 مليون طفل. وإذا ما استمرت الاتجاهات الراهنة على ما هي عليه، فإن الفشل في تحقيق الهدف الإنمائي المذكور للألفية سيتمثل في أن عدد الوفيات في عام 2015 سيتجاوز الحد المقرر لهذا الهدف وذلك بأكثر من 4 ملايين حالة وفاة إضافية. وفي مقابل هذه الحالة المؤسفة، هناك حقيقة أن عدة بلدان من بين أفقر بلدان العالم، بضمنها إثيوبيا وجمهورية تنزانيا المتحدة وملاوي وموزمبيق، قد خفضت معدل وفيات الأطفال فيها بما لا يقل عن 40% (UNICEF، 2008b).

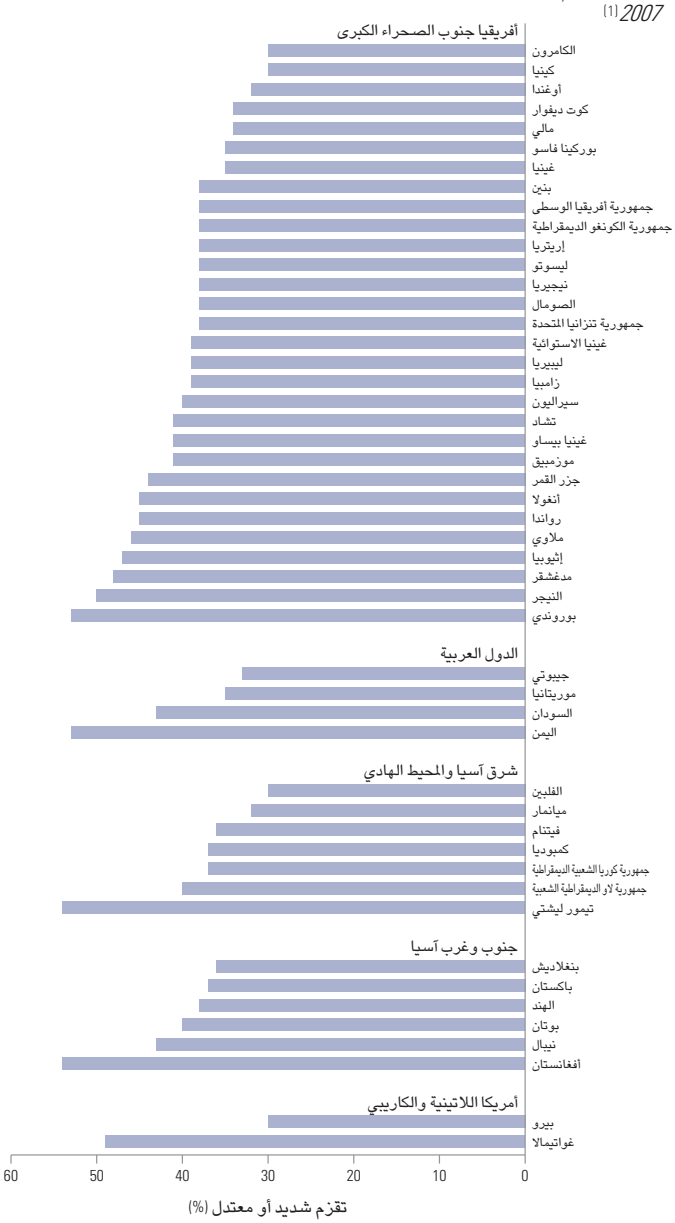
إن مسألة وفيات الأطفال مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمسألة سوء التغذية. ولقد كان التقدم نحو تحقيق الهدف الإنمائي للألفية الخاص بخفض مستوى سوء التغذية إلى النصف، تقدماً بطيئاً وشاقاً، ولا تزال معظم البلدان الواقعة في جنوب آسيا وفي

أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى متخلفة عن الركب. ويُقدّر أن يكون سوء التغذية ضمن الأسباب المباشرة لحالتين من كل ثلاث حالات في وفيات الأطفال دون سن الخامسة. وإذ توجد دلائل على حدوث تحسّن في تغذية الأطفال وعلى توسع في نطاق الانتفاع بالمكملات من فيتامين A وبالملح الممزوج باليود، فإن مستوى الإنجازات لا يزال أقل بكثير من المستوى المحدد في الأهداف المرسومة:

- *تقزم الأطفال*.[1] يعاني زهاء واحد من كل ثلاثة أطفال ممن هم دون سن الخامسة –والذين يبلغ مجموعهم 178 مليون نسمة– من التقزم بشكل حاد أو متوسط أو طفيف. وإلى إن يلتحق هؤلاء الأطفال بالمدارس، يكون سوء التغذية قد حدّ من قدرتهم على التعلم– وهو قصور سيلازمهم حتى بعد بلوغهم سن الرشد. وفضلاً عن العواقب الوخيمة لسوء التغذية في مرحلة الطفولة المبكرة على الأفراد، فإنه يقلل من فوائد الاستثمار في التعليم. وتتواجد أعلى المعدلات الإقليمية للتقزم في وسط وشرق أفريقيا وفي جنوب آسيا. وتضم أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ثلاثين بلداً من بين البلدان التسعة والأربعين التي تزيد معدلات التقزم فيها على 30% (الشكل 2.1).
- *انخفاض الوزن عند الميلاد*. تشير التقديرات الدولية الحديثة إلى أن زهاء 19 مليون مولود –14% من مجموع المواليد– يولدون بوزن منخفض (UNICEF، 2000b). ويحدث أكثر من نصف هذه المواليد في جنوب آسيا حيث يشكلون أكثر من ربع عدد المواليد في هذه المنطقة (الشكل 2.2). ويواجه هؤلاء الأطفال خطراً كبيراً في أن يوافيهم الأجل في سن مبكرة: فيُعد انخفاض الوزن عند الميلاد عاملاً ضمنياً من العوامل المسببة لما يتراوح بين 60% و80% من حالات الوفاة التي تحدث خلال الشهر الأول من عمر الوليد. كما أنهم يواجهون أخطار الإصابة في الأمد الأبعد بأوجه للقصور على صعيدي الحالة الصحية والتعليم. ويقترن انخفاض الوزن عند الميلاد اقتراناً شديداً بحالات تضييع سنوات من التعليم المدرسي وبتدني مستوى المهارات المعرفية (Victoria et al.، 2008)، وهو ما يحد من إمكانات الاستفادة من ثمار تحسين فرص الانتفاع بالتعليم الثانوي. فإن كثيراً من الأطفال الذين يولدون في الهند بوزن منخفض، ويبلغ عددهم 8.3 مليون طفل، سيحملون معهم عبء هذا القصور بعد التحاقهم بالتعليم الابتدائي. إضافة إلى ذلك، فإن نصف عدد الأطفال دون سن الثالثة في الهند يعيشون بوزن منخفض بالنسبة إلى عمرهم، وهو ما يدل على جوانب للنقص أكثر رسوخاً في مجال التغذية.
- *النقص في تناول المغذيات الدقيقة*. إن بإمكان أشكال النقص في تناول المغذيات الدقيقة أن تضر ضرراً شديداً بنمو المهارات المعرفية في السنوات المبكرة من العمر. وتشير التقديرات إلى وجود نقص في اليود لدى ثلث مجموع الأطفال في مرحلة ما قبل التعليم المدرسي، وهي حالة تقترن، حتى في أشكالها المعتدلة، بفقدان ما يتراوح بين عشر نقاط وخمس عشرة نقطة في اختبارات الذكاء. ويعاني قسم مماثل من الأطفال من نقص في فيتامين A، وهو نقص يشكل سبباً رئيسياً للإصابة بالعمى ولسوء الحالة الصحية وقلة القدرة على التركيز (Victoria et al.، 2008).

الشكل 2.1: ارتفاع مستويات التقزم لدى الأطفال يعرقل مسار التقدم في التعليم

حالات التقزم الشديد أو المعتدل لدى الأطفال دون سن الخامسة، بلدان مختارة، 2000– 2007 [1]



ملاحظة: البلدان المشمولة هي البلدان التي تبلغ فيها نسبة التقزم لدى الأطفال 30% أو أكثر.

(1) البيانات هي أحدث بيانات سنوية متوافرة عن الفترة المعنية.

المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 3 – ألف.

1 - ينجم التقزم، أو قصر القامة بالنسبة إلى السن، عن نقص في تناول المغذيات والإصابة بالالتهابات بصورة متواترة على أمد طويل. وتحدث الإصابة به عموماً قبل إكمال سن العامين وكثيراً ما تكون آثاره غير قابلة للزوال.

وتختلف العوامل المسببة لسوء التغذية باختلاف البلدان. ويضطلع الفقر وأوجه اللامساواة وسبل العيش غير المأمونة بدور في هذا المجال. وكثيراً ما يشكل مستوى ثراء البلد مؤشراً ضعيفاً للدلالة على مستوى ما قد يوجد فيه من حرمان. فمع أن غواتيمالا ليست من أفقر بلدان العالم، فإنها تضم أعلى مستويات حالات التقزم في صفوف الأطفال. فنصف عدد الأطفال في البلد تقريباً يعانون من سوء التغذية – وتصل نسبتهم إلى 80% في بعض المناطق الريفية فيه، وهي مناطق تقطنها أغلبية من المايا. وقد أدت حالات الجفاف وارتفاع أسعار المواد الغذائية خلال العامين الماضيين إلى تفاقم الأوضاع، غير أن المشكلة الكامنة تتمثل في شدة الفروق في توزيع الثروة، وفي عجز الحكومة عن تعبئة الموارد اللازمة لتأمين الحماية الاجتماعية.

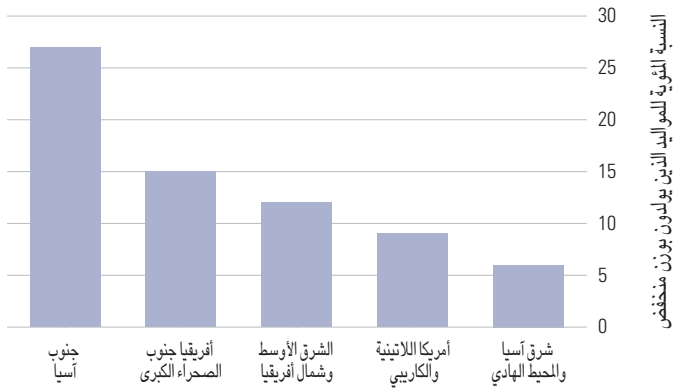
لقد تدهورت قيم المؤشرات الخاصة بالتغذية في العديد من البلدان على مدى العامين الماضيين. وارتفعت أسعار المنتجات الزراعية ارتفاعاً حاداً خلال العامين السابقين على عام 2008، وقد أثّر ذلك على جميع المراكز الرئيسية لتجارة الجملة في المواد الغذائية. ومع أن الأسعار انخفضت منذئذ، فإنها استقرت على مستويات أعلى مما كانت عليه قبل عام 2007. وكانت تأثيرات ذلك على الصعيد القطري متباينة إلى حد كبير وذلك وفقاً لمدى انتشار الفقر ولمدى الاعتماد على المواد الغذائية المستوردة. وعلى أي حال، فإن ارتفاع أسعار المواد الغذائية بالمقارنة مع ما كانت عليه قد كبح بشكل أكيد تقريباً مسيرة التقدم في الحد من سوء التغذية على الصعيد العالمي.

وتشير تقديرات حديثة صادرة عن منظمة الأمم المتحدة للأغذية والزراعة إلى أن عدد البشر الذين يعانون من سوء التغذية في العالم قد ارتفع من 848 مليون نسمة في عام 2005 إلى 967 مليون نسمة في عام 2008، ويعود السبب في ذلك بشكل كبير إلى ارتفاع أسعار المواد الغذائية (FAO، 2008). وقد يكون عدد الناس الذين أصبحوا يعانون، بالإضافة إلى غيرهم، من سوء التغذية في عام 2008، هو 44 مليون نسمة.

وكانت درجات الضرر الناجم عن ارتفاع أسعار المواد الغذائية متباينة، إذ إنها كانت تعتمد على ما إذا كانت الأسر المعنية تندرج في فئة مَن يشترون هذه المواد فحسب، أو تندرج في فئة مَن يبيعونها فحسب، وكذلك على مدى امتلاكها لوفورات مالية، أو مدى سهولة حصولها على قروض، وعلى المستويات الفعلية لأنماط تغذيتها. ففيما يخص الناس الذين يعيشون دون مستوى حد الفقر المعترف به دولياً والبالغ 1.25 دولار في اليوم، والذين ينفق الكثيرون منهم نسبة تتراوح بين 50% و70% من دخلهم على الغذاء، يطرح ارتفاع أسعار المواد الغذائية عليهم خياراً قاطعاً يتمثل في تقليل الغذاء أو خفض الإنفاق في مجالات أخرى (World Bank، 2008a؛ von Braun، 2008). وقد كانت الأسر الريفية التي لا تملك أرضاً، والجماعات الحضرية ذات الدخل المنخفض، والأسر التي ترأسها إناث، هي من أشد الفئات تضرراً. فلقد تخلى العديد من هؤلاء بالفعل عن أنماط من التغذية لم تعد تناسب أوضاعهم وانتقلوا من تناول أغذية غنية بالبروتين إلى تناول غذاء يقوم على استخدام حبوب زراعية أرخص (von Braun، 2008؛ Hauenstein Swan et al.، 2009). ففي بنغلاديش التي كادت أسعار الرز والدقيق فيها أن تتضاعف في عام 2007، يقدّر أن يؤدي ارتفاع أسعار المواد الغذائية بنسبة 50% في مراكز التجارة بالجملة إلى انتشار النقص في الحديد بنسبة 25% لدى النساء والأطفال (Bouis، 2008).

الشكل 2.2: انخفاض الوزن عند الميلاد يهيئ المجال للمعاناة من قصور مدى الحياة

متوسط النسبة المئوية للمواليد الذين يولدون بوزن منخفض، مناطق مختارة، 2000–2007[1]



ملاحظة: المناطق المذكورة أعلاه تعبر عن تقسيم المناطق الإقليمية المستخدم لدى منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونسيف)، وهو تقسيم يختلف إلى حد ما عن تقسيم المناطق الإقليمية بالنسبة إلى التعليم للجميع. والمقصود بانخفاض الوزن عند الميلاد هو أي وزن يقل عن 2.5 كيلوغرام.
[1] البيانات المدرجة أعلاه هي أحدث بيانات سنوية متوافرة عن الفترة المعنية.
المصدر: UNICEF (2008b).

سيكون لأوضاع الشدة في الأجل القصير والمتمثلة في تزايد حالات سوء التغذية عواقب في الأجل الطويل على التعليم

وسيكون لأوضاع الشدة في الأجل القصير والمتمثلة في تزايد حالات سوء التغذية عواقب في الأجل الطويل على التعليم. فمع تزايد عدد الأطفال الذين يعانون من فترات سوء التغذية في طفولتهم المبكرة، سيتزايد عدد الأطفال الذين ستنحسر آفاق تعلمهم في المستقبل. وفي الوقت ذاته، فإن تزايد الضغط على ميزانيات الأسر سيؤدي إلى عواقب أوسع نطاقاً، إذ إن الآباء الفقراء سيضطرون إلى تعديل ميزانيات أسرهم. وثمة دلائل في بنغلاديش وجامايكا وكينيا على أسر أخذت تخفض إنفاقها على التعليم بغية مواجهة ارتفاع أسعار المواد الغذائية (World Bank، 2008e؛ Hossain et al.، 2009).

بيد أن ارتفاع أسعار المواد الغذائية لم يكن يشكل السبب الوحيد لتزايد حالات سوء التغذية. ففي شمال سري لانكا، أدى النزاع إلى نزوح 300 000 نسمة في عام 2009. ويقدّر أن 13% من هؤلاء النازحين كانوا أطفالاً دون سن الخامسة. وخلص استقصاء شمل ستة معسكرات من المعسكرات الثلاثة عشر للنازحين، إلى أن واحداً من كل أربعة أطفال كان يعاني من سوء التغذية، وأن واحداً من كل ثلاثة أطفال كان يعاني من التقزم بدرجة معتدلة أو شديدة (Jayatissa، 2009). وإن العجز عن حماية هؤلاء الأطفال بشكل ملائم يثير قضايا أوسع نطاقاً تتعلق بشواغل إنسانية. غير أن العواقب ستكون وخيمة بالنسبة إلى التعليم.

صحة الأمهات – مسألة أساسية ولكنها مهمَلة

إن صحة المواليد –التي تتسم بأهمية حاسمة بالنسبة إلى فرص التعليم في فترات لاحقة من العمر– ترتبط ارتباطاً وثيقاً بصحة أمهاتهم. فالنساء اللواتي يعانين من سوء التغذية ومن نقص في تناول المغذيات الدقيقة يواجهن مخاطر بالغة في فترات الحمل وفي حالات الولادة، ويلدن على الأغلب أطفالاً يتصفون بانخفاض الوزن. ويُعد النمو المحدود للجنين داخل الرحم عاملاً رئيسياً من عوامل الخطر على صحة الأمهات وعلى بقاء المولود على قيد الحياة– ويؤدي في الغالب إلى قصور في مجال التعلم في المستقبل.

إن حالات الحمل والولادة في ظل ظروف غير مأمونة، تودي بحياة الكثير من البشر. فتشير التقديرات إلى أن نصف مليون امرأة يفقدن حياتهن سنوياً لأسباب تتعلق بالحمل والولادة– وأن مقابل وفاة كل امرأة في مثل هذه الحالات، تُصاب ثلاثون امرأة بأضرار شديدة وطويلة الأجل. وإن بالإمكان تحاشي جميع حالات الوفيات والتضرر هذه تقريباً من خلال تيسير الانتفاع بالرعاية قبل الولادة، وبإشراف أخصائيين مهرة خلال مرحلة الحمل، وبالعناية العاجلة عند التوليد. ويندرج سوء صحة الأمهات وانعدام التغذية الملائمة ومحدودية الانتفاع بالرعاية ضمن الأسباب المؤدية إلى وفاة المواليد الذين لا يبقون على قيد الحياة أكثر من شهر واحد والذين يبلغ عددهم 4 ملايين نسمة (Lawn et al.، 2006). ويعود 60% تقريباً من هذه الوفيات إلى سببين هما الاختناق عند الولادة وخمج الدم مع ذات الرئة. بيد أن السبب الحقيقي هو قلة إمكانيات الانتفاع بإشراف مهنيين صحيين مهرة أثناء الولادة والعجز عن إيلاء الأولوية لصحة الأمهات وصحة الأطفال في إطار السياسات الوطنية (Thea and Qazi، 2008).

إن حالة واحدة من كل ثلاث حالات ولادة في البلدان النامية تحدث دون إشراف عاملين صحيين مهرة على الولادة

ويتجاوز نطاق هذه 'المأساة الإنسانية التي لا لزوم لها' (UNICEF، 2008b) حدود وفيات الأمهات والأطفال والأخطار الصحية المباشرة التي يتعرضون لها. فإن النقص في مستوى التغذية التي تتاح للجنين في الرحم، وانخفاض الوزن عند الميلاد، وشدة الضعف في مقاومة الأمراض بعد الميلاد تشكل أموراً يمكن أن تلحق أضراراً بنيوية مباشرة بالمخ تعيق نمو القدرات المعرفية وتحكم على الأطفال بالعيش في مستقبل تغلب عليه مصاعب القصور. كما أن للمخاطر الصحية الأكثر انتشاراً في مرحلة الحمل وعند الولادة عواقب بالنسبة إلى التعليم:

- فيؤدي نقص اليود لدى الأمهات في مرحلة الحمل إلى ولادة ما يقدّر سنوياً بـ 38 مليون طفل معرّض لخطر التخلف العقلي ومعاناة أشكال من التشوهات الجسمانية عند الولادة (UNICEF، 2007b).
- إن فقر الدم، الذي يصيب زهاء نصف مجموع عدد الحوامل، يزيد من المخاطر المرتبطة بالحمل ويقلل من احتمالات بقاء الطفل على قيد الحياة (UNICEF، 2008b).
- إن قرابة نصف مجموع حالات الإصابة بالتقزم التي تلاحظ لدى المواليد تحدث داخل الرحم ويحدث باقي الحالات خلال أول سنتين من عمر الطفل (Victoria et al.، 2008).
- إن انعدام الإشراف من جانب عاملين صحيين مهرة أثناء الولادة يؤدي إلى حدوث وفيات وإلى وجود أطفال محكوم عليهم بأن يواجهوا حياة يعانون فيها من أنواع القصور. ويسهم الاختناق في حدوث قرابة ربع حالات وفيات المواليد ويؤدي إلى معاناة مليون طفل من صعوبات في التعلم ومن أشكال من العوق، مثل شلل المخ (WHO، 2005).

ولا تشكل إمكانيات الانتفاع بالخدمات الصحية الحاجز الوحيد الذي يحول دون انتفاع الأطفال والأمهات بالرعاية. فثمة مشكلات عديدة تتعلق بحالات الحمل والولادة وتعبر عن وجود عجز في مجال حماية حقوق النساء. ومن الأمور التي تسهم في تكوين هذا الوضع ضعف مكانة المرأة، وثقل أعباء العمل في المهام التي تكلف بها، وقلة مراعاة رأيها في قضايا الصحة الجنسية والتناسلية، وحالات الزواج المبكر، وقلة إمكانيات الانتفاع بالمعلومات.

توفير الرعاية الصحية الجيدة

إن عدم كفاية الرعاية الصحية المتاحة للأمهات والأطفال تعرقل التقدم في مجال التعليم. وقد كان التقدم المحرز قريباً من الصفر فيما يخص الهدف الإنمائي للألفية المتمثل في خفض وفيات الأمهات بمقدار ثلاثة أرباع مستواه خلال الفترة حتى عام 2015. وتؤدي قلة التقدم في تأمين بقاء الأطفال على قيد الحياة خلال الشهر الأول بعد الولادة إلى الحيلولة دون تسجيل تقدم في تحقيق الهدف الخاص بمعدل وفيات الأطفال.

ويشكل توفير الخدمات الصحية الجيدة إحدى أكثر الأولويات إلحاحاً. فمن السهل أن يجري الكشف من خلال الرعاية قبل الولادة عن معيقات نمو الجنين في الرحم وعن جوانب النقص في تناول المغذيات الدقيقة لدى الأمهات، وهي أمور يمكن معالجتها بتكاليف زهيدة. كما أن من شأن الانتفاع بالمرافق التي تتيح إشراف العاملين الصحيين المهرة على حالات الولادة، وتوافر الرعاية العاجلة في حالات التوليد، والرعاية بعد الولادة، أن تحول دون وقوع أكثر من 80% من وفيات الأمهات ووفيات المواليد، وأن تهيء الأطفال للعيش في مستقبل ينعمون فيه بالصحة (UNICEF، 2008b). غير أن حالة واحدة من كل ثلاث حالات ولادة في البلدان النامية تحدث دون إشراف عاملين صحيين مهرة على الولادة. وتسجل منطقة جنوب آسيا أدنى معدلات الحالات التي يتوافر فيها إشراف عاملين صحيين مهرة على الولادة (41%)، وتسبقها أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (45%) (UNICEF، 2008b). وليس من باب الصدفة أن تشهد هاتان المنطقتان أعلى معدلات وفيات الأمهات.

ويضر الفقر بصحة الأمهات بطرائق عدة. فهو يزيد من تعرضهن لأخطار مثل سوء التغذية، والأمراض المعدية. كما أنه يمكن أن يحد من فرص انتفاعهن بالرعاية الصحية البالغة الأهمية وذلك أما بسبب انعدام مثل هذه الرعاية، أو لأن الذين يعانون من الفقر المدقع لا يستطيعون دفع تكاليفها. وثمة استعراض أجرته منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) للأدلة الواردة في خمسين استقصاءً عن الأسر توفر صورة بيانية عن معدلات الخطر الناجم عن الفقر، يشير إلى أن معدلات وفيات المواليد لدى أفقر 20% من السكان تزيد اعتيادياً بما يتراوح بين 20% و50% على معدلات الوفيات لدى الخُميس

الأغنى من بين السكان (UNICEF، 2008b). وتغذي هذه الفروق في مجال الصحة أوجه التفاوت في التعليم في المراحل اللاحقة من الحياة.

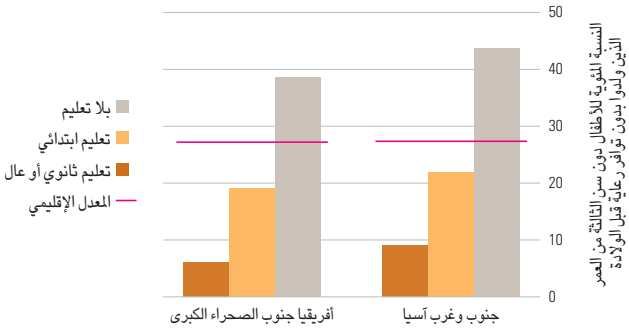
إن أشد الامهات والاطفال فقراً يعانون في كثير من الأحيان من قلة الانتفاع بالرعاية في شتى مراحل حياتهم. ففي جنوب آسيا، تخفض ظروف الفقر احتمالات الانتفاع بإشراف أخصائيين مهرة على عملية الولادة إلى حالة واحدة من كل خمس حالات. وحتى عند فحص الأمور فيما يخص الفقر، كثيراً ما يعاني السكان الأصليون والمنتمون إلى أقليات إثنية من حرمان شديد في هذا الصدد. ففي غواتيمالا، يبلغ احتمال الولادة في مرفق من مرافق الصحة العامة يعمل فيه موظفون مدرّبون، بالنسبة إلى النساء غير المنتميات إلى السكان الأصليين، أكثر من ضعف احتمال النساء المنتميات إلى السكان الأصليين في أن يفعلن ذلك. ولئن كانت العوامل التي تستبعد الأسر الفقيرة والضعيفة من الانتفاع بالخدمات الصحية الأساسية الخاصة بالأمهات والأطفال تختلف باختلاف البلدان، فإنها تشتمل مع ذلك على عوامل التكلفة، وبُعد المسافة، وتدني مستوى الرعاية في المرافق التابعة للقطاع العام. وأياً كانت الأسباب الكامنة وراء الحرمان من الخدمات الصحية، فإن عواقبها تتضمن القصور في اكتساب التعليم في المراحل اللاحقة من الحياة.

وكثيراً ما يجري تجاهل قوة الصلات التي تربط بين صحة الأمهات وبين التعليم؛ وبعض هذه الصلات هي صلات مباشرة جداً. ففي كل حالة من بين سبع حالات وفاة ذات صلة بالحمل والولادة، تكون الضحية شابة في سن المرحلة الوسطى أو العليا من التعليم الثانوي، وهي السن التي تتراوح بين 15 و19 سنة (WHO and UNICEF، 2003). وكلما كان الحمل في سن أبكر، كانت المخاطر الصحية أكبر بالنسبة إلى الأم وإلى الطفل. فالمولود الذي يرى النور قبل أن تكون أمه قد بلغت سن الثامنة عشرة من العمر، يزيد خطر تعرضه للوفاة بنسبة 60%.، وإذا ما بقي على قيد الحياة، فإنه يعاني على الأغلب من انخفاض الوزن عند الميلاد، ومن تدني مستوى التغذية، ومن تأخر نمو قدراته المعرفية (Lawn et al.، 2006؛ WHO، 2005 ؛UNICEF، 2008b).

ويشكل تعزيز القدرات من خلال التعليم واحداً من أقوى موانع التعرض للمخاطر الصحية التي تهدد الأمهات. وتكون النساء اللواتي يتمتعن بمستوى تعليمي عال، أميل إلى تأجيل المرور بحالة الحمل، وأحرص على الانتفاع بالرعاية الصحية. فيلاحظ في جنوب وغرب آسيا، أن قرابة نصف عدد النساء غير المتعلمات يلدن أطفالهن بدون الاستعانة بالرعاية قبل الولادة، بينما تبلغ نسبة النساء الحاصلات على تعليم ثانوي ويلدن أطفالهن بدون الاستعانة بالرعاية قبل الولادة هي حوالي 10% (الشكل 2.3). بل إن 'ميزة التعليم' تظهر للعيان بشكل أوضح عندما يتعلق الأمر بالانتفاع بإشراف أخصائيين مهرة على الولادة. ففي بوركينا فاسو، تكون الأمهات الحاصلات على تعليم ابتدائي أميل بمقدار الضعف إلى الانتفاع بإشراف أخصائيين مهرة على الولادة بالمقارنة مع الأمهات غير المتعلمات، ويزيد احتمال انتفاع النساء الحاصلات على تعليم ثانوي بهذا الإشراف بما يقارب

الشكل 2.3: الأمهات المتعلمات هن أكثر انتفاعاً بخدمات الرعاية قبل الولادة

أعداد الأطفال دون سن الثالثة من العمر الذين ولدوا بدون توافر رعاية قبل الولادة، بحسب المستوى التعليمي للأمهات، في جنوب وغرب آسيا وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، في حدود عام 2005



ملاحظة: الأرقام المبينة أعلاه هي معدلات مرجّحة فيما يخص السكان. وتضم عيّنة البلدان التي استُخدمت لتقدير المعدل في جنوب وغرب آسيا أكثر من 90% من إجمالي سكان المنطقة، بينما تضم العيّنة التي استُخدمت لتقدير المعدل في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أكثر من 80% من إجمالي سكانها.

المصدر:Macro International Inc (2009).

أربعة أضعاف على احتمال الأمهات غير المتعلمات. ولئن كان الترابط بين مستوى التحصيل الدراسي والتحسن في مستوى المؤشرات الخاصة بالأمهات والأطفال لا يشكل دليلاً على السببية، فإن قوة هذا الترابط تدل على أهمية التأثير المتبادل بين الاستثمار في مجال الصحة والاستثمار في مجال التعليم.

التقدم السريع أمر ممكن

إن بطء التقدم نحو تحقيق الأهداف الدولية في مجالات مثل الصحة وتغذية الأطفال وتأمين بقائهم يُعتبر أحياناً دليلاً على ضخامة التكاليف وطبيعة التعقيد اللتين تتسم بهما التدابير الفعلية التي تتخذ لتحقيق هذه الأهداف. غير أن هذا التقييم هو تقييم خاطئ. فبدون الحاجة إلى فهم ضخامة التحديات، ثمة دلائل قاطعة على أن بالإمكان تحقيق تقدم سريع.

كثيراً ما يجري تجاهل الصلات الموجودة بين صحة الأمهات وبين التعليم

وتتضمن التدابير الفعالة التكاليف والناجعة توفير التغذية التكميلية والمكملات من الفيتامينات، والرعاية المتواصلة خلال فترة الحمل وعند الولادة، والتلقيح ضد الأمراض، واعتماد استراتيجيات أوسع نطاقاً لمعالجة الأمراض الفتاكة مثل الملاريا وذات الرئة (Black et al.، 2008). ومن أجل أن تكون هذه التدابير وقائع متاحة، ينبغي أن تمتلك البلدان نظماً صحية معقولة التكاليف ويسهل الانتفاع بها، مع إقران ذلك بتدابير أوسع نطاقاً تستهدف الفئات الضعيفة وتكافح سوء التغذية. وإذا كانت الأخبار غير السارة أميل إلى اجتذاب الانتباه، فثمة جوانب إيجابية أيضاً جديرة بالذكر:

- *توسيع نطاق الخدمات الصحية المكرسة للأمهات والأطفال*. فتبين تجارب في بنغلاديش ونيبال أن بالإمكان تحسين معدلات بقاء الأمهات والأطفال على قيد الحياة على الرغم من ظروف انخفاض الدخل وذلك عن طريق زيادة الانتفاع بإشراف العاملين الصحيين المهرة وبالرعاية قبل الولادة والمشورة في مجال التخطيط الأسري (DFID،

2008b). وقد زيد الإنفاق على الصحة في جمهورية تنزانيا المتحدة وجرى تركيزه على الأمراض التي تصيب سكان أفقر المقاطعات. وتم التوسع في توفير الخدمات الصحية الأساسية الخاصة بالأمهات والأطفال، مع إجراء زيادة ملحوظة في حشد القابلات والعاملين الصحيين. وثمة تحسن في تغذية الأطفال يتجلى من خلال الانخفاض الذي جرى بنسبة 40% في وفيات الأطفال خلال الفترة بين عامي 2000 و2004 (Masanja et al.، 2008).

- *تحقيق نتائج بفضل المساعدات. فقد ساند تحالف GAVI*، الذي تشكل في عام 2000 (وكان يدعى التحالف العالمي للقاحات والتحصين)، تلقيح 213 مليون طفل ضد الأمراض مما أدى إلى إنقاذ حياة ما يُقدّر بـ 3.4 مليون طفل. وخلال الفترة الممتدة من عام 2000 إلى عام 2006، انخفض عدد الوفيات الناجمة عن مرض الحصبة في أفريقيا بنسبة 90% (GAVI Alliance، 2009a). وأدت الشراكات الدولية بشأن فيروس ومرض الأيدز إلى زيادة نسبة النساء الحبليات اللواتي يحملن فيروس الأيدز ويتلقين العلاج المضاد للفيروسات الرجعية، من 15% إلى 33%، مما ساعد على الحد من نقل المرض إلى الأطفال (Global Fund، 2008a).
- *إلغاء حواجز التكاليف أمام الانتفاع بالخدمات الصحية ذات الأهمية الحيوية بالنسبة إلى الأمهات والأطفال*. إن عدم القدرة على تسديد التكاليف يشكل عاملاً رئيسياً في الحد من إمكانيات الانتفاع بالخدمات الصحية الأساسية الخاصة بالأمهات والأطفال (Gilson and McIntyre 2005؛ Pearson 2004). وتقدم تجارب حديثة في بلدان مثل أوغندا وزامبيا والسنغال وغانا ونيبال دلائل على أن إلغاء الرسوم على الخدمات الصحية الأساسية كثيراً ما يستتبع زيادة سريعة في الانتفاع بهذه الخدمات، ولاسيما من جانب الفقراء (Dininger and Mpuga، 2005؛ Yates، 2009) (الإطار 2.2).
- *وضع مسألة التغذية في صميم المهام الرامية إلى الحد من الفقر*. لقد كانت فيتنام خلال العقدين المنصرمين أحد البلدان التي حققت أسرع خفض في مستويات سوء التغذية لدى الأطفال. فقد ركز «برنامج الهدف الوطني» فيها على 2374 وحدة بلدية كانت تسجل أعلى المعدلات في مستويات الفقر وسوء التغذية لدى الأطفال. وتبوأ برنامج التغذية التكميلية والرعاية الصحية الخاصة بالأمهات والأطفال مكانة بارزة في هذا المسعى. ويشير المعهد الوطني للاستقصاءات عن التغذية إلى أن معدلات حالات التقزم انخفضت بمقدار الربع خلال الفترة من عام 1999 إلى عام 2005 (Khan et al.، 2008). واضطلع برنامج «استئصال الجوع»، في البرازيل، بتنسيق الجهود الخاصة بمكافحة سوء التغذية وأسهم في خفض معدلات سوء التغذية في المنطقة الواقعة في شمال غرب البلد، وهي أفقر المناطق، من 18% إلى 16% خلال العقد المنتهي في عام 2005 (Ruel، 2008).
- *تنفيذ برامج فعالة للحماية الاجتماعية*. فبإمكان البرامج التي تزود الآباء بدخل وبخدمات وحوافز أن تساعد على مكافحة الحرمان في مرحلة الطفولة المبكرة. وثمة برامج واسعة النطاق، مثل برنامج Bolsa Familia في البرازيل، وبرنامج Oportunidades في المكسيك، تربط ربطاً مباشراً بين إجراء التحويلات النقدية وبين المشاركة في البرامج الخاصة بتغذية الأطفال. وقد أدى هذان البرنامجان إلى خفض معدلات حالات التقزم وإلى تحسين نمو القدرات المعرفية (Fiszbein et al.، 2009) (الإطار 2.3).

إن الفصل المصطنع بين الصحة وبين التعليم في السياسات العامة يضر على وجه الخصوص بتوفير الخدمات ذات الصلة بالطفولة المبكرة. فكثيراً ما يقيس أخصائيو التخطيط التربوي

الإطار 2.2: إلغاء حواجز التكاليف المفروضة على الانتفاع بالخدمات الصحية الخاصة بالأمهات والأطفال

إذا كان لإلغاء حواجز التكاليف دور أساسي في توسيع نطاق فرص الانتفاع بالتعليم، فإن حواجز التكاليف المرتبطة بانتفاع الأمهات والأطفال بالرعاية الصحية لا تزال قائمة لم تتغير، وتفضي إلى عواقب وخيمة في مجالي الصحة والتعليم. فإن عدم قدرة الأسر الفقيرة على تسديد التكاليف الصحية يؤدي في كثير من الأحيان إلى تأجيل مدمر في اللجوء إلى العلاج، أو إلى استبعاد هذه الأسر إجمالاً من الانتفاع بالرعاية الصحية. وتشير بحوث أجريت في بلدان مختلفة مثل تشاد والسودان والهند، إلى أن التكاليف تشكل عاملاً رئيسياً في الحد من انتفاع النساء الفقيرات بالخدمات الصحية الخاصة بالأمهات والأطفال.

وعلى غرار ما يحدث في مجال التعليم، فإن ضخامة الحواجز المتمثلة في الرسوم بالنسبة إلى الذين يعانون من شدة الفقر، تظهر للعيان في كثير من الأحيان عندما يجري إلغاء هذه الرسوم. فعندما ألغت أوغندا الرسوم على الخدمات الصحية في عام 2001، تغير عدد المرضى الخارجيين الذين أصبحوا يتوافدون على المستشفيات بنفس الشكل الذي تغير به عدد الملتحقين بالمدارس بعد أن ألغيت الرسوم المدرسية قبل ذلك بعدة سنوات: فقد تضاعف الحضور في أقل من عام واحد وسجلت أفقر الفئات أعلى الزيادات في هذا الصدد. وبعد أن ألغت بوروندي في عام 2006 جميع الرسوم على الخدمات الصحية التي تقدم إلى النساء الحوامل والأطفال، ارتفع المتوسط الشهري لعدد الولادات في المستشفيات ارتفاعاً سريعاً بنسبة 60%. وفي نيبال، أدى إلغاء الرسوم وزيادة الاستثمار في حشد وتدريب العاملين الصحيين على صعيد المجتمعات المحلية إلى زيادة الانتفاع بخدمات الرعاية أيضاً.

وثمة حكومات عديدة في أفريقيا وفي أماكن أخرى، باتت تعيد النظر في مسألة الرسوم المفروضة على الخدمات الصحية. وتوجد دلائل قاطعة على أن فرض الرسوم على الخدمات الأساسية هو أمر غير فعال ولا يفي بالأغراض المتوخاة منه –إذ إن الرسوم لا توفر إلا ما يتراوح بين 5% و6% من إيراد قطاع الصحة– فضلاً عن أنه أمر غير منصف. وقد عمد كل من بوروندي وزامبيا والسنغال وغانا وكينيا وليبيريا وليسوتو والنيجر، خلال العامين الماضيين، إلى إلغاء الرسوم في مجالات رئيسية. كما أن معظم الوكالات الإنمائية الكبرى، بما فيها منظمة الصحة العالمية والبنك الدولي، اتخذت مواقف واضحة ضد فرض الرسوم. وقدمت في الوقت ذاته بعض الجهات المانحة مساعدات إضافية إلى البلدان التي ألغت الرسوم، ومن هذه الجهات المانحة فرنسا (التي ساعدت النيجر في هذا الشأن) والمملكة المتحدة (التي ساعدت بوروندي وزامبيا وغانا ونيبال).

إن إلغاء فرض الرسوم على المنتفعين بخدمات الرعاية الخاصة بالأمهات والأطفال ينبغي أن يعتبر أولوية عاجلة. بيد أنه لا يمثل استراتيجية كافية بحد ذاتها. فإن الزيادات السريعة في الطلب على المرافق التي تعاني أصلاً من ثقل أعباء مهامها يمكن أن تؤدي إلى الإضرار بنوعية الخدمات المقدمة وإلى تكوين طوابير طويلة من طالبي العلاج– وهما أمران أخلاً بفوائد توفير الرعاية الصحية المجانية للأمهات في غانا. وكما هو الأمر بالنسبة إلى قطاع التعليم، فإن زيادة تيسير الانتفاع بالخدمات ينبغي أن يعتبر عنصراً واحداً من بين مجموعة إصلاحات أوسع نطاقاً على صعيد السياسات العامة. فإن زيادة الاستثمار لتعزيز النظم الصحية، وزيادة الإنصاف في الإنفاق الحكومي، وتحسين الحوكمة، تشكل كلها أموراً هامة. وليس هناك من بديل لحشد وتدريب العاملين الصحيين؛ ويُقدّر النقص في عدد هؤلاء العاملين في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وحدها بأكثر من مليون عامل صحي.

المصدر: Yates (2009)، Nabyonga et al. (2005)، Batungwanayo and Reyntjens (2006)؛ Cohen and Dupas (2007)، Gilson and McIntyre (2005)، Witter et al. (2009).

مدى التقدم في توفير التعليم الابتدائي بأعداد التلاميذ الذين يلتحقون بالتعليم، وبنسب التلاميذ إلى المعلمين، وبنوعية البنى الأساسية المدرسية. وثمة رأي شائع يعتبر أن أوضاع الأطفال فيما يتعلق بالتغذية والصحة قبل بلوغهم سن التعليم المدرسي هي أمور تخص السياسات المعنية بالصحة؛ وتفرز هذه العقلية المنغلقة صورة مشوهة عن الأولويات على صعيد السياسات العامة. فإن ملايين من الأطفال يلتحقون بالمدارس بعد أن تكون قدرتهم على التعلم قد تعرضت لأضرار لا سبيل إلى تداركها من جراء سوء التغذية والنقص في تناول المغذيات الدقيقة. ويشكل تدني مستوى الخدمات الصحية المتاحة للأمهات والأطفال، والمخاطر المرتبطة بفترات الحمل وبالولادة، عوامل هامة تسهم في هذا المجال. فإن حصيلة إخفاق السياسات العامة في مجالات التغذية والرعاية الصحية للأمهات والأطفال لا تقتصر على ما تسببه من معاناة إنسانية لا داعي لها، وإنما تقلل أيضاً من تأثير الفوائد المرتبطة بالاستثمار في مجال التعليم وبالتقدم في إلحاق الأطفال بالمدارس.

برامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة: سجل متباين

إن التعليم يبدأ في المنزل من خلال تعامل الأطفال مع الأشياء والمواد المحيطة بهم في عالمهم المنزلي حين يشرعون في استكشافه وينمّون فيه قدرتهم اللغوية. وفي السنوات الأولى البالغة الأهمية لتكوينهم، ينمي الأطفال قدراتهم المعرفية والقدرات الأعم التي تعدّهم للتعلم في المدارس. وكثيراً ما يلتحق الأطفال المنتمون إلى أوساط المحرومين، بالمدارس حاملين معهم إرث الحرمان في عدة مجالات، تتضمن توافر مستويات أدنى على صعيد الاتصال واللغة والقرائية، ونادراً ما يكون بالإمكان لاحقاً تدارك آثار النمو في منزل يعاني أفراده من الحرمان– بل إن الفروق تتزايد في الواقع مع تقدم الأطفال في سنوات تعليمهم المدرسي (UNESCO، 2005).

الحد من الفروق في توافر الفرص

إن البدء بالتعليم في سن مبكرة يتسم بأهمية خاصة بالنسبة إلى أطفال الأسر المحرومة. فالفقر أو انخفاض المستوى التعليمي للآباء أو التحدث في المنزل بلغة من لغات الأقليات، هي من أقوى العوامل تأثيراً في نقل أوضاع الحرمان من جيل إلى جيل. وبإمكان توفير تعليم جيد في مرحلة الطفولة المبكرة أن يقطع خطوط هذا التناقل.

وفي السن التي يلتحق فيها الأطفال بالمدارس، كثيراً ما تكون الفروق المرتبطة باللغة والناجمة عن عوامل الدخل وغيرها قد ترسخت بشكل لن يمكن للأطفال أن يتداركوا آثارها أبداً. وتبين دلائل من الولايات المتحدة أن بالإمكان التنبؤ في سن الخامسة من العمر بنتائج الاختبارات التي يحصل عليها الفرد في سن الثامنة عشرة (Heckman، 2008). وتشير بحوث أجريت في إكوادور إلى أن الفروق في نتائج الاختبارات الخاصة بالمفردات اللغوية لأطفال من فئات متباينة في مستوى الثراء تكون محدودة في سن الثالثة من العمر، إلا أنها تبلغ في سن الخامسة من العمر حداً أكبر مما يمكن معالجته في السنوات اللاحقة من التعليم المدرسي (Paxon and Schady، 2005b) (الشكل 2.4). وتبين دراسات طويلة المدى أجريت في المملكة المتحدة أن نتائج الاختبارات التي تُجرى للفرد حين يكون طفلاً في الشهر الثاني والعشرين من عمره هي مؤشرات قوية للتنبؤ بمستوى مؤهلاته الدراسية حين يبلغ الثانية والعشرين من عمره (Feinstein، 2003). وأظهرت الدراسات بالإضافة إلى ذلك أن الأطفال الذين يسجلون نتائج أدنى من غيرهم في اختبارات القدرات المعرفية وينتمون إلى أسر ميسورة الحال يتجاوزون في ما بين سن الخامسة والعاشرة من العمر مستويات أداء الأطفال المنحدرين من خلفيات اجتماعية – اقتصادية ذات مستوى منخفض والذين كانوا يسجلون نتائج عالية في الاختبارات في الشهر الثاني والعشرين من العمر.

إن توافر الرعاية الجيدة في مرحلة الطفولة المبكرة يكتسي أهمية خاصة بالنسبة إلى الأطفال المحرومين

بيد أن الفروق في الدخل ليست هي المصدر الوحيد للتمتع بمزايا أو لمعاناة أشكال من الحرمان. فالمستوى التعليمي للآباء، والانتماء الإثني، واللغة المتداولة في المنزل، تؤثر تأثيراً قوياً على نتائج الاختبارات في مرحلة الطفولة المبكرة وعلى التحصيل الدراسي لاحقاً (EACEA، 2009؛ Brooks – Gunn and Markman 2005؛ Leseman and van Tuijil، 2005). وتحتل مسألة اللغة مكانة بارزة على وجه الخصوص في هذا الصدد. فثمة دلائل قوية توفرها منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي تشير إلى أن التحدث في المنزل بلغة تختلف عن اللغة المستخدمة في المدرسة يخفض التحصيل الدراسي لأطفال المهاجرين

الإطار 2.3: التحويلات النقدية في نيكاراغوا – التغلب على أوجه القصور في القدرات المعرفية

توجد في الكثير من البلدان النامية أشكال من التأخر الجدي في نمو القدرات المعرفية للأطفال تضر بمستقبل تعليمهم في المدارس وبآفاق إنتاجيتهم في حياتهم ككبار. ويشكل فهم أسباب أوجه القصور في القدرات المعرفية، واستحداث طرائق للحد منها أولويتين أساسيتين على مستوى السياسة العامة.

ويبين برنامج Atención a Crisis في نيكاراغوا الفوائد التي يمكن جنيها من العمل لصالح مرحلة الطفولة المبكرة. فقد أجريت تحويلات نقدية بمبالغ لا يستهان بها، تمثل في المتوسط زهاء 15% من دخل الأسرة، وتُدفع كل شهرين إلى نساء في أسر ريفية فقيرة. ويتطلب التأهيل للانتفاع بهذه التحويلات أن يأخذ الآباء أطفالهم الذين هم دون سن الالتحاق بالتعليم المدرسي، في زيارات منتظمة إلى المراكز الصحية حيث يجري قياس وزن الطفل وتلقيحه ضد الأمراض وتزويده بالمكملات الغذائية.

وقد تضمّن هذا البرنامج الرائد الذي جرى تنفيذه في عامي 2005 و2006، تقييماً متمعناً للبرنامج ذاته. وبينت النتائج أنه حقق تحسناً في عدة جوانب من نمو الطفل:

فبعد مرور تسعة أشهر فقط على الشروع في البرنامج، تدارك الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و4 سنوات ما يعادل التأخر بمقدار شهر ونصف في النمو الشخصي– الاجتماعي واللغوي حسب نتائج مجموعة من الاختبارات، وارتفع المستوى إلى تدارك ما يعادل التأخر بمقدار 2.4 شهر لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و6 سنوات.

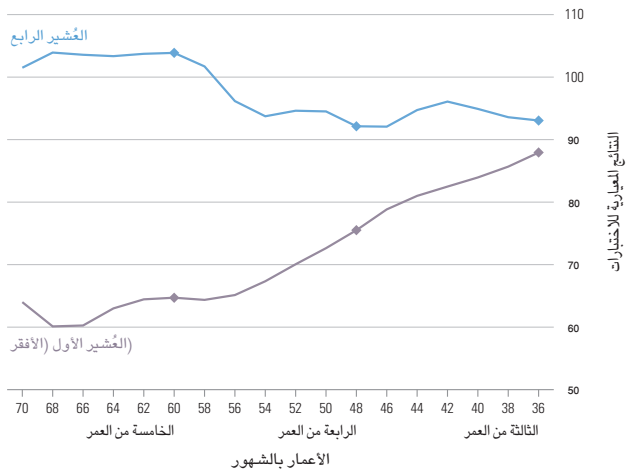
وتَبيّن أن الأسر المشاركة كانت تولي وزناً أكبر للدلائل المعبرة عن مستوى الحفز لدى الآباء، بما في ذلك لوجود الكتب والورق وأقلام الرصاص في المنزل، مع ميل الآباء إلى قراءة نصوص لأطفالهم. وازداد إجمالي الإنفاق على الغذاء في الأسر التي شملها البرنامج، ولاسيما الإنفاق على الأطعمة الغنية بالمغذيات.

لوحظ أن فوائد واسعة النطاق قد تحققت من حيث الوقاية الصحية، فقد كان الأطفال المشاركون قد خضعوا في الغالب لفحص عام لنموهم وتلقوا المكملات من الفيتامينات ومن الحديد، وعولجوا بأدوية إزالة الديدان. كما أُفيد بأن الوضع الصحي للأمهات قد تحسن أيضاً.

المصدر: Macours et al. (2008).

الشكل 2.4: الفروق في التعلم القائمة على أساس مستوى الثراء تبدأ في مرحلة مبكرة وتتزايد بمرور الزمن

نتائج الاختبارات في أعمار مختلفة لأطفال أفقر عُشَير من السكان وأطفال العُشير الرابع حسب مستوى الثراء من بين السكان



ملاحظة: إن نتائج الاختبارات التي استُخدمت أعلاه مستمدة من اختبار Test de Vocabulario en Imagenes Peabody الذي هو النسخة الإسبانية من اختبار بيبودي عن الصور والمفردات اللغوية، والشكل المعروض أعلاه يمثل صورة مبسطة عن الشكل الأصلي (المنشور في الوثيقة المرجعية)، وقد استُخدم أيضاً في أماكن أخرى (مثلاً، في Fiszbein et al, 2009، و World Bank, 2006j).

المصدر: Paxson and Schady (2005b).

في مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي (Christensen and Stanat, 2007؛ Schnepf, 2004). وكثيراً ما يكون النجاح الذي تحققه التدابير العلاجية التي تتخذ في هذا الشأن نجاحاً محدوداً. ففي النرويج، ظل 20% من الطلاب من فئة المهاجرين، الذين نُظموا في مجموعات خاصة لتعلم اللغة عند التحاقهم بالمدارس، منضمين إلى هذه المجموعات بشكل دائم؛ وفي سويسرا، لا يزال معظم أطفال المهاجرين الذين اعتُبروا غير مؤهلين لمزاولة الدراسة في صفوف دراسية اعتيادية، ينتمون إلى هذه المجموعات ذاتها بعد مرور سنتين على ضمهم إليها (Field et al., 2007). وثمة، بالإضافة إلى ذلك، دلائل في عدة بلدان تشير إلى أن أسلوب سد النقص من خلال تشكيل صفوف دراسية خاصة كثيراً ما يجعل الطلاب يتخلفون عن متابعة المنهج الدراسي العادي (Karsten, 2006).

إن بإمكان التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة أن يضطلع بدور هام في إبطال تأثير الحرمان القائم على اعتبارات اجتماعية واقتصادية ولغوية. وتبين الدلائل من شتى أنحاء العالم أن توفير الرعاية الجيدة في مرحلة الطفولة المبكرة هو أمر مفيد لجميع الأطفال، وبوجه أخص للأطفال المنتمين إلى أوساط المحرومين. وفيما يلي بعض النتائج المستخلصة من مجموعة كبيرة من التقييمات الصارمة:

- اضطلعت الدراسة الخاصة بتأثير البدء المبكر بالتعليم (Head Start Impact Study) والتي أجريت في الولايات المتحدة، بتقييم عشوائي شمل زهاء 5000 طفل ممن تتراوح أعمارهم بين 3 و4 سنوات، وخلصت إلى أن هناك زيادات بدرجات بسيطة أو معتدلة ولكنها هامة من الناحية الإحصائية، حدثت في نتائج الاختبارات الخاصة بالقدرات المعرفية في أربعة مجالات رئيسية تشمل القدرات الخاصة بمرحلة ماقبل القراءة، وبمرحلة ما قبل الكتابة، وبمهارات القرائية، وبالمفردات اللغوية. ومع أن الأطفال الذين شملهم 'برنامج البدء المبكر بالتعليم' سجلوا نتائج يقل مستواها عن المستوى المتوسط لجميع الأطفال، وهو ما يعبر عن تأثير عوامل تتعلق بالعنصر وبالخلفية الاجتماعية، فإن البرنامج خفض بمقدار النصف الفرق الذي كان يمكن أن يحدث في التحصيل الدراسي للأطفال لو لم يكن هذا البرنامج موجوداً (US Department of Health and Human Services، 2005).[2]
- إن الحضور في الصفوف الدراسية للتعليم قبل الابتدائي في النظام التعليمي الفرنسي يزيد من نسبة استبقاء أطفال الأسر ذات الدخل المنخفض وأطفال المهاجرين في الصفوف الدراسية للتعليم الابتدائي بنسبة تتراوح بين 9% و17% مع إتاحة فوائد أوسع نطاقاً، حسب ما يُذكر، على صعيد مهارات القراءة والحساب (Nusche، 2009).
- إن بإمكان الرعاية في مرحلة الطفولة المبكر أن تبطل تأثير الحرمان القائم على الاعتبارات اللغوية، وتأثير المشكلات التي يواجهها أطفال المهاجرين (Cunha et al.، 2005). ففي هولندا، حقق أطفال المهاجرين الأتراك والمغاربة الذين قضوا سنتين في رياض الأطفال نتائج تمثل نصف متوسط الفرق الموجود اعتيادياً في نتائج الاختبارات بالمقارنة مع المتوسط الوطني (Leseman، 2002).
- إن اليافعين البالغين من العمر اثني عشر عاماً في نيوزيلندا، ممن كانوا قد حصلوا على مستوى جيد من التربية في مرحلة الطفولة المبكرة، يحققون مستويات أفضل في الأداء في مادتي القراءة والرياضيات، وذلك بعد مراعاة الاعتبارات الخاصة بدخل الأسرة (UNICEF، 2008b).

ولئن كانت هذه النتائج تخص بلداناً متقدمة، فثمة دلائل في البلدان النامية أيضاً تشير إلى أن بإمكان الرعاية والتربية الفعالتين في مرحلة الطفولة المبكرة أن ترفعا مستويات التحصيل الدراسي وأن تحدّا من أوجه التفاوت. وقد جرى استعراض هذه الدلائل بشكل مستفيض في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2007. وإذ يبقى موضوع القنوات التي يتم من خلالها التأثير بشكل مادة للنقاش، فمن الواضح أن بإمكان توفير الخدمات الجيدة في مرحلة الطفولة المبكرة أن يضعف من تأثير العوامل المرتبطة بأوضاع الأبوين على التحصيل الدراسي في مراحل لاحقة.

التعليم قبل الابتدائي: توسع بطيء وغير متكافئ

إن عبارة 'التعليم قبل الابتدائي' هي عبارة فضفاضة تشمل تشكيلة واسعة من الجهات المزودة والبرامج التي تقدم هذا التعليم للأطفال البالغين من العمر 3 سنوات فما فوق. وتختلف البلدان اختلافاً كبيراً في درجة الخلط فيها بين القطاعين العام والخاص في توفير هذا التعليم، كما تختلف على صعيدي الترتيبات التمويلية وإدارة هذا التعليم. وكما هو الحال في مجالات أخرى من مجالات التعليم، فإن البيانات عن نطاق انتشار هذا التعليم لا تذكر إلاّ الشيء القليل عن نوعيته،

2 – في الفترة 2005–2006، كان الأطفال المنتمون إلى أفقر 20% من بين الأسر في الولايات المتحدة يشكلون نسبة 24% من مجموع الأطفال المشاركين في المراكز التي تنفذ برامج 'البدء المبكر بالتعليم'، وذلك بالمقارنة مع 1% من أطفال أغنى 20% من الأسر. وأظهرت تقييمات أجريت في مرحلة أسبق لبرامج رائدة خاصة بتوفير الرعاية للأطفال– مثل مشروع North Carolina Abecederian Project وبرنامج Perry Preschool Program – أن هناك أيضاً فوائد واسعة النطاق للبرامج الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة تتجسد في مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، وفي مجال العمالة، وعلى صعيد الأجور، وفي الحد من الجريمة (Cambell et al., 2008؛ Karoly et al., 2005؛ Unesco, 2008a؛ Schweinhart et al., 2005). وكانت أقوى تأثيرات هذه البرامج تلاحظ في صفوف أطفال الفقراء والأطفال الذين لم يحصل آباؤهم إلا على قليل من التعليم.

غير أن البرامج الجيدة تبدأ في الغالب في مرحلة مبكرة، وتُنفذ في مراكز مخصصة، وتستخدم الحد الأدنى اللازم من المعلمين المدربين، وتحرص على إشراك الآباء (UNICEF، 2008b).

ولقد تزايدت المشاركة في التعليم قبل الابتدائي تزايداً مطرداً. فقد التحق زهاء 140 مليون طفل ببرامج التعليم قبل الابتدائي في مختلف أنحاء العالم في عام 2007، بعد أن كان عدد الملتحقين به في عام 1999 هو 113 مليون طفل. وارتفعت نسبة القيد الإجمالية خلال نفس الفترة من 33% إلى 41% (الجدول 2.1). وسُجلت أبرز الزيادات في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وفي جنوب وغرب آسيا وإن كان ذلك انطلاقاً من مستوى منخفض. وينخرط طفل واحد من كل سبعة أطفال في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى في برنامج خاص بالطفولة المبكرة، بينما ينخرط طفل واحد من كل ثلاثة أطفال في جميع البلدان النامية في هذا النوع من البرامج.

وإذا نظرنا إلى ما هو أبعد من البيانات الإقليمية، وجدنا أن الوضع ينطوي على تشكيلة متنوعة من الحالات القطرية. فمن بين البلدان التي تتوافر بيانات عنها، كانت نسبة القيد الإجمالية في كل من سبع عشرة دولة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى لا تبلغ 10%. أما في الدول العربية، فإن معدلات التغطية هي أدنى بكثير مما يمكن أن يوحي به متوسط الدخل:فمن بين تسع عشرة دولة منها تتوافر عنها بيانات بشأن عام 2007، كانت نسبة القيد الإجمالية في كل من أربع عشرة دولة أقل من 50%. بل إن مستوى التغطية في كل من مصر والمملكة العربية السعودية هو أقل مما هو عليه في بلدان أفقر من هذين البلدين بكثير، ومن بينها جمهورية تنزانيا المتحدة ونيبال. وكان معدل ارتفاع القيد في التعليم قبل الابتدائي في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى هو ثلاثة أضعاف المعدل الذي سجلته الدول العربية، إذ كان الارتفاع في نسبة القيد الإجمالية الذي حدث منذ عام 1999في عدة بلدان، بضمنها بوروندي والسنغال وليبيريا، يزيد على 20% (الملحق، الجدول الإحصائي–3 ألف). كما أن منطقة الدول العربية لا تزال تشكل المنطقة الوحيدة التي يوجد فيها تفاوت بين الجنسين في مرحلة الطفولة المبكرة: فتلتحق بالكاد تسع فتيات ببرامج هذه المرحلة مقابل التحاق كل عشرة صبيان بها.

وتتباين البلدان المتقدمة تبايناً كبيراً في ما يوجد فيها من توليفات تضم رياض الاطفال، ومدارس ما قبل التعليم الابتدائي، ومراكز الرعاية اليومية، وأشكال الدعم المنزلي. كما أنها تختلف في درجات التوازن الموجودة فيها بين التمويل الحكومي والتمويل من القطاع الخاص، وكذلك في الفئات العمرية التي تشملها البرامج المتاحة. فتسجل بعض البلدان، ولاسيما في منطقة الشمال الأوروبي، معدلات عالية للتغطية بالنسبة إلى الأطفال الذين تقل أعمارهم عن ثلاث سنوات، بينما تشمل معظم البرامج الخاصة بالطفولة المبكرة في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 4 و6 سنوات. وتتراوح مدد التعليم قبل الابتدائي بين سنة واحدة وأربع سنوات. ففي السويد، توجد خدمات مجانية للتربية في مرحلة الطفولة المبكرة متاحة بوقت كامل ولمدة أحد عشر شهراً في السنة لجميع الأطفال اعتباراً من سن الثالثة من العمر؛ وفي المملكة المتحدة، توجد خدمات مجانية متاحة بوقت جزئي للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و 4 سنوات (EACEA، 2009). وتوفر معظم بلدان الاتحاد الأوروبي خدمات مجانية للتعليم قبل المدرسي لمدة سنتين[3]. وعلى سبيل المقارنة، فإنه لا يوجد في الولايات المتحدة حق نظامي في التعليم قبل المدرسي قبل أن يبلغ الطفل سن الخامسة من العمر، ومع ذلك فإن زهاء 60% من الأطفال الذين كانوا في سن التعليم قبل المدرسي في عام 2007، كانوا ملتحقين بهذا التعليم.

إن أطفال الأسر الفقيرة هم المؤهلون لاجتناء أكبر الفوائد من الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة

الجدول 2.1: أعداد الملتحقين بالتعليم قبل الابتدائي ونسب القيد الإجمالية بحسب المناطق في عامي 1999 و2007

	إجمالي القيد			نسب القيد الإجمالية		
	السنة الدراسية المنتهية في		التغيير بين 1999 و 2007	السنة الدراسية المنتهية في		التغيير بين 1999 و 2007
	1999	2007		1999	2007	
	(بالملايين)		(%)	(%)		(%)
العالم	113	139	24	33	41	26
البلدان النامية	80	106	32	27	36	32
البلدان المتقدمة	25	26	4	73	80	10
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	7	8	7	45	63	39
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	5	10	82	10	15	53
الدول العربية	2	3	26	15	19	25
آسيا الوسطى	1	1	13	19	28	44
شرق آسيا والمحيط الهادي	37	39	4	40	47	18
شرق آسيا	37	38	4	40	47	19
المحيط الهادي	0.4	0.5	12	61	67	11
جنوب وغرب آسيا	21	36	69	21	36	71
أمريكا اللاتينية والكاريبي	16	20	22	56	65	17
الكاريبي	0.7	0.8	16	65	74	13
أمريكا اللاتينية	16	19	22	55	65	17
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	19	20	6	75	82	9
أوروبا الوسطى والشرقية	9	10	5	50	64	30

المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي3 – باء.

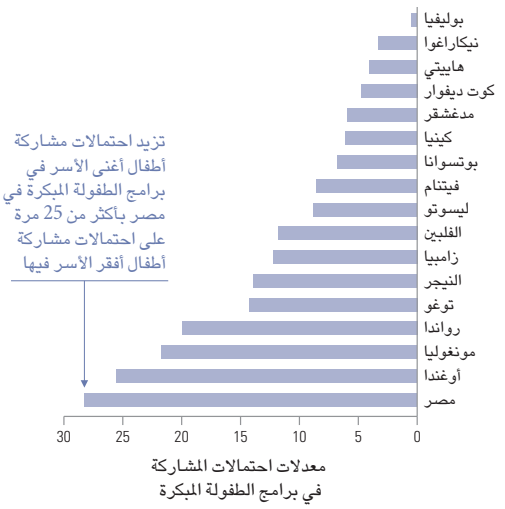
3 - في الاتحاد الأوروبي، يتردد 87% من الأطفال الذين هم في سن الرابعة من العمر على المدارس.

نُفذ في شيلي برنامج لتوفير الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة لجميع الأطفال البالغين أربع سنوات من العمر، استهدف أفقر الأسر

وكثيراً ما تكون الفروق داخل البلد الواحد واضحة كوضوح الفروق فيما بين البلدان. ويصدق ذلك بوجه خاص على البلدان التي تجمع بين تطبيق مستوى عال من اللامركزية فيها وبين وجود كيانات تتمتع بالحكم الذاتي على الصعيد دون الوطني. وتشكل الولايات المتحدة مثالاً ملفتاً للانتباه في هذا الصدد. ففي أوكلاهوما، يمكن عملياً لكل طفل في سن الرابعة من العمر أن يلتحق بالمدرسة في هذه السن. وفي ثماني ولايات أخرى– بضمنها تكساس وفلوريدا وكارولينا الجنوبية– يحضر أكثر من نصف عدد الأطفال البالغين سن الرابعة من العمر برنامجاً حكومياً للتعليم قبل المدرسي. وفي الطرف الآخر من تشكيلة الحالات، لا يوجد في اثنتي عشرة ولاية أي برنامج حكومي للتعليم قبل المدرسي، وفي ثماني ولايات يشكل الأطفال الملتحقون بهذا التعليم أقل من 20% من مجموع الأطفال في هذه السن (Barnett et al.، 2008). كما توجد فروق واضحة في نوعية الخدمات المتاحة (Ackerman et al، 2009). ومع أنه صيغت عشرة مؤشرات مرجعية لمعايير خاصة بتقييم النوعية[4]، فإنه لا يُطلب من البرامج في فلوريدا غير أن تفي بمتطلبات أربعة مؤشرات مرجعية فقط، بينما لا تضع تكساس أي حد بخصوص حجم الصفوف الدراسية أو بخصوص نسبة العاملين إلى الأطفال. كما أنه توجد فروق واضحة بين مستويات الإنفاق على الطفل الواحد: إذ تنفق خمس ولايات أكثر من 8000 دولار على التلميذ الواحد بينما تنفق خمس ولايات أخرى أقل من 3000 دولار على التلميذ الواحد (Barnett et al.، 2008).

الشكل 2.5: أطفال الأسر الغنية هم أميل إلى المشاركة في برامج الطفولة المبكرة

مدى احتمال مشاركة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و4 سنوات في برامج التعلم المبكر، انطلاقاً من المقارنة بين أطفال أغنى 20% من السكان وأطفال أفقر 20% من السكان



ملاحظة: يبين الشكل أعلاه، المستخلص باستخدام معدلات الاحتمالات (انظر المسرد)، مقارنة بين احتمالات مشاركة صغار الأطفال في برامج الطفولة المبكرة، حسب المستوى المادي لأسرهم. وتوفر معدلات الاحتمالات، على وجه التحديد، تقديراً لدرجات الفرق في احتمالات المشاركة في برامج الطفولة المبكرة، بين فئة مرجعية (أفقر 20% من بين السكان) وفئة مرجعية أخرى (أغنى 20% من بين السكان)؛ ويتم التقدير استناداً إلى مسار انحدار منطقي يتحدد على أساس خمسة متغيرات متكافلة هي نوع الجنس، والسن، ومكان الإقامة، والمستوى التعليمي للأم، ومستوى ثراء الأسر.

المصدر: Nonoyama - Tarumi et al. (2008).

الوصول إلى الضعفاء والمحرومين

إن الهدف 1 الوارد في إطار عمل داكار يلزم الحكومات بتوسيع نطاق الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، "وخاصة لصالح أكثر الأطفال تأثراً وأشدهم حرماناً". والسبب في ذلك هو سبب وجيه، إذ إن أطفال الأسر الفقيرة هم المؤهلون لاجتناء أكبر الفوائد من الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة – وأكثر الفئات عرضة للخسران من جراء الاستبعاد. ومع الأسف، فإن الدلائل المستمدة من الأوضاع في مختلف البلدان تشير إلى أن أكثر الناس احتياجاً إلى هذه الرعاية لا يتلقون إلا أقل قدر منها.

ويشكل فقر الأسر وانخفاض المستوى التعليمي للآباء أبرز عائقين أمام الانتفاع بالبرامج الخاصة بالطفولة المبكرة. وتشير دلائل مستمدة من استقصاء أجري في ستة وخمسين بلداً نامياً إلى أن الطفل الذي يولد في أسرة فقيرة أو من أم غير متعلمة، يواجه عائقاً كبيراً في إمكانية الانتفاع بالرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة وذلك بصرف النظر عن مراحل عمره أو نوع جنسه أو مكان إقامته (الشكلان 2.5 و2.6). فالعيش في إطار أي أسرة من أفقر الأسر في زامبيا يقلل من احتمالات انتفاع الطفل بالرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة، بمقدار 12 مرة عن احتمالات انتفاع طفل من أطفال أغنى الأسر، وتنخفض هذه الاحتمالات بمقدار 25 مرة في أوغندا، وبمقدار 28 مرة في مصر (Nonoyama– Tarumi et al.، 2008).

4 - (EACEA, 2009) تشمل هذه المعايير المؤهلات الدراسية للمعلمين وللمعلمين المساعدين، والتدريب المتخصص، وتوفير التدريب أثناء الخدمة، وحجم الصفوف الدراسية، ونسبة العاملين إلى الأطفال، وخدمات الدعم، والوجبات الغذائية، والرصد. وتفي ولايتان اثنتان فقط– وهما الأباما وكارولينا الجنوبية– بالمؤشرات المرجعية العشرة كلها.

الشكل 2.6:أطفال الأمهات المتعلمات هم أميل إلى حضور برامج التعليم قبل المدرسي

مدى احتمال مشاركة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و4 سنوات في برامج التعلم المبكر، انطلاقاً من المقارنة بين أطفال حصلت أمهاتهم على تعليم ثانوي أو عال وأطفال لم تحصل امهاتهم على أي تعليم

ملاحظة: يقارن الشكل أعلاه بين احتمالات مشاركة صغار الأطفال في برامج الطفولة المبكرة، استناداً إلى المستوى التعليمي لأمهاتهم. وقد حسبت الاحتمالات بنفس الطريقة التي حسبت بها الاحتمالات في الشكل 2.5 وذلك بالنسبة إلى فئتين مرجعيتين مختلفتين تضم إحداهما أطفالاً لم تحصل أمهاتهم على أي تعليم، وفئة أخرى تضم أطفالاً حصلت أمهاتهم على تعليم ثانوي أو عال.

المصدر: Nonoyama- Tarumi et al. (2008).

الإطار 2.4: توسيع نطاق التربية في مرحلة الطفولة المبكرة في شيلي

يوجد في شيلي بعض من أشد أوجه التفاوت رسوخاً واستمرارية في مجال التعليم في أمريكا اللاتينية. وتسعى إصلاحات أجريت حديثاً إلى تعزيز الإنصاف عن طريق توسيع نطاق الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة وتحسينها.

فقد شرعت رئيسة الجمهورية، ميشيل باشليه، عقب انتخابها في عام 2006، في إجراء إصلاح كبير في مجال الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة، شمل زيادة الإنفاق الحكومي في هذا الميدان (Larrañaga, 2009 OECD,2009e). وكان أكثر التدابير طموحاً يتمثل في بناء 3000 مرفق جديد لرعاية الأطفال، واستهلال مبادرة وطنية تتعلق بنمو الطفل (تدعى Chile Crece Contigo) تعنى بالأطفال دون سن الخامسة من العمر وذلك كجزء من نظام الرعاية الصحية.

وتهدف مبادرة Chile Crece Contigo هذه والتي هي ثمرة تعاون بين الحكومة والخبراء في مجال نمو الطفل وغيرهم من الأطراف المعنية (Frenz, 2007) إلى تلبية احتياجات الأسر الضعيفة الحال وأطفال هذه الأسر خلال مراحل النمو الحاسمة في فترة الطفولة المبكرة. فتستطيع هذ الأسر أن تنتفع بتشكيلة واسعة من الخدمات الاجتماعية والصحية عن طريق مراكز للرعاية الأولية. ويتم رصد التقدم في أوضاع هذه الأسر باستخدام تكنولوجيا المعلومات؛ وتتولى تسع وزارات وطنية إدارة عمليات تطبيق هذه المبادرة وتنسيقها من خلال الإدارات الحكومية على صعيد الأقاليم والمحافظات والإدارات المحلية.

وقد بُذلت جهود منسقة من أجل الوصول إلى أطفال أفقر40% من الأسر. فيحق لصغار الأطفال الذين تندرج أسرهم في هذه الفئة من فئات الدخل والذين تعمل أمهاتهم خارج المدارس أو في المدارس أو تبحثن عن عمل، أن يتلقوا رعاية مجانية في حضانات– sala cuna (لمن هم دون الثانية من العمر) أو في رياض الأطفال (لمن هم في سن الثانية والثالثة من العمر).

ويعد الحرص على النوعية مسألة مركزية في هذه الاستراتيجية. وقد بُذلت منذ البدء جهود من أجل قياس وتقييم مدى نمو المفردات والقدرات اللغوية والمهارات الأعم لدى الطفل، وذلك من خلال برنامج Un Buen Comienzo الذي يجري العمل به في ستين مدرسة موجودة في ثلاث عشرة وحدة بلدية في سانتياغو، ويهدف هذا البرنامج، الذي يستخدم أسلوباً صارماً في التقييم، إلى الحد من التفاوت في رصيد المفردات اللغوية بين أطفال الأسر المنخفضة الدخل والأطفال الآخرين، وإلى تحسين مستويات الحضور في التعليم قبل المدرسي، والحد من مواجهة صعوبات في القراءة في مراحل لاحقة. ويجري التشديد في هذا العمل، على تنمية قدرات المعلمين، وعلى القرائية لدى الآباء والتزامهم، وعلى صحة الطفل.

المصدر: OECD (2009e)؛Frenz (2007)

وتدل هذه الأرقام على مدى ما تسهم به درجة توافر الخدمات الخاصة بالطفولة المبكرة في تعزيز أوجه التفاوت المرتبطة بنوع البيئة المنزلية.

ولكن، لماذا يواجه أطفال الأسر المحرومة عوائق أمام انتفاعهم بهذه الخدمات؟ إن السبب في بعض الحالات هو أن المرافق المعنية كثيراً ما تكون بعيدة عن منازلهم. وفي حالات أخرى، يكون الوصول إلى هذه المرافق سهلاً، إلاّ أن تكاليف خدماتها تتجاوز طاقة هذه الأسر – وهي مشكلة أعاقت الجهود الرامية إلى توسيع نطاق تقديم هذه الخدمات في مصر (UNESCO، 2008a). بيد أن ثمة بلداناً عديدة نجحت في توسيع نطاق الانتفاع بهذه المرافق. فقد نُفذ في شيلي برنامج لتوفير الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة لجميع الأطفال البالغين أربع سنوات من العمر، استهدف أفقر الفئات من حيث الدخل (الشكل 2.4).

ولقد كافحت البلدان الغنية أيضاً من أجل تحقيق أهداف الإنصاف. وتوجد دلائل وافرة في الاتحاد الأوروبي على أن الأسر ذات الدخل المنخفض والمهاجرين ينتفعون أقل من غيرهم من الرعاية الجيدة في مرحلة الطفولة المبكرة (Arnold and Doctoroff, 2003) Nusche, 2009 Sylva et al., 2007).

وثمة دلائل من الولايات المتحدة توثق أيضاً لوجود أوجه كبيرة للتفاوت في هذا الصدد (Barnett et al., 2008). فالأسر التي تعيش في مستوى أعلى من حد الفقر بقليل تواجه بعضاً من أشد الصعوبات في التوصل إلى الانتفاع بهذه الرعاية، مما يدل على مدى أهمية التوجه في العمل نحو هذه الأسر. ويؤثر المستوى التعليمي للأمهات في الولايات المتحدة أيضاً تأثيراً ملحوظاً على المشاركة في التعليم قبل المدرسي: فالأطفال البالغون من العمر 4 سنوات والذين تسربت أمهاتهم من المدارس يسجلون حضوراً بنسبة 55% بينما يسجل الأطفال الذين حصلت أمهاتهم على تعليم في المستوى الثانوي نسبة 87% (Barnett et al., 2008 Barnett and Yarosz, 2007).

وإذا ما انتقلنا إلى جانب أكثر إيجابية نجد أن هناك حكومات عديدة توسع نطاق الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة وذلك في إطار مبادرات أوسع نطاقاً تستهدف الحد من الفقر. ففي المملكة المتحدة، يجري تنفيذ استراتيجية كبرى تدعى 'الانطلاق الأكيد' (Sure Start)، اعتُمدت في عام 1997، ترمي إلى معالجة الفقر في صفوف الأطفال، والاستبعاد الاجتماعي، والحرمان في مجال التعليم، وهي استراتيجية أصبحت تشمل 2.4 مليون أسرة (Every Child Matters, 2009).

الخلاصة

إن إطار عمل داكار لا يحدد هدفاً كمياً في مجال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة؛ وبالتالي، فما هي الأهداف التي ينبغي – إنْ كان ينبغي– أن تحددها الحكومات في هذا الصدد؟ وما هو الدور الذي ينبغي أن تضطلع به الحكومات في مجال الإنفاق على الرعاية وفي توفير هذه الرعاية؟ لا توجد أجوبة عامة موحدة عن هذين السؤالين. وكما جاء في ما وثّقه التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2007، فثمة بلدان عديدة وضعت أهدافاً غير واقعية. فينبغي للبلدان التي تكافح من أجل إلحاق الأطفال بالتعليم الأساسي وتأمين انتفاعهم به، أن تزن الحجج الداعية إلى تعميم توافر الخدمات الخاصة بالطفولة المبكرة، وذلك على ضوء القيود التي تفرضها الموارد المتاحة فعلاً. وينبغي للحكومات، في الوقت ذاته، أن تعترف بما ينطوي عليه الاستثمار في مجال الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة من مكاسب على صعيدي الفعالية والإنصاف. وكما كتب أحد الاقتصاديين الفائزين بجائزة نوبل، فإن «التدابير التي تُتخذ في وقت مبكر لصالح الأطفال المحرومين تعود بفوائد أكبر مما تعود به التدابير التي تُتخذ لاحقاً... وحسب المستويات الحالية للموارد، فإن المجتمع يفرط في الاستثمار لمعالجة مهارات الفرد في سن متأخرة، ولا يستثمر بالقدر الكافي لصالح السنوات المبكرة من العمر» (Heckman، 2006، p. 1902).

ينبغي للحكومات أن تعترف بما ينطوي عليه الاستثمار في مجال الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة من مكاسب على صعيدي الفعالية والإنصاف

وإذا كانت هذه الفكرة تستند إلى شواهد مستمدة من واقع الولايات المتحدة، فإنها أقرب إلى أن تصدق على الواقع على نطاق أوسع. وإن العبرة التي ينبغي استخلاصها هي أنه ينبغي توجيه الاستثمار الحكومي نحو الحد من أوجه التفاوت، ونحو الاهتمام بالفئات المهمشة، وتوفير خدمات جيدة تكون في متناول الفقراء. □

تعميم التعليم الابتدائي

الهدف 2: العمل على أن يتم بحلول عام 2015 تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم ابتدائي جيد، مجاني وإلزامي، وإكمال هذا التعليم، مع التركيز بوجه خاص على الفتيات والأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة، وأطفال الأقليات الإثنية.

لقد شهد العقد المنصرم تقدماً سريعاً نحو تعميم التعليم الابتدائي. وقد سجلت بعض البلدان التي هي من أفقر البلدان في العالم زيادات كبيرة في القيد وقللت من الفروق بين الجنسين ووسّعت نطاق الفرص المتاحة للفئات المحرومة. وباتت معدلات إتمام التعليم المدرسي ترتفع هي أيضاً. وتشكل هذه الإنجازات صورة معاكسة على نحو واضح للوضع خلال «العقد الضائع» الذي تمثل في عقد التسعينات من القرن الماضي. غير أن الأمور الإيجابية ليست بلا حدود. ففي خضم اقتصاد عالمي يتزايد فيه الاستناد إلى المعارف، لا يزال ملايين من الأطفال غير ملتحقين بالمدارس، وثمة ملايين أخرى لا عد لها من الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس ولكنهم يتسربون منها قبل إتمام التعليم الابتدائي. ويوجد الآن خطر حقيقي في أن تؤدي الأزمة الاقتصادية العالمية إلى إيقاف تأثير المكاسب التي حُققت خلال العقد الماضي، وربما حتى إلى عكس مسار هذا التأثير (انظر الفصل 1).

على الرغم مما حدث من تقدم مشجع، ثمة بلدان عديدة من بين أفقر البلدان تكافح من أجل التوصل إلى تعميم الالتحاق بالتعليم

إن سجل فترة ما بعد داكار ينبغي أن يقَيّم على ضوء الطموح المبين في الهدف 2 الوارد في إطار عمل داكار، وهو تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. فهل ما زال بالإمكان تحقيق هذا الهدف؟ إن الإجابة ستعتمد على القرارات التي ستتخذها الحكومات والجهات المانحة خلال السنتين المقبلتين. فمجال الفرصة لتمكين جميع الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي ولكنهم غير ملتحقين حالياً بالمدارس، من إتمام مرحلة كاملة من التعليم الابتدائي، يتقلص بسرعة. ومع أنه ما زال بالإمكان إلحاق جميع الأطفال بالمدارس بحلول عام 2015، فإن هذا الهدف لن يتحقق إذا ما استمر العمل جارياً بالنهج المعتاد حتى الآن.

لقد أعطى المنتدى العالمي للتربية (داكار، 2000) زخماً جديداً للتعليم، سواء على الصعيد القطري أو على الصعيد العالمي. غير أن الحقيقة التي مفر منها لا تزال هي أن العالم سيتخلف عن تحقيق الأهداف المرسو مة وأنه كان بالإمكان تحقيق أكثر مما تم تحقيقه. فقد كان بإمكان العديد من البلدان النامية أن تعمل بقدر أكبر من أجل الإسراع بعجلة التقدم، ولاسيما باعتماد سياسات تستهدف إزالة أوجه التفاوت في مجال التعليم. وفي الوقت ذاته، فإن سجل الجهات المانحة فيما يتعلق بالوفاء بما التزمت به جماعياً في أن تساند البرامج الوطنية بتزويدها بالمزيد من الدعم المالي، هو سجل متباين– وهو موضوع سيتناوله الفصل 4 بمزيد من التفصيل.

وإذ يوثق هذا القسم لمدى التقدم المحرز نحو تعميم التعليم الابتدائي، فإنه ينظر إلى ما هو أبعد مما يرد في البيانات القطرية كي يوفر نظرة متعمقة في بعض التحديات الحاسمة التي تواجهها الحكومات خلال فترة العد التنازلي وصولاً إلى عام 2015. وفيما يلي بعض الرسائل الأساسية التي تفرض نفسها:

- *إن أعداد غير الملتحقين بالمدارس تنخفض فيما يخص الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي، إلا أن إلحاق جميع الأطفال بالمدارس سيتطلب التركيز بقدر أكبر بكثير على المهمشين.* فعندما عُقد منتدى داكار، كان عدد الأطفال الذين كانوا في سن التعليم الابتدائي وغير ملتحقين بالمدارس يزيد على 100 مليون طفل؛ وقد انخفض هذا الرقم ليبلغ 72 مليون نسمة بحلول عام 2007. ويشهد هذا الانخفاض الكبير في العدد على الجهود التي بذلتها الحكومات الوطنية. غير أن الأمر السلبي هو أنه إذا ما استمرت الاتجاهات الراهنة على حالها، قد يظل هناك في عام 2015 زهاء 56 مليون طفل لا يزالون غير ملتحقين بالمدارس. وإن تغيير هذا السيناريو سيتطلب من الحكومات أن تلتزم بشكل أقوى من أجل إيصال التعليم إلى الفتيات والفئات المهمشة الأخرى. كما أنه سيتطلب التركيز بقدر أكبر على البلدان التي تشهد نزاعات أو تمر بمرحلة إعادة البناء بعد النزاع.
- *لقد كان التقدم في مجال الالتحاق بالتعليم الابتدائي جزئياً ومتبايناً. فعلى الرغم مما حدث من تقدم مشجع، ثمة بلدان عديدة من بين أفقر البلدان تكافح من أجل التوصل إلى تعميم الالتحاق بالتعليم.* وأولي اهتمام أقل للبلدان التي تتمتع بمستوى أعلى من حيث الدخل ولكنها تضم عدداً كبيراً من السكان غير الملتحقين بالمدارس، مثل تركيا والفلبين. فسيتعين على هذه البلدان أن تعمل بصورة أكثر انتظاماً من أجل الاهتمام بالمهمشين كي تفي بالتزامات داكار. وتشير بحوث أجريت حديثاً إلى أن البيانات الرسمية عن القيد قد تكون تبالغ في الأرقام الخاصة بأعداد الأطفال الملتحقين بالمدارس في السن الرسمية، مما يوحي بأن هناك حاجة إلى المزيد من العمل من أجل معالجة مشكلة التأخر في الالتحاق بالتعليم ومشكلة التسرب. وتشير بيانات الاستقصاءات عن الأسر في عدد من البلدان إلى تقديرات لمعدلات الحضور في المدارس تزيد عن الواقع بما لا يقل عن 10%.
- *لا تزال الحواجز الخاصة بنوع الجنس قائمة لم تتغير. فلقد حدث تقدم نحو تحقيق مزيد من التكافؤ بين الجنسين على مستوى القيد في المدارس.* ومع ذلك، فإن الفتيات يتعرضن بحكم طبيعة جنسهن لحرمان كبير في مجال التعليم في بلدان عديدة. ومما يعبر عن هذا الحرمان أن الفتيات ما زلن يشكلن 54% من السكان غير الملتحقين بالمدارس. إضافة إلى ذلك، فإن احتمالات عدم الالتحاق بالتعليم أبداً بالنسبة إلى الفتيات غير الملتحقات بالمدارس هي أكثر من الاحتمالات بالنسبة إلى الصبيان غير الملتحقين به. وفي ثمانية وعشرين بلداً، يلتحق أقل

من تسع فتيات بالتعليم الابتدائي مقابل التحاق كل عشرة صبيان به. وتزيد ظروف الفقر من أوجه التفاوت بين الجنسين.

- *إن إلحاق الأطفال بالتعليم الابتدائي ليس سوى خطوة أولى.* فتعميم التعليم الابتدائي يتضمن الالتحاق بالمدرسة في السن المناسبة والتقدم في النظام التعليمي وإتمام مرحلة تعليمية كاملة. وتدعو الحاجة إلى وجود نهوج أكثر تكاملاً للرصد من أجل قياس مدى التقدم الحقيقي المحرز نحو تعميم التعليم الابتدائي.
- *كثيراً ما يجري إغفال المراهقين غير الملتحقين بالمدارس.* فرصد التقدم نحو تحقيق الأهداف الإنمائية الدولية يركز على الفئة العمرية للأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي. وقد حظي وضع المراهقين بقدر أقل من التمحيص. ويبلغ عدد اليافعين الذين هم في سن المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي وغير ملتحقين بالمدارس حالياً زهاء 71 مليون يافع. ولم يتم الكثيرون من هؤلاء مرحلة كاملة من التعليم الابتدائي، ويتعرضون لخطر التهميش الاجتماعي والاقتصادي في المستقبل. وإذا أدرج المراهقون في الحساب، فإن العدد المتداول عن مجموع غير الملتحقين بالمدارس في العالم سيتضاعف.

إن هذا القسم يتكون من ثلاثة أجزاء. ويتناول الجزء 1 مدى التقدم المحرز نحو الوفاء بواحد من أهم المتطلبات من أجل تحقيق تعميم التعليم الابتدائي، وهو إلحاق جميع الأطفال بالمدارس. وينظر هذا الجزء في ما يكمن وراء الأرقام المتداولة عن الأعداد ليستكشف خصائص السكان غير الملتحقين بالمدارس. فإن إزالة الحواجز التي تحول دون التحاق الأطفال بالمدارس تشكل الخطوة الأولى نحو تحقيق تعميم التعليم الابتدائي– أي نحو تأمين التحاق جميع الأطفال من الفئة العمرية الصحيحة للالتحاق بالتعليم الابتدائي، بالمدارس بحلول عام 2015. ويبحث الجزء 2 في الاتجاهات السائدة على صعيد القيد، بينما يدرس الجزء 3 مشكلة استبقاء التلاميذ وتقدمهم في التعليم الابتدائي، والانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوي.

أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس تنخفض، ولكن ليس بالسرعة الكافية

تعيش مالينا، التي تبلغ من العمر اثني عشر عاماً، في منطقة راتاناكيري الريفية، وهي مقاطعة نائية تكثر فيها التلال في كمبوديا. وتنتمي مالينا إلى أقلية إثنية ولم يحدث أن ذهبت إلى المدرسة قط.

تعيش لوسي، البالغة من العمر اثني عشر عاماً، في حي الفقراء في منطقة كيبيرا، في العاصمة الكينية نيروبي. والتحقت بالتعليم الابتدائي عندما بلغت الثامنة من العمر، لكنها تسربت من التعليم في الصف الثاني. وهي تود أن تعود إلى الدراسة إلا أن عليها أن تهتم بأخيها، ولا تستطيع أمها أن توفر لها الأجور المدرسية والزي الموحد وما يلزم من كتب.

يبلغ فكتور الرابعة عشرة من العمر ويعيش في شوارع مانيلا حيث يكسب عيشه من بيع الصحف في مفترقات الطرق. وقد سبق أن درس في مدرسة ابتدائية لمدة أربع سنوات وترك الدراسة بدون إتمام التعليم الابتدائي، ولا ينتظر أن يعود إلى الدراسة.

تزاول ماريا، البالغة من العمر خمسة عشر عاماً، تعليمها في الصف الرابع في المدرسة الابتدائية المحلية القريبة من مسكنها في بنما العاصمة، ولقد التحقت بالتعليم في سن متأخرة، ورسبت في صفين دراسيين وتسربت لمدة عام عندما كانت في الثانية عشرة من العمر.

لقد شهد العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، بالمقارنة مع عقد التسعينيات من القرن العشرين، تقدماً سريعاً نحو تعميم التعليم الابتدائي. فقد انخفضت فيه أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، وازداد عدد التلاميذ الذين يتمون مرحلة التعليم الابتدائي. ومع ذلك، فإن عدد الأطفال الذين ما زالوا غير ملتحقين بالمدارس يظل يمثل في حد ذاته مأخذاً تلام عليه الحكومات الوطنية والمجتمع الدولي برمته. فإن حرمان الأطفال من إمكانية الارتقاء درجة واحد على سلّم التعليم يلقي بهم في مسار حياة كاملة من الحرمان، وينتهك حقهم في التعليم بوصفه حقاً أساسياً من حقوق الإنسان. كما أنه يشكل هدراً لمورد وطني ثمين ولطاقة يمكن أن تسهم في النمو الاقتصادي وفي الحد من الفقر.

وكما تبين الأمثلة عن الأطفال أعلاه، فإن عبارة 'غير الملتحقين بالمدارس' تعبر عن فكرة بسيطة تنطوي على معان عدة. فثمة أطفال في سن متأخرة بالنسبة إلى مرحلة التعليم الابتدائي، بل إنهم حتى يافعون في سن التعليم الثانوي. وثمة أطفال غيرهم بدأوا في ارتياد المدرسة ولكنهم تسربوا منها. وهناك أطفال آخرون يعيشون في حالة تغير دائم بين ارتياد المدرسة والانقطاع عنها. وتتعلق الأرقام الواردة في هذا القسم والخاصة بأعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، بالأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي فقط ولكنهم غير ملتحقين بالمدارس. وتمثل هذه الأرقام مجموع الجزء الظاهر للعيان من مجمل الأطفال الذين هم في هذه الفئة، إذ إنها لا تشمل اليافعين الذين هم في سن التعليم الثانوي والذين لم يتموا مرحلة التعليم الابتدائي. وحتى ضمن فئة الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي، لا تقدم البيانات الخاصة بأي سنة معينة إلا لمحة آنية خاطفة عن وضع يتسم بالدينامية والتعقيد.

كان عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في عام 2007 يبلغ 72 مليون نسمة

وتدل اللمحة الخاطفة عن عام 2007، وهي لمحة تستند إلى أحدث بيانات متاحة، على وجود تقدم مستمر مع وجود جوانب كبيرة للنقص. ومع ذلك، فإن هناك بعض الانجازات الكبيرة التي تمت منذ عام 1999 وتتمثل فيما يلي:

- *إن أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس تنخفض؛* وقد بلغ الانخفاض في أعداد هذه الفئة من الأطفال ممن هم في سن التعليم الابتدائي في شتى أنحاء العالم مقدار 33 مليون نسمة منذ أن أعلن عن تعهدات داكار، إذ كان عددهم في عام 2007 يبلغ 72 مليون نسمة، بعد أن كان يبلغ 105 ملايين نسمة في عام 1999. ويعيش سبعة من كل عشرة أطفال غير ملتحقين بالمدارس، في جنوب وغرب آسيا وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (الشكل 2.7).

- *إن الفرق بين الجنسين في مجال التعليم يتضاءل:* إذ انخفضت نسبة الفتيات غير الملتحقات بالمدارس من 58% إلى 54%.
- *حققت منطقة جنوب وغرب آسيا تقدماً سريعاً:* إذ إنها خفّضت عدد السكان غير الملتحقين بالمدارس فيها بأكثر من النصف– أي بمقدار 21 مليون نسمة– كما خفضت نسبة الفتيات غير الملتحقات فيها بالمدارس من 63% إلى 58%.
- *حققت أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تقدماً كبيراً.* فخلال فترة ازداد فيها عدد السكان الذين هم في سن التعليم المدرسي في المنطقة بمقدار 20 مليون نسمة، خفضت هذه المنطقة عدد السكان غير الملتحقين فيها بالمدارس بما يقارب 13 مليون نسمة، أو بنسبة 28%. ويمكن قياس قوة التقدم في هذه الحالة بمقارنة الوضع مع الوضع الذي كان سائداً في عقد التسعينيات من القرن الماضي. ولو كانت وتيرة التقدم قد استمرت على ما كانت عليه في ذلك العقد، لكان عدد السكان غير الملتحقين بالمدارس يزيد على مجموعهم حالياً بمقدار 18 مليون نسمة.

يُقدّر أن يظل هناك 56 مليون طفل غير ملتحق بالمدارس في عام 2015

بيد أنه ينبغي الاعتراف بجوانب محدودية التقدم المحرز. فالعالم ليس فقط خارج المسار السليم من أجل الوفاء بالتزامات داكار، وإنما ثمة أيضاً ما يدعو إلى القلق بشأن وتيرة التغيير:

- *فلن يتم تحقيق الهدف المحدد لعام 2015 في أجله* إذا ما استمر العالم يعمل بالوتيرة التي سادت الفترة 1999 –2007؛ إذ يُقدّر في هذه الحالة أن يظل هناك 56 مليون طفل غير ملتحق بالمدارس في عام 2015[5]. ويمكن أن يؤدي تباطؤ النمو الاقتصادي، والضغط على ميزانيات التعليم، وتزايد الفقر، مع ظروف الأزمة الاقتصادية العالمية، إلى تفاقم هذا العدد إلى حد كبير (الشكل 2.8).
- *ولقد انخفضت وتيرة التقدم؛ إذ إن نظرة عامة إلى فترة ما بعد عام 1999 تضفي صورة براقة على وضع ينطوي على بعض الاتجاهات الضمنية التي تدعو إلى الانشغال.* فقد حدث ثلثا إجمالي الانخفاض في أعداد غير الملتحقين بالمدارس خلال الفترة بين عامي 2002 و2004 التي بلغ فيها مقدار هذا الانخفاض 22 مليون نسمة. أما في السنوات الثلاث التي أعقبت ذلك (حتى عام 2007)، فقد كان الانخفاض أقل من 8 ملايين نسمة. ويعبر هذا التباطؤ عن أحد التحديات المركزية التي أصبحت تواجهها الحكومات متمثلاً في أن تزايد اقتراب البلدان من تحقيق تعميم التعليم الابتدائي يجعل الوصول إلى الأطفال الذين لا يزالون غير ملتحقين بالمدارس أمراً أصعب. ولذلك فإن مواصلة التقدم بخطى حثيثة سيتطلب زيادة التركيز على المهمشين.
- *وإن معظم الانخفاض حدث في جنوب وغرب آسيا.* فقد جرى الجزء الأكبر من هذا الانخفاض في الهند التي أبلغت عن تخفيض بما يقارب 15 مليون نسمة في عدد الأطفال غير الملتحقين فيها بالمدارس وذلك في العامين اللذين أعقبا شروعها، في عام 2001، في برنامجها Sarva Shiksha Abhiyan الخاص بتعميم التعليم للجميع[6].
- *ولا يزال القصور كبيراً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.* فقد كان ربع عدد الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي في هذه المنطقة لا يزالون غير ملتحقين بالمدارس في عام 2007 وتضم هذه المنطقة زهاء 45% من إجمالي عدد غير الملتحقين بالمدارس في العالم. كما أنها تضم نصف عدد البلدان العشرين التي يحتوي كل منها على أكثر من 500 000 طفل غير ملتحق بالمدارس (انظر الشكل 2.12 فيما يلي). وتضم نيجيريا وحدها أكثر من 10% من إجمالي عدد غير الملتحقين بالمدارس في المنطقة. وقد كان التقدم في المنطقة غير متكافئ، إذ إن بعض البلدان التي كانت تضم في عام 1999 أعداداً كبيرة من غير الملتحقين بالمدارس، حققت تقدماً كبيراً، ومن الأمثلة على هذه البلدان إثيوبيا وجمهورية تنزانيا المتحدة وزامبيا وكينيا وموزمبيق. فقد خفض كل من إثيوبيا وجمهورية تنزانيا المتحدة أعداد غير الملتحقين فيهما بالمدارس بمقدار 3 ملايين نسمة في الفترة بين عامي 1999 و2007. ومن البلدان التي كان التقدم فيها محدوداً ليبيريا وملاوي ونيجيريا.
- *ولا تزال النزاعات تشكل عائقاً رئيسياً أمام التعليم المدرسي.* فاحتمالات ارتياد الأطفال للمدارس تقل في بلدان تعاني من نزاعات أو تشهد فترات ما بعد النزاع. ويفتقر العديد من هذه البلدان لبيانات متاحة بشكل عام،

5 - ينبغي عدم مقارنة هذا الرقم بالرقم الجزئي للعدد المتوقع والمذكور في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2009، والذي كان يخص عدداً أصغر من البلدان ويستند إلى منهجية مختلفة ولم يكن يشمل بلداناً مثل جمهورية الكونغو الديمقراطية والسودان.

الشكل 2.7: أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس تنخفض

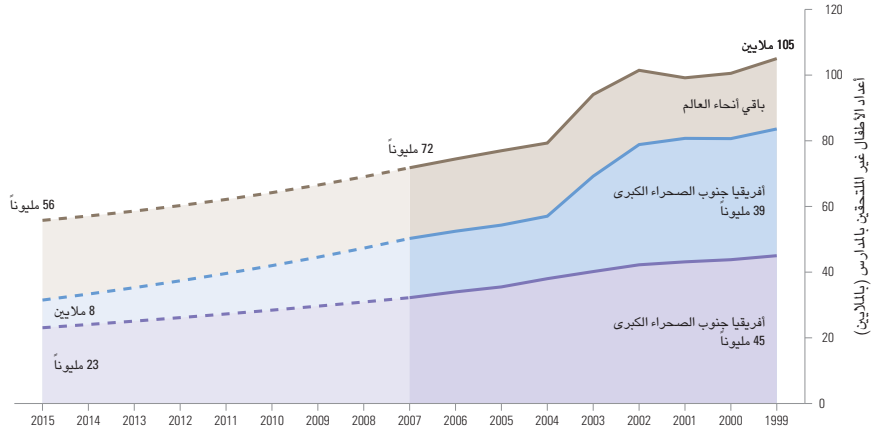
أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بحسب المناطق في عامي 1999 و2007

المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 5.

6 – كان الهدف الرئيسي لهذا البرنامج هو تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2010. وكانت التعهدات تتضمن إقامة وتحسين البنى الأساسية في المناطق المحرومة، مع اتخاذ تدابير لصالح المناطق التي يعيش فيها أعداد كبيرة من المهمشين (الطبقات والقبائل المقررة دستورياً، والمسلمون) أو التي تنتشر فيها الأمية بين الإناث (Govinda, 2009 ؛Ayyar, 2008)؛ انظر أيضاً الفصل 3.

الشكل 2.8: التخلف عن تحقيق الهدف في أجله المقرر– الاتجاهات المتوقعة فيما يخص الأطفال غير الملتحقين بالمدارس خلال الفترة حتى عام 2015

الأعداد المتوقعة للأطفال غير الملتحقين بالمدارس خلال الفترة حتى عام 2015



ملاحظة: التوقعات تستند إلى المعدلات الإقليمية للنمو التراكمي للفترة 1999-2007.
المصدر: UIS Database (Data for 1999-2007).

تشير بيانات الاستقصاءات الأسرية إلى زيادة بنسبة 30% في المجموع التقديري لعدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في العالم

وبالتالي فإنها تحظى بقدر أقل مما تستحق من الانتباه في النقاشات التي تدور على الصعيد الدولي. غير أن النقص في وجود بيانات موثوقة ينبغي ألا يصرف الانتباه عن ضخامة المشكلة. وتشير أفضل التقديرات إلى أن أكثر من 25 مليون نسمة من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس يعيشون في بلدان منخفضة الدخل وتعاني من نزاعات– ويشكل هذا العدد حوالي 35% من مجموعهم في العالم[7]. ويُعد إيجاد طرق للوصول إلى الأطفال في المناطق التي تشهد نزاعات في بلدان مثل أفغانستان وجمهورية أفريقيا الوسطى وجمهورية الكونغو الديمقراطية والسودان، أحد أكثر التحديات إلحاحاً فيما يخص التعليم للجميع. كما أن من المهم أهمية حيوية أن يجري الاعتناء بالتعليم ضمن جهود الإنعاش في ظروف ما بعد النزاع. فبالمقارنة مع أوضاع السلم والاستقرار التي أصبحت تشهدها ليبيريا حالياً، كان عدد الأطفال غير الملتحقين فيها بالمدارس في عام 2008 يبلغ 447 000 طفل– أي أكثر مما كان في عام 2009 بحوالي 180 000 طفل.

- *إن تقدير أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس قد يكون أقل من الواقع.* فتقدير عدد الأطفال من الفئة العمرية الملائمة والذين هم غير ملتحقين بالتعليم الابتدائي لا يندرج في عداد العلوم الدقيقة. وتشكل البيانات الإدارية التي تحيلها المدارس إلى وزارات التربية مورداً هاماً في هذا الصدد، وباتت نظم الإبلاغ الوطنية تتزايد فعالية. ومع ذلك، فإن جوانب اللايقين في المواصفات السكانية (وبالتالي عدد الأطفال في كل فئة عمرية) يمكن أن تقلل من وضوح الصورة. وتشكل الاستقصاءات عن الأسر مصدراً آخر للمعلومات، وهي معلومات يتم الحصول عليها اعتيادياً عن طريق ما يدلي به الآباء عما إذا كان أطفالهم يرتادون المدارس. وكثيراً ما توجد أشكال من عدم التجانس بين البيانات التي تُستمد من هذين المصدرين للمعلومات. ففيما يخص تسعة وعشرين بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي جنوب وغرب آسيا تم فحص أوضاعها في هذا التقرير، يقل عدد الأطفال الملتحقين بالمدارس، حسب الاستقصاءات الأسرية، بنسبة 50% – أي بمقدار 22 مليون طفل– عن عددهم حسب ما يرد في البيانات الإدارية. ويعادل هذا العدد زيادة بنسبة 30% في المجموع التقديري لعدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. وتبين هذه الاستنتاجات كيف أن استخدام أدوات قياس مختلفة يؤدي إلى إفراز نتائج مختلفة. كما أنها تدل على أهمية أن تعمل الحكومات الوطنية والوكالات الدولية والباحثون معاً من أجل تكوين صورة أكمل عن السكان غير الملتحقين بالمدارس (الإطار 2.5).

ما هي خصائص الأطفال غير الملتحقين بالمدارس وأين يتواجدون – وما هي احتمالات التحاقهم بالمدارس؟

إن حالة الطفل غير الملتحق بالمدرسة ليست حالة ثابتة. فهذه الفئة من الأطفال تضم أطفالاً تسربوا من المدرسة بصورة مؤقتة أو دائمة، وأطفالاً لم يلتحقوا بالمدارس إلا أنهم يمكن أن يلتحقوا بها في سن متأخرة، وأطفالاً لن يلتحقوا بالمدارس أبداً. وتؤدي القيود المتعلقة البيانات، إلى وجود صعوبة في

7 - البلدان المشمولة بهذا المعنى هي البلدان التي شهدت نزاعات مسلحة أسفرت عن وفاة ما لا يقل عن خمسة وعشرين شخصاً سنوياً نتيجة لمعارك، على مدى ما لا يقل عن ثلاث سنوات خلال الفترة بين عامي 1999 و2007، أو أسفرت عن وفاة أكثر من 1000 شخص نتيجة لمعارك خلال مدة لا تقل عن سنة واحدة ضمن نفس الفترة. ولم تُدرج من بين هذه البلدان إلاّ البلدان التي صنفتها الأمم المتحدة في فئة أقل البلدان نمواً أو التي صنفها البنك الدولي في فئة البلدان المنخفضة الدخل، في عام 2007. وحسب هذا التعريف، فإن عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس يقل عن العدد الذي يُذكر بشكل متواتر، بأكثر من النصف. أما الرقم الأكبر عن العدد، فيستند إلى حسابات تجرى وفق منهجية مختلفة تشمل بعض البلدان التي توصف بـ "الهشة" ولكنها لا تشهد نزاعات، وكذلك بعض البلدان ذات الدخل المتوسط والتي تشهد نزاعات (Save the Children, 2009a).

الإطار 2.5: الأطفال ثروة – لكن حساب الأطفال الملتحقين بالمدارس أمر صعب

كثيراً ما يجري التعامل مع البيانات الخاصة بالقيد في التعليم تعاملاً لا يحتمل الشك باعتبار أنها تشكل سجلاً دقيقاً عن عدد الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي والملتحقين فعلاً بهذا التعليم. فتحال المعلومات من المدارس إلى وزارات التربية ومنها إلى معهد اليونسكو للإحصاء، الذي يجمع المعلومات على الصعيد الدولي من أجل استخدامها للمقارنة بين البلدان ورصد التقدم المحرز والإعلام بذلك في الاجتماعات الدولية. ولكن، هل هذه المعلومات دقيقة؟

أن البحوث التي يجريها المعهد تقارن بين الأرقام الخاصة بالقيد والتي تتوصل إليها الحكومات عن طريق البيانات التي يجري الحصول عليها من خلال الاستقصاءات عن السكان والصحة في إطار الأسر في تسعة وعشرين بلداً (الشكل 2.9). وقد أظهر التحليل أن عدد الأطفال في الفئة العمرية الرسمية للتعليم الابتدائي يكون في الغالب أكبر في سجلات المدارس مما هو في البيانات المستمدة من الاستقصاءات عن الأسر. ومن شأن تقويم هذا الخلل أن يؤدي إلى خفض نسبة القيد الصافية – بمقادير لا يستهان بها فيما يخص بعض البلدان. فقد كان الفرق، في حالة جمهورية تنزانيا المتحدة، يبلغ خمس نقاط مئوية، بينما كان يبلغ أكثر من عشر نقاط مئوية في عشرة بلدان من بين البلدان التسعة والعشرين التي شملها التحليل. وكان الخلل في حالة تسعة بلدان أخرى يتعلق بالاتجاه المعاكس – أي أن قيم البيانات المستمدة من الاستقصاءات كانت أكبر من قيم بيانات سجلات المدارس. وخلصت الدراسة إلى أن العامل الرئيسي الذي يسبب هذه الفروق ليس هو تضخيم الأعداد التي يجري الإبلاغ عنها، وإنما هو الخطأ في مراعاة اعتبارات الفئة العمرية. فعدد مجموع الطلاب الذين يحضرون المدارس يكون في الاستقصاءات الأسرية، بصرف النظر عن اعتبارات أعمارهم، أكبر مما يرد في سجلات المدارس.

إن الإبلاغ بحسب السن هو المصدر الرئيسي التضارب بين البيانات. ولنأخذ حالة السنغال– وهي بلد تتجسد فيه سمات النمط العام (الشكل 2.10). ففيما يخص الفئة العمرية للأطفال من سن الخامسة إلى الحادية عشرة من العمر، تشير البيانات الإدارية إلى نسبة قيد صافية أعلى دائماً من نسبة الحضور التي ترد عن نفس الفئة العمرية في بيانات الاستقصاءات الأسرية. والفرق بين النسبتين المئويتين كبير جداً. ففيما يخص الأطفال في سن الثامنة، يشار إلى نسبة قيد صافية مقدارها 77%، بينما يشار إلى نسبة حضور صافية قدرها 58%. وعند الانتقال إلى فئة البالغين قرابة 11 عاماً من العمر، ينقلب اتجاه التناسب، فتشير بيانات الاستقصاءات الأسرية فيما يتعلق بالأطفال إلى مستويات للحضور تتزايد مع تقدمهم في السن وتكون أعلى مما توحي به نسبة القيد الصافية.

ويمكن تلخيص سمات النمط المتجانس الذي ينبثق عن الدراسة التي أجراها معهد اليونسكو للإحصاء. فعندما تكون المعلومات المستمدة من الاستقصاءات الأسرية دقيقة، تكون نسب الحضور الصافية فيما يخص الأطفال في السن الرسمية للتعليم الابتدائي أقل من نسب القيد الصافية القائمة على أساس البيانات الإدارية. وهذا يعني ضمناً أن المدارس، بالمقارنة مع البيانات الرسمية، تضم عدداً أكبر من الأطفال الذين هم في سن متأخرة بالنسبة إلى السن الرسمية، وأنه يوجد بين الأطفال غير الملتحقين بالمدارس عدد أكبر من الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي.

إن مقارنات بسيطة بين البيانات الإدارية والبيانات المستمدة من الاستقصاءات عن الأسر توفر، على أي حال، أساساً متيناً لاستخلاص مثل هذه الاستنتاجات. وثمة عوامل عديدة ممكنة وراء حدوث هذه الأشكال من التضارب، يتمثل أحدها في نمط حساب السكان. فعندما تضخم البيانات الوطنية عن السكان عدد السكان الذين هم في سن التعليم الابتدائي، أو عندما تقلص هذا العدد، تكون نسب القيد الصافية التي تستخلص من البيانات الإدارية غير دقيقة أيضاً.

ويمكن التوليف بين انعدام اليقين بشأن بعض السمات العامة الخاصة بالسكان (مثل عدد فئة من السكان)، وبين استخدام نظم الإبلاغ الخاصة بالتعليم. فقد لا توفر السجلات صورة دقيقة عن أعمار التلاميذ، مستعيضة عن ذلك بالإشارة إلى مستوى الصف الدراسي لكل تلميذ كبديل للدلالة على عمره. كما يمكن للحوافز المؤسسية أن تضطلع بدور في بعض الحالات: فإذا كان وجود عدد من التلاميذ من سن معينة في صف دراسي ملائم لسنهم يستخدم معياراً لمنح إعانات أو لتنسيب معلمين، قد تميل إدارات الحكومة المحلية في هذه الحالة إلى تضخيم أرقام السجلات المدرسية.

ومن ناحية أخرى، فإن عمليات إجراء الاستقصاءات عن الأسر تتضمن مشكلات أيضاً. ففضلاً عن الأخطاء التي يمكن أن تكتنف تشكيل العينات المعيارية، يمكن لتوقيت إجراء الاستقصاء أن يؤثر على النتائج: فيمكن، مثلاً، أن تتأثر البيانات بمواعيد القيام بعض الأعمال الزراعية، أو بحالات الجفاف، أو بصدمات خارجية كبرى. كما يمكن للفترة المرجعية التي تُعتمد في الاستقصاء، أو لصياغة الأسئلة، أن تفضي إلى حدوث تعقيدات. فتتضمن الاستقصاءات الأسرية التي تناولها هذا التحليل سؤالاً عما إذا كان الأطفال يحضرون المدارس وذلك في وقت ما من السنة، وليس عما إذا كانوا يرتادون المدرسة طوال السنة الدراسية كلها. ويمكن أيضاً أن تغفل الاستقصاءات الأسرية بشكل دائم أجزاء من السكان يصعب الوصول إليهم.

إن كل هذه الاعتبارات تدعو إلى الحذر في استخلاص استنتاجات سريعة لرسم السياسات. ويشدد معهد اليونسكو للإحصاء على أن عمله في المقارنة بين البيانات المستمدة من الإحصاءات عن الأسر والبيانات الإدارية لا يشكل أساساً لإعادة النظر في التقديرات الخاصة بأعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. ومن الواضح هو أن الأمر يتعلق بقضايا هامة– وأنه ينبغي القيام

استنباط الخصائص الدقيقة للسكان غير الملتحقين بالمدارس. غير أن معهد اليونسكو للإحصاء أعد نموذجاً يتيح التنبؤ، على أساس الشواهد المستمدة من الماضي، بنسبة الأطفال الذين يُحتمل أن يلتحقوا بالمدارس في المستقبل من بين الأطفال غير الملتحقين بها (UIS، 2009a).

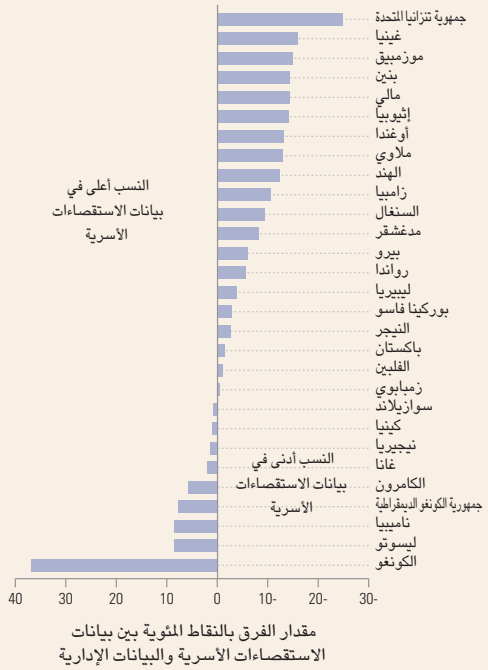
إن نموذج معهد اليونسكو للإحصاء يستكشف مدى أهمية عوامل نوع الجنس، والدخل، ومكان الإقامة، في تحديد ما إذا كان الأطفال ملتحقين بالمدرسة أم لا. وتتفاعل هذه العوامل المسببة للحرمان فيما بينها ومع عوامل أخرى أوسع نطاقاً– مثل اللغة، والانتماء الإثني، والعوق– لتشكل حواجز عديدة أمام الالتحاق بالتعليم والبقاء فيه. ويبحث الفصل 3 بمزيد من التفصيل العوامل الأوسع نطاقاً وأشكال التفاعل فيما بينها.

الفتيات الصغيرات. على الرغم من أن أوجه التفاوت بين الصبيان والفتيات تتضاءل، فإن الإناث كنّ لا يزلن يشكلن 54% من السكان غير الملتحقين بالمدارس في عام 2007. وإن من شأن تحقيق التكافؤ بين الجنسين أن يخفض عدد الفتيات غير الملتحقات بالمدارس بأكثر من 6 ملايين نسمة. وتلاحَظ أعلى نسب الفتيات غير الملتحقات بالمدارس، في الدول العربية وآسيا الوسطى وجنوب وغرب آسيا. ففي باكستان، كانت الفتيات تشكلن 60% من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في عام 2006.

أطفال الأسر الفقيرة. إن مستوى الحالة المادية للآباء يؤثر تأثيراً كبيراً على احتمالات الالتحاق بالتعليم. وإن انخفاض متوسط الدخل في العديد من البلدان التي تضم أعداداً كبيرة من السكان غير الملتحقين بالمدارس يعني أن نطاق الفقر يتجاوز حدود أفقر 20% من السكان. وعلى أي حال، وكما تبين الدلائل المستمدة من الاستقصاءات الأسرية، فإن السكان الأفقر

الشكل 2.9: اختلاف الروايات– الاختلاف بين الحساب الإداري وحساب الأسر لعدد الأطفال الملتحقين بالمدارس يمكن أن يكون كبيراً

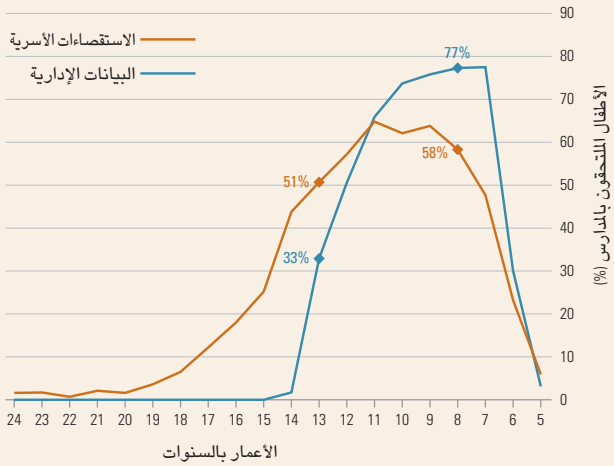
الاختلافات بين نسب القيد الصافية (البيانات الإدارية) ونسب الحضور الصافية (الاستقصاءات الأسرية)، بلدان مختارة، أحدث بيانات سنوية متوافرة



المصدر: Bruneforth (2009a).

الشكل 2.10: تختلف تقديرات عدد الأطفال الملتحقين بالمدارس في السنغال باختلاف مصادر البيانات

نسب القيد ونسب الحضور حسب السن



المصدر: Bruneforth (2009a).

بالمزيد من العمل من أجل استجلاء معالم الصورة الحقيقية عن الوضع فيما يخص المسألة الأساسية بالنسبة إلى تعميم التعليم الابتدائي، وهي كم هو حقاً عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. فثمة دلائل قوية على أن البيانات الإدارية تضخم بصورة روتينية وإلى حد كبير نسبة القيد الصافية. وفي استعراض منفصل بشأن البلدان التسعة والعشرين التي شملتها الدراسة التي أجراها معهد اليونسكو للإحصاء، يقدّر هذا التقرير أنه، إذا كانت البيانات المستمدة من الاستقصاءات عن الأسر دقيقة:

- فإن عدد السكان غير الملتحقين بالمدارس في هذه البلدان يُفترض أن يكون 66 مليون نسمة بدلاً من 44 مليون نسمة حسبما تشير البيانات الإدارية؛
- وإن عدد السكان غير الملتحقين بالمدارس في الهند يُفترض أن يكون 16 مليون نسمة، أي أكثر من ضعف ما تشير إليه البيانات الإدارية؛
- وإنه، فيما يخص أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، يوجد في كل من إثيوبيا وجمهورية تنزانيا المتحدة 1.8 مليون طفل إضافي علاوة على العدد الخاص بالأطفال غير الملتحقين بالمدارس، وإنه يوجد في موزمبيق حوالي 000 600 طفل إضافي، ويوجد في أوغندا أكثر من 000 800 طفل إضافي.

يواجهون مشكلات محددة. ففي الهند، كانت احتمالات عدم الالتحاق بالمدارس بالنسبة إلى أطفال أفقر 20% من السكان تزيد على احتمالات أطفال أغنى 20% من السكان بما يتجاوز ثلاثة أضعاف (Bruneforth، 2009b).

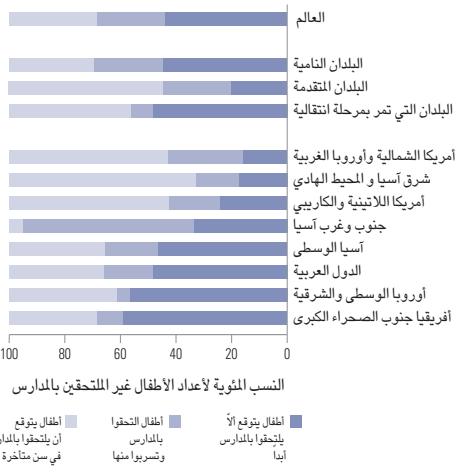
أطفال المناطق الريفية. إن العيش في منطقة ريفية يعرض الأطفال لمزيد من خطر عدم الالتحاق بالمدارس. فتشير البيانات المستمدة من الاستقصاءات الأسرية في إثيوبيا وبوركينا فاسو وزامبيا والسنغال والكامرون وملاوي والنيجر إلى أن احتمالات عدم التحاق أطفال المناطق الريفية بالمدارس تزيد بأكثر من الضعف على احتمالات غيرهم من الأطفال (Bruneforth، 2009b).

إن الكثير من الأطفال غير الملتحقين حالياً بالتعليم الابتدائي ربما لن يلتحقوا به أبداً. واستناداً إلى دلائل من تجارب الماضي وإلى النموذج الذي أعده معهد اليونسكو للإحصاء، يُحتمل إلاّ يلتحق بالمدارس ما يقدّر بـ 44% من الأطفال غير الملتحقين بها (الشكل 2.11). ويواجه هؤلاء الأطفال البالغ عددهم 31 مليون نسمة أشد أشكال الحرمان من التعليم. وتبرز هذه المشكلة بأكبر صورها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى حيث يُحتمل ألاّ يلتحق بالمدارس 59% من الأطفال غير الملتحقين بها. وفي مقابل ذلك، يشكل التسرب في منطقة جنوب وغرب آسيا مشكلة أخطر، إذ يمثل المتسربون أكثر من 60% من السكان غير الملتحقين بالمدارس، ويُحتمل ألاّ يلتحق بها ثلثهم أبداً. ومع أن عدد السكان غير الملتحقين بالمدارس في الدول العربية هو أقل بكثير مما في المنطقتين أعلاه، فإن نصفهم تقريباً لن يلتحقوا على الأغلب بالمدارس. أما في شرق آسيا والمحيط الهادي، فإن المشكلة المستفحلة تتمثل

في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، يُتوقّع ألاّ تلتحق 12 مليون فتاة بالمدارس أبداً

الشكل 2.11: الأطفال في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى هم أقل الأطفال احتمالاً في أن يلتحقوا بالمدارس

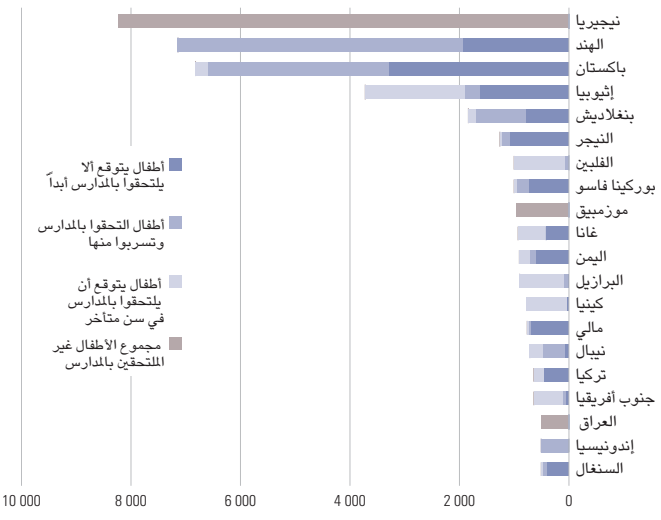
توزيع أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بحسب علاقتهم بالمدرسة، وبحسب المناطق، في عام 2007



المصدر: UIS (2009a).

الشكل 2.12: احتمالات التحاق الأطفال بالمدارس والبقاء فيها تختلف باختلاف البلدان

توزيع أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بحسب علاقتهم بالمدرسة، بلدان مختارة، أحدث بيانات سنوية متوافرة



ملاحظة: البلدان المشمولة أعلاه هي بلدان كان يوجد فيها أكثر من 500 000 طفل غير ملتحق بالمدارس في عام 2007 أو حسب أحدث بيانات سنوية متوافرة عنها. ولا تتوافر بيانات تفصيلية فيما يخص العراق وموزمبيق ونيجيريا.

المصدر: Bruneforth (2009b).

في الالتحاق بالمدارس في سن متأخرة، وإنْ كان ما يقرب من خُمس الأطفال غير الملتحقين بالمدارس لن يلتحقوا على الأغلب بها.

وتعبر سمات الأوضاع في داخل البلدان عن الفروق الموجودة بين المناطق الإقليمية (الشكل 2.12). ففي أربعة من بين البلدان العشرة التي تضم أعداداً كبيرة من السكان غير الملتحقين بالمدارس –وهي بوركينا فاسو والسنغال ومالي والنيجر– يُتوقع ألاّ يلتحق بالمدارس أبداً أكثر من 70% من الأطفال غير الملتحقين بها[8]. وفي باكستان، يُحتمل ألاّ يلتحق بالمدارس حوالي نصف عدد الأطفال غير الملتحقين بها. ولا يقتصر نموذج هذا النمط على البلدان ذات الدخل المنخفض. فتمثل حالة الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في تركيا إحدى أكثر النتائج الملفتة للانتباه في هذا الصدد، إذ يُحتمل ألاّ يلتحق بالمدارس سبعة من كل عشرة أطفال غير ملتحقين بها.

وبالنسبة إلى بلدان مثل إندونيسيا وبنغلاديش ونيبال والهند، يتمثل التحدي الكبير في استبقاء الأطفال في المدارس بعد التحاقهم بها. ويتسم تحديد الأنماط التي تؤدي إلى الاستبعاد أمراً هاماً بالنسبة إلى رسم السياسات– ومن المفترض أن تختلف النهوج التي تُعتمد لضمان فرص الالتحاق بالمدارس للأطفال الذين لا يُتوقع أن يلتحقوا بها، عن النهوج الخاصة بمعالجة القيود التي يواجهها الأطفال المعرضون لأخطار التسرب من المدارس.

وثمة سؤال قائم وهو كيف تسهم العوامل الثلاثة المسببة للحرمان – وهي نوع الجنس، ومستوى الحالة المادية، ومكان الإقامة – في تحديد احتمالات أن يلتحق بالمدارس الأطفال غير الملتحقين بها؟

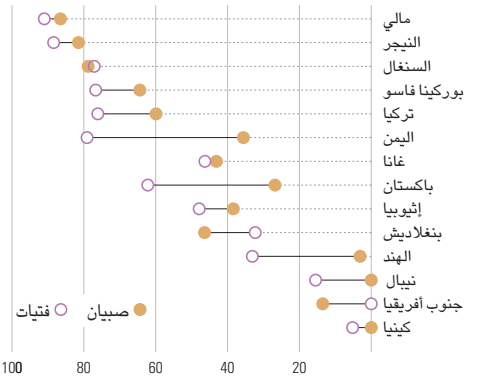
إن الفتيات الصغيرات يواجهن بعضاً من أكبر الحواجز أمام التحاقهن بالمدارس. فالأمر لا يقتصر على أن احتمال التحاقهن بالمدارس هو أقل من احتمال التحاق الصبيان بها، ولكن احتمالات غير الملتحقات منهن بالمدارس في أن لا تلتحقن بها أبدا هي أكبر بكثير مما في حالة الصبيان (الشكل 2.13). ففي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، يُتوقع ألاّ تلتحق 12 مليون فتاة بالمدارس أبداً، وذلك مقابل 7 ملايين صبي هم في هذه الحالة. وثمة بلدان في مناطق إقليمية أخرى تواجه مشكلات مماثلة. ففي اليمن، لن يلتحق بالمدارس على الأغلب زهاء 80% من الفتيات غير الملتحقات بالمدارس، بينما تبلغ النسبة للصبيان 36%؛ وتبلغ النسبة للفتيات في باكستان 62% مقابل 27% للصبيان. غير أن أشكال الحرمان القائمة على نوع الجنس يمكن أن تحدث في الاتجاه الآخر، إذ إن احتمالات عدم الالتحاق أبداً بالمدارس هي أكبر بالنسبة إلى الصبيان في كل من البرازيل وبنغلاديش وجنوب أفريقيا. وعلى أي حال، فإن التقدم بشكل أسرع في إلحاق الأطفال بالمدارس سيتطلب اتخاذ تدابير تستهدف معالجة الحواجز الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تواجهها الفتيات الصغيرات.

ويؤثر مكان إقامة الأسرة ومستوى حالتها المادية تأثيراً كبيراً

8 - قد تكون نيجيريا في وضع مماثل، إلاّ أنه لا تتوافر بيانات مفصلة عنها.

الشكل 2.13: الفئة التي يفوتها الركب: الفتيات غير الملتحقات بالمدارس هن الأقل احتمالاً في أن يلتحقن بالمدارس يوماً ما

النسب المئوية للأطفال الذين يُتوقع ألاّ يلتحقوا بالمدارس أبداً، بحسب نوع الجنس، بلدان مختارة، 2007

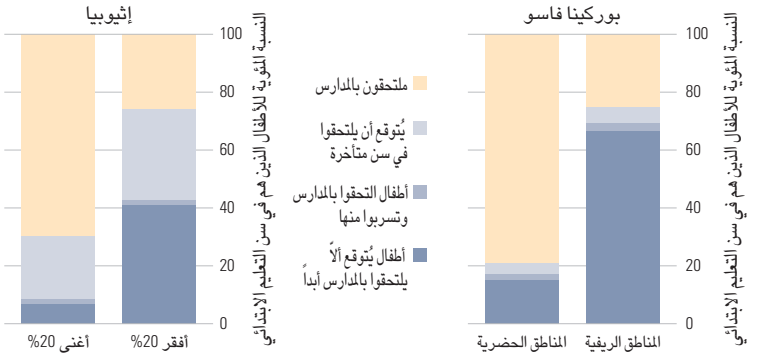


ملاحظة: كان يوجد في كل بلد من البلدان المشمولة أعلاه، في عام 2007، أكثر من 500 000 طفل غير ملتحق بالمدارس.

المصدر: Bruneforth (2009b).

الشكل 2.14: أطفال الفقراء وأطفال المناطق الريفية في بوركينا فاسو وإثيوبيا هم أقل حظاً من غيرهم بكثير في إمكانية أن يلتحقوا بالمدارس

توزيع الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بحسب علاقتهم بالمدرسة، ومكان الإقامة، ومستوى الحالة المادية للأسرة، في بوركينا فاسو (2003) وإثيوبيا (2005)



المصدر: Bruneforth (2009b).

أيضاً على احتمالات الحضور في المدارس. ويتعرض أطفال المناطق الريفية للحرمان بوجه خاص بسبب هذين العاملين (الشكل 2.14). فاحتمالات أطفال المناطق الريفية في بوركينا فاسو في أن يكونوا خارج المدارس هي أكبر من احتمالات أطفال المناطق الحضرية من هذه الناحية بأربعة أضعاف تقريباً– وتقل احتمالات غير الملتحقين بالمدارس في المناطق الريفية في أن لا يلتحقوا بها أبداً بأكثر من أربعة أضعاف عن احتمالات أطفال المناطق الحضرية. وتعبّر أوجه التفاوت هذه عن وجود مشكلات محددة تواجه المجتمعات المحلية الريفية، بضمنها أشكال الحرمان الناجمة عن بُعد المدارس عن المنازل، والفقر، ونوع الجنس.

ويؤثر الفقر كذلك تأثيراً قوياً على احتمالات الالتحاق بالمدارس. فيشكل أطفال أفقر 20% من الأسر أغلبية السكان غير الملتحقين بالمدارس في بلدان عديدة، وتقل احتمالات التحاقهم في يوم من الأيام بالمدارس بقدر كبير جداً عن احتمالات أطفال الأسر الأعلى دخلاً. وكمثال واحد فقط على ذلك، فإن ثلاثة أرباع أطفال أفقر 20% من الأسر في إثيوبيا لا يرتادون المدارس، ويُتوقع ألاّ يلتحق بها نصفهم (الشكل 2.14). إن ارتفاع مخاطر عدم الالتحاق بالمدارس وارتباطه بمستوى الحالة المادية للأسرة يؤكدان أهمية وجود سياسات عامة لضمان ألاّ يؤدي الفقر بصورة آلية إلى الحرمان من التعليم.

التحاق الأطفال الذين هم في سن التعليم المدرسي بالتعليم يتزايد ببطء شديد

إن إلحاق الأطفال بالمدارس ليس سوى خطوة أولى نحو تعميم التعليم الابتدائي. فإن عدد الأطفال الذين سيتسربون من التعليم الابتدائي قبل أن يتموا هذه المرحلة التعليمية سيكون بقدر عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. ويتمثل التحدي الحاسم ليس فقط في إلحاق الأطفال بالمدارس، وإنما في تأمين أن يُتموا أيضاً مرحلة كاملة من التعليم الجيد فيها بعد التحاقهم بها.

فإن تعميم التعليم الابتدائي هو حالة لا يسهل تشخيصها إلا بعد أن يتحقق هذا التعميم فعلاً. وهو يصبح واقعاً عندما يُتم تقريباً جميع الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي هذه المرحلة التعليمية في سن قريبة من السن الرسمية لذلك. وعليه، فإن قياس مدى التقدم المحرز نحو تحقيق هذا الهدف يمثل تحدياً صعباً، إذ لا يوجد مؤشر واحد يوفر صورة كاملة عن الوضع، وإنما هناك تشكيلة من القياسات التي يمكن أن تساعد في إلقاء الضوء على أجزاء مختلفة من صورة معقدة. وثمة إجماعاً دلائل واضحة على أن القيد في المدارس وإتمام التعليم يتزايدان في مختلف أنحاء العالم، غير أن التركيز بشكل محدود على بعض المؤشرات يمكن أن يؤدي إلى تقديرات دون مستوى الحقيقة للشوط الذي لا يزال يتعين قطعه من أجل تحقيق تعميم التعليم الابتدائي.

إن التحدي الحاسم يتمثل في تأمين إتمام جميع الأطفال لمرحلة كاملة من التعليم الجيد

نسب القيد الصافية في العالم النامي تزايدت

تشكل نسبة القيد الصافية أحد المؤشرات التي تُستخدم بوجه عام، وهي تقيس نسبة التلاميذ الملتحقين بالمدارس والذين هم في الفئة العمرية الرسمية للتعليم الابتدائي. وفي نظام يكون قد حقق تعميم التعليم الابتدائي، تكون الغالبية العظمى

من الأطفال الذين هم في الفئة العمرية الرسمية ملتحقين بالمدارس الابتدائية.

وإن نسبة القيد الصافية الكلية التي تُستخدم على نطاق واسع لقياس مدى التقدم المحرز نحو تحقيق الهدف 2 من أهداف التعليم للجميع، تعبر عن شرط ضروري ولكنه غير كاف للدلالة على إتمام الجميع للتعليم الابتدائي. فالبلدان التي تسجل نسبة قيد صافية قريبة من 100% يكون معظم أطفالها الذين هم في سن التعليم الابتدائي ملتحقين بالنظام التعليمي، غير أن هذا المقياس لا يبين المستويات التي يتواجد فيها الأطفال داخل المرحلة التعليمية. فقد يكون بعض الأطفال قد تسربوا من التعليم ثم عادوا إليه في الصفوف الدراسية الأولى للمرحلة، كما يمكن أن يرسب أخرون في صف دراسي بعد الإخفاق في الاختبارات المدرسية.

ومع كل ما تتسم به نسبة القيد الصافية من محدودية، فأنها مفيدة في توفير صورة عن متوسط ما يُحرز من تقدم على مر الزمن. وإن الصورة عن الفترة الماضية منذ انعقاد منتدى داكار هي صورة إيجابية؛ إذ إن معظم البلدان النامية التي كان القيد في التعليم الابتدائي فيها منخفضاً جداً في بداية هذا العقد سجلت تقدماً بخطى كبيرة في هذا الصدد (الجدول 2.2). فخلال الفترة منذ عام 1999، ازدادت نسب القيد الصافية في جنوب وغرب آسيا، وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، لتصل على التوالي إلى خمسة وإلى ثلاثة أضعاف ما كانت عليه في التسعينيات من القرن الماضي، فبلغت 73% في جنوب وغرب آسيا، و86% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى في عام 2007. بيد أن المعدلات الإقليمية العامة تغطي بالضرورة على الفروق الكبيرة التي توجد داخل كل منطقة. وتتصف أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى على وجه الخصوص بوجود فروق كبيرة في نسب القيد الصافية فيها تتراوح بين 31% في ليبيريا و98% في مدغشقر وجمهورية تنزانيا المتحدة. أما في الدول العربية، فإن نطاق التباين يتراوح بين أقل من 45% في جيبوتي و75% في اليمن وأكثر من 95% في البحرين ومصر (الملحق، الجدول الإحصائي 5).

خلال الفترة منذ عام 1999، ازدادت نسب القيد الصافية في جنوب وغرب آسيا وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى لتصل على التوالي إلى خمسة وإلى ثلاثة أضعاف ما كانت عليه في التسعينات من القرن الماضي

كان التقدم في مجال القيد غير متكافئ

إن التقدم المحرز في العالم على صعيد نسب القيد الصافية الكلية يحجب عن النظر أوضاعاً أكثر تعقيداً. فوتيرة التقدم تختلف باختلاف البلدان، إذ إن هناك بلداناً تتقدم، وبلداناً لا تسجل أي تقدم، وبلداناً أخرى تتراجع.

ويعرض الشكل 2.15 صورة موجزة عن التقدم المحرز. فقد حققت بعض البلدان تقدماً مذهلاً. فارتفعت نسبة القيد الصافية في جمهورية تنزانيا المتحدة من حوالي 50% في عام 1999 إلى 98% في عام 2006. كما تجاوزت كل من زامبيا ومدغشقر ونيكاراغوا حد الـ 90% في التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي. وكانت بنين في عام 1999 أحد البلدان التي كانت نسبة القيد الصافية فيها تسجل أدنى المستويات في العالم، إلاّ أنها أصبحت اليوم تمضي على الطريق السليم لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. غير أن التحدي المتمثل في توسيع نطاق الفرص من أجل الوصول إلى السكان الذين يصعب الوصول إليهم سيزداد صعوبة مع التوسع في نطاق النظام التعليمي (الإطار 2.6). وثمة بلدان كانت بعيدة جداً عن

الجدول 2.2: القيد في التعليم الابتدائي بحسب المناطق، 1999 و2007

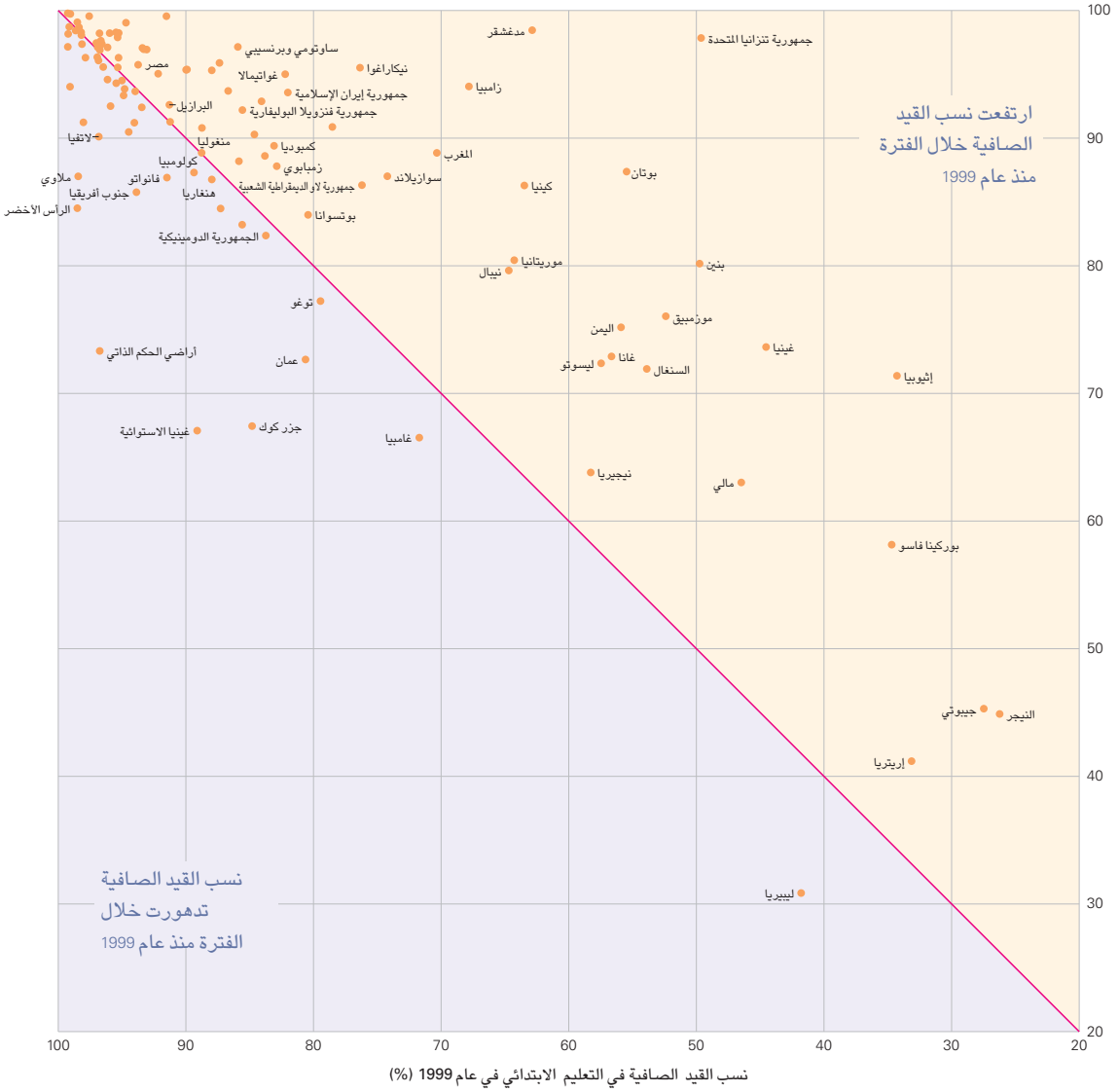
	إجمالي القيد		نسب القيد الصافية		التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي1	
	السنة الدراسية المنتهية في		السنة الدراسية المنتهية في		السنة الدراسية المنتهية في	
	1999	2007	1999	2007	1999	2007
	(بالملايين)		(%)		(إناث/ ذكور)	
العالم	646	694	82	87	0.92	0.96
البلدان النامية	559	615	80	86	0.91	0.95
البلدان المتقدمة	70	66	97	96	1.00	1.00
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	16	13	88	91	0.99	0.99
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	82	124	56	73	0.85	0.90
الدول العربية	35	41	78	84	0.87	0.90
آسيا الوسطى	7	6	88	92	0.99	0.98
شرق آسيا والمحيط الهادي	218	191	96	94	0.99	0.99
شرق آسيا	214	188	96	94	0.99	0.99
المحيط الهادي	3	3	90	84	0.97	0.97
جنوب وغرب آسيا	155	192	74	86	0.84	0.95
أمريكا اللاتينية والكاريبي	70	68	92	93	0.97	0.97
الكاريبي	3	2	75	72	0.98	0.99
أمريكا اللاتينية	68	66	93	94	0.97	0.96
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	53	51	97	95	1.01	1.00
أوروبا الوسطى والشرقية	26	21	91	92	0.96	0.98

1– التكافؤ بين الجنسين محسوب على أساس مؤشر التكافؤ بين الجنسين على صعيد نسب القيد الإجمالية. للمزيد من التفاصيل، انظر الملحق.

المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 5.

الشكل 2.15: زادت معظم البلدان القيد في التعليم الابتدائي فيها خلال الفترة بين عامي 1999 و2007

التغير في نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي، 1999 - 2007



المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 5.

حد الـ 90% في المسار نحو تعميم القيد الصافي في التعليم الابتدائي، قطعت مع ذلك شوطاً طويلاً في هذا الاتجاه، ومن بينها إثيوبيا وبوركينا فاسو والنيجر.

وتوفر الاتجاهات على صعيد نسب القيد الصافية في الماضي مؤشراً محدود الدلالة على إمكانات البلدان في أن تحقق إتمام الجميع للتعليم الابتدائي. وكما يبين الشكل 2.15، فإن بالإمكان إحراز تقدم سريع جداً في نسب القيد الصافية. إلاّ أن البلدان التي تقل نسبة القيد الصافية فيها اعتيادياً عن 75% تواجه تحديات شاقة للغاية. كما أن تأمين تقدم جميع الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي، في إطار النظام التعليمي، يمثل تحدياً أكثر صعوبة، ولاسيما عندما تتعامل المدارس مع أعداد كبيرة من الأطفال الملتحقين بها في سن متأخرة.

ولقد صاغت بلدان عديدة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى طموحاتها على نحو يتناسب مع أوضاعها. فقد عدّلت بوركينا فاسو في خططها الوطنية الهدف الذي كانت ترمي إليه أصلاً وكان يتمثل في تحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015، وخفضت المستوى المنشود فيه إلى 70% (Bennell، 2009). وتلخص استراتيجية التعليم الحالية في إريتريا

الإطار 2.6: بنين – تسير في الطريق السليم، إلاّ أن معالجة التهميش تمثل أولوية

تعد بنين من بلدان العالم التي سجلت أسرع تقدم في مجال الالتحاق بالتعليم الابتدائي، إذ ارتفعت نسبة القيد الصافية فيها من 50% في عام 1999 إلى 80% في عام 2007. وانخفض التفاوت بين الجنسين فيها في هذا الصدد أيضاً، إذ إن عدد الفتيات اللواتي كن يلتحقن بالتعليم في عام 1999 كان 67 فتاة فقط مقابل التحاق كل 100 صبي، وارتفع عددهن هذا في عام 2007 إلى 83 فتاة. وإذا ما استمرت الاتجاهات الحالية، فإن بإمكان بنين أن تحقق تعميم التعليم الابتدائي فيها بحلول عام 2015. بيد أنه سيكون من الصعب الحفاظ على الاتجاهات الحالية هذه، إذ إن التقدم السريع في توسيع نطاق الالتحاق بالتعليم أدى، على غرار ما يحدث في بلدان أخرى، إلى ظهور تحديات جديدة على مستوى السياسة العامة:

رفع معدلات إتمام المرحلة التعليمية. إن تحقيق هدف بنين المتمثل في بلوغ نسبة 100% في إتمام التعليم الابتدائي بحلول عام 2015، سيتطلب اعتماد تدابير واسعة النطاق من أجل تأمين أن يلتحق جميع الأطفال في السن المناسبة بالتعليم وإتمامهم لمرحلة كاملة من التعليم الابتدائي. ولا يزال الالتحاق بالتعليم في سن متأخرة يمثل مشكلة كبيرة. فتبلغ نسبة القبول الإجمالية في الصف الأول 115% بعد أن كانت أقل من 50% في عام 2005. ويشير هذا الفرق إلى وجود تضخم في أعداد الأطفال الذين تزيد أعمارهم على 6 سنوات في الصف الأول. ويُعد إلحاق الأطفال بالمدارس في السن الصحيحة أمراً هاماً لزيادة نسبة إتمام المرحلة التعليمية. ويشكل الأطفال الذين يُتمون المرحلة التعليمية في السن المناسبة أقل من 20% من مجموع الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس.

معالجة الضغط السكاني. بالنظر إلى معدل النمو السكاني البالغ 3.2% وإلى أن أعمار نصف السكان تقريباً تقل عن 15 عاماً، سيتطلب الأمر توسيع نطاق النظام التعليمي في بنين من أجل أن يبقى في مستواه الحالي فقط.

خفض أوجه التفاوت بين الأقاليم. توجد في بنين أوجه كبيرة للتفاوت. فتبلغ نسبة القبول الإجمالية في الصف الأخير من التعليم الابتدائي في إقليم أليبوري (وهو أحد أشد الأقاليم فقراً ويتسم على وجه الخصوص بارتفاع مستويات سوء التغذية فيه بين صفوف الأطفال دون سن الخامسة من العمر) 36% فقط، بينما يبلغ المتوسط القطري 66%. ولذلك فإن الوصول إلى الجماعات الضعيفة هو أمر أساسي من أجل الحفاظ على وتيرة التقدم.

معالجة الفقر. إن أكثر من نصف السكان في بنين يعيشون في فقر مدقع. وتبلغ احتمالات إتمام أطفال الخُميس الأغنى من السكان لمرحلة التعليم الابتدائي ما لا يقل عن ضعف احتمالات أطفال الخُميس الأفقر من بين السكان. وهذا يعني أن أطفال أغنى 20% من الأسر ينتفعون بنسبة 57% من الإنفاق الحكومي على التعليم بينما لا يحظى أطفال أفقر الأسر إلاّ بفوائد 5% من هذا الإنفاق.

ولقد اتخذت الحكومة تدابير في إطار خطتها التعليمية للسنوات العشر (2006– 2015)، من أجل معالجة أوجه التفاوت، بما في ذلك من خلال العمل الموجّه عمداً لصالح الفتيات والجماعات والفئات والأقاليم المحرومة– مع التعهد بالتزامات مالية قوية لهذا الغرض على صعيد الميزانية. وقد كان الإنفاق على التعليم يمثل 3.9% من الناتج القومي الإجمالي و18% من إنفاق الميزانية في عام 2006. ويوجّه ما يزيد بقليل على نصف ميزانية التعليم إلى التعليم الابتدائي. فينبغي للجهات المانحة التي تقدم المساعدات الدولية أن تدعم هذا الالتزام الوطني على المستوى المالي من أجل أن تتمكن بنين من قطع الشوط الأخير الذي يفصلها عن تحقيق تعميم التعليم الابتدائي.

المصدر: Benin Government (2008)؛ World Bank (2009g).

ثمة ثمانية وعشرون بلداً ما زالت لم تحقق هدف التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي، المحدد لعام 2005

تلخيصاً واضحاً المعضلة التي يواجهها أخصائيو التخطيط، وذلك على النحو التالي: 'إن بلوغ الهدف المتمثل في تحقيق تعميم التعليم الابتدائي في الأجل المحدد له على الصعيد العالمي وهو عام 2015 سيكون أمراً في غاية الصعوبة. وحتى إذا ما توافرت الموارد المالية اللازمة، سيكون من المستحيل تقريباً من الناحية المادية أن يتم توفير ما يلزم من البنى الأساسية وما يرتبط بذلك من زخم (على صعيد المعلمين، والإداريين، وغير ذلك) خلال فترة السنوات الإحدى عشرة المقبلة من أجل الاهتمام بجميع الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي... وعلى هذا الأساس، فإن من المتوقع أن تبلغ نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي 82% بحلول عام 2015، وأن يتحقق تعميم هذا التعليم بحلول عام 2019' (Eritrea Ministry of National Development، 2005، p. 10).

ولكن هل يشكل تخفيض مستوى الطموح تراجعاً لا مبرر له عن الالتزامات السياسية التي تمت في داكار؟ إن على كل بلد أن يقدّر ما يمكن أن يحققه على ضوء أوضاعه الحالية والموارد البَشرية والمالية المتوافرة له. وعلى أي حال، ثمة دلائل قوية مستمدة من تجارب بلدان عديدة على أن توافر الالتزام السياسي القوي مع وجود شراكات قوية في مجال المساعدة يمكن أن يؤديا إلى تحقيق تقدم سريع.

التكافؤ بين الجنسين: ثمة شيء من التقدم، إلاّ أن الطريق إلى بلوغ الهدف لا يزال طويلاً

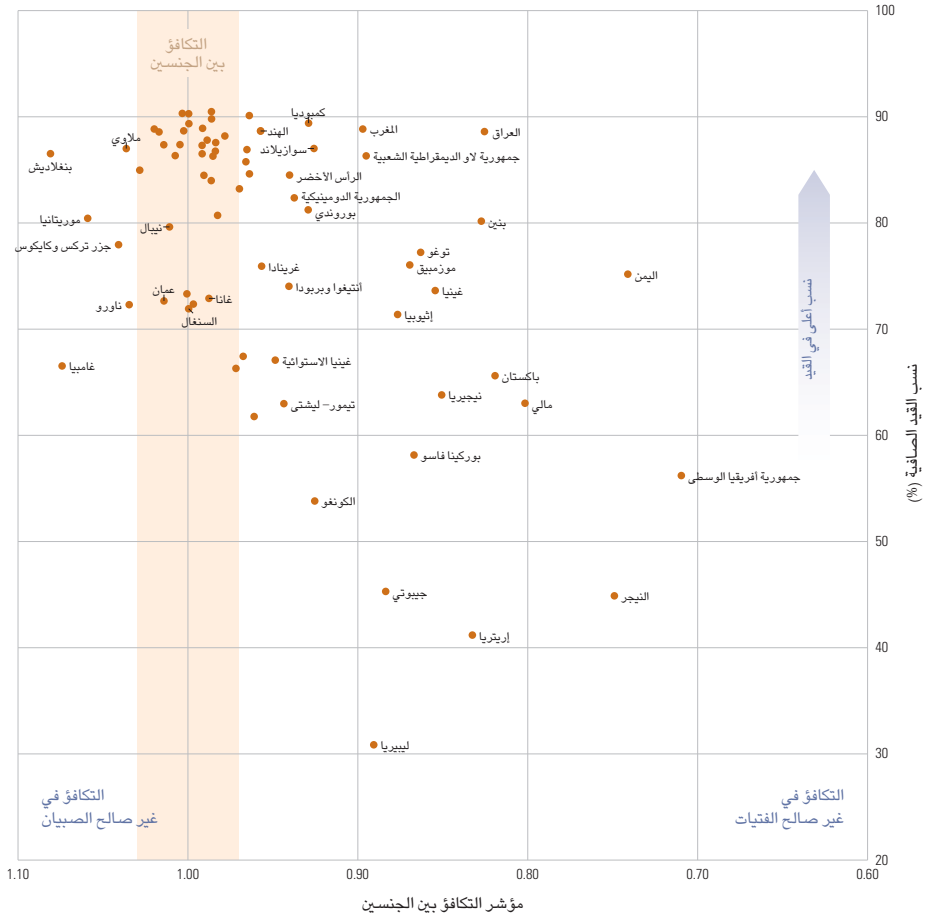
لقد تَرافَق التوسع في التعليم الابتدائي مع تقدم في تأمين مزيد من التكافؤ بين الجنسين، ولكن ثمة فوارق واضحة بين المناطق الإقليمية وفي داخل كل منطقة منها، كما يدل على ذلك مؤشر التكافؤ بين الجنسين.

فقد كانت قيمة مؤشر التكافؤ في ثمانية وعشرين بلداً تقل عن 0.90 في عام 2007؛ وكان 18 بلداً من هذه البلدان تقع في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ولم تزل هذه البلدان لم تحقق هدف التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي، المحدد لعام 2005. كما توجد فوارق واضحة فيما يخص الجنسين في منطقة الدول العربية؛ غير أن الفرق الأكبر بين الجنسين موجود في بلد يقع في جنوب وغرب آسيا، وهو أفغانستان، حيث تلتحق 63 فتاة فقط بالمدارس مقابل التحاق كل 100 صبي به. إن وجود فروق كبيرة بين الجنسين يتعارض مع مقتضيات التقدم السريع نحو تعميم التعليم الابتدائي.

وفي بلدان تتسم بانخفاض مستويات القيد فيها، مثل إثيوبيا وبوركينا فاسو واليمن، أدى اتخاذ تدابير لصالح تحقيق التكافؤ بين الجنسين انطلاقاً من مستويات منخفضة في هذا الميدان، إلى تسجيل زيادات في الالتحاق بالتعليم الابتدائي.

الشكل 2.16: العلاقة بين القيد والتكافؤ بين الجنسين تختلف باختلاف البلدان

نسب القيد الصافية ومستوى التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي، 2007



ملاحظة: التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي محسوب على أساس مؤشر التكافؤ بين الجنسين على صعيد نسب القيد الإجمالية. للمزيد من التفاصيل، انظر الملحق.

المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 5.

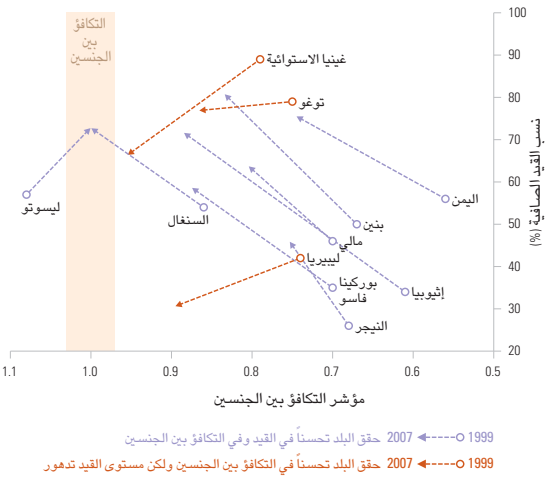
وتدل تجربة اليمن على أن بالإمكان تحقيق تقدم سريع نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين انطلاقاً من مستوى منخفض في هذا المجال، وعلى أن تحقيق التقدم على نحو مطرد يتطلب توافر التزام سياسي قوي بتأمين الإنصاف (الإطار 2.7). وإن التكافؤ بين الجنسين يرتبط ارتباطاً عكسياً بمستوى القيد؛ فكلما كان مستوى القيد منخفضاً، ازداد الفرق في القيد بين الجنسين (الشكل 2.16). وتشكل السنغال حالة استثنائية في هذا الصدد؛ ففي حين لا يزال مستوى القيد في هذا البلد منخفضاً (72% في عام 2007)، ارتفع مؤشر التكافؤ بين الجنسين في خلال فترة جيل واحد من التعليم الابتدائي من نسبة 86 فتاة مقابل كل 100 صبي في عام 1999 إلى التعادل بين الفتيات والصبيان في عام 2007. غير التقدم نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين لا ينشأ دائماً بتأثير عوامل إيجابية. ففي توغو وغينيا الاستوائية وليبيريا، ازداد التكافؤ بين الجنسين ليس بسبب التوسع في النظام التعليمي، وإنما نتيجة لانخفاض القيد في صفوف الصبيان (الشكل 2.17).

توصلت السنغال في عام 2007 إلى تحقيق التكافؤ بين الجنسين وذلك في خلال فترة جيل واحد من التعليم الابتدائي

وتوجد عدة بلدان في غرب أفريقيا كانت مستويات الفوارق بين الجنسين فيها تندرج في عداد أعلى المستويات في العالم، وهي بلدان اعتمدت سياسات ترمي إلى تعزيز التكافؤ وذلك في إطار استراتيجيات أوسع نطاقاً ترمي إلى تحقيق تعميم التعليم الابتدائي. وتركز بعض هذه السياسات على إزالة واحد من أكبر الحواجز التي تعيق الإنصاف بين الجنسين، متمثلاً في المواقف تجاه مكانة الفتيات والنساء في المجتمع. وقد نظمت الحكومات، من خلال العمل مع رؤساء القرى والزعماء الدينيين، حملات لتعليم الفتيات. وثمة استراتيجيات أخرى تتضمن تقديم حوافز مالية، وتوفير الماء والإصحاح في المدارس (بما في ذلك إقامة مراحيض منفصلة للصبيان والفتيات)، وحشد معلمات، وتقديم حوافز لتوظيفهن في

الشكل 2.17: التفاوت بين الجنسين يتضاءل، وإن كان ذلك ناجماً أحياناً عن انخفاض القيد

التغيرات في نسب القيد الصافية وفي مؤشر التكافؤ بين الجنسين على صعيد نسب القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي، 1999 - 2007، بلدان مختارة



ملاحظة: التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي محسوب على أساس مؤشر التكافؤ بين الجنسين على صعيد نسب القيد الإجمالية. للمزيد من التفاصيل، انظر الملحق.
المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 5.

المناطق الريفية، وتوفير تدريب في مجال مراعاة قضايا الجنسين للمعلمين (UNESCO– IIEP، 2009). وفي المناطق الريفية النائية التي كثيراً ما يشكل فيها بُعد المدارس عن منازل التلاميذ شاغلاً أمنياً رئيسياً لدى آباء الفتيات، أخذت الحكومات تحاول تقريب قاعات الدرس من أماكن وجود المجتمعات المحلية، وكثيراً ما تستعين في ذلك بإنشاء مدارس تعمل بالاستفادة من البث بواسطة السواتل (انظر الفصل 3).

إن إلحاق الفتيات بالمدارس يتطلب توافر العمل المنسق من أجل تغيير المواقف وتغيير ممارسات العمل المنزلي

وبإمكان الجهات المانحة أن تضطلع بدور هام في دعم الجهود الرامية إلى إزالة التفاوت بين الجنسين. فيجري في تشاد تنفيذ برنامج تموله وكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتحدة الأمريكية، يرمي إلى معالجة العوائق المالية والثقافية التي تحول دون التحاق الفتيات بالمدارس، وذلك عن طريق تقديم منح دراسية ودعم حملات للتوعية على صعيد المجتمعات المحلية. وانطلاقاً من الإقرار بأنه لا يمكن تغيير المواقف بإصدار تعليمات من القمة باتجاه القاعدة، فإن هذا البرنامج يعمل على مساندة عناصر محلية تيسر التغيير وذلك بالعمل من خلال رابطات الأمهات، والشخصيات الدينية، وإدارات الحكومة المحلية، وقادة القرى، والعاملون في المدارس، من أجل مناصرة تعليم الفتيات. وقد اضطلع أئمة المساجد بدور هام على وجه الخصوص في تأكيد تماشي المساواة بين الجنسين في التعليم مع التعاليم الإسلامية (Zekas et al.، 2009). وقد ساعدت مبادرات من هذا القبيل على زيادة وعي الناس بحق الفتيات في التعليم، كما أسهمت في ما أحرزته تشاد خلال الفترة بين عامي 1999 و2007 من تقدم في خفض مستوى التفاوت بين الجنسين من التحاق 58 فتاة إلى التحاق 70 فتاة بالتعليم مقابل التحاق كل 100 صبي، وأدى ازدياد التكافؤ بين الجنسين هذا إلى حدوث زيادة إجمالية في القيد.

إن مواصلة التقدم نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين سيتطلب، بالنسبة إلى بلدان عديدة، تحقيق تقدم على جبهتين. فإن إلحاق الفتيات بالمدارس يتطلب توافر العمل المنسق من أجل تغيير المواقف وتغيير ممارسات العمل المنزلي. ويشكل إبقاؤهن في التعليم عند وصولهن سن البلوغ مستوى آخر من مستويات التحدي، وخصوصاً في البلدان التي يشيع فيها الزواج المبكر ويتفاعل فيها عامل حرمان الفتيات مع جوانب أخرى للتهميش مثل الفقر والانتماء الإثني. وقد أظهرت بلدان مثل بنغلاديش وكمبوديا أن بإمكان الحوافز المالية أن تزيد احتمالات التحاق الفتيات بالمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، وأن تزيد الإقبال على التعليم الابتدائي (Filmer and Schady، 2006؛ Fiszbein et al.، 2009). وعلى أي حال، فثمة حاجة إلى اتخاذ تدابير على صعيد السياسات العامة تتعلق بمجالات عديدة أخرى في ميدان التعليم وغيره.

ولقد أثبتت بعض البلدان في غرب أفريقيا، وهي بلدان تُعد من أفقر بلدان العالم وتسجل مستويات منخفضة في القيد، أن بالإمكان القضاء على التمييز القائم على الجنس ضمن إطار الأسر وفي خارجها عندما تتوافر القيادة السياسية

الإطار 2.7: اليمن تتقدم في اتجاه تعميم التعليم الابتدائي

لقد ارتفع عدد الملتحقين بالمدارس في اليمن، التي تُعد من أفقر بلدان العالم، من 2.3 مليون نسمة في عام 1999 إلى 3.2 مليون نسمة في عام 2005، وقلّت أوجه التفاوت بين الجنسين. وتزداد أهمية هذين الإنجازين عند النظر إليهما على ضوء ما يعانيه البلد من شدة الفقر، وسرعة النمو السكاني، وتشتت سكان المناطق الريفية فيه.

فلقد استفادت الفتيات في اليمن من التوسع العام في التعليم ومما اتُخذ من تدابير محددة تستهدفهن. ويمكن أن يعزى التحسن الذي جرى في القيد في السنوات الأخيرة الماضية إلى تدابير اتخذت على صعيد السياسة العامة في أواخر التسعينيات من القرن الماضي، اشتملت على إقامة مدارس موحدة التصميم وزهيدة التكاليف، والتشاور مع المجتمعات المحلية بشأن أماكن إقامة هذه المدارس. ولقد كان التعليم الأساسي (الصفوف الدراسية من 1 إلى 9) إلزامياً ومجانياً من حيث المبدأ منذ أوائل التسعينات، وإن كان الدارسون ظلوا يسددون تكاليف الزي المدرسي والكتب المدرسية. وفي عام 2007/2006 جعلت وزارة التربية الزي المدرسي أمراً اختيارياً وألغت أجور الكتب المدرسية بالنسبة إلى الفتيات في الصفوف الدراسية من 1 إلى 6، وبالنسبة إلى الصبيان في الصفوف الدراسية من 1 إلى 3. كما أنها اتخذت تدابير لاستخدام المزيد من المعلمات في المدارس الريفية.

وسوف تتطلب مواصلة التقدم اتخاذ تدابير على صعيد السياسة العامة من أجل إضعاف تأثير علاقات التفاعل بين الفقر والتفاوت بين الجنسين. فالحضور في المدارس يسجل إدنى المستويات ويتجسد التفاوت بأشد صوره في المناطق الفقيرة والمناطق الريفية (الشكل 2.18). فمن بين الأطفال الذين كانوا في السن المدرسية وغير ملتحقين بالمدارس و يزيد عددهم على 900 000 مليون نسمة في عام 2005، كانت الفتيات تشكلن نسبة 70%، وكان 88% منهم

وتحقيق التكافؤ بين الجنسين

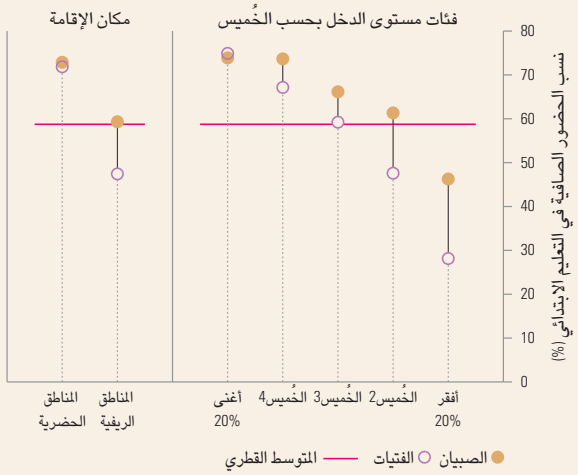
يسكنون في مناطق ريفية. وتشير بيانات الاستقصاءات الأسرية إلى أن 28% من الفتيات و46% من الصبيان من أفراد الخُميس الأفقر من بين السكان يحضرون المدارس. ويدل هذا على مواقف الآباء وممارسات العمل المنزلي التي تولي لتعليم الفتيات وزناً أقل مما توليه لتعليم الصبيان.

وإن أشكال التفاوت بين الجنسين تؤثر أيضاً في تنظيم أنماط عمل الأطفال. فالفقر يدفع الصبيان والفتيات إلى العمالة، أما بسبب حاجة الأسر إلى المال، وأما لأن الآباء لا يستطيعون تسديد أجور التعليم. كما أن الأطفال من الجنسين يقضون وقتاً في أداء مهام منزلية روتينية. ويشمل عمل الأطفال زهاء خُمس الصبيان وربع الفتيات. ولكن في حين يحضر المدارس 70% من الأطفال العاملين من بين الذكور، فإن نسبة الفتيات اللواتي يحضرن المدارس هي 52% فقط من مجموعهن من بين الأطفال العاملين. ويدل هذا الفرق على أن الفتيات يقضين ساعات أكثر في العمل، وأن تقسيم العمل يلقي على عاتقهن مسؤوليات أكبر على صعيد العمل المنزلي بينما تولى أهمية أكبر لتعليم الصبيان.

وتشير التشكيلة المتشعبة للعوامل التي تحول دون التحاق الأطفال بالمدارس في اليمن إلى ضرورة العمل على معالجة الوضع في اتجاهين. فبإمكان السياسات التعليمية أن توسع نطاق البنى الأساسية المدرسية من أجل الوصول إلى المزيد من الأطفال، ومعالجة أوجه التفاوت بين الجنسين عن طريق تقديم حوافز مالية، وحشد المعلمات، بالإضافة إلى تدابير أخرى. وثمة في الوقت ذاته، حاجة إلى اعتماد استراتيجيات أوسع نطاقاً ترمي إلى معالجة الفقر في المناطق الريفية، والحد من عمل الأطفال، والتصدي للمواقف التي تقلل من أهمية تعليم الفتيات.

الشكل 2.18: يسجل قيد الفتيات في اليمن أدنى المستويات في المناطق الفقيرة والمناطق الريفية

نسبة الحضور الصافية في التعليم الابتدائي في اليمن، بحسب نوع الجنس، ومستوى الحالة المادية، ومكان الإقامة، 2005



المصدر: UNESCO- DME (2009).

المصدر: Al- Mekhlafy (2008)؛ Guarcello et al., (2006)؛ Integrated Regional Information Networks (2007, 2006)؛ Kefaya (2007)؛ Ochse (2008)

وتُتخذ التدابير العملية لهذا الغرض. ويدل هذا الأمر ذاته على أن الإخفاق في الحد من التفاوت بين الجنسين هو تعبير عن الإخفاق في هذين المجالين. فمع أن باكستان هي أعلى دخلاً من السنغال وأن نسبة القيد الصافية في البلدين متقاربة، فقد كانت باكستان متخلفة كثيراً عن السنغال فيما يخص التكافؤ بين الجنسين إذ كانت نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي فيها في عام 2006 تبلغ 73% للصبيان و57% للفتيات. وإذا كان إداء باكستان مماثلاً لأداء السنغال لكان عدد الفتيات الملتحقات بالمدارس فيها يزيد عما هو عليه بمقدار 1.1 مليون فتاة. إن استمرار التفاوت بين الجنسين في باكستان، وهو أمر يمكن أن تزيد من حدته الحركات السياسية المناهضة لتعليم الفتيات، يعيق عن التقدم بوجه عام في مجال القيد (الإطار 2.8). ويلاحَظ الخطر الذي يهدد تحقيق الإنصاف بين الجنسين، بشكل أوضح في البلد المجاور لباكستان، وهو أفغانستان حيث تتعرض المدارس والمعلمون والمعلمات لعمليات ترمي إلى إبعاد الفتيات عن المدارس (انظر الفصل 3).

بيد أن التفاوت بين الجنسين لا يتم في اتجاه واحد. ففي عدد قليل من البلدان النامية يتجاوز مستوى التحاق الفتيات بالتعليم مستوى التحاق الصبيان به، ويمكن أن يحدث ذلك في الأماكن التي يكون فيها مستوى الطلب على عمل الصبيان أعلى من مستوى الطلب على عمل الفتيات. وكمثال على ذلك، فإن الأسر الريفية الفقيرة في ليسوتو، ولاسيما الأسر التي تعيش في مناطق المرتفعات، كثيراً ما تعتمد على الصبيان ليتولوا رعي قطعان الماشية، مما يؤدي إلى ارتفاع معدلات التسرب من التعليم بعد بلوغ الصف الثالث (World Bank، 2005e). والأمر الإيجابي هو أن وتيرة التحاق الصبيان بالتعليم قد تسارعت في السنوات الأخيرة الماضية وتم تحقيق التكافؤ بين الجنسين.

الوضع في بعض البلدان يتراجع أو يمر بحالة ركود

إن الاتجاهات الإيجابية الملحوظة على الصعيد العالمي فيما يتعلق بنسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي تحجب بالضرورة عن الأنظار وجود اتجاهات سلبية على الصعيد القطري. فثمة عدة بلدان لا يزال الطريق أمامها إلى تحقيق تعميم التعليم الابتدائي طويلاً، لا تحقق أي تقدم، بل إن بعض البلدان تشهد انتكاسات في هذا الصدد.

ويعرض الشكل 2.15 أن بعض البلدان التي تسجل نسباً صافية منخفضة للقيد وتوجد فيها أعداد كبيرة من السكان غير الملتحقين بالمدارس –ولاسيما نيجيريا– تسير في الطريق الصحيح ولكن ببطء شديد للغاية. ومما يثير الارتباك أن نسب القيد الصافية في حوالي خمسة وعشرين بلداً نامياً تتوافر عنها بيانات بشأن العامين 1999 و2007، قد سجلت ركوداً أو انخفاضاً[9].

في الفترة بين عامي 1999 و2007، سجلت نسب القيد الصافية في حوالي خمسة وعشرين بلداً ركوداً أو انخفاضاً

9 - يظهر هذا الاتجاه بشكل أوضح في الفترة 2006-2007 إذ كان هناك أربعون بلداً كان لا يزال عليها أن تعمل من أجل تحقيق تعميم التعليم الابتدائي فيها، إلاّ أن الوضع فيها لم يكن يشهد أي تغيير.

الإطار 2.8: باكستان – أوجه التفاوت بين الجنسين تعيق التقدم

إن باكستان ليست على المسار السليم الذي يؤهلها لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. فالبلد يضم جزءاً كبيراً من مشكلة السكان غير الملتحقين بالمدارس في العالم. ويندرج العجز عن معالجة أشكال الحرمان القائم على الجنس التي تتفاعل مع عوامل الفقر وأوجه التفاوت بين الأقاليم، في صميم هذه المشكلة.

فيتسم التعليم في باكستان بأنه ينطوي على أوجه مترسخة للتفاوت القائم على اعتبارات مكان الإقامة ومستوى الحالة المادية. فعلى صعيد أغنى الأسر، يزاول أكثر من 85% من الأطفال التعليم الابتدائي ولا يوجد فرق كبير في ذلك بين الصبيان والفتيات. أما نسب الحضور الخاصة بأطفال الأسر الفقيرة، فإنها أقل من ذلك بكثير، ولاسيما فيما يخص الفتيات، إذ لا تزاول التعليم المدرسي من بين فتيات الأسر الفقيرة إلاّ قرابة ثلثهن فقط. وبالمثل، فإن نسب الحضور تكون أعلى والفروق بين الجنسين أقل في المناطق الحضرية مما في المناطق الريفية، ويصدق نفس القول عند المقارنة بين إقليم البنجاب الغني نسبياً من جانب، وبلوجستان والسند من الجانب الثاني (الشكل 2.19).

وتتميز منطقة الحدود الشمالية الغربية في البلد بأن نسبة حضور الصبيان فيها هي أعلى من المتوسط القطري وبأن نسبة حضور الفتيات هي أقل من المتوسط القطري. وثمة قلق متزايد إزاء احتمال أن يتزايد نطاق هذا الفرق بين الجنسين. وفي الأجزاء الخاضعة لسيطرة الطالبان في هذا الإقليم، تعرضت 91 مدرسة من مدارس الفتيات للتدمير ووقعت أضرار بـ 25 مدرسة من هذا النوع من المدارس، وذلك بالإضافة إلى أضرار أصابت بعض مدارس الصبيان.

وقد أجريت بحوث مستفيضة عن العوامل الكامنة وراء أوجه التفاوت الراسخة بين الجنسين في باكستان. فتولي الفتيات قدراً من الأهمية أكبر بكثير مما يوليه الصبيان لمسألة بُعد المسافة بين المدرسة والمنزل، مما يعبر عن الشواغل الأمنية ومتطلبات العمل في إطار الأسرة. فينخفض مستوى التحاق الفتيات بالمدارس انخفاضاً حاداً مع زيادة كل 500 متر في المسافة بين المنزل وبين أقرب مدرسة تقبل الفتيات، ويتسبب 'جزاء المسافة' هذا في وجود 60% من الفرق بين الجنسين في الالتحاق بالمدارس. إضافة إلى ذلك، فإن عامل التكاليف يمكن أن يسهم أيضاً في حرمان الفتيات لأن الأسر تميل إلى إنفاق المزيد على الصبيان.

ويكون لوجود مدرسة حكومية في منطقة المجتمع المحلي تأثير إيجابي كبير على التحاق الفتيات بالمدارس. وبالنظر إلى أنه كان هناك اتجاه ملحوظ نحو إتاحة التعليم الابتدائي على أساس الفصل بين الجنسين، فقد أصبح غياب المدارس الخاصة بالفتيات في بعض المناطق يشكل عائقاً كبيراً أمام التحاقهن بالتعليم. ويُعد عدم حشد ما يكفي من المعلمات عائقاً آخر في هذا الصدد، إذ إن الآباء في المناطق الريفية يفضلون أن تتلقى فتياتهم التعليم على أيدي نساء، ولكن آثار انخفاض الاستثمار لصالح تعليم الفتيات في الماضي تجعل أن القليل من النساء المحليات يملكن المؤهلات المناسبة لأداء هذه المهمة. وهذا فضلاً عن أن من الصعب اجتذاب المعلمات المؤهلات من المناطق الأخرى في البلد إلى العمل في المناطق الريفية.

وقد غدت الوثائق الخاصة بالسياسة التعليمية تعترف على نحو متزايد بضرورة إيلاء قدر أكبر من الاهتمام للإنصاف بين الجنسين، لكن من غير الواضح البتة أن يوفر إطار العمل السياسي الحالي تدابير ملموسة لترجمة الأقوال إلى أفعال. فيمكن للسياسات، مثلاً، أن تتخذ احتياجات المجتمعات المحلية كمعايير تُحدد على أساسها أماكن إقامة المدارس الابتدائية الحكومية الجديدة؛ غير أن البحوث تشير إلى أن الوضع الاقتصادي للمجتمعات المحلية ونطاق التفاوت بين الجنسين لا يؤثران تأثيراً كبيراً على اختيار أماكن إقامة المدارس الحكومية الجديدة.

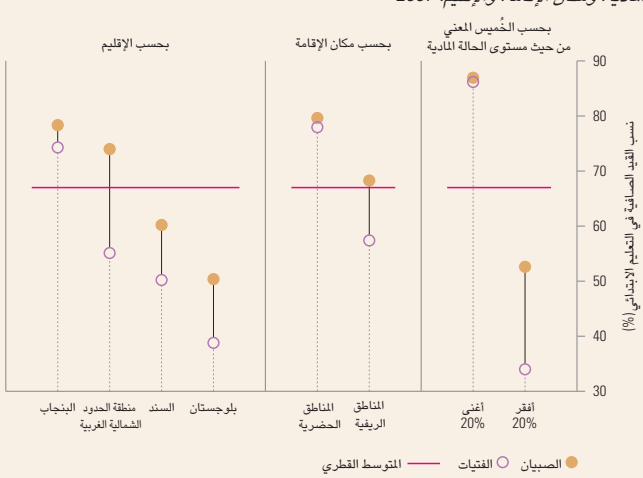
ولا تزال المستويات العامة للتمويل الحكومي منخفضةً، ولا يندرج التعليم إلاّ بشكل ضعيف في إطار الاستراتيجيات الوطنية للحد من الفقر، ولم تُبذل إلاّ جهود محدودة من أجل اعتماد حوافز للتشجيع على تعليم الفتيات على غرار الحوافز التي اعتُمدت في بنغلاديش التي تقدمت كثيراً على باكستان في مجال القيد وتحقيق التكافؤ بين الجنسين.

المصدر: Aly and National Education Policy Review Team 2007؛ Andrabi et al., 2008؛ Lloyd et al., 2007؛ O'Malley 2009؛ Pakistan Ministry of Education 2003.

في باكستان، لا تزاول التعليم المدرسي من بين فتيات الأسر الفقيرة إلاّ قرابة ثلثهن فقط

الشكل 2.19: الحضور في التعليم الابتدائي في باكستان يتسم بوجود أوجه للتفاوت فيه بين الجنسين، وفيما بين الأقاليم، وبحسب مستوى الحالة المادية

نسب الحضور الصافية في التعليم الابتدائي في باكستان بحسب نوع الجنس، ومستوى الحالة المادية، ومكان الإقامة، والإقليم، 2007



المصدر: UNESCO- DME (2009).

وإذا ما أضفنا إلى ذلك عدد البلدان التي لا تتوافر عنها بيانات بخصوص القيد في عامي 1999 و2007، فإن عدد البلدان البلدان المتخلفة عن الركب سيكون أكثر من خمسة وعشرين بلداً. وعلى سبيل المثال، ففي باكستان وجمهورية أفريقيا الوسطى اللتين كانت نسبة القيد الصافية فيهما أقل من 70% في عام 2007، ولا تملكان بيانات عن عام 1999، ثمة دلائل قوية على أن التقدم فيهما كان محدوداً. وتوجد بلدان أخرى لا تتوافر فيها بيانات عن نسبة القيد الصافية إما في عام 1999 وإما في عام 2007، ومن هذه البلدان أفغانستان، وجمهورية الكونغو الديمقراطية، والسودان، وسيراليون، والصومال، وهاييتي. وفي هذه الحالة أيضاً، ثمة دلائل قوية على أن التقدم نحو تحقيق تعميم القيد الصافي، إذا كان قد حصل فيها أي تقدم من هذا القبيل، قد كان في كثير من الأحيان بطيئاً للغاية ويجري انطلاقاً من مستوى منخفض. ومن الواضح أن السودان، حيث تبلغ نسبة القيد الصافية 66%، وكوت ديفوار، حيث تبلغ نسبة القيد الصافية 72%، هما بَلدان ليسا على الطريق الذي يتيح لهما تحقيق الهدف في أجله المحدد[10]. ومع أن نسبة القيد الإجمالية في أفغانستان ارتفعت بشكل كبير (من 28% في عام 1999 إلى 103% في عام 2007) نتيجة، جزئياً، لفتح الطريق أمام انتفاع الفتيات بالتعليم، فإن الطريق لا يزال طويلاً إلى أن يتمكن جميع الأطفال من الالتحاق بالتعليم وإتمام مرحلة كاملة منه في غضون الأجل المحدد[11].

وثمة بلدان عديدة تسجل تقدماً بطيئاً أو انتكاسات إما في سياق أوضاع النزاع أو في سياق أوضاع الانتعاش في مرحلة ما بعد النزاع. ولقد كانت الأحداث التي شهدتها سيراليون مدعاة للقلق. فبعد أن مرّ البلد بحرب أهلية ضروس، أصبح ينعم بالسلم منذ عدة سنوات تحت قيادة رئيسة منتخبة للجمهورية، هي إيلين سيرليف– جونسون، ويوجد فيه التزام قوي بالتعليم. غير أن نسبة القيد الصافية فيه انخفضت من 42% في عام 1999 إلى 31% في عام 2008. وتعترف الخطة التعليمية الحكومية بأن 'ليبيريا ستحتاج على الأغلب ومن وجهة نظر واقعية، إلى سنوات أكثر بعد عام 2015 من أجل أن تحقق أهداف تعميم التعليم الابتدائي' (Liberia Ministry of Education، 2007b). وإن عدد السنوات الإضافية اللازمة سيعتمد جزئياً على مدى ما تبتدع الجهات المقدمة للمساعدات من طرائق تجديدية لدعم هذه الجهود (الإطار 2.9؛ وانظر ايضاً الفصل 4). ويبدو أن سبب الانخفاض الكبير الذي سُجل في القيد في أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية يعود إلى الآثار المركبة للمنازعات المدنية والاختراقات العسكرية وفرض القيود على حركة السلع والبشر.

وتشكل إريتريا مصدراً آخر للقلق، إذ بعد أن تم إحراز تقدم كبير في القيد خلال الفترة من عام 1999 إلى عام 2006، شهد البلد انتكاسة في هذا المجال في عام 2007[12]. ويبدو أن التوترات العسكرية تسهم في هذا الأمر؛ فلقد انخفض الإنفاق على التعليم كحصة من الناتج القومي الإجمالي، لتصبح هذه الحصة أقل من نصف ما كانت عليه، إذ إنها كانت تبلغ 5.3% في عام 1999، وأصبحت 2.4% في عام 2006. هذا في حين أن الإنفاق العسكري ارتفع في هذه الفترة إلى مستوى كبير جداً[13]، مستأثراً بموارد تشتد الحاجة إلى إنفاقها على البنى التعليمية.

الإطار 2.9: ليبيريا – تراجع في بلد يشهد أوضاع ما بعد النزاع

أدى الحكم الديمقراطي والانقلابات وأربعة عشر عاماً من الحرب الأهلية إلى خراب النظام التعليمي في ليبيريا. فقد تدمرت المدارس وانهارت الخدمات العامة وانخفض الاستثمار وأدى الخوف بالآباء إلى سحب أطفالهم من المدارس. وعلى الرغم من أن انتخاب إيلين سيرليف– جونسون رئيسة للجمهورية في عام 2006 أدى إلى تجدد الأمل، فإن إصلاح الوضع يشكل عملية شاقة للغاية.

فليبيريا هي من أفقر بلدان العالم، إذ يعيش ثلاثة أرباع سكانها بأقل من 1.25 دولار أمريكي في اليوم للفرد الواحد، والبنى الأساسية التعليمية فيها متهاوية، ويوجد نقص مزمن في أعداد المعلمين المدربين وفي المواد التعليمية. وبالإضافة إلى الاهتمام بالأطفال الذين التحقوا بالمدارس منذ انتهاء النزاع، بات يجب على النظام التعليمي أن يواكب النمو السكاني وأن يهتم بالعدد الكبير من الأسر التي هُجرت من ليبيريا وأخذت تعود إليها من الخارج.

وبالنظر إلى محدودية البيانات المتوافرة، فإن من الصعب وضع سجل لمسار التغيرات التي طرأت، ولكن يُعتقد أن بعض المكاسب الهشة التي أُحرزت على مستوى القيد في أواخر التسعينيات قد تبددت عقب تجدد العنف خلال الفترة من عام 2001 إلى عام 2003 إذ انخفض القيد لدى الفتيات بمقدار النصف تقريباً بينما انخفض القيد لدى الصبيان بمقدار الثلث وذلك بسبب الفقر وانعدام الأمن.

وفي عام 2007، وضعت وزارة التربية استراتيجية تتيح الانتقال من نمط التخطيط القصير الأجل لأوضاع الطوارئ، إلى نمط التخطيط الاستراتيجي الطويل الأجل. وتزمع هذه الاستراتيجية تعزيز النوعية والإنصاف وذلك جزئياً عن طريق إتاحة تشكيلة واسعة النطاق من القواعد التنظيمية التي تشمل مجموعة متنوعة من مزودي الخدمات التعليمية. وفي عام 2008، تم 30% من الالتحاق بالتعليم الابتدائي في إطار المدارس الخاصة ومدارس البعثات التبشيرية، وتم الباقي في إطار المدارس الحكومية والمدارس الممولة من المجتمعات المحلية. ويتسم التحدي الخاص بتأمين الإنصاف بأنه في منتهى الصعوبة وذلك بالنظر إلى ضخامة أوجه التفاوت القائمة على أساس مستوى الحالة المادية، ومنطقة الإقامة، ونوع الجنس.

وتثير تجربة ليبيريا شواغل أوسع نطاقاً تتعلق بإخفاق نظم المعونة. ففي البلدان التي تخرج من أوضاع نزاع، تكون الموارد المتوافرة للحكومة محدودة، وبالتالي فإن المعونة تكتسب دوراً حيوياً. ولقد كانت الجهات المانحة بطيئة في دعم عملية إعادة البناء في ليبيريا على الرغم من أن الخطة الاقتصادية للبلد حظيت بالموافقة عليها في إطار مبادرة المسار السريع. ويبحث الفصل 4 موضوع إخفاق النظم الحالية لتقديم المعونة في تلبية احتياجات بلدان مثل ليبيريا.

المصدر: Center for Global Development (2009)؛ Liberia Ministry of Education (2007a)؛ USAID(2007).

قطع الشوط الأخير: بعض البلدان التي تسجل مستوى عالياً في القيد تواجه بعض المشكلات

ثمة سمتان تشترك فيهما معظم البلدان التي تواجه صعوبات في تحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. فقد كانت نسب القيد في هذه البلدان منخفضةً أصلاً منذ البدء، إضافة إلى أن هذه البلدان تعاني من شدة الفقر. غير أنه توجد استثناءات من هذه القاعدة. فإذ تميل نسب القيد إلى الارتفاع مع ارتفاع مستوى الحالة المادية، ثمة تشكيلة واسعة النطاق من التنويعات القريبة من متوسط نسبة القيد – وثمة بلدان غنية نسبياً تحقق مستوى في الأداء يقل عما ما يمكن أن يُتوقع منها. إضافة إلى ذلك، فإن بعض البلدان تواجه خطراً كبيراً في أن تفشل في تحقيق تعميم القيد الصافي بحلول عام 2015، وذلك على الرغم من أنها بدأت المسيرة انطلاقاً من مستوى عال جداً للمشاركة في التعليم المدرسي فيها.

ويبين الشكل 2.20 أهمية مستوى الحالة المادية في تحديد نطاق التغطية في مجال التعليم، إذ إنه يعرض صورة للعلاقة بين متوسط الدخل ونسب القيد الصافية، ويقدم في الوقت ذاته فكرة

10 - بالنظر إلى أن نسبة القيد الإجمالية تقيس نسبة جميع الأطفال الملتحقين، بصرف النظر عما إذا كانوا في الفئة العمرية الملائمة لمزاولة التعليم الابتدائي أم لا، فإن قيمة نسبة القيد الصافية تكون أقل منها.

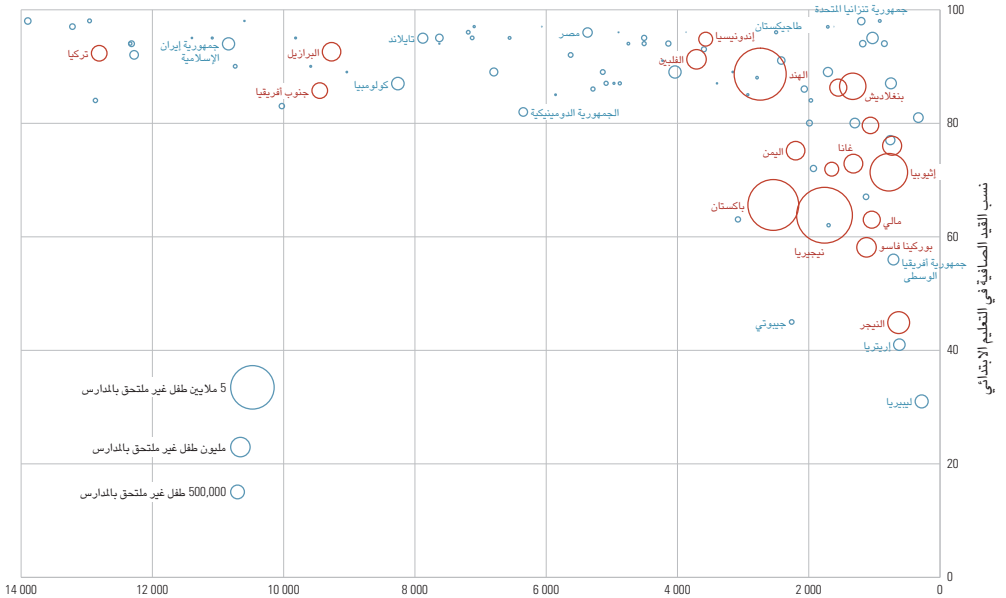
11 - كانت نسبة القبول الصافية في التعليم الابتدائي في أفغانستان في عام 2007 هي 55% فقط.

12 - ارتفعت نسبة القيد الصافية من 33% في عام 1999 إلى 47% في عام 2006، إلاّ أنها تراجعت إلى 41% في عام 2007.

13 - بلغ الإنفاق العسكري ما يعادل حوالي ربع الناتج القومي الإجمالي في ميزانية العام 2007/ 2008 (UNDP, 2007).

الشكل 2.20: معظم الأطفال غير الملتحقين بالمدارس يعيشون في بلدان فقيرة، بينما يتسم أداء بعض البلدان التي هي أكثر غنى بأنه دون المستوى

نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي، ونصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي، وأعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، في بلدان منخفضة الدخل وفي بلدان متوسطة الدخل، 2007



ملاحظة: تعبر حجوم الدوائر عن أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. والبلدان الواردة أسماؤها باللون الأحمر هي بلدان تضم أكثر من 500 000 طفل غير ملتحق بالمدارس.

المصدر: الملحق، الجدولان الإحصائيان 1 و5.

عن حجم السكان غير الملتحقين بالمدارس. وثمة أسباب عديدة تدعو إلى التشديد على العلاقة الطردية الموجودة بين الالتحاق بالتعليم وبين مستوى الدخل. فمع تزايد مستوى ثراء البلدان، تزداد قدرتها وقدرة رعاياها على زيادة الإنفاق على التعليم– بينما تميل النظم الاقتصادية إلى أن تزيد الطلب على العاملين المهرة مع تزايد نموها. ويتسم التغير في الدرجات القريبة من الحد الوسط بأهمية أكبر من أهمية علاقة الترابط المعروفة الموجودة في المتوسط بين قطبي الدخل والقيد. ففي الطرف السفلي من طيف مستويات القيد، ثمة بلدان مثل باكستان ونيجيريا تسجل مستوى في الأداء أقل من مستوى بلدان أفقر منهما، مثل إثيوبيا وبنغلاديش. وتوجد في الطرف الأعلى من الطيف بلدان، مثل تركيا وجنوب أفريقيا والفلبين، تسجل مستوى في الأداء يقل إلى حد كبير عن المستوى المتوقع منها.

إن أداء تركيا والفلبين هو أدنى مما يُتوقع من بلدان في مستوى ثروتهما الوطنية

وتشكل الفلبين مثالاً ملفتاً للانتباه بوجه خاص على القصور في الإداء[14]. ففي حين يبلغ متوسط الدخل فيها اربعة أضعاف متوسط الدخل في كل من جمهورية تنزانيا المتحدة وزامبيا، تسجل نسبة القيد الصافية فيها مستوى ادنى مما في هذين البَلدين. ولا تقف الجوانب السلبية في المقارنة عند هذا الحد، إذ إن نسبة القيد الصافية استمرت ترتفع في هذين البَلدين، بينما ركدت في الفلبين. وبالنظر إلى الوضع الذي كان عليه البلد في البداية في عام 1999، كان من المفروض أن يكون تعميم التعليم الابتدائي فيه بحلول عام 2015 مسألة شكلية، هذا بينما يواجه البلد حالياً خطراً حقيقياً في أن يتخلف عن هذا الهدف إذا لم تتوفر القيادة السياسية الحاسمة. فلقد تجاوز عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس والذين تتراوح أعمارهم بين 6 سنوات و11 سنة حد المليون نسمة في عام 2007 فاصبح عددهم يتجاوز ما كان عليه في عام 1999 بمقدار 100 000 نسمة. ويتسرب قرابة ربع عدد الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس قبل أن يبلغوا مستوى الصف الخامس. وثمة بلدان أخرى تتسم نسبة القيد الصافية فيها بالركود أو بالتراجع بعد أن بلغت مستوى عالياً، ومن بين هذه البلدان تركيا التي ظلت هذه النسبة فيها على حالها منذ بداية العقد (UIS database).

ولكن لماذا عجزت بلدان كانت قريبة من تحقيق تعميم القيد الصافي فيها في أواخر التسعينيات عن قطع الشوط القصير المتبقي؟ إن أحد العوامل يتمثل في صعوبة توسيع نطاق الفرص كي تشمل بعض الأقاليم وبعض شرائح المجتمع. فتركيا والفلبين تواجهان كلتاهما مشكلات مترسخة في مجال التهميش. ويرتبط التهميش في الفلبين ارتباطاً قوياً بالفقر وبمكان الإقامة، إذ إن منطقة المسلمين المنداناو ذات الحكم الذاتي وبعض الجزر النائية هي مناطق متخلفة إلى حد كبير. أما في تركيا، فإن الحرمان يتركز بشكل كبير بين صفوف الفتيات الصغيرات من بين سكان المناطق الشرقية الذين لا

14- للاطلاع على تحليل أشمل لأسباب وجود التحديات التي تواجهها الفلبين، انظر الفصل3.

تشكل اللغة التركية لغتهم الأم (الإطار 2.10). ويبحث الفصل 3 بمزيد من التفصيل مشكلة الوصول إلى المهمشين، إلاّ أن من الواضح في حالتي تركيا والفلبين هو أن السياسات المتبعة حالياً لا تتوصل إلى كسر قيود الحرمان المتوارث. ويتمثل أحد الأمور التي تسهم في وجود هذا الوضع، في قلة حصة الاستثمار في التعليم من الدخل القومي. فقد استثمرت تركيا حوالي 4% من الناتج القومي الإجمالي في عام 2004، بينما استثمرت المغرب وتونس ما بين 6% و7%. وكانت النسبة في الفلبين هي 2.3% في عام 2005، في حين أن المتوسط الإقليمي للنسبة في شرق آسيا كان 3.6%[15].

من الالتحاق بالتعليم إلى إتمام المرحلة التعليمية وما بعد ذلك: رحلة شاقة يصعب قياس مجرياتها

إن تعميم التعليم الابتدائي هو هدف يبدو بسيطاً في ظاهره ولكنه يطرح قضايا معقدة بشكل يكاد أن لا يطاق فيما يتعلق بقياس مداه. وإذا ما رجعنا بالأمر إلى أولياته، فإن الهدف يتعلق بجميع الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس في سن ملائمة ويتقدمون على نحو سلس عبر مسار النظام التعليمي ليُتموا مرحلة كاملة منه.

15 - يمثل هذا المتوسط الإقليمي متوسط النسب الخاصة بالبلدان التي تتوافر بيانات عنها.

الإطار 2.10: تركيا – التهميش يحول دون تحقيق تعميم التعليم الابتدائي

لقد ظل التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي في تركيا يتلكأ على مقربة من مستوى بلوغ الهدف المنشود. فلقد تحقق الكثير خلال العقد المنصرم. ولكن ما زال ينبغي تحقيق المزيد من أجل التخلص من أوجه التفاوت القائمة على أساس نوع الجنس، ومنطقة الإقامة، ومستوى الحالة المادية.

فيقضي قانون التعليم الأساسي في البلد بأن يحصل كل طفل على ثمانية سنوات من التعليم المدرسي، ويوجد منهج دراسي واحد لجميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 سنوات و14 سنة. وقد ازداد القيد في التعليم الابتدائي ازدياداً سريعاً خلال النصف الثاني من عقد التسعينيات إذ أدى تنفيذ مجموعة من البرامج إلى التوسع في تشييد المدارس، وتعزيز تدريب المعلمين، وتوفير المزيد من الكتب المدرسية، وإتاحة وسائل النقل لأطفال القرى النائية.

غير أن وتيرة التقدم تباطأت منذ عام 2000، وأصاب الركود نسب القيد التي ظلت في حدود 90% منذ عام 2002 وهو مستوى يقل بكثير عن المستوى المتوقع بالاستناد إلى متوسط دخل البلد. وكان عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس يبلغ حوالي 640 000 طفل في عام 2007، وتمثل الفتيات قرابة 60% منهم، مما يدل على رسوخ أوجه التفاوت الموجودة على أساس نوع الجنس. ويؤدي ارتفاع مستويات الاستبعاد في السنوات الأولى من التعليم إلى إعاقة التقدم في مستويات تعليمية أعلى، وهو ما ينطوي على عواقب ضارة بالنسبة إلى النمو الاقتصادي والعمالة والتنمية الاجتماعية في المستقبل. وتشكل نوعية التعليم مصدراً جدياً آخر للقلق، إذ يندرج مستوى أداء تركيا ضمن أسوأ مستويات الأداء في اختبارات التحصيل الدراسي التي تُجرى في إطار البرنامج الخاص بالتحصيل الدراسي للطلاب على الصعيد الدولي والتابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (PISA).

وتبين تجربة تركيا بشكل في غاية الجلاء الصعوبات التي تواجهها الحكومات في سياق السعي إلى الوصول إلى الفئات الأشد تهميشاً. وثمة دراسة استخدمت بيانات أحدث استقصاء أجري في تركيا عن السكان والصحة، تسلط الضوء على وجود أوجه للتفاوت عميقة الجذور ومتداخلة ويعزز بعضها البعض في مجال توافر الفرص التعليمية، وتسهم أوجه التفاوت القائمة على أساس نوع الجنس في مفاقمة الفروق في الجوانب الأخرى؛ وفي ما يلي بعض أوجه التفاوت المعنية في الدراسة:

- التفاوت بين الجنسين. لا تتمكن 7% من الفتيات اللواتي تتراوح أعمارهن بين 8 سنوات و12 سنة من الالتحاق بالمدارس أبداً، بينما تبلغ هذ النسبة في حالة الصبيان 2%. وفي سن الخامسة عشرة من العمر، تقل نسبة مزاولة الإناث للتعليم عن نسبة الذكور بمقدار عشرين نقطة مئوية.
- التفاوت بين الأقاليم. إن الإقليم الشرقي متخلف تخلفاً كبيراً عن باقي أنحاء البلد، ويعود السبب الرئيسي في ذلك إلى التفاوت بين الجنسين. فنسبة قيد الفتيات في شرقي تركيا، معبّراً عنها كجزء من المستوى الخاص بقيد الصبيان، تبلغ في حدها الأقصى 85% فيما يخص الفتيات في سن التاسعة من العمر، وتنخفض إلى ما دون 40% فيما يخص الفتيات في سن الخامسة عشرة من العمر.
- التفاوت على أساس الإقامة في مناطق ريفية. إن ولادة الفرد في منطقة ريفية هي أمر مقرون بالحرمان بالنسبة إلى الفتيات في مختلف أنحاء البلد. وفي ما عدا المنطقة الشرقية من البلد، يصبح الحرمان واقعاً اعتباراً من سن الثالثة عشرة من العمر. أما في المنطقة الشرقية من البلد، فإنه يبدأ مبكراً، إذ اعتباراً من سن الخامسة عشرة من العمر، تمثل الفتيات الملتحقات بالتعليم أقل من 20% من مجموعهن.
- التفاوت القائم على أساس مستوى الحالة المادية للأسرة وعوامل أخرى. إن أطفال الأسر الفقيرة التي يتمتع الآباء فيها بقدر محدود من التعليم النظامي هم أقل احتمالاً من غيرهم في أن يتقدموا في النظام التعليمي. فتبلغ احتمالات أطفال أغنى 20% من بين الأسر في أن يبلغوا مستوى التعليم العالي خمسة أضعاف احتمالات أطفال أفقر 20% من الأسر. ويفاقم تأثير التفاوت بين الجنسين من قوة علاقة التناسب العكسي الموجودة بين أوضاع الأسر والتعليم في تركيا. وعلى سبيل المثال، فإن احتمالات الصبيان البالغين سن السادسة عشرة من العمر والذين لم تحصل أمهاتهم على أي تعليم، في أن يكونوا ملتحقين بالمدارس هي ضعف احتمالات الفتيات من نفس السن.

إن هذه النتائج تبين على نحو في غاية الوضوح الشوط الذي ما زال ينبغي لتركيا أن تقطعه من أجل أن يصبح الحق في التعليم واقعاً بالنسبة إلى جميع مواطنيها. وكما يذكر مؤلفو البحث المشار إليه أعلاه، فإن نطاق توافر الفرص بالشكل الذي يُستخلص من بيانات الاستقصاءات عن الأسر يشير إلى أنه 'من الجلي أن الالتحاق بالمدارس في تركيا لا يتم بمعزل عن الظروف المحيطة بولادة الفرد'.

وتثير أنماط التفاوت في التعليم شواغل بشأن مستقبل التنمية الاجتماعية والاقتصادية في تركيا. فارتفاع مستويات التفاوت في مجال التعليم تعرقل الجهود الرامية إلى تعزيز النمو الاقتصادي، وتوسيع نطاق العمالة، وإقامة مجتمع يتسم بمزيد من العدل. وتؤدي الهجرة من الإقليم الشرقي إلى الأقاليم الغربية، والتي تتم اعتيادياً من مستقرات ريفية إلى مستقرات حضرية، إلى نشر التراث المتراكم من أشكال التفاوت في مجال التعليم ليشمل مختلف أنحاء البلد. وتعيش أعداد كبيرة من المهاجرين من المناطق الريفية نحو المدن التركية، في مناطق لمستقطنات تُدعى 'غيجيكوندلر'، وهي مناطق يسودها التهميش الاجتماعي والحرمان في مجال التعليم.

وتُبرز ضخامة أوجه التفاوت أيضاً أهمية اعتماد الإنصاف في الإنفاق الحكومي، إذ إنه يتسم بأهمية حاسمة بالنسبة إلى تعزيز الاستراتيجيات والحوافز الرامية إلى تحقيق الوصول إلى الفتيات في المناطق الريفية، وخصوصاً– وليس على وجه الحصر– في المناطق الشرقية من البلد. وتمثل معالجة أشكال الحرمان التي يعانيها الأطفال الذين لا يتحدث آباؤهم باللغة التركية في المنزل مجالاً آخر من مجالات الأولوية.

المصدر: Duman (2008)؛ Ferreira and Gignoux (2008a)؛ Otaran et al. (2003).

ويمثل مسار الرحلة عبر النظام التعليمي، بالنسبة إلى ملايين من الأطفال الذين يلتحقون بالتعليم الابتدائي، مساراً كثيراً ما يكون محفوفاً باحتمالات التأجيل وتقلّب الأحوال واحتمالات الكف عن مواصلة الرحلة بعد فترة قصيرة. ففي نصف عدد البلدان الواقعة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب غرب آسيا، ينتهي تقريباً واحد من كل ثلاثة أطفال يلتحقون بالمدارس بالتسرب من المدرسة قبل إتمام المرحلة التعليمية. وحتى هذه النسبة، على الرغم مما تثيره من دهشة، لا تعبر عن المشكلة بأكمل صورها، إذ إن العديد من الأطفال لا يصلون حتى إلى تجاوز أول حاجز على المسار. ففي عام 2006، تسرب 13% من التلاميذ في جنوب وغرب آسيا و9% من التلاميذ في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى من المدارس قبل إتمامهم للصف الأول (انظر الملحق، الجدول الإحصائي 7)[16].وعلى الرغم من أن أوغندا وملاوي تسجلان نسبة قيد صافية عالية نسبياً، فإن ما يتراوح بين ربع عدد التلاميذ وثلثهم يتسربون من المدرسة خلال وجودهم في الصف الأول، ولا يعودون في بعض الحالات إليها أبداً. ويشكل الرسوب ظاهرة شائعة أيضاً؛ ففي بوروندي، كان الراسبون يمثلون، في عام 2006، زهاء ثلث عدد الأطفال الملتحقين بالتعليم الابتدائي.

في نصف عدد البلدان الواقعة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب غرب آسيا، ينتهي تقريباً واحد من كل ثلاثة أطفال بالتسرب من المدرسة

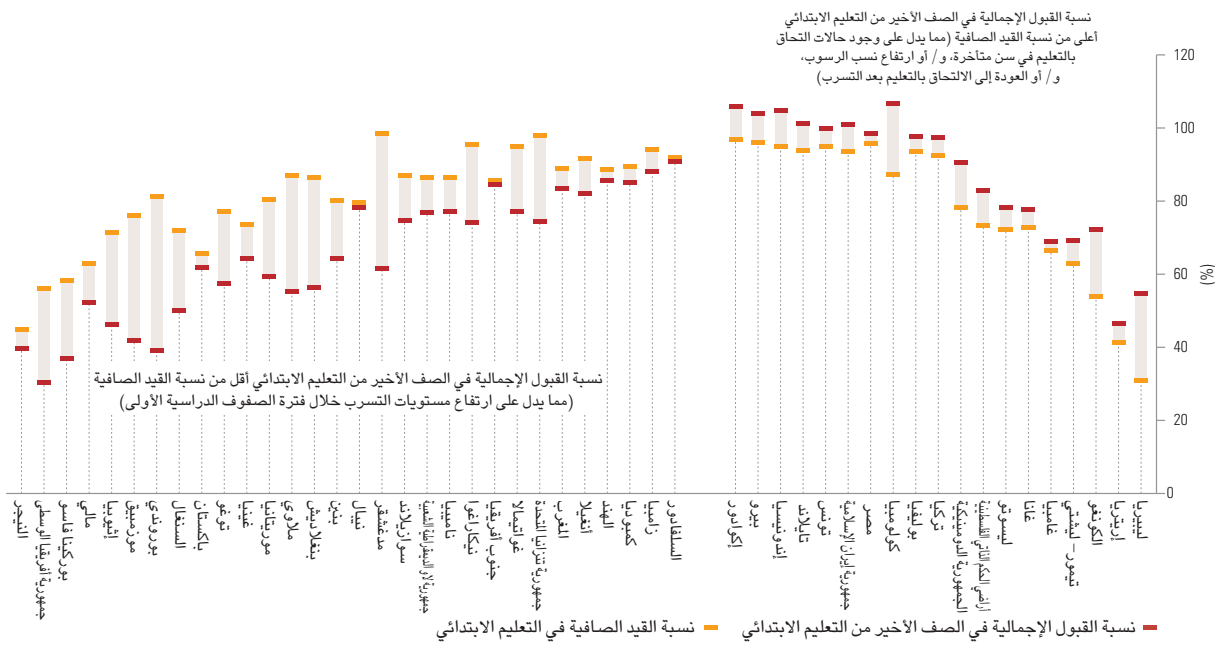
ويُعد رسم مسار التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي في إطار نظم تعليمية تتسم بارتفاع مستويات الالتحاق فيها بالتعليم في سن متأخرة، وبارتفاع مستويات التسرب والرسوب، عملية شاقة للغاية. وتستخدم الحكومات والمجتمع الدولي مجموعات من الأدوات لهذا الغرض تتضمن مجموعة من الوسائل لحساب أعداد التلاميذ المستجدين، وقياس مدى التقدم عبر الصفوف الدراسية، وقياس مستويات إتمام المرحلة التعليمية. وتتيح كل أداة من هذه الأدوات معلومات هامة، إلاّ أن الصورة التي توفرها هي صورة جزئية فقط وغير متجانسة عن الشوط الذي قطعه البلد المعني على الطريق نحو تعميم التعليم الابتدائي.

ويبين الشكل 2.21 هذا الأمر. فهو ينظر في قياسين من أكثر القياسات استخداماً لمعرفة مدى التقدم نحو تحقيق تعميم التعليم الابتدائي، ويتمثل أولهما في نسبة القبول الإجمالية في الصف الدراسي الأخير من التعليم الابتدائي، وهي نسبة تعبر عن عدد الأطفال الذين يدخلون الصف الأخير محسوبين بالقياس إلى عدد الأطفال الذين هم في السن الرسمية الصحيحة للالتحاق بهذا المستوى التعليمي. وهي تشمل الأطفال الذين تتجاوز أعمارهم السن الرسمية والذين التحقوا بالمدارس في سن متأخرة أو رسبوا في بعض الصفوف الدراسية. أما القياس الثاني، فهو نسبة القيد الصافية التي شُرحت أعلاه، وهي توفر معلومات عن عدد الأطفال الملتحقين بالنظام التعليمي والذين هم في سن التعليم الابتدائي، وذلك بدون بيان المستوى الذي هم فيه ضمن إطار النظام التعليمي، أو بيان عدد الأطفال الذين بدأوا التعليم في سن تتجاوز السن الرسمية أو بيان نسبة الرسوب. فهذان القياسان يوفران معلومات هامة ولكن جزئية – والعلاقة بين هذين القياسين

16 - يمثل هذان الرقمان متوسطين إقليميين للنسب الخاصة بالبلدان التي تتوافر لديها البيانات الملائمة.

الشكل 2.21: المسار غير المضمون لرحلة الأطفال ابتداءً من التحاقهم بالمدارس وحتى إتمام المرحلة التعليمية

نسب القيد الصافية ونسب القبول الإجمالية في الصف الأخير من المرحلة التعليمية، بلدان مختارة، 2007



المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 5، وقاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

تتغير إلى حد كبير. وتتسم البلدان التي تسجل نسباً إجمالية للقبول أعلى من نسب القيد الصافية (وهي البلدان الواردة على يسار الشكل) بأنها تسجل مستويات عالية لقبول التلاميذ الذين تجاوزوا السن الرسمية في الصف الدراسي الأخير. أما البلدان الواردة في الجانب المقابل من الشكل –مثل بوروندي– فإنها تتسم بانخفاض مستوى الكفاءة الداخلية في نظامها. ولكن لا يوفر أي من القياسين أكثر من صورة جزئية عن مدى قرب بلد ما من تحقيق تعميم التعليم الابتدائي أو مدى بُعده عن الهدف المنشود.

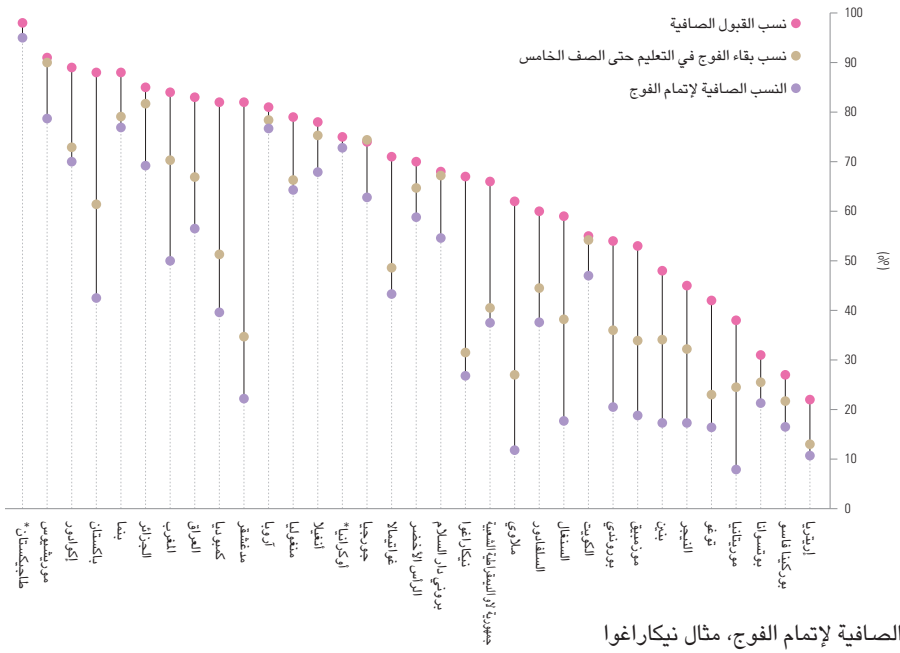
يوفر أسلوب تتبع مسار الفوج صورة متكاملة عن آفاق مسار التقدم نحو تحقيق تعميم التعليم الابتدائي

النسبة الصافية لإتمام الفوج للمرحلة التعليمية

وبإمكان أسلوب تتبع مسار الفوج أن يوفر صورة أكثر تكاملاً عن آفاق التقدم في هذا الصدد. ويعرض الشكل 2.22 أحد النهوج الممكنة؛ وهو نهج يبدأ بحساب نسبة الأطفال الملتحقين بالمدارس في السن الرسمية، ثم يستخدم البيانات الإدارية من أجل متابعة مسار تقدمهم حتى وصولهم إلى الصف الخامس الذي تستمر بعده هذه المتابعة– على خلاف استخدام نسبة القبول الإجمالية في الصف الدراسي

الشكل 2.22: تتباين حظوظ الأطفال الذين يلتحقون بالتعليم الابتدائي في أن يصلوا إلى إتمام الصف الدراسي الأخير من المرحلة التعليمية

نسب القبول الصافية في الصف الأول من التعليم الابتدائي مع حسبان النسب الصافية لإتمام الفوج للمرحلة التعليمية، بلدان مختارة، 2006



النسب الصافية لإتمام الفوج، مثال نيكاراغوا

كانت نسبة القبول الصافية في الصف الأول في نيكاراغوا في عام 2006 هي 67%، وكانت نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس 47%، ونسبة إتمام التعليم الابتدائي 40%. وتتيح لنا هذه النسب المسجلة تقدير احتمالات الاستمرار في التعليم حتى إتمام فترة السنوات الست للمرحلة التعليمية بالنسبة إلى فوج من التلاميذ في سن السادسة من العمر (وهي سن البدء بالتعليم الابتدائي). فمن مجموع 100 تلميذ في سن السادسة من العمر، إذا بقيت نسبتا الرسوب والتسرب على حالهما، سوف يلتحق 67 تلميذاً بالصف الأول من التعليم الابتدائي في السن الصحيحة. ومن بين هؤلاء، سيبقى 32 تلميذاً في التعليم حتى الصف الخامس، وسيتخرج 27 تلميذاً من الصف الدراسي الأخير.

ملاحظة: يبين الخط الخاص بكل بلد احتمالات الاستمرار في التعليم حتى إتمام المرحلة التعليمية بالنسبة إلى فوج يتكون من 100 تلميذ في سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي، وذلك على افتراض أن يبقى النظام التعليمي في البلد المعني على حاله (من حيث النسب الحالية للرسوب والتسرب). وفي الحالات المثلى، ينبغي أن يلتحق جميع الأطفال بالمدارس في السن الرسمية للبدء في التعليم؛ ولذلك، تستخدم نسبة القبول الصافية منطلقاً للعملية. وتُحسب نسبة البقاء الصافية للفوج حتى الصف الخامس، عن طريق عملية ضرب حسابية بين نسبة القبول الصافية ونسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس، بينما تُحسب النسبة الصافية لإتمام الفوج للمرحلة التعليمية عن طريق عملية ضرب حسابية بين نسبة القبول الصافية ونسبة إتمام الفوج لمرحلة التعليم الابتدائي. والبلدان المشمولة أعلاه هي جميع البلدان التي تتوافر بيانات عنها.

(*) تشير علامة النجمة إلى البلدان التي تكون مدة التعليم الابتدائي فيها أقل من خمس سنوات.

المصدر: حسابات أجراها الفريق الخاص بالتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، بالاستناد إلى بيانات الجدولين الإحصائيين 4 و7 (الملحق).

الأخير– حتى إتمام المرحلة التعليمية. ويمثل استخدام النسبة الصافية لإتمام الفوج للمرحلة التعليمية أداة للقياس يمكن أن تفيد البلدان التي تسعى إلى الانتقال من نظام تعليمي يجري فيه الالتحاق بالتعليم في سن متأخرة ويكثر فيه الرسوب وينخفض مستوى إتمام المرحلة التعليمية، إلى نظام تعليمي تتسم فيه المرحلة التعليمية بمزيد من الانتظام على نحو يتيح التقدم نحو تحقيق تعميم التعليم الابتدائي.

ومن مزايا أسلوب متابعة مسار الفوج أنه يوفر قياساً يتصف بالمصداقية لمدى البعد أو القرب من تحقيق تعميم التعليم الابتدائي. فهو يبين، في حالة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، مدى ضخامة التحدي الذي ينتظرنا؛ فمع أن نسب القبول ترتفع، يشكل الالتحاق المتأخر بالتعليم ظاهرة مستفحلة. وفي نصف عدد بلدان المنطقة، كان ما لا يقل عن 50% من الملتحقين بالمدارس في عام 2007 هم في سن متأخرة عن السن الرسمية. وعلى افتراض أن المرحلة التعليمية تستغرق خمس سنوات، سيتعين على حكومات المنطقة أن تضاعف مقدار نسبة القبول الصافية بحلول عام 2010 من أجل أن يمكن تحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. ويتمثل التحدي بالنسبة إلى بعض البلدان في أن ترفع نسبة القبول الصافية فيها انطلاقاً من سجل أكيد من الأداء ولكنه محدود في مجال إتمام المرحلة التعليمية. ففي بوركينا فاسو يلتحق معظم الأطفال بالمدارس في السن الرسمية ويواصلون التعليم حتى إتمام المرحلة، لكن نسبة القبول الصافية في عام 2006 كانت 27% فقط. وعلى العكس من ذلك، فإن نسبة القبول الصافية في كل من ملاوي ونيكاراغوا كانت أكثر من 60% في عام 2006، ولكن لا يُتم المرحلة التعليمية سوى أقل بقليل من نصف الملتحقين بالمدارس في السن الرسمية.

كان عدد المراهقين غير الملتحقين بالمدارس يبلغ 71 مليون نسمة تقريباً في عام 2007، وكانت الفتيات تشكلن 54% منهم

المراهقون غير الملتحقين بالمدارس

إن التركيز على الأطفال غير الملتحقين بالمدارس والذين هم في سن التعليم الابتدائي قد أدى إلى صرف الانتباه عن الاهتمام بمشكلة أوسع نطاقاً. فثمة ملايين ممن هم في سن التعليم في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، إلا أنهم غير ملتحقين أيضاً بالمدارس إما لأنهم لم يتموا التعليم الابتدائي، وإما لأنهم لم يتمكنوا من الانتقال إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي.

ويشير تحليل البيانات الحديثة إلى أن عدد المراهقين غير الملتحقين بالمدارس كان يبلغ 71 مليون نسمة تقريباً في عام 2007، أي ما يقارب واحداً من كل خمسة أفراد من مجموع هذه الفئة العمرية (الجدول 2.3)[17]. وعند النظر إلى الأمر من هذه الزاوية الأوسع، يصبح حجم مشكلة السكان غير الملتحقين بالمدارس ضعف الحجم الذي يشار إليه اعتيادياً في التقارير. وتنتشر هذه المشكلة على أوسع نطاق لها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى حيث يمثل المراهقون غير الملتحقين بالمدارس 38% من المراهقين، وتليها منطقة جنوب وغرب آسيا حيث تبلغ النسبة 28%. وعلى غرار الحالة مع الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي، يكون احتمال عدم التحاق المراهقات بالتعليم المدرسي أكبر مما هو لدى المراهقين؛ فقد كانت المراهقات يشكلن نسبة 54% من مجموع المراهقين غير الملتحقين بالمدارس في العالم في عام 2007. وكانت النسبة في منطقة الدول العربية هي 59% (Bruneforth and Wallet، 2009).

ومما يثير الاستغراب بالقدر نفسه أن الكثير من المراهقين الملتحقين بالمدارس لا يزالون في مرحلة التعليم الابتدائي (الشكل 2.23). وهذه هي الحالة، مثلاً، بالنسبة إلى 39% من المراهقين الذين هم في سن المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي.

الجدول 2.3: أعداد الأطفال والمراهقين ممن هم في سن التعليم الابتدائي، أو سن المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، أو سن التعليم الأساسي، من غير الملتحقين بالتعليم الابتدائي أو بالتعليم الثانوي أو بالتعليم العالي، ونسبهم المئوية، 2007

	التعليم الابتدائي		المرحلة الدنيا (من التعليم الثانوي)		التعليم الأساسي (التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي)	
	مجموع غير الملتحقين بالمدارس (000)	المجموع كنسبة مئوية من مجموع الفئة العمرية الصحيحة للالتحاق بالتعليم الابتدائي	مجموع غير الملتحقين بالمدارس (000)	المجموع كنسبة مئوية من مجموع الفئة العمرية الصحيحة للالتحاق بالمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	مجموع غير الملتحقين بالمدارس (000)	المجموع كنسبة مئوية من مجموع الفئة العمرية الصحيحة للالتحاق بالتعليم الأساسي
العالم	71 791	11	70 921	18	142 712	14
البلدان النامية	68 638	12	68 197	21	136 835	15
البلدان المتقدمة	2 334	4	1 538	4	3 872	4
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	819	6	1 187	6	2 006	6
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	32 226	26	21 731	38	53 957	30
الدول العربية	5 752	14	4 009	18	9 761	15
آسيا الوسطى	271	5	302	4	573	4
شرق آسيا والمحيط الهادي	9 039	5	10 319	10	19 358	7
أمريكا اللاتينية والكاريبي	18 031	10	29 905	28	47 937	17
جنوب وغرب آسيا	2 989	5	1 885	5	4 873	5
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	1 931	4	1 319	4	3 250	4
أوروبا الوسطى والشرقية	1 552	7	1 452	7	3 004	7

المصدر: Bruneforth and Wallet (2009).

17 - لأغراض إجراء هذا التحليل، حُددت فترة المراهقة على ضوء السنوات التي تندرج في نطاق الفئة العمرية المناظرة للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. ومع أن نطاق سنوات هذه الفئة العمرية يختلف باختلاف البلدان، فإن مدته هي أقصر اعتيادياً من مدة سنوات الفئة العمرية المناظرة للتعليم الابتدائي. وتستغرق المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، اعتيادياً، ما بين سنتين وأربع سنوات، بينما تستغرق مرحلة التعليم الابتدائي في معظم البلدان ما بين خمس وسبع سنوات.

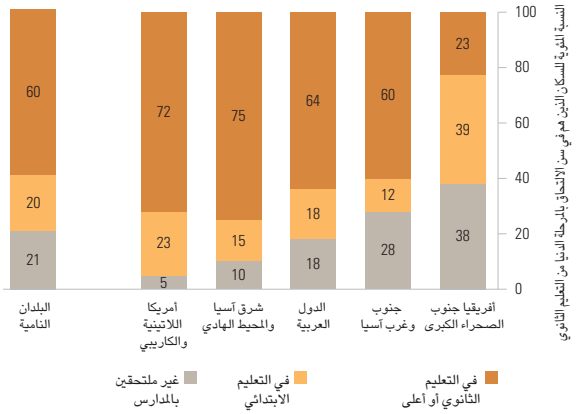
ويُعد الانتقال من التعليم الابتدائي إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي أمراً غير مضمون بالنسبة إلى العديد من الأطفال. فالحواجز التي يمكن أن تعترض طريق التقدم في التعليم الابتدائي كثيراً ما تصبح أكبر شأناً في مستوى التعليم الثانوي. ومن أبرز الأمور في هذا الصدد قضايا التكلفة، وبُعد المسافة إلى المدرسة، ومتطلبات العمل، بالإضافة– خصوصاً في حالة الفتيات– إلى الحواجز الاجتماعية والثقافية والاقتصادية المترسخة (Otieno and K'Oliech، 2007). ولأن المدارس الثانوية كثيراً ما تكون أبعد عن المنزل، فإن أهمية المسافة بوصفها حاجزاً أمام الالتحاق بالمدارس تتزايد. ويصدق هذا القول بوجه خاص على الأسر الفقيرة التي تواجه نقصاً في قوة العمل وعلى أطفال المناطق الريفية (Mingat and Ndem، 2008). وفي المناطق الريفية في السنغال وموريتانيا، تستغرق الرحلة إلى أقرب مدرسة ثانوية، في المتوسط، ثمانين دقيقة. وفي المعدل، تكون المسافة إلى أقرب مدرسة متوسطة، في السنغال، أطول من المسافة إلى أقرب مدرسة ابتدائية بما يعادل خمساً وعشرين مرة (Glick and Sahn، 2009). كما أن تأثير بُعد المسافة يمكن أن يفاقم تأثيرات الفقر إذ إن الأسر الفقيرة كثيراً ما لا تستطيع أن تغطي تكاليف النقل أو تكاليف الإقامة في مدرسة داخلية. وتواجه الفتيات مجموعة متميزة من الحواجز، إذ إن المسافات الأطول يمكن أن تزيد من الشواغل الأمنية لدى الآباء، كما يمكن للزواج المبكر، في بعض السياقات، أن يمنعهن من مواصلة التعليم بعد المرحلة الابتدائية.

لقد أصبحت مسألة الانتقال إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي تندرج في صميم جدول أعمال التعليم للجميع في بلدان عديدة. وبات تعميم التعليم الأساسي يشكل على نحو متزايد هدفاً بارزاً على صعيد السياسة العامة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وعلى سبيل المثال، فقد اعتمدت غانا مرحلة للتعليم الأساسي تتضمن ست سنوات من التعليم الابتدائي وثلاث سنوات من التعليم في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي؛ وتشمل هذه المرحلة في زامبيا سبع سنوات من التعليم الابتدائي وسنتين من التعليم في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي.

وثمة أسباب وجيهة تدفع إلى تغيير موضع التشديد لينصب على اعتماد مرحلة أطول للتعليم الأساسي. فمع تزايد عدد الأطفال الذين يلتحقون بالتعليم الابتدائي ويتقدمون فيه، بات الطلب يتزايد على الأماكن في المدارس الثانوية. وثمة دلائل أيضاً على أن لمواصلة التعليم بعد المرحلة الابتدائية فوائد كبيرة على الصعيدين الاجتماعي والشخصي. بيد أن الحكومات تواجه خيارات صعبة. ففي البلدان التي لم تتمكن من توفير تعليم أساسي جيد ومعقول التكلفة لشرائح كبيرة من السكان، يطرح تغيير موضع التشديد هذا قضايا هامة على صعيد تأمين الإنصاف في التمويل الحكومي. وبإمكان الشراكات في مجال المعونة أن تسهم في التخفيف من ضغط القيود في مجال التمويل. غير أن من المهم بالنسبة إلى الحكومات وإلى الجهات المانحة أن يتم تحاشي تغيير الأولويات قبل الأوان على صعيد السياسة العامة. فمع وجود ملايين من الأطفال مستبعدين عن المدارس الابتدائية، ومع قصور العالم عن أن يكون على

الشكل 2.23: مازال كثير من المراهقين غير ملتحقين بالمدارس أو يواصلون التعليم الابتدائي

توزيع الأطفال الذين هم في سن الالتحاق بالمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، بحسب المستوى التعليمي والنسبة المئوية لغير الملتحقين بالتعليم من بينهم



المصدر: Bruneforth and Wallet (2009).

الطريق السليم المؤدي إلى تحقيق أهداف عام 2015 في أجلها المحدد، ثمة كثير من العمل الذي لا يزال ينتظر أن يجري القيام به على نحو عاجل.

الخلاصة

إن بيان مدى التقدم المحرز نحو تعميم التعليم الابتدائي يشبه، كما كان الحال خلال السنوات الماضية، وصف كأس بأنها مليئة إلى النصف أو بأن نصفها فارغ. فلقد تم تحقيق الكثير، غير أن الطريق أمام المجتمع الدولي ما زال طويلاً إذا كان يريد الوفاء بالوعود التي تم الالتزام بها في داكار وفي إطار الأهداف الإنمائية للألفية. ويشكل التباطؤ الجاري منذ عام 2004 في إلحاق الأطفال بالمدارس مدعاة للقلق بوجه خاص. ويسري القول نفسه على الاختلاف الكبير الموجود بين البيانات الإدارية بشأن القيد والبيانات المستمدة من الاستقصاءات الأسرية فيما يتعلق بالحضور في المدارس. وقد يكون حجم مشكلة السكان غير الملتحقين بالمدارس أكبر بكثير مما كان يُعتقد حتى الآن، مما يدل على ضرورة اعتماد استجابات عاجلة على مستوى السياسات سواء على الصعيد القطري أو على الصعيد الدولي. □

يُعد الانتقال من التعليم الابتدائي إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي أمراً غير مضمون بالنسبة إلى العديد من الأطفال

مهارات الشباب والكبار – التوسع في إتاحة الفرص في إطار الاقتصاد العالمي الجديد

الهدف 3: ضمان تلبية حاجات التعلم لكافة الصغار والراشدين من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلم واكتساب المهارات الحياتية.

إن إطار عمل داكار لا يحدد أهدافاً تتعلق بمهارات الشباب والكبار. وبدلاً من الاتفاق على اعتماد مؤشرات مرجعية، وقّعت الحكومات على هدف ثالث خاص بالتعليم للجميع يمثل تعبيراً عن تطلع غير واضح المعالم. وكانت النتيجة هي قيام نقاش ممطوط لا يزال غير محسوم بشأن ما هو المقصود من هذا التطلع، إن كان يمكن تحديد المقصود منه، فيما يتعلق بالالتزامات على صعيد السياسة العامة (King and Palmer، 2008). وخلافاً لما يرد في أجزاء أخرى في إطار عمل داكار، ما زال الهدف 3 يحظى بإهمال تام، وقد كان غيابه جلياً ليس فقط في جداول أعمال اجتماعات القمة الإنمائية الرفيعة المستوى، وإنما في حملات المنظمات غير الحكومية أيضاً.

إن هذا الوضع يدعو إلى الأسف. ففي إطار الاقتصاد الناشئ القائم على المعارف في القرن الحادي والعشرين، تتزايد أهمية دور التعلم واكتساب المهارات في صياغة آفاق النمو الاقتصادي وتحقيق الرخاء العام والحد من الفقر (Sapir، 2005). وإن أهم مورد بالنسبة إلى أي بلد ليس هو ما يملك من مواد خام ولا موقعه الجغرافي، وإنما مهارات سكانه من البشر. وإن البلدان التي تفشل في الاهتمام بهذه المهارات من خلال التعلم تواجه مستقبلاً قاتماً تعرقل فيه جوانب القصور في رأسمالها البشري النمو الاقتصادي وتكوين فرص العمالة والتقدم الاجتماعي (Commission on Growth and Development، 2008؛ Kok، 2004؛ OECD، 2004). أما على صعيد البلد الواحد، فإن التفاوت في إمكانيات الانتفاع بالفرص لتنمية المهارات سوف يؤدي إلى ترسيخ أوجه التفاوت الاجتماعي والاقتصادي. وتُعد البطالة في صفوف الشباب، وهي أحد أكثر التحديات التي تواجهها الحكومات جديةً واستمراراً في مختلف أنحاء العالم، تعبيراً عن انعدام التواؤم بين تنمية المهارات وبين الاقتصاد. وكما يرد في أحد التقارير الحديثة، فإن 'التوصل إلى امتلاك المهارات ذات المستوى العالمي هو المفتاح إلى إحراز النجاح الاقتصادي وتحقيق العدالة الاجتماعية في إطار الاقتصاد العالمي الجديد' (Leitch Review of Skills، 2006،p. 9).

لقد رفعت الأزمة الاقتصادية العالمية من مكانة التعلم واكتساب المهارات في جدول أعمال السياسات

ولقد باتت البلدان الغنية والفقيرة تعترف كلها بأنها ستدفع ثمناً باهضاً إذا تخلفت عن تعزيز مهاراتها على الصعيد الوطني (DFID، 2007، 2008a). وقد زادت الأزمة الاقتصادية العالمية من أهمية الرهان فرفعت مكانة التعلم واكتساب المهارات في جدول أعمال السياسات. ولئن كانت آثار الانكماش الاقتصادي قد أصابت جميع شرائح المجتمع، فإنها تركت آثاراً عميقة في أوضاع العمال غير المهرة الضعفاء، ولاسيما منهم الشباب (ILO، 2009a؛ OECD، 2009d). وإن الحكومات في شتى أنحاء العالم تخوض صراعاً في مواجهة تحديين متلازمين يتمثلان في توفير الدعم المباشر للضعفاء في فترة يسودها الاضطراب، وفي العمل في الوقت ذاته على تزويد الناس بالمهارات التي يحتاجون إليها من أجل التمكن من العودة إلى أسواق العمل مع امتلاك قدرات تحقق مستويات أعلى في الانتاجية.

ويدرس هذا القسم بعض العبر التي يتعين استخلاصها من النهوج المتبعة حالياً لتنمية المهارات. وإذا أردنا أن نركز المقصود من الصياغة الفضفاضة للهدف 3، فإن التركيز فيه ينصبّ على توفير المهارات وفرص التعلم للشباب من خلال برامج التعليم التقني والمهني. فبإمكان هذه البرامج أن تضطلع بدور هام في تعزيز الانتقال من عالم المدرسة إلى عالم العمل، وذلك عن طريق إتاحة إمكانيات الانتفاع بفرصة ثانية، وعن طريق مكافحة التهميش. غير أن أوضاع التعليم التقني والمهني في العديد من البلدان متدنية إلى حد أنها تستحق ما يشيع عن هذا التعليم من أنه تعليم من الدرجة الثانية. ومع أنه لا يوجد دواء سريع لمعالجة هذه الأوضاع، ثمة أربع عِبر يستخلصها هذا القسم، وهي:

- *تزويد الشباب بما يحتاجون إليه من تدريب.* فينبغي للحكومات والنقابات وأرباب العمل أن يتعاونوا من أجل صياغة تعليم تقني ومهني فعال يزود الشباب بالمهارات التي يحتاجون إليها من أجل أن يحالفهم النجاح في مجال العمالة. فثمة كثير من الجهات المزودة للتعليم المهني توفر مهارات محدودة الفائدة بالنسبة إلى احتياجات الاقتصاد والمجتمع وذلك بتكاليف عالية كثيراً ما تتجاوز إمكانات الفقراء والقطاع غير النظامي. وكثيراً ما يستند هذا التعليم إلى مناهج دراسية غير ملائمة ويفضي إلى مؤهلات غير مجدية، وتكون الجهات المزودة معزولة عن الاحتياجات الحقيقة لأرباب العمل.
- *ينبغي أن تقوم المهارات على أساس قاعدة عريضة.* فالانتقال الناجح من عالم المدرسة إلى عالم العمل يتطلب تنمية مهارات واسعة النطاق مع التركيز على حل المسائل و«تعلّم كيفية التعلّم»، بالإضافة إلى توفير قدرات أكثر تخصصاً. كما ينبغي تحاشي إلحاق الطلاب في وقت مبكر في فروع متخصصة من التعليم المهني عن طريق الانتقاء الأكاديمي. وينبغي أن تهتم الحكومات كذلك بمعالجة تصورات شائعة تعتبر هذا التعليم شبكة أمان للطلاب غير الأكفاء أو للطلاب المنحدرين من أسر فقيرة. ويتمثل أنجع علاج لهذا التصور في تحسين نوعية وجدوى التعليم التقني والمهني.
- *تعزيز التعليم الأساسي.* لن يمكن تنمية مهارات فعالة وعلى نحو منصف في بلدان لا تصل أغلبية سكانها إلى مرحلة التعليم الثانوي. فتعزيز التعليم الأساسي عنصر هام جداً في توفير التعليم التقني والمهني.

- *العمل من أجل تأمين مزيد من الإنصاف.* إن التعليم التقني والمهني يعجز في العديد من البلدان عن الوصول إلى أعداد كبيرة من الشباب المهمشين. وبالإمكان القيام بالمزيد من العمل إلى حد كبير من أجل توسيع نطاق فرص الانتفاع بالتعليم التقني والمهني وذلك عن طريق إتاحة برامج 'الفرصة الثانية' وتحسين إدراج التدريب المهني في استراتيجيات الحد من الفقر. كما أن بإمكان تصميم برامج مرنة للشباب الذين لم يُتموا التعليم الثانوي أو لم يتجاوزوا مرحلة التعليم الابتدائي أن يساعد في مكافحة البطالة بين الشباب.

إن هذا القسم ينقسم إلى خمسة أجزاء، ويعرض الجزء 1 مختلف الطرق التي تتّبعها البلدان لتوفير التعليم التقني والمهني، كما يعرض لمحة عامة عن المشاركة في هذا التعليم في المرحلة الثانوية في العالم. ويتفحص الجزء 2 واحداً من أكثر المؤشرات حساسية على مدى انعدام الملاءمة بين التدريب المتاح والاقتصاد، وهو البطالة بين الشباب. وفي حين تترك الأزمة الاقتصادية العالمية آثارها على الناس في مختلف أنحاء العالم، فإن العبء الأعظم لهذه الآثار كثيراً ما يقع على الشباب المهمشين.

ويبحث الجزء 3 ما يمكن أن يحدث للتعليم التقني والمهني عندما تعاني النوايا الطيبة من علل نقص التمويل وسوء التصميم وضعف الصلة بأسواق العمل. ويسلط الجزء ذاته الضوء على التحديات الخاصة التي تواجهها الحكومات في الدول العربية والهند وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ويستكشف الجزء 4 الكيفية التي يمكن أن يساعد بها التعليم التقني والمهني الشباب الراشدين على تجنب الوقوع ضحية للتهميش وذلك بتزويدهم بإمكانية الانتفاع بفرصة ثانية من أجل اكتساب المهارات التي يحتاجون إليها. أما الجزء 5، فإنه ينظر في أنواع السياسات التي تؤدي إلى اعتماد برامج فعالة للتعليم التقني والمهني تيسر الانتقال من المدرسة إلى عالم العمالة.

التعليم التقني والمهني

إن الغرض الأساسي للتعليم التقني والمهني هو تزويد الناس بالقدرات التي يمكن أن توسع نطاق الفرص المتاحة لهم في الحياة، وإعداد اليافعين والشباب الراشدين للانتقال من عالم المدرسة إلى عالم العمل. وتتسم تنمية المهارات في إطار التعليم التقني والمهني بالأهمية على عدة مستويات. فإن استخدام المهارات في سوق العمل يؤثر تأثيراً كبيراً على ضمان الوظائف والأجور، بالنسبة إلى الأفراد، بينما تضطلع المهارات بالنسبة إلى أرباب العمل بدور رئيسي في زيادة الانتاجية. أما بالنسبة إلى المجتمع إجمالاً، فإن رفع المستوى العام للمهارات، وتأمين عدم تخلف الشباب عن الركب، ومواءمة العرض على صعيد العاملين المهرة مع متطلبات الصناعة، تشكل عوامل أساسية لضمان التلاحم الاجتماعي. ويركز هذا القسم بصورة رئيسية على دور التعليم التقني والمهني، بدلاً من دور التدريب الذي توفره الشركات، في تكوين المهارات والقدرات.

برامج التعليم المهني تختلف باختلاف البلدان

لقد نشأت برامج التعليم التقني والمهني في البلدان المتقدمة في القرن التاسع عشر بغية دعم التنمية الصناعية. ويعبّر مسار تطورها لاحقاً واعتمادها في البلدان النامية عن قيام علاقات مؤسسية معقدة بين النظم التعليمية والنظم الاقتصادية.

وثمة نماذج عديدة لتوفير هذا التعليم. ففي حين توفر بعض البلدان تعليماً عاماً في المدارس بينما توفر الشركات أو معاهد التدريب المتخصص خيارات مهنية، ثمة بلدان أخرى توفر خيارات مهنية متميزة في إطار التعليم الثانوي. وتشكل برامج التمرن المهني جزءاً هاماً من أشكال توفير التعليم التقني والمهني، وإن كان ذلك يتم أيضاً ضمن إطار ترتيبات متنوعة. ويمكن الإشارة إلى عدة نهوج عامة في هذا الصدد:

- *النظم الثنائية.* تجمع بعض البلدان بين توفير التدريب في المدرسة وتوفير التدريب في أماكن العمل وذلك في سياق نظم ثنائية تُدرج أمكانيات التمرن العملي في إطار بنية النظام التعليمي. ومن البلدان المنتمية إلى منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والتي توفر اعتيادياً هذا الخيار، ألمانيا والدنمارك وسويسرا، ومؤخراً النرويج (OECD، 2007a). ويوفر النظام الثنائي الألماني المعروف والذي جرى تقليده على نطاق واسع في البلدان النامية، فرصاً للطلاب كي يجمعوا بين التدريب في إطار الصفوف الدراسية والتدريب في إطار الشركات (Barabasch et al.، 2009). وتشارك في تسيير هذا النظام أربع جهات معنية رئيسية هي الحكومة الاتحادية، وحكومة الولاية، وممثلو منظمات أرباب العمل، والنقابات (German Federal Ministry of Education and Research، 2006). ومن فوائد هذا النظام أنه يتيح تدريباً في إطار الشركات يزود الطلاب بالمهارات الملائمة لسوق العمل، ويوفر رصيداً مضموناً من العمال المهرة، وأن القطاع الخاص يساهم فيه في التمويل. ومع أن الإعداد المهني اضطلع بدور هام في مكافحة البطالة بين الشباب وفي الحد من التفاوت في الأجور، فمن ناحية أقل إيجابية،أسهم إلحاق الطلاب في مرحلة مبكرة بالتعليم المهني في إيجاد أوجه مترسخة للتفاوت في التحصيل الدراسي، إذ إن النظام التعليمي يسهم، في هذه الصيغة، بصورة نشيطة في تعزيز التقسيمات الاجتماعية والاقتصادية[18]. فمن بين بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، تضم ألمانيا بعضاً من أكبر أشكال التفاوت في التعليم فيما بين المدارس وفيما بين الفئات الاجتماعية– الاقتصادية، وتكون فيها احتمالات أطفال المهاجرين أكثر من احتمالات غيرهم في أن يتم إلحاقهم بالتعليم المهني[19].
- *النظم القائمة على التعليم المدرسي.* لقد حافظت بلدان عديدة على تقسيم تقليدي للأدوار بين التعليم العام من خلال المدارس وبين التدريب في إطار عمل الشركات. ففي اليابان، يجري التعليم المهني في المدرسة بوقت

إن استخدام المهارات في سوق العمل يؤثر تأثيراً كبيراً على ضمان الوظائف والأجور بالنسبة إلى الأفراد

18 - المقصود بكلمة «إلحاق» في هذا السياق هو الفصل بين الطلاب بإلحاقهم بأنواع مختلفة من المدارس الثانوية تنقسم اعتيادياً إلى مدارس للتعليم النظري مقابل مدارس مهنية.

19 - كثيراً ما تُتخذ القرارات بشأن إلحاق الطلاب بالفروع الدراسية في وقت مبكر يكون بين سن العاشرة والثانية عشرة من العمر. ويُعد دخول المدارس من نوع gymnasium، وهو النوع الراقي من المدارس، تمهيداً لدخول الجامعة. ويلتحق 18% فقط من أبناء وبنات المهاجرين بهذا المسار الرفيع المستوى، وذلك في مقابل 47% من الطلاب الألمان؛ بينما يلتحق 40% من أبناء وبنات المهاجرين بالفرع الأدنى– مما يمثل ضعف نسبة الطلاب المنحدرين من أسر ألمانية.

كامل ثم يتبع ذلك عمل بوقت كامل في شركات ترتبط بصلات مع المدرسة (OECD، 2009c). وعلى غرار النظام الثنائي الألماني، ساعد الإعداد المهني في اليابان، تاريخياً، في تيسير حصول المتخرجين من المدارس على عمل مضمون بشكل سريع. ولكن بخلاف النظام الألماني، وبالنظر إلى تركيز النظام في اليابان على التدريب في إطار عمل الشركات، يترك طلاب مسارات التعليم المهني في اليابان اعتيادياً التعليم بوقت كامل ليلتحقوا بالعمل في شركات توفر تدريباً ذا صلة بالتعليم في مدارسهم.

- *النماذج المختلطة*. تنظم بلدان كثيرة برامج هجينة توفر مسارات للتعليم المهني ضمن إطار النظام التعليمي المدرسي. ويتسم النموذج الفرنسي بهذه السمة وإن كان يوجد في فرنسا أيضاً 'نظام مختلط' يجري العمل به ضمن نطاق صغير (Grubb، 2006). وتدير المملكة المتحدة عدة برامج تتضمن 'المدرسة والعمل' وتنطوي على أنشطة للتمرن العملي مع توفير تعليم عام (UK Learning and Skills Council National Office، 2007). غير أن الصلات بين أرباب العمل والمعلمين تتسم في هذه الحالة تقليدياً بقدر أقل من الطابع المؤسسي بالمقارنة مع الوضع في ألمانيا واليابان.

في معظم البلدان، تشارك الحكومات وأرباب العمل والنقابات والمجتمع المدني والوكالات الخاصة في توفير التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني

إن الحكومات في معظم البلدان هي المسؤولة في الدرجة الأولى عن تحديد الاتجاه العام للسياسة المتبعة في مجال التعليم المهني، وعن الإشراف على المعايير المعتمدة وتنظيمها. غير أن هناك تشكيلة كبيرة من الجهات المعنية الأخرى التي تساهم في هذا المجال، بضمنها أرباب العمل والنقابات والمجتمع المدني والوكالات الخاصة. وقد أنشأت بلدان عديدة هيئات وطنية للتدريب كي تشرف على الأنشطة وتعنى بتنسيقها، مع منح هذه الهيئات صلاحيات تشمل مايتعلق بتصميم المنهج الدراسي للتعليم المهني في المدارس كما تشمل الإشراف على التدريب في إطار المؤسسات المتخصصة والشركات. وتعمل الهيئات المهنية والهيئات المعنية بإعداد المعايير وأطر التأهيل الوطنية من أجل تأمين معايير موحدة يمكن توقعها تتيح لأرباب العمل تقدير المهارات التي يمكن أن يتحلى بها المستخدَمون.

وتوجد خارج نطاق المدارس تشكيلة كبيرة من الجهات المزودة للتدريب. وتضطلع الوكالات الحكومية في بعض الحالات بالدور القيادي في تمويل وإتاحة التدريب من خلال معاهد متخصصة. وثمة بلدان أخرى، مثل شيلي وموريشيوس، تعتمد اسلوباً للتمويل مشتقاً من أسلوب توفير التدريب فتتبع نهجاً تنافسياً للحصول على الخدمات التدريبية[20]. ويتبوأ القطاع الخاص في بعض البلدان مكانة هامة في تمويل التدريب وتوفيره. ويتجلى التنوع الموجود في نماذج إدارة الخدمات الخاصة بهذا المجال، في أمريكا اللاتينية (CINTERFOR/ ILO، 2001؛ Gallart، 2008). ففي كوستاريكا وكولومبيا اللتين توجد فيهما نماذج للتدريب فعالة للغاية، يضطلع القطاع العام بالدور الأبرز في تمويل التدريب وتوفيره. وفي المقابل، فإن المرفق الوطني للتدريب الصناعي (SENAI) في البرازيل، الذي يُعد واحداً من أنجح نظم الإعداد المهني في العالم النامي، يديره الاتحاد الوطني للصناعة (الإطار 2.11).

التعليم المهني تعليم مكلف

تشير الدلائل المستمدة من البلدان المتقدمة ومن البلدان النامية إلى أن توفير التعليم التقني والمهني هو أمر مكلف نسبياً. ففي البلدان الأربعة عشر المنتمية إلى منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والتي تتوافر بيانات عنها، يزيد الإنفاق على الطالب الواحد في هذا التعليم بزهاء 15% على الإنفاق على الطالب في التعليم العام (OECD، 2008b). وتشير الدلائل المستمدة من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إلى أن كلفة التعليم المهني تزيد على كلفة التعليم العام بمقدار أربعة عشر ضعفاً (Johanson and Adams، 2004).

ويضطلع التمويل الحكومي بدور أساسي في تمويل التعليم المهني من خلال التعليم الثانوي. أما في النظم الثنائية، فإن الحكومات وأرباب العمل يتشاطرون اعتيادياً تكاليف التدريب. فعلى سبيل المثال، تتولى الشركات في ألمانيا تغطية تكاليف التمرن المهني بينما تتحمل حكومات الأقاليم تكاليف الجانب المدرسي من الإعداد (Ryan، 2001). وتعمل حكومات عديدة على تعبئة التمويل الخاص لصالح برامج التدريب الوطنية من خلال الضرائب التي تجبى على أساس كشوف المرتبات التي تدفعها الشركات. فيعتمد صندوق تمويل التدريب والتأهيل، في مصر، على جباية 1% من الضرائب على كشوف المرتبات (DFID and World Bank، 2005). ويفرض اثنا عشر بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ضرائب مماثلة، وإن كان الأساس الضريبي في هذه الحالة هو أقل نطاقاً إلى حد كبير (Adams، 2007b).

تضطلع الشركات بدور هام يتسع نطاقه بشكل متزايد

ثمة شواهد قوية على أن الاستثمار في تدريب الشباب في مواقع العمل هو أمر مفيد للشركات التي تشارك في ذلك، وللأفراد وللاقتصاد الوطني. غير أنه ينبغي للحكومات أن تعالج مسألة عدم توافر الإنصاف أحياناً في مجال الانتفاع بالتدريب في مواقع العمل. كما أن مستويات الاستثمار تميل إلى الارتفاع مع تزايد حجم الشركات ومع ارتفاع المستوى التعليمي للقوة العاملة المعنية. ففي حين أن 80% من الشركات التي يعمل فيها أكثر من 150 مستخدَماً في كل من زامبيا وكينيا، تعمل بشكل نشيط على توفير التدريب، فإن أقل من 5% من الشركات التي يعمل فيها أقل من 10 عمال، تندرج في نفس الفئة (Adams، 2007b؛ Tan، 2006). واعتمدت بلدان عديدة نهوجاً مبتكرة ترمي إلى توسيع نطاق فرص التدريب في إطار الشركات من أجل تنمية المهارات. فيقتطع صندوق تنمية المهارات في سنغافورة، وصندوق تنمية الموارد البشرية في ماليزيا، نسبة 1% من الأجور ويُستخدَم الإيراد لدعم تدريب العاملين في شركات أصغر حجماً[21].

توفير التدريب المهني من خلال التعليم الثانوي

إن توفير التعليم التقني والمهني يتم من خلال تشكيلة مذهلة من الترتيبات المؤسسية والجهات المزودة من القطاعين العام

20 - من الأمثلة على ذلك، مجلس التدريب المهني الصناعي في موريشيوس. أما في شيلي، فإن المرفق الوطني للقدرات والعمالة (SENCE) لا يملك صلاحية توفير التدريب ولكنه يتعاقد من أجل الحصول على الخدمات من مجموعة من الجهات المزودة العاملة في إطار القطاع العام أو القطاع الخاص.

21 - يشمل الصندوق في حالة سنغافورة 65% من الشركات التي تستخدم ما بين عشرة عاملين وتسعة وأربعين عاملاً. ويتضمن عمل الصندوق في ماليزيا مرفقاً يعنى بمساندة الشركات الصغيرة في إعداد خطط للتدريب، ويوفر حوافز للشركات الكبيرة التي تتجاوز طاقاتها التدريبية نطاق احتياجاتها، وذلك من أجل أن تتيح في إطارها أماكن لتدريب عمال يعملون في شركات أصغر حجماً.

والخاص ونظم التمويل، ولذلك ينبغي التزام الحذر في المقارنة بين البلدان. كما أن ضعف نظم الإبلاغ الوطنية ونقص الاتساق يزيدان من تعقيد الصورة (UNEVOC and UIS، 2006).

وضع مخطط عن قطاع متنوع. إن وضع مخطط تفصيلي عن التعليم التقني والمهني يكشف عن وجود بعض الأنماط العامة في هذا المجال. ويتمثل أكثر الأشكال شيوعاً في الالتحاق بمدرسة متوسطة أو ثانوية، أو في دخول معهد عال يجمع بين دروس في التعليم العام ودروس في التعليم المهني. وتعنى معظم الدورات الدراسية في هذا المستوى بتوجيه الطلاب نحو أسواق العمل، وإن كان بعضها يتيح إمكانيات للالتحاق بالتعليم العالي أو بالتعليم العام. وتوفر بعض البدان المتقدمة، بضمنها ألمانيا وفرنسا، دورات دراسية للتعليم 'قبل المهني' في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي تستهدف في كثير من الأحيان الطلاب الذين يُعتبرون أقل ميلاً إلى متابعة المواد الأكاديمية. وفي كثير من البلدان النامية، يُعد إلحاق الطلاب بالتعليم المهني في مرحلة مبكرة بمثابة القاعدة بدلاً من أن يشكل الاستثناء. فيجري في جمهورية تنزانيا المتحدة إلحاق اثنين من كل ثلاثة طلاب بالتعليم المهني بعد إتمامهم للتعليم الابتدائي بينما يلتحق الآخرون بمدارس تقنية متخصصة بعد إتمامهم للتعليم العام (Kahyarara and Teal، 2006).

ولقد ازدادت المشاركة في التعليم المهني مع التوسع العام في التعليم الثانوي، غير أن درجة التوسع في التعليم المهني في إطار التعليم الثانوي تتباين تبايناً ملحوظاً (Lauglo and Maclean، 2005). ففي عام 2007، كان 16% من طلاب التعليم الثانوي في البلدان المتقدمة منخرطين في التعليم التقني والمهني، بينما كانت النسبة في البلدان النامية هي 9%[22]. وقد سجل التعليم التقني والمهني أدنى المستويات في القيد في التعليم الثانوي في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (6%) وفي جنوب وغرب آسيا (2%). (الجدول 2.4)

غير أن هذه المعدلات الإقليمية تخفي وراءها فروقاً كبيرة جداً بين البلدان (الملحق، الجدول الإحصائي 7). ففي ثلاثة عشر بلداً من بين البلدان الخمسة والعشرين التي تتوافر بيانات عنها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، كانت نسبة الملتحقين بالتعليم التقني والمهني من بين الملتحقين بالتعليم الثانوي هي أقل من 5%. وفي أمريكا اللاتينية، تتراوح نسبة التغطية في هذا التعليم بين أقل من 5% في كل من البرازيل والجمهورية الدومينيكية ونيكاراغوا، وأكثر من 30% في الأرجنتين وهندوراس. وثمة فروق كبيرة أيضاً في هذا الصدد بين البدان المتقدمة، إذ يتراوح القيد في التعليم التقني والمهني في إطار مرحلة التعليم الثانوي، حسب ما يرد في التقارير، بين أقل من 20% في أربعة عشر بلداً، بضمنها إسبانيا وفرنسا والمملكة المتحدة، و45% في هولندا.

القيد في التعليم الثانوي – درجات غير متكافئة في التقارب. تتمثل إحدى الطرق لتقدير مدى المشاركة في التعليم التقني والمهني، في قياس نسبة طلاب التعليم الثانوي الذين يلتحقون ببرامج هذا التعليم. ولكن تحاشياً لتحريف معالم الصورة، ينبغي مراعاة الاختلاف الكبير الموجود بين البلدان في مجال المشاركة في التعليم الثانوي. ولئن كانت البلدان النامية قد زادت من مستويات المشاركة في التعليم الثانوي وما بعده، فإن هذه العملية كانت غير متكافئة إلى حد كبير.

ويبين الجدول 2.5 حدود التقدم المحرز حتى الآن. فقد كادت البلدان المتقدمة أن تحقق تعميم التعليم الثانوي، وازداد فيها الالتحاق بالتعليم العالي حتى بلغت نسبة القيد الإجمالية فيه 67% في عام 2007. وغدت المناطق الإقليمية تلحق بالركب بوتائر متباينة في السرعة وانطلاقاً من مستويات مختلفة في البدء. ففي عام 2007، كانت نسب القيد الإجمالية في التعليم الثانوي تتراوح بين 34% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، و65% في الدول العربية، و90% في أمريكا اللاتينية. أما نسبة القيد في التعليم العالي، فقد كانت تبلغ 6% فقط في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، و22% في الدول العربية، و35% في أمريكا اللاتينية. إلا أن هذه المعدلات الإقليمية تغطي على فروق كبيرة داخل كل منطقة إقليمية. ففي حين كان معدل نسب المشاركة في التعليم الثانوي في أمريكا اللاتينية والكاريبي يبلغ 90%، فإن النسبة كانت أقل من 70% في بعض بلدان المنطقة، ومن بينها السلفادور وغواتيمالا ونيكاراغوا وهندوراس.

وتؤثر الفروق بين الجنسين في مرحلة التعليم الثانوي تأثيراً كبيراً على فرص الانتفاع بالتعليم التقني والمهني. والمنطقتان اللتان يوجد فيهما أكبر قدر من أوجه التفاوت بين الجنسين هما جنوب وغرب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ولئن كانت المنطقة الأولى قد حققت تحسناً ملحوظاً في هذا الصدد منذ عام 1999، فإن المنطقة الثانية تراجعت، إذ انخفضت قيمة مؤشر التكافؤ بين الجنسين فيها من 0.82 إلى 0.79. ويشير هذا الأمر إلى أهمية التدابير التي تُتخذ على صعيد السياسة العامة من أجل تعزيز الفرص المتاحة للفتيات في الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي. أما في منطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي التي يزيد فيها عدد الفتيات الملتحقات بالتعليم

يجري في جمهورية تنزانيا المتحدة إلحاق اثنين من كل ثلاثة طلاب بالتعليم المهني بعد إتمامهم للتعليم الابتدائي

الإطار 2.11: التدريب المهني في إطار القطاع الخاص في البرازيل يجري على نطاق واسع وبشكل ناجح

إن أشهر خريج من المرفق الوطني للتدريب الصناعي (SENAI) في البرازيل هو رئيس الجمهورية لويس إينياسيو لولا دا سيلفا الذي تلقى في هذا الإطار تدريباً في مجال الميكانيك.

فيتولى المرفق الوطني للتدريب الصناعي (SENAI) هذا إدارة واحد من أكبر النظم المتكاملة للإعداد المهني، وهو مرفق يديره الاتحاد الوطني للصناعة، ويقدم دورات دراسية تجري في زهاء 700 مركز للتدريب في سبع وعشرين ولاية، موفراً في ذلك التدريب لـ 2.8 مليون مهني في السنة. وقد وضع هذا المرفق، من خلال عمله مع الوكالات الحكومية، معايير صارمة ذات مستوى عالمي للتدريب ومنح شهادات التأهيل تُمكن الخريجين من الانتقال في العمل بين أرباب العمل ومختلف الولايات.

ويضطلع أخصائيون في إدارة المنشآت التجارية بإدارة هذا المرفق الذي يجري تمويله عن طريق ضرائب تستقطع من كشوف المرتبات في قطاع الصناعة. وتقوم الشركات بدور هام في تحديد مجالات الأولوية بالنسبة إلى التدريب، وفي تصميم الدورات التدريبية. وتشارك الوكالات الحكومية والإقليمية والنقابات في إدارة هذا المرفق أيضاً.

المصدر: SENAI (2009).

22 - يستند هذا الحساب إلى المؤشر المرجعي المعتاد للمستويين 2 و3 في التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد) فيما يخص المرحلتين الدنيا والعليا من التعليم الثانوي.

الجدول 2.4: القيد في التعليم التقني والمهني بحسب المناطق، 2007

	مجموع القيد في التعليم التقني والمهني		مجموع القيد في التعليم الثانوي			
	المجموع (بالآلاف)	الإناث (%)	المجموع (بالآلاف)	الإناث (%)	النسبة المئوية من السكان الذين هم في السن المدرسية	النسبة المئوية من مجموع الملتحقين بالتعليم الثانوي
العالم	518 721	47	54 024	46	7	10
البلدان النامية	409 125	47	37 044	47	6	9
البلدان المتقدمة	83 335	49	13 553	43	16	16
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	26 261	48	3 428	40	12	13
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	35 580	44	2 221	39	2	6
الدول العربية	27 453	47	3 157	43	7	11
آسيا الوسطى	10 891	48	1 271	46	11	12
شرق آسيا والمحيط الهادي	165 769	48	23 658	49	11	14
شرق آسيا	162 324	48	22 550	49	11	14
المحيط الهادي	3 445	48	1 109	44	34	32
جنوب وغرب آسيا	125 705	44	2 412	27	1	2
أمريكا اللاتينية والكاريبي	58 547	51	6 275	54	9	11
الكاريبي	1 294	50	51	49	2	4
أمريكا اللاتينية	57 253	51	6 225	54	10	11
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	62 401	49	8 645	43	14	14
أوروبا الوسطى والشرقية	32 375	48	6 385	39	17	20

//مصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 8

الجدول 2.5: نسب القيد الإجمالية في التعليم الثانوي والتعليم العالي، 1999 و2007

	نسب القيد الإجمالية في التعليم الثانوي (%)				نسب القيد الإجمالية في التعليم العالي (%)			
	السنة الدراسية المنتهية في				السنة الدراسية المنتهية في			
	1999		2007		1999		2007	
	المجموع	GPI* (إناث / ذكور)	المجموع	GPI* (إناث / ذكور)	المجموع	GPI* (إناث / ذكور)	المجموع	GPI* (إناث / ذكور)
العالم	60	0.92	66	0.95	18	0.96	26	1.08
البلدان النامية	52	0.89	61	0.94	11	0.78	18	0.96
البلدان المتقدمة	100	1.00	100	1.00	55	1.19	67	1.29
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	91	1.01	90	0.98	39	1.21	58	1.29
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	24	0.82	34	0.79	4	0.67	6	0.66
الدول العربية	60	0.89	65	0.92	19	0.74	22	1.05
آسيا الوسطى	85	0.99	95	0.98	18	0.93	24	1.10
شرق آسيا والمحيط الهادي	65	0.96	78	1.01	14	0.75	26	1.00
شرق آسيا	64	0.96	77	1.01	13	0.73	25	0.99
المحيط الهادي	111	0.99	105	0.96	47	1.24	53	1.31
جنوب وغرب آسيا	45	0.75	52	0.85	7	0.64	11	0.77
أمريكا اللاتينية والكاريبي	80	1.07	89	1.08	21	1.12	34	1.19
الكاريبي	53	1.03	58	1.03	6	1.30	7	1.36
أمريكا اللاتينية	81	1.07	90	1.08	22	1.12	35	1.19
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	100	0.99	100	1.00	61	1.23	70	1.33
أوروبا الوسطى والشرقية	87	0.98	88	0.96	38	1.18	62	1.25

* مؤشر التكافؤ بين الجنسين.

//مصدر: الملحق، الجدولان الإحصائيان 8 و9 – ألف

الثانوي على عدد الصبيان، فلم يحدث أي تقدم في الحد من التفاوت بين الجنسين.

وكثيراً ما تكون أوجه التفاوت بين الجنسين في التعليم التقني والمهني أوضح للعيان مما في التعليم العام. ففي جنوب وغرب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، كانت نسبة الطالبات في التعليم الثانوي في عام 2007 تبلغ 44%، ولكنها كانت لا تتجاوز في مجال التعليم التقني والمهني 27% في المنطقة الأولى و39% في المنطقة الثانية. وفي تسع من مجموع إحدى عشرة دولة تتوافر بيانات عنها في منطقة الدول العربية، كانت نسبة الفتيات الملتحقات بالتعليم التقني والمهني تقل عن 40%. ويصدق نفس القول على اثني عشر بلداً من بين خمسة وعشرين بلداً تتوافر بيانات عنها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. إن أوجه التفاوت هذه ليست سوى جزء صغير من صورة أوسع نطاقاً عن انعدام المساواة بين الجنسين. وفي كثير من الحالات يجري تدريب الفتيات الملتحقات بفروع التعليم التقني والمهني على مهن تقتصر تقليدياً على الإناث وتتسم في كثير من الأحيان بأنها منخفضة الأجر. إضافة إلى ذلك، فإن عوائد الالتحاق بالتعليم التقني والمهني كثيراً ما تتقلص بفعل التمييز بين الجنسين في العمل وفي الأجور.

إن إمكانيات النجاح في توفير التعليم التقني والمهني تخضع بالضرورة لتأثيرات بيئة التعلم القائمة على نطاق أوسع. ويتمثل أحد الدروس المستخلصة من نجاح بلدان في شرق آسيا وأماكن أخرى، في أن وجود مستويات عالية من القدرة على القراءة والكتابة والحساب وتوافر قاعدة عريضة من التعليم العام تشكل الأساس الحقيقي لاكتساب مهارات مهنية مرنة وقابلة لنقلها إلى الآخرين. وثمة بلدان كثيرة تفتقر إلى الأسس في هذا الصدد.

فلننظر في إمكانيات مستقبل اليافعين البالغين 15 عاماً من العمر في أماكن مختلفة في العالم (الشكل 2.24). ففي بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، يزاول 85% من اليافعين والشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و19 سنة التعليم بوقت كامل، وبإمكان طالب في سن الخامسة عشرة من العمر أن يتوقع مواصلة التعليم لمدة سبع سنوات أخرى بعد هذه السن (OECD، 2008b؛ Kuczera et al.، 2008). هذا في حين أن هذه الفترة الباقية تبلغ أقل من سنة واحدة بالنسبة إلى يافع في جنوب وغرب آسيا. أما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، فإن اليافع البالغ من العمر 15 سنة لا يحضر، في المتوسط، التعليم في أي مدرسة. وفي بلدان، بضمنها إثيوبيا وبوركينا فاسو وموزمبيق، يذكر أكثر من 75% من اليافعين الشباب الذين لا يترددون على المدارس أنهم لم يحصلوا على أي تعليم (Garcia and Fares، 2008).

وتترتب على حالات الفشل في التعليم الأساسي عواقب لا يستهان بها بالنسبة إلى التعليم التقني والمهني. ففي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا، يشمل التعليم التقني والمهني ما بين 1% و2% من مجموع السكان الذين هم في الفئة العمرية الملائمة للتعليم الثانوي (الجدول 2.4). ويكمن أحد أسباب ذلك في أن جزءاً صغيراً فقط من السكان الذين هم في هذه الفئة العمرية يصلون إلى الصفوف الدراسية الوسطى من مرحلة التعليم الثانوي في هاتين المنطقتين الإقليميتين.

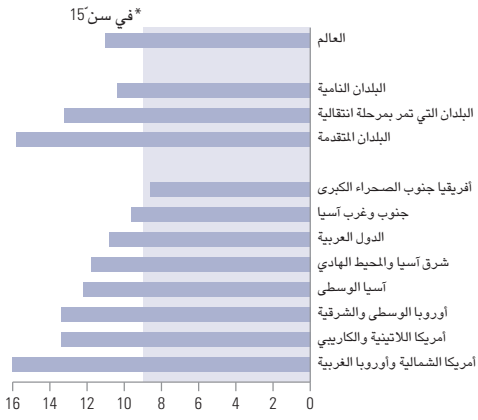
وثمة استنتاج هام على صعيد السياسة العامة يُستخلص من البيانات الخاصة بهاتين المنطقتين الإقليميتين وهو أنه ما من سياسة وطنية يمكن أن يُكتب لها النجاح في مجال تنمية المهارات ما لم تحقق الحكومات زيادات كبيرة في أعداد الطلاب الذين يلتحقون بالتعليم الثانوي.

إن اليافع البالغ من العمر 15 سنة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، لا يحضر، في المتوسط، أي مدرسة

إن إرساء أسس التعلم يجري في مرحلة التعليم الابتدائي ويجري تدعيم هذه الأسس في السنوات الأولى من التعليم الثانوي. ولا يكون الناس الذين يفتقرون إلى هذه الأسس في وضع ييسر عليهم تنمية القدرات المرنة لحل المسائل وهي القدرات اللازمة للاستناد إليها في التعلم على نحو أكثر تخصصاً. وفي البلدان التي لا يصل فيها معظم الشباب إلى مرحلة التعليم الثانوي أو يفتقرون إلى المهارات الأساسية للقراءة والحساب، لا يمكن أن يحقق التعليم التقني والمهني في المرحلة الثانوية، بوصفه استراتيجية وطنية لتنمية المهارات، إلاّ قدراً محدوداً من النجاح. وقد لا يكون من المعقول بالقدر الكافي أن يُشرَع في زيادة الاستثمار بشكل سريع في مجال التعليم التقني والمهني في البلدان التي لا يلتحق بهذا التعليم فيها إلاّ جزء صغير من السكان الذين هم في الفئة العمرية الملائمة للالتحاق بالتعليم الثانوي. ويُرجح أن يكون توجيه الموارد نحو تحسين الانتفاع بالتعليم في مواد دراسية أساسية ونحو تحسين نوعية هذا التعليم، أمراً أكثر فعالية وإنصافاً إلى حد كبير (Lauglo and Maclean، 2005).

الشكل 2.24: مع بلوغ الخامسة عشرة من العمر، يقترب الكثيرون من طلاب البلدان النامية من نهاية مزاولتهم للتعليم

متوسط طول الحياة المدرسية من مرحلة التعليم الابتدائي إلى مرحلة التعليم العالي، بحسب المناطق، 2007



هذه السن هي حد نظري يقوم على افتراض أن سن القبول في التعليم هو السادسة من العمر في كل المناطق.
المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 4.

البطالة بين الشباب تكشف عن أوجه التفاوت الموجودة على صعيد المهارات

يشكل الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 سنة و24 سنة ربع سكان العالم، ولكنهم يشكلون تقريباً نصف عدد العاطلين عن العمل

إن الهدف الذي يرمي إليه التعليم التقني والمهني عموماً هو تزويد الشباب والراشدين بالمهارات والمعارف التي يحتاجون إليها من أجل الانتقال من عالم المدرسة إلى عالم العمل. وقد جعلت الأزمة الاقتصادية عملية الانتقال هذه محفوفة بمزيد من المخاطر. وكثيراً ما يجد الشباب الذين يخفقون في عملية الانتقال أنفسهم في مواجهة آفاق البطالة الطويلة الأجل والتهميش الاجتماعي، ويتعرضون لخطر أكبر وهو الانجرار إلى مزاولة أنشطة غير مشروعة (Brewer، 2004 ؛Adams، 2008).

وعلى الرغم من أن الصورة عن الوضع تتباين بتباين المناطق، فإن سجل معالجة الحكومات للبطالة بين صفوف الشباب خلال العقد الماضي كان مخيباً للآمال. ومع ارتفاع مستويات البطالة ارتفاعاً حاداً في عام 2009، يمكن أن يزداد هذا السجل سوءاً بالنظر إلى أن آثار أزمة العمل هي أشد وقعاً بين صفوف الشباب.

كانت الاتجاهات السائدة قبل الأزمة غير مشجعة

على ضوء الاتجاهات التي كانت سائدة في مجال التعليم وعلى صعيد السكان، والنمو الاقتصادي السريع الذي حدث قبل النكسة الاقتصادية التي شهدها عام 2008، كان بإمكان المرء أن يتوقع أن تنخفض البطالة بين الشباب، إذ كان متوسط عدد السنوات التي يقضيها الطلاب في المدارس يتزايد، بينما كانت نسبة الشباب بين السكان الذين هم في سن العمل تنخفض في كل المناطق باستثناء أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

ولكن بدلاً من ذلك، أشارت منظمة العمل الدولية إلى أن البطالة بين الشباب ارتفعت بنسبة 13% إذ ازداد عدد العاطلين عن العمل من الشباب من 63 مليون نسمة في عام 1996 إلى 71 مليون نسمة في عام 2007. ويشكل الطلب في عالم السوق أحد العوامل المسببة لنشوء هذا الاتجاه. فلم يفض النمو الاقتصادي إلى تكوين فرص عمل بالحجم الذي كان يمكن توقعه. وفي الوقت ذاته، فإن ارتفاع مستوى البطالة بين الشباب خلال فترة تتسم بالتوسع الاقتصادي المتواصل يدل على انعدام التوافق بين المهارات التي تُكتسب عن طريق التعليم وبين متطلبات سوق العمل. والحصيلة هي أن الشباب يحملون الجزء الأكبر من عبء البطالة. وقد كانت نسبة البطالة بين الشباب في العالم قبل الأزمة تبلغ 12%، أو حوالي ثلاثة أضعاف نسبة البطالة بين الكبار (ILO، 2008a). كما أن نسب البطالة بين الشباب هي في كل المناطق الإقليمية أعلى من نسب البطالة بين السكان الأكبر منهم سناً. فالشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 سنة و24 سنة يشكلون ربع سكان العالم، ولكنهم يشكلون تقريباً نصف عدد العاطلين عن العمل.

إن الشباب هم اليوم في صدارة مَن يتعرضون لآثار الانكماش الاقتصادي. وتشير تقديرات حديثة إلى أن عدد العاطلين عن العمل في العالم في نهاية عام 2009 يمكن أن يزيد بمقدار 39 مليون نسمة على عددهم في عام 2007، وأن عدد العاطلين عن العمل بين الشباب يمكن يزداد بما يتراوح بين 5 ملايين و7.7 مليون نسمة. ومن المتوقع أن ترتفع نسبة البطالة بين الشباب من حوالي 12% في عام 2008، إلى ما بين 14% و15% في عام 2009 (CINTERFOR/ ILO، 2009). ويميل أرباب العمل إلى تسريح العمال الشباب –ولاسيما الشابات غير الماهرات– لأن ظروف عمالة الشباب هي في الغالب الأقل أماناً ولأنهم كثيراً ما لا يكونون مشمولين بقوانين العمل (CINTERFOR/ ILO، 2009).

وتتباين أنماط البطالة بين الشباب بتباين المناطق النامية (الشكل 2.25). وتشير منظمة العمل الدولية إلى أن منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا تضم أعلى نسب البطالة بين الشباب، إذ يوجد فيها حوالي خُمس مجموع العاطلين عن العمل الذين تتراوح أعمارهم بين 15 سنة و24 سنة. ففي مصر، تبلغ نسبة الشباب أكثر من 60% من مجموع العاطلين عن العمل. كما أن التمييز بين الجنسين، سواء على صعيد فئات الوظائف أو على صعيد الأجور، هو شيء مترسخ بشكل عميق في سوق العمل في الدول العربية (Salehi– Isfahani and Dhillon، 2008). ففي مصر، تبلغ نسبة الفتيات والنساء اللواتي يساهمن في نشاط اقتصادي وتتراوح أعمارهن بين 15 سنة و29 سنة أقل من ربع مجموع هذه الفئة– وتشكل هذه النسبة ثلث النسبة الخاصة بالذكور. كما أن الانتقال من عالم المدرسة إلى عالم العمل هو أصعب أيضاً بالنسبة إلى الفتيات، إذ إن أقل من 25% من الشابات تحصلن على عمل خلال فترة خمس سنوات (Assad and Barsoum، 2007). إن التمييز من جانب أرباب العمل، والزواج المبكر، وضغط أعباء العمل المنزلي على المرأة، كل هذه العوامل تعزز الحرمان القائم على نوع الجنس في أسواق العمل.

ويتضافر عامل السكان وعامل الفقر في تكوين تحديات مذهلة على وجه الخصوص في مجال البطالة بين الشباب في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. فيشكل الشباب في هذه المنطقة قرابة 17% من مجموع الشباب في العالم، وستبلغ هذه النسبة حوالي 25% في عام 2025. ويمثل السكان الذين هم دون سن الخامسة والعشرين من العمر ثلثي السكان تقريباً. ويُعد الانتقال من عالم المدرسة إلى عالم العمل أمراً في غاية الصعوبة بالنسبة إلى هذه الفئة المتزايدة من السكان. ويدخل سنوياً ما بين 7 و10 ملايين شاب أفريقي أسواق عمل تتصف بمستوى عال من البطالة، وبانخفاض الإنتاجية، وبانعدام الأمن على نحو مزمن، وبمستويات للدخل ملازمة لحد الفقر (Garcia and Fares، 2008).

بيد أن البطالة ليست إلا مشكلة واحدة من المشكلات التي يواجهها الشباب في سعيهم إلى الانخراط في صفوف القوى العاملة. فثمة كثيرون يعانون من المماطلة في تثبيتهم في أول وظيفة لهم. وفي كثير من بلدان الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، يمتد معدل فترة البطالة للساعين إلى

الحصول على أول عمل، على مدى سنوات وليس على مدى شهور. وفي بلدان تقع في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، بضمنها إثيوبيا وزامبيا وملاوي وموزمبيق، تشير التقارير إلى أن الشباب يمرون بفترة من البطالة تستغرق قرابة خمس سنوات قبل أن يحصلوا على عمل (Garcia and Fares، 2008).

إن التعليم ليس علاجاً عاماً يكفل آلياً العثور على العمل بشكل سريع. فيوجد في بلدان عربية عديدة شباب حاصلون على تعليم ثانوي أو تعليم عال ولكنهم يمرون بفترات بطالة أطول من الفترات التي يمر بها شباب آخرون حاصلون على تعليم أساسي فقط. وبالمثل، ثمة بلدان عديدة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، ومن بينها بوروندي والكامرون وكينيا ونيجيريا، تكون فيها نسب البطالة بين الشباب الحاصلين على تعليم ثانوي أو تعليم عال، أعلى من نسب البطالة بين الشباب الحاصلين على مستويات أدنى في التحصيل الدراسي (Garcia and Fares، 2008 ؛Fares et al.، 2005).

وينبغي التزام جانب الحذر عند المقارنة بين المناطق النامية. فإن ما تشير إليه التقارير من تكافؤ بين الجنسين في مجال البطالة بين الشباب في جنوب آسيا وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، لا يعني أنه يوجد إنصاف بين الجنسين في أسواق العمل. فثمة في هاتين المنطقتين أعداد كبيرة من النساء اللواتي تؤدين أعمالاً بلا أجر في نطاق الأسر ولا تشاركن في العمالة المأجورة[23].وكذلك، فإن وجود مستويات أدنى للبطالة لا يعني بالضرورة وجود مستويات أعلى لممارسة العمل اللائق. فالفقر يجبر الملايين من البشر على مزاولة أعمال غير مأمونة ومنخفضة الأجور في إطار القطاع غير الرسمي. وتشير تقديرات منظمة العمل الدولية إلى أن 300 مليون نسمة من الشباب هم من 'العمال الفقراء' الذين يعيشون بأقل من دولارين في اليوم (CINTERFOR / ILO، 2009).

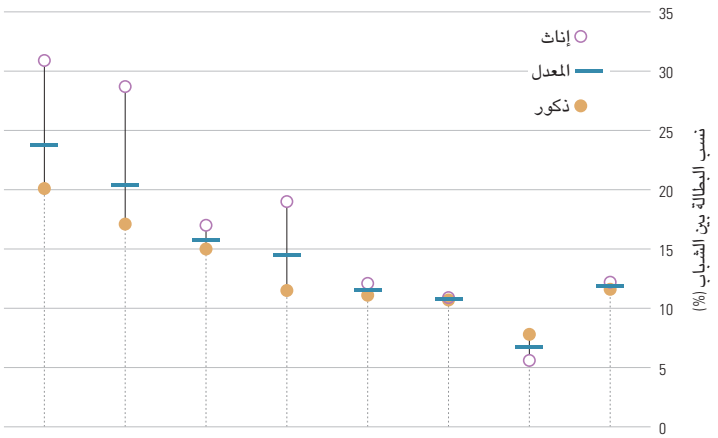
البلدان المتقدمة أيضاً تواجه مشكلات حادة

إن الكساد الاقتصادي في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي يؤدي إلى تسجيل مستويات عالية جداً للبطالة فيها. ففي البلدان المتقدمة بوصفها مجموعة واحدة، من المتوقع أن تبلغ نسبة البطالة 7.3% في عام 2010 بعد أن كانت تبلغ 5.5% في عام 2007 (OECD، 2009d). وبإمكان الوضع أن يزداد سوءاً إذا ما تأخر الانتعاش الاقتصادي.

وعلى غرار ما يحدث في المناطق النامية، فإن الانكماش الاقتصادي في البلدان الغنية يجري في سياق انخفاض مثبط للهمم في مستويات البطالة بين الشباب (الشكل 2.26). فعلى الرغم من حدوث نمو اقتصادي سريع في الفترة من عام 1997 إلى عام 2007، لم تنخفض نسبة البطالة بين الشباب في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي إلا قليلاً، وذلك من 15% إلى 13% (CINTERFOR / ILO، 2008). وفي حين انخفضت نسب هذه البطالة بشكل ملحوظ في بعض البلدان، مثل إسبانيا وأستراليا وفرنسا وكندا، فإنها ارتفعت في ستة بلدان أخرى، من بينها المملكة المتحدة.

الشكل 2.25: أوجه التفاوت بين الجنسين تعزز ارتفاع مستويات البطالة بين الشباب

نسب البطالة بين الشباب بحسب المناطق وبحسب نوع الجنس، 2007*

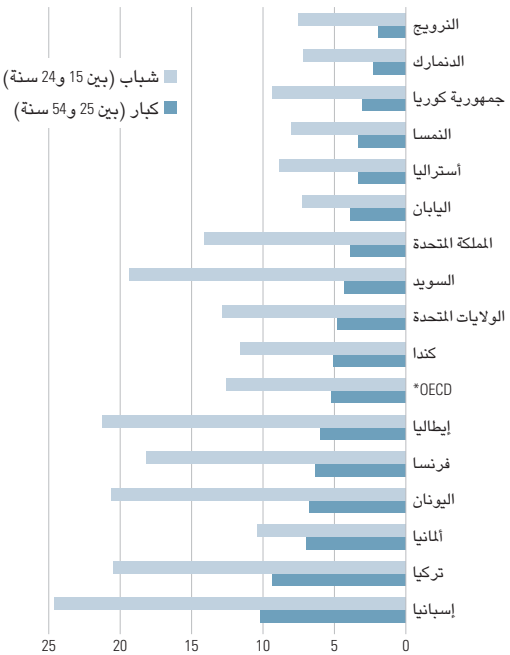


* إن تقسيم المناطق المستخدم أعلاه هو تقسيم تستخدمه منظمة العمل الدولية، ويختلف إلى حد ما عن تقسيم المناطق بالنسبة إلى التعليم للجميع.

المصدر: ILO (2008b)؛ OECD (2009f).

الشكل 2.26: في معظم بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، يواجه الشباب خطر البطالة بقدر أكبر

نسب البطالة بين الشباب والكبار، بلدان مختارة من بين بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2008



*بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي

المصدر: OECD (2009f).

في بوروندي والكامرون وكينيا ونيجيريا، تكون نسب البطالة بين الشباب الحاصلين على تعليم ثانوي أو تعليم عال، أعلى من نسب البطالة بين الشباب الحاصلين على مستويات أدنى في التحصيل الدراسي

23 - تشير منظمة العمل الدولية إلى أن نسبة الشابات العاملات في جنوب آسيا تبلغ 22% فقط من مجموعهن، بينما تبلغ النسبة بين الشباب الذكور 58%.

ويتصف الشباب الذين يملكون مستوى منخفضاً من المهارات بسرعة قابليتهم للتأثر بوجه خاص، وهو أمر كان واضحاً حتى قبل أن يخيم الركود الاقتصادي. ففي بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، على سبيل المثال، كانت نسبة استحداث الوظائف القائمة على امتلاك المهارات، خلال الفترة منذ عام 2000، تعادل خمسة أضعاف نسبة استحداث الوظائف التي لا تتطلب امتلاك مهارات (OECD، 2008b). ويساعد الفرق في امتلاك المهارات على تفسير المفارقة الظاهرة للعيان والمتمثلة في ارتفاع معدل النمو وركود مستوى البطالة بين الشباب في بلدان عديدة. ففي بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، بوصفها مجموعة واحدة، يكون احتمال البطالة لدى الأفراد الذين يملكون مستوى منخفضاً من المهارات هو ضعف احتمال البطالة لدى الأفراد الذين يتحلون بمهارات عالية، ويرتفع ذلك إلى أربعة أضعاف في الولايات المتحدة. وقد أدى تزايد أهمية المهارات إلى تزايد الصعوبات التي يواجهها الأفراد الذين يعيشون في إطار جيوب كبيرة للحرمان في مجال التعليم في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

وقد أدى تزايد البطالة بين الشباب إلى إضفاء طابع الإلحاح العاجل على النقاشات التي تدور على الصعيد الوطني بشأن التدريب التقني والمهني. فلئن بات المجتمع في مجمله يعاني من آثار الانكماش في النشاط الاقتصادي، فإن الشباب والأفراد الذين يملكون مستوى منخفضاً من المهارات يتحملون العبء الأكبر من هذه الآثار (OECD، 2009d). ويلاقي الشباب في الأحوال العادية صعوبات في تثبيت أقدامهم في سوق العمل بسبب افتقارهم للخبرات وهو ما يجعلهم فئة سريعة التأثر على وجه الخصوص في سياق النكسة الاقتصادية. فالشباب عموماً، والأفراد الذين يملكون مستوى منخفضاً من التأهيل خصوصاً، أصبحوا يشكلون أوائل ضحايا الانتكاسة في الوضع.

أدى تزايد البطالة بين الشباب إلى إضفاء طابع الإلحاح العاجل على النقاشات التي تدور على الصعيد الوطني بشأن التدريب التقني والمهني

ومن الآثار الجانبية للنكسة الاقتصادية أنها جعلت التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني يندرجان في صميم جدول الأعمال على الصعيد السياسي. ففي فرنسا التي كان، حتى قبل الأزمة، واحد من كل خمسة شباب تقريباً لا يملك عملاً، وكان ربع عدد هؤلاء يظلون عاطلين عن العمل لمدة تزيد على السنة، شرعت الحكومة في تنفيذ برنامج عاجل لعمالة الشباب يركز على الانتفاع بإمكانيات التمرن المهني (CINTERFOR/ ILO، 2009). وفي اليابان، التي تقل فيها نسب البطالة بين الشباب عما هي عليه في فرنسا، يزاول حوالي ثلث العاملين الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة أعمالاً مؤقتة على أساس عقود غير مضمونة (OECD، 2009c). وقد اتُخذت في هذه الحالة أيضاً تدابير لتيسير الانتقال من عالم المدرسة إلى عالم العمل من خلال إتاحة تدريب في إطار الشركات. وتُتخذ في مختلف بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي تدابير مماثلة تتضمن توفير حوافز لتأمين مواصلة الشباب للتعليم وانتفاعهم بالتدريب والتمرن المهني.

وعند النظر إلى ما هو أبعد من الاستجابات المباشرة، يتضح أن من المهم أن تغتنم الحكومات فرصة ظروف الأزمة كي تقوم بما يلزم من استثمارات وتعتمد السياسات اللازمة الطويلة الأجل –في مجال التعليم وغيره– من أجل مكافحة تهميش الشباب.

نوايا طيبة ونتائج هزيلة: مشكلات في العالم النامي

إن بالإمكان تحقيق الكثير من خلال توفير التعليم والتدريب الجيدين في المجال المهني. لكن برامج التعليم المهني عانت في بلدان عديدة من تشكيلة من السمات تتمثل في عدم كفاية التمويل، ورداءة التصميم، وضعف الصلات بأسواق العمالة. وفي بعض المناطق– ولاسيما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي أمريكا اللاتينية– أدت اقتطاعات كبيرة أجريت في الإنفاق في الثمانينيات والتسعينيات من القرن الماضي، إلى زيادة تدني نوعية التعليم المهني (Johanson and Adams، 2004). فقد أسفر الاستثمار الحكومي في هذه الحالة عن نتائج مخيبة للآمال دعت إلى التشكيك في قدرة التعليم المهني على رفد النمو الاقتصادي والإسهام في الحد من الفقر.

وتعبّر خيارات التفضيل لدى الطلاب والمعلمين عن ضمور حصيلة التجربة في هذا الصدد. فيُنظر في بلدان كثيرة إلى الخيارات المهنية إما كخيارات آخر فرصة متاحة أمام الطالب، وإما كوسيلة للعودة إلى الالتحاق بالتعليم العام، بدلاً من أن تُعتبر منطلقاً لدخول عالم العمل. ويصدق هذا القول بوجه خاص على الوضع في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى حيث تتزايد ممانعة الآباء في إلحاق أبنائهم وبناتهم بفروع التعليم المهني تحت تأثير شواهد تؤكد أن التعليم العام يدر عوائد أكبر بكثير مما تدره البدائل المهنية (Kahyarara and Teal، 2006). وقد اعتمدت تايلاند النظام الثنائي الألماني في عام 2005؛ وسعت الحكومات المتتالية إلى التوسع في التعليم المهني من أجل مكافحة عمل الأطفال ومكافحة تهميش الشباب الذين يتسربون من المدارس. ولكن على الرغم من أن نسبة القيد في التعليم الثانوي تضاعفت، فإن القيد في التعليم المهني لم يسجل زيادة تذكر، مما يدل على عدم اطمئنان الآباء والطلاب للنوعية التي يجري بها توفير هذا التعليم، وعلى قلقهم إزاء ضعف الصلات بينه وبين أسواق العمل (World Bank، 2008g).

الشرق الأوسط: تشتت في تنظيم التعليم المهني وضعف في الصلات بعالم العمل

إزاء ارتفاع معدلات البطالة بين الشباب في الشرق الأوسط إلى أعلى المستويات في العالم، جعلت الحكومات في هذه المنطقة التعليم المهني مسألة تحظى بالأولوية. وقد تمخض الوضع عن نموذجين عامين. فمن ناحية، يجري في مصر، إلحاق الطلاب بالتعليم المهني في مرحلة مبكرة، ولكن خريجي هذا التعليم يعانون البطالة بقدر ما يعانيها نظراؤهم من خريجي التعليم العام (Salehi– Isfahani and Dhillon، 2008؛ Kamel، 2006). ويجري من ناحية أخرى، في جمهورية إيران الإسلامية، إلحاق الطلاب بالتعليم المهني في مرحلة لاحقة بالمقارنة مع الحالة في مصر، ولكنه يُنظر إلى الالتحاق بهذا التعليم على أنه تعبير عن الفشل، وهو ما يدفع بالكثير من الطلاب إلى التسرب منه (الإطار 2.12).

إن مغزى ارتفاع نسبة البطالة بين الشباب في الشرق الأوسط هو شيء يتجاوز حدود إخفاق التعليم المهني. فإن النمو الاقتصادي البطيء، وجمود أسواق العمل، والتمييز القائم على نوع الجنس، كلها عوامل عرقلت استحداث فرص العمل.

الإطار 2.12: التدريب والمهارات واستبعاد الشباب في جمهورية إيران الإسلامية

تبين تجربة جمهورية إيران الإسلامية التحديات التي يواجهها المعنيون برسم السياسات في الشرق الأوسط. فلقد تقدم البلد بخطى كبيرة في مجال التعليم خلال السنوات العشرين الماضية. فارتفع مستوى المشاركة في التعليم الثانوي وتضاعف تقريباً معدل عدد السنوات التي يقضيها الطلاب في التعليم، وتقلصت أوجه التفاوت بين الجنسين، ولا سيما في المناطق الحضرية. غير أن التعليم المهني يعزز انعدام التوافق بين المهارات وبين فرص العمل مما يؤدي إلى استمرار مستوى عال للبطالة بين صفوف الشباب.

إن النظام التعليمي في البلد موجّه توجيهاً مركزاً نحو المسابقة لدخول امتحانات القبول في الجامعة، وهو ما يعتبره الآباء والطلاب بمثابة الطريق إلى الحصول على عمل مضمون يكون اعتيادياً في إطار القطاع العام. وينتهي التعليم الإلزامي في سن الخامسة عشرة تقريباً حين يجري تقييم الطلاب وتوجيههم نحو واحد من ثلاثة فروع دراسية منفصلة فيما بينها، وهي متابعة المنهاج الدراسي (وهو الفرع النظري)، والتعليم التقني والمهني (الفرع الفني والحرفي)، وتعليم المهارات الأساسية عن طريق التدريب في موقع العمل (الفرع العملي). ويتمثل االهدف المنشود في النوعين الأخيرين، بشكل واضح في التركيز على المهارات الملائمة للعمل، غير أن النظام يخفق في جوانب عديدة.

إن عملية "الإلحاق" بالفروع على اساس الدرجات تفضي إلى حدوث تناقص كبير في النتائج التي يتم تحقيقها. فمن مجموع الطالبات اللواتي بدأن تعليمهن الثانوي في السنة الدراسية 2003/ 2004، تسرب حوالي ثلثهن من التعليم بعد إلحاقهن (الشكل 2.27). ويتابع معظم الطلاب التعليم في الفرع النظري بهدف النجاح في مسابقة الدخول إلى الجامعة، مزدرين فروع التعليم المهني بسبب تصورهم عن انخفاض مكانة هذا التعليم وتدني نوعيته. ولكن من مجموع 1.5 مليون طالب تقريباً يخوضون المسابقة سنوياً، يفشل 1.2 نسمة منهم ويتركون المدرسة وهم يفتقرون إلى المؤهلات والمهارات الملائمة للوظائف.

وإن المعنيين برسم السياسات الإيرانيين يعترفون بشكل متزايد بالمشكلات الخاصة بالنظام التعليمي القائم. ومن المشكلات المثيرة للقلق بوجه خاص في هذا الصدد انعدام التوافق بين التعليم وأسواق العمل، وسوء نوعية التعليم المهني الذي يجرى توفيره عن طريق شبكة من مراكز حكومية للتدريب تتسم بدرجة عالية من المركزية. ويفتقر الكثير من هذه المراكز إلى المعدات وإلى المرشدين ذوي التدريب الجيد، فضلاً عن أن هذه المراكز تفضي إلى امتلاك مؤهلات يرى أرباب العمل أنها محدودة الجدوى.

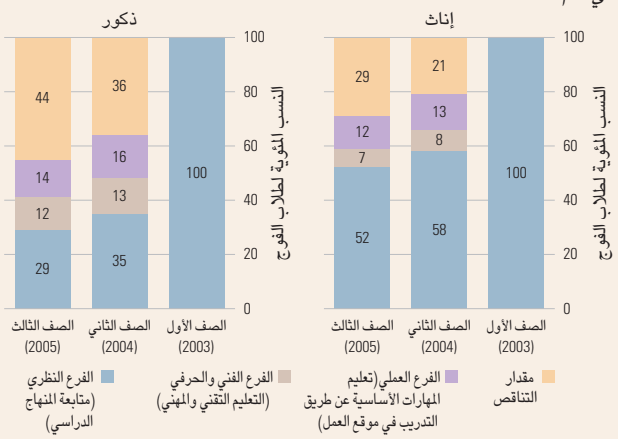
ويؤدي نظام المسابقة إلى قيام مشكلات أخرى أيضاً. فمعظم الامتحانات تقوم على أساس تعدد الخيارات في الإجابة بينما تشدد أساليب التدريس على أسلوب التعلم بالاستظهار. وباستثناء الطلاب الذين يدخلون كليات النخبة في فروع الهندسة والطب، كثيراً ما يتخرج الطلاب الآخرون بدون أن يكونوا قد تلقوا إعداداً جيداً للعمل في شركات تحرص على الإنتاج.

ولقد بات انعدام التوافق بين التعليم والعمالة أمراً ملفتاً للانتباه بشكل متزايد. ومع أن النمو الاقتصادي المطرد قد أدى إلى انخفاض العمالة إجمالاً، فإن نسبة البطالة بين الشباب لا تزال تزيد على 20٪. وتبلغ نسبة البطالة أعلى مستوياتها بين الشباب الذين أتموا المرحلة العليا من التعليم الثانوي (الشكل 2.28). وإذا أردنا أن نقيس فوائد التعليم على ضوء ما يوفر من إمكانيات العمالة، فإن هذه الفوائد تتضاءل وتتضاءل معها قاعدة المهارات التي يحتاج إليها الاقتصاد الإيراني.

بيد أن التعليم ليس إلا جزءاً من جوانب الصورة، إذ إن جمود سوق العمل ووجود التمييز يضطلعان بدورهما أيضاً. فيظهر أن الحواجز القائمة على أساس نوع الجنس والتي تعيق الحصول على عمل غدت تتزايد مع تزايد

الشكل 2.27: في جمهورية إيران الإسلامية، يؤدي نمط الإلحاق بالتعليم المهني إلى تسجيل نسب عالية للتسرب

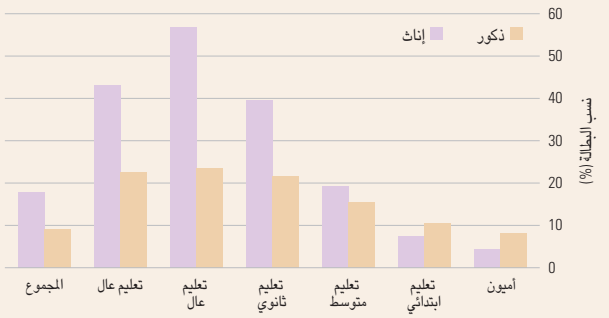
متابعة مسار فوجين من الطلاب في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، طلاب التحقوا في عام 2003



المصدر: Salehi-Isfahani and Egel (2007).

الشكل 2.28: نسب البطالة ترتفع مع ارتفاع المستوى التعليمي، إلا أن الحيف يقع بوجه خاص على النساء الإيرانيات

نسب البطالة بحسب مستوى التحصيل الدراسي، وبحسب نوع الجنس، 2005



المصدر: Salehi-Isfahani and Egel (2007).

نسب البطالة بين النساء البالغات من العمر ما بين 20 و24 سنة وهي نسب أصبحت تمثل حالياً ضعف ما هي عليه لدى الذكور من نفس الفئة العمرية.

إن عدم ملاءمة المهارات، أياً كانت الأسباب الكامنة وراءه، يشكل مصدراً ملحاً للقلق على صعيد السياسة العامة. فارتفاع نسبة الشباب بين السكان يعني أن القوة العاملة تتزايد بنسبة 4٪ تقريباً في السنة، أو بحوالي 12 مليون نسمة. وإن كثيراً من هؤلاء السكان سيتعرضون للاستبعاد الاجتماعي إذا عجزت جمهورية إيران الإسلامية عن استحداث ما يكفي من الوظائف وعن تزويدهم بالمهارات اللازمة لهم لأداء هذه الوظائف.

المصدر: Salehi-Isfahani and Egel (2007)؛ Povey (2005).

وتشكل النظم التعليمية، في حالات عديدة، جزءاً من مشكلة العمالة. فالدورات الدراسية موجّهة نحو التعلم بالاستظهار من أجل دخول امتحانات القبول في الجامعة، الذي يُعتبر بمثابة الطريق إلى الحصول على عمل في إطار القطاع العام. وحصيلة ذلك هي أن ملايين من الشباب يتركون المدرسة وهم يفتقرون إلى المهارات اللازمة للحصول على عمل، ويتخرج ملايين غيرهم من الجامعات وهم يفتقرون إلى القدرات اللازمة لنجاحهم في التنافس من أجل الحصول على عمل في إطار القطاع العام (Salehi– Isfahani and Dhillon، 2008).

ويعتبر معظم الآباء والطلاب في الشرق الأوسط التعليم المهني أمراً لا يستحق العناء فيه لأنه لا يحظى بموارد مالية كافية ويتولى تقديمه معلمون لا يتمتعون بتدريب جيد ويفتقرون إلى الحماس وأنه يكاد أن لا تكون له أي صلات بالمهارات التي يبحث عنها أربابِ العمل، وأنه يفضي إلى امتلاك مهارات لا تخضع لمعايير موحّدة. ويتمثل جزء من المشكلة في بلدان عديدة، في أن رأي القطاع الخاص في تحديد الأولويات والمعايير لا يراعى إلا بشكل محدود (DFID and World Bank، 2005). والنتيجة هي أن المهارات التي توفرها برامج التعليم المهني كثيراً ما تكون قليلة الجدوى. إضافة إلى ذلك، فإن إدارة هذا التعليم تناط اعتيادياً بمجموعة متنوعة من الوزارات والإدارات الحكومية وبالتالي فإنها كثيراً ما تكون مشتتة وتتسم بسوء التنسيق. غير أن هناك بعض الاستثناءات الجديرة بالذكر؛ في مصر، توجد شراكات مبتكرة تضم الإدارات الحكومية وأوساط الشركات التجارية وجهات مانحة[24]. واعتمدت المغرب إصلاحات بعيدة الأثر في مجال الإدارة الرشيدة ترمي إلى تحسين النوعية والملاءمة وزيادة الإنصاف (الإطار 2.13).

إن ملايين من الشباب في الشرق الأوسط يتركون المدرسة وهم يفتقرون إلى المهارات اللازمة للحصول على عمل

في الهند، نطاق محدود في التغطية وازدواجية في الإدارة

إن التعليم التقني والمهني يعاني في كثير من البلدان من عدم الكفاية في التغطية، ومن محدودية الفوائد التي يتيحها للمشاركين فيه. ففي الهند، لم ينتفع سوى 3% من شباب الأرياف و6% من شباب المناطق الحضرية بنوع أو بآخر من أنواع التدريب المهني (India Ministry of Health and Family Welfare، 2006؛ India Planning Commission، 2008). ولا تستطيع الأغلبية الغالبة من الفقراء الالتحاق بمعاهد التدريب الصناعي ومختلف مراكز الإعداد المهني الموجودة في البلد. وحسبما تشير التقارير، فإن في الهند أيضاً بعضاً من أكبر أشكال التفاوت بين الجنسين في مجال التعليم التقني والمهني، إذ كانت نسبة التحاق الفتيات به في مرحلة التعليم الثانوي هي 7% فقط، وتتركز الدورات الدراسية التي تُقدم إليهن على مجالات تقليدية، مثل التمريض والخياطة. وعموماً، فإن فوائد التدريب المهني ليست ظاهرة بصورة مباشرة. فلا يزال 60% تقريباً من خريجي معهد التدريب الصناعي عاطلين عن العمل بعد مرور ثلاث سنوات على تخرجهم (World Bank، 2006g). ويتمتع المتدربون في القطاع الصناعي بحظ أوفر في العثور على عمل، إلاّ أنه لا يكون عموماً في المجالات التي تلقوا تدريباً فيها.

وقد أدت مشكلات على صعيد الحوكمة إلى عرقلة الجهود الرامية إلى تعزيز التعليم المهني في الهند. فالمسؤوليات موزعة بين وزارة العمل، ووزارة تنمية الموارد البشرية، وهيئات وطنية أخرى وسلطات الولايات. فالازدواجية والتشتت أمران شائعان على نطاق واسع، ولا يوجد إشراف كاف على النوعية، ولا يملك أرباب العمل فهماً واضحاً لنظام التأهيل. ولا يجري إشراك الشركات ومنظمات أرباب العمل في تنظيم هذا التعليم إلا بصورة هامشية، وإن كانت ثمة جهود تُبذل لتعزيز التزامهم به.

أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى: إخفاق في الوصول إلى المهمشين

تواجه الحكومات في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بعضاً من أصعب التحديات في إصلاح التعليم التقني والمهني. ويشكل التمويل جزءاً من المشكلة – وتعاني المؤسسات عبر المنطقة من تشكيلة مألوفة من الصعوبات تتمثل في قلة الاستثمار، وانخفاض أجور المعلمين، ومشكلات حشد المعلمين المؤهلين. غير أن التمويل ليس مصدر جميع الصعوبات.

فيجري في الكثير من البلدان إلحاق الطلاب بالتعليم التقني والمهني في مرحلة مبكرة جداً – وكثيراً ما يلقى ذلك مقاومة منسقة من جانب الآباء. وكثيراً ما تستند دواعي القلق لدى الآباء إلى أسس واقعية. فتشير التقييمات إلى أن نسب استيعاب الخريجين في إطار العمالة هي نسب منخفضة– تمثل في بعض البلدان أقل من نصف عدد الخريجين كما هو الحال، مثلاً، في جمهورية تنزانيا المتحدة ومالي ومدغشقر (Johanson and Adams، 2004). وتدل البطالة الناتجة عن ذلك، حتى في البلدان التي يواجه فيها أرباب العمل نقصاً في خريجي التعليم الثانوي من ذوي المهارات، على انعدام التوافق بين التعلم وبين احتياجات أسواق العمل.

ويشكل ارتفاع كلفة التعليم المهني عاملاً آخر من عوامل هذا الوضع. ويعود ذلك جزئياً إلى أن حجم الصفوف الدراسية في هذا التعليم يكون أصغر بكثير من حجمها في إطار التعليم العام بينما تكون تكلفة المعدات أعلى من تكلفتها في التعليم العام، كما أن تكلفة تعليم الفرد الواحد في إطار التعليم المهني

الإطار 2.13: المغرب – تعزيز إدارة التعليم المهني

جرى خلال العقد الماضي إصلاح التعليم المهني في المغرب، فأصبح يمتلك وزارة خاصة به ومكتباً وطنياً للتكوين المهني وإنعاش الشغل. وجرى تكييف المقررات الدراسية كي تلائم مستوى التعليم العام للمتدربين، مع التشديد على تشكيلة من المهارات المحددة والقدرات العامة. وقد حققت المدارس المهنية نتائج جيدة ويحصل أكثر من نصف عدد المتخرجين منها على عمل خلال فترة تسعة أشهر بعد تخرجهم. وتتزايد نسبة الإناث بين المتدربين وهي نسبة بلغت 44% في عام 2006. ويجري التوسع في نظام التعليم المهني نظراً إلى سعي الحكومة إلى تعزيز المهارات التي تحتاج إليها قطاعات جديدة، مثل قطاع صناعة السيارات، ومهن قطاع الطيران، وتصنيع المنتجات الزراعية.

المصدر: African Development Bank/ OECD (2008d).

24 - ومن الأمثلة البارزة في هذا الصدد مبادرة مبارك–كول التي تشترك فيها وزارة التربية والوكالة الألمانية للتعاون التقني (GTZ) ورابطات لذوي الأعمال التجارية. فتوفر الحكومة المباني، وتوفر الوكالة الألمانية الخبراء التقنيين والمعدات، وتساهم الرابطات في توفير فرص التدرب والمكافآت المالية. وقد جرى إلى حد الآن تدريب قرابة 16 000 شخص في 600 1 شركة وذلك في إطار 45 مدرسة ثانوية للتعليم التقني.

تكون أعلى من تكلفة الفرد في إطار التعليم العام– إذ إنها تزيد بمقدار اثني عشر ضعفاً تقريباً على معدل تكلفة الفرد في التعليم الابتدائي، وبمقدار أربعة أضعاف على معدل التكلفة في التعليم الثانوي (Atchoarena and Delluc، 2001).

إن المشكلات الموجودة في مجال التعليم المهني هي عبء متوارث من إخفاقات السياسات العامة الماضية ومن وجود بيئة عامة صعبة. فلقد عانت نوعية هذا التعليم أشد المعاناة من آثار اقتطاعات كبيرة أجريت في الإنفاق في إطار برامج التعديل الهيكلي في أعوام الثمانينيات والتسعينيات من العقد الماضي. كما كانت هناك مشكلات واضحة أخرى أوسع نطاقاً. فقد صُممت نظم التعليم المهني كي تلبي احتياجات أرباب العمل في إطار القطاع الرسمي، ولا سيما احتياجات الحكومة (Africa Commission، 2008 ؛Adams، 2008). لكن القطاع الرسمي شهد خلال فترة لا تقل عن ثلاثة عقود ركوداً في استحداث الوظائف، بينما تزايدت العمالة في نطاق القطاع غير الرسمي. وفي معظم البلدان، غدت العمالة في إطار القطاع غير الرسمي هذا وفي إطار الاستخدام الذاتي تشكل النمط السائد سواء في المناطق الريفية أو الحضرية، وصارت نسبتها تزيد اعتيادياً على 80% من إجمالي العمالة[25].ويعني توفير التدريب للمستخدَمين في إطار القطاع غير الرسمي أن يجري الوصول إلى أفراد يمتلكون مستويات منخفضة من التعليم. وقد أجري استقصاء شمل جمهورية تنزانيا المتحدة وزامبيا وزمبابوي والسنغال وكينيا، ورد فيه أن المستوى التعليمي لنصف عدد العاملين في إطار القطاع غير الرسمي كان لا يتجاوز في أحسن الحالات مستوى التعليم الابتدائي (Liimatainen، 2002 ؛Haan، 2006).

ومع أن ضرورة العمل على الحد من الفقر تجعل الوصول إلى هؤلاء الناس أمراً أساسياً، فإن نظم التعليم المهني تعجز عن الوصول إليهم. وإن الأساليب التقليدية للتمرن المهني وللتدريب في موقع العمل تشكل إلى حد بعيد أهم وسيلة لتنمية المهارات بالنسبة إلى الأغلبية الغالبة من الشباب في أفريقيا (Wachira et al.، 2008 ؛ILO، 2007). وحسب أحد التقديرات، فإن هذه الأساليب تشكل ما يصل إلى 70% من مجمل العمل في مجال التدريب (Liimatainen، 2002). وتكمن قوة أساليب التمرن المهني التقليدية هذه في أنها تزود الشباب الذين يملكون مستوى تعليمياً منخفضاً بالمهارات العملية المفيدة لحصولهم على عمل (Monk et al.، 2008). ومن ناحية أخرى أكثر سلبية، تميل أساليب التمرن المهني إلى التحيز ضد الشابات وأشد الفئات فقراً. كما أنها تكرس استخدام الطرائق التقليدية وتوفر القليل من المعارف النظرية (Adams، 2008).

وإن بإمكان التعليم المهني أن يساعد في تقويم الموازنة على صعيد الإنصاف عن طريق التوجه نحو الفئات التي تعاني أشد أنواع الحرمان. لكن الشواهد المستمدة من تقديرات وطنية تشير، مع الأسف، إلى عكس ذلك. فقد بينت بحوث أجريت في غانا أن هذا التعليم يحابي الأقاليم والفئات الاجتماعية التي هي أفضل حالاً من غيرها (الإطار 2.14). وتبين نتائج تقييمات أجريت مؤخراً (بالاستناد إلى Garcia and Fares، 2008) أن هناك فشلاً عاماً واضحاً في دمج التعليم التقني والمهني في إطار الاستراتيجيات الرامية إلى الوصول إلى الفئات المهمَشة:ففي بوركينا فاسو، كانت التدابير التي تستهدف الفئات المهمشة، ولاسيما من خلال برامج القروض الصغيرة، لا تمثل إلا ثلث التدابير التي تمس التعليم التقني والمهني.

- وفي جمهورية تنزانيا المتحدة، كانت ثلاثة برامج فقط من بين ثمانية وعشرين برنامجاً جرى استعراضها، تستهدف أفقر فئات الشباب، وكان أحدها يستهدف الشباب غير الحاصلين على أي تعليم؛ وكانت ثلاثة برامج تستهدف المناطق الريفية (حيث يعيش أغلبية الفقراء).
- وفي منطقة تضم 95 مليون شاب وشابة ممن لم يحصلوا على أي تعليم ويعانون البطالة، أو يعملون بأجور منخفضة، أو انسحبوا من صفوف القوة العاملة، تكاد أن لا توجد عملياً أي برامج تعنى بإتاحة إمكانيات الفرصة الثانية. وقد خلص استعراض شمل إثيوبيا وأوغندا وبوركينا فاسو وجمهورية تنزانيا المتحدة، إلى أن «معظم التدابير الخاصة بإتاحة إمكانيات الفرصة الثانية هي تدابير ذات نطاق ضيق ولا تحظى بالتقدير الكافي وتواجه تحديات شاقة من حيث قدرتها على الاستمرار ومن حيث إمكانيات توسيع نطاقها (Garcia and Fares،2008، p. xxx)».

يعاني التعليم المهني من عجز في التوجه نحو الفئات التي تكابد أشد أنواع الحرمان

إن المشكلات الواضحة التي يعاني منها التعليم المهني في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى هي مشكلات معترف بها على نطاق واسع من جانب الحكومات والمنظمات الإقليمية والجهات المانحة (Africa Commission، 2008 ؛COMDAF II+، 2007). ويشهد التعليم المهني في مجمل المنطقة عملية إصلاح كبرى؛ وقد أنشأت بلدان عديدة سلطات وطنية تعنى بالتدريب أو عززت مثل هذه السلطات فيها، وأصلحت نظم منح شهادات التأهيل، واستحدثت بنى تتيح مجالاً كبيراً للقطاع الخاص كي يبدي رأيه:

- ففي الكامرون، أعدت الوزارات الأربع المعنية بالتعليم المهني خطة قطاعية شاملة ترتبط بالاستراتيجية الوطنية للحد من الفقر (African Development Bank، 2008a).
- وفي إثيوبيا، جرى إعداد مناهج دراسية جديدة وأعيد تصميم نظم منح الشهادات بغية دعم تنمية المهارات التي تحتاج إليها أسواق العمل (African Development Bank، 2008a).
- وتوجد في رواندا استراتيجية اعتُمدت في عام 2007 تحدد أهدافاً طموحة من أجل تغيير الصورة عن التعليم المهني. وأنشئت وكالة لتنمية القوة العاملة كي تشرف على التنسيق وتيسر مشاركة القطاع الخاص (African Development Bank/ OECD، 2008f).

وثمة دلائل أيضاً على أن التعليم المهني أصبح يُعتبر من جديد أولوية على صعيد المساعدات التي تُقدم من أجل التنمية. وقد أعطت عدة بلدان، وخصوصاً ألمانيا واليابان، أفضلية لمساندة هذا القطاع.

25 - إن صيغ الإبلاغ لا تيسر المقارنة بين البلدان في هذا الصدد (Adams, 2008). فنسبة العمالة في القطاع غير الرسمي بالقياس إلى مجمل العمالة تتراوح بين أكثر من 90% في مالي (حيث تشمل هذه النسبة مجال الزراعة) و22% في جمهورية تنزانيا المتحدة (حيث لا تشمل النسبة مجال الزراعة).

الإطار 2.14: التعليم المهني في غانا– انتفاع محدود ونوعية رديئة

منذ استقلال غانا قبل نصف قرن، ما انفك القادة السياسيون فيها يعتبرون التعليم التقني والمهني وسيلة لاستحداث وظائف جديدة. ومع ذلك، فإن برامج التعليم المهني استمرت تعاني من التشتت في إدارتها، ومن تكاثر معايير التأهيل التي تعتمدها، ومن رداءة نوعيتها.

ويجري العمل بنظام التعليم المهني العام في غانا وفق مسارين، يتفرع أولهما من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، وتتولى إدارته وزارة التربية والخدمة الاجتماعية، وتقدم فيه هذا التعليم معاهد للتدريب التقني. أما المسار الثاني، فتديره معاهد وطنية للتدريب المهني ملحقة بوزارة القوى العاملة والشباب والعمالة. وتشارك في هذا الميدان أيضاً وزارات ووكالات ومؤسسات خاصة أخرى يقدم كل منها برامج خاصة به.

ويبدأ الإعداد للالتحاق بالتعليم المهني، في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، لكن الآباء والطلاب يميلون إلى اجتناب مسارات هذا التعليم، إذ لا يلتحق سوى 5% من الطلاب بمؤسسات التعليم المهني العام. وكانت نسبة الكبار الذين تتراوح أعمارهم بين 20 و26 سنة والحاصلين على تدريب مهني رسمي هي 2% فقط في عام 2005.

ولقد سلطت الاستعراضات التي أجريت لنظام التعليم المهني في غانا الضوء باستمرار على مشكلات التجانس والتنسيق فيه. فقد كان الإشراف على هذا النظام على صعيد السياسة العامة ينحصر في نطاق الحدود الدنيا. وعلى الرغم من وجود ما يصفه أحد التقارير بعبارة "تشكيلة مشوّشة" من الاختبارات، فإن البرامج فشلت في توفير المهارات التي يَحتاج إليها أرباب العمل. ومن أسباب ذلك كثرة شهادات التأهيل ومعايير الاختبار التي تم إعدادها بدون مشورة أرباب العمل.

أما نوعية التدريس في هذا التعليم، فهي غير مرضية البتة، وهي نتيجة لافتقار المعلمين إلى تدريب جيد، ولانخفاض المرتبات، وقدم عهد المعدات. ومع أن هناك بعض المؤسسات الحكومية التي توفر تدريباً جيدا، فإنها تشكل حالات استثنائية.

وتوجد بضع تقييمات بشأن الفوائد التي يوفرها التعليم المهني للشباب في غانا. وتشير الدلائل المتوافرة إلى أن خريجي النظام الحكومي معرضون بشكل كبير لأخطار البطالة. ولا غرابة في ذلك، إذ إن التدريس موجّه فيه نحو تلبية طلبات القطاع الرسمي الصغير، في حين أن النظام غير الرسمي يوفر، حسب ما يرد في أحد التقديرات، ما بين 80% و90% من التدريب على المهارات.

ويتصف جانب التكلفة في المعادلة بأنه أيسر على الفهم. فتمثل برامج التعليم المهني نسبة 1% من ميزانيات التعليم. غير أن كلفة تعليم الفرد الواحد في هذا المجال كانت تبلغ، في الأحوال العادية، في عام 2006 خمسة أضعاف كلفة تعليم الفرد في المرحلة الابتدائية، وتقريباً ثلاثة أضعاف الكلفة في المرحلة العليا من التعليم الثانوي.

وتُعد مسألة الإنصاف شاغلاً رئيسياً آخر. ففي حين تشدد الوثائق التوجيهية على صعيد السياسة العامة على أهمية ربط التعليم التقني والمهني بالاستراتيجية الوطنية للحد من الفقر، تعيش الفئات المهمشة أوضاع الاستبعاد فعلاً. ويرتفع مستوى المشاركة في هذا التعليم مع ارتفاع مستوى الدخل، إذ تبلغ احتمالات انتفاع الفرد المنتمي إلى الخُميس الأغنى من بين السكان بالتعليم المهني، خمسة أضعاف الاحتمالات بالنسبة إلى فرد ينتمي إلى الخُميس الأفقر. كما توجد فروق واضحة بين الأقاليم: فتسجل المنطقة الشمالية، وهي أفقر المناطق في غانا، أدنى المستويات في الالتحاق بهذا التعليم. ويوجد تحيز لصالح الذكور، وخصوصاً في المناطق الحضرية. وتزيد احتمالات أن يعمل خريجو التعليم المهني في القطاع الرسمي بمقدار عشرين مرة على احتمالات أن يمارسوا عملاً ذاتياً كمزارعين، مما يدل على وجود تحيز ضد العمل في الزراعة.

وبدلاً من أن تسعى برامج التمرن المهني إلى مكافحة أشكال الحرمان المرتبطة بمحدودية إمكانيات الانتفاع بالتعليم، فإنها تفضي إلى تأثير معاكس– إذ إن احتمالات انتفاع الشباب الذين لم يُتموا التعليم الابتدائي بإمكانيات التمرن المهني تبلغ نصف احتمالات انتفاع الشباب الحاصلين على تعليم ثانوي بها.

ولقد اعتمدت الحكومة إصلاحات ترمي إلى إقامة نظام أكفأ وأكثر إنصافاً. وتم في عام 2006 إنشاء مجلس التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني، كهيئة مستقلة للإشراف، وأقيم، في الوقت ذاته، برنامج التدريب على المهارات وتوفير فرص العمالة، الذي يستهدف الشباب ذوي المستوى المحدود من المهارات الذين يبحثون عن فرص للتمرن المهني. وإنه من السابق للأوان إجراء تقييم لأحدث الإصلاحات.

المصادر:
Adams et al. (2008)؛ African Development Bank/ OECD (2008c)؛ Akyeampong (2007)؛ Ghana Ministry of Education Youth and Sports (2004a, 2004b)؛ Palmer (2007).

استمرت برامج التعليم المهني في غانا تعاني من التشتت في الإدارة ومن رداءة النوعية

وإنه لمن السابق للأوان إجراء تقييم لنتائج أحدث عمليات الإصلاح التي أجريت. وقد تبين في بعض الحالات، أن النماذج القديمة تتسم بقدر كبير من المقاومة. وأعدت الحكومة في موزمبيق استراتيجية جريئة تتمثل في البرنامج المتكامل للإصلاح المهني، وترمي إلى إدراج التخطيط المهني تحت إشراف هيئة عامة واحدة تعتمد برنامجاً موحّداً لمنح الشهادات والاعتراف بالمؤهلات (African Development Bank/ OECD، 2008e). وفي حين أن المرحلة الأولى من هذه الاستراتيجية ستنتهي بعد سنتين، ما زال التقدم المحرز في تنفيذها ضئيلاً.

إن على الحكومات في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، شأنها في ذلك شأن الحكومات في مناطق أخرى، أن تكفل توازناً حساساً بين الاهتمام بالتعليم العام والاهتمام بالتعليم التقني والمهني. فينبغي أن تُمنح الأولوية الكبرى في المنطقة لزيادة القيد في التعليم، واستبقاء الطلاب، وتأمين تقدمهم في التعليم الأساسي وصولاً إلى التعليم الثانوي. غير أن بإمكان التعليم المهني أن يضطلع بدور أكبر بكثير من دوره الحالي، أو بدور لا يستهان به في إتاحة إمكانيات «الفرصة الثانية» للشباب المهمشين. وينبغي توجيه الاستثمار الحكومي والمساعدات الدولية

نحو استحداث فرص للفقراء، وفي المناطق الريفية، وفي القطاع غير الرسمي، مع توجيه الإنفاق والاستثمار من جانب الشركات نحو تمويل التدريب لصالح الفئات التي تتمتع بمستوى أعلى للدخل.

منح الشباب فرصة ثانية

إن بإمكان التعليم التقني والمهني أن يوفر فرصاً لليافعين الذين لا يزالون يواصلون تعليمهم المدرسي. ولكن ماذا عن الشباب الراشدين الذين لم يلتحقوا بالتعليم قط، أو تركوا التعليم في مستوى من التحصيل الدراسي يقل بكثير عما يحتاجون إليه؟ وهل يمكن للتعليم المهني أن يتيح إمكانية الانتفاع بفرصة ثانية تجنب الانجرار إلى مستقبل من التهميش؟ لقد جددت الأزمة الاقتصادية جدوى هذا السؤال لأن معاناة الشباب تشتد إلى أقصى الحدود حين يقل الطلب في أسواق العمل.

وإن عملية المقارنة بين مدى فعالية برامج 'الفرصة الثانية' والتدابير ذات المرامي الأوسع نطاقاً والتي تهدف إلى مكافحة التهميش من خلال التعليم المهني هي عملية صعبة بطبيعتها لأن الأنماط التي تولّد التهميش متباينة. ففي سياق البلدان المتقدمة، تتركز المشكلة في إطار المرحلة العليا من التعليم الثانوي. وتشير بيانات خاصة بالولايات المتحدة إلى أن 6.2 مليون نسمة تقريباً من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و24 سنة –أي 16% من هذه الفئة العمرية من السكان– قد تركوا التعليم الثانوي بدون أن يحصلوا على أي دبلوم[26]. وفي فرنسا، يفتقر حوالي 18% من الشباب إلى الحد الأدنى من مؤهلات التعليم الثانوي (OECD، 2009b).

وتختلف مسطرة قياس مدى التهميش في مجال التعليم في البلدان النامية. فيوجد في أمريكا اللاتينية والدول العربية ملايين من الشباب، ولا سيما من أوساط الأسر الفقيرة، ممن لم يحصلوا إلا على سنة واحدة أو سنتين من التعليم الثانوي، إنْ لم يكن أقل من ذلك. وفي العديد من البلدان المنخفضة الدخل، يشكل الشباب الذين تمكنوا من الالتحاق بالتعليم الثانوي أقلية– إذ إن النموذج الشائع في كثير من الحالات هو عدم إتمام التعليم الابتدائي[27].

وتُبين تقييمات أجريت في شتى أنحاء العالم أن بإمكان برامج «الفرصة الثانية» أن تغير شيئاً في الوضع. وتتسم النهوج الشاملة التي توفر التدريب ضمن إطار مجموعة أكبر من المهارات والدعم، بأنها أوفر حظاً في أن تحظى بالنجاح. فيقدم برنامج Job Corps في الولايات المتحدة، للشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و24 سنة التعليم والتدريب مع مجموعة من خدمات الدعم (Schochet et al.، 2003)[28]. وقد نالت 'برامج الشباب'، المصممة جزئياً على أساس تجربة برنامج Job Corps والتي تُنفذ في عدة بلدان في أمريكا اللاتينية، بضمنها الأرجنتين وأوروغواي وبيرو وشيلي، نجاحاً باهراً في الوصول إلى المهمشين (الإطار 2.15).

توفير المهارات من أجل القرن الحادي والعشرين

إن 'برامج الشباب' فعالة لأنها توفر إطاراً متكاملاً للعمل من أجل الوصول إلى المهمشين يجمع بين العمالة والتدريب على المهارات. وثمة برنامج آخر في أمريكا اللاتينية والكاريبي يستند إلى هذا المبدأ الهام أيضاً وهو برنامج Entra 21 الذي استهلته المؤسسة الدولية للشباب في عام 2001 بغية تزويد الشباب العاطلين عن العمل بالمهارات الخاصة بتكنولوجيا المعلومات. ويبين تقييم أجري لهذا البرنامج في ستة بلدان أنه حقق نتائج مشجعة عل صعيدي العمالة والإيراد (الإطار 2.16).

ويوفر التعليم العلاجي المقترن بدورات دراسية مرنة تستهدف السكان المهمشين طريقة أخرى لإتاحة إمكانيات الفرصة الثانية للشباب. وتنفذ منظمة غير حكومية برنامجاً واسع النطاق في بنغلاديش يستهدف الشباب الذين تسربوا من التعليم النظامي؛ وهو برنامج تكون فيه الحصص الدراسية مصممة من أجل تيسير تدارك التأخر في التعليم، وتتبعها برامج للتعليم المهني أُعدت بالتعاون مع الشركات (World Bank، 2006j). وفي شيلي، يستهدف برنامج Califica اليافعين والشباب الراشدين الذين لم ينتفعوا بالتعليم الثانوي النظامي؛ ويتضمن عنصراً يكفل معادلة التحصيل بمرحلة التعليم النظامي وهو ما يمكّن الشباب الذين تجاوزوا الثامنة عشرة من العمر من الدراسة في مؤسسة مجازة ومن الحصول على شهادة تتيح الانتفاع بتشكيلة واسعة من دورات التعليم المهني (Gallart، 2008).

إن برامج «الفرصة الثانية» يمكن أن تساهم في مكافحة تهميش الشباب

إن البرامج الناجحة في إتاحة إمكانيات الفرصة الثانية ينبغي أن تكون برامج يسهل على الفقراء الانتفاع بها، وأن تكون معقولة التكلفة بالنسبة إليهم، كما ينبغي أن تتسم بما يكفي من مرونة كي تلائم ظروف عيش الفئات السكانية المستهدفة بها، وأن تتضمن الحرص على إحراز نتائج (Jimenez et al.، 2007). وقد ظهر في المكسيك نموذج هو من أنجح النماذج في هذا الصدد، يتمثل في نظام التعليم الثانوي المفتوح، الذي يستهدف الشباب الراشدين الذين تسربوا من التعليم الثانوي، مقدماً لهم فرصة ثانية لإتمام تعليمهم في ثلاث وثلاثين مادة دراسية تشملها الدراسة في الصفوف الدراسية من العاشر إلى الثاني عشر. ولا يعتمد هذا البرنامج متطلبات مسبقة لدخول الدورات كما لا يعتمد فترة محددة لإتمام الدراسة؛ وبإمكان الطلاب أن يحددوا جدولهم الزمني لمتابعة الدروس. وتستغرق فترة إتمام هذا التعليم، في المعدل، ما بين ثلاث وخمس سنوات يستطيع الطلاب بعدها أن يستندوا إلى المؤهلات الدراسية التي حصلوا عليها، كي يعودوا إلى الالتحاق بالنظام التعليمي (Flores– Moreno، 2007).

وإذا كان في هذه التجارب دليل على ما هو ممكن، فإن التعليم لإتاحة إمكانيات الفرصة الثانية يظل يشكل مجالاً مهملاً إلى حد كبير. فنادراً ما يوجد تنسيق حكومي لنشاط التشكيلة الواسعة النطاق من الجهات الفاعلة من القطاعين العام والخاص ومن الوكالات غير الحكومية الأخرى العاملة في هذا المضمار، ويعود السبب في ذلك جزئياً إلى أن السياق العام لمجال التعليم نادراً ما يتضمن التخطيط لبرامج الفرصة الثانية.

26 - تشير التقديرات إلى أن معدل ما يكسبه المتسرب من التعليم الثانوي خلال حياته يقل عما يكسبه خريج التعليم الثانوي بمقدار 485 000 دولار.

27 - يجري تناول هذه المسائل في الفصل 3.

28 - خلص تقييم أجري لهذا البرنامج إلى أن خريجي هذا النوع من البرامج يحصلون في المعدل على زيادة في الدخل بنسبة 12%.

الإطار 2.15: الربط بين المهارات والعمالة – برامج الشباب في أمريكا اللاتينية

تتيح تجربة برامج الشباب التي تُنفذ في أمريكا اللاتينية استخلاص بعض العبر الهامة بشأن شروط النجاح في توفير التدريب للشباب.

فلقد أصبحت هذه البرامج التي بدأ العمل بها في شيلي في عام 1990، تشكل اليوم واقعاً قائماً في مختلف أنحاء المنطقة؛ وهي برامج تخدم الشباب وتجمع بين التدريب التقني وفترات للتمرن المهني، مع توفير المهارات الحياتية الأساسية وخدمات أخرى للدعم. وينتمي أكثر من 60% من المشاركين فيها إلى أسر منخفضة الدخل. وتسعى هذه البرامج إلى زيادة احتمالات الحصول على عمل وعلى أجور أعلى. فقد أدى مشروع Proyecto Joven في الأرجنتين إلى زيادة العمالة والأجور بنسبة 10% تقريباً بالمقارنة مع ظروف مجموعة خاصة بالتدقيق . وعلى الرغم من تباين أساليب تنفيذ هذه البرامج وبنى إدارتها، تبين التقييمات أن البرامج الناجحة في الأرجنتين وبيرو وشيلي تتسم ببعض السمات المشتركة، وهي:

- الدقة في تحديد الهدف. فإن هذه البرامج تستهدف الشباب المنتمين إلى الأسر المنخفضة الدخل والشباب الذين يملكون مستوى منخفضاً من التحصيل الدراسي وقدراً محدوداً من الخبرة العملية. وتُمنح الأفضلية في بعض الحالات لأرباب الأسر التي تضم أطفالاً وذلك من أجل مكافحة الفقر في صفوف الأطفال.
- ارتباط التدريب بالعمل وبمهارات مفيدة على نطاق أوسع. إن معظم البرامج توفر التدريب، وخبرة عملية، ودورات لتعلم القراءة والكتابة والحساب، مع تشكيلة كبيرة من التسهيلات الإضافية، مثل المساعدة على البحث عن عمل. ويهدف عنصر التدريب إلى مساعدة المشاركين على اكتساب مستوى الأداء شبه الماهر في العمل في المجالات التجارية التي يوجد طلب عليها. ويجري اكتساب الخبرة العملية تحت رعاية شركات تضطلع بدور الإرشاد ولكنها غير ملزمة بإعطاء المتدرب أجراً أو بتأمين توظيفه. وتستغرق فترة التدريب واكتساب الخبرة العملية، اعتيادياً، حوالي ستة أشهر وتتضمن اكتساب مهارات حياتية أوسع نطاقاً، مثل مهارات الاتصال، والعمل في إطار أفرقة، والاعتداد بالنفس.
- الادارة والتنسيق. تضطلع الدولة بالإشراف على تصميم البرامج وأدائها، وتتولى مسؤولية التمويل بشكل كامل أو جزئي، لكن توفير التدريب يجري في معظم البلدان على أساس لامركزي. ويوفر القطاع الخاص الصلة بأسواق العمل. ويجري تنفيذ البرنامج، في حالة شيلي، من خلال حوالي 1000 جهة مزودة للتدريب تتضمن شركات ومنظمات غير حكومية.

المصدر:
Betcherman et al. (2004, 2007)؛ Gallart (2008)؛ Godfrey (2007).

الإطار 2.16: برنامج Entra 21 – معالجة التهميش

كثيراً ما يسعى الشباب العاطلون عن العمل والذين انقطعوا عن التعليم إلى الحصول على أعمال تتطلب مهارات. ويهدف برنامج Entra 21 إلى إزالة الحواجز التي تحول دون ذلك، باتباع نهوج تجديدية تزود الناس بالمهارات التي يحتاجون إليها من أجل التغلب على التهميش.

وقد بدأ تنفيذ هذا البرنامج في عام 2001 بالتعاون بين المؤسسة الدولية للشباب وبنك التنمية للدول الأمريكية، وذلك في ستة بلدان في أمريكا اللاتينية هي باراغواي وبنما وبوليفيا وبيرو والجمهورية الدومينيكية والسلفادور. وتجمع الدروس بين التدريب التقني، والتمرن المهني، والتوظيف، مع توفير مهارات حياتية ومهارات في مجال البحث عن العمل. ويساعد أرباب العمل في تصميم البرنامج وإتاحة فرص التوظيف. وقد أجري تقييم للمرحلة الأولى من البرنامج شمل 20 000 شخص، خلص إلى أنه يتسم بفوائد رئيسية تتمثل في ما يلي:

- إن 69% من الذين سجلوا في برنامج Entra 21 كانوا لا يتابعون تعليما ولا يمارسون عملاً؛ وقد انخفضت نسبة هؤلاء إلى 24% بعد إتمام الدراسة في إطار البرنامج.
- إن 42% من خريجي البرنامج التحقوا بالتعليم النظامي– وهي ضعف نسبة الذين كانوا ملتحقين بالتعليم النظامي عند شروعهم بمتابعة الدروس في إطار البرنامج. وكان 21% من الخريجين يزاولون عملاً أو يدرسون.
- ولئن كانت معظم الوظائف التي جرى توثيقها تندرج في إطار القطاع الرسمي (وتتراوح النسب ما بين 75% و90%، بحسب البلدان)، ثمة أمثلة عديدة على إنشاء مشروعات تجارية صغيرة يديرها شبان في إطار القطاع غير الرسمي، ولاسيما في بيرو والسلفادور.

وتشتمل المرحلة الثانية من البرنامج على تدابير ترمي إلى زيادة التركيز على الشباب المهمشين. وتستهدف هذه المرحلة 45 000 شاب من المنتمين إلى أسر منخفضة الدخل، و5 000 شاب يواجهون أخطاراً متزايدة نتيجة لعمليات نزوح داخلية أو بسبب عوائق بدنية.

المصدر: Lasida and Rodriguez (2006).

وثمة طرق أخرى يمكن للحكومات أن تعزز بها تنمية المهارات ومكافحة البطالة بين الشباب؛ ومن أكثر هذه الطرق بداهة هو تمكين المزيد من اليافعين من إتمام تعليمهم والحصول على المؤهلات المبتغاة. فيتضمن القانون الأمريكي للإنعاش وتجديد الاستثمار، في الولايات المتحدة، بنودا تخص التمويل وتتيح للشباب الذين لم ينهوا تعليمهم الثانوي أن يعودوا إلى الالتحاق بالتعليم عن طريق المدارس الثانوية، أو ترتيبات التدريب، أو دورات التمرن المهني. وقد اعتمدت ولايات عديدة برامج يقودها مديرو مدارس ومعلمون متمرسون ترمي إلى تيسير إتمام مرحلة التعليم الثانوي، وتوفر تعليماً شاملاً لما بعد التعليم المدرسي يتضمن تدريساً في المجال المهني (CNN.com/US، 2009).

كما يمكن للحكومات أن تتخذ تدابير تجمع بين التعليم والعمالة. ومن الخيارات في هذا المجال تقديم حوافز للشركات كي توفر برامج للتمرن والتدريب المهني للشباب الذين يفتقرون إلى المهارات. وعلى سبيل المثال، فقد دعت منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي فرنسا إلى أن توجه الدعم والحوافز التي تقدمها الحكومة في مجال التمرن المهني، نحو الشباب الذين لا يملكون مهارات، وأن تحدد مؤشراً مرجعياً يزيد نسبة مَن يبدأون بالانتفاع بالتدريب من بين هؤلاء الشباب من 40% إلى 50% (OECD، 2009b). وفي المملكة المتحدة التي يوجد فيها بعض أعمق أشكال التفاوت رسوخاً في مجال المهارات على صعيد منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، اتُخذت تدابير لمرحلة ما بعد الأزمة غدت تولّد فرصاً للعمالة والتدريب للشباب العاطلين عن العمل لفترات طويلة (الإطار 2.17).

البرامج التي تسفر عن نتائج

ما مدى نجاح نظم التعليم التقني والمهني في تزويد الشباب بالمهارات، وتلبية احتياجات الشركات، وفي معالجة مشكلات البطالة وانخفاض الأجور وانعدام الأمن التي يعاني منها الشباب؟ لا توجد أجوبة سهلة عن هذه الأسئلة. فبرامج التعليم المهني لا تنفذ بمعزل عن تأثير عوامل أخرى؛ إذ إن لظروف الأوضاع الاقتصادية الشاملة وتنظيمات العمل وأنماط الاستثمار تأثيراً كبيراً على مدى فعالية هذه البرامج. وبإمكان التعليم المهني أن يفضي إلى تحقيق تغيير في حياة الشباب؛ غير أن هذه الإمكانية تكون أضعف في البدان التي تعتمد على نماذج مقررة من القمة باتجاه القاعدة وتقوم على منطق العرض وتتولى فيها الحكومات تحديد الأولويات. إن الأولوية الكبرى في مجال الإصلاح ينبغي أن تتمثل في الانتقال إلى نهج يستند إلى منطق الطلب في الاستجابة لاحتياجات الأفراد والشركات والاقتصاد.

إن معظم التقييمات الصارمة للتعليم التقني والمهني أجريت في البلدان المتقدمة. وقد أجريت استعراضات للوقوف على ما إذا كان هناك تحيز في الاختيار، تفيد عموماً بأن التعليم المهني يسهم في تحسين إمكانيات الحصول على عمل ولكنه لا يؤدي بالضرورة إلى تأمين أجر أعلى (Bishop and Adams, 2007a؛ Ryan, 2001 Mañe, 2005). وتشير دلائل في أوروبا إلى أن نظم التمرن المهني تحد من بطالة الشباب وتزيد من إمكانيات تولي وظائف أعلى أجراً (Quintini et al.، 2007 Gangl, 2003). لكن برامج التمرن المهني التقليدية تتسم بقدر كبير من التحيز القائم على نوع الجنس، إذ إن الفوائد التي توفرها للنساء هي أقل بكثير مما توفره للآخرين من حيث الوظائف وإمكانيات التطور المهني والأجور (Adams, 2007b).

إن برامج التمرن المهني التقليدية توفر للنساء فوائد أقل بكثير مما توفره للآخرين من حيث الوظائف وإمكانيات التطور المهني والأجور

وبما أن المعنيين برسم السياسات يسعون إلى التصدي للتحديين المتلازمين المتمثلين في تزايد البطالة وفي تزايد الاستناد إلى المعارف في مجالات النشاط الاقتصادي، يمكن استخلاص بعض الدروس الهامة من البرامج الأفضل أداء– مع إبداء بعض الملاحظات الاحترازية.

تعزيز الصلات بين التعليم وأسواق العمل. فيتمثل أحد مكامن القوة في النظام الثنائي الألماني في أنه يربط ربطاً مباشراً بين المدرسة والتجربة العملية والتعليم العملي في دورات التعليم المهني. فتضطلع الشركات بتدريب الطلاب على اكتساب مهارات مجدية لتلبية احتياجاتها، ومجدية كذلك للاقتصاد عموماً– من خلال مشاركة الوكالات الحكومية. وقد استخدام النظام الياباني نهجاً مختلفاً جداً، ليتيح للطلاب طريقاً إلى الانتفاع بالتدريب في إطار الشركات، وإلى العمالة.

الإطار 2.17: المهارات والعمالة في المملكة المتحدة

لقد كانت آفاق العمل تتدهور بالنسبة إلى الشباب البريطانيين حتى قبل أن يحدث الانكماش في الاقتصاد العالمي، وكان الشباب الذين يتركون المدارس بدون الحصول على مؤهلات يقاسون من جوانب كبيرة للقصور إزاء العمالة. وخلال الفترة من عام 2002 إلى عام 2007، ارتفعت نسبة البطالة بين الشباب من 11% إلى 14%. ثم قفزت هذه النسبة إلى 17% مع أزمة الركود الاقتصادي– وهي أعلى مستوى سُجل منذ عام 1993. وإن اليافعين الذين يكادون أن لا يمتلكوا أي مهارات تُذكر ويتركون التعليم ولديهم مؤهلات هزيلة هم الذين يواجهون أشد الصعوبات.

ويرجع العديد من مواطن الضعف في التدريب المهني في المملكة المتحدة إلى جذور تاريخية عميقة الغور. فقد ظلت نظم التمرن المهني تستند إلى الفرص التي يتيحها أرباب العمل طوعياً وكانت مشاركة الحكومة في هذا المجال قليلة. إضافة إلى ذلك، فإن نظم التأهيل المهني عانت من قدر كبير من التشتت والإفراط في التخصص.

وأجريت في عام 2007 إصلاحات ترمي إلى معالجة أوجه التفاوت الموجودة في مجال المهارات. ووفقاً للتشريع الجديد سيُطلب من الشباب أن يشاركوا في التعليم والتدريب إلى أن يحصلوا على شهادة التأهيل أو يبلغوا سن الثامنة عشرة من العمر. ويجري إصلاح نظام التأهيل وتدعيم تنظيمه حول سبعة عشر دبلوماً جديداً من أجل أن يصبح قابلاً للتشغيل بكامل طاقته في عام 2015. وستكون أشكال التأهيل هذه ذات طبيعة مختلطة تجمع بين التعلم النظري والتعلم العملي وستتضمن عنصراً خاصاً بالتمرن المهني. وتتاح في موازاة ذلك للباحثين عن العمل ممن تتراوح أعمارهم بين 18 و24 سنة مجموعة من الخيارات في مجالي الدعم والتدريب.

وقد استندت المبادرات التي اتخذت لمواجهة الأزمة المالية إلى هذا الإطار. فعلى أساس ميزانية عام 2009، يحق لكل فرد يبلغ من العمر ما بين 18 و24 سنة ويكون عاطلاً عن العمل منذ عام أو أكثر، أن يتلقى بشكل مضمون عرضاً للتدريب أو للعمل، وتتولى السطات المحلية والمنظمات الطوعية تقديم التمويل اللازم. غير أن ثمة أسئلة تظل قائمة بشأن مدى فاعلية التدريب المتاح في تزويد الشباب بالقدرات الضرورية للحصول على عمل.

المصدر: Children England] 2009]؛ OECD] 2008c]؛ OECD] 2008]؛ UK Learning and Skills Council].

والفروق ملفتة للنظر بين الحالة في هذين البلدين وبين الحالة في بلدان أخرى بضمنها فرنسا والمملكة المتحدة حيث تكون الصلات بين التعليم والشركات أضعف بكثير. أما في الولايات المتحدة، فإن أكاديميات الإعداد المهني تعمل على أساس ترتيبات تعاقدية تتسم بقدر أقل من الطابع الرسمي، ولكنها تقيم صلات قوية بين الطلاب والشركات والمرشدين، وتجمع بين فرص التوظيف العملي والتدريس والإرشاد المهني بشأن الوظائف. ويشير تقييم صارم أجري من أجل الوقوف على ما إذا كان يوجد تحيز في الاختيار، إلى أن للنظام فوائد هامة، بضمنها تحقيق زيادة في الإيراد تبلغ في المتوسط زهاء 11% (Kemple and Willner، 2008).

الاعتراف بأن المنجزات السابقة لا تمثل ضماناً للنجاح في المستقبل. فالتغير السريع في الاقتصاد يغير بيئة التعليم المهني على نحو مستمر. فقد بات النظام الثنائي الألماني يتعرض لضغوط ناجمة عن تناقص فرص العمل في مجالات التعدين والصناعات الهندسية وقطاع صناعة السيارات. وأخذ عدد الأماكن الجديدة المتاحة للتمرن المهني يتضاءل (German Federal Ministry of Education and Research، 2006). أما في اليابان، فإن فترة «العقد الضائع» التي ساد فيها الركود خلال التسعينيات من القرن الماضي، جعلت الشركات تحد من التزاماتها في مجال التدريب والعمالة الطويلة الأجل. ويتجسد ذلك من خلال ضخامة وتزايد أعداد الشباب المنخرطين في أعمال غير مضمونة أو في أعمال مؤقتة (OECD، 2009c). وتفيد تجربتا ألمانيا واليابان في تسليط الضوء على أهمية دور النمو الاقتصادي واستحداث فرص العمالة في تكوين الطلب لدى أرباب العمل على خدمات التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني. كما أنهما تؤكدان دور الدولة في تجديد برامج التعليم المهني، وهي مهمة تتعاظم أهميتها في ظل الأزمة الاقتصادية الراهنة.

بات هناك إحساس متزايد بأن «ما تعرف» هو أقل أهمية من «ما يمكنك أن تتعلمه»

إعادة التفكير في الأسلوب المتقادم المتمثل في الفصل بين التعليم التقني والمهني والتعليم العام. فإن المشاركة الناجحة في أسواق العمل السريعة التغير والقائمة على استخدام المعارف تتطلب توافر مهارات حل المسائل والتفكير المبدع بالإضافة إلى مهارات تقنية محددة. وبات هناك إحساس متزايد بأن «ما تعرف» هو أقل أهمية من «ما يمكنك أن تتعلمه». فإن الإلحاق الجامد للطلاب بفروع التعليم المهني، ولاسيما في مرحلة مبكرة، يحد من إمكانيات تنمية مهارات مرنة ومن نطاق الخيارات المتاحة للفرد. وإن ما يحتاج إليه طلاب التعليم المهني هو ما يكفي من التعليم الأكاديمي الذي يمكنهم من توسيع نطاق خياراتهم المهنية، بينما يحتاج طلاب التعليم العام إلى إمكانيات تتيح تنمية مهاراتهم العملية. وثمة إصلاحيون تجديديون ماضون في تكسير الحواجز بين التعليم المهني والتعليم العام. ففي جمهورية كوريا، يتشارك طلاب في التعليم المهني والتعليم العام في متابعة 75% من مواد منهج دراسي مشترك، وهو ما يتيح إمكانيات للانتقال بين نوعي التعليم هذين (Adams، 2007b). وقد انخفضت نسبة الطلاب الذين يلتحقون بالتعليم المهني في المرحلة الثانوية نتيجة للانتقال في التشديد الذي صار ينصب على التعليم العام بغية تزويد الطلاب بما يحتاجون إليه لأغراض التخصص في مرحلة ما بعد التعليم الثانوي[29]. وثمة بلدان عديدة أخرى، بضمنها أستراليا وسويسرا، عدّلت على نحو نشيط نظمها الخاصة بالتأهيل بغية تيسير مزيد من الحراك بين التعليم العام والتعليم المهني (Hoeckle et al.، 2008a؛ Hoeckle et al.، 2008b).

إقامة نظم للتأهيل تقوم على القدرات وتضم القطاع الخاص. يحتاج الشباب في ظل أسواق عمل يشكل التغير التكنولوجي السريع معالمها، إلى خبرات يمكن استخدامها من أجل اكتساب تشكيلة واسعة النطاق من المهارات. وهناك بلدان كثيرة باتت تعتمد أو تعزز أطراً وطنية بشأن المؤهلات، تتضمن اختبار الطلاب على أساس مجموعة من القدرات العامة وتسمح باستخدام مكتسبات التدريب ونقل الدرجات المحرزة فيه للاستفادة منها في التعليم التقني أو في التعليم العام (Adams، 2007b؛ Hoeckle et al.، 2008b؛ Young، 2005). ويتسم إشراك الشركات في تنمية التدريب القائم على القدرات بالأهمية لأنها قادرة بطبيعتها على تلمس التوجهات التي تنشأ في أسواق العمل. فقد جرى في استراليا إعداد برامج بالتعاون بين رابطات المهن الصناعية والسطات التعليمية، تم تطبيقها في السنة الأخيرة من التعليم الثانوي. وتعمل في الوقت ذاته هيئات وطنية معنية بالمهارات، على الجمع بين أرباب العمل والمعلمين ووزارات التربية بغية إعداد وتطبيق مناهج دراسية ملائمة لاحتياجات قطاع الصناعة. ويتمثل أحد التحديات الكبرى في تأمين التنسيق بين المجموعة المتنوعة من الشركاء المنخرطين في هذا المسعى وذلك ضمن إطار تركيبة إدارية تتجنب التشتت والازدواجية.

دمج برامج التعليم المهني في استراتيجيات وطنية خاصة بالمهارات. فإن بعضاً من أنجح النماذج تبين أن بإمكان التخطيط الطويل الأجل لتنمية المهارات أن يضطلع بدور أساسي في زيادة الإنتاجية، وحفز النمو الاقتصادي، وخلق فرص العمل. فقد عمل كل من جمهورية كوريا وسنغافورة على تأمين اتساق برامج التعليم المهني مع احتياجات القطاعات التي تحقق مستوى عالياً من النمو، وحدد البلدان مواضع الضيق في مجال المهارات وأجريا، مع تطور الاقتصاد، تحولاً في التركيز في مجال التدريب، من المدارس الثانوية نحو المعاهد التقنية المتخصصة والتعليم العالي (Law، 2008؛ Lee، 2008). وقامت فيتنام في وقت أقرب مؤخراً، بالاستثمار بقدر كبير في مجال التعليم التقني والمهني من أجل تحسين مستوى المهارات على ضوء احتياجات قطاع الصناعة التحويلية. فبإمكان المناطق النامية الأخرى أن تتعلم من منطقة شرق آسيا، إلا أن من الصعب إعادة خلق ظروف النجاح ذاتها (Fredriksen and Tan، 2008). وتتضمن هذه الظروف دمج التعليم المهني في إطار سياسة فعالة للتنمية الصناعية، ووجود نمو اقتصادي سريع، ودولة مقتدرة، ووجود تقدم سريع– وهو أمر أساسي– في التوسع في توفير تعليم جيد على المستويين الابتدائي والثانوي. وثمة سمتان متميزتان في نجاح تجربة التعليم المهني في شرق آسيا لا تتوافران في بيئة السياسة العامة السائدة في بلدان نامية أخرى عديدة. والسمة الأولى هي وجود نمو اقتصادي سريع، وهو ما أدى إلى نشوء طلب على العمل الماهر وأتاح

29 - ما انفكت نسبة الطلاب الذين يلتحقون بالتعليم التقني والمهني في المرحلة الثانوية، في جمهورية كوريا، تنخفض، إذ كانت تبلغ حوالي 45% في أواسط التسعينيات، وأصبحت تبلغ 29% في عام 2005.

الإطار 2.18: «جوهرة النظام» التعليمي في سنغافورة

لقد اضطلع التعليم التقني والمهني في سنغافورة، من خلال مساعدته على دفع عجلة النمو الاقتصادي إلى الأمام، وسد النقص في أعداد العاملين المهرة، والحد من أوجه التفاوت على الصعيد الاجتماعي، بدور مركزي في تحويل سنغافورة إلى بلد يتمتع بمستوى عال من الدخل وبواحد من أفضل النظم التعليمية أداءً في العالم. وقد وصفت وزارة التربية معهد التعليم التقني بأنه "الجوهرة اللامعة في نظامنا".

فقد أنشئ معهد التعليم التقني في أوائل التسعينيات على سبيل الاستجابة لشواغل كانت تتنامى بشأن قدرة النظام التعليمي على تلبية طلبات اقتصاد تتزايد انتاجيته، وعلى تلبية احتياجات الشباب. والقصد من إنشاء المعهد هو أن يحتضن الطلاب الذين يحرزون درجات واطئة في التعليم الأكاديمي العام. وتتولى الحكومة وقطاع الصناعة تصميم الدورات الدراسية فيه. ويحظى خريجوه بتقدير عال من جانب الشركات: فقد تم في عام 2007 تشغيل أكثر من 90% من خريجيه في غضون ستة أشهر بعد تخرجهم. واستجابة للتطور الذي جرى في الاقتصاد، أعد المعهد برامج تجديدية تتضمن إقامة شراكات مع الصناعة على الصعيد العالمي بغية إنشاء مراكز للتكنولوجيا في مجالات بالغة التخصص، مثل الأتمتة الصناعية، تقدم من خلالها شهادات تأهيل بالشراكة مع مؤسسات مثل ميكروسوفت، وبالترابط مع معاهد في ألمانيا من أجل منح دبلومات في مجال تكنولوجيا المكائن.

ولعل أعظم نجاحات المعهد يتمثل في تبديد الصورة التي كانت ملازمة للتعليم المهني. وقد قامت الحكومات المتعاقبة باستثمارات كبيرة في تدريب المعلمين شارك فيها القطاع الخاص أيضاً بحيث أصبحت مرافق المعهد مشابهة لمرافق الجامعات في البلد. ويمكن استخدام شهادات التأهيل التي يمنحها المعهد للالتحاق بالتعليم التقني على مستوى التعليم العالي من خلال الكليات الهندسية، أو للعودة إلى الالتحاق بالتعليم الأكاديمي من خلال الجامعات. وإن التشديد الذي جرى على تزويد الطلاب بالثقة بالنفس وتقويم التصور الذي كان شائعاً عن التعليم التقني والمهني بوصفه دليلاً على الفشل، يساعدان على فهم نجاح نموذج سنغافورة في مجال باء فيه آخرون بالفشل.

المصدر: Goh and Gopinathan (2008).

موارد لتقديم التدريب. والسمة الثانية هي أن توفير التعليم التقني والمهني في بلدان مثل جمهورية كوريا وسنغافورة، كان أمراً يندمج في إطار استراتيجيات وطنية تقوم على قاعدة عريضة وترمي إلى تحقيق التنمية الصناعية وخلق فرص العمل ورفع مستويات المعيشة عن طريق تأمين مستويات أعلى للمهارات وفي الانتاجية (Lall، 2001) (الإطار 2.18).

الخلاصة

في العقود الأخيرة الماضية، أدى تنامي الاقتصادات القائمة على المعارف، واستمرار البطالة بين صفوف الشباب، وتهميش الشباب غير المؤهلين، إلى دفع الحكومات إلى إعادة النظر في التعليم التقني والمهني وإعادة تقدير قيمته. وقد شكلت الأزمة الاقتصادية عاملاً آخر للتغيير. غير أن الأشكال المستجدة لإصلاح هذا التعليم أصبحت تتحدى الفكرة الشائعة عنه والتي تصوره كتعليم من المرتبة الثانية.

وإن الحكومات تواجه تحديات متنوعة. فمشكلات النظام الثنائي المعمول به في ألمانيا ليست مثل مشكلات التعليم المهني في إثيوبيا. وكما هو الحال بالنسبة إلى مجالات أخرى من مجالات السياسات التعليمية، فإن التعليم المهني لا يتقبل أن تطبق عليه أشكال سريعة من العلاج عن طريق استيراد نماذج ناجحة في بلدان أخرى. فينبغي أن تصمم السياسات على نحو يعبر عن قدرة الحكومات المعنية على إدارة تنفيذها، وعن واقع أسواق العمل والنظم التعليمية، وعن التاريخ المؤسسي. والأمر الواضح هو أنه لا يمكن لأي حكومة أن تتجاهل أهمية دور المهارات والتعلم في دعم النمو الاقتصادي ومكافحة الفقر ودحر التهميش الاجتماعي. ويقدم الهدف 3 الوارد في إطار عمل داكار تصوراً عن جدول الأعمال الخاص بالتعلم وبالمهارات. وقد أصبح ينبغي للحكومات وأوساط المجتمع الدولي اليوم أن تعمد بشكل عاجل إلى وضع مؤشرات مرجعية مجدية من أجل قياس مدى التقدم، وإلى رسم سياسات تحظى بالمصداقية من أجل تحقيق مزيد من الإنصاف. □

محو أمية الشباب والراشدين

الهدف 4: تحسين مستويات محو أمية الراشدين بنسبة قدرها 50 في المائة بحلول عام 2015، ولاسيما لصالح النساء، وتحقيق تكافؤ فرص التعليم الأساسي والتعليم المستمر لجميع الراشدين.

ما زال محو الأمية أحد الأهداف التي تتعرض لأكبر قدر من الإهمال بالقياس إلى جميع أهداف التعليم

أمية الشباب والراشدين هي الثمن الذي تدفعه الشعوب والبلدان في الوقت الحاضر بسبب إخفاقات النُظم التعليمية في الماضي. فعندما ينهي الطلاب سنواتهم المدرسية وهم يفتقرون إلى المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب، فإنهم يعانون من مساوئ ذلك طوال حياتهم لأنّ الأمية تحدّ من إمكانياتهم الاجتماعية والاقتصادية وتضرّ باعتدادهم بأنفسهم. ولا تقتصر عواقب الأمية على الأفراد. فعندما يفتقر الناس إلى القدرة على القراءة والكتابة، فإن المجتمع برمته يعاني من إضاعة فرص زيادة الإنتاجية وفرص تحقيق الازدهار العام وفرص المشاركة السياسية (Fasih، 2008؛ Kinsella and He، 2009؛ UIS، 2008a؛ UNESCO، 2005). وتُعدّ الأمية، فضلاً عن التكاليف الفردية والاجتماعية المترتبة عليها، انتهاكاً لحقوق الإنسان وآفة عالمية تصيب أحوال البشر (Maddox، 2008؛ Oxenham، 2008). ويُعد استئصال شأفتها أحد التحديات التنموية الأكثر إلحاحاً في القرن الحادي والعشرين.

وقد أخفق المجتمع الدولي في التصدي لهذا التحدي. فقد تعهدت الحكومات إبان المنتدى العالمي للتربية الذي عقد في داكار في عام 2000 بتحسين مستويات محو أمية الراشدين بنسبة قدرها 50% بحلول عام 2015. وكان هذا التعهد طموحاً، ولكن كان في الإمكان بلوغ هذه الغاية. وسيخفق المجتمع الدولي مع الأسف في تحقيق هذا الهدف بفارق كبير. فقد افتقر القادة السياسيون لهذا العالم الذي يبلغ عدد الأميين من الشباب والراشدين فيه 759 مليون نسمة افتقاراً جلياً إلى العمل العاجل والالتزام بمحو الأمية. ويمكن الاستشهاد بالحالات الاستثنائية الكثيرة في هذا الصدد للتدليل على أنه كان يمكن إحراز تقدم أكبر بكثير في هذا المجال – وكذلك على أنه يمكن بذل جهود أكبر بكثير للاقتراب من غاية عام 2015. وتتضمن الرسائل الرئيسية التي يسعى هذا القسم إلى إيصالها ما يلي:

- *ما زال محو الأمية أحد الأهداف التي تتعرض لأكبر قدر من الإهمال بالقياس إلى جميع أهداف التعليم.* فقد كان التقدم نحو غاية عام 2015 المتمثلة في تقليص حجم الأمية[30] إلى النصف بطيئاً للغاية وغير متوازن. فبعد انقضاء نصف المدة المحددة لبلوغ هذه الغاية، لم تُنجز المناطق الأكثر تأخراً سوى ما يتراوح بين ثلث ونصف الإنجازات اللازمة لبلوغ هذه الغاية. واستناداً إلى الاتجاهات الحالية، سيكون هناك 710 ملايين نسمة من الأميين الراشدين المنتشرين في جميع أرجاء العالم في عام 2015. فالدلائل المستمدة من عمليات الرصد واضحة، وتفيد بأنه لن يتم بلوغ غايات عام 2015 ما لم تُبذل جهود أكبر بكثير لتسريع التقدم في هذا الصدد.
- *تسريع التقدم ما زال ممكناً.* فقد أثبتت عدة بلدان عن طريق سياسات ناجحة أنّ من الممكن تسريع التقدم نحو محو أمية الراشدين. ويتبيّن من الحملة الوطنية لمحو الأمية في الهند ومن برنامج البرازيل لمحو الأمية تزايد قوة التزام القادة السياسيين بمحو الأمية. وقامت عدة بلدان بوضع برامج تجديدية للغاية عن طريق إقامة شراكات بين المجتمعات المحلية والحكومات والهيئات غير الحكومية. ويُعدّ تحسين التمويل ومواصلة الجهود من أجل الوصول إلى الراشدين الأكبر سناً عاملاً حاسماً في تسريع التقدم.
- *لا بدّ من بذل جهود أكبر بكثير للتغلب على المساوئ الموروثة في مجال محو الأمية.* فما زالت الفوارق بين الجنسين كبيرة للغاية على الرغم من تضاؤلها في الوقت الحاضر – فالنساء ما زلن يمثلن ما يقارب ثلثي الأميين الراشدين في العالم. ويؤدي الإخفاق في إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين، وكذلك أشكال عدم المساواة الأوسع منها نطاقاً والقائمة على أساس الثروة والمنطقة والسلالة واللغة، إلى كبح التقدم.

وينقسم هذا القسم إلى جزأين يقدم أولهما لمحة عامة عن محو الأمية على الصعيد العالمي كما يقدم تقريراً مرحلياً عن التقدم المحرز منذ منتدى داكار. ويتناول الجزء الأول أيضاً ما سيحصل في عام 2015 فيقدر الاحتمالات المستقبلية للوضع الذي سيؤول إليه العالم في ظل الاتجاهات الحالية فيما يتعلق بالهدف المتمثل في تحسين مستويات محو أمية الراشدين بنسبة قدرها 50%. ويتناول الجزء الثاني بعض البلدان التي تحرز تقدماً، ويقف على النهوج الأكثر فعالية في هذا المجال.

التقدم المحرز منذ منتدى داكار

ما زال المدلول المحدد لعبارة «محو الأمية» موضع جدل أكاديمي حاد (Benavot، 2008؛ Fransman، 2005). وتختلف هذه العبارة عن الثنائيّات الضديّة البسيطة المستخدمة في المجالات الأخرى – مثل أن يكون الشخص من «الملتحقين بالمدارس» أو من «غير الملتحقين بالمدارس» – فلا توجد فواصل واضحة تمام الوضوح للتفريق بين الأمي وغير الأمي. ويوجد في أي مجتمع تسلسل في القدرة على القراءة والكتابة – فالأشخاص الذين يملكون قدرة محدودة على القراءة والكتابة وهم شباب يمكن أن يفقدوا هذه القدرة بعد بلوغهم سنّ الرشد. ولكن ينبغي ألا تؤدي المجادلات الأكاديمية الدائرة بشأن المدلول المحدد للعبارة إلى الانتقاص من قيمة الصور التي ترسمها الفطرة السليمة لما تعنيه تجربة الأمية لأولئك المتأثرين بها.

وقد قامت اليونسكو قبل نصف قرن من الزمان بتعريف الشخص القادر على القراءة والكتابة بأنه الشخص «الذي يستطيع أن يقرأ ويكتب مع الفهم بياناً قصيراً وبسيطاً عن حياته اليومية» (اليونسكو، 1958، ص 3). وقامت الحملة العالمية من أجل التعليم مؤخراً بتوسع نطاق هذه الفكرة الأساسية كما يلي: محو الأمية يعني اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب واستخدامها، مما يؤدي بالتالي إلى تنمية المواطَنة الفاعلة وتحسين الصحة وسُبل العيش

30 - يُقاس التقدم المحرز في تحقيق الهدف المتمثل في تحسين مستويات محو أمية الراشدين بنسبة قدرها 50% عن طريق النظر في معدل الأمية وفقاً لصيغة الهدف الأصلية التي وُضعت في جومتيين في عام 1990. ويُحسب معدل الأمية لدى الراشدين عن طريق طرح متوسط نسبة الراشدين القادرين على القراءة والكتابة من العدد 100.

والمساواة بين الجنسين» (الحملة العالمية من أجل التعليم و ActionAid International، 2005، ص 13). ويتيح الجمع بين هذين التعريفين الواسعين الوقوف على حقيقة الأمية باعتبارها حالة تحرم الناس من الفرص.

وتصيب هذه الحالة الكثير من سكان العالم الشباب والراشدين، ولا سيما النساء في البلدان النامية. وتتصدر مجموعة صغيرة نسبياً من البلدان ذات الأعداد الكبيرة من السكان الترتيب العالمي للأمية على الرغم من وجود الأمية في جميع المناطق.

ويلات الأمية تتواصل

يفتقر 759 مليون نسمة من الراشدين وفقاً للتقديرات – أي ما يقارب 16% من سكان العالم البالغين من العمر 15 عاماً فما فوق – إلى مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية اللازمة في الحياة اليومية (الجدول 2.6). ويعيش أكثر من نصف هؤلاء في جنوب وغرب آسيا، ويعيش خمسهم في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وتمثل الإناث ما يقارب ثلثي الأميين الراشدين بسبب التفاوت المتوارث بين الجنسين في مجال التعليم (انظر الجدول الإحصائي 2 في الملحق).

وتبين المقايسة بين الأعداد الإجمالية للأميين الراشدين أنهم يتركزون بشدة في مجموعة صغيرة من البلدان ذات الأعداد الكبيرة من السكان (الشكل 2.29). فيوجد ما يقارب 80% من الأميين على الصعيد العالمي في عشرين بلداً فقط، ويعيش أكثر من نصف الأميين في بنغلاديش والصين والهند وباكستان. وتبيّن البيانات الواردة في هذا القسم تركّز الأمية في البلدان النامية. وينبغي ألا يصرف هذا الأمر الانتباه عن المشكلات الخطيرة الموجودة في البلدان الغنية حيث تساهم جيوب الأمية الواسعة في توسيع أنماط التهميش الاجتماعي والاقتصادي (الإطار 2.19).

وتحجب الأرقام الإجمالية الفوارق في مدى انتشار الأمية. وتوجد معدلات مرتفعة للأمية في كلّ من منطقة جنوب وغرب آسيا ومنطقة إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، إذ تساوي معدلات الأمية فيهما ما يزيد على ثلث الأميين الراشدين (الجدول 2.6). ويوجد في منطقة إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى اثنا عشر بلداً تفوق معدلات الأمية فيها 50%، وتضم هذه البلدان بوركينا فاسو وغينيا ومالي والنيجر حيث تبلغ نسبة الأميين الراشدين أكثر من 70% من السكان الراشدين (الشكل 2.30). وتبلغ النسبة في الدول العربية الثلث تقريباً. وتساهم الفوارق الموجودة بين الجنسين مساهمة كبيرة في ارتفاع معدلات الأمية لدى الراشدين في هذه المناطق الثلاث (انظر الجدول الإحصائي 2 في الملحق). فعلى سبيل المثال:

يفتقر ما يقارب 759 مليون نسمة من الراشدين إلى مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية اللازمة في الحياة اليومية

الجدول 2.6: معدلات الأمية لدى الراشدين (15 عاماً فما فوق) وأعداد الأميين الراشدين بحسب المنطقة خلال الفترة 2000-2007[1]

	معدلات الأمية[2] (%)	أعداد الأميين (بالملايين)
العالم	16	759
البلدان النامية	20	752
البلدان المتقدمة	0.7	5
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	0.6	1
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	38	153
الدول العربية	29	58
آسيا الوسطى	1	0.7
شرق آسيا والمحيط الهادي	7	108
شرق آسيا	7	106
المحيط الهادي	7	2
جنوب وغرب آسيا	36	391
أمريكا اللاتينية والكاريبي	9	36
الكاريبي	25	3
أمريكا اللاتينية	9	33
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	0.6	4
أوروبا الوسطى والشرقية	2	8

الشكل 2.29: تتركز أمية الراشدين تركزاً شديداً في مجموعة صغيرة من البلدان ذات الأعداد الكبيرة من السكان

عدد الراشدين (15 عاماً فما فوق) الأميين (بالملايين)، البلدان العشرة الأولى

ملاحظات: عدد السكان المستخدم لحساب عدد الأميين مستمد من تقديرات شعبة السكان التابعة للأمم المتحدة (تنقيح عام 2006). وعدد السكان المستخدم لهذا الغرض، فيما يخص البلدان التي تملك بيانات وطنية مرصودة عن محو الأمية، هو العدد المسجل في الإحصاء الرسمي للسكان أو في الدراسة الاستقصائية للسنة المعنية.

1 – البيانات الواردة هي أحدث البيانات السنوية التي توافرت خلال الفترة المحددة. وانظر النسخة المنشورة على شبكة الإنترنت من مقدمة الجداول الإحصائية من أجل الحصول على شرح أوفى للتعريفات الوطنية لمحو الأمية ولأساليب التقييم ولمصادر البيانات وسنواتها.

2 – يُحسب معدل الأمية عن طريق طرح متوسط نسبة الراشدين القادرين على القراءة والكتابة من العدد 100.

المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 2.

الإطار 2.19: البلدان الغنية التي تفتقر إلى القدرة على القراءة والكتابة

يركز هذا القسم على الأمية في البلدان الفقيرة، ولكن لا تخلو البلدان الغنية أيضاً من جيوب واسعة للحرمان. فهناك الكثير من الراشدين الذين يفتقرون إلى مهارات القراءة والكتابة الوظيفية اللازمة لتقديم طلبات العمل ولقراءة الصحف أو فهم الوثائق – كالوثائق الخاصة بالمسكن والصحة وتعليم الأطفال على سبيل المثال – التي تؤثر على حياتهم:

- تفيد التقديرات في فرنسا بأن 9% من الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و 65 عاماً يفتقرون إلى المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب وغيرها من المهارات الأساسية اللازمة لتدبير الأمور اليومية البسيطة.
- يُصنّف 1.5 مليون نسمة من السكان الراشدين في هولندا (مليون شخص منهم من الناطقين باللغة الهولندية بصفتها لغتهم الأم) في عداد الأميين الوظيفيين، وهذا يعني أنهم لا يملكون المهارات اللازمة للتعامل مع المعلومات الأساسية.
- يفتقر 14% من سكان الولايات المتحدة الأمريكية إلى مهارات القراءة والكتابة اللازمة لأداء الأعمال اليومية كفهم المقالات الصحفية وكتيبات التعليمات. ويفتقر ما يقارب 12% إلى مهارات القراءة والكتابة اللازمة لتعبئة طلب عمل أو فهم مضمون العلامات الموضوعة على الأطعمة والأدوية. وكانت مهارات القياس الكمي لدى ما يزيد على خمس السكان – 22% من السكان – دون المستوى الأساسي لهذه المهارات، إذ وجد هؤلاء أن من المستحيل عليهم موازنة دفتر الشيكات (طرح قيمة كل شيك يُحرّر من الرصيد الموجود لمعرفة الرصيد المتبقي) أو استنتاج مبلغ الفائدة على قرض معين من إعلان دعائي.
- كان أداء 1.7 مليون نسمة (5% ممن تتراوح أعمارهم بين 16 و 65 عاماً) في إنجلترا (المملكة المتحدة) دون المستوى المنشود لمن تبلغ أعمارهم 7 أعوام في اختبار المناهج الدراسية الوطنية، وكان أداء 5.1 مليون نسمة دون المستوى المنشود لمن تبلغ أعمارهم 11 عاماً.

وتتركز مشكلات القراءة والكتابة في البلدان الغنية غالباً في المناطق التي تعاني من الحرمان الاجتماعي الحاد ولدى جاليات المهاجرين والفقراء. وتكون الأمية عاملاً في انخفاض الأجور وانعدام الاستقرار الوظيفي والاستبعاد الاجتماعي.

المصادر:

Burd-Sharps et al. (2008); National Agency to Fight Illiteracy (2007); National Literacy Trust (2009); Reading and Writing Foundation (2009).

ما زال العالم بعيداً جداً عن المسار المؤدي إلى غاية عام 2015 المتمثلة في تحسين مستويات محو أمية الراشدين بنسبة قدرها 50%

- كانت 87% من النساء الراشدات وكان 57% من الرجال الراشدين في أفغانستان في عداد الأميين في عام 2000.
- يفوق احتمال أن تصبح النساء من الأميات في كلّ من تشاد وإثيوبيا ومالي احتمال أن يصبح الرجال من الأميين بمقدار مرة ونصف المرة تقريباً.
- تساوي معدلات الأمية لدى الإناث في كلّ من الجزائر واليمن ما يزيد على ضعف معدلات الأمية لدى الذكور.

وتتفاوت العلاقة بين متوسط الدخل والقدرة على القراءة والكتابة تفاوتاً كبيراً خلافاً للفكرة الشائعة في هذا الصدد. فعلى سبيل المثال، يماثل متوسط الدخل في مصر متوسط الدخل في إكوادور ولكن تبلغ نسبة القادرين على القراءة والكتابة في مصر 66% بينما تبلغ نسبتهم في إكوادور 84%. وعلى غرار ذلك، يفوق متوسط الدخل في الجزائر إلى حدّ كبير متوسط الدخل في بوليفيا ولكنّ نسبة الراشدين القادرين على القراءة والكتابة في الجزائر أقل من نسبتهم في بوليفيا. وتقف الفوارق الموجودة بين الجنسين وراء جزء كبير من هذا التناقض في كلتا الحالتين (انظر الجدول الإحصائي 2 في الملحق).

وتشير السيَر المتناقضة للقادرين على القراءة والكتابة على الصعيدَ الوطني إلى وجود تحديات مختلفة في مجال السياسات. وفضلاً عن ضمان تخرّج الشباب من النُظم التعليمية وهم يملكون المهارات الأساسية للقراءة والكتابة، يحتاج الكثير من البلدان الواقعة في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي جنوب وغرب آسيا وفي أجزاء من الوطن العربي إلى زيادة فرص محو الأمية لكي تشمل نسبة كبيرة من السكان الراشدين. وما زال يتعين على واضعي السياسات في البرازيل وإندونيسيا، حيث تصيب الأمية 10% أو ما دون ذلك من السكان الراشدين، أن يضطلعوا بالواجب المتمثل في الوصول إلى الفئات والناس الذين يعانون من التهميش الشديد، والذين يوجد معظمهم في المناطق النائية.

ولا يندرج قياس القدرة على القراءة والكتابة في عداد العلوم الدقيقة. وتستمد التقديرات الوطنية عادة من عمليات الإحصاء الرسمي للسكان ومن الدراسات الاستقصائية الأُسرية التي يُطلب فيها من الناس تقديم معلومات عن وضعهم الخاص في مجال القدرة على القراءة والكتابة (الإطار 2.20). ولما كانت فكرة التمكن من القراءة والكتابة مرتبطة بثقافات وسياقات مختلفة، فإن من الممكن أن يكون للعبارة ذاتها معاني مختلفة لدى الشعوب المختلفة (Fransman، 2005؛ UIS، 2008a). وتخفق الدراسات الاستقصائية الوطنية غالباً في توفير بيانات تمثل السكان الذين يصعب الوصول إليهم أو الناس الذين يعيشون في التجمعات السكنية العشوائية (Aderinoye and Rogers، 2005). ولما كان من المحتمل أن تكون مستويات القدرة على القراءة والكتابة أدنى لدى هذه الفئات، فإن هذا يمكن أن يؤدي أيضاً إلى تقدير أعداد الأميين بتقديرات تقل عن أعدادهم الفعلية.

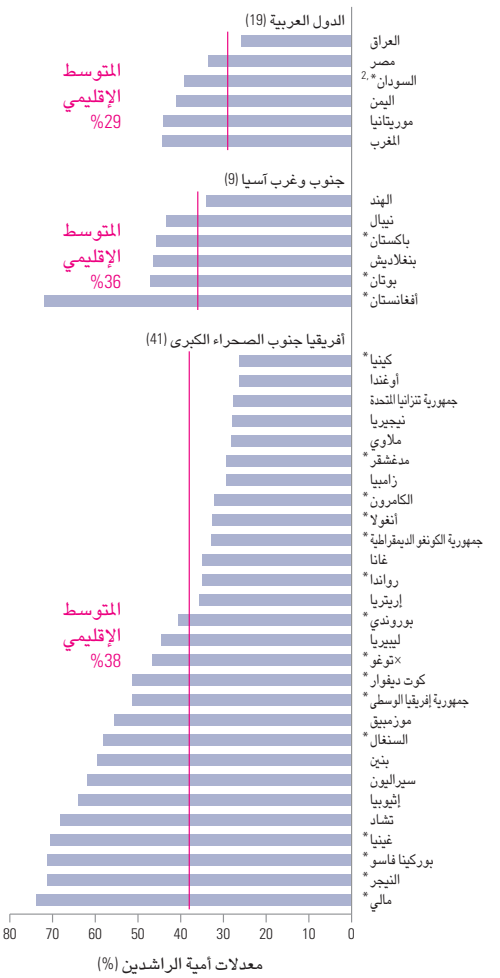
التقرير المرحلي عن التقدم المحرز

ما زال العالم بعيداً جداً عن المسار المؤدي إلى غاية عام 2015 المتمثلة في تحسين مستويات محو أمية الراشدين بنسبة قدرها 50%. فعدم وجود حملة دولية موحدة لتحديد أولويات محو الأمية يجعل احتمال التمكن من بلوغ هذه الغاية احتمالاً ضعيفاً. وتثبت تجربة بعض البلدان وبعض البرامج الموجودة داخل البلدان مع ذلك أنه يمكن تحقيق الكثير في وقت قصير نسبياً.

وكانت نسبة الراشدين القادرين على القراءة والكتابة تتزايد في بلدان العالم النامية مع كل جيل مدرسي. ولما كان المزيد

الشكل 2.30: يمكن أن تصيب الأمية في البلدان النامية ما يتراوح بين ربع وثلاثة أرباع الراشدين

معدلات أمية الراشدين (15 عاماً فما فوق) في البلدان التي بلغت فيها هذه المعدلات 25% أو أكثر في المناطق المختارة خلال الفترة 2000–2007 [1]



ملاحظات: استُخدمت البيانات الوطنية المرصودة بشأن محو الأمية لحساب معدلات الأمية في البلدان المشار إليها بعلامة النجمة (*). واستُخدمت تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء بشأن محو الأمية لحساب معدلات الأمية في جميع البلدان الأخرى. ووُضعت التقديرات باستخدام النموذج العالمي لتقدير الاحتمالات المستقبلية لمحو الأمية بحسب الأعمار الخاص بمعهد اليونسكو للإحصاء. وتشير الأرقام الواردة بين قوسين بعد أسماء المناطق إلى عدد البلدان التي تتوافر بيانات قابلة للنشر بشأنها في كل منطقة.

1 - البيانات الواردة هي أحدث البيانات السنوية التي توافرت خلال الفترة المحددة. وانظر النسخة المنشورة على شبكة الإنترنت من مقدمة الجداول الإحصائية من أجل الحصول على شرح أوفى للتعريفات الوطنية لمحو الأمية ولأساليب التقييم ولمصادر البيانات وسنواتها.

2 - لا تشمل البيانات جميع المناطق الجغرافية.

المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 2.

من الأطفال يلتحقون بالمدارس ويغادرونها وقد اكتسبوا المهارات الأساسية للقراءة والكتابة، فإنه لا يمكن لنسبة القادرين على القراءة والكتابة إلا أن تزيد. وكان لبرامج محو الأمية أيضاً دور إيجابي في بعض البلدان. فقد انخفض عدد الأميين الراشدين في العالم خلال الفترة الممتدة من عام 2000 إلى عام 2007 بمقدار 13% بالقياس إلى ما كان عليه خلال الفترة الممتدة من عام 1985 إلى عام 1994. ولما كان النمو السكاني قد أدى إلى زيادة عدد السكان الراشدين بما يقارب 30% خلال الفترة ذاتها، فإن من الواضح أن النتيجة الصافية لذلك الانخفاض إيجابية. وزادت نسبة الراشدين القادرين على القراءة والكتابة بسرعة أكبر مما كانت عليه في تسعينات القرن العشرين (Qiao، 2007)، إذ زادت بمقدار 10% لتبلغ بالتالي 84% في الفترة 2000–2007.

وتحجب الصورة العالمية الإيجابية بوجه عام بعض المستجدات الأقل تشجيعاً (الشكل 2.31). فقد حصل كل الانخفاض تقريباً في عدد الأميين الراشدين في بلدان العالم النامية في منطقة واحدة فقط، وهي منطقة شرق آسيا والمحيط الهادي. وحجب النمو السكاني في جنوب وغرب آسيا الانخفاض الذي حصل في عدد الأميين الراشدين. وزاد عدد الأميين في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بمقدار 19.5 مليون نسمة. وشهدت الدول العربية أيضاً زيادة في عدد الأميين. وشهدت بعض البلدان زيادة مطلقة كبيرة في عدد الأميين الراشدين كما يلي: أكثر من مليون في بوركينا فاسو والفلبين والسنغال وجمهورية تنزانيا المتحدة وفيتنام، و 4 ملايين في بنغلاديش وإثيوبيا (انظر الجدول الإحصائي 2 في الملحق).

وتفنّد تجربة البلدان التي حققت تقدماً سريعاً الفكرة القائلة بعجز البلدان عن مكافحة الأمية لدى الراشدين. وترد فيما يلي أمثلة على التغيرات الإيجابية التي حدثت خلال الفترة 2000–2007 بالقياس إلى الفترة 1985–1994:

- يمكن عزو قدر كبير من الانخفاض الذي شهدته معدلات الأمية في شرق آسيا إلى الصين حيث انخفض عدد الأميين الراشدين بمقدار 114 مليون نسمة أي بنسبة قدرها 62% بالقياس بين الفترتين المذكورتين، وبلغ متوسط الزيادة في عدد الراشدين القادرين على القراءة

زادت نسبة الراشدين القادرين على القراءة والكتابة بمقدار 10% لتبلغ بالتالي 84% في الفترة 2000–2007

الإطار 2.20: جيل جديد من الإحصاءات الخاصة بمحو الأمية

تحاول النهوج الجديدة لقياس القدرة على القراءة والكتابة حلّ المشكلات المزمنة المتعلقة بالبيانات. ويعد برنامج تقييم ورصد محو الأمية (LAMP) أحد الأمثلة البارزة في هذا الصدد.

وتنطوي النهوج التقليدية لقياس القدرة على القراءة والكتابة غالباً على عيوب جوهرية. ففائدة سؤال الناس عما إذا كانوا قادرين على القراءة والكتابة محدودة في مجال تقييم القدرات الحقيقية. وعلى غرار ذلك، يمكن لاختبار القدرة على القراءة والكتابة استناداً إلى كلمات وأشياء وتجارب لا صلة لها بحياة الناس الذين يخضعون للاستقصاء أن ينتقص من المستويات الفعلية للتحصيل.

ويختبر نهج برنامج تقييم ورصد محو الأمية (LAMP) القدرة على القراءة والكتابة في المجالات الثلاثة التالية: النصوص المتواصلة (النثر)، والنصوص غير المتواصلة (الوثائق) والحساب. وتمثل النتائج سلسلة التحصيل، وتصمم الاختبارات بطريقة تجعلها ذات مغزى بالنسبة للمجيبين عن الأسئلة. وتُستخدم البيانات المستمدة عن طريق الاختبارات لإجراء عمليات المقارنة داخل البلدان وفيما بينها. ويتولى معهد اليونسكو للإحصاء إعداد الدراسات الاستقصائية الخاصة ببرنامج تقييم ورصد محو الأمية (LAMP)، وتُجرى هذه الدراسات عن طريق الوزارات، وهي الآن في المرحلة التجريبية في عدة بلدان.

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء (2009c, 2009d).

الشكل 2.31: عدد الأميين الراشدين يتناقص على الرغم من النمو السكاني

التغيرات التي طرأت على عدد الأميين الراشدين (15 عاماً فما فوق) وعلى نسبة القادرين على القراءة والكتابة وعلى السكان بحسب المنطقة خلال الفترة 2000-2007[1] بالقياس إلى الفترة 1985-1994

1 - البيانات الواردة هي أحدث البيانات السنوية التي توافرت خلال كلّ من الفترتين المحددتين.

المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 2.

ضاعفت بوركينا فاسو نسبة القادرين على القراءة والكتابة وزادتها تشاد إلى ثلاثة أمثالها تقريباً

والكتابة 4 ملايين نسمة خلال الفترة الممتدة من عام 1990 إلى عام 2000 (NCEDR، 2008).

- وتتقدم الهند، التي يوجد فيها أكبر عدد من السكان الأميين في العالم تقدماً متواصلاً في مجال محو الأمية. فلم يكن عدد الراشدين القادرين على القراءة والكتابة في الفترة 1985–1994 يمثل تماماً نصف عدد السكان الراشدين. ويفوق عددهم في الوقت الحاضر ثلثي عدد السكان الراشدين بفارق طفيف. ولما كان عدد السكان الراشدين قد ازداد بنسبة قدرها 45%، فإن هذا يدل على إحراز تقدم فعلي. ويشير هذا أيضاً إلى التأثير المحتمل في هذا الصدد لحملات المحو التام للأمية الجارية في هذا البلد في إطار الحملة الوطنية لمحو الأمية (وزارة تنمية الموارد البشرية والجامعة الوطنية للتخطيط التربوي وإدارة التعليم، الهند، 2008).
- وتمكنت بلدان كثيرة في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى من زيادة نسبة القادرين على القراءة والكتابة لدى الراشدين زيادة هائلة. وهذا ما جرى في بوركينا فاسو وتشاد، اللتين تُعدّ نسبة القادرين على القراءة والكتابة فيهما من أقل النسب في العالم، إذ ضاعفت بوركينا فاسو هذه النسبة وزادَتها تشاد إلى ثلاثة أمثالها تقريباً.
- وتقدمت عدة دول عربية تقدماً كبيراً. فزادت نسبة الراشدين القادرين على القراءة والكتابة في مصر من 44% إلى 66%. وزاد اليمن نسبة الراشدين القادرين على القراءة والكتابة من 37% إلى 59%.

التكافؤ بين الجنسين يتحسن

كان تزايد عدد القادرين على القراءة والكتابة مصحوباً بتضاؤل الفوارق بين الجنسين. فسلك الكثير من البلدان التي كانت تعاني في البداية من فوارق كبيرة في القدرة على القراءة

والكتابة بين الذكور والإناث، ومن مستويات عامة منخفضة، الطريق المؤدي إلى التكافؤ.

وتحسن التكافؤ بين الجنسين، فيما عدا في ثمانية بلدان، في سائر البلدان التسعة والسبعين التي توافرت البيانات الخاصة بها[31]. فتضاعفت نسبة الإناث الراشدات القادرات على القراءة والكتابة في بنغلاديش وبوركينا فاسو وبوروندي وملاوي ونيبال واليمن، أو زادت نسبتهن إلى ثلاثة أمثالها، وارتفعت هذه النسبة لدى الإناث بسرعة تعادل ضعف سرعة زيادتها لدى الذكور. ولما كانت الفوارق في القدرة على القراءة والكتابة بين الراشدين تتبع مسار التطورات في التعليم الأساسي، فإن عملية تحقيق التكافؤ تظهر تضاؤل الفوارق بين الجنسين في التعليم الأساسي. فقد زاد عدد الإناث الراشدات القادرات على القراءة الكتابة بالقياس بين الفترتين المرجعيتين بنسبة قدرها 14% مقابل 7% لدى الذكور الراشدين (انظر الجدول الإحصائي 2 في الملحق).

ولا بدّ من وضع هذا الاتجاه الإيجابي في سياقه. فربما تكون النساء في طريقهن إلى تحقيق التكافؤ، ولكنهن يبدأن هذه العملية في الكثير من البلدان من موقع متأخر للغاية. وما زالت الفوارق بين الجنسين كبيرة جداً – وزادت نسبة النساء في العدد الإجمالي للأميين زيادة طفيفة. وتبدأ عملية التقارب بالتالي من أوضاع شديدة التفاوت (الشكل 2.32). وبقيت نسبة الإناث الراشدات القادرات على القراءة والكتابة في الفترة 2000–2007 دون متوسط نسبة الذكور الراشدين القادرين على القراءة والكتابة للفترة 1985–1994 في المناطق الثلاث التي توجد فيها أدنى مستويات القدرة على القراءة والكتابة وأكبر الفوارق بين الجنسين – وهي منطقة الدول العربية ومنطقة جنوب وغرب آسيا ومنطقة إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وسيستغرق وصول النساء في جنوب وغرب آسيا إلى درجة التكافؤ مع الرجال وفق المسار الحالي ما يقارب ستة وخمسين عاماً.

ويجري التقارب بين الجنسين في مجال القدرة على القراءة والكتابة لدى الراشدين بمعدلات تختلف باختلاف البلدان. ولنقارن بين التجربتين المتناقضتين لبنغلاديش والهند. فمعدلات الأمية لدى النساء اللواتي تتراوح أعمارهن بين 25 و 34 عاماً تفوق في بنغلاديش معدلات الأمية لدى الرجال المنتمين إلى الفئة العمرية ذاتها بمقدار 32%. وتُظهر هذه الفجوة الفوارق التي كانت سائدة بين الجنسين في النظام التعليمي عندما التحق ذلك الجيل بالمدرسة. وقد أُزيلت الآن الفوارق الموجودة الجنسين فيما يخص الفئة العمرية التي تتراوح بين 15 و 24 عاماً في بنغلاديش. وعلى الرغم من سعي الهند المتواصل إلى تضييق الفجوة، ما زال احتمال الأمية لدى الإناث اللواتي تتراوح أعمارهن بين 15 و 24 عاماً أكبر بمرتين تقريباً من احتمال الأمية لدى الذكور المنتمين إلى الفئة العمرية ذاتها. ويتقدم المغرب، على صعيد الدول العربية، تقدماً سريعاً نحو تحسين القدرة على القراءة والكتابة مع كل جيل مدرسي، ولكنه أقل نجاحاً في سدّ الفجوة بين الجنسين كما يتبين من المقارنة بينه وبين الصين في هذا المجال (الشكل 2.33).

ويُعدّ التحسن في فرص الانتفاع بالتعليم من جيل إلى آخر أحد

الشكل 2.32: بعد كلّ هذا التأخر، لا بدّ للنساء من مواصلة السعي من أجل بلوغ نسبة القادرين على القراءة والكتابة لدى الذكور

نسبة الراشدين (15 عاماً فما فوق) القادرين على القراءة والكتابة بحسب المنطقة وبحسب الجنس للفترة 1994-1985 *والفترة* 2007-2000[1]

1 - البيانات الواردة هي أحدث البيانات السنوية التي توافرت خلال كلّ من الفترتين المحددتين.
المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 2.

عوامل زيادة أعداد القادرين على القراءة والكتابة. وتفوق نسبة القادرين على القراءة والكتابة لدى الراشدين الأصغر سناً (15 إلى 24 عاماً) متوسط نسبة القادرين على القراءة والكتابة لدى جميع الراشدين (15 عاماً فما فوق) في جميع البلدان تقريباً. وقد كانت نسبة القادرين على القراءة والكتابة لدى الشباب في الدول العربية وفي جنوب وغرب آسيا وفي إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى خلال الفترة 2000–2007 أعلى من نسبة القادرين على القراءة والكتابة لدى جميع الراشدين بما يتراوح بين 16% و 24% (انظر الجدول الإحصائي 2 في الملحق). وتبرز الفوارق بين الفئات العمرية بروزاً جلياً في بعض البلدان، ومن بينها بوتسوانا وإريتريا وجمهورية إيران الإسلامية ونيجيريا وسري لانكا، حيث تبلغ نسبة الأميين لدى جميع الراشدين ضعف نسبتهم لدى الراشدين الأصغر سناً أو ما يزيد على الضعف.

سيستغرق وصول النساء في جنوب وغرب آسيا إلى درجة التكافؤ مع الرجال وفق المسار الحالي ما يقارب ستة وخمسين عاماً

تُظهر الأمية ما خفي من أشكال الحرمان وكان أعظم

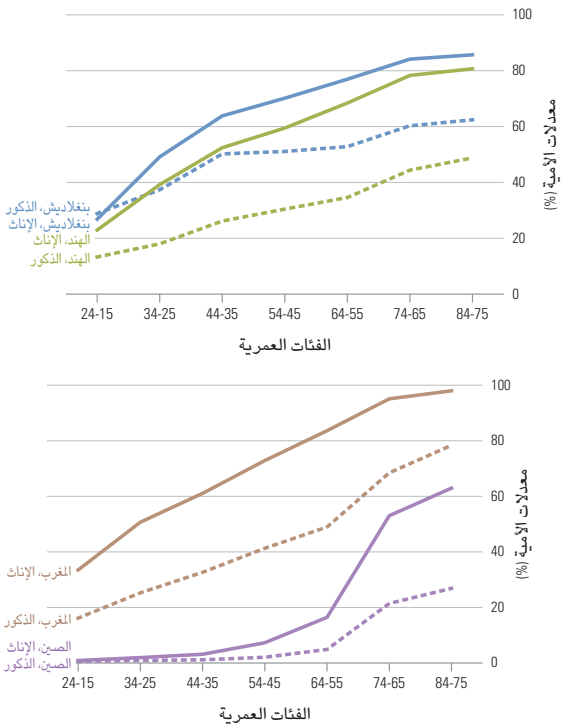
يمكن أن تعطي البيانات الوطنية الخاصة بالقدرة على القراءة والكتابة فكرة عامة عن الوضع المتوسط السائد في البلد المعني، وأن تحجب في الوقت ذاته الفوارق الموجودة داخل البلدان حيث يمكن أن ترتبط الأمية لدى الراشدين بالدخل وبالمستوى التعليمي للوالدين وباللسالة وباللغة وبالإعاقة. وما دامت النساء الطرف الذي يعاني دائماً من الحرمان، فإن الفوارق الموجودة بين الجنسين تتفاقم كلّما تفاقمت أشكال الحرمان والتهميش.

الدخل المنخفض. إن احتمال أن يكون الراشدون المنتمون إلى أفقر الأُسر في عداد الأميين أكبر بكثير من احتمال أن يكون

31 - انخفض مؤشر التكافؤ بين الجنسين في إكوادور وإثيوبيا وزامبيا. وتحسن المؤشر في بوتسوانا إذ أصبح 1.00 بعد أن كان 1.09. وتم تحقيق التكافؤ بين الجنسين من قبل خلال الفترة 1985-1994 في الملديف وبنما وسيشيل وأوروغواي، وتم الإبقاء عليه خلال الفترة 2000-2007 (الملحق، الجدول الإحصائي 2).

الشكل 2.33: التجارب المتناقضة في مجال الحدّ من الأمية وممّا يقترن بها من الفوارق الموجودة بين الجنسين في أربعة بلدان

بيان الأمية لدى الراشدين بحسب السنّ والفئة العمرية والجنس لعام 2007 في البلدان المختارة



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

سيبقى 710 ملايين نسمة من الراشدين، وفقاً للاتجاهات الحالية، في عداد الأميين الذين يفتقرون إلى المهارات الأساسية للقراءة والكتابة في عام 2015

غيرهم في عداد الأميين. فيندرج 60% من الراشدين الذين يعيشون في الفقر المدقع و 42% من الذين يعيشون في الفقر غير المدقع في غواتيمالا في عداد الأميين بالقياس إلى 17% من الراشدين الأكثر ثراءً (Porta Pallais and Laguna، 2007). وعلى غرار ذلك، تبلغ نسبة القادرين على القراءة والكتابة لدى أغنى الأُسر في بنغلاديش 76% بالقياس إلى 28% لدى أفقر الأُسر (وزارة التخطيط في بنغلاديش، ومكتب اليونسكو في بنغلاديش، 2008).

الحرمان القائم على السلالة واللغة والفئة. تكون نسبة القادرين على القراءة والكتابة لدى الأقليات اللغوية والشعوب الأصلية غالباً أقل بكثير مما هي عليه لدى الفئات الأخرى. فتبلغ نسبة القادرين على القراءة والكتابة لدى الأغلبية السكانية المنتمية إلى سلالة «كنه» في فيتنام 94%، ولكنها لا تتجاوز 72% لدى الأقلياتَ الإثنية (Daswani، 2005). وتنتشر الأمية على نطاق أوسع لدى الناطقين بلغات الشعوب الأصلية في بيرو، إذ يبلغ معدل الأمية لديهم 21% بالمقارنة مع 4% لدى الناطقين باللغة الإسبانية (Cueto et al.، 2009). وتوجد فوارق كبيرة في القدرة على القراءة والكتابة في جنوب آسيا بين الطبقات الاجتماعية الدنيا والعليا. وتفوق الفوارق بين الطبقات الاجتماعية في نيبال حتى الفوارق بين الأغنياء والفقراء والفوارق بين الجنسين (وزارة التربية والتعليم والرياضة في نيبال، ومكتب اليونسكو في كاتماندو).

الفوارق المرتبطة بالموقع الجغرافي. تكون معدلات الأمية عادة أكثر ارتفاعاً في المناطق الأفقر والمناطق الريفية والأحياء الفقيرة. وترسم الفوارق بين المناطق غالباً الخرائط الوطنية للفقر. فعلى سبيل المثال، تبلغ مستويات الأمية في بعض أشد الولايات فقراً في شمال شرق البرازيل – ألاغواس ومارانهاو وبارايبا وبياوي – ضعف مستوياتها في جنوب شرق البرازيل (جامعة جورج واشنطن، 2006). وتتراوح الفوارق بين المناطق في الهند بين انعدام الأمية تقريباً في ولاية ميزورام وانتشار الأمية بمعدل قدره 50% في ولاية راجستان (وزارة تنمية الموارد البشرية والجامعة الوطنية للتخطيط التربوي وإدارة التعليم في الهند، 2008). وتتخلف المناطق الريفية غالباً عن المناطق الحضرية تخلفاً كبيراً (Kinsella and He، 2009). فتبلغ نسبة القادرين على القراءة والكتابة في المناطق الحضرية من باكستان ما يعادل ضعف متوسط نسبة القادرين على القراءة والكتابة في المناطق الريفية. وتميل الأمية داخل المناطق الحضرية إلى التركز في التجمعات السكانية العشوائية التي تسودها مستويات الفقر المرتفعة (وزارة التربية والتعليم بباكستان، 2008).

ولا يوجد أيّ شكل من أشكال الحرمان المذكورة بمعزل عن الأشكال الأخرى. فيكاد مجرد الانتماء إلى جنس الإناث يكون مؤشراً عالمياً على انخفاض متوسط القدرة على القراءة والكتابة في الكثير من الدول العربية وفي معظم بلدان جنوب وغرب آسيا وبلدان إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ولكنّ أشكال الحرمان المترتبة على نوع الجنس تتفاقم بسبب الفقر والموقع الجغرافي والسلالة (الشكل 2.34). وتبرز الفوارق المترتبة على الثروة في الفلبين بروزاً جلياً، إذ يبلغ متوسط نسبة النساء القادرات على القراءة والكتابة لدى أفقر الأُسر 65% بالقياس إلى 96% للنساء لدى أغنى الأُسر. وتكاد نسبة القادرين على القراءة والكتابة من الشباب والنساء الراشدات في جنوب إفريقيا تبلغ الكمال لدى السكان البيض بالمقارنة مع 70% فقط من النساء القادرات على القراءة والكتابة لدى السكان السود. ويكون احتمال أن تكون النساء الناطقات بإحدى لغات الشعوب الأصلية فقط من القادرات على القراءة والكتابة في المكسيك أقل بخمس عشرة مرة ممّا هو عليه بالنسبة للنساء الناطقات باللغة الإسبانية فقط، وتبلغ نسبة النساء القادرات على القراءة والكتابة لدى النساء اللواتي يفتقرن إلى معرفة اللغة الإسبانية 5% فقط. ولا تكاد نسبة النساء القادرات على القراءة والكتابة لدى النساء الكمبوديات القاطنات في محافظة راتاناكيري التي تسيطر عليها القبائل الجبلية المنتمية إلى السكان الأصليين تتجاوز ثلث نسبة النساء القادرات على القراءة والكتابة لدى النساء القاطنات في العاصمة بنوم بنه.

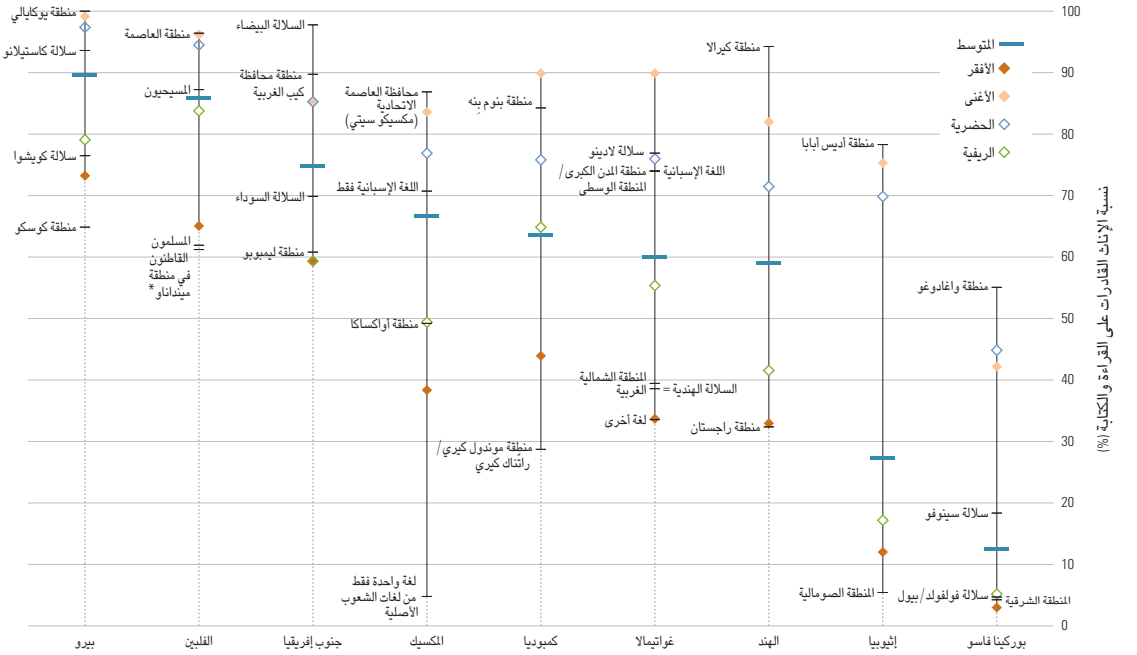
احتمالات بلوغ غاية عام 2015

لن يتمكن العالم في ظل الاتجاهات الحالية لمحو الأمية لدى الراشدين من بلوغ الغاية الموضوعة لعام 2015[32]. فقد كان التقدم في هذا المجال بطيئاً إلى حدّ جعل بلوغ تلك الغاية أمراً بعيد المنال. ولن يكون عدد الأطفال الذين سيتعلمون القراءة

32 - انظر الملاحظة الخاصة بالشكل 2.35 لمعرفة كيفية قياس التقدم المحرز في تحقيق هدف محو الأمية.

الشكل 2.34: تتأثر نسبة النساء القادرات على القراءة والكتابة داخل البلدان بالعوامل الاجتماعية الاقتصادية وبالعوامل الجغرافية

نسبة الإناث الراشدات (18 عاماً فما فوق) القادرات على القراءة والكتابة بحسب الموقع الجغرافي أو السلالة أو الدخل أو اللغة أو الدين أو المنطقة في البلدان المختارة وفقاً لأحدث البيانات السنوية المتوافرة



ملاحظات: البيانات الخاصة ببوركينا فاسو (2003) وكمبوديا (2005) ومصر (2005) وإثيوبيا (2005) وغواتيمالا (1999) والهند (2005) وبيرو (2004) مستمدة من الدراسات الاستقصائية السكانية والصحية. والبيانات الخاصة بالمكسيك (2005) والفلبين (2000) وجنوب إفريقيا (2001) مستمدة من عمليات الإحصاء الرسمية للسكان. والبلدان مرتبة بحسب متوسط نسبة الإناث القادرات على القراءة والكتابة.

* منطقة ميِنداناو الإسلامية المتمتعة بالحكم الذاتي.

المصدر: مجموعة بيانات اليونسكو الخاصة بالحرمان والتهميش في مجال التعليم (2009) (UNESCO–DME).

والكتابة قبل بلوغهم سنّ الرشد خلال السنوات الخمس المقبلة كافياً لتخفيض مستويات الأمية بمقدار النصف حتى في أفضل الاحتمالات. وسيفضي بقاء هذا الوضع على حاله إلى إيجاد فرق شاسع بين التقدم المحرز والتقدم الموعود إبّان منتدى داكار.

ويُقدّر مدى القصور في هذا المجال استناداً إلى الاحتمالات المستقبلية المقدمة لأغراض التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2010 تقديراً تقريبياً كما يلي: سينخفض معدل الأمية لدى الراشدين بحلول عام 2015 بنسبة تتراوح بين 18% و 25% في المناطق الثلاث ذات المعدلات الدنيا. ويعني هذا الأمر بعبارة أخرى أن التقدم الذي سيُحرز في هذا المجال لن يتجاوز ما يقارب منتصف الطريق المؤدي إلى الغاية المتمثلة في تخفيض معدلات الأمية بمقدار 50%.

وتوجد تكلفة بشرية حقيقية لهذا الفارق، إذ سيبقى 710 ملايين نسمة من الراشدين – 13% من سكان العالم الراشدين – وفقاً للتقديرات المستندة إلى الاتجاهات الحالية في عداد الأميين الذين يفتقرون إلى المهارات الأساسية للقراءة والكتابة في عام 2015. وتكون الفوارق الإقليمية بين الغاية المنشودة والنتيجة المحتملة أكبر في جنوب وغرب آسيا وفي إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي الدول العربية.(الشكل 2.35). وسيفضي الإخفاق

الشكل 2.35: ستخفق المناطق الأكثر تأخراً على صعيد محو الأمية في بلوغ غاية محو الأمية لعام 2015 في ظل المعدلات الحالية للأمية

معدلات الأمية لدى الراشدين (15 عاماً فما فوق) بحسب المنطقة لعام 2007، ومعدلاتها المحتملة بحلول عام 2015، والمعدلات اللازمة لتحقيق الهدف المنشود بحلول عام 2015

ملاحظات: يُقاس التقدم المحرز في تحقيق الهدف المتمثل في تحسين مستويات محو أمية الراشدين بنسبة قدرها 50% عن طريق النظر في معدل الأمية لعام 1999 وفقاً لصيغة الهدف الأصلية التي وضعت في جومتيين في عام 1990. ويُحسب معدل الأمية لدى الراشدين عن طريق طرح متوسط نسبة الراشدين القادرين على القراءة والكتابة من العدد 100. والمناطق مرتبة تبعاً لمعدل الأمية المستهدف بحلول عام 2015.

المصدران: الملحق، الجدول الإحصائي 2؛ ومعهد اليونسكو للإحصاء (2009b).

في تحقيق هدف داكار الخاص بمحو الأمية لدى الراشدين إلى فوارق هائلة بين الغاية المنشودة والنتيجة الفعلية في الكثير من البلدان. فلن يتحقق هذا الهدف في الهند بفارق قدره 81 مليون نسمة تقريباً وفقاً للاتجاهات الحالية. وسيزيد عدد الأميين في بنغلاديش عن العدد المفترض لو تحققت الأهداف الموضوعة لعام 2015 بمقدار 16 مليون نسمة من الأميين[33]. وستواجه موزمبيق، وهي من بلدان إفريقيا الواقعة جنوب الصحراء الكبرى، عجزاً قدره 2.6 مليون نسمة في مجال محو الأمية بالقياس إلى الغاية الموضوعة استناداً إلى بيانات عام 1997 (معهد اليونسكو للإحصاء، 2009d).

تحقق البرامج الواسعة النطاق نتائج إيجابية في البرازيل والهند وجمهورية إيران الإسلامية

تغيير مسار الاتجاهات الحالية – حتى يذكر التاريخ عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية

يُجسد التقدم المخيب للآمال في المساعي الرامية إلى تحقيق هدف محو الأمية الذي وُضع في داكار الإخفاق الجماعي في الالتزام بالتعهدات السياسية. فقد أخفقت الحكومات والجهات المانحة، على الرغم من وجود الكثير من الحالات الاستثنائية، إخفاقاً جماعياً في إضفاء ما يكفي من الأهمية على القضاء على الأمية. وتوجد مع ذلك مؤشرات مشجعة على احتمال أن يكون هذا الوضع قد بدأ في التغير.

وتبرز بعض هذه المؤشرات على الصعيد الدولي. فقد استهلت الأمم المتحدة في عام 2003 عقداً لمحو الأمية في ظل اعتراف الحكومات بدور القدرة على القراءة والكتابة الحاسم في اكتساب كل طفل وكل شاب وكل راشد للمهارات الحياتية الأساسية التي تمكنهم من التصدي للتحديات التي يواجهونها في الحياة، وتمثل لبنة أساسية في التعليم الأساسي (الأمم المتحدة، 2002، ص 2). وبينما تأتي العقود الإنمائية وتمضي عادة دون إحداث تأثير ذي شأن، أدى عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية إلى عقد مناقشات إقليمية مكثفة وأعلى شأن مشكلة الأمية (Robinson، 2009؛ UNESCO، 2008b). ويتيح المؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار، المقرر عقده في أواخر عام 2009، فرصة للانتقال من الحوار والقول الدولي إلى الفعل الدولي.

ولا يحظى محو الأمية حتى الآن بما يكفي من الاهتمام على مستويات كثيرة. فلا يُعتبر محو الأمية أولوية سياسية، ولا يُخصص له ما يكفي من الموارد المالية، وما زالت الجهود اللازمة لتوسع نطاق الخطط الرامية إلى الحدّ من الفقر بتضمينها استراتيجيات لمحو الأمية دون المستوى المطلوب (Caillods and Hallak، 2004؛ Giffard–Lindsay، 2008؛ Lindt، 2008). وأثبتت بعض الحكومات على الرغم من ذلك عن طريق تدابير عملية أن البرامج الوطنية تحقق نتائج. وقامت بلدان أخرى بتعزيز الالتزام بتمويل محو الأمية. وتعمل مجموعة واسعة من الشراكات والنهوج في الوقت الحاضر على تعزيز محو الأمية على مستوى المجتمعات المحلية (Oxenham، 2008).

وقد أقرّت بعض الحكومات إقراراً صريحاً بأن إهمال محو الأمية ينمّ عن فشل خطير للسياسات (Lindt، 2008). ويتمثل أحد أكثر الجهود المبذولة لتدارك هذا الفشل شمولاً في برنامج البرازيل لمحو الأمية (الإطار 2.21). وقامت مراكز التعلُّم الخاصة بالمجتمعات المحلية والتي أسستها في جمهورية إيران الإسلامية منظمة حركة محو الأمية، وهي وكالة حكومية، بتسجيل 3.1 مليون نسمة من الأميين في دورات تمهيدية للتعليم الأساسي خلال الفترة الممتدة من عام 2000 إلى عام 2006. وأتم زهاء ثلاثة أرباع هؤلاء المسجلين الدورات الدراسية التي التحقوا بها بنجاح (Richmond et al.، 2008). واعتمدت الحكومة في بوركينا فاسو الغاية الجريئة المتمثلة في زيادة نسبة الراشدين القادرين على القراءة والكتابة من 28% إلى 40% بحلول عام 2010. وعُزّز اعتماد هذه الغاية بزيادة نصيب محو الأمية من ميزانية التعليم من 1% إلى 7% – وقد يسّر هذا الإجراء ازدياد المراكز التدريبية الدائمة لمحو الأمية ومراكز التعليم الأساسي غير النظامي. وازداد التخريج من هذه المراكز بنسبة قدرها 24% فيما بين عامي 2003 و 2007 (Richmond et al.، 2008).

ويوجد مثال آخر في الهند حيث تمّ إحياء الحملة الوطنية لمحو الأمية التي استُهلت في عام 1988. وزادت الخطة الخمسية الحادية عشرة التي تنتهي في عام 2012 الميزانية المخصصة للحملة إلى خمسة أمثال حجمها السابق لتبلغ بالتالي ما يعادل 21 مليار دولار أمريكي. وأُعيد تصميم البرامج من أجل توفير نهج متكامل يجمع بين التدريب الأولي على مهارات القراءة والكتابة ودورات التعليم المستمر لمرحلة ما بعد محو الأمية. وتعمل اللامركزية على نقل السلطة إلى الولايات والمحافظات، ويجري الالتزام بقوة أكبر بكثير من ذي قبل بإعداد مواد محو الأمية باللغات المحلية. وأفادت الحكومة الهندية في عام 2009 بأنها عززت التركيز على قضايا الجنسين والإنصاف أولاً عن طريق إعادة تشكيل الحملة الوطنية لمحو الأمية لجعلها الحملة الوطنية لمحو أمية الإناث، ثمّ عن طريق الإعلان عن وضع استراتيجية للاستهداف. وتم التعهد بضمان أن يكون 85% من المنتفعين المستهدفين من الإناث، وأن يكون 50% منهم من الطوائف الطبقية المصنّفة والقبائل والأقليات، مع التركيز على المسلمين (وزارة تنمية الموارد البشرية في الهند، 2009).

ويجري الاستشهاد في بعض الأحيان بالتقدم البطيء في تحسين معدلات محو الأمية باعتباره دليلاً على أنه لا يمكن فعل الكثير للأجيال الأكبر سناً. وتوجد مع ذلك دلائل كثيرة على المشكلات التي تنطوي عليها النهوج القديمة الرامية إلى زيادة معدلات محو الأمية. فقد حاولت حكومات كثيرة طوال عقدين أو ثلاثة عقود بعد عام 1960 مكافحة الأمية عن طريق دورات مفروضة من قبل جهات عليا لا تأخذ احتياجات المنتفعين وآرائهم بعين الاعتبار، فلم تكن تلائم جيداً حياة المنتفعين المفترضين، وكانت سيئة التصميم، ولم تشتمل على أي نوع من المتابعة. فكانت معدلات التسرب مرتفعة وكان اكتساب مهارات القراءة والكتابة محدوداً. وكان يتم غالباً تجاهل احتياجات الشعوب الأصلية والأقليات اللغوية. فسارت برامج محو الأمية آنذاك على نهج المدارس التي حرمت الناس من فرصة التعلُّم بلغتهم المحلية، فحطّت بالتالي من قيمة ثقافتهم في عملية محو الأمية في عيون الناس.

33 - وُضعت الغاية المنشودة لكل من بنغلاديش والهند استناداً بيانات محو الأمية لعام 2001 المستمدة من قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الإطار 2.21: تعليم الناس القراءة والكتابة في البرازيل

يفتقر ما يقارب 14 مليون نسمة من الشباب والراشدين والمسنّين في البرازيل إلى المهارات الأساسية للقراءة والكتابة. ويُعدّ برنامج البرازيل لمحو الأمية، الذي دشّنه الرئيس لويس إيناسيو لولا دا سيلفا في عام 2003، أول الجهود الوطنية الموحدة لجعل الأمية في خبر كان.

وتتولى وزارة التربية والتعليم تنسيق هذا البرنامج الذي يُدار على الرغم من ذلك عبر بنية شديدة اللامركزية. ويُنفّذ هذا البرنامج في 3 699 بلدية أُعطي ما يزيد على 1 000 بلدية منها فقط صفة الأولوية بسبب تجاوز معدلات الأمية فيها 25%. ويستهدف هذا البرنامج في المقام الأول الفئات المحرومة كالشعوب الأصلية وصغار المزارعين وعمال المزارع والأطفال العاملين (كجزء من برنامج القضاء على عمالة الأطفال) والأشخاص الذين يشملهم برنامج الرعاية الاجتماعية المسمى (Bolsa Familia).

ويمكن لأي فرد يبلغ من العمر أكثر من 15 عاماً ويمضي في التعليم أقل من سنة واحدة أن يلتحق ببرنامج البرازيل لمحو الأمية. وقد وفّر هذا البرنامج بالتالي التدريب على مهارات القراءة والكتابة حتى الآن لزهاء 8 ملايين نسمة من المتعلمين. وتدوم دورات دروس محو الأمية عادة لمدة تتراوح بين ستة وثمانية شهور، وتحضرها مجموعات مؤلفة من عدد يتراوح بين ثمانية عشر وخمسة وعشرين متعلّماً. وتغطي التحويلات النقدية الاتحادية تكلفة التدريب وتقديم المنح لميسّري عملية محو الأمية الذين يمثل المعلمون أغلبيتهم. وتصدر الكتب المدرسية الخاصة بمحو الأمية باللغات المحلية وتُظهر الظروف والاحتياجات المحلية. ووُضعت نهوج تربوية تجديدية. ويُنظّم التدريس حول فكرة «تعليم الناس القراءة والكتابة» عن طريق عمليات التعلّم النشيطة التي تفضي إلى اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب. وتقوم الوكالات الحكومية بتقييم وتدوين قدرات الطلاب ومنحهم المؤهلات التي يمكن استخدامها للالتحاق بالتعليم النظامي.

ولا يقتصر برنامج البرازيل لمحو الأمية على مجرد توفير خدمات. فقد تحدى القادة السياسيون عبر هذا البرنامج ثقافة الصمت وعدم الاكتراث التي تكتنف الأمية. ووضعت وزارة البرامج التربوية إعداد الكتب المدرسية الخاصة بمحو الأمية، والتي كانت من المواضيع المهملة سابقاً، على قدم المساواة مع إعداد الكتب المدرسية للمرحلتين الابتدائية والثانوية. وتُمنح جوائز للقائمين على إعداد مواد محو الأمية وتُدرج أفضل الإنجازات في البرامج الوطنية، وتُمنح جوائز خاصة للبرازيليين السود باعتبارهم فئة محرومة من الناحية التعليمية.

المصادر: وزارة التربية والتعليم البرازيلية (2008)؛ Henriques and Ireland (2007)؛ Ireland (2007, 2008)؛ معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة (2009)؛ مكتب اليونسكو في برازيليا (2009).

وما زالت أوجه القصور موجودة في البرامج الوطنية، ولا سيما في مجال الاستهداف. فتركز المبادرات الرامية إلى محو الأمية غالباً على الشباب والراشدين الأصغر سناً ولا تعير الأشخاص – ولا سيما النساء – الأكبر سناً الذين يشكلون أغلبية السكان الأميين ما يكفي من الاهتمام. وتستهدف برامج الهند والبرازيل في المقام الأول الأشخاص الذين تقل أعمارهم عن ثلاثين عاماً (وزارة تنمية الموارد البشرية والجامعة الوطنية للتخطيط التربوي وإدارة التعليم في الهند، 2008). وقد يكون الوصول إلى الأميين الأكبر سناً صعباً، ولكن يمكن بذل جهود أكبر بكثير لتوسيع نطاق توفير فرص التعلّم عن طريق برامج محو الأمية الرامية إلى توفير سبل العيش.

ويمثل التمويل أحد الأمور الأخرى المثيرة للقلق. ويُعد تزايد عدد الحكومات التي تقوم في الوقت الحاضر باعتماد غايات جريئة أمراً مشجعاً، ولكن قلّما يُعزز اعتماد هذه الغايات بما يكفي من الدعم المالي. فليس من الغريب أن يكون نصيب محو الأمية من الإنفاق الإجمالي على التعليم متدنياً إلى درجة تتراوح بين 1% و 2% (Lindt، 2008). وما زال الكثير من برامج محو الأمية يعاني أيضاً من تدني معدلات الاستيعاب والإتمام.

أمّا البرامج التي تكفل التعلّم الفعال عبر المناهج الدراسية الملائمة وتتيح المتابعة، فإنها تحقق نتائج. ويستند الكثير من هذه البرامج إلى شراكات تمتد من المجتمعات المحلية إلى الأطراف الفاعلة غير الحكومية فإلى الوكالات الحكومية. ويُعدّ البرنامج المسمى «Reflect» أحد الأمثلة البارزة على هذه البرامج. ويركز هذا البرنامج، الذي أعدّته وتتولى تنسيقه المؤسسة الخيرية الدولية المسماة «ActionAid»، على الأهداف والدوافع والمهارات الخاصة بالمتعلمين في مجال محو الأمية (Riddell، 2001). ولا يقتصر هذا البرنامج على الترويج لاستخدام نصوص حقيقية مستمدة من البيئة، بل يشجع أيضاً المشاركين على تأليف النصوص الخاصة بهم. ويهدف هذا البرنامج إلى تغيير البيئة العامة لمحو الأمية عن طريق تنظيم حملات لحثّ الصحف على استخدام اللغات المحلية أو النصوص التي يمكن للراشدين المتعلمين للقراءة والكتابة فهمها بقدر أكبر من اليسر (Aderinoye and Rogers، 2005). ويجري في الوقت الحاضر وضع هذا البرنامج موضع التطبيق في بنغلاديش وباكستان وبلدان أخرى كثيرة (Duffy et al.، 2008).

ويُعدّ التعليم الثنائي اللغة عاملاً حاسماً في نجاح برامج محو الأمية التي تستهدف الشعوب الأصلية والأقليات الإثنية. وقد أقرّت حكومات كثيرة في هذا الصدد أيضاً إقراراً صريحاً بأخطاء الماضي. وقامت عدة حكومات في أمريكا اللاتينية – تضم حكومة كلّ من شيلي وغواتيمالا والمكسيك وباراغواي وبيرو – ولجنة الأمم المتحدة الاقتصادية لأمريكا اللاتينية والكاريبي بوضع استراتيجية إقليمية للحدّ من الفقر تشتمل على برامج لتدريب الفئات المنتمية إلى الشعوب الأصلية على مهارات القراءة والكتابة بلغتين (المركز الديموغرافي لأمريكا اللاتينية والكاريبي، 2009؛ وتحدي ستوكهولم، 2008).

وفّر برنامج البرازيل لمحو الأمية التدريب على مهارات القراءة والكتابة حتى الآن لزهاء 8 ملايين نسمة من المتعلمين

الخلاصة

لقد تمّ تحقيق الكثير من الإنجازات عن طريق زيادة المبادرات الرامية إلى محو الأمية منذ عام 2000. ولكنّ الدلائل المستمدة من عملية الرصد واضحة وضوح الشمس في كبد السماء إذ تفيد بأن المسار الحالي لن يؤدي إلى بلوغ غايات عام 2015. فلا بدّ من بذل جهود أكبر بكثير من أجل تسريع التقدم. وسيتطلب هذا الأمر قيادة سياسية أكثر قوة. وما زالت الحكومات في جميع أرجاء العالم تعلّق على محو الأمية أهمية ضئيلة في التخطيط الوطني. وينمّ هذا عن قصر نظرها. فالأمية تكلّف المجتمع والاقتصاد تكاليف باهظة – ويمكن للاستثمار في الأمية أن يعود على كليهما بعوائد كبيرة. □

نوعية التعليم

الهدف 6: تحسين جميع الجوانب النوعية للتعليم وضمان الامتياز للجميع من أجل تمكين الجميع من تحقيق نتائج دراسية معترف بها وقابلة للقياس، ولا سيما في مجال تعلّم القراءة والكتابة والحساب والمهارات الأساسية للحياة.

تتمثل المهمة الرئيسية لأي نظام تعليمي في تزويد الشباب بالمهارات اللازمة للمشاركة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. ولا يمثل التحاق الأطفال بالمدارس الابتدائية وبقاؤهم فيها طوال فترة صفوفهم الأولية ثم التحاقهم بالمدارس الثانوية غايةً في حدّ ذاته، بل وسيلة لتزويدهم بهذه المهارات. ولا يُعدّ إبقاء الأطفال في المدارس لعدد أكبر من السنوات العامل الحاسم الوحيد الذي يتوقف عليه نجاح أو إخفاق البلدان في توفير التعليم للجميع، إذ يكمن المقياس النهائي فيما يتعلمه الأطفال وفي نوعية تجربتهم الدراسية.

وتخفق بلدان كثيرة في الوقت الحاضر في اختبار النوعية. ويعاني الأطفال غير الملتحقين بالمدارس من مساوئ جلية، ولكن لم يجر بعد إيلاء الكثير من الاهتمام للحقيقة المتمثلة في أن ملايين الأطفال يتخرجون من المدارس الابتدائية كل سنة دون اكتساب المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب. ولما كان هؤلاء الأطفال عاجزين عن صياغة أو قراءة جملة بسيطة، فإنهم لا يتقنون المهارات اللازمة للانتقال إلى المدارس الثانوية – ناهيك عن الالتحاق بأسواق العمل. وتمتد المشكلات إلى المدارس الثانوية التي لا يصل فيها الكثير من الأطفال – وأحياناً الأغلبية – حتى إلى مستوى الحد الأدنى من الكفاءة.

الهدف الرئيسي للتعليم هو ضمان اكتساب الأطفال للمهارات التي تصنع الفرص التي ستتاح لهم في حياتهم المستقبلية

ولا بدّ لواضعي السياسات وللمربين وللآباء من التركيز أكثر بكثير على الهدف الرئيسي للتعليم، وهو ضمان اكتساب الأطفال للمهارات التي تصنع الفرص التي ستتاح لهم في حياتهم المستقبلية. وهو هدف يصعب تحقيقه – فمن المؤكد أن تحقيقه أصعب بكثير من مجرد التحاق الأطفال بالمدارس. ولا بدّ للحكومات من مراجعة النهوج المتبعة في التدريس والتعلّم ووضع المناهج الدراسية. ففي ظل الأزمة المالية العالمية التي أدت إلى تضييق القيود الصارمة المفروضة أصلاً على الميزانيات، أصبحت التكلفة في أغلب الأحيان عائقاً، ولكن يمكن تحسين التحصيل الدراسي في بعض الحالات تحسيناً كبيراً بتكلفة منخفض عن طريق استخدام الموارد المستثمرة في التعليم في الوقت الحاضر استخداماً أفضل.

ويبدو القلق العام بشأن نوعية التعليم جلياً لدى الكثير من أغنى أمم العالم وكذلك لدى أشدها فقراً. ويركز هذا القسم على الوضع السائد في البلدان النامية. ويسعى إلى إيصال ثلاث رسائل رئيسية تتمثل فيما يلي:

- تتضاءل الفوارق العالمية على ما يبدو في مجال الالتحاق بالمدارس بينما تبقى الفوارق في نوعية المدارس هائلة. وتشير الدلائل المستمدة من اختبارات التحصيل الدراسي إلى أن أداء الطلاب ذوي المستوى المتوسط في الكثير من البلدان النامية قريب من الحد الأدنى لمستويات الكفاءة أو هو دون هذا الحد. وتؤدي أوجه عدم المساواة داخل البلدان إلى تفاقم الفوارق على الصعيد العالمي. والمشكلة ليست مجرد مشكلة أداء نسبي، فالمستويات المطلقة للتحصيل الدراسي متدنية للغاية في الكثير من البلدان.
- اكتساب المهارات الأساسية اكتساباً سليماً أمر مهم – وتخفق بلدان كثيرة في بناء الأسس المتينة. فلا يُتقن الأطفال في الصفوف الأولية مهارة القراءة اللازمة لمواصلة التعلّم في المراحل اللاحقة. وستكون عوائد الموارد الهائلة التي تستثمرها الحكومات والأُسر في التعليم دون المستوى الأمثل في ظل انعدام هذه الأسس. ويمكن تحسين مهارات القراءة بطريقة يسيرة نسبياً. ولا بدّ لوزارات التربية والتعليم وللمعلمين من مواصلة جهودهم المتعلقة بهذه المهارات الأساسية.
- لا يبدأ الأطفال مسيرتهم المدرسية على قدم المساواة: يجب بذل المزيد من الجهود من أجل تحقيق تكافؤ الفرص. فالظروف الخارجة عن إرادة الأطفال، كدخل الآباء ومستواهم التعليمي واللغة التي يتكلمها الأطفال والمكان الذي يعيشون فيه على سبيل المثال، تؤثر على تحصيلهم في المدرسة. ولا بدّ من أن يصبح ضمان تمكين جميع المتعلمين، بغض النظر عن أصولهم، من بلوغ مستويات التعليم الأساسية هدفاً رئيسياً إذا ما أُريد لهدف النوعية أن يتحقق. ولا بدّ من وضع برامج لتحسين التحصيل الدراسي لصالح أشد المتعلمين حرماناً.

ويتألف هذا القسم من ثلاثة أجزاء يُبيّن أولها الفوارق في التحصيل الدراسي بين البلدان وداخلها. ويستكشف الجزء الثاني القراءة في الصفوف الأولية – أحد الأسس اللازمة للتعلّم. ويتناول الجزء الثالث التحدي الأكبر المتمثل في تحسين التعلّم في المدارس، كما يتناول الاتجاهات العالمية في مجال توظيف المعلمين.

فجوة التعلُّم – من الصعيد العالمي إلى الصعيد المحلي

يعتمد تحقيق الازدهار وتوفير فرص العمل والحد من الفقر – لصالح البلدان والأفراد – اعتماداً متزايداً على المهارات والقدرات المكتسبة في القاعات الدراسية في هذا العالم الذي يستند استناداً متزايداً إلى المعرفة. ولكنّ النُظم التعليمية بعيدة جداً عن مستوى التطلعات المشروعة لمعظم فئات سكان العالم. وتهدد النوعية السيئة للتعليم في الوقت الحاضر مستقبل الملايين من الشباب الذين يمكن أن يبقى معظمهم في عداد الأميين مدى الحياة.

أوجه التفاوت بين البلدان وأوجه القصور في التحصيل

يشارك عدد متزايد من البلدان، في ظل الفوارق الكبيرة المتواصلة بينها، في عمليات التقييم العالمية والإقليمية التي تتيح قياس الفوارق بين البلدان من حيث المهارات التي يكتسبها الطلاب بعد فترة معينة من التعلّم.

وتُظهر الدورة الرابعة لاتجاهات الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم (TIMSS)، التي أُجريت في عام 2007 لدى طلاب الصف الثامن، وجود فوارق كبيرة بين البلدان في التحصيل الدراسي (الشكل 2.36). ويمكن تناول هذه الفوارق عن طريق النظر في نطاق النتائج. فمتوسط نتائج الامتحانات للطلاب في جمهورية كوريا، وهي أفضل البلدان أداءً، يعادل تقريباً ضعفي متوسط نتائج الطلاب في غانا، وهي أسوأ بلدان مجموعتها أداءً. ويُلاحظ إذا ما نُظر إلى تلك النتائج من زاوية مختلفة أن أداء الطلاب ذوي المستوى المتوسط في السلفادور وغانا وإندونيسيا والمغرب مماثل لأداء أسوأ 10% من الطلاب أداءً في البلدان ذات الأداء الأفضل أو أضعف من أدائهم.

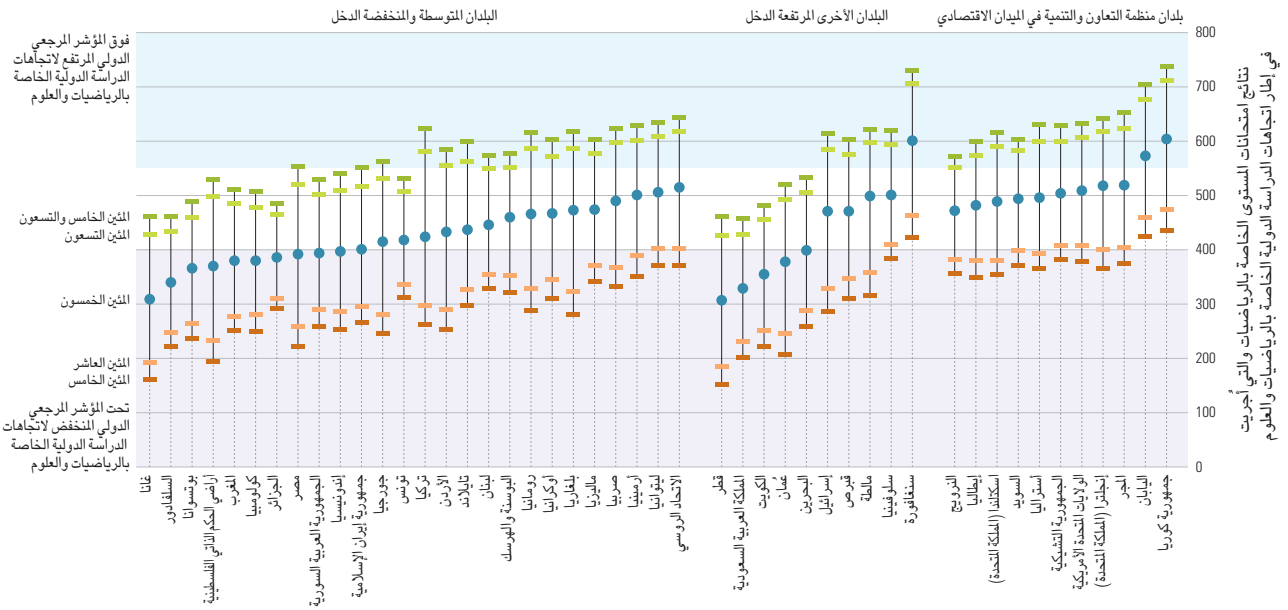
وقد شاركت قلة من أفقر البلدان النامية في دورة اتجاهات الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم لعام 2007. فحاول الباحثون معالجة الخلل الناجم عن هذا العدد المحدود من تلك البلدان عن طريق إعادة تشكيل النتائج المستمدة من عمليات امتحان أوسع نطاقاً. وتؤكد النتائج التي توصل إليها الباحثون وجود فرق شاسع بين البلدان المنخفضة الدخل والبلدان الأخرى في مجال التحصيل الدراسي (Altinok، 2008؛ Hanushek and Woessmann، 2009). وأُجري تقييم في ولايتي أوريسا وراجستان بالهند خلال عام 2005 واستخدمت فيه أسئلة مستمدة من اتجاهات الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم من أجل قياس مستوى أداء الطلاب في هاتين الولايتين بالمقارنة مع الطلاب في البلدان المشاركة في الدراسة الاستقصائية الأصلية لاتجاهات الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم (Das and Zajonc، 2008). وأظهرت نتائج هذا التقييم أن مستوى أداء طلاب الصف التاسع في أوريسا وراجستان يماثل مستوى أداء الطلاب في البلدان الأسوأ أداءً بين البلدان المشاركة في الدراسة الاستقصائية لاتجاهات الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم.

توجد فوارق كبيرة بين البلدان في التحصيل الدراسي

ولا تقتصر عمليات تقييم التحصيل الدراسي على القياس النسبي، إذ تضع اتجاهات الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم سلسلة من مؤشرات الأداء المرجعية الرامية إلى قياس قدرات الطلاب. فلا يملك طلاب المستوى المنخفض (النتائج البالغة 400 أو ما دونها) سوى المعرفة الأساسية الدنيا بالأرقام الصحيحة وبالكسور العشرية وبالرسوم البيانية الأساسية. ويستطيع طلاب المستوى المرتفع (أكثر من 550) وضع فهمهم ومعارفهم موضع التطبيق في مجموعة متنوعة من المواقف المعقدة. وقد كان أداء الطلاب ذوي المستوى المتوسط دون المؤشر المرجعي المنخفض (الشكل 2.36) في ثمانية عشر بلداً من البلدان المشمولة بما فيها بوتسوانا ومصر والمملكة العربية السعودية. ويشير هذا الأمر إلى أوجه الإخفاق في النُظم التعليمية. وعلى الرغم من كون متوسط نتائج الامتحانات أكثر ارتفاعاً في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، فإن النُظم التعليمية لهذه البلدان لم تنجح بعد في تحسين مستوى أداء عدد كبير

الشكل 2.36: توجد فوارق كبيرة بين البلدان في التحصيل الدراسي

تصنيف نتائج طلاب الصف الثامن في امتحانات المستوى الخاصة بالرياضيات والتي أُجريت في عام 2007 في إطار اتجاهات الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم (TIMSS)



ملاحظات: تبيّن العلامات نتائج امتحانات المستوى للمئينات المذكورة. والمئين الخمسون هو النتيجة المتوسطة للبلد. ويمثل هذا المئين وسط التوزيع الذي يقسم الطلاب إلى قسمين تبلغ نسبة كلّ منهما 50% وتزيد نتائج أحدهما على المتوسط بينما تقل نتائج الآخر عن المتوسط. المؤشر المرجعي المنخفض: يملك الطلاب معرفة معينة بالأعداد الصحيحة وبالكسور العشرية وبالعمليات الحسابية وبالرسوم البيانية الأساسية. المؤشر المرجعي المرتفع: يستطيع الطلاب تنظيم المعلومات واستخلاص الاستنتاجات منها، ووضع القواعد العامة، وحل المشكلات غير المألوفة.

المصدر: Mullis et al. (2008).

من الطلاب المنتمين إلى الأقليات. فعلى سبيل المثال، كانت نتائج ما يقارب 10% من الطلاب في إنجلترا (المملكة المتحدة) والولايات المتحدة الأمريكية، بل وحتى نتائج نسبة أكبر من الطلاب في إيطاليا، دون المؤشر المرجعي المنخفض.

ويرتفع مستوى التحصيل الدراسي بارتفاع متوسط الدخل، ولكن مع وجود اختلافات كبيرة وبعض الاستثناءات اللافتة للنظر. وتستطيع الأُسر والحكومات في البلدان الغنية استثمار المزيد من الموارد في التعليم، مما يؤدي في أغلب الأحيان إلى تحسين التحصيل الدراسي. فقد بلغ متوسط إنفاق الحكومة على الطالب الواحد بالمدرسة الثانوية في النرويج على سبيل المثال 13 388 دولار أمريكي في عام 2005 بالمقارنة مع 348 دولار أمريكي في غانا (انظر الجدول الإحصائي 11 في الملحق)[34]. بيد أن الروابط بين الدخل والتعلُّم بعيدة عن التلقائية. فقد تفوّق البلدان الأفضل أداءً – جمهورية كوريا وسنغافورة – بين البلدان المرتفعة الدخل على بلدان أكثر منهما ثراءً مثل الولايات المتحدة الأمريكية. وتوجد أكثر الاستثناءات لفتاً للنظر بين البلدان العربية. فقد كانت نتائج ثلاثة أرباع الطلاب في قطر والمملكة العربية السعودية، وكلتاهما من البلدان المرتفعة الدخل، أقل من المؤشر المرجعي الأدنى للنتائج – وهو أداء مماثل لأداء الطلاب في غانا. وكانت نتائج أكثر من نصف الطلاب في الجزائر ومصر والمغرب، وهي من البلدان المتوسطة الدخل، أقل من المؤشر المرجعي الأدنى.

يرتبط سوء نوعية التعليم خلال مرحلة الطفولة ارتباطاً رئيسياً بالأمية لدى الراشدين

وتشير هذه النتائج إلى مشكلات خطيرة تنطوي عليها السياسات التعليمية، وتساعد على شرح إخفاق الدول العربية الملاحظ على نطاق واسع في تحسين المهارات وإيجاد فرص العمل وتحقيق النمو الاقتصادي عن طريق الاستثمار في التعليم.

وتبرز المقارنة الدولية درجة التفاوت في التحصيل الدراسي في جميع أرجاء العالم، وكذلك أداء الطلاب السيئ للغاية في البلدان المنخفضة الدخل، كما يتبين بوضوح من الشكلين 2.37 و 2.38. وكانت نتائج أقل من خُمس طلاب الصف الرابع الابتدائي البالغة أعمارهم 10 سنوات أو 11 سنة في اليابان وهولندا دون المؤشر المرجعي المتوسط بمقياس اتجاهات الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم المستخدم في هذا المجال. ويملك جميع الطلاب تقريباً في اليابان مستوى الكفاءة المتوسط على الأقل، بينما لا تتجاوز نتيجة أي طفل تقريباً في قطر واليمن هذا المستوى. وبلغت نتائج أقل من 20% من الطلاب في السلفادور والمغرب وتونس في الوقت ذاته المؤشر المرجعي المنخفض (الشكل 2.37).

وتثير الدلائل المستمدة من عمليات التقييم الدولية لمهارات القراءة القلق أكثر حتى مما ذُكر آنفاً. ويقوم برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) بتقييم الطلاب بعد ما يقارب ثماني سنوات من التعليم. ويُصنّف الطلاب الذين لا تتجاوز قدرتهم على القراءة المستوى 1 على أنهم في خطر خلال مرحلة الانتقال إلى سوق العمل. فلا يُحتمل أن يكون هؤلاء قد اكتسبوا الكفاءة الكافية لتمكينهم من متابعة التعليم أو من الانتفاع بفرص التعلُّم الأخرى طوال حياتهم (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2007b). وأخفق 70% من طلاب قيرغيزستان الذين اختُبروا في إطار برنامج التقييم الدولي للطلاب في بلوغ المستوى 1 من الكفاءة في القراءة (الشكل 2.38). وكان ما يزيد على 40% من الطلاب في البرازيل وإندونيسيا والمكسيك وتايلاند في المستوى 1 أو ما دون هذا المستوى. ولم يكن هؤلاء الأطفال عقب ثمانية أعوام من التعليم المدرسي قادرين على إثبات بلوغهم مستويات معرفة القراءة والكتابة التي يصل إليها الطلاب عادة في منتصف مرحلة التعليم الابتدائي في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

وقلّما تشمل عمليات التقييم الدولية الخاصة بالتعلُّم منطقة إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، ولكن لا يحول ذلك دون توافر الدلائل التي تشير إلى وجود مشكلات حادة. فقد بينت عمليات التقييم الإقليمية التي أجراها تجمع إفريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم (SACMEQ) خلال الفترة الممتدة من عام 2000 إلى عام 2002 ، والتي شملت ملاوي وناميبيا وزامبيا، أن ما يزيد على 70% من طلاب الصف السادس في كل بلد لم يكتسبوا المهارات الأساسية للحساب. ولم يكن الطلاب في كلّ من ليسوتو وجنوب إفريقيا أفضل بكثير، فقد أخفق ما يزيد على نصف مجموع الطلاب في بلوغ المستويات الأساسية في مجال الحساب. وتثبت الأدلة الواردة من منطقة إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أيضاً أن الدخل ليس العامل الوحيد المحدد لشكل التحصيل الدراسي. فنصيب الفرد من الدخل والموارد الحكومية في كلّ من ليسوتو وجنوب إفريقيا أعلى بكثير مما هو عليه في كينيا، ولكنّ مستويات التحصيل الدراسي بالمدارس الابتدائية فيهما أقل مما هي عليه في كينيا.

ويرتبط سوء نوعية التعليم خلال مرحلة الطفولة ارتباطاً رئيسياً بالأمية لدى الراشدين. فلا مناص للراشدين الشباب الذين يفتقرون إلى التعليم، أو الذين لم تدم مسيرتهم المدرسية سوى سنوات قليلة، من احتلال مكان بارز في صفوف الراشدين الأميين. ولكن هذا هو أيضاً مصير بعض من أمضوا سنوات عديدة في المدارس. فقد بيّن تحليل للأمية لدى الراشدين أُجري في واحد وعشرين بلداً من بلدان إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى باستخدام بيانات مستمدة من دراسات استقصائية للأُسر أنّ احتمال أن يكون الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 22 و 24 عاماً، والذين تعلموا لمدة خمس سنوات، في عداد الأميين هو 40% (مكتب اليونسكو في داكار والمكتب الإقليمي للتربية في أفريقيا، 2007). ويبلغ احتمال أن يكون الأشخاص الذين تعلموا لمدة سبع سنوات في عداد الأميين 20%. ولا تشير هذه الأرقام إلى تبديد هائل للقدرات البشرية الكامنة فحسب، بل تشير أيضاً إلى الإخفاق في تحقيق النتائج المنشودة من الاستثمار في التعليم.

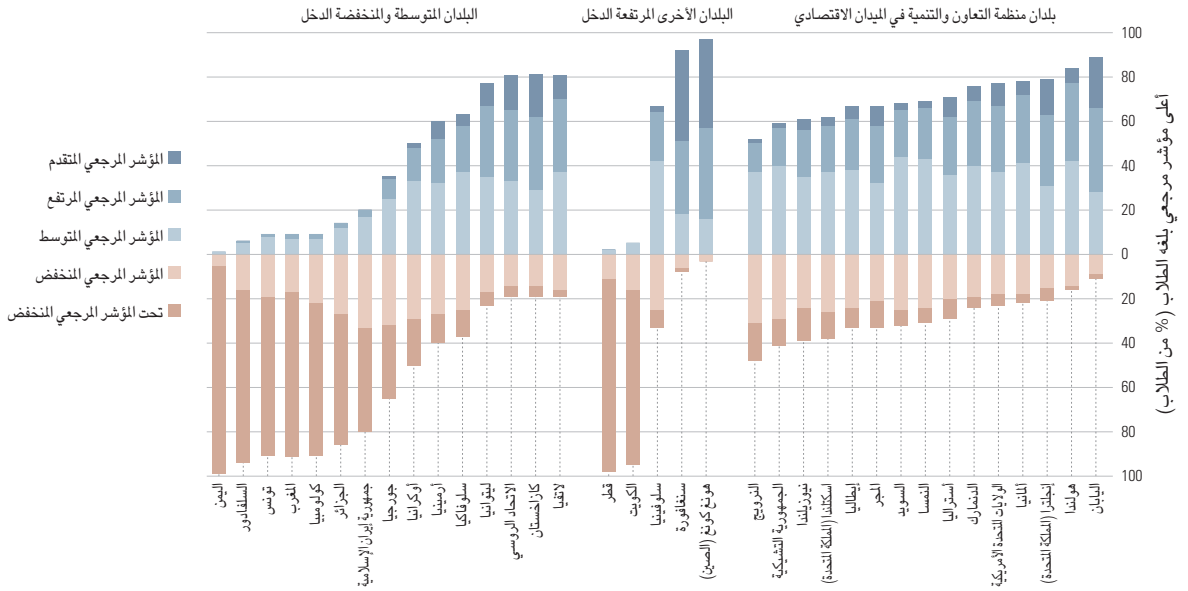
وتختلف كفاءة طلاب المدارس الابتدائية في منطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي في مجال القراءة اختلافاً كبيراً (الشكل 2.39). ويفيد التقييم الذي أُجري مؤخراً في إطار الدراسة الإقليمية المقارنة والإيضاحية الثانية (SERCE) أنّ أقل من نصف مجموع طلاب الصف الثالث بالجمهورية الدومينيكية وإكوادور وغواتيمالا يملكون مهارات تفوق المهارات الأساسية الأولية في مجال القراءة (مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في أمريكا اللاتينية والكاريبي، 2008)[35]. وفي المقابل تجاوز

34 - المتوسط محسوب استناداً إلى تكافؤ القدرة الشرائية بأسعار صرف الدولار الأمريكي الثابتة لعام 2006.

35 - يستند هذا إلى طلاب الصف الثالث الذين يبلغ أداؤهم المستوى 1 المحدد في التقييم أو ما دون هذا المستوى.

الشكل 2.37: توجد فوارق كبيرة بين البلدان في الأداء الدراسي في الرياضيات في المدارس الابتدائية

% من طلاب الصف الرابع الذين بلغوا مؤشر اتجاهات الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم [TIMSS] المرجعي الدولي للتحصيل الدراسي في الرياضيات في عام 2007



ملاحظات: المؤشر المرجعي المنخفض: يملك الطلاب بعض المعارف الأساسية في الرياضيات، ويفهمون عمليتي الجمع والطرح للأعداد الصحيحة، ويمكنهم استخلاص المعلومات من الرسوم البيانية ذات الأعمدة المبسطة ومن الجداول البسيطة. المؤشر المرجعي المرتفع: يستطيع الطلاب وضع ما يفهمون في الرياضيات وما يملكون فيها من معارف موضع التطبيق في مواقف معقدة نسبياً مع شرح المعنى في كل حالة.

المصدر: Mullis et al. (2008).

مستوى أداء ما يزيد على 85% من الطلاب في كوستاريكا وكوبا المهارات الأساسية. وكان أداء طلاب المدارس الابتدائية جيداً جداً في كوبا. فقد بلغ ما يزيد على 40% من طلاب الصف الثالث في كوبا أعلى مستويات مهارات القراءة التي خضعت للتقييم، وتعادل هذه النسبة ما يزيد على ضعفي نسبة الطلاب الذين بلغوا هذه المستويات في كلّ من شيلي والمكسيك. ويبيّن الطرف الآخر لمقياس التحصيل الدراسي أن لدى كوبا أصغر نسبة من الطلاب الذين يقل أداؤهم عن الدرجة الدنيا.

وتعاني البلدان الواقعة في جنوب وغرب آسيا أيضاً من فجوات كبيرة في مستويات التعلّم. فقد أظهرت دراسة استقصائية أُجريت مؤخراً في المناطق الريفية من باكستان أنّ ثلثي طلاب الصف الثالث فقط يمكنهم طرح أعداد يتكون كل عدد منها من رقم واحد بمنزلة الآحاد، وأنّ نسبة صغيرة منهم فقط تعرف كيفية قراءة الساعة أو إجراء عمليات الضرب والقسمة البسيطة (Das et al.، 2006). وتثير مستويات التعلُّم في المناطق الريفية بالهند أيضاً القلق. ففي عام 2008، لم تبلغ نسبة من يمكنهم إجراء عمليات طرح أعداد يتكون كل عدد منها من رقمين أحدهما بمنزلة الآحاد وثانيهما بمنزلة العشرات سوى 28% من طلاب الصف الثالث، وكان ثلثهم فقط يعرفون كيفية قراءة الساعة (Pratham Resource Centre، 2008).

وتقلل عمليات التقييم الدولية للتعلُّم من حجم المشكلة في جانب مهم من جوانبها. وذلك لأنّ هذه العمليات لا تشمل سوى الأطفال الملتحقين بالمدارس، بدلاً من فئة عمرية بكاملها.

تقلل عمليات التقييم الدولية للتعلّم من حجم المشكلة لأنها لا تشمل سوى الأطفال الملتحقين بالمدارس

وسيؤدي أخذ الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بعين الاعتبار في عمليات التقييم إلى تخفيض نتائج البلدان البعيدة عن تعميم الالتحاق بالتعليم الابتدائي في المستوى الذي يخضع للتقييم تخفيضاً كبيراً. فقد بيّنت اتجاهات الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم في عام 2007 أن نتائج 17% من الأطفال البالغة أعمارهم 16 عاماً تفوق في غانا المؤشر المرجعي الدولي المنخفض، ولكن لم يكن الأطفال الملتحقون بالمدارس يمثلون سوى ما يقارب نصف العدد الكلي للأطفال البالغة أعمارهم 16 عاماً في غانا. ويدل ذلك على أنّ 9% فقط من الغانيين البالغة أعمارهم 16 عاماً أتقنوا المهارات الأساسية الرئيسية في مجال الرياضيات. ويواصل معظم الطلاب في البلدان المرتفعة الدخل، كالجمهورية التشيكية وإنجلترا (المملكة المتحدة) على سبيل المثال، مسيرتهم المدرسية في المرحلة التعليمية ذاتها، ويفوق مستوى المهارات التي يملكها هؤلاء الطلاب في مجال الرياضيات إلى حدّ كبير مستوى المهارات التي يملكها نظراؤهم في غانا في هذا المجال (Mullis et al.، 2008)[36].

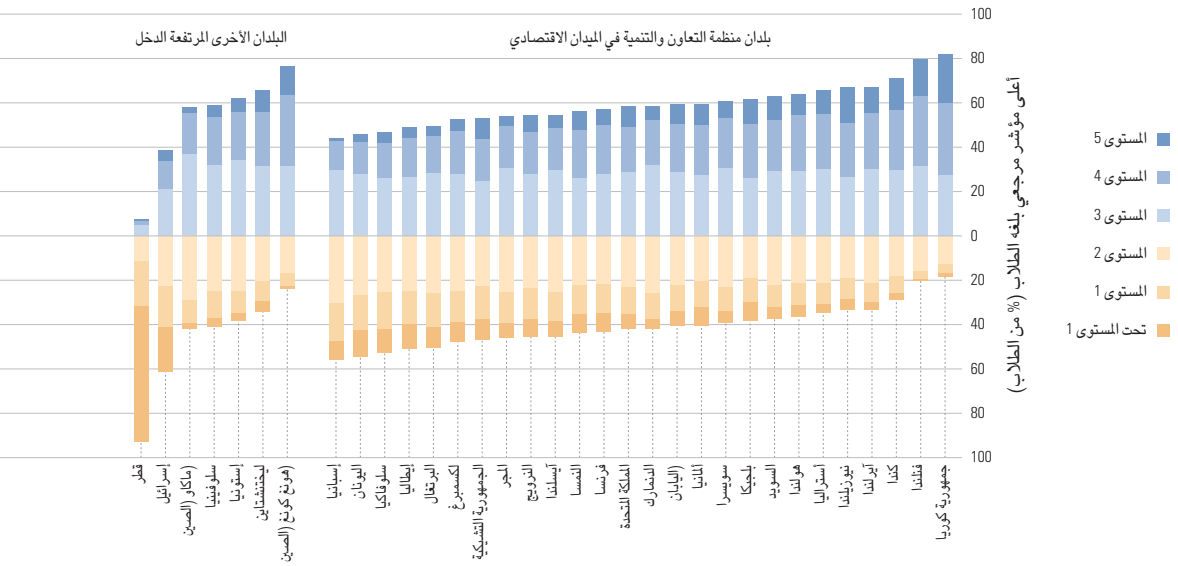
الفوارق في التعلُّم داخل البلدان

إن تكافؤ فرص التعلُّم حق من حقوق الإنسان شأنه في ذلك شأن المساواة في التمتع بالحق في التعليم المدرسي بغض النظر عن دخل الآباء أو عن الجنس أو اللغة أو السلالة. وترمي أهداف داكار في بعض الحالات بصراحة إلى تعزيز الإنصاف. فتحقيق التكافؤ بين الجنسين في مجال التحصيل الدراسي على سبيل المثال هو جزء مهم من الهدف 6 وعنصر أساسي في تحقيق

36 - يخضع الأطفال للتقييم في إطار اتجاهات الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم أثناء وجودهم في الصف الثامن من مسيرتهم الدراسية. ويبلغ متوسط عمر طلاب الصف الثامن في الجمهورية التشيكية وإنجلترا (المملكة المتحدة) 14 عاماً بينما يبلغ 16 عاماً في غانا.

الشكل 2.38: تتفاوت القدرة على القراءة أيضاً تفاوتاً كبيراً في المدارس الثانوية في مختلف البلدان

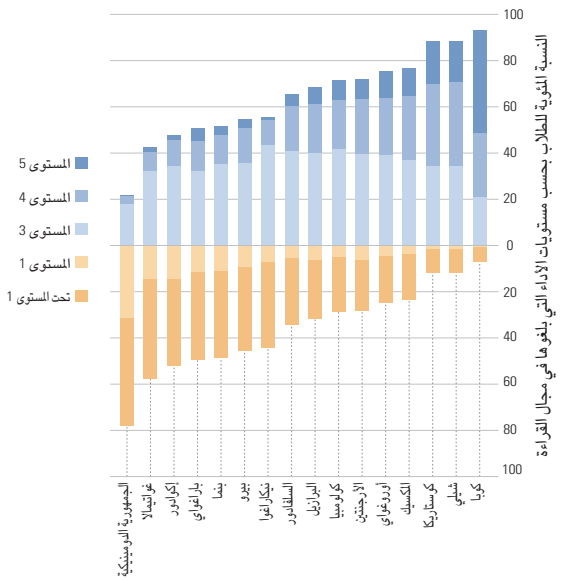
% من الطلاب البالغة أعمارهم 15 عاماً الذين بلغوا مستويات معيار برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) في مجال الكفاءة في القراءة في عام 2006



ملاحظات: تحت المستوى 1: يجد الطلاب صعوبة كبيرة في استخدام قدرتهم على القراءة كأداة فعالة للارتقاء بمعارفهم ومهاراتهم وتوسيعها في مجالات أخرى.
المستوى 5: يستطيع الطلاب أداء واجبات معقدة في مجال القراءة مثل التقييم النقدي، ووضع الفرضيات، وتحديد المفاهيم واستيعابها خلافاً للتوقعات.
المصدر: منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2007b).

الشكل 2.39: توجد فوارق كبيرة في الأداء بين بلدان رابطة أمريكا اللاتينية للمطالعة

مستويات الأداء في مجال القراءة لطلاب الصف الثالث الابتدائي في أمريكا اللاتينية في عام 7,5

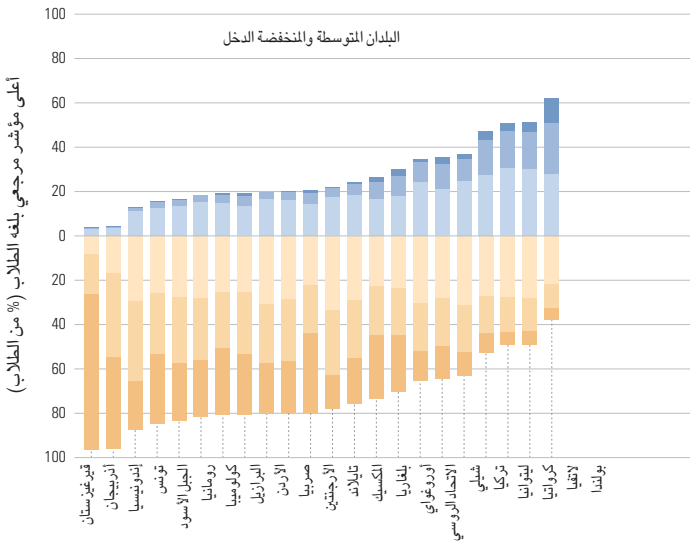


ملاحظات: المستوى 1: يستطيع الطلاب تحديد المعلومات ذات المعنى الواحد والمكرر في جزء بارز من نص معين. المستوى 4: يستطيع الطلاب استيعاب المعلومات الواردة في فقرة معينة وتعميمها، وقراءة نص والوقوف على المعلومات الجديدة.
المصدر: اليونسكو – مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في أمريكا اللاتينية والكاريبي (2008).

المساواة بين الجنسين في التعليم بحلول عام 2015 (الهدف 5) (الإطار 2.22). وتشير الفوارق الكبيرة في التحصيل الدراسي مع ذلك في الكثير من البلدان إلى وجود فوارق كبيرة في فرص التعلّم. ويؤثر نوع المدرسة التي يدرس فيها الطلاب، وكذلك خصائص البيئة الأسرية التي نشأوا فيها، تأثيراً بالغاً على تحصيلهم.

ولا تقتصر الحجج الداعية إلى الحدّ من الفوارق في التحصيل الدراسي على التعليم. فمن الممكن أن يكون تعزيز الإنصاف في التعليم، إذا ما اقترن بالتحسن المستدام في النوعية العامة، مفيداً للنمو الاقتصادي والتماسك الاجتماعي. وسيتطلب تعزيز الإنصاف تشديد التركيز على المدارس التي تخدم المحرومين – وعلى العوامل الأخرى غير التعليمية التي تعمل على تخفيض مستوى التحصيل الدراسي. وقد أثبتت بلدان كثيرة أن من الممكن الجمع بين الإنصاف والمستويات المرتفعة للتحصيل العام.

ويصعب دائماً قياس الإنصاف في مجال التحصيل الدراسي. ويتمثل أحد نهوج قياسه ببساطة في قياس الفرق بين أفضل وأسوأ الطلاب أداءً. ويأخذ الشكل 2.40 بهذا النهج لقياس مستوى نتائج طلاب الصف الرابع في مادة الرياضيات باستخدام بيانات مستمدة من اتجاهات الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم. وتبيّن أحجام الأعمدة البيانية الفوارق في نتائج الامتحانات بين أفضل الطلاب أداءً (المئين الخامس والتسعون) وأسوأهم أداءً (المئين الخامس) على شكل نسب مئوية من متوسط النتائج في البلد المعني. وتكون فوارق



التعلُّم في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي عادة أصغر ممّا هي عليه في البلدان الأخرى التي تشملها اتجاهات الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم. وقد بلغ الفرق بين أفضل وأسوأ الطلاب أداءً في ألمانيا ما يقارب 42% أو ما يعادل متوسط النتائج البالغ 525.

وتميل الفوارق في التعلُّم إلى بلوغ مستويات أكبر بكثير في البلدان المنخفضة الدخل، وتوجد بعض أكبر الفوارق في البلدان العربية. فقد بلغ الفرق بين أفضل وأسوأ الطلاب أداءً في اليمن 368 درجة أو ما يعادل 165% من متوسط النتائج البالغ 224. وقد بيّنت دراسة أُجريت للتحصيل الدراسي في مجال الرياضيات في ولايتي أوريسا وراجستان الهنديتين أن الفرق في نتائج الامتحانات بين أفضل وأسوأ الطلاب أداءً فيهما كان أكبر ممّا هو عليه في جميع البلدان التي تشملها اتجاهات الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم باستثناء جنوب إفريقيا (Das and Zajonc، 2008)[37].

وتؤدي الفوارق بين المدارس دوراً حاسماً في مستوى الإنصاف داخل النُظم التعليمية كما تثبت ذلك الأدلة الواردة من منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. وتُعدّ المستويات العامة للتفاوت في التحصيل الدراسي منخفضة نسبياً في هذه البلدان إذا ما قيست على الصعيد العالمي. ويتمثل موضع الاختلاف بين هذه البلدان في نسبة التفاوت التي يمكن عزوها إلى المدارس. ففي البلدان الشمالية كفنلندا وآيسلندا والنرويج، يمكن تعليل ما يقل عن 10% من التفاوت في نتائج الطلاب في المواد العلمية بالفوارق بين

الإطار 2.22: التكافؤ بين الجنسين والتحصيل الدراسي

تعدّ احتمالات التحاق الفتيات بالمدارس في الكثير من البلدان أقل من احتمالات التحاق الفتيان بها. وتميل الفتيات عند التحاقهن بالمدارس على الرغم من ذلك إلى التمتع بأداء يماثل أو يفوق أداء زملائهن الذكور في الصف. ولا يتسم التحصيل الدراسي بوجه عام بفوارق كبيرة بين الجنسين على الرغم من وجود فوارق كبيرة بينهما في التحصيل الدراسي بحسب المادة.

- *بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي* – أظهر برنامج التقييم الدولي للطلاب في عام 2006 أن متوسط نتائج الفتيات البالغات من العمر 15 عاماً في مجال القراءة أعلى من متوسط نتائج الفتيان في هذا المجال بمقدار 8% في جميع بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. وتميّز الفتيان عن الفتيات في مجال الرياضيات. ووُجد أكبر فرق في أستراليا حيث كانت نتائج الذكور في الاختبارات أعلى من نتائج الفتيات بمقدار 5% في المتوسط. وكانت الفوارق بين الجنسين في مجال العلوم تميل إلى الضآلة من الناحية الإحصائية.
- *الدول العربية* – شمل تقييم اتجاهات الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم لعام 2007 ثلاثة عشر دولة من الدول العربية الاثنتين والعشرين. وقد تفوقت الفتيات في الصف الثامن في معظم هذه البلدان على الفتيان في الرياضيات. فكانت نتائج الفتيات في قطر أعلى من نتائج الفتيان في الاختبارات بمقدار 13%. وتفوقت الإناث على الذكور في العلوم في عدد مماثل من البلدان مع وجود فوارق أكبر بين الجنسين في الكثير من الحالات. وكانت نتائج الفتيات في قطر أعلى من نتائج الفتيان بمقدار 25% في المتوسط.
- *أوروبا الوسطى والشرقية* – شمل برنامج التقييم الدولي للطلاب في عام 2006 خمسة عشر بلداً من بلدان هذه المنطقة التي تضم واحداً وعشرين بلداً. وتفوقت الإناث على الذكور في القراءة في جميع البلدان المشمولة. وكانت الفوارق بين الجنسين في الرياضيات ضئيلة من الناحية الإحصائية في معظم هذه البلدان، بينما كان الفتيان يميلون إلى التفوق على الفتيات تفوقاً طفيفاً في البلدان الأخرى المشمولة.
- *أمريكا اللاتينية والكاريبي* – تُظهر المعلومات الخاصة بستة عشر بلداً مشمولاً بتقييم مستوى الطلاب في الرياضيات في إطار الدراسة الإقليمية المقارنة والإيضاحية الثانية (SERCE) لعام 2006 أن أداء الذكور في الصف السادس أفضل من أداء الإناث في الرياضيات. وتفوقت الإناث على الذكور عندما جرى تقييم المستوى في القراءة، ولكن كان متوسط الفوارق بين الجنسين ضئيلاً في كلتا المادتين.
- *إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى* – لم تكن بين البلدان الناطقة باللغة الفرنسية، والمشاركة في التقييم الخاص ببرنامج تحليل النُظم التعليمية للدول الأعضاء في مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية (PASEC)، فوارق كبيرة في أداء الجنسين في مادتي اللغة الفرنسية والرياضيات للصفين الثاني والخامس. وكانت الفوارق في أداء الجنسين في مادة اللغة الإنجليزية للصف السادس في البلدان الثلاثة عشر المشاركة في عمليات التقييم الخاصة بتجمع إفريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم للفترة الممتدة من عام 2000 إلى عام 2002 (SACMEQ) إمّا عديمة القيمة من الناحية الإحصائية وإمّا طفيفة بوجه عام[1]. وتبيّن فيما يخص الرياضيات خلو ما يقارب نصف البلدان المشاركة من أي فارق ذي قيمة إحصائية بين الجنسين. وكان متوسط نتائج الذكور في البلدان الأخرى المشاركة يميل إلى التفوق، ولكن لم تكن الفوارق كبيرة[2].

وتؤكد هذه النتائج المستمدة من عمليات التقييم أن الفوارق بين الجنسين في التحصيل العام طفيفة. أمّا فيما يخص المجالات التي توجد فيها فوارق، فإن البيانات تُظهر فيما عدا في الدول العربية أنّ أداء الفتيات أفضل في مجال اللغات وأنّ أداء الفتيان أفضل في مجال الرياضيات والعلوم. وسيتطلب تحقيق الهدف المتمثل في توفير التعليم للجميع إزالة ما بقي من الفوارق. ولكن لا بدّ من الإقرار بأن البيانات الحالية تعطي صورة غير مكتملة للوضع القائم، ولا سيما في البلدان التي لا تشارك في عمليات التقييم الدولية والإقليمية.

1 – كانت سيشيل الحالة الاستثنائية حيث كان أداء الفتيات في مادة اللغة الإنجليزية أفضل من أداء الفتيان بمقدار 0.65 من الانحراف المعياري.

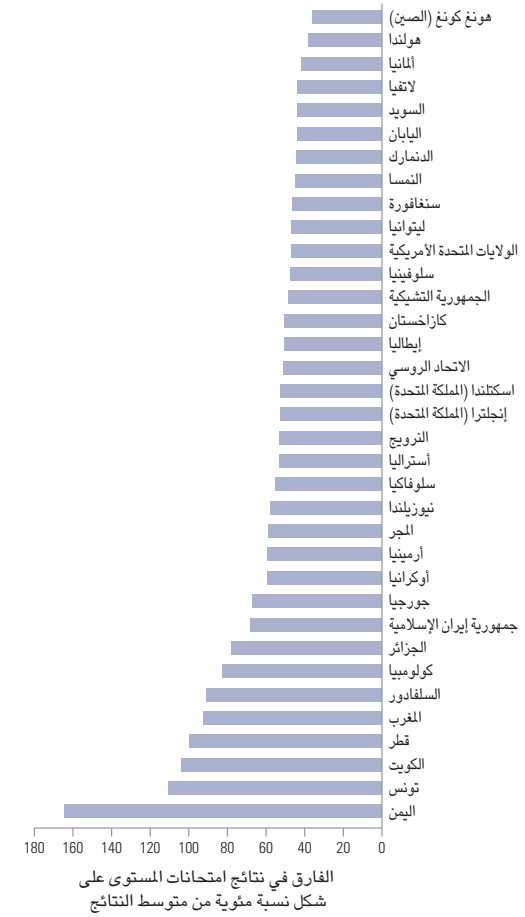
2 - كانت سيشيل مرة أخرى الحالة الاستثنائية حيث كان أداء الفتيات في مادة الرياضيات أفضل من أداء الفتيان بمقدار 0.38 من الانحراف المعياري.

المصادر: Bonnet (2009)؛ Ma (2007)؛ Mullis et al. (2008)؛ منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2007b).

37 - تقارن الدراسة بين نتائج الطلاب المندرجين في المئين الخامس والمئين الخامس والتسعين للتصنيف المئوي لنتائج الامتحانات.

الشكل 2.40: فوارق التحصيل الدراسي أكبر في البلدان الفقيرة

فوارق التحصيل الدراسي لطلاب الصف الرابع في الرياضيات بحسب نتائج امتحانات المستوى التي أُجريت في عام 2007 في إطار اتجاهات الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم (TIMSS)

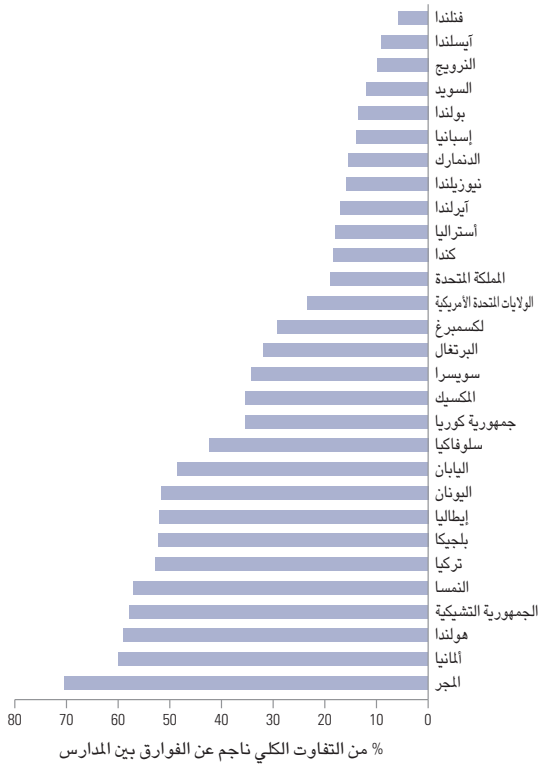


ملاحظة: تُظهر الأعمدة البيانية الفارق في نتائج الامتحانات بين الطلاب المندرجين في المئين الخامس والمئين الخامس والتسعين، ويرد هذا الفارق على شكل نسبة مئوية من متوسط النتائج في كل بلد.

المصدر: Mullis et al (2008).

الشكل 2.41: عندما تُحدث المدارس الفرق – يتباين التفاوت في أداء الطلاب من مدرسة إلى أخرى تبايناً كبيراً في البلدان الغنية

الفوارق بين المدارس مسؤولة عن تفاوت نتائج امتحانات المستوى الخاصة بالعلوم والتي أُجريت في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي في إطار برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) في عام 2006



ملاحظة: يُظهر طول الأعمدة البيانية النسبة المئوية للتفاوت الكلي في أداء الطلاب بسبب فوارق الأداء بين المدارس.

المصدر: منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2007b).

المدارس. وتُعدّ هذه الفوارق بين المدارس في المقابل مسؤولة عن أكثر من نصف التفاوت في نتائج الامتحانات في ألمانيا (الشكل 2.41)[38]. وتبيّن نتائج عمليات القياس مدى قدرة العوامل المدرسية على توسيع – أو تضييق – الفوارق في التحصيل الدراسي.

فهل يؤدي تعزيز الإنصاف إلى تخفيض متوسط الأداء ؟ لم يؤد إلى ذلك في حالة فنلندا، فهي أكثر إنصافاً وأفضل أداءً من ألمانيا. ويتحقق تعزيز الإنصاف جزئياً بفضل النُظم التعليمية الشاملة التي توفر فرصاً متكافئة للجميع. وقد تمكنت بولندا في السنوات القليلة الماضية من تقليل الفوارق بين المدارس إلى حدٍ كبير عن طريق تمديد مدة التعليم الشامل (الإطار 2.23).

ويتمثل أحد العوامل التي تساهم في التفاوت الناجم عن الفوارق الموجودة بين المدارس في الكثير من بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي في تجميع الطلاب تبعاً لقدراتهم في فروع منفصلة انفصالاً يتسم بالجمود، أو في فروع أو مدارس أكاديمية ومهنية (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2007b؛ Schutz et al.، 2008). فقد ساعدت الفروع المهنية في المرحلة الثانوية في ألمانيا على الحدّ من بطالة الشباب، ولكن ساهم التفريع المبكر في إيجاد مستويات مرتفعة من التفاوت بين المدارس.

وترتبط الفوارق في الأداء بين المدارس في الكثير من البلدان النامية بالبيئة التعليمية. وتتسم النُظم المدرسية غالباً بوجود فوارق كبيرة في حجم الصفوف، وفي مدى توافر الكتب الدراسية والمواد التعليمية، وفي نوعية المعلمين، وفي معايير الأبنية المدرسية[39]. وتفيد عمليات التقييم الخاصة بتجمع إفريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم للفترة الممتدة من عام 2000 إلى عام 2002 بأن الفوارق بين المدارس

38 - يبلغ المعدل العام لتفاوت نتائج الامتحانات في ألمانيا 110% من متوسط التفاوت في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بالمقارنة مع 81% في فنلندا (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2007b).

39 - يمكن أن تنجم الفوارق في الأداء بين المدارس أيضاً عن أخذ الأسر ذات الأصول الاجتماعية والاقتصادية المتماثلة غالباً بنفس الخيارات المدرسية (المدارس الحكومية أو المدارس الخاصة على سبيل المثال)، أو عن السياسة الحكومية المتبعة في اختيار الطلاب للدراسة في بعض المدارس.

مسؤولة عن 37% من تفاوت أداء الطلاب في مجال القراءة (Dolata et al.، 2004). وبيّنت البحوث في الهند وباكستان أيضاً أنّ الفوارق في خصائص المدارس تساعد على شرح أسباب التفاوت في نتائج الاختبارات (Das et al.، 2006؛ Das and Zajonc، 2008). وأظهرت دراسة أُجريت في بوليفيا وشيلي أنّ سوء نوعية المدارس التي تخدم الطلاب المنتمين إلى السكان الأصليين مسؤول عن ما يزيد على نصف الفوارق الكبيرة في التعلُّم بين هؤلاء الطلاب والطلاب الآخرين (McEwan، 2004).

وتبيّن هذه النتائج أن تحسين نوعية المدارس وتضييق الفوارق بينها سيقلل التفاوت في أداء الطلاب. وقد أنشأت البرازيل في منتصف تسعينات القرن العشرين صندوق دعم وتطوير التعليم الأساسي والمعلمين (FUNDEF)، وهو صندوق لتمويل الأبواب الأساسية للإنفاق على التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي من أجل ضمان إيجاد توزيع أكثر إنصافاً للإنفاق على كل طالب في جميع أرجاء البلاد. وتشير الدلائل الأولية إلى أن سياسة إعادة التوزيع هذه أدت إلى تضييق الفوارق في التعلُّم، وإن كان ذلك بمقدار صغير فقط (Gordon and Vegas 2005،). ووضعت بلدان أخرى أيضاً صيغاً لتوزيع التمويل على الطلاب من أجل ضمان توزيع الموارد توزيعاً أكثر إنصافاً بين المناطق والفئات السكانية.

ولا تُحدث الفوارق الناجمة عن التفاوت بين المدارس آثارها بمعزل عن العوامل الأخرى، بل تتفاعل في حالات كثيرة مع مساوئ أخرى ذات نطاق أوسع وتؤدي إلى تفاقمها. وترتبط مستويات التحصيل الدراسي ارتباطاً قوياً بدخل الوالدين وبمستواهما التعليمي وباللغة المستخدمة في المنزل وبسائر العوامل الأخرى كما تبيّن الحالات التالية:

- يفوق متوسط نتائج الأطفال المنحدرين من الأسر المندرجة في عداد الثلث الأكثر ثراءً من السكان في باكستان متوسط نتائج الأطفال المنحدرين من أفقر الأُسر بمقدار يتراوح بين 0.25 و 0.5 من الانحراف المعياري (Das et al.، 2006).
- بيّنت عمليات التقييم الوطنية التي أُجريت في بيرو في عام 2004 لتقييم مستوى الطلاب في الرياضيات أن نتائج تلاميذ الصف السادس الذين كانت اللغة الإسبانية لغتهم الأم فاقت نتائج الأطفال الذين كانت لغتهم الأم إحدى لغات السكان الأصليين بمقدار يزيد على انحراف معياري واحد (Cueto et al.، 2009).
- بلغت نتيجة طلاب الصف الخامس المنتمين إلى مجموعة باميليكيه اللغوية بالكامرون 48% في اختبار القراءة والكتابة الخاص ببرنامج تحليل النُظم التعليمية للدول الأعضاء في مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية (PASEC) بالقياس إلى نتيجة الطلاب المنتمين إلى مجموعة إيوندو اللغوية التي بلغت 56% (Fehrler and Michaelowa، 2009).
- بيّنت عمليات التقييم التي أُجريت في إطار الدراسة الإقليمية المقارنة والإيضاحية الثانية (SERCE) في أمريكا اللاتينية والكاريبي في عام 2006 أن مستويات التحصيل في الرياضيات للطلاب الذين كانوا يؤدون كمّاً كبيراً من الأعمال داخل المنزل وخارجه أقل في المتوسط من مستويات سواهم. ففي السلفادور على سبيل المثال، كان متوسط نتائج تلاميذ الصف السادس الذين كانوا يعملون أقل من متوسط نتائج التلاميذ الآخرين بمقدار 6% (Bonnet، 2009).
- أظهرت دراسة طولية أُجريت في إثيوبيا أن 42% من الأطفال البالغة أعمارهم 12 عاماً والذين فقدوا أمهاتهم وهم في سنّ تتراوح بين 8 أعوام و 12 عاماً لم يكونوا قادرين على القراءة، بينما كانت النسبة لدى الأطفال الذين كان والداهم على قيد الحياة 23% (Himaz، 2009). وعزت الدراسة هذا الفارق إلى كون معدلات التحاق اليتامى بالمدارس أقل من معدلات التحاق سواهم، وكذلك إلى كون أدائهم في المدارس أسوأ من أداء سواهم.

ويكون دور أُصول الأطفال في تحديد مستويات التحصيل أقل أهمية في البلدان التي تملك نُظماً تعليمية أكثر إنصافاً. ومن المستبعد أن يكون تقليل الفوارق في نوعية المدارس كافياً لتحقيق تحسن كبير على صعيد الإنصاف في البلدان التي ترتبط فيها أُصول الطلاب ارتباطاً قوياً بأدائهم، أو التي توجد فيها فوارق كبيرة في هذه الأُصول. وسيتطلب تعزيز الإنصاف أيضاً وضع برامج تهدف إلى تحسين التعلُّم لدى الأطفال المتأخرين عن غيرهم في التحصيل (انظر الفصل الثالث). ويوفر المجلس الوطني لتطوير التعليم (CONAFE)

تتفاعل الفوارق الناجمة عن التفاوت بين المدارس مع الأصول والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للطلاب

الإطار 2.23: تعزيز الإنصاف في بولندا

بدأت بولندا في عام 1999 في توفير التعليم العام لمدة عام دراسي إضافي قبل توزيع الطلاب على فروع المرحلة الثانوية العليا. ويمكن تقييم تأثير عملية الإصلاح هذه على الإنصاف عن طريق ثلاث جولات من عمليات التقييم التي أُجريت في إطار برنامج التقييم الدولي للطلاب كما يلي:

- انخفض متوسط تفاوت أداء الطلاب في العلوم خلال الفترة الممتدة من عام 2000 إلى عام 2003 من 51% من متوسط التفاوت في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي إلى 15%. وأصبح مستوى تفاوت أداء الطلاب في العلوم في بولندا بحلول عام 2006 من أكثر المستويات انخفاضاً على صعيد البلدان المشاركة في عمليات التقييم (الشكل 2.41). وقد تزامن التحسن الذي حصل في مجال الإنصاف مع التحسن العام في الأداء. فقد زاد متوسط نتائج أداء الطلاب البالغة أعمارهم 15 عاماً في القراءة على سبيل المثال بمقدار تسع وعشرين نقطة خلال الفترة الممتدة من عام 2000 إلى عام 2006.
- وحصل معظم التحسن لدى الطلاب ذوي الأداء السيئ. وانخفضت نسبة الطلاب الذين أخفقوا في تحقيق نتائج تفوق المستوى 1 للكفاءة في القراءة خلال الفترة الممتدة من عام 2000 إلى عام 2006 من 23% إلى 16%.
- ويبدو أن طلاب الفرع المهني كانوا أكبر المستفيدين من تعزيز تكامل النظام التعليمي.

المصدر: منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2007b).

في المكسيك أموالاً إضافية ومواد تعليمية – تشمل الكتب المدرسية بلغات السكان الأصليين – للمدارس الموجودة في المناطق التي يسود فيها الأداء السيئ والعوائق كما يوفر الدعم للمعلمين العاملين في هذه المدارس. وتبيّن عمليات التقييم أن هذه الجهود أدت إلى تضييق الفوارق في نتائج طلاب المدارس الابتدائية في مادة الرياضيات على الرغم من ضآلة تأثير هذه الجهود على نتائجهم في مادة اللغة الإسبانية (Vegas and Petrow، 2008)).

تدريس القراءة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية عامل حاسم في التعلُّم

يُعدّ تشخيص صعوبات القراءة في مرحلة مبكرة والعمل على معالجتها بسرعة من العوامل الحاسمة

لا يستطيع الطلاب الذين يفتقرون إلى مهارات القراءة والفهم استخدام الكتب المدرسية وغيرها من المواد المكتوبة، والاستفادة من فرص التعلُّم داخل المدرسة وخارجها. وتُظهر البحوث أن الأطفال الذين يواجهون صعوبات في اكتساب هذه المهارات في مستهلّ حياتهم يكافحون على الأرجح طوال مسيرتهم المدرسية (Jukes et al.، 2006). وتخفق المدارس في الكثير من البلدان النامية في تزويد المتعلمين الشباب بهذه المهارات الأساسية. ويُعدّ تشخيص صعوبات القراءة في مرحلة مبكرة والعمل على معالجتها بسرعة من العوامل الحاسمة في تحقيق هدف حركة التعليم للجميع الخاص بالنوعية.

ويُعدّ الفهم عاملاً أساسياً في اكتساب مهارات القراءة. ويحتاج الأطفال إلى التمكن من القراءة بطلاقة كافية لاستخلاص معنى ما يقرؤون. وقد تبيّن في الكثير من الحالات ارتباط إتقان القراءة وسرعتها ارتباطاً قوياً بالفهم (Abadzi، 2006؛ Fuchs et al.، 2001). وبيّنت دراسة استقصائية ضيقة النطاق لتلاميذ الصفين الأول والثاني في بيرو أن الأطفال الذين استطاعوا الإجابة إجابة سليمة عن مجموعة مؤلفة من ثلاثة أسئلة لاختبار القدرة على الفهم كانوا يقرؤون بمعدل قدره سبع وسبعون كلمة في الدقيقة بالقياس إلى خمس عشرة كلمة في الدقيقة للأطفال الذين أجابوا عن سؤال واحد فقط من تلك الأسئلة إجابة سليمة (Abadzi et al.، 2005)[40]. وتهدف عمليات التقييم الخاصة بالقراءة في الصفوف الأولية إلى اختبار القدرة على الفهم عن طريق قياس مدى الطلاقة في القراءة (الإطار 2.24). وتختلف التقديرات في هذا الصدد، ولكن يُعتقد أن الفهم يتطلب أن يكون معدل الطلاقة في القراءة أكثر من أربعين كلمة في الدقيقة (Abadzi et al.، 2006)[41].

وترسم عمليات التقييم الضيقة النطاق التي أُجريت للقراءة في عدد من البلدان المنخفضة الدخل صورة مقلقة للوضع القائم في هذا الصدد (الجدول 2.7)[42]. فغالباً ما تشير الاختبارات التي تضمنتها تلك العمليات إلى مستويات الطلاقة المتدنية للغاية في القراءة على الرغم من كون هذه الاختبارات غير تمثيلية على الصعيد الوطني. وكان معدل الأداء في الكثير من مواقع الاختبارات بعيداً للغاية عن القراءة التلقائية، ممّا يعني إخفاق أعداد كبيرة من الأطفال في اكتساب مهارات القراءة الأساسية اللازمة لتيسير التعلُّم في المراحل اللاحقة:

- كان طلاب الصفوف من الأول إلى الثالث في غامبيا قادرين في المتوسط على قراءة ست كلمات قراءة سليمة في الدقيقة.
- استطاع طلاب الصف الثاني في ليبيريا قراءة ثماني عشرة كلمة في الدقيقة. وبقيت طلاقتهم في القراءة، على الرغم من ازديادها في الصف الثالث، دون المعدل اللازم للفهم والمقدر بأربعين كلمة في الدقيقة.
- ويكشف النظر فيما تنطوي عليه معدلات الأداء عن النتائج السيئة لبعض الأطفال كما يلي:
- بيّنت دراسة أُجريت على طلاب الصف الثالث في محافظة ووليزو بإثيوبيا في عام 2008 أن 36% لا يمكنهم قراءة كلمة واحدة باللغة المحلية أفان أورومو (DeStefano and Elaheebocus، 2009).
- استطاع ثلثا الطلاب في غواتيمالا قراءة أكثر من أربعين كلمة قراءة صحيحة في الدقيقة، ولكن كانت هناك فوارق كبيرة بين الجماعات اللغوية. فكان معدل السرعة في القراءة لدى الطلاب الذين كانت لغة مام لغتهم الأم أقل من أربعين كلمة في الدقيقة، بينما كان الطلاب الذين كانت لغة كويش أو اللغة الإسبانية لغتهم الأم يقرؤون أكثر من ستين كلمة في الدقيقة (Dowd، 2009).

ويتيح تقييم مهارات القراءة في وقت مبكر من مرحلة التعليم الابتدائي الفرصة لتشخيص الأطفال ذوي المستوى المتدني في التحصيل الدراسي واتخاذ التدابير العلاجية التي يمكن أن تساعد على تفادي التسرب من المدارس والرسوب. فتفادي انخفاض مستوى التحصيل في سنّ مبكرة سيكون إلى حدّ كبير أقل تكلفة وإهداراً للوقت من معالجة المشكلة فيما بعد.

وتبيّن الدلائل الواردة من عدة بلدان أنه يمكن للتدابير الخاصة بالسياسات إحداث تغيير في مجال تحسين مهارات القراءة. ويُعدّ إشراك المدارس والمجتمعات المحلية عاملاً رئيسياً في النجاح. وقد أقام برنامج تُديره منظمة غير حكومية في ولاية اوتار براديش بالهند «مخيمات لمعالجة مشكلات القراءة» تولى إدارتها مدربون متطوعون، وذلك من أجل إدخال تحسينات كبيرة على القراءة المبكرة (الإطار 2.25). وتلقى المعلمون في محافظة ماليندي الكينية تدريباً لمدة خمسة أيام على مجموعة من الدروس المصممة بعناية لتعليم طلاب الصف الثاني مهارات فعالة للقراءة (Crouch et al.، 2009). وأفضى ذلك إلى إدخال تحسينات كبيرة تتمثل فيما يلي: أظهرت المقارنة بين نتائج طلاب الصف الثاني قبل وبعد تدريب المعلمين أن سرعة القراءة تحسنت بمقدار 80% في المتوسط. ويصعب عزو هذا التحسن برمته إلى التدريب، بيد أن الدراسة بيّنت أن لهذا الإجراء البسيط نسبياً وللمعلومات التي وفرها بشأن سوء حالة مهارات القراءة إسهام كبير في التحسن المذكور[43]. وبيّنت الدراسات الرائدة التي أجريت في مالي والنيجر في عام

40 - أُجريت بحوث كثيرة بشأن الارتباط الإيجابي بين الفهم والطلاقة في القراءة. انظر Kudo و Bazan (2009) و RTI International (2008) للاطلاع على المزيد من الأمثلة.

41 - يُعتبر الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية عرضة لمواجهة صعوبات في التعلُّم إذا كانت سرعتهم في القراءة أقل من سبعين كلمة في الدقيقة في الصف الثاني فما دونه وأقل من ثمانين كلمة في الصف الثالث.

42 - لا يمكن إجراء مقارنة بين البلدان في الجدول بسبب اختلاف اللغات المستخدمة ووجود فوارق في أعمار الطلاب.

43 - أُجريت الدراسة على عينة عشوائية، ولكن لوحظ التحسن في مهارات القراءة في المدارس التي تم فيها تدريب المعلمين، وكذلك في المدارس التي لم يجر فيها تدريب المعلمين. وأظهرت الدراسة أن نشر تقنيات التدريس ونقل المعلمين فيما بين المدارس التي شكلت عينة الضبط والمدارس التي خضع فيها المعلمون للتدريب أفضيا إلى تحسينات مماثلة في كلتا الفئتين من المدارس.

الإطار 2.24: ما هي عمليات تقييم القدرة على القراءة في الصفوف الأولية، ولأي غرض يمكن استخدامها؟

يمكن أن يشكل الإخفاق في تنمية مهارات القراءة خلال السنوات المدرسية الأولى تهديداً خطيراً للتعلُّم في المراحل اللاحقة، ممّا يحول دون التقدم في الصفوف المدرسية ويساهم في التسرب المبكر من المدارس. وتساعد عمليات تقييم القدرة على القراءة في الصفوف الأولية المعلمين على تشخيص المشكلات ومعالجتها. وتتضمن العناصر التي تخضع للتقييم ما يلي:

- إدراك الوحدات الصوتية – يستطيع الأطفال التركيز على الأصوات اللغوية واستخدامها وتقسيمها إلى كلمات؛
- القدرة على استخدام الطريقة الصوتية – يمكنهم فهم وتطبيق المعارف الخاصة بكيفية ارتباط الحروف بالأصوات لتكوين الحروف والأصوات المتقابلة وتشكيل النماذج اللفظية؛
- الطلاقة – يمكنهم أن يقرأوا جهراً بسرعة وبدقة وبتعبير سليم؛
- المفردات – يعرفون عدداً متزايداً من الكلمات الشفهية والمطبوعة على حدّ سواء؛
- الفهم – يمكنهم استيعاب النصوص بفعالية واستخلاص المعنى منها.

ويُختبر معظم هذه العناصر عن طريق إحصاء الحروف والكلمات التي يستطيع الأطفال النطق بها نطقاً سليماً في دقيقة واحدة. ويمكن استخدام عمليات التقييم لقياس القدرة على التعرف على الكلمات وفهمها على الرغم من المخاطر الجلية التي ينطوي عليها التطبيق الآلي. وتُستخدم نهوج مماثلة في الأعمال الخاصة بمحو أمية الراشدين. ولم تُصمم عمليات تقييم القراءة في الصفوف الأولية لاستخدامها كاختبارات لتصنيف الطلاب أو ترتيب المدارس. وتعود عمليات التقييم هذه بأكبر قدر من الفائدة عندما تُدمج في إطار أوسع نطاقاً للعمل على بناء الثقة لدى الأطفال وتزويد المدارس والمعلمين بالوسائل اللازمة لتلبية احتياجات هؤلاء الأطفال.

المصادر: Abadzi (2006); Kudo and Bazan (2009); RTI International (2008).

الجدول 2.7: نتائج مستمدة من عمليات تقييم القدرة على القراءة في الصفوف الأولية (الكلمات المقروءة قراءة صحيحة في الدقيقة)

	السنة	الصف	الطلاقة في القراءة	حجم العينة
اختبارات القراءة باللغة الإنجليزية				
غامبيا	2007	3-1	6	1,200
مالينديي، كينيا	2007	2	10	40 مدرسة
ليبيريا	2008	2	18	429
ليبيريا	2008	3	28	407
اختبارات القراءة باللغة الإسبانية				
نيكاراغوا	2006	3	18	2,206
جوتين، بيرو	2008	3	57	475
اختبارات القراءة باللغة الفرنسية				
السنغال	2007	3-1	19	502

ملاحظات: يشير حجم العينة إلى عدد الطلاب الذين خضعوا للاختبار ما لم يُذكر خلاف ذلك في الجدول. وتضمنت الدراسات المذكورة في الجدول قياس جوانب القراءة الأخرى المبينة في الإطار 2.24، وفي بعض الحالات اختبار القدرة على القراءة باللغات المحلية أيضاً.

المصادر: Castro and Laguna (2008); Crouch and Korda (2008); Crouch et al (2009); Jammeh (2008); Kudo and Bazan (2009); Sambe and Sprenger-Charolles (2008).

الإطار 2.25: الهند – دروس معالجة مشكلات القراءة في اوتار براديش

أظهرت دراسة استقصائية أولية أُجريت في محافظة جانبور بولاية اوتار براديش في عام 2005 سوء مستوى اكتساب المهارات الأساسية هناك. فلم يتمكن 60% من الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 7 سنوات و 14 سنة من قراءة وفهم قصة بسيطة مصممة لطلاب الصف الأول. وأُجري في هذا السياق تقييم لعينة عشوائية للوقوف على مدى تأثير الجمع بين التدابير الثلاثة التالية على مهارات التعليم الأساسية:

- تشجيع المجتمع المحلي على المشاركة عن طريق توفير المعلومات، وتيسير النقاش بشأن وضع المدارس المحلية، وتعريف لجان التعليم القروية بأدوارها وبمسؤولياتها؛
- تدريب أفراد المجتمع المحلي على تقييم تعلُّم الأطفال وتقديم نتائج التقييم خلال الاجتماعات القروية؛
- تدريب المتطوعين المحليين على تقنيات بسيطة لتعليم الأطفال القراءة، وإعطاء دروس في القراءة بعد انتهاء الدوام المدرسي.

وبيّن التقييم أن تشاطر المعلومات لم يُحسّن مهارات القراءة، بينما كان للدروس الإضافية بعد الدوام المدرسي تأثير كبير على هذه المهارات. وأظهر التقييم بوجه عام أن من الممكن تمكين الأطفال الذين لم يكونوا قادرين على القراءة بطلاقة من القراءة بطلاقة لا بأس بها عن طريق الجمع بين التعليم في المدرسة ودروس إضافية في القراءة يحضرها الطلاب لمدة ساعتين يومياً طوال فترة تمتد لمدة ثلاثة شهور.

المصدر: Banerjee et al. (2008).

في الهند، حققت «مخيمات معالجة مشكلات القراءة» نتائج مذهلة في مجال تحسين القراءة المبكرة

2007 أيضاً وجود نهوج واعدة لتحسين مهارات القراءة بتكلفة منخفضة نسبياً (Mitton، 2008).

ويسعنا التساؤل الآن عمّا إذا كان في الإمكان توسيع نطاق هذه البرامج الرائدة من أجل تحسين القراءة في مختلف النُظم التعليمة الوطنية. وقد نجح الكثير من هذه البرامج بفضل الجهود المكثفة التي بُذلت من أجل تعبئة المجتمعات المحلية والموارد والمهنيين المحليين. ويصعب غالباً على السلطات دون الوطنية، ناهيك عن الوزارات الوطنية، مضاعفة هذه الجهود. ويثبت نجاح البرامج الرائدة على الرغم من ذلك أنه يمكن إدخال تحسينات كبيرة. وتستطيع الحكومات المركزية

والسلطات التعليمية إحداث تغيير في التعلُّم المبكر عن طريق العمل على مستويات كثيرة تشمل تدريب المعلمين تدريباً أكثر فعالية والتزويد بالمواد التعليمية المناسبة.

تحسين التعلُّم في المدارس

يتمثل أحد أهم متطلبات التقدم المستدام نحو تحسين نوعية التعليم في تحسين بيئة التعلُّم التي تشمل البنية المادية الأساسية للمدارس، وعملية التعلُّم، والتفاعل بين الأطفال والمعلمين.

كان الأطفال في إثيوبيا وغواتيمالا يقضون في حضور الدروس والتعلُّم ثلث وقت الدوام الرسمي للمدارس

وترتبط مستويات التحصيل المتدنية غالباً بسوء البيئة المدرسية. وتمثل القاعات الدراسية السيئة التهوية وذات السقوف غير الكتيمة، وسوء مرافق الصرف الصحي، والافتقار إلى المواد التعليمية، عوائق كبيرة أمام التعلُّم الفعال في الكثير من المدارس. فأكثر من نصف طلاب المرحلة الابتدائية بالمناطق الريفية في بيرو والفلبين وسري لانكا يرتادون مدارس يرى مدراؤها أنها تحتاج إلى أشغال كبيرة لإعادة تأهيلها (معهد اليونسكو للإحصاء، 2008b)[44]. وبيّنت دراسة استقصائية أُجريت مؤخراً للمدارس الابتدائية في ولايتين في نيجيريا أن أكثر من 80% من القاعات الدراسية في ولاية إنوغو و 50% في ولاية كادونا تفتقر إلى سبّورات أو توجد فيها سبّورات تكاد تكون غير صالحة للاستخدام (البنك الدولي، 2008c). وتسود هذه الظروف ذاتها في الكثير من البلدان.

وتُضاف الحقيقة المتمثلة في أن معظم الأطفال المهمشين يداومون غالباً في أسوأ المدارس نوعية إلى المساوئ الأخرى الموجودة في بيئة التعلُّم المحيطة بهم. وتظهر الفجوات بين المناطق الحضرية والمناطق الريفية بوضوح في الفوارق الموجودة بينها في نوعية المدارس. ففي الفلبين، يداوم أكثر من 70% من طلاب الصف الرابع بالمناطق الحضرية في مدارس مزودة بالمرافق الأساسية كالسبورات والمراحيض، بينما تبلغ نسبة طلاب المناطق الريفية الذين يداومون في مدارس مجهزة بنفس المرافق زهاء 50% فقط (معهد اليونسكو للإحصاء، 2008b). ويتطلب تحسين التعلُّم في هذه البيئات إعادة توزيع الموارد لصالح أفقر المناطق.

وتُبرز دراسات كثيرة الدور الإيجابي للكتب المدرسية الملائمة (Boissiere، 2004؛ Scheerens، 2004). وقد بيّن تقييم مفصّل لنظام التعليم الأساسي في غانا أن التحسن في نتائج امتحانات الرياضيات واللغة الإنجليزية خلال الفترة الممتدة من عام 1988 إلى عام 2003 تحقق جزئياً بفضل زيادة توافر الكتب المدرسية (White، 2004).

وكلما طال الوقت الذي يقضيه الأطفال في المدارس طوال العام الدراسي، زادت فرص تمكنهم من المناهج الدراسية وتحقيقهم للأهداف المنشودة من التعلُّم (Boissiere، 2004). ويختلف العدد الرسمي لساعات التدريس اختلافاً كبيراً من بلد إلى آخر (Benavot، 2004)، ولكنّ المهم للتحصيل هو الوقت الذي يُقضى في التعلُّم الفعلي. ويُقضى ما يقارب 80% من وقت الدرس في التعلُّم في القاعات الدراسية الفعالة – وهو مؤشر مرجعي تخفق الكثير من المدارس بالبلدان النامية في بلوغه (Abadzi، 2006). ويقلل تغيّب الطلاب والمعلمين أيضاً وقت التعلُّم. فقد أظهرت دراسة مفصّلة لعدد صغير من المدارس الابتدائية في نيبال أن عدد الأيام التي قضاها الطلاب ذوي المستوى المتوسط في التعلُّم الفعلي كان 97 يوماً فقط، بينما كانت المدارس مفتوحة رسمياً لمدة 192 يوماً (Dowd، 2009). وكان الأطفال في إثيوبيا وغواتيمالا يقضون في حضور الدروس والتعلُّم ثلث وقت الدوام الرسمي للمدارس (DeStefano and Elaheebocus، 2009؛ Dowd، 2009). ويمكن للتدابير المتمثلة في تحسين الرقابة، وتحسين حوافز المعلمين، وتقديم دعم هادف للطلاب الذين يكافحون من أجل حضور الدروس بانتظام، أن تؤدي جميعها إلى زيادة وقت التعلُّم ورفع مستوى الأداء في هذا المجال.

ويمكن أن تكون زيادة الوقت الذي يمضيه الأطفال في التعلُّم أمراً صعباً. فقد دفع الاكتظاظ المزمن في القاعات الدراسية الكثير من البلدان إلى الأخذ بنظامي الدوام الصباحي والمسائي في المدارس. ويمكن أن يتيح الأخذ بهما تحقيق مكاسب في الفعالية من حيث عدد الطلاب المشمولين، ولكن قد يكون لهذه المكاسب ثمناً ما أحياناً. فقد أدى الأخذ بنظامي التدريس الصباحي والمسائي في بلدان إفريقيا الناطقة باللغة الفرنسية أحياناً إلى تخفيض التحصيل الدراسي لأن الأطفال يمضون وقتاً أقل في المدارس في المقام الأول (Michaelowa، 2001). ويمكن في الأجل الطويل بناء قاعات دراسية إضافية من أجل إتاحة الأخذ بنظام واحد للدوام. ولكن لا بدّ لواضعي السياسات من تقييم ما إذا كانت فعالية تكلفة بناء القاعات الدراسية في تحسين التعلُّم مماثلة لفعالية استثمارات أخرى، كتوفير المزيد من مواد التدريس والتعلُّم على سبيل المثال، في تحسينه. فالتدابير المتمثلة في إيجاد الظروف الكفيلة بتمكين الطلاب من البقاء في المدرسة، وضمان الحضور الفعلي للمعلمين، وتنظيم اليوم الدراسي في المدارس بطريقة تكفل تكريس المزيد من الوقت للتعلُّم، تمثل جميعها خيارات منخفضة التكلفة يمكن أن تعود بعوائد مرتفعة.

أهمية دور المعلمين

يمثل المعلمون وحدهم أكثر الموارد التعليمية أهمية في أي بلد. فلا وجود للتعلُّم الفعال بدون وجود معلمين مؤهلين ومتحمسين اعتباراً من مرحلة الطفولة المبكرة وطوال المرحلة الابتدائية ثم الثانوية. ويتأثر تحصيل الطلاب في المدرسة إلى حدّ كبير بالأعمال الممارسة داخل القاعات الدراسية وبمهارات المعلمين (Aslam and Kingdon، 2007). وما زال النقص في عدد المعلمين المدرَّبين يشكل في بلدان كثيرة عائقاً رئيسياً يحول دون تحقيق أهداف حركة التعليم للجميع، ولا سيما لدى الفئات المهمشة.

التعليم قبل الابتدائي. يؤدي المعلمون والقائمون على رعاية الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة دوراً حاسماً في إعداد الأطفال للالتحاق بالمدرسة، ودعم نموهم الاجتماعي والعاطفي والمعرفي. وتعتمد نوعية الرعاية والتدريس اعتماداً حاسماً على نسبة التلاميذ إلى المعلمين، وعلى تدريب المعلمين، وعلى إيجاد بيئة فعالة للتعلُّم (Schumacher and Hoffmann، 2008؛ UNESCO، 2005). ولم تبلغ بلدان كثيرة مع ذلك المعايير الدنيا للنوعية. ففي بوليفيا والهند وليبيريا[45] ونيبال

44 - هذه نسبة تلاميذ الصف الرابع في المدارس التي قال مدراؤها إنها تحتاج برمتها إلى إعادة البناء، أو إن بعض القاعات الدراسية فيها تحتاج إلى أشغال كبيرة لإصلاحها.

45 - ارتفعت نسبة التلاميذ إلى المعلمين في ليبيريا من 14 إلى 142 خلال الفترة الممتدة من عام 2006 إلى عام 2008. وقد نجم هذا الارتفاع عن انخفاض حادّ في عدد المتطوعين وغيرهم من المعلمين غير المدرَّبين الذين كانوا يُوظَّفون سابقاً لتلبية الطلب على المعلمين عقب الحرب الأهلية (قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء).

وأوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة على سبيل المثال، كانت نسبة التلاميذ إلى المعلمين في مرحلة التعليم قبل الابتدائي 1:40 أو أكثر في عام 2007 (انظر الجدول الإحصائي 10/ ألف في الملحق).

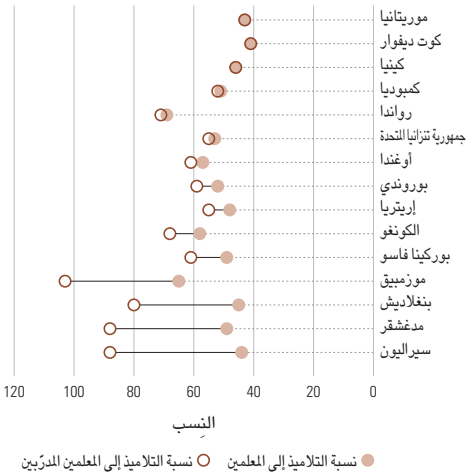
وتُبرز البيانات الواردة من داخل البلدان مساوئ خاصة يواجهها المهمشون في هذا الصدد. فتبلغ نسبة التلاميذ إلى المعلمين المدرَّبين للمرحلة قبل الابتدائية في كينيا 1:54 على الصعيد الوطني. وترتفع هذه النسبة في محافظة توركانا القاحلة والرعوية إلى حدٍ كبير، وهي من أفقر المحافظات في كينيا، لتبلغ 1:123 (Ruto et al.، 2009). وتتراوح نسبة معلمي المرحلة قبل الابتدائية الذين يحملون شهادة واحدة على الأقل في إندونيسيا بين 60% في بانتين، وهي منطقة مزدهرة نسبياً، و 1% فقط في مالوكو، وهي منطقة تسود فيها مستويات الفقر المرتفعة (وزارة التربية الوطنية في إندونيسيا، 2007).

التعليم الابتدائي. كان تزايد معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائي منذ عام 1999 مصحوباً بزيادة في توظيف معلمي المرحلة الابتدائية. فقد قامت بلدان كثيرة في منطقة إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى – بما في ذلك بوركينا فاسو وبوروندي والنيجر والسنغال[46] – بزيادة عدد أفراد القوة العاملة من المعلمين إلى ما يزيد على ضعفي العدد السابق في معظم الحالات، ممّا أدى إلى تحسين نسبة التلاميذ إلى المعلمين (انظر الجدول الإحصائي 10/ألف في الملحق). ولمّا كانت البلدان تسعى إلى تسريع التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي، فإنها ستحتاج إلى حملة مستدامة وموحدة لتوظيف المعلمين وتدريبهم.

وما زال النقص في أعداد المعلمين شاغلاً خطيراً على الرغم من التقدم الذي أُحرز خلال العقد المنصرم. وقد حددت البلدان أهدافاً خاصة بها فيما يتعلق بنسبة التلاميذ إلى المعلمين، ممّا جعل إجراء المقارنات بين البلدان أمراً صعباً (Bennell، 2009). ولكن يبلغ الحد الأعلى الأكثر انتشاراً واستخداماً على الصعيد الدولي لنسبة التلاميذ إلى المعلمين 1:40 (Takala، 2003؛ فريق التقييم المستقل التابع للبنك الدولي). وكانت النسبة في 26 بلداً من البلدان التي توافرت البيانات الخاصة بها والبالغ عددها 171 بلداً فوق الحدّ الأعلى المذكور في عام 2007، وكانت جميع هذه البلدان التي تجاوزت النسبة فيها هذا الحدّ، فيما عدا أربعة منها فقط، في منطقة إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (انظر الجدول الإحصائي 10/ألف في الملحق). وتثير نسبة التلاميذ إلى المعلمين المدربين أيضاً القلق على الرغم من عدم تجانس التغطية من حيث البيانات المتوافرة. وتبلغ نسبة التلاميذ إلى المعلمين المدرَّبين في بلدان تشمل مدغشقر وموزمبيق وسيراليون وتوغو ما يزيد على 1:80 (الشكل 2.42). وانخفضت نسبة المعلمين المدربين في القوى التعليمية العاملة منذ عام 1999 في خمسة عشر بلداً من البلدان الأربعين التي توافرت البيانات الخاصة بها، وكان هذا الانخفاض حاداً في بعض الحالات (انظر الجدول الإحصائي 10/ألف في الملحق). فقد انخفضت هذه النسبة في توغو من 31% إلى 15% نظراً للانتقال من توظيف المعلمين إلى استخدام المعلمين المتعاقدين.

الشكل 2.42: يوجد في بعض الأحيان عجز في الإمداد بالمعلمين المدرَّبين

نسب التلاميذ إلى المعلمين ونسب التلاميذ إلى المعلمين المدرَّبين في التعليم الابتدائي في بلدان مختارة في عام 2007



ملاحظة: من بين البلدان التي تتوافر البيانات الخاصة بها، لم تُدرج في هذا الشكل إلا البلدان التي تبلغ نسبة التلاميذ إلى المعلمين فيها 1:40 أو أكثر. وقد رُتبت البلدان تبعاً للفارق بين نسبة التلاميذ إلى المعلمين ونسبة التلاميذ إلى المعلمين المدربين.

المصدر: الملحق، جدول الإحصاءات 10 ألف؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

ويمكن أن يحجب المتوسط الوطني لنسب التلاميذ إلى المعلمين فوارق كبيرة. وقد درس استعراضَ أُجري مؤخراً لأنماط توزيع المعلمين الفوارق الموجودة بين المناطق في عشرة بلدان في منطقة إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (قطب داكار، 2009). وتتفاوت النسب في بعض البلدان بمقدار ثلاثة أضعاف. وتوجد النسَب المتدنية غالباً في المناطق الريفية ذات التجمعات السكانية الشديدة التشتت، بينما تميل النسب المرتفعة إلى التركز في المناطق التي يسودها الفقر والحرمان الشديد. فقد بلغت نسب التلاميذ إلى المعلمين في المناطق الشمالية التي يعصفَ بها النزاع الدائر في أوغندا أكثر من 1:90 – وتُعادل هذه النسبة تقريباً ضعفي المتوسط الوطني (الشكل 2.43).

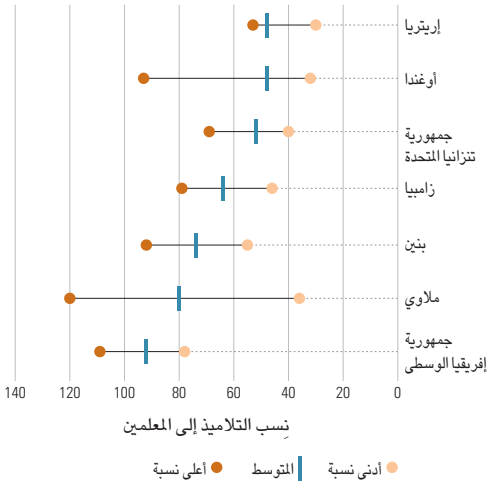
كان هناك 90 تلميذاً لكل معلم في شمال أوغندا – أي ما يعادل تقريباً ضعفي المتوسط الوطني

وتؤدي الفوارق الموجودة بين المناطق الحضرية والريفية إلى إيجاد شكل آخر من أشكال عدم المساواة. ويختلف نمط المساوئ المترتبة على ذلك اختلافاً كبيراً، ولكن النسب العامة تميل إلى الارتفاع في المناطق الحضرية بالقياس إلى المناطق الريفية (Zhang et al.، 2008). ومع ذلك يبلغ متوسط نسب التلاميذ إلى المعلمين في المناطق الحضرية ببلدان أخرى مَثل ملاوي 1:46 بالقياس إلى 1:81 في المناطق الريفية (Mulkeen، 2009). ولكنّ المعلمين المدرَّبين يتركزون غالباً في المناطق الحضرية. فتبلغ نسبة المعلمين المدرَّبين العاملين في العاصمة الأوغندية كامبالا 60%، بينما تنخفض نسبتهم

46 - نتجت هذه الزيادة في عدد المعلمين في السنغال عن إنشاء المزيد من المدارس، ورفع مستوى المدارس التي كانت مرحلة التعليم الابتدائي فيها غير مكتملة، والأخذ بنظامي الدوام الصباحي والمسائي (معهد اليونسكو للإحصاء، 2009b).

الشكل 2.43: يمكن أن يُخفي متوسط النسب الوطنية فوارق كبيرة في نسب التلاميذ إلى المعلمين

الفوارق بين المحافظات في نسب التلاميذ إلى المعلمين في التعليم الابتدائي في بلدان مختارة من بين بلدان إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى في 2006/2005 تقريباً



ملاحظة: لا تفرّق البيانات بين المعلمين المندرجين في عداد الموظفين الحكوميين والمعلمين التابعين للمجتمعات المحلية، أو بين معلمي القطاع العام ومعلمي القطاع الخاص، إلا حيثما يُذكر خلاف ذلك. ولا تشمل البيانات الخاصة ببنين المعلمين التابعين للمجتمعات المحلية. وتشمل البيانات الخاصة بجمهورية إفريقيا الوسطى المعلمين التابعين للمجتمعات المحلية. وقد رُتّبت البلدان تبعاً لمتوسط نسب التلاميذ إلى المعلمين.

المصدر: قطب داكار (2009)، الجدول 5.4.

سيتطلب تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015 توظيف 1.9 مليون معلم إضافي

في محافظة يومبيه الريفية إلى 11%. ويفتقر ما يقارب ربع المعلمين العاملين في المناطق المنخفضة في ليسوتو إلى التأهيل بالقياس إلى النصف تقريباً في المناطق الجبلية والمناطق الوعرة التي يصعب الوصول إليها (Mulkeen، 2009). وتميل معدلات الرسوب في هذه المناطق الريفية أيضاً إلى الارتفاع، وتميل نتائج الامتحانات فيها إلى الانخفاض شأنها في ذلك شأن المناطق الريفية الأخرى (Mulkeen and Chen، 2008).

وتُظهر أنماط التوزيع المذكورة إلى حدّ ما عمليات الانتقاء المتوارثة والمساوئ التي تنطوي عليها. ويختار المعلمون المدرّبون على الأرجح العمل في المناطق الحضرية، ولا سيما في النُظم التعليمية التي ترتبط فيها أُجورهم بالرسوم التي يدفعها أولياء أمور الطلاب. وتتركز فرص الارتقاء المهني على الأرجح أيضاً في المناطق الحضرية، وتتيح بالتالي للمعلمين العاملين في هذه المناطق اكتساب المؤهلات بقدر أكبر من السهولة بالمقارنة مع نظرائهم العاملين في المناطق الريفية (Bennell and Akyeampong، 2007). وقد تُفضَّل المدن على المناطق الريفية لأسباب أخرى تتراوح بين نوعية المساكن والمرافق والمدارس والقرب من الأصدقاء والأُسرة. ويمكن أن يكون للمخاوف من العيش وسط مجتمعات غريبة في مناطق ريفية نائية أيضاً دور في هذا الصدد. وتساهم هذه العوامل في تفضيل المعلمات للمناطق الحضرية في الكثير من البلدان. وتبلغ نسبة المعلمات في المدارس الابتدائية الموجودة في المناطق الحضرية في كل من أوغندا وزامبيا 60% تقريباً بالقياس إلى نسبتهن التي تتراوح بين 15% و 35% في المناطق الريفية (Mulkeen، 2009).

الأعداد المتوقعة لمعلمي المدارس الابتدائية اللازمين حتى عام 2015

تتفاوت الحاجة إلى توظيف المعلمين اللازمين في المستقبل تفاوتاً هائلاً من منطقة إلى أخرى. ويعتمد حجم هذه الحاجة على أوجه النقص الحالية، وكذلك على خليط معقد من الخصائص السكانية والاتجاهات في مجال الالتحاق بالمدارس وأعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس حتى الآن. وقد أعاد معهد اليونسكو للإحصاء تقدير العدد الكلي لمعلمي المرحلة الابتدائية اللازمين لتحقيق الهدف المتمثل في تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015 (معهد اليونسكو للإحصاء، 2009e)[47]. وتُبرز الأرقام التالية حجم التحدي الذي تواجهه بلدان كثيرة.

- سيتطلب تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015 توظيف 1.9 مليون معلم إضافي.
- ستحتاج منطقة إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إلى ثلثي العدد الإضافي المذكور للمعلمين – أي ما يعادل 1.2 مليون معلم تقريباً.
- تبلغ نسبة المعلمين الذين ستحتاج إليهم الدول العربية 15% تقريباً من المعلمين الإضافيين اللازمين.

وتتفاوت الجهود اللازمة لسدّ هذه الثغرات من بلد إلى آخر (الشكل 2.44). وسيتعين على حكومات كثيرة زيادة التوظيف بنسبة تتراوح بين 4% و 18% سنوياً. وهذا يعني، فيما يخص بعض البلدان، الإبقاء على معدل الزيادة المسجل منذ عام 1999. وستحتاج بلدان أخرى إلى زيادة وتيرة التوظيف وتخصيص ميزانيات لتمويل وظائف جديدة، وتضم هذه البلدان تشاد وكوت ديفوار وجيبوتي وإريتريا وكينيا وأوغندا.

وفضلاً عن زيادة التوظيف من أجل تحقيق تعميم التعليم الابتدائي، يتعين على الحكومات أن توظف بُدلاء للمعلمين الذين يُتوقع أن يتقاعدوا أو أن يتركوا وظائفهم قبل عام 2015[48]. ويُفضي أخذ الحاجة إلى استبدال المعلمين بعين الاعتبار إلى زيادة أعداد المعلمين الذين ينبغي توظيفهم على الصعيدين الإقليمي والعالمي على النحو التالي (معهد اليونسكو للإحصاء، 2009e):

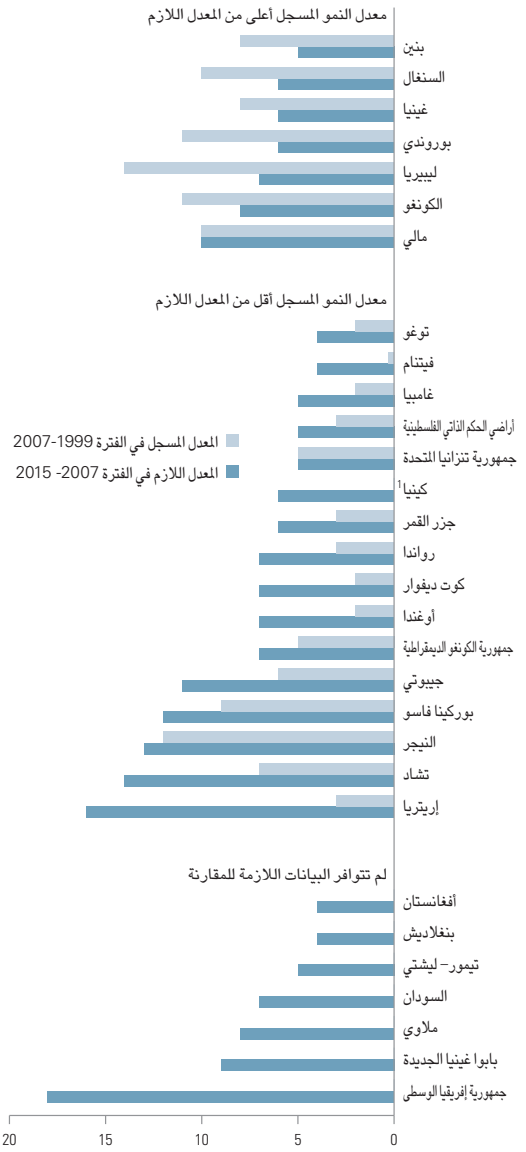
- لا بدّ من توظيف وتدريب 8.4 مليون معلم إضافي للمرحلة الابتدائية في جميع أرجاء العالم لكي يحلوا محل المعلمين الحاليين الذين يُتوقع أن يتقاعدوا أو أن يتركوا وظائفهم قبل عام 2015.
- ستحتاج منطقة شرق آسيا والمحيط الهادي إلى ما يقارب ربع هؤلاء المعلمين – أي 2.1 مليون معلم تقريباً.
- ستحتاج منطقة أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية إلى 17%، ومنطقة جنوب وغرب آسيا إلى 19%، ومنطقة إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إلى 15%، من المعلمين الإضافيين

47 - تستند التقديرات الخاصة بأعداد المعلمين اللازمين إلى افتراضات بشأن الالتحاق والرسوب ونسب التلاميذ إلى المعلمين. انظر معهد اليونسكو للإحصاء (2009e) للاطلاع على التفاصيل التقنية.

48 - تستند هذه التقديرات إلى تناقص أعداد المعلمين بمعدل قدره 5%، وتشمل المعلمين الإضافيين اللازمين لشغل الوظائف الشاغرة من جرّاء التناقص المتزايد في أعداد المعلمين بسبب التوسع في تعميم التعليم الابتدائي وبسبب النمو السكاني. انظر معهد اليونسكو للإحصاء (2009e) للاطلاع على النتائج التي تستند إلى افتراضات أخرى بشأن تناقص أعداد المعلمين.

الشكل 2.44: سيتطلب تحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015 زيادة معدل استحداث وظائف التدريس الجديدة

معدل النمو السنوي لوظائف المعلمين اللازمة لتعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015 في بلدان مختارة



ملاحظة: البلدان المدرجة هي فقط تلك التي يجب أن يزيد فيها العدد الحالي للمعلمين بنسبة 30% على الأقل ليصل إلى العدد المقدر اللازم لتحقيق تعميم الابتدائي في الموعد المحدد.
(1) بلغ معدل النمو المسجل في كينيا –0.1% خلال الفترة الممتدة من عام 1999 إلى عام 2007، ولكن لم يُبيّن ذلك هنا لأغراض بيانية.
المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء (2009e).

اللازمين لخلافة المعلمين الذين سيتركون وظائفهم بحلول عام 2015.

وسيصل مجموع المعلمين الإضافيين الذين سيحتاج إليهم العالم برمته بحلول عام 2015 إلى 10.3 مليون معلم إذا ما أضفنا المعلمين الجدد اللازمين لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي والبالغ عددهم 1.9 مليون معلم إلى المعلمين اللازمين لخلافة المعلمين المغادرين لوظائفهم والبالغ عددهم 8.4 مليون معلم. وقد يبدو عدد وظائف التدريس الإضافية التي سيتعين استحداثها صغيراً بالقياس إلى أعداد المعلمين اللازمين للتعويض عن تناقص أعداد المعلمين الحاليين. ويتطلب استحداث وظائف جديدة مع ذلك زيادة الميزانية العامة المخصصة لرواتب المعلمين. ويتطلب هذا الأمر في الكثير من البلدان بذل جهود أكبر من الجهود المبذولة لشغل الوظائف الشاغرة.

وتتفاوت قدرة البلدان على تمويل زيادة التوظيف، بيد أن احتمال سدّ النقص في أعداد المعلمين سيتوقف جزئياً في الكثير من البلدان على المانحين للمعونات. وستؤدي الحاجة المستدامة إلى توظيف المعلمين إلى زيادة التكاليف المستقبلية الجارية التي يتعين على الحكومات التخطيط لها. وستكون الالتزامات المتعددة السنوات بتقديم المعونات خلال فترة تتراوح بين خمس وعشر سنوات، والمستندة إلى إنجازات يمكن التنبؤ بها، عاملاً حاسماً في استدامة تمويل توظيف المعلمين في البلدان المنخفضة الدخل وذات مصادر الدخل المحدودة. وسيتطلب هذا الأمر زيادة المعونات، وكذلك إجراء تغيير جذري في ممارسات إدارة المعونات – وقد نوقشت هذه القضايا في الفصل الرابع.

تتضمن المشكلة في الكثير من البلدان الأشد فقراً في العالم انخفاض أعداد المعلمين أو انهيار معنوياتهم

ولا يشكل التوظيف سوى جزء واحد من مجموعة كبيرة جداً من القضايا التي ينبغي للحكومات أن تتصدى لها. ولا تقتصر المشكلة في الكثير من البلدان الأشد فقراً في العالم على انخفاض أعداد المعلمين، بل تتضمن أيضاً انهيار معنويات المعلمين. وتتزايد صعوبة اجتذاب واستبقاء المرشحين المؤهلين تأهيلاً جيداً كما يتبيّن من المعدلات المرتفعة لتناقص أعداد المعلمين في الكثير من البلدان. ويُعد تدني الأجور داءً مستفحلاً، فهو مشكلة لا تعيق فقط توظيف مرشحين متمكنين في الكثير من البلدان، بل تُجبر الكثير من المعلمين على تكملة رواتبهم، ممّا يقلل الوقت الذي يكرسونه للتدريس. فيتقاضى المعلمون العاملون في المدارس التي تساعدها الدولة في بنغلاديش أقل من دولار أمريكي واحد في اليوم، ويقول ثلثا هؤلاء إنهم يمارسون أنشطة إضافية مدرّة للدخل (برنامج إصلاح الإدارة المالية، 2006).

وتُعدّ رواتب المعلمين قضية جدلية في الكثير من البلدان. وتواجه الحكومات ورطة جلية تتمثل في كيفية زيادة توظيف المعلمين دون إيجاد ضغوط غير مستدامة على الميزانية. وحاولت بعض البلدان الخروج من هذه الورطة عن طريق تخفيض تكاليف الرواتب، ولا سيما عن طريق استخدام عدد أقل من المعلمين بموجب أحكام الأجور الخاصة بالخدمة المدنية العادية واستخدام عدد أكبر من المعلمين المتعاقدين بمستويات أقل من الأجور والمزايا. ونشطت وزارات المالية وعدة جهات

مانحة للمعونات في التشجيع على استخدام المزيد من المعلمين المتعاقدين. ويكمن خطر ذلك في أنه سيؤدي إلى توظيف مرشحين أقل تأهيلاً، وحتى إلى إيجاد المزيد من الضغوط التي تُجبر المعلمين على تكملة دخلهم عن طريق أشكال أخرى من العمل وتعود بما يلازمها من عواقب على معنويات المعلمين. وتوجد في غرب إفريقيا دلائل على أن زيادة الاعتماد على المعلمين المتعاقدين أضرت بنوعية التعليم (اليونسكو، 2008a). ولا بدّ من تحقيق التوازن بين القدرة على تحمل التكاليف والتدريس الجيد، وكذلك من الإقرار بحدود تخفيض التكاليف. ولا بدّ للحكومات والجهات المانحة من ضمان توافق أُجور المعلمين وظروفهم مع الالتزام بتوفير التعليم الجيد على يد معلمين مؤهلين ومتحمسين.

ويُعدّ التدريب الأولي والارتقاء المهني أيضاً من العوامل الحاسمة في المعنويات والتدريس الفعال. والمعلمون ما هم إلا ثمرة النُظم التعليمية التي يمارسون فيها التدريس. وحيثما كانت نوعية هذه النُظم متدنية، زادت أهمية تلقي المعلمين لتدريب ودعم فعالين طوال مسيرتهم المهنية. ولا بدّ للمعلمين من فهم مضمون المناهج الدراسية والتمكن من نقله إلى طلاب ذوي قدرات متفاوتة. ولا يرقى التدريب الأولي في الكثير من البلدان إلى الجودة الكافية لتنمية هذه المهارات. ويزيد الأمور سوءاً أن الكثير من المعلمين لم يتلقوا حتى التدريب الأولي. فقد بيّن تقييم أُجري مؤخراً في موزمبيق أن 41% من معلمي المدارس الابتدائية ليسوا مدربين (Mulkeen and Chen، 2008). أما التدريب أثناء الخدمة، الذي يؤدي دوراً جوهرياً في البناء على القدرات الأولية، فإنه لا يحظى إلا بقدر بسيط جداً من التطوير في الكثير من البلدان المنخفضة الدخل (Leu، 2004؛ Lewin and Stuart، 2003).

الخلاصة

يتمثل الهدف النهائي للمدارس في تزويد الأطفال بالمهارات والمعارف اللازمة لاستثمار قدراتهم الكامنة، وتنمية وتأمين سُبل العيش، والمشاركة في المجتمع. وتشير الدلائل المعروضة في هذا القسم إلى إخفاق الكثير من المدارس في الوصول حتى إلى المعايير الدنيا لنوعية التعليم. وينهي الملايين من الأطفال، ولا سيما أولئك المنتمين إلى الفئات الاجتماعية المهمشة، مرحلة التعليم الابتدائي دون اكتساب المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب. ويتسم الكثير من النُظم التعليمية الخاصة بالمرحلة الثانوية في البلدان النامية بتدني مستويات التعلُّم وارتفاع مستويات التفاوت. وسيتطلب تزويد المدارس بالوسائل اللازمة لتوفير التعليم الجيد أن تعزز الحكومات تركيزها على توظيف وتدريب المعلمين، والتزويد بالكتب المدرسية، وإيجاد ممارسات تدريسية تعزز التعلُّم الفعال. ويؤدي الدعم المقدم من أجل محو الأمية وتعلُّم القراءة في الصفوف الأولية دوراً مهماً للغاية نظراً لأن من شأن هذه المهارات إرساء الأسس اللازمة لمواصلة التعلُّم في المستقبل. □

تقدير تكاليف توفير التعليم للجميع

يتضمن إطار عمل داكار التزامات قوية بتمويل التعليم. وقد تعهدت البلدان النامية بزيادة الاستثمار في التعليم الأساسي زيادة كبيرة (الفقرة 8[1])، بينما وعدت الأمم الغنية بزيادة المعونات، ولا سيما على شكل منح وتمويل بشروط ميسّرة، وذلك لضمان عدم إخفاق أي بلَد ملتزم التزاماً جدياً بتوفير التعليم للجميع في تحقيق هذا الهدف بسبب الافتقار إلى الموارد (الفقرة 10).

ومضت عشر سنوات على ذلك وما زال التمويل عائقاً رئيسياً يحول دون توفير التعليم للجميع. وقامت البلدان النامية بتعزيز جهودها الرامية إلى توفير موارد محلية، ولو كان ذلك على أسس غير متساوية. فهناك بلدان كثيرة تستطيع أن تبذل جهوداً أكبر بكثير من أجل زيادة الاستثمار في التعليم عن طريق تعزيز جباية الإيرادات الضريبية وتعزيز الإنصاف في الإنفاق العام. وقام المجتمع الدولي أيضاً بزيادة المعونات المقدمة للتعليم الأساسي، ولكن أخفق المانحون على الصعيد الجماعي إخفاقاً كبيراً في الالتزام بالتعهدات التي قطعوها على أنفسهم في داكار.

ويقيّم هذا القسم حجم الفجوة في تمويل التعليم للجميع. ويبيّن نتائج عملية تقدير التكاليف التي شملت ستة وأربعين بلداً من البلدان المنخفضة الدخل[49]. وتتناول هذه العملية متطلبات التمويل اللازم لتحقيق سلسلة من الأهداف في مرحلة التعليم الأساسي فما بعدها. وتتضمن النتائج الرئيسية التي تم التوصل إليها ما يلي:

- *الفجوة التمويلية أكبر بكثير من الفجوة المفترضة سابقاً.* تواجه البلدان المنخفضة الدخل فجوة تمويلية قدرها 16 مليار دولا أمريكي تقريباً للتعليم الأساسي (محو الأمية، والتعليم قبل الابتدائي، والتعليم الابتدائي) على الرغم من زيادة الجهود الرامية إلى تعبئة موارد محلية، ويعادل هذا المبلغ 1.5% من الناتج المحلي الإجمالي لهذه البلدان مجتمعة[50]. ويزيد هذا المبلغ على المبلغ التقديري السابق بمقدار الثلث. وستتسع هذه الفجوة وستصل إلى 25 مليار دولار إذا ما أُخذت المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي بعين الاعتبار في التقديرات.
- *لا بدّ للبلدان المنخفضة الدخل من تعزيز الفعالية والإنصاف في تمويل التعليم.* يوجد مجال كبير لتوفير المزيد من الموارد المحلية عن طريق تحسين عملية جباية الإيرادات الضريبية، وإعطاء التعليم أولوية أكبر، وتعزيز التركيز على التعليم الأساسي. ويمكن أن يؤدي ازدياد جباية الإيرادات الضريبية، وكذلك تعزيز الإنصاف، إلى زيادة التمويل المحلي للتعليم الأساسي بما يعادل تقريباً 0.7% من الناتج المحلي الإجمالي. وتمثل هذه الزيادة 7 مليارات دولار أمريكي أو ثلثي المستويات الحالية للإنفاق في البلدان المشمولة بالدراسة. وتملك عدة بلدان القدرة على مضاعفة الجزء المخصص للتعليم الأساسي من الناتج المحلي الإجمالي. وينبغي أن يكون استغلال هذه الإمكانية جزءاً من العقد المبرم بين البلدان النامية والمانحين من أجل توفير التعليم للجميع.
- *لا بد للمانحي المعونات من الالتزام بتقديم معونات أخرى بالإضافة إلى تلك التي تعهدوا بتقديمها في غلينيغلز.* فلا بدّ لمستوى المعونات المقدمة للتعليم الأساسي في البلدان الستة والأربعين المشمولة من أن يرتفع بمقدار ستة أضعاف مستواها الحالي، أي من 2.7 مليار دولار أمريكي إلى 16 مليار دولار أمريكي[51]. وسيبقى هناك نقص مقداره 11 مليار دولار أمريكي في حجم المعونات حتى لو التزم المانحون بالتعهدات المقطوعة في قمة مجموعة البلدان الثمانية التي انعقدت في غلينيغلز في اسكتلندا في عام 2005، وزادوا المعونات المقدمة إلى أفقر البلدان زيادة كبيرة. وينبغي عقد مؤتمر عاجل للمانحين من أجل تعبئة التمويل الإضافي اللازم.
- *يتطلب الوصول إلى الفئات المهمشة المزيد من التمويل.* ساهم الإخفاق في أخذ التكاليف المرتبطة بالوصول إلى الفئات المهمشة بعين الاعتبار في تقدير الفجوة التمويلية دائماً بمبلغ أصغر من حجمها الحقيقي. وتفوق تكلفة توفير الفرص التعليمية لأشد الفئات حرماناً تكلفة الوصول إلى أُسر أيسر حالاً. وتقدّر الدراسة الجديدة أن التدابير الإضافية الرامية إلى توفير فرص التعليم الابتدائي للفئات الاجتماعية التي تعاني من أشد أشكال الحرمان المتواصل ستكلّف 3.7 مليار دولار أمريكي سنوياً.

وتشير التقديرات المعدلة للفجوة التمويلية الخاصة بالتعليم للجميع إلى التحديات التي سيواجهها المتلقون للمعونات والمانحون لها على حدّ سواء. وتحتاج البلدان النامية إلى رفع مستوى الطموح في مجال الإنفاق العام على التعليم في وقت يضغط فيه تباطؤ النمو الاقتصادي على الميزانيات. ويرزح معظم المانحين الرئيسيين بدورهم تحت وطأة الركود الاقتصادي والعجز المالي المتزايد. فيقوم بعضهم في الوقت الحاضر بتخفيض الميزانيات المخصصة للمعونات. ويعيد آخرون النظر في الالتزامات المستقبلية. ومن المهم في ظل تزايد هذه الضغوط أن تعترف الحكومات بدور الاستثمارات التعليمية الحاسم في إيجاد أسس الانتعاش والجهود المستقبلية الرامية إلى الحدّ من الفقر.

ويبيّن الجزء الأول من هذا القسم التقديرات الخاصة بالتكاليف والافتراضات التي تستند إليها هذه التقديرات. ويعرض الجزء الثاني النتائج المتعلقة بالفجوة في تمويل التعليم للجميع.

مضت عشر سنوات على داكار وما زال التمويل عائقاً رئيسياً يحول دون توفير التعليم للجميع

49 - تتوافر التفاصيل الكاملة بشأن منهجية هذه الدراسة ونتائجها في (مركز السياسات والبيانات التربوية (EPDC) واليونسكو، 2009).

50 - تتعلق هذه الأرقام بمتوسط الفجوات التمويلية ومستويات الناتج المحلي الإجمالي في البلدان المنخفضة الدخل خلال الفترة الممتدة من عام 2008 إلى عام 2015.

51 - يفيد الفصل الرابع بأن المعونات السنوية التي تم التعهد بتقديمها للتعليم الأساسي بلغت في المتوسط 4.9 مليار دولار أمريكي في عامي 2006 و 2007 (انظر الشكل 4.7). وتلقت البلدان المنخفضة الدخل التي تشملها عملية تقدير التكاليف هذه 55% من تلك المعونات الموعودة و 2.7 مليار دولار أمريكي من مجموع المعونات المقدمة للتعليم الأساسي. ويبيّن الفصل الرابع أن البلدان المنخفضة الدخل تلقت 60% من مجموع المعونات المقدمة للتعليم الأساسي، بيد أن هذا الرقم يشمل بعض البلدان الصغيرة التي لا تشملها عملية تقدير التكاليف، كما يشمل الهند التي اعتبرتها لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD-DAC) من البلدان المنخفضة الدخل أثناء إعداد هذا التقرير.

تقدير تكاليف الالتزام بتحقيق أهداف التعليم للجميع

اعتمدت الحكومات والجهات المانحة للمعونات مراراً وتكراراً أهدافاً جريئة إبّان القمم الإنمائية الدولية، ولكنها أخفقت في وضع تدابير التمويل اللازمة لتحقيقها. فإلى أي مدى تتوافق أهداف التعليم للجميع مع التمويل الحالي؟

لا بدّ أن تأخذ البلدان بعين الاعتبار التمويل اللازم للوصول إلى من أُهملوا

تناولت عدة دراسات هذه المسألة. فأجرى البنك الدولي في عام 2003 دراسة تحليلية مفصلة للتمويل اللازم لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي في البلدان المنخفضة الدخل (Bruns et al.، 2003). واستندت الدراسة في تقديراتها إلى افتراضات بشأن النمو الاقتصادي، وجباية الإيرادات الضريبية، والإنفاق العام، وحجم المعونات، فقدّرت الفجوة السنوية في التمويل بمبلغ قدره 3.6 مليار دولار أمريكي (بأسعار الصرف الثابتة لعام 2000). وعدّل التقرير العالمي الأول لرصد التعليم للجميع لعام 2002 التقديرات الخاصة بالفجوة التمويلية لكي تأخذ في الحسبان تراجع مستويات النمو الاقتصادي، وتأثير فيروس ومرض الإيدز، وبرامج التحويلات النقدية التي وُضعت لصالح الفتيات والأُسر الفقيرة. فأفضت هذه التعديلات إلى زيادة الفجوة المقدرة في التمويل اللازم لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي إلى 5.6 مليار دولار أمريكي (بأسعار الصرف الثابتة لعام 2000). وحدّث التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2007 هذه التقديرات لكي تتوافق مع الحقيقة المتمثلة في كون مستوى المعونات أدنى من المستوى المنشود. ووُضعت تقديرات تقريبية أيضاً للتمويل الإضافي اللازم للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة ولمحو الأمية[52]. وأفضت هذه التعديلات إلى تقدير الفجوة التمويلية السنوية في البلدان المنخفضة الدخل بمبلغ قدره 11 مليار دولار أمريكي (بأسعار الصرف الثابتة لعام 2003) – واستخدم المجتمع الدولي هذا الرقم على نطاق واسع كنقطة مرجعية.

وتوفر عملية تقدير التكاليف التي أُجريت من أجل هذا التقرير مراجعة شاملة وإعادة تقييم كاملة للفجوة التمويلية (مركز السياسات والبيانات التربوية (EPDC) واليونسكو، 2009). وقد وضعت الدراسة تقديرات عالمية حديثة للفجوة التمويلية في البلدان المنخفضة الدخل[53] استناداً إلى أحدث البيانات الوطنية المتوافرة. وتشمل هذه الدراسة مجموعة أكبر من الأهداف التعليمية بالمقارنة مع دراسة عام 2003، وتقرّ بالتالي بأن التعليم للجميع يعني أكثر من مجرد تعميم التعليم الابتدائي. وتنطوي الدراسة أيضاً على تجديد مهم آخر يتمثل في تقديرها لتكاليف الوصول إلى أكثر الفئات تهميشاً. فقد افترضت الدراسات السابقة أن تكلفة توسيع نطاق التعليم لكي يشمل الأطفال غير الملتحقين بالمدارس تعادل متوسط تكلفة توفير التعليم لهؤلاء في المدارس، وهو افتراض منقوص. فالكثير من الأطفال المنتمين إلى أكثر الفئات تهميشاً يعيشون في مناطق نائية ويعانون من الفقر المزمن ومن التمييز الشديد بين الجنسين. ويتطلب الوصول إلى هؤلاء الأطفال قدراً أكبر من الإنفاق ليس على توفير المدارس والمعلمين فقط، بل أيضاً على التشجيع على طلب التعليم.

وتوجد أسباب وجيهة لأخذ هذه التكاليف الإضافية بعين الاعتبار. فالتعليم حق من حقوق الأطفال المهمشين شأنهم في ذلك شأن غيرهم، ويتطلب التمكين من التمتع بهذا الحق تخصيص موارد مالية لهذا الغرض. فالإنصاف في الإنفاق العام يعني أنه يجب على الحكومات تقييم ما يتطلبه توفير فرص متماثلة لأطفال يعيشون في ظروف مختلفة اختلافاً كبيراً. وتعزز الحقيقة المتمثلة في أن الأطفال المهمشين انتفعوا بالإنفاق العام في الماضي أقل من غيرهم مطالبتهم بمعاملة أكثر عدلاً. وفضلاً عن ذلك، سيؤدي عدم أخذ التمويل اللازم للوصول إلى من أُهملوا بعين الاعتبار بالتأكيد إلى إخفاق الكثير من البلدان في تحقيق أهداف التعليم للجميع.

ولا يمكن تناول التقديرات الخاصة بالفجوة التمويلية بمعزل عن الأمور الأخرى، إذ يمكن أن يؤدي نفس مستوى التمويل في بلدين مختلفين إلى نتائج مختلفة إلى حدّ كبير. فلا تختلف البلدان عن بعضها بعضاً في بُناها الفردية للتكاليف فحسب، بل تختلف أيضاً في مستوى الفعالية والإنصاف في الإنفاق العام على التعليم. فتحقق بعض البلدان بالتالي إنجازات أكبر بموارد أقل لأنها تملك نُظماً أكثر فعالية لتوفير اللوازم، وبرامج أكثر فعالية لبناء المدارس، وتدابير أكثر فعالية للتزويد بالكتب المدرسية. ويمكن أن يكون للفوارق الوطنية في أجور المعلمين تأثير هائل على بنية التكاليف النسبية، إذ تنفرد أجور المعلمين بكونها أكبر بند في معظم ميزانيات التعليم. ويُعدّ مستوى الإنصاف أمراً مهماً لأنه يؤثر على مدى النجاح في تحقيق إنجازات تصب في مصلحة أكثر الفئات تهميشاً عن طريق زيادة الإنفاق العام على التعليم. وتؤدي جميع هذه الأسباب إلى اختلاف متوسط التكاليف اختلافاً كبيراً من بلد إلى آخر. أمّا التكاليف الحدية المرتبطة بالوصول إلى الفئات المحرومة، فيمكن أن تعتمد على عوامل مثل مدى الفقر وأشكال عدم المساواة.

ولا بدّ من الإقرار بأوجه القصور في العمليات العالمية لتقدير التكاليف. فمن الممكن أن تساعد هذه العمليات على تحديد المستويات العامة لحجم التمويل اللازم لتحقيق الأهداف المحددة. ولكن لا يمكن أن تحل هذه العمليات محل التقديرات المفصلة الموضوعة على الصعيد الوطني. فالتقديرات التي ترد من القاعدة إلى القمة توفر رؤية أعمق وأوضح للتمويل اللازم لتحقيق الأهداف المتعلقة بالسياسات. وإنه لمن المقلق أن تواصل الحكومات والجهات المانحة القيام بالمهمة المتمثلة في توفير التعليم للجميع بهذه الطريقة المجزأة والعشوائية عقب مرور عقد من الزمان تقريباً على انعقاد المنتدى العالمي للتربية في داكار – وقد بُحثت هذه القضية بقدر أكبر من التفصيل في الفصل الرابع. وتستند التقديرات الخاصة بالفجوات الموجودة في تمويل التعليم للجميع والمعروضة في هذا التقرير إلى أحدث البيانات المتوافرة (الإطار 2.26). ويعترف مع ذلك طواعية بالطابع البياني والمؤقت لهذه التقديرات.

ويثير تقدير التمويل اللازم لتحقيق أهداف التعليم للجميع مشكلات متعددة لأن الأهداف التي حُدّدت في داكار لا تتضمن جميعها غايات كمية. وفضلاً عن ذلك، يعني القياس الكمي للفجوات التمويلية قياس الفارق بين التكاليف المقدرة

52 - بلغت الفجوة المقدرة في التمويل اللازم لتحقيق هدف محو الأمية ما يعادل نصف التكلفة السنوية المقدرة بمبلغ 2 مليار دولار أمريكي لبرامج محو الأمية في جميع البلدان النامية – مجموعة أكبر بكثير من مجموعة البلدان المنخفضة الدخل المستند إليها في التقديرات الأخرى (Van Ravens and Aggio, 2005). وافتُرض أيضاً أن الفجوة التمويلية الخاصة بالرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة مماثلة للفجوة التمويلية الخاصة بمحو الأمية.

53 - تشمل الدراسة ستة وأربعين بلداً من البلدان التسعة والأربعين التي صنفها البنك الدولي على أنها بلدان منخفضة الدخل في شهر نيسان/أبريل من عام 2009. وتستثني الدراسة جزر سليمان وساو تومي وبرنسيبي لأن عدد السكان فيهما أقل من مليون نسمة، كما تستثني جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية بسبب الافتقار إلى البيانات الخاصة بها. وتشمل الدراسة السودان لأن جنوب السودان يملك نظاماً تعليمياً منفصلاً ويمكن اعتباره بالتالي منطقة منخفضة الدخل.

الإطار 2.26: المعلومات المستخدمة لوضع التقديرات العالمية للتكاليف

استندت الدراسة في إعداد التقديرات العالمية للتمويل إلى أحدث البيانات القُطرية. وتضمنت المتغيرات المدروسة حجم الفئة السكانية ذات الأعمار المدرسية، وبنية النظام المدرسي وطاقته الاستيعابية، ومعدلات تقدم الطلاب (معدلات الترفيع والرسوب والتسرب على سبيل المثال)، والتكاليف الرئيسية كتلك الخاصة بالمعلمين والقاعات الدراسية والكتب المدرسية. وقد أُخذت البيانات من المصادر الرئيسية الثلاثة التالية:

- قاعدة بيانات الأمم المتحدة للتوقعات السكانية العالمية، التي أُخذت منها المعلومات المتعلقة بالفئات السكانية ذات الأعمار المدرسية والتوقعات الخاصة بالنمو السكاني؛
- معهد اليونسكو للإحصاء، الذي أُخذت منه المعلومات المتعلقة بالالتحاق بالمدارس، وبمعدلات تقدم الطلاب، وبالمعلمين، وبالقاعات الدراسية، وبتمويل التعليم؛
- البنك الدولي وصندوق النقد الدولي، اللذين أُخذت منهما المعلومات المتعلقة بالتوقعات العامة بشأن الإيرادات الحكومية والنمو الاقتصادي.

وعُزّزت هذه المصادر بما يزيد على ثلاثين مصدراً آخراً من المصادر الإضافية التي تضم التقارير والخطط الوطنية الخاصة بقطاع التعليم، وعمليات مراجعة النفقات العامة. وجُمعت المعلومات أيضاً جمعاً مباشراً من مكاتب اليونسكو، ومن الدراسات الأخرى التي تم التكليف بإجرائها لأغراض عملية تقدير التكاليف (الإطار 2.27). واستُخدمت مجموعة من البيانات الإقليمية في الحالات القليلة التي لم تتوافر فيها البيانات الوطنية. وكانت هناك غالباً فوارق كبيرة في البيانات الواردة بشأن بلد معين، ولا سيما فيما يتعلق بتكاليف التعليم. وقد بُذلت جميع الجهود اللازمة لاستخدام أفضل البيانات المتوافرة. وتنطوي بعض الحالات مع ذلك على مجالات كبيرة للخطأ. وينبغي بوجه عام أن تُعامل تقديرات التكاليف باعتبارها تقديرات بيانية لحجم الفجوات التمويلية في البلدان المنخفضة الدخل.

ويوجد بيان مفصّل للمنهجية والبيانات والنتائج لدى مركز السياسات والبيانات التربوية (EPDC) واليونسكو (2009).

وقدرة التمويل المحلي. ويتطلب تحديد هذه القدرة التمويلية الوقوف على مدى قدرة البلدان المنخفضة الدخل على توفير موارد محلية، مع أخذ توقعات النمو الاقتصادي ومستويات الإنفاق العام بعين الاعتبار. وتبيّن الأقسام الفرعية التالية معالم هذه الأمور.

تحديد الغايات

تعهدت الحكومات في إطار عمل داكار بتحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. وهذا هدف واضح وقابل للتقدير الكمي وللقياس، ولو كان معناه المحدد مفتوحاً للتفسير. وتوجد أيضاً غايات قابلة للتقدير الكمي في مجال محو الأمية لدى الراشدين. وتفتقر أهداف أخرى ذات أهمية كبيرة إلى غايات واضحة. وتضم هذه الأهداف على سبيل المثال التعهد بتحسين نوعية التعليم والتعهد بضمان تمكين الشباب والراشدين من الانتفاع ببرامج التعلُّم الملائمة. وتضع الأهداف المرتبطة بالنوعية والإنصاف في بعض الحالات مبادئ مهمة، ولكنها لا تضع مؤشرات مرجعية واضحة. وتشمل الغايات المختارة لأغراض عملية تقدير التكاليف هذه أربعة مجالات هي ما يلي (الجدول 2.8):

- *الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة.* يوجد إقرار واسع النطاق بأهمية التعليم الجيد في مرحلة الطفولة المبكرة ليس فقط لأنه حقّ طبيعي لهؤلاء الأطفال، بل لكونه أيضاً سبيلاً إلى تحسين المشاركة والتحصيل الدراسي في مرحلة التعليم الابتدائي. وتستند هذه العملية إلى ما سبقها من أعمال، وتعتمد بالتالي الغاية المتمثلة في توفير التعليم قبل الابتدائي مجاناً لجميع الأطفال الذين يعيشون تحت خط الفقر (Van Ravens and Aggio، 2007، 2008). ويتمخض هذا عن متوسط قدره 52% لنسبة الالتحاق الإجمالية بالمدارس بحلول عام 2015 في البلدان المشمولة بهذه العملية.
- تعميم التعليم الابتدائي. يُفترض، لأغراض هذه العملية، أن جميع الأطفال الذين يبلغون سن الالتحاق بالمدارس الابتدائية يلتحقون بها في الموعد المحدد ويتقدمون في الصفوف المدرسية مع نسبة رسوب محدودة ودون أي تسرب، ممّا يعني بلوغ نسبة التحاق صافية قدرها 100% بحلول عام 2015[54].
- *المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي.* لا يتضمن إطار عمل داكار غايات خاصة بالتعليم الثانوي، بيد أن زيادة المشاركة في هذه المرحلة التعليمية أمر مهم. ويتضمن هذا التقرير بالتالي عملية تقدير للتكاليف تفترض أن جميع الأطفال الذين سينهون تعليمهم الابتدائي بحلول عام 2015 سينتقلون إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، ممّا يعني بلوغ متوسط نسبة الالتحاق الإجمالية بهذه المرحلة ما يقارب 88% بحلول عام 2015 في البلدان المشمولة بهذه العملية.
- *محو أمية الراشدين.* يتطلب تحقيق هدف داكار المتمثل في تخفيض عدد الأميين الراشدين بمقدار النصف اتخاذ إجراءات واسعة النطاق. وسيتحقق جزء من هذا الهدف عن طريق زيادة المشاركة وتحسين نوعية التعليم في مرحلة التعليم الابتدائي، مع تخريج طلاب قادرين على القراءة والكتابة ممّا يؤدي إلى تخفيض معدلات الأمية. ويُفترض أن يتحقق الجزء المتبقي من الهدف المذكور، والذي يمثل تقريباً 42% من التخفيض اللازم، عن طريق برامج محو الأمية لدى الراشدين.

توفر عملية تقدير التكاليف مراجعة شاملة وإعادة تقييم كاملة للفجوة في تمويل التعليم للجميع

54 - يؤدي هذا الافتراض إلى الانتقاص من القيمة الفعلية للتكاليف المرتبطة بالوصول إلى الأطفال الذين تجاوزت أعمارهم سنّ الالتحاق بالمدارس الابتدائية ولم يلتحقوا بها بعد.

الجدول 2.8: الغايات المشمولة بالعملية العالمية لتقدير التكاليف

الهدف	معايير تحقيق الهدف بحلول عام 2015	المتوسط للبلدان الستة والأربعين المنخفضة الدخل (2007 تقريباً)	الغاية المنشودة لعام 2015
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة	توفير التعليم قبل الابتدائي لجميع الأطفال الذين يعيشون تحت خط الفقر	نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم قبل الابتدائي = 16%	52%
تعميم التعليم الابتدائي	توفير فرص تعليمية جيدة النوعية في المدارس لجميع الأطفال الذين يبلغون سن الالتحاق بالمدارس الابتدائية	نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم الابتدائي = 95% نسبة الالتحاق الصافية بالتعليم الابتدائي = 72%	108%[1] 100%
توسيع نطاق الالتحاق بالمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	توفير فرص تعليمية في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي لجميع الأطفال الذين ينهون مرحلة التعليم الابتدائي	معدل الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي = 69% نسبة الالتحاق الإجمالية بالمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي = 44%	100% 88%
محو أمية الراشدين	توفير فرص تعليمية كافية للأميين الراشدين في برامج محو الأمية لضمان تخفيض معدلات الأمية لديهم إلى نصف مستوياتها لعام 1999	معدل محو أمية الراشدين = 59%	80%
التكافؤ والمساواة بين الجنسين	تحقيق التكافؤ بين الجنسين في معدلات الالتحاق بالمدارس الابتدائية ومعدلات الانتقال إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، ووصول معدلات تمكّن الذكور والإناث من القراءة والكتابة إلى مستويات الغاية المنشودة أو تجاوزها	—	التكافؤ الكامل
نوعية التعليم	الأخذ بمجموعة من التدابير الرامية إلى تحسين النوعية في كل مرحلة من المراحل التعليمية	—	انظر الجدول 2.9

ملاحظات: تختلف الغايات الخاصة بالرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة وبمحو أمية الراشدين من بلد إلى آخر. والغايات الواردة في الجدول هي متوسطات غير مرجحة لجميع البلدان المشمولة.

1 - تختلف الغايات الخاصة بنسبة الالتحاق الإجمالية من بلد إلى آخر، ولكنها تنطوي على التحاق جميع الأطفال الذين يبلغون سن الالتحاق بالمدارس الابتدائية مع نسبة رسوب لا تتجاوز 10%.

يتطلب تحسين فرص الانتفاع بالتعليم إعطاء الأولوية لتخفيف أعباء تكاليفه عن كاهل الأُسر

الإطار 2.27: تمويل التعليم الأساسي في جمهورية الكونغو الديمقراطية والسودان

يصعب تقدير تكاليف التعليم في البلدان التي تعصف بها النزاعات. فلا يمكن في أغلب الأحيان الحصول على البيانات اللازمة لإجراء تقييم مجدٍ للاحتياجات في الكثير من هذه البلدان.

ويشمل هذا التقرير عدة بلدان متأثرة بالنزاعات بفضل العمل التجديدي المبين في هذا الفصل للعملية العالمية لتقدير التكاليف. فقد أجرت اليونسكو تحليلات قطرية مفصلة لجمهورية الكونغو الديمقراطية والسودان اللتين أعاقت النزاعات الدائرة فيهما إلى حدّ كبير التخطيط التربوي وجمع البيانات. واستندت هذه التحليلات إلى دراسات استقصائية حديثة تضم الإحصاء الرسمي لسكان جمهورية الكونغو الديمقراطية في عامي 2007/2006 (وهو أول إحصاء للسكان منذ عشرين عاماً)، وكذلك إلى دلائل مفصلة خاصة بالتكاليف تم الحصول عليها من سلسلة من المصادر الخاصة بالمانحين والوكالات الدولية والوزارات الوطنية.

ويلفت هذا البحث الانتباه إلى عدة شواغل مهمة. فقد أدى انهيار التمويل العام للتعليم في كلا البلدين إلى انتقال أعباء تكاليف التعليم إلى الأُسر التي يجب عليها تغطية نصف التكاليف الإجمالية في جمهورية الكونغو الديمقراطية، وثلث هذه التكاليف في السودان. ويتطلب تحسين فرص الانتفاع بالتعليم إعطاء الأولوية لتخفيف أعباء تكاليفه عن كاهل الأُسر.

وتُبرز دراسات الحالة أيضاً الفوارق الموجودة داخل كل بلد. فقد أفضى ضعف الحوكمة المتوارث وتجدد النزاعات وتواصلها طوال سنوات عديدة في جمهورية الكونغو الديمقراطية إلى تجزئة النظام التعليمي إلى حدّ كبير. ويواصل النزاع وانعدام الأمن في بعض المناطق، ولا سيما المناطق الشرقية، إعاقة جهود إعادة الإعمار. وأفضى النزاع في السودان إلى إنشاء إدارات سياسية منفصلة ونُظم تعليمية متوازية في شمال السودان وجنوبه. ويتفاوت تمويل هذه النُظم، إذ تشير أفضل التقديرات إلى أن شمال السودان يخصص 13% من الإيرادات الحكومية للتعليم بالقياس إلى 6% في جنوب السودان، ممّا يؤدي إلى فوارق كبيرة في نصيب كل تلميذ من الإنفاق العام على التعليم. وتبلغ نسبة التلاميذ إلى المعلمين في المدارس الابتدائية 1:33 في الشمال و 1:51 في الجنوب.

المصدر: Chang et al. (2009).

ويتمثل أحد الافتراضات التي تستند إليها التقديرات المقدمة في هذا التقرير في توفير التعليم في هذه المراحل مجاناً. ويتوافق هذا الافتراض مع إطار عمل داكار. ولكن سيمثل هذا الأمر في الكثير من البلدان، ولا سيما تلك التي كانت أطرافاً في نزاعات وقعت مؤخراً، رفع جزء كبير من أعباء تكاليف التعليم عن كاهل الأُسر وإلقائه على كاهل الدولة (انظر الإطار 2.27).

وضع غايات لعناصر التكاليف

تتمثل المرحلة الثانية من عملية تقدير التكاليف في وضع غايات لعناصرها الرئيسية استناداً إلى المعلومات القُطرية الخاصة بالتكاليف. ويختلف نصيب الفرد من التكاليف الجارية كما تتفاوت التكاليف الإنشائية الخاصة بالتعليم من منطقة إلى أخرى وداخل كل منطقة، وتعود هذه الفوارق بآثار كبيرة على التقديرات العالمية للتكاليف. ويوجد عاملان مسؤولان عن معظم هذه الفوارق. ويتمثل أولهما في الفوارق الموجودة في متوسط الفعالية والمرتبطة بتكاليف عناصر مهمة –مثل أجور المعلمين، ومواد البناء، والكتب المدرسية– والتي لا يمكن الحيلولة دون تأثيرها على بنية التكاليف. أمّا العامل الثاني، فهو اعتماد البلدان لمعايير وقواعد مختلفة لأجور المعلمين ولنسب التلاميذ إلى المعلمين ولبناء المدارس ولغيرها من العناصر. ويلخص الجدول 2.9 الغايات الموضوعة للعناصر الرئيسية المكونة للتكاليف والمستخدمة في التقديرات.

وبُحثت لدى تحديد العناصر عدة مسائل صعبة خاصة بالتمويل. وتُعدّ أجور المعلمين أحد أهم عناصر أي عملية

تنفرد رواتب المعلمين بكونها عادة أكبر عنصر في ميزانيات التعليم في البلدان المنخفضة الدخل

الجدول 2.9: غايات العناصر الرئيسية للتكاليف لعام 2015

العناصر	التعليم قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي
عوامل التكاليف			
رواتب المعلمين			
إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	4.5 أضعاف نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي	4.5 أضعاف نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي	6 أضعاف نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي
البلدان الأخرى	3 أضعاف نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي	3 أضعاف نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي	3.5 أضعاف نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي
نسبة التلاميذ إلى المعلمين	20	40	35
نسبة التكاليف غير المتعلقة بالرواتب من النفقات الجارية	%33	%33	%40
بناء وإعادة تأهيل المدارس[1]	13 500 دولار لكل قاعة دراسية	13 500 دولار لكل قاعة دراسية	17 000 دولار لكل قاعة دراسية
حجم الالتحاق بالمدارس الخاصة	الإبقاء على المستويات الحالية	%10	%10
إعادة تأهيل المدارس (% من القاعات الدراسية التي يتعين إيجاد بديل لها)			
البلدان المنخفضة الدخل	%25	%25	%25
البلدان المتأثرة بالنزاعات	%50	%50	%50
البرامج المخصصة للمهمشين			
طلب تدابير إضافية (مثل برامج التحويلات النقدية المشروطة، وبرامج التغذية المدرسية)	–	5% من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي لكل طالب ينتمي إلى فئة مهمشة	7.5% من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي لكل طالب ينتمي إلى فئة مهمشة
توفير تدابير إضافية (مثل تقديم حوافز للمعلمين المؤهلين لتشجيعهم على العمل في المناطق النائية، وزيادة الموارد المخصصة للمدارس التي تخدم الفئات المهمشة)	–	موارد إضافية قدرها 33% من نصيب كل تلميذ من التكاليف الجارية لكل طالب ينتمي إلى فئة مهمشة	موارد إضافية قدرها 33% من نصيب كل تلميذ من التكاليف الجارية لكل طالب ينتمي إلى فئة مهمشة
التأثير على نصيب كل تلميذ من التكاليف الجارية (بأسعار صرف الدولار الأمريكي الثابتة لعام 2007)			
القيمة المقدَّرة لنصيب كل تلميذ من التكاليف في الوقت الحاضر	106	68	119
نصيب كل تلميذ من التكاليف في عام 2015 في ظل التدابير السياساتية الإضافية	102	125	162

ملاحظات: لا يتضمن نصيب كل تلميذ من التكاليف لعام 2015 التكاليف الإضافية لطلب أو توفير التدابير الإضافية اللازمة للوصول إلى المهمشين.
1 – تتضمن الأرقام تكاليف الصيانة المقدرة بنسبة 2% من تكلفة البناء. وتتضمن تكاليف بناء وإعادة تأهيل القاعات الدراسية تكلفة بناء البنى الأساسية للمدارس (بما فيها المراحيض والمكاتب وتمديدات التزويد بالمياه، إلخ) وتكلفة تمكين الأطفال المعوقين من استخدامها.
المصدر: مركز السياسات والبيانات التربوية (EPDC) واليونسكو،(2009).

لتقدير تكاليف التعليم وأكثرها إثارة للجدل. فأجور المعلمين تنفرد بكونها عادة أكبر عنصر في ميزانيات التعليم في البلدان المنخفضة الدخل، إذ تمثل هذه الأجور غالباً ثلاثة أرباع الإنفاق الإجمالي. ولكن يمكن للمكاسب في الفعالية التقنية أن تؤدي إلى تخفيض هذه التكاليف تخفيضاً كبيراً. فيمكن لتسوية الرواتب في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بالمستويات الموجودة في جنوب وغرب آسيا أن تؤدي إلى تخفيض متوسط التكاليف بنسبة 40%. بيد أن القضايا التي يُخاطر بها تتجاوز الاعتبارات الخاصة بالفعالية التقنية. فعلى سبيل المثال، يمكن لتخفيض رواتب المعلمين أن يؤدي إلى تقليل التكاليف ولكن أيضاً إلى انهيار المعنويات، ممّا سيزيد من صعوبة حشد القوى التعليمية التي تمتلك ما يكفي من المهارات، وسيجبر المعلمين على تكملة أجورهم عن طريق ممارسة عمل آخر.

يُحتمل أن يكون متوسط تكاليف البرامج الخاصة التي تستهدف الفئات الشديدة التهميش أكثر ارتفاعاً

وتثير تقديرات التكاليف الإنشائية مجموعة أخرى من الصعوبات. ويتطلب توفير التعليم للجميع بحكم تعريفه بُنى مدرسية أساسية متاحة لجميع الأطفال، وذات نوعية كافية لضمان السلامة وتوفير بيئة ملائمة للتعلّم. وتتفاوت تكاليف بناء القاعات الدراسية تفاوتاً هائلاً. وتشير معايير التكاليف المعقولة في هذا الصدد إلى تكلفة تقارب 13 500 دولار أمريكي لكل قاعة دراسية، وترتفع هذه التكلفة فتبلغ 17 000 دولار أمريكي لكل قاعة دراسية للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي[55]. ويبدو جلياً أنه لا بدّ من بناء قاعات دراسية لاستيعاب الأطفال غير الملتحقين بالمدارس حالياً. ولكنّ حالة البُنى المدرسية الأساسية المتداعية في الكثير من البلدان تعني أنه لا بدّ أيضاً من الاستثمار بكثافة في إعادة التأهيل. وتشير دراسة استقصائية أُجريت مؤخراً أن 30% من القاعات الدراسية في البلدان المنخفضة الدخل الواقعة في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تحتاج إلى التبديل (Theunynck، 2009). وتواجه البلدان المتأثرة بالنزاعات مشكلات ملحة للغاية. ولنأخذ على ذلك مثالاً واحداً هو مثال ليبيريا حيث دمرت الحرب الأهلية نصف القاعات الدراسية أو ألحقت بها أضراراً جسيمة وبقيت هذه القاعات على حالها طوال فترة الحرب (وزارة التربية والتعليم في ليبيريا، 2007b).

واستُخلصت العناصر المحدِّدة لعملية تقدير التكاليف الخاصة بهذا التقرير من الدلائل الدولية المتعلقة بالمعايير والممارسات الحالية في المجالات الرئيسية. وتتضمن هذه العناصر ما يلي:

رواتب المعلمين. يتعين على كل بلد معالجة قضايا الفعالية والمعايير والمقاييس الخاصة بالمعلمين بناءً على الظروف الوطنية. ولا تحدد عملية تقدير التكاليف المستوى الملائم لرواتب المعلمين. وتأخذ بدلاً من ذلك بالمتوسط الإقليمي الحالي لرواتب معلمي المدارس الابتدائية ومدارس المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى باعتباره غاية طويلة الأجل تسعى جميع بلدان هذه المنطقة إلى بلوغها[56]. والمؤشر المرجعي أقل بالنسبة للبلدان الواقعة خارج منطقة إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (انظر الجدول 2.9)[57].

القواعد والمعايير. على الرغم من وجود بعض الجدل بشأن القيمة المثلى لنسبة التلاميذ إلى المعلمين، حُددت هذه القيمة هنا بنسبة 1:40 للمدارس الابتدائية، وتمثل هذه النسبة الغاية المستخدمة في العمليات السابقة لتقدير التكاليف. ويتطلب التدريس الفعال أيضاً الحصول على القرطاسية والكتب المدرسية وغيرها من وسائل التعلّم. ومن شأن ضمان تخصيص ثلث ميزانية النفقات الجارية لتغطية تكاليف غير متعلقة بالرواتب (ترتفع النسبة إلى 40% في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي) أن يمكّن معظم البلدان المنخفضة الدخل من تلبية الاحتياجات الأساسية في هذا الصدد[58].

التكاليف الإنشائية المتزايدة. ينبغي للميزانيات أن تتحمل تكاليف إعادة بناء البُنى المدرسية الأساسية بالإضافة إلى تكاليف الالتحاق بالمدارس في المستقبل. وتفيد تقديرات متحفظة بأن ربع القاعات الدراسية في البلدان المنخفضة الدخل تحتاج إلى التبديل، ويرتفع العدد إلى النصف في البلدان المتأثرة بالنزاعات. ويُفترض أن يتم استبدال جميع هذه القاعات بحلول عام 2015 شأنها في ذلك شأن الغايات الأخرى.

تكلفة برامج محو أمية الراشدين. تُقدّر تكلفة كل برنامج من برامج محو أمية الراشدين، وفقاً للدراسات السابقة، بنسبة قدرها 8.9% من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في بلدان إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وبنسبة قدرها 5.3% في جميع البلدان الأخرى (Van Ravens and Aggio، 2005، 2007).

الوصول إلى المهمشين

افترضت التقديرات العالمية السابقة لتكاليف التعليم أن متوسط تكلفة الوصول إلى الأطفال غير الملتحقين بالمدارس تعادل تقريباً متوسط المؤشر المرجعي الوطني. ولم يكن هذا الافتراض موفقاً. فلا بدّ من تمويل البرامج الخاصة التي تستهدف الفئات الشديدة التهميش التي تضم الأطفال العاملين، والفقراء المدقعين، والأقليات الإثنية، والبنات، والأطفال المعوقين، ومواقع مثل المناطق الريفية النائية والأحياء الفقيرة. ويُحتمل فضلاً عن ذلك أن يؤدي توسيع نطاق البرامج التعليمية لكي تشمل تلك الفئات والمناطق إلى زيادة متطلبات الإنفاق على كل فرد.

وتُعدّ التقديرات الواردة من القمة إلى القاعدة إلى حدّ كبير أداة كليلة لتقييم التمويل اللازم للوصول إلى المهمشين. ولا بدّ لواضعي السياسات من النظر في العوائق المترابطة التي تحول دون التحاق الأطفال المهمشين بالمدارس، أو التي تعطّل مشاركتهم وتحدّ من إنجازاتهم الدراسية (انظر الفصل الثالث). وتُعدّ عمليات تقييم الفقر والتخطيط المفصلة التي تستند إلى الدلائل والتطلعات المستمدة من لدن المهمشين أنفسهم عاملاً حاسماً في عملية وضع السياسات.

وتجود الدلائل الدولية، إذا ما أبقينا هذا التنبيه نصب أعيننا، ببعض التوضيحات المفيدة. ويمكن لبرامج التحويلات النقدية التي توفر الرعاية الاجتماعية أن تؤدي دوراً مهماً في حماية الأسر الضعيفة من الصدمات الخارجية، وتمكينها بالتالي من إبقاء أطفالها في المدرسة. فقد كان لهذه البرامج في بعض الأحوال دور حاسم للغاية في تمكين البنات من الالتحاق

55 - تتضمن تكاليف بناء القاعات الدراسية البُنى الأساسية الإضافية اللازمة لإيجاد بيئة فعالة للتعلّم، كالأثاث والمراحيض وتمديدات التزويد بالمياه على سبيل المثال. وتستند تكلفة الوحدة الواحدة إلى متوسط تكاليف خيارات البناء المنخفضة التكلفة وتكاليف خيارات البناء المرتفعة التكلفة الواردة في المصدر Theunynck (2009). ويُفترض أن تكاليف الوحدة الواحدة للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي أعلى بنسبة 25%.

56 - يتوافق المتوسط الإقليمي أيضاً مع الغايات الموضوعة لمتوسط رواتب المعلمين في الخطط التربوية الوطنية لمنطقة إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (Bennell, 2009a).

57 - يبلغ متوسط رواتب المعلمين في البلدان المنخفضة الدخل المشمولة بعملية تقدير التكاليف وغير الواقعة في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ما يعادل مرتين ونصف المرة نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في المدارس الابتدائية وما يعادل 3 مرات نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في المدارس الثانوية.

58 - تُستثنى تكاليف الوصول إلى المهمشين عندما يُحسب الإنفاق غير المتعلق بالرواتب باعتباره نسبة من مجموع التكاليف الجارية.

بالمدارس والبقاء فيها. ويمكن لبرامج التغذية المدرسية، إذا ما تم تنفيذها في ظل ظروف سليمة، أن توفر أيضاً حوافز قوية لتشجيع الأطفال على الحضور إلى المدرسة (بالإضافة إلى الفوائد الصحية الكبيرة). وتبلغ تكلفة البرامج الفعالة من هذا النوع عادة ما يقارب 5% من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي (Bundy et al., 2009a; Fiszbein et al., 2009a)[59].

وتتسم الدلائل الدولية بشأن تكاليف العلاوات التي يمكن ربطها بإيجاد بيئة عالية الجودة للتعلُّم بقدر أكبر من التشتت والتناقض (Chanamuto, 2009). ويتطلب العثور على معلمين مستعدين للعمل في المدارس الموجودة في المناطق الريفية النائية والأحياء الفقيرة والبيئات الأخرى التي تقطنها الفئات المهمشة توفير حوافز للمعلمين، ولكن على أيّ نطاق ؟ ويمكن أن يتطلب توفير فرص الالتحاق بالمدارس للأطفال الذين أفسد الفقر والجوع والوصم وضيق الأفق حياتهم إلى تدريس إضافي وإلى وسائل تعليمية إضافية، ولكن لم يوضع أي مؤشر مرجعي لتقدير التمويل الإضافي اللازم لذلك.

وتُستخدم لأغراض عملية تقدير التكاليف ثلاثة معايير للأخذ بالتمويل القائم على الإنصاف كما يلي:

تقييم حجم من يحتاجون إلى دعم إضافي من السكان البالغة أعمارهم سن الالتحاق بالمدارس. استناداً إلى مصادر إحصائية جديدة – مجموعة بيانات الحرمان والتهميش في مجال التعليم المقدمة في الفصل الثالث – يُحدد التقرير لكل بلد فئة السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 17 و 22 عاماً ولا تتجاوز مسيرتهم المدرسية أربع سنوات. ويُستخدم هذا كمؤشر بديل لنسبة السكان الذين تبلغ أعمارهم سن الالتحاق بالمدارس ويعانون من التهميش ويحتاجون إلى حوافز وموارد مدرسية إضافية للالتحاق بالتعليم الأساسي. وتوجد حدود جلية لهذا المقياس، ومن ضمنها الحقيقة المتمثلة في أنه يأخذ بنتائج ماضية بدلاً من الوضع الراهن. ولكن يُعدّ المؤشر المرجعي البالغ أربع سنوات مقياساً مفيداً لمدى التهميش. ويستطلع الفصل الثالث استخدام مقياس التهميش هذا بقدر أكبر من التفصيل.

توفير الحوافز للأطفال المهمشين. تتضمن عملية تقدير التكاليف الاعتمادات المالية اللازمة لتمويل الحوافز المخصصة للفئات المهمشة. وتفترض أن تبلغ تكلفة ذلك لكل طالب من طلاب المدارس الابتدائية 5% من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي، و 7.5% لكل طالب من طلاب المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي.

إيجاد معامل لتمويل العلاوات. لا توجد معايير جاهزة قابلة للتطبيق على أسس مشتركة بين البلدان. وقد حُدد عنصر التكاليف اللازمة للوصول إلى المهمشين، لأغراض عملية تقدير التكاليف، بعلاوة تفوق متوسط التكاليف الجارية بنسبة قدرها 33%. ويتوافق هذا إلى حدّ كبير مع الدلائل المتفرقة المتوافرة بشأن تكلفة تمويل حوافز المعلمين والتدابير الأخرى الرامية إلى توفير التعليم الجيد للأطفال المهمشين (Chen and Mulkeen, 2008; Mulkeen, 2009a).

التكلفة العالمية

أُدمجت التكاليف الإجمالية التي تمخضت عنها عمليات التحليل في البيانات الوطنية للبلدان الستة والأربعين المنخفضة الدخل المشمولة[60]. وطُبّقت معايير مقومات التعليم، لكل غاية من غايات التعليم للجميع المختارة، على حجم السكان الذين ينبغي الوصول إليهم في كل بلد. ويتيح هذا الأمر الوقوف على عدد المعلمين اللازمين، وعدد القاعات الدراسية الإضافية اللازمة، والمواد التعليمية اللازمة. ويُوخذ بعدئذ بعناصر تكاليف هذه المقومات مع إجراء تعديلات بغرض الوصول إلى المهمشين. ويعرض الجدول 2.10 التوقعات الناتجة عن ذلك بشأن التكاليف. ويمكن إيجاز هذه التوقعات بما يلي:

يزيد التمويل اللازم لتحقيق أهداف التعليم الأساسي على ضعفي المستويات الحالية للإنفاق في هذا الصدد

الجدول 2.10: تكاليف توفير التعليم للجميع في جميع البلدان المنخفضة الدخل

	التعليم قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	محو أمية الراشدين*	التعليم الأساسي المجموع الفرعي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المجموع
بمليارات الدولارات الأمريكية (بأسعار صرف الدولار الأمريكي الثابتة لعام 2007)						
الموارد المحلية الحالية (2007 تقريباً)	0.8	11.1	–	11.9	4.7	16.6
التكلفة الإجمالية (2008–2015)	60.4	220.4	5.1	285.9	127.8	413.7
متوسط التكلفة السنوية (2008–2015)	7.5	27.5	0.6	35.7	16.0	51.7
توزيع التكاليف للفترة 2008–2015 (%)						
المعلمون	39	40	–	40	36	39
بناء القاعات الدراسية	41	27	–	30	30	30
البرامج الرامية إلى الوصول إلى المهمشين	–	14	–	11	12	11
الأمور الأخرى	20	20	–	20	22	21

ملاحظات: يتعلق توزيع المجموع الفرعي لتكاليف التعليم الأساسي بالتعليم قبل الابتدائي وبتعميم التعليم الابتدائي فقط. وتستند المجاميع الفرعية إلى أرقام غير مجبورة الكسور.

*تعادل التكاليف المقدَّرة لمحو أمية الراشدين في البلدان المنخفضة الدخل المشمولة ما يقارب ثلاثة أضعاف التكاليف المقدَّرة في الدراسة الأصلية (انظر Van Ravens and Aggio, 2005).

المصدر: مركز السياسات والبيانات التربوية (EPDC) واليونسكو، (2009).

59 - بُحثت المجموعة الواسعة من التدابير السياساتية اللازمة للتصدي للتهميش بحثاً مفصلاً في الفصل الثالث.

60 - سنة الأساس هي سنة 2007، وتستند التقديرات إلى الفترة 2008-2015 ما لم يُذكر خلاف ذلك.

- تصل التكاليف الإجمالية لأهداف التعليم الأساسي خلال الفترة 2015–2008 إلى 286 مليار دولار أمريكي أو 36 مليار دولار أمريكي سنوياً (بأسعار صرف الدولار الأمريكي الثابتة لعام 2007). ويبلغ الإنفاق على التعليم الأساسي حالياً زهاء 12 مليار دولار أمريكي سنوياً. وهذا يعني أن التمويل اللازم لتحقيق أهداف التعليم الأساسي يعادل ثلاثة أضعاف المستوى الحالي.
- يتطلب تمويل البرامج والتدابير الرامية إلى الوصول إلى المهمشين في المرحلة الابتدائية ما يقارب 3.7 مليار دولار أمريكي، أو 14% من الإنفاق السنوي على التعليم الابتدائي.
- تمثل تكاليف المعلمين الإضافية 40% من الإنفاق اللازم للتعليم الأساسي، بينما لا تمثل تكاليف بناء القاعات الدراسية سوى أقل من الثلث.
- يؤدي أخذ المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي بعين الاعتبار إلى زيادة متوسط التكلفة السنوية بمقدار 16 مليار دولار أمريكي.

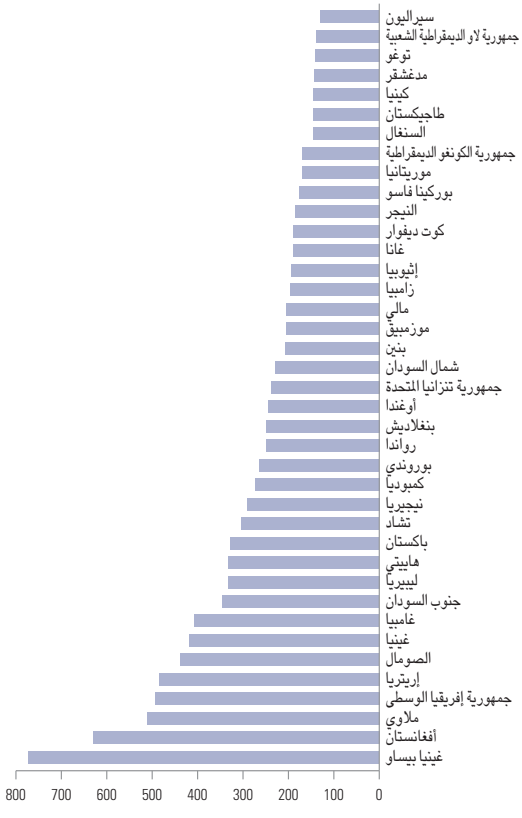
تفيد التقديرات بأن التعليم الابتدائي وقبل الابتدائي سيحتاجان إلى 6.2 مليون قاعة دراسية إضافية

وتبرز الموارد البشرية بروزاً جلياً في تقديرات التكاليف (الجدول 2.10). فينبغي للبلدان المشمولة بعملية تقدير التكاليف أن توظف مجتمعة 3.2 مليون معلم إضافي للمرحلة الابتدائية وقبل الابتدائية من أجل تحقيق أهداف التعليم الأساسي. وتبلغ التكلفة العالمية لتمويل التوظيف على هذا النطاق في المرحلة الابتدائية زهاء 9.1 مليار دولار أمريكي سنوياً[61]. وينطوي هذا الأمر في ظل الأوضاع الحالية للميزانيات الوطنية على زيادة كبيرة في الإنفاق. وتحتاج عشرة بلدان إلى إنفاق ما يزيد على ضعفي مستوى إنفاقها لعام 2007 على رواتب معلمي المرحلة الابتدائية، ويحتاج ثلاثة عشر بلداً إلى إنفاق ما يزيد على ثلاثة أضعاف ذلك المستوى على رواتب أولئك المعلمين (الشكل 2.45).

وسيتطلب سدّ النقص في البُنى المدرسية الأساسية زيادات كبيرة في الاستثمار. وتفيد التقديرات بأن التعليم الابتدائي وقبل الابتدائي سيحتاجان إلى 6.2 مليون قاعة دراسية إضافية لاستيعاب زيادة الالتحاق اللازمة لتحقيق مجموعة الغايات الموضوعة[62]. وتُعد المعدلات الحالية للبناء أقل بكثير من المستوى اللازم في معظم البلدان. فلا تتجاوز المعدلات الحديثة لبناء القاعات الدراسية في بوروندي ورواندا وأوغندا 15% من المعدل اللازم لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي (الشكل 2.46) ويبلغ مجموع التكاليف المقدَّرة للتوسع في بناء القاعات الدراسية أعلى مستوى له في

الشكل 2.45: لا بدّ من زيادة الإنفاق على المعلمين

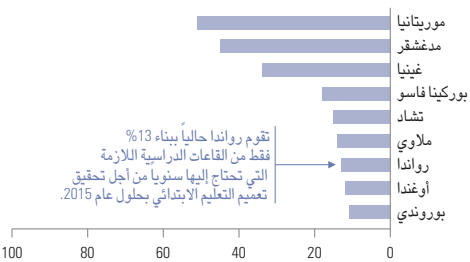
% الزيادة اللازمة في الإنفاق على معلمي المدارس الابتدائية اعتباراً من عام 2007 من أجل تحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015



ملاحظة: لا يشمل هذا الشكل البلدان التي لا تحتاج إلى زيادة الإنفاق على معلمي المدارس الابتدائية من أجل تحقيق تعميم التعليم الابتدائي.
المصدر: مركز السياسات والبيانات التربوية (EPDC) واليونسكو (2009).

الشكل 2.46: تحتاج بلدان كثيرة إلى المزيد من القاعات الدراسية

المعدل الحالي لبناء القاعات الدراسية كنسبة مئوية (%) من معدل البناء اللازم لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015



ملاحظات: تتضمن التقديرات الخاصة بالقاعات الدراسية اللازمة لتعميم التعليم الابتدائي استبدال القاعات الدراسية القديمة (العمر المفترض للقاعات الدراسية هو أربعون سنة) وبناء نفس العدد المتوافر حالياً من القاعات الدراسية الاحتياطية. وتختلف الفترة التي تشملها الأرقام الخاصة بالنمو السنوي الفعلي لعدد القاعات الدراسية الاحتياطية بحسب البلد. انظر الجدول 1.1 الوارد في المصدر Theunynck (2009) للاطلاع على التفاصيل.
المصادر: مركز السياسات والبيانات التربوية (EPDC) واليونسكو (2009)؛ Theunynck (2009).

61 - هذا الرقم هو حاصل ضرب عدد المعلمين الإضافيين اللازمين للفترة الممتدة من عام 2008 إلى عام 2015 في القيمة المنشودة لرواتب المعلمين والواردة في الجدول 2.9.

62 - يتضمن هذا الرقم القاعات الدراسية الجديدة اللازمة لبلوغ المستويات المنشودة لنسب التلاميذ إلى القاعات الدراسية، واستبدال القاعات الدراسية الاحتياطية القديمة.

البلدان التي توجد فيها أكبر نسبة من غير الملتحقين بالمدارس. ولكن سيتعين على مجموعة كبيرة من البلدان زيادة الإنفاق على بناء وإعادة تأهيل القاعات الدراسية زيادة أكبر بكثير من المستويات الحالية للتمكن من بلوغ غايات التعليم للجميع.

تقدير حجم الفجوة التمويلية – والتدابير اللازمة لسدها

ينبغي تقييم تكلفة تحقيق أهداف التعليم للجميع المتفق عليها دولياً بالقياس إلى التمويل المتاح. وتُعدّ الميزانيات الوطنية المصدر الأول لتمويل التعليم. وقد أقرّ التعليق المستفيض على إطار عمل داكار بأنه سيتعين على البلدان النامية بذل جهود أكبر بكثير من أجل توفير الموارد اللازمة عن طريق زيادة حجم الموارد المخصصة للتعليم من الإيرادات والميزانيات الوطنية، ومن بينها الموارد المخصصة للتعليم الأساسي (الفقرة 46). وفضلاً عن كل هذه الالتزامات الواسعة النطاق، لا بدّ من اتخاذ التدابير اللازمة لتعزيز الفعالية والإنصاف في الإنفاق على التعليم، والحدّ من اختلاس الموارد المقترن بالفساد.

وتملك معظم البلدان التي شملتها عملية تحليل التكاليف القدرة على زيادة الإنفاق المحلي على التعليم الأساسي. ويؤدي كل من التدابير المتمثلة في زيادة الإيرادات الحكومية، وتعزيز الالتزام بالميزانيات، وإعادة توزيع الموارد على أبواب ميزانيات التعليم، دوراً معيناً في هذا الصدد. ولكن لن تتمكن بلدان كثيرة من تمويل جميع الاستثمارات اللازمة حتى وإن عززت الجهود المحلية المبذولة في هذا الصدد. وتقدر عملية التحليل الخاصة بهذا التقرير أن الفجوة في تمويل التعليم للجميع تماثل الفرق بين مجموع متطلبات الاستثمار التي بيّنتها عملية تقدير التكاليف والقدرة على التمويل المحلي لدى الحكومات التي تبذل قصارى جهدها من أجل إيصال الموارد إلى التعليم.

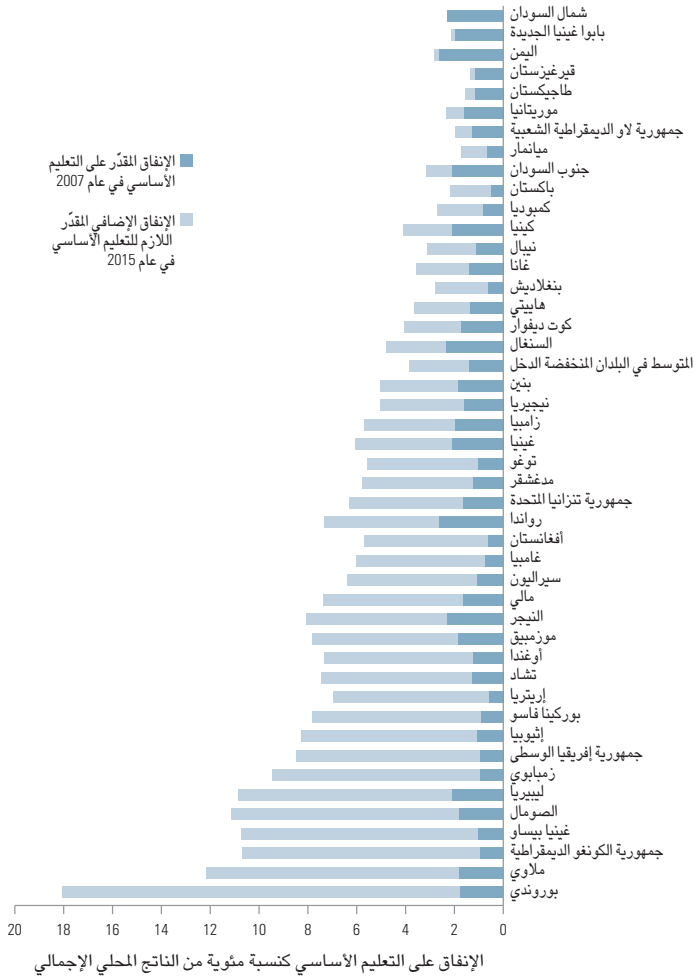
تستطيع الحكومات الوطنية جمع جزء كبير من الموارد الإضافية اللازمة

فضلاً عن الإيرادات الوطنية، يتوقف حجم الموارد المحلية المتوافرة للتمويل العام لأهداف التعليم للجميع في نهاية المطاف على ثلاثة عوامل. ويتمثل العامل الأول في حجم الإيرادات الوطنية التي تُجمع كإيرادات ضريبية حكومية. ويزيد حجم هذه الإيرادات في المتوسط بازدياد نصيب الفرد من الإيرادات الوطنية على الرغم من وجود اختلافات كبيرة بحسب البلد نظراً لاختلاف السياسات الضريبية، وحجم الصادرات من الموارد الطبيعية، والخصائص الوطنية الأخرى. ويتمثل العامل الثاني في نسبة الإيرادات المخصصة للميزانية العامة للتعليم. ويتمثل العامل الثالث في حصة التعليم الأساسي من ميزانية التعليم. وتعطي نسبة الإيرادات الوطنية المخصصة للتعليم الأساسي لمحة عامة وخاطفة عن حجم التمويل العام للتعليم الأساسي.

ويقدم الشكل 2.47 صورة للوضع القائم في كل بلد. ويبيّن الفرق بين المستويات الحالية للإنفاق على التعليم الأساسي والمستويات اللازمة لتحقيق الأهداف المحددة في عملية تقدير التكاليف التي أُجريت لأغراض هذا التقرير. وتحتاج البلدان

الشكل 2.47: الإنفاق الوطني الحالي لا يرقى إلى مستويات الإنفاق اللازمة لتحقيق أهداف التعليم الأساسي

الإنفاق الحالي والإنفاق اللازم على التعليم الأساسي كحصة من الناتج المحلي الإجمالي



ملاحظات: الإنفاق في عام 2007 هو تقدير للإنفاق المحلي على التعليم لا يشمل المنح. وأُدرج شمال السودان وجنوبه كلاً على حدة في دراسة تقدير التكاليف بسبب وجود نظامين منفصلين للتعليم فيهما (انظر الإطار 2.27). واستُثنيت أوزبكستان وفييتنام اللتان يُفترض ألا تحتاجا إلى المزيد من الإنفاق على التعليم الأساسي.
المصدر: مركز السياسات والبيانات التربوية (EPDC) واليونسكو (2009).

الستة والأربعين في المتوسط إلى زيادة الإنفاق العام على التعليم الأساسي بنسبة 2.5% من الناتج المحلي الإجمالي لتحقيق أهداف التعليم للجميع[63]. ولكن توجد فوارق كبيرة جداً حول هذا المتوسط.

فإلى أي مدى يمكن للبلدان المنخفضة الدخل زيادة الإنفاق على التعليم الأساسي من مواردها الذاتية؟ وتتأثر أي محاولة للإجابة عن هذا السؤال إلى حدّ كبير بالافتراضات المتعلقة بالنمو الاقتصادي، وجباية الإيرادات الضريبية، وأنماط الإنفاق

63 - هذه النسبة هي المتوسط المرجح بحسب حجم البلدان المنخفضة الدخل من حيث ناتجها المحلي الإجمالي..

العام. ووُضع لأغراض هذا التحليل مؤشر مرجعي لأفضل جهد من أجل تقييم قدرة التمويل الوطني. ويمكن إذا ما أُخذ النمو الاقتصادي المتوقع[64]، وهو مصدر مهم للإيرادات الإضافية، بعين الاعتبار تقدير الموارد الإضافية التي يمكن جمعها بحلول عام 2015 إذا قامت البلدان المشمولة بالتحليل بما يلي: (أ) زيادة متوسط حجم الإيرادات الحكومية في الناتج المحلي الإجمالي إلى 17% على الأقل؛ (ب) وزيادة حجم الإيرادات المخصصة للتعليم إلى 20% على الأقل؛ (جـ) وضمان تخصيص 70% تقريباً من ميزانية التعليم لمرحلة التعليم قبل الابتدائي ومرحلة التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي[65]. ويُفترض في الحالات التي تجاوزت فيها البلدان هذه المؤشرات المرجعية أن يجري الإبقاء على القيم الحالية حتى عام 2015.

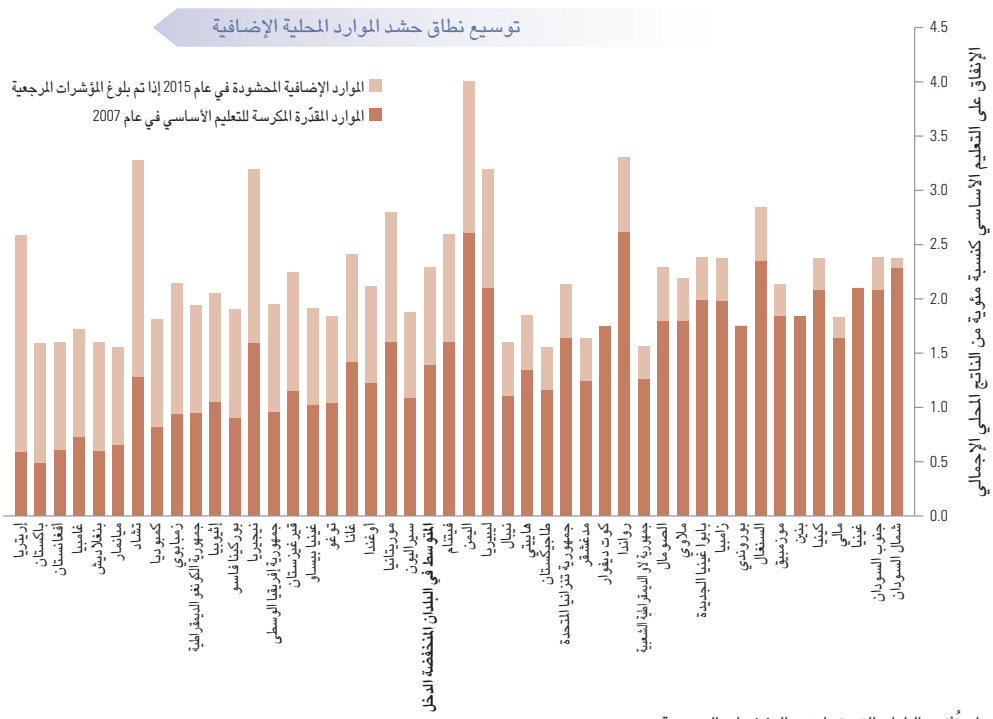
تستطيع بلدان كثيرة حشد موارد إضافية للتعليم الأساسي

ويشير الأخذ بهذه المؤشرات المرجعية إلى وجود مجال لتعزيز الجهود الوطنية والارتقاء بها إلى مستوى أعلى بكثير من مستواها الحالي. فمن شأن بلوغ كل بلد من البلدان التي تشملها الدراسة كل مؤشر مرجعي، أن يزيد حجم الموارد المالية المخصصة للتعليم الأساسي في المتوسط بما يقارب 0.9 نقطة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي بحلول عام 2015. وسيوفر ذلك بعبارة أخرى ما يزيد قليلاً على ثلث الموارد الإضافية اللازمة لتحقيق أهداف التعليم الأساسي بحلول عام 2015.

وتحجب الصورة العامة بالتأكيد الفوارق الكبيرة الموجودة بين البلدان (الشكل 2.48). فقد باتت بعض البلدان، مثل بنين وموزمبيق، على وشك بلوغ المؤشرات المرجعية «لأفضل جهد» في جميع المجالات المستهدفة. وتجمع تشاد في المقابل بين ارتفاع مستوى جمع الإيرادات وانخفاض مستوى الالتزامات المالية إزاء التعليم. وبلغت نسبة الإيرادات الحكومية التي جمعتها نيجيريا 34% من الإيرادات الوطنية، ولكن يُعدّ مستوى التزامها إزاء التعليم الابتدائي من أكثر المستويات انخفاضاً بين البلدان الستة والأربعين المشمولة. وتؤدي باكستان أداءً ضعيفاً في الميادين الثلاثة المذكورة جميعها نظراً لما يلي: لا تمثل الإيرادات الحكومية سوى جزء صغير من الإيرادات الوطنية، ويُعدّ حجم الإيرادات التي يجري إنفاقها على التعليم الأساسي من أدنى المستويات بالقياس إلى أي بلد في مجموعة البلدان المنخفضة الدخل، كما يُعدّ حجم الإيرادات التي يجري إنفاقها على التعليم الابتدائي الأدنى

الشكل 2.48: تستطيع بلدان كثيرة حشد المزيد من الموارد المحلية لصالح التعليم الأساسي

الموارد الحالية والإضافية التي تكرسها البلدان للتعليم الأساسي كحصة من الناتج المحلي الإجمالي



ملاحظة: استُثنيت البلدان التي تجاوزت المؤشرات المرجعية.

المصدر: مركز السياسات والبيانات التربوية (EPDC) واليونسكو (2009).

64 - تستند التوقعات الخاصة بالموارد إلى أحدث تنبؤات صندوق النقد الدولي بشأن النمو الاقتصادي (صندوق النقد الدولي، 2009f)

65 - تعتمد الغايات الخاصة بالحجم المحدد للميزانية المخصصة للتعليم للجميع على طول مرحلة التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. انظر: مركز السياسات والبيانات التربوية (EPDC) واليونسكو (2009) للاطلاع على التفاصيل. وأُخذت توقعات النمو الاقتصادي من تنبؤات صندوق النقد الدولي لشهر نيسان/أبريل من عام 2009 (صندوق النقد الدولي، 2009f).

ضمن هذه المجموعة. ويملك هذا البلد إمكانية زيادة نصيب التعليم الأساسي من الناتج المحلي الإجمالي بمقدار ما يزيد على ثلاثة أضعاف الموارد المخصصة حالياً للتعليم الأساسي، ممّا يدل على إخفاق الحكومات المتعاقبة في التصدي لتحدي تمويل التعليم تصدياً عاجلاً بما فيه الكفاية. ولا تتعلق المشكلة في حالة كلّ من تشاد ونيجيريا بحشد الإيرادات بقدر ما تتعلق بضعف الأولوية المعطاة للتعليم بوجه عام وللتعليم الأساسي بوجه خاص.

وينبغي التشديد على قصور المؤشرات المرجعية المستخدمة «لأفضل جهد» عن أن تكون دليلاً كاملاً تهتدي به السياسات العامة. فالقدرة على جمع الإيرادات تعتمد جزئياً على بنية الصادرات. ويمكن أن تكون البلدان التي تملك ثروات معدنية كبيرة بالتالي في وضع أفضل من وضع البلدان الأخرى من حيث القدرة على زيادة جباية الإيرادات. أما في البلدان الخارجة من النزاعات، مثل نيبال وسيراليون، فإن زيادة حجم الإيرادات الحكومية في الإيرادات الوطنية قد تكون عملية بطيئة تتطلب بناء مؤسسات وطنية تمتع بالمصداقية كما تتطلب إعادة الثقة بالحكومة. وينبغي التعامل مع التقديرات الواردة هنا بالتالي كتقييم لما يمكن فعله في ظروف معقولة، وليس كتقييم كامل لما يمكن لكل بلد إنجازه عملياً. فمن الصعب في ظل البيانات المتوافرة وضع تقديرات دقيقة لتمويل التعليم للجميع في بلدان مثل أفغانستان وليبيريا وسيراليون، ولكن توجد أسباب وجيهة للإقرار بما أقرّ به معظم مانحي المعونات، وهو وجود حاجة ماسّة إلى زيادة تمويل التعليم سَلَفاً زيادة كبيرة نظراً لقدرة هذه البلدان والحكومات المحدودة على زيادة هذا التمويل.

لا بدّ للمانحين من زيادة المعونات لسد الفجوة المتبقية

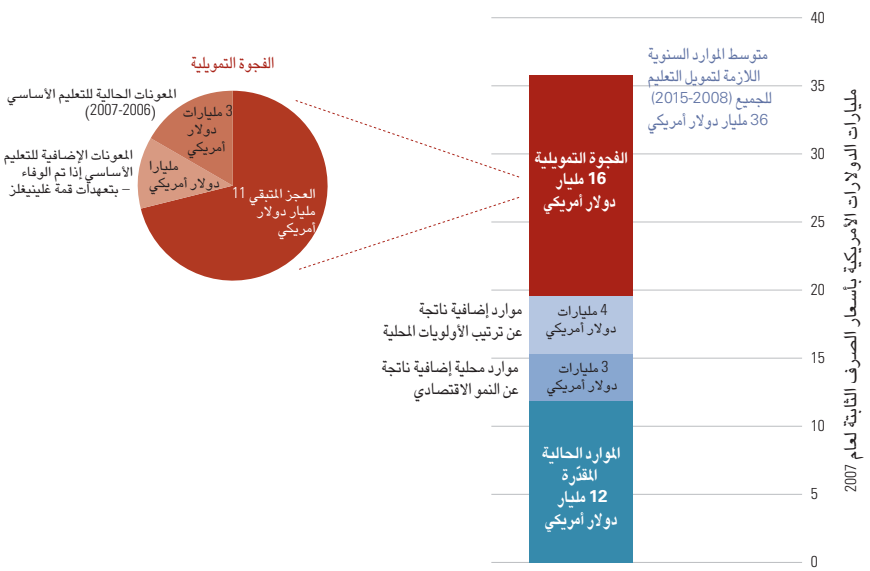
لقد لفتت الطبعات المتعاقبة من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع انتباه الجهات المانحة إلى الفجوة الموجودة بين حجم المعونات وحجم التمويل اللازم لبلوغ غايات داكار. وتشير التقديرات العالمية المعدلة للتكاليف إلى أن الفجوة أوسع بكثير من الحجم المفترض سابقاً. وتتوقف أي إمكانية لتسريع التقدم نحو غايات عام 2015 توقفاً حاسماً على تعزيز جهود المانحين. وتفيد الرسالة الأخيرة المستخلصة من عملية تقدير التكاليف أنه سيتعين توفير ثلثي الموارد الإضافية اللازمة عن طريق المعونات.

ويمكن استخلاص العنصر المتبقي للمعونات الخاصة بالتمويل اللازم للتعليم للجميع من عملية تقدير التكاليف.

يبلغ حجم الفجوة الموجودة في تمويل التعليم الأساسي ما يقارب 16 مليار دولار أمريكي سنوياً

الشكل 2.49: الفجوات التمويلية واسعة ويُستبعد أن تكون المعونات التي تعهد المانحون بتقديمها كافية لسدها

توزيع الموارد السنوية اللازمة لتحقيق أهداف التعليم الأساسي



ملاحظات: لا يشير توزيع الموارد السنوية اللازمة إلى المجموع بسبب جبر الكسور. وتُعتبر نسبة الزيادة في المعونات خلال الفترة الممتدة من عام 2005 إلى عام 2010، في ظل اقترانها بغايات قمة غلينيغلز (انظر الفصل الرابع)، نسبة عادية تتيح التخطيط للوفاء بتعهدات عام 2005 الخاصة بالتعليم الأساسي في عام 2010 لكل بلد من البلدان المشمولة.

المصادر: مركز السياسات والبيانات التربوية (EPDC) واليونسكو (2009)؛ ولجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD-DAC) (2009d).

الجدول 2.11: متوسط الفجوات التمويلية السنوية في البلدان المنخفضة الدخل خلال الفترة 2008 – 2015

المرحلة التعليمية	الفجوة التمويلية (مليارات الدولارات الأمريكية بأسعار الصرف الثابتة لعام 2007)	إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (%)	جنوب آسيا (%)	البلدان المتأثرة بالنزاعات (%)
التعليم قبل الابتدائي	5.8	66	23	29
تعميم التعليم الابتدائي	9.8	68	28	48
محو أمية الراشدين	0.6	42	37	51
الفجوة في تمويل التعليم الأساسي	16.2	66	27	41
المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	8.8	60	35	42
الفجوة التمويلية الإجمالية	25.0	64	30	42

ملاحظة: الفجوة في التمويل هي الفرق بين مجموع الاستثمارات اللازمة التي بيّنتها عملية تقدير التكاليف ومستويات التمويل المحلي المقترنة ببلوغ جميع البلدان المؤشرات المرجعية «لأفضل جهد» بحلول عام 2015.
المصدر: مركز السياسات والبيانات التربوية (EPDC) واليونسكو (2009).

ويبيّن الشكل 2.49 بإيجاز الفجوة التمويلية التي تتبقى بعد أن تتحقق التوقعات الخاصة بالموارد المحلية الإضافية. ويقدم الجدول 2.11 توزيعاً تقريبياً لهذا العجز التمويلي بحسب المرحلة التعليمية والمنطقة. ويُتوقع أن يتفاقم العجز، الذي سيتعين تغطيته عن طريق زيادة المساعدات الإنمائية، تفاقماً متواصلاً حتى عام 2015 قبل أن يبدأ في التضاؤل نظراً لتزايد مصادر الموارد المحلية وتضاؤل الحاجة إلى النفقات الإنشائية الإضافية. وتتضمن نتائج التحليل ما يلي:

- تفوق التقديرات الخاصة بالفجوة الموجودة في تمويل التعليم الأساسي التقديرات العالمية السابقة بمقدار 30%.
- إذا افتُرض أن جميع البلدان المنخفضة الدخل ستبلغ المؤشرات المرجعية «لأفضل جهد» بحلول عام 2015، فإن المتوسط العام للفجوة السنوية في تمويل التعليم الأساسي في البلدان المنخفضة الدخل المشمولة يعادل ما يقارب 1.5% من الناتج المحلي الإجمالي لهذه البلدان مجتمعة[66]. ويبلغ العجز الإجمالي في تمويل التعليم الأساسي، محسوباً على أساس كل بلد على حدة، ما يقارب 16 مليار دولار أمريكي سنوياً للفترة الممتدة من عام 2008 إلى عام 2015.
- لا تغطي المعونات بحجمها الحالي سوى جزء صغير من العجز الموجود في تمويل التعليم للجميع. وتبلغ المساعدات الإنمائية المقدمة للتعليم الأساسي في البلدان المنخفضة الدخل التي تشملها هذه العملية 2.7 مليار دولار أمريكي (الشكل 2.49)[67]. وسيتطلب تحقيق أهداف التعليم الأساسي بالتالي زيادة المعونات المقدمة للتعليم الأساسي بمقدار ستة أضعاف قيمتها الحالية.
- إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى معنية بما يقارب 66% من الفجوة التمويلية، أي ما يعادل 10.6 مليار دولار أمريكي.
- البلدان المنخفضة الدخل المتأثرة بالنزاعات معنية بنسبة قدرها 41% من الفجوة التمويلية، أي ما يعادل 6.7 مليار دولار أمريكي.
- تزيد الفجوة التمويلية فتبلغ 25 مليار دولار أمريكي إذا أُضيفت إليها تكاليف المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي – ويدل هذا الرقم على الزيادة الهائلة في الموارد اللازمة لتمكين البلدان من تعميم التعليم. ولكن لا يمكن أن تكون زيادة الاستثمار في التعليم بعد الابتدائي أمراً منصفاً، أو أن تفضي إلى تحسين المهارات المنشود من قبل الحكومات والآباء، ما لم يجر إيجاد حلول للفجوات التمويلية في مرحلة التعليم الأساسي وإرساء أسس متينة للتعلّم.

إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى معنية بما يقارب ثلثي الفجوة التمويلية، أي ما يعادل 10.6 مليار دولار أمريكي

66 - حُسبت هذه النسبة عن طريق تقسيم متوسط الفجوة التمويلية على المتوسط المتوقع للناتج المحلي الإجمالي لجميع البلدان التي تشملها عملية تقدير التكاليف للفترة الممتدة من عام 2008 إلى عام 2015.

67 - يبيّن الفصل الرابع أن المعونات التي تم التعهد بتقديمها للتعليم الأساسي في عامي 2006 و 2007 بلغت في المتوسط 4.9 مليار دولار أمريكي (انظر الشكل 4.7). وتلقت البلدان المنخفضة الدخل التي تشملها عملية تقدير التكاليف 55% من هذه المعونات.

وتطرح العملية العالمية لتقدير التكاليف أسئلة مهمة على المجتمع الدولي. فلم يبق سوى خمس سنوات قبل حلول الموعد المحدد لتحقيق أهداف التعليم للجميع بالإضافة إلى الأهداف الإنمائية للألفية الأوسع منها نطاقاً، مما دفع الأمين العام للأمم المتحدة إلى دعوة المانحين إلى تنفيذ التعهدات التي قطعوها على أنفسهم في غلينيغلز في عام 2005 من أجل زيادة المعونات زيادة كبيرة بحلول عام 2010. وسيساعد هذا الإجراء بالتأكيد على تضييق الفجوة في تمويل التعليم ولكنه لن يسدها بصورة تامة. وسيتمخض الإبقاء على توزيع المعونات على البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل وكذلك على مختلف المراحل التعليمية دون تغيير، والتنفيذ الكامل لتعهدات عام 2005، عن عجز قدره 11 مليار دولار أمريكي (الشكل 2.49). ويُبرز هذا الأمر الحجج الدالة على ضرورة إجراء عملية إعادة تقييم عاجلة للتعهدات الخاصة بتقديم المعونات ولأنماط توزيع هذه المعونات. وينبغي للمانحين، في ظل القمة الدولية الخاصة بالأهداف الإنمائية للألفية المقرر عقدها في عام 2010، أن يعقدوا مؤتمراً للمانحين من أجل سدّ الفجوة في تمويل التعليم للجميع باعتبارها مسألة عاجلة لا تحتمل التأجيل.

الخلاصة

لا بدّ من الإقرار بأوجه القصور التي تنطوي عليها النماذج المالية العالمية المستخدمة لتقدير التكاليف وبالشكوك التي تثيرها. وتوفر نتائج عملية تقدير التكاليف التي فُصّلت هنا مع ذلك إشارة تحذيرية جلية. وتفيد هذه الإشارة التحذيرية بأن هناك احتمال ضعيف لبلوغ أفقر بلدان العالم غايات عام 2015 في ظل انعدام الجهود العاجلة والموحدة لتوفير موارد إضافية جديدة للتعليم. فإذا كان هدف السياسات التعليمية يتمثل في ضمان التحاق جميع أطفال العالم، الذين يبلغون سنّ الالتحاق بالمدارس الابتدائية، بالمنظومات التعليمية بحلول عام 2015، فإن الاستثمار في التعليم لا يحتمل التأجيل. وتُبرز العملية العالمية لتقدير التكاليف أهمية قيام البلدان النامية المنخفضة الدخل والمانحين ببذل جهود أكبر بكثير. ولكنّ دور المانحين دور حاسم لأن الحكومات في أفقر البلدان تفتقر إلى الموارد اللازمة لسد الفجوة في تمويل التعليم للجميع. ■

© Giacomo Pirozzi/PANOS

ينبغي إيجاد حلول مرنة لإيصال التعليم لجماعات الرعويين الرحّل

الفصل 3• السـبيل إلى إنصـاف

© Abbie Trayler-Smith/PANOS

للدعم دور مهم في تعزيز التعليم: مزيد من الفتيات يلتحقن اليوم بالمدارس في اليمن

المحرومين

تضافر عوامل الحرمان: الفتيات من الطبقات الدنيا في الهند يواجهن صعوبات فائقة في الانتفاع بالتعليم

© Ami Vitale/PANOS

المقدمة 135

قياس الحرمان والتهميش
في مجال التعليم 138

التخلف عن الركب 164

من أجل ان يكون الجميع
على قدم المساواة 186

من هم المحرومون والمهمشون؟
ما هي العوامل التي تسهم في استبعادهم
من التعليم والتقليل من فرصهم التعليمية؟
ينظر هذا الفصل في أوجه التفاعل بين
عوامل الفقر ونوع الجنس والانتماء الإثني
والموقع الجغرافي والإعاقة والعرق واللغة
وغيرها من العوامل التي تتآزر من أجل خلق
دوامات الحرمان في مجال التعليم. ويبين
أيضاً كيف أن الاستراتيجيات المتكاملة
لمكافحة الحرمان والتهميش قادرة على
تمكين جميع الأطفال من التمتع بحقهم في
التعليم أياً كانت ظروفهم.

التعليم هو المحرّك الأكبر لازدهار شخصية الفرد. فعن طريق التعليم يمكن لابنة الفلاح أن تصبح طبيبة.. ولابن المزارع أن يصبح رئيسياً لأمة عظيمة. وما يميز الواحد منا عن الآخر هو ما يستطيع أن يفعله بما لديه وليس بما أُعطي له.

Long Walk to Freedom (رحلتي الطويلة من أجل الحرية): The Autobiography of Nelson Mandela (السيرة الذاتية لنلسون مانديلا) (1994، ص. 144)

المقدمـــة

التعليم قادر على تحويل مجرى حياة الناس، فهو يفسح أمامهم مجالاً أوسع لحرية الاختيار والعمل ويمكّنهم من المشاركة في الحياة الاجتماعية والسياسية لمجتمعاتهم ويسلّحهم بالمهارات التي يحتاجونها لتطوير سبل عيشهم. وفيما يخص الجماعات المحرومة فإن التعليم يمكن أن يكون طريقها إلى الحراك الاجتماعي والخروج من دوامة الفقر. وهذه الكلمات التي قالها نلسون مانديلا، وهو وليد مجتمع كان التعليم فيه مقيّداً بلون البشرة وقائماً على التمييز، إنما تعبّر بقوة عن دور التعليم الاستيعابي الجامع في زيادة الفرص وبناء مجتمعات تستوعب كافة أبنائها.

ويركز هذا الفصل على الحرمان والتهميش في مجال التعليم. ودار جدل كبير حول موضوع الحرمان والتهميش. فكُتب الكثير عن كيفية قياس هذه الظاهرة وتمييز مفهوم الحرمان والتهميش عن المفاهيم الأعم المتعلقة باللامساواة والفقر والنبذ الاجتماعي1. وأثيرت حوله تساؤلات كثيرة. ولكن النقاش حول التعاريف يمكن أن يغمط أحياناً الواجب السياسي والأخلاقي القاضي بمكافحة الحرمان والتهميش. وأكّد أمارتيا سن عندما كتب عن فكرة العدل أن تنميق التعاريف له حدوده. قال« إن ما يثير عواطفنا ليس إدراكنا أن العالم غير عادل (...) وإنمـــا ما يحيط بنا من مظالم لا شك أنها قابلة للإصلاح ونرغب في القضـــاء عليها» (Sen، 2009، p. vii).

والمقولة الأساسية التي ينطلق منها هذا التقرير هي أن الحرمان والتهميش في مجال التعليم هو شكل حاد ومستمر من أشكال الحرمان يجد أصوله في أوجه اللامساواة الاجتماعية. وهو يقدم مثالاً نيّراً على «مظلمة لا شك أنها قابلة للإصلاح». وينبغي أن توضع قضية القضاء على هذا الظلم في صلب جميع البرامج الوطنية والدولية للتعليم للجميع.

ويركز هذا الفصل على المدارس والتعليم الأساسي. ولما كان الحرمان والتهميش يبدآن عادة قبل دخول المدرسة بزمن طويل ويمتدان بعدها في حياة الراشدين فإن المدرسة تقع في مكانة محورية ويمكنها أن تلعب دوراً حاسماً في إبطال فعل الظروف المعوقة في مرحلة الطفولة المبكرة وتساعد في كسر حلقة توارث الأمية من جيل إلى جيل. ولكن المدارس يمكنها أيضاً أن تعزز هذه الظروف المعوّقة وتديم حالة الحرمان والتهميش.

وقلما يكون الحرمان في مجال التعليم اليوم نتيجة لتمييز يمارس بشكل رسمي. ففرض قيود قانونية على التعليم كما كان يحدث في نظام الفصل العنصري بجنوب أفريقيا أمر نادر. ولكن التمييز غير الرسمي ظاهرة واسعة الانتشار فهو منبث في العمليات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تحد من فرص الحياة المتاحة لبعض الجماعات والأفراد. كما أن الحرمان لا يصيب الناس جزافاً وإنما هو ناجم عن واقع مؤسسي ونتيجة لسياسات وعمليات تساهم في إدامته.

التهميش في مجال التعليم هو شكل حاد ومستمر من أشكال الحرمان يجد أصوله في أوجه اللامساواة الاجتماعية بمختلف أشكالها

منذ نصف قرن مضى أعلنت حكومات العالم نواياها بوضوح فيما يتعلق بالتعليم إذ فرضت في اتفاقية عام 1960 الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم ما يمكن اعتباره حظراً شاملاً ليس فقط للتمييز في مجال التعليم وإنما أيضاً لكل ما من شأنه أن يكون سبباً لممارسة التمييز. فقد جاء في المادة 1 من هذه الاتفاقية ما يلي:

لأغراض هذه الاتفاقية، تعني كلمة «التمييز» أي تفرقة او استثناء أو قصر أو تفضيل يجري على أساس العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين، أو المعتقدات السياسية أو غيرها، أو الأصل الوطني أو الاجتماعي أو الحالة الاقتصادية أو المولد، يقصد منه أو ينشأ عنه إلغاء المساواة في المعاملة في مجال التعليم أو الإخلال بها، وخاصة ما يلي:

حرمان أي شخص أو جماعة من الأشخاص من الالتحاق بأي نوع من أنواع التعليم في أي من مراحله،

قصر فرص أي شخص أو جماعة من الأشخاص على نوع من التعليم أدنى مستوى من سائر الأنواع (.)
(UNESCO، 1960، Article 1، para. 1)

تنطوي هذه المادة على فكرة بسيطة ونفّاذة عن مفهوم تساوي الفرص. وفكرة تكافؤ الفرص فكرة كرست في الكثير من الصكوك الدولية المعنية بحقوق الإنسان بدءاً من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948. وفرضت اتفاقية حقوق الطفل في عام 1989 على الحكومات أحكاماً تلزمها بالعمل «تدريجياً وعلى أساس تكافؤ الفرص» على تحقيق الإعمال الكامل لحق الطفل في التعليم. (United Nations، 1989، Article 28) والحق في الحصول على فرص متكافئة في التعليم حق مكرس في القوانين والدساتير الوطنية لمعظم البلدان. والواقع أن قلة قليلة من

1 - انظر مثلاً Kabeer (2005), Sayed et al. (2007), Klasen (2001), Ferreira and Gignoux (2008), World Bank (2005f).

حقوق الإنسان نالت ما ناله الحق في التعليم من تأييد واسع النطاق وانتُهكت مثله انتهاكاً واسع النطاق.

يوجد ملايين الأطفال في العالم محرومين من حقهم الإنساني في التعليم لا لسبب إلا لأن أهلهم غير قادرين على إبقائهم في المدرسة. وتشكل الحواجز الاجتماعية والثقافية أيضاً عقبات هائلة أمام التعليم. ويسود الاعتقاد في بلدان كثيرة بأن تعليم البنات أقل أهمية من تعليم الصبيان وتنتشر تقاليد مثل الزواج المبكر لتضيف شكلاً آخر من أشكال الحرمان. وكثيراً ما يواجه المنتمون إلى الأقليات الإثنية عقبات كأداء في الانتفاع بتكافؤ الفرص، فلا تتاح لهم فرصة التعلّم بلغتهم الأصلية ويعانون من الوصم الاجتماعي، الأمر الذي يضعهم منذ الصغر على المنزلق المؤدي إلى الحرمان. كما يعاني ملايين الأطفال ذوي الإعاقات في العالم من ضآلة الفرص المتاحة لهم بالنسبة لأندادهم، مثل الأطفال الذين يعيشون في المناطق المتأثرة بالنزاعات.

ولا يفعل أي من عوامل الحرمان هذه فعله بمعزل عن غيره. فالفقر ونوع الجنس والانتماء الإثني وغير ذلك من الخصائص تتفاعل مع بعضها لخلق أشكال متراكبة تتعزز ذاتياً من الحرمان تحد من الفرص المتاحة وتعوق الحراك الاجتماعي.

والتفاعل بين الحرمان في مجال التعليم وغيره من أشكال الحرمان الأعمّ يعمل في الاتجاهين. فأن يكون المرء متعلماً يمنحه قدرات لا بد منها لكي يُحسن الاختيار في الأمور الهامة. والافتقار إلى التعليم يضيّق الخيارات المتاحة ويحد من قدرة الناس على التأثير على القرارات التي تمس حياتهم. فالناس الذين لا يملكون القرائية والحساب معرضون أكثر من غيرهم للفقر والعمل في ظروف غير آمنة ولاعتلال صحتهم. كما أن الفقر وسوء الحالة الصحية يسهمان بدورهما في الحرمان من التعليم بالإضافة إلى أن صوت المحرومين والمهمشين يظل ضعيفاً وغير مسموع لدى اتخاذ القرارات السياسية التي تؤثر على حياتهم.

استمرار الحرمان البالغ في مجال التعليم يحمّل المجتمعات والأفراد تكاليف باهظة

يقتضي الوصول إلى أطفال الجماعات الهامشية التزاماً سياسياً معززاً بسياسات عملية. وعندما اجتمعت الحكومات عام 1990 في المؤتمر العالمي للتعليم للجميع في جومتيين ، تايلاند ، أقرت بضرورة التغلّب على أشكال التفاوت البالغ التي تعوّق التقدم في مجال التعليم. وأعلنت ضرورة «اتخاذ إجراءات متسقة للحد من أوجه التفاوت» ودعت إلى التعهد بالعمل من أجل الوصول إلى «الفئات التي لا تلقى خدمات كافية»، مثل الفقراء، وسكان الريف والأماكن النائية، والأقليات الإثنية والعرقية واللغوية، واللاجئين والمهاجرين، والمتأثرين بفعل الحروب (UNESCO، 1990، Article 3). وجدد إطار عمل داكار الالتزام بالعمل على «أن تُحدد بوضوح احتياجات وظروف الفئات الأشد فقراً وحرماناً» والتصدي لها ومعالجتها بالمرونة اللازمة. (UNESCO، 2000، IV، para. 52).

وصحيح أن بعض البلدان قد بذلت جهوداً كبرى للعمل على الوفاء بهذه الالتزامات عن طريق توسيع فرص التعليم لتشمل أكثر سكانها حرماناً، ولكنها تظل عموماً مقصرة جداً عن الوفاء بالالتزامات المقطوعة في جومتيين وداكار. وظلت مشكلة الحرمان من المسائل الهامشية، حيث افتُرض أن التقدم المحرز في مجال التعليم على الصعيد الوطني لا بد أن تصل تداعياته إلى المحرومين. ولكن آن الأوان اليوم للتخلي عن هذا الافتراض بعد التقدم الثابت وغير متكافئ الذي أحرز طيلة عقد من الزمن على المستوى الوطني. فقد تركت على قارعة الطريق في بلدان كثيرة شرائح كبيرة من المجتمع بسبب ما توارثته من أشكال الحرمان. ولكي يتسنى كسر حلقة الحرمان هذه لا بد من توجيه عناية أشد بكثير إلى أولئك الذين يصعب الوصول إليهم.

والتصدي للحرمان والتهميش مسألة ملحة لأسباب عدة. فالأهداف المعتمدة في إطار عمل داكار لعام 2015 – بما فيها تعميم التعليم الابتدائي– لن تتحقق ما لم تعزز الحكومات جهودها الرامية إلى الوصول إلى المحرومين. كما أن مواصلة التقدم في التعليم الأساسي ووضع الأسس اللازمة للتقدم في التعليم الثانوي سوف يقتضيان بذل جهود جديدة لتوفير مزيد من الفرص للأفراد والجماعات الذين يعانون من أشد أشكال الحرمان وأعمقها جذوراً. وأي تقدم يحرز في مكافحة الحرمان من التعليم من شأنه أن يحسّن إلى حد كبير السيناريو المحْبِط المشروح في الفصل 2.

وتتجاوز قضية العمل لمكافحة الحرمان الأهداف المحددة لعام 2015. فاستمرار الحرمان من التعليم بأشد أشكاله يحمّل المجتمعات كما يحمّل الأفراد تكاليف باهظة. وحرمان الناس من فرص التعليم في سياق اقتصاد عالمي يعتمد أكثر فأكثر على المعرفة والتنافس، هو بمثابة الحكم بضياع المهارات وفقدان المواهب وفرص التجديد والنمو الاقتصادي. وهو أيضاً وصفة للانقسام الاجتماعي. فالتهميش في مجال التعليم من العوامل الهامة المؤدية إلى توسيع أشكال اللامساواة الاجتماعية والاقتصادية. والسعي إلى زيادة الصفة الاستيعابية للتعليم هو شرط لنمو مجتمعات أكثر استيعاباً لأبنائها.

والرسالة الأساسية التي يحملها هذا الفصل هي أن مسألة القضاء على الحرمان يجب أن توضع في صلب أجندة التعليم للجميع. وينبغي أن يكون التعليم عاملاً مؤدياً إلى تساوي الفرص والحراك الاجتماعي وليس آلية لتوارث الظلم الاجتماعي. ولا يكفي تكرار الحكومات بانتظام تأييدها للمبادئ القاضية بتكافؤ الفرص وتجديد التزاماتها بحقوق الإنسان وتوقيع البيانات الصادرة عن مؤتمرات القمة التي تعقد بشأن التعليم. فالقضاء على الحرمان والتهميش يتطلب سياسات عملية تمس البنى المسببة للامساواة والمديمة لحالة التهميش، كما تتطلب قادة سياسيين يعترفون بأهمية هذه المشكلة. ويتضمن هذا الفصل أربع رسائل أساسية:

- *تنتهك حكومات العالم بانتظام روح ونص اتفاقيات الأمم المتحدة التي تلزمها بالعمل من أجل تحقيق المساواة في فرص التعليم*. إن فشل الكثير من الحكومات في التصدي بحزم لظاهرة الاستبعاد من التعليم يطرح التساؤلات بشأن التزامها بحق الإنسان في التعليم ويؤخر وتيرة التقدم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع. وإن أزمة الحرمان من التعليم غير معترف بها على نطاق واسع لأسباب منها أن المحرومين أنفسهم يفتقرون إلى صوت مسموع.

- *إن تصنيف البيانات بحسب فئات الجماعات المعنية يمكن أن يؤدي دوراً أساسياً في التعرف على الفئات الاجتماعية والمناطق التي تتركز فيها ظاهرة التهميش*. فغالباً ما توضع السياسات التعليمية استناداً إلى معلومات غير كافية عمّن هم المتخلفون عن الركب. ويمكن أن تؤدي البيانات دوراً حيوياً في توفير أساس متين لإعداد أنشطة تدخّلية دقيقة الهدف ووضع سياسات أوسع نطاقاً. ويعرض هذا الفصل أداة إحصائية جديدة هي «مجموعة بيانات الحرمان والتهميش في مجال التعليم «تتجاوز مجرد المتوسطات الوطنية لتعطينا صورة عن نماذج التهميش والحرمان.

- *إن تراكب المعوقات التي يعزز بعضها بعضاً يؤدي إلى ترسيخ الحرمان البالغ بشكل مستمر ويضيّق الفرص المتاحة للمرء*. فاللامساواة بسبب الفقر أو نوع الجنس تؤدي إلى زيادة حدة المصاعب التي يواجهها المرء بسبب انتمائه الإثني أو لغته أو عيشه في المناطق الريفية أو بسبب إعاقته، وإلى سدّ أبواب التعليم أمام الملايين من الأطفال. فضلاً عن أن الوصم والتمييز الاجتماعي من العوامل القوية المؤدية إلى الحرمان من التعليم.

- *يمكن أن يكون للسياسات الجيدة المعززة بالالتزام بتحقيق الإنصاف دور حاسم في هذا المضمار*. ويمكن أن تؤدي النظم التعليمية دوراً هاماً في القضاء على الحرمان عن طريق منح الأطفال المحرومين فرصة الانتفاع ببيئة تعلّم ذات نوعية جيدة تشتمل على مدارس ممولة تمويلاً كافياً ويعمل فيها مدرسون متحمسون ومدربون تدريباً جيداً، ويقدم فيها التدريس باللغة المناسبة. بيد أن استراتيجيات التعليم يجب أن تكون مدعومة بأنشطة تدخّلية أوسع نطاقاً مثل الاستثمار في الحماية الاجتماعية، وبأحكام قانونية لمكافحة التمييز وتدابير أعم لتنمية المهارات. ولا بد من إطار متماسك تطبق فيه سياسات التعليم والسياسات الأوسع نطاقاً الرامية إلى مكافحة التهميش.

ينقسم هذا الفصل إلى ثلاثة أقسام . يقدم القسم 1 صورة عامة عن مدى انتشار الحرمان التعليمي البالغ والمستمر. فاستناداً إلى مجموعة بيانات «الحرمان والتهميش في مجال التعليم» يقاس الحرمان من التعليم بمقدار السنوات التي ينفقها الطفل في المدرسة. كما يستكشف القسم 1 المشكلات ذات الصلة بنوعية التعليم كما تتجلى في قياسات التحصيل التعليمي. وينظر القسم 2 في العمليات الاجتماعية والاقتصادية الكامنة وراء البيانات، ويستكشف بعض العوامل المؤدية إلى التهميش، بما فيها الفقر ونوع الجنس والانتماء الإثني والموقع الجغرافي. أما القسم 3 فيقدم لمحة عامة عن السياسيات والنهوج الكفيلة بتحطيم الهياكل التي تديم الحرمان في مجال التعليم وما بعده. وصحيح أن كل بلد مختلف عن الآخر ولا توجد وصفات جاهزة لمكافحة الحرمان، ولكن توجد نماذج للممارسات الجيدة في هذا المضمار كفيلة بإرشاد الخيارات السياسية للحكومات الراغبة في العمل على الوفاء بالتزاماتها فيما يتعلق بكفالة تمتع جميع مواطنيها بالحق في التعليم. □

بجب أن توضع مسألة القضاء على الحرمان في صلب أجندة التعليم للجميع

قياس الحرمان والتهميش في مجال التعليم

المقدمة

يعاني بعض الأفراد والجماعات في جميع البلدان، أياً كانت درجة تقدمها، من حرمان بالغ ومستمر في مجال التعليم يضعهم على هامش المجتمع، بحيث تقل فرصهم في الالتحاق بالمدرسة أو بدء التعليم المدرسي في السن المناسبة أو إكمال مرحلة كاملة من التعليم في حين تزيد احتمالات تركهم المدرسة بمستويات أقل من التحصيل الدراسي. فالحرمان من التعليم ليس فقط من دلائل الحرمان الاجتماعي في حد ذاته، وإنما هو أيضاً سبب ونتيجة للتهميش في مجالات أخرى ومن العوامل القوية المؤدية إلى تناقل الحرمان عبر الأجيال.

ينبغي أن توظف البلدان طاقاتها من أجل تحليل البيانات بشكل أكثر متانة واتساقاً بغية تحديد المجالات التي يتركّز فيها الحرمان

ليس من السهل تحديد من هم المهمشون لأنه نادراً ما يوجد تعريف متفق عليه للكلمة في البلد الواحد، ناهيك عن تعريف متفق عليه عبر البلدان. كما أن معرفة ما هي النتائج المترتبة على الحرمان في مجال التعليم تثير عدداً من المشكلات الأخرى. فمعظم الناس يقرون بأنها تتجاوز المسألة الكمية المحددة بعدد السنوات التي يقضيها المرء في المدرسة أو بالمستوى التعليمي الذي يحصله، وأن لها بعداً نوعياً. فعادة ما يسجل المهمشون مستويات أقل من التحصيل التعليمي. وقد ناشدت اتفاقية حقوق الطفل الحكومات تقديم تعليم يؤدي إلى الازدهار الكامل لشخصية الأطفال ومواهبهم وقدراتهم العقلية والبدنية (United Nations، Article 29). بيد أن التجربة التعليمية بالنسبة للكثير من الأطفال تؤدي إلى الإضرار بقدرتهم على التعلم وإلى إضعافهم ووصمهم. (Klasen، 2001).

ويحدد هذا القسم بعض الخصائص التي تؤهل الأفراد والجماعات مسبقاً للمعاناة من الحرمان البالغ والمستمر في مجال التعليم. وبينما تتبنى كل البلدان مبادئ المساواة في الفرص والطابع العالمي للحقوق، يتضح في الواقع أن المساواة في الفرص أمر متاح للبعض دون البعض الآخر، وأن المحرومين و المهمشين هم أقل الناس انتفاعاً بالمساواة على الإطلاق. وتظل أشكال اللامساواة المرتبطة بدخل الأسرة ونوع الجنس والإنتماء الإثني والعرقي وعوامل أخرى تفعل فعلها في الحد من الفرص المتاحة في الحياة وتغذي الحرمان.

ويعد فهم ظاهرة الحرمان شرطاً من شروط القضاء عليها. فكثيراً ما تعلن الحكومات التزامها بتحقيق تكافؤ الفرص ولكنها تعجز عن مراقبة ورصد أسباب تخلف الأفراد والجماعات عن الركب. وتتمثل الرسالة المحورية لهذا القسم في ضرورة توظيف البلدان طاقاتها من أجل إجراء تحليل للبيانات أشد متانة واتساقاً بغية تحديد المناطق التي يتركز فيها الحرمان. وتوفر مجموعة البيانات الدولية التي أعدت من أجل هذا التقرير أداة يمكن للحكومات والمنظمات غير الحكومية والباحثين استخدامها لإبراز صورة المهمشين بشكل أوضح.

واستناداً إلى مجموعة بيانات «الحرمان والتهميش في مجال التعليم» يستخدم هذا القسم تحليلاً كمياً للحرمان في البلدان النامية ذات الدخل المنخفض لتحديد الأفراد والجماعات المعرضين بشدة لخطر التهميش، سواء تعلق الأمر بالحرمان المطلق المحسوب بعدد السنوات المدرسية، أو بالحرمان بالنسبة لبقية المجتمع. كما يدرس هذا القسم العوائق التي يواجهها الأفراد والجماعات فيما يخص التحصيل التعليمي. ولئن كانت ظاهرة التهميش تختلف في أبعادها وخصائصها بين البلدان المتقدمة والبلدان النامية، فإن الأشكال البالغة والمستمرة من الحرمان موجودة أيضاً في البلدان الثرية.

الحرمان والتهميش في مجموعة بيانات التعليم

ليس قياس الحرمان في مجال التعليم بالأمر البسيط. فالبيانات المستمدة من الاستقصاءات الأسرية وغيرها من البيانات تعطينا فكرة عن العلاقة بين الفقر والانتماء الإثني والحالة الصحية ومستوى تعلم الأهل وغيرها من الخصائص من جهة، وبين التعليم من جهة أخرى. بيد أن كل هذه الخصائص ذات الصلة بالتهميش لا تفعل فعلها بمعزل عن بعضها البعض. فالمحرومون من التعليم كثيراً ما يكونون من المعوزين ومن جنس الإناث، وينتمون إلى أقلية إثنية، ويعيشون في منطقة ريفية نائية. وفهم كيفية تفاعل أشكال الحرمان المتراكبة بعضها مع بعض هو الخطوة الأولى نحو كسر حلقات الحرمان التي تدفع الناس إلى هامش المجتمع.

وغموض الرؤية يزيد من صعوبة مشكلات القياس. فتركز الفئات المحرومة والمهمشة في الأحياء الفقيرة في المدن أو في المناطق الريفية النائية يحجبهم غالباً عن الأنظار ولا تملك الوكالات الحكومية أحياناً بيانات تفصيلية تساعدها على رصد أحوالهم. وهذه الوكالات ذاتها لا تكترث في أغلب الأحيان للظروف الاجتماعية للمحرومين، مما ينم عن اللامبالاة من جانب النخب السياسية.

وتشكل مجموعة البيانات الخاصة بالحرمان والتهميش التي جمعت من أجل هذا التقرير أداة إحصائية تفيد في رسم خريطة لظاهرة الحرمان والتهميش وتحديد أشكال الحرمان التي يعاني منها الأفراد والجماعات. وقد استمدت هذه البيانات من الاستقصاءات السكانية والصحية ومن الاستقصاءات الجامعة المتعددة المؤشرات التي شملت 80 بلداً من البلدان النامية منها 38 بلدا من البلدان المنخفضة

الدخل[2]. وقد أعيد تشكيل البيانات المستمدة من هذين المصدرين من أجل التركيز على الجوانب الرئيسية للحرمان التعليمي. ويركز التحليل المعروض في هذا الفصل على ثلاثة مجالات أساسية هي التالية:

- *المستوى الأدنى*: الفقر التعليمي. عادة ما يقع المهمشون تحت العتبة الاجتماعية الدنيا من حيث سنوات التعليم. ولكي يتسنى قياس الحرمان بالأرقام المطلقة، اعتبر في هذا التحليل أن أربع سنوات دراسية تمثل الحد الأدنى المطلوب للحصول على أبسط المهارات الأساسية في مجالي القرائية والحساب. فيمكن اعتبار الشباب بين 17 و22 سنة من العمر الذين لم يحصلوا على أربع سنوات من التعليم في حالة «فقر تعليمي». ومن حصل على أقل من سنتين يمكن اعتباره في حالة «فقر تعليمي مدقع».
- *شريحة الـ20%* الدنيا. يعتبر الوقت المنفق في التعليم أحد مؤشرات توزيع الفرص. وعن طريق استخدام مجموعة بيانات «الحرمان والتهميش في مجال التعليم» يقاس الحرمان النسبي عن طريق تنظيم الأفراد البالغين من العمر من 17 إلى 22 سنة بحسب عدد السنوات التي راكموها في التعليم. ثم يستخدم التحليل هذه النتائج لتحديد الخصائص الفردية والجماعية التي تميز شريحة الـ20% الأدنى – أي الـ20% الذين حصّلوا أقل عدد من سنوات التعليم.
- *نوعية التعليم*. ليست الفترة التي يقضيها المرء في المدرسة وحدها مؤشراً على اكتسابه مهارات التعلم التي يحتاجها للإفلات من حالة الحرمان. فما يتعلمه الأطفال بالفعل يرتهن بطائفة من العوامل الأخرى، مثل نوعية التعليم والظروف السائدة في المنزل. ويدرس التحليل الحرمان في مجال التحصيل التعليمي استناداً إلى الحقائق الوطنية والدولية.

تعبّر نماذج الحرمان عن أشكال اللامساواة في الفرص. ومن مزايا مجموعة بيانات «الحرمان والتهميش في مجال التعليم» أنها تقدم معلومات مفصلة عن خصائص الأفراد والجماعات المحرومة والمهمشة بما في ذلك درجة الثراء ونوع الجنس ومكان الإقامة والانتماء الإثني واللغة. وهذه البيانات المفصلة تعطي فكرة عن ثقل «الظروف المتوارثة»، وهي ظروف خارجة عن إرادة الناس ولكنها تلعب دوراً هاماً في تحديد الفرص المتاحة لهم في التعليم وفي الحياة عامة (Bourguignon et al., 2007; 2008 ; World Bank, 2005f; Ferreira and Gignoux).

وليس قياس التهميش والحرمان مسألة تقنية محددة بدقة. إنه جزء لا يتجزأ من استراتيجيات التعليم الاستيعابي الجامع. وتفيد مجموعة بيانات «الحرمان والتهميش في مجال التعليم» في توضيح ملامح المهمشين وتوفير مصدر يمكن أن يساعد في إرشاد وضع السياسات وتوجيه النقاش العام. وترد خلاصة لهذه البيانات في جداول واردة في نهاية هذا القسم كما أنها متاحة كاملة في شكل إلكتروني.

مدى انتشار الحرمان

الوقوع تحت العتبة الدنيا – الفقر التعليمي

يعد الوقت الذي يقضيه المرء في المدرسة من أهم العوامل المحددة للفرص المتاحة له في الحياة في جميع المجتمعات. ولا يوجد مؤشر مرجعي متفق عليه دولياً لتحديد الحرمان التعليمي شبيه بالمؤشر الدولي لقياس مستوى الفقر الذي يتراوح حده الأدنى بين دولارين و 1.25 دولار يومياً. ومع ذلك فإن من غير المحتمل أن يكون الحاصل على أقل من أربع سنوات من التعليم قد تضلّع في المهارات الأساسية للقرائية والحساب، ناهيك عن إرساء الأسس اللازمة للتعلم مدى الحياة. أما الذي تقل سنوات تعليمه عن سنتين فهو مهدد بمواجهة عوائق كأداء في مجالات عديدة في حياته. وصحيح أن التحصيل التعليمي يعتمد في النهاية على نوعية التعليم بقدر اعتماده على عدد سنوات الدراسة ولكن عتبتي الأربع سنوات والسنتين اعتبرتا في هذا التحليل المؤشرين الأدنيين لما سمي «الفقر التعليمي» و«الفقر التعليمي المدقع» على التوالي.

ويستخدم الشكل 3.1 هاتين العتبتين لتقديم صورة عامة عن الحرمان التعليمي في ثلاثة وستين بلداً معظمها من البلدان المنخفضة الدخل. وهو يشمل مجموعة مرجعية مؤلفة من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 17 و22 سنة. فحتى إذا أخذنا في الاعتبار الملتحقين بالمدرسة فوق السن العادية فإن هذه الفئة العمرية تتجاوز إلى حد كبير سن إكمال التعليم الابتدائي وتعطي من ثم صورة ذات مصداقية عمن أكمل أربع سنوات في التعليم.

وتنكشف لدينا ثلاثة مسائل عامة. أولها مدى انتشار الحرمان واللامساواة على المستوى العالمي. ففي البلدان الغنية تكون الغالبية العظمى من الناشئة في هذه الفئة العمرية قد قضت في التعليم من عشر إلى خمس عشرة سنة. أما في اثنين وعشرين بلداً من البلدان المشمولة ببيانات «الحرمان والتهميش في مجال التعليم» فإن 30% أو أكثر من الشباب من الفئة العمرية 17–22 سنة قضوا في الدراسة أقل من أربع سنوات، وفي أحد عشر بلداً منها ترتفع هذه النسبة إلى 50%. ويقع تسعة عشر بلداً من البلدان الاثنين والعشرين هذه في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وتشكل غواتيمالا وباكستان والمغرب البلدان الثلاثة الباقية.

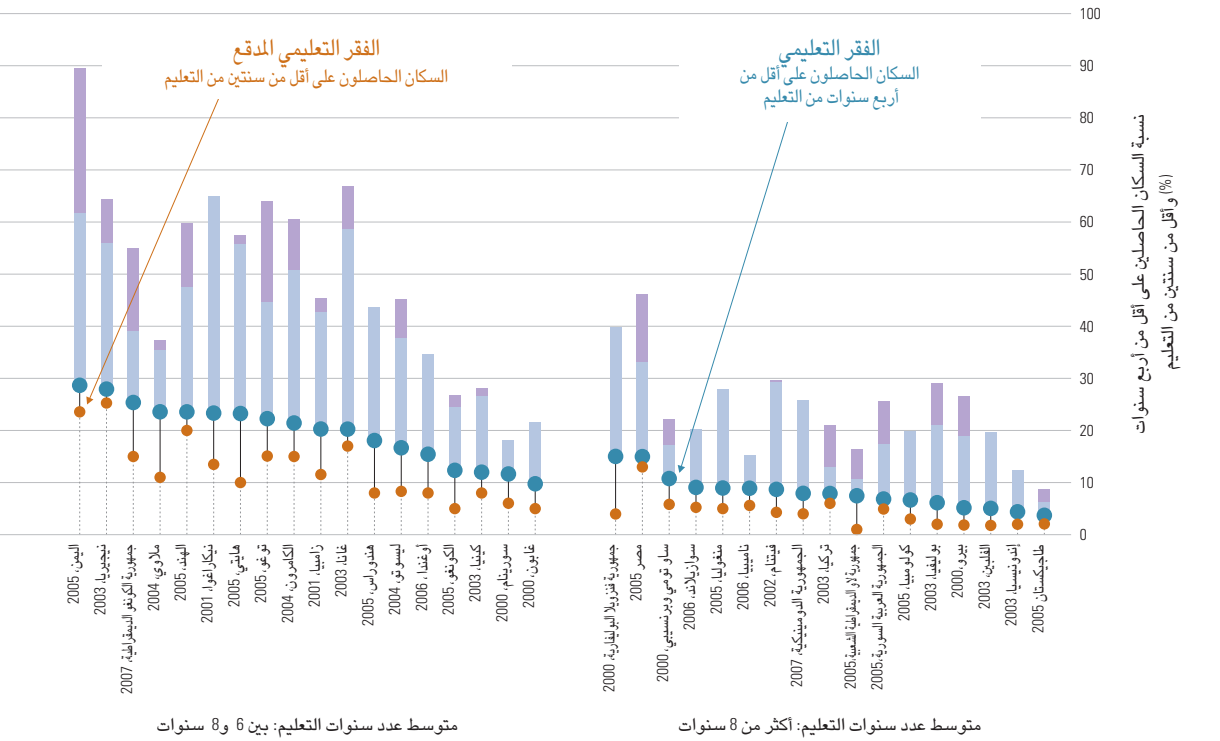
أما المسألة الثانية فتتعلق بالفوارق بين البلدان. وحسبما يمكن توقعه فإن نسبة السكان الحاصلين على أقل من أربع سنوات أو أقل من سنتين من التعليم تنخفض في المتوسط كلما ارتفع المعدل الوطني لسنوات الدراسة. والبلدان التي يبلغ فيها هذا المعدل أكثر من ثماني سنوات

قياس التهميش والحرمان هو جزء لا يتجزأ من استراتيجيات التعليم الاستيعابي الجامع

2 - تجمع بيانات الاستقصاءات السكانية والصحية في إطار مشروع MEASURE DHS الذي تنفذه هيئة ICF Marco انظر http://www.measuredhs.com/ أما بيانات الاستقصاءات المتعددة المؤشرات فتجمعها اليونيسيف. انظر http://www.unicef.org/statistics/index_24302.html

الشكل 3.1: قياس الفقر التعليمي عبر البلدان

النسبة المئوية للسكان والأسر الأشد فقراً وفتيات الأسر الأشد فقراً من الفئة العمرية 17 – 22 سنة ممن حصل على أقل من أربع سنوات وأقل من سنتين من التعليم، في بلدان مختارة وبحسب أحدث سنة متاحة



المصدر: UNESCO-DME (2009).

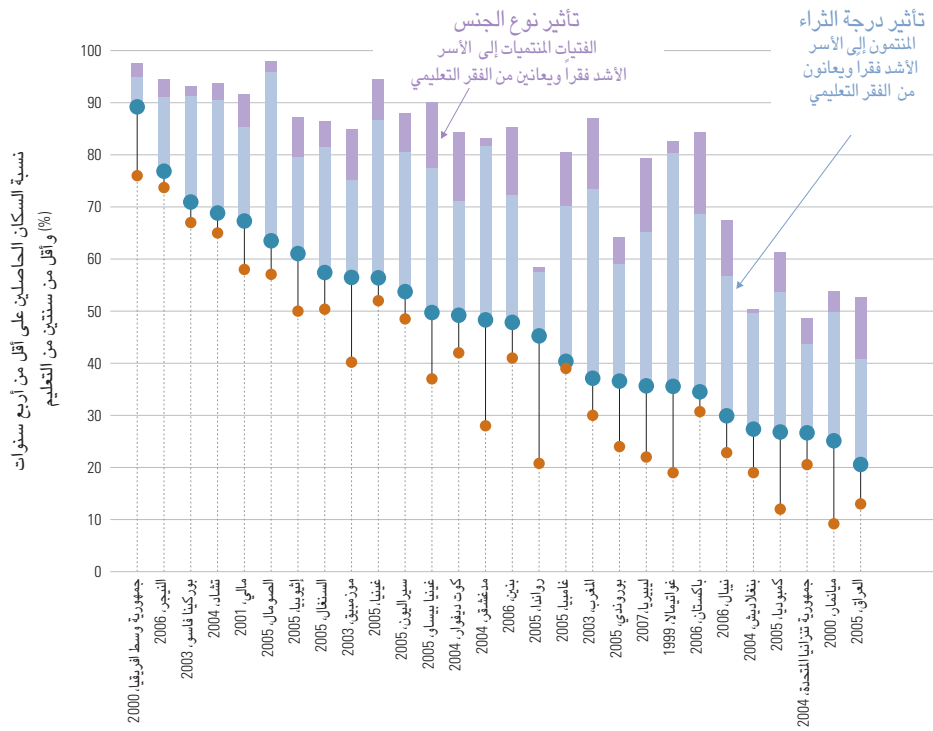
تعد أوجه اللامساواة القائمة على درجة الثراء سبباً من أسباب الحرمان في مجال التعليم على الصعيد العالمي

تنخفض نسبة الحاصلين على أربع سنوات تعليم فيها عن 10%. بيد أن هذا التقريب بين العاملين يحجب أشياء بقدر ما يكشف أشياء. فمتوسط سنوات الدراسة في مصر مثلاً يفوق المتوسطات في كينيا ولكن لديها نسبة أكبر من المنتمين إلى الفئة العمرية 17–22 والحاصلين على أقل من أربع سنوات في التعليم. وتشير مثل هذه المقارنات إلى وجود فوارق عميقة الجذور على الصعيد الوطني تحجبها أرقام المعدلات الوطنية.

وتشير المقارنات بين فداحة الفقر التعليمي إلى الشيء ذاته. ففي البلدان التي تنخفض فيها بشدة متوسطات عدد سنوات التعليم يلاحظ أن معظم الموجودين تحت عتبة الأربع سنوات هم أيضاً من الحاصلين على أقل من سنتين من التعليم. ومع ذلك فإن نسبة سكان باكستان الذين تقل فترة تعليمهم عن أربع سنوات أقل من النسبة المناظرة في رواندا، ولكن نسبة سكان باكستان الذين تقل فترة تعليمهم عن السنتين أعلى بـ 50%. وتعطينا هذه المقارنات صورة عن درجة التباين في تشاطر مختلف شرائح المجتمع لمتوسط التقدم المحرز في التعليم.

والبعد الثالث الذي يبينه الشكل 3.1 هو اتساع أوجه التفاوت القائمة على الدخل ونوع الجنس على الصعيد الوطني. وتعد أوجه اللامساواة القائمة على درجة الثراء أحد أسباب الحرمان في مجال التعليم على النطاق العالمي. فأن يولد المرء في شريحة الـ20% الأشد فقراً من السكان يزيد احتمالات وقوعه تحت عتبة الأربع سنوات بشكل ملموس. وفي نصف البلدان تقريباً، ومنها غانا وغواتيمالا وكمبوديا ونيجيريا ونيكاراغوا والهند واليمن، يؤثر الحرمان التعليمي المتمثل في أربع سنوات على الفقراء بما يعادل ضعف المتوسط الوطني. وأن يكون المرء فقيراً في الفلبين يزيد احتمالات انخفاض عدد سنوات الدراسة بين أفراد الفئة العمرية من 17 إلى 22 عن أربع سنوات بمعدل أربع أضعاف مقارنة بالمتوسط الوطني.

الإنتماء إلى أحد الجنسين يزيد من تأثير الفقر، والعكس بالعكس. فأن تكون فقيراً وأنثى يضاعف شدة الحرمان. ويظهر الشكل 3.1 الفارق الذي يفصل بين فتيات الأسر الفقيرة ليس فقط عن المتوسط الوطني ولكن أيضاً عن



متوسط عدد سنوات التعليم : أقل من 6 سنوات

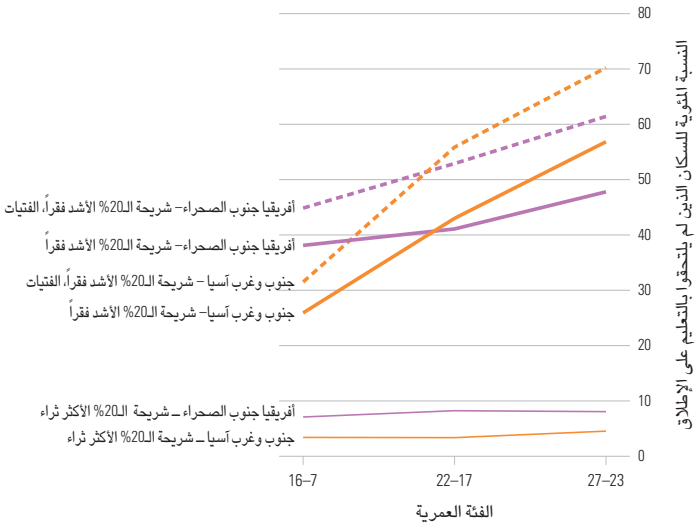
صبيان الأسر الفقيرة. والفوارق بين الجنسين تفسر إلى حد كبير الارتفاع النسبي لمستوى الفقر التعليمي في مصر. فاحتمال حصول الشابات في مصر على أقل من أربع سنوات من التعليم أكثر بمرتين منها لدى الشباب – وبأربع مرات إذا كن فقيرات. والحرمان بين النساء الفقيرات في مصر أشد حدة منه في بعض البلدان الأخرى مثل أوغندا وزامبيا وهندوراس حيث متوسط الدخل أقل بكثير من مصر. واحتمالات تحصيل فتيات الأسر الفقيرة في المغرب أقل من أربع سنوات من التعليم أكثر من نظيراتهن في السنغال. وفي اليمن تبلغ نسبة الشابات الفقيرات البالغات من العمر بين 17 و22 سنة والحاصلات على أقل من أربع سنوات من التعليم 90% مقارنة بنسبة 30% بين الذكور الفقراء.

وبينما تعطي البيانات الخاصة بالفئة العمرية 17–22 سنة فكرة عن توريث الحرمان، فإن نماذج الالتحاق الحالية تبين مدى توارث الحرمان عبر الأجيال. ويبين الشكل 3.2 أن الفوارق في الدخل وبين الذكور والإناث في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي جنوب وغرب آسيا تضيق عبر الزمن ولكنها لا تزال شاسعة. ويتضح من الاستقصاءات الأسرية في مجموعة بيانات «الحرمان والتهميش في مجال التعليم» أن 38% من الأطفال بين 7 و16 سنة المنتمين إلى الأسر الأشد فقراً في أفريقيا جنوب الصحراء و26% في جنوب وغرب آسيا لم يذهبوا إلى المدرسة البتة. كما توفر بيانات مثيرة للقلق عن ضآلة التقدم المحرز من أجل الوصول إلى شريحة الـ20% من الأطفال الأشد فقرا في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وبالأخص إلى الفتيات. وكانت نسبة الشباب بين 17 و22 سنة المنتمين إلى أشد الأسر فقراً أعلى في جنوب وغرب آسيا عنها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وتنعكس هذه الصورة تماماً فيما يتعلق بالأطفال بين 7 و16 عاماً مما يدل على أن التقارب الاجتماعي فيما يخص الالتحاق بالمدرسة أبطأ في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

أن يكون المرء فقيراً وأنثى يضاعف شدة حرمانه في بلدان كثيرة

الشكل 3.2: التقدم بطيء فيما يتعلق بالأطفال الفقراء في أفريقيا

النسبة المئوية للسكان الذين لم يلتحقوا بالتعليم على الإطلاق، بحسب الفئة العمرية، في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي جنوب وغرب آسيا، حوالى 2005



ملاحظة: تمثل التقديرات المتوسطات المرجحة من السكان
المصدر: UNESCO-DME (2009).

في مصر يبلغ متوسط عدد سنوات الدراسة لفتيات المناطق الحضرية عشر سنوات، وينخفض هذا المتوسط إلى أقل من خمس سنوات بالنسبة للفتيات الفقيرات في المناطق الريفية

تفيد البيانات عن أوجه اللامساواة الناجمة عن الدخل ونوع الجنس في تفسير التناقض بين الثروة الوطنية والحرمان الحاد من التعليم. فكلما زاد الدخل يميل عدد سنوات التعليم إلى الارتفاع ومستوى الحرمان إلى الانخفاض بيد أن هناك اختلافات هائلة بين البلدان في مدى ترجمة ارتفاع الدخل إلى انخفاض في مستوى الحرمان التعليمي (انظر الشكل 3.3). وتكشف المقارنات بين بلدان ذات مستويات دخل مختلفة عن نتائج مثيرة فيما يخص الفئة العمرية من 17 إلى 22:

- في حين أن دخل الفرد في باكستان مشابه لدخل الفرد في فيتنام، فإن نسبة المنتمين إلى الفئة العمرية 17–22 سنة الحاصلين على أقل من أربع سنوات من التعليم تزيد في باكستان عنها في فيتنام بأكثر من ثلاثة أمثال.
- في المغرب الذي يزيد متوسط الدخل فيه مرتين على متوسط الدخل في ليسوتو، تمثل نسبة السكان الحاصلين على أقل من أربع سنوات من التعليم ضعفي نسبتهم في ليسوتو.
- وبينما يتساوى متوسط الدخل في مصر والأردن فإن تأثير الفقر التعليمي في الأردن أقل منه في مصر بسبع مرات.
- يزيد متوسط الدخل في غابون وتركيا أكثر من مرتين على متوسط الدخل في الجمهورية الدومينيكية، ولكن نسبة السكان الموجودين تحت عتبة الأربع سنوات من التعليم متماثلة في البلدان الثلاثة.

ومثل هذه المقارنات تجعلنا نحترس من الافتراض القائل بأن النمو الاقتصادي يؤدي بالضرورة إلى حل مشكلة الحرمان البالغ في مجال التعليم. فالثراء يزيد الموارد المتاحة لكي تستثمر الأسر والحكومات في التعليم. ولكن التباين الكبير الملاحظ يشير إلى عوامل أخرى تلعب دوراً هاماً في توسيع فرص التعليم لتشمل المحرومين، ومنها على الأخص فعالية السياسات العامة.

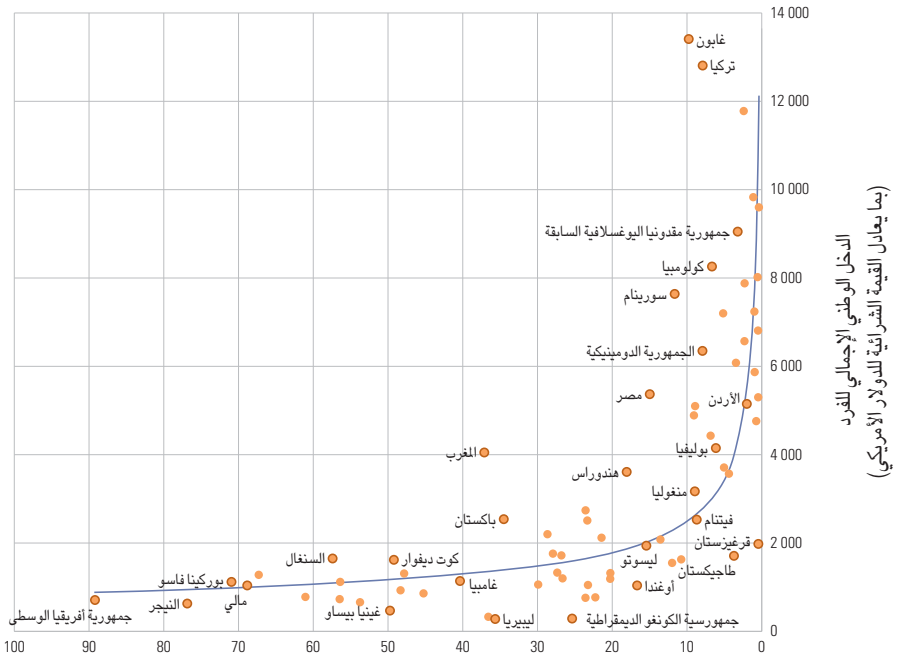
وأوجه التفاوت القائمة على الدخل ونوع الجنس لا تعمل بمعزل عن بعضها البعض. فأوجه عدم المساواة في التعليم المرتبطة بهذين البعدين تتداخل مع أشكال عدم المساواة المرتبطة بمكان الإقامة والانتماء الإثني واللغة والإعاقة وعوامل أخرى لتحد من الفرص المتاحة وتزيد شدة الحرمان.

وفي عدد كبير من البلدان تكون الأسر الريفية عموماً، والأسر الريفية الفقيرة خصوصاً، متخلفة كثيراً على مستوى التعليم قياساً بالأسر القاطنة في المناطق الحضرية. فالإقامة في المناطق الريفية تجمع بين الحرمان الناشئ عن عامل الدخل والحرمان الناجم عن نوع الجنس، فيتضافر بذلك تأثير المواقف الثقافية وعدم تكافؤ توزيع عبء العمل بين أفراد الأسرة. كما أن هذا الحرمان يتقاطع أيضاً مع نماذج الحرمان الأوسع المبينة في الشكل 3.4:

- في مصر تتراكب الاختلافات في مستوى الدخل مع الفوارق بين الريف والحضر وبين الجنسين. فالصبيان والفتيات الأثرياء في المناطق الحضرية يسجل كلاهما في المتوسط أكثر بقليل من عشر سنوات من التعليم. في حين أن المتوسط بالنسبة للذكور الفقراء في المناطق الريفية هوأقل من ثماني سنوات وينخفض إلى أقل من خمس سنوات بالنسبة للإناث. والمناطق الريفية في صعيد مصر تعاني بشكل خاص من شدة الحرمان. فأكثر من 40% من سكان هذه المناطق يعيشون في حالة فقر ومتوسط عدد سنوات الدراسة للإناث الريفيات في المنطقة يكاد لا يتجاوز الأربع سنوات – وهو مستوى يضاهي المتوسط الوطني في كوت ديفوار.
- والفوارق في مستوى الثراء في الهند هي من بين أوسع الفوارق في العالم تعززها أوجه التفاوت الإقليمية والجنسانية. ففي حين أن أبناء شريحة الـ20% الأكثر ثراء يقضون في المدرسة في المتوسط أكثر من 11 سنة، فإن متوسط توقعات مدة الدراسة بالنسبة لأبناء الشريحة الأشد فقراً تضعهم فوق عتبة الأربع سنوات التي تحدد «خط الفقر التعليمي» مباشرة. أما الفتيات الريفيات فيقعن دون هذا الخط بمسافة كبيرة، إذ يساوي متوسط مدة التعليم لديهن ثلاث سنوات

الشكل 3.3: ينخفض الفقر التعليمي كلما ارتفع مستوى الدخل، ولكن توجد بعض الاختلافات في مدى ترابط العاملين

الدخل الوطني الإجمالي للفرد والنسبة المئوية من السكان البالغين من العمر من 17 إلى 22 سنة الحاصلين على أقل من أربع سنوات من التعليم



المصدر: UNESCO-DME (2009)؛ الجدول الإحصائي1.

أي ما يعادل المتوسط الوطني في تشاد. وعادة ما يقل متوسط مدة تعليم المرأة الريفية البالغة من العمر بين 17 و22 عاماً في بيهار عن السنتين.

- وفي نيجيريا، تتموضع المرأة الريفية الفقيرة عادة في الحد الأعلى من عتبة السنتين التي تحدد الحرمان التعليمي البالغ، أي ما يقل بنسبة 40% من المتوسط الوطني فيما يتعلق بسنوات الدراسة ونحو ربع متوسط سنوات الدراسة بالنسبة للذكور الأثرياء في المناطق الحضرية. ويوجد فارق ثلاث سنوات بين الإناث الفقيرات في المناطق الريفية والذكور الفقراء في المناطق الحضرية. وفي جدول توزيع الفرص التعليمية على الصعيد الوطني، توجد نساء الهوسا الريفيات الفقيرات في المرتبة الدنيا إذ لا يقضين سوى أقل من بضعة شهور في المدرسة في المتوسط. وفي أعلى الجدول نجد أن الصبيان والفتيات الأثرياء يقضون في المتوسط نحو 10 سنوات في التعليم. وتقدم نيجيريا مثالاً واضحاً عن كيفية تضافر عوامل الفقر والموقع الجغرافي والعوامل الثقافية وتآزرها لخلق الحرمان البالغ.

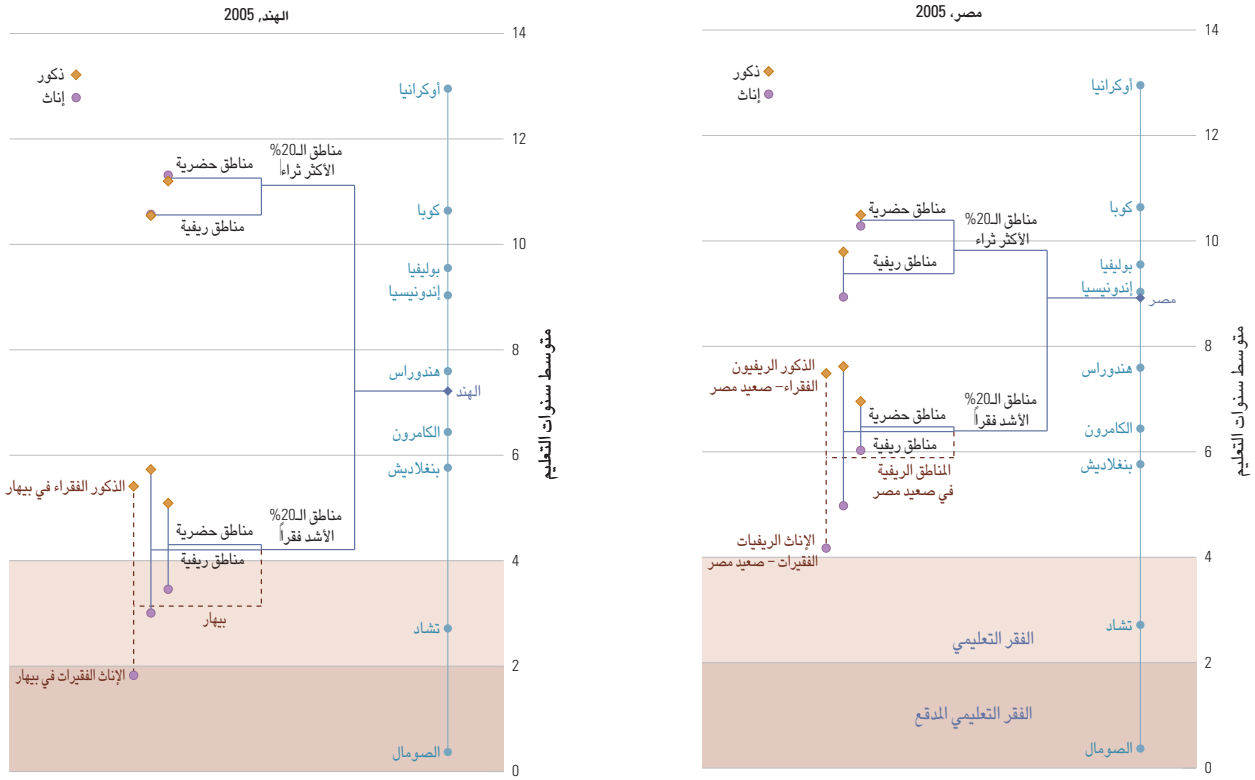
وغالباً ما تسهم أشكال اللامساواة المقترنة بظروف عيش معينة في زيادة أوجه التفاوت على المستوى الوطني. ويقدم لنا الرعاة الرحّل مثالاً صارخاً في هذا الصدد. فهذه الفئة من السكان الذين يعيشون في مناطق نائية ويعمل أطفالهم في رعي الماشية ويقتضي طراز عيشهم التنقل مسافات شاسعة، تحول دون تعلمهم عقبات كبرى مرتبطة بالوقت والمسافة تعززها أحياناً المشاكل التي تعتور السياسات التعليمية، مثل فشلها في توفير المناهج التعليمية والكتب الدراسية المناسبة وفي الاستجابة لوقائع طراز الحياة الرعوية. كما تتفاعل عوامل الحرمان هذه مع طرائق العمل والتقاليد الثقافية والنظم العقائدية لكي تديم أوجه التفاوت الشاسعة القائمة على نوع الجنس.

في إثيوبيا وأوغندا وغينيا تحتل الجماعات الرعوية الرحل الدرجة السفلى في جدول توزيع الفرص التعليمية

وتعطينا الاستقصاءات الأسرية الوطنية وتعدادات السكان فكرة عن مدى هذا الحرمان في إثيوبيا وكينيا وأوغندا. ففي إثيوبيا مثلاً توجد جماعات الرعويين الرحل في الدرجة السفلى من جدول توزيع الفرص التعليمية (الشكل 3.5). وفي أوغندا يقل عدد السنوات التي يقضيها 85% من رعاة الكاراموجونغ من الفئة العمرية 17–22 سنة في المدرسة عن السنتين مقارنة بالمعدل الوطني الذي يزيد على

الشكل 3.4: شجرة اللامساواة في التعليم

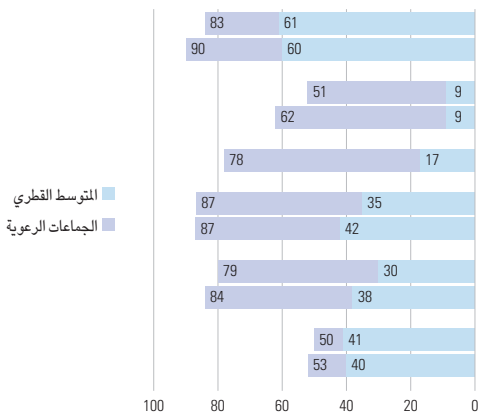
متوسط سنوات التعليم للسكان البالغين من العمر بين 17 و22 سنة بحسب مستوى الدخل ونوع الجنس ومكان الإقامة وعدد من العوامل المختارة الأخرى المسببة للحرمان، بحسب آخر سنة متاحة



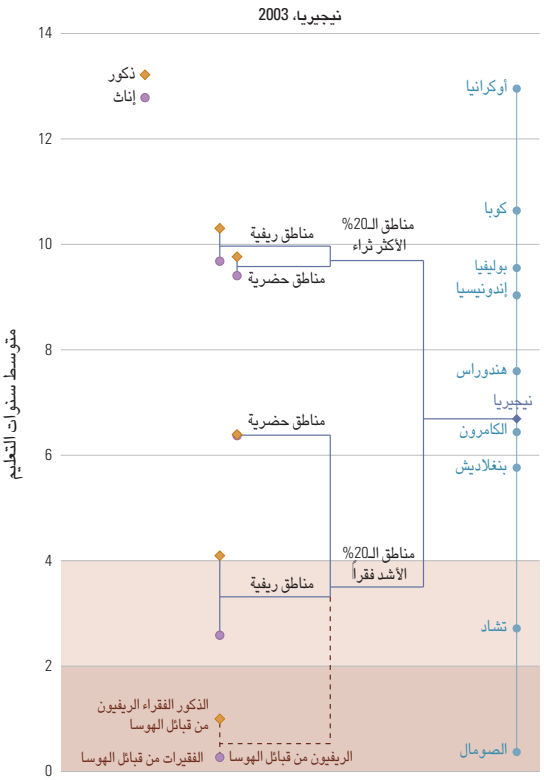
المصدر: UNESCO-DME (2009).

الشكل 3.5: يعاني الرعويون الرحّل من أشد أشكال الحرمان

النسبة المئوية من السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 17 و22 سنة والذين تقل مدة دراستهم عن السنتين والنسبة المئوية من السكان في سن التعليم الابتدائي غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية، بحسب نوع الجنس والانتماء إلى جماعات مختارة من الرعاة الرحّل، ووفقا لبيانات آخر سنة متاحة



ملاحظات: لا تتوافر بيانات مصنفة بحسب الجنسين بالنسبة لأوغندا.
النسبة المئوية لغير الملتحقين بالتعليم الابتدائي: نسبة السكان في سن التعليم الابتدائي الذين لا يرتادون المدرسة الابتدائية.
المصادر: UNESCO-DME (2009) و Klasen (2009).



ست سنوات. وفي غرب أفريقيا يعد المنتمون إلى جماعة البول، التي تسمى أيضاً الفولا والفولاني والبولار، من بين أشد السكان حرماناً في مجال التعليم في عدة بلدان منها بنين وتشاد والسنغال ومالي.

وتشير النماذج الحالية للحضور في المدارس إلى استمرار الحرمان التعليمي البالغ عبر الأجيال، نظراً لعدم احتمال التحاق أطفال الرعاة الرحل بالمدرسة كما يتضح في الشكل 3.5. وفي بنين قرابة 90% من أطفال قبائل الفولاني في سن التعليم الابتدائي لا يلتحقون بالمدرسة. وأن تكون صومالياً في كينيا يزيد احتمالات عدم التحاقك بالمدرسة بمقدار خمسة أضعاف أو أكثر. وأكثر من 60% من الفتيات الصوماليات غير ملتحقات بالتعليم الابتدائي – أي بمقدار سبعة أضعاف المتوسط الوطني.

تعدّ الفوارق الإقليمية من العوامل الهامة في تحديد خصائص الحرمان التعليمي. وعادة ما تكون أوجه التفاوت بين مختلف مقاطعات البلد الواحد أوسع بكثير من أوجه التفاوت الموجودة فيما بين البلدان. ويبيّن الشكل 3.6 توزيع السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 17 و22 سنة والحاصلين على أقل من أربع سنوات من التعليم بين مختلف المقاطعات في عدد من البلدان، ويتضح منه أن الاختلافات الإقليمية ذات تأثير قوي على فرص التعليم. ففي نيكاراغوا تتراوح نسبة السكان الحاصلين على أقل من أربع سنوات بين أقل من 7% في مناغوا إلى أكثر من 60% في جينوتيغا.

وعادة ما تتركز في المناطق المحرومة والمهمشة أعلى مستويات الفقر، وتتجمع فيها الأقليات الإثنية وتعاني من النزاعات. ففي مقاطعة بره أزوم الشرقية في تشاد دفع القتال بين الحكومة والمتمردين أعداداً كبيرة من السكان إلى النزوح داخلياً عن ديارهم، وتستقطب هذه المقاطعة أيضاً الكثير من اللاجئين المهجرين من السودان بفعل ميليشيات الجنجويد (Internal Displacement Monitoring Centre، 2009). وأكثر من 90% من سكان المقاطعة البالغين من العمر من 17 إلى 22 سنة، تقل مدة تعليمهم عن أربع سنوات ومستوى الحضور في المدارس فيها يعد ضمن أدنى المستويات في هذا البلد. وقد أحرزت أوغندا تقدماً كبيراً على الصعيد الوطني في اتجاه تعميم التعليم الابتدائي، ولكن هذا التقدم يخفي وراءه جيوباً كبيرة من الحرمان التعليمي في المقاطعات. وتكشف بيانات التعليم بوضوح مدى الدمار الذي يخلفه الفقر والنزاع في شمال البلاد. وفي مقاطعات كوتيدو وموروتو وناكابيريبيريت الشمالية الشرقية حيث أسهمت قضايا الأمن والعنف بفعل الإغارة على قطعان الماشية في تعزيز العوامل المؤدية إلى تأخير وتيرة التقدم في مجال التعليم، نحو 90% من السكان بين 17 و22 سنة من العمر تقل مدة تعليمهم عن السنتين (الإطار 3.1).

في أشد مقاطعات كمبوديا حرماناً، لا يتجاوز متوسط مدة تعليم الشابات 1.8 سنة مقارنة بـ 3.2 سنة للشبان الذكور

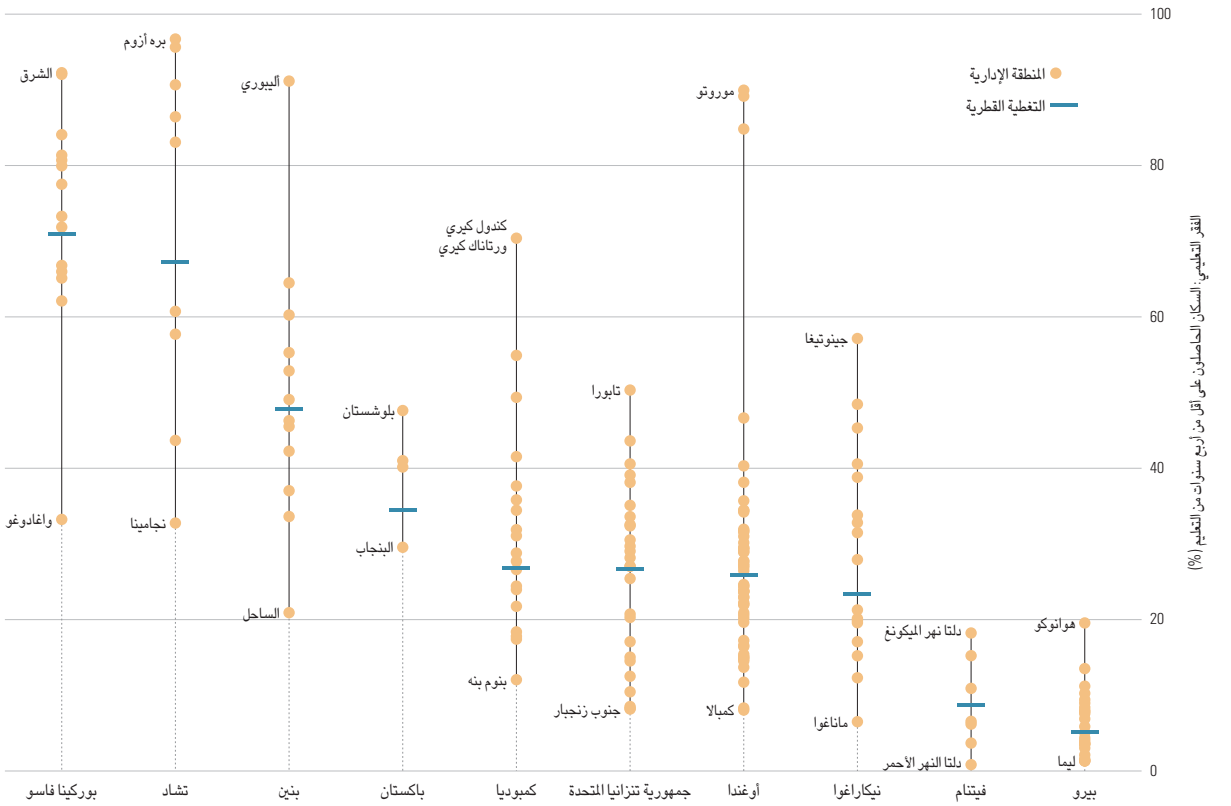
وغالباً ما تكون أوجه اللامساواة الجغرافية ذات صلة وثيقة بأوجه اللامساواة الاجتماعية والاقتصادية، وبالاختلافات بين الريف والحضر، والانتماء الإثني، واللغة. ففي أشد مقاطعات كمبوديا حرماناً– مندول كيري ورتاناك كيري– حيث تعيش تجمعات كبيرة من القبائل الجبلية في مناطق نائية وفي حالة فقر شديد، فإن أقل من شخص واحد من كل ثلاثة أشخاص من الفئة العمرية 17–22 سنة تزيد مدة تعليمه على أربع سنوات (الشكل 3.6). والتفاوت بين الجنسين في المنطقة شاسع: فلا يتجاوز متوسط مدة تعليم الإناث 1.8 سنة مقارنة بـ 3.2 سنة للذكور. وتعكس هذه النتائج تراكم تأثير عوامل الفقر والانعزال والتمييز والممارسات الثقافية، كما تعكس فشل السياسات التعليمية.

ويوجد في الفلبين تطابق شديد بين انتشار الفقر في المناطق وتواجد البالغين من العمر بين 17 و22 سنة الذين تقل مدة تعليمهم عن أربع سنوات. وتعتبر منطقة مندناو المسلمة المستقلة واحدة من أشد المناطق معاناة من الحرمان التعليمي حيث أن استمرار النزاع فيها لسنوات طويلة زاد من حدة الفقر وأدى إلى نزوح 750.000 شخص (الإطار 3.2).

وثمة مثال آخر تقدمه المكسيك حيث أن التقدم السريع

الشكل 3.6: توجد في بلدان كثيرة فوارق إقليمية شاسعة في مجال الفقر التعليمي

النسبة المئوية من السكان البالغين من العمر 17 إلى 22 سنة والحاصلين على أقل من أربع سنوات من التعليم، بحسب الأقاليم في بلدان مختارة، وبحسب بيانات أحدث سنة متاحة



المصدر: UNESCO-DME (2009).

المحرز خلال العقد الماضي بفضل برامج الحماية الاجتماعية والتحويلات المالية ذات الهدف المحدد بدقة قلل من أوجه التفاوت الإقليمية والقائمة على مستوى الدخل. ولكن على الرغم من أن الفوارق الإقليمية قد انخفضت عبر الزمن إلا أنها لا تزال قائمة (الجدول 3.2):

- تحتل ولايات «حزام الفقر» الجنوبية، وهي شياباس وغيريرو وأواخاكا وميشواكان وفيراكروز، المرتبة السفلى في جدول الفرص التعليمية. فيتراوح متوسط سنوات التعليم للإناث بين 5.7 سنة في شياباس وأكثر من 10 سنوات في المقاطعة الاتحادية.
- وبينما تقل مدة تعليم 11% من الفئة العمرية من 17 إلى 22 سنة عن أربع سنوات، ترتفع هذه النسبة إلى 19% في غيريرو وإلى 26% في شياباس.

يعاني السكان الأصليون والأقليات الإثنية من أقسى أشكال الحرمان التعليمي. وبعض أشكال الحرمان التي تعاني منها جماعات السكان الأصليين والأقليات الإثنية ذات علاقة بالفقر. فتوجد في فيتنام أكثر من خمسين أقلية إثنية تمثل 13% من السكان ولكنها تمثل أكثر من 40% من السكان الذين يعيشون تحت خط الفقر (Truong Huyen،2009) . وثلاثة أرباع السكان الأصليين تقريباً في بوليفيا وغواتيمالا هم فقراء مقارنة بالنصف فيما يخص السكان غير الأصليين (Halland Patrinos، 2006). ويرتبط ارتفاع مستويات الفقر بدوره بالتمييز والوصم الثقافي مما يخلق عوائق أمام التعليم. فالناطقون بالأيمرية في بوليفيا من الفئة العمرية 17–22 سنة تنقص مدة تعليمهم بمقدار السنتين عن الناطقين باللغة الإسبانية وبمقدار أربع سنوات بالنسبة للناطقين بلغة الكيتشوا. وفي غواتيمالا يتراوح متوسط عدد سنوات الدراسة بين 6.7 للناطقين باللغة الإسبانية و 1.8 للناطقين بلغة الككشي.

يتراوح متوسط عدد سنوات الدراسة في غواتيمالا بين 6.7 للناطقين باللغة الإسبانية و 1.8 للناطقين بلغة الككشي

ويزيد الفقر والتمييز بين الجنسين من حدة الحرمان التعليمي بين الأقليات من السكان الأصليين. فاليافعون من السكان الأصليين ابتداء من غواتيمالا وبيرو وحتى كمبوديا وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، معرضون

الإطار 3.1: أوغندا – بات تعميم التعليم الابتدائي على مرمى البصر، ولكن لا تزال هناك جيوب كبيرة من الحرمان التعليمي

أحرزت أوغندا تقدماً كبيراً في مجال التعليم الابتدائي خلال العقد الماضي. فانخفضت فيها أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس انخفاضاً شديداً، كما أن معدلات إكمال الدراسة تسير في اتجاه التحسن وتتقلص الفوارق بين الجنسين. وإذا أريد أن يستمر التقدم نحو تعميم إكمال مرحلة التعليم الابتدائي لا بد من مضاعفة الجهود من أجل الوصول إلى أشد السكان حرماناً. ويمكن أن تساعد عمليات تعداد السكان والاستقصاءات الأسرية في تحديد هذه الفئات من السكان.

ويظل الفقر العائق الأكبر، إذ أن أكثر من 20% من الفئة العمرية 17 – 22 سنة في الخميس الأفقر من السكان تقل عدد سنوات تعليمهم عن السنتين – أي بأربع مرات عن الخميس الأكثر ثراء. وأدت زيادة الاستثمار في التعليم وإلغاء الرسوم المدرسية إلى زيادة فرص انتفاع الفقراء بالتعليم. ولكن يظل مع ذلك 16% من أطفال الأسر الأشد فقراً البالغين من العمر بين 7 و16 سنة غير ملتحقين بالمدارس، مما يدل على ضرورة اتخاذ المزيد من الإجراءات.

وثمة أجزاء كاملة من أوغندا أغفلت وتخلّفت عن الركب، وكان للنزاعات وأنشطة جماعة جيش الرب للمقاومة في المقاطعات الشمالية في أشولي وأباك وغولو وكيتغوم وليرا نتائج وخيمة على التعليم فتعطل هذا التقدم بسبب إقفال المدارس، وخشية الآباء من عمليات الخطف، والنقص المزمن في المعلمين، كما أن انعدام الأمن دمّر سبل عيش الناس وزاد من فقرهم مما جعل من الصعب على الآباء مواجهة تكاليف التعليم.غير المباشرة. ونحو 40% من آباء جماعة الآشولي ذكروا أن التكلفة هي السبب في تسرب أبنائهم من المدرسة، وإن كان عدم القدرة على مواجهة المصاريف وانعدام الأمن عاملين يعزز أحدهما الآخر.

وثم مقاطعات شمالية أخرى تعيش فيها جماعات رعوية كبيرة تعد من ضمن أشد مقاطعات البلد حرماناً في مجال التعليم. ففي كوتيدو، تقل مدة تعليم 83% من السكان في الفئة العمرية 17 – 22 عاماً عن السنتين، ولا يرتاد المدرسة الابتدائية سوى خمس الأطفال حالياً (الشكل 3.7 والجدول 3.1).

ويعد التفاوت بين الجنسين من العقبات الأخرى التي تواجه التقدم في مجال التعليم في الشمال. فكثيراً ما تؤدي الأعراف الثقافية إلى تزويج الفتيات في سن لا يتجاوز الثانية عشرة. ويطرح الحمل المبكر مشكلة أخرى فقد بيّن أحد الاستقصاءات أن نسبة 10% تقريباً من التسرب في مقاطعة آشولي ذات صلة بالحمل المبكر أو بالزواج. ويزيد هذه المشكلات حدة الخوف على سلامة الفتيات الذاهبات إلى المدرسة في مناطق النزاع. وعندما يدفع الفقر الآباء إلى الاختيار بين أطفالهم فإن وزن التقاليد يحمل الكثيرين على الإفصاح عن تفضيلهم لتعليم الصبيان.

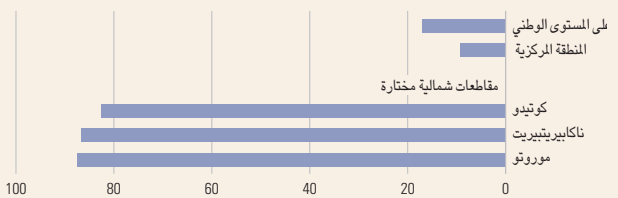
وبسبب انتشار الحروب بات الشمال أقل اجتذاباً للمعلمين. ففي أواخر عام 2005 مثلاً تم الإعلان عن 500 وظيفة في مجال التعليم في كيتغوم لم تستقطب سوى 180 ترشيحاً مقبولاً. كما أن نسبة التغيب العالية بين المعلمين تنم عن المشكلات التي يواجهونها. فالكثير من المدارس لا يوجد فيها مكان لإقامة المعلمين مما يضطرهم إلى قطع مسافات طويلة، وأحياناً عبر طرق غير آمنة. ويميل دخل المعلمين في هذه المنطقة إلى أن يكون أقل بكثير من دخل نظرائهم في المناطق الأوفر حظاً، ويرجع ذلك جزئياً إلى أن الفقر يخفض من المبالغ التكميلية التي تدفعها الأسر.

ويمكن أن تنتهز الحكومة والجهات المانحة السلام الهش في الشمال لدعم برنامج »للحاق بركب التعليم». وقد يقتضي انتهاز هذه الفرصة إعادة النظر في التمويل العام، إذ أن وضع خريطة لتوزيع الحرمان التعليمي في منطقة الشمال يؤكد على ما تتطلبه هذه المنطقة من احتياجات خاصة، ولكن التحويلات المالية التي تتلقاها من الحكومة على أساس عدد الأفراد تساوي عموماً ما يتلقاه غيرها من المناطق في البلد. فمن المهم جداً تقديم تمويل تفضيلي لهذه المنطقة المحرومة.

المصادر: UNICEF (2007d); Higgins (2009); Women's Commission

الشكل 3.7: ترتفع نسبة الفقر التعليمي في بعض مقاطعات أوغندا الشمالية

النسبة المئوية من السكان من الفئة العمرية 17–22 سنة الحاصلين على أقل من سنتين من التعليم



النسبة المئوية من السكان من الفئة العمرية 17-22 سنة الحاصلين على أقل من سنتين من التعليم

المصدر: إحصاءات وحسابات Harttgen and Klasen (2009).

الجدول 3.1: نسب الحضور الصافية في التعليم الابتدائي في بعض مناطق ومقاطعات أوغندا، بحسب الجنسين، 2002

	نسب الحضور الصافية في التعليم الابتدائي (%)	
	ذكور	إناث
على الصعيد الوطني	83	83
المنطقة المركزية	89	90
المنطقة الشمالية		
أدجوماني	79	76
أباك	79	77
أروا	83	79
غولو	82	76
كيتغوم	84	82
كوتيدو	22	19
ليرا	78	75
موبو	87	82
موروتو	21	18
ناكابيريتبيريت	17	19
نبّي	80	72
بادر	82	78
يومبي	88	81

الإطار 3.2: الفلبين – ترك المحرومين في حالة تخلّف

إن مؤشرات التعليم في الفلبين أقل مما ينبغي أن تكون عليه في بلد بمستوى دخل هذا البلد. وثمة خطر حقيقي في أن يفشل هذا البلد في تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. وتفيد بيانات الاستقصاءات الأسرية في تحديد الجيوب الكبيرة التي يحول فيها الحرمان البالغ والمستمر دون تحقيق التقدم نحو بلوغ الهدف.

كانت نسبة القيد الصافية تبلغ 92% في عام 2007، وهي نسبة قريبة مما نجده في بلدان دون الفلبين بكثير من حيث متوسط الدخل، مثل زامبيا، وأدنى من المستويات التي بلغتها بلدان أخرى في المنطقة مثل إندونيسيا. ويبلغ عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس نحو مليون طفل، أي بزيادة طفيفة عما كان عليه في عام 1999.

والسبب الرئيسي لهذا التناقض بين الثروة الوطنية ونتائج التعليم يكمن في الفقر المدقع والفوارق الشاسعة بين شتى مناطق البلد. فالهوة التي تفصل بين شريحة الـ20% الأكثر ثراء من السكان وباقي المجتمع أوسع بكثير مما هي عليه في معظم بلدان المنطقة (الشكل 3.8). وفي شريحة الـ20% الأفقر من السكان يبلغ متوسط عدد سنوات التعليم في الفئة العمرية 17 – 22 سنة نحو سبع سنوات أي أقل بأكثر من أربع سنوات من شريحة الـ20% الأكثر ثراء. ويتضح من البيانات الخاصة بالحضور في المدارس أن السياسات الراهنة لا تصل إلى الفئة الأشد فقراً، إذ تفيد أن نحو 6% من أطفال الأسر الأشد فقراً البالغين من العمر بين 6 و 16 سنة غير ملتحقين بالمدارس أو لم يلتحقوا بها البتة. فأوجه التفاوت الشاسعة على الصعيد الاقتصادي تغذي أوجه التفاوت في مجال التعليم، لاسيما لأنها تدفع الكثير من الأطفال إلى الخروج من المدرسة من أجل دخول عالم العمل.

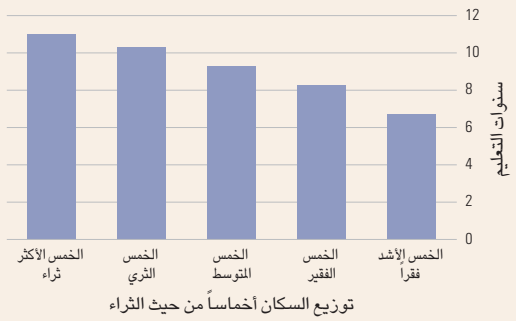
وتكشف البيانات الإقليمية عن فوارق شاسعة في الفرص (الشكل 3.9). فعلى الصعيد الوطني يقل عدد سنوات التعليم لنحو 6% من السكان البالغين من العمر بين 17 و22 سنة عن أربع سنوات، في حين تتراوح هذه النسبة في الأقاليم الأفضل أداء – إيلوكوس ومنطقة العاصمة الوطنية – بين 1% و2%. وفي الطرف الأقصى الآخر – في منطقة مندناو المسلمة المستقلة وشبه جزيرة زمبوانغا– يقع أكثر من 10% من هذه الفئة تحت هذه العتبة.

وتوجد طائفة كبيرة من العوامل وراء هذه الفوارق. ويزداد تأثير ارتفاع مستويات الفقر حدة بسبب النزاع الدائر في منطقة مندناو، وشدة معاناة السكان الأصليين في فيزايا الشرقية وزامبوانغا من العزلة والحرمان الشديد.

ويتعين على السلطات الوطنية اتخاذ خيارات صعبة في مجال السياسة العامة إذا ما أرادت تحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. فعليها أن تعطي وزناً أكبر بكثير لإيصال تعليم جيد النوعية للسكان المحرومين. ويمكن أن تؤدي برامج الحماية الاجتماعية والتحويلات النقدية المشروطة، على غرار تلك المطبقة في البرازيل والمكسيك، دوراً هاماً في مكافحة عمل الأطفال وتوسيع نطاق الفرص التعليمية المتاحة للفقراء. ومن الأولويات الملحة أيضاً توفير التعليم باللغة المحلية في مناطق السكان الأصليين.

الشكل 3.8: توجد في الفلبين فوارق شاسعة في مجال التعليم مبنية على درجة الثراء

متوسط عدد سنوات التعليم بين الفئة العمرية من 17 إلى 22 سنة، الفلبين، 2003



المصدر: UNESCO-DME (2009).

إن جيوب الحرمان البالغ والمستمر تقف عائقاً أمام التقدم

الجدول 3.2: مؤشرات مختارة في مجال التعليم، بحسب الأقاليم، المكسيك، 2005

	نسب الحضور الصافية في التعليم الثانوي(%)		سنوات التعليم*		أقل من أربع سنوات في التعليم
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	*(%)
ولايات الشمال المحرومة					
شياباس	65	54	6.6	5.7	26
غيريرو	68	64	7.1	7.0	19
ميشواكان	59	57	7.1	7.4	14
واخاكا	69	61	7.1	6.7	16
فيراكروز	68	65	7.3	7.1	20
المتوسط الوطني	69	66	8.2	8.2	11
ولايات مختارة من المنطقتين الوسطى والشمالية					
بايا كاليفورنيا	75	74	8.9	9.4	6
المقاطعة الاتحادية	84	84	10.0	10.1	3
مكسيكو	74	72	9.0	9.0	6

البيانات تخص السكان البالغين من العمر من 17 إلى 22 سنة.
المصدر: إحصاءات وحسابات Harttgen and Klasen (2009).

إن تنوع الصعوبات المطروحة يحد من قدرة الحكومة على مواجهتها. فينبغي للسلطات الإقليمية ودون الإقليمية أن تضع وتنفذ سياسات تستجيب للاحتياجات المحلية. ولكن الحكومة المركزية يمكنها أن تفعل المزيد من أجل تهيئة بيئة مؤاتية. فالنظام التعليمي يعاني من نقص مزمن في المعلمين وقاعات الدراسة، ومن ارتفاع حجم الصفوف وانخفاض مستويات التحصيل التعليمي. ولمواجهة هذه المشكلات يتعين زيادة نسبة الدخل القومي المخصصة للتعليم لكي تتجاوز نسبة عام 2005 البالغة 2.1%، وهي واحدة من أدنى النسب في العالم.

الشكل 3.9: يعاني الأطفال في المناطق الفقيرة والنائية ومناطق النزاع في الفلبين من ارتفاع مستويات الفقر التعليمي

النسبة المئوية من السكان بين 17 و22 عاماً الذين تقل مدة تعليمهم عن أربع سنوات ومدى تواجد الأسر الفقيرة في المنطقة المعنية، بحسب المناطق، في الفلبين، 2003

ملاحظات: يقاس الفقر في مجال التعليم بنسبة السكان بين 17 و22 سنة الذين تقل مدة تعليمهم عن أربع سنوات، أما الفقر في مجال الدخل فتقاس بنسبة تواجد الأسر الفقيرة التي يضعها دخلها تحت خط الفقر في كل منطقة.
المصدر: UNESCO-DME (2009)، Philippines National Statistical Coordination Board (2006).

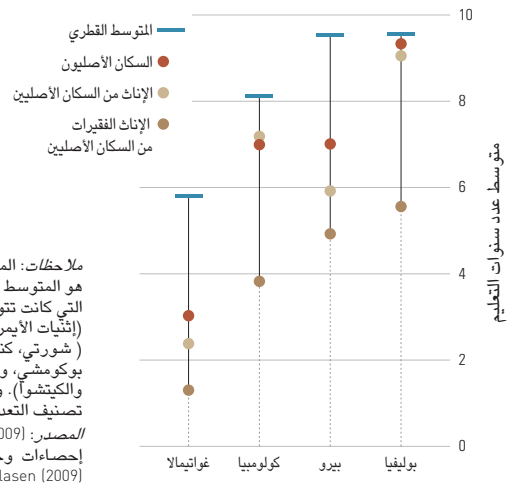
للحرمان الشديد من التعليم أكثر بكثير من نظرائهم من غير السكان الأصليين، لا سيما إذا كانوا من الفقراء ومن الإناث. والمنتمون إلى فئة السكان الأصليين في بيرو ممن تتراوح أعمارهم بين 17 و22 سنة تقل مدة تعليمهم بسنتين عن المتوسط الوطني؛ وتقل مدة تعليم الفتيات الفقيرات من هذه الفئة بسنتين أخريين (الشكل 3.10).

وتشير نماذج الحضور في المدرسة التي أظهرتها الاستقصاءات الأسرية إلى احتمال تناقل أبرز أشكال التفاوت عبر الأجيال.

وتنتشر أوجه الحرمان المرتبطة باللغة في جميع المناطق. فأن تكون لغة التدريس الرسمية هي اللغة المستخدمة في المنزل يخفّض إلى حد كبير من احتمال قضاء أقل من أربع سنوات في التعليم بين البالغين من العمر من 17 إلى 22 سنة. وعندما تكون لغة المنزل هي اللغة الكردية في تركيا فإن احتمالات انخفاض مدة التعليم عن أربع سنوات تكون بنسبة 30% مقارنة بنسبة تقل عن 5% للناطقين بالتركية. ولئن كان هناك ترابط قوي بين تأثير اللغة هذا وتأثير

الشكل 3.10: يؤدي عاملا الثراء ونوع الجنس إلى توسيع أوجه التفاوت في مجال التعليم التي يعاني منها السكان الأصليون في أمريكا اللاتينية.

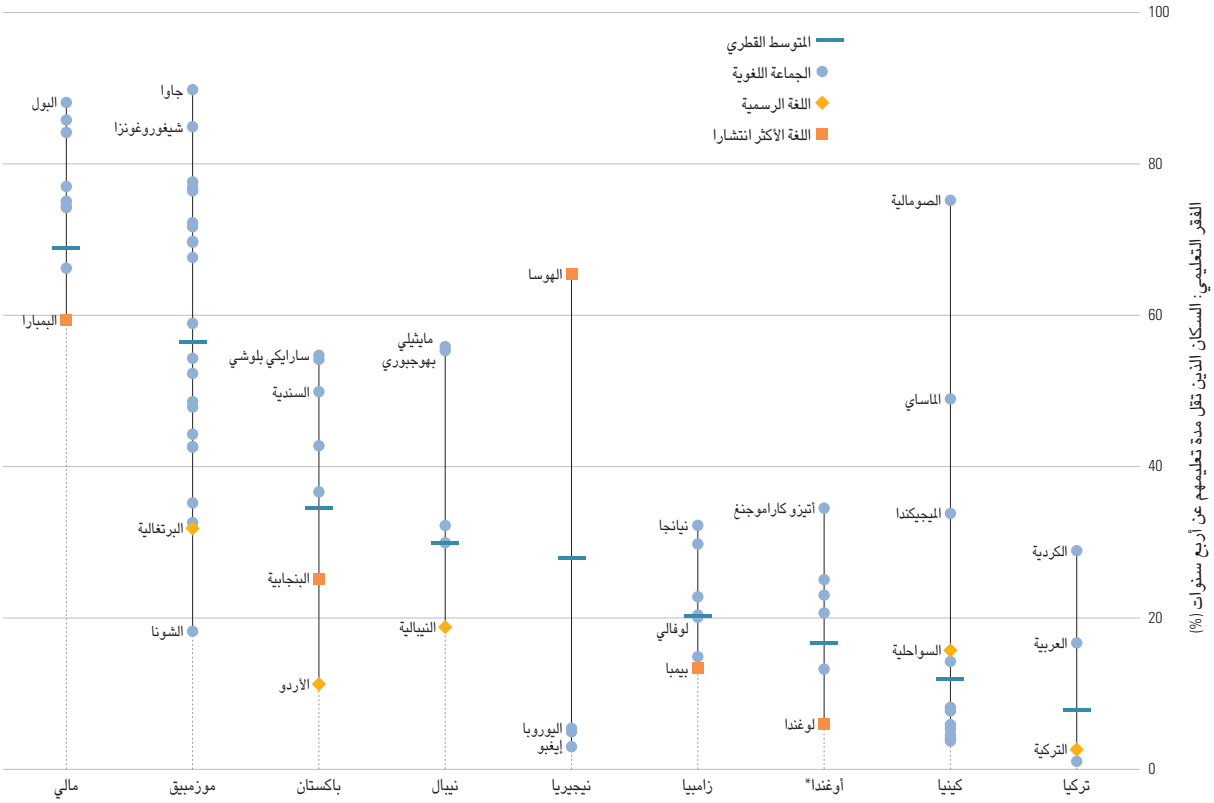
متوسط عدد سنوات التعليم بين سكان الفئة العمرية 17-22 سنة في بلدان مختارة، وفقا لبيانات أحدث سنة متاحة



ملاحظات: المتوسط بالنسبة للسكان الأصليين هو المتوسط المرجح لجماعات السكان الأصليين التي كانت تتوافر عنها بيانات. وهي : بوليفيا (إثنيّات الأيمرى والغواراني وكيتشوا)؛ وغواتيمالا (شورتي، كنجوبال، كاكشيكيل، كيشي، مام، بوكومشي، ولغة تزو أوتيهيل)؛و بيرو (الأيمرى والكيتشوا). واستخدم فيما يتعلق بكولومبيا تصنيف التعداد الإثني للسكان الأصليين.
المصدر: UNESCO-DME (2009)؛ إحصاءات وحسابات Harttgen and Klasen (2009).

الشكل 3.11: تأثير الهوة اللغوية في فرص التعليم

النسبة المئوية من سكان الفئة العمرية 17-22 سنة الذين تقل مدة تعليمهم عن أربع سنوات بحسب اللغة المحكية، في بلدان مختارة، آخر سنة متاحة



المصدر: UNESCO-DME (2009)، * تعداد أوغندا؛ إحصاءات وحسابات Harttgen and Klasen (2009).

في نيجيريا تتراوح مستويات الفقر التعليمي بين أقل من 10% للناطقين باليوروبا، وأكثر من 60% للناطقين بالهوسا

الفقر المنتشر في الأقاليم المعنية فإن هذا العامل له أهميته في حد ذاته (الشكل 3.11)

توجد في البلدان التي تختلف فيها اللغة الرسمية عن اللغة المحكية في المنزل صلات وثيقة بين اللغة والحرمان في مجال التعليم. ففي قرابة ثلاثين بلداً في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى ليست اللغة الرسمية هي اللغة الأكثر انتشاراً في المنزل (Alidou et al., 2006) وهذا يعني أن تدريس الأطفال في المدرسة الابتدائية يتم في كثير من الأحيان بلغة غير لغتهم الأم مما يسهم في خلق تفاوت شديد بينهم بفعل اللغة. ففي موزمبيق لا تتجاوز مدة تعليم الناطقين بلغة جاوا من الفئة العمرية 17–22 سنة، عاماً واحداً في مقابل خمسة أعوام للناطقين بالبرتغالية؛ وأكثر من 80% منهم تقل مدة تعليمهم عن أربع سنوات. وفي نيجيريا تتراوح مستويات الفقر التعليمي، المحددة بعتبة الأربع سنوات، بين أقل من 10% للناطقين باليوروبا، وأكثر من 60% للناطقين بالهوسا. ولغة المنزل تؤثر في كل المنطقة تأثيراً كبيراً على احتمالات تجاوز مدة التعليم الأربع سنوات.

ويعد التفاعل بين عوامل اللغة والانتماء الإثني والموقع الجغرافي من الأسباب الهامة للحرمان في مجال التعليم. ويمكن من خلال بيانات الاستقصاءات الأسرية تحديد المناطق والأفراد الأشد معاناة من تضافر هذه العوامل. وأوضح مثال على ذلك يأتينا من تركيا حيث نسبة السكان من الفئة العمرية 17–22 سنة الذين تقل عدد سنوات تعليمهم عن أربع سنوات تتراوح في معظم المناطق بين 2% و7% ولكن هذه النسبة ترتفع إلى 21% في المنطقة الشرقية. وتعد الشابات الناطقات بغير اللغة التركية – وعادة ما تكون الكردية – من بين الأشد حرماناً في مجال التعليم إذ يبلغ متوسط عدد سنوات التعليم بينهن ثلاث سنوات فقط – أي أقل من المتوسط الوطني في السنغال (الشكل 3.12).

شريحة الـ20% الدنيا من السكان: حرمان نسبي

ظاهرة التهميش لا تعني فقط الحرمان بمطلق العبارة، فهي أيضاً التخلف عن باقي المجتمع. وأوجه الحرمان التي يعاني منها الأفراد والجماعات المشروحة أعلاه تعد من أهم المعالم المميزة للمتخلفين عن الركب في مجال التعليم في المجتمع. وينظر هذا القسم في الخصائص المميزة لشريحة الـ« 20% الدنيا» فيما يخص التعليم.

من هم المنتمون إلى فئة الـ20% الدنيا من السكان؟ أمكن بفضل بيانات الاستقصاءات الأسرية توزيع الذين تتراوح أعمارهم بين 17 إلى 22 سنة على أساس عدد السنوات التي قضوها في المدرسة. ويمكن استخدام أسلوب تحليل البيانات أيضاً لتصنيف الأفراد المنتمين إلى كل مجموعة بحسب خصائصهم الاجتماعية، أي ثروة الأسرة ونوع الجنس والانتماء الإثني والموقع الجغرافي. وبخلاف عتبات الحرمان المستخدمة في القسم السابق فإن بيانات فئة الـ20% الأدنى من السكان تعطينا مقياساً نسبياً على المستوى الوطني. فالسكان المندرجون في المرتبة الأدنى من الجدول، لنقل في الفلبين أو تركيا، تزيد مدة تعليمهم المدرسي على مدة نظرائهم في تشاد أو مالي ولكنهم يشاركونهم في ضيق فرص التعليم التي كانت متاحة لهم في طفولتهم بالنسبة للفرص المتاحة لغيرهم من سكان بلدانهم.

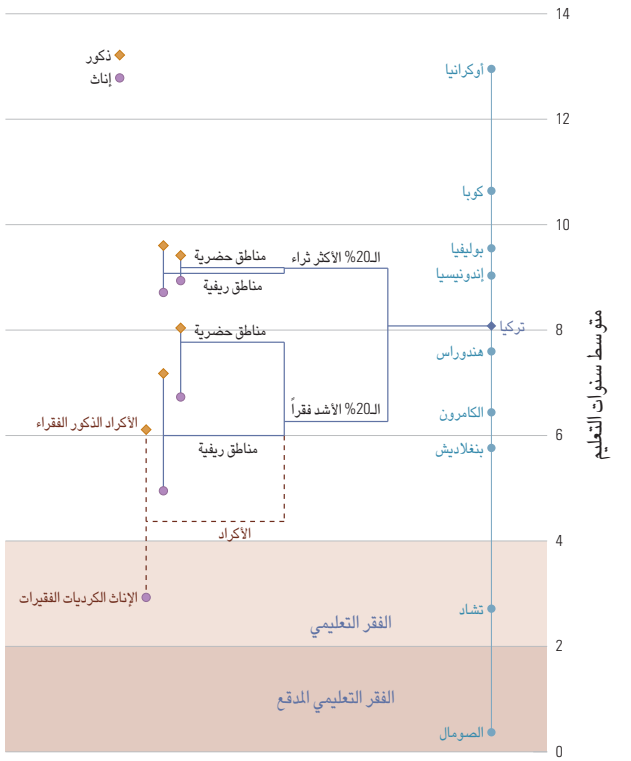
وقد شاع استخدام الاستقصاءات الأسرية لقياس اللامساواة العامة في مجال التعليم. أما تحليل البيانات الجديد المعد لهذا التقرير فهو يتيح إمكانية تجاوز اللامساواة العامة لدراسة الخصائص المميزة لشريحة الـ20% الدنيا. ويمكن استخدام هذه البيانات في نفس الوقت لتقدير وزن كل من المتغيرات على حدة مثل الدخل واللغة ونوع الجنس، وتضافر الآثار المترتبة على هذه المتغيرات أيضاً، ولكن ضمن بعض الحدود.

ثروة الأسرة. إن نشوء المرء في أسرة من أسر شريحة الـ20% الأفقر من السكان في بلد ما يزيد إلى حد كبير من احتمال تواجده في أسفل جدول توزيع الفرص التعليمية (الشكل 3.13). ففي الفلبين وفيتنام وكولومبيا ومنغوليا ونيكاراغوا، تزيد نسبة السكان المندرجين في شريحة الـ20% الأشد فقراً مرتين على نسبة المندرجين منهم في فئة الـ20% الدنيا من حيث توزيع الفرص التعليمية.

الانتماء الإثني واللغوي. تمثل الجماعات الإثنية واللغوية في بعض البلدان نسبة كبيرة من فئة الـ20% الدنيا (الشكل 3.14). ففي نيجيريا تمثل جماعة الناطقين بلغة الهوسا أكثر من نصف «الفقراء في مجال التعليم» وهي جماعة تمثل خمس السكان. وبسبب توارث الحرمان بين الناطقين بلغة الككشي من السكان الأصليين في غواتيمالا، فإن أفراد هذه الجماعة معرضون مرتين أكثر من غيرهم لأن يكونوا في عداد الخمس الأدنى فيما يتعلق بسنوات التعليم.

الشكل 3.12: الفقر والانتماء الإثني واللغة عوامل تغذي الحرمان التعليمي في تركيا

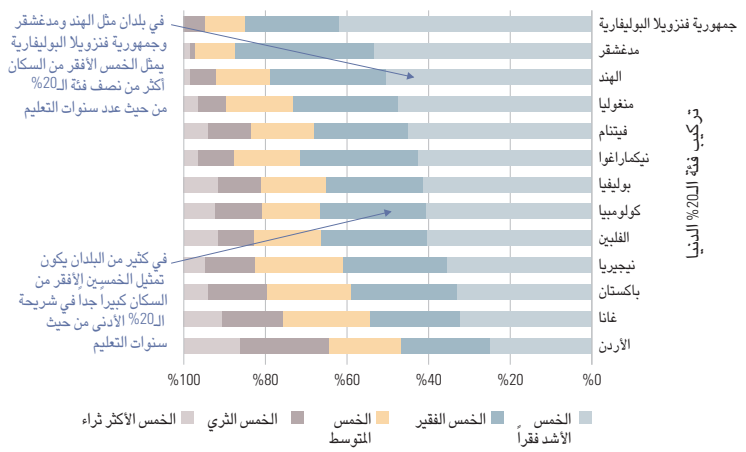
متوسط سنوات التعليم للسكان الذين تتراوح أعمارهم بين 17 و22 سنة بحسب مستوى الدخل ومكان الإقامة ونوع الجنس والنطق باللغة الكردية، 2005



المصدر: UNESCO-DME (2009).

الشكل 3.13: الأسر الفقيرة معرضة أكثر من غيرها للتخلف عن الركب في مجال التعليم

تصنيف فئة الـ20% الموجودة في أسفل جدول توزيع الفرص التعليمية بحسب تصنيف السكان أخماساً من حيث الدخل في بلدان مختارة ووفقا لبيانات آخر سنة متاحة

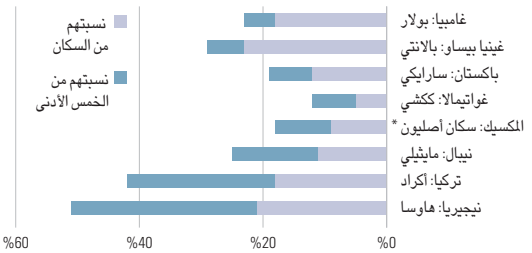


ملاحظة: "الخمس الأدنى" هو نسبة الـ20% من البالغين من العمر بين 17 و22 سنة الحاصلين على الحد الأدنى من التعليم

المصدر: UNESCO-DME (2009).

الشكل 3.14: غالباً ما تكون اللغة مؤشراً مسبقاً على الاندراج في الخمس الأدنى

النسبة المئوية لجماعات لغوية مختارة مندرجة في الخمس الأدنى من جدول توزيع الفرص التعليمية



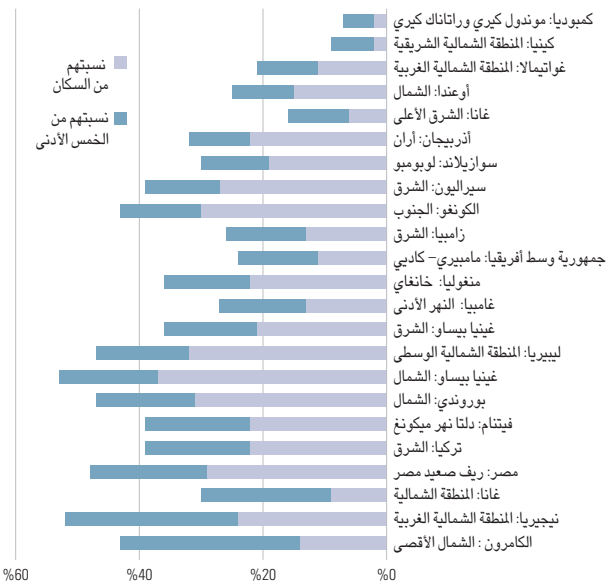
ملاحظة: "الخمس الأدنى" هو نسبة الـ 20% من السكان البالغين من العمر بين 17 و22 سنة والحاصلين على الحد الأدنى من التعليم

* تشير عبارة لغة السكان الأصليين في المكسيك إلى السكان الذين يتكلمون لغات أصلية فقط ولا يتكلمون اللغة الإسبانية

المصدر: UNESCO-DME (2009) ؛ تعداد السكان في المكسيك؛ وإحصاءات وحسابات Harttgen and Klasen (2009).

الشكل 3.15: تواجه بعض المناطق حرماناً حاداً في مجال التعليم

النسبة المئوية لمناطق مختارة تندرج في الخمس الأدنى من حيث توزيع الفرص التعليمية، السكان البالغون من العمر من 17 إلى 22 سنة ، في بلدان مختارة وفقا لبيانات آخر سنة متاحة



** تمثل المناطق المبينة هنا المستوى الأول من التقسيم الإداري، باستثناء المناطق الواردة بالحرف المائل والتي تمثل مناطق جغرافية*

المصدر: UNESCO-DME (2009) ؛ إحصاءات سكانية ؛ وإحصاءات وحسابات Harttgen and Klasen (2009).

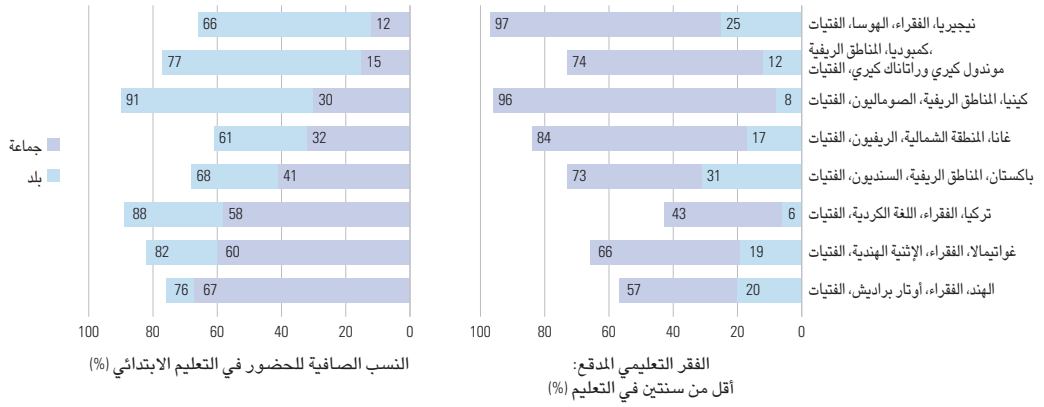
المنطقة ومكان الإقامة. غالباً ما تكون الفوارق بين الأقاليم في عدد سنوات التعليم أكبر بكثير من الفوارق بين البلدان (الشكل 3.15). فسكان بعض المناطق – مثل شمال كينيا وشرق تركيا والمناطق الريفية في صعيد مصر وأقصى الشمال في الكامرون – ممثلون بنسب عالية جداً في شريحة الـ20% الأدنى من حيث توزيع الفرص التعليمية في بلدانهم. ولكن التعبير عن هذا الحرمان بالأرقام على أساس إقليمي من شأنه إعطاء صورة خاطئة تقلل من مستوى هذا الحرمان. فهناك ثلاث مناطق في الكامرون يعيش فيها ربع سكان البلد تمثل ثلاثة أرباع السكان المندرجين في الخمس الأدنى من حيث التعليم. وفي نيجيريا يوجد 86% من الخمس التعليمي الأدنى في منطقتين – الشمال الغربي والشمال الشرقي – تمثلان 43% من السكان.

إن أشكال الحرمان التي تدفع الناس إلى الوقوع في الخمس الأدنى من حيث التعليم لا تفعل فعلها في معزل عن بعضها البعض وإنما تتضافر لتزيد من اتساع أشكال اللامساواة الاجتماعية التي تحد من الفرص المتاحة في مجال التعليم. ويتضح ذلك في الشكل 3.16 الذي يستخدم إحصاءات مجموعة اليونسكو لبيانات «الحرمان والتهميش في مجال التعليم» (2009) للنظر في تأثير بعدين أو ثلاثة أبعاد متضافرة من الحرمان. فتأثير اجتماع أشكال الحرمان واضح من خلال تضافر آثار الفقر ونوع الجنس وغيرهما من عوامل الحرمان. ويمكن تكوين فكرة عن هذه الآثار استناداً إلى المؤشر المرجعي الخاص بـ «الفقر التعليمي المدقع» حيث تقل مدة التعليم عن السنتين، ومؤشرات أشكال الحرمان الأحدث المحسوبة استناداً إلى نسب الحضور في المدرسة الابتدائية للأطفال في السن المحددة للتعليم الابتدائي:

- الفتاة الريفية التي تعيش في مقاطعتي موندول كيري وراتاناك كيري الهضبيتين في كمبوديا يزيد احتمال عدم التحاقها بالمدرسة بمقدار خمسة أضعاف. فثلاثة أرباع هذه الجماعة تقل مدة تعليمها عن سنتين مقابل نسبة وطنية تبلغ 12% في المتوسط.
- وفي غواتيمالا، تبلغ نسبة الحضور الصافية في المدرسة الابتدائية لفتيات الأسر الفقيرة ذات الأصول الهندية 60% مقابل المتوسط الوطني البالغ 82%، واحتمالات حصولهن على أقل من سنتين من التعليم المدرسي تزيد على المتوسط بأكثر من ثلاث مرات.
- ومن أكثر الجماعات حرماناً في تركيا هي جماعة الفتيات الناطقات بالكردية المنتميات إلى الأسر الفقيرة. فنحو 43% من الفئة العمرية 17–22 سنة تقل سنوات تعليمهن عن سنتين مقابل 6% في المتوسط على الصعيد الوطني.
- وفي نيجيريا، تواجه فتيات الهوسا الفقيرات بعضاً من أخطر أشكال الحرمان التعليمي في العالم. فنحو 97% من

الشكل 3.16: يؤدي تراكم أوجه الحرمان إلى الحد من فرص التعليم

نسب الحضور الصافية في التعليم الابتدائي والنسب المئوية للسكان الذين تتراوح أعمارهم بين 17 إلى 22 سنة والذين تقل مدة تعليمهم عن السنتين في بلدان مختارة ووفقا لبيانات آخر سنة متاحة

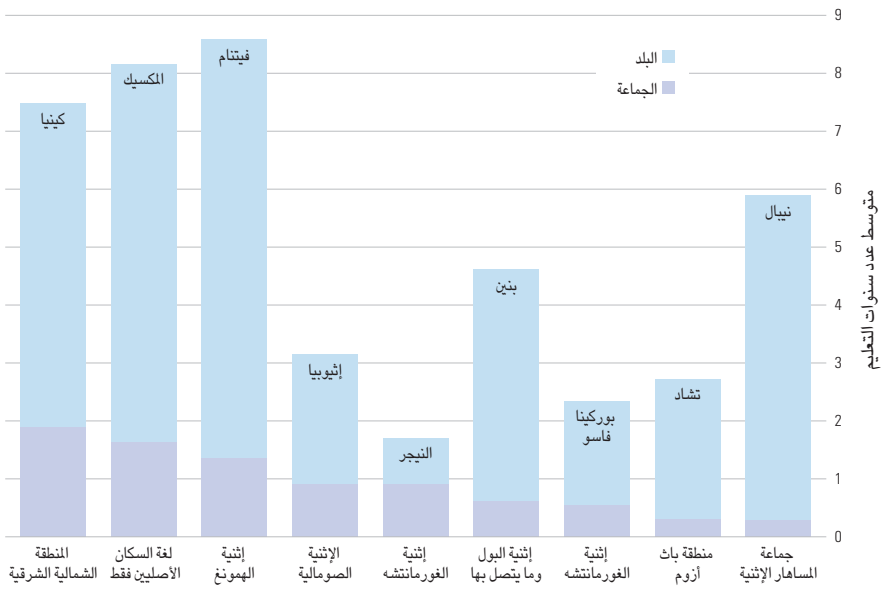


المصدر: UNESCO-DME (2009).

في نيجيريا، تقل مدة تعليم 97% من الفتيات الفقيرات من جماعة الهوسا عن السنتين

الشكل 3.17: جماعات صغيرة تعاني من مستويات عالية من الحرمان

متوسط عدد سنوات التعليم بين أفراد بعض الجماعات المحرومة من السكان في الفئة العمرية 17-22 سنة في بلدان مختارة وفقا لبيانات آخر سنة متاحة



النسبة من السكان (%)	1	5	7	4	1	3	1	2	3
نسبة المندرجين في شريحة الـ20% الدنيا (%)	89	43	32	43	25	45	88	42	77

المصدر: UNESCO-DME (2009)؛ إحصاءات سكانية؛ وإحصاءات وحسابات Harttgen and Klasen (2009).

اللاتي تتراوح أعمارهن بين 17 و22 سنة تقل مدة تعليمهن عن السنتين ولا يلتحق بالتعليم الابتدائي سوى 12% من فتيات الهوسا في السن النظامية لهذا التعليم.

ويشمل كل من هذه الأمثلة مجموعة سكانية كبيرة الحجم. وهي تمثل تحديات هامة إحصائياً على مستوى السياسات الوطنية. بيد أن مكافحة الحرمان والتهميش ينبغي أن تهتم أيضاً بالجماعات الصغيرة التي تعاني من شكل مكثف من الحرمان. ويستخدم الشكل 3.17 مجموعة بيانات اليونسكو الخاصة بالحرمان والتهميش في مجال التعليم (2009) لتوضيح ما يعاني منه عدد من الجماعات السكانية الصغيرة من أشكال الحرمان البالغ. ونسوق كمثال على ذلك أن 90% من جماعة المساهار في نيبال، وهم في معظمهم من الفلاحين بلا أرض من الطبقات الاجتماعية الدنيا، يندرجون في شريحة الـ20% الدنيا ومتوسط مدة التعليم المدرسي للبالغين من العمر 22–17 سنة من هذه الجماعة تقل عن ثلاثة أشهر، وأقل من 29% من الصبيان و41% من ‡الفتيات يلتحقون بالمدرسة الابتدائية. وبالمثل نجد في فيتنام أن كل تسعة من عشرة أشخاص من جماعة الهمونغ، وهم أقلية إثنية تعيش في المرتفعات الشمالية، يندرجون في فئة الـ20% الدنيا فيما يخص التوزيع الوطني لعدد سنوات الدراسة.

إن ثراء الأسرة والمستوى التعليمي للآباء ولغة المنزل عوامل تترك آثارها في مجمل التحصيل التعليمي

نقص الجودة

ليس حرمان الأفراد والجماعات ذا علاقة فقط بعدد السنوات التي قضوها في التعليم. فعندما يلتحق هؤلاء بالمدرسة غالباً ما يتلقون أيضاً تعليماً سيء النوعية يفضي بهم بدوره إلى تحصيل تعليمي ضعيف المستوى.

وكان نجاح الكثير من أفقر بلدان العالم في توسيع نطاق الالتحاق بالتعليم أكثر من نجاحها في رفع مستوى جودته. وحسبما يفيد الفصل 2 فإن متوسط مستوى التحصيل الدراسي يكون في الغالب منخفضاً بشكل بالغ حتى بين الأطفال الذي يكملون مرحلة كاملة من التعليم الابتدائي. فسوء التحصيل واسع الانتشار بين السكان، ولكنه أكثر ما يتركز لدى الأفراد والجماعات الذين يواجهون معوّقات أخرى أوسع نطاقاً تحول بينهم وبين الانتفاع بالتعليم.

وتمارس بعض العوامل مثل ثراء الأسرة والمستوى التعليمي للآباء ولغة المنزل تأثيراً يتخلل كل جوانب التحصيل التعليمي. وهذا التأثير موثق بشكل مستفيض في البلدان المتقدمة ولكنه لم يستكشف على نحو كاف في أفقر بلدان العالم. وفي إطار البحوث المنفذة من أجل هذا التقرير تمت دراسة البيانات الخاصة بالتحصيل التعليمي في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى التي جمعت من خلال برامج التقييم الإقليمي المنفذة في إطار برنامج النظم التعليمية في بلدان مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية PASEC وتجمع افريقيا الجنوبية لمراقبة نوعية التعليم SACMEQ، لمعرفة الخصائص التي تميز التلاميذ ذوي الأداء المتفوق أو المتوسط أو الأدنى في الاختبارات. وأسفر ذلك عن نتائج مذهلة. فتبين وجود صلة وثيقة في كثير من البلدان بين ثراء الأسرة والدرجات المحصلة في الاختبارات منذ الصفين الخامس والسادس. كما أن الأطفال المندرجين في فئة الـ10% الأفضل أداء في كينيا وزامبيا ينتمون إلى أسر تملك عادة من المواد الاستهلاكية المعمرة ضعف ما تملكه الأسر العادية للأطفال المندرجين في فئة الـ10% الأضعف أداء. وثمة صلة وثيقة أيضاً بين مستوى تعليم الآباء ونتائج الاختبارات (Fehrler and Michaelowa، 2009).

وكشفت التقييمات، في أمريكا اللاتينية أيضاً، عن انخفاض في مستوى أداء التلاميذ المنتمين إلى السكان المحرومين. ويستخدم البرنامج الخاص بتقييم التحصيل الدراسي للطلاب على الصعيد الدولي (PISA) مجموعة من المؤشرات لوضع مؤشر للخلفية الاجتماعية الاقتصادية لأهالي الأطفال البالغين من العمر 15 عاماً المشمولين بالاختبار. وتشير نتائج هذا التقييم إلى وجود علاقة قوية بين الحالة الاجتماعية الاقتصادية للآباء ونتائج التعلم. ففي البرازيل والمكسيك وأوروغواي، كانت الدرجات التي سجلها أطفال أسر الربع الأعلى في الرياضيات تزيد بنسبة تتراوح بين 25% و30% على الدرجات التي سجلها أطفال الربع الأدنى(Vegas and-Petrow، 2008). ووفقا لتقييم وطني أجري في أوروغواي لم يجتز اختبار الرياضيات سوى 36% من تلاميذ الصف السادس ذوي الخلفية «السلبية جداً»، و55% اختبار اللغة، في مقابل 75% و87% على التوالي بالنسبة للتلاميذ ذوي الخلفية «المؤاتية» (Vegas and Petrow، 2008).

وعادة ما تكون نتائج التعلم أسوأ بكثير بين السكان الأصليين والأقليات الإثنية. وتوجد في أمريكا اللاتينية أدلة كثيرة تشير إلى الفوارق في نتائج الاختبارات بين أطفال السكان الأصليين وأطفال السكان غير الأصليين. ففي غواتيمالا، سجل أطفال السكان الأصليين في المناطق الريفية والحضرية على السواء انحرافاً معيارياً يقل بمقدار 0.8 إلى1 عما سجله أطفال السكان غير الأصليين في الصفين الثالث والسادس في اختبارات اللغة الإسبانية – أي ما يعادل فارقاً بنسبة 17% (McEwan and Trowbridge، 2007). وكانت الفوارق في اختبارات الرياضيات أقل شأناً ولكنها تظل فوارق ملحوظة. وكشف بحث أجري مؤخراً في بيرو عن فوارق استثنائية بين التحصيل التعليمي للسكان الأصليين وغير الأصليين (Cueto et al.، 2009). ففي نهاية المدرسة الابتدائية كان الانحراف المعياري في علامات الرياضيات واللغة أعلى من الانحراف المعياري الكامل (1.22 للرياضيات و1.07 للغة).

وللغة المنزل عادة تأثير كبير على نتائج الاختبارات. فكشفت بحوث استخدمت فيها بيانات تقييم عام 2007 المجرى في إطار «اتجاهات في الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم» (TIMSS) عن وجود صلة قوية بين الأطفال الذين يقل أداؤهم عن المؤشر الدولي الأدنى ومدى استخدام اللغة

التي يقدم بها الاختبار في المنزل. فتلاميذ الصف الثامن في تركيا الذين يصرحون أنهم «يتكلمون دائماً بلغة الاختبار، أو يكادون يتكلمونها دائماً» في المنزل تقل احتمالات حصولهم على علامات أدنى من المؤشر المرجعي الدولي في الرياضيات بنسبة 30% عن التلاميذ الذين يعلنون أنهم يتكلمون هذه اللغة «أحياناً أو لا يتكلمونها أبداً» (Altinok، 2009). كما تشير الدلائل المستمدة من PISA و SACMEQ إلى أن العلاقة بين لغة البيت ولغة التدريس تؤثر تأثيراً قوياً على نتائج الاختبارات (Fehrler and Michaelowa، 2009) .

ويمكن أن تتضافر عوامل اللغة والانتماء الإثني ومكان الإقامة لتوليد نماذج معقدة من الحرمان. ففي فيتنام، أجري في عام 2001 استقصاء واسع النطاق لتلاميذ الصف الخامس كشف عن وجود فوارق شاسعة في مستوى التحصيل فيما بين الأقاليم وعن قوة تأثير خلفية التلاميذ الاجتماعية الاقتصادية وانتمائهم الإثني (World Bank، 2004). فتوقعات اكتساب تلاميذ الأقليات الإثنية الذين لا يتكلمون اللغة الفيتنامية في المنزل القدرة على القراءة «المستقلة» أقل بكثير منها بين التلاميذ الذي تكون اللغة الفيتنامية لغتهم.

الحرمان في البلدان الغنية

تتصاعد أهمية التعليم في البلدان الغنية كمحرك للنجاح الاجتماعي والاقتصادي. وإذا كان التعليم قادراً على تحطيم حلقات سلسلة تناقل الحرمان عبر الأجيال، فإنه قادر أيضاً على تقويتها. وينحدر الكثير من الحاصلين على أدنى مستويات التعليم من أسر موسومة بالحرمان الاجتماعي.

أما الحصول على تعليم جيد فهو كفيل بخلق الفرص المؤاتية لحياة أفضل. فكل الدلائل تشير إلى أن التعليم يحسن الآفاق المتاحة للفرد ليس فقط فيما يخص الدخل والعمل وإنما أيضاً في مجال الصحة والالتزام المدني والحراك الاجتماعي (Machin Lochner et al، 2004؛ 2006). وبالعكس فإن انخفاض مستوى التعليم يقترن بترسيخ الحرمان وتقييد الحراك الاجتماعي ويخلق مجموعة واسعة من المشكلات الاجتماعية. وعندما يترك الأفراد والجماعات النظام التعليمي بتحصيل منخفض المستوى، يزداد خطر تعرضهم هم وأطفالهم للتهميش في العديد من مناحي حياتهم. فالنظام التعليمي يوفر آلية لتعويض الحرمان الاجتماعي، ولكن أي تحريف في فرص ونتائج التعلم يمكن أن يعزز الانقسامات الاجتماعية.

وثمة اختلافات واضحة في تجربة الحرمان في مجال التعليم بين البلدان الثرية والبلدان الفقيرة، يتعلق أحدها بدرجة الحرمان المطلق. ففي العالم الثري لا يكاد يوجد أي راشد لم يحصل على أقل من أربع سنوات من التعليم، ناهيك عن سنتين فقط. أما الحرمان النسبي فهو شأن آخر. ويلاحظ في الكثير من البلدان الثرية وجود نماذج راسخة من الحرمان تقترن بالفقر والحالة الاجتماعية والاقتصادية للأهل، والانتماء الإثني والعرقي وبغير ذلك من العوامل.

فالحرمان التعليمي في ألمانيا وفرنسا والمملكة المتحدة ليس بطبيعة الحال نفس الحرمان الموجود في كمبوديا ومالي. ولكنهما يتشابهان في أمرين. أولهما التباين الشديد في توزيع الفرص التعليمية، إذ أن بعض الجماعات والأفراد يجابهون احتمالات قوية في الفشل منذ دخولهم النظام التعليمي. وثانيهما أن النظم التعليمية نفسها غالباً ما تعمّق أشكال الحرمان الأوسع نطاقاً في المجتمع.

التسرب من المدرسة

إن ترك المدرسة في وقت مبكر عامل هام من عوامل التهميش. فالشباب الذين يكتفون بالمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي تكون فرصهم محدودة في تحقيق قدراتهم وتنمية مهاراتهم التعليمية. وهم يواجهون صعوبات في العمل ومعرضون أكثر من غيرهم للانزلاق في الفقر وللنبذ الاجتماعي.

ويمثل المتسربون من التعليم طبقة اجتماعية متدنية المكانة في بلدان كثيرة. ففي الاتحاد الأوروبي ترك 15% من سكان الفئة العمرية 18–24 سنة المدرسة في عام 2006 دون الحصول على المرحلة العليا من التعليم الثانوي ودون مواصلة أي تعليم أو تدريب. ونسبتهم تتراوح بين 10% في بعض البلدان مثل فرنسا والمملكة المتحدة و20% في إيطاليا و30% في إسبانيا. وبينت البحوث عبر القطرية أن ثروة الأهل وفقر الطفل والانتماء الإثني ونوع الجنس عوامل هامة تؤثر على نسب التسرب (European Commission، 2008).

تبلغ نسبة التخرج في الولايات المتحدة الأمريكية 84% بين الطلبة البيض ولكنها تنخفض إلى 65% بين الطلبة ذوي الأصول الأفريقية

وتوضح الأمثلة المستمدة من الولايات المتحدة نموذج الأخطار المصاحبة لعامل التسرب من المدرسة. ففي عام 2006، كانت نسبة 8% من السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و19 سنة غير ملتحقين بالمدارس ولا يعملون. وعامل فقر الأسرة يؤثر تأثيراً قوياً على عدم التحاق الأطفال بالمدرسة. فنحو 17% من شباب الأسر الفقيرة لم يكونوا ملتحقين بالمدارس مقابل 5% من الأسر غير الفقيرة. ومن العوامل الهامة أيضاً الانتماء العرقي والإثني، وقد أفيد أن 11% من الشباب الأفارقة الأمريكيين ومن ذوي الأصول الإسبانية غير ملتحقين بالمدارس، أي ضعف نسبة البيض وذوي الأصول الأسيوية (European Commission، 2008).

وتسلط هذه البيانات الضوء على المعوقات الاجتماعية المؤثرة على التسرب من المدرسة. وقد بيّن تقرير وطني هام وموثّق أن التسرب من المدرسة الثانوية شائع في الولايات المتحدة (Bridgeland et al.، 2006)، إذ يترك المدرسة كل سنة نحو مليون طالب دون الحصول على شهادة. وهو وباء منتشر بشكل غير متكافئ، إذ يتركز بشكل خاص في أوساط الشباب الأمريكيين ذوي الأصول الأفريقية والإسبانية. وفي حين أن نسبة التخرج تبلغ 84% بين البيض نجدها تنخفض إلى 72% بين ذوي الأصول الإسبانية وإلى 65% بين ذوي الأصول الأفريقية (Heckman and LaFontaine، 2007). ومن

العوامل الأخرى الخطيرة أيضاً فقر الأسرة وانخفاض مستوى تعليم الأهل. وبالنسبة لخصائص التلاميذ أنفسهم نجد أن تدني مستويات التحصيل في الاختبارات والحَمْل يسهمان إلى حد كبير في معدلات التسرب. ولئن كانت الأسباب الكامنة وراء التسرب متنوعة ومركبة فإن نتائجه خطيرة بلا استثناء، والتلميذ المتسرب من المدرسة يكسب عادة أقل بنسبة 30% إلى35% من الحاصل على شهادة التعليم الثانوي (Tyler and Lofstrom، 2009).

يتجلى تأثير الحرمان الاجتماعي الاقتصادي في نتائج الامتحانات في بعض البلدان أكثر من البعض الآخر

التحصيل التعليمي

يبدو من المستحيل التنبؤ بنتائج التعلم استناداً إلى الخصائص الفردية أو الجماعية في بلد تتكافأ فيه فرص التعلم. ولم يحقق أي بلد في العالم هذا التكافؤ ولكن توجد اختلافات ملحوظة بين البلدان فيما يتعلق بالدرجة التي تؤثر فيها الظروف الاجتماعية في تحديد فرص التعلم وبمدى مكافحة النظم التعليمية لظاهرة التهميش.

وعادة ما يكون أداء التلاميذ ذوي الخلفيات الاجتماعية الاقتصادية الأكثر حظاً أداء أفضل في اختبارات التحصيل التعليمي. ويكشف تحليل للبيانات الوطنية المستمدة من اختبارات العلوم المجراة للبالغين من العمر 15 سنة في إطار برنامج PISA عام 2006 عن أن الخلفية الاجتماعية الاقتصادية تفسر، في المتوسط، نحو 14% من الفارق في الأداء. ويوجد تباين واضح حول هذا المتوسط. ففي بعض البلدان، مثل ألمانيا وفرنسا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة، يكون تأثير الخصائص الاجتماعية الاقتصادية أثقل بكثير منه في بلدان أخرى، مثل فنلندا واليابان وجمهورية كوريا، وهذه الأخيرة تسجل جميعها معدلات أعلى في نتائج الاختبارات (OECD، 2007b)..

ويوضح الشكل 3.18 دور الحرمان الموروث في نتيجة التحصيل التعليمي ويبيّن أن أطفال الأسر المندرجة في أدنى المراتب الاجتماعية الاقتصادية يتضررون بشكل خاص من ارتفاع مستويات اللامساواة. وهاكم بعض أوجه المقارنة: إن الجزء الذي يفسر بالحالة الاجتماعية الاقتصادية من الفارق الوطني في نتائج اختبارات PISA في مجال الرياضيات أكبر بكثير في ألمانيا منه في فنلندا، إذ أن احتمال حصول الطفل الألماني المنتمي إلى الفئة الاجتماعية الاقتصادية الدنيا على أدنى الدرجات في اختبارات الرياضيات تزيد مرتين عن احتمالات الطفل الفنلندي. ولا يقل عن ذلك التباين الذي نجده بين فرنسا (الأقل مساواة) وجمهورية كوريا (الأكثر مساواة). فهل دفعت فنلندا وجمهورية كوريا ثمن تعزيز المساواة فيهما بانخفاض معدل الأداء ؟ كلا وإنما حقق كلا البلدين في اختبارات PISA معدلات أعلى من معدلات كل من فرنسا أو ألمانيا.

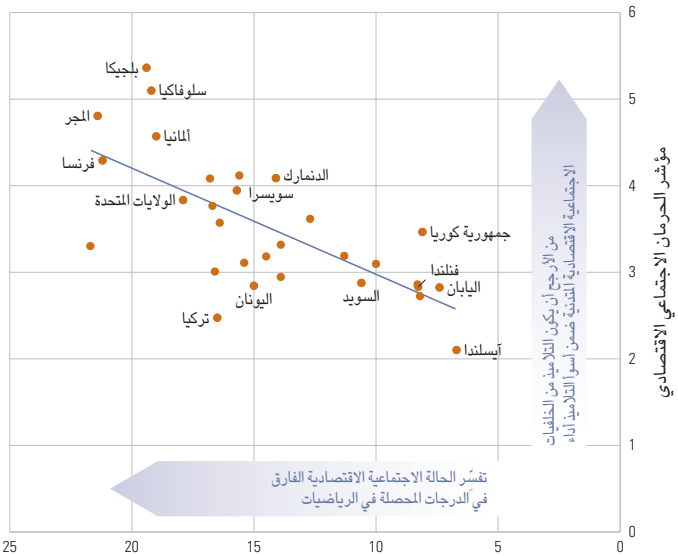
إن عامل فقر الأسرة، وهو من العناصر الأساسية في الحرمان الاجتماعي الاقتصادي، ذو صلة وثيقة بانخفاض مستويات التحصيل التعليمي. فالتلاميذ الذي يتلقون، في انجلترا، وجبة غذاء مجانية – وهي علامة على حرمان الأسرة – تكون معدلاتهم أدنى بكثير من غيرهم في اختبارات الأداء بفارق يبلغ 16% في اللغة الانجليزية و29% في الرياضيات. ونسبة من يتخرج من هؤلاء بدرجات عالية في الاختبارات الوطنية لا تتجاوز ثلث المتوسط الوطني (Vignoles، 2009؛ UK Department for Children، Schools and Families، 2008).

والفوارق في الأداء الراجعة إلى ثراء الأسرة فوارق واضحة أيضاً في فرنسا. فقرابة نصف أطفال الأسر الفقيرة يكونون قد تأخروا كثيراً عن أقرانهم في نحو الصف السادس. وفي الخامسة عشرة من العمر، يكون نحو 15% من التلاميذ الفقراء متأخرين بمقدار سنتين على الأقل عن مستوى الأداء في الصف التاسع، أي بما يعادل ثلاثة أضعاف المتوسط الوطني. وفي السابعة عشرة من العمر يكون نحو خُمس الشباب الفقراء قد تركوا الدراسة (France Council for Employment، 2008)

وتتضافر الآثار المترتبة على الفقر مع عوامل أخرى تسهم في الحرمان. ففي الولايات المتحدة الأمريكية توجد في المدارس التي يتركز فيها الفقر بكثافة (أي التي يستحق

الشكل 3.18: يكون تأثير الحرمان الاجتماعي الاقتصادي في مجال التعليم أثقل في بعض البلدان منه في بلدان أخرى

نسبة الفارق في احتمالات حصول التلاميذ في الخامسة عشرة من العمر المنتمين إلى الفئة الاجتماعية الاقتصادية الدنيا على أدنى مستويات الأداء، والنسبة المئوية للفارق في درجات الرياضيات التي تفسر بالحالة الاقتصادية الاجتماعية، بلدان منظمة التنمية والتعاون في المجال الاقتصادي



ملاحظة: مؤشر الحرمان الاجتماعي الاقتصادي هو الاحتمال النسبي لحصول التلاميذ ذوي الحالة الاجتماعية الاقتصادية الدنيا على درجات أقل أو مساوية للمستوى 1 في سلم الأداء مقارنة بالتلاميذ ذوي الحالة الاجتماعية الاقتصادية العليا.

المصادر: OECD (2006a, 2007a).

أكثر من 75% من تلاميذها وجبة مجانية أو إعانة لتناول وجبة الغذاء) أقل نسبة من التلاميذ البيض، وأعلى نسبة من التلاميذ ذوي الأصول الأفريقية أو ذوي الأصول الإسبانية، وأعلى نسبة من التلاميذ الذين يقولون إنهم يتحدثون في منزلهم على الدوام بلغة غير اللغة االإنجليزية. كما توجد في هذه المدارس أعلى نسبة من تلاميذ الصف الرابع الذين يدرسهم معلم تقل خبرته عن خمس سنوات (US Department of Education، 2007). وتعبر الفوارق في نتائج الاختبارات عن تراكم الحرمان. ففي مقياس TIMSS الدولي (اتجاهات الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم) الخاص بالرياضيات في الصف الثامن، تقع الولايات المتحدة الأمريكية في المرتبة التاسعة من بين ثمانية وأربعين بلداً. غير أن نتائج التلاميذ ذوي الأصول الإسبانية تأتي فوق مرتبة ماليزيا مباشرة. وعلى المستوى الدولي تقع المدارس التي يتركز فيها الفقر والتلاميذ الأفارقة الأمريكيين في مرتبة بين ماليزيا وتايلاند (الشكل 3.19) . وتنم هذه الفوارق الكبيرة في نتائج الاختبارات عن فشل النظام التعليمي في مكافحة أشكال الحرمان الاجتماعي.

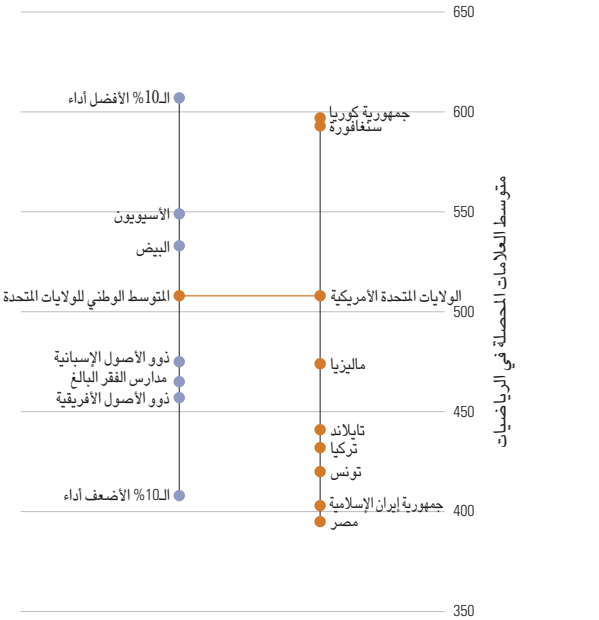
وفي بلدان كثيرة يكون التلاميذ المهاجرون أكثر تعرضاً بكثير لخطر الحرمان من التعليم من التلاميذ من أهل هذه البلدان، ويرجح أن يضطرب تعليمهم المدرسي بسبب مغادرتهم المبكرة كما أن تحصيلهم التعليمي غالباً ما يكون متدنياً. وتبين البحوث المجراة استناداً إلى البيانات المستمدة من استقصاءات البرنامج الخاص بالتحصيل الدراسي للطلاب على الصعيد الدولي (PISA)، أن الجيل الأول من المهاجرين في معظم بلدان منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي يتأخرون عادة عن أقرانهم من أهل البلد المعني بمعدل 1.5 سنة (OECD، 2007b). وفي بلدان عدة، منها ألمانيا وهولندا وسويسرا، كانت نسبة التلاميذ المهاجرين الذين فشلوا في الحصول على المستوى 2 في تقييم PISA لعام 2006 أعلى من نسبة أقرانهم من أهل البلد المعني بثلاث مرات على الأقل. (الشكل 3.20).

وتتباين البلدان أيضاً في مدى عملها على تضييق الفوارق في التحصيل الدراسي. ففي حين يضيق هذا الفارق في السويد وسويسرا، نجده يزداد اتساعاً في ألمانيا وهولندا (OECD، 2007a). وليست السياسات التعليمية سوى أحد العناصر التي تفسر هذه الاتجاهات. وثمة صلة وثيقة بين نماذج حرمان المهاجرين في بلدان كثيرة وعوامل مثل لغة المنزل، وبلد المنشأ، وتأثير الجوار، وأنواع أخرى من عوامل الحرمان الاجتماعي. ويمكن للنظم التعليمية أن تساعد في تضييق هذه الفوارق كما يمكنها أن تسهم في توسيعها.

وبينت عدة دراسات عبر وطنية أن انخراط الطلبة بشكل مبكر في مسارات متنوعة وفي أنواع مختلفة من المدارس بحسب قدراتهم يقترن بتوسيع الفوارق في التحصيل ولا يجلب أي فوائد تذكر على صعيد معدلات الأداء (Hanushek and Wößmann، 2006). وتصنيف التلميذ منذ الصغر في فئة ذوي القدرات الضعيفة يمكن أن يحمله على استبطان هذا التصنيف وفقدان حوافزه. وربما كانت هذه الاختلافات بين البلدان في مجال التوجيه المبكر تفسر لماذا يميل أداء الطلبة ذوي الأصول التركية إلى أن يكون

الشكل 3.19: عالمان مختلفان في مجال التحصيل التعليمي يتعايشان في بلد واحد

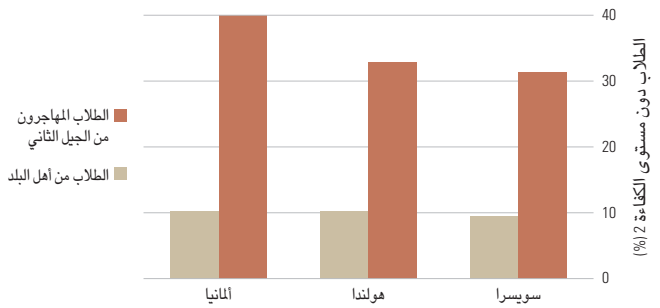
المتوسطات المحصلة في الرياضيات في إطار TIMSS في الولايات المتحدة وفي عدد من البلدان المختارة، الصف الثامن، 2007



المصدر: Gonzales et al. (2008).

لشكل 3.20: مستوى أداء مهاجري الجيل الثاني في البلدان الغنية في مجال العلوم أدنى بكثير من مستوى أداء الطلبة من أهل البلد

النسبة المئوية من الطلبة البالغين من العمر 15 سنة الحاصلين على درجات أدنى من مستوى الكفاءة 2 في مقياس برنامج التقييم الدولي للطلاب PISA في ألمانيا وهولندا وسويسرا، 2006*



* "يمثل المستوى 2 في مقياس PISA المستوى الأساسي للكفاءة في مجال الرياضيات الذي يبدأ الطلبة ابتداء منه امتلاك بعض المهارات التي تمكنهم من الاستخدام الفعال للرياضيات: فيمكنهم مثلاً استخدام اللوغارتمات والصيغ والعمليات الأساسية؛ وتقديم شروح شفهية، وتطبيق فكرهم الاستدلالي مباشرة» (OECD, 2007a, p. 107).

المصدر : OECD (2007a).

أفضل في سويسرا (حيث التوزيع في مسارات مختلفة يأتي متأخراً) منه في ألمانيا (حيث يأتي هذا التوجيه في وقت أبكر)، وهما بلدان يوزعان الكثير من المهاجرين في المسارات المهنية (Nusche، 2009؛ OECD، 2006b). كما أن هذه الاختلافات ربما تفسر إلى حد ما التباين الواسع في الأداء بين المدارس في ألمانيا الذي يعزى إلى الحالة الاجتماعية الاقتصادية. فأقل من 5% من الفارق العام في أداء التلاميذ في فنلندا يمكن أن ينسب إلى أوجه التفاوات بين المدارس في مقابل أكثر من 70% في ألمانيا، أي ضعف المعدل في بلدان منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي(OECD، 2006b).

وتعاني الأقليات العرقية والإثنية من بعض من أخطر أنواع الحرمان التعليمي التي يمكن ردها إلى نماذج التمييز والوصم الثقافي العميقة الجذور والمتوارثة غالباً عبر مئات السنين. ويشير انخفاض مستوى التحصيل التعليمي إلى استمرارية هذه النماذج وتفاعلها مع أوجه اللامساواة الاجتماعية لإدامة الاستبعاد الاجتماعي.

في معظم بلدان أوروبا الوسطى والشرقية لا يلتحق بالمدارس الثانوية أكثر من 25% من أطفال جماعات الروم

ونجد أحد الأمثلة الساطعة على الحرمان في معاناة جماعة الروم[3] وليس من السهل تقدير الحجم الكامل للحرمان الذي يواجهه الأطفال الروم في مجال التعليم نظراً لأن البيانات في هذا المجال غالباً ما تكون جزئية ولا يعوّل عليها (الإطار 3.3). والبيانات المتاحة صريحة في حد ذاتها. ففي معظم بلدان أوروبا الوسطى والشرقية لا يلتحق بالمدارس الثانوية أكثر من 20% إلى 25% من أطفال جماعات الروم وتلتحق الغالبية العظمى منهم في التعليم المهني. ويتسرب الكثيرون من المدرسة الابتدائية إذ يقدر أن 15% إلى 20% من أطفال الروم في بلغاريا و30% في رومانيا لا يواصلون التعليم بعد الصف الرابع. ولا تنحصر المشكلة في أوروبا الوسطى والشرقية فيقدر أن نصف أطفال جماعة الروم في إيطاليا ملتحقون بالتعليم الابتدائي ولكن أقل من 2% يواصلون حتى المرحلة العليا من التعليم الثانوي. وعلى الرغم من ضآلة البيانات المتاحة فإن مستويات التحصيل الدراسي لأفراد هذه الجماعة أدنى بكثير من مستويات غالبية السكان (Open Society Institute، 2007).

وتسلط التجارب التعليمية لشعب الروم الضوء على الأضرار التي يمكن أن تسببها السياسات السيئة. فسوء السياسات والممارسات يؤدي في بلدان كثيرة إلى خلق التمييز. ومن العوامل المؤدية إلى ذلك الكثافة الجغرافية. ففي بلغاريا يقدر أن 70% من أطفال الروم ملتحقون في مدارس تقل نسبة أطفال الأكثرية فيها عن 50%. كما أن أطفال الروم يحتمل تصنيفهم في فئة التلاميذ «ذوي الاحتياجات الخاصة» أكثر من أقرانهم (Open Society Institute، 2007). وفي المجر، يفيد أحد التقارير أن «نحو خمس أطفال الروم معلنون من المصابين بإعاقة عقلية معتدلة» (Roma Education Fund، 2007 p. 32). فمثل هذه الممارسات تنم عن مواقف ثقافية وتنميطية سلبية. ويفيد تقرير للمجلس الأوروبي عن سلوفاكيا أن نصف أطفال جماعة الروم الموجودين في مدارس ابتدائية خاصة وضعوا

الإطار 3.3: رصد الفوارق والحرمان في مجال التعليم – جماعة الروم في أوروبا

يقدر عدد أفراد جماعة الروم بين 8 ملايين و12 مليوناً وهم من ثم من أكبر الأقليات حجماً في أوروبا. ولكنهم أيضاً واحدة من الجماعات الأشد حرماناً. ويعاني الروم في كل أوروبا من التمييز المؤسسي ومن محدودية فرص المشاركة في جوانب كثيرة من حياة المجتمع ومن قلة الفرص المتاحة للانتفاع بالتعليم الجيد.

وإن نقص البيانات يجعل من الصعب قياس مدى الحرمان الذي تعاني منه هذه الفئة، كما يحد من نطاق النقاش العام حول المسألة ومن إمكانية رسم السياسات الاستجابية الفعالة. وغالباً ما تسفر تعدادات السكان عن أرقام دون الحقيقة فيما يتعلق بعدد الروم لأن الوصم الاجتماعي المقترن بهوية الروم يحدو بالكثيرين منهم إلى تقديم معلومات خاطئة عن هويتهم أو رفض الإفصاح عنها. وكثيراً أيضاً ما يُفتقر إلى البيانات الإدارية بشأنهم وذلك يرجع في بعض البلدان، مثل رومانيا وسلوفاكيا، إلى القوانين الخاصة بالحرمة الشخصية التي تقيّد تقديم البيانات عن الانتماء الإثني.

وبالإضافة إلى أن البيانات عن جماعة الروم هي نادرة بشكل عام فإن عدم وجود إحصاءات يمكن التعويل عليها عن التعليم يثير صعوبات خاصة. ويذكر المركز الأوروبي لحقوق شعب الروم أن المشكلات المطروحة تتراوح بين عدم التصريح عن كل المواليد إلى أن البيانات بشأن الالتحاق بالتعليم والتسرب وغير ذلك من المؤشرات التي تجمعها السلطات المدرسية بيانات متضاربة وغير موثوقة. وبينت دراسة نوعية أجريت في بلغاريا أن البيانات الإدارية عاجزة عن إعطاء رقم ذي دلالة عن أطفال الروم غير الملتحقين بالمدارس لأن الأسر غير واردة في السجلات أو بسبب نقص في قواعد البيانات المدرسية.

وتزداد الضغوط من أجل تحسين نطاق وموثوقية رصد البيانات الخاصة بشعب الروم. وقد أفضى العقد الخاص بإدماج شعب الروم، 2005–2015، وهو مبادرة يدعمها البنك الدولي وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي والمفوضية الأوروبية ومعهد المجتمع المفتوح، إلى مجموعة من المبادرات الرامية إلى تحدي استعمال قوانين حقوق الإنسان لحظر جمع البيانات وإلى تحسين تصنيف البيانات على أساس إثني وتوضيح تعريف «هوية الروم».

المصادر: Open Society Institute (2007); European Roma Rights Centre (2007); European Commission (2009a).

3 - تعيش جماعة الروم – المعروفة غالبا بالجيبسي أو الغجر – في أوروبا الوسطى والشرقية، وهم أكبر الجماعات من حيث العدد في رومانيا.

فيها نتيجة لتقييم خاطئ (European Commission against Racism and Intolerance، 2009).

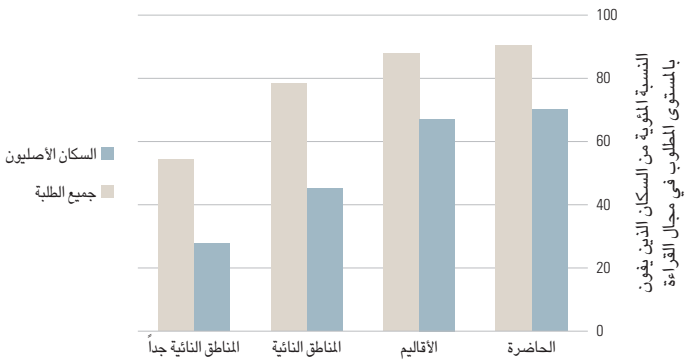
ولم يلق إرث الحرمان الذي يعاني منه السكان الأصليون في البلدان الغنية ما يستحقه من اهتمام في المنابر الدولية المعنية بالتعليم. وتبدو النتائج المترتبة على التمييز والوصم والتصنيف الاجتماعي واضحة في بيانات التعليم الخاصة بسكان أمريكا الأصليين وسكان أستراليا الأصليين وجماعة الماوري في نيوزيلندا. فنسبة الملتحقين بالتعليم من سكان أستراليا الأصليين من الفئة العمرية 15 و24 سنة لا تتجاوز 34% في مقابل 55% لنظرائهم من غير السكان الأصليين. ويحصّل السكان الأصليون درجات أقل في اختبارات القراءة والكتابة والحساب، لاسيما إذا كانوا يعيشون في مناطق نائية. (الشكل 3.21). وفي المناطق النائية جداً تكون نسبة سكان أستراليا الأصليين الذين يقعون تحت الحد الأدنى الوطني أكثر من ضعف هذه النسبة لعموم الطلبة. وثمة دلائل مشجعة في نيوزيلندا على أن أطفال الماوري –وخاصة الفتيات – في سبيلهم إلى اللحاق بالأطفال الآخرين. وحتى إذا تم ذلك يظل الفارق في التحصيل كبيراً. ففي حين أن نسبة 65% من كل الطلبة يتخرجون من المدرسة بشهادة التأهيل الدراسي الوطنية من المستوى 2، فإن هذه النسبة تنخفض إلى 44% لأطفال الماوري. واحتمالات ترك الطلبة من جماعة الماوري المدرسة بلا مؤهلات أكثر بثلاثة أضعاف منها بين الطلبة من غير الماوري. (New Zealand Ministry of Education، 2009).

كما أن النطق بلغة الأقلية يقترن في أحيان كثيرة بانخفاض مستويات التحصيل التعليمي. فهناك أعداد كبيرة من الأطفال في بلدان عديدة يتلقون التعليم ويقدمون الاختبارات بلغات لا يتحدثون بها في منازلهم مما يعوق اكتسابهم المبكر لمهارات القراءة والكتابة. ويمكن ألا يملك أبواهم مهارات القرائية أو لا يألفون اللغات الرسمية المستخدمة في المدرسة بحيث أن بيئة المنزل تزيد من الفوارق في فرص التعليم بين الجماعات الناطقة بلغة الأقليات وتلك الناطقة بلغة الأكثرية.

وتؤكد تقييمات التعلّم التي تجرى على الصعيدين الدولي والوطني على أهمية عامل لغة المنزل في اختبارات الأداء. وقد وجد تقييم عام 2007 في إطار الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم (TIMSS) أن طلبة الصف الرابع – والثامن – الذين أفادوا أن اللغة التي يقدمون بها الاختبار هي اللغة التي يستخدمونها على الدوام في المنزل يسجلون درجات أعلى بكثير في الاختبارات المعنية. أما بالنسبة لطلبة العلوم في الصف الرابع الذين أفادوا بأنهم «يتحدثون أحياناً» بلغة الاختبار في المنزل فإن نتائج الاختبار كانت أقل بنسبة 10%. وفيما يتعلق بالطلبة الذين أفادوا أنهم «لا يتكلمون أبداً» بلغة الاختبار في المنزل فكانت نتائجهم أقل بنسبة 20% (Martinet al.، 2008)

لشكل 3.21: مستوى أداء سكان أستراليا الأصليين في القراءة هو باستمرار أقل من المتوسط العام لمستوى أداء الطلبة

النسبة المئوية من السكان الذين يفون بالمستوى المطلوب في مجال القراءة في الصف السابع، سكان أستراليا الأصليون وجميع الطلبة، بحسب الموقع، 2006



المصادر: Australia Department of Education (2008), Table A3.4, p. 190; Biddle and Mackay (2009).

الخلاصة

إن العمل على أن تُكفل لكل فرد فرصة تنمية طاقاته من خلال التعليم هو من التحديات الهامة المطروحة أمام البلدان كافة. وتكافؤ الفرص في مجال التعليم حق من حقوق الإنسان الأساسية. كما أن التعليم المنصف والاستيعابي هو واحد من أقوى السبل المتاحة لجعل المجتمعات أكثر إنصافاً وابتكاراً وديمقراطية.

والتغلب على أشكال الحرمان البالغ والمستمر التي تعاني منها الجماعات المهمشة من البنود ذات الأهمية الحيوية في برنامج التعليم الاستيعابي الأوسع. ولكي تستفيد هذه الجماعات من الفرص المتاحة لا يكفي توسيع نطاق الانتفاع بالتعليم عموماً ورفع معدلات التحصيل الدراسي، بل يقتضي ذلك وضع سياسات تستهدف الأسباب الكامنة وراء الحرمان في التعليم وما بعده. □

ينبغي أن يكون الاستثمار في جمع بيانات تفصيلية بحسب الفئات جزءاً لا يتجزأ من كل استراتيجية وطنية للحد من الفقر

الجدول 3.3: الحرمان والتهميش في التعليم، بيانات مختارة بحسب آخر سنة متاحة[1]

البلد	سنة إجراء الاستقصاء	متوسط عدد سنوات الدراسة (عدد السنوات)						فئة الـ20% الدنيا	الفقر التعليمي (نسبة السكان الذين تقل مدة تعليمهم عن أربع سنوات) (%)			
		المجموع	ذكور	إناث	الـ20% الأكثر ثراء	ال 20% الأشد فقراً	الفارق المطلق في مستوى الثراء	(نسبة الخمس الأشد فقراً في فئة الـ20% الدنيا من حيث توزيع التعليم، بحسب عدد سنوات الدراسة) (%)	المجموع	ذكور	إناث	الفتيات الريفيات من الخمس الأشد فقراً
ألبانيا	2005	9.9	9.9	9.9	11.5	8.7	2.7	32.5	1.0	1.1	0.9	0.9
أرمينيا	2005	9.2	9.3	9.2	9.8	8.2	1.6	21.5	0.9	1.4	0.6	2.3
أذربيجان	2006	10.6	10.8	10.5	11.4	9.7	1.7	34.9	2.3	1.3	3.1	6.4
بنغلاديش	2004	5.8	5.9	5.7	8.0	3.6	4.4	40.4	27.4	26.4	28.1	50.1
بليز	2005	8.5	8.4	8.6	8.7	7.4	1.3	28.1	3.5	4.7	2.1	2.8
بنين	2006	4.6	6.0	3.4	7.7	2.2	5.6	31.6	47.8	33.4	60.5	85.0
بوليفيا	2003	9.6	9.8	9.3	11.2	6.4	4.8	56.6	6.1	4.1	8.1	30.1
البوسنة/الهرسك	2005	11.2	11.1	11.2	11.7	10.4	1.4	29.4	0.6	0.7	0.4	2.0
بوركينا فاسو	2003	2.3	2.7	2.0	5.6	0.6	4.9	28.2	70.9	66.5	75.1	93.1
بوروندي	2005	4.6	4.8	4.5	6.6	2.6	4.0	32.9	36.6	34.5	38.5	64.6
كمبوديا	2005	6.0	6.5	5.5	8.2	3.4	4.8	36.3	26.8	22.5	30.9	62.8
الكاميرون	2004	6.4	6.9	6.0	8.8	3.5	5.3	50.8	21.4	16.1	26.2	63.9
جمهورية وسط افريقيا	2000	0.9	1.2	0.7	1.7	0.5	1.2	22.0	89.2	86.0	92.3	99.7
تشاد	2004	2.7	3.9	1.8	6.7	1.0	5.7	32.9	67.3	53.0	79.0	92.2
كولومبيا	2005	9.1	8.7	9.5	10.9	6.4	4.5	47.2	6.7	8.4	5.0	18.9
الكونغو	2005	7.2	7.3	7.1	8.9	5.4	3.5	37.8	12.4	11.1	13.4	27.2
جمهورية الكونغو الديمقراطية	2007	6.2	7.0	5.4	9.1	4.4	4.7	29.9	25.4	15.6	34.5	57.0
كوت ديفوار	2004	4.3	5.5	3.3	6.3	2.1	4.2	23.8	49.2	36.5	59.5	84.8
كوبا	2005	11.3	11.1	11.6	11.7	10.6	1.1	25.1	1.1	1.4	0.8	0.7
الجمهورية الدومينيكية	2007	9.2	8.7	9.8	10.8	6.2	4.6	43.0	7.9	10.3	5.5	22.0
مصر	2005	8.9	9.4	8.5	9.8	6.4	3.4	39.5	15.0	9.7	20.2	47.9
أثيوبيا	2005	3.1	3.8	2.5	7.5	1.6	5.9	32.9	61.1	51.8	70.2	87.4
غابون	2000	7.3	7.6	7.0	8.4	5.0	3.4	41.1	9.8	8.2	11.2	24.2
غامبيا	2005	5.4	6.2	4.7	8.1	2.4	5.7	30.0	40.4	31.6	48.0	80.2
جورجيا	2005	11.6	11.5	11.8	12.6	10.3	2.2	38.0	0.7	1.0	0.5	0.7
غانا	2003	7.1	7.5	6.8	9.2	3.3	5.8	52.5	20.3	15.9	23.9	67.2
غواتيمالا	1999	5.8	6.0	5.7	8.8	1.8	7.0	47.9	35.6	33.1	37.9	86.2
غينيا	2005	3.5	4.9	2.3	5.8	1.0	4.8	31.7	56.4	39.6	71.1	94.5
غينيا بيساو	2005	3.8	4.7	3.0	6.2	1.7	4.5	36.0	49.7	37.7	59.9	90.3
هايتي	2005	6.4	6.4	6.3	8.5	3.3	5.2	45.4	23.2	23.4	23.1	59.0
هندوراس	2005	7.6	7.1	8.1	10.5	4.0	6.5	42.4	18.1	21.4	14.9	42.8
الهند	2005	7.2	8.1	6.5	11.1	4.2	6.9	50.2	23.6	15.6	30.7	60.1
إندونيسيا	2003	9.0	9.0	9.1	11.1	6.6	4.5	41.1	4.4	4.3	4.5	12.6
العراق	2005	5.8	6.2	5.3	7.2	3.9	3.3	39.6	20.6	15.3	26.2	56.9
جامايكا	2005	10.3	10.3	10.4	10.5	10.0	0.5	27.5	0.5	0.3	0.7	0.0
الأردن	2007	11.5	11.3	11.8	12.1	11.4	0.6	21.6	2.0	1.9	2.1	2.5
كازاخستان	2005	12.3	12.1	12.5	13.2	11.4	1.8	27.0	0.4	0.4	0.3	0.2
كينيا	2003	7.5	7.5	7.5	9.5	5.4	4.1	35.2	12.0	12.3	11.7	27.6
قرغيزستان	2005	10.6	10.5	10.7	10.9	10.4	0.5	17.4	0.5	0.7	0.3	1.6
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	2000	8.2	8.8	7.7	8.1	5.9	2.3	34.6	13.6	9.6	17.2	42.5
ليسوتو	2004	6.8	5.9	7.7	8.8	4.6	4.2	40.4	15.4	25.3	5.5	11.9
ليبيريا	2007	5.0	5.7	4.5	7.2	2.6	4.6	46.1	35.7	27.6	42.4	79.3

البلد	نسبة السكان في الفئة العمرية 7-16 سنة غير الحاصلين على تعليم				الفقر التعليمي المدقع (نسبة السكان الذين تقل سنوات تعليمهم عن سنتين)			الفقر التعليمي (نسبة السكان الذين تقل مدة تعليمهم عن أربع سنوات)		
	الفتيات الريفيات من الخمس الأشد فقراً	نساء	ذكور	المجموع	نساء	ذكور	المجموع	المنطقة الأشد حرماناً بالنسبة إلى المعدل الوطني	الفقر التعليمي	المنطقة الأكثر حرماناً [2]
	(%)				(%)			معدّل	(%)	
ألبانيا	0.9	0.5	0.7	0.6	0.7	1.1	0.9	2.1	2.0	الجنوب
أرمينيا	5.6	3.4	4.0	3.7	0.4	1.0	0.7	3.4	3.2	أراغاتسوتن
أذربيجان	4.7	2.7	1.8	2.2	1.4	0.7	1.1	2.5	5.8	دخليك شروان
بنغلاديش	13.5	9.2	11.9	10.6	20.8	17.7	19.5	1.3	34.6	سيلهيت
بليز	0.6	0.8	0.7	0.7	1.1	3.5	2.3	1.6	5.5	ستان كريك
بنين	54.1	33.8	23.3	28.3	53.4	26.1	40.7	1.9	91.2	أليبوري
بوليفيا	4.0	1.7	1.5	1.6	2.2	1.0	1.7	2.5	15.2	بوتوزي
البونسنة / الهرسك	0.5	0.7	0.9	0.8	0.3	0.4	0.3	...	...	...
بوركينا فاسو	83.5	67.0	59.5	63.2	71.6	61.9	66.9	1.3	92.3	الشرق
بوروندي	38.5	21.0	17.4	19.2	26.6	22.0	24.4	1.4	52.1	الشمال
كمبوديا	17.3	8.7	9.6	9.1	15.9	8.7	12.4	2.6	70.4	موندول كيري وراتاناك كيري
الكامرون	33.2	15.2	10.8	13.0	20.1	9.4	15.0	3.1	65.4	الشمال الأقصى
جمهورية وسط افريقيا	78.3	53.6	42.9	48.2	82.0	70.8	76.5	1.1	98.1	فاكاغا
تشاد	80.3	60.8	47.6	54.2	69.1	43.6	57.6	1.4	96.7	باره أزوم
كولومبيا	4.2	1.3	2.0	1.7	2.1	3.6	2.8	1.3	8.5	أتلانتيكا
الكونغو	8.8	4.9	4.0	4.5	6.0	4.6	5.4	1.5	18.9	الشمال
جمهورية الكونغو الديمقراطية	35.7	21.8	16.2	18.9	22.8	7.5	15.4	1.8	44.5	شمال كيفو
كوت ديفوار	52.5	35.9	30.0	33.0	51.8	29.7	41.9	1.6	77.0	الشمال
كوبا	0.1	0.3	0.3	0.3	0.6	0.7	0.6	1.8	2.0	المنطقة الغربية (أوكسيدنده)
الجمهورية الدومينيكية	3.7	1.5	2.4	1.9	2.7	5.2	4.0	3.1	24.7	إلياس بينيا
مصر	27.3	13.5	8.3	10.8	18.2	6.9	12.5	1.9	28.1	المنطقة الريفية في الصعيد
أثيوبيا	62.4	49.9	46.5	48.1	60.4	39.2	49.8	1.4	86.3	الصوماليون
غابون	3.1	2.6	2.6	2.6	5.9	4.5	5.2	1.4	13.3	نغوني ونيانغا
غامبيا	48.7	30.2	27.8	29.0	45.8	30.3	38.6	2.0	79.4	باس
جورجيا	1.1	0.7	0.4	0.5	0.4	0.8	0.6	3.3	2.4	متسخيتا–متيانيتي
غانا	52.5	21.5	20.5	21.0	20.4	12.1	16.6	3.0	61.6	المنطقة الشمالية
غواتيمالا	34.2	15.2	10.9	13.0	22.5	15.5	19.1	1.7	61.3	الشمال الشرقي
غينيا	68.1	49.2	40.8	44.9	66.6	35.4	52.0	1.3	73.7	كنكان
غينيا بيساو	44.2	28.6	27.3	28.0	48.8	23.8	37.3	1.6	77.1	بافاتا وغابو
هايتي	26.7	10.7	12.5	11.6	11.2	9.4	10.3	2.2	50.8	المركز
هندوراس	9.4	4.1	6.1	5.1	6.3	9.4	7.8	2.3	41.5	كوبان
الهند	29.1	15.9	10.7	13.2	27.7	12.1	20.3	1.8	42.8	بيهار
إندونيسيا	5.4	1.9	2.2	2.0	1.7	1.4	1.5	2.9	12.9	كاليمنتان الغربية
العراق	35.1	13.8	6.1	9.9	18.1	8.4	13.1	1.2	24.3	الشمال
جامايكا	1.3	0.4	0.2	0.3	0.7	0.2	0.4	...	...	...
الأردن	1.2	0.7	0.9	0.8	1.7	1.5	1.6	1.2	2.5	الوسط
كازاخستان	0.3	0.6	0.5	0.6	0.3	0.4	0.3	3.3	1.3	أكمولا أوبليس
كينيا	17.1	7.0	6.3	6.7	8.8	7.0	7.9	6.2	74.7	الشمال الشرقي
قرغيزستان	2.3	1.6	2.7	2.1	0.2	0.5	0.3	5.0	2.3	نارين
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	19.9	6.1	4.7	5.4	9.7	5.7	7.8	1.3	17.6	الجنوب
ليسوتو	5.3	3.1	8.5	5.9	1.7	14.7	8.2	2.0	30.6	تهابا– تسيكا
ليبيريا	69.2	45.5	42.3	43.9	28.2	14.4	21.9	1.5	54.0	الشمال الغربي

الجدول 3.3 (تابع)

البلد	سنة إجراء الاستقصاء	متوسط عدد سنوات الدراسة (عدد السنوات) المجموع	ذكور	إناث	الـ20% الأكثر ثراء	ال20% الأشد فقراً	الفارق المطلق في مستوى الثراء	فئة الـ20% الدنيا (نسبة الخمس الأشد فقراً في فئة الـ20% الدنيا من حيث توزيع التعليم، بحسب عدد سنوات الدراسة) (%)	الفقر التعليمي (نسبة السكان الذين تقل مدة تعليمهم عن أربع سنوات) (%) المجموع	ذكور	إناث	الفتيات الريفيات من الخمس الأشد فقراً
جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة	2005	10.5	10.1	10.9	11.9	7.3	4.7	22.5	3.2	3.9	2.6	7.0
مدغشقر	2004	4.5	4.5	4.5	9.8	1.7	8.1	53.5	48.3	46.9	49.8	83.1
ملاوي	2004	6.2	6.5	5.9	8.6	4.8	3.8	29.1	23.6	20.6	26.2	37.4
مالي	2001	2.6	3.3	2.0	5.8	0.7	5.1	26.1	68.8	60.3	76.0	94.0
منغوليا	2005	8.8	8.5	9.1	10.7	6.0	4.7	52.5	9.0	10.6	7.5	22.4
الجبل الأسود	2005	11.2	11.2	11.2	12.2	9.3	2.9	39.6	2.4	1.8	3.0	3.8
المغرب	2004	5.7	6.6	5.0	8.4	2.0	6.4	41.3	37.1	27.0	45.9	87.6
موزمبيق	2003	3.2	3.7	2.8	5.0	1.9	3.2	27.8	56.5	49.8	62.7	87.1
ميانمار	2000	5.6	5.7	5.5	7.7	3.6	4.1	32.7	25.1	22.0	27.9	56.1
ناميبيا	2007	8.4	8.0	8.8	10.5	6.8	3.6	32.2	8.9	12.0	6.2	12.1
نيبال	2006	5.9	7.1	5.0	8.7	3.3	5.4	40.9	29.9	16.8	39.0	67.4
نيكاراغوا	2001	6.6	6.2	7.0	9.5	2.5	6.9	51.8	23.3	27.5	19.2	60.7
النيجر	2006	1.7	2.4	1.2	5.5	0.6	4.9	26.3	76.9	68.4	82.8	94.7
نيجيريا	2003	6.7	7.4	6.0	9.7	3.5	6.2	48.5	27.9	19.6	35.4	66.7
باكستان	2007	5.7	6.5	5.0	9.0	2.4	6.5	34.0	34.5	25.9	42.5	84.9
بيرو	2004	10.1	10.2	10.0	11.5	7.4	4.1	53.3	3.5	2.3	5.0	16.9
الفلبين	2003	9.4	8.9	10.0	11.0	6.3	4.7	55.4	5.0	6.7	3.2	16.3
رواندا	2005	3.8	3.8	3.8	5.5	2.9	2.6	28.5	45.3	45.1	45.4	59.1
ساوتومي وبرنسيبي	2000	8.4	8.9	8.0	11.3	5.9	5.4	30.8	10.8	8.7	12.5	17.8
السنغال	2005	3.2	3.9	2.7	5.1	1.2	4.0	28.6	57.4	50.3	63.3	87.6
صربيا	2005	11.1	10.9	11.3	11.9	8.3	3.6	17.1	1.1	1.3	1.0	3.8
سيراليون	2005	3.8	4.8	2.6	6.9	1.4	5.6	32.3	53.7	42.0	67.3	88.9
الصومال	2005	3.1	4.8	2.0	6.6	0.4	6.2	31.5	63.5	44.6	75.7	98.3
سورينام	2000	7.6	7.4	7.9	9.5	6.1	3.4	34.0	11.6	11.7	11.6	13.0
سوازيلاند	2006	8.0	7.8	8.2	9.4	6.4	3.0	34.7	9.1	10.6	7.7	18.8
الجمهورية العربية السورية	2005	8.1	8.1	8.0	9.8	6.2	3.6	37.4	6.8	5.1	8.9	27.0
طاجيكستان	2005	9.6	10.3	9.1	10.8	9.2	1.6	24.9	3.7	2.2	5.1	7.7
جمهورية تنزانيا المتحدة	2004	5.5	5.6	5.4	7.9	3.9	4.0	37.6	26.7	23.9	29.0	48.8
توغو	2005	6.5	7.2	5.5	8.2	4.1	4.1	34.9	22.3	15.7	30.5	64.4
ترينيداد وتوباغو	2000	10.4	10.2	10.7	11.9	9.4	2.5	36.9	0.6	0.6	0.7	...
تركيا	2003	8.1	8.8	7.4	9.2	6.3	2.9	28.7	7.9	3.8	12.0	21.4
أوغندا	2006	6.5	6.9	6.2	8.5	4.3	4.1	40.6	16.7	12.7	20.1	45.3
أوكرانيا	2007	13.0	12.8	13.1	13.3	12.4	0.9	21.5	0.3	0.5	0.2	0.0
جمهورية فنزويلا البوليفارية	2000	9.1	8.5	9.6	11.8	5.5	6.2	52.6	15.0	20.5	11.0	19.4
فيتنام	2002	8.3	8.4	8.3	10.4	5.3	5.2	51.0	8.7	8.7	8.7	29.7
اليمن	2005	6.7	8.6	4.9	...	3.2	...	51.6	28.7	10.4	46.2	89.9
زامبيا	2001	6.4	6.7	6.1	8.9	4.0	4.9	39.8	20.3	16.0	24.2	46.5
زمبابوي	2006	8.6	8.7	8.6	9.9	7.0	2.9	45.8	2.8	3.0	2.7	8.0

ملاحظات:

1 - تخص البيانات السكان البالغين من العمر 17-22 سنة ما لم يذكر خلاف ذلك

2 - تندرج المناطق المذكورة في المستوى الأول من التقسيمات الإدارية الرسمية باستثناء ما كتب منها بالحرف المائل التي هي مناطق جغرافية وليست تقسيمات إدارية رسمية.

المصدر: UNESCO-DME (2009).

البلد	نسبة السكان في الفئة العمرية 7-16 سنة غير الحاصلين على تعليم				الفقر التعليمي المدقع (نسبة السكان الذين تقل سنوات تعليمهم عن سنتين)			الفقر التعليمي (نسبة السكان الذين تقل مدة تعليمهم عن أربع سنوات)		
	الفتيات الريفيات من الخمس الأشد فقراً	نساء	ذكور	المجموع	نساء	ذكور	المجموع	المنطقة الأشد حرماناً بالنسبة إلى المعدل الوطني	الفقر التعليمي	المنطقة الأكثر حرماناً [2]
	(%)				(%)			معدّل	(%)	
جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة	1.5	2.5	1.9	2.2	2.1	2.5	2.3	2.3	7.5	فردار
مدغشقر	30.0	16.6	18.0	17.3	28.8	26.3	27.5	1.4	68.2	توليارى
ملاوي	12.3	8.9	10.5	9.7	13.4	8.3	11.0	1.1	26.5	الوسط
مالي	75.3	57.0	48.4	52.7	72.1	56.7	65.1	1.3	88.6	موبتي
منغوليا	5.2	1.9	3.3	2.6	3.8	5.9	4.8	2.1	19.0	الشرقية
الجبل الأسود	0.7	1.2	1.5	1.4	2.7	1.6	2.2	1.7	4.0	المنطقة الوسطى
المغرب	34.9	13.6	7.4	10.5	39.4	18.8	29.9	1.4	51.9	غرب شراردة بني حسين
موزمبيق	44.0	30.2	23.3	26.7	46.5	33.4	40.2	1.3	75.1	كابو بلغادو
ميانمار	20.5	9.0	9.0	9.0	10.8	7.4	9.2	3.0	74.5	شان الشرقية
ناميبيا	6.5	4.0	4.8	4.4	4.1	7.3	5.6	3.1	28.0	كونيني
نيبال	26.2	13.6	4.9	9.3	31.8	10.0	22.8	1.2	35.0	مدهيامانشال الوسطى
نيكاراغوا	32.4	10.2	13.6	11.9	10.9	16.1	13.5	2.4	57.1	جينوتيغا
النيجر	79.1	67.5	53.5	60.4	80.3	64.4	73.7	1.1	86.6	تيلابيري
نيجيريا	54.7	30.0	20.9	25.4	32.7	17.0	25.3	2.1	58.0	الشمال الغربي
باكستان	63.0	30.2	17.1	23.6	39.2	21.6	30.7	1.4	47.6	بلوشستان
بيرو	1.8	0.7	0.7	0.7	2.0	0.6	1.2	4.8	16.8	كاجامارغا
الفلبين	5.9	1.9	2.8	2.4	1.3	2.1	1.8	2.8	14.1	منطقة مندناو المسلمة المستقلة
رواندا	13.7	10.3	11.6	10.9	21.4	20.1	20.8	1.2	55.4	كيبونغو
ساوتومي وبرنسيبي	15.0	6.4	6.5	6.4	6.9	4.6	5.8	2.3	24.9	الجنوب
السنغال	59.1	40.0	37.9	39.0	56.6	42.8	50.4	1.4	78.7	ماتام
صربيا	2.7	0.8	0.4	0.6	0.8	1.2	1.0	1.8	2.1	الجنوب الشرقي
سيراليون	46.5	26.7	22.9	24.8	61.8	37.1	48.5	1.2	66.7	الشمال
الصومال	94.6	65.2	48.7	57.6	68.6	39.3	57.1	1.1	72.7	المنطقة الوسطى الجنوبية
سورينام	2.5	3.7	3.8	3.8	6.8	5.2	6.0	5.3	62.1	سيباليويني
سوازيلاند	6.8	3.6	4.9	4.3	5.1	5.4	5.2	1.8	16.2	لوبومبو
الجمهورية العربية السورية	7.8	2.8	2.1	2.4	6.7	3.4	4.9	3.3	22.4	الرقة
طاجيكستان	8.0	6.5	4.6	5.5	2.4	1.7	2.1	1.3	4.9	خلتون
جمهورية تنزانيا المتحدة	28.5	18.5	20.0	19.3	23.8	16.8	20.5	1.9	50.3	تابورا
توغو	34.3	18.8	11.9	15.2	21.8	9.8	15.1	2.4	54.5	سافانس
ترينيداد وتوباغو	...	0.3	0.2	0.2	0.6	0.6	0.6	3.3	2.1	توباغو
تركيا	12.3	6.3	2.3	4.3	9.9	2.1	6.0	2.7	21.4	الشرق
أوغندا	17.1	6.5	6.1	6.3	10.5	5.7	8.3	1.7	29.0	المنطقة الشمالية
أوكرانيا	0.4	0.7	1.2	1.0	0.1	0.5	0.3	2.2	0.7	الشمال
جمهورية فنزويلا البوليفارية	12.0	3.6	5.5	4.6	2.7	5.7	4.0	...	...	...
فيتنام	5.7	2.0	1.4	1.7	4.4	4.1	4.3	2.1	18.2	دلتا نهر الميكونغ
اليمن	58.2	27.9	14.3	21.1	39.8	6.7	23.6	1.9	54.4	حجة
زامبيا	39.9	23.4	22.9	23.1	14.0	8.9	11.5	1.9	39.5	الشرقية
زمبابوي	2.9	1.7	2.1	1.9	1.3	1.3	1.3	...	...	...

التخلف عن الركب

مقدمة

يوجد في جميع المجتمعات أطفال معرضون للتهميش في مجال التعليم. ويبدو للوهلة الأولى أنه لا يوجد أي رابط بين حياة هؤلاء الأطفال الذين يعيش كل منهم في عالم منفصل. فهناك اختلاف شديد بين الخبرات اليومية لسكان الأحياء الفقيرة في كينيا وأطفال الأقليات العرقية في فيتنام وطفلة كفيفة من أسرة منخفضة الدخل في باكستان وطفل من طائفة الروم في المجر. ولكن ما يجمع بينهم هو قلة الفرص المتاحة لهم لتنمية قدراتهم الكامنة وتحقيق آمالهم وبناء مستقبل أفضل من خلال المشاركة في التعليم.

وقد بيّن الجزء الأول من هذا الفصل عددا من أكثر تلك الفئات الاجتماعية تهميشا. ووّثق أشكال الحرمان التي تقوي بعضها البعض والمرتبطة بالفقر والفوارق بين الجنسين والانتماء العرقي. ويتجاوز هذا الجزء البيانات ليتناول العمليات وعلاقات القوى التي تقلل من الفرص. ويركز بوجه خاص على أطفال البلدان النامية الذين هم في سن المدرسة الابتدائية، مع الإقرار بأن الخبرة المبكرة تخل بالميزان لغير صالح الكثير من الأطفال قبل أن يلتحقوا بالمدرسة وأن التهميش التعليمي يستمر في سن الرشد (راجع الفصل 2).

يغذي أيضا الوصم والتمييز حرمان وتهميش الأطفال في مجال التعليم وحصرهم في دوامات تدني توقعات النجاح ومستويات الأداء

قد يكون من الصعب تحديد العوامل الكثيرة المتشابكة المؤدية إلى التهميش في مجال التعليم. فكثيرا ما يجعل الفقر التعليم بعيدا عن متناول اليد ويدفع بالأطفال خارج قاعات الدرس إلى العمل. ويتقاطع العامل الجنساني مع انخفاض الدخل لخلق قوى التهميش، وهي قوى أقل بروزاً للعيان وأصعب قياساً من الفقر ولكنها ليست أقل منه ضرراً. إن الحط من شأن تعليم الفتيات يجعلهن آخر من يلتحق بالمدارس وأول من يتركها عندما يضرب الفقر بأطنابه. كما أن المواقف والمعتقدات الثقافية والوصم والتمييز تعزز تهميش الأطفال وتجعلهم حبيسي دوامة تدني توقعات النجاح وانخفاض مستويات الأداء. وعلاوة على ذلك يمكن أن تعزى كثير من العمليات المؤدية إلى التهميش في التعليم إلى علاقات القوى المترسخة التي تديم الفقر والتفاوت بين الجنسين واللامساواة بين الجماعات.

وتجري التفاعلات في هذا الصدد في اتجاهين، حيث أن التهميش في التعليم ينجم جزئياً عن التهميش في ميادين أخرى. ولكنه أيضا سبب من أسباب التهميش. وتملك النظم التعليمية القدرة على التخفيف من وطأة الحرمان الاجتماعي ولكنها كثيراً ما لا تستعمل هذه القدرة أو تعمل في الواقع على تضخيم المشكلات القائمة. ووفقا لما يوثقه هذا الجزء من هذا الفصل فإن السياسات التعليمية يمكنها، عن طريق الأفعال الإيجابية أو السلبية، أن تجعل التعليم المدرسي الجيد بعيدا جداً عن متناول المحرومين والمهمشين، موسعة بذلك فجوة الفوارق الاجتماعية.

إن التفاعل بين الحرمان في مجال التعليم والأشكال الأوسع من الإقصاء الاجتماعي لا يخضع لقواعد عامة. فللسياق الوطني ودون الوطني أهميته في هذا الصدد مثله مثل نوع الحرمان الذي يؤدي إلى تهميش تجربة الأطفال. وحتى في هذا الإطار ثمة موضوعات تتخلل بصفة متكررة البيئات والتجارب المختلفة. ويتناول هذا الجزء من الفصل هذه الموضوعات لتحديد الدوافع العالمية التي تغذي نماذج التهميش المحلية التي استكشفناها في الجزء السابق. ويتناول القسم الأول الفقر باعتباره حاجزا يديم أشكال الحرمان في مجال التعليم ولاسيما عن طريق دفع الأطفال إلى العمل. أما القسم الثاني فيتناول المسائل الكامنة وراء التهميش القائم على الانتماء لمجموعات معيّنة، ويتعقب السبل التي تتضافر من خلالها في الغالب عوامل الأصل العرقي واللغة والوصم والفقر لخلق دوائر مفرغة تحكم بتدني توقعات النجاح ومستويات الأداء. ويتناول القسم الثالث العوامل المرتبطة بالموقع الجغرافي التي تتفاعل مع سبل العيش، مؤكداً على المشكلات التي يواجهها سكان الأحياء الفقيرة والمجتمعات الريفية النائية والمناطق المتأثرة بالنزاعات. ويتناول القسم الرابع مسألة الإعاقة بينما يتناول القسم الخامس فيروس نقص المناعة البشرية ومتلازمة نقص المناعة المكتسب (الإيدز)، وكلها قضايا لها تأثير ملحوظ على التعليم.

الفقر وعمل الأطفال

إن فقر الأسر المعيشية من أشد وأرسخ العوامل التي تسهم في إحداث الحرمان التهميش في مجال التعليم. وآليات انتقال الفقر معروفة تماما. فقلة موارد الأسر المعيشية الفقيرة لا تسمح لها بالاستثمار في تعليم أطفالها وفي الصحة وفي غير ذلك من الأمور المفيدة. كذلك يشكل الفقر مصدرا للاستضعاف. فعندما يتعرض الفقراء لصدمة اقتصادية أو لموجة جفاف أو لمشكلات صحية كثيرا ما تعوزهم الموارد اللازمة لمواجهة تلك الأزمات دون تخفيض الإنفاق على بنود أخرى رئيسية بما فيها إلحاق أطفالهم بالمدارس. ومن شأن التعليم أن يكون حفازا قويا لكسر دورات الفقر. ولكن الفقر في حد ذاته قيد شديد على فرص التعليم يغذي انتقال الحرمان عبر الأجيال.

الاتجاهات العالمية للفقر: نتائج متباينة

إن مدى انتشار الفقر على الصعيد العالمي يجعل منه عائقا هائلا يحول دون تحقيق التعليم للجميع. ففي عام 2005 كان ما يناهز 1,4 مليار شخص يعيشون بأقل من 1,25 دولار يوميا. بل إن أكثر من نصف سكان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى و40% من سكان جنوب آسيا

كانوا تحت هذه العتبة من الفقر المدقع. وثمة ملايين أخرى من السكان كانوا يعيشون فوق هذه العتبة على أقل من دولارين في اليوم، مما يجعلهم معرضين بشدة للفقر الحاد (الشكل 3.22).

من شأن الأرقام الإجمالية العالمية أن تحجب مدى عمق الفقر. فمتوسط الاستهلاك اليومي لشخص فقير في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى لا يزيد على 0،73 دولار وهو رقم لم يتغير على مدى خمسة وعشرين عاما (Chen and Raval-lion، 2008). والفقر أشد انتشارا وحدة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى مما هو عليه في أي منطقة أخرى. ولحدة الفقر أهميتها لأنها تؤثر على القدرة على الصمود أمام الصدمات. وعندما يعيش الشخص بمبلغ 0،73 دولار يوميا فإن أصغر خسارة يمكن أن تكون لها آثار كارثية على التغذية والصحة والتعليم المدرسي.

ومن الأخبار السارة حصول انخفاض في عدد الأفراد الذين يعيشون في فقر مدقع حول العالم، وهو انخفاض يرجع إلى الأداء القوي الذي تحقق في شرق آسيا؛ أما التقدم المحرز في سائر المناطق وخاصة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى فقد كان قليل الشأن. ولكن الخبر السيئ هو أن ارتفاع أسعار الأرز والأزمة المالية العالمية مجتمعين نتج عنهما إبطاء في عملية الحد من الفقر. وفي عام 2009 ربما تزايد بما يتراوح بين 55 مليونا و100 مليون عدد الأشخاص الذين يعيشون تحت خط الفقر الدولي بأكثر مما كان متوقعا قبل حلول الأزمة. وبناء على الإسقاطات الجارية للنمو قد يرتفع عدد الأشخاص الذين يعيشون في فقر مدقع في أكثر من نصف مجموع البلدان النامية خلال عام 2009 (World Bank، 2009k).

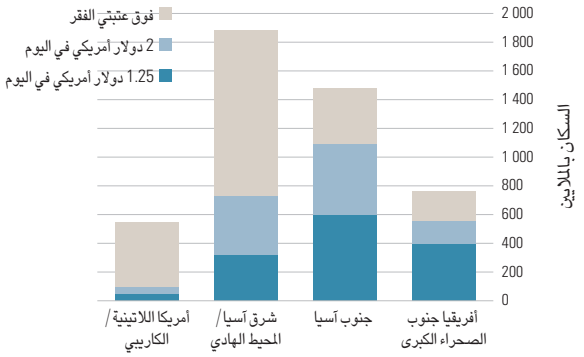
واتجاهات الفقر في البلدان المتقدمة أيضاً تبعث على القلق. وتشير الأدلة التي أوردتها منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي إلى أن الأطفال هم الأكثر تأثراً بفقر الأسرة بحيث بلغ متوسط نسبة المتضررين 12%.[4] ولا يقل عن ذلك مدعاة للقلق الاتجاهات التي تستند إليها هذه الأرقام. فخلال عشرة أعوام من النمو الاقتصادي المستدام حتى أواسط سنة 2000 تزايدت معدلات الفقر بين الأطفال مع ازدياد اللامساواة في الدخول. ومن المتوقع أن يؤدي الارتفاع الحاد في معدلات البطالة الناجم عن الأزمة المالية إلى زيادات كبيرة في معدلات الفقر بين الأطفال خلال عامي 2009 و 2010 (راجع الفصل 1). وتتمثل خطورة هذه الزيادة في أنها ستؤدي بدورها إلى تغذية أشكال اللامساواة في التعليم.

انتقال آثار الفقر إلى مجال التعليم

من شأن التعليم أن يساعد الناس على انتشالهم من الفقر عن طريق دفع الإنتاجية وفتح أبواب العمل والائتمان. وفي المقابل يرتبط التحصيل الدراسي الأدنى ارتباطا قويا بارتفاع مستويات الفقر. وتشير الشواهد إذاً إلى وجود

الشكل 3.22: انتشار الفقر على الصعيد العالمي

مؤشرات مختارة للفقر بحسب المناطق، 2005



السكان الذين يعيشون بأقل من 1.25 دولار في اليوم

	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	جنوب آسيا	شرق آسيا/ المحيط الهادي	أمريكا اللاتينية/ الكاريبي
نسبة انتشار الفقر (%)	51	40	17	8
متوسط الاستهلاك (2005 دولار أمريكي)	0.73	0.93	0.95	0.77

ملاحظة: مؤشر "انتشار الفقر" هو نسبة السكان الذين يقل إنفاقهم الاستهلاكي عن 1.25 دولار في اليوم الواحد بحسب أسعار صرف العملة لعام 2005. أما "متوسط الاستهلاك" فهو معدل ما ينفقه يوميا على الاستهلاك الأشخاص الذين يقل دخلهم عن مستوى خط الفقر هذا.

المصدر: Chen and Ravallion (2008).

دورة سلبية حيث الفقر يولّد الحرمان من التعليم الذي يؤدي بدوره إلى إدامة الفقر. فما هي دوافع هذه الدورة؟ يتمثل أحد العوامل الهامة في عجز الأسر الفقيرة عن تحمّل الاستثمار في التعليم. ففي كثير من البلدان يتعيّن على الآباء أن يدفعوا قسطا كبيرا من دخلهم لإلحاق أبنائهم بالمدارس. إذ أن التكاليف تشمل الرسوم المدرسية الرسمية وأعباء أخرى غير نظامية وغير رسمية تجبى لدعم مرتبات المعلمين ومصروفات أخرى مثل شراء الأزياء الموحدة والكتب المدرسية.

بالنسبة إلى الفقراء في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى يمكن أن يكون لأصغر خسارة آثار كارثية على التغذية والصحة والتعليم المدرسي

ثمة تزاحم في الأسر الفقيرة بين التعليم المدرسي وغيره من الحاجات الأساسية مثل الرعاية الصحية والتغذية. وقد أوضحت دراسة شملت أربعة أحياء فقيرة في بنغلاديش حجم هذا العبء المالي. فإن إنفاق الأسرة متوسطة الحال على الطفل الواحد الملتحق بالمدرسة يبلغ في هذه الأحياء الفقيرة 10% من دخلها، وتبلغ هذه النسبة 20% لدى خمس الأسر الأفقر حالا. ويبلغ متوسط الإنفاق الشهري لأفقر الأسر على الطفل الواحد حوالي دولارين من أصل دخل لا يتجاوز 12 دولارا في الشهر. وإجمالا كانت التكلفة الأكبر هي المخصصة لمصروفات الدروس الإضافية التي تعتبرها كثير من الأسر ضرورية لإحراز التقدم في المدرسة (Cameron، 2008).

إن إلغاء الرسوم المدرسية الرسمية يمكن أن يساعد على التقليل من العقبات المالية التي تعترض الأسر الفقيرة.

4 - تعرّف منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي الفقر بانه العيش في أسرة بدخل موزّع على أفرادها يساوي أقل من نصف الدخل المتاح في المتوسط لجميع السكان (OECD, 2009g).

فبين عامي 1999 و2007 أفادت أربع عشرة دولة معظمها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بأنها ألغت الرسوم المدرسية. وتلا ذلك زيادات ضخمة في الالتحاق بالتعليم في بلدان كثيرة من بينها أوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة وكينيا (UNESCO، 2007). وأوضحت دراسة أجريت في بوروندي عام 2006 عقب إلغاء الرسوم أن ما يزيد على 40% من أفقر الأسر أفادت أن عددا من أطفالها لم يكونوا ليلتحقوا بالمدرسة لولا إلغاء الرسوم. ويتماشى ذلك مع البحوث التي تشير إلى أنه قبل إلغاء الرسوم كان ثلث الأطفال المنتمين إلى أفقر الأسر غير ملتحقين بالمدرسة لأن آباءهم كانوا غير قادرين على مواجهة المصروفات (World Bank and Burundi Gouvernment، 2008).

كثيرا ما يصرح الفقراء بعدم قدرتهم على تحمل نفقات تعليم أبنائهم حتى في البلدان التي يفترض أن التعليم الابتدائي فيها مجاني. وفي كمبوديا تُذكر التكلفة باعتبارها من بين أكثر الأسباب شيوعا لعدم التحاق الأطفال بالمدارس على الرغم من أنه لا توجد رسوم مدرسية رسمية(World Bank، 2006a).وفي كل من ملاوي وأوغندا، حيث ألغيت الرسوم منذ عشر سنوات، التحق عدد أكبر بكثير من الأطفال بالمدارس غير أن نصف الأسر التي لديها أطفال متسربون في كلا البلدين تعزو سبب التسرب إلى نقص المال كمشكلة أساسية (World Bank، 2006h، 2007c). وفي إطار مسح أجري في خمسين حياً فقيراً من أحياء دلهي اعتبرت الصعوبات المالية السبب الرئيسي لعدم التحاق الأطفال في سن المدرسة بالمدارس أو للتسرب منها على الرغم من أن التعليم يعتبر مجانيا (Tsujita، 2009).

لماذا فشل إلغاء الرسوم المدرسية في التغلب على العوائق المالية؟ يرجع ذلك في بعض الحالات إلى أن القانون الذي يلغي الرسوم لم يُنفذ إلا جزئيا. فالرسوم المدرسية ملغاة رسمياً في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية ولكن نصف المدارس تقريبا لا تزال تفرضها (World Bank، 2006c). واستهلت أندونيسيا عام 2005 سياسة التعليم الأساسي المجاني وهي سياسة تحث المدارس على إلغاء الرسوم ولكنها تسمح لهم باختيار غير ذلك (World Bank، 2006b). ومن المشكلات الأخرى أن الرسوم المدرسية الرسمية ليست إلا جزءا من تكاليف التعليم إذ يتعين على الآباء في حالات كثيرة أن يشتروا الزي المدرسي والكتب المدرسية. فتكاليف الزي الرسمي في سيبيرا ليون تضاعف التكاليف ذات الصلة بالرسوم المدرسية (World Bank، 2007b). وفي نيجيريا أزيحت الرسوم المدرسية عن كاهل الآباء الفقراء ولكن تكاليف الكتب والزي المدرسي أعلى من تكاليف الرسوم المدرسية التي كانوا يدفعونها سابقاً (Lincove، 2009)[5].

إن تخفيض التكاليف ليس استراتيجية قائمة بذاتها. فالآباء الفقراء مثلهم مثل كل الآباء يضعون أيضا في الاعتبار جودة التعليم المتاح. وفي بعض البلدان أدى إلغاء الرسوم المدرسية إلى تدهور الجودة مع زيادة أعداد القيد بالمدارس وما صاحبها من ازدحام الصفوف وإجهاد البنى الأساسية للمدارس. ومن أجل تلافي تلك المشكلات ينبغي للحكومات أن تتحمل مسؤولية الحفاظ على مستوى الموارد المخصصة للتعليم عن طريق زيادة الإنفاق العام وإجراء الإصلاحات على مراحل بغية توفير المزيد من المعلمين والصفوف والكتب المدرسية(World Bank and UNICEF، 2009).

وتؤثر المواقف الاجتماعية بشدة على النتائج المترتبة على الفقر. فمدى تقدير الآباء لتعليم الأطفال يؤثر بالضرورة في توقعات مشاركتهم في التعليم. وتعتبر قلة اعتبار كثير من الراشدين لتعليم البنات من الأسباب القوية لإقصاء بنات الهوسا في شمال نيجيريا من التعليم (الإطار 3.4).

يمكن أن تقوض الصدمات الاقتصادية أركان التعليم

في حين من المسلم به أن الفقر يشكل عقبة في سبيل الانتفاع بفرص التعليم لم يول الاهتمام الكافي لأشكال الاستضعاف. فمن خصائص الفقر أن هشاشة سبل العيش تصحبها درجة عالية من عدم الأمان. وكثيرا ما تكون الأسر الفقيرة عاجزة عن حماية تعليم أبنائها من الصدمات الخارجية مثل موجات الجفاف أو الفيضانات أو التقلبات الاقتصادية. وعادة ما تعيش هذه الأسر في بيئات معادية ولا تستطيع الاعتماد على أصول مثل الأرض والماشية والائتمان والقروض تساعدها على اجتياز المحن. وفي المناطق الحضرية عادة ما يعمل الأشد فقراً في القطاعات غير الرسمية بأجور منخفضة وسبل أمنية محدودة.

ويتضح من البحوث عبر القطرية بشأن الأزمات الاقتصادية والأحداث المناخية الماضية أن تأثير الصدمات على التعليم المدرسي ينزع إلى أن يكون أشد في البلدان ذات الدخل المنخفض عن البلدان المتوسطة الدخل (Ferreira and Schady، 2008). ومن الأرجح أن يتعرض أطفال الأسر الأفقر للآثار الضارة فيما يتعلق بالتعليم والصحة والتغذية. ويضاف إلى هذه المخاطر احتمالات استمرار الفقر عبر الأجيال.

من شأن الصدمات الخارجية أن يكون لها آثار مباشرة وطويلة المدى على التعليم. فالجفاف في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى كان له آثار ملحوظة على عملية الالتحاق بالمدارس وعدد سنوات البقاء فيها (Alderman et al.، 2006؛ Ferreira and Schady، 2008). وفي زامبيا كان أكثر من ثلث الفئة العمرية من 7 إلى 14 سنة ينتمون إلى أسر تعرضت لشكل من أشكال الصدمات الاقتصادية خلال عام 2005. وكانت الصدمات التي أدت إلى فقدان أو تدمير الممتلكات هي التي ألحقت الضرر الأكبر بالتعليم مما زاد بنسبة 14% احتمال تشغيل أطفال الأسر ذات الدخل المنخفض في أعمال كل الوقت (Understanding Children's Work، 2009). وفي اندونيسيا أدت الأزمة المالية لعام 1997 إلى انخفاض ملحوظ في أعداد الأطفال المقيدين بالمدارس الابتدائية ولاسيما المنتمين إلى أكثر الأسر فقرا (Thomas et al.، 2004).

«عندما يكون ولدي في المدرسة... علّي أن أدفع ثمن الزي الذي يرتديه فيخرج المال ولا يدخل. (...) إن المدرسة مكلفة جدا.»

أب من نيجيريا

5 - تزداد تكاليف الزي المدرسي والكتب المدرسية زيادة حادة مع الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية.وقد كشفت دراسة عن توفير الكتب المدرسية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أن الآباء يتحملون بصورة كاملة تكاليف الكتب المدرسية في أحد عشر بلدا وهذه التكاليف تشكل إلى جانب الرسوم المدرسية أهم بند في نفقات الأسرة. (Read et al.،2008).

الإطار 3.4: بنات الهوسا في شمال نيجيريا ـ الانتكاس في التعليم

إن أي ترتيب دولي لفرص التعليم سيضع بنات الهوسا في شمال نيجيريا في المرتبة الدنيا. ففي 2003 كان نصف البنات في سن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية في ولاية كانو غير ملتحقات بالمدرسة؛ وفي ولاية جيغاوا بلغت هذه النسبة 89%. وعندما يجتمع الفقر والعيش في منطقة ريفية يتضاعف الحرمان ـ ففي هذه الفئة تتجاوز 90% نسبة النساء الهوسا اللاتي يتراوح عمرهن بين السابعة عشرة والثانية والعشرين الحاصلات على أقل من سنتين من التعليم.

إن ولايات جيغاوا وكادونا وكانو الشمالية من أفقر ولايات نيجيريا. وتفيد الشواهد بأن فقر الأسرة يصيب تعليم البنات بالدرجة الأولى بسبب تضافر الفقر مع الممارسات الاجتماعية والثقافية والمعتقدات والمواقف السلوكية.

ويولي بعض الآباء قيمة محدودة لتعليم البنات. ويرد في أحد الأبحاث أنه «منذ الميلاد» قد تعتبر البنت ضيفة مكلفة في كنف أسرتها. ويعتبر تعليمها مضيعة للوقت والمال، ولذا يعنى بتدريب البنات على المكوث في البيت ليصبحن من ثم أمهات للعديد من الأطفال وطاقة عمل مجاني (Rufa'i، 2006، p.86).

إن بنات الهوسا اللاتي يلتحقن بالمدرسة عادة ما يلتحقن بها في وقت متأخر. فقرابة ربع الفتيات اللاتي تتراوح أعمارهن بين 6 و14 سنة الملتحقات بالمدارس في كادونا وكانو كنّ في سن متقدمة بالنسبة لصفوفهن. ويزيد من حدة المشكلة أن الزواج في الرابعة عشرة أو أقل شائع جداً وهو بمثابة الحكم على الفتاة بإنهاء تعليمها.

والكثير من الأسر في في منطقة شمال نيجيريا التي يسودها الإسلام ترسل بناتها إلى المدارس الإسلامية لقلة ثقتها بالتعليم العام النظامي أو قلقها بشأن جودة المدارس الحكومية أو بعد مسافتها، أو الخشية من التحرش الجنسي في المدرسة أو في الطريق إليها. إلا أن المدارس الإسلامية متفاوتة في جودتها ـ فتتلقى الفتيات تعليما محدودا وقصير المدى.

وتقدم تجربة بنات الهوسا مثالاً لبعض من التحديات الأوسع المطروحة في مجال الوصول إلى المحرومين والمهمشين فيمجال التعليم. ويمكن اتخاذ تدابير على مستوى السياسات العامة من شأنها إحداث تأثير إيجابي مثل بناء صفوف أقرب إلى المجتمعات المحلية وإلغاء الرسوم المدرسية غير النظامية وإدماج المدارس الإسلامية التي تفي بمعايير الجودة في النظام الحكومي والارتقاء بالجودة عن طريق تقديم تدريب أفضل للمعلمين. ولكن تبدو أشد العقبات التي تحول دون تعليم البنات في شمال نيجيريا هي المواقف التي يستبطنها الآباء وتنطوي عليها المجتمعات المحلية والعادات بشأن الإناث وتعليمهن. وتتطلب إزالة هذه العقبات سياسات تعليمية أكثر إنصافا تتضمن طائفة واسعة من الحوافز لتعليم البنات يساندها الحوار السياسي الرامي إلى تغيير المواقف السلوكية.

المصادر: Rufa'i (2006); Akyeampong et al. (2009) ; UNESCO-DME (2009).

وقد تكون لهذه الصدمات آثار أخرى أقل مباشرة. فسوء التغذية بين صغار الأطفال من الأسر الفقيرة ربما لا يقلل فقط من أعداد القيد بالمدارس بل ينال من التطور المعرفي والقدرة على التعلّم وإمكانيات التكسب. عندما يولد الأطفال في عام من الجفاف أو يصابون بسوء التغذية في سنواتهم الأولى يمكن أن تظهر الآثار عليهم بعد عشر سنوات من حيث وضعهم الصحي والغذائي وتحصيلهم المدرسي (Alderman et al.، 2006 ؛ Alderman et al. 2009). فالأطفال المولودون في إثيوبيا في عام أصيبت فيه مقاطعتهم بالجفاف تزيد احتمالات إصابتهم بالتقزم عندما يبلغون الخامسة من العمر بنسبة 41% عن احتمالات إصابة المولودين في عام خال من الجفاف (UNDP، 2007). والصدمات الاقتصادية من شأنها أن تؤدي بالأسر المعيشية إلى فقر طويل الأمد. فقد تبيّن من دراسة أجريت في اندونيسيا أن نصف حالات الفقر تقريبا في 2002 يمكن أن تعزى إلى التباطؤ الاقتصادي الذي حدث عام 1997 على الرغم من عودة الانتعاش الاقتصادي (Ravaillon، 2008). وكثيرا ما تؤدي أوجه التفاوت بين الجنسين إلى تحميل البنات وطأة الصدمات الاقتصادية. ففي أرياف باكستان مثلا أدت الخسائر الاقتصادية غير المتوقعة إلى تقليص احتمالات التحاق البنات بالمدرسة ولكنها لم تفعل الشيء ذاته بالنسبة إلى البنين (Lewis and Lockheed، 2007). وبالمثل أدت الخسائر في المحاصيل في أرياف أوغندا إلى انخفاض حاد في معدلات التحاق البنات بالمدرسة وأدائهن في الامتحانات بينما كان التأثير على البنين أقل بكثير (Björkman، 2005).

خلال عامي 2007 و2008 اضطر الارتفاع الحاد في سعر الأرز نصف الأسر الفقيرة إلى سحب أبنائها من المدارس

لقد أدى الانحسار الاقتصادي الراهن مقترنا بزيادة أسعار الغذاء والوقود إلى زيادة أوجه الضعف المصاحبة للفقر. ومن المبكر تحديد التأثير على التعليم بصورة دقيقة. وقد اتضح من مسح أجري في بنغلاديش أن الارتفاع الحاد في سعر الأرز خلال عامي 2007 و2008 اضطر نصف الأسر الفقيرة موضع الدراسة إلى سحب أبنائها من المدارس كتدبير للتوفير في التكاليف (Raihan، 2009). وكما ورد في الفصل 1 أفادت تقارير أيضا بتراجع نسبة القيد بالمدارس وتزايد في التغيّب في بلدان أخرى. ففي كينيا وزامبيا مثلا خلّف الفقر المتعلق بالأزمة أطفالا جياعا بلغ بهم الضعف درجة ما عاد بعدها بمقدورهم السير حتى المدرسة. وازدادت حالات التسرب بفعل العجز عن تغطية تكاليف المدرسة والحاجة إلى عمل الأطفال (Hossain et al.، 2009). وبشكل عام ثمة أسباب للتخوّف من أن يؤدي اجتماع تباطؤ النمو الاقتصادي وتصاعد البطالة وانخفاض حجم

التحويلات المالية وتباطؤ جهود الحد من الفقر إلى زيادة الضغوط على أفقر الأسر مع ما قد يترتب على ذلك من آثار ضارة على التعليم (راجع الفصل 1).

يظل عمل الأطفال عقبة تحول دون التعليم

إن عمل الأطفال عقبة كأداء في سبيل تحقيق التعليم للجميع. والفقر الذي تعاني منه الأسر يدفع بملايين الأطفال خارج المدرسة ويقودهم إلى الأعمال المأجورة أو فيما يخص الفتيات إلى العمل المنزلي.

وتقدر منظمة العمل الدولية عدد العاملين الأطفال البالغين من العمر بين 5 و14 سنة بـ 166 مليونا في عام 2004 (Hagemann et al.، 2006). وليس كل العاملين الأطفال غير ملتحقين بالمدرسة. ويجمع معظمهم بين المدرسة والعمل بما يكون له تأثير ضار على تعليمهم. ويعمل بعضهم لأن آباءهم غير قادرين على تحمل تبعات إلحاقهم بالمدرسة. ويعمل غيرهم لمساعدة أسرهم على استكمال دخولهم أو لتوفير العمل للأسرة. إن فهم العلاقة بين الحرمان من التعليم وعمل الطفل أمر في غاية الأهمية ليس فقط فيما يخص التعليم بل فيما يتعلق أيضا برفاه الطفل والجهود المبذولة على النطاق الوطني للحد من الفقر.

تشير الشواهد من أمريكا اللاتينية إلى أن الجمع بين العمل والمدرسة ضار بالتحصيل الدراسي

يتراوح عمل الأطفال بين الفتيات اللاتي يجلبن الماء والحطب مع أمهاتهن والفتيان الذين يرعون الماشية ويعملون بأجر وحتى أشكال قصوى من العمل المحفوف بالخطر. وأسوأ أشكال عمل الأطفال تقود مباشرة إلى التهميش في التعليم. وفي 2004 كان أكثر من نصف الأطفال العاملين يقومون بأعمال خطرة أو في ظروف خطرة أو لساعات طويلة أو يستخدمون آلات خطرة (Blanco Allais and Quinn، 2009)[6]،ويمكن مشاهدة هؤلاء الأطفال يوميا يكنسون القمامة في مانيلا أو يعملون في مواقع البناء في نيودلهي أو يبيعون الجرائد عند مفترق الطرق في هاييتي. كما يجبرون على أشكال خفيّة من العمل مثل الاشتغال في مجال الجنس.

ويتفاوت بحسب البلدان مدى جمع الأطفال بين العمل والمدرسة. ولا يوجد حدّ أقصى يمكن اعتباره مرجعاً في هذا الصدد ولكن الأطفال الذين يعملون حوالي ثلاثين ساعة في الأسبوع أو أكثر من غير المتوقع أن يلتحقوا بالمدارس (Edmonds، 2007)؛ (الإطار 3.5). كما يصعب الاعتقاد بأن القدرة على الجمع بين العمل والمدرسة يمكن أن تؤدي إلى التعلّم. وتشير الشواهد من أحد عشر بلدا في أمريكا اللاتينية إلى أن ذلك يسيء إلى التحصيل الدراسي (Gunnarsson et al.، 2006). ففي كل من هذه البلدان كانت النتائج التي أحرزها الأطفال العاملون في اختبارات اللغة والرياضيات في الصفين الثالث والرابع متدنية جداً مع مراعاة خصائص المدارس والأسر المعيشية. وحتى عندما يعمل الأطفال أعمالاً متواضعة في سنّ مبكرة فإن ذلك يؤثر تأثيراً ضاراً على القدرات المعرفية وأشدها ضررا آثار العمل المنتظم (Gunnarsson et al.، 2006 ؛ Sánchez et al.، 2009).

والفقر يؤثر تأثيرا مباشرا على أنماط عمل الأطفال. فاحتمالات عمل الأطفال الأشد فقراً خارج البيت أكثر من احتمالات الأفضل منهم حالاً، كما أن احتمالات جمعهم بين العمل والمدرسة أقل (Blanco Allais and Quinn، 2009). كما أن أطفال الأسر الفقيرة من فئة الخمس الأدنى من الدخول في زامبيا لا تزيد احتمالات انخراطهم في العمل على غيرهم فقط بل هم معرضون أكثر من غيرهم للعمل في ظروف خطيرة (Understanding Children's Work، 2009).

في المناطق الحضرية يعيش كثير من الأطفال العاملين في الشوارع إما مع آبائهم المعدمين أو مع غيرهم من الأطفال. ويتعرض هؤلاء الأطفال لأشكال شديدة من التهميش في مجال التعليم. وقد خلصت دراسة تغطي سبع مدن في باكستان إلى أن أقل من 5% من الأطفال الذين يعيشون في الشوارع أكملوا المرحلة الابتدائية (Tufail، 2005). وخلص مسح أجري في بنغلاديش إلى أن 8% فقط من أطفال الشوارع كانوا ملتحقين بالمدرسة وقت إجراء المسح وأن 14% فقط استكملوا الصف الثالث من المرحلة الابتدائية (Foundation for Research on Educational Planning and Development، 2003).

كثيرا ما يكون عمل الأطفال في المناطق الريفية أقل وضوحا للعيان وإن لم يكن أقل انتشارا أو ضررا. وقد أجري في 2007 استقصاء بين الأطفال العاملين في مزارع جوز الهند في كوت ديفوار وغانا وثّق أمثلة ملفتة لأطفال ينثرون المبيدات السامة ويعملون في درجات حرارة بالغة ويستخدمون آلات خطرة. وفي كوت ديفوار يجري الاتجار غير المشروع بالأطفال الذين يتم جلبهم بأعداد كبيرة من بوركينا فاسو ومالي كي يعملوا بالسخرة في مجال إنتاج جوز الهند (Payson Center for International Development، 2008). واستنت كوت ديفوار وغانا قوانين من أجل الحد من تلك الممارسات (World Cocoa Foundation، 2009) ولكن تظل فاعلية التحرك على المستوى الوطني وعلى مستوى التعاون الإقليمي مدعاة للقلق. وبصورة عامة تنزع الحكومات إلى إصدار تصريحات ضد عمالة الأطفال بدلا من التصدي لأسباب المشكلة.

وكثيرا ما تؤدي عمالة الأطفال إلى تعزيز المعوقات الجنسانية المرتبطة بالفقر. فالسمة الجامعة بين الكثير من البلدان هي أوجه التفاوت الشاسع فيما يتعلق بالمساواة بين الجنسين في مجال التعليم والناجمة عن تحمّل البنات الجزء الأكبر من الأعباء المنزلية. ففي جمهورية لاو الشعبية الديمقراطية، سواء بين سكان الحضر أو سكان الريف، ينخفض متوسط زمن البقاء في المدرسة بالتناسب مع مستوى الفقر وتقضي بنات الأسر الفقيرة مدة أقصر في الصفوف المدرسية من الصبيان. فالفتيات القرويات الفقيرات ينفقن في المتوسط ما لا يزيد على ساعتين في اليوم للدراسة وخمس ساعات في العمل. ويزيد قليلا الوقت الذي يكرسه الصبيان للعمل المأجور على الوقت الذي تكرسه الفتيات، في حين تكرس الفتيات أكثر من

6 - وفقا لتعريف منظمة العمل الدولية إن عمل الأطفال الخطر هو العمل في ظل ظروف خطرة أو غير صحية أو في ظل معايير وترتيبات للعمل ضعيفة من حيث الأمان والصحة من شأنها أن تؤدي إلى وفاة الطفل أو إصابته أو مرضه.

ضعف الوقت للأعمال المنزلية مقارنة بالصبيان (King and van de Walle، 2007). ويفضي ذلك إلى أن احتمالات الجمع بين العمل والمدرسة أقل بالنسبة لبنات أفقر الأسر مقارنة بالصبيان وأن احتمالات عدم الالتحاق بالمدرسة أكبر بالنسبة للبنات (Hallman et al.، 2007).

من شأن الصدمات الاقتصادية أن تفضي إلى زيادة حجم عمل الأطفال. فمن الممكن أن يؤدي فقدان المحاصيل أو الزيادات المفاجئة في تكاليف الصحة أو بطالة الآباء إلى سحب الأطفال من المدرسة وإلحاقهم بالعمل المأجور. ففي منطقة كاغيرا بجمهورية تنزانيا المتحدة ارتبطت أزمات الدخل العابرة بزيادة قدرها 30% في ساعات عمل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 سنوات و15 سنة، وبانخفاض قدره 20% في الحضور المدرسي (Beegle et al.، 2006). ويوضح هذا المثال التفاعل القائم بين هشاشة الحال والحرمان في مجال التعليم. فالأسر المعيشية ذات القدرة المحدودة على التصدي قد تضطر إلى العدول عن تأمين رفاه الأطفال في الأجل الطويل بغية تأمين البقاء في الأجل القصير.

إن عمل الأطفال يواجه صناع القرار بتحديات كثيرة. فمنع التهميش في التعليم عن طريق إنقاذ الأطفال من الاضطرار إلى العمل يتطلب ليس فقط مزيدا من القوانين وإنما يتطلب أيضا توفير الحوافز الاقتصادية الهادفة إلى استبقاء الأطفال بالمدرسة.

أشكال الحرمان بين مجموعات معيّنة

إن التعليم للجميع مبدأ مغروس في صلب أفكار حقوق الإنسان والمساواة بين المواطنين. ولا مكان فيه للتمييز القائم على العرق أو العنصر أو اللغة أو الثقافة. ومع ذلك فإن هذه الهويات الجماعية هي بمثابة أخاديد عميقة تفصل بين الجماعات في مجال التعليم. وفي الكثير من البلدان تجد الأطفال المنحدرين من أبوين ينتميان إلى أقلية إثنية أو لغوية أو إلى جماعة عرقية أو طائفة دنيا يلتحقون بالمدارس بلا آفاق للنجاح ويخرجون منها بقدر قليل من التعليم وبتحصيل أقل من الأطفال الذين لا يتصفون بهذه الخصائص المعوّقة.

يصعب التعميم عندما يتعلق الأمر بالعمليات المؤدية إلى تهميش مجموعات معيّنة فهي تشمل التمييز الرسمي وغير الرسمي والوصم والإقصاء الاجتماعي وكلها ذات صلة بعلاقات القوى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. والكثير من هذه العمليات تضرب بجذورها التاريخية في الاسترقاق أو الاستلاب أو الاستعباد. فتجارب الكيش في غواتيمالا والسكان الأصليين في أستراليا والطوائف الدنيا في الهند والأكراد في تركيا تطورت عبر تواريخ مركبة وتدوم عبر تركيبات وبنى متفرقة. ولكن هناك بعض السمات المشتركة التي تجمع بين الفئات المهمشة من حيث أنها تعاني من التمييز الاجتماعي بأعلى مستوياته ومن قلة فرص العمل المتاحة وتتمتع بحقوق أقل من غيرها وآفاق حراكها الاجتماعي والاقتصادي محدودة. وتجربة التعليم المدرسي تعزز في معظم الأحيان هذا التهميش وتديمه.

الحرمان الاجتماعي والتهميش التعليمي

إن التهميش على أساس الانتماء إلى جماعات معيّنة له أسباب متعددة. بعضها مثل العنصر والعرق واللغة يرتبط ارتباطا وثيقا بالهوية الثقافية للجماعة المعنية وبتجربة

الإطار 3.5: مالي وزامبيا ـ الجمع بين عمل الأطفال والمدرسة

إن عمل الأطفال هو القاعدة وليس الاستثناء في مالي وفي زامبيا. فعدد ساعات عمل الأطفال في هذين البلدين يفوق متوسط عدد ساعات عمل الكبار في البلدان الغنية، الأمر الذي تترتب عليه آثار ضارة على التعليم. ولكن هذه الآثار تتباين من حيث حجمها وحدتها.

ففي عام 2005 كان قرابة نصف الأطفال من سبع سنوات إلى أربع عشرة سنة في مالي وزامبيا يعملون ولا سيما في المناطق الريفية. وتفيد التقارير بأن نسبة كبيرة من هؤلاء الأطفال ـ زهاء 80% في البلدين ـ كانوا منخرطين في أعمال خطرة.

بيد أن هذه الأرقام الرئيسية القابلة للمقارنة تخفي وراءها اختلافات معقدة بين المدرسة والعمل. ففي حين كان معظم الأطفال العاملين في زامبيا يجمعون بين العمل والمدرسة، تفيد التقارير أن ثلث الأطفال في مالي كانوا يعملون فحسب، وأن نحو 20% فقط كانوا يجمعون بين المدرسة والعمل (الشكل 3.23). ويمكن تفسير هذا الفارق بمتوسط الوقت المنفق في العمل، إذ أن متوسط ساعات عمل الأطفال العاملين في مالي يبلغ 37 ساعة في الأسبوع بينما يبلغ 24 ساعة في زامبيا.

إن معدلات انتظام هؤلاء الأطفال العاملين في المدرسة تكون دائماً متدنية في كل الأعمار ولا سيما في مالي. وتظل الفجوة فيما يتعلق بالانتظام في المدرسة محدودة نسبيا في زامبيا حتى بلوغ الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة، مما يبرز تفضيل العمل على المدرسة في مالي.

لماذا يبدو عمل الأطفال في زامبيا أكثر اتساقا مع التعليم؟ يبدو أن الأطفال في مالي يعانون من أشكال حادة من الحرمان ولا سيما الأطفال الذين يعملون في ظروف صارمة تنقصها المرونة مثل العمل في المنازل وفي المصانع فلا يتسنى لهم الجمع بين المدرسة والعمل. كما أن الفقر في مالي أكثر حدة وانتشارا وأوجه التفاوت بين الجنسين أشد في التعليم. ومن العوامل المتصلة بالمدرسة والتي قد يكون لها تأثير أيضا المسافة بين البيت والمدرسة وطول اليوم المدرسي ومرونة جدول السنة الدراسية.

المصدر: Understanding Children's Work (2009).

الشكل 3.23: تتباين أنماط المدرسة والعمل.

الأطفال بين 7 و14 سنة في مالي وزامبيا، بحسب انخراطهم في النشاط الاقتصادي وفي المدرسة، 2005

ملاحظة: العمل لا يشمل العمل المنزلي.
المصادر: Understanding Children's Work (2009), based on Mali National Child Labour Survey, 2005 and Zambia Labour Force Survey, 2005.

التمييز الاجتماعي. وثمة عوامل أخرى تتعلق بالفقر والوضع الصحي وظروف اجتماعية أوسع نطاقا. وفي الكثير من الأحيان لا توجد حدود فاصلة واضحة بين تلك الأسباب. فمثلا قد يكون الانتماء العرقي واللغة وجهين لعملة واحدة، وقد تواجه الأقليات العرقية أو اللغوية مستويات أعلى من الفقر. ويتجلى من الأدلة الواردة في الجزء الأول من هذا الفصل أن الانتماء إلى جماعة معيّنة كثيرا ما يكون أحد جوانب « الإقصاء المتعدد الجوانب» الذي له تأثير شديد على المشاركة في التعليم والتحصيل الدراسي (Lewis and Lockheed، 2007).

ويشهد وضع الجماعات الأصلية في أمريكا اللاتينية على ما تعانيه هذه الجماعات من حرمان متعدد الأبعاد. فالسكان الأصليون ولا سيما النساء والأطفال منهم لا تتاح لهم الخدمات الصحية الأساسية على نحو كاف. ويتعرضون أكثر من غيرهم للمشكلات الغذائية. وتبلغ نسبة سوء التغذية بين أطفال السكان الأصليين دون الخامسة في كل من إكوادور وغواتيمالا 60% أي ما يعادل تقريبا ضعف المتوسطات القطرية (Larrea and Montenegro، Torres، 2006 ؛ Shapiro، 2006). وفي إكوادور يعادل احتمال حصول النساء من غير السكان الأصليين على الرعاية قبل الوضع وحضور شخص متخصص لدى عملية الوضع ثلاثة أمثال احتمال حصول النساء من السكان الأصليين على ذلك(Larrea and Montenegro، Torres، 2006). وإن الانتماء إلى فئة السكان الأصليين يزيد احتمال الانتماء إلى فئة الفقراء بما يتراوح بين 11% و30% بحسب البلدان (Hall and Patrinos، 2006).

إن الفقر يفاقم العوائق التي تحول بين التعليم والأطفال من السكان الأصليين ولا سيما البنات. في غواتيمالا يتم في المتوسط القيد بالمدارس للبنات من السكان الأصليين الذين يعيشون في ظروف الإملاق في وقت متأخر بما يعادل 1.2 سنة مقارنة بالبنات من السكان الأصليين المنتميات إلى أسر غير فقيرة، كما أن احتمالات تسربهن من المدارس أكبر بكثير. وبين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و12 سنة يبلغ احتمال الجمع بين المدرسة والعمل للصبيان والبنات «المايان» ضعف احتمال الجمع بين المدرسة والعمل للأطفال من غير السكان الأصليين. وفيما يتعلق بالإناث من السكان الأصليين غير الملتحقات بالمدارس يذكر الآباء قلة المال وأعباء العمل المنزلي كأسباب رئيسية لعدم إلحاق الأطفال بالمدرسة (Hallman et al.، 2007).

إن تجربة السكان الأصليين في أمريكا اللاتينية تسترعي الانتباه أيضا إلى التفاعل بين التهميش في التعليم والعمل. فخلال العقد الفائت قام بعض السكان الأصليين في أمريكا اللاتينية بتضييق الفجوة بينهم وبين أغلبية السكان فيما يتعلق بعدد سنوات البقاء في المدرسة. ولكن المكاسب المتحققة في التعليم والتي عززت فرصهم للعثور على عمل وعلى أجور أعلى كانت أقل من نظيراتها بالنسبة للسكان غير الأصليين مما يشير إلى التمييز في أسواق العمل (Hall and Patrinos، 2006). وذلك يساعد على تفسير البطء في إحراز تقدم في الحد من الفقر بين السكان الأصليين على الرغم من التوسع في قيدهم بالمدارس. كما أن استمرار المستويات العالية من الفقر بين الأسر يفسر لماذا ينحو عمل الأطفال، وهو من الأسباب الرئيسية للتسرب، إلى الانحسار بدرجة أقل بين السكان الأصليين مقارنة بالسكان غير الأصليين.

وتمثل أستراليا نموذجا بارزاً لظاهرة التهميش في بلد يتمتع بمستويات عالية من التقدم على مختلف الصعد. فالبلد يحتل موقعا دائما بين البلدان الخمسة المدرجة على رأس دليل التنمية البشرية الذي يصدره برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. ومع ذلك في 2001 قُدِّر للشعوب الأصلية وسكان جزر مضيق توريس في أستراليا أن يحتلوا حوالي المرتبة الـ 103 أي بعد الفلبين وفي مستوى فيتنام تقريبا (Biddle and Mackay، 2009 ؛ Cooke et al.، 2007). إن هذا المستوى من الحرمان الاجتماعي يؤثر بالتأكيد على التحصيل الدراسي لأبناء الشعوب الأصلية.

كذلك الفوارق العرقية البيّنة في نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية تندرج ضمن أوجه التفاوت الاجتماعي. وتظهر الفجوات في التحصيل الدراسي في مرحلة مبكرة. فالأطفال الأفارقة الأمريكيون يسجلون في المتوسط مستويات أدنى من التطور المعرفي بحلول عامهم الثاني (Fryer and Levitt، 2006)؛ (الجدول 3،4). ويمكن أن يعزى مباشرة جزء من هذا الفارق إلى الفقر وإلى التربية الأسرية. ومن العوامل الأخرى الهامة عدد الكتب الموجودة في المنزل والوقت المكرس للقراءة (Ferguson، 2007). وتشير هذه الأوجه من التفاوت إلى أهمية الاستراتيجيات المتناسقة في المرحلة قبل المدرسية من أجل التغلب على الحرمان الذي تعاني منه جماعات بعينها كما ذكرنا في الفصل 2.

ونجد بالمثل أن الفرص المحدودة المتاحة لأطفال الروم في المدارس ترتبط ارتباطا وثيقا بالفقر والبطالة وسوء السكن وسوء الصحة. وقد أجري استقصاء بيّن أن ربع السكان الروم في جنوب وشرق أوروبا يعيشون في مساكن خربة. وتبلغ معدلات الفقر بين الروم في رومانيا ما يقارب ثلاثة أمثال المتوسط القطري (UNICEF، 2007a). إن إغفال الروم في البرامج التعليمية الوطنية يعزز إقصاءهم: ففي المجر لا يرد ذكر جماعة الروم في معظم سياسات التعليم مع أنها أكثر الجماعات حرمانا في مجال التعليم (Open Society Institute، 2007).

إن زيادة النمو الاقتصادي وسرعة الحد من الفقر لا تفضيان دائما إلى إزالة أوجه الحرمان المتأصلة التي تلم بجماعات معيّنة. فمنذ بداية التسعينات تمّ في فيتنام تخفيض مستوى الفقر بنسبة الثلثين بما يتجاوز بكثير الهدف الإنمائي للألفية في هذا الصدد. وبرغم هذه المكاسب

«إن السخرية التي نتعرض لها تمنعنا من الذهاب إلى المدرسة والجلوس إلى جانب الأطفال المنتمين إلى الطوائف العليا.»

فتاة من طائفة الموسهار، الهند

يبلغ متوسط معدل الفقر بين السكان من الأقليات العرقية البالغ عددهم 10 ملايين في هذا البلد 52% مقارنة بنسبة 10% بين الأغلبية «الكينه» (World Bank، 2009d). كذلك تأتي مؤشرات الأقليات أسوأ في مجال الصحة والتغذية والتعليم وفرص الحصول على الخدمات الأساسية. ويعود جزئيا إلى هذه الأشكال من انعدام المساواة تباطؤ وصول عائد النمو الاقتصادي السريع إلى الجماعات المنتمية إلى الأقليات العرقية. وأخذت فجوة الفقر تزداد اتساعا مع مرور الوقت. وفي نهاية التسعينات فاق بمثلين ونصف مستوى الفقر بين السكان من غير «الكينه» متوسط هذا المعدل بين »الكينه». وبحلول عام 2006 بلغ هذا المستوى خمسة أمثاله (Baulch et al.،2009).

إن أوجه انعدام المساواة الاجتماعية والاقتصادية التي تفضي إلى تهميش مجموعات معيّنة في فيتنام ينجم عنها آثار هامة على التعليم. ولئن كانت أرقام التعليم فيما يخص الأقليات العرقية في تقدم فهي لا تزال أدنى بكثير من أرقام السكان «الكينه». إن ربع الأطفال المنتمين إلى الأقلية يلتحقون بالمدارس في سن متأخرة بالمقارنة بنسبة 5% للأطفال «الكينه». ويسجل حوالي 30% من الأسر المنتمية إلى الأقلية ما لا يقل عن طفل واحد يتسرب من المدرسة وهو ما يعادل الضعف مقارنة بأسر «الكينه». (World Bank، 2009d). ويرتبط مباشرة بمسألة الفقر سببان من الأسباب الأربعة التي تؤدي إلى التسرب وهما العجز عن دفع الرسوم المدرسية والحاجة إلى تشغيل الأطفال.

المكانة المتدنية والهوية الاجتماعية

إن المكانة المتدنية عنصر متأصل في حالة الحرمان والتهميش. ففي بعض أنحاء جنوب آسيا كثيرا ما تستند الممارسات الاجتماعية المتعلقة بمكانة الجماعات إلى أفكار مركبة بشأن الطوائف. وعلى الرغم من أن التمييز القائم على الانتماء الطائفي كثيرا ما يتعرض للحظر بموجب القانون إلا أنه يظل من الصعب تغيير الممارسات والمواقف السلوكية السارية.

ففي الهند ألغى دستور 1950 نظام الطوائف وبالأخص فيما يتعلق بطائفة «المنبوذين» ونصّ على التدابير اللازمة لتعويض شدة الحرمان الاجتماعي والتعليمي والاقتصادي الناجم عن هذا الوضع. ومع ذلك وعلى الرغم مما أحرز من تقدم في عدة مجالات من بينها التعليم تظل أوجه التفاوت الناجمة عن الانتماء الطائفي قائمة على نطاق واسع (الإطار 3.6). إن الانتماء إلى طائفة أو قبيلة مصنّفة يقلل من فرص المواظبة على الدراسة.[7] ومما يزيد من وطأة الحرمان كون الشخص بنتا تعيش في منطقة ريفية. في 2004/2005 لم يكن مقيدا بالمدارس سوى 57% من الفتيات الريفيات اللاتي تتراوح أعمارهن بين 12 و14 سنة والمنتميات إلى القبائل المصنفة و66% من المنتميات إلى الطوائف المصنّفة مقارنة بنسبة 80% للمتوسط القطري (الشكل 3.24).

الجدول 3.4: الفقر والتطور المعرفي المبكر بحسب العرق في الولايات المتحدة الأمريكية

	الأبيض	الأفريقي الأمريكي	المتوسط القطري
معدل الفقر (%)	11	25	13
التطور المعرفي			
البالغون سنتين من العمر: نسبة إثبات القدرة على الاستماع والفهم	42	30	37
البالغون سنتين من العمر: نسبة إثبات القدرة على التعبير بالمفردات	71	56	64
البالغون أربع سنوات من العمر:نسبة القدرة على التعرف على الأحرف	37	28	33
البالغون أربع سنوات من العمر:متوسط الأداء في الرياضيات	24	21	23

المصادر:
معدل الفقر: Annual Social and Economic Supplement (ASEC) to the 2008 Current Population Survey (CPS), in DeNavas-Walt et al. (2008).
التطور المعرفي: National Center for Education Statistics (2009).Data for- 2 -year olds collected in 2003-04 ; for 4-year-olds collected in 2005-06.

الإطار 3.6: العيش بالوصم ـ صيّادو الفئران» في أوتار براديش وبيهار

تقول طفلة: «يقول لنا تلاميذ الطوائف العليا إن لنا رائحة كريهة» وتضيف أخرى: «إن السخرية التي نتعرض لها تمنعنا من الذهاب إلى المدرسة والجلوس مع الأطفال المنتمين إلى الطوائف العليا.» تنتمي هؤلاء البنات من قرية خاليسبور بالقرب من مدينة فاراناسي إلى جماعة المسهار أو «صيادي الفئران» في شرق ولاية أوتار براديش بالهند.

توجد في خاليسبور مدرسة ابتدائية حكومية. وعلى الرغم من أهلية بنات المسهار للحصول على إعانة مالية ووجبة غذائية والزي المدرسي فإن القليل منهن يلتحقن بالمدرسة. وتثبت شهادات عدد منهن قوة المواقف الاجتماعية في إنشاء أسباب الحرمان؛ فالمدرسة بالنسبة لتلك البنات تعتبر مكانا يتعرضن فيه للإقصاء الاجتماعي حيث ينال الوصم من الاعتداد بالذات الذي لا غنى عنه للتعلّم الفعلي. وثمة أشكال خفية من التمييز تعزز التفرقة الطائفية في الصفوف. وتقول إحدى الفتيات «إننا نرغم على الجلوس على الأرض». «المكاتب والمقاعد مخصصة في الصف لأطفال الطوائف العليا».

تعاني جماعة المسهار المنتشرة في شرق أوتار براديش وفي بيهار من مستويات عالية من الفقر ومستويات متدنية من القرائية بين البالغين. وإلى جانب اصطياد الفئران في حقول الأرز تدور حياة المسهار حول تكسير الحجارة وحملها وتوفير اللبن وصنع الأواني من ورق الشجر وأداء الأعمال اليومية العارضة. وعلى عكس غيرهم من الطوائف الدنيا يظل الصوت السياسي لجماعة المسهار ضعيفا.

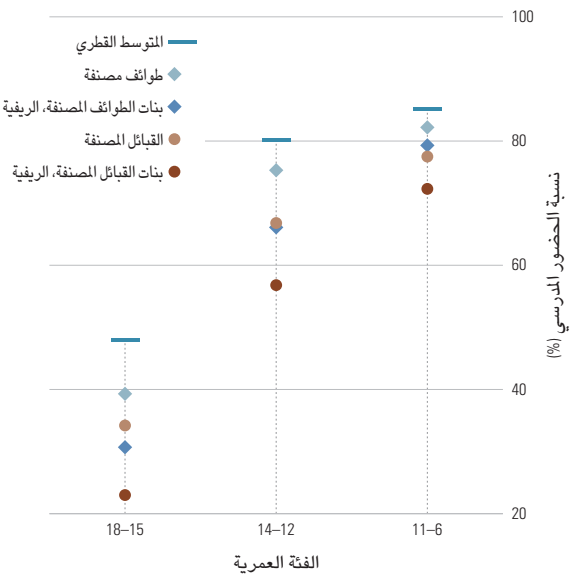
ووفقا لما يقوله شيوخ المسهار إن السياسات الحكومية تحسنت ولكن المواقف الاجتماعية لم تتحسن: «إنهم يقبلون أبناءنا في المدارس وحصلنا على حقوقنا القانونية ولكن مواقف الأطفال من الطوائف الأخرى ومواقف المعلمين هي المعضلة. إن أطفالنا لا يجرؤون على الذهاب إلى المدرسة.»

مقابلات مقدّمة من سودهنشو جوشي، المسيرة العالمية ضد عمل الأطفال

7 - الطوائف المصنّفة هي ما كان يسمّى المنبوذين والقبائل المصنّفة هي ما يطلق على السكان الأصليين في الهند. وترد الطائفتان في ملاحق لدستور الهند باعتبارهما مجموعتين ينبغي أن تتخذ بشأنهما تدابير العمل الإيجابي.

الشكل 3.24: في الهند تظل الطوائف والقبائل المصنّفة تعاني من الحرمان على جميع مستويات التعليم

نسبة الحضور المدرسي بحسب الفئة العمرية في الهند، وفقا للجماعة والإقامة الريفية/ الحضرية والجنس، 2004/2005



ملاحظات: نسبة الحضور لشريحة عمرية هو نسبة الأطفال في هذه الشريحة الذين يقرون بذهابهم إلى المدرسة وقت إجراء المسح. وتناظر الشرائح العمرية كلا من المرحلة الابتدائية والمرحلة الابتدائية العليا (أو "المتوسطة") والمرحلة الثانوية في نظام التعليم الهندي.

المصدر: Bhalotra (2009) based on National Sample Survey data (61st round).

هل تنجم هذه الفوارق عن أشكال الحرمان المميّزة المرتبطة بالانتماء الطائفي والقبلي أكثر مما تنجم عن العوامل الاجتماعية والاقتصادية الأعم؟ إنه سؤال أساسي لصانعي السياسات الذين يسعون إلى تحقيق تكافؤ الفرص. إن البحوث التي أجريت لحساب التقرير تساعد على إيجاد الإجابة على هذا السؤال (Bhalotra، 2009). فقد خلصت الدراسة، مستعينة بالبيانات الاستقصائية عن الأسر وبالتمعن في خصائص الأسر والأفراد، إلى أن 60% من نسبة تغيّب أطفال الفئات المصنّفة الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و14 سنة تعزى إلى خصائص الأسر ولا سيما الفقر والتربية المنزلية المتدنية. أما فيما يتعلق بالأطفال المنتمين إلى القبائل المصنفة من الفئة العمرية ذاتها كانت خصائص الأسر أقل وطأة إذ بلغت نسبة التغيب التي تعزى للعوامل ذاتها 40%. والنتيجة الواجب استخلاصها فيما يتعلق بأفراد الفئتين المصنفتين هي أن الفقر يرتدي أهمية كبرى في إدامة الحرمان من التعليم. غير أن عوامل أخرى غير الفقر هي الغالبة بالنسبة إلى القبائل المصنفة ومن ذلك وطأة التمييز الاجتماعي والثقافي.

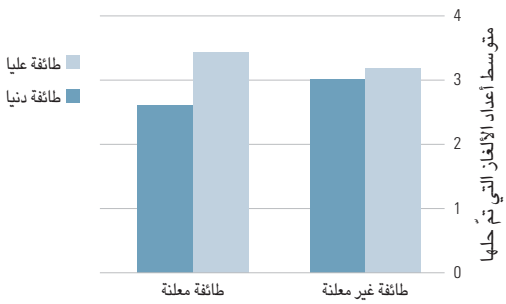
إن المواقف العامة لها آثار تتجاوز مسألة الحضور المدرسي. فمن شأن الوصم المؤسسي أن ينال من الثقة بالذات ومن مستوى التطلعات وأن يُضعف قدرة الأطفال على التعلّم. ومن الأدلة الدامغة التي توضح هذا الأمر ما خلص إليه استقصاء تجريبي عن تأثير الأحاسيس الطائفية على نتائج الاختبارات (Holf and Pandey، 2004). فقد اختير عشوائيا أطفال تتراوح أعمارهم بين 11 و12 سنة من بين طائفة متدنية واحدة وثلاث طوائف عليا وأعطيت لهم مجموعة من الألغاز ليحلوها. وعندما لم تعلن الطائفة للمشتركين لم يكن لها تأثير على النتيجة الأصلية أو على تحسين النتيجة المسجلة في مراحل الاختبار التالية. ولكن عندما أُعلنت الطوائف قبل إجراء الاختبار انخفضت بطريقة ملفتة النتائج التي أحرزها الأطفال المنتمون إلى الطائفة الدنيا (الشكل 3.25).[8] ويتبيّن من هذه النتائج إلى أي مدى تفضي الهويات الاجتماعية التي هي نتاج التاريخ والثقافة والتجربة الشخصية إلى خلق عوامل الحرمان في مجال التعليم عن طريق تأثيرها على التطلعات الفردية.

الدور الهام للغة

إن اللغة والانتماء العرقي متداخلان على نحو عميق. وكثيرا ما يكون امتلاك لغة مميزة عنصرا أساسيا في الهوية الشخصية والارتباط بالجماعة. وكما يمكن أن تكون اللغة المحلية نقطة التقاء لأعضاء جماعة عرقية ما يمكن أيضا أن تكون عنصرا من عناصر تهميشهم. فالأشخاص غير القادرين على التحدث باللغة السائدة في بلد ما قد يكون انتفاعهم بالمصادر المكتوبة والملفوظة محدودا بما يقلل من فرصهم في مجال العمل والحراك الاجتماعي (Smits and Gündüz–Hosgör، 2003 ؛ Smits et al.، 2008).

الشكل 3.25: الوصم الاجتماعي يمكنه أن ينال من الأداء في الاختبارات

التأثير التجريبي لإعلان الانتماء الطائفي على حل الألغاز في الهند



ملاحظة: أعطي الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 11 و12 سنة مجموعة من خمس عشرة أحجية ملغزة وطُلب منهم حل أكبر عدد منها في خمس عشرة دقيقة.

المصدر: Hoff and Pandey (2004).

8 - في ثلاث مراحل من الاختبار للأطفال المنتمين إلى الطبقة الدنيا انخفضت النتيجة بنسبة 14% و25% و39%.

إن الآباء غير الملمين باللغة الرسمية التي يتعلم بها أطفالهم تقل فرصتهم للتواصل مع المعلمين والسلطات التعليمية والواجبات المدرسية. وقد لا يدرك أطفالهم ما يعلمهم إياه المعلمون إذا كانوا لا يستعملون لغتهم المستخدمة في المنزل. ويشكل انعدام تكافؤ الفرص المترتب على ذلك عاملا هاما للتهميش في البلدان التي يرتبط فيها الأصل العرقي واللغة ارتباطا وثيقا بالحرمان الاجتماعي.

إن مدى التنوع اللغوي المنتشر في العالم اليوم وآثاره على التحصيل الدراسي لا يؤخذ في الاعتبار على نحو كاف. فهناك ما يقارب 7000 لغة يتم التحدث بها. وكل منطقة في العالم متعددة اللغات. ففي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى يوجد ما يتراوح بين 1200 و2000 لغة (Alidou et al.، 2006). والكامرون وحدها لديها أكثر من 200 لغة من بينها 38 لغة مكتوبة. وفي شرق آسيا لدى تايلاند أكثر من 70 لغة وأندونيسيا أكثر من 737 لغة. ويقدر عدد اللغات التي يتحدث بها السكان الأصليون في أمريكا اللاتينية بـ 551 لغة (Dutcher، 2004).

قليلا ما تعبر النظم التعليمية عن التنوع اللغوي. وثمة العديد من البلدان التي تؤكد على أهمية تعلم الأطفال بلغتهم الأم أو بلغتهم المنزلية. غير أن هناك حوالي 221 مليون طفل في سن المدرسة يتكلمون لغات تستخدم في المنزل ولكن غير معترف بها في المدارس أو الدوائر الرسمية(Dutcher، 2004).

إن درجة الاتساق بين لغة المنزل ولغة المدرسة لها تأثير قوي على فرص التعلّم. وعادة ما يكون تعلّم الأطفال الذين يدرسون بلغتهم الأم أفضل وأسرع من تعلّم الأطفال الذين يدرسون بلغات ثانية (UNESCO Bangkok، 2008؛ Woldemikael، 2003). كذلك الأطفال الذين يبدأون التعلم باللغة المستخدمة في المنزل يأتي أداؤهم أفضل في الاختبارات بلغة التعليم الرسمية فيما بعد أثناء مسارهم الدراسي (UNESCO Bangkok، 2008). ويتسع نطاق الفوائد ليشمل تعزيز الثقة بالنفس والاعتداد بالذات والمشاركة في الصف (Alidou et al.، 2006).

لقد حددت البحوث المعرفية التي أجريت على مدى عشرات السنين أفضل الظروف اللغوية التي تؤدي إلى التعلّم (UNESCO Bangkok، 2008؛ Dutcher، 2004؛ Alidou et al.، 2006). ولكن ترجمة هذه النتائج إلى سياسات تخلق بيئات مؤاتية للأقليات العرقية واللغوية لا يتم بصورة آلية. فالتنوع اللغوي ينشئ تحديات داخل النظام التعليمي ولا سيما في مجالات مثل توظيف المعلمين وتطوير المقررات وتوفير المواد التعليمية. وعلاوة على ذلك إن السياسات اللغوية في مجال التعليم لا تتعلق بالتعلّم فحسب بل إنها ترتبط ارتباطا وثيقاً بموازين القوى والتاريخ.

وفي الكثير من البلدان تخضع اللغات السائدة المستخدمة في التعليم لعوامل اجتماعية وسياسية وثقافية. وقد ترك الاستعمار آثارا عميقة في هذا الصدد. فبالنسبة إلى معظم التلاميذ الذين يلتحقون بالمدارس الابتدائية في أفريقيا الناطقة بالفرنسية تظل اللغة الفرنسية هي لغة التعليم الأولى (Alidou et al.، 2006). وخلال ثمانينات القرن التاسع عشر حظرت السلطات في نيوزيلندا تدريس أو استعمال لغة الماوري في المدارس الوطنية مدّعية بأنها عقبة في سبيل «التقدم الوطني». وبعد مرور 100 سنة لم يكن يتحدث بهذه اللغة سوى ربع السكان الماوري واتجهت اللغة إلى الاندثار (Wurm، 1991). وعبر أنحاء أمريكا اللاتينية كانت اللغة عاملا رئيسيا في إقصاء واستغلال السكان الأصليين على يد النخب الأسبانية (Klein، 2003). واعتبرت منظمات السكان الأصليين في المنطقة أن «القضاء على الاستعمار في المدارس» جزءا حيويا من التحرر السياسي الأوسع نطاقا.

وقد رأت الحكومات في أحيان كثيرة أن صنع هوية لغوية مشتركة أمر جوهري لبناء الهوية الوطنية (Daftary and Grin، 2003). ويتضمن الدستور التركي الصادر عام 1923 حكما ينص على أن «لا تدرّس للمواطنين الأتراك لغة غير اللغة التركية باعتبارها اللغة الأم في جميع المؤسسات التعليمية أو التربوية» (Kaya، 2009، p.8). ولئن كانت القوانين الصادرة في 2002 تتيح مزيدا من المرونة تظل إمكانية الحصول على التعليم الابتدائي بلغة الأقلية إمكانية محدودة.

هناك حوالي 221 مليون طفل في سن المدرسة يتكلمون لغات في المنزل غير معترف بها في المدارس أو الدوائر الرسمية

وتثير السياسات اللغوية في مجال التعليم قضايا شائكة كما إنها تنطوي على أسباب للتوتر بين هوية الجماعة من ناحية والتطلعات الاجتماعية والاقتصادية من ناحية أخرى. وفي الكثير من البلدان يؤثر الآباء أن يدرس أبناؤهم باللغة الرسمية إذ يرون في ذلك سبيلا إلى تعزيز تطلعهم إلى الحراك الاجتماعي (Alidou et al.، 2006؛ Cueto et al.، 2009؛ Linehan، 2004). وكثيرا ما تتخذ اعتبارات سوق العمل أهمية كبيرة في هذا الصدد. واستجابة لتغيّر فرص العمل وزيادة العوائد المرتبطة باستخدام اللغة الإنجليزية تتحوّل البنات والفتيات المنتميات إلى الطوائف الدنيا في مومباي من المدارس الابتدائية والثانوية التي تدرّس باللغة الماراتي إلى المدارس التي يتم فيها التعليم بالإنجليزية (Munshi and Rosenzweig، 2003).

ينبغي للنظم التعليمية أن تحقق عملية توازن دقيقة. فعليها في المقام الأول أن تنشئ الظروف الملائمة للتعلم الفعال. ومن الناحية المثالية ينطوي ذلك على تعلّم اللغة الرسمية كمادة في المرحلة الابتدائية مع تلقي التعليم باللغة المستخدمة في المنزل. كما ينطوي ذلك على مقررات مدرسية تعلم الأغلبية احترام لغة الأقلية العرقية وثقافتها. ولكن النظم التعليمية عليها أيضا أن تؤمن لأطفال الأقلية المحرومة تعلم المهارات التي يحتاجونها للمشاركة بنجاح في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، بما في ذلك المهارات اللغوية.

من الصعب كسر أنماط مؤسسية قائمة منذ زمن طويل. إنها حقيقة قائمة حتى في البلدان ذات الحكومات التي تسلم بأشكال الحرمان التي تواجهها الأقليات العرقية كما يتبيّن من تجربة فيتنام (الإطار 3.7). وفي أمريكا اللاتينية تعتمد معظم البلدان سياسات تعليمية يعود بعضها إلى عام 1920 تقوم على التعليم المشترك بين الثقافات والثنائي اللغة.. وهذه البرامج تستهدف اليوم إدماج اللغات الأصلية في نظم التعليم الوطنية عن طريق إتاحة الفرصة للأطفال كي يتعلموا بلغتهم المنزلية قبل الانتقال إلى اللغة الأسبانية. ومع ذلك وعلى الرغم من بعض الإنجازات تواجه هذه البرامج صعوبات شديدة في كثير من البلدان.

في بعض مناطق بيرو، كثير من المعلمين في المدارس الثنائية اللغة لا يتكلمون اللغة المحلية للسكان الأصليين

- *التغطية المحدودة*. كثير من أطفال السكان الأصليين لا ينتفعون بالتعليم المشترك بين الثقافات والثنائي اللغة. في غواتيمالا وبراغواي ينص القانون على توفير التعليم ثنائي اللغة في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي فحسب، والواقع في معظم الأحوال هو أن الأطفال لا يتعلمون سوى اللغة الأسبانية. وفي غواتيمالا يفاد أن 74% من الأطفال فيما بين 7 و12 سنة تلقوا تعليمهم باللغة الأسبانية فقط في عام 2006 (López، 2009). وفي بيرو لا يتلقى سوى 10% من أطفال السكان الأصليين تعليما مشتركا بين الثقافات وثنائي اللغة. والتغطية أقل بكثير في المناطق الحضرية عما هي عليه في المناطق الريفية (Cueto et al.، 2009).

- *النوعية السيئة*. أينما يتوافر تعليم اللغات الأصلية يكون عادة رديئا حيث يضم التعليم المدرسي جميع أشكال الحرمان المرتبطة بالإملاق الاجتماعي والاقتصادي. فمن أصل 900 معلم يعملون في المجتمعات المحلية الأصلية في باراغواي استكمل الثلث فقط تعليمهم الأساسي ويفيد أقل من الثلثين بأنهم يلمون باللغة المحلية (López، 2009). وفي بيرو، التي تطبق نموذج التعليم المشترك بين الثقافات والثنائي اللغة منذ عام 1972، اتضح من دراسة أجريت في جنوب البلد أن نصف معلمي المدارس التي تطبق التعليم المشترك بين الثقافات والثنائي اللغة غير قادرين على تكلم اللغة المحلية للسكان الأصليين. وإضافة إلى ذلك لم تستخدم في هذه المدارس المواد التعليمية التي توفرها وزارة التربية(Cueto et al.، 2009).

- *النطاق الضيق*. يركز التعليم المشترك بين الثقافات والثنائي اللغة على تفعيل استيعاب الأطفال الأصليين في التعليم العام. ويعتبر الكثير من الجماعات الأصلية أن هذا الهدف محدود بأكثر مما يجب. وفي الكثير من البلدان تمت تعبئة حركات سياسية من السكان الأصليين للمطالبة بإصلاحات في التعليم وبمقررات مدرسية تركز على شواغل سياسية أوسع نطاقا. وفي بوليفيا تطالب مجالس تعليم السكان الأصليين بقانون جديد للتعليم يشدد على التعددية الثقافية والتنوع العرقي وقيم الثقافة الأصلية. وفي غواتيمالا، حيث ألغيت بصورة فظة حقوق السكان الأصليين أثناء الحرب الأهلية، اتسمت الفترة التي تلت اتفاقات السلام المبرمة عام 1995 بازدهار حركة سياسية قوية لجماعة المايان ركزت على اللغة باعتبارها عنصرا من العناصر التي تتركز عليها الحملة الواسعة التي شُنّت آنذاك ضد التمييز. وفي هذين البلدين يسعى الكثير من القادة السياسيين للسكان الأصليين إلى تعزيز التعليم المشترك بين الثقافات من أجل معالجة مشكلات أعمق تتصل بالتمييز واللامساواة ومن أجل السعي إلى تغيير موازين القوى في المجتمع (López، 2009 ؛ Luykx and López، 2007).

الإطار 3.7: مواجهة الفجوة العرقية في فيتنام

تقر الحكومة الفيتنامية بأن المشكلات التي تواجهها الأقليات العرقية تشكل عقبة كأداء أمام تعميم التعليم الابتدائي. وقد أقامت نظاما موسعا للتحويلات المالية يستهدف الأسر والجماعات التي تضم أعدادا كبيرة من السكان الأصليين. وقد صدر عام 1999 قانون يبيح استخدام لغات الأقليات في التعليم ويعترف بأهمية اللغة المستخدمة في المنزل.

ومع ذلك ثبتت صعوبة تطبيق هذا القانون. إذ يتمثل جزء من المشكلة في النقص الشديد في المعلمين من الأقليات العرقية. ففي حين تبلغ نسبة الأطفال من الأقليات العرقية 18% من السكان الذين هم في سن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية لا تتجاوز نسبة المعلمين من الأقليات العرقية 8% من مجمل المعلمين. وعلاوة على ذلك، قليل من هؤلاء المعلمين يعملون في مناطق الأقليات العرقية. ولا يمتلك جميعهم التدريب أو الخبرة اللازمة للتعليم الثنائي اللغة. ونتيجة لذلك تظل الكينه اللغة السائدة لتعليم معظم أطفال الأقليات العرقية.

ويبدو أيضا أن العوامل السكانية لها تأثير كبير على لغة التعليم. وقد أجري لأغراض هذا التقرير تحليل مقارن بين التعليم باللغة المنزلية في لاو كاي، وهي مقاطعة جبلية في الشمال ذات أقلية عرقية كبيرة، والتعليم باللغة المنزلية في فو ين وهي مقاطعة ساحلية في الجنوب تمثل فيها الأقليات العرقية 5% من السكان وتقل في فو ين فرص الأقليات في الحصول على التعليم باللغة المنزلية إذ أن معظم الأطفال يلتحقون بالمدارس التي يسود فيها التعليم بلغة الكينه.

المصادر: Truong Huyen (2009); World Bank (2009d); UNESCO-DME (2009).

أماكن الإقامة وسبل العيش

كثيرا ما تتجلى في الجغرافيا البشرية أشكال الحرمان المرتبطة بالفقر والانتماء العرقي واللغة. فالأطفال الذين يعيشون في الأحياء الفقيرة أو المناطق الريفية النائية أو المناطق المتأثرة بالنزاعات يكونون عادة من أفقر السكان وأكثرهم استضعافا في كل المجتمعات. وبمقدور هؤلاء الأطفال الاستفادة من التعليم إلى أقصى حد لو سنحت لهم الفرصة. ولكنهم يعيشون في مناطق تقل فيها فرص الحصول على الخدمات الأساسية بما فيها التعليم. ويزداد طوق الفقر إحكاما بسبب ضيق فرص التعليم وسبل العيش. ويتناول هذا القسم أشكال الحرمان المؤسسية المرتبطة بأماكن الإقامة والتي تديم التهميش في مجال التعليم.

حرمان سكان الأحياء الفقيرة من الحق في التعليم

إن حي كيبيرا من أكبر الأحياء الفقيرة في أفريقيا جنوب الصحراء. ويقع بالقرب من ملعب الجولف الملكي في نايروبي وعلى مبعدة من الضواحي المشجرة التي يعيش فيها بعض أكبر الأثرياء في كينيا، ويقدر عدد سكانه بمليون نسمة. ومعظمهم لا يحصلون على الماء النقي والمرافق الصحية وغير ذلك من الخدمات العامة. وحي كيبيرا على مرمى حجر من عدد من أفضل المدارس الابتدائية في كينيا ومع ذلك تظل الأغلبية العظمى من أطفال الحي مستبعدة حتى من أدنى فرص التعليم الأساسية.

وحي كيبيرا نموذج مصغّر من مشكلة أعم. إن نصف سكان العالم يعيشون في المدن والنمو الحضري أعلى في العالم النامي (UN–HABITAT 2008،). وفي قلب الازدهار الحضري وفردوس الفرص توجد جزر من الأحياء الفقيرة يتركز فيها الحرمان الاجتماعي لا تكاد تخلو منها مدينة كبرى في العالم. ووفقا لأحد التقديرات من بين كل ثلاثة من سكان المدن في العالم الثالث، أي ما مجموعه 900 مليون نسمة، يعيش في الأحياء الفقيرة (2006 UN–HABITAT،). وفي عالم يتزايد فيه العيش في المدن تنمو أعداد سكان الأحياء الفقيرة بما يزيد على 20 مليون نسمة سنويا حيث يفضي الفقر في الريف وإغراء الفرص إلى دفع المزيد من الوافدين الجدد إلى المناطق الحضرية وإلى أحيائها الفقيرة تحديداً.

لا تتعادل جميع الأحياء الفقيرة في درجة الحرمان. فقد خلصت دراسة قارنت بين الأحياء الفقيرة في نايروبي وفي داكار بالسنغال إلى أنه في حين سكان هذه المدينة الأخيرة أرق حالا إلا أن فرصتهم في الحصول على المياه والكهرباء تفوق فرصة الآخرين بأربعة أمثالها. ويكاد عدد سكان نايروبي الذين يعيشون في الأحياء الفقيرة أن يصل إلى الثلث، ويواجه الأطفال في هذه المساكن مستويات متعددة من الحرمان. وأقل من 6% من السكان تصلهم المياه في المنازل عبر المواسير، ونسبة الذين يمكنهم الانتفاع بالمرافق الصحية أقل من ذلك. ويسبب سوء المرافق الصحية والتقصير في جمع القمامة مشكلات صحية كبرى، ولهذا السبب ترتفع نسبة وفيات الأطفال في الأحياء الفقيرة في نايروبي قياساً بنسبة وفيات الأطفال في المناطق الريفية (World Bank، 2009f).

وهناك حكومات عديدة لا تعرف عدد الأطفال الذين يعيشون في المجمعات السكنية العشوائية وتعجز عن التصدي لتحديات السياسات التعليمية الكبرى الجديدة الناجمة عن النمو السريع للأحياء الفقيرة. ولأن الكثير من التجمعات السكنية «غير قانونية» فإنها غير معترف بها في إطار الخطط الحكومية ولا تُزوّد بالمياه العامة والمرافق الصحية والخدمات الصحية أو التعليمية (UNESCO–IIEP، 2009).

وكل ما تحصل عليه هذه الأحياء الفقيرة من تعليم مدرسي يأتي في أغلب الأحيان عن طريق المنظمات غير الحكومية أو الكنائس أو أصحاب الشركات الخاصة مع قليل من الدعم أو اللوائح التنظيمية من الجانب الحكومي. وتشير الشواهد من الأحياء الفقيرة في دكّا في بنغلاديش إلى أن الفقراء عامة لا يتسنى لهم اختيار من يوفر لهم التعليم (الإطار 3.8). أما تمويل التعليم في الأحياء الفقيرة مثل تلك التي في نايروبي فيأتي معظمه من جيوب الأهل، وهكذا يتعين على الآباء أن ينفقوا على تعليم خاص قليل الجودة في حين ينتفع الأطفال خارج الأحياء الفقيرة بالتعليم الحكومي المجاني (Oketch et al.، 2008). ويتضافر فقر الأسرة وسوء صحة وتغذية الطفل وعمل الأطفال لصنع سد منيع يحول دون التعليم. وحتى عندما لا تكون المدارس في أماكن نائية تشكل الشواغل الأمنية عقبة إضافية أمام الذهاب إلى المدرسة. فقد أعربت 60% من الفتيات اللاتي تمت مقابلتهن في كيبيرا عن خشيتهن من الاغتصاب. وليس من غير العادي أن يشاهد الصبيان والفتيات مشاهد من العنف الجسدي. وفي مواجهة الخوف من العنف والتحرش تكون الإجابة في الأحياء الفقيرة هي الامتناع عن الذهاب إلى المدرسة (Erulkar and Matheka، 2007 ؛ Mudege et al.، 2008).

إن حجب أو تقييد مستحقات الفئات المحرومة من أكثر العوامل المؤثرة في التهميش التعليمي في الأحياء الفقيرة. فكثيرا ما يعجز الآباء عن تأمين حق أبنائهم في التعليم لأنهم لا يملكون وضع رسمي من حيث الإقامة. ولأغراض التسجيل بالمدرسة لا تعترف السلطات حتى بوجود هؤلاء الأطفال. وتشير دراسة أجريت على 400 أسرة تعيش في الأحياء الفقيرة بدلهي إلى أن النصف فقط من الأطفال الذين في سن المرحلة الابتدائية ملتحقون بالمدارس بينما تبلغ نسبة القيد في المدينة أكثر من 90% (Tsujita، 2009). ولم يكن سوى ثلث أطفال العيّنة لديهم شهادة ميلاد وهي إلزامية للالتحاق بالمدارس الحكومية التي توجد على مسافة يمكن قطعها سيرا على الأقدام. وتمثل متطلبات الإقامة عقبة كبرى إضافية إذ يشكل المهاجرون من ولايات أخرى جزءا كبيرا من سكان

في الأحياء الفقيرة في دلهي لم يكن سوى ثلث الأطفال الذين شملهم الاستقصاء لديه شهادة ميلاد مع أنها إلزامية للقيد بالمدارس الحكومية

الإطار 3.8: الأحياء الفقيرة في دكا ـ التهميش مع نمو حضري سريع

تعتبر دكا عاصمة بنغلاديش من أسرع مدن العالم نموا. وتشير التقديرات إلى أن عدد المهاجرين الجدد إليها يتراوح سنويا بين 300.000 و400.000 نسمة وأن الغالبية العظمى منهم تستقر في المجمعات السكنية العشوائية. ويعيش ثلث سكان المدينة، التي تضم 4 ملايين نسمة، في الأحياء الفقيرة والكثير منهم في مناطق عرضة للفيضانات.

إن أرقام التعليم فيما يخص الأحياء الفقيرة في دكا من أسوأ الأرقام في بنغلاديش. فقد خلصت دراسة أجريت بشأن أربعة أحياء فقيرة إلى أن 70% فقط من الأطفال مقيدون بالمرحلة الابتدائية من بينهم أعداد وفيرة بالمدارس التي تديرها منظمات غير حكومية.

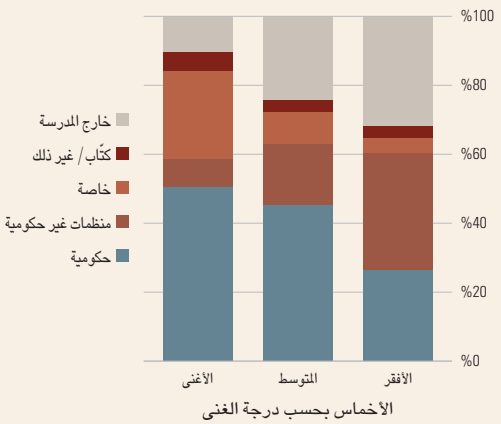
وكشفت الدراسة أيضا عن وجود درجة عالية من اللامساواة داخل الأحياء الفقيرة نفسها. فأطفال الأسر التي تتمتع بوضع أفضل قياساً بالآخرين، كالأسر التي تمتلك مشروعات تجارية، يرجّح التحاقهم ليس فقط بالمدرسة وإنما بالمدارس الحكومية أو الخاصة. أما أطفال الأسر الأخرى فإن احتمالات وجودهم بالمدارس أقل كما أن نصف المقيدين بالمدارس تقريبا يعتمدون على المنظمات غير الحكومية (الشكل 3.26). ومعظم آباء هؤلاء الأطفال من العمال اليوميين أو من سائقي العربات اليدوية »ريكشو».

وتؤدي المدارس التي تديرها المنظمات غير الحكومية دورا هاما في الأحياء الفقيرة في دكا. فعلى عكس المدارس الخاصة فإنها مجانية في العادة وتتسم بالمرونة في المواعيد والصفوف. غير أنها متفاوتة الجودة والكثير منها لا يوفر سوى ثلاث أو أربع سنوات من التعليم الأساسي مع إمكانيات محدودة للانتقال إلى التعليم النظامي. وعلى ذلك يشكل التعليم غير الحكومي إلى حد ما مؤشرا للفراغ الذي يخلفه التعليم العام المحدود، إذ لا توجد مدارس حكومية سوى في ربع أحياء دكا الفقيرة. وتقع معظم هذه المدارس في الأحياء الفقيرة المستقرة بينما الأحياء الجديدة الأكثر عشوائية متروكة لحالها.

ومثلما هو الحال في سائر الأحياء الفقيرة حول العالم، يسهم انعدام الحق في ملكية مكان السكن في التهميش في مجال التعليم. ذلك أن موقف سكان الأحياء الفقيرة الذين لا يملكون الحق في حيازة مساكنهم موقف ضعيف يحول دون مطالبتهم بسبل التعليم والمعونة المالية من السلطات العامة. وإضافة إلى ذلك تقوم الكثير من سلطات المدن بهدم المساكن العشوائية مما يجعل الجهات غير الحكومية غير راغبة في الاستثمار في المباني المدرسية.

الشكل 3.26: يعتمد سكان الأحياء الفقيرة في بنغلاديش على التعليم الذي توفره الجهات غير الحكومية

نسبة الأطفال من 6 إلى 11 سنة المقيدين بالمدارس بحسب نوع المدرسة ودرجة الغنى، أحياء فقيرة مختارة في دكا، 2008



ملاحظة: يتضمن الجدول فقط الأطفال من 6 إلى 11 سنة والقيد في الصفوف من الأول إلى الخامس.
المصدر: Cameron (2009).

المصادر: Cameron (2009) ; World Bank (2007a) ; Centre for Urban Studies et al. (2006).

«هل نشتري الغذاء أم نقيد ابننا في المدرسة؟»

أحد الآباء، بنغلاديش

الأحياء الفقيرة. ويواجه المهاجرون إلى المناطق الحضرية في الصين مشكلات مماثلة فيما يتعلق بنظام تسجيل محل الإقامة (هوكو) الذي يحول دون الانتفاع بالتعليم الأساسي (الإطار 3.9).

وتفتقر حكومات كثيرة إلى سياسات عامة ذات مصداقية لتوفير التعليم وغيره من الخدمات الأساسية في تجمعات سكنية غير نظامية متنامية العدد. وكثيرا ما تدعي السلطات أن المستحقات القانونية في التعليم وغيرها من الخدمات في كل الأحياء الفقيرة من شأنها أن تكون حوافز لتسريع وتيرة الهجرة من الريف إلى المدينة. وعلى الرغم من أن هذا الشاغل له مسوغه فإن حرمان الأطفال من حقهم في التعليم بسبب تراخي الحكومة ليس الاستجابة المناسبة.

المناطق الريفية النائية لا تحصل على الخدمات الكافية

يتعرض الأطفال في الريف بدرجة كبيرة إلى التهميش في التعليم ولا سيما إذا كانوا من الفقراء ومن الإناث. وكثيرا ما تتداخل على نطاق واسع الفجوة في التعليم بين الريف والحضر مع أشكال أخرى من اللامساواة. وفي الكثير من البلدان ترتفع نسبة الفقر في المناطق الريفية وتتردى فيها الرعاية الصحية. ويأتي التهميش في مجال التعليم تعبيراً عن أوجه التفاوت هذه وعاملا إضافيا في ترسيخها.

وغالبا ما تعني الكثافة السكانية المنخفضة في المناطق الريفية أن على الأطفال قطع مسافات طويلة وربما عبر طرق وعرة من أجل الوصول إلى المدرسة. كما أن حظ

الإطار 3.9: نظام «الهوكو» في الصين أدّى إلى الحدّ من فرص تعليم أبناء المهاجرين

في الصين، تشكل متطلبات الإقامة بالنسبة للمهاجرين إلى المدن عاملا قد يعترض حق الطفل في التعليم.

لا توجد في الصين معلومات محددة عن حجم الهجرة من الريف إلى المدينة. وبحسب أحد التقديرات، يعيش في المدن الصينية 98 مليون مهاجر قادم من الريف من بينهم 14 مليون طفل. والكثير من المهاجرين الذين يأتون إلى المدن بحثا عن العمل وفرارا من وطأة الفقر في الريف يعيشون في مساكن عشوائية مؤقتة في مناطق لا تتوفر فيها الخدمات العامة إلا بصورة محدودة. ويُعدّ الأطفال المهاجرون من أكثر أطفال الصين تهميشا والسبب في ذلك يعزى بدرجة كبيرة إلى نظام التسجيل الذي يسمى «هوكو».

فبموجب نظام الهوكو لا يجوز لمدارس المدينة أن تقبل سوى التلاميذ المسجلين كسكان رسميين بمحل إقامة دائم في المقاطعة التي تقع فيها المدرسة. وتستند الميزانيات المخصصة للمدارس إلى عدد التلاميذ الرسميين المسجلين لدى السلطات. ويجوز لكل مدرسة أن تقبل التلاميذ غير المسجلين ولكنها عادة ما تطلب من الآباء تأدية رسوم لتعويض انعدام التمويل الحكومي. وهذا الترتيب يجعل التعليم في غير متناول الكثير من الأسر المهاجرة.

وتأتي أرقام وبيانات التعليم في المدن الكبرى شاهدا على ما ترتب من نتائج سلبية جراء نظام الهوكو. ففي بيجين لم يتم القيد في المدارس العامة إلا بالنسبة لثلثي الأطفال المهاجرين البالغ عددهم 370.000 طفل. وأفيد بأن ربعاً آخر منهم ملتحق بمدارس المهاجرين غير الرسمية. وهذه المدارس التي تعتبر ردا على الإقصاء من نظام التعليم الرسمي ليست جيدة النوعية حتى أن بعضها ألزم بالإغلاق.

وقد أقرت السلطات الصينية بالمشاكل التي يواجهها المهاجرون الريفيون وقامت بإجراء بعض الإصلاحات. فطلبت من سلطات المدن أن تمنح حاملي الهوكو الريفي تصاريح مؤقتة للإقامة والعمل بما يقلل الضغط على المدارس فتكف عن المطالبة بالرسوم. ومع ذلك يظل أبناء الكثير من المهاجرين العاملين في القطاع غير الرسمي، يعانون من ضيق فرص التعليم.

المصادر: Han (2009) ; Liu, He and Wu (2008) ; Liang et al., (2008).

الآباء الريفيين من التعليم يكون عادة ضئيلا مما يفاقم من حالة التهميش. ويزداد الطين بله حين تتضافر هذه الأمور مع عجز الحكومات عن توفير المدارس أو اجتذاب المعلمين الجيدين إلى المناطق. هذا فضلا عن الممارسات والمواقف السلوكية الثقافية التقليدية التي لها دورها أيضا في ترجيح كفة التهميش.

إن بعد المسافات من أهم عوامل التهميش. فأشد الأسر فقرا في الكثير من المناطق الريفية هي أكثرها ابتعادا عن الطرق والأسواق والخدمات الصحية والمدارس. ففي نيكاراغوا ترتفع نسبة الفقر المدقع في المنطقة الريفية الوسطى بمقدار 20% عن غيرها من المناطق وذلك لأن سكانها يضطرون إلى قطع مسافات تعادل ضعف متوسط المسافات على الصعيد الوطني للوصول إلى المدرسة أو إلى المستوصف الطبي (Ahmed et al., 2007).

وكثيرا ما يشكل طول المسافة إلى المدرسة عاملا يحد من مشاركة الأقليات العرقية. ففي الهند يعيش الكثير من الأطفال الذين ينتمون إلى «القبائل المصنفة» في جماعات متناثرة في مناطق نائية وعليهم أن يقطعوا مسافات طويلة للوصول إلى المدرسة تُعد من أطول المسافات في البلد (Wu et al., 2007). وفي جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، لا تستطيع المدارس في المناطق الريفية التي يغلب عليها أقوام من غير فئة اللاو تاي أن توفر على الأرجح دورة كاملة من التعليم الابتدائي، وتقل فيها مدارس المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي مقارنة بمناطق اللاو تاي. ولا يتجاوز عدد الأطفال الريفيين من غير اللاو تاي الذين تتوفر لديهم مدارس ابتدائية في قراهم نسبة 80% ولا يوجد سوى 4% منهم الذين تتوفر في قراهم مدارس للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. وترتفع هذه النسب حين يتعلق الأمر بأطفال الأغلبية اللاو تاي (88% و17% على التوالي). وتفسر هذه الفوارق تدني نسبة الفتيات الفقيرات من غير اللاو تاي من سن 6 إلى 12 سنة الملتحقات بالمدرسة في المناطق الريفية والتي لا تتجاوز 46% مقارنة بنسبة 70% من بنات اللاو تاي الريفيات الفقيرات (King and van de Walle، 2007).

في المنطقة الساحلية الغربية من تشاد يشتد انخفاض نسب القيد عندما يسكن الأطفال على مسافة تبعد عن المدرسة بما يزيد على كيلومتر واحد

إن انعدام المرافق القريبة تترتب عليه تداعيات فيما يتعلق بالوقت والطاقة اللازمين للذهاب إلى المدرسة. وقد تبيّن من الاستقصاءات التي أجريت في غرب أفريقيا ابتداء من تسعينات القرن الماضي ارتفاع متوسط المسافات سيرا على الأقدام إلى المدرسة، فقد بلغ في تشاد 7.5 كم وفي مالي 6.6 كم وفي السنغال 5 كم وفي أفريقيا الوسطى 4 كم. وفي المناطق النائية يفوق طول المسافات تلك المتوسطات (Filmer، 2004).

حتى المسافات القصيرة نسبيا من شأنها أن تفضي إلى تقليص الطلب على التعليم. فقد اتضح من استقصاء أجري في 2002–2003 في 179 قرية بالمنطقة الساحلية الغربية من تشاد أنه فيما يتعلق بمسافات تزيد على الكيلومتر الواحد تنخفض بشدة نسبة القيد بالمدارس فلا تتجاوز 10% من عدد الأطفال. كذلك العقبات المادية مثل الأنهار والغابات من شأنها أن تزيد إلى حد بعيد الوقت اللازم للوصول إلى المدرسة (Lehman et al. ،2007).

ويؤثر طول المسافة والفترة الزمنية التي يقتضيها الذهاب إلى المدرسة على الحضور المدرسي للفتيات بصفة خاصة. فالاستقصاءات الأسرية في العديد من البلدان تشير إلى

أن المسافة عامل أساسي في ممانعة الآباء إلحاق بناتهم بالمدرسة (Kane، 2004، and World Bank، 2005d، cited in Theunynck، 2009؛ Glick، 2008؛ Huisman and Smits، 2009). ولئن كانت الأسباب التي يحتجون بها متباينة فإن العاملين الرئيسيين هما الأمن والعمل المنزلي.

تحتاج أساليب عيش الرعاة إلى استجابات تعليمية موائمة

يواجه الرعاة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي جنوب آسيا أشكالا من الحرمان الشديد في مجال التعليم (راجع الشكل 3.5 أعلاه؛ Dyer، 2006). ويقدر إجمالا عدد أطفال الرعاة الرحل غير الملتحقين بالمدارس بـ 8.5 مليون طفل (Carr–Hill، 2009).

لماذا يواجه أبناء الرعاة هذه القلة القليلة من فرص الالتحاق بالمدرسة؟ من العوامل الهامة في هذا الصدد طبيعة حياتهم وأساليب عيشهم. فالرعاة ليسوا دائما أشد سكان الريف فقرا ولا سيما إذا وضعنا في الاعتبار ما يمتلكونه من الماشية، ولكنهم يعتمدون على الفتيان لرعي الأبقار وعلى الفتيات لتأدية الأعمال المنزلية الأمر الذي يحد من الوقت المتاح لهؤلاء الفتيات والفتيان كي ينتظموا في المدارس (Ruto et al.، 2009) (الإطار 3.10). فتحتل ضرورة العمل موقع الأولية على حساب التعليم.

ومن ناحية أخرى يعتبر الرعاة التعليم طريقا يفضي إلى سبل عيش متنوعة وأقل أمانا. وهذه النتيجة مستخلصة من بحث أجري بالمنطقة الصومالية في إثيوبيا وبين جماعات التركانا في كينيا والكارام وجونغ في أوغندا (Devereux، 2006؛ Krätli، 2006؛ Ruto et al.، 2009). ومن المفارقة أن تدهور البيئة والجفاف والسطو على الأبقار قد يثير الاهتمام بالدور الذي يمكن أن يؤديه التعليم النظامي في توفير المهارات اللازمة للتصدي لتحديات سبل العيش المعاصرة (Dyer، 2006).

إن النظم التعليمية ذاتها لا تلبي دائما متطلبات الرعاة. فأساليب عيش الرعاة تتسم بالحراك وتتماشى مع الفصول سعيا وراء الكلأ والماء. وفي المقابل يتم عادة تخطيط التعليم النظامي استنادا إلى بنية أساسية ثابتة وجدول زمني على المستوى الوطني يحدد الفصول الدراسية والأيام المدرسية. ويعجز هذا التخطيط عن مراعاة واقع واحتياجات حياة الرعاة. ويترتب على التفاوت بين النموذج التعليمي المقدّم وواقع أسلوب العيش ألا يتم في الكثير من الأحيان تلبية الطلب على التعليم.

وليست البنى المدرسية هي المشكلة الوحيدة. فالرعاة يعتبرون أن المقررات الدراسية قليلا ما تكون متصلة بأساليبهم المعيشية. فهم غائبون من الصور والقصص في الكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية بما يعزز المسافة الثقافية التي تفصل بين البيت والمدرسة. وإذا أتى ذكر لحياة الرعاة فإنه يعكس رؤية غير الرعاة التي ترى في الرعي ممارسة عفا عليها الزمن وتقترن بالجهل (Krätli، 2006) وليس أسلوبا معيشيا متخصصا ومستداما.

وفي بعض التجمعات الرعوية يشكل الزواج المبكر للبنات عائقا آخر أمام التعليم. وثمة اعتقاد راسخ بأن تعليم الإناث لا قيمة له. ويقول مثل من أمثال جماعة الجبرا في شمال

«إن النظام التعليمي الذي يلائمنا هو النظام الذي يتبعنا ويتبع ماشيتنا»

شيخ في قرية بشمال كينيا

الإطار 3.10: رعاة كينيا - «نحتاج إلى مدارس تتبع قطعاننا»

ناصرة حسن البالغة من العمر 7 سنوات عرفت مذاق التعليم. فقد التحقت في مدرسة باسا الابتدائية بقسم ميرتي في إسيولو وهي مقاطعة نائية في شمال كينيا. ولكن الجفاف حلّ بالمنطقة وترك 4 ملايين من الكينيين في حاجة إلى معونة غذائية طارئة. وكانت مناطق الرعاة من أشد المناطق معاناة. وبات الأطفال يعانون من سوء التغذية أكثر فأكثر بينما شهدت الأسر بلا حول ولا قوة نفوق قطعانها من الماشية.

أما ما تعرض له التعليم فلم يكن ظاهرا للعيان بقدر كبير وإن كان له آثار مدمرة على الجهود المبذولة على الأجل الطويل للحد من الفقر. فإن أهل ناصرة لم يعد لديهم المال اللازم للإنفاق على تعليمها. ولأنهم رعاة عليهم أن يتنقلوا على مسافات طويلة بحثا عن الماء لماشيتهم فإن عدد أفراد الأسرة الذي يظل في المنزل للمساعدة في الأعمال المنزلية يتضاءل فيُتوقع من ناصرة أن تنفق مزيدا من الوقت للعناية بالحيوانات الصغيرة وجلب المياه للاستعمال المنزلي. فبدل الدراسة تراها الآن مشغولة بالغسيل والطبخ وجلب الماء وجمع الحطب. هكذا أدى بها الجفاف إلى الإقلاع عن الذهاب إلى المدرسة.

ليس الجفاف هو العقبة الوحيدة التي تعترض سبيل التعليم أمام أبناء الرعاة. فإن الكثير من الآباء والشيوخ لديهم مواقف مزدوجة إزاء التعليم ولا سيما لأنهم معنيون بمسألة العائد من العمل ومن التعليم. وقد نوّه بهذا الأمر أحد الآباء بلباقة إذ قال: «علينا أن نختار بين الغنى والعلم - بين امتلاك قطيع مزدهر وأن يكون لدينا أطفال متعلمون. نحن في حاجة إلى أن يقوم أبناؤنا برعي الأبقار مع علمنا بأنهم يحتاجون إلى التعليم.»

إن التجاذب بين تأمين سبل العيش والحصول على التعليم موضوع معروف ومألوف في المناطق الرعوية. فالتعليم يوفر في إطار ثابت ألا وهو الصف المدرسي، في حين أن قيام الأطفال بمتابعة القطعان على مسافات طويلة تمثل في كثير من الأحيان قضية حياة أموت بالنسبة للرعاة.

سيتطلب حل هذه المعضلة اتباع أساليب تتسم بمزيد من المرونة وتتيح الحراك من أجل توفير التعليم. فيقول أحد شيوخ قرية إسيولو: «إن النظام التعليمي الذي يلائمنا هو النظام الذي يتبعنا ويتبع ماشيتنا.»

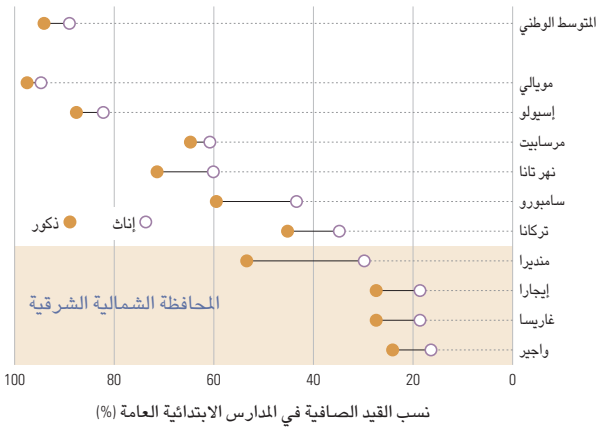
Interview courtesy SOS Sahel.

كينيا: «الله أولا ثم الرجل ثم الجمل وأخيرا المرأة». فهذا يفسر الإحجام عن بيع الجمال لتمويل تعليم الفتيات على عكس تعليم البنين (Ruto et al., 2009، P. 11). إن المواقف الاجتماعية التي تقوم عليها هذه المشاعر تلحق ضرراً بالغاً بمسألة تعليم الفتيات.

لاشك أن تنوع أشكال التجربة الرعوية تحمل على الحذر من التعميم. ومع ذلك حتى في البلدان التي تحرز تقدما كبيرا في مجال التعليم الابتدائي يظل أبناء الرعاة متخلفين عن الركب. كينيا مثلا تتطلع إلى ما وراء تعميم التعليم الابتدائي وتطمح في تعميم التعليم الثانوي ولكن هذه الرؤية تتعارض تماما مع واقع المقاطعات العشر الأكثر جفافا في هذا البلد. فهذه المقاطعات التي تسكنها جماعات الرعاة تتسم بأدنى نسب القيد بالمدارس وأعلى درجات التفاوت بين الجنسين إذ تبلغ نسب القيد الصافية 30% للبنين و20% للبنات في المقاطعات الثلاث الواقعة في المحافظة الشمالية الشرقية والتي شهدت أسوأ أشكال الأداء (الشكل 3.27).

الشكل 3.27: الكثير من المقاطعات الجافة في كينيا متخلفة عن الركب

نسب القيد الصافية في المدارس الابتدائية العامة بالمقاطعات الجافة الشمالية في كينيا، 2007



المصدر: Ruto et al. (2009), based on 2007 data from Ministry of Education Statistics Unit (2009).

النزاعات المسلحة تغذي التهميش في مجال التعليم

تسهم النزاعات المسلحة في إحداث التهميش في مجال التعليم بطرق مختلفة. فهي قبل كل شيء تعرض الأطفال لمخاطر العنف والرضوح. كما أنها تدفع الناس إلى هجر منازلهم وتحوّلهم إلى أعداد كبيرة من اللاجئين، وتؤدي إلى تدمير المدارس و تعريض التلاميذ والمعلمين للخطر. علاوة على ذلك، تخلف النزاعات مشاعر انعدام الثقة وانعدام الاستقرار وضعف الحوكمة وهو ما نشاهده في كثير من الدول التي تعاني من ضعفها وهشاشة وضعها حيث تكون الحكومات عاجزة عن توفير الخدمات الأساسية أو غير راغبة في ذلك.

وإن كانت الأدلة الحاسمة على تأثير النزاعات المسلحة أدلة محدودة فإن البيانات الدولية تعبّر بوضوح عن العلاقة الوثيقة بين النزاعات والتهميش. فأكثر من ثلث الأطفال الذين في سن المدرسة غير الملتحقين بالمدارس ومجموعهم يبلغ 25 مليونا يعيشون في بلدان فقيرة تعاني من النزاعات (راجع الفصل الثاني). وكثير من تلك البلدان تسجل أسوأ الأرقام في العالم فيما يتعلق بصحة الأطفال وتعليمهم. ففي الصومال لا يبقى على قيد الحياة حتى سن الخامسة سوى طفل واحد من أصل سبعة أطفال و22% فقط من الذين يبلغون سن الالتحاق بالمدرسة ملتحقون فعلا بالمدارس وهذا المعدل من أدنى المعدلات في العالم (UNDP، 2009).

إن تشريد أعداد غفيرة من السكان بسبب النزاعات يرتهن ملايين الأطفال ويرسم لهم مستقبلا قاتماً يتسم بالحرمان الشديد في مجال التعليم. والأهل المشردون يضطرون إلى الاستقرار في أماكن غير مجهزة لتوفير التعليم الأساسي الجيد. وفي نهاية عام 2008 كان يقدر عدد الأشخاص المشردين قسرا في جميع أنحاء العالم بـ 42 مليون نسمة، منهم 26 مليونا شُردوا داخل بلدانهم و16 مليونا اضطروا إلى الفرار عبر الحدود (Internal Displacement Monitoring Centre، 2009 ؛ UNHCR، 2009). ويشكل الأطفال من 5 إلى 17 سنة قرابة ثلث مجموع السكان المشردين قسرا (Women's Commission for Refugee Women and Children، 2004). ويشكل السكان الأصليون والأقليات العرقية نسبة شديدة التفاوت من السكان المشردين.

في باكستان يقدر تعداد سكاني للاجئين أجري عام 2005 أن مليونا من الأطفال اللاجئين الأفغان غير ملتحقين بالمدرسة

وكثيرا ما تركز النقاشات الدولية بشأن اللاجئين على القضايا التي تمس البلدان الغنية. غير أن البلدان النامية هي التي تتحمل عبء التشرد عبر الحدود. ثمة بلدان منها تشاد وكينيا وأوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة استوعبت ملايين البشر المشردين نتيجة للنزاعات في جمهورية الكونغو الديمقراطية والصومال والسودان. أما باكستان فهي تستقبل أكبر عدد من اللاجئين في العالم إذ استوعبت أكثر من مليونين من المقتلعين بسبب العنف في أفغانستان (UNHCRk 2009 ؛ Winthrop، 2009a). وإن هذه البلدان التي تكافح من أجل تعميم التعليم الابتدائي بين أبنائها ليست مجهزة لتوفير التعليم لأعداد كبيرة من اللاجئين الذين يعانون من الاستضعاف والإملاق وفي أحوال كثيرة تختلف لغاتهم. ونظام المعونة الدولية لا يقدم سوى عون محدود. وينتهي الأمر بالأطفال إلى دراسة مقررات غريبة عليهم أو إلى عدم الالتحاق بالمدارس بتاتا. ففي باكستان يقدر تعداد سكاني للاجئين أجري عام 2005 أن مليونا من الأطفال اللاجئين الأفغان غير ملتحقين بالمدرسة (Winthrop، 2009a).

كما يمكن أن ينجم عن التشريد الداخلي مشاكل عديدة ومتنوعة في مجال التعليم ينوء بحملها النظام التعليمي في مناطق التوطين. ويتضح أيضا من تجربة باكستان

«إن التلاميذ يتغيبون كثيرا لأنهم ينفقون ساعات في طوابير حصص الإعاشة أو طوابير المياه»

عبده، الفلبين

الحديثة مدى حجم المشكلة. فمع وجود 2.5 مليون مشرد من محافظة الحدود الشمالية الغربية في عام 2008 نتيجة الصراع بين القوات الحكومية ومقاتلي حركة الطالبان، تعرضت المدارس في سائر أنحاء البلد لضغط شديد (Winthrop، 2009b). وفي الفلبين أدت المعارك التي دارت في عامي 2008 و2009 بين القوات الحكومية والجماعات المسلحة إلى تشريد 75000 نسمة مما أدى إلى اختلال شديد في عمليات إلحاق الأطفال بالمدارس (Amnesty International، 2009) (الإطار 3.11).

ويمكن للنزاعات العنيفة أن تمس حياة الأطفال بطرق عديدة منها تجنيد الأطفال. وتفيد البيانات أنه وفي نهاية عام 2007 كان يشارك جنود أطفال في مواجهات مسلحة في سبعة عشر بلدا منها أفغانستان وتشاد والصومال والسودان (Coalition to stop the Use of Child Soldiers، 2008). وفي الصومال، يفاد بأن الحكومة الاتحادية الانتقالية جنّدت أكثر من 1000 طفل معظمهم من المدارس مباشرة (UN General Assemble Security Council، 2009).

وإلى جانب تضييع فرصة التعليم يعاني الجنود الأطفال من الرضوح النفسية التي تحول دون عودتهم إلى قاعات الدرس. فأثناء الحرب الأهلية في سيراليون التي بدأت في 1991 يقدر بـ 15000 عدد الأطفال الذين أجبروا على الخدمة في جماعات مسلحة. وبعد انتهاء النزاع في عام 2002 اعتبر الالتحاق بالمدارس طريقة لتعويض الجنود السابقين عن طفولتهم المفقودة. ولكن المدارس لم تكن مهيأة لتقديم الدعم الاجتماعي والنفسي اللازم لتمكينهم من إعادة التكيّف مع الحياة الطبيعية (Betancourt et al.، 2008).

ويعاني أطفال آخرون من الروع والصدمة النفسية لكونهم جزءا من السكان المدنيين المطحونين برحى الصراع. فعملية إعادة بناء النظام التعليمي في غزة لا تقتضي فقط إصلاح البنية الأساسية المادية وإنما تقتضي كذلك اتخاذ تدابير لمد يد العون للأطفال المصابين بالرضوح (الإطار 3.12).

وفي بعض الحالات يُستهدف التعليم باعتباره رمزا لسلطة الحكومة فتتعرض المدارس للهجوم المسلح ويتعرض التلاميذ والمعلمون للتهديد بالقتل والإصابات وعمليات الخطف والاغتصاب. ففي أفغانستان تمّ في بداية عام 2009 إغلاق 670 مدرسة بسبب التهديدات الأمنية مما حرم 170.000 طفل من التعليم. وفي المحافظات الثلاث الواقعة في أقصى جنوب تايلاند قامت بمهاجمة المدارس مجموعات انفصالية معادية للقيم البوذية وللتعليم باللغة التاي. وفي السنوات الخمس الماضية قُتل 99 معلما وتم إحراق 296 مدرسة بالقنابل (O'Malley، 2009).

واستهدفت مجموعات من جماعة الطالبان في أفغانستان وباكستان مدارس الفتيات من أجل تحدي سلطة الحكومة ومن أجل تأكيد قيم معادية لمفهوم تكافؤ الفرص في التعليم. كما دمرت جماعة الطالبان في مقاطعة سوات في باكستان 108 مدارس للبنات وألحقت أضرارا بـ 64 مدرسة أخرى فيما بين 2007 وأيار/مايو 2009. وخلال عام 2008 أصدر قادة محليون من الطالبان قرارا بحظر المعلمات ومنع الفتيات من الذهاب إلى المدرسة. واستجابة لذلك أغلقت 900 مدرسة أو امتنعت عن قبول الفتيات، وأدى الخوف الذي خلّفه القرار إلى انسحاب 120.000 فتاة من المدارس (O'Malley، 2009).

الإطار 3.11: الوجه الإنساني للنزاع في الفلبين

إن بيت محمد الجديد خيمة منصوبة في فناء مدرسة ومع ذلك لا وقت لديه لحضور الدروس. فهو والكثيرون غيره من أطفال معسكر اللاجئين لديهم أولوية هي مساعدة آبائهم على استكمال حصص الإعاشة الضئيلة التي يحصلون عليها. فيقول: «لا أستطيع حضور الدروس إلا في الصباح لأن علي أن أبحث عن الخضروات والحطب خارج المعسكر وأن أعود قبل حلول الظلام».

محمد البالغ من العمر 13 سنة هو أكبر إخوته الخمسة اللاجئين مع أبويهم وجدّيهم في معسكر قائم بمدرسة داتو غومباي بلانغ الابتدائية في ماغنداناو.

خلفت المصادمات بين القوات العسكرية والمتمردين الانفصاليين في منطقة مندناو بالفلبين مئات الآلاف من المدنيين المحصورين في معسكرات اللاجئين المقامة عادة في المدارس مثل هذا المعسكر. وقد أصبح مركز داتو غومباي بلانغ يضم اليوم أكبر عدد من المشردين الداخليين منذ اندلاع المعارك.

ويعتبر الآن محمد وأسرته أنهم سعداء الحظ إذ يجدون خيمة لإيوائهم. يقول برني عبده وهو نازح يعمل في المدرسة: «بعض اللاجئين لا خيار لهم سوى الإقامة داخل قاعات الدرس أو الاحتماء بالمباني المدرسية عندما تهطل الأمطار».

ويأتي معظم الأطفال إلى المدرسة هرباً من الظروف العصيبة السائدة في الخيام. ولكن لا هروب لهم من الدمار والعنف اللذين شاهدوهما رؤى العين. «الأطفال في الصف إما يكونون خاملين أو شديدي العصبية لأننا نسمع طلقات المدافع عن قرب.»

محمد ليس الطفل الوحيد في المعسكر الذي لا يستطيع الحضور إلى المدرسة بانتظام. فإن عبده يقول: «إن التلاميذ يتغيبون كثيرا لأنهم ينفقون ساعات في طوابير حصص الإعاشة أو طوابير المياه عند المضخة أو لأنهم مرضى. إن العيش في بيئة غير صحية بلا مياه جارية ومرافق صحية له تأثير على الأطفال من الناحيتين البدنية والنفسية.»

مقابلات أجراها روس هاريز آلونسو لأغراض هذا التقرير

الإعـاقــة

إن الإعاقة أقل العوامل ظهورا للعيان ولكنها أكثرها تأثيرا في إحداث التهميش في مجال التعليم. وإلى جانب الآثار الصحية المباشرة، يحمل العجز الجسدي والعقلي وصما يكون أساسا للإقصاء من المجتمع والمدرسة. ويكون التأثير أسوأ فيما يتعلق بالأسر الأشد فقرا.

لقد تغيرت مع الوقت المواقف إزاء الإعاقة. وحتى وقت قريب كان «النموذج الطبي» سائدا: كان ينظر إلى المعوقين كأصحاب ظرف خاص يعزلهم عن المجتمع. وكان هذا الموقف يقود إلى التمييز والعزلة والوصم. واليوم يتزايد الإقرار بأن أشكال الإعاقة وإن كانت تشمل مختلف مستويات وأنماط العجز فإن الذي يحد من الاستيعاب الكامل للمعوقين هو الحواجز الاجتماعية والمؤسسية والسلوكية. وإن فهم الإعاقة بهذه الطريقة يبرز أهمية تبيّن تلك الحواجز وإزالتها. والتعليم يؤدي دورا أساسيا في تغيير تلك المواقف.

إن الفقر سبب محتمل للإعاقة ونتيجة لها على السواء. ففي الكثير من البلدان تتزايد احتمالات الفقر في الأسر التي يرأسها أشخاص معوقون (McClain–Nhlapo، 2007). وفي أوغندا تشير الأدلة منذ التسعينات إلى أن هذه الاحتمالات تفوق نسبتها 60% (Hoogeveen، 2005). وتتضاءل احتمالات العمل فيما يتعلق بالمعوقين، كما قد يكون أيضا أعضاء الأسرة بلا عمل (أو غير ملتحقين بالمدرسة) للعناية بهم. إن قصور العلاج، مقترنا بعجز الأسر الفقيرة عن الإنفاق على الصحة والتغذية، يزيد من شدة المشاكل التي يواجهها المعوقون (Bird and Pratt، 2004). واقتران العوق بالفقر إضافة إلى الوصم والتمييز عامل مهم في تهميش المعوقين في المجال التعليمي.

ولئن كانت البيانات قابلة للمقارنة على الصعيد العالمي فإن البيانات الموثوق فيها صعبة المنال، وثمة مصدر معروف يقدر أن هناك 150 مليون طفل حول العالم يعيشون بإعاقات (WHO and UNICEF، 2008).[9] وتسجل البلدان النامية أعلى نسبة من الأطفال المعوقين في العالم، حيث تبلغ حصتها حوالي أربعة من أصل خمسة أطفال معوقين. وعلاوة على ذلك هناك ملايين الأطفال الذين يعيشون في أسر فيها آباء أو أقارب معوقين. وفي جميع الأعمار تكون مستويات الإعاقة المتوسطة والحادة أعلى في البلدان ذات الدخل المنخفض أو المتوسط عما هي عليه في البلدان الغنية. وهي الأعلى في أفريقيا جنوب الصحراء (WHO and UNICEF، 2008). إن مستوى الإعاقة وتركزها في أشد البلدان فقرا يسهمان كثيرا في التهميش في مجال التعليم.

ومن المشكلات الخطيرة نقص البيانات الموثوقة والمستوفاة بشأن الإعاقة. مثال ذلك تعداد السكان في سييرا ليون عام 2004 الذي سجل 3.300 حالة إعاقة عقلية بينما كان تعداد وطني تفصيلي أجري في السنة السابقة قدر أن الرقم الحقيقي يعادل عشرة أمثال هذا الرقم (World Bank، 2009c). ومن أسباب هذا التسجيل الأدنى أن الوصم يجعل الآباء والأطفال غير ميّالين إلى الإفادة بالإعاقة.

إن الإعاقة أقل العوامل ظهورا للعيان ولكنها أكثرها تأثيرا في إحداث التهميش في مجال التعليم

ويمكن إرجاع الكثير من أشكال العوق إلى الفقر وسوء التغذية وعدم توفر الخدمات الأساسية على نحو كاف (Yeo and Moore، 2003). فالاختناق أثناء الولادة الذي يحدث بسبب غياب القابلة يخلف مليون طفل بعاهات مثل الشلل الدماغي ومصاعب في التعلّم (UNICEF، 2008b). كما يؤدي نقص اليود الأمومي إلى ولادة 18 مليون رضيع بإعاقات عقلية، ويؤدي النقص في فيتامين أ إلى إصابة 350.000 طفل بالكفاف في البلدان النامية (Micronutrient Initiative et al.، 2009).

تسهم النزاعات في إحداث الإعاقات بصورة مباشرة من خلال التعرض للإصابات البدنية وبصورة غير مباشرة من خلال ما تخلفه من آثار على الفقر والتغذية والرعاية الصحية. وفي مقابل كل طفل يُقتل أثناء الحروب يقدر أن ثلاثة أطفال يظلون مصابين بعاهات (UN Enable، 2009 cited in Peters، 2009). أما حوادث الطريق التي قلّ ما تعتبر سببا لحالات الإعاقة عند الأطفال هي في الواقع ظاهرة متوطنة في الكثير من البلدان الفقيرة. ويقدر أن هناك ما لا يقل عن 10 ملايين طفل في العالم يصابون في حوادث الطريق ويظل الكثير منهم يعاني من عاهات دائمة. وأكثر من

الإطار 3.12: تدمير نظام التعليم وإعادة بنائه في غزّة

كان لنزاع 2008 و2009 آثار وخيمة على نظام التعليم في غزة. وكانت ظروف العنف وأسبابه موضع ادعاءات وادعاءات مضادة. في تقرير قدمه إلى الجمعية العامة للأمم المتحدة وثّق القاضي رتشارد غولدستون أدلة على قيام الجانبين باستهداف المدنيين. ولكن لا جدال في حجم الدمار البشري والمادي الذي سببته الأعمال العسكرية الإسرائيلية.

ويتمثل جزء من الدمار في الأرواح التي زهقت وفي الأشخاص الذين أصيبوا. فبحسب التقديرات قُتل 164 طالبا و12 معلما. وهناك أعداد تفوق هذا العدد ممن أصيبوا بإصابات بعيدة الأثر. وكانت الآثار وخيمة على البنية الأساسية. وفي حين تتفاوت التقديرات جاء في تقرير القاضي غولدستون أن حوالي 280 مدرسة وروضة أطفال دمّرت أو أصابتها أضرار بليغة. وتمّ تعطيل عمليات إعادة البناء بسبب القيود المفروضة على نقل مواد البناء.

أما رضوح الأطفال فليس من السهل أبداً توثيق آثارها. لقد خلف النزاع العنيف جروحا عميقة في مجتمع غزة. وقد تبيّن من البحوث التي أجريت في غزة أن الاضطراب الكربي التالي للرضح يمثل مشكلة رئيسية بالنسبة للنشء إذ تبلغ نسبة المصابين به من المراهقين 69%، وهناك 40% يعانون من اكتئاب معتدل أو حاد. وهذه الظروف تنشئ شروطا من الحرمان الشديد في مجال التعليم.

وقد تضاعف هذا الحرمان بفعل طبيعة وحجم العنف الذي عاشه السكان المدنيون في عامي 2008 و 2009. وعاد كثير من الأطفال إلى المدارس وهم يعانون من وضع نفسي صعب يتخلله قلق شديد ولوعة ومن صدمة عاطفية بسبب فقدان أهلهم أو أشقائهم وأحبتهم وما شهدوه من إعمال عنف بالغة القسوة ظلت صورها مطبوعة في ذاكرتهم. ومن المرجح أن تكون تداعيات هذا الأمر على التعليم بعيدة الغور وطويلة الأجل.

المصادر: O'malley (2009) ; Elbedour et al. (2007).

9 – قدرت منظمة الصحة العالمية في السبعينات من القرن الماضي أن 10% من مجموع سكان العالم من ذوي الإعاقة. ويستعمل هذا التقدير التقريبي حتى اليوم بما يعني أن هناك قرابة 650 مليون شخص من ذوي الإعاقة. وهو الأساس الذي يقدر بناء عليه رقم 150 مليون من الأطفال المعوقين.

80% من الإصابات والوفيات الناجمة عن حوادث الطريق تحدث في البلدان النامية (WHO and UNICEF، 2008). ولم تخضع تداعيات تلك الوفيات والإصابات على التعليم لدراسة كافية ووافين من جانب الوكالات الوطنية والجهات المانحة ذات الصلة ببناء الطرق.

إن العلاقة بين الإعاقة والتهميش في التعليم واضحة في طرفي الطيف فيما يتعلق بالقيد بالمدارس الابتدائية وباستكمال الدراسة. ففي مالاوي وجمهورية تنزانيا المتحدة تضاعف إعاقات الأطفال احتمالات عدم التحاقهم بالمدرسة، وفي بوركينا فاسو تزيد بمقدار مرتين ونصف احتمال وجود الأطفال خارج المدرسة (Kobiané and Bougma، 2009 ؛ Loeb and Eide، 2004 ؛ United Republic of Tanzania Government، 2009). ومن الجلي أن قصور السياسات في هذه البلدان عن إيلاء الاهتمام اللازم لمسألة الإعاقة يحول دون إحراز التقدم على المستوى الوطني نحو تعميم التعليم الابتدائي. وفي عدد من البلدان التي تقترب من تحقيق هذا الهدف يمثل المعوّقون معظم المتخلفين عن الركب. ففي بلغاريا ورومانيا بلغت معدلات القيد الصافية للأطفال بين 5 و 7 سنوات ما يزيد على 90% في عام 2002 بينما لم تبلغ سوى 58% للأطفال المعوقين (Mete، 2008).

في بوركينا فاسو، لا تتجاوز 10% نسبة الأطفال المعوقين في سمعهم ونطقهم المقيدين بالمدارس في عام 2006

ومفردة «الإعاقة» مصطلح عام يغطي شتى الحالات والظروف. فمثلا الأطفال المصابون بذاتوية حادة من شأنهم أن يواجهوا تحديات تتعلق بالتعليم مختلفة تماما عما يواجهه الأطفال الذين يعانون من ضعف البصر أو الذين فقدوا عضوا من أعضائهم. وقد تسفر الإعاقات التي تمس القدرة على الاتصال والتفاعل عن عقبات عملية واجتماعية تحول دون المشاركة في التعليم.

ويتجلى من الاستعراض الدقيق للبيانات الوطنية أن الإعاقات المختلفة لها تداعيات مختلفة. ففي بوركينا فاسو تتضاءل فرص الالتحاق بالمدرسة بالنسبة للأطفال المصابين بالصمم أو البكم أوالمصابين بإعاقة عقلية أو فاقدي البصر مقارنة بالأطفال المعاقين إعاقة جسدية. وهكذا يُلاحظ أن نسبة الأطفال الصم والبكم الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و12 سنة الملتحقين بالمدرسة في عام 2006 لا تتجاوز 10% (Kobiané and Bougma، 2009)؛ (الشكل 3.28)، بينما بلغت نسبة حضور الأطفال المعوقين جسديا 40% وهي نسبة أقل قليلا من نسبة الأطفال غير المعوقين. وفي أوغندا تشير الدلائل الحديثة إلى أن معدلات التسرب أدنى بين الأطفال المعوقين بصريا أو جسديا من معدلات الأطفال المعوقين عقليا (Lang and Murangira، 2009).

ويواجه الأطفال المعوقون العديد من التحديات على مستوى التعليم أهمها ثلاثة يعانون منها في المدرسة والمجتمع المحلي والمنزل وهي التمييز المؤسسي والوصم والإهمال. وكثيرا ما يكون الأطفال المعوقون معزولين في داخل مجتمعاتهم وجماعاتهم نتيجة لمزيج من الخجل والخوف والجهل إزاء أسباب وآثار إعاقتهم.

وقد كشفت دراسة نوعية بشأن المواقف إزاء الأطفال المصابين بالذاتوية في غانا أنهم يوصفون بأنهم «لا فائدة منهم وغير قادرين على التعلّم. (...) وأنهم معاندون أو كسالى أو يتعمدون عدم الطاعة» (Anthony، 2009، pp. 12 – 13). وقد جاء في تصريح لوزارة التربية والرياضة والعلوم الغانية ينم عن إدراك للأفكار الاجتماعية المسبقة التي تصور أشكال الحرمان في التعليم المرتبطة بالإعاقة:«إن الأسر لا تعطي تربية الأطفال المعوقين حق قدرها إذ لا وعي لديها بإمكانيات الأطفال المعوقين، ولا يلقى هؤلاء الأطفال الاهتمام الكافي من جانب المعلمين في المدارس العامة، كما يوجد اهتمام مفرط بالتحصيل الدراسي والامتحانات على حساب ازدهار الأطفال» (Ghana Ministry of Education، Science and Sports، 2008، pp. 60–61).

وبإمكان نظم التعليم والتجارب المكتسبة في قاعات الدرس المساعدة على مواجهة التهميش الذي يتعرض له الأطفال المعوقون. غير أن هذين العاملين كثيرا ما يكون لهما أثر عكسي. فصعوبة بعض المعاقين في الوصول إلى المدرسة والنقص في المعلمين المدَربين وقلة المواد التعليمية المتوافرة، كلها عوامل يمكن أن تقلل الفرص المعاقين في الانتفاع بالتعليم. وبالفعل، هناك الكثير من المدارس ولا سيما في المناطق الريفية النائية أو في الأحياء الفقيرة ليس بمقدور الأطفال المعوقين الوصول إليها. كما قد يجد الأطفال من ذوي العاهات الحسية أو العقلية أن المدارس عالية الضجيج مثيرة للبلبلة والرهبة. وهكذا بات قصور مستوى التجهيز والاستعداد في التعامل مع الأطفال المعوقين في المدارس العامة يقود الآباء والمجموعات التي تمثل المعوقين إلى المطالبة بتوفير مدارس منفصلة (Lang and Murangira، 2009).

إن هذا المطلب مفهوم ولكنه لا يحمل حلا للمشكلة وإنما توسيعا وتعقيداً لها. فإلحاق الأطفال المعوقين بمدارس أو مؤسسات لذوي الاحتياجات الخاصة أمر من شأنه أن يعزز عملية الوصم. كما يمكن أن يحرم هؤلاء الأطفال من فرصة المشاركة في التعليم العام وبناء علاقات والنمو في بيئة استيعابية. وفضلا عن ذلك كثيرا ما تكون المدارس الخاصة مفتقرة إلى التمويل المنتظم وغير مزودة بالمعلمين المتخصصين أو التجهيزات اللازمة لتوفير التعليم الجيّد.

ينبغي أن يسلم مخططو التربية بأن توفير التعليم للأطفال المعوقين بمستوى وجودة التعليم المتاح لسائر الأطفال يتطلب في العادة زيادة التمويل. فهناك حاجة إلى مزيد من الموارد لتوفير المعلمين المتخصصين وتزويد الأطفال بمواد تعليمية مصممة خصيصا لجعلهم يحققون إمكانياتهم. كذلك قد تحتاج الأسر إلى دعم مادي. وقد خلصت دراسة أجريت في بنغلاديش إلى أن آباء الأطفال المعوقين يتحملون نفقات الإعانة والأجهزة والرعاية الطبية التي تبلغ ثلاثة أمثال الميزانية المتوسطة التي تنفقها الأسرة لتربية أبنائها (Chowdhury، 2005، in Marriott and Gooding، 2007). وقد يكون من الصعب التغلب على إرث من الحرمان المؤسسي

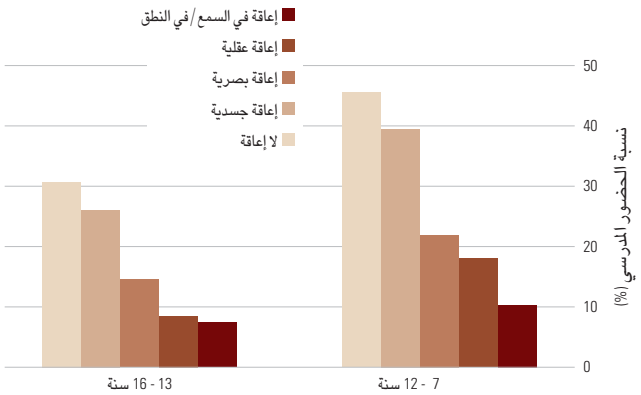
حتى في البلدان التي لديها التزام قوي بتحقيق تعليم أكثر استيعابا مثل الهند (الإطار 3.13).

وليس عوق الأطفال السبب الوحيد الذي يحد من فرصهم في مجال التعليم، فالأطفال الذين يعاني آباؤهم من إعاقة ما تتنازعهم في كثير من الأحيان الرغبة في الالتحاق بالمدرسة من جانب وضرورات البقاء في المنزل وتقديم العناية اللازمة من جانب آخر. وإن هذه التداعيات غير المباشرة على التعليم الناجمة من عوق البالغين المسمّى «أثر الشلال» كثيرا ما تكون شديدة.

وتوفر بيانات التعداد الوطني للسكان رؤية عن مدى عمق المشكلة. فالعوق الذي يصيب أحد الأبوين في أسرة فقيرة يزيد من احتمال عدم التحاق الفتيان الذين تتراوح أعمارهم بين 7 سنوات و16 سنة بالمدرسة في الفلبين بمقدار 25 نقطة مئوية و13 نقطة مئوية في أوغندا، وهو مثل آخر عن مدى تأثر فرص التعليم بتضافر الفقر مع الإعاقة (الجدول 3.5).

الشكل 3.28: يواجه الأطفال المعوقون في بوركينا فاسو مستويات عميقة ومتنوعة من الحرمان

نسبة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و12 سنة وبين 13 و16 سنة الملتحقين بالمدرسة، بحسب طبيعة الإعاقة، بوركينا فاسو، 2006



المصدر: Kobiané and Bougma (2009), based on data from the 2006 Burkina Faso census : Recensement Général de la Population et de l'Habitation.

الإطار 3.13: التحيز يحد من فرص التعليم للأطفال المعوقين في الهند

تتضمن وثائق التخطيط التربوي في الهند التزاما قويا بالتعليم الاستيعابي. ويتمثل الهدف في تزويد جميع الأطفال المعوقين بغض النظر عن نوع أو درجة الإعاقة بتعليم في «بيئة ملائمة» يمكن أن يشمل المدارس العامة ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة وأيضا المدارس البديلة والتعلم في المنازل. ويتطلب تنفيذ هذا الالتزام بذل جهود سياسية متضافرة تستند إلى إدخال إصلاحات في مجال توفير الخدمات.

غير أن الإعاقة تظل كابحا يعطل التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي في الهند. وعلى الرغم من وجود اختلافات في البيانات الوطنية، تشير التقديرات إلى أن المشاركة في التعليم من جانب الأطفال المعوقين لا تتجاوز 70% في جميع الأحوال وهو رقم أدنى بكثير من المتوسط القطري الذي يبلغ 90%. ووفقا لتحليل صادر عن البنك الدولي بشأن «استقصاء العينات الوطنية في الهند لعام 2002» تبلغ احتمالات عدم التحاق الأطفال المعوقين بالمدرسة خمسة أمثال ونصف.

ويبرز توزيع البيانات مدى التفاوت بينها. فما يقارب ثلاثة أرباع الأطفال شديدي الإعاقة غير مقيدين بالمدارس مقارنة بنسبة تتراوح بين 35% و40% بين الأطفال ذوي الإعاقة الخفيفة أو المتوسطة. وأكبر احتمالات الإقصاء تطال الأطفال ذوي الأمراض العقلية (ثلثا هؤلاء الأطفال لا يلتحقون بالمدارس) أو المكفوفين (أكثر من نصف هؤلاء الأطفال لا يلتحقون بالمدارس).

إن المواقف العامة من أهم العقبات التي تعترض تكافؤ فرص التعليم أمام الأشخاص المعوقين في الهند. ويواجه الأطفال المعوقون عقليا أكثر أشكال التحيز رسوخا. ففي استقصاء بشأن المواقف العامة شمل ولايتي أوتار براديش وتاميل نادو قال نصف الأشخاص الذين أجابوا تقريبا إن هؤلاء الأطفال لا يمكنهم الحضور في المدارس العادية ولا المتخصصة. ويرى رأي سائد آخر أن المصابين بإعاقات عقلية لا يمكنهم أن يجدوا عملا مناسبا. ويأخذ أعضاء الأسر التي تضم فردا معوقا بهذا الرأي بما يعبر عن الوصم في المنزل.

وتعزز القيود المؤسسية المواقف العامة. ففي عام 2005 لم يكن في الهند سوى 18% من المدارس قادرة على استقبال الأطفال المعوقين من حيث المرافق مثل المنحدرات والفصول المصممة على النحو الملائم ودورات المياه ووسائل النقل.

ويتجلى في السياسات التعليمية الوطنية إدراك متزايد للمشكلات المرتبطة بالإعاقة. وقد اتخذت حتى الآن طائفة من التدابير المتنوعة ابتداء من توفير مقومات الإعانة والأجهزة في المدارس إلى منح إعانات للأطفال المعوقين. غير أن المشكلات المتصلة بالوعي العام عرقلت تطبيق تلك التدابير. وفي استقصاء أجري في ولايتي أوتار براديش وتاميل نادو قالت زهاء ثلاثة أرباع الأسر التي تضم فردا معاقا إنها لا تعرف أنها مؤهلة للحصول على مساعدات وأجهزة، ولم ينتفع مباشرة بتلك المزايا في عام 2005 سوى 2% من الأسر. وأقل من نصف هذه الأسر كان على علم بتوافر المساعدات و4% فقط حصلت عليها.

المصادر: National Sample Survey Organization (2003) ; Singqal (2009) ; O'Keefe (2007) ; District Information System for Education (2009).

توفير التعليم للأطفال المعوقين بمستوى وجودة التعليم المتاح لسائر الأطفال يتطلب في العادة زيادة التمويل

الجدول 3.5: مؤشرات التعليم بحسب وضع إعاقة رب الأسرة ودرجة ثرائه، الفلبين وأوغندا

		البالغون من 7 إلى 16 سنة الذين لم يلتحقوا بالمدرسة البتة (%)			البالغون من 17 إلى 22 سنة الذين حصلوا على أقل من 4 سنوات من التعليم (%)		
	العام	المتوسط	معوق*	معوق* من الخُميس الأفقر	المتوسط	معوق*	معوق* من الخُميس الأفقر
الفلبين	2000	3	21	28	6	30	44
أوغندا	2002	10	19	23	26	39	49

*«معوق» يشير إلى ما أفاد به رب الأسرة بشأن طبيعة عوقه
المصدر: UNESCO-DME (2009).

الأشخاص المصابون بفيروس نقص المناعة البشرية ومتلازمة نقص المناعة المكتسب (الإيدز)

أن يصبح الطفل يتيما بسبب الإيدز أمر من شأنه أن يدمر فرصه في التعليم

يشكل كل من فيروس نقص المناعة البشرية ومتلازمة نقص المناعة المكتسب (الإيدز) أزمة صحية عالمية ولكنها أزمة ذات تأثير عميق وواسع النطاق في مجال التربية. فإلى جانب كونهما تهديدا للحياة ومانعا لالتحاق الأطفال بالمدارس وعائقا للتعلّم فإنهما يزيدان من حدة المشكلات الناجمة عن الفقر والتمييز الاجتماعي مثل الضغوط الاجتماعية واليُتم والوصم.

يقدر عدد المصابين بفيروس نقص المناعة البشرية في عام 2007 بـ 33 مليون نسمة ثلثاهم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وتضم المنطقة 90% من الأطفال دون الخامسة عشرة المصابين بالفيروس والبالغ عددهم 2 مليون في العالم. ومعظمهم أصيب بالفيروس خلال فترة حمل الأم أو عند الولادة أو أثناء الرضاع وهي أشكال من انتقال الفيروس من السهل الوقاية منها (UNAIDS et al.، 2008). وبدون العلاج المضاد للفيروسات الرجعية يتوفى زهاء 90% من هؤلاء الأطفال قبل بلوغ سن المدرسة (Pridmore، 2008). والذين يظلون على قيد الحياة قد يعانون من مشكلات مرتبطة بالفيروس مثل التهابات الجهاز التنفسي وسوء التغذية وأمراض الإسهال بأكثر مما يحدث للأصحاء من الأطفال وبأشكال أكثر حدة مما يؤثر في قدرتهم على الحضور المدرسي والتعلّم[10].

إن بعض الآثار المدمرة لفيروس ومرض الإيدز على التعليم لا تفصح عنها البيانات المتعلقة بالمدارس وذلك لسبب بديهي هو أن الكثير من الضحايا لا يبلغون سن الالتحاق بالمدرسة. فقد لقي حوالي 270.000 طفل دون الرابعة عشرة حتفهم في عام 2007 من جراء أمراض مرتبطة بالإيدز. وفي عدد من البلدان يقوي الفيروس والإيدز عمق الفوارق بين الجنسين في مجال التعليم. ففي بلدان الجنوب الأفريقي حيث يشتد انتشار المرض مثل مالاوي وجنوب أفريقيا وسوازيلاند، تبلغ معدلات الإصابة بين الفتيات فيما بين 15 و24 سنة ما يتراوح بين 1.8 و5.5 أمثال هذه المعدلات بين الرجال (Stirling et al.، 2008). وهذه الفوارق من شأنها أن تنال من إمكانيات استكمال البنات للمرحلة الابتدائية والانتقال إلى المرحلة الثانوية.

والأسر الفقيرة هي أقل الفئات استعدادا لمواجهة التكاليف الصحية لفيروس ومرض الإيدز نتيجة لقلة ما لديها من المدخرات والأصول واعتمادها على العمل البدني لتحقيق دخلها (UNAIDS et al.، 2008). وكثير من الأسر عليها أن تضحي بالإنفاق على أبواب أخرى تتسم بالأولوية مثل التعليم. واتضح من بحوث أجريت في كمبوديا أن ثلثي الأسر المصابة بالفيروس والإيدز أفادت أنها بغية الإنفاق على الرعاية الصحية تنفق أقل على حاجات الأطفال بما فيها التغذية مما ينال من قدرة الأطفال على التعلم (Alkenbrack et al.، 2004). كذلك يمكن أن يؤثر سوء الأحوال الصحية لأفراد الأسرة على التعليم عن طريق زيادة الطلب على عمل الأطفال (Pridmore، 2008).

أن يصبح الطفل يتيما بسبب الإيدز أمر من شأنه أن يدمر فرصه في التعليم. وثمة قرابة 15 مليون طفل تحت 18 سنة فقدوا أحد الأبوين أو كليهما بسبب الإيدز. وتشير الدلالات المستمدة من 56 بلدا أجري فيها استقصاء مؤخرا إلى أن الأيتام الذين فقدوا أبويهما تقل احتمالات التحاقهم بالمدرسة بنسبة 12% في المتوسط مقارنة بغير الأيتام (UNAIDS et al.، 2008). وينطوي هذا الرقم على حالات مختلفة ومميزة منها تأثير جنس المتوفى من بين الأبوين. ففي عدد من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء مثل إثيوبيا وكينيا ومالاوي وجمهورية تنزانيا المتحدة غالبا ما ينتقل الأطفال الذين يفقدون أمهاتهم إلى كنف أسر أخرى وتتضاءل فرصهم في البقاء بالمدارس (Beegle et al.، 2009؛ Evans and Miguel، 2007؛ Himaz، 2009؛ World Bank، 2007c). وفي حين موت الأب في إثيوبيا لا يؤثر كثيرا في القيد بالمدرسة يفضي موت الأم إلى خفض نسب القيد بين البنين والبنات على السواء بحوالي 20% ويحدث خللا في الحضور بين الأطفال المقيدين بالمدارس (Himaz، 2009).

وكثيرا ما يؤدي الوصم والتمييز المؤسسي إلى زيادة أشكال الحرمان في مجال التعليم المرتبطة بالفيروس وبالإيدز. ففي

10 - ولئن كان معدل الانتفاع بالعلاج المضاد للفيروسات الرجعية ارتفع بسرعة بالغة في السنوات القليلة الماضية بما أدى إلى زيادة عدد الأطفال المصابين بالفيروس في المدارس ومعدلات البقاء بين الأشخاص المسؤولين عن رعايتهم تظل هذه الزيادة في معظم البلدان غير كافية لبلوغ هدف تعميم التعليم للجميع بحلول عام 2010 [UNAIDS, 2009].

تايلاند بيّنت دراسة نوعية أن حاملي الفيروس لا يقبلون في المدارس وهو انتهاك للقوانين الوطنية. وقد أعرب المربون عن خشيتهم من ردود الفعل السلبية لسائر الآباء إزاء قيد التلاميذ المصابين بالفيروس (Save the Children UK، 2006). وتعكس الممارسات التمييزية في المدارس صورة المجتمع إلى حد ما. ويشير استقصاء كبير أجري في الهند إلى أن 58% من النساء و43% من الرجال المنتمين إلى أسر غير مصابة بالفيروس أو بالمرض ليسوا على استعداد لإرسال أبنائهم إلى المدرسة مع طفل مصاب بالفيروس (Loudon et al.، 2007). واتضح أيضا من هذا الاستقصاء أن التعرض للوصم من أهم أسباب التسرب من المدارس. وأفاد صغار الأطفال بأنهم فقدوا الاهتمام بالدراسة وأصابهم الاكتئاب وتسربوا بسبب تهكم أقرانهم، أما مقدمو الرعاية من الكبار فأفادوا بأن الوصم والتمييز من جانب المعلمين يشكلان أهم عقبة تعترض التعليم.

وينجم عن الوصم آثار منها كتمان الإصابة بالفيروس والمرض. ففي إطار دراسة بشأن الاحتياجات التعليمية للدارسين المصابين بالفيروس في ناميبيا وجمهورية تنزانيا المتحدة ذكر كل طفل مصاب بالفيروس تجربته مع الآثار السلبية للإفصاح وشدد على إيثاره برّ الأمان في الكتمان (UNESCO and EduSector AIDS Response Trust، 2008). وهذه المخاوف لها أحيانا ما يبررها بقوة. ففي البرازيل وهاييتي أفاد مراهقون مصابون بالفيروس أنهم تعرضوا للعنف والمعارك مع أقرانهم في المدرسة بسبب وضعهم كمصابين بالفيروس (Abada–Barrerio and Castro، 2006؛ Loudon، 2006).

وكثيرا ما يكون جزء من المشكلة عجز الحكومات عن التصدي بالسرعة اللازمة للخطر الذي يمثله فيروس ومرض الإيدز في مجال التعليم. ولئن ازداد عدد الأطفال الأيتام القادرين على الالتحاق بالمدرسة بفعل السياسات العامة فإنه لا يزال من الضروري عمل المزيد في هذا الصدد. وقد خلص استقصاء أجري بشأن ثماني عشرة خطة تعليمية وطنية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تم تطبيقها منذ عام 2005 إلى أن عشرا منها فقط تضم استراتيجيات نوعية مخصصة للأطفال المصابين بالفيروس والمرض وأن إثيوبيا وكينيا وناميبيا ورواندا هي وحدها التي أدرجت إستراتيجيات متكاملة مفصلة (UNESCO–IIEP، 2009). ويضاف إلى الإخفاق في تخطيط السياسات إخفاق القادة السياسيين في شن حملات عامة للتوعية ترمي إلى التصدي للتصورات الخاطئة والتغلب على عمليات الوصم. ومن سياسات التصدي للوصم تمّ حماية الدارسين عن طريق عدم تبيّن وضعهم بالنسبة للفيروس ولكن هذه السياسات يمكن أن تكون لها نتائج وخيمة، فقد أدت في ناميبيا إلى غياب المعلومات عن عدد الدارسين المصابين بالفيروس ومن ثم انعدام الترتيبات أو الإعانات الخاصة بهم (UNESCO and EduSector AIDS Response Trust، 2008).

الخلاصة

يُعتبر تحديد الأسباب الكامنة وراء الحرمان والتهميش في مجال التعليم خطوة إلى الأمام في سبيل تطوير سياسات تستهدف تحقيق تكافؤ الفرص. إن الأطفال لا يختارون الظروف التي يولدون فيها. ومع ذلك من شأن ثراء آبائهم والجنس الذين ينتمون إليه أو العرق أو اللغة أن يكون شديد التأثير على تحصيلهم الدراسي وما بعده.

وقد أبرز هذا الفصل كيف يؤدي التفاعل بين الفقر والمواقف الاجتماعية إلى أشكال من الحرمان تحد من فرص التعليم وتحول دون الحراك وتديم التهميش. إن ما يحدث في نظم التعليم أمر محوري لأن التعليم المدرسي يمكن أن يكون إما عاملا لتحقيق التكافؤ أو أن يبقى مجرد شاهد على الحرمان. ولكن التغلب على التهميش في مجال التعليم يتطلب اعتماد سياسات تعالج المشاكل الأعم التي تضرب بجذورها في الفقر والوصم والخلل في موازين القوى.

لا توجد نماذج جاهزة للسياسات. فالمهمشون حول العالم يعيشون تجربة مشتركة في أمور كثيرة. ولكن تتسم الظروف التي تحيط بهذه التجارب بالتنوع الشديد. وينطبق هذا الأمر أيضا على الصعيد الداخلي للبلدان. مثال ذلك العوامل التي تؤدي إلى التهميش في مجال التعليم بين الرعاة في شمال كينيا والتي تختلف اختلافا شديدا عن تلك التي تؤدي إلى التهميش في الأحياء الفقيرة في نايروبي. إن الفقر يكاد يكون مصدرا كونيا للحرمان الشديد في مجال التعليم ولكنه يفعل فعله بالتضافر مع غيره من العوامل. فأشكال الحرمان المرتبطة بالفقر التي تتعرض لها الفتيات أو الأقليات العرقية تعززها المواقف الاجتماعية التي تنال من الثقة بالذات وتقلص الشعور بأهمية التعليم. إن أوجه الاختلاف هذه لها أهميتها إذ أن التدخلات الناجحة ضد الحرمان والتهميش يجب أن تعالج الأسباب النوعية لهذه الاختلافات التي قد تغفلها الوصفات العامة.

في البرازيل وهاييتي أفاد مراهقون أنهم تعرضوا للعنف بسبب وضعهم كمصابين بفيروس الإيدز

إن الغاية النهائية لسياسات التعليم هي خلق بيئة يكون فيها تحصيل التعليم وفرص الحياة نتيجة للجهود والكفاءة وليس نتيجة للظروف المحددة مسبقا. وتتناول الأجزاء التالية من هذا الفصل السبل الممكنة لتحقيق هذا الهدف. □

من أجل أن يكون الجميع على قدم المساواة

يتجلى في الكثير من الأحيان غياب الفئات المهمشة عن النقاشات العامة المتصلة بإصلاح التعليم، إذ يسود افتراض ضمني لدى العديد من راسمي السياسات بأن الفوائد المتأتية من زيادة فعالية نظم التعليم الوطنية ستطول في نهاية المطاف الشرائح الأكثر حرماناً في المجتمع. بيد أن هذا الافتراض خاطئ، فزيادة الإنفاق العام على التعليم، ورفع متوسط معايير التعلم، وتعزيز المساءلة عموماً هي من الشروط الضرورية للقضاء على التهميش، غير أنها لن تكفي لكسر حلقات الحرمان التي يوثقها هذا التقرير. وسيتطلب إنصاف المحرومين بذل جهود مشتركة لمعالجة هياكل الحرمان المتداخلة التي تحد من الفرص المتاحة. ونظراً لتنوع الظروف التي تديم حالة التهميش، فما من وصفة سحرية أو خطط بسيطة يمكن إتباعها لإجراء الإصلاحات. ولو أمكن استنتاج أية خلاصة عامة في هذا الصدد، فمفادها أن بمقدور جميع الحكومات، لا بل يتعين عليها، أن تبذل جهداً أكبر لتسليط الأضواء على قضية التهميش في إطار النقاشات المتعلقة بإصلاح التعليم.

سيتطلب إنصاف المحرومين بذل جهود مشتركة لمعالجة هياكل الحرمان المتداخلة التي تحد من الفرص المتاحة

كيف يمكن للحكومات أن تكسر حلقات الحرمان من التعليم التي تأسر أعداداً هائلة من الأطفال وتقيّد فرصهم وتغذي التهميش في مناطق أخرى؟ يستعرض هذا الجزء من الفصل مجموعات عامة من السياسات في هذا المجال:

- *تخفيض تكاليف التعليم. ألغت حكومات الكثير من البلدان الرسوم المدرسية النظامية، غير أن هذا الإجراء لا يكفي.* إذ تواصل التكاليف غير المباشرة والرسوم غير النظامية حرمان ملايين الأطفال من الالتحاق بالمدارس. ويشكل إلغاء جميع الرسوم المدرسية خطوة أولى في اتجاه زيادة القدرة على تحمل تكاليف التعليم، ومن شأن توفير حوافز تشمل التكاليف الأخرى ذات الصلة بالحضور المدرسي أن يؤدي دوراً رئيسياً في تمكين الأطفال المهمشين من الالتحاق بالمدارس.

- *جعل المدارس في متناول الجميع. يظل بعد المدارس عن المساكن أحد العقبات الرئيسية أمام تحقيق التعليم للجميع.* ويؤثر هذا العامل تأثيراً خاصاً على الفتيات نظراً للمخاطر الأمنية التي قد تترتب على طول المسافة التي تفصل المدرسة عن بيوتهن. ومن شأن تشييد قاعات درس جديدة أن يقلص هذه المسافة وأن يسهّل الوصول إلى المدارس من أجل تقريبها من المهمشين، شريطة أن تراعي الحكومات مسألة الإنصاف لدى تنفيذ الاستثمارات. ولا بد من التحقق من أن برامج تشييد المدارس تعطي الأولوية للمناطق الريفية النائية وللأحياء الفقيرة في المدن. وقد تم إغفال بعض الجماعات المهمشة – ولا سيما جماعات الرعويين الرحل– نتيجة تطبيق نماذج غير مرنة لتوفير التعليم المدرسي، لذا فإن من شأن اعتماد نماذج أكثر مرونة، بما فيها الصفوف المتعددة المستويات والمدارس الجوالة، أن يفتح أبواب التعليم على مصراعيها.

- *تطوير بيئة تعلم استيعابية.* يستحق جميع الأطفال تعليماً جيد النوعية غير أن الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس وقد أثقلهم الحرمان يتلقون في العادة أسوأ أنواع التعليم، إذ كثيراً ما يدرّسهم معلمون لم يتلقوا تدريباً جيداً وبلغة لا يفهمونها في بعض الأحيان، كما يفتقرون في الكثير من الأوقات إلى الكتب الدراسية، وفي حال توافرت هذه الكتب فإنها تتضمن في الكثير من الأحيان مواداً تعكس صوراً نمطية سلبية. وبإمكان الحكومات معالجة هذه المشاكل من خلال توفير بيئة لا يسودها التمييز وتتسم بتكافؤ الفرص. وتتمثل الخطوة الأولى في توفير الحوافز للمعلمين ذوي الكفاءة للعمل في مناطق تعاني من قدر كبير من التهميش. ويمكن عبر دعم التعليم المشترك بين الثقافات والثنائي اللغة تعزيز مستويات التحصيل لدى الأقليات العرقية المحرومة، كما أن من الأهمية بمكان أيضاً لتحقيق التعليم الاستيعابي تزويد المعلمين والمدارس بالمعدات الضرورية لدعم الأطفال ذوي الإعاقات. ومن شأن توجيه قدر أكبر من الدعم المالي والتربوي للمدارس التي تجد صعوبة في توفير تعليم جيد أن يعود بالفائدة على المناطق المعدمة.

- *إيلاء الأهمية للحقوق ولإعادة توزيع المال العام.* تتطلب ترجمة حق الإنسان في التعليم إلى مستحقات ملموسة اتخاذ تدابير على مستويات عدة. ومن شأن القوانين الوطنية أن تحظر التمييز في التعليم النظامي وأن توفر بيئة مؤاتية لزيادة الإنصاف، علماً بأن القوانين تصبح أكثر فعالية حين تصحبها تعبئة سياسية وإقامة تحالفات واسعة النطاق لدفع التعليم للجميع قدماً. وفضلاً عن ذلك، يتعين على الحكومات والجهات المانحة تعزيز تدابير الحماية الاجتماعية بالاستعانة بالتحويلات النقدية وبالأنشطة الرامية إلى إدارة المخاطر على غرار برامج توفير فرص العمل من أجل زيادة صمود الأسر المستضعفة. وبمقدور الميزانيات الوطنية أن تؤدي دوراً رئيسياً في تحقيق الإنصاف في الفرص التعليمية من خلال إتاحتها للسكان وللمناطق الأكثر ثراءً أو فقراً على حد سواء، كما أن إعادة توزيع الإنفاق العام كفيلة بالإسهام في تقليص الفجوات في هذا الصدد. وعلى خلاف ذلك، فإن الإخفاق في جعل الإنصاف أحد أولويات الميزانيات الوطنية قد يؤدي إلى تعزيز أوجه التفاوت القائمة.

- *اعتماد استراتيجيات وطنية «جامعة».* ينجم التهميش في مجال التعليم عن أوجه الحرمان المتداخلة. ويتطلب كسر حلقة الحرمان اتخاذ تدابير عامة متزامنة في مجالات واسعة النطاق، بحيث يتم دمج التدابير المتصلة بالتعليم في السياسات الأوسع نطاقاً الرامية إلى تحقيق

الاستيعاب الاجتماعي، بما فيها استراتيجيات مكافحة التمييز الاجتماعي والثقافي، وسوء التغذية. وفي الكثير من البلدان، يتأخر التقدم نحو تحقيق التعليم الاستيعابي بسبب التخطيط للسياسات بأسلوب مجزأ ومشرذم وبتمويل غير كاف.

ويبدأ هذا الجزء من الفصل بتحديد الإطار الضروري لفهم مستويات التدخل المطلوبة لمكافحة التهميش، ويحدد مستويات ثلاثة عامة تستكشفها الأقسام التالية ألا وهي: السياسات الرامية إلى توسيع نطاق الانتفاع بالتعليم وتعزيز القدرة على تحمل تكاليفه؛ وبيئة التعلم والعوامل التي تؤثر على نوعية التعليم؛ والبيئة المؤاتية الأوسع نطاقاً التي تتيح التصدي للتهميش في مجال التعليم، بما في ذلك التدابير الرامية إلى تقليص الفقر والمستحقات القانونية. وتبرز الخلاصة أهمية تجميع كل عناصر هذه النهوج المتصلة بالسياسات ضمن إطار واحد متكامل من أجل التصدي للتهميش.

الإطار التحليلي

فلننظر في تجربة خمسة أطفال في سن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية غير أنهم جميعاً غير ملتحقين بها. أولى هؤلاء الأطفال هي فتاة من شعب همونغ تعيش في منطقة تلال نائية في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية. وتبعد أقرب مدرسة من مسكن هذه الفتاة مسيرة ساعتين على الأقدام وتوفر التعليم بلغة لاو التي لا تتحدثها هذه الفتاة. أما الطفل الثاني فيقطن في خيمة من الخيش في مانيلا على بعد بضعة أمتار من مدرسة حكومية، إلا أنه يقضي نهاره في جمع الفضلات وفي بيعها من أجل شراء الطعام لنفسه ولإخوته. والطفل الثالث فتاة صغيرة تعيش في شمال نيجيريا ويرتاد أخوها المدرسة بينما تسربت هي منها لأنها على وشك الزواج. أما الطفل الرابع فهو فتى من قبيلة الماساي من منطقة وجير في شمال كينيا يرعى الماشية ويقودها لمسافات طويلة إلى المراعي. وفي بلدة برازيلية صغيرة، تعاني الطفلة الخامسة من إعاقة سمعية حادة وهي غير ملتحقة بالمدرسة رغم وجود العديد من المدارس القريبة، نظراً لأن المعلمين المحليين يفتقرون إلى التدريب الذي يؤهلهم لتعليم الأطفال الصم وليس بمقدور ذوي الفتاة تحمل كلفة شراء سماعة طبية.

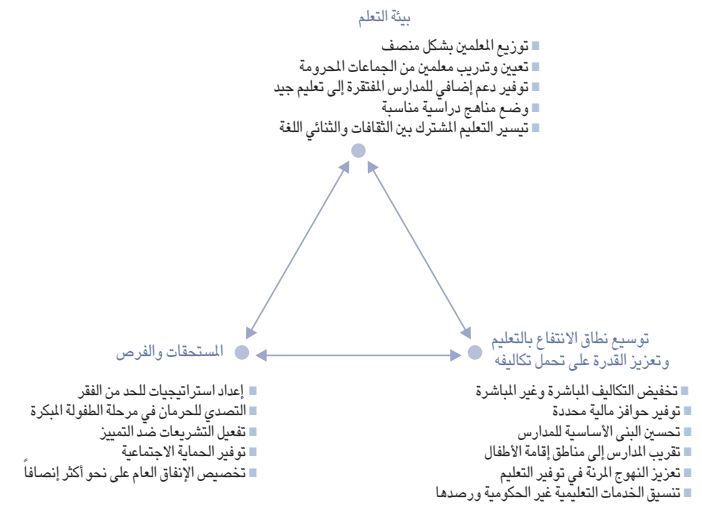
يعاني كل واحد من هؤلاء الأطفال من التهميش في مجال التعليم، غير أن الأسباب الكامنة وراء هذا التهميش تختلف من حالة لأخرى. فالبعد عن المدرسة، ولغة التدريس، وعمالة الأطفال، والقدرة على تحمل تكاليف التعليم، والتمييز، وتدني التوقعات، والمعتقدات والممارسات الثقافية التقليدية تؤدي جميعاً دوراً في هذا الصدد. ولا بد من فهم المسببات التي تقف وراء التهميش وذلك لأسباب جلية. فرفع معايير التعليم في مدارس مانيلا لن يساعد الأطفال المستبعدين من هذه المدارس بسبب الفقر وعمالة الأطفال، كما أن زيادة الميزانية الإجمالية المخصصة للتعليم في ولاية كانو في شمال نيجيريا لن يعطي بالضرورة النتائج المرجوة إذا ما كانت الفرص المتاحة لنصف الأطفال في هذه الولاية –أي الفتيات– محدودة نظراً لتدني القيمة التي يوليها ذووهن لتعليمهن أو نظراً للممارسات المتبعة ومنها الزواج المبكر. ولن يساعد بناء مدرسة جديدة في منطقة وجير بالضرورة في توفير التعليم للأطفال المنحدرين من مجتمعات الماساي الذين تتوقف سبل عيشهم على ترحالهم من مكان لآخر.

يحدد مثلث التعليم الاستيعابي ثلاث استراتيجيات عامة للتصدي للتهميش

وتكمن إحدى طرق التفكير في معالجة التهميش في تحديد بعض المكونات الرئيسية التي تتيح التغلب عليه. ويعرض الشكل 3،29 هذه المكونات من خلال رسم بياني.

- *توسيع نطاق الانتفاع بالتعليم وتعزيز القدرة على تحمل تكاليفه*. يشكل قرب المدارس من تجمعات السكان شرطاً أساسياً لتلقي الأطفال التعليم، ولا سيما بالنسبة للفتيات الصغيرات، نظراً لأن التفاوتات بين الجنسين تزداد في الكثير من البلدان كلما ازداد البعد عن المدارس. وينبغي أن يتسنى تحمل تكاليف المدرسة أيضاً، فالفقر لا يخلف جياعاً رغم وفرة الغذاء فحسب، بل إنه كفيل بحرمان الأطفال الفقراء من التعليم حتى عندما تتوافر المدارس. ومن شأن السياسات العامة أن تكفل عدم تعرض الأطفال للحرمان بسبب موقع قاعات الدرس أو عدم القدرة على الانتفاع بها نظراً لحاجز التكلفة الذي يسد الطريق إلى التعليم.
- *بيئة التعلم*. يسعى معظم المعلمين بدافع من ضميرهم إلى الاضطلاع بعملهم على نحو جيد رغم صعوبة

الشكل 3،29: مثلث التعليم الاستيعابي



الظروف في الكثير من الأحيان. بيد أن الفرص المتاحة لملايين الأطفال لتلقي التعليم بلغة مناسبة تظل محدودة، بينما يتلقى ملايين التلاميذ الآخرين التعليم من معلمين مجهدين يفتقرون إلى الحماس وينقصهم التدريب وذلك في قاعات درس شديدة الاكتظاظ تنقصها المواد التعليمية الأساسية. ورغم أن المشاكل كثيراً ما تعتري النظام التعليمي برمته، فإن وقع هذه المشاكل على الأطفال المهمشين يكون أكثر حدة. ويتعين على استراتيجيات مكافحة التهميش أن تكفل استقطاب المدارس التي تخدم الفقراء لمعلمين أكفاء قادرين على توفير التعليم بلغة مناسبة مع مراعاة الحساسيات الثقافية، وأن تكفل أيضاً توافر المواد التعليمية الكافية والملائمة لذلك.

- *المستحقات والفرص.* يمكن للمدارس أن تؤدي دوراً هاماً على صعيد مكافحة التهميش في مرحلة التعليم وما بعدها، غير أن هذا الدور يظل محدوداً بعض الشيء. ويتطلب تخفيف وقع الفقر على الانتفاع بالتعليم اعتماد تدابير تزيد حجم وثبات إيرادات الأسر الفقيرة وأمنها الغذائي. ومن شأن الأحكام القانونية تحديد المعايير ومنح الأفراد حقوقاً تفتح أمامهم فرص التعليم، شريطة أن تكون هذه الأحكام قابلة للتطبيق، كما أن الإنفاق العام كفيل بالتصدي لأوجه الحرمان المتصلة بالفقر. وفي كل واحدة من هذه الحالات، يمكن للتدابير التي تتخذها الحكومات أن توفر بيئة مؤاتية من أجل تحقيق قدر أكبر من الإنصاف. وفي الوقت نفسه، كثيراً ما تشكل التعبئة السياسية من جانب المهمشين، أو المجتمع المدني عموماً، حافزاً قوياً يدفع باتجاه التغيير.

تدل القرائن في البلدان الثرية على أنه يمكن التنبؤ بجزء كبير من التفاوت في التحصيل الدراسي في نهاية مرحلة التعليم الثانوي قبل بلوغ التلميذ سن الخامسة

ويتعين النظر إلى كل نقطة في المثلث استناداً إلى علاقتها بالنقاط الأخرى. فتوسيع نطاق الانتفاع بالتعليم الابتدائي وتعزيز القدرة على تحمل تكاليفه من دون معالجة المشاكل التي تعتري سياسات التعليم ليس بالوصفة المناسبة لمكافحة التهميش. وفي المقابل، فإن رفع متوسط مستويات التعليم بالنسبة لغالبية الأطفال وإغفال أقلية لا يستهان بها منهم هو نهج يقود إلى المزيد من التهميش. فلا بد إذاً من توفير مجموعة واسعة من المستحقات والظروف المؤاتية التي تتيح ترجمة «حق الإنسان في التعليم» المجرد إلى مطالب ذات مغزى وإلى حقوق جوهرية. وما يهم في نهاية المطاف هو اعتماد تدابير وسياسات متكاملة تعالج هياكل الحرمان المتعددة والمتداخلة التي تحد من الفرص المتاحة للتلاميذ المهمشين. وتوفر منطقة هارلم في نيويورك أحد الأمثلة القوية على تطبيق تدابير كهذه على مستوى المجتمعات المحلية (الإطار 3،14).

الإطار 3.14: «نقاط تحول» في هارلم

سعت مبادرات عدة إلى ردم الهوة العرقية والاجتماعية في النظام التعليمي الأمريكي، بيد أن القليل منها فقط حقق تقدماً جذرياً على صعيد تكافؤ الفرص. غير أن الحال مختلف بالنسبة لمشروع منطقة هارلم للأطفال الذي استُهل في عام 1997، إلا أن جذوره تعود إلى الحركة المجتمعية التي سادت في سبعينات القرن العشرين. إذ حدا فشل البرامج الاجتماعية في النهوض بالتعليم والتصدي للبطالة والاستجابة لتفكك الحياة الأسرية والمجتمعية الذي رافق انتشار تعاطي الكوكايين كراك والاتجار به في الشوارع بقادة المجتمعات إلى استكشاف نهوج جديدة.

وعلى خلاف نماذج «إصلاح المدارس» الضيقة النطاق، يقر مشروع منطقة هارلم للأطفال بأن الفقر، والجرائم باستخدام الأسلحة النارية، والمخدرات تشكل جزءاً من ثقافة أوسع نطاقاً يسودها تدني التوقعات ومستويات التحصيل. وتتمثل نية المشروع في إقامة «نقطة تحول» من خلال شمل 65% من الأطفال وذويهم على الأقل الذين يعيشون في المناطق المعمارية التي ينشط فيها المشروع. ويعتبر القائمون على المشروع أن نقطة التحول هذه هي بمثابة «حد العتبة الذي يحدث عنده التحول بعيداً عن الأنماط الهدامة وفي اتجاه الأهداف البناءة» (Harlem Children's Zone، n.d.، p.3).

ويتضمن هذا المشروع نموذجاً «تحضيرياً» طموحاً ومتكاملاً يبدأ قبل الولادة من خلال تقديم الدعم لصحة الأم ولمهارات الأبوة والأمومة، ويتواصل من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية فالجامعية، ويشمل توفير المسكن، والخدمات الاجتماعية والتغذية. ويركز هذا النموذج على النوعية: إذ توفر رياض

ويتمثل الدرس الذي نستقيه من هذا القسم في أن بمقدور المدارس أن تحدث تغييراً جوهرياً في حياة الفئات المهمشة، إلا أن الأسباب التي تغذي التهميش تبدأ في مراحل الحياة الأولى – وقبل التحاق الأطفال بالمدارس بفترة طويلة. وكما يتضح من الفصل الثاني، تبين القرائن في البلدان النامية أن معاناة الأطفال من سوء التغذية قبل بلوغهم سن الثانية يقوض تطورهم المعرفي ويضعف تحصيلهم الدراسي. وتدل القرائن في البلدان الثرية على أنه يمكن التنبؤ بجزء كبير من التفاوت في التحصيل الدراسي في نهاية مرحلة التعليم الثانوي قبل بلوغ التلميذ سن الخامسة، وأنه ثمة رابط قوي بين التحصيل الدراسي وثراء الأسر ومستوى تعليم ذوي التلاميذ (Blanden and Machin، 2008 ؛ Feinstein، 2003). وفي أفضل الأحوال، يمكن للمدارس أن تخفف من وقع أوجه الحرمان التي تراكمت خلال فترة الطفولة المبكرة، لذا فإن التغذية، وصحة الأم والطفل، والرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة تعتبر أساسية من أجل اعتماد نهج متكامل للتغلب على التهميش.

الأطفال مربياً واحداً لكل أربعة أطفال. بيد أن نطاق المشروع آخذ في الاتساع بسرعة كذلك، إذ توسع من 24 منطقة معمارية في عام 1997 إلى 97 منطقة معمارية في عام 2007 تشمل 7400 طفل.

ويشكل التعليم أحد العناصر الرئيسية لهذا المشروع، إذ تم في عام 2004 افتتاح ثلاث مدارس أطلقت عليها تسمية «الأكاديميات الواعدة» بتمويل من الحكومة ومن المحسنين والمؤسسات الخيرية. وينحدر معظم الأطفال المشاركين من أسر شديدة التهميش، إذ يعيش 10% منهم في ملاجئ للمشردين أو لدى أسر تكفلهم. وتستهدف إدارة هذه المدارس تلبية احتياجات التلاميذ إلى الدعم المكثف. وتتضمن بيئة التعلم أياماً مدرسية طويلة، وتدريساً بعد ساعات الدوام المدرسي ودروساً للتقوية خلال عطلة نهاية الأسبوع كما بذلت الجهود من أجل حشد واستبقاء معلمين رفيعي النوعية. وتوفر المدارس الوجبات والرعاية الصحية (إذ ينتمي الكثير من التلاميذ إلى أسر لا تنتفع بخدمات التأمين الصحي).

وتعتبر النتائج الأولوية التي حققتها هذه المدارس واعدة جداً. إذ وجد باحثون من جامعة هارفرد أن التلاميذ الذين التحقوا بالصف السادس قد حسنوا أداءهم بأكثر من درجة كاملة من درجات الانحراف المعياري في الرياضيات، وبما يتراوح بين ثلث ونصف درجة في علوم اللغة الإنجليزية بحلول الصف الثامن: «وتكفي هذه الآثار من حيث قيمتها الاسمية لقلب الفروق في التحصيل بين الأفارقة الأمريكيين والبيض في مادة الرياضيات (فأداء تلاميذ مشروع منطقة هارلم للأطفال يفوق عموماً أداء التلاميذ البيض في مدينة نيويورك والفرق بينهما كبير من حيث قيمته الرقمية) كما أنها كافية لتقليص هذه الفروق في علوم اللغة الإنجليزية. وقد تحسن أداء تلاميذ المدرسة الابتدائية في المشروع بنحو درجة وثلاثة أرباع درجة من درجات الانحراف المعياري في مادتي الرياضيات وعلوم اللغة الإنجليزية، مما يجسر الفروق في التحصيل بسبب العرق في هاتين المادتين» (Dobbie and Fryer، 2009، p.3).

هل يمكن نسخ الإنجازات التي حققها هذا المشروع على المستوى الوطني؟ وضعت إدارة أوباما خططاً ترمي إلى تكرار هذا المشروع في عشرين مدينة في إطار برنامج يسمى «الأحياء الواعدة». وسيتطلب نشر مبادرة كهذه تدريجياً أكثر من مجرد تكرار مخطط جاهز، إذ لا يمكن بسهولة نسخ المستوى الرفيع من التعبئة المجتمعية أو الاتجاهات التجديدية التي أبداها قادة المجتمع المحلي على مر سنوات طوال. فضلاً عن ذلك، سيتطلب توسيع نطاق المشروع ليشمل الأحياء الفقيرة في الولايات المتحدة استثمارات عامة واسعة النطاق في فترة تشهد ضغوطاً حادة على الميزانية. إلا أن الفوائد التي ستتأتى من الاستناد إلى إنجازات مشروع منطقة هارلم للأطفال قد تكون هائلة. ويتعين تقييم التكاليف المترتبة على تقليص الشرخ العميق الذي يعتري نظام التعليم الأمريكي في ضوء التكاليف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية الواسعة النطاق التي ستترتب على السماح للتهميش بتقليص الإمكانيات التي يزخر بها أطفال البلاد.

المصادر: Dobbie and Fryer (2009) ; Harlem Children's Zone (2007, n.d) ; Shulman (2009).

توسيع نطاق انتفاع الجماعات المحرومة بالتعليم وزيادة قدرتها على تحمل تكاليفه

يغيب عن مقاعد الدراسة نحو 72 مليون طفل ممن هم في سن الالتحاق بالمدارس الابتدائية، إما لأنهم لم يلتحقوا قط بالنظام التعليمي أو لأنهم تسربوا منه. وينتقل ملايين الشباب من مرحلة المراهقة إلى سن الرشد من دون أن يكونوا قد اكتسبوا مهارات التعلم الأساسية التي يحتاجون إليها لتفجير طاقاتهم. ويتطلب تغيير هذا الوضع وتسريع وتيرة تحقيق الهدف المتمثل في تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015 التحرك على مستويات عدة. وفي معظم البلدان التي تواجه خطر عدم تحقيق هذا الهدف، يتعين، لتحسين الفرص في مجال التعليم، خفض العوائق التي تمثلها التكاليف وتقريب المدارس من الأطفال المهمشين.

تقليص تكاليف الالتحاق بالمدارس

سنّ العديد من البلدان قوانين أو دساتير تصون الحق في التعليم الابتدائي المجاني، إلا أن الأطفال كثيراً ما يستبعدون من التعليم بسبب عدم قدرة ذويهم على تحمل رسوم المدارس النظامية. وبيّن مسح أجراه البنك الدولي في عام 2005 شمل ثلاثة وتسعين بلداً أن ستة عشر منها فقط لا تفرض رسوماً مدرسية على الإطلاق، رغم أن السواد الأعظم من هذه البلدان يدّعي توفير التعليم المجاني (World Bank and UNICEF، 2009). وفي الواقع، يظل التعليم الابتدائي المجاني هو الاستثناء وليس القاعدة.

وتوضح التجارب الأخيرة بشدة الآثار السلبية بالنسبة للإنصاف التي ترتبت على فرض رسوم على التعليم الابتدائي. وبصفة عامة، شهدت البلدان التي ألغت الرسوم على التعليم الابتدائي زيادة كبيرة في نسب القيد، ولا سيما لدى الفئات المحرومة (Plank، 2007). ولكن، حتى في البلدان التي عملت على إلغاء رسوم التعليم النظامي، فإن تكاليف التعليم تظل تشكل حاجزاً أمام الانتفاع بالتعليم، إذ يواصل العديد من ذوي التلاميذ الفقراء الإشارة إلى عدم قدرتهم على تحمل تكاليف التعليم كسبب يحول دون التحاق أطفالهم بالمدارس. ولكن، لماذا فشل الانتقال إلى التعليم «المجاني» في إزالة حاجز التكلفة هذا الذي يواجه ذوي العديد من الأطفال المهمشين؟

لقد أبطلت الممارسات المحلية المتبعة لتمويل المدارس في بعض الأحيان مفعول السياسات الوطنية. فعندما استهلت غانا سياسة لإلغاء الرسوم المدرسية في عام 1996، لم

«لقد أمضيت أياماً بأسرها من دون أن أتناول وجبة طعام كاملة، ولكنني لم أدع فاروق يفكر بترك المدرسة أبداً»

والدة فاروق، بنغلادش

يشهد البلد في بداية المطاف سوى زيادة محدودة في نسب القيد، وذلك لأن المدارس التي كانت ستخسر جزءاً من إيراداتها بسبب هذه السياسة بدأت بفرض رسومها الخاصة غير النظامية. ورداً على ذلك، استهلت الحكومة برنامجاً للمنح المدرسية لتعويض المدارس عن إيرادات الرسوم المدرسية – وهي سياسة أدت إلى زيادة مستويات القيد (Maikish and Gershberg، 2008). وفي عدة بلدان أخرى بما فيها إثيوبيا وكينيا وموزمبيق وجمهورية تنزانيا المتحدة، حلت المنح محل الإيرادات التي كانت المدارس تجنيها من الرسوم سابقاً. وبالإضافة إلى تخفيف الضغط عن ميزانيات الأسر، توفر المنح المدرسية للحكومات أداة لاستهداف المجموعات والمناطق المحرومة، وذلك مثلاً عبر زيادة الاهتمام بالمناطق الريفية التي تقطنها أعداد كبيرة من التلاميذ غير الملتحقين بالمدارس (World Bank، 2009j).

أدى توفير منح دراسية للفتيات الفقيرات في مرحلة الدراسة الثانوية في كمبوديا إلى زيادة قدرها 50% في نسب القيد

ويهتم ذوو التلاميذ المهمشين، مثلهم في ذلك مثل ذوي التلاميذ كافة، بنوعية التعليم المقدم. ولو أفضى إلغاء الرسوم مباشرة إلى الاكتظاظ المفرط في قاعات الدرس، ونقص المواد التعليمية، ومعلمين ينقصهم الحماس، فإن أهل التلاميذ قد يشككون عندها في القيمة الحقيقية للتعليم «المتدني التكاليف». وتشير القرائن في طائفة من البلدان التي ألغت الرسوم المدرسية إلى أهمية التسلسل في تطبيق الإصلاحات (World Bank and UNICEF، 2009)، فزيادة الاستثمار في حشد المعلمين وتوفير الكتب الدراسية تنبؤاً بارتفاع نسب القيد هو أكثر فعالية على الأرجح من التحرك بعد ارتفاع هذه النسب فعلاً. وعلى نحو مماثل، فإن استقطاب أعداد أكبر من الأطفال المهمشين إلى المدارس يزيد من أهمية اتخاذ تدابير تكميلية في مجالات أخرى، بما فيها برامج التغذية في الأوساط المدرسية (World Bank، 2009j).

ولا يشكل إلغاء الرسوم سوى حلاً جزئياً لتخفيف الضغوط الواسعة النطاق المترتبة على الفقر والتي تؤثر على الطلب على التعليم. وعلى الأرجح، يتعين من أجل زيادة قدرة ذوي التلاميذ الأكثر تهميشاً على تحمل تكاليف المدرسة إلغاء تكاليف الزي المدرسي والكتب الدراسية وسائر المواد التعليمية أو تقليصها. وفي غرب كينيا، أظهرت دراسة استندت إلى تجربة عشوائية أن احتمال التحاق التلاميذ الذين تلقوا زياً مدرسياً مجانياً ولم يكونوا يملكون زياً في السابق بالمدارس يزداد بثلاث عشرة نقطة مئوية. أما بالنسبة للتلاميذ الذين يملكون زياً مدرسياً، فإن التأثير المتوقع لتوزيع الأزياء المجانية صغير وثانوي (Holla and Kremer، 2009). وتبرز هذه القرائن أهمية مراعاة مجمل حواجز التكلفة التي تواجه الأسر الفقيرة، عوض عزل الرسوم المدرسية عن غيرها من العوامل. وتشير التجارب في مجموعة واسعة من البلدان إلى الآثار الإيجابية للتدابير التي تكمل إلغاء الرسوم المدرسية:

- في نيبال، تضمنت استراتيجية التعليم للفترة 2004 – 2009 توسيع نطاق برنامج لتخصيص المرتبات يستهدف أطفال طبقة الداليت الدنيا. وفي عام 2003، تلقى هذه المرتبات نحو 384،000 طفل من أصل 527،000 طفل مؤهل للحصول عليها من هذه الطبقة (World Bank، 20006d). وأتيحت كذلك منح دراسية وغيرها من الحوافز للفتيات، كما توفر منحة أخرى محددة مبلغاً نقدياً للأطفال المنحدرين من أسر لم ينه أي من أفرادها مرحلة التعليم الابتدائي. ورغم بعض المشاكل التي اعترت عملية الاستهداف، يبدو أن البرنامج قد ساعد الفتيات والأطفال من الأوساط المحرومة في الانتفاع بالتعليم (Acharya and Luitel، 2006 ؛ Research Centre for Educational Innovation and Development، 2003).
- استهلت فيتنام طائفة من آليات الدعم المالي التي تستهدف الطلاب من الأقليات العرقية، غير أن التكاليف المدرسية لا تزال ترد ضمن أسباب تسرب الأطفال من المدارس. وفي إطار البرنامج 135، وهو عبارة عن استراتيجية لتقليص الفقر تستهدف 2100 تجمع سكاني تحقق نتائج متدنية جداً على صعيد التنمية البشرية، توفر الحكومة للأطفال الملتحقين بالمدارس شبه الداخلية مرتباً شهرياً. أما الأطفال الذين لا يعيشون في التجمعات التي يغطيها البرنامج 135 ولكنهم من الفقراء أو يعيشون في «تجمع يعاني من صعوبات حادة» فيتلقون مرتبات أقل. وفي كل مكان، يتلقى التلاميذ من الأقليات العرقية كتباً دراسية وكراسات مجانية (Truong Huyen، 2009).
- استهدف العديد من البلدان الأيتام وغيرهم من الأطفال المستضعفين. ويوفر برنامج في موزمبيق لنحو 3400 طفل يتيم ومستضعف قسائم لشراء الأحذية والملابس والقرطاسية. وتشير إحدى الدراسات إلى النتائج الإيجابية المترتبة على البرنامج بالنسبة لنسب القيد (Ellis et al.، 2009).

ويؤدي تخصيص المرتبات في مرحلة التعليم الثانوي دوراً فعالاً في التصدي للتهميش في المرحلة الابتدائية، إذ تشير القرائن في بعض البلدان إلى أن ذوي التلاميذ غير القادرين على تغطية تكاليف التعليم الثانوي سيسحبون أطفالهم من المدارس الابتدائية قبل إتمام مرحلة التعليم هذه. وقد سعى برنامج تجديدي في كمبوديا إلى الحيلولة دون اتخاذهم لهذا القرار. ففي إطار برنامج منح طليعي طُبق بدعم من الصندوق الياباني للحد من الفقر، تتأهل الفتيات اللواتي يبلغن الصف الدراسي الأخير في المرحلة الابتدائية للحصول على منحة قيمتها نحو 45 دولاراً. ويتم توفير هذا المبلغ النقدي للأسر، شريطة التحاق أطفالهم بالتعليم الثانوي. ويقدر بأن البرنامج قد زاد نسب القيد لدى المشاركين فيه بنحو 30%. وبيّن تقييم بأن نسب القيد ترتفع كلما ازداد معدل فقر الأسرة، إذ شهدت نسب قيد الفتيات من الأسر العشرين بالمائة الأشد فقراً زيادة قدرها 50%، مقارنة بنسبة 15% للفتيات من الخميسين الأكثر ثراءً (Filmer and Schady، 2008 ؛ Fiszbein et al.، 2009).[11]

11 - استهدف هذا المشروع الطليعي بين عامي 2002 و2005 الفتيات فحسب. ولمتابعة هذا المشروع، طُبق برنامج آخر هو "مشروع دعم قطاع التعليم في كمبوديا–منح للفقراء" يستهدف الفتيان والفتيات على حد سواء ويوفر لهم مستويات دعم مختلفة. وكان لهذا البرنامج الثاني أيضاً آثار جلية على زيادة نسب القيد ومعدلات الحضور (أنظر الملحق، ص. 294).

وفرض برنامج للمرتبات في المدارس الثانوية للإناث في بنغلادش شروطاً أوسع نطاقاً لتوفير التحويلات المالية، إذ يغطي هذا البرنامج الرسوم المدرسية ويوفر مبالغ إضافية للفتيات شريطة أن يبقين في المدارس، وألا يتزوجن قبل سن 18 عاماً وأن يجتزن الامتحانات. وبفضل هذه المرتبات، ازدادت نسب القيد في المدارس الثانوية بنحو 12 نقطة مئوية، كما منحت الأسر حوافز من أجل كفالة إتمام الفتيات للتعليم الابتدائي (Khandker et al.، 2003). وتتجاوز نسب قيد الفتيات في المدارس الابتدائية حالياً نسب قيد الفتيان فيها[12].

تقريب قاعات الدرس من الأطفال المحرومين والمهمشين

يظل الوصول إلى قاعات الدرس أحد الحواجز الرئيسية أمام تحقيق التعليم للجميع. وما من معيار مرجعي عالمي يحدد المسافة المناسبة بين أماكن السكن وقاعات الدرس، غير أن إحدى التقديرات تشير إلى أن مسافة 2 كم، أو مسيرة نصف ساعة سيراً على القدمين، تشكل الحد الأقصى المقبول (Theunynck، 2009). بيد أن الأمر يتوقف إلى حد كبير على السياق والظروف السائدة، فعندما تحد الجبال أو الغابات أو الأنهار من القدرة على الانتفاع بالتعليم، قد تستغرق الرحلة وإن قصرت مسافتها وقتاً طويلاً كما قد يترتب عليها مستوى مرتفع من المخاطر.

وبالإمكان توسيع نطاق الانتفاع بالمدارس عبر زيادة الإنفاق العام على بناء قاعات الدرس ورفع كفاءته. ولا ريب أن نقص قاعات الدرس يزيد المسافة من البيت إلى المدرسة، ويواجه الكثير من البلدان نقصاً حاداً في هذا الصدد، إذ تعاني البلدان المتدنية الدخل في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى حالياً من عجز في قاعات الدرس قدره 1،7 مليون قاعة. ومن أجل سد هذا العجز بحلول عام 2015، يتعين مضاعفة عدد قاعات الدرس مرتين (EPDC and UNESCO، 2009). وتشير تقديرات حديثة شملت عشر بلدان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بعيدة عن تحقيق أهداف عام 2015 إلى أن عدد قاعات الدرس فيها يزداد بأقل من نصف المعدل المطلوب (Theunynck، 2009).

ويعتبر موقع المدارس وقاعات الدرس الجديدة بالغ الأهمية بالنسبة للجماعات التي تعاني من نقص في الخدمات. غير أن برامج بناء قاعات الدرس تفشل في الكثير من الأحيان في منح الأولوية للمناطق وللجماعات ذات الاحتياجات الأكبر على الرغم من الفوائد المثبتة المتأتية من زيادة الإنصاف. ففي إثيوبيا، شكل بناء قاعات الدرس جزءاً رئيسياً من الاستراتيجية الوطنية لتسريع وتيرة التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي، إذ يقع ما يربو على 85% من المدارس التي بُنيت منذ عام 1994 وعددها 6000 مدرسة في المناطق الريفية، مما يقلص إلى حد كبير متوسط المسافة التي يتعين قطعها للوصول إلى المدارس. وتراجع عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بنحو 3 مليون طفل كما تقلصت أوجه التفاوت بين الجنسين، مما يبرز تأثير المسافة على الطلب على التعليم بالنسبة للإناث (UNESCO، 2008a).

ومن شأن الجمع بين التكنولوجيا وإشراك المجتمعات المحلية أن يساعد راسمي الخطط التعليمية في تحديد الجماعات والمناطق التي تعاني من نقص في الخدمات. فقد استخدم بعض البلدان، ومنها إثيوبيا، نظم المعلومات الجغرافية للحصول على معلومات عن توزيع المدارس في المناطق المختلفة وعن قربها من بيوت التلاميذ وعن الخصائص الجغرافية كوجود الطرق أو الأنهار أو الجبال (Attfield et al.، 2002). ويمكن للمجتمعات أن تكمل هذه المعلومات بفضل معارفها المحلية بشأن «المسافة الثقافية» بين المدارس والمهمشين التي قد تنجم عن الفروق بين الجنسين والعوامل الاجتماعية والعرقية. وكثيراً ما يعتبر رسم الخرائط الاجتماعية هذا هاماً، إذ بينت عمليات التقييم التي أجريت في ولاية راجستان الهندية في تسعينات القرن العشرين أن ما يربو على 90% من الأطفال يعيشون على بعد أقل من 1،5 كم من مدرسة ابتدائية، بيد أن نسب قيدهم لم تتجاوز 50% نظراً لأن الفروق الاجتماعية، بما فيها نظام الطبقات، جعلت الكثير من ذوي التلاميذ يعزفون عن إرسال أطفالهم إلى المدارس (Govinda، 1999). ويوضح ذلك أن من شأن الفروق الاجتماعية أن تزيد من طول المسافات وأن تسهم في تهميش الجماعات المحرومة.

وكثيراً ما يواجه الأطفال ذوي الإعاقات، ولا سيما الإعاقات البصرية والجسدية والعقلية الحادة، تحديات واضحة في قطع المسافة التي تفصلهم عن المدرسة وفي الوصول إلى قاعات الدرس وسائر المرافق ومنها المرافق الصحية. وتتضح أوجه الحرمان هذه من خلال الوقع الضئيل الذي أحدثه إلغاء الرسوم المدرسية على نسب قيدهم، إذ يورد أحد التقديرات أن سدس الأطفال ذوي الإعاقات فحسب في كينيا كانوا ملتحقين بالمدارس بعد إلغاء هذه الرسوم (Mulama، 2004). ولا يمكن بسهولة فصل الصعوبات في الانتفاع بالمدارس والوصول إليها عن العوامل الأوسع نطاقاً التي تستبعد الأطفال ذوي الإعاقات عن مقاعد الدراسة. وفي الكثير من الأحيان، تشتد مخاوف الأهل المتعلقة بوصول أطفالهم إلى المدارس وبدخولهم إليها بسبب قلقهم بشأن ما سيواجهه أطفالهم داخل قاعات الدرس.

ويتطلب تحسين انتفاع الأطفال ذوي الإعاقات بالمدارس تطبيق سياسات حكومية على مستويات عدة، كما أن من شأن مراعاة أنظمة محددة لدى تصميم المدارس أن يؤدي دوراً رئيسياً في تمكين الأطفال ذوي الإعاقات من الالتحاق بالمدارس. فالكثير من الأطفال ذوي الإعاقات يستبعدون في الحقيقة من المدارس نظراً لغياب الأرصفة والممرات الخاصة بهم رغم تدني كلفتها ولعدم وجود المرافق الصحية الملائمة لهم. ويطرح الوصول إلى المدارس مشاكل أوسع نطاقاً، إذ لا يمكن لذوي الإعاقات استخدام نظم المواصلات العامة في

يتعين مضاعفة عدد قاعات الدرس في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى مرتين بحلول عام 2015

12 - لم يلاق برنامج آخر طبق في بنغلادش واستهدف تلاميذ المدارس الابتدائية المنحدرين من أسر ريفية فقيرة القدر ذاته من النجاح، ويعزى ذلك جزئياً إلى أن معايير التأهل للانتفاع بالبرنامج قد استبعدت بعضاً من أكثر الأطفال تهميشاً بمن فيهم الكثير من الأطفال الذين يقطنون في الأحياء الفقيرة وفي التجمعات السكانية غير الرسمية وكذلك الأطفال الملتحقين بالمدارس الدينية وبالمدارس التي تديرها منظمات غير حكومية (Al Samarrai، 2008).

الكثير من البلدان، كما أن المناطق الريفية القليلة السكان، حيث تفصل أماكن السكن عن المدارس المسافات الأكبر، لا تنتفع بالمواصلات العامة على الإطلاق في الكثير من الأحيان. وفي المناطق الحضرية التي تعيق حالة الشوارع فيها حركة ذوي الإعاقات، يحول غياب وسائل النقل المناسبة في الواقع دون وصول العديد من الأطفال ذوي الإعاقات إلى المدارس. وتُبرز ردود أولياء الأمور على عمليات المسح أهمية توافر المواصلات، إذ أظهر مسح في بنغلادش أن أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقات يعتبرون أن غياب نظام مواصلات مخصص لنقل أطفالهم من البيت إلى المدرسة وبالعكس في المناطق الريفية، وغياب الإعانات المالية لتقليص كلفة عربات الريكشا، يشكلان عائقين رئيسيين في هذا المضمار (Ackerman et al.، 2005). وبإمكان سلطات التعليم أن تؤدي دوراً كبيراً في معالجة المشاكل المتعلقة بالوصول إلى المدارس والانتفاع بها من خلال فرض أنظمة على تصميم المدارس، وتوفير الإعانات المالية لتقليص كلفة المواصلات وتقريب المدارس من بيوت الأطفال.

وتعاني المناطق التي دمرت النزاعات فيها البنى الأساسية للمدارس من النقص الأشد في قاعات الدرس. وغداة النزاعات، لا بد من الاضطلاع سريعاً بأنشطة إعادة الإعمار وبذل جهود مشتركة لإلحاق الأطفال بالمدارس. وقد دعمت حكومة رواندا برنامجاً لتأهيل المدارس من خلال حملة نشطة لإعادة قيد الأطفال في المدارس كان هدفها تذليل المخاوف الأمنية لدى ذوي التلاميذ وإعادة بناء الثقة. ورغم أن إعادة نسب القيد إلى مستوياتها قبل الإبادة الجماعية في عام 1994 قد استغرق أربع سنوات، إلا أن الانتفاع بالمدارس في عام 2005 فاق المستوى المتوقع استناداً إلى الأرقام والاتجاهات السائدة بين عامي 1985 و1992 (Obura and Bird، 2009).

تشير القرائن في بعض البلدان إلى أن من شأن التعليم في صفوف متعددة المستويات أن يعزز الانتفاع بالتعليم من دون التضحية بنوعيته

تكييف المدارس مع السياقات المحلية

لا بد من فهم السياق المحلي كي يتسنى وضع السياسات الرامية إلى تحقيق التعليم الاستيعابي، إذ يعيش الكثير من الأطفال المهمشين في مجتمعات متناثرة في مناطق نائية يؤدي تدني الكثافة السكانية فيها إلى ارتفاع كبير في متوسط كلفة توفير المدارس والمعلمين. ومن شأن فقر الأسر ونظم كسب الرزق أن تبقي الأطفال خارج المدارس في حال اعتمدت الأسر على الأطفال لرعاية الماشية أو المساعدة في الأعمال الزراعية والمنزلية. ويعيش غيرهم من الأطفال المهمشين في أحياء فقيرة غير معترف بها رسمياً وقد يواجهون مشاكل تتصل بضعف أسرهم. ويتطلب تيسير الانتفاع بالمدارس تطبيق سياسات تجديدية ترمي إلى التصدي لظروف محددة.

وفي الكثير من البلدان، تعاني المناطق الريفية ذات الكثافة السكانية المتدنية من تركيز كبير في أشكال الحرمان والتهميش في مجال التعليم نظراً لأن عدد الأطفال في سن الالتحاق بالمدارس الابتدائية في فرادى القرى، أو مجموعات القرى في مناطق كهضاب الأنديز في بيرو وبوليفيا قد يقل بكثير عن عددهم في المناطق الأخرى، كما أنهم متناثرون بشدة في هذه المناطق. ومن المرجح أن يضطر هؤلاء الأطفال إلى قطع مسافات أطول للوصول إلى المدارس، علماً بأن مشكلة المسافة تتفاقم نظراً لوعورة الطريق. وقد يترتب على ارتياد مدرسة في قرية «مجاورة» اجتياز الجداول وعبور منحدرات حادة، فخلال موسم الأمطار في بنغلادش، قد يضطر الأطفال الذين يقطنون على الجزر الرملية في الأنهار إلى السباحة أو إلى استخدام العوامات المصنوعة من أوراق الموز للوصول إلى المدارس.

وقد طورت عدة بلدان نماذج «المدارس الكوكبية» التي ترمي إلى حل هذه المشاكل، إذ تنظم المدارس في مجموعات تتألف عادة من مدرسة مركزية حسنة التجهيز نسبياً وعدة مدارس أصغر تابعة لها. وقد تتكون هذه المدارس الصغيرة من قاعة واحدة يقوم فيها معلم بتدريس أكثر من صف واحد في قاعة الدرس نفسها.

وفي بوليفيا، استُحدثت مجموعات مدرسية تعرف باسم Núcleos من أجل توسيع نطاق الانتفاع بالنظام التعليمي في مناطق الهضاب والأدغال التي تعاني من نقص في الخدمات. وتشمل كل مجموعة مدرسة مركزية تتضمن الدورة الكاملة من الصفوف الدراسية وصولاً إلى المرحلة الثانوية، بينما توفر عدة مدارس تابعة لها الصفوف الدراسية الابتدائية الثلاثة الأولى في صفوف متعددة المستويات. ويمكن إعادة توجيه التلاميذ والمعلمين إلى مدارس مختلفة ضمن المجموعة المدرسية نفسها حتى تكون التغطية أكثر عدلاً. وأدى هذا النظام دوراً حيوياً في توسيع نطاق الانتفاع بالتعليم لدى أطفال السكان الأصليين في المرتفعات. ومن خلال التدريس بلغات السكان الأصليين الثلاث الرئيسية في بوليفيا، بالإضافة إلى اللغة الإسبانية، تنهض مجموعات Núcleos المدرسية كذلك بالتعليم الثنائي اللغة والمشترك بين الثقافات (Giordano، 2008). وساعدت الإصلاحات في زيادة نطاق تغطية النظام التعليمي الحكومي، ففي عام 1992 مثلاً، أنهى 82% من تلاميذ المناطق الحضرية و41% من تلاميذ الأرياف فحسب الصف السادس، بينما بلغت هذه النسبة بحلول عام 2001 نحو 85% في المناطق الحضرية و74% في الأرياف (Contreras and Talavera Simoni، 2003).

ويتعين على نظم المدارس الكوكبية أن تعالج مشاكل صعبة تتصل بإدارة انتقال التلاميذ من صف لآخر. ويرمي نظام Núcleo في بوليفيا إلى كفالة إنهاء التلاميذ تعليمهم الأساسي في المدرسة المركزية. وثمة نهج آخر يتمثل في إنشاء مدارس كوكبية توفر دورة التعليم الابتدائي برمتها، على غرار المدارس التي استحدثت في المجتمعات الريفية النائية في بوركينا فاسو (Theunynck، 2009). وتكمن ميزة هذا النظام في أنه يتيح الاستمرارية. ولكن، أيمكن أن يؤدي توفير التعليم في صفوف متعددة المستويات تشمل عدداً أكبر من الصفوف إلى تقويض نوعية التعليم؟

يعتبر هذا السؤال هاماً، فنحو ثلث إجمالي الأطفال ممن هم في سن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية في البلدان النامية يتلقون حالياً التعليم في صفوف متعددة المستويات (Little، 2006b). وتشير القرائن في بعض البلدان إلى أن من شأن التعليم في صفوف متعددة المستويات أن يعزز الانتفاع بالتعليم من دون التضحية بنوعيته. وأظهرت عمليات استعراض أجريت لنظام المدارس المتعددة المستويات الذي أثبت جدارته في كولومبيا والمعروف باسم Escuela Nueva أن تحصيل التلاميذ في مادتي اللغة الإسبانية والرياضيات في مدارس هذا النظام يفوق تحصيل التلاميذ في سائر المدارس الابتدائية، مع مراعاة العوامل الأخرى (Forero–Pineda et al.، 2006). وعلى نحو مماثل، تشير القرائن في بوركينا فاسو وباكستان وتوغو إلى أن أداء الصفوف المتعددة المستويات قد يرقى على الأقل إلى مستوى أداء الصفوف الأحادية المستوى (Little، 2006b). وعلى الرغم من ذلك، فإن بعض المدارس ذات الصفوف المتعددة المستويات تمنى بالفشل كما أن نجاح المدارس يتوقف إلى حد كبير على فعالية آليات الدعم المؤسسي (Little، 2006a).

وإلى حد ما، نجح نظام Escuela Nueva والبرامج المشابهة في شيلي وغواتيمالا، وإن بدرجة أقل، بفضل الربط بينها وبين عمليات الإصلاح الأوسع نطاقاً. وأبرزت البحوث أهمية الاستثمار في إعداد معلمين تلقوا التدريب المناسب لتدريس الصفوف المتعددة المستويات، وتطوير المناهج الدراسية والمواد التعليمية التي تلبي احتياجات التلاميذ ومشاغل ذويهم، واعتماد نهوج تدريس تشجع التلاميذ على المشاركة بنشاط في العملية التعليمية وعلى العمل على نحو مستقل وخلاّق (McEwan، 2008). ويتعين على استراتيجيات مكافحة التهميش أن تجمع ما بين التعليم التجديدي المتعدد المستويات وتوفير الدعم في المجالات الرئيسية الآنفة الذكر.

تتطلب زيادة انتفاع أطفال الرعويين الرحل بالتعليم تغيير طريقة التفكير التقليدية

وفي المناطق الرعوية، تتفاقم المشاكل التي يطرحها تدني الكثافة السكانية نظراً للترحال الذي يشكل طراز حياة الرعويين الرحل. وتتطلب زيادة انتفاع أطفال الرعويين الرحل بالتعليم تغيير طريقة التفكير التقليدية، وإجراء تقييم يستند على الأدلة لأساليب التعليم الناجحة. وتمثل أحد الحلول في هذا الصدد في إنشاء «مدارس جوالة» تتبع

الإطار 3.15: توفير التعليم للرعويين الرحل في شمال كينيا

تعتبر حياة الرعويين الرحل في الأراضي القاحلة في شمال كينيا غير مستقرة نظراً لانعدام إمكانية التنبؤ بكميات الأمطار أو الاعتماد على الإمدادات الغذائية، ناهيك عن سرقة الماشية وقطاع الطرق. وتزداد التحديات اليومية نظراً لسوء التنمية الذي تعاني منه المنطقة، إذ لم تصل شبكة الكهرباء الوطنية إلا إلى بلدة واحدة في المنطقة بأسرها. وعلاوة على هذه الأوضاع القاسية، كانت المناطق القاحلة الأكثر تضرراً من حالة جفاف ومجاعة عارمة اجتاحت البلاد برمتها عام 2009، وأدت إلى مقتل قطعان ماشية بأسرها وزادت معدلات سوء التغذية زيادة صاروخية. واضطر أطفال شعب توركانا إلى قطع مسافة 30 كم سيراً على الأقدام لجلب الماء كما هجر بعض رجال هذا الشعب أسرهم هرباً من العار بسبب عدم قدرتهم على سد رمق أطفالهم. ونشبت نزاعات عرقية من أجل الاستئثار بآخر القطع المتبقية من المراعي الخصبة.

ولم يكن للإصلاحات التعليمية سوى أثر محدود على حياة الرعويين الرحل. فبينما أدى إلغاء الرسوم المدرسية في معظم مناطق كينيا الأخرى إلى زيادة كبيرة في نسب القيد، لم يكن لهذا الإلغاء سوى القليل من الأثر في المناطق الرعوية. وفي المحافظة الشمالية الشرقية، لم يكن سوى أقل من 40% من الأطفال ملتحقين بالمدارس في عام 2007، وذلك بعد أربع سنوات على إلغاء الرسوم المدرسية. فتخفيض التكاليف المدرسية لا يكفي وحده لكي ينتفع بالتعليم أطفال هذه الجماعات التي يمثل الترحال والتنقل طراز حياتها وتعاني من شظف العيش.

ومن أجل تغيير مجرى الأمور، يتعين تطبيق نهج تنموي متكامل في المنطقة تصاحبه استراتيجيات ترمي مباشرة إلى توفير تعليم ذي صلة بحياة الرعويين الرحل، وهو نهج لم يبرز سوى في الآونة الأخيرة. فحتى أواخر التسعينات من القرن العشرين، عانى شمال البلاد بصفة عامة والرعويون الرحل بصفة خاصة من الإهمال إلى حد كبير، كما ركزت السياسات التعليمية على إقناع الرعويين بالتخلي عن سبل عيشهم وبالاستقرار في مكان محدد يمكن فيه مدهم بالخدمات على نحو أيسر. لكن هذا الوضع بدأ يتغير مع ظهور منظمات المجتمع المدني الرعوي وتكوين مجموعة هامة تمثل الجماعات الرعوية في البرلمان، مما سلط المزيد من الأضواء على إحدى أكثر الجماعات حرماناً في البلاد. وفي نيسان/إبريل 2008، شكل إنشاء وزارة دولة معنية بتنمية منطقة شمال كينيا وغيرها من المناطق القاحلة إعلاناً جريئاً من الحكومة عن نيتها التصدي للتحديات المطروحة في الشمال بشكل أكثر فعالية.

وفي إطار استراتيجية الوزارة الجديدة الرامية إلى سد الاحتياجات الإنمائية في المنطقة، أسهمت الوزارة على نحو كبير في إعداد سياسة لتعليم الرحل صيغت في عام 2008. وتضمنت هذه السياسة مجموعة من التوجهات الجديدة منها إدماج المعارف التقليدية في المناهج الدراسية، وتقديم إعانات مالية للمدارس الجوالة، وإنشاء مدارس انتقالية داخل المجتمعات المحلية، وتعديل النظام الرسمي كي يتلاءم مع إيقاع حياة الرحل، واتخاذ تدابير إيجابية لحشد المعلمين (وخاصة المعلمات) في مناطق الجماعات الرحل، واستخدام الإذاعة والهواتف النقالة للوصول إلى هذه الجماعات.

وتكمن المشكلة في تنفيذ الوزارة الجديدة لهذه المهام الشائكة في ظل ميزانية لا تكفي لذلك، إذ خُصصت للوزارة في الفترة 2009/2010 نسبة لا تتجاوز 0.5% من ميزانية الحكومة. ومن دون توفير دعم مالي أكثر جدية لهذه الوزارة، ثمة خطر حقيقي في أن تمنى مبادراتها بالفشل.

المصادر: (Gettleman (2009) ; Ruto et al. (2009) ; World Bank (2009f.

المجتمعات في ترحالها، بحيث يوفر المعلمون التدريس في الأوقات التي لا يرعى فيها الأطفال الماشية، كما اختبرت مبادرات في كل من إثيوبيا وكينيا برامج المدارس الجوالة التي تكملها المدارس الداخلية.

ورغم أن هذه النهوج قد ولدت فرصاً جديدة، إلا أنها افتقرت في الكثير من الأحيان إلى إطار متسق للسياسات وإلى استثمارات مالية كافية (Rose، 2003 ؛ Ruto et al.، 2009). وبدأ بعض البلدان في اعتماد نهج أكثر تكاملاً في هذا الصدد، ففي شمال كينيا، صاحب زيادة التمثيل السياسي للمناطق القاحلة صياغة استراتيجيات واسعة النطاق للتغلب على التهميش في مجال التعليم. وستتوقف الكثير من الأمور على مستوى الدعم المالي والسياسي الذي تستقطبه هذه الاستراتيجيات من الحكومة المركزية وعلى مدى النجاح الذي تلاقيه استراتيجيات الحد من الفقر الواسعة النطاق (الإطار 3،15).

يتعين دمج البرامج التجديدية التي تديرها المنظمات غير الحكومية في الخطط الوطنية

وكثيراً ما يصاحب الترحال القسري شظف العيش، مما يؤدي إلى التهميش في مجال التعليم. فاللاجئون، ومشردو الداخل، والأطفال الذين يهاجرون طلباً للعمل في المناطق الحضرية هم جميعاً من الأمثلة على ذلك. ويشن معظم الأطفال الذين يقطنون في الأحياء الفقيرة معارك يومية من أجل البقاء تنطوي على العمل لساعات طويلة لقاء أجر ضئيل. ومن الصعب في الكثير من الأحيان زيادة انتفاع هؤلاء الأطفال بالتعليم، إلا أن ذلك ليس بالأمر المستحيل. ويكمن مفتاح ذلك في التعرف على هؤلاء الأطفال والتحقق من توفير التعليم لهم وفق جداول زمنية مرنة وفي بيئة يسهل الوصول إليها.

وكثيراً ما يتطلب استهداف المناطق والجماعات المستبعدة أكثر من مجرد وجود مدرسة تستقبلهم، فقد استعانت بعض الحكومات والمنظمات غير الحكومية بالوسائل التكنولوجية من أجل جعل التعليم في المتناول. ومن شأن هذه الوسائل أن تكمل اللقاءات بين التلاميذ والمعلمين بفضل توافرها في أوقات لا يمكن للأطفال خلالها الوصول إلى المدارس (سواء في المساء أو في المواسم التي يضطرون للعمل فيها) (Cambridge Distance Education Consultancy، 2009). ففي الصين، قامت السلطات التعليمية بتطوير طائفة من نماذج التعليم عن بعد بالاستعانة بأقراص الفيديو الرقميةDVD وبالنشرات التي تبث عبر الأقمار الصناعية لتوفير التعليم في المناطق الريفية النائية. ولما كان غياب المعلمين قد يقوض فوائد التعليم عن بعد في المدارس الابتدائية، صاحب هذه السياسة التي طبقتها الصين استثمارات من أجل تدريب معلمين محليين. وبينت عمليات تقييم واسعة النطاق في محافظتي غانسو وهوبي، وهما من أشد المحافظات حرماناً في غربي الصين وتشهدان نسب أمية مرتفعة للغاية، أن تحسناً قد طرأ بفضل التعليم عن بعد، بحيث أشار معظم المعلمين إلى قرائن تبين أن هذا التعليم يحفز التلاميذ (McQuaide، 2009).

منح الأطفال والمراهقين غير الملتحقين بالمدارس فرصة ثانية

يفتقر الكثير من الأطفال والنشء المحرومين والمهمشين إلى طريق يمكنهم من العودة إلى التعليم. فمستويات الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب لدى المراهقين الذين لم يرتادوا المدارس مطلقاً أو تسربوا منها في وقت مبكر متدنية كما يُحرم الكثير من المراهقين غير الملتحقين بالمدارس الذين يقدر عددهم بأكثر من 71 مليوناً من التمتع بفرصة ثانية، وذلك في الكثير من الأحيان بسبب عدم مرونة النظم التعليمية الوطنية. ويعتبر تسهيل عودتهم إلى التعليم استراتيجية أساسية لتمكين النشء والشباب من الإفلات من ربقة الفقر.

وكثيراً ما توفر المنظمات غير الحكومية تعليماً يكمل التعليم المدرسي النظامي يعتبر كفيلاً بإيصال الأطفال والنشء إلى طريق العودة إلى النظام الرسمي، بيد أنه لا يوجد إقرار واسع بنطاق التعليم الذي توفره هذه المنظمات. وأحصت عملية مسح في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 154 برنامجاً في 39 بلداً توفر التعليم لنحو 3،5 مليون طفل (DeStefano et al.، 2006). ورغم تفاوت نوعية هذا التعليم على نحو كبير، فإن حجم الطلب عليه يثبت أن برامج التعليم التكميلي تسد فجوة كبيرة قائمة. وتجمع البرامج الأكثر نجاحاً ما بين توفير الحصص وفق جداول زمنية مرنة وتوفير قدر كبير من الدعم للمتعلمين وتركيز المواد والمناهج الدراسية على اكتساب مهارات مفيدة.

وتشكل إعادة فتح أبواب التعليم أمام هؤلاء التلاميذ تحدياً رئيسياً بالنسبة للسياسات التعليمية. وتركز بعض البرامج على مد جسور بين التدريب على المهارات وتوفير فرص العمل للمهمشين من النشء والكبار على حد سواء على غرار برامجJóvenes في أمريكا اللاتينية (أنظر الفصل الثاني). وتتباين احتياجات الأطفال والمراهقين الذين تجاوزا سن الدراسة الابتدائية وفاتهم التعليم الابتدائي، لذا تم تطوير برامج للتعليم السريع في العديد من البلدان تمدهم بفرصة دراسة منهاج المرحلة الابتدائية برمته في فترة قصيرة. ولا بد أن يفضي هذان النوعان من البرامج إلى مؤهلات معترف بها مما يتيح للخريجين العودة إلى نظام التعليم الرسمي أو إيجاد عمل ذي مغزى. ويعني ذلك أن على البرامج التي تديرها المنظمات غير الحكومية أن تحظى بإقرار الحكومات وأن تُدمج في خططها الوطنية.

وقد ساعدت هذه البرامج على الوصول إلى شتى الفئات المهمشة، من البدو وأطفال الشوارع في بنغلادش (الإطار3،16) إلى أكثر مناطق غانا حرماناً من التعليم (الإطار 3،17). وتؤدي هذه البرامج كذلك دوراً رئيسياً في أوضاع ما بعد النزاع التي قد يفوت التعليم فيها جيلاً كاملاً من الأطفال. واستهدفت استراتيجية سيراليون لإعادة الإعمار في أوضاع ما بعد النزاع الأطفال من سن 10 إلى 16 عاماً من خلال برنامج سُمي «التعليم السريع التكميلي في المدارس الابتدائية». ورغم أن المدارس المشاركة في

الإطار3.16: إنصاف أكثر الفئات حرماناً في بنغلاديش بفضل المدارس العائمة والبرامج التي تستهدف الأطفال العاملين

حققت بنغلاديش تقدماً سريعاً غير أنه متفاوت نحو تعميم التعليم الابتدائي، إذ تم القضاء على أوجه انعدام المساواة بين الجنسين في التعليم الابتدائي التي كانت عميقة في الماضي كما أن المناطق الريفية في طريقها للحاق بالمناطق الحضرية في هذا المضمار. غير أن نسب القيد لدى الأطفال الذين يعيشون في فقر مدقع لا تثير الانطباع بالقدر نفسه، ويظل التهميش الذي تعاني منه هذه الفئة من السكان حاجزاً يحول دون تعميم التعليم الابتدائي. وتوفر المبادرات التي تنفذها المنظمات غير الحكومية والتي تشمل ما يربو على مليون طفل من الأطفال الأكثر حرماناً في البلاد أدلة دامغة تثبت أن بالإمكان إزالة هذا الحاجز أيضاً.

وثمة مثال على ذلك يأتي من ضفاف الأنهار في بنغلادش، حيث يعيش مجتمع بيدي، المعروف أيضاً باسم غجر النهر، وقوامه 800،000 شخص، على متن قوارب في مجموعات تضم كل واحدة منها من عشر أسر إلى خمس عشرة أسرة. ويعتاش مجتمع بيدي، وهو من أفقر سكان البلاد، من بيع التحف الصغيرة وصيد الأسماك والغوص لاستخراج اللؤلؤ وصيد الأفاعي والعلاج التقليدي، وهي أنشطة تتطلب التنقل والسفر لمسافات طويلة. ونظراً لأن حياة مجتمع بيدي تقوم على الترحال، فإن أفراده لا يتمتعون بحقوق الإقامة الضرورية لكي تخصص لأطفالهم مقاعد في المدارس. وحتى وإن تمتعوا بالحقوق الرسمية، فإن كثرة ترحالهم تجعل من الصعب على أطفالهم الالتحاق بالمدارس بانتظام، لذا فإن المعلمين يترددون في قيدهم في الصفوف أو في توفير الكتب لهم.

وتقوم منظمة وطنية غير حكومية تحمل اسم لجنة غرام بانغلا أونايان منذ عام 2006 بتوفير التعليم لهؤلاء الأطفال عبر واحد وعشرين «قارباً مدرسياً» تتبع مجتمع بيدي. ويتم حشد المعلمين من المجتمع نفسه وتزويدهم بالتدريب الأساسي. وتوفر القوارب التعليم لمدة سنتين إلى ثلاث سنوات يمكن بعدها للأطفال الذين يعيشون مع أقارب تركوا حياة الترحال أن يُقبلوا في المدارس الحكومية الابتدائية.

ويشكل أطفال الشوارع مجموعة أخرى شديدة الحرمان. وقد أدركت المنظمات غير الحكومية أن الجهود الحكومية الرامية إلى إنصاف هؤلاء الأطفال من خلال المدارس النظامية لا تلاقي إلا نجاحاً محدوداً، فقامت بفتح مراكز للتعلم في إطار برنامج توفير التعليم الأساسي للأطفال المحرومين العاملين في المناطق الحضرية. ووفر البرنامج خلال مرحلته الأولى التدريب لنحو 346،000 طفل عامل في المناطق الحضرية تتراوح أعمارهم بين 8 و14 عاماً من أجل إكسابهم مهارات القراءة والكتابة والحساب ومهارات الحياة الأساسية. وتلقى الأطفال دورات مدتها عامان تعادل ثلاث سنوات من التعليم الابتدائي الحكومي. وشارك في هذا البرنامج بعض من أكثر أطفال البلاد حرماناً، وأظهر مسح أن ثلاثة أرباع هؤلاء الأطفال لم يلتحقوا بالمدارس قط وأن 83% من أسر الأطفال المشاركين تكسب أقل من دولارين يومياً.

وتمت معالجة المشاكل المتصلة بالوصول إلى المدارس والانتفاع بها من خلال إقامة مراكز التعلم بالقرب من أماكن عمل الأطفال وتقليص النهار المدرسي إلى ساعتين ونصف الساعة. ولم يتسرب من البرنامج سوى عدد قليل من الأطفال، ويتمثل التحدي الآن في إيجاد طريقة لتمكين هؤلاء الأطفال من الالتحاق بنظام التعليم الرسمي.

المصادر:
(Bangladesh Government 2008) ; (Khan and Chakraborty (2008) ; Maksud and Rasul (2006) ; (Nath (2009) ; UNICEF (2008a) ; World Bank (2008d).

الإطار 3.17: التصدي للحرمان من التعليم في شمال غانا عبر توفير تعليم تكميلي

يواجه شمال غانا أحد ضروب الحرمان من التعليم الأشد حدة في البلاد، فنسب حضور التلاميذ إلى المدارس في المنطقة هي من النسب الأدنى في البلاد كما أن الكثير من الأطفال يبلغون سن الرشد من دون أن يكونوا قد تلقوا أكثر من بضع سنوات من التعليم. ويورد أولياء الأمور البعد عن المدرسة، والتكاليف، والطلب على العمل الموسمي والزواج المبكر بالنسبة للفتيات باعتبارها من الحواجز الرئيسية التي تعيق الانتفاع بالتعليم.

ويسعى برنامج تجديدي تديره منظمات غير حكومية إلى توفير فرصة ثانية للأطفال غير الملتحقين بالمدارس في شمال غانا. إذ يوفر برنامج «المدرسة مشروع حياة» دورة مكثفة مدتها تسعة أشهر لمحو أمية الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 8 و14 عاماً بهدف إعدادهم للعودة إلى المدارس الابتدائية. وصممت الجداول الزمنية الدراسية على نحو يراعي الطلب الموسمي على وقت الأطفال، كما يمنح التلاميذ الكتب بالمجان ولا يطلب منهم ارتداء الزي الموحد، مما يقلص كلفة حضورهم البرنامج.

وقد صمم المنهاج الدراسي لبرنامج المدرسة مشروع حياة بأسلوب يجعل التعليم ذا مغزى بالنسبة للأسر في الأرياف التي تشعر بأن المدارس النظامية لا تحترم كرامة أطفالها ولا تعزز احترامهم لذاتهم. ويتم تدريس الأطفال باللغات المحلية على يد ميسرين محليين يتلقون التدريب أثناء الخدمة وكثيرون منهم من المتطوعين.

وحقق برنامج المدرسة مشروع حياة نتائج مثيرة للانطباع، فبين عامي 1996 و2007، وفر هذا البرنامج التعليم لنحو 85،000 طفل في ثماني محافظات من دون أن يلاحظ أي تفاوت بين الجنسين. وبين تقييم أجري عام 2007 أن ما يربو على 90% من التلاميذ قد أنهوا الدورة، وأن 81% بلغوا معايير القراءة والكتابة والحساب الخاصة بالصف الثالث، وأن 65% قد التحوا بالنظام التعليمي النظامي. وتشير البيانات الحكومية إلى أن أداء خريجي البرنامج الذين التحقوا بالمدارس النظامية يفوق متوسط الأداء في مادتي الرياضيات واللغة الإنجليزية.

المصادر:
Casely-Hayford et al. (2007) ; Hartwell (2006) ; Mfum-Mensah (2009).

البرنامج عانت من نقص في الموارد، فقد وفرت التعليم لآلاف الأطفال الذين كان أداؤهم في الاختبارات الوطنية مماثلاً لأداء تلاميذ المدارس الابتدائية الأخرى. ونتيجة لذلك، انتقل العديد من المشاركين إلى المدارس الابتدائية والثانوية النظامية وتفيد المعلومات بأن أداءهم الجيد قد استمر فيها (Baxter and Bethke، 2008 ؛ Johannesen، 2005).

التجاوب مع المبادرات غير الحكومية

كثيراً ما تقوم المجتمعات المحلية بإنشاء مدارسها الخاصة عندما تفشل الحكومات في توفير تعليم مناسب للأطفال المهمشين. ومن شأن تجاوب الحكومات مع هذه المبادرات المحلية أن يؤثر تأثيراً جماً على فرص التعليم المتاحة للفئات المهمشة.

وفي زامبيا، قامت بعض من أفقر المجتمعات المحلية بإنشاء مدارسها الخاصة بعد انهيار النظام التعليمي الوطني في تسعينات القرن العشرين. وفي عام 2006، كان نحو سدس التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي ملتحقين بإحدى هذه المدارس المجتمعية البالغ عددها 8000 مدرسة والتي تؤدي دوراً رئيسياً في تمكين الأطفال من الانتفاع بالتعليم في الأحياء الفقيرة والمناطق الريفية الفقيرة. وثمة تذبذب في الدعم الحكومي لهذه المدارس، إذ يُدرّس في الكثير منها معلمون متطوعون كما تفتقر إلى المواد التعليمية. وقد يشكل رفع مستويات الدعم الحكومي لهذه المدارس استراتيجية تتسم بفعالية التكلفة لمكافحة التهميش في مجال التعليم (de Kemp et al.، 2008 ؛ DeStefano et al.، 2006). ولتحقيق الفعالية، يتعين تحديد الشراكات بين الحكومات ومقدمي خدمات التعليم غير الحكوميين للجماعات المهمشة تحديداً جيداً، بحيث تتحمل الحكومات مسؤولية التمويل على الأجل الطويل وتوفير المواد التعليمية ورصد نوعية التعليم (Akyeampong، 2009).

يتطلب تحويل التعليم من استيعابي طموح إلى واقع ملموس إقامة بيئات تعلم تعطي الأولوية للفئات المحرومة

وفي بعض البلدان، تسد المدارس الدينية الفراغ القائم في نظام التعليم الحكومي. وتصل بعض هذه المدارس إلى الجماعات والمناطق الشديدة الحرمان، ففي ولاية كانو النيجيرية التي تشهد بعضاً من أسوأ المؤشرات التعليمية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، يرتاد نحو 2،9 مليوناً من الأطفال والنشء الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و21 عاماً أحد ضروب المدارس الإسلامية – أي ما يعادل ضعف أعداد الحضور في المدارس الحكومية والخاصة على حد سواء تقريباً. وتمتلك المجتمعات المحلية نصف هذه المدارس تقريباً التي يقوم بعضها بتدريس المنهاج الدراسي الوطني ويتلقى دعماً من الدولة. وتبدي الجهات المانحة في بعض الأحيان قلقها بشأن احتمال أن تقوم المدارس الإسلامية بالترويج للقيم «المعادية للغرب»، بيد أن هذه المدارس تصل إلى بعض من أكثر الأطفال النيجيريين حرماناً وتقام جزئياً في الكثير من الأحيان للتصدي لتردي نوعية التعليم في النظام التعليمي الحكومي (Bano، 2008). وهنا أيضاً، بمقدور الحكومة أن تتعاون مع الأطراف غير الحكومية من أجل توسيع نطاق فرص التعليم في المناطق المهمشة. ومن شأن دمج هذه المدارس في النظام الحكومي، وتوفير الدعم لها من خلال تدريب المعلمين وتوفير الكتب المدرسية أن يسهم في ضمان اكتساب تلاميذها لمهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية.

ومن شأن المدارس الخاصة أيضاً أن تسد الفجوات في النظام التعليمي، ولكنها قد تولد أيضا آثاراً سلبية بالنسبة للإنصاف (UNESCO، 2008a). ففي بعض الحالات، قد يعني ذلك أن تضطر الأسر التي تعاني من فقر مدقع في الأحياء الفقيرة للدفع لقاء تعليم أطفالها بينما يتوافر التعليم الحكومي المجاني لسكان المناطق الحضرية الأقل فقراً. وفي كينيا، استجابت الحكومة من خلال منح المدارس الخاصة المستعدة للامتثال لتوجيهات الوزارة منحاً عن كل تلميذ عبر ميزانية التعليم الابتدائي المجاني. غير أن الكثير من المدارس لا تمتثل لهذه التوجيهات. وبإمكان الحكومة أن تتحمل قدراً أكبر من المسؤولية من أجل تنظيم عمل هذه المدارس، إلا أن المهمة صعبة بالنظر إلى أن هذه المدارس تعمل في الكثير من الأحيان بعيداً عن أنظار الحكومة. وقد يتمثل الحل على الأجل الطويل في أن تقوم الحكومة باحترام التزامها بتوفير التعليم الابتدائي المجاني للجميع من خلال توسيع نطاق هذا التعليم ليشمل سكان الأحياء الفقيرة (Oketch et al.، 2008).

بيئة التعلم

أيد العديد من بلدان العالم مبدأ التعليم الاستيعابي. وهو مبدأ يرتكز على الرؤية التي فرضها بيان سلامنكا بشأن المبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، والداعية إلى ضرورة التوصل إلى «مدارس للجميع» – أي المدارس التي تضم جميع التلاميذ وترحب بما بينهم من فروق وتساند تعلّمهم وتستجيب لاحتياجاتهم الفردية». (UNESCO and Spain، Ministry of Education and Science، 1994، p. iii). ولكي تترجم الرؤية إلى واقع عملي لا بد من إيجاد بيئات للتعلم تستوعب جميع الأطفال مع إعطاء الأولوية للمحرومين والمستبعدين.

ثمة مجموعة واسعة من العوامل ترسم معالم بيئة التعلم التي تحكم مشاركة الأطفال. فتأثير الآباء وخلفية الأسرة وخصائص الطالب والمدرسة والنظام التعليمي ككل تلعب جميعها دوراً في هذا المضمار. والتفاعل بين هذه العوامل والعوامل المسببة لحرمان التلاميذ أمر في غاية التعقيد. فالفقر والانتماء إلى أحد الجنسين أو إلى جماعة إثنية أو لغوية أو إلى أقلية معينة لا يعني تلقائياً أن الطفل المعني محكوم عليه بمستقبل من الحرمان، سواء في مجال التعليم أو ما بعد التعليم.

وتجربة الطفل في قاعة الدراسة يمكن أن تساعد على مكافحة الحرمان كما يمكنها أن تعززه. فالمدارس التي تعطي الأطفال المحرومين فرصة التعلم على يد معلمين مؤهلين

ومتحمسين بلغة يألفونها ووفقا لمنهج دراسي مناسب وبمواد تعليمية ملائمة هي وسائل قوية لمكافحة الحرمان الاجتماعي. ولكن الكثير من المدارس تفتقر إلى بعض أو كل هذه الصفات فكثيراً ما يتم تدريس الأشد حرماناً على يد أقل المعلمين مهارة وفي المدارس الأشد افتقاراً إلى الموارد. والتصدي لهذه المشكلة يقتضي من النظم التعليمية والقادة السياسيين الإقرار بأن الأطفال المحرومين من فرص التعلم يواجهون احتياجات وقيوداً خاصة وإلاستجابة لهذه الاحتياجات والقيود.

تخصيص المعلمين للمناطق والمدارس المحرومة

عندما يكون المعلمون مدربين تدريباً جيداً يمكنهم المساعدة في التخفيف من أشكال الحرمان التي يعاني منها الأطفال المهمشون. فالمعروف أن مثل هؤلاء الأطفال هم بأمس الحاجة إلى التعليم الرفيع المستوى ولكن فرصهم في تلقيه هي الأضعف. وهذه المشكلة لا تنحصر في البلدان النامية. ففي فرنسا مثلاً، عادة ما يكون معلمو المستوى الأول من التعليم الثانوي العاملون في مناطق التعليم ذات الأولوية أقل خبرة من معلمي المدارس الأخرى كما أن معدل تناوب المعلمين في هذه المناطق أعلى بكثير من المتوسط الوطني (Duru–Bellat، 2009). بيد أن المشكلات الأخطر هي التي تواجهها البلدان الفقيرة حيث المناطق المحرومة تعاني من نقص خطير في المعلمين المهرة.

ويكمن لبّ المشكلة في عمليات حشد المعلمين وتوزيعهم. فالكثير من المعلمين، وبالأخص من المعلمات الشابات، يكرهون الانتقال إلى مناطق نائية، لا سيما عندما تكون مناطق يتفشى فيها الفقر الشديد وتفتقر إلى وسائل النقل والخدمات الصحية وغير ذلك من المرافق، وهو أمر يمكن فهمه. وبالمثل قد لا يرغب المعلمون، لأسباب تتعلق بمسارهم الوظيفي، في العمل في مدارس ينظر إليها على أنها مدارس فاشلة. كما أن المعلمين المتمرسين يمكن أن يستعملوا أقدميتهم في الوظيفة للحصول على تعيين في صفوف قليلة الحجم (عادة في المستويات العليا) تاركين لأقل المعلمين خبرة أو تأهيلاً الصفوف الكبيرة حيث احتمالات تسرب المحرومين مرتفعة.

إن تغيير ممارسات الحشد والتعيين يمكن أن يساعد في تذليل المشكلات التي يتعرض لها الأطفال المحرومون. ومن الأهمية بمكان، حسبما يتضح من الأمثلة المبينة أدناه، تشجيع أفراد المجتمعات المهمشة على أن ينخرطوا في سلك التعليم، وتعيين أكثر المعلمين خبرة في المناطق والمدارس الأضعف أداء:

- *حشد المعلمين من بين الجماعات المهمشة*. إن الحشد من بين الجماعات المهمشة من شأنه أن ينمي صورة إيجابية عن الذات ويساعد في مكافحة التمييز ويضمن تعليم الأطفال باللغة التي يتكلمونها. ولكن التوسع في مثل هذا الحشد ليس بالأمر السهل. فبعض البلدان تعطي الأفضلية للأقليات الإثنية في مجال تدريب المعلمين، وهو نهج حقق بعض النجاح في كمبوديا التي تخلت عن شرط استكمال الصف الثاني عشر للمرشحين من المناطق التي لا توجد فيها مدارس للمرحلة العليا من التعليم الثانوي. ومن فوائد زيادة عدد المعلمين المنتمين إلى الأقليات الإثنية أن هؤلاء يفهمون الثقافة المحلية ويهمهم البقاء في المناطق الريفية وقادرون على التدريس بكفاءة باللغة المحلية (Benveniste et al.، 2007).

تمنح بعض البلدان الأفضلية للأقليات الإثنية في مجال تدريب المعلمين ، مثل كمبوديا

- *ضمان توزيع المعلمين على المدارس التي هي بأمس الحاجة إليهم*. يمكن أن يؤدي التوزيع غير المتكافئ للمعلمين إلى نقص في المعلمين في أشد المناطق والمدارس حرماناً ،لا سيما في المؤهلين منهم. وحتى في البلدان التي توزع معلميها بحسب عدد الطلبة، فقد يجد المعلمون السبيل إلى تجنب التعيين في المناصب الشاقة. وفي إندونيسيا التي تستخدم صيغة لتوزيع المعلمين على الصعيد الوطني، يوجد عدم تكافؤ واضح بين المدارس والتقسيمات الإدارية. فعلى سبيل المثال يضم 68% من المدارس الابتدائية في المناطق الحضرية فائضاً من المعلمين بينما يعاني 66% من المدارس الابتدائية في المناطق النائية من نقص في عدد المعلمين (World Bank، 2006e؛UNESCO، 2007) وقد اعتمدت بعض الحكومات استراتيجيات وقواعد تستهدف تحقيق تكافؤ أفضل في توزيع المعلمين:
  - في الفلبين، ساعد تحسين الانتفاع بالبيانات الخاصة بنسبة التلاميذ إلى المعلمين واستخدام هذه البيانات، في التقليل من أوجه التفاوت في توزيع المعلمين، وذلك عن طريق استخدام طيف ألوان قوس القزح لإبراز الفوارق وإعطاء كل منطقة إدارية لوناً رمزياً وفقاً لنسبة التلاميذ إلى المعلمين.وقد مكّنت سرعة إتاحة المعلومات وفهمها مباشرة من توجيه الوظائف التعليمية الجديدة إلى المناطق التي يوجد فيها نقص في المعلمين ونقل وظائف المعلمين الشاغرة بانتظام من مناطق الفائض إلى مناطق النقص. ونتيجة لذلك خصصت كافة وظائف التعليم الشاغرة التي أنشئت في عام 2006 وعددها 7237 وظيفة للمدارس الواقعة في المنطقة الحمراء أو السوداء، أي المدارس التي هي بأمس الحاجة إليها .
  - وفي إريتريا، يبدأ العديد من المعلمين حياتهم المهنية في الخدمة المدنية الوطنية، مما يسهل تطبيق النظم الخاصة بتوزيعهم. فيتم تعيين المعلمين على المستوى الوطني في إحدى مناطق البلد الست ثم في المدارس الموجودة في تلك المنطقة، ولا يحق لهم اختيار مكان التعيين. وقد أدى ذلك إلى تحقيق توازن أكبر في توزيع المعلمين. فباتت نسب التلاميذ إلى المعلمين تتراوح بين 1/30 و 1/53 وتسجل أقل النسب في أقصى المناطق الريفية النائية (Mulkeen, 2009).
- *تقديم حوافز مالية*. قد لا يكفي تطبيق قواعد أكثر إنصافاً في توزيع المعلمين، وكثيراً ما يقتضي الأمر تقديم حوافز مالية وغير مالية –مثل علاوات المشقة أو السفر،

وإعانات السكن، والإجازات الدراسية وتوفير فرص التدريب– لتشجيع المعلمين على الذهاب إلى المدارس التي تحتاجهم أو إلى المناطق ذات الظروف الحياتية الصعبة. ويجب أن تكون هذه الحوافز كافية لاجتذاب المعلمين الجيدين. وتشير الدلائل في بلدان عديدة إلى أن الحوافز المقدمة للتعليم في المناطق المحرومة ضئيلة بحيث لا يكون لها تأثير يذكر (Kelleher، 2000؛ Mulkeen، 2009؛ Mulkeen and Chen، 2008؛ UNESCO، 2008a). وفي بوليفيا، يحصل المعلمون على علاوة مالية لتعليم الطلبة بلغتين والعمل في المناطق الريفية، ولكن علاوة التعليم بلغتين تبلغ 0.3% وعلاوة العمل في المناطق الريفية 1.1% من المرتب السنوي وهي حوافز ضعيفة يصعب أن يكون لها تأثير. وينبغي في الواقع أن يعتبر المعلمون ذوو التدريب الجيد والخبرة وسائل الحث على تغيير مكان العمل تعويضاً كافياً لعملية النقل. ومن أنجح الأمثلة على ذلك ما يلي:

- في غامبيا، تمنح منذ عام 2006 علاوة خاصة لاجتذاب واستبقاء المعلمين في مدارس تبعد أكثر من 3 كم عن أي طريق رئيسية.وتمثل العلاوة من 30% إلى 40% من المرتب المتوسط. وبحلول عام 2007، طلب 24% من المعلمين من عدة مناطق نقلهم إلى وظائف في مناطق شاقة في حين أن الطلبات في الاتجاه المعاكس كانت ضئيلة جداً. (Mulkeen، 2009).
- وفي موزمبيق، تقدم منح مالية لاجتذاب أكثر المعلمين خبرة إلى المناطق النائية. وقسمت المدارس إلى أربع فئات تتراوح بين المناطق الحضرية والمناطق الأكثر عزلة، وتدفع للمعلمين علاوة مالية تحسب تبعاً لموقع المدرسة ولمؤهلاتهم. والواقع أن العلاوات المالية تضاعف مرتب المعلمين الأكثر تأهيلاً؛ ولا يحصل أقلهم تأهيلاً على أي علاوة (Mulkeen and Chen، 2008).
- وفي أوغندا، بينت دراسة بشأن استنزاف المعلمين أن موضوع السكن يعد من العوامل الرئيسية في ضمان استبقاء المعلمين، لاسيما في المناطق الريفية. واستجابت الحكومة لهذه المشكلة بمنح إعانة مالية لبناء مساكن للمعلمين (Mulkeen and Chen، 2008).
- وتبنى عدد من بلدان أمريكا اللاتينية مجموعات من الحوافز تشتمل على عنصر التطوير المهني لتشجيع المعلمين على العمل في المناطق النائية. فالمعلمون القاطنون في المناطق المنعزلة في إكوادور، مثلاً، لا يحصلون فقط على إعانة مالية وإنما يثبتون في مناصبهم على سبيل الأولوية. وساعدت هذه الحوافز في التخفيف من حدة التفاوت في نسب التلاميذ إلى المعلمين ولكنها أدت أيضاً إلى اجتذاب المعلمين الأقل خبرة إلى المناطق النائية (Mpokosa and Ndaruhutse، 2008).

يحتاج المعلمون إلى تدريب من أجل تغيير مواقفهم إزاء المهمشين والتزود بالمهارات اللازمة للتدريس بفعالية في صفوف تضم أطفالا من خلفيات متنوعة

- *تدريب المعلمين على التعامل مع ظاهرة التهميش.* إلى جانب مسألة حشد المعلمين وتوزيعهم، يحتاج المعلمون إلى المهارات اللازمة للتعامل مع ظاهرة التهميش في قاعة الدراسة. وقد خصص برنامج صندوق دعم وتطوير التعليم الأساسي والمعلمين في البرازيل 60% من موارده لحشد وتدريب عدد أكبر من المعلمين في الولايات الفقيرة. وقد ساعد المعلمون المؤهلون التلاميذ على تجنب إعادة الصفوف والتسرب، وأحياناً على دخول الصف الأول في الوقت المناسب (Vegas، 2007) . والمعلمون، حتى ذوي الخبرة منهم، يحتاجون إلى التدرب من أجل التصدي للمواقف إزاء المهمشين، والتزود بالمهارات اللازمة للتدريس بفعالية في صفوف تضم أطفالا من خلفيات متنوعة. لكن قلما يحدث ذلك وعندما يحدث تأتي المبادرة عادة من جماعات غير حكومية مما يدل على عجز الحكومات أو عدم اكتراثها. وفي منطقة الأمازون في بيرو، أسفر برنامج Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana ، وهو برنامج مشترك بين وزارة التربية وإحدى منظمات السكان الأصليين ، عن قيام تعاون بين الخبراء من غير السكان الأصليين ومن بين السكان الأصليين لتدريب المعلمين بلغتين وتعريفهم بثقافة السكان الأصليين (López، 2009)

قلما يكون جمع الأطفال بحسب قدراتهم مفيداً للمهمشين

إن الممارسات في قاعة الدراسة تعزز الحرمان في أحيان كثيرة. ومن أمثلة ذلك تقسيم التلاميذ إلى مجموعات بحسب قدراتهم في مرحلة مبكرة من حياتهم. وبرجح أن يصنف الأطفال من خلفيات محرومة في مجموعات ذوي القدرات الضعيفة، ويرجع ذلك أحياناً إلى مشكلات لغوية. وما أن يوضع التلاميذ المحرومون في مجموعة ضعيفي القدرات فإنهم غالباً ما يتدهور وضعهم. وتشير الدلائل المستمدة من البلدان الغنية أن توزيع الأطفال بحسب القدرات في مرحلة مبكرة من تعليمهم يقلل من المساواة ويمكن أن يسفر عن نتائج عامة أضعف أيضاً (Duru–Bellat، 2009؛Lleras and Rangel، 2009). وتبين نتائج بحوث استخدمت فيها بيانات الدراسة الطولانية لمرحلة الطفولة المبكرة في الولايات المتحدة الأمريكية أن المكاسب التي يحققها الطلبة من أصول افريقية وإسبانية في القراءة في الصف الأول أقل بين الطلبة المصنفين في مجموعة ذوي القدرات الضعيفة عن المكاسب التي يحققها أمثالهم ممن يدرسون في صفوف لا تلجأ إلى مثل هذا التقسيم . وبالمثل بينت البحوث في فرنسا أن التعلم في صفوف مختلطة من حيث قدرات التلاميذ يساعد الأضعف أداء وأن إزالة الفروع لها تأثير قوي على تحقيق المساواة في التحصيل. (Duru Bellat، 2009).

كما أن تقسيم الأطفال أو توزيعهم في أنواع مختلفة من المدارس (مثل التعليم العام في مقابل التعليم المهني) تبعاً لقدراتهم في مرحلة التعليم الثانوي، يسفر أيضاً عن

نتائج سيئة. وقد بينت دراسة أجريت استناداً إلى البيانات المستمدة من تقييمات الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلومTIMSS، والدراسة الدولية عن التقدم في تعلم القراءة PIRLS، والبرنامج الخاص بالتحصيل الدراسي للطلاب على الصعيد الدوليPISA ، شملت خمسة وأربعين بلداً معظمها من بلدان منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي، أن تأثير توزيع الطلاب في مسارات مختلفة في وقت مبكر يمثل ربع «الفارق في المساواة» الذي يفصل بين البلد الأقل مساواة والبلد الأكثر مساواة، كما أنه يقترن بأدنى معدلات الأداء (Hanushek and Wößmann، 2006). وفي ألمانيا يبدو التوجيه المبكر من العوامل الكامنة وراء اتساع الفوارق في التعليم في البلد وبالأخص وراء تهميش السكان الأتراك (Crul، 2007) . وقد أقر العديد من البلدان الأوروبية بتداعيات ذلك على الإنصاف مما حدا بها إلى اعتماد نظام موحد للتعليم الثانوي في الستينات والسبعينات من القرن الماضي. والدلائل تشير إلى أن هذا التحول أضعف الصلة بين الخلفية الأسرية والتحصيل الدراسي، مما عاد بالنفع على الطلاب الذين كان يحتمل إرسالهم إلى المسارات الأدنى مستوى (Brunello and Checchi، 2007).

وتدور نقاشات واسعة حول تأثير الفصل والتوجيه في التعليم. ولا تعطينا الشواهد المستمدة من البلدان النامية في هذا الشأن سوى معلومات جزئية ومحدودة. ولكن توجد أسس قوية لصالح تحقيق الإنصاف يمكن أن يستند إليها المخططون في البلدان الغنية والفقيرة على حد سواء لتجنب التوجيه المبكر وتوخي الحذر في التعاطي مع الانتخاب الأكاديمي في المدارس. فكلاهما يمكن أن يعززا الاستبعاد.

تقديم الدعم المالي والبيداغوجي للمدارس المحرومة

يمكن استهداف الأطفال المهمشين عن طريق استهداف مدارسهم. ويمكن أن يكون ذلك من خلال معايير مثل الموقع والتشكيلة الإثنية اللغوية للطلبة أو نسبة ضعيفي الأداء منهم، على أن تستخدم الحكومات مجموعة من الأدوات التنظيمية والآليات المالية لرفع المستويات. ومن ضمن الخيارات المطروحة في هذا الصدد توفير دعم معزز للمعلمين ومديري المدارس، ودعم بيداغوجي أكثر تخصصاً للطلبة، وتخصيص مزيد من التمويل بحسب عدد التلاميذ. وثمة برنامج في أوروغواي ينسب إليه ارتفاع مستوى نتائج التعلم في الصف الأخير من التعليم الابتدائي من خلال الجمع بين الدعم المالي والدعم البيداغوجي (Cerdan–Infantes and Vermeersch، 2007؛ Crouch and Winkler،2008).[13] وفي شيلي قدم في إطار برنامج الـ900 مدرسة دعم مكثف إلى الـ10% من المدارس الابتدائية الأسوأ أداء من خلال تدريب المعلمين وتنظيم دروس مخصصة للتلاميذ المتأخرين عن زملائهم أو الذين يعانون من اضطراب في السلوك وعن طريق توفير الكتب الدراسية.وبينت التقييمات أن نتائج اختبارات الصف الرابع تحسنت بشكل ملحوظ بالنسبة للتلاميذ المشمولين بالبرنامج ويرجع ذلك بصفة رئيسية إلى اعتماد ممارسات بيداغوجية أكثر ملاءمة في قاعة الدراسة وتهيئة بيئة تعاونية في المدرسة (García–Huidobro،2006).

لم تسفر كل برامج استهداف المدارس عن نتائج إيجابية مماثلة. فقد قدمت الحكومة الفرنسية خلال قرابة ثلاثين عاماً دعماً إضافياً للمدارس المصنفة في مناطق التعليم ذات الأولوية التي تخدم الطلبة المحرومين. وفي عام 2008 كانت المدارس المصنفة على هذا النحو تضم قرابة 16% من طلبة التعليم الثانوي. وهذه المدارس تزود بعدد أكبر من المعلمين بحيث يقل فيها حجم الصفوف كما يتلقى الطلبة دعماً إضافياً. والمعلمون الذين يعملون فيها يتلقون أجراً أعلى من غيرهم. ومع ذلك بينت دراسات عدة أن تأثير ذلك على تحصيل الطلبة يظل محدوداً (Duru–Bellat، 2009) . فلماذا لم تحقق مدارس مناطق التعليم ذات الأولوية نتائج أفضل؟ يرجع أحد أسباب ذلك إلى توزيع الموارد الإضافية بمقادير ضئيلة جداً على عدد كبير من المدارس بحيث أن عدد التلاميذ في الصف الواحد لم ينخفض سوى بمقدار تلميذين اثنين في المتوسط. كما واجهت هذه المدارس مشكلة في اجتذاب المعلمين ذوي الخبرة (Moisan، 2001). إضافة إلى أن سرعة تناوب المعلمين يجعل من الصعب تنظيم استراتيجيات قادرة على تحسين التحصيل (Duru–Bellat، 2009). وقد أسفر برنامج مشابه في انجلترا (المملكة المتحدة)، هو برنامج «تحقيق الامتياز في المدن»، عن نتائج أفضل ولكنها بعيدة كل البعد عن تحقيق الآمال المعقودة عليه (الإطار 3.18).

وتفيد تجربة البرامج التي تستهدف المدارس المحرومة أنها يمكن أن تكون ذات فائدة شريطة أن يكون مستوى التمويل كافياً وتكون مصحوبة بحوافز لاجتذاب المعلمين المؤهلين واستبقائهم.

التعلم بلغة مناسبة ومنهج دراسي ملائم

يحتاج التعليم الاستيعابي المقدم للأقليات الإثنية واللغوية مدارس تقدم منهجاً دراسياً باللغة الملائمة. فجلوس التلاميذ في قاعة الدراسة في مدرسة ابتدائية واستماعهم إلى معلم يقدم درسه بلغة لا يفهمونها يفضي بهم مباشرة إلى التهميش والحرمان. والتعليم بلغتين يسهل التعلّم بلغة مألوفة ويزود الطلبة بما يلزمهم من مهارات باللغة الوطنية تتيح لهم الانتقال إلى المدرسة الثانوية، وربما العمل والمشاركة الكاملة في الحياة الاجتماعية والسياسية (Alidou et al.، 2006؛ Dutcher، 2004؛ UNESCO Bangkok، 2008).

تفيد الشواهد في عدة بلدان من منطقة افريقيا جنوب الصحراء الكبرى بأن التعليم بلغتين يمكن أن يحسّن مستوى التحصيل الدراسي

تفيد الشواهد في عدة بلدان من منطقة افريقيا جنوب الصحراء الكبرى بأن التعليم بلغتين يمكن أن يحسّن مستوى التحصيل الدراسي. ومن أمثلة ذلك مدارس التعليم بلغتين التي أنشئت في بوركينا فاسو في أواسط التسعينات. فبعد خمس سنوات من التعليم باللغتين المحلية والفرنسية، اجتاز 85% من تلاميذ هذه المدارس بنجاح

13 - استخدت تقييمات التعلم لتحديد المدارس الضعيفة. ثم خضع المعلمون في المدارس المحددة إلى تدريب مكثف صاحبه دعم طوال السنة كما قدمت لهم حوافز مالية. وجرى تمديد الجدول الزمني للمدرسة من نصف يوم إلى يوم كامل.

الإطار 3.18: «تحقيق الامتياز في المناطق الحضرية المحرومة»
مبادرة تستهدف دعم المدارس المحرومة في المدن في انجلترا (المملكة المتحدة)

استهدف برنامج «تحقيق الامتياز في المناطق الحضرية المحرومة» في انجلترا رفع مستوى تحصيل التلاميذ في المدارس الحضرية المحرومة. وقد بدأ هذا البرنامج على أساس تجريبي في عام 1999 ثم وسّع نطاقه ليشمل المستوى الوطني حتى عام 2006. وهو يستهدف بشكل خاص الأطفال من غير البيض، والذين يتكلمون الإنجليزية كلغة إضافية، والمؤهلين للحصول على وجبات مدرسية مجانية، والأطفال المصنفين في فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتلقت المدارس المستهدفة دعماً أعلى من المتوسط عن كل تلميذ. وفي عام 2005 بلغ هذا الدعم 120 جنيها استرلينيا سنوياً عن كل تلميذ، مما يتجاوز بنسبة 4.4% فقط الإعانة العادية. وتضمن الدعم المؤسسي أربعة عناصر أساسية مع اختلاف أشكال التدخل تبعاً للبيئة المعنية. فعن طريق إقامة شراكات محلية شُجِّعت المدارس على التعاون من أجل إعداد تقييمات للاحتياجات ووضع الاستراتيجيات. ونظمت وحدات لدعم التعلم لمساعدة التلاميذ الفاشلين دراسياً أو الذين يواجهون مصاعب على صعيد السلوك. وعين معلم خاص لمتابعة عمل التلاميذ بطيئي التعلم. وفي البرنامج عنصر مستقل يرمي إلى التعرف على الأطفال «الموهوبين ذوي القدرات الخاصة».

وبينت التقييمات التي أجريت للبرنامج بعض النتائج الإيجابية، وكان تأثيره الأهم على أداء التلاميذ البالغين من العمر 14 سنة في مجال الرياضيات. ولكن المستفيدين من هذا التأثير في المدارس الأشد حرماناً هم الأطفال الذين كانوا يحصّلون سابقاً معدلات متوسطة أو عالية. ولم يلاحظ أي تأثير على التلاميذ المستفيدين من وحدات الدعم كما أن التقدم الذي أحرزه التلاميذ في الرابعة عشرة الذين عُيِّن لهم معلم خاص كان أقل مستوى مما أحرزه أولئك الذين لم يخصص لهم مثل هذا المعلم. ولئن سجل الأطفال الذين صنفوا في فئة «الموهوبين» مستويات أداء أعلى، إلا أنه لم يثبت أن البرنامج أحدث التأثير المطلوب أي تحقيق الامتياز في المناطق الحضرية المحرومة.

ويتمثل أحد الأسباب التي يمكن أن تفسر فشل البرنامج في تحقيق نتائج أفضل في عدم كفاية التمويل الإضافي المقدم. ومن العوامل الأخرى أيضاً أن المدارس في المناطق الحضرية المحرومة، بما فيها المدارس التي شملها البرنامج، تجد صعوبة متزايدة في حشد واستبقاء المعلمين ذوي الخبرة. ويبدو على الأخص أن المبادرة فشلت في التغلب على العوامل المركّبة الأوسع المسببة للحرمان في بيئة البيت وما وراءها والتي تدفع بالأطفال إلى دوامة الحرمان التعليمي.

المصدر: Vignoles (2009); Kendall et al. (2005)

ينبغي للمدارس أن تضطلع بدور حيوي من أجل التصدي للمواقف الاجتماعية التي تحط من قيمة ثقافات معينة

امتحان نهاية التعليم الابتدائي في عام 2002، مقارنة بالمتوسط الوطني البالغ 62% (Alidou et al.، 2006). وفي زامبيا اعتمد التدريس بلغة محلية بنجاح على أساس تجريبي في أواخر التسعينات مما أدى إلى إصلاحات عام 2002 حيث اعتمدت سبع لغات محلية في التعليم الابتدائي (Alidouet al.، 2006؛ Linehan، 2004) . وتقدمت أثيوبيا على العديد من البلدان ساعية إلى الجمع بين التدريس باللغة الأم وباللغتين الأمهرية والإنجليزية في الصفوف من الأول إلى الثامن. وقد خلص استعراض حديث لبيانات تقييم التعلم إلى أن «الطلبة في المناطق التي يكون فيها التدريس باللغة الأم قوياً يسجلون مستويات أعلى في التحصيل الدراسي في الصف الثامن في جميع المواد، بما فيها مادة اللغة الإنجليزية» (Heugh et al.، 2006، p. 6). وفي مالي اقترنت مدارس التعليم بلغتين بانخفاض كبير في معدلات التسرب وإعادة الصفوف (World Bank، 2005c).

ولا يكفي توفير التعليم بلغتين للتغلب على أسباب الحرمان المرتبطة باللغة. فاللغة مجبولة بالهوية الثقافية وينبغي أن تضطلع المدارس بدور حيوي من أجل التصدي للمواقف الاجتماعية التي تحط من قيمة ثقافات معينة. وهذا ما حدا ببعض بلدان أمريكا اللاتينية إلى إصلاح التعليم من خلال السعي إلى الجمع بين التعليم المشترك بين الثقافات والتدريس بلغتين. ففي بوليفيا، استهدفت الإصلاحات التي بدأت في أواسط تسعينات القرن الماضي نشر التعليم المشترك بين الثقافات والتدريس بلغتين على المستوى الوطني فيما يخص ثلاثاً من لغات السكان الأصليين الأوسع انتشاراً. وتوسع التعليم بلغتين بسرعة فازداد عدد التلاميذ المستفيدين منه من 75.896 تلميذاً في عام 1997 إلى 192.238 تلميذاً في عام 2002، أي 11% من كل تلاميذ التعليم الابتدائي (Sichra Regalsky، n.d). وإلى جانب هذا التغيير أدى إصلاح المناهج الدراسية إلى إعداد مقررات وكتب دراسية تعطي وزناً أكبر لتعدد الثقافات في تاريخ البلد ولدور السكان الأصليين. وعانى التعليم المتعدد الثقافات واللغات في بلدان أخرى من ضعف التخطيط والتنفيذ حيث حظي التعليم المشترك بين الثقافات بقدر أقل من الاهتمام. ففي بيرو وهو البلد الرائد في اتباع هذا النهج في المنطقة، اقتصر تطبيقه إلى حد بعيد على جماعات السكان الأصليين في المناطق الريفية النائية، كما أن الكثير من المدارس المعتبرة اسمياً مدارس متعددة الثقافات واللغات لا تقدم أي تعليم بلغات السكان الأصليين (Cueto et al.، 2009).

والنظم التعليمية قادرة على الاضطلاع بدور إيجابي في التغلب على الحرمان الناشئ عن الصعوبات اللغوية، على أن يبدأ ذلك بالتوفيق بين القواعد التي تنظم التعليم والمبادئ الأوسع الخاصة بالاستيعاب. وهذا ما لم تفعله بلدان كثيرة بعد. ففي جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية يحظر الدستور التمييز بين الجماعات الإثنية ويؤكد على أهمية نشر التعليم في المناطق ذات الطابع الإثني. ولكنه يجعل أيضاً من اللغة اللاوية لغة البلاد الرسمية، بما في ذلك لغة التعليم المدرسي– وهو ترتيب ينطوي على تمييز إزاء الأطفال المنتمين إلى 27% من السكان ليست اللغة اللاوية لغتهم الأم (Benveniste et al.، 2007). إن الحق في تلقي

التعليم بلغة مألوفة مبدأ هام ولكنه لايزال غير معترف به في بلدان كثيرة.

إن تقديم تعليم فعال بلغتين أمر يتطلب تنمية قدرة المؤسسات على تدريب المعلمين بلغتين، وعادة ما تكون الأهداف الوطنية في هذا المجال غير ذات صلة بمخصصات الإنفاق العام على التعليم أو باستراتيجية بعيدة المدى لتحقيق التغيير. ومن الأسباب التي مكنت أكوادور من تقديم تعليم متين بلغتين أنها أنشأت خمس كليات متخصصة في تدريب المعلمين. وأنشأت بوليفيا بالمثل ثلاث جامعات خاصة بلغات السكان الأصليين لدعم التدريب بلغتين (López، 2009).

وكثيراً ما يدخل الأطفال إلى قاعة الدراسة وهم تحت وطأة تدني تقديرهم لأنفسهم وأمام معلمين لا يعقدون الكثير من الآمال عليهم. ويمكن أن تؤدي المدارس دوراً هاماً في تغيير هذا الوضع. فانتماء المعلمين إلى جماعة محرومة يمكن أن يساعد في توسيع آفاق الأطفال وزيادة طموحاتهم. كما أن المعلمين أنفسهم يمكن أن يدربوا على فهم المشكلات التي تواجهها الأقليات الإثنية. وقد وضعت الحكومة الأسترالية أهدافاً طموحة للقضاء على أوجه التفاوت بين أطفال السكان الأصليين وسائر السكان، يتمثل أحدها في تخفيض الفارق بمقدار النصف في مجالات القراءة والكتابة والحساب في غضون عقد من الزمن. كما تقدم بعض المبادرات المحلية الدعم في مجال البيداغوجيا والمناهج الدراسية من أجل التصدي للحرمان في قاعة الدراسة. وطبق برنامج رائد بعنوان DeadlyWays to Learn يسعى إلى تعزيز الاحترام للغات السكان الأصليين (الإطار 3.19) .

إن الغاية من إصلاح التعليم ومن التعليم المشترك بين الثقافات لا تقتصر على إيصال التعليم إلى المحرومين وإنما يسعيان أيضاً إلى مكافحة التهميش من خلال التصدي للتنميط والتعتيم اللذين يسهمان في إدامته. والكتب الدراسية قادرة على تعزيز الصور النمطية الخاصة بالجنسين والانتماء العرقي والإثني التي تضيّق الآفاق أمام الكثير من الأطفال. وللتعليم المشترك بين الثقافات دور أساسي في بناء الاحترام للثقافات المختلفة، ومكافحة التحيّز، وزيادة الوعي بأوجه اللامساواة وحفز النقاش في هذه الأمور (Luciak، 2006).

الوصول إلى الأطفال ذوي الإعاقات

إن القواعد والمواقف والنظم غير المستجيبة لاحتياجات الأطفال المعوقين كثيراً ما تحرم هؤلاء الأطفال من فرصة تلقي التعليم. واستبعاد الأطفال المعوقين من التعليم يضيّق مجالات الاختيار أمامهم ويحكم عليهم بقضاء بقية حياتهم في الفقر والحرمان كما أنه يحمل المجتمع تكاليف أكبر. ولا يمكن أن يقبل أي بلد بنظام تعليمي يحد من قدرة ملايين الأطفال على المشاركة في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية. وقد أقرت حكومات العالم بأن تقديم تعليم استيعابي للسكان المعوقين هو من حقوق الإنسان الواجبة التحقيق. وتعزز اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، التي دخلت حيز النفاذ في عام 2008، المزايا والحقوق التي

تمكنت أكوادور من تقديم تعليم متين بلغتين من خلال إنشاء خمس كليات متخصصة في تدريب المعلمين

الإطار 3.19 تعزيز احترام لغات السكان الأصليين في أستراليا

أصدرت المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان أحكاما في عدة قضايا اتهمت فيها الحكومات بانتهاك حقوق أطفال الروم في التعليم. وكما جرى في قضية براون ضد مجلس التربية، طبقت المحكمة مبدأ عدم التمييز على قضايا تتعلق بالفصل العنصري.

كثيراً ما يتم إلحاق أطفال الروم عبر أوروبا في «مدارس خاصة» دون إيلاء اهتمام يذكر لاحتياجاتهم التعليمية. وينتشر التحيز الثقافي والتمييز على نطاق واسع بين المعلمين والسلطات التعليمية. وفي قضية D.H. وآخرين ضد الجمهورية التشيكية طولبت المحكمة بإصدار حكم في دعوى رفعها ثمانية عشر مواطناً تشيكياً منحدرين من شعب الروم يعيشون في منطقة أسترافيا في الجمهورية التشيكية كانوا قد ألحقوا بمدارس مخصصة للأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلّم. وادعى أصحاب الشكوى ممثلين بالمركز الأوروبي لحقوق شعب الروم أن فرزهم في هذه المدارس ينطوي على تمييز وينتهك من ثم الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان. وقدموا أدلة تفيد بأن 56% من الأطفال المقيدين في المدارس الخاصة في أسترافيا هم من شعب الروم، وأن نصف أطفال الروم ملتحقون بمثل هذه المدارس في مقابل أقل من 2% من الأطفال من غير الروم.

وفي عام 2007، حكمت المحكمة بأن مثل هذه الإحصاءات، على الرغم من أنه لا يمكن التعويل عليها تماماً، تقيم بشكل غير مباشر شبهة ممارسة التمييز. وبهذا الحكم نقلت المحكمة عبء تقديم أدلة الإثبات إلى المدعى عليه الذي لم يتمكن من البرهان على أن الاختلاف في المعاملة ذو مبرر موضوعي ومنطقي لا صلة له بالأصل الإثني. وحكمت المحكمة بأن عمليات التقييم التي يتم اختيار أطفال الروم على أساسها للالتحاق بمدارس خاصة عمليات معيبة، لا سيما لأنها لا تأخذ في الاعتبار الأوضاع اللغوية والظروف الاجتماعية الاقتصادية.

فما مدى نجاح هذه القضية في التصدي لتهميش شعب الروم؟ لقد صارت هذه المحاكمة مرجعاً أساسياً للهيئات المعنية بحقوق شعب الروم وبحقوق الإنسان بشكل عام وأرسى حكمها مبدأ هاماً، ولكن المركز الأوروبي لحقوق شعب الروم صرح بأن السلطات التشيكية لم تفعل شيئاً يذكر منذ ذلك الحين لمعالجة هذه الأوضاع التمييزية.

المصادر: de Beco and Right to Education Project (2009); European Roma Rights Centre (2008).

يتمتع بها ذوي الإعاقة. وهي تطالب الحكومات بأن تكفل للأشخاص ذوي الإعاقة «الحصول على التعليم المجاني الابتدائي والثانوي، الجيد والجامع، على قدم المساواة مع الآخرين في المجتمعات التي يعيشون فيها» (الأمم المتحدة، 2008. الفقرة 2(ب) من المادة 24). وبحلول شهر أيلول/سبتمبر 2009 كان قد صدق على الاتفاقية سبعون بلداً.

ويتطلب وضع مبادئ التعليم الاستيعابي الجامع موضع التطبيق العملي اتخاذ تدابير على مستويات عديدة بدءاً من جمع المعلومات. فلا توجد في معظم البلدان النامية سوى بيانات ضئيلة عن عدد الأطفال ذوي الإعاقة أو عن تأثير أنواع معينة من الإعاقات. وغالباً ما تكون تقديرات الحكومات في هذا الصدد متضاربة ولا يرجع ذلك فقط إلى مشكلات في الرصد والتسجيل وإنما يعود أحياناً أيضاً إلى تغييب السكان ذوي الإعاقة عن الأنظار وعدم اكتراث القادة السياسيين (USAID، 2005).وتبذل بعض البلدان جهوداً نشيطة لتعزيز عملية الرصد في مجال الإعاقة. ومن أمثلة ذلك الاستقصاء الذي أجري عام 2008 في جمهورية تنزانيا المتحدة وقدم صورة مفصلة عن مدى انتشار الإعاقات وتوزيعها وأشكالها عبر البلد. وأظهر هذا الاستقصاء وجود فوارق ملحوظة بين المناطق وانتشار الإعاقات بشكل أكبر في المناطق الريفية (United Republic ofTanzania Government، 2009).

«نحن نرحب الآن بالأطفال ذوي الإعاقة لأننا نعلم أنهم يتمتعون كغيرهم بالحق في التعليم»

معلم من نيكاراغوا

وتتنوع النهوج المتبعة للوصول إلى الأشخاص المعوقين. ولا يزال الكثير من الحكومات والآباء والجماعات التي تمثلهم يعتبرون المدارس الخاصة الخيار الأفضل (Lang and Murangira، 2009). وقد تبين من استقصاء أجري في أوغندا أن تفضيل الجماعات المعنية بالمعوقين وآبائهم لهذا الخيار ينطلق جزئياً من القلق إزاء اكتظاظ المدارس العادية وضعف مواردها (Lang and Murangira، 2009). وفي بعض الحالات يحتاج الأطفال من ذوي الإعاقات الخطيرة إلى تعليم في مؤسسات متخصصة. ولكن المدارس الخاصة يمكن أن تعزز النبذ الاجتماعي وتحرم الأطفال ذوي الإعاقة من فرصة التفاعل مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقات، الأمر الذي يعزز بدوره التنميط والتقسيم.

يفضل اتباع سياسة إدماج الأطفال ذوي الإعاقة في النظام التعليمي العادي لأنها كفيلة بكسر حلقة العزلة التي تعزز الصور النمطية. ولكن الإدماج ليس بالوصفة السحرية. فالأطفال ذوي الإعاقات الخطيرة قد يحتاجون إلى دعم عالي التخصص. كما أن إدماج الأطفال ذوي الإعاقات في مدارس مكتظة ضعيفة الموارد يصعب فيها الوصول إلى المرافق الصحية وغيرها من المرافق لا يخدم مصالح التعليم الاستيعابي لا سيما عندما لا يكون المعلمون مجهزين لتلبية احتياجات هؤلاء الأطفال. فوضع الأطفال الصم في مدارس لا يستطيع أي من معلميها التخاطب بلغة الإشارة لن يفيد كثيراً في التخفيف من حرمان هؤلاء الأطفال. وقلة قليلة جداً من المدارس في البلدان الفقيرة، بل وفي البلدان ذات الدخل المتوسط، قادرة على الحصول على كتب دراسية بلغة البراي أو تعيين معلمين قادرين على التدريس بهذه اللغة. فمن الأهمية القصوى إذن وضع أي مبادرات في اتجاه الاستيعاب في إطار استراتيجية أوسع تشمل تدريب المعلمين وتمويل المدارس وغير ذلك من التدابير.

وتعمل عدة بلدان على تطوير نظم تعليمية أكثر استجابة لاحتياجات الأطفال ذوي الإعاقة. فيوجد في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية 539 مدرسة – ثلاث مدارس في كل من مقاطعات البلديات والأقاليم– تدرس الأطفال ذوي الإعاقة إلى جانب أقرانهم وتقدم لهم دعما متخصصاً. وتتيح هذه المدارس للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فرصة التعلم في بيئة استيعابية عن طريق وسائل منها الاستثمار في توفير تدريب متخصص للمعلمين. وتفيد الخبرة المجتمعة في إطار هذا البرنامج في إرشاد الإصلاحات المدرسية الأوسع نطاقاً (Grimes، 2009). وفي جنوب افريقيا، تحول التركيز عن المدارس الخاصة إلى التعليم الاستيعابي في المدارس العادية حيث تقوم السلطات بتحديد مستوى الدعم الذي يحتاجه كل تلميذ من ذوي الإعاقة (South Africa Department of Education، 2005؛ Stofile، 2008). وبينت البحوث في كيب الشرقية، وهي من أفقر المقاطعات، أن التعليم الاستيعابي آتى فوائد ملموسة تتراوح بين تحسّن في الإمكانيات المادية للوصول إلى المدارس ودعم ممارسات التدريس المتخصص وزيادة أعداد المقبولين من الدارسين ذوي الإعاقات (Stofile، 2008).

وتضطلع المنظمات غير الحكومية بدور هام في هذا الصدد وتعتبر في الكثير من البلدان الفقيرة المصدر الأول لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة. وإن النتائج التي تحققها هذه المنظمات من خلال التزامها النشيط إلى جانب الأطفال ذوي الإعاقة وآبائهم والسلطات التعليمية، تبرهن على ما يمكن عمله في هذا المضمار. فقد أنشأت منظمة غير حكومية من بنغلاديش في عام 2003 (هي منظمة BRAC) برنامجا للتعليم قبل المدرسي والابتدائي يستهدف زيادة مشاركة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المعتدلة، عن طريق تدريب المعلمين وتوفير المعدات وتكييف المناهج الدراسية وتحسين الوصول المادي إلى المؤسسات التعليمية. وقد شمل البرنامج 25.000 طفل في عام 2006 (Ryan et al.، 2007).

وتبنت بعض المنظمات غير الحكومية وبعض الحكومات، مثل حكومة أوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة، نهوجاً قائمة على «التعليم المتنقل» تمكن المعلمين المتخصصين في مدرسة ابتدائية مركزية من الوصول إلى أعداد أكبر من التلاميذ في مدارس تدور في فلكها، ومن دعم تدريب المعلمين (Lynchand McCall، 2007).

وتحاول عدة بلدان أيضاً إقامة الصلات بين المؤسسات الخاصة الموجودة والمدارس العادية بحيث توفر المدارس

المتخصصة مواد التعلم والمعينات التعليمية، وتقدم التدريب أثناء الخدمة للمعلمين، وتوفر موظفي الدعم. وبمساعدة المنظمة الدولية غير الحكومية لرعاية المعوقين (Handicap International) تعمل مدرسة للصم، في أثيوبيا، في وقت واحد كمدرسة متخصصة وكمركز للموارد التعليمية لدعم تعليم التلاميذ الصم في المدارس الأخرى ولنشر لغة الإشارة (Lewis، 2009).

وتدل هذه التجارب على أن بالإمكان توسيع نطاق المبادرات المحلية، ولكن ينبغي أن تضع الحكومات خططا وطنية للتوسع في الانتفاع بالتعليم الاستيعابي ليشمل الأطفال ذوي الإعاقة، تحدد فيها أهدافاً واستراتيجيات تفصيلية لتحسين الانتفاع بالتعليم ورفع مستوى التحصيل، وخططاً شاملة لتوفير التمويل وتدريب المعلمين. وينبغي أن يعتمد مثل هذا التخطيط على تقييم يعول عليه للاحتياجات يعد بناء على استقصاء وطني لمدى انتشار حالات الإعاقة.

المستحقات والفرص

إن النظم التعليمية قادرة على أن تفعل الكثير من أجل معالجة أوجه اللامساواة التي تحد من الفرص المتاحة لأطفال الفئات المحرومة. فيمكنها أن تجعل المدارس أقل تكلفة وأيسر منالا، وأن تهيىء الظروف المؤاتية للتعليم الفعال، وتكون بمثابة وسائل لتغيير المواقف والمعتقدات المؤدية إلى وصم الأطفال وتداعي ثقتهم بأنفسهم. ولكن تحقيق المزيد من المساواة في التعليم في المستقبل إنما يرتهن في نهاية المطاف بما يحدث للتلاميذ بعد مغادرة المدرسة والانخراط في البنى الاجتماعية والاقتصادية المديمة للحرمان.

ويدرس هذا القسم التفاعل بين النظم التعليمية والسياسات المطبقة في قطاعات أخرى. وهو يركز على مجالين، يعنى الأول بدور القوانين والمعايير والقواعد التنظيمية في تمكين المهمشين. فالصكوك القانونية، سواء الدولية أو الوطنية، يمكنها أن ترفع مستوى الإنصاف ليس فقط من خلال إرساء مبادئ معيارية للسياسات الوطنية وإنما أيضاً عن طريق تمكين المهمشين من المطالبة بحقوقهم. كما أن التعبئة السياسية من قبل المهمشين وسائر منظمات المجتمع المدني تعد من الوسائل الكفيلة بتوسيع قاعدة المطالبات بالحق في التعليم .

أما المجال الثاني فيعنى بإعادة توزيع الأموال. فالكثير من الأطفال يعانون من الحرمان في التعليم بسبب فقر الأسرة وهشاشة حالها في مواجهة الصدمات الخارجية، مثل حالات الجفاف أو الأزمات الاقتصادية. كما أن العوامل الجغرافية والتاريخية الكامنة وراء أوجه التفاوت الإقليمية تؤدي أيضاً إلى الحد من الفرص المتاحة. وفي حالات كثيرة يقترن الفقر والفوارق الاقتصادية المؤدية إلى الحرمان في مجال التعليم بعدم تكافؤ علاقات القوة وبالتفاوت في مجال التمويل. فإعادة توزيع الأموال يمكن أن تساعد في تذليل الصعوبات المرتبطة بالفقر واللامساواة بين الأقاليم. وتوفير الحماية الاجتماعية يمكن أن يساعد بشكل خاص في جعل التعليم أخف عبئاً وأقل تأثراً بالصدمات الاقتصادية التي تدفع الكثير من الأطفال الفقراء إلى ترك المدرسة.

إعمال الحقوق وإنفاذ القوانين

تظل هواجس العدل والإنصاف من الروافد التي تغذي النقاش الأخلاقي في العالم أجمع بصرف النظر عن الفوارق السياسية والدينية والأدبية. ويجمع ميثاق الأمم المتحدة هذه الهواجس في إطار التزامه بالطابع العالمي لحقوق الإنسان في حين تكرس المؤسسات والمدونات القانونية مسألة الإنصاف في القانون العام (Kritzer، 2002). كما أن الحركات السياسية المطالبة بالعدالة الاجتماعية تعمل على التعبئة حول قضايا تكافؤ الفرص وعدم التمييز والعدالة في توزيع الموارد. ويمكن أن يشكل التضافر بين تأثير الاتفاقات الدولية الخاصة بحقوق الإنسان وفعل القوانين والتعبئة السياسية حافزاً قوياً لمكافحة الحرمان في مجال التعليم.

ويظل الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الركيزة الأساسية للحقوق الإنسانية الدولية. وتضم المنظومة الحالية لحقوق الإنسان التي ترعاها الأمم المتحدة مجموعة واسعة من الوثائق التقنينية يكرس العديد منها معايير تتعلق بالحق في التعليم. وتشكل هذه الوثائق في جملتها إطاراً متكاملاً لإتاحة فرص التعليم للأطفال المستبعدين منه أو الذين يعانون من التمييز على أساس الجنس أو العرق أو الانتماء الإثني أو اللغة أو بسبب الفقر (انظر الملحق، ص 292).

وترسي الاتفاقيات الدولية وسائر وثائق حقوق الإنسان المعايير وتحدد المبادئ المشتركة وترسم الإطار الدولي لتحقيق التقدم في مجال إعمال الحقوق المدنية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية. وغالباً ما تندرج مبادئ القانون الدولي في المدونات القانونية والدساتير الوطنية. ولكن يمكن بذل المزيد من أجل استخدام الاتفاقات الدولية لحقوق الإنسان لتمكين المحرومين. فالتصديق على اتفاقيات الأمم المتحدة كثيراً ما لا يفضي إلى اتخاذ تدابير تساعد المحرومين، ويرجع ذلك جزئياً إلى فشل غالبية اللجان المشرفة على تنفيذ الاتفاقيات في مساءلة الحكومات أو في توفير تقييمات شفافة وعلنية للسياسات الوطنية. ويتعين على اللجنة المعنية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وهي هيئة الخبراء المستقلين المشرفة على تنفيذ الاتفاقية الجديدة، أن تبذل المزيد من الجهد في الدفاع عن المكاسب الناجمة عن حقوق الإنسان.

وقد لعبت النظم القانونية الوطنية دوراً حاسماً في التعامل مع الإنصاف والتهميش في التعليم. ومن نقاط التحول الهامة التي شهدتها الحقوق المدنية في الولايات المتحدة الأمريكية الحكم الصادر عام 1954 في قضية «براون ضد

إن التعبئة السياسية من قبل المحرومين والمهمشين وسائر منظمات المجتمع المدني تعد من الوسائل الكفيلة بتوسيع قاعدة المطالبات بالحق في التعليم

مجلس التربية» حيث حكمت المحكمة العليا بأن القوانين التي تقضي بفصل الأطفال المنتمين إلى أعراق مختلفة في مدارس مختلفة تنتهك بند الدستور الأمريكي الخاص بالمساواة في الحماية. ثم استخدمت المبادئ المطبقة في هذه القضية للمطالبة بإزالة الفصل العنصري في مجالات أخرى. وكانت قضية براون من ثم معلماً هاماً على طريق كفاح الأمريكيين من أصول أفريقية للحصول على المساواة في الحقوق المدنية والسياسية.

والالتجاء إلى القانون يوفر للفئات المحرومة فرصة الاعتراض قانونياً على الممارسات التمييزية وغير المنصفة. وكما كان الحال في قضية براون، قد يكون للأحكام القانونية تأثير أهم باعتبارها ترسي مبادئ عامة. ولنأخذ مثالاً على ذلك الحكم الذي أصدرته محكمة حقوق الإنسان الأوروبية بعدم قانونية معاملة الجمهورية الشيكية لأطفال شعب الروم على اعتبار أن السياسات المتبعة تعتبر في الواقع بمثابة ممارسة الفصل العنصري (الإطار 3.20). وفي الولايات المتحدة الأمريكية أقام المناضلون في مجال التعليم دعاوى قضائية تستهدف كفالة المزيد من المساواة في توزيع الأموال العامة إلى جانب إجراء إصلاحات أوسع نطاقا (الإطار 3.21).

الولايات في الهند ملزمة اليوم قانونيا بتوفير التعليم المجاني

وتوضح كلا الحالتين أهمية الأحكام القانونية التي يمكن الاستناد إليها لمساءلة الحكومات. فالكثير من البلدان تنص دساتيرها على حق الجميع في الحصول بلا تمييز على تعليم مجاني، ولكن المبادئ الدستورية غير قابلة دوماً للتطبيق. وتشير المادة 45 من الدستور الهندي إلى «التعليم المجاني والإلزامي لجميع الأطفال» حتى الرابعة عشرة من عمرهم ولكن هذا «المبدأ التوجيهي» لم يكن بالإمكان إعماله عن طريق القضاء. بيد أن القانون الخاص بحق الأطفال في التعليم المجاني والإلزامي الذي اعتمد في عام 2009، بات يلزم الولايات قانوناً بتوفير تعليم مجاني وإلزامي للأطفال بين سن السادسة والرابعة عشرة من العمر وتخصيص 25% من المقاعد في المدارس الابتدائية الخاصة للأطفال ذوي الإعاقات (Economic andPolitical Weekly، 2009؛ In-dia Ministry of Law andJustice، 2009).

يعتبر حق الفرد في أن تكون له هوية رسمية عاملاً هاماً في تحقيق مزيد من الإنصاف في التعليم. فاتفاقية حقوق الطفل تطالب جميع البلدان الموقعة عليها بأن تكفل للأطفال هوية رسمية عن طريق تسجيلهم في سجلات الولادة. ومع ذلك تقدر اليونيسيف أن 51 مليون مولود كل سنة لا تسجل ولادتهم في السجلات (UNICEF، 2007c). وعدم تسجيل الولادات يعني أن الآباء قد لا تتوفر لهم الوثائق اللازمة للمطالبة بمقعد لأطفالهم في المدرسة أو إثبات حقهم في مرتب شهري أو في التصويت أو اللجوء إلى القضاء. كما أن عدم التسجيل في سجلات الولادة يعني أيضاً أن الإحصاءات تغفل الأطفال الأشد حرماناً الذين يصبحون بالتالي غير مرئيين في نظر صناع السياسات.

وقد برهنت حكومات كثيرة على أن بالإمكان إزالة الفوارق في مجال التعليم. ففي عام 2009، استهلت بوركينا فاسو برنامجا لمدة سنة واحدة يستهدف تسجيل 5 ملايين من السكان، أكثرهم من النساء والأطفال، عن طريق تقديم شهادات ولادة مجاناً (Integrated Regional Information Networks، 2009) . وتوفير وثائق لا تكلف الشيء الكثير،

الإطار 3.20: حق أطفال جماعة الروم في التعليم – استخدام القانون لمساءلة الدولة

أصدرت المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان أحكاما في عدة قضايا اتهمت فيها الحكومات بانتهاك حقوق أطفال الروم في التعليم. وكما جرى في قضية براون ضد مجلس التربية، طبقت المحكمة مبدأ عدم التمييز على قضايا تتعلق بالفصل العنصري.

كثيراً ما يتم إلحاق أطفال الروم عبر أوروبا في «مدارس خاصة» دون إيلاء اهتمام يذكر لاحتياجاتهم التعليمية. وينتشر التحيز الثقافي والتمييز على نطاق واسع بين المعلمين والسلطات التعليمية. وفي قضية D.H. وآخرين ضد الجمهورية التشيكية طولبت المحكمة بإصدار حكم في دعوى رفعها ثمانية عشر مواطناً تشيكياً منحدرين من شعب الروم يعيشون في منطقة أسترافيا في الجمهورية التشيكية كانوا قد ألحقوا بمدارس مخصصة للأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلّم. وادعى أصحاب الشكوى ممثلين بالمركز الأوروبي لحقوق شعب الروم أن فرزهم في هذه المدارس ينطوي على تمييز وينتهك من ثم الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان. وقدموا أدلة تفيد بأن 56% من الأطفال المقيدين في المدارس الخاصة في أسترافيا هم من شعب الروم، وأن نصف أطفال الروم ملتحقون بمثل هذه المدارس في مقابل أقل من 2% من الأطفال من غير الروم.

وفي عام 2007، حكمت المحكمة بأن مثل هذه الإحصاءات، على الرغم من أنه لا يمكن التعويل عليها تماماً، تقيم بشكل غير مباشر شبهة ممارسة التمييز. وبهذا الحكم نقلت المحكمة عبء تقديم أدلة الإثبات إلى المدعى عليه الذي لم يتمكن من البرهان على أن الاختلاف في المعاملة ذو مبرر موضوعي ومنطقي لا صلة له بالأصل الإثني. وحكمت المحكمة بأن عمليات التقييم التي يتم اختيار أطفال الروم على أساسها للالتحاق بمدارس خاصة عمليات معيبة، لا سيما لأنها لا تأخذ في الاعتبار الأوضاع اللغوية والظروف الاجتماعية الاقتصادية.

فما مدى نجاح هذه القضية في التصدي لتهميش شعب الروم؟ لقد صارت هذه المحاكمة مرجعاً أساسياً للهيئات المعنية بحقوق شعب الروم وبحقوق الإنسان بشكل عام وأرسى حكمها مبدأ هاماً، ولكن المركز الأوروبي لحقوق شعب الروم صرح بأن السلطات التشيكية لم تفعل شيئاً يذكر منذ ذلك الحين لمعالجة هذه الأوضاع التمييزية.

المصادر: de Beco and Right to Education Project (2009)؛ European Roma Rights Centre (2008).

الإطار 3.21: الدعاوى الخاصة بالحرمان التعليمي المرفوعة إلى القضاء مؤخراً في الولايات المتحدة

رفعت بعض الجماعات المعنية بالتعليم إلى القضاء في الولايات المتحدة عدة قضايا تخص مجموعة من الأمور. وكانت نتائجها متباينة:

- في قضية الحملة من أجل الإنصاف الضريبي ضد ولاية نيويورك، ادعى المشتكون أن التمويل الذي يقدمه نظام تمويل المدارس في الولاية لمدارس مدينة نيويورك الحكومية أقل من المستوى المطلوب مما يحرم الطلبة من حقهم الدستوري في فرصة الحصول على تعليم أساسي سليم. وقدمت أدلة تثبت أن المناطق التي يشتد فيها الفقر ويزداد فيها عدد الدارسين ذوي الإعاقات وتوجد فيها أعداد كبيرة من الطلبة الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية مناطق تواجه صعوبات خاصة. وبعد عشر سنوات من الإجراءات حكمت المحاكم في نهاية المطاف لصالح المدعين. وفي عام 2007 طبقت السلطة التشريعية لولاية نيويورك القانون الخاص بميزانية التعليم وإصلاح التعليم الذي زاد المبلغ المخصص لتمويل التعليم زيادة لم يسبق لها مثيل ووضع تدابير خاصة بالشفافية والمساءلة في مجال توزيع الأموال وإصلاح تمويل المدارس.
- قضية Antoine et al. v. Winner School District. وهي دعوى قضائية رفعها الاتحاد الأمريكي للحريات المدنية ضد منطقة وينر التعليمية باسم طلبة أمريكيين من السكان الأصليين في داكوتا الجنوبية. وكان من ضمن المسائل التي تطرقت إليها هذه القضية اتهام المنطقة التعليمية بأنها تستهدف الطلبة من سكان أمريكا الأصليين بشكل متعمد وتعرضهم لاجراءات تأديبية وبأنها تعمل على تغذية بيئة تعليمية معادية لأسر سكان أمريكا الأصليين. وفي عام 2007 وافقت محكمة اتحادية على تسوية مطالبة المنطقة التعليمية بإجراء إصلاحات مؤسسية، منها إنشاء وظيفة أمين مظالم لوقت كامل يعينه السكان الأصليون الأمريكيون ليكون حلقة الوصل مع المجتمع المحلي المعني ويعمل مع المدارس الرسمية، لاسيما في المسائل التأديبية. كما وافقت السلطات على توفير تدريب للمعلمين عن «التحيز العرقي غير الواعي، والإنصاف التعليمي»، وتضمين المنهج الدراسي موضوعات تخص سكان أمريكا الأصليين.
- وثمة قضايا أخرى كانت نتائجها أقل إيجابية منها قضية Horne v. Flores (قضية هورن ضد فلوريس) التي نقضت فيها المحكمة العليا في حزيران/يونيو 2009 قرار المحكمة الاتحادية مؤيدة الإبقاء على المعايير الدنيا والموارد الضرورية لتعليم اللغة الإنجليزية لطلبة المدارس الابتدائية في أريزونا التي يؤمها عدد كبير من التلاميذ المنحدرين من أصول لاتينية.

المصادر: Campaign for Fiscal Equity (2009); Child Rights Information Network (2009); Orfield and Gándara (2009).

ويقدر أن تزويد كل مواطني السنغال الذين يتجاوزون الخمسة عشر عاماً بهويات عصرية لم يكلّف كل من حصل على هذه الهوية سوى 0.61 دولار (Levine et al., 2008).

كما أن المستندات القانونية يمكن أن تكون ذات فائدة لملايين الفتيات اللائي يتعرضن كل سنة للانقطاع عن التعليم أو تركه بسبب الزواج المبكر.ووفقاً لتقديرات عام 2005، فإن نحو نصف الإناث البالغات من العمر بين 15 و24 في جنوب آسيا تزوجن قبل الثامنة عشرة من العمر. فالفقر والأعراف وعلاقات القوة غير المتكافئة بين النساء والرجال كلها عوامل تلعب دورها في الزواج المبكر. (Levine et al., 2008). وينبغي التصدي لهذه القضايا على عدة جبهات، بيد أن الحظر القانوني للزواج المبكر مقترناً بتقديم الحوافز لاستبقاء الفتيات في المدرسة وبحملات لتغيير المواقف، من الأمور الكفيلة بإرساء المعايير والأسس اللازمة للجوء إلى القانون في هذا الصدد.

من المهم توسيع نطاق التعبئة السياسية

لا يمكن النظر الأحكام القانونية في معزل عن غيرها. فقد كانت قضية براون ضد مجلس التربية ثمرة كفاح قاده لمدة عشر سنوات الأمريكان الأفارقة والبيض المناصرون لهم ضد الفصل العنصري والقوانين التمييزية الأخرى. وكان المبدأ القانوني الذي أرسته المحكمة العليا معلما بارزاً على هذا الطريق، ولكن حركة الحقوق المدنية هي التي جعلت من هذا الحكم تلك القوة الهائلة الدافعة للتغيير. وكانت التعبئة السياسية التي شملت المحرومين والحركات الاجتماعية الأوسع ذات أهمية أساسية في إصلاح القوانين والقواعد الخاصة بالتعليم.

المستندات القانونية يمكن أن تفيد ملايين الفتيات اللائي يتعرضن كل سنة للانقطاع عن التعليم أو تركه بسبب الزواج المبكر

ويمكن أن تصبح التعبئة السياسية لمكافحة التهميش جزءاً من حركة أوسع. ومن الأمثلة الساطعة على ذلك ما حصل في بوليفيا التي كان نظامها التعليمي يعمل بانتظام على تعزيز تبعية السكان الأصليين. وقد ساعد قانون إصلاح التعليم لعام 1994 في إرساء حق السكان الأصليين في التعلم بلغتهم وأدخل التعددية الثقافية في المناهج الدراسية. وبالمقابل لعب الإصلاح التعليمي دوراً في العمليات السياسية مما جلب أحد الزعماء السياسيين من السكان الأصليين إلى سدة الحكم في عام 2005. وقد عززت الإصلاحات مجالس التعليم الخاصة بالسكان الأصليين التي عقدت أول مؤتمر لها في عام 2004 وقدمت اقتراحات من أجل التوسع في التعليم المشترك بين الثقافات في المدارس البوليفية (Gamboa Rocabado، 2009؛ López، 2009؛ Luykx and López، 2007؛ Howard،2009). .

والتجربة البوليفية تلفت الانتباه إلى سمة أوسع يتسم بها للتفاعل بين السياسة والقانون في مكافحة التهميش في التعليم. فالتعبئة السياسية عنصر هام لأنه يمنح صوتاً للفئات الاجتماعية التي تعاني من التمييز والوصم. وفي نيوزيلندا وفرت حركة لغة الكوهانغا مركزاً اجتماعياً وسياسياً وثقافياً لتمكين شعب الماوري. وساهمت التعبئة السياسية في تطوير نظام تعليمي أكثر توجها نحو التعددية الثقافية أدى بدوره إلى زيادة الفرص المتاحة لأطفال الماوري (الإطار 3.22). وفي بنغلاديش ساعدت منظمة غير حكومة تسمى نيجيرا كوري («نعمل بأنفسنا») الزراع

بدون أرض، ومعظمهم من النساء، على تعزيز قدرتهم على المطالبة بحقوقهم ومستحقاتهم (Chronic Poverty Research Centre، 2008).

بإمكان برامج الحماية الاجتماعية توسيع نطاق الانتفاع بفرص التعليم من خلال مساعدة الفقراء على الصمود في أوقات الشدة

بيد أن التعبئة السياسية يمكن أيضاً أن تنطوي على مخاطر. فالمهمشون ليسوا فئة متجانسة، ولا تتجاوب الأحزاب السياسية والحركات الاجتماعية والمنظمات غير الحكومية مع مشاكلهم بشكل متجانس. ففي الهند وُصف تنامي الأحزاب السياسية التي تمثل الطبقات الاجتماعية الدنيا في الولايات الشمالية بالثورة الصامتة (Jaffrelot، 2003، p.10) ولكن هذه الثورة لم تفعل الكثير للتصدي للتعليم المدرسي الضعيف المقدم لأطفال الطبقات الدنيا على اعتبار أن الأولويات السياسية توجد في مجالات أخرى (Mehrotra، 2006). وبعض الفئات الأشد حرماناً صوتها ضعيف حتى في جماعات الضغط الساعية في المجتمع المدني إلى توسيع نطاق الانتفاع بالتعليم. ولم يجد فقراء الريف ونساء الأقليات الإثنية والأطفال ذوو الإعاقة وسكان الأحياء الفقيرة والأطفال في مناطق النزاع مَنْ يتبنى قضيتهم على نطاق واسع أو بشكل فعال.

الحماية الاجتماعية: التحويلات النقدية المشروطة وما وراءها

يعد فقر الأسرة من أقوى عوامل الحرمان في مجال التعليم. وإذا أصيبت أسرة فقير بكارثة ما مثل الجفاف أو الفيضان أو البطالة أو المرض الخطير، فقد لا يكون أمامها سوى خيار إخراج أطفالها من المدرسة . ويمكن أن تزيد الحماية الاجتماعية الفرص التعليمية المتاحة بمساعدة الفقراء على مواجهة المخاطر دون أن يؤثر ذلك على أحوالهم في المدى الطويل.

وقد تتخذ مثل هذه البرامج أشكالا عدة. فهي تتراوح بين التحويلات النقدية إلى شبكات الأمان القائمة على إيجاد فرص عمل والتدخلات لدعم التغذية. وإلى جانب التقليل من حالات الفقر فإن مثل هذه البرامج يمكن أن تخلق الحوافز لدعم تعليم الأطفال وصحتهم وتغذيتهم. ويمكنها أن تستهدف ليس فقط الشديدي الفقر بل وأن تستهدف أيضاً أشد الجماعات والمناطق حرماناً.

وقد شهدت برامج التحويلات النقدية نمواً هائلاً خلال العقد الماضي. والكثير من هذه البرامج مشروط بسلوك معين ، مثل إبقاء الأطفال في المدرسة وارتياد المصحات. وفي بعض البلدان، ومنها البرازيل والمكسيك، تحوّل برامج المساعدة الاجتماعية على النطاق الوطني بين 1% و2% من الدخل الوطني للأسر المستهدفة. وفي بلدان أخرى تطبق برامج التحويلات النقدية المشروطة في مواقع محددة وغالباً على مشروعات محددة. ويختلف مدى استهداف التعليم في برامج التحويلات النقدية المشروطة والدعم المشروط. فبعض برامج الحماية الاجتماعية تقدم دعماً مباشراً

الإطار 3.22: إحياء لغة الماوري في نيوزيلندا

برهنت حركة كوهانغا ريو في نيوزيلندا على القوة الهائلة التي يمكن أن ينطوي عليها إحياء لغة السكان الأصليين ليس فقط لصالح التعليم وإنما أيضا لصالح التلاحم الاجتماعي.

كانت لغة الماوري في السبعينات توشك على الاندثار. فانطلقت حركة شعبية لإنقاذ اللغة عن طريق تعليم الجيل الجديد الانغماس الكامل في «أعشاش اللغة» (ومن هنا جاء اسم هذه الحركة) وأصبحت هذه الحركة اليوم مؤسسة وطنية معروفة على نطاق واسع ويدان لها بأنها بثت الحياة في لغة شعب الماوري مرسخة هويتهم في كل مناحي الحياة الوطنية.

واعتمدت في ذلك مفهوماً بسيطاً هو أن كل فرد من الماوري يقل عمره عن ست سنوات يلتحق في التعليم قبل المدرسي في بيئة ينغمسون فيها في مجتمعهم المحلي وأسرتهم ولا تستخدم فيها سوى لغة الماوري. فيقضون سنواتهم الأولى محاطين بثقافة وقيم شعبهم. وعادة ما تنتشر حركة كوهانغا ريو في أبهاء الكنائس وفي المدارس وفي مراكز مجتمع الماوري التقليدية المسماة ماراي. وعلى غرار الكثير من الحركات الاجتماعية المشابهة بدأت هذه الحركة بحجم صغير واستهلتها في عام 1981 الإدارة الحكومية لشؤون الماوري ولكنها نمت بسرعة وتطورت كحركة شعبية معظم القائمين عليها من المتطوعين. وبعد ثلاث عشرة سنة من انطلاقها يوجد اليوم أكثر من 800 مركز لحركة كوهانغا ريو تعنى بـ14.000 طفل.

وبفضل نهجها القائم على المساعدة الذاتية والالتزام بالاستمرارية عبر الأجيال، أصبحت كوهانغا ريو مصدر إلهام للآباء الشبان من الماوري الذين لا يتكلم الكثير منهم لغة آبائهم وأجدادهم. فربت الحركة جيلاً من الماوري الناطقين بلغتين ويقدر عدد الخريجين الجامعيين منهم اليوم بـ60 000 خريج. وفي عام 2008 كان ربع أطفال الماوري ملتحقين في برامج الطفولة المبكرة في مراكز كوهانغا ريو.

ونظراً لأن الأطفال يتخرجون من مراكز حركة كوهانغا ريو في الخامسة من عمرهم ويلتحقون بالمدرسة، فقد ازداد الطلب على مدارس الانغماس في لغة الماوري (كورا كاوبابا). ويوجد اليوم 68 من هذه المدارس تضم 6000 تلميذ. وقد سجل طلبة الصف الحادي عشر في الكورا كاوبابا معدلات تحصيل أفضل بكثير من أقرانهم الماوري الملتحقين بالمدارس الانجليزية المتوسطة.

ولم تحلّ كوهانغا ريو مشكلة الحرمان في مجال التعليم. ولا تزال احتمالات ترك المدرسة بلا مؤهلات بين شباب الماوري تزيد مرتين عن نظرائهم من غير الماوري. ولكن الحركة لعبت دوراً هاماً في التصدي للتمييز وتكوين هوية وطنية متعددة الثقافات.

المصادر: Te Ko - hanga Reo National Trust (2009); New Zealand Ministry of Education (2008a, 2008b).

للتعليم، بما يشمل الإعانات المالية الشهرية والمنح الدراسية وإلغاء الرسوم الدراسية وتمويل النقل والكتب (Grosh et al.، 2008)؛ (انظر القسم السابق). وفي حالات أخرى تأتي المزايا التعليمية المرتبطة بالحماية الاجتماعية بشكل عرضي بمناسبة خلق وظيفة أو في إطار برامج للتغذية أو تدابير أخرى تتخذ لتمكين الأسر من اجتياز الفترات الصعبة.

ولا بد من توخي بعض الحذر في إجراء المقارنات بسبب الصعوبات المرتبطة بالبيانات، والاختلافات في منهجيات التقييم وفي البرامج ذاتها. وعلى الرغم من ذلك فإن التقييمات المجراة لبرامج الحماية الاجتماعية تشير إلى أنها أسفرت عن الكثير من النتائج الإيجابية (انظر الملحق، ص.294).

وأسفرت تقييمات برامج الحماية الاجتماعية عن مجموعة من التأثيرات الإيجابية وإن كان هناك تبايناً كبيراً بين البلدان والجماعات. ففي المكسيك كان لبرنامج Oportunida-des تأثير هام على الأطفال المنتقلين من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية ، وبالأخص في المناطق الريفية (Fiszbein et al.، 2009). أما شبكة الحماية الاجتماعية في نيكاراغوا فقد استهدفت الأطفال بين السابعة والثالثة عشرة من العمر الذين لم يكملوا بعد الصف الرابع من التعليم الابتدائي.وبيّن تقييم النتائج المحصّلة زيادة بمقدار ثلاث عشرة نقطة مئوية في الالتحاق بالتعليم، وسجل الأشد فقراً أفضل المكاسب (Villanger، 2003). كما أن برامج تأمين العمل أحرزت نتائج إيجابية وكان ذلك غالباً في سياقات تتصف بشدة الفقر وهشاشة الحال. ومن أمثلة ذلك برنامج شبكة الأمان الإنتاجية في أثيوبيا حيث تشير التقييمات إلى أن 15% من المدفوعات النقدية ذهبت إلى التعليم في حين أفاد نصف الأسر المستفيدة بأنها تمكنت من إبقاء أطفالها بالمدارس لفترة أطول نتيجة للتحويلات (Slater et al.) (الإطار 3.23)

إن الحماية الاجتماعية ليست فقط ترياقاً للحرمان. فمستويات الفقر والقدرة التمويلية والعوامل المؤسسية تلعب دورها في نوع الحماية الاجتماعية الذي يرجح أن يفضي إلى نتائج في مختلف السياقات. وإن تكلفة وفعالية أي برنامج تتحددان بعدة عوامل منها ما يلي:

- مستوى التحويلات؛
- وشروط التحويلات؛
- واستهداف المستفيدين.

مستوى التحويلات. تتباين مستويات التحويل إلى حد كبير. فقد بيّن أحد الاستقصاءات أن التحويلات تراوحت بين نحو 8% و23% من المستوى الوطني لخط الفقر في أمريكا اللاتينية وبين 5% و30% في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى (Yablonski and O'Donell، 2009). وقد أحدثت برامج التحويلات النقدية المشروطة الواسعة النطاق في البرازيل والمكسيك تأثيراً ملحوظاً على الفقر لاسيما لأن المبالغ المقدمة تمثل زيادة هامة في دخل الأشد فقراً. كما أن برنامج شبكة الأمان الإنتاجية في أثيوبيا استطاع تعزيز تعليم الأطفال والتقليل من نسبة الأطفال العاملين عندما قدمت تحويلات نقدية بمبالغ كافية.

وعندما يتعلق الأمر بدعم الأطفال الفقراء والضعفاء، فلا ريب أن تقديم المزيد يؤدي إلى نتائج أفضل. ولكن صناع القرار ملزمون أيضاً بأن يأخذوا في الحسبان المزايا الحدية لزيادة التحويلات النقدية والتفاعل المحتمل بين الوصول إلى عدد أكبر من الناس وتقديم تحويلات أكبر. ففي برنامج المنح الدراسية التابع لمشروع كمبوديا لدعم قطاع التعليم، يتلقى 25% من الطلاب المعتبرين الأشد تعرضاً للخطر مبلغ 60 دولار أمريكي شهرياً ويتلقى الذين يلونهم من حيث شدة تعرضهم للخطر 45 دولارا . وعند مقارنة المستفيدين مع غير المستفيدين تبين أن التحويلات بمقدار 45 دولارا زادت بشكل ملحوظ احتمال التحاق الفتيات بالمدارس في حين أن الفارق البالغ 15 دولاراً كان له تأثير إضافي متواضع (Filmer and Shady، 2009) . وبعبارة أخرى تناقصت في هذه الحالة المزايا الحدية للاستثمار.

أفاد نصف الأسر المستفيدة في إثيوبيا بأنها استطاعت استبقاء أطفالها في المدارس لفترة أطول بسبب برنامج شبكة الأمان الإنتاجية

شروط التحويلات. إن الكثير من برامج الحماية الاجتماعية تقدم تحويلات نقدية لخلق الحوافز لتغيير السلوك. وبعبارة أوضح فإن الآباء يتلقون مدفوعات مالية لاستبقاء أطفالهم في المدرسة واصطحابهم إلى المصحات وعرضهم على مراكز التغذية لوزنهم. ويؤثر حجم التحويل على شدة الحافز الذي تخلقه الشروط الموضوعة لتلقيه. وعندما ترسل التحويلات إلى النساء يرجح أن تكون حصة الأطفال منها – وخاصة الفتيات– أكبر مما إذا أرسلت المبالغ إلى الرجال (Kabeer، 2005).

ويمكن للتحويلات غير المشروطة أيضاً أن تعود بفوائد كبيرة. ففي زامبيا طبق، بمعونة من ألمانيا، برنامج تحويلات نقدية غير مشروطة في مقاطعتين هما كالومو وكازونغالا تتميزان بكثرة عدد غير الملتحقين بالمدارس من سكانهما وارتفاع مستويات الفقر فيهما. وقد أسفر هذا البرنامج عن انخفاض ملحوظ في التغيب بين أطفال الأسر الفقيرة في كالومو وزيادة في الإنفاق على التعليم في هاتين المقاطعتين (Understanding Children Work، 2009) . وبالتالي فإن الحماية الاجتماعية يمكن أن يكون لها تأثير في البلدان العاجزة عن تطبيق ومتابعة التحويلات المشروطة.

وتمثل برامج التغذية المدرسية نوعاً آخر من الحماية الاجتماعية. ويقدر برنامج الأغذية العالمي أن 59 مليونا من تلاميذ التعليم الابتدائي يحضرون إلى المدارس في حالة سوء تغذية منهم 23 مليونا في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى وحدها (World Food Programme، 2009) . فوجود برامج حسنة التصميم لتقديم غذاء في المدرسة يحتوي على مغذيات دقيقة مقوّية ومزيلة للديدان يمكن أن يعود بمنافع ملموسة على الصعيد الغذائي. ويمكن أن تزيد هذه البرامج الحضور في المدرسة وترفع مستوى التحصيل التعليمي (Bundy et al.، 2009b؛Kristjansson et al.، 2007؛ Miguel

الإطار 3.23: إثيوبيا – برنامج شبكة الأمان الإنتاجية يعزز تعليم الأطفال

إن برنامج شبكة الأمان الإنتاجية في أثيوبيا هو أوسع برنامج للحماية الاجتماعية في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى باستثناء جنوب افريقيا. وقد بدأ البرنامج في كانون الثاني/يناير 2005 وهو يؤمن تحويلات منتظمة من المال والغذاء لأكثر من 7 ملايين شخص لا يمكنهم الاعتماد على مواردهم الغذائية. وقد عاد هذا البرنامج بفوائد جمة على التعليم.

ويستهدف البرنامج حماية الأشد ضعفاً وتمكينهم في مواجهة الصدمات. ففي الفترات الصعبة يُتاح لفرد واحد في كل أسرة العمل في برنامج لتقديم مدفوعات نقدية أو عينية، كالأغذية مثلاً. والبرنامج هو في الواقع آلية للتأمين الاجتماعي تتيح للناس فرصة تدبّر أمرهم أمام المخاطر دون الاضطرار إلى بيع أصولهم الإنتاجية. وهو يعود بفوائد تمس التعليم على مستويات عدة:

- مشاركة الأطفال في التعليم. تشير بيانات عام 2005 إلى أن 15% من أموال البرنامج تستخدم لأغراض التعليم. في عام 2008، كان الإنفاق على التعليم هو البند الأهم الذي يستثمر فيه البرنامج أمواله. وقد مكّن الدعم المالي أسراً كثيرة من مواجهة الصدمات دون انتزاع الأطفال من المدارس، وأفاد نصف الأسر التي جرت مقابلتها في عام 2006 أن الفترات التي أبقت فيها أطفالها في المدرسة كانت أطول من فترات سحبهم منها في حالة نقص النقود أو الغذاء؛ وألحقت الأسر عدداً أكبر من أطفالها المدرسة. وكانت الفوائد أكبر في المناطق التي كانت التحويلات فيها نقدية وليست غذائية.
- بناء قاعات الدراسة. اشتمل عنصر الأشغال العامة من البرنامج على بناء قاعات دراسية وتحسين مستوى المدارس. وأتاح بناء قاعات الدارسة إضافة صف في مدارس بعض القرى وتمكين الطلبة من ثم من البقاء سنة أخرى والتقليل من التسرب الناجم عن عناء الانتقال إلى مدارس أخرى بعيدة.
- الصحة والغذاء. ينفق ثلث المستفيدين تقريباً نقود البرنامج على الخدمات الصحية. وقد ساعد عنصر الأشغال العامة في بناء مصحات محلية. وحسّن البرنامج الأحوال في مجال الصحة والغذاء، فقد تبين أن الارتفاع النسبي للتحويلات النقدية التي تتلقاها الأسر من البرنامج يخفض بأكثر من عشر نقاط مئوية من احتمالات النقص في السعرات الحرارية التي يتناولها الأطفال.
- ولكن توجد في مقابل هذه النتائج الإيجابية بعض المشكلات في التنفيذ. فالدعم المقدم من خلال العمل في البرنامج يمكن أن يخلق حوافز من أجل عمل الأطفال. فقد أظهرت إحدى الدراسات أن نحو 8% من العاملين في البرنامج يقل عمرهم عن 18 سنة. وفي الأسر التي تواجه صعوبات شديدة على مستوى العمل، فإن التحويلات المنخفضة المقدار لا تخفف من الصعوبات المالية إلا جزئياً كما أنها تدفع الآباء في بعض الحالات إلى التعويض عن انتقالهم للعمل في البرنامج إلى ممارسة ضغوط متزايدة على الفتيات الصغيرات. وخلصت دراسة مستقلة إلى أن البرنامج « قادر على تحسين التحاق الأطفال بالمدارس والتقليل من عمل الأطفال شريطة أن يكون حجم التحويلات كافياً» (Hoddinott et al., 2009, p. 21).

المصادر:
Devereux et al. (2006); Hoddinott (2008);Hoddinott et al. (2009); Sharp et al. (2006); Slater et al. (2006);Woldehanna (2009).

عندمت تكون برامج التغذية المدرسية حسنة التصميم يمكن أن تأتي بمنافع ملموسة على الصعيد الغذائي والتعليمي

and Kremer، 2004). كما تتضمن برامج كثيرة بعداً هاماً يتعلق بالجنسين من خلال ترتيبات خاصة تتعلق بتغذية الفتيات. وقد أوضح استقصاء تلقى معونة من برنامج الأغذية العالمي جرى في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وشمل 32 بلداً و4000 مدرسة ابتدائية أن التغذية المدرسية تعود بفوائد جمة على المشاركة المدرسية (World Food Programme، 2007).

غير أن الصورة أقل وضوحاً فيما يخص نطاق هذه الفوائد وما هي أكثر آليات التنفيذ فعالية. وتطرح برامج التغذية على صناع السياسات مشكلات كثيرة مشابهة للمشكلات التي تثيرها الحماية الاجتماعية في مجالات أخرى. ويكمن مفتاح النجاح في هذا الصدد في تقديم حوافز منصفة وفعالة تكاليفياً من حيث مقدار الحصص الموزعة. وثمة دلائل تشير إلى أن البرامج التي تجمع بين الحصص التي يأخذها التلاميذ إلى منزلهم والوجبات التي يتناولونها في المدرسة تحدث التأثير الأكبر على القيد، على الرغم من وجود ثغرات كثيرة في الدلائل المتاحة (Budy et al.، 2009a).

ومما يؤكد على أهمية تصميم السياسات الدلائل المتباينة الآتية من برامج في بوركينا فاسو. تكفل برنامج الأغذية العالمي في 2006/2005 بتوفير الطعام لجميع المدارس الموجودة في منطقة الساحل في هذا البلد. فقدم في بعض المدارس وجبات الغذاء لجميع التلاميذ كل يوم من أيام الدراسة؛ وفي مدارس أخرى، قدمت للفتيات اللواتي تبلغ نسبة حضورهن 90% حصة شهرية يأخذنها معهن إلى البيت تبلغ 10 كغ من الطحين. وأسفر النموذجان عن نتائج مختلفة. ففي حين عاد كلاهما بنتائج غذائية استفاد منها الأخوة الأصغر سناً فإن تقييماً أجري بعد عام واحد من بدء البرنامج وجد أيضاً أن النهجين أديا إلى زيادة عدد الملتحقين الجدد بين الفتيات بخمس إلى ست نقاط مئوية ولكن لا يبدو أن الوجبات المدرسية كان لها تأثير كبير على التحاق الصبيان. وانخفض عموماً معدل التغيب، ولكنه زاد في صفوف الفتيات اللائي يقمن في البيت بأعمال منزلية شاقة. والسبب في ذلك أن أفراد الأسرة أخذوا على عاتقهم عمل الحقل الذي كانت تقوم به الفتيات المؤهلات للتغذية المدرسية اللائي تحملن بدورهن عبئاً أكبر من العمل المنزلي.

وأدى ذلك إلى ارتفاع نسبة الملتحقين بالمدرسة مع زيادة التغيب من وقت لآخر بسبب سحب الفتيات من المدرسة للقيام بالأعمال المنزلية (Kazianga et al.، 2009).

ومن الأهمية بمكان أيضاً إدماج التغذية المدرسية في البرامج الأوسع الرامية إلى مكافحة الفقر . ففي البرازيل كان برنامج التغذية المدرسية الذي شمل 37 مليون طفل عنصراً أساسياً من استراتيجية القضاء تماماً على الفقر (Zero Hunger Strategy). ويبدو أنه آتى نتائج متينة ترجع جزئياً إلى أن الوكالات الحكومية عملت من خلال بنى لامركزية حسنة التصميم والتمويل.(Bundy et al. 2009a). كما أن خطة تقديم وجبة الغذاء ظهراً في الهند التي تقدم الغذاء من المركز وتوزعه من خلال شبكة من المحال التجارية، قد نجحت في تغطية مناطق واسعة. ولكن في حين توجد بعض الدلائل على أنها جلبت بعض الفوائد الغذائية في حالات الجفاف وحسنت المهارات المعرفية، إلا أن تأثيرها على القيد ليس واضحاً تماماً. كما أن التنفيذ لم يكن متكافئاً إذ لوحظت تفاوتات هامة في نوعية الغذاء الموزع (Bundy et al.، 2009a ؛ Singh، 2008).

إن برامج التغذية المدرسية قادرة على أن تلعب دوراً هاماً في مكافحة التهميش ولكن لا بد من الاعتراف بالمشكلات والصعوبات التي تعترضها. فهذه البرامج من حيث تعريفها لا تشمل الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. وهي، إذ تستهدف المدارس بدلاً من استهداف الأفراد، تجازف بتقديم تحويلات هامة لأطفال الأسر ذات الدخل المرتفع. وفي البلدان التي لا توجد لديها نظم فعالة تكاليفيا لإدارة مشترياتها قد يؤدي ذلك إلى تحويل الموارد بعيداً عمن هم بأشد الحاجة إليها . ويذهب بعض النقاد إلى أبعد من ذلك فيرون أن التغذية المدرسية تخطئ هدفها نظراً لأن أهم فترة يمكن فيها مكافحة سوء التغذية هي فترة الحمل وحتى الثالثة من عمر الطفل (World Bank، 2006f).

استهداف المستفيدين. تطرح الحماية الاجتماعية اختيارات صعبة جداً أمام صانعي السياسات. فهل ينبغي توجيه التحويلات الاجتماعية إلى الأسر فرادي أو إلى الدوائر والمناطق التي تعاني من مستويات عالية من الحرمان؟ فهل تحدد لها أهداف ضيقة كحفز الأطفال إلى الالتحاق بالمدرسة، أو تستهدف جماعات معينة، مثل الأطفال المتأثرين بفيروس ومرض الأيدز، أو أن يكون لها أهداف أوسع وتستهدف الجماعات؟

ليس من السهل الإجابة عن هذه الأسئلة. ويعتمد الكثير في ذلك على قدرات الحكومات وعلى مدى الحرمان ورسوخه. ففي المكسيك استهدف برنامج Oportunidades المناطق والقرى التي انخفضت فيها مؤشرات التنمية البشرية، كما استهدف أسراً معينة. وحصل بالنتيجة على مكاسب هامة في التعليم وانخفاض في عمل الأطفال بين السكان الأصليين في الجنوب (Lunde et al.، 2009. وبالنسبة للبلدان التي تفتقر إلى المعلومات أو القدرات اللازمة لوضع استراتيجيات استهداف دقيقة ومحددة يصبح الاختيار الذاتي خيارا يمكن العمل بموجبه. وتستهدف شبكة الأمان الإنتاجية الإثيوبية المناطق الهشة وفقاً لمؤشرات الفقر الريفي والجفاف، وللمستهدفين الخيار بقبول أو رفض العمل المقدم في إطار برامج التشغيل وفقا للدخل المعروض (Sharp et al.، 2006). ومن الشكلات الممكنة التي يمكن أن يطرحها الاستهداف الضيق في نظر بعض المعلقين أنه يمكن أن يؤدي إلى الوصم. وعلى سبيل المثال يخشى أن يجري ذلك للأشخاص الذين يتلقون تحويلات تخص فيروس ومرض الإيدز. وحاول برنامج التحويلات الاجتماعية لصالح الأطفال الأيتام وضعفاء الحال في كينيا مواجهة هذه المشكلة عن طريق مؤشرات أوسع للتأهيل للحصول على هذه التحويلات ترتبط بالفقر والتيتم وعوامل أخرى (Lunde et al.، 2009).

يحقق برنامج Oportunidades مكاسب هامة في مجال التعليم ويساهم في انخفاض عمالة الأطفال على مستوى السكان الأصليين في جنوب المكسيك

كثيراً ما يغفل عمل الأطفال في استراتيجيات الحد من الفقر (World Bank، 2005a). ففي استقصاء أجري لأربع وأربعين خطة حديثة العهد للتعليم الوطني، تبين أن ثماني فقط منها ذكرت الأطفال العاملين ضمن الفئات المهمشة وأن أربعاً فقط من هذه الثماني خطط اقترحت استراتيجيات للوصول إليهم (UNESCO–IIEP، 2009). وفي خطة عمل مالي لتعجيل التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي صُنّف الأطفال العاملون ضمن الفئات الضعيفة الحال، ولكنها لم تتضمن أي سياسات محددة في هذا الصدد (Undedrstan-ding Children's Work، 209).

وتوفر الحماية الاجتماعية آلية لدمج عمل الأطفال في إطار الجهود الأوسع المبذولة على الصعيد الوطني للحد من الفقر. وأسفرت التحويلات النقدية المشروطة عن تخفيض في عمل الأطفال من قبل المستفيدين منها في كل من إكوادور والبرازيل وكمبوديا والمكسيك ونيكاراغوا. ففي كمبوديا قلت احتمالات عمل الأطفال الذين يتلقون تحويلات نقدية بمقدار عشر نقاط مئوية في المتوسط. وغالباً ما يكون انخفاض عمل الأطفال بسبب هذه البرامج نتيجة ثانوية لشروط الحضور في المدرسة أو، كما هو الحال في كمبوديا، نتيجة للتحويلات المباشرة المخصصة للتعليم (Fiszbein et al.، 2009).

ويمكن أن تذهب البرامج إلى أبعد من ذلك مستهدفة الأسر التي يضطرها الفقر إلى الاعتماد على عمل الأطفال – ولكن ينبغي في هذه الحال أن يكون حجم التحويلات كبيراً بما يكفي لتعويض الدخل الضائع. وإن برنامج «استهداف الفقر المدقع»، وهو برنامج استهلته في عام 2002 منظمة BRAC البنغلاديشية غير الحكومية، تضع عمل الأطفال ضمن مؤشرات الأهلية للحصول على التحويلات. وفي إطار هذا البرنامج تقدَّم لبعض الأسر المنتقاة بعناية بسبب فقرها المدقع في المناطق الريفية في بنغلاديش، تحويلات نقدية وعينية، كما تتلقى القروض والتدريب والمعدات. وقد

انخفض الفقر الناجم عن قلة الدخل وتحسنت الحالة الغذائية والصحية، وزادت قدرة المستفيدين على الحصول على دخل من مقدّراتهم. ولكن تأثير البرنامج على عمل الأطفال وعلى قيدهم في المدارس لم يكن واضحاً. ولمواجهة ذلك اعتمدت منظمة BRAC القيد في المدارس كمؤشر لرصد الخروج من حالة الفقر المدقع (Sulaiman، 2009). وقد يتطلب الأمر أيضاً فرض شروط لضمان عدم سحب الأطفال من المدرسة للقيام برعاية الماشية التي منحت للأسر. وفي نفس الوقت ينبغي أن تكون فوائد البرنامج كافية لتعويض فقد الدخل الناجم عن عمل الأطفال.

ما لم تجر إعادة توزيع الموارد الضريبية فقد تترك مناطق برمتها بمن فيها من الجماعات المحرومة تاريخياً متخلفة عن ركب التعليم

مكافحة التهميش من خلال تخصيص الميزانيات

تعد الميزانيات الحكومية من الأدوات الهامة لمكافحة التهميش في التعليم، وغالباً ما يتطلب الوصول إلى الأشد حرماناً مستويات إنفاق أعلى مما تحتاجه المناطق الأغنى مع إعادة توزيع التمويل العام للمساعدة في القضاء على الحرمان المتوارث. ولكن كثيراً ما يعيش المهمشون في مناطق ضعيفة القدرة على تعبئة الموارد المالية. وما لم تجر إعادة توزيع الموارد الضريبية فقد تترك مناطق برمتها بمن فيها من الجماعات المحرومة تاريخياً متخلفة عن ركب التعليم.

وغالباً ما أدت اللامركزية المالية إلى توسيع الفوارق في الفرص المتاحة. فتفويض سلطة تعبئة الموارد يمكن أن يقرّب مهمة اتخاذ قرارات التمويل إلى الجماعات المعنية، ولكنه يمكن أيضاً أن يوسع الفوارق في التمويل بين المناطق الأشد ثراء والمناطق الأشد فقراً وفيما بين المدارس في داخل المناطق المعنية (UNESCO، 2008a). ففي النظام التمويلي الصيني ذي الطابع اللامركزي الشديد، يزيد الإنفاق على التلميذ الواحد في المدارس المتوسطة في بكين وشنغاي ثمانية عشر مرة على الإنفاق عليها في الأقاليم الفقيرة (Dollar and Hofman، 2006).

وثمة آليات متنوعة يمكن أن تسعى الحكومات من خلالها إلى توجيه الإنفاق العام صوب المناطق والجماعات المحرومة.

تعبئة الموارد. من أساليب مكافحة التهميش العمل على أن يضمن للجماعات المستبعدة حصة من مصادر الثروة الوطنية. ولكن ذلك يعد في الواقع العملي ممارسة مشحونة بالمصاعب لأن إعادة توزيع الموارد بين الهيئات دون الوطنية تقتضي الدخول في مساومات معقدة مع الحكومة المركزية. فقد اعتمدت الحكومة البوليفية عدة آليات للتحويلات الضريبية تمول بواسطة رسم مفروض مباشرة على الهايدروكربون. ومن هذه الآليات آليتان تتعلقان مباشرة بإعادة توزيع الأموال. فالرسم يمول التحويلات البالغة 50 مليون دولار لبرنامج Juancinto Pintoالذي يشمل نحو مليوني طفل ويستهدف المناطق التي ترتفع فيها معدلات التسرب وينخفض فيها الحضور المدرسي. وثمة برنامج اجتماعي آخر للتحويلات يوفر حداً أدنى من الدعم للدخل. ويمثل البرنامجان معاً نحو 2% من الناتج القومي الإجمالي. والجزء الأكبر من الدخل الناجم عن ضريبة الهايدروكربون المباشرة يتخذ شكل إعانة مالية إجمالية تقدم للحكومات دون الوطنية. وهذا التحويل الذي قدر في عام 2009 بمبلغ 902 مليون دولار أمريكي، أو 9% من الدخل القومي الإجمالي، ليس تحويلا لصالح الفقراء بل يميل إلى أن يكون لصالح المناطق المنتجة للغاز حيث الفقر قليل نسبياً. ومن ثم فإن الضريبة المباشرة على الهايدروكربون قد زادت التمويل العام المقدم للأطفال المحرومين من التعليم ولكنها لم تفعل الكثير من أجل تضييق الفجوات التمويلية. والارتقاء ببرنامج Juancinto Pinto يمكن أن يزيد الإنصاف عن طريق زيادة تصاعدية للنظام الضريبي (Gray Molina and Yañez، 2009). كما أن بعض البلدان الثرية بمعادنها مثل أنغولا وبيرو ونيجيريا، يمكنها أيضاً أن توجه التحويلات المالية بشكل منهجي إلى المناطق التي تعاني من ارتفاع نسبة الحرمان من التعليم.

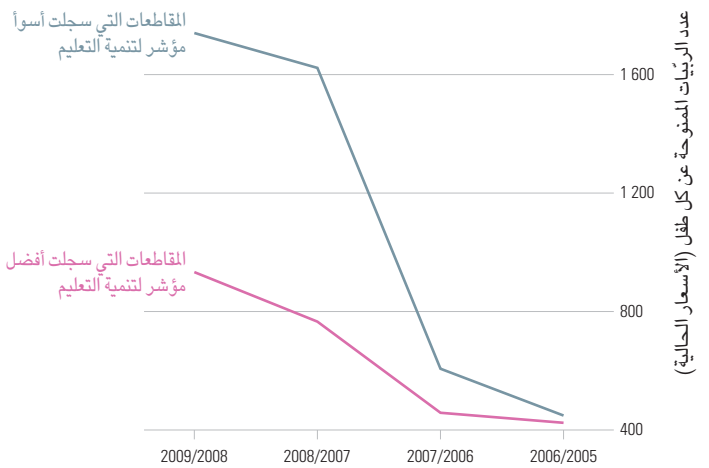
منح الأولوية للإنصاف. اعتمدت بلدان كثيرة قواعد تنظيمية خاصة بتوزيع الأموال العامة تعلق الأهمية على العوامل المتعلقة بالفقر، بما فيها انخفاض مستويات التعليم (UNESCO، 2008a).ومن الأمثلة الحديثة على ذلك مثال الهند حيث لم يكن دور الإنصاف أهمية في تحديد كيفية تخصيص الموارد قبل عام 2007. وكان حجم سكان المقاطعة المعنية هو المعيار الرئيسي المستخدم في تقدير الاحتياجات. ثم طبقت بعد ذلك صيغة جديدة تعطي وزناً أكبر للمؤشرات الاجتماعية بما فيها مؤشر تنمية التعليم على مستوى المقاطعة. وبينما كانت الاختلافات في مخصصات الفرد بين المقاطعات التي يرتفع فيها مؤشر تنمية التعليم وتلك التي ينخفض فيها هذا المؤشر في عام 2006/2005 تكاد تكون مهملة، فقد تلقت المقاطعات الموجودة في الربع الأدنى من المؤشر عن الطفل الواحد في عام 2009/2008 ضعفي ما تلقته المقاطعات الموجودة في الربع الأعلى من المؤشر (Jhin-gran andSankar، 2009، الشكل 3.30). ومن الأمثلة الأخرى على التمويل القائم على الإنصاف مثال البرازيل حيث يجري توزيع اعتمادات ميزانية التعليم بما يكفل دعماً إضافياً للولايات والمقاطعات الأشد فقراً (الإطار 3.24).

استهداف التنمية الإقليمية. يمكن إدماج تمويل التعليم في استراتيجيات التمويل الخاصة بالمناطق التي تعاني من ارتفاع مستويات الفقر وزيادة عدد سكانها المنتمين إلى الأقليات الإثنية ومن العوائق الجغرافية. وترتهن فعالية هذه البرامج في تضييق أوجه التفاوت بين الأقاليم بإعادة توزيع الأموال ومدى تأثير ذلك على الإنفاق العام.

ولئن كانت جميع الحكومات تكاد تمتلك آليات لتوزيع الأموال، فإن فعالية هذه الآليات تختلف فيما بينها. فقد اعتمدت جمهورية تنزانيا المتحدة صيغة لتمويل التعليم تستند إلى الاحتياجات ولكن يبدو أنها لم تفعل الكثير لتضييق الفوارق في التمويل فيما بين السلطات الحكومية.

الشكل 3.30: إعادة توزيع الأموال العامة يعود بالفائدة على أضعف المقاطعات أداء في الهند

المخصصات المقدمة عن كل طفل لربع المقاطعات التي سجلت أفضل مؤشر لتنمية التعليم ولربع المقاطعات التي سجلت أسوأ مؤشر لتنمية التعليم، الهند



ملاحظات: وفر برنامج سارفا شيشكا أبهيان بيان المخصصات المعروضة في هذا الشكل. ومؤشر تنمية التعليم على مستوى المقاطعات يأخذ في الحسبان مدى الانتفاع بالتعليم (تغطية المدارس الابتدائية، نسبة مدارس المرحلة العليا من التعليم الابتدائي إلى المدارس الابتدائية)؛ والإنصاف (قيد الفتيات، وقرائية النساء).

المصدر: Jhingran and Sankar (2009).

وتشير الدلائل الحديثة في الواقع إلى أن الفوارق تزداد اتساعاً مع ما يجرّ ذلك من عواقب وخيمة على الإنصاف في التعليم. فيخصص لكل طفل بين 7 و13 سنة في الدوائر المحلية الثلاثين الأشد ثراء ضعف ما يخصص للدوائر المحلية الثلاثين الأشد فقراً.ونسبة التلاميذ إلى المعلمين تقارب 70 إلى 1 في الدوائر الـ20% الأشد فقراً و هي 44 إلى 1 في الأشد ثراء. وتشير هذه النتائج إلى أن كفة أوجه التفاوت أرجح بكثير من كفة إعادة توزيع الموارد. وثمة علاقة قوية بين الإنفاق على الطفل الواحد في كل إدارة تعليمية وبين معدل النجاح في الصف السابع (United Republic of Tanzania Government، 2008؛World Bank، 2006i).

وتختلف نظم تخصيص الميزانيات بحسب مستوى الالتزام بالحد من الفقر واستهداف المناطق المحرومة. فتستخدم كينيا نظام الميزانية الموحدة الذي يتضمن مجموعة واسعة من الآليات المستخدمة لدعم الإنفاق اللامركزي. ويخصص صندوق تنمية المقاطعات 3.5% من دخل الحكومة للجهود الوطنية للحد من الفقر لكن من المدهش أنه لا يعطي وزناً كبيراً (نحو 25% في الصيغة الحالية) لمستويات الفقر تمييزاً لها عن مجمل سكان المقاطعة المعنية. كما أن الميزانية الوطنية تحدد «برامج الفقر الأساسية» التي تمثل نحو 7% من إجمالي الإنفاق المبرمج. وقد كان لها دور هام في تمويل التعليم الابتدائي المجاني ولكنها عانت من انخفاض مستوى المدفوعات، وقلة الشفافية وتضمينها برامج ضعيفة الصلة بالحد من الفقر (World Bank، 2009f). ونتيجة لذلك فإن المناطق والجماعات المحددة في التقرير باعتبارها مراكز تجمع التهميش في مجال التعليم –ولا سيما المناطق القاحلة وشبه القاحلة الشمالية الشرقية المأهولة معظمها بالرعويين– تتلقى دعماً غير كاف (World Bank، 2009f). وبالتالي فإن إطار الميزانية في كينيا يعاني من ضعف الالتزام بإعادة التوزيع ومن ضعف التنفيذ في نفس الوقت.

مكافحة الحرمان يتطلب بلا ريب مستويات أعلى من الإنفاق على الفرد لصالح الأشد حرماناً

وثمة مشكلات خاصة تواجهها البلدان التي تفوض المناطق مسؤولية كبيرة في مجال تخصيص الأموال وتعاني من تفاوتات شاسعة على المستوى الجغرافي. فالولايات والمناطق الفقيرة لا تملك القدرة على جمع الموارد التي تحتاجها لتقديم تعليم رفيع المستوى في الوقت الذي يمكن أن تضم فيه أعداداً كبيرة من السكان الذين يعانون من تقييد فرصهم في التعليم. ولا ريب أن التغلب على الحرمان يتطلب مستويات أعلى من الإنفاق على الفرد لصالح الأشد حرماناً، في حين أن نظام التمويل العام يشد في الاتجاه المعاكس. والنتيجة هي حلقة مفرغة يحد فيها الفقر وانخفاض متوسط الدخل من فرص الانتفاع بالتعليم بينما يعزز الحرمان من التعليم الفقر ويزيد الفوارق بين الأقاليم.

الإطار 3.24: إعادة توزيع التمويل العام في البرازيل

كان تحقيق مزيد من الإنصاف في تخصيص الميزانيات الوطنية في البرازيل ركيزة أساسية للاستراتيجيات الوطنية الأوسع الرامية إلى تحطيم الروابط بين الفقر وعدم المساواة والتهميش في مجال التعليم.

ويجري برنامج بولسا فاميليا، وهو أكبر برامج الحماية الاجتماعية في العالم تحويلات تتراوح نسبتها بين 1% و 2% من الدخل الوطني الإجمالي للبرازيل إلى 11 مليون أسرة من أفقر أسر البلاد. ويبلغ التحويل نحو 35 دولاراً في المتوسط وينفق معظمه على الصحة والتعليم واللباس. وقد ساعد البرنامج في تحسين التعليم الأساسي بصورة ملحوظة.

وحاولت إصلاحات ميزانية التعليم معالجة أوجه التفاوت المرتبطة بالفوارق الكبيرة في الثروة بين الولايات. وفي إطار لامركزية النظام التمويلي العام في البرازيل فإن العبء الأكبر من الدخل الموجه لتمويل التعليم يأتي من ثماني ضرائب. وتستخدم الحكومة الفدرالية صيغة تطبق على الصعيد الوطني لتحديد الحصة المخصصة للتعليم من كل ضريبة. ولما كان الدخل الضريبي شديد الحساسية إزاء الثراء فإنه يعكس أوجه اللامساواة بين الولايات. وتستكمل دخول الولايات والبلديات من الميزانية الوطنية.

وتستعمل الحكومة وسيلتين للتأثير على نتائج الإنفاق العام، يتمثل أولهما في وضع مبادئ معيارية تنظيمية موحدة تحدد على أساسها المعايير الوطنية للإنفاق على الفرد الواحد. وتحدد هذه المعايير العتبة الدنيا للإنفاق في كل مستوى من المستويات التعليمية الواحد والعشرين، بدءاً من المرحلة قبل المدرسية ومروراً بالتعليم الابتدائي والتعليم الثانوي وتعليم الكبار. ووضعت المعايير لمصلحة الإنصاف، فهي ترجح مدارس المناطق الريفية على مدارس المناطق الحضرية كما توفر للسكان الأصليين ولجماعة الكويلومبولاس، وهي من أشد الجماعات حرماناً في البرازيل، مستوى دعم يتجاوز بنسبة 20% المستوى المرجعي.

أما الوسيلة الثانية لإعادة توزيع الأموال العامة فتتمثل في التحويلات من الحكومة المركزية. فالولايات التي تجبي من الضرائب ما يضعها في مرتبة أدنى من العتبة المقررة مؤهلة للحصول على تمويل فدرالي تكميلي. وهذه الولايات الموجودة في المناطق الشمالية والشمالية الشرقية الفقيرة تتميز بانخفاض متوسط دخلها وارتفاع مستويات الفقر وتسجل بعضاً من أسوأ مؤشرات التعليم في البرازيل.

الجدول 3.6: الولايات البرازيلية المنخفضة الأداء والعالية الأداء فيما يتعلق بمؤشري التعليم والفقر، 2007

	دخل الأسرة بحسب الفرد (ريال/دولار)	الالتحاق المتأخر[1] (%)	القيد الصافي في التعليم الثانوي (%)
ولايات مختارة تتلقى الدعم من صندوق دعم وتطوير التعليم الأساسي والمعلمين fundeb[2]			
بارا	398	27	33
باهيا	377	21	33
مارانهاو	314	26	36
كيارا	348	21	42
المتوسط الوطني	**618**	**13**	**48**
الولايات الأفضل أداء			
ريوغراندي دي سول	744	8	52
ساو باولو	826	4	67

1 - حصة كل طفل بين العاشرة والرابعة عشرة من العمر متخلف بمقدار أكثر من سنتين عن الصف الذي يفترض أن يكون فيه.
2 - يقدم صندوق fundeb التكملة الاتحادية لدخل الولايات.
المصدر: Henriques (2009), based on the Brazilian National Household Sample Survey.

توزّع اعتمادات ميزانية التعليم في البرازيل على نحو يكفل دعماً إضافياً للولايات والمقاطعات الأشد فقراً

ومن أجل تحطيم هذه الحلقة لا بد من التزام قوي بإعادة توزيع التمويل العام. ولكن لم يكن هذا الالتزام موجوداً في معظم الأحوال، كما يشهد على ذلك استمرار أوجه عدم التفاوت الواسعة التي جاء بيانها في بداية هذا الفصل. ولكن توجد بعض الاستثناءات؛ ففي السنوات الأخيرة مثلاً استخدمت البرازيل التحويلات من الميزانية الوطنية سعياً إلى تسوية الفوارق المالية في التعليم. ونجحت في تضييق الفوارق وإن ظلت أوجه التفاوت في التمويل قائمة (الإطار 3.24).

الخلاصة

تدعي معظم الحكومات أن لديها إطاراً سياسياً لمكافحة الحرمان في مجال التعليم. فتوسيع الفرص المتاحة للتعليم وتحسين نوعية المدارس ورفع معايير التعلم تعد كلها من العناصر الأساسية في الحملات الانتخابية في العالم أجمع. ولكن السياسات العملية المرتبطة بهذه التعهدات غالبا ما تكون للأسف مجزأة ويعوزها التنسيق وعاجزة عن التصدي بحزم لبعض أعنف القوى الكامنة وراء الحرمان والتهميش. بيد أن تعجيل التقدم نحو تحقيق المزيد من الإنصاف أمر ممكن التحقيق.

فالأسس اللازمة للتوجه في حركة متساوقة نحو مكافحة التهميش أسس معروفة. ومنذ المنتدى العالمي الذي عقد في داكار عام 2000، أزال العديد من البلدان النامية الرسوم المدرسية، وزاد بسرعة نتيجة لذلك القيد في المدارس الابتدائية. وعاد هذا الأمر بفوائد أكثر على المهمشين عندما اقترنت إزالة الرسوم المدرسية بتقديم الحوافز لدفع الجماعات المهمشة للحضور في المدارس –مثل الفتيات وأطفال الشوارع– وباتخاذ تدابير للحماية الاجتماعية تخفف من هشاشة هذه الجماعات. كما أن بعض البلدان تصدت لمشكلات تهميش الدارسين في قاعة الدراسة عن طريق توزيع المعلمين المؤهلين في المناطق التي لا توجد

وبفضل الدعم الإقليمي المستهدف زاد الإنفاق على التعليم زيادة كبيرة في بعض من أفقر الولايات. وزادت التحويلات الاتحادية الإنفاق على الفرد بنسبة 21% في كيارا وارتفعت إلى 55% في مارانهاو. ولكن لا تزال توجد ثغرات شاسعة إذ أن الإنفاق على الفرد في الولايات الأفضل أداء مثل إسبيريتو سانتو وآكرى وريو غراندى دو سول ومدينة ساو باولو يتجاوز بدرجة كبيرة الإنفاق في الولايات الثماني التي كانت تتلقى الدعم التكميلي في عام 2008 (الجدول 3.6؛ الشكل 3.31). والنتيجة المؤسفة هي أن الولايات الأكثر تأخراً عن غيرها في مجال التعليم تحظى بالحد الأدنى من الموارد لكي تتمكن من اللحاق بالولايات الأفضل أداء.

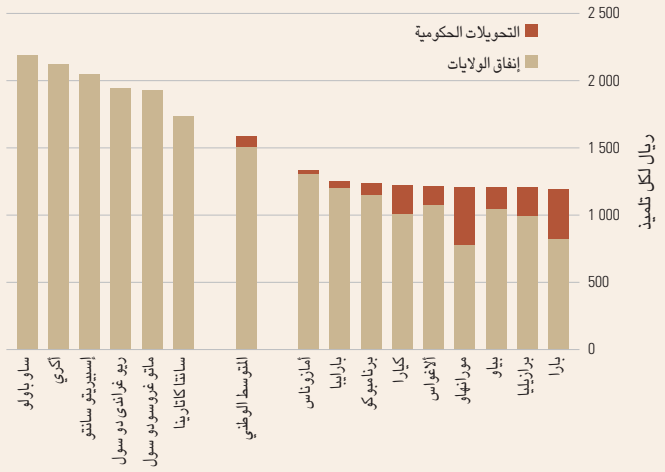
ولا تقف المشاكل عند حدود التباين بين الولايات. فبعض الولايات، وبضمنها ريو غراندي دي سول وماتو غروسو دي سول، قد تتمتع بمتوسط عال من الدخل وبنسبة عالية من الإنفاق على الفرد الواحد في التعليم ولكن لديها جيوب كبيرة من المهمشين والمحرومين في مجال التعليم في صفوف الأطفال والعمال الزراعيين المعدمين وصغار المزارعين. كما أن الأطفال الذين يعيشون في الأحياء الفقيرة في ساو باولو وري ودي جانيرو هم أكثر أطفال البرازيل حرمانا وتهميشا في مجال التعليم. وهذه المشاكل لا تتصدى لهذه وتعالجها بشكل منتظم النهج الحالية فيما يتعلق بتوزيع الأموال العامة.

والتجربة البرازيلية لها مدلول ومغزى على النطاق الدولي. فهي تقول لنا أن الإنصاف في التعليم تعطله أوجه اللامساواة الواسعة النطاق، وتبين لنا محدودية إعادة توزيع المال العام من خلال الميزانية وضرورة إجراء إصلاحات بنيوية في مجالات أخرى.

المصدر: Henrique (2009).

الشكل 3.31: إعادة توزيع الحكومة الاتحادية للموارد يترك ثغرات شاسعة في البرازيل

إنفاق الولايات على التعليم، بما فيه تحويلات صندوق fundeb من الحكومة المركزية، البرازيل، 2008



المصدر: Henriques (2009) استناداً إلى بيان صندوق دعم وتطوير التعليم الأساسي والمعلمين fundeb.
انظر: http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=fundeb.html.

فيها خدمات كافية، وتقديم موارد إضافية للمدارس «الفاشلة»، وتطبيق برامج جامعة للثقافات وبرامج التعليم بلغتين. وأقر عدد كبير من الحكومات أيضاً بضرورة منح الأولوية للمناطق المحرومة في بناء المدارس. وعلى الرغم من أن نماذج التمويل العام لا تزال تعمل لصالح الجماعات والمناطق الأشد ثراء في معظم البلدان، فقد اعترفت عدة بلدان بأن تحقيق التكافؤ في الفرص التعليمية يقتضي الالتزام بإعادة توزيع التمويل لصالح المهمشين.

وقد أثبتت المنظمات غير الحكومية أيضاً أن التقدم لا يزال ممكناً. فقد بذلت جهوداً مفيدة في تطوير وتنفيذ استراتيجيات مبتكرة قادرة على الوصول إلى بعض الجماعات الأكثر حرماناً. ويلاحظ أن هذه الاستراتيجيات تندمج أكثر فأكثر في النظم الحكومية. ومن أمثلة ذلك تطوير برامج الفرصة الثانية التي تتيح للأطفال والشباب الذين حرموا خلال السنوات التي قضوها في المدرسة الابتدائية من تنمية مهاراتهم في مجال الكتابة والقراءة والحساب فرص تنمية مهارات تسمح لهم بدخول عالم العمل والعودة ثانية إلى النظام التعليمي الرسمي.

وتبين المعلومات الواردة في هذا الفصل أن «السبيل إلى إنصاف المحرومين» وانتشالهم من وهدتهم عن طريق التعليم ليس مجرد شعار وخطاب نظري وإنما برنامج عمل وطموح ممكن التحقيق. فهناك استراتيجيات تنفذ بنجاح ولكن لا بد لها أن تتجاوز الإطار التقليدي لصنع السياسات. والأهم من ذلك يجب أن تدمج في إطار سياسي متماسك متين يتصدى في آن واحد للأسباب العديدة الكامنة وراء الحرمان. وإن وضع غايات قائمة على الإنصاف يمكن أن يساعد في تركيز السياسات ويضمن إبراز صورة المحرومين والمهمشين بشكل أوضح في الأطر التخطيطية واستراتيجيات الحد من الفقر. ■

«السبيل إلى إنصاف المحرومين» وانتشالهم من وهدتهم عن طريق التعليم ليس مجرد شعار وخطاب نظري

© Crispin Hughes/PANOS

تكييف التعليم لاحتياجات المجتمعات المحلية: التعليم في الهواء الطلق في أوغندا

الفصل 4

© Handicap International

مدرسة تطبق النهج الاستيعابي في نيكاراغوا تفتح أبوابها للجميع

الاتفاق بشأن تقديم المعونة: عدم الوفاء بالالتزامات

التعلّم نافذة الأمل: أطفال الأحياء الفقيرة داخل المدرسة وخارجها، بنغلادش

© UNESCO/Samer Al-Samarrai

215

المقدمة 217

المعونة المخصصة للتعليم 218

إصلاح مبادرة المسار السريع 248

تخضع ميزانيات التعليم في البلدان النامية لقدر متزايد من الضغوط، من شأن تقديم المعونة الميسرة أن يسهم في التخفيف من وطأتها. ويتناول هذا الفصل سجل الجهات المانحة في مجال تقديم المعونة ويخلص إلى وجود حالة فشل جماعي في الوفاء بالتعهدات التي قُطعت في داكار. ويُقيّم هذا الفصل أيضاً الجهود المتواصلة لتعزيز فعالية المعونة وتلبية احتياجات البلدان المتأثرة بالنزاعات. وأخيراً، يستعرض الفصل بأسلوب ناقد الهيكلية المتعددة الأطراف للمعونة المخصصة للتعليم، ويخلص إلى إمكانية بذل جهد أكبر بكثير من أجل رفع مستوى التمويل وإشراك البلدان النامية على نحو أكبر في عملية الحوكمة، والتعاون مع القطاع الخاص. ويشير الفصل إلى أن إصلاح مبادة المسار السريع يشكل أولوية، كما يستخلص بعض الدروس من مبادرات عالمية في مجال الصحة العامة.

المقدمـــة

تشكل المعونة الدولية جزءاً رئيسياً من التعهد المقطوع في مجال التعليم للجميع. فعندما وقّعت الدول الغنية إطار عمل داكار عام 2000، تعهدت بألا تدع أي بلد ملتزم بتحقيق أهداف التعليم للجميع يبوء بالفشل بسبب نقص التمويل. وزاد الانكماش الاقتصادي العالمي من أهمية هذا التعهد، فتضاؤل النمو الاقتصادي وتزايد الضغوط التي تخضع لها ميزانيات الحكومات يهددان ليس فقط بتقليص وتيرة التقدم على صعيد التعليم، وإنما بإضاعة المكاسب التي أحرزت بجهد جهيد خلال العقد المنصرم أيضاً. وسيتطلب التصدي لهذا التهديد زيادة تدفقات المعونة من جهة وتحسين نوعية هذه المعونة من جهة أخرى.

وكثيراً ما تركز المناقشات المتعلقة بالمعونة الدولية على مسائل تقنية تتصل بتقديم المعونة، ويتم في بعض الأحيان إغفال البعد الإنساني لمن هم على كفة الميزان. فمن شأن المساعدة الإنمائية أن تسهم في إتاحة فرص التعلم للأطفال وللشباب المحرومين الذين تناولتهم الفصول السابقة. ويتعين الإقرار بالقيود في مجال المعونة المخصصة للتعليم، كما يتعين الإقرار بقدرتها على الإسهام في تذليل العقبات التي تحول دون الالتحاق بالمدارس والتي يولدها الفقر والفروق بين الجنسين وغيرها من مصادر التهميش.

ويبحث هذا الفصل بعض المشاغل الأكثر إلحاحاً المتصلة بالمعونة. ويقارن القسم الأول بين الاتجاهات الكلية للمساعدة الإنمائية والتعهدات الجماعية التي قطعتها الجهات المانحة عام 2005. وعلى الرغم من تزايد حجم إجمالي المعونة، فإن العديد من كبرى الجهات المانحة بعيد كل البعد عن الوفاء بالتعهدات التي قطعها. وفي الحقيقة فإن الجهات المانحة المتدنية الأداء تتنعم بثمار جهود الآخرين. ولا يبعث سجل المعونة المخصصة للتعليم على التفاؤل كما لا يرقى إلى مستوى الوعود التي قطعت في داكار، إذ لا يزال ثمة عجز كبير في التمويل وركود على صعيد التعهدات المتصلة بالتعليم الأساسي. ويسهم صغر قاعدة الجهات المانحة التي تقدم الدعم للتعليم الأساسي وتحول المعونة إلى التعليم بعد الثانوي في تنامي هذه المشكلة. ولا تتلقى البلدان الفقيرة المتأثرة بالنزاعات، التي تستأثر بحصة كبيرة من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في العالم، الاهتمام الكافي مما يؤدي إلى تفويت فرص إعادة بناء النظم التعليمية والمجتمعات على حد سواء.

ولا يقل تحسين نوعية المعونة أهمية عن زيادة حجم هذه المعونة. فالمساعدة الإنمائية تعتبر مورداً شحيحاً مما يتطلب أن تتعاون الجهات المانحة مع متلقي المعونة من أجل تعظيم الفوائد المتأتية من المعونة. ولما كان الانكماش الاقتصادي العالمي قد زاد من الضغوط التي تخضع لها ميزانيات الجهات المانحة، فقد باتت الحاجة إلى تحسين كفاءة المعونة تكتسي أهمية أكبر. وفي نهاية المطاف، لن يتسنى زيادة حجم المساعدة الإنمائية إلا إذا أُثبت أن من شأن زيادة المعونة أن يعزز الانتفاع بالمدارس وأن يزيد الإنصاف ويحسن نوعية التعليم. واتفقت الجهات المانحة والبلدان الشريكة على جدول أعمال واسع النطاق يرمي إلى تعزيز فعالية المعونة، وأعطى المنتدى الرفيع المستوى الثالث بشأن فعالية المعونة الذي عقد عام 2008 في أكرا في غانا حيوية جديدة لجدول الأعمال هذا. بيد أن النتائج المحققة على صعيد التطبيق قد تفاوتت، ويتعين على العديد من الجهات المانحة أن تُسرّع وتيرة الإصلاح.

وتعتبر مبادرة المسار السريع لتوفير التعليم للجميع إحدى أهم مبادرات التمويل التي انبثقت عن منتدى داكار. وسيتناول القسم الثاني من هذا الفصل النتائج التي حققتها هذه المبادرة. ويتمثل الهدف من المبادرة في تعبئة الدعم السياسي والمالي لتسريع وتيرة التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي وتحقيق الأهداف الأوسع نطاقاً. ولا تزال المبادئ الأساسية للمبادرة صالحة اليوم تماماً كما كانت عام 2002 عندما استُهلت المبادرة، غير أن حجم إنجازاتها يظل للأسف ضئيلاً للغاية، إذ لم تنجح في تيسير تعبئة تمويل جديد وترتبت على مساهمتها المالية المحدودة تكاليف معاملات مرتفعة. كما أن المهل الطويلة الفاصلة بين قرارات تخصيص المعونة وصرف الأموال قد قوضت عمليات التخطيط التربوي في الكثير من البلدان النامية. وواجهت البلدان المتأثرة بالنزاعات كذلك صعوبات على صعيد تلقي الدعم من مبادرة المسار السريع. ومع ذلك، فإن العالم بحاجة إلى آلية معونة متعددة الأطراف مخصصة للتعليم. ولما كانت مبادرة المسار السريع لا تلبي هذا الغرض حالياً، فثمة حاجة إلى إصلاحات جذرية لحل مشاكل التمويل والحوكمة التي تقوض قدرة المبادرة على توفير المعونة. □

لما كان الانكماش الاقتصادي العالمي قد زاد من الضغوط التي تخضع لها ميزانيات الجهات المانحة، لا بد من أن تتعاون الجهات المانحة مع متلقي المعونة من أجل تعظيم الفوائد المتأتية من هذه المعونة

المعونة المخصصة للتعليم

طرأ تغيير جذري على بيئة المعونة العالمية منذ عقد المنتدى العالمي للتربية في داكار عام 2000، إذ أخذت تزداد الميزانيات المخصصة للمساعدة الإنمائية بعد التراجع الحاد الذي شهدته في التسعينات من القرن العشرين. ومن العوامل الرئيسية التي دفعت إلى هذا التغيير اعتماد الأهداف الإنمائية للألفية. وتعتبر الجهات المانحة وحكومات البلدان النامية أن زيادة المعونة توفر الدعم الضروري للسياسات الرامية إلى تقليص معدلات الفقر، واجتذاب الأطفال إلى المدارس وتحقيق الأهداف الأوسع نطاقاً التي انطوت عليها الأهداف الإنمائية للألفية.

لا تدعم القرائن هذا التشاؤم الشديد إزاء فعالية المعونة

ويتجلى في تعهدات الجهات المانحة –والجهود التي يبذلها منظمو الحملات لجعلها تلتزم بهذه التعهدات– نظرة إيجابية إلى المعونة الدولية. ويشير بعض المعلقين مع ذلك إلى أن المعونة تقوض النمو الاقتصادي وتشوه الأولويات الوطنية وتغذي الفساد كما أن نتائجها محدودة بالنسبة للفقراء (Easterly, 2003). ويقول أحد النقاد البارزين إن «المعونة كانت وتظل كارثة سياسية واقتصادية وإنسانية شديدة الوطأة على معظم مناطق العالم النامي» (Moyo, 2009, p. xix). والجدل بشأن فعالية المعونة أمر معتاد منذ عدة عقود لكنه انتعش مؤخراً بقوة بعد أن صار بعض المعلقين يدعو إلى تقليص المساعدة الإنمائية لا بل إلى إلغائها بالكامل. غير أن القرائن لا تدعم هذا التشاؤم الشديد إزاء فعالية المعونة.

لنبحث أولاً الحجة القائلة إن زيادة حجم المعونة يؤدي إلى تراجع النمو الاقتصادي. فلو صحت هذه الحجة لترتب على ذلك بوضوح آثار سيئة ليس بالنسبة لتقليص معدلات الفقر فحسب، وإنما بالنسبة لتمويل الخدمات الأساسية كالصحة والتعليم. بيد أنه ما من قرائن راسخة تدعم الإدعاء القائل إن المعونة تقلص آفاق النمو. فبينما ازدادت المعونة المقدمة إلى أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بمقدار الضعف تقريباً في الفترة بين عامي 2000 و2008، تراوح النمو الاقتصادي فيها بين 5% و6% سنوياً في المتوسط، أي ضعف المتوسط الذي شهدته تسعينات القرن العشرين. وفي الوقت نفسه، تراجعت نسبة انتشار الفقر من 58% إلى 51%، وانخفضت أعداد السكان الذين يعيشون دون خط الفقر بالقيمة الحقيقية للمرة الأولى منذ جيل كامل (Chen and Ravallion, 2008).

وتشير التحليلات عبر الوطنية التي تغطي فترة أبعد إلى أن للمعونة تأثير إيجابي عموماً على النمو، رغم أنه قد تترتب على ارتفاع مستوى الاعتماد على المعونة لفترات طويلة عواقب سلبية [Clemens et al., 2004]. ويكمن جزء من المشكلة في الحجج التي يدفع بها المتشائمون من المعونة في أن هذه الحجج لا تميز بين أنواع المعونة. إذ لا يتوقع أحد من المعونة المخصصة للتعليم الأساسي أو لصحة الأطفال أن تعطي نتائج سريعة على صعيد الإنتاجية الاقتصادية، في حين عززت المعونة المخصصة للبنى الأساسية الإنتاجية النمو. وبينت إحدى الدراسات أن كل دولار أمريكي ينفق كمعونة يولد 1,64 دولاراً كزيادة في دخل البلد المتلقي له [Radelet et al., 2005].

وينطوي الربط بين المعونة والحوكمة على قدر أكبر من التعقيد. إذ يدعي المتشائمون من المعونة أن توافر إمدادات أكيدة وفائضة من المساعدة الإنمائية يقلص الحوافز التي تدفع الحكومات إلى زيادة الدخل المحلي، مما يولد دورة اعتماد على هذه المساعدات ويقلص مساءلة الحكومات أمام المواطنين. وثمة ادعاء آخر مفاده أن من شأن تدفق المعونة بكميات كبيرة أن يغذي الفساد، ولا سيما في البلدان ذات النظم الضعيفة في مجال الإدارة المالية العامة [Brautigam, 2000]. إلا أنه، ورغم ارتفاع معدلات الفساد لدى الكثير من الحكومات التي تتلقى المعونة، لم يتسن للدراسات عبر الوطنية عموماً أن تثبت وجود علاقة سببية جدية وواضحة ومتسقة بين الاعتماد على المعونة ومعايير الحوكمة [Caviello and Islam, 2006 ؛ Moss et al., 2006]. وفضلاً عن ذلك، أدت المعونة دوراً هاماً في دعم تطور مؤسسات أكثر مساءلة في بلدان من بينها موزمبيق، ونيبال، وجمهورية تنزانيا المتحدة.

ولكن لا بد من الإقرار بأن المتشائمين من المعونة يثيرون عدداً من القضايا الهامة. فالنمو الاقتصادي في الكثير من البلدان التي تعتمد على المعونة كان مخيباً للآمال، إلا أن هذا لا يعني أن المعونة هي السبب الأساسي لذلك، بيد أنه ثمة أسباب وجيهة تدعو إلى الاستنتاج بأنه كان بمقدور المعونة أن تحقق المزيد فعلاً. وعلى نحو مماثل، يميل المتفائلون من المعونة إلى غض الطرف عن الفساد، رغم أن الكثير من المعونة التي كان من الممكن إنفاقها لبناء قاعات الدرس أو لتدريب المعلمين أو لمد العيادات الصحية باللوازم قد هُدر أو سرق – وتم ذلك أحياناً بتواطؤ مع كبرى الجهات المانحة– أو أُسيء استخدامه نتيجة لغياب الحوكمة [Wrong, 2008]. وما من شك في أن المعونة ستعطي نتائج أفضل على الأرجح في البلدان الجادة بشأن التصدي للفساد وتعزيز الحوكمة.

وتبرز التطورات التي شهدها التعليم قدرة المعونة على إحداث تغيير حقيقي. وفيما يلي عرض لبعض الإنجازات في بلدان تمول المعونة قدراً كبيراً من أنشطتها:

- تلقت أفغانستان منذ الإطاحة بنظام طالبان عام 2001 قدراً كبيراً من المعونة بهدف إعادة بناء نظامها التعليمي. وبدعم من الكثير من المنظمات غير الحكومية والجهات المانحة ووكالات الأمم المتحدة، لبت الحكومة الطلب الكبير على التعليم من المواطنين الأفغان. وكان عدد الأطفال الملتحقين بالتعليم الابتدائي في بداية العقد يقل عن مليون طفل، معظمهم من الصبيان. أما في عام 2007، فقد فاق عدد الأطفال الملتحقين بالمدارس 4,7 مليون طفل، أكثر من ثلثهم من الفتيات.
- يوفر مشروع دعم قطاع التعليم في كمبوديا، الذي

تموله جهات مانحة عدة، منحاً دراسية تساعد الأطفال المنحدرين من أسر فقيرة على الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية. وكان لهذه المنح تأثير واضح، إذ تفوق معدلات القيد في المرحلة الثانوية في المدارس المستفيدة من هذا البرنامج بنسبة 21% تلك المعدلات في المدارس غير المشاركة فيه [Fiszbein et al., 2009].

- طبقت مالي على مدار العقد المنصرم برنامجاً طموحاً يرمي إلى تسريع وتيرة التقدم في تعميم التعليم الابتدائي. ووفرت اثنتان وعشرون جهة مانحة المساعدة المالية والتقنية في هذا الصدد، وغطت المعونة الخارجية نحو ثلاثة أرباع كلفة البرنامج في عام 2007 – باستثناء رواتب المعلمين. وارتفعت نسب القيد الصافية في المرحلة الابتدائية من 46% في نهاية التسعينات من القرن العشرين إلى 63% عام 2007. وعلى الرغم من أن فروقاً واضحة لا تزال قائمة بين الجنسين، فقد ارتفعت نسب الفتيات إلى الصبيان في المدارس الابتدائية من 70% إلى 80%. وقبل عقد من الزمن، كان الأطفال يلتحقون بالمدارس الابتدائية وفي حوزتهم عدد قليل جداً من الكتب، أما في عام 2008 فقد كان بحوزة كل تلميذ في الصف الأول الابتدائي كتابان [Ky, 2009].
- وفي موزمبيق، قدمت الجهات المانحة دعماً جماعياً لمساندة استراتيجية التعليم الوطنية. وأدت المعونة دوراً أساسياً في تمويل بناء المدارس في المناطق الريفية، وفي حشد وتدريب المعلمين وتوفير الكتب المدرسية. وارتفعت نسب القيد الصافية في مرحلة التعليم الابتدائي بين عامي 1999 و2007 من 52% إلى 76%، بينما انخفض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بنحو نصف مليون طفل.
- عندما عقد منتدى داكار عام 2000، كان نحو 3 ملايين طفل في جمهورية تنزانيا المتحدة غير ملتحقين بالمدارس، أما اليوم، فإن هذا الرقم يقل عن 150,000 طفل. إذ جمعت استراتيجية التعليم في هذا البلد بين تدابير ترمي إلى تحسين الانتفاع بالتعليم من جهة، بما في ذلك إلغاء رسوم الخدمة، وزيادة الاستثمار في بناء قاعات الدرس، وتدريب المعلمين، وتوفير الكتب الدراسية.

ولا تعرض هذه الأمثلة قصص نجاح المعونة بالمعنى الضيق، وإنما هي ثمرة سياسات وطنية وقيادة وطنية سياسية تدعمها المساعدة الإنمائية. ولا يمكن لأي مقدار من المعونة أن يتصدى للسياسات السيئة وللامبالاة السياسية. ولكن، لدى ربط الزيادة في المعونة بتعزيز السياسات، يتسنى زيادة الفرص في مجال التعليم الأساسي بسرعة كبيرة. وكما يستشف من حالة أفغانستان، فمن شأن المساعدة الإنمائية أن تسهم كذلك في إعادة بناء النظم التعليمية في البلدان المتأثرة بالنزاعات.

وينقسم هذا القسم إلى أربعة أجزاء. ويتحدد مستوى المعونة المخصصة للتعليم تبعاً لعنصرين اثنين هما إجمالي تدفقات المساعدة الإنمائية الرسمية، ونصيب التعليم من هذه التدفقات. ويتناول الجزء الأول من القسم الشق الأول من هذه المعادلة، ويقيّم النتائج التي حققتها الجهات المانحة في ضوء التعهدات بزيادة المعونة بحلول عام 2010. ويبحث الجزء الثاني مستويات المعونة المخصصة للتعليم مع التركيز على التعليم الأساسي. ويتناول الجزء الثالث التقدم نحو زيادة فعالية المعونة، مع التركيز على إمكانية التنبؤ بالمعونة واستخدام الجهات المانحة لآليات التبليغ القطرية. ويبحث الجزء الرابع مواقف البلدان المتأثرة بالنزاعات. وفيما يلي بعض الرسائل الرئيسية التي يحملها هذا القسم:

- *تعطي المساعدة الإنمائية ثماراً جيدة.* يجادل المتشائمون من المعونة قائلين إن المساعدة الإنمائية تخذل فقراء العالم، بيد أن الشواهد في مجال التعليم لا تساند هذا الإدعاء. فالمعونة تعطي ثماراً، رغم إمكانية بذل الكثير من الجهود لتعزيز فعاليتها.
- *على الرغم من ازدياد مستويات المعونة، ثمة خطر حقيقي يتمثل في عدم وفاء الجهات المانحة بتعهداتها.* فبالنظر إلى مستويات الإنفاق الحالية وخطط الإنفاق المستقبلي، قد تقل المعونة المتوقعة عام 2010 بنحو 20 مليار دولار أمريكي عن المستويات المنشودة. وقد يتفاقم هذا العجز في التمويل بسبب الضغوط على الميزانيات والقرارات السياسية في البلدان المانحة. وسيتطلب الوفاء بالتعهدات التي قطعت للبلدان النامية عام 2005 تحركاً عاجلاً من مجتمع المانحين.
- *برزت مشكلة جدية تكمن في مسألة «التنعم» بثمار جهود الآخرين.* وحددت الجهات المانحة غايات جماعية جسورة، بيد أن الغايات الوطنية تظهر مستويات طموح متفاوتة للغاية، كما أن بعض البلدان –بما فيها دول أعضاء في مجموعة البلدان الثمانية– تقوض الالتزامات الجماعية بسبب إخفاقها في تحمل نصيبها العادل من العبء.
- *ثمة عجز كبير في تمويل التعليم الأساسي وركود في التعهدات بالمعونة.* وفي حين يقترب عام 2015 وهو الموعد النهائي لتحقيق غايات داكار بينما لا يزال الكثير من البلدان بعيداً عن تحقيق هذه الغايات، بات من الملح بالنسبة للجهات المانحة أن تسد العجز في تمويل التعليم الأساسي. ولا يزال ركود التعهدات في مجال التعليم الأساسي يبعث على القلق، إذ يقوم العديد من كبرى الجهات المانحة بتوجيه المعونة نحو مراحل التعليم الأعلى.
- *تواصل مشاكل الحوكمة تقويض فعالية المعونة.* فالمعونة تحقق أفضل النتائج عندما يتسنى التنبؤ بها وعندما تستعين بآليات التبليغ وبنظم الإدارة المالية العامة الوطنية المستدامة. وفي إطار إعلان باريس بشأن

لا يمكن لأي مقدار من المعونة أن يتصدى للسياسات السيئة وللامبالاة السياسية

فعالية المعونة، اعتمدت الجهات المانحة ومتلقو المعونة غايات طموحة في هذه المجالات، إلا أن التقدم المحرز كان محدوداً. فعدم القدرة على التنبؤ بالمعونة والإخفاق في استخدام النظم الوطنية يضعفان قدرة حكومات البلدان النامية على إجراء تخطيط مالي طويل الأجل ويزيدان تكاليف المعاملات.

- *لا تتلقى البلدان الفقيرة المتأثرة بالنزاعات القدر الكافي من الدعم.* فكثيراً ما يكون عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس كبيراً في البلدان التي تعاني من نزاعات أو الخارجة من نزاعات، كما تعاني هذه البلدان من بنى أساسية تعليمية تالفة إلى حد كبير، ومن ضعف الحوكمة ومحدودية القدرات المالية والتقنية والبشرية. ورغم صعوبة إقامة شراكات لتقديم المعونة في هذه البلدان، إلا أنه يمكن بذل قدر أكبر بكثير من الجهود على هذا الصعيد، إذ تفوّت حالياً فرص تعزيز السلام من خلال إعادة بناء النظم التعليمية. وعلى الرغم من أن ما يربو على ثلث الأطفال غير الملتحقين بالمدارس يعيشون في بلدان فقيرة متأثرة بالنزاعات، فإن الجهات المانحة لا تتعهد لهذه البلدان سوى بأقل من خمس المعونة المخصصة للتعليم.

لا يزال على الجهات المانحة تعبئة مبلغ إضافي قدره 29 مليار دولار أمريكي– وبعبارة أخرى، فإنها لم تقطع بعد سوى أقل من نصف الطريق للوفاء بتعهداتها

إجمالي التعهدات بالمعونة: النتائج على صعيد المعونة المقدمة

يتوقف الدعم الدولي للتعليم على حجم المعونة العالمية المقدمة وعلى كيفية تخصيص الموارد في إطارها. وسنتناول فيما يلي إجمالي مستويات المعونة ومدى تقدم الجهات المانحة في بلوغ المؤشرات المرجعية التي حددتها لنفسها من خلال تعهداتها.

شهدت تدفقات المعونة زيادة حادة في عام 2008 بعد عامين من التراجع، بيد أنه ثمة خطر حقيقي يتمثل في عدم الوفاء بالتعهدات التي قطعت عام 2005 القاضية بزيادة إجمالي المعونة بقيمة 50 مليار دولار أمريكي بحلول عام 2010، وبمضاعفة المعونة المخصصة لأفريقيا. وحتى قبل الانكماش الاقتصادي العالمي، كانت خطط الإنفاق تشير إلى أن البلدان ستكون بعيدة كل البعد عن تحقيق هذه الغايات. ومع ازدياد الضغوط على الميزانيات، قد يتسع حجم العجز مما سيتسبب بعواقب وخيمة بالنسبة للأهداف الإنمائية الدولية في مجال التعليم وفي سائر المجالات.

زيادة في مستويات المعونة – ولكن ببطء شديد

أشار قادة مجموعة البلدان الصناعية الثمانية في مؤتمر القمة الذي عقدوه في تموز/يوليو 2009 في لاكويلا في إيطاليا إلى أنه «على الرغم من وقع الأزمة الحاد على اقتصاداتنا، فإننا نؤكد من جديد على أهمية الوفاء بتعهداتنا بزيادة المعونة» [Group of Eight, 2009c, p.35] . وجاء بيانهم المشترك ليعيد التأكيد للمرة الرابعة على التعهدات التي قطعت خلال مؤتمر قمة غلين إيغلز وغيره من الاجتماعات الرفيعة المستوى في عام 2005. وتشمل الالتزامات المقطوعة في إطار هذه التعهدات زيادة إجمالي المعونة من 80 مليار دولار أنفقت عام 2004 إلى 130 مليار دولار بحلول عام 2010، وتوجيه نحو نصف هذه الزيادة، أي ما مقداره 25 مليار دولار، إلى القارة الأفريقية[1].

وثمة العديد من العوامل التي تجعل قياس التقدم في بلوغ هذه المؤشرات المرجعية أمراً معقداً. إذ أدى ارتفاع مستويات تخفيف عبء الدين عام 2005 إلى زيادة مفاجئة وحادة في حجم المعونة المبلّغ عنها، تلاها تراجع نسبي في عامي 2006 و2007. وثمة صعوبة أخرى تتصل بطريقة قياس المعونة. إذ قامت لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بترجمة التعهدات الأولية التي قطعتها الجهات المانحة إلى غايات تعرض المعونة كنسبة من الدخل القومي الإجمالي للبلد المانح. ومع تراجع توقعات النمو الاقتصادي، فإن نسب المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي ذاتها تناظر قدراً أقل من المعونة الفعلية. ويتمثل السؤال المطروح فيما إذا كان يتعين تعديل التعهد المقطوع في مؤتمر قمة غلين إيغلز لكي يعبر عن توقعات النمو الجديدة.

إن عدم تعديل الغايات المتصلة بنسب المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي يتعارض مع روح التعهدات التي قطعتها الجهات المانحة. فما يهم متلقي المعونة هو التمويل الفعلي المقدم للمدارس، وللمعلمين، وللعيادات، وللشوارع، لا ترتيبات مسك الدفاتر التي تتبعها لجنة المساعدة الإنمائية. لذا فإن هذا التقرير يستند إلى التعهد الأصلي المتمثل في زيادة المعونة بمبلغ 50 مليار دولار بحلول عام 2010 ويستخدمه كمؤشر مرجعي لقياس التقدم المحرز.

وقد طرأ ارتفاع حاد على إجمالي المساعدة الإنمائية في عام 2008 نتيجة ارتداد مستويات تخفيف عبء الدين إلى مستويات طبيعية. وازداد الإنفاق على المعونة بنحو 10 مليار دولار أمريكي ليبلغ 101 مليار دولار في عام 2008 – أي بزيادة فاقت العشرة بالمائة مقارنة بالعام السابق [الشكل 4.1]. وازدادت كذلك حصة المعونة في الدخل القومي الإجمالي للبلدان الغنية لتصل إلى 0,30%[2].

وفي مقابل الأخبار الطيبة عن انتعاش تدفقات المعونة، يحتمل ظهور عجز كبير على صعيد تحقيق الغايات المنشودة. فقبل عامين من الموعد المحدد، أي عام 2010، كان لا يزال على الجهات المانحة تعبئة مبلغ إضافي قدره 29 مليار دولار أمريكي. وبعبارة أخرى، فإن الجهات المانحة لم تقطع بعد سوى أقل من نصف الطريق للوفاء بتعهداتها، كما أن الزيادات المخطط لها حالياً أقل بكثير من المستوى المطلوب لسد العجز الوشيك في عام 2010. وكما يتبين من الشكل 4,1، ستُخلف الزيادات التقديرية عجزاً كلياً بين مستويات الإنفاق المنشودة والمستويات الفعلية قدره نحو 20 مليار دولار.

وتستحوذ أفريقيا على حصة كبيرة من عجز التمويل في عام 2010. فالجهات المانحة بعيدة كل البعد عن غايات إنفاق المعونة التي حددتها للمنطقة في مؤتمر قمة غلين

1 - لما كانت الغاية المنشودة بحلول عام 2010 والمتمثلة في زيادة المعونة بمبلغ 50 مليار دولار ترد بسعر الدولار الثابت لعام 2004، فإن كل الأرقام في هذا الجزء ترد هي أيضاً بسعر الدولار الثابت لذلك العام.

2 - كانت بيانات المعونة لعام 2008 لا تزال أولية لحظة إعداد هذا التقرير.

إيغلز، كما لم تحظ المنطقة سوى بأقل من ثلث الزيادة الكلية في المعونة بين عامي 2004 و2008، بينما تبلغ حصتها المنشودة بحلول عام 2010 نحو 50%. ويعرض أحدث مسح لخطط الإنفاق أعدته لجنة المساعدة الإنمائية لمحة عامة عن توزيع تدفقات المعونة المستقبلية بحسب المناطق. وتظهر النتائج الأولية زيادة قدرها 2 مليار دولار فقط في المعونة المبرمجة للقارة الأفريقية بين عامي 2008 و2010، مما يمثل ثلث الزيادة الكلية المخطط لها في المعونة القطرية المبرمجة وتباطؤاً واضحاً في معدل زيادة إنفاق المعونة المخططة لأفريقيا[3]. ولتحقيق الغاية المنشودة في عام 2010، يتعين على الجهات المانحة زيادة إنفاق المعونة في أفريقيا بمبلغ 18 مليار دولار أمريكي [OECD–DAC, 2009a and 2009d].

ويعيق انعدام اليقين بشأن قدرة الجهات المانحة على الوفاء بتعهداتها بحلول عام 2010 عمليات التخطيط التربوي في بعض دول العالم الأكثر فقراً. فليس بوسع الوعود التي قطعت في اجتماعات القمة بناء المدارس أو دفع رواتب المعلمين أو شراء الكتب المدرسية أو تمويل الحوافز المقدمة للفئات المحرومة، فهذه الأنشطة تتطلب توافر موارد حقيقية. ويتعين أن يطمئن القائمون على تخطيط الميزانية بأن الجهات المانحة ستفي بتعهداتها – غير أن أداء الجهات المانحة الجماعي حتى الآن لا يبعث على الاطمئنان. وبحسب منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، فإن « جهداً خاصاً يراعي الأزمة الحالية هو وحده الكفيل بضمان الوفاء بالغايات المنشودة في مجال المعونة بحلول عام 2010» [OECD–DAC, 2009b, p.2]. إن الإخفاق في بذل هذا الجهد سيقوض تمويل التعليم في البلدان المتلقية للمعونة كما سيقوض الآمال بتسريع التقدم نحو تحقيق أهداف منتدى داكار.

تفاوت في أداء الجهات المانحة

توفر عمليات الرصد العالمي تصوراً إجمالياً لمدى نجاح البلدان الغنية في الوفاء بتعهداتها الجماعية تجاه البلدان النامية. بيد أن هذا الرصد يخفي فروقاً كبيرة بين الجهات المانحة التي يفوق أداء بعضها بكثير أداء البعض الآخر.

ورغم أن جل الجهات المانحة تقريباً قد وقع تعهدات جماعية، إلا أنه ثمة تباين كبير في طريقة ترجمة هذه الالتزامات إلى غايات وطنية. فقد قطع أعضاء الاتحاد الأوروبي تعهداً مشتركاً بأن تبلغ نسبة المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي 0,56% بحلول عام 2010 و0,70% بحلول عام 2015. وحقق بعض الأعضاء بالفعل الغاية الأولى في حين ينشد البعض الآخر غاية أكثر طموحاً. ويترتب على التعهد الوطني الذي قطعته اليابان زيادة المبلغ المخصص بمقدار 10 مليار دولار بين عامي 2005 و2009 – أي بمقدار يكاد يصل إلى ضعف المبلغ المطلوب لزيادة المعونة تماشياً مع الهدف المحدد في غلين إيغلز[4]. ويقضي تعهد كندا بمضاعفة المعونة بحلول عام 2010 إنما مقارنة بالمستويات الاسمية للمعونة المقدمة عام 2001 فحسب. وتعهدت الولايات المتحدة بمضاعفة المعونة المقدمة لأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بين عامي 2004 و2010 بيد أنها لم تحدد غاية عالمية على صعيد المعونة. وما يزيد الأمور تعقيداً هو أن الدول الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية تستند إلى أسس متباينة للغاية من حيث مستويات المعونة التي قدمتها في عام 2004.

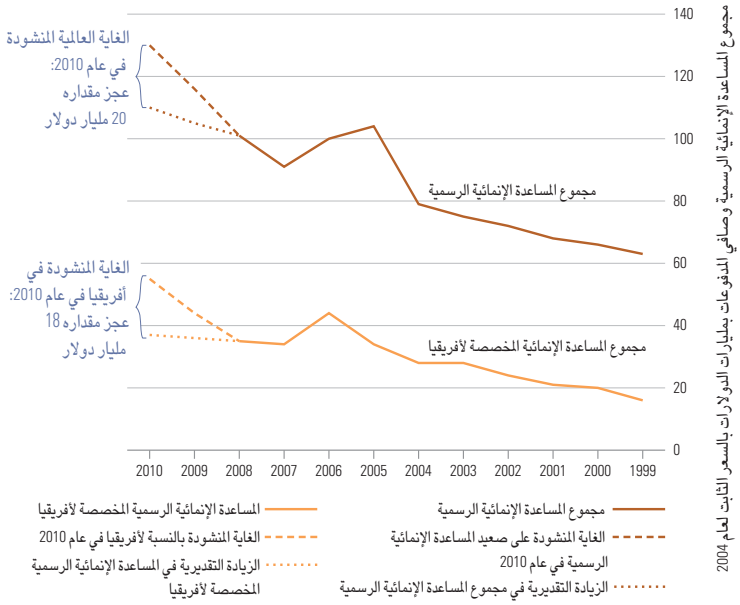
وما من آليات بسيطة لمقارنة الغايات الوطنية المتصلة بالمعونة، بيد أنه لا بد من إخضاع أداء الجهات المانحة المقارن لفحص ناقد. وتتمثل إحدى طرق مقارنة التعهدات والأداء على مقياس واحد مشترك في دراسة نسبة المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي. فما هو أداء كل جهة مانحة مقارنة بغيرها في هذا المضمار؟

يوفر الشكل 4,2 إجابة جزئية على هذا السؤال، إذ يبين الاختلافات الكبيرة التي تخفيها الزيادة الكلية في نسبة المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي بحسب لجنة المساعدة الإنمائية، كما يبين الاختلاف في نقاط الانطلاق. ومن خلال تحويل الغايات التي تنشدها فرادى الجهات المانحة بحلول عام 2010 إلى وحدة مشتركة، يوفر الشكل لمحة عامة عن مستويات الطموح المختلفة لكل جهة مانحة.

وتتجاوز خمسة بلدان الغاية التي حددتها الأمم المتحدة والبالغة 0,7%، كما أن السويد تستثمر 1% تقريباً من

الشكل 4.1: تواجه أفريقيا أكبر عجز متوقع في مجموع المعونة

مجموع المساعدة الإنمائية الرسمية، وصافي المدفوعات في الفترة 1999-2008، والإسقاطات لعامي 2009 و2010



ملاحظة: تستند هذه المحاكاة إلى الغايات المنشودة في عام 2010 والمتمثلة في زيادة مجموع المعونة ليبلغ 130 مليار دولار، وزيادة المعونة المخصصة لأفريقيا إلى 55 مليار دولار (بالسعر الثابت للدولار لعام 2004). وتستند الزيادات التقديرية في مجموع المعونة وفي المعونة المخصصة لأفريقيا إلى مسح أجرته في عام 2009 أمانة لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي لخطط الإنفاق للجهات المانحة. ويفترض بأن معدل زيادة المعونة التي لا تُصنف كمعونة قابلة للبرمجة القطرية سيماثل معدل زيادة المعونة القابلة للبرمجة القطرية.

المصادر: OECD-DAC (2009a, 2009d).

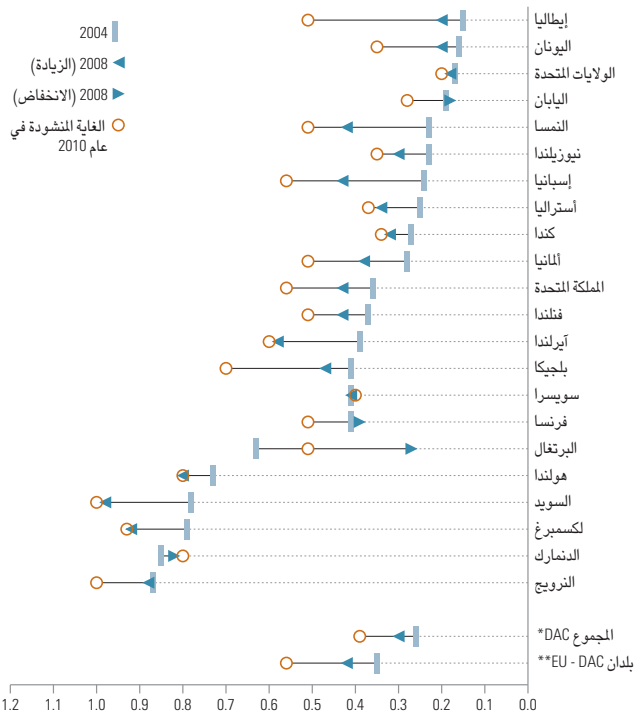
يعيق انعدام اليقين بشأن قدرة الجهات المانحة على الوفاء بالتزاماتها بحلول عام 2010 عمليات التخطيط التربوي في بعض دول العالم الأكثر فقراً

3 - ارتفعت المعونة القطرية القابلة للبرمجة والمخصصة لأفريقيا بنسبة 7% سنوياً بين عامي 2004 و2007. وتبلغ الزيادة السنوية المخططة للفترة 2008-2010 نسبة 3%.

4 - من أجل تحقيق الغاية التي حددها مؤتمر قمة غلين إيغلز، يتعين زيادة إجمالي المعونة بنسبة 62,5% بين عامي 2004 و2010. ويترتب على التعهد الذي قطعته اليابان زيادة قدرها 112% في الفترة نفسها.

الشكل 4.2: لا يفي جل الجهات المانحة تقريباً بتعهداتها بالمعونة لعام 2010

حصة مجموع المعونة التي تقدمها الجهات المانحة الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي من الدخل القومي الإجمالي، 2004–2008 (صافي المدفوعات)، والغايات المنشودة في عام 2010



المصدر: (OECD-DAC, 2009d).

دخلها القومي الإجمالي لتقديم المعونة. وينتمي ثلاث من الجهات المانحة الأربع الأقل سخاءً –وهي إيطاليا واليابان والولايات المتحدة– جميعاً إلى مجموعة البلدان الثمانية.

رفع بعض البلدان، على غرار ألمانيا وإسبانيا، نسب المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي على نحو كبير

وفي حين رفع بعض البلدان، على غرار ألمانيا وإسبانيا، نسب المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي على نحو كبير انطلاقاً من مستوى متوسط مقارنة بالبلدان الأخرى، شهدت بلدان أخرى زيادة هامشية (إيطاليا) أو راوحت مكانها (الولايات المتحدة) أو تراجعت (اليابان) مقارنة بمستويات متدنية أصلاً.

وتنشد بعض الجهات المانحة أهدافاً أكثر طموحاً مقارنة بالبلدان الأخرى، مما يجعل من الصعوبة بمكان المقارنة بين الجهات المانحة استناداً إلى التقدم في تحقيق الغايات الوطنية. إذ انطلقت كل من النرويج والسويد من مستويات مرتفعة وتنشد أن تصل نسبة المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي فيها إلى 1%، في حين حددت الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي غاية جماعية تبلغ 0,56%[5]. وتناظر الغاية المالية التي تنشدها المعونة الكندية نسبة قدرها 0,34% بينما يناظر تحقيق الغاية الوطنية اليابانية نسبة قدرها 0,28%.

وتتمثل طريقة أخرى لقياس أداء الجهات المانحة المقارن في دراسة «الحصص العادلة»، أي عبر إيكال مسؤولية الوفاء بجزء من التعهد العالمي لكل جهة مانحة استناداً إلى حجم الدخل القومي الإجمالي لتلك الجهة. ويبين الشكل 4,3 هذا النهج بالنسبة لمجموعة البلدان الثمانية من أجل زيادة حجم المعونة بمقدار 50 مليار دولار بحلول عام 2010. ولما كانت مجموعة البلدان الثمانية توفر ثلثي المساعدة الإنمائية العالمية، يتضح أن أداء هذه المجموعة الفردي والجماعي بالغ الأهمية لتحقيق الغايات على صعيد المعونة.

وتشير البيانات إلى أن أداء مجموعة البلدان الثمانية كان متفاوتاً. إذ تدل البيانات الأولية لعام 2008 لفرنسا واليابان والولايات المتحدة على أنها لم تحرز سوى القليل من التقدم في بلوغ حصتها العادلة المنشودة، بينما تتقدم ألمانيا والمملكة المتحدة بوتيرة ستتيح لها تجاوز هذه الحصة. ويتناول الشكل 4,4 المجموعة الأوسع نطاقاً من الجهات المانحة الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية ويوفر جدولاً يعرض الإنجازات في مجال الحصص العادلة. ويبرز هذا الشكل الأداء القوي لبعض البلدان بما فيها هولندا وإسبانيا والسويد التي تجاوزت حصتها من إجمالي التعهد المقطوع.

ويشكل العجز الكبير المتوقع في أفريقيا جنوب الصحراء عام 2010 مصدر قلق متزايد، إذ تمثل المعونة جزءاً كبيراً من الإيرادات في هذه المنطقة كما أنها من موارد تمويل التعليم الرئيسية. وقد قُطع تعهد غلين إيغلز عام 2005 جزئياً بفضل إقرار الجهات المانحة بأن المنطقة بعيدة كل البعد عن تحقيق العديد من الأهداف الإنمائية للألفية وأن من شأن تعزيز المعونة أن يسهم في تغيير هذا الوضع. بيد أن العديد من الجهات المانحة في نهاية المطاف أخفقت في منح قدر أكبر من الأولوية للمعونة المخصصة لأفريقيا جنوب الصحراء [ONE, 2009].

وبعد مرور أربع سنوات على تعهدات عام 2005، لا يزال اللبس بشأن الغايات ومعايير الرصد يعيق إجراء دراسة فعالة لأداء الجهات المانحة. وفي مؤتمر قمة مجموعة البلدان الثمانية في لاكويلا عام 2009، اتفق القادة على استكشاف نهج تنموي سمي نهج «البلد ككل»، يراعي «طائفة واسعة من العوامل من بينها السياسات الحكومية المتصلة بالمعونة وبغيرها، والجهود التي يبذلها القطاع الخاص والمجتمع المدني» [Group of Eight, 2009c, p. 37]. ومن غير الواضح ما هو مقصود بذلك عملياً. ومن المخاطر الواضحة التي قد تترتب على ذلك أن فشل بعض الجهات المانحة الذريع في الوفاء بالتعهدات بتقديم معونة قابلة للقياس لن يتجلى بسبب وجود نظام تبليغ رديء وغير واضح المعالم صمم للتبليغ عن مؤشرات لا يمكن مقارنتها – كما لا يمكن قياسها بسهولة في بعض الأحيان.

تهدد الأزمة المالية تدفقات المعونة المستقبلية

5 - تختلف الغايات التي تنشدها فرادى دول الاتحاد الأوروبي بيد أنها تمثل 0,56% من الدخل القومي الإجمالي للاتحاد الأوروبي.

تضاءلت آفاق تحقيق الغايات المتصلة بالمعونة بحلول عام 2010 نظراً للانكماش الاقتصادي العالمي. وتتصارع حكومات البلدان المانحة مع عجزها المالي المتنامي بينما تحاول تحقيق توازن بين انحسار قاعدة إيراداتها وتزايد إنفاقها لتحقيق الانتعاش الاقتصادي وتوفير الحماية الاجتماعية. وسيتوقف وقع الأزمة المالية حتماً على حدة التباطؤ الاقتصادي وعلى مدته. ولكن ثمة مخاوف متزايدة من أن احتمال الوفاء بالتعهدات التي قطعت لأشد البلدان فقراً في عام 2005 سيتراجع بشدة نتيجة تعرض الميزانيات المخصصة للمعونة للضغوط.

وتبعث التجارب الماضية على القلق، إذ تقلصت المعونة بحدة ثم ازدادت ببطء غداة الأزمة المالية في بداية تسعينات القرن العشرين. وخلال الربع قرن الذي سبق عام 2004، نزعت المعونة إلى الانخفاض عندما كان الدين العام يرتفع بينما تتراجع المؤشرات المالية في البلدان الغنية [Roodman, 2008 ؛ World Bank and IMF, 2009].

ومما يبعث على التفاؤل أن القادة السياسيين قد أعادوا التأكيد علناً على الغايات المنشودة في مجال المعونة، ولا سيما خلال مؤتمر الدوحة لتمويل التنمية في أواخر عام 2008، ومؤتمر قمة لندن لمجموعة العشرين، ومؤتمر قمة لاكويلا لمجموعة البلدان الثمانية في عام 2009. غير أن ترجمة الغايات التي أعادوا تأكيدها لدى التفاوض على الميزانيات الوطنية سيتطلب قيادة سياسية قوية وتقديم الحكومات وأنصار التنمية حججاً دامغة دفاعاً عن المعونة.

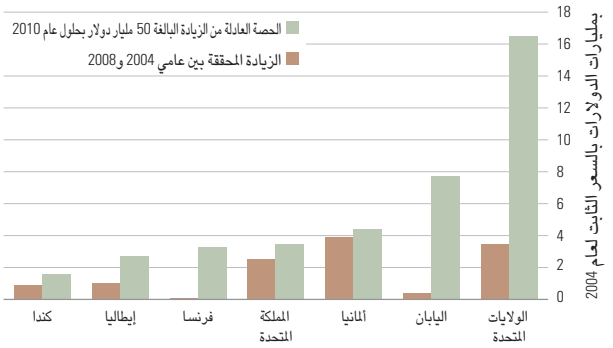
وكان سجل البلدان حتى الآن متفاوتاً (الإطار 4,1) في هذا الصدد. إذ تعهدت المملكة المتحدة بالإبقاء على القيمة المالية الفعلية لميزانيتها المخصصة للمعونة، مما ينطوي على زيادة في حصة المساعدة الإنمائية من الدخل القومي الإجمالي. وأفضى استعراض الإنفاق العام في كل من آيرلندا والسويد إلى إعلان تقليص المعونة في عام 2009 في آيرلندا و2010 في السويد، غير أن ذلك تم في سياق خطط تمويل متوسطة الأجل من شأنها في حال تطبيقها أن تعيد مستويات المعونة إلى سابق عهدها. وثمة مؤشرات قوية على أن الميزانية الإيطالية المخصصة للمعونة قد تتقلص، ولم يحدد البلد بعد إطاراً للانتعاش والنمو المستقبلي.

ولا يزال يتعين على الكثير من البلدان المانحة أن تحدد وبوضوح خطط إنفاق المعونة بعد انتهاء الأزمة، مما فاقم حالة انعدام اليقين بشأن آفاق بلوغ غايات عام 2010. وأعدت المفوضية الأوروبية أحد أكثر الإسقاطات تفصيلاً حتى الآن، بالاستعانة بمعلومات من الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي. وتشير هذه الإسقاطات إلى أن إجمالي إنفاق الاتحاد الأوروبي على المعونة عام 2010 سيمثل 0,50% من الدخل القومي الإجمالي، مقارنة بمستوى منشود قدره 0,56% [European Commission, 2009b].

وتتوقف ردود الجهات المانحة المتفاوتة إزاء الأزمة الاقتصادية على العديد من العوامل بما فيها الضغوط المالية وعمق حالة الكساد وآفاق الانتعاش المحتملة. ومن

الشكل 4.3: لا يوفر معظم الأعضاء في مجموعة البلدان الثمانية "حصتهم العادلة" من المعونة

مساهمات الجهات المانحة الأعضاء في مجموعة البلدان الثمانية الضرورية لبلوغ المعونة المنشودة في عام 2010 وفق مبدأ "الحصة العادلة"، والزيادة في المعونة بين عامي 2004 و2008



ملاحظة: تستند الحصة العادلة إلى حصة كل بلد مانح عضو في لجنة المساعدة الإنمائية من مجموع الدخل القومي الإجمالي للجنة.

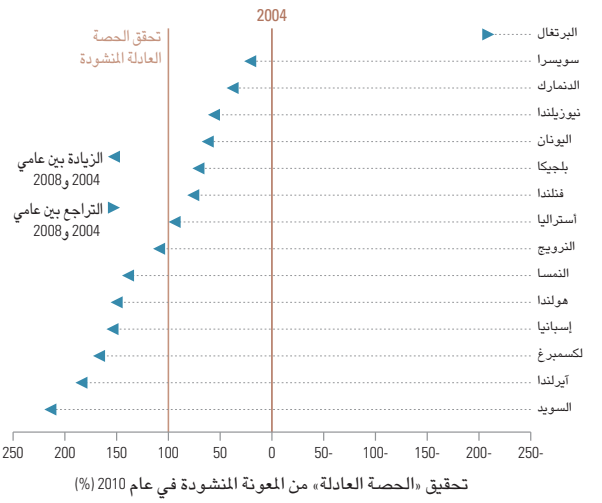
وتقاس الحصة العادلة للجهات المانحة من الزيادة المستهدفة البالغة 50 مليار دولار في صافي مجموع المساعدة الإنمائية الرسمية بين عامي 2004 و2010 عبر ضرب حصتها من مجموع الدخل القومي للجنة في المبلغ المستهدف.

جرت العادة ألا تتجاوز حصة الولايات المتحدة من مجموع الدخل القومي للجنة نسبة 33%.

المصدر: (OECD-DAC, 2009d).

الشكل 4.4: لا يزال على معظم الجهات المانحة غير الأعضاء في مجموعة البلدان الثمانية كذلك قطع شوط طويل في هذا المضمار

النسبة المئوية من الغاية المنشودة في عام 2010 التي حققتها الجهات المانحة الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية حتى عام 2008 وفق مبدأ «الحصة العادلة».



ملاحظة: تستند الحصة العادلة إلى حصة كل بلد مانح عضو في لجنة المساعدة الإنمائية من مجموع الدخل القومي الإجمالي للجنة. وتقاس الحصة العادلة للجهات المانحة من الزيادة المستهدفة البالغة 50 مليار دولار في صافي مجموع المساعدة الإنمائية الرسمية بين عامي 2004 و2010 عبر ضرب حصتها من مجموع الدخل القومي للجنة في المبلغ المستهدف. جرت العادة ألا تتجاوز حصة الولايات المتحدة من مجموع الدخل القومي للجنة نسبة 33%.

المصدر: (OECD-DAC, 2009d).

الإطار 4.1: المعونة والأزمة المالية

لم يكن لسكان أشد البلدان فقراً في العالم أية يد في توليد الانفجار الداخلي الذي شهدته الأسواق المالية وتسبب بالانكماش الاقتصادي العالمي، بيد أنهم من بين أكثر المتضررين منه. وتؤدي المعونة الدولية دوراً رئيسياً في الحيلولة دون أن يتسبب الانكماش العالمي القصير الأجل في أضرار طويلة الأجل تطول التنمية البشرية.

ونظراً لوقع الأزمة الاقتصادية على البلدان الفقيرة، فإن من الملح بالنسبة للجهات المانحة لا أن تفي بتعهداتها السابقة في مجال المعونة فحسب، بل أن تلبي الاحتياجات الإضافية الناجمة عن هذه الأزمة. وقد حققت البلدان نتائج متفاوتة في هذا المضمار حتى الآن:

- *المملكة المتحدة: الإبقاء على القيمة الفعلية للتعهدات.* بالنظر إلى حالة الكساد وتراجع توقعات الدخل القومي الإجمالي في عام 2010، كان بمقدور المملكة المتحدة أن تقلص ميزانيتها المخصصة للمعونة على نحو كبير من دون أن تحيد عن تحقيق نسبة من المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي قدرها 0,56%. ولكن، بدلاً من ذلك، كشف استعراض للإنفاق العام في عام 2009 عن خطط للوفاء بتعهدات الإنفاق الفعلية المتوقعة للعامين 2009 و2010. ونتيجة لذلك، يتوقع أن تفوق نسبة المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي للفترة 2010/2011 في المملكة المتحدة نسبة 0,56% التي حددها الاتحاد الأوروبي.
- *آيرلندا: تقليص أولي والتزام بالانتعاش.* أثر الانكماش الاقتصادي على آيرلندا أكثر من تأثيره على جل بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي تقريباً. وحُملت الميزانية الوطنية كلفة رزمة إنقاذ مالي واسعة النطاق مما أدى إلى برمجة تقليصات كبيرة في الميزانية. وبموجب الخطط المعلنة عام 2009، ستتقلص الميزانية المخصصة للمعونة بنسبة 22% مما سيقلب الآية بعد فترة من الزيادة السريعة. بيد أن خطط الميزانية المتوسطة الأجل تظهر تواصل الالتزام بأن تبلغ نسبة المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي 0,70% بحلول عام 2012.
- *الولايات المتحدة: الإعلان عن زيادات فعلية.* كشفت الإدارة الجديدة عن خطة طموحة لزيادة المساعدة الإنمائية الوطنية بمقدار الضعف بحلول عام 2015، إذ سترتفع هذه المساعدة من 25 مليار دولار إلى 50 مليار دولار، رغم أن نسبة المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي منخفضة إلى حد كبير. وتظهر الميزانية المقترحة لعام 2010 تراجعاً طفيفاً في مستويات المعونة مقارنة بعام 2009، بيد أن هذه المستويات لا تزال تتيح للولايات المتحدة بلوغ الهدف المنشود، رغم احتمال تعديل التاريخ المستهدف وفقاً لسرعة حدوث الانتعاش الاقتصادي.
- *السويد: بعض التقليصات مع الإبقاء على مستوى تعهد مرتفع.* أعلنت الحكومة السويدية إدخال تقليص كبير في ميزانية المعونة لعام 2010. ويرتبط هذا القرار بالكساد الذي عم اقتصاد البلاد في عام 2009 وبالممارسات التي تتبعها السويد المتمثلة بتحديد مستويات المساعدة الإنمائية بحسب نسبة المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي. وسيبلغ التقليص نحو 12% بيد أن الحكومة ملتزمة بمواصلة إنفاق 1% من دخلها القومي الإجمالي على شكل معونة خارجية.
- *إسبانيا: مواصلة الطريق الصاعد.* على الرغم من الانكماش الاقتصادي الذي بدأ عام 2008، اعتمدت الحكومة الإسبانية في بداية عام 2009 إطار سياسات جديد طموح للغاية يتضمن تعهدات على عدة سنوات. وستسهم الغايات المنشودة في مجال الإنفاق العام في أن تبلغ نسبة المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي 0,70% بحلول عام 2012، أي قبل الموعد الجماعي الذي حدده الاتحاد الأوروبي بثلاث سنوات.
- *إيطاليا: تقليصات هائلة انطلاقاً من أساس متدن في ظل تضاؤل القدرة على التنبؤ وغياب خطة للانتعاش.* تصعب المطابقة بين تصرفات الحكومة الإيطالية وكل من نص وروح البيانات الدولية التي وقعتها منذ عام 2005. وتصف المفوضية الأوروبية إيطاليا بأنها «الدولة العضو الوحيدة التي يبدو أنها بصدد التخلي عن تعهداتها» (European Commission، 2009b، p.27). وتشمل مبررات هذا الحكم وجود خطط لإدخال تقليصات كبيرة خلال الفترة 2009–2011 من شأنها خفض نسبة المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي من 0,20% في عام 2008 إلى 0,09% في عام 2011. فضلاً عن ذلك، فإن

أدى ارتفاع قيمة الدولار الأمريكي مقابل عملات كبرى الجهات المانحة الأخرى إلى انكماش قيمة المعونة

السذاجة أن نفترض أنه يمكن عزل ميزانيات المعونة بالكامل عن التطورات الاقتصادية الأوسع نطاقاً، ومن شأن القيادة السياسية أن تحدث تغييراً جذرياً في هذا الصدد.

فلننظر في مواقف كل من إيطاليا وإسبانيا المختلفة للغاية داخل الاتحاد الأوروبي. فإيطاليا إحدى أقل الجهات المانحة سخاءً في الاتحاد الأوروبي، كما أنها تمضي نحو تحقيق الغايات المشتركة في مجال المعونة ببطء أكبر مقارنة بالدول الأعضاء الأخرى جميعها تقريباً. وفي المقابل، تضاعفت حصة المعونة التي تقدمها إسبانيا من دخلها القومي الإجمالي تقريباً منذ عام 2004 وتفوقت إسبانيا على إيطاليا من حيث المبالغ المالية المطلقة. وكما يتضح من الشكل 4,5، فإن إسبانيا عموماً في طريقها لتحقيق هدفها الوطني المتمثل في أن تبلغ نسبة المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي 0,56% بحلول عام 2010، في حين أن لا أمل في أن تحقق إيطاليا الأهداف التي أقرتها إبان مؤتمرات القمة المتعاقبة لمجموعة الثمانية، أو أن تحقق الهدف الذي حدده الاتحاد الأوروبي عام 2005. ولهذا العجز ثقله من منظور تمويل التنمية، فلو اقتربت مستويات المعونة الإيطالية من غاية عام 2010 بالوتيرة نفسها التي سارت بها إسبانيا، لكانت ميزانيتها المخصصة للمعونة لعام 2008 أكبر بنحو 3,8 مليار دولار (بالسعر الثابت لعام 2007). وفي الحقيقة فإن إيطاليا تتنعم بالأداء القوي الذي حققته إسبانيا وسائر بلدان الاتحاد الأوروبي التي تدفع الاتحاد نحو بلوغ غاياته في مجال المعونة.

وسيتوقف تأثير الانكماش الاقتصادي على مستويات المعونة جزئياً على كيفية ترجمة الجهات المانحة لتعهداتها. فمع تراجع توقعات النمو الاقتصادي، يحتمل أن تترتب على تعريف التعهدات وفق نسب المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي عواقب ضارة بالنسبة لإجمالي المعونة: فحصة ثابتة من دخل قومي متضائل تناظر حجماً أقل من المعونة. وليست هذه المسألة تقنية فحسب، فتعديل نسبة المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي التي تعهد بها الاتحاد الأوروبي

6 - تستند هذه الإسقاطات إلى محاكاة أجرتها أمانة لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي لصافي مدفوعات المساعدة الإنمائية الرسمية التي صرفتها الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي عام 2010. وتظهر عمليات المحاكاة مستويات المساعدة الإنمائية الرسمية التي ستتوفر لدى بلوغ كل جهة مانحة نسبة المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي المنشودة في عام 2010. وتتطلب هذه الحسابات إجراء إسقاطات للنمو لكل بلد مانح. وبالنسبة لحسابات ما قبل الأزمة، تم استخدام إسقاطات النمو ذاتها (من حزيران/يونيو 2008) التي استندت إليها المحاكاة التي أجرتها لجنة المساعدة الإنمائية [OECD–DAC، 2008b]. وبالنسبة للمبالغ التي عُدلت مراعاةً للأزمة، تم استخدام إسقاطات النمو الواردة في نشرة «آفاق الاقتصاد العالمي» (24 حزيران/يونيو 2009) الصادرة عن منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

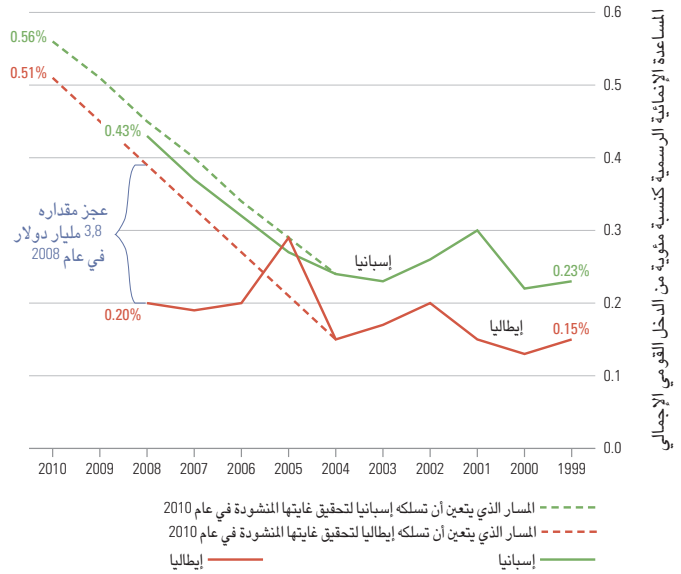
خطط الإنفاق العام الحالية غير أكيدة: فقد أعلمت السلطات الوطنية منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بأن القيود المفروضة على التمويل العام في إيطاليا ستؤثر على اتجاهات المعونة (OECD–DAC, 2009c).

- *كندا: تعهد متواضع بمواصلة النمو.* تعهدت كندا بمضاعفة المساعدة الإنمائية بحلول عام 2010 بالقيمة الاسمية وليس الحقيقية، متخذة كأساس للمقارنة عام 2001 لا عام 2004. وتشير تقديرات منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي إلى أن الوفاء بهذا التعهد سيفضي إلى زيادة المعونة بنسبة 3% بين عامي 2008 و2010، أي بنسبة أدنى من جميع أعضاء مجموعة البلدان الثمانية الأخرى.
- *فرنسا وألمانيا: تواصل انعدام اليقين.* زاد هذان البلدان معونتهما منذ عام 2004، غير أن المفوضية الأوروبية لا تعتبر أياً منهما في طريقه نحو تحقيق الغايات المنشودة عام 2010. ففي أواسط عام 2009، لم يكن أي منهما قد أعد جداول زمنية متعددة السنوات تعرض الخطط الرامية إلى بلوغ هذه الغايات في ضوء توقعات اقتصادية ضعيفة.
- *اليابان: تخطيط لزيادة المعونة انطلاقاً من أساس متدن.* ارتفع مستوى المعونة التي تقدمها اليابان في عام 2008 للمرة الأولى منذ عام 2005، رغم أن نسبة المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي في هذا البلد لا تزال من بين النسب الأدنى في العالم. وبينما لم تتضح التفاصيل بعد، زاد اليابان ميزانيته المخصصة للمساعدات الإنمائية لعام 2009 بنسبة 13%.

المصادر:
European Commission (2009b) ; Sweden Ministry of Finance (2009) ; DFID (2009a) ; Ingram (2009) ; Irish Aid (2009) ; OECD-DAC (2009b) ; Yoshida (2009) ; World Bank and IMF (2009).

الشكل 4.5: تتقدم إسبانيا نحو تحقيق المعونة الوطنية المنشودة وذلك على خلاف إيطاليا

مجموع المعونة كنسبة مئوية من الدخل القومي الإجمالي، إسبانيا وإيطاليا، 1999–2008 (صافي المدفوعات)، والغايات المنشودة في عام 2010



المصدر: OECD-DAC, (2009d).

والبالغة 0,56% كي تعكس تدني التوقعات قد يتسبب في خسارة نحو 9 مليار دولار مقارنة بتنبؤات النمو لعام 2010 التي وضعت قبل بدء الأزمة. ولو ظلت حصة التعليم من إجمالي المعونة كما كانت عليه عام 2007، فإن التعديل قد يعني خسارة 890 مليون دولار من المعونة التي تخصصها الجهات المانحة الأوروبية[6] للتعليم في عام 2010.

ومن شأن تقلب أسعار العملات المتصل بالأزمة المالية أن يؤثر هو أيضاً على تدفقات المساعدة الإنمائية. فقد أدى ارتفاع قيمة الدولار الأمريكي مقابل عملات كبرى الجهات المانحة الأخرى إلى انكماش قيمة المعونة. وتشير التحاليل الأولية التي أجراها البنك الدولي إلى أن الخسارة قد تتراوح بين 3 مليار و 5 مليار دولار سنوياً [World Bank and IMF, 2009b].

الخلاصة

تعتبر هذه الفترة حاسمة على صعيد القيادة في مجتمع الجهات المانحة. وأياً كانت الضغوط الفورية على الميزانيات، ثمة أسباب وجيهة يمكن للجهات المانحة الاستناد إليها لتفادي تقليص المعونة أو للحد من هذا التقليص قدر الإمكان. وعلى خلاف البلدان الثرية، فإن الكثير من أشد البلدان فقراً في العالم غير مجهزة على النحو الكافي لحماية سكانها من آثار الانكماش الاقتصادي عبر اعتماد سياسة مالية توسعية. فمن شأن تقليص المعونة في وقت تزداد فيه معدلات الفقر، وتخضع الميزانيات لضغوط ويتسع فيه العجز في التمويل في قطاعي التعليم والصحة أن يوجه ضربة قاضية إلى الآمال بتسريع التقدم نحو تحقيق الأهداف الإنمائية الدولية، لا بل سيؤدي إلى تضييع الفوائد التي تأتت من الاستثمارات السابقة في مجال المعونة.

من شأن تقليص المعونة في وقت تزداد فيه معدلات الفقر، وتخضع الميزانيات لضغوط ويتسع فيه العجز في التمويل في قطاعي التعليم والصحة أن يوجه ضربة قاضية إلى الآمال بتسريع التقدم الحاصل

ويتعين النظر إلى التمويل الإضافي الضروري لتحقيق غايات عام 2010 من منظور سليم. فلدى التعبير عن العجز في التمويل البالغ 20 مليار دولار بعبارات مالية مطلقة، يبدو هذا العجز كبيراً، إلا أنه لا يعادل سوى جزء صغير من الكلفة التقديرية المترتبة على إنقاذ النظم المالية في البلدان المتقدمة اقتصادياً – كما لا يعادل سوى 0,05% من الدخل القومي الإجمالي الجماعي للبلدان المانحة الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية. ومن دون التقليل من أهمية الضغوط الحقيقية جداً على ميزانيات حكومات البلدان المانحة، فبالإمكان تحمل كلفة الوفاء بالتعهدات بالمعونة. كما يمكن النظر إلى هذا المبلغ على أنه ثمن زهيد بالنظر إلى الأرباح التي يتوقع جنيها في مجالات التعليم والصحة وتقليص معدلات الفقر.

ومن شأن ذلك أيضاً تعزيز مصداقية التعهدات الدولية ببلوغ الأهداف الإنمائية للألفية. إذ يتعين على الجهات المانحة أن تتجاوز مجرد التأكيد من جديد على تعهداتها وأن تتبنى مقاربات أكثر مصداقية لرصد جهودها المتصلة بالمعونة. وقد أخفق تقرير المساءلة الأولي الذي طال انتظاره واعتمد خلال مؤتمر قمة مجموعة الثمانية في لاكويلا إخفاقاً كبيراً في اختبار المصداقية في مجالات هامة (الإطار 4,2). وفي المستقبل، تتمثل مجالات العمل الثلاثة ذات الأولوية الرئيسية فيما يلي:

تشهد التعهدات بالمعونة حالة ركود وتسلك اتجاهات غير منتظمة إلى حد كبير

- *توضيح التعهد بتحقيق غايات مالية فعلية.* فسرت البلدان النامية الغايات التي تنشدها الجهات المانحة في مجال المعونة بحلول عام 2010 عموماً على أنها تشكل تعهداً مالياً فعلياً بزيادة إجمالي المعونة بمبلغ 50 مليار دولار، يُخصص 25 مليار دولار منها للقارة الأفريقية. ويتعين على جميع الجهات المانحة أن توضح تعهداتها بتحقيق هذه الغايات، من خلال تعديل نسب المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي التي تنشدها في عام 2010 إن اقتضى الأمر. وينبغي الاحتذاء بنموذج المملكة المتحدة التي قررت الإبقاء على تعهداتها الفعلية في مجال المعونة في عام 2010.
- *ترجمة التعهدات إلى خطط للإنفاق العام.* يتطلب تحقيق التنمية على المدى الطويل التنبؤ بتدفقات المعونة، لذا فإن التخطيط بوضوح للميزانيات المخصصة للمعونة يشكل أولوية. ويتعين على الجهات المانحة التي اضطرت لإدخال تعديلات جذرية على ميزانياتها نتيجة للأزمة أن تعتمد النهج الآيرلندي والسويدي من أجل رسم مسار الانتعاش.
- *رصد أداء الجهات المانحة عن كثب.* تشكل التعهدات في مجال المعونة التزاماً جماعياً، ولا يمكن تفادي حصول بعض التباين في أداء فرادى الجهات المانحة. ولكن، وبالنسبة للتعهدات بالمعونة التي قطعت عام 2005، يصعب تجاهل خلاصة مفادها أن التنعم بجهود الآخرين قد أضحى مشكلة، إذ بات بعض الجهات المانحة مضطراً لتعويض تدني تعهدات بعضها الآخر. لذا، ثمة حاجة إلى زيادة صرامة عمليات الرصد والتبليغ العام.

الإطار 4.2: تقرير المساءلة المخيب للآمال الصادر عن مجموعة البلدان الثمانية

صدر عن مؤتمرات القمة السنوية التي تعقدها مجموعة البلدان الثمانية سيل متواصل من البيانات التي تقطع تعهدات ايجابية في مجال التعليم. وتوج الإقرار خلال السنوات الأخيرة بأهمية رصد تنفيذ هذه التعهدات بصدور تقرير المساءلة الأولي الذي اعتمدته المجموعة في مؤتمر قمتها عام 9002 في لاكويلا في إيطاليا. بيد أن مضمون هذا التقرير كان بعيداً كل البعد عن معايير التبليغ المطلوبة.

ويدعي التقرير بأنه يجري تحليلاً «للتقدم المحرز نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع ومبادرة المسار السريع» (ص.61)، بيد أنه في الحقيقة يعتبر تعهدات مجموعة البلدان الثمانية إزاء مبادرة المسار السريع وكأنها مقياس الأداء الوحيد. وعلى خلاف قطاع الصحة الذي اعتمدت بشأنه هذه المجموعة غاية تمويل عالمية ترمي إلى تحقيق الأهداف الإنمائية الدولية، لم تعتمد المجموعة غاية عالمية مماثلة في مجال التعليم. ولا يمثل المبلغ التقديري البالغ 2،1 مليار دولار الرامي إلى تجديد موارد مبادرة المسار السريع سوى جزء صغير من العجز العالمي في تمويل التعليم الأساسي.

ولزيادة الطين بلة، فإن نظام المحاسبة المتصل بدعم مبادرة المسار السريع لا يعمل على نحو جيد، فالمملكة المتحدة هي البلد الوحيد في مجموعة البلدان الثمانية الذي شكل مصدر تمويل رئيسي للمبادرة. وتعهدت مؤتمرات القمة المتعاقبة بسد عجز التمويل هذا، بيد أن الواقع لم يرق إلى مستوى التعهدات. ويحجب تقرير المساءلة هذا الفشل إذ يورد المعونة المخصصة للتعليم في البلدان التي تتلقى الدعم من المبادرة كمعونة مقدمة إلى المبادرة بحد ذاتها.

ويتعين على تقارير المساءلة في المستقبل أن تعتمد نهجاً جديداً لدى وضع المعايير المرجعية في المجالات الثلاثة التالية:

- يتعين على مجموعة البلدان الثمانية أن تعتمد رقماً يحظى بالمصداقية لدى الحديث عن مبلغ العجز العالمي في تمويل التعليم للجميع. ويقدر هذا التقرير ذلك العجز بنحو 61 مليار دولار.
- يتعين على مؤتمرات القمة أن تتفق على إطار «للحصص العادلة» ينص على تعهدات فرادى أعضاء مجموعة البلدان الثمانية بالاستثمار في التعليم الأساسي، وذلك استناداً إلى العجز العالمي في التمويل.
- ينبغي على تقرير المساءلة أن يقيس التعهدات المالية الفعلية المقطوعة لصالح مبادرة المسار السريع كما يتعين على قادة مجموعة البلدان الثمانية أن يضطلعوا بدور قيادي على صعيد إصلاح المبادرة وإحيائها.

المصدر: Group of Eight (2009a).

الاتجاهات الحديثة في مجال المعونة المخصصة للتعليم

بينما توجه الحكومات أنظارها إلى عام 2015، وهو التاريخ المستهدف لتعميم التعليم الابتدائي ولتحقيق أهداف أوسع نطاقاً، سيتوقف احتمال تسريع التقدم جزئياً على تدفقات المعونة في المستقبل. ومن شأن زيادة هذه التدفقات على نحو مستدام ويمكن التنبؤ به أن تدعم استراتيجيات تعليم أكثر طموحاً، وأن تكمل الموارد المتاحة لحشد المعلمين ولبناء قاعات الدرس وللوصول إلى الفئات المحرومة. وفي حين تواصل المعونة المخصصة للتعليم الازدياد، فما من شواهد على بذل جهود منسقة لتعبئة الموارد الإضافية الضرورية لإنجاز تعميم التعليم الابتدائي وسائر الأهداف المتصلة بالتعليم. وإذ نتطلع إلى المستقبل، ثمة خطر حقيقي في أن يقود تراجع التعهدات في مجال التعليم الأساسي إلى تدني مستوى المدفوعات خلال السنوات القليلة القادمة.

لم يطرأ أي تغيير على حصة التعليم من إجمالي المعونة

تغيرت أولويات المعونة على نحو كبير خلال السنوات الأخيرة، إذ ازدادت حصة بعض القطاعات من إجمالي المعونة بينما تراجعت حصة بعضها الآخر في حين ظلت حصة قطاعات أخرى على حالها. ويصب التعليم في هذه الفئة الثالثة، إذ نجمت الزيادة في الدعم المقدم للتعليم منذ منتدى داكار عام 2000 أساساً بفعل زيادة المعونة إجمالاً لا بفعل إعادة توزيع الموارد من قطاعات أخرى. وكان التعليم في الفترة بين عامي 2006 و2007 يستأثر بنحو 12% من مجمل التعهدات بالمعونة للقطاعات المختلفة، وهي النسبة

نفسها التي نالها التعليم في الفترة 1999–2000[7]. وفي المقابل، حقق قطاع الصحة مكاسب جمة من حيث حصته من مخصصات المعونة، إذ ازدادت حصته من المعونة القطاعية من 11% في الفترة 1999–2000 إلى 17% في الفترة 2006–2007. وتعكس هذه الزيادة ارتفاع المعونة الثنائية الأطراف والمتعددة الأطراف والخيرية التي خصصت عبر الصناديق العالمية والبرامج الوطنية[8]. وقد نجحت وكالات الأمم المتحدة ومنظمو الحملات والحكومات والقطاع الخاص في جعل الصحة محور جدول الأعمال الإنمائي الدولي.

ولم يعان تمويل التعليم مباشرة نتيجة ارتفاع نصيب الصحة من المعونة المنفقة. إذ تترتب على بقاء حصة التعليم ثابتة في ظل تزايد إجمالي تدفقات المعونة زيادة في الموارد الفعلية، كما أن الاستثمار في قطاع الصحة يولد فوائد جمة بالنسبة للتعليم. وما يهم في نهاية المطاف هو ما إذا كان إجمالي تدفقات المعونة وغاياتها يتناسبان مع تعهدات الجهات المانحة عام 2000 في منتدى داكار. وللأسف فإن الإجابة هي لا. فلو زادت الجهات المانحة المعونة التي تقدمها على نحو يتماشى مع تعهداتها في غلين إيغلز وظلت حصة التعليم الأساسي من هذه المعونة ثابتة، فإن عجزاً في التمويل قدره نحو 11 مليار دولار سيظل قائماً مقارنة بالمقتضيات التي يحددها هذا التقرير. لذا، يتعين على الجهات المانحة أن تعيد النظر على نحو عاجل في المستوى الإجمالي من المعونة المخططة وفي توزيع هذه المعونة بحسب القطاعات.

لا تزال المدفوعات تتزايد – ولكن هل تتضاءل التعهدات؟

يتطلب التخطيط الوطني الفعال كذلك توافر فكرة واضحة عن حجم المعونة التي يمكن توقعها خلال السنوات القادمة. إذ سيترتب على حشد المعلمين في عام 2010 آثار على ميزانية الرواتب في عام 2012. وعلى نحو مماثل، يتطلب التحاق المزيد من الأطفال بالمدارس الابتدائية والتحقق من إتمامهم مرحلة التعليم الأساسي التخطيط لبناء قاعات الدرس وشراء الكتب المدرسية وسائر مواد التدريس. لذا، تعتبر التعهدات بالمعونة مهمة، إذ أنها تشكل مؤشراً على حجم المدفوعات في المستقبل.

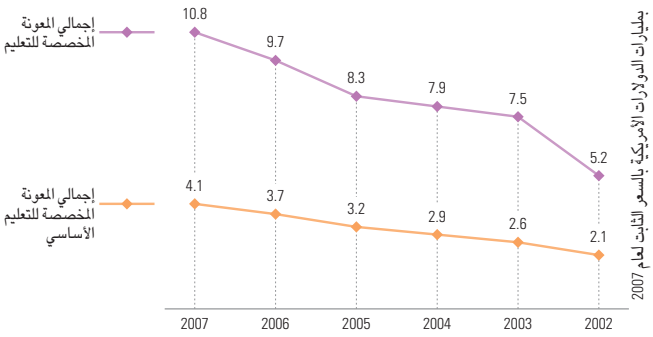
ولا يمكن إجراء مقارنة مباشرة بين المدفوعات والتعهدات: إذ قد تخصص المعونة التي تتعهد بها الجهات المانحة هذا العام لبرامج وطنية تمتد على مدار سنة أو سنتين أو ثلاث سنوات أو أكثر. وثمة عامل آخر يزيد من تعقيد المسألة ألا وهو أن العديد من الجهات المانحة، وعلى رأسها بعض المؤسسات المتعددة الأطراف، لا تحيط لجنة المساعدة الإنمائية علماً بالمدفوعات وبالتالي فإن هذه المبالغ لم تُضمّن في تحليل المدفوعات الذي يعرضه هذا التقرير[9].

7 - حيثما تتم الإشارة إلى فترة من عامين، تم حساب الأرقام استناداً إلى متوسط هذين العامين بهدف تخفيف آثار تقلب التعهدات بالمعونة.

8 - لو ارتفعت حصة التعليم بالمعدل نفسه الذي ارتفعت به حصة الصحة، لبلغت التعهدات المباشرة بالمعونة للتعليم 15,9 مليار دولار في الفترة 2006–2007، بينما لم يبلغ الرقم الفعلي سوى 10,7 مليار دولار.

الشكل 4.6: تسير مدفوعات المعونة المخصصة للتعليم في اتجاه تصاعدي ثابت

إجمالي مدفوعات المعونة المخصصة للتعليم والتعليم الأساسي، 2002–2007



ملاحظة: يفسر الإطار 4,3 كيفية حساب إجمالي المعونة المخصصة للتعليم.

المصدر: OECD-DAC, (2009d).

الإطار 4.3: تقييم إجمالي المعونات المخصصة لقطاع التعليم

لا تقدم المعونة للتعليم عبر اعتمادات مباشرة تخصص لقطاع التعليم فحسب، وإنما تقدم كذلك من خلال موارد تمنح لدعم الميزانية العامة. وكما كانت الحال في التقارير العالمية السابقة لرصد التعليم للجميع، يورد هذا التقرير جزءاً من الدعم المقدم للميزانية العامة كمعونة مخصصة للتعليم. كما يفترض التقرير بأن نصف مجمل المعونة المخصصة للتعليم المقدمة «لمرحلة تعليمية غير محددة» إنما يستهدف التعليم الأساسي. وبالتالي فإن:

- إجمالي المعونة المخصصة للتعليم = المعونة المباشرة المخصصة للتعليم + 20% من الدعم المقدم للميزانية العامة.
- إجمالي المعونة المخصصة للتعليم الأساسي= المعونة المباشرة المخصصة للتعليم الأساسي + 10% من الدعم المقدم للميزانية العامة + 50% من الدعم المخصص للتعليم المقدم «لمرحلة تعليمية غير محددة».

وتشهد المعونة المنفقة على التعليم بصفة عامة وعلى التعليم الأساسي بصفة خاصة زيادة ثابتة (الشكل 4,6). فقد بلغ إجمالي تدفقات المعونة المخصصة للتعليم 10,8 مليار دولار عام 2007، أي بزيادة تفوق ضعف المستوى المسجل عام 2002[10]. أما المعونة المنفقة على التعليم الأساسي فقد ازدادت بوتيرة أقل، إذ ارتفعت من 2.1 مليار دولار عام 2002 إلى 4,1 مليار دولار عام 2007، مما يشير إلى حدوث تحول طفيف في توزيع هذه المعونة لصالح التعليم الثانوي وبعد الثانوي. وانخفضت حصة التعليم الأساسي من مجمل المبالغ المنفقة على التعليم خلال الفترة نفسها من 41% إلى 38%.

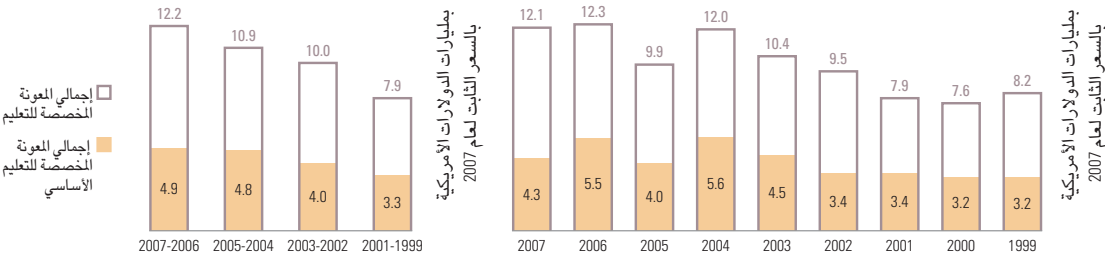
وثمة تباين شديد بين الوضع بالنسبة للتعهدات بتقديم المعونة والمبالغ المنفقة فعلاً، إذ يشهد إجمالي مستوى التعهدات ركوداً كما تسلك التعهدات اتجاهات غير منتظمة على الإطلاق (الشكل 4,7). وفي عام 2007، بلغت التعهدات التي تم التبليغ عنها 12,1 مليار دولار، وهو المستوى نفسه تقريباً الذي شهده عام 2004.

9 - لا يبلّغ صندوق التنمية الأفريقي أو صندوق التنمية الآسيوي أو المؤسسة الدولية للتنمية عن مدفوعاتهم إلى لجنة المساعدة الإنمائية. وتم الحصول على المعلومات عن مدفوعات المؤسسة الدولية للتنمية المخصصة للتعليم لأغراض هذا التقرير مباشرة من البنك الدولي، وبالتالي ضُمنت في تحليل المدفوعات.

10 - ترد جميع الأرقام في هذا القسم الفرعي بسعر الدولار الثابت لعام 2007. ولا تتوافر بيانات عن المدفوعات قبل عام 2002.

الشكل 4.7: ارتفعت التعهدات بالمعونة لصالح التعليم الأساسي خلال الجزء الأول من العقد، بيد أنها تشهد حالياً حالة ركود

مجموع التعهدات بالمعونة لصالح التعليم والتعليم الأساسي، 1999–2007



ملاحظة: يراعي الشكل الأيمن متوسط التعهدات لعامين أو ثلاثة بهدف تقليص التذبذب وتوضيح الاتجاه العام.

المصدر: OECD-DAC (2009d).

ويظل الوضع بالنسبة للتعليم الأساسي يبعث على الكثير من القلق. فرغم تزايد التعهدات بالمعونة خلال السنوات التي تلت منتدى داكار، إذ ارتفعت بنسبة 58% في الفترة من 1999–2000 إلى 2003–2004، إلا أن الفترة التي أعقبت ذلك اتسمت بركود تخللته نوبات من التراجع الحاد. وبأرقام فعلية، فإن مبلغ 4,3 مليار دولار الذي تم التبليغ عنه عام 2007 كان يمثل تراجعاً بنسبة 22% مقارنة بعام 2006 – أو بنحو 1,2 مليار دولار بالأرقام الفعلية– أي أن التعهدات كانت أدنى من مستواها في عام 2003. وشهدت التعهدات المقطوعة لصالح التعليم الأساسي تراجعاً فاق بكثير التراجع في التعهدات لصالح التعليم ككل[11].

وأسهم العديد من العوامل في التراجع الحاد في تعهدات المعونة المخصصة للتعليم الأساسي. ففي عام 2006، قطعت هولندا والمملكة المتحدة تعهدات هائلة للصندوق التحفيزي لمبادرة المسار السريع، كما تعهدت هولندا بتقديم موارد لليونيسيف لدعم التعليم في البلدان المتأثرة بالنزاعات وبالطوارئ الإنسانية[12]. ونظراً لذلك، ارتفعت تعهدات هولندا والمملكة المتحدة بشدة في عام 2006 لتنخفض في العام التالي. وأسهم ارتفاع تعهدات الجهات المانحة الثنائية الأطراف الأخرى، ولا سيما الولايات المتحدة وبعض الوكالات المتعددة الأطراف، في التعويض جزئياً عن هذا التراجع. ونجم عما سبق أثر صاف تمثل في تراجع التعهدات بتقديم المعونة الثنائية الأطراف للتعليم الأساسي بنسبة 31% بين عامي 2006 و2007، بحيث انخفضت إلى ما دون 3 مليار دولار. ويعتبر توقيت التعهدات المقطوعة لكبار متلقي المعونة من العناصر الهامة الأخرى التي تفسر هذا التراجع. إذ تراجعت التعهدات المقطوعة للبلدان العشرين الأكثر استفادة من المعونة المخصصة للتعليم الأساسي، بمن فيهم إثيوبيا ومالي وجمهورية تنزانيا المتحدة من 2,8 مليار دولار عام 2006 إلى 2 مليار دولار عام 2007.

وعلى الرغم من أن تذبذب التعهدات هو أمر لا يمكن تفاديه لدى برمجة المعونة، فإن الاتجاهات الحديثة تبرز وجود مشاكل جدية تعتري النظام ككل. ومن بين هذه المشاكل أن مجموعة قليلة من الجهات المانحة تهيمن على الدعم المخصص للتعليم. ففي عامي 2006 و2007، كانت الجهات المانحة الخمس التي تقدم أكبر المعونات للتعليم – أي فرنسا وألمانيا وهولندا والمملكة المتحدة والمؤسسة الإنمائية الدولية التابعة للبنك الدولي – توفر 59% من مجمل التعهدات للقطاع. وتستأثر فرنسا وألمانيا اللتان يبلغ مجموع تعهداتهما 3,5 مليار دولار بما يربو على ربع إجمالي المعونة المخصصة للتعليم. وعلى نحو مماثل، فإن الجهات المانحة الخمس الأكبر في مجال التعليم الأساسي –أي المفوضية الأوروبية والمؤسسة الإنمائية الدولية وهولندا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة– تستأثر بنحو 61% من التعهدات (الشكل 4,8). وتكمن إحدى العواقب الرئيسية المترتبة على هذا التركز في أن تعديلاً طفيفاً نسبياً قد تجريه واحدة أو اثنتان من الجهات المانحة الرئيسية على تعهداتها قد يتسبب بعواقب عالمية جمة، وذلك كما تبين من الوقع المشترك الذي أحدثه برنامجا المعونة لكل من هولندا والمملكة المتحدة في عامي 2006 و2007.

تهيمن مجموعة قليلة من الجهات المانحة على الدعم المخصص للتعليم

ويثير سجل البلدان في مجال التعهدات بالمعونة للتعليم الأساسي مخاوف متزايدة كما تطرح التقلبات التي سُجلت منذ عام 2003 أسئلة بشأن إمكانية التنبؤ بالمدفوعات في المستقبل. وعلى الرغم من أن البيانات التي يعرضها هذا القسم هي ذات طابع عالمي، يترتب على تذبذب مستويات الالتزام عواقب بالنسبة للميزانيات الوطنية ولتخطيط التربية في الكثير من البلدان التي تعتمد على المعونة. ويعتبر توسيع قاعدة الجهات المانحة التي تدعم التعليم أحد الحلول المكنة لتقليص التذبذب في مستوى التعهدات.

ولم يطرأ تغيير كبير على توزيع المعونة على البلدان المتدنية والمتوسطة الدخل منذ منتدى داكار (الشكل 4,9). ففي عامي 2006 و2007، كانت البلدان المتدنية الدخل تتلقى أقل بقليل من نصف مجمل المعونة المخصصة للتعليم في المتوسط، كما كانت تتلقى 60% تقريباً من المعونات المخصصة للتعليم الأساسي. أما البلدان المتوسطة الدخل فكانت تحظى بنحو خمسي إجمالي المعونة المخصصة

11 - تراجعت التعهدات المخصصة للتعليم ككل بنسبة 2% بين عامي 2006 و 2007.

12 - بلغت هذه التعهدات 553 مليون دولار للصندوق التحفيزي و 231 مليون دولار لليونيسيف.

للتعليم. وتخصص نسبة كبيرة من هذه المعونة لمرحلة التعليم بعد العالي، رغم أن هذه البلدان تنال ربع المعونة المخصصة للتعليم الأساسي.

يتعين منح التعليم الابتدائي المزيد من الأولوية

لا يمكن للبلدان أن توسع الخيارات المتاحة لسكانها من خلال التعليم الابتدائي فحسب. ويترتب على التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي زيادة في الطلب على التعليم الثانوي – وتؤدي المدارس الثانوية دوراً رئيسياً في تدريب المعلمين. ويعتبر الاستثمار في التعليم بعد الثانوي هاماً كذلك في تنمية المهارات التي تعزز آفاق النمو الاقتصادي.

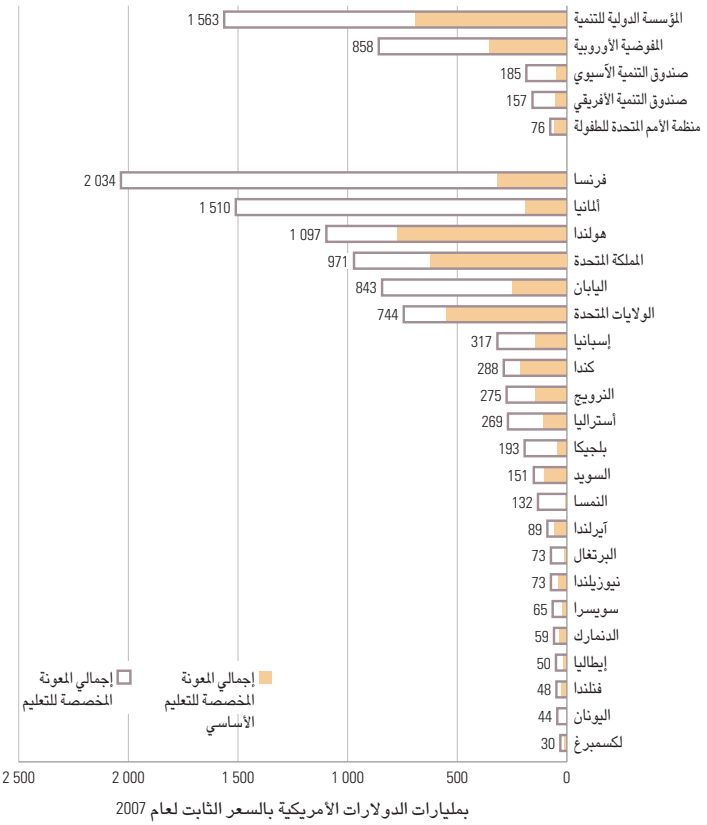
وللأسباب السابقة جميعاً، ثمة ما يبرر تخصيص المعونة للتعليم بعد الابتدائي في إطار التزامات داكار. ويتمثل التحدي أمام الجهات المانحة –وأمام متلقي المعونة أيضاً– في تحقيق التوازن السليم بين مستويات الدعم المقدمة لمراحل التعليم المختلفة. فما مدى نجاحهم في مواجهة هذا التحدي؟

تعهدت الجهات المانحة من خلال توقيعها إطار عمل داكار بزيادة الحصة التي تخصصها للتعليم الابتدائي ولسائر أشكال التعليم الأساسي[13]. وأقرت الجهات المانحة عبر هذا التعهد ضمنياً بأن حجم المعونة المخصصة للمرحلة الابتدائية ضئيل للغاية، ولا سيما في البلدان التي كانت بعيدة عن تعميم التعليم الابتدائي. بيد أن النماذج التي برزت منذ عام 2000 لا تشير إلى حصول أي تصحيح جذري، إذ يخصص نحو ربع المعونة للتعليم الأساسي مباشرة، وهي حصة تقل بعض الشيء عن حصة هذا التعليم إبان

13 - تشمل المعونة المخصصة للتعليم الأساسي التعليم قبل الابتدائي، والقراءة والكتابة، والمهارات الحياتية الأساسية. ولا تتوافر بسهولة بيانات شاملة عن المعونة المخصصة لأشكال التعليم الأساسي فيما عدا التعليم الابتدائي، غير أن إصدارات سابقة من تقرير رصد التعليم للجميع قد أظهرت أن حجم المعونة المخصصة لها محدود جداً.

الشكل 4.8: تتعهد مجموعة صغيرة من الجهات المانحة بحصة الأسد من المعونة

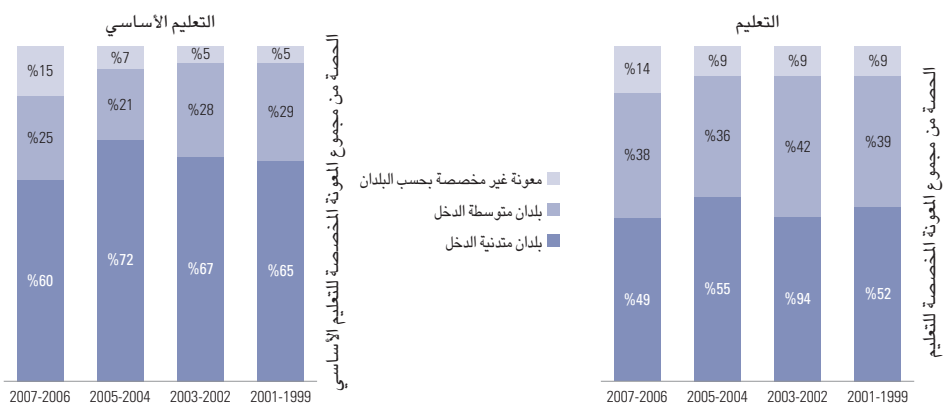
مجموع التعهدات بالمعونة لصالح التعليم والتعليم الأساسي، بحسب الجهة المانحة، المتوسط في 2006–2007



ملاحظة: المؤسسة الدولية للتنمية = IDA، المفوضية الأوروبية = EC، صندوق التنمية الآسيوي = AsDF، صندوق التنمية الأفريقي = AfDF، منظمة الأمم المتحدة للطفولة = UNICEF.
المصدر: OECD-DAC (2009d).

الشكل 4.9: لم يطرأ أي تغير على الأولوية الممنوحة للبلدان المتدنية الدخل منذ منتدى داكار

مجموع التعهدات بالمعونة لصالح التعليم والتعليم الأساسي، بحسب فئات الدخل للبلدان، 1999–2007



ملاحظة: ترد التعهدات المخصصة لمبادرة المسار السريع في فئة "معونة غير مخصصة بحسب البلدان". وازدادت التعهدات المخصصة للصندوق التحفيزي التابع للمبادرة خلال السنوات الأخيرة، مما يفسر جزءاً من الزيادة في حصة "المعونة غير المخصصة بحسب البلدان" في الفترة 2006-2007. وتستأثر البلدان المستفيدة المتدنية الدخل بالسواد الأعظم من التعهدات المخصصة لمبادرة المسار السريع.
المصدر: OECD-DAC (2009d).

الشكل 4.10: لا يعطي سوى القليل من الجهات المانحة الأولوية للتعليم الأساسي

التعهدات بالمعونة المباشرة للتعليم بحسب المستوى التعليمي، المتوسط في 2006-2007، والتغير في حصة التعليم بعد الثانوي بين 1999–2000 و2006–2007

ملاحظة: تتوزع المعونة المباشرة المخصصة للتعليم على أربع فئات فرعية هي: التعليم الأساسي، والتعليم الثانوي، والتعليم بعد الثانوي، والتعليم "دون تحديد المستوى". وتسجل المعونة المقدمة للتعليم من دون تخصيصها لمستوى تعليم معين كمعونة "دون تحديد المستوى". المؤسسة الدولية للتنمية = IDA، المفوضية الأوروبية = EC، صندوق التنمية الآسيوي = AsDF، صندوق التنمية الأفريقي = AfDF، منظمة الأمم المتحدة للطفولة = UNICEF.

المصدر: OECD-DAC (2009d).

وكثيراً ما يترتب على النهوض بالتعليم العالي ارتفاع مستويات الإنفاق على المعونة داخل البلد المانح

عقد منتدى داكار[14]. ونتيجة للتقليصات الجذرية التي حصلت عام 2007، انخفضت حصة التعليم الأساسي من مجمل المعونة المباشرة المخصصة للتعليم انخفاضاً حاداً. وإلى جانب التعليم الأساسي، تهيمن مرحلة التعليم بعد الثانوي، إذ استأثرت بنحو 38% من مجموع التعهدات بين عامي 1999 و2007. وبين هذا وذاك نجد التعليم الثانوي الذي حظي بنحو 12% من المعونة خلال الفترة نفسها، رغم تصاعد إجمالي مستويات الدعم المقدمة له – ويبدو أن هذا التصاعد هو على حساب التعهدات المقطوعة للتعليم الأساسي لا على حساب تلك المقدمة للتعليم بعد الثانوي.

وتنجم هذه الصورة العالية عن بيانات وطنية شديدة التباين تتعلق بالمعونة. وكما يتضح من الشكل 4,10، تتفاوت تعهدات فرادى الجهات المانحة تجاه شتى مراحل التعليم تفاوتاً كبيراً. فاثنتان من الجهات المانحة الثنائية الست الأكبر –أي هولندا والولايات المتحدة– تخصصان ما يربو على 60% من المعونة للتعليم الأساسي، بينما تخصص ثلاث جهات مانحة أخرى –هي فرنسا وألمانيا واليابان– ما يربو على 55% من تعهداتها للتعليم بعد الأساسي، مما يدعم اتجاه توزيع المعونة العالمية لما بعد المرحلة الأساسية للتعليم. ولدى التمعن في دراسة البيانات، يتبين وجود انحياز واضح للتعليم بعد الثانوي، إذ تخصص كل من فرنسا وألمانيا أكثر من 70% من معونتهما لهذه المرحلة. ويشير الشكل كذلك إلى أن فرنسا واليابان قد زادتا إلى حد كبير حصة تعهدات المعونة المخصصة للتعليم بعد الثانوي بينما سار بعض الجهات المانحة الأخرى في الاتجاه المعاكس، ومن بينها إسبانيا (الإطار 4,4).

وكثيراً ما يترتب على النهوض بالتعليم العالي ارتفاع مستويات الإنفاق على المعونة داخل البلد المانح. وقد تناول التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2009 بأسلوب ناقد الممارسات المحاسبية المتصلة بالتبليغ عن مستويات المعونة المخصصة للتعليم بعد الثانوي. وفي حالة كل من فرنسا وألمانيا، فإن أكثر من أربعة من كل خمسة دولارات من المعونة التي يتم تبليغ لجنة المساعدة الإنمائية بها تتخذ شكل «تكاليف منسوبة إلى طلاب» يدرسون في هذين

14 - لا تشير هذه النسبة إلا إلى التعهدات المباشرة بالمعونة للتعليم الأساسي، مما يستثني الدعم المقدم للميزانية العامة والمعونة المخصصة للتعليم «دون تحديد المستوى» (أنظر الإطار 4,3).

الإطار 4.4: إسبانيا: إرادة سياسية وراء زيادة المعونة المخصصة للتعليم الأساسي

اكتسبت الجهود الدولية لتقديم المعونة زخماً كبيراً بفضل بروز إسبانيا السريع كجهة مانحة كبرى. وقد رفدت إسبانيا تدفقات المعونة المتزايدة التي تقدمها بقطع تعهد أقوى على صعيد الإنصاف، ولا سيما في مجال التعليم.

وشهدت المعونة الإسبانية تحولاً مذهلاً منذ عام 2000، إذ تضاعفت نسبة المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي لتبلغ 0,43%. وبالنظر إلى النمو الاقتصادي السريع الذي تشهده إسبانيا، فإن هذه الزيادة ستنطوي على زيادة كبيرة في التحويلات المالية الفعلية. وفضلاً عن ذلك، وسعت إسبانيا نطاق تركيزها الذي كان ضيقاً في بادئ الأمر (ويركز على أمريكا اللاتينية) كما قللت ربطها للمعونة بحجم صادراتها أو بمصالحها التجارية. ومنذ اعتماد الخطة الرئيسية الثانية (2005–2008)، ازداد التركيز على تقليص معدلات الفقر. واستندت هذه الخطة إلى نقطة مرجعية أساسية تتمثل في الأهداف الإنمائية للألفية، وعرضت استراتيجية تفصيلية لحشد طائفة واسعة من السياسات ومن الوزارات دعماً لأهداف التعاون الإنمائي الإسبانية.

وجعلت هذه الخطة من التعليم للجميع محور جدول أعمال المعونة التي تقدمها. ولدى عقد منتدى التعليم العالمي، كانت إسبانيا تقدم معظم المعونة المخصصة للتعليم لمرحلة التعليم العالي. أما منذ منتدى داكار، فلم تكتف إسبانيا بزيادة مستوى المعونة فحسب وإنما حولت وجهة هذه المعونة لصالح التعليم الأساسي. وازداد مجموع تعهدات المعونة للتعليم من متوسط سنوي قدره 268 مليون دولار في الفترة 1999–2000 إلى 316 مليون دولار في الفترة 2006–2007، أي بزيادة نسبتها 18%. وخلال الفترة نفسها، ازداد مجموع المعونة المخصصة للتعليم الأساسي بنسبة 79% ليبلغ 144 مليون دولار، أي أقل بقليل من نصف مجموع المعونة التي تخصصها إسبانيا للتعليم ككل.

وبإمكان الحكومة الإسبانية من خلال أداء دور قيادي أن تسهم إسهاماً كبيراً في تجديد وإحياء جدول أعمال المعونة المخصصة للتعليم. إذ ستتولى إسبانيا خلال النصف الأول من عام 2010 رئاسة الاتحاد الأوروبي، وبالتالي فإنها ستحتل موقعاً يتيح لها أن تناشد سائر الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي لقطع تعهدات أكبر بتقديم المعونة للتعليم، بما في ذلك التعهد بزيادة الإنصاف بين القطاعات المختلفة.

المصادر: Manzanedo and Vélaz de Medrano (2009) ; OECD-DAC (2009d).

البلدين. ويعني ذلك في الحقيقة أن التكاليف التقديرية المترتبة على تعليم طلبة من البلدان النامية في مؤسسات التعليم العالي الفرنسية والألمانية تحتسب كمعونة مقدمة لبلدان هؤلاء الطلاب. وفي ألمانيا، ينفق 701 مليون يورو من أصل 714 مليون يورو مخصصة للتعليم العالي في برنامج المعونة الألماني على هذا النحو، مما يمثل قرابة 68% من المعونة التي تخصصها ألمانيا للتعليم [German Federal Ministry for Economic Cooperation and Development, 2009]. وعلى الرغم من أن حساب الإنفاق المحلي على التعليم العالي كجزء من المعونة ينسجم مع قواعد التبليغ في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، لطالما شككت مجموعات المجتمع المدني في كلا البلدين وبعض أعضاء مجلس الشيوخ الفرنسي في مدى شرعية ذلك.

بيد أن انتقادات كهذه لا تعني أن من غير المهم تقديم الدعم لمراحل التعليم العالي. فكما تجلى في الفصل الثاني، أهمل الكثير من الجهات المانحة التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني. وتعتبر ألمانيا استثناءً في هذا الصدد، إذ استندت ألمانيا إلى تجربتها الوطنية الواسعة النطاق فقامت بإنفاق 77 مليون يورو عام 2007 لدعم التعليم المهني، وتعتبر ألمانيا إحدى أكبر الجهات المانحة لقطاع التعليم المهني في العالم. وتقوم ألمانيا بتمويل إصلاح وتوسيع التعليم المهني في بلدان على غرار مصر وإثيوبيا وموزمبيق وأوغندا. وكجزء من استراتيجية واسعة النطاق لتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية، استجابت ألمانيا لطلبات وجهتها حكومات وطنية بزيادة الدعم المخصص لتنمية المهارات باعتبارها وسيلة لرفع الأجور ومعالجة مشكلة البطالة لدى الشباب [German Federal Ministry for Economic Cooperation and Development, 2009]. وتؤدي المعونة الألمانية دوراً هاماً في دعم إصلاح التعليم التقني والمهني، وثمة نية لأن تسير جهات مانحة أخرى في خطى ألمانيا. ويتمثل التحدي الأعظم بالنسبة للجهات المانحة في تحقيق التوازن السليم. ففي البلدان التي لا يزال الفقر يشكل فيها عائقاً هائلاً أمام تعميم التعليم الابتدائي، لا يوجد ما يبرر تخصيص الشق الأكبر من موارد المعونة الشحيحة للتعليم العالي الذي يستفيد منه على نحو ساحق الطلاب الأعلى دخلاً.

بإمكان الحكومة الإسبانية من خلال أداء دور قيادي أن تسهم إسهاماً كبيراً في تجديد وإعادة إحياء جدول أعمال المعونة المخصصة للتعليم

جهات مانحة ناشئة، وتبرعات خاصة، وتمويل تجديدي

يواصل أعضاء لجنة المساعدة الإنمائية الهيمنة على المساعدة الإنمائية الدولية، بيد أن مصادر جديدة هامة للمعونة قد بدأت تبرز ومن شأن بعضها أن يعطي دفعة عظيمة لقطاع التعليم.

ويزداد إجمالي المعونة المقدمة من بلدان ليست أعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية بقوة. ورغم أنه كثيراً ما يشار إلى هذه البلدان باسم «الجهات المانحة الناشئة»، فللكثير من أعضاء هذه المجموعة المتنوعة باع طويل في توفير المعونة للبلدان النامية. وفي عام 2007، وصلت المعونة المقدمة من بلدان ليست أعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية وبُلِّغت اللجنة بها[15] إلى 5,6 مليار دولار – أي أربعة أضعاف هذه المعونة في عام 1999. وتعتبر المملكة العربية السعودية أكبر هذه الجهات المانحة الناشئة، إذ أنفقت على المعونة في عام 2007 مبلغ 2,1 مليار دولار. وقُدرت المعونة المتأتية من البرازيل بنحو 437 مليون دولار بينما بلغت المعونة المقدمة من الهند مليار دولار. ولا تتوافر بيانات رسمية بالنسبة للصين، بيد أن التقديرات تشير إلى أن إجمالي ميزانية المعونة الصينية تراوح بين 1 و 1,5 مليار دولار في عام 2006 [OECD–DAC, 2009c].

ومن شأن النمو الاقتصادي القوي، وحجم الميزان الخارجي في البلدان ذات الاقتصادات الكبرى كالبرازيل والصين والهند، وتنامي التعاون في مجالات منها التجارة والطاقة، أن يسهم

15 - بما فيها الجمهورية التشيكية والمجر وآيسلندا وإسرائيل والكويت وبولندا وجمهورية كوريا والمملكة العربية السعودية والجمهورية السلوفاكية وتركيا والإمارات العربية المتحدة.

في التنامي المتواصل للمعونة المقدمة من بلدان ليست أعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، مما يزيد من أهمية تحسين تدفق المعلومات والتنسيق بين الجهات المانحة كافة [Manning, 2006]. وسيتطلب تحقيق هذه النتيجة توسيع نطاق هياكل حوكمة المعونة التي تحتاج إلى الإصلاح للتحقق من مراعاة آراء الجهات المانحة الناشئة لدى إعداد السياسات وتحديد الأولويات.

ولا يتوافر الكثير من المعلومات بشأن تركيبة حافظات المشاريع لدى الجهات المانحة غير الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية حتى يتسنى تقييم المعونة التي تخصصها للتعليم. فقد دعمت الصين برامج بناء المدارس في أفريقيا جنوب الصحراء، كما زادت الدعم الذي توفره للتدريب ضمن معونتها الخارجية. وفي عام 2007، كان أكثر من 80 000 شخص من بلدان نامية قد شاركوا في دورات تدريبية قصيرة ومتوسطة الأجل في مجالات متنوعة منها الزراعة والصحة والإدارة والتعليم بدعم من المعونة الصينية [Brautigam, 2008]. أما جمهورية كوريا، التي تطمح لأن تنضم إلى عضوية لجنة المساعدة الإنمائية في عام 2010، فتصب جل تركيزها على البنى الأساسية الخاصة بالخدمات الاجتماعية. كما يعتبر التعليم أحد القطاعات السبعة ذات الأولوية في الاستراتيجية القطرية المتوسطة الأجل الخاصة بالمساعدة الإنمائية الرسمية ونال 14% (70 مليون دولار) من المعونة الثنائية المقدمة عام 2007 [OECD–DAC, 2008c]. وفي أيلول/سبتمبر 2008، شاركت المملكة العربية السعودية في إطلاق مبادرة عالمية جديدة هي مبادرة التعليم للجميع: خريجو عام 2015. وتعهدت المملكة بتقديم 500 مليون دولار على شكل قروض ميسرة لتمويل التعليم الأساسي – وهي أول مساهمة من هذا النوع من المملكة وتشير إلى زيادة الحصة المخصصة للتعليم الأساسي من إجمالي القروض التي تمنحها [Education for All : Class of 2015, 2008].

في عام 2007، وصلت المعونة التي قدمها القطاع الخاص لتمويل أنشطة دولية وبُلغت بها منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي إلى 18,6 مليار دولار، وهو مبلغ يقل بالتأكيد عن التدفقات الفعلية

ولا تعتبر البيانات المتعلقة بالمعونة التي يقدمها القطاع الخاص شمولية، بيد أن الشواهد المتاحة تشير إلى تزايد هذه المعونة على نحو كبير خلال السنوات الأخيرة. وفي عام 2007، وصلت المعونة التي قدمها القطاع الخاص لتمويل أنشطة دولية وبُلغت بها منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي إلى 18,6 مليار دولار، وهو مبلغ يقل بالتأكيد عن التدفقات الفعلية [World Bank and IMF, 2009]. وتوفر المؤسسات الدولية –كمؤسسة بيل وميليندا غيتس– والشركات الحصة الأكبر من تدفقات المعونة هذه التي يخصص السواد الأعظم منها لقطاع الصحة العامة. وأظهر مسح أجري مؤخراً أن 43% من المساهمات التي تقدمها مؤسسات تتخذ من الولايات المتحدة مقراً لها استهدف قطاع الصحة في البلدان النامية، بينما لم يخصص سوى 6% منها لقطاع التعليم [World Bank and IMF, 2009].

وقد يكون هذا الوضع في طريقه للتغير. إذ برزت مؤخراً عدة مبادرات جديدة في مجال التعليم، ينطوي الكثير منها على شراكات تجديدية بين القطاعين الخاص والعام. وفي عام 2008، أسهم معهد المجتمع المفتوح بمبلغ قدره 5 مليون دولار لصالح برنامج إنعاش التعليم الابتدائي في ليبيريا.

وهذه إحدى الحالات الأولى التي تشترك فيها مؤسسة خاصة وجهات مانحة متعددة الأطراف وثنائية الأطراف لتوفير موارد جماعية لدعم برنامج تعليم وطني، وهو نهج بات راسخاً في قطاع الصحة من خلال الصندوق العالمي لمكافحة الإيدز والسل والملاريا والتحالف العالمي للقاحات والتحصين (أنظر القسم الأخير). وفي عام 2007، استهلت مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين حملة «التسعة ملايين» بالتعاون مع شركتي نايك ومايكروسوفت. وترمي هذه الحملة إلى جمع 220 مليون دولار بحلول عام 2010 لتمكين 9 مليون طفل لاجئ أو محروم من الانتفاع بالتعليم وبالرياضة وبالتكنولوجيا [UNHCR, 2007]. واستهلت كذلك مشروعات بالاشتراك مع المنتدى الاقتصادي العالمي، ركزت في الكثير من الأحيان على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مجال التعليم. وتعمل مبادرة التعليم الأردنية التي تحظى بدعم من الحكومة الأردنية ومن شركات خاصة ومنظمات غير حكومية، مع المعلمين والتلاميذ للنهوض بالتعلم التفاعلي في 100 «مدرسة استكشافية» [Light et al., 2008].

وثمة الكثير من نماذج التمويل التجديدية التي يمكن أن تستنير بها النُهج التعليمية. ويمكن استخلاص الكثير من الدروس من تجارب قطاع الصحة، إذ قام مرفق التمويل الدولي للتحصين (IFFIm) بتعبئة نحو 1,2 مليار دولار من خلال إصدار سندات حكومية. كما ولّدت أول آلية التزام مسبق للسوق، وهي آلية ترمي إلى توفير الحوافز لتطوير أدوية جديدة لمعالجة الأمراض المتصلة بالفقر، مبلغاً قدره 1,5 مليار دولار [GAVI Alliance, 2009a]. ويشكل تغير المناخ أحد المجالات الأخرى التي تحظى على نحو متزايد بالتفكير الناقد. بيد أن وكالات تقديم المعونة المخصصة للتعليم ومناصري الحملات في هذا المجال لم يتفاعلوا بسرعة كبيرة مع نماذج التمويل التجديدية. وينبغي التأكد من أن مصالح أطفال العالم غير الملتحقين بالمدارس والبالغ عددهم 72 مليون طفل لن تدفع خارج حلقة التمويل التجديدي بسبب تنافس الطلبات المقدمة من قطاعات أخرى.

وسيتطلب تفادي ذلك بذل جهود أكثر فعالية على صعيد تنظيم الحملات وأنشطة المناصرة، تدعمها قيادة سياسية أكثر حسماً ضمن منظومة الأمم المتحدة. ويتعين استغلال الفرص المتاحة للتحرك، ومن الأمثلة على هذه الفرص بطولة كأس العالم لكرة القدم عام 2010 التي باتت تتحول إلى جهة تنسيق هامة للأنشطة والحملات الدولية في مجال التعليم للجميع. ففي عام 2009، أكدت كل من فرنسا والمملكة المتحدة من جديد على تعهدهما المشترك بإلحاق 8 ملايين طفل إضافي بالمدارس قبيل بدء هذه البطولة، غير أن تفاصيل ذلك –ولا سيما فيما يتعلق بميزانية المعونة الفرنسية– لا تزال غامضة. وتتعاون الحملة العالمية من أجل التعليم مع الاتحاد الدولي لكرة القدم ومع عدد من كبرى بطولات دوري كرة القدم الأوروبية خلال الفترة التي تسبق بطولة كأس العالم لرفع مستويات الوعي بمشاكل التعليم التي تواجه أفريقيا جنوب الصحراء ولحشد بعض التمويل الإضافي [Goal, 2009 1]. بيد أن رفع الوعي وتوفير مساهمات طوعية محدودة لا يكفيان.

وبوسع التمويل التجديدي أن يعود بالفائدة على التعليم حتى بعد انتهاء مباريات كأس العالم 2010 بكثير. فمن شأن اتفاق بين كبرى بطولات دوري كرة القدم الأوروبية بفرض رسوم ضئيلة (0,4%) لصالح التعليم للجميع على إيراداتها المستقبلية المتأتية من الجهات الراعية ومن التسويق الإعلامي أن يولد نحو 48 مليون دولار سنوياً. وسواء قُدمت هذه الموارد عبر مبادرة المسار السريع بعد إصلاحها أو عبر غيرها من الآليات المتعددة الأطراف، فإن من شأنها أن تتيح لإحدى أكثر الرياضات شعبية في العالم أن تحدث تغييراً جذرياً في حياة بعض من أكثر أطفال العالم فقراً (الإطار 4,5).

الإطار 4,5: التعليم للجميع وكأس العالم لكرة القدم

ستستضيف أفريقيا في عام 2010 بطولة كاس العالم لكرة القدم وذلك للمرة الأولى في تاريخها. وسيشكل هذا الحدث معياراً مرجعياً للمنافسات الرياضية العالمية، فبالإضافة إلى كونه الحدث الأول من نوعه الذي ينظم في أفريقيا، فإن هذه البطولة ستكون كذلك الأكثر مشاهدة وستدر قدراً أكبر من الإيرادات المتأتية من وسائل الإعلام ومن الراعين مقارنة ببطولات كأس العالم السابقة جميعها. ومن شأن بطولة كأس العالم هذه، بفضل الدور القيادي الذي قد يضطلع به كل من الاتحاد الدولي لكرة القدم وأعضائه الوطنيين والنوادي واللاعبين والمشجعين في جميع دول العالم، أن تشكل معياراً مرجعياً على صعيد مكافحة الحرمان في مجال التعليم.

إن تخصيص نسبة ضئيلة فحسب من الإيرادات التي تتدفق بفضل كأس العالم للتعليم كفيل بتغيير حياة الأطفال غير الملتحقين بالمدارس إلى حد كبير. تصوروا ما يمكن إنجازه بفضل فرض رسوم ضئيلة على الإيرادات المتأتية من وسائل الإعلام وعلى ريع أنشطة التسويق (الجدول 4,1).

الجدول 4.1: إيرادات كرة القدم وفرض رسم لتمويل المدارس

	الإيرادات التجارية السنوية (بملايين الدولارات الأمريكية)	الإيرادات من فرض رسم يبلغ 0,4% لتمويل المدارس (بملايين الدولارات الأمريكية)	العدد التقديري للمقاعد الدراسية في المرحلة الابتدائية المتاح
بطولات دوري كرة القدم الكبرى			
إنجلترا	3 511	14	140 430
ألمانيا	2 068	8	82 727
إسبانيا	2 068	8	82 727
إيطاليا	2 044	8	81 749
فرنسا	1 422	6	56 897
كأس العالم	850	3	34 000
المجموع	11 963	48	478 530

ملاحظة: استناداً إلى كلفة متكررة للوحدة قدرها 100 دولار لكل طفل في المدارس الابتدائية. ولا يتم مراعاة التكاليف الرأسمالية (قاعات الدرس مثلاً) الضرورية لتوفير التعليم الابتدائي. ويتم حساب متوسط الإيرادات التجارية المتأتية من بطولة كأس العالم على أربع سنوات من أجل توفير مبلغ يمثل الإيرادات السنوية.
المصدر: Sportcal (2009); Deloitte LLP (2009).

وتضرب بطولة كأس العالم 2010 أرقاماً قياسية جديدةً بالفعل، فحتى شهر أيار/مايو 2009، كانت هذه البطولة قد درّت 3,4 مليار دولار من الإيرادات التجارية –أي بزيادة نسبتها 48% مقارنة ببطولة عام 2006. ويشكل بيع حقوق البث أكبر مصادر الإيرادات هذه. ويستشف من حجم الإيرادات التي تتدفق على الاتحادات الوطنية الأعضاء في الاتحاد الدولي لكرة القدم في البلدان الثرية النمو الذي تشهده سوق كرة القدم العالمية، إذ تدر بطولات الدوري الخمس الرئيسية في البلدان الثرية –إنجلترا وفرنسا وألمانيا وإيطاليا وإسبانيا– إيرادات تجارية قدرها 11،1 مليار دولار سنوياً كما تبلغ إيراداتها من حقوق البث ومن الراعين 7،8 مليار دولار. ولو نظرنا إلى هذا الرقم من منظور التعليم، لوجدنا أنه يفوق ضعف إجمالي المعونة الدولية المخصصة للتعليم الأساسي في البلدان المتدنية الدخل.

ومن شأن فرض رسم متواضع من أجل «مستقبل أفضل» على الإيرادات المتأتية من كرة القدم أن يدر مبالغ قد تكون هائلة للغاية. ففرض رسم بنسبة 0،4% مثلاً سيدر نحو 48 مليون دولار سنوياً – وهو مبلغ يقل عما تنفقه بعض النوادي الأوروبية لشراء لاعب واحد بيد أنه يكفي لتمويل تعليم أساسي لائق النوعية لنحو نصف مليون طفل من أطفال العالم غير الملتحقين بالمدارس وذلك سنوياً وحتى عام 2015.

ويمكن الاسترشاد بنموذج نادي برشلونة لكرة القدم الذي أنشأ مؤسسة تتلقى 0،7% من دخل النادي الاعتيادي تكرسها لتمويل الجهود الرامية إلى تقليص معدل الفقر في العالم. واحتذاءً بهذا المثال الجيد، يتيح الاقتراح المعروض في هذا الإطار لجميع نوادي كرة القدم الكبرى أن تتحد للقيام بنشاط خيري عالمي. ومن شأن توفير هذه الإيرادات لمبادرة المسار السريع بعد إصلاحها (أنظر «إصلاح مبادرة المسار السريع» أدناه) أن يعظم الفوائد المتأتية وأن يقلص تكاليف المعاملات إلى حدها الأدنى وأن ينعش المعونة المتعددة الأطراف المخصصة للتعليم. ويمكن لرياضة كرة القدم أن تقدم للتعليم الأساسي ما قدمته مؤسسة غيتس وغيرها من المؤسسات الخيرية للصندوق العالمي في مجال الصحة.

وستظل بطولة كأس العالم خالدة في الأذهان بفضل ما ستحققه من أهداف هامة. بيد أن إرثها الأطول أمداً قد يتمثل في جعل التعليم الأساسي جزءاً من حياة بعض من أشد أطفال العالم فقراً وفي أن تثبت للحكومات بأن الهدف المتمثل في تعميم التعليم الابتدائي لا يزال في المتناول إن توافرت القيادة الحكيمة لذلك.

المصادر: Sportcal (2009) ; Deloitte LLP (2009).

الخلاصة

نجمت الزيادة في المعونة المخصصة للتعليم منذ عام 2000 عن ارتفاع مستويات المعونة الإجمالية لا عن تغير في أولويات الجهات المانحة. وتشهد المعونة المخصصة للتعليم الأساسي زيادة كذلك، بيد أنه ثمة عجز كبير بين مستويات الموارد الحالية والمبلغ التقديري البالغ 16 مليار دولار الضروري لتحقيق أهداف التعليم للجميع. وسيزداد هذا العجز اتساعاً إذا ما أفضى التراجع الأخير في التعهدات المقطوعة للتعليم الأساسي إلى انخفاض المدفوعات في المستقبل. وفي داكار، تعهدت الجهات المانحة برفع حصة المعونة المخصصة للتعليم الأساسي من مجمل المعونة المكرسة للتعليم، بيد أن هذا التحول لم يحصل بعد. ومن

ثمة عجز كبير بين مستويات الموارد الحالية والمبلغ التقديري البالغ 16 مليار دولار الضروري لتحقيق أهداف التعليم للجميع

أجل تسريع وتيرة التقدم نحو تحقيق التعليم للجميع، يتعين على الجهات المانحة بذل جهد مشترك لتعبئة الموارد الإضافية المطلوبة.

أساليب مختلفة لزيادة فعالية المعونة

يعتبر قياس نوعية المعونة أصعب من قياس كميتها، وذلك نظراً لطبيعة هذه المعونة، بيد أن نوعية المعونة لا تقل أهمية عن كميتها. وكان إعلان باريس بشأن فعالية المعونة الصادر عام 2005 بمثابة محاولة من الجهات المانحة ومن متلقي المعونة لتحديد الترتيبات المؤسسية القادرة على زيادة وقع المساعدة الإنمائية. وقد أدركت الجهات المانحة مشكلات التخطيط الوطني الناجمة عن انعدام اليقين بشأن توقيت تدفقات المعونة، فأقرت بالحاجة إلى زيادة إمكانية التنبؤ بتوفير المعونة. وأقرت الجهات المانحة كذلك بأهمية تقديم الدعم واستخدام نظم الإدارة المالية العامة الوطنية. واعتبرت زيادة رقابة البلدان المتلقية وتحسين التنسيق بين الجهات المانحة لمساندة الخطط الوطنية ترياقاً لبرامج المعونة التي توجهها الجهات المانحة والتي كانت تلتف على الهياكل الوطنية وتعزز الاعتماد على المعونة، دون أن تعطي نتائج مستدامة في الكثير من الأحيان [Deutscher and Fyson, 2008]. وتم اعتماد غايات محددة من أجل تغيير هذا الوضع بحلول عام 2010.

من شأن التبليغ باستخدام النظم الوطنية عوض استخدام النظم الموازية الخاصة بالجهات المانحة أن يقلص كلفة المعاملات إلى حد كبير

ويؤثر جدول أعمال باريس تأثيراً مباشراً جداً على المعونة المخصصة للتعليم. ومقارنة بسائر القطاعات الأخرى، لربما كان التخطيط للتعليم أكثر حاجة إلى تمويل متوسط الأجل يمكن التنبؤ به، إذ تمتد كلفة دفع رواتب المعلمين وتغطية تكاليف كل تلميذ وتمويل الكتب الدراسية على مدار عدة سنوات. وبالنسبة للحكومات التي تفتقر إلى قاعدة إيرادات مستدامة ويمكن التنبؤ بها، يعتبر الاستثمار العام الطموح في مجال التعليم مشروعاً تحفه المخاطر. كما أن استخدام الجهات المانحة لنظم الإدارة المالية العامة في مجال التعليم لهو أمر شديد الأهمية، فمن شأن التبليغ باستخدام النظم الوطنية عوض استخدام النظم الموازية الخاصة بالجهات المانحة أن يقلص كلفة المعاملات إلى حد كبير. وعلى نحو مماثل، وبالنظر إلى الحضور البارز لعدد كبير من الجهات المانحة للمعونة للتعليم، فمن شأن التنسيق بين وكالات المعونة لدعم الخطط الوطنية أن يقلص العبء الذي ينوء تحته أصلاً القائمون على التخطيط للتربية.

لقد تباينت حصيلة السعي نحو تحقيق الغايات التي حددها جدول أعمال باريس. ولما كانت المقارنة تتم على أساس عام 2005، فإن أية محاولة لإجراء تقييم كلي ستكون سابقة لأوانها. وقد أُحرز تقدم في معظم المجالات، بيد أنه تقدم مقارنة بأساس متدن أصلاً. ويتعين أن تزداد وتيرة هذا التقدم خلال السنوات الثلاث القادمة من أجل بلوغ الأهداف المنشودة (الجدول 4.2). وعلى سبيل المثال، لا يبلّغ حالياً إلا عن أقل من نصف المساعدة الإنمائية في ميزانيات متلقي المعونة، علماً بأن النسبة المنشودة بحلول عام 2010 هي 85%.

وقد أعطى المنتدى الرفيع المستوى بشأن فعالية المعونة الذي عقد عام 2008 في أكرا دفعة جديدة للحوار بين الجهات المانحة والبلدان النامية بشأن حوكمة المعونة. وتقر الجهات المانحة بالحاجة إلى تطبيق المبادئ التي يستند إليها جدول أعمال باريس، بيد أن ذلك سيتطلب تحولاً جذرياً في الطريقة التي تدير بها الكثير من الجهات المانحة معوناتها – مما سيتطلب بدوره إدخال تغيير أكثر جذرية في نظرتها للشراكات في مجال المعونة. ويتناول هذا القسم أربعة مجالات من جدول أعمال باريس الواسع النطاق تترتب عليها آثار هامة بالنسبة للتعليم:

- إمكانية التنبؤ بالمعونة؛
- استخدام نظم الإدارة المالية العامة الوطنية؛
- التنسيق بين الجهات المانحة؛
- والمعونة المستندة إلى الأداء.

إمكانية التنبؤ بالمعونة

تعتبر إمكانية التنبؤ من سمات المعونة الفعالة. فلو لم يكن بمقدور متلقي المعونة الاعتماد على تعهدات الجهات المانحة، فلن يتسنى لهم وضع أو تطبيق خطط التمويل المتوسطة الأجل بغية تحقيق الأهداف في مجال التعليم.

وثمة مجال كبير لزيادة إمكانية التنبؤ بالمعونة. ففي عام 2007، وصل أقل من نصف المعونة في الوقت المحدد، وكانت النسبة أدنى من ذلك بكثير في بعض البلدان. ففي اليمن مثلاً، لم يُدفع سوى ثلث المعونة المبرمجة. أما بنين، فكان من المفترض أن تتلقى 477 مليون دولار لم يصل منها فعلياً سوى 151 مليون دولار [OECD, 2008a]. وقد تترتب على تقصير كهذا آثار مضرة للغاية على التعليم، فتتعطل برامج بناء المدارس وتقل الموارد المتاحة لتعيين المعلمين ولتزويد الأطفال بالكتب الدراسية.

ولا يمكن أن نعزو جميع المشاكل المتصلة بعدم القدرة على التنبؤ بالمعونة إلى الجهات المانحة. فإن لم تستطع الحكومات المستفيدة تعليل الأموال التي دُفعت سابقاً أو الوفاء بشروط التبليغ الأساسية، فقد يكون لتأخير المعونة ما يبرره. وكثيراً ما تكون نظم إدارة المعونة التي تتبعها الجهات المانحة جزءاً من المشكلة، إذ تفرض شروطاً غير واقعية أو مقتضيات تبليغ باهظة الثمن. وفي معظم الحالات تظهر المشاكل لدى طرفي الشراكة لتقديم المعونة. ففي جمهورية تنزانيا المتحدة، كانت المدفوعات في إطار برنامج تطوير التعليم الابتدائي (2001–2006) أدنى من التعهدات المقطوعة باستمرار. ويعزى ذلك إلى التأخير في إقرار خطط العمل، وتردي نوعية تقارير مراجعة الحسابات، وصرامة مقتضيات التبليغ التي فرضتها الجهات المانحة. ومن شأن الاستعانة بالنظم الوطنية أن يعزز المصداقية عبر إزالة طبقة من معاملات التبليغ. وتعتبر إمكانية التنبؤ بالمعونة متدنية بصفة خاصة في البلدان المتأثرة بالنزاعات، ففي عام 2007، لم يقدم سوى أقل من نصف المعونة المخطط لدفعها إلى جمهورية الكونغو الديمقراطية، ونيبال، وسيراليون. أما

الجدول 4.2: التقدم في تحقيق الغايات التي نص عليها إعلان باريس، 2007

المبدأ الذي تضمنه إعلان باريس	المؤشر	الأساس لعام 2005	النتائج في عام 2007	نسبة تحقيق الغاية المنشودة (%)	الغايات المنشودة في عام 2010
الملكية والمواءمة	الاستراتيجيات الإنمائية التنفيذية	%17	%24	%12	امتلاك 75% من البلدان المستفيدة لهذه الاستراتيجيات
	نظم إدارة مالية عامة موثوقة	–	%36	–	تحسين النوعية في 50% من البلدان
	تسجيل المعونة في الميزانيات الوطنية	%42	%48	%14	تسجيل 85% من المعونة الكلية في الميزانيات
	تنسيق المساعدة التقنية	%48	%60	تحققت	التنسيق بين 50% من المساعدة والبرامج القطرية
	استخدام الجهات المانحة لنظم الإدارة المالية العامة الوطنية	%40	%45	%13	توفير 80% من المعونة للحكومات باستخدام النظم الوطنية
	استخدام الجهات المانحة لنظم الشراء الوطنية	%39	%43	%10	توفير 80% من المعونة للحكومات باستخدام النظم الوطنية
القدرة على التنبؤ بالمعونة وعدم فرض شروط عليها	تتجنب الجهات المانحة وحدات تنفيذ المشاريع الموازية	1 817	1 601	%18	611 وحدة تنفيذ موازية
	يتم صرف المعونة وفق البرنامج المخطط	%41	%46	%17	صرف 71% من المعونة في السنة المخطط لها
	لا تفرض شروط على المعونة	%75	%88	–	زيادة على مر الزمن في النسبة المئوية للمعونة غير المشروطة
تحقيق التوائم مع الشركاء	استخدام الجهات المانحة للنُهج المستندة إلى البرامج	%43	%47	%17	توفير 66% من المعونة باستخدام هذه النُهج
	تنسيق الجهات المانحة لمهامها	%18	%21	%14	تنسيق 44% من مهام الجهات المانحة
	تنسيق الجهات المانحة لدراساتها القطرية	%42	%44	%9	تنفيذ 66% من الدراسات القطرية على نحو مشترك
الإدارة من أجل النتائج والمساءلة	أطر أداء تتسم بالشفافية وقابلة للرصد	%7	%9	%7	يتمتع 35% من البلدان المستفيدة بهذه الأطر
	آليات للمساءلة المتبادلة	%22	%26	%5	يجري 100% من البلدان عمليات استعراض للمساءلة المتبادلة

ملاحظة: يتم حساب النسبة المئوية للغايات المحققة من خلال قسمة التغير بين عامي 2005 و2007 على الفرق بين الغاية المنشودة ورقم الأساس. ويستند التقييم إلى البلدان الثلاثة والثلاثين المستفيدة التي شملها المسح الأول لعمليات الرصد. وتمثل الغايات المتصلة باستخدام نظم الإدارة المالية والشراء العامة الوطنية نسباً قصوى، إذ تتباين الغايات وفق البلد بحسب نوعية النظم في عام 2005.

المصدر: OECD-DAC (2008a).

في تشاد وليبيريا فإن أياً من المعونة المخطط لها لم يدفع في تلك السنة [OECD, 2008a].

ومن الأسباب الرئيسية لتدني إمكانية التنبؤ بالمعونة ضعف عمليات التخطيط التي تضطلع بها الجهات المانحة. إذ تشجع البلدان المتلقية للمعونة على وضع أطر للإنفاق تمتد بين ثلاث وخمس سنوات في مجالات كالصحة والتعليم، غير أن الجهات المانحة لم تحرز الكثير من التقدم على صعيد توفير تقديرات موثوقة ومتعددة السنوات للمعونة. ففي حين ألزمت بعض الجهات المانحة نفسها قانونا بتقديم معونة متعددة السنوات، يفتقر معظم الجهات الأخرى إلى تعهدات ملزمة – ولا تُحيط الجهات المانحة متلقي المعونة علماً بهذه المعلومة دائماً [OECD–DAC, 2009c]. وأثناء منتدى أكرا بشأن فعالية المعونة الذي عقد عام 2008، أعادت الجهات المانحة التأكيد على تعهدها بزيادة إمكانية التنبؤ بالمعونة المتوسطة الأجل وبتوفير معلومات منتظمة وفي الوقت المناسب لفترة تتراوح بين ثلاث وخمس سنوات عن مستويات المعونة التي يمكن للبلدان النامية أن تتوقع تلقيها. ومن الضروري للغاية أن تفي الجهات المانحة بهذه التعهدات.

في حين ألزمت بعض الجهات المانحة نفسها قانوناً بتقديم معونة متعددة السنوات، يفتقر معظم الجهات الأخرى إلى تعهدات ملزمة

استخدام نظم الإدارة المالية العامة القطرية

تشكل الكفاءة والنزاهة والشفافية التي تبديها الحكومات لدى تعبئة الموارد العامة وإدارتها وإنفاقها ولدى تبليغ المواطنين عنها لب عملية الحوكمة. وقد أحرز متلقو المعونة قدراً من التقدم على صعيد الوفاء بالتعهدات التي قطعوها في إطار جدول أعمال باريس والمتصلة بتعزيز نظم الإدارة المالية العامة، غير أن الجهات المانحة لم تف بوعدها

باستخدام هذه النظم قدر الإمكان، مما يضعف الحوافز التي تشجع على الإصلاح.

وفي الكثير من البلدان النامية، كان التقدم بطيئاً في مجال تعزيز نظم الإدارة المالية العامة، ويعزى ذلك إلى حد كبير إلى تعقيد الترتيبات المؤسسية [de Renzio, 2009؛ de Renzio and Dorotinsky, 2007]. بيد أن أحدث مسح أجرته منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي عام 2008 أظهر أن ثلث البلدان المتدنية الدخل الإثنين والأربعين التي شملها المسح قد حسّنت نظم إدارتها المالية وفق مقياس واحد على الأقل ضمن تقييم السياسات والمؤسسات القطرية (CPIA) وهو أداة للتشخيص أعدها البنك الدولي تقوم بتصنيف الأداء على سلم تصاعدي تتراوح درجاته بين 1 و 6 [OECD, 2008a].

وحددت الجهات المانحة غاية طموحة تتمثل في توجيه 80% من المعونة عبر النظم الوطنية بحلول عام 2010، علماً بأن النسبة الفعلية ارتفعت بين عامي 2005 و2007 من 40% إلى 45% فقط. وعلاوة على ذلك، فإن نوعية نظام الإدارة المالية العامة في بلد ما ليست مقياساً جيداً يدل على استخدام الجهات المانحة له، وذلك كما يتضح من الشكل 4,11. إذ أحرزت بنغلادش علامات أدنى في تقييم السياسات والمؤسسات القطرية مقارنة بموزمبيق أو رواندا أو زامبيا، بيد أن نسبة المعونة التي تتلقاها باستخدام نظم التبليغ الوطنية تفوق بكثير النسبة في تلك البلدان الثلاثة.

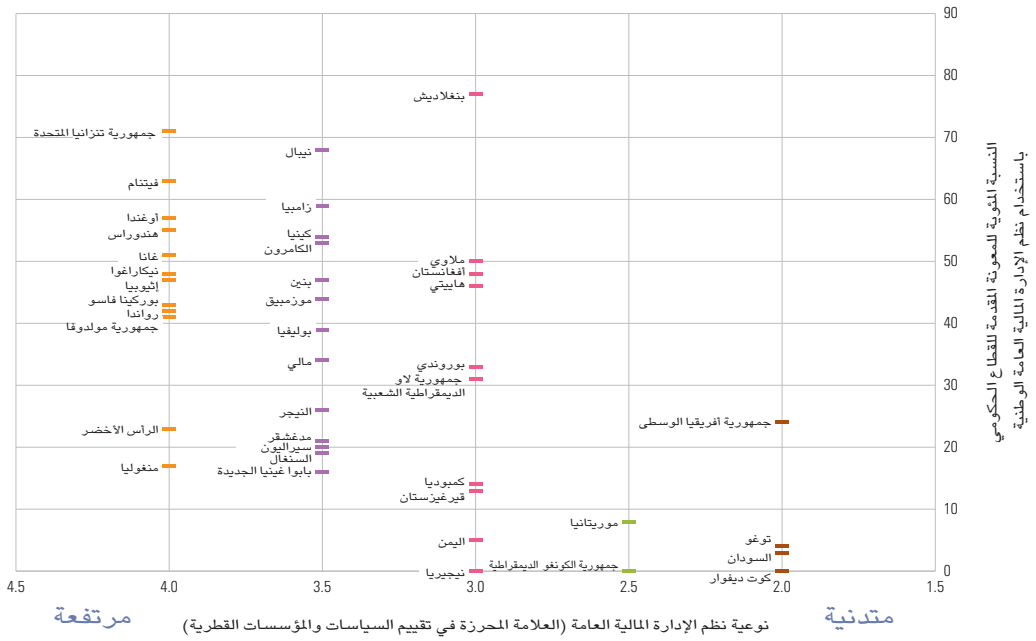
وفي جميع البلدان المعنية، قد تؤدي نظرة الجهات المانحة إلى الفساد، والحوافز التنظيمية، والتشريعات التي تحكم المعونة، والاتجاه الذي تسلكه عملية الإصلاح، والسياسات المطبقة في المقر دوراً أكبر بكثير في تحديد السياسات المتبعة مقارنة بالنتيجة المحرزة في تقييم السياسات والمؤسسات القطرية. وثمة تباين كبير في مدى استخدام فرادى الجهات المانحة لنظم الإدارة المالية الوطنية (الشكل 4,12). فما يربو على 60% من المعونة التي تقدمها فرنسا واليابان وهولندا وإسبانيا والمملكة المتحدة تمر من خلال نظم الإدارة المالية والشراء الوطنية، مقارنة بنحو 35% من المعونة التي تقدمها المفوضية الأوروبية وبخمسة بالمائة فقط من المعونة الأمريكية. وقبل بعض البلدان ومنها فرنسا وإسبانيا بتوجيه المعونة عبر نظم وطنية ضعيفة وقدم في الوقت نفسه الدعم للجهود المبذولة لتعزيز هذه النظم.

ويمنح توجيه المعونة عبر النظم الوطنية البلدان التي تعتمد على المعونة قدراً أكبر بكثير من الرقابة على تخطيط الميزانية وعلى الإنفاق العام، كما يقلص الحاجة إلى إنشاء نظم إدارة موازية باهظة التكلفة. فمن غير المنطقي أن تطلب المفوضية الأوروبية من زامبيا أن تحترم مقتضيات تبليغ منفصلة

إن نوعية نظام الإدارة المالية العامة في بلد ما ليست مقياساً جيداً يدل على استخدام الجهات المانحة له

الشكل 4.11: لا يتصل مدى استخدام الجهات المانحة للنظم المالية للبلدان المستفيدة بنوعية هذه النظم

استخدام الجهات المانحة لنظم الإدارة المالية العامة ونوعية هذه النظم، 2007



المصدر: OECD (2009a).

خاصة بها عندما تكون فرادى الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي مستعدة للتعامل مع النظام الوطني المطبق في البلد. وثمة مجال كبير لأن تتعاون الجهات المانحة على نحو خلاق لدعم النظم الوطنية الفعالة ولاستخدامها.

فضلاً عما سبق، لا تشكل زيادة المعونة لتصل إلى المستويات المطلوبة في ظل الترتيبات المالية الحالية خياراً مستداماً. إذ سيترتب عليه تكاثر هياكل الإدارة المنفصلة والموازية التي ستثقل كاهل البلدان النامية، وستُحول الموارد البشرية الشحيحة بعيداً عن عمليات التخطيط الوطني، وستضعف نظم الميزانية وستقلص في نهاية المطاف فعالية المعونة.

مواءمة المعونة وتنسيق الأنشطة

تلتزم جميع الجهات المانحة في بيان سياستها بمواءمة أنشطتها مع خطط الحكومات المتلقية للمعونة. ويترتب على تعزيز المواءمة كذلك تحسين التنسيق بحيث تعمل الجهات المانحة على نحو جماعي لدعم الأهداف التي حددتها الخطط الوطنية.

ويكمن أحد المؤشرات على التقدم في هذا الصدد في حصة المعونة المخصصة لبرامج معينة. ففي الفترة 2005–2006، بلغت هذه الحصة نحو 54% من إجمالي المعونة للتعليم الأساسي، مقارنة بنسبة 31% في الفترة 1999–2000. وفي بنغلادش، شكلت الجهات المانحة اتحاداً يتعاون مع الحكومة لتطبيق برنامج موحد لدعم التعليم الابتدائي. وشهدت موزمبيق وزامبيا أيضاً تحولاً واضحاً في اتجاه التمويل الجماعي للتعليم، إذ تعاونت الجهات المانحة عبر النظم الوطنية وهياكل التبليغ المشتركة. وفي بعض الحالات، تعاونت الجهات المانحة في دعم الإصلاحات في مجالات التخطيط والتبليغ ومراجعة الحسابات من أجل تيسير تطبيق ترتيبات تمويل جماعية وزيادة المعونة بهدف دعم استراتيجية التعليم الوطنية (الإطار 4,6).

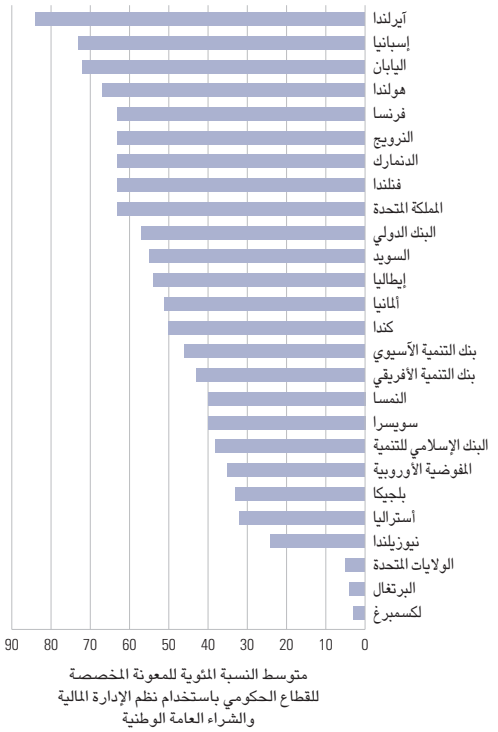
وعلى الرغم من أن تحسين التنسيق بين الجهات المانحة يعطي نتائج طيبة، فقد يفضي كذلك إلى توترات جديدة. فمن شأن المفاوضات بين البلدان التي تعتمد على المعونة ومجموعات الجهات المانحة المتقاربة التفكير أن تعزز علاقات السلطة غير المتكافئة [Abou Serie et al., 2009]. ففي جمهورية تنزانيا المتحدة، اعتبر موظفون رسميون في وزارة التربية الحوار مع الجهات المانحة تطفلاً، بينما أبدت الجهات المانحة قلقها إزاء ما اعتبرته استبعاداً لها من المحادثات المتعلقة بتطبيق البرامج (الإطار 4,7). وتبرز هذه التوترات مدى تعقيد الشراكات في مجال المعونة وأهمية وضع معايير واضحة لتأثير الجهات المانحة.

الإدارة من أجل النتائج

تعهدت حكومات البلدان النامية في إطار إعلان باريس بشأن فعالية المعونة بتعزيز رصد التقدم الذي يُفترض أن تُسهّله المعونة بينما تعهدت الجهات المانحة بدعم هذه الجهود

الشكل 4.12: يتفاوت استخدام نظم الإدارة المالية للبلد المستفيد بحسب الجهة المانحة

استخدام جهات مانحة مختارة لنظم الإدارة المالية العامة الوطنية، 2007



المصدر: OECD (2009a).

الإطار 4.6: نيكاراغوا – تعزيز نظم الإدارة من خلال مواءمة المعونة

تبرز التجارب الأخيرة في نيكاراغوا أهمية الثقة وحسن التواصل بين المسؤولين الحكوميين والجهات المانحة من أجل تعزيز نظم الإدارة لزيادة مواءمة المعونة.

ومع اعتماد خطة التعليم الوطنية في عام 2001، بدأت نيكاراغوا بإضفاء الاتساق على المعونة الخارجية المخصصة للتعليم. فقامت بتطبيق العديد من الأدوات بهدف إدارة المعونة، مع التركيز على استخدام الإجراءات الوطنية المتصلة بالتخطيط المالي، والتبليغ، ومراجعة الحسابات والشراء. وتمثل أحد الموارد الهامة المستخدمة في هذا الصدد في صندوق جماعي تموله كندا والدنمارك وهولندا يوفر تمويلاً يمكن التنبؤ به واستخدامه بمرونة لتغطية تكاليف أنشطة لا تشمل دفع الرواتب أُقرت في الخطة السنوية لوزارة التربية.

وتطلب إنشاء هذا الصندوق الجماعي تعزيز القدرات الوطنية في مجال الإدارة والتخطيط. وكي تتكلل إدارة الموارد الجماعية بالنجاح، كان لا بد من حوار عن كثب ومن نقاشات صريحة بين المسؤولين الرفيعي المستوى والجهات المانحة بشأن العناصر الإدارية الرئيسية. ووافقت الجهات المانحة على القبول بإجراء عملية مراجعة مالية واحدة ووحيدة للميزانية السنوية برمتها لتحل محل عمليات مراجعة الحسابات المتعددة التي تجريها الجهات المانحة.

المصدر: Jané (2008).

الإطار 4.7: التجانس والمواءمة في برنامج التعليم في جمهورية تنزانيا المتحدة

قامت تسع جهات مانحة بين عامي 2001 و2006 بتوفير موارد جماعية لدعم برنامج تطوير التعليم الابتدائي في جمهورية تنزانيا المتحدة، فضلاً عن دعم إضافي قدمه البنك الدولي. وشملت التدابير التي تضمنها البرنامج إلغاء الرسوم المدرسية في عام 2001، واستهلال منح فردية للمدارس الابتدائية، وتطبيق برنامج ضخم لبناء قاعات الدرس. وازداد الإنفاق العام على التعليم وازدادت الالتزامات بتقديم المعونة لدعمه. وشاركت الجهات المانحة ووزارة التربية عن كثب في تصميم السياسات وفي تطبيقها، وكذلك في عمليات التمويل. وفي حين تمخض البرنامج عن تحسينات بارزة في مجال التعليم الأساسي، فإن الشراكة لتقديم المعونة قد شهدت بعض التوتر نظراً لما يلي:

- كثيراً ما تأخر صرف الأموال من الصندوق الجماعي نظراً لما اعتبرته الجهات المانحة عدم وضوح في خطط التنفيذ الفصلية وتأخر التقارير المرحلية التي تقدمها الحكومة وعدم كفايتها.
- اختلاف مقتضيات التبليغ التي يفرضها البنك الدولي والجهات المانحة التي تعمل في إطار الصندوق الجماعي، مما أدى إلى إثقال كاهل موظفي الحكومة المكلفين بالتبليغ.
- أبدت الجهات المانحة مخاوف إزاء استبعادها من المحادثات في مراحل رئيسية من تطبيق البرنامج.
- شعر المسؤولون في وزارة التربية أن الحوار بشأن السياسات مع الجهات المانحة كثيراً ما كان تطفلياً، وأنه أفضى أحياناً إلى فرض شروط إضافية على المعونة، وأن الجهات المانحة لم تحترم مبادئ الملكية الوطنية.
- أفاد ممثلو المجتمع المدني بأنهم لم يمنحوا حيزاً كافياً في الكثير من الأحيان نظراً لتعدد الجهات المانحة ولعدم انتفاعهم بالمعلومات الضرورية.

وفي عام 2007، انتقلت جميع الجهات المانحة التي كانت تسهم في السابق في هذا الصندوق الجماعي إلى تقديم الدعم للميزانية العامة. ويُعزى هذا القرار جزئياً إلى الصعوبات في إدارة الصندوق الجماعي وإلى أن حكومة جمهورية تنزانيا المتحدة أشارت إلى أنها تفضل الدعم المقدم إلى الميزانية.

المصادر: Williamson et al. (2008) ; World Bank (2005b).

وباستخدام البيانات الوطنية. وتطلق على هذا النهج على سبيل الاختزال تسمية « الإدارة من أجل النتائج».

وثمة بعض القرائن التي تشير إلى أن زيادة التركيز على النتائج تؤثر على برامج التعليم الوطنية التي تتلقى المعونة. ففي بنغلادش مثلاً، اعتبر برنامج التعليم الابتدائي الوطني الإدارة المستندة إلى النتائج إحدى أولوياته فعمد إلى تحسين تشاطر المعلومات منذ عام 2004. ففي الماضي، قلما كانت الدوائر الحكومية تتشاطر المعلومات لدى التخطيط للقطاع ككل. واعتُمدت أنظمة جديدة لتقليص هذا التشرذم رويداً رويداً، وثمة تقرير سنوي يعرض لمحة عامة عن الأداء مقارنة بالأهداف الرئيسية لقطاع التعليم [Bangladesh Government, 2009].

يعتبر التوسع في استخدام النتائج المحققة كمؤشرات لقياس فعالية السياسات المطبقة تطوراً إيجابياً تماماً

وفي الوضع المثالي، تعني الإدارة من أجل النتائج تعزيز قدرة حكومات البلدان النامية على الاستناد إلى أفضل الشواهد المتاحة لتحديد طريقة العمل الناجحة. ويعتبر التوسع في استخدام النتائج المحققة كمؤشرات لقياس فعالية السياسات المطبقة تطوراً إيجابياً تماماً. بيد أن الدفع باتجاه تحقيق النتائج في مجال إدارة المعونة لا يخلو من المشاكل.

ويعتبر بعض الجهات المانحة التمويل المستند إلى الأداء نتيجة طبيعية تترتب على التعهد بالإدارة المستندة إلى النتائج. وبينما يتخذ هذا التمويل أشكالاً عدة، فإن النهج العام يكمن في منح الحكومات حوافز من أجل تعزيز السياسات التي لا تحقق غاياتها ولمكافأة السياسات ذات الأداء الجيد. ويوفر حساب مواجهة تحديات الألفية الذي استحدثته الولايات المتحدة عام 2004 التمويل استناداً إلى الإصلاحات المتصلة بالسياسات والنتائج الإنمائية المحققة، بينما يقدم نموذج الصندوق العالمي الحوافز لتحسين البرامج المتدنية الأداء. وفي السنغال مثلاً، أوقف تقديم منحة لمكافحة الملاريا نظراً لتدني الأداء عن المستوى المطلوب ولم يُستأنف العمل بها إلا بعد تعزيز البرنامج الوطني. وأفضت النتائج السلبية لعمليات استعراض خضعت لها برامج في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وليسوتو ونيجيريا إلى إصلاح السياسات المتبعة [Global Fund, 2009d].

هل يتعارض التمويل المستند إلى الأداء مع مبدأ «الملكية» الوطنية؟ فالمعونة جميعها مشروطة إلى حد معين بكون الحكومات المتلقية شريكاً مستداماً– كما أنها مشروطة بالنتائج المحققة. ومن المرجح أن يعتبر متلقو المعونة التمويل المستند إلى الأداء مشروعاً إذا ما ساهموا في تحديد الأهداف أو في اتخاذ القرارات بشأن كيفية تحقيقها [Abou Serie et al., 2009]. وفي حالة الصندوق العالمي، فإن الدور المركزي الذي تؤديه حكومات البلدان النامية ومجتمعاتها المدنية في تحديد الغايات الوطنية، وطرح الخطط للتمويل وللتنفيذ، والمشاركة في استعراض التقدم الحاصل، يوفر الأساس للملكية الوطنية. وعلى الرغم من حصول توترات حادة أحياناً بشأن توفير الأموال، يبدو في الكثير من الحالات أن الحكومات التي تعهدت فعلاً بالإصلاح قد قبلت بالحوافز المتصلة بالتمويل.

وفي ظروف مختلفة، لا يفصل الدعم المستند إلى الأداء عن الدعم المشروط القديم الطراز أو عما هو أسوأ منه سوى خطوة واحدة صغيرة. وتتجلى هذه المشكلة في الاقتراحات

الإطار 4.8: تطرح المعونة المقدمة على أساس الدفع عند التسليم من المشاكل مقدار ما تحله منها

إن لربط المعونة بالنتائج جاذبية بادية. فإن كان الهدف هو توفير تعليم ذي نوعية لائقة، فلم لا تكافأ الحكومات بمبلغ نقدي مقابل كل طفل إضافي ينهي مرحلة التعليم الابتدائي أو يسجل نتائج تفوق درجة معينة في اختبارات قياسية؟ هذه هي الفكرة الرئيسية وراء المعونة على أساس الدفع عند التسليم، التي ترمي إلى توفير حوافز للبلدان المتلقية لكي تعالج المشاكل المتصلة بالمؤسسات وبالحوكمة التي قد تحول دون أن تسفر المعونة عن نتائج.

وتكمن جاذبية المعونة على أساس الدفع عند التسليم في تركيزها على النتائج. إذ تدفع المبالغ لمتلقي المعونة استناداً إلى تحسن مثبت في النتائج المحرزة (مثلاً، عدد الأطفال الذين يتمون مرحلة التعليم الابتدائية ويبلغون مستوى تعلم معين) مقارنة بأساس محدد. ويترك للحكومات المستفيدة مطلق الحرية في تقرير سياساتها وكيفية إنفاق المعونة التي تتلقاها. وقد يبدو ظاهرياً أن هذا النموذج يقود نحو تعزيز الملكية، غير أنه يطرح العديد من المشاكل:

- *معاقبة الحكومات بسبب نتائج خارجة عن سيطرتها.* قد تتأثر الأرقام في مجال الحضور إلى المدارس ونسب إتمام الدراسة على نحو كبير بعوامل كالجفاف، والفيضانات، والبطالة، والنمو الاقتصادي. ونظرياً، يمكن لمراجع حسابات خارجي أن يعدل النتائج المحرزة (ومبالغ المعونة المدفوعة) بعد مراعاة العوامل الخارجية، ويمكن للجهات المانحة أن تعيد التفاوض على عقودها مع متلقي المعونة. ولكن عملياً، يتطلب تمييز الآثار المترتبة على المؤثرات المختلفة بيانات إما أنها غير متوافرة أو لا يُرجح توافرها إلا بعد فترة زمنية طويلة.
- *تحويل المخاطر. تنطوي التنمية على قدر من المخاطر.* ولا تعلم الحكومات الوطنية أو الجهات المقدمة للمعونة سلفاً علم اليقين أي السياسات المطبقة سينجح (الاستثمار العام، أو الحوافز الموجهة، أو الإصلاحات في مجال الحوكمة أو غيرها). إن اشتراط المعونة بتطبيق سياسات مشتركة يجعل الجهات المانحة تتقاسم مخاطر الفشل مع متلقي المعونة، بينما يؤدي اشتراط المعونة بالنتائج المحققة إلى تحويل المخاطر إلى متلقي المعونة فحسب. وفي حال لم تنجح سياسة معينة رغم تصميمها وتنفيذها بنية صادقة لتحقيق نتيجة إيجابية، سيخسر متلقي المعونة المحتمل بينما لن تتأثر الجهة المانحة. وقد تعتمد الحكومات سياسات ترمي إلى إزالة مجموعة من العوائق أمام تعليم الفئات المحرومة، لتكتشف بعد ذلك أن السياسات التي اتبعتها تعطي نتائج أدنى من المتوقع، مما سيتسبب في تدني المعونة المقدمة على أساس الدفع عند التنفيذ. وفي الواقع، يمثل هذا الأسلوب مشروطية قديمة الطراز لا تترتب عليها أي مخاطر بالنسبة للجهات المانحة.

وبدلاً من تشجيع التجديد في البلدان المتلقية للمعونة، يولد الدفع عند التسليم آثاراً عكسية، إذ قد يوفر حوافز لتجنب تحمل المخاطر.

- *تحويل الاهتمام بعيداً عن تعزيز النظم.* تكافئ المعونة على أساس الدفع عند التسليم بلوغ غايات قصيرة الأجل، كإتمام عدد أكبر من الأطفال للمرحلة الابتدائية، بدلاً من مكافأة الأهداف الطويلة الأجل كتعزيز نظام التعليم أو تحسين تغذية الأطفال أو تدريب عدد أكبر من المعلمين. وبالنسبة للحكومات التي تختار المعونة على أساس الدفع عند التسليم لتمويل أهداف كمية، قد تظهر توترات على صعيد الأهداف النوعية أيضاً، وهو ما تم توثيقه في قطاع الصحة على نطاق واسع.
- *استحداث حوافز تشجع على التبليغ غير السليم.* قد تفضي المعونة على أساس الدفع عند التسليم، عبر ربطها الدفع بتحقيق نتائج مثبتة، إلى حوافز ضارة، بحيث تكافأ الحكومات على الإفراط في التبليغ مثلاً – وهي ظاهرة أخرى تم توثيقها في قطاع الصحة. وتشمل البرامج المطبقة تحت رعاية التحالف العالمي للقاحات والتحصين دفع مبلغ من المال لقاء كل طفل يتم تلقيحه بعد تحقيق مستوى أساسي معين. وتشير البحوث إلى أن البيانات الرسمية في بعض البلدان، بما فيها بنغلادش وإندونيسيا ومالي، تخفض على نحو منهجي من المستوى الأساسي وتضخم نطاق التغطية اللاحق.
- *تجاهل «البلدان المتدنية الأداء».* تعاقب المعونة على أساس الدفع عند التسليم فعلياً البلدان التي لم تحقق غاياتها المنشودة، مما يطرح سؤالاً فورياً عن كيفية التصرف مع هذه البلدان التي يحتاج الكثير منها على الأرجح إلى دعم ماس؟ هل ينبغي إهمالها؟ أم هل ينبغي أن نفترض أن احتمال زيادة المعونة المخصصة لها سيشكل حافزاً يدفعها نحو تغيير سياساتها؟

يتطلب تسريع وتيرة التقدم نحو تحقيق التعليم للجميع إدخال تغييرات واسعة النطاق على الحوافز النقدية وغير النقدية، يسانده تعديل قواعد المساءلة والتبليغ، وذلك بهدف تغيير السلوك المؤسسي. ولدى توافر بعض الشروط المحددة، يمكن لنهج المعونة على أساس الدفع عند التسليم أن يُكمّل الحوافز الأوسع نطاقاً المستندة إلى الأداء، بيد أنه يتعين إعداد هذا النهج في سياق السياسات الوطنية، لا من خلال مفاوضات غير متكافئة بين الجهات المانحة ومتلقي المعونة.

المصادر: Birdsall et al. (2008) ; de Renzio and Woods (2007) ; Lockheed (2008) ; Lim et al. (2008).

قد تفضي المعونة على أساس الدفع عند التسليم، عبر ربطها الدفع بتحقيق نتائج مثبتة، إلى حوافز ضارة

الأخيرة التي تؤيد تقديم المعونة للتعليم على أساس «الدفع عند التسليم» (الإطار 4,8).

الخلاصة

تتطلب ترجمة المبادئ التي نص عليها إعلان باريس إلى استراتيجيات عملية أن يعيد كل من الجهات المانحة ومتلقي المعونة النظر في تقاسم النفوذ السياسي ضمن الشراكات لتقديم المعونة. وتحتاج المعونة الفعالة إلى سياسات وطنية مؤاتية للتخطيط في البلدان المتلقية، كما تتطلب وفاء الجهات المانحة بتعهداتها بتوفير معونة ي مكن التنبؤ بها على نحو أكبر. ويتعين على الجهات المانحة كذلك أن تقاوم الإغراء المتمثل في إدارة المعونة على نحو جزئي وتفصيلي، سواء تم ذلك بأسلوب رسمي (من خلال فرض الشروط) أو غير رسمي (من خلال التحكم بالتمويل). فتوفير المساعدة

الإنمائية بطرق تعزز القدرات الوطنية لا يتسم بفعالية أكبر فحسب، وإنما هو طريق للتحرر من الاعتماد على المعونة أيضاً.

المعونة المقدمة للبلدان المتأثرة بالنزاعات

تطرح البلدان المتدنية الدخل المتأثرة بالنزاعات بعضاً من أكبر التحديات على صعيد الشراكات لتقديم المعونة. إذ يحتاج سكان هذه البلدان إلى المساعدة لإحياء سبل عيشهم وإعادة بناء نظمهم الصحية والتعليمية. غير أن العمل مع البلدان المتأثرة بالنزاعات ينطوي بالنسبة للجهات المانحة على صعوبات وعلى مخاطر في الكثير من الأحيان.

بمقدور إعادة بناء النظم التعليمية في البلدان الخارجة من نزاعات أن يؤدي دوراً أساسياً في دعم السلام وإعادة بناء الحياة وإرساء أسس الاستقرار

ولا يتسم تحليل دور المعونة المخصصة للتعليم في الدول المتأثرة بالنزاعات بالوضوح. فما من تعريف متفق عليه لهذه البلدان أو قائمة بها. وحتى وإن تم الاتفاق على قائمة كهذه، فإن وضع البلدان المدرجة فيها سيتباين إلى حد كبير، فالوضع في منطقة دارفور في السودان لا يشبه الوضع في محافظة هلمند في أفغانستان. ويفضل البعض استخدام مصطلح «الدول الهشة» الأوسع نطاقاً ليشمل البلدان المتأثرة بالنزاعات وتلك التي تواجه تحديات واسعة النطاق في مجال الحوكمة، بيد أن هذا المصطلح لا يزيد الأمور وضوحاً: فجل البلدان المتدنية الدخل تقريباً هش بطريقة أو بأخرى.

بيد أنه ثمة اتفاق واسع النطاق على أن النزاعات قد تسببت بعواقب مدمرة على التعليم في الكثير من البلدان الفقيرة، وأن آثارها قد طالت ملايين الأطفال. فسواء أصيب الأطفال بجروح أو بصدمات نتيجة للقصف في قطاع غزة، أو عاشوا في مخيمات للنازحين في سري لانكا، أو تم تجنيدهم كأطفال جنود في شمال أوغندا، فإنهم غير محصنين على الإطلاق من وقع النزاعات. وكذلك الأمر بالنسبة للنظم التعليمية، فكثيراً ما تدمر الفصائل المتناحرة المدارس وتستهدف المعلمين، كما يعاني قطاع التعليم الأمرين في حال أدت النزاعات إلى انهيار الحوكمة.

يصعب إصلاح طفولة شوهتها النزاعات، بيد أن من شأن التعليم أن يمد الأطفال والنشء بالحماية، وبحيز آمن للعيش، وبأمل في المستقبل. وعلى نحو مماثل، فإن بمقدور إعادة بناء النظم التعليمية في البلدان الخارجة من نزاعات أن يؤدي دوراً أساسياً في دعم السلام وإعادة بناء الحياة وإرساء أسس الاستقرار [Aguilar and Retamal, 2009]. وتبيّن تجربة سيراليون ما هو ممكن بينما يوضح الإخفاق في إعادة بناء قطاع التعليم في جمهورية الكونغو الديمقراطية الآثار الهدامة التي تطول عمليات السلام نظراً لبطء إعادة الإعمار الاجتماعي.

ويقر معظم الجهات المانحة بأهمية دعم التعليم في البلدان المتأثرة بالنزاعات، بيد أنها تواجه معضلات صعبة تتصل بالسياسات. فالجهات المانحة ترغب بأن تكون المعونة فعالة، لذا فإنها تركز على شروط كالملكية الوطنية، واستقرار الاقتصاد الكلي والحوكمة. بيد أن عدداً قليلاً من البلدان الخارجة من نزاعات قادر على الوفاء بهذه الشروط. فضلاً عن ذلك، فإن مواصلة توفير التعليم في أوقات الطوارئ الإنسانية لهو أمر صعب للغاية. وتساعد هذه الاعتبارات على فهم الأسباب وراء القدر الكبير من التفاوت والتذبذب وضعف التنسيق الذي يعتري نماذج تقديم المعونة للبلدان المتأثرة بالنزاعات. بيد أن توفير المستوى الكافي من التعليم في هذه البلدان لن يتحقق من دون زيادة المعونة المقدمة.

رصد المعونة المقدمة إلى البلدان المتأثرة بالنزاعات

ما هو أداء البلدان المتأثرة بالنزاعات على صعيد استقطاب المعونة مقارنة بالدول الأخرى؟ يتناول هذا التقرير هذه المسألة من خلال التركيز على عشرين بلداً فقيراً تفي بمعايير محددة تتيح تصنيفها كبلدان متأثرة بالنزاعات [Harbom and Wallensteen, 2009 ؛ Uppsala Conflict Data Program, 2009][16].

ويُبرز تنوع هذه المجموعة من البلدان المشاكل المتصلة بتعريف البلدان المتأثرة بالنزاعات. فالبلدان المشمولة تتضمن بلدان على غرار ليبيريا ورواندا استهلت استراتيجيات إنعاش ناجحة بعد انتهاء النزاع فيها، وبلدان عانت من نزاعات في مناطق محددة (السنغال وأوغندا) أو نزاعات أوسع نطاقاً بكثير (كوت ديفوار)، وأخرى على غرار أفغانستان تشهد عمليات إعادة إعمار بينما يتواصل انعدام الاستقرار فيها.

وثمة وقع واضح للنزاعات على الانتفاع بالتعليم. إذ يعيش في هذه البلدان العشرين مجتمعة نحو ثلث الأطفال غير الملتحقين بالمدارس[17]. ويصعب في الكثير من الحالات، عبر البيانات الوطنية، تحديد إجمالي الآثار المترتبة على النزاعات، فما من تقديرات موثوقة لعدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في دارفور مثلاً. وقد تحجب البيانات الوطنية في حالات أخرى حجم الأضرار التي يتكبدها التعليم نتيجة للنزاعات، فبينما حققت أوغندا تقدماً وطنياً كبيراً نحو تعميم التعليم الابتدائي، تم إهمال العديد من المحافظات الشمالية المتأثرة بالنزاع في هذا البلد.

ورغم أن المعونة المخصصة للبلدان المتأثرة بالنزاعات في تزايد من مستوى متدن، فإنها لا تزال بعيدة كل البعد عن المستوى المطلوب. ففي عامي 2006–2007، لم يخصص للبلدان الفقيرة المتأثرة بالنزاعات سوى أقل بقليل من خمس إجمالي المعونة المخصصة للتعليم وربع المعونة المخصصة للتعليم الأساسي (الشكل 4,13). ويصعب نظراً لمحدودية البيانات إجراء تقييم دقيق لمستويات المعونة المطلوبة للتعليم في هذه البلدان. وتشير التقديرات الإرشادية التي وُضعت لأغراض هذا التقرير إلى أن العجز في تمويل التعليم الأساسي في البلدان الفقيرة المتأثرة بالنزاعات يبلغ نحو 7 مليار دولار، أي 41% من العجز الكلي في البلدان المتدنية الدخل [Education Policy and Data Center and UNESCO, 2009]. ويفوق هذا العجز بدرجة كبيرة مبلغ 1,2 مليار دولار من المعونة المخصصة للتعليم الأساسي التي تعهدت بها الجهات المانحة في الفترة 2006–2007.

ويتركز توزيع المعونة في مجموعة البلدان المتأثرة

16 - إن البلدان المشمولة هي بلدان شهدت نزاعات مسلحة أدت إلى سقوط خمسة وعشرين قتيلاً سنوياً على الأقل من جراء المعارك على مدار ثلاث سنوات على الأقل بين عامي 1999 و2007 أو إلى سقوط ما يربو على 1000 قتيل من جراء المعارك في سنة واحدة على الأقل خلال الفترة ذاتها. ومن هذه البلدان، لم تُشمل سوى البلدان التي صنفتها الأمم المتحدة ضمن أقل البلدان نمواً أو التي صنفها البنك الدولي ضمن البلدان المتدنية الدخل في عام 2007.

17 - تمثل هذه البلدان العشرون 56% من إجمالي الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في البلدان المتدنية الدخل.

بالنزاعات على أفغانستان وإثيوبيا وباكستان إلى حد كبير. إذ نالت هذه البلدان ما يربو على نصف مجموع المعونة المخصصة للتعليم الأساسي في البلدان المتأثرة بالنزاعات في الفترة 2006–2007 (الشكل 4,14)[18]. ولدى مقارنة بلدان المجموعة، يتبين تفاوت هائل في مستويات الدعم المقدم، إذ تلقت أفغانستان 19 دولاراً عن كل طفل في سن الالتحاق بالمدارس الابتدائية –أي ثمانية أضعاف ما تلقته جمهورية الكونغو الديمقراطية التي نالت دولارين اثنين (الشكل 4,15). وتلقت رواندا 20 دولاراً عن كل طفل بينما حصلت بوروندي على 13 دولاراً (الإطار 4,9). أما ليبيريا فقد تلقت أقل من نصف متوسط ما تلقته المجموعة ككل في الفترة 2006–2007، إذ لم تنل سوى 4 دولارات عن كل طفل.

ولا تتوافق نماذج المعونة المخصصة مع ما يمكن توقعه وفق تقييم عالمي للاحتياجات. وقد يتمثل أحد أسباب ذلك في أن الأولويات المتصلة بالمعونة باتت تشكل عنصراً رئيسياً في جدول أعمال الأمن العالمي. وتعتبر أفغانستان خير دليل على ذلك، إذ تتلقى قدراً هائلاً من المعونة بصفة عامة ومن المعونة المخصصة للتعليم بصفة خاصة. ويُعزى ذلك جزئياً إلى الإقرار بأن إعادة بناء النظم التعليمية يشكل شرطاً ضرورياً لتحقيق التنمية البشرية وزيادة المساواة بين الجنسين، وعنصراً رئيسياً من عناصر بناء الدولة. بيد أنه يعزى أيضاً إلى التهديد المحتمل الذي يشكله البلد على الأمن العالمي.

وتتضح لدى مقارنة أفغانستان بجمهورية الكونغو الديمقراطية أهمية أولويات الجهات المانحة. ففي جمهورية الكونغو الديمقراطية، كان للنزاعات المدنية الطويلة الأجل، التي تغذيها في بعض المناطق دول الجوار، عواقب مدمرة على التعليم. وتشير البيانات المستمدة من الاستقصاءات الأسرية إلى أن ما يربو على 4 ملايين طفل غير ملتحقين بالمدارس [Democratic Republic of the Congo Ministry of Planning et al., 2008][19]. وعلى الرغم من أن البلد قد يشكل مصدراً لانعدام الاستقرار الإقليمي، فإن الجهات المانحة لا تعتبره تهديداً على صعيد الأمن العالمي، على خلاف أفغانستان. ولربما فسر ذلك ورود جمهورية الكونغو الديمقراطية ضمن البلدان العشرة الأكثر تلقياً للمعونة من جهة مانحة واحدة فحسب هي بلجيكا – القوة المستعمرة لهذا البلد في الماضي. وفي المقابل، وردت أفغانستان ضمن البلدان العشرة الأكثر تلقياً للمعونة التي خصصتها للتعليم الأساسي ثماني جهات مانحة في عام 2007[20].

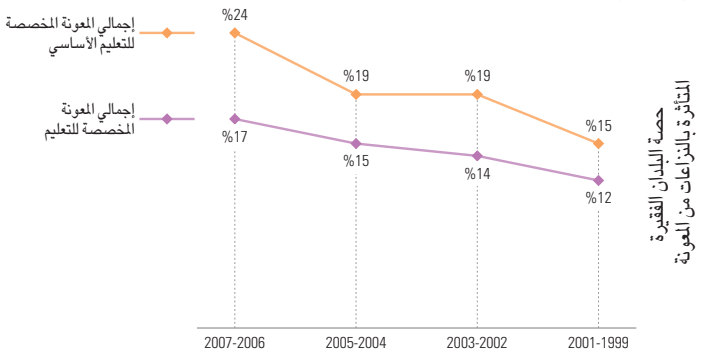
18 - تلقت هذه البلدان العشرون 16% من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية في عام 2007، وهي نسبة تشبه حصتها من إجمالي المعونة المخصصة للتعليم. وضمن هذه المجموعة، تعتبر أفغانستان وإثيوبيا وباكستان كذلك أكبر متلقي المساعدة الإنمائية الرسمية عموماً [أنظر OECD–DAC, 2009e]، مما يوحي بأن التعليم يتبع نماذج عامة على صعيد أولويات الجهات المانحة.

19 - وفق حسابات تقرير رصد التعليم للجميع، واستناداً إلى نسب الحضور الصافية بحسب بيانات برنامج الاستقصاءات الديمغرافية والصحية في جمهورية الكونغو الديمقراطية عام 2007 والبيانات السكانية من قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

20 - أستراليا وكندا والمفوضية الأوروبية وألمانيا والمؤسسة الدولية للتنمية واليابان والسويد والولايات المتحدة.

الشكل 4.13: تتلقى البلدان الفقيرة المتأثرة بالنزاعات حصة متدنيةً من المعونة المخصصة للتعليم

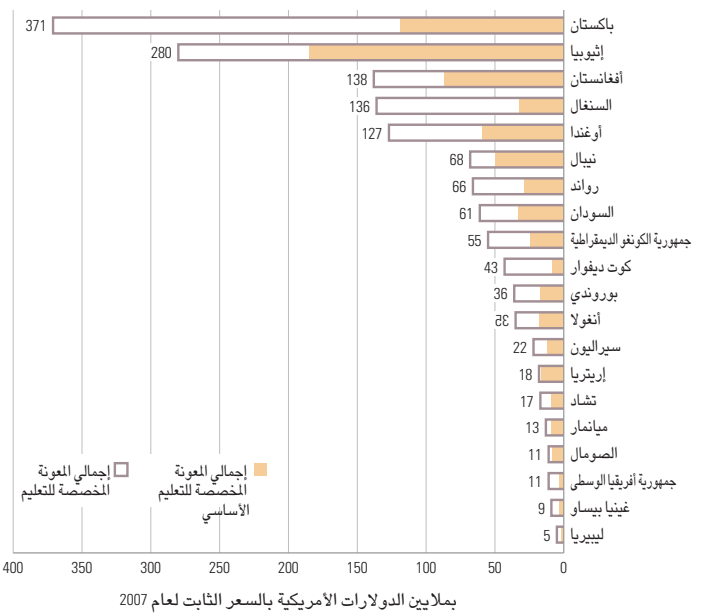
حصة البلدان الفقيرة المتأثرة بالنزاعات من مجموع المعونة المخصصة للتعليم وللتعليم الأساسي (التعهدات)، 1999–2007



المصدر: OECD-DAC (2009d).

الشكل 4.14: يتفاوت توزيع المعونة المخصصة للتعليم على البلدان الفقيرة المتأثرة بالنزاعات

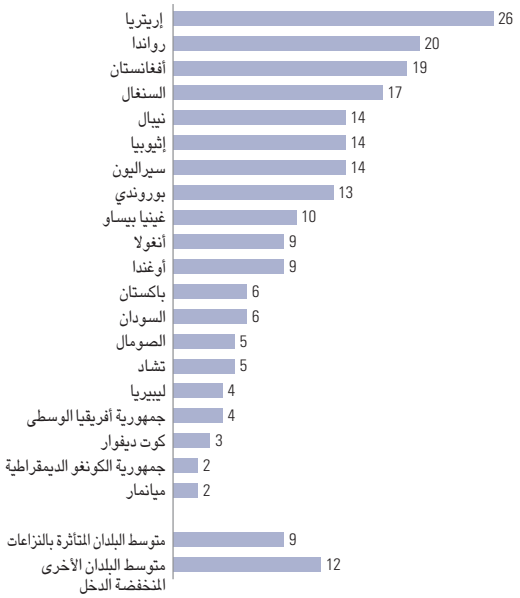
مجموع مدفوعات المعونة المخصصة للتعليم والتعليم الأساسي في البلدان الفقيرة المتأثرة بالنزاعات، المتوسط في 2006–2007



المصدر: OECD-DAC (2009d).

الشكل 4.15: يتدنى الإنفاق على التعليم لكل طفل في سن التعليم الابتدائي في البلدان الفقيرة المتأثرة بالنزاعات

مجموع مدفوعات المعونة المخصصة للتعليم الأساسي لكل طفل في سن التعليم الابتدائي، المتوسط في 2006–2007



بالسعر الثابت للدولار الأمريكي لعام 2007

ملاحظة: لم تُشمل سوى البلدان المنخفضة الدخل التي يفوق عدد الأطفال في سن التعليم الابتدائي فيها 150,000 طفل.

المصدر: OECD-DAC (2009d).

تهيمن اليوم برامج توفير الغذاء والتغذية العاجلة على المساعدة الإنسانية، في حين تظل حصة المعونة الطويلة الأجل المخصصة للزراعة وللتعليم وللصحة هامشية

وفي أفغانستان، أدت المعونة دوراً حاسماً على صعيد توسيع فرص التعليم. ولكن على العموم، تثير نماذج توزيع المعونة أسئلة بشأن أولويات الجهات المانحة في شتى البلدان المتلقية للمعونة. وفي بعض الحالات، ثمة تفاوت واضح في مستويات المعونة بين البلدان المتأثرة بالنزاعات ضمن المنطقة نفسها، أو حتى بين بلدان متجاورة، على غرار بوروندي ورواندا (الإطار 4,9).

من العمل الإنساني إلى المعونة الإنمائية – الحلقة الضائعة

أشارت غراسا ماشيل في إحدى كتاباتها عام 1996 إلى أنه «يتعين أن يشكل الدعم المقدم لإعادة توفير التعليم ولضمان استمراريته استراتيجية ذات أولوية بالنسبة للجهات المانحة وللمنظمات غير الحكومية في أوضاع النزاع وما بعد النزاع» [Machel, 1996, p.47]. وبعد انقضاء أكثر من عقد من الزمن، يتواصل تقديم جل المعونة المخصصة للبلدان المتأثرة بالنزاعات عبر مشروعات قصيرة الأجل تفتقر إلى التنسيق وتخفق في إرساء الأسس التي سيرتكز عليها بناء النظم التعليمية. ورغم إقرار بيانات السياسات التي تصدرها الجهات المانحة على نحو متزايد بأهمية تحقيق التكامل بين المساعدة الإنسانية القصيرة الأجل وعمليات إعادة البناء الاجتماعية والاقتصادية الطويلة الأجل، فإن التقدم نحو وضع إطار سياسات «مشترك» كان محدوداً.

وتغطي المساعدة الإنسانية طائفة واسعة من الأنشطة، غير أن البلدان المتأثرة بالنزاعات العنيفة تحتل مكانة بارزة ضمن الجهات المتلقية لها. وازدادت هذه المساعدة منذ الفترة 1999–2000، بيد أن حصتها من إجمالي التعهدات بالمعونة تراجعت من 9% في الفترة 1999–2000 إلى 7% في الفترة 2006–2007 [OECD–DAC, 2009d]. وتشير التقديرات إلى أن التعليم لم ينل سوى 2% من إجمالي المعونة الإنسانية – أي مبلغاً ضئيلاً قدره 237 مليون دولار في عام 2008 [Office for the Coordination of Humanitarian Affairs, 2009].

وفي الكثير من البلدان المتأثرة بالنزاعات، يهيمن الإنفاق المتصل بالعمليات الأمنية وبالمساعدة الطارئة على دعم الجهات المانحة، بينما تحتل التنمية الطويلة الأجل بصفة عامة، والتعليم بصفة خاصة، مرتبة ثانوية. ففي ليبيريا مثلاً، فاقت كلفة عمليات حفظ السلام التي تضطلع بها الأمم المتحدة ضعف إجمالي تدفقات المعونة منذ عام 2004. إذ لم يخصص للتعليم في الفترة 2004–2007 سوى 2% من إجمالي المعونة. وخلال هذه الفترة التي تلت النزاع، واصلت المساعدة الإنسانية أداء دور هام [OECD–DAC, 2009d]، بيد أنها لم تعوض العجز في مجال التعليم: فسواء تعلق الأمر بالمعونة الإنسانية أو الإنمائية، لم يخصص للتعليم سوى 2% من المعونة. ويُستشف من ذلك أنه لم تطبق بعد نُهج أطول أجلاً وأكثر استدامة لدعم توفير الخدمات الأساسية (الشكل 4,16).

وثمة مثال آخر مصدره جمهورية الكونغو الديمقراطية. فخلال السنوات الخمس التي تلت توقيع اتفاق السلام في عام 2003، فاقت المعونة الإنمائية بالقيمة الإسمية الإنفاق على عمليات حفظ السلام التي تضطلع بها الأمم المتحدة. ويعزى ذلك إلى حد كبير إلى قيام الدائنين بشطب جزء كبير من رصيد دين البلد بموجب اتفاق وقع غداة اتفاق السلام. ويُحتسب شطب الدين كمعونة رغم أنه لا يُفضي إلى تدفقات مالية فعلية. وتنال المعونة الإنسانية حصة لا يستهان بها من المساعدة الفعلية التي تقدمها الجهات المانحة، مما يبرز صعوبة الأجواء التي تعمل ضمنها هذه الجهات. بيد أن اتفاق السلام لعام 2003 انهار بسرعة، كما انهارت اتفاقات السلام التي تلته. وتهيمن اليوم برامج توفير الغذاء والتغذية العاجلة على المساعدة الإنسانية، في حين تظل حصة المعونة الطويلة الأجل المخصصة للزراعة وللتعليم وللصحة هامشية. وفي عام 2007، خصص 5 مليون دولار، أي ما يعادل 1% فقط من المعونة الإنسانية، لدعم أنشطة التعليم في جمهورية الكونغو الديمقراطية، وهو مبلغ يقل بكثير عن مبلغ 27 مليون دولار الذي اعتبرته خطة العمل الإنساني لعام 2007 حداً أدنى يجب توفيره للتعليم [United Nations, 2007a].

الإطار 4.9: عدم تشابه في استجابة الجهات المانحة لاحتياجات النظم التعليمية في بوروندي ورواندا

توصف بوروندي ورواندا في اللغة الفرنسية بأنهما توأم غير متشابه. وقد شهد كلاهما فترات نزاع عنيف مدمرة خلّفت بصمات عميقة على نظمهما التعليمية، بيد أنهما يختلفان في مستوى الدعم الذي تلقيانه من الجهات المانحة للمعونة من أجل إعادة بناء هذه النظم.

وخلفت أشهر الإبادة الجماعية الثلاثة التي شهدتها رواندا عام 1994 نحو 800،000 قتيل و3 ملايين نازح، نزح الكثيرون منهم إلى بلدان مجاورة. وفقد نحو 80% من أطفال البلد أحد أقاربهم المباشرين بينما رأى 90% من الأطفال جثثاً. وفي بوروندي، كان النزاع أطول أمداً. وفي الفترة بين عامي 1993 و2005، قتل 300،000 شخص من سكان البلد البالغ عددهم 6 مليون نسمة بينما نزح 1،6 مليون نسمة عن ديارهم.

وخرج كلا البلدين من النزاع وقد تحطم نظامهما التعليمي. وعندما تولت حكومة جديدة دفة الحكم في رواندا في تموز/يوليو 1994، لم يكن لدى وزارة التربية أي موارد أو معدات أو لوازم، كما كانت مواردها البشرية محدودة. وفي بوروندي، أضعف النزاع الذي استمر نحو عقد من الزمن التخطيط والتمويل في مجال التعليم إلى حد كبير. وفي عام 2000، كان 40% فقط من الأطفال في سن الالتحاق بالمدارس ملتحقين بالمدارس الابتدائية وذلك وفق البيانات المستمدة من الاستقصاءات الأسرية. وفي ظل ارتفاع عدد الأطفال الذين يعانون من صدمات، وإرث مرير من انعدام الثقة، ونقص في المعلمين، وعجز كبير في التمويل، كان البلدان بحاجة ماسة إلى دعم قوي من الجهات المانحة وإلى زيادة المعونة المخصصة لهما.

بيد أن استجابة الجهات المانحة لم تكن متكافئة. فخلال الفترة 2006–2007، تلقت رواندا 20 دولاراً عن كل طفل في سن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية، بينما لم تتلق بوروندي سوى 13 دولاراً، رغم أن التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي فيها أقل من رواندا، إذ يفوق عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة في بوروندي عددهم في رواندا بثلاثة أضعاف.

وتصعب المطابقة بين تفاوت في التمويل بهذا الحجم ونتائج تقييم مستقل للاحتياجات أو للحوكمة أو للقدرات، إذ ثمة عوامل أخرى تحرك المعونة. فنطاق الإبادة الجماعية في رواندا وإخفاق المجتمع الدولي في درئها قد ساهما في استدرار قدر كبير من المعونة – وهي معونة في محلها، كما ازداد الضغط العام على الجهات المانحة لكي تتحرك بفعل التغطية الإعلامية المصورة للإبادة الجماعية. وبالإضافة إلى الدوافع الإنسانية، يعتبر الكثير من الجهات المانحة رواندا طرفاً استراتيجياً أكثر أهمية من بوروندي في منطقة البحيرات الكبرى. ولا يتمثل الهدف من هذه المقارنة في الاعتراض على مستوى المعونة المقدمة لرواندا التي حققت تقدماً مذهلاً، وإنما في تحديد الأسباب التي حالت دون توفير الجهات المانحة قدراً أكبر من الدعم لعمليات إعادة البناء في بوروندي.

المصدر: Obura and Bird (2009).

ويتضح من تجربة جمهورية الكونغو الديمقراطية إهمال المعونة الإنسانية النسبي لعمليات إعادة البناء الاجتماعية وتعقيد المشاكل التي تواجه الجهات المانحة. صحيح أن الغذاء والتغذية هما من أولويات الدعم الجلية في حالات الطوارئ، إلا أن الفشل في وضع استراتيجية مستدامة وفي توفير التمويل الكافي لإعادة بناء قطاع التعليم قد يكونان أسهما فعلاً في انتشار عوامل أوسع نطاقاً أدت إلى زعزعة اتفاقات السلام المتعاقبة.

وعلى مستوى معين، تبيّن أنماط تمويل المعونة في جمهورية الكونغو الديمقراطية وليبيريا ضرورة توافر مجموعة إلزامية من الشروط لتحقيق الانتعاش. ولا تكمن المشكلة في أن المجتمع الدولي يستثمر قدراً مفرطاً من الموارد لتحقيق الأمن أو التخفيف من وطأة الجوع، وإنما تتمثل المشكلة في قلة الاستثمارات في مجالات أخرى لا تقل أهمية بالنسبة لإعادة الإعمار في أوقات ما بعد النزاع.

ولا يمكن تناول السلام، والاستقرار السياسي، والانتفاع بالخدمات الأساسية، والانتعاش الاقتصادي بمعزل عن بعضها البعض. ففي أوضاع ما بعد النزاع، من شأن الفشل في أي من هذه المجالات أن يقود إلى انهيار المجالات الأخرى. وعندما تضع اتفاقات السلام حداً للعنف ولكنها تفشل في إعادة بناء النظم التعليمية، قد تغذي آمال الأهل وطموحاتهم المحبطة في هذه الحالة التوترات الاجتماعية وانعدام الثقة بالحكومة. كما أن توزيع الغذاء لمكافحة الجوع من دون إحياء البنى الأساسية الاقتصادية ونظم الإنتاج التي يحتاج إليها السكان لتحسين سبل عيشهم كفيل بتقويض آفاق الانتعاش المستدام. والكلمة الفصل هي أن الأمن بمعناه الأوسع لا يقتصر على غياب العنف والجوع فحسب، وإنما يتعلق بزيادة الخيارات الحقيقية المتاحة للسكان وتعزيز ثقتهم بالمستقبل.

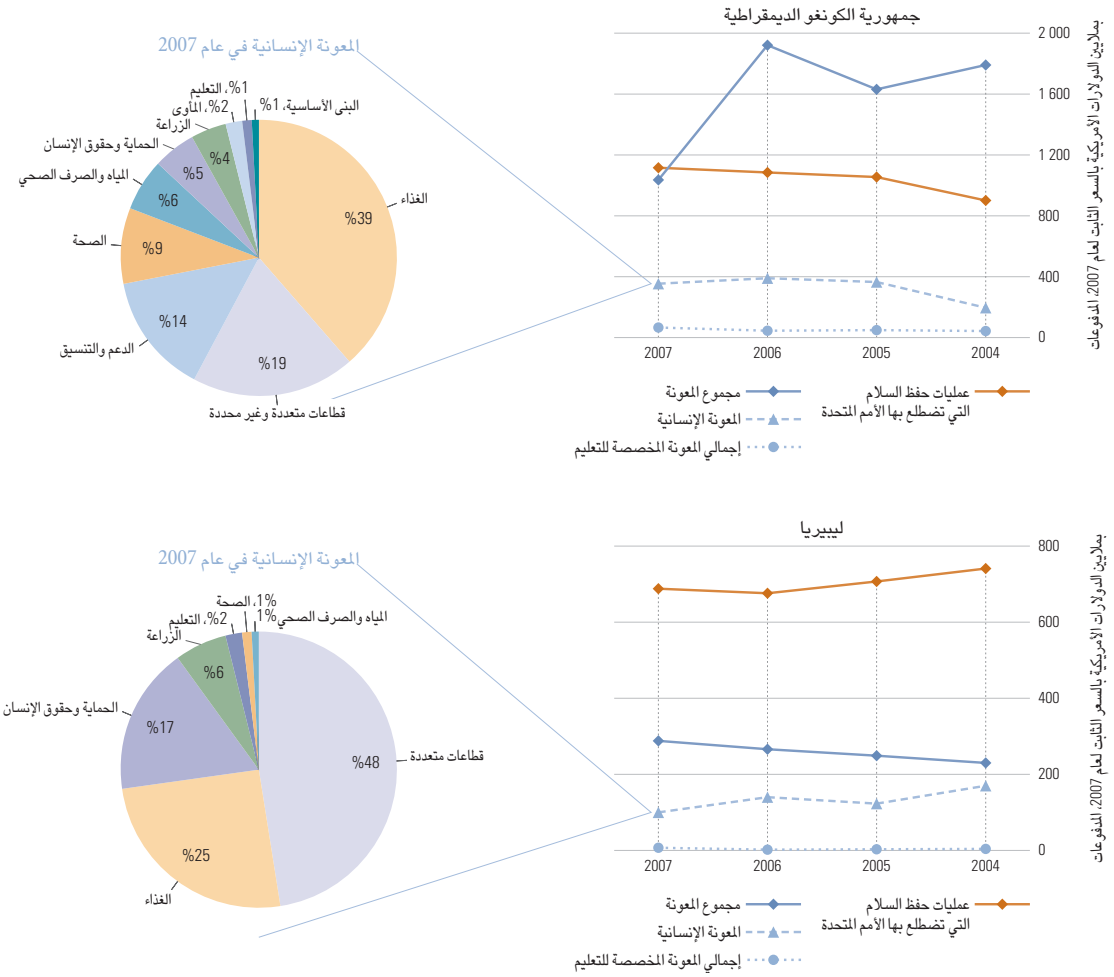
أدى حجم الإبادة الجماعية في رواندا وإخفاق المجتمع الدولي في درئها دوراً في استدرار قدر كبير من المعونة

العمل بفعالية في الدول المتأثرة بالنزاعات

ما من نموذج جاهز يمكن تطبيقه لدى العمل في الدول المتأثرة بالنزاعات. ففي بعض الحالات، تتيح عمليات السلام فرصة للعمل مع الحكومات الملتزمة بإعادة الإعمار. وفي حالات أخرى، تعمل الجهات المانحة في ظل نزاعات مستمرة، مما ينطوي على خطر أن ينظر إليها على أنها تساند أحد أطراف النزاع – وهو خطر أدى إلى تزايد عدد الهجمات التي يتعرض لها عمال الإغاثة. وفي بعض الحالات الأخرى، فإن عزوف الحكومة عن المشاركة في عمليات السلام أو إعادة الإعمار قد يجعل من المجموعات غير الحكومية الشريك الوحيد المحتمل لوكالات المعونة. ورغم كبر حجم المشاكل في الكثير من الأحيان، فثمة فرص متاحة دائماً للتعاون.

الشكل 4.16: عمليات حفظ السلام وإعادة الإعمار في جمهورية الكونغو الديمقراطية وفي ليبيريا*

إنفاق الأمم المتحدة على عمليات حفظ السلام، ومدفوعات المعونة الإنسانية والإنمائية، جمهورية الكونغو الديمقراطية وليبيريا، 2004–2007



ملاحظة: تستخدم البيانات التي توفرها إدارة عمليات حفظ السلام في الأمم المتحدة كمؤشر لقياس الإنفاق في مجالي السلام والأمن.
وتورد البيانات مهام حفظ السلام المنفذة بقيادة إدارة عمليات حفظ السلام ومستويات الدعم المالي التي توفرها لها الدول الأعضاء في الأمم المتحدة (أنظر OECD-DAC, 2009e).
* يستمد توزيع المعونة الإنسانية بحسب القطاعات من خدمة التتبع المالي في مكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية. وعلى خلاف لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، فإن تبليغ هذا المكتب بالمعونة طوعي وبالتالي فمن المرجح أن تقل المبالغ المبيّنة عن الأرقام الفعلية. وبالنسبة لبعض البلدان (ولا سيما ليبيريا في الشكل 4.16)، قد تشكل المعونة المخصصة لقطاعات متعددة نسبة لا يستهان بها من المساعدة الإنسانية. واستهدفت هذه المعونة في ليبيريا بصفة خاصة دعم عودة اللاجئين ودمجهم من جديد بعد تحسن الوضع السياسي والأمني (United Nations, 2007b).
المصدر: OECD-DAC (2009d) ; Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (2009).

وتتوقف إمكانية التعاون جزئياً على ممارسات الحوكمة التي تتبعها الجهة المانحة. إذ قد تفوق القواعد الصارمة المفروضة على التبليغ قدرة العديد من الدول المتأثرة بالنزاعات. وعلى نحو مماثل، قد يكون المجال محدوداً لدعم الملكية الوطنية واستخدام نظم الإدارية المالية العامة، وهما من العناصر الرئيسية التي نص عليها جدول أعمال باريس لعام 2005 بشأن فعالية المعونة. واعتمدت الجهات المانحة مبادئ تسترشد بها في عملها في الدول الهشة والمتأثرة بالنزاعات[21]، بيد أن من غير الواضح مدى اتساق هذه المبادئ مع تلك التي نص عليها جدول أعمال باريس، وكيفية ترجمتها إلى أفعال [Oxford Policy Management and IDL Group, 2008].

ويشدد أحد مبادئ العمل الدولي في الدول الهشة على أهمية التحرك السريع وعلى ضرورة مواصلة العمل لفترة تكفي لإعطاء فرصة للنجاح [OECD–DAC, 2007]. غير أن هذا قلما يحصل. ويكمن أحد أسباب ذلك في الاعتقاد

21 - وتشمل هذه المبادئ كلاً من "المبادئ والممارسة السليمة للمنح الإنسانية" [2003]، و"مبادئ العمل الدولي في الدول والأوضاع الهشة" [2007]. وتتضمن هذه المبادئ الأخيرة مبدأ يركز على أهمية التواؤم مع الأولويات المحلية في كل سياق.

السائد بأن البلدان الخارجة من النزاعات تفتقر إلى نظم الحوكمة التي تتيح استيعاب كميات كبيرة من المعونة. وقد يصح ذلك في الفترة التي تلي مباشرة انتهاء النزاع، عندما يشكل الأمن وإعادة بناء نظم الحوكمة الأساسية أولوية فورية. ولكن فور أن يضرب السلام جذوره في الأعماق، عادة ما تتوافر إمكانية زيادة حجم المعونة [Collier and Hoeffler, 2002].

وفي الكثير من الأحيان في الماضي، نزعت الجهات المانحة إلى تقليص المعونة المخصصة لبلدان خرجت من النزاع ولكنها ظلت غير مستقرة سياسياً رغم مرور سنتين أو ثلاث على التوصل إلى حل سلمي. ونجم عن ذلك تراجع حجم المعونة بينما كان الاهتمام العام يتحول من الأمن إلى الخدمات الأساسية، وبينما كانت حكومات ما بعد النزاع تنمي قدراتها على استخدام المعونة بفعالية أكبر [Weinstein et al., 2004]. وثمة حلول بديلة في هذا الصدد، إذ أقرت إدارة التنمية الدولية في المملكة المتحدة بأن انعدام اليقين إزاء تدفقات المعونة المستقبلية قد يقوض الجهود الرامية إلى تعزيز التسوية السلمية في سيراليون، فقطعت هذه الإدارة في عام 2002 تعهداً مدته عشر سنوات لدعم الحكومة. واعتُمدت لاحقاً ترتيبات مشابهة في أفغانستان، وإثيوبيا، ورواندا [DFID, 2005].

ويتطلب استغلال فرص إعادة البناء تطبيق سياسات مرنة وتعهداً قوياً بالعمل في البلدان المتأثرة بالنزاعات. ويُضمن بعض الجهات المانحة سياساتها نهجاً خاصة بتوفير التعليم في أوضاع النزاع والطوارئ [Brannelly et al., 2009]. وعلى الرغم من ذلك، فإن عشر دول فقط من الدول الثلاث والعشرين الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي قد تعهدت في إطار سياساتها بتوفير التعليم في البلدان المتأثرة بالنزاعات وبالهشاشة[22]، بينما لا تشمل سوى خمس من هذه الدول التعليم ضمن سياساتها الطارئة [Save the Children, 2009b][23].

وقد يترتب على المخاطر المتصلة بالعمل في أوضاع النزاع وما بعد النزاع ارتفاع كلفة المعاملات المتعلقة بتدابير كتقييم الوضع الأمني، والتعاون مع أطراف حكومية وغير حكومية، وتصميم نظم عملية للتبليغ والتقييم. وأعدّ الكثير من الجهات المانحة استراتيجيات تجديدية لتقليص المخاطر وخفض كلفة المعاملات، ويقومون بتكييفها وفق السياق السائد[24]. ويمكن اتباع نهج يتمثل في الاستثمار في صناديق جماعية تديرها جهة مانحة أخرى لديها سجل جيد في البلد المتلقي للمعونة (الإطار 4,10). إذ تعهدت هولندا بتقديم 231 مليون دولار[25]، أي قرابة 15% من معونتها المباشرة المخصصة للتعليم عام 2006، وحتى عام 2010، إلى برنامج مشترك مع اليونيسيف يرمي إلى دعم التعليم في البلدان التي تمر بأوضاع النزاع والطوارئ. وقلصت النرويج المعونة الثنائية التي تخصصها للتعليم في أفغانستان وزادت الدعم المقدم عبر الصندوق الاستئماني لتعمير أفغانستان، وهو صندوق استئماني متعدد المانحين يديره البنك الدولي [Brannelly et al., 2009 ؛ Save the Children, 2009b]. ومن النهج التجديدية الأخرى لتوفير المعونة في البلدان المتأثرة بالنزاعات ما يلي:

- في غواتيمالا، تضمن اتفاق السلام المبرم عام 1996 تعهداً بدعم تطوير تعليم السكان الأصليين. وبفضل تمويل قدمته النرويج عبر حملة «إعادة كتابة المستقبل» التي تنظمها منظمة إنقاذ الطفولة، أُفيد بأن 60,000 طفل قد نالوا تعليماً أحسن نوعية، إذ أدى حشد معلمين يتحدثون لغتين وتدريبهم وتطوير المناهج الدراسية دوراً كبيراً في هذا الصدد [Save the Children, 2009b].
- أظهر تطوير برنامج للتعليم الأساسي في نيبال عام 2004 (يركز على التعليم قبل الابتدائي، والابتدائي، وعلى تعليم الكبار) أن بإمكان الجهات المانحة والحكومة التعاون حتى في ظل نزاع مسلح خطير. وفي هذه الحالة، ساهمت الدنمارك، وفنلندا، والنرويج، والمملكة المتحدة والبنك الدولي في صندوق جماعي. وثمة مؤشرات على تحقيق بعض المكاسب على صعيد التحصيل التعليمي نتيجة لذلك، رغم النزاع الدائر [Berry, 2007].
- وفي الصومال، تقدم المفوضية الأوروبية منذ أوائل التسعينات من القرن العشرين الدعم للتعليم عبر منظمات دولية غير حكومية، مع التركيز على التعليم الأساسي، وتدريب المعلمين، والتدريب المهني والتدريب في مجال مهارات الحياة للنشء المحرومين [Brannelly et al., 2009]. وتواصل هذا الدعم خلال فترات احتدام النزاع وعجز الحكومة عن العمل.
- أعاق نزاع عنيف في شمال أوغندا التعليم بشدة في هذه المنطقة، إذ استهدف جيش الرب للمقاومة المدارس والمعلمين. وساعدت المعونة الهولندية في تمويل برنامج منح دراسية لقدامى المقاتلين في صفوف جيش الرب في الشمال، فضلاً عن برامج أخرى تساعد الأطفال والنشء على تعويض ما فاتهم من سنوات دراسية [Save the Children, 2009b].

وثمة مثال آخر مصدره كندا التي زادت إلى حد كبير من إجمالي ميزانية المعونة المخصصة للتعليم وعززت دعمها للبلدان المتأثرة بالنزاعات. وأبدت الوكالة الكندية للتنمية الدولية قدراً كبيراً من المرونة في سعيها للتوفيق بين تمويل المعونة والتعهدات في إطار السياسات الوطنية بإعادة بناء النظم التعليمية. إذ قامت في أفغانستان والسودان بتخصيص موارد لصناديق استئمان تشارك فيها عدة جهات مانحة ومنظمات غير حكومية. وتصب الوكالة في أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية تركيزها على توفير أماكن آمنة للتعلم وعلى توفير الدعم المؤسسي لوكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (الأنروا)، عوض تقديم التمويل مباشرة للسلطات الفلسطينية. وفي سيراليون التي لا تطبق فيها كندا برنامج معونة كبير، تدعم الوكالة إعادة دمج الأطفال الجنود من خلال منظمات غير

إن عشر دول فقط من الدول الثلاث والعشرين الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي قد تعهدت في إطار سياساتها بتوفير التعليم في البلدان المتأثرة بالنزاعات وبالهشاشة

22 - أستراليا وكندا والدنمارك والمفوضية الأوروبية وآيرلندا وهولندا والنرويج وإسبانيا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة. ويطبق البنك الدولي كذلك، الذي يشارك في هذه اللجنة بصفة مراقب، سياسة تُعنى بتوفير التعليم في البلدان المتأثرة بالنزاعات.

23 - كندا والدنمارك واليابان والنرويج والسويد.

24 - يكمن المبدأ الأول للعمل الدولي في الدول الهشة في الانطلاق من السياق السائد، والإقرار بأن القدرة والإرادة السياسية والشرعية ستختلف في حال كان البلد يشهد نزاعاً طويلاً عنها في حال كان البلد قد خرج للتو من نزاع مثلاً.

25 - وفق أسعار عام 2007.

الإطار 4.10: الصناديق الاستئمانية المتعددة المانحين – نهج واعد يعطي نتائج متفاوتة

عادة ما يدير البنك الدولي أو إحدى وكالات الأمم المتحدة الصناديق الاستئمانية المتعددة المانحين، التي تقوم بتجميع الموارد المتأتية من عدة جهات مانحة. وبحسب تقييم أجري مؤخراً، تمثل هذه الصناديق أفضل الممارسات على صعيد آليات التمويل في الأوقات التي تلي الأزمات. وتشكل هذه الصناديق إحدى أهم آليات التنسيق والتجانس والمواءمة المتاحة للجهات المانحة.

وفي أوضاع ما بعد النزاع الصعبة، توفر الصناديق الاستئمانية المتعددة المانحين مزايا عدة للجهات المانحة. إذ أنها توزع المخاطر الاستئمانية وتقلص الكلفة المترتبة على استهلال البرامج وتقديم الدعم. وبالنسبة لمتلقي المعونة، تتيح هذه الصناديق تقليص كلفة المعاملات وتوفير الدعم الطارئ الذي يحتاجون إليه على نحو مبكر. وبينت التجارب في ليبيريا أنه يمكن صرف هذه الأموال بسرعة لدعم إعادة بناء الأنشطة التعليمية (أنظر الإطار 4,15). وعلى نحو مماثل، ساعد الصندوق الاستئماني لتعمير أفغانستان في دفع رواتب المعلمين الذين زاد عددهم زيادة كبيرة لتلبية الإقبال المتزايد على التعليم منذ عام 2002.

بيد أن بعض صناديق الاستئمان المتعددة المانحين لم يتسم بالقدر نفسه من الفعالية. إذ يغطي صندوق يديره البنك الدولي في جنوب السودان نحو 12% من التمويل الذي تخصصه الجهات المانحة للتعليم. إلا أن عمليات صرف الأموال من هذا الصندوق كانت بطيئة. ويعزى ذلك جزئياً إلى ضعف قدرات وزارة التربية الجديدة، غير أنه أفيد كذلك بأن التطبيق الصارم لقواعد الشراء في البنك الدولي قد صعّب صرف المبالغ بسرعة.

وتتيح صناديق الاستئمان المتعددة المانحين إلى حد كبير زيادة الدعم المقدم للبلدان المتأثرة بالنزاعات. وعادة ما لا تمثل الأموال المخصصة حالياً لهذه الصناديق سوى حصة بسيطة من مجمل المعونة المقدمة للبلدان المتأثرة بالنزاعات، إذ يواصل بعض الجهات المانحة توفير المساعدة عبر مشروعات منفصلة أو مباشرة للمجموعات غير الحكومية، مما يقلص الفوائد التي يمكن جنيها بفضل تجميع الموارد، ويفرض تكاليف معاملات إضافية على الحكومات المتلقية للمعونة.

المصادر:

Scanteam (2007); Brannelly et al. (2009); Greeley (2007); Echessa (2009).

حكومية [Mundy, 2009].

ولا تقتصر المعونة المخصصة للبلدان المتأثرة بالنزاعات على تحقيق التنمية بمعناها الضيق. ففي الكثير من هذه البلدان، تشارك حكومات الدول المانحة في عمليات عسكرية وأمنية واسعة النطاق، وفي تحركات دبلوماسية وفي إعادة بناء نظم الحوكمة الأساسية. وتنطوي هذه الأدوار المتداخلة على تهديدات وعلى فرص تتصل بالمعونة الفعالة. وتنبثق التهديدات عن خطر استخدام المعونة في إطار استراتيجية عسكرية أوسع نطاقاً، أو خطر أن ينظر السكان إلى المعونة على هذا النحو. إلا أن من شأن إدراج المعونة ضمن إطار سياسات أوسع نطاقاً أن يولد فرصاً لتوفير المعونة بفعالية أكبر.

وتحاول بعض الجهات المانحة توفير برامج المعونة في البلدان المتأثرة بالنزاعات عبر إطار يشمل «الحكومة برمتها» ويربط التنمية بالدفاع وبالدبلوماسية [OECD, 2006c][26]. ففي جمهورية الكونغو الديمقراطية مثلاً، دعمت المملكة المتحدة برامج لبناء الجسور بهدف إحياء البنى الأساسية الاقتصادية من خلال ترتيب جماعي للتمويل يشمل صندوق درء النزاعات في وزارة الدفاع [DFID, 2009b]. وثمة مثال آخر يوضح العلاقة الصعبة بين التنمية والأمن في أفغانستان، حيث تقوم كندا بإعداد برنامج تعليمي في محافظة تعاني من انعدام أمن حاد (الإطار 4,11).

ومن شأن النهج المتعددة الأطراف الفعالة لتقديم المعونة أن تؤدي دوراً حيوياً في دعم البلدان المتأثرة بالنزاعات. وتتيح آليات كهذه للجهات المانحة الثنائية الأطراف تجميع الموارد والمخاطر، وتجنب الحاجة إلى إنشاء نظمها الخاصة لتوفير المعونة. ومن المشاكل التي تعتري هيكلية المعونة العالمية غياب إطار واحد وموحد ومتعدد الأطراف في مجال التعليم يمكن من خلاله للجهات المانحة توجيه مواردها للبلدان المتأثرة بالنزاعات. ولم تتحقق بعد الآمال المعقودة على اضطلاع مبادرة المسار السريع بهذه المهمة، وهي مسألة يتناولها القسم الأخير على نحو أكبر.

من المشاكل التي تعتري هيكلية المعونة العالمية غياب إطار واحد وموحد ومتعدد الأطراف في مجال التعليم يمكن من خلاله للجهات المانحة توجيه مواردها

الخلاصة

لن تتحقق الأهداف الإنمائية الدولية في مجال التعليم من دون زيادة المعونة المخصصة للدول المتأثرة بالنزاعات. وتستأثر هذه الدول بنصيب كبير من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. ويعيق انتعاش قطاع التعليم فيها عدم كفاية التمويل، وتدني القدرات التقنية، ونقص مزمن في أعداد المعلمين. إن الصعوبات في توفير الدعم لسكان هذه البلدان معروفة بوضوح، غير أن فرص إعادة بناء النظم التعليمية تضيع بسبب إفراط ممارسات إدارة المعونة في التصلب والإخفاق في استحداث أداة متعددة الأطراف وفعالة لدعم البلدان المتأثرة بالنزاعات. □

26 - يتصل نهج "الحكومة برمتها" بأحد مبادئ العمل الدولي في الدول الهشة، ويقر بالصلة بين الأمن السياسي والأهداف الإنمائية.

الإطار 4.11: نهج «الحكومة برمتها» الذي تطبقه كندا في أفغانستان

يشكل نموذج «الحكومة برمتها» الذي اعتمدته كندا في أفغانستان محاولة لتوحيد الجهود الدبلوماسية والدفاعية والإنمائية ضمن إطار واحد للسياسات. فما معنى ذلك عملياً؟

تشارك العديد من الوزارات الكندية في إنشاء صناديق جماعية، كالصندوق العالمي للسلام والأمن، تدعم بها برامج تشارك فيها «الحكومة برمتها» ليس في أفغانستان فحسب، وإنما في هايتي والعراق وأراضي الحكم الذاتي الفلسطيني والسودان. وتشكل هذه الصناديق مصدر تمويل متكامل يغطي أنشطة مختلفة بدءاً بتدريب قوات الشرطة وصولاً إلى توفير المعونات الغذائية الطارئة والتعليم. ويكمن أحد أهداف هذه الصناديق في جسر الهوة بين المعونة الإنسانية القصيرة الأجل والمعونة الإنمائية الطويلة الأجل.

وأدت التجارب في أفغانستان دوراً رئيسياً على صعيد تطوير هذا النهج، وانصب جل التركيز على قطاع التعليم، ففي عامي 2006 و2007، وفرت كندا في المتوسط 168 مليون دولار من المعونات الثنائية لأفغانستان، خصص قرابة 13% منها للتعليم الأساسي، مما يجعل كندا إحدى أكبر الجهات المانحة الداعمة لقطاع التعليم في أفغانستان.

وتحددت النُهج المتبعة في مجال التعليم بفضل تفاعل معقد بين القادة الأمنيين والخبراء الإنمائيين الكنديين. ففي عام 2007، أعيد نشر القوات الكندية في محافظة قندهار، واعتبر قادة هذه القوات التعليم من المشاغل ذات الأولوية ودعوا إلى تعزيز التركيز على المدارس والمعلمين والكتب الدراسية. ومع تنامي مشاركة الوكالة الكندية للتنمية الدولية، تم التفاوض بشأن مبادئ توجيهية أكثر وضوحاً للتفاعل المدني–العسكري في قطاع التعليم وذلك حتى تعتبر وزارة التربية الأفغانية، لا كندا، الجهة المقدمة للخدمات التعليمية. ودعمت القوات الكندية أنشطة الوكالة من خلال مدها بمرافقين للحراسة، وإجراء التقييم والتخطيط لإنشاء البنى الأساسية كالأسوار المحيطة بالمدارس، وتوفير المعلومات الاستخباراتية بشأن الأمن المحلي.

ويجادل الناقدون بأن الربط بين الشق العسكري والأمن البشري يتعارض مع الأولويات المتصلة بتقليص معدلات الفقر، كما يطرحون أسئلة بشأن تركيز كندا للموارد في قندهار بدلاً من تقديم دعم وطني أوسع نطاقاً وبشأن عدم وضوح المسؤوليات المدنية والعسكرية. ورغم ما تقدم، توفر تجربة كندا دروساً تستنير بها الجهود المبذولة لدعم التعليم في المناطق المتأثرة بالنزاعات التي قد تتجنب الجهات المانحة العمل فيها خوفاً من ارتفاع المخاطر المترتبة على ذلك.

المصادر: CCIC (2009a, 2009b) ; Simpson and Tomlinson (2006) ; Mundy (2009).

لن تتحقق الأهداف الإنمائية الدولية في مجال التعليم من دون زيادة المعونة المخصصة للدول المتأثرة بالنزاعات

إصلاح مبادرة المسار السريع

عندما استهلت مبادرة المسار السريع في عام 2002، رحب بها جيم وولفنسون الذي كان يشغل حينها منصب رئيس البنك الدولي واصفاً إياها «بخطوة تاريخية أولى نحو وضع جميع البلدان النامية على مسار تعليمي سريع من شأنه أن يغير آفاقها الاجتماعية والاقتصادية» [World Bank, 2002a] . وعموماً، اعتبرت المبادرة حافزاً لتسريع التقدم نحو تحقيق التعليم للجميع. وعلى الرغم من تحقيق المبادرة لبعض الإنجازات الفعلية، يتضح أنها لم تضع البلدان النامية الأشد فقراً على «مسار تعليمي سريع». إذ تعتري السجل الإجمالي في هذا الصدد إنجازات دون المستوى المطلوب باستمرار، لذا بات إصلاح المبـــادرة من الأولويـــات العاجلة.

على الرغم من تحقيق المبادرة لبعض الإنجازات الفعلية، يتضح أنها لم تضع البلدان النامية الأشد فقراً على «مسار تعليمي سريع»

وتصاعد الشعور بخيبة الأمل إزاء المبادرة نظراً للهوة التي تفصل طموحها عن إنجازاتها الفعلية. إذ اعتُبرت المبادرة لدى إنشائها تجسيداً لنوع جديد من الاتفاقات العالمية بين البلدان النامية والجهات المانحة للمعونة يرمي إلى تحقيق الأهداف الإنمائية الدولية. وكان من المفترض بالبلدان النامية أن تعدّ خططاً ذات مصداقية لتسريع التقدم في مجال التعليم، بينما تدعم الجهات المانحة الجهود الوطنية المعززة من خلال توفير معونة أكبر حجماً وأكثر فعالية ويمكن التنبؤ بها على نحو أكبر. غير أن مصداقية المبادرة باتت أدنى اليوم، بعد مرور سبع سنوات على استهلالها، من أي وقت مضى، مما يشي بتدني النتائج التي حققتها.

وآن الأوان بالنسبة للبلدان النامية والجهات المانحة والمنظمات غير الحكومية لإعادة تقييم هذه المبادرة. ومن المفترض أن يفضي تقييم مستقل إلى صدور تقرير عن فعالية المبادرة وأن يقدم اقتراحات لإصلاحها[27]. ويطالب العديد من الجهات المانحة بتوفير ترتيبات يمكن التنبؤ بها على نحو أكبر لتغذية موارد الصندوق، بما في ذلك تعهد أولي بمبلغ 1,2 مليار دولار. وفي الوقت نفسه، أبدت الإدارة الأمريكية الجديدة نيتها إنشاء صندوق عالمي جديد للتعليم لم تتضح تفاصيله بعد. ويتيح هذا السياق فرصة لإدخال إصلاحات واسعة النطاق على مبادرة المسار السريع.

ولا بد من استغلال هذه الفرصة من أجل التقدم نحو تحقيق التعليم للجميع. فصحيح أن مبادرة المسار السريع لا تعمل جيداً، إلا أن من شأن مبادرة متعددة الأطراف وديناميكية لتقديم المعونة أن توفر زخماً قوياً جديداً يدفع نحو تحقيق الغايات التي حددها منتدى داكار عام 2000. ويمكنها أيضاً أن تؤدي دوراً رئيسياً في دعم البلدان البعيدة عن تحقيق أهداف التعليم للجميع وفي تعبئة الموارد الضرورية للفئات المحرومة. بيد أن استغلال قدرات المبادرة سيتطلب قيادة سياسية قوية وقدراً أكبر من الوضوح، لا سيما فيما يتعلق بدور المبادرة في تعبئة التمويل الإضافي الضروري لتحقيق الأهداف وفي توفيره.

ويجري هذا القسم تقييماً نقدياً لمبادرة المسار السريع كما يعرض المشاكل التي تعتريها على صعيد الحوكمة والتمويل ونطاق التغطية القطرية. ولا يمكن، نظراً لحجم هذه المشاكل، مواصلة العمل كالمعتاد. وبصراحة، لا يمكن الدفاع عن المبادرة بشكلها الحالي، بيد أن الحل لا يكمن في إلغاء الإطار الحالي وفي صياغة مخطط متعدد الأطراف جديد تماماً. فالعالم بحاجة إلى إطار متعدد الأطراف طموح لتسريع التقدم نحو أهداف عام 2015، والخيار الأكثر استدامة في هذا الصدد هو إصلاح مبادرة المسار السريع. وفيما يلي بعض الرسائل الرئيسية التي يحملها هذا القسم:

- *فشلت مبادرة المسار السريع في تعبئة التمويل وفي توفيره على المستوى المطلوب.* ولم توفر المبادرة سوى قدر ضئيل جداً من المعونة في ظل تعدد تكاليف المعاملات. وساد الاعتقاد في أول الأمر أن المبادرة ستُتبئ الموارد بأسلوب غير مباشر بفضل «أثر الإقرار»، أي أن ختم الموافقة الذي تمنحه المبادرة سيدر قدراً أكبر من الدعم من الجهات المانحة. واستُحدث الصندوق التحفيزي لاحقاً لتوفير الدعم المباشر. بيد أنه ما من دليل دامغ على أن المعونة الثنائية الأطراف المخصصة لبلدان تحظى بإقرار المبادرة قد ازدادت. وفي الوقت نفسه، عانى الصندوق التحفيزي من ضعف وتذبذب قاعدة الجهات المانحة الداعمة له ومن فجوة كبيرة بين التعهدات المقطوعة والمدفوعات.
- *لم تصحح المبادرة الفشل في النهج المتبع لتقييم عجز التمويل.* سيتطلب تحقيق أهداف التعليم للجميع زيادة جمة في تمويل المعونة، إذ تشير تقديرات هذا التقرير إلى الحاجة إلى 16 مليار دولار إضافي سنوياً وحتى عام 2015. ولم توفر المبادرة أداة للتصدي لهذا التحدي، إذ لا تزال الخطط الوطنية تعكس تقييم الجهات المانحة لما يمكنها تحمل تكاليفه عوض تقييم ما تحتاجه البلدان، كما تخفق في تغطية التكاليف الإضافية المترتبة على الوصول إلى المجموعات المحرومة. ولا يزال التخطيط القصير الأجل (إذ تتراوح مدة التعهدات عادة بين سنة واحدة وثلاث سنوات) وتدني إمكانية التنبؤ ومحدودية الدعم المقدم لرواتب المعلمين يطغى على تمويل المعونة المخصصة للتعليم.
- *أضعفت المبادرة في بعض الحالات الجهود الرامية إلى تحسين فعالية المعونة وإلى تطبيق جدول أعمال باريس.* فبغية التأهل للحصول على دعم الصندوق التحفيزي، يتعين على البلدان أن تحترم القواعد التي تحكم منح الأموال من المؤسسة الإنمائية الدولية التابعة للبنك الدولي. وكثيراً ما اعتبرت نظم التبليغ والشراء الوطنية

27 - يشمل التقييم الفترة 2002-2008، ومن المتوقع أن يصدر التقرير في نهاية عام 2009. وتمت الاستعانة في هذا القسم بأوراق العمل وبمسودة التقرير الأولي التي كانت متوافرة لدى إعداد هذا التقرير.

غير مؤهلة حتى وإن استخدمتها الجهات المانحة الثنائية لدى تطبيق برامج متوائمة. وأفضى ذلك إلى توتر مستمر بين ممارسات مبادرة المسار السريع والمبادئ التي يرتكز عليها جدول أعمال باريس.

- *تستخدم المبادرة لغة شراكة لتقديم المعونة ولكن ترتيبات حوكمتها تشبه ترتيبات «ناد للجهات المانحة».* فالبلدان النامية ممثلة دون النصاب على جميع مستويات الشراكة في إطار هذه المبادرة، كما أن ترتيبات الحوكمة غير متناظرة ولا سيما في المستويات العليا حيث تتخذ القرارات المتصلة بتخصيص الموارد. فضلاً عما سبق، كثيراً ما تتسم عمليات اتخاذ القرار في إطار المبادرة بالتعسفية والضبابية. وثمة حاجة إلى قواعد جديدة في مجال الحوكمة لإسماع صوت البلدان النامية على نحو أوضح وزيادة شفافية اتخاذ القرار. ويتعين إعادة تشكيل المبادرة لتصبح كياناً مستقلاً عن البنك الدولي ويتمتع بأمانة أكبر حجماً وأكثر استقلالية.

- *لم تخدم المبادرة البلدان المتأثرة بالنزاعات بالقدر الضروري.* قد تشكل هذه المبادرة خياراً ممكناً لدعم البلدان المتأثرة بالنزاعات، إذ توفر إطاراً متعدد الأطراف من شأنه الإسهام في تقليص المخاطر وكلفة المعاملات. بيد أن المبادرة لم تلب احتياجات البلدان المتأثرة بالنزاعات، إذ أنها تميل إلى مكافأة الحكومات التي استطاعت أن تبلغ مستوى تخطيط «مرجعي»، وبالتالي فإنها تستثني الكثير من البلدان المتأثرة بالنزاعات. وأدى إخفاق مجتمع الجهات المانحة في وضع نموذج أكثر مرونة –وملاءمة– إلى تقويض آفاق التعليم إلى حد كبير بالنسبة لبعض من أطفال العالم الأكثر حرماناً. ويعتبر توسيع نطاق المبادرة لتشمل البلدان المتأثرة بالنزاعات أحد أكثر أولويات الإصلاح إلحاحاً.

- *توفر المبادرات المتعددة الأطراف في مجال الصحة العامة دروساً يمكن الاستفادة منها في إصلاح مبادرة المسار السريع.* فقد أدت المبادرات العالمية في مجال الصحة دوراً أساسياً في تعبئة التمويل لأغراض التنمية. وعلى نقيض مبادرة المسار السريع، أتاحت برامج كالصندوق العالمي لمكافحة الإيدز والسل والملاريا والتحالف العالمي للقاحات والتحصين هي أيضاً أطراً متعددة الأطراف لتوجيه الموارد الإضافية الخاصة نحو تمويل الأهداف الإنمائية الدولية المشتركة، كما استحدثت هذه البرامج هياكل حوكمة تتسم بالديمقراطية والشفافية وتخضع للمساءلة تربط بين عمليات التخطيط الوطنية وصرف المعونة. وبينما لا تخلو المبادرات المتعددة الأطراف في مجال الصحة من المشاكل، ورغم اختلاف قطاع الصحة عن قطاع التعليم في بعض الجوانب الرئيسية، يتعين على عملية إصلاح مبادرة المسار السريع أن تستقي الدروس من المبادرات العالمية في مجال الصحة.

وقد عرقلت «لعبة إلقاء اللوم على الآخر» النقاشات البناءة بشأن مبادرة المسار السريع، إذ انتقدت الجهات المانحة بعضها البعض بسبب ما اعتبرته إخفاقاً في التمويل وفي تحقيق النتائج كما وجهت الانتقادات إلى البنك الدولي بسبب مشاكل أوسع نطاقاً تتصل بالحوكمة. وللأسف، فإن الحوار الذي نجم عن ذلك قد حول الأنظار بعيداً عن المشاكل الهيكلية الأكثر عمقاً. ولا يمكن تحميل المبادرة مسؤولية فشل الجهات المانحة في الوفاء بتعهدات قطعتها في داكار أو مسؤولية إخفاق البلدان النامية في إعطاء الأولوية للسياسات الرامية إلى القضاء على الحرمان. فثمة أسباب أعمق بكثير وراء ضعف الالتزام السياسي بتخصيص المعونة الدولية للتعليم وبتحقيق الإنصاف بين البلدان. وعلى نحو مماثل، لا يمكن تحميل أمانة المبادرة في البنك الدولي التي تتمتع بقدر رفيع من المهنية مسؤولية قواعد حوكمة وضعها المساهمون في البنك الدولي. وعلى الرغم من أن هيكلية حوكمة المبادرة تطرح المشاكل ومن أنها قلصت وقع المبادرة، فإن الإخفاقات في مجال الحوكمة هي في حد ذاتها إحدى أعراض ضعف القيادة السياسية.

وينقسم هذا القسم إلى خمسة أجزاء. ويعرض الجزء الأول خلفية مبادرة المسار السريع، ويفسر طريقة عملها ويوثق النتائج التي حققتها حتى الآن. ويركز الجزء الثاني على التمويل وعلى بطء صرف الأموال. ويتناول الجزء الثالث إخفاق المبادرة في تلبية احتياجات البلدان المتأثرة بالنزاعات. ويستكشف الجزء الرابع بعضاً من كبرى المبادرات العالمية في مجال الصحة، ويستخلص دروساً قد تكون ذات صلة بإصلاح المبادرة. ويعرض القسم في ختامه بعض الشروط الرئيسية لأية مبادرة عالمية في مجال التعليم كفيلة بإعطاء نتائج جيدة.

يعتبر توسيع نطاق المبادرة لتشمل البلدان المتأثرة بالنزاعات أحد أكثر أولويات الإصلاح إلحاحاً

الإطار الخاص بمبادرة المسار السريع

استُهلت مبادرة المسار السريع عام 2002، وعُرضت كجزء من اتفاق عالمي واسع النطاق يرمي إلى تحقيق الأهداف الإنمائية الدولية. إذ تعهدت البلدان النامية خلال المؤتمر الدولي لتمويل التنمية (مونتيري، 2002) بتعزيز عمليات التخطيط لتقليص معدلات الفقر، بينما تعهدت البلدان الثرية بتعبئة قدر أكبر من المعونة لدعم الخطط «المملوكة وطنياً».

ووفرت مبادرة المسار السريع نموذجاً أولياً لهذه الصيغة الجديدة، واعتُبرت أداة لتعزيز التخطيط الوطني عبر تطوير استراتيجيات تعليمية واسعة النطاق وجهة تنسيق لجهود الجهات المانحة ولتعبئة الموارد. ووُجهت المبادرة لإنجاز تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015، بدلاً من توجيهها نحو تحقيق مجموعة أهداف التعليم للجميع الأوسع نطاقاً التي نص عليها إطار عمل داكار [Colclough and Fennel, 2004 ؛ Rose, 2005 ؛ World Bank, 2002b]. وفي الواقع، لم يكن للمبادرة أي وقع بارز حتى في تحقيق هذا الهدف الضئيل.

معالجة القصور في التخطيط والعجز في التمويل

نصت خطة العمل الرئيسية لمبادرة المسار السريع التي صيغت عام 2002 على معالجة القصور في التخطيط في ثلاثة مجالات رئيسية – هي إعداد السياسات، والبيانات، والقدرات–، كما نصت على تعبئة قدر إضافي من المعونة لسد العجز في التمويل [World Bank, 2002b]. وحددت الخطة أربعة أهداف رئيسية [FTI Secretariat, 2004] ألا وهي:

- زيادة المعونة المخصصة للتعليم الأساسي عبر توفير الدعم المالي المستدام، والمرن، والذي يمكن التنبؤ به إلى البلدان التي تبدي التزاماً وقدرة على تسريع التقدم؛
- رفع كفاءة المعونة وتقليص كلفة المعاملات عبر تنسيق الدعم الذي تقدمه الجهات المانحة للاستراتيجيات التعليمية التي تشمل القطاع برمته ومواءمة هذا الدعم؛
- احترام الملكية الوطنية عبر التوفيق بين المعونة المقدمة والأولويات والسياسات الوطنية؛
- تحديد معايير مرجعية واضحة من أجل وضع خطط تعليمية مستدامة وذات مصداقية.

وتم من خلال المبادرة استحداث عملية موحدة يمكن للجهات المانحة أن توائم عبرها أنشطتها لدعم الخطط المملوكة وطنياً، وشكلت هذه العملية حلقة الوصل بين المبادرة والأهداف الواسعة النطاق التي تضمنها إعلان باريس لعام 2005 بشأن فعالية المعونة. غير أن تطبيق عمليات التخطيط والتمويل المتصلة بالمبادرة قد قوض عملياً التنسيق بين الجهات المانحة، وزاد كلفة المعاملات، وأضعف فعالية المعونة في بعض البلدان.

نهج تمويل يخضع لقيود

أعطت مبادرة المسار السريع الجهات المانحة فرصة استحداث نهج جديد طموح في مجال تمويل المعونة. ولما كان العجز في التمويل يشكل عقبة رئيسية أمام تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015، فقد كان بالإمكان الاستعانة بعمليات التخطيط الوطنية لوضع تقديرات متسقة وذات مصداقية لكلفة تذليل هذه العقبة. وللأسف، عانى النهج الذي اتبعته المبادرة لمعالجة عجز التمويل من عدم الاتساق ومن الغموض.

عانى النهج الذي اتبعته المبادرة لمعالجة عجز التمويل من عدم الاتساق ومن الغموض

وتكمن إحدى المشكلات في الإطار التأشيري الذي هو عبارة عن سلسلة من المعايير المرجعية المستخدمة لحساب كلفة الخطط الوطنية وما يتصل بها من عجز في التمويل. وتركز المؤشرات التي يتضمنها الإطار على إجمالي الإنفاق على التعليم الابتدائي، ومتوسط حجم الصفوف، ومتوسط رواتب المعلمين، وحجم الإنفاق على مدخلات التعليم الأخرى فيما عدا رواتب المعلمين، ونسبة الرسوب. وتم استحداث معايير مرجعية لكل مؤشر استناداً إلى بحوث أجراها البنك الدولي حددت البلدان التي تحقق تقدماً طيباً نحو تعميم التعليم الابتدائي. وكان من المزمع تكييف المعايير المرجعية لتراعي الظروف في كل بلد[Bruns et al., 2003]. ويعتقد بعض المعلقين أن الإطار التأشيري قد وفر مجموعة متسقة من المعايير المرجعية المفيدة والمناسبة طبقت على نحو يتماشى مع مبادئ الملكية الوطنية [Bermingham, 2009a] بينما طرح بعضهم الآخر تساؤلات بشأن ضعف مشاركة البلدان النامية والجهات المانحة في تصميم هذا الإطار، وبشأن مدى مناسبة المؤشرات والمعايير المرجعية، ولا سيما في مجالات على غرار أجور المعلمين [Carr–Hill, 2009؛ Rose, 2005][28]. وجادل بعض المعلقين الآخرين قائلين إن الإطار التأشيري قد يُعتبر شكلاً جديداً من أشكال فرض الشروط في مجال السياسات [King and Rose, 2005].

ويتبين من خطط التعليم الوطنية المقدمة التماساً لإقرارها ضمن مبادرة المسار السريع تنوع نُهج حساب كلفة التدابير المطبقة لتحقيق أهداف التعليم للجميع عملياً. وتفتقر هذه النهج إلى الاتساق – كما لا تتضح في الكثير من الأحيان الصلات بينها وبين الأهداف الدولية. فبعض الخطط الوطنية ليست موجهة نحو إنجاز تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015[29]. فضلاً عن ذلك، فإن السواد الأعظم من الخطط غير مشفوع بتقديرات ذات مصداقية – أو بأي تقديرات في الكثير من الأحيان– لكلفة الوصول إلى المجموعات المحرومة [Bennell, 2009].

ويبدو أن عوامل لا صلة لها بتحقيق أهداف عام 2015 قد أعطيت وزناً كبيراً في النُهج المتبعة لتقدير عجز التمويل. إذ يبدو أن هذه النهج تتأثر جزئياً بما تتوقعه الحكومة المتلقية من مبلغ التمويل الذي تأمل الحصول عليه. ويبدو كذلك أن الاعتبارات المتصلة بقدرة الجهات المانحة على تحمل ميزانيات المعونة تعطى أهمية تفوق أهمية التقييم الهيكلي للتمويل الضروري لتحقيق غايات محددة. وأسهم ما تقدم فيما أسماه أحد المعلقين «ميلاً منهجياً نحو الأسفل» في تقديرات مجموعات المانحين المحلية لحجم العجز الوطني في التمويل [Sperling, 2008, p.4 2002b].

ويؤدي تقييم قدرة البلدان على استيعاب المزيد من المعونة دوراً رئيسياً ضمن حسابات الجهات المانحة [Dom, 2009؛ Rawle, 2009]. وتشكل قدرة متلقي المعونة على استخدام المساعدة الإنمائية بفعالية أحد المشاغل الرئيسية، إلا أنه يتعين دراسة القيود في هذا الصدد في ضوء المتطلبات التقنية ومقتضيات التمويل المفروضة لزيادة هذه القدرة مع الزمن. وإذا ما كان عدم القدرة على استيعاب المعونة يطرح مشكلة، فإن الحل يتمثل جزئياً في توجيه المعونة نحو زيادة القدرة الاستيعابية.

وتكمن مشكلة النُهج الحالية لمبادرة المسار السريع في إن المعايير التي تستخدمها الجهات المانحة لتقييم القدرة الاستيعابية تفتقر إلى الشفافية والاتساق. إذ تشير تقديرات كلفة استراتيجية التعليم الوطنية في كمبوديا مثلاً إلى أن

28 - وجه الانتقاد كذلك إلى الأساس الذي استندت إليه المعايير المرجعية. إذ تستند هذه المعايير إلى متوسط كل مؤشر في عشرة بلدان يعتبر أداؤها جيداً على صعيد إنجاز تعميم التعليم الابتدائي. إلا أن مستويات هذه المؤشرات قد اختلفت في الحقيقة بشدة فيما بين البلدان العشرة.

29 - فبينما ترمي موزمبيق مثلاً إلى تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015، فإن بوركينا فاسو تستهدف نسبة قيد صافية قدرها 70%، وهي غاية أكثر واقعية بالنظر إلى وضع البلد.

البلاد تحتاج إلى 138 مليون دولار إضافي سنوياً لتحقيق بعض أهداف التعليم للجميع تم الاتفاق عليها مع الجهات المانحة. وقررت مجموعة الجهات المانحة المحلية، لأسباب لم تُكشف علناً، أنه لا يمكن استخدام سوى ثلث هذا المبلغ استخداماً فعالاً، فتمت إعادة النظر في طلب التمويل المقدم إلى الصندوق التحفيزي وتقليص مبلغه لمراعاة هذا التقييم [FTI secretariat, 2007a]. وفي الكامرون، قدم اقتراح بتوفير تمويل لسد إجمالي عجز التمويل المقدر بنحو 47 مليون دولار إلى الصندوق التحفيزي وأقرت الشريحة الأولى منه في عام 2007 [FTI Secretariat, 2007a]. ولدى التغاضي عن بعض المسائل الخاصة بهاتين الحالتين، تبرز هذه المقارنة الطبيعة أن العمليات في إطار المبادرة تتم وفق الحالة وفي ظل غياب الرؤية الاستراتيجية لدى التخطيط لتحقيق أهداف التعليم للجميع.

وشكل تباين الآراء بشأن دور المبادرة في التمويل مصدر جدل منذ البداية. إذ أشار العديد من البلدان النامية والمنظمات المناصرة إلى أنه يتعين على المبادرات المتعددة الأطراف أن تؤدي دوراً مباشراً في تمويل الخطط التعليمية الموجهة نحو تحقيق الأهداف الإنمائية الدولية [Rose, 2005 ؛ Watkins, 2000]. بيد أن الإطار الذي تمخضت عنه هذه المبادرة كان أقل طموحاً، إذ تقوم المبادرة بموجبه بإقرار الخطط الوطنية مما يفتح الباب أمام مزيد من الدعم من الجهات المانحة العاملة داخل البلدان النامية [FTI Secretariat, 2004 ؛ Cambridge Education et al., 2009]. وتحول التركيز بعد إنشاء الصندوق التحفيزي المتعدد المانحين ليشكل مصدراً للتمويل المباشر وليوفر في الأساس آلية تمويل انتقالية للبلدان التي تفتقر إلى قاعدة الجهات المانحة الضرورية. وفي عام 2007، فتحت أبواب هذا الصندوق أمام البلدان التي أقرت المبادرة خططها التعليمية والتي تعاني في الوقت نفسه من عجز في التمويل [FTI Secretariat, 2007c].

وزاد إنشاء الصندوق التحفيزي اللبس بشأن دور المبادرة على صعيد التمويل. وكثيراً ما اعتقد متلقو المعونة المحتملون أن الصندوق الجديد هو لب المبادرة الحقيقي. وبحسب تقييم حديث لدى لجوء كينيا لمبادرة المسار السريع، فإن «أحد الخصائص المدهشة في حالة كينيا يكمن في الاعتقاد الغالب لدى أصحاب المصلحة المحليين بأن المبادرة هي مصدر للتمويل المباشر» (من خلال الصندوق التحفيزي للمبادرة) [Thomson et al. 2009, p. 83]. وتنتشر هذه النظرة على نحو واسع النطاق في البلدان النامية. ويظل دور الصندوق التحفيزي غامضاً، إذ يرى بعض الجهات المانحة أنه قد يشكل آلية رئيسية لتعبئة وتوفير الموارد الضرورية لتحقيق أهداف التعليم للجميع بينما يواصل البعض الآخر النظر إليه باعتباره أداة تمويل ثانوية.

ويتجلى هذا الغموض في الجدل الدائر بشأن تجديد موارد الصندوق التحفيزي. فوفقاً لتقديرات أمانة مبادرة المسار السريع، ثمة حاجة إلى توفير 1,2 مليار دولار خلال الأشهر الثمانية عشر التي تسبق بدء عام 2010 لتلبية الطلب المتوقع [FTI Task Team on Replenishment of the EFA Fast Track Initiative, 2009]. بيد أن من غير الواضح ما إذا كانت هذه التقديرات تعبر عن تقييم للعجز الوطني في تمويل تعميم التعليم الابتدائي وسائر الأهداف الأخرى، أو أنها تعبر عن تقييم للمبالغ التي قد ترغب الجهات المانحة في تخصيصها. وتفاقمت حالة اللبس نظراً للنقاشات التي دارت مؤخراً بين الجهات المانحة بشأن اقتراحات تقضي بإنشاء «إطار للاحتياجات والأداء» لتخصيص موارد الصندوق التحفيزي. ويتمثل الهدف من هذا الإطار في اعتماد عملية ومعايير لتحديد كيفية توزيع الموارد على البلدان التي أُقرت خططها [FTI Secretariat, 2009b]. وفي الواقع، يسعى هذا الإطار إلى وضع أساس لتقنين الموارد من دون أن يتم سلفاً تحديد الغرض تماماً من الصندوق التحفيزي أو تحديد دوره في التمويل العالمي للتعليم للجميع.

وأضحى الصندوق التحفيزي إلى حد كبير بمثابة برنامج معونة مواز يقدم الدعم لطائفة واسعة من الأنشطة المستندة إلى مشروعات معينة بصفة خاصة، والمتصلة تحديداً ببناء المدارس، وشراء الكتب الدراسية وتوزيعها، وتدريب المعلمين. وفي مدغشقر، وفر الصندوق 21 مليون دولار بين عامي 2005 و2008 للإسهام في تمويل حشد المعلمين وتدريبهم في المجتمعات المحلية. ويوفر الدعم المقدم إلى رواندا منحاً للمدارس الابتدائية بحسب عدد تلاميذها لمساعدتها في تمويل الكلفة المترتبة على إلغاء الرسوم تدريجياً [World Bank, 2009h]. ورغم أهمية هذه البرامج، إلا أن معظم الدعم المقدم عبر مبادرة المسار السريع يخصص لأنشطة سبق ونالت دعماً من الجهات المانحة المحلية، بما فيها جهات تمول الصندوق التحفيزي. ومن المشاغل الأخرى نقص الموارد المخصصة لتمويل أنشطة متواصلة ترمي مثلاً إلى تغطية الزيادة في تكاليف الرواتب المتكررة نظراً لزيادة أعداد المعلمين الذين يتم حشدهم.

والأكثر من ذلك، أخفقت المبادرة في تغيير بيئة التمويل التي تقدم في إطارها المعونة للتعليم الأساسي. ومن الواضح أن تسريع التقدم نحو تحقيق التعليم للجميع يتطلب تعزيز التخطيط الوطني، غير أنه يتطلب كذلك تعهد الجهات المانحة بتوفير دعم يمكن التنبؤ به وطويل الأجل –يمتد لفترة تتراوح بين خمس وعشرة سنوات– بما في ذلك لرواتب المعلمين. وبالنسبة لمتلقي المعونة، فإن ما يهمهم هو توافر التمويل من الجهات المانحة في موعده خلال دورات التخطيط والميزنة. ولا تكفل مبادرة المسار السريع حالياً تعبئة موارد إضافية عبر جهات مانحة ثنائية تعمل داخل البلد المعني، كما لا تشكل مصدراً موثوقاً للتمويل المباشر من خلال الصندوق التحفيزي. وعملياً، لا يتماشى هذا النهج مع تعهدات الجهات المانحة في داكار بأن تكفل ألا يكون نقص الموارد سبباً في فشل أي بلد في تحقيق الهدف المتمثل في تعميم التعليم الابتدائي.

وفقاً لتقديرات أمانة مبادرة المسار السريع، ثمة حاجة إلى توفير 1,2 مليار دولار خلال الأشهر الثمانية عشر التي تسبق بدء عام 2010 لتلبية الطلب المتوقع

دعم التخطيط الوطني في مجال التعليم وبناء القدرات

يقال أحياناً إن النجاح الفعلي الذي حققته مبادرة المسار السريع كان في مجال التخطيط الوطني لا في مجال التمويل. ومن الصعب تقييم صحة ادعاءات كهذه. ففي بعض الحالات، قد تكون العمليات المطبقة في إطار مبادرة المسار السريع حسنت نوعية الحوار بين الجهات المانحة والحكومات وزادت مستوى التنسيق بين الجهات المانحة. بيد أن الشواهد المتاحة لا تبيّن إن كانت المبادرة قد عززت عمليات التخطيط الوطني ككل، سواء من حيث حساب كلفة الخطط التعليمية أو من خلال زيادة الاهتمام بالاستراتيجيات الرامية إلى دمج المجموعة المحرومة، رغم أن هذا ممكن في بعض الحالات الفردية [Woods, 2009a][30].

أنشئ صندوق تطوير البرامج التعليمية، وهو الصندوق الاستئماني المتعدد المانحين الثاني في إطار مبادرة المسار السريع، عام 2004 لتوفير الدعم التقني وتنمية القدرات لمساعدة البلدان على تلبية معايير الإقرار التي حددتها المبادرة [FTI Secretariat, 2004]. واستند الصندوق إلى نموذج لصندوق استئمان نرويجي، وتفاوتت النتائج التي حققها. فقد دعم الصندوق بنجاح إعداد بيانات تقنية وإجراء تحليل للسياق في بعض البلدان (بما فيها سيراليون، كما سيتبين لاحقاً في هذا الفصل)، بيد أن الناقدين يشككون في مدى استجابته لاحتياجات المتلقين المحتملة (الإطار 4,12).

من المحلي إلى العالمي: حوكمة الشراكة في إطار مبادرة المسار السريع

تنطوي حوكمة مبادرة المسار السريع على عدد كبير من الأطراف وعلى عمليات معقدة. إذ يشارك في التخطيط الوطني، وهو عماد الانضمام إلى «شراكة مبادرة المسار السريع»، كل من الحكومات والجهات المانحة. وعلى المستوى العالمي، تمتد جذور المبادرة لتشمل عمليات تخطيط واسعة النطاق للتعليم للجميع من خلال مجلس إدارة يضم في عضويته البلدان النامية وجميع الجهات المانحة الرئيسية في مجال التعليم التي تشمل الوكالات الثنائية الأطراف والمتعددة الأطراف والإقليمية، بالإضافة إلى مجموعات المجتمع المدني [FTI Secretariat, 2004, 2009d ؛ Buse, 2005].

وشكل إصلاح نظام الحوكمة أحد البنود الدائمة المدرجة في جدول أعمال المبادرة. وركز الجدل بشأن هذه المسألة على تمثيل البلدان النامية والمنظمات غير الحكومية، ودور الأمانة، وإجراءات إقرار الخطط الوطنية وتمويلها

إن الانتقاد الأكثر جدية ربما الذي وجه لصندوق تطوير البرامج التعليمية هو أنه لم يساعد مؤسسات كوزارات التربية في التخطيط للتقدم في مجال التعليم وفي رصد هذا التقدم

الإطار 4.12: صندوق تطوير البرامج التعليمية

صُمم صندوق تطوير البرامج التعليمية لمعالجة القيود المتصلة بالتخطيط التي يواجهها الكثير من البلدان النامية، وذلك بهدف زيادة احتمال نيل الإقرار ضمن مبادرة المسار السريع والحصول على معونة إضافية. وبلغت قيمة تعهدات التمويل 114 مليون دولار في الفترة 2005–2010. وتسهم النرويج بنحو 40% من الموارد بينما توفر هولندا والمملكة المتحدة مجتمعتين نسبة إضافية قدرها 20%.

وثمة إقرار واسع النطاق بأن الصندوق قد أسهم في إجراء تحليلات تقنية، والتخطيط لسيناريوهات محتملة وتنظيم اجتماعات إقليمية للنهوض بالتعلم عبر الوطني. وقد وجهت الانتقادات إلى الصندوق على أكثر من صعيد، من بينها الفروق بين الاعتمادات والمدفوعات: ففي نهاية عام 2008، لم يكن سوى أقل من نصف المبالغ التي خصصت منذ عام 2004 قد صرف فعلاً. ولما كان الصندوق قد أنشئ لدعم بناء القدرات، فمن المثير للقلق أن تُستخدم القيود في مجال القدرات لتبرير البطء في صرف الأموال.

ولم تستهدف أموال هذا الصندوق البلدان ذات القدرات الأضعف. إذ أظهر تقييم أجري عام 2007 أن نحو 40% فقط من البلدان المتلقية للموارد من الصندوق كانت محدّدة كبلدان هشة (بحسب تعريف لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)، وأن هذه البلدان لم تتلق سوى 28% من التمويل الموجه لبلدان معينة. وفي بعض البلدان، خُصص تمويل من هذا الصندوق لقطاعات فرعية قليلة الصلة بأهداف مبادرة المسار السريع، مثل التعليم العالي. وقدم الصندوق قدراً كبيراً من الدعم لحلقات العمل، والندوات، ولأنواع المساعدة التقنية الخارجية التقليدية.

وربما تمثل الانتقاد الأكثر جدية الذي وجه لصندوق تطوير البرامج التعليمية في أنه لم يساعد مؤسسات كوزارات التربية في التخطيط للتقدم في مجال التعليم وفي رصد هذا التقدم.

ويجادل بعض المعلقين بالقول إن هذا الصندوق قد أضعفته هيمنة البنك الدولي عليه. وبيّن استعراض أجري عام 2008 أن البنك الدولي قد نفذ 90% من إجمالي أنشطة الصندوق. ويعزى ذلك جزئياً إلى أن الهيكل الإداري للصندوق يفوض صلاحية إعداد المقترحات لمديري القطاعات الإقليمية في البنك الدولي. ويترأس البنك الدولي كذلك لجنة الصندوق، مما يزيد من احتمال حصول تضارب في المصالح.

وأشار العديد من البلدان النامية الأعضاء في المبادرة إلى أنها لا تفهم كيف تتم عملية توفير الموارد من الصندوق، مما قد يفسر جزئياً البطء النسبي في صرف الأموال. ومع اقتراب فترة التعهد الحالية للصندوق من نهايتها في عام 2010، لم يخصص سوى ثلثي الموارد المتاحة في الصندوق ولم يُصرف بعد سوى أقل من نصف هذا المبلغ.

ويظل الصندوق مصدراً للموارد غير مستغل على النحو الكامل. ولما كان الصندوق يشكل أكبر مصدر فردي للمعونة غير المشروطة المتاحة لدعم تنمية القدرات في مجال التعليم، فإن بالإمكان استخدامه لمعالجة الأولويات العاجلة، على غرار تحسين دمج السياسات الرامية للوصول إلى المجموعات المحرومة في عمليات التخطيط.

المصادر:
Bermingham (2009a) ; FTI Secretariat (2008b, 2009a) ; Bellew and Moock (2008) ; Riddell (2009).

30 - تشكل هذه المسألة إحدى النقاط التي عمد تقييم مبادرة المسار السريع إلى تقييمها. ولم يتسن للدراسات القطرية المتاحة لحظة صياغة هذا التقرير أن تحدد وجود أي تأثير مباشر بارز لمبادرة المسار السريع على عمليات التخطيط الوطني. وثمة تقييم منهجي واحد آخر حتى الآن يتمثل في استعراض أجراه البنك الدولي لثمان وعشرين خطة تعليم قطاعية أقرتها مبادرة المسار السريع. ورغم اعتبار هذه الخطط "فوق المتوسط"، خلص التقييم إلى أن المعايير المرجعية ومبادئ التقييم التوجيهية التي يتضمنها الإطار التأشيري لم تستخدم بأسلوب متسق [Woods, 2009a].

[Visser–Valfrey, 2009]. ورغم التعديلات الحاصلة، فإنها لم تطل كثيراً الهياكل المؤسسية الأساسية أو موازين القوى.

مجموعة التعليم المحلية. بإمكان كل بلد نام اعتمد استراتيجية ترمي إلى تقليص معدلات الفقر ولديه خطة تعليمية «سليمة» حظيت بإقرار الجهات المانحة التي تنشط داخل البلد أن يلجأ إلى مبادرة المسار السريع. وتراعي مجموعة الجهات المانحة هذه مبدأ الملكية الوطنية وتضطلع بدور رئيسي على صعيد التفاعل مع الحكومات بهدف إعداد خطط وطنية ترفع إلى المبادرة. وتتحمل هذه المجموعة مسؤوليات مؤسسية على صعيد إقرار الخطط وتعبئة التمويل الإضافي. وبحلول نهاية عام 2008، تم إقرار الخطط التعليمية في ستة وثلاثين بلداً (الشكل 4,17). وتتوقع أمانة المبادرة احتمال إضافة ثلاثة وعشرين بلداً إلى هذه القائمة في الفترة 2009–2011 [FTI Secretariat, 2009b].

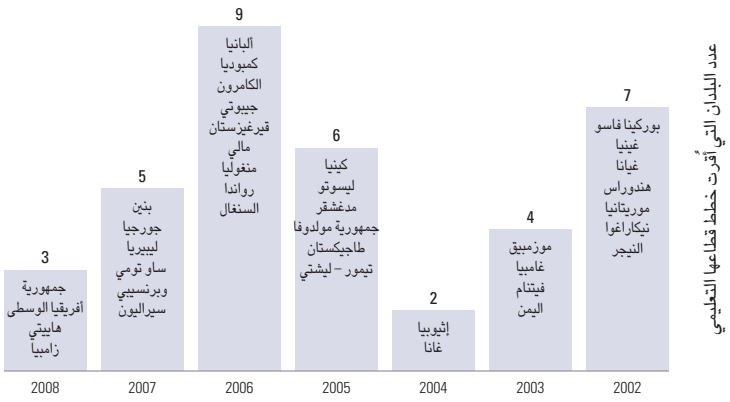
البنك الدولي وأمانة مبادرة المسار السريع. يستضيف البنك الدولي أمانة مبادرة المسار السريع ويضطلع بدور القيّم والكيان المشرف على الصندوق التحفيزي وعلى صندوق تطوير البرامج التعليمية، كما يضطلع بمسؤوليات استئمانية وأخرى تتصل باتخاذ القرارات فيما يتعلق بصرف التمويل من الصندوقين. وتوفر أمانة المبادرة، التي تضم موظفين في البنك الدولي وموظفين أعارهم شركاء آخرون في المبادرة، الدعم لشتى أنشطة المبادرة وللجانها [World Bank, 2009a].

مجلس الإدارة[31]. يعتبر مجلس الإدارة الهيئة الرئاسية لمبادرة المسار السريع. ويقوم المجلس بتحديد السياسات والاستراتيجيات، وبرصد استخدام الصندوقين الاستئمانيين، كما أنه مكلف بتعبئة الموارد وبالرد على مشاغل البلدان. ويسود التوقع بأن رئيساً مستقلاً سيمثل كلاً من مجلس الإدارة ومبادرة المسار السريع ككل انطلاقاً من عام 2009 وهي خطوة ترمي إلى تعزيز القيادة السياسية والفكرية الرفيعة المستوى، بما في ذلك على صعيد تعبئة الموارد. ولا يشارك الرئيس في عمليات اتخاذ القرار في أي من اجتماعات المبادرة. وتميل كفة عضوية المجلس إلى حد كبير لصالح الجهات المانحة، إذ لا يضم المجلس سوى ممثلين من أربعة بلدان نامية، اثنان منها في أفريقيا، تمتد فترة عضوية كل منهما إلى سنتين؛ بينما يضم المجلس ست جهات مانحة ثنائية مدة عضوية كل منها سنتان أيضاً؛ وأربع وكالات متعددة الأطراف (هي البنك الدولي، واليونسكو، واليونيسيف، والمفوضية الأوروبية) لكل منها ممثل دائم واحد؛ وثلاث منظمات من المجتمع المدني [FTI Secretariat, 2009d]. ولا تعاني البلدان النامية من تمثيل دون المستوى المطلوب فحسب، لا بل يحد تناوب الأعضاء من الاستمرارية ومن الحوار المستدام كذلك.

المستوى العالمي. يتمثل الغرض من اجتماع الشراكة الذي يعقد مرة كل عامين في توفير منتدى رفيع المستوى «للمساءلة المتبادلة، يتيح استعراض التقدم الحاصل والتحديات والمآزق القائمة» [FTI Secretariat, 2009d, p.7]. وينسق مجلس الإدارة الاجتماع بدعم من الأمانة.

الشكل 4.17: أقرت مبادرة المسار السريع بين عامي 2002 و2008 الخطط الوطنية لستة وثلاثين بلداً

البلدان التي أقرت مبادرة المسار السريع خطط قطاعها التعليمي، 2002–2008



المصدر: FTI Secretariat (2009b).

وبالإضافة إلى دور الإشراف الواسع النطاق الذي يضطلع به الاجتماع، فإنه يوفر محفلاً «للترويج لدعم مواصلة تعبئة الموارد، وتحسين فعالية المعونة، وإشراك شركاء جدد» [FTI Secretariat, 2009d, p.7]. وتوفر اليونسكو، بوصفها الوكالة الرائدة في مجال التعليم في منظومة الأمم المتحدة، حلقة وصل مع أنشطة رصد التعليم للجميع الأوسع نطاقاً، ولا سيما من خلال الفريق الرفيع المستوى الذي أُنشئ لرصد التقدم على صعيد إطار عمل داكار.

لا مفر أن يخضع هيكل الحوكمة لأي منظمة لتقييم من حيث الشفافية، والمساءلة، والفعالية، والشرعية بعيون الآخرين. وإذا أخضعنا حوكمة المسار السريع لمثل هذا التقييم ستنال درجات متدنية في كل واحد من هذه المجالات. وقد أسهمت ثلاث مجموعات مختلفة من المشاكل في الإخفاق الواسع النطاق الحاصل ألا وهي:

- *هيمنة الجهات المانحة*. يهيمن مجتمع الجهات المانحة بصفة عامة، والبنك الدولي بصفة خاصة، على العمليات المتصلة بالمبادرة، بدءاً بإقرار الخطط الوطنية وصولاً إلى تخصيص التمويل. وفي الواقع، تؤدي الجهات المانحة دور القاضي وهيئة المحلفين والوكالة المنفذة في آن معاً. ولا تُجرى عملية استعراض تقني مستقل كما أن الأمانة ليست مستقلة عن الجهات المانحة المساهمة.
- *عملية اتخاذ قرار ضعيفة «الترابط»*. تُنفذ إحدى مراحل عمليات المسار السريع على المستوى الوطني. إذ تقوم مجموعات الجهات المانحة المحلية، التي تشارك في حوار مع الحكومات يمتد على سنوات طويلة، بتحديد أولويات المبادرة في سياق دعم الخطط القطاعية. وفي الكثير من الحالات، طبقت مجموعات الجهات المانحة استراتيجيات مرنة وتجديدية لبناء القدرات الوطنية وللعمل من خلال النظم الوطنية. ومن ثم، تمر الطلبات

لابد لأي منظمة أن تُقيَّم من حيث الشفافية، والمساءلة، والفعالية، والشرعية بعيون الآخرين. وإذا أخضعنا حوكمة مبادرة المسار السريع لمثل هذا التقييم ستنال درجات متدنية في كل واحد من هذه المجالات

31 - تم إنشاء مجلس الإدارة في تموز/يوليو 2009 وحل محل اللجنة التوجيهية لمبادرة المسار السريع.

التي تلتمس التمويل من المبادرة عبر مجموعة أخرى من العمليات على المستوى العالمي، ويكون لقواعد صرف الأموال المطبقة في البنك الدولي ثقل كبير لدى اتخاذ قرارات التمويل. وفي الكثير من الأحيان، تأخر صرف الأموال نظراً لاختلاف ممارسات الجهات المانحة على المستوى الوطني عن القواعد العالمية التي تطبقها المبادرة.

- *ضعف القيادة على المستوى العالمي.* لم تنجح المبادرة في تعبئة الدعم المالي والسياسي الرفيع المستوى وذلك كما يتبين من صغر قاعدة الجهات المانحة لها ومن النجاح المحدود الذي لاقته. ولم تحدد اللجنة التوجيهية اتجاهاً استراتيجياً للمبادرة كما فشلت في التحرك بحسم لحل المشاكل المتصلة بصرف الأموال. وجرى مؤخراً اعتماد هيكل حوكمة جديد بيد أن قدرته على تصحيح هذه المشاكل لم تتضح بعد. وبالإضافة إلى المبادرة بحد ذاتها، لم يعمل الفريق الرفيع المستوى على نحو فعال لإعداد جدول أعمال خاص بالتغيير، إذ كُلف هذا الفريق «برفع مستوى الالتزام السياسي وبتعبئة الموارد التقنية والمالية». غير أن اجتماعاته السنوية أضحت مجرد منتديات خطابية رفيعة المستوى تتسم بطول دورات التخطيط وبافتقار جداول أعمالها إلى الأهداف الاستراتيجية وبنقاشاتها الواسعة النطاق التي تفتقر إلى التركيز. وتوج كل اجتماع منها باعتماد بيانات رسمية مبهمة تكثر من المطالب العامة الموجهة إلى الحكومات بيد أنها تخلو إلى حد كبير من الالتزامات الملموسة. وأطلق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2004/2003 حكماً قاسياً على الاجتماعين الأولين، إذ خلص إلى القول إنه «لم يكن للبيانات الرسمية أو للتقارير ... أي تأثير دولي واضح في خلق تعهدات سياسية أو تحريك الموارد المطلوبة لتحقيق التعليم للجميع» [UNESCO, 2003, p. 255]. ويمكن تعميم هذا التقييم على الاجتماعات الثمانية التي عقدها الفريق الرفيع المستوى.

في الكثير من الأحيان تأخر صرف الأموال نظراً لاختلاف ممارسات الجهات المانحة على المستوى الوطني عن القواعد العالمية التي تطبقها المبادرة

التمويل المقدم: ضئيل وغير منتظم

اتسم الجدل بشأن دور مبادرة المسار السريع في تعبئة التمويل الإضافي بالارتباك وتضارب الآراء. ويحاجج بعض المراقبين –بمن فيهم الكثير من الجهات المانحة– أن الإقرار الذي تمنحه المبادرة قد أدى دوراً هاماً غير مباشر في توليد قدر أكبر من المعونة عبر الجهات المانحة الثنائية، في حين يركز مراقبون آخرون على التمويل المباشر الذي توفر عبر الصندوق التحفيزي. ورغم صعوبة قياس حجم التمويل غير المباشر، فثمة القليل من الشواهد التي تدعم إحداث المبادرة «أثراً» قوياً، كما أن الصندوق التحفيزي لم يوفر سوى مبالغ تمويل ضئيلة في ظل تكاليف معاملات مرتفعة.

هل يؤدي الإقرار الذي تمنحه المبادرة إلى تعبئة الموارد المالية؟

تدعي التقارير السنوية التي تنشرها شراكة مبادرة المسار السريع أن إقرار المبادرة للخطط قد أسهم في تعبئة المزيد من المعونة [Bermingham, 2009a ؛ FTI Secretariat, 2008a]. وتدعم هذا الإدعاء في العادة إشارة إلى الدراسات التي تتناول مستويات المعونة في الفترة التي تسبق إقرار الخطط الوطنية وفي الفترة التي تليه.

غير أن المشكلة تكمن في التفسير الانتقائي الممكن لهذه الدراسات. فلننظر أولاً في الخلاصة التي كثيراً ما يشار إليها والقائلة إنه «يبدو أن البلدان الأولى التي شاركت في مبادرة المسار السريع قد شهدت زيادة أكبر من غيرها في التعهدات المخصصة للتعليم الأساسي» [FTI Secretariat, 2008a, p.26]. وتستند هذه الخلاصة إلى الملاحظة المتمثلة في أن الالتزامات بالمعونة قد تضاعفت في الفترة بين عامي 2000 و 2006 في البلدان التي أُقرت خططها في الفترة 2004–2002، وهي زيادة تفوق تلك التي حظيت بها البلدان التي لم تقر خططها. ومن غير الواضح لمَ تبدأ فترة المقارنة بعام 2000 (أي قبل عامين من استَهلال المبادرة). وعلاوة على ذلك، فإن تمديد الفترة لتشمل عام 2007 يلغي هذه النتيجة الإيجابية [Rawle, 2009].

ويتضح مدى انتقائية هذه الدراسات من خلال تناول المقارنة الأخرى التالية. ففي البلدان الأحد عشر التي أقرت خططها في عامي 2002 و2003، بلغ معدل الزيادة السنوية في التعهدات بالمعونة المخصصة للتعليم الأساسي عام 2005 نسبة 4%، أي أقل من نصف الزيادة في التعهدات لصالح البلدان المتدنية الدخل غير المشاركة في مبادرة المسار السريع. وضمن مجموعة البلدان المشاركة في المبادرة، تفاوتت الزيادة في التعهدات، إذ تراوحت نسبة نموها السنوية بين أكثر من 80% في موريتانيا واليمن و10% في بوركينا فاسو. فضلاً عن ذلك، تراجعت التعهدات في الواقع بالسعر الثابت للدولار عام 2007 في خمسة بلدان حظيت بإقرار المبادرة. ولا تثبت هذه الشواهد وجود أثر سلبي للمبادرة، بيد أنها لا تدعم في المقابل الحجة القائلة إن للمبادرة أثراً إيجابياً.

ويخلص تحليل أولي للتقييم المتوسط الأجل لمبادرة المسار السريع إلى أن البيانات المتصلة بالمعونة «لا توفر قرائن دامغة على أن الإقرار الذي تمنحه المبادرة يؤدي إلى زيادة المعونة المخصصة للتعليم الأساسي» [Cambridge Education et al., 2009, p.34]. وفي واقع الأمر، فإن إخفاق الجهات المانحة الثنائية في زيادة الدعم المقدم للتعليم على نحو كاف في البلدان التي أُقرت خططها التعليمية هو الذي أدى إلى توسيع نطاق الصندوق التحفيزي عام 2007 ليتجاوز تركيزه الأساسي على البلدان التي تفتقر إلى قاعدة الجهات المانحة الضرورية.

الصندوق التحفيزي: بطء في صرف الأموال يقوض فعالية الصندوق

أتاح توسيع دور الصندوق التحفيزي للمزيد من البلدان تلقي تمويل متعدد الأطراف ولفترات أطول [FTI Secretariat, 2007c, 2009b] كما أسهم في إبراز

المشاكل المتصلة بتعبئة الموارد وبصرف الأموال، وبتعهدات الجهات المانحة.

وازداد الدعم الموجه عبر الصندوق التحفيزي زيادة ثابتة. إذ بلغ المجموع التراكمي للمقبوضات النقدية التي وفرتها الجهات المانحة 1,2 مليار دولار بحلول آذار/مارس 2009، بيد أن إجمالي المدفوعات لم يتجاوز 491 مليون دولار[32]. وبين عامي 2004 و2007، شكلت مقبوضات الصندوق التحفيزي في المتوسط نحو 4% من إجمالي التعهدات بتخصيص المعونة للتعليم الأساسي [OECD–DAC, 2009d]. وحتى الربع الأول من عام 2009، كان ثلاثة وعشرون بلداً نامياً قد تلقى تمويلاً من الصندوق التحفيزي[33]، غير أن توزيع الموارد فيما بينها شهد تفاوتاً شديداً، إذ حصلت كينيا ومدغشقر ورواندا على نصف إجمالي المدفوعات [FTI Secretariat, 2008e, 2009b].

وظلت قاعدة تمويل الصندوق التحفيزي محدودة للغاية. فقد استُحدثت مبادرة المسار السريع لتشجيع الجهات المانحة الثنائية والوكالات المتعددة الأطراف والجهات الخيرية الخاصة على توفير التمويل ولتنسيق هذا التمويل، بيد أن الجهات المانحة الثنائية توفر السواد الأعظم من مقبوضات الصندوق التحفيزي (الشكل 4,18). إذ وفرت أربع عشرة جهة مانحة ثنائية الدعم للصندوق، وتأتى نحو ثلاثة أرباع إجمالي هذا الدعم في الفترة 2004–2008 من ثلاث جهات منها فحسب هي هولندا وإسبانيا والمملكة المتحدة. وعلى النقيض تماماً من المبادرات العالمية في مجال تمويل الصحة، لم تتح مبادرة المسار السريع مجالاً للتمويل المتأتي من الجهات الخيرية.

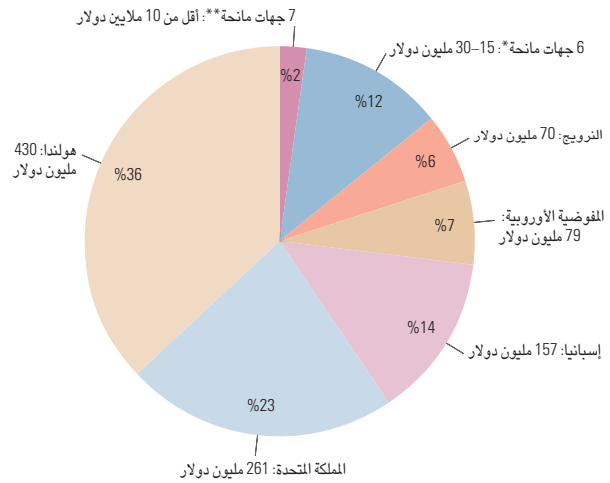
ويمثل الدعم المقدم للصندوق التحفيزي نسبة كبيرة من إجمالي تعهدات المعونة التي تخصصها بعض الجهات المانحة للتعليم، وقدرت هذه النسبة بنحو 15% في هولندا و9% في المملكة المتحدة في الفترة بين عامي 2004 و2007. وتشير هذه الأرقام إلى أن أداء الصندوق التحفيزي يؤثر على برامج هذه الجهات المانحة الفردية.

وأدى تدني معدلات صرف الأموال من الصندوق التحفيزي إلى تقويض مبادرة المسار السريع والجهود الأوسع نطاقاً في مجال المعونة إلى حد كبير. فلا يمكن تفادي المهلة الفاصلة بين تخصيص الاعتمادات وصرف الأموال أياً كان برنامج المعونة، غير أن المهلة في هذه الحالة قد طالت جداً. فمنذ عام 2007، اضطرت بعض البلدان إلى الانتظار لمدة قد تصل إلى عامين بعد اتخاذ القرار بتخصيص المعونة لها قبل أن تتلقى الدفعة الأولى من التمويل (الشكل 4,19)، وهي فترة أطول بكثير مما كانت عليه الحال قبل عام 2007 حيث كان متوسط المهلة بين تاريخ تخصيص الاعتمادات وصرفها يبلغ تسعة أشهر.

ورغم أن بعض الشواهد يشير إلى تحسن طفيف في معدلات صرف الأموال، إلا أنه لم يُدفع حتى شهر نيسان/أبريل 2009 سوى 8% فقط من المنح التي خصصت في عام 2007 [Bermingham, 2009a].

الشكل 4.18: تهيمن مجموعة صغيرة من البلدان على الدعم الذي تقدمه الجهات المانحة لمبادرة المسار السريع

إجمالي الاعتمادات التي خصصتها الجهات المانحة للصندوق التحفيزي التابع لمبادرة المسار السريع، 2004–2008



** كندا والدنمارك وفرنسا وآيرلندا وإيطاليا والسويد، ويسهم كل منها بنحو 15-30 مليون دولار.*
*** أستراليا وبلجيكا وألمانيا واليابان ورومانيا والاتحاد الروسي وسويسرا، ويسهم كل منها بأقل من 10 ملايين دولار.*
المصدر: FTI Secretariat (2009b).

وقد أعاق التأخر في صرف الأموال جهود التخطيط في العديد من البلدان. فثمة مبلغ خصص للسنغال في عام 2007 لم يكن قد دُفع بعد في آذار/مارس 2009. وعانت بلدان من بينها كمبوديا وموزمبيق وسيراليون من تأخير فاق العام بين تاريخ تخصيص الاعتمادات والموافقة على المنحة. ولا يزال العديد من البلدان التي أُقرت خططها في إطار المبادرة في الفترة 2002–2004 ينتظر تلقي كامل الاعتمادات المخصصة لهما. أما نيكاراغوا واليمن، فلم تتلقيا بعد انقضاء أربع سنوات سوى أقل من 60% من الاعتمادات التي خصصت لهما من الصندوق التحفيزي (الشكل 4,20).

على النقيض تماماً من المبادرات العالمية في مجال تمويل الصحة، لم تتح مبادرة المسار السريع مجالاً للتمويل الوارد من الجهات الخيرية

ويمكن أن نعزو هذا التراجع الحاد في الأداء على صعيد صرف الأموال مباشرة إلى تغير طرأ في مجال الحوكمة. فقبل عام 2007، كانت موارد مبادرة المسار السريع تعامل كتكملة لمشروعات المؤسسة الدولية للتنمية. وفي العديد من البلدان بما فيها الكامرون وكينيا ورواندا، أبدى موظفو البنك الدولي قدراً كبيراً من المرونة في تكييف قواعد المشروع لتيسير صرف المبالغ بسرعة أكبر. وتبين تجربة كينيا ما يمكن تحقيقه من خلال آلية تمويل متعددة الأطراف ومرنة، على الرغم من أن الدعم كان في هذه الحالة أيضاً قصير الأجل (الإطار 4.13).

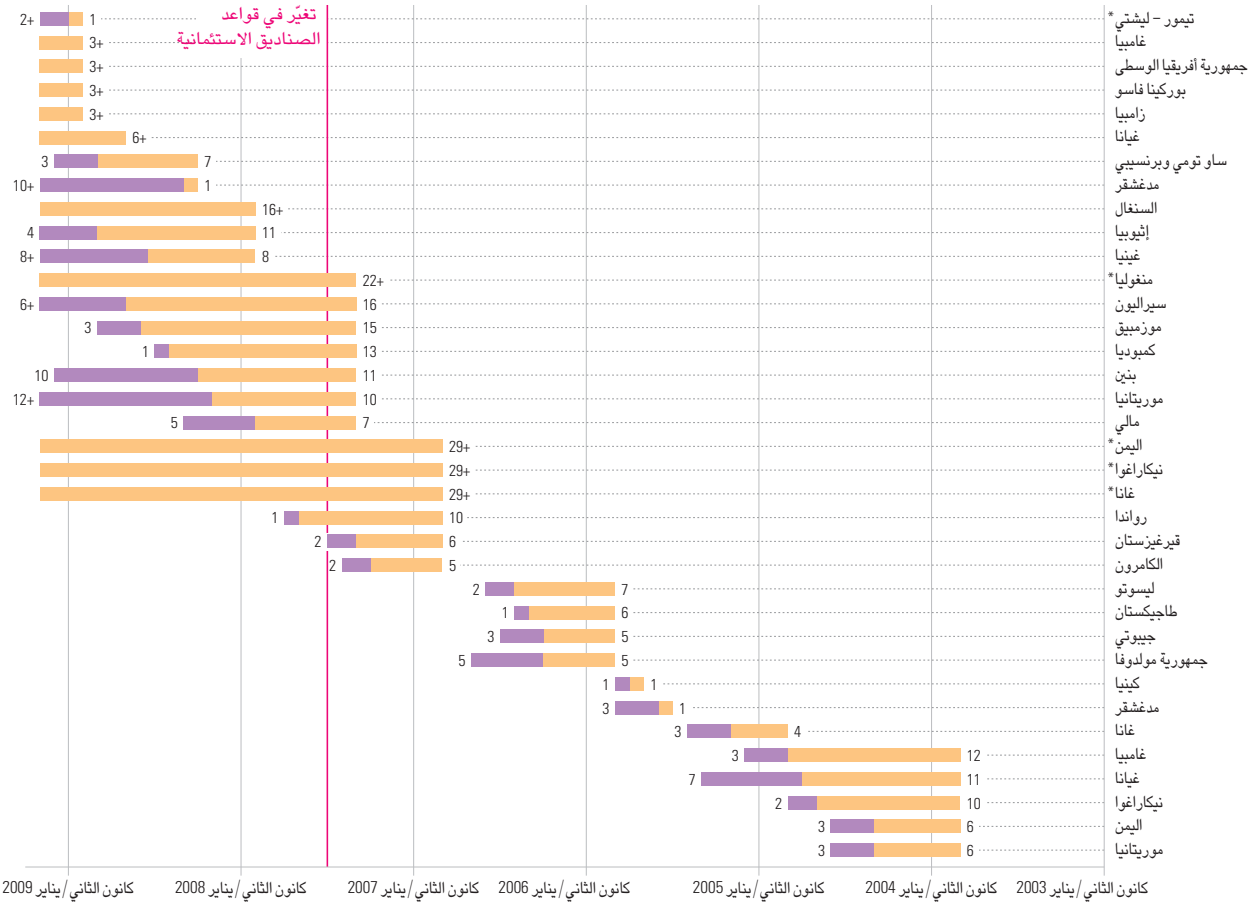
وبدأت معدلات صرف الأموال تتباطأ بشدة لدى تعديل القواعد المعمول بها عام 2007. وقد أفاد مديرو البنك الدولي بعد إطلاعهم على شواهد تبين تكاثر صناديق

32 - بحلول آب/أغسطس 2009، ارتفع إجمالي المدفوعات ليبلغ 580 مليون دولار [FTI Secretariat, 2009c].

33 - يتوقع أن يرتفع هذا الرقم ليصل إلى ثلاثين بلداً في نهاية عام 2009.

الشكل 4.19: تفصل فترات طويلة بين تخصيص الاعتمادات من الصندوق التحفيزي وصرف الدفعة الأولى

عدد الأشهر الذي يفصل بين تخصيص الاعتمادات، واتفاق المنحة، وصرف الأموال من الصندوق التحفيزي التابع لمبادرة المسار السريع، 2003–2009



*منحة السنة الثالثة.

ملاحظة: إن ورود إشارة + بعد عدد الأشهر يعني أن العملية لم تنته بعد، أي أن اتفاق المنحة لم يوقع بعد أو أن الدفعة الأولى لم تصرف بعد.

يرد بعض البلدان أكثر من مرة في هذا الشكل لأنه تلقى أكثر من اعتماد واحد منذ إقرار خطته.

المصدر: FTI Secretariat (2008e, 2009b).

يعيق التأخر في صرف الأموال متلقي المعونة عن اعتماد برامج إصلاح أكثر طموحاً

الاستئمان بأن المؤسسة تواجه مخاطر مالية خطيرة وأنها تخفق في تحمل مسؤولياتها الاستئمانية. وصدر توجيه طالب جميع صناديق الاستئمان – بما فيها الصندوق التحفيزي التابع لمبادرة المسار السريع– بأن تحترم التحوطات وإجراءات الإدارة نفسها التي تطبقها برامج الاستثمار في المؤسسة الدولية للتنمية. وطبق هذا التعديل بأثر رجعي على المعونة المخصصة التي لم تدفع بعد [Bermingham, 2009a].

ويبدو أنه لم يتم التفكير ملياً في تأثير هذا التعديل على مبادرة المسار السريع. ولم تتح المبادئ التوجيهية للبنك الدولي بشأن تطبيق القواعد الجديدة على الصندوق التحفيزي إلا في تشرين الأول/أكتوبر 2008 – أي بعد أكثر من عام على قرار التعديل. ووجه العديد من الجهات المانحة الثنائية فيما بعد الانتقادات للبنك الدولي إزاء التأخير الذي تتسبب به القواعد الجديدة في صرف الأموال ضمن مبادرة المسار السريع، إلا أنه يتعين عدم إغفال نقطة هامة هي وجود ممثلين عن بلدان تسهم في المبادرة من بين المديرين التنفيذيين الذين اقترحوا إدخال التعديل وأقروه. إذ صبوا جل اهتمامهم على موضوعي المسؤولية الاستئمانية والمخاطر المالية، ونظراً لخضوعهم لمساءلة وزارات المالية، يبدو أنهم لم يبحثوا تأثير هذا القرار على المعونة المخصصة للتعليم – مما يمثل فشلاً ذريعاً على صعيد «ترابط» الأفكار المتصلة بالسياسات الإنمائية.

وقد تسبب هذا الإغفال بتكاليف باهظة. إذ يترتب على تطبيق مجمل القواعد المالية للمؤسسة الدولية للتنمية أربعة وثلاثون إجراءً منفصلاً ويتطلب إنجازه في المتوسط نحو ثمانية عشر شهراً [Bermingham, 2009a]. وقد طرح هذا التعديل مشاكل بصفة خاصة في البلدان التي لا يوجد للبنك الدولي حضور كبير فيها والتي اضطرت إلى إجراء عمليات تقييم جديدة كي تحصل على الاعتمادات من الصندوق التحفيزي، مما تسبب في تأخير كبير وزاد كلفة المعاملات. وفي بعض الحالات، أضر فرض إجراءات المؤسسة الدولية للتنمية بجهود الجهات المانحة الرامية إلى استخدام النظم الوطنية – وهو أحد الأهداف المركزية لجدول أعمال باريس بشأن فعالية المعونة [Buse, 2007]. ويبرز التأخر الطويل في تقديم المعونة إلى موزمبيق حجم هذه المشكلة (الإطار 4,14).

ويعيق التأخر في صرف الأموال متلقي المعونة عن اعتماد برامج إصلاح أكثر طموحاً، كما يضعف دعم الجهات المانحة لمبادرة المسار السريع. وفي عام 2008، اضطرت هولندا إلى إعادة برمجة مبلغ قدره 135 مليون دولار تعهدت به للمبادرة نظراً لقواعد داخلية تربط بين تحويل الأموال وصرفها. وقد خسرت جهود تمويل التعليم هذه الموارد في نهاية المطاف.

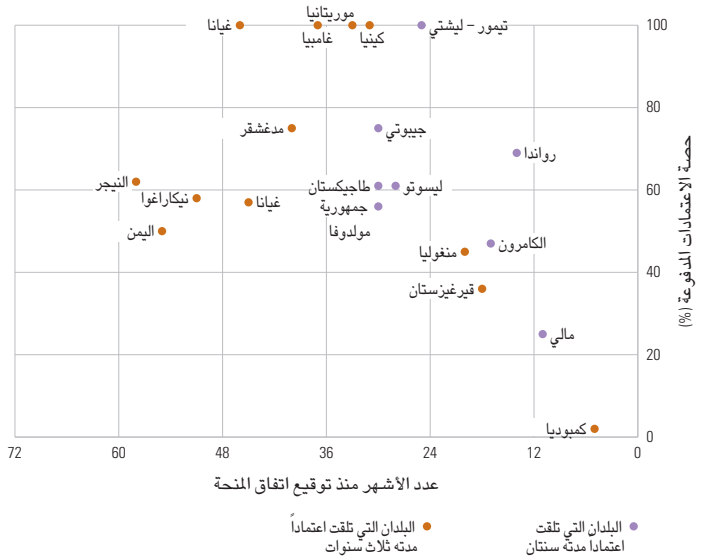
وبذلت جهود لتحسين صرف الأموال من الصندوق التحفيزي. ففي كانون الأول/ديسمبر 2008، وافقت لجنة الصندوق التحفيزي للمرة الأولى على توفير منحة عبر الدعم المقدم للميزانية الوطنية، فاستعانت بإحدى آليات البنك الدولي لتوفير تمويل في إطار مبادرة المسار السريع بقيمة 102 مليون دولار إلى بوركينا فاسو [FTI Secretariat, 2008d]. ومن المتوقع أن يفضي ذلك إلى تسريع صرف الأموال وأن يتيح للحكومة استخدام نظم الإدارة المالية الخاصة بها، مما سيقلص كلفة المعاملات.

وثمة تجديد آخر ينطوي على تفويض السلطات من البنك الدولي إلى جهة مانحة تنشط داخل البلد المعني. ففي زامبيا، قررت مجموعة الجهات المانحة المحلية أن بإمكان هولندا أن تضطلع على نحو أفضل بدور الهيئة المشرفة على المعونة من الصندوق التحفيزي. وينم اللجوء إلى هيئة بديلة للإشراف على المعونة عن قدر من المرونة – بيد أنه لا يعالج المشكلة التي تعتري النظام. ففي البلدان التي يؤدي فيها البنك الدولي دور الهيئة المشرفة على مبادرة المسار السريع، يتمثل الخيار بالنسبة للحكومات نظرياً إما في التماس الدعم من المبادرة على أساس المشروع المنفّذ، أو في التماس الدعم المباشر لميزانياتها. وقد حدا نقص وضوح المعايير المطبقة لالتماس الدعم للميزانية بمعظم البلدان إلى اختيار التماس الدعم للمشروعات وذلك منذ تعديل قواعد العمل. ويبدو أن في ذلك ابتعاداً عن المبادئ التي نص عليها إعلان باريس.

وتُبرز التجديدات الأخيرة حقيقة مفادها أن الإصلاح ممكن، بيد أنه لا يمكن حل المشاكل النظمية التي تتسبب بتدني النتائج على صعيد دفع الأموال حالة بحالة. إذ لا يزال

الشكل 4.20: قد يستغرق صرف المنح بالكامل من الصندوق التحفيزي عدة سنوات

حصة الاعتمادات الوطنية المدفوعة من الصندوق التحفيزي حتى نهاية عام 2008



المصدر: FTI Secretariat (2008 e).

الإطار 4.13: كينيا – الدعم المقدم عبر مبادرة المسار السريع لإلغاء الرسوم المدرسية

تبرز تجربة كينيا قدرة مبادرة المسار السريع على دعم جهود الإصلاح الوطنية.

فبعد إلغاء الرسوم المدرسية في أوائل عام 2003، ازدادت معدلات القيد في المدارس الابتدائية بنحو مليون تلميذ خلال العام الدراسي الذي تلا الإلغاء. وقدمت للمدارس منح عن كل تلميذ لتغطي الإيرادات الضائعة بسبب إلغاء الرسوم. وعلى الرغم من ذلك، فإن الاكتظاظ المفرط في قاعات الدرس والنقص في الكتب الدراسية كانا يهددان بتقويض نوعية التعليم المقدم. وأقرت الجهات المانحة بالحاجة الملحة لتوفير موارد إضافية، بينما أعربت في الوقت نفسه عن قلقها إزاء الفساد الذي يعم عمليات الشراء.

وفي إطار برنامج جديد تدعمه الجهات المانحة، تم تعديل قواعد الشراء بهدف توفير الأموال إلى اللجان المدرسية عبر النظام المصرفي الخاص. وكلفت هذه اللجان التي تضم المعلمين وذوي التلاميذ بشراء الكتب المدرسية من قائمة معتمدة. كما اضطلعت بمسؤولية التحقق من استلام المنح المدرسية والإعلان عنها. ورغم الفساد المستشري في نظم الشراء الوطنية الذي عم في ذلك الوقت، أظهرت مراجعة الحسابات أن البرنامج فعال.

واتسم الدعم المقدم إلى كينيا ضمن مبادرة المسار السريع في تلك الفترة الحرجة بسرعة اتخاذ القرارات وصرف الأموال. وبلغت المنح المخصصة لكينيا من الصندوق التحفيزي 121 مليون دولار في الفترة بين عامي 2005 و2008. وأضيفت هذه المنح التي يديرها البنك الدولي إلى التمويل الذي تقدمه المؤسسة الدولية للتنمية وإلى منحة قدمتها إدارة التنمية الدولية في المملكة المتحدة بهدف زيادة دعم اللجان المدرسية في مدارس البلد الابتدائية البالغ عددها 18،000 مدرسة. ويكمن التحدي الآن في ضمان استدامة هذا الدعم من خلال مزيد من التمويل من الصندوق التحفيزي أو عبر زيادة المعونة الثنائية.

المصادر: Bermingham (2009a) ; Thomson et al. (2009).

الإطار 4.14: موزمبيق – نتائج بطيئة في إطار مبادرة المسار السريع

تبرز تجربة موزمبيق وبوضوح شديد العواقب المضرة المترتبة على التعديل الذي أُدخل عام 2007 على إجراءات الصندوق التحفيزي. فبعد أن حققت موزمبيق سجلاً حافلاً مثيراً للانطباع في مجال الإصلاحات، وجدت أن جهودها الرامية لتأمين التمويل، وجهود الجهات المانحة الرامية إلى دعم عمليات التخطيط الوطني، قد أحبطت بسبب التطبيق غير المرن لقواعد البنك الدولي.

وحصلت موزمبيق، التي كانت أحد أول البلدان التي قدمت طلب تمويل إلى الصندوق التحفيزي بعد توسيعه، على مبلغ 79 مليون دولار في الفترة 2008–2009. وأدرجت الحكومة هذا المبلغ ضمن إطار ميزانيتها لعام 2008. وطلبت الحكومة، بدعم من مجموعة الجهات المانحة المحلية، توجيه هذا المبلغ عبر ترتيب جماعي أنشئ لمساندة الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم في موزمبيق. ويمر عبر هذا الصندوق القطاعي الذي أثبت جدارته دعم تقدمه ست جهات مانحة ثنائية رئيسية (كندا وفنلندا وألمانيا وآيرلندا وهولندا والمملكة المتحدة). وكانت ثقة الجهات المانحة في نظم الإدارة المالية الوطنية المحسنة قد أفضت إلى ترتيب تتعهد بموجبه الجهات المانحة باستخدام نظم التخطيط والإدارة المالية الوطنية، بما في ذلك في مجال الشراء.

غير أن تطبيق إجراءات الصندوق التحفيزي الجديدة تسبب بمشاكل منذ الوهلة الأولى. إذ لم يقبل البنك الدولي بالترتيب المتمثل في الصندوق الجماعي رغم امتثاله لقواعد المؤسسة الدولية للتنمية. واعتبر البنك الدولي أن مسؤولياته الاستئمانية تتطلب إجراء تقييم مالي وإداري كامل للنظم التي تستخدمها وزارة التربية والثقافة. وعلى الرغم من أن البنك الدولي قد خلص إلى أن ممارسات الإدارة المالية في موزمبيق معقولة، وأنها أحسن من المتوسط في قطاع التعليم، إلا أنه اعتبر القانون الوطني الذي ينص على «تفضيل المحلي» في سياسات الشراء لا يتماشى والقواعد التي تطبقها المؤسسة الدولية للتنمية على المشروعات.

وفرضت اقتراحات البنك الدولي أحد الشرطين التاليين لتحرير مبالغ التمويل: فإما أن يوجه الدعم من الصندوق التحفيزي عبر مشروع منفصل ينفذ خارج إطار ترتيب التمويل الجماعي، وإما أن تعدل القواعد التي تحكم الصندوق الجماعي. وقاومت الحكومة والجهات المانحة هذين الخيارين مقاومة ضارية، إذ اعتُبر الرجوع إلى المعونة المستندة إلى المشروعات بمثابة خطوة إلى الوراء بعيداً عن مبادئ تقديم الدعم للقطاع برمته التي استُحدثت مبادرة المسار السريع لتشجيعها. ولم يكن ثمة دعم لتعديل قواعد عمل الصندوق الجماعي التي تم التفاوض عليها بشق الأنفس.

تلت ذلك أشهر من النقاشات اللاذعة، إذ طلبت الجهات المانحة من لجنة الصندوق التحفيزي أن تحيل سلطة الإشراف على المنحة المخصصة لموزمبيق إلى أحد أعضاء مجموعة الجهات المانحة المحلية. ووافقت اللجنة على ذلك من حيث المبدأ، إلا أنها قالت إن القرار ينبغي أن يتخذ على المستوى المحلي حيث وصلت المفاوضات إلى طريق مسدود. وبضغط من البنك الدولي، وافقت حكومة موزمبيق في نهاية المطاف على إضافة ملحق تقني يعدل القسم الخاص بإجراءات الشراء في اتفاق الصندوق الجماعي، بيد أنها سجلت اعتراضاً قوياً على ذلك، مشيرة إلى أن البلد قد أُجبر على أن يخطو عدة خطوات إلى الوراء على صعيد المواءمة والتنسيق بين الجهات المانحة.

وفي آذار/مارس 2009، وبعد مرور سنتين على تخصيص الموارد الأصلية من الصندوق التحفيزي، كانت موزمبيق قد تلقت 28 مليون دولار من إجمالي المنحة البالغة 79 مليون دولار.

المصادر: FTI Secretariat (2007b) ; Bermingham (2009a) Bartholomew et al. (2009).

بلغت قيمة التعهدات التي وقعتها الجهات المانحة 389 مليون دولار في عام 2008 غير أنها تنخفض إلى 26 مليون دولار في عام 2011

يتعين على البلدان التي حصلت على منح في عام 2007 أن تفي بمجمل قواعد البنك الدولي الصارمة. وكان العديد من هذه البلدان، بما فيها موريتانيا وسيراليون، لا يزال ينتظر في بداية عام 2009 تلقي أول مبلغ خُصص لهما. وتواجه البلدان التي أُقرت خططها بعد عام 2007 آفاقاً غير أكيدة كذلك.

لا يزال التمويل الطويل الأجل الذي يمكن التنبؤ به غائباً

تتطلب آفاق التخطيط الطويل الأجل للتعليم وجود آفاق طويلة الأجل على صعيد تمويل المعونة، بحيث تقطع الجهات المانحة تعهدات تمتد على عشرة سنوات. إلا أن مبادرة المسار السريع والصندوق التحفيزي قد فشلا في معالجة هذا التحدي.

وكان الترتيب المتمثل في توسيع الصندوق التحفيزي يعد بزيادة عدد البلدان المتلقية لمساعدة أطول مدة بفضل منح مدتها ثلاث سنوات قابلة للتجديد. ورغم أن هذا الإطار الزمني يظل قصيراً جداً، فقد شكل خطوة في الاتجاه السليم، ولكن هشاشة قاعدة تمويل الصندوق التحفيزي قد قوضت هذه الخطوة المحدودة أصلاً. ويتطلب توفير دعم يمكن التنبؤ به على نحو أكبر زيادة إمكانية التنبؤ بتعهدات الجهات المانحة [FTI Secretariat, 2008c]. ويمكن أن نستشف الكثير من المعلومات من الحسابات الختامية للصندوق التحفيزي، إذ بلغت قيمة التعهدات التي وقعتها الجهات المانحة 389 مليون دولار في عام 2008 غير أنها تنخفض إلى 26 مليون دولار في عام 2011 [FTI Secretariat, 2009b][34]. ولا يوفر هذا المبلغ قاعدة آمنة للتعهدات خلال دورة إنفاق نموذجية متوسطة الأجل تتراوح مدتها من ثلاث إلى خمس سنوات. ومع ازدياد عدد البلدان التي أُقرت خططها في إطار مبادرة المسار السريع، يواجه الصندوق التحفيزي عجزاً كبيراً محتملاً في التمويل. وتشير تقديرات أمانة المبادرة إلى أن العجز المتوقع بحلول نهاية عام 2009 سيبلغ 324 مليون دولار [FTI Secretariat, 2009b][35]. ولما كان من المتوقع إقرار الخطط التعليمية لستة عشر بلداً في عامي 2010 و2011، فمن المرجح أن يتفاقم هذا العجز.

34 - في آذار/مارس 2009، أظهرت الحسابات الختامية لمبادرة المسار السريع مبلغاً إضافياً من التعهدات غير الموقعة قدره 14,4 مليون دولار.

35 - من شأن مراعاة التعهدات غير الموقعة أن يقلص هذا المبلغ إلى 197 مليون دولار.

وحتى تبرز مبادرة المسار السريع كآلية متعددة الأطراف قابلة للحياة، لا بد من إيجاد نموذج تمويل جديد. وثمة حاجة ملحة لزيادة إمكانية التنبؤ ولتعهدات أقوى تقدمها الجهات المانحة خلال دورات تخطيط أطول مدة تتراوح بين خمس وعشرة سنوات. وقد حدا الإقرار بهذه المشكلة بالعديد من الجهات المانحة إلى دعم الدعوات إلى توفير آلية لتجديد الموارد تقوم بتعبئة مبلغ يتراوح بين 3 مليار و5 مليار دولار بين عامي 2009 و2012، على أن توفر مبلغاً أولياً قدره 1,2 مليار دولار خلال الأشهر الثمانية عشر التي تلي بدء عام 2009 [FTI Task Team on Replenishment of the EFA – Fast Track Initiative, 2009]. وتعتبر الترتيبات الأطول أجلاً كهذه من خصائص المبادرات المتعددة الأطراف في مجال الصحة التي سيتناولها القسم الأخير بتفصيل أكبر. ولما كانت التعهدات لعام 2009 تبلغ 228 مليون دولار، يتعين زيادة الدعم المقدم من الجهات المانحة سريعاً [FTI Secretariat, 2009b]. وللأسف، فإن السجل الرديء لمبادرة المسار السريع في مجال صرف الأموال يثني الجهات المانحة عن توفير الزيادة السريعة التي ستتطلبها هذه الآلية.

البلدان المتأثرة بالنزاعات

يشكل توفير المعونة للتعليم الأساسي في البلدان المتأثرة بالنزاعات أمراً لا بد منه وتحدياً في الآن نفسه. إذ تستأثر هذه البلدان بحصة كبيرة من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في العالم، كما تعاني من نقص حاد في المعلمين وكثيراً ما تكون البنى الأساسية التعليمية فيها متدهورة بشدة. كما تكون قدرة هذه البلدان على التعامل مع المعونة ضئيلة عادة، لذا من المستبعد أن يتسنى لنظم التمويل الأساسية ونظم الإدارة العامة الوفاء بمقتضيات التبليغ التي تفرضها الجهات المانحة [Berry, 2009]. ويتعين أن تشكل البلدان المتأثرة بالنزاعات عصب مبادرات التمويل المتعدد الأطراف في مجال التعليم، مما يتيح للجهات المانحة تشاطر المخاطر وتقليص تكاليف المعاملات [Dom, 2009]. وبدلاً من ذلك، تحتل هذه البلدان مكانة هامشية في هذا الصدد.

ويتمثل أحد أخطر العيوب التي تعتري تصميم مبادرة المسار السريع في أن قواعدها تستبعد الكثير من البلدان والأطفال الأشد حاجة للدعم من الجهات المانحة للمعونة. فالمتطلبات الرئيسية للانضمام إلى المبادرة – وجود ورقة استراتيجية للحد من الفقر وخطة تعليمية سليمة– تستبعد فعلياً الكثير من البلدان التي تمر بنزاعات أو تشهد عمليات إعادة إعمار في أوضاع ما بعد النزاع أو تعاني من قيود هائلة في مجال القدرات وذلك لأسباب أخرى.

وكانت جهود الإصلاح مشرذمة ولم تلاق نجاحاً كبيراً، كما ركزت في البداية على وضع «إطار تدريجي» لإقرار الخطط. وتمثلت الفكرة المنشودة أول الأمر في منح «وضع انتقالي» للبلدان التي تسير في الاتجاه السليم إلا أنها غير قادرة على الوفاء بالشروط الصارمة لنيل إقرار كامل في إطار مبادرة المسار السريع. ولكن، عندما لم يتسن للجهات المانحة الاتفاق على كيفية العمل ضمن إطار المبادرة، تحول التركيز نحو إنشاء صندوق انتقالي منفصل للتعليم بهدف توفير الدعم الواسع النطاق في أوضاع الأزمات وما بعد النزاع. غير أن المفاوضات راوحت مكانها (أنظر التفاصيل أدناه). ونتيجة لذلك فإن البلدان المتأثرة بالنزاعات لا تزال لا تنتفع بآلية تمويل للتعليم متعددة الأطراف.

رحلات صعبة عبر إجراءات مبادرة المسار السريع

اجتاز الكثير من البلدان المتأثرة بالنزاعات إجراءات إقرار مبادرة المسار السريع لخططهم. ففي عام 2007، أُقرت خطط كل من ليبيريا وسيراليون، تلتها بعد عام جمهورية أفريقيا الوسطى وهاييتي. ويحتمل أن يحظى جنوب السودان بإقرار هذه المبادرة في عام 2009. وللأسف، فإن إقرار الخطط لم يفض دائماً إلى توفير المعونة.

ففي سيراليون، اعتبرت الحكومة إعادة بناء النظام التعليمي إحدى أولوياتها غداة اتفاق السلام في عام 2002. وأدى إلغاء رسوم المدارس الابتدائية إلى تضاعف نسب القيد بين عامي 2001 و2004 لتشمل 1,3 مليون طفل، بيد أن الكثير من التلاميذ الجدد كانوا سيرتادون مدارس مهلهلة تفتقر إلى الكتب وإلى معلمين مدربين [UNICEF, 2009a ؛ World Bank, 2007b]. وقام صندوق تطوير البرامج التعليمية التابع لمبادرة المسار السريع بتيسير إعداد مشروع خطة تعليمية صيغت بدعم من اليونيسيف والبنك الدولي. وبعد ثلاثة أشهر على إقرار المبادرة لهذه الخطة، تمت الموافقة على منح سيراليون دعماً من الصندوق التحفيزي بقيمة 13,9 مليون دولار [FTI Secretariat, 2009b]. بيد أن تطبيق قواعد المؤسسة الدولية للتنمية بأثر رجعي قد أخّر دفع هذا المبلغ إلى حد كبير. وفي آذار/مارس 2009، أي بعد عامين على قرار تخصيص الاعتمادات، كانت سيراليون لا تزال تنتظر تلقي الدفعة الأولى من المبلغ.

تشير تقديرات أمانة مبادرة المسار السريع إلى أن العجز المتوقع بحلول نهاية عام 2009 سيبلغ 324 مليون دولار

وفي الواقع، أعادت هذه العملية سيراليون إلى وضع بلد يلتمس المعونة من جديد كما سلطت الأضواء على المشاكل التي تعتري قدرات قطاع التعليم فيها. إذ لم يكن التوقع بأن بمقدور سيراليون أن ترقى إلى المستوى «المرجعي» لمبادرة المسار السريع في محله أساساً. وتم الإقرار بأن الحكومة لم تحقق الغايات المتصلة بالإنفاق للحد من الفقر وبالموارد المحلية، كما أنها لم تعالج على النحو الكافي مشاغل الجهات المانحة بشأن الشفافية والمساءلة [UNICEF, 2009a]. وكان السؤال المطروح هو هل يمكن للمبادرة أن تصبح أكثر مرونة وأن تقبل انضمام بلدان مثل سيراليون إلى ناديها. وكانت الإجابة على هذا السؤال عملياً بالنفي.

ولاقت بلدان أخرى متأثرة بالنزاعات ولديها مشاكل مشابهة معاملة تعسفية على صعيد إجراءات مبادرة المسار السريع. ففي ليبيريا كما في سيراليون، أقرت مجموعة الجهات المانحة المحلية عام 2007 خطة لإعادة الإعمار في مرحلة ما بعد النزاع. وبدعم من بعض كبرى الجهات المانحة وبفضل التزام الحكومة القوي بالتعليم، كان البلد في وضع جيد يؤهله لتسريع وتيرة التقدم. غير أن لجنة

الصندوق التحفيزي ردت التماس ليبيريا الدعم المالي لخطتها التعليمية الوطنية، لذا تم إنشاء صندوق جماعي تحت رعاية اليونيسيف (الإطار 4,15).

وقادت تجربة الصندوق الجماعي الذي تديره اليونيسيف في ليبيريا إلى إقامة مسار مواز بهدف توفير الدعم الواسع النطاق في أوضاع الأزمات وما بعد النزاع. وتضمن ذلك تقديم اقتراح يقضي بإنشاء صندوق انتقالي للتعليم يعمل تحت رعاية اليونيسيف. وكلفت أمانة مبادرة المسار السريع واليونيسيف بصياغة القواعد والإجراءات المتصلة بتخصيص الاعتمادات، وتعهدت عدة جهات مانحة –على رأسها هولندا والمملكة المتحدة –بالمساهمة في الصندوق. بيد أن المفاوضات الطويلة بشأن الصندوق المقترح التي امتدت بين عامي 2008 و2009 تعثرت في نهاية المطاف بسبب مخاوف تتصل بالمخاطر المحتملة وبالمساءلة.

فضلاً عما تقدم، تلقى بعض البلدان معلومات متباينة بشأن الجهة التي ينبغي أن يرفعوا إليها طلبات التمويل. ففي كانون الأول/ديسمبر 2008، وافقت لجنة الصندوق التحفيزي على تخصيص اعتمادات لجمهورية أفريقيا الوسطى واصفة هذا القرار «بالاستثنائي»، على أساس أن «التمويل الذي يخصص عادة لبلد في وضع كهذا يكون من خلال الصندوق الانتقالي للتعليم». ولم تشرح اللجنة ما تعنيه بعبارة «وضع كهذا» كما لم تحدد مبررات هذا الاستثناء [FTI Secretariat, 2008d, p.2]. ولم تحدد اللجنة كذلك شروط صرف هذه الاعتمادات. فضلاً عما تقدم، لا تزال الأسئلة مطروحة بشأن العواقب التي طالت جمهورية أفريقيا الوسطى نتيجة تعثر المفاوضات المتعلقة بالصندوق الانتقالي للتعليم.

وفي بلدان أخرى، ترتب على انعدام الوضوح في مبادرة المسار السريع تكاليف معاملات مرتفعة وحالة من انعدام اليقين. ففي هاييتي، أقرت مجموعة الجهات المانحة المحلية الخطة التعليمية للبلاد في أواسط عام 2008 وشجعت الحكومة على تقديم طلب تمويل إلى الصندوق التحفيزي. وفي نهاية السنة، نُصحت حكومة هاييتي بالتماس التمويل من الصندوق الانتقالي – الذي لم يكن قائماً. وبعد عام من الزمن، ورغم امتلاك هاييتي لخطة حظيت بالإقرار ولاستمارة طلب تمويل جاهزة، فإنها كانت لا تزال عاجزة عن تقديم طلب التمويل. وأعرب وزير التعليم في هاييتي –وفي ذلك ما يبرره– عن «خيبة أمل وشعور بالمرارة» لأن البلاد علقت في إجراءات طويلة إلى هذه الدرجة [UNESCO, 2009a, p.4]. ولما بات من الجلي أخيراً أن الصندوق الانتقالي لن ينشأ، خُصصت لهاييتي اعتمادات عبر الصندوق التحفيزي في أيلول/سبتمبر 2009.

ولم تنجح الجهود الرامية إلى إنشاء إطار فعال متعدد الأطراف لمعالجة مشاكل البلدان المتأثرة بالنزاعات. غير أن القضايا التي باتت على كفة الميزان تتجاوز مجرد إخفاق المبادرة في عملها. ففي عام 2006، بلغت نسبة القيد الصافية في هاييتي 71%، كما أن نحو نصف أطفال الأسر العشرين بالمائة الأشد فقراً غير ملتحقين بالمدارس. وأدى القصور المزمن في مستويات الاستثمار الحكومي إلى إلقاء عبء مالي كبير على ذوي التلاميذ، إذ تبلغ الرسوم المدرسية في المتوسط 80 دولاراً للطفل الواحد، أي نحو سدس متوسط الدخل في عام 2007. ويوفر نظام تدريب المعلمين نحو 500 خريج سنوياً، بيد أن البلاد تحتاج إلى قرابة 2500 معلم جديد [World Bank, 2008b]. وفي هذه المجالات جميعاً، كان بوسع الدعم من الصندوق التحفيزي تغيير مجرى الأمور.

ردت لجنة الصندوق التحفيزي التماس ليبيريا الدعم المالي لخطتها التعليمية الوطنية

الإطار 4.15: ليبيريا – خطة تم إقرارها إلا أن دعم الصندوق التحفيزي لم يرَ النور

تواجه ليبيريا التي خرجت للتو من نزاع عنيف تحديات جمة في مجال التعليم. فثلث الأطفال فقط الذين هم في سن الالتحاق بالمدارس الابتدائية ملتحقون بها فعلاً، وثمة قدر هائل من اللامساواة العميقة. وكان بإمكان مبادرة المسار السريع أن تؤدي دوراً رئيسياً من خلال معالجة النقص المزمن في التمويل المخصص لقطاع التعليم، بيد أنها أخفقت في أداء هذا الدور.

وتبرز تجربة ليبيريا مدى محدودية مبادرة المسار السريع بالنسبة للبلدان المتأثرة بالنزاعات. إذ تعاونت عدة جهات مانحة للمعونة عن كثب مع الحكومة لإعداد استراتيجية لقطاع التعليم، إقراراً منها بالحاجة إلى إعادة بناء هيكل حوكمة فعال. بيد أن لجنة الصندوق التحفيزي رفضت طلب ليبيريا مما أجبر الحكومة والجهات المانحة على تطوير آليات بديلة.

وتم بسرعة إنشاء صندوق جماعي للتعليم تحت رعاية اليونيسيف وبدعم مالي أولي من هولندا من أجل الإسهام في تمويل الاستثمارات الرئيسية. ولاقى الصندوق الجماعي بسرعة قدراً أكبر من النجاح على صعيد صرف الأموال مقارنة بالصندوق التحفيزي. وتم استخدام منحة أولية بقيمة 7 ملايين دولار لدعم إنشاء مؤسسات لتدريب المعلمين في الأرياف ولاقتناء أكبر كمية من الكتب الدراسية يشتريها البلد في مرحلة ما بعد الحرب. وتبلغ التعهدات الحالية المخصصة للصندوق الجماعي 17 مليون دولار، قدمت هولندا 12 مليوناً منها بينما قدمت مبادرة المجتمع المفتوح، وهي وكالة خيرية خاصة، مبلغ 5 ملايين دولار. وعلى الرغم من ذلك، فإن عجزاً كبيراً في التمويل لا يزال قائماً، إذ تقدر الاحتياجات في مجال التمويل خلال السنوات الثلاث القادمة بنحو 70 مليون دولار. وفي ظل عدم تعهد أية جهة مانحة أخرى بدعم هذا الصندوق الجماعي، قد تحبط في المستقبل نوايا ليبيريا المتمثلة في تسريع التقدم نحو تحقيق التعليم للجميع.

المصادر: UNICEF (2009b) ; Brannelly et al. (2009).

دروس مستقاة من الصناديق العالمية للصحة

شهد العقد الأخير نمواً سريعاً في المبادرات العالمية لتمويل الصحة[36]. وعلى خلاف مبادرة المسار السريع، سرّعت هذه المبادرات وتيرة التقدم نحو تحقيق الأهداف الإنمائية الدولية، ولا سيما من خلال تقديم المساعدة الإنمائية الرسمية، وكذلك عبر إنشاء قنوات متعددة الأطراف للتمويل الخيري. ويمكن أن نعزو إلى حد كبير حصة الصحة المتنامية من إجمالي المعونة إلى الديناميكية التي تتسم بها هذه المبادرات، إذ يستثمر حالياً في مجال الصحة ما يقارب نصف مجمل المعونة الدولية المقدمة من مصادر خاصة [Marten and Witte, 2008].

ووجه قدر كبير من الزيادة في المعونة الدولية المخصصة للصحة نحو التصدي لأمراض محددة أو تنفيذ أنشطة معينة. وثمة ما يربو على تسعين شراكة عالمية في مجال الصحة يندرج معظمها في هذه الفئة [Sridhar and Tamashiro, 2009]. ومن الأمثلة البارزة عليها الصندوق العالمي لمكافحة الإيدز والسل والملاريا (الذي عادة ما يسمى ببساطة الصندوق العالمي) والتحالف العالمي للقاحات والتحصين [Sridhar and Tamashiro, 2009][37]. وقامت هذه البرامج بتعبئة الدعم السياسي على نحو أكبر بكثير مقارنة بمبادرة المسار السريع، كما أبقت الصحة على رأس جدول الأعمال الإنمائي الدولي.

هل توفر الشراكات العالمية في مجال الصحة دروساً قد تساعد في إعادة تشكيل مبادرة المسار السريع وفي إنعاشها؟ يتعين توخي الحذر لدى إجراء مقارنات مباشرة في هذا الصدد. فالتعليم أقل قابلية من الصحة للأنشطة «العمودية» على غرار التلقيح، كما قد تتمتع الأنشطة المنفذة في مجال الصحة بقدرة أكبر على التأثير على النقاشات في مجال المعونة، لا سيما عندما يكون بقاء الأطفال وإبقاء الأشخاص المصابين بفيروس/مرض الإيدز على قيد الحياة على المحك.

ويتم أحياناً الإفراط في التركيز على الاختلافات بين الصحة والتعليم. فمعظم الشراكات العالمية الكبرى في مجال الصحة قد تخلت عن نُهج التمويل العمودي الضيقة، وأقرت بأن تعزيز النظم الصحية هو أمر لا بد منه لتنفيذ أنشطة فعالة لمكافحة أمراض معينة. ويخصص نحو ثلث إجمالي الدعم من الصندوق العالمي لبناء النظم الصحية [Global Fund, 2009d][38].

ويعتبر الكثير من المبادئ والممارسات في نماذج حوكمة الشراكات العالمية في مجال الصحة مفيداً بالنسبة لمبادرة المسار السريع. إذ نجحت هذه الشراكات في زيادة موارد المعونة بسرعة وفي المحافظة على مستويات صرف أموال مرتفعة، كما لاقت قدراً أكبر بكثير من النجاح مقارنة بالمبادرة في تعبئة موارد تمويل جديدة من شأنها تكميل المعونة التقليدية، ولا سيما من المؤسسات الخيرية.

وشكلت ترتيبات الحوكمة عاملاً هاماً في إنجاح الصناديق العالمية للصحة. إذ تجنبت هذه الترتيبات المخاطر المتصلة بتكاثر نظم التبليغ كما أن القواعد التي تتبعها لإقرار الخطط وتوفير التمويل أكثر شفافية وفعالية مقارنة بالمبادرة، كما أنها أكثر انغراساً في عمليات مملوكة وطنياً. وتتيح الشراكات العالمية في مجال الصحة كذلك إسماع صوت البلدان النامية والمجتمع المدني على نحو أوضح بكثير. وفي هذه الشراكات، يكون نفوذ الجهات المانحة محدوداً ولا يهيمن البنك الدولي، رغم كونه طرفاً هاماً، على قرارات التمويل. وفي المقابل، تبدو هياكل الحوكمة التي تهيمن عليها الجهات المانحة في المبادرة وكأنها من خارج هذا الزمان وغير فعالة وبعيدة عن الواقع السياسي لدى مقارنتها بهياكل الصندوق العالمي والتحالف العالمي.

الصندوق العالمي

أنشئ الصندوق العالمي لمكافحة الإيدز والسل والملاريا بهدف التصدي لأمراض تحصد حياة ما يربو على 6 ملايين شخص سنوياً. وناقشت مجموعة البلدان الثمانية إنشاء هذا الصندوق للمرة الأولى عام 2000، وبعد ذلك بعام واحد، اختتمت جلسة خاصة للجمعية العامة للأمم المتحدة أعمالها بقطع تعهد بإنشاء صندوق جديد، ووافق مؤتمر قمة مجموعة البلدان الثمانية عام 2001 على تعبئة الموارد اللازمة [Grubb, 2007]. وتم إنشاء أمانة دائمة في كانون الثاني/يناير 2002 وأُقرت المجموعة الأولى من المنح المخصصة لستة وثلاثين بلداً بعد ذلك بثلاثة أشهر. ووفر الصندوق عقاقير مضادة للفيروسات الرجعية لنحو مليوني شخص وعلاجاً لمرض السل لقرابة 4,6 مليون شخص، كما وفر 70 مليون ناموسية معالجة بمبيد حشري وأنقذ حياة زهاء 3,5 مليون شخص [Global Fund, 2008a].

وبحلول نهاية عام 2008، كان الصندوق قد صرف 7 مليار دولار [Global Fund, 2009d]. ويتمثل الهدف المنشود حالياً في تقليص متوسط المدة الزمنية التي تفصل التعهد بالمعونة وصرفها فعلياً من فترة تتراوح بين تسعة أشهر وأحد عشر شهراً – أي نحو نصف تلك المدة في مبادرة المسار السريع بعد عام 2007 – إلى ثمانية أشهر [Sridhar and Tamashiro, 2009]. وفي عام 2008، صُرف 96% من التمويل المخطط على شكل منح، بينما لم يقل معدل الصرف عن 75% إلا في 16% فقط من المنح المقدمة [Global Fund, 2009d]. ومن الأسباب التي تفسر سرعة الصرف وضع قواعد ترمي إلى تعزيز نظم الشراء والتبليغ الوطنية وإلى العمل من خلالها. وثمة سبب آخر يكمن في الدعم التقني المقدم إلى البلدان التي تواجه صعوبات في تلبية شروط صرف الأموال.

وأدت الحوكمة الفعالة والخاضعة للمساءلة دوراً مركزياً في تحقيق نتائج مستدامة. وتتناول مصادر أخرى بالتفصيل نظام الإدارة المتبع [Global Fund, 2008d]. ويمكن الإشارة إلى العديد من الخصائص التي تميز الصندوق وذلك لأغراض المقارنة مع مبادرة المسار السريع:

يستثمر حالياً في مجال الصحة ما يقارب نصف مجمل المعونة الدولية المقدمة من مصادر خاصة

36 - يستمد هذا القسم الكثير من المعلومات من بحوث سريدهار وتاماشيرو (2009).

37 - كان هذا التحالف يعرف سابقاً باسم التحالف العالمي للقاحات والتحصين.

38 - زاد التحالف العالمي للقاحات والتحصين كذلك الدعم المقدم لتعزيز النظم الصحية، إذ خصص اعتمادات إضافية قدرها 300 مليون دولار لهذا الغرض في عام 2008، ليبلغ إجمالي الاعتمادات 800 مليون دولار. وترمي الخطط الحالية لضمان تلقي نصف البلدان المؤهلة للحصول على معونة من هذا الصندوق الدعم لتعزيز نظمها الصحية بحلول عام 2010 [GAVI Alliance 2009a].

- *استقلالية ذات طابع مؤسسي.* يتخذ الصندوق العالمي من الناحية القانونية طابع مؤسسة سويسرية أكثر مما يتخذ طابع صندوق استئمان متعدد المانحين، إذ يتلقى الدعم الإداري من منظمة الصحة العالمية والدعم الاستئماني من البنك الدولي. ويقتصر دور البنك الدولي على دفع الأموال بإيعاز من أمانة الصندوق العالمي التي يفوق حجمها إلى حد كبير حجم أمانة المبادرة، وتضم طاقماً قوامه نحو 470 موظفاً. وتخضع الأمانة لمساءلة مجلس الإدارة ككل، مما يولد مجموعة من الحوافز المؤسسية تختلف بشدة عن تلك المتاحة بالنسبة لأمانة المبادرة.

- *اتساع قاعدة الجهات المانحة الداعمة.* بغية توفير الدعم المستدام الذي يمكن التنبؤ به، يطبق الصندوق العالمي نظاماً يستند إلى تجديد موارد الصندوق على دورات مدة كل منها عامان. وسيعتمد الترتيب المتصل بتجديد الموارد بدءاً بعام 2010 دورات مدتها ثلاث سنوات. ومن المتوقع أن يصل إجمالي المنح في الفترة 2008–2010 إلى 9,5 مليار دولار [Global Fund, 2009a]. وأيد الكثير من الجهات المانحة التي كان دعمها لمبادرة المسار السريع محدوداً–بما فيها فرنسا، وألمانيا، واليابان، والولايات المتحدة– بحماس الصندوق العالمي. وتجدر الإشارة إلى أن مساهمة الولايات المتحدة في هذا الصندوق قد مثلت ربع إجمالي الموارد (الشكل 4,21).

أيد الكثير من الجهات المانحة التي كان دعمها لمبادرة المسار السريع محدوداً –بما فيها فرنسا، وألمانيا، واليابان، والولايات المتحدة– بحماس الصندوق العالمي

- *تمويل تجديدي.* وصلت مساهمات الجهات الخيرية الخاصة وترتيبات التمويل التجديدي في الفترة بين عامي 2001 و2009 إلى 642 مليون دولار (الإطار 4,16). وبالإضافة إلى مؤسسة بيل وميلندا غيتس، قدمت ثلاث عشرة شركة كبرى مساهمات مباشرة أو غير مباشرة إلى الصندوق.

- *التزامات طويلة الأجل.* يطبق الصندوق العالمي دورات منح مدة كل منها خمس سنوات (مقارنة بثلاث سنوات بالنسبة لمبادرة المسار السريع). وكجزء من استراتيجية الفترة 2007–2010، تم إنشاء مرفق لتقديم الدعم للبرامج المرتفعة الأداء لمدة قد تصل إلى ست سنوات إضافية. ويستشف من هذا المرفق الجديد تزايد التعهد بتوفير تمويل طويل الأجل يمكن التنبؤ به بهدف مواصلة تقديم الدعم غداة الاستثمار في تعزيز النظم الصحية، ولا سيما لتمويل النفقات المتكررة كالرواتب مثلاً.

- *تمثيل عالمي واسع النطاق.* يحدد المجلس الذي يشرف على الصندوق العالمي الأولويات على صعيد السياسات ويقر المنح المقدمة. ويضم المجلس أربعة وعشرين عضواً يملك عشرون منهم حق التصويت، يتوزعون على النحو التالي: سبعة أعضاء من بلدان نامية، وثمانية أعضاء من بلدان مانحة، وثلاثة أعضاء من المجتمع المدني، وعضو واحد من القطاع الخاص، وعضو واحد من مؤسسة غيتس [Global Health Watch, 2008]. ويعطي هذا الهيكل صوتاً أقوى بكثير للبلدان النامية مقارنة بمبادرة المسار السريع.

- *ملكية قطرية قوية.* تعد البلدان خططاً وترفع مقترحات إلى الصندوق العالمي عبر آلية تنسيق قطرية هي بمثابة شراكة على المستوى القطري عادة ما تتألف من الحكومات والجهات المانحة بالإضافة إلى ممثلين عن منظمات غير حكومية وعن مجموعات كنسية وعن القطاع الخاص وأشخاصاً من القطاع الأكاديمي وأفراداً متأثرين بالأمراض [Global Fund, 2008b]. وتعين الآلية منظمة واحدة أو منظمتين للاضطلاع بدور المستفيد الرئيسي، أو بدور مديري منح الصندوق العالمي. وتشكل الوكالات الحكومية نحو ثلثي المستفيدين الرئيسيين، بيد أن المسؤولية قد توزع على أكثر من جهة في بعض الأحيان. وتيسر هذه الآلية زيادة مستويات المشاركة لعدد أكبر من الأطراف الفاعلة مقارنة بمبادرة المسار السريع.

- *شفافية على صعيد اتخاذ القرار.* يخضع إقرار المنح وصرفها لقواعد وإجراءات محددة بدقة. ويقوم فريق استعراض تقني بتقييم المقترحات المقدمة وبرفع توصيات إلى المجلس، ويقدم الحجج التي تدفعه لقبول المقترحات أو لرفضها [Global Fund, 2007]. ويمكن تعديل المقترحات المرفوضة وتقديمها من جديد، وفي حال لاقت الرفض مجدداً، يحق للبلد مقدم المقترح أن يستأنف القرار أمام فريق مستقل. وقامت آلية مؤسسية أخرى هي الفريق العالمي لدعم التنفيذ بتوفير الموارد لبناء القدرات التقنية لآليات التنسيق القطرية[39]. وتختلف هذه العمليات عن الترتيبات المعمول بها في مبادرة المسار السريع في نقطتين أساسيتين. فعلى المستوى الوطني أولاً، تكون مجموعة الجهات المانحة المحلية مجرد أحد الأطراف الفاعلة التي تقرر إن كان يتعين رفع الخطط الوطنية لتمويلها. وثانياً، وبعد رفع هذه الخطط، لا تشارك الجهات المانحة إلا على نحو محدود في اتخاذ القرار بشأن إقرار هذه الخطط.. وعلى النقيض من ذلك تماماً، يمكن للجنة الصندوق التحفيزي أن ترفض الطلبات من دون إعطاء أي تبرير ولا تتيح المجال لمقدميها باستئناف القرار.

- *العمل في الدول الهشة وفي البلدان المتأثرة بالنزاعات.* أقر مجلس الصندوق العالمي منذ البداية بالحاجة إلى اعتماد طرق للعمل في البلدان المتأثرة بالنزاعات وفي الدول الهشة التي تتلقى نحو ثلث إجمالي التمويل [Sridhar and Tamashiro, 2009]. وبينما رفضت لجنة الصندوق التحفيزي التابع لمبادرة المسار السريع طلب تمويل قدمته ليبيريا كما أخفقت في صرف الأموال فعلياً إلى سيراليون، وفر الصندوق العالمي نحو 54 مليون دولار لليبيريا و43 مليون دولار لسيراليون منذ عام 2004 [Global Fund, 2009b, 2009e]. وأفضت المشاغل بشأن القدرة الوطنية ونظم التبليغ في سيراليون إلى اتباع نهج تجديدي، إذ اعتُبرت وزارة الصحة المستفيد

39 - شكلت سبع وكالات –منظمة الصحة العالمية، وصندوق الأمم المتحدة للسكان، ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، وبرنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بفيروس نقص المناعة البشرية/متلازمة نقص المناعة المكتسب (الإيدز)، والصندوق العالمي، والبنك الدولي– الفريق العالمي المشترك لحل المشاكل ودعم التنفيذ في عام 2005 للتصدي للقيود في مجال القدرات. ويقع مقر هذا الفريق في برنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بفيروس نقص المناعة البشرية/متلازمة نقص المناعة المكتسب (الإيدز) ويشمل حالياً المانيا والولايات المتحدة بالإضافة إلى منظمات أخرى. وطور الفريق أدوات تقنية وقاعدة بيانات لدعم تنمية القدرات.

الرئيسي من المنح، وتم إبرام عقود مع نحو تسعة وثلاثين «مستفيداً ثانوياً». ومن الحتمي ظهور بعض المشاكل المتصلة بالصرف السريع في البلدان التي تفتقر حكوماتها إلى القدرة على التنفيذ وعلى احترام معايير التبليغ التي حددتها الجهات المانحة. بيد أن عمليات الاستعراض أظهرت مستويات أداء يمكن مقارنتها بتلك التي تحققها المنح في بلدان أخرى [Global Fund, 2005 ؛ Radelet and Siddiqui, 2007]. ورغم أن الخطر المتمثل في أن تشوه عمليات التمويل العمودي الكبيرة نظم الصحة يكون أكبر في البلدان المتأثرة بالنزاعات [Sridhar, 2009] إلا أنه يصعب تجاهل خلاصة مفادها أن سجل المبادرة في هذه البلدان أسوأ من سجل الصندوق العالمي.

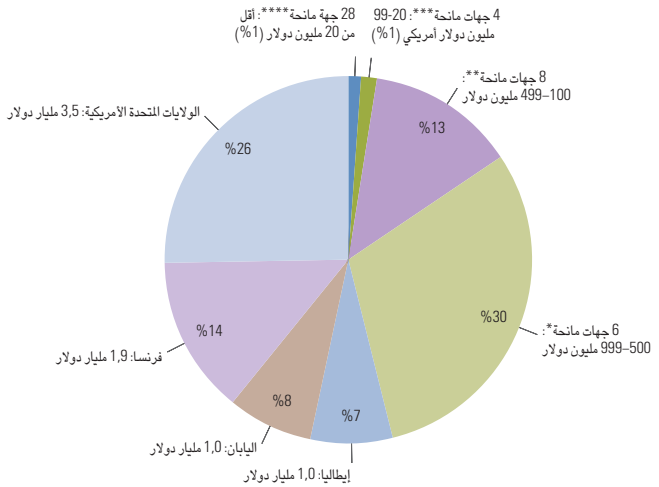
التحالف العالمي للقاحات والتحصين

استُهل التحالف العالمي للقاحات والتحصين عام 2000 خلال المنتدى الاقتصادي العالمي بمنحة أولية من مؤسسة غيتس. ويمثل هذا التحالف شراكة عالمية في مجال الصحة ترمي إلى تطوير، وتوزيع، وتقييم لقاحات أفضل للأطفال في البلدان المتدنية الدخل.

وعلى غرار الصندوق العالمي، زاد التحالف العالمي الدعم المقدم بسرعة وذلك خلال فترة زمنية قصيرة. ويصل مجموع تعهدات الجهات المانحة منذ عام 2000 إلى 3,8 مليار دولار، ومن المتوقع أن تفوق المدفوعات السنوية مليار دولار في عام 2009 [GAVI Alliance, 2009a]. وتفصل فترة زمنية قدرها نحو ستة أشهر في العادة بين تقديم طلب المنحة وصرف المبلغ المخصص [Sridhar and Tamashiro, 2009].

الشكل 4.21: يتمتع الصندوق العالمي بدعم قاعدة واسعة من الجهات المانحة

إجمالي الاعتمادات التي خصصتها الجهات المانحة للصندوق العالمي لمكافحة الإيدز والسل والملاريا، 2001–2009



* كندا والمفوضية الأوروبية ومؤسسة بيل وميليندا غيتس وألمانيا وهولندا والمملكة المتحدة، وبلغت مساهمة كل منها 500-999 مليون دولار.

** أستراليا والدنمارك وآيرلندا والنرويج ومبادرة RED والاتحاد الروسي وإسبانيا والسويد، وبلغت مساهمة كل منها 100-499 مليون دولار.

*** بلجيكا ولكسمبرغ وسويسرا والمرفق الدولي لشراء الأدوية، وبلغت مساهمة كل منها 20–99 مليون دولار.

**** البرازيل وشركة شيفرون والصين ومؤسسة كوميونيتاس ومبادرة الديون في خدمة الصحة وفنلندا واليونان وحملة هوتوكيناي والمجر وآيسلندا وحملة آيدول غيفز باك والهند والكويت ولاتفيا وليختنشتاين والمكسيك ونيوزيلندا ونيجيريا وبولندا والبرتغال وجمهورية كوريا ورومانيا والمملكة العربية السعودية وسنغافورة وسلوفينيا وجنوب أفريقيا وتايلاند وأوغندا، وبلغت مساهمة كل منها أقل من 20 مليون دولار.

تشمل هذه الاعتمادات الفترة حتى نيسان/إبريل 2009.

المصدر: Global Fund (2009c).

الإطار 4.16: مبادرات القطاع الخاص

تتمثل إحدى خصائص الصندوق العالمي في تلقيه مساهمات هائلة من منظمات خيرية، بالإضافة إلى اعتماده طائفة من استراتيجيات التمويل التجديدية. ومن أبرز هذه المنظمات ما يلي:

- *المؤسسات الخاصة*. تعهدت مؤسسة بيل وميلندا غيتس بما يربو على 11 مليار دولار لبرامج الصحة العالمية منذ إنشاء هذه المؤسسة عام 1994. وأسهمت المؤسسة منذ عام 2001 بمبلغ 550 مليون دولار لتمويل الصندوق العالمي.
- *مبادرة «الديون في خدمة الصحة»*. في إطار برنامج استهل عام 2007، يتم تحويل الدين الوطني المستحق لجهات دائنة دولية إلى صندوق يقدم الدعم لبرامج الصحة الوطنية. وقد خطت ألمانيا وإندونيسيا الخطوة الأولى في هذا المضمار، وتم تحويل دين قيمته 72 مليون دولار. واتفقت ألمانيا مع الصندوق العالمي على توفير مبلغ إضافي قدره 290 مليون دولار بحلول عام 2010.
- *(المنتج)–RED*. يتم بموجب هذه المبادرة تأجير العلامة التجارية (RED) التي استُحدثت عام 2006 لشركات بهدف الترويج لمبيعاتها مقابل تحويل حصة صغيرة من الأرباح إلى الصندوق العالمي. ويشمل الشركاء كلاً من شركات أميريكان إكسبرس، وآبل، وديل، وموتورولا. ودرت هذه المبادرة أكثر من 134 مليون دولار لصالح الصندوق العالمي.
- *المرفق الدولي لشراء الأدوية*. استحدث هذا المرفق عام 2006 عبر مبادرة مشتركة بين البرازيل، وشيلي، وفرنسا، والنرويج، والمملكة المتحدة. وهذا المرفق، الذي يعرف أيضاً باسم يونايتد، هو عبارة عن مرفق دولي لشراء الأدوية يتم تمويله إلى حد كبير عبر ضريبة تفرض على تذاكر الطائرات. ووفرت هذه المبادرة ما يربو على 600 مليون دولار بما فيها نحو 39 مليون دولار خُصصت من خلال الصندوق العالمي.

المصادر: Global Fund (2008a, 2008c, 2009c UNITAID (2008).

تعهدت مؤسسة بيل وميلندا غيتس بما يربو على 11 مليار دولار لبرامج الصحة العالمية

ووفق تقديرات منظمة الصحة العالمية، فإن الدعم الذي قدمه التحالف لبرامج التحصين قد أسهم في تفادي 3,4 مليون حالة وفاة [GAVI Alliance, 2009a]. وتضم أفريقيا جنوب الصحراء نصف البلدان الإثنين والسبعين المتدنية الدخل المؤهلة للاستفادة من التحالف العالمي [Jamison et al., 2006]. وتم إيلاء عناية خاصة لتعزيز نظم الصحة في الدول الهشة وفي البلدان المتأثرة بالنزاعات، وتشمل البلدان المستفيدة أفغانستان وجمهورية الكونغو الديمقراطية وليبيريا.

يتعين إعطاء صوت أقوى للبلدان النامية على جميع المستويات

وبينما يختلف التحالف العالمي عن الصندوق العالمي من حيث نطاقه ومهامه، ثمة تشابه كبير بينهما على صعيد الحوكمة. إذ قام التحالف العالمي ببناء قاعدة واسعة من مقدمي الدعم المالي تضم جهات مانحة ثنائية ومتعددة الأطراف على حد سواء[40]. وثمة تمثيل متساو للجهات المانحة وللحكومات في المجلس الذي يضم ثمانية عشر عضواً ويحظى بدعم أمانة تضم نحو 120 موظفاً [Sridhar and Tamashiro, 2009]. وتقدم المنح بموجب إجراءات تقديم طلبات تتسم بالشفافية. وتقوم لجنة استعراض مستقلة تتألف من خبراء يتم اختيارهم من البلدان النامية بصفة رئيسية، بالنظر في مقترحات البلدان وبرفع توصيات إلى المجلس. ويتم إقرار نحو 90% من المقترحات غداة تقديمها للمرة الأولى أو الثانية [Sridhar and Tamashiro, 2009]. ويتناقض كل ما سبق إلى حد كبير مع مبادرة المسار السريع.

وكما هي الحال بالنسبة للصندوق العالمي، ثمة اختلافات في مجال التجديد أيضاً. فقد طور التحالف العالمي آليتين تحظيان بدعم شراكات بين القطاعين العام والخاص. إذ يتيح الالتزام المسبق للسوق للجهات المانحة الالتزام بتخصيص أموال لشراء لقاحات غير متوافرة بعد، مما يولد حوافز لإجراء بحوث بهدف إيجاد لقاحات لأمراض كالالتهاب الرئوي والفيروسات العجلية (الروتافيروسات) [Centers for Disease Control and Prevention, 2008؛ GAVI Alliance, 2009b][41]. ويصدر مرفق التمويل الدولي للتحصين سندات في أسواق المال العالمية، مما يولد سيلاً يمكن التنبؤ به من الإيرادات لتمويل التحالف العالمي، ويدفع لحاملي السندات من أموال توفرها الجهات المانحة [Lob–Levyt, 2009]. وقد عبأ مرفق التمويل 1,2 مليار دولار منذ عام 2000، وضخ موارد هائلة في عامي 2007 و2008 [Sridhar and Tamashiro, 2009][42]. وفي عام 2008 مثلاً، استهل مصرف «لا كايكسا»، وهو أحد أكبر مصارف الإدخار في إسبانيا، حملة لجمع الأموال من الموظفين والشركات المودعة أدت إلى تعبئة 5 مليون دولار [GAVI Alliance, 2009a].

بعض الدروس لمبادرة المسار السريع

لا يوفر الصندوق العالمي أو التحالف العالمي مخططات لإصلاح مبادرة المسار السريع، بيد أنهما يوفران نهجاً للحوكمة ولتعبئة الموارد من شأنه أن يسهم في صياغة مبادرة عالمية للتعليم قادرة على إعطاء النتائج المرجوة.

ثمة أربعة دروس عامة يمكن لمبادرة المسار السريع أن تستقيها. ويتمثل الدرس الأول في ضرورة إعطاء صوت أقوى للبلدان النامية على جميع المستويات، بدءاً بتصميم الخطط الوطنية إلى صياغة مقترحات التمويل وعملية اتخاذ القرار على المستوى العالمي. ويتعلق الدرس الثاني بإقرار الخطط وبدفع موارد التمويل، إذ عانت ترتيبات مبادرة المسار السريع من انعدام الشفافية في قواعدها ومن اتخاذ القرارات بأسلوب عشوائي. ومن شأن إنشاء فريق استعراض مستقل قادر على رفع توصيات بشأن التمويل إلى مجلس تنفيذي أكثر توازناً أن يقطع شوطاً نحو حل المشكلة. وفي الوقت نفسه، تجنبت الصناديق العالمية للصحة الآجال الطويلة بين التعهد بالأموال وصرفها وذلك جزئياً لأنها لا تخضع لقواعد البنك الدولي.

أما الدرس الثالث فيتعلق بالشراكات بين القطاعين العام والخاص. فالكثير من المؤسسات والشركات الخاصة يقدم الدعم للتعليم، بيد أنه يفتقر إلى إطار متعدد الأطراف لتوجيه الدعم من أجل تحقيق أهداف إنمائية مشتركة، مما يزيد كلفة المعاملات ويقلص فعالية المعونة. وعلى خلاف الصندوق العالمي والتحالف العالمي، لم تيّسر مبادرة المسار السريع مشاركة القطاع الخاص في المبادرات العالمية.

ويتعلق الدرس الأخير بجهود الترويج الدولية. فشراكة المسار السريع لم تحقق أحد أهدافها الرئيسية المتمثل في تعبئة الدعم السياسي من أجل حشد الموارد. وعلى الرغم من أن هذه المبادرة قد أضحت من البنود الدائمة على جدول أعمال مجموعة البلدان الثمانية واجتماعات صندوق النقد الدولي والبنك الدولي السنوية، إلا أنها لم تحقق الكثير. ومرة أخرى، فإن ذلك يخالف تماماً الوضع بالنسبة للصندوق العالمي ويختلف، إنما بدرجة أقل، عن الوضع بالنسبة للتحالف العالمي. وتشبه هذه المشكلة إلى حد ما مشكلة الدجاجة والبيضة: إذ يصعب على منظمي الحملات الترويج بنجاح لمبادرة لا تعطي النتائج المرجوة.

وعلى الرغم من أن بإمكان التعليم أن يستقي الدروس من المبادرات في مجال الصحة، إلا أن هذه المبادرات تواجه هي أيضاً تحديات حقيقية [Sidibe et al., 2006]. فوفاء الجهات المانحة بالتعهدات التي قطعتها في مؤتمرات تجديد أموال الصندوق العالمي كان متذبذباً، مما أدى إلى مخاوف بشأن احتمال ظهور عجز في التمويل في الفترة 2008–2010 قدره 4 مليارات دولار [Sridhar and Tamashiro, 2009]. فضلاً عن ذلك، أبرزت عمليات التقييم مخاوف بشأن مشاكل تتصل بالقدرات، وضعف مشاركة المجتمع المدني، وتدني تمثيل المجموعات التي توفر المناصرة لأشخاص يتعايشون مع الأمراض [Global Fund, 2008d؛ Lawson, 2004].

40 - حشدت حكومات الدول المانحة بين عامي 2000 و2008 مبلغ 1,5 مليار دولار بينما حشدت المؤسسات الخاصة والأفراد 1,1 مليار دولار. وفي عام 2008، وفرت مؤسسة غيتس 75 مليون دولار من أصل 81,5 مليون دولار هي مجموع المقبوضات من الأفراد والمؤسسات الخاصة.

41 - تشكل الأمراض الرئوية والالتهابات التي تتسبب بها الريتوفيروسات (وهي أكثر أسباب الإسهال الحاد شيوعاً) أكثر الأمراض فتكاً بالأطفال دون سن الخامسة.

42 - درّ سند أصدره مرفق التمويل الدولي للتحصين وحظي بدعم الحكومات الوطنية 223 مليون دولار في عام 2008 [International Finance Facility for Immunisation, 2008].

وفي بعض البلدان، أدت مبادرات عمودية في مجال الصحة –وعلى رأسها الصندوق العالمي– إلى انحياز التمويل نحو الأمراض التي تستهدفها الجهات المانحة، مما شوه النظم الصحية الضعيفة التي لا تحظى بالتمويل الكافي [Garrett, 2007 ؛ Sridhar and Batniji, 2008 ؛ Victora et al., 2004]. وأعرب ديوان مراجعي حسابات الاتحاد الأوروبي عن قلقه إزاء تشويه أولويات المعونة، محذراً من أن الانحياز لمكافحة أمراض معينة قد قلص فعالية المعونة وقلل من تعزيز النظم الصحية [Kinst, 2009]. ووجهت الانتقادات إلى التحالف العالمي بسبب ميل الأنشطة الصحية للتركيز على التحصين بدلاً من تطوير الرعاية الصحية الأولية على نحو أوسع نطاقاً [Ryman et al., 2008]. وانتُقدت كذلك برامج التحالف العالمي لأنها تولد حوافز ضارة. وسجلت عمليات تقييم أجريت مؤخراً شواهد تثبت قيام وكالات حكومية بتضخيم أعداد الأطفال الذين حصلوا على اللقاحات بهدف الحصول على قدر أكبر من التمويل المستند إلى الأداء من التحالف العالمي [Lim et al., 2008 ؛ Sternberg, 2008]. ويتعين على أية خطة عالمية محسنة في مجال التعليم أن تحول دون إعطاء نتائج كهذه، وذلك عبر تعزيز نظم العمل والتبليغ الوطنية أساساً.

نحو مبادرة تعليم عالمية خضعت للإصلاح

لم تفشل مبادرة المسار السريع في توفير نتائج ملموسة فحسب، وإنما أخفقت كذلك في الاضطلاع بدور جهة اتصال لتنسيق الجهود الدولية المبذولة لحشد المزيد من الموارد للتعليم. ويشير الكثير من المعلقين إلى أن من غير المعقول أن نفترض إمكانية زيادة الدعم المالي لمبادرة المسار السريع لمواجهة التحدي المتمثل في تسريع التقدم نحو أهداف عام 2015.

وفي ظل هذا السياق، تسهل معرفة الأسباب التي أدت إلى تنامي الاهتمام بالبدائل الممكنة للمبادرة. وقد استقطبت التطورات الحاصلة في الولايات المتحدة اهتماماً خاصاً [Bermingham, 2009b]، إذ أبدى الرئيس باراك أوباما خلال حملته الانتخابية نيته تقديم دعم لصندوق عالمي للتعليم يضم 2 مليار دولار [Obama, 2008]. وأكدت وزيرة الخارجية الأمريكية هيلاري كلينتون من جديد على هذا التعهد خلال جلسة تعيينها. وتحدثت شخصيات أخرى في إدارة الرئيس أوباما عن رؤية واسعة النطاق لإنشاء صندوق عالمي جديد يستند إلى نقاط القوة في مبادرة المسار السريع ويعالج في الوقت نفسه نقاط الضعف فيها [Sperling, 2008].

ويبعث احتمال أن تؤدي إدارة أوباما دوراً قيادياً عالمياً في مجال التعليم على التفاؤل. بيد أن الخطر يكمن في أن تؤدي المقترحات بإنشاء صندوق عالمي جديد إلى تحويل الأنظار والطاقة السياسية عن التحدي الأكثر إلحاحا المتمثل في إصلاح مبادرة المسار السريع (الإطار 4,17).

وتقف مبادرة المسار السريع حالياً عند مفترق طرق، ولم تعد مواصلة العمل كالسابق أحد الخيارات المتاحة. بيد أن من شأن إصلاح هذه المبادرة حفز التقدم في اتجاه تحقيق أهداف داكار، كما من شأنه الإسهام في تيسير تطوير وزيادة فعالية أية مبادرة لإنشاء صندوق عالمي تأتي من الولايات المتحدة، تماماً مثلما سهل الصندوق العالمي والتحالف العالمي مشاركة الولايات المتحدة في صناديق عالمية للصحة. ويتعين توافر سبعة عناصر رئيسية لإنجاح عملية الإصلاح:

- *العودة إلى المبدأين الأولين وهما تحديد العجز في التمويل وسد هذا العجز.* يتمثل المبدأ الأساسي لمبادرة المسار السريع في ضرورة تطبيق عملية موحدة (1) تقوم البلدان المتدنية الدخل من خلالها بوضع خطط لتحقيق أهداف التعليم للجميع الطموحة، و(2) تقوم الجهات المانحة من خلالها بدعم تلك الخطط عبر زيادة المعونة وتنسيق الدعم المقدم. ولا ينتقص الإخفاق في تحقيق النتائج من أهمية هذين الهدفين المتواصلة. وينبغي على البلدان النامية أن تضع تقديرات معقولة لكلفة إنجاز تعميم التعليم الابتدائي وتحقيق الأهداف التعليمية الأوسع نطاقاً، مع مراعاة الكلفة الإضافية المترتبة على الوصول إلى المجموعات المحرومة. ويتعين على الجهات المانحة أن تحشد الموارد الإضافية الضرورية –نحو 16 مليار دولار سنوياً بحسب تقديرات هذا التقرير– على مدى فترة تخطيط تتراوح بين خمس وعشرة سنوات. فهذه فحوى التعهد المقطوع في إطار عمل داكار بألا يُترك أي بلد ملتزم جدياً بتحقيق التعليم للجميع يبوء بالفشل في تحقيق هذا الهدف بسبب نقص التمويل.

من شأن إصلاح هذه المبادرة أن يحفز التقدم في اتجاه تحقيق أهداف داكار

- *تشكيل مبادرة المسار السريع كمؤسسة مستقلة تتمتع بأمانة قوية ومستقلة وإصلاح ترتيبات الحوكمة بهدف تعزيز صوت البلدان النامية.* استناداً إلى الدروس المستقاة من النماذج التي طورتها صناديق عالمية للصحة، يتعين إعادة تشكيل المبادرة من الناحية القانونية لتصبح مؤسسة مستقلة ينتمي موظفوها إلى أمانة مستقلة خضعت للتعزيز وتحظى بدعم هيئات تضطلع بمهام الاستعراض التقني وبناء القدرات. بيد أن إصلاح المبادرة وإبقائها تحت حماية البنك الدولي لا يشكل إلا ثاني أفضل خيار إذ أنه لن يحل الكثير من مشاكل الحوكمة، بما فيها هيمنة الجهات المانحة. ويتعين أن تحظى البلدان النامية بتمثيل يساوي تمثيل الجهات المانحة وعلى جميع المستويات وفي المجالات كلها، بدءاً بتحديد الأولويات الاستراتيجية وصولاً إلى اتخاذ القرارات المتعلقة بالتمويل.
- *إعادة هيكلة عمليات التخطيط والتمويل.* ينبغي إخضاع الخطط الوطنية لاستعراض مستقل –كما هي الحال في إطار الصندوق العالمي– بحيث ترفع التوصيات إلى المجلس لحثه على أن يأذن بتوفير التمويل أو الدعم المالي.
- *إنشاء قاعدة تمويل آمنة ويمكن التنبؤ بها وتيسير*

الإطار 4.17: صندوق عالمي جديد للتعليم؟

تولت الحكم في الولايات المتحدة الأمريكية غداة انتخابات عام 2008 إدارة ملتزمة التزاماً قوياً بتحقيق التنمية وتعتبر التعليم إحدى أولوياتها في إطار برنامج معونة أوسع نطاقاً. وقبل تعيين هيلاري كلينتون وزيرة للخارجية، كانت الداعم الرئيسي في مجلس الشيوخ الأمريكي لمشروع قانون يرمي إلى زيادة المعونة التي تخصصها الولايات المتحدة للتعليم الأساسي إلى 3 مليارات دولار مقارنة بمستوى بلغ 700 مليون دولار عام 2007. ويمكن توجيه جزء من الزيادة في حجم المعونة عبر صندوق عالمي جديد من شأنه، إذا ما توافرت الظروف المؤاتية لذلك، أن يعزز الهيكلية المتعددة الأطراف للمعونة المخصصة للتعليم وأن يزيد فعالية مبادرة المسار السريع بعد إصلاحها.

ولا تزال تفاصيل هذه المبادرة المزمعة غير واضحة. وقد أشار الرئيس أوباما خلال حملته الانتخابية إلى أنه سيدعم اقتراحاً بإنشاء صندوق عالمي للتعليم قوامه 2 مليار دولار.

ويعتقد بعض المعلقين أنه يتعين أن يحل صندوق عالمي للتعليم محل مبادرة المسار السريع ليؤدي دور جهة التنسيق للأنشطة الدولية. ويضيفون في معرض حجتهم أنه رغم ضرورة الإبقاء على العناصر الإيجابية في هذه المبادرة، إلا أن المبادرة فقدت الكثير من المصداقية مما يحول دون تلقيها دعماً سياسياً قوياً. ويشير النقاد إلى الصعوبات التي تواجهها المبادرة في تأمين تجديد الموارد الإضافية من أجل دعم هذه الخلاصة. بيد أن هذا التقييم سابق لأوانه وفي غير محله، على الأقل جزئياً.

فهو سابق لأوانه لأن تفاصيل اقتراح الولايات المتحدة تظل سطحية. إذ طرحت الأزمة الاقتصادية تساؤلات بشأن زيادة التمويل الأمريكي المخصص للتعليم الأساسي. فضلاً عن ذلك، لم يتضح بعد ما إذا كان الصندوق سيتخذ شكل برنامج ثنائي الأطراف (على غرار حساب مواجهة تحديات الألفية) أو برنامج متعدد الأطراف بقيادة الولايات المتحدة، أو برنامج ثنائي الأطراف يمكن استخدامه لتمويل صندوق عالمي (على نحو يشبه خطة رئيس الولايات المتحدة الطارئة للمساعدة في مجال مكافحة الإيدز). وقد تتضح تفاصيل هذا الاقتراح لدى نشر وكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتحدة استراتيجيتها الجديدة للتعليم في عام 2009.

وسيتوقف الكثير من الأمور على تصميم إجراءات الحوكمة. فقد يطرح ترتيب كحساب مواجهة تحديات الألفية بعض المشاكل، إذ لا تتأهل لنيل المنح في إطاره سوى البلدان التي تفي بمعايير محددة في مجال الحوكمة والسوق الحر. ومن شأن خيارات أخرى أن تتيح قدراً أكبر من المرونة، فالتشريعات التي أذنت بخطة رئيس الولايات المتحدة الطارئة للمساعدة في مجال مكافحة الإيدز في عام 2003 تتيح توجيه المساعدة عبر صناديق عالمية، شريطة ألا تشكل أكثر من ثلث إجمالي التمويل المخصص لها. وفي عام 2009، شكلت هذه الخطة 27% من مجموع التعهدات المخصصة للصندوق العالمي. بيد أن مقتضيات التبليغ عن الدعم الثنائي الأطراف في إطار هذه الخطة تختلف عن مقتضيات الصندوق العالمي، ويمر الكثير من الدعم عبر الجامعات والمنظمات الدينية والشركات التجارية الأمريكية.

وأشارت الإدارة الجديدة إلى أنها ترغب في تعزيز التعاون مع الجهات المانحة الأخرى ضمن تعهد واسع النطاق باحترام الملكية الوطنية. غير أن طبيعة مقتضيات التبليغ التي تفرضها الولايات المتحدة قد تجعل ذلك أمراً صعب المنال. وقد تصعب أيضاً الاستعانة بنظم التبليغ والشراء المعمول بها في البلد المضيف. وحالياً، لا يوجه سوى قدر ضئيل من المعونة الأمريكية عبر الميزانيات الوطنية، مما يوحي باحتمال توجيه جزء كبير من الإنفاق المحتمل عبر منظمات أمريكية غير حكومية أو عبر مشروعات منفصلة.

ولا يمكن أن توفر ممارسات كهذه أساساً يستند إليه صندوق عالمي للتعليم يتسم بالفعالية. بيد أن هذا الموقف لا يمنع الولايات المتحدة من الإسهام في إعادة تشكيل الهيكلية المتعددة الأطراف للمعونة المخصصة للتعليم ومن أداء دور قيادي في هذا المضمار. ومن شأن توجيه جزء من الزيادة في تمويل التعليم الأساسي عبر مبادرة المسار السريع بعد إصلاحها أن يساعد الولايات المتحدة على توسيع نطاق التغطية الجغرافية للدعم الذي تقدمه من دون أن تترتب على ذلك تكاليف معاملات مرتفعة. ومن شأن مشاركة أمريكية أكثر نشاطاً في حوكمة مبادرة المسار السريع أن تساعد في تعزيز التنسيق بين الجهات المانحة.

وتبين التجارب في قطاع الصحة كل ما يمكن القيام به. وقد تسنى للولايات المتحدة من خلال خطة رئيس الولايات المتحدة الطارئة للمساعدة في مجال مكافحة الإيدز أن تسهم إسهاماً كبيراً في الصندوق العالمي من دون أن يتطلب ذلك اتباع هياكل تبليغ منفصلة. إن إصلاح مبادرة المسار السريع على النحو الذي ينادي به هذا الفصل سيفتح الباب أمام اتباع إجراءات مشابهة للمشاركة في تمويل التعليم.

المصادر: PEPFAR (2009) ; Ingram (2009).

أشارت الإدارة الجديدة إلى أنها ترغب في تعزيز التعاون مع الجهات المانحة الأخرى ضمن تعهد واسع النطاق باحترام الملكية الوطنية

الشراكات مع القطاع الخاص لتعبئة التمويل الإضافي. ينبغي على الجهات المانحة أن توفر مبلغ 1,2 مليار دولار المطلوب في الأشهر الثمانية عشر التي تسبق عام 2010، شريطة إعداد استراتيجية إصلاح ترمي إلى إدخال تغيير جذري على مبادرة المسار السريع. وينبغي أن تراعي عمليات تجديد الموارد اللاحقة تقديرات العجز في التمويل المستندة إلى الخطط الوطنية. وعلى المبادرة الجديدة أن تدعم الشراكات بين القطاعين العام والخاص وأن تدعو المؤسسات الخيرية لدعم أهداف التعليم للجميع.

- *تلبية احتياجات البلدان المتأثرة بالنزاعات.* يوفر إصلاح المبادرة فرصة لتلبية الاحتياجات الخاصة بالبلدان المتأثرة بالنزاعات وبسائر الدول الهشة. ويتعين تطبيق المبدأ القاضي باتباع إجراءات واحدة وموحدة على الأطراف جميعاً، وتوجيه المساعدة بحيث تراعي الظروف الحقيقية في كل بلد. ومن شأن إنشاء صندوق

لإعادة بناء التعليم بقيمة 1 مليار دولار ضمن الإطار المتعدد الأطراف لمبادرة المسار السريع بعد إصلاحه أن يساعد على الانتعاش القصير الأجل بينما تعمل الجهات المانحة والحكومات من أجل تحقيق أهداف التخطيط الطويلة الأجل.

- *بناء القدرات على المستوى الوطني*. يتعين أن تستجيب مبادرة المسار السريع على نحو أكبر بكثير لاحتياجات البلدان النامية في مجال بناء القدرات. وينبغي أن يترافق اعتماد إجراءات موحدة للصندوق التحفيزي وصندوق تطوير البرامج التعليمية مع زيادة التعهدات المؤسسية والمالية الرامية لبناء القدرات.
- *قيادة سياسية رفيعة المستوى*. من شأن خطط الإصلاح أن تساعد في تحديد الطرق الممكنة لإنشاء مبادرة مسار سريع تليق بالغرض المتمثل في قيادة جدول أعمال طموح في مجال التعليم للجميع. غير أن النتائج ستتوقف في نهاية المطاف على توافر القيادة السياسية – وهو عنصر كان غائباً حتى الآن. ولم يضطلع الفريق الرفيع المستوى الذي أنشئ لرصد التقدم في إطار عمل داكار بدور قيادي فعال، ولا تزال أسئلة جدية مطروحة بشأن ممارساته الحالية وفائدته لمواجهة التحديات القادمة. وقد رفعت مؤتمرات القمة المتعاقبة التي عقدتها مجموعة البلدان الثمانية تقارير تقليدية الطابع عن مبادرة المسار السريع، من دون الخوض على نحو جوهري في نقاط الضعف التي تعتري المبادرة أو في الأسباب الكامنة وراء ضعف الدعم من الجهات المانحة. ومن شأن اضطلاع الولايات المتحدة والاتحاد الأوروبي بجهد قيادي مشترك في سياق مؤتمر قمة الأهداف الإنمائية للألفية ومؤتمر قمة مجموعة البلدان الثمانية في عام 2010 أن يؤدي دوراً حاسماً في رسم مسار جديد للمبادرة.

الخلاصة

ثمة إقرار واسع بأن مبادرة المسار السريع لم تف بالوعود التي قطعتها، مخلّفة فجوة كبيرة في الهيكلية المتعددة الأطراف للمعونة المخصصة للتعليم. ويكمن الخطر حالياً في أن تلجأ الجهات المانحة والوكالات المتعددة الأطراف إلى تنفيذ نوبة جديدة من الإصلاحات المجزأة الرامية إلى ترقيع آلية لا تلبي الأهداف الأصلية المنشودة منها أصلاً.

وثمة حل بديل في هذا الصدد. إذ يمكن إعادة تشكيل المبادرة كي تلبي الغرض المنشود منها المتمثل في الربط بين تعزيز التخطيط الوطني وزيادة المعونة التي يمكن التنبؤ بها على نحو أكبر، مع التركيز على تسريع وتيرة التقدم نحو تحقيق أهداف محددة في مجال التعليم للجميع. وتدور المبادرة حالياً في حلقة مفرغة، إذ أدى تدني النتائج المحققة إلى تراجع تعهدات الجهات المانحة، مما يصعب بدوره تحسين النتائج المحرزة.

ومن شأن الإصلاحات التي عرضها هذا القسم أن تغير الوضع. وقد بينت المبادرات العالمية في مجال الصحة أن من شأن الترتيبات المتعددة الأطراف التي تعطي نتائج طيبة أن تولد حلقة مثمرة وليست مفرغة، إذ تعبئ الموارد وتعزز التعهدات السياسية على الصعيدين الوطني والدولي.

وسيتطلب إصلاح مبادرة المسار السريع اتخاذ تدابير إضافية وعملية، تدعمها قيادة سياسية رفيعة المستوى ورؤية جديدة. وثمة حاجة لإجراء إصلاحات فورية لإثبات قدرة المبادرة على إعطاء نتائج جيدة ولإعادة الثقة في النهج المتعددة الأطراف في مجال المعونة المخصصة للتعليم. ويتمثل التحدي الأكبر في أن يتعاون مناصرو التعليم في حكومات البلدان النامية، والجهات المانحة، والمجتمع المدني على نحو أكثر فعالية من أجل صياغة جدول أعمال مقنع وذي مصداقية يرمي إلى إحداث التغيير المنشود. ■

من شأن اضطلاع الولايات المتحدة والاتحاد الأوروبي بجهد قيادي مشترك أن يؤدي دوراً حاسماً في رسم مسار جديد للمبادرة

التعلّم برغم الصعاب:
الذهاب إلى المدرسة بالقارب، مالي

© François Perri

الفصل 5

الوفاء بأهداف التعليم للجميع

© UNESCO/Ernesto Benavides

التعليم للجميع: مدرسة ثنائية اللغة ومشتركة بين الثقافات لأطفال السكان الأصليين، بيرو

القضاء على الحرمان في مجال التعليم 271

1- تحديد أهداف تقوم على الإنصاف تخص كافة أهداف التعليم للجميع 272

2- تطوير نظم لجمع البيانات مع التركيز على الإحصاءات التفصيلية بغرض تحديد الجماعات المحرومة ورصد تقدمها 272

3- تحديد عوامل التهميش بالنسبة لجماعة معينة 272

4- اعتماد نهج متكامل في وضع السياسات لمعالجة الأسباب المتداخلة للحرمان من داخل التعليم وخارجه 272

5- زيادة تعبئة الموارد وتعزيز الإنصاف في الإنفاق العام 273

6- ضرورة وفاء الجهات المانحة بالتزاماتها بشأن تقديم المعونة والدعوة إلى عقد مؤتمر للمانحين لصالح التعليم للجميع 273

7- تحسين فعالية المعونة مع زيادة التركيز على الإنصاف والبلدان المتأثرة بالنزاعات 274

8- تعزيز الآلية المتعددة الأطراف لتقديم المعونة للتعليم 274

9- إدراج أنشطة المنظمات غير الحكومية في نظم التعليم الوطنية 275

10- زيادة مستحقات الفئات المحرومة عن طريق التعبئة السياسية والاجتماعية 275

لا توجد وصفة جاهزة تعين على تأمين قدر أكبر من الإنصاف في التعليم. ففي مكافحة الحرمان، تختلف التحديات من بلد إلى آخر والكل يواجهها بما تتاح له من إمكانيات. ولما كان الحرمان يتغذى ويستمر بفضل علاقات القوة غير المتكافئة فإن محاربته يجب أن تنبع من صميم العمليات السياسية والتحالفات التي تتصدى لهذه العلاقات. ويجمع هذا الفصل بعضا من الدروس المستفادة من الممارسات الجيدة ويجملها في عشر نقاط بغية التصدي للحرمان وتسريع التقدم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع.

القضاء على الحرمان في مجال التعليم

لم يبق غير خمس سنوات على موعد تحقيق الأهداف الأساسية العديدة للتعليم للجميع المحددة في إطار عمل داكار والتقدم على طريف الوفاء بهذا الموعد بحلول عام 2015 بات على مفترق الطريق. لاشك أن الكثير قد تحقق خلال العقد المنصرم، ولكن لا يزال أيضا الكثير من أفقر بلدان العالم لا يسير على الطريق المؤدي إلى تحقيق الأهداف التي اعتمدت في داكار بل ويمكن أن يزداد الأمر سوءا إذا لم يتم تداركه. فهناك خطر حقيقي من أن التقدم صوب تحقيق الأهداف المنشودة سيتوقف وأن المكتسبات التي تحققت بعد جهد جهيد في بعض البلدان ستذهب هباء إذا تركت الأزمة المالية الدولية تلقي بضلالها الكثيفة على البلدان الفقيرة بينما لا يلوح في الأفق ما يؤكد أن الفرج بات قريبا وأن أفاق الانتعاش الاقتصادي صارت بادية للعيان بوضوح.

إن هذه النتيجة إن حصلت ستكون مأساة، ولكن مأساة بالإمكان تفاديها. فواقع الحال يقول إن إمكانية تحقيق أهداف داكار باتت موضع تساؤلات جدية بالنسبة للكثير من الدول، ولكن مما لا شك فيه هو إمكانية انتهاج سياسات وطنية ودولية فعالة للحفاظ على ما أحرز من تقدم بل وحتى تسريعه في السنوات القادمة. إن الخطر الذي يحيق بالتعليم وبأهداف داكار بسبب تداعيات الأزمة خطر حقيقي، والأمر يتطلب استجابة فعالة وعاجلة. والأخطر من ذلك ربما هو أن يستمر العمل بالنهج المعتاد والوتيرة السابقة وكأن شيئاً لم يكن، وهو نهج نجده لدى الكثير من الحكومات الوطنية والمؤسسات المالية الدولية وفي بعض منظمات الأمم المتحدة. وإذا أراد العالم أن يخطو خطوة كبيرة باتجاه أهداف داكار يتعين على جميع هذه الأطراف أن تتبنى وتمارس مستوى أرفع في مجال القيادة السياسية. وتشكل قمة عام 2010 المعنية بالأهداف الإنمائية للألفية فرصة لوضع نهج جديد يرقى إلى مستوى التحديات المطروحة.

لقد أكد هذا التقرير على ضرورة وضع مسألة الحرمان في صلب جدول إعمال التعليم للجميع مسلطا الضوء على ما يتمتع به هذا الأمر من أهمية حاسمة في تحقيق الأهداف المنشودة. فالوصول إلى كافة شرائح المجتمع والمناطق التي غفل عنها الركب وسار دونها ليس فقط أمر صائب من منطلق أخلاقي وإنما أيضا أمر عقلاني ينبغي للحكومات الملتزمة بأهداف داكار أن تفعله. وهو أمر صائب لأن أهداف التعليم للجميع هي للجميع فعلا وليس قولا ولأنها تندرج في صميم الالتزام بالعدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان. وهو أمر عقلاني لأن تعزيز الالتزام بالإنصاف والنهج الاستيعابي الجامع هو أنجع وسيلة لتسريع التقدم نحو أهداف عام 2015. بكلمة أخرى، سوف لن يتم بلوغ هذه الأهداف في الكثير من البلدان ما لم توجه الحكومات اهتمامها ومواردها صوب الشرائح المحرومة في المجتمع. وإن مد اليد إلى الذين سار الركب دونهم نتيجة للتمييز القائم على الفقر ونوع الجنس والعرق واللغة وعوامل أخرى من مسببات الحرمان ينبغي يجعل من أولى الأولويات.

وقد ركز الفصل الثاني على مجالات ذات أهمية حاسمة في تطوير تعليم أكثر استيعاباً منها ما يلي:

- المزيد من التركيز على التغذية في مرحلة الطفولة، وعلى صحة الأم، والمزيد من الإنصاف في توفير مستوى جيد من التعليم ما قبل المدرسي؛
- توفير بيانات أكثر دقة ووضوحا بشأن عدد الأطفال غير الملتقين بالمدارس، إلى جانب تطوير أدوات رصد تسمح بقياس أكثر اتساقاً للمكونات الرئيسية لتعميم التعليم الابتدائي: دخول المدرسة في السن المناسب، والتقدم في الصفوف، وإتمام الدورة التعليمية؛
- التزام واضح بجود التعليم وبتحقيق المزيد من الإنصاف في التحصيل التعليمي؛
- تطوير خيارات "الفرصة الثانية" في التعليم للايين الشباب اليافعين والشباب الراشدين الذين فاتتهم فرص التعلم المبكرة؛
- تعزيز التعليم في المجال التقني والمهني من اجل التصدي للبطالة في الوسط الشبابي وبناء الجسور بين المدرسة والعمل؛
- تجديد الالتزام بمحاربة أميّة الكبار من خلال تعزيز البرامج الوطنية؛
- تعزيز الالتزام بتحقيق التكافؤ بين الجنسين في كل المجالات آنفة الذكر.

إن تعزيز الالتزام بالإنصاف والنهج الاستيعابي الجامع هو أنجع وسيلة لتسريع التقدم نحو أهداف عام 2015

إن إعداد وصفات جاهزة لتسريع وتيرة التقدم نحو أهداف التعليم للجميع أمر غير مجد. فالتحديات والفرص والقيود تختلف من بلد إلى آخر وكل بلد يحدد لنفسه مساره الخاص من خلال العمليات السياسية الوطنية، وإن باتت فرص التعلم مشاعة عبر البلدان. ومع اقتراب موعد تحقيق الأهداف المنشودة بحلول عام 2015 وضرورة تذليل العقبات التي تحول دون الوفاء بها، حصر هذا التقرير المشاكل التي ينبغي معالجتها واستند إلى الدلائل المستقاة من عمليات الرصد وتحليلات التجارب القطرية لرسم الخطوط العريضة لبعض الدروس في مجال السياسات.

وتتبلور من هذه الدروس خطة من عشر نقاط للتغلب على مشكلة الحرمان والتهميش في مجال التعليم.

1 تحديد أهداف تقوم على الإنصاف تخص كافة أهداف التعليم للجميع

تحدد الأهداف الإنمائية الدولية، مثل الأهداف التي اعتمدت في داكار والأهداف الإنمائية للألفية، أهدافاً وطنية، وتفعل الشيء نفسه معظم الاستراتيجيات الوطنية في مجال التعليم. وتعتبر الأهداف الوطنية مهمة لأنها توفر معايير مرجعية ثمينة لقياس التقدم، ولكنها ليست كافية. فالحكومات يتعين عليها أيضا تحديد أهداف تقوم على الإنصاف تركز على المحرومين، أي أهداف تتمثل في تقليص أوجه التباين بسبب الثروة ونوع الجنس واللغة ومحل الإقامة. وتساعد البيانات والتقارير الوطنية والدولية بشأن مدى الالتزام بتطبيق هذه الأهداف في تسليط الضوء أكثر فأكثر على المحرومين وأوضاعهم، وتحديد مجالات التقدم والمشاكل، وإرشاد السياسات العامة بشأن أفضل الخيارات المتاحة.

2 تطوير نُظم لجمع البيانات مع التركيز على الإحصاءات التفصيلية بغرض تحديد الجماعات المحرومة ورصد تقدمها

إن لعملية الرصد والقياس أهمية كبيرة في محاربة الحرمان والتهميش في مجال التعليم. وينبغي النظر إليها كجزء جوهري من الاستراتيجيات الرامية إلى تحديد الفئات الاجتماعية والمناطق التي لم تلحق بركب التعليم وتسليط المزيد من الضوء عليها وتحديد أفضل السبل إلى إنصافها في إطار السياسات العامة. كما أن عمليات الرصد والإحصاءات التفصيلية الفعالة ضرورية أيضا لقياس وتقييم التقدم نحو تحقيق الأهداف القائمة على الإنصاف. وفي كثير من الأحيان تخفق الاستقصاءات الإحصائية الوطنية في إعطاء صورة كاملة عن ظروف وأوضاع الذين فاتهم ركب التعليم مما يزيدهم حرماناً وتهميشا. ويصعب كذلك الحصول في الوقت المناسب على بيانات تساعد في رصد عدم مراعاة الإنصاف في التعليم وحصر الثغرات وأوجه الخلل بهذا الخصوص.

ينبغي للحكومات استخدام البيانات لتخصيص الموارد للمدارس والمناطق الضعيفة الأداء

ويمكن استخدام بيانات الحرمان والتهميش في التعليم التي أعدت لهذا التقرير كجزء من مجموعة أدوات أكبر لتعزيز التركيز على الإنصاف. وبغية إرشاد السياسات، ينبغي للحكومات أن تستثمر المزيد في جمع البيانات الوطنية من أجل فهم حالات التهميش ضمن سياقاتها ومعرفة أسبابها. كما يمكن استخدام هذه البيانات لمعالجة الثغرة الناجمة عن عدم مراعاة الإنصاف في التعليم عن طريق تخصيص الموارد للمدارس والمناطق الضعيفة الأداء. ومن المهم أيضا ألا تعتبر البيانات أداة مفردة في مجال رسم السياسات. فعمليات البحوث النوعية التي تبرز صوت الفئات المحرومة لها أيضا أهمية كبيرة في تطوير السياسات. ذلك أن أفضل من يفهم أسباب الحرمان والتهميش هم المحرومون والمهمشون أنفسهم.

3 تحديد عوامل التهميش بالنسبة لجماعة معينة

إن التهميش في مجال التعليم نتاج لحرمان موروث، وعوامل اجتماعية راسخة، وعلاقات قوة غير متكافئة، وترتيبات اقتصادية غير منصفة، وسياسات خاطئة. ويعني التهميش عموما تقليص فرص الأطفال في التعلم بسبب عوامل خارجة عن إرادتهم وسيطرتهم مثل الوضع المادي للأسرة ونوع الجنس والانتماء الإثني واللغة. وتتجلى هذه العوامل وتأثيرها في أشكال بالغة التنوع. فالفقر والوصم والتمييز الاجتماعي والمستحقات القانونية المحدودة وضعف التمثيل السياسي لها كلها دور مؤثر في هذا الصدد، وتجتمع هذه العوامل وتجلياتها وتتضافر بطرق وسياقات مختلفة. فالمشاكل التي يواجهها سكان الأحياء الفقيرة في المناطق الحضرية تختلف عن المشاكل التي تواجه سكان الريف الفقراء. ويشكل الفقر القاسم المشترك للجماعات المحرومة في مجال التعليم. وعندما تضاف إلى الفقر عوامل تهميش أخرى كنوع الجنس – ولاسيما الإناث والفتيات الصغيرات تحديدا – والانتماء إلى الأقليات العرقية، وضروب العوق عند الأطفال، فإن حالة التهميش والحرمان تتفاقم بسبب المواقف والسلوكيات الاجتماعية التي تدمر الثقة بالنفس وتقلل من قيمة التعليم. ويشكل فهم هذه العوامل مسألة هامة لأن التدابير الناجحة لمعالجة التهميش لابد لها أن تستهدف الأسباب المحددة التي تقف وراء التهميش والتي تغفل عنها العلاجات ذات الطابع العام.

4 اعتماد نهج متكامل في وضع السياسات لمعالجة الأسباب المتداخلة للحرمان داخل مجال التعليم وخارجه

لا يوجد بديل عن القيادة السياسية في محاربة الحرمان والتهميش في مجال التعليم. وينبغي للحكومات أن تجعل من عملية تحقيق الإنصاف في التعليم أولوية كبرى في السياسة الوطنية وأن تعمم المنافع الاجتماعية والاقتصادية المتأتية من توسيع نطاق التعليم الاستيعابي والجامع.

ويحدد "مثلث التعليم الاستيعابي" الذي تمت بلورته لهذا التقرير ثلاثة مجالات عريضة للإصلاح هي:

- *يتعين على الحكومات تخفيض تكاليف التعليم وتعزيز إتاحته* من خلال إلغاء الرسوم المدرسية النظامية وغير النظامية وتقديم دعم هادف للمحرومين والمهمشين. وإن تقليص المسافة بين المدارس ومناطق السكن مسألة مهمة أيضا، لاسيما فيما يتعلق بتكافؤ الجنسين.كما أن اعتماد نهوج أكثر مرونة في توفير التعليم، بما في ذلك المدارس الجوالة للمجتمعات الرعوية والصفوف المتعددة المستويات في المناطق النائية، أمر من شأنه أن يجعل التعليم في متناول يد أكثر أطفال العالم حرمانا وتهميشا.
- *ضرورة اتخاذ تدابير واسعة النطاق لتعزيز بيئة التعلم.* إن مراعاة الإنصاف في توزيع المعلمين وتطوير التعليم

المشترك بين الثقافات والثنائي اللغة هما من الأولويات الأساسية التي من شأنها تحسين مواءمة التعليم للفئات المحرومة والمهمشة والإسهام في قهر الوصم الاجتماعي. ومن الأهمية بمكان أيضا توجيه الدعم المالي والتربوي إلى المدارس في المناطق المعدمة أو التي توجد فيها أعداد كبيرة من المحرومين.

- *إتاحة المزيد من المستحقات والفرص* من خلال تطبيق القوانين ضد التمييز وتوفير برامج الحماية الاجتماعية وإعادة توزيع المال العام. ويقع على عاتق الحكومات أن تكفل تواؤم التشريعات الوطنية مع مبادئ حقوق الإنسان. ومن المهم كذلك القيام بتعبئة سياسية في أوساط الفئات المحرومة وغيرها من شرائح المجتمع. ومن الشواهد التاريخية البارزة على أهمية هذا الأمر تجربة حركة الحقوق المدنية في الولايات المتحدة حيث استخدمت التعبئة السياسية لتحقيق إصلاحات قانونية تكفل حقوق المحرومين المهضومة.

وكل هذه العناصر مترابطة ولا ينبغي النظر من ثم إلى أي واحد منها بمعزل عن الآخر. فمثلما يتأتى الحرمان باجتماع عوامل مترابطة فإن الاستراتيجيات الرامية إلى توفير تعليم أكثر استيعاباً ينبغي أن تنطوي هي أيضا على تدابير مترابطة بغية تمكين المحرومين. كما أن أكثر السياسات فعالية وإنصافا في مجال التعليم سوف تعجز عن التغلب على الحرمـــان والتهميش في التعليم ما لم تكن جزءا من استراتيجية أوسع نطاقا لمحاربة الفقر والأوجه القصوى لعدم المســـاواة. ولهذا السـبب أكـد هذا التقرير على أهميـــة السياسات الوطنيـــة المتكاملة في تحقيق الاستيعاب الاجتماعي.

5 زيادة تعبئة الموارد وتعزيز الإنصاف في الإنفاق العام

لقد زاد الكثير من الحكومات تمويل التعليم منذ عام 2000 مع إيلا ء أهمية أكبر للتعليم الأساسي. وهو بلا شك توجه إيجابي يدعو إلى التقدير ولكن المطلوب أكثر من هذا بكثير. ويرى التقرير أن للدول ذات الدخل المنخفض إمكانية زيادة الإنفاق على التعليم الأساسي بنحو 0.7% من الناتج المحلي الإجمالي أو 7 مليار دولار. هذا وينبغي الأخذ بعين الاعتبار أن الضغوط على الميزانيات جراء تباطؤ الاقتصاد العالمي زادت من أهمية مراعاة الإنصاف في الإنفاق العام. وفي كثير من الأحيان، تعزز أنماط الاعتمادات في الميزانية أوجه اللامساواة في مجال التعليم وغيره من المجالات.

إن إعادة توزيع الإنفاق العام من الوسائل الأساسية لتوسيع نطاق الاستحقاقات والفرص. ومعظم الحكومات تضمّن ماليتها العامة بعض العناصر الخاصة بإعادة توزيع الإنفاق ولكنها لا تستغل كما يجب. وحاصل الأمر أن المناطق الغنية تتمتع عادة بمستويات عالية من التمويل. لذلك من المهم أن تطور الحكومات صيغاً تمويلية تعطي الأولوية لأكثر الأفراد والمناطق احتياجا أي صيغاً تكفل تقديم الدعم الهادف لأكثر المناطق والفئات فقراً. كما يجب أن يذهب مبدأ الإنصاف في الإنفاق العام إلى أبعد من مجرد التساوي في الإنفاق للفرد الواحد. ذلك أن توفير فرص متساوية للأطفال الذين يعيشون في مناطق نائية وفي كنف أسر تعاني من فقر مدقع وتمييز اجتماعي من شأنه أن يتطلب على الأرجح مستويات من التمويل أعلى مما يتوفر للمناطق الأكثر غنى حيث تتدنى مستويات الحرمان. والاستثمار في البرامج الاجتماعية الموجهة لصالح المناطق والفئات المحرومة مهم أيضا في إعادة توزيع المال العام لأسباب ليس أقلها المردود العالي الذي يترتب على هذه البرامج فيما يتعلق بالإنصاف في التعليم. وتوجد دلائل وفيرة تثبت أن التحويلات النقدية وشبكات الأمان الاجتماعي والأنشطة الأوسع نطاقا يمكنها أن تخفف من وطأة الحرمان على الأسر الفقيرة على نحو لا يفضي بهذه الأسر إلى سحب أطفالها من المدارس أثناء الهزات الاقتصادية والجفاف وغير ذلك من الأزمات. وإن سياسات الحماية الاجتماعية، المتطورة إلى حد بعيد في كثير من البلدان ذات الدخل المتوسط، بإمكانها أن تلعب دوراً كبيرا جدا في معالجة الحرمان والتهميش في مجال التعليم في أشد البلدان فقراً.

من المهم أن تطور الحكومات صيغاً تمويلية تكفل تقديم الدعم الهادف لأكثر المناطق والفئات فقراً

6 ضرورة وفاء الجهات المانحة بالتزاماتها بشأن تقديم المعونة والدعوة إلى عقد مؤتمر للمانحين لصالح التعليم للجميع

لئن كان أداء البلدان في العمل على تحقيق أهداف داكار يتفاوت من بلد إلى آخر فإن الجهات المانحة أخفقت بشكل جماعي في الوفاء بالتزاماتها بتقديم الدعم المطلوب. فمستويات الدعم الحالية تقصر بكثير عن المستوى المطلوب. والالتزامات بشأن التعليم الأساسي، التي هي أصلا دون المستوى اللازم لسد الثغرة التمويلية للتعليم للجميع، انخفضت بنحو الخمس في عام 2007. ومن المهم أن يتم تدارك هذا العجز وأن تميل الكفة إلى زيادة المعونة عن طريق الالتزامات المالية لعام 2008.

إن تسريع التقدم نحو أهداف التعليم للجميع يتطلب أن تلتزم الجهات المانحة بالتعهدات التي قطعتها على نفسها في عام 2005 وأن تعزز التزامها بالتعليم. وتتمثل الأولوية الفورية في تقديم مبلغ إضافي للمعونة العالمية مقداره 20 مليار دولار أمريكي للوفاء بوعود عام 2005. وقد أدت الضغوط على الميزانيات الحكومية جراء الأزمة المالية إلى تنامي حالة جديدة من عدم اليقين في الكثير من البلدان بشأن وجهة المعونة في المستقبل. ويتعين على الجهات المانحة أن تحذو حذو المملكة المتحدة في الالتزام بالإبقاء على الزيادات الحقيقية للمعونة بنفس المستويات المحددة في ميزانيات ما قبل الأزمة.

لقد بينت الوقائع أن الثغرة التمويلية للتعليم للجميع أكبر مما كان يفترض سابقا، إذ تبلغ على الصعيد العالمي 16 مليار دولار سنويا، حصة أفريقيا منها حوالي الثلثين. وينبغي أن ترتفع مستويات المعونة المقدمة للتعليم الأساسي في البلدان ذات الدخل المنخفض التي يغطيها استقصاؤنا والبالغ عددها 46 بلدا من نحو 2.7 مليار دولار إلى نحو 16 مليار دولار سنويا.

إن الضرورة العاجلة لتعبئة المجتمع الدولي بشأن المعونة زادتها إلحاحا الأزمة المالية العالمية، إذ أدى التباطؤ الاقتصادي إلى تعرض الكثير من البلدان المنخفضة الدخل إلى ضغوط مالية شديدة يمكن أن تؤدي إلى تخفيض الإنفاق على التعليم الذي كان مقررا في الاستراتيجيات الوطنية أو إلى تخفيض الميزانية. وستكون النتيجة تباطؤ التقدم في مجال التعليم أو حتى تراجعه جراء تقويض الاستثمار في حشد المعلمين وبناء قاعات الدرس وتطوير بيئات جيدة للتعلم.

ومع اقتراب الموعد المحدد في عام 2015، بات من الضروري أن تتحرك الجهات المانحة على وجه السرعة لسد الثغرة المالية. ويجب أن يوفَّر الحجم الأكبر من الاستثمار المطلوب خلال السنتين القادمتين إذا كان يراد تسريع التقدم. وعلى هذه الخلفية، ينبغي دعوة مؤتمر للمانحين لصالح التعليم للجميع في عام 2010 وذلك كجزء من استراتيجية أوسع من أجل التقدم صوب الأهداف الإنمائية للألفية.

إذا أريد لمبادرة المسار السريع أن تستمر في المستقبل كآلية لتمويل التعليم فمن الضروري خضوعها لعملية إصلاح أساسي

7 تحسين فعالية المعونة مع زيادة التركيز على الإنصاف والبلدان المتأثرة بالنزاعات

يتعين على الجهات المانحة تعزيز الجهود من أجل تنفيذ إعلان باريس بشأن فعالية المعونة. وعلى الرغم من أن بعض التحسينات طرأت في هذا الصدد إلا أن المعونة غالبا ما تصاحبها تكاليف عالية على مستوى المعاملات بسبب ضعف التنسيق والفشل في استخدام النظم الوطنية وتفضيل العمل على مستوى المشروعات.

وينبغي أن تقترن زيادة مستويات المعونة بتحول في الأولويات صوب المزيد من التعليم الأساسي في البلدان المنخفضة الدخل. وقد جرت عموما بعض الخطوات في هذا الاتجاه منذ التزامات داكار ولكن يتعين على عدة جهات مانحة إعادة النظر في ميزانيات دعمها لمختلف مستويات التعليم. وإن وجود ثغرات تمويلية في مجال التعليم الأساسي يضع موضع التساؤل الحصة الكبيرة من المعونة الموجهة للتعليم العالي من قبل بعض الجهات المانحة – ولاسيما فرنسا وألمانيا واليابان – وكذلك عملية حساب المبالغ المقدمة لمؤسسات التعليم العالي في البلد المانح، في إطار المنح والبعثات المخصصة لطلبة البلدان المتلقية للمعونة، كجزء من المعونة العالمية التي تعهدت البلدان المانحة بتقديمها إلى البلدان المستحقة لها.

كما لا تزال البلدان المتأثرة بالنزاعات تعاني من إهمال الجهات المانحة. ويتسم الدعم المقدم لهذه البلدان بعدم التكافؤ والانتظام، وجرى تجاوز العديد من البلدان لأنها لم تستطع الوفاء بالمتطلبات الصارمة وغير المرنة التي تفرضها الجهات المانحة فيما يتعلق بالتبليغ وتقديم المعلومات. وهكذا تضيع على نطاق واسع فرص إعادة البناء مما يزيد من مخاطر العودة إلى النزاعات. ويواجه العمل في دول متأثرة بالنزاعات الحكومات بطائفة واسعة من التحديات على صعيد الحوكمة. وتدل القرائن أن هذه التحديات يمكن مواجهتها باعتماد قدر أكبر من المرونة والابتكار وقدر أقل من نهج "الابتعاد عن المخاطرة" في مفهومه المالي والاقتصادي. فعلى سبيل المثال، برهنت الصناديق الاستئمانية المتعددة المانحين على إمكانية زيادة المعونة في أصعب الظروف.

8 تعزيز الآلية المتعددة الأطراف لتقديم المعونة للتعليم

لا تزال المعونة المقدمة للتعليم تعاني من ضعف إطار التعاون المتعدد الأطراف. فقد بات من الواضح أن الإطار الحالي غير مؤهل لتسريع التقدم نحو تحقيق الأهداف المنشودة في عام 2015. إذ فشل بشكل صارخ في زيادة تعبئة الموارد المالية بالمستوى المطلوب وفي المحافظة على مكانة التعليم في صلب الأجندة الإنمائية الدولية. وعلى خلاف قطاع الصحة – حيث نجحت المبادرات العالمية في توسيع نطاق التمويل وتطوير قاعدة عريضة من الجهات المانحة وأوجدت قنوات متعددة الأطراف للتمويل عن طريق القطاع الخاص – ظل التعليم يفتقر إلى آلية قوية وفعالة متعددة الأطراف. وتكمن مسالة القيادة السياسية في لب هذه المشكلة.

إن الإطار الحالي المتمثل في مبادرة المسار السريع يفتقر إلى المصداقية كأساس لتطوير إطار طموح متعدد الأطراف. فعلى الرغم من أن المبادرة حققت بعض الانجازات الكبيرة إلا أنها لم تبرز كقوة ومحرك للتغير مثلما كان مأمولا عند نشأتها. وأخفقت في تعبئة المعونة الثنائية الأطراف على نحو ملموس ومؤثر. كما أن التمويل المباشر الذي قدمته المبادرة عبر صندوقيها الاستئمانيين – الصندوق التحفيزي وصندوق تطوير البرامج التعليمية – كان محدودا. علاوة على ذلك، اتسم الصندوق التحفيزي ببطئه في دفع الاعتمادات المقررة وأضعف في بعض الأحيان الدعم المُنسَّق الذي تقدمه الجهات المانحة للسياسات المملوكة وطنيا. هذا فضلا عن أن البلدان المتأثرة بالنزاعات لم تتلق سوى دعم محدود.

وإذا أريد لمبادرة المسار السريع أن تستمر في المستقبل كآلية لتمويل التعليم فمن الضروري خضوعها لعملية إصلاح أساسي. كما يتعين على الجهات المانحة توفير المال اللازم لتلبية الاحتياجات الأساسية المتوقعة للصندوق التحفيزي والبالغ قدره 1.2 مليار دولار، شريطة تنفيذ التدابير الإصلاحية في وقت مبكر مع الالتزام بتحسين معدلات المدفوعات. فالجهات المانحة تحتاج إلى ضمانات ملموسة تقنعها بأن هذه الموارد سوف تصرف بطريقة فعالة وأن معدلات المدفوعات سوف تتحسن. لذلك يجب بداية إعادة تشكيل مبادرة المسار السريع كمنظمة مستقلة غير خاضعة للبنك الدولي، ويكون للبلدان النامية فيها صوت مسموع في مختلف مستويات القرار. وينبغي أن تسترشد عملية إصلاح المبادرة بتجارب صناديق الصحة العالمية وتستخلص منها الدروس المفيدة مثل الصندوق العالمي لمكافحة الإيدز والسل والملاريا وغيره من المبادرات العالمية المماثلة. ومع الإقرار بأن صناديق الصحة هذه لها أيضا جوانبها السلبية ولاسيما فيما يتعلق بالأضرار التي

يسببها التمويل العمودي، إلا أنها استطاعت تعبئة مصادر تمويل جديدة وإضافية، وأنشأت قاعدة عريضة من الجهات المانحة، وأشركت القطاع الخاص في حملاتها، وفتحت آفاق جديدة ومبتكرة للتمويل ، وحشدت الدعم السياسي لقضيتها. وإلى هذا المستوى من العمل والإنجاز يجب أن يرتقي الطموح في مجال التعليم، مُعَززا بمبادرة للمسار السريع بعد الإصلاح تعمل وفق تكليف واضح يتمثل في سد كافة الثغرات التمويلية للتعليم للجميع.

وتقتضي الآلية المتعددة الأطراف الفعالة في مجال التعليم إجراء تغييرات مؤسسية واسعة النطاق. وهنا يجدر القول بأن الفريق الرفيع المستوى التابع لمبادرة المسار السريع الذي أنشئ لغرض الإشراف على سير التقدم ووضع الخطط على الصعيد العالمي وحشد الدعم الدولي لم يقم بعمله بصورة فعالة. فالدورات السنوية للتخطيط والاجتماعات تفتقر إلى التركيز الاستراتيجي وتتوج عادة باعتماد بيانات تفتقر إلى الوضوح والمتابعة. وهناك دواع حقيقية لاستبدال الترتيب الحالي ببنية متينة تميل كفتها أكثر نحو تحقيق النتائج. وكأولوية عاجلة، يتعين على الفريق الرفيع المستوى أن يبادر بحزم لتطوير بنية متعددة الأطراف في مجال التعليم أكثر طموحا وفعالية.

9 إدراج أنشطة المنظمات غير الحكومية في نظم التعليم الوطنية

إن مسؤولية تحقيق أهداف التعليم للجميع تقع في نهاية المطاف على عاتق الحكومات، وهي التي تحاسب على النتائج. بيد أن المنظمات غير الحكومية تقف في طليعة العاملين على توفير الفرص التعليمية للجماعات المهمشة. ويقوم الكثير من هذه المنظمات بتوفير التعليم في الأحياء الفقيرة والمناطق الريفية النائية. كما أنها تعمل بتماس مباشر مع العمال الأطفال والرعويين والأطفال المعاقين في ظروف وبيئات شديدة التنوع. وتتصدر هذه المنظمات الصف الأمامي في مجال توفير "الفرصة الثانية" في التعليم للأطفال والشباب والراشدين الذين حُرموا من فرصة التعليم في المرحلة الابتدائية أو من السنوات الأولى من التعليم الثانوي. وتكون هذه الأنشطة في منتهى الفعالية حين تأخذ بيد المحرومين وتنير لهم السبيل إلى الحصول على عمل ملائم أو إلى العودة إلى التعليم النظامي، وحين تجري بالتشاور مع أصحاب الشأن (أي المحرومين) أنفسهم. إن إدراج الأنشطة الناجحة للمنظمات غير الحكومية في نظم التعليم الوطنية يساعد هذه النظم في الوصول إلى هذا المستوى من الفعالية.

10 زيادة مستحقات الفئات المحرومة عن طريق التعبئة السياسية والاجتماعية

إن التصدي للتهميش والتغلب عليه يعني ليس فقط تغيير السياسات وإنما أيضا تغيير علاقات القوة. ويمكن للتشريعات أن تقوم بدور حاسم في زيادة مستحقات الفئات المحرومة من الموارد والخدمات، ويمكن للقوانين الوطنية أن تحدد مبادئ عدم التمييز وتساوي الفرص. بيد أن التشريعات تكون فعالة حين تصحبها تعبئة اجتماعية وسياسية. والأمثلة على ذلك كثيرة ابتداء من حركة الحقوق المدنية في الولايات المتحدة وحتى حركات السكان الأصليين في أمريكا اللاتينية ومرورا بحركة لغة الماوري في نيوزيلندا، وفي كل هذه الحركات قامت جماعات ومنظمات المجتمع المدني بدور أساسي في بناء التحالفات وصياغة المطالب التي أدت إلى التغيير. وقد علمتنا دروس التاريخ أنه لا يمكن إنصاف المحرومين والمهمشين إلا من خلال تمكينهم وتقوية حضورهم في عملية صنع القرار السياسي.

وبإمكان منظمات المجتمع المدني أن تقوم بدور هام على الصعيد الدولي من خلال إيصال صوت المهمشين إلى المحافل الدولية الحكومية. وتتنكب هذه المنظمات أيضا مسؤولية مساءلة الجهات المانحة والحكومات بشأن التعهدات التي قطعتها على نفسها في داكار. وتقوم الحملة العالمية من أجل التعليم، وهي تحالف عريض بين المنظمات غير الحكومية ونقابات المعلمين وجماعات أخرى من المجتمع المدني بدور حيوي في هذا المجال. وقد أبرزت وجه التعليم في الأجندة الإنمائية العالمية، وأقامت علاقات مبتكرة مع جهات واسعة وطورت استراتيجيات في مجال الاتصالات من أجل الوصول إلى الجمهور العريض، ومن الأمثلة على ذلك حملة "هدف 1" التي نظمتها مع الاتحاد الدولي لرابطات كرة القدم (فيفا) في إطار دورة كأس العالم لعام 2010 في جنوب أفريقيا. وإذ نتطلع إلى المستقبل نجد من المهم أن تكثف الحملة العالمية من أجل التعليم جهودها لتضع وكالات الأمم المتحدة والجهات المانحة أمام مسؤوليتها في الوفاء بالتزاماتها بشأن التعليم للجميع وفي رفع مستويات الأداء والقيادة. ■

تقف المنظمات غير الحكومية في طليعة العاملين على توفير الفرص التعليمية للجماعات المهمشة

© G.M.B. Akash/PANOS

تحسين الفرص في الحياة: طالب يشق طريقه عبر مياه الفيضان– بنغلادش

الملحق

مؤشر تنمية التعليم للجميع 278

الجدول ألف – 1: توزيع البلدان وفقا لتقييم مؤشر تنمية التعليم للجميع لعام 2007 279

الجدول ألف – 2: مؤشر تنمية التعليم للجميع ومكوناته، 2007 285

الجدول ألف – 3: ترتيب البلدان وفقا لقيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع ومكوناته، 2007 287

الجدول ألف – 4: تغيّر مؤشر تنمية التعليم للجميع ومكوناته بين عامي 1999 و2007 289

الجدول ألف – 5: تغيّر مؤشر تنمية التعليم للجميع ومكوناته بين عامي 2006 و2007 290

معاهدات دولية مختارة في مجال حقوق الإنسان ذات صلة بأهداف التعليم للجميع 292

التأثير التعليمي لمجموعة مختارة من برامج الحماية الاجتماعية 294

الجداول الإحصائية

مقدمة 296

الجدول 1: إحصاءات أساسية 300

الجدول 2: محو الأمية لدى الكبار والشباب 308

الجدول 3 – ألف: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة: الرعاية 316

الجدول 3 – باء: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة: التربية 324

الجدول 4: الانتفاع بالتعليم الابتدائي 332

الجدول 5: المشاركة في التعليم الابتدائي 340

الجدول 6: الفعالية الداخلية: الرسوب في مرحلة التعليم الابتدائي 348

الجدول 7: الفعالية الداخلية: نسب التسرب من التعليم الابتدائي ونسب إتمام هذه المرحلة من التعليم 356

الجدول 8: المشاركة في التعليم الثانوي 364

الجدول 9 – ألف: المشاركة في التعليم العالي 372

الجدول 9 – باء: التعليم العالي: توزيع الطلاب بحسب مجالات الدراسة ونِسب مشاركة الإناث في كل مجال، العام الدراسي المنتهي في 2006 380

الجدول 10 – ألف: هيئة التدريس في مرحلتي التعليم قبل الابتدائي والابتدائي 388

الجدول 10 – باء: هيئة التدريس في التعليم الثانوي والتعليم العالي 396

الجدول 11: الالتزام بالتعليم: الإنفاق الحكومي 404

الجدول 12: اتجاهات في المؤشرات الأساسية أو البديلة لقياس مدى تحقيق أهداف التعليم للجميع 1 و2 و3 و4 و5 412

الجدول 13: اتجاهات في المؤشرات الأساسية أو البديلة لقياس مدى تحقيق الهدف 6 من أهداف التعليم للجميع 420

الجداول الخاصة بالمعونة

مقدمة 429

الجدول 1: المساعدة الإنمائية الرسمية الثنائية والمتعددة الأطراف 431

الجدول 2: المعونة الثنائية والمتعددة الأطراف للتعليم 432

الجدول 3: الجهات المتلقية للمساعدة الإنمائية الرسمية 434

الجدول 4: الجهات المتلقية للمعونة المقدمة للتعليم 438

المسرد 446

المراجع 450

المختصرات 483

الفهرس 486

مؤشر تنمية التعليم للجميع

لئن كان لكل هدف من أهداف التعليم للجميع الستة المعتمدة في عام 2000 أهميته في حد ذاته، فإن الالتزام الذي تعهدت به الحكومات في المنتدى العالمي للتربية في داكار يقضي بدعم التقدم على جميع الجبهات، أي العمل على تحقيق هذه الأهداف مجتمعة. ويوفر مؤشر تنمية التعليم للجميع (EDI) مقياساً مركباً لحساب مجمل ما يحرز من تقدم على صعيد الانتفاع بالتعليم والإنصاف والجودة. وبالنظر إلى الصعوبات في جمع البيانات،[1] يقتصر المؤشر على الأهداف الأربعة الأكثر قابلية للقياس معطيا وزنا متساويا لكل هدف منها، وهي:

- تعميم التعليم الابتدائي (الهدف 2)، ويقاس بنسبة القيد الصافية المعدّلة في المرحلة الابتدائية؛[2]
- محو أمية الكبار (الهدف 4)، ويقاس بنسبة القرائية لدى البالغين من العمر 15 عاما فما فوق؛[3]
- التكافؤ بين الجنسين (الهدف 5)، ويقاس بمؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع، وهو متوسط مؤشرات التكافؤ بين الجنسين الخاصة بنسب القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي والثانوي، ونسبة قرائية الكبار؛
- جودة التعليم (الهدف 6)، ويقاس بنسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس[4].

وتمثل قيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع لبلد ما المتوسط الحسابي لمؤشرات تنمية التعليم للجميع البديلة الأربعة. وتتراوح قيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع لكل بلد بين صفر و1. ويرمز الرقم 1 إلى التحقيق الكامل للتعليم للجميع[5].

ويتناول هذا القسم حالة مؤشر التعليم للجميع وترتيب درجاته لعام2007، ويقدم لمحة مفصلة عن المنهجية.

مؤشر تنمية التعليم للجميع في عام 2007

حسبت قيم مؤشر التعليم للجميع للسنة الدراسية المنتهية عام2007 في 128 بلدا[6]. و لا تزال محدودية البيانات المتاحة تحول دون شمول عدد أكبر من البلدان بعملية التقييم. ومعظم البلدان التي لم تشملها عملية التقييم تعاني من أوضاع النزاع[7] أو لا تتوفر لديها نظم معلومات إحصائية سليمة.

ويتغير ترتيب البلدان في سلّم مؤشر تنمية التعليم للجميع من سنة إلى أخرى بسبب التغيرات التي تطرأ على البيانات وعدد الدول التي يشملها المؤشر. ففيما يخص عام 2007، تتصدر النرويج المرتبة الأولى وتأتي النيجر في المرتبة الأخيرة لتحل محل تشاد الذي لم يشمله التقييم في هذه السنة نظراً لعدم وجود بيانات حديثة عن نسبة القيد الصافية المعدّلة في المرحلة الابتدائية.

ويعرض الجدول ألف – 1 نتائج حساب مؤشرات تنمية التعليم للجميع لعام 2007 بحسب المناطق. فمن بين البلدان ألـ 128 المشمولة بعملية التقييم:

- بلغ مجموع البلدان التي حققت الأهداف الأربعة للتعليم للجميع التي يسهل قياسها من الناحية الكمية (44 بلداً) أو أصبحت قريبة من تحقيق هذه الأهداف (18 بلداً) 62 بلدا – أي بزيادة ستة بلدان على عدد البلدان في عام 2006 – إذ سجل مؤشر تنمية التعليم للجميع فيها قيما تصل إلى 0.95 أو أكثر. وبالإضافة إلى البلدان التي حققت مستوى عالياً في الإنجاز وتقع في أمريكا الشمالية وأوروبا، تحتوي القائمة على بلدان من جميع المناطق الإقليمية الأخرى باستثناء منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى[8]. وقد حققت هذه البلدان، باستثناء عدد قليل منها[9]، تقدماً متوازناً في مجال تحقيق الأهداف الأربعة التي يشملها هذا المؤشر. فالحق في التعليم في هذه البلدان حقيقة واقعة وليس مجرد كلام، كما أن التعليم فيها إجباري فضلا عن أنه مجاني في أكثر الحالات.
- بلغ 36 بلداً منتصف الطريق في تحقيق أهداف التعليم للجميع وسجلت قيماً تتراوح بين 0.80 و0.94. وحظيت منطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي بالقسم الأكبر من هذه البلدان (16 بلداً)، تليها أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (8 بلدان)، ومن ثم الدول العربية (6 بلدان). ويتسم سجل التقدم في معظم هذه البلدان بالتباين إذ إن مستوى المشاركة في التعليم المدرسي فيها عال (حيث بلغت نسبة القيد الصافية المعدلة في المرحلة الابتدائية نحو 93%) بينما

1 - لا تتوافر بيانات موثوقة وقابلة للمقارنة بشأن الهدف 1 (الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة) وذلك فيما يخص معظم البلدان، أما الهدف 3 (احتياجات التعلم لدى الشباب والكبار) فلا يزال من الصعب قياس ورصد التقدم على طريق تحقيقه.

2 - تقيس نسبة القيد الصافية المعدّلة للتعليم في المرحلة الابتدائية عدد التلاميذ المقيدين في المدرسة سواء في المستوى الابتدائي أو الثانوي.

3 - تستند بيانات القرائية المستخدمة إلى أساليب التقييم التقليدية – تصريح ذاتي أو تصريح طرف ثالث أو مؤشرات التحصيل الدراسي البديلة – لذا ينبغي توخي الحذر في تفسيرها، فهي لا تعتمد على أي اختبار وقد تبالغ في تقدير مستوى القرائية.

4 - فيما يخص البلدان التي يمتد فيها التعليم الابتدائي إلى أكثر من خمس سنوات، تستخدم نسبة البقاء في التعليم الابتدائي حتى الصف الأخير.

5 - للمزيد من المعلومات بشأن الأساس المنطقي لمؤشر التعليم للجميع ومنهجيته، انظر فيما يلي القسم الخاص باختيار مؤشرات التعليم الذي يتضمن عرضا مفصلا لقيم المؤشر وترتيب درجاته في عام 2007.

6 - كان عدد البلدان المشمولة بالمؤشر في عام 2006 يبلغ 129 بلداً.

7 - تشمل قائمة البلدان التي تعاني من أوضاع النزاع أفغانستان وأنغولا وبوروندي وجمهورية أفريقيا الوسطى وتشاد وجمهورية الكونغو الديمقراطية وكوت دي فوار وإريتريا وإثيوبيا وغينيا بيساو وليبيريا وميانمار ونيبال وباكستان ورواندا والسنغال وسيراليون والصومال والسودان وأوغندا.

8 - ورد في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2009 بلد واحد من هذه المنطقة، وهو سيشل، ضمن قائمة البلدان التي حققت التعليم للجميع، وقد حذف اسمه من القائمة بسبب عدم وجود بيانات حديثة عن نسبة القيد الصافية المعدّلة في المرحلة الابتدائية ونسبة البقاء حتى الصف الخامس.

9 - بقيت نسبة القيد الصافية المعدّلة في المرحلة الابتدائية عند 90% أو أقل في جمهورية مولدوفا وأوكرانيا كما هو حال معدل نسبة محو أمية الكبار في البحرين والإمارات العربية المتحدة.

الجدول ألف–1: توزيع البلدان وفقا لتقييم مؤشر تنمية التعليم للجميع لعام 2007

	بعيدة عن تحقيق التعليم للجميع؛ مؤشر تنمية التعليم للجميع أقل من 0.80	وضع وسيط؛ مؤشر تنمية التعليم للجميع بين 0.80 و0.94	قريبة من تحقيق التعليم للجميع، مؤشر تنمية التعليم للجميع بين 0.95 و0.96	حققت التعليم للجميع، مؤشر تنمية التعليم للجميع بين 0.97 و1.00	المجموع الفرعي للعينة	مجموع عدد البلدان
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	17	8			25	45
الدول العربية	5	6	3		14	20
آسيا الوسطى		1	2	5	8	9
شرق آسيا والمحيط الهادي	2	4	2	4	12	33
جنوب وغرب آسيا	5		1		6	9
أمريكا اللاتينية والكاريبي	1	16	5	4	26	41
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية			1	20	21	26
أوروبا الوسطى والشرقية		1	4	11	16	21
المجموع	30	36	18	44	128	204

المصدر: الجدول ألف–1

لا تزال هناك جوانب نقص في مجال محو أمية الكبار وفي جودة التعليم. وتنخفض نسبة القرائية لدى الكبار عن 80% في بعض البلدان في هذه المجموعة وهي الجزائر وبليز وغواتيمالا وكينيا وزامبيا، وتتدنى بصفة خاصة نسبة البقاء في المدرسة في كل من الجمهورية الدومينيكية، والسلفادور، وغواتيمالا، والفلبين، وساوتومي وبرنسيبي، وسورينام.

- يسجل مؤشر تنمية التعليم للجميع في 30 بلداً، يقع أغلبها (17بلداً) في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، قيماً منخفضة تقل عن 0.80 وتشير التقارير إلى قيم منخفضة جداً لمؤشر تنمية التعليم للجميع (أقل من 0.60) في إثيوبيا ومالي والنيجر. وتضم هذه الفئة أيضاً بلداناً أخرى كثيرة السكان، مثل باكستان وبنغلاديش والهند. وتواجه البلدان التي يتدنى فيها مستوى الإنجاز في مجال التعليم للجميع تحديات متعددة، إذ يكون مستوى المشاركة في التعليم فيها منخفضاً، ونوعية التعليم رديئة، والأمية منتشرة بين الكبار، وأوجه التفاوت بين الجنسين واضحة للعيان، ويستثنى من هذه البلدان كل من مدغشقر ونيكاراغوا، إذ أوشكا على تعميم القيد في التعليم الابتدائي.

التغيرات التي طرأت مع الوقت على مؤشر تنمية التعليم للجميع

لقد أمكن تحليل التغيرات التي طرأت على مؤشر تنمية التعليم للجميع خلال الفترة من عام 1999 إلى عام 2007 في 43 بلداً، إذ توفرت بيانات عن هذين العامين. ويبين الشكل ألف–1 أن قيمة هذا المؤشر ارتفعت في أغلبية هذه البلدان (30 بلداً من أصل 43)، وتحققت في بعضها مكاسب كبيرة على وجه الخصوص، بما في ذلك في إثيوبيا وزامبيا وموزمبيق ونيبال (حيث ارتفعت قيمة المؤشر في كل حالة من هذه الحالات بمقدار يزيد على 12%). وباستثناء الإمارات العربية المتحدة وجمهورية فنزويلا البوليفارية، فإن البلدان التي تتجه بسرعة صوب تحقيق التعليم للجميع تندرج في الفئة الدنيا لمؤشر تنمية التعليم للجميع[10].

ويعود السبب الرئيسي لارتفاع قيم المؤشر منذ عام 1999 إلى اتساع نطاق المشاركة في التعليم الابتدائي: فقد كان متوسط الزيادة في نسبة القيد الصافية المعدّلة في التعليم الابتدائي يبلغ 8.7%. وطرأ تحسن على معدلات محو أمية الكبار (بنسبة 3.7%) وكذلك على جودة التعليم التي تقاس بنسبة البقاء حتى الصف الخامس (ارتفعت النسبة بمقدار 3.4). وجاء مؤشر التكافؤ بين الجنسين في المرتبة الأخيرة من حيث الزيادة (التي ارتفعت بنسبة 3%) إذ لم يسجل انخفاض ملموس ومؤثر في أوجه التفاوت بين الجنسين إلا في نيبال واليمن.

ولكن لم تتقدم كافة البلدان في الاتجاه السليم، إذ انخفضت قيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع في ثلاثة عشر بلداً، بضمنها الجمهورية الدومينيكية وفيجي حيث انخفضت نسبة المؤشر بمقدار 2% أو أكثر خلال الفترة من 1999 إلى 2007، ويعود السبب بصورة أساسية إلى انخفاض نسبة البقاء حتى الصف الخامس.

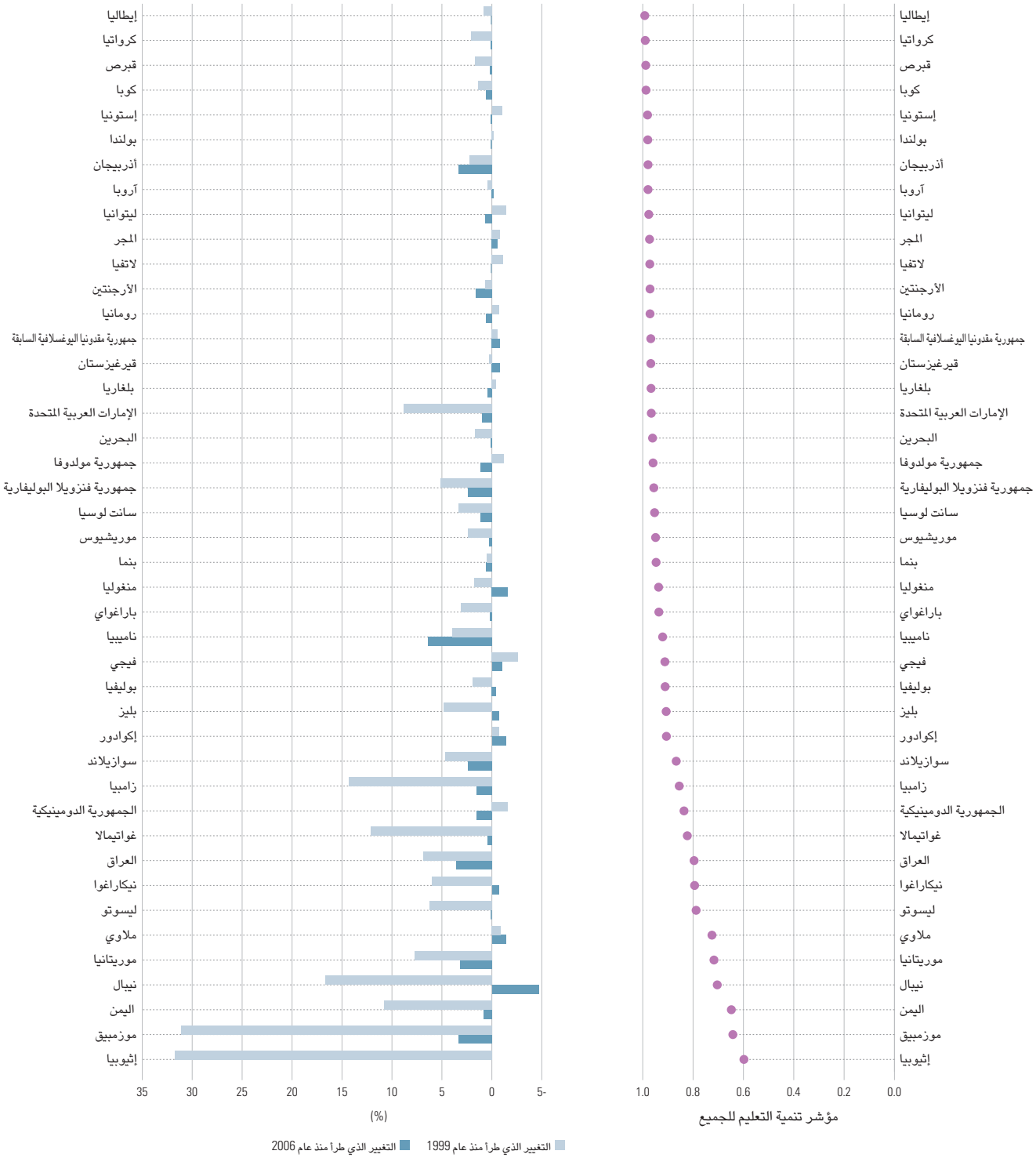
ويعرض التقرير الخاص برصد التقدم لفترة العامين 2006–2007 نتائج إيجابية وأخرى سلبية. فقد استطاع حوالي ثلثي البلدان ألـ 120 التي تتوفر بيانات بشأنها تحسين قيم مؤشر تنمية التعليم للجميع أو المحافظة على مستواها (أنظر الجدول ألف–5). وازداد المؤشر بنسبة 5% أو أكثر في بوركينا فاسو وناميبيا والنيجر وساوتومي وبرنسيبي. ولكن في المقابل، ازداد الوضع سوءا بالنسبة للثلث المتبقي من البلدان ولاسيما بنغلادش وبوروندي ونيبال. وانخفض المؤشر في توغو بنسبة 8.4%. ويمكن لتحليل حركة مؤشر تنمية التعليم للجميع أن يساعد في تحديد مجالات مهمة ذات أولوية والمجالات التي تعاني من إهمال نسبي.

أوجه اللامساواة في الحصيلة العامة للتعليم للجميع

إن إجمالي التقدم في مؤشر تنمية التعليم للجميع يمكن أن يخفي في طياته أوجه تفاوت قائمة على الثروة واللغة والفجوة بين المناطق الحضرية والريفية وعوامل أخرى. وغالبا ما تكون أوجه التفاوت هذه قابلة للمقارنة مع أوجه التفاوت بين الشعوب (UNESCO، 2008). وقد بين مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل (EIIIG) الذي أعد للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2009 أن أبناء الأسر الميسورة يتفوقون على أبناء الأسر الفقيرة تفوقا كبيرا في التحصيل المدرسي. كما أن أداء التلاميذ في المناطق الحضرية أفضل من أداء التلاميذ في المناطق الريفية. ويتسع نطاق أوجه التفاوت اتساعا كبيرا في البلدان التي لم تحقق تقدما كبيرا على طريق التعليم للجميع، مثل بوركينا فاسو وإثيوبيا ومالي وموزمبيق والنيجر. وتواجه هذه البلدان تحديا مزدوجا تناوله تقرير هذا العام يتمثل في تطوير النظم التعليمية وجعلها أكثر استيعابية من خلال مد اليد إلى المحرومين وتعليمهم.

10 - انتقلت الإمارات العربية المتحدة من الفئة المتوسطة المستوى لمؤشر تنمية التعليم للجميع إلى الفئة العليا خلال الفترة المذكورة.

الشكل ألف –1: مؤشر تنمية التعليم للجميع في عام 2007 وما طرأ عليه من تغيير منذ عام 1999 وعام 2006



ملاحظة: لم تدرج سوى البلدان التي تتوفر لديها قيم مؤشر تنمية التعليم للجميع في عام 1999 وعام 2007

المصدر: الجدولان ألف–4 وألف–5.

اختيار المؤشرات كقياسات معتمدة لعناصر مؤشر تنمية التعليم للجميع

تتطلب عملية بناء مؤشر تنمية التعليم للجميع واختيار أدوات القياس تحديد جدوى وميزات المؤشرات المتوفرة ومدى ملاءمتها في رصد التقدم بمجمله. ويوضح هذا القسم سبب اختيار المؤشرات والمنهجية المستخدمة.

تعميم التعليم الابتدائي

يتضمن هدف تعميم التعليم الابتدائي (الهدف 2) تعميم الانتفاع بالتعليم الابتدائي وتعميم إتمام هذا التعليم. ولكن إذا كان من السهل نسبياً قياس الانتفاع بهذا المستوى التعليمي وقياس المشاركة فيه، فلا تتفق الآراء بشأن كيفية قياس إتمام التعليم الابتدائي. لذلك فإن المؤشر المختار لتحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي هو نسبة القيد الصافية المعدلة في مجمل التعليم الابتدائي التي تبين النسبة المئوية للأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي والمقيدين في المدارس الابتدائية أو الثانوية. وتتراوح قيم هذا المؤشر بين صفر و100%. وإذا بلغت نسبة القيد الصافية 100% فهذا يعني أن جميع الأطفال المعنيين مقيدون في المدارس في سنة دراسية معينة على الرغم من أن الكثير منهم قد لا يكملوها. ولكن إذا سجلت نسبة القيد الصافية 100% لعدة سنوات متعاقبة فقد يعني ذلك أن جميع الأطفال المقيدين يكملون الدراسة في المرحلة المعنية.

محو أمية الكبار

تستخدم نسبة القرائية لدى الكبار مؤشراً لقياس التقدم المحرز باتجاه تحقيق الهدف 4،[11] ولكن ثمة حدود لهذا القياس. أولاً، بالنظر إلى أن مؤشر القرائية لدى الكبار هو بمثابة قياس لمخزون الثروة البشرية، فإنه لا يتغير إلا ببطء، وبالتالي فمن الممكن أن يحتج البعض بأنه ليس «مؤشراً رئيسياً» جيداً لقياس التقدم السنوي باتجاه تحسين مستويات القرائية. وثانياً، ليست البيانات المتوافرة عن القرائية مرضية تماما، فمعظمها قائم على طرائق «تقليدية» لم تخضع للاختبار وتقدر عادة مستوى القرائية لدى الأفراد بأعلى مما هو عليه[12]. ويجري إعداد منهجيات جديدة قائمة على الاختبارات وعلى تعريف القرائية كسلسلة متصلة من المهارات، وتطبق هذه المنهجيات في بعض البلدان لتحسين نوعية البيانات المتوافرة عن القرائية. بيد أن توفير مجموعة جديدة من البيانات الجيدة في أغلبية البلدان عملية تستغرق سنوات عديدة؛ وعليه فإن نسب القرائية المستخدمة حالياً تمثل أفضل البيانات المتوافرة في الوقت الحاضر على الصعيد الدولي.

11 - ينص الجزء الأول من الهدف 4 على «تحقيق تحسن بنسبة 50 في المئة في مستويات محو أمية الكبار بحلول عام 2015، ولا سيما لصالح النساء» . وتيسيراً لرصد التقدم المحرز نحو تحقيق هذا الهدف في جميع البلدان، إيا كان مستوى محو الأمية لديها حالياً، تقرر ابتداءً من تاريخ إصدار التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2006 أن يفسر هذا التقدم من خلال مدى انخفاض مستوى أمية الكبار.

12 - في معظم البلدان، ولاسيما منها البلدان النامية، تستمد بيانات محو الأمية حالياً من طريقتي التصريح الذاتي أو تصريح طرف ثالث (كأن يجيب رب الأسرة عن الأسئلة باسم أعضاء الأسرة الآخرين)، وكلتا الطريقتين تستخدمان في التعداد السكاني أو الاستقصاءات الأسرية. وفي حالات أخرى، وخصوصاً فيما يتعلق بالبلدان النامية، تستند هذه البيانات إلى مؤشرات بديلة قائمة على التحصيل الدراسي. ولا تقوم أي من هاتين الطريقتين على أي اختبار، وتبقى كلتاهما عرضة للخطأ في التقدير (كتقدير مستوى القرائية بأعلى مما هو عليه)، مما يؤثر في جودة ودقة البيانات الخاصة بمحو الأمية.

جودة التعليم

هناك نقاش واسع بشأن مفهوم جودة التعليم وكيف ينبغي قياس هذه الجودة. وتستخدم بوجه عام عدة مؤشرات لقياس جودة التعليم، منها قياسات نتائج تعلّم الطلاب التي تستخدم استخداما واسعا لهذا الغرض، ولاسيما في البلدان التي تتشابه فيها مستويات التنمية. بيد أن قياسات التحصيل في التعلم غير كاملة لأنها غالباً ما تنحصر في المهارات الأساسية (القراءة والحساب والعلوم) ولا تشمل القيم والقدرات والمهارات غير المعرفية الأخرى التي تعد أيضاً من أهداف التعليم الهامة (UNESCO، 2004، ص. 43–44)، كما أنها لا تفيدنا بشيء عن القيمة المعرفية التي يضيفها التعليم المدرسي (بالمقارنة بما يقدمه المنزل) ولا عن توزيع القدرات لدى الأطفال المقيدين في المدارس[13]. وعلى الرغم من هذه السلبيات، يمكن اعتبار نتائج التعلم أنسب مؤشر منفرد لقياس متوسط جودة التعليم. ولكن بالنظر إلى أن هذه النتائج غير متوافرة كبيانات قابلة للمقارنة فيما يخص عدداً كبيراً من البلدان، فإنه لا يزال من غير الممكن استخدام هذه النتائج في مؤشر تنمية التعليم للجميع.

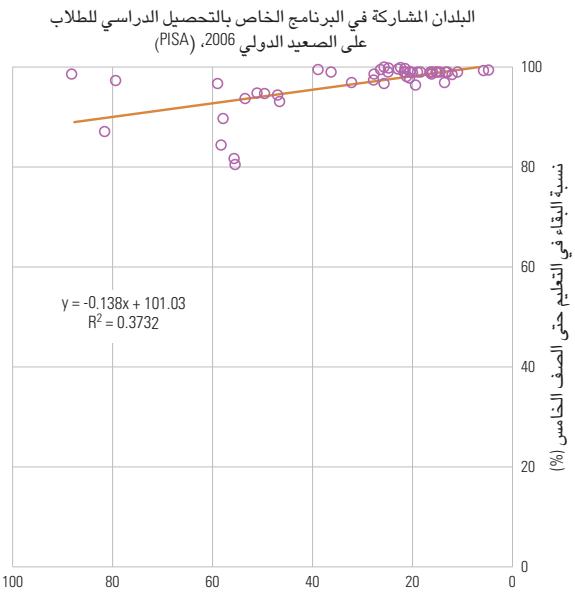
ومن ضمن المؤشرات الأخرى التي يمكن استخدامها والتي تتوافر بالنسبة لعدد كبير من البلدان، تبدو نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس أفضل مؤشر متوافر لقياس عنصر جودة التعليم في مؤشر تنمية التعليم للجميع[14]. وتبين الأشكال ألف–2 وألف–3 وألف–4 أن هناك علاقة إيجابية واضحة بين نسب البقاء في التعليم وجودة التعليم تظهر في شتى التقييمات الإقليمية والدولية. ويتضح أن معامل العلاقة (R2) بين معدلات البقاء ونتائج التحصيل في مجال القراءة هو 37% (الشكل ألف–2)، وأن النظم التعليمية القادرة على إبقاء نسبة أكبر من تلاميذها حتى الصف الخامس تنحو إلى تحقيق أداء أفضل، كمعدل وسطي، في الاختبارات الدولية لتقييم الطلاب، وأن الصلة بين معدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس ونتائج التعلم أقوى أيضاً في الرياضيات (بمعامل قدره 52%؛ الشكل ألف–3)، وفي العلوم (57%) (الشكل ألف–4) حسبما بينت نتائج «اتجاهات في الدراسة الدولية الخاصة بالرياضات والعلوم» (TIMSS) لعام 2007.

وثمة مؤشر آخر ممكن لقياس جودة التعليم، وهو نسبة التلاميذ إلى المعلمين (PTR). ففي البلدان التي شاركت في «اتجاهات في الدراسة الدولية الخاصة بالرياضات والعلوم» (TIMSS) تبين أن مؤشر نسبة التلاميذ إلى المعلمين يرتبط أيضا ارتباطاً قوياً بنتائج التعلّم، ولكن يضعف هذا الارتباط بكثير فيما يتعلق بنسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس إذ يبلغ المعادل 19% فقط بالنسبة للرياضيات والعلوم. ولكن ثمة دراسات عديدة أخرى لم تأت بدلائل واضحة عن العلاقة بين نسبة التلاميذ إلى المعلمين ونتائج التعلم (UNESCO 2004). وفي ظروف تتعدد فيها المتغيرات، تقيم بعض الدراسات الصلة بين نسب التلاميذ إلى المعلمين وبين ارتفاع نتائج التعلم، ولكن الكثير من الدراسات لا تفعل. وفضلاً عن ذلك، يبدو أن هذه العلاقة تتغير بتغير مستوى متوسط نتائج الاختبارات. ففي المستويات الدنيا من هذه النتائج، يؤثر انخفاض عدد الطلاب لكل

13 - بدقيق العبارة، قد يكون من الضروري مقارنة متوسط مستويات التحصيل المعرفي لدى التلاميذ الذين يتمون صفاً من الصفوف المدرسية في البلدان التي يتقارب دخلها من حيث المستوى والتوزيع، والتي تتقارب نسب القيد الصافية لديها، بحيث يمكن الاعتماد على المؤثرات المجتمعة للخلفية المعرفية المنزلية وقدرات التلميذ.

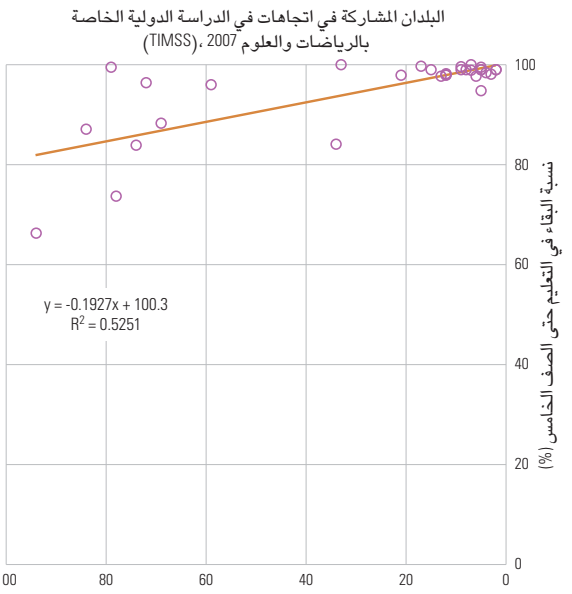
14 - للإطلاع على خلفية هذا الموضوع، راجع التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2004/2003، الذيل 2.

الشكل ألف–2: نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس ونتائج التعلم في مجال القراءة في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، 2006



المصادر: الملحق، الجدول الإحصائي رقم 7؛ منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2007).

الشكل ألف – 3: نسب البقاء في التعليم حتى الصف الخامس ونتائج التعلم في الرياضيات في المستوى الابتدائي، 2007



المصادر: الملحق، الجدول الإحصائي رقم 7؛ Martin et al(2008).

معلم تأثيراً إيجابياً في نتائج التعلم، ولكن بالنسبة للمستويات العليا من هذه النتائج، ليس لزيادة عدد المعلمين –التي تؤدي إلى انخفاض نسبة التلاميذ إلى المعلمين– سوى تأثير محدود. ولهذه الأسباب تم اختيار نسبة البقاء في التعليم كمؤشر أضمن لنتائج التعلم، وبالتالي لعنصر جودة التعليم في إطار مؤشر تنمية التعليم للجميع[15].

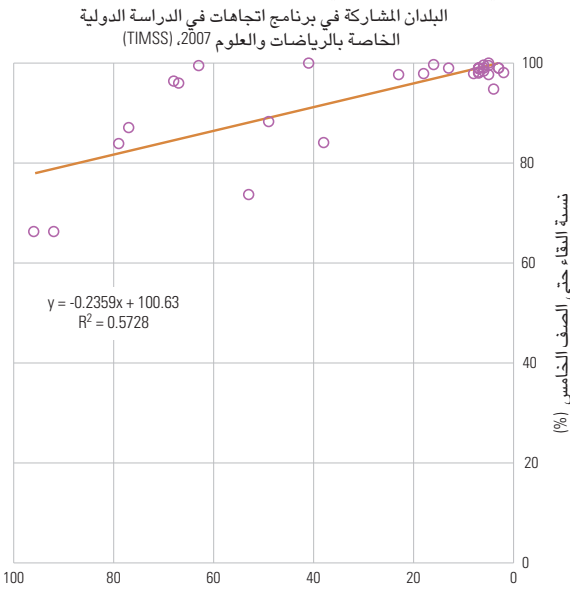
التكافؤ بين الجنسين

يستخدم مؤشر مركّب لقياس العنصر الرابع من عناصر مؤشر تنمية التعليم للجميع، وهو مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع (GEI). وفي الحالة المثالية، يفترض أن يعبر هذا المؤشر عن كامل الهدف المتعلق بالتكافؤ بين الجنسين في إطار أهداف التعليم للجميع، وهو الهدف الذي يدعو إلى «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». وبالتالي فإن هناك هدفين فرعيين هما: التكافؤ بين الجنسين (تحقيق المساواة في مشاركة الفتيات والصبيان في التعليم الابتدائي والثانوي)، والمساواة بين الجنسين (ضمان المساواة في التعليم بين الصبيان والفتيات).

ولقياس الهدف الفرعي الأول تستخدم مؤشرات التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية في المستويين الابتدائي والثانوي.

15 - وثمة سبب آخر وهو أن نسب البقاء في التعليم، خلافاً لنسب التلاميذ إلى المعلمين، تتراوح بين صفر و100%. ولذلك فإن استخدام نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس يلغي الحاجة إلى تعديل مقياس البيانات.

الشكل ألف – 4: نسب البقاء حتى الصف الخامس ونتائج التعلم في العلوم في المستوى الابتدائي، 2007



المصادر: الملحق، الجدول الإحصائي 7، Martin et al(2008).

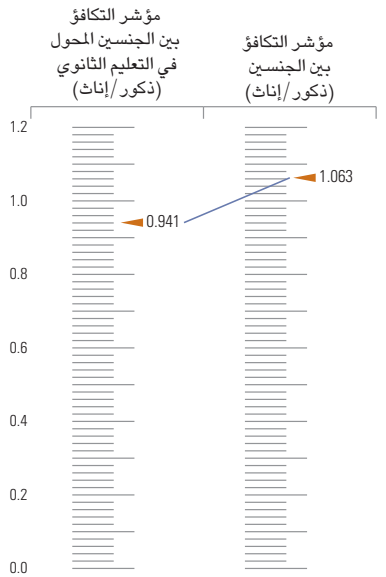
ومن الصعوبة بمكان تعريف وقياس ورصد المساواة بين الجنسين في التعليم نظراً لأنها تنطوي على جوانب كمية ونوعية (انظر الفصل 2؛ و2003 ،UNESCO). وبصفة أساسية، من الضروري توافر قياسات لنتائج التعلم –وهي عنصر أيضاً من عناصر المساواة بين الجنسين– فيما يتعلق بعدة مستويات تعليمية مع توزيعها بحسب الجنسين. ولكن لا تتوافر قياسات من هذا النوع قابلة للمقارنة على الصعيد الدولي. وكخطوة في هذا الاتجاه، يتضمن مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع معلومات عن هذه المسألة في إطار محو أمية الكبار. ويتم الحصول على قيمة هذا المؤشر من خلال حساب متوسط ثلاثة مؤشرات: مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي، ونفس المؤشر فيما يخص التعليم الثانوي، والمؤشر ذاته في نسبة قرائية الكبار. وهذا يعني أن مؤشر التكافؤ بين الجنسين لا يعبر تماماً عن الجانب المتعلق بالمساواة في هدف التعليم للجميع الخاص بالجنسين.

ولدى التعبير عن مؤشر التكافؤ بين الجنسين من خلال نسب الإناث إلى الذكور في نسب القيد أو في نسبة القرائية، قد تصل قيمة هذا المؤشر إلى أكثر من واحد عندما يكون عدد الفتيات/النساء المقيدات في التعليم أو المسجلات في دورات لمحو الأمية أكثر من عدد الصبيان/الرجال. ولأغراض هذا المؤشر، تُعكَس صيغة الإناث/الذكور كي تصبح الذكور/الإناث عندما يكون مؤشر التكافؤ بين الجنسين أعلى من 1. ويحل هذا الأمر، من الناحية الرياضية، مشكلة إدراج مؤشر التكافؤ بين الجنسين المتعلق بالتعليم للجميع في مؤشر تنمية التعليم للجميع (حيث يكون الحد الأقصى النظري لجميع العناصر 1 أو 100%)، مع الاحتفاظ بقدرة مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع على إظهار أوجه التفاوت بين الجنسين. ويبين الشكل ألف–5 كيف يتم التوصل إلى تحديد «مؤشرات التكافؤ بين الجنسين المحوّلة» لإبراز أوجه التفاوت بين الجنسين حين لا تكون في صالح الذكور. وبعد أن تحسب قيم مؤشر التكافؤ بين الجنسين الثلاث وتحوّل عند الاقتضاء إلى «مؤشرات التكافؤ بين الجنسين المحوّلة» (من صفر إلى 1) يتم الحصول على قيمة المؤشر المركب للتكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع من خلال عملية حسابية بسيطة تتمثل في حساب متوسط هذه القيم الثلاث لمؤشر التكافؤ بين الجنسين التي يجري ترجيح كل منها بالتساوي.

ويبين الشكل ألف–6 هذا الحساب الذي أجري في حالة اسبانيا باستخدام بيانات العام الدراسي المنتهي في 2007. فقد بلغت مؤشرات التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي ومحو أمية الكبار 0.987 و1.063 و0.986 على التوالي، ونجم عن ذلك مؤشر تكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع قيمته 0.971.

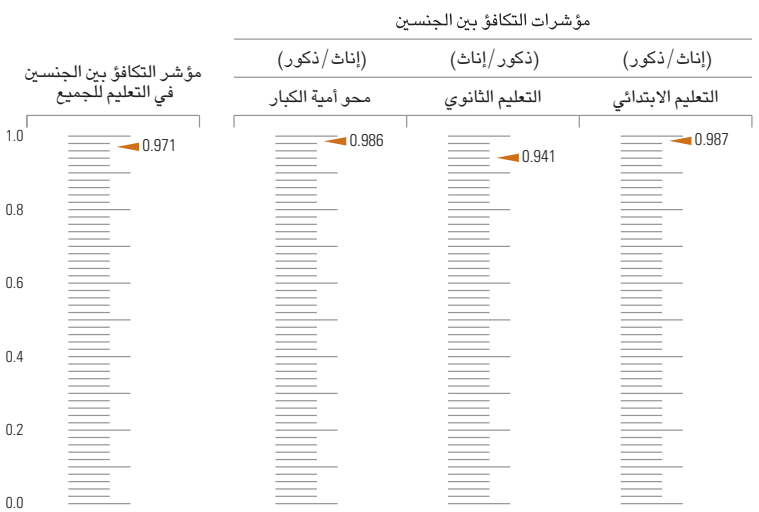
مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع = 3/1
(مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي)
+ 3/1 (مؤشر التكافؤ بين الجنسين المحوّل في التعليم الثانوي)
+ 3/1 (مؤشر التكافؤ بين الجنسين المحوّل في محو أمية الكبار)
مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع = 3/1
(0.987) + 3/1 (0.941) + 3/1 (0.986)
= 0.971

الشكل ألف – 5: حساب مؤشر التكافؤ بين الجنسين «المحوّل»



المثال المستخدم: إسبانيا

الشكل ألف – 6: حساب مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع



المثال المستخدم: إسبانيا

حساب مؤشر تنمية التعليم للجميع

يمثل مؤشر تنمية التعليم للجميع المتوسط الحسابي لعناصره الأربعة، وهي : إجمالي نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي، ونسبة القرائية لدى الكبار، ومؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع، ونسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس. وبالنظر إلى أن مؤشر تنمية التعليم للجميع يمثل متوسطاً بسيطاً، فإنه يمكن أن يحجب بعض الاختلافات الهامة بين عناصره: فعلى سبيل المثال، إن النتائج الخاصة بالأهداف التي لم يحقق البلد فيها سوى تقدم ضئيل قد تحجب التقدم الذي أحرزه فيما يتعلق بأهداف أخرى. وبالنظر إلى أن جميع أهداف التعليم للجميع متساوية من حيث الأهمية، فإن مؤشراً مركباً مثل مؤشر تنمية التعليم للجميع يعد ذا فائدة كبيرة لإرشاد مناقشات السياسة العامة وإبراز أوجه التآزر بين هذه الأهداف.

ويوضح الشكل ألف–7 طريقة حساب مؤشر تنمية التعليم للجميع، وهنا أيضاً يُستخدم مثال إسبانيا. وقد حسب إجمالي نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي، ونسبة القرائية لدى الكبار، ومؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع فيما يخص عام 2007 ونسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس لعام 2005. وبلغت قيمها على التوالي 0.998 و0.979، و0.971، و0.998 مما يعطي مؤشر تنمية التعليم للجميع بقيمة 0.987.

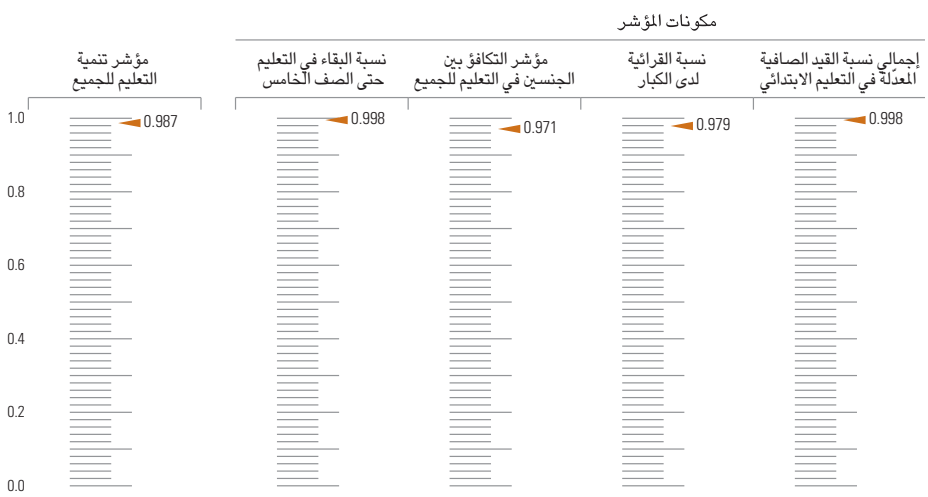
مؤشر تنمية التعليم للجميع =
4/1(إجمالي نسبة القيد الصافية المعدلة)
+ 4/1 (نسبة القرائية لدى الكبار)
+ 4/1(مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع)
+ 4/1 (البقاء في التعليم حتى الصف الخامس)
مؤشر تنمية التعليم للجميع = 4/1 (0.998) + 4/1 (0.979) + 4/1 (0.971) + 4/1 (0.998)
= 0.987

مصادر البيانات والبلدان التي تشملها

لقد استمدت جميع البيانات المستخدمة في حساب مؤشر تنمية التعليم للجميع للعام الدراسي المنتهي في 2007 من الجداول الإحصائية الواردة في هذا الملحق ومن قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

ولا يشمل هذا التحليل سوى 128 بلدا تتوافر بشأنها مجموعة كاملة من المؤشرات اللازمة لحساب مؤشر تنمية التعليم للجميع. ولم يدخل بالتالي في نطاق حساب مؤشر تنمية التعليم للجميع عدد كبير من البلدان، وبضمنها البلدان التي تعاني من أوضاع النزاع أو ما بعد النزاع والبلدان ذات النظم الضعيفة في مجال إحصاءات التعليم. فهذا الواقع، بالإضافة إلى استبعاد الهدفين 1 و 3 ، يدل على أن مؤشر تنمية التعليم للجميع لا يزال غير قادر على تقديم صورة إجمالية شاملة للتقدم المحرز نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع في العالم.

الشكل ألف – 7 : حساب مؤشر تنمية التعليم للجميع



المثال المستخدم: اسبانيا

الجدول ألف – 2: مؤشر تنمية التعليم للجميع ومكوناته، 2007

التصنيف بحسب مستوى مؤشر التعليم للجميع	البلدان/الأراضي	مؤشر تنمية التعليم للجميع	مجموع نسب القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي[1]	نسبة القرائية لدى الكبار	مؤشر التفاوت بين الجنسين في التعليم للجميع	نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس
مؤشر مرتفع المستوى						
1	النرويج[2]	0.995	0.987	1.000	0.995	0.997
2	اليابان[2]	0.994	0.998	0.992	0.997	0.990
3	ألمانيا[2]	0.994	0.998	1.000	0.993	0.984
4	كازاخستان	0.993	0.990	0.996	0.992	0.995
5	ايطاليا	0.992	0.994	0.989	0.991	0.996
6	نيوزيلندا[2]	0.992	0.993	0.998	0.987	0.990
7	فرنسا[2]	0.991	0.992	0.988	0.995	0.990
8	هولندا	0.990	0.986	0.999	0.986	0.990
9	المملكة المتحدة[2]	0.990	0.984	0.997	0.990	0.990
10	كرواتيا	0.990	0.989	0.987	0.984	0.998
11	لكسمبرغ[2]	0.989	0.988	0.990	0.987	0.992
12	سلوفينيا	0.988	0.972	0.997	0.995	0.990
13	قبرص	0.988	0.993	0.977	0.983	0.999
14	كوبا	0.987	0.989	0.998	0.992	0.970
15	فنلندا[2]	0.987	0.965	1.000	0.984	0.999
16	آيسلندا[2]	0.987	0.975	1.000	0.981	0.991
17	إسبانيا	0.987	0.998	0.979	0.971	0.998
18	الدنمارك[2]	0.985	0.961	1.000	0.990	0.990
19	النمسا[2]	0.985	0.974	1.000	0.985	0.981
20	السويد[2]	0.984	0.940	1.000	0.996	1.000
21	جمهورية كوريا[2]	0.984	0.985	0.999	0.972	0.980
22	جورجيا[2]	0.983	0.945	0.998	0.989	1.000
23	بلجيكا[2]	0.983	0.983	0.999	0.988	0.963
24	اليونان	0.982	0.998	0.971	0.974	0.985
25	إستونيا	0.981	0.968	0.998	0.989	0.969
26	إسرائيل[3]	0.980	0.972	0.971	0.986	0.992
27	بولندا[2]	0.980	0.957	0.993	0.993	0.977
28	آيرلندا[3]	0.980	0.960	0.994	0.976	0.990
29	أروبا	0.979	0.954	0.995	0.981	0.967
30	أذربيجان	0.979	0.996	0.981	0.971	0.987
31	سويسرا[2]	0.977	0.935	1.000	0.982	0.990
32	ليتوانيا	0.976	0.936	0.997	0.995	0.977
33	الجمهورية التشيكية[2]	0.975	0.925	0.999	0.994	0.982
34	طاجيكستان	0.975	0.975	0.996	0.934	0.994
35	المجر[2]	0.973	0.930	0.989	0.991	0.980
36	سلوفاكيا[3]	0.972	0.921	0.996	0.993	0.979
37	لاتفيا	0.972	0.922	0.998	0.986	0.981
38	الأرجنتين	0.971	0.990	0.976	0.958	0.960
39	أوروغواي	0.971	0.976	0.979	0.984	0.944
40	أرمينيا	0.971	0.939	0.995	0.972	0.977
41	بيلاروس	0.971	0.902	0.997	0.988	0.995
42	رومانيا	0.971	0.966	0.976	0.991	0.950
43	البرتغال	0.970	0.990	0.949	0.950	0.990
44	بروني دار السلام	0.970	0.965	0.949	0.972	0.993
45	أوزبكستان	0.969	0.936	0.969	0.978	0.992
46	جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة	0.968	0.942	0.970	0.980	0.982
47	قيرغيزستان	0.968	0.924	0.993	0.991	0.965
48	أوكرانيا	0.968	0.899	0.997	0.998	0.979
49	تونغا	0.967	0.985	0.992	0.970	0.921
50	بلغاريا	0.967	0.963	0.983	0.979	0.941
51	شيلي	0.966	0.945	0.965	0.975	0.979
52	الإمارات العربية المتحدة	0.966	0.983	0.900	0.979	1.000
53	الكويت	0.965	0.941	0.945	0.980	0.995
54	البحرين	0.961	0.994	0.888	0.972	0.989
55	المكسيك	0.959	0.992	0.928	0.971	0.946
56	جمهورية مولدوفا	0.959	0.900	0.992	0.982	0.962
57	ترينيداد وتوباغو	0.958	0.971	0.987	0.966	0.910
58	الملديف	0.957	0.970	0.970	0.966	0.921
59	جمهورية فنزويلا البوليفارية	0.956	0.941	0.952	0.955	0.978
60	سانت لوسيا[2]	0.953	0.990	0.913	0.949	0.959
61	ماطا	0.953	0.913	0.924	0.984	0.990
62	ماكاو، الصين	0.952	0.930	0.935	0.954	0.990

الجدول ألف – 2 (تابع)

التصنيف بحسب مستوى مؤشر التعليم للجميع	البلدان/الأراضي	مؤشر تنمية التعليم للجميع	مجموع نسب القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي[1]	نسبة القرائية لدى الكبار	مؤشر التفاوت بين الجنسين في التعليم للجميع	نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس
مؤشر متوسط المستوى						
63	موريشيوس	0.949	0.954	0.874	0.976	0.990
64	بربادوس[2]	0.948	0.970	0.884	0.991	0.946
65	اندونيسيا	0.947	0.980	0.920	0.962	0.928
66	بنما	0.947	0.990	0.934	0.963	0.900
67	الأردن	0.946	0.929	0.911	0.957	0.988
68	بيرو	0.942	0.990	0.896	0.949	0.932
69	ماليزيا	0.941	0.975	0.919	0.953	0.917
70	قطر	0.941	0.983	0.931	0.979	0.871
71	منغوليا	0.937	0.976	0.973	0.958	0.841
72	باراغواي	0.936	0.949	0.946	0.974	0.877
73	البهاما[2]	0.934	0.912	0.988	0.986	0.850
74	ناميبيا	0.921	0.881	0.880	0.944	0.978
75	كولومبيا	0.920	0.909	0.927	0.963	0.883
76	أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	0.914	0.774	0.938	0.956	0.987
77	تركيا	0.913	0.923	0.887	0.872	0.969
78	فيجي[2]	0.912	0.942	0.929	0.945	0.831
79	بوليفيا	0.911	0.950	0.907	0.955	0.833
80	بيليز[2]	0.907	0.989	0.796	0.971	0.873
81	اكوادور	0.906	0.993	0.842	0.974	0.817
82	سانت فنسنت وغرينادين[3]	0.904	0.939	0.881	0.917	0.880
83	ساوتومي وبرنسيبي	0.899	0.997	0.879	0.933	0.787
84	لبنان	0.898	0.841	0.896	0.932	0.923
85	الفلبين	0.895	0.917	0.934	0.962	0.768
86	الجزائر	0.890	0.960	0.754	0.885	0.960
87	هندوراس	0.885	0.939	0.836	0.931	0.834
88	البرازيل	0.883	0.935	0.900	0.942	0.756
89	سورينام	0.882	0.942	0.904	0.884	0.797
90	عُمان	0.879	0.750	0.844	0.938	0.985
91	الرأس الأخضر	0.875	0.852	0.838	0.889	0.922
92	بوتسوانا	0.869	0.841	0.829	0.980	0.825
93	سوازيلاند	0.867	0.872	0.838	0.938	0.821
94	السلفادور	0.865	0.936	0.820	0.967	0.737
95	زامبيا	0.855	0.954	0.706	0.871	0.890
96	كينيا	0.839	0.870	0.736	0.922	0.829
97	الجمهورية الدومينيكية	0.836	0.847	0.891	0.920	0.684
98	غواتيمالا	0.823	0.968	0.732	0.907	0.683
مؤشر منخفض المستوى						
99	العراق	0.796	0.886	0.741	0.750	0.806
100	بوتان	0.795	0.884	0.528	0.836	0.932
101	نيكاراغوا	0.794	0.971	0.780	0.954	0.470
102	غانا	0.791	0.733	0.650	0.896	0.886
103	ليسوتو	0.788	0.727	0.822	0.866	0.737
104	كمبوديا	0.781	0.894	0.763	0.844	0.622
105	الهند	0.775	0.943	0.660	0.841	0.658
106	المغرب	0.770	0.893	0.556	0.794	0.839
107	مدغشقر	0.762	0.993	0.707	0.924	0.423
108	أوغندا	0.761	0.947	0.736	0.873	0.487
109	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	0.755	0.863	0.727	0.817	0.615
110	ملاوي	0.725	0.876	0.718	0.872	0.434
111	بوروندي	0.719	0.813	0.593	0.808	0.662
112	بنغلادش	0.718	0.896	0.535	0.895	0.548
113	موريتانيا	0.717	0.810	0.558	0.864	0.637
114	جيبوتي[2]	0.709	0.453	0.703	0.783	0.899
115	نيبال	0.704	0.800	0.565	0.835	0.616
116	غامبيا[2]	0.678	0.693	0.425	0.865	0.730
117	باكستان	0.651	0.656	0.542	0.708	0.697
118	السنغال	0.650	0.731	0.419	0.798	0.650
119	اليمن	0.648	0.754	0.589	0.587	0.663
120	بنين	0.647	0.828	0.405	0.640	0.715
121	موزمبيق	0.642	0.760	0.444	0.725	0.640
122	توغو	0.629	0.789	0.532	0.650	0.543
123	غينيا	0.622	0.751	0.295	0.615	0.828
124	إريتريا	0.602	0.423	0.642	0.744	0.599
125	بوركينا فاسو	0.602	0.592	0.287	0.732	0.796
126	إثيوبيا	0.598	0.723	0.359	0.667	0.644
127	مالي	0.590	0.630	0.262	0.654	0.812
128	النيجر	0.508	0.455	0.287	0.571	0.720

ملاحظات: تشير البيانات المطبوعة باللون الأزرق إلى أن التفاوت بين الجنسين ليس لصالح الفتيان والرجال، ولاسيما في مستوى التعليم الثانوي.

1 – يشمل مجموع نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي الأطفال الذين هم في سن الدراسة الابتدائية، سواء كانوا مقيدين في المدارس الابتدائية أو الثانوية.

2 – تمثل نسب القرائية لدى الكبار تقديرات غير رسمية أجراها معهد اليونسكو للإحصاء.

3 – نسبة القرائية لدى الكبار مقياس بديل قائم على التحصيل الدراسي، ويمثل نسبة الراشدين الذين أنهوا على الأقل مرحلة التعليم الابتدائي.

المصادر: الجداول الإحصائية 2 و 5 و 7 و 8؛ وقاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الجدول ألف – 3: ترتيب البلدان وفقا لقيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع ومكوناته، 2007

البلدان / الأراضي	مؤشر تنمية التعليم للجميع	مجموع نسب القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي[1]	نسبة القرائية لدى الكبار	مؤشر التفاوت بين الجنسين في التعليم للجميع	نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس
مؤشر مرتفع المستوى					
النرويج[2]	1	25	1	4	8
اليابان[2]	2	2	33	2	20
ألمانيا[2]	3	1	1	10	38
كازاخستان	4	17	25	12	12
ايطاليا	5	8	36	16	9
نيوزيلندا[2]	6	11	16	25	20
فرنسا[2]	7	13	37	5	20
هولندا	8	26	9	30	20
المملكة المتحدة[2]	9	29	18	20	20
كرواتيا	10	23	39	32	7
لكسمبرغ[2]	11	24	34	26	16
سلوفينيا	12	40	22	7	20
قبرص	13	9	45	36	4
كوبا	14	22	13	13	53
فنلندا[2]	15	50	1	35	5
آيسلندا[2]	16	37	1	39	18
إسبانيا	17	3	43	59	6
الدنمارك[2]	18	52	1	19	20
النمسا[2]	19	39	1	31	42
السويد[2]	20	70	1	3	3
جمهورية كوريا[2]	21	28	10	57	43
جورجيا[2]	22	62	17	21	1
بلجيكا[2]	23	31	11	23	58
اليونان	24	4	50	53	37
إستونيا	25	46	14	22	55
إسرائيل[3]	26	41	49	28	17
بولندا[2]	27	55	29	9	51
آيرلندا[3]	28	54	27	48	20
آروبا	29	6	42	60	56
آذربيجان	30	56	28	40	34
سويسرا[2]	31	77	1	37	20
ليتوانيا	32	76	21	6	50
الجمهورية التشيكية[2]	33	82	12	8	39
طاجيكستان	34	36	24	87	13
المجر[2]	35	80	35	14	44
سلوفاكيا[3]	36	86	23	11	46
لاتفيا	37	85	15	27	41
الأرجنتين	38	16	46	71	60
أوروغواي	39	34	44	33	66
أرمينيا	40	73	26	54	52
بيلاروس	41	91	19	24	11
رومانيا	42	48	47	17	63
البرتغال	43	15	56	79	31
بروني دار السلام	44	49	57	56	14
أوزبكستان	45	75	53	47	15
جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة	46	66	52	43	40
قيرغيزستان	47	83	30	15	57
أوكرانيا	48	93	20	1	47
تونغا	49	27	32	62	74
بلغاريا	50	51	41	44	67
شيلي	51	63	54	50	45
الإمارات العربية المتحدة	52	32	75	45	1
الكويت	53	69	59	41	10
البحرين	54	7	80	55	32
المكسيك	55	14	66	58	65
جمهورية مولدوفا	56	92	31	38	59
ترينيداد وتوباغو	57	43	40	64	76
الملديف	58	44	51	65	73
جمهورية فنزويلا البوليفارية	59	68	55	74	49
سانت لوسيا[2]	60	18	71	80	62
ماطا	61	88	68	34	20
ماكاو، الصين	62	79	61	77	20

الجدول ألف – 3 (تابع)

البلدان/الأراضي	مؤشر تنمية التعليم للجميع	مجموع نسب القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي[1]	نسبة القرائية لدى الكبار	مؤشر التفاوت بين الجنسين في التعليم للجميع	نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس
مؤشر متوسط المستوى					
موريشيوس	63	58	86	49	19
بربادوس[2]	64	45	82	18	64
اندونيسيا	65	33	69	69	70
ينما	66	19	63	67	77
الأردن	67	81	72	72	33
بيرو	68	20	78	81	69
ماليزيا	69	38	70	78	75
قطر	70	30	64	46	85
منغوليا	71	35	48	70	87
باراغواي	72	60	58	51	83
البهاما[2]	73	89	38	29	86
ناميبيا	74	99	84	83	48
كولومبيا	75	90	67	66	81
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	76	113	60	73	35
تركيا	77	84	81	102	54
فيجي[2]	78	65	65	82	91
بوليفيا	79	59	73	75	90
بليز[2]	80	21	95	61	84
اكوادور	81	10	88	52	96
سانت فنسنت وغرينادين	82	72	83	94	82
ساوتومي وبرنسيبي	83	5	85	88	101
لبنان	84	106	77	89	71
الفلبين	85	87	62	68	102
الجزائر	86	53	98	99	61
هندوراس	87	71	91	90	89
البرازيل	88	78	76	84	103
سورينام	89	67	74	100	99
عمان	90	117	87	85	36
الرأس الأخضر	91	104	90	98	72
بوتسوانا	92	107	92	42	94
سوازيلاند	93	101	89	86	95
السلفادور	94	74	94	63	105
زامبيا	95	57	106	104	79
كينيا	96	102	100	92	92
الجمهورية الدومينيكية	97	105	79	93	110
غواتيمالا	98	47	102	95	111
مؤشر منخفض المستوى					
العراق	99	97	99	117	98
بوتان	100	98	119	110	68
نيكاراغوا	101	42	96	76	126
غانا	102	118	109	96	80
ليسوتو	103	120	93	105	104
كمبوديا	104	95	97	108	119
الهند	105	64	108	109	114
المغرب	106	96	115	115	88
مدغشقر	107	12	105	91	128
أوغندا	108	61	101	101	125
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	109	103	103	112	121
ملاوي	110	100	104	103	127
بوروندي	111	109	111	113	113
بنغلادش	112	94	117	97	123
موريتانيا	113	110	114	107	118
جيبوتي[2]	114	127	107	116	78
نيبال	115	111	113	111	120
غامبيا[2]	116	122	121	106	106
باكستان	117	123	116	121	109
السنغال	118	119	122	114	115
اليمن	119	115	112	127	112
بنين	120	108	123	125	108
موزمبيق	121	114	120	120	117
توغو	122	112	118	124	124
غينيا	123	116	125	126	93
اريتريا	124	128	110	118	122
بوركينا فاسو	125	125	126	119	100
إثيوبيا	126	121	124	122	116
مالي	127	124	128	123	97
النيجر	128	126	127	128	107

ملاحظات:
1 – يشمل مجموع نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي الأطفال الذين هم في سن الدراسة الابتدائية، سواء كانوا مقيدين في المدارس الابتدائية أو الثانوية.
2 – تمثل نسب القرائية لدى الكبار تقديرات غير رسمية أجراها معهد اليونسكو للإحصاء.
3 – نسبة القرائية لدى الكبار مقياس بديل قائم على التحصيل الدراسي، ويمثل نسبة الراشدين الذين أنهوا على الأقل مرحلة التعليم الابتدائي.
المصادر: الجداول الإحصائية 2 و 5 و 7 و 8؛ وقاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الجدول ألف – 4: تغيّر مؤشر تنمية التعليم للجميع ومكوناته بين عامي 1999 و2007

البلدان/الأراضي	مؤشر تنمية التعليم للجميع		التغيّر 1999-2007 (بقيم نسبية)	تغيّر مكونات مؤشر تنمية التعليم للجميع بين عامي 1999 و2007 (بقيم نسبية مئوية)			
	1999	2007		مجموع نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي[1]	نسبة القرائية لدى الكبار	مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع	نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس
إيطاليا	0.984	0.992	0.8	0.4-	0.5	0.1	3.1
كرواتيا	0.970	0.990	2.1	7.6	0.6	0.3	0.1
قبرص	0.971	0.988	1.7	1.4	0.9	0.7	4.0
كوبا	0.974	0.987	1.4	0.3-	0.0	2.5	3.5
إستونيا	0.991	0.981	1.0-	3.1-	0.0	1.4	2.2-
بولندا	0.982	0.980	0.2-	0.5-	0.1	0.6	0.9-
أذربيجان	0.975	0.979	0.4	1.2	0.9	0.2-	0.1-
آروبا	0.959	0.979	2.1	7.6	0.6	1.4-	2.2
ليتوانيا	0.991	0.976	1.4-	4.6-	0.0	0.3	1.6-
المجر	0.982	0.973	0.8-	4.2-	1.1-	0.3	1.2
لاتفيا	0.983	0.972	1.1-	6.4-	0.0	0.6	1.2
الأرجنتين	0.964	0.971	0.7	0.3-	0.5	3.1-	6.4
رومانيا	0.978	0.971	0.7-	3.3-	0.3	0.9	0.7-
جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة	0.974	0.968	0.6-	4.8-	0.9	0.9	0.8
قيرغيزستان	0.965	0.968	0.3	1.9-	0.6	0.6	2.1
بلغاريا	0.971	0.967	0.4-	2.6-	0.1	0.3-	1.3
الإمارات العربية المتحدة	0.887	0.966	8.8	20.4	7.1	1.1	8.3
البحرين	0.944	0.961	1.7	0.8	2.6	2.1	1.5
جمهورية مولدوفا	0.971	0.959	1.2-	6.1-	0.8	0.5-	0.9
جمهورية فنزويلا البوليفارية	0.910	0.956	5.1	8.2	2.3	2.6	7.7
سانت لوسيا	0.922	0.953	3.3	1.8	1.3	3.8	6.5
موريشيوس	0.927	0.949	2.4	5.3	3.7	1.4	0.4-
بنما	0.942	0.947	0.5	2.2	1.6	0.1	2.1-
منغوليا	0.920	0.937	1.9	6.8	0.4-	4.6	3.6-
باراغواي	0.909	0.936	3.1	1.7-	2.6	0.7	12.3
ناميبيا	0.885	0.921	4.0	7.8	3.4	0.7-	6.0
فيجي	0.936	0.912	2.6-	4.6-	0.0	0.9-	4.9-
بوليفيا	0.894	0.911	1.9	1.0-	4.6	2.9	1.3
بليز	0.866	0.907	4.8	3.6	3.5	0.9	12.3
إكوادور	0.913	0.906	0.7-	0.3	7.5-	0.8-	6.1
سوازيلاند	0.829	0.867	4.7	16.6	5.4	3.5-	2.8
زامبيا	0.748	0.855	14.3	39.9	3.9	5.4	10.4
الجمهورية الدومينيكية	0.850	0.836	1.6-	0.5-	2.5	0.7-	8.8-
غواتيمالا	0.734	0.823	12.1	16.0	5.9	6.8	22.0
العراق	0.744	0.796	6.9	4.8	0.0	2.0	22.9
نيكاراغوا	0.749	0.794	6.0	21.4	1.7	1.0	2.9-
ليسوتو	0.742	0.788	6.2	26.0	0.0	4.6	0.4-
ملاوي	0.731	0.725	0.9-	11.5-	10.4	9.6	11.4-
موريتانيا	0.666	0.717	7.7	25.9	9.0	4.2	6.1-
نيبال	0.603	0.704	16.7	19.4	16.3	23.5	6.1
اليمن	0.585	0.648	10.8	34.0	27.6	33.3	24.2-
موزمبيق	0.490	0.642	31.1	45.1	11.8	18.5	50.1
إثيوبيا	0.454	0.598	31.7	107.9	35.1	4.4	14.0

ملاحظات:

1 – يشمل مجموع نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي الأطفال الذين هم في سن الدراسة الابتدائية، سواء كانوا مقيدين في المدارس الابتدائية أو الثانوية.

2 – تمثل نسب القرائية لدى الكبار تقديرات غير رسمية أجراها معهد اليونسكو للإحصاء.

3 – نسبة القرائية لدى الكبار مقياس بديل قائم على التحصيل الدراسي، ويمثل نسبة الراشدين الذين أنهوا على الأقل مرحلة التعليم الابتدائي.

المصادر: الجداول الإحصائية 2 و5 و7 و8؛ وقاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الجدول ألف – 5: تغيّر مؤشر تنمية التعليم للجميع ومكوناته بين عامي 2006 و2007

البلدان/الأراضي	مؤشر تنمية التعليم للجميع		التغيّر 2007-2006 (بقيم نسبية)	تغيّر مكونات مؤشر تنمية التعليم للجميع بين عامي 2006 و2007 (بقيم نسبية مئوية)			
	2006	2007		مجموع نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي[1]	نسبة القرائية لدى الكبار	مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع	نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس
مؤشر مرتفع المستوى							
النرويج[2]	0.994	0.995	0.1	0.7	0.0	0.1-	0.2-
اليابان[2]	0.994	0.994	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
ألمانيا[2]	0.994	0.994	0.1-	0.2	0.0	0.1	0.5-
كازاخستان	0.995	0.993	0.1-	0.0	0.0	0.1-	0.5-
ايطاليا	0.992	0.992	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0
نيوزيلندا[2]	0.989	0.992	0.3	0.2-	1.0	0.5	0.0
فرنسا[2]	0.991	0.991	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
هولندا	0.986	0.990	0.4	0.4	1.2	0.1	0.0
المملكة المتحدة[2]	0.993	0.990	0.3-	1.2-	0.0	0.1	0.0
كرواتيا	0.989	0.990	0.1	0.0	0.1	0.1	0.1
لكسمبرغ[2]	0.989	0.989	0.0	0.1	0.0	0.4	0.4-
سلوفينيا	0.988	0.988	0.1	0.4	0.0	0.2-	0.1
قبرص	0.987	0.988	0.2	0.2-	0.2	0.1-	0.8
كوبا	0.981	0.987	0.6	2.0	0.0	0.6	0.2-
فنلندا[2]	0.987	0.987	0.1-	0.5-	0.0	0.2-	0.5
آيسلندا[2]	0.988	0.987	0.2-	0.2-	0.0	0.5-	0.0
إسبانيا	0.985	0.987	0.2	0.1	0.6	0.3	0.1-
الدنمارك[2]	0.992	0.985	0.7-	2.6-	0.0	0.1-	0.0
النمسا[2]	0.987	0.985	0.2-	0.0	0.0	0.0	0.9-
السويد[2]	0.984	0.984	0.0	1.0-	0.0	0.1-	1.0
جمهورية كوريا[2]	0.984	0.984	0.0	0.0	0.8	0.5	1.2-
جورجيا[2]	0.970	0.983	1.4	4.7	0.0	1.2	0.0
بلجيكا[2]	0.979	0.983	0.4	0.7	0.9	0.0	0.2-
اليونان	0.984	0.982	0.2-	0.1	0.1	0.8-	0.2-
الولايات المتحدة	0.972	0.981	1.0	0.5	0.7	0.4	2.2
إستونيا	0.980	0.981	0.1	0.1-	0.0	0.4	0.0
إسرائيل[3]	0.980	0.980	0.0	0.2	0.0	0.2	0.4-
بولندا[2]	0.981	0.980	0.0	0.6-	1.0	0.3	0.9-
آيرلندا[3]	0.976	0.980	0.4	1.2	0.0	0.2	0.5
آروبا	0.981	0.979	0.2-	0.1	0.1	0.9-	0.1-
آذربيجان	0.948	0.979	3.2	11.7	0.0	0.9	1.5
سويسرا[2]	0.976	0.977	0.1	0.0	0.0	0.2	0.0
ليتوانيا	0.970	0.976	0.7	1.7	0.0	0.1-	1.1
الجمهورية التشيكية[2]	0.979	0.975	0.4-	0.0	0.0	0.1	1.6-
طاجيكستان	0.971	0.975	0.4	0.3	0.0	0.7	0.7
المجر[2]	0.979	0.973	0.6-	1.7-	1.1-	0.1-	0.1
سلوفاكيا[3]	0.971	0.972	0.2	0.0	0.0	0.2	0.5
لاتفيا	0.972	0.972	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
الأرجنتين	0.956	0.971	1.6	0.1-	0.1	0.3-	7.0
أوروغواي	0.963	0.971	0.8	2.3-	0.1	4.4	1.4
أرمينيا	0.967	0.971	0.3	3.5	0.0	0.1-	1.7-
بيلاروس	0.969	0.971	0.2	0.4	0.0	0.1	0.3
رومانيا	0.965	0.971	0.6	1.1	0.0	0.0	1.4
البرتغال	0.969	0.970	0.1	0.2-	0.3	0.4	0.0
بروني دار السلام	0.972	0.970	0.2-	0.9-	0.3	0.2	0.4-
جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة	0.976	0.968	0.8-	3.1-	0.1	0.1-	0.0
قيرغيزستان	0.976	0.968	0.8-	1.1-	0.0	0.1	2.1-
تونغا	0.967	0.967	0.0	0.2	0.0	0.0	0.0
بلغاريا	0.963	0.967	0.4	2.6	0.0	0.1-	0.8-
الإمارات العربية المتحدة	0.956	0.966	1.0	3.3	0.2	0.5-	0.9
الكويت	0.935	0.965	3.2	6.3	1.3	1.5	3.9
البحرين	0.959	0.961	0.1	0.0	0.5	0.1	0.0
المكسيك	0.956	0.959	0.3	0.3-	1.2	0.3	0.3
جمهورية مولدوفا	0.948	0.959	1.1	5.6	0.1	0.3	0.8-
ترينيداد وتوباغو	0.941	0.958	1.9	8.6	0.1	0.8-	0.0
الملديف	0.959	0.957	0.2-	1.0-	0.1	0.0	0.0
جمهورية فنزويلا البوليفارية	0.934	0.956	2.4	1.0	2.3	0.1	6.3
سانت لوسيا[2]	0.942	0.953	1.1	0.2	1.3	3.0	0.0
مالطا	0.955	0.953	0.2-	2.4-	1.1	0.3	0.0
مؤشر متوسط المستوى							
ماكاو، الصين	0.947	0.952	0.6	1.9	0.6	0.2-	0.0
موريشيوس	0.946	0.949	0.3	0.4	0.5	0.1	0.2
بربادوس[2]	0.943	0.948	0.5	0.8	0.0	1.1	0.0
اندونيسيا	0.925	0.947	2.4	0.4-	1.0	0.1-	9.9

لجدول ألف – 5 (تابع)

البلدان/الأراضي	مؤشر تنمية التعليم للجميع		التغيّر 2007-2006 (بقيم نسبية)	تغيّر مكونات مؤشر تنمية التعليم للجميع بين عامي 2006 و2007 (بقيم نسبية مئوية)			
	2006	2007		مجموع نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي[1]	نسبة القرائية لدى الكبار	مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع	نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس
بنما	0.941	0.947	0.6	0.1-	0.2	0.3	2.3
الأردن	0.943	0.946	0.4	0.8-	1.7-	0.3-	4.3
بيرو	0.931	0.942	1.2	0.1-	1.0	0.2-	4.1
ماليزيا	0.965	0.941	2.5-	2.4-	0.4	0.1	7.6-
قطر	0.935	0.941	0.7	0.1	3.6	0.9-	0.0
منغوليا	0.952	0.937	1.6-	0.3	0.0	0.5	7.5-
باراغواي	0.935	0.936	0.2	0.0	1.1	0.3-	0.0
البهاما[2]	0.921	0.934	1.4	3.1	3.1	0.4-	0.0
ناميبيا	0.865	0.921	6.4	15.3	0.4	0.7-	12.6
كولومبيا	0.905	0.920	1.7	1.1-	0.4	0.2	8.0
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	0.913	0.914	0.1	3.0-	1.6	0.8	0.6
تركيا	0.909	0.913	0.4	1.1	0.6	0.1-	0.0
فيجي[2]	0.921	0.912	1.0-	0.0	0.0	0.8-	3.3-
بوليفيا	0.915	0.911	0.4-	1.3-	1.1	0.5	1.7-
بيليز[2]	0.913	0.907	0.7-	0.2-	3.5	0.1	5.3-
اكوادور	0.919	0.906	1.4-	0.1-	8.9-	1.2-	5.7
سانت فنسنت وغرينادين[3]	0.901	0.904	0.4	1.5	0.0	0.0	0.0
ساوتومي وبرنسيبي	0.857	0.899	4.9	2.1	0.5	0.2-	22.8
لبنان	0.887	0.898	1.3	1.3	1.5	0.8	1.6
الفلبين	0.888	0.895	0.8	0.3-	0.1	0.3	3.9
الجزائر	0.888	0.890	0.1	1.7-	1.1	0.6	0.8
هندوراس	0.887	0.885	0.2-	3.2-	1.2	1.7	0.0
البرازيل	0.901	0.882	2.1-	2.2-	0.0	0.6-	6.0-
عمان	0.885	0.879	0.6-	1.9-	0.8	0.0	1.5-
الرأس الأخضر	0.883	0.875	0.9-	3.7-	1.0	0.9-	0.3
بوتسوانا	0.867	0.869	0.2	0.0	0.9	0.0	0.0
سوازيلاند	0.847	0.867	2.4	11.0	5.4	2.9-	2.3-
السلفادور	0.867	0.865	0.2-	2.2-	1.8-	1.3	2.2
زامبيا	0.842	0.855	1.5	2.0	3.9	1.1	0.4-
كينيا	0.816	0.839	2.8	14.2	0.0	1.7-	0.0
الجمهورية الدومينيكية	0.824	0.836	1.5	6.2	0.4	0.5-	0.0
غواتيمالا	0.819	0.823	0.4	0.7	1.0	0.7	0.9-
مؤشر منخفض المستوى							
العراق	0.768	0.796	3.6	14.4	0.0	0.0	0.0
بوتان	0.777	0.795	2.4	10.7	2.8-	0.4	0.0
نيكاراغوا	0.799	0.794	0.7-	6.3	2.6-	0.8	12.4-
ليسوتو	0.788	0.788	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
كمبوديا	0.778	0.781	0.4	0.6-	0.9	1.4	0.0
الهند	0.794	0.775	2.4-	1.9-	1.2	0.8	9.9-
مدغشقر	0.737	0.762	3.4	3.4	0.0	0.3	18.1
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	0.753	0.755	0.3	3.1	0.3	1.6-	0.9-
ملاوي	0.735	0.725	1.4-	4.6-	1.3	0.2	2.0-
بوروندي	0.757	0.719	5.0-	8.7	0.0	0.0	24.6-
بنغلادش	0.753	0.718	4.5-	2.8-	1.9	2.1-	15.7-
موريتانيا	0.695	0.717	3.2	1.4	1.1	0.9	11.0
جيبوتي[2]	0.684	0.709	3.8	18.3	0.0	4.3	0.0
نيبال	0.738	0.704	4.7-	0.2-	2.3	2.4	21.6-
باكستان	0.652	0.651	0.2-	0.0	0.0	0.8-	0.0
السنغال	0.643	0.650	1.0	1.2	0.2-	2.4	0.0
اليمن	0.643	0.648	0.8	0.0	2.7	1.0	0.0
بنين	0.643	0.647	0.7	0.7	2.1	0.5	0.0
موزمبيق	0.622	0.642	3.3	0.0	1.4	1.7	11.1
توغو	0.686	0.629	8.4-	4.6-	0.0	1.4	27.1-
غينيا	0.608	0.622	2.4	3.2	0.0	2.6	2.3
اريتريا	0.621	0.602	3.0-	11.0-	11.3	7.1	18.6-
بوركينا فاسو	0.538	0.602	11.9	23.8	10.6	6.4	9.8
إثيوبيا	0.598	0.598	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
مالي	0.570	0.590	3.5	4.2	14.3	3.5	0.0
النيجر	0.470	0.508	8.1	3.2	3.9-	0.8-	27.4

ملاحظات:
1 – يشمل مجموع نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي الأطفال الذين هم في سن الدراسة الابتدائية، سواء كانوا مقيدين في المدارس الابتدائية أو الثانوية.
2 – تمثل نسب القرائية لدى الكبار تقديرات غير رسمية أجراها معهد اليونسكو للإحصاء.
3 – نسبة القرائية لدى الكبار مقياس بديل قائم على التحصيل الدراسي، ويمثل نسبة الراشدين الذين أنهوا على الأقل مرحلة التعليم الابتدائي.
المصادر: الجداول الإحصائية 2 و5 و7 و8؛ وقاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

معاهدات دولية مختارة في مجال حقوق الإنسان ذات صلة بأهداف التعليم للجميع

يتطور قانون حقوق الإنسان ويتبلور في إطار عملية نقاش ومفاوضات حية ومتواصلة بين الهيئات الدولية والدول والمواطنين. وغالبا ما تستغرق عملية وضع واعتماد الوثائق التقنينية الدولية والإقليمية سنوات عدة، وتأتي بعد ذلك مرحلة أخرى تتمثل في تصديق الدول على هذه الصكوك وإدراجها في القوانين الوطنية وبالأخص استخدامها من قبل الأفراد والجماعات في مواجهة الدول التي تنتهك هذه الحقوق ومن ضمنها الحق في التعليم. ويستعرض هذا الجدول أوضاع الصكوك الدولية الرئيسية في مجال حقوق الإنسان، لاسيما بعد ظهور صكوك دولية جديدة ومهمة في السنوات الأخيرة واستمرار الدول الأطراف في التوقيع على الصكوك الدولية والمصادقة عليها، بما في ذلك الاتفاقيات التي مضى على وجودها عدة عقود، مما يدل على تغيير إيجابي محتمل في الأطر القانونية الوطنية.

الوثيقة التقنينية	السنة	النص الخاص بالتعليم للجميع	عدد التواقيع[1]	عدد الدول الأطراف[2]	الدول الموقعة على الصك، والمصادقة عليه، والمنضمة إليه في الفترة الأخيرة (2008–2009)[3]
ميثاق حقوق الإنسان:		• إن لكافة الشعوب الحق في أن تسعى بحرية إلى تحقيق تنميتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. • تقوم الدول باحترام وكفالة هذه الحقوق بدون أي شكل من أشكال التمييز بناء على العرق واللون والجنس واللغة والدين والرأي السياسي وغيره من الآراء، والقومية والوضع الاجتماعي والانتماء الأسري وما إلى ذلك. • حق الجميع بالتعليم. • التعليم الابتدائي المجاني والإلزامي. • توفير التعليم الثانوي والعالي بصورة عامة وإتاحته للجميع بكل السبل الملائمة؛ وتوفير التعليم المجاني تدريجيا.			
• الإعلان العالمي لحقوق الإنسان	1948				
• العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية	1966		173	166	البهاما (توقيع وتصديق)، وكوبا (توقيع)، وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية (تصديق)، وباكستان (توقيع)، وبابوا غينيا الجديدة (انضمام)، وساموا (انضمام)، وفانواتو (تصديق)
– البروتوكول الاختياري للعهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية	1966		119	115	البرازيل (انضمام)، وكازاخستان (تصديق)، وجمهورية مولدوفا (تصديق)
• العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية	1966		167	161	البهاما (توقيع وتصديق)، وجزر القمر (توقيع)، وكوبا (توقيع)، وباكستان (تصديق)، وبابوا غينيا الجديدة (انضمام)
– البرتوكول الاختياري للعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية[4]	2008		29	0	جرت مراسيم التوقيع في 24 أيلول/سبتمبر 2009؛ ووقعت 29 دولة طرفا خلال أسبوع واحد.
اتفاقية منظمة العمل الدولية (رقم 111) الخاصة بالتمييز في مجال التوظيف و المهنة	1958	• حماية جميع الأشخاص المنخرطين في التدريب المهني والعمل من التمييز (عن طريق الإيثار أو الاستبعاد أو التفضيل) بناء على العرق، أو اللون، أو الجنس، أو الدين، أو الرأي السياسي، أو الانتماء الوطني، أو الأصل الاجتماعي.	—	169	كيريباتي (تصديق)، وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية (تصديق)، وساموا (تصديق)
اتفاقية اليونسكو بشأن مكافحة التمييز في مجال التعليم	1960	• التعليم المجاني والإلزامي. • تقوم الحكومات بصياغة ووضع وتطبيق سياسة وطنية ترمي إلى تعزيز المساواة في الفرص والمعاملة. • عدم التمييز في الانتفاع بالتعليم أو نوعيته.	—	96	لاتفيا (انضمام)
الاتفاقية الدولية للقضاء على كافة أشكال التمييز العنصري	1965	• الحق في التعليم والتدريب بدون أي تمييز على أساس العنصر أو اللون أو الانتماء الوطني أو الإثني. • اعتماد تدابير لمكافحة أوجه التحيز التي تؤدي إلى التمييز العنصري، ولا سيما في مجال التدريس والتعليم والثقافة والإعلام.	179	173	كازاخستان (وافقت)[5]، وسان مارينو (وافقت)[5]
– المادة 14 من الاتفاقية الدولية للقضاء على كافة أشكال التمييز العنصري[4]			—	53	
اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة	1979	• القضاء على التمييز ضد المرأة في مجال التعليم. • ضمان المساواة في الانتفاع بالمناهج الدراسية نفسها، والاستفادة من أداء أساتذة أكفاء، ومرافق ومعدات مدرسية من النوع ذاته. • القضاء على الأفكار النمطية عن أدوار الرجاء والنساء بتشجيع التعليم المختلط. • تخفيض نسب تسرب الإناث وتنظيم برامج لفائدة أولئك اللاتي غادرن المدرسة قبل الأوان.	187	179	قطر (انضمام)
– البروتوكول الاختياري لاتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة[4]	1999		114	98	استراليا (انضمام)، والكونغو (توقيع)، غينيا بيساو (تصديق)، موريشيوس (تصديق)، موزمبيق (انضمام)، رواندا (انضمام)، سويسرا (تصديق)، تونس (انضمام)، تركمنستان (تصديق)، زامبيا (توقيع)

الوثيقة التقنينية	السنة	النص الخاص بالتعليم للجميع	عدد التواقيع[1]	عدد الدول الأطراف[2]	الدول الموقعة على الصك، والمصادقة عليه، والمنضمة إليه في الفترة الأخيرة (2008–2009)[3]
اتفاقية منظمة العمل الدولية رقم 169 المتعلقة بالشعوب الأصلية والقبلية في البلدان المستقلة	1989	• الاستفادة من المعلومات الصحية، بما في ذلك الصحة الإنجابية. • تساوي الفرص في الحصول على التعليم. • التعليم الذي يستجيب لثقافة الشعوب الأصلية واحتياجاتهم.	—	20	شيلي (تصديق)
اتفاقية حقوق الطفل	1989	• الحق في التعليم الابتدائي المجاني والإلزامي بدون أي نوع من التمييز. • الانتفاع بالمراحل العليا من التعليم. • التشديد على رفاه الطفل ونموه، وتشجيع التدابير الرامية إلى دعم رعاية الطفل.	195	193	صدقتها أو انضمت إليها جميع الدول الأطراف باستثناء الصومال والولايات المتحدة الأمريكية اللذين وقعاها فقط.
– البروتوكول الاختياري الملحق باتفاقية حقوق الطفل بشأن إشراك الأطفال في النزاعات المسلحة[4]	2000	• الحد من الحشد الطوعي للأطفال في القوات المسلحة الوطنية، ومنع حشد جميع الأطفال في الجماعات المسلحة المستقلة. • إدانة استهداف الأطفال والمدارس خلال النزاعات المسلحة.	157	130	ألبانيا (انضمام)، والجزائر (انضمام)، وبوروندي (تصديق)، والصين (تصديق)، وقبرص (توقيع)، والعراق (انضمام)، وموريشيوس (تصديق)، وهولندا (تصديق)، والاتحاد الروسي (تصديق)، وسنغافورة (تصديق)، وجزر سليمان (توقيع)، وجنوب أفريقيا (تصديق)، وأوزبكستان (انضمام)، وزامبيا (توقيع)
– البروتوكول الاختياري الملحق باتفاقية حقوق الطفل بشأن بيع الأطفال واستغلالهم في البغاء وفي إنتاج المواد الإباحية	2000	• يعترف بحق الطفل بالحماية من ممارسة أي عمل من شأنه التأثير سلبا على تعليمه.	163	132	ألبانيا (انضمام)، وألمانيا (تصديق)، واليونان (تصديق)، والعراق (انضمام)، وإسرائيل (تصديق)، وموناكو (تصديق)، وجزر سليمان (توقيع)، والمملكة المتحدة (تصديق)، وأوزبكستان (انضمام)، وزامبيا (توقيع)
الاتفاقية الدولية بشأن حماية حقوق جميع العمال المهاجرين وأفراد أسرهم	1990	• المساواة في المعاملة مع مواطني البلد المعني في مجال الانتفاع بالتعليم. • لا يجوز رفض أو تقييد إمكانية الالتحاق بالمؤسسات الحكومية للتعليم قبل المدرسي أو بالمدارس بسبب الوضع غير النظامي من حيث الإقامة أو الاستخدام لأي من الأبوين، أو بسبب الوضع غير النظامي لإقامة الطفل في دولة العمل. • تيسير تعليم اللغة الأم والثقافة الأصلية لأطفال العمال المهاجرين.	162	116	ألبانيا (انضمام)، والكونغو (توقيع)، والعراق (انضمام)، وجمايكا (توقيع وتصديق)، والنيجر (انضمام)، ونيجيريا (انضمام)، وباراغواي (تصديق)، ورواندا (انضمام)، وأوزبكستان (انضمام)، وزامبيا (توقيع)
اتفاقية منظمة العمل الدولية رقم 182 المتعلقة بحظر أسوأ أشكال تشغيل الأطفال واتخاذ إجراءات فورية للقضاء عليها	1999	• الانتفاع بالتعليم الأساسي المجاني والتدريب المهني (حيثما كان ذلك ممكنا) بالنسبة لجميع الأطفال الذين يتم تخليصهم من أسوأ أشكال عمل الأطفال.	—	171	بروني دار السلام (تصديق)، وغينيا بيساو (تصديق)، وكيريباتي (تصديق)، وساموا (تصديق)، وتيمور–ليشتي (تصديق)، وأوزبكستان (تصديق)
الاتفاقية الخاصة بحقوق الأشخاص المعوقين	2006	• عدم الاستبعاد من التعليم الابتدائي المجاني والإلزامي، أو من التعليم الثانوي بسبب العوق. • تأمين نظام تعليمي جامع في جميع مراحل التعليم والتعلم مدى الحياة.	150	70	في عام 2008، انضمت إلى هذه الاتفاقية أو صادقت عليها 32 دولة ووقعتها 17 دولة أخرى. وفي 2009، انضمت إليها أو صادقت عليها 24 دولة (منها مؤخرا الجمهورية التشيكية والجمهورية الدومينيكية وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وملاوي والبرتغال وتركيا) ووقعتها 5 دول (البوسنة والهرسك وجورجيا وموناكو والولايات المتحدة الأمريكية وأوزبكستان).
البروتوكول الاختياري للاتفاقية الخاصة بحقوق الأشخاص المعوقين[4]	2006		96	45	في عام 2008، انضمت إلى هذه الاتفاقية أو صادقت عليها 19 دولة ووقعتها 14 دولة أخرى. وفي 2009، انضمت إليها أو صادقت عليها 18 دولة (منها مؤخرا أستراليا والجمهورية الدومينيكية والبرتغال والمملكة المتحدة) ووقعتها 5 دول (البوسنة والهرسك وجورجيا وجزر سليمان وجمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة والمملكة المتحدة).

ملاحظة: المعلومات مستوفاة حتى 30 أيلول/سبتمبر 2009.

1 - أي عدد الدول التي وافقت موافقة أولية على الصك وتنوي دراسته على المستوى الوطني والنظر في المصادقة عليه.

2 - أي عدد الدول التي وافقت على الالتزام بالاتفاقية أو البروتوكول من خلال التصديق عليها أو عليه (أي الانضمام إلى الاتفاقية بعد التوقيع عليها) أو الانضمام إلى الاتفاقية على الفور (أي التوقيع والمصادقة عليها في آن واحد)، أو الانضمام إليها بالتبعية (أي في حالة أن الدولة المعنية كانت في السابق جزءا من دولة طرف (قائمة أو سابقة).

3 - في الفترة من كانون الثاني/يناير 2008 إلى نيسان/أبريل 2009.

4 - أي البروتوكولات/المواد الاختيارية التي تسمح للأفراد بالسعي إلى إحقاق العدل على المستوى الدولي في حال انتهاك الحقوق المنصوص عليها في العهد الأساسي وذلك عن طريق الإعلام والاتصالات ورفع الشكاوى وإجراءات التحقيق.

5 - تعني مفردة «وافقت» أن الدولة الطرف تعترف بصلاحية اللجنة المعنية بالقضاء على كافة أشكال التمييز العنصري وفقا للمادة 14.

المصادر: ILOLEX (2009); United Nations (2009); UNESCO (2009).

التأثير التعليمي لمجموعة مختارة من برامج الحماية الاجتماعية

ذُكر في الفصل الثالث أنه من أجل التخفيف من وطأة التأثيرات السلبية للفقر على التعليم، يتعين على الحكومات والجهات المانحة أن تعزز تدابير الحماية الاجتماعية لمساعدة الأسر الفقيرة على إدارة أوضاعها المعيشية على نحو لا يؤثر سلبا على رفاه الأطفال وتعليمهم على المدى الطويل. ويستعرض الجدول التالي مدى تأثير مجموعة من برامج الحماية الاجتماعية في شتى أرجاء العالم النامي على الوضع التعليمي للطلبة المعوزين، ومدى إسهامها في تحسينه بما في ذلك على صعيد التحويلات النقدية المشروطة وغير المشروطة وتقديم الوجبات الغذائية. ويعني التباين بين البرامج وفي منهجية التقييم أنه ينبغي توخي الحذر عند إجراء المقارنات، ولكن مجمل الدلائل تشير إلى وجود تأثير إيجابي على مستوى القيد والدوام المدرسي، بل يتمثل هذا التأثير، في بعض الحالات القليلة، في تطوير القدرات المعرفية للطلبة وفي تحقيق منجزات على المستوى التعليمي.

البلد	البرنامج (السنة / السنوات)	المنتفعون المستهدفون بالعنصر التعليمي	الأداة الرئيسية للعنصر التعليمي / نطاق التحويل	التأثير التعليمي[2,1]
الدعم المباشر للتعليم				
اندونيسيا	**برنامج شبكة السلامة الاجتماعية للمنح والإعانات المدرسة** (1998–2005)	طلبة التعليم الابتدائي والثانوي الأكثر فقراً، 50% فتيات	• منح دراسية تتراوح بين 10 إلى 30 دولاراً أمريكيا (بسعر الصرف لعام 1998) بحسب المستوى المدرسي، كافية لتغطية الرسوم المدرسية بالكامل	↓انخفاض بمقدار 3 نقاط مئوية (معدل التسرب في منتصف السنة الدراسية بالنسبة لطلاب المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في القرى الفقيرة)
تحويلات نقدية مشروطة بالأداء التعليمي أو بأهداف تعليمية محددة				
بنغلادش	**برنامج مساعدة الطالبات في التعليم الثانوي، وهو جزء من برنامج مرتبات مخصص للإناث يطبق على الصعيد الوطني** (1994–)	الفتيات اللاتي تتراوح أعمارهن بين 11 إلى 18 سنة في مستوى التعليم الثانوي (الصفوف من السادس إلى العاشر)	• تحويل نصف سنوي لمنح وأجور مدرسية وإعانة لشراء الكتب المدرسية وأجور الامتحانات يتراوح بين 6 إلى 24 دولاراً أمريكيا (2003) وبما يعادل 0.6% من الإنفاق للفرد الواحد استناداً إلى المستوى المدرسي • التحويل مشروط بالحضور المدرسي والتحصيل الدراسي	↑زيادة القيد بمقدار 12 نقطة مئوية
بوركينافاسو	**برنامج تقديم وجبات طعام مدرسية وحصص تموينية للأسر** في إطار برنامج الغذاء العالمي (استوعب برامج سابقة في 2005–2006)	• وجبات طعام لكافة الأطفال في المدارس الابتدائية الريفية المستهدفة • حصص غذائية تموينية لأسر الفتيات في الصفين الأخيرين من التعليم الابتدائي	• وجبات غداء لجميع الطلبة الحاضرين في المدرسة • حصص تموينية شهرية قوامها 10 كيلوغرامات من الحبوب تعطى للفتيات في الصفين الأخيرين لأخذها لبيوتهن • شرط الحضور المدرسي والتحصيل الدراسي	• ↑ارتفاع قيد الفتيات الصغيرات بمقدار 5–6 نقاط مئوية • ↓ انخفاض نسبة الغياب المدرسي بين الفتيات
كمبوديا	**الصندوق الياباني للحد من الفقر (مشروع رائد)** (2002–2005)	الفتيات في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (الصفوف 7–9)	• 45 دولاراً أمريكياً على ثلاثة أقساط، وبما يعادل 2–3% من الإنفاق للفرد الواحد • شرط القيد والدوام المدرسي المنتظم والحصول على درجات ناجحة	↑زيادة القيد بـ 31.3 نقطة مئوية، ولاسيما بين الطلاب الأشد فقراً
	برنامج دعم قطاع التعليم – برنامج المنح الدراسية للمعوزين (2005–)	التلاميذ الذين أكملوا الصف السادس والذين يرجح تركهم المدرسة بسبب الفقر أو انتمائهم إلى أقلية إثنية أو وضعهم الاجتماعي، وما إلى ذلك	• 45 دولاراً أمريكياً على ثلاثة أقساط، وبما يعادل 2–3%من دخل الأسرة المتوسط، بناء على تقدير احتمال التسرب من المدرسة • شرط القيد والدوام المنتظم والنجاح في الوقت المطلوب	• ↑زيادة القيد بمقدار 21.4 نقطة مئوية • ↑ارتفاع نسبة الحضور بمقدار 25 نقطة مئوية
شيلي	**Chile Solidario** (2002–)	الأسر الفقيرة جداً	• تخفيض الفوائد الشهرية في الأشهر الـ 24 الأولى من 21 دولاراً أمريكياً إلى 8 دولارات أمريكية (2006) وبما يعادل 7% من الإنفاق للفرد الواحد • شرط الحضور المدرسي	↑زيادة قيد التلاميذ من الفئة العمرية 6–15 سنة بمقدار 7.5 نقطة مئوية
كولومبيا	**Familias en Acción** (2/2001–)	الأسر البالغة الفقر التي لها أولاد في المدرسة	• نحو 8 إلى 33 دولاراً أمريكياً للطفل الواحد في الشهر وبما يعادل 17% من الأنفاق للفرد الواحد حسب المستوى المدرسي	• الفئة العمرية 8–13 سنة: ↑زيادة القيد بمقدار 2.1 نقطة مئوية • الفئة العمرية 14–17 سنة: ↑زيادة القيد بمقدار 5.6 مئوية
اكوادور	**Bono de Desarrollo Humano**[3] (1998–، أعيد إطلاق البرنامج في عام 2004 باسم BDH)	العائلات من الخُمسين الأفقر التي لديها أبناء بسن 16 سنة وأقل	• تحويلات نقدية شهرية بمقدار 15 دولاراً أمريكياً بما يعادل 10% من الدخل الشهري للفرد الواحد • شرط القيد والحضور المدرسي	• ↑زيادة القيد بمقدار 10.3 نقطة مئوية، لاسيما بين الخُميس الأفقر، في الصفوف الانتقالية • ↑زيادة التطور المعرفي (لاسيما الذاكرة الطويلة الأجل) بين العُشير الأفقر • لا يوجد تأثير على مستوى الاختبارات
هندوراس	**Programa de Asignacíon Familiar** (1990–، أعيد إطلاق البرنامج في عام 2000 باسم PRAFII)	الأسر الفقيرة التي لديها أطفال تتراوح أعمارهم بين 6 سنوات إلى 12 سنة لم يكملوا الصف الرابع	• 60 دولاراً أمريكياً للأسرة الواحدة في السنة بما يعادل 9% من الإنفاق للفرد الواحد • شرط القيد والحضور المدرسي	↑زيادة القيد بمقدار 2.1 نقطة مئوية
جامايكا	**برنامج التقدم من خلال الصحة والتعليم** (2002–)	الطلاب الذين يبلغون من العمر 19 سنة فما دون (أو حتى تخرجهم من المدرسة الثانوية)	• حوالي 7 إلى 13 دولاراً أمريكياً شهريا لكل طالب، بما يعادل 10% من الإنفاق لكل فرد، ابتداء من عام 2008، وتعتمد التحويلات على نوع الجنس (حصة الصبيان أكبر من حصة الفتيات) والمستوى المدرسي • شرط الحضور المدرسي	↑زيادة نسبة الحضور المدرسي بمقدار 2.5 نقطة مئوية (0.5 من الأيام) على مدى فترة 20 يوماً

البلد	البرنامج (السنة / السنوات)	المنتفعون المستهدفون بالعنصر التعليمي	الأداة الرئيسية للعنصر التعليمي / نطاق التحويل	التأثير التعليمي[2,1]
كينيا	**تحويلات نقدية للأطفال اليتامى والضعفاء** (2005–)	الأسر المدقعة الفقر التي لديها أطفال يتامى أو ضعفاء يبلغون من العمر 17 سنة أو أقل ولا يتلقون تحويلات نقدية، وطفل يراعيه راشد يعاني من مرض مزمن	• تحويلات نقدية للفقراء المعوزين إلى الطعام كل شهرين، نحو 20 دولاراً أمريكياً شهرياً على مدى 4 سنوات • شرط الحضور المدرسي	لا يتوفر التقييم النهائي ولكن لوحظ تحسّن في الحضور المدرسي. وقد أصبح هذا البرنامج برنامجا منتظماً بعد أربع سنوات تجريبية
المكسيك	**Oportunidades** (1997–)	أسر بالغة الفقر لديها أطفال	• تحويلات نقدية ومخصصات للمواد المدرسية تتنوع بحسب الصف المدرسي ونوع الجنس (ابتداء من الدراسة الثانوية) يتراوح مقدارها من نحو 35 إلى 103 دولارات أمريكية للطفل الواحد شهرياً وبما يعادل 20% من الإنفاق للفرد الواحد • أكثر من 336 دولاراً أمريكيا في حساب توفير عند إكمال الدراسة الثانوية • شرط القيد والحضور المدرسي وإكمال التعليم	• الصفوف 0–5: لا يوجد تأثير يذكر • الصف 6: ↑زيادة القيد بمقدار 8.7 نقطة مئوية • الصفوف 7–9: لا يوجد تأثير يذكر
نيكاراغوا	**Atención a Crisis** (2006–2005)	أسر فقيرة تعيش في مناطق تعاني من الجفاف	• 90 دولاراً أمريكياً لكل أسرة في السنة زائداً 25 دولاراً أمريكياً لكل طفل (للمؤن) زائدا 13 دولاراً أمريكياً لكل طفل من أجل المدرسة، وبما يعادل 27% من الإنفاق للفرد الواحد • شرط القيد والحضور المدرسي	• ↑زيادة بمقدار 6.6 في قيد الأطفال في الصفوف من 1 إلى 6 والذين تتراوح أعمارهم بين 7 سنوات و15 سنة • ↑زيادة نسبة التطور المعرفي (لا سيما على مستوى اللغة والسلوك الشخصي)
	Red de Protección Social (2006/2005–2000)	أسر بالغة الفقر لديها أطفال تتراوح أعمارهم بين 7 سنوات و13 سنة في الصفوف من 1 إلى 4	• 17 دولاراً أمريكياً للأسرة الواحدة كل شهرين زائدا 20 دولاراً أمريكياً سنوياً للطفل الواحد (للمؤن)، وبما يعادل 27% من الإنفاق للفرد الواحد • شرط القيد والحضور المدرسي والتقدم الدراسي	• ↑زيادة القيد بمقدار 12.8 نقطة مئوية (وبمقدار 25 نقطة مئوية لأشد التلاميذ فقراً) • ↑زيادة نسبة الصعود إلى صفين في سنتين بمقدار 7 نقاط مئوية
باكستان	**برنامج إصلاح قطاع التعليم في البنجاب** (2003–)	الفتيات اللاتي تتراوح أعمارهن بين 10 سنوات و 14 سنة	• نحو 3 دولارات أمريكية لكل طالب شهرياً بما يعادل 3% من الإنفاق للفرد الواحد • شرط القيد والحضور المدرسي	↑زيادة القيد بمقدار 11.1 نقطة مئوية
باراغواي	**Tekoporã** (2005–)	الأسر التي تعيش في أشد الأحياء فقراً وتعاني من البؤس ولديها أولاد بسن 15 سنة فما دون	• تحويلات نقدية شهرية مقدارها نحو 18 –36 دولاراً أمريكياً • شرط الحضور المدرسي واجتياز الامتحانات	↑زيادة نسبة الحضور المدرسي بمقدار 5–8 نقاط مئوية لاسيما عند الصبيان والأطفال الأكبر سناً
تركيا	**مشروع التخفيف من المخاطر الاجتماعية** (2002–)	الطلاب في المرحلتين الابتدائية والثانوية	• 6% من الإنفاق للفرد الواحد	• طلاب المرحلة الابتدائية: ↓زيادة القيد بمقدار 3 نقاط مئوية • طلاب المرحلة الثانوية: لم تُحقق زيادة تذكر في
تحويلات أخرى بدون أهداف وشروط تعليمية محددة				
بنغلادش	**برنامج التصدي للفقر والحد منه – استهداف الفقراء المدقعين (BRAC)** (2002–)	الأسر المدقعة الفقر، وتحدد على أساس السكن في المناطق الفقيرة وتردي فرص العمل وانعدام الممتلكات	• يقدم أكثر النماذج سخاء ممتلكات أو أصول إنتاجية (مثل الماشية والسكن البسيط بما يساوي كمعدل نحو 90 دولاراً أمريكياً) وتوفير وسائل دعم ومنح أسبوعية (نحو دولار أمريكي واحد) وتدريب مدر للدخل وغير ذلك من أشكال الدعم التقني والصحي والاجتماعي • بدون شروط	• ↑زيادة قيد الصبيان بمقدار 6.5 نقطة مئوية • لا يوجد تأثير إجمالي على معدلات القيد • ↑ارتفاع المستوى التعليمي الأقصى لدى أفراد الأسرة الذين تتراوح أعمارهم بين 6 سنوات إلى 20 سنة
إثيوبيا	**برنامج شبكة الأمان الإنتاجية** (2005)	الأسر التي تعاني من شحة الطعام والافتقار إلى الممتلكات أو الأصول في مناطق مختارة	• تحويلات نقدية أو عينية (مؤن غذائية) (نحو 0.61 دولار أمريكي في اليوم)، الحد الأقصى للتحويلات للفرد الواحد في السنة يبلغ نحو 18 دولاراً أمريكياً • شرط التوجه إلى مشروعات عمل مكثف مصممة لبناء وتكوين مقومات وأصول للمجتمعات المحلية. أما الأسر التي تفتقر إلى العمل أو غير قادرة عليه فتقدم إليها التحويلات بلا شروط	• ↑زيادة نسبة الحضور المدرسي للصبيان بمقدار 19–23 نقطة مئوية • ↑زيادة القيد المدرسي في نحو 33% من الأسر • ↑زيادة عدد أشهر البقاء في المدرسة في نحو 5% من الأسر
البرامج المتكاملة				
بوركينا فاسو	**برنامج BRIGHT (سعي سكان بوركينا فاسو إلي تحسين فرص الفتيات في النجاح)** (2005–)	الأطفال، ولاسيما الفتيات، في المناطق التي ينخفض فيها قيد الفتيات	• وجبات يومية للجميع؛ حصص تموينية شهرية (قوامها 8 كيلوغرامات من الحبوب) تعطى للفتيات في المدرسة لأخذها لبيوتهن • شرط الالتزام بالحضور المدرسي • منافع أخرى: إنشاء مدارس ومرافق صحية ومساكن للمعلمين في المناطق الريفية؛ وإجراء حملة تعبئة من أجل تعليم الفتيات؛ وأنشطة تدريبية في مجال محو أمية الكبار وتوجيه قرائية الفتيات؛ والشراكة في بناء القدرات على الصعيد المحلي	• ↑زيادة القيد بمقدار 20 نقطة مئوية • ↑زيادة نسبة الحضور المدرسي بمقدار 16 نقطة مئوية • ↑زيادة الانحراف المعياري (مؤشر للدلالة على الجودة) بمقدار 0.4 فيما يتعلق بنتائج الاختبارات في مادتي الرياضيات واللغة الفرنسية (بما يساوي الانتقال من المئين الخمسين إلى المئين الثمانين)

2،1 – النتائج غير قابلة للمقارنة بصورة دقيقة بسبب استخدام منهجيات مختلفة لتحديد تأثير البرامج المختلفة وتنوع الجماعات وتباين حجم الأنشطة، ولكن يمكن الاستفادة منها كمؤشر للدلالة على نطاق وحجم التأثير.

3 – كان الغرض من هذا البرنامج في بداية الأمر تقديم تحويلات نقدية مشروطة بالسلوك التعليمي والصحي، ولكن لم يتم أبدا رصد الشروط التعليمية وتعزيزها. مع هذا، اعتقد نحو ربع الأسر أن إرسال الأبناء إلى المدرسة كان جزءا من شروط البرنامج وذلك تحت تأثير الحملة الإعلامية التي أطلقت في البداية (Fiszbein et al., 2009).

المصادر: اقتبس الجدول من (Fiszbein et al. 2009). واستعيرت معلومات إضافية من:

Acharaya and Luitel (2006); Ahmed et al. (2009); Alviar et al. (2009); Barr et al. (2007); Barrientos et al. (2008); Cameron (2009); Devereux et al. (2006); Edmonds and Schady (2008); Filmer and Schady (2009); Grosh et al. (2008); Hoddinott (2008); Hoddinott et al. (2009); Kazianga et al. (2009); Levy et al. (2009); Moore (2008); Sharp et al. (2006); Slater et al. (2006); Soares et al. (2008); Sulaiman (2009); Villanger (2008); WFP (2005); Woldehanna (2009).

الجداول الإحصائية[1]

مقدمة

إن أحدث البيانات المتوافرة عن التلاميذ والطلاب والمعلمين والنفقات والمعروضة في هذه الجداول الإحصائية تخص العام الدراسي المنتهي في 2007[2]. وتستند هذه البيانات إلى نتائج الاستقصاءات التي تلقاها وعالجها معهد اليونسكو للإحصاء قبل نهاية شهر أيار/مايو 2009. وستستخدم البيانات التي وردت وعولجت بعد هذا التاريخ في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع المقبل. وقدم عدد قليل من البلدان[3] بيانات عن العام الدراسي المنتهي في 2008، وتعرض هذه البيانات في الجداول الإحصائية بالأحرف الغامقة.

وتخص هذه الإحصاءات جميع أشكال المدارس النظامية، العامة والخاصة، بحسب المستوى التعليمي. ويضاف إلى هذه البيانات إحصاءات سكانية واقتصادية جمعتها أو وضعتها منظمات دولية أخرى، بما في ذلك برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP)، ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة (UNICEF)، وشعبة السكان في الأمم المتحدة (UNPD)، والبنك الدولي.

ويرد في هذه الجداول الإحصائية ما مجموعه 204 بلدان وأراض قدم معظمها تقارير عن البيانات المتوافرة لديها إلى معهد اليونسكو للإحصاء باستخدام استبيانات نموذجية أصدرها المعهد. وفيما يخص بعض البلدان، تجمع بيانات التعليم عن طريق استقصاءات تجري برعاية مشروع مؤشرات التعليم في العالم (WEI)، أو تقدمها منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية (يوروستات). ويرد في خاتمة هذه المقدمة بيان بالرموز الخاصة بهذه البلدان.

السكان

حسبت مؤشرات الانتفاع بالتعليم والمشاركة فيه الواردة في الجداول الإحصائية باستخدام مراجعة عام 2006 للتقديرات السكانية الصادرة عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، وذلك لأن مراجعة عام 2008 لم تُقدَّم في الوقت المناسب. وبالنظر إلى احتمال وجود فروق بين التقديرات الوطنية لعدد السكان وتقديرات الأمم المتحدة، فقد تختلف هذه المؤشرات عن المؤشرات التي تنشرها فرادى البلدان أو منظمات أخرى[4]. ولا يوفر برنامج الأمم المتحدة الإنمائي بيانات مرتبة بحسب كل سنة من سنوات العمر بالنسبة للبلدان التي يقل إجمالي عدد سكانها عن 80 000 نسمة. وفي حالة عدم توافر تقديرات صادرة عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، استخدمت لحساب نسب القيد الإحصاءات السكانية الوطنية، حيثما كانت متاحة، أو تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء.

التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد)

إن بيانات التعليم المقدمة إلى معهد اليونسكو للإحصاء تتوافق مع مراجعة عام 1997 للتصنيف الدولي المقنن للتعليم. وفي بعض الحالات جرى تعديل البيانات كي تتوافق مع تصنيف إسكد لعام 1997. وقد تكون بيانات العام الدراسي المنتهي في 1991 معدة استناداً إلى الصيغة السابقة للتصنيف، وهي إسكد 1976، ومن ثم يتعذر مقارنتها في بعض البلدان ببيانات السنوات التي تلت عام 1997[5]. ويستخدم التصنيف الدولي المقنن للتعليم لتنسيق البيانات وزيادة قابلية نظم التعليم الوطنية للمقارنة على الصعيد الدولي. وقد يكون للبلدان تعاريفها الخاصة لمستويات التعليم، التي قد لا تتطابق مع تعاريف إسكد، وبالتالي فإن وجود بعض الفروق بين نسب القيد المذكورة على المستويين الوطني والدولي يمكن أن يعزى إلى استخدام مستويات تعليمية محددة على الصعيد الوطني عوضاً عن مستويات تقنين إسكد، وذلك فضلاً عن مسألة عدد السكان الواردة أعلاه.

مشاركة الكبار في التعليم الأساسي

إن التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد) لا يصنّف برامج التعليم بحسب العمر. فعلى سبيل المثال إن أي برنامج يعادل محتواه مستوى التعليم الابتدائي، أو إسكد1، يمكن أن يصنف في مستوى إسكد 1 حتى لو كان مخصصاً للكبار. بيد أن معهد اليونسكو للإحصاء يدعو البلدان، في التوجيهات الخاصة بالرد على استقصائه السنوي المنتظم عن التعليم، إلى استبعاد «البيانات الخاصة بالبرامج المعدة للأشخاص الذين تتجاوز أعمارهم السن النظامية للتعليم المدرسي». أما التوجيهات الخاصة بالاستبيانات المشتركة بن اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية (يوروستات) واستبيانات مشروع مؤشرات التعليم في العالم، فكانت حتى عام 2005 تنص على أن الأنشطة المصنفة في إطار «التعليم المستمر» أو «تعليم الكبار» أو «التعليم غير النظامي» ينبغي أن تدخل في الحسبان إذا كانت «تضم مقررات دراسية تشبه برامج التعليم النظامي من حيث المضمون» أو إذا «كانت البرامج القائمة عليها تتيح الحصول على مؤهلات شبيهة» بالمؤهلات التي تتيح

1 - للإطلاع على الإحصاءات والمؤشرات التفصيلية يرجى زيارة موقعنا على الويب: www.efareport.unesco.org.

2 - هذا يعني العام الدراسي 2006/2007 بالنسبة للبلدان التي يتراكب فيها العام الدراسي مع عامين تقويميين، وعام 2007 بالنسبة للبلدان التي يتطابق فيها العام الدراسي مع العام التقويمي.

3 - بوتان، وبوركينا فاسو، وجمهورية أفريقيا الوسطى، وجيبوتي، وغامبيا، وغانا، وكازاخستان، ولبنان، وليبريا، وموناكو، ونيبال، وسان مارينو، وساو تومي وبرنسيبي، وتايلندا، وجمهورية تنزانيا المتحدة.

4 - في حال وجود تناقضات واضحة بين نسب القيد التي تقدمها البلدان ونسب القيد الواردة في البيانات السكانية الصادرة عن الأمم المتحدة، قد يقرر معهد اليونسكو للإحصاء عدم حساب نسب القيد أو عدم نشرها. وهذه هي مثلاً حالة الصين التي أوقف نشر نسب القيد الصافية الخاصة بها بانتظار مراجعة أخرى لبياناتها السكانية، وكذلك حالة ميانمار وسنغافورة وفيتنام.

5 - بغية تحسين عملية المقارنة، بدأ معهد اليونسكو للإحصاء تنسيق سلسلة البيانات الزمنية معدلا البيانات الخاصة بالفترة التي تسبق عام 1998 كي تتوافق مع تصنيف إسكد لعام 1997. وكان هذا الأمر يقتصر حتى الآن على نسب القيد الإجمالية والصافية في التعليم الابتدائي ونسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي.

البرامج النظامية الحصول عليها. ومنذ عام 2005 دعيت البلدان المشاركة في استبيان المكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية/ مشروع المؤشرات العالمية للتعليم إلى تقديم بياناتها عن هذه البرامج بصورة منفصلة، كي يتمكن معهد اليونسكو للإحصاء من استبعادها عند حساب المؤشرات القابلة للمقارنة على الصعيد الدولي. وعلى الرغم من تعليمات معهد اليونسكو للإحصاء، فإن بعض البيانات التي تقدمها البلدان في الاستبيان السنوي يمكن أن تشمل تلاميذ تتجاوز أعمارهم السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الأساسي.

بيانات محو الأمية/القرائية

كانت اليونسكو لفترة طويلة تعرّف القرائية (محو الأمية) بأنها قدرة الفرد على قراءة وكتابة وفهم بيان قصير وبسيط يتعلق بحياته اليومية. ولكن ظهر تعريف آخر مع ظهور فكرة محو الأمية الوظيفية في عام 1978. وأقر المؤتمر العام في ذلك العام تعريفاً ينص على أن الشخص يعدّ متعلماً وظيفياً إذا كان بمقدوره ممارسة أي نشاط يتطلب معرفة القراءة والكتابة بغرض تسيير شؤون جماعته ومجتمعه على نحو فعال، وبغرض تمكينه من مواصلة استخدام القراءة والكتابة والحساب من أجل تنميته الشخصية وتنمية مجتمعه.

وفي حالات كثيرة، تعتمد إحصاءات محو الأمية المتداولة في معهد اليونسكو للإحصاء على التعريف الأول، كما تعتمد بدرجة كبيرة على مصادر بيانات تستخدم طريقة "التصريح الذاتي": أي يسأل المعنيون عما إذا كانوا هم وأفراد أسرهم متعلمين أم لا، بدلا من أن يطرح عليهم سؤال أوسع أو يطلب منهم إثبات امتلاكهم للمهارة المعنية. وتفترض بعض البلدان أن من أنهى مستوى معيناً من التعليم يعدّ متعلماً[6]. وبما أن التعاريف ومنهجيات جمع البيانات تختلف من بلد لآخر فيلزم توخي الحذر في استخدام هذه البيانات.

وتشمل بيانات محو الأمية المعروضة في هذا التقرير الراشدين البالغين من العمر 15 عاماً فما فوق، والشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً. وهي تخص الفترتين 1985 – 1994 و2000 – 2007. وتستند معظم البيانات الخاصة بالفترة الأولى إلى معلومات سجلت إبان عمليات تعداد سكاني واستقصاءات أجريت خلال تلك الفترة. أما بالنسبة للفترة الثانية فإن معظم بيانات محو الأمية الواردة في الجداول هي تقديرات أعدها معهد اليونسكو للإحصاء. وهي تحيل إلى عام 2007 وتعتمد على أحدث البيانات الوطنية المسجلة. وقد ألحقت بهذه البيانات مجموعة أخرى من البيانات الوطنية المسجلة تم تمييزها بنجمة (*) وتخص البلدان التي لم يتسن وضع تقديرات بشأنها أو التي قدمت بيانات حديثة. وترد السنوات المرجعية وتعريفات القرائية (محو الأمية) بالنسبة لكل بلد في صيغة مطولة لهذه المقدمة وضعت في الموقع الشبكي للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع. وإن التقديرات والإسقاطات لعام 2015 الواردة في الجدول الإحصائي الخاص بالقرائية (محو الأمية) قد أعدت باستخدام النموذج العالمي لإسقاطات محو الأمية بحسب الأعمار. وللإطلاع على وصف لمنهجية إجراء الإسقاطات، انظر الصفحة 261 من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2006، وكذلك النموذج العالمي لإسقاطات محو الأمية بحسب الأعمار: المسوغات والمنهجية والبرامجيات، المتاح على العنوان الشبكي التالي:

www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/Literacy/GALP.pdf

ويبدي العديد من البلدان اهتماماً متنامياً بتقييم مهارات محو الأمية لدى السكان. وتلبية لهذه الحاجة أعدّ معهد اليونسكو للإحصاء منهجية وأداة جديدتين لجمع البيانات تسمى «برنامج تقييم ورصد محو الأمية» (لامب – LAMP). واقتداء بمثال الاستقصاء الدولي لمحو أمية الكبار (IALS)، يستند برنامج لامب إلى إجراء تقييم وظيفي فعلي لمهارات القرائية، ويهدف إلى إتاحة بيانات ذات نوعية أفضل عن محو الأمية ويقوم على مفهوم التدرج المتواصل في مهارات القرائية عوضاً عن الفصل الثنائي الشائع بين المتعلم والأمي.

التقديرات وثغرات البيانات

تعرض البيانات في الجداول الإحصائية في شكل أرقام فعلية وفي شكل أرقام تقديرية. وعندما لا يزوّد مكتب اليونسكو للإحصاء ببيانات من خلال الاستبيانات الموحدة، يصبح الاعتماد على التقديرات ضرورياً في كثير من الأحيان. ويقوم معهد اليونسكو للإحصاء، حيثما يتسنى ذلك، بتشجيع البلدان على إجراء تقديراتها الخاصة، التي تعرض كتقديرات وطنية. وعندما لا يتسنى ذلك، فإن المعهد يمكن أن يجري تقديراته الخاصة إذا ما توافر له ما يكفي من المعلومات الإضافية. وقد تنشأ بعض الثغرات في الجداول عندما تكون البيانات التي يقدمها أحد البلدان غير مترابطة. ويبذل المعهد قصارى الجهد ليحل هذه المشكلات مع البلدان المعنية ولكنه يحتفظ بالحق في أن يقرر في النهاية إغفال أي بيانات يرى أنها تنطوي على إشكالية.

ولسد الثغرات في الجداول الإحصائية، أدرجت بيانات تتعلق بالسنوات الدراسية السابقة في حال عدم توافر معلومات عن العام الدراسي المنتهي في 2006. ويشار إلى هذه الحالات في الحواشي.

المتوسطات الإقليمية

إن الأرقام الإقليمية الخاصة بنسب القرائية، ونسب القبول الإجمالية، ونسب القيد الإجمالية والصافية، وطول الحياة المدرسية المتوقعة، ونسب التلاميذ إلى المعلمين، هي عبارة عن متوسطات مرجّحة روعي فيها الحجم النسبي للفئات المعنية من سكان كل بلد في كل منطقة. وحسبت هذه المتوسطات بناء على بيانات منشورة وعلى تقديرات عامة بالنسبة للبلدان التي لا تتوافر عنها بيانات جديرة بالثقة وقابلة للنشر.

وعليه فإن الأرقام الخاصة بالبلدان ذات الأعداد الكبيرة من السكان لها تأثير أعظم نسبياً على المجاميع الإقليمية. وحيثما لا يتوافر ما يكفي من البيانات الموثوق بها لحساب المتوسط المرجح الإجمالي، يحسب المتوسط فيما يتعلق فقط بالبلدان التي تتوافر عنها بيانات.

6 - لأسباب تتعلق بالموثوقية والاتساق، قرر معهد اليونسكو للإحصاء الكف عن نشر بيانات محو الأمية القائمة على مؤشرات التحصيل الدراسي البديلة. ولا تدرج في الجداول الإحصائية إلا البيانات التي تقدمها البلدان بالاستناد إلى طريقتي «التصريح الذاتي» و «تصريح الأسرة». ولكن في حالة عدم توافر مثل هذه البيانات، استخدمت مؤشرات التحصيل الدراسي البديلة لحساب مؤشر تنمية التعليم للجميع بالنسبة لبعض البلدان، ولا سيما البلدان المتقدمة.

الأرقام ذات السقف المحدد

توجد حالات ينبغي نظرياً ألا يتجاوز فيها المؤشر 100 (نسبة القيد الصافية مثلاً)، ولكن عدم اتساق البيانات يمكن أن يفضي إلى تجاوز المؤشر المعني هذا السقف النظري. وفي هذه الحالات يضبط المؤشر عند السقف 100 مع الاحتفاظ بالتوازن بين الجنسين: فتحدد القيمة الأعلى، سواء كانت للذكور أو للإناث، بما يعادل 100 ثم يعاد حساب القيمتين الأخريين –أي القيمة الأدنى للذكور أو للإناث والرقم الذي يمثل الجنسين معاً– بحيث يكون مؤشر التكافؤ بين الجنسين فيما يخص الأرقام المحددة السقف مساوياً للمؤشر الخاص بالأرقام غير محددة السقف.

الجدول الزمني لمعالجة البيانات

يرد فيما يلي الجدول الزمني لجمع البيانات المستخدمة في هذا التقرير ونشرها:

- حزيران/يونيو 2007 (أو كانون الأول/ديسمبر 2007 بالنسبة لبعض البلدان التي يتطابق فيها العام الدراسي مع العام التقويمي): انتهاء العام الدراسي الأخير في فترة جمع البيانات.
- تشرين الثاني/نوفمبر 2007 وحزيران/يونيو 2008: أرسلت الاستبيانات إلى البلدان التي تجمع بياناتها مباشرة إما من قبل معهد اليونسكو للإحصاء أو عن طريق استبيانات مشروع مؤشرات التعليم في العالم (WEI) والاستبيانات المشتركة بين اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ومكتب الإحصاءات للجماعات الأوروبية، مع تحديد الآجال التالية لتلقي الردود في 31 آذار/مارس 2008، و1 آب/أغسطس 2008 و30 أيلول/سبتمبر 2008، على التوالي.
- حزيران/يونيو 2008: بعد إرسال رسائل تذكيرية بالبريد الإلكتروني والفاكس والاتصال الهاتفي والبريد، بدأ معهد اليونسكو للإحصاء بمعالجة البيانات وحساب المؤشرات.
- أيلول/سبتمبر 2008: أعدت التقديرات لسد الثغرات في البيانات.
- تشرين الأول – كانون الأول/أكتوبر – ديسمبر 2008: أعدت الجداول الإحصائية المؤقتة وأرسلت مشروعات المؤشرات إلى الدول الأعضاء لمراجعتها.
- نهاية شباط/فبراير 2009: أعد المشروع الأول للجداول الإحصائية لنشرها في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع.
- نهاية نيسان/أبريل 2009: أرسلت الجداول الإحصائية النهائية إلى فريق التقرير العالمي.

الرموز المستخدمة في الجداول الإحصائية (في الطبعة الورقية وطبعة الويب)

*	تقديرات وطنية
**	تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء
...	بيانات غير متوافرة
–	القيمة صفر أو ضئيلة يمكن إغفالها
.	فئة لا تنطبق
./.	بيانات مدرجة في إطار فئة أخرى

وترد في حواشي الجداول الإحصائية وفي المسرد الوارد بعد هذه الجداول معلومات إضافية تفيد في تفسير البيانات والمعلومات.

تركيبة المناطق

التصنيف العالمي[7]

- البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية (12):
البلدان الأعضاء في رابطة الدول المستقلة التي تضم 4 بلدان من أوروبا الوسطى والشرقية (الاتحاد الروسي[w] وأوكرانيا وبيلاروس وجمهورية مولدوفا) وبلدان آسيا الوسطى ما عدا منغوليا.
- البلدان المتقدمة (44):
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية (ما عدا إسرائيل[o] وقبرص[o])؛ أوروبا الوسطى والشرقية (ما عدا الاتحاد الروسي [w] وأوكرانيا وبيلاروس وتركيا[o]وجمهورية مولدوفا)؛ وأستراليا[o]، وبرمودا، ونيوزيلندا[o]، واليابان[o].
- البلدان النامية (148):
الدول العربية؛ وشرق آسيا والمحيط الهادي (ما عدا أستراليا[o] ونيوزيلندا[o] واليابان[o])؛ وأمريكا اللاتينية والكاريبي (ما عدا برمودا)؛ وجنوب وغرب آسيا؛ وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى؛ وإسرائيل[o]، وتركيا[o]، وقبرص[o] ومنغوليا.

مناطق التعليم للجميع[8]

- الدول العربية (20 بلداً/أرضاً):
الأردن[w] والإمارات العربية المتحدة وتونس[w] والجزائر والجماهيرية العربية الليبية والجمهورية العربية السورية وجيبوتي والمملكة العربية السعودية والسودان والعراق وعمان وأراضي الحكم الذاتي الفلسطينية وقطر والكويت ولبنان ومصر[w]والمغرب وموريتانيا واليمن.
- أوروبا الوسطى والشرقية (21 بلدا)
الاتحاد الروسي[w] وإستونيا[o] وألبانيا[o] وأوكرانيا وبلغاريا[o] والبوسنة والهرسك[o] وبولندا[o] وبيلاروس وتركيا[o] والجبل الأسود والجمهورية التشيكية[o] وجمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة[o] وجمهورية مولدوفا ورومانيا[o]

7 - هو التصنيف العالمي لشعبة الإحصاء في الأمم المتحدة المنقح في عام 2004 والذي صنّفت الدول بموجبه إلى ثلاث مجموعات.

8 - صُنّفت المناطق وفقا لتقييم التعليم للجميع لعام 2000

وسلوفاكيا وسلوفينيا° وصربيا وكرواتيا ولاتفيا°وليتوانيا° والمجر°.

- آسيا الوسطى (9 بلدان)
أذربيجان وأرمينيا وأوزبكستان وتركمنستان وجورجيا وطاجيكستان وقيرغيزستان وكازاخستان ومنغوليا.

- شرق آسيا والمحيط الهادي (33 بلداً/أرضاً)
أستراليا، وإندونيسياw، وبابوا غينيا الجديدة، وبالاو، وبروني دار السلام، وتايلاندw، وتوفالو، وتوكيلاو، وتونغا، وتيمور–ليشتي، وجزر سليمان، وجزر كوك، وجزر مارشال، وجمهورية كوريا°، وجمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية، وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، وساموا، وسنغافورة، والصينw، وفانواتو، والفلبينw، وفيتنام، وفيجي، وكمبوديا، وكيريباتي، وماكاو (الصين)، وماليزياw، وميانمار، وولايات ميكرونيزيا المتحدة، وناورو، ونيوزيلندا°، ونيوى، واليابان°.

- شرق آسيا (16 بلداً/أرضاً)
إندونيسياw، وبروناي دار السلام، وتايلاندw، وتيمور – ليشتي، وجمهورية كوريا، وجمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية، وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، وسنغافورة، والصينw، والفلبينw، وفيتنام، وكمبوديا، وماكاو (الصين)، وماليزياw، وميانمار، واليابان°.

- المحيط الهادي (17 بلداً/وأرضاً)
أستراليا°، وبابوا غينيا الجديدة، وبالاو، وتوفالو، وتوكيلاو، وتونغا، وجزر سليمان، وجزر كوك، وجزر مارشال، وساموا، وفانواتو، وفيجي، وكيريباتي، وولايات ميكرونيزيا المتحدة، وناورو، ونيوزيلندا°، ونيوى.

- أمريكا اللاتينية والكاريبي (41 بلداً/أرضاً)
الأرجنتينw، وآروبا، وإكوادور، وأنتيغوا وبربودا، وأنغيلا، وأوروغوايw، وباراغوايw، والبرازيلw، وبربادوس، وبرمودا، وبليز، وبنما، والبهاما، وبوليفيا، وبيروw، وترينيداد وتوباغو، وجامايكاw، وجزر الأنتيل الهولندية، وجزر تركس وكايكوس، وجزر فيرجين البريطانية، وجزر كايمان، والجمهورية الدومينيكية، ودومينيكا، وسانت فنسنت وغرينادين، وسانت كيتس ونيفيس، وسانت لوسيا، والسلفادور، وسورينام، وشيليw، وغرينادا، وغواتيمالا، وغيانا، وفنزويلا، وكوبا، وكوستاريكا، وكولومبيا، والمكسيك°، ومونتسيرات، ونيكاراغوا، وهايتي، وهندوراس.

- الكاريبي (22 بلداً/أرضاً)
آروبا، وأنتيغوا وبربودا، وأنغيلا، وبربادوس، وبرمودا، وبليز، والبهاما، وترينيداد وتوباغو، وجامايكاw، وجزر الأنتيل الهولندية، وجزر تركس وكايكوس، وجزر فيرجين البريطانية، وجزر كايمان، ودومينيكا، وسانت فنسنت وغرينادين، وسانت كيتس ونيفيس، وسانت لوسيا، وسورينام، وغرينادا، وغيانا، ومونتسيرات، وهايتي.

- أمريكا اللاتينية (19 بلداً)
الأرجنتينw، وإكوادور، وأوروغوايw، وباراغوايw، والبرازيلw، وبنما، وبوليفيا، وبيروw، والجمهورية الدومينيكية، والسلفادور، وشيليw، وغواتيمالا، وفنزويلا، وكوبا، وكوستاريكا، وكولومبيا، والمكسيك°، ونيكاراغوا، وهندوراس.

- أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية (26 بلداً/أرضاً)
إسبانيا°، وإسرائيل°، وألمانيا°، وأندورا، وآيرلندا°، وآيسلندا°، وإيطاليا°، والبرتغال°، وبلجيكا°، والدنمارك°، وسان مارينو، والسويد°، وسويسرا°، وفرنسا°، وفنلندا°، وقبرص°، وكندا°، ولكسمبرغ°، ومالطة°، والمملكة المتحدة°، وموناكو، والنرويج°، والنمسا°، وهولندا°، والولايات المتحدة°، واليونان°.

- جنوب وغرب آسيا (9 بلدان)
أفغانستان، وجمهورية إيران الإسلامية، وباكستان، وبنغلاديش، وبوتان، وسري لانكاw، والملديف، ونيبال، والهند w.

- أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (45 بلداً)
إثيوبيا، وإريتريا، وأنغولا، وأوغندا، وبنين، وبوتسوانا، وبوركينا فاسو، وبوروندي، وتشاد، وتوغو، وجزر القمر، وجمهورية أفريقيا الوسطى، وجمهورية تنزانيا المتحدة، وجمهورية الكونغو الديمقراطية، وجنوب أفريقيا، والرأس الأخضر، ورواندا، وزامبيا، وزمبابويw، وساوتومي وبرنسيبي، والسنغال، وسوازيلاند، وسيشل، وسيراليون، والصومال، وغابون، وغامبيا، وغانا، وغينيا، وغينيا الاستوائية، وغينيا بيساو، والكامرون، وكوت ديفوار، والكونغو، وكينيا، وليبيريا، وليسوتو، ومالي، ومدغشقر، وملاوي، وموريشيوس، وموزمبيق، وناميبيا، والنيجر، ونيجيريا.

° بلدان جمعت بياناتها التعليمية عن طريق الاستبيانات المشتركة بين اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ومكتب الإحصاء للجماعات الأوروبية

w بلدان مشروع مؤشرات التعليم في العالم (WEI)

- أقل البلدان نمواً (50 بلداً)[9]
إثيوبيا، إريتريا، أفغانستان، أنغولا، أوغندا، بنغلاديش، بنين، بوتان، بوركينا فاسو، بوروندي، تشاد، توغو، توفالو، تيمور–ليشتي، جزر سليمان، جزر القمر، جمهورية أفريقيا الوسطى، جمهورية تنزانيا المتحدة، جمهورية الكونغو الديمقراطية، جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، جيبوتي، الرأس الأخضر، رواندا، زامبيا، ساموا، ساو تومي وبرنسيبي، السنغال، السودان، سيراليون، الصومال، غامبيا، غينيا، غينيا الاستوائية، غينيا بيساو، فانواتو، كمبوديا، كيريباتي، ليبيريا، ليسوتو، مالي، مدغشقر، ملاوي، الملديف، موريتانيا، موزمبيق، ميانمار، نيبال، النيجر، هايتي، اليمن.

9 - تصنف الأمم المتحدة في الوقت الحاضر خمسين بلداً في فئة أقل البلدان نمواً. ويستعرض المجلس الاقتصادي والاجتماعي للأمم المتحدة كل ثلاث سنوات قائمة هذه البلدان على ضوء التوصيات التي تصدر عن لجنة السياسات الإنمائية. ولا تظهر مجموعة أقل البلدان نمواً في الجداول الإحصائية.

الجدول 1
الجداول الإحصائية

البلد أو الأراضي	البيانات السكانية[1]						فيروس مرض الإيدز[2]		
	مجموع السكان (بالآلاف)	متوسط معدلات النمو السنوي (%) لمجموع السكان	متوسط معدلات النمو السنوي (%) العمر 0–4	متوسط العمر المتوقع عند الولادة (بالسنوات)			معدل الخصوبة الإجمالي (عدد الأطفال لكل امرأة)	النسبة المئوية للنساء (15 سنة فما فوق) اللواتي يعشن مع مرض الإيدز	نسبة تفشي فيروس مرض الإيدز (%) لدى الراشدين (15-49)	المتيتمون بسبب مرض الإيدز (بالآلاف)
	2007	2010-2005	2010-2005	2010-2005			2010-2005	2007	2007	2007
				المجموع	الذكور	الإناث			المجموع	
الدول العربية										
الجزائر	33 858	1.5	1.7	72	71	74	2.4	29	0.1	…
البحرين	753	1.8	0.4-	76	74	77	2.3	…	…	…
جيبوتي	833	1.7	0.3	55	54	56	3.9	58	3.1	5
مصر	75 498	1.8	0.9	71	69	74	2.9	29	…	…
العراق	28 993	1.8	0.0	60	58	61	4.3	…	…	…
الأردن	5 924	3.0	1.6	73	71	74	3.1	…	…	…
الكويت	2 851	2.4	2.3	78	76	80	2.2	…	…	…
لبنان	4 099	1.1	0.0	72	70	74	2.2	33>	0.1	…
الجماهيرية العربية الليبية	6 160	2.0	1.5	74	72	77	2.7	…	…	…
موريتانيا	3 124	2.5	1.2	64	62	66	4.4	28	0.8	3
المغرب	31 224	1.2	1.0	71	69	73	2.4	28	0.1	…
عمان	2 595	2.0	1.2	76	74	77	3.0	…	…	…
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	4 017	3.2	1.7	73	72	75	5.1	…	…	…
قطر	841	2.1	1.6	76	75	76	2.7	…	…	…
المملكة العربية السعودية	24 735	2.2	1.4	73	71	75	3.4	…	…	…
السودان	38 560	2.2	0.8	59	57	60	4.2	59	1.4	…
الجمهورية العربية السورية	19 929	2.5	1.6	74	72	76	3.1	…	…	…
تونس	10 327	1.1	0.8	74	72	76	1.9	28	0.1	…
الإمارات العربية المتحدة	4 380	2.8	3.4	79	77	81	2.3	…	…	…
اليمن	22 389	3.0	2.7	63	61	64	5.5	…	…	…
أوروبا الوسطى والشرقية										
ألبانيا	3 190	0.6	0.0	76	73	80	2.1	…	…	…
بيلاروس	9 689	0.6-	0.3-	69	63	75	1.2	30	0.2	…
البوسنة والهرسك	3 935	0.1	3.1-	75	72	77	1.2	…	0.1>	…
بلغاريا	7 639	0.7-	0.4-	73	69	77	1.3	…	…	…
كرواتيا	4 555	0.1-	0.2-	76	72	79	1.3	…	0.1>	…
الجمهورية التشيكية	10 186	0.0	0.4	76	73	80	1.2	33>	…	…
إستونيا	1 335	0.3-	1.7	71	66	77	1.5	24	1.3	…
المجر	10 030	0.3-	0.7-	73	69	77	1.3	30>	0.1	…
لاتفيا	2 277	0.5-	0.8	73	67	78	1.3	27	0.8	…
ليتوانيا	3 390	0.5-	0.2-	73	67	78	1.3	45>	0.1	…
الجبل الأسود	598	0.3-	0.5	75	72	77	1.8	…	…	…
بولندا	38 082	0.2-	0.2	76	71	80	1.2	29	0.1	…
جمهورية مولدوفا	3 794	0.9-	0.8-	69	65	72	1.4	30	0.4	…
رومانيا	21 438	0.4-	0.8-	72	69	76	1.3	50	0.1	…
الاتحاد الروسي	142 499	0.5-	1.1	65	59	73	1.3	26	1.1	…
صربيا	9 858	0.1	0.8	74	72	76	1.8	28	0.1	…
سلوفاكيا	5 390	0.0	0.6	75	71	79	1.3	…	0.1>	…
سلوفينيا	2 002	0.0	0.2	78	74	82	1.3	…	0.1>	…
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	2 038	0.1	1.7-	74	72	77	1.4	…	0.1>	…
تركيا	74 877	1.3	0.3	72	69	74	2.1	…	…	…
أوكرانيا	46 205	0.8-	1.0	68	62	74	1.2	44	1.6	…
آسيا الوسطى										
أرمينيا	3 002	0.2-	2.1	72	68	75	1.4	42>	0.1	…
أذربيجان	8 467	0.8	3.3	67	64	71	1.8	17	0.2	…
جورجيا	4 395	0.8-	1.5-	71	67	75	1.4	37>	0.1	…
كازاخستان	15 422	0.7	4.2	67	62	72	2.3	28	0.1	…
قيرغيزستان	5 317	1.1	1.9	66	62	70	2.5	26	0.1	…
منغوليا	2 629	1.0	0.2-	67	64	70	1.9	20>	0.1	…
طاجيكستان	6 736	1.5	0.1	67	64	69	3.3	21	0.3	…
تركمنستان	4 965	1.3	0.5	63	59	68	2.5	…	0.1>	…
أوزبكستان	27 372	1.4	0.6	67	64	70	2.5	29	0.1	…
شرق آسيا والمحيط الهادي										
أستراليا	20 743	1.0	0.5	81	79	84	1.8	7	0.2	…
بروني دار السلام	390	2.1	0.3	77	75	80	2.3	…	…	…
كمبوديا	14 444	1.7	1.2	60	57	62	3.2	29	0.8	…

الجدول 1

البلد أو الأراضي	التفاوت في الدخل والإنفاق[4]				الناتج القومي الإجمالي والمعونة والفقر						
	مدى التفاوت		النسبة المئوية لنصيب الفئة السكانية من الدخل أو الإنفاق%		السكان الذين يعيشون بأقل من دولارين أمريكيين في اليوم[4] (%)	السكان الذين يعيشون بأقل من دولار أمريكي واحد في اليوم[4] (%)	صافي نصيب الفرد من المعونة (بالدولار الأمريكي)[4]	نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي[3]			
	مؤشر جيني Gini[7]	الـ 20% الأغنى مقسوما على الـ 20% الأفقر[6]	الفئة الأغنى (20%)	الفئة الأفقر (20%)				بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		بالسعر الجاري للدولار الأمريكي	
	[5]2005-1992	[5]2005-1992	[5]2005-1992	[5]2005-1992	[5]2005-1990	[5]2005-1990	2005	2007	1998	2007	1998
الدول العربية											
الجزائر	35	6	43	7	15	...	11	7 640	4 860	3 620	1 570
البحرين	...	...	...	...	...	...	...	...	18 440	...	9 940
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	99	2 260	1 590	1 090	730
مصر	34	5	44	9	44	3	13	5 370	3 370	1 580	1 240
العراق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأردن	39	7	46	7	7	...	115	5 150	2 950	2 840	1 590
الكويت	...	...	...	...	...	...	...	...	36 960	...	17 770
لبنان	...	...	...	...	...	...	68	10 040	7 350	5 800	4 250
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	...	14 710	...	9 010	...
موريتانيا	39	7	46	6	63	26	62	2 000	1 350	840	560
المغرب	40	7	47	7	14	...	22	4 050	2 500	2 290	1 310
عمان	...	...	...	...	...	...	12	...	13 570	...	6 270
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	...	...	...	...	...	...	304	...	...	...	...
قطر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية	...	...	...	...	...	...	1	22 950	17 100	15 470	8 030
السودان	...	...	...	...	...	...	51	1 880	1 070	950	330
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	4	4 430	3 260	1 780	920
تونس	40	8	47	6	7	...	38	7 140	4 110	3 210	2 050
الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	43 690	...	19 560
اليمن	33	6	41	7	45	16	16	2 200	1 690	870	380
أوروبا الوسطى والشرقية											
ألبانيا	31	5	40	8	10	...	102	7 240	3 530	3 300	890
بيلاروس	30	5	38	9	...	...	...	10 750	4 480	4 220	1 550
البوسنة والهرسك	26	4	36	10	...	...	140	8 020	4 610	3 790	1 400
بلغاريا	29	4	38	9	6	...	...	11 100	5 210	4 580	1 270
كرواتيا	29	5	40	8	...	...	28	15 540	8 620	10 460	4 600
الجمهورية التشيكية	25	4	36	10	...	...	...	22 690	13 710	14 580	5 580
إستونيا	36	6	43	7	8	...	...	18 830	8 310	12 830	3 800
المجر	27	4	37	10	...	...	...	17 470	9 800	11 680	4 320
لاتفيا	38	7	45	7	5	...	...	15 790	6 990	9 920	2 650
ليتوانيا	36	6	43	7	8	...	...	16 830	7 710	9 770	2 760
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	11 780	...	5 270	...
بولندا	35	6	42	8	...	...	...	15 500	9 310	9 850	4 310
جمهورية مولدوفا	33	5	41	8	21	...	46	2 800	1 250	1 210	460
رومانيا	31	5	39	8	13	...	...	12 350	5 290	6 390	1 520
الاتحاد الروسي	40	8	47	6	12	...	...	14 330	5 990	7 530	2 140
صربيا	...	...	...	...	...	...	...	9 830	6 720	4 540	...
سلوفاكيا	26	4	35	9	29	...	...	19 220	10 250	11 720	4 090
سلوفينيا	28	4	36	9	...	...	...	26 230	15 620	21 510	10 790
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	39	8	46	6	...	...	113	9 050	5 220	3 470	1 930
تركيا	44	9	50	5	19	3	6	12 810	8 130	8 030	4 050
أوكرانيا	28	4	38	9	5	...	...	6 810	2 870	2 560	850
آسيا الوسطى											
أرمينيا	34	5	43	9	31	...	64	5 870	1 820	2 630	590
أذربيجان	37	6	45	7	33	4	27	6 570	1 810	2 640	510
جورجيا	40	8	46	6	25	7	69	4 760	1 960	2 120	770
كازاخستان	34	6	42	7	16	...	15	9 600	3 990	5 020	1 390
قيرغيزستان	30	4	39	9	21	...	52	1 980	1 140	610	350
منغوليا	33	5	41	8	45	11	83	3 170	1 700	1 290	460
طاجيكستان	33	5	41	8	43	7	37	1 710	760	460	180
تركمنستان	41	8	48	6	...	...	6	...	...	...	560
أوزبكستان	37	6	45	7	...	...	7	2 430	1 310	730	620
شرق آسيا والمحيط الهادي											
أستراليا	35	7	41	6	...	...	...	33 400	22 820	35 760	21 340
بروني دار السلام	...	...	...	...	...	...	...	50 200	40 160	...	14 480
كمبوديا	42	7	50	7	78	34	38	1 720	720	550	290

الجدول 1 (تابع)

البلد أو الأراضي	البيانات السكانية[1]							فيروس مرض الإيدز[2]		
	مجموع السكان (بالآلاف)	متوسط معدلات النمو السنوي (%) لمجموع السكان	متوسط معدلات النمو السنوي (%) العمر 0–4	متوسط العمر المتوقع عند الولادة (بالسنوات)			معدل الخصوبة الإجمالي (عدد الأطفال لكل امرأة)	نسبة تفشي فيروس مرض الإيدز (%) لدى الراشدين (49-15)	النسبة المئوية للنساء (15 سنة فما فوق) اللواتي يعشن مع مرض الإيدز	المتيتمون بسبب مرض الإيدز (بالآلاف)
	2007	2010-2005	2010-2005	المجموع	الذكور	الإناث	2005-2010	2007 المجموع	2007	2007
الصين	1 328 630	0.6	0.1-	73	71	75	1.7	0.1	29	…
جزر كوك	13	2.2-	…	…	…	…	…	…	…	…
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	23 790	0.3	2.1-	67	65	69	1.9	…	…	…
فيجي	839	0.6	1.1-	69	67	71	2.8	0.1	…	…
إندونيسيا	231 627	1.2	0.6-	71	69	73	2.2	0.2	20	…
اليابان	127 967	0.0	1.4-	83	79	86	1.3	…	24	…
كيريباتي	95	1.6	…	…	…	…	…	…	…	…
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	5 859	1.7	0.8	64	63	66	3.2	0.2	24	…
ماكاو، الصين	481	0.7	1.1	81	79	83	0.9	…	…	…
ماليزيا	26 572	1.7	0.1-	74	72	77	2.6	0.5	27	…
جزر مارشال	59	2.2	…	…	…	…	…	…	…	…
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	111	0.5	1.4-	69	68	69	3.7	…	…	…
ميانمار	48 798	0.9	0.3-	62	59	65	2.1	0.7	42	…
ناورو	10	0.3	…	…	…	…	…	…	…	…
نيوزيلندا	4 179	0.9	0.3	80	78	82	2.0	0.1	36>	…
نيوي	2	1.8-	…	…	…	…	…	…	…	…
بالاو	20	0.4	…	…	…	…	…	…	…	…
بابوا غينيا الجديدة	6 331	2.0	0.5-	57	55	60	3.8	1.5	40	…
الفلبين	87 960	1.9	0.4	72	70	74	3.2	…	27	…
جمهورية كوريا	48 224	0.3	1.8-	79	75	82	1.2	0.1>	28	…
ساموا	187	0.9	2.5-	71	69	75	3.9	…	…	…
سنغافورة	4 436	1.2	3.0-	80	78	82	1.3	0.2	29	…
جزر سليمان	496	2.3	0.7	64	63	64	3.9	…	…	…
تايلاند	63 884	0.7	0.0	71	66	75	1.9	1.4	42	…
تيمور – ليشتي	1 155	3.5	4.6	61	60	62	6.5	…	…	…
توكيلاو	1	0.0	…	…	…	…	…	…	…	…
تونغا	100	0.5	0.9	73	72	74	3.8	…	…	…
توفالو	11	0.4	…	…	…	…	…	…	…	…
فانواتو	226	2.4	1.1	70	68	72	3.7	…	…	…
فيتنام	87 375	1.3	0.0	74	72	76	2.1	0.5	27	…
أمريكا اللاتينية والكاريبي										
أنغيلا	13	1.4	…	…	…	…	…	…	…	…
أنتيغوا وبربودا	85	1.2	…	…	…	…	…	…	…	…
الأرجنتين	39 531	1.0	0.6	75	72	79	2.3	0.5	27	…
آروبا	104	0.0	1.7-	74	71	77	2.0	…	…	…
البهاما	331	1.2	0.1-	73	71	76	2.0	3.0	26	…
بربادوس	294	0.3	1.2-	77	74	80	1.5	1.2	45>	…
بليز	288	2.1	0.1-	76	73	79	2.9	2.1	59	…
برمودا	65	0.3	…	…	…	…	…	…	…	…
بوليفيا	9 525	1.8	0.1	66	63	68	3.5	0.2	28	…
البرازيل	191 791	1.3	0.0	72	69	76	2.2	0.6	34	…
جزر فيرجين البريطانية	23	1.1	…	…	…	…	…	…	…	…
جزر كايمان	47	1.5	…	…	…	…	…	…	…	…
شيلي	16 635	1.0	0.2	79	75	82	1.9	0.3	28	…
كولومبيا	46 156	1.3	1.0-	73	69	77	2.2	0.6	29	…
كوستاريكا	4 468	1.5	0.2	79	76	81	2.1	0.4	28	…
كوبا	11 268	0.0	2.9-	78	76	80	1.5	0.1	29	…
دومينيكا	67	0.3-	…	…	…	…	…	…	…	…
الجمهورية الدومينيكية	9 760	1.5	0.2	72	69	75	2.8	1.1	51	…
إكوادور	13 341	1.1	0.8-	75	72	78	2.6	0.3	28	…
السلفادور	6 857	1.4	0.3-	72	69	75	2.7	0.8	29	…
غرينادا	106	0.0	3.4-	69	67	70	2.3	…	…	…
غواتيمالا	13 354	2.5	1.2	70	67	74	4.2	0.8	98	…
غيانا	738	0.2-	4.2-	67	64	70	2.3	2.5	59	…
هاييتي	9 598	1.6	0.5	61	59	63	3.5	2.2	53	…
هندوراس	7 106	1.9	0.5	70	67	74	3.3	0.7	28	…
جامايكا	2 714	0.5	1.2-	73	70	75	2.4	1.6	29	…
المكسيك	106 535	1.1	1.0-	76	74	79	2.2	0.3	29	…
مونتسيرات	6	1.2	…	…	…	…	…	…	…	…
جزر الأنتيل الهولندية	192	1.3	1.3-	75	71	79	1.9	…	…	…
نيكاراغوا	5 603	1.3	0.3	73	70	76	2.8	0.2	28	…

الجدول 1

البلد أو الأراضي	الناتج القومي الإجمالي والمعونة والفقر									التفاوت في الدخل والإنفاق[4]			
	نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي[3]				صافي نصيب الفرد من المعونة (بالدولار الأمريكي)[4]	السكان الذين يعيشون بأقل من دولار أمريكي واحد في اليوم[4] (%)	السكان الذين يعيشون بأقل من دولارين أمريكيين في اليوم[4] (%)	النسبة المئوية لنصيب الفئة السكانية من الدخل أو الإنفاق%		مدى التفاوت	
	بالسعر الجاري للدولار الأمريكي		بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية					الفئة الأفقر (20%)		الـ 20% الأغنى الـ 20% الأفقر[6]	مؤشر جيني Gini[7]
	1998	2006	1998	2006	2005	2005-1990[5]	2005-1990[5]	2005-1992[5]	2005-1992[5]	2005-1992[5]	2005-1992[5]
الصين	790	2 370	1 950	5 420	1	10	35	4	52	12	47
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	2 330	3 750	3 040	4 240	76	...	...	...	...	...	...
إندونيسيا	670	1 650	2 120	3 570	11	8	52	8	43	5	34
اليابان	32 970	37 790	24 310	34 750	...	...	...	11	36	3	25
كيريباتي	...	1 120	...	2 040	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	310	630	1 100	2 080	50	27	74	8	43	5	35
ماكاو، الصين	15 260	...	20 830	...	...	...	...	...	...	...	...
ماليزيا	3 630	6 420	7 520	13 230	1	...	9	4	54	12	49
جزر مارشال	2 070	3 240	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	2 030	2 280	2 680	3 010	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	...	...	420	...	3	...	...	...	...	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	15 200	27 080	17 790	25 380	...	...	...	6	44	7	36
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	6 120	8 270	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	780	850	1 650	1 870	45	...	...	5	57	13	51
الفلبين	1 080	1 620	2 250	3 710	7	15	43	5	51	9	45
جمهورية كوريا	9 200	19 730	13 420	24 840	...	...	...	8	38	5	32
ساموا	1 350	2 700	2 610	4 350	238	...	...	...	...	...	...
سنغافورة	23 490	32 340	28 480	47 950	...	...	...	5	49	10	43
جزر سليمان	900	750	1 590	1 710	415	...	...	...	...	...	...
تايلاند	2 120	3 400	4 400	7 880	3-	...	25	6	49	8	42
تيمور – ليشتي	...	1 510	...	3 090	189	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	1 760	2 480	2 720	3 880	310	...	...	...	...	...	...
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	1 360	1 840	3 000	3 410	187	...	...	...	...	...	...
فيتنام	350	770	1 210	2 530	23	...	...	9	44	5	34
أمريكا اللاتينية والكاريبي											
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	7 810	...	11 410	...	89	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	8 020	6 040	9 140	12 970	3	7	17	3	55	18	51
آروبا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البهاما	13 220	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	7 680	...	...	...	8-	...	...	...	...	...	...
بليز	2 710	3 760	3 950	6 080	44	...	...	...	...	...	...
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوليفيا	1 000	1 260	3 020	4 150	64	23	42	2	63	42	60
البرازيل	4 880	5 860	6 520	9 270	1	8	21	3	61	22	57
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	5 270	8 190	8 630	12 330	9	...	6	4	60	16	55
كولومبيا	2 550	4 100	5 650	8 260	11	7	18	3	63	25	59
كوستاريكا	3 500	5 520	6 370	10 510	7	3	10	4	54	16	50
كوبا	...	...	...	...	8	...	...	...	...	...	...
دومينيكا	3 300	...	5 580	...	211	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	1 770	3 560	3 530	6 350	9	3	16	4	57	14	52
إكوادور	1 810	3 110	4 750	7 110	16	18	41	3	58	17	54
السلفادور	1 870	2 850	4 110	5 640	29	19	41	3	56	21	52
غرينادا	3 040	3 920	4 650	5 480	421	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	1 670	2 450	3 270	4 520	20	14	32	3	60	20	55
غيانا	880	1 250	1 820	2 580	182	...	...	...	...	...	...
هاييتي	400	520	1 020	1 050	60	54	78	2	63	27	59
هندوراس	750	1 590	2 380	3 610	95	15	36	3	58	17	54
جامايكا	2 660	3 330	4 740	5 300	14	...	14	5	52	10	46
المكسيك	4 020	9 400	7 880	13 910	2	3	12	4	55	13	46
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	670	990	1 590	2 510	135	45	80	6	49	9	43

الجدول 1 (تابع)

البلد أو الأراضي	البيانات السكانية[1]							فيروس مرض الإيدز[2]		
	مجموع السكان (بالآلاف)	متوسط معدلات النمو السنوي (%) لمجموع السكان	متوسط معدلات النمو السنوي (%) العمر 0–4	متوسط العمر المتوقع عند الولادة (بالسنوات)			معدل الخصوبة الإجمالي (عدد الأطفال لكل امرأة)	نسبة تفشي فيروس مرض الإيدز (%) لدى الراشدين (15-49)	النسبة المئوية للنساء (15 سنة فما فوق) اللواتي يعشن مع مرض الإيدز	المتيتمون بسبب مرض الإيدز (بالآلاف)
	2007	2005-2010	2005-2010	2005-2010 المجموع	2005-2010 الذكور	2005-2010 الإناث	2005-2010	2007 المجموع	2007	2007
بنما	3 343	1.6	0.1	76	73	78	2.6	1.0	29	…
باراغواي	6 127	1.8	0.3	72	70	74	3.1	0.6	29	…
بيرو	27 903	1.2	0.2	71	69	74	2.5	0.5	28	…
سانت كيتس ونيفيس	50	1.3	…	…	…	…	…	…	…	…
سانت لوسيا	165	1.1	1.1	74	72	76	2.2	…	…	…
سانت فنسنت وغرينادين	120	0.5	0.1-	72	69	74	2.2	…	…	…
سورينام	458	0.6	1.0-	70	67	74	2.4	2.4	28	…
ترينيداد وتوباغو	1 333	0.4	0.9	70	68	72	1.6	1.5	59	…
جزر تركس وكايكوس	26	1.4	…	…	…	…	…	…	…	…
أوروغواي	3 340	0.3	0.8-	76	73	80	2.1	0.6	28	…
جمهورية فنزويلا البوليفارية	27 657	1.7	0.5	74	71	77	2.5	…	…	…
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية										
أندورا	75	0.4	…	…	…	…	…	…	…	…
النمسا	8 361	0.4	0.3-	80	77	83	1.4	0.2	30	…
بلجيكا	10 457	0.2	0.5-	79	76	82	1.6	0.2	27	…
كندا	32 876	0.9	0.3	81	78	83	1.5	0.4	27	…
قبرص	855	1.1	1.5	79	76	82	1.6	…	…	…
الدنمارك	5 442	0.2	1.1-	78	76	81	1.8	0.2	23	…
فنلندا	5 277	0.3	0.6	79	76	82	1.8	0.1	42>	…
فرنسا	61 647	0.5	0.3-	81	77	84	1.9	0.4	27	…
ألمانيا	82 599	0.1-	1.2-	79	77	82	1.4	0.1	29	…
اليونان	11 147	0.2	0.2	79	77	82	1.3	0.2	27	…
آيسلندا	301	0.8	0.6	82	80	83	2.1	0.2	40>	…
آيرلندا	4 301	1.8	2.2	79	76	81	2.0	0.2	27	…
إسرائيل	6 928	1.7	0.4	81	79	83	2.8	0.1	59	…
إيطاليا	58 877	0.1	0.1-	81	78	83	1.4	0.4	27	…
لكسمبرغ	467	1.1	0.3	79	76	82	1.7	0.2	…	…
مالطة	407	0.4	0.0	79	77	81	1.4	0.1	…	…
موناكو	33	0.3	…	…	…	…	…	…	…	…
هولندا	16 419	0.2	2.0-	80	78	82	1.7	0.2	27	…
النرويج	4 698	0.6	0.1-	80	78	83	1.8	0.1	33>	…
البرتغال	10 623	0.4	0.0	78	75	81	1.5	0.5	28	…
سان مارينو	31	0.8	…	…	…	…	…	…	…	…
إسبانيا	44 279	0.8	1.8	81	78	84	1.4	0.5	20	…
السويد	9 119	0.4	1.2	81	79	83	1.8	0.1	47	…
سويسرا	7 484	0.4	0.8-	82	79	84	1.4	0.6	37	…
المملكة المتحدة	60 769	0.4	1.0	79	77	82	1.8	0.2	29	…
الولايات المتحدة	305 826	1.0	0.8	78	76	81	2.1	0.6	21	…
جنوب وغرب آسيا										
أفغانستان	27 145	3.9	3.6	44	44	44	7.1	…	…	…
بنغلاديش	158 665	1.7	0.3-	64	63	65	2.8	…	17	…
بوتان	658	1.4	1.6-	66	64	67	2.2	0.1	20>	…
الهند	1 169 016	1.5	0.1-	65	63	66	2.8	0.3	38	…
جمهورية إيران الإسلامية	71 208	1.4	3.0	71	69	73	2.0	0.2	28	…
الملديف	306	1.8	3.1	68	68	69	2.6	…	…	…
نيبال	28 196	2.0	0.8	64	63	64	3.3	0.5	25	…
باكستان	163 902	1.8	1.9	65	65	66	3.5	0.1	29	…
سري لانكا	19 299	0.5	1.1-	72	69	76	1.9	…	38	…
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى										
أنغولا	17 024	2.8	2.5	43	41	44	6.4	2.1	61	50
بنين	9 033	3.0	2.4	57	56	58	5.4	1.2	63	29
بوتسوانا	1 882	1.2	0.7	51	50	51	2.9	23.9	61	95
بوركينا فاسو	14 784	2.9	2.4	52	51	54	6.0	1.6	51	100
بوروندي	8 508	3.9	5.3	50	48	51	6.8	2.0	59	120
الكاميرون	18 549	2.0	0.4	50	50	51	4.3	5.1	60	300
الرأس الأخضر	530	2.2	1.1	72	68	74	3.4	…	…	…
جمهورية افريقيا الوسطى	4 343	1.8	1.0	45	43	46	4.6	6.3	65	72
تشاد	10 781	2.9	2.3	51	49	52	6.2	3.5	61	85
جزر القمر	839	2.5	1.0	65	63	67	4.3	0.1>	50>	0.1>

الجدول 1

البلد أو الأراضي	التفاوت في الدخل والإنفاق[4]				الناتج القومي الإجمالي والمعونة والفقر						
	مدى التفاوت		النسبة المئوية لنصيب الفئة السكانية من الدخل أو الإنفاق%		السكان الذين يعيشون بأقل من دولارين أمريكيين في اليوم[4] (%)	السكان الذين يعيشون بأقل من دولار أمريكي واحد في اليوم[4] (%)	صافي نصيب الفرد من المعونة (بالدولار الأمريكي)[4]	نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي[3]			
	مؤشر جيني Gini[7]	الـ 20% الأغنى الـ 20% الأفقر[6]		الفئة الأفقر (20%)				بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		بالسعر الجاري للدولار الأمريكي	
	2005-1992[5]	2005-1992[5]	2005-1992[5]	2005-1992[5]	2005-1990[5]	2005-1990[5]	2005	2006	1998	2006	1998
بنما	56	24	60	3	18	7	6	10 610	6 450	5 500	3 550
باراغواي	58	26	62	2	30	14	8	4 520	3 550	1 710	1 650
بيرو	52	15	57	4	31	11	14	7 200	4 620	3 410	2 240
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	73	13 680	9 320	9 990	6 150
سانت لوسيا	...	...	...	...	...	...	67	9 240	6 560	5 520	3 880
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	...	...	41	7 170	4 360	4 210	2 620
سورينام	...	...	...	...	...	...	98	7 640	5 370	4 730	2 500
ترينيداد وتوباغو	39	8	45	6	39	12	2-	22 420	9 570	14 480	4 440
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	45	10	51	5	6	...	4	11 020	7 860	6 390	6 610
جمهورية فنزويلا البوليفارية	48	16	52	3	40	19	2	12 290	8 450	7 550	3 360
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية											
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	29	4	38	9	...	...	...	36 750	25 860	41 960	27 250
بلجيكا	33	5	41	9	...	...	...	35 320	24 780	41 110	25 950
كندا	33	6	40	7	...	...	...	35 500	24 630	39 650	20 310
قبرص	...	...	...	...	...	...	...	24 040	16 200	24 940	14 770
الدنمارك	25	4	36	8	...	...	...	36 800	25 860	55 440	32 960
فنلندا	27	4	37	10	...	...	...	34 760	22 140	44 300	24 940
فرنسا	33	6	40	7	...	...	...	33 850	23 620	38 810	25 200
ألمانيا	28	4	37	9	...	...	...	34 740	24 000	38 990	27 170
اليونان	34	6	42	7	...	...	...	27 830	16 860	25 740	13 110
آيسلندا	...	...	...	...	...	...	...	34 070	27 210	57 750	28 400
آيرلندا	34	6	42	7	...	...	...	37 700	21 310	47 610	20 690
إسرائيل	39	8	45	6	...	...	...	26 310	16 920	22 170	16 840
إيطاليا	36	7	42	7	...	...	...	30 190	23 570	33 490	21 230
لكسمبرغ	...	...	...	...	...	...	...	...	39 620	...	43 620
مالطة	...	...	...	...	...	...	...	22 460	14 410	16 680	8 790
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	31	5	39	8	...	...	...	39 470	25 230	45 650	25 820
النرويج	26	4	37	10	...	...	...	53 650	27 110	77 370	35 400
البرتغال	39	8	46	6	...	...	...	21 790	14 960	18 950	11 570
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46 770	...
إسبانيا	35	6	42	7	...	...	...	30 750	18 710	29 290	15 220
السويد	25	4	37	9	...	...	...	37 490	23 920	47 870	29 330
سويسرا	34	6	41	8	...	...	...	44 410	31 210	60 820	41 620
المملكة المتحدة	36	7	44	6	...	...	...	...	23 190	...	23 030
الولايات المتحدة	41	8	46	5	...	...	...	45 840	31 650	46 040	30 620
جنوب وغرب آسيا											
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	33	5	43	9	84	41	9	1 330	740	470	340
بوتان	...	...	...	...	...	...	98	4 980	1 910	1 770	600
الهند	37	6	45	8	80	34	2	2 740	1 350	950	420
جمهورية إيران الإسلامية	43	10	50	5	7	...	2	10 840	6 320	3 540	1 730
الملديف	...	...	...	...	...	...	203	4 910	2 580	3 190	1 930
نيبال	47	9	55	6	69	24	16	1 060	730	350	210
باكستان	31	4	40	9	74	17	11	2 540	1 590	860	470
سري لانكا	40	7	48	7	42	6	61	4 200	2 360	1 540	820
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى											
أنغولا	...	...	...	...	...	...	28	4 270	1 800	2 540	460
بنين	37	6	45	7	74	31	41	1 310	960	570	340
بوتسوانا	61	20	65	3	56	28	40	12 880	7 620	6 120	3 350
بوركينا فاسو	40	7	47	7	72	27	50	1 120	740	430	240
بوروندي	42	10	48	5	88	55	48	330	300	110	140
الكامرون	45	9	51	6	51	17	25	2 120	1 430	1 050	630
الرأس الأخضر	...	...	...	...	...	...	317	2 940	1 790	2 430	1 240
جمهورية افريقيا الوسطى	61	33	65	2	84	67	24	710	600	370	280
تشاد	...	...	...	...	...	...	39	1 280	820	540	220
جزر القمر	...	...	...	...	...	...	42	1 150	940	680	420

الجدول 1 (تابع)

البلد أو الأراضي	البيانات السكانية[1]							فيروس مرض الإيدز[2]		
	مجموع السكان (بالآلاف)	متوسط معدلات النمو السنوي (%) لمجموع السكان	متوسط معدلات النمو السنوي (%) العمر 0–4	متوسط العمر المتوقع عند الولادة (بالسنوات)			معدل الخصوبة الإجمالي (عدد الأطفال لكل امرأة)	نسبة تفشي فيروس مرض الإيدز (%) لدى الراشدين (15-49)	النسبة المئوية للنساء (15 سنة فما فوق) اللواتي يعشن مع مرض الإيدز	المتيتمون بسبب مرض الإيدز (بالآلاف)
	2007	2005-2010	2005-2010	2005-2010			2010-2005	2007	2007	2007
				المجموع	الذكور	الإناث	2010-2005	المجموع		
الكونغو	3 768	2.1	1.2	55	54	57	4.5	3.5	59	69
كوت ديفوار	19 262	1.8	0.8	48	48	49	4.5	3.9	60	420
جمهورية الكونغو الديمقراطية	62 636	3.2	3.5	46	45	48	6.7	...	...	...
غينيا الاستوائية	507	2.4	2.0	52	50	53	5.4	3.4	60	5
إريتريا	4 851	3.2	3.1	58	56	60	5.0	1.3	60	18
إثيوبيا	83 099	2.5	1.6	53	52	54	5.3	2.1	60	650
غابون	1 331	1.5	0.4	57	56	57	3.1	5.9	59	18
غامبيا	1 709	2.6	1.3	59	59	60	4.7	0.9	60	3
غانا	23 478	2.0	0.6	60	60	60	3.8	1.9	60	160
غينيا	9 370	2.2	1.5	56	54	58	5.4	1.6	59	25
غينيا بيساو	1 695	3.0	3.1	46	45	48	7.1	1.8	58	6
كينيا	37 538	2.7	2.9	54	53	55	5.0	...	...	...
ليسوتو	2 008	0.6	0.4-	43	43	42	3.4	23.2	58	110
ليبيريا	3 750	4.5	4.7	46	45	47	6.8	1.7	59	15
مدغشقر	19 683	2.7	1.5	59	58	61	4.8	0.1	26	3
ملاوي	13 925	2.6	1.5	48	48	48	5.6	11.9	58	560
مالي	12 337	3.0	3.2	54	52	57	6.5	1.5	60	44
موريشيوس	1 262	0.8	0.5-	73	70	76	1.9	1.7	29	0.5>
موزمبيق	21 397	1.9	0.6	42	42	42	5.1	12.5	58	400
ناميبيا	2 074	1.3	0.4	53	52	53	3.2	15.3	61	66
النيجر	14 226	3.5	3.1	57	58	56	7.2	0.8	30	25
نيجيريا	148 093	2.3	1.2	47	46	47	5.3	3.1	58	1 200
رواندا	9 725	2.8	4.0	46	45	48	5.9	2.8	60	220
ساو تومي وبرنسيبي	158	1.6	0.3	66	64	67	3.9	...	...	...
السنغال	12 379	2.5	1.3	63	61	65	4.7	1.0	59	8
سيشيل	87	0.5	...	...	...	...	...	...	...	...
سيراليون	5 866	2.0	1.9	43	41	44	6.5	1.7	59	16
الصومال	8 699	2.9	2.0	48	47	49	6.0	0.5	28	9
جنوب أفريقيا	48 577	0.6	0.5-	49	49	50	2.6	18.1	59	1 400
سوازيلند	1 141	0.6	0.2	40	40	39	3.4	26.1	59	56
توغو	6 585	2.6	1.4	58	57	60	4.8	3.3	58	68
أوغندا	30 884	3.2	3.1	52	51	52	6.5	5.4	59	1 200
جمهورية تنزانيا المتحدة	40 454	2.5	1.2	53	51	54	5.2	6.2	58	970
زامبيا	11 922	1.9	0.9	42	42	42	5.2	15.2	57	600
زمبابوي	13 349	1.0	0.3	43	44	43	3.2	15.3	57	1 000

	المجموع	المتوسط المرجح						المجموع	المتوسط المرجح	
العالم	6 656 326	1.2	0.5	68.6	66.5	70.8	2.6	0.8	50	15 000
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	277 863	0.1-	1.2	66.5	61.0	72.5	1.6	...	...	...
البلدان المتقدمة	1 020 411	0.4	0.2	79.2	76.2	82.0	1.7	...	...	...
البلدان النامية	5 358 052	1.4	0.5	66.7	65.1	68.5	2.8	...	...	...
الدول العربية	321 092	2.0	1.2	68.8	67.0	70.7	3.2	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية	403 007	0.1-	0.5	69.9	65.3	74.8	1.5	...	...	...
آسيا الوسطى	78 306	1.0	1.5	67.2	63.4	71.0	2.3	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي	2 135 015	0.7	0.2-	73.0	71.0	75.1	1.9	...	...	...
شرق آسيا	2 100 437	0.7	0.2-	72.9	70.9	75.1	1.9	0.1	27	...
بلدان المحيط الهادي	34 578	1.2	0.1	75.7	73.3	78.2	2.3	0.4	30	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	567 120	1.2	0.2-	73.4	70.2	76.6	2.2	...	...	...
بلدان الكاريبي	16 821	1.1	0.0	65.4	63.2	67.6	3.0	1.1	50	...
أمريكا اللاتينية	550 299	1.3	0.2-	73.6	70.5	76.8	2.2	0.5	32	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	749 297	0.6	0.4	79.3	76.6	82.0	1.8	...	...	...
جنوب وغرب آسيا	1 638 396	1.6	0.3	64.7	63.4	66.2	2.9	...	...	...
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	764 095	2.4	1.8	50.3	49.4	51.2	5.2	5.0	59	11 592

1 – المؤشرات السكانية المدرجة مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، تنقيح عام 2006 (شعبة السكان في الأمم المتحدة 2007)، وتستند إلى المتغير المتوسط.

2 – برنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بفيروس نقص المناعة البشرية/متلازمة نقص المناعة المكتسب (الإيدز) [2008].

3 – البنك الدولي [2009].

4 – برنامج الأمم المتحدة الإنمائي [2007].

5 – الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوفرة عن الفترة المعنية. للمزيد من التفاصيل، أنظر برنامج الأمم المتحدة الإنمائي [2007].

الجدول 1

البلد أو الأراضي	التفاوت في الدخل والإنفاق[4]				الناتج القومي الإجمالي والمعونة والفقر						
	مدى التفاوت		النسبة المئوية لنصيب الفئة السكانية من الدخل أو الإنفاق%		السكان الذين يعيشون بأقل من دولارين أمريكيين في اليوم[4] (%)	السكان الذين يعيشون بأقل من دولار أمريكي واحد في اليوم[4] (%)	صافي نصيب الفرد من المعونة (بالدولار الأمريكي)[4]	نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي[3]			
	مؤشر جيني Gini[7]	الـ 20% الأغنى الـ 20% الأفقر[6]		الفئة الأفقر (20%)				بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		بالسعر الجاري للدولار الأمريكي	
	52005-1992	52005-1992	52005-1992	52005-1992	52005-1990	52005-1990	2005	2006	1998	2006	1998
الكونغو	...	...	...	...	...	...	362	...	...	...	...
كوت ديفوار	45	10	51	5	49	15	7	1 620	1 510	920	730
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	32	290	240	140	110
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	78	21 220	5 090	12 860	1 120
إريتريا	...	...	...	...	...	...	81	620	720	270	210
إثيوبيا	30	4	39	9	78	23	27	780	420	220	130
غابون	...	...	...	...	...	...	39	13 410	12 210	7 020	4 070
غامبيا	50	11	53	5	83	59	38	1 140	790	320	300
غانا	41	8	47	6	79	45	51	1 320	820	590	370
غينيا	39	7	46	7	...	...	19	1 120	810	400	470
غينيا بيساو	47	10	53	5	...	...	50	470	400	200	140
كينيا	43	8	49	6	58	23	22	1 550	1 110	640	440
ليسوتو	63	44	67	2	56	36	38	1 940	1 340	1 030	680
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	280	250	140	130
مدغشقر	48	11	54	5	85	61	50	930	690	320	250
ملاوي	39	7	47	7	63	21	45	760	600	250	200
مالي	40	8	47	6	72	36	51	1 040	690	500	280
موريشيوس	...	...	...	...	...	...	26	11 410	6 720	5 580	3 760
موزمبيق	47	10	54	5	74	36	65	730	390	330	220
ناميبيا	74	56	79	1	56	35	61	5 100	3 350	3 450	2 030
النيجر	51	21	53	3	86	61	37	630	530	280	200
نيجيريا	44	10	49	5	92	71	49	1 760	1 120	920	270
رواندا	47	10	53	5	88	60	64	860	550	320	260
ساو تومي وبرنسيبي	...	...	...	...	...	...	204	1 630	...	870	...
السنغال	41	7	48	7	56	17	59	1 650	1 140	830	510
سيشيل	...	...	...	...	...	...	223	15 440	12 650	8 960	7 320
سيراليون	63	58	63	1	75	57	62	660	340	260	160
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	58	18	62	4	34	11	16	9 450	6 140	5 720	3 290
سوازيلند	50	13	56	4	78	48	41	4 890	3 410	2 560	1 720
توغو	...	...	...	...	...	...	14	770	680	360	300
أوغندا	46	9	53	6	...	...	42	1 040	610	370	280
جمهورية تنزانيا المتحدة	35	6	42	7	90	58	39	1 200	700	410	230
زامبيا	51	15	55	4	87	64	81	1 190	810	770	310
زمبابوي	50	12	56	5	83	56	28	...	...	...	570
العالم	...	...	...	...	...	...	16	9 947	6 280	7 995	5 099
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان المتقدمة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان النامية	...	...	...	...	...	...	17	...	...	...	...
الدول العربية	...	...	...	...	...	...	94	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
آسيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	5	4 969	2 034	2 182	826
شرق آسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	...	...	...	...	...	11	9 678	6 393	5 801	3 978
بلدان الكاريبي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	...	...	...	...	...	42	1 869	1 248	951	518

المتوسط المرجح | المتوسط المرجح

6 – تدل الأرقام المدرجة على النسبة بين نصيب السكان الأغنى ونصيب السكان الأفقر من الدخل أو من الانفاق.

7 – تمثل القيمة صفر انعدام التفاوت تماما وتمثل القيمة 100 منتهى التفاوت.

الجدول 2
محو الأمية لدى الكبار والشباب

البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)									الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
	1994-1985[1]			2007-2000[1]			النسبة المتوقعة بحلول 2015			1994-1985[1]		2007-2000[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	*50	*63	*36	75	84	66	81	88	74	6 572	*64	5 974	68	5 392	68
البحرين	*84	*89	*77	89	90	86	92	93	90	56	*56	63	49	55	49
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مصر	*44	*57	*31	*66	*75	*58	73	80	66	16 428	62*	16 824	*63	16 243	64
العراق	...	...	...	*74	*84	*64	...	...	...	...	...	3 703	*69	...	...
الأردن	...	...	...	*91	*95	*87	95	98	93	...	...	305	*72	215	73
الكويت	*74	*78	*69	*94	*95	*93	96	96	95	276	*48	122	*46	114	48
لبنان	...	...	...	*90	*93	*86	94	96	92	...	...	309	*69	201	70
الجماهيرية العربية الليبية	76	88	63	87	94	78	91	97	84	685	73	569	78	472	81
موريتانيا	...	...	...	56	63	48	61	66	55	...	...	832	58	934	57
المغرب	*42	*55	*29	56	69	43	62	74	51	9 602	*62	9 816	66	9 458	67
عمان	...	...	...	84	89	77	89	93	84	...	...	274	61	242	62
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	...	...	...	*94	*97	*90	95	98	93	...	...	136	*77	135	76
قطر	*76	*77	*72	*93	*94	*90	94	95	93	68	*30	47	*38	43	39
المملكة العربية السعودية	*71	*80	*57	85	89	79	89	92	85	2 907	*59	2 473	58	2 176	60
السودان[2]	...	...	...	*61	*71	*52	...	...	...	...	...	7 449	*63	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	83	90	76	87	92	82	...	...	2 168	69	2 037	70
تونس	...	...	...	78	86	69	83	90	76	...	...	1 733	69	1 464	71
الإمارات العربية المتحدة	*71	*72	*69	*90	*89	*91	93	93	94	473	*31	328	*24	293	24
اليمن	*37	*57	*17	59	77	40	70	85	55	4 686	*66	5 081	72	4 961	75
أوروبا الوسطى والشرقية															
ألبانيا	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	23	65	19	59
بيلاروس	*98	*99	*97	100	100	100	100	100	100	166	*87	24	67	16	50
البوسنة والهرسك	...	...	...	*97	*99	*94	...	...	...	...	...	105	*86	...	...
بلغاريا	...	...	...	98	99	98	98	98	98	...	...	114	62	118	58
كرواتيا	*97	*99	*95	99	99	98	99	100	99	120	*82	50	80	31	74
الجمهورية التشيكية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إستونيا	*100	*100	*100	100	100	100	100	100	100	3	*79	2	50	2	47
المجر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
لاتفيا	*99	*100	*99	100	100	100	100	100	100	11	*80	4	53	4	51
ليتوانيا	*98	*99	*98	100	100	100	100	100	100	44	*76	9	51	8	52
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا	*96	*99	*94	99	100	99	100	100	100	114	*82	23	77	12	63
رومانيا	*97	*99	*95	98	98	97	98	98	97	589	*78	436	66	394	58
الاتحاد الروسي	*98	*99	*97	100	100	99	100	100	100	2 290	*88	582	72	398	61
صربيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفاكيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفينيا	*100	*100	*99	100	100	100	100	100	100	7	*60	6	57	5	57
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	*94	*97	*91	97	99	95	98	99	97	87	*77	50	77	36	73
تركيا	*79	*90	*69	*89	*96	*81	92	97	86	7 640	*75	6 111	*83	5 234	84
أوكرانيا	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	123	69	83	58
آسيا الوسطى															
أرمينيا	*99	*99	*98	99	100	99	100	100	100	31	*77	12	72	8	63
أذربيجان	...	...	...	*100	*100	*99	100	100	100	...	...	33	*81	24	76
جورجيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كازاخستان	*98	*99	*96	100	100	99	100	100	100	278	*82	44	73	34	65
قيرغيزستان	...	...	...	99	100	99	99	100	99	...	...	26	66	21	55
منغوليا	...	...	...	97	97	98	96	95	98	...	...	52	42	85	32
طاجيكستان	*98	*99	*97	100	100	100	100	100	100	68	*74	15	69	11	62
تركمنستان	...	...	...	100	100	99	100	100	100	...	...	17	70	12	61
أوزبكستان	...	...	...	*97	*98	*96	...	...	...	...	...	481	*68	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي															
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	*88	*92	*82	95	96	93	97	98	96	21	*67	14	65	11	65
كمبوديا	...	...	...	76	86	68	81	88	75	...	...	2 195	72	2 146	69
الصين	*78	*87	*68	93	96	90	96	98	93	184 214	*70	70 583	73	49 848	74

الجدول 2

البلد أو الأراضي	الأميون الكبار (15-24)						نسبة القرائية لدى الشباب (15-24) (%)								
	1994-1985[1]		2007-2000[1]		النسبة المتوقعة بحلول 2015		1994-1985[1]			2007-2000[1]			النسبة المتوقعة بحلول 2015		
	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
الدول العربية															
الجزائر	1 215	*73	561	61	320	48	*74	*86	*62	92	94	91	95	95	95
البحرين	3	*53	0.3	42	0.1	45	*97	*97	*97	100	100	100	100	100	100
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مصر	3 473	*60	2 317	*59	1 098	56	*63	*71	*54	*85	*88	*82	93	94	92
العراق	...	...	764	*63	...	...	...	...	...	*85	*89	*80	...	...	...
الأردن	...	...	12	*47	7	30	...	...	...	*99	*99	*99	99	99	100
الكويت	37	*62	7	*44	0.05	37	*87	*91	*84	*98	*98	*99	100	100	100
لبنان	...	...	9	*36	7	37	...	...	...	*99	*98	*99	100	100	99
الجماهيرية العربية الليبية	55	89	14	87	0.7	67	95	99	91	99	100	98	100	100	100
موريتانيا	...	...	207	54	211	52	...	...	...	66	70	62	71	73	70
المغرب	2 239	*65	1 605	68	1 017	67	*58	*71	*46	75	84	67	83	89	78
عمان	...	...	9	63	3	63	...	...	...	98	99	98	99	100	99
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	...	...	8	*55	8	54	...	...	...	*99	*99	*99	99	99	99
قطر	6	*31	1	*43	0.4	11	*90	*89	*91	*99	*99	*99	100	100	100
المملكة العربية السعودية	369	*74	138	68	75	76	*88	*94	*81	97	98	96	99	99	98
السودان[2]	...	...	1 454	*64	...	...	...	...	...	*77	*85	*71	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	...	282	63	163	60	...	...	...	94	95	92	96	97	95
تونس	...	...	91	64	39	57	...	...	...	96	97	94	98	98	97
الإمارات العربية المتحدة	36	*38	34	*24	5	49	*82	*81	*85	*95	*94	*97	98	99	99
اليمن	1 122	*78	959	83	587	87	*60	*83	*35	80	93	67	90	97	83
أوروبا الوسطى والشرقية															
ألبانيا	...	...	4	44	4	41	...	...	...	99	99	99	99	99	99
بيلاروس	3	*43	3	37	3	33	*100	*100	*100	100	100	100	100	100	100
البوسنة والهرسك	...	...	1	*37	...	...	...	...	...	*100	*100	*100	...	...	...
بلغاريا	...	...	25	49	28	46	...	...	...	97	98	97	96	96	96
كرواتيا	2	*53	2	47	2	44	*100	*100	*100	100	100	100	100	100	100
الجمهورية التشيكية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إستونيا	0.3	*35	0.4	37	0.3	36	*100	*100	*100	100	100	100	100	100	100
المجر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
لاتفيا	0.8	*40	1.0	41	0.8	42	*100	*100	*100	100	100	100	100	100	100
ليتوانيا	2	*44	1	47	0.8	50	*100	*100	*100	100	100	100	100	100	100
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا	2	*48	2	48	2	49	*100	*100	*100	100	100	100	100	100	100
رومانيا	35	*53	81	46	86	42	*99	*99	*99	97	97	98	96	96	97
الاتحاد الروسي	56	*44	71	40	53	36	*100	*100	*100	100	100	100	100	100	100
صربيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفاكيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفينيا	0.7	*44	0.4	36	0.3	30	*100	*100	*100	100	100	100	100	100	100
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	4	*62	4	56	4	52	*99	*99	*99	99	99	99	99	99	98
تركيا	867	*76	480	*80	356	77	*93	*97	*88	*96	*99	*94	97	99	96
أوكرانيا	...	...	15	41	12	39	...	...	...	100	100	100	100	100	100
آسيا الوسطى															
أرمينيا	0.5	*49	1	37	1	33	*100	*100	*100	100	100	100	100	100	100
أذربيجان	...	...	–	*–	0.6	18	...	...	...	*100	*100	*100	100	100	100
جورجيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كازاخستان	8	*44	5	38	5	36	*100	*100	*100	100	100	100	100	100	100
قيرغيزستان	...	...	5	37	6	31	...	...	...	100	100	100	99	99	100
منغوليا	...	...	27	30	46	24	...	...	...	95	94	97	91	86	96
طاجيكستان	3	*56	2	47	2	44	*100	*100	*100	100	100	100	100	100	100
تركمنستان	...	...	2	40	2	33	...	...	...	100	100	100	100	100	100
أوزبكستان	...	...	33	*53	...	...	...	...	...	*99	*99	*99	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي															
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	0.9	*49	0.3	54	0.1	57	*98	*98	*98	100	100	100	100	100	100
كمبوديا	...	...	475	62	313	59	...	...	...	86	90	83	91	93	89
الصين	14 352	*73	1 639	58	907	51	*94	*97	*91	99	99	99	100	100	100

الجدول 2 (تابع)

البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)								الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
	1994-1985[1]			2007-2000[1]			النسبة المتوقعة بحلول 2015		1994-1985[1]		2007-2000[1]		النسبة المتوقعة بحلول 2015	
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إندونيسيا	82*	88*	75*	92*	95*	89*	94	96	91	21 577	68*	13 267	70*	12 237	69
اليابان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	...	...	...	73*	82*	63*	80	87	73	...	...	932	68*	898	68
ماكاو، الصين	...	...	...	93*	96*	91*	95	97	93	...	...	27	75*	22	73
ماليزيا	83*	89*	77*	92	94	90	94	96	93	1 989	66*	1 496	64	1 244	63
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميكرونيزيا ولايات الموحدة)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	...	...	...	90*	94*	86*	...	...	...	...	...	3 182	70*	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	58	62	53	61	63	60	...	...	1 604	55	1 831	52
الفلبين	94*	94*	93*	93	93	94	94	94	95	2 325	53*	3 746	48	4 073	46
جمهورية كوريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساموا	98*	98*	97*	99	99	98	99	99	99	2	60*	1	58	1	54
سنغافورة	89*	95*	83*	94	97	92	96	98	94	259	78*	203	76	157	74
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	...	...	...	94	96	93	96	97	94	...	...	2 946	66	2 387	65
تيمور – ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	0.5	46	0.4	45
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	88*	93*	83*	90*	94*	87*	...	...	...	4 789	72*	6 033	69*	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي															
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	99*	98*	99*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	96*	96*	96*	98	98	98	98	98	98	889	53*	691	51	602	50
آروبا	...	...	...	98	98	98	98	99	98	...	...	2	54	1	54
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بليز	70*	70*	70*	...	...	...	...	...	...	32	49*	...	...	...	...
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوليفيا	80*	88*	72*	91*	96*	86*	93	97	89	825	71*	542	79*	526	79
البرازيل	...	...	...	90*	90*	90*	93	92	93	...	...	13 919	50*	11 146	49
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	99*	99*	99*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	94*	95*	94*	97	97	96	97	97	97	547	53*	439	52	367	51
كولومبيا	81*	81*	81*	93*	92*	93*	95	95	95	4 458	52*	2 401	50*	1 864	49
كوستاريكا	...	...	...	96	96	96	97	96	97	...	...	132	47	124	46
كوبا	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	19	53	17	54
دومينيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	...	...	...	89	89	90	92	91	92	...	...	710	49	641	48
إكوادور	88*	90*	86*	84*	87*	82*	91	92	90	731	59*	1 413	59*	970	57
السلفادور	74*	77*	71*	82*	85*	80*	87	89	85	830	58*	816	59*	698	59
غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	64*	72*	57*	73	79	68	79	83	74	1 915	61*	2 055	63	2 106	63
غيانا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هاييتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	...	84*	84*	83*	89	89	89	...	...	713	52*	607	50
جامايكا	...	...	...	86	81	91	89	85	94	...	...	263	33	218	30
المكسيك	88*	90*	85*	93*	94*	91*	95	96	94	6 397	62*	5 368	63*	4 350	62
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	95*	95*	95*	96	96	96	97	97	97	7	54*	5	54	5	54
نيكاراغوا	...	...	...	78*	78*	78*	83	83	84	...	...	746	51*	721	49
بنما	89*	89*	88*	93	94	93	95	95	94	175	52*	155	55	150	55

الجدول 2

البلد أو الأراضي	الأميون الكبار (15-24)						نسبة القرائية لدى الشباب (15-24) (%)								
	1994-1985[1]		2007-2000[1]		النسبة المتوقعة بحلول 2015		1994-1985[1]			2007-2000[1]			النسبة المتوقعة بحلول 2015		
	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إندونيسيا	1 421	*65	1 431	*55	1 099	45	*96	*97	*95	*97	*97	97	97	98	...
اليابان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	...	...	195	*66	148	64	*79	*89	*84	...	...	...	90	93	87
ماكاو، الصين	...	...	0.3	*43	0.05	22	*100	*100	*100	...	...	...	100	100	100
ماليزيا	155	*53	86	47	51	43	98	98	98	99	99	99	99	99	99
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميكرونيزيا ولايات الموحدة)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	...	...	495	*60	...	...	*93	*96	*95	...	...	...	...	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	444	47	490	40	65	63	64	68	63	74	...	...	...
الفلبين	428	*45	975	41	997	38	95	94	94	95	94	96	*97	*96	*97
جمهورية كوريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساموا	0.3	*49	0.2	41	0.2	37	99	99	99	100	99	100	*99	*99	*99
سنغافورة	6	*44	2	37	1	31	100	100	100	100	100	100	*99	*99	*99
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	...	...	181	52	132	49	98	98	98	99	99	99	...	...	...
تيمور – ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	...	0.1	41	0.1	45	100	100	100	100	100	100	...	...	...
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	831	*53	1 105	*52	...	...	*94	*94	*94	...	...	...	*93	*94	*94
أمريكا اللاتينية والكاريبي															
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	92	*43	59	39	48	37	99	99	99	99	99	99	*99	*98	*98
آروبا	...	...	0.1	43	0.07	40	100	99	100	99	99	99	...	...	...
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بليز	9	*49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*77	*76	*76
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوليفيا	83	*70	10	*77	10	50	100	100	100	*99	*100	*99	*92	*96	*94
البرازيل	...	...	766	*32	402	31	99	98	99	*99	*97	*98	...	...	...
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*99	*99	*99	...	...	...
شيلي	38	*41	27	41	17	39	100	99	99	99	99	99	*99	*98	*98
كولومبيا	693	*43	176	*38	126	35	99	98	99	*98	*97	*98	*92	*89	*91
كوستاريكا	...	...	17	38	13	35	99	98	98	98	98	98	...	...	...
كوبا	...	...	0.3	53	0.2	64	100	100	100	100	100	100	...	...	...
دومينيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	...	...	72	37	52	34	98	97	97	97	95	96	...	...	...
إكوادور	79	*54	116	*47	42	36	99	98	98	*96	*95	*95	*96	*97	*96
السلفادور	173	*51	82	*47	58	42	97	95	96	*94	*93	*94	*85	*85	*85
غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	462	*62	390	60	362	56	83	88	85	89	90	88	*71	*82	*76
غيانا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هاييتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	93	*40	65	35	*95	*93	*94	96	95	97	...	...	...
جامايكا	...	...	29	19	20	17	98	91	94	96	94	99	...	...	...
المكسيك	828	*56	354	*53	225	46	*98	*98	*98	99	99	99	*95	*96	*95
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	0.9	*44	0.4	50	0.3	49	98	98	98	99	99	99	*97	*97	*97
نيكاراغوا	...	...	154	*43	109	38	*89	*85	*87	92	90	94	...	...	...
بنما	25	*52	22	52	21	50	96	97	96	97	97	97	*95	*95	*95

الجدول 2 (تابع)

البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)									الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
	1994-1985[1]			2007-2000[1]			النسبة المتوقعة بحلول 2015			1994-1985[1]		2007-2000[1]		النسبة المتوقعة بحلول 2015	
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث
باراغواي	*90	*92	*89	*95	*96	*93	97	97	96	255	*59	216	*60	167	59
بيرو	*87	*93	*82	*90	*95	*85	93	97	90	1 848	*72	1 992	*75	1 541	75
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	...	...	...	90	93	88	92	94	91	...	...	31	63	27	62
ترينيداد وتوباغو	*97	*98	*96	99	99	98	99	99	99	26	*70	14	66	10	62
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	*95	*95	*96	*98	*97	*98	98	98	99	102	*46	55	*43	45	42
جمهورية فنزويلا البوليفارية	*90	*91	*89	*95	*95	*95	97	97	97	1 242	*54	931	*52	765	50
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلجيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	*94	*98	*91	98	99	97	99	99	98	29	*81	16	78	9	75
الدنمارك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فنلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فرنسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ألمانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليونان	*93	*96	*89	97	98	96	98	99	97	615	*74	279	70	200	67
آيسلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
آيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إيطاليا	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	572	63	386	62
لكسمبرغ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالطة	*88	*88	*88	*92	*91	*94	95	93	96	31	*50	25	*43	19	37
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرتغال	*88	*92	*85	95	97	93	97	98	96	965	*67	459	68	268	68
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	*96	*98	*95	*98	*99	*97	99	99	98	1 103	*73	782	*68	576	67
السويد	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا															
أفغانستان	...	...	...	*28	*43	*13	...	...	...	...	...	7 822	*59	...	...
بنغلاديش	*35	*44	*26	53	59	48	61	64	58	44 458	*56	48 541	55	48 189	53
بوتان	...	...	...	*53	*65	*39	64	73	54	...	...	201	*60	198	60
الهند[2]	*48	*62	*34	66	77	54	72	81	62	283 848	*61	269 816	65	261 687	65
جمهورية إيران الإسلامية	*66	*74	*56	*82	*87	*77	88	92	84	11 124	*62	8 983	*64	7 215	67
الملديف	*96	*96	*96	97	97	97	98	97	98	5	*47	6	48	6	46
نيبال	*33	*49	*17	57	70	44	66	77	56	7 619	*63	7 612	67	7 346	67
باكستان	...	...	...	*54	*68	*40	62	73	49	...	...	47 060	*64	49 588	64
سري لانكا[2]	...	...	...	*91	*93	*89	93	94	92	...	...	1 339	*61	1 061	59
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
أنغولا	...	...	...	*67	*83	*54	...	...	...	...	...	2 423	*74	...	...
بنين	*27	*40	*17	41	53	28	47	59	35	2 131	*59	3 022	61	3 476	61
بوتسوانا	*69	*65	*71	83	83	83	87	87	88	247	*47	211	50	176	49
بوركينا فاسو	*14	*20	*8	*29	*37	*22	36	43	30	4 136	*55	5 684	*56	6 567	56
بوروندي	*37	*48	*28	*59	*67	*52	...	...	...	1 945	*61	1 412	*62	...	...
الكاميرون	...	...	...	*68	*77	*60	...	...	...	...	...	2 950	*64	...	...
الرأس الأخضر	*63	*75	*53	84	89	79	89	93	86	70	*70	53	69	45	68
جمهورية افريقيا الوسطى	*34	*48	*20	*49	*65	*33	...	...	...	1 085	*63	1 139	*67	...	...
تشاد	*12	...	...	32	43	21	39	48	31	3 177	...	3 959	59	4 481	58
جزر القمر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكونغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 2

البلد أو الأراضي	الأميون الكبار (15-24)						نسبة القرائية لدى الشباب (15-24) (%)								
	النسبة المتوقعة بحلول 2015		1 2007-2000		1 1994-1985		النسبة المتوقعة بحلول 2015			1 2007-2000			1 1994-1985		
	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
باراغواي	49	13	*50	15	*52	37	99	99	99	*99	*99	*99	*95	*96	*96
بيرو	54	109	*62	143	*67	215	98	98	98	*97	*98	*97	*94	*97	*95
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	53	3	55	4	...	...	96	96	96	95	96	95	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	48	0.8	49	1	*50	2	100	100	100	100	100	100	*99	*99	*99
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	41	6	*39	6	*37	6	99	99	99	*99	*98	*99	*99	*98	*99
جمهورية فنزويلا البوليفارية	41	65	*36	85	*39	176	99	99	99	*99	*98	*98	*96	*95	*95
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلجيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	36	0.1	37	0.2	*44	0.4	100	100	100	100	100	100	*100	*100	*100
الدنمارك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فنلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فرنسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ألمانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليونان	56	6	51	9	*49	16	99	100	99	99	99	99	*99	*99	*99
آيسلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
آيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إيطاليا	46	4	46	7	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	...
لكسمبرغ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالطة	26	0.5	*25	1	*26	1	99	99	99	*99	*97	*98	*99	*97	*98
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرتغال	42	2	44	4	*46	13	100	100	100	100	100	100	*99	*99	*99
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	47	14	*50	21	*47	29	100	100	100	*100	*100	*100	*100	*100	*100
السويد	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا															
أفغانستان	...	...	*60	2 576	...	...	...	...	...	*18	*51	*34	...	...	...
بنغلاديش	41	5 908	47	8 965	*55	12 833	85	80	83	73	71	72	*38	*52	*45
بوتان	55	17	*58	38	...	...	87	90	88	*68	*80	*74	...	...	...
الهند[2]	58	29 320	61	40 412	*64	63 893	86	90	88	77	87	82	*49	*74	*62
جمهورية إيران الإسلامية	49	277	*56	589	*70	1 399	98	98	98	*96	*97	*97	*81	*92	*87
الملديف	37	1	41	1	*45	1	99	98	98	98	98	98	*98	*98	*98
نيبال	60	819	64	1 189	*67	1 847	85	91	88	73	85	79	*33	*68	*50
باكستان	60	8 771	*65	11 151	...	...	72	83	78	*58	*79	*69	...	...	...
سرى لانكا[2]	35	43	*40	90	...	...	99	98	99	*98	*97	*97	...	...	...
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
أنغولا	...	...	*70	750	...	...	...	...	...	*63	*84	*72	...	...	...
بنين	61	895	61	875	*62	612	51	69	60	41	63	52	*27	*55	*40
بوتسوانا	43	20	40	26	*35	31	96	95	95	95	93	94	*92	*86	*89
بوركينا فاسو	51	2 068	*55	1 793	*54	1 495	43	47	45	*33	*47	*39	*14	*27	*20
بوروندي	...	...	*57	348	*56	495	...	...	...	*70	*77	*73	*48	*59	*54
الكاميرون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الرأس الأخضر	...	...	38	3	*58	8	100	98	99	98	97	97	*86	*90	*88
جمهورية افريقيا الوسطى	...	...	*65	316	*64	270	...	...	...	*47	*70	*59	*35	*63	*48
تشاد	52	1 280	58	1 170	...	1 042	50	55	52	35	53	44	...	...	*17
جزر القمر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكونغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 2 (تابع)

البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)									الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
	1994-1985[1]			2007-2000[1]			النسبة المتوقعة بحلول 2015			1994-1985[1]		2007-2000[1]		النسبة المتوقعة بحلول 2015	
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث
كوت ديفوار	*34	*44	*23	*49	*61	*39	...	...	...	4 180	*55	4 831	*59	...	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	*67	*81	*54	...	...	...	...	...	9 057	*72	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	*87	*93	*80	...	...	...	...	...	33	*76	...	...
إريتريا	...	...	...	64	76	53	74	83	65	...	...	993	68	934	68
إثيوبيا	*27	*36	*19	*36	*50	*23	...	...	...	23 045	*57	27 144	*61	...	...
غابون	*72	*79	*65	86	90	82	91	94	88	165	*64	120	65	92	66
غامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غانا	...	...	...	65	72	58	71	76	66	...	...	5 077	59	5 152	58
غينيا	...	...	...	*29	*43	*18	...	...	...	...	...	3 404	*59	...	...
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	...	*74	*78	*70	...	...	...	...	...	4 579	*58	...	...
ليسوتو	...	...	...	*82	*74	*90	...	...	...	...	...	190	*32	...	...
ليبيريا	41	52	30	56	60	51	64	65	64	652	60	881	55	946	51
مدغشقر	...	...	...	*71	*77	*65	...	...	...	...	...	2 613	*60	...	...
ملاوي	*49	*65	*34	72	79	65	79	83	74	2 197	*68	2 085	64	2 009	61
مالي	...	...	...	*26	*35	*18	38	46	30	...	...	4 633	*58	5 221	59
موريشيوس	*80	*85	*75	87	90	85	90	92	89	150	*63	121	62	103	60
موزمبيق	...	...	...	44	57	33	49	58	41	...	...	6 621	64	7 112	60
ناميبيا	*76	*78	*74	88	89	87	90	90	91	198	*56	156	54	150	49
النيجر	...	...	...	*29	*43	*15	36	48	23	...	...	4 897	*60	6 334	60
نيجيريا	*55	*68	*44	72	80	64	79	85	74	23 296	*64	23 283	65	21 577	63
رواندا	*58	...	...	*65	*71	*60	...	...	...	1 468	...	1 491	*62	...	...
ساو تومي وبرنسيبي	*73	*85	*62	88	93	83	91	94	88	17	*73	11	73	10	68
السنغال	*27	*37	*18	*42	*52	*33	47	56	40	2 964	*56	4 032	*59	4 769	59
سيشل	*88	*87	*89	*92	*91	*92	...	...	...	...	...	5	*50	...	...
سييرا ليون	...	...	...	38	50	27	47	58	37	...	...	2 073	61	2 080	61
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب افريقيا	...	...	...	88	89	87	91	92	91	...	...	3 977	55	3 107	55
سوازيلاند	*67	*70	*65	84	84	84	89	88	89	126	*59	113	53	86	51
توغو	...	...	...	*53	*69	*38	...	...	...	...	...	1 404	*67	...	...
أوغندا	*56	*68	*45	74	82	66	81	86	75	4 185	*64	4 148	66	4 045	64
جمهورية تنزانيا المتحدة	*59	*71	*48	72	79	66	74	79	70	5 217	*65	6 237	63	7 185	59
زامبيا	*65	*73	*57	71	81	61	72	82	63	1 541	*62	1 907	68	2 161	67
زمبابوي	*84	*89	*79	91	94	88	94	96	93	990	*66	725	67	532	65

	المتوسط المرجح									المجموع	%للإناث	المجموع	%للإناث	المجموع	%للإناث
العالم	76	82	70	84	89	80	87	90	83	869 391	63	758 643	64	709 533	63
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	98	99	97	99	100	99	100	100	100	3 778	84	1 433	70	752	59
البلدان المتقدمة	99	99	99	99	99	99	99	100	99	6 963	67	5 466	63	4 738	60
البلدان النامية	68	77	59	80	85	74	84	88	79	858 650	63	751 744	64	704 043	63
الدول العربية	58	70	46	71	80	62	78	86	70	55 364	63	58 360	65	55 780	67
أوروبا الوسطى والشرقية	96	98	94	98	99	96	98	99	97	11 954	78	8 007	80	6 752	79
آسيا الوسطى	98	99	97	99	99	98	99	99	100	1 008	74	734	68	328	50
شرق آسيا والمحيد الهادي	82	89	75	93	96	91	95	97	94	228 906	69	107 875	70	81 923	70
شرق آسيا	82	89	75	93	96	91	95	97	94	227 624	69	106 098	71	80 006	71
بلدان المحيط الهادي	94	94	93	93	94	92	93	93	93	1 282	56	1 777	55	1 917	52
أمريكا اللاتينية والكاريبي	87	88	86	91	92	90	93	94	93	39 602	55	36 084	55	30 126	54
بلدان الكاريبي	66	65	67	75	73	77	78	76	81	2 897	50	2 770	47	2 718	45
أمريكا اللاتينية	87	88	86	91	92	91	94	94	93	36 705	55	33 314	56	27 408	55
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	99	99	99	99	100	99	100	100	99	4 695	66	3 540	63	2 821	60
جنوب وغرب آسيا	48	60	34	64	75	53	71	79	62	394 719	61	391 379	63	380 978	63
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	53	63	45	62	71	54	72	77	66	133 144	61	152 665	62	150 824	60

المصدر : بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2009)

ملاحظة: الأرقام التي ترد إزاءها نجمة (*) مستمدة من البيانات الوطنية عن محو الأمية في البلد المعني. أما بالنسبة للبلدان 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. التقديرات الأحدث عهدا تخص عام 2007 وتستند إلى أحدث البيانات المتاحة بالنسبة لكل بلد.

عدد السكان المستخدم لاستنباط عدد الأميين مستمد من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة (2007)، تنقيح عام 2006. أما بالنسبة للبلدان التي لديها بيانات وطنية عن محو الأمية، فقد استخدم عدد السكان المسجل في التعداد أو الاستقصاء السكاني للسنة المعنية. أما بالنسبة للبلدان التي تتوافر بشأنها تقديرات صادرة عن معهد اليونسكو للإحصاء، فقد استخدمت أعداد السكان في عام 1994 وعام 2007.

الجدول 2

البلد أو الأراضي	الأميون الكبار (15-24)						نسبة القرائية لدى الشباب (15-24) (%)								
	النسبة المتوقعة بحلول2015		12007-2000		11994-1985		النسبة المتوقعة بحلول2015			12007-2000			11994-1985		
	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
كوت ديفوار	...	...	*62	1 355	*60	1 054	...	...	...	*52	*71	*61	*38	*60	*49
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	*63	3 029	...	...	...	...	...	*63	*78	*70	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	*49	4	...	...	...	...	...	*95	*95	*95	...	...	...
إريتريا	60	82	64	138	...	...	92	94	93	83	90	86	...	...	...
إثيوبيا	...	...	*62	7 556	*54	7 404	...	...	...	*39	*62	*50	*28	*39	*34
غابون	72	5	66	8	*59	13	97	99	98	96	98	97	*92	*94	*93
غامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غانا	48	867	53	1 096	...	...	84	84	84	76	80	78	...	...	...
غينيا	...	...	*61	904	...	...	...	...	...	*34	*59	*47	...	...	...
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	*49	1 352	...	...	...	...	...	*81	*80	*80	...	...	...
ليسوتو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليبيريا	31	200	43	211	54	196	87	72	80	76	68	72	47	56	51
مدغشقر	...	...	*54	923	...	...	...	...	...	*68	*73	*70	...	...	...
ملاوي	45	380	52	473	*64	616	91	89	90	82	84	83	*49	*70	*59
مالي	55	1 460	*57	1 486	...	...	50	60	55	*31	*47	*39	...	...	...
موريشيوس	31	6	37	7	*46	18	98	96	97	97	95	96	*92	*91	*91
موزمبيق	52	2 225	56	2 000	...	...	56	59	57	47	58	53	...	...	...
ناميبيا	32	34	38	35	*40	35	96	91	94	94	91	93	*90	*86	*88
النيجر	60	1 884	*64	1 460	...	...	36	56	46	*23	*52	*37	...	...	...
نيجيريا	51	3 078	57	4 043	*67	5 091	91	92	92	85	89	87	*62	*81	*71
رواندا	...	...	*54	387	...	305	...	...	...	*77	*79	*78	...	...	*75
ساو تومي وبرنسيبي	35	2	47	2	*65	1	96	93	95	95	95	95	*92	*96	*94
السنغال	54	1 311	*57	1 211	*58	849	53	60	56	*45	*58	*51	*28	*49	*38
سيشل	...	...	*35	0.1	...	...	...	...	...	*99	*99	*99	*99	*98	*99
سيراليون	63	430	61	512	...	...	59	76	67	44	64	54	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب افريقيا	35	218	40	442	...	...	98	97	98	96	95	95	...	...	...
سوازيلاند	23	10	32	17	*51	24	98	94	96	96	92	94	*84	*83	*84
توغو	...	...	*69	289	...	...	...	...	...	*64	*84	*74	...	...	...
أوغندا	52	711	57	866	*62	1 061	91	92	91	84	88	86	*63	*77	*70
جمهورية تنزانيا المتحدة	49	2 306	53	1 848	*62	831	77	76	77	76	79	78	*78	*86	*82
زامبيا	65	790	65	632	*51	543	66	82	74	68	82	75	*66	*67	*66
زمبابوي	16	25	66	294	*62	102	100	99	99	88	94	91	*94	*97	*95

	المجموع	%للإناث	المجموع	%للإناث	المجموع	%للإناث	المتوسط المرجح								
العالم	166 321	62	125 401	59	93 365	54	91	93	92	87	91	89	79	88	84
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	123	46	143	43	133	33	100	100	100	100	100	100	100	100	100
البلدان المتقدمة	463	50	451	50	791	52	99	99	99	100	100	100	100	100	100
البلدان النامية	165 735	62	124 807	59	92 442	54	90	92	91	85	90	87	75	85	80
الدول العربية	10 921	66	8 494	65	4 681	64	91	95	93	82	91	87	67	84	76
أوروبا الوسطى والشرقية	1 060	71	749	68	614	64	98	99	99	98	99	99	97	99	98
آسيا الوسطى	59	47	78	42	108	27	100	99	99	100	99	99	100	100	100
شرق آسيا والمحيد الهادي	19 892	68	7 226	54	4 706	47	99	99	99	98	98	98	93	97	95
شرق آسيا	19 544	69	6 746	54	4 192	47	99	99	99	98	98	98	93	97	95
بلدان المحيط الهادي	349	54	480	47	514	40	92	89	91	91	90	91	92	93	92
أمريكا اللاتينية والكاريبي	5 640	46	3 029	43	2 049	40	98	98	98	97	97	97	94	93	94
بلدان الكاريبي	580	44	440	35	306	27	95	87	91	91	83	87	81	75	78
أمريكا اللاتينية	5 060	46	2 588	44	1 743	42	99	98	98	98	97	97	95	94	94
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	189	46	163	48	499	52	99	100	99	100	100	100	100	100	100
جنوب وغرب آسيا	92 147	62	65 013	60	46 117	56	85	89	87	75	85	80	49	72	61
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	36 413	59	40 649	59	34 590	53	80	83	82	68	77	72	58	70	64

1 – بيانات الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوافرة عن الفترة المعنية. للمزيد من الإيضاح عن التعاريف الوطنية لمحو الأمية، وأساليب تقييمه ومصادر بياناته وسنوات إعدادها، انظر مقدمة الجداول الإحصائية.

2 – بيانات محو الأمية الخاصة بأحدث سنة، لا تشمل بعض المناطق الجغرافية.

الجدول 3 - ألف

الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة : الرعاية

البلد أو الأراضي	بقاء الطفل[1]		رفاهية الطفل[2]						
	معدل وفيات الرضع (‰) 3 2005-2010	معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (‰) 3 2005-2010	الرضع ذوو الوزن المنخفض عند الولادة (%) 3 2000-2007	النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة من العمر الذين يعانون من: نقص في الوزن متوسط وشديد 3 2000-2007	هزال متوسط وشديد 3 2000-2007	تقزّم متوسط وشديد 3 2000-2007	النسبة المئوية للأطفال الذين: يتغذون بالرضاعة فقط (<6 أشهر) 3 2000-2007	يتغذون بالرضاعة وبغذاء إضافي (6-9 أشهر) 3 2000-2007	لا يزالون يتغذون بالرضاعة (20-23 شهرا) 3 2000-2007
الدول العربية									
الجزائر	31	33	6	4	3	11	7	39	22
البحرين	11	14	8	9	5	10	34	65	41
جيبوتي	85	126	10	29	21	33	1	23	18
مصر	29	34	14	6	4	18	38	67	37
العراق	82	105	15	8	5	21	25	51	36
الأردن	19	22	12	4	2	9	22	66	11
الكويت	8	10	7	10	11	24	12	26	9
لبنان	22	26	6	4	5	11	27	35	11
الجماهيرية العربية الليبية	18	20	7	5	3	15	...	...	23
موريتانيا	63	92	...	32	13	35	20	78	57
المغرب	31	36	15	10	9	18	31	66	15
عمان	12	14	9	18	7	10	...	91	73
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	18	20	7	3	1	10	27	...	...
قطر	8	10	10	6	2	8	12	48	21
المملكة العربية السعودية	19	22	11	14	11	20	31	60	30
السودان	65	105	31	41	16	43	16	47	40
الجمهورية العربية السورية	16	18	9	10	9	22	29	37	16
تونس	20	22	7	4	2	12	47	...	22
الإمارات العربية المتحدة	8	9	15	14	15	17	34	52	29
اليمن	59	79	32	46	12	53	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية									
ألبانيا	19	22	7	8	7	22	40	69	22
بيلاروس	9	12	4	1	1	3	9	38	4
البوسنة والهرسك	12	14	5	2	3	7	18	29	10
بلغاريا	12	14	10	...	...	...	...	...	...
كرواتيا	6	8	5	1	1	1	23	...	...
الجمهورية التشيكية	4	5	7	...	...	...	...	...	...
إستونيا	7	10	4	...	...	...	...	...	...
المجر	7	8	9	...	...	...	...	...	...
لاتفيا	10	14	5	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	9	11	4	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود	22	24	4	3	3	5	19	35	13
بولندا	7	8	6	...	...	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا	16	19	6	4	4	8	46	18	2
رومانيا	15	18	8	3	2	10	16	41	...
الاتحاد الروسي	17	21	6	3	4	13	...	...	...
صربيا	12	14	5	2	3	6	15	39	8
سلوفاكيا	7	8	7	...	...	...	...	...	...
سلوفينيا	5	6	6	...	...	...	...	...	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	15	17	6	2	2	9	37	8	10
تركيا	28	32	16	4	1	12	21	38	24
أوكرانيا	13	16	4	1	0	3	6	49	11
آسيا الوسطى									
أرمينيا	29	34	8	4	5	13	33	57	15
آذربيجان	72	86	12	10	5	21	12	44	16
جورجيا	39	41	5	2	2	10	11	35	20
كازاخستان	24	29	6	4	4	13	17	39	16
قيرغيزستان	53	64	5	3	4	14	32	49	26
منغوليا	40	54	6	6	2	21	57	57	65
طاجيكستان	60	78	10	17	7	27	25	15	34
تركمنستان	75	95	4	11	6	15	11	54	37
أوزبكستان	55	66	5	5	3	15	26	45	38
شرق آسيا والمحيط الهادي									
أستراليا[6]	4	6	7	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	6	7	10	...	...	...	...	...	...
كمبوديا	63	89	14	36	7	37	60	82	54

الجدول 3 – ألف

البلد أو الأراضي	عمالة النساء وأجازة الأمومة		خدمات الرعاية المتاحة للأطفال دون سن الثالثة		رفاهية الطفل[2]				
					النسبة المئوية للأطفال البالغين من العمر سنة واحدة والمطعمين ضد:				
	مدة إجازة الأمومة المدفوعة المرتب (عدد الأسابيع) 2007-2009[3]	نسبة النساء (من سن 15 سنة فما فوق) صفوف القوة العاملة[4] (%) 2003	الفئة العمرية الأقل سنا التي تستهدفها البرامج (السن بالسنوات) c. 2005	برامج رسمية مخصصة للأطفال دون سن الثالثة 2005	التهاب الكبد البائي 2007	الحصبة 2007	شلل الأطفال[3] 2007	الخناق والشهاق والكزاز[3] 2007	السل 2007
					اللقاحات المناظرة:				
					التهاب الكبد البائي 2007	الحصبة 2007	شلل الأطفال[3] 2007	الخناق والشهاق والكزاز[3] 2007	السل 2007
الدول العربية									
الجزائر	14	36	...	...	90	92	95	95	99
البحرين	6	33	2-0	نعم	97	99	97	97	...
جيبوتي	14	58	...	...	25	74	88	88	90
مصر	13	23	3-2	نعم	98	97	98	98	98
العراق	9	14	...	...	58	69	66	62	92
الأردن	10	16	3-0	نعم	98	95	98	98	90
الكويت	10	43	.	لا	99	99	99	99	...
لبنان	7	25	2-0	نعم	74	53	74	74	...
الجماهيرية العربية الليبية	7	25	...	...	98	98	98	98	99
موريتانيا	14	61	...	...	74	67	75	75	92
المغرب	14	26	.	لا	95	95	95	95	96
عمان	...	20	.	لا	99	97	97	99	99
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	...	14	4-0	نعم	99	99	99	99	99
قطر	7	40	...	...	94	92	97	94	96
المملكة العربية السعودية	10	19	...	...	96	96	96	96	96
السودان	8	31	6-0	نعم	78	79	84	84	83
الجمهورية العربية السورية	17	20	2-0	نعم	98	98	99	99	99
تونس	4	26	.	لا	98	98	98	98	99
الإمارات العربية المتحدة	13	39	.	لا	92	92	94	92	98
اليمن	9	22	.	لا	87	74	87	87	64
أوروبا الوسطى والشرقية									
ألبانيا	52	50	.	لا	98	97	99	98	98
بيلاروس	18	54	...	...	91	99	90	95	98
البوسنة والهرسك	52	53	3-0	نعم	94	96	95	95	98
بلغاريا	45	47	.	لا	95	96	95	95	98
كرواتيا	58	44	...	...	95	96	96	96	99
الجمهورية التشيكية	28	51	.	لا	99	97	99	99	99
إستونيا	20	54	6-1	نعم	95	96	95	95	98
المجر	24	44	2-0	نعم	...	99	99	99	99
لاتفيا	16	54	.	لا	97	97	98	98	99
ليتوانيا	18	51	.	لا	96	97	95	95	99
الجبل الأسود	52	...	...	...	90	90	92	92	98
بولندا	16	47	...	...	98	98	99	99	93
جمهورية مولدوفا	18	47	...	...	95	96	94	92	98
رومانيا	18	48	.	لا	99	97	96	97	99
الاتحاد الروسي	20	56	...	...	98	99	99	98	96
صربيا	52	...	...	...	99	95	93	94	98
سلوفاكيا	28	51	...	...	99	99	99	99	98
سلو فينيا	15	54	3-1	نعم	...	96	98	97	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	39	42	.	لا	96	96	96	95	95
تركيا	16	25	2-0	نعم	96	96	96	96	94
أوكرانيا	18	52	3-0	نعم	96	98	99	98	97
آسيا الوسطى									
أرمينيا	20	55	2	نعم	85	92	90	88	94
أذربيجان	18	59	2-0	نعم	97	97	97	95	98
جورجيا	18	56	2-0	نعم	94	97	88	98	96
كازاخستان	18	63	6-1	نعم	94	99	94	93	99
قيرغيزستان	18	54	3-1	نعم	94	99	94	94	98
منغوليا	17	58	3-2	نعم	98	98	99	95	99
طاجيكستان	20	53	.	لا	84	85	85	86	83
تركمنستان	16	59	2-0	نعم	98	99	98	98	99
أوزبكستان	18	58	3-2	نعم	98	99	98	96	99
شرق آسيا والمحيط الهادي									
أستراليا[6]	6	57	4-1	نعم	94	94	92	92	...
بروني دار السلام	...	58	...	...	99	97	99	99	96
كمبوديا	13	75	6-0	نعم	82	79	82	82	90

الجدول 3 – ألف (تابع)

البلد أو الأراضي	بقاء الطفل[1]		رفاهية الطفل[2]						
	معدل وفيات الرضع (‰) 3 2005-2010	معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (‰) 3 2005-2010	الرضع ذوو الوزن المنخفض عند الولادة (%) 3 2000-2007	النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة من العمر الذين يعانون من: نقص في الوزن متوسط وشديد 3 2000-2007	هزال متوسط وشديد 3 2000-2007	تقزّم متوسط وشديد 3 2000-2007	النسبة المئوية للأطفال الذين: يتغذون بالرضاعة فقط (<6 أشهر) 3 2000-2007	يتغذون بالرضاعة وبغذاء إضافي (6-9 أشهر) 3 2000-2007	لا يزالون يتغذون بالرضاعة (20-23 شهرا) 3 2000-2007
الصين	23	29	2	7	…	11	51	32	15
جزر كوك	…	…	3	10	…	…	19	…	…
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	48	62	7	23	7	37	65	31	37
فيجي	20	24	10	…	…	…	47	…	…
إندونيسيا	27	32	9	28	…	…	40	75	59
اليابان	3	4	8	…	…	…	…	…	…
كيريباتي	…	…	5	13	…	…	80	…	…
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	51	67	14	37	7	40	23	10	47
ماكاو، الصين	7	8	…	…	…	…	…	…	…
ماليزيا	9	11	9	8	…	…	29	…	12
جزر مارشال	…	…	12	…	…	…	63	…	…
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	34	42	18	15	…	…	60	…	…
ميانمار	66	97	15	32	9	32	15	66	67
ناورو	…	…	…	…	…	…	…	…	…
نيوزيلندا	5	6	6	…	…	…	…	…	…
نيوي	…	…	0	…	…	…	…	…	…
بالاو	…	…	9	…	…	…	59	…	…
بابوا غينيا الجديدة[7]	61	84	11	…	…	…	59	74	66
الفلبين	23	27	20	28	6	30	34	58	32
جمهورية كوريا	4	5	4	…	…	…	…	…	…
ساموا	22	27	4	…	…	…	…	…	…
سنغافورة	3	4	8	3	2	2	…	…	…
جزر سليمان	55	72	13	21	…	…	65	…	…
تايلاند	11	15	9	9	4	12	5	43	19
تيمور – ليشتي	67	92	12	49	25	54	31	82	35
توكيلاو	…	…	…	…	…	…	…	…	…
تونغا	19	22	3	…	…	…	62	…	…
توفالو	…	…	5	…	…	…	…	…	…
فانواتو	28	34	6	…	…	…	50	…	…
فيتنام	20	23	7	20	8	36	17	70	23
أمريكا اللاتينية والكاريبي									
أنغيلا	…	…	…	…	…	…	…	…	…
أنتيغوا وبربودا	…	…	5	…	…	…	…	…	…
الأرجنتين	13	16	7	4	1	4	…	…	28
آروبا	17	20	…	…	…	…	…	…	…
البهاما	14	17	7	…	…	…	…	…	…
بربادوس	10	11	14	…	…	…	…	…	…
بليز	16	20	8	6	1	18	10	…	27
برمودا	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بوليفيا	46	61	7	8	1	27	54	74	46
البرازيل	24	29	8	5	…	…	…	30	17
جزر فيرجين البريطانية	…	…	…	…	…	…	…	…	…
جزر كايمان	…	…	…	…	…	…	…	…	…
شيلي	7	9	6	1	0	1	85	…	…
كولومبيا	19	26	9	7	1	12	47	65	32
كوستاريكا	10	11	7	5	2	6	35	47	12
كوبا	5	7	5	4	2	5	26	47	16
دومينيكا	…	…	9	…	…	…	…	…	…
الجمهورية الدومينيكية	30	33	11	5	1	7	4	36	15
إكوادور	21	26	16	9	2	23	40	77	23
السلفادور	22	29	7	10	1	19	24	76	43
غرينادا	34	41	9	…	…	…	39	…	…
غواتيمالا	30	39	12	23	2	49	51	67	47
غيانا	43	57	13	12	8	14	11	42	31
هاييتي	49	72	25	22	9	24	41	87	35
هندوراس	28	42	10	11	1	25	30	69	48
جامايكا	14	17	12	4	4	3	15	36	24
المكسيك	17	20	8	5	2	13	38	36	21
مونتسيرات	…	…	…	…	…	…	…	…	…
جزر الأنتيل الهولندية	15	17	…	…	…	…	…	…	…
نيكاراغوا	21	26	12	7	1	17	31	83	43

الجدول 3 – ألف

البلد أو الأراضي	عمالة النساء وأجازة الأمومة		خدمات الرعاية المتاحة للأطفال دون سن الثالثة		رفاهية الطفل[2]				
					النسبة المئوية للأطفال البالغين من العمر سنة واحدة والمطعمين ضد:				
	مدة إجازة الأمومة المدفوعة المرتب (عدد الأسابيع) 3-2007	نسبة النساء (من سن 15 سنة فما فوق) صفوف القوة العاملة[4] (%)	الفئة العمرية الأقل سنا التي تسهدفها البرامج (السن بالسنوات)	برامج رسمية مخصصة للأطفال دون سن الثالثة	التهاب الكبد البائي	الحصبة	شلل الأطفال	الخناق والشهاق والكزاز	السل
					اللقاحات المناظرة:				
					التهاب الكبد البائي	الحصبة	شلل الأطفال[3]	الخناق والشهاق والكزاز[3]	السل
		2003	c. 2005	2005	2007	2007	2007	2007	2007
الصين	13	71	3-0	نعم	92	94	94	93	94
جزر كوك	...	...	...	...	99	98	99	99	99
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	58	3-0	نعم	92	99	99	92	96
فيجي	12	39	.	لا	84	81	84	83	90
إندونيسيا	13	49	6-0	نعم	74	80	83	75	91
اليابان	14	49	6-0	نعم	...	98	95	98	...
كيريباتي	12	...	.	لا	96	93	93	94	90
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	13	79	2-0	نعم	50	40	46	50	56
ماكاو، الصين	...	60	.	لا	...	...	...	...	...
ماليزيا	9	44	3-0	نعم	87	90	96	96	99
جزر مارشال	...	...	...	...	93	94	91	93	92
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	90	92	79	79	82
ميانمار	12	69	...	...	85	81	84	86	89
ناورو	...	...	...	...	99	99	99	99	99
نيوزيلندا	14	61	5-0	نعم	88	79	88	88	...
نيوي	...	...	...	...	99	99	99	99	99
بالاو	...	...	...	...	91	91	94	94	...
بابوا غينيا الجديدة[7]	0	71	.	لا	59	58	61	60	67
الفلبين	9	49	.	لا	88	92	87	87	90
جمهورية كوريا	13	50	5-0	نعم	91	92	91	91	96
ساموا	0	41	...	...	69	63	71	71	91
سنغافورة	8	54	6-2	نعم	95	95	96	96	98
جزر سليمان	12	54	.	لا	79	78	77	79	84
تايلاند	13	66	5-0	نعم	96	96	98	98	99
تيمور – ليشتي	...	56	...	...	...	63	70	70	74
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	52	...	...	99	99	99	99	99
توفالو	...	...	...	...	97	95	97	97	99
فانواتو	12	79	...	...	76	65	76	76	82
فيتنام	17	70	2-0	نعم	67	83	92	92	94
أمريكا اللاتينية والكاريبي									
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	13	...	...	...	97	99	98	99	...
الأرجنتين	13	50	5-0	نعم	92	99	94	96	99
آروبا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البهاما	13	67	...	...	93	96	95	95	...
بربادوس	12	67	2-0	نعم	93	75	93	93	...
بليز	14	46	...	...	96	96	97	96	99
برمودا	8	...	...	...	...	...	...	...	...
بو ليفيا	9	67	4-0	نعم	81	81	79	81	93
البرازيل	17	58	3-0	نعم	95	99	99	98	99
جزر فيرجين البريطانية	13	...	3-0	نعم	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	18	40	2-0	نعم	94	91	94	94	98
كولومبيا	12	63	5-0	نعم	93	95	93	93	93
كوستاريكا	17	43	3-0	نعم	89	90	89	89	91
كوبا	18	45	6-1	نعم	93	99	99	93	99
دومينيكا	12	...	...	...	93	96	93	96	90
الجمهورية الدومينيكية	12	56	...	...	70	96	83	79	92
إكوادور	12	52	4-0	نعم	99	99	99	99	99
السلفادور	12	46	3-0	نعم	96	98	96	96	93
غرينادا	13	...	2-0	نعم	99	98	99	99	...
غواتيمالا	12	44	6-0	نعم	82	93	82	82	97
غيانا	13	49	.	لا	94	96	94	94	97
هاييتي	6	39	3-0	نعم	...	58	52	53	75
هندوراس	12	37	3-0	نعم	86	89	86	86	91
جامايكا	8	57	.	لا	85	76	85	85	87
المكسيك	12	42	3-0	نعم	98	96	98	98	99
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	...	56	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	12	37	3-0	نعم	87	99	88	87	99

الجدول 3 - ألف (تابع)

البلد أو الأراضي	بقاء الطفل[1]		رفاهية الطفل[2]						
	معدل وفيات الرضع (‰) 3 2005-2010	معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (‰) 3 2005-2010	الرضع ذوو الوزن المنخفض عند الولادة (%) 3 2000-2007	النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة من العمر الذين يعانون من: نقص في الوزن متوسط وشديد 3 2000-2007	هزال متوسط وشديد 3 2000-2007	تقزّم متوسط وشديد 3 2000-2007	النسبة المئوية للأطفال الذين: يتغذون بالرضاعة فقط (<6 أشهر) 3 2000-2007	يتغذون بالرضاعة وبغذاء إضافي (6-9 أشهر) 3 2000-2007	لا يزالون يتغذون بالرضاعة (20-23 شهرا) 3 2000-2007
بنما	18	24	10	8	1	18	25	38	21
باراغواي	32	38	9	4	1	14	22	60	...
بيرو	21	29	10	5	1	30	63	82	47
سانت كيتس ونيفيس	...	...	9	...	...	...	56	...	...
سانت لوسيا	13	16	11	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	23	28	8	...	...	...	...	...	...
سورينام	28	35	13	10	5	8	9	25	11
ترينيداد وتوباغو	12	18	19	6	4	4	13	43	22
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	13	16	8	5	2	11	54	32	31
جمهورية فنزويلا البوليفارية	17	22	9	5	4	12	7	50	31
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية									
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	4	5	7	...	...	...	...	...	...
بلجيكا	4	5	8	...	...	...	...	...	...
كندا	5	6	6	...	...	...	...	...	...
قبرص	6	7	...	...	...	...	...	...	...
الدنمارك	4	6	5	...	...	...	...	...	...
فنلندا	4	5	4	...	...	...	...	...	...
فرنسا	4	5	7	...	...	...	...	...	...
ألمانيا	4	5	7	...	...	...	...	...	...
اليونان	7	8	8	...	...	...	...	...	...
آيسلندا	3	4	4	...	...	...	...	...	...
آيرلندا	5	6	6	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	5	6	8	...	...	...	...	...	...
إيطاليا	5	6	6	...	...	...	...	...	...
لكسمبرغ	5	7	8	...	...	...	...	...	...
مالطة	6	8	6	...	...	...	...	...	...
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	5	6	...	...	...	...	...	...	...
النرويج[8]	3	4	5	...	...	...	...	...	...
البرتغال	5	7	8	...	...	...	...	...	...
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	4	5	6	...	...	...	...	...	...
السويد[8]	3	4	4	...	...	...	...	...	...
سويسرا	4	5	6	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	5	6	8	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة[7]	6	8	8	2	0	1	...	...	...
جنوب وغرب آسيا									
أفغانستان	157	235	...	39	7	54	...	29	54
بنغلاديش	52	69	22	46	16	36	37	52	89
بوتان	45	65	15	19	3	40	...	...	...
الهند	55	79	28	46	19	38	46	57	77
جمهورية إيران الإسلامية	31	35	7	11	5	15	23	68	58
الملديف	34	42	22	30	13	25	10	85	...
نيبال	54	72	21	45	12	43	53	75	95
باكستان	67	95	19	38	13	37	37	36	55
سري لانكا	11	13	22	29	14	14	53	...	73
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى									
أنغولا	132	231	12	31	6	45	11	77	37
بنين	98	146	15	23	7	38	43	72	57
بوتسوانا	46	68	10	13	5	23	34	57	11
بوركينا فاسو	104	181	16	37	23	35	7	50	85
بوروندي	99	169	11	39	7	53	45	88	...
الكاميرون	88	144	11	19	6	30	21	64	21
الرأس الأخضر	25	29	13	...	...	...	57	64	13
جمهورية افريقيا الوسطى	97	163	13	29	10	38	23	55	47
تشاد	119	189	22	37	14	41	2	77	65
جزر القمر	48	63	25	25	8	44	21	34	45

الجدول 3 – ألف

البلد أو الأراضي	عمالة النساء وأجازة الأمومة		خدمات الرعاية المتاحة للأطفال دون سن الثالثة		رفاهية الطفل[2]				
					النسبة المئوية للأطفال البالغين من العمر سنة واحدة والمطعمين ضد:				
								الخناق والشهاق والكزاز	السل
					التهاب الكبد البائي	الحصبة	شلل الأطفال	اللقاحات المناظرة: الخناق والشهاق والكزاز[3]	السل
	مدة إجازة الأمومة المدفوعة المرتب (عدد الأسابيع)	نسبة النساء (من سن 15 سنة فما فوق) صفوف القوة العاملة[4] (%)	الفئة العمرية الأقل سنا التي تسهدفها البرامج (السن بالسنوات)	برامج رسمية مخصصة للأطفال دون سن الثالثة	التهاب الكبد البائي	الحصبة	شلل الأطفال[3]		
	[3]2009-2007	2003	c. 2005	2005	2007	2007	2007	2007	2007
بنما	14	47	4-2	نعم	88	89	88	88	99
باراغواي	9	70	4-0	نعم	66	80	65	66	68
بيرو	13	64	5-0	نعم	80	99	95	80	97
سانت كيتس ونيفيس	13	...	...	...	99	99	99	99	97
سانت لوسيا	13	53	2-0	نعم	99	94	99	99	99
سانت فنسنت وغرينادين	13	54	...	...	99	99	99	99	99
سورينام	...	39	...	...	84	85	84	84	...
ترينيداد وتوباغو	13	57	5-0	نعم	89	91	90	88	...
جزر تركس وكايكوس	...	...	2	نعم	...	...	...	...	...
أوروغواي	12	52	3-0	نعم	94	96	94	94	99
جمهورية فنزويلا البوليفارية	18	51	2-0	نعم	71	55	73	71	83
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية									
أندورا	16	...	3-0	نعم	91	94	96	96	...
النمسا	16	52	3-1	نعم	85	79	85	85	...
بلجيكا	15	45	3-1	نعم	94	92	99	99	...
كندا	15	61	6-0	نعم	14	94	90	94	...
قبرص	18	53	5-0	نعم	93	87	97	97	...
الدنمارك	18	61	2-0	نعم	...	89	75	75	...
فنلندا	18	58	6-0	نعم	...	98	97	99	97
فرنسا	16	50	3-0	نعم	29	87	98	98	84
ألمانيا	14	51	2-0	نعم	87	94	97	97	...
اليونان	17	43	3-0	نعم	88	88	87	88	88
آيسلندا	13	72	6-0	نعم	...	95	97	97	...
آيرلندا	26	52	5-0	نعم	...	87	92	92	93
إسرائيل	12	50	4-0	نعم	99	97	95	96	...
إيطاليا	21	38	2-0	نعم	96	87	96	96	...
لكسمبرغ	16	46	...	لا	87	96	99	99	...
مالطة	13	32	...	...	82	79	76	74	...
موناكو	16	...	...	...	99	99	99	99	90
هولندا	16	56	3-0	نعم	...	96	96	96	...
النرويج[8]	48	62	5-0	نعم	...	92	93	93	...
البرتغال	21	56	3-0	نعم	97	95	96	97	98
سان مارينو	22	...	...	...	92	92	92	92	...
إسبانيا	16	47	3-0	نعم	96	97	96	96	...
السويد[8]	84	61	6-1	نعم	4	96	99	99	18
سويسرا	14	60	5-0	نعم	...	86	94	93	...
المملكة المتحدة	39	56	3-1	نعم	...	86	92	92	...
الولايات المتحدة[7]	0	59	4-0	نعم	92	93	92	96	...
جنوب وغرب آسيا									
أفغانستان	13	29	...	...	83	70	83	83	77
بنغلاديش	12	57	.	لا	90	88	96	90	97
بوتان	...	40	.	لا	95	95	93	95	94
الهند	12	35	6-0	نعم	6	67	62	62	85
جمهورية إيران الإسلامية	17	31	6-0	نعم	97	97	98	99	99
الملديف	...	53	3-0	نعم	98	97	98	98	99
نيبال	7	59	.	لا	82	81	82	82	89
باكستان	12	21	6-0	نعم	83	80	83	83	89
سري لانكا	12	43	...	...	98	98	98	98	99
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى									
أنغولا	13	74	...	...	83	88	83	83	88
بنين	14	58	5-2	نعم	67	61	64	67	88
بوتسوانا	12	48	4-0	نعم	85	90	97	97	99
بوركينا فاسو	14	77	...	...	99	94	99	99	99
بوروندي	12	90	...	...	74	75	64	74	84
الكاميرون	14	53	6-1	نعم	82	74	81	82	81
الرأس الأخضر	6	45	...	...	79	74	81	81	86
جمهورية افريقيا الوسطى	14	67	5-2	نعم	...	62	47	54	74
تشاد	14	71	...	...	...	23	36	20	40
جزر القمر	14	63	...	...	75	65	75	75	77

الجدول 3 – ألف (تابع)

البلد أو الأراضي	بقاء الطفل[1]		رفاهية الطفل[2]						
			النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة من العمر الذين يعانون من:				النسبة المئوية للأطفال الذين:		
	معدل وفيات الرضع (‰) 3 2005-2010	معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (‰) 3 2005-2010	الرضع ذوو الوزن المنخفض عند الولادة (%) 3 2000-2007	نقص في الوزن متوسط وشديد 3 2000-2007	هزال متوسط وشديد 3 2000-2007	تقزّم متوسط وشديد 3 2000-2007	يتغذون بالرضاعة فقط (<6 أشهر) 3 2000-2007	يتغذون بالرضاعة وبغذاء إضافي (9-6 أشهر) 3 2000-2007	لا يزالون يتغذون بالرضاعة (20-23 شهرا) 3 2000-2007
الكونغو	70	102	13	14	7	26	19	78	21
كوت ديفوار	117	183	17	20	7	34	4	54	37
جمهورية الكونغو الديمقراطية	114	196	12	31	13	38	36	82	64
غينيا الاستوائية	92	155	13	19	7	39	24	...	...
إريتريا	55	77	14	40	13	38	52	43	62
إثيوبيا	87	145	20	38	11	47	49	54	...
غابون	54	86	14	12	3	21	6	62	9
غامبيا	74	128	20	20	6	22	41	44	53
غانا	57	90	9	18	5	22	54	58	56
غينيا	103	156	12	26	9	35	27	41	71
غينيا بيساو	113	195	24	19	7	41	16	35	61
كينيا	64	104	10	20	6	30	13	84	57
ليسوتو[7]	65	98	13	20	4	38	36	79	60
ليبيريا	133	205	...	26	6	39	35	70	45
مدغشقر	66	106	17	42	13	48	67	78	64
ملاوي	89	132	14	21	4	46	57	89	72
مالي	129	200	19	32	13	34	38	30	56
موريشيوس	14	17	14	15	14	10	21	...	...
موزمبيق	96	164	15	24	4	41	30	80	65
ناميبيا	42	66	14	24	9	24	24	72	28
النيجر	111	188	27	44	10	50	9	73	...
نيجيريا	109	187	14	29	9	38	17	64	34
رواندا	112	188	6	23	4	45	88	69	77
ساو تومي وبرنسيبي	72	95	8	9	8	23	60	60	18
السنغال	66	115	19	17	8	16	34	61	42
سيشل	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سيراليون	160	278	24	30	9	40	8	52	57
الصومال	116	193	...	36	11	38	9	15	35
جنوب افريقيا	45	66	15	12	3	25	7	46	...
سوازيلاند[7]	71	114	9	7	2	24	32	77	31
توغو	89	126	12	26	14	24	28	35	44
أوغندا	77	127	14	20	5	32	60	80	54
جمهورية تنزانيا المتحدة	73	118	10	22	3	38	41	91	55
زامبيا	93	157	12	19	5	39	61	93	42
زمبابوي	58	94	11	17	6	29	22	79	...
	المتوسط المرجح		المتوسط المرجح						
العالم	49	74	14	25	11	28	38	55	50
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	31	38	...	...	...	...	...	...	...
البلدان المتقدمة	6	7	...	...	...	...	...	...	...
البلدان النامية	54	81	15	26	11	30	39	55	51
الدول العربية	41	54	12	17	8	26	26	57	36
أوروبا الوسطى والشرقية	17	21	...	...	...	...	...	...	...
آسيا الوسطى	51	62	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي	24	31	6	14	...	16	43	45	27
شرق آسيا	24	31	...	...	...	...	...	...	...
بلدان المحيط الهادي	26	36	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	22	27	9	6	2	16	...	...	...
بلدان الكاريبي	39	56	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية	21	26	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	5	7	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا	58	83	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	95	158	15	28	9	38	31	68	51

1 – المؤشرات بشأن بقاء الطفل الواردة في هذا الجدول مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، تنقيح عام 2006 (شعبة السكان في الأمم المتحدة 2007)، وتستند إلى المتغير المتوسط.

2 – منظمة الأمم المتحدة للطفولة – اليونيسيف (2009).

3 – الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوفرة عن الفترة المعنية.

4 – تمثل هذه الأرقام مجموع العاملات والعاطلات عن العمل باعتبارهن جزءاً من السكان الذين هم في سن العمل، وتشمل النساء اللواتي يتمتعن بعمل ولكنهن لا يعملن مؤقتاً (إذ يقضين إجازة أمومة)، والنساء اللواتي يعملن في منازلهن لإنتاج سلع وتوفير خدمات للاستهلاك المنزلي الخاص، والعاملات في الخدمات المنزلية وخدمة الأشخاص اللواتي يزاولن العمل المأجور في مجال الخدمات المنزلية. وتستثني البيانات النساء اللواتي يقمن بالأعمال المنزلية في منازلهن فقط (منظمة العمل الدولية، 2009).

الجدول 3 – ألف

البلد أو الأراضي	مدة إجازة الأمومة المدفوعة المرتب (عدد الأسابيع) 2007-2009[3]	نسبة النساء (من سن 15 سنة فما فوق) صفوف القوة العاملة[4] (%) 2003	الفئة العمرية الأقل سنا التي تستهدفها البرامج (السن بالسنوات) c. 2005	برامج رسمية مخصصة للأطفال دون سن الثالثة 2005	السل 2007	الخناق والشهاق والكزاز[3] 2007	شلل الأطفال[3] 2007	الحصبة 2007	التهاب الكبد البائي 2007
	عمالة النساء وأجازة الأمومة		خدمات الرعاية المتاحة للأطفال دون سن الثالثة		رفاهية الطفل[2]				
					النسبة المئوية للأطفال البالغين من العمر سنة واحدة والمطعمين ضد:				
					السل	الخناق والشهاق والكزاز	شلل الأطفال	الحصبة	التهاب الكبد البائي
					اللقاحات المناظرة:				
الكونغو	15	56	...	...	86	80	80	67	80
كوت ديفوار	14	39	...	...	94	76	75	67	76
جمهورية الكونغو الديمقراطية	14	55	...	...	94	87	87	79	87
غينيا الاستوائية	12	45	...	...	73	33	39	51	...
إريتريا	9	56	6-0	نعم	99	97	96	95	97
إثيوبيا	13	79	.	لا	72	73	71	65	73
غابون	14	62	...	...	89	38	31	55	38
غامبيا	12	70	...	...	95	90	85	85	90
غانا	12	72	2-0	نعم	99	94	94	95	94
غينيا	14	79	3-0	نعم	91	75	62	71	83
غينيا بيساو	9	54	...	...	89	63	64	76	...
كينيا	9	74	...	...	92	81	76	80	81
ليسوتو[7]	0	68	.	لا	96	83	80	85	85
ليبيريا	...	55	6-2	نعم	86	88	84	95	...
مدغشقر	14	84	3-0	نعم	94	82	81	81	82
ملاوي	8	76	...	...	95	87	88	83	87
مالي	14	36	3-0	نعم	77	68	62	68	68
موريشيوس	12	42	2-0	نعم	98	97	96	98	97
موزمبيق	9	88	...	...	87	72	70	77	72
ناميبيا	12	49	1-0	نعم	95	86	81	69	...
النيجر	14	39	6-2	نعم	64	39	55	47	...
نيجيريا	12	38	3-0	نعم	69	54	61	62	41
رواندا	8	81	...	...	89	97	98	99	97
ساو تومي وبرنسيبي	9	41	...	...	98	97	98	98	99
السنغال	14	61	5-0	نعم	99	94	93	84	94
سيشل	12	...	3-0	نعم	99	99	99	99	99
سييرا ليون	...	65	.	لا	82	64	64	67	64
الصومال	14	54	...	...	52	39	39	34	...
جنوب افريقيا	17	47	5-0	نعم	99	97	97	83	97
سوازيلاند[7]	0	62	6-0	نعم	99	95	95	91	95
توغو	14	52	...	...	91	88	78	80	...
أوغندا	12	81	...	...	90	64	59	68	68
جمهورية تنزانيا المتحدة	12	87	...	...	89	83	88	90	83
زامبيا	12	60	6-0	نعم	92	80	77	85	80
زمبابوي	13	61	...	...	76	62	66	66	62
الوسيط					**المتوسط المرجح**				
العالم	13	53	...	...	89	81	82	82	65
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	18	55	...	...	...	...	...	...	...
البلدان المتقدمة	17	52	...	...	...	...	...	...	...
البلدان النامية	12	53	...	...	89	80	81	81	65
الدول العربية	10	25	...	...	92	91	92	89	89
أوروبا الوسطى والشرقية	20	51	...	...	...	...	...	...	...
آسيا الوسطى	18	58	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي	12	58	...	...	93	89	91	90	87
شرق آسيا	13	58	...	...	...	...	...	...	...
بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	13	52	...	...	96	92	93	93	89
بلدان الكاريبي	13	54	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية	12	50	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	16	53	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا	12	40	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	12	61	...	...	83	73	74	73	67

5 – المقصود هو العمل المأجور – مع ضمان مدة الإجازة للعاملات الحوامل خلال الفترة القريبة من الوضع. ويتباين راتب الأمومة حسب الظروف والحالات ولكنه يمثل عادة نسبة من متوسط الإيراد أو الأجور. وقد يتطلب الانتفاع بهذا الراتب مرور فترة زمنية في الوظيفة كحد أدنى قبل الولادة.

6 –المقصود بمدة إجازة الأمومة هنا هو إجازة غير مدفوعة الراتب للأمهات بعد الولادة ؛ وتوجد منحة ولادة عوضا عن راتب الأمومة.

7 – تتوفر إجازة أمومة ولكن غير مدفوعة الراتب. ويقدم أرباب العمل في بعض الحالات معونة مالية.

8 – المقصود بمدة إجازة الأمومة هنا هو الفترة الزمنية القصوى لإجازة الأبوين المخصصة للمرأة.

المصادر: (أوضاع إجازة الأمومة) إدارة الضمان الاجتماعي (2006، 2007a، 2007b، 2008)؛ منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2008) OECD.

الجدول 3 - باء
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة : التربية

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية 2007	القيد في التعليم قبل الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في 1999 — المجموع (بالآلاف)	% للإناث	القيد في التعليم قبل الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في 2007 — المجموع (بالآلاف)	% للإناث	القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد — العام الدراسي المنتهي في 1999	2007	نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) — العام الدراسي المنتهي في 1999 — المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
	الدول العربية											
1	الجزائر	5-5	36	49	171	50	.	34	3	3	3	1.01
2	البحرين	5-3	14	48	z19	z48	100	z100	36	37	36	0.96
3	جيبوتي	5-4	0.2	60	**1**	**47**	**100**	**89**	0.4	0.3	0.5	1.50
4	مصر	5-4	328	48	580	47	54	30	11	11	10	0.95
5	العراق	5-4	68	48	y93	y49	.	y.	5	5	5	0.98
6	الأردن	5-4	74	46	93	47	100	92	29	30	27	0.91
7	الكويت	5-4	57	49	70	49	24	z40	78	78	79	1.02
8	لبنان	5-3	143	48	**150**	**49**	78	80	61	62	60	0.97
9	الجماهيرية العربية الليبية	5-4	10	48	z22	z48	.	z17	5	5	5	0.97
10	موريتانيا	5-3	...	...	y5	...	...	y78	...	...	...	...
11	المغرب	5-4	805	34	706	41	100	96	62	82	43	0.52
12	عمان	5-4	7	45	35	51	100	31	6	6	6	0.88
13	أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	5-4	77	48	78	48	100	100	39	40	39	0.96
14	قطر	5-3	8	48	17	49	100	88	25	25	25	0.98
15	المملكة العربية السعودية	5-3	...	...	179	*48	...	49	...	...	...	...
16	السودان	5-4	366	...	491	50	90	38	19	...	...	...
17	الجمهورية العربية السورية	5-3	108	46	146	48	67	72	8	9	8	0.90
18	تونس	5-3	78	47	...	...	88	...	14	14	13	0.95
19	الإمارات العربية المتحدة	5-4	64	48	100	48	68	78	64	65	63	0.97
20	اليمن	5-3	12	45	y18	y45	37	y49	0.7	0.7	0.6	0.86
	أوروبا الوسطى والشرقية											
21	ألبانيا	5-3	82	50	...	...	.	...	40	39	41	1.06
22	بيلاروس	5-3	263	*47	271	48	–	4	75	*77	*73	0.95*
23	البوسنة والهرسك	5-3	...	...	13	47	...	...	...	...	...	...
24	بلغاريا	6-3	219	48	207	48	0.1	0.5	67	67	66	0.99
25	كرواتيا	6-3	81	48	91	48	5	11	40	40	39	0.98
26	الجمهورية التشيكية	5-3	312	50	287	48	2	1	90	87	93	1.07
27	إستونيا	6-3	55	48	47	49	0.7	3	87	88	87	0.99
28	المجر	6-3	376	48	328	48	3	5	78	79	77	0.98
29	لاتفيا	6-3	58	48	z65	z48	1	z3	53	54	51	0.95
30	ليتوانيا	6-3	94	48	87	48	0.3	0.3	50	50	49	0.97
31	الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	بولندا	6-3	958	49	863	49	3	9	50	50	50	1.01
33	جمهورية مولدوفا[2,1]	6-3	103	48	104	48	...	0.1	48	49	48	0.96
34	رومانيا	6-3	625	49	649	49	0.6	2	62	61	63	1.02
35	الاتحاد الروسي	6-3	4 379	...	4 713	53	...	2	68	...	...	...
36	صربيا[1]	6-3	175	46	173	49	...	0.1	54	57	51	0.90
37	سلوفاكيا	5-3	169	...	144	48	0.4	3	82	...	...	...
38	سلو فينيا	5-3	59	46	43	48	1	2	75	78	71	0.91
39	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	6-3	33	49	37	49	.	.	27	27	28	1.01
40	تركيا	5-3	261	47	641	48	6	9	6	6	6	0.94
41	أوكرانيا	5-3	1 103	48	1 081	48	0.0	2	50	50	49	0.98
	آسيا الوسطى											
42	أرمينيا	6-3	57	...	48	51	–	1	26	...	...	...
43	أذربيجان[3,1]	5-3	88	46	94	47	–	0.2	18	19	17	0.89
44	جورجيا	5-3	74	48	78	51	0.1	–	36	36	36	1.00
45	كازاخستان	6-3	165	48	**355**	**48**	**10**	**5**	14	15	14	0.96
46	قيرغيزستان	6-3	48	43	62	50	1	1	10	11	9	0.80
47	منغوليا	6-3	74	54	95	51	4	3	25	23	27	1.21
48	طاجيكستان	6-3	56	42	61	46	.	.	8	9	7	0.76
49	تركمنستان	6-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	أوزبكستان	6-3	616	47	562	48	...	0.5	24	24	23	0.94
	شرق آسيا والمحيط الهادي											
51	أستراليا	4-4	...	...	z263	z48	...	z67	...	...	...	...
52	بروني دار السلام	5-3	11	49	12	49	66	66	50	49	51	1.04
53	كمبوديا	5-3	58	50	111	50	22	30	5	5	5	1.03
54	الصين	6-4	24 030	46	22 639	45	...	34	38	38	37	0.97

الجدول 3 – باء

	نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%)				نسبة القيد الصافية في التعليم قبل الابتدائي (%)				نسبة القيد الاجمالية في التعليم قبل الابتدائي وغيره من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)				نسبة المستجدين في الصف الأول من التعليم الإبتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)		
	العام الدراسي المنتهي في 2007				العام الدراسي المنتهي في 2007				العام الدراسي المنتهي في 2007				العام الدراسي المنتهي في 2007		
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث
1	30	29	30	1.03	26	25	26	1.04	...	...	...	...	30	19	43
2	z52	z52	z51	z0.98	z51	z51	z50	z0.98	z55	z56	z54	z0.97	z82	z83	z81
3	**3**	**3**	**3**	**0.91**	**2**	**2**	**2**	**0.87**	**3**	**3**	**3**	**0.91**	8	8	8
4	17	18	17	0.94	16	17	16	0.93	17	18	17	0.94	...	...	...
5	y6	y6	y6	y1.00	y6	y6	y6	y1.00	y6	y6	y6	y1.00	...	...	...
6	32	33	31	0.94	z30	z31	z29	z0.95	32	33	31	0.94	70	73	68
7	77	78	75	0.97	61	62	60	0.97	77	78	75	0.97	82	81	83
8	**67**	**68**	**67**	**0.98**	**65**	**66**	**65**	**0.99**	**67**	**68**	**67**	**0.98**	**100**	**100**	**100**
9	z9	z9	z9	z0.97	z8	z8	z7	z0.96	z9	z9	z9	z0.97	...	...	...
10	y2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	100	100
11	60	69	50	0.72	54	63	45	0.72	60	69	50	0.72	48	48	49
12	31	30	32	1.08	24	23	24	1.08	31	30	32	1.08	...	...	...
13	30	30	30	0.98	19	19	19	1.00	30	30	30	0.98	...	...	...
14	47	47	47	1.01	43	43	44	1.03	...	...	...	...	...	...	...
15	11	*11	*10	*0.94	*10	*10	*10	*0.93	...	...	...	...	...	...	...
16	23	23	24	1.05	...	...	...	...	23	23	24	1.05	62	62	62
17	10	10	10	0.94	10	10	9	0.94	10	10	10	0.94	y12	y12	y12
18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
19	85	85	84	0.98	60	61	59	0.98	85	85	84	0.98	82	82	81
20	y1	y1	y1	y0.85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
22	103	104	102	0.98	90	91	90	0.99	121	122	120	0.98	...	...	...
23	10	10	9	0.94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24	81	82	81	0.99	77	78	78	0.99	81	82	81	0.99	...	...	...
25	52	53	51	0.97	51	52	52	0.97	52	53	51	0.97	...	...	...
26	115	117	113	0.97	...	...	...	...	115	117	113	0.97	...	...	...
27	95	95	95	1.00	90	89	90	1.01	...	...	...	...	...	...	...
28	88	88	87	0.99	87	87	87	1.00	88	88	87	0.99	...	...	...
29	z89	z90	z88	z0.98	z87	z87	z86	z0.99	z89	z90	z88	z0.98	...	...	...
30	69	70	69	0.98	69	69	68	0.99	69	70	69	0.98	...	...	...
31	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	60	60	61	1.01	59	58	59	1.01	60	60	61	1.01	...	...	...
33	70	71	69	0.98	68	69	68	0.98	70	71	69	0.98	...	...	...
34	72	72	73	1.01	72	70	71	1.02	72	72	73	1.01	...	...	...
35	88	82	95	1.16	...	...	...	...	88	82	95	1.16	...	...	...
36	59	59	59	1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
37	94	96	92	0.97	y86	y88	y85	y0.96	94	96	92	0.97	...	...	...
38	81	82	79	0.97	79	80	78	0.97	81	82	79	0.97	...	...	...
39	40	39	40	1.02	38	38	39	1.03	40	39	40	1.02	...	...	...
40	16	16	15	0.95	16	16	15	0.95	...	...	...	...	...	...	...
41	94	96	93	0.97	...	...	...	...	94	96	93	0.97	62	...	...
42	37	34	42	1.24	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
43	30	29	30	1.03	24	24	25	1.05	30	29	30	1.03	7	7	7
44	57	53	62	1.18	41	39	44	1.13	...	...	...	...	...	...	...
45	**39**	**40**	**39**	**0.97**	**39**	**39**	**38**	**0.98**	...	...	...	...	...	...	...
46	16	15	16	1.04	13	13	13	1.04	16	15	16	1.04	27	28	27
47	54	52	55	1.06	46	45	48	1.06	70	68	72	1.07	49	48	49
48	9	10	9	0.90	7	7	6	0.91	...	...	...	...	1	1	1
49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	27	27	26	0.94	z21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	z104	z106	z103	z0.97	y62	y62	y62	y1.00	z104	z106	z103	z0.97	...	...	...
52	50	49	51	1.03	44	43	45	1.04	55	54	56	1.04	z99	z99	z99
53	11	11	12	1.06	11	11	12	1.06	11	11	12	1.06	17	16	18
54	42	43	40	0.94	...	...	...	...	42	43	40	0.94	85	...	...

الجدول 3 – باء (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية 2007	القيد في التعليم قبل الابتدائي – العام الدراسي المنتهي في 1999 – المجموع (بالآلاف)	القيد في التعليم قبل الابتدائي – العام الدراسي المنتهي في 1999 – % للإناث	القيد في التعليم قبل الابتدائي – العام الدراسي المنتهي في 2007 – المجموع (بالآلاف)	القيد في التعليم قبل الابتدائي – العام الدراسي المنتهي في 2007 – % للإناث	القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد – العام الدراسي المنتهي في 1999	القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد – العام الدراسي المنتهي في 2007	نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) – العام الدراسي المنتهي في 1999 – المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
55	جزر كوك[1]	4-4	0.4	47	0.5	46	25	29	86	87	85	0.98
56	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	5-4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
57	فيجي	5-3	9	49	z9	z49	…	z100	16	16	16	1.02
58	إندونيسيا	6-5	*1 981*	*49*	3 724	50	99	99	23	23	23	1.01
59	اليابان	5-3	2 962	49	3 056	…	65	67	83	82	84	1.02
60	كيريباتي	5-3	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
61	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	5-3	37	52	55	50	18	28	8	7	8	1.11
62	ماكاو، الصين	5-3	17	47	9	49	94	96	87	89	85	0.95
63	ماليزيا	5-4	572	50	z612	z51	49	z45	54	53	55	1.04
64	جزر مارشال[1]	5-4	2	50	1	48	19	…	59	57	60	1.04
65	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	5-3	3	…	…	…	…	…	37	…	…	…
66	ميانمار[4]	4-3	41	…	99	50	90	56	…	…	…	…
67	ناورو	5-3	…	…	0.7	59	…	.	…	…	…	…
68	نيوزيلندا	4-3	101	49	104	49	…	98	85	85	85	1.00
69	نيوي[1]	4-4	0.6	44	y0.03	y58	.	…	154	159	147	0.93
70	بالاو[1]	5-3	0.7	54	y0.7	y53	24	y20	63	56	69	1.23
71	بابوا غينيا الجديدة	6-6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
72	الفلبين	5-5	593	50	961	50	47	42	30	30	31	1.05
73	جمهورية كوريا	5-5	536	47	543	48	75	78	78	82	74	0.89
74	ساموا	4-3	5	53	5	50	100	100	53	48	58	1.21
75	سنغافورة	5-3	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
76	جزر سليمان	5-3	13	48	…	…	…	…	35	35	35	1.02
77	تايلاند	5-3	2 745	49	**2 540**	**49**	**19**	**21**	97	96	97	1.01
78	تيمور – ليشتي	5-4	…	…	y7	y51	…	…	…	…	…	…
79	توكيلاو[1]	4-3	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
80	تونغا	4-3	2	53	y1	y56	…	…	30	27	33	1.24
81	توفالو[1]	5-3	…	…	z7.0	z52	…	…	…	…	…	…
82	فانواتو	5-3	…	…	z1	z47	…	z94	…	…	…	…
83	فيتنام[4]	5-3	2 179	48	3 113	44	49	57	39	41	38	0.94
	أمريكا اللاتينية والكاريبي											
84	أنغيلا[5]	4-3	0.5	52	0.4	47	100	100	…	…	…	…
85	أنتيغوا وبربودا[1]	4-3	…	…	2	49	…	95	…	…	…	…
86	الأرجنتين	5-3	1 191	50	z1 341	z49	28	z31	57	56	57	1.02
87	آروبا	5-4	3	49	3	50	83	74	99	99	99	1.00
88	البهاما	4-3	1	51	…	…	…	…	12	11	12	1.09
89	بربادوس	4-3	6	49	6	49	…	15	74	75	73	0.98
90	بليز	4-3	4	50	5	51	…	76	27	27	27	1.03
91	برمودا	4-4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
92	بوليفيا	5-4	208	49	238	49	…	10	45	44	45	1.01
93	البرازيل[6]	6-4	5 733	49	6 574	49	28	24	58	58	58	1.00
94	جزر فيرجين البريطانية[1]	4-3	0.5	53	z7.0	z52	100	z100	62	57	66	1.16
95	جزر كايمان[5]	4-4	0.5	48	z7.0	z52	88	z92	…	…	…	…
96	شيلي	5-3	450	49	407	50	45	56	77	77	76	0.99
97	كولومبيا	5-3	1 034	50	1 081	48	45	41	37	37	38	1.02
98	كوستاريكا	5-4	70	49	96	49	10	13	84	84	85	1.01
99	كوبا	5-3	484	50	454	48	.	.	109	107	111	1.04
100	دومينيكا[1,5]	4-3	3	52	2	50	100	100	80	76	85	1.11
101	الجمهورية الدومينيكية	5-3	195	49	210	49	45	52	32	31	32	1.01
102	إكوادور	5-5	181	50	290	49	39	39	64	63	66	1.04
103	السلفادور	6-4	194	49	230	50	22	19	43	42	43	1.01
104	غرينادا[1]	4-3	4	50	3	50	…	56	93	93	93	1.01
105	غواتيمالا	6-3	308	49	457	50	22	20	46	46	45	0.97
106	غيانا	5-4	37	49	28	49	1	2	124	125	124	0.99
107	هاييتي	5-3	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
108	هندوراس	5-3	…	…	214	50	…	z14	…	…	…	…
109	جامايكا	5-3	138	51	142	50	88	91	78	75	81	1.08
110	المكسيك	5-4	3 361	50	4 750	49	9	15	74	73	75	1.02
111	مونتسيرات[1]	4-3	0.1	52	0.1	47	.	–	…	…	…	…
112	جزر الأنتيل الهولندية	5-4	7	50	…	…	75	…	111	110	112	1.02
113	نيكاراغوا	5-3	161	50	215	49	17	16	27	27	28	1.04
114	بنما	5-4	49	49	97	49	23	16	39	39	40	1.01

الجدول 3 – باء

	نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) العام الدراسي المنتهي في 2007				نسبة القيد الصافية في التعليم قبل الابتدائي (%) العام الدراسي المنتهي في 2007				نسبة القيد الاجمالية في التعليم قبل الابتدائي وغيره من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%) العام الدراسي المنتهي في 2007				نسبة المستجدين في الصف الأول من التعليم الإبتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%) العام الدراسي المنتهي في 2007		
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث
55	94	97	91	0.94	92	94	90	0.96	94	97	91	0.94	Y100	Y100	Y100
56	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
57	z16	z16	z16	z1.01	z15	z15	z15	z1.01	z16	z16	z16	z1.01	…	…	…
58	44	43	45	1.04	31	31	32	1.04	44	43	45	1.04	87	87	88
59	86	…	…	…	…	…	…	…	102	…	…	…	…	…	…
60	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
61	13	13	13	1.04	12	…	…	…	13	13	13	1.04	11	10	11
62	85	85	85	1.00	80	79	81	1.01	85	85	85	1.00	96	96	96
63	z57	z54	z60	z1.10	z57	z54	z60	z1.10	z57	z54	z60	z1.10	Y76	Y74	Y79
64	45	45	45	1.00	…	…	…	…	45	45	45	1.00	…	…	…
65	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
66	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	12	…	…
67	89	71	107	1.51	57	58	57	0.99	89	71	107	1.51	…	…	…
68	93	93	94	1.02	92.9	91	92	1.02	93	93	94	1.02	…	…	…
69	Y119	Y108	Y129	Y1.19	…	…	…	…	Y119	Y108	Y129	Y1.19	…	…	…
70	Y64	Y59	Y68	Y1.16	…	…	…	…	Y64	Y59	Y68	Y1.16	…	…	…
71	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
72	46	46	47	1.03	37	37	36	0.96	46	46	47	1.03	z58	z57	z60
73	106	104	108	1.04	53	52	54	1.04	106	104	108	1.04	…	…	…
74	48	46	50	1.09	30	29	30	1.05	48	46	50	1.09	…	…	…
75	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
76	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
77	**95**	**94**	**96**	**1.02**	**86**	**85**	**87**	**1.02**	**95**	**94**	**96**	**1.02**	…	…	…
78	Y10	Y10	Y11	Y1.09	…	…	…	…	Y10	Y10	Y11	Y1.09	…	…	…
79	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
80	Y23	Y19	Y26	Y1.37	…	…	…	…	Y23	Y19	Y26	Y1.37	…	…	…
81	z107	z98	z116	z1.18	z92	z84	z100	z1.19	…	…	…	…	…	…	…
82	z7	z7	z7	z0.95	z5	z5	z5	z0.98	z7	z7	z7	z0.95	…	…	…
83	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
84	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	100	100	100
85	72	72	72	1.00	66	66	66	1.00	112	113	111	0.98	…	…	…
86	z67	z66	z67	z1.01	z67	z66	z67	z1.01	z67	z66	z67	z1.01	Y94	Y94	Y94
87	96	95	98	1.03	96	93	96	1.04	96	95	98	1.03	Y90	Y90	Y90
88	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	52	52	52
89	91	92	90	0.98	82	82	82	1.00	91	92	90	0.98	100	100	100
90	35	33	36	1.07	33	32	34	1.06	35	33	36	1.07	.	.	.
91	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
92	49	49	49	1.00	40	40	40	1.01	49	49	49	1.00	z66	z66	z66
93	61	61	61	0.99	47	47	47	1.00	…	…	…	…	…	…	…
94	z93	z88	z97	z1.11	z84	z80	z88	z1.10	z166	z158	z175	z1.11	z99	…	…
95	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	z,*90	z,*90	z,*90
96	56	55	57	1.04	53	52	54.1	1.05	56	55	57	1.04	…	…	…
97	41	41	40	0.97	33	33	33	1.01	41	41	40	0.97	…	…	…
98	61	61	61	1.00	…	…	…	…	65	65	64	1.00	76	77	76
99	111	111	112	1.00	100	99	100	1.01	…	…	…	…	100	100	100
100	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	77	74	81
101	32	32	32	1.01	28	27	28	1.02	32	32	32	1.01	54	54	55
102	100	99	101	1.01	84	83	83	1.01	216	208	223	1.07	64	63	65
103	49	49	50	1.03	43	41	42	1.04	49	49	50	1.03	72	70	74
104	80	80	81	1.01	74	75	74	0.98	80	80	81	1.01	100	100	100
105	29	28	29	1.01	27	27	27	1.01	29	28	29	1.01	…	…	…
106	87	86	87	1.01	75	74	75	1.01	87	86	87	1.01	100	100	100
107	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
108	38	39	38	1.03	32	31	32	1.04	46	45	47	1.04	…	…	…
109	87	88	85	1.03	84	80	82	1.05	87	85	88	1.03	…	…	…
110	114	114	114	1.01	98	97	97	1.00	114	114	114	1.01	…	…	…
111	91	102	81	0.80	63	83	73	0.76	91	102	81	0.80	100	100	100
112	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
113	54	53	54	1.02	54	53	54	1.02	…	…	…	…	42	41	42
114	70	71	70	0.99	61	62	61	0.99	70	71	70	0.99	74	73	75

الجدول 3 - باء (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية 2007	القيد في التعليم قبل الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في 1999 — المجموع (بالآلاف)	1999 — % للإناث	2007 — المجموع (بالآلاف)	2007 — % للإناث	القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد — العام الدراسي المنتهي في 1999	2007	نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) — العام الدراسي المنتهي في 1999 — المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
115	باراغواي	5-3	123	50	٧148	٧49	29	٧28	29	29	30	1.03
116	بيرو	5-3	1 017	50	1 204	49	15	24	55	54	56	1.02
117	سانت كيتس ونيفيس	4-3	...	...	2	50	...	74	...	...	...	...
118	سانت لوسيا	4-3	4	50	4	50	...	100	70	69	71	1.03
119	سانت فنسنت وغرينادين	4-3	...	...	٧4	٧49	...	٧100	...	...	...	...
120	سورينام	5-4	...	...	16	49	...	44	...	...	...	...
121	ترينيداد وتوباغو	4-3	23	50	*30	*49	100	٧,*100	58	57	58	1.01
122	جزر تركس وكايكوس	5-4	0.8	54	٧1	٧47	47	٧65	...	...	...	...
123	أوروغواي	5-3	100	49	122	49	...	33	60	59	60	1.02
124	جمهورية فنزويلا البوليفارية	5-3	738	50	1 048	49	20	20	45	44	45	1.03
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية											
125	أندورا[1]	5-3	...	...	3	49	...	2	...	...	...	...
126	النمسا	5-3	225	49	219	49	25	27	82	82	82	0.99
127	بلجيكا	5-3	399	49	412	49	56	53	111	112	110	0.99
128	كندا	5-4	512	49	٢486	٢49	8	٢6	64	64	64	0.99
129	قبرص[1]	5-3	19	49	20	48	54	50	60	59	60	1.02
130	الدنمارك	6-3	251	49	252	49	...	...	90	90	90	1.00
131	فنلندا	6-3	125	49	143	49	10	9	48	49	48	0.99
132	فرنسا[7]	5-3	2 393	49	2 594	49	13	13	112	112	112	1.00
133	ألمانيا	5-3	2 333	48	2 420	48	54	63	94	94	93	0.98
134	اليونان	5-4	143	49	143	49	3	3	68	67	68	1.01
135	آيسلندا	5-3	12	48	12	49	5	9	88	88	87	0.99
136	آيرلندا	3-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
137	إسرائيل	5-3	355	48	394	48	7	5	105	106	105	0.98
138	إيطاليا	5-3	1 578	48	1 653	48	30	32	95	96	95	0.98
139	لكسمبرغ	5-3	12	49	15	48	5	7	73	73	73	1.00
140	مالطة	4-3	10	48	٧9	٧50	37	٧39	103	103	102	0.99
141	موناكو[5]	5-3	0.9	52	**0.9**	**51**	26	**20**	...	...	...	...
142	هولندا	5-4	390	49	401	49	69	...	97	98	97	0.99
143	النرويج	5-3	139	50	161	...	40	44	75	73	77	1.06
144	البرتغال	5-3	220	49	264	49	52	48	69	69	69	0.99
145	سان مارينو[5]	5-3	...	...	**1**	**46**	...	.	...	...	...	...
146	إسبانيا	5-3	1 131	49	1 560	49	32	36	100	100	100	1.00
147	السويد	6-3	360	49	٢333	٢50	10	٢12	76	76	76	1.01
148	سويسرا	6-5	158	48	153	48	6	9	89	89	88	0.99
149	المملكة المتحدة[8]	4-3	1 155	49	999	50	6	29	77	77	77	1.00
150	الولايات المتحدة	5-3	7 183	48	7 513	48	34	35	58	59	57	0.97
	جنوب وغرب آسيا											
151	أفغانستان	6-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	بنغلاديش	5-3	1 825	50	...	...	...	...	17	17	17	1.04
153	بوتان	5-4	0.3	48	**0.3**	**51**	**100**	**100**	0.9	1.0	0.9	0.93
154	الهند	5-3	13 869	48	٢29 757	٢49	...	...	18	18	19	1.02
155	جمهورية إيران الإسلامية[9]	5-5	220	50	561	51	...	8	13	13	14	1.05
156	الملديف	5-3	12	48	15	50	...	90	54	54	54	1.00
157	نيبال	4-3	...	...	**823**	**46**	...	63	...	...	...	...
158	باكستان	4-3	...	...	٧4 075	٧46	...	...	...	...	...	...
159	سري لانكا	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى											
160	أنغولا	5-3	389	40	...	...	...	...	28	33	22	0.66
161	بنين	5-4	18	48	٢31	٢50	20	٧37	4	4	4	0.97
162	بوتسوانا	5-3	...	...	٧20	٧50	...	٧96	...	...	...	...
163	بوركينا فاسو	6-4	20	50	41	49	34	...	2	2	2	1.04
164	بوروندي	6-4	5	50	16	55	49	46	0.8	0.8	0.8	1.01
165	الكاميرون	5-4	104	48	217	50	57	62	11	11	11	0.95
166	الرأس الأخضر	5-3	...	...	22	50	...	–	...	...	...	...
167	جمهورية افريقيا الوسطى	5-3	...	...	12	52	...	٧35	...	...	...	...
168	تشاد	5-3	...	...	٧8	٧33	...	...	...	...	...	...
169	جزر القمر	5-3	1	51	٧2	٧48	100	٧62	2	2	2	1.07
170	الكونغو	5-3	6	61	32	51	85	80	2	2	3	1.59

الجدول 3 – باء

	نسبة المستجدين في الصف الأول من التعليم الإبتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%) العام الدراسي المنتهي في 2007			نسبة القيد الاجمالية في التعليم قبل الابتدائي وغيره من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%) العام الدراسي المنتهي في 2007				نسبة القيد الصافية في التعليم قبل الابتدائي (%) العام الدراسي المنتهي في 2007				نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) العام الدراسي المنتهي في 2007			
	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
115	...	...	...	٧1.01	٧34	٧34	٧34	٧1.03	٧31	٧30	٧30	٧1.01	٧34	٧34	٧34
116	56	57	56	1.03	73	72	72	1.02	69	68	69	1.03	73	72	72
117	99	99	99	1.09	168	154	161	...	...	...	...	1.10	126	114	120
118	50	49	49	...	...	...	...	1.01	51	50	50	1.02	69	67	68
119	٧100	٧100	٧100	٧0.97	٧86	٧89	٧88	...	...	...	...	٧0.97	٧86	٧89	٧88
120	100	100	100	1.04	87	83	85	٧1.02	٧84	٧82	٧83	1.04	87	83	85
121	79	78	78	*1.00	*81	*81	*81	*1.00	*65	*65	*65	*1.00	*81	*81	*81
122	...	...	٧100	٧0.80	٧106	٧132	٧118	٧0.85	٧68	٧80	٧73	٧0.80	٧106	٧132	٧118
123	z96	z96	z96	1.01	81	80	80	1.01	72.3	72	72	1.01	81	80	80
124	75	74	74	1.00	84	84	84	1.01	55	55	55	1.00	62	62	62
125	100	100	100	1.04	103	99	101	1.04	87	84	86	1.04	103	99	101
126	...	...	...	0.99	91	92	92	z0.99	z86	z87	z87	0.99	91	92	92
127	...	...	...	0.99	122	122	122	1.00	100	100	100	0.99	122	122	122
128	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	z0.99	z70	z71	z70
129	...	...	...	0.99	79	80	80	0.99	70	70	70	0.99	79	80	80
130	...	...	...	...	...	...	...	1.03	94	91	92	1.00	96	96	96
131	...	...	...	0.99	64	64	64	1.00	63	63	63	0.99	64	64	64
132	...	...	...	1.00	113	113	113	1.00	100	100	100	1.00	113	113	113
133	...	...	...	0.99	106	108	107	...	...	...	...	0.99	106	108	107
134	...	...	...	1.01	69	69	69	1.02	69	68	68	1.01	69	69	69
135	...	...	...	1.00	97	97	97	1.00	97	97	97	1.00	97	97	97
136	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
137	...	...	...	0.99	97	98	98	1.01	93	92	93	0.99	97	98	98
138	...	...	...	0.99	103	104	103	0.99	98	99	98	0.99	103	104	103
139	...	...	...	1.00	87	87	87	1.00	85	85	85	1.00	87	87	87
140	...	...	...	٧1.05	٧100	٧95	٧97	٧1.04	٧85	٧82	٧83	٧1.05	٧100	٧95	٧97
141	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	...	...	...	1.00	102	102	102	1.00	100	100	100	1.00	102	102	102
143	...	...	...	...	...	...	92	...	...	...	92	...	...	...	92
144	...	...	...	1.01	80	79	79	1.02	79	78	79	1.01	80	79	79
145	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	...	...	...	1.01	123	122	122	1.01	100	99	99	1.01	123	122	122
147	...	...	...	z1.05	z98	z93	z95	z1.06	z98	z92	z95	z1.05	z98	z93	z95
148	...	...	...	1.00	99	99	99	0.98	73	74	73	1.00	99	99	99
149	...	...	...	1.03	74	72	73	1.03	69	67	68	1.03	74	72	73
150	...	...	...	0.98	62	63	62	1.00	57	57	57	0.98	62	63	62
151	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	٧46	٧44	٧45	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	...	...	...	**1.09**	**1**	**1**	**1**	...	...	...	...	1.09	1	1	1
154	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**z1.04**	**z40**	**z39**	**z40**
155	٧29	٧34	٧31	1.11	57	51	54	...	...	...	...	1.11	57	51	54
156	87	88	88	1.03	86	84	85	1.01	68	67	67	1.03	86	84	85
157	**34**	**36**	**35**	**0.90**	**54**	**60**	**57**	**0.84**	**32**	**38**	**35**	**0.90**	**54**	**60**	**57**
158	٧63	٧52	٧57	...	...	...	...	٧0.89	٧40	٧45	٧43	٧0.90	٧50	٧55	٧52
159	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
161	...	...	...	...	...	...	...	٧1.03	٧3	٧3	٧3	z1.05	z6	z6	z6
162	...	...	...	٧1.00	٧15	٧15	٧15	٧1.01	٧11	٧11	٧11	٧1.00	٧15	٧15	٧15
163	5	5	5	1.01	3	3	3	...	...	...	...	1.01	3	3	3
164	z1	z1	z1	1.21	2	2	2	...	...	...	...	1.21	2	2	2
165	...	...	...	1.01	21	21	21	1.01	15	14	14	1.01	21	21	21
166	87	84	85	1.00	53	53	53	1.01	49	49	49	1.00	53	53	53
167	...	...	...	1.07	3	3	3	...	...	...	...	1.07	3	3	3
168	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	٧0.49	٧1	٧1	٧1
169	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	٧0.96	٧3	٧3	٧3
170	٧13	٧11	٧12	1.06	10	9	10	1.06	10	9	10	1.06	10	9	10

الجدول 3 - باء (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية 2007	القيد في التعليم قبل الابتدائي - العام الدراسي المنتهي في 1999 - المجموع (بالآلاف)	القيد في التعليم قبل الابتدائي - العام الدراسي المنتهي في 1999 - % للإناث	القيد في التعليم قبل الابتدائي - العام الدراسي المنتهي في 2007 - المجموع (بالآلاف)	القيد في التعليم قبل الابتدائي - العام الدراسي المنتهي في 2007 - % للإناث	القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد - العام الدراسي المنتهي في 1999	القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد - العام الدراسي المنتهي في 2007	نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) - العام الدراسي المنتهي في 1999 - المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
171	كوت ديفوار	5-3	36	49	52	50	46	46	2	2	2	0.96
172	جمهورية الكونغو الديمقراطية	5-3	...	...	172	51	...	69	...	...	...	...
173	غينيا الاستوائية	6-3	17	51	40	57	37	٧49	34	33	34	1.04
174	إريتريا	6-5	12	47	37	49	97	45	5	6	5	0.89
175	إثيوبيا	6-4	90	49	219	49	100	95	1	1	1	0.97
176	غابون	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
177	غامبيا	6-3	29	47	**43**	**50**	...	100	18	19	17	0.91
178	غانا	5-3	667	49	1 258	50	33	**19**	39	39	39	1.02
179	غينيا	6-4	...	...	86	49	...	86	...	...	...	...
180	غينيا بيساو	6-4	4	51	...	...	62	...	3	3	3	1.05
181	كينيا	5-3	1 188	50	1 691	48	10	35	44	44	43	1.00
182	ليسوتو	5-3	33	52	ز30	ز64	100	ز100	21	20	22	1.08
183	ليبير يا	5-3	112	42	**491**	**49**	39	**24**	41	47	35	0.74
184	مدغشقر	5-3	50	51	153	51	93	94	3	3	3	1.02
185	ملاوي	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
186	مالي	6-3	21	51	55	...	...	...	2	2	2	1.06
187	موريشيوس	4-3	42	50	36	50	85	82	96	95	97	1.02
188	موزمبيق	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
189	نا ميبيا	6-5	35	53	ز33	ز50	100	...	31	29	33	1.14
190	النيجر	6-4	12	50	28	50	33	29	1	1	1	1.04
191	نيجير يا	5-3	...	...	ز2 041	ز49	...	...	...	...	...	...
192	رواندا	6-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
193	ساو تومي وبرنسيبي	6-3	4	52	**6**	**51**	–	**0.5**	25	24	26	1.12
194	السنغال	6-4	24	50	99	52	68	51	3	3	3	1.00
195	سيشل[1]	5-4	3	49	3	48	5	6	109	107	111	1.04
196	سييرا ليون	5-3	...	...	25	52	...	50	...	...	...	...
197	الصومال	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	جنوب افريقيا	6-6	207	50	522	50	26	6	21	20	21	1.01
199	سوازيلاند	5-3	...	...	٧15	٧49	...	٧.	...	...	...	...
200	توغو	5-3	11	50	23	50	53	55	2	2	2	0.99
201	أوغندا	5-4	66	50	77	51	100	100	4	4	4	1.00
202	جمهورية تنزانيا المتحدة	6-5	...	...	**896**	**50**	...	**10**	...	...	...	...
203	زامبيا	6-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
204	زمبابوي	5-3	439	51	...	...	...	...	41	40	41	1.03

			المجموع	%للإناث	المجموع	%للإناث	الوسيط		المتوسط المرجح			
I	العالم	...	112 562	48	139 345	48	32	34	33	33	32	0.96
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	7 047	47	7 508	51	0.02	0.8	45	47	44	0.95
III	البلدان المتقدمة	...	25 376	49	26 308	48	6	9	73	73	73	0.99
IV	البلدان النامية	...	80 139	47	105 529	48	47	49	27	28	27	0.96
V	الدول العربية	...	2 441	43	3 079	47	83	72	15	17	13	0.77
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	...	9 455	48	9 924	50	0.7	2	50	50	49	0.97
VII	آسيا الوسطى	...	1 273	48	1 433	48	0.1	0.8	19	20	19	0.95
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	...	37 027	47	38 623	46	49	57	40	40	39	0.98
IX	شرق آسيا	...	36 615	47	38 163	46	57	56	40	40	39	0.98
X	بلدان المحيط الهادي	...	412	49	460	48	...	...	61	61	61	1.00
XI	أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	16 392	49	19 952	49	29	39	56	55	56	1.02
XII	بلدان الكاريبي	...	672	50	779	51	88	83	65	64	67	1.05
XIII	أمريكا اللاتينية	...	15 720	49	19 173	49	23	20	55	55	56	1.01
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	19 133	48	20 236	48	25	20	75	76	74	0.98
XV	جنوب وغرب آسيا	...	21 425	46	36 225	48	...	...	21	22	20	0.94
XVI	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	5 416	48	9 873	50	53	49	10	10	10	0.94

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2009).

1 - استخدمت البيانات الوطنية عن السكان لحساب معدلات القيد.

2 - البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة ترانسنستريا.

3 - البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة نغورنو-كاراباخ.

4 - لم يمكن حساب معدلات القيد نتيجة لعدم اتساق البيانات السكانية.

5 - لم يمكن حساب معدلات القيد نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

6 - انخفضت معدلات القيد في الفترة من 2005 إلى 2007 خاصة بسبب تغيير تاريخ جمع البيانات من آخر أربعاء في شهر آذار/مارس إلى آخر أربعاء في شهر أيار/مايو بغية حساب تكرار القيد وانتقال الطلبة والمعلمين من مدرسة إلى أخرى وهو أمر شائع في بداية السنة. ويُعتقد أن النظام التعليمي يصبح مستقرا في هذا الوقت من السنة الدراسية، وعلى ذلك يفترض أن البيانات التي تُجمع في هذا التاريخ تمثل السنة الدراسية الجارية.

7 - تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية في ما وراء البحار.

الجدول 3 – باء

	نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%)				نسبة القيد الصافية في التعليم قبل الابتدائي (%)				نسبة القيد الاجمالية في التعليم قبل الابتدائي وغيره من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)				نسبة المستجدين في الصف الأول من التعليم الإبتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)		
	العام الدراسي المنتهي في 2007				العام الدراسي المنتهي في 2007				العام الدراسي المنتهي في 2007				العام الدراسي المنتهي في 2007		
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث
171	3	3	3	1.00	...	...	...	...	3	3	3	1.00	...	...	...
172	3	3	3	1.05	...	...	...	...	3	3	3	1.05	...	...	...
173	66	57	76	1.33	...	...	...	...	...	...	...	...	٧70	٧67	٧72
174	14	14	13	0.96	9	9	9	0.96	14	14	13	0.96	...	...	...
175	3	3	3	0.96	2	2	2	0.96	3	3	3	0.96	...	...	...
176	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
177	**22**	**22**	**22**	**1.02**	**19**	**19**	**20**	**1.05**	...	...	...	...	...	...	...
178	**68**	**67**	**69**	**1.04**	**47**	**46**	**49**	**1.05**	**78**	**76**	**79**	**1.03**	...	...	...
179	10	10	10	1.01	7	7	7	1.00	10	10	10	1.01	20	20	21
180	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
181	48	49	47	0.94	26	27	26	0.98	48	49	47	0.94	...	...	...
182	z18	z13	z23	z1.79	z12	z7	z16	z2.19	...	...	...	...	...	...	...
183	**125**	**127**	**123**	**0.97**	**44**	**44**	**43**	**0.97**	**125**	**127**	**123**	**0.97**	...	...	...
184	8	8	9	1.03	8	8	8	1.03	8	8	9	1.03	...	...	...
185	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
186	3	...	...	...	...	...	...	...	3	...	...	...	12	12	12
187	99	98	100	1.02	90	89	91	1.02	99	98	100	1.02	100	100	100
188	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
189	z32	z32	z32	z1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
190	2	2	2	1.05	2	2	2	1.04	2	2	2	1.05	20	19	21
191	z15	z15	z15	z1.00	...	...	...	...	z15	z15	z15	z1.00	...	...	...
192	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
193	**36**	**35**	**37**	**1.06**	**36**	**35**	**37**	**1.06**	...	...	...	...	42	42	43
194	9	9	10	1.12	6	6	7	1.11	...	...	...	...	...	...	...
195	109	110	107	0.97	95	97	92	0.95	109	110	107	0.97	...	...	...
196	5	4	5	1.07	4	4	4	1.07	...	...	...	...	...	...	...
197	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	51	50	51	1.01	٧11	٧11	٧11	٧1.01	...	...	...	...	...	...	...
199	٧17	٧17	٧17	٧0.99	٧11	٧11	٧11	٧0.99	٧17	٧17	٧17	٧0.99	...	...	...
200	4	4	4	1.01	4	4	4	1.01	4	4	4	1.01	...	...	...
201	4	3	4	1.05	2	2	2	1.04	4	3	4	1.05	...	...	...
202	**35**	**34**	**35**	**1.02**	**35**	**34**	**35**	**1.02**	**35**	**34**	**35**	**1.02**	...	...	...
203	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17	16	17
204	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	المتوسط المرجح				المتوسط المرجح				المتوسط المرجح				الوسيط		
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث
I	41	41	41	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
II	63	60	66	1.09	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
III	80	81	80	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IV	36	36	35	0.98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
V	19	20	18	0.91	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VI	64	62	66	1.06	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VII	28	28	27	0.98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VIII	47	48	46	0.96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IX	47	48	46	0.96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
X	67	68	67	0.98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XI	65	66	65	1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XII	74	72	76	1.06	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XIII	65	65	65	1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XIV	82	82	81	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XV	36	36	37	1.02	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XVI	15	15	15	1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

8 - الإنخفاض في القيد ناجم أساساً عن إعادة تصنيف البرامج. فقد تقرر اعتباراً من 2004 أن يدرج الأطفال المصنفون في فئة 'المنتقلين من سن الرابعة إلى سن الخامسة' (أطفال تتجاوز أعمارهم 4 سنوات ولا تبلغ 5 سنوات) في قيد التعليم الابتدائي بدلاً من قيد التعليم ما قبل الابتدائي حتى ولو بدأوا العام الدراسي في التعليم ما قبل الابتدائي. فهؤلاء الأطفال يبدأون اعتيادياً (وليس دائماً) الصف الأول من التعليم الابتدائي في الفصل الثاني أو الثالث من العام الدراسي.

9 - إن الزيادة الظاهرة في مؤشر التكافؤ بين الجنسين هي نتيجة لما تم مؤخرا من إدراج البيانات الخاصة ببرامج محو الأمية التي يشارك فيها 80% من النساء ضمن البيانات الإحصائية الخاصة بالقيد.

البيانات الواردة بالخط المائل هي تقديرات لمعهد اليونسكو للإحصاء.
البيانات المدرجة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2008.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2006.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2005.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

الجدول 4
الانتفاع بالتعليم الابتدائي

البلد أو الأراضي	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	الضمان القانوني للتعليم المجاني[1]	التلاميذ المستجدون (بالآلاف) العام الدراسي المنتهي في 1999	التلاميذ المستجدون (بالآلاف) العام الدراسي المنتهي في 2007	النسبة الإجمالية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%) العام الدراسي المنتهي في 1999 المجموع	1999 الذكور	1999 الإناث	1999 مؤشر التكافؤ بين الجنسين	2007 المجموع	2007 الذكور	2007 الإناث	2007 مؤشر التكافؤ بين الجنسين
الدول العربية												
الجزائر[2]	16-6	نعم	745	580	101	102	100	0.98	101	102	100	0.98
البحرين	14-6	نعم	13	z15	105	103	107	1.04	z125	z124	z126	z1.02
جيبوتي	15-6	لا	6	**13**	29	33	25	0.74	**63**	**65**	**60**	**0.92**
مصر[3]	14-6	نعم	*1 451*	1 702	*92*	*94*	*91*	*0.96*	103	105	102	0.97
العراق	11-6	نعم	*709*	y844	*102*	*109*	*95*	*0.88*	y108	y111	y105	y0.94
الأردن[2]	16-6	نعم	126	135	101	100	101	1.00	92	92	93	1.02
الكويت[2]	14-6	نعم	35	43	97	97	98	1.01	95	97	94	0.98
لبنان[3]	15-6	نعم	71	**67**	93	97	90	0.92	**89**	**90**	**87**	**0.97**
الجماهيرية العربية الليبية[2]	15-6	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا[3]	16-6	نعم	...	97	...	...	...	...	117	115	120	1.05
المغرب	15-6	نعم	731	680	112	115	108	0.94	114	116	112	0.97
عمان	...	نعم	52	45	87	87	87	1.00	78	77	78	1.01
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	15-6	...	95	100	103	103	104	1.01	79	80	79	0.99
قطر[3]	17-6	نعم	*11*	14	*108*	*109*	*107*	*0.98*	115	115	116	1.01
المملكة العربية السعودية	11-6	نعم	...	*538	...	...	...	...	*99	*98	*99	*1.00
السودان[3]	13-6	نعم	...	835	...	...	...	...	80	86	74	0.86
الجمهورية العربية السورية	14-6	نعم	466	565	106	109	103	0.94	121	123	119	0.97
تونس	16-6	نعم	204	160	100	100	100	1.00	101	100	101	1.01
الإمارات العربية المتحدة[3,2]	11-6	نعم	47	61	93	95	92	0.97	107	108	106	0.99
اليمن[3]	14-6	نعم	440	y720	76	88	63	0.71	y112	y122	y102	y0.83
أوروبا الوسطى والشرقية												
ألبانيا[3]	13-6	نعم	*67*	...	*96*	*97*	*95*	*0.98*	...	...	...	...
بيلاروس[3]	14-6	نعم	173	91	131	132	131	0.99	102	103	101	0.99
البوسنة والهرسك[3]	...	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا[3,2]	16-7	نعم	93	69	101	102	100	0.98	109	109	110	1.01
كرواتيا[3]	15-7	نعم	50	44	94	95	93	0.98	95	95	95	0.99
الجمهورية التشيكية	15-6	نعم	124	92	100	101	99	0.98	109	110	108	0.98
إستونيا	15-7	نعم	18	12	100	101	100	0.99	99	99	98	0.99
المجر	16-7	نعم	127	95	102	104	101	0.97	97	97	96	0.99
لاتفيا[3]	15-7	نعم	32	z18	98	*99*	*98*	*1.00*	z95	z95	z95	z1.00
ليتوانيا[2]	16-7	نعم	54	34	104	105	104	0.99	99	99	98	0.99
الجبل الأسود	14-7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا[4,2]	15-7	نعم	535	373	101	*101*	*100*	*0.99*	97	...	...	...
جمهورية مولدوفا[6,5,3]	15-7	نعم	62	38	105	*105*	*104*	*1.00*	96	96	96	0.99
رومانيا[3]	14-7	نعم	269	219	94	95	94	0.99	98	98	98	1.00
الاتحاد الروسي[3]	15-6	نعم	1 866	1 244	96	...	...	...	97	...	...	...
صربيا	14-7	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفاكيا[2]	16-6	نعم	75	54	102	102	101	0.99	103	103	102	1.00
سلوفينيا[2]	15-6	نعم	21	18	98	98	97	0.99	100	100	100	1.00
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة[3,2]	15-6	نعم	32	24	102	102	102	1.00	96	95	96	1.01
تركيا[3]	14-6	نعم	...	*1 335*	...	...	...	...	*97*	*98*	*95*	*0.96*
أوكرانيا[3]	17-6	نعم	623	390	97	*98	*97	*0.99	100	*101	*100	*0.99
آسيا الوسطى												
أرمينيا[3]	15-7	نعم	...	47	...	...	...	...	131	130	133	1.02
أذربيجان[7,5,3]	16-6	نعم	175	117	100	99	101	1.02	107	106	107	1.00
جورجيا[3]	12-6	نعم	74	51	99	99	100	1.02	106	109	103	0.95
كازاخستان	17-7	نعم	...	**250**	...	...	...	...	**117**	**117**	**117**	**1.00**
قيرغيزستان[3]	15-7	نعم	*120	100	*100	*99	*100	*1.02	97	97	97	1.00
منغوليا[3]	15-7	نعم	70	56	109	109	109	1.00	125	124	126	1.02
طاجيكستان[3]	15-7	نعم	177	176	99	102	96	0.95	104	106	102	0.96
تركمنستان[3]	15-7	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان[3]	17-7	نعم	677	505	102	...	...	...	93	95	92	0.97
شرق آسيا والمحيط الهادي												
أستراليا	15-5	نعم	...	y269	...	...	...	...	y106	y106	y105	y1.00
بروني دار السلام	...	نعم	8	7	107	107	106	0.99	98	98	98	1.00
كمبوديا[3]	.	نعم	*404*	447	*109*	*112*	*106*	*0.95*	137	141	132	0.94

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 في							
	2007			1999			2007				1999			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
الدول العربية														
الجزائر[2]	Y12.9	Y12.7	Y12.8	…	…	…	0.97	85	88	87	0.97	76	79	77
البحرين	Z16.0	Z14.5	Z15.1	13.9	12.7	13.3	Z1.01	Z100	Z99	Z99	1.06	91	86	89
جيبوتي	4.1	5.3	4.7	2.6	3.6	3.1	**0.91**	**39**	**44**	**41**	0.75	18	24	21
مصر[3]	…	…	…	…	…	12.7	…	…	…	…	…	…	…	…
العراق	Y8.3	Y11.1	Y9.7	7.0	9.4	8.2	Y0.92	Y79	Y86	Y83	0.90	74	83	79
الأردن[2]	13.3	12.9	13.1	…	…	…	…	…	…	…	1.02	68	67	67
الكويت[2]	Z13.2	Z11.9	Z12.5	14.3	13.0	13.6	0.95	55	57	56	0.97	61	63	62
لبنان[3]	**13.7**	**12.8**	**13.3**	12.2	12.0	12.1	**0.95**	**60**	**64**	**62**	0.95	67	70	69
الجماهيرية العربية الليبية[2]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
موريتانيا[3]	…	…	8.2	…	…	7.0	1.02	38	38	38	…	…	…	…
المغرب	9.8	11.1	10.5	7.0	8.9	8.0	0.96	84	87	85	0.92	48	53	51
عمان	11.5	11.5	11.5	…	…	…	1.02	54	53	53	1.01	71	70	70
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	13.7	12.7	13.2	12.1	12.0	12.0	0.98	57	58	57	…	…	…	…
قطر[3]	14.3	13.3	13.6	13.6	11.7	12.5	1.03	67	65	66	…	…	…	…
المملكة العربية السعودية	Y13.0	Y13.3	Y13.2	…	…	…	*1.06	*62	*58	*60	…	…	…	…
السودان[3]	…	…	…	…	…	4.6	…	…	…	…	…	…	…	…
الجمهورية العربية السورية	…	…	…	…	…	…	1.00	58	58	58	0.98	59	60	60
تونس	…	…	14.0	12.7	12.9	12.8	1.00	90	90	90	…	…	…	…
الإمارات العربية المتحدة[3,2]	…	…	…	11.5	10.4	10.8	0.97	41	43	42	1.00	49	49	49
اليمن[3]	Y6.6	Y10.6	Y8.7	4.8	10.2	7.6	…	…	…	…	0.68	20	30	25
أوروبا الوسطى والشرقية														
ألبانيا[3]	…	…	…	10.6	10.5	10.5	…	…	…	…	…	…	…	…
بيلاروس[3]	15.1	14.2	14.6	13.9	13.4	13.7	0.99	84	85	85	0.99	76	77	76
البوسنة والهرسك[3]	…	…	12.5	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بلغاريا[3,2]	13.8	13.6	13.7	13.4	12.6	13.0	…	…	…	…	…	…	…	…
كرواتيا[3]	14.0	13.3	13.7	12.2	11.9	12.0	…	…	…	…	0.97	66	69	68
الجمهورية التشيكية	15.5	14.8	15.2	13.4	13.2	13.3	…	…	…	…	…	…	…	…
إستونيا	16.8	14.8	15.8	14.9	13.9	14.4	0.95	78	83	81	…	…	…	…
المجر	15.7	14.6	15.1	14.2	13.7	13.9	Y0.94	Y63	Y67	Y65	…	…	…	…
لاتفيا[3]	Z16.6	Z14.5	Z15.5	14.4	13.0	13.7	…	…	…	…	…	…	…	…
ليتوانيا[2]	16.6	14.9	15.7	14.4	13.5	13.9	…	…	…	…	…	…	…	…
الجبل الأسود	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بولندا[4,2]	15.8	14.7	15.2	14.9	14.2	14.6	…	…	…	…	…	…	…	…
جمهورية مولدوفا[6,5,3]	12.6	11.7	12.1	11.6	11.2	11.4	0.98	75	77	76	…	…	…	…
رومانيا[3]	14.8	13.9	14.3	12.0	11.7	11.9	…	…	…	…	…	…	…	…
الاتحاد الروسي[3]	14.3	13.2	13.7	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
صربيا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
سلوفاكيا[2]	15.4	14.3	14.9	13.3	13.0	13.2	…	…	…	…	…	…	…	…
سلوفينيا[2]	17.6	16.1	16.8	15.1	14.2	14.7	…	…	…	…	…	…	…	…
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة[3,2]	12.5	12.3	12.4	11.9	11.9	11.9	…	…	…	…	…	…	…	…
تركيا[3]	10.8	12.4	11.6	…	…	…	Y0.97	Y73	Y75	Y74	…	…	…	…
أوكرانيا[3]	*14.9	*14.2	14.6	13.0	12.6	12.8	*0.99	*78	*78	78	…	…	…	69
آسيا الوسطى														
أرمينيا[3]	12.5	11.5	12.0	…	…	11.2	1.04	57	55	56	…	…	…	…
أذربيجان[7,5,3]	12.7	12.9	12.8	10.8	11.2	11.0	0.97	77	80	79	…	…	…	…
جورجيا[3]	12.8	12.6	12.7	11.6	11.6	11.6	0.97	85	88	86	1.02	69	68	69
كازاخستان	**15.6**	**14.6**	**15.1**	12.3	11.9	12.1	**0.93**	**53**	**57**	**55**	…	…	…	…
قيرغيزستان[3]	12.9	12.1	12.5	11.6	11.3	11.5	0.97	58	60	59	*0.99	*58	*59	*58
منغوليا[3]	13.9	12.2	13.0	9.6	7.8	8.7	0.97	78	80	79	0.99	81	81	81
طاجيكستان[3]	10.0	12.0	11.0	8.9	10.6	9.7	Z0.95	Z95	Z100	Z98	0.95	90	95	93
تركمنستان[3]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
أوزبكستان[3]	11.4	11.8	11.6	10.5	10.7	10.6	…	…	…	Z77	…	…	…	…
شرق آسيا والمحيط الهادي														
أستراليا	20.9	20.4	20.7	20.4	20.0	20.2	Y1.08	Y75	Y69	Y72	…	…	…	…
بروني دار السلام	14.2	13.6	13.9	13.9	13.2	13.5	0.99	63	64	63	…	…	…	…
كمبوديا[3]	9.2	10.4	9.8	…	…	…	0.98	84	86	85	0.97	63	65	64

الجدول 4 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	الضمان القانوني للتعليم المجاني[1]	التلاميذ المستجدون (بالآلاف) العام الدراسي المنتهي في 1999	التلاميذ المستجدون (بالآلاف) العام الدراسي المنتهي في 2007	النسبة الإجمالية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%) العام الدراسي المنتهي في 1999 المجموع	1999 الذكور	1999 الإناث	1999 مؤشر التكافؤ بين الجنسين	2007 المجموع	2007 الذكور	2007 الإناث	2007 مؤشر التكافؤ بين الجنسين
الصين[3,8]	14-6	نعم	...	17 339	...	...	...	...	93	93	92	0.99
جزر كوك[5]	15-5	...	0.6	0.3	131	...	...	...	*69*	*68*	*70*	*1.04*
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	16-6	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	15-6	لا	...	*17*	...	...	...	...	*92*	*92*	*92*	*1.00*
إندونيسيا[3]	15-7	نعم	...	5 279	...	...	...	...	124	127	121	0.96
اليابان[4]	15-6	نعم	1 222	1 187	101	102	101	1.00	98	98	99	1.00
كيريباتي[5]	15-6	لا	3	*Y3*	109	106	113	1.06	*Y120*	*Y119*	*Y121*	*Y1.02*
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	14-6	نعم	180	192	114	121	108	0.89	131	135	126	0.94
ماكاو، الصين	14-5	...	6	4	88	88	89	1.02	96	98	94	0.96
ماليزيا	11-6	لا	...	*Z513*	...	...	...	...	*Z96*	*Z96*	*Z96*	*Z0.99*
جزر مارشال[2,5]	14-6	لا	1	2	*123*	*122*	*123*	*1.01*	100	105	96	0.91
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	14-6	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار[3,9]	9-5	نعم	1 226	1 204	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو	16-6	لا	...	*0.2	...	...	...	...	*71*	*65*	*77*	*1.19*
نيوزيلندا[4]	16-5	نعم	...	*Y58*	...	...	...	...	*Y104*	*Y105*	*Y104*	*Y1.00*
نيوي[5]	16-5	...	0.05	*Y0.02*	105	79	137	1.73	*Y81*	*Y69*	*Y93*	*Y1.34*
بالاو[2,5]	17-6	نعم	*0.4*	...	*118*	*120*	*115*	*0.96*	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	لا	...	*Z53*	...	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين[3]	12-6	نعم	2 551	2 657	133	136	129	0.95	130	134	125	0.94
جمهورية كوريا[4,2]	15-6	نعم	720	609	105	110	100	0.91	114	113	115	1.02
ساموا	12-5	لا	5	5	105	106	104	0.98	96	96	95	0.99
سنغافورة	14-6	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	...	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	16-6	نعم	*1 037*	684	*110*	*111*	*107*	*0.96*	77	71	83	1.16
تيمور – ليشتي[3]	11-6	نعم	...	39	...	...	...	...	112	113	111	0.98
توكيلاو	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	14-6	لا	3	*Z3*	104	107	100	0.94	*Z116*	*Z118*	*Z114*	*Z0.97*
توفالو[5]	14-7	لا	*0.2*	*Z0.3*	*89*	*94*	*83*	*0.89*	*Z112*	*Z120*	*Z104*	*Z0.86*
فانواتو	.	لا	*6*	...	*109*	*109*	*109*	*1.00*	...	...	...	...
فيتنام[3,9]	14-6	نعم	2 035	*Z1 355*	106	110	103	0.93	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي												
أنغيلا[3,10]	17-5	نعم	0.2	0.2	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا[5]	16-5	نعم	...	2	...	...	...	...	100	103	96	0.93
الأرجنتين[2,3]	15-5	نعم	781	*Z751*	112	112	111	0.99	*Z111*	*Z111*	*Z111*	*Z1.00*
آروبا	16-6	...	1	1	109	112	106	0.94	98	99	98	0.99
البهاما	16-5	لا	7	6	116	122	111	0.91	112	114	110	0.97
بربادوس	16-5	نعم	4	4	99	99	98	0.99	118	119	117	0.98
بليز	14-5	نعم	8	9	128	129	126	0.98	122	120	124	1.04
برمودا[5]	16-5	...	...	*Z0.8*	...	...	...	...	*Z103*	...	...	...
بوليفيا[3]	13-6	نعم	282	287	124	124	125	1.01	121	121	120	1.00
البرازيل[3]	14-7	نعم	...	*Y4 323*	...	...	...	...	*Y125*	...	...	...
جزر فيرجين البريطانية[5]	16-5	...	0.4	0.5	106	109	103	0.95	*105*	*105*	*105*	*1.00*
جزر كايمان	16-5	...	0.6	0.7	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي[2,3]	21-6	نعم	284	256	95	95	94	0.99	103	103	102	0.98
كولومبيا[2]	15-5	لا	1 267	1 099	137	140	134	0.96	122	123	121	0.98
كوستاريكا[3]	15-6	نعم	87	81	104	104	105	1.01	102	101	102	1.01
كوبا	14-6	نعم	164	138	106	109	104	0.95	98	98	98	1.00
دومينيكا[5,10]	16-5	لا	2	1	111	118	104	0.88	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية[3]	14-5	نعم	267	259	132	137	128	0.94	120	123	116	0.95
إكوادور[3]	14-5	نعم	374	405	134	134	134	1.00	140	141	139	0.99
السلفادور[3]	15-7	نعم	*196*	168	*134*	*138*	*129*	*0.94*	109	111	107	0.97
غرينادا[5]	16-5	لا	...	2	...	...	...	...	84	87	81	0.93
غواتيمالا[3]	15-6	نعم	425	468	131	135	127	0.94	123	124	122	0.98
غيانا[3]	15-6	نعم	18	16	126	123	128	1.05	97	98	97	0.99
هاييتي	11-6	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس[3,2]	13-6	نعم	...	*Z252*	...	...	...	...	*Z137*	*Z139*	*Z134*	*Z0.96*
جامايكا	12-6	لا	...	*48*	...	...	...	...	*88*	*88*	*88*	*0.99*
المكسيك[3]	15-6	نعم	2 509	2 501	111	111	111	1.00	119	120	119	0.99
مونتسيرات[5]	16-5	...	0.1	0.1	...	...	...	...	99	77	125	1.63
جزر الأنتيل الهولندية	15-6	...	*4*	...	*112*	*109*	*115*	*1.06*	...	...	...	...
نيكاراغوا[3]	11-6	نعم	203	223	141	144	137	0.95	166	172	161	0.93

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 في							
	2007			1999			2007				1999			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
الصين[3,8]	*11.4*	*11.4*	*11.4*	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
جزر كوك[5]	*9.5*	*9.3*	*9.4*	*10.6*	*10.5*	*10.6*	٧*1.08*	٧*53*	٧*49*	٧*51*	…	…	…	…
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
فيجي	٧*13.2*	٧*12.8*	٧*13.0*	…	…	…	٧*1.00*	٧*70*	٧*70*	٧*70*	…	…	…	…
إندونيسيا[3]	12.2	12.5	12.3	…	…	…	1.09	41	38	40	…	…	…	…
اليابان[4]	*14.8*	*15.1*	*15.0*	*14.3*	*14.6*	*14.4*	…	…	…	…	…	…	…	…
كيريباتي[5]	٧12.7	٧11.9	٧12.3	12.2	11.2	11.7	…	…	…	…	…	…	…	…
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	*8.5*	*10.2*	*9.4*	*7.2*	9.2	*8.2*	1.00	74	73	74	0.96	51	53	52
ماكاو، الصين	14.6	15.6	15.0	*11.9*	*12.4*	*12.1*	0.97	79	82	81	1.07	65	61	63
ماليزيا	٧13.1	٧12.4	٧12.7	*11.9*	*11.7*	*11.8*	…	…	…	…	…	…	…	…
جزر مارشال[2,5]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
ميانمار[3,9]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
ناورو	ز8.8	ز8.2	ز8.5	…	…	…	*1.05*	*52*	*50*	*51*	…	…	…	…
نيوزيلندا[4]	20.6	19.1	19.9	*17.9*	*16.7*	*17.3*	٧*1.00*	٧*100*	٧*100*	٧*100*	…	…	…	…
نيوي[5]	٧12.3	٧12.3	٧12.3	12.4	11.5	11.9	…	…	…	…	…	…	…	…
بالاو[2,5]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بابوا غينيا الجديدة	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
الفلبين[3]	ز*12.1*	ز*11.5*	ز*11.8*	*11.9*	*11.4*	*11.6*	ز1.12	ز47	ز42	ز45	*0.95*	*45*	*47*	*46*
جمهورية كوريا[2,4]	15.7	18.0	16.9	14.2	16.3	15.3	…	…	…	*98*	0.91	91	100	96
ساموا	…	…	…	*12.5*	*12.1*	*12.3*	…	…	…	…	1.00	77	77	77
سنغافورة	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
جزر سليمان	٧8.2	٧8.8	٧8.5	6.8	7.7	7.3	…	…	…	…	…	…	…	…
تايلاند	***14.2***	***13.2***	***13.7***	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
تيمور – ليشتي[3]	…	…	…	…	…	…	1.02	40	39	39	…	…	…	…
توكيلاو	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
تونغا	…	…	…	*13.5*	*13.0*	*13.2*	…	…	…	…	0.94	47	50	48
توفالو[5]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
فانواتو	…	…	…	…	…	*9.2*	…	…	…	…	…	…	…	…
فيتنام[3,9]	…	…	…	*9.7*	*10.7*	*10.2*	…	…	…	…	…	…	…	79
أمريكا اللاتينية والكاريبي														
أنغيلا[3,10]	ز*11.4*	ز*11.0*	ز*11.2*	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
أنتيغوا وبربودا[5]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
الأرجنتين[2,3]	ز16.3	ز14.4	ز15.4	*14.9*	*13.6*	*14.3*	ز0.97	ز97	ز100	ز99	…	…	…	…
آروبا	14.1	13.5	13.8	*13.6*	*13.1*	*13.3*	٧*1.02*	٧*82*	٧*80*	٧*81*	0.98	89	91	90
البهاما	…	…	…	…	…	…	1.01	71	71	71	0.96	82	85	84
بربادوس	*16.0*	*13.9*	*15.0*	*13.9*	*12.7*	*13.3*	0.98	96	98	97	*0.99*	*76*	*77*	*77*
بليز	…	…	…	…	…	…	1.02	68	67	68	*0.95*	*76*	*80*	*78*
برمودا[5]	٧13.7	٧12.5	٧13.1	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بوليفيا[3]	…	…	…	…	…	*13.5*	ز*1.01*	ز*72*	ز*71*	ز*71*	*1.03*	*69*	*68*	*69*
البرازيل[3]	14.1	13.5	13.8	*14.4*	*13.9*	*14.1*	…	…	…	…	…	…	…	…
جزر فيرجين البريطانية[5]	٧*19.1*	٧*15.5*	٧*17.3*	*16.8*	*15.0*	*15.9*	٧*1.12*	٧*74*	٧*66*	٧*70*	*1.09*	*76*	*70*	*73*
جزر كايمان	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
شيلي[2,3]	14.4	14.6	14.5	*12.7*	*12.9*	*12.8*	…	…	…	…	…	…	…	…
كولومبيا[2]	*12.9*	*12.3*	*12.6*	*11.4*	*10.8*	*11.1*	0.99	59	60	60	*0.96*	*59*	*61*	*60*
كوستاريكا[3]	٧*12.0*	٧*11.5*	٧*11.7*	*10.4*	*10.2*	*10.3*	1.04	66	63	64	…	…	…	…
كوبا	*18.8*	*15.6*	*17.1*	*12.6*	*12.2*	*12.4*	1.00	98	98	98	…	…	…	*98*
دومينيكا[5,10]	…	…	…	*13.0*	*11.7*	*12.3*	…	…	…	…	0.94	78	83	80
الجمهورية الدومينيكية[3]	…	…	…	…	…	…	0.98	72	73	72	1.00	58	58	58
إكوادور[3]	13.5	13.1	13.3	…	…	…	1.01	90	90	90	1.01	84	83	84
السلفادور[3]	12.4	12.1	12.2	*10.7*	*11.0*	*10.8*	1.02	60	59	60	…	…	…	…
غرينادا[5]	٧*12.2*	٧*12.0*	٧*12.1*	…	…	…	0.92	64	70	67	…	…	…	…
غواتيمالا[3]	*10.3*	*11.0*	*10.6*	…	…	…	0.98	72	74	73	0.92	54	58	56
غيانا[3]	*12.6*	*12.7*	*12.7*	…	…	…	1.00	63	63	63	*1.03*	*93*	*90*	*91*
هايتي	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
هندوراس[2,3]	…	…	…	…	…	…	ز1.05	ز72	ز69	ز70	…	…	…	…
جامايكا	…	…	…	…	…	…	٧*1.03*	٧*76*	٧*74*	٧*75*	…	…	…	…
المكسيك[3]	13.5	13.7	13.6	*11.7*	*11.9*	*11.8*	…	…	…	…	1.01	89	89	89
مونتسيرات[5]	*16.9*	*13.8*	*15.1*	…	…	…	1.37	56	41	48	…	…	…	…
جزر الأنتيل الهولندية	…	…	…	*14.9*	*14.3*	*14.6*	…	…	…	…	*1.14*	*82*	*72*	*77*
نيكاراغوا[3]	…	…	…	…	…	…	1.02	72	70	71	0.95	38	40	39

الجدول 4 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	الضمان القانوني للتعليم المجاني[1]	التلاميذ المستجدون (بالآلاف) العام الدراسي المنتهي في 1999	التلاميذ المستجدون (بالآلاف) العام الدراسي المنتهي في 2007	النسبة الإجمالية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%) 1999 المجموع	1999 الذكور	1999 الإناث	1999 مؤشر التكافؤ بين الجنسين	النسبة الإجمالية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%) 2007 المجموع	2007 الذكور	2007 الإناث	2007 مؤشر التكافؤ بين الجنسين
بنما[3]	14-6	نعم	69	77	112	113	111	0.99	114	115	113	0.99
باراغواي[3]	14-6	نعم	*179*	٧158	*131*	*134*	*128*	*0.96*	٧111	٧113	٧110	٧0.97
بيرو[3,2]	18-6	نعم	676	644	110	110	110	1.00	116	114	118	1.04
سانت كيتس ونيفيس	16-5	لا	...	0.9	...	...	...	...	*86*	*81*	*91*	*1.13*
سانت لوسيا	15-5	لا	*4*	3	*107*	*109*	*106*	*0.97*	105	106	103	0.97
سانت فنسنت وغرينادين	15-5	لا	...	2	...	...	...	...	93	94	92	0.98
سورينام[3]	12-7	نعم	...	10	...	...	...	...	107	108	104	0.96
ترينيداد وتوباغو[3,2]	12-6	نعم	20	19	94	94	93	0.98	103	106	100	0.95
جزر تركس وكايكوس	16-4	...	*0.3*	٧0.4	...	...	...	...	*٧83*	*٧83*	*٧84*	*٧1.01*
أوروغواي[3]	15-6	نعم	60	53	107	107	107	1.00	104	104	103	0.99
جمهورية فنزويلا البوليفارية[3,2]	14-5	نعم	537	589	98	99	97	0.98	105	106	104	0.98
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
أندورا[5,2]	16-6	...	...	0.8	...	...	...	...	88	90	85	0.94
النمسا[4,2]	15-6	نعم	100	85	106	107	105	0.98	103	105	101	0.97
بلجيكا[4]	18-6	نعم	...	115	...	...	...	...	100	100	101	1.02
كندا	16-6	نعم	...	ز351	...	...	...	...	ز98	ز98	ز98	ز0.99
قبرص[5,2]	15-6	نعم	...	9	...	...	...	...	107	109	106	0.98
الدنمارك	16-7	نعم	66	67	100	100	100	1.00	99	98	99	1.01
فنلندا	16-7	نعم	65	57	100	100	100	1.00	99	99	99	1.00
فرنسا[11]	16-6	نعم	736	...	102	*103*	*101*	*0.98*	...	...	...	...
ألمانيا	18-6	نعم	869	794	100	101	100	1.00	102	102	101	0.99
اليونان[2]	15-6	نعم	113	107	106	107	105	0.98	103	103	102	1.00
آيسلندا	16-6	نعم	4	4	99	101	97	0.96	102	103	103	1.01
آيرلندا	15-6	نعم	51	60	100	101	99	0.98	100	99	101	1.01
إسرائيل[3]	15-5	نعم	...	132	...	...	...	...	101	100	103	1.03
إيطاليا[2]	18-6	نعم	558	567	100	101	99	0.99	107	107	106	0.99
لكسمبرغ	15-6	نعم	5	6	97	...	...	...	101	103	99	0.96
مالطة[2]	16-5	نعم	5	٧4	102	103	102	0.99	٧94	٧93	٧95	٧1.02
موناكو[2]	16-6	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا[4,2]	17-5	نعم	199	204	99	100	99	0.99	103	103	102	0.99
النرويج	16-6	نعم	61	60	100	100	99	0.99	101	101	101	0.99
البرتغال[2]	15-6	نعم	...	122	...	...	...	...	111	112	110	0.98
سان مارينو[10,2]	16-6	لا	...	**0.3**	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	16-6	نعم	*403*	433	*104*	*104*	*104*	*1.00*	106	106	106	1.00
السويد	16-7	نعم	127	92	104	105	103	0.98	100	101	100	1.00
سويسرا	15-7	نعم	82	74	93	91	95	1.04	91	89	93	1.05
المملكة المتحدة	16-5	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة	17-6	لا	4 322	4 205	104	107	101	0.95	105	102	108	1.05
جنوب وغرب آسيا												
أفغانستان[3]	15-7	نعم	...	811	...	...	...	...	98	116	80	0.69
بنغلاديش[3]	10-6	نعم	...	ز3 986	...	...	...	...	ز112	ز110	ز115	ز1.04
بوتان[3]	...	نعم	12	**15**	79	83	75	0.90	**122**	**120**	**123**	**1.03**
الهند[3]	14-6	نعم	29 639	ز32 366	120	129	111	0.86	ز130	ز133	ز126	ز0.95
جمهورية إيران الإسلامية[3,12]	10-6	نعم	1 563	*ز1 400*	91	91	91	0.99	*ز130*	*ز112*	*ز150*	*ز1.35*
الملديف	12-6	لا	8	6	102	101	102	1.01	102	102	103	1.00
نيبال[3]	10-5	نعم	879	**904**	132	150	113	0.76	**126**	**125**	**127**	**1.01**
باكستان	9-5	لا	...	4 551	...	...	...	...	118	127	109	0.86
سري لانكا[2]	14-5	لا	...	ز329	...	...	...	...	ز112	ز112	ز112	ز1.00
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
أنغولا	14-6	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	11-6	لا	...	ز291	...	...	...	...	ز115	ز122	ز108	ز0.89
بوتسوانا	15-6	لا	50	٧53	114	115	113	0.99	٧122	٧124	٧120	٧0.97
بوركينا فاسو	16-6	لا	154	**389**	45	52	37	0.72	**88**	**92**	**85**	**0.92**
بوروندي	...	لا	*146*	320	*71*	*78*	*64*	*0.83*	140	144	137	0.95
الكاميرون	11-6	لا	*335*	550	*74*	*82*	*67*	*0.81*	111	118	103	0.88
الرأس الأخضر[2]	16-6	لا	*13*	11	*101*	*102*	*100*	*0.98*	83	84	82	0.97
جمهورية افريقيا الوسطى	15-6	لا	...	**97**	...	...	...	...	**79**	**90**	**68**	**0.76**
تشاد[3,2]	14-6	نعم	175	*316*	72	84	60	0.71	*97*	*111*	*83*	*0.75*
جزر القمر[2]	14-6	لا	13	٧16	70	76	64	0.84	٧70	٧74	٧66	٧0.89

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 في							
	2007			1999			2007				1999			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
بنما[3]	z14.1	z12.7	z13.4	13.1	12.1	12.6	...	...	...	...	1.00	84	84	84
باراغواي[3]	y12.0	y12.0	y12.0	11.5	11.5	11.5	y1.04	y70	y68	y69	...	...	...	...
بيرو[3,2]	z14.3	z13.7	z14.0	...	...	...	1.01	82	81	81	1.00	79	79	79
سانت كيتس ونيفيس	y12.5	y12.1	y12.3	...	...	...	1.20	65	54	60	...	...	...	...
سانت لوسيا	14.0	12.9	13.4	...	...	...	z1.05	z77	z73	z75	0.99	75	76	76
سانت فنسنت وغرينادين	y12.2	y11.8	y12.0	...	...	...	y0.88	y58	y66	y62	...	...	...	...
سورينام[3]	...	...	...	...	...	...	1.00	88	88	88	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو[3,2]	y11.4	y11.1	y11.2	11.5	11.1	11.3	0.99	72	73	72	1.02	67	66	67
جزر تركس وكايكوس	y11.8	y10.9	y11.4	...	...	...	y0.90	y51	y57	y54	...	...	...	...
أوروغواي[3]	16.4	14.9	15.7	14.7	13.0	13.9	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية فنزويلا البوليفارية[3,2]	...	...	z12.7	...	...	...	1.01	69	69	69	1.01	60	60	60
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية														
أندورا[5,2]	z,*11.4	z,*10.9	z11.1	...	...	...	0.87	38	44	41	...	...	...	...
النمسا[4,2]	15.4	15.0	15.2	15.2	15.3	15.2	...	...	...	...	...	...	...	...
بلجيكا[4]	16.3	15.8	16.0	18.5	17.6	18.0	...	...	...	...	...	...	...	...
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص[5,2]	13.9	13.7	13.8	12.7	12.4	12.5	...	...	...	...	...	...	...	...
الدنمارك	17.5	16.2	16.9	16.6	15.6	16.1	y1.11	y77	y69	y73	...	...	...	...
فنلندا	17.7	16.5	17.1	18.0	16.6	17.2	y1.04	y95	y91	y93	...	...	...	...
فرنسا[11]	16.6	15.9	16.2	16.0	15.5	15.7	...	...	...	...	...	...	...	...
ألمانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليونان[2]	16.6	16.4	16.5	14.1	13.5	13.8	y1.00	y94	y93	y94	0.99	96	97	97
آيسلندا	19.7	17.0	18.3	17.3	16.1	16.7	y0.97	y95	y98	y96	0.97	96	100	98
آيرلندا	18.1	17.6	17.8	16.9	16.1	16.5	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل[3]	16.0	15.1	15.6	15.4	14.6	15.0	...	...	...	...	...	...	...	...
إيطاليا[2]	16.9	16.0	16.5	15.0	14.5	14.7	...	...	...	...	...	...	...	...
لكسمبرغ	z13.6	z13.4	z13.5	13.7	13.5	13.6	...	...	...	...	...	...	...	...
مالطة[2]	y14.9	y14.8	y14.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موناكو[2]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا[4,2]	16.6	16.7	16.6	16.2	16.7	16.4	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	18.2	16.9	17.5	17.7	16.7	17.2	...	...	...	...	...	...	...	...
البرتغال[2]	15.7	15.1	15.4	16.0	15.3	15.7	...	...	...	...	...	...	...	...
سان مارينو[10,2]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	16.7	15.8	16.2	16.2	15.5	15.8	...	...	...	...	...	...	...	...
السويد	16.4	14.9	15.6	20.5	17.2	18.8	0.99	97	98	97	...	...	...	...
سويسرا	14.7	15.1	14.9	14.3	15.1	14.7	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	16.5	15.4	15.9	16.1	15.7	15.9	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة	16.6	15.1	15.8	...	...	15.7	1.07	78	72	75	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا														
أفغانستان[3]	...	...	...	...	...	...	0.69	45	65	55	...	...	...	...
بنغلاديش[3]	8.1	7.8	8.0	...	...	...	z1.00	z86	z86	z86	...	...	...	...
بوتان[3]	z10.0	z10.6	z10.3	6.6	8.1	7.4	z0.95	z42	z44	z43	0.91	19	21	20
الهند[3]	z9.4	z10.6	z10.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية إيران الإسلامية[12,3]	y12.9	y12.8	y12.8	10.9	12.2	11.6	...	...	...	y94	0.97	43	45	44
الملديف	z12.3	z12.2	z12.3	12.0	11.9	12.0	...	...	...	76	1.01	87	86	87
نيبال[3]	...	...	9.8	...	...	...	1.00	74	74	74	...	...	...	...
باكستان	6.3	7.9	7.1	...	...	...	0.86	85	99	92	...	...	...	...
سري لانكا[2]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى														
أنغولا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	...	...	y8.4	4.8	7.9	6.4	y0.89	y45	y51	y48	...	...	...	...
بوتسوانا	y12.0	y11.8	y11.9	11.5	11.4	11.5	y1.22	y34	y28	y31	1.20	25	21	23
بوركينا فاسو	**5.1**	**6.2**	**5.7**	2.7	4.0	3.4	**0.91**	**40**	**45**	**43**	0.71	16	22	19
بوروندي	7.7	8.7	8.2	...	...	...	0.97	51	53	52	...	...	...	...
الكاميرون	8.2	9.8	9.0	...	...	7.2	...	...	...	...	...	...	...	...
الرأس الأخضر[2]	11.7	11.1	11.4	...	...	...	1.01	71	70	71	1.03	66	64	65
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تشاد[3,2]	y4.3	y7.4	y5.9	...	...	...	...	...	...	...	0.72	18	25	22
جزر القمر[2]	...	...	...	5.9	7.1	6.5	...	...	...	...	0.70	13	18	16

الجدول 4 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	الضمان القانوني للتعليم المجاني[1]	التلاميذ المستجدون (بالآلاف) العام الدراسي المنتهي في 1999	التلاميذ المستجدون (بالآلاف) العام الدراسي المنتهي في 2007	النسبة الإجمالية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%) 1999 المجموع	1999 الذكور	1999 الإناث	1999 مؤشر التكافؤ بين الجنسين	2007 المجموع	2007 الذكور	2007 الإناث	2007 مؤشر التكافؤ بين الجنسين
الكونغو[3]	16-6	نعم	32	*91*	37	36	37	1.02	*88*	*89*	*86*	*0.97*
كوت ديفوار	15-6	لا	309	362	64	71	57	0.80	70	76	64	0.84
جمهورية الكونغو الديمقراطية[3]	15-6	نعم	767	2 034	50	49	52	1.07	106	114	99	0.87
غينيا الاستوائية	11-7	نعم	...	15	...	...	...	...	111	114	109	0.96
إريتريا	14-7	لا	57	53	54	60	49	0.81	41	44	38	0.87
إثيوبيا	·	لا	1 537	3 221	78	92	63	0.69	136	144	128	0.89
غابون	16-6	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا[3]	12-7	نعم	*30*	***42***	*83*	*86*	*79*	*0.92*	***90***	***85***	***94***	***1.10***
غانا[2, 3]	15-6	نعم	469	**659**	85	87	83	0.96	**110**	**109**	**111**	**1.02**
غينيا[2]	16-7	لا	119	244	52	58	46	0.80	94	97	90	0.93
غينيا بيساو[3]	12-7	نعم	*35*	...	*92*	*106*	*79*	*0.74*	...	...	...	...
كينيا	13-6	لا	*1 113* [y]	892	102	104	101	0.97	*110* [y]	*112* [y]	*108* [y]	*0.96* [y]
ليسوتو	...	لا	[z]56	51	99	99	100	1.01	[z]102	[z]105	[z]99	0.94 [z]
ليبيريا[2]	16-6	لا	**119**	50	60	73	46	0.63	**100**	**100**	**100**	**1.00**
مدغشقر[3]	10-6	نعم	495	970	107	108	106	0.98	169	171	168	0.98
ملاوي	13-6	لا	616	639	175	174	177	1.02	142	137	147	1.07
مالي[3]	15-7	نعم	*171*	317	*58*	*67*	*50*	*0.75*	85	92	79	0.86
موريشيوس[3]	16-5	نعم	22	19	98	96	99	1.04	101	100	102	1.02
موزمبيق	12-6	لا	536	1 049	104	112	95	0.84	161	166	156	0.94
ناميبيا[3]	16-7	نعم	54	*56*	98	97	99	1.02	*109*	*108*	*111*	*1.03*
النيجر[3]	...	نعم	133	279	43	50	35	0.71	65	72	58	0.81
نيجيريا[3]	14-6	نعم	*3 606*	[z]4 127	*99*	*110*	*87*	*0.79*	[z]98	[z]106	[z]90	[z]0.85
رواندا[3]	12-7	نعم	295	537	127	129	126	0.97	207	209	205	0.98
ساو تومي وبرنسيبي[2]	13-7	نعم	4	**5**	106	108	105	0.97	**116**	**115**	**117**	**1.03**
السنغال[3]	12-7	نعم	190	332	66	*68*	*65*	*0.96*	100	98	103	1.05
سيشيل[5]	15-6	نعم	2	1	117	116	118	1.02	127	131	124	0.94
سيراليون	11-6	لا	...	296	...	...	...	...	180	188	172	0.92
الصومال	...	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب افريقيا	15-7	لا	1 157	*1 092*	115	117	114	0.97	*106*	*110*	*102*	*0.93*
سوازيلاند	...	نعم	31	31	99	101	97	0.96	110	112	108	0.96
توغو	15-6	لا	139	175	91	97	86	0.88	94	97	90	0.94
أوغندا	12-6	لا	...	1 523	...	...	...	...	149	149	149	1.01
جمهورية تنزانيا المتحدة[3]	13-7	لا	714	**1 414**	75	75	74	0.99	**115**	**116**	**114**	**0.98**
زامبيا	13-7	لا	252	462	84	84	84	1.01	128	126	129	1.02
زمبابوي	12-6	لا	398	...	111	113	109	0.97	...	...	...	...

			المجموع		المتوسط المرجح							
العالم	...	...	130 242	137 069	104	109	100	0.92	113	115	110	0.96
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	4 440	3 086	99	100	99	0.99	99	100	98	0.98
البلدان المتقدمة	...	...	12 380	11 581	102	103	101	0.98	102	101	103	1.02
البلدان النامية	...	...	113 422	122 401	105	110	100	0.91	114	117	111	0.95
الدول العربية	...	...	6 297	7 366	90	93	87	0.93	102	104	99	0.94
أوروبا الوسطى والشرقية	...	...	5 635	4 325	97	99	96	0.97	98	99	97	0.98
آسيا الوسطى	...	...	1 785	1 379	101	100	101	1.01	102	103	100	0.98
شرق آسيا والمحيط الهادي	...	...	37 055	32 356	103	103	102	0.99	101	102	101	0.99
شرق آسيا	...	...	36 522	31 949	103	103	102	0.99	102	102	101	0.99
بلدان المحيط الهادي	...	...	533	408	102	104	101	0.97	76	77	75	0.97
أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	...	13 176	13 384	119	122	116	0.95	124	126	121	0.96
بلدان الكاريبي	...	...	565	584	156	153	159	1.04	157	158	156	0.99
أمريكا اللاتينية	...	...	12 612	12 800	118	121	115	0.95	122	125	120	0.96
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	...	9 328	9 010	103	104	101	0.97	103	102	105	1.02
جنوب وغرب آسيا	...	...	40 478	44 207	114	122	104	0.85	125	129	121	0.94
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	...	16 488	25 042	90	96	84	0.87	115	120	110	0.92

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2009).

1 - Tomasevski (2006).

2 - المعلومات عن التعليم الإلزامي مستمدة من التقارير التي تُعدّ في إطار معاهدات الأمم المتحدة بشأن حقوق الإنسان.

3 - لا تزال تفرض رسوم على التعليم الابتدائي على الرغم من وجود الضمان القانوني لمجانية التعليم (World Bank, 2002 , 2006 ; Bentaouet-Kattan, 2005 Tomasevsky, 2006).

4 - لاتوجد رسوم دراسية لكن تقارير تشير إلى وجود بعض التكاليف المباشرة (World Bank, 2002 , 2006 ; Bentaouet-Kattan, 2005 Tomasevsky, 2006).

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 نغورنو–كاراباخ.

8 - بإمكان الأطفال أن يلتحقوا بالمدارس الابتدائية في سن السادسة أو السابعة.

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													
	1999			2007			1999				2007			
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
الكونغو[3]	...	...	...	...	...	...	z53	z54	z52	z0.96	...	...	...	...
كوت ديفوار	6.1	7.4	4.8	...	...	...	...	...	...	...	26	29	23	0.79
جمهورية الكونغو الديمقراطية[3]	4.3	...	...	7.8	9.1	6.4	42	46	39	0.86	23	22	24	1.09
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	37	37	36	0.95	...	...	...	...
إريتريا	4.1	4.6	3.5	...	...	...	*18*	*19*	*17*	*0.92*	17	18	16	0.89
إثيوبيا	3.8	4.8	2.9	7.6	8.5	6.8	59	61	57	0.94	20	23	18	0.80
غابون	13.1	13.5	12.7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا[3]	7.2	8.1	6.4	...	...	...	*51*	*49*	*53*	*1.08*	...	...	...	...
غانا[2, 3]	...	...	...	9.3	9.6	9.0	z35	z34	z36	z1.06	*29*	*29*	*29*	*1.00*
غينيا[2]	...	...	...	z8.2	z9.6	z6.8	42	43	41	0.95	20	21	18	0.87
غينيا بيساو[3]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	10.1	10.8	10.5	...	...	...	...	...	...	...	*30*	*29*	*31*	*1.05*
ليسوتو	9.2	8.7	9.6	z10.3	z10.1	z10.5	z49	z48	z49	z1.01	26	25	27	1.06
ليبيريا[2]	8.1	9.6	6.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر[3]	...	...	...	9.4	9.6	9.2	85	84	85	1.01	...	...	...	...
ملاوي	10.9	11.5	10.3	9.1	9.2	9.0	*70*	*67*	*74*	*1.10*	...	...	...	...
مالي[3]	4.7	5.7	3.7	7.2	...	...	27	29	25	0.84	...	...	...	...
موريشيوس[3]	12.1	12.2	12.0	y13.5	y13.7	y13.4	89	88	90	1.02	72	71	73	1.03
موزمبيق	5.4	...	...	y8.3	y9.1	y7.4	*58*	*58*	*57*	*0.99*	18	19	17	0.93
ناميبيا[3]	...	...	...	z10.8	z10.6	z10.9	*62*	*60*	*64*	*1.07*	56	54	57	1.06
النيجر[3]	...	...	...	4.0	4.7	3.3	43	48	38	0.79	27	32	22	0.68
نيجيريا[3]	7.3	8.1	6.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا[3]	6.4	...	...	y8.6	y8.5	y8.6	z96	z97	z95	z0.99	...	...	...	...
ساو تومي وبرنسيبي[2]	...	...	...	**10.2**	**10.2**	**10.2**	**46**	**47**	**45**	**0.97**	...	...	...	...
السنغال[3]	5.2	...	...	7.2	7.5	6.8	56	55	57	1.05	37	*38*	*36*	*0.96*
سيشيل[5]	14.0	13.9	14.2	14.7	14.2	15.4	96	97	94	0.97	75	74	77	1.03
سيبرا ليون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب افريقيا	13.5	13.3	13.6	z13.1	z13.0	z13.2	y52	y53	y50	y0.95	44	45	43	0.95
سوازيلاند	9.8	10.1	9.5	z10.5	z10.9	z10.2	52	50	54	1.08	42	40	43	1.06
توغو	...	...	...	9.0	...	...	43	45	42	0.93	37	40	35	0.87
أوغندا	10.1	10.7	9.4	...	...	...	*69*	*67*	*71*	*1.05*	...	...	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة[3]	5.3	5.4	5.3	...	...	...	*88*	*87*	*89*	*1.02*	14	13	15	1.16
زامبيا	6.9	7.3	6.5	...	...	...	*48*	*46*	*49*	*1.06*	37	36	38	1.07
زمبابوي	9.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الوسيط	9.7	10.1	9.2	11.0	11.2	10.7	69	68	70	1.04	...	...	...	...
المتوسط المرجح														
العالم	9.7	10.1	9.2	11.0	11.2	10.7	69	68	70	1.04	...	...	...	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	11.7	11.6	11.8	13.2	12.9	13.4	77	...	...	...	...	...	...	...
البلدان المتقدمة	15.5	15.1	15.8	15.8	15.4	16.3	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان النامية	9.0	9.5	8.4	10.4	10.8	10.1	64	63	64	1.02	...	...	...	...
الدول العربية	9.8	10.5	9.0	10.8	11.3	10.3	60	58	60	1.04	65	64	65	0.99
أوروبا الوسطى والشرقية	12.0	12.1	12.0	13.4	13.3	13.4	...	...	...	...	...	...	...	...
آسيا الوسطى	10.8	10.9	10.7	12.2	12.2	12.1	78	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي	10.5	10.7	10.3	11.8	11.8	11.8	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا	10.4	10.6	10.2	11.8	11.8	11.8	68	69	68	1.00	...	...	...	...
بلدان المحيط الهادي	14.8	14.8	14.9	14.4	14.3	14.4	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	12.5	12.4	12.6	13.4	13.2	13.6	71	70	72	1.02	77	72	82	1.14
بلدان الكاريبي	10.7	10.8	10.7	10.9	10.8	10.9	70	70	71	1.02	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية	12.5	12.4	12.6	13.5	13.3	13.7	71	71	72	1.02	69	68	69	1.03
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	15.8	15.4	16.2	16.0	15.5	16.5	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا	7.9	8.8	6.9	9.6	10.0	9.0	76	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	6.6	7.2	5.9	8.6	9.3	7.9	51	51	52	1.01	27	29	26	0.89

9 - لم يمكن حساب معدلات القيد نتيجة لعدم اتساق البيانات السكانية.
10 - لم يمكن حساب معدلات القيد نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.
11 - تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية في ما وراء البحار.
12 – إن الزيادة الظاهرة في مؤشر التكافؤ بين الجنسين هي نتيجة لما تم مؤخرا من إدراج البيانات الخاصة ببرامج محو الأمية التي يشارك فيها 80% من النساء ضمن البيانات الإحصائية الخاصة بالقيد.

البيانات الواردة بالخط المائل هي تقديرات لمعهد اليونسكو للإحصاء.
البيانات المدرجة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2008.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2006.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2005.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

الجدول 5
المشاركة في التعليم الابتدائي

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية[1] (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		2007		2007	1999	1999			
		2007	2006	المجموع (بالآلاف)	%للإناث	المجموع (بالآلاف)	%للإناث			المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
	الدول العربية												
1	الجزائر	11-6	3 720	4 779	47	4 079	47	–	.	105	110	100	0.91
2	البحرين	11-6	75	76	49	ز90	ز49	ز25	19	107	106	108	1.01
3	جيبوتي	11-6	122	38	41	**56**	**47**	**14**	9	33	39	28	0.71
4	مصر	11-6	9 544	*8 086*	47	9 988	48	8	...	*102*	*106*	*97*	*0.91*
5	العراق	11-6	4 612	3 604	44	*ي4 430*	ي44	ي.	.	92	101	83	0.82
6	الأردن	11-6	844	706	49	808	49	33	29	98	98	98	1.00
7	الكويت	10-6	215	140	49	212	49	ز34	32	100	99	101	1.01
8	لبنان	11-6	472	395	48	**445**	**48**	**70**	66	105	108	103	0.95
9	الجماهيرية العربية الليبية	11-6	699	822	48	ز755	ز48	ز5	.	120	121	118	0.98
10	موريتانيا	11-6	469	346	48	484	50	9	2	89	89	88	0.99
11	المغرب	11-6	3 673	3 462	44	3 939	46	8	4	86	95	77	0.81
12	عمان	11-6	347	316	48	278	49	6	5	91	93	89	0.97
13	أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	9-6	477	368	49	384	49	10	9	105	105	106	1.01
14	قطر	11-6	69	61	48	75	49	49	37	102	104	100	0.96
15	المملكة العربية السعودية	11-6	3 234	...	...	3 174	*49	8	...	...	...	...	...
16	السودان	11-6	5 966	*2 513*	45	3 959	45	4	*2*	*49*	*53*	*45*	*0.85*
17	الجمهورية العربية السورية	9-6	1 830	2 738	47	2 310	48	4	4	102	107	98	0.92
18	تونس	11-6	1 021	1 443	47	1 069	48	1	0.7	113	116	111	0.95
19	الإمارات العربية المتحدة	10-6	267	270	48	284	49	67	44	90	92	89	0.97
20	اليمن	11-6	3 803	2 303	35	ي3 220	ي42	ي2	1	71	91	51	0.56
	أوروبا الوسطى والشرقية												
21	ألبانيا	9-6	211	292	48	...	...	...	.	103	104	102	0.98
22	بيلاروس	9-6	372	632	48	361	48	0.05	0.1	111	111	110	0.99
23	البوسنة والهرسك	9-6	196	...	...	192	47	...	...	...	...	...	...
24	بلغاريا	10-7	265	412	48	268	48	0.5	0.3	106	108	105	0.98
25	كرواتيا	10-7	193	203	49	191	49	0.2	0.1	92	93	92	0.98
26	الجمهورية التشيكية	10-6	460	655	49	463	48	1	0.8	103	104	103	0.99
27	إستونيا	12-7	77	127	48	76	48	3	1	102	103	100	0.97
28	المجر	10-7	417	503	48	399	48	7	5	102	103	101	0.98
29	لاتفيا	10-7	79	141	48	ز79	ز48	ز1	1	100	101	99	0.98
30	ليتوانيا	10-7	151	220	48	144	48	0.6	0.4	102	103	101	0.98
31	الجبل الأسود	10-7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	بولندا	12-7	2 560	3 434	48	2 485	49	2	...	98	99	97	0.98
33	جمهورية مولدوفا[4,3]	10-7	*170	262	49	161	49	0.8	...	*100	*100	*100	*1.00
34	رومانيا	10-7	877	1 285	49	918	48	0.3	.	105	106	104	0.98
35	الاتحاد الروسي[5]	10-7	5 232	6 743	49	5 010	49	0.6	...	108	109	107	0.98
36	صربيا[3]	10-7	*307	*387*	49	297	49	...	...	*112*	*112*	*111*	*0.99*
37	سلوفاكيا	9-6	226	317	49	231	49	5	4	103	103	102	0.99
38	سلو فينيا	10-6	92	92	48	95	48	0.2	0.1	100	100	99	0.99
39	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	10-7	106	130	48	101	*48*	.	.	101	102	100	0.98
40	تركيا	11-6	8 399	...	...	*8 065*	...	ز2	...	...	...	...	...
41	أوكرانيا	9-6	1 651	2 200	49	1 648	*49	0.5	0.3	109	110	109	0.99
	آسيا الوسطى												
42	أرمينيا	9-7	116	255	...	128	47	2	...	100	...	...	...
43	أذربيجان[6,3]	9-6	*443	707	49	513	47	0.3	–	*98	*98	*98	*1.00
44	جورجيا	11-6	325	302	49	322	47	6	0.5	98	98	98	1.00
45	كازاخستان	10-7	900	1 249	49	**956**	**49**	**0.8**	0.5	97	97	98	1.01
46	قيرغيزستان	10-7	428	470	49	408	49	1	0.2	98	98	97	0.99
47	منغوليا	11-7	240	251	50	239	49	5	0.5	97	96	99	1.04
48	طاجيكستان	10-7	682	690	48	680	48	.	.	98	101	96	0.95
49	تركمنستان	9-7	288	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	أوزبكستان	10-7	2 267	2 570	49	2 165	49	.	...	98	99	98	1.00
	شرق آسيا والمحيط الهادي												
51	أستراليا	11-5	1 840	1 885	49	1 973	49	30	27	100	100	100	1.00
52	بروني دار السلام	11-6	44	46	47	46	48	37	36	114	115	112	0.97
53	كمبوديا	11-6	2 080	2 127	46	2 480	47	0.7	2	97	104	90	0.87
54	الصين[7]	11-7	95 607	...	...	107 395	47	4	...	...	...	...	...

الجدول 5

	الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية (بالآلاف)[2]				نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي (%)								نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)			
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في								العام الدراسي المنتهي في			
	2007		1999		2007				1999				2007			
	% للإناث	المجموع	% للإناث	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
1	59	149	61	357	0.98	95	96	95	0.96	89	93	91	0.94	106	113	110
2	٢33	٢0.4	6	1.0	٢1.00	٢98	٢98	٢98	1.03	97	95	96	٤1.00	٤119	٤120	٤120
3	**52**	**56**	53	83	**0.89**	**43**	**48**	**45**	0.73	23	32	27	**0.88**	**52**	**59**	**56**
4	*96*	*232*	*97*	*285*	*0.96*	*94*	*98*	*96*	*0.93*	*90*	*97*	*94*	0.95	102	107	105
5	٢ *78*	٢ *508*	71	605	٢ *0.86*	٢ *82*	٢ *95*	٢ *89*	0.85	78	91	85	٢ *0.83*	٢ *90*	٢ *109*	٢ *99*
6	43	60	46	40	1.02	89	88	89	1.01	91	91	91	1.02	97	95	96
7	58	13	46	10	0.97	87	89	88	1.01	87	86	87	0.98	97	100	98
8	**50**	**74**	*55*	*44*	**0.99**	**83**	**84**	**83**	*0.96*	*85*	*88*	*86*	**0.97**	**94**	**97**	**95**
9	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	٤0.95	٤108	٤113	٤110
10	42	89	49	139	1.06	83	78	80	0.99	64	65	64	1.06	106	100	103
11	60	395	59	183 1	0.95	86	91	89	0.85	65	76	70	0.90	101	113	107
12	47	87	48	61	1.02	74	72	73	1.00	81	81	81	1.01	81	80	80
13	48	108	31	4	1.00	73	73	73	1.00	97	97	97	1.00	80	80	80
14	39	1.2	50	2	1.00	93	93	93	1.01	92	92	92	0.99	109	110	109
15	*51	*497	…	…	*0.99	*84	*85	*85	…	…	…	…	*0.96	*96	*100	98
16	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	0.86	61	71	66
17	…	…	*84*	*139*	…	…	…	…	*0.93*	*88*	*95*	*92*	0.96	123	129	126
18	40	35	55	82	1.01	95	95	95	0.98	92	94	93	0.97	103	106	105
19	59	5	50	55	0.99	90	91	91	0.99	79	80	79	0.99	106	107	107
20	٢70	٢906	65	410 1	٢0.76	٢65	٢85	٢75	0.59	41	70	56	٢0.74	٢74	٢100	٢87
21	…	…	*55*	*16*	…	…	…	…	*0.98*	*94*	*95*	*94*	…	…	…	…
22	…	36	…	…	…	…	…	90	…	…	…	…	0.99	96	98	97
23	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	0.93	94	101	98
24	52	10	77	4	0.99	94	95	95	0.98	96	98	97	0.99	100	102	101
25	5	2.2	52	18	0.99	90	91	90	0.98	85	86	85	1.00	99	99	99
26	٢ *41*	٢ *37*	*46*	*21*	٢ *1.03*	٢ *94*	٢ *91*	٢ *93*	*1.00*	*97*	*96*	*97*	0.99	100	101	101
27	44	2	*66*	*0.1*	1.00	94	95	95	*0.98*	*95*	*96*	*96*	0.99	98	100	99
28	48	29	46	15	0.98	86	87	87	0.99	88	88	88	0.98	95	96	96
29	٢ *37*	٢ *7*	*56*	*2*	٢ *1.03*	٢ *92*	٢ *89*	٢ *90*	*0.98*	*96*	*98*	*97*	٤0.96	٤93	٤96	٤95
30	48	10	44	4	0.99	90	91	90	0.99	95	96	95	0.99	95	96	95
31	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
32	45	110	48	133	1.01	96	95	96	1.00	96	96	96	1.00	97	97	97
33	*51	*17	…	*11*	*0.99	*87	*88	*88	…	…	…	*93*	*0.98	*94	*95	*94
34	46	30	…	2	1.00	94	94	94	0.99	95	96	96	0.99	104	105	105
35	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	1.00	96	96	96
36	*47	*9	…	…	*1.00	*95	*95	*95	…	…	…	…	*1.00	*97	*97	*97
37	٢ *47*	٢ *19*	…	…	٢ *1.01*	٢ *92*	٢ *92*	٢ *92*	…	…	…	…	0.99	101	103	102
38	50	3	58	2	1.00	96	96	96	0.99	95	97	96	0.99	103	104	104
39	45	6	95	1.4	1.00	89	89	89	0.98	92	94	93	1.00	95	95	95
40	59	643	…	…	0.97	91	94	92	…	…	…	…	*0.95*	*93*	*99*	*96*
41	*49	167	…	…	*1.00	*89	*89	89	…	…	…	…	*1.00	*100	*100	100
42	34	7	…	…	1.04	87	84	85	…	…	…	…	1.03	111	108	110
43	*55	*20	*46	*82	*0.99	*95	*96	*95	*1.01	*89	*88	*89	*0.99	*115	*116	*116
44	60	18	…	…	0.97	92	95	94	…	…	…	…	0.97	98	100	99
45	**25**	**9**	…	…	**1.00**	**90**	**90**	**90**	…	…	…	…	**1.00**	**109**	**108**	**109**
46	50	32	*50	*28	0.99	84	85	84	*0.99	*87	*89	*88	0.99	95	96	95
47	21	6	38	22	1.01	89	88	89	1.04	90	87	89	1.02	101	99	100
48	86	17	…	…	0.96	95	99	97	…	…	…	…	0.96	98	102	100
49	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
50	59	145	…	…	0.97	90	92	91	…	…	…	…	0.97	94	97	95
51	43	51	46	108	1.01	97	97	97	1.01	94	94	94	1.00	107	107	107
52	43	2	…	…	1.00	93	93	93	…	…	…	…	0.99	105	106	106
53	58	220	*61*	*366*	0.96	87	91	89	*0.91*	*79*	*87*	*83*	0.93	115	124	119
54	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	0.99	112	113	112

الجدول 5 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية[1] (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		2007		1999	2007	1999			
		2007	2006	المجموع (بالآلاف)	%للإناث	المجموع (بالآلاف)	%للإناث			المجموع	الذكور		مؤشر التكافؤ بين الجنسين
55	جزر كوك[3]	10-5	*3*	3	46	2	47	15	21	96	99	94	0.95
56	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	9-6	1 559	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	فيجي	11-6	110	116	48	104	48	...	*y 99*	109	109	108	0.99
58	إندونيسيا	12-7	25 412	...	...	29 797	48	...	18	...	...	...	...
59	اليابان	11-6	7 209	7 692	49	7 220	49	0.9	1	101	101	101	1.00
60	كيريباتي[3]	11-6	...	14	49	y16	y49	...	...	104	104	105	1.01
61	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	10-6	758	828	45	892	46	2	3	111	120	102	0.85
62	ماكاو، الصين	11-6	31	47	47	33	47	*95*	96	100	102	97	0.96
63	ماليزيا	11-6	3 217	3 040	48	z3 133	z49	...	y0.8	98	99	97	0.98
64	جزر مارشال[3]	11-6	*9	8	48	8	48	25	...	*101*	*102*	*100*	*0.98*
65	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	11-6	17	...	...	19	49	...	*8*	...	...	...	...
66	ميانمار[8]	9-5	...	4 733	49	5 014	...	.	.	...	...	...	...
67	ناورو	11-6	*2*	...	...	1	49	...	.	...	...	...	...
68	نيوزيلندا	10-5	344	361	49	349	49	...	12	100	100	100	1.00
69	نيوي[3]	10-5	...	0.3	46	y0.2	y51	.	...	99	99	98	1.00
70	بالاو[3]	10-6	*2	2	47	2	*48*	18	23	114	118	109	0.93
71	بابوا غينيا الجديدة	12-7	988	...	...	z532	z44	...	...	...	...	...	...
72	ا لفلبين	11-6	12 017	12 503	49	13 145	48	8	8	113	113	113	1.00
73	جمهورية كوريا	11-6	3 602	3 946	47	3 838	48	1	1	98	100	96	0.95
74	ساموا	10-5	32	27	48	30	48	16	y *17*	99	99	98	0.98
75	سنغافورة[8]	11-6	...	...	...	301	48	...	5	...	...	...	...
76	جزر سليمان	11-6	77	58	46	y75	y47	...	...	88	91	86	0.94
77	تايلاند	11-6	5 381	6 120	48	**5 565**	**48**	13	**18**	106	107	105	0.99
78	تيمور – ليشتي	11-6	191	...	...	174	47	...	10	...	...	...	...
79	توكيلاو	10-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	تونغا	10-5	15	17	46	z17	z47	7	...	108	110	106	0.96
81	توفالو[3]	11-6	...	1	48	z1	z48	...	...	98	97	99	1.02
82	فانواتو	11-6	35	34	48	38	48	...	27	111	112	110	0.98
83	فيتنام[8]	10-6	...	10 250	47	7 041	48	0.3	0.5	108	112	104	0.93
	أمريكا اللاتينية والكاريبي												
84	أنغيلا[9]	11-5	...	2	50	2	49	5	8	...	...	...	...
85	أنتيغوا وبربودا[3]	11-5	*11	...	...	12	49	...	50	...	...	...	...
86	الأرجنتين	11-6	4 092	4 664	49	z4 686	z49	20	z22	113	113	112	0.99
87	آروبا	11-6	9	9	49	10	49	83	78	114	114	114	0.99
88	البهاما	10-5	36	34	49	37	49	...	29	95	96	94	0.98
89	بربادوس	10-5	21	25	49	23	49	...	10	98	99	98	0.98
90	بليز	10-5	42	44	48	52	49	...	95	118	120	116	0.97
91	برمودا[3]	10-5	...	...	...	z5	z46	...	z35	...	...	...	...
92	بو ليفيا	11-6	1 397	1 445	49	1 512	49	...	8	113	114	112	0.98
93	البرازيل[10]	10-7	13 885	20 939	48	17 996	47	8	11	154	159	150	0.94
94	جزر فيرجين البريطانية[3]	11-5	*3*	3	49	3	49	13	28	112	113	110	0.97
95	جزر كايمان[9]	10-5	...	3	47	4	48	36	35	...	...	...	...
96	شيلي	11-6	1 589	1 805	48	1 679	48	45	55	101	102	99	0.97
97	كولومبيا	10-6	4 554	5 162	49	5 299	49	20	19	114	114	114	1.00
98	كوستاريكا	11-6	487	552	48	536	48	7	8	108	109	107	0.98
99	كوبا	11-6	870	1 074	48	883	48	.	.	111	113	109	0.97
100	دومينيكا[3,9]	11-5	...	12	48	9	48	24	32	104	107	102	0.95
101	الجمهورية الدومينيكية	11-6	1 268	1 315	49	1 355	48	*14*	19	113	114	111	0.98
102	إكوادور	11-6	1 721	1 899	49	2 039	49	21	28	114	114	114	1.00
103	السلفادور	12-7	912	940	48	1 075	49	*11*	10	112	114	109	0.96
104	غرينادا[3]	11-5	17	...	...	14	49	...	77	...	...	...	...
105	غواتيمالا	12-7	2 159	1 824	46	2 449	48	15	11	101	108	94	0.87
106	غيانا	11-6	97	107	49	109	49	1	2	121	122	120	0.98
107	هاييتي	11-6	1 397	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	هندوراس	11-6	1 096	...	...	1 308	49	...	z7	...	...	...	...
109	جامايكا	11-6	339	*316*	49	310	49	*4*	8	*92*	*93*	*92*	*1.00*
110	ا لمكسيك	11-6	12 847	14 698	49	14 631	49	7	8	111	112	109	0.98
111	مونتسيرات[3]	11-5	*0.5	0.4	44	0.5	49	38	31	...	...	...	...
112	جزر الأنتيل الهولندية	11-6	17	25	48	...	...	74	...	131	135	127	0.95
113	نيكاراغوا	11-6	823	830	49	953	48	16	15	100	100	101	1.01
114	بنما	11-6	396	393	48	446	48	10	11	108	110	106	0.97
115	باراغواي	11-6	848	*951*	48	y934	y48	*15*	y17	*119*	*121*	*116*	*0.96*

الجدول 5

	الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية (بالآلاف)[2]				نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي (%)								نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)			
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في								العام الدراسي المنتهي في			
	2007		1999		2007				1999				2007			
	المجموع	%للإناث	المجموع	%للإناث	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
55	*0.9*	*50*	0.4	54	*0.96*	*66*	*69*	*67*	0.96	83	87	85	*73*	*74*	*71*	*0.97*
56	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
57	z6	z47	1.4	30	z1.00	z91	z91	z91	1.01	99	98	99	94	96	93	0.97
58	507	…	…	…	0.96	93	97	95	…	…	…	…	117	120	115	0.96
59	16	…	…	3	…	…	…	100	…	…	…	100	100	100	100	1.00
60	…	…	…	*0.1*	…	…	…	…	*1.01*	*98*	*96*	*97*	y113	y112	y114	y1.01
61	104	57	56	178	0.95	84	88	86	0.92	73	79	76	118	124	111	0.90
62	2	59	47	7	0.97	91	94	93	1.01	85	84	85	108	112	103	0.92
63	z82	z52	70	70	z1.00	z97	z98	z97	0.98	97	99	98	z98	z98	z98	z0.99
64	3	49	…	…	0.99	66	67	66	…	…	…	…	93	94	92	0.97
65	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	110	109	110	1.01
66	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
67	*0.4*	*47.0*	…	…	*1.01*	*73*	*72*	*72*	…	…	…	…	*79*	*78*	*80*	*1.03*
68	2.5	24	45	2.0	1.01	99	99	99	1.00	99	99	99	102	101	102	1.01
69	…	…	50	0.0	…	…	…	…	1.00	98	99	99	y105	y107	y102	y0.95
70	…	…	*91*	*0.1*	…	…	…	…	*0.94*	*94*	*99*	*97*	99	*98*	*100*	*1.02*
71	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	z55	z60	z50	z0.84
72	1 003	43	48	895	1.02	92	90	91	1.00	92	92	92	109	110	109	0.98
73	z57	…	84	129	…	…	…	z98	0.95	94	99	97	107	107	106	0.98
74	…	…	50	1.6	…	…	…	…	0.99	91	92	92	95	96	95	1.00
75	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
76	y29	y48	…	…	y0.99	y61	y62	y62	…	…	…	…	y101	y102	y98	y0.96
77	**264**	**43**	…	…	**1.01**	**96**	**95**	**95**	…	…	…	…	**104**	**104**	**104**	**1.00**
78	71	50	…	…	0.96	62	64	63	…	…	…	…	91	93	88	0.94
79	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
80	y0.2	…	56	2	y0.97	y94	y97	y96	0.96	86	90	88	z113	z116	z110	z0.95
81	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	z106	z106	z105	z0.99
82	4	51	51	2.5	0.99	86	88	87	0.99	91	92	91	108	110	106	0.97
83	…	…	…	447	…	…	…	…	…	…	…	95	…	…	…	…
84	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
85	3	52	…	…	0.98	73	75	74	…	…	…	…	102	106	99	0.94
86	z39	…	82	26	…	…	…	z98	0.99	99	99	99	z114	z115	z113	z0.98
87	0.04	46	…	0.1	1.00	100	100	100	1.03	100	97	98	114	115	112	0.97
88	3	41	50	4	1.03	92	89	91	0.99	89	90	89	103	103	103	1.00
89	0.7	41	*51*	*2*	1.01	97	96	97	*0.99*	*94*	*94*	*94*	105	105	105	1.00
90	0.5	…	*49*	*2*	1.01	98	96	97	*0.99*	*94*	*94*	*94*	123	124	122	0.99
91	z *0.3*	…	…	…	…	…	…	z *92*	…	…	…	…	z100	z108	z92	z0.85
92	70	45	51	52	1.01	94	93	94	1.00	95	95	95	108	108	108	1.00
93	901	49	…	033 1	1.00	93	93	93	…	…	…	91	130	134	125	0.93
94	*0.1*	*27*	*42*	*0.04*	*1.01*	*94*	*93*	*93*	*1.02*	*97*	*95*	*96*	*108*	*110*	*105*	*0.96*
95	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
96	87	53	…	…	0.99	94	95	94	…	…	…	…	106	108	103	0.95
97	413	47	*46*	369	1.00	87	87	87	*1.01*	*90*	*89*	89	116	117	116	0.99
98	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	110	111	110	0.99
99	10	58	…	9	1.00	98	98	98	1.01	98	97	97	102	103	100	0.98
100	…	…	*61*	*0.4*	…	…	…	…	*0.98*	*93*	*95*	*94*	…	…	…	…
101	194	47	47	174	1.01	83	82	82	1.01	84	83	84	107	110	103	0.94
102	12	…	16	17	1.01	97	96	97	1.01	98	97	97	118	119	118	1.00
103	58	46	…	…	1.01	92	92	92	…	…	…	…	118	118	118	1.00
104	4	51	…	…	0.97	75	77	76	…	…	…	…	81	83	79	0.96
105	69	76	61	299	0.96	93	97	95	0.91	78	86	82	113	117	110	0.94
106	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	112	113	111	0.98
107	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
108	66	43	…	…	1.01	94	93	93	…	…	…	…	119	120	119	1.00
109	45	45	*49*	*38*	1.02	87	86	86	*1.00*	*88*	*87*	*88*	91	92	91	1.01
110	109	…	17	55	…	…	…	98	1.00	97	97	97	114	115	112	0.97
111	0.02	…	…	…	1.08	96	89	92	…	…	…	…	107	101	113	1.12
112	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
113	24	39	47	165	1.01	96	95	96	1.01	77	76	76	116	117	115	0.98
114	4	62	53	11	0.99	98	99	98	0.99	96	96	96	113	114	111	0.97
115	y43	y46	46	28	y1.01	y95	y94	y94	1.00	96	96	96	y111	y113	y110	y0.97

الجدول 5 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية[1] (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		2007		2007	1999	1999			
		2007	2006	المجموع (بالآلاف)	%للإناث	المجموع (بالآلاف)	%للإناث			المجموع	الذكور		مؤشر التكافؤ بين الجنسين
116	بيرو	11-6	3 411	4 350	49	3 994	49	19	13	122	123	121	0.99
117	سانت كيتس ونيفيس	11-5	*7*	...	...	6	49	22	...	...	...	...	...
118	سانت لوسيا	11-5	20	26	49	22	49	3	*2*	109	110	108	0.98
119	سانت فنسنت وغرينادين	11-5	16	...	...	16	48	4	...	...	...	...	...
120	سورينام	11-6	55	...	...	65	48	46	...	...	...	...	...
121	ترينيداد وتوباغو	11-5	130	172	49	130	49	73	*72*	96	96	95	1.00
122	جزر تركس وكايكوس	11-6	...	2	49	٢2	٢51	٢30	18	...	...	...	...
123	أوروغواي	11-6	315	366	49	359	48	14	...	111	112	111	0.99
124	جمهورية فنزويلا البوليفارية	11-6	3 320	3 261	49	3 521	48	15	15	100	101	99	0.98
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
125	أندورا[3]	11-6	5*	...	...	4	47	2	...	...	...	...	...
126	النمسا	9-6	344	389	48	347	48	5	4	103	103	102	0.99
127	بلجيكا	11-6	713	763	49	732	49	54	55	105	105	105	0.99
128	كندا	11-6	2 295	2 429	49	٢2 305	٢49	٢6	6	99	99	99	1.00
129	قبرص[3]	11-6	56*	64	48	58	49	6	4	97	98	97	1.00
130	الدنمارك	12-7	420	372	49	416	49	12	11	101	102	101	1.00
131	فنلندا	12-7	374	383	49	365	49	1	1	99	99	99	1.00
132	فرنسا[11]	10-6	3 723	3 944	49	4 106	48	15	15	107	107	106	0.99
133	ألمانيا	9-6	3 177	3 767	49	3 311	49	3	2	106	106	105	0.99
134	اليونان	11-6	631	646	48	639	49	7	7	94	94	95	1.00
135	آيسلندا	12-6	31	30	48	30	49	2	1	100	99	98	0.98
136	آيرلندا	11-4	456	457	49	476	49	0.9	0.9	104	104	103	0.99
137	إسرائيل	11-6	746	722	49	826	49	.	...	112	112	111	0.99
138	إيطاليا	10-6	2 695	2 876	48	2 820	48	7	7	103	103	102	0.99
139	لكسمبرغ	11-6	35	31	49	36	49	8	7	101	100	102	1.02
140	مالطة	10-5	28	35	49	٢30	٢48	٢38	36	107	106	107	1.01
141	موناكو[9]	10-6	...	2	50	**2**	**47**	**25**	31	...	...	...	...
142	هولندا	11-6	1 200	1 268	48	1 281	48	...	68	108	109	107	0.98
143	النرويج	12-6	436	412	49	431	49	2	1	101	101	101	1.00
144	البرتغال	11-6	655	815	48	754	47	11	9	123	126	121	0.96
145	سان مارينو[9]	10-6	...	...	...	**2**	**48**	.	...	...	...	...	...
146	إسبانيا	11-6	2 418	2 580	48	2 556	48	33	33	106	106	105	0.99
147	السويد	12-7	636	763	49	601	49	8	3	110	108	111	1.03
148	سويسرا	12-7	525	530	49	511	49	4	3	102	102	102	1.00
149	المملكة المتحدة	10-5	4 243	4 661	49	4 409	49	5	5	101	101	101	1.00
150	الولايات المتحدة	11-6	24 730	24 938	49	24 492	49	10	12	101	100	102	1.03
	جنوب وغرب آسيا												
151	أفغانستان	12-7	4 600	957	7	4 718	37	...	...	28	51	4	0.08
152	بنغلاديش	10-6	17 842	...	...	16 313	51	42	...	...	...	...	...
153	بوتان	12-6	98	81	46	**106**	**50**	**3**	2	75	81	69	0.85
154	الهند	10-6	124 425	110 986	43	٢139 170	٢47	...	...	93	100	85	0.84
155	جمهورية إيران الإسلامية[12]	10-6	5 917	8 667	47	7 152	55	5	...	96	99	94	0.95
156	الملديف	12-6	45	74	49	50	48	1	3	134	134	135	1.01
157	نيبال	9-5	3 574	3 588	42	**4 419**	**49**	**10**	...	114	128	98	0.77
158	باكستان	9-5	19 534	...	...	17 979	44	٢34	...	...	...	...	...
159	سري لانكا	9-5	1 484	...	...	٢1 612	٢49	٢–	...	...	...	...	...
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
160	أنغولا	9-6	1 968	...	...	...	...	9	...	...	...	...	...
161	بنين	11-6	1 452	872	39	٢1 357	٢44	٢13	7	74	89	59	0.67
162	بوتسوانا	12-6	303	322	50	٢327	٢49	...	5	104	104	104	1.00
163	بوركينا فاسو	12-7	2 391	816	40	**1 742**	**46**	**13**	11	43	51	36	0.70
164	بوروندي	12-7	1 303	*702*	44	1 491	48	1	*0.8*	*60*	*67*	*54*	*0.80*
165	الكاميرون	11-6	2 846	2 134	45	3 120	46	22	28	84	92	75	0.82
166	الرأس الأخضر	11-6	78	92	49	79	48	0.4	–	119	122	116	0.96
167	جمهورية افريقيا الوسطى	11-6	700	...	...	**522**	**42**	**13**	...	...	...	...	...
168	تشاد	11-6	1 790	840	37	1 324	41	٢34	25	63	79	46	0.58
169	جزر القمر	11-6	132	83	45	٢*107*	٢*46*	٢*10*	12	76	82	69	0.85
170	الكونغو	11-6	587	276	49	622	48	35	10	56	58	55	0.95
171	كوت ديفوار	11-6	3 022	1 911	43	2 180	44	12	12	69	79	59	0.74

الجدول 5

	الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية (بالآلاف)[2]				نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي (%)								نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)			
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في								العام الدراسي المنتهي في			
	2007		1999		2007				1999				2007			
	المجموع	%للإناث	المجموع	%للإناث	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
116	35	...	*6*	...	96	95	97	1.02	*98*	*98*	*97*	*1.00*	117	117	118	1.01
117	*0.6*	...	...	...	*87*	*86*	*88*	*1.02*	...	...	...	...	*94*	*93*	*94*	*1.01*
118	0.2	*52*	*0.7*	...	98	98	97	0.99	*96*	*97*	*96*	*0.99*	109	111	108	0.97
119	1.0	...	...	...	91	94	88	0.94	...	...	...	...	102	105	100	0.94
120	3	...	...	...	94	93	95	1.02	...	...	...	...	119	120	118	0.98
121	4	46	16	...	94	94	93	0.99	87	87	88	1.01	100	101	99	0.97
122	٧ *0.5*	...	...	...	٧ *78*	٧ *75*	٧ *81*	٧ *1.07*	...	...	...	...	٧ *90*	٧ *88*	٧ *92*	٧ *1.04*
123	7.4	...	...	...	97	97	97	1.00	...	...	...	...	114	116	113	0.97
124	195	47	424		92	92	92	1.00	86	85	86	1.01	106	107	105	0.97
125	0.9	...	...		81	81	80	0.99	...	...	...	...	88	89	87	0.98
126	ز *9*	*38*	*10*		ز *97*	ز *97*	ز *98*	ز *1.01*	*97*	*97*	*98*	*1.01*	101	101	100	0.99
127	12	43	6		98	98	98	1.01	99	99	99	1.00	103	103	103	1.00
128	...	42	30		...	...	...	...	99	99	99	1.00	ز99	ز99	ز99	ز0.99
129	0.4	49	1.3		99	99	99	1.00	95	95	95	1.00	102	103	102	0.99
130	17	42	8		96	95	96	1.01	97	97	97	1.00	99	99	99	1.00
131	13	57	5		96	96	96	1.00	98	99	99	1.00	98	98	97	1.00
132	29	34	9		99	98	99	1.00	99	99	99	1.00	110	111	110	0.99
133	*7*	...	*3*		*98*	*98*	*98*	*1.00*	...	...	...	*100*	104	104	104	1.00
134	1.4	44	31		100	100	100	1.00	93	92	92	1.01	101	101	101	1.00
135	0.8	...	0.3		97	97	97	1.00	98	100	99	0.98	98	97	97	1.00
136	18	45	28		96	96	96	1.01	94	93	94	1.01	104	105	104	1.00
137	21	51	15		98	97	97	1.01	98	98	98	1.00	112	110	111	1.01
138	17	...	7		98	99	99	0.99	99	99	99	0.99	104	105	105	0.99
139	0.4	16	0.6		98	97	97	1.01	98	96	97	1.03	103	102	102	1.00
140	٧2.6	41	2		٧91	٧92	٧91	٧0.99	96	94	95	1.02	٧99	٧101	٧100	٧0.98
141	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	17	99	6.4		98	99	98	0.99	99	100	99	0.99	106	108	107	0.98
143	6	60	0.6		99	99	99	1.00	100	100	100	1.00	99	99	99	1.00
144	6	...	...		98	99	99	0.99	...	...	...	...	112	118	115	0.95
145	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	5.5	69	6		100	100	100	1.00	100	100	100	1.00	105	106	106	0.99
147	38	...	2		94	94	94	1.00	...	...	...	100	94	95	94	1.00
148	34	37	10		89	89	89	0.99	94	94	94	1.00	97	98	97	0.99
149	68	25	2		98	97	97	1.01	100	100	100	1.00	104	104	104	1.01
150	564 1	49	215 1		93	92	92	1.01	94	94	94	1.00	99	99	99	1.00
151	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	78	125	103	0.63
152	ز *837 1*	...	...		ز *90*	ز *83*	ز *87*	ز *1.08*	...	...	...	...	95	88	91	1.08
153	**11**	53	47		**88**	**86**	**87**	**1.02**	53	60	56	0.89	**111**	**111**	**111**	**1.00**
154	ز142 7	...	...		ز87	ز90	ز89	ز0.96	...	...	...	...	ز109	ز114	ز112	ز0.96
155	ز *391*	*52*	*616 1*		...	...	ز *94*	*0.97*	*81*	*83*	*82*	...	137	106	121	1.29
156	1.4	41	1.1		97	96	96	1.01	98	97	98	1.01	109	112	111	0.97
157	**714**	*61	*043 1		**78**	**81**	**80**	*0.79	*57	*72	*65	**0.96**	**125**	**123**	**124**	**1.01**
158	ز *821 6*	...	...		ز *57*	ز *73*	ز *66*	ز *0.78*	...	...	...	...	83	101	92	0.82
159	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	ز108	ز108	ز108	ز1.00
160	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
161	ز244	*59	*586		ز73	ز87	ز80	ز0.84	*40	*59	*50	*0.68	ز87	ز105	ز96	ز0.83
162	٧49	44	55		٧85	٧83	٧84	٧1.03	82	79	80	1.04	٧106	٧107	٧107	٧0.99
163	**002 1**	54	231 1		**54**	**62**	**58**	**0.86**	28	41	35	0.70	**66**	**76**	**71**	**0.87**
164	244	...	...		80	82	81	0.98	...	...	...	...	110	119	114	0.93
165	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	101	118	110	0.86
166	12	*90*	*0.8*		84	85	85	0.98	*98*	*99*	*99*	*0.98*	98	105	101	0.94
167	**310**	...	...		**48**	**65**	**56**	**0.74**	...	...	...	...	**61**	**86**	**74**	**0.71**
168	...	62	654		...	...	...	...	39	63	51	0.62	61	87	74	0.70
169	...	54	53		...	...	...	...	45	54	49	0.85	٧ *80*	٧ *91*	٧ *85*	٧ *0.88*
170	*244*	...	...		*52*	*56*	*54*	*0.92*	...	...	...	...	102	110	106	0.93
171	...	58	290 1		...	...	...	...	45	60	52	0.75	64	81	72	0.79

الجدول 5 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية[1] (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		2007		1999	2007	1999			
		2007	2006	المجموع (بالآلاف)	%للإناث	المجموع (بالآلاف)	%للإناث			المجموع	الذكور		مؤشر التكافؤ بين الجنسين
172	جمهورية الكونغو الديمقراطية	6-11	10 383	4 022	47	8 840	45	19	11	48	51	46	0.90
173	غينيا الاستوائية	7-11	65	75	44	81	49	33	y30	142	159	125	0.79
174	إريتريا	7-11	604	262	45	332	45	11	9	52	57	47	0.82
175	إثيوبيا	7-12	13 415	5 168	38	12 175	47	...	...	48	59	36	0.61
176	غابون	6-11	183	265	50	...	...	17	...	148	148	148	1.00
177	غامبيا	7-12	253	170	46	**217**	**51**	14	**18**	87	94	81	0.86
178	غانا	6-11	3 446	2 377	47	**3 616**	**49**	13	**17**	75	78	72	0.92
179	غينيا	7-12	1 451	727	38	1 318	45	15	27	57	70	45	0.64
180	غينيا بيساو	7-12	274	*145*	40	...	...	*19*	...	*70*	*84*	*56*	*0.67*
181	كينيا	6-11	5 937	4 782	49	6 688	49	...	10	93	94	91	0.97
182	ليسوتو	6-12	373	365	52	z425	z50	...	z0.4	102	98	106	1.08
183	ليبير يا	6-11	614	396	42	**539**	**47**	38	**30**	85	98	73	0.74
184	مدغشقر	6-10	2 714	2 012	49	3 837	49	22	19	93	95	92	0.97
185	ملاوي	6-11	2 526	2 582	49	2 943	50	...	z1	137	140	134	0.96
186	مالي	7-12	2 065	959	41	1 717	44	22	38	59	70	49	0.70
187	موريشيوس	5-10	118	133	49	119	49	24	26	105	105	106	1.00
188	موزمبيق	6-12	4 111	2 302	43	4 564	46	...	2	70	80	59	0.74
189	نا ميبيا	7-13	375	383	50	410	50	4	4	107	107	108	1.01
190	النيجر	7-12	2 316	530	39	1 235	41	4	4	31	37	25	0.68
191	نيجيريا[13]	6-11	24 111	17 907	44	z22 862	z45	*4*	z5	88	98	78	0.79
192	رواندا	7-12	1 459	1 289	50	2 150	51	...	2	92	93	91	0.98
193	ساو تومي وبرنسيبي	7-12	25	24	49	**33**	**49**	–	–	108	109	106	0.97
194	السنغال	7-12	1 882	1 034	46	1 572	50	12	12	64	*69*	*59*	*0.86*
195	سيشل[3]	6-11	*7	10	49	9	49	5	6	*116	*117	*116	*0.99
196	سيبرا ليون	6-11	899	...	...	1 322	48	...	3	...	...	...	...
197	الصومال	6-12	1 581	148	35	...	...	...	...	12	16	9	0.54
198	جنوب افريقيا	7-13	7 134	7 935	49	7 312	49	2	2	116	117	114	0.97
199	سوازيلاند	6-12	205	213	49	233	48	–	y0	100	102	97	0.95
200	توغو	6-11	1 052	954	43	1 022	46	36	42	112	127	96	0.75
201	أوغندا	6-12	6 489	6 288	47	7 538	50	...	10	125	130	119	0.92
202	جمهورية تنزانيا المتحدة	7-13	7 436	4 190	50	**8 624**	**50**	0.2	1	67	67	67	1.00
203	زامبيا	7-13	2 346	1 556	48	2 790	49	...	3	80	84	77	0.92
204	زمبابوي	6-12	2 396	2 460	49	z2 446	z50	88	...	100	101	98	0.97

			المجموع	%للإناث	المجموع	%للإناث	الوسيط		المتوسط المرجح			
I	العالم	...	653 493	47	646 227	47	693 877	47	7	8	99	0.92
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	12 875	49	16 443	49	12 628	49	0.2	0.7	104	0.99
III	البلدان المتقدمة	...	65 378	49	70 414	49	66 334	49	4	5	102	1.00
IV	البلدان النامية	...	575 240	46	559 370	46	614 914	47	11	10	98	0.91
V	الدول العربية	...	41 457	46	35 402	46	40 506	47	4	8	90	0.87
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	...	22 041	48	26 063	48	21 421	48	0.3	0.6	102	0.96
VII	آسيا الوسطى	...	5 690	49	6 857	49	5 687	48	0.3	1.0	98	0.99
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	...	173 175	48	217 665	48	190 901	47	8	9	112	0.99
IX	شرق آسيا	...	169 703	48	214 493	48	187 736	47	2	4	113	0.99
X	بلدان المحيط الهادي	...	3 471	48	3 172	48	3 165	48	...	21	95	0.97
XI	أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	58 223	48	70 049	48	68 037	48	15	19	121	0.97
XII	بلدان الكاريبي	...	2 232	49	2 500	49	2 400	49	21	30	112	0.98
XIII	أمريكا اللاتينية	...	55 991	48	67 549	48	65 637	48	15	14	121	0.97
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	50 571	49	52 882	49	51 500	49	7	6	103	1.01
XV	جنوب وغرب آسيا	...	177 522	44	155 083	44	191 678	47	...	5	89	0.84
XVI	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	124 815	46	82 226	46	124 146	47	12	10	78	0.85

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2009).

1 - تخص هذه البيانات عام 2006 ، باستثناء البلدان التي تعتمد سنة دراسية تقويمية إذ تخص بياناتها عام 2007.

2 - تدل البيانات على العدد الفعلي للأطفال غير المقيدين البتة، وهي بيانات مستخلصة من معدلات القيد في التعليم الابتدائي بحسب الأعمار، وتشكل مقياساً لنسبة المقيدين في التعليم الابتدائي أو الثانوي .

3 - استخدمت البيانات السكانية الوطنية لحساب معدلات القيد.

4 - البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة ترانسنستريا.

5 - كانت توجد في السابق بنيتان تعليميتان في الاتحاد الروسي، يبدأ التعليم الابتدائي في كلتيهما في سن السابعة. وكانت البنية الأكثر شيوعا هي التي يستمر فيها التعليم الابتدائي ثلاث سنوات وتستخدم لحساب المؤشرات؛ أما البنية الأخرى فقوامها أربع سنوات وتضم ثلث التلاميذ المقيدين في المرحلة الابتدائية. وقد جرى تعميم هذه البنية في كافة أرجاء البلاد منذ عام 2004.

6 - البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة نغورنو–كاراباخ.

7 - يلتحق الأطفال بالتعليم الابتدائي في سن السادسة أو السابعة. ونظراً لأن الالتحاق الأكثر شيوعاً بالتعليم الابتدائي هو في سن السابعة، حُسبت معدلات القيد على أساس الفئة العمرية 7 - 11 للسكان.

8 - لم يمكن حساب معدلات القيد نتيجة لعدم اتساق البيانات السكانية.

الجدول 5

	نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)				نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي (%)								الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية (بالآلاف)[2]			
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في								العام الدراسي المنتهي في			
	2007				2007				1999				2007		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
172	85	94	76	0.81	...	...	...	...	33	34	32	0.95	570 5	51	...	...
173	124	128	121	0.95	67	68	66	0.97	89	...	...	...	...	...	20	52
174	55	60	50	0.83	41	44	38	0.88	33	36	31	0.86	335	52	349	52
175	91	97	85	0.88	71	74	68	0.92	34	41	28	0.69	069 7	55	721 3	55
176	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
177	**83**	**80**	**86**	**1.07**	**67**	**64**	**69**	**1.09**	72	76	67	0.89	53	58	**80**	**45**
178	**104**	**104**	**103**	**0.99**	**73**	**73**	**73**	**1.01**	*57*	*58*	*55*	*0.96*	*349 1*	*50*	**930**	**48**
179	91	98	84	0.85	74	79	69	0.87	45	52	36	0.69	698	56	362	60
180	...	...	...	...	...	...	...	...	*45*	*53*	*37*	*0.71*	*114*	*57*	...	...
181	113	113	112	0.99	86	86	86	1.00	63	63	64	1.01	859 1	49	769	50
182	z114	z115	z113	z1.00	z72	z71	z74	z1.04	57	54	61	1.12	152	46	z101	z47
183	**83**	**88**	**79**	**0.89**	**31**	**32**	**30**	**0.93**	42	47	36	0.77	268	55	**447**	**51**
184	141	144	139	0.97	98	98	99	1.01	63	63	63	1.01	796	50	20	16
185	116	114	119	1.04	87	84	90	1.07	98	99	97	0.98	20	...	314	37
186	83	92	74	0.80	63	70	56	0.80	*46*	*55*	*38*	*0.70*	*862*	*58*	763	59
187	101	101	101	1.00	95	95	96	1.01	91	90	91	1.01	12	47	5	42
188	111	119	103	0.87	z76	z79	z73	z0.93	52	58	46	0.79	574 1	56	z954	z56
189	109	110	109	0.99	87	84	89	1.06	81	78	83	1.07	65	42	45	38
190	53	61	46	0.75	45	51	38	0.75	26	31	21	0.68	255 1	52	262 1	55
191	z97	z104	z89	z0.85	*z64*	*z68*	*z60*	*z0.88*	*58*	*64*	*52*	*0.82*	*218 8*	*57*	*z 221 8*	*z 55*
192	147	146	149	1.02	94	92	95	1.03	...	...	...	...	...	...	88	40
193	**130**	**131**	**129**	**0.98**	**97**	**98**	**97**	**0.99**	86	86	85	0.99	2.7	50	**0.1**	...
194	84	84	84	1.00	72	72	72	1.00	54	*57*	*50*	*0.88*	740	*54*	506	50
195	*125	*126	*125	*0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
196	147	155	139	0.90	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	103	104	101	0.97	86	86	86	1.00	94	93	94	1.01	97	2	642	44
199	113	118	109	0.93	87	86	88	1.02	74	73	75	1.02	54	48	26	47
200	97	104	90	0.86	77	82	72	0.88	79	89	70	0.79	148	81	222	63
201	116	116	117	1.01	95	93	96	1.03	...	...	...	...	...	...	341	36
202	**112**	**113**	**112**	**1.00**	z98	z98	z97	z0.99	50	49	50	1.04	148 3	49	z143	z65
203	119	121	117	0.97	94	94	94	1.01	68	69	67	0.96	616	52	108	44
204	z101	z102	z101	z0.99	z88	z87	z88	z1.01	83	83	83	1.01	406	49	z281	z47
	المتوسط المرجح				المتوسط المرجح								المجموع	%للإناث	المجموع	%للإناث
I	106	109	104	0.96	82	88	86	0.97	85	79	93	0.93	035 105	58	791 71	54
II	98	99	98	0.99	88	91	90	0.99	89	88	88	0.99	471 1	51	819	50
III	101	102	101	1.00	97	96	95	1.01	97	97	96	1.00	791 1	50	334 2	44
IV	107	110	104	0.95	80	87	84	0.97	83	77	87	0.92	773 101	58	638 68	55
V	98	103	93	0.90	78	84	88	0.92	82	74	81	0.90	980 7	59	752 5	61
VI	97	98	96	0.98	91	92	92	0.99	93	90	91	0.97	036 2	59	552 1	52
VII	100	101	99	0.98	88	93	91	0.98	88	88	88	0.99	464	50	271	58
VIII	110	111	109	0.99	96	94	93	1.00	96	96	96	1.00	992 5	52	039 9	48
IX	111	111	110	0.99	96	94	94	1.00	96	96	96	1.00	674 5	52	484 8	48
X	91	93	90	0.97	90	85	83	0.97	90	91	89	0.98	318	54	555	52
XI	117	119	115	0.97	92	93	91	1.00	92	93	91	0.98	538 3	54	989 2	50
XII	107	108	107	0.99	75	73	74	0.97	76	70	74	0.97	493	50	621	51
XIII	117	119	115	0.96	93	94	94	1.00	94	94	92	0.98	045 3	55	367 2	49
XIV	102	102	102	1.00	97	95	95	1.01	97	97	97	1.00	420 1	50	931 1	44
XV	108	110	105	0.95	74	86	87	0.96	80	84	67	0.84	594 38	63	031 18	58
XVI	99	104	94	0.90	56	73	76	0.93	60	53	83	0.89	012 45	54	226 32	54

9 - لم يمكن حساب معدلات القيد نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.
10 - انخفضت معدلات القيد في الفترة من 2005 إلى 2007 خاصة بسبب تغيير تاريخ جمع البيانات من آخر أربعاء في شهر آذار/مارس إلى آخر أربعاء في شهر أيار/مايو بغية حساب تكرار القيد وانتقال الطلبة والمعلمين من مدرسة إلى أخرى وهو أمر شائع في بداية السنة. ويعتقد أن النظام التعليمي يصبح مستقرا في هذا الوقت من السنة الدراسية، وعلى ذلك يفترض أن البيانات التي تُجمع في هذا التاريخ تمثل السنة الدراسية الجارية.
11 - تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية في ما وراء البحار.
12 - إن الزيادة الظاهرة في مؤشر التكافؤ بين الجنسين هي نتيجة لما تم مؤخرا من إدراج البيانات الخاصة ببرامج محو الأمية التي يشارك فيها 80 % من النساء ضمن البيانات الإحصائية الخاصة بالقيد.
13 - نظراً لاستمرار الاختلاف في بيانات القيد بحسب فئة عمرية واحدة، يستند تقدير صافي معدل القيد، في التعليم الابتدائي، إلى توزيع الأعمار في بيانات الاستقصاء السكاني والصحي لعام 2004 .

البيانات الواردة بالخط المائل هي تقديرات لمعهد اليونسكو للإحصاء.
البيانات المدرجة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2008.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2006.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2005.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

الجدول 6
الفعالية الداخلية: الرسوب في مرحلة التعليم الابتدائي

	البلد أو الأراضي	مدة[1] التعليم الابتدائي	نسب الرسوب في التعليم الإبتدائي بحسب الصفوف (%) العام الدراسي المنتهي في 2006											
			الصف 1			الصف 2			الصف 3			الصف4		
		2007	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
	الدول العربية													
1	الجزائر	6	12.0	13.8	9.9	10.6	12.8	8.2	9.5	12.1	6.8	8.3	10.6	5.7
2	البحرين	6	x3.0	zz2.4	x3.5	x3.2	x3.7	x2.6	x3.4	x4.0	x2.8	x2.5	x3.2	x1.8
3	جيبوتي	6	**3.6**	**3.4**	**3.7**	**8.0**	**7.8**	**8.1**	**6.5**	**5.9**	**7.3**	…	…	…
4	مصر	6	–	–	–	*1.8*	…	…	*2.5*	…	…	*4.1*	…	…
5	العراق	6	*x9.2*	*x10.3*	*x7.9*	*x7.7*	*x8.7*	*x6.5*	*x6.4*	*x7.4*	*x5.2*	*x7.2*	*x8.5*	*x5.5*
6	الأردن	6	0.6	…	…	0.5	…	…	0.6	…	…	1.3	…	…
7	الكويت	5	0.7	0.8	0.5	0.3	0.3	0.2	1.5	1.7	1.3	1.3	1.6	1.1
8	لبنان	6	**5.2**	**6.2**	**4.1**	**5.9**	**7.1**	**4.5**	**5.7**	**6.9**	**4.4**	**15.4**	**17.6**	**12.9**
9	الجماهيرية العربية الليبية	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
10	موريتانيا	6	0.4	0.4	0.3	0.8	0.8	0.7	1.0	1.0	1.0	5.8	5.9	5.6
11	المغرب	6	15.6	16.8	14.3	13.3	14.8	11.6	13.3	15.4	10.8	11.1	13.3	8.4
12	عمان	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
13	أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.1	2.2	1.9
14	قطر	6	1.0	1.2	0.8	…	…	…	…	…	…	…	…	…
15	المملكة العربية السعودية	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
16	السودان	6	2.7	2.8	2.6	2.6	2.7	2.4	3.2	3.3	3.0	2.8	2.9	2.7
17	الجمهورية العربية السورية	4	11.8	12.8	10.6	7.9	9.1	6.6	4.7	5.6	3.7	2.9	3.6	2.2
18	تونس	6	1.3	1.5	1.1	9.6	10.9	8.1	2.2	2.7	1.8	12.5	15.0	9.6
19	الإمارات العربية المتحدة	5	2.7	2.8	2.6	1.6	1.6	1.6	1.7	1.8	1.6	2.2	2.4	2.0
20	اليمن	6	x4.4	x4.3	x4.6	x4.4	x4.4	x4.3	x5.1	x5.4	x4.7	x6.2	x6.9	x5.3
	أوروبا الوسطى والشرقية													
21	ألبانيا	4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
22	بيلاروس	4	0.2	0.1	0.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
23	البوسنة والهرسك	4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
24	بلغاريا	4	0.5	0.7	0.3	2.6	3.0	2.1	2.1	2.5	1.6	3.1	3.5	2.7
25	كرواتيا	4	0.6	0.6	0.5	0.3	0.3	0.2	0.2	0.2	0.1	0.1	0.2	0.1
26	الجمهورية التشيكية	5	1.0	1.2	0.9	0.5	0.6	0.4	0.5	0.6	0.4	0.5	0.6	0.5
27	إستونيا	6	–	–	–	…	…	…	…	…	…	…	…	…
28	المجر	4	3.8	4.4	3.2	1.4	1.6	1.1	1.1	1.3	0.9	*1.2*	*1.4*	*0.9*
29	لاتفيا	4	y4.8	y6.4	y3.0	y2.0	y2.7	y1.3	y1.8	y2.4	y1.1	y2.2	y3.0	y1.4
30	ليتوانيا	4	1.3	1.5	1.1	0.5	0.6	0.3	0.4	0.4	0.4	0.3	0.4	0.3
31	الجبل الأسود	4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
32	بولندا	6	0.8	…	…	0.4	…	…	0.4	…	…	0.9	…	…
33	جمهورية مولدوفا	4	0.4	0.5	0.3	0.1	0.1	0.1	0.0	0.1	0.0	0.1	0.1	0.0
34	رومانيا	4	0.9	0.9	0.8	1.7	2.0	1.3	1.2	1.5	0.8	1.3	1.6	1.0
35	الاتحاد الروسي	4	0.8	…	…	0.5	…	…	0.3	…	…	…	…	…
36	صربيا	4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
37	سلوفاكيا	4	5.3	5.6	4.9	2.1	2.3	1.9	1.5	1.8	1.3	1.8	1.9	1.6
38	سلو فينيا	5	0.5	0.5	0.4	…	…	…	…	…	…	…	…	…
39	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	4	x0.3	x0.3	x0.2	x0.2	x0.2	x0.2	x0.1	x0.1	x0.1	x0.2	x0.2	x0.1
40	تركيا	6	*3.9*	*4.2*	*3.5*	*1.8*	*1.8*	*1.8*	*1.8*	*1.6*	*2.0*	*2.2*	*1.8*	*2.6*
41	أوكرانيا	4	0.3	*0.3	*0.3	0.1	*0.1	*0.1	0.0	*0.0	*0.0	0.0	*0.0	*0.0
	آسيا الوسطى													
42	أرمينيا	3	–	–	–	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	0.2	…	…	…
43	أذربيجان	4	0.4	0.4	0.4	0.3	0.3	0.2	0.2	0.2	0.2	0.3	0.3	0.2
44	جورجيا	6	0.5	*0.7*	*0.3*	0.3	…	…	0.3	…	…	0.3	…	…
45	كازاخستان	4	**0.1**	**0.1**	**0.1**	**0.1**	**0.1**	**0.1**	**0.1**	**0.1**	**0.0**	**0.0**	**0.1**	**0.0**
46	قيرغيزستان	4	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.0	0.1	0.1	0.1
47	منغو ليا	5	1.2	1.3	1.1	1.2	1.3	1.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1
48	طاجيكستان	4	0.1	0.1	–	0.3	…	…	0.2	…	…	0.2	…	…
49	تركمنستان	3	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
50	أوزبكستان	4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	شرق آسيا والمحيط الهادي													
51	أستراليا	7	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
52	بروني دار السلام	6	0.7	0.9	0.5	0.9	1.4	0.4	0.8	1.0	0.5	1.8	2.5	0.9
53	كمبوديا	6	20.6	21.7	19.4	13.5	14.7	12.2	11.2	12.5	9.6	7.8	9.0	6.5
54	الصين	5	1.2	1.3	1.1	…	…	…	…	…	…	…	…	…
55	جزر كوك	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…

الجدول 6

	الرسوب في جميع الصفوف (%)						نسب الرسوب في التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%)								
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في 2006								
	2007			1999			الصف 7			الصف 6			الصف 5		
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
1	8.2	13.6	11.1	8.7	14.6	11.9	.	.	.	10.4	15.4	13.1	7.5	14.1	11.0
2	z2.3	z3.0	z2.7	3.1	4.6	3.8	.	.	.	0.8x	3.1x	1.9x	2.1x	3.5x	2.8x
3	**10.5**	**10.6**	**10.6**	*16.1*	*16.9*	16.6	.	.	.	.	.	.	...	...	...
4	2.2	3.9	3.1	*4.6*	*7.1*	*6.0*	.	.	.	...	...	*6.8*	...	...	*3.9*
5	y *6.5*	y *9.1*	y *8.0*	9.2	10.7	10.0	.	.	.	x *3.8*	x *4.4*	x *4.2*	x *10.2*	x *15.2*	x *13.1*
6	1.1	1.1	1.1	0.7	0.7	0.7	.	.	.	...	...	1.8	...	...	1.6
7	0.7	1.1	0.9	3.1	3.4	3.3	.	.	.	...	...	...	0.6	1.3	1.0
8	**7.2**	**10.2**	**8.7**	7.7	10.5	9.1	.	.	.	**7.7**	**10.3**	**9.0**	**8.4**	**11.1**	**9.8**
9	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
10	3.4	3.4	3.4	...	...	...	.	.	.	14.0	13.4	13.7	8.4	8.4	8.4
11	9.7	13.7	11.9	10.2	14.1	12.4	.	.	.	5.7	10.1	8.1	6.2	10.9	8.7
12	1.5	1.0	1.3	6.4	9.5	8.0	.	.	.	2.9	2.4	2.6	5.0	3.0	4.0
13	0.5	0.6	0.5	2.0	2.2	2.1	.	.	.	...	...	...	...	...	...
14	0.8	0.9	0.9	*1.9*	*3.5*	*2.7*	.	.	.	...	...	...	...	...	...
15	*2.9	*3.4	*3.2	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
16	2.7	2.9	2.8	*11.8*	*10.9*	*11.3*	.	.	.	3.1	3.6	3.4	2.6	2.9	2.8
17	5.9	8.0	7.0	5.6	7.2	6.5	.	.	.	...	...	...	...	...	...
18	5.7	9.0	7.4	16.4	20.0	18.3	.	.	.	8.3	13.7	11.2	1.9	3.3	2.6
19	1.7	2.0	1.9	2.5	4.4	3.5	.	.	.	...	...	...	1.0	2.0	1.5
20	y4.3	y5.3	y4.9	*8.7	*11.7	10.6	.	.	.	3.9x	5.6x	5.0x	4.7x	6.5x	5.8x
21	...	...	...	*3.2*	*4.6*	*3.9*	.	.	.	.	.	.	.	.	.
22	0.1	0.1	0.1	0.5	0.5	0.5	.	.	.	.	.	.	.	.	.
23	0.2	0.8	0.5	...	...	...	.	.	.	.	.	.	.	.	.
24	1.8	2.5	2.1	2.7	3.7	3.2	.	.	.	.	.	.	.	.	.
25	0.2	0.3	0.3	0.3	0.5	0.4	.	.	.	.	.	.	.	.	.
26	0.5	0.7	0.6	1.0	1.5	1.2	.	.	.	.	.	.	0.3	0.6	0.5
27	–	–	–	1.4	3.5	2.5	.	.	.	–	–	–	...	...	...
28	1.6	2.3	1.9	2.2	2.1	2.2	.	.	.	.	.	.	.	.	.
29	z1.8	z3.8	z2.8	*1.3*	*2.7*	2.1	.	.	.	.	.	.	.	.	.
30	0.5	0.8	0.6	0.5	1.3	0.9	.	.	.	.	.	.	.	.	.
31	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
32	0.3	1.1	0.7	...	...	1.2	.	.	.	...	...	0.6	...	...	1.0
33	0.1	0.2	0.1	*0.9*	*0.9*	0.9	.	.	.	.	.	.	.	.	.
34	1.0	1.5	1.3	2.6	4.1	3.4	.	.	.	.	.	.	.	.	.
35	...	...	0.5	...	...	1.4	.	.	.	.	.	.	.	.	.
36	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.	.	.	.
37	2.5	2.9	2.7	2.0	2.6	2.3	.	.	.	.	.	.	.	.	.
38	0.4	0.6	0.5	0.7	1.3	1.0	.	.	.	.	.	.	.	.	.
39	0.1	0.1	0.1	0.0	0.1	0.0	.	.	.	.	.	.	.	.	.
40	*2.8*	*2.5*	*2.7*	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
41	*0.1	*0.1	0.1	*0.8	*0.8	0.8	.	.	.	.	.	.	...	...	...
42	0.2	0.2	0.2	...	...	...	.	.	.	.	.	.	.	.	.
43	0.2	0.3	0.3	0.4	0.4	0.4	.	.	.	.	.	.	.	.	.
44	...	...	0.4	*0.2*	*0.5*	0.3	.	.	.	*0.3*	*0.6*	0.4	...	...	0.4
45	**0.1**	**0.1**	**0.1**	...	...	0.3	.	.	.	.	.	.	.	.	.
46	0.1	0.1	0.1	0.2	0.4	0.3	.	.	.	.	.	.	.	.	.
47	0.5	0.5	0.5	0.8	1.0	0.9	.	.	.	.	.	.	0.1	0.1	0.1
48	...	...	0.2	*0.6*	*0.5*	0.5	.	.	.	.	.	.	.	.	.
49	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.	.	.	.
50	0.0	0.0	0.0	...	...	0.1	.	.	.	.	.	.	.	.	.
51	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
52	1.3	2.8	2.1	.	.	.	.	.	.	4.5	9.0	6.9	0.7	1.8	1.2
53	10.4	12.8	11.6	*23.5*	*25.4*	*24.6*	.	.	.	2.2	3.3	2.8	4.2	6.0	5.2
54	0.2	0.3	0.2	...	...	...	.	.	.	.	.	.	...	...	...
55	...	...	1.7	...	...	2.6	.	.	.	...	...	...	...	...	...

الجدول 6 (تابع)

	البلد أو الأراضي	مدة[1] التعليم الابتدائي	نسب الرسوب في التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%)											
			العام الدراسي المنتهي في											
			الصف 1			الصف 2			الصف 3			الصف4		
		2007	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
56	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	فيجي	6	*4.0*	*4.8*	*3.2*	*2.0*	...	...	*1.3*	...	...	*1.2*	...	...
58	إندونيسيا	6	6.8	7.8	5.7	4.1	4.9	3.2	3.7	4.5	2.8	2.7	3.3	2.1
59	اليابان	6	–	–	–	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60	كيريباتي	6	x.	x.	x.	x.	x.	x.	...	...	...	...	...	...
61	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	5	30.6	31.3	29.8	17.1	18.3	15.7	11.4	12.8	9.8	7.2	8.5	5.7
62	ماكاو، الصين	6	2.1	...	...	2.8	...	...	...	...	...	...	...	...
63	ماليزيا	6	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.
64	جزر مارشال	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66	ميانمار	5	0.9	1.1	0.7	0.6	...	...	0.5	...	...	0.5	...	...
67	ناورو	6	–	–	–	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	نيوزيلندا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	نيوي	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	بالاو	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	بابوا غينيا الجديدة	6	٧–	٧–	٧–	...	...	...	...	...	...	...	...	...
72	ا لفلبين	6	5.3	6.2	4.2	2.6	3.5	1.8	1.8	2.5	1.2	1.4	1.8	0.8
73	جمهورية كوريا	6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
74	ساموا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75	سنغافورة	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
76	جزر سليمان	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	تايلاند	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78	تيمور – ليشتي	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	توكيلاو	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	تونغا	6	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.
81	توفالو	6	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.
82	فانواتو	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
83	فيتنام	5	٧ *2.9*	...	...	٧ *0.9*	...	...	٧ *0.7*	...	...	٧ *0.6*	...	...
	أمريكا اللاتينية والكاريبي													
84	أنغيلا	7	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
85	أنتيغوا وبربودا	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
86	الأرجنتين	6	٧10.1	٧11.5	٧8.5	٧7.0	٧8.2	٧5.8	٧6.2	٧7.3	٧5.0	٧6.1	٧7.3	٧4.9
87	آروبا	6	13.4	15.3	11.6	10.6	11.6	9.6	9.1	10.5	7.5	8.9	9.4	8.3
88	البهاما	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
89	بربادوس	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
90	بليز	6	13.8	14.9	12.6	9.6	11.0	8.2	8.5	10.2	6.6	9.3	11.3	7.3
91	برمودا	6	٧.	...	...	٧.	...	...	٧.	...	...	٧.	...	...
92	بو ليفيا	6	2.6	2.7	2.4	2.3	2.5	2.1	2.7	2.9	2.5	2.1	2.3	1.9
93	البرازيل	4	x24.4	...	...	x19.2	...	...	x14.2	...	...	x14.3	...	...
94	جزر فيرجين البريطانية	7	7.1	11.6	2.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	جزر كايمان	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
96	شيلي	6	2.7	3.2	2.2	2.5	2.9	2.0	2.2	2.8	1.7	1.8	2.2	1.3
97	كولومبيا	5	5.7	6.3	5.1	4.1	4.5	3.7	3.3	3.7	2.9	2.8	3.2	2.4
98	كوستاريكا	6	13.9	15.6	12.0	8.1	9.3	6.7	7.2	8.4	5.9	9.3	10.9	7.5
99	كوبا	6	–	–	–	1.7	2.4	0.9	–	–	–	0.8	1.1	0.4
100	دومينيكا	7	9.9	13.8	5.5	4.5	6.1	3.1	5.7	8.0	3.2	3.1	3.8	2.3
101	الجمهورية الدومينيكية	6	6.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102	إكوادور	6	2.9	3.2	2.6	2.0	2.2	1.7	1.2	1.4	1.0	0.9	1.1	0.8
103	السلفادور	6	13.3	14.7	11.8	6.6	7.5	5.6	5.2	6.2	4.2	5.4	6.5	4.2
104	غرينادا	7	٧ *1.7*	٧ *2.6*	٧ *0.8*	٧ *3.0*	٧ *3.3*	٧ *2.6*	٧ *2.9*	٧ *3.7*	٧ *2.0*	...	...	...
105	غواتيمالا	6	24.3	25.8	22.8	14.1	15.2	12.9	10.5	11.5	9.4	7.0	7.9	5.9
106	غيانا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107	هاييتي	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	هندوراس	6	٧16.4	٧17.6	٧15.1	٧9.5	٧10.8	٧8.2	٧6.4	٧7.2	٧5.5	٧4.1	٧4.6	٧3.5
109	جامايكا	6	x *3.9*	x *5.1*	x *2.6*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	المكسيك	6	6.1	7.2	5.0	6.1	7.2	4.8	4.2	5.1	3.2	3.4	4.2	2.5
111	مونتسيرات	7	11.8	11.1	12.5	–	–	–	3.0	2.3	4.3	1.3	2.4	–
112	جزر الأنتيل الهولندية	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
113	نيكاراغوا	6	13.8	15.0	12.4	11.1	12.8	9.3	7.0	8.0	6.0	7.3	8.6	6.0
114	بنما	6	9.0	10.1	7.7	8.4	9.8	6.9	6.2	7.4	4.9	4.2	5.2	3.1
115	باراغواي	6	x10.2	x11.5	x8.7	x6.9	x8.3	x5.5	x5.1	x6.1	x4.0	x3.4	x4.2	x2.5
116	بيرو	6	3.8	4.0	3.6	12.9	13.4	12.5	10.9	11.2	10.6	7.7	8.0	7.4
117	سانت كيتس ونيفيس	7	x.	x.	x.	x.	x.	x.	...	...	...	...	...	...

الجدول 6

	نسب الرسوب في التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%)									الرسوب في جميع الصفوف (%)					
	العام الدراسي المنتهي في									العام الدراسي المنتهي في					
	الصف 5			الصف 6			الصف 7			1999			2007		
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
56	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
57	*1.0*	...	...	*3.1*	...	...	.	.	.	...	...	...	*2.2*	*2.7*	*1.7*
58	1.9	...	...	0.3	...	...	.	.	.	...	...	...	3.3	4.0	2.7
59	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
60	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.	y.	y.	y.
61	4.0	4.8	3.0	.	.	.	.	.	.	20.9	22.4	19.1	16.9	18.0	15.7
62	...	...	...	...	...	...	.	.	.	6.3	7.3	5.1	5.8	7.4	4.0
63	y.	y.	y.	y.	y.	y.	.	.	.	.	.	.	z.	z.	z.
64	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.	.	.	.
65	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
66	0.3	...	...	.	.	.	.	.	.	1.7	*1.7*	*1.7*	0.6	...	...
67	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
68	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
69	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.	y.	y.	y.
70	...	...	...	.	.	.	.	.	.	–	–	–	...	...	...
71	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
72	1.1	1.6	0.7	0.6	0.8	0.3	.	.	.	1.9	2.4	1.4	2.3	3.0	1.6
73	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	.	.	.	–	–	–	0.0	0.0	0.0
74	...	...	...	...	...	...	.	.	.	1.0	1.1	0.9	1.2	1.5	0.9
75	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	*0.3	*0.4	*0.3
76	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
77	...	...	...	...	...	...	.	.	.	3.5	3.4	3.5	9.2	11.8	6.5
78	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	14.5	15.3	13.5
79	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
80	y.	y.	y.	y20.2	y22.7	y17.3	.	.	.	8.8	8.5	9.2	z5.2	z5.9	z4.4
81	y.	y.	y.	y.	y.	y.	.	.	.	.	.	.	z.	z.	z.
82	...	...	...	...	...	...	.	.	.	*10.6*	*11.1*	*9.9*	...	...	...
83	y *0.1*	...	...	...	...	...	.	.	.	3.8	4.2	3.2	z *1.0*	...	...
84	–	–	–	...	...	...	...	...	...	0.3	0.4	0.3	–	–	–
85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2.1	2.4	1.7
86	y5.6	y6.9	y4.4	y4.7	y5.7	y3.7	.	.	.	5.9	6.9	4.9	z6.6	z7.7	z5.3
87	7.2	8.4	6.0	3.5	3.9	3.1	.	.	.	7.7	9.5	5.9	8.4	9.3	7.5
88	–	–	–	...	...	...	.	.	.	.	.	.	–	–	–
89	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
90	7.3	8.7	5.9	7.1	8.1	6.1	.	.	.	9.7	10.8	8.4	9.4	10.9	7.9
91	y.	...	...	y.	...	...	.	.	.	...	...	...	z.	z.	z.
92	2.2	2.5	2.0	3.0	3.5	2.5	.	.	.	2.4	2.6	2.3	2.5	2.7	2.2
93	...	...	...	...	...	...	.	.	.	24.0	24.0	24.0	y18.7	...	...
94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*3.8*	*4.1*	*3.6*	4.5	6.2	2.7
95	–	–	–	–	–	–	.	.	.	*0.2*	*0.2*	*0.1*	–	–	–
96	...	...	...	...	...	...	.	.	.	2.4	2.9	1.9	2.4	2.9	1.8
97	2.4	2.8	2.0	.	.	.	.	.	.	5.2	5.8	4.6	3.7	4.2	3.2
98	5.9	6.9	4.8	0.8	0.9	0.6	.	.	.	9.2	10.4	7.9	7.6	8.8	6.3
99	0.3	0.5	0.2	0.2	0.2	0.1	.	.	.	1.9	2.6	1.1	0.5	0.7	0.3
100	2.3	3.2	1.4	2.7	3.7	1.5	2.6	3.5	1.6	3.6	3.8	3.5	4.5	6.2	2.7
101	...	...	...	...	...	...	.	.	.	4.1	4.5	3.7	5.6	6.9	4.1
102	0.6	0.8	0.5	0.3	0.4	0.3	.	.	.	2.7	3.0	2.4	1.4	1.6	1.2
103	4.5	5.5	3.4	4.3	5.3	3.3	.	.	.	*7.1*	*7.7*	*6.4*	6.6	7.9	5.4
104	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2.4	3.0	1.7
105	4.7	5.4	3.9	1.4	1.7	1.2	.	.	.	14.9	15.8	13.8	12.2	13.2	11.2
106	...	...	...	...	...	...	.	.	.	3.1	3.6	2.5	1.4	1.7	1.2
107	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
108	y2.6	y3.1	y2.1	y0.7	y0.9	y0.6	.	.	.	...	...	...	6.8	6.8	6.8
109	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	3.0	3.5	2.5
110	2.4	3.2	1.7	0.5	0.6	0.4	.	.	.	6.6	7.6	5.5	3.8	4.7	2.9
111	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.8	1.4	–	3.2	3.6	2.9
112	...	...	...	...	...	...	.	.	.	*12.0*	*14.5*	*9.3*	...	...	...
113	4.0	4.8	3.2	2.2	2.6	1.8	.	.	.	4.7	5.3	4.1	9.0	10.2	7.6
114	2.9	3.7	2.1	1.2	1.6	0.8	.	.	.	6.4	7.4	5.2	5.5	6.5	4.4
115	x2.0	x2.5	x1.4	x1.0	x1.3	x0.7	.	.	.	7.8	8.8	6.7	y5.1	y6.1	y4.1
116	6.5	6.9	6.1	3.5	3.7	3.4	.	.	.	10.2	10.5	9.9	7.8	8.1	7.5
117	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.8	2.6	1.0

الجدول 6 (تابع)

	البلد أو الأراضي	مدة[1] التعليم الابتدائي	نسب الرسوب في التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%) العام الدراسي المنتهي في											
			الصف 1			الصف 2			الصف 3			الصف4		
		2007	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
118	سانت لوسيا	7	6.3	7.9	4.7	2.2	3.0	1.4	1.5	2.2	0.8	1.2	1.5	0.9
119	سانت فنسنت وغرينادين	7	x5.3	x6.5	x3.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
120	سورينام	6	18.4	21.1	15.2	14.3	17.3	10.9	15.1	17.4	12.5	13.8	16.2	11.2
121	ترينيداد وتوباغو	7	x,*10.8	x,*12.8	x,*8.6	x,*3.5	x,*2.7	x,*4.3	x,*4.1	x,*5.1	x,*3.0	x,*4.1	x,*4.9	x,*3.2
122	جزر تركس وكايكوس	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	أوروغواي	6	14.2	16.7	11.5	9.1	10.3	7.8	6.9	8.1	5.5	5.3	6.4	4.2
124	جمهورية فنزويلا البوليفارية	6	8.1	9.6	6.5	6.4	7.8	4.9	6.2	7.8	4.6	4.5	5.7	3.2
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية													
125	أندورا	6	2.0	1.6	2.3	6.3	6.3	6.2	1.3	1.7	0.9	3.1	3.9	2.2
126	النمسا	4	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
127	بلجيكا	6	6.5	6.8	6.2	4.4	4.4	4.5	2.8	2.9	2.8	2.5	2.7	2.3
128	كندا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
129	قبرص	6	1.2	1.5	0.8	0.1	0.0	0.1	0.0	–	0.1	0.0	0.0	0.0
130	الدنمارك	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	...	...	...
131	فنلندا	6	0.9	1.2	0.7	0.9	1.2	0.7	0.3	0.4	0.2	0.2	0.3	0.1
132	فرنسا	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
133	ألمانيا	4	1.2	1.2	1.1	1.4	1.4	1.4	1.3	1.4	1.2	0.7	0.8	0.6
134	اليونان	6	1.4	1.6	1.2	0.7	0.8	0.6	0.6	0.6	0.5	0.4	0.5	0.4
135	آيسلندا	7	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
136	آيرلندا	8	1.9	2.1	1.7	1.2	1.4	1.0	0.7	0.8	0.6	...	...	...
137	إسرائيل	6	1.7	...	...	0.9	...	...	1.0	...	...	1.2	...	...
138	إيطاليا	5	0.5	0.6	0.3	0.2	0.3	0.2	0.2	0.2	0.1	0.1	0.2	0.1
139	لكسمبرغ	6	4.8	5.3	4.2	5.3	5.9	4.6	5.6	6.9	4.3	3.1	3.5	2.7
140	مالطة	6	x0.8	x0.8	x0.8	x0.8	x0.9	x0.7	...	...	...	...	...	...
141	موناكو	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	هولندا	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
143	النرويج	7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
144	البرتغال	6	–	–	–	–	–	–	...	...	...	...	...	...
145	سان مارينو	5	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
146	إسبانيا	6	–	–	–	–	–	–	...	...	...	...	...	...
147	السويد	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
148	سويسرا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149	المملكة المتحدة	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	الولايات المتحدة	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	جنوب وغرب آسيا													
151	أفغانستان	6	*x 8.8*	*x 8.1*	*x 10.5*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	بنغلاديش	5	٪11.5	٪11.9	٪11.2	٪10.6	٪10.8	٪10.3	٪13.6	٪13.6	٪13.5	٪12.7	٪12.6	٪12.8
153	بوتان	7	٪8.1	٪8.6	٪7.5	٪7.8	٪8.9	٪6.6	٪7.9	٪8.7	٪7.1	٪5.9	٪6.5	٪5.4
154	الهند	5	٪3.7	٪3.7	٪3.7	٪2.7	٪2.7	٪2.7	٪3.8	٪3.8	٪3.9	٪4.1	٪4.2	٪4.0
155	جمهورية إيران الإسلامية	5	*٪ 4.0*	*٪ 4.9*	*٪ 3.2*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	الملديف	7	٪0.5	...	...	٪0.4	...	...	...	...	...	...	...	...
157	نيبال	5	**30.0**	**30.1**	**29.8**	**12.9**	**12.6**	**13.3**	**9.8**	**9.6**	**10.0**	**9.5**	**9.5**	**9.4**
158	باكستان	5	6.5	6.6	6.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
159	سري لانكا	5	*٪ 0.5*	*٪ 0.6*	*٪ 0.5*	*٪ 0.9*	*٪ 1.0*	*٪ 0.8*	*٪ 0.9*	*٪ 1.0*	*٪ 0.8*	*٪ 1.1*	*٪ 1.2*	*٪ 0.9*
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى													
160	أنغولا	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
161	بنين	6	٪1.4	٪1.6	٪1.1	٪9.3	٪9.4	٪9.2	٪11.2	٪11.1	٪11.3	٪11.5	٪11.0	٪12.2
162	بوتسوانا	7	x.	x.	x.	x.	x.	x.	x.	x.	x.	x.	x.	x.
163	بوركينا فاسو	6	**5.0**	**5.1**	**4.7**	**8.9**	**9.2**	**8.6**	**10.4**	**10.7**	**10.1**	**13.4**	**13.5**	**13.3**
164	بوروندي	6	34.4	33.6	35.1	34.2	34.2	34.2	32.3	31.7	32.9	30.9	29.9	32.0
165	الكاميرون	6	26.4	26.9	25.8	17.9	18.2	17.7	23.2	...	...	15.8	...	...
166	الرأس الأخضر	6	1.5	...	...	22.5	...	...	13.2	...	...	14.2	...	...
167	جمهورية افريقيا الوسطى	6	**28.5**	**27.3**	**30.2**	**23.2**	**22.7**	**23.8**	**31.1**	**30.8**	**31.6**	**27.1**	**26.4**	**28.1**
168	تشاد	6	*22.8*	*22.1*	*23.8*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
169	جزر القمر	6	*x 33.3*	*x 35.0*	*x 31.2*	*x 28.9*	*x 27.5*	*x 30.4*	*x 28.5*	*x 30.4*	*x 26.2*	*x 24.1*	*x 26.0*	*x 21.9*
170	الكونغو	6	x27.7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
171	كوت ديفوار	6	20.3	21.3	19.2	18.0	19.3	16.6	21.6	22.1	21.0	20.7	20.7	20.8
172	جمهورية الكونغو الديمقراطية	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
173	غينيا الاستوائية	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
174	إريتريا	5	13.0	13.0	12.9	15.6	16.0	15.3	13.6	13.8	13.3	13.8	13.8	13.8
175	إثيوبيا	6	7.1	7.4	6.8	5.2	5.6	4.8	5.8	6.4	5.1	7.6	8.2	6.8

الجدول 6

	الرسوب في جميع الصفوف (%)						نسب الرسوب في التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%)								
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في								
	2007			1999			الصف 7			الصف 6			الصف 5		
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
118	2.0	3.3	2.7	*2.0*	*2.8*	*2.4*	...	...	...	...	...	...	0.7	1.2	0.9
119	y3.0	y5.0	y4.1	...	...	...	11.2x	21.9x	16.0x	...	...	...	...	...	...
120	13.5	17.8	15.7	...	...	...	...	...	...	16.7	16.8	16.8	11.9	15.9	13.9
121	2.3	3.5	2.9	4.4	4.9	4.7	x,*3.4	x,*2.9	x,*3.2	x,*4.0	x,*6.5	x,*5.2	x,*3.3	x,*5.0	x,*4.2
122	y2.6	y3.2	y2.9	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
123	5.6	8.2	7.0	6.5	9.3	7.9	.	.	.	1.5	2.4	1.9	2.9	5.2	4.1
124	3.7	6.1	4.9	*5.5*	*8.5*	*7.0*	.	.	.	0.8	1.5	1.1	2.1	3.8	2.9
125	2.5	3.3	2.9	...	...	...	.	.	.	...	...	...	0.9	1.3	1.1
126	...	...	...	1.3	1.8	1.5	.	.	.	...	...	...	...	...	...
127	3.1	3.3	3.2	...	...	...	.	.	.	0.9	1.1	1.0	2.2	2.8	2.5
128	z–	z–	z–	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
129	0.2	0.3	0.2	0.3	0.5	0.4	.	.	.	0.0	0.1	0.0	–	0.0	0.0
130	–	–	–	–	–	–	.	.	.	...	...	...	...	...	...
131	0.3	0.6	0.4	0.3	0.6	0.4	.	.	.	0.1	0.2	0.2	0.1	0.2	0.1
132	...	...	...	*4.2*	*4.2*	4.2	.	.	.	...	...	...	...	...	...
133	1.1	1.2	1.2	1.5	1.9	1.7	.	.	.	...	...	...	...	...	...
134	0.6	0.8	0.7	–	–	–	.	.	.	0.4	0.6	0.5	0.4	0.5	0.4
135	–	–	–	–	–	–	...	...	–	–	–	–	–	–	–
136	0.6	0.8	0.7	1.6	2.1	1.8	...	...	–	...	...	...	...	...	...
137	0.9	1.9	1.4	...	...	...	.	.	.	...	...	1.0	...	...	1.2
138	0.2	0.3	0.2	0.3	0.5	0.4	.	.	.	...	...	...	0.2	0.3	0.3
139	3.3	4.6	4.0	...	...	...	.	.	.	0.7	1.4	1.1	3.1	4.5	3.8
140	y2.2	y2.9	y2.6	1.8	2.4	2.1	.	.	.	...	...	...	...	...	...
141	...	...	...	–	–	–	.	.	.	...	...	...	...	...	...
142	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
143	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
144	...	...	y *10.2*	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
145	–	–	–	...	...	...	.	.	.	...	...	...	–	–	–
146	z2.4	z3.2	z2.8	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
147	–	–	–	–	–	–	.	.	.	–	–	–	–	–	–
148	1.3	1.6	1.5	1.6	1.9	1.8	.	.	.	...	...	...	...	...	...
149	–	–	–	–	–	–	.	.	.	...	...	...	...	...	...
150	–	–	–	–	–	–	.	.	.	–	–	–	–	–	–
151	–	–	–	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
152	z10.7	z11.2	z10.9	...	...	...	.	.	.	...	...	...	y5.0	y5.5	y5.2
153	**5.5**	**7.2**	**6.4**	11.7	12.5	12.1	y3.4	y3.7	y3.5	y5.5	y6.1	y5.8	y7.7	y10.4	y9.1
154	z3.4	z3.4	z3.4	4.1	4.0	4.0	.	.	.	.	.	.	y3.8	y4.1	y4.0
155	*1.4*	*2.8*	*2.0*	...	...	...	.	.	.	.	.	.	...	...	...
156	z3.7	z5.5	z4.7	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
157	**16.7**	**16.8**	**16.8**	23.8	22.2	22.9	.	.	.	.	.	.	**7.5**	**7.4**	**7.5**
158	4.9	5.5	5.3	...	...	...	.	.	.	.	.	.	3.3	4.5	4.0
159	z0.8	z1.1	z0.9	...	...	...	.	.	.	.	.	.	y *1.1*	y *1.5*	y *1.3*
160	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
161	z7.8	z7.9	z7.8	...	...	...	.	.	.	y4.1	y4.6	y4.4	y13.2	y11.5	y12.2
162	y.	y.	y.	2.7	3.9	3.3	x.	x.	x.	x.	x.	x.	x.	x.	x.
163	**10.5**	**10.6**	**10.5**	18.0	17.5	17.7	.	.	.	**31.4**	**26.8**	**28.8**	**14.5**	**12.9**	**13.6**
164	32.4	31.5	32.0	*20.4*	*20.3*	*20.3*	.	.	.	52.3	46.4	49.1	44.2	40.4	42.2
165	20.1	20.0	20.1	*26.5*	*26.8*	*26.7*	.	.	.	...	...	20.3	...	...	18.3
166	10.3	15.3	12.9	*10.3*	*12.8*	*11.6*	.	.	.	...	...	10.2	...	...	9.2
167	**26.8**	**26.0**	**26.3**	...	...	...	.	.	.	**30.2**	**31.2**	**30.8**	**27.3**	**25.4**	**26.2**
168	*22.8*	*21.1*	*21.8*	26.3	25.7	25.9	.	.	.	*23.9*	*22.5*	*23.0*	...	...	...
169	y *25.9*	y *28.2*	y *27.1*	25.5	26.4	26.0	.	.	.	x *24.3*	x *27.9*	x *26.2*	x *21.7*	x *23.6*	x *22.7*
170	*20.9*	*21.5*	*21.2*	38.2	40.0	39.1	.	.	.	...	...	...	...	...	...
171	20.7	22.3	21.6	*24.9*	*22.8*	23.7	.	.	.	30.7	32.4	31.7	23.3	22.7	23.0
172	16.4	15.6	15.9	11.9	18.8	15.5	.	.	.	...	...	...	...	...	...
173	23.4	25.1	24.3	14.9	9.3	11.8	.	.	.	.	.	.	...	...	...
174	14.2	14.9	14.6	20.8	18.2	19.4	.	.	.	...	...	...	9.1	9.7	9.5
175	5.4	6.6	6.0	11.9	9.8	10.6	.	.	.	5.7	8.1	7.1	8.3	9.6	9.0

الجدول 6 (تابع)

	البلد أو الأراضي	مدة[1] التعليم الابتدائي	نسب الرسوب في التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%) العام الدراسي المنتهي في									
			الصف 1			الصف 2			الصف 3			الصف4
		2007	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
176	غابون	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
177	غامبيا	6	**9.2**	**9.0**	**9.3**	**5.7**	**5.8**	**5.7**	**4.5**	**4.6**	**4.4**	**4.1**	**4.4**	**3.8**
178	غانا	6	**8.1**	**8.2**	**8.0**	**7.5**	**8.5**	**6.5**	**7.9**	...	...	**5.4**	...	...
179	غينيا	6	3.9	3.8	4.1	12.1	11.7	12.6	5.0	4.6	5.5	12.6	12.0	13.4
180	غينيا بيساو	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
181	كينيا	6	*6.2* x	*6.4* x	*5.9* x	*5.8* x	*6.0* x	*5.6* x	*6.1* x	*6.4* x	*5.8* x	*6.2* x	*6.5* x	*5.9* x
182	ليسوتو	7	٢28.1	٢31.5	٢24.1	٢24.5	٢28.2	٢20.1	٢21.0	٢25.0	٢16.6	٢21.1	٢24.9	٢17.1
183	ليبير يا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
184	مدغشقر	5	13.0	13.4	12.6	27.1	28.2	26.0	26.7	27.6	25.8	9.2	9.3	9.0
185	ملاوي	6	23.4	23.7	23.2	21.9	22.4	21.4	22.9	23.6	22.3	17.7	18.4	17.1
186	مالي	6	9.9	9.8	10.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	موريشيوس	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
188	موزمبيق	7	3.6	3.7	3.4	9.0	9.1	8.8	4.3	4.4	4.1	4.5	4.7	4.3
189	نا ميبيا	7	*20.0*	*22.1*	*17.7*	*13.6*	*16.6*	*10.6*	*13.0*	*15.4*	*10.5*	*13.9*	*16.6*	*11.2*
190	النيجر	6	0.1	0.1	0.1	2.9	2.8	2.9	3.5	3.3	3.8	4.9	4.5	5.5
191	نيجير يا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
192	رواندا	6	19.9	20.8	19.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
193	ساو تومي وبرنسيبي	6	**25.4**	**27.5**	**23.2**	**24.0**	**26.4**	**21.6**	**21.5**	**23.3**	**19.6**	**18.2**	**19.6**	**16.8**
194	السنغال	6	4.9	5.0	4.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
195	سيشل	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
196	سييرا ليون	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	الصومال	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	جنوب افريقيا	7	*6.7*	*6.7*	*6.6*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
199	سوازيلاند	7	21.7	24.4	18.6	18.7	21.9	15.1	21.2	24.7	17.2	17.9	20.6	14.9
200	توغو	6	23.8	24.0	23.7	22.2	22.0	22.4	24.5	24.2	24.9	22.0	21.3	22.9
201	أوغندا	7	x12.3	x11.1	x13.6	*12.2* x	*12.5* x	*11.9* x	*14.3* x	*15.2* x	*13.4* x	*13.2* x	*13.2* x	*13.2* x
202	جمهورية تنزانيا المتحدة	7	*8.5*	*8.6*	*8.4*	*4.9*	*5.1*	*4.7*	*4.2*	*4.2*	*4.2*	*8.7*	*8.7*	*8.8*
203	زامبيا	7	5.6	5.6	5.7	5.5	5.6	5.4	5.8	6.0	5.5	6.4	6.7	6.0
204	زمبابوي	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
I	العالم[2]	...	2.9	...	...	2.5	2.8	2.2	2.5	...	...	2.8	3.2	2.4
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	0.2	0.2	0.2	0.2	...	...	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.0
III	البلدان المتقدمة	...	0.5	0.6	0.4	0.5	0.6	0.4	0.4	0.4	0.4	0.3	0.3	0.2
IV	البلدان النامية	...	5.5	5.9	5.0	5.6	5.7	5.6	5.0	5.4	4.7	4.7	4.6	4.9
V	الدول العربية	...	2.7	2.8	2.6	3.2	3.7	2.6	3.2	3.3	3.0	3.5	...	...
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	...	0.8	...	...	0.5	0.6	0.4	0.4	...	...	0.7	...	...
VII	آسيا الوسطى	...	0.1	0.1	0.1	0.3	...	...	0.2	0.2	0.1	0.1	0.1	0.1
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	...	0.8	1.0	0.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IX	شرق آسيا	...	1.7	...	...	1.8	2.4	1.1	0.8	1.0	0.5	1.4	1.8	0.8
X	بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XI	أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	6.7	...	...	5.3	6.6	4.0	5.1	6.1	4.0	3.7	4.4	3.0
XII	بلدان الكاريبي	...	5.3	6.5	3.9	1.1	1.5	0.7	2.9	3.7	2.0	1.3	2.0	0.5
XIII	أمريكا اللاتينية	...	9.0	10.1	7.7	7.0	8.2	5.6	6.2	7.3	5.0	4.3	5.4	3.2
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	0.5	0.6	0.3	0.5	0.5	0.4	0.2	0.2	0.1	0.1	0.2	0.1
XV	جنوب وغرب آسيا	...	6.5	6.6	6.3	5.2	5.8	4.6	7.9	8.7	7.1	5.9	6.5	5.4
XVI	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	9.9	9.8	10.1	12.2	12.5	11.9	13.0	15.4	10.5	13.2	13.2	13.2

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2009).
1. المدة المعتمدة في هذا الجدول هي المدة المستخدمة في تصنيف إسكد97 وقد تختلف عن المدة المعتمدة في البيانات القطرية.
2. كل القيم المذكورة هي قيم متوسطة.

البيانات الواردة بالخط المائل هي تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء.
البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2007 بالنسبة لمعدلات الرسوب بحسب الصف الدراسي، وتخص العام الدراسي المنتهي في 2008 في ما يتعلق بالنسبة المئوية لجميع الراسبين (جميع الصفوف).
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2006.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2005.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (x) تخص العام الدراسي المنتهي في 2004.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

الجدول 6

	الرسوب في جميع الصفوف (%)						نسب الرسوب في التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%)								
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في								
	2007			1999			الصف 7			الصف 6			الصف 5		
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
176	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
177	**5.1**	**5.3**	**5.2**	*8.5*	*8.6*	*8.5*	.	.	.	**2.4**	**2.4**	**2.4**	**3.1**	**3.2**	**3.2**
178	**6.0**	**7.0**	**6.5**	4.1	4.3	4.2	.	.	.	...	...	**6.7**	...	...	**5.7**
179	9.5	8.7	9.1	27.4	25.5	26.2	.	.	.	21.5	18.1	19.5	5.6	4.7	5.1
180	...	...	...	*24.5*	*23.6*	*24.0*	.	.	.	...	...	...	...	...	...
181	y *5.6*	y *6.0*	y *5.8*	...	...	...	.	.	.	...	...	x *5.5*	...	...	x *5.9*
182	z17.6	z24.3	z20.9	17.9	22.9	20.3	y17.1	y14.5	y16.0	y12.1	y15.1	y13.4	y14.9	y20.4	y17.6
183	**5.9**	**7.4**	**6.7**	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
184	18.4	19.8	19.1	*28.9*	*27.7*	*28.3*	.	.	.	.	.	.	19.4	19.2	19.3
185	20.3	21.1	20.7	14.4	14.4	14.4	.	.	.	13.1	13.7	13.4	16.3	17.2	16.8
186	*17.3*	*16.7*	*17.0*	17.7	17.2	17.4	.	.	.	*26.9*	*24.4*	*25.4*	...	...	...
187	3.0	4.4	3.7	3.5	4.1	3.8	.	.	.	14.9	20.5	17.8	.	.	.
188	5.7	6.1	5.9	24.7	23.2	23.8	10.4	10.7	10.6	1.8	2.2	2.0	12.9	13.4	13.2
189	*14.2*	*18.7*	*16.4*	10.7	13.9	12.3	*16.3*	*17.5*	*16.9*	*13.6*	*17.3*	*15.4*	*19.5*	*26.4*	*23.0*
190	5.1	4.8	4.9	11.8	12.4	12.2	.	.	.	24.9	22.5	23.4	6.9	5.7	6.2
191	z *3.0*	z *2.8*	z *2.9*	*3.1*	*3.0*	*3.1*	.	.	.	...	...	...	...	...	...
192	*14.6*	*14.6*	*14.6*	29.0	29.2	29.1	.	.	.	...	...	...	...	...	...
193	**22.8**	**25.6**	**24.2**	28.7	32.6	30.7	.	.	.	**35.9**	**36.7**	**36.3**	**26.2**	**29.0**	**27.6**
194	*10.5*	*10.8*	*10.6*	*14.2*	*14.5*	14.4	.	.	.	*24.1*	*23.8*	*24.0*	...	...	...
195	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
196	10.2	9.7	9.9	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
197	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
198	*7.5*	*8.4*	*8.0*	9.2	11.6	10.4	*5.3*	*5.2*	*5.2*	...	...	...	...	...	...
199	15.3	20.5	18.0	14.5	19.5	17.1	6.4	7.3	6.8	16.4	19.5	18.0	16.5	20.5	18.6
200	24.0	23.5	23.7	31.6	30.9	31.2	.	.	.	22.2	21.4	21.8	23.9	22.9	23.3
201	y *13.3*	y *13.0*	y *13.1*	...	...	...	x *9.5*	x *10.8*	x *10.2*	x *14.5*	x *11.9*	x *13.2*	x *13.9*	x *13.7*	x *13.8*
202	4.2	4.3	4.2	3.2	3.1	3.2	*0.0*	*0.0*	*0.0*	*0.0*	*0.0*	*0.0*	*0.1*	*0.1*	*0.1*
203	6.2	6.8	6.5	*5.8*	*6.4*	*6.1*	10.7	13.9	12.4	6.9	7.5	7.2	6.2	6.7	6.4
204	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
I	2.5	3.4	2.9	3.0	4.1	3.6	.	.	.	0.6	1.1	0.9	1.7	2.5	2.1
II	0.1	0.2	0.2	0.5	0.5	0.5	.	.	.	.	.	.	.	.	.
III	0.4	0.8	0.6	0.6	1.3	1.0	.	.	.	.	.	.	.	.	.
IV	3.9	6.1	5.0	5.5	8.1	6.8	.	.	.	...	...	3.3	3.3	4.5	4.0
V	2.9	3.4	3.2	6.4	9.5	8.0	.	.	.	3.9	5.6	5.0	...	...	3.9
VI	0.4	0.8	0.6	1.0	1.5	1.2	.	.	.	.	.	.	.	.	.
VII	...	...	0.2	0.2	0.5	0.3	.	.	.	.	.	.	.	.	.
VIII	...	...	1.5	1.7	1.7	1.7	.	.	.	...	...	...	...	...	...
IX	1.5	2.9	2.2	2.5	2.9	2.7	.	.	.	0.0	0.0	0.0	0.7	1.6	1.1
X	...	...	...	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...
XI	2.8	4.4	3.8	4.4	5.3	4.7	.	.	.	1.3	2.0	1.7	2.1	3.1	2.6
XII	2.1	3.3	2.8	2.5	3.6	3.1	.	.	.	...	...	...	0.7	1.2	0.9
XIII	4.1	6.9	5.6	5.3	7.5	6.5	.	.	.	0.8	1.5	1.2	2.1	3.7	2.9
XIV	0.3	0.6	0.4	0.1	0.2	0.2	.	.	.	...	...	...	0.1	0.2	0.1
XV	3.7	5.5	4.7	...	...	...	.	.	.	.	.	.	4.4	5.0	4.6
XVI	11.8	14.1	13.0	13.2	19.1	16.3	.	.	.	13.3	15.5	14.4	12.9	13.4	13.2

الجدول 7

الفعالية الداخلية: نسب التسرب من التعليم الابتدائي ونسب إتمام هذه المرحلة من التعليم

البلد أو الأراضي	مدة[1] التعليم الابتدائي	نسب التسرب من التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%)															
		العام الدراسي المنتهي في 2006															
		الصف 1			الصف 2			الصف 3			الصف 4			الصف 5		
	2007	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
الدول العربية																	
الجزائر	6	0.7	1.2	0.3	0.8	1.0	0.5	0.7	0.9	0.5	1.5	1.8	1.1	3.7	4.6	2.7
البحرين	6	x	x	x	x	x	x	x0.0	x	x	x0.2	x	x0.5	x0.1	x	x0.2
جيبوتي	6	2.2	5.1	–	2.7	3.7	1.5	–	…	…	…	…	…	…	…	…
مصر	6	*1.9*	*2.4*	*1.3*	–	…	…	*0.3*	…	…	*3.0*	…	…	–	…	…
العراق	6	*11.1* x	*9.1* x	*13.4* x	*1.4* x	x	*3.7* x	*1.1* x	x	x	*5.2* x	*3.2* x	*7.8* x	*11.2* x	*8.8* x	*14.6* x
الأردن	6	–	…	…	2.1	…	…	–	…	…	0.0	…	…	–	…	…
الكويت	5	0.4	0.8	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	…	…	…
لبنان	6	**2.0**	**2.4**	**1.5**	**0.6**	**0.7**	**0.5**	**1.0**	**1.3**	**0.7**	**3.4**	**4.4**	**2.4**	**3.1**	**4.3**	**1.8**
الجماهيرية العربية الليبية	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
موريتانيا	6	9.1	10.4	7.7	7.0	7.4	6.7	10.6	10.6	10.6	14.6	14.5	14.6	13.3	12.2	14.4
المغرب	6	4.6	4.5	4.6	2.0	1.7	2.3	3.4	3.0	3.8	4.9	4.6	5.2	6.9	6.2	7.8
عمان	6	1.3	1.9	0.7	0.4	0.6	0.1	0.0	–	0.2	–	–	–	0.9	0.8	0.9
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	4	0.8	0.9	0.7	0.6	0.5	0.7	–	–	–	…	…	…	·	·	·
قطر	6	٧4.9	٧5.5	٧4.3	٧5.5	٧6.1	٧5.0	٧3.2	٧0.6	٧5.9	٧–	٧–	٧–	٧–	٧–	٧–
المملكة العربية السعودية	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
السودان	6	7.6	7.6	7.7	8.2	7.4	9.0	7.2	6.3	8.3	9.5	9.6	9.4	11.5	10.8	12.4
الجمهورية العربية السورية	4	2.2	2.4	2.0	1.2	1.3	1.0	1.1	1.1	1.1	…	…	…	·	·	·
تونس	6	0.4	0.3	0.5	0.6	0.7	0.6	0.5	0.3	0.7	1.8	1.9	1.6	2.2	2.3	2.0
الإمارات العربية المتحدة	5	–	–	–	1.2	1.1	1.4	–	–	–	–	–	–	…	…	…
اليمن	6	x13.5	x15.1	x11.5	x8.9	x8.5	x9.4	x6.7	x5.4	x8.5	x7.9	x6.7	x9.9	x9.6	x8.4	x11.7
أوروبا الوسطى والشرقية																
ألبانيا	4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	·	·	·
بيلاروس	4	0.1	0.4	–	0.2	0.3	0.2	0.1	–	0.4	…	…	…	·	·	·
البوسنة والهرسك	4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	·	·	·
بلغاريا	4	2.3	2.3	2.4	2.1	2.4	1.8	1.5	1.4	1.6	…	…	…	·	·	·
كرواتيا	4	0.0	0.4	–	–	–	–	–	–	–	…	…	…	·	·	·
الجمهورية التشيكية	5	1.0	1.3	0.8	0.3	0.4	0.3	0.3	0.3	0.2	0.2	0.1	0.2	…	…	…
إستونيا	6	٧1.0	٧1.1	٧0.8	٧0.7	٧0.8	٧0.5	٧0.6	٧0.6	٧0.5	٧0.9	٧0.6	٧1.3	٧0.6	٧1.1	٧0.1
المجر	4	1.5	1.8	1.3	0.4	0.4	0.4	0.1	0.1	0.1	…	…	…	·	·	·
لاتفيا	4	٧1.4	٧1.6	٧1.2	٧0.3	٧–	٧0.8	٧0.1	٧0.4	٧–	…	…	…	·	·	·
ليتوانيا	4	0.7	0.8	0.7	0.7	0.7	0.6	0.8	0.9	0.7	…	…	…	·	·	·
الجبل الأسود	4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	·	·	·
بولندا	6	0.8	…	…	0.4	…	…	0.5	…	…	0.5	…	…	0.4	…	…
جمهورية مولدوفا	4	1.2	1.1	1.3	1.4	1.4	1.3	1.2	1.4	1.1	…	…	…	·	·	·
رومانيا	4	2.3	2.5	2.1	1.4	1.6	1.1	1.4	1.4	1.3	…	…	…	·	·	·
الاتحاد الروسي	4	2.9	…	…	1.1	…	…	1.2	…	…	…	…	…	·	·	·
صربيا	4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	·	·	·
سلوفاكيا	4	1.2	1.2	1.3	0.5	0.5	0.4	0.3	0.5	0.2	…	…	…	·	·	·
سلو فينيا	5	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	4	x1.0	x1.5	x0.5	x0.1	x0.0	x0.3	x0.6	x0.8	x0.5	…	…	…	·	·	·
تركيا	6	x0.1	x0.5	x–	x0.8	x0.7	x0.9	x1.0	x0.9	x1.2	x1.1	x0.6	x1.6	x2.9	x1.9	x3.9
أوكرانيا	4	1.0	*1.2	*0.8	0.7	*0.9	*0.5	0.5	*0.7	*0.3	…	…	…	·	·	·
آسيا الوسطى																
أرمينيا	3	1.8	1.1	2.6	0.5	0.9	0.1	…	…	…	·	·	·	·	·	·
أذربيجان	4	0.2	0.6	–	0.4	0.8	0.1	0.4	0.7	–	…	…	…	·	·	·
جورجيا	6	0.3	…	…	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
كازاخستان	4	**0.0**	**0.1**	–	**0.4**	**0.7**	**0.1**	**0.1**	**0.1**	**0.0**	…	…	…	·	·	·
قيرغيزستان	4	1.2	1.3	1.0	1.3	1.6	1.0	1.1	1.0	1.1	…	…	…	·	·	·
منغو ليا	5	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
طاجيكستان	4	–	–	–	0.4	…	…	0.6	…	…	…	…	…	·	·	·
تركمنستان	3	…	…	…	…	…	…	…	…	…	·	·	·	·	·	·
أوزبكستان	4	–	–	–	0.5	0.3	0.6	0.4	0.2	0.5	…	…	…	·	·	·
شرق آسيا والمحيط الهادي																
أستراليا	7	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بروني دار السلام	6	0.3	–	1.0	0.1	0.3	–	–	–	–	–	–	–	2.2	2.6	1.8
كمبوديا	6	9.4	9.1	9.8	9.3	9.7	8.8	9.5	10.0	8.9	10.6	11.1	10.1	11.7	11.7	11.8

الجدول 7

البلد أو الأراضي	إتمام التعليم الابتدائي														
	نسبة إتمام التعليم الابتدائي لدى الفوج (%)			نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير (%)						نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس (%)					
	العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في					
	2006			2006			1999			2006			1999		
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
الدول العربية															
الجزائر	86.5	76.5	81.2	95	89	92	93	90	91	97	95	96	96	94	95
البحرين	...	...	...	x97	x100	x99	*93*	*91*	*92*	x98	x100	x99	*98*	*97*	*97*
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	85	71	77
مصر	...	...	...	...	...	*97*	*99*	*99*	*99*	...	...	*97*	*99*	*99*	*99*
العراق	x *60.4*	x *75.1*	x *68.1*	x *61*	x *78*	x *70*	*47*	*51*	*49*	x *73*	x *87*	x *81*	*63*	*67*	*66*
الأردن	...	...	...	...	...	99	97	97	97	...	...	...	97	98	98
الكويت	y90.3	y82.7	y86.3	99	100	100	95	93	94	99	100	100	...	...	...
لبنان	...	...	...	**93**	**86**	**89**	95	88	91	**95**	**90**	**92**	95	88	91
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	x20.1	x20.8	x20.5	55	54	54	...	...	*61*	65	63	64	*66*	*70*	*68*
المغرب	y55.8	y63.2	y59.6	76	79	78	76	75	75	83	85	84	82	82	82
عمان	...	...	...	98	97	98	92	92	92	99	98	98	94	94	94
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	...	...	...	99	99	99	99	100	99	.	.	.	.	.	.
قطر	...	...	...	y89	y89	y89	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السودان	...	...	...	60	64	62	*81*	*74*	*77*	69	72	70	*88*	*81*	*84*
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	96	95	95	87	87	87	.	.	.	.	.	.
تونس	...	...	...	94	94	94	88	86	87	96	96	96	93	91	92
الإمارات العربية المتحدة	100.0	98.8	98.4	100	100	100	89	90	90	100	100	100	92	93	92
اليمن	...	...	...	x57	x61	x59	...	...	*80*	x65	x67	x66	...	...	*87*
أوروبا الوسطى والشرقية															
ألبانيا	...	...	...	...	...	...	*95*	*90*	*92*	.	.	.	.	.	.
بيلاروس	99.6	96.4	98.0	100	99	100	99	99	99	.	.	.	.	.	.
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.
بلغاريا	...	...	...	94	94	94	93	93	93	.	.	.	.	.	.
كرواتيا	...	...	...	100	100	100	100	99	100	.	.	.	.	.	.
الجمهورية التشيكية	...	...	...	99	98	98	99	98	98	99	98	98	99	98	98
إستونيا	...	...	...	y97	y96	y96	99	98	99	y97	y97	y97	99	99	99
المجر	...	...	...	98	98	98	98	96	97	.	.	.	.	.	.
لاتفيا	...	...	...	y98	y98	y98	97	97	97	.	.	.	.	.	.
ليتوانيا	...	...	...	98	98	98	100	99	99	.	.	.	.	.	.
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.
بولندا	...	...	...	...	...	97	...	...	98	...	...	98	...	...	99
جمهورية مولدوفا	...	...	...	96	96	96	...	...	95	.	.	.	.	.	.
رومانيا	...	...	...	95	95	95	96	95	96	.	.	.	.	.	.
الاتحاد الروسي	...	...	...	...	...	95	...	...	95	.	.	.	.	.	.
صربيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.
سلوفاكيا	...	...	...	98	98	98	98	96	97	.	.	.	.	.	.
سلو فينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	...	...	...	x99	x98	x98	99	96	97	...	...	...	.	.	.
تركيا	...	...	...	x93	x95	x94	...	...	...	x97	x97	x97	...	...	...
أوكرانيا	...	...	y96.6	*99	*97	98	*97	*96	97	.	.	.	.	.	.
آسيا الوسطى															
أرمينيا	...	...	...	97	98	98	...	...	...	.	.	.	.	.	.
أذربيجان	100.0	95.6	97.7	100	98	99	98	96	97	.	.	.	.	.	.
جورجيا	...	...	y84.5	...	...	100	100	99	99	...	...	100	...	...	...
كازاخستان	y99.6	y98.6	y99.1	**100**	**99**	**100**	...	...	...	.	.	.	.	.	.
قيرغيزستان	y96.8	y92.5	y94.6	97	96	96	*94	*95	*95	.	.	.	.	.	.
منغوليا	81.0	82.2	81.6	83	86	84	90	85	87	83	86	84	...	...	...
طاجيكستان	x *99.0*	x *95.7*	x97.3	...	...	99	*94*	*100*	97	.	.	.	.	.	.
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.
أوزبكستان	...	...	...	99	99	99	*99*	*100*	100	.	.	.	.	.	.
شرق آسيا والمحيط الهادي															
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	86.1	75.6	80.7	99	97	98	...	...	...	100	99	99	...	...	...
كمبوديا	48.5	47.6	48.0	56	53	54	*45*	*52*	*49*	64	61	62	*54*	*58*	*56*

الجدول 7 (تابع)

البلد أو الأراضي	مدة[1] التعليم الابتدائي	نسب التسرب من التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%)											
		العام الدراسي المنتهي في 2006											
		الصف 1			الصف 2			الصف 3			الصف 4			الصف 5		
	2007	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
الصين	5	–	–	–	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كوك	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
فيجي	6	*6.0*	*6.2*	*5.7*	–	...	...	*8.0*	...	...	*4.3*	...	...	*9.0*	...	...
إندونيسيا	6	3.6	3.7	3.4	3.1	3.4	2.8	0.5	0.7	0.2	–	–	–	–	...	...
اليابان	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	5	13.8	13.8	13.8	6.8	6.8	6.8	7.9	7.9	8.0	7.4	6.5	8.5	...	...	...
ماكاو، الصين	6	–	...	...	–	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ماليزيا	6	٢2.2	٢2.4	٢2.0	٢2.1	٢2.0	٢2.2	٢2.0	٢2.0	٢2.0	٢2.2	٢2.2	٢2.1	٢2.6	٢2.7	٢2.5
جزر مارشال	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	5	10.4	...	...	5.5	...	...	6.3	...	...	8.0	...	...	...	...	...
ناورو	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوي	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	6	12.6	14.2	10.8	4.4	5.4	3.4	3.6	4.6	2.5	3.6	4.6	2.5	4.6	5.7	3.6
جمهورية كوريا	6	0.2	0.2	0.1	0.5	0.4	0.6	0.6	0.5	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.6	0.7
ساموا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سنغافورة	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تيمور – ليشتي	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	6	٢4.2	٢4.3	٢4.0	٢1.6	٢0.2	٢3.1	٢2.8	٢3.8	٢1.5	٢–	٢–	٢–	٢1.3	٢2.3	٢0.2
توفالو	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	5	٢ *2.1*	...	...	٢ *1.6*	...	...	٢ *2.0*	...	...	٢ *2.3*	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي																
أنغيلا	7	x1.0	x3.2	x–	x–	x–	x–	x0.9	x–	x1.9	x1.0	x0.9	x1.3	x–	...	...
أنتيغوا وبربودا	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	6	٢2.1	٢2.2	٢2.0	٢0.5	٢0.7	٢0.3	٢0.2	٢0.3	٢0.1	٢0.9	٢1.1	٢0.7	٢1.5	٢2.1	٢0.8
آروبا	6	2.4	2.5	2.3	1.0	1.1	1.0	–	–	–	0.8	0.5	1.1	1.0	1.5	0.5
البهاما	6	٢8.7	٢10.6	٢6.7	٢3.0	٢5.3	٢0.7	٢2.0	٢0.7	٢3.2	٢2.0	٢2.3	٢1.7	٢4.3	٢4.2	٢4.3
بربادوس	6	٢3.2	٢1.6	٢4.8	٢0.5	٢1.6	٢–	٢0.8	٢–	٢1.6	٢1.0	٢2.6	٢–	٢–	...	...
بليز	6	8.1	7.7	8.5	0.8	1.0	0.5	2.0	2.4	1.5	0.7	0.6	0.8	3.6	5.4	1.6
برمودا	6	٢1.6	...	...	٢1.4	...	...	٢9.8	...	...	٢–	٢–	٢–	٢3.7	...	...
بو ليفيا	6	8.3	8.5	8.0	2.3	2.1	2.4	4.3	4.2	4.5	2.4	2.3	2.6	3.6	3.0	4.3
البرازيل	4	x13.8	...	...	x2.4	...	...	x3.8	...	...	...	...	...	.	.	.
جزر فيرجين البريطانية	7	–	–	–	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
جزر كايمان	6	x5.6	x4.9	x6.3	x5.7	x1.9	x9.9	x6.6	x7.8	x5.4	x6.4	x9.8	x2.0	x–	...	...
شيلي	6	1.7	1.9	1.4	0.5	0.6	0.4	–	–	–	0.8	0.6	0.9	...	...	...
كولومبيا	5	7.1	7.6	6.5	1.0	3.0	–	4.8	5.4	4.2	–	–	–	...	...	...
كوستاريكا	6	3.3	3.7	2.9	2.3	2.6	2.1	2.0	1.9	2.1	4.0	4.7	3.2	4.1	4.4	3.8
كوبا	6	1.3	1.8	0.9	1.4	1.4	1.4	0.4	0.1	0.6	–	–	–	–	–	–
دومينيكا	7	4.6	1.6	8.0	2.1	4.0	0.3	3.0	2.7	3.4	0.5	0.3	0.7	2.8	2.6	3.0
الجمهورية الدومينيكية	6	٢8.0	٢8.0	٢8.0	٢7.1	٢7.5	٢6.7	٢8.9	٢10.2	٢7.4	٢9.0	٢9.7	٢8.2	٢10.1	٢11.3	٢8.9
إكوادور	6	11.6	12.0	11.1	2.0	2.5	1.4	2.6	2.9	2.4	2.7	3.1	2.4	1.4	1.4	1.3
السلفادور	6	9.6	10.2	8.9	5.3	5.8	4.8	5.2	5.4	5.0	6.7	7.1	6.2	6.2	6.4	6.0
غرينادا	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	6	9.5	9.6	9.5	5.8	5.5	6.2	7.2	6.5	7.9	8.1	7.6	8.7	8.2	8.2	8.2
غيانا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هاييتي	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	6	٢6.9	٢8.0	٢5.7	٢2.7	٢3.5	٢1.9	٢2.8	٢3.4	٢2.3	٢3.2	٢3.5	٢2.9	٢2.9	٢3.7	٢2.1
جامايكا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المكسيك	6	1.8	2.0	1.6	0.8	0.9	0.7	1.5	1.7	1.3	1.0	1.3	0.7	2.3	2.6	2.0
مونتسيرات	7	2.4	2.2	2.5	–	–	–	4.5	7.0	–	2.7	2.4	2.9	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	6	26.2	27.2	25.1	9.7	10.9	8.5	11.1	12.5	9.6	12.8	14.2	11.3	6.5	7.4	5.5

الجدول 7

البلد أو الأراضي	إتمام التعليم الابتدائي															
	نسبة إتمام التعليم الابتدائي لدى الفوج (%)			نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير (%)						نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس (%)					
	العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في					
	2006			2006			1999			2006			1999		
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
الصين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.
فيجي	...	...	...	*76*	...	...	82	82	82	*83*	...	...	86	89	87
إندونيسيا	...	...	...	95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليابان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	57.2	56.5	56.8	61	62	61	54	55	54	61	62	61	54	55	54
ماكاو، الصين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ماليزيا	...	...	...	٧90	٧89	٧89	...	...	...	٧92	٧92	٧92	...	...	...
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	...	...	72.6	...	...	73	...	...	...	...	...	73	...	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ا لفلبين	...	...	...	78	69	73	...	...	...	81	73	77	...	...	...
جمهورية كوريا	...	...	...	97	97	97	99	100	99	98	98	98	100	100	100
ساموا	...	...	...	...	...	...	*94	*91	92	...	...	...	*96	*91	94
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تيمور – ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	...	...	٧92	٧90	٧91	...	...	...	٧92	٧92	٧92	...	...	...
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	...	...	...	...	71	67	69	...	...	...	72	72	72
فيتنام	...	...	...	...	...	٧ *92*	86	80	83	...	...	٧ *92*	86	80	83
أمريكا اللاتينية والكاريبي															
أنغيلا	...	...	x87.5	...	...	x93	...	...	...	x100	x94	x97	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	...	...	...	٧96	٧93	٧95	91	86	89	٧97	٧95	٧96	92	88	90
آروبا	x96.7	x92.5	x94.6	97	94	96	95	99	97	97	96	97	96	97	97
البهاما	...	...	...	٧84	٧79	٧81	...	...	...	٧88	٧82	٧85	...	...	...
بربادوس	...	...	...	...	...	٧97	93	95	94	...	...	...	92	95	93
بليز	...	...	...	86	82	84	76	77	77	88	87	87	79	76	78
برمودا	...	...	...	...	...	٧86	...	...	...	...	...	٧90	...	...	...
بو ليفيا	...	...	...	80	81	80	77	82	80	83	83	83	81	83	82
البرازيل	...	...	...	...	...	x76	...	...	...	.	.	.	.	.	.
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.
جزر كايمان	...	...	...	...	...	x78	...	...	...	...	...	...	...	...	*74*
شيلي	...	...	...	...	...	...	100	99	100	98	98	98	100	100	100
كولومبيا	x76.7	x72.7	x74.6	92	85	88	69	64	67	92	85	88	69	64	67
كوستاريكا	*77.2	*73.4	*75.3	86	82	84	89	86	88	89	86	88	93	90	91
كوبا	...	...	...	97	97	97	93	92	93	97	97	97	94	94	94
دومينيكا	...	...	...	87	87	87	...	...	...	87	91	89	...	...	*91*
الجمهورية الدومينيكية	...	...	...	٧65	٧58	٧61	75	66	71	٧71	٧66	٧68	79	71	75
إكوادور	80.0	77.1	78.5	82	79	81	75	74	75	83	80	82	77	77	77
السلفادور	67.7	57.1	62.2	71	67	69	*62*	*63*	*62*	76	72	74	*66*	*64*	*65*
غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	x58.9	x62.7	x60.9	62	63	62	54	50	52	67	69	68	58	55	56
غيانا	...	...	...	...	...	...	...	...	93	...	...	...	...	...	95
هاييتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	...	٧85	٧77	٧81	...	...	...	٧87	٧80	٧83	...	...	...
جامايكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ا لمكسيك	...	...	...	94	91	92	88	86	87	95	94	95	90	88	89
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	97	86	90	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	...	...	...	*91*	*78*	*84*	...	...	...	*88*	*80*	*84*
نيكاراغوا	44.6	35.9	40.0	48	40	44	50	42	46	51	43	47	53	44	48

الجدول 7 (تابع)

البلد أو الأراضي	مدة[1] التعليم الابتدائي	نسب التسرب من التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%)											
		العام الدراسي المنتهي في 2006											
		الصف 1			الصف 2			الصف 3			الصف 4			الصف 5		
	2007	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
بنما	6	4.3	4.6	4.0	1.6	1.5	1.6	1.4	1.6	1.3	2.3	2.3	2.4	1.9	2.1	1.7
باراغواي	6	x4.9	x5.2	x4.5	x1.7	x2.1	x1.2	x2.0	x2.4	x1.5	x3.4	x4.0	x2.8	x4.2	x4.7	x3.6
بيرو	6	2.1	2.4	1.8	1.9	1.9	1.9	1.1	1.0	1.2	1.3	1.2	1.4	3.5	3.2	3.7
سانت كيتس ونيفيس	7	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
سانت لوسيا	7	x1.5	x1.8	x1.1	x1.1	– x	x2.3	x0.2	x0.1	x0.3	x1.2	x1.8	x0.6	x2.0	x3.3	x0.7
سانت فنسنت وغرينادين	7	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
سورينام	6	4.1	4.1	4.1	3.6	4.3	2.8	3.2	4.1	2.3	7.6	6.7	8.5	13.0	15.9	9.9
ترينيداد وتوباغو	7	x,*–	x,*–	x,*–	x,*3.8	x,*5.1	x,*2.4	x,*3.9	x,*4.7	x,*3.1	x,*1.6	x,*1.4	x,*1.9	x,*4.1	x,*4.3	x,*3.8
جزر تركس وكايكوس	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
أوروغواي	6	2.9	3.6	2.2	0.1	0.2	–	0.9	1.2	0.6	1.2	1.5	0.8	0.8	0.8	0.7
جمهورية فنزويلا البوليفارية	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0.6	1.2	–	0.5	1.0	–
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية																
أندورا	6	0.1	–	0.2	0.1	–	1.4	–	–	–	–	–	–	…	…	…
النمسا	4	2.2	3.2	1.0	0.1	0.2	–	–	–	–	–	–	…	.	.	.
بلجيكا	6	1.6	2.0	1.1	1.0	1.1	0.8	0.5	0.6	0.5	0.6	0.7	0.5	2.9	3.3	2.5
كندا	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
قبرص	6	0.4	0.6	0.2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
الدنمارك	6	x1.0	x0.8	x1.3	x4.8	x4.8	x4.9	x1.6	x1.6	x1.6	– x	– x	– x	x1.4	x1.5	x1.3
فنلندا	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
فرنسا	5	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
ألمانيا	4	–	–	–	1.4	1.6	1.1	0.9	0.9	0.9	…	…	…	.	.	.
اليونان	6	1.4	1.7	1.0	–	–	–	0.1	0.3	0.0	0.1	0.2	–	0.2	0.2	0.2
آيسلندا	7	0.8	2.9	–	–	–	–	–	–	–	–	…	…	–	…	…
آيرلندا	8	–	–	–	–	–	–	–	–	–	…	…	…	…	…	…
إسرائيل	6	–	…	…	–	…	…	–	…	…	–	…	…	0.1	…	…
إيطاليا	5	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	…	…	…
لكسمبرغ	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0.7	1.1	0.2	11.3	12.6	9.9
مالطة	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
موناكو	5	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
هولندا	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
النرويج	7	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
البرتغال	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
سان مارينو	5	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
إسبانيا	6	y–	y–	y–	y–	y–	y–	y–	y–	y–	y–	y–	y–	y–	y–	y–
السويد	6	0.5	0.6	0.3	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
سويسرا	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
المملكة المتحدة	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
الولايات المتحدة	6	1.6	4.5	–	–	–	–	–	–	–	–	…	…	–	…	…
جنوب وغرب آسيا																
أفغانستان	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بنغلاديش	5	y13.2	y14.1	y12.4	y9.1	y10.1	y8.0	y11.2	y12.8	y9.6	y15.4	y15.6	y15.2	…	…	…
بوتان	7	y–	y–	y–	y1.8	y1.8	y1.8	y3.1	y3.9	y2.2	y1.5	y2.4	y0.7	y4.4	y5.1	y3.8
الهند	5	y15.4	y16.2	y14.4	y9.7	y9.5	y10.0	y9.3	y9.0	y9.7	y3.5	y2.6	y4.7	…	…	…
جمهورية إيران الإسلامية	5	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
الملديف	7	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
نيبال	5	**13.2**	**13.5**	**12.8**	**9.7**	**10.0**	**9.3**	**7.1**	**7.6**	**6.5**	**6.6**	**7.6**	**5.4**	…	…	…
باكستان	5	x15.3	x15.4	x15.1	x4.7	x6.1	x2.5	x3.8	x4.7	x2.5	x9.2	x9.1	x9.4	…	…	…
سري لانكا	5	*y 1.2*	*y 1.2*	*y 1.3*	*y 1.4*	*y 1.4*	*y 1.3*	*y 1.9*	*y 2.0*	*y 1.9*	*y 2.2*	*y 2.3*	*y 2.0*	…	…	…
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى																
أنغولا	4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	.	.	.
بنين	6	y10.0	y10.3	y9.7	y6.6	y6.9	y6.4	y5.0	y4.7	y5.5	y7.9	y7.3	y8.7	y7.6	y5.9	y10.1
بوتسوانا	7	x8.8	x9.2	x8.3	x2.6	x2.9	x2.4	x–	x–	x–	x8.5	x10.4	x6.4	x3.5	x3.8	x3.1
بوركينا فاسو	6	**6.7**	**6.7**	**6.8**	**2.2**	**1.9**	**2.6**	**7.2**	**8.1**	**6.1**	**3.9**	**4.9**	**2.7**	**11.5**	**11.7**	**11.3**
بوروندي	6	14.6	14.4	14.9	1.7	2.0	1.3	3.6	4.2	3.0	2.5	3.6	1.2	3.7	5.3	1.9
الكاميرون	6	0.9	2.6	–	3.0	–	6.7	–	…	…	10.7	…	…	24.4	…	…
الرأس الأخضر	6	–	…	…	2.7	…	…	1.7	…	…	3.6	…	…	3.6	…	…
جمهورية افريقيا الوسطى	6	**8.3**	**9.1**	**7.3**	…	…	–	**11.6**	**11.6**	**11.6**	**12.9**	**11.9**	**14.4**	**10.5**	**9.3**	**12.3**
تشاد	6	y19.3	y18.0	y21.1	y14.2	y13.7	y14.9	y15.4	y14.5	y16.6	y17.9	y16.6	y20.0	y16.1	y13.8	y19.9
جزر القمر	6	x *1.4*	x *1.7*	x *1.2*	x *2.2*	x *2.3*	x *2.2*	x *3.2*	x *4.1*	x *2.3*	x *7.0*	x *6.1*	x *8.2*	x *7.4*	x *8.8*	x *5.9*

الجدول 7

البلد أو الأراضي	إتمام التعليم الابتدائي															
	نسبة إتمام التعليم الابتدائي لدى الفوج (%)			نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير (%)						نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس (%)					
	العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في					
	2006			2006			1999			2006			1999		
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
بنما	87.8	87.3	87.6	89	88	88	91	90	90	90	90	90	92	92	92
باراغواي	...	...	...	x86	x82	x84	*76*	*71*	*73*	x90	x86	x88	*80*	*76*	*78*
بيرو	...	...	...	90	90	90	82	84	83	93	93	93	87	88	87
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	...	...	...	x97	x95	x96	...	...	...	...	...	...	...	...	*90*
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	...	...	...	72	63	68	...	...	...	81	78	80	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	...	...	...	x,*87	x,*80	x,*84	...	...	...	x,*92	x,*90	x,*91	...	...	...
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	...	...	...	95	92	94	...	...	...	96	93	94	...	...	...
جمهورية فنزويلا البوليفارية	98.3	92.2	95.1	100	95	97	92	84	88	100	96	98	94	88	91
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	96	100	98	...	...	...
النمسا	...	...	...	99	97	98	...	...	...	.	.	.	.	.	.
بلجيكا	...	...	...	95	92	93	...	...	...	97	95	96	...	...	...
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	...	...	...	100	100	100	97	95	96	100	100	100	97	95	96
الدنمارك	...	...	...	x92	x92	x92	100	100	100	x93	x93	x93	100	100	100
فنلندا	...	...	...	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
فرنسا	...	...	...	...	...	...	*97*	*98*	98	...	...	...	*97*	*98*	98
ألمانيا	...	...	...	99	98	98	100	99	99	.	.	.	.	.	.
اليونان	...	...	...	98	98	98	...	...	...	98	99	98	...	...	...
آيسلندا	...	...	...	...	...	93	...	...	100	...	...	94	100	100	100
آيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	97	94	95
إسرائيل	...	...	...	...	...	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إيطاليا	...	...	...	100	99	100	...	...	97	100	99	100	...	...	97
لكسمبر غ	...	...	...	92	88	90	*94*	*84*	*89*	100	98	99	*100*	*93*	*96*
مالطة	...	...	...	...	...	...	...	...	99	...	...	...	99	100	99
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	...	...	...	...	...	...	100	100	100	...	...	...	100	100	100
النرويج	...	...	...	99	100	99	100	100	100	99	100	100	100	100	100
البرتغال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	...	...	...	y100	y100	y100	...	...	...	y100	y100	y100	...	...	...
السويد	...	...	...	100	100	100	99	100	100	100	100	100	99	99	99
سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة	...	...	...	...	...	95	...	...	92	...	...	...	...	...	94
جنوب وغرب آسيا															
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	...	...	...	y58	y52	y55	...	...	...	y58	y52	y55	...	...	...
بوتان	...	...	...	y88	y81	y84	86	78	81	y95	y91	y93	92	89	90
الهند	...	...	...	y65	y66	y66	60	63	62	y65	y66	y66	60	63	62
جمهورية إيران الإسلامية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الملديف	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيبال	x *65.2*	x *50.9*	x *57.0*	**64**	**60**	**62**	61	56	58	**64**	**60**	**62**	61	56	58
باكستان	x50.5	x46.7	x48.3	x72	x68	x70	...	...	...	x72	x68	x70	...	...	...
سري لانكا	...	...	...	y *94*	y *93*	y *93*	...	...	...	y *94*	y *93*	y *93*	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
أنغولا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.
بنين	x34.2	x37.9	x36.3	y63	y67	y65	...	...	...	y71	y72	y72	...	...	...
بوتسوانا	...	...	x69.1	x78	x71	x75	86	79	82	x85	x80	x83	89	84	87
بوركينا فاسو	61.4	60.0	60.6	**71**	**68**	**69**	63	59	61	**81**	**78**	**80**	70	67	68
بوروندي	27.3	44.9	37.8	61	56	58	...	...	...	68	65	66	...	...	...
الكاميرون	...	...	45.2	...	...	59	...	...	*78*	...	...	84	...	...	*81*
الرأس الأخضر	...	...	83.8	...	...	88	...	...	...	...	...	92	...	...	...
جمهورية افريقيا الوسطى	...	...	...	**47**	**53**	**50**	...	...	...	**57**	**61**	**59**	...	...	...
تشاد	...	...	...	y25	y33	y30	41	50	47	y34	y41	y38	50	58	55
جزر القمر	...	...	...	x *74*	x *69*	x *72*	...	...	...	x *81*	x *79*	x *80*	...	...	...

الجدول 7 (تابع)

البلد أو الأراضي	مدة[1] التعليم الابتدائي 2007	نسب التسرب من التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%) — العام الدراسي المنتهي في 2006											
		الصف 1			الصف 2			الصف 3			الصف 4			الصف 5		
		المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
الكونغو	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كوت ديفوار	6	3.0	2.9	3.1	4.3	3.1	5.8	4.6	2.9	6.7	6.7	5.2	8.5	2.5	–	6.5
جمهورية الكونغو الديمقراطية	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	5	9.9	10.8	8.8	9.0	9.3	8.7	9.2	9.1	9.3	13.1	13.1	13.2	...	...	...
إثيوبيا	6	15.7	15.8	15.6	12.9	13.2	12.5	8.5	8.7	8.3	1.4	1.8	0.9	9.2	9.7	8.7
غابون	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	6	***12.6***	***11.7***	***13.5***	***4.6***	***6.4***	***2.8***	***3.9***	***5.6***	***2.3***	***6.8***	***7.2***	***6.4***	***12.0***	***11.7***	***12.2***
غانا	6	**9.2**	**9.6**	**8.7**	**0.6**	**0.2**	**1.0**	–	...	...	**2.7**	...	...	**5.5**	...	...
غينيا	6	0.4	–	2.1	2.9	1.4	4.7	7.2	6.7	7.7	6.1	5.7	6.5	6.4	5.5	7.7
غينيا بيساو	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	6	*x 9.1*	*x 9.9*	*x 8.3*	*x 5.9*	*x 6.6*	*x 5.1*	x –	x –	x –	*x 4.0*	*x 4.2*	*x 3.8*	x –	...	...
ليسوتو	7	٢٩.٣	٢٩.٨	٢٨.٨	٢٢.٠	٢٢.٩	٢٠.٩	٢٣.٧	٢٤.٨	٢٢.٥	٢٦.٣	٢٧.٨	٢٤.٧	٢٧.١	٢٩.٧	٢٤.٦
ليبير يا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	5	21.8	22.0	21.5	13.0	13.3	12.7	12.0	12.1	11.9	15.9	15.9	16.0	...	...	...
ملاوي	6	24.7	24.2	25.1	6.5	5.9	7.0	14.7	14.4	15.0	11.0	10.6	11.4	14.6	14.0	15.2
مالي	6	٢٢.٩	٢٢.٩	٢٣.٠	٢٣.٥	٢٢.٩	٢٤.١	٢٥.١	٢٤.٧	٢٥.٦	٢٥.٣	٢٥.٠	٢٥.٦	٢٧.١	٢٦.٣	٢٨.٢
موريشيوس	6	–	–	–	0.4	0.2	0.6	0.4	0.3	0.6	0.3	0.2	0.4	1.2	1.2	1.1
موزمبيق	7	10.8	10.0	11.8	9.6	8.6	10.9	9.6	8.7	10.6	9.9	8.1	11.9	19.6	18.8	20.7
نا ميبيا	7	*2.7*	*3.5*	*1.8*	–	–	–	–	–	–	–	–	–	*6.5*	*5.7*	*7.2*
النيجر	6	10.4	9.5	11.6	6.4	5.6	7.6	7.7	7.2	8.5	6.2	5.9	6.5	2.7	2.6	3.0
نيجير يا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساو تومي وبرنسيبي	6	**5.8**	**4.8**	**6.8**	**2.5**	**1.8**	**3.2**	**3.6**	**2.7**	**4.5**	**5.7**	**4.5**	**7.0**	**3.8**	**3.8**	**3.8**
السنغال	6	٢١٧.٤	٢١٧.٦	٢١٧.٢	٢٦.٦	٢٦.٢	٢٧.٠	٢٨.٧	٢٨.٩	٢٨.٦	٢٤.٣	٢٤.٤	٢٤.١	٢١٥.٦	٢١٥.٢	٢١٦.٢
سيشل	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سييرا ليون	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصومال	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب افريقيا	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سوازيلاند	7	4.7	4.5	4.8	–	–	–	7.6	12.1	2.5	3.8	4.0	3.5	4.0	5.7	2.3
توغو	6	13.1	12.6	13.7	7.0	6.3	7.7	11.1	9.9	12.5	11.6	10.0	13.4	13.4	11.1	16.3
أوغندا	7	*x 31.6*	*x 32.8*	*x 30.5*	*x 3.9*	*x 4.7*	*x 3.0*	*x 7.1*	*x 4.5*	*x 9.6*	*x 11.4*	*x11.7*	*x 11.1*	*x 15.2*	*x 14.4*	*x 16.0*
جمهورية تنزانيا المتحدة	7	*1.2*	*2.3*	*0.1*	*2.1*	*2.5*	*1.7*	*1.1*	*2.4*	–	*7.9*	*7.2*	*8.5*	*1.3*	*1.3*	*1.2*
زامبيا	7	5.1	3.8	6.4	0.3	–	1.2	2.9	1.6	4.1	2.4	0.5	4.4	7.9	6.4	9.4
زمبابوي	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
العالم[2]	...	2.2	2.7	1.5	1.4	1.5	1.2	1.2	...	...	2.4	1.4	3.4	1.4	1.5	1.3
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	0.6	...	...	0.5	0.6	0.3	0.5	0.7	0.3	...	...	...	.	.	.
البلدان المتقدمة	...	0.9	2.0	0.4	0.2	0.2	0.2	0.1	0.4	–	...	...	...	.	.	.
البلدان النامية	...	4.4	4.5	4.3	2.1	3.2	1.0	2.9	1.6	4.1	3.4	4.0	2.8	3.6	...	...
الدول العربية	...	1.9	2.4	1.4	1.2	1.2	1.2	0.6	0.6	0.6	1.8	1.9	1.6	2.2	2.3	2.0
أوروبا الوسطى والشرقية	...	1.0	1.4	0.7	0.6	0.7	0.5	0.6	...	...	...	...	...	.	.	.
آسيا الوسطى	...	0.2	0.6	0.0	0.4	0.8	0.1	0.4	0.5	0.3	...	...	...	.	.	.
شرق آسيا والمحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا	...	2.2	2.4	2.0	2.6	2.7	2.5	2.0	2.0	2.0	2.3	...	...	...	...	...
بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	3.7	3.9	3.5	1.7	2.1	1.2	2.0	1.9	2.1	1.5	1.3	1.7	2.8	2.6	3.0
بلدان الكاريبي	...	2.4	2.5	2.3	1.2	...	...	2.5	1.7	3.3	1.1	1.3	0.9	2.4	2.9	1.8
أمريكا اللاتينية	...	4.9	5.2	4.5	1.9	1.9	1.9	2.0	1.9	2.1	2.4	2.3	2.5	2.9	3.7	2.1
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	0.1	–	0.2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
جنوب وغرب آسيا	...	13.2	13.8	12.6	6.9	8.1	5.3	5.5	6.2	4.5	5.1	5.1	5.0	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	9.1	9.9	8.3	3.0	–	6.7	5.0	4.7	5.5	6.3	7.8	4.7	7.1	8.0	6.4

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2009).

1. المدة المعتمدة في هذا الجدول هي المدة المستخدمة في تصنيف إسكد 97 وقد تختلف عن المدة المعتمدة في البيانات القطرية.
2. جميع القيم الخاصة بالمناطق هي قيم متوسطة.

البيانات الواردة بالخط المائل هي تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء.
البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2007.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2005.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (x) تخص العام الدراسي المنتهي في 2004.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

الجدول 7

البلد أو الأراضي	إتمام التعليم الابتدائي															
	نسبة إتمام التعليم الابتدائي لدى الفوج (%)			نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير (%)						نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس (%)					
	العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في					
	2006			2006			1999			2006			1999		
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
الكونغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كوت ديفوار	...	...	...	75	83	66	62	67	56	78	83	73	69	73	65
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	49.5	48.3	51.0	60	59	61	95	97	93	60	59	61	95	97	93
إثيوبيا	...	...	...	58	57	59	51	49	54	64	64	65	56	55	59
غابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	...	...	...	***64***	***62***	***66***	*86*	*88*	*83*	***73***	***71***	***75***	*92*	*93*	*92*
غانا	...	...	...	**83**	...	...	...	...	...	**89**	...	...	...	...	...
غينيا	...	...	...	77	82	72	...	...	...	83	87	79	...	...	...
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	...	*x 84*	...	...	...	...	...	*x 83*	*x 81*	*x 85*	...	...	...
ليسوتو	...	...	...	٧62	٧53	٧71	58	50	66	٧74	٧68	٧80	80	67	74
ليبير يا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	٧27.0	...	...	42	42	43	51	51	52	42	42	43	51	51	52
ملاوي	17.9	22.3	13.8	36	37	35	37	39	34	43	44	43	49	55	43
مالي	...	...	...	٧73	٧75	٧70	*66*	*67*	*63*	٧81	٧83	٧79	*78*	*79*	*77*
موريشيوس	86.5	81.8	91.3	98	98	98	99	100	99	99	99	99	99	100	99
موزمبيق	35.6	38.3	32.6	45	48	41	28	31	25	64	68	60	43	47	37
نا ميبيا	...	...	...	*88*	*87*	*87*	82	79	84	*98*	*97*	*99*	92	92	93
النيجر	x38.7	x40.1	x36.5	70	72	67	...	...	...	72	74	69	...	...	...
نيجير يا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	...	...	...	...	...	...	30	...	...	...	...	...	45	...	...
ساو تومي وبرنسيبي	...	...	...	**74**	**77**	**71**	...	...	...	**79**	**82**	**75**	...	...	...
السنغال	٧30.1	٧24.3	٧36.9	٧53	٧54	٧53	...	...	...	٧65	٧65	٧65	...	...	...
سيشل	...	...	...	...	...	...	99	99	100	...	...	...	99	98	100
سييرا ليون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب افريقيا	...	...	...	...	...	...	57	59	56	...	...	...	65	65	64
سوازيلاند	...	...	...	74	71	76	64	62	66	82	76	88	80	72	88
توغو	38.6	44.3	32.4	45	49	39	44	47	40	54	58	50	52	54	49
أوغندا	...	...	...	*x 25*	*x 26*	*x 25*	...	...	...	*x 49*	*x 49*	*x 49*	...	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	...	*83*	*81*	*85*	...	...	...	*87*	*85*	*89*	...	...	...
زامبيا	...	...	...	75	83	67	66	70	62	89	94	84	81	83	78
زمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
العالم[2]	...	...	...	89	87	91	90	90	91	...	...	...	...	...	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	...	98	97	99	97	96	98	.	.	.	.	.	.
البلدان المتقدمة	...	...	...	98	98	98	98	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان النامية	...	...	...	81	78	83	...	...	...	83	...	...	81	...	...
الدول العربية	...	...	...	94	94	94	90	89	92	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية	...	...	...	98	97	98	97	96	98	.	.	.	.	.	.
آسيا الوسطى	96	94	98	99	99	99	97	98	96	.	.	.	.	.	.
شرق آسيا والمحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا	...	...	...	89	89	90	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	...	...	84	82	86	84	78	91	88	85	92	86	...	...
بلدان الكاريبي	...	...	...	86	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية	...	...	...	84	82	86	81	83	80	88	86	90	82	83	81
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	...	...	99	100	99	99	99	100	...	...	...	98	98	97
جنوب وغرب آسيا	...	...	...	68	67	69	...	...	...	68	67	69	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	...	...	69	68	71	...	...	...	76	75	76	...	...	...

الجدول 8
المشاركة في التعليم الثانوي[1]

	البلد أو الأراضي	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام (%) العام الدراسي المنتهي في 2006 المجموع	الذكور	الإناث	الفئة العمرية 2007	عدد السكان في السن المدرسية[2] (بالآلاف) 2006	القيد في التعليم الثانوي إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في 1999 المجموع (بالآلاف)	للإناث %	2007 المجموع (بالآلاف)	للإناث %	القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في 2007	القيد في التعليم التقني والمهني العام الدراسي المنتهي في 2007 المجموع (بالآلاف)	للإناث %
	الدول العربية												
1	الجزائر	81	78	84	18-12	5 113	...	...	3 756 y	51 y	٧٠	464 y	39 y
2	البحرين	96 y	95 y	98 y	17-12	73	59	51	74 z	50 z	17 z	15 z	39 z
3	جيبوتي	88	90	85	18-12	137	16	42	**41**	**41**	**12**	**2**	**39**
4	مصر	...	...	...	17-12	9 414	*7 671*	*47*	...	...	...	...	...
5	العراق	*70* x	*73* x	*66* x	17-12	4 039	1 105	38	*1 751* y	*39* y	٧٠	*140* y	*32* y
6	الأردن	98	98	97	17-12	751	579	49	671	50	17	...	...
7	الكويت	100	100	100	17-11	272	*235*	*49*	247	49	29 z	5	11
8	لبنان	**86**	**83**	**89**	17-12	454	372	52	**370**	**52**	**56**	**57**	**40**
9	الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	18-12	769	...	...	733 z	53 z	2 z	...	...
10	موريتانيا	52	57	47	17-12	406	*63*	*42*	*102*	*46*	17 z,*	...	...
11	المغرب	80	80	79	17-12	3 892	1 470	43	2 173	*46*	5 z	122	...
12	عمان	97	97	97	17-12	341	229	49	306	48	1	·	·
13	أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	97	97	98	17-10	759	444	50	702	50	5	6	34
14	قطر	99	97	100	17-12	59	44	50	61	50	34	0.8	–
15	المملكة العربية السعودية	...	...	...	17-12	3 009	...	...	2 826	...	11	80	...
16	السودان	88	88	88	16-12	4 386	*965*	...	1 463	47	10	31	21
17	الجمهورية العربية السورية	95	95	96	17-10	3 537	1 030	47	2 549	48	4	104	40
18	تونس	88 y	86 y	90 y	18-12	1 440	1 059	49	1 268	...	5	120	...
19	الإمارات العربية المتحدة	98	98	99	17-11	337	202	50	*311*	*49*	*49*	...	...
20	اليمن	83 x	83 x	82 x	17-12	3 368	1 042	26	1 455 y	32 y	٢٢	10 y	6 y
	أوروبا الوسطى والشرقية												
21	ألبانيا	...	...	...	17-10	492	364	48	...	...	...	...	...
22	بيلاروس	100	100	100	16-10	863	978	50	823	49	0.1	5	31
23	البوسنة والهرسك	...	...	...	17-10	403	...	...	345	50	...	...	...
24	بلغاريا	95	94	95	17-11	599	700	48	633	48	1.0	191	38
25	كرواتيا	100	99	100	18-11	429	416	49	393	50	1	150	47
26	الجمهورية التشيكية	99	99	99	18-11	979	928	50	937	49	8	360	46
27	إستونيا	98 y	...	...	18-13	114	116	50	114	49	2	19	34
28	المجر	*98*	*100*	*95*	18-11	981	1 007	49	937	49	11	128	39
29	لاتفيا	97 y	97 y	97 y	18-11	247	255	50	258 z	49 z	1 z	38 z	39 z
30	ليتوانيا	99	99	99	18-11	403	407	49	394	49	0.6	38	35
31	الجبل الأسود	...	...	...	18-11	...	...	...	...	...	...	...	...
32	بولندا	*92* y	...	...	18-13	3 211	3 984	49	3 206	48	3	784	36
33	جمهورية مولدوفا[4,3]	99	99	99	17-11	*415	415	50	368	50	1	37	43
34	رومانيا	98	99	98	18-11	2 234	2 218	49	1 954	49	1	669	43
35	الاتحاد الروسي	...	...	...	17-11	12 808	...	...	10 798	48	0.6	1 842	37
36	صربيا[4]	...	...	...	18-11	*700	*737*	*49*	616	49	0.2	220	47
37	سلوفاكيا	98	97	98	18-10	658	674	50	617	49	8	215	46
38	سلو فينيا	...	...	...	18-11	176	220	49	165	49	1	57	42
39	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	100 x	100 x	99 x	18-11	247	219	48	208	48	0.6	58	42
40	تركيا	92 x	93 x	90 x	16-12	6 896	...	...	*5 527*	*44*	*2 z*	1 172	38
41	أوكرانيا	100	100 *	100 *	16-10	3 936	5 214	50 *	3 709	49 *	0.4	297	35 *
	آسيا الوسطى												
42	أرمينيا	99	99	100	16-10	378	347	...	337	50	1	2	33
43	أذربيجان[5,3]	100	99	100	16-10	*1 160	929	49	1 030	48	0.5	*3*	*28*
44	جورجيا	98	...	...	16-12	356	442	49	321	*49*	4.8	7	...
45	كازاخستان	**100**	**100**	**100**	17-11	2 020	1 966	49	**1 778**	**48**	**0.8**	**107**	**30**
46	قيرغيزستان	99	99	99	17-11	826	633	50	714	49	1	29	33
47	منغوليا	96	95	97	17-12	358	205	55	328	52	6	25	46
48	طاجيكستان	98	...	...	17-11	1 211	769	46	1 012	45	·	23	25
49	تركمنستان	...	...	...	15-10	672	...	...	...	...	...	·	...
50	أوزبكستان	100	100	100	17-11	4 490	3 411	49	4 598	49	·	1 075	49
	شرق آسيا والمحيط الهادي												
51	أستراليا[6]	...	...	...	17-12	1 690	2 491	49	2 511	48 z	28	1 009	44
52	بروني دار السلام	93	92	95	18-12	47	34	51	46	49	13	3	37
53	كمبوديا	79	81	78	17-12	2 168	*318*	*34*	875	44	2	19	47

الجدول 8

	المعدل الإجمالي للقيد في التعليم الثانوي (%)														نسبة القيد الصافية في التعليم الثانوي (%)			
	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي				المرحلة العليا من التعليم الثانوي				إجمالي التعليم الثانوي						إجمالي التعليم الثانوي			
	العام الدراسي المنتهي في 2007				العام الدراسي المنتهي في 2007				العام الدراسي المنتهي في 2007				العام الدراسي المنتهي في 1999		العام الدراسي المنتهي في 2007			
	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)
1	٧108	٧111	٧105	٧0.95	٧58	٧50	٧67	٧1.36	٧83	٧80	٧86	٧1.08	…	…	…	…	…	…	…	…
2	ز104	ز104	ز104	ز1.00	ز100	ز96	ز104	ز1.08	ز102	ز100	ز104	ز1.04	1.08	98	91	95	ز93	ز91	ز96	ز1.05
3	**37**	**43**	**31**	**0.72**	**19**	**23**	**15**	**0.63**	**14**	**35**	**24**	**0.70**	0.72	12	16	14	***24***	***28***	***20***	***0.72***
4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*0.92*	*79*	*86*	*82*	…	…	…	…
5	٧58	٧45	٧70	٧0.64	٧32	٧38	٧26	٧0.70	٧34	٧45	٧36	٧0.66	0.63	26	41	34	٧38	٧45	٧32	٧0.70
6	96	95	96	1.02	76	74	78	1.06	89	89	91	1.03	1.02	90	88	89	*87*	*86*	*87*	*1.01*
7	96	97	96	0.98	83	80	86	1.07	*98*	*98*	99	1.02	*1.02*	99	92	91	*80*	*80*	*87*	*1.01*
8	**85**	**82**	**89**	**1.09**	**75**	**70**	**80**	**1.13**	74	70	77	1.09	1.09	74	76	**73**	**80**	**70**	**77**	**1.10**
9	ز116	ز117	ز115	ز0.99	ز77	ز65	ز91	ز1.41	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
10	*26*	*28*	*24*	*0.85*	*24*	*25*	*23*	*0.93*	*19*	*21*	*16*	*0.77*	*0.89*	*27*	*24*	*17*	*17*	*18*	*16*	*0.88*
11	74	*81*	*68*	*0.84*	38	*40*	*36*	*0.90*	37	41	32	0.79	*0.86*	*60*	*51*	56	…	…	…	…
12	94	96	92	0.96	86	87	84	0.97	75	75	75	1.00	0.96	91	88	90	79	78	79	1.01
13	98	96	99	1.04	75	69	82	1.18	80	79	82	1.04	1.06	95	90	92	89	86	91	1.06
14	106	106	105	0.98	101	102	100	0.98	87	83	92	1.11	0.98	102	105	103	93	94	92	0.98
15	96	…	…	…	92	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	94	*73	*70*	*76*	*1.08*
16	…	…	…	…	…	…	…	…	*26*	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
17	95	97	93	0.96	34	34	35	1.02	40	42	38	0.91	0.97	71	73	72	66	67	65	0.97
18	113	113	113	1.00	71	…	…	…	72	72	73	1.02	…	…	…	88	…	…	…	…
19	101	102	100	0.98	*81*	*77*	*86*	*1.11*	76	74	78	1.06	*1.03*	*91*	*94*	*92*	*83*	*81*	*84*	*1.03*
20	٧51	٧67	٧34	٧0.52	٧40	٧54	٧25	٧0.46	41	58	22	0.37	٧0.49	٧61	٧30	٧46	٧37	٧48	٧26	٧0.53
21	…	…	…	…	…	…	…	…	71	72	70	0.98	…	…	…	…	…	…	…	…
22	107	109	105	0.97	72	66	79	1.21	85	83	87	1.05	1.02	94	96	95	87	…	…	…
23	95	93	97	1.04	77	76	78	1.02	…	…	…	…	1.03	84	87	85	…	…	…	…
24	88	91	86	0.94	125	127	123	0.97	91	92	90	0.98	0.96	108	103	106	88	89	87	0.99
25	99	97	100	1.03	85	84	87	1.04	84	84	85	1.02	1.03	90	93	92	ز*87*	ز*86*	ز*88*	ز*1.02*
26	99	99	98	1.00	93	92	94	1.03	83	81	84	1.04	1.01	95	96	96	…	…	…	…
27	106	109	102	0.94	95	91	100	1.10	93	91	95	1.04	1.02	100	101	99	90	89	91	1.03
28	97	97	96	0.99	94	94	95	1.01	94	93	95	1.02	1.00	96	95	96	89	89	90	1.00
29	ز103	ز104	ز101	ز0.97	ز93	ز91	ز96	ز1.06	88	87	90	1.04	ز1.00	ز99	ز98	ز99	…	…	…	…
30	99	100	98	0.98	94	91	97	1.06	95	95	96	1.01	1.00	98	98	98	91	90	92	1.02
31	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
32	101	101	100	0.98	99	99	99	1.00	99	100	99	0.99	0.99	100	99	100	94	93	95	1.02
33	91	91	90	0.99	84	79	90	1.13	83	84	82	0.98	1.03	87	90	89	81	79	82	1.03
34	99	100	99	0.99	79	79	79	1.00	79	79	80	1.01	0.99	88	87	87	73	74	72	0.97
35	82	82	83	1.01	88	91	85	0.93	…	…	…	…	0.98	84	85	83	…	…	…	…
36	97	97	96	0.99	80	77	82	1.07	*93*	*93*	*94*	*1.01*	1.03	88	87	89	…	…	…	…
37	95	96	94	0.98	92	91	94	1.03	85	84	86	1.02	1.01	94	93	94	…	…	…	…
38	88	88	88	1.00	98	99	98	0.99	100	98	101	1.03	0.99	94	93	94	89	88	89	1.01
39	93	93	93	1.00	76	78	74	0.95	82	83	81	0.97	0.97	84	85	83	٧81	٧82	٧80	٧0.98
40	*96*	*82*	*86*	*0.86*	74	82	66	0.80	…	…	…	…	*0.82*	*80*	*88*	*72*	*69*	*75*	*64*	*0.86*
41	*95	*95	*95	*1.00	93	*93	*92	*0.99	98	*97	*100	*1.03	*1.00	94	*94	*94	84	*84	*85	*1.01
42	92	91	93	1.03	83	78	88	1.12	91	…	…	…	1.05	89	87	91	85	83	88	1.06
43	97	99	95	0.97	71	73	68	0.94	78	79	78	0.99	0.96	89	91	87	83	84	82	0.97
44	90	91	90	0.99	90	*90*	*90*	*1.00*	79	80	78	0.98	*1.00*	90	*90*	*90*	*82*	*82*	*82*	*1.01*
45	**104**	**105**	**103**	**1.00**	**66**	**69**	**63**	**0.92**	92	92	92	1.00	**0.98**	**92**	**93**	**91**	**86**	**86**	**85**	**0.99**
46	92	91	93	1.02	73	73	73	1.00	83	83	84	1.02	1.01	86	86	87	81	80	81	1.02
47	95	91	98	1.07	86	79	94	1.18	58	51	65	1.27	1.11	92	87	97	81	77	85	1.11
48	95	100	90	0.91	55	68	41	0.61	74	80	68	0.86	0.84	84	91	76	81	87	75	0.86
49	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
50	97	98	96	0.98	115	116	114	0.98	86	87	86	0.98	0.98	102	103	102	92	93	90	0.97
51	114	114	114	1.00	217	226	207	0.91	157	158	157	1.00	1.00	149	152	145	88	87	89	1.02
52	117	115	113	0.97	84	79	88	1.11	89	81	85	1.09	1.04	97	96	99	89	87	91	1.05
53	56	60	52	0.87	23	27	19	0.70	*17*	*22*	*12*	*0.53*	0.82	40	44	36	*34*	*36*	*32*	*0.88*

الجدول 8 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام (%)			القيد في التعليم الثانوي						
		العام الدراسي المنتهي في 2006			الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية[2] (بالآلاف)	إجمالي القيد			القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد	القيد في التعليم التقني والمهني
							العام الدراسي المنتهي في 1999		العام الدراسي المنتهي في 2007	العام الدراسي المنتهي في 2007	العام الدراسي المنتهي في 2007
		المجموع	الذكور	الإناث	2007	2006	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %
54	الصين	...	...	...	17-12	131 690	77 436	...	101 831	48	8	17 229	50
55	جزر كوك[3]	...	...	...	17-11	*3*	2	50	2	50	15	.	.
56	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	15-10	2 472	...	...	...	...	...	...	...
57	فيجي	*99* ٧	*99* ٧	*100* ٧	18-12	120	98	51	99	51	*92* ٧	3	34
58	إندونيسيا	99	99	98	18-13	25 472	...	...	18 717	49	49	2 402	41
59	اليابان	...	...	...	17-12	7 362	8 959	49	7 427	49	19	922	43
60	كيريباتي[3]	...	...	...	17-12	...	9	53	٧11	٧52	...	٧–	٧–
61	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	78	79	76	16-11	922	240	40	404	43	2	4	35
62	ماكاو، الصين	96	93	98	17-12	46	32	51	45	49	95	1	44
63	ماليزيا	*99* ٧	*100* ٧	*98* ٧	18-12	3 661	2 177	51	٧2 489	٧51	٧3	٧146	٧43
64	جزر مارشال[3]	...	...	...	17-12	*8	6	50	5	49	...	0.2	50
65	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	17-12	16	...	...	*15*	...	...	...	...
66	ميانمار[7]	73	75	70	15-10	...	2 059	50	2 686	50	.	–	–
67	ناورو	...	...	...	17-12	*1*	...	...	0.7	51	.	.	.
68	نيوزيلندا	...	...	...	17-11	435	437	50	527	49	20	...	...
69	نيوي[3]	...	...	...	16-11	...	0.3	54	٧0.2	٧48	...	٧.	٧.
70	بالاو[3]	...	...	...	17-11	*3	2	49	2	*50*	28	...	.
71	بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	18-13	831	...	...	...	...	...	...	...
72	ا لفلبين	98	98	97	15-12	7 646	5 117	51	6 366	51	20	.	.
73	جمهورية كوريا	99	99	98	17-12	3 985	4 177	48	3 917	47	32	494	46
74	ساموا	...	...	...	17-11	32	22	50	٧24	٧51	٧32	٧.	٧.
75	سنغافورة[7]	...	...	...	15-12	...	...	...	232	48	6	28	36
76	جزر سليمان	...	...	...	18-12	78	17	41	٧22	٧43	...	٧.	٧.
77	تايلاند	87	85	89	17-12	5 736	...	...	**4 729**	**51**	18	**777**	**44**
78	تيمور – ليشتي	...	...	...	17-12	154	...	...	٧75	٧49	...	٧3	٧40
79	توكيلاو	...	...	...	15-11	...	...	...	...	...	...	...	...
80	تونغا	٧62	٧62	٧62	16-11	15	15	50	ᶻ14	ᶻ48	...	...	...
81	توفالو	...	...	...	17-12	...	...	...	...	...	...	...	...
82	فانواتو	64	63	65	18-12	37	9	45	...	...	...	...	...
83	فيتنام[7]	٧*93*	...	...	17-11	...	7 401	47	9 845	50	11	516	56
	أمريكا اللاتينية والكاريبي												
84	أنغيلا[8]	ˣ98	ˣ100	ˣ96	16-12	...	1	53	1	52	.	...	...
85	أنتيغوا وبربودا	...	...	...	16-12	*7	...	...	8	51	19	...	...
86	الأرجنتين	٧94	٧93	٧95	17-12	4 153	3 344	50	ᶻ3 481	ᶻ52	ᶻ28	ᶻ1 231	ᶻ54
87	آروبا	97	95	100	16-12	7	6	51	8	51	92	2	39
88	البهاما	99	...	...	16-11	36	27	49	34	50	32	.	.
89	بربادوس	98	...	...	15-11	20	22	51	21	50	5	.	.
90	بليز	88	87	90	16-11	39	22	51	30	51	74	1	50
91	برمودا[4]	٧95	...	...	17-11	...	...	...	ᶻ5	ᶻ51	ᶻ42	ᶻ.	ᶻ.
92	بو ليفيا	90	90	90	17-12	1 285	830	48	1 052	48	13	.	.
93	البرازيل[9]	ˣ82	...	...	17-11	23 396	24 983	52	23 424	52	11	997	58
94	جزر فيرجين البريطانية[3]	95	100	91	16-12	*2*	2	47	2	54	12	0.4	50
95	جزر كايمان[8]	92	...	...	16-11	...	2	48	3	49	29	.	.
96	شيلي	ˣ97	ˣ96	ˣ98	17-12	1 779	1 305	50	1 612	50	55	389	47
97	كولومبيا	99	99	100	16-11	5 472	3 589	52	4 657	52	23	266	54
98	كوستاريكا	97	...	...	16-12	432	235	51	378	50	10	57	51
99	كوبا	98	98	98	17-12	970	740	50	899	49	.	253	42
100	دومينيكا[3,8]	98	...	...	16-12	...	7	57	7	50	26	0.3	73
101	الجمهورية الدومينيكية	96	93	98	17-12	1 163	611	55	920	54	ᶻ23	35	60
102	إكوادور	79	81	77	17-12	1 640	904	50	1 142	49	32	261	51
103	السلفادور	91	90	91	18-13	832	406	49	536	50	19	104	53
104	غرينادا[3]	...	...	...	16-12	13	...	...	13	49	60	1	35
105	غواتيمالا	92	94	90	17-13	1 554	435	45	864	48	74	247	51
106	غيانا	...	...	...	16-12	68	66	50	73	49	2	7	31
107	هايتي	...	...	...	18-12	1 518	...	...	...	...	...	...	...
108	هندوراس	٧71	٧68	٧74	16-12	866	...	...	554	55	...	171	56
109	جامايكا	ˣ*99*	ˣ*100*	ˣ*97*	16-12	286	*231*	*50*	257	50	٧6	8	63
110	ا لمكسيك	94	95	94	17-12	12 533	8 722	50	11 122	51	15	1 676	56
111	مونتسيرات[3]	...	...	...	16-12	*0.3	0.3	47	0.3	46	.	.	.
112	جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	17-12	17	15	54	...	...	...	...	...
113	نيكاراغوا	...	...	...	16-12	683	*321*	*54*	471	52	24	19	55

الجدول 8

	المعدل الإجمالي للقيد في التعليم الثانوي (%)														نسبة القيد الصافية في التعليم الثانوي (%)			
	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي				المرحلة العليا من التعليم الثانوي				إجمالي التعليم الثانوي						إجمالي التعليم الثانوي			
	العام الدراسي المنتهي في 2007				العام الدراسي المنتهي في 2007				العام الدراسي المنتهي في 2007				1999		العام الدراسي المنتهي في 2007			
	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)
54	96	96	96	1.00	60	60	61	1.03	62	77	78	1.01	…	…	…	…	…	…	…	…
55	…	…	…	…	…	…	…	…	60	73	76	1.08	63	58	60	1.08	70	68	73	1.07
56	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
57	97	94	100	1.06	62	55	69	1.25	80	82	78	1.12	84	76	80	1.11	79	76	83	1.10
58	90	90	91	1.02	57	57	56	0.98	…	73	73	1.01	…	…	…	…	68	67	68	1.01
59	101	101	101	1.00	101	101	101	1.00	102	101	101	1.00	102	101	101	1.01	98	98	98	1.00
60	112	109	115	1.06	65	57	74	1.30	84	94	82	1.14	88	91	77	1.18	68	65	72	1.11
61	53	58	47	0.81	34	39	30	0.76	33	39	49	0.79	44	27	39	0.69	36	38	33	0.87
62	116	119	114	0.95	85	82	88	1.06	76	99	99	1.00	99	79	73	1.08	78	76	79	1.04
63	90	89	91	1.02	53	48	58	1.22	65	69	66	1.10	69	68	63	1.07	69	66	72	1.10
64	82	82	83	1.01	59	59	60	1.02	72	66	67	1.02	66	74	70	1.06	45	43	47	1.08
65	100	100	99	0.99	…	…	…	…	…	…	…	…	91	…	…	…	…	…	…	…
66	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
67	47	43	51	1.17	45	40	50	1.25	…	46	42	1.19	…	…	…	…	…	…	…	…
68	104	104	104	1.00	143	139	148	1.07	113	121	119	1.03	99	110	115	1.05	…	…	…	…
69	…	…	…	…	…	…	…	…	98	99	96	1.07	102	103	93	1.10	…	…	…	…
70	98	…	…	…	96	97	96	0.99	101	97	98	0.97	96	105	98	1.07	…	…	…	…
71	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
72	87	84	90	1.07	73	66	79	1.21	76	83	79	1.10	87	72	79	1.09	61	56	67	1.20
73	101	106	97	0.91	95	97	93	0.96	98	98	102	0.93	95	97	98	1.01	97	100	94	0.94
74	100	100	100	1.00	72	66	79	1.20	79	86	76	1.13	81	76	84	1.10	…	…	…	…
75	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
76	46	49	44	0.89	17	19	14	0.74	25	30	32	0.84	27	28	21	0.76	…	…	…	…
77	**101**	**99**	**102**	**1.03**	**67**	**61**	**74**	**1.21**	…	**83**	**79**	**1.10**	**88**	**98**	…	…	**81**	**77**	**85**	**1.11**
78	68	67	69	1.02	37	38	37	0.96	…	53	53	1.00	53	53	…	…	…	…	…	…
79	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
80	99	100	99	1.00	81	75	88	1.17	102	94	92	1.04	96	97	108	1.11	60	54	67	1.25
81	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
82	…	…	…	…	…	…	…	…	30	…	…	0.87	32	28	…	…	…	…	…	…
83	…	…	…	…	…	…	…	…	62	…	…	0.90	65	58	…	…	…	…	…	…
84	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	81	83	79	0.96
85	…	…	…	…	…	…	…	…	…	105*	107*	0.96*	103*	…	…	…	…	…	…	…
86	102	99	104	1.06	66	59	74	1.24	84	84	79	1.12	89	86	82	1.05	78	74	83	1.11
87	114	117	110	0.94	99	92	108	1.16	99	105	102	1.06	108	103	96	1.07	82	80	85	1.06
88	98	96	100	1.04	89	88	91	1.03	79	94	92	1.03	96	78	79	0.99	86	84	89	1.05
89	99	100	97	0.97	110	104	116	1.11	100	103	102	1.03	105	103	98	1.05	90	88	93	1.05
90	88	86	90	1.04	59	54	64	1.19	64	79	76	1.07	81	67	62	1.08	67	64	70	1.09
91	91	93	89	0.96	79	74	85	1.15	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
92	93	95	91	0.97	76	77	75	0.97	78	82	83	0.97	81	75	80	0.93	70	70	70	0.99
93	108	106	109	1.04	90	81	100	1.23	99	100	95	1.11	105	104	94	1.11	77	73	81	1.11
94	*112*	*106*	*117*	*1.10*	*84*	*77*	*90*	*1.17*	*99*	*101*	*95*	*1.11*	*106*	94	103	0.91	*84*	*79*	*89*	*1.12*
95	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
96	99	100	99	0.98	86	84	88	1.05	79	91	89	1.03	92	81	78	1.04	85	84	87	1.03
97	94	90	97	1.08	68	62	74	1.18	70	85	81	1.11	90	74	67	1.11	67	64	71	1.11
98	105	104	105	1.01	63	58	67	1.15	57	87	85	1.09	90	60	55	1.09	…	…	…	…
99	93	95	92	0.97	92	91	93	1.03	77	93	93	1.00	93	80	75	1.07	86	85	87	1.02
100	…	…	…	…	…	…	…	…	90	…	…	1.35	77	104	…	…	…	…	…	…
101	83	79	87	1.10	77	68	86	1.26	57	79	72	1.20	86	63	51	1.24	61	55	68	1.22
102	79	80	77	0.97	60	58	62	1.07	57	70	69	1.01	70	57	56	1.03	59	59	60	1.02
103	80	80	80	1.00	48	45	50	1.11	52	64	63	1.04	66	51	52	0.98	54	53	56	1.05
104	98	101	95	0.94	99	96	102	1.06	…	99	99	0.99	98	…	…	…	*79*	*78*	*80*	*1.02*
105	61	64	57	0.88	48	47	48	1.01	33	56	58	0.92	53	30	36	0.84	*38*	*40*	*37*	*0.92*
106	129	136	122	0.90	69	67	70	1.03	82	107	111	0.93	103	83	82	1.02	…	…	…	…
107	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
108	66	61	72	1.17	60	50	70	1.40	…	64	57	1.25	71	…	…	…	…	…	…	…
109	95	95	96	1.01	82	76	87	1.14	88	90	87	*1.02*	*88*	*87*	*88*		76	74	79	1.06
110	114	112	117	1.05	62	61	62	1.01	70	89	88	1.03	90	69	70	1.01	72	72	72	1.00
111	96	96	109	1.14	103	111	96	0.86	…	102	101	1.02	103	…	…	…	96	95	96	1.01
112	…	…	…	…	…	…	…	…	92	…	…	1.16	99	85	…	…	…	…	…	…
113	78	75	80	1.06	55	48	62	1.30	*52*	69	65	1.13	73	*47*	*56*	*1.19*	*46*	*42*	*49*	*1.15*

الجدول 8 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام (%)			القيد في التعليم الثانوي							
		العام الدراسي المنتهي في 2006			الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية[2] (بالآلاف)	إجمالي القيد				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد	القيد في التعليم التقني والمهني
							العام الدراسي المنتهي في 1999		العام الدراسي المنتهي في 2007		العام الدراسي المنتهي في 2007	العام الدراسي المنتهي في 2007
		المجموع	الذكور	الإناث	2007	2006	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %		المجموع (بالآلاف)
114	بنما	99	100	98	17-12	371	230	51	261	51	16	43
115	باراغواي	x89	x89	x89	17-12	810	425	50	y529	y50	y21	y47
116	بيرو	98	99	96	16-12	2 919	2 278	48	2 861	50	26	257
117	سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	16-12	*4*	...	...	5	50	4	.
118	سانت لوسيا	97	...	...	16-12	16	12	56	15	52	4	0.3
119	سانت فنسنت وغرينادين	x84	x79	x88	16-12	12	...	...	y10	y55	y25	0.4y
120	سورينام	46	41	50	18-12	59	...	...	47	57	18	23
121	ترينيداد وتوباغو	x,*93	x,*94	x,*92	16-12	115	117	52	*98*	*51*	y,*24	...
122	جزر تركس وكايكوس	x88	x84	x92	16-12	...	1	51	y *2*	y *48*	y *16*	y *0.1*
123	أوروغواي	77	71	83	17-12	320	284	53	295	49	13	44
124	جمهورية فنزويلا البوليفارية	98	98	98	16-12	2 740	1 439	54	2 175	52	26	117
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية											
125	أندورا[3]	...	...	...	17-12	*5	...	...	4	49	3	0.2
126	النمسا	99	100	99	17-10	765	748	48	778	48	10	301
127	بلجيكا	99	100	99	17-12	750	1 033	51	z822	z48	68	343
128	كندا	...	...	...	17-12	2 593	...	...	2 632z	z48	z6	z.
129	قبرص[3]	99	98	100	17-12	*66	63	49	65	49	14	4
130	الدنمارك	97	97	y96	18-13	399	422	50	475	49	13	126
131	فنلندا	100	100	y *100*	18-13	389	480	51	433	50	7	126
132	فرنسا[10]	...	...	...	17-11	5 237	5 955	49	5 940	49	26	1 180
133	ألمانيا	99	99	98	18-10	8 004	8 185	48	7 982	48	8	1 727
134	اليونان	97	...	y...	17-12	670	771	49	682	47	5	109
135	آيسلندا	100	100	100	19-13	31	32	50	34	50	7	7
136	آيرلندا	x99	...	...	16-12	279	346	50	316	51	0.7	51
137	إسرائيل	71	71	71	17-12	673	569	49	616	49	.	123
138	إيطاليا	100	100	99	18-11	4 502	4 450	49	4 553	48	5	1 687
139	لكسمبرغ	...	...	...	18-12	39	33	50	38	50	18	12
140	مالطة	x94	x93	x94	17-11	38	...	...	y38	y49	y28	y4
141	موناكو[8]	...	...	...	17-11	...	3	51	**3**	**48**	**22**	**0.4**
142	هولندا	...	...	...	17-12	1 208	1 365	48	1 444	48	...	671
143	النرويج	100	100	99	18-13	372	378	49	420	48	y7	135
144	البرتغال	...	...	...	17-12	673	848	51	680	51	16	125
145	سان مارينو[8]	...	...	...	18-11	...	...	...	**2**	**49**	**.**	**0.5**
146	إسبانيا	...	...	...	17-12	2 570	3 299	50	3 080	50	28	492
147	السويد	...	...	...	18-13	734	946	55	760	49	12	223
148	سويسرا	100	99	100	19-13	639	544	47	592	47	7	191
149	المملكة المتحدة	...	...	...	17-11	5 445	5 192	49	5 306	49	26	1 008
150	الولايات المتحدة	...	...	...	17-12	26 248	22 445	...	24 731	49	9	.
	جنوب وغرب آسيا											
151	أفغانستان	...	...	...	18-13	3 753	...	...	1 036	26	...	7
152	بنغلاديش	y97	y95	y100	17-11	24 101	9 912	49	10 445	50	96	254
153	بوتان	y93	y92	y94	18-13	93	20	44	**52**	**48**	**9**	–
154	الهند	y84	y86	y82	17-11	169 164	67 090	39	91 529z	z43	...	z750
155	جمهورية إيران الإسلامية	*83*	*89*	*77*	17-11	11 457	9 727	47	9 942y	y47	y *8*	y876
156	الملديف	81	76	85	17-13	39	15	51	z *33*	z *50*	z *12*	...
157	نيبال	**81**	**81**	**81**	16-10	4 688	1 265	40	**2 305**	**47**	**14**	**15**
158	باكستان	76	75	76	16-10	28 103	...	...	9 145	42	31	331
159	سري لانكا	y *97*	y *96*	y *97*	17-10	2 556	...	...	...	...	...	...
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى											
160	أنغولا	...	...	...	16-10	2 974	300	43	...	...	...	...
161	بنين	y71	y72	y70	18-12	1 415	213	31	y *435*	y *35*	y *25*	y *58*
162	بوتسوانا	x97	x97	x98	17-13	220	158	51	y169	y51	...	y11
163	بوركينا فاسو	**52**	**54**	**50**	19-13	2 272	173	38	**424**	**42**	**43**	**26**
164	بوروندي	31	37	24	19-13	1 377	...	...	210	42	7	13
165	الكاميرون	*36	*35	*37	18-12	2 985	*626*	*45*	*751	*44	*28	*124
166	الرأس الأخضر	83	80	87	17-12	77	...	...	61	54	12	2
167	جمهورية افريقيا الوسطى	y *47*	y *44*	y *51*	18-12	706	...	...	...	...	...	...
168	تشاد	*64*	*64*	*65*	18-12	1 670	123	21	314	31	23z	4
169	جزر القمر	x *63*	x *70*	x *55*	18-12	127	29	44	y *43*	y *43*	y *41*	y *0.2*

الجدول 8

	المعدل الإجمالي للقيد في التعليم الثانوي (%)																نسبة القيد الصافية في التعليم الثانوي (%)			
	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي				المرحلة العليا من التعليم الثانوي				إجمالي التعليم الثانوي								إجمالي التعليم الثانوي			
	العام الدراسي المنتهي في 2007				العام الدراسي المنتهي في 2007				العام الدراسي المنتهي في 2007				1999				2007			
	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)
114	85	84	86	1.02	55	51	59	1.17	67	68	73	1.08	69	65	67	1.07	70	68	73	1.08
115	Y79	Y79	Y80	Y1.01	Y53	Y52	Y55	Y1.05	58	57	59	Y1.03	59	57	58	1.04	Y66	Y66	Y67	Y1.03
116	114	111	117	1.06	74	74	74	1.00	84	87	81	0.94	98	96	100	1.04	98	96	100	1.04
117	*118*	*123*	*113*	*0.92*	*86*	*90*	*82*	*0.91*	…	…	…	…	…	…	…	…	*105*	*110*	*100*	*0.91*
118	104	102	107	1.04	77	67	88	1.32	71	62	79	1.29	93	88	99	1.13	82	76	88	1.17
119	Y90	Y83	Y96	Y1.16	Y54	Y44	Y64	Y1.46	…	…	…	…	Y75	Y67	Y83	Y1.24	*64*	*57*	*79*	*1.23* Y
120	96	89	104	1.18	58	38	78	2.04	…	…	…	…	80	67	93	1.39	*68*	*57*	*79*	*1.38* Y
121	88	86	90	1.05	*84*	*80*	*88*	*1.10*	77	74	81	1.10	*86*	*83*	*89*	*1.07*	*73*	*71*	*76*	*1.07*
122	Y *86*	Y *89*	Y *84*	Y *0.95*	Y *85*	Y *89*	Y *82*	Y *0.92*	…	…	…	…	Y *86*	Y *83*	Y *89*	Y *0.94*	Y *70*	Y *72*	Y *69*	Y *0.96*
123	101	97	105	1.08	83	88	78	0.89	92	84	99	1.17	92	93	91	0.99	68	64	71	1.11
124	89	86	93	1.08	65	59	71	1.20	56	51	62	1.22	79	75	84	1.12	68	64	73	1.14
125	89	88	90	1.02	69	62	77	1.25	…	…	…	…	82	79	86	1.08	72	70	74	1.07
126	102	102	102	0.99	101	104	98	0.94	99	101	97	0.96	102	103	100	0.96	…	…	…	…
127	112	115	108	0.95	109	111	108	0.98	143	138	148	1.07	110	112	108	0.97	*87*	*89*	*85*	*0.96* Z
128	Z96	Z98	Z96	Z0.99	Z104	Z105	Z103	Z0.97	…	…	…	…	Z102	Z103	Z100	Z0.98	…	…	…	…
129	96	96	96	1.00	99	98	101	1.04	93	92	95	1.03	98	97	99	1.02	95	94	96	1.02
130	117	115	118	1.03	122	120	124	1.03	125	121	128	1.06	119	117	121	1.03	90	88	91	1.03
131	102	102	102	1.00	121	116	126	1.09	121	116	126	1.09	111	109	114	1.05	97	97	97	1.01
132	111	111	111	0.99	117	116	118	1.02	111	111	111	1.00	113	113	114	1.01	98	97	99	1.02
133	100	100	100	1.00	100	102	97	0.95	98	99	97	0.98	100	101	99	0.98	…	…	…	…
134	104	108	100	0.92	99	101	98	0.97	90	89	92	1.04	102	105	99	0.95	91	91	91	0.99
135	101	101	100	0.99	118	113	124	1.10	110	107	113	1.06	111	108	114	1.06	91	89	92	1.03
136	105	104	107	1.03	125	118	132	1.12	107	104	111	1.06	113	110	117	1.07	88	86	90	1.05
137	75	74	75	1.01	109	109	109	1.00	90	90	92	1.00	91	91	92	1.00	88	87	88	1.01
138	103	105	101	0.97	100	100	100	1.00	92	92	91	0.99	101	102	100	0.99	94	93	94	1.01
139	108	108	109	1.01	88	86	91	1.06	98	96	99	1.04	97	96	99	1.04	85	83	86	1.04
140	Y104	Y103	Y105	Y1.03	Y89	Y92	Y87	Y0.94	…	…	…	…	Y99	Y99	Y100	Y1.00	*87*	*84*	*90*	*1.07* Y
141	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
142	128	131	125	0.95	111	111	112	1.01	124	126	121	0.96	120	121	118	0.98	89	*88*	*90*	*1.02*
143	97	97	97	0.99	129	131	128	0.98	120	118	121	1.02	113	114	112	0.99	97	97	97	1.01
144	117	117	117	1.00	86	79	93	1.18	106	102	110	1.08	101	98	105	1.07	88	84	92	1.09
145	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
146	117	117	117	1.00	125	115	136	1.18	108	105	112	1.07	120	116	124	1.06	95	93	96	1.03
147	103	104	103	0.99	104	104	104	0.99	157	137	177	1.29	104	104	103	1.00	100	100	100	1.00
148	107	106	109	1.03	81	86	76	0.89	94	98	90	0.92	93	95	90	0.96	82	84	80	0.96
149	98	97	98	1.01	97	96	99	1.03	101	101	101	1.00	97	96	101	1.02	91	90	93	1.04
150	100	100	100	1.00	89	88	89	1.01	95	…	…	…	97	94	95	1.01	88	87	89	1.02
151	38	53	21	0.40	16	24	8	0.34	…	…	…	…	28	39	15	0.38	*26*	*37*	*14*	*0.38*
152	60	56	64	1.13	30	31	30	0.97	45	45	45	1.01	43	42	45	1.06	41	39	42	1.07
153	**69**	**70**	**67**	**0.96**	**32**	**36**	**29**	**0.82**	37	41	33	0.81	**56**	**58**	**54**	**0.93**	**45**	**45**	**45**	**1.00**
154	Z71	Z75	Z66	Z0.89	Z42	Z47	Z36	Z0.77	44	52	36	0.71	Z55	Z59	Z49	Z0.83	…	…	…	…
155	Y86	Y90	Y82	Y0.91	Y77	Y79	Y76	Y0.96	78	81	75	0.93	Y81	Y83	Y78	Y0.94	Y77	Y79	Y75	Y0.94
156	Z124	Z117	Z132	Z1.13	…	…	…	…	43	42	44	1.07	*Z 83*	*Z 80*	*Z 86*	*Z 1.07*	*69*	*67*	*71*	*1.06*
157	**68**	**70**	**66**	**0.94**	**32**	**34**	**31**	**0.91**	34	40	28	0.70	**48**	**50**	**47**	**0.93**	*42*	*44*	*40*	*0.92*
158	45	52	39	0.75	23	26	20	0.77	…	…	…	…	33	37	28	0.76	32	37	28	0.76
159	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
160	…	…	…	…	…	…	…	…	13	15	11	0.76	…	…	…	…	…	…	…	…
161	Y *41*	Y *51*	Y *30*	Y *0.58*	Y *20*	Y *27*	Y *14*	Y *0.52*	Y *25*	Y *19*	Y *26*	0.47	Y *32*	Y *41*	Y *23*	Y *0.57*	…	…	…	…
162	Y89	Y86	Y92	Y1.07	Y58	Y58	Y58	Y1.00	74	72	76	1.07	Y76	Y75	Y78	Y1.05	*56*	*52*	*60*	*1.14* Y
163	**24**	**28**	**21**	**0.77**	**8**	**10**	**6**	**0.61**	10	12	7	0.62	**18**	**21**	**15**	**0.74**	**14**	**16**	**12**	**0.74**
164	20	23	17	0.75	8	10	6	0.63	…	…	…	…	15	18	13	0.72	…	…	…	…
165	*32	*35	*28	*0.80	*16	*18	*14	*0.78	*25	*27	*23	*0.83*	*25	*28	*22	*0.79	…	…	…	…
166	99	93	105	1.13	60	53	67	1.28	…	…	…	…	79	73	86	1.18	61	57	65	1.14
167	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
168	23	33	14	0.41	12	15	9	0.56	10	16	4	0.26	19	26	12	0.45	…	…	…	…
169	Y *41*	Y *47*	Y *35*	Y *0.75*	Y *27*	Y *30*	Y *24*	Y *0.78*	25	28	22	0.81	Y *35*	Y *40*	Y *30*	Y *0.76*	…	…	…	…

الجدول 8 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام (%)			القيد في التعليم الثانوي						
		العام الدراسي المنتهي في 2006			الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية[2] (بالآلاف)	إجمالي القيد			القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد	القيد في التعليم التقني والمهني
							العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في 2007	العام الدراسي المنتهي في 2007
		المجموع	الذكور	الإناث	2007	2006	1999		2007		
							المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %
170	الكونغو	x 63	x 65	x 62	18-12	584	…	…	…	…	…	…
171	كوت ديفوار	48	49	48	18-12	3 210	*592*	*35*	…	…	…	…
172	جمهورية الكونغو الديمقراطية	…	…	…	17-12	8 441	1 235	34	2 815	35	…	562
173	غينيا الاستوائية	…	…	…	18-12	76	20	27	…	…	…	…
174	إريتريا	77	78	76	18-12	747	115	41	218	41	5	1
175	إثيوبيا	89	90	87	18-13	11 258	1 060	40	3 430	40	…	191
176	غابون	…	…	…	18-12	211	87	46	…	…	…	…
177	غامبيا	***80***	***81***	***79***	18-13	208	47	40	**105**	**48**	**25**	–
178	غانا	**93**	**90**	**96**	17-12	3 210	1 024	44	**1 729**	**46**	z**16**	**67**
179	غينيا	65	69	59	19-13	1 410	*168*	*26*	*531*	*35*	z16	*5*
180	غينيا بيساو	…	…	…	17-13	184	…	…	…	…	…	…
181	كينيا	…	…	…	17-12	5 170	1 822	49	2 729	46	11	25
182	ليسوتو	y68	y68	y68	17-13	255	74	57	z94	z56	z3	z2
183	ليبير يا	…	…	…	17-12	499	114	39	…	…	…	…
184	مدغشقر	61	61	60	17-11	3 170	…	…	…	…	…	…
185	ملاوي	74	76	71	17-12	2 030	556	41	574	45	z10	.
186	مالي	64	…	…	18-13	1 688	218	34	534	39	28	55
187	موريشيوس	71	65	77	17-11	147	104	49	y *128*	y *49*	…	y *18*
188	موزمبيق	58	56	61	17-13	2 426	103	39	445	42	13	28
189	نا ميبيا	*77*	*75*	*80*	18-14	268	116	53	158	54	5	.
190	النيجر	40	42	37	19-13	2 017	105	38	214	38	15	3
191	نيجير يا	y49	y49	y49	17-12	20 683	3 845	47	6 436z	z44	z12	z166
192	رواندا	…	…	…	18-13	1 474	105	51	267	48	41	…
193	ساو تومي وبرنسيبي	**48**	**44**	**52**	17-13	18	…	…	**9**	**51**	–	**0.1**
194	السنغال	*60*	*62*	*57*	19-13	1 922	237	39	*505*	*43*	y23	…
195	سيشل[3]	…	…	…	16-12	*7	8	50	8	50	6	.
196	سييرا ليون	…	…	…	17-12	757	…	…	240	41	7	12
197	الصومال	…	…	…	17-13	901	…	…	…	…	…	…
198	جنوب افريقيا	*94*	*93*	*94*	18-14	4 924	4 239	53	*4 780*	*51*	y3	…
199	سوازيلاند	y89	y90	y87	17-13	153	62	50	83	47	.	.
200	توغو	53	56	49	18-12	1 039	232	29	409	*35*	z31	32
201	أوغندا	*58*	*59*	*57*	18-13	4 442	*318*	*40*	*1 001*	*45*	…	…
202	جمهورية تنزانيا المتحدة	***65***	***71***	***59***	19-14	5 335	*271*	*45*	…	…	…	…
203	زامبيا	58	54	64	18-14	1 408	237	*43*	607	47	…	51
204	زمبابوي	…	…	…	18-13	2 081	835	47	z831	z48	…	z.

		الوسيط									
			المجموع	المجموع	%للإناث	المجموع	%للإناث	الوسيط	المجموع	%للإناث
I	العالم	93	93	94	…	782 790	436 797	47	518 721	47	11	54 024	46
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	99	99	100	…	29 135	31 719	49	26 261	48	0.7	3 428	40
III	البلدان المتقدمة	99	…	…	…	82 951	84 564	49	83 335	49	7	13 553	43
IV	البلدان النامية	88	89	86	…	670 705	320 514	46	409 125	47	15	37 044	47
V	الدول العربية	88	86	90	…	42 556	22 682	46	27 453	47	10	3 157	43
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	98	99	98	…	36 792	39 582	49	32 375	48	1	6 385	39
VII	آسيا الوسطى	99	99	100	…	11 470	9 356	49	10 891	48	1	1 271	46
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	…	…	…	…	213 360	133 579	47	165 769	48	19	23 658	49
IX	شرق آسيا	93	92	95	…	210 090	130 307	47	162 324	48	12	22 550	49
X	بلدان المحيط الهادي	…	…	…	…	3 270	3 272	49	3 445	48	…	1 109	44
XI	أمريكا اللاتينية والكاريبي	95	…	…	…	66 153	52 575	51	58 547	51	20	6 275	54
XII	بلدان الكاريبي	95	100	91	…	2 233	1 151	50	1 294	50	19	51	49
XIII	أمريكا اللاتينية	94	94	94	…	63 919	51 424	51	57 253	51	22	6 225	54
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	99	99	99	…	62 328	60 661	49	62 401	49	9	8 645	43
XV	جنوب وغرب آسيا	84	87	84	…	243 954	97 783	41	125 705	44	13	2 412	27
XVI	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	64	64	65	…	106 177	20 578	45	35 580	44	14	2 221	39

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2009).

1 - المقصود هو المرحلتان الدنيا والعليا من التعليم الثانوي (المستويان 2 و 3 في تصنيف إسكد).

2 - .تخص هذه البيانات عام 2006 ، باستثناء البلدان التي تعتمد سنة دراسية تقويمية إذ تخص بياناتها عام 2007 .

3 - استخدمت البيانات السكانية الوطنية لحساب معدلات القيد.

4 - البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة ترانسنسترايا.

5 - البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة نغورنو–كاراباخ.

6 - بيانات القيد الخاصة بالتعليم الثانوي تشمل تعليم الكبار (الطلبة الذين تتجاوز أعمارهم 25 سنة)، ولاسيما برامج التعليم ما قبل المهني/ المهني التي يشكل الذكور فيها الأغلبية. وهذا يفسر ارتفاع إجمالي معدلات القيد والانخفاض النسبي لمؤشر التكافؤ بين الجنسين.

7 - لم يمكن حساب معدلات القيد نتيجة لعدم اتساق البيانات السكانية.

الجدول 8

	المعدل الإجمالي للقيد في التعليم الثانوي (%)														نسبة القيد الصافية في التعليم الثانوي (%)			
	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي				المرحلة العليا من التعليم الثانوي				إجمالي التعليم الثانوي						إجمالي التعليم الثانوي			
	العام الدراسي المنتهي في 2007				العام الدراسي المنتهي في 2007				العام الدراسي المنتهي في 2007				1999		2007			
	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)
170	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
171	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*22*	*28*	*15*	*0.54*	…	…	…	…
172	46	58	33	0.58	27	36	17	0.49	18	24	12	0.52	33	44	23	0.53	…	…	…	…
173	…	…	…	…	…	…	…	…	33	48	18	0.37	…	…	…	…	…	…	…	…
174	43	50	36	0.73	25	22	15	0.67	21	25	17	0.69	29	34	24	0.70	25	29	21	0.72
175	39	47	32	0.67	11	13	8	0.64	12	15	10	0.68	30	36	24	0.67	*z 24*	*z 29*	*z 19*	*z 0.64*
176	…	…	…	…	…	…	…	…	49	53	46	0.86	…	…	…	…	…	…	…	…
177	**60**	**60**	**59**	**0.98**	**36**	**38**	**35**	**0.91**	30	36	24	0.67	**49**	**50**	**47**	**0.96**	**40**	**40**	**40**	**1.00**
178	**74**	**77**	**71**	**0.92**	*24*	*33*	*15*	*0.45*	37	41	33	0.80	*38*	*48*	*27*	**0.89**	*45*	*47*	*43*	*0.91*
179	47	58	35	0.61	**32**	**35**	**29**	**0.82**	*14*	*20*	*7*	*0.37*	30	37	22	0.60	30	37	22	0.60
180	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
181	87	93	82	0.88	35	38	33	0.86	38	39	37	0.96	53	56	49	0.88	*45*	*47*	*43*	*0.91*
182	z45	z40	z51	z1.29	z24	z22	z27	z1.22	z31	z26	z35	1.35	z37	z33	z29	z1.27	*z 24*	*z 19*	*z 29*	*z 1.55*
183	…	…	…	…	…	…	…	…	29	35	23	0.65	…	…	…	…	…	…	…	…
184	*36*	*37*	*35*	*0.96*	*12*	*12*	*11*	*0.91*	…	…	…	…	*26*	*27*	*26*	*0.95*	*21*	*21*	*21*	*1.01*
185	39	42	36	0.87	16	18	14	0.74	36	42	30	0.70	28	31	26	0.83	24	25	23	0.91
186	44	53	34	0.64	18	22	14	0.65	16	22	11	0.52	32	39	25	0.64	…	…	…	…
187	y99	y98	y100	y1.02	y80	y81	y78	y0.96	76	76	75	0.98	y88	y89	y88	y0.99	y82	y81	y82	y1.02
188	26	29	22	0.74	7	8	5	0.66	5	6	4	0.62	18	21	15	0.73	3	3	2	0.83
189	76	70	82	1.17	32	30	35	1.16	58	55	61	1.11	59	54	64	1.17	*50*	*44*	*55*	*1.23*
190	15	18	12	0.64	4	5	2	0.50	7	9	5	0.60	11	13	8	0.61	9	11	7	0.62
191	z35	z39	z32	z0.82	z28	z31	z25	z0.79	23	24	22	0.89	z32	z35	z28	z0.81	*z 27*	*z 30*	*z 24*	*z 0.82*
192	24	25	23	0.92	13	14	12	0.85	9	10	9	0.99	18	19	17	0.89	…	…	…	…
193	**64**	**61**	**67**	**1.11**	**18**	**19**	**17**	**0.88**	…	…	…	…	**46**	**45**	**48**	**1.07**	38	36	40	1.11
194	35	38	31	0.80	*14*	*17*	*11*	*0.65*	15	19	12	0.64	*26*	*30*	*23*	*0.76*	*22*	*25*	*19*	*0.78*
195	116	111	121	1.09	106	96	116	1.21	113	111	115	1.04	112	105	119	1.13	94	…	…	…
196	46	54	37	0.69	17	20	14	0.69	…	…	…	…	32	37	26	0.69	23	27	19	0.71
197	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
198	95	95	94	0.99	*99*	*94*	*103*	*1.09*	89	83	94	1.13	*97*	*95*	*99*	*1.05*	*73*	*71*	*76*	*1.06*
199	66	70	61	0.87	38	39	37	0.94	45	45	45	1.00	54	58	51	0.89	29	32	27	0.85
200	49	*62*	*35*	*0.57*	*26*	*36*	*15*	*0.42*	28	40	16	0.40	39	*52*	*27*	*0.53*	…	…	…	…
201	*27*	*29*	*25*	*0.87*	12	15	10	0.67	*10*	*12*	*8*	*0.66*	*23*	25	*20*	*0.83*	*19*	*20*	*18*	*0.90*
202	…	…	…	…	…	…	…	…	*6*	*7*	*5*	*0.82*	…	…	…	…	…	…	…	…
203	58	60	55	0.91	33	35	30	0.86	20	*23*	*18*	*0.77*	43	46	41	0.89	41	44	38	0.87
204	z58	z59	z58	z0.99	z31	z33	z28	z0.87	43	46	40	0.88	z40	z41	z38	z0.93	z37	z38	z36	z0.96

	المتوسط المرجح														المتوسط المرجح			
I	78	80	76	0.95	54	56	53	0.95	60	62	57	0.92	66	68	65	0.95	59	60	58	0.96
II	91	91	91	0.99	89	91	86	0.95	91	90	91	1.01	90	91	89	0.98	84	84	83	0.98
III	102	103	102	1.00	98	99	99	1.01	100	100	100	1.00	100	100	100	1.00	90	90	91	1.01
IV	75	77	72	0.94	48	50	46	0.94	52	55	49	0.89	61	63	59	0.94	54	55	52	0.95
V	76	80	72	0.89	52	53	51	0.97	60	63	57	0.89	65	67	62	0.92	57	59	56	0.95
VI	90	91	89	0.98	85	88	83	0.94	87	88	87	0.98	88	90	86	0.96	80	82	79	0.97
VII	97	98	97	0.98	89	91	87	0.96	85	86	84	0.99	95	96	94	0.98	88	89	86	0.97
VIII	93	93	93	1.00	63	62	64	1.03	65	66	63	0.96	78	77	78	1.01	71	71	72	1.02
IX	93	93	93	1.00	62	61	63	1.03	64	65	63	0.96	77	77	78	1.01	71	71	72	1.02
X	88	89	87	0.97	136	140	132	0.94	111	111	111	0.99	105	107	103	0.96	70	71	70	0.99
XI	101	99	103	1.04	74	69	78	1.14	80	77	82	1.07	89	85	92	1.08	71	68	73	1.07
XII	73	72	73	1.02	44	43	45	1.06	53	53	54	1.03	58	57	59	1.03	41	39	42	1.08
XIII	102	100	104	1.04	75	70	80	1.14	81	78	83	1.07	90	86	93	1.08	72	69	74	1.07
XIV	103	103	102	1.00	98	97	98	1.01	100	101	100	0.99	100	100	100	1.00	90	90	91	1.02
XV	67	71	63	0.89	39	43	35	0.81	45	51	38	0.75	52	55	47	0.85	46	49	42	0.86
XVI	40	44	35	0.79	26	29	23	0.78	24	26	21	0.82	34	37	30	0.79	27	29	24	0.82

8 - لم يمكن حساب معدلات القيد نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

9 - انخفضت معدلات القيد في الفترة من 2005 إلى 2007 خاصة بسبب تغيير تاريخ جمع البيانات من آخر أربعاء في شهر آذار/مارس إلى آخر أربعاء في شهر أيار/مايو بغية حساب تكرار القيد وانتقال الطلبة والمعلمين من مدرسة إلى أخرى وهو أمر شائع في بداية السنة. ويُعتقد أن النظام التعليمي يصبح مستقرا في هذا الوقت من السنة الدراسية، وعلى ذلك يفترض أن البيانات التي تُجمع في هذا التاريخ تمثل السنة الدراسية الجارية.

10 - تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية في ما وراء البحار.

البيانات الواردة بالخط المائل هي تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء.

البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2007 فيما يتعلق بنسب الانتقال والعام الدراسي 2008 فيما يتعلق بالقيد ونسب القيد.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2006.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2005.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (x) تخص العام الدراسي المنتهي في 2004.

البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

** مؤشر التكافؤ بين الجنسين

الجدول 9 – ألف
المشاركة في التعليم العالي

البلد أو الأراضي	القيد في التعليم العالي									
	مجموع الطلاب المقيدين				نسبة القيد الإجمالية (%)					
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في					
	1999		2007		1999				2007			
	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)
الدول العربية												
الجزائر	*456*	...	902	57	*14*	...	...	...	24	20	28	1.40
البحرين	11	*60*	[ز]18	[ز]68	22	*16*	*28*	*1.76*	[ز]32	[ز]19	[ز]47	[ز]2.46
جيبوتي	0.2	51	2.2	40	0.3	0.3	0.3	1.05	3	3	2	0.69
مصر	*2 447*	...	[ي]*2 594*	...	*37*	...	...	...	[ي]*35*	...	...	...
العراق	272	34	[ي]*425*	[ي]*36*	11	15	8	0.54	[ي]*16*	[ي]*20*	[ي]*12*	[ي]*0.59*
الأردن	...	...	232	51	...	...	...	...	40	38	42	1.10
الكويت	*32*	*68*	[ز]38	[ز]65	*23*	*14*	*33*	*2.40*	[ز]18	[ز]11	[ز]26	[ز]2.32
لبنان	113	50	**197**	**55**	33	33	33	1.00	**54**	**48**	**60**	**1.24**
الجماهيرية العربية الليبية	308	*49*	...	...	50	*51*	*50*	*0.98*	...	...	...	...
موريتانيا	13	...	12	...	5	...	...	...	4	...	...	...
المغرب	273	42	369	48	9	11	8	0.71	11	12	11	0.89
عمان	...	...	69	53	...	...	...	...	25	23	28	1.18
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	66	46	169	54	25	26	23	0.89	46	42	51	1.22
قطر	*9*	*72*	9	64	*23*	*11*	*41*	*3.82*	16	9	27	2.87
المملكة العربية السعودية	350	57	[ز]636	[ز]58	20	16	24	1.50	[ز]30	[ز]25	[ز]36	[ز]1.46
السودان	201	47	...	...	6	6	6	0.92	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونس	*157*	*48*	326	59	*17*	*17*	*17*	*0.97*	31	25	37	1.51
الإمارات العربية المتحدة	*40*	*67*	**77**	**60**	*18*	*10*	*29*	*2.97*	**23**	**15**	**35**	**2.32**
اليمن	164	21	[ز]*209*	[ز]*26*	10	16	4	0.28	[ز]*9*	[ز]*14*	[ز]*5*	[ز]*0.37*
أوروبا الوسطى والشرقية												
ألبانيا	39	60	...	...	15	12	17	1.43	...	...	...	...
بيلاروس	387	56	557	57	51	44	58	1.30	69	57	80	1.41
البوسنة والهرسك	...	...	99	...	...	...	...	...	37	...	...	...
بلغاريا	270	59	259	54	45	36	55	1.54	50	45	55	1.22
كرواتيا	96	53	140	54	31	28	33	1.16	46	41	51	1.23
الجمهورية التشيكية	231	50	363	55	26	26	27	1.03	55	49	61	1.26
إستونيا	49	58	69	61	50	42	59	1.40	65	50	81	1.63
المجر	279	54	432	58	33	30	37	1.24	69	56	82	1.46
لاتفيا	82	62	[ز]131	[ز]63	50	38	63	1.65	[ز]74	[ز]53	[ز]95	[ز]1.80
ليتوانيا	107	60	200	60	44	35	53	1.53	76	59	93	1.57
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	1 399	57	2 147	57	45	38	52	1.38	67	56	78	1.40
جمهورية مولدوفا[2,1]	104	56	*148	*57	33	29	37	1.29	41	35	48	1.39
رومانيا	408	51	928	56	22	21	23	1.09	58	50	67	1.33
الاتحاد الروسي	...	...	9 370	57	...	...	...	...	75	64	86	1.35
صربيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفاكيا	123	52	218	59	26	25	28	1.11	51	41	61	1.49
سلو فينيا	79	56	116	58	53	45	61	1.36	86	70	102	1.45
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	35	55	58	55	22	19	24	1.28	36	31	40	1.27
تركيا	1 465	40	2 454	43	22	25	17	0.68	36	41	31	0.76
أوكرانيا	1 737	53	2 819	54	47	44	50	1.15	76	68	85	1.24
آسيا الوسطى												
أرمينيا	61	54	107	55	24	22	25	1.11	34	31	37	1.20
أذربيجان[3,1]	108	39	135	46	16	19	12	0.62	15	16	14	0.88
جورجيا	130	52	141	52	36	35	37	1.07	37	35	39	1.12
كازاخستان	324	53	**720**	**58**	24	23	26	1.15	**47**	**39**	**56**	**1.44**
قيرغيزستان	131	51	239	56	29	28	30	1.04	43	37	48	1.30
منغوليا	65	65	142	61	26	18	34	1.88	48	37	58	1.56
طاجيكستان	76	25	147	27	14	20	7	0.35	20	29	11	0.38
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	296	45	289	41	13	14	12	0.82	10	11	8	0.71
شرق آسيا والمحيط الهادي												
أستراليا	846	54	1 084	55	65	59	72	1.22	75	66	85	1.29
بروني دار السلام	3.7	66	5	65	12	8	16	1.98	15	11	20	1.88
كمبوديا	...	...	92	35	...	...	...	...	5	7	4	0.56

الجدول 9 - ألف

البلد أو الأراضي	الطلاب الأجانب: العام الدراسي المنتهي في 2007 — % للإناث	الطلاب الأجانب: العام الدراسي المنتهي في 2007 — المجموع (بالآلاف)	الطلاب الأجانب: 1999 — % للإناث	الطلاب الأجانب: 1999 — المجموع (بالآلاف)	توزيع الطلاب بحسب مستويات تصنيف إسكد (%): نسبة الإناث في كل مستوى، العام الدراسي المنتهي في 2007 — المستوى 6	المستوى 5–باء	المستوى 5–ألف	مجموع الطلاب، العام الدراسي المنتهي في 2007 — المستوى 6	المستوى 5–باء	المستوى 5–ألف
الدول العربية										
الجزائر	...	6	...	...	46	47	59	5	10	86
البحرين	z49	z0.7	...	...	z –	z51	z70	z0	z8	z92
جيبوتي	z –	z –	–	–	.	...	...	.	...	...
مصر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
العراق	...	...	...	...	y *35*	y *22*	y *39*	y *5*	y *17*	y *78*
الأردن	z28	z22	...	...	30	59	51	1	11	88
الكويت	...	...	...	...	z51	z.	z66	z3	z.	z97
لبنان	54	23	...	16	**39**	**55**	**55**	**1**	**15**	**84**
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المغرب	26	7	16	4	36	48	49	8	24	69
عمان	36	0.2	...	...	26	65	52	1	12	87
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	–	–	29	3	.	47	55	.	10	90
قطر	51	2	...	...	.	33	74	.	24	76
المملكة العربية السعودية	z33	z14	25	6	z41	z23	z65	z2	z15	z83
السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونس	...	...	...	j3	...	...	...	9	31	60
الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	...	.	**57**	**61**	.	**28**	**72**
اليمن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية										
ألبانيا	...	...	27	0.8	...	...	...	...	...	...
بيلاروس	...	4	...	3	55	54	59	1	27	72
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	–	4	96
بلغاريا	42	9	42	8	50	52	54	2	10	88
كرواتيا	52	3	...	j0.5	45	49	56	1	30	69
الجمهورية التشيكية	51	24	*41*	5	39	70	54	7	9	85
إستونيا	53	1.0	58	0.8	55	61	61	3	34	62
المجر	47	15	54	j9	49	68	58	2	6	92
لاتفيا	...	y2	...	j2	z60	z60	z64	z1	z14	z85
ليتوانيا	48	1.9	22	0.5	58	60	60	1	28	70
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	50	13	48	j6	50	80	57	1	1	97
جمهورية مولدوفا[2,1]	25	1.9	...	2	50	*56	58	*1	*11	*87
رومانيا	46	9	40	13	46	56	56	3	1	96
الاتحاد الروسي	...	y90	...	...	43	53	58	2	20	78
صربيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفاكيا	49	1.9	...	...	45	69	60	5	1	94
سلو فينيا	57	1.2	40	0.7	48	53	62	1	42	57
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	40	0.9	43	0.3	50	63	54	0	4	96
تركيا	33	19	28	v18	41	41	43	1	29	69
أوكرانيا	...	30	...	18	55	52	55	1	17	82
آسيا الوسطى										
أرمينيا	42	4	...	...	37	.	55	1	.	99
آذربيجان[3,1]	20	4	35	2	28	.	46	1	.	99
جورجيا	...	0.4	...	0.3	63	.	52	0	.	100
كازاخستان	...	**11**	...	8	**64**	.	**58**	**0**	.	**100**
قيرغيزستان	63	27	...	...	60	.	56	1	.	99
منغوليا	48	1	50	0.3	58	70	60	1	3	96
طاجيكستان	46	3	...	5	30	.	27	1	.	99
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	0.2	...	...	45	.	41	1	.	99
شرق آسيا والمحيط الهادي										
أستراليا	46	212	49	117	51	53	56	4	16	81
بروني دار السلام	55	0.1	53	0.1	30	60	67	0	35	65
كمبوديا	z10	z0.1	25	0.0	–	.	35	–	.	100

الجدول 9 – ألف(تابع)

البلد أو الأراضي	مجموع الطلاب المقيدين في العام الدراسي المنتهي في 1999 (بالآلاف)	% للإناث	2007 (بالآلاف)	% للإناث	القيد في التعليم العالي: نسبة القيد الإجمالية (%) في العام الدراسي المنتهي في 1999 المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	2007 المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)
الصين	6 366	…	25 346	48	6	…	…	…	23	23	23	1.01
جزر كوك	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
فيجي	…	…	Y 13	Y 53	…	…	…	…	Y 15	Y 14	Y 17	Y 1.20
إندونيسيا	…	…	3 755	50	…	…	…	…	17	17	17	1.00
اليابان	3 941	45	4 033	46	45	49	41	0.85	58	62	54	0.88
كيريباتي	.	.	z.	z.	.	.	.	.	z.	z.	z.	z.
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	12	32	75	42	2	3	2	0.49	12	13	10	0.72
ماكاو، الصين	7	46	24	49	28	32	24	0.76	57	59	55	0.92
ماليزيا	473	50	z749	z54	23	23	23	1.02	z30	z27	z33	z1.22
جزر مارشال	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	2	…	…	…	14	…	…	…	…	…	…	…
ميانمار[4]	…	…	508	58	…	…	…	…	…	…	…	…
ناورو	.	.	z.	z.	.	.	.	.	z.	z.	z.	z.
نيوزيلندا	167	59	243	59	64	52	77	1.46	80	64	96	1.49
نيوي	.	.	z.	z.	.	.	.	.	z.	z.	z.	z.
بالاو	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بابوا غينيا الجديدة	9.9	35	…	…	2	3	1	0.55	…	…	…	…
ا لفلبين	2 209	55	z2 484	z54	29	25	32	1.26	z28	z25	z32	z1.24
جمهورية كوريا	2 838	35	3 209	38	73	92	52	0.57	95	113	75	0.67
ساموا	2	47	…	…	11	11	12	1.04	…	…	…	…
سنغافورة[4]	…	…	184	49	…	…	…	…	…	…	…	…
جزر سليمان	.	.	z.	z.	.	.	.	.	z.	z.	z.	z.
تايلاند	1 814	53	**2 422**	**54**	33	31	36	1.16	**48**	**44**	**53**	**1.21**
تيمور – ليشتي	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
توكيلاو	.	.	z.	z.	.	.	.	.	z.	z.	z.	z.
تونغا	0.4	55	…	…	3	3	4	1.29	…	…	…	…
توفالو	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
فانواتو	0.6	…	…	…	4	…	…	…	…	…	…	…
فيتنام[4]	810	43	1 588	49	11	12	9	0.76	…	…	…	…
أمريكا اللاتينية والكاريبي												
أنغيلا[5]	.	.	0.05	83	.	.	.	.	…	…	…	…
أنتيغوا وبربودا	.	.	…	…	.	.	.	.	…	…	…	…
الأرجنتين	1 601	62	z2 202	z60	49	37	60	1.63	z67	z53	z81	z1.52
آروبا	1.4	54	2.2	58	27	25	29	1.19	33	27	39	1.45
البهاما	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بربادوس	7	69	11	68	33	20	45	2.28	53	34	73	2.18
بليز	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
برمودا	…	…	0.9	71	…	…	…	…	…	…	…	…
بو ليفيا	253	…	…	…	33	…	…	…	…	…	…	…
البرازيل	2 457	56	5 273	56	14	13	16	1.26	30	26	34	1.29
جزر فيرجين البريطانية[1]	0.9	70	Y 1.2	Y 69	60	36	86	2.40	Y 75	Y 46	Y 106	Y 2.28
جزر كايمان[5]	0.4	74	z0.6	z72	…	…	…	…	…	…	…	…
شيلي	451	47	753	49	38	39	36	0.91	52	52	52	1.01
كولومبيا	878	52	1 373	51	22	21	23	1.11	32	30	33	1.09
كوستاريكا	59	53	Y 111	Y 54	16	15	17	1.17	Y 25	Y 23	Y 28	Y 1.26
كوبا	153	53	865	64	21	19	22	1.19	109	77	143	1.85
دومينيكا	.	.	Y.	Y.	.	.	.	.	Y.	Y.	Y.	Y.
الجمهورية الدومينيكية	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
إكوادور	…	…	444	54	…	…	…	…	35	32	39	1.22
السلفادور	118	55	132	55	18	16	20	1.24	22	20	24	1.22
غرينادا	.	.	Y.	Y.	.	.	.	.	Y.	Y.	Y.	Y.
غواتيمالا	…	…	234	51	…	…	…	…	18	18	18	1.00
غيانا	…	…	8	68	…	…	…	…	12	8	17	2.09
هاييتي	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
هندوراس	85	56	…	…	14	13	16	1.24	…	…	…	…
جامايكا	…	…	…	…	…	…	…	…	17	15	20	1.37
ا لمكسيك	1 838	48	2 529	50	18	19	17	0.91	27	28	26	0.93
مونتسيرات	.	.	.	.	…	…	…	…	.	.	.	.
جزر الأنتيل الهولندية	2	53	…	…	19	18	20	1.11	…	…	…	…
نيكاراغوا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…

الجدول 9 - ألف

البلد أو الأراضي	الطلاب الأجانب: العام الدراسي المنتهي في 1999 — المجموع (بالآلاف)	الطلاب الأجانب: العام الدراسي المنتهي في 1999 — % للإناث	الطلاب الأجانب: العام الدراسي المنتهي في 2007 — المجموع (بالآلاف)	الطلاب الأجانب: العام الدراسي المنتهي في 2007 — % للإناث	توزيع الطلاب بحسب مستويات تصنيف إسكد (%): نسبة الإناث في كل مستوى، العام الدراسي المنتهي في 2007 — المستوى 5–ألف	المستوى 5–باء	المستوى 6	توزيع الطلاب بحسب مستويات تصنيف إسكد (%): مجموع الطلاب، العام الدراسي المنتهي في 2007 — المستوى 5–ألف	المستوى 5–باء	المستوى 6
الصين	...	...	42	45	...	50	...	...	45	...
جزر كوك	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	...	...	...	...	y 52	y 63	y 43	y 1	y 12	y 86
إندونيسيا	0.3	...	3	...	48	56	39	0	20	79
اليابان	57	43	126	49	41	61	30	2	23	75
كيريباتي	.	.	.	.	z.	z.	z.	z.	z.	z.
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	0.1	14	0.3	...	41	42	.	.	53	47
ماكاو، الصين	...	...	12	38	48	61	24	2	13	85
ماليزيا	4	...	z24	...	z59	z50	z48	z2	z46	z52
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار[4]	...	...	0.1	...	58	74	84	1	0	99
ناورو	.	.	.	.	z.	z.	z.	z.	z.	z.
نيوزيلندا	7	51	33	49	59	58	51	2	27	71
نيوي	.	.	.	.	z.	z.	z.	z.	z.	z.
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	*0.3*	*32*	...	...	...	...	...	...	...	...
ا لفلبين	4	...	z5	...	z55	z53	z61	z0	z10	z89
جمهورية كوريا	3	40	32	47	37	39	34	1	36	63
ساموا	0.1	39	...	...	...	...	...	...	...	...
سنغافورة[4]	...	...	...	...	50	47	36	3	42	55
جزر سليمان	.	.	...	...	z.	z.	z.	z.	z.	z.
تايلاند	j2	55	**11**	**45**	***55***	**47**	**49**	***1***	***16***	***84***
تيمور – ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	.	.	y.	y.	z.	z.	z.	z.	z.	z.
تونغا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توفالو	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام[4]	0.5	15	3	...	60	29	41	3	32	65
أمريكا اللاتينية والكاريبي										
أنغيلا[5]	.	.	–	–	82	90	.	.	19	81
أنتيغوا وبربودا	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	...	...	...	...	z57	z69	z57	z0	z25	z74
آروبا	...	...	z0.2	z59	71	53	.	.	68	32
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	...	...	0.9	...	68	68	55	1	49	51
بليز	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
برمودا	...	...	...	...	.	71	.	.	100	.
بو ليفيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرازيل	...	...	...	...	57	41	51	1	8	91
جزر فيرجين البريطانية[1]	.	.	...	...	y 75	y 56	y.	y.	y 33	y 67
جزر كايمان[5]	...	...	z0.2	z71	z90	z69	z.	z.	z89	z11
شيلي	2	...	8	...	53	44	43	0	40	59
كولومبيا	...	...	...	...	52	47	38	0	18	82
كوستاريكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كوبا	...	.	27	...	64	.	48	0	.	100
دومينيكا	.	...	.	.	y.	y.	y.	y.	y.	y.
الجمهورية الدومينيكية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إكوادور	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السلفادور	...	...	0.8	46	55	54	14	0	14	86
غرينادا	...	...	.	.	y.	y.	y.	y.	y.	y.
غواتيمالا	...	...	...	...	...	...	.	.	...	...
غيانا	...	...	0.0	...	64	80	.	.	27	73
هاييتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جامايكا	0.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ا لمكسيك	2	...	...	...	51	43	42	1	3	96
مونتسيرات	.	.	.	...	.	.	.	.	.	.
جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 9 – ألف(تابع)

البلد أو الأراضي	القيد في التعليم العالي									
	مجموع الطلاب المقيدين				نسبة القيد الإجمالية (%)					
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في					
	1999		2007		1999			2007		
	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)
بنما	109	61	z131	z61	41	31	50	1.59	z45	z35	z56	z1.61
باراغواي	66	57	*156* y	*52* y	13	11	15	1.38	*26* y	*24* y	*27* y	*1.13* y
بيرو	…	…	*952* z	*51* z	…	…	…	…	*35* z	*34* z	*36* z	*1.06* z
سانت كيتس ونيفيس	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
سانت لوسيا	…	…	1.4	71	…	…	…	…	9	5	12	2.41
سانت فنسنت وغرينادين	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
سورينام	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
ترينيداد وتوباغو	8	57	*17* y	*56* y	6	5	7	1.38	*11* y	*10* y	*13* y	*1.28* y
جزر تركس وكايكوس	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
أوروغواي	*91*	*63*	159	63	*34*	*25*	*44*	*1.76*	64	47	82	1.75
جمهورية فنزويلا البوليفارية	…	…	1 381 z,*	…	…	…	…	…	z,*52	…	…	…
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
أندورا[1]	…	…	z0.4	z53	…	…	…	…	z10	z9	z11	z1.25
النمسا	253	50	261	54	54	52	55	1.05	51	46	56	1.20
بلجيكا	352	53	394	55	57	53	61	1.15	62	55	70	1.26
كندا	1 221	56	…	…	60	52	69	1.34	…	…	…	…
قبرص[1]	11	56	22	50	21	19	23	1.25	36	36	36	0.99
الدنمارك	190	56	232	58	56	48	64	1.33	80	67	94	1.41
فنلندا	263	54	309	54	82	74	91	1.23	94	84	104	1.23
فرنسا[6]	2 012	54	2 180	55	52	47	58	1.24	56	49	62	1.27
ألمانيا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
اليونان	388	50	603	50	47	45	49	1.11	91	86	95	1.10
آيسلندا	8	62	16	64	40	30	50	1.69	73	52	96	1.86
آيرلندا	151	54	190	55	46	42	50	1.20	61	54	68	1.27
إسرائيل	247	58	327	56	48	40	57	1.44	60	52	69	1.32
إيطاليا	1 797	55	2 034	57	47	41	53	1.28	68	57	80	1.40
لكسمبر غ	2.7	52	z3	z52	11	10	11	1.10	z10	z10	z11	z1.12
مالطة	6	51	y9	y56	20	18	21	1.13	y32	y27	y36	y1.35
موناكو	.	…	z.	z.	.	.	.	.	z.	z.	z.	z.
هولندا	470	49	590	51	49	49	50	1.01	60	58	63	1.09
النرويج	187	57	215	60	66	55	77	1.40	76	60	94	1.57
البرتغال	357	56	367	54	45	39	51	1.30	56	51	62	1.22
سان مارينو[5]	…	.	**0.9**	**57**	…	…	…	…	…	…	…	…
إسبانيا	1 787	53	1 777	54	57	52	62	1.18	69	62	76	1.24
السويد	335	58	414	60	64	53	75	1.41	75	59	92	1.57
سويسرا	156	42	213	48	36	41	30	0.73	47	49	45	0.93
المملكة المتحدة	2 081	53	2 363	57	60	55	64	1.16	59	49	69	1.40
الولايات المتحدة	13 769	*56*	17 759	57	73	*63*	*83*	*1.31*	82	68	96	1.41
جنوب وغرب آسيا												
أفغانستان	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بنغلاديش	709	32	1 145	35	5	7	4	0.51	7	9	5	0.57
بوتان	*1.5*	*36*	4	31	*3*	*3*	*2*	*0.58*	5	7	3	0.51
الهند	…	…	z12 853	z40	…	…	…	…	z12	z14	z10	z0.72
جمهورية إيران الإسلامية	1 308	43	2 829	52	19	21	17	0.80	31	29	34	1.15
الملديف	.	…	z_	z_	.	.	.	.	z_	z_	z_	z_
نيبال	…	…	321	…	…	…	…	…	11	…	…	…
باكستان	…	…	955*	45*	…	…	…	…	5*	6*	5*	0.85*
سري لانكا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
أنغولا	8	39	z49	…	0.6	0.7	0.5	0.63	z3	…	…	…
بنين	19	*20*	z43	…	3	*5*	*1*	*0.25*	z5	…	…	…
بوتسوانا	5.5	44	y11	y50	3	3	3	0.79	y5	y5	y5	y1.00
بوركينا فاسو	10	23	**42**	**33**	0.9	1.4	0.4	0.30	**3**	**4**	**2**	**0.50**
بوروندي	5	30	16	32	1.0	1.4	0.6	0.41	2	3	1	0.46
الكاميرون	67	…	132	44	5	…	…	…	7	8	6	0.79
الرأس الأخضر	1	…	5	55	2	…	…	…	9	8	10	1.21
جمهورية أفريقيا الوسطى	6	16	z4	z22	2	3	1	0.18	z1.1	z1.7	z0.5	z0.28
تشاد	…	…	*10* y	*13* y	…	…	…	…	*1.2* y	*2.0* y	*0.3* y	*0.14* y
جزر القمر	0.6	43	…	…	1	1	0.9	0.75	…	…	…	…

الجدول 9 - ألف

البلد أو الأراضي	الطلاب الأجانب: العام الدراسي المنتهي في 1999 — المجموع (بالآلاف)	الطلاب الأجانب: العام الدراسي المنتهي في 1999 — % للإناث	الطلاب الأجانب: العام الدراسي المنتهي في 2007 — المجموع (بالآلاف)	الطلاب الأجانب: العام الدراسي المنتهي في 2007 — % للإناث	توزيع الطلاب بحسب مستويات تصنيف إسكد (%): نسبة الإناث في كل مستوى، العام الدراسي المنتهي في 2007 — المستوى 5–ألف	المستوى 5–باء	المستوى 6	توزيع الطلاب بحسب مستويات تصنيف إسكد (%): مجموع الطلاب، العام الدراسي المنتهي في 2007 — المستوى 5–ألف	المستوى 5–باء	المستوى 6
بنما	...	...	...	...	z61	z58	z63	z91	z9	z0
باراغواي	...	...	...	...	y51	y66	...	*y 90*	*y 10*	...
بيرو	...	...	...	...	z47	z57	...	*z 60*	*z 40*	...
سانت كيتس ونيفيس	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
سانت لوسيا	...	0.1	...	...	73	36	.	93	7	.
سانت فنسنت وغرينادين	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
سورينام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	...	...	46	1	...	*y 48*	...	...	*y 34*	...
جزر تركس وكايكوس	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
أوروغواي	...	...	...	0.9	63	61	42	91	9	0
جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	...	...	...	...	...	...	z,*64	z,*36	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية										
أندورا[1]	...	...	...	...	z59	z49	z.	z40	z60	z.
النمسا	54	44	49	30	53	66	46	84	9	7
بلجيكا	61	25	48	36	52	58	43	47	51	2
كندا	y45	y76	...	40	...	...	...	...	...	...
قبرص[1]	23	6	39	2	71	44	48	22	76	2
الدنمارك	59	13	61	12	59	47	46	85	13	2
فنلندا	44	10	41	5	54	10	52	93	0	7
فرنسا[6]	50	247	...	±131	56	56	46	72	25	3
ألمانيا	20	535	46	178	48	61	...	...	...	...
اليونان	...	21	...	...	54	45	42	61	35	4
آيسلندا	61	0.8	72	0.2	65	39	57	97	2	1
آيرلندا	60	17	51	eo7	58	50	47	68	29	3
إسرائيل	...	...	...	...	56	55	53	79	18	3
إيطاليا	59	57	50	23	57	57	52	98	1	2
لكسمبرغ	...	z1	...	j0.7	...	...	...	z68	...	...
مالطة	y57	0.6y	53	j0.3	y56	y57	y30	y85	y14	y1
موناكو	...	...	.	.	z.	z.	z.	z.	z.	z.
هولندا	57	27	46	14	52	.	42	99	.	1
النرويج	58	16	53	9	61	61	47	97	1	3
البرتغال	48	18	...	...	54	62	56	94	1	5
سان مارينو[5]	...	...	...	...	**56**	**58**	.	**27**	**73**	.
إسبانيا	...	21	51	33	55	52	52	83	13	4
السويد	47	22	45	24	61	52	50	90	5	5
سويسرا	50	38	44	25	49	43	41	74	18	8
المملكة المتحدة	48	351	47	233	55	66	45	74	22	4
الولايات المتحدة	...	596	42	452	57	60	52	77	21	2
جنوب وغرب آسيا										
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	...	0.7	...	...	36	25	25	90	9	1
بوتان	–	–	...	...	...	...	...	...	...	...
الهند	...	...	...	...	z40	z–	z40	z100	z–	z0
جمهورية إيران الإسلامية	41	2	...	...	56	42	33	73	26	1
الملديف	...	...	.	.	z–	z–	z–	z–	z–	z–
نيبال	...	...	...	...	...	...	...	79	20	0
باكستان	...	...	...	...	*45	*45	*27	*94	*5	*1
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى										
أنغولا	...	...	...	...	...	z.	z.	z100	z–	z–
بنين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوتسوانا	...	0.7y	...	...	y52	y16	y–	y94	y6	y–
بوركينا فاسو	y38	0.9y	...	...	...	...	...	...	...	...
بوروندي	...	...	...	0.1	27	32	–	5	95	1
الكاميرون	...	1	...	...	43	49	33	81	17	2
الرأس الأخضر	...	...	...	...	55	.	41	98	.	2
جمهورية أفريقيا الوسطى	z9	z0.5	...	...	z20	z30	z.	z77	z23	z.
تشاد	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر القمر	...	...	.	.	...	...	...	...	...	...

الجدول 9 – ألف(تابع)

البلد أو الأراضي	القيد في التعليم العالي								
	مجموع الطلاب المقيدين				نسبة القيد الإجمالية (%)				
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في				
	1999		2007		1999			2007	
	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)
الكونغو	10.7	21	…	…	4	6	1	0.26	…	…	…	…
كوت ديفوار	97	26	157	33	6	9	3	0.36	8	11	5	0.50
جمهورية الكونغو الديمقراطية	*60*	…	238	*26	*1*	…	…	…	4	*6	*2	*0.35
غينيا الاستوائية	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
إريتريا	4.0	14	…	…	1.0	1.7	0.3	0.16	…	…	…	…
إثيوبيا	52	19	210	25	0.9	1.4	0.3	0.23	3	4	1	0.34
غابون	7	36	…	…	7.1	9.3	5.0	0.54	…	…	…	…
غامبيا	1.2	23	…	…	1.0	1.6	0.5	0.30	…	…	…	…
غانا	…	…	140	34	…	…	…	…	6	8	4	0.54
غينيا	…	…	z43	z21	…	…	…	…	z5	z8	z2	z0.28
غينيا بيساو	*0.5*	*16*	…	…	*0.4*	*0.7*	*0.1*	*0.18*	…	…	…	…
كينيا	…	…	140	36	…	…	…	…	3	4	3	0.57
ليسوتو	4	64	z9	z55	2	2	3	1.65	z4	z3	z4	z1.19
ليبير يا	21	19	…	…	8	13	3	0.24	…	…	…	…
مدغشقر	31	*46*	58	47	2	*2*	*2*	*0.84*	3	3	3	0.89
ملاوي	3	28	6	34	0.3	0.4	0.2	0.37	0.5	0.7	0.3	0.51
مالي	19	32	51	…	2	3	1	0.45	4	…	…	…
موريشيوس	8	46	**14**	**53**	7	7	6	0.88	**14**	**13**	**15**	**1.17**
موزمبيق	10	…	y28	y33	0.6	…	…	…	y1	y2	y1	y0.49
نا ميبيا	…	…	z13	z47	…	…	…	…	z6	z7	z6	z0.88
النيجر	…	…	11	29	…	…	…	…	1	2	0.5	0.33
نيجير يا	699	43	y1 392	y41	6	7	5	0.76	y10	y12	y8	y0.69
رواندا	6	…	*y 26*	*y 39*	1	…	…	…	*y 3*	*y 3*	*y 2*	*y 0.62*
ساو تومي وبرنسيبي	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
السنغال	29	…	**91**	**35**	3	…	…	…	**8**	**10**	**5**	**0.55**
سيشل	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
سييرا ليون	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
الصومال	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
جنوب أفريقيا	633	54	z741	z55	14	13	15	1.16	z15	z14	z17	z1.24
سوازيلاند	5	48	z6	z50	5	5	4	0.86	z4	z4	z4	z0.98
توغو	…	…	33	…	…	…	…	…	5	…	…	…
أوغندا	41	*35*	…	…	2	*2*	*1*	*0.53*	…	…	…	…
جمهورية تنزانيا المتحدة	19	21	55	32	0.6	1.0	0.3	0.27	1	2	1	0.48
زامبيا	*23*	*32*	…	…	*2*	*3*	*1*	*0.46*	…	…	…	…
زمبابوي	*43*	…	…	…	*3*	…	…	…	…	…	…	…

	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	المتوسط المرجح				المتوسط المرجح			
العالم	92 533	48	150 498	51	18	18	17	0.96	26	25	27	1.08
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	8 673	54	14 747	56	39	35	42	1.21	58	51	66	1.29
البلدان المتقدمة	36 358	53	44 420	55	55	51	60	1.19	67	59	76	1.29
البلدان النامية	47 502	43	91 331	48	11	12	10	0.78	18	19	18	0.96
الدول العربية	5 165	42	7 146	50	19	22	16	0.74	22	22	23	1.05
أوروبا الوسطى والشرقية	12 421	53	20 750	55	38	35	41	1.18	62	55	69	1.25
آسيا الوسطى	1 212	48	1 994	52	18	19	18	0.93	24	23	25	1.10
شرق آسيا والمحيط الهادي	22 947	41	46 294	48	14	16	12	0.75	26	26	26	1.00
شرق آسيا	21 907	41	44 936	48	13	16	11	0.73	25	25	25	0.99
بلدان المحيط الهادي	1 039	55	1 357	55	47	42	52	1.24	53	46	61	1.31
أمريكا اللاتينية والكاريبي	10 664	53	17 757	54	21	20	23	1.12	34	31	37	1.19
بلدان الكاريبي	81	57	111	58	6	5	6	1.30	7	6	8	1.36
أمريكا اللاتينية	10 583	53	17 646	54	22	21	23	1.12	35	32	38	1.19
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	28 230	54	34 008	56	61	55	68	1.23	70	60	80	1.33
جنوب وغرب آسيا	9 758	37	18 409	42	7	9	6	0.64	11	13	10	0.77
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	2 136	40	4 140	40	4	4	3	0.67	6	7	4	0.66

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2009).
1 - استخدمت البيانات السكانية الوطنية لحساب معدلات القيد.
2 - البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة ترانسنستريا.
3 - البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة نغورنو–كاراباخ.
4 - لم يمكن حساب معدلات القيد نتيجة لعدم اتساق البيانات السكانية.
5 - لم يمكن حساب معدلات القيد نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.
6 - تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية في ما وراء البحار.

الجدول 9 - ألف

البلد أو الأراضي	الطلاب الأجانب: العام الدراسي المنتهي في 1999 — المجموع (بالآلاف)	الطلاب الأجانب: العام الدراسي المنتهي في 1999 — % للإناث	الطلاب الأجانب: العام الدراسي المنتهي في 2007 — المجموع (بالآلاف)	الطلاب الأجانب: العام الدراسي المنتهي في 2007 — % للإناث	توزيع الطلاب بحسب مستويات تصنيف إسكد (%): نسبة الإناث في كل مستوى، العام الدراسي المنتهي في 2007 — المستوى 5–ألف	المستوى 5–باء	المستوى 6	توزيع الطلاب بحسب مستويات تصنيف إسكد (%): مجموع الطلاب، العام الدراسي المنتهي في 2007 — المستوى 5–ألف	المستوى 5–باء	المستوى 6
الكونغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كوت ديفوار	...	...	...	...	30	39	26	54	39	7
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	0.1	16	...	...	...	...	...	...	...	...
إثيوبيا	...	...	...	...	25	.	2	100	.	0
غابون	0.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غانا	...	...	2	52	35	33	26	73	26	0
غينيا	...	...	z0.9	z26	...	...	z.	...	...	z.
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	...	...	36	38	43	83	15	2
ليسوتو	1	46	z0.1	...	z51	z70	z.	z79	z21	z.
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	1	...	1.1	22	48	45	41	72	25	4
ملاوي	...	...	...	...	34	.	.	100	.	.
مالي	1	...	...	...	...	...	...	86	4	11
موريشيوس	...	...	...	...	**54**	**53**	**39**	**73**	**26**	**2**
موزمبيق	...	...	...	...	y33	y.	y.	y100	y.	y.
ناميبيا	...	...	z0.2	...	z43	z52	z45	z61	z39	z0
النيجر	...	...	0.2	34	21	47	–	71	29	–
نيجيريا	...	...	...	...	y36	y46	y24	y52	y47	y1
رواندا	0.1	...	...	...	y *41*	y *35*	y.	y *65*	y *35*	y.
ساو تومي وبرنسيبي	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
السنغال	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سيشل	.	.	z.	z.	.	.	.	.	.	.
سيراليون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	...	...	*61*	...	z55	z56	z42	z62	z36	z1
سوازيلاند	0.1	...	z0.1	...	z50	z.	z50	z99	z.	z1
توغو	0.5	33	0.5	32	...	...	–	88	12	–
أوغندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	الوسيط			الوسيط		
العالم	...	...	...	...	54	47	39	79	18	3
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	...	...	55	26	46	99	.	1
البلدان المتقدمة	...	...	...	...	56	57	47	82	14	4
البلدان النامية	...	...	...	...	50	43	26	74	25	0.5
الدول العربية	...	...	...	...	57	47	30	84	15	1
أوروبا الوسطى والشرقية	...	...	...	...	58	56	50	85	11	4
آسيا الوسطى	...	...	...	...	53	.	51	99	.	1
شرق آسيا والمحيط الهادي	...	...	...	...	48	47	30	65	35	0.4
شرق آسيا	...	...	...	...	50	50	36	75	23	2
بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.
أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	...	...	...	55	53	.	65.4	34.5	...
بلدان الكاريبي	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.
أمريكا اللاتينية	...	...	...	...	55	54	43	88	12	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	...	...	...	56	54	46	78	19	3
جنوب وغرب آسيا	...	...	...	...	40	25	27	85	15	0.4
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	...	...	...	...	33	.	77	23	.

(eo) بالدوام الكامل فقط.
(j) تشير هذه البيانات إلى المستويين 5 – ألف و 6 فقط من التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد).

(v) لا تشمل هذه البيانات الصف 6 بحسب تصنيف إسكد.
(±) بيانات جزئية.
البيانات الواردة بالخط المائل هي تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء.

البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2008.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2006.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2005.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.
** مؤشر التكافؤ بين الجنسين

الجدول 9 – باء **التعليم العالي: توزيع الطلاب بحسب مجالات الدراسة ونِسب مشاركة الإناث في كل مجال، للعام الدراسي المنتهي في 2007**

البلد أو الأراضي	مجموع القيد (بالآلاف)	مجموع القيد % للإناث	النسب المئوية لتوزيع الطلاب بحسب مجالات الدراسة: التربية	العلوم الإنسانية والآداب	العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال والحقوق	العلوم	الهندسة والصناعة والبناء	الزراعة	الصحة والرعاية الصحية	الخدمات	غير معروف أو غير محدد
الدول العربية											
الجزائر	902	57	1.7	18.6	38.7	7.7	9.2	2.0	6.1	0.9	15.2
البحرين	ز18	ز68	ز2.1	ز8.8	ز51.8	ز9.2	ز8.6	ز.	ز7.0	ز3.0	ز9.6
جيبوتي	2.2	40	ز.	ز23.3	ز43.9	ز22.6	ز5.9	ز.	ز.	ز4.3	ز–
مصر	*ي 2 594*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
العراق	*ي 425*	*ي 36*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأردن	232	51	13.7	15.4	25.2	14.9	13.2	1.6	14.2	0.4	1.4
الكويت	ز38	ز65	...	...	...	...	...	...	...	...	...
لبنان	**197**	**55**	**3.6**	**16.2**	**45.4**	**12.4**	**11.2**	**0.4**	**9.3**	**0.9**	**0.5**
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	12	...	ي3.6	ي13.0	ي19.8	ي6.2	ي–	ي–	ي–	ي–	ي57.4
المغرب	369	48	1.3	14.5	48.2	22.2	6.7	0.7	5.0	1.4	–
عمان	69	53	25.4	6.3	21.9	13.6	7.4	2.0	7.0	–	16.3
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	169	54	34.5	10.7	31.7	9.6	6.6	0.6	6.1	0.2	0.0
قطر	9	64	5.3	24.0	32.2	12.2	17.6	.	7.3	0.9	0.6
المملكة العربية السعودية	ز636	ز58	ز4.3	ز39.5	ز16.6	ز20.6	ز5.3	ز0.9	ز6.7	ز–	ز6.1
السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونس	326	59	ز1.0	ز20.0	ز17.5	ز14.8	ز10.7	ز2.7	ز7.7	ز12.9	ز12.6
الإمارات العربية المتحدة	**77**	**60**	**4.5**	**9.1**	**38.8**	**10.4**	**10.6**	**0.1**	**5.8**	**0.9**	**19.9**
اليمن	*ز 209*	*ز 26*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية											
ألبانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بيلاروس	557	57	12.2	5.6	38.4	2.3	25.7	8.0	4.1	3.6	–
البوسنة والهرسك	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	259	54	6.4	7.9	44.0	5.1	19.7	2.5	6.2	8.0	0.2
كرواتيا	140	54	4.1	9.7	41.7	7.7	15.7	3.8	7.0	10.2	–
الجمهورية التشيكية	363	55	12.7	8.7	28.6	8.7	14.2	3.7	11.9	4.1	7.4
إستونيا	69	61	6.9	11.4	39.8	9.9	13.1	2.4	8.3	8.1	–
المجر	432	58	11.8	8.6	40.6	6.9	11.5	2.7	8.8	9.1	–
لاتفيا	ز131	ز63	ز12.2	ز7.0	ز54.2	ز5.2	ز10.0	ز1.2	ز5.2	ز4.9	ز0.1
ليتوانيا	200	60	12.2	7.1	42.8	5.9	18.2	2.2	8.4	3.1	–
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	2 147	57	13.6	10.2	40.3	9.5	12.6	2.2	6.1	5.6	–
جمهورية مولدوفا[1]	*148	*57	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رومانيا	928	56	2.5	9.9	51.0	6.2	17.2	2.7	5.6	4.3	0.6
الاتحاد الروسي	9 370	57	...	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفاكيا	218	59	15.5	6.2	29.4	8.9	15.7	2.6	16.2	5.5	–
سلو فينيا	116	58	8.4	7.8	41.7	5.6	16.7	3.2	7.2	9.5	–
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	58	55	ي13.3	ي10.9	ي32.8	ي7.4	ي18.1	ي4.0	ي9.0	ي4.5	ي–
تركيا	2 454	43	11.5	6.2	48.7	7.5	13.1	3.7	5.6	3.8	–
أوكرانيا	2 819	54	9.0	5.1	42.5	4.1	22.0	4.5	5.1	6.1	1.7
آسيا الوسطى											
أرمينيا	107	55	14.7	4.4	28.4	0.2	6.5	4.7	15.6	2.9	22.5
أذربيجان[2]	135	46	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جورجيا	141	52	3.4	38.2	30.0	5.1	8.9	2.8	9.1	2.5	0.0
كازاخستان	**720**	**58**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قيرغيزستان	239	56	25.4	10.4	36.1	5.7	11.3	1.3	3.1	6.7	–
منغو ليا	142	61	10.6	9.6	39.7	6.7	15.9	2.9	8.1	5.6	0.8
طاجيكستان	147	27	7.9	27.8	33.6	14.6	8.5	2.1	3.4	1.7	0.3
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	289	41	34.3	11.6	20.3	6.2	14.5	4.0	6.7	2.3	–
شرق آسيا والمحيط الهادي											
أستراليا	1 084	55	8.8	11.6	38.5	9.7	10.3	1.3	16.1	3.5	0.1
بروني دار السلام	5	65	51.7	9.4	12.5	7.5	7.3	–	7.2	–	4.3
كمبوديا	92	35	19.8	0.7	51.4	11.0	3.5	3.2	6.4	–	4.0
الصين	25 346	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 9 - باء

البلد أو الأراضي	نسبة الإناث في كل مجال								
	غير معروف أو غير محدد	الخدمات	الصحة والرعاية الصحية	الزراعة	الهندسة والصناعة والبناء	العلوم	العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال والحقوق	العلوم الإنسانية والآداب	التربية
الدول العربية									
الجزائر	45	29	60	47	31	61	59	75	69
البحرين	z72	z69	z85	z.	z21	75z	z70	z83	z51
جيبوتي	z–	z49	z.	z.	z21	22z	z47	z48	z.
مصر	…	…	…	…	…	…	…	…	…
العراق	…	…	…	…	…	…	…	…	…
الأردن	60	53	48	54	29	51	39	63	84
الكويت	…	…	…	…	…	…	…	…	…
لبنان	**60**	**53**	**68**	**54**	**24**	**53**	**52**	**67**	**94**
الجماهيرية العربية الليبية	…	…	…	…	…	…	…	…	…
موريتانيا	y25	y–	y–	y–	y–	y21	y26	y24	y17
المغرب	–	48	67	38	29	41	50	52	38
عمان	48	–	66	74	23	56	43	69	63
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	40	31	57	18	30	46	40	66	70
قطر	40	.	76	.	25	68	65	85	85
المملكة العربية السعودية	z24	z–	z44	z23	z2	z59	z53	z73	z73
السودان	…	…	…	…	…	…	…	…	…
الجمهورية العربية السورية	…	…	…	…	…	…	…	…	…
تونس	…	…	…	…	…	…	…	…	…
الإمارات العربية المتحدة	**70**	**30**	**80**	**74**	**29**	**55**	**55**	**76**	**92**
اليمن	…	…	…	…	…	…	…	…	…
أوروبا الوسطى والشرقية									
ألبانيا	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بيلاروس	…	…	…	…	…	…	…	…	…
البوسنة والهرسك	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بلغاريا	49	46	67	41	31	47	61	65	69
كرواتيا	–	25	73	46	26	42	64	70	91
الجمهورية التشيكية	33	42	75	57	25	33	62	66	76
إستونيا	–	52	90	52	26	38	66	74	92
المجر	–	60	76	45	19	28	65	66	74
لاتفيا	z86	z52	z86	z49	z21	z30	z67	z77	z85
ليتوانيا	–	44	84	49	24	32	69	73	78
الجبل الأسود	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بولندا	–	49	74	53	27	36	62	71	73
جمهورية مولدوفا1	…	…	…	…	…	…	…	…	…
رومانيا	38	39	68	38	30	57	62	67	88
الاتحاد الروسي	…	…	…	…	…	…	…	…	…
صربيا	…	…	…	…	…	…	…	…	…
سلوفاكيا	–	44	82	43	29	37	64	61	76
سلو فينيا	–	49	79	57	25	34	67	73	81
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	y–	y38	y74	y34	y32	y55	y60	y68	y74
تركيا	–	31	61	47	19	39	44	49	53
أوكرانيا	…	…	…	…	…	…	…	…	…
آسيا الوسطى									
أرمينيا	46	26	72	25	23	26	47	57	94
أذربيجان2	…	…	…	…	…	…	…	…	…
جورجيا	94	10	75	30	35	57	43	57	94
كازاخستان	…	…	…	…	…	…	…	…	…
قيرغيزستان	–	21	50	22	33	49	54	58	82
منغوليا	59	41	80	60	38	43	64	72	76
طاجيكستان	…	…	…	…	…	…	…	…	…
تركمنستان	…	…	…	…	…	…	…	…	…
أوزبكستان	–	29	45	14	11	57	22	66	57
شرق آسيا والمحيط الهادي									
أستراليا	63	54	76	52	21	36	54	62	74
بروني دار السلام	73	–	73	–	36	57	62	57	69
كمبوديا	28	–	39	25	5	12	43	27	35
الصين	…	…	…	…	…	…	…	…	…

الجدول 9 – باء (تابع)

البلد أو الأراضي	مجموع القيد (بالآلاف)	مجموع القيد % للإناث	النسب المئوية لتوزيع الطلاب بحسب مجالات الدراسة: التربية	العلوم الإنسانية والآداب	العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال والحقوق	العلوم	الهندسة والصناعة والبناء	الزراعة	الصحة والرعاية الصحية	الخدمات	غير معروف أو غير محدد
جزر كوك	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	*13* ٧	*53* ٧	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إندونيسيا	3 755	50	15.0	0.5	50.7	8.1	16.4	4.9	3.9	–	0.4
اليابان	4 033	46	7.3	15.7	29.1	2.9	15.8	2.2	12.5	5.7	8.8
كيريباتي	٠ز	٠ز	.	.	.	.	.	.	.	.	.
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	75	42	21.9	20.1	38.8	2.8	6.3	5.7	1.9	2.5	–
ماكاو، الصين	24	49	4.1	7.2	66.3	3.7	2.0	–	5.3	11.5	–
ماليزيا	749ز	54ز	9.4ز	9.2ز	26.9ز	19.3ز	22.9ز	2.8ز	6.4ز	3.0ز	0.1ز
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	508	58	1.5	48.2	28.5	21.7	–	–	–	–	–
ناورو	٠ز	٠ز	.	.	.	.	.	.	.	.	.
نيوزيلندا	243	59	10.2ز	17.5ز	34.8ز	13.9ز	6.6ز	1.0ز	12.6ز	2.7ز	0.7ز
نيوي	٠ز	٠ز	.	.	.	.	.	.	.	.	.
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	2 484ز	54ز	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا	3 209	38	6.3	18.2	21.9	8.8	27.8	1.2	9.3	6.4	–
ساموا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سنغافورة	184	49	3.2	9.0	34.1	16.9	30.7	–	5.6	0.6	–
جزر سليمان	٠ز	٠ز	.	.	.	.	.	.	.	.	.
تايلاند	***2 422***	***54***	...	...	...	...	...	...	...	...	100.0
تيمور – ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	٠ز	٠ز	.	.	.	.	.	.	.	.	.
تونغا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توفالو	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	1 588	49	25.6	3.6	34.1	–	23.5	6.5	3.0	–	3.7
أمريكا اللاتينية والكاريبي											
أنغيلا	0.05	83	29.6	–	70.4	–	–	–	–	–	–
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	2 202ز	60ز	10.2ز	12.4ز	39.6ز	9.5ز	8.1ز	3.5ز	12.8ز	3.0ز	0.9ز
آروبا	2.2	58	14.5	–	49.2	–	18.7	–	17.6	–	–
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	11	68	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بليز	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
برمودا	0.9	71	4.1	9.3	33.0	12.5	6.0	–	7.7	3.3	24.3
بو ليفيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرازيل	5 273	56	19.4	3.2	40.5	7.7	7.8	2.1	14.5	1.9	2.9
جزر فيرجين البريطانية	*1.2* ٧	*69* ٧	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	0.6ز	72ز	٠ز	٠ز	81.0ز	16.4ز	٠ز	٠ز	٠ز	٠ز	2.6ز
شيلي	753	49	13.8	6.4	27.0	7.2	17.8	3.4	15.6	8.3	0.5
كولومبيا	1 373	51	10.4	4.3	43.8	2.2	28.0	2.1	9.2	–	–
كوستاريكا	*111* ٧	*54* ٧	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كوبا	865	64	26.5	1.3	34.3	2.3	1.7	1.5	23.2	8.2	1.1
دومينيكا	٠٧	٠٧	.	.	.	.	.	.	.	.	.
الجمهورية الدومينيكية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إكوادور	444	54	14.2	0.7	49.1	6.6	11.7	3.1	10.6	0.6	3.4
السلفادور	132	55	9.2	4.7	45.4	11.2	11.9	1.2	16.4	0.0	–
غرينادا	٠٧	٠٧	.	.	.	.	.	.	.	.	.
غواتيمالا	234	51	13.1ز,*	0.7ز,*	46.0ز,*	2.3ز,*	18.6ز,*	2.9ز,*	7.0ز,*	–ز,*	9.4ز,*
غيانا	68	68	30.3	3.1	38.2	8.2	4.9	3.7	9.5	0.7	1.4
هاييتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جامايكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المكسيك	2 529	50	10.2	4.6	39.8	12.2	18.8	2.4	8.9	3.0	0.2
مونتسيرات	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنما	131ز	61ز	14.9ز	9.8ز	39.6ز	8.0ز	11.2ز	1.1ز	8.0ز	6.9ز	0.5ز
باراغواي	*156* ٧	*52* ٧	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 9 - باء

البلد أو الأراضي	نسبة الإناث في كل مجال								
	التربية	العلوم الإنسانية والآداب	العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال والحقوق	العلوم	الهندسة والصناعة والبناء	الزراعة	الصحة والرعاية الصحية	الخدمات	غير معروف أو غير محدد
جزر كوك	.	.	.	.	.	.	.	.	.
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إندونيسيا	50	50	50	50	49	50	50	–	39
اليابان	69	67	35	25	12	38	59	80	50
كيريباتي	.	.	.	.	.	.	.	.	.
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	49	50	41	34	12	24	58	26	–
ماكاو، الصين	63	75	43	14	14	–	74	65	–
ماليزيا	z55	z58	z63	z55	z37	z79	z61	z64	z–
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	73	57	56	60	–	–	–	–	–
ناورو	.	.	.	.	.	.	.	.	.
نيوزيلندا	z82	z64	z56	z43	z25	z58	z80	z48	z63
نيوي	.	.	.	.	.	.	.	.	.
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ا لفلبين	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا	70	57	36	29	16	32	62	31	–
ساموا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سنغافورة	70	66	58	46	28	–	71	51	–
جزر سليمان	.	.	.	.	.	.	.	.	.
تايلاند	...	...	...	...	...	...	...	...	54
تيمور – ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	.	.	.	.	.	.	.	.	.
تونغا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توفالو	.	.	.	.	.	.	.	.	.
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	60	70	59	–	23	40	46	–	47
أمريكا اللاتينية والكاريبي									
أنغيلا	94	–	79	–	–	–	–	–	–
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	z81	z66	z59	z49	z32	z43	z70	z56	z58
آروبا	79	–	61	–	11	–	86	–	–
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بليز	...	...	...	...	...	...	...	...	...
برمودا	89	72	78	59	4	–	93	62	75
بو ليفيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرازيل	73	57	52	32	26	40	73	64	50
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	z.	z.	z74	z60	z.	z.	z.	z.	z80
شيلي	71	52	54	23	19	44	72	47	49
كولومبيا	65	48	58	51	32	39	69	–	–
كوستاريكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كوبا	70	57	63	46	24	31	73	41	44
دومينيكا	.	.	.	.	.	.	.	.	.
الجمهورية الدومينيكية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إكوادور	71	47	60	36	18	32	66	41	63
السلفادور	74	55	57	36	24	37	73	31	–
غرينادا	.	.	.	.	.	.	.	.	.
غواتيمالا	z,*56	z,*68	z,*51	z,*61	z,*25	z,*17	z,*59	z–	z,*43
غيانا	85	83	62	60	18	32	80	67	82
هاييتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جامايكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ا لمكسيك	71	56	57	39	25	37	64	59	50
مونتسيرات	.	.	.	.	.	.	.	.	.
جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنما	z77	z60	z65	z46	z31	z24	z76	z58	z58
باراغواي	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 9 – باء (تابع)

البلد أو الأراضي	مجموع القيد (بالآلاف)	مجموع القيد % للإناث	النسب المئوية لتوزيع الطلاب بحسب مجالات الدراسة: التربية	العلوم الإنسانية والآداب	العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال والحقوق	العلوم	الهندسة والصناعة والبناء	الزراعة	الصحة والرعاية الصحية	الخدمات	غير معروف أو غير محدد
بيرو	*952* z	*51* z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت كيتس ونيفيس	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
سانت لوسيا	1.4	71	5.1	0.2	15.9	7.0	0.2	.	.	.	71.6
سانت فنسنت وغرينادين	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
سورينام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	*17* y	*56* y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر تركس وكايكوس	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
أوروغواي	159	63	16.0	4.7	40.2	11.7	9.6	3.2	13.3	1.2	–
جمهورية فنزويلا البوليفارية	1 381 z,*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية											
أندورا	0.4 z	53 z	– z	6.7 z	55.1 z	24.7 z	– z	– z	13.5 z	– z	– z
النمسا	261	54	12.4	15.4	36.5	12.0	12.7	1.1	7.9	1.8	0.2
بلجيكا	394	55	12.3	10.9	29.5	6.5	9.5	2.5	19.4	1.9	7.5
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	22	50	9.7	9.5	49.9	11.9	6.8	0.1	6.1	6.1	–
الدنمارك	232	58	11.3	15.3	29.0	8.7	10.1	1.5	22.0	2.2	–
فنلندا	309	54	5.2	14.6	22.7	11.2	25.4	2.2	13.7	4.9	–
فرنسا[3]	2 180	55	2.8	16.0	35.6	12.4	12.8	1.1	15.1	3.4	0.8
ألمانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليونان	603	50	5.7	13.5	31.8	13.6	17.0	5.8	9.6	3.1	–
آيسلندا	16	64	16.5	14.6	38.5	7.9	7.7	0.6	12.7	1.5	–
آيرلندا	190	55	5.6	14.7	22.0	11.0	10.3	1.2	13.1	4.9	17.2
إسرائيل	327	56	14.9	10.6	38.5	9.1	17.8	0.5	7.5	.	1.2
إيطاليا	2 034	57	7.3	15.3	35.6	7.9	15.6	2.3	12.9	2.7	0.4
لكسمبرغ	3 z	52 z	22.7 z	8.2 z	45.2 z	8.4 z	15.0 z	. z	0.4 z	– z	– z
مالطة	9 y	56 y	15.7 y	13.5 y	41.6 y	5.9 y	7.8 y	0.8 y	14.5 y	0.2 y	– y
موناكو	. z	. z	.	.	.	.	.	.	.	.	.
هولندا	590	51	14.5	8.4	37.0	6.4	8.0	1.1	16.6	6.1	1.8
النرويج	215	60	14.1	11.6	32.3	8.8	7.0	0.8	19.8	4.0	1.7
البرتغال	367	54	5.8	8.5	32.0	7.3	22.3	1.9	16.5	5.7	–
سان مارينو	**0.9**	**57**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	1 777	54	9.2	10.3	31.6	10.5	17.6	2.0	11.7	5.6	1.4
السويد	414	60	15.0	12.5	26.3	9.4	16.1	0.9	17.7	2.0	0.2
سويسرا	213	48	10.3	12.7	37.0	10.5	13.2	1.1	11.0	3.5	0.6
المملكة المتحدة	2 363	57	9.2	17.1	26.9	13.4	8.4	0.9	16.0	3.1	5.0
الولايات المتحدة	17 759	57	9.4	10.6	27.3	8.9	6.7	0.6	13.9	5.1	17.6
جنوب وغرب آسيا											
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	1 145	35	2.3	25.0	44.6	10.5	3.3	1.1	2.2	0.2	10.8
بوتان	4	31	36.1	12.2	11.7	2.3	8.5	2.8	0.5	...	26.0
الهند	12 853 z	40 z	1.3 y	36.0 y	13.5 y	14.3 y	5.9 y	– y	2.2 y	– y	26.8 y
جمهورية إيران الإسلامية	2 829	52	5.4	12.1	30.2	12.0	28.5	4.5	4.8	2.4	–
الملديف	– z	– z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيبال	321	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
باكستان	955*	45*	4.6*	11.5*	18.3*	4.6*	5.6*	1.5*	7.5*	.*	46.3*
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى											
أنغولا	49 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	43 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوتسوانا	11 y	50 y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوركينا فاسو	**42**	**33**	**5.1**	**15.2**	**54.7**	**16.1**	**1.2**	**0.6**	**6.5**	**0.5**	–
بوروندي	16	32	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكاميرون	132	44	6.9	6.9	61.3	18.7	2.7	0.5	1.8	0.6	0.6
الرأس الأخضر	5	55	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية أفريقيا الوسطى	4 z	22 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تشاد	*10* y	*13* y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر القمر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكونغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كوت ديفوار	157	33	1.5	13.1	48.1	14.7	9.2	0.4	6.3	4.3	2.4
جمهورية الكونغو الديمقراطية	238	26*	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 9 - باء

البلد أو الأراضي	نسبة الإناث في كل مجال								
	التربية	العلوم الإنسانية والآداب	العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال والحقوق	العلوم	الهندسة والصناعة والبناء	الزراعة	الصحة والرعاية الصحية	الخدمات	غير معروف أو غير محدد
بيرو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت كيتس ونيفيس	.	.	.	.	.	.	.	.	.
سانت لوسيا	71	100	76	38	33	.	.	.	73
سانت فنسنت وغرينادين	.	.	.	.	.	.	.	.	.
سورينام	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر تركس وكايكوس	.	.	.	.	.	.	.	.	.
أوروغواي	78	63	64	49	39	45	77	31	–
جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية									
أندورا	z–	z78	z63	z11	z–	z–	z78	z–	z–
النمسا	75	67	55	34	23	64	67	46	51
بلجيكا	72	56	54	30	20	52	74	50	51
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	86	74	45	35	19	9	62	48	–
الدنمارك	71	62	51	35	33	54	80	22	–
فنلندا	80	71	62	40	19	52	84	71	–
فرنسا3	74	68	61	36	24	38	71	42	50
ألمانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليونان	62	69	55	37	26	45	66	49	–
آيسلندا	83	66	60	38	32	46	85	78	–
آيرلندا	77	63	56	43	17	46	79	47	56
إسرائيل	83	62	56	40	28	56	77	.	66
إيطاليا	86	72	57	50	29	46	65	48	58
لكسمبرغ	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالطة	٧72	٧57	٧56	٧35	٧28	٧31	٧67	٧33	٧–
موناكو	.	.	.	.	.	.	.	.	.
هولندا	74	54	47	16	15	51	74	49	43
النرويج	74	62	57	35	25	58	80	47	62
البرتغال	82	59	58	48	25	56	77	48	–
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	78	60	59	34	28	46	74	56	49
السويد	76	63	61	43	28	59	80	61	74
سويسرا	71	59	47	29	15	49	70	50	54
المملكة المتحدة	75	62	55	37	20	60	77	78	61
الولايات المتحدة	79	58	56	39	16	50	80	53	56
جنوب وغرب آسيا									
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	40	43	35	28	19	25	42	19	27
بوتان	36	36	34	16	22	31	35	...	23
الهند	٧44	٧44	٧36	٧40	٧24	٧–	٧35	٧–	٧38
جمهورية إيران الإسلامية	72	68	57	67	28	45	74	52	–
الملديف	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيبال	...	...	...	...	...	...	...	...	...
باكستان	*65	*43	*22	*21	*15	*16	*47	.	*58
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى									
أنغولا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوتسوانا	...	...	...	...	...	...	...	...	٧...
بوركينا فاسو	**19**	**36**	**39**	**15**	**7**	**28**	**31**	**40**	–
بوروندي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكاميرون	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الرأس الأخضر	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تشاد	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر القمر	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكونغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كوت ديفوار	44	32	41	18	13	19	40	26	55
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 9 – باء (تابع)

البلد أو الأراضي	مجموع القيد (بالآلاف)	مجموع القيد % للإناث	النسب المئوية لتوزيع الطلاب بحسب مجالات الدراسة: التربية	العلوم الإنسانية والآداب	العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال والحقوق	العلوم	الهندسة والصناعة والبناء	الزراعة	الصحة والرعاية الصحية	الخدمات	غير معروف أو غير محدد
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إثيوبيا	210	25	26.8	2.9	36.9	7.0	8.0	8.5	9.1	–	0.8
غابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غانا	140	34	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا	z43	z21	z4.3	z11.1	z32.0	z19.4	z3.9	z10.9	z7.8	z1.1	z9.5
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	140	36	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليسوتو	z9	z55	y32.4	y8.2	y33.3	y23.2	y0.7	y1.1	y1.1	y–	y–
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	58	47	2.4	10.8	57.9	11.5	7.2	2.3	7.0	0.3	0.7
ملاوي	6	34	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالي	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريشيوس	**14**	**53**	**14.6**	**5.7**	**45.4**	**11.4**	**19.9**	**2.8**	**0.0**	**0.2**	–
موزمبيق	y28	y33	y7.6	y11.1	y43.9	y13.9	y9.9	y5.2	y5.2	y2.7	y0.5
نا ميبيا	z13	z47	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النيجر	11	29	2.0	27.5	34.9	6.2	–	3.0	19.5	–	6.9
نيجيريا	y 392 1	y41	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	*y 26*	*y 39*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساو تومي وبرنسيبي	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
السنغال	**91**	**35**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سيشل	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
سيراليون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	z741	z55	z13.3	z4.9	z52.9	z10.4	z9.5	z1.8	z5.9	z1.2	z0.0
سوازيلاند	z6	z50	z10.7	z21.1	z45.5	z5.7	z3.1	z6.1	z7.0	z0.8	z.
توغو	33	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوغندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	55	32	*y 12.9*	*y 7.1*	*y 20.2*	*y 15.2*	*y 9.0*	*y 4.7*	*y 6.6*	*y 1.7*	*y 22.4*
زامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	المجموع	% للإناث	الوسيط								
العالم	150 498	51	8.9	8.3	40.5	6.9	16.1	2.9	10.6	4.8	0.9
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	14 747	56	11.8	4.8	35.4	2.1	14.3	4.6	10.4	4.5	12.1
البلدان المتقدمة	44 420	55	9.8	14.1	31.1	11.4	6.7	0.8	13.3	3.9	9.1
البلدان النامية	91 331	48	5.4	18.0	31.2	12.1	23.0	2.3	6.0	1.6	0.3
الدول العربية	7 146	50	3.6	13.0	19.8	6.2	–	–	–	–	57.4
أوروبا الوسطى والشرقية	20 750	55	11.8	8.6	40.6	6.9	11.5	2.7	8.8	9.1	–
آسيا الوسطى	1 994	52	12.7	7.0	34.0	3.4	11.2	3.8	11.9	4.3	11.7
شرق آسيا والمحيط الهادي	46 294	48	5.2	12.7	44.1	6.2	14.9	0.6	7.3	8.9	–
شرق آسيا	44 936	48	9.4	9.2	26.9	19.3	22.9	2.8	6.4	3.0	0.1
بلدان المحيط الهادي	1 357	55	.	.	.	.	.	.	.	.	.
أمريكا اللاتينية والكاريبي	17 757	54	10.2	4.6	39.8	12.2	18.8	2.4	8.9	3.0	0.2
بلدان الكاريبي	111	58	.	.	.	.	.	.	.	.	.
أمريكا اللاتينية	17 646	54	13.8	6.4	27.0	7.2	17.8	3.4	15.6	8.3	0.5
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	34 008	56	9.7	9.5	49.9	11.9	6.8	0.1	6.1	6.1	–
جنوب وغرب آسيا	18 409	42	4.6	11.5	18.3	4.6	5.6	1.5	7.5	.	46.3
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	4 140	40	...	...	...	...	...	...	...	...	...

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2009).
1. البيانات الخاصة بالقيد لا تشمل منطقة ترانسنستريا.
2. البيانات الخاصة بالقيد لا تشمل منطقة نغورنو–كاراباخ.
3. تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية في ما وراء البحار.

البيانات الواردة بالخط المائل هي تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء.
البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2008.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2006.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2005.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

الجدول 9 - باء

البلد أو الأراضي	نسبة الإناث في كل مجال								
	التربية	العلوم الإنسانية والآداب	العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال والحقوق	العلوم	الهندسة والصناعة والبناء	الزراعة	الصحة والرعاية الصحية	الخدمات	غير معروف أو غير محدد
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إثيوبيا	24	32	31	23	15	15	26	–	26
غابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غانا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا	z30	z20	z24	z16	z12	z17	z33	z15	z20
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليسوتو	y58	y67	y56	y54	y37	y61	y53	y–	y–
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	45	60	50	33	21	41	51	50	52
ملاوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريشيوس	**66**	**75**	**60**	**46**	**26**	**63**	**50**	–	–
موزمبيق	y33	y36	y41	y21	y10	y27	y54	y21	y23
ناميبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النيجر	15	24	31	7	–	15	37	–	41
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساو تومي وبرنسيبي	.	.	.	.	.	.	.	.	.
السنغال	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سيشل	.	.	.	.	.	.	.	.	.
سيراليون	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	z72	z61	z57	z44	z26	z43	z67	z66	z50
سوازيلاند	z53	z63	z49	z36	z9	z18	z65	z62	z.
توغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوغندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	y38	y56	y41	y24	y10	y26	y29	y16	y32
زامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	الوسيط								
العالم	71	52	61	41	21	31	69	41	54
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان المتقدمة	75	62	58	40	24	59	79	70	68
البلدان النامية	56	63	57	58	31	48	60	32	22
الدول العربية	69	70	50	54	30	33	59	30	43
أوروبا الوسطى والشرقية	76	68	64	37	26	47	75	44	–
آسيا الوسطى	82	58	47	49	33	25	72	26	46
شرق آسيا والمحيط الهادي	53	53	42	19	12	–	48	–	–
شرق آسيا	63	57	50	34	16	25	59	26	14
بلدان المحيط الهادي	.	.	.	.	.	.	.	.	.
أمريكا اللاتينية والكاريبي	71	52	54	23	19	44	72	47	49
بلدان الكاريبي	.	.	.	.	.	.	.	.	.
أمريكا اللاتينية	71	56	57	39	25	37	64	59	50
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	75	64	55	36	22	62	72	62	56
جنوب وغرب آسيا	44	43	35	28	22	25	42	...	27
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 10 – ألف

هيئة التدريس في مرحلتي التعليم قبل الابتدائي والابتدائي

البلد أو الأراضي	هيئة التدريس في العام الدراسي المنتهي في 1999 المجموع (بالآلاف)	1999 % للإناث	2007 المجموع (بالآلاف)	2007 % للإناث	التعليم قبل الابتدائي: المعلمون المدرَّبون (%)[1] في العام الدراسي المنتهي في 1999 المجموع	1999 الذكور	1999 الإناث	2007 المجموع	2007 الذكور	2007 الإناث	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2] في العام الدراسي المنتهي في 1999	2007
الدول العربية												
الجزائر	1	93	7	67	…	…	…	…	…	…	28	25
البحرين	0.7	100	z1	z100	18	–	18	z58	z100	z58	21	z16
جيبوتي	0.01	100	***0.1***	***87***	…	…	…	47	56	43	29	***17***
مصر	*14*	*99*	23	99	…	…	…	…	…	…	*24*	25
العراق	5	100	*6* y	*100* y	…	…	…	…	…	…	15	*16* y
الأردن	3	100	5	100	…	…	…	…	…	…	22	19
الكويت	4	100	6	100	100	100	100	100	100	100	15	12
لبنان	11	95	**9**	**99**	…	…	…	**9**	**5**	**10**	13	**16**
الجماهيرية العربية الليبية	1	100	z2	z96	…	…	…	…	…	…	8	gz
موريتانيا	…	…	*0.3* y	*100* y	…	…	…	…	…	…	…	*19* y
المغرب	40	40	40	61	…	…	…	100	100	100	20	17
عمان	0.4	100	2	100	93	–	93	100	100	100	20	19
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	3	100	3	100	…	…	…	100	100	100	29	24
قطر	*0.4*	*96*	z0.9	z99	…	…	…	z36	z67	z35	*21*	z18
المملكة العربية السعودية	…	…	*16*	*100	…	…	…	…	…	…	…	*11
السودان	*12*	*84*	28	100	…	…	…	z60	z60	z60	*30*	17
الجمهورية العربية السورية	5	96	6	98	87	84	87	19	25	18	24	24
تونس	4	95	…	…	…	…	…	…	…	…	20	…
الإمارات العربية المتحدة	3	100	5	100	59	71	59	100	100	100	19	21
اليمن	0.8	93	y1	y97	…	…	…	…	…	…	17	y15
أوروبا الوسطى والشرقية												
ألبانيا	4	100	…	…	…	…	…	…	…	…	20	…
بيلاروس	53	…	44	99	…	…	…	63	63	63	5	6
البوسنة والهرسك	…	…	1	94	…	…	…	…	…	…	…	13
بلغاريا	19	*100*	18	100	…	…	…	…	…	…	11	11
كرواتيا	6	100	6	99	76	86	76	…	…	…	13	14
الجمهورية التشيكية	17	*100*	21	100	…	…	…	…	…	…	18	14
إستونيا	7	100	z6	z100	…	…	…	…	…	…	8	z8
المجر	32	100	31	100	…	…	…	…	…	…	12	11
لاتفيا	7	99	z6	z100	…	…	…	…	…	…	9	z10
ليتوانيا	13	99	12	100	…	…	…	…	…	…	7	7
الجبل الأسود	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بولندا	*77*	…	49	98	…	…	…	…	…	…	*12*	18
جمهورية مولدوفا	13	100	11	100	*92*	–	*92*	90	…	…	8	10
رومانيا	37	100	37	100	…	…	…	…	…	…	17	18
الاتحاد الروسي	642	*100	z628	z,*100	…	…	…	…	…	…	7	z7
صربيا	8	*98*	10	98	…	…	…	…	…	…	21	17
سلوفاكيا	16	100	11	100	…	…	…	…	…	…	10	13
سلوفينيا	3	*99*	z2	z *100*	…	…	…	…	…	…	18	z *18*
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	3	99	3	98	…	…	…	…	…	…	10	11
تركيا	17	*99*	25	95	…	…	…	…	…	…	15	26
أوكرانيا	143	100	127	99	…	…	…	…	…	…	8	9
آسيا الوسطى												
أرمينيا	8	…	5	100	…	…	…	…	…	…	7	9
أذربيجان	12	100	11	100	78	–	78	90	100	90	7	9
جورجيا	6	100	7	100	…	…	…	…	…	…	13	11
كازاخستان	19	…	**34**	**99**	…	…	…	…	…	…	9	**10**
قيرغيزستان	3	100	2	99	32	–	32	42	44	42	18	25
منغوليا	3	100	3	100	99	75	99	92	86	92	25	29
طاجيكستان	5	100	5	100	…	…	…	82	.	82	11	13
تركمنستان	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
أوزبكستان	66	96	61	95	…	…	…	100	100	100	9	9
شرق آسيا والمحيط الهادي												
أستراليا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بروني دار السلام	*0.6	*83	0.6	97	…	…	…	66	89	66	*20	21
كمبوديا	*2*	*99*	4	97	…	…	…	z88	…	…	*27*	25
الصين	875	94	1 009	98	…	…	…	…	…	…	27	22

الجدول 10 - ألف

البلد أو الأراضي	التعليم الابتدائي											
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2] العام الدراسي المنتهي في		المعلمون المدرَّبون (%)[1] العام الدراسي المنتهي في						هيئة التدريس العام الدراسي المنتهي في			
	2007	1999	2007			1999			2007		1999	
			الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)
الدول العربية												
الجزائر	24	28	...	...	99	96	92	94	53	170	46	170
البحرين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جيبوتي	**34**	40	**78**	**81**	**80**	...	...	...	**26**	**2**	28	1
مصر	*27*	*23*	...	...	...	...	...	...	*56*	*369*	*52*	*346*
العراق	*21* [Y]	25	...	...	...	...	...	...	*72* [Y]	*216* [Y]	72	141
الأردن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكويت	10	13	100	100	100	100	100	100	88	22	73	10
لبنان	**14**	14	**13**	**15**	**13**	...	...	15	**86**	**32**	82	28
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	43	47	100	100	100	...	...	...	35	11	26	7
المغرب	27	28	100	100	100	...	...	...	47	144	39	123
عمان	*13*	25	*100* [Z]	*100* [Z]	*100* [Z]	99	100	100	*63*	*21*	52	12
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	30	38	100	100	100	100	100	100	67	13	54	10
قطر	[Z]11	13	...	...	[Z]69	...	...	...	[Z]85	[Z]7	75	5
المملكة العربية السعودية	*11	...	*87	*97	*91	...	...	...	*52	*283	...	...
السودان	37	...	[Z]52	[Z]73	[Z]59	...	...	...	64	108	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	25	...	...	...	...	...	81	...	...	*65*	110
تونس	18	24	...	...	...	...	...	...	53	59	50	60
الإمارات العربية المتحدة	17	16	100	100	100	...	...	...	85	17	73	17
اليمن	...	*22*	...	...	...	...	...	...	...	...	*20*	*103*
أوروبا الوسطى والشرقية												
ألبانيا	...	*23*	...	...	...	...	...	...	...	...	*75*	*13*
بيلاروس	16	20	100	100	100	...	...	...	99	23	99	32
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	16	18	...	...	...	...	...	...	93	17	*91*	23
كرواتيا	17	19	...	...	...	100	100	100	91	11	89	11
الجمهورية التشيكية	19	18	...	...	...	...	...	...	94	25	85	36
إستونيا	13	16	...	...	...	...	...	...	94	6	*86*	8
المجر	10	11	...	...	...	...	...	...	96	40	85	47
لاتفيا	[Z]12	15	...	...	...	...	...	...	[Z]97	[Z]7	97	9
ليتوانيا	13	17	...	...	...	...	...	...	97	11	98	13
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	11	...	...	...	...	...	...	...	84	234	...	...
جمهورية مولدوفا	16	21	...	...	...	...	...	...	97	10	96	12
رومانيا	17	19	...	...	...	...	...	...	87	55	86	69
الاتحاد الروسي	[Z]17	18	...	...	...	...	...	...	[Z]98	[Z]301	98	367
صربيا	*13*	*17*	...	...	...	...	...	...	...	*22*	...	*23*
سلوفاكيا	15	19	...	...	...	...	...	...	85	15	93	17
سلو فينيا	16	14	...	...	...	...	...	...	98	6	96	6
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	18	22	...	...	...	...	...	...	72	6	66	6
تركيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوكرانيا	16	20	...	...	100	...	...	100	*99	101	98	107
آسيا الوسطى												
أرمينيا	19	...	78 [Y]	22 [Y]	77 [Y]	...	...	...	100	7	...	...
أذربيجان	12	19	100	100	100	100	100	100	87	44	83	37
جورجيا	...	17	...	...	...	...	...	...	...	...	92	17
كازاخستان	**17**	...	...	...	...	...	...	...	**98**	**57**	...	...
قيرغيزستان	24	24	62	62	62	48	49	48	97	17	95	19
منغو ليا	32	32	99	100	99	...	...	...	95	8	93	8
طاجيكستان	22	22	...	...	87	...	...	...	64	31	56	31
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	18	21	100	100	100	...	...	...	85	119	84	123
شرق آسيا والمحيط الهادي												
أستراليا	...	*18*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*105*
بروني دار السلام	13	*14	80	90	83	...	...	...	74	4	*66	*3
كمبوديا	51	*48*	...	...	98	...	...	...	43	49	*37*	*45*
الصين	18	...	...	...	...	...	...	...	56	6 074	...	...

الجدول 10 – ألف (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم قبل الابتدائي									
	هيئة التدريس العام الدراسي المنتهي في				المعلمون المدرَّبون (%)[1] العام الدراسي المنتهي في				نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2] العام الدراسي المنتهي في	
	1999		2007		1999		2007		2007	1999
	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	المجموع	الإناث		
جزر كوك	0.03	100	0.03	100	…	…	41	·	41	14	15
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
فيجي	…	…	0.5[z]	…	…	…	…	…	…	…	[z]19
إندونيسيا	*118*	*98*	280	96	…	…	…	…	…	*17*	13
اليابان	96	…	108	…	…	…	…	…	…	31	28
كيريباتي	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	2	100	3	99	86	100	81	86	81	18	17
ماكاو، الصين	0.5	100	0.5	100	93	–	98	100	98	31	19
ماليزيا	21	100	[y]30	[y]96	…	…	…	…	…	27	[y]23
جزر مارشال	0.1	…	…	…	…	…	…	…	…	11	…
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
ميانمار	2	…	5	99	…	…	54	…	…	22	19
ناورو	…	…	0.04	97	…	…	82	–	84	…	17
نيوزيلندا	7	98	8	99	…	…	…	…	…	15	14
نيوي	0.01	100	…	…	…	…	…	…	…	11	…
بالاو	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بابوا غينيا الجديدة	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
الفلبين	18	*92*	[z]28	[z]97	*100*	…	…	…	…	33	[z]33
جمهورية كوريا	22	100	29	99	…	…	…	…	…	24	19
ساموا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
سنغافورة	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
جزر سليمان	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
تايلاند	111	79	**104**	**78**	…	…	…	…	…	25	**24**
تيمور – ليشتي	…	…	0.2[y]	97[y]	…	…	…	…	…	…	[y]29
توكيلاو	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
تونغا	0.1	100	…	…	…	…	…	…	…	18	…
توفالو	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
فانواتو	…	…	0.1[z]	[z]91	…	…	…	…	…	…	[z]12
فيتنام	94	100	164	99	44	–	89	…	…	23	19
أمريكا اللاتينية والكاريبي											
أنغيلا	0.03	100	0.04	100	38	–	45	·	45	18	11
أنتيغوا وبربودا	…	…	0.2	100	…	…	29	·	29	…	13
الأرجنتين	50	96	[z]72	[z]96	…	…	…	…	…	24	[z]19
آروبا	0.1	100	0.1	99	100	–	100	100	100	26	21
البهاما	0.2	97	…	…	*53*	*50*	53	…	…	9	…
بربادوس	*0.3*	*93*	0.3	97	…	…	…	10	51	*18*	19
بليز	0.2	98	0.3	99	…	…	…	–	9	19	17
برمودا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بو ليفيا	5	93	[y]6	[y]92	…	…	…	…	…	42	[y]41
البرازيل[3]	304	98	330	97	…	…	…	…	…	19	20
جزر فيرجين البريطانية	*0.03*	*100*	0.05[z]	[z]100	*29*	–	*29*	…	…	*13*	[z]15
جزر كايمان	0.1	96	0.05[z]	[z]100	92	50	94	[z]100	[z]100	9	[z]13
شيلي	…	…	22	98	…	…	…	…	…	…	19
كولومبيا	59	94	50	96	…	…	…	…	…	18	22
كوستاريكا	4	97	7	94	92	…	81	60	82	19	13
كوبا	26	98	28	100	98	–	100	100	100	19	16
دومينيكا	0.1	100	0.1	100	75	–	…	…	…	18	14
الجمهورية الدومينيكية	8	95	*10	*94	54	59	*77	53	*77	24	*22
إكوادور	10	90	17	87	…	…	75	62	76	18	17
السلفادور	…	…	7	91	…	…	90	55	93	…	31
غرينادا	0.2	96	0.2	100	…	…	42	·	42	18	14
غواتيمالا	12	…	19	91	…	…	…	…	…	26	24
غيانا	2	99	2	99	38	41	53	36	53	18	15
هايتي	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
هندوراس	…	…	[z]8	…	…	…	…	…	…	…	[z]26
جامايكا	5	…	6	98	…	…	…	…	…	25	24
المكسيك	150	94	167	96	…	…	…	…	…	22	28
مونتسيرات	0.01	100	0.01	100	100	–	100	100	100	12	11
جزر الأنتيل الهولندية	0.3	99	…	…	…	…	…	100	…	21	…
نيكاراغوا	6	97	10	94	32	19	39	33	39	26	22
بنما	3	98	5	94	36	35	36	41	43	19	18

الجدول 10 - ألف

البلد أو الأراضي	التعليم الابتدائي											
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2] في العام الدراسي المنتهي في		المعلمون المدرَّبون (%)[1] في العام الدراسي المنتهي في						هيئة التدريس في العام الدراسي المنتهي في			
	2007	1999	2007			1999			2007		1999	
			الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)
جزر كوك	16	18	79	79	79	…	…	…	77	0.1	86	0.1
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
فيجي	*28* ي	…	…	…	…	…	…	…	*57* ي	*4* ي	…	…
إندونيسيا	19	…	…	…	…	…	…	…	58	1 584	…	…
اليابان	18	21	…	…	…	…	…	…	…	391	…	367
كيريباتي	ي25	25	…	…	…	…	…	…	ي75	ي1	62	0.6
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	30	31	93	87	90	85	69	76	47	30	43	27
ماكاو، الصين	20	31	91	76	89	84	62	81	88	2	87	2
ماليزيا	ز16	21	…	…	…	…	…	…	ز68	ز195	66	143
جزر مارشال	…	15	…	…	…	…	…	…	…	…	…	0.6
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	*17*	…	…	…	…	…	…	…	…	*1*	…	…
ميانمار	29	31	…	…	99	60	60	60	83	172	73	155
ناورو	20	…	77	50	74	…	…	…	90	0	…	…
نيوزيلندا	16	18	…	…	…	…	…	…	83	22	82	20
نيوي	*12* ي	16	…	…	…	…	…	…	*100* ي	*0* ي	100	0.02
بالاو	*13* ي	15	…	…	…	…	…	…	…	*0* ي	82	0.1
بابوا غينيا الجديدة	*36* ز	…	…	…	…	…	…	…	*43* ز	*15* ز	…	…
الفلبين	34	35	…	…	…	…	…	*100*	87	390	87	360
جمهورية كوريا	26	32	…	…	…	…	…	…	77	150	67	122
ساموا	24	*24*	…	…	98	…	…	…	78	1	*71*	*1*
سنغافورة	20	…	97	94	96	…	…	…	81	15	…	…
جزر سليمان	…	19	…	…	…	…	…	…	…	…	41	3
تايلاند	**16**	21	…	…	…	…	…	…	**60**	**348**	63	298
تيمور – ليشتي	31	…	…	…	…	…	…	…	32	6	…	…
توكيلاو	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
تونغا	ز22	21	…	…	…	…	…	…	…	0.8ز	67	0.8
توفالو	…	19	…	…	…	…	…	…	…	…	…	0.07
فانواتو	…	24	…	…	…	…	…	…	…	…	49	1
فيتنام	20	30	99	94	98	78	75	78	78	345	78	337
أمريكا اللاتينية والكاريبي												
أنغيلا	16	22	55	20	54	76	78	76	95	0.1	87	0.07
أنتيغوا وبربودا	22	…	67	71	67	…	…	…	92	0.5	…	…
الأرجنتين	ز16	21	…	…	…	…	…	…	ز88	ز287	88	221
آروبا	17	19	100	100	100	100	100	100	83	0.6	78	0.5
البهاما	14	14	88	69	85	*59*	*57*	58	85	3	63	2
بربادوس	15	*18*	70	73	70	…	…	…	78	2	*76*	*1*
بليز	23	*24*	41	58	45	…	…	…	72	2	*64*	*2*
برمودا	ز8	…	ز100	ز100	ز100	…	…	…	ز89	0.6ز	…	…
بو ليفيا	…	*25*	…	…	…	…	…	…	…	…	*61*	*58*
البرازيل3	24	26	…	…	…	…	…	…	91	754	93	807
جزر فيرجين البريطانية	14	18	73	57	72	75	55	72	90	0.2	86	0.2
جزر كايمان	11	15	96	94	96	98	96	98	90	0.3	89	0.2
شيلي	25	32	…	…	…	…	…	…	78	67	77	56
كولومبيا	28	24	…	…	…	…	…	…	76	188	77	215
كوستاريكا	19	27	89	90	89	…	…	93	80	28	80	20
كوبا	10	12	100	100	100	100	100	100	76	92	79	91
دومينيكا	17	20	65	42	61	70	46	64	84	0.5	75	0.6
الجمهورية الدومينيكية	*24	…	*90	*81	*88	…	…	…	*76	*57	…	…
إكوادور	23	27	72	71	72	…	…	…	70	90	68	71
السلفادور	40	…	94	92	93	…	…	…	68	27	…	…
غرينادا	16	…	69	70	69	…	…	…	77	0.9	…	…
غواتيمالا	30	38	…	…	…	…	…	…	65	80	…	48
غيانا	26	27	58	54	57	52	52	52	88	4	86	4
هايبتي	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
هندوراس	ز28	…	…	…	…	…	…	…	…	ز46	…	…
جامايكا	*28* ي	…	…	…	…	…	…	…	*89* ي	*12* ي	…	…
المكسيك	28	27	…	…	…	…	…	…	67	523	62	540
مونتسيرات	16	21	77	.	77	100	100	100	100	0.03	84	0.02
جزر الأنتيل الهولندية	…	20	…	…	…	100	100	100	…	…	86	1
نيكاراغوا	31	34	76	61	72	82	63	79	76	31	83	24
بنما	25	26	90	93	91	77	86	79	76	18	75	15

الجدول 10 – ألف (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم قبل الابتدائي									
	هيئة التدريس في العام الدراسي المنتهي في				المعلمون المدرَّبون (%)[1] في العام الدراسي المنتهي في				نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2] في العام الدراسي المنتهي في	
	1999		2007		1999		2007		1999	2007
	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	المجموع	الإناث		
باراغواي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بيرو	...	...	58	96	...	...	...	...	...	21
سانت كيتس ونيفيس	...	...	0.4	100	...	...	٪46 *46*	٪0	...	7
سانت لوسيا	*0.3*	*100*	0.4	100	...	...	٪56 *56*	٪0	...	11
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	٪0.3 *0.3*	٪100 *100*	...	...	٪59 *59*	٪0	...	٪11 *11*
سوريتام	...	...	0.8	100	...	...	...	...	...	20
ترينيداد وتوباغو	*2*	*100*	*2	...	*20*	–	...	...	*13*	*14
جزر تركس وكايكوس	٪0.1 *0.1*	*92*	٪0.1 *0.1*	٪95 *95*	*61*	*40*	٪76 *76*	٪25 *25*	*13*	٪12 *12*
أوروغواي	3	*98*	5	...	...	...	...	...	31	23
جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	...	٪63	٪94	...	...	٪86	٪70	...	٪15
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية										
أندورا	...	...	0.2	95	...	...	100	100	...	13
النمسا	14	99	16	99	...	...	...	...	16	14
بلجيكا	...	...	30	98	...	...	...	...	...	14
كندا	30	*68*	...	...	...	...	...	...	17	...
قبرص	1	99	1	99	...	...	...	...	19	17
الدنمارك	45	92	...	...	...	...	...	...	6	...
فنلندا	10	96	13	97	...	...	...	...	12	11
فرنسا	128	78	141	82	...	...	...	...	19	18
ألمانيا	...	...	207	98	...	...	...	...	...	12
اليونان	9	*100*	12	99	...	...	...	...	16	12
آيسلندا	*2*	*98*	2	97	...	...	...	...	*5*	6
آيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إيطاليا	119	99	142	99	...	...	...	...	13	12
لكسمبرغ	...	...	1	98	...	...	...	...	...	12
مالطة	0.9	99	0.9٪	٪99	...	...	...	...	12	٪10
موناكو	*0.1*	*100*	...	...	...	...	...	...	*18*	...
هولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرتغال	...	...	17	97	...	...	...	...	...	16
سان مارينو	...	...	**0.1**	**97**	...	...	...	...	...	**8**
إسبانيا	68	93	120	88	...	...	...	...	17	13
السويد	...	...	ز34	ز96	...	...	...	...	...	ز10
سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	...	...	ز44	ز97	...	...	...	...	...	ز22
الولايات المتحدة	327	95	468	91	...	...	...	...	22	16
جنوب وغرب آسيا										
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	68	33	٪33	٪89	...	...	...	...	27	...
بوتان	0.01	31	ز0.02 *0.02*	...	100	100	100	...	22	ز23 *23*
الهند	...	...	ز738	ز100	...	...	...	...	...	ز40
جمهورية إيران الإسلامية	9	98	٪19	٪89	...	...	...	...	23	٪27
الملديف	0.4	90	0.6	97	47	46	47	ز46	31	24
نيبال	...	...	**20**	**93**	...	...	...	...	...	**41**
باكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى										
أنغولا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	0.6	61	0.6ز	ز78	100	100	100	...	28	ز49
بوتسوانا	...	...	0.9٪	٪55	...	...	٪50	...	...	٪22
بوركينا فاسو	...	...	2	*71*	...	...	ز38	ز96	...	24
بوروندي	*0.2*	*99*	*0.4	*87	...	...	...	...	*28*	*37
الكاميرون	4	97	12	97	...	...	43	38	23	18
الرأس الأخضر	...	...	1.0	100	...	...	18	.	...	22
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	0.4	92	...	...	...	...	...	34
تشاد	...	...	٪0.2 *0.2*	...	...	...	...	...	...	٪38 *38*
جزر القمر	*0.05*	*94*	...	...	...	...	...	...	*26*	...
الكونغو	0.6	100	2	94	...	...	٪53	٪–	10	٪62

الجدول 10 - ألف

البلد أو الأراضي	التعليم الابتدائي											
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2] العام الدراسي المنتهي في		المعلمون المدرَّبون (%)[1] العام الدراسي المنتهي في						هيئة التدريس العام الدراسي المنتهي في			
	2007	1999	2007			1999			2007		1999	
			الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)
باراغواي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بيرو	22	...	...	...	...	...	...	...	65	180	...	...
سانت كيتس ونيفيس	17	...	...	...	62	...	...	...	87	0.4	...	...
سانت لوسيا	23	22	83	80	82	...	...	...	87	1.0	*84*	1
سانت فنسنت وغرينادين	17	...	80	69	78	...	...	...	77	0.9	...	...
سورينام	13	...	...	...	...	...	...	...	92	5	...	...
ترينيداد وتوباغو	16	21	87	95	89	71	74	71	77	8	76	8
جزر تركس وكايكوس	٧ *15*	*18*	٧ *83*	٧ *81*	٧ *82*	*82*	*63*	*81*	٧ *89*	٧ *0.1*	*92*	*0.1*
أوروغواي	16	20	...	...	...	...	...	...	...	23	*92*	18
جمهورية فنزويلا البوليفارية	٧19	...	٧87	٧70	٧84	...	...	...	٧81	٧184	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
أندورا	10	...	100	100	100	...	...	...	77	0.4	...	...
النمسا	12	13	...	...	...	...	...	...	89	29	89	29
بلجيكا	11	...	...	...	...	...	...	...	80	65	...	...
كندا	...	17	...	...	...	...	...	...	...	...	*68*	141
قبرص	16	18	...	...	...	...	...	...	82	4	67	4
الدنمارك	...	10	...	...	...	...	...	...	...	...	63	37
فنلندا	15	17	...	...	...	...	...	...	77	24	71	22
فرنسا	19	19	...	...	...	...	...	...	82	217	78	209
ألمانيا	14	17	...	...	...	...	...	...	84	243	82	221
اليونان	10	14	...	...	...	...	...	...	65	62	*57*	48
آيسلندا	z *10*	*11*	...	...	...	...	...	...	z *80*	z *3*	*76*	*3*
آيرلندا	16	22	...	...	...	...	...	...	84	30	85	21
إسرائيل	13	13	...	...	...	...	...	...	86	62	...	54
إيطاليا	10	11	...	...	...	...	...	...	95	273	95	254
لكسمبرغ	11	...	...	...	...	...	...	...	72	3	...	...
مالطة	٧12	20	...	...	...	...	...	...	٧86	٧3	87	2
موناكو	...	*16*	...	...	...	...	...	...	...	...	*87*	*0.1*
هولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرتغال	12	...	...	...	...	...	...	...	82	64	...	...
سان مارينو	**6**	...	...	...	...	...	...	...	**91**	**0.2**	...	...
إسبانيا	13	15	...	...	...	...	...	...	72	199	68	172
السويد	10	12	...	...	...	...	...	...	81	61	80	62
سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	z18	19	...	...	...	...	...	...	z81	z250	76	244
الولايات المتحدة	14	15	...	...	...	...	...	...	89	1 775	86	1 618
جنوب وغرب آسيا												
أفغانستان	43	...	...	...	...	...	...	...	28	110	...	...
بنغلاديش	45	...	57	55	56	...	...	...	40	364	...	...
بوتان	**30**	42	...	...	**91**	100	100	100	...	**4**	32	2
الهند	...	*35	...	...	...	...	...	...	...	...	*33	3 135 *
جمهورية إيران الإسلامية	19	27	٧100	٧100	٧100	...	...	...	58	373	53	327
الملديف	15	24	65	68	66	65	70	67	71	3	60	3
نيبال	**38**	39	**66**	**67**	**66**	35	50	46	**35**	**117**	23	92
باكستان	40	...	z75	z92	z85	...	...	...	46	450	...	...
سري لانكا	z23	...	...	...	...	...	...	...	z84	z69	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
أنغولا	41	...	...	...	...	...	...	...	40	95	...	...
بنين	z44	53	z76	z71	z72	77	52	58	z17	z31	23	16
بوتسوانا	٧24	27	٧86	٧89	٧87	92	81	90	٧78	٧13	81	12
بوركينا فاسو	**49**	49	**91**	**86**	**88**	...	...	...	**33**	**36**	25	17
بوروندي	52	*57*	94	81	87	...	...	...	53	29	*54*	*12*
الكاميرون	44	52	z,*67	z,*58	z,*62	...	...	...	43	70	36	41
الرأس الأخضر	25	*29*	85	79	83	...	...	...	67	3	*62*	*3*
جمهورية أفريقيا الوسطى	**90**	...	...	...	...	...	...	...	**13**	**6**	...	...
تشاد	60	68	z71	z30	z35	...	...	...	13	22	9	12
جزر القمر	٧ *35*	35	...	...	...	...	...	...	٧ *33*	٧ *3*	26	2
الكونغو	58	61	92	82	87	...	...	...	44	11	42	5

الجدول 10 – ألف (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم قبل الابتدائي										
	هيئة التدريس في العام الدراسي المنتهي في				المعلمون المدرَّبون (%)[1] في العام الدراسي المنتهي في						نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2] في العام الدراسي المنتهي في
	1999		2007		1999			2007			
	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	1999	2007
كوت ديفوار	2	96	3	97	…	…	…	100	100	100	23	17
جمهورية الكونغو الديمقراطية	…	…	7	95	…	…	…	93	92	93	…	26
غينيا الاستوائية	0.4	36	2	87	…	…	…	…	…	…	43	24
إريتريا	0.3	97	1	97	65	22	66	66	70	65	36	35
إثيوبيا	2	93	8	62	63	37	65	66	12	100	36	27
غابون	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
غامبيا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
غانا	*26*	*91*	**36**	**84**	*24*	*14*	*25*	**25**	**22**	**26**	*25*	**35**
غينيا	…	…	3	50	…	…	…	z34	z31	z38	…	33
غينيا بيساو	*0.2*	*73*	…	…	…	…	…	…	…	…	*21*	…
كينيا	44	55	76	87	…	…	…	71	55	73	27	22
ليسوتو	…	…	z2	z99	…	…	…	y–	y–	y–	…	z19
ليبيريا	6	19	**3**	**52**	…	…	…	**100**	**100**	**100**	18	**142**
مدغشقر	…	…	5	97	…	…	…	17	18	17	…	31
ملاوي	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
مالي	…	…	2	93	…	…	…	…	…	…	…	36
موريشيوس	3	100	3	100	100	–	100	100	·	96	16	15
موزمبيق	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
ناميبيا	1	88	…	…	77	12	86	…	…	…	27	…
النيجر	0.6	98	1	88	96	91	96	96	95	96	21	23
نيجيريا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
رواندا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
ساو تومي وبرنسيبي	0.1	95	z*0.2*	…	…	…	…	…	…	…	28	z*23*
السنغال	1	78	6	68	…	…	…	…	…	…	19	17
سيشل	0.2	100	0.2	100	86	–	86	…	…	…	16	15
سيراليون	…	…	1	79	…	…	…	52	53	52	…	20
الصومال	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
جنوب أفريقيا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
سوازيلاند	…	…	y*0.5*	y*75*	…	…	…	…	…	…	…	y*32*
توغو	0.6	97	0.9	92	…	…	…	29	24	30	20	25
أوغندا	*3*	*70*	z*2*	z70	…	…	…	…	…	…	*25*	z*42*
جمهورية تنزانيا المتحدة	…	…	18	56	…	…	…	14	8	19	…	43
زامبيا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
زمبابوي	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…

	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	الوسيط						المتوسط المرجح	
العالم	5 432	91	6 823	94	…	…	…	…	…	…	21	20
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	977	100	967	99	…	…	…	…	…	…	7	8
البلدان المتقدمة	1 448	94	1 747	93	…	…	…	…	…	…	18	15
البلدان النامية	3 006	87	4 109	93	…	…	…	…	…	…	27	26
الدول العربية	117	77	169	89	…	…	…	60	60	60	21	18
أوروبا الوسطى والشرقية	1 122	100	1 078	100	…	…	…	…	…	…	8	9
آسيا الوسطى	129	97	135	97	…	…	…	90	100	90	10	11
شرق آسيا والمحيط الهادي	1 430	94	1 821	96	…	…	…	…	…	…	26	21
شرق آسيا	1 404	94	1 794	97	…	…	…	…	…	…	26	21
بلدان المحيط الهادي	26	94	27	92	…	…	…	…	…	…	16	17
أمريكا اللاتينية والكاريبي	748	96	928	96	…	…	…	59	·	59	22	22
بلدان الكاريبي	22	97	25	99	61	40	63	53	36	53	31	32
أمريكا اللاتينية	726	96	903	96	…	…	…	…	…	…	22	21
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	1 100	92	1 424	92	…	…	…	…	…	…	17	14
جنوب وغرب آسيا	601	69	916	93	…	…	…	…	…	…	36	40
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	185	67	352	68	…	…	…	…	…	…	29	28

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2009).

1 - لم يتم جمع البيانات الخاصة بالمعلمين المدربين (حسب التعريف القائم على المعايير الوطنية) للبلدان التي يتم جمع بياناتها عن طريق منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD) ، أو المكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية (يوروستات)، أو مشروع مؤشرات التعليم في العالم (WEI).

2 - استنادا إلى أعداد التلاميذ والمعلمين.

3 - انخفض عدد المعلمين في الفترة من 2005 إلى 2007 خاصة بسبب تغيير تاريخ جمع البيانات من آخر أربعاء في شهر آذار/مارس إلى آخر أربعاء في شهر أيار/مايو بغية حساب تكرار القيد وانتقال الطلبة والمعلمين من مدرسة إلى أخرى وهو أمر شائع في بداية السنة. ويُعتقد أن النظام التعليمي يصبح مستقرا في هذا الوقت من السنة الدراسية، وعلى ذلك يفترض أن البيانات التي تُجمع في هذا التاريخ تمثل السنة الدراسية الجارية.

الجدول 10 - ألف

البلد أو الأراضي	التعليم الابتدائي: نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2] العام الدراسي المنتهي في 1999	2007	المعلمون المدرَّبون (%)[1] العام الدراسي المنتهي في 1999: المجموع	الذكور	الإناث	2007: المجموع	الذكور	الإناث	هيئة التدريس العام الدراسي المنتهي في 1999: المجموع (بالآلاف)	% للإناث	2007: المجموع (بالآلاف)	% للإناث
كوت ديفوار	43	41	72	72	…	100	100	100	45	20	53	24
جمهورية الكونغو الديمقراطية	26	38	…	…	…	96	97	95	155	21	231	26
غينيا الاستوائية	57	28	…	…	…	31	32	29	1	28	3	34
إريتريا	47	48	73	75	69	87	92	82	6	35	7	48
إثيوبيا	46	…	…	…	…	…	…	…	112	28	…	…
غابون	44	…	…	…	…	…	…	…	6	42	…	…
غامبيا	37	41	72	72	*72*	…	…	…	5	29	5	33
غانا	30	**32**	72	64	89	**49**	**40**	**68**	80	32	**112**	**33**
غينيا	47	45	…	…	…	z68	z65	z74	16	25	29	26
غينيا بيساو	*44*	…	…	…	…	…	…	…	*3*	*20*	…	…
كينيا	32	*46*	99	98	100	99	98	100	148	42	147	44
ليسوتو	44	z40	78	68	81	z66	z49	z71	8	80	z11	z78
ليبيريا	39	**24**	…	…	…	**40**	**39**	**47**	10	19	**23**	**12**
مدغشقر	47	49	…	…	…	55	51	58	43	58	79	61
ملاوي	…	67	…	…	…	…	…	…	…	…	44	38
مالي	*62	52	…	…	…	…	…	…	15*	23*	33	27
موريشيوس	26	22	100	100	100	100	100	100	5	54	6	65
موزمبيق	61	65	…	…	…	63	59	71	37	25	70	34
ناميبيا	32	30	29	27	30	95	…	…	12	67	14	*65*
النيجر	41	40	98	98	98	98	98	99	13	31	31	43
نيجيريا	41	z40	…	…	…	z51	z41	z62	432	48	z566	z50
رواندا	54	69	49	52	46	98	98	98	24	55	31	53
ساو تومي وبرنسيبي	36	z *31*	…	…	…	…	…	…	0.7	…	z *1*	z *55*
السنغال	49	34	…	…	…	…	…	…	21	*23*	46	28
سيشل	15	12	82	76	83	…	…	…	0.7	85	0.7	85
سييرا ليون	…	44	…	…	…	49	45	63	…	…	30	26
الصومال	28	…	…	…	…	…	…	…	5	35	…	…
جنوب أفريقيا	35	31	63	66	62	…	…	…	227	78	236	77
سوازيلاند	33	32	91	89	92	94	93	94	6	75	7	70
توغو	41	39	31	29	46	15	14	22	23	13	26	12
أوغندا	57	57	…	…	…	93	93	94	110	33	132	39
جمهورية تنزانيا المتحدة	40	**53**	…	…	…	**99**	…	…	104	45	**164**	***49***
زامبيا	47	49	94	93	95	…	…	…	33	49	57	48
زمبابوي	41	z38	…	…	…	…	…	…	60	47	z64	…

	المتوسط المرجح		الوسيط						المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث
العالم	25	25	…	…	…	…	…	…	25 773	58	27 846	62
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	20	17	…	…	94	…	…	…	842	93	736	93
البلدان المتقدمة	16	14	…	…	…	…	…	…	4 485	81	4 662	83
البلدان النامية	27	27	88	69	85	…	…	…	20 445	52	22 448	56
الدول العربية	23	21	…	…	100	…	…	…	1 554	52	1 959	59
أوروبا الوسطى والشرقية	19	18	…	…	…	…	…	…	1 384	82	1 214	80
آسيا الوسطى	21	18	…	…	93	…	…	…	331	84	318	86
شرق آسيا والمحيط الهادي	22	19	…	…	…	…	…	…	10 092	55	9 961	60
شرق آسيا	22	19	…	…	…	…	…	…	9 936	55	9 791	59
بلدان المحيط الهادي	20	19	…	…	…	…	…	…	156	71	170	75
أمريكا اللاتينية والكاريبي	26	23	81	74	80	…	…	…	2 684	76	2 905	78
بلدان الكاريبي	24	21	75	·	75	76	78	76	104	50	112	58
أمريكا اللاتينية	26	24	…	…	…	…	…	…	2 580	77	2 792	78
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	15	14	…	…	…	…	…	…	3 443	81	3 718	85
جنوب وغرب آسيا	36	39	70	80	76	…	…	…	4 297	35	4 950	45
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	41	44	92	82	87	…	…	…	1 988	43	2 822	44

البيانات الواردة بالخط المائل هي تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء.
البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2008.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2006.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2005.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

الجدول 10 – باء

هيئة التدريس في التعليم الثانوي والتعليم العالي

	البلد أو الأراضي	التعليم الثانوي									
		هيئة التدريس									
		المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي				المرحلة العليا من التعليم الثانوي				إجمالي التعليم الثانوي	
		العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في	
		1999		2007		1999		2007		1999		2007	
		المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث
	الدول العربية												
1	الجزائر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
2	البحرين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
3	جيبوتي	0.5	24	...	...	0.2	17	...	...	0.7	22	**1**	**23**
4	مصر	*207*	*44*	*220*	*46*	*247*	*38*	*270*	*39*	*454*	*41*	*491*	*42*
5	العراق	*34*	*77*	*61* ٪	*59* ٪	*23*	*57*	*32* ٪	*56* ٪	*56*	*69*	*93* ٪	*58* ٪
6	الأردن	...	...	...	...	10	48	18	52	...	...	...	...
7	الكويت	*11*	*58*	14	55	*11*	*53*	12	...	*22*	*56*	26	*53*
8	لبنان	*27*	*57*	**19**	**62**	*15*	*42*	**22**	**48**	*42*	*51*	**41**	**55**
9	الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	[z]74	[z]71	...	...	...	...
10	موريتانيا	1	11	*2*	*11*	1	10	*2*	*10*	2	10	*4*	*10*
11	المغرب	*53*	*35*	...	...	*35*	*29*	...	...	*88*	*33*	...	...
12	عمان	7	48	...	...	5	51	...	...	13	50	*21*	*56*
13	أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	14	49	22	50	3	38	6	45	*18*	*48*	28	49
14	قطر	*2*	*56*	[z]3	[z]56	*2*	*57*	[z]3	[z]56	*4*	*57*	[z]6	[z]56
15	المملكة العربية السعودية	...	...	٪*133	...	...	...	٪*101	٪*53	...	...	٪*234	٪ *53*
16	السودان	...	...	38	60	18	47	41	44	...	...	79	52
17	الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	39	47	54	...	...	...
18	تونس	*27*	*46*	...	...	*30*	*35*	...	...	*56*	*40*	80	...
19	الإمارات العربية المتحدة	8	54	13	57	8	55	*11*	*53*	16	55	*24*	*55*
20	اليمن	*29*	*20*	...	...	19	18	...	...	*48*	*19*	...	...
	أوروبا الوسطى والشرقية												
21	ألبانيا	*16*	*51*	...	...	6	54	...	...	*22*	*52*	...	...
22	بيلاروس	...	...	...	...	...	...	...	...	107	77	102	80
23	البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	11	54	...	...	...	...
24	بلغاريا	27	*76*	23	80	29	*70*	32	76	56	*73*	55	78
25	كرواتيا	16	67	18	72	18	62	24	65	33	64	42	68
26	الجمهورية التشيكية[3]	...	...	[z]43	[z]74	...	...	[z]48	[z]57	...	...	[z]92	[z]65
27	إستونيا	5	*85*	5	80	6	*78*	6	75	11	*81*	11	77
28	المجر	47	86	[z]49	[z]78	53	59	[z]41	[z]64	100	71	[z]90	[z]72
29	لاتفيا	16	83	[z]15	[z]85	9	76	[z]10	[z]85	25	80	[z]25	[z]85
30	ليتوانيا	*24*	*81*	39	82	*12*	*76*	...	...	*36*	*79*	42	81
31	الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	بولندا	...	...	[z]128	[z]73	...	...	[z]134	[z]65	...	...	[z]261	[z]69
33	جمهورية مولدوفا	25	74	22	77	8	68	8	73	33	72	30	76
34	رومانيا	104	67	86	68	73	60	68	65	177	64	154	67
35	الاتحاد الروسي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	[z]1 284	[z]80
36	صربيا	*24*	...	*25*	...	24	58	27	63	*48*	...	*52*	...
37	سلوفاكيا	29	77	25	78	*25*	*66*	23	70	*54*	*72*	48	74
38	سلوفينيا	7	77	8	79	9	62	8	65	17	69	16	72
39	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	8	46	9	52	5	53	6	56	13	49	15	54
40	تركيا	...	...	...	...	...	...	[z]168	[z]42	...	...	...	...
41	أوكرانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	400	76	351	*79
	آسيا الوسطى												
42	أرمينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	43	84
43	أذربيجان	...	...	...	...	...	...	...	...	118	63	132	66
44	جورجيا	...	...	...	...	...	...	...	...	59	77	...	...
45	كازاخستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**178**	**86**
46	قيرغيزستان	...	...	...	...	...	...	...	...	48	68	53	74
47	منغوليا	8	69	10	75	3	67	6	72	11	69	17	74
48	طاجيكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	47	43	61	49
49	تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	307	57	352	63
	شرق آسيا والمحيط الهادي												
51	أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
52	بروني دار السلام	*2	*48	...	...	*1	*47	...	...	3	48	4	60
53	كمبوديا	*14*	*28*	21	34	*4*	*24*	10	27	*18*	*27*	30	32

الجدول 10 - باء

	التعليم الثانوي										التعليم العالي			
	المعلمون المدرَّبون (%)[1]			نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]							هيئة التدريس			
	إجمالي التعليم الثانوي			المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		المرحلة العليا من التعليم الثانوي		إجمالي التعليم الثانوي			العام الدراسي المنتهي في			
	العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في			2007		1999	
	2007			1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999				
	المجموع	الذكور	الإناث								المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث
1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32	*35*	...	...
2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*0.8* y	*41* y	...	...
3	...	...	...	26	...	16	...	23	**34**	...	0.1	17	0.02	30
4	...	...	...	*22*	...	*13*	...	*17*	...	...	...	...	...	...
5	...	...	...	*22*	y *19*	*16*	y *19*	*20*	y *19*	...	y *19*	y *35*	12	31
6	...	...	...	...	...	17	10	...	...	...	9	23	...	...
7	*100* y	*100* y	*100* y	*12*	11	*9*	8	*11*	9	*2*	*2* z	*27* z	*2*	...
8	**13**	**14**	**13**	**10**	*9*	***8***	**8**	***9***	**9**	9	**23**	**39**	9	28
9	...	...	...	...	...	5 z	...	...	...	*13*	...	...	12	*13*
10	*100**,z	*100**,z	*100**,z	*28*	*29*	*24*	*24*	*26*	*27*	...	0.4 z	z4	...	...
11	...	...	...	*19*	...	*14*	...	*17*	...	16	18	19	23	16
12	*100* z	*100* z	*100* z	19	...	16	...	18	*15*	...	3	29	...	...
13	100	100	100	26	26	19	21	*24*	25	3	6	17	3	13
14	z68	z72	z65	z10	*13*	*8*	z9	*10*	z9	*0.7*	1	37	*32*	1
15	...	...	...	...*,y10	...	...*,y12	...	...*,y11	...	20	z28	z33	36	20
16	z80	...	...	...	22	16	...	...	18	4	...	...	23	4
17	...	...	...	...	...	...	12	19	...	...	...	...	...	...
18	...	...	...	*23*	...	*15*	...	*19*	16	6	18	41	41	6
19	y46	y47	y46	14	15	10	11	12	*13*	...	**5**	**31**	...	...
20	...	...	...	*22*	...	21	...	*22*	...	5	y *6*	y *16*	1	5
21	...	...	...	*16*	...	17	...	*16*	...	2	...	...	36	2
22	...	...	...	...	...	...	...	9	8	30	42	56	51	30
23	...	...	...	...	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...
24	...	...	...	12	12	12	11	13	12	24	21	45	*41*	24
25	...	...	...	14	11	11	8	12	9	...	13	41	...	...
26	...	...	...	z11	...	z10	...	...	z11	19	z23	z38	*38*	19
27	...	...	...	11	10	10	10	10	10	6	z *6*	z *48*	49	6
28	...	...	...	z10	11	9	z *12*	10	z *11*	21	23	37	38	21
29	...	...	...	10	z10	10	z11	10	z10	6	z6	z57	52	6
30	...	...	...	*11*	8	*11*	...	*11*	9	15	16	55	50	15
31	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	...	...	...	z *13*	z *13*	...	z *13*	...	z *13*	*76*	99	42	...	*76*
33	...	...	...	13	11	14	13	13	12	7	*9	*58	50	7
34	...	...	...	12	11	15	13	13	13	26	31	44	37	26
35	...	...	...	...	...	...	...	...	z9	...	656	57	...	...
36	...	...	...	*13*	*17*	11	14	*15*	*12*	...	...	...	...	...
37	...	...	...	13	13	13	*12*	13	13	*11*	14	43	*38*	*11*
38	...	...	...	9	14	11	13	13	10	2	6	35	21	2
39	...	...	...	13	16	15	16	16	14	3	3	45	42	3
40	...	...	...	...	...	z17	...	...	...	60	89	39	35	60
41	...	...	...	...	...	...	...	13	11	133	197	...	...	133
42	...	...	...	19	...	...	...	...	8	9	13	47	42	9
43	...	...	...	...	...	...	...	8	8	13	16	40	36	13
44	...	...	...	...	...	...	...	8	...	26	16	52	47	26
45	...	...	...	...	...	...	...	...	**10**	27	**41**	**63**	58	27
46	80	78	79	...	...	...	...	13	14	8	13	56	32	8
47	99	98	99	19	21	17	18	19	20	6	9	56	*47*	6
48	...	...	...	...	...	...	...	16	17	6	8	32	29	6
49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	100	100	100	...	...	...	...	11	13	17	23	36	36	17
51	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
52	83	80	82	*12	...	*10	...	11	11	0.5	0.6	43	32	0.5
53	...	...	99	*16*	31	*21*	25	*18*	29	1	z3	z11	19	1

الجدول 10 – باء (تابع)

	البلد أو الأراضي	التعليم الثانوي – هيئة التدريس: المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي – العام الدراسي المنتهي في 1999 – المجموع (بالآلاف)	% للإناث	2007 – المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المرحلة العليا من التعليم الثانوي – 1999 – المجموع (بالآلاف)	% للإناث	2007 – المجموع (بالآلاف)	% للإناث	إجمالي التعليم الثانوي – 1999 – المجموع (بالآلاف)	% للإناث	2007 – المجموع (بالآلاف)	% للإناث
54	الصين	3 213	*41*	3 637	47	...	...	2 584	*43*	...	...	6 221	*45*
55	جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.1	78
56	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4	50
58	إندونيسيا	...	...	842	48	...	...	593	50	...	...	1 435	49
59	اليابان	268	...	260	...	362	...	347	...	630	...	608	...
60	كيريباتي	0.2	59	*0.3* ٧	*52* ٧	0.3	38	*0.3* ٧	*42* ٧	0.5	46	0.7٧	٧47
61	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	9	40	...	...	3	40	...	...	12	40	17	43
62	ماكاو، الصين	0.9	59	1	65	0.5	49	1	53	1	56	2	59
63	ماليزيا	76	65	...	...	...	...	...	...	...	...	٧147	٧63
64	جزر مارشال	0.1	...	...	...	0.2	...	...	...	0.3	...	...	...
65	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66	ميانمار	54	77	59	84	14	73	23	80	68	76	82	83
67	ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.03	79
68	نيوزيلندا	13	63	17	66	15	54	19	58	28	58	36	62
69	نيوي	0.02	43	...	...	0.0	50	...	...	0.03	44	0.03٧	٧68
70	بالاو	0.1	54	...	...	0.1	49	...	...	0.2	51	...	...
71	بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
72	الفلبين	100	76	127	76	50	76	54	77	150	76	181	76
73	جمهورية كوريا	87	56	101	66	101	28	116	41	189	41	217	53
74	ساموا	*0.3*	*76*	...	...	0.8	49	...	...	*1.1*	*57*	...	...
75	سنغافورة	...	...	7	65	...	...	7	66	...	...	14	66
76	جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	1	33	...	...
77	تايلاند	...	...	**137**	**56**	...	...	**86**	**54**	...	...	**223**	**55**
78	تيمور – ليشتي	...	...	1.3	24	...	...	1.3	22	...	...	2.6	23
79	توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	تونغا	*0.7*	*49*	...	...	*0.3*	*48*	...	...	*1*	*48*	...	...
81	توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
82	فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	...	0.4	47	...	...
83	فيتنام	194	70	311	67	64	51	141	56	258	65	451	64
	أمريكا اللاتينية والكاريبي												
84	أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	*0.1*	*63*	0.1	69
85	أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	0.5	69	...	...	...	...
86	الارجنتين	171	73	٢127	٢74	...	...	٢146	٢65	...	...	٢273	٢69
87	آروبا	*0.2*	*49*	...	...	*0.2*	*49*	...	...	0.4	49	0.5	57
88	البهاما	*0.6*	*73*	1.5	70	*0.6*	*75*	1.3	69	*1.2*	*74*	2.8	70
89	بربادوس	*0.7*	*58*	...	...	*0.5*	*58*	...	...	*1*	*58*	١1	٢59
90	بليز	*0.7*	*63*	1	61	*0.2*	*60*	0.5	59	*0.9*	*62*	2	61
91	برمودا	...	...	0.4٢	٢68	...	...	0.4٢	٢67	...	...	0.7٢	٢67
92	بوليفيا	*14*	*59*	...	...	25	48	٢22	٢48	*39*	*52*	...	...
93	البرازيل[4]	703	84	733	74	401	70	530	63	1 104	79	1 263	69
94	جزر فيرجين البريطانية	0.2	64	0.1	83	0.05	57	0.1	61	0.2	63	0.2	74
95	جزر كايمان	0.1	52	0.1٢	٢61	0.1	41	0.2٢	٢56	0.2	46	0.3٢	٢58
96	شيلي	16	78	24	78	29	54	44	55	45	62	68	63
97	كولومبيا	*138*	*50*	...	...	*48*	*50*	...	...	*187*	*50*	164	52
98	كوستاريكا	*9*	*51*	*15	*57	*4*	*54*	*6	*59	*13*	*52*	*21	*58
99	كوبا	40	68	46	64	25	49	48	48	65	60	93	56
100	دومينيكا	*0.3*	*68*	0.3	67	*0.1*	*67*	0.2	64	*0.4*	*68*	0.5	65
101	الجمهورية الدومينيكية	...	...	*13	*71	14	47	*18	*52	...	...	*32	*60
102	إكوادور	*31*	*49*	45	50	*23*	*50*	33	50	*54*	*50*	78	50
103	السلفادور	...	...	12	50	...	...	8	44	...	...	20	48
104	غرينادا	...	...	0.6٧	٧60	...	...	0.3٧	٧57	...	...	0.9٧	٧59
105	غواتيمالا	20	...	34	44	13	...	19	42	33	...	54	44
106	غيانا	*3*	*63*	...	...	*0.9*	*63*	...	...	*4*	*63*	5	57
107	هاييتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	هندوراس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
109	جامايكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13	69
110	المكسيك	321	46	373	50	198	40	248	44	519	44	621	47
111	مونتسيرات	*0.02*	*63*	...	...	*0.01*	*60*	...	...	0.03	62	0.03	66
112	جزر الأنتيل الهولندية	0.7	46	...	...	0.4	66	...	...	1	53	...	...
113	نيكاراغوا	*7	*56	10	60	*3	*56	5	56	*10	*56	15	59

الجدول 10 - باء

	التعليم الثانوي										التعليم العالي	
	المعلمون المدرَّبون (%)[1]			نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]						هيئة التدريس	
	إجمالي التعليم الثانوي العام الدراسي المنتهي في 2007			المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي العام الدراسي المنتهي في		المرحلة العليا من التعليم الثانوي العام الدراسي المنتهي في		إجمالي التعليم الثانوي العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في	
	المجموع	الذكور	الإناث	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	المجموع (بالآلاف)	% للإناث
54	...	...	...	17	16	...	16	...	16	...	1 326	43
55	79	76	80	...	...	...	...	...	15	...	.	.
56	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	96	96	96	...	...	...	...	...	23	...	...	...
58	...	...	...	...	14	...	12	...	13	...	266	41
59	...	...	...	16	14	13	11	14	12	14	516	...
60	...	...	...	21	*21 Y	19	*13 Y	...	Y17	20	z.	z.
61	93	92	95	20	...	22	...	20	24	20	3	33
62	69	57	78	24	21	21	20	23	21	20	2	31
63	...	...	...	18	...	...	...	...	Y17	...	z40	z48
64	...	...	...	28	...	18	...	22	...	...	...	...
65	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66	97	99	97	28	34	38	28	30	33	20	11	82
67	36	43	35	...	...	...	...	...	21	...	z.	z.
68	...	...	...	18	15	13	15	15	15	15	14	50
69	...	...	...	6	...	21	...	11	Y8	...	z.	z.
70	...	...	...	14	...	12	...	13	...	...	...	...
71	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
72	...	...	...	41	39	21	25	34	35	...	Y *113*	Y *56*
73	...	...	...	22	20	22	16	22	18	26	202	32
74	...	...	...	*26*	...	17	...	*20*	...	41	...	...
75	95	94	95	...	17	...	17	...	17	...	14	35
76	...	...	...	...	...	...	...	13	...	.	z.	z.
77	...	...	...	...	**20**	...	**23**	...	**21**	53	50	***75***	***68***
78	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	z.	z.
80	...	...	...	15	...	*13*	...	*15*	...	21	0.07	...
81	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
82	...	...	...	...	...	...	...	23	...	...	...	...
83	...	...	...	29	20	29	26	29	22	37	28	54	44
84	60	57	62	...	...	...	...	*15*	10	.	0.01	43
85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	...	...
86	...	...	...	12	z17	...	z9	...	z13	54	z142	z53
87	z93	z95	z92	*16*	...	*16*	...	16	14	43	0.2	50
88	86	80	88	*23*	13	*23*	12	*23*	12	...	...	...
89	z57	z57	z57	*18*	...	*18*	...	*18*	z15	*41*	0.8	49
90	37	34	39	*23*	18	*23*	14	*24*	17	...	0.1Y	Y *49*
91	z100	z100	z100	...	z6	...	z6	...	z6	...	0.09	55
92	...	...	...	*24*	...	20	z29	*21*	...	13	...	...
93	...	...	...	23	20	21	17	23	19	34	368	44
94	...	...	...	6	10	10	6	7	9	49	Y *0.1*	Y *55*
95	z100	z99	z100	11	z11	7	z7	9	9z	42	0.05z	z24
96	...	...	...	32	24	27	23	29	24	...	55	39
97	...	...	...	*19*	...	*20*	...	*19*	28	34	*88*	*35*
98	*85	*87	*85	*18	*18	*18	*17	*18	*18	...	...	...
99	100	100	100	12	10	10	10	11	10	48	136	56
100	41	40	41	*21*	21	*15*	10	*19*	16	.	Y.	Y.
101	*85	*73	*93	28	*25	28	*32	...	*29	...	...	...
102	71	64	77	*17*	15	*17*	15	*17*	15	...	23	28
103	88	87	89	...	28	...	25	...	27	32	8	33
104	Y35	Y39	Y33	...	Y *14*	...	Y,*18	...	Y,*15	.	Y.	Y.
105	...	...	...	15	17	11	14	13	16	...	z4	z31
106	Y *55*	Y *46*	Y *60*	*19*	...	*19*	...	*19*	14	...	0.6	50
107	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
109	...	...	...	...	...	...	...	...	20	...	...	...
110	...	...	...	18	20	14	15	17	18	...	275	...
111	59	50	63	*11*	...	*10*	...	10	12	.	.	.
112	...	...	...	12	...	21	...	15	...	*42*	...	*0.2*
113	60	57	62	*31*	32	*31*	29	*31*	31	...	...	...

الجدول 10 – باء (تابع)

	البلد أو الأراضي	التعليم الثانوي – هيئة التدريس – المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي – العام الدراسي المنتهي في 1999 – المجموع (بالآلاف)	1999 – % للإناث	2007 – المجموع (بالآلاف)	2007 – % للإناث	المرحلة العليا من التعليم الثانوي – 1999 – المجموع (بالآلاف)	1999 – % للإناث	2007 – المجموع (بالآلاف)	2007 – % للإناث	إجمالي التعليم الثانوي – 1999 – المجموع (بالآلاف)	1999 – % للإناث	2007 – المجموع (بالآلاف)	2007 – % للإناث
114	بنما	8	55	10	62	6	55	7	54	14	55	17	58
115	باراغواي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
116	بيرو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159	...
117	سانت كيتس ونيفيس	...	...	0.3	64	...	...	0.2	64	...	...	0.4	64
118	سانت لوسيا	*0.4*	*65*	...	...	*0.3*	*62*	...	...	0.7	*64*	0.9	66
119	سانت فنسنت وغرينادين	...	...	*0.4* ٧	*58* ٧	...	...	*0.2* ٧	*57* ٧	...	...	*0.5* ٧	*58* ٧
120	سورينام	...	...	2	63	...	...	1	55	...	...	3	60
121	ترينيداد وتوباغو	*3*	*61*	*4	...	*2*	*55*	*3*	...	*6*	*59*	*7*	...
122	جزر تركس وكايكوس	*0.08*	*61*	*0.1* ٧	*61* ٧	*0.05*	*63*	*0.07* ٧	*64* ٧	*0.1*	*62*	*0.2* ٧	*62* ٧
123	أوروغواي	14	75	14	...	5	65	7	...	19	72	21	...
124	جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	...	٧116	٧65	...	...	٧72	٧60	...	...	٧188	٧63
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
125	أندورا	...	...	0.4٧	٧61	...	...	0.1٧	٧51	...	...	0.5٧	٧59
126	النمسا	43	64	42	69	30	49	29	52	73	57	72	62
127	بلجيكا	...	...	٤43	٤60	...	...	...	...	...	...	٤82	٤57
128	كندا	71	*68*	...	...	68	*68*	...	...	139	*68*	...	...
129	قبرص	*2*	*54*	3	68	*2*	*49*	3	56	*5*	*51*	6	62
130	الدنمارك	20	63	...	...	24	30	...	...	44	45	...	...
131	فنلندا	20	71	٧21	٧72	...	...	*14* ٧	*59* ٧	...	...	*35* ٧	*67* ٧
132	فرنسا	255	...	243	64	240	...	248	54	495	57	491	59
133	ألمانيا	365	57	409	61	168	39	184	48	533	51	593	57
134	اليونان	37	*64*	42	67	38	*49*	44	48	75	*56*	87	58
135	آيسلندا	*1.1*	*78*	٤1	٤80	1.4	44	٤2	٤53	*2.5*	*58*	٤3	٤65
136	آيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	٤62
137	إسرائيل	19	...	19	78	36	...	33	67	55	...	52	71
138	إيطاليا	177	73	191	76	245	59	260	61	422	65	451	67
139	لكسمبرغ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4	47
140	مالطة	3.4	50	٧3	٧60	0.2	31	...	...	3.6	48	٧4	٧57
141	موناكو	*0.2*	*69*	...	...	*0.2*	*54*	...	...	*0.4*	*61*	**0.5**	**68**
142	هولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	108	46
143	النرويج	...	...	...	...	26	44	...	...	...	...	...	...
144	البرتغال	...	...	51	70	...	...	42	67	...	...	93	69
145	سان مارينو	...	...	**0.2**	**76**	...	...	...	...	...	...	...	...
146	إسبانيا	...	...	165	59	...	...	120	54	...	...	285	57
147	السويد	28	...	39	67	35	50	40	51	63	...	79	59
148	سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149	المملكة المتحدة	142	55	٤147	٤61	212	56	٤,*221	٤,*61	355	56	٤,*368	٤,*61
150	الولايات المتحدة	764	60	922	68	740	51	776	56	1 504	56	1 698	62
	جنوب وغرب آسيا												
151	أفغانستان	...	...	24	28	...	...	9	27	...	...	33	28
152	بنغلاديش	136	13	220	20	129	13	193	20	265	13	414	20
153	بوتان	0.4	32	**1.4**	**38**	0.2	32	**0.8**	**25**	0.6	32	**2.2**	**33**
154	الهند	...	...	...	...	...	...	...	...	*1 995*	*34*	...	...
155	جمهورية إيران الإسلامية	...	...	٧236	٧49	...	...	٧294	٧47	...	...	٧530	٧48
156	الملديف	0.8	25	3	39	0.1	27	...	...	0.9	25	...	...
157	نيبال	22	12	**28**	**19**	18	7	**28**	**11**	40	9	**56**	**15**
158	باكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
159	سري لانكا	...	...	٤69	٤69	...	...	...	...	...	...	...	...
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
160	أنغولا	...	...	...	...	...	...	...	...	*16*	*33*	...	...
161	بنين	*6*	*12*	...	...	*3*	*14*	...	...	*9*	*12*	...	...
162	بوتسوانا	...	...	...	...	...	...	...	...	9	45	٧12	٧54
163	بوركينا فاسو	*5*	...	...	...	*1*	...	...	...	*6*	...	**14**	**17**
164	بوروندي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8	24
165	الكاميرون	*13*	*28*	...	...	*13*	*28*	...	...	*26*	*28*	٤43	٤26
166	الرأس الأخضر	...	...	2	41	...	...	1	38	...	...	3	39
167	جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
168	تشاد	2.3	5	...	...	1.3	6	...	...	3.6	5	*10*	...
169	جزر القمر	...	...	٧2	٧16	...	...	٧1	٧9	...	...	٧3	٧13

الجدول 10 - باء

	التعليم العالي				التعليم الثانوي								
	هيئة التدريس				نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]						المعلمون المدرَّبون (%)[1]		
	العام الدراسي المنتهي في				إجمالي التعليم الثانوي العام الدراسي المنتهي في		المرحلة العليا من التعليم الثانوي العام الدراسي المنتهي في		المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي العام الدراسي المنتهي في		إجمالي التعليم الثانوي العام الدراسي المنتهي في 2007		
	2007		1999		2007	1999	2007	1999	2007	1999			
	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)							الإناث	الذكور	المجموع
114	z46	z12	...	8	15	16	14	15	16	17	92	89	91
115	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
116	...	...	...	...	18	...	...	...	...	...	...	...	...
117	y.	y.	.	.	10	...	10	...	10	...	...	...	40
118	54	0.3	...	...	17	18	...	*16*	...	*19*	z59	z53	z57
119	y.	y.	.	.	y *18*	...	y *18*	...	y *18*	...	y *53*	y *58*	y *55*
120	...	...	...	...	14	...	12	...	15	...	...	...	...
121	y *33*	y *2*	31	0.5	*14*	*21*	*14*	*19*	*14	*22	...	...	...
122	y.	y.	.	.	y *9*	*9*	y *9*	*9*	y *9*	*9*	y *100*	y *100*	y *100*
123	...	16	...	11	14	15	19	23	11	12	...	...	...
124	...	z,*109	...	...	y11	...	y9	...	y12	...	y86	y76	y83
125	z40	0.08z	...	...	y8	...	y14	...	y7	...	...	...	...
126	32	29	...	26	11	10	13	12	9	9	...	...	...
127	42	26	...	...	z *10*	...	...	...	z7	...	...	...	...
128	...	...	*41*	129	...	...	...	...	...	17	...	...	...
129	40	2	34	1	11	*13*	10	*12*	11	*14*	...	...	...
130	...	...	...	...	...	10	...	9	...	10	...	...	...
131	z *46*	z *19*	*46*	*18*	y *12*	...	y *17*	...	y10	10	...	...	...
132	...	...	40	102	12	12	11	11	13	13	...	...	...
133	36	295	30	272	13	15	16	16	12	15	...	...	...
134	35	29	*31*	17	8	10	8	10	8	10	...	...	...
135	45	2	43	1	z *11*	*13*	z12	14	z *10*	*11*	...	...	...
136	39	12	33	10	z11	...	...	...	...	...	...	...	...
137	...	...	...	...	12	10	11	9	13	12	...	...	...
138	35	104	28	73	10	11	11	11	9	10	...	...	...
139	...	...	...	...	10	...	...	...	...	...	...	...	...
140	y *23*	y *0.7*	25	0.7	y10	...	...	...	y8	...	...	...	...
141	z.	z.	.	.	**6**	*8*	...	*7*	...	*10*	...	...	...
142	37	45	...	...	13	...	...	...	...	...	...	...	...
143	41	19	36	14	...	...	...	8	...	...	...	...	...
144	43	36	...	...	7	...	7	...	8	...	...	...	...
145	...	...	...	...	...	...	...	...	**6**	...	...	...	...
146	39	144	35	108	11	...	9	...	12	...	...	...	...
147	43	36	...	29	10	15	10	17	10	12	...	...	...
148	z31	z33	16	8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149	z41	z126	32	92	z,*15	15	z,*14	14	z16	16	...	...	...
150	45	1 310	*41*	992	15	15	15	14	14	16	...	...	...
151	...	...	...	...	32	...	31	...	32	...	...	...	...
152	18	64	14	45	25	37	21	32	29	43	41	39	39
153	...	0.4z	...	...	**24**	32	**12**	27	**31**	35	...	...	**83**
154	...	...	...	...	...	*34*	...	...	...	...	...	...	...
155	24	133	17	65	y19	...	y19	...	y19	...	y100	y100	y100
156	z—	z—	.	.	...	17	...	9	11	18	...	...	...
157	...	10	...	...	**41**	32	**30**	24	**52**	38	...	...	...
158	*37	*52	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
159	...	...	...	...	...	...	...	...	z19	...	...	...	...
160	...	z1	20	0.8	...	*18*	...	...	...	...	...	...	...
161	...	...	*9*	*0.7*	...	*24*	...	*15*	...	*27*	...	...	...
162	y37	0.5y	*28*	*0.5*	y *14*	18	...	...	...	...	...	...	...
163	**8**	**2**	...	0.8	**30**	*28*	...	*23*	...	*29*	**32**	**26**	**27**
164	...	1	...	0.4	28	...	...	...	...	...	...	...	...
165	...	3	...	3	z *16*	*24*	...	*21*	...	*26*	...	...	...
166	39	0.6	...	...	19	...	18	...	20	...	77	75	75
167	...	...	5	0.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
168	y *3*	y *1*	...	...	*33*	34	...	23	...	41	...	...	...
169	...	...	10	0.1	y *14*	...	y *11*	...	y *16*	...	...	...	...

الجدول 10 – باء (تابع)

	البلد أو الأراضي	التعليم الثانوي – هيئة التدريس – المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي – العام الدراسي المنتهي في 1999 – المجموع (بالآلاف)	% للإناث	2007 – المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المرحلة العليا من التعليم الثانوي – 1999 – المجموع (بالآلاف)	% للإناث	2007 – المجموع (بالآلاف)	% للإناث	إجمالي التعليم الثانوي – 1999 – المجموع (بالآلاف)	% للإناث	2007 – المجموع (بالآلاف)	% للإناث
170	الكونغو	...	...	7 ٪	14 ٪	...	...	3 ٪	14 ٪	...	...	10 ٪	14 ٪
171	كوت ديفوار	13	...	...	...	7	13	...	...	20	...	...	...
172	جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	89	10	180	10
173	غينيا الاستوائية	0.7	5	...	...	0.1	7	...	...	0.9	5	...	...
174	إريتريا	1	12	2	12	1	11	2	11	2	12	4	12
175	إثيوبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
176	غابون	2.3	17	...	...	0.7	15	...	...	3.1	16	...	...
177	غامبيا	1.7	16	3	18	0.6	12	1	11	2.3	15	4	16
178	غانا	40	24	**74**	**23**	12	16	**25**	**20**	52	22	**99**	**22**
179	غينيا	4	11	9	7	...	...	5	5	...	...	14	6
180	غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
181	كينيا	...	...	49	44	...	...	54	36	...	...	102	40
182	ليسوتو	2	51	...	...	1.0	53	...	...	3	51	4 ز	55 ز
183	ليبيريا	4	16	...	...	3	16	...	...	7	16	...	...
184	مدغشقر	...	...	25	...	...	...	9	...	...	...	34	...
185	ملاوي	...	...	...	...	...	...	10	19	...	...	...	...
186	مالي	5*	17*	11	14	3	10	4	...	8*	14*	15	...
187	موريشيوس	...	...	...	...	...	...	...	...	5	47	8	56
188	موزمبيق	...	...	10	16	...	...	2	18	...	...	12	16
189	ناميبيا	4	45	...	...	1	49	...	...	5	46	6	50
190	النيجر	2	23	6	18	2	12	2	13	4	18	8	17
191	نيجيريا	...	...	113 ز	40 ز	...	...	89 ز	36 ز	129	36	202 ز	38 ز
192	رواندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12	53
193	ساو تومي وبرنسيبي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.4 ز	13 ز
194	السنغال	6	14	15	15	3	13	5	16	9	14	20	15
195	سيشل	0.4	54	...	...	0.2	55	...	...	0.6	54	0.6	55
196	سيبرا ليون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10	16
197	الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	جنوب أفريقيا	...	...	...	...	...	...	...	...	145	50	165	53
199	سوازيلاند	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4	48
200	توغو	4	11	...	...	2	16	...	...	7	13	12	7
201	أوغندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	54	22
202	جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
203	زامبيا	4	28	...	...	6	27	...	...	10	27	14	39
204	زمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	37	...	...

		المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث
I	العالم	...	...	...	...	...	...	...	...	24 138	52	29 346	52
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	...	...	...	...	...	...	2 767	74	2 581	76
III	البلدان المتقدمة	...	...	...	...	...	...	...	...	6 286	55	6 557	59
IV	البلدان النامية	...	...	...	...	...	...	...	...	15 085	47	20 209	47
V	الدول العربية	...	...	...	...	...	...	...	...	1 387	46	1 913	51
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	...	...	...	...	...	...	...	...	3 158	72	2 869	74
VII	آسيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	855	65	914	69
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	7 699	46	10 005	48
IX	شرق آسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	7 472	46	9 758	47
X	بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	226	57	247	56
XI	أمريكا اللاتينية والكاريبي	1 683	67	...	...	1 063	58	...	...	2 746	64	3 283	60
XII	بلدان الكاريبي	33	46	...	...	20	40	...	...	53	44	69	40
XIII	أمريكا اللاتينية	1 650	68	...	...	1 043	59	...	...	2 693	64	3 215	60
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	...	...	...	...	...	...	...	4 487	56	4 842	61
XV	جنوب وغرب آسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	2 956	35	4 117	36
XVI	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	...	...	...	...	...	...	...	851	31	1 403	30

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2009).

1 - لم يتم جمع البيانات الخاصة بالمعلمين المدربين (حسب التعريف القائم على المعايير الوطنية) للبلدان التي يتم جمع بياناتها عن طريق منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD) ، أو المكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية (يوروستات)، أو مشروع مؤشرات التعليم في العالم (WEI).

2 - استنادا إلى أعداد التلاميذ والمعلمين.

3 - هيئة التدريس في المرحلة العليا من التعليم الثانوي تشمل المعلمين العاملين بوقت كامل وبوقت جزئي.

4 - انخفض عدد المعلمين في الفترة من 2005 إلى 2007 خاصة بسبب تغيير تاريخ جمع البيانات من آخر أربعاء في شهر آذار/مارس إلى آخر أربعاء في شهر أيار/مايو بغية حساب تكرار القيد وانتقال الطلبة والمعلمين من مدرسة إلى أخرى وهو أمر شائع في بداية السنة. ويُعتقد أن النظام التعليمي يصبح مستقرا في هذا الوقت من السنة الدراسية، وعلى ذلك يفترض أن البيانات التي تُجمع في هذا التاريخ تمثل السنة الدراسية الجارية.

الجدول 10 - باء

	التعليم العالي				التعليم الثانوي									
	هيئة التدريس				نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]						المعلمون المدرَّبون (%)[1]			
	العام الدراسي المنتهي في				إجمالي التعليم الثانوي العام الدراسي المنتهي في		المرحلة العليا من التعليم الثانوي العام الدراسي المنتهي في		المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي العام الدراسي المنتهي في		إجمالي التعليم الثانوي العام الدراسي المنتهي في 2007			
	1999		2007		1999	2007	1999	2007	1999	2007	المجموع	الذكور	الإناث	
	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث										
170	0.4	5	...	...	...	...	...	...	...	y 30	...	...	...	...
171	...	...	...	...	...	29	...	21	...	34	...	...	...	...
172	4	6	17	...	16	14	...	...	...	...	...	...	...	...
173	...	...	...	...	...	23	...	15	...	25	...	...	...	...
174	0.2	13	...	...	49	51	40	45	57	55	60	57	57	
175	2	6	8	9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
176	0.6	17	...	...	...	28	...	28	...	28	...	...	...	...
177	0.1	15	...	...	23	20	24	21	22	20	...	...	...	...
178	2	13	4	11	**17**	20	**20**	19	**17**	20	**82**	**65**	**69**	
179	...	...	z 1	z 3	38	...	28	...	44	31	...	...	...	...
180	0.03	18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
181	...	...	...	...	27	...	23	...	31	...	97	95	95	
182	0.4	45	0.6 z	z 47	z 25	22	...	17	...	24	z 95	z 78	z 87	
183	0.6	15	...	...	...	17	...	18	...	17	...	...	...	...
184	1	31	3	30	24	...	16	...	28	...	...	...	...	...
185	0.5	25	0.9	34	...	...	15	...	...	...	...	...	...	...
186	1.0	...	1.0	...	36	*28	34	24	36	*31	...	...	...	...
187	0.6	26	...	...	...	20	...	...	...	...	...	...	...	...
188	...	...	y 3	y 21	37	...	25	...	40	...	74	60	62	
189	...	...	0.8 z	z 42	25	24	...	21	...	25	...	...	y 97	
190	...	...	z 1	z 6	27	24	16	12	31	34	z 20	z 21	z 21	
191	52	31	...	...	z 32	30	z 30	...	z 33	...	z 77	z 66	z 70	
192	0.4	10	y 2	y 12	22	...	...	...	...	...	17	94	53	
193	.	.	.	.	z 22	...	...	...	...	...	...	...	...	...
194	...	...	...	...	25	25	24	19	26	29	...	...	...	...
195	.	.	.	.	13	14	...	14	...	14	...	...	...	...
196	...	...	...	...	24	...	...	...	...	...	89	81	82	
197	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	...	...	z 44	z 51	29	29	...	...	...	...	...	...	...	...
199	0.2	32	0.5 z	z 40	19	...	...	...	...	...	...	...	99	
200	0.4	10	0.5	11	36	35	...	20	...	44	...	...	z 50	
201	2	17	...	...	18	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202	2	14	3	18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
203	...	...	...	...	43	23	...	19	...	29	...	...	...	...
204	...	...	...	...	...	27	...	...	...	...	...	...	...	...

	الوسيط		المتوسط المرجح							
	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث						
I	6 434	39	9 475	42	18	18	...	...	...	...
II	756	54	1 039	55	10	11	...	...	...	...
III	2 784	34	3 447	38	13	13	...	...	...	...
IV	2 893	39	4 989	41	20	21	...	...	...	...
V	205	33	296	34	14	16	...	...	...	...
VI	941	50	1 273	52	11	13	...	...	...	...
VII	115	44	144	50	12	11	...	...	...	...
VIII	1 619	33	2 715	38	17	17	...	...	...	...
IX	1 543	33	2 641	38	17	17	...	...	...	...
X	75	44	75	43	14	14	...	...	...	...
XI	832	45	1 439	46	18	19	...	17	...	20
XII	6	47	10	52	19	22	...	22	...	22
XIII	826	45	1 429	46	18	19	...	17	...	20
XIV	2 043	38	2 618	41	13	14	...	...	...	...
XV	563	32	815	35	31	33	...	...	...	...
XVI	116	29	174	26	25	24	...	...	...	...

البيانات الواردة بالخط المائل هي تقديرات لمعهد اليونسكو للإحصاء.
البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2008.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2006.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2005.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

الجدول 11
الالتزام بالتعليم: الإنفاق الحكومي

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 الإجمالي على التعليم		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 2006 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي	
	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007
الدول العربية												
الجزائر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البحرين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جيبوتي	7.5	7.8	...	22.8	...	...	...	...	...	...	...	...
مصر	...	3.7	...	12.6	...	...	...	...	...	...	...	...
العراق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأردن	5.0	...	20.6	...	...	...	...	...	455	z538	1.9	z1.6
الكويت	...	z *3.3*	...	z *12.9*	...	z *92.3*	...	z *21.3*	...	...	...	z0.6
لبنان	2.0	2.7	10.4	9.6	...	92.1	...	x *33.3*	...	y *714*	...	y *0.8*
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	68.4	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	*2.8*	z2.8	...	z10.1	...	z99.3	...	y *62.0*	...	y *169*	...	y *1.4*
المغرب	5.5	z5.6	25.7	z26.1	90.8	z93.3	39.1	y45.5	471	554	2.0	1.8
عمان	4.2	z4.2	21.3	z31.1	...	z92.2	...	y50.1	...	...	1.4	y1.6
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قطر	...	...	...	y19.6	...	x *88.4*	...	...	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية	7.0	x6.7	26.0	x27.6	...	...	...	...	...	...	...	...
السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	...	...	370	z694	1.7	z2.0
تونس	7.2	z7.5	...	z20.5	...	z89.0	...	y *35.1*	...	y *1 243*	...	y *2.3*
الإمارات العربية المتحدة	...	x,*1.6	...	y *28.3*	...	...	...	...	...	...	0.7	z0.3
اليمن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية												
ألبانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بيلاروس	6.0	5.3	...	9.3	...	93.7	...	...	...	...	...	...
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	...	z4.3	...	z11.6	...	z93.1	...	z19.9	...	z2 272	...	z0.8
كرواتيا	...	x4.6	...	...	...	x95.0	...	x *18.0*	...	...	...	x *0.8*
الجمهورية التشيكية	4.1	z4.8	9.7	z10.5	*90.9*	z89.2	*17.8*	z13.3	*1 674*	z2 597	*0.7*	z0.6
إستونيا	7.0	y5.1	15.4	y14.6	...	y90.9	...	y25.3	...	y3 029	...	y1.2
المجر	5.0	z5.8	12.8	z10.4	*91.4*	z92.8	*19.5*	z20.0	*2 238*	z4 434	*0.9*	z1.1
لاتفيا	5.8	z5.2	...	z13.4	...	...	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	...	z5.0	...	z14.4	...	z92.2	...	z14.7	...	z2 349	...	z0.7
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	4.7	y5.6	11.4	x12.7	*93.0*	y95.2	...	y30.5	...	y3 065	...	y1.6
جمهورية مولدوفا	4.6	7.3	16.4	19.8	...	90.5	...	17.1	...	755	...	1.1
رومانيا	*3.6*	y3.6	...	y14.3	...	y94.5	...	y *14.1*	...	y *1 003*	...	y *0.5*
الاتحاد الروسي	...	z4.0	...	x12.9	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفاكيا	4.2	z3.9	13.8	z10.2	*95.8*	z93.8	*14.5*	z17.9	*1 264*	z2 601	*0.6*	z0.7
سلوفينيا	...	z5.9	...	z12.9	...	z91.6	...	y *19.7*	...	y *5 426*	...	y *1.1*
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	*4.2*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تركيا	4.0	x4.1	...	...	...	x90.5	...	x *40.0*	...	x *1 039*	...	x *1.5*
أوكرانيا	3.7	5.4	13.6	20.2	...	z92.9	...	...	...	...	...	...
آسيا الوسطى												
أرمينيا	2.2	z2.6	...	z15.0	...	...	...	...	...	...	...	...
أذربيجان	4.3	2.9	24.4	12.6	99.2	96.6	...	z *16.6*	...	z *315*	...	z *0.4*
جورجيا	2.0	2.6	10.3	7.8	...	x97.3	...	...	...	...	...	...
كازاخستان	4.0	3.2	14.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قيرغيزستان	4.3	5.4	21.4	19.2	86.3	z91.8	...	...	...	...	...	...
منغوليا	6.0	5.2	...	...	...	88.6	...	27.1	...	420	...	1.3
طاجيكستان	2.1	3.5	11.8	18.2	90.0	y88.1	...	y *27.1*	...	y *121*	...	y *0.9*
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي												
أستراليا	5.2	z5.4	...	...	*96.1*	z95.4	*32.9*	z33.0	*4 808*	z5 417	*1.7*	z1.7
بروني دار السلام	4.9	...	*9.3*	...	96.6	...	...	...	...	...	...	...
كمبوديا	1.0	1.7	8.7	12.4	...	97.7	...	...	...	...	...	...
الصين	1.9	...	13.0	...	*93.2*	...	*34.3*	...	...	...	*0.6*	...

الجدول 11

البلد أو الأراضي	أجور المعلمين في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الثانوي كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الثانوي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الثانوي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2006 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 الابتدائي كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي	
	2006	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999
الدول العربية												
الجزائر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البحرين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مصر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
العراق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأردن	z88.0	77.8	z14.5	14.6	z1.7	1.8	z701	527	...	...	z11.1	12.6
الكويت	z76.9	...	z12.3	...	z1.1	...	...	...	z *37.8*	...	z8.0	...
لبنان	y83.6	69.1	y *8.2*	...	y *0.7*	...	y *798*	...	y *29.8*	...	y *7.3*	...
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	...	...	y *23.3*	...	y *0.7*	...	y *424*	...	y *32.6*	...	y *9.3*	...
المغرب	...	...	37.4	41.7	2.6	2.2	1 454	1 237	y38.2	43.5	14.2	15.9
عمان	x90.7	74.9	y11.6	20.3	y1.4	2.0	...	...	y41.5	...	y13.8	10.5
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قطر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	17.3	...	1.1	...	639	...	...	z16.9	10.0
تونس	...	...	y *23.0*	...	y *2.8*	...	y *1 441*	...	y *42.6*	...	y *19.8*	...
الإمارات العربية المتحدة	z70.2	...	z5.8	10.2	z0.4	0.7	...	...	...	...	z4.2	7.8
اليمن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية												
ألبانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بيلاروس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	z52.7	...	z21.0	...	z1.8	...	z2 116	...	z44.9	...	z22.5	...
كرواتيا	...	...	...	...	x *2.2*	...	...	...	x *50.6*	...	...	...
الجمهورية التشيكية	z47.7	45.0	z22.2	*20.4*	z2.1	*1.8*	z4 623	*3 299*	z48.3	*49.8*	z12.5	*10.3*
إستونيا	...	...	y21.4	...	y2.0	...	y3 530	...	y42.9	...	y18.4	...
المجر	...	...	z23.6	*18.7*	z2.2	*1.8*	z3 984	*2 329*	z41.1	*40.6*	z26.3	*18.0*
لاتفيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	...	...	z19.5	...	z2.4	...	z2 977	...	z50.7	...	z15.4	...
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	...	...	y21.4	...	y1.9	...	y2 894	...	y36.4	...	y22.7	...
جمهورية مولدوفا	...	...	32.8	...	3.2	...	936	...	48.4	...	26.5	...
رومانيا	...	...	y *16.0*	...	y *1.5*	...	y *1 501*	...	y *45.5*	...	y *10.7*	...
الاتحاد الروسي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفاكيا	z51.9	62.1	y15.2	*18.0*	y1.9	*2.2*	y2 371	*2 280*	y50.0	*55.7*	z15.1	*10.0*
سلوفينيا	y *41.0*	...	y *29.7*	...	y *2.7*	...	y *6 995*	...	y *49.3*	...	y *23.1*	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تركيا	...	...	x *16.5*	...	x *1.2*	...	x *1 288*	...	x *33.6*	...	x *13.3*	...
أوكرانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
آسيا الوسطى												
أرمينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
آذربيجان	...	...	z *9.0*	...	z *1.1*	...	z *484*	...	z *49.7*	...	z *5.9*	...
جورجيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كازاخستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قيرغيزستان	...	*47.5*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
منغو ليا	48.1	...	12.9	...	1.6	...	397	...	35.2	...	13.7	...
طاجيكستان	...	...	y *10.6*	...	y *1.6*	...	y *157*	...	y *49.9*	...	y *8.2*	...
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي												
أستراليا	z63.7	59.6	z15.9	*15.1*	z2.0	*2.0*	z4 869	*4 373*	z38.8	*39.5*	z17.7	*16.6*
بروني دار السلام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كمبوديا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصين	...	...	...	*11.2*	...	*0.7*	...	*283*	...	*38.4*	...	...

الجدول 11 (تابع)

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 الإجمالي على التعليم		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 2006 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي	
	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007
جزر كوك	0.4	…	*13.1*	…	98.6	…	53.0	…	…	…	0.2	…
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
فيجي	5.4	x6.2	18.3	…	…	x97.4	…	x40.1	…	x771	…	x2.4
إندونيسيا	…	*3.6*	…	*17.5*	…	…	…	…	…	…	…	…
اليابان	3.5	z3.4	9.3	z9.5	…	…	…	…	…	…	…	…
كيريباتي	7.9	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	1.0	3.6	…	15.8	…	37.4	…	y45.9	…	y53	…	y0.5
ماكاو، الصين	3.6	…	13.5	z14.9	…	x88.7	…	…	…	…	…	…
ماليزيا	6.1	z4.7	25.2	x25.2	…	x88.2	…	x29.0	…	x1 411	…	x1.6
جزر مارشال	13.3	x *9.5*	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	6.5	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
ميانمار	0.6	…	8.1	…	63.8	…	…	…	…	…	…	…
ناورو	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
نيوزيلندا	7.2	6.3	…	z19.7	*95.1*	99.8	*26.7*	23.9	*4 005*	3 798	*1.8*	1.5
نيوي	…	…	…	…	99.7	…	31.9	…	…	…	…	…
بالاو	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بابوا غينيا الجديدة	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
الفلبين	…	y2.3	…	y15.2	…	y93.5	…	y53.6	…	y252	…	y1.2
جمهورية كوريا	3.8	y4.4	13.1	y15.3	*80.3*	y86.9	*43.5*	y35.1	*2 602*	y3 547	*1.3*	y1.4
ساموا	4.5	…	13.3	…	98.9	…	*32.4*	…	*270*	…	*1.4*	…
سنغافورة	…	**3.0**	…	**15.3**	…	**90.3**	…	**20.5**	…	…	…	**0.6**
جزر سليمان	*3.3*	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
تايلاند	5.1	4.0	28.1	20.9	…	…	…	…	…	…	…	…
تيمور – ليشتي	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	1.0
توكيلاو	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
تونغا	*6.7*	x4.9	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
توفالو	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
فانواتو	6.7	…	17.4	…	83.7	…	38.9	…	416	…	2.2	…
فيتنام	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
أمريكا اللاتينية والكاريبي												
أنغيلا	…	y4.0	…	y14.0	…	y89.9	…	y30.5	…	…	…	y1.1
أنتيغوا وبربودا	3.4	…	…	…	100.0	…	…	…	…	1 110	…	0.9
الارجنتين	4.6	z4.6	13.3	z14.0	94.0	z97.9	36.7	z34.9	1 322	z1 544	1.6	z1.6
آروبا	…	y5.1	13.8	y15.4	89.5	y83.8	29.9	y30.2	…	…	…	y1.3
البهاما	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بربادوس	5.3	6.7	15.4	y16.4	91.6	96.0	*21.5*	y *28.3*	…	…	*1.0*	y *2.0*
بليز	*5.7*	x5.8	*17.1*	…	…	x87.6	…	x47.2	…	x767	…	x2.4
برمودا	…	z1.2	…	…	…	y96.9	…	y *40.7*	…	…	…	y *0.8*
بوليفيا	5.8	…	15.8	…	84.3	…	*41.0*	…	*404*	…	*2.0*	…
البرازيل	4.0	z5.2	10.5	z16.2	*95.1*	z94.2	*33.3*	z31.7	*804*	y1 257	*1.3*	z1.6
جزر فيرجين البريطانية	…	3.4	…	14.6	…	93.0	…	26.8	…	…	…	0.8
جزر كايمان	…	z2.9	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
شيلي	4.0	3.8	15.6	18.2	87.6	93.7	44.5	35.1	1 323	1 496	1.5	1.2
كولومبيا	4.5	5.1	16.9	12.6	…	88.2	…	41.0	…	1 044	…	1.9
كوستاريكا	5.5	4.9	…	z20.6	99.6	x79.4	47.2	x56.0	1 340	x1 480	2.6	x2.3
كوبا	7.7	13.6	13.7	20.6	…	96.9	…	30.6	…	…	…	4.0
دومينيكا	*5.5*	5.5	…	…	…	…	…	…	…	1 082	…	1.8
الجمهورية الدومينيكية	…	2.6	…	11.0	…	…	…	…	…	549	…	1.2
إكوادور	…	2.0	9.7	…	*92.7	…	…	…	…	…	…	…
السلفادور	*2.4*	*3.1	*17.1*	*13.1	…	*89.9	…	*46.3	…	51	…	1.3
غرينادا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
غواتيمالا	…	3.1	…	…	…	93.6	…	61.3	…	431	…	1.8
غيانا	*9.3*	6.5	*18.4*	12.5	…	90.6	…	33.1	…	372	…	2.0
هايتي	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
هندوراس	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
جامايكا	…	7.0	…	y8.8	…	91.8	…	36.7	…	1 155	…	2.4
المكسيك	4.5	z5.6	22.6	x25.6	95.0	z96.8	40.8	z39.1	1 210	z1 798	1.8	z2.1
مونتسيرات	…	…	*10.7*	…	47.3	x65.0	…	…	…	…	…	…
جزر الأنتيل الهولندية	…	…	14.0	…	93.8	…	…	…	…	…	…	…
نيكاراغوا	4.0	…	17.8	…	…	…	…	…	…	z217	…	z1.6
بنما	5.1	x *4.1*	…	x *8.9*	…	…	…	…	…	899	1.9	1.2
باراغواي	5.1	x4.1	8.8	x10.0	87.9	x95.5	…	x46.0	…	x425	…	x1.8

الجدول 11

البلد أو الأراضي	أجور المعلمين في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الثانوي كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي		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 2006 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 الابتدائي كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي	
	2006	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999
جزر كوك	...	...	...	*1.9	...	0.2	...	...	...	40.0	...	*1.6
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	...	...	x16.3	...	x2.0	...	x716	...	x33.5	...	x17.5	...
إندونيسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليابان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	...	...	y4.7	...	y0.3	...	y79	...	y30.2	...	y3.1	...
ماكاو، الصين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ماليزيا	x63.7	69.6	x18.5	...	x1.9	...	x2 049	...	x34.4	...	x12.7	...
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	...	...	20.1	*24.0*	2.5	*2.7*	4 282	*4 989*	40.2	*39.8*	17.9	*19.3*
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	59.3	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	x94.5	...	y7.9	...	y0.6	...	y262	...	y27.0	...	y7.6	...
جمهورية كوريا	y65.0	77.6	y20.2	*13.1*	y1.6	*1.2*	y4 422	*2 161*	y41.1	*38.3*	y16.2	*15.7*
ساموا	...	...	...	*9.6*	...	*1.2*	...	*286*	...	*26.9*	...	*9.1*
سنغافورة	...	...	**13.4**	...	**0.7**	...	...	...	**25.0**	...	**8.5**	...
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تيمور – ليشتي	...	...	...	...	0.7	...	...	...	...	...	5.9	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	94.3	...	60.2	...	2.9	...	2 119	...	51.9	...	11.8
فيتنام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي												
أنغيلا	**100.0**	...	y21.4	...	y1.8	...	...	...	y49.7	...	y9.3	...
أنتيغوا وبربودا	47.4	66.4	...	...	...	...	...	...	...	...	6.5	...
الأرجنتين	z67.7	...	z20.4	16.9	z1.8	1.5	z2 381	1 777	z39.9	35.4	z13.2	12.5
آروبا	...	...	y19.8	...	y1.4	...	...	...	y32.0	32.3	y13.0	...
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	72.4	...	30.1	19.8	2.1	1.5	...	...	33.2	31.3	y *25.8*	*11.9*
بليز	x86.4	...	x19.5	...	x2.2	...	x1 112	...	x43.6	...	x13.4	...
برمودا	...	...	y *14.0*	...	y *1.0*	...	...	...	y *52.3*	...	y *10.9*	...
بوليفيا	...	...	...	*10.7*	...	*1.1*	...	*381*	...	*22.2*	...	*11.3*
البرازيل	z72.9	...	y13.0	*9.4*	z2.2	*1.4*	y1 093	*729*	z44.3	*36.1*	y15.0	*10.4*
جزر فيرجين البريطانية	70.0	...	z15.4	...	1.2	...	...	...	36.9	...	z7.6	...
جزر كايمان	z88.7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	84.1	...	13.8	14.8	1.3	1.3	1 689	1 499	38.0	36.5	12.2	13.0
كولومبيا	74.1	*91.0	12.9	...	1.3	...	838	...	28.9	...	16.1	...
كوستاريكا	69.6	...	x17.4	26.0	x1.4	1.6	x1 489	1 940	x34.3	29.1	x17.3	18.0
كوبا	y69.1	...	58.7	...	4.7	...	...	...	35.5	...	51.4	...
دومينيكا	...	...	14.7	...	1.5	...	1 032	...	...	...	15.4	...
الجمهورية الدومينيكية	63.6	...	3.9	...	0.4	...	241	...	...	...	8.9	...
إكوادور	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السلفادور	67.5	...	8.8	...	0.7	...	55	...	*24.4	...	8.3	...
غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	y *87.6*	...	5.8	...	0.4	...	257	...	12.9	...	9.8	...
غيانا	85.3	...	17.3	...	1.7	...	486	...	28.8	...	13.3	...
هاييتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جامايكا	86.2	...	22.4	...	2.2	...	1 269	...	33.4	...	20.4	...
ا لمكسيك	z86.0	86.3	z15.4	...	z1.6	...	z1 843	...	z29.9	...	z15.0	11.6
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	z88.4	...	z4.0	...	z0.3	...	z96	...	...	...	z9.1	...
بنما	y98.9	...	11.4	19.5	0.9	1.5	1 179	1 530	...	...	8.7	13.7
باراغواي	x82.2	...	x12.8	16.5	x1.2	1.3	x491	668	x30.1	29.7	x11.1	...

الجدول 11 (تابع)

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 الإجمالي على التعليم		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 2006 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي	
	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007
بيرو	3.4	2.7	21.1	16.4	87.9	92.2	40.4	40.8	393	495	1.2	1.0
سانت كيتس ونيفيس	*5.6*	y10.9	*13.3*	...	...	y37.4	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	8.8	z6.9	21.3	z19.1	78.5	z73.7	*52.7*	z38.9	*1 783*	z1 217	*3.6*	z2.0
سانت فنسنت وغرينادين	*7.2*	7.5	...	y16.1	...	y67.7	...	y50.0	...	1 293	...	2.5
سوريتام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	3.9	...	*16.4*	...	96.0	...	39.8	...	1 312	...	1.5	...
جزر تركس وكايكوس	...	...	17.4	y11.8	72.8	y88.4	29.7	y *20.0*	...	...	...	...
أوروغواي	2.8	z3.0	...	z11.6	92.3	...	32.4	...	686	...	0.8	...
جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	3.7	...	...	...	97.3	...	32.5	...	1 071	...	1.2
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
أندورا	...	2.6	...	...	...	z93.6	...	z24.7	...	...	...	0.6
النمسا	6.4	y5.5	12.4	y10.9	*94.1*	y96.3	*19.0*	y19.1	*7 362*	y7 881	*1.1*	y1.0
بلجيكا	...	z6.0	...	z12.4	...	z97.5	...	z23.3	...	z6 612	...	z1.4
كندا	5.9	y5.0	...	...	*98.4*	y95.0	...	...	...	...	...	...
قبرص	5.3	z7.3	...	z9.5	86.2	z89.5	33.9	z26.7	3 627	z5 614	1.6	z1.7
الدنمارك	8.2	y8.2	14.9	y15.5	...	y95.4	...	y22.5	*7 318*	y7 913	*1.6*	y1.8
فنلندا	6.2	z6.1	12.5	z12.6	*93.7*	z92.9	*21.1*	z20.2	*4 330*	z5 345	*1.2*	z1.1
فرنسا	5.7	z5.6	11.5	z10.6	*91.4*	z91.2	*20.2*	z20.6	*4 621*	z5 167	*1.1*	z1.0
ألمانيا	4.5	z4.4	9.5	z9.7	...	z98.1	...	z15.0	...	z5 137	...	z0.6
اليونان	2.8	y3.5	7.0	y9.2	*78.0*	y78.2	*25.2*	y *26.2*	*2 308*	y *3 641*	*0.5*	y *0.7*
آيسلندا	...	z8.5	...	z18.1	...	z89.8	...	z33.7	...	z8 360	...	z2.6
آيرلندا	4.9	z5.7	13.2	z14.4	*91.2*	z91.5	*32.2*	z33.0	*3 183*	z5 591	*1.4*	z1.7
إسرائيل	7.5	z6.3	13.9	...	*93.7*	z95.8	*34.1*	z36.3	*4 150*	z4 659	*2.4*	z2.2
إيطاليا	4.7	z4.8	9.6	z9.7	94.0	z95.0	*26.1*	z25.1	*6 244*	z6 919	*1.2*	z1.1
لكسمبرغ	*3.7*	...	*8.5*	...	...	...	...	...	...	y *11 519*	...	y *1.5*
مالطة	*4.9*	x4.9	...	x10.5	...	x94.6	...	x21.8	...	x2 655	...	x1.0
موناكو	...	...	5.1	...	91.9	x91.2	17.7	x16.8	...	...	...	...
هولندا	4.6	z5.4	10.4	z12.0	*96.2*	z100.0	*25.5*	z25.2	*4 671*	z6 487	*1.1*	z1.4
النرويج	7.2	z6.6	15.6	z16.2	89.6	z91.9	*24.7*	z24.6	*7 800*	z8 382	*1.6*	z1.5
البرتغال	*5.4*	z5.5	*12.8*	z11.3	*92.6*	z97.2	*31.0*	z30.7	*3 760*	z4 611	*1.5*	z1.6
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	4.4	z4.4	11.3	z11.1	*91.1*	z89.6	*28.1*	z26.7	*4 370*	z5 299	*1.1*	z1.0
السويد	7.5	z7.0	13.6	z12.6	...	z95.1	...	z24.3	...	z8 001	...	z1.6
سويسرا	5.0	z5.1	15.2	z16.3	90.2	z92.2	31.6	z28.6	7 153	z8 027	1.4	z1.4
المملكة المتحدة	4.6	y5.4	11.4	y12.5	...	y92.7	...	y25.9	...	y5 326	...	y1.3
الولايات المتحدة	5.0	z5.7	...	z14.8	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا												
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	2.3	2.4	15.3	15.8	63.7	85.8	38.9	43.4	...	99	0.6	0.9
بوتان	...	5.8	...	y17.2	...	64.1	...	26.9	...	249	...	1.0
الهند	4.5	y3.2	12.7	...	*98.0*	y99.3	*29.9*	y35.8	*192*	y179	*1.3*	y1.2
جمهورية إيران الإسلامية	4.5	5.6	18.7	19.5	90.9	87.5	...	29.5	...	1 235	...	1.4
الملديف	...	z8.3	...	z11.0	...	y *80.6*	...	y *54.1*	...	y *714*	...	y *3.5*
نيبال	*2.9*	**3.8**	*12.5*	...	*73.6*	**90.5**	*52.7*	**62.9**	*61*	...	*1.1*	**2.2**
باكستان	2.6	2.8	...	11.2	88.9	73.9	...	...	...	...	...	...
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
أنغولا	*3.4*	z3.0	*6.4*	...	*88.7*	z75.3	...	z27.6	...	z109	...	z0.6
بنين	3.0	z3.9	15.6	z18.0	88.0	z90.4	...	z54.4	...	z156	...	z1.9
بوتسوانا	...	8.8	...	21.0	...	*75.1*	...	*19.3*	...	y1 228	...	1.3
بوركينا فاسو	...	z4.5	...	z15.4	...	z94.7	...	z65.7	...	z314	...	z2.8
بوروندي	3.5	y5.2	...	y17.7	93.9	y97.6	38.9	y52.1	*42*	y65	1.3	y2.7
الكاميرون	*2.1*	3.9	*9.8*	17.0	...	67.4	...	37.6	123	121	1.0	1.0
الرأس الأخضر	...	5.9	...	16.4	...	85.0	...	47.4	...	459	...	2.4
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	z1.3	...	...	...	z98.3	...	z52.4	...	z50	...	z0.7
تشاد	*1.7*	y2.3	...	y10.1	...	y50.3	...	y47.8	...	y56	...	y0.6
جزر القمر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكونغو	6.0	y2.5	22.0	y8.1	92.9	y91.0	35.9	y27.3	469	y94	2.0	y0.6
كوت ديفوار	5.6	...	...	...	74.0	...	43.4	...	285	...	1.8	y *0.1*
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 11

البلد أو الأراضي	أجور المعلمين في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الثانوي كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الثانوي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الثانوي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2006 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 الابتدائي كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي	
	2006	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999
بيرو	63.8	87.8	8.9	9.5	0.9	0.9	628	528	37.1	28.4	7.0	7.1
سانت كيتس ونيفيس	y67.7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	z79.1	87.6	z17.6	*29.1*	z1.5	*2.2*	z1 581	2 385	z30.2	*32.6*	z13.6	*21.8*
سانت فنسنت وغرينادين	y84.9	...	y19.8	...	1.8	...	y1 223	...	y29.8	...	18.5	...
سوريتام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	...	77.5	...	12.9	...	1.2	...	1 507	...	31.1	...	11.3
جزر تركس وكايكوس	...	*63.5*	...	...	...	...	...	...	y29.8	39.6	...	...
أوروغواي	x51.8	71.3	...	11.1	...	1.0	...	1 008	...	36.9	...	7.6
جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	...	7.7	...	0.6	...	891	...	16.7	...	9.2	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
أندورا	49.2	...	*13.6	...	0.6	...	...	...	z22.3	...	*12.1	...
النمسا	y55.2	71.5	y26.0	*28.9*	y2.5	*2.7*	y8 931	*9 076*	y46.7	*45.1*	y23.0	*23.4*
بلجيكا	z65.6	...	y32.4	...	y2.5	...	y10 609	...	y43.2	...	z19.7	...
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	z74.8	...	z34.4	26.2	z2.9	2.4	z8 599	5 725	z44.3	52.5	z22.5	16.6
الدنمارك	y51.2	48.9	y33.1	*37.0*	y2.8	*2.9*	y11 389	*11 535*	y36.3	...	y23.0	*23.5*
فنلندا	z57.9	59.0	z28.4	*24.4*	z2.3	*2.3*	z9 373	*6 434*	z41.3	*39.3*	z16.2	*16.4*
فرنسا	z52.8	...	z24.1	*25.5*	z2.4	*2.6*	z7 774	*7 555*	z46.6	*49.8*	z16.0	*15.6*
ألمانيا	...	...	z20.5	...	z2.1	...	z6 591	...	z48.0	...	z16.0	...
اليونان	y *91.3*	...	y15.8	*11.5*	y1.0	*0.8*	y4 679	*2 873*	y37.0	*37.5*	y *12.3*	*9.2*
آيسلندا	...	...	z22.8	...	z2.5	...	z7 474	...	z33.6	...	z25.5	...
آيرلندا	z75.4	83.3	z25.1	*17.9*	z1.8	*1.6*	z8 831	*4 791*	z35.4	*36.8*	z15.9	*11.9*
إسرائيل	...	...	z20.0	*22.8*	z1.7	*2.1*	z4 861	*4 654*	z29.0	*30.2*	z19.2	*20.4*
إيطاليا	z67.8	...	z27.6	*26.4*	z2.1	*2.1*	z7 930	*7 189*	z46.7	*46.5*	z24.1	*22.9*
لكسمبرغ	y *74.2*	...	z22.2	...	z1.8	...	z13 774	...	...	...	y *19.0*	...
مالطة	x58.0	...	x18.6	...	x1.9	...	x3 772	...	x41.6	...	x13.1	...
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	x46.2	50.9	...	...
هولندا	...	...	z24.8	*20.1*	z2.1	*1.7*	z9 284	*6 712*	z39.7	*39.5*	z17.3	*14.0*
النرويج	z78.4	...	y26.2	*24.2*	y2.3	*2.0*	y13 338	*10 973*	y35.3	*31.9*	z16.2	*17.2*
البرتغال	z85.5	...	z34.6	*26.3*	z2.2	*2.2*	z6 925	*5 127*	z40.7	*44.0*	z23.0	*19.3*
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	z71.8	78.3	z22.4	*23.1*	z1.6	*1.9*	z6 437	*5 776*	z40.1	*47.5*	z18.4	*17.5*
السويد	z53.6	49.8	z30.5	...	z2.5	...	z10 427	...	z37.9	...	z23.4	...
سويسرا	z70.9	72.4	z22.9	23.9	z1.8	1.8	z9 400	8 898	z37.9	40.5	z19.6	19.2
المملكة المتحدة	y52.8	52.4	y18.3	...	y1.8	...	y5 802	...	y34.9	...	y16.8	...
الولايات المتحدة	z54.7	55.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا												
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	...	...	13.6	*9.2*	0.9	*0.6*	159	*81*	43.5	*42.0*	8.5	...
بوتان	...	...	28.8	...	2.0	...	1 134	...	53.9	...	6.3	...
الهند	y80.1	78.6	y16.7	*24.3*	y1.4	*1.7*	y333	*400*	y42.9	*37.6*	y9.0	*11.7*
جمهورية إيران الإسلامية	...	...	y10.7	...	2.3	...	y868	...	47.2	...	14.1	...
الملديف	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	y *17.9*	...
نيبال	**71.8**	...	**10.2**	*11.3*	**0.8**	*0.6*	...	*94*	**24.2**	*28.9*	**13.8**	*7.3*
باكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
أنغولا	...	...	z31.8	...	z1.0	...	z1 239	...	z42.7	...	z2.8	...
بنين	z84.6	...	x *23.9*	...	z0.9	...	x *297*	...	z25.2	...	z12.4	...
بوتسوانا	...	...	y *37.5*	...	3.2	...	y *3 958*	...	*48.3*	...	y11.6	...
بوركينا فاسو	...	...	z23.4	...	z0.5	...	z253	...	z12.2	...	z29.1	...
بوروندي	...	...	y *77.2*	...	y1.7	1.2	y *248*	...	y33.0	36.5	y20.1	*11.8*
الكاميرون	...	...	*36.9	*15.7*	1.5	0.6	*761	267	57.0	...	5.9	7.2
الرأس الأخضر	z86.0	...	13.9	...	1.6	...	396	...	31.6	...	16.0	...
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	...	...	z0.3	...	...	...	z23.7	...	z7.0	...
تشاد	...	...	y *14.7*	...	y0.3	...	y *184*	...	y29.3	...	y4.5	...
جزر القمر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكونغو	...	...	...	...	y0.9	1.3	...	...	y41.2	23.8	y3.7	22.6
كوت ديفوار	...	...	...	*42.8*	y0.5	1.5	...	*772*	...	36.4	...	15.8
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 11 (تابع)

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 الإجمالي على التعليم		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 2006 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي	
	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	5.3	z2.4	...	...	...	z80.4	...	z39.2	...	z50	...	z0.8
إثيوبيا	*3.5*	5.5	23.3	...	...	67.5	...	50.9	...	73	...	1.9
غابون	*3.5*	...	...	...	*87.3*	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	*2.1* x	3.1	14.2	...	86.8	...	...	...	...	...	...	...
غانا	*4.2*	y5.5	...	...	...	y85.6	...	y34.4	...	y147	...	y1.6
غينيا	*2.1*	y1.7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا بيساو	5.6	...	11.9	...	40.8	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	5.4	z7.0	...	y17.9	95.5	z94.1	...	z54.7	...	z258	...	z3.6
ليسوتو	10.2	z11.0	25.5	y29.8	74.1	z91.4	42.8	z38.2	250	z301	3.2	z3.8
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	*2.5*	3.4	...	16.4	...	90.0	...	51.6	...	73	...	1.6
ملاوي	4.7	...	24.6	...	81.8	...	...	...	...	...	...	...
مالي	*3.0*	z4.9	...	z16.8	*89.6*	z73.4	*48.9*	z60.2	*117*	z159	*1.3*	z2.2
موريشيوس	4.2	z3.9	17.7	z12.7	91.1	z87.5	31.9	z27.9	864	z991	1.2	z1.0
موزمبيق	*2.2*	z5.8	...	z21.0	...	z73.2	...	z56.2	...	z79	...	z2.4
نا ميبيا	7.9	...	...	...	93.9	...	59.4	...	865	y668	4.4	y3.1
النيجر	...	z3.3	...	z17.6	...	z80.7	...	z64.0	...	z130	...	z1.7
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	...	4.9	...	19.0	...	94.5	...	45.3	...	80	...	2.1
ساو تومي وبرنسيبي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السنغال	*3.2*	z4.9	...	z26.3	...	z91.5	...	y46.1	...	y257	...	y2.0
سيشل	5.5	z6.6	...	z12.6	...	z88.2	...	x *30.6*	...	x *2 089*	...	x *1.6*
سيراليون	...	y *3.9*	...	...	...	y *99.4*	...	...	...	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	6.2	5.5	22.2	17.4	98.1	96.1	45.2	41.3	*1 097	1 225	2.7	2.2
سوازيلاند	5.7	z7.9	...	z24.4	100.0	x100.0	33.2	x *37.7*	448	x *459*	1.9	x *2.4*
توغو	4.3	3.8	26.2	**15.8**	96.7	**95.9**	36.8	**38.1**	69	76	1.5	1.5
أوغندا	...	x *5.3*	...	x *18.3*	...	x *75.0*	...	x *61.9*	...	x *66*	...	**2.1**
جمهورية تنزانيا المتحدة	*2.2*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زامبيا	2.0	1.7	...	x14.8	...	76.0	...	y59.4	...	y63	...	y1.3
زمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
العالم[1]	4.6	4.9	...	15.0	...	91.8	...	33.1	...	1 003	...	1.4
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	3.9	3.5	14.4	16.6	...	92.3	...	...	...	...	...	...
البلدان المتقدمة	5.0	5.3	11.5	12.4	...	93.7	...	23.9	...	5 312	...	1.1
البلدان النامية	4.5	4.5	...	...	...	90.0	...	...	...	...	...	1.6
الدول العربية	...	4.0	...	20.5	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية	4.4	5.1	...	12.9	...	92.9	...	18.8	...	2 597	...	0.9
آسيا الوسطى	4.0	3.2	14.4	15.0	...	91.8	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي	4.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا	3.6	3.6	13.0	15.3	...	...	...	...	...	...	...	...
بلدان المحيط الهادي	6.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	4.9	4.8	15.7	14.3	...	91.8	...	...	...	1 071	...	1.6
بلدان الكاريبي	...	5.8	...	...	...	88.4	...	33.1	...	...	...	1.9
أمريكا اللاتينية	4.5	4.1	15.7	14.0	92.5	94.0	...	40.0	...	972	...	1.6
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	5.0	5.5	11.9	12.2	91.9	93.6	25.8	24.9	4 496	5 614	1.3	1.4
جنوب وغرب آسيا	2.9	3.8	...	15.8	88.9	85.8	...	39.6	...	249	...	1.3
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	3.5	4.5	...	17.5	...	88.2	...	46.8	...	130	...	1.8

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2009).
1. جميع القيم الخاصة بالمناطق هي قيم متوسطة.
البيانات الواردة بالخط المائل هي تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء.
البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2008.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2006.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2005.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (x) تخص العام الدراسي المنتهي في 2004 .
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

الجدول 11

البلد أو الأراضي	أجور المعلمين في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الثانوي كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الثانوي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الثانوي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2006 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 الابتدائي كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي	
	2006	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	...	...	z 5.1	...	z 0.2	...	z 26	...	z 12.8	...	z 9.7	...
إثيوبيا	...	...	6.6	...	0.3	...	40	...	7.9	...	12.0	...
غابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	x 74.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غانا	...	...	*y 29.6*	...	y 1.8	...	*y 348*	...	y 37.4	...	y 12.5	...
غينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	*z 21.9*	...	z 1.5	...	*z 266*	...	z 22.8	...	z 21.2	...
ليسوتو	...	84.5	z 39.0	46.8	z 1.9	1.9	z 654	730	z 18.5	24.4	z 18.0	16.0
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	62.7	...	*12.1*	...	0.5	...	*109*	...	16.7	...	8.1	...
ملاوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالي	...	...	z 24.7	*41.0*	z 1.0	*0.9*	z 246	*355*	z 27.4	*33.7*	z 16.0	*13.5*
موريشيوس	...	...	*z 14.1*	16.2	z 1.5	1.4	*z 1 462*	1 275	z 42.6	36.7	z 9.6	11.0
موزمبيق	x 92.5	...	z 69.0	...	z 1.2	...	z 458	...	z 28.5	...	z 12.0	...
نا ميبيا	...	...	...	33.6	...	2.1	...	1 413	...	27.7	y 15.1	20.6
النيجر	...	...	z 42.4	...	z 0.7	...	z 267	...	z 25.3	...	z 20.7	...
نيجير يا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	...	...	33.4	...	0.9	...	282	...	19.8	...	9.5	...
ساو تومي وبرنسيبي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السنغال	...	...	y 32.3	...	y 1.1	...	y 506	...	y 25.5	...	y 16.4	...
سيشل	z 68.2	...	*x 17.8*	...	*x 1.6*	...	*x 2 463*	...	*x 30.0*	...	*x 15.1*	...
سييرا ليون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	82.4	...	*17.2*	*20.2	1.7	2.0	*1 476*	*1 543	32.8	33.7	14.3	*14.3
سوازيلاند	...	...	*x 31.6*	25.1	*x 1.8*	1.5	*x 1 141*	1 266	*x 28.0*	26.9	*x 12.7*	8.9
توغو	96.6	79.4	19.5	31.4	1.2	1.4	151	259	**33.7**	33.6	9.9	8.4
أوغندا	...	...	***24.3***	...	**0.8**	...	*x 227*	...	*x 19.9*	...	**8.7**	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زامبيا	x 92.8	...	*y 8.7*	...	y 0.3	...	*y 98*	...	y 14.6	...	y 5.7	...
زمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
العالم[1]	...	...	19.5	...	1.6	...	...	...	36.3	...	13.7	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان المتقدمة	57.9	...	22.3	...	2.1	...	6 758	...	41.3	...	17.8	...
البلدان النامية	...	...	17.3	...	1.3	...	...	...	...	...	12.5	...
الدول العربية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية	...	...	21.4	...	2.0	...	2 894	...	46.9	...	18.4	...
آسيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	76.6	...	15.0	...	1.4	...	...	...	33.2	...	13.0	...
بلدان الكاريبي	84.9	...	19.5	...	1.7	...	...	...	33.2	...	13.3	...
أمريكا اللاتينية	72.9	...	12.8	...	1.2	...	865	...	32.2	...	11.1	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	65.6	...	24.5	24.3	2.1	2.1	8 599	6 573	39.9	42.2	18.7	17.3
جنوب وغرب آسيا	...	...	13.6	...	1.4	...	...	...	43.5	...	11.4	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	...	24.1	...	1.0	...	290	...	27.7	...	12.0	...

الجدول 12

اتجاهات في المؤشرات الأساسية أو البديلة لقياس مدى تحقيق أهداف التعليم للجميع 1 و2 و3 و4 و5

	البلد أو الأراضي	الهدف 1 الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة — نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي في العام الدراسي المنتهي في 1991 (المجموع %)	1999 (المجموع %)	2007 (المجموع %)	الهدف 2 تعميم التعليم الابتدائي — نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي في العام الدراسي المنتهي في 1991 (المجموع %)	(GPI** (إ/ذ)	1999 (المجموع %)	(GPI** (إ/ذ)	2007 (المجموع %)	(GPI** (إ/ذ)	الهدف 3 احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار — نسبة المتعلمين الشباب (24-15) 1994-1985[1] (المجموع %)	(GPI** (إ/ذ)	2007-2000[1] (المجموع %)	(GPI** (إ/ذ)
	الدول العربية													
1	الجزائر	...	3	30	89	0.88	91	0.96	95	0.98	74	*0.72	92	0.96
2	البحرين	27	36	z52	99	1.00	96	1.03	y98	y1.00	97	*0.99	100	1.00
3	جيبوتي	1	0.4	**3**	29	*0.72*	27	0.73	**45**	**0.89**	...	...	...	...
4	مصر	6	11	17	*86*	*0.84*	*94*	*0.93*	*96*	*0.96*	63	*0.76	85	*0.93
5	العراق	8	5	y *6*	*94*	*0.88*	...	...	y *89*	y *0.86*	...	...	85	*0.91
6	الأردن	21	29	32	...	...	91	1.01	89	1.02	...	...	99	*1.00
7	الكويت	33	78	77	*49*	*0.93*	87	1.01	88	0.97	87	*0.93	98	*1.00
8	لبنان	...	61	**67**	*66*	*0.97*	*86*	*0.96*	**83**	**0.99**	...	...	99	*1.01
9	الجماهيرية العربية الليبية	...	5	z9	...	...	...	...	...	...	95	0.92	99	0.98
10	موريتانيا	...	...	y *2*	*36*	*0.78*	64	0.99	80	1.06	...	...	66	0.89
11	المغرب	58	62	60	56	0.70	70	0.85	89	0.95	58	*0.64	75	0.79
12	عمان	3	6	31	69	0.95	81	1.00	73	1.02	...	...	98	0.99
13	أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	21	39	30	...	...	97	1.00	73	1.00	...	...	99	*1.00
14	قطر	28	25	47	89	0.98	92	1.01	93	1.00	90	*1.03	99	*1.00
15	المملكة العربية السعودية	7	...	11	59	0.80	...	...	*85	*0.99	88	*0.86	97	0.98
16	السودان[2]	18	19	23	...	...	...	...	...	...	...	...	77	*0.84
17	الجمهورية العربية السورية	6	8	10	91	0.91	*92*	*0.93*	...	...	...	...	94	0.96
18	تونس	*8*	14	...	93	0.93	93	0.98	95	1.01	...	...	96	0.97
19	الإمارات العربية المتحدة	56	64	85	99	0.98	79	0.99	91	0.99	82	*1.04	95	*1.04
20	اليمن	1	0.7	y1	...	...	56	0.59	y75	y0.76	60	*0.43	80	0.71
	أوروبا الوسطى والشرقية													
21	ألبانيا	59	40	...	...	...	*94*	*0.98*	...	...	...	...	99	1.00
22	بيلاروس	84	75	103	*85*	*0.96*	...	...	90	...	100	*1.00	100	1.00
23	البوسنة والهرسك	...	...	10	79	1.00	...	...	...	...	...	...	100	*1.00
24	بلغاريا	91	67	81	...	...	97	0.98	95	0.99	...	...	97	1.00
25	كرواتيا	28	40	52	...	...	85	0.98	90	0.99	100	*1.00	100	1.00
26	الجمهورية التشيكية	95	90	115	*87*	*1.00*	*97*	*1.00*	*93*	y *1.03*	...	...	...	...
27	إستونيا	76	87	95	*100*	*0.99*	*96*	*0.98*	95	1.00	100	*1.00	100	1.00
28	المجر	113	78	88	...	...	88	0.99	87	0.98	...	...	...	...
29	لاتفيا	47	53	z89	*94*	*0.99*	*97*	*0.98*	*90*	y *1.03*	100	*1.00	100	1.00
30	ليتوانيا	58	50	69	...	...	95	0.99	90	0.99	100	*1.00	100	1.00
31	الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	بولندا	47	50	60	...	...	96	1.00	96	1.01	...	...	...	...
33	جمهورية مولدوفا[3,4]	70	48	70	*86*	*1.01*	*93*	...	88	0.99	100	*1.00	100	1.00
34	رومانيا	76	62	72	*81*	*1.00*	96	0.99	94	1.00	99	*1.00	97	1.00
35	الاتحاد الروسي[5]	74	68	88	*98*	*1.00*	...	...	...	...	100	*1.00	100	1.00
36	صربيا[3]	...	*54*	59	...	...	...	...	95	1.00	...	...	...	...
37	سلوفاكيا	86	82	94	...	...	...	...	y *92*	y *1.01*	...	...	...	...
38	سلوفينيا	66	75	81	*96*	*1.01*	96	0.99	96	1.00	100	*1.00	100	1.00
39	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	...	27	40	...	...	93	0.98	89	1.00	99	*0.99	99	1.00
40	تركيا	4	6	16	89	*0.92*	...	...	92	0.97	93	*0.92	96	*0.96
41	أوكرانيا	86	50	94	*81*	*1.00*	...	...	89	*1.00	...	...	100	1.00
	آسيا الوسطى													
42	أرمينيا	37	26	37	...	...	...	...	85	1.04	100	*1.00	100	1.00
43	أذربيجان[3,6]	19	18	30	89	0.99	89	1.01	95	0.99	...	...	100	*1.00
44	جورجيا	59	36	57	*97*	*1.00*	...	...	94	0.97	...	...	...	...
45	كازاخستان	73	14	**39**	*88*	*0.99*	...	...	**90**	**1.00**	100	*1.00	100	1.00
46	قيرغيزستان	34	10	16	*92*	*1.00*	*88	*0.99	84	0.99	...	...	100	1.00
47	منغوليا	39	25	54	*90*	*1.02*	89	1.04	89	1.01	...	...	95	1.04
48	طاجيكستان	16	8	9	*77*	*0.98*	...	...	97	0.96	100	*1.00	100	1.00
49	تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	1.00
50	أوزبكستان	73	24	27	*78*	*0.99*	...	...	91	0.97	...	...	99	*1.00
	شرق آسيا والمحيط الهادي													
51	أستراليا	71	...	z104	99	1.00	94	1.01	97	1.01	...	...	...	...
52	بروني دار السلام	48	50	50	92	0.98	...	...	93	1.00	98	*1.00	100	1.00
53	كمبوديا	4	*5*	11	*72*	*0.84*	*83*	*0.91*	89	0.96	...	...	86	0.92
54	الصين[7]	22	38	42	98	0.96	...	...	...	...	94	*0.94	99	1.00

الجدول 12

	الهدف 4				الهدف 5											
	تحسين مستويات القرائية لدى الكبار				التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي								التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي			
	نسبة القرائية لدى الكبار (15 سنة فما فوق)				نسبة القيد الإجمالية في العام الدراسي المنتهي في								نسبة القيد الإجمالية في العام الدراسي المنتهي في			
	[1]2007-2000		[1]1994-1985		2007		1999		1991				2007		1999		1991	
	**GPI (ا/ذ)	المجموع (%)	**GPI (ا/ذ)	المجموع (%)	**GPI (ا/ذ)	المجموع (%)	**GPI (ا/ذ)	المجموع (%)	**GPI (ا/ذ)	المجموع (%)			**GPI (ا/ذ)	المجموع (%)	**GPI (ا/ذ)	المجموع (%)	**GPI (ا/ذ)	المجموع (%)
1	0.79	75	*0.57	50	0.94	110	0.91	105	0.85	96			y *1.08	y *83	…	…	0.80	60
2	0.96	89	*0.87	84	1.00z	z120	1.01	107	1.00	110			1.04z	z102	1.08	94.5	1.04	100
3	…	…	…	…	**0.88**	**56**	0.71	33	0.72	34			**0.70**	**29**	0.72	14.0	*0.66*	11
4	*0.77	66	*0.55	44	0.95	105	*0.91*	*102*	0.83	94			…	…	*0.92*	*82.5*	0.79	71
5	*0.76	74	…	…	y *0.83*	y *99*	0.82	92	0.83	108			y *0.66*	y *45*	0.63	33.6	*0.63*	*44*
6	*0.91	91	…	…	1.02	96	1.00	98	0.99	107			1.03	89	1.02	88.8	1.04	82
7	*0.98	94	*0.88	74	0.98	98	1.01	100	0.95	60			1.02	91	*1.02*	*98.4*	*0.98*	*43*
8	*0.92	90	…	…	**0.97**	**95**	0.95	105	*0.97*	*97*			**1.10**	**80**	1.09	73.5	…	…
9	0.83	87	0.71	76	0.95z	z110	0.98	120	…	…			1.17z	z94	…	…	…	…
10	0.76	56	…	…	1.06	103	0.99	89	0.77	52			*0.89*	*25*	*0.77*	*19.0*	0.49	14
11	0.63	56	*0.52	42	0.90	107	0.81	86	0.69	64			*0.86*	56	0.79	36.7	0.72	36
12	0.87	84	…	…	1.01	80	0.97	91	0.92	85			0.96	90	1.00	75.2	0.81	45
13	*0.93	94	…	…	1.00	80	1.01	105	…	…			1.06	92	1.04	80.3	…	…
14	*0.96	93	*0.94	76	0.99	109	0.96	102	0.93	101			0.98	103	1.11	87.5	1.06	84
15	0.89	85	*0.72	71	…	…	…	…	0.85	73			…	94	…	…	0.80	44
16	*0.73	61	…	…	0.86	66	*0.85*	*49*	0.77	49			0.93	33	…	*26.0*	0.79	21
17	0.85	83	…	…	0.96	126	0.92	102	0.90	101			0.97	72	0.91	40.3	0.73	48
18	0.80	78	…	…	0.97	105	0.95	113	0.90	113			…	88	1.02	72.4	0.79	45
19	*1.02	90	*0.95	71	0.99	107	0.97	90	0.97	114			*1.03*	*92*	1.06	76.1	1.16	68
20	0.53	59	*0.30	37	y 0.74	y 87	0.56	71	…	…			y 0.49	y 46	0.37	40.6	…	…
21	0.99	99	…	…	…	…	0.98	103	1.01	102			…	…	0.98	71.4	0.93	88
22	1.00	100	*0.97	98	0.99	97	0.99	111	*0.96*	95			1.02	95	1.05	85.0	…	93
23	*0.95	97	…	…	0.93	98	…	…	…	…			1.03	85	…	…	…	…
24	0.99	98	…	…	0.99	101	0.98	106	0.98	94			0.96	106	0.98	90.9	1.00	86
25	0.99	99	*0.96	97	1.00	99	0.98	92	…	…			1.03	92	1.02	84.5	…	…
26	…	…	…	…	0.99	101	0.99	103	1.00	97			1.01	96	1.04	82.7	0.97	91
27	1.00	100	*1.00	100	0.99	99	0.97	102	0.97	112			1.02	100	1.04	92.9	*1.09*	100
28	…	…	…	…	0.98	96	0.98	102	0.99	95			1.00	96	1.02	93.7	1.00	86
29	1.00	99	*0.99	99	0.96z	z95	0.98	100	1.00	98			1.00z	z99	1.04	88.1	1.02	92
30	1.00	100	*0.99	98	0.99	95	0.98	102	*0.95*	92			1.00	98	1.01	95.3	…	92
31	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…			…	…	…	…	…	…
32	…	…	…	…	1.00	97	0.98	98	0.98	98			0.99	100	0.99	99.5	1.02	87
33	0.99	99	*0.96	96	0.98	94	1.00	100	1.02	90			1.03	89	0.98	82.9	1.10	78
34	0.99	98	*0.96	97	0.99	105	0.98	105	1.00	91			0.99	87	1.01	79.2	0.99	92
35	1.00	100	*0.97	98	1.00	96	0.98	108	1.00	108			0.98	84	…	…	*1.06*	93
36	…	…	…	…	1.00	97	*0.99*	*112*	…	…			1.03	88	*1.01*	*93.1*	…	…
37	…	…	…	…	0.99	102	0.99	103	…	…			1.01	94	1.02	85.3	…	…
38	1.00	100	*1.00	100	0.99	104	0.99	100	…	100			0.99	94	1.03	99.7	…	89
39	0.97	97	*0.94	94	1.00	95	0.98	101	…	…			0.97	84	0.97	82.3	…	…
40	*0.84	89	*0.76	79	*0.95*	*96*	…	…	0.92	99			*0.82*	*80*	…	…	0.63	48
41	1.00	100	…	…	*1.00	100	0.99	109	1.00	89			*1.00	94	*1.03	98.2	…	94
42	1.00	99	*0.99	99	1.03	110	…	100	…	…			1.05	89	…	91.2	…	…
43	*0.99	100	…	…	0.99	116	1.00	98	*0.99*	*111*			0.96	89	0.99	78.5	1.01	88
44	…	…	…	…	0.97	99	1.00	98	1.00	97			*1.00*	90	0.98	79.1	0.97	95
45	1.00	100	*0.97	98	**1.00**	**109**	1.01	97	*0.99*	89			**0.98**	**92**	1.00	92.0	*1.03*	100
46	1.00	99	…	…	0.99	95	0.99	98	…	…			1.01	86	1.02	83.4	1.02	100
47	1.01	97	…	…	1.02	100	1.04	97	1.02	97			1.11	92	1.27	58.3	1.14	82
48	1.00	100	*0.98	98	0.96	100	0.95	98	0.98	91			0.84	84	0.86	74.1	…	102
49	1.00	100	…	…	…	…	…	…	…	…			…	…	…	…	…	…
50	*0.98	97	…	…	0.97	95	1.00	98	0.98	81			0.98	102	0.98	86.5	*0.91	99
51	…	…	…	…	1.00	107	1.00	100	0.99	108			0.96	149	1.00	157.5	1.03	83
52	0.97	95	*0.89	88	0.99	106	0.97	114	0.94	114			1.04	97	1.09	85.0	1.09	77
53	0.79	76	…	…	0.93	119	0.87	97	*0.81*	90			0.82	40	*0.53*	*17.1*	*0.43*	25
54	0.93	93	*0.78	78	0.99	112	…	…	0.93	126			1.01	77	…	61.9	0.75	40

الجدول 12 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الهدف 1: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة — نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) — العام الدراسي المنتهي في 1991 المجموع (%)	1999 المجموع (%)	2007 المجموع (%)	الهدف 2: تعميم التعليم الابتدائي — نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في 1991 المجموع (%)	1991 GPI** (ا/ذ)	1999 المجموع (%)	1999 GPI** (ا/ذ)	2007 المجموع (%)	2007 GPI** (ا/ذ)	الهدف 3: احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار — نسبة المتعلمين الشباب (24-15) — [1]1994-1985 المجموع (%)	[1]1994-1985 GPI** (ا/ذ)	[1]2007-2000 المجموع (%)	[1]2007-2000 GPI** (ا/ذ)
55	جزر كوك[3]	...	86	*94*	...	...	85	0.96	*67*	*0.96*	...	...	...	...	...
56	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	فيجي	14	16	16[z]	...	...	99	1.01	91[z]	1.00[z]	...	...	...	...	...
58	إندونيسيا	18	*23*	44	96	0.96	...	...	95	0.96	96	*0.98	97	*0.99	
59	اليابان	48	83	86	100	1.00	100	...	100	...	...	...	...	...	...
60	كيريباتي[3]	...	...	...	...	...	*97*	*1.01*	...	...	...	...	...	...	...
61	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	7	8	13	*62*	*0.86*	76	0.92	86	0.95	...	...	84	*0.88	
62	ماكاو، الصين	89	87	85	*81*	*0.98*	85	1.01	93	0.97	...	...	100	*1.00	
63	ماليزيا	37	54	57[z]	93	0.99	98	0.98	97[z]	1.00[z]	96	*0.99	98	1.00	
64	جزر مارشال[3]	...	*59*	45	...	...	...	...	66	0.99	...	...	...	...	...
65	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	37	...	98	1.04	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66	ميانمار[8]	...	...	...	*99*	...	...	...	...	...	...	...	95	*0.98	
67	ناورو	...	...	*89*	...	...	...	...	*72*	*1.01*	...	...	...	...	...
68	نيوزيلندا	76	85	93	98	1.00	99	1.00	99	1.01	...	...	...	...	...
69	نيوي[3]	...	154	119[y]	...	...	99	1.00	...	...	...	...	...	...	...
70	بالاو[3]	...	63	*64*[y]	...	...	*97*	*0.94*	...	...	...	...	...	...	...
71	بابوا غينيا الجديدة	0	...	...	66	0.86	92	1.00	91	1.02	97	*1.01	94	1.02	
72	الفلبين	12	30	46	96	*0.99	97	1.01	98[z]	...	99	1.00	64	1.04	
73	جمهورية كوريا	55	78	106	100	1.01	92	0.99	...	...	...	...	...	...	...
74	ساموا	...	*53*	48	...	...	...	0.99	...	...	99	*1.00	99	1.00	
75	سنغافورة[8]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99	*1.00	100	1.00	
76	جزر سليمان	36	*35*	...	84	0.86	...	...	62[y]	0.99[y]	...	...	...	...	...
77	تايلاند	49	97	**95**	*88*	*0.99*	...	...	**95**	**1.01**	...	...	98	1.00	
78	تيمور – ليشتي	...	...	10[y]	...	...	...	...	63	0.96	...	...	...	...	...
79	توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	تونغا	...	30	*23*[y]	97	0.97	88	0.96	96[y]	0.97[y]	...	...	100	1.00	
81	توفالو[3]	...	...	107[z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
82	فانواتو	...	...	7[z]	71	1.01	91	0.99	87	0.99	...	...	...	...	...
83	فيتنام[8]	28	39	...	*90*	*0.92*	95	...	...	...	94	*0.99	94	*0.99	
	أمريكا اللاتينية والكاريبي														
84	أنغيلا[9]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
85	أنتيغوا وبربودا[3]	...	...	72	...	...	...	...	74	0.98	...	...	...	...	...
86	الأرجنتين	50	57	67[z]	94	1.00*	99	0.99	98[z]	...	98	*1.00	99	1.00	
87	آروبا	...	99	96	...	...	98	1.03	100	1.00	...	...	99	1.00	
88	البهاما	...	12	...	*90*	*1.03*	89	0.99	91	1.03	...	...	...	...	...
89	بربادوس	...	74	91	*79*	*0.98*	*94*	*0.99*	97	1.01	...	...	...	...	...
90	بليز	23	27	35	...	...	*94*	*0.99*	97	1.01	76	*1.01	...	...	
91	برمودا[3]	...	...	...	...	...	...	...	92[z]	...	...	...	...	...	...
92	بو ليفيا	32	45	49	...	...	95	1.00	94	1.01	94	*0.95	99	*0.99	
93	البرازيل[10]	48	58	61	...	...	91	...	93	1.00	...	...	98	*1.02	
94	جزر فيرجين البريطانية[3]	...	62	93[z]	...	...	*96*	*1.02*	*93*	*1.01*	...	...	...	...	...
95	جزر كايمان[9]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99	*0.99	
96	شيلي	72	77	56	89	0.98	...	...	94	0.99	98	*1.01	99	1.00	
97	كولومبيا	13	37	41	68	1.15	89	*1.01*	87	1.00	91	*1.03	98	*1.01	
98	كوستاريكا	65	84	61	87	1.01	...	...	...	...	...	...	98	1.01	
99	كوبا	102	109	111	94	1.00	97	1.01	98	1.00	...	...	100	1.00	
100	دومينيكا[3,9]	...	80	...	...	...	*94*	*0.98*	77[z]	1.06[z]	...	...	...	...	...
101	الجمهورية الدومينيكية	...	32	32	...	...	84	1.01	82	1.01	...	...	96	1.02	
102	إكوادور	42	64	100	*98*	*1.01*	97	1.01	97	1.01	96	*0.99	95	*1.00	
103	السلفادور	21	43	49	...	...	...	...	92	1.01	85	*1.00	94	*1.01	
104	غرينادا[3]	...	93	80	100	1.00	...	...	76	0.97	...	...	...	...	...
105	غواتيمالا	25	46	29	64	*0.91	82	0.91	95	0.96	76	*0.87	85	0.94	
106	غيانا	74	124	87	89	1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107	هايتي	33	...	...	21	1.05	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	هندوراس	13	...	38	*88*	*1.01*	...	...	93	1.01	...	...	94	*1.03	
109	جامايكا	78	78	87	96	1.00	*88*	*1.00*	86	1.02	...	...	94	1.08	
110	ا لمكسيك	63	74	114	98	*0.97*	97	1.00	98	...	95	*0.99	98	*1.00	
111	مونتسيرات[3]	...	...	91	...	...	...	...	92	1.08	...	...	...	...	...
112	جزر الأنتيل الهولندية	...	111	...	...	...	...	...	...	...	97	*1.01	98	1.00	
113	نيكاراغوا	13	27	54	70	1.03	76	1.01	96	1.01	...	...	87	*1.04	
114	بنما	57	39	70	92	1.00	96	0.99	98	0.99	95	*0.99	96	1.00	
115	باراغواي	31	29	34[y]	94	0.99	96	1.00	94[y]	1.01[y]	96	*0.99	99	*1.00	

الجدول 12

	الهدف 5												الهدف 4			
	التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي						التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي						تحسين مستويات القرائية لدى الكبار			
	نسبة القيد الإجمالية						نسبة القيد الإجمالية العام الدراسي المنتهي في						نسبة القرائية لدى الكبار (15 سنة فما فوق)			
	2007		1999		1991		2007		1999		1991		[1]2007-2000		[1]1994-1985	
	GPI** (إ/ذ)	المجموع (%)	GPI** (إ/ذ)	المجموع (%)	GPI** (إ/ذ)	المجموع (%)	GPI** (إ/ذ)	المجموع (%)	GPI** (إ/ذ)	المجموع (%)	GPI** (إ/ذ)	المجموع (%)	GPI** (إ/ذ)	المجموع (%)	GPI** (إ/ذ)	المجموع (%)
55	*1.08*	*73*	1.08	60.3	...	...	*0.97*	*73*	0.95	96	...	...	...	...	...	...
56	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	1.12	82	1.11	80.1	0.95	56	0.97	94	0.99	109	1.00	133	...	...	...	...
58	1.01	73	...	...	0.83	45	0.96	117	...	...	0.98	114	*0.93	92	*0.86	82
59	1.00	101	1.01	101.8	1.02	97	1.00	100	1.00	101	1.00	100	...	...	...	...
60	[y]1.14	[y]88	1.18	84.2	...	...	[y]1.01	[y]113	1.01	104	...	...	...	...	...	...
61	0.79	44	0.69	33.0	*0.62	*23	0.90	118	0.85	111	0.79	103	*0.77	73	...	...
62	1.00	99	1.08	75.7	*1.11	*65	0.92	108	0.96	100	0.96	99	*0.94	93	...	...
63	[y]1.10	[y]69	1.07	65.5	1.05	57	0.99[z]	[z]98	0.98	98	0.99	93	0.95	92	*0.87	83
64	1.02	66	*1.06*	*72.2*	...	...	0.97	93	*0.98*	*101*	...	...	...	...	...	...
65	...	*91*	...	...	...	...	1.01	110	...	...	...	...	...	...	...	...
66	...	...	...	...	0.99	23	...	...	...	...	0.97	114	*0.92	90	...	...
67	*1.19*	*46*	...	...	...	...	*1.03*	*79*	...	...	...	...	...	...	...	...
68	1.03	121	1.05	112.7	1.02	90	1.01	102	1.00	100	0.99	102	...	...	...	...
69	[y]1.07	[y]99	1.10	98.2	...	...	[y]0.95	[y]105	1.00	99	...	...	...	...	...	...
70	*0.97*	97	1.07	101.2	...	...	*1.02*	99	0.93	114	...	...	...	...	...	...
71	...	...	...	...	0.62	12	0.84[z]	[z]55	...	...	0.85	65	0.86	58	...	...
72	1.10	83	1.09	75.7	*1.04*	71	0.98	109	1.00	113	0.99	109	1.01	93	*0.99	94
73	0.93	98	1.01	97.6	0.97	90	0.98	107	0.95	98	1.01	105	...	...	...	...
74	[y] *1.13*	[y] *81*	1.10	79.5	1.96	33	1.00	95	0.98	99	1.02	124	0.99	99	*0.99	98
75	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.94	94	*0.87	89
76	[y]0.84	[y]30	0.76	25.1	0.61	15	[y]0.96	[y]101	0.94	88	0.87	88	...	...	...	...
77	**1.10**	**83**	...	...	0.96	33	**1.00**	**104**	0.99	106	0.98	113	0.97	94	...	...
78	[y]1.00	[y]53	...	...	...	...	0.94	91	...	...	...	...	...	...	...	...
79	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	1.04[z]	[z]94	1.11	102.1	1.04	98	0.95[z]	[z]113	0.96	108	0.98	112	1.00	99	...	...
81	...	...	...	...	...	...	0.99[z]	[z]106	1.02	98	...	...	...	...	...	...
82	...	...	0.87	30.2	0.80	18	0.97	108	0.98	111	0.96	95	...	...	...	...
83	...	...	0.90	61.5	...	*32*	...	...	0.93	108	*0.93*	107	*0.93	90	*0.89	88
84	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
85	0.96	105	...	...	...	...	0.94	102	...	...	...	...	*1.01	99	...	...
86	1.12[z]	[z]84	1.05	84.3	...	72	0.98[z]	[z]114	0.99	113	...	108	1.00	98	1.00	96
87	1.06	105	1.07	99.3	...	...	0.97	114	0.99	114	...	...	1.00	98	...	...
88	1.03	94	0.99	78.6	...	...	1.00	103	0.98	95	*1.03*	96	...	...	...	...
89	1.03	103	1.05	100.3	...	...	1.00	105	0.98	98	*1.00*	*92*	...	...	...	...
90	1.07	79	1.08	64.3	1.09	66	0.99	123	0.97	118	0.96	113	...	...	*1.00	70
91	1.06[z]	[z]84	...	...	...	...	0.85[z]	[z]100	...	...	...	...	...	...	...	...
92	0.97	82	0.93	77.5	...	...	1.00	108	0.98	113	...	...	*0.90	91	*0.82	80
93	1.11	100	1.11	99.1	...	58	0.93	130	0.94	154	...	131	*1.01	90	...	...
94	*1.11*	*101*	0.91	98.8	...	...	*0.96*	*108*	0.97	112	...	...	...	...	...	...
95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*1.00	99	...	...
96	1.03	91	1.04	79.5	1.07	73	0.95	106	0.97	101	0.98	101	1.00	97	*0.99	94
97	1.11	85	1.11	70.3	1.19	50	0.99	116	1.00	114	1.02	103	*1.00	93	*1.00	81
98	1.05	87	1.09	57.1	1.06	45	0.99	110	0.98	108	0.99	103	1.00	96	...	...
99	1.00	93	1.07	77.3	1.15	94	0.98	102	0.97	111	0.97	100	1.00	100	...	...
100	...	...	1.35	90.0	...	...	...	...	0.95	104	...	...	...	...	...	...
101	1.20	79	1.24	57.1	...	...	0.94	107	0.98	113	...	...	1.01	89	...	...
102	1.01	70	1.03	56.5	...	*55	1.00	118	1.00	114	*0.99*	116	*0.94	84	*0.95	88
103	1.04	64	0.98	51.5	1.13	36	1.00	118	0.96	112	0.99	97	*0.94	82	*0.92	74
104	0.99	99	...	...	1.16	100	0.96	81	...	...	*0.85*	117	...	...	...	...
105	0.92	56	0.84	33.4	...	23	0.94	113	0.87	101	0.87	81	0.86	73	*0.80	64
106	0.93	107	1.02	82.5	1.06	79	0.98	112	0.98	121	0.99	94	...	...	...	...
107	...	...	...	...	*0.94	*21	...	...	...	...	0.95	46	...	...	...	...
108	1.25	64	...	...	1.23	33	1.00	119	...	...	1.04	107	*1.00	84	...	...
109	1.05	90	*1.02*	*87.7*	*1.06*	65	1.01	91	*1.00*	*92*	*0.99*	*101*	1.13	86	...	...
110	1.03	89	1.01	69.7	0.99	53	0.97	114	0.98	111	0.97	112	*0.97	93	*0.94	88
111	1.02	102	...	...	...	...	1.12	107	...	...	...	...	...	...	...	...
112	...	...	1.16	92.0	1.19	93	...	...	0.95	131	...	...	1.00	96	*1.00	95
113	1.13	69	*1.19*	*51.7*	*1.20*	42	0.98	116	1.01	100	1.06	91	*1.00	78	...	...
114	1.08	70	1.07	66.8	...	62	0.97	113	0.97	108	...	105	0.99	93	*0.99	89
115	[y]1.03	[y]66	1.04	57.8	1.05	31	[y]0.97	[y]111	*0.96*	*119*	0.97	106	*0.98	95	*0.96	90

الجدول 12 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الهدف 1 الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة — نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) — العام الدراسي المنتهي في 1991 المجموع (%)	1999 المجموع (%)	2007 المجموع (%)	الهدف 2 تعميم التعليم الابتدائي — نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في 1991 المجموع (%)	1991 GPI** (ا/ذ)	1999 المجموع (%)	1999 GPI** (ا/ذ)	2007 المجموع (%)	2007 GPI** (ا/ذ)	الهدف 3 احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار — نسبة المتعلمين الشباب (24-15) — 1994-1985[1] المجموع (%)	1994-1985[1] GPI** (ا/ذ)	2007-2000[1] المجموع (%)	2007-2000[1] GPI** (ا/ذ)
116	بيرو	30	55	72	88	0.99	*98*	*1.00*	96	1.02	95	*0.97	*0.99
117	سانت كيتس ونيفيس	…	…	*120*	*99	*0.99	…	…	*87*	*1.02*	…	…	…
118	سانت لوسيا	51	*70*	68	*95*	*0.97*	*96*	*0.99*	98	0.99	…	…	…
119	سانت فنسنت وغرينادين	45	…	*88 Y	91	0.99	…	…	91	0.94	…	…	…
120	سورينام	79	…	85	*81*	*1.06*	…	…	94	1.02	…	…	0.99
121	ترينيداد وتوباغو	*8*	*58*	*81	89	1.00	87	1.01	94	0.99	99	*1.00	1.00
122	جزر تركس وكايكوس	…	…	*118 Y	…	…	…	…	*78 Y	*1.07 Y	…	…	…
123	أوروغواي	43	60	80	91	1.01	…	…	97	1.00	99	*1.01	*1.01
124	جمهورية فنزويلا البوليفارية	40	45	62	…	…	86	1.01	92	1.00	95	*1.02	*1.01
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
125	أندورا[3]	…	…	101	…	…	…	…	81	0.99	…	…	…
126	النمسا	69	82	92	*88*	*1.02*	*97*	*1.01*	*97 z*	*1.01 z*	…	…	…
127	بلجيكا	105	111	122	96	1.02	99	1.00	98	1.01	…	…	…
128	كندا	61	64	z70	98	1.00	99	1.00	…	…	…	…	…
129	قبرص[3]	48	60	80	87	1.00	95	1.00	99	1.00	100	*1.00	1.00
130	الدنمارك	99	90	96	98	1.00	97	1.00	96	1.01	…	…	…
131	فنلندا	34	48	64	*98*	*1.00*	99	1.00	96	1.00	…	…	…
132	فرنسا[11]	83	112	113	100	1.00	99	1.00	99	1.00	…	…	…
133	ألمانيا	…	94	107	*84*	*1.03*	*100*	…	*98*	*1.00*	…	…	…
134	اليونان	57	68	69	95	0.99	92	1.01	100	1.00	99	*1.00	1.00
135	آيسلندا	…	88	97	*100*	*0.99*	99	0.98	97	1.00	…	…	…
136	آيرلندا	101	…	…	90	1.02	94	1.01	96	1.01	…	…	…
137	إسرائيل	85	105	98	…	…	98	1.00	97	1.01	…	…	…
138	إيطاليا	94	95	103	*100*	*1.00*	99	0.99	99	0.99	100	…	1.00
139	لكسمبرغ	92	73	87	…	…	97	1.03	97	1.01	…	…	…
140	مالطة	103	103	Y97	97	0.99	95	1.02	Y91	Y0.99	98	*1.02	*1.02
141	موناكو[9]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
142	هولندا	99	97	102	95	1.04	99	0.99	98	0.99	…	…	…
143	النرويج	88	75	92	100	1.00	100	1.00	99	1.00	…	…	…
144	البرتغال	51	69	79	98	1.00	…	…	99	0.99	99	*1.00	1.00
145	سان مارينو[9]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
146	إسبانيا	58	100	122	100	1.00	100	1.00	100	1.00	100	*1.00	*1.00
147	السويد	65	76	z95	100	1.00	100	…	94	1.00	…	…	…
148	سويسرا	60	89	99	84	1.02	94	1.00	89	0.99	…	…	…
149	المملكة المتحدة	52	77	73	*98*	*1.00*	100	1.00	97	1.01	…	…	…
150	الولايات المتحدة	63	58	62	97	1.00	94	1.00	92	1.01	…	…	…
	جنوب وغرب آسيا												
151	أفغانستان	…	…	…	25	0.55	…	…	…	…	…	…	*0.36
152	بنغلاديش	…	17	…	76	0.87	…	…	*87 z*	*1.08 z*	45	*0.73	1.03
153	بوتان	…	1	**1**	55	…	56	0.89	**87**	**1.02**	…	…	*0.85
154	الهند[2]	3	18	z40	…	…	…	…	z89	0.96z	62	*0.67	0.89
155	جمهورية إيران الإسلامية[12]	12	13	54	*92*	*0.92*	*82*	*0.97*	*94 z*	…	87	*0.88	*0.99
156	الملديف	…	54	85	87	*1.00*	98	1.01	96	1.01	98	*1.00	1.01
157	نيبال	…	…	**57**	*63*	*0.50*	*65	*0.79	**80**	**0.96**	50	*0.48	0.86
158	باكستان	…	…	Y52	*33	…	…	…	*66 z*	*0.78 z*	…	…	*0.74
159	سري لانكا[2]	…	…	…	84	0.95	…	…	…	…	…	…	*1.01
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
160	أنغولا	47	*28*	…	*50*	*0.95*	…	…	…	…	…	…	*0.75
161	بنين	2	4	z6	*41*	*0.54*	*50	*0.68	z80	0.84z	40	*0.48	0.65
162	بوتسوانا	…	…	Y15	88	1.08	80	1.04	Y84	Y1.03	89	*1.07	1.03
163	بوركينا فاسو	1	2	3	27	0.65	35	0.70	**58**	**0.86**	20	*0.53	*0.71
164	بوروندي	…	0.8	2	*53*	*0.85*	…	…	81	0.98	54	*0.81	*0.92
165	الكاميرون	12	11	21	*69*	*0.88*	…	…	…	…	…	…	…
166	الرأس الأخضر	…	…	53	*91*	*0.95*	*99*	*0.98*	85	0.98	88	*0.96	1.01
167	جمهورية أفريقيا الوسطى	6	…	3	52	0.66	…	…	**56**	**0.74**	48	*0.56	*0.67
168	تشاد	…	…	*Y 1*	*34*	*0.45*	51	0.62	…	…	17	…	0.66
169	جزر القمر	…	2	*Y 3*	*57*	*0.73*	49	0.85	…	…	…	…	…
170	الكونغو	3	2	10	*82*	*0.94*	…	…	*54*	*0.92*	…	…	…
171	كوت ديفوار	1	2	3	45	*0.71*	52	0.75	…	…	49	*0.63	*0.74
172	جمهورية الكونغو الديمقراطية	…	…	3	54	0.78	33	0.95	…	…	…	…	*0.81

الجدول 12

	الهدف 4				الهدف 5							
	تحسين مستويات القرائية لدى الكبار				التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي						التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي			
	نسبة القرائية لدى الكبار (15 سنة فما فوق)				نسبة القيد الإجمالية						نسبة القيد الإجمالية في العام الدراسي المنتهي في			
	[1]1994-1985		[1]2007-2000		1991		1999		2007		1991		1999		2007	
	GPI** (ا/ذ)	المجموع (%)	GPI** (ا/ذ)	المجموع (%)	GPI** (ا/ذ)	المجموع (%)	GPI** (ا/ذ)	المجموع (%)	GPI** (ا/ذ)	المجموع (%)	GPI** (ا/ذ)	المجموع (%)	GPI** (ا/ذ)	المجموع (%)	GPI** (ا/ذ)	المجموع (%)
116	*0.88	87	*0.89	90	0.97	118	0.99	122	1.01	117	0.94	67	0.94	84.0	1.04	98
117	…	…	…	…	*1.02*	*119*	…	…	*1.01*	*94*	*1.11*	*85*	…	…	*0.91*	*105*
118	…	…	…	…	*0.94*	139	0.98	109	0.97	109	1.45	53	1.29	70.5	1.13	93
119	…	…	…	…	0.98	112	…	…	0.94	102	1.24	58	…	…	[y]1.24	[y]75
120	…	…	0.95	90	1.03	104	…	…	0.98	119	1.16	58	…	…	1.39	80
121	*0.98*	97	0.99	99	1.00	94	1.00	96	0.97	100	1.04	82	1.10	77.5	*1.07*	*86*
122	…	…	…	…	…	…	…	…	[y]*1.04*	[y]*90*	…	…	…	…	[y]*0.94*	[y]*86*
123	*1.01	95	*1.01	98	0.99	108	0.99	111	0.97	114	…	84	1.17	91.6	0.99	92
124	*0.98	90	*1.00	95	0.99	109	0.98	100	0.97	106	1.24	53	1.22	56.2	1.12	79
125	…	…	…	…	…	…	…	…	0.98	88	…	…	…	…	1.08	82
126	…	…	…	…	…	…	1.00	103	0.99	101	0.93	102	0.96	98.8	0.96	102
127	…	…	…	…	1.00	100	1.01	105	0.99	103	1.01	101	1.07	142.8	0.97	110
128	…	…	…	…	1.01	104	0.98	99	1.00	[z]99	1.00	101	…	…	0.98[z]	[z]102
129	*0.93	94	0.98	98	1.00	90	1.00	97	0.99	102	1.02	72	1.03	93.2	1.02	98
130	…	…	…	…	1.00	98	1.00	101	1.00	99	1.01	109	1.06	124.6	1.03	119
131	…	…	…	…	0.99	99	1.00	99	1.00	98	1.19	116	1.09	120.8	1.05	111
132	…	…	…	…	0.99	108	0.99	107	0.99	110	1.05	98	1.00	110.7	1.01	113
133	…	…	…	…	*1.01*	101	0.99	106	1.00	104	*0.97*	98	0.98	98.0	0.98	100
134	*0.93	93	0.98	97	0.99	98	1.00	94	1.00	101	0.98	94	1.04	90.4	0.95	102
135	…	…	…	…	*0.99*	101	1.02	101	1.00	97	0.96	100	1.06	109.6	1.06	111
136	…	…	…	…	1.00	102	0.99	104	1.00	104	1.09	100	1.06	107.4	1.07	113
137	…	…	…	…	1.04	97	0.99	112	1.01	111	1.06	92	1.00	90.2	1.00	92
138	1.00	99	1.00	104	1.00	104	0.99	103	0.99	105	1.00	83	0.99	91.7	0.99	101
139	…	…	…	…	1.08	91	1.02	101	1.00	102	*0.75*	…	1.04	97.5	1.04	97
140	*1.01	88	*1.03	92	0.96	108	1.01	107	[y]0.98	[y]100	0.94	83	…	…	[y]1.00	[y]99
141	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
142	…	…	…	…	1.03	102	0.98	108	0.98	107	0.92	120	0.96	123.6	0.98	120
143	…	…	…	…	1.00	100	1.00	101	1.00	99	1.03	103	1.02	119.8	0.99	113
144	*0.92	88	0.97	95	1.00	101	0.96	123	0.95	115	1.16	66	1.08	106.1	1.07	101
145	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
146	*0.97	96	*0.99	98	0.99	106	0.99	106	0.99	106	1.07	105	1.07	108.3	1.06	120
147	…	…	…	…	1.00	100	1.03	110	1.00	94	1.05	90	1.29	156.6	0.99	104
148	…	…	…	…	0.99	101	1.00	102	1.01	90	0.95	99	0.92	93.7	0.96	93
149	…	…	…	…	1.01	105	1.00	101	1.01	104	*1.04*	*87*	1.00	101.0	1.02	97
150	…	…	…	…	1.00	99	1.03	101	0.98	103	1.01	92	…	95.1	1.01	94
151	*0.29	28	…	…	0.63	103	0.08	28	0.55	29	0.51	16	…	…	0.38	28
152	0.82	53	*0.58	35	1.08	91	…	…	…	…	…	…	1.01	45.1	1.06	43
153	*0.59	53	…	…	**1.00**	**111**	0.85	75	…	…	…	…	0.81	37.4	**0.93**	**56**
154	0.71	66	*0.55	48	0.96[z]	[z]112	0.84	93	0.77	94	*0.60*	*42*	0.71	44.4	0.83[z]	[z]55
155	*0.89	82	*0.76	66	1.29	121	0.95	96	0.90	109	0.75	57	0.93	77.8	[y]0.94	[y]81
156	1.00	97	*1.00	96	0.97	111	1.01	134	…	…	…	…	1.07	42.9	[z] *1.07*	[z] *83*
157	0.62	57	*0.35	33	**1.01**	**124**	0.77	114	0.63	110	0.46	34	0.70	34.0	**0.93**	**48**
158	*0.59	54	…	…	0.82	92	…	…	…	…	0.48	25	…	…	0.76	33
159	*0.96	91	…	…	1.00[z]	[z]108	…	…	0.96	115	1.09	71	…	…	…	…
160	*0.65	67	…	…	*0.92	80	…	…	…	…	…	11	0.76	12.8	…	…
161	0.53	41	*0.42	27	0.51	54	0.67	74	0.83[z]	[z]96	*0.42*	*10*	0.47	19.1	[y]*0.57*	[y]*32*
162	1.00	83	*1.09	69	1.07	107	1.00	104	[y]0.99	[y]107	1.18	48	1.07	74.0	[y]1.05	[y]76
163	*0.59	29	*0.42	14	0.64	33	0.70	43	**0.87**	**71**	*0.54*	7	0.62	9.7	**0.74**	**18**
164	*0.78	59	*0.57	37	0.84	71	*0.80*	*60*	0.93	114	0.58	5	…	…	0.72	15
165	*0.78	68	…	…	0.86	94	0.82	84	0.86	110	0.71	26	*0.83*	*25.0*	*0.79	*25
166	0.88	84	*0.71	63	*0.94*	111	0.96	119	0.94	101	…	*21	…	…	1.18	79
167	…	…	*0.52	49	0.64	63	…	…	**0.71**	**74**	0.40	11	…	…	…	…
168	0.48	32	…	12	0.45	51	0.58	63	0.70	74	*0.20*	*7*	0.26	9.8	0.45	19
169	…	…	…	…	0.73	75	0.85	76	[y]*0.88*	[y]*85*	*0.72*	46	0.81	25.0	[y]*0.76*	[y]*35*
170	…	…	…	…	0.90	121	0.95	56	0.93	106	…	…	…	…	…	…
171	*0.53	34	*0.63	49	0.71	64	0.74	69	0.79	72	*0.48	*21	*0.54	*21.6	…	…
172	…	…	*0.67	67	0.75	70	0.90	48	0.81	85	…	…	0.52	18.1	0.53	33

الجدول 12 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الهدف 1 الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة — نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) — العام الدراسي المنتهي في			الهدف 2 تعميم التعليم الابتدائي — نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في						الهدف 3 احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار — نسبة المتعلمين الشباب (24-15)			
		1991	1999	2007	1991		1999		2007		1994-1985[1]		2007-2000[1]	
		المجموع (%)	المجموع (%)	المجموع (%)	المجموع (%)	GPI** (ا/ذ)	المجموع (%)	GPI** (ا/ذ)	المجموع (%)	GPI** (ا/ذ)	المجموع (%)	GPI** (ا/ذ)	المجموع (%)	GPI** (ا/ذ)
173	غينيا الاستوائية	...	34	66	*96*	*0.97*	89	...	67	0.97	...	...	95	*1.00
174	إريتريا	...	5	14	*15*	*1.00*	33	0.86	41	0.88	...	...	86	0.92
175	إثيوبيا	1	1	3	*22*	*0.75*	34	0.69	71	0.92	34	*0.71	50	*0.62
176	غابون	...	...	...	*94*	*1.00*	...	...	...	...	93	*0.98	97	0.98
177	غامبيا	...	18	***22***	*46*	*0.72*	72	0.89	**67**	**1.09**	...	...	...	...
178	غانا	...	*39*	**68**	*54*	*0.89*	*57*	*0.96*	**73**	**1.01**	...	...	78	0.95
179	غينيا	...	...	10	*27*	*0.52*	45	0.69	74	0.87	...	...	47	*0.57
180	غينيا بيساو	...	*3*	...	*38*	*0.56*	*45*	*0.71*	...	...	...	...	...	...
181	كينيا	35	44	48	...	...	63	1.01	86	1.00	...	...	80	*1.01
182	ليسوتو	...	*21*	z18	72	1.24	57	1.12	z72	z1.04	...	...	...	...
183	ليبيريا	...	41	**125**	...	...	42	0.77	**31**	**0.93**	51	0.84	72	1.12
184	مدغشقر	...	*3*	8	*64*	*1.00*	63	1.01	98	1.01	...	...	70	*0.94
185	ملاوي	...	...	...	49	0.93	98	0.98	87	1.07	59	*0.70	83	0.98
186	مالي	...	2	3	*25*	*0.60*	*46*	*0.70*	63	0.80	...	...	39	*0.65
187	موريشيوس	...	96	99	91	1.00	91	1.01	95	1.01	91	*1.01	96	1.02
188	موزمبيق	...	...	...	42	0.79	52	0.79	z76	z0.93	...	...	53	0.81
189	ناميبيا	13	31	z32	86	1.08	81	1.07	87	1.06	88	*1.06	93	1.04
190	النيجر	1	1	2	24	0.61	26	0.68	45	0.75	...	...	37	*0.44
191	نيجيريا[13]	...	...	z15	55	*0.77*	*58*	*0.82*	*z 64*	*z 0.88*	71	*0.77	87	0.96
192	رواندا	...	...	...	67	0.94	...	...	94	1.03	75	...	78	*0.98
193	ساو تومي وبرنسيبي	...	25	**36**	96	0.94	86	0.99	**97**	**0.99**	94	*0.96	95	1.01
194	السنغال	2	3	9	*45*	*0.75*	54	*0.88*	72	1.00	38	*0.57	51	*0.77
195	سيشل[3]	...	109	109	...	...	...	...	...	...	99	*1.01	99	*1.01
196	سيبرا ليون	...	...	5	*43*	*0.73*	...	...	...	...	...	...	54	0.68
197	الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	جنوب أفريقيا	*21*	21	51	90	1.03	94	1.01	*86*	*1.00*	...	...	95	1.02
199	سوازيلاند	...	...	y17	*75*	*1.05*	74	1.02	87	1.02	84	*1.01	94	1.05
200	توغو	3	2	4	64	0.71	79	0.79	77	0.88	...	...	74	*0.76
201	أوغندا	...	*4*	4	51	0.83	...	...	95	1.03	70	*0.82	86	0.95
202	جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	**35**	51	1.02	50	1.04	z98	z0.99	82	*0.90	78	0.97
203	زامبيا	...	...	...	78	0.96	68	0.96	94	1.01	66	*0.97	75	0.82
204	زمبابوي	...	*41*	...	84	1.00	83	1.01	z88	z1.01	95	*0.98	91	0.94

		المتوسط المرجح				المتوسط المرجح				المتوسط المرجح			
I	العالم	...	33	41	81	0.88	82	0.93	87	0.97	84	0.90	89.3	0.95
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	45	63	89	0.99	88	0.99	91	0.99	100	1.00	99.7	1.00
III	البلدان المتقدمة	...	73	80	96	1.00	97	1.00	96	1.01	100	1.00	99.7	1.00
IV	البلدان النامية	...	27	36	78	0.85	80	0.92	86	0.97	80	0.88	87.5	0.94
V	الدول العربية	...	15	19	75	0.81	78	0.90	84	0.92	76	0.80	86.6	0.91
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	...	50	64	90	0.98	91	0.97	92	0.99	98	0.98	98.8	0.99
VII	آسيا الوسطى	...	19	28	84	0.99	88	0.99	92	0.98	100	1.00	99.5	1.00
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	...	40	47	97	0.97	96	1.00	94	1.00	95	0.96	98.0	1.00
IX	شرق آسيا	...	40	47	97	0.97	96	1.00	94	1.00	95	0.96	98.1	1.00
X	بلدان المحيط الهادي	...	61	67	91	0.97	90	0.98	84	0.97	92	0.99	90.6	1.01
XI	أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	56	65	87	0.99	92	0.98	93	1.00	94	1.01	97.1	1.01
XII	بلدان الكاريبي	...	65	74	51	1.02	75	0.97	72	0.97	78	1.07	86.9	1.09
XIII	أمريكا اللاتينية	...	55	65	88	0.99	93	0.98	94	1.00	94	1.01	97.4	1.01
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	75	82	96	1.00	97	1.00	95	1.01	100	1.00	99.8	1.00
XV	جنوب وغرب آسيا	...	21	36	70	0.67	74	0.84	86	0.96	61	0.69	80.0	0.89
XVI	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	10	15	53	0.86	56	0.89	73	0.93	64	0.83	72.4	0.88

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2009).

1 - الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوافرة عن الفترة المعنية. للمزيد من الإيضاح عن التعاريف الوطنية لمحو الأمية، وأساليب تقييمه ومصادر بياناته وسنوات إعدادها، انظر مقدمة الجداول الإحصائية في نسخة الويب من التقرير. والأرقام التي ترد إزاءها نجمة (*)، مستمدة من البيانات الوطنية عن محو الأمية في البلد المعني. أما بالنسبة للبلدان 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 عهدا عام 2007 وتستند إلى أحدث البيانات المتاحة في كل بلد.

2 - بيانات محو الأمية الخاصة بأحدث سنة، لا تشمل بعض المناطق الجغرافية.

3 - استخدمت البيانات السكانية الوطنية لحساب معدلات القيد.

4 - البيانات الخاصة بالقيد والسكان والتي استخدمت لحساب معدلات القيد، لا تشمل منطقة ترانسنستريا.

5 - كانت توجد في السابق بنيتان تعليميتان في الاتحاد الروسي، يبدأ التعليم الابتدائي في كلتيهما في سن السابعة. وكانت البنية الأكثر شيوعًا هي التي يستمر فيها التعليم الابتدائي ثلاث سنوات وتستخدم لحساب المؤشرات؛ أما البنية الأخرى فقوامها أربع سنوات وتضم ثلث التلاميذ المقيدين في المرحلة الابتدائية. وقد جرى تعميم هذه البنية في كافة أرجاء البلاد منذ عام 2004 .

6 - البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة نغورنو–كاراباخ.

7 - يلتحق الأطفال بالتعليم الابتدائي في سن السادسة أو السابعة. ونظراً لأن التحاق الأكثر شيوعاً بالتعليم الابتدائي هو في سن السابعة، حُسبت معدلات القيد على أساس الفئة العمرية 7-11 للسكان.

الجدول 12

	الهدف 5												الهدف 4			
	التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي						التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي						تحسين مستويات القرائية لدى الكبار			
	نسبة القيد الإجمالية						نسبة القيد الإجمالية العام الدراسي المنتهي في						نسبة القرائية لدى الكبار (15 سنة فما فوق)			
	2007		1999		1991		2007		1999		1991		[1]2007-2000		[1]1994-1985	
	GPI** (ا/ذ)	المجموع (%)	GPI** (ا/ذ)	المجموع (%)	GPI** (ا/ذ)	المجموع (%)	GPI** (ا/ذ)	المجموع (%)	GPI** (ا/ذ)	المجموع (%)	GPI** (ا/ذ)	المجموع (%)	GPI** (ا/ذ)	المجموع (%)	GPI** (ا/ذ)	المجموع (%)
173	...	...	0.37	33.0	...	...	0.95	124	0.79	142	*0.96*	*173*	*0.86	87	...	...
174	0.70	29	0.69	21.3	...	...	0.83	55	0.82	52	0.95	20	0.70	64	...	...
175	0.67	30	0.68	12.2	0.75	13	0.88	91	0.61	48	0.66	30	0.46	36	*0.51	27
176	...	...	0.86	49.4	...	...	...	...	1.00	148	*0.98*	*155*	0.91	86	*0.82	72
177	**0.96**	**49**	0.67	29.9	0.50	17	**1.07**	**83**	0.86	87	*0.70*	59	...	...	...	...
178	**0.89**	**53**	0.80	37.3	*0.65*	*34*	**0.99**	**104**	0.92	75	0.85	74	0.81	65	...	...
179	*0.57*	*38*	*0.37*	*14.1*	0.34	10	0.85	91	0.64	57	0.48	37	*0.43	29	...	...
180	...	...	...	...	...	...	...	...	*0.67*	*70*	*0.55*	*50*	...	...	...	...
181	0.88	53	0.96	38.2	*0.85*	*46*	0.99	113	0.97	93	0.97	98	*0.90	74	...	...
182	1.27[z]	[z]37	1.35	30.6	1.42	24	1.00[z]	[z]114	1.08	102	1.22	109	*1.23	82	...	...
183	...	...	0.65	29.3	...	...	**0.89**	**83**	0.74	85	...	...	0.84	56	0.57	41
184	*0.95*	*26*	...	...	*0.97*	*17*	0.97	141	0.97	93	0.98	93	*0.85	71	...	...
185	0.83	28	0.70	36.1	*0.46*	8	1.04	116	0.96	137	0.84	66	0.82	72	*0.51	49
186	0.64	32	0.52	16.3	0.50	8	0.80	83	0.70	59	0.59	30	*0.52	26	...	...
187	[y]*0.99*	[y]*88*	0.98	75.5	*1.04*	*55*	1.00	101	1.00	105	1.00	109	0.94	87	*0.88	80
188	0.73	18	0.62	5.2	0.57	7	0.87	111	0.74	70	0.74	60	0.58	44	...	...
189	1.17	59	1.11	57.6	1.22	45	0.99	109	1.01	107	1.03	128	0.99	88	*0.95	76
190	0.61	11	0.60	6.9	0.37	7	0.75	53	0.68	31	0.61	28	*0.35	29	...	...
191	0.81[z]	[z]32	0.89	23.1	0.72	24	0.85[z]	[z]97	0.79	88	0.79	83	0.80	72	*0.65	55
192	0.89	18	0.99	9.5	0.73	9	1.02	147	0.98	92	0.93	71	*0.84	65	...	58
193	**1.07**	**46**	...	...	...	...	**0.98**	**130**	0.97	108	...	...	0.88	88	*0.73	73
194	*0.76*	*26*	0.64	15.4	*0.53*	*15*	1.00	84	*0.86*	64	0.73	55	*0.63	42	*0.48	27
195	1.13	112	1.04	112.6	...	...	0.99	125	0.99	116	...	...	*1.01	92	*1.02	88
196	0.69	32	...	...	0.57	17	0.90	147	...	...	*0.70*	*53*	0.54	38	...	...
197	...	...	...	...	...	...	...	...	0.54	12	...	...	...	...	...	...
198	*1.05*	*97*	1.13	88.5	1.18	69	0.97	103	0.97	116	0.99	109	0.98	88	...	...
199	0.89	54	1.00	45.3	*0.96*	*42*	0.93	113	0.95	100	0.99	94	1.00	84	*0.94	67
200	*0.53*	39	0.40	28.0	0.34	20	0.86	97	0.75	112	0.65	94	*0.56	53	...	...
201	*0.83*	*23*	*0.66*	*9.6*	*0.59*	*11*	1.01	116	0.92	125	*0.84*	*70*	0.80	74	*0.66	56
202	...	...	*0.82*	*6.1*	0.77	5	**1.00**	**112**	1.00	67	0.98	70	0.83	72	*0.67	59
203	0.89	43	*0.77*	20.3	...	*23*	0.97	119	0.92	80	...	95	0.75	71	*0.79	65
204	0.93[z]	[z]40	0.88	42.9	0.79	49	0.99[z]	[z]101	0.97	100	0.97	106	0.94	91	*0.88	84
	المتوسط المرجح												المتوسط المرجح			
I	0.95	66	0.92	60	0.83	50	0.96	106	0.92	99	0.89	99	0.90	84	0.85	76
II	0.98	90	1.01	91	1.03	95	0.99	98	0.99	104	0.99	97	1.00	99	0.98	98
III	1.00	100	1.00	100	1.01	93	1.00	101	1.00	102	0.99	103	1.00	99	0.99	99
IV	0.94	61	0.89	52	0.75	41	0.95	107	0.91	98	0.87	99	0.86	80	0.77	68
V	0.92	65	0.89	60	0.76	49	0.90	98	0.87	90	0.79	87	0.77	71	0.66	58
VI	0.96	88	0.98	87	0.98	82	0.98	97	0.96	102	0.97	100	0.97	98	0.96	96
VII	0.98	95	0.99	85	0.99	98	0.98	100	0.99	98	0.99	90	0.99	99	0.98	98
VIII	1.01	78	0.96	65	0.83	45	0.99	110	0.99	112	0.95	118	0.94	93	0.84	82
IX	1.01	77	0.96	64	0.83	45	0.99	111	0.99	113	0.95	118	0.94	93	0.84	82
X	0.96	105	0.99	111	1.00	66	0.97	91	0.97	95	0.97	98	0.99	93	0.99	94
XI	1.08	89	1.07	80	1.01	56	0.97	117	0.97	121	0.99	113	0.99	91	0.98	87
XII	1.03	58	1.03	53	1.03	44	0.99	107	0.98	112	0.98	70	1.05	75	1.02	66
XIII	1.08	90	1.07	81	1.01	57	0.96	117	0.97	121	0.99	114	0.98	91	0.97	87
XIV	1.00	100	0.99	100	1.02	94	1.00	102	1.01	103	0.99	104	1.00	99	1.00	99
XV	0.85	52	0.75	45	0.60	39	0.95	108	0.84	89	0.77	89	0.72	64	0.57	48
XVI	0.79	34	0.82	24	0.76	22	0.90	99	0.85	78	0.84	73	0.76	62	0.71	53

8 - لم يمكن حساب معدلات القيد نتيجة لعدم اتساق البيانات السكانية.

9 - لم يمكن حساب معدلات القيد نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

10 - انخفضت معدلات القيد في الفترة من 2005 إلى 2007 خاصة بسبب تغيير تاريخ جمع البيانات من آخر أربعاء في شهر آذار/مارس إلى آخر أربعاء في شهر أيار/مايو بغية حساب تكرار القيد وانتقال الطلبة والمعلمين من مدرسة إلى أخرى وهو أمر شائع في بداية السنة. ويُعتقد أن النظام التعليمي يصبح مستقرا في هذا الوقت من السنة الدراسية، وعلى ذلك يفترض أن البيانات التي تُجمع في هذا التاريخ تمثل السنة الدراسية الجارية.

11 - تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية في ما وراء البحار.

12 - إن الزيادة الظاهرة في مؤشر التكافؤ بين الجنسين منذ عام 1999 هي نتيجة لما تم مؤخرا من إدراج البيانات الخاصة ببرامج محو الأمية التي يشارك فيها 80% من النساء ضمن البيانات الإحصائية الخاصة بالقيد.

13 - نظراً لاستمرار الاختلاف في بيانات القيد بحسب فئة عمرية واحدة، يستند تقدير صافي معدل القيد، في التعليم الابتدائي، إلى توزيع الأعمار في بيانات الاستقصاء السكاني والصحي لعام 2004 .

البيانات الواردة بالخط المائل هي تقديرات معهد اليونسكوللإحصاء.

البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2008.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف [z] تخص العام الدراسي المنتهي في 2006.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف [y] تخص العام الدراسي المنتهي في 2005.

البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

**مؤشر التكافؤ بين الجنسين

الجدول 13

اتجاه في المؤشرات الأساسية او البديلة لقياس مدى تحقيق الهدف 6 من أهداف التعليم للجميع

البلد أو الأراضي	الهدف 6 جودة التعليم: نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس — العام الدراسي المنتهي في 1991 — المجموع (%)	1991 — GPI** (إ/ذ)	1999 — المجموع (%)	1999 — GPI** (إ/ذ)	2006 — المجموع (%)	2006 — GPI** (إ/ذ)	نسبة التلاميذ إلى المعلمين في التعليم الابتدائي1 — العام الدراسي المنتهي في 1991	1999	2007	النسبة المئوية للمعلمات في التعليم الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في 1991	1999	2007
الدول العربية												
الجزائر	95	0.99	95	1.02	96	1.03	28	28	24	39	46	53
البحرين	89	1.01	*97*	*1.01*	x99	x0.98	*19	...	...	*54	...	...
جيبوتي	87	1.81	77	1.19	...	...	43	40	**34**	37	28	**26**
مصر	...	...	*99*	*1.01*	*97*	...	*24*	*23*	*27*	*52*	*52*	*56*
العراق	...	...	*66*	*0.94*	x*81*	x*0.84*	25	25	y*21*	70	72	y*72*
الأردن	...	...	98	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...
الكويت	...	...	...	...	100	0.99	18	13	10	61	73	88
لبنان	...	...	91	1.07	**92**	1.05	...	14	**14**	82	...	**86**
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	75	0.99	*68*	*0.94*	64	1.04	45	47	43	18	26	35
المغرب	75	1.02	82	1.00	84	0.98	27	28	27	37	39	47
عمان	97	0.99	94	1.00	98	1.01	28	25	*13*	47	52	*63*
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	...	...	...	...	·	·	...	38	30	...	54	67
قطر	64	1.02	...	...	...	...	11	13	z11	72	75	z85
المملكة العربية السعودية	83	1.03	...	...	...	...	16	...	*11	48	...	*52
السودان	94	1.09	*84*	*1.10*	70	0.96	34	...	37	51	...	64
الجمهورية العربية السورية	96	0.98	92	·	...	...	25	25	...	64	*65*	...
تونس	86	0.83	92	1.02	96	1.00	28	24	18	45	50	53
الإمارات العربية المتحدة	80	0.99	92	0.99	100	1.00	18	16	17	64	73	85
اليمن	...	...	*87*	...	x66	x0.96	...	*22*	...	...	*20*	...
أوروبا الوسطى والشرقية												
ألبانيا	...	...	...	·	·	·	...	*23*	...	...	*75*	...
بيلاروس	...	...	...	·	·	·	...	20	16	...	99	99
البوسنة والهرسك	...	...	...	·	·	·	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	...	...	...	·	·	·	...	18	16	...	*91*	93
كرواتيا	...	...	...	·	·	·	...	19	17	...	89	91
الجمهورية التشيكية	...	...	98	1.01	98	1.01	23	18	19	...	85	94
إستونيا	...	...	99	1.01	y97	y1.00	...	16	13	...	*86*	94
المجر	...	...	...	·	·	·	...	11	10	...	85	96
لاتفيا	...	...	...	·	·	·	15	15	z12	...	97	z97
ليتوانيا	...	...	...	·	·	·	18	17	13	94	98	97
الجبل الأسود	...	...	...	·	·	·	...	...	...	...	...	...
بولندا	98	1.08	99	...	98	...	...	...	11	...	...	84
جمهورية مولدوفا	...	...	...	·	·	·	23	21	16	97	96	97
رومانيا	...	...	...	·	·	·	22	19	17	84	86	87
الاتحاد الروسي	...	...	...	·	·	·	22	18	z17	99	98	z98
صربيا	...	...	...	·	·	·	...	*17*	*13*	...	...	...
سلوفاكيا	...	...	...	·	·	·	...	19	15	...	93	85
سلوفينيا	...	...	...	...	...	...	...	14	16	...	96	98
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	...	...	...	...	...	...	...	22	18	...	66	72
تركيا	98	0.99	...	...	x97	x0.99	30	...	...	43	...	...
أوكرانيا	...	...	...	·	·	·	*22*	20	16	*98*	98	*99
آسيا الوسطى												
أرمينيا	...	...	...	·	·	·	...	...	19	...	...	100
أذربيجان	...	...	...	·	·	·	...	19	12	...	83	87
جورجيا	...	...	...	...	100	...	17	17	...	92	92	...
كازاخستان	...	...	...	·	·	·	21	...	**17**	96	...	**98**
قيرغيزستان	...	...	...	·	·	·	...	24	24	81	95	97
منغوليا	...	...	...	...	84	0.97	28	32	32	90	93	95
طاجيكستان	...	...	...	·	·	·	21	22	22	49	56	64
تركمنستان	...	...	...	·	·	·	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	...	...	·	·	·	24	21	18	79	84	85
شرق آسيا والمحيط الهادي												
أستراليا	99	1.01	...	...	...	...	*17*	*18*	...	*72*	...	...
بروني دار السلام	...	...	...	...	99	1.01	15	*14	13	57	*66	74
كمبوديا	...	...	*56*	*0.93*	62	1.04	33	*48*	51	31	*37*	43

الجدول 13

البلد أو الأراضي	الهدف 6 جودة التعليم: معلمو المدارس الابتدائية المدربون2 كنسبة مئوية من إجمالي المعلمين (العام الدراسي المنتهي في)		الهدف 6 جودة التعليم: الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي (العام الدراسي المنتهي في)			الهدف 6 جودة التعليم: الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ (التكلفة الفردية) في التعليم الابتدائي بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2006 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية (العام الدراسي المنتهي في)		
	1999	2007	1991	1999	2007	1991	1999	2007
الدول العربية								
الجزائر	94	99	4.5	...	...	1 639	...	...
البحرين	...	...	...	...	...	...	...	...
جيبوتي	...	**80**	1.8	...	...	895	...	...
مصر	...	...	...	...	...	...	...	...
العراق	...	...	...	...	...	...	...	...
الأردن	...	...	...	1.9	z1.6	...	455	z538
الكويت	100	100	1.5	...	z0.6	...	...	...
لبنان	15	**13**	...	...	y *0.8*	...	...	y *714*
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	...	100	...	...	y *1.4*	...	...	y *169*
المغرب	...	100	1.6	2.0	1.8	460	471	554
عمان	100	*z 100*	1.5	1.4	y1.6	...	...	...
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	100	100	...	...	...	...	...	...
قطر	...	z69	...	...	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية	...	*91	...	...	...	...	...	...
السودان	...	z59	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	81	...	...	1.7	z2.0	...	370	z694
تونس	...	...	...	...	y *2.3*	...	...	y *1 243*
الإمارات العربية المتحدة	...	100	...	0.7	z0.3	...	...	...
اليمن	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية								
ألبانيا	...	...	...	...	...	...	...	...
بيلاروس	...	100	1.8	...	...	...	...	...
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	...	...	...	...	z0.8	...	...	z2 272
كرواتيا	100	...	...	...	x *0.8*	...	...	...
الجمهورية التشيكية	...	...	...	*0.7*	z0.6	...	*1 674*	z2 597
إستونيا	...	...	...	...	y1.2	...	...	y3 029
المجر	...	...	...	*0.9*	z1.1	...	*2 238*	z4 434
لاتفيا	...	...	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	...	...	...	...	z0.7	...	...	z2 349
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	...	...	...	...	y1.6	...	...	y3 065
جمهورية مولدوفا	...	...	...	...	1.1	...	...	755
رومانيا	...	...	...	...	y *0.5*	...	...	y *1 003*
الاتحاد الروسي	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفاكيا	...	...	...	*0.6*	z0.7	...	*1 264*	z2 601
سلوفينيا	1.0	...	2 636	...	y *1.1*	...	...	y *5 426*
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	...	...	...	...	...	...	...	...
تركيا	1.3	...	580	...	x *1.5*	...	...	x *1 039*
أوكرانيا	100	100	...	...	...	...	...	...
آسيا الوسطى								
أرمينيا	...	y77	...	...	...	...	...	...
أذربيجان	100	100	...	...	z *0.4*	...	...	z *315*
جورجيا	...	...	...	...	...	...	...	...
كازاخستان	...	...	...	...	...	...	...	...
قيرغيزستان	48	62	...	...	...	...	...	...
منغوليا	...	99	...	...	1.3	...	...	420
طاجيكستان	...	87	...	...	y *0.9*	...	...	y *121*
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	100	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي								
أستراليا	...	...	...	*1.7*	z1.7	...	*4 808*	z5 417
بروني دار السلام	...	83	...	...	...	2 645	...	...
كمبوديا	...	98	...	...	...	...	...	...

الجدول 13 (تابع)

البلد أو الأراضي	الهدف 6 جودة التعليم: نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس – العام الدراسي المنتهي في 1991 – المجموع (%)	1991 – GPI** (إ/ذ)	1999 – المجموع (%)	1999 – GPI** (إ/ذ)	2006 – المجموع (%)	2006 – GPI** (إ/ذ)	نسبة التلاميذ إلى المعلمين في التعليم الابتدائي1 – العام الدراسي المنتهي في 1991	1999	2007	النسبة المئوية للمعلمات في التعليم الابتدائي – العام الدراسي المنتهي في 1991	1999	2007
الصين	86	1.36	…	…	…	…	22	…	18	43	…	56
جزر كوك	…	…	…	…	…	…	…	18	16	…	86	77
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	…	…	…	…	.	.	…	…	…	…	…	…
فيجي	87	0.97	87	0.96	*83*	…	31	…	Y *28*	57	…	Y *57*
إندونيسيا	84	2.27	…	…	…	…	23	…	19	51	…	58
اليابان	100	1.00	…	…	…	…	21	21	18	58	…	…
كيريباتي	92	…	…	…	…	…	29	25	Y25	58	62	Y75
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	…	…	54	0.98	61	0.99	27	31	30	38	43	47
ماكاو، الصين	…	…	…	…	…	…	…	31	20	…	87	88
ماليزيا	97	1.00	…	…	Y92	Y1.00	20	21	Z16	57	66	Z68
جزر مارشال	…	…	…	…	…	…	…	15	…	…	…	…
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	…	…	…	…	…	…	*17*	…	…	…	…	…
ميانمار	…	…	…	…	73	…	48	31	29	62	73	83
ناورو	…	…	…	…	…	…	…	…	20	…	…	90
نيوزيلندا	…	…	…	…	…	…	17	18	16	80	82	83
نيوي	…	…	…	…	…	…	20	16	Y *12*	…	100	Y *100*
بالاو	…	…	…	…	…	…	…	15	Y *13*	…	82	…
بابوا غينيا الجديدة	69	0.97	…	…	…	…	31	…	Z *36*	34	…	Z *43*
الفلبين	…	…	…	…	77	1.12	33	35	34	…	87	87
جمهورية كوريا	99	1.00	100	1.00	98	1.00	36	32	26	50	67	77
ساموا	…	…	94	*1.05	…	…	26	*24*	24	72	*71*	78
سنغافورة	…	…	…	…	…	…	26	…	20	…	…	81
جزر سليمان	88	1.28	…	…	…	…	21	19	…	…	41	…
تايلاند	…	…	…	…	…	…	22	21	**16**	…	63	**60**
تيمور – ليشتي	…	…	…	…	…	…	…	…	31	…	…	32
توكيلاو	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
تونغا	…	…	…	…	Y92	Y1.00	23	21	Z22	67	67	…
توفالو	…	…	…	…	…	…	…	19	…	…	…	…
فانواتو	…	…	72	0.99	…	…	29	24	…	49	40	…
فيتنام	…	…	83	1.08	Y *92*	…	35	30	20	78	78	…
أمريكا اللاتينية والكاريبي												
أنغيلا	…	…	…	…	X97	X1.06	…	22	16	…	87	95
أنتيغوا وبربودا	…	…	…	…	…	…	…	…	22	…	…	92
الأرجنتين	…	…	90	1.04	Y96	Y1.01	…	21	Z16	…	88	Z88
آروبا	…	…	97	0.99	97	1.02	…	19	17	…	78	83
البهاما	84	…	…	…	Y85	Y1.07	…	14	14	…	63	85
بربادوس	…	…	93	0.97	…	…	*18*	*18*	15	*72*	*76*	78
بليز	67	0.96	78	1.04	87	1.01	…	*24*	23	…	*64*	72
برمودا	…	…	…	…	Y90	…	…	…	Z8	…	…	Z89
بوليفيا	…	…	82	0.97	83	1.00	…	*25*	…	…	*61*	…
البرازيل	…	…	…	.	.	.	…	26	24	…	93	91
جزر فيرجين البريطانية	…	…	…	.	.	.	19	18	14	…	86	90
جزر كايمان	…	…	*74*	…	…	…	…	15	11	…	89	90
شيلي	92	0.97	100	1.00	98	1.00	25	32	25	73	77	78
كولومبيا	76	…	67	1.08	88	1.09	30	24	28	…	77	76
كوستاريكا	84	1.02	91	1.03	88	1.04	32	27	19	80	80	80
كوبا	92	…	94	1.00	97	1.01	13	12	10	79	79	76
دومينيكا	75	…	*91*	…	89	0.96	29	20	17	81	75	84
الجمهورية الدومينيكية	…	…	75	1.11	Y68	Y1.09	…	…	*24	…	…	*76
إكوادور	…	…	77	1.01	82	1.03	30	27	23	…	68	70
السلفادور	58	1.08	*65*	*1.02*	74	1.05	…	…	40	…	…	68
غرينادا	…	…	…	…	…	…	…	…	16	…	…	77
غواتيمالا	…	…	56	1.06	68	0.98	34	38	30	…	…	65
غيانا	…	…	95	…	…	…	30	27	26	76	86	88
هاييتي	…	…	…	…	…	…	23	…	…	45	…	…
هندوراس	…	…	…	…	Y83	Y1.08	38	…	Z28	74	…	…
جامايكا	…	…	…	…	…	…	*34*	…	Y *28*	…	…	Y *89*
المكسيك	80	2.06	89	1.02	95	1.02	31	27	28	…	62	67
مونتسيرات	…	…	…	…	90	1.12	…	21	16	…	84	100
جزر الأنتيل الهولندية	…	…	*84*	*1.10*	…	…	…	20	…	…	86	…
نيكاراغوا	44	3.33	48	1.19	47	1.18	36	34	31	86	83	76

الجدول 13

البلد أو الأراضي	الهدف 6 – جودة التعليم: معلمو المدارس الابتدائية المدربون[2] كنسبة مئوية من إجمالي المعلمين – العام الدراسي المنتهي في 1999	2007	الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي – العام الدراسي المنتهي في 1991	1999	2007	الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ (التكلفة الفردية) في التعليم الابتدائي بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2006 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية – العام الدراسي المنتهي في 1991	1999	2007
الصين	…	…	…	0.6	…	…	…	…
جزر كوك	79	…	…	0.2	…	…	…	…
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	…	…	…	…	…	…	…	…
فيجي	…	…	…	[x]2.4	…	…	[x]771	…
إندونيسيا	…	…	…	…	…	…	…	…
اليابان	…	…	…	…	…	…	…	…
كيريباتي	…	…	…	…	…	…	…	…
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	76	90	…	[y]0.5	…	…	[y]53	…
ماكاو، الصين	81	89	…	…	…	…	…	…
ماليزيا	…	…	1.5	[x]1.6	…	756	[x]1 411	…
جزر مارشال	…	…	…	…	…	…	…	…
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	…	…	…	…	…	…	…	…
ميانمار	60	99	…	…	…	…	…	…
ناورو	…	74	…	…	…	…	…	…
نيوزيلندا	…	…	1.7	1.5	*1.8*	3 300	3 798	*4 005*
نيوي	…	…	…	…	…	…	…	…
بالاو	…	…	…	…	…	…	…	…
بابوا غينيا الجديدة	…	…	…	…	…	…	…	…
الفلبين	*100*	…	…	[y]1.2	…	…	[y]252	…
جمهورية كوريا	…	…	1.3	[y]1.4	*1.3*	1 369	[y]3 547	*2 602*
ساموا	98	…	…	…	*1.4*	…	…	*270*
سنغافورة	96	…	…	**0.6**	…	…	…	…
جزر سليمان	…	…	2.2	…	…	256	…	…
تايلاند	…	…	1.5	…	…	524	…	…
تيمور – ليشتي	…	…	…	1.0	…	…	…	…
توكيلاو	…	…	…	…	…	…	…	…
تونغا	…	…	…	…	…	…	…	…
توفالو	…	…	…	…	…	…	…	…
فانواتو	…	416	2.2	…	…	…	…	…
فيتنام	78	98	…	…	…	…	…	…
أمريكا اللاتينية والكاريبي								
أنغيلا	76	54	…	…	[y]1.1	…	…	…
أنتيغوا وبربودا	…	67	…	0.9	…	…	1 110	…
الأرجنتين	…	…	1.6	[z]1.6	…	1 322	[z]1 544	…
آروبا	100	100	…	[y]1.3	…	…	…	…
البهاما	58	85	…	…	…	…	…	…
بربادوس	…	70	…	[y]*2.0*	*1.0*	…	…	…
بليز	…	45	…	[x]2.4	…	…	[x]767	…
برمودا	[z]100	…	1.1	[y]*0.8*	…	…	…	…
بوليفيا	…	…	…	…	*2.0*	*404*	…	…
البرازيل	…	…	…	[z]1.6	*1.3*	*804*	[y]1 257	…
جزر فيرجين البريطانية	…	72	…	0.8	…	…	…	…
جزر كايمان	98	96	…	…	…	…	…	…
شيلي	…	…	…	1.2	1.5	…	1 496	1 323
كولومبيا	…	…	…	1.9	…	…	1 044	…
كوستاريكا	93	89	1.2	[x]2.3	2.6	503	[x]1 480	1 340
كوبا	100	100	…	4.0	…	…	…	…
دومينيكا	64	61	…	1.8	…	…	1 082	…
الجمهورية الدومينيكية	…	*88	…	1.2	…	…	549	…
إكوادور	…	72	…	…	…	…	…	…
السلفادور	…	93	…	1.3	…	…	51	…
غرينادا	…	69	…	…	…	…	…	…
غواتيمالا	…	…	…	1.8	…	…	431	…
غيانا	52	57	…	2.0	…	…	372	…
هاييتي	…	…	0.7	…	…	141	…	…
هندوراس	…	…	…	…	…	…	…	…
جامايكا	…	…	1.5	2.4	…	618	1 155	…
المكسيك	…	…	0.8	[z]2.1	1.8	468	[z]1 798	1 210
مونتسيرات	100	77	…	…	…	…	…	…
جزر الأنتيل الهولندية	100	…	…	…	…	…	…	…
نيكاراغوا	79	72	…	[z]1.6	…	…	[z]217	…

الجدول 13 (تابع)

البلد أو الأراضي	الهدف 6 جودة التعليم: نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس العام الدراسي المنتهي في 1991 المجموع (%)	1991 GPI** (إ/ذ)	1999 المجموع (%)	1999 GPI** (إ/ذ)	2006 المجموع (%)	2006 GPI** (إ/ذ)	نسبة التلاميذ إلى المعلمين في التعليم الابتدائي1 العام الدراسي المنتهي في 1991	1999	2007	النسبة المئوية للمعلمات في التعليم الابتدائي العام الدراسي المنتهي في 1991	1999	2007
بنما	...	...	92	1.01	90	1.01	...	26	25	...	75	76
باراغواي	74	1.02	*78*	*1.05*	x88	x1.05	25	...	...	...	...	...
بيرو	...	...	87	0.98	93	1.00	29	...	22	...	...	65
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	*22*	...	17	*74*	...	87
سانت لوسيا	96	...	*90*	...	...	...	*29*	22	23	*83*	*84*	87
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	...	...	20	...	17	67	...	77
سورينام	...	...	...	...	80	1.04	22	...	13	84	...	92
ترينيداد وتوباغو	...	...	...	...	x,*91	x,*1.03	26	21	16	70	76	77
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	*18*	*15* Y	...	*92*	*89* Y
أوروغواي	97	1.03	...	...	94	1.04	22	20	16	...	*92*	...
فنزويلا	86	1.09	91	1.08	98	1.04	...	...	Y19	...	...	Y81
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
أندورا	...	...	...	...	98	0.96	...	...	10	...	...	77
النمسا	...	...	...	.	.	.	11	13	12	82	89	89
بلجيكا	91	1.02	...	...	96	1.02	...	...	11	...	...	80
كندا	97	1.04	...	...	...	...	15	17	...	69	*68*	...
قبرص	100	1.00	96	1.03	100	1.00	21	18	16	60	67	82
الدنمارك	94	1.00	100	1.00	x93	x1.00	...	10	...	...	63	...
فنلندا	100	1.00	100	1.00	100	1.00	...	17	15	...	71	77
فرنسا	96	1.37	98	*0.99*	...	...	...	19	19	...	78	82
ألمانيا	...	...	...	.	.	.	...	17	14	...	82	84
اليونان	100	1.00	...	...	98	1.00	19	14	10	52	*57*	65
آيسلندا	...	...	100	1.00	94	...	...	*11*	z *10*	...	*76*	z *80*
آيرلندا	100	1.01	95	1.03	...	...	27	22	16	77	85	84
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	...	13	13	...	...	86
إيطاليا	...	...	97	...	100	1.01	12	11	10	91	95	95
لكسمبرغ	...	...	*96*	*1.08*	99	1.02	13	...	11	51	...	72
مالطة	99	1.01	99	0.99	...	...	21	20	Y12	79	87	Y86
موناكو	83	0.81	...	...	...	...	...	*16*	...	...	*87*	...
هولندا	...	...	100	1.00	...	...	17	...	...	53	...	...
النرويج	100	1.01	100	1.00	100	0.99	...	...	...	...	...	...
البرتغال	...	...	...	...	...	...	14	...	12	81	...	82
سان مارينو	88	...	...	...	...	...	6	...	**6**	89	...	**91**
إسبانيا	...	...	...	...	Y100	Y1.00	22	15	13	73	68	72
السويد	100	1.00	99	1.00	100	1.00	*10*	12	10	*77*	80	81
سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	...	...	...	...	...	...	20	19	z18	78	76	z81
الولايات المتحدة	...	...	94	...	...	...	...	15	14	...	86	89
جنوب وغرب آسيا												
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	43	...	...	28
بنغلاديش	...	...	...	...	Y55	Y1.10	...	...	45	...	...	40
بوتان	...	...	90	1.04	Y93	Y1.04	...	42	**30**	...	32	...
الهند	...	...	62	0.95	Y66	Y0.99	*47*	*35	...	*28*	*33	...
جمهورية إيران الإسلامية	90	0.98	...	...	...	...	31	27	19	53	53	58
الملديف	...	...	...	...	...	...	...	24	15	...	60	71
نيبال	51	0.99	58	1.10	**62**	1.07	39	39	**38**	14	23	**35**
باكستان	...	...	...	...	x70	x1.07	...	...	40	*27*	...	46
سري لانكا	92	1.01	...	...	Y *93*	Y *1.00*	*31*	...	z23	...	...	z84
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
أنغولا	...	...	...	.	.	.	32	...	41	...	...	40
بنين	55	1.02	...	...	Y72	Y0.98	36	53	z44	25	23	z17
بوتسوانا	84	1.06	87	1.06	x83	x1.05	30	27	Y24	78	81	Y78
بوركينا فاسو	70	0.96	68	1.05	**80**	1.04	57	49	**49**	27	25	**33**
بوروندي	62	0.89	...	...	66	1.04	67	*57*	52	46	*54*	53
الكاميرون	...	...	*81*	...	84	...	51	52	44	30	36	43
الرأس الأخضر	...	...	...	...	92	...	...	*29*	25	...	*62*	67
جمهورية أفريقيا الوسطى	23	0.90	...	...	**59**	0.94	77	...	**90**	25	...	**13**
تشاد	*51*	*0.74*	55	0.86	Y38	Y0.83	66	68	60	6	9	13
جزر القمر	...	...	...	...	x *80*	x *1.02*	37	35	Y *35*	...	26	Y *33*

الجدول 13

البلد أو الأراضي	الهدف 6 — جودة التعليم: الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ (التكلفة الفردية) في التعليم الابتدائي بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2006 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية — العام الدراسي المنتهي في 2007	1999	1991	الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي — العام الدراسي المنتهي في 2007	1999	1991	معلمو المدارس الابتدائية المدربون2 كنسبة مئوية من إجمالي المعلمين — العام الدراسي المنتهي في 2007	1999
بنما	899	1 073	762	1.2	1.9	1.7	91	79
باراغواي	x425	...	...	x1.8	...	...	...	...
بيرو	495	393	...	1.0	1.2	...	...	...
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	1.1	62	...
سانت لوسيا	z1 217	*1 783*	701	z2.0	*3.6*	2.5	82	...
سانت فنسنت وغرينادين	1 293	...	641	2.5	...	3.0	78	...
سورينام	...	...	...	...	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	...	1 312	...	...	1.5	...	89	71
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	y *82*	*81*
أوروغواي	...	686	581	...	0.8	0.9	...	...
فنزويلا	1 071	...	...	1.2	...	...	y84	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية								
أندورا	...	...	...	0.6	...	...	100	...
النمسا	y7 881	*7 362*	4 981	y1.0	*1.1*	0.9	...	...
بلجيكا	z6 612	...	4 116	z1.4	...	1.1	...	...
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	z5 614	3 627	2 086	z1.7	1.6	1.2	...	...
الدنمارك	y7 913	*7 318*	...	y1.8	*1.6*	...	...	...
فنلندا	z5 345	*4 330*	4 786	z1.1	*1.2*	1.7	...	...
فرنسا	z5 167	*4 621*	3 038	z1.0	*1.1*	0.9	...	...
ألمانيا	z5 137	...	...	z0.6	...	...	...	...
اليونان	y *3 641*	*2 308*	1 282	y *0.7*	*0.5*	0.5	...	...
آيسلندا	z8 360	...	...	z2.6	...	...	...	...
آيرلندا	z5 591	*3 183*	2 129	z1.7	*1.4*	1.5	...	...
إسرائيل	z4 659	*4 150*	...	z2.2	*2.4*	...	...	...
إيطاليا	z6 919	*6 244*	3 663	z1.1	*1.2*	0.8	...	...
لكسمبرغ	y *11 519*	...	...	y *1.5*	...	...	...	...
مالطة	x2 655	...	1 383	x1.0	...	0.9	...	...
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	z6 487	*4 671*	3 391	z1.4	*1.1*	0.9	...	...
النرويج	z8 382	*7 800*	11 509	z1.5	*1.6*	2.4	...	...
البرتغال	z4 611	*3 760*	2 698	z1.6	*1.5*	1.7	...	...
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	z5 299	*4 370*	2 394	z1.0	*1.1*	0.8	...	...
السويد	z8 001	...	10 928	z1.6	...	3.1	...	...
سويسرا	z8 027	7 153	12 204	z1.4	1.4	2.1	...	...
المملكة المتحدة	y5 326	...	3 309	y1.3	...	1.2	...	...
الولايات المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا								
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	99	...	...	0.9	0.6	...	56	...
بوتان	249	...	...	1.0	...	...	**91**	100
الهند	y179	*192*	...	y1.2	*1.3*	...	...	...
جمهورية إيران الإسلامية	1 235	...	...	1.4	...	...	y100	...
الملديف	y *714*	...	...	y *3.5*	...	...	66	67
نيبال	...	*61*	...	**2.2**	*1.1*	...	**66**	46
باكستان	...	...	...	...	...	...	z85	...
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى								
أنغولا	z109	...	...	z0.6	...	...	...	...
بنين	z156	...	...	z1.9	...	...	z72	58
بوتسوانا	y1 228	...	...	1.3	...	...	y87	90
بوركينا فاسو	z314	...	...	z2.8	...	...	**88**	...
بوروندي	y65	*42*	69	y2.7	1.3	1.5	87	...
الكاميرون	121	123	...	1.0	1.0	...	z,*62	...
الرأس الأخضر	459	...	...	2.4	...	...	83	...
جمهورية أفريقيا الوسطى	z50	...	95	z0.7	...	1.2	...	...
تشاد	y56	...	85	y0.6	...	0.7	z35	...
جزر القمر	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 13 (تابع)

البلد أو الأراضي	الهدف 6 جودة التعليم: نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس — العام الدراسي المنتهي في 1991 المجموع (%)	1991 GPI** (إ/ذ)	1999 المجموع (%)	1999 GPI** (إ/ذ)	2006 المجموع (%)	2006 GPI** (إ/ذ)	نسبة التلاميذ إلى المعلمين في التعليم الابتدائي1 — العام الدراسي المنتهي في 1991	1999	2007	النسبة المئوية للمعلمات في التعليم الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في 1991	1999	2007
الكونغو	60	1.16	...	...	...	...	65	61	58	32	42	44
كوت ديفوار	73	0.93	69	0.89	78	0.88	*37*	43	41	*18*	20	24
جمهورية الكونغو الديمقراطية	55	0.86	...	...	...	...	*40*	26	38	*24*	21	26
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	57	28	...	28	34
إريتريا	...	...	95	0.95	60	1.03	38	47	48	45	35	48
إثيوبيا	18	1.47	56	1.06	64	1.03	36	46	...	24	28	...
غابون	...	...	...	...	...	...	...	44	...	...	42	...
غامبيا	...	...	*92*	*0.99*	***73***	*1.07*	31	37	41	*31*	29	33
غانا	80	0.98	...	...	**89**	...	29	30	**32**	36	32	**33**
غينيا	59	0.76	...	...	83	0.91	40	47	45	22	25	26
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	*44*	...	...	*20*	...
كينيا	77	1.04	...	...	x *83*	x *1.05*	...	32	*46*	...	42	*44*
ليسوتو	66	1.26	74	1.20	y74	y1.18	54	44	z40	80	80	z78
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	39	**24**	...	19	**12**
مدغشقر	21	0.96	51	1.02	42	1.04	40	47	49	...	58	61
ملاوي	64	0.80	49	0.77	43	0.96	61	...	67	31	...	38
مالي	*70*	*0.95*	*78*	*0.97*	y81	y0.96	*47*	*62	52	*25*	*23	27
موريشيوس	97	1.01	99	0.99	99	1.00	21	26	22	45	54	65
موزمبيق	34	0.87	43	0.79	64	0.89	55	61	65	23	25	34
ناميبيا	62	1.08	92	1.02	*98*	*1.02*	...	32	30	...	67	*65*
النيجر	62	1.06	...	...	72	0.93	42	41	40	33	31	43
نيجيريا	89	...	...	...	...	...	39	41	z40	43	48	z50
رواندا	60	0.97	45	...	...	...	57	54	69	46	55	53
ساو تومي وبرنسيبي	...	...	...	...	**79**	0.92	...	36	z *31*	...	...	z *55*
السنغال	85	...	...	...	y65	y1.00	53	49	34	*27*	*23*	28
سيشل	93	1.03	99	1.02	...	...	...	15	12	...	85	85
سييرا ليون	...	...	...	...	...	...	*35*	...	44	...	...	26
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	28	...	...	35	...
جنوب أفريقيا	...	...	65	0.99	...	...	27	35	31	58	78	77
سوازيلاند	77	1.09	80	1.22	82	1.15	32	33	32	78	75	70
توغو	48	0.80	52	0.90	54	0.87	58	41	39	19	13	12
أوغندا	36	...	...	...	x *49*	x *0.99*	*33*	57	57	...	33	39
جمهورية تنزانيا المتحدة	*81*	*1.02*	...	...	*87*	*1.05*	36	40	**53**	40	45	***49***
زامبيا	...	...	81	0.94	89	0.89	...	47	49	...	49	48
زمبابوي	76	1.12	...	...	...	...	39	41	z38	...	47	...
الوسيط	...	...	...	...	...	...	**المتوسط المرجح**			**المتوسط المرجح**		
العالم	...	...	...	...	...	...	26	25	25	56	58	62
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	.	.	.	.	22	20	17	93	93	93
البلدان المتقدمة	...	...	...	...	...	...	17	16	14	78	81	83
البلدان النامية	...	...	81	...	83	...	29	27	27	48	52	56
الدول العربية	87	1.00	...	...	...	...	25	23	21	52	52	59
أوروبا الوسطى والشرقية	...	...	.	.	.	.	22	19	18	82	82	80
آسيا الوسطى	...	...	.	.	.	.	21	21	18	85	84	86
شرق آسيا والمحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	23	22	19	48	55	60
شرق آسيا	...	...	...	...	...	...	23	22	19	48	55	59
بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	19	20	19	67	71	75
أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	...	86	...	88	1.09	25	26	23	75	76	78
بلدان الكاريبي	...	...	...	...	...	...	25	24	21	65	50	58
أمريكا اللاتينية	80	...	82	0.97	88	1.05	25	26	24	76	77	78
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	...	98	0.99	...	...	16	15	14	80	81	85
جنوب وغرب آسيا	...	...	...	...	68	1.03	45	36	39	31	35	45
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	63	0.93	...	...	76	1.01	37	41	44	...	43	44

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2009).

1 - استنادا إلى أعداد التلاميذ والمعلمين.

2 - لم يتم جمع البيانات الخاصة بالمعلمين المدربين (حسب التعريف القائم على المعايير الوطنية) للبلدان التي تستمد إحصاءاتها الخاصة بالتعليم من استبيانات منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD) أو مكتب الإحصاء للجماعات الأوروبية (Eurostat) أو مشروع مؤشرات التعليم في العالم.

البيانات الواردة بالخط المائل هي تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء.

البيانات الواردة بالخط الغامق تخص نسب البقاء حتى الصف الخامس للعام الدراسي المنتهي في 2007، والعام الدراسي المنتهي في 2008 فيما يخص باقي المؤشرات.

الجدول 13

البلد أو الأراضي	الهدف 6 — جودة التعليم: معلمو المدارس الابتدائية المدربون[2] كنسبة مئوية من إجمالي المعلمين — العام الدراسي المنتهي في 2007	1999	الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي — العام الدراسي المنتهي في 2007	1999	1991	الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ (التكلفة الفردية) في التعليم الابتدائي بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2006 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية — العام الدراسي المنتهي في 2007	1999	1991
الكونغو	…	…	٧0.6	2.0	…	٧94	469	…
كوت ديفوار	100	…	*٧0.1*	1.8	…	…	285	…
جمهورية الكونغو الديمقراطية	96	…	…	…	…	…	…	…
غينيا الاستوائية	31	…	…	…	…	…	…	…
إريتريا	87	73	ز0.8	…	…	ز50	…	…
إثيوبيا	…	…	1.9	…	1.1	73	…	99
غابون	…	…	…	…	…	…	…	…
غامبيا	…	72	…	…	1.3	…	…	157
غانا	**49**	72	٧1.6	…	…	٧147	…	…
غينيا	ز68	…	…	…	…	…	…	…
غينيا بيساو	…	…	…	…	…	…	…	…
كينيا	*99*	…	ز3.6	…	…	ز258	…	…
ليسوتو	ز66	78	ز3.8	3.2	…	ز301	250	…
ليبيريا	**40**	…	…	…	…	…	…	…
مدغشقر	55	…	1.6	…	…	73	…	…
ملاوي	…	…	…	…	1.1	…	…	43
مالي	…	…	ز2.2	*1.3*	…	ز159	*117*	…
موريشيوس	100	100	ز1.0	1.2	1.3	ز991	864	563
موزمبيق	63	…	ز2.4	…	…	ز79	…	…
ناميبيا	95	29	٧3.1	4.4	…	٧668	865	…
النيجر	98	98	ز1.7	…	…	ز130	…	…
نيجيريا	ز51	…	…	…	…	…	…	…
رواندا	98	49	2.1	…	…	80	…	…
ساو تومي وبرنسيبي	…	…	…	…	…	…	…	…
السنغال	…	…	٧2.0	…	1.7	٧257	…	272
سيشل	…	82	x *1.6*	…	…	x *2 089*	…	…
سييرا ليون	49	…	…	…	…	…	…	…
الصومال	…	…	…	…	…	…	…	…
جنوب أفريقيا	…	63	2.2	2.7	…	1 225	*1 097	1 442
سوازيلاند	94	91	x *2.4*	1.9	1.4	x *459*	448	312
توغو	15	31	1.5	1.5	…	76	69	…
أوغندا	93	…	**2.1**	…	…	x *66*	…	…
جمهورية تنزانيا المتحدة	**99**	…	…	…	…	…	…	…
زامبيا	…	94	٧1.3	…	…	٧63	…	…
زمبابوي	…	…	…	…	4.3	…	…	…
العالم	…	…	1.4	…	…	1 003	…	…
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	94	…	…	…	…	…	…	…
البلدان المتقدمة	…	…	1.1	…	…	5 312	…	…
البلدان النامية	85	…	1.6	…	…	…	…	…
الدول العربية	100	…	…	…	…	…	…	…
أوروبا الوسطى والشرقية	…	…	0.9	…	…	2 597	…	…
آسيا الوسطى	93	…	…	…	…	…	…	…
شرق آسيا والمحيط الهادي	…	…	…	…	…	…	…	…
شرق آسيا	…	…	…	…	…	…	…	…
بلدان المحيط الهادي	…	…	…	…	…	…	…	…
أمريكا اللاتينية والكاريبي	80	…	1.6	…	…	1 071	…	…
بلدان الكاريبي	75	76	1.9	…	…	…	…	…
أمريكا اللاتينية	…	…	1.6	…	…	972	…	…
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	…	…	1.4	1.3	1.2	5 614	4 496	3 350
جنوب وغرب آسيا	76	…	1.3	…	…	249	…	…
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	87	…	1.8	…	…	130	…	…

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (ز) تخص العام الدراسي المنتهي في 2006.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (٧) تخص العام الدراسي المنتهي في 2005.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

** مؤشر التكافؤ بين الجنسين

© Marconi Naveles

تقديم المعونة للأسر الفقيرة يمكن أن يساعد في انتشال الأطفال من سوق العمل وإرجاعهم إلى المدرسة.
صورة فتاة صغيرة تعمل في الفلبين

الجداول الخاصة بالمعونة

مقدمة

إن معظم بيانات المعونة المستخدمة في هذا التقرير مستمدة من قاعدة بيانات الإحصاءات الخاصة بالتنمية الدولية (IDS) الصادرة عن منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وهي قاعدة بيانات تسجل المعلومات التي توفرها سنويا البلدان الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية (DAC) التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. وتشمل هذه الإحصاءات قاعدة بيانات اللجنة المذكورة التي توفر بيانات جامعة، ونظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة الذي يقدم بيانات تتعلق بالمشروعات والأنشطة. ويمكن الاطلاع على بيانات الإحصاءات الخاصة بالتنمية الدولية (IDS) عن طريق الاتصال الشبكي المباشر على موقع الإنترنت التالي www.oecd.org/dac/stats/idsonline. ويجري استيفاء هذه البيانات بانتظام. وقد تم تحميل البيانات الواردة في هذا التقرير بين شباط/فبراير وحزيران/يونيو 2009.

وهذا القسم من الملحق الخاص ببيانات المعونة يركّز على المساعدة الإنمائية الرسمية. ويرد أدناه شرح لهذا المصطلح ولغيره من المصطلحات المستخدمة في وصف البيانات الخاصة بالمعونة، وذلك للمساعدة على فهم الجداول الواردة في هذا القسم من الملحق والبيانات المعروضة في الفصل 4. ولم تدرج البيانات الخاصة بالأموال التي يرصدها القطاع الخاص.

الجهات المتلقية والجهات المانحة للمعونة

المساعدة الإنمائية الرسمية (ODA) هي أموال من القطاع العام تقدم للبلدان النامية من أجل تعزيز تنميتها الاقتصادية والاجتماعية. وتقدم هذه المساعدة بشروط تساهلية: أي إنها تتخذ شكل منحة أو قرض بنسبة فائدة أدنى من النسبة المتاحة في الأسواق، وعادة ما تكون مدة تسديدها أطول من المدة الاعتيادية. ويمكن أن تُقدّم مباشرة من قبل الحكومة المانحة (المساعدة الإنمائية الرسمية الثنائية) أو عن طريق وكالة دولية (المساعدة الإنمائية الرسمية المتعددة الأطراف). ويمكن أن تشمل المساعدة الإنمائية الرسمية التعاون التقني (انظر أدناه).

البلدان النامية هي البلدان المدرجة في الجزء الأول من قائمة متلقي المعونة للجنة المساعدة الإنمائية الذي يضم بصورة رئيسية جميع البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط. ويضم الجزء الثاني من القائمة اثني عشر بلداً من بلدان أوروبا الوسطى والشرقية، بما فيها الدول المستقلة الجديدة التي كانت تنتمي إلى الاتحاد السوفييتي السابق، بالإضافة إلى مجموعة من البلدان النامية الأكثر تقدماً، ويطلق على المعونة المقدمة إلى هذه البلدان اسم «المعونة الرسمية» (OA). ولا تشمل البيانات الواردة في هذا التقرير المعونة الرسمية ما لم يشر إلى ذلك صراحة.

الجهات المانحة الثنائية هي البلدان التي تقدم المساعدة الإنمائية مباشرة إلى البلدان المتلقية. ومعظم هذه الجهات (إسبانيا وأستراليا وألمانيا وآيرلندا وإيطاليا والبرتغال وبلجيكا والدنمارك والسويد وسويسرا وفرنسا وفنلندا وكندا ولكسمبرغ والمملكة المتحدة والنرويج والنمسا ونيوزيلندا وهولندا والولايات المتحدة الأمريكية واليابان واليونان) أعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية، التي تمثل منتدى لأهم الجهات المانحة الثنائية أنشئ لزيادة حجم المعونة وفعاليتها. أما الجهات المانحة الثنائية غير الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية فتضم جمهورية كوريا وبعض الدول العربية. كما تسهم الجهات المانحة الثنائية بشكل ملموس في عمل الجهات المانحة المتعددة الأطراف من خلال مساهمات تسجّل كمساعدات إنمائية رسمية متعددة الأطراف. وتسجّل التدفقات المالية التي ترد من الجهات المانحة المتعددة الأطراف إلى البلدان المتلقية كإيرادات تندرج في إطار المساعدة الإنمائية الرسمية.

الجهات المانحة المتعددة الأطراف هي مؤسسات دولية حكومية تخصص جميع أنشطتها أو جزءاً كبيراً منها لصالح البلدان النامية. وتشمل هذه الجهات البنوك الإنمائية المتعددة الأطراف (مثل البنك الدولي وبنك التنمية للدول الأمريكية)، ووكالات الأمم المتحدة (مثل برنامج الأمم المتحدة الإنمائي واليونيسيف) والتجمعات الإقليمية (مثل المفوضية الأوروبية والوكالات العربية). وتمنح البنوك الإنمائية أيضاً قروضاً غير تساهلية لعدة بلدان متوسطة الدخل أو مرتفعة الدخل، ولا تدرج هذه القروض في نطاق المساعدة الإنمائية الرسمية.

أنواع المعونة

المعونة المباشرة المخصصة للتعليم: مصطلح أستخدم في هذا التقرير للدلالة على المعونة المقدمة للتعليم الواردة في بيانات لجنة المساعدة الإنمائية والمصنّفة كتخصيص مباشر لقطاع التعليم. وتتوزع المعونة المباشرة المخصصة للتعليم على أربع فئات فرعية هي: التعليم الأساسي، والتعليم الثانوي، والتعليم بعد الثانوي، والتعليم «دون تحديد المستوى».

إجمالي المعونة المخصصة للتعليم: مصطلح استخدم في هذا التقرير يشير إلى المعونة المباشرة المخصصة للتعليم زائدا نسبة من الدعم المقدم للميزانية العامة (معونة مقدمة للحكومات بدون تخصيص لمشروعات أو قطاعات محددة) ينتفع قطاع التعليم بجزء منه. وقد وجد استعراض أجراه البنك الدولي للقروض المقدمة لدعم أنشطة الحد من الفقر أن قطاع التعليم يستفيد عادة من نسبة تتراوح بين 15% و25% من الدعم المقدم للميزانية العامة [FTI Secretariat،2006]. ويحسب إجمالي المعونة المخصصة للتعليم بإضافة 20% من الدعم المقدم للميزانية العامة إلى المعونة المباشرة المخصصة للتعليم. كما يحسب إجمالي المعونة المخصصة للتعليم الأساسي بإضافة 10% من الدعم المقدم للميزانية العامة إلى المعونة المباشرة المخصصة للتعليم. بالإضافة إلى ذلك، يفترض أن

نصف المعونة المخصصة للتعليم «دون تحديد المستوى التعليمي» تذهب إلى التعليم الأساسي. وعلى ذلك فإن:

- إجمالي المعونة المخصصة للتعليم = المعونة المباشرة المخصصة للتعليم + 20% من الدعم المقدم للميزانية العامة.
- إجمالي المعونة المخصصة للتعليم الأساسي= المعونة المباشرة المخصصة للتعليم الأساسي + 10% من الدعم المقدم للميزانية العامة + 50% من الدعم المخصص للتعليم المقدم «لمرحلة تعليمية غير محددة»

المعونة غير المخصصة: لا تقبل بعض المساهمات التخصيص بحسب القطاعات، ويطلق عليها اسم المعونة غير القابلة للتخصيص القطاعي. ومن الأمثلة على ذلك المعونة لأغراض التنمية العامة (الدعم المباشر للميزانية)، والدعم الخاص بميزان المدفوعات، والتدابير المتعلقة بالديون (بما في ذلك تخفيف عبء الديون)، والمساعدة في حالات الطوارئ.

التعليم الأساسي: يتفاوت تعريف التعليم الأساسي من وكالة إلى أخرى. وهو يشمل وفقاً لتعريف لجنة المساعدة الإنمائية التعليم الابتدائي، وتعليم المهارات الحياتية الأساسية للشباب والكبار، والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة.

التعليم دون تحديد المستوى: تشمل المعونة المخصصة للتعليم في قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التعليم الأساسي والثانوي وبعد الثانوي، كما تشمل فئة فرعية تسمى «التعليم دون تحديد المستوى». وتتضمن هذه الفئة الفرعية المعونة المتعلقة بأي نشاط لا يمكن إدراجه في باب تنمية مستوى معيّن واحد من التعليم.

التعاون التقني (ويشار إليه أحيانا باسم المساعدة التقنية)**:** وفقاً لتوجيهات لجنة المساعدة الإنمائية يتمثل التعاون التقني في توفير الدراية في شكل خدمات موظفين وأنشطة تدريب وبحوث وما يتصل بذلك من تكاليف. ويتضمن هذا التعاون ما يلي: (أ) تقديم منح لمواطني البلدان المتلقية الذين يتلقون التعليم أو التدريب داخل البلد أو خارجه؛ و(ب) دفع الأجور للخبراء الاستشاريين والمستشارين وما شابههم من الموظفين وكذلك للمعلمين والإداريين العاملين في البلدان المتلقية (بما في ذلك تكاليف المعدات ذات الصلة بأنشطتهم). وعندما تتعلق هذه المساعدة بمشروع كبير على وجه التحديد، فإنها تدخل في نطاق مصروفات المشروع والبرنامج ولا تدرج بصورة منفصلة في فئة التعاون التقني. وتتفاوت أنشطة المعونة التي تدرج في هذه الفئة بحسب الجهة المانحة نظراً لاتساع احتمالات تفسير المقصود بهذا التعريف.

تخفيف عبء الديون: يشمل ذلك التغاضي عن الديون، أي إلغاءها بموجب اتفاق بين الدائن (الجهة المانحة) والمدين (الجهة المتلقية للمعونة)، وغير ذلك من التدابير المتعلقة بالديون مثل مقايضتها وإعادة شرائها وإعادة تمويلها. ويسجل إلغاء الدين في قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية باعتباره منحة. وهو يرفع إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية ولكنه لا يرفع بالضرورة صافي هذه المساعدة (انظر أدناه).

التعهدات والمدفوعات: التعهد هو التزام ثابت من قبل جهة مانحة بتقديم مساعدة محددة لبلد أو لمنظمة متعددة الأطراف، يعبّر عنه كتابة ويرصد له التمويل اللازم. ويسجل المبلغ المحدد كتعهد. أما المدفوعات فهي عمليات صرف الأموال أو شراء السلع أو الخدمات لصالح الجهة المتلقية؛ أي إنها، بعبارة أخرى، المبالغ المنفقة. وتسجّل المدفوعات التحويلات الدولية الفعلية للموارد المالية أو السلعَ أو الخدمات التي تقدمها الجهة المانحة. وبالنظر إلى أن المعونة التي يتم التعهد بها في سنة معينة يمكن أن يجري تسديد المدفوعات الخاصة بها في وقت لاحق وقد يمتد ذلك أحياناً على عدة سنوات، فإن الأرقام السنوية للمعونة المستندة إلى التعهدات تختلف عن الأرقام المستندة إلى المدفوعات.

إجمالي المدفوعات وصافي المدفوعات: يمثل إجمالي المدفوعات مجموع المعونة المقدمة. أما صافي المدفوعات فيمثل مجموع المعونة المقدمة بعد طرح المبالغ التي سددتها الجهات المتلقية من أصل القرض، أو المبالغ التي ألغيت في إطار التغاضي عن الديون.

الأسعار الجارية والأسعار الثابتة: يُستخدم الدولار الأمريكي في التعبير عن الأرقام الخاصة بالمعونة والواردة في قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية. وعندما تُحوّل عملات أخرى إلى دولارات بأسعار الصرف السارية في الوقت الذي يتم فيه التحويل، فإن المبالغ الناتجة عن ذلك تكون بأسعار الصرف الجارية. وعندما تقارن أرقام المعونة بين سنوات مختلفة، يتعين إجراء تسوية لتعويض التضخم والتغيرات في أسعار الصرف. وتتيح هذه التسويات التعبير عن المبالغ بسعر الدولار الثابت، أي بسعر الدولار الذي تثبّت قيمته قياساً إلى سنة مرجعية معينة، مع مراعاة قيمة الدولار الخارجية بالنسبة إلى العملات الأخرى. وبذلك فإن سعر الدولار الثابت لعام 2007 يعبر عن المبالغ من حيث القوة الشرائية للدولار في عام 2007. وفي هذا التقرير، عرضت معظم البيانات الخاصة بالمعونة بسعر الدولار الثابت لعام 2007. والمؤشرات المستخدمة لتسوية الفروق الناجمة عن تفاوت العملات والسنوات (والمسماة «معاملات الانكماش») مستمدة من الجدول 36 الوارد في الملحق الإحصائي لتقرير لجنة المساعدة الإنمائية السنوي لعام 2009 (OECD– DAC، 2009e). وفي الإصدارات السابقة للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، اعتمد في عرض أرقام المعونة على الأسعار الثابتة لسنوات مختلفة (اعتمد تقرير عام 2007 على الأسعار الثابتة لعام 2003)، وبالتالي فإن المبالغ الواردة في الإصدارات السابقة فيما يخص بلداً معيناً في سنة معينة تختلف عن المبالغ الواردة في هذا التقرير عن السنة نفسها.

وللاطلاع على تعاريف أكثر تفصيلاً ودقة للمصطلحات المستخدمة في قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، يرجى الرجوع إلى توجيهات هذه اللجنة المتاحة على موقع الإنترنت التالي :
.www.oecd.org/dac/stats/dac/directives

المصدر: OECD–DAC 2009d.

الجدول 1: المساعدة الإنمائية الرسمية الثنائية والمتعددة الأطراف

	إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			المدفوعات من المساعدة الإنمائية الرسمية، كنسبة مئوية من الناتج الوطني الإجمالي				المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			تخفيف عبء الديون والتدابير المتعلقة بها بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007		
	2000–1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000–1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2008*	2000–1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000–1999 المتوسط السنوي	2006	2007
أستراليا	1 825	2 608	1 710	0.27	0.30	0.32	0.34	1 357	1 437	1 455	12	319	12
النمسا	782	1 207	1 382	0.24	0.47	0.50	0.42	233	296	360	244	800	904
بلجيكا	783	1 725	1 587	0.33	0.50	0.43	0.47	505	951	1 076	71	448	190
كندا	2 164	2 917	3 715	0.27	0.29	0.29	0.32	953	1 592	2 121	61	268	29
الدنمارك	1 412	1 520	1 481	1.04	0.80	0.81	0.82	1 081	827	946	15	285	0
فنلندا	353	680	650	0.32	0.40	0.39	0.43	204	435	387	26	2	1
فرنسا	6 721	11 112	8 464	0.34	0.47	0.38	0.39	2 505	4 698	5 132	1 552	4 335	1 707
ألمانيا	5 424	10 528	9 644	0.27	0.36	0.37	0.38	4 144	6 303	5 977	364	3 369	2 994
اليونان	154	212	249	0.18	0.17	0.16	0.20	0	167	205	0	0	0
آيرلندا	267	699	824	0.30	0.54	0.55	0.58	74	460	528	7	0	0
إيطاليا	1 129	2 797	1 465	0.14	0.20	0.19	0.20	510	810	630	277	1 809	586
اليابان	11 777	13 297	12 912	0.28	0.25	0.17	0.18	6 703	7 959	8 823	887	3 746	1 578
لكسمبرغ	166	227	253	0.69	0.90	0.91	0.92	0	143	175	0	0	0
هولندا	3 959	11 365	4 800	0.82	0.81	0.81	0.80	1 507	4 917	2 856	272	1 634	392
نيوزيلندا	174	351	289	0.26	0.27	0.27	0.30	0	240	172	0	0	0
النرويج	1 926	2 946	2 883	0.82	0.89	0.95	0.88	1 223	1 894	1 985	33	251	39
البرتغال	529	244	277	0.26	0.21	0.22	0.27	249	179	308	215	0	1
إسبانيا	1 637	2 743	3 641	0.23	0.32	0.37	0.43	1 259	1 850	2 730	119	592	301
السويد	2 021	3 484	2 292	0.75	1.02	0.93	0.98	804	2 160	1 307	0	329	76
سويسرا	1 058	1 322	1 531	0.35	0.39	0.37	0.41	639	720	800	0	103	66
المملكة المتحدة	3 884	10 375	7 379	0.28	0.51	0.36	0.43	4 032	5 424	4 591	181	3 966	29
الولايات المتحدة	12 215	24 947	24 725	0.10	0.18	0.16	0.18	7 542	17 302	18 621	123	1 731	104
**مجموع مساعدات بلدان DAC ** **	**60 360**	**107 308**	**92 153**	**0.22**	**0.31**	**0.28**	**0.30**	**35 526**	**60 764**	**61 183**	**4 458**	**23 986**	**9 010**
صندوق التنمية الافريقي	962	1 811	1 976	...	...	...	...	785	1 489	1 823	...	...	...
صندوق التنمية الآسيوي	1 493	1 274	1 857	...	...	...	...	1 424	1 274	1 857	...	...	...
المفوضية الأوروبية	10 009	13 728	13 209	...	...	...	...	6 366	10 242	9 690	...	...	...
المؤسسة الدولية للتنمية	7 969	9 450	12 827	...	...	...	...	6 468	7 754	9 893	...	...	...
الصندوق الخاص التابع لبنك التنمية للدول الأمريكية	410	392	413	...	...	...	...	410	392	413	...	...	...
اليونيسيف	239	840	750	...	...	...	...	210	576	750	...	...	...
مجموع مساعدات الجهات المتعددة الأطراف* **	**21 911**	**30 753**	**34 857**	...	...	...	...	**16 437**	**24 927**	**28 217**	...	...	...
المجموع	**82 271**	**138 062**	**127 010**	...	...	...	...	**51 963**	**85 691**	**89 399**	...	...	...

ملاحظات:
*بيانات أولية.
** يشمل المجموع مساعدات إنمائية رسمية من جهات أخرى متعددة الأطراف لم يرد ذكرها أعلاه.
*** أي بلدان لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.
تدل النقاط الثلاث (...) على أن هذه البيانات غير متوفرة.
كل البيانات أعلاه تمثل تعهدات ما لم ترد إشارة إلى خلاف ذلك.
المصدر: منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي [OECD-DAC 2009d].

الجدول 2: المعونة الثنائية والمتعددة الأطراف للتعليم

	إجمالي المعونة المقدمة للتعليم بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			المعونة المباشرة للتعليم بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			المعونة المباشرة للتعليم الأساسي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			المعونة المباشرة للتعليم الثانوي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007		
	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007
أستراليا	291	178	360	89	85	127	291	178	359	80	38	49	26	4	118
النمسا	97	117	147	6	6	7	97	117	147	4	4	5	3	6	9
بلجيكا	103	182	203	18	46	42	101	179	203	5	33	15	12	12	18
كندا	114	313	262	57	245	179	112	309	240	33	222	113	20	24	5
الدنمارك	81	48	69	49	30	38	73	18	53	40	14	13	22	0	5
فنلندا	29	50	45	13	21	26	28	37	29	3	5	10	2	4	1
فرنسا	1 831	2 074	1 994	426	342	293	1 766	1 996	1 929	106	117	199	331	80	245
ألمانيا	940	1 541	1 479	135	172	208	937	1 518	1 464	110	120	165	110	237	172
اليونان	0	27	61	0	3	2	0	26	61	0	0	0	0	0	0
آيرلندا	20	76	102	10	50	61	20	71	96	4	41	34	1	9	5
إيطاليا	61	51	49	17	15	13	58	47	49	2	3	3	13	5	4
اليابان	502	894	792	210	239	257	302	874	703	42	99	112	33	60	51
لكسمبرغ	0	33	27	0	12	11	0	33	27	0	6	7	0	15	13
هولندا	309	1 501	693	200	1 249	293	267	1 433	618	145	1 197	199	11	44	26
نيوزيلندا	0	71	74	0	23	51	0	69	70	0	20	45	0	4	2
النرويج	170	296	254	105	150	137	165	261	222	89	113	102	10	9	9
البرتغال	42	74	72	11	10	10	40	73	71	5	7	5	5	10	9
إسبانيا	268	262	371	81	99	190	268	260	365	25	48	128	36	48	52
السويد	78	237	64	51	172	35	51	200	48	27	120	19	1	2	0
سويسرا	47	72	58	20	29	14	47	64	50	15	18	3	21	19	18
المملكة المتحدة	512	1 314	629	376	936	311	372	1 017	534	274	590	41	18	1	0
الولايات المتحدة	375	567	920	206	414	682	353	489	841	186	283	538	46	0	5
مجموع مساعدات بلدان DAC *	**5 872**	**9 980**	**8 723**	**2 079**	**4 350**	**2 990**	**5 348**	**9 270**	**8 178**	**1 193**	**3 100**	**1 805**	**721**	**593**	**765**
صندوق التنمية الافريقي	89	224	90	56	76	30	81	159	67	22	32	0	0	72	31
صندوق التنمية الآسيوي	149	206	165	11	28	69	149	206	165	0	0	9	124	149	36
المفوضية الاوروبية	808	761	956	516	337	366	581	658	761	384	220	110	69	117	91
المؤسسة الدولية للتنمية	946	1 113	2 013	487	647	732	730	782	1 430	170	234	290	63	52	546
الصندوق الخاص التابع لبنك التنمية للدول الأمريكية	6	0	10	3	0	10	6	0	10	0	0	10	0	0	0
اليونيسيف	34	44	107	34	42	68	34	44	107	34	41	39	0	0	10
مجموع مساعدات الجهات المتعددة الأطراف**	**2 041**	**2 350**	**3 342**	**1 110**	**1 132**	**1 276**	**1 590**	**1 852**	**2 542**	**611**	**527**	**458**	**257**	**391**	**715**
المجموع	**7 912**	**12 330**	**12 065**	**3 189**	**5 482**	**4 266**	**6 938**	**11 121**	**10 720**	**1 804**	**3 627**	**2 263**	**978**	**984**	**1 480**

ملاحظات:

**يشمل المجموع مساعدات إنمائية رسمية للتعليم مقدمة من برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.
تدل النقاط الثلاث (...) على أن هذه البيانات غير متوفرة.
كل البيانات أعلاه تمثل تعهدات ما لم ترد إشارة إلى خلاف ذلك.
المصدر: منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي [OECD-DAC 2009d].

الجدول 2

	حصة التعليم الأساسي كنسبة مئوية من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم (%)			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية القابلة للتخصيص القطاعي الرسمية (%)			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية (%)			التعليم، بدون تحديد المستوى التعليمي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			المعونة المباشرة للتعليم ما بعد الثانوي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007		
	2007	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2007	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2007	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2007	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2007	2006	2000-1999 المتوسط السنوي
أستراليا	35	48	30	25	12	21	21	7	16	157	93	18	36	42	168
النمسا	5	5	6	41	39	42	11	10	12	3	4	4	129	103	86
بلجيكا	21	25	17	19	19	20	13	11	13	55	24	22	116	110	61
كندا	68	78	50	12	20	12	7	11	5	111	42	48	12	21	12
الدنمارك	55	62	61	7	6	7	5	3	6	35	1	12	1	2	0
فنلندا	59	41	44	12	12	14	7	7	8	17	18	19	1	10	5
فرنسا	15	17	23	39	44	73	24	19	27	124	371	574	1 361	1 427	754
ألمانيا	14	11	14	25	24	23	15	15	17	73	81	47	1 055	1 079	670
اليونان	4	12	...	30	16	...	24	13	0	4	6	0	57	20	0
آيرلندا	60	66	51	19	17	27	12	11	7	48	14	12	8	7	2
إيطاليا	27	29	28	8	6	12	3	2	5	21	18	28	21	20	15
اليابان	33	27	42	9	11	7	6	7	4	201	258	136	338	456	91
لكسمبرغ	39	36	...	16	23	...	11	15	0	7	12	0	1	0	0
هولندا	42	83	65	24	31	21	14	13	8	113	35	69	280	157	42
نيوزيلندا	69	33	...	43	30	...	26	20	0	7	4	0	15	40	0
النرويج	54	51	62	13	16	14	9	10	9	37	41	28	74	98	40
البرتغال	15	14	26	23	41	17	26	30	8	10	7	10	47	50	21
إسبانيا	51	38	30	14	14	21	10	10	16	118	100	112	67	64	94
السويد	55	73	65	5	11	10	3	7	4	15	67	19	13	11	3
سويسرا	24	41	43	7	10	7	4	5	4	14	13	11	15	13	1
المملكة المتحدة	49	71	74	14	24	13	9	13	13	445	395	64	48	31	16
الولايات المتحدة	74	73	55	5	3	5	4	2	3	212	184	17	87	22	104
مجموع مساعدات بلدان DAC *	**34**	**44**	**35**	**14**	**16**	**17**	**9**	**9**	**10**	**1 826**	**1 790**	**1 250**	**3 783**	**3 786**	**2 185**
صندوق التنمية الافريقي	33	34	62	5	15	11	5	12	9	36	24	59	0	32	0
صندوق التنمية الآسيوي	42	14	7	9	16	10	9	16	10	119	57	21	0	0	4
المفوضية الأوروبية	38	44	64	10	7	13	7	6	8	319	131	37	242	190	91
المؤسسة الدولية للتنمية	36	58	51	20	14	15	16	12	12	302	495	418	292	0	79
الصندوق الخاص التابع لبنك التنمية للدول الأمريكية	100	...	50	2	0	2	2	0	2	0	0	6	0	0	0
اليونيسيف	63	97	100	14	8	16	14	5	14	58	3	0	0	0	0
مجموع مساعدات الجهات المتعددة الأطراف**	**38**	**48**	**54**	**12**	**9**	**12**	**10**	**8**	**9**	**835**	**711**	**547**	**534**	**222**	**175**
المجموع	**35**	**44**	**40**	**13**	**14**	**15**	**9**	**9**	**10**	**2 661**	**2 501**	**1 796**	**4 317**	**4 008**	**2 360**

الجدول 3: الجهات المتلقية للمساعدة الإنمائية الرسمية

	إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية			نصيب الفرد من المساعدة الإنمائية الرسمية			المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي			تخفيف عبء الديون والتدابير المتعلقة بها		
	بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007		
	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007
الدول العربية	**6 710**	**18 501**	**19 287**	**25**	**60**	**62**	**5 236**	**11 712**	**11 156**	**548**	**3 857**	**4 805**
معونة غير مخصصة بحسب المنطقة	*309*	*506*	*413*	...	...	...	*217*	*430*	*207*	*1*	*0*	*0*
الجزائر	214	537	442	7	16	13	185	483	408	0	27	10
البحرين	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
جيبوتي	94	90	131	131	110	157	71	74	88	2	8	0
مصر	1 827	1 685	1 645	28	23	22	1 489	1 324	1 204	336	148	145
العراق	136	8 233	9 102	6	289	314	19	4 460	4 186	0	3 634	4 553
الأردن	633	572	653	133	100	110	464	373	444	89	19	72
لبنان	142	739	788	38	182	192	123	277	522	0	0	14
الجماهيرية العربية الليبية	2	39	17	0	6	3	2	38	16	0	0	0
موريتانيا	272	333	180	108	109	58	181	300	142	23	3	7
المغرب	867	1 345	1 256	30	44	40	770	1 316	1 227	73	2	2
عمان	7	7	3	3	3	1	6	7	3	0	0	0
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	620	1 161	1 435	200	298	357	535	833	966	0	0	0
المملكة العربية السعودية	3	12	14	0	0	1	3	11	12	0	0	0
السودان	341	2 218	1 802	10	59	47	73	904	562	5	3	0
الجمهورية العربية السورية	127	163	231	8	8	12	123	154	211	0	0	0
تونس	587	525	836	62	51	81	570	440	690	0	2	2
اليمن	528	336	339	29	15	15	404	290	268	20	10	1
أوروبا الوسطى والشرقية	**6 525**	**6 725**	**4 874**	**45**	**46**	**33**	**3 607**	**5 245**	**4 525**	**327**	**854**	**4**
معونة غير مخصصة بحسب المنطقة	*2 974*	*3 165*	*1 811*	...	...	...	*1 388*	*1 819*	*1 620*	*0*	*854*	*0*
ألبانيا	677	477	299	220	150	94	452	473	283	2	0	0
بيلاروس	0	69	76	0	7	8	0	63	73	0	0	0
البوسنة والهرسك	1 350	541	473	361	138	120	699	527	460	325	0	0
كرواتيا	105	258	259	23	57	57	87	254	255	0	0	0
جمهورية مولدوفا	176	202	273	42	53	72	126	169	189	0	0	4
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	419	225	182	209	110	89	240	222	170	0	0	0
تركيا	825	1 241	942	12	17	13	616	1 177	924	0	0	0
أوكرانيا	0	547	559	0	12	12	0	543	551	0	0	0
آسيا الوسطى	**1 936**	**2 801**	**2 238**	**26**	**36**	**29**	**1 517**	**2 473**	**1 977**	**2**	**43**	**58**
معونة غير مخصصة بحسب المنطقة	*0*	*191*	*232*	...	...	...	*0*	*179*	*224*	*0*	*0*	*0*
أرمينيا	286	507	354	93	169	118	239	449	291	0	4	0
أذربيجان	294	286	198	36	34	23	244	279	187	0	0	0
جورجيا	343	725	329	72	163	75	254	608	218	0	6	57
كازاخستان	196	138	257	13	9	17	192	124	255	2	0	0
قيرغيزستان	292	262	210	59	50	40	186	229	196	0	17	1
منغوليا	183	269	220	74	103	84	153	244	210	0	17	0
طاجيكستان	170	269	267	28	41	40	94	213	227	0	0	0
تركمنستان	26	19	25	6	4	5	22	18	25	0	0	0
أوزبكستان	146	135	146	6	5	5	134	131	143	0	0	0
شرق آسيا والمحيط الهادي	**12 917**	**12 554**	**12 859**	**7**	**6**	**7**	**10 647**	**11 126**	**11 266**	**161**	**200**	**91**
معونة غير مخصصة بحسب المنطقة	*118*	*371*	*446*	...	...	...	*104*	*313*	*352*	*0*	*0*	*24*
كمبوديا	548	630	556	43	44	38	423	595	472	0	0	1
الصين	2 498	2 716	2 618	2	2	2	2 351	2 624	2 593	0	0	0
جزر كوك	3	42	10	199	3 090	748	3	7	8	0	27	0
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	217	56	111	10	2	5	8	16	62	0	0	0
فيجي	25	66	40	31	79	47	23	62	38	0	0	0
إندونيسيا	2 077	3 265	2 919	10	14	13	1 065	2 616	2 219	110	99	62
كيريباتي	25	17	30	303	185	317	25	17	29	0	0	0
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	221	267	281	43	46	48	193	244	248	3	0	0

الجدول 3 (تابع)

	إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية			نصيب الفرد من المساعدة الإنمائية الرسمية			المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي			تخفيف عبء الديون والتدابير المتعلقة بها		
	بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007		
	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007
ماليزيا	942	117	70	41	4	3	941	113	67	0	0	0
جزر مارشال	63	57	54	1 203	989	905	27	54	52	0	0	0
ميكرونيزيا	112	115	109	1 049	1 039	978	39	113	107	0	0	0
ميانمار	65	168	214	1	3	4	38	129	121	12	4	1
ناورو	0	22	24	16	2 165	2 330	0	21	22	0	0	0
نيوي	1	9	23	624	5 610	14 660	1	9	7	0	0	0
بالاو	33	34	31	1 725	1 658	1 510	20	23	30	0	0	0
بابوا غينيا الجديدة	590	351	372	111	57	59	547	340	365	0	0	0
الفلبين	1 396	489	728	19	6	8	1 313	429	692	0	0	1
جمهورية كوريا	33	0	0	1	0	0	31	0	0	0	0	0
ساموا	35	49	78	199	264	415	35	46	76	0	0	0
جزر سليمان	132	228	266	322	472	536	93	226	258	0	0	0
تايلاند	1 253	370	219	21	6	3	1 120	318	159	0	0	2
تيمور – ليشتي	360	226	307	442	202	266	242	192	288	0	0	0
توكيلاو	0	13	11	101	9 423	7 902	0	5	4	0	0	0
تونغا	17	30	40	171	301	400	17	28	37	0	0	0
توفالو	8	6	19	788	586	1 821	8	6	16	0	0	0
فانواتو	39	120	66	208	541	293	36	116	58	1	0	0
فيتنام	2 106	2 721	3 218	27	32	37	1 944	2 463	2 886	35	69	0
أمريكا اللاتينية والكاريبي	**8 480**	**9 381**	**7 888**	**17**	**17**	**14**	**6 647**	**7 959**	**6 599**	**595**	**507**	**358**
معونة غير مخصصة بحسب المنطقة	*411*	*571*	*599*	…	…	…	*300*	*524*	*503*	*0*	*0*	*0*
أنغيلا	7	12	6	601	935	446	6	12	6	0	0	0
أنتيغوا وبربودا	8	0	1	99	4	15	7	0	1	0	0	0
الارجنتين	68	90	153	2	2	4	67	86	144	0	0	3
آروبا	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
بربادوس	2	7	20	8	25	67	2	7	20	0	0	0
بليز	43	18	20	178	65	69	41	18	19	0	0	0
بوليفيا	1 082	757	812	131	81	85	756	619	757	257	72	0
البرازيل	271	324	330	2	2	2	259	308	310	0	0	0
شيلي	76	51	141	5	3	8	71	47	135	1	0	0
كولومبيا	985	1 651	781	24	36	17	949	1 520	704	3	0	0
كوستاريكا	63	203	60	16	46	13	51	199	55	10	0	0
كوبا	83	59	76	7	5	7	56	52	71	0	0	0
دومينيكا	21	9	30	310	132	442	16	7	15	0	1	0
الجمهورية الدومينيكية	347	283	186	40	29	19	320	191	152	1	16	5
إكوادور	207	255	289	17	19	22	158	225	277	0	6	1
السلفادور	231	195	599	38	29	87	182	177	576	2	1	2
غرينادا	14	11	17	139	108	159	10	11	3	0	0	0
غواتيمالا	405	621	464	36	48	35	331	330	240	0	202	180
غيانا	191	65	271	259	88	367	145	53	245	24	2	0
هاييتي	279	629	671	33	67	70	193	543	446	5	1	59
هندوراس	1 053	521	444	172	75	63	700	301	367	97	162	49
جامايكا	137	86	123	53	32	45	87	72	100	5	8	1
المكسيك	195	480	236	2	5	2	185	475	225	0	0	0
مونتسيرات	49	27	19	9 083	4 630	3 163	34	27	19	0	0	0
نيكاراغوا	844	1 102	378	166	199	67	588	955	307	68	15	3
بنما	39	62	216	13	19	65	39	56	214	0	0	0
باراغواي	54	328	82	10	55	13	50	291	76	0	0	0
بيرو	1 034	745	474	41	27	17	807	683	392	122	3	13
سانت كيتس ونيفيس	5	4	18	119	82	359	5	4	4	0	0	0
سانت لوسيا	31	12	20	203	74	122	21	11	20	0	0	0
سانت فنسنت وغرينادين	15	12	71	127	99	588	11	12	29	0	0	41
سورينام	40	62	148	91	136	324	39	39	47	0	18	0
ترينيداد وتوباغو	10	44	17	8	33	13	8	43	16	0	0	0
جزر تركس وكايكوس	5	15	6	292	594	227	5	0	0	0	0	0
أوروغواي	21	27	61	6	8	18	20	25	55	0	0	0
جمهورية فنزويلا البوليفارية	156	40	51	6	1	2	124	38	48	0	0	0

الجدول 3 (تابع)

	إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية			نصيب الفرد من المساعدة الإنمائية الرسمية			المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي			تخفيف عبء الديون والتدابير المتعلقة بها		
	بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007		
	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	**29**	**31**	**585**	**4**	**0**	**0**	**29**	**31**	**585**	**0**	**0**	**0**
معونة غير مخصصة بحسب المنطقة	*27*	*31*	*585*	...	...	...	*27*	*31*	*585*	*0*	*0*	*0*
مالطة	2	0	0	4	0	0	2	0	0	0	0	0
جنوب وغرب آسيا	**7 401**	**15 046**	**17 457**	**5**	**9**	**11**	**5 943**	**12 408**	**14 550**	**595**	**356**	**88**
معونة غير مخصصة بحسب المنطقة	*0*	*50*	*101*	...	...	...	*0*	*40*	*55*	*0*	*0*	*0*
أفغانستان	206	3 563	4 387	10	137	162	60	3 026	3 553	0	0	58
بنغلاديش	2 261	2 597	2 455	16	17	15	1 847	2 101	1 965	154	245	11
بوتان	82	79	130	148	121	198	80	61	97	0	0	0
الهند	2 588	4 839	5 824	2	4	5	2 280	4 761	5 529	1	0	0
جمهورية إيران الإسلامية	146	130	107	2	2	2	119	77	84	0	0	
الملديف	36	58	31	133	194	100	35	21	29	0	0	0
نيبال	537	530	776	22	19	28	509	451	689	17	31	16
باكستان	915	2 369	2 825	6	15	17	434	1 289	1 873	423	6	0
سري لانكا	630	831	822	34	43	43	578	582	675	0	73	4
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	**21 666**	**45 977**	**37 297**	**34**	**62**	**49**	**13 854**	**21 637**	**26 857**	**2 170**	**16 338**	**3 544**
معونة غير مخصصة بحسب المنطقة	*813*	*1 910*	*2 645*	...	...	...	*689*	*1 532*	*2 182*	*1*	*1*	*0*
أنغولا	398	282	354	29	17	21	217	239	335	1	0	0
بنين	482	867	465	68	99	52	342	741	324	36	15	2
بوتسوانا	51	84	255	30	45	135	44	77	253	3	5	1
بوركينا فاسو	656	792	700	56	55	47	475	567	479	44	21	3
بوروندي	206	639	444	31	78	52	110	402	257	9	15	1
الكاميرون	632	2 357	2 075	40	130	112	340	623	577	170	1 519	1 485
الرأس الأخضر	164	158	340	368	304	641	117	125	158	1	1	1
جمهورية افريقيا الوسطى	146	281	230	38	66	53	83	153	127	23	13	6
تشاد	392	294	418	47	28	39	321	130	174	14	8	7
جزر القمر	27	39	48	40	48	58	15	32	45	3	2	1
الكونغو	139	455	159	44	123	42	32	112	133	86	301	9
كوت ديفوار	742	457	413	44	24	21	294	200	373	276	65	5
جمهورية الكونغو الديمقراطية	203	2 201	1 546	4	36	25	117	843	1 087	18	905	124
غينيا الاستوائية	32	44	38	75	89	74	27	40	37	3	2	0
إريتريا	300	123	166	83	26	34	169	75	120	0	0	0
إثيوبيا	995	2 442	3 315	15	30	40	462	2 034	2 949	3	37	3
غابون	99	168	142	84	128	107	67	165	139	31	0	0
غامبيا	69	75	55	51	45	32	56	69	52	1	0	0
غانا	1 127	1 516	1 675	57	66	71	779	938	1 412	8	31	10
غينيا	289	242	326	36	26	35	240	199	290	30	17	2
غينيا بيساو	114	90	136	85	55	80	53	70	101	12	8	0
كينيا	1 041	1 707	2 387	34	47	64	775	1 322	2 204	19	69	5
ليسوتو	104	126	186	56	63	93	100	121	161	0	0	0
ليبيريا	48	381	927	16	106	247	24	212	344	0	0	15
مدغشقر	678	675	665	43	35	34	338	477	418	95	31	90
ملاوي	775	770	595	68	57	43	505	523	457	31	67	37
مالي	672	838	1 352	68	70	110	502	655	1 073	41	32	124
موريشيوس	44	86	171	37	69	136	44	85	41	0	0	0
موزمبيق	1 905	1 492	2 276	106	71	106	1 126	1 082	1 479	303	86	9
ناميبيا	137	219	301	73	107	145	129	213	298	0	0	0
النيجر	326	600	365	30	44	26	190	400	234	38	15	2
نيجيريا	658	13 358	2 419	5	92	16	646	1 291	1 711	0	12 059	669
رواندا	569	855	721	72	90	74	254	465	586	22	109	0
ساو تومي وبرنسيبي	50	29	43	362	189	272	44	25	29	3	2	7
السنغال	997	1 079	606	98	89	49	650	832	549	224	188	3
سيشيل	5	15	3	64	173	40	5	12	3	0	2	0
سييرا ليون	349	263	464	78	46	79	121	142	221	0	35	194

الجدول 3 (تابع)

	إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية			نصيب الفرد من المساعدة الإنمائية الرسمية			المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي			تخفيف عبء الديون والتدابير المتعلقة بها		
	بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007		
	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007
الصومال	142	478	439	21	57	50	51	110	141	4	1	0
جنوب افريقيا	595	957	1 037	13	20	21	567	944	1 029	0	0	0
سوازيلاند	30	47	59	29	41	52	24	45	44	0	0	0
توغو	113	70	198	21	11	30	73	55	184	20	7	8
أوغندا	1 280	1 338	1 873	53	45	61	846	882	1 453	110	11	6
جمهورية تنزانيا المتحدة	1 494	2 941	2 788	45	75	69	924	1 136	1 682	196	8	648
زامبيا	1 319	1 752	1 028	128	150	86	640	942	693	290	648	65
زمبابوي	255	382	448	20	29	34	226	299	223	0	0	2
معونة غير مخصصة بحسب البلدان	10 821	26 659	22 324	...	...	...	4 484	13 101	11 885	63	1 855	92
المجموع	**76 486**	**137 675**	**124 809**	**15**	**25**	**23**	**51 963**	**85 691**	**89 399**	**4 460**	**24 010**	**9 041**
البلدان ذات الدخل فوق المتوسط	3 693	4 974	5 372	10	13	13	3 267	4 315	4 797	45	36	61
البلدان ذات الدخل دون المتوسط	25 867	34 289	33 062	11	14	13	19 449	25 936	24 531	1 449	5 360	5 159
البلدان ذات الدخل المرتفع	123	0	0	3	0	0	114	0	0	0	0	0
معونة غير مخصصة بحسب مستوى الدخل	12 779	31 357	27 469	...	...	...	5 927	16 848	15 968	65	1 856	117
أقل البلدان نموا	21 204	34 245	35 486	32	44	44	13 621	22 997	25 485	1 815	2 591	1 512
البلدان ذات الدخل المنخفض	34 025	67 054	58 906	15	27	23	23 207	38 591	44 103	2 902	16 758	3 704
البلدان ذات الدخل المتوسط	29 559	39 263	38 435	11	14	13	22 715	30 251	29 329	1 493	5 395	5 220
المجموع	**76 486**	**137 675**	**124 809**	**15**	**25**	**23**	**51 963**	**85 691**	**89 399**	**4 460**	**24 010**	**9 041**
الدول العربية	6 710	18 501	19 287	25	60	62	5 236	11 712	11 156	548	3 857	4 805
أوروبا الوسطى والشرقية	6 525	6 725	4 874	45	46	33	3 607	5 245	4 525	327	854	4
آسيا الوسطى	1 936	2 801	2 238	26	36	29	1 517	2 473	1 977	2	43	58
شرق آسيا والمحيط الهادي	12 917	12 554	12 859	7	6	7	10 647	11 126	11 266	161	200	91
أمريكا اللاتينية والكاريبي	8 480	9 381	7 888	17	17	14	6 647	7 959	6 599	595	507	358
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	29	31	585	4	0	0	29	31	585	0	0	0
جنوب وغرب آسيا	7 401	15 046	17 457	5	9	11	5 943	12 408	14 550	595	356	88
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	21 666	45 977	37 297	34	62	49	13 854	21 637	26 857	2 170	16 338	3 544
معونة غير مخصصة بحسب المنطقة	10 821	26 659	22 324	...	...	...	4 484	13 101	11 885	63	1 855	92
المجموع	**76 486**	**137 675**	**124 809**	**15**	**25**	**23**	**51 963**	**85 691**	**89 399**	**4 460**	**24 010**	**9 041**

ملاحظات: تدل النقاط الثلاث (...) على أن هذه البيانات غير متوافرة.
كل البيانات أعلاه تمثل تعهدات ما لم ترد إشارة إلى خلاف ذلك.
قد لا تتطابق المجاميع مع تلك الواردة في الجدول 1 بسبب استخدام قواعد بيانات مختلفة.
المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي(OECD-DAC 2009d).

الجدول 4: الجهات المتلقية للمعونة المقدمة للتعليم

	إجمالي المعونة المقدمة للتعليم			إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي			إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي بحسب كل طفل في سن التعليم الابتدائي			المعونة المباشرة للتعليم			المعونة المباشرة للتعليم الأساسي		
	بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			بالدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007		
	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007
الدول العربية	**1 223**	**1 828**	**1 726**	**359**	**577**	**525**	**9**	**14**	**13**	**1 194**	**1 774**	**1 614**	**162**	**323**	**281**
معونة غير مخصصة بحسب المنطقة	*28*	*76*	*71*	*7*	*9*	*0*	...	...	...	*28*	*76*	*71*	*4*	*3*	*0*
الجزائر	139	221	174	42	21	1	9	6	0	139	221	174	0	0	0
البحرين	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
جيبوتي	54	39	33	16	10	18	134	84	146	51	39	27	1	7	15
مصر	161	164	341	43	125	183	5	13	19	161	164	286	39	124	71
العراق	9	64	129	1	27	60	0	6	13	9	64	129	0	2	2
الأردن	29	113	122	3	77	73	4	92	86	25	78	99	0	59	42
لبنان	48	73	92	10	6	15	26	12	32	48	73	89	1	5	12
الجماهيرية العربية الليبية	2	7	5	0	0	0	0	1	1	2	7	5	0	0	0
موريتانيا	46	100	22	13	44	8	33	96	18	37	99	22	1	11	8
المغرب	296	354	332	72	40	42	18	11	11	296	354	332	12	15	36
عُمان	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	62	104	45	31	58	18	87	125	37	60	103	34	19	31	10
المملكة العربية السعودية	2	7	9	0	2	2	0	1	1	2	7	9	0	2	2
السودان	23	188	75	6	95	52	1	16	9	14	187	72	1	12	41
الجمهورية العربية السورية	44	73	70	5	2	7	2	1	4	44	73	70	0	1	6
تونس	200	185	125	51	10	2	40	9	2	199	170	125	33	2	1
اليمن	78	59	78	59	50	43	18	13	11	77	59	68	49	48	33
أوروبا الوسطى والشرقية	**456**	**472**	**526**	**146**	**50**	**70**	**12**	**4**	**6**	**414**	**455**	**508**	**97**	**25**	**31**
معونة غير مخصصة بحسب المنطقة	*70*	*100*	*157*	*11*	*19*	*37*	...	...	...	*67*	*86*	*157*	*1*	*4*	*15*
ألبانيا	36	48	48	12	11	5	45	53	26	28	48	46	2	8	2
بيلاروس	0	26	18	0	0	0	0	0	0	0	26	18	0	0	0
البوسنة والهرسك	41	35	35	12	2	3	70	10	17	31	35	35	2	1	1
كرواتيا	22	21	16	1	0	1	2	1	7	22	21	16	0	0	1
جمهورية مولدوفا	11	28	29	4	8	8	15	44	42	4	26	15	0	7	1
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	28	21	22	12	6	11	97	55	107	14	21	20	4	5	10
تركيا	247	119	144	94	3	3	11	0	0	247	119	144	87	1	1
أوكرانيا	0	74	56	0	1	1	0	0	0	0	74	56	0	0	0
آسيا الوسطى	**114**	**219**	**199**	**28**	**68**	**36**	**4**	**12**	**6**	**92**	**196**	**183**	**9**	**36**	**20**
معونة غير مخصصة بحسب المنطقة	*0*	*0*	*16*	*0*	*0*	*0*	...	...	...	*0*	*0*	*16*	*0*	*0*	*0*
أرمينيا	12	42	44	2	6	7	8	52	57	10	36	35	0	0	1
أذربيجان	8	7	5	3	0	0	3	0	0	7	7	5	0	0	0
جورجيا	23	50	30	5	13	5	17	38	14	14	35	25	0	4	1
كازاخستان	17	12	19	2	1	2	2	1	2	17	12	19	2	0	1
قيرغيزستان	11	22	10	4	12	3	9	27	7	4	22	10	0	7	1
منغوليا	16	46	30	6	20	11	23	81	46	14	46	30	4	12	10
طاجيكستان	9	10	8	4	3	6	5	5	8	8	8	6	1	2	4
تركمنستان	4	1	4	0	0	2	1	1	8	4	1	4	0	0	1
أوزبكستان	15	28	32	2	12	1	1	5	0	15	28	32	1	11	0
شرق آسيا والمحيط الهادي	**1 326**	**2 076**	**2 118**	**402**	**687**	**556**	**2**	**4**	**3**	**1 129**	**2 018**	**1 960**	**180**	**454**	**192**
معونة غير مخصصة بحسب المنطقة	*17*	*10*	*124*	*6*	*3*	*5*	...	...	...	*15*	*10*	*124*	*4*	*1*	*5*
كمبوديا	44	68	31	17	52	12	8	25	6	37	68	20	8	50	5
الصين	188	894	697	30	139	39	0	1	0	188	894	697	19	72	4
جزر كوك	0	4	3	0	2	1	0	675	...	0	4	3	0	1	1
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	1	2	2	0	0	1	0	0	1	1	2	2	0	0	1
فيجي	7	10	5	1	4	2	10	35	19	7	10	5	1	0	0
إندونيسيا	293	463	519	133	306	237	5	12	9	175	443	440	62	237	72
كيريباتي	8	3	2	3	1	1	251	76	...	8	3	2	0	0	0
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	35	21	26	6	5	14	7	6	18	32	19	22	2	1	10

الجدول 4

المعونة المباشرة للتعليم الثانوي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			المعونة المباشرة للتعليم ما بعد الثانوي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			المعونة المقدمة للتعليم، بدون تحديد المستوى التعليمي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية (%)			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي (%)			حصة التعليم الأساسي كنسبة مئوية من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم (%)		
2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007
233	**133**	**83**	**434**	**864**	**873**	**364**	**454**	**376**	**18**	**10**	**9**	**23**	**16**	**15**	**29**	**32**	**30**
2	*5*	*5*	*15*	*57*	*66*	*6*	*11*	*1*	*9*	*15*	*17*	*13*	*18*	*34*	*26*	*12*	*1*
6	8	3	49	170	169	84	42	2	65	41	39	75	46	43	31	10	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	…	…	…	…	…	…	…	…	…
14	0	0	10	25	12	25	7	0	58	43	25	77	52	38	29	26	54
51	13	3	64	25	44	7	2	168	9	10	21	11	12	28	27	77	54
0	2	2	8	11	11	1	50	115	7	1	1	49	1	3	8	42	46
4	1	2	20	17	17	1	1	39	5	20	19	6	30	28	9	68	59
11	12	9	19	55	66	16	1	2	34	10	12	39	26	18	20	8	16
0	0	0	1	7	4	0	0	0	96	18	30	103	19	32	11	5	7
26	11	6	15	13	12	14	65	0	17	30	12	26	34	16	28	44	37
68	23	24	95	265	261	120	51	11	34	26	26	38	27	27	24	11	13
0	0	0	1	0	0	0	0	0	11	12	32	11	13	35	13	23	34
11	4	5	8	16	15	23	52	5	10	9	3	12	12	5	50	56	39
1	3	2	1	2	4	1	1	0	69	65	62	69	71	70	13	30	28
1	2	2	11	9	9	1	165	19	7	8	4	32	21	13	27	51	70
1	1	1	34	68	61	9	3	2	34	45	30	35	47	33	10	3	10
54	50	9	75	117	114	34	1	1	34	35	15	35	42	18	25	5	2
1	0	15	7	8	9	20	3	10	15	18	23	19	20	29	76	84	56
54	**39**	**38**	**206**	**357**	**379**	**56**	**33**	**60**	**7**	**7**	**11**	**13**	**9**	**12**	**32**	**11**	**13**
2	*13*	*12*	*47*	*53*	*86*	*17*	*16*	*44*	*2*	*3*	*9*	*5*	*5*	*10*	*15*	*19*	*24*
3	14	6	10	19	34	13	8	5	5	10	16	8	10	17	35	24	11
0	0	0	0	25	17	0	0	0	…	37	23	…	41	24	…	1	0
0	3	1	18	29	29	10	3	4	3	6	7	6	7	8	30	6	9
0	0	1	21	20	13	1	0	0	21	8	6	25	8	6	2	1	9
0	7	1	3	12	12	1	0	1	6	14	11	9	17	15	37	29	29
1	2	2	6	14	9	2	2	1	7	10	12	12	10	13	43	28	52
46	10	13	101	114	124	13	3	3	30	10	15	40	10	16	38	2	2
0	0	0	0	72	55	0	1	1	…	13	10	…	14	10	…	1	1
25	**28**	**54**	**43**	**91**	**94**	**15**	**42**	**14**	**6**	**8**	**9**	**8**	**9**	**10**	**24**	**31**	**18**
0	*0*	*1*	*0*	*0*	*15*	*0*	*0*	*0*	…	*0*	*7*	…	*0*	*7*	…	…	*0*
0	10	22	8	19	11	2	6	0	4	8	13	5	9	15	15	15	15
0	0	0	3	7	5	4	0	0	3	2	3	3	3	3	33	2	2
0	3	1	13	25	22	1	2	2	7	7	9	9	8	14	22	26	15
2	2	8	5	9	9	1	2	2	9	9	7	9	10	8	11	8	9
0	1	1	2	5	5	0	11	3	4	9	5	6	10	5	38	53	28
0	1	1	7	14	16	2	17	3	9	17	14	10	19	14	36	44	37
5	1	0	2	7	6	3	1	1	5	4	3	10	19	17	41	33	69
0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	3	5	4	16	10	51
0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	4	11	15
0	0	0	6	3	1	0	7	4	30	16	12	28	17	12	15	46	44
0	1	1	1	1	0	7	1	1	31	15	6	31	8	6	16	46	41
0	1	1	22	4	7	4	6	3	16	8	9	18	8	11	16	24	52

الجدول 4 (تابع)

	إجمالي المعونة المقدمة للتعليم بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي بحسب كل طفل في سن التعليم الابتدائي بالدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			المعونة المباشرة للتعليم بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			المعونة المباشرة للتعليم الأساسي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007		
	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007
ماليزيا	84	86	20	1	2	1	0	0	0	84	86	20	0	0	0
جزر مارشال	4	13	14	2	7	7	233	767	792	0	13	14	0	0	0
ميكرونيزيا	9	28	29	4	14	14	222	829	856	1	28	29	0	0	0
ميانمار	3	21	33	2	17	28	0	4	7	3	21	33	1	17	28
ناورو	0	2	1	0	1	1	0	642	469	0	2	1	0	0	0
نيوي	0	0	4	0	0	2	0	211	...	0	0	1	0	0	0
بالاو	2	3	1	1	2	1	386	998	335	0	1	1	0	0	0
بابوا غينيا الجديدة	116	38	40	72	24	21	90	24	21	110	38	40	66	16	3
الفلبين	170	46	125	59	23	64	5	2	5	168	46	125	5	15	15
جمهورية كوريا	32	0	0	4	0	0	1	0	0	32	0	0	0	0	0
ساموا	9	24	4	4	7	2	142	211	56	9	24	4	2	0	0
جزر سليمان	15	5	44	4	2	30	63	20	384	8	5	44	0	1	28
تايلاند	51	36	34	13	2	2	2	0	0	28	36	34	0	0	0
تيمور – ليشتي	9	31	46	3	19	26	19	100	136	9	30	46	2	13	13
توكيلاو	0	2	2	0	1	1	...	3 267	...	0	0	0	0	0	0
تونغا	2	18	3	0	12	1	21	807	96	2	18	3	0	10	0
توفالو	1	0	3	0	0	0	312	33	...	1	0	3	0	0	0
فانواتو	14	13	9	1	6	4	20	164	110	14	13	8	0	3	1
فيتنام	211	237	295	36	38	40	4	5	5	194	205	237	6	13	4
أمريكا اللاتينية والكاريبي	**605**	**832**	**794**	**270**	**284**	**289**	**5**	**5**	**5**	**577**	**782**	**743**	**184**	**154**	**177**
معونة غير مخصصة بحسب المنطقة	*30*	*13*	*39*	*11*	*3*	*2*	...	...	...	*28*	*12*	*39*	*2*	*0*	*1*
أنغيلا	3	0	0	0	0	0	...	0	...	3	0	0	0	0	0
أنتيغوا وبربودا	2	0	0	1	0	0	...	0	9	2	0	0	0	0	0
الأرجنتين	18	20	39	3	3	3	1	1	1	18	20	39	0	2	2
آروبا	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
بربادوس	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
بليز	1	1	1	1	0	0	23	7	10	1	1	1	1	0	0
بوليفيا	45	47	60	33	19	17	26	14	12	43	45	60	29	13	13
البرازيل	52	70	73	12	14	11	1	1	1	52	70	73	6	9	3
شيلي	22	19	27	3	3	3	2	2	2	22	19	27	1	2	3
كولومبيا	39	51	49	14	9	8	3	2	2	39	51	49	4	7	7
كوستاريكا	4	6	6	0	1	1	1	2	3	4	6	6	0	1	1
كوبا	9	5	7	1	1	1	1	1	1	9	5	7	0	0	1
دومينيكا	1	0	3	1	0	2	46	2	...	0	0	0	0	0	0
الجمهورية الدومينيكية	24	98	13	8	45	7	7	36	5	24	88	13	7	6	5
إكوادور	11	40	57	2	13	37	1	8	22	11	40	57	1	3	34
السلفادور	16	21	37	8	9	19	9	10	21	15	21	37	5	2	6
غرينادا	0	0	4	0	0	3	4	1	176	0	0	2	0	0	2
غواتيمالا	34	26	24	22	11	13	12	5	6	34	26	24	19	8	10
غيانا	7	4	8	1	2	4	9	19	46	6	2	3	0	0	2
هاييتي	35	58	81	20	13	47	15	9	34	31	55	68	12	6	28
هندوراس	25	24	43	14	19	27	14	17	25	22	24	43	5	16	15
جامايكا	24	6	11	20	5	9	58	14	26	18	6	7	16	4	7
المكسيك	24	52	46	4	5	5	0	0	0	24	52	46	1	4	4
مونتسيرات	2	0	0	1	0	0	3 891	0	0	0	0	0	0	0	0
نيكاراغوا	84	116	45	68	81	21	82	97	25	82	97	45	59	57	12
بنما	15	3	3	1	1	1	3	2	2	15	3	3	1	0	0
باراغواي	5	16	10	3	7	5	3	9	6	5	9	10	2	3	5
بيرو	31	74	44	10	15	17	3	4	5	31	71	44	7	8	12
سانت كيتس ونيفيس	0	0	7	0	0	3	0	0	490	0	0	4	0	0	0
سانت لوسيا	3	1	3	2	1	0	66	28	17	1	1	3	0	1	0
سانت فنسنت وغرينادين	1	0	17	1	0	8	35	6	538	1	0	17	0	0	0
سورينام	1	2	21	0	0	10	1	0	181	1	2	1	0	0	0
ترينيداد وتوباغو	1	39	1	0	0	0	0	0	0	1	39	1	0	0	0
جزر تركس وكايكوس	2	3	1	2	1	1	...	...	...	2	0	0	2	0	0
أوروغواي	6	4	5	1	1	1	3	3	4	6	4	5	0	1	1
جمهورية فنزويلا البوليفارية	25	12	10	2	1	1	1	0	0	25	12	10	1	1	1

الجدول 4

المعونة المباشرة للتعليم الثانوي			المعونة المباشرة للتعليم ما بعد الثانوي			المعونة المقدمة للتعليم، بدون تحديد المستوى التعليمي			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي			حصة التعليم الأساسي كنسبة مئوية من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم		
بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			(%)			(%)			(%)		
2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007
2	1	1	81	81	17	2	3	2	9	73	29	9	76	30	1	2	7
0	0	0	0	0	0	0	12	13	7	23	26	16	24	27	44	50	50
0	0	0	1	0	0	0	27	28	8	24	26	22	25	27	44	50	50
0	0	0	1	4	4	1	0	2	5	13	16	9	17	28	58	81	85
0	0	0	0	0	0	0	2	1	52	9	6	52	10	7	0	50	49
0	0	0	0	0	0	0	0	0	32	4	17	35	4	54	0	10	52
0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	8	2	8	13	2	39	57	74
2	1	1	27	4	1	6	16	35	20	11	11	21	11	11	62	61	51
5	3	2	31	26	10	105	17	97	12	9	17	13	11	18	35	51	51
0	0	0	23	0	0	9	0	0	97	…	…	105	…	…	14	…	…
2	1	1	1	9	0	5	12	3	25	48	5	25	51	5	46	28	44
0	2	1	5	3	1	1	0	3	11	2	17	16	2	17	28	30	67
1	1	6	20	32	30	2	3	3	4	10	15	5	11	21	25	5	5
0	1	2	6	5	5	1	11	26	3	14	15	4	16	16	29	61	57
0	0	0	0	0	0	0	0	0	93	13	15	93	32	45	0	43	50
0	2	0	2	2	0	3	3	3	14	59	8	14	63	9	15	68	42
0	0	0	0	0	3	1	0	0	16	1	17	16	2	20	34	50	6
0	0	0	6	4	2	1	6	5	35	11	14	38	11	16	5	44	42
93	12	45	52	161	175	43	18	14	10	9	9	11	10	10	17	16	13
64	**107**	**113**	**185**	**312**	**281**	**144**	**209**	**172**	**7**	**9**	**10**	**9**	**10**	**12**	**45**	**34**	**36**
1	*2*	*2*	*8*	*6*	*35*	*16*	*5*	*1*	*7*	*2*	*7*	*10*	*2*	*8*	*37*	*20*	*4*
3	0	0	0	0	0	1	0	0	52	0	0	54	0	0	12	…	…
0	0	0	0	0	0	2	0	0	25	4	18	25	4	18	50	0	44
3	1	18	10	14	16	5	2	2	27	23	26	27	24	27	15	16	9
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	…	…	0	…	…	…	…	…
0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2	0	4	2	0	23	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	3	4	3	3	4	77	54	53
0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	6	7	6	8	8	73	40	28
5	5	8	28	45	46	13	11	15	19	22	22	20	23	23	24	20	15
3	1	1	14	14	22	4	1	2	29	38	19	31	41	20	13	15	13
2	6	7	14	33	33	18	4	2	4	3	6	4	3	7	35	18	17
1	1	1	3	4	4	0	1	1	6	3	11	8	3	12	11	20	23
0	0	3	5	4	6	2	0	1	11	8	9	17	10	10	11	13	12
0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	4	6	7	22	5	48	7	45
12	4	3	3	10	36	1	69	3	7	35	7	7	51	9	34	46	51
2	6	6	6	11	33	3	20	5	5	16	20	7	18	20	19	33	66
2	2	2	3	3	3	5	14	26	7	11	6	9	12	6	50	44	52
0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	26	1	…	1	47	29	68
2	3	3	7	10	6	5	5	5	8	4	5	10	8	10	64	41	53
0	0	0	0	0	0	0	1	0	4	6	3	5	7	3	10	45	59
2	9	1	14	29	14	13	12	25	12	9	12	18	11	18	59	22	58
1	1	1	2	1	2	14	6	25	2	5	10	4	8	12	55	79	64
0	0	0	1	0	0	0	1	0	18	7	9	28	8	11	81	80	77
4	4	1	16	42	36	5	1	2	12	11	19	13	11	20	17	9	10
0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	6	0	0	54	0	…
13	8	3	4	14	4	16	30	17	10	10	12	14	12	15	81	70	46
2	1	1	13	1	1	0	1	1	40	5	2	40	6	2	7	22	21
1	2	0	1	2	2	2	3	2	9	5	12	10	5	13	56	47	55
4	33	6	12	18	18	6	11	10	3	10	9	4	11	11	33	21	39
0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	1	36	0	1	0	5	0	49
2	0	0	0	0	0	0	0	0	9	10	13	13	11	13	58	47	14
0	0	0	0	0	0	1	0	17	9	3	24	12	3	57	50	28	50
0	0	0	1	2	1	0	0	0	3	4	14	3	6	44	6	1	48
0	0	0	1	39	1	0	0	0	10	89	5	11	90	5	9	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	35	20	19	35	…	…	100	50	50
1	1	1	3	2	2	2	1	1	29	15	7	30	16	8	16	27	26
1	2	1	20	8	8	3	1	0	16	29	20	20	30	21	8	11	9

الجدول 4 (تابع)

	إجمالي المعونة المقدمة للتعليم بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي بحسب كل طفل في سن التعليم الابتدائي بالدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			المعونة المباشرة للتعليم بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			المعونة المباشرة للتعليم الأساسي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007		
	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	**3**	**0**	**352**	**0**	**0**	**140**	**2**	**0**	**0**	**3**	**0**	**352**	**0**	**0**	**92**
معونة غير مخصصة بحسب المنطقة	*2*	*0*	*352*	*0*	*0*	*140*	...	...	...	*2*	*0*	*352*	*0*	*0*	*92*
مالطة	1	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0
جنوب وغرب آسيا	**948**	**1 074**	**1 604**	**501**	**521**	**672**	**3**	**3**	**4**	**931**	**915**	**1 295**	**382**	**357**	**381**
معونة غير مخصصة بحسب المنطقة	0	0	0	0	0	0	...	...	...	0	0	0	0	0	0
أفغانستان	8	159	277	2	117	168	1	26	37	8	155	208	1	91	87
بنغلاديش	149	258	250	91	82	118	5	5	7	149	228	195	86	65	69
بوتان	6	10	15	1	3	5	11	34	52	6	6	9	0	0	0
الهند	522	177	423	331	84	49	3	1	0	505	177	380	229	56	20
جمهورية إيران الإسلامية	88	55	56	5	1	1	1	0	0	88	55	56	0	1	0
الملديف	18	5	8	0	2	1	6	43	14	18	5	8	0	1	0
نيبال	66	60	175	55	29	96	17	8	27	66	60	175	54	11	92
باكستان	31	296	316	11	198	197	1	10	10	31	176	180	6	129	111
سري لانكا	60	52	83	5	5	36	3	4	24	60	52	83	4	3	2
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	**2 686**	**4 182**	**3 630**	**1 352**	**2 248**	**1 698**	**13**	**18**	**14**	**2 056**	**3 343**	**2 990**	**727**	**1 287**	**897**
معونة غير مخصصة بحسب المنطقة	*47*	*50*	*94*	*25*	*9*	*40*	...	...	...	*46*	*50*	*94*	*19*	*0*	*36*
أنغولا	25	42	28	9	24	10	6	12	5	25	42	28	4	21	3
بنين	49	89	76	23	49	32	19	34	22	32	68	51	9	36	14
بوتسوانا	15	2	3	1	1	1	2	2	3	15	2	3	0	0	0
بوركينا فاسو	81	213	112	42	151	69	22	65	29	60	182	78	28	125	46
بوروندي	7	49	55	2	28	32	2	22	24	5	29	41	0	14	18
الكاميرون	125	169	120	33	34	9	13	12	3	106	128	120	6	12	7
الرأس الأخضر	30	36	40	8	3	4	102	33	57	24	33	34	2	1	1
جمهورية افريقيا الوسطى	32	27	14	8	11	4	13	15	6	25	7	8	3	1	1
تشاد	35	7	12	13	2	5	9	1	3	26	7	12	6	2	3
جزر القمر	8	12	11	4	1	1	34	10	4	7	12	11	0	0	1
الكونغو	18	24	33	8	1	1	16	1	1	18	24	33	0	1	1
كوت ديفوار	156	39	65	57	9	9	20	3	3	129	39	65	25	8	5
جمهورية الكونغو الديمقراطية	16	35	261	8	15	196	1	1	19	16	34	261	4	12	155
غينيا الاستوائية	11	9	11	5	4	4	95	61	65	11	9	11	3	0	0
إريتريا	39	2	2	31	0	0	61	1	0	39	2	2	29	0	0
إثيوبيا	59	445	186	28	339	89	3	26	7	58	443	186	20	260	15
غابون	58	38	35	17	4	0	96	23	0	58	38	35	12	0	0
غامبيا	13	10	6	11	6	5	56	24	18	12	10	6	10	5	4
غانا	138	371	188	100	188	125	31	55	36	103	268	145	82	25	74
غينيا	47	36	24	21	9	1	17	7	1	47	36	24	17	9	1
غينيا بيساو	16	7	12	6	2	4	28	6	13	9	7	7	2	1	1
كينيا	73	235	69	45	130	47	9	23	8	39	235	69	26	62	43
ليسوتو	18	2	18	2	2	11	6	6	29	18	2	18	2	2	4
ليبيريا	2	19	108	1	10	59	3	16	97	2	19	21	1	1	15
مدغشقر	85	96	82	30	47	30	14	18	11	48	74	63	1	34	17
ملاوي	160	61	67	110	23	48	57	9	19	121	41	56	79	11	36
مالي	106	339	136	54	281	77	33	140	38	85	318	112	23	242	52
موريشيوس	28	21	47	4	1	15	29	12	126	28	21	21	0	1	2
موزمبيق	176	210	384	95	128	213	28	32	52	127	154	246	37	82	80
ناميبيا	28	8	14	19	4	9	50	11	23	28	8	14	16	4	7
النيجر	37	52	46	16	26	25	9	12	11	21	39	34	4	10	17
نيجيريا	83	86	489	47	18	164	2	1	7	83	86	489	26	11	48
رواندا	89	134	98	43	65	70	30	45	48	47	84	78	5	13	53
ساو تومي وبرنسيبي	6	14	6	1	4	0	60	165	12	6	14	6	1	0	0
السنغال	169	341	153	91	141	49	56	76	26	153	334	149	47	41	29
سيشيل	1	0	1	1	0	0	73	18	24	1	0	1	0	0	0

الجدول 4

المعونة المباشرة للتعليم الثانوي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			المعونة المباشرة للتعليم ما بعد الثانوي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			المعونة المقدمة للتعليم، بدون تحديد المستوى التعليمي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية (%)			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي (%)			حصة التعليم الأساسي كنسبة مئوية من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم (%)		
2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007
0	**0**	**164**	**3**	**0**	**0**	**0**	**0**	**96**	**11**	**0**	**60**	**11**	**0**	**60**	**0**	**6**	**40**
0	*0*	*164*	*2*	*0*	*0*	*0*	*0*	*96*	*7*	*0*	*60*	*7*	*0*	*60*	*6*	*0*	*40*
0	0	0	1	0	0	0	0	0	43	…	…	44	…	…	7	…	…
131	**213**	**388**	**197**	**175**	**253**	**222**	**171**	**271**	**13**	**7**	**9**	**16**	**9**	**11**	**53**	**49**	**42**
0	0	0	0	0	0	0	0	0	…	0	0	…	0	0	…	…	…
1	9	3	5	8	24	1	47	93	4	4	6	14	5	8	22	73	61
44	148	65	9	11	18	10	3	43	7	10	10	8	12	13	61	32	47
2	0	4	2	3	2	2	3	3	7	12	12	7	16	16	20	36	33
14	5	289	75	59	56	187	57	16	20	4	7	23	4	8	63	48	12
6	1	0	78	53	55	9	0	1	60	43	53	74	72	67	6	2	1
12	1	6	5	1	1	0	3	1	50	9	26	52	26	27	2	37	8
4	1	17	6	13	57	1	36	8	12	11	22	13	13	25	83	48	55
1	9	1	14	20	32	10	18	37	3	13	11	7	23	17	35	67	62
53	36	4	2	8	8	1	5	69	10	6	10	10	9	12	8	10	44
251	**253**	**338**	**458**	**721**	**793**	**620**	**1 081**	**962**	**12**	**9**	**10**	**19**	**19**	**14**	**50**	**54**	**47**
5	*0*	*10*	*11*	*32*	*38*	*11*	*19*	*9*	*6*	*3*	*4*	*7*	*3*	*4*	*54*	*19*	*43*
1	4	3	8	11	8	11	6	15	6	15	8	11	18	9	38	57	35
6	1	1	6	27	24	11	4	12	10	10	16	14	12	24	47	55	43
2	1	1	13	0	1	0	1	2	31	2	1	35	3	1	3	28	30
11	22	3	13	15	18	7	19	11	12	27	16	17	38	23	52	71	61
0	0	5	3	7	4	2	8	15	3	8	12	6	12	21	32	57	58
4	3	3	19	29	107	33	3	3	20	7	6	37	27	21	26	20	7
3	2	4	13	29	28	6	0	1	18	23	12	26	29	25	26	7	11
11	9	1	9	6	6	2	0	0	22	9	6	39	17	11	24	40	31
2	0	2	15	5	5	3	0	2	9	3	3	11	6	7	36	26	39
46	0	0	0	10	10	6	1	0	30	22	30	54	37	23	46	11	5
44	0	1	2	22	22	15	0	0	13	21	5	57	21	25	44	3	2
37	1	22	42	30	30	37	0	8	21	16	9	53	20	18	37	22	13
47	2	5	4	15	18	8	5	84	8	17	2	14	4	24	42	42	75
47	1	0	2	1	2	4	0	8	13	1	2	23	3	1	80	18	12
14	4	5	5	21	19	14	148	157	6	6	18	13	22	6	46	76	48
30	1	8	16	28	28	11	0	8	59	25	23	86	23	26	30	11	0
84	0	0	0	1	0	1	2	2	19	11	13	23	14	11	84	60	81
72	4	4	8	16	7	1	224	59	12	11	24	18	40	13	72	51	67
45	1	0	12	26	22	7	1	1	16	7	15	20	18	8	45	26	6
38	1	2	5	4	4	1	0	0	14	9	8	30	10	12	38	24	30
62	22	3	6	14	18	4	137	7	7	3	14	9	18	3	62	55	68
12	1	6	1	0	0	1	0	13	18	10	2	18	2	11	12	93	59
67	0	2	3	1	1	1	17	2	4	12	5	4	9	31	67	51	55
35	1	2	17	20	34	20	5	7	13	12	14	13	20	20	35	49	37
69	1	1	1	1	7	24	4	12	21	11	8	21	12	15	69	38	71
51	22	12	8	17	21	42	56	27	16	10	40	16	52	21	51	83	57
13	2	0	20	17	17	7	0	0	63	27	24	63	24	…	13	7	32
54	24	12	15	11	25	66	37	129	9	17	14	9	19	26	54	61	56
67	3	2	3	1	2	6	0	3	21	5	3	22	4	5	67	54	62
42	3	4	3	8	8	8	19	4	11	13	9	20	13	20	42	50	55
57	11	106	11	16	104	41	15	231	13	20	1	13	7	29	57	21	33
48	4	3	5	16	7	33	54	15	16	14	16	35	29	17	48	48	72
29	1	1	3	5	5	1	8	0	13	15	47	15	55	23	21	29	5
54	21	8	24	78	75	71	194	37	17	25	32	26	41	28	54	41	32
47	0	0	0	0	1	1	0	0	26	20	3	26	4	22	47	29	24

الجدول 4 (تابع)

	إجمالي المعونة المقدمة للتعليم			إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي			إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي بحسب كل طفل في سن التعليم الابتدائي			المعونة المباشرة للتعليم			المعونة المباشرة للتعليم الأساسي		
	بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			بالدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007		
	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2007
سييرا ليون	27	15	17	13	9	7	20	11	8	2	8	14	1	5	4
الصومال	6	17	9	3	15	8	2	10	5	6	17	9	1	14	7
جنوب افريقيا	95	88	37	44	35	20	6	5	3	95	88	37	38	22	14
سوازيلاند	2	0	5	0	0	4	1	1	21	2	0	5	0	0	4
توغو	16	21	20	7	4	1	8	4	1	13	21	20	2	3	1
أوغندا	172	172	92	103	98	45	20	16	7	116	136	56	54	66	13
جمهورية تنزانيا المتحدة	95	431	219	49	237	85	8	33	11	37	88	142	18	62	43
زامبيا	158	100	119	106	77	65	54	34	28	85	78	71	62	64	21
زمبابوي	27	7	5	9	2	1	4	1	1	26	7	5	2	2	1
معونة غير مخصصة بحسب المنطقة	550	1 648	1 117	131	1 047	280	...	...	...	542	1 637	1 077	64	990	190
المجموع	**7 912**	**12 330**	**12 065**	**3 189**	**5 482**	**4 266**	**5**	**9**	**7**	**6 938**	**11 121**	**10 720**	**1 804**	**3 627**	**2 263**
البلدان ذات الدخل فوق المتوسط	738	633	872	195	76	213	4	2	4	731	628	833	147	46	127
البلدان ذات الدخل دون المتوسط	2 412	3 810	3 851	731	1 105	1 074	3	5	5	2 184	3 674	3 624	329	681	442
البلدان ذات الدخل المرتفع	43	0	0	5	0	0	1	0	0	43	0	0	0	0	0
معونة غير مخصصة بحسب مستوى الدخل	688	1 825	1 543	183	1 076	343	...	...	...	675	1 815	1 502	93	995	233
أقل البلدان نموا	2 384	4 130	3 597	1 238	2 362	1 923	12	20	16	1 834	3 391	2 856	695	1 476	1 114
البلدان ذات الدخل المنخفض	4 031	6 062	5 799	2 076	3 224	2 635	7	10	8	3 304	5 004	4 761	1 235	1 905	1 460
البلدان ذات الدخل المتوسط	3 150	4 443	4 724	926	1 181	1 287	3	5	5	2 915	4 303	4 457	476	728	570
المجموع	**7 912**	**12 330**	**12 065**	**3 189**	**5 482**	**4 266**	**5**	**9**	**7**	**6 938**	**11 121**	**10 720**	**1 804**	**3 627**	**2 263**
الدول العربية	1 223	1 828	1 726	359	577	525	9	14	13	1 194	1 774	1 614	162	323	281
أوروبا الوسطى والشرقية	456	472	526	146	50	70	12	4	6	414	455	508	97	25	31
آسيا الوسطى	114	219	199	28	68	36	4	12	6	92	196	183	9	36	20
شرق آسيا والمحيط الهادي	1 326	2 076	2 118	402	687	556	2	4	3	1 129	2 018	1 960	180	454	192
أمريكا اللاتينية والكاريبي	605	832	794	270	284	289	5	5	5	577	782	743	184	154	177
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	3	0	352	0	0	140	2	0	0	3	0	352	0	0	92
جنوب وغرب آسيا	948	1 074	1 604	501	521	672	3	3	4	931	915	1 295	382	357	381
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	2 686	4 182	3 630	1 352	2 248	1 698	13	18	14	2 056	3 343	2 990	727	1 287	897
معونة غير مخصصة بحسب المنطقة	550	1 648	1 117	131	1 047	280	...	...	...	542	1 637	1 077	64	990	190
المجموع	**7 912**	**12 330**	**12 065**	**3 189**	**5 482**	**4 266**	**5**	**9**	**7**	**6 938**	**11 121**	**10 720**	**1 804**	**3 627**	**2 263**

ملاحظات:

تدل النقاط الثلاث (...) على أن هذه البيانات غير متوافرة.

كل البيانات أعلاه تمثل تعهدات ما لم ترد إشارة إلى خلاف ذلك.

المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD-DAC 2009d).

الجدول 4

حصة التعليم الأساسي كنسبة مئوية من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم (%)			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي (%)			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية (%)			المعونة المقدمة للتعليم، بدون تحديد المستوى التعليمي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			المعونة المباشرة للتعليم ما بعد الثانوي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007			المعونة المباشرة للتعليم الثانوي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2007		
2007	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2007	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2007	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2007	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2007	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2007	2006	2000-1999 المتوسط السنوي
43	65	49	8	10	22	4	6	8	3	2	0	1	1	1	6	0	0
84	89	51	7	16	11	2	4	4	2	2	5	0	0	0	0	1	0
54	40	46	4	9	17	4	9	16	13	25	12	8	27	32	3	13	12
94	47	7	11	1	7	8	1	6	0	0	0	0	0	0	0	0	1
6	17	42	11	39	23	10	30	15	1	1	7	17	16	4	2	1	0
49	57	60	6	20	20	5	13	13	29	29	41	7	17	18	7	24	3
39	55	51	13	38	10	8	15	6	7	7	3	31	16	9	60	3	7
55	77	67	17	11	25	12	6	12	41	3	15	3	8	4	6	2	4
29	30	35	2	2	12	1	2	10	1	1	15	3	5	6	0	0	4
25	64	24	9	13	12	5	6	5	139	104	126	651	400	321	97	144	31
35	**44**	**40**	**13**	**14**	**15**	**10**	**9**	**10**	**2 661**	**2 501**	**1 796**	**4 317**	**4 008**	**2 360**	**1 480**	**984**	**978**
24	12	26	18	15	23	16	13	20	133	55	90	375	480	386	198	47	109
28	29	30	16	15	12	12	11	9	1 035	711	576	1 912	1 979	894	234	302	385
…	…	11	…	…	38	…	…	35	0	0	10	0	0	33	0	0	1
22	59	27	10	11	12	6	6	5	180	153	165	856	514	375	233	153	41
53	57	52	14	18	18	10	12	11	876	1 033	538	574	538	346	292	345	257
45	53	51	13	16	17	10	9	12	1 313	1 582	956	1 174	1 036	671	814	482	443
27	27	29	16	15	14	12	11	11	1 168	766	666	2 287	2 459	1 280	432	350	494
35	**44**	**40**	**13**	**14**	**15**	**10**	**9**	**10**	**2 661**	**2 501**	**1 796**	**4 317**	**4 008**	**2 360**	**1 480**	**984**	**978**
30	32	29	15	16	23	9	10	18	376	454	364	873	864	434	83	133	233
13	11	32	12	9	13	11	7	7	60	33	56	379	357	206	38	39	54
18	31	24	10	9	8	9	8	6	14	42	15	94	91	43	54	28	25
26	33	30	19	19	12	16	17	10	569	407	247	992	1 088	512	206	68	190
36	34	45	12	10	9	10	9	7	172	209	144	281	312	185	113	107	64
40	0	6	60	0	11	60	0	11	96	0	0	0	0	3	164	0	0
42	49	53	11	9	16	9	7	13	271	171	222	253	175	197	388	213	131
47	54	50	14	19	19	10	9	12	962	1 081	620	793	721	458	338	253	251
25	64	24	9	13	12	5	6	5	139	104	126	651	400	321	97	144	31
35	**44**	**40**	**13**	**14**	**15**	**10**	**9**	**10**	**2 661**	**2 501**	**1 796**	**4 317**	**4 008**	**2 360**	**1 480**	**984**	**978**

المسرد

أجور المعلمين. وتشمل مرتبات المعلمين وجميع مكافآتهم. ويشير المرتب الأساسي إلى الحد الأدنى للمرتب الإجمالي السنوي المجدول المستحق للمعلم المتفرغ الذي حصل على الحد الأدنى من التدريب اللازم لتأهيله في بداية التحاقه بسلك التعليم.

احتياجات التعلم الأساسية. تمثل احتياجات التعلم الأساسية وفقاً لتعريف الإعلان العالمي بشأن التعليم للجميع (جومتيين، تايلاند، 1990)، أدوات التعلم الأساسية (مثل القرائية، والتعبير الشفهي، ومهارات الحساب، وحل المسائل) ومضامين التعلم الأساسية (كالمعارف والمهارات والقيم والمواقف) التي يتحاج إليها البشر لتأمين بقائهم، وتطوير قدراتهم الشخصية، والعيش والعمل بكرامة، والمشاركة في التنمية، وتحسين نوعية حياتهم، واتخاذ قرارات مستنيرة، ومواصلة عملية التعلم.

الأسعار الثابتة. أسعار مادة معينة يجري تعديلها بقصد إزالة الأثر الإجمالي لتغير الأسعار العام (التضخم) اعتباراً من سنة مرجعية محددة.

الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. الأطفال الذين هم في الفئة العمرية المحددة رسمياً للالتحاق بالتعليم الابتدائي، ولكنهم غير ملتحقين بالمدارس الابتدائية ولا بالمدارس الثانوية.

الإعاقة. يُقصد بالإعاقة في هذا التقرير تفاعل ثلاثة عوامل هي: (1) العجز الجسدي أو العقلي؛ (2) وما يترتب على هذا العجز من تقييد للنشاط؛ (3) والقيود والعوائق الناجمة عن التمييز والوصم والسلوك الاجتماعي التي تحرم الأشخاص من فرص المشاركة في المجتمع.

أمي. انظر متعلم .

الإنفاق الحكومي (العام) على التعليم. إجمالي الإنفاق الجاري والرأسمالي على التعليم، والذي تقوم به الحكومات المحلية والإقليمية والوطنية بما في ذلك البلديات، وتستثنى من هذا الإنفاق مساهمات الأسر. ويشمل ذلك الإنفاق الحكومي على المؤسسات الحكومية والخاصة.

التحصيل الدراسي. الأداء في الاختبارات أو الامتحانات الموحدة التي تقيس المعرفة أو الكفاءة في مجال مواضيعي محدد. ويستخدم هذا المصطلح أحيانا كمؤشر على نوعية التعليم في نظام تعليمي معين أو لدى مقارنة مجموعة من المدارس.

التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد). نظام للتصنيف صمم ليستخدم كأداة لجمع وترتيب وعرض مؤشرات التربية وإحصاءاتها القابلة للمقارنة داخل البلد الواحد أو على الصعيد الدولي. وقد أنشئ هذا النظام في عام 1976 ثم عدّل في عام 1997 (إسكد97).

التعليم الابتدائي (المستوى 1 في إسكد). برامج مصممة عادة على أساس وحدات أو مشروعات تعليمية لمنح التلاميذ تعليماً أساسياً مناسباً في القراءة والكتابة والرياضيات، وفهماً أولياً لبعض الموضوعات كالتاريخ والجغرافيا والعلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والفن والموسيقى.

التعليم الأساسي. المجموعة الكاملة للأنشطة التعليمية المندرجة في أطر مختلفة (التعليم النظامي وغير النظامي وغير الرسمي) والرامية إلى تلبية احتياجات التعليم الأساسية، وفي إطار عمل داكار، يستخدم هذا المصطلح كمرادف لتحقيق جدول الأعمال الواسع للتعليم للجميع. كما أن لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ونظم التصنيف المستخدمة لأغراض المعونة، تستخدم تعريفاً لهذا المصطلح يشمل التربية في مرحلة الطفولة المبكرة، والتعليم الابتدائي، وتعليم المهارات الأساسية للشباب والكبار، بما في ذلك مهارات القرائية. وحسب التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد)، يشمل التعليم الأساسي التعليم الابتدائي (المرحلة الأولى من التعليم الأساسي) والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (المرحلة الثانية).

التعليم الثانوي (المستويان 2 و3 في إسكد). برامج تشمل المرحلتين الدنيا والعليا من التعليم الثانوي. وتكون برامج المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (المستوى 2 في إسكد) معدّة عموماً لمواصلة البرامج الأساسية للمستوى الابتدائي، ولكن التعليم فيها يتسم عادة بمزيد من التركيز على الموضوعات، مما يستلزم معلمين أكثر تخصصاً لكل من مجالات الدراسة. وغالباً ما تمثل نهاية هذا المستوى نهاية فترة التعليم الإلزامي. أما في المرحلة العليا من التعليم الثانوي (المستوى 3 في إسكد)، وهي المرحلة النهائية من التعليم الثانوي في معظم البلدان، فغالباً ما يتجه التعليم أكثر فأكثر إلى التركيز على محاور موضوعية، ويحتاج المعلمون إلى مؤهلات أعلى وأكثر تخصصاً مما يحتاجون إليه في المستوى 2 من تصنيف إسكد.

التعليم العالي (المستويان 5 و6 في إسكد). برامج ذات مضمون تعليمي أكثر تقدماً من المضامين التي يوفرها المستويان 3 و4 في تصنيف إسكد. والمرحلة الأولى من التعليم العالي، أي المستوى 5 في إسكد، تشمل المستوى 5 (ألف) الذي يتألف من برامج ذات أساس نظري واسع يرمي إلى توفير مؤهلات كافية للانخراط في برامج البحث المتقدمة والمهن التي تستلزم مهارات عالية؛ والمرحلة 5 (باء) التي تضم عادة برامج ذات طابع عملي أكبر وتتسم بدرجة أكبر من التخصص التقني و/أو المهني. أما المرحلة الثانية من التعليم العالي، أي المستوى 6 في إسكد، فتشمل برامج مخصصة للدراسات المتقدمة والبحوث الأصيلة، وتؤدي إلى نيل مؤهل في البحث المتقدم.

تعليم الكبار. الأنشطة التعليمية التي توفر من خلال أطر التعليم النظامي أو غير النظامي أو غير الرسمي، والتي تستهدف الراشدين وترمي إما إلى تطوير التعليم والتدريب الأوليين أو إلى أن تكون بديلاً لهما.

التعليم المستمر أو المتواصل. مصطلح عام يشير إلى مجموعة كبيرة من الأنشطة التعليمية المصممة لتلبية احتياجات التعلم الأساسية لدى الراشدين. انظر أيضاً تعليم الكبار.

التعليم المعادل. برامج تعليمية تنظّم أساساً للأطفال والشباب الذين فاتتهم فرصة الالتحاق بالتعليم الابتدائي/الأساسي الرسمي أو تسربوا من هذا التعليم. وتهدف هذه البرامج عادة إلى توفير تعليم معادل للتعليم الابتدائي/الأساسي.

التعليم بعد الثانوي غير المندرج في إطار التعليم العالي (المستوى 4 في إسكد). البرامج التي تندرج، من وجهة نظر دولية، بين المرحلة العليا من التعليم الثانوي ومرحلة التعليم الجامعي، على الرغم من أنها يمكن تماماً أن تعتبر، على صعيد قطري، مندرجة في المرحلة العليا من التعليم الثانوي أو في مرحلة التعليم العالي. وهي في الغالب لا تفوق كثيراً في مستواها برامج المستوى 3 في تصنيف إسكد (المرحلة العليا من التعليم الثانوي)، ولكنها تفيد في توسيع معارف الطلاب الذين أتموا برنامجاً في ذلك المستوى التعليمي. ويكون هؤلاء الطلاب عادة أكبر سناً من طلاب المستوى 3 في إسكد. وتتراوح مدة برامج المستوى 4 في إسكد بين ستة أشهر وسنتين.

التعليم غير النظامي. أنشطة تعلم تنظّم عادة خارج إطار التعليم النظامي. ويستخدم هذا المصطلح عادة كنقيض لمصطلحي التعليم النظامي والتعليم غير الرسمي. وفي ظروف مختلفة، يشمل التعليم غير النظامي الأنشطة التعليمية الرامية إلى محو أمية الكبار، وتوفير التعليم الأساسي للأطفال والشباب غير الملتحقين بالمدارس، وتعليم المهارات الحياتية، ومهارات العمل، والثقافة العامة.

التعليم قبل الابتدائي (المستوى صفر في إسكد). برامج تندرج في المرحلة الاستهلالية من التعليم المنظّم ومصممة أساساً لتيسير انخراط الأطفال الصغار، البالغين من العمر 3 سنوات على الأقل، في البيئة المدرسية ولمد جسر بين المنزل والمدرسة. وتطلق على هذه البرامج تسميات مختلفة مثل رياض الأطفال أو دور الحضانة أو التعليم قبل المدرسي أو التربية في مرحلة الطفولة المبكرة وهي أهم عنصر نظامي في الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. وبعد إتمام هذه البرامج، يواصل الأطفال تعليمهم في المستوى 1 من تصنيف إسكد (التعليم الابتدائي).

التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني. البرامج المصممة بصورة رئيسية لإعداد الطلاب للدخول المباشر في مهنة أو تجارة محددة (أو في فئة من الفئات المهنية أو التجارية).

تكافؤ القوة الشرائية (PPP). سعر صرف يأخذ في الحسبان فروق الأسعار بين البلدان، مما يتيح إجراء مقارنات دولية للدخل والإيرادات الفعلية.

الراسبون. عدد التلاميذ المقيدين في نفس الصف أو المستوى الذي كانوا فيه خلال العام السابق، معبراً عنه كنسبة مئوية من إجمالي المقيدين في ذلك الصف أو المستوى.

الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. البرامج التي توفر الرعاية للأطفال وتزودهم بمجموعة منظمة وهادفة من أنشطة التعلم سواء في إطار مؤسسة نظامية (التعليم قبل الابتدائي أو المستوى الصفر في تصنيف إسكد) أو في إطار برنامج غير نظامي لتنمية الأطفال. وتصمم برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة عادة للأطفال ابتداء من سن الثالثة، وتضم أنشطة تعلم منظمة تمثل في المتوسط ما يعادل على الأقل ساعتين في اليوم و100 يوم في السنة.

السكان في السن المدرسية. السكان المنتمون إلى الفئة العمرية المحددة رسمياً لمستوى تعليمي معين سواء أكانوا ملتحقين بالمدارس أم لا.

القرائية. وفقا للتعريف الصادر عن اليونسكو في عام 1958، يشير مصطلح القرائية إلى قدرة الفرد على أن يقرأ ويكتب مع الفهم بياناً قصيراً وبسيطاً عن حياته اليومية. وقد تطور مفهوم القرائية بعد ذلك التاريخ بحيث أصبح يشمل العديد من مجالات المهارات التي يشتمل كل منها على مستويات مختلفة من الإتقان، ويفيد في أغراض مختلفة.

القيد في المؤسسات الحكومية. عدد الطلاب الملتحقين بمؤسسات حكومية، أي مؤسسات تشرف عليها وتديرها سلطات أو وكالات حكومية (وطنية/اتحادية، أو على مستوى الولاية/المقاطعة، أو على المستوى المحلي)، أياً كانت مصادر مواردها المالية.

القيد في المؤسسات الخاصة. عدد التلاميذ/الطلاب الملتحقين بمؤسسات خاصة، أي المؤسسات التي لا تديرها سلطات حكومية ولكن تتولى الإشراف عليها وإدارتها هيئات من القطاع الخاص تهدف أو لا تهدف إلى الربح، وقد تكون منظمات غير حكومية أو هيئات دينية أو مجموعات ذات مصالح خاصة أو مؤسسات خيرية أو شركات تجارية.

القيد. عدد التلاميذ أو الطلاب المقيدين في مستوى معين من مستويات التعليم بغض النظر عن العمر. انظر أيضاً نسبة القيد الإجمالية ونسبة القيد الصافية.

متعلم/أمي. يشير هذان المصطلحان إلى الشخص الذي يستطيع/لا يستطيع أن يقرأ ويكتب مع الفهم بياناً بسيطاً عن حياته اليومية.

متوسط العمر المتوقع عند الولادة. العدد النظري للسنوات التي يمكن أن يعيشها الطفل الوليد إذا بقيت النماذج السائدة لمعدلات الوفيات بحسب الأعمار في سنة ولادته على حالها خلال كامل حياته.

متوسط طول الحياة المدرسية المتوقعة (SLE). عدد السنوات التي يتوقع لطفل في سن الالتحاق بالتعليم أن يمضيها في المدرسة أو الجامعة، بما في ذلك سنوات الرسوب. ويمثل مجموع نسب القيد بحسب السن في التعليم الابتدائي والثانوي وبعد الثانوي والعالي. ويمكن حساب متوسط طول الحياة المدرسية المتوقعة لكل مستوى تعليمي بما في ذلك التعليم قبل الابتدائي.

المستجدون في الصف الأول من التعليم الابتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%). عدد المستجدين في الصف الأول من التعليم الابتدائي الذين شاركوا في برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة لما يعادل 200 ساعة على الأقل، معبّراً عنه كنسبة مئوية من العدد الإجمالي للمستجدين في الصف الأول من التعليم الابتدائي.

المستجدون. التلاميذ الذين يلتحقون بمستوى معين من مستويات التعليم للمرة الأولى، أي الفارق بين عدد المقيدين في الصف الأول من هذا المستوى وعدد الراسبين فيه.

معدلات الاحتمالات. عدد يرمز إلى احتمال أن تحقق مجموعة نتيجة معينة مقارنة بمجموعة أخرى. فعلى سبيل المثال، إذا كان يعطى لمجموعة ما العدد 2 كمعدل احتمال لقدرتها على القراءة والكتابة فإن احتمال أن يعرف أفراد هذه المجموعة مهارات القرائية يرجّح بمرتين مقارنة بأفراد المجموعة الأخرى. وتستخدم معدلات الاحتمالات لتفسير نتائج التقنيات الإحصائية مثل مسار الانحدار المنطقي.

معدل الخصوبة الإجمالي. متوسط عدد الأطفال الذين يمكن أن تنجبهم امرأة إذا عاشت حتى نهاية فترة القدرة على الإنجاب (من عمر 15 إلى 49 عاماً) وأنجبت أطفالا في كل مرحلة من مراحل عمرها وفقا لمعدلات الخصوبة الخاصة بهذه المراحل.

معدل وفيات الأطفال أو معدل وفيات الأطفال دون الخامسة من العمر. احتمالات وفاة الأطفال في فترة ما بين الولادة وحتى الخامسة من العمر قياساً إلى كل 1000 مولود حي.

معدل وفيات الرضّع. احتمالات الوفاة في فترة ما بين الولادة والسنة الأولى من العمر بالقياس إلى كل 1000 مولود حي.

المعلمون أو أعضاء هيئات التدريس. عدد الأشخاص المستخدمين بدوام كامل أوجزئي وبصفة رسمية لتوجيه وإدارة التجربة التعلمية للتلاميذ والطلاب، بغض النظر عن مؤهلاتهم أو طريقة توفير التعليم (أي التعليم وجهاً لوجه و/ أو التعليم عن بعد).

مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل (EIIIG). مؤشر مركب لقياس التفاوت في الحصيلة العامة للتعليم للجميع بين مختلف فئات السكان. ويقيس هذا المؤشر التوزيع (غير المتكافئ) للحصيلة العامة للتعليم للجميع داخل كل بلد بحسب عامل ثروة الأسر وعوامل اجتماعية ديموغرافية أخرى بالاستناد إلى مجموعة مؤشرات مستقاة من استقصاءات أسرية وتختلف عن مؤشرات تنمية التعليم للجميع.

مؤشر التكافؤ بين الجنسين (GPI). القيم التي تمثل نسبة الإناث إلى الذكور (أو الذكور إلى الإناث في بعض الحالات) قياساً إلى مؤشر معين. وعندما يكون مؤشر التكافؤ بين الجنسين يساوي 1، فهذا يعني أن هناك تكافؤاً بين الجنسين؛ أما إذا كانت قيمته أعلى أو أدنى من 1، فهذا يدل على وجود تفاوت لصالح أحد الجنسين.

مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع (GEI). مؤشر مركب لقياس التحقيق النسبي للتكافؤ بين الجنسين في المشاركة الكلية في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، وكذلك التكافؤ بين الجنسين في محو أمية الكبار. ويحسب هذا المؤشر كمتوسط حسابي لمؤشرات التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي بالإضافة إلى نسبة القرائية لدى الكبار.

مؤشر تنمية التعليم للجميع (EDI). مؤشر مركب يرمي إلى قياس التقدم الكلي نحو تحقيق التعليم للجميع. وفي الوقت الحالي يشمل مؤشر تنمية التعليم للجميع أربعة من أهداف التعليم للجميع الأكثر قابلية للقياس الكمي وهي: تعميم التعليم الابتدائي الذي يعتمد قياسه على إجمالي نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي، ومحو أمية الكبار الذي يعتمد قياسه على نسبة القرائية لدى الكبار، والتكافؤ بين الجنسين الذي يعتمد قياسه على مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع، وهدف جودة التعليم الذي يعتمد قياسه على نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس. وتتمثل قيمة هذا المؤشر في المتوسط الحسابي للقيم الملاحظة لهذه المؤشرات الأربعة.

الناتج القومي الإجمالي (GNP). قيمة جميع السلع والخدمات النهائية التي ينتجها بلد خلال عام واحد (انظر أيضا الناتج المحلي الإجمالي). بالإضافة إلى الدخل الذي يتلقاه المقيمون في هذا البلد من الخارج، بعد أن يطرح منه الدخل المستحق للأفراد غير المقيمين.

الناتج المحلي الإجمالي (GDP). قيمة جميع السلع والخدمات النهائية التي ينتجها بلد خلال عام واحد (انظر أيضا الناتج القومي الإجمالي). ويمكن أن يحسب الناتج المحلي الإجمالي من خلال جمع عناصر الاقتصاد التالية: (أ) الدخل (الأجور والفوائد والأرباح والعائدات) أو (ب) الإنفاق (الاستهلاك والاستثمار والمشتريات الحكومية) بالإضافة إلى صافي الصادرات (الصادرات بعد طرح الواردات).

نسبة إتمام الفوج للتعليم الابتدائي. مؤشر لقياس إتمام الدراسة الابتدائية. فهو يركز على الأطفال الملتحقين بالمدرسة لقياس عدد الذين يكملون تعليمهم بنجاح. وتستمد نسبة إتمام الفوج للتعليم الابتدائي من نسبة البقاء حتى الصف الأخير والنسبة المئوية للذين هم في الصف الأخير.

نسبة الانتقال إلى التعليم الثانوي. عدد المستجدين في الصف الأول من التعليم الثانوي في سنة معينة، معبّراً عنه كنسبة مئوية من عدد التلاميذ المقيدين في الصف الأخير من التعليم الابتدائي في السنة السابقة. ويقيس المؤشر نسبة الانتقال إلى التعليم الثانوي العام فقط.

نسبة البقاء في التعليم بحسب الصفوف. النسبة المئوية لتلاميذ فوج الملتحقين بالصف الأول من مرحلة تعليمية محددة في عام دراسي معين الذين يتوقع أن يبلغوا صفاً محدداً، بغض النظر عن رسوبهم.

نسبة التحصيل التعليمي. النسبة المئوية من السكان في فئة عمرية معينة الذين وصلوا إلى مستوى تعليمي معين أو إلى صف معين في المدرسة أو أتموا هذا المستوى أو هذا الصف (يكون عادة التعليم الابتدائي أو الثانوي أو العالي) .

نسبة التسرب حسب الصف. النسبة المئوية للتلاميذ أو الطلاب الذين يتسربون من صف معين في سنة دراسية معينة.

نسبة التقزّم. نسبة الأطفال في فئة عمرية معينة الذين يقل طول قامتهم بالنسبة إلى عمرهم بمقدار انحرافين أو ثلاثة انحرافات معيارية (تقزّم معتدل)، أو بما يزيد على ثلاثة انحرافات معيارية (تقزّم خطير) عن المتوسط المرجعي الذي حدده المركز الوطني للإحصاءات الصحية ومنظمة الصحة العالمية. ويمثل قصر القامة بالنسبة إلى السن مؤشراً أساسياً على سوء التغذية.

نسبة التلاميذ إلى المعلمين (PTR). متوسط عدد التلاميذ بالنسبة لكل معلم في مستوى معين من مستويات التعليم.

نسبة التلاميذ إلى المعلمين المدرّبين. متوسط عدد التلاميذ بالنسبة لكل معلم مدرّب في مستوى معين من مستويات التعليم.

نسبة الحضور الصافية (NAR). عدد التلاميذ في الفئة العمرية المحددة رسميا لمستوى معين من مستويات التعليم الذين يحضرون الدروس في هذا المستوى، معبّراً عنه كنسبة مئوية من عدد السكان المنتمين لهذه الفئة العمرية.

نسبة الحضور الصافية المعدّلة في التعليم الابتدائي (ANAR). عدد التلاميذ في الفئة العمرية الرسمية للتعليم الابتدائي الذين يحضرون الدروس سواء في المستوى الابتدائي أو الثانوي، معبّراً عنه كنسبة مئوية من السكان المنتمين إلى هذه الفئة العمرية.

نسبة الرسوب في كل صف. عدد الراسبين في صف معين من صفوف التعليم الابتدائي في عام دراسي معين، ويعبّر عنها كنسبة مئوية من المقيدين في الصف ذاته في العام الدراسي السابق.

نسبة القبول الإجمالية (GIR). العدد الإجمالي للمستجدين في صف من صفوف التعليم الابتدائي بغضّ النظر عن السن ويعبّر عنها كنسبة مئوية من السكان الذين هم في السن الرسمية للالتحاق بهذا الصف.

نسبة القبول الصافية (NIR). عدد التلاميذ المستجدين في الصف الأول من التعليم الابتدائي الذين بلغوا السن الرسمية للالتحاق بالتعليم، معبّراً عنه كنسبة مئوية من السكان الذين بلغوا هذه السن.

نسبة القرائية لدى الشباب. عدد المتعلمين الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً، معبرا عنه كنسبة مئوية من إجمالي السكان المنتمين إلى هذه الفئة العمرية.

نسبة القرائية لدى الكبار. عدد الأشخاص الذين يعرفون القراءة والكتابة والذين يبلغ عمرهم 15 سنة فما فوق، ويعبّر عن هذا العدد كنسبة مئوية من مجموع السكان في الفئة العمرية هذه.

نسبة القيد الإجمالية (GER). إجمالي القيد في مستوى معين من مستويات التعليم، بغضّ النظر عن السن، ويعبر عنه كنسبة مئوية من السكان الذين ينتمون إلى الفئة العمرية المحددة رسمياً للالتحاق بهذا المستوى من التعليم، وفيما يخص التعليم العالي، تؤخذ شريحة السكان في فئة السنوات الخمس التي تلي سن إتمام مرحلة التعليم الثانوي. ويمكن أن تتجاوز نسبة القيد الإجمالية 100% بسبب الالتحاق المبكر أو المتأخر بالتعليم و/أو بسبب الرسوب.

نسبة القيد الصافية (NER). عدد الملتحقين بمستوى معين من مستويات التعليم في الفئة العمرية المحددة رسمياً لذلك، معبّراً عنه كنسبة مئوية من السكان المنتمين إلى هذه الفئة العمرية.

نسبة القيد الصافية المعدّلة في التعليم الابتدائي (ANER). عدد التلاميذ في الفئة العمرية الرسمية للتعليم الابتدائي المقيدين في المدرسة سواء في المستوى الابتدائي أو الثانوي، معبّراً عنه كنسبة مئوية من السكان المنتمين إلى هذه الفئة العمرية.

نسبة القيد بحسب السن (ASER). نسبة القيد في سن معينة أو فئة عمرية معينة، بغض النظر عن مستوى التعليم الذي يلتحق به التلاميذ أو الطلاب، معبرا عنها كنسبة مئوية من عدد السكان المنتمين إلى نفس السن أو إلى الفئة العمرية نفسها.

نسبة تفشي فيروس/مرض الإيدز. العدد التقديري للأفراد المنتمين إلى فئة عمرية معينة والمصابين بفيروس/مرض الإيدز في نهاية سنة معينة، معبّراً عنه كنسبة مئوية من مجموع السكان المنتمين إلى هذه الفئة العمرية.

نسبة مشاركة القوى العاملة. هي نسبة السكان العاملين وغير العاملين مقارنة بمجموع السكان الذين هم في سن العمل.

نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي. هو الناتج القومي الإجمالي بعد تقسيمه على مجموع عدد السكان في منتصف السنة.

نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي. هو الناتج المحلي الإجمالي بعد تقسيمه على مجموع عدد السكان في منتصف السنة.

المراجع*

1 Goal. 2009. *Join 1 Goal Everywhere: Education for All*. http://www.join1goal.org/en/about-us (Accessed 31 August 2009.)

Abada-Barrerío, C. E. and Castro, A. 2006. Experiences of stigma and access to HAART in children and adolescents living with HIV/AIDS in Brazil. *Social Science & Medicine*, Vol. 62, No. 5, pp. 1219–28.

Abadzi, H. 2006. *Efficient Learning for the Poor: Insights from the Frontier of Cognitive Neuroscience*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development.)

Abadzi, H., Crouch, L. A., Echegaray, M., Pasco, C. and Sampe, J. 2005. Monitoring basic skills acquisition through rapid learning assessments: a case study of Peru. *Prospects*, Vol. 35, No. 2, pp. 137–56.

Abou Serie, R., Ayiro, L., Crouch, L., Godia, G. and Martins, G. 2009. Absorptive capacity: from donor perspectives to recipients' professional views. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Acharya, S. and Luitel, B. C. 2006. *The Functioning and Effectiveness of Scholarship and Incentive Schemes in Nepal*. Kathmandu, UNESCO. (UNESCO Kathmandu Series of Monographs and Working Papers, 9.)

Ackerman, D., Barnett, W. S., Hawkinson, L. E., Brown, K. and McConigle, E. A. 2009. *Providing Preschool Education for All 4 Year Olds: Lessons From Six State Journeys*. New Brunswick, NJ., National Institute for Early Education Research. (Preschool Policy Brief.)

Ackerman, P., Thormann, M. S. and Huq, S. 2005. *Assessment of Educational Needs of Disabled Children in Bangladesh*. Washington, DC, US Agency for International Development.

Adams, A. V. 2007*a*. Helping youth make the transition from school to work. *Development OUTREACH*, Vol. 9, No. 2, pp. 22–25.

___. 2007*b*. *The Role of Youth Skills Development in the Transition to Work: A Global Review*. Washington, DC, World Bank. (HDNCY No. 5.)

___. 2008. *Skills Development in the Informal Sector of Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank.

Adams, A. V., Coulombe, H., Wodon, Q. and Razmara, S. 2008. *Education, Skills and Labor Market Outcomes in Ghana*, Washington, DC, World Bank. (Mimeo.)

Aderinoye, R. and Rogers, A. 2005. Urban literacies: the intervention of the Literacy Shop Approach in Bodija Market, Ibadan, Nigeria. Rogers, A. (ed.), *Urban Literacy: Communication, Identity and Learning in Development Contexts*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Education, pp. 253–77.

Africa Commission. 2008. *Africa Commission Thematic Conference on the African Youth and Employment, Accra 5 September 2008*. Accra, Africa Commission. (Background paper.)

African Development Bank/OECD. 2008*a*. *African Economic Outlook – Cameroon*. Paris, African Development Bank/Organisation for Economic Co-operation and Development. (African Economic Outlook report.)

___. 2008*b*. *African Economic Outlook – Ethiopia*. Paris, African Development Bank/Organisation for Economic Co-operation and Development. (African Economic Outlook report.)

___. 2008*c*. *African Economic Outlook – Ghana*. Paris, African Development Bank/Organisation for Economic Co-operation and Development. http://www.africaneconomicoutlook.org/en/countries/west-africa/ghana/ (Accessed 29 September 2009.)

___. 2008*d*. *African Economic Outlook – Morocco*. Paris, African Development Bank/Organisation for Economic Co-operation and Development. (African Economic Outlook report.)

___. 2008*e*. *African Economic Outlook – Mozambique*. Paris, African Development Bank/Organisation for Economic Co-operation and Development. (African Economic Outlook report.)

___. 2008*f*. *African Economic Outlook – Rwanda*. Paris, African Development Bank/Organisation for Economic Co-operation and Development. (African Economic Outlook report.)

Aguilar, P. and Retamal, G. 2009. Protective environments and quality education in humanitarian contexts. *International Education of Educational Development*, Vol. 29, No. 1, pp. 3–16.

Ahmed, A. U., Hill, R. V., Smith, L. C., Wiesmann, D. M. and Frankenberger, T. 2007. *The World's Most Deprived: Characteristics and Causes of Extreme Poverty and Hunger*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute. (2020 Discussion Paper.)

* البحوث الأساسية التي استند اليها التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2010 متاحة على الإنترنيت على العنوان التالي: www.efareport.unesco.org

Akyeampong, K. 2007. *50 Years of Educational Progress and Challenge in Ghana*. Brighton, UK, University of Sussex, Centre for International Education.

___. 2009. Revisiting free compulsory basic education (FCUBE) in Ghana. *Comparative Education,* Vol. 45, No. 2, pp. 175–95.

Akyeampong, K., Sabates, R., Hunt, F. and Anthony, J. 2009. *Review of Research on Basic Education Provision in Nigeria (ESSPIN)*. Brighton, UK, University of Sussex, Centre for International Education. (Unpublished.)

Al-Mekhlafy, T. A. 2008. Strategies for gender equality in basic and secondary education: a comprehensive and integrated approach in the Republic of Yemen. Tembon, M. and Fort, L. (eds), *Girls' Education in the 21st Century: Gender Equality, Empowerment and Economic Growth*. Washington, DC, World Bank, pp. 269–78.

Al Samarrai, S. 2008. Governance and education inequality in Bangladesh. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

Alderman, H., Behrman, J., Lavy, V. and Menon, R. 2001. Child health and school enrollment: a longitudinal analysis. *The Journal of Human Resources,* Vol. 36, No. 1, pp. 185–205.

Alderman, H., Hoddinott, J. and Kinsey, B. 2006. Long term consequences of early childhood malnutrition. *Oxford Economic Papers,* Vol. 58, No. 3, pp. 450–74.

Alderman, H., Hoogeveen, H. and Rossi, M. 2009. Preschool nutrition and subsequent schooling attainment: longitudinal evidence from Tanzania. *Economic Development and Cultural Change,* Vol. 57, No. 2, pp. 239–60.

Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, Y. S., Heugh, K. and Wolff, H. E. 2006. *Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor: A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. ADEA 2006 Biennial Meeting, Libreville, Gabon, 27–31 March.

Alkenbrack, S., Chettra, T. and Forsythe, S. 2004. *The Social and Economic Impact of HIV/AIDS on Families with Adolescents and Children in Cambodia*. Phnom Penh, Government of Cambodia, Child Welfare Department, Technical Directorate of the Ministry of Social Affairs, Veterans and Youth Rehabilitation/the POLICY Project Cambodia.

Altinok, N. 2008. An international perspective on trends in the quality of learning achievement (1965–2007). Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

___. 2009. An empirical approach to marginalization in education based on the TIMSS 2007 study. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Alviar, C., Ayala, F. and Handa, S. Forthcoming. Testing combined targeting systems for cash transfer programmes: the case of the CT-OVC programme in Kenya. Lawson, D., Hulme, D., Matin, I. and Moore, K. (eds), *What Works for the Poorest? Poverty Reduction Programmes for the World's Ultra-Poor*. Rugby, UK, Practical Action.

Aly, J. H. and National Education Policy Review Team. 2007. *Education in Pakistan: A White Paper. Document to Debate and Finalize the National Education Policy*. Islamabad.

Amnesty International. 2009. *Shattered Lives: Beyond the 2008–2009 Mindnanao Armed Conflict*. London, Amnesty International.

Andrabi, T., Das, J., Khwaja, A. I., Vishwanath, T., Zajonc, T. and the LEAPS Team. 2008. *Pakistan Learning and Educational Achievements in Punjab Schools (LEAPS): Insights to Inform the Education Policy Debate*. Washington, DC, World Bank.

Anthony, J. 2009. Access to education for students with autism in Ghana: Implications for EFA. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Arnold, D. H. and Doctoroff, G. L. 2003. The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology,* Vol. 54, pp. 517–45.

Aslam, M. and Kingdon, G. 2007. *What Can Teachers Do to Raise Pupil Achievement?* Oxford, UK, University of Oxford, Department of Economics. (Centre for the Study of African Economies, CSAE WPS/2007-14.)

Assad, R. and Barsoum, G. 2007. *Youth Exclusion in Egypt: In Search of a "Second Chance"*. Washington, DC/ Dubai, United Arab Emirates, Wolfensohn Center for Development, Brookings Institution/Dubai School of Government (Middle East Youth Initiative Working Papers, 2.)

Atchoarena, D. and Delluc, A. M. 2001. *Revisiting technical and vocational education in sub-Saharan Africa: provision, patterns and policy issues*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.

Attfield, I., Tamiru, M., Parolin, B. and Grauwe, A. D. 2002. *Improving micro-level planning through a Geographical Information System: Studies on Ethiopia and Palestine*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.

Australia Department of Education. 2008. *National Report to Parliament on Indigenous Education and Training, 2006*. Canberra, Department of Education, Employment and Workplace Relations.

Ayyar, R. V. V. 2008. Country-agency relationship in development cooperation: an Indian experience. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

Banerjee, A., Banerji, R., Duflo, E., Glennerster, R. and Khemani, S. 2008. *Pitfalls of participatory programmes: evidence from a randomised evaluation in education in India*. Washington, DC, World Bank, Development Research Group, Human Development and Public Services Team. (Impact Evaluation Series, 21. Policy Research Working Papers, 4584.)

Bangladesh Government. 2008. *Final Mid-term Evaluation Report of the Basic Education for Hard to Reach Urban Children's Project (2nd phase)*. Dhaka, Government of the People's Republic of Bangladesh.

___. 2009. *Bangladesh Primary Education Annual Sector Performance Report 2009*. Dhaka, Government of the People's Republic of Bangladesh.

Bangladesh Ministry of Planning and UNESCO Bangladesh. 2008. *Literacy Assessment Survey 2008*. Dhaka, Ministry of Planning, Planning Division, Bangladesh Bureau of Statistics/UNESCO Bangladesh.

Bano, M. 2008. *Islamiyya, Quranic and Tsangaya Education (IQTE) Integration Strategy*. Kano/London, Kano State Government/CUBE, UK Department for International Developent.

Barabasch, A., Hang, S. and Lawson, R. 2009. Planned policy transfer: the impact of the German model on Chinese vocational education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education,* Vol. 39, No. 1, pp. 5–20.

Barnett, W. S., Epstein, D. J., Friedman, A. A., Boyd, J. S. and Hustedt, J. T. 2008. *The State of Preschool 2008: State Preschool Yearbook*. New Brunswick, NJ, National Institute for Early Education Research.

Barnett, W. S. and Yarosz, D. J. 2007. Who goes to preschool and why does it matter? *Preschool Policy Matters*, Issue 15, November.

Bartholomew, A., Takala, T. and Ahmed, Z. 2009. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative. Country Case Study: Mozambique*. Cambridge/Oxford, UK, Cambridge Education/Mokoro Ltd/Oxford Policy Management. (Draft.)

Batungwanayo, C. and Reyntjens, L. 2006. *L'Impact du Décret Présidentiel pour la Gratuité des Soins sur la Qualité des Services de Santé au Burundi* [Impact of the presidential decree of free treatment on quality of health care services in Burundi]. Bujumbura, Burundi Ministry of Public Health, Direction Générale de la Santé Publique.

Baulch, B., Nguyen, T. M. H., Nguyen, T. T. P. and Pham, T. H. 2009. *Ethnic Minority Poverty in Vietnam*. Background paper for *Country Social Analysis: Ethnicity and Development in Vietnam*. Washington, DC, World Bank. (Discussion draft.)

Baxter, P. and Bethke, L. 2008. *Filling the Gap: What is the Role of Alternative Education Programmes?* Reading, UK/Paris, CfBT Education Trust/UNESCO International Institute for Educational Planning.

Beegle, K., De Weerdt, J. and Dercon, S. 2009. The intergenerational impact of the African orphans crisis: a cohort study from an HIV/AIDS affected area. *International Journal of Epidemiology,* Vol. 38, No. 2, pp. 561–8.

Beegle, K., Dehejia, R. H. and Gatti, R. 2006. Child labor and agricultural shocks. *Journal of Development Economics,* Vol. 81, No. 1, pp. 80–96.

Behrman, J. R. 1996. Impact of health and nutrition on education. *The World Bank Research Observer,* Vol. 11, No. 1, pp. 23–37.

Behrman, J. R., Hoddinot, J., Maluccio, J. A., Soler-Hampejsek, E., Behrman, E. R., Martorell, R., Ramirez-Zea, M. and Stein, A. D. 2008. *What Determines Adult Cognitive Skills: Impacts of Pre-schooling, Schooling and Post-schooling Experiences in Guatemala*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute. (IFPRI Discussion Papers, 00826.)

Belfield, C. R. 2007. Introduction to the special issue 'The Economics of Early Childhood Education'. *Economics of Education Review,* Vol. 26, No. 1, pp. 1–2.

Bellew, R. and Moock, P. 2008. *Fast Track Initiative Education Program Development Fund (EPDF): Review of Activities and Allocations 2005–2007*. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat.

Benavot, A. 2004. A global study of intended instructional time and official school curricula, 1980–2000. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2005*.

___. 2008. Meeting the lifelong learning needs of youth and adults. Duke, C. and Hinzen, H. (eds), *Knowing More, Doing Better: Challenges for CONFINTEA VI from Monitoring EFA in Non-Formal Youth and Adult Education*. Bonn, Germany, dvv International, pp. 8–14. (International Perspectives in Adult Education.)

Benin Government. 2008. *Benin: Poverty Reduction Strategy Paper – Growth Strategy for Poverty Reduction*. Washington, DC, IMF/Republic of Benin. (Country Reports, 08/125.)

Bennell, P. 2009. A review of EFA expenditure projections made by national education plans in sub-Saharan Africa. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*

Bennell, P. and Akyeampong, K. 2007. *Teacher Motivation in sub-Saharan Africa and South Asia*. London, UK Department for International Development, Central Research Department. (Educational Papers; Researching the Issues, 71.)

Bennett, J. 2008. *Early Childhood Services in the OECD Countries: Review of the Literature and Current Policy in the Early Childhood Field*. Florence, Italy, UNICEF Innocenti Research Centre. (Innocenti Working Paper.)

Benveniste, L., Marshall, J. and Santibañez, L. 2007. *Teaching in Lao PDR*. Washington, DC/Vientiane, World Bank/ Lao People's Democratic Republic Ministry of Education.

Bermingham, D. 2009*a*. Scaling up aid for education: lessons from the Education for All Fast Track Initiative (FTI). Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

___. 2009*b*. *We Don't Need No Education? Why the United States Should Take the Lead on Global Education*. Washington, DC, Center for Global Development. (CGD Notes.)

Berry, C. 2009. A framework for assessing the effectiveness of the delivery of education aid in fragile states. *Journal of Education for International Development (JEID),* Vol. 4, No. 1.

Betancourt, T. S., Simmons, S., Borisova, I., Brewer, S. E., Iweala, U. and de la Soudière, M. 2008. High hopes, grim realities: reintegration and the education of former child soldiers in Sierra Leone. *Comparative Education Review,* Vol. 52, No. 4, pp. 565–87.

Betcherman, G., Godfrey, M., Puerto, S., Rother, F. and Stavreska, A. 2007. *A Review of Interventions to Support Young Workers: Findings of the Youth Employment Inventory*. Washington, DC, World Bank. (Discussion paper, 0715.)

Betcherman, G., Olivas, K. and Dar, A. 2004. *Impacts of Active Labor Market Programs: New Evidence from Evaluations with Particular Attention to Developing and Transition Countries*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network. (Social Protection Discussion Paper Series; Discussion paper, 0402.)

Bhalotra, S. 2009. Educational deficits and social identity in India. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Biddle, N. and Mackay, S. 2009. Understanding the educational marginalisation of indigenous Australians: extent, processes and policy responses. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Bird, K. and Pratt, N. 2004. *Fracture Points in Social Policies for Chronic Poverty Reduction*. Manchester, Chronic Poverty Research Centre. (CPRC Working Paper.)

Birdsall, N., Savedoff, W. and Vyborny, K. 2008. *Cash on delivery aid for education: a hands-off approach*. Washington, DC, Center for Global Development.

Bishop, J. H. and Mañe, F. 2005. Economic Return to Vocational Courses in U.S. High Schools. Lauglo, J. and Maclean, R. (eds), *Vocationalisation of Secondary Education Revisited* (Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects, Vol. 1.) Dordrecht, The Netherlands, Springer, pp. 329–62.

Björkman, M. 2005. *Income Shocks and Gender Gaps in Education: Evidence from Uganda*. Stockholm, Institute for International Economic Studies, Stockholm University.

Black, R. E., Allen, L. H., Bhutta, Z. A., Caulfield, L. E., de Onis, M., Ezzati, M., Mathers, C. and Rivera, J. 2008. Maternal and child undernutrition: global and regional exposures and health consequences. *The Lancet (Maternal and Child Undernutrition 1),* Vol. 371, No. 9608, pp. 243–60.

Blanco Allais, F. and Quinn, P. 2009. Marginalisation and child labour. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Blanden, J. and Machin, S. 2008. Up and down the generational income ladder in Britain: past changes and future prospects. *National Institute Economic Review,* Vol. 205, No. 1, pp. 101–16.

Boissiere, M. 2004. *Determinants of Primary Education Outcomes in Developing Countries*. Washington, DC, World Bank, Operations Evaluation Department. (Background paper for evaluation of World Bank support to primary education.)

Bonnet, G. 2009. Marginalization in Latin America and the Caribbean. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Bouis, H. 2008. *Rising Food Prices Will Result in Severe Declines in Mineral and Vitamin Intakes of the Poor*. Washington, DC, HarvestPlus, International Food Policy Research Institute.

Bourguignon, F., Ferreira, F. and Walton, M. 2007. Equity, efficiency and inequality traps: a research agenda. *Journal of Economic Inequality,* Vol. 5, No. 2, pp. 235–56.

Brannelly, L., Ndaruhutse, S. and Rigaud, C. 2009. *Donors' Engagement in Education in Fragile and Conflict-Affected States*. Reading, UK/Paris, CfBT Education Trust/UNESCO International Institute for Educational Planning. (Policy brief.)

Brautigam, D. A. 2000. *Aid Dependence and Governance*. Stockholm, Expert Group on Development Issues, Swedish Ministry for Foreign Affairs.

___. 2008. *China's African Aid: Transatlantic Challenges.* Washington, DC, German Marshall Fund of the United States, Program on Aid Effectiveness.

Brazil Ministry of Education. 2008. *National Report from Brazil*. National report for CONFINTEA VI, Belém, Brazil, 1–4 December. Brasília/Hamburg, Germany, Brazil Ministry of Education/UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Bredenkamp, H. 2009*a*. *Helping low-income countries confront the worst economic crisis in 60 years*. Washington, DC, International Monetary Fund. http://blog-imfdirect.imf.org/2009/08/31/twin-crises/ (Accessed 29 September 2009.)

___. 2009*b*. *Low-income countries: different strokes for different folks*. Washington, DC, International Monetary Fund. http://blog-imfdirect.imf.org/2009/09/02/differe3nt-nee/ (Accessed 29 September 2009.)

Brewer, L. 2004. *Youth at Risk: The Role of Skills Development in Facilitating the Transition to Work*. Geneva, Switzerland, ILO, InFocus Programme on Skills, Knowledge and Employability. (Skills Working Papers.)

Bridgeland, J., Dilulio, J. J., Jr. and Morison, K. B. 2006. *The Silent Epidemic. Perspectives of High School Dropouts*. Washington, DC, Civic Enterprises, LLC/Peter D. Hart Research Associates for the Bill & Melinda Gates Foundation.

Brooks-Gunn, J. and Markman, L. B. 2005. The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, Spring, School Readiness: Closing Racial and Ethnic Gaps, Vol. 15, No. 1, pp. 139–68.

Bruneforth, M. 2009*a*. *Differences in the Age Distribution of Primary Pupils Between Administrative and Household Data and the Impact on Monitoring of Enrolment Rates*. Montreal, Qué, UNESCO Institute for Statistics.

___. 2009*b*. Social background and a typology of out-of-school children in 27 countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Bruneforth, M. and Wallet, P. 2009. Developing indicators to monitor out-of-school adolescents. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Brunello, G. and Checchi, D. 2007. Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy,* Vol. 22, No. 52, pp. 781-861.

Bruns, B., Mingat, A. and Rakotomalala, R. 2003. *Achieving Universal Primary Education by 2015: A Chance for Every Child*. Washington, DC, World Bank.

Bundy, D. A., Burbano, C., Grosh, M., Gelli, A., Jukes, M. and Drake, L. 2009*a*. *Rethinking School Feeding: Social Safety Nets, Child Development, and the Education Sector*. Washington, DC/Rome, World Bank/World Food Programme.

Bundy, D. A., Kremer, M., Bleakley, H., Jukes, M. C. H. and Miguel, E. 2009*b*. Deworming and development: asking the right questions, asking the questions right. *PLoS Neglected Tropical Diseases,* Vol. 3, No. 1, e362.

Burd-Sharps, S., Lewis , K. and Borges Martins, E. 2008. *The Measure of America: American Human Development Report, 2008–2009*. Brooklyn, NY, Social Science Research Council, American Human Development Project. (A Columbia/SSRC Book.)

Buse, K. 2005. *Education for All – Fast Track Initiative: Review of the Governance and Management Structures*. Washington, DC/London, World Bank/UK Overseas Development Institute.

___. 2007. *Education for All – Fast Track Initiative: An Embodiment of the Paris Declaration on Aid Effectiveness?* Washington, DC/London, World Bank/UK Overseas Development Institute.

Caillods, F. and Hallak, J. 2004. *Education and PRSPs: A Review of Experiences*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.

Cambridge Distance Education Consultancy. 2009. *Open and Distance Learning for Basic Education: Its Potential for Hard to Reach Children and Children in Conflict and Disaster Areas*, Cambridge, UK/ Kathmandu, CDED/UNICEF Regional Office for South Asia. (Report prepared by CDEC for UNICEF-ROSA.)

Cambridge Education, Mokoro and OPM. 2009. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative. Preliminary Report*. Cambridge/Oxford, UK, Cambridge Education/Mokoro Ltd/Oxford Policy Management. (Draft.)

Cameron, S. 2008. *Education decisions in slums of Dhaka, Bangladesh.* British Association of International and Comparative Education, Glasgow, UK.

___. 2009. *Education Decisions in Slums of Dhaka*. Falmer, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity (CREATE). (Pathways to Access.)

Campaign for Fiscal Equity. 2009. *A Sound Basic Education for All Children*. http://www.cfequity.org (Accessed 24 September 2009.)

Campbella, F. A., Wasika, B. H., Pungelloa, E., Burchinala, M., Barbarina, O., Kainza, K., Sparlinga, J. J. and Rameyb, C. T. 2008. Young adult outcomes of the Abecedarian and CARE early childhood educational interventions. *Early Childhood Research Quarterly,* Vol. 23, No. 4, pp. 452–66.

Carr-Hill, R. 2009. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative: Issues in Data and Monitoring and Evaluation*. Oxford/Cambridge, UK, Mokoro Ltd/Cambridge Education/Oxford Policy Management. (Working Paper 3.)

Casely-Hayford, L., Ghartey, A. B. and SfL Internal Impact Assessment Team. 2007. *The Leap to Literacy and Life Change in Northern Ghana: An impact assessment of School for Life (SfL)*. Tamale, Ghana, School for Life.

Castro, V. and Laguna, J. R. 2008. *Review of Results from Pilots in Spanish: Nicaragua.* Paper presented at the Early Grade Reading Assessment (EGRA) Second 2nd Workshop, Washington, DC, 12–14 March.

CCIC. 2009*a*. *Aid in the Crosshairs: Civil-military Relations in Afghanistan*. Ottawa, Canadian Council for International Co-operation. (CCIC Briefing Note.)

___. 2009*b*. *Backgrounder on the Kandahar Provincial Reconstruction Team*. Ottawa, Canadian Council for International Co-operation.

Center for Global Development. *Liberia's Recovery From Devastation*. http://www.cgdev.org/section/initiatives/_active/liberia/recovery (Accessed 13 July 2009.)

Center for Labor Market Studies. 2007. *Left Behind in America: The Nation's Dropout Crisis*. Boston, Mass., Northeastern University, Center for Labor Market Studies.

Centers for Disease Control and Prevention. 2008. Progress toward introduction of *Haemophilus influenzae* type b vaccine in low-income countries – worldwide, 2004-2007. *Morbidity and Mortality Weekly Report,* Vol. 57, No. 06, pp. 148–51.

Centre for Urban Studies, National Institute of Population Research and Training and MEASURE Evaluation. 2006. *Slums of Urban Bangladesh: Mapping and Census*. Dhaka/Chapel Hill, NC, CUS/NIPORT/MEASURE Evaluation.

Cerdan-Infantes, P. and Vermeersch, C. 2007. *More Time Is Better: An Evaluation of the Full-Time School Program in Uruguay*. Washington, DC, World Bank. (Impact Evaluation Series, 13. Policy Research Working Papers, 4167.)

Chanamuto, N. 2009. Annotated bibliography on the costs of reaching and teaching the marginalised. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010.*

Chang, G.-C., Martinez, R. and Mputu, H. 2009. Estimating the costs of education development: case study for Democratic Republic of Congo, Nigeria and Sudan. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010.*

Chen, S. and Ravallion, M. 2008. *The Developing World is Poorer Than We Thought, but No Less Successful in the Fight Against Poverty*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Papers, 4703)

___. 2009. *The Impact of the Global Financial Crisis on the World's Poorest*. VoxEU.org. http://www.voxeu.org/index.php?q=node/3520 (Accessed 5 November 2009.)

Child Rights Information Network. 2009. *Discrimination/indigenous rights: Antoine et al v. Winner School District (USA)*. http://www.crin.org/Law/instrument.asp?InstID=1227 (Accessed September 24 2009.)

Children England. 2009. *Children England HM Treasury Budget 2009.* London, Children England. (Briefing of key announcements.)

Chowdhury, J. 2005. *Disability and Chronic Poverty: An Empirical Study on Bangladesh.* Oxford, UK, Oxford University. (MPhil Thesis.)

Christensen, G. and Stanat, P. 2007. *Language Policies and Practices for Helping Immigrants and Second-Generation Students Succeed*. Washington, DC, Migration Policy Institute/Bertelsmann Stiftung. (Transatlantic Taskforce on Immigration and Integration.)

Chronic Poverty Research Centre. 2008. *The Chronic Poverty Report 2008–09: Escaping Poverty Traps*. Manchester, UK, CPRC.

CINTERFOR/ILO. 2001. *Modernization in vocational education and training in Latin America and the Caribbean*. Montevideo, International Labour Organization, CINTERFOR (Inter-American Research and Documentation Centre on Vocational Training).

___. 2008. *Global Employment Trends for Youth: October 2008*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.

___. 2009. *Global Employment Trends: Update, May 2009*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.

Clemens, M., Radelet, S. and Bhavnani, R. 2004. *Counting Chickens When They Hatch: the Short Term Effect of Aid on Growth*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper.)

CNN. 2009. *'High school dropout crisis' continues in US, study says*. CNN, Atlanta, Ga. http://edition.cnn.com/2009/US/05/05/dropout.rate.study/ (Accessed 29 September 2009.)

Coalition to Stop the Use of Child Soldiers. 2008. *Child Soldiers: Global Report 2008*. London, Coalition to Stop the Use of Child Soldiers.

Cohen, J. and Dupas, P. 2007. *Free distribution or cost-sharing: evidence from a randomized malaria prevention experiment*. Cambridge, Mass., Poverty Action Lab. http://www.povertyactionlab.org/papers/Dupas%20Free_Distribution_vs_Cost-Sharing_10.15.07.pdf
(Accessed 29 September 2009.)

Colclough, C. and Fennel, S. 2004. *The Fast Track Initiative: Towards a New Strategy for Meeting the Education MDGs*. London, UK Department for International Development. (Policy paper.)

Collier, P. and Hoeffler, A. 2002. *Aid, Policy and Growth in Post-Conflict Societies*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Papers, 2927.)

COMEDAF II+. 2007. *Strategy to Revitalize Technical and Vocational Education and Training (TVET) in Africa.* Meeting of the Bureau of the Conference of Ministers of Education of the African Union, 29–31 May, Addis Ababa, January.

Commission on Growth and Development. 2008. *The Growth Report: Strategies for Sustained Growth and Inclusive Development*. Washington, DC, World Bank, Commission on Growth and Development.

Committee of Ten. 2009. *Impact of the Crisis on African Economies: Sustaining Growth and Poverty Reduction – African Perspectives and Recommendations to the G20*. Tunis-Belvedère, Tunisia, African Development Bank.

Contreras, M. E. and Talavera Simoni, M. L. 2003. *The Bolivian Education Reform 1992-2002: Case Studies in Large-Scale Education Reform*. Washington, DC, World Bank.

Cooke, M., Mitrou, F., Lawrence, D., Guimond, E. and Beavon, D. 2007. Indigenous well-being in four countries: an application of the UNDP's human development index to indigenous peoples in Australia, Canada, New Zealand, and the United States. *BMC International Health and Human Rights*, Vol. 7, No. 9.

Coviello, D. and Islam, R. 2006. *Does aid help improve economic institutions?* Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Papers, 3990.)

Crouch, L. and Winkler, D. 2008. Governance, management and financing of education for all: basic frameworks and case studies. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009.*

Crouch, L. A. and Korda, M. 2008. *EGRA Liberia: Baseline Assessment of Reading Levels and Associated Factors*. Washington, DC, USAID/World Bank.

Crouch, L. A., Korda, M. and Mumo, D. 2009. *Improvements in Reading Skills in Kenya: An Experiment in the Malindi District*. Washington, DC, USAID. (EdData II.)

Crul, M. 2007.. *Pathways to Success for the Children of Immigrants*. Washington, DC, Migration Policy Institute/ Bertelsmann Stiftung. (Transatlantic Taskforce on Immigration and Integration.)

Cueto, S., Guerrero, G., León, J., Seguin, E. and Muñoz, I. 2009. Explaining and overcoming marginalization in education: a focus on ethnic/language minorities in Peru. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L. and Masterov, D. V. 2005. *Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (Working Paper/Chapter for Handbook of the Economics of Education.)

Daftary, F. and Grin, F. 2003. *Nation-Building, Ethnicity and Language Politics in Transition Countries*. Budapest, Local Government and Public Service Reform Initiative, Open Society Institute.

Das, J., Pandey, P. and Zajonc, T. 2006. *Learning levels and gaps in Pakistan*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Papers, 4067.)

Das, J. and Zajonc, T. 2008. *India Shining and Bharat Drowning: Comparing Two Indian States to the Worldwide Distribution in Mathematics Achievement*. Washington. DC, World Bank. (Policy Research Working Papers, 4644.)

Daswani, C. J. 2005. Urban people and urban literacies: some Indian experiences. Rogers, A. (ed.), *Urban Literacy: Communication, Identity and Learning in Development Contexts*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Education, pp. 15–22.

de Beco, G. and Right to Education Project. 2009. The right to education: human rights indicators and the right to education of Roma children in Slovakia. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010.*

de Kemp, A., Elbers, C., Gunning, J. W., van den Berg, E. and de Hoop, K. 2008. *Primary education in Zambia*. The Hague, OBT.

de Renzio, P. 2009. *Taking Stock: What Do PEFA Assessments Tell Us about PFM Systems across Countries?* London, UK Overseas Development Institute. (Working Paper, 302.)

de Renzio, P. and Dorotinsky, B. 2007. *Tracking progress in the quality of PFM systems in HIPCs: an update on past assessments using PEFA data*. Washington, DC., Public Expenditure and Financial Accountability (PEFA) Program.

de Renzio, P. and Woods, N. 2007. *The Trouble with Cash on Delivery Aid: A Note on its Potential Effects on Recipient Country Institutions*. Washington, DC, Center for Global Development. (Note prepared for CGD initiative on 'Cash on Delivery Aid'.)

Deininger, K. and Mpuga, P. 2005. Economic and welfare impact of the abolition of health user fees: evidence from Uganda. *Journal of African Economies,* Vol. 14, No. 1, pp. 55–99.

Delgado, C. 2008. *The Global Food Crisis Response Program (GFRP) at the World Bank.* Paper presented at the Food and Energy Price Increases and Policy Options Workshop, Washington, DC, World Bank, 9–10 July.

Deloitte LLP. 2009. *Deloitte Annual Review of Football Finance*. London, Deloitte LLP.

Democratic Republic of the Congo Ministry of Planning, Democratic Republic of Congo Ministry of Health and Macro International Inc. 2008. *Enquête Démographique et de Santé 2007* [2007 Demographic and Health Survey]. Kinshasa/Calverton, Md., Democratic Republic of the Congo Ministry of Planning and Ministry of Health/ Macro International Inc.

DeNavas-Walt, C., Proctor, B. D. and Smith, J. C. 2008. *Income, Poverty, and Health Insurance Coverage in the United States: 2007*. Washington, DC, US Census Bureau. (Current Population Reports.)

DeStefano, J. and Elaheebocus, N. 2009. *School Effectiveness in Woliso, Ethiopia: Measuring Opportunity to Learn and Early Grade Reading Fluency*. Washington, DC, USAID/Save the Children USA.

DeStefano, J., Schuh Moore, A.-M., Balwanz, D. and Hartwell, A. 2006. *Meeting EFA: Reaching the Underserved through Complementary Models of Effective Schooling*. Washington, DC, USAID/Academy for Educational Development. (EQUIP2 Working Paper.)

Deutscher, E. and Fyson, S. 2008. Improving the effectiveness of aid. *Finance and Development*, Vol. 45, No. 3, pp. 15–9.

Devereux, S. 2006. *Vulnerable Livelihoods in Somali Region, Ethiopia*. Falmer, UK, Institute of Development Studies. (Research Report, 57.)

Devereux, S., Sabates-Wheeler, R., Tefera, M. and Taye, H. 2006. *Ethiopia's Productive Safety Net Programme (PSNP): Trends in PSNP Transfers Within Targeted Households – Final Report*. Falmer, UK/Addis Ababa, Institute of Development Studies/Indak International PLC.

DFID. 2005. *Why We Need to Work More Effectively in Fragile States*. London, UK Department for International Development.

___. 2007. *Technical and vocational skills development*. London, UK Department for International Development. (Briefing; a DFID Practice Paper.)

___. 2008*a*. *Jobs, Labour Markets and Shared Growth: The Role of Skills*. London, UK Department for International Development. (Briefing; a DFID Practice Paper, TD/TNC 95.324.)

___. 2008*b*. *Maternal Health Strategy – Reducing Maternal Deaths: Evidence and Action*. London, UK Department for International Development. (Progress report.)

___. 2009*a*. *Budget 2009 – Keeping our Promises to the World's Poorest People*. London, UK Department for International Development. http://www.dfid.gov.uk/Media-Room/News-Stories/2009/Budget-2009--keeping-our-promises-to-the-worlds-poorest-people/ (Accessed 29 September 2009.)

___. 2009*b*. *Eliminating World Poverty: Building our Common Future*. London, UK Department for International Development.

DFID and World Bank. 2005. *Integrating TVET into the Knowledge Economy: Reform and Challenges in the Middle East and North Africa*. London/Washington, DC, UK Department for International Development/European Training Foundation/ World Bank. (Research report.)

Dillon, S. 2009. Stimulus plan would provide flood of aid to education. *The New York Times*, 27 January.

District Information System for Education. 2009. *Elementary Education in India: Progress towards UEE – DISE 2007–08*. New Delhi, National University of Educational Planning and Administration/India Ministry of Human Resource Development, Department of School Education and Literacy.

Dobbie, W. and Fryer, R. G., Jr. 2009. *Are High-Quality Schools Enough to Close the Achievement Gap? Evidence from a Bold Social Experiment in Harlem*. Cambridge, Mass., Harvard University.

Dolata, S., Ikeda, M. and Murimba, S. 2004. Different pathways to EFA for different school systems. *IIEP Newsletter*, Vol. 22, No. 1, pp. 8–9.

Dollar, D. and Hofman, B. 2006. *Intergovernmental Fiscal Reforms, Expenditure Assignment, and Governance*. Paper presented at the Roundtable Conference on Public Finance for a Harmonious Society, Session on Expenditure Assignments within a Framework of Decentralization. Beijing, June 28–27, World Bank.

Dom, C. 2009. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative. FTI and Fragile States and Fragile Partnerships: Background Literature Review*. Cambridge/Oxford, UK, Cambridge Education/Mokoro Ltd/Oxford Policy Management. (Working Paper 6.)

Dowd, A. J. 2009. *A Day in School: Are Students Getting an Opportunity to Learn?* Paper presented at the Comparative and International Education Society Conference, Charleston, SC, 24 March.

Duffy, M., Fransman, J. and Pearce, E. 2008. *Review of 16 Reflect Evaluations*. London, ActionAid UK.

Duman, A. 2008. Education and income inequality in Turkey: does schooling matter? *Financial Theory and Practice*, Vol. 32, No. 3, pp. 369–87.

Duru-Bellat, M. 2009. Accès à l'éducation: quelles inégalités dans la France d'aujourd'hui? [Access to education: what are the inequalities in France today?] Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Dutcher, N. 2004. *Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies*. Washington, DC, Center for Applied Linguistics.

Dyer, C. 2006. *The Education of Nomadic Peoples: Current Issues, Future Prospects*. Oxford, UK, Berghahn.

EACEA. 2009. *Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe*. Brussels, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (Eurydice study.)

Easterly, W. 2003. Can foreign aid buy growth? *Journal of Economic Perspectives,* Vol. 17, No. 3, pp. 23–48.

Echessa, E. 2009. *Effective Education Financing in Fragile Contexts – Challenges and Opportunities: Southern Sudan Case*, Inter-agency Network for Education in Emergencies.

Economic and Political Weekly. 2009. Editorial: half measure on the right to education. *Economic and Political Weekly,* Vol. 44, No. 33, p. 6.

Edmonds, E. V. 2007. *Child Labor*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor (IZA). (IZA Discussion Papers, 2606.)

Education for All: Class of 2015. 2008. *Education for All: Class of 2015. Launch Event Communiqué.* 25 September. Johannesburg, Global Campaign for Education, Class of 2015.

EPDC (Education Policy and Data Center) and UNESCO. 2009. Estimating the costs of achieving Education for All in low income countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010.*

Elbedour, S., Onwuegbuzie, A. J., Ghannam, J., Whitcome, J. A. and Hein, F. A. 2007. Post-traumatic stress disorder, depression, and anxiety among Gaza Strip adolescents in the wake of the second Uprising (Intifada). *Child Abuse & Neglect,* Vol. 31, No. 7, pp. 719–29.

Ellis, F., Devereux, S. and White, P. 2009. *Social Protection in Africa*. Cheltenham UK/Northampton, Mass., Edward Elgar Publishing Ltd.

Emmett, B. 2009. *Paying the Price for the Economic Crisis*. Oxford, UK, Oxfam International. (Oxfam International Discussion Paper.)

Eritrea Ministry of National Development. 2005. *Millennium Development Goals Report*. Asmara, Eritrea Ministry of National Development.

Erulkar, A. S. and Matheka, J. K. 2007. *Adolescence in the Kibera Slums of Nairobi, Kenya*. Nairobi, Population Council.

European Commission. 2008. Child Poverty and Well-being in the EU: Current Status and Way Forward. European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities, Unit E2.

___. 2009*a*. *EU Action against Discrimination: Activity Report 2007–08*. Luxembourg, European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities, Unit G4.

___. 2009*b*. *Supporting Developing Countries in Copying with the Crisis: Where Does the EU Go From Doha? What Prospects for Meeting the EU Targets of 2010 and 2015?* Annual Progress Report 2009 on Financing for Development. Brussels, European Commission. (Commission Staff Working Paper.)

European Commission against Racism and Intolerance. 2009. *ECRI Report on Slovakia (Fourth Monitoring Cycle)*. Strasbourg, France, Council of Europe, Directorate General of Human Rights and Legal Affairs, ECRI Secretariat. (CRI(2009)20.)

European Roma Rights Centre. 2007. *The Impact of Legislation and Policies on School Segregation of Romani Children: a Study of Anti-Discrimination Law and Government Measures to Eliminate Segregation in Education in Bulgaria, Czech Republic, Hungary, Romania and Slovakia*. Budapest, European Roma Rights Centre.

___. 2008. *Rights Groups Press Czech Government on Roma Education*. Budapest, European Roma Rights Centre. http://www.errc.org/cikk.php?cikk=2982&archiv=12009. (Accessed 29 September 2009.)

Evans, D. and Miguel, E. 2007. Orphans and schooling in Africa: a longitudinal analysis. *Demography,* Vol. 44, No. 1, pp. 35–57.

Every Child Matters. 2009. *Sure Start Children's Centres*. London, Every Child Matters, UK Department for Children, Schools and Families. http://www.surestart.gov.uk/surestartservices/settings/surestartchildrenscentres (Accessed 29 September 2009.)

FAO. 2008. *The State of Food Insecurity in the World 2008 – High Food Prices and Food Security: Threats and Opportunities*. Rome, Food and Agriculture Organization of the United Nations.

___. 2009. *The State of Food Insecurity in the World – Economic Crises: Impacts and Lessons Learned*. Rome, Food and Agriculture Organization of the United Nations.

Fares, J., Guarcello, L., Manacorda, M., Rosati, F. C., Lyon, S. and Valdivia, C. 2005. *School to Work Transition in Sub-Saharan Africa: An Overview*. Rome, ILO/UNICEF/World Bank, Understanding Children's Work Project, University of Rome Tor Vergata, Faculty of Economics. (Working paper.)

Fasih, T. 2008. *Linking Education Policy to Labor Market Outcomes*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development. Human Development.)

Fehrler, S. and Michaelowa, K. 2009. Education marginalization in sub-Saharan Africa. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010.*

Feinstein, L. 2003. Inequality in the early cognitive development of British children in the 1970 cohort. *Economica,* Vol. 70, No. 277, pp. 73–97.

Ferguson, R. F. 2007. Toward excellence with equity: the role of parenting and transformative school reform. Belfield, C. R. and Levin, H. M. (eds), *The Price We Pay: Economic and Social Consequences of Inadequate Education*. Washington, DC, Brookings Institution Press, pp. 225–54.

Ferreira, F. H. G. and Gignoux, J. 2008. *The Measurement of Inequality of Opportunity: Theory and an Application to Latin America*. Washington, DC, World Bank, Development Research Group, Poverty Team. (Policy Research Working Papers, 4659.)

Ferreira, F. H. G. and Schady, N. 2008. *Aggregate Economic Shocks, Child Schooling and Child Health*. Washington, DC, World Bank Development Research Group, Poverty, Human Development and Public Services Teams. (Policy Research Working Papers, 4701.)

Field, S., Kuczera, M. and Pont, B. 2007. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Education and Training Policy Division. (Comparative Report.)

Filmer, D. 2004. *If You Build It, Will They Come? School Availability and School Enrollment in 21 Poor Countries*. Washington, DC, World Bank.

Filmer, D. and Schady, N. 2006. *Getting girls into school: Evidence from a scholarship program in Cambodia*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Papers, 3910.)

___. 2008. Getting girls into school: evidence from a scholarship program in Cambodia. *Economic Development and Cultural Change,* Vol. 56, No. 3, pp. 581–617.

___. 2009. *Are There Diminishing Returns to Transfer Size in Conditional Cash Transfers?* Washington, DC, World Bank, Development Research Group, Human Development and Public Services Team. (Impact Evaluation Series, 35. Policy Research Working Papers, 4999.)

Financial Management Reform Programme. 2006. *Primary education in Bangladesh: Assessing service delivery*. Dhaka/ Oxford, UK FMRP/Oxford Policy Management. (Social Sector Performance Surveys.)

Fiszbein, A., Schady, N., with Ferreira, F. H. G., Grosh, M., Kelleher, N., Olinto, P. and Skoufias, E. 2009. *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*. Washington, DC, World Bank.

Flores-Moreno, C. 2007. Mexico. Non-formal education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008.*

Forero-Pineda, C., Escobar-Rodríguez, D. and Molina, D. 2006. *Escuela Nueva*'s impact on the peaceful social interaction of children in Colombia. Little, A. W. (ed.), *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Dordrecht, The Netherlands, Springer.

Foundation for Research on Educational Planning and Development. 2003. *A Baseline Survey of Street Children in Bangladesh*. Dhaka, FREPD. (Report submitted to the Bangladesh Bureau of Statistics.)

France Council for Employment, Income and Social Cohesion. 2008. *A National Responsibility: the School-to-Work Transition of Young People Without Diplomas*. Paris, CERC. (Report No. 9.)

Frankenberg, E., Thomas, D. and Beegle, K. 1999. *The Real Costs of Indonesia's Economic Crisis: Preliminary Finding from the Indonesia Family Life Surveys*. Santa Monica, Calif., RAND Corporation, Labor and Population Program. (Working Paper, 99–04.)

Fransman, J. 2005. Understanding literacy: a concept paper. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Fredriksen, B. and Tan, J. P. 2008. *An African Exploration of the East Asian Experience*. Washington, DC, World Bank.

Frenz, P. 2007. *Innovative Practices for Intersectoral Action on Health: A Case Study of Four Programmes for Social Equity*. Santiago, Chile Ministry of Health, Division of Health Planning, Social Determinants of Health Initiative/World Health Organization, Commission on Social Determinants of Health. (Country Case Studies on Intersectoral Action for Health.)

Froese, N. 2008. *Early Effects of Free Early Childhood Education*. Wellington, New Zealand Ministry of Education. (Research report.)

Fryer, R. G. and Levitt, S. D. 2006. The black-white test score gap through third grade. *American Law and Economics Review,* Vol. 8, No. 2, pp. 249–81.

FTI Secretariat. 2004. *Accelerating Progress Towards Quality Universal Primary Education: Framework*. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat.

___. 2007*a*. *Catalytic Fund Beneficiary Countries Implementation Progress Report. An Update*. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat. (Prepared in collaboration with country teams for the Catalytic Fund Committee meeting, Dakar, 10 December.)

___. 2007*b*. *Catalytic Fund Committee Meeting,* Dakar, 10 December. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat. (Minutes.)

___. 2007*c*. *Expanded Catalytic Fund: Concept Note*. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat.

___. 2008*a*. *Annual Report 2008 – The Road to 2015: Reaching the Education Goals*. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat.

___. 2008*b*. *Education Program Development Fund (EPDF): Summary Progress Report.* Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat. (Prepared for the EPDF Committee meeting, Oslo, 14–15 December.)

___. 2008*c*. *EFA-FTI Trust Funds – Replenishment Strategy. Draft Update on Progress and Issues*. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat. (Report prepared for the Catalytic Fund Committee meeting, Oslo, 13–14 December.)

___. 2008*d*. *FTI Catalytic Fund Committee Meeting.* Oslo, 13–14 December. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat. (Minutes.)

___. 2008*e*. *FTI Catalytic Fund: Annual Status Report*. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat. (Prepared for the Catalytic Fund Committee Meeting, Oslo, 13–14 December.)

___. 2009*a*. *Education Program Development Fund (EPDF): Interim Progress Report*. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat. (Prepared for the EPDF Committee meeting, Copenhagen, 22 April.)

___. 2009*b*. *FTI Catalytic Fund: Interim Status Report*. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat. (Prepared for the Catalytic Fund Committee meeting, Copenhagen, 22 April.)

___. 2009*c*. *FTI Catalytic Fund: Quarterly Financial Update.* Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat. (Prepared for the FTI Board of Directors meeting, Paris, 10 September.)

___. 2009*d*. *Governance of the Partnership*. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat.

FTI Task Team on Replenishment of the EFA-Fast Track Initiative. 2009. *Report to Steering Committee: Setting out a Proposal on Replenishment*. Washington, DC, Fast Track Initiative Task Team on Replenishment. (Prepared for Steering Committee meeting, Copenhagen, 19 April.)

Fuchs, L., Fuchs, D., Hosp, M. K. and Jenkins, J. 2001. Oral reading fluency as an indicator of reading competence: a theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading,* Vol. 5, No. 3, pp. 239–56.

Gallart, M. A. 2008. *Skills, Productivity and Employment Growth. The Case of Latin America*. Montevideo, International Labour Organization, CINTERFOR (Inter-American Research and Documentation Centre on Vocational Training), Skills and Employment Department.

Gamboa Rocabado, F. 2009. De las críticas contra el sistema al ejercicio del poder: los movimientos sociales indígenas y las políticas de reforma educativa en Bolivia [From criticism of the system to the exercise of power: indigenous social movements and education reform policies in Bolivia]. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Gangl, M. 2003. Returns to education in context: individual education and transition outcomes in European labour markets. Müller, W. and Gangl, M. (eds), *Transitions from Education to Work in Europe: The Integration of Youth into EU Labour Markets*. New York, Oxford University Press, pp. 156–86.

García-Huidobro, J. E. 2006. *900 Schools and Critical Schools Programs (Chile): Two Experiences of Positive Discrimination.* Paper presented at Latin American Lessons in Promoting Education for All, Cartagena de Indias, Colombia, World Bank, 9–11 October.

Garcia, M. and Fares, J. 2008. *Youth in Africa's Labor Market*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development Series: Human Development.)

Garrett, L. 2007. The challenge of global health. *Foreign Affairs*, No. 86, pp. 14–38.

GAVI Alliance. 2009*a*. *GAVI Alliance Progress Report 2008*. Geneva, Switzerland, GAVI Alliance.

___. 2009*b*. *GAVI partners fulfil promise to fight pneumococcal disease*. Geneva, Switzerland, GAVI Alliance. http://www.gavialliance.org/media_centre/press_releases/2009_06_12_AMC_lecce_kick_off.php (Accessed 29 August 2009.)

German Federal Ministry for Economic Cooperation and Development. 2009. *Briefing Note: Education in Development Cooperation*. Bonn, Germany, BMZ.

German Federal Ministry of Education and Research. 2006. *Report on Vocational Education and Training for the Year 2006*. Bonn, Germany, BMBF.

Gettleman, J. 2009. Drought sows misery and conflict across Kenya. *International Herald Tribune,* 8 September.

Ghana Ministry of Education, Science and Sports. 2008. *Preliminary Education Sector Performance Report*. Accra, Ghana, Ministry of Education, Science and Sports.

Ghana Ministry of Education Youth and Sports. 2004*a*. *TVET Policy for Ghana*, Ghana Ministry of Education, Youth & Sports. (Executive summary.)

___. 2004*b*. *White Paper on the Report of Education Reform Review Committee*. Accra, Ghana Ministry of Education, Youth and Sports.

Giffard-Lindsay, K. 2008. Poverty Reduction Strategies and governance, with equity, for education – four case studies: Cambodia, Ethiopia, Ghana, and Nepal. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

Gilson, L. and McIntyre, D. 2005. Removing user fees for primary care in Africa: the need for careful action. *BMJ*, No. 331, pp. 762–5.

Giordano, E. A. 2008. *School Clusters and Teacher Resource Centres*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (Fundamentals of Educational Planning, 86.)

Glewwe, P., Jacoby, H. G. and King, E. M. 2001. Early childhood nutrition and academic achievement: a longitudinal analysis. *Journal of Public Economics,* Vol. 81, No. 3, pp. 345–68.

Glick, P. 2008. What policies will reduce gender schooling gaps in developing countries: evidence and interpretation. *World Development*, Vol. 36, No. 9, pp. 1623–46.

Glick, P. and Sahn, D. E. 2009. Cognitive skills among children in Senegal: disentangling the roles of schooling and family background. *Economics of Education Review,* Vol. 28, No. 2, pp. 178–88.

Global Campaign for Education. 2009. *Education on the Brink: Will the IMF's New Lease on Life Ease or Block Progress towards Education Goals?* Johannesburg, Global Campaign for Education.

Global Campaign for Education and ActionAid International. 2005. Global benchmarks for adult literacy. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Global Fund. 2005. *Global Fund Investments in Fragile States: Early Results*. Geneva, Switzerland, Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria.

___. 2007. *Guidelines for proposals. Round 7*. Geneva, Switzerland, Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria.

___. 2008*a*. *Annual Report. A New Era for the Global Fund*. Geneva, Switzerland, Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria.

___. 2008*b*. *Country Coordinating Mechanisms. Governance and Civil Society Participation*. Geneva, Switzerland, Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria. (Implementer Series.)

___. 2008*c*. *Innovative Financing of the Global Fund: DEBT2HEALTH*. Geneva, Switzerland, Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria.

___. 2008*d*. *Lessons Learned in the Field: Health Financing and Governance. A Report on the Country Coordinating Mechanism Model*. Geneva, Switzerland, Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria.

___. 2009*a*. *Donors Assess Global Fund Resource Needs*. Geneva, Switzerland, Global Fund. (Press release.)

___. 2009*b*. *Liberia and the Global Fund: Portfolio of Grants*. http://www.theglobalfund.org/programs/portfolio/?countryID=LBR&lang=en (Accessed 5 November 2009.)

___. 2009*c*. *Pledges and Contributions*. Geneva, Switzerland, Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria. http://www.theglobalfund.org/en/pledges/?lang=en (Accessed June 30 2009.)

___. 2009*d*. *Scaling up for Impact. Results Report*. Geneva, Switzerland, Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria.

___. 2009*e*. *Sierra Leone and the Global Fund: Portfolio of Grants*. http://www.theglobalfund.org/programs/portfolio/?countryID=SLE&lang=en (Accessed 5 November 2009.)

Global Health Watch. 2008. The Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria. *Global Health Watch 2*: *An Alternative World Health Report*. London/New York, Zed Books, pp. 260–76.

Godfrey, M. 2007. *Youth Employment Policy in Developing and Transition Countries: Prevention as well as Cure* Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Social Protection Unit. (Social Protection Discussion Series, 0320.)

Goh, C. B. and Gopinathan, S. 2008. Education in Singapore: Developments since 1965. Tan, J.-P. and Fredriksen, B. (eds), *An African Exploration of the East Asian Education Experience*. Washington, DC, World Bank, pp. 80–108.

Gonzales, P., Williams, T., Jocelyn, L., Roey, S., Kastberg, D. and Brenwald, S. 2008. *Highlights From TIMSS 2007: Mathematics and Science Achievement of US Fourth and Eighth-grade Students in an International Context*. Washington, DC, US Department of Education, National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences.

Gordon, N. and Vegas, E. 2005. Educational finance equalisation, spending, teacher quality, and student outcomes: the case of Brazil's FUNDEF. Vegas, E. (ed.), *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington, DC, World Bank, pp. 151–86.

Gottselig, G. 2009. Combating the global crisis: IMF injecting $283 billion in SDRs into global economy, boosting reserves. *IMF Survey Magazine,* 28 August.

Govinda, R. 1999. *Reaching the Unreached through Participatory Planning: School Mapping in Lok Jumbish, India*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (School Mapping and Local-level Planning.)

___. 2009. India's policies towards children marginalized from education. *EFA Global Monitoring Report 2010*.

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.

Gray Molina, G. and Yañez, E. 2009. *The Dynamics of Inequality in the Best and Worst of Times, Bolivia 1997-2007*. Paper prepared for project on Markets, the State and the Dynamics of Inequality. New York, UNDP Regional Bureau for Latin America and the Caribbean. (Working Paper ID-16-2009.)

Greeley, M. 2007. *Financing Primary Education in Afghanistan*. Brighton, UK, University of Sussex, International Development Studies Institute. (Prepared for Save the Children Alliance.)

Grimes, P. 2009. *A Quality Education for All: A History of the Lao PDR Inclusive Education Project 1993–2009*. Oslo/ Vientiane, Save the Children Norway.

Grogg, P. 2009. Latin America: remittance drop will hurt poor. *Inter Press Service*. http://ipsnews.net/news.asp?idnews=47032 (Accessed 5 November 2009.)

Grosh, M., del Ninno, C., Tesliuc, E. and Ouerghi, A. 2008. *For Protection and Promotion: the Design and Implementation of Effective Safety Nets*. Washington, DC, World Bank.

Group of Eight. 2009*a*. *G8 Preliminary Accountability Report. L'Aquila G8 Summit (2009).* G8 Summit 2009: From La Maddalena to L'Aquila. L'Aquila, Italy, Group of Eight, 8–10 July.

___. 2009*b*. *L'Aquila Joint Statement on Global Food Security. L'Aquila Food Security Initiative (AFSI).* G8 Summit 2009: From La Maddalena to L'Aquila. L'Aquila, Italy, Group of Eight, 8–10 July.

___. 2009*c*. *Responsible Leadership for a Sustainable Future.* G8 Summit 2009: From La Maddalena to L'Aquila. L'Aquila, Italy, Group of Eight, 8–10 July..

Group of Twenty. 2009. *The Global Plan for Recovery and Reform*. London, Group of Twenty, 2 April.

Grubb, I. 2007. *Investing in our Future. The Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria.* Financing and Action for Global Health Conference 2007, London, ACGH, 13 September.

Grubb, W. N. 2006. Vocational Education and Training: Issues for a Thematic Review. *OECD Meeting of Experts*, 9–10 November.

Guarcello, L., Lyon, S. and Rosati, F. C. 2006. *Promoting School Enrolment, Attendance and Retention among Disadvantaged Children in Yemen: The Potential of Conditional Cash Transfers*. Rome, ILO/UNICEF/World Bank, Understanding Children's Work Project/University of Rome Tor Vergata, Faculty of Economics..

Gunnarsson, V., Orazem, P. F. and Sánchez, M. A. 2006. Child labor and school achievement in Latin America. *The World Bank Economic Review,* Vol. 20, No. 1, pp. 31–54.

Haan, H. C. 2001. *Training for Work in the Informal Sector: Fresh Evidence from Eastern and Southern Africa*. Turin, Italy, International Labour Organization, International Training Center.

Hagemann, F., Diallo, Y., Etienne, A. and Mehran, F. 2006. *Global Child Labour Trends 2000 to 2004*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization, International Programme on the Elimination of Child Labour, Statistical Information and Monitoring Programme on Child Labour.

Hall, G. and Patrinos, H. A. (eds). 2006. *Indigenous Peoples, Poverty and Human Development in Latin America*. New York, Palgrave Macmillan.

Hallman, K., Peracca, S., with, Catino, J. and Ruiz, M. J. 2007. Indigenous girls in Guatemala: Poverty and location. Lewis, M. and Lockheed, M. (eds), *Exclusion, Gender and Schooling: Case Studies from the Developing World*. Washington, DC, Center for Global Development, pp. 145–75.

Han, J. 2009. Education of migrant children in China. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010.*

Hanushek, E. and Woessmann, L. 2009. *Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (Working Papers, 14633.)

Hanushek, E. A. and Wößmann, L. 2006. Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal,* Vol. 116, No. 510, pp. C63–76.

Harbom, L. and Wallensteen, P. 2009. Armed Conflict, 1946–2008. *Journal of Peace Research,* Vol. 46, No. 4, pp. 577–87.

Harlem Children's Zone. 2007. *Harlem Children's Zone 2006–2007. Biennial Report*. New York, Harlem Children's Zone.

___. n.d. *The Harlem Children's Zone Project Model: Executive Summary*. New York, Harlem Children's Zone.

Harper, C., Jones, N., McKay, A. and Espey, J. 2009. *Children in Times of Economic Crisis: Past Lessons, Future Policies*. London, UK Overseas Development Institute. (ODI Background Note.)

Harttgen, K. and Klasen, S. 2009. Educational marginalization across developed and developing countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010.*

Hartwell, A. 2006. *Meeting EFA: Ghana School for Life*. Washington, DC, USAID/Academy for Educational Development. (EQUIP2 Working Paper.)

Harvard University Center on the Developing Child. 2007. *A Science-Based Framework for Early Childhood Policy: Using Evidence to Improve Outcomes in Learning, Behavior and Health for Vulnerable Children*. Cambridge, Mass., Harvard University, Center on the Developing Child, National Scientific Council on the Developing Child, National Forum on Early Childhood Program Evaluation.

Hauenstein Swan, S., Hadley, S. and Cichon, B. 2009. *Feeding Hunger and Insecurity: Field analysis of volatile global food commodity prices, food security and child malnutrition*. Paris/ACF International Network. (A Hunger Watch Publication.)

Headey, D., Malaiyandi, S. and Fan, S. 2009. *Navigating the Perfect Storm: Reflections on the Food, Energy, and Financial Crises*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute. (IFPRI Discussion Paper.)

Heckman, J. J. 2008. *Schools, Skills and Synapses*. Bonn, Germany, Institute for the Sudy of Labor (IZA). (IZA Discussion Papers, 3515.)

Heckman, J. J. and LaFontaine, P. A. 2007. *The American High School Graduation Rate: Trends and Levels*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Papers, 13670.)

Heller, P. 2005. Back to basics – fiscal space: what it is and how to get it. *Finance and Development,* Vol. 42, No. 2, pp. 32–3.

Henriques, R. 2009. Educational marginalization in Brazil. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010.*

Henriques, R. and Ireland, T. D. 2007. Brazil's national programme for adult and youth education. Singh, M. and Castro Mussot Meyer-Bisch, L. M. (eds), *Literacy, Knowledge and Development: South-South Policy Dialogue on Quality Education for Adults and Young People*. Hamburg, Germany/Mexico City, UNESCO Institute for Lifelong Learning/ Mexican National Institute for Adult Education, pp. 61–90.

Heugh, K., Bogale, B., Benson, C. and Yohannes, M. A. G. 2006. *Final Report: Study on Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia*. Addis Ababa, Ethiopia Ministry of Education.

Higgins, K. 2009. *Regional Inequality and Primary Education in Northern Uganda*. London, UK Overseas Development Institute. (Policy Brief 2, prepared for *World Development Report 2009*.)

Himaz, R. 2009. *The Impact of Parental Death on Schooling and Subjective Well-being: Evidence from Ethiopia using Longitudinal Data*. Oxford, UK, UK Department of International Development, Young Lives. (Working Paper, 44.)

Hoddinott, J. 2008. *Ethiopia's Productive Safety Net Programme (PSNP): 2008 Assessment Report – Executive Summary*. Washington, DC, World Bank/International Food Policy Research Institute.

Hoddinott, J., Gilligan, D. O. and Taffesse, A. S. 2009. *The Impact of Ethiopia's Productive Safety Net Program on Schooling and Child Labor*. Washington, DC, World Bank/International Food Policy Research Institute.

Hoeckel, K., Field, S. and Grubb, W. N. 2008*a*. *Learning for Jobs: OECD Reviews of Vocational Education and Training. Switzerland*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Hoeckel, K., Field, S., Justesen, T. R. and Kim, M. 2008*b*. *Learning for Jobs: OECD Reviews of Vocational Education and Training. Australia*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Hoff, K. and Pandey, P. 2004. *Belief Systems and Durable Inequalities: An Experimental Investigation of Indian Caste*. World Bank. (Policy Research Working Papers, 3351.)

Holla, A. and Kremer, M. 2009. *Pricing and Access: Lessons from Randomized Evaluations in Education and Health*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper.)

Hoogeveen, J. G. 2005. Measuring welfare for small but vulnerable groups. Poverty and disability in Uganda. *Journal of African Economies,* Vol. 14, No. 4, pp. 603–31.

Hossain, N., Eyben, R., Rashid, M., Fillaili, R., Moncrieffe, J., Nyonyinto Lubaale, G. and Mulumbi, M. 2009. *Accounts of Crisis: Poor People's Experiences of the Food, Fuel and Financial Crises in Five Countries – Report on a Pilot Study in Bangladesh, Indonesia, Jamaica, Kenya and Zambia*. Brighton, UK, UK Department for International Development.

Howard, R. 2009. Education reform, indigenous politics, and decolonisation in the Bolivia of Evo Morales. *International Journal of Educational Development*, Vol. In Press. (Corrected proof.)

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.

ICF Macro. 2009. *MEASURE DHS online tools: STATcompiler.* Calverton, Md., ICF Macro. http://www.statcompiler.com (Accessed 20 August 2009.)

ILO. 2007. *Apprenticeship in the Informal Economy in Africa*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization. (Employment Sector report. Workshop Report, Geneva, 3–4 May.)

___. 2008*a*. *Conclusions on Skills for Improved Productivity, Employment Growth and Development*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.

___. 2008*b*. *Global Employment Trends for Youth. October 2008*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.

___. 2009*a*. *The Financial and Economic Crisis: A Decent Work Response*. Geneva, Switzerland, ILO Governing Body, Committee on Employment and Social Policy. (GB.304/ESP/2.)

___. 2009*b*. *Global Employment Trends for Women, March 2009*. Geneva, International Labour Organization.

IMF. 2004. *Evaluation of the IMF's Role in Poverty Reduction Strategy Papers and the Poverty Reduction and Growth Facility*. Washington, DC, International Monetary Fund, Independent Evaluation Office.

___. 2008. *World Economic Outlook. April 2008. Housing and the Business Cycle*. Washington, DC, International Monetary Fund. (World Economic and Financial Surveys.)

___. 2009*a*. *IMF Announces Unprecedented Increase in Financial Support to Low-Income Countries*. Washington, DC, International Monetary Fund, Press Release No. 09/268, 29 July. http://www.imf.org/external/np/sec/pr/2009/pr09268.htm (Accessed 29 September 2009.)

___. 2009*b*. *Impact of the Global Financial Crisis on Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, International Monetary Fund, African Department.

___. 2009*c*. *The Implications of the Global Financial Crisis for Low-Income Countries*. Washington, DC, International Monetary Fund.

___. 2009*d*. *The International Community's Response to the Economic and Financial Crisis and its Impact on Development: IMF Contribution to the United Nations Conference, New York, June 24-26, 2009*. Washington, DC, International Monetary Fund.

___. 2009*e*. *Regional Economic Outlook. April 2009. Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, International Monetary Fund. (World Economic and Financial Surveys.)

___. 2009*f*. *World Economic Outlook Database*, International Monetary Fund. http://www.imf.org/external/ns/cs.aspx?id=28 (Accessed 29 September 2009.)

___. 2009*g*. *World Economic Outlook. April 2009. Crisis and Recovery*. Washington, DC, International Monetary Fund. (World Economic and Financial Surveys.)

India Ministry of Health and Family Welfare. 2006. *2005–2006 National Family Health Survey (NFHS-3)*. Mumbai, India, Ministry of Health and Family Welfare. (National fact sheet, provisional data.)

India Ministry of Human Resource Development. 2009. *Saakshar Bharat*. New Delhi, Ministry of Human Resource Development, Department of School Education & Literacy.

India Ministry of Human Resource Development and National University of Educational Planning and Administration. 2008. *Education for All Mid-Decade Assessment: Reaching the Unreached. India*. New Delhi, Ministry of Human Resource Development, Department of School Education & Literacy/NUEPA.

India Ministry of Law and Justice. 2009. *The Right of Children to Free and Compulsory Education Act, 2009*. New Delhi, Ministry of Law and Justice.

India Planning Commission. 2008. *The Eleventh Five Year Plan (2007–2012)*. New Delhi, Oxford University Press.

Indonesia Ministry of National Education. 2007. *EFA Mid Decade Assessment: Indonesia*. Jakarta, Ministry of National Education, EFA Secretariat.

Ingram, G. M. 2009. US assistance for basic education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Integrated Regional Information Networks. 2006. *YEMEN: Hear Our Voices: "I hate my classmates calling me a servant"*. UN Office for the Coordination of Humanitarian Affairs, IRIN. http://www.irinnews.org/Report.aspx?ReportId=62346 (Accessed 29 September 2009.)

___. 2007. *YEMEN: Rapid population growth threatening development*. UN Office for the Coordination of Humanitarian Affairs, IRIN. http://www.irinnews.org/Report.aspx?ReportId=76011 (Accessed 29 September 2009.)

___. 2009. *BURKINA FASO: Millions to Receive Birth Certificates*, UN Office for the Coordination of Humanitarian Affairs, IRIN. http://www.irinnews.org/Report.aspx?ReportId=842242009 (Accessed 29 September 2009.)

Internal Displacement Monitoring Centre. 2009. *Internal Displacement Global Overview of Trends and Developments in 2008*. Geneva, Switzerland, IDMC/Norwegian Refugee Council.

International Finance Facility for Immunisation. 2008. *Bringing Together Capital Market Investors and Children in the World's Poorest Countries. Both Benefit*. London, IFFIm.

Ireland, T. D. 2007. Partnerships for lifelong learning policies: a Brazilian experience. *Convergence,* Vol. 40, No. 3/4, p. 43.

___. 2008. The provision of basic non-formal basic education for youths and adults in Brazil: country profile. Duke, C. and Hinzen, H. (eds), *Knowing More, Doing Better: Challenges for CONFINTEA VI from Monitoring EFA in Non-Formal Youth and Adult Education*. Bonn, Germany, dvv International, pp. 62–72. (International Perspectives in Adult Education.)

Irish Aid. 2009. *Statement on Overseas Development Assistance by the Minister for Foreign Affairs, Micheál Martin, T.D., and the Minister of State for Overseas Development, Peter Power, T.D.* Dublin, Irish Aid.

Jaffrelot, C. 2003. *India's Silent Revolution: The Rise of the Low Castes in North Indian Politics*. Delhi, Permanent Black.

Jamison, D. T., Feachem, R. G., Makgoba, M. W., Bos, E. R., Baingana, F. K., Hofman, K. J. and Khama O. Rogo (eds). 2006. *Disease and Mortality in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank.

Jammeh, J. 2008. *Review of Results from Pilots in English: The Gambia.* Paper presented at the Early Grade Reading Assessment (EGRA) Second Workshop, Washington, DC, 12–14 March 2008.

Jané, E. 2008. Assessment of the sector-wide approach in the education sector in Nicaragua. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010.*

Jayatissa, R. 2009. *Rapid Assessment of Nutritional Status Among Post conflict Displaced Children in Vavuniya*. Colombo, Medical Research Institute, Nutrition Department.

Jensen, R. 2000. Agricultural volatility and investments in children. *The American Economic Review,* Vol. 90, No. 2, pp. 399–404.

Jhingran, D. and Sankar, D. 2009. *Addressing Educational Disparity Using District Level Education Development Indices for Equitable Resource Allocations in India*. Washington, DC, World Bank, South Asia Region, Human Development Department. (WPS4955.)

Jimenez, E. Y., Kiso, N. and Ridao-Cano, C. 2007. Never Too Late to Learn? Investing in Educational Second Chances for Youth. *Journal of International Cooperation in Education,* Vol. 10, No. 1, pp. 89–100.

Johannesen, E. M. 2005. *Evaluation Report: the Complementary Rapid Education for Primary Schools (CREPS) and the Distance Education Programme (DEP) in Sierra Leone*. Oslo, Norwegian Refugee Council/EDUCARE.

Johanson, R. K. and Adams, A. A. 2004. *Skills Development in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (World Bank Regional and Sectoral Studies.)

Johnson, L. B. 1965. *Remarks on Project Head Start. May 18, 1965*. http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=26973 (Accessed 29 September 2009.)

Jukes, M., Vagh, S. B. and Kim, Y. S. 2006. *Development of Assessments of Reading Ability and Classroom Behavior*. Washington, DC, World Bank.

Kabeer, N. 2005. Social Exclusion: Concepts, Findings and Implications for the MDGs. Background paper for *Reducing Poverty by Tackling Social Exclusion*, UK Department for International Development policy paper.

Kaberuka, D. 2009. Making Africa's voice heard. *The Banker,* 7 July.

Kahyarara, G. and Teal, F.. 2006. *To Train or to Educate? Evidence from Tanzania*. Oxford, UK, Global Poverty Research Group/Economic & Social Research Council. (GPRG-WPS-051.)

Kamel, M. 2006. *Situation Analysis of Youth Employment in Egypt*. Cairo, Egypt Ministry of International Cooperation, Centre for Project Evaluation and Macroeconomic Analysis.

Kane, E. 2004. *Girls' Education in Africa: What Do We Know about Strategies that Work?* Washington, DC, World Bank. (Africa Region Human Development Working Paper, 73.)

Karoly, L. A., Kilburn, M. R. and Cannon, J. 2005. *Early Childhood Interventions. Proven Results, Future Promise.* Santa Monica, Calif., RAND Corporation. (Monographs.)

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.

Kaya, N. 2009. *Forgotten or Assimilated? Minorities in the Education System of Turkey*. London, Minority Rights Group International.

Kefaya, N. A. 2007. *Yemen. Country Case Study*. Paris, UNESCO. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008.*

Kelleher, F. (ed.). 2008. *Primary School Teacher Deployment. A Comparative Study.* London, Commonwealth Secretariat.

Kemple, J. J. and Willner, C. J. 2008. *Career Academies. Long-Term Impacts on Labor Market Outcomes, Educational Attainment, and Transitions to Adulthood*. New York, MDRC.

Kendall, L., O'Donnell, L., Golden, S., Ridley, K., Machin, S., 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, Department for Children, Schools and Families. (Research Report.)

Khan, M. S. H. and Chakraborty, N. 2008. *Rapid assessment of the BEHTRUWC project on completion of 1st learning cycle*. Dhaka, Associates for Community and Population Research.

Khan, N. C., Hop, L. T., Tuyen, L. D., Khoi, H. H., Son, T. H., Duong, P. H. and Vietnam Huynh Nam Phuong National Institute of Nutrition. 2008. A national Plan of Action to accelerate stunting reduction in Vietnam. *SCN News – Accelerating the Reduction of Maternal and Child Undernutrition*, No. 36, pp. 30–8.

Khandker, S. R., Pitt, M. M. and Fuwa, N. 2003. *Subsidy to Promote Girls' Secondary Education: The Female Stipend Program in Bangladesh*. Washington, DC, World Bank.

King, E. M. and van de Walle, D. 2007. Girls in Lao PDR: Ethnic affiliation, poverty, and location. Lewis, M. and Lockheed, M. (eds), *Exclusion, Gender and Education: Case Studies from the Developing World*. Washington, DC, Center for Global Development, pp. 31-70.

King, K. and Palmer, R. 2008. *Skills for Work, Growth and Poverty Reduction. Challenges and Opportunities in the Global Analysis and Monitoring of Skills*. London, British Council/UK National Commission for UNESCO. (Briefing note for UK Institute of Education Seminar, 31 October.)

King, K. and Rose, P. 2005. International development targets and education: towards a new international compact or a new conditionality? *Journal of International Development*, Vol. 17, No. 1, pp. 97–100.

Kinsella, K. and He, W. 2009. *An Ageing World: 2008*. Washington, DC, US Department of Health and Human Services, National Institutes of Health, National Institute on Aging/US Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, US Census Bureau. (International Population Reports, P95/09-1.)

Kinst, J. 2009. *Introduction to the Special Report 10/2008: "EC Development Assistance to Health Services in sub-Saharan Africa"*. Brussels, Europa, press releases RAPID. http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=ECA/09/5&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en (Accessed 31 August 2009.)

Klasen, S. 2001. Social exclusion, children, and education: implications of a rights-based approach. *European Societies*, Vol. 3, No. 4, pp. 413–45.

Klein, H. 2003. *A concise history of Bolivia*. Cambridge University Press.

Kobiané, J.-F. and Bougma, M. 2009. *Burkina Faso. RGPH 2006. Rapport d'Analyse du Thème IV. Instruction, Alphabétisation et Scolarisation* [Analytical Report on Theme IV: Teaching, Literacy Training and Schooling]. Ouagadougou, Institut National de la Statistique et de la Démographie.

Kok, W. 2004. *Facing the Challenge. The Lisbon Strategy for Growth and Employment*. Luxembourg, European Commission.

Krätli, S. 2006. Cultural roots of poverty? Education and pastoral livelihood in Turkana and Karamoja. Dyer, C. (ed.), *The Education of Nomadic Peoples: Current Issues, Future Prospects*. New York, Berghahn Books, pp. 120–40.

Kristjansson, B., Robinson, V., Petticrew, M., MacDonald, B., Krasevec, J., Janzen, L., Greenhalgh, T., Wells, G. A., MacGowan, J., Farmer, A. P., Shea, B. J., Mayhew, A. and Tugwell, P. 2007. *School Feeding for Improving the Physical and Psychosocial Health of Disadvantaged Elementary School Children (Campbell Review)*. Copenhagen, SFI Campbell. (Campbell Systematic Reviews.)

Kritzer, H. 2002. *Legal systems of the world: a political, social and cultural encyclopaedia*. Santa Barbara, Calif., ABC-CLIO.

Kuczera, M. S., Field, N. H. and Wolter, S. 2008. *Learning for Jobs: OECD Reviews of Vocational Education and Training. Sweden*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Kudo, I. and Bazan, J. 2009. *Measuring Beginner Reading Skills. An Empirical Evaluation of Alternative Instruments and their Potential Use for Policymaking and Accountability in Peru*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Papers, 4812.)

Ky, A. 2009. *Rapport d'Evaluation à Mi-Parcours de la Seconde Phase du Programme d'Investissement dans le Secteur de l'Education (PISE II) et de l'Initiative Fast Track* [Mid-Term Evaluation Report on the Second Phase of the Investment Programme for the Education Sector (PISE II) and the Fast Track Initiative].

Lall, S. 2001. *Competiveness, Technology and Skills*. Cheltenham, UK/Northampton, Mass., Edward Elgar Publishing Ltd.

Lang, R. and Murangira, A. 2009. *Disability Scoping Study: Final Report*. Kampala, DFID Uganda.

Larrañaga, O. 2009. *Inequality, Poverty and Social Policy: Recent Trends in Chile*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Social, Employment and Migration Working Papers, 85.)

Larrea, C. and Montenegro Torres, F. 2006. Ecuador. Hall, G. and Patrinos, H. A. (eds), *Indigenous Peoples, Poverty and Human Development in Latin America*. New York, Palgrave Macmillan, pp. 67–105.

Lasida, J. and Rodriguez, E. 2006. *Entering the World of Work: Results from Six Entra 21 Youth Employment Projects*. Baltimore, Md, International Youth Foundation. (Learning Series, 2.)

Latin American and the Caribbean Demographic Center. 2009. *Bi-Literacy Regional Programs: Long-Term Objective*. Santiago, Economic Commission for Latin America and the Caribbean, Latin American and the Caribbean Demographic Center, Population Division. http://www.eclac.cl/cgi-bin/getprod.asp?xml=/bialfa/noticias / paginas/7/11507/P11507.xml&xsl=/bialfa/tpl/p18f.xsl&base=/bialfa/tpl-i/top-bottom.xsl (Accessed 10 February 2009.)

Lauglo, J. and Maclean, R. 2005. *Vocationalisation of Secondary Education Revisited*. (Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects, Vol. 1.) Dordrecht, The Netherlands, Springer.

Law, S. S. 2008. Vocational technical education and economic development – the Singapore Experience. *Towards a Better Future: Education and Training for Economic Development in Singapore Since 1965*. Washington, DC, World Bank.

Lawn, J. E., Zupan, J., Begkoyian, G. and Knippenberg, R. 2006. Newborn survival. Jamison, D. T., Breman, J. G., Measham, A. R., Alleyne, G., Claeson, M., Evans, D. B., Jha, P., Mills, A. and Musgrove, P. (eds), *Disease Control Priorities in Developing Countries*. New York, Oxford University Press, pp. 531–49.

Lawson, P. 2004. *The Top 10 Problems Faced by CCMs.* Paper presented at the Global Fund: How CCMs can be More Effective, Satellite Meeting, Bangkok AIDS 2004, 14 July.

Lee, C. J. 2008. Education in the Republic of Korea: approaches, achievements, and current challenges. Tan, J.-P. and Fredriksen, B. (eds), *An African Exploration of the East Asian Education Experience*. Washington, DC, World Bank, pp. 155–217.

Lehman, D. C., Buys, P., Atchina, G. F. and Laroche, L. 2007. *Shortening the Distance to Education for All in the African Sahel*. Washington, DC, World Bank.

Leitch Review of Skills. 2006. *Prosperity for All in the Global Economy – World Class Skills. Final Report*. Norwich, UK, UK Treasury.

Leseman, P. P. M. 2002. *Early Childhood Education and Care for Children from Low-income or Minority Backgrounds.* OECD Oslo Workshop, Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, 6–7June 2002.

Leseman, P. P. M. and van Tuijil, C. 2005. Cultural diversity in early literacy: findings in Dutch studies. Neuman, S. B. and Dickinson, D. K. (eds), *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2. New York, The Guilford Press, pp. 211–28.

Leu, E. 2004. *The Patterns and Purposes of School-based and Cluster Teacher Professional Development Programs*. Washington, DC, USAID, EQUIP1. (Study of School-based Teacher Inservice Programs and Clustering of Schools, Working Paper 2.)

Levine, R., Lloyd, C., Greene, M. and Grown, C. 2008. *Girls Count: A Global Investment & Action Agenda*. Washington, DC, Center for Global Development.

Lewin, K. M. and Stuart, J. S. 2003. *Researching Teacher Education: New Perspectives on Practice, Performance and Policy. Multi-Site Teacher Education Research Project (MUSTER). Synthesis Report*. London, UK Department for International Development. (Researching the Issues, 49a.)

Lewis, I. 2009. Education for Disabled People in Ethiopia and Rwanda. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Lewis, M. and Lockheed, M. (eds). 2007. *Exclusion, Gender and Schooling: Case Studies from the Developing World*. Washington, DC, Center for Global Development.

Liang, Z., Guo, L. and Duan, C. C. 2008. Migration and the well-being of children in China. *Yale China Health Journal*, No. 5, pp. 25–46.

Liberia Ministry of Education. 2007*a*. *Appraisal and Endorsement of the Liberian Primary Education Recovery Program, Prepared for Fast Track Initiative*. Monrovia, Ministry of Education.

___. 2007*b*. *Liberian Primary Education Recovery Program, Prepared for Fast Track Initiative*. Monrovia, Ministry of Education.

Light, D., Method, F., Rockman, C., Cressman, G. M. and Daly, J. 2008. *Evaluation of the Jordan Education Initiative. Synthesis Report. Overview and Recommendations to the Jordan Education Initiative*. Washington, DC, Education Development Center.

Liimatainen, M.-R. 2002. *Training and Skills Acquisition in the Informal Sector: A Literature Review*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization. (Informal Economy Series. Working paper.)

Lim, S. S., Stein, D. B., Charrow, A. and Murray, C. J. L. 2008. Tracking progress towards universal childhood immunisation and the impact of global initiatives: a systematic analysis of three-dose diphtheria, tetanus, and pertussis immunisation coverage. *The Lancet,* Vol. 372, No. 9655, pp. 2031–46.

Lincove, J. A. 2009. Determinants of schooling for boys and girls in Nigeria under a policy of free primary education. *Economics of Education Review,* Vol. 28, No. 4, pp. 474–84.

Lindt, A. 2008. *Literacy for All: Making a Difference*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (Fundamentals of Educational Planning, 89.)

Linehan, S. 2004. Language of instruction and the quality of basic education in Zambia. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2005.*

Little, A. W. 2006*a*. Education for all: multigrade realities and histories. Little, A. W. (ed.), *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Dordrecht, The Netherlands, Springer, pp. 1–46.

___. 2006*b*. Multigrade lessons for EFA: a synthesis. Little, A. W. (ed.), *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Dordrecht, The Netherlands, Springer, pp. 300–48.

Liu, Y., He, S. and Wu, F. 2008. Urban pauperization under China's social exclusion: a case study of Nanjing. *Journal of Urban Affairs,* Vol. 30, No. 1, pp. 21–36.

Lleras, C. and Rangel, C. 2009. Ability grouping practices in elementary school and African/Hispanic achievement. *American Journal of Education,* Vol. 115, No. 2, pp. 279–304.

Lloyd, C. B., Mete, C. and Grant, M. 2007. Rural girls in Pakistan: constraints of policy and culture. Lewis, M. A. and Lockheed, M. E. (eds), *Exclusion, Gender and Education: Case Studies from the Developing World*. Washington, DC, Center for Global Development, pp. 99–118.

Lob-Levyt, J. 2009. Vaccine coverage and the GAVI Alliance Immunization Services Support initiative. *The Lancet,* Vol. 373, No. 9685, pp. 260–3.

Lochner, L. 2004. Education, work and crime: a human capital approach. *International Economic Review,* Vol. 45, No. 3, pp. 811–43.

Lockheed, M. 2008. *Measuring progress with tests of learning: Pros and cons for 'cash on delivery aid' in education*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper, 147.)

Loeb, M. E. and Eide, A. H. 2004. *Living Conditions among People with Activity Limitations in Malawi. A National Representative Study*. Oslo, SINTEF Health Research.

López, L. E. 2009. Reaching the unreached: indigenous intercultural bilingual education in Latin America. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010.*

Loudon, M. 2006. *A Study of Integrated Interventions for Children Made Vulnerable by HIV/AIDS in Haiti – A Case Study of La Maison l'Arc-en-Ciel*. Panama, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS/UNICEF.

Loudon, M., Bhaskar, M., Bhutia, Y., Deshpande, A., Ganesh, V., Mohanraj, R., Prakasam, C. P., Royal, K. N. and Saoor, S. B. 2007. *Barriers to Service for Children with HIV-positive Parents in Five high HIV Prevalence States of India*. New Delhi, UNICEF India/India Ministry of Women and Child Development/National HIV/AIDS Control Organization.

Luciak, M. 2006. Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states. *Intercultural Education,* Vol. 17, No. 1, pp. 73–80.

Lunde, T., Moreno, V. G. and Ramirez, A. 2009. *Moving Out of Poverty – Understanding Growth and Freedom from the Bottom Up:Mexico Country Study*. Washington, DC, World Bank.

Lustig, N. 2009. *Coping with Rising Food Prices: Policy Dilemmas in the Developing World*. New Orleans, La., Tulane University, Department of Economics. (Working Papers, 0907.)

Luykx, A. and López, L. E. 2007. Schooling in Bolivia. Beech, J. and Gvirtz, S. (eds), *Going to School in Latin America*. Westport, Conn., Greenwood Press, pp. 35–54. (The Global School Room.)

Lynch, P. and McCall, S. 2007. The itinerant teacher's role in the educational inclusion of children with low vision in local schools in Africa. *The Educator,* Vol. 20, No. 1, pp. 49–53.

Ma, X. 2007. Gender differences in learning outcomes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008.*

Machel, G. 1996. *Impact of Armed Conflict on Children*. New York, UNICEF.

Machin, S., Telhaj, S., and Wilson, J. 2006. The mobility of English school children. *Fiscal Studies,* Vol. 27, No. 3, pp. 253–80.

Macours, K., Schady, N. and Vakis, R. 2008. *Cash Transfers, Behavioral Changes, and Cognitive Development in Early Childhood: Evidence from a Randomized Experiment*. Washington, DC, World Bank, Development Research Group. (Impact Evaluation Series, 25. Policy Research Working Papers, 4759.)

Maddox, B. 2008. What good is literacy? Insights and implications of the capabilities approach. *Journal of Human Development*, Vol. 9, No. 2, pp. 185–206.

Maikish, A. and Gershberg, A. 2008. Targeting education funding to the poor: universal primary education, education decentralization and local level outcomes in Ghana. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

Maksud, A. K. M. and Rasul, I. 2006. *The Nomadic Bede Community and their Mobile School Program.* Paper presented at What Works for the Poorest: Knowledge, Policies and Practices, Dhaka, Bangladesh, 3–5 December 2006.

Maluccio, J. A., Hoddinot, J. F., Behrman, J., Martorell, R., Quisumbing, A. R. and Stein, A. D. 2009. The impact of nutrition during early childhood on education among Guatemalan adults. *The Economic Journal*, Vol. 119, No. 537, pp. 734–63.

Mandela, N. 1994. *Long Walk to Freedom: the Autobiography of Nelson Mandela*. Boston, New York, Toronto, London, Little, Brown and Company.

Manning, R. 2006. Will 'emerging donors' change the face of international co-operation? *Development Policy Review*, Vol. 24, No. 4, pp. 371–85.

Manzanedo, C. and Vélaz de Medrano, C. 2009. Spain's aid to education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Marriott, A. and Gooding, K. 2007. *Social Assistance and Disability in Developing Countries*. Haywards Heath, UK, Sightsavers International.

Marten, R. and Witte, J. M. 2008. *Transforming Development? The Role of Philanthropic Foundations in International Development Cooperation*. Berlin, Global Public Policy institute (GPPi). (GPPi Research Series.)

Martin, M. and Kyrili, K. 2009. The impact of the financial crisis on fiscal space for education expenditure in Africa. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010.*

Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., with Olson, J. F., Erberber, E., Preuschoff, C. and Galia, J. 2008. *TIMSS 2007 International Science Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, Mass., Boston College, Lynch School of Education, TIMSS & PIRLS International Study Center.

Masanja, H., de Savigny, D., Smithson, P., Schellenberg, J., John, T., Mbuya, C., Upunda, G., Boerma, T., Victora, C., Smith, T. and Mshinda, H. 2008. Child survival gains in Tanzania: analysis of data from demographic and health surveys. *The Lancet*, Vol. 371, No. 9620, pp. 1276–83.

May, H. 2008. Towards the right of New Zealand children for free early childhood education. *International Journal of Child Care and Education Policy*, Vol. 2, No. 1, pp. 77–91.

McClain-Nhlapo, C. 2007. *Including People with Disabilities in Actions to Reduce Poverty and Hunger*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute. (2020 Focus Brief on the World's Poor and Hungry People.)

McColl, K. 2008. Europe told to deliver more aid for health. *The Lancet*, Vol. 371, No. 9630, pp. 2072–3.

McCord, A. and Vandemoortele, M. 2009. *The Global Financial Crisis: Poverty and Social Protection. Evidence from 10 Country Case Studies*. London, UK Overseas Development Institute. (ODI Briefing Paper, 51.)

McEwan, P. 2004. The indigenous test score gap in Bolivia and Chile. *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 53, No. 1, pp. 435–52.

___. 2008. Evaluating multigrade school reform in Latin America. *Comparative Education*, Vol. 44, No. 4, pp. 465–83.

McEwan, P. J. and Trowbridge, M. 2007. The achievement of indigenous students in Guatemalan primary schools. *International Journal of Educational Development*, Vol. 27, No. 1, pp. 61–76.

McQuaide, S. 2009. Making education equitable in rural China through distance learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 10, No. 1.

Mehrotra, S. 2006. Well-being and caste in Uttar Pradesh: why UP is not like Tamil Nadu. *Economic and Political Weekly*, Vol. 41, No. 40, pp. 4261–71.

Mete, C. 2008. Introduction. Mete, C. (ed.), *Economic Implications of Chronic Illness and Disability in Eastern Europe and the Former Soviet Union*. Washington, DC, World Bank.

Mfum-Mensah, O. 2009. An exploratory study of the curriculum development process of a complementary education program for marginalized communities in Northern Ghana. *Curriculum Inquiry*, Vol. 39, No. 2, pp. 343–67.

Michaelowa, K. 2001. Primary education quality in francophone Sub-Saharan Africa: Determinants of learning achievement and efficiency considerations. *World Development*, Vol. 29, No. 10, pp. 1699–716.

Micronutrient Initiative, Flour Fortification Initiative, Gain, USAID, World Bank and UNICEF. 2009. *Investing in the Future: A United Call to Action on Vitamin and Mineral Deficiencies: Global Report 2009*. Ottawa, Micronutrient Initiative.

Miguel, E. and Kremer, M. 2004. Worms: identifying impacts on education and health in the presence of treatment externalities. *Econometrica*, Vol. 72, pp. 159–217

Mingat, A. and Ndem, F. 2008. *La dimension rurale des scolarisations dans les pays d'Afrique au Sud du Sahara: situation actuelle et defis pour le developpement de la couverture scolaire au niveau du premier cycle secondaire* [The rural dimension of schooling in sub-Saharan African countries: current situation and challenges for the expansion of lower secondary enrolment]. Dijon, Université de Bourgogne, IREDU-CNRS. (Working Paper.)

Misselhorn, M., Harttgen, K. and Klasen, S. 2009. Comparing marginalization across countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010.*

Mitchell, T. 2009. China schools offer parents incentive to stay put. *The Financial Times,* 3 September.

Mitton, G. 2008. *Success in Early Reading: Pilot Project in Mali and Niger: Implementation Report*. Washington, DC/ Woking, UK, USAID/Plan International. (Implementation report, GAD MLI0080 & NER064.)

Moisan, C. 2001. Les ZEP: bientôt vingt ans [Priority education zones (ZEPs): twenty years on]. *Education et formations*, No. 61, pp. 13–22.

Monk, C., Sandefur, J. and Teal, F. 2008. *Does Doing an Apprenticeship Pay Off? Evidence from Ghana*. Oxford, UK, University of Oxford, Department of Economics, Centre for the Study of African Economies.

Moss, T., Pettersson, G. and van de Walle, N. 2006. *An Aid-Institutions Paradox? A Review Essay on Aid Dependency and State Building in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Papers, 74.)

Moyo, D. 2009. *Dead Aid: Why Aid Is Not Working and How There Is Another Way for Africa*. London, Penguin Books Ltd.

Mpokosa, C. and Ndaruhutse, S. 2008. *Managing Teachers: The Centrality of Teacher Management to Quality Education. Lessons from Developing Countries*. London, London/Reading, UK, VSO International /CfBT Education Trust.

Mudege, N. N., Zulu, E. M. and Izugbara, C. 2008. How insecurity impacts on school attendance and school dropout among urban slum children in Nairobi. *International Journal of Conflict and Violence*, Vol. 2, No. 1, pp. 98–112.

Mulama, J. 2004. *Education – Kenya: 'Schooling for All' an Empty Slogan for Disabled Children*. http://ipsnews.net/news.asp?idnews=24246 (Accessed September 17 2009.)

Mulkeen, A. 2009. *Teachers in Anglophone Africa. Issues in Teacher Supply, Training and Management. Based on Case Studies in Eritrea, The Gambia, Lesotho, Liberia, Malawi, Uganda, Zambia and Zanzibar*. Washington, DC, World Bank., Africa Region, Human Development.

Mulkeen, A. and Chen, D. (eds). 2008. *Teachers for Rural Schools: Experiences in Lesotho, Malawi, Mozambique, Tanzania, and Uganda.* Washington, DC, World Bank. (Africa Human Development Series.)

Mullis, I., Martin, M. and Foy, P. 2008. *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, Mass., Boston College, Lynch School of Education, TIMSS & PIRLS International Study Center.

Mundy, K. 2009. Canadian aid for education in conflict-affected states. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010.*

Munshi, K. and Rosenzweig, M. 2003. *Traditional Institutions Meet the Modern World: Caste, Gender and Schooling Choice in a Globalizing Economy*. Durham, NC, Duke University, Bureau for Research in Economic Analysis of Development. (BREAD Working Paper.)

Nabyonga, J., Desmet, M., Karamagi, H., Kadama, P. Y., Omaswa, F. G. and Walker, O. 2005. Abolition of cost-sharing is pro-poor: evidence from Uganda. *Health Policy and Planning,* Vol. 20, No. 2, pp. 100–8.

Nath, S. R. 2009. Educational marginalization in Bangladesh. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010.* February.

National Agency to Fight Illiteracy. 2007. *Illiteracy: The Statistics Analysis by the National Agency to Fight Illiteracy of the IVQ Survey Conducted in 2004–2005 by INSEE*. Lyon, France, ANLCI.

National Center for Education Statistics. 2009. *Participation in Education. Preprimary Education*. Washington, DC, US Department of Education, Institute of Education Sciences. http://nces.ed.gov/programs/coe/2009/section1/indicator03.asp (Accessed 31 August 2009.)

National Education Association. 2009. *American Recovery and Reinvestment Act: Frequently Asked Questions. Distribution of Education Funds under American Recovery and Reinvestment Act*. Washington, DC., National Education Association. http://www.nea.org/home/32040.htm (Accessed 2 October 2009.)

National Literacy Trust. 2009. *Adult Literacy Levels*. London, National Literacy Trust. http://www.literacytrust.org.uk/database/stats/adultstats.html#England (Accessed 29 July 2009.)

National Sample Survey Organisation. 2003. *Disabled Persons in India – NSS 58th round*. New Delhi, India Ministry of Statistics and Programme Implementation, National Sample Survey Organisation. (Report No. 485 [58/26/1].)

NCEDR and UNESCO. 2008. *National Report on Mid-term Assessment of Education for All in China*, Beijing, National Center for Education Development Research, Ministry of Education/UNESCO Chinese National Commission.

Nepal Ministry of Education and Sports and UNESCO Kathmandu. 2007. *Education for All Mid-Decade Assessment: National Report*. Kathmandu, Ministry of Education and Sports/UNESCO Office in Kathmandu.

New Zealand Ministry of Education. 2008*a*. *Early Childhood Education Enrolments (Licensed Services): Time-series*. Wellington, New Zealand Ministry of Education. www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/excel_doc/0008/34865/ECE_Licensed_Enrolments_2008_tables.xls (Accessed 29 September 2009.)

___. 2008*b*. *MÇori Medium Education July 2008 and MÇori Medium Time-Series Tables*. Wellington, New Zealand Ministry of Education. www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/excel_doc/0008/34865/ECE_Licensed_Enrolments_2008_tables.xls (Accessed 29 September 2009.)

___. 2009. *NgÇ Haeata MÇtauranga – The Annual Report on MÇori Education, 2007/08*. Wellington, New Zealand Ministry of Education, Education Information and Analysis Group/Group MÇori.

Nonoyama-Tarumi, Y., Loaizo, E. and Engle, P. 2008. Inequalities in attendance in organised early learning programmes in developing societies: findings from household surveys. *Compare: A Journal of Comparative and International Education,* Vol. 39, No. 3, pp. 385–409.

Nusche, D. 2009. *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Education Working Papers, 22.)

O'Keefe, P. 2007. *People with Disabilities in India: From Commitments to Outcomes*. Washington, DC, World Bank, Human Development Unit, South Asia Region. (Working paper, 41585)

O'Malley, B. 2009. The threat of political and military attacks on schools, students and education staff. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010.*

Obama, B. 2008. Speech at Plenary Session on Integrated Solutions: Water, Food, and Energy, 2008 Clinton Global Initiative Annual Meeting, New York, 25 September.

Obura, A. and Bird, L. 2009. Education marginalisation in post-conflict settings: a comparison of government and donor responses in Burundi and Rwanda. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010.*

Ochse, K. 2008. *Fit for Life? Non-formal Post-primary Initiatives in Yemen, Malawi and Namibia*. Eschborn, Germany, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).

OECD-DAC. 2007. *Ensuring Fragile States are Not Left Behind*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Co-operation Directorate, Development Assistance Committee.

___. 2008*a*. *Aid Effectiveness. A Progress Report on Implementing the Paris Declaration*. Prepared for Third High Level Forum on Aid Effectiveness, Accra, September 2–4. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Co-operation Directorate, Development Assistance Committee, Working Party on Aid Effectiveness.

___. 2008*b*. *Aid Targets Slipping out of Reach? Final Official Development Assistance (ODA) Data for 2007*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Co-operation Directorate, Development Assistance Committee.

___. 2008*c*. *Development Co-operation of the Republic of Korea. DAC Special Review*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Co-operation Directorate, Development Assistance Committee.

___. 2009*a*. *2009 DAC Report on Aid Predictability. Survey on Donors' Forward Spending Plans 2009-2011*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Co-operation Directorate, Development Assistance Committee.

___. 2009*b*. *Development Aid at Its Highest Level Ever in 2008.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Co-operation Directorate, Development Assistance Committee. (Press release.)

___. 2009*c*. *Development Co-operation Report 2009*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Co-operation Directorate, Development Assistance Committee. (OECD Journal on Development.)

___. 2009*d*. *International Development Statistics: Online Databases on Aid and Other Resource Flows*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Co-operation Directorate, Development Assistance Committee. www.oecd.org/dac/stats/idsonline (Accessed 13 July.)

___. 2009*e*. *Resource Flows to Fragile and Conflict Affected States*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Co-operation Directorate, Development Assistance Committee.

OECD. 2004. *Innovation in the Knowledge Economy. Implications for Education and Learning*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Knowledge Management.)

___. 2006*a*. *Education at a Glance 2006. OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2006*b*. *Where Immigrant Children Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Programme for International Student Assessment.

___. 2006*c*. *Whole of Government Approaches to Fragile States*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2007*a*. *Education at a Glance 2007. OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2007*b*. *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Programme for International Student Assessment.

___. 2008*a*. *2008 Survey on Monitoring the Paris Declaration: Making Aid more Effective by 2010*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2008*b*. *Education at a Glance 2008. OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2008*c*. *Jobs for Youth/Des Emplois pour les Jeunes. United Kingdom*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2009*a*. *Better Aid. Managing Development Resources. The Use of Country Systems in Public Financial Management*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2009*b*. *Jobs for Youth/Des Emplois pour les Jeunes. France*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2009*c*. *Jobs for Youth/Des Emplois pour les Jeunes. Japan*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2009*d*. *Massive rise in unemployment needs fast, decisive response, says OECD's Gurria*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. http://www.oecd.org/document/37/0,3343,en_2649_201185_42459813_1_1_1_1,00.html (Accessed 29 September 2009.)

___. 2009*e*. *OECD Reviews of Labour Market and Social Policies: Chile 2009*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2009*f*. *OECD.Stat, Labour Force Statistics by Sex and Age – Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. http://www.SourceOECD.org/database/OECDStat (Accessed 28 September 2009.)

___. 2009*g*. *Society at a Glance 2009. OECD Social Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. 2009. *Reliefweb. Financial Tracking Service (FTS)*. Geneva, Switzerland, OCHA. http://ocha.unog.ch/fts/pageloader.aspx (Accessed 29 September 2009.)

Oketch, M., Mutisya, M., Ngware, M. and Ezeh, A. C. 2008. *Why are there Proportionately more Poor Pupils Enrolled in Non-State Schools in Urban Kenya in Spite of FPE Policy?* Nairobi, African Population and Health Research Center. (APHRC Working Papers, 40.)

ONE. 2009. *The Data Report 2009*. London, ONE.

Open Society Institute. 2007. *Equal Access to Quality Education for Roma*. Vols. 1 and 2. Budapest, Open Society Institute.

Orfield, G. and Gándara, P. 2009. *CRP Statement on the Flores Decision of the U.S. Supreme Court*. Los Angeles, The Civil Rights Project/Proyecto Derechos Civiles, UCLA. http://www.civilrightsproject.ucla.edu/policy/crp_statement_flores_decision_2009.pdf (Accessed 29 September 2009.)

Orozco, M. 2009. *Understanding the Continuing Effect of the Economic Crisis on Remittances to Latin America and the Caribbean*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.

Otaran, N., Sayin, A., Güven, F., Gürkaynak, I. and Atakul, S. 2003. *A Gender Review in Education, Turkey 2003*. Ankara, UNICEF Turkey.

Otieno, W. and K'Oliech, D. 2007. *Factors Affecting Transition to Secondary Education in Africa*. Nairobi, African Population and Health Research Centre (APHRC). (Policy Brief.)

Oxenham, J. 2008. *Effective Literacy Programmes: Options for Policy Makers*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (Fundamentals of Educational Planning, 91.)

Oxford Policy Management and IDL Group. 2008. *Evaluation of the Implementation of the Paris Declaration: Applicability of the Paris Declaration in Fragile and Conflict-Affected Situations. Thematic Study*. Oxford/Bristol, UK, OPM/IDL Group.

Pakistan Ministry of Education. 2003. *National Plan of Action on Education for All (2001-2015)*. Islamabad, Ministry of Education.

___. 2008. *Education for All: Mid Decade Assessment. Country Report: Pakistan*. Islamabad, Ministry of Education.

Palmer, R. 2007. Skills for work? From skills development to decent livelihoods in Ghana's rural informal economy. *International Journal of Educational Development*, Vol. 27, No. 4, pp. 397–420.

Pan, E. 2004. *Foreign Aid: Millennium Challenge Account*. New York, Council on Foreign Relations. http://www.cfr.org/publication/7748/#11 (Accessed August 20 2009.)

Panetta, F., Faeh, T., Grande, G., Ho, C., King, M., Levy, A., Signoretti, F. M., Taboga, M. and Zaghini, A. 2009. *An Assessment of Financial Sector Rescue Programmes*. Basel, Switzerland, Bank for International Settlements. (BIS Papers, 48.)

Paxson, C. and Schady, N. 2005*a*. Child health and economic crisis in Peru. *World Bank Economic Review,* Vol. 19, No. 2, pp. 203–23.

___. 2005*b*. *Cognitive Development Among Young Children in Ecuador: The Roles of Wealth, Health and Parenting*. Washington, DC, World Bank. (World Bank Policy Research Working Papers, 3605.)

Payson Center for International Development. 2008. *Second Annual Report. Oversight of Public and Private Initiatives to Eliminate the Worst Forms of Child Labor in the Cocoa Sector in Côte d'Ivoire and Ghana*. New Orleans, La., Tulane University Law School, Payson Center for International Development.

Pearson, M. 2004. *The Case for Abolition of User Fees for Primary Health Services*. London, UK Department for International Development, Health Resource Centre. (Issues Papers.)

PEPFAR. 2009. *1. Overview: the Role of America's Partnerships in the Worldwide Fight against HIV/AIDS*. Washington, DC, the US President's Emergency Plan for AIDS Relief (PEPFAR), US State Department, Office of US Global AIDS Coordinator and the Bureau of Public Affairs. http://www.pepfar.gov/press/fifth_annual_report/113728.htm (Accessed August 2009.)

Peters, S. 2009. Review of marginalisation of people with disabilities in Lebanon, Syria and Jordan. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Philippines National Statistical Coordination Board. 2006. *Philippine Poverty Statistics: 2006 Poverty Statistics. Table 1. Annual Per Capita Poverty Thresholds, Poverty Incidence and Magnitude of Poor Families: 2000, 2003 and 2006*. Makati City, Philippines. http://www.nscb.gov.ph/poverty/2006_05mar08/table_1.asp (Accessed October 7 2009.)

Plank, D. 2007. *School Fees and Education for All: Is Abolition the Answer?* Washington, DC, USAID. (EQUIP2 Working Paper.)

Pôle de Dakar. 2002. *Document Statistique MINEDAF VIII*. Dar-es-Salaam, UNESCO-Regional Office for Education in Africa/ World Bank/ISU.

___. 2004. *Education and Sub-regional Approaches in Africa. Basic Education Systems and Policies*. Dakar, UNICEF/ UNESCO-Regional Office for Education in Africa/France Ministry of Foreign Affairs/World Bank.

___. 2005. *Dakar + 5. Paving the Way for Action. Education for All in Africa*. Dakar, UNESCO-Regional Office for Education in Africa/France Ministry of Foreign Affairs/World Bank/UNICEF.

___. 2007. *Dakar + 7. EFA -Top Priority for Integrated Sector-wide Policies*. Dakar, UNESCO-Regional Office for Education in Africa/France Ministry of Foreign Affairs/World Bank/UNICEF.

Pôle de Dakar. 2009. *Universal Primary Education in Africa: The Teacher Challenge* Dakar, UNESCO Regional Office for Education in Africa (BREDA), Education Sector Analysis.

Porta Pallais, E. and Laguna, J. R. 2007. *Equidad de la Educación en Guatemala* [Equity in Education in Guatemala]. Ciudad de Guatemala, USAID Guatemala/Academy for Educational Development. (Education Studies Series, vol. 4.) (In Spanish.)

Povey, E. R. 2005. Women and work in Iran (part 1.). *State of Nature*, Vol. 1, Autumn. http://www.stateofnature.org/womenAndWork.html (Accessed 29 September 2009.)

Pratham Resource Centre. 2008. *Annual Status of Education Report (2008)*. Mumbai, India, Pratham Resource Centre.

Pridmore, P. 2008. *Access to Conventional Schooling for Children and Young People Affected by HIV and AIDS in Sub-Saharan Africa: A Cross-national Review of Recent Research Evidence*. London, University of London, Institute of Education, Department of Education and International Development. (SOFIE Opening Up Access Series, 1.)

Qiao, Y. 2007. A system of quality education for adults and youth in China. Singh, M. and Castro Mussot Meyer-Bisch, L. M. (eds), *Literacy, Knowledge and Development: South-South Policy Dialogue on Quality Education for Adults and Young People*. Hamburg, Germany/Mexico City, UNESCO Institute for Lifelong Learning/Mexican National Institute for Adult Education, pp. 197–206.

Quintini, G., Martin, J. P. and Martin, S. 2007. *The Changing Nature of the School-to-Work Transition Process in OECD Countries*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor (IZA). (IZA Discussion Papers, 2582.)

Radelet, S., Clemens, M. and Bhavnani, R. 2005. Aid and growth. *Finance and Development,* Vol. 42, No. 3, pp 16–20.

Radelet, S. and Siddiqi, B. 2007. Global Fund grant programmes: an analysis of evaluation scores. *The Lancet,* Vol. 369, No. 9575, pp. 1807–13.

Raihan, S. 2009. *Impact of Food Price Rise on School Enrolment and Dropout in the Poor and Vulnerable Households in Selected Areas of Bangladesh*. Dhaka, UK Department for International Development. (Report for DFID Bangladesh.)

Ratha, D., Mohapatra, S. and Silwal, A. 2009. *Outlook for Remittance Flows 2009-2011: Remittances Expected to Fall by 7-10 Percent in 2009*. Washington, DC, World Bank, Development Prospects Group, Migration and Remittances Team. (Migration and Development Brief, 10.)

Ravallion, M. 2008. *Bailing out the World's Poorest*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Papers, 4763.)

Rawle, G. 2009. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative. Finance and Public Financial Management*. Oxford, UK, Mokoro Ltd/Cambridge Education/Oxford Policy Management. (Draft, Working Paper 2.)

Read, T., Bontoux, V., Buchan, A., Foster, D. and Bapuji, T. 2008. *Secondary Textbook and School Library Provision in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (Africa Human Development Series; Working Papers, 126.)

Reading and Writing Foundation. 2009. *Scope of the Problem*. The Hague, The Netherlands, Stichting Lezen & Schrijven. http://www.lezenenschrijven.nl/en/illiteracy/scope-of-problem/ (Accessed 10 August 2009.)

Research Centre for Educational Innovation and Development. 2003. *Effectiveness of Incentive/Scholarship Programmes for Girls and Disadvantaged Children*. Kathmandu, Tribhuvan University, CERID.

Richmond, M., Robinson, C. and Sachs-Israel, M. 2008. *The Global Literacy Challenge: A Profile of Youth and Adult Literacy at the Mid-Point of the United Nations Literacy Decade 2003–2012*. Paris, UNESCO, Education Sector, Division for the Coordination of United Nations Priorities in Education.

Riddell, A. 2001. *A Review of 13 Evaluations of Reflect*. London, ActionAid UK. (Cirac Paper One.)

___. 2009. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative. Preliminary Paper on Capacity Development*. Cambridge/Oxford, UK, Cambridge Education/Mokoro Ltd/Oxford Policy Management. (Working Paper 4.)

Robinson, C. 2009. *The United Nations Literacy Decade 2003-2012*. Paris, UNESCO.

Roma Education Fund. 2007. *Advancing Education of Roma in Hungary: Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions*. Budapest, Roma Education Fund.

Roodman, D. 2008. *History says financial crisis will suppress aid*. Washington, DC, Center for Global Development. http://blogs.cgdev.org/globaldevelopment/2008/10/history-says-financial-crisis.php (Accessed 31 October 2008.)

Rose, P. 2003. *Out-of-school children in Ethiopia*. Brighton, UK, University of Sussex, Centre for International Education. (Report for DFID Ethiopia Input to the Joint Review Mission of the Education Sector Development Programme II)

___. 2005. Africa on the Education for All 'Fast Track' to what? Beveridge, M., King, K., Palmer, R. and Ruth Wedgewood (eds), *Reintegrating Education, Skills and Work in Africa: Towards Informal or Knowledge Economies? Towards Autonomy or Dependency in Development?* Edinburgh, UK, Centre for African Studies.

Roy, R., Heuty, A. and Letouzé, E. 2007. *Fiscal Space for What? Analytical Issues from a Human Development Perspective*. Group of Twenty Workshop on Fiscal Policy, Istanbul, UNDP, 30 June–2 July.

RTI International. 2008. *Early Grade Reading Assessment Toolkit*. Washington, DC, Research Triangle Institute International.

Ruel, M. T. 2008. Addressing the underlying determinants of undernutrition: examples of successful integration of nutrition in poverty-reduction and agriculture strategies. *SCN News*, No. 36, pp. 17–21.

Rufa'i, R. A. 2006. The education of the Hausa girl-child in Northern Nigeria. Mutua, K. and Sunal, C. S. (eds), *Research on Education in Africa, the Caribbean, and the Middle East: Crosscurrents and Crosscutting Themes*. Greenwich, Conn., Information Age Publishing, pp. 85–108.

Ruto, S. J., Ongwenyi, Z. N. and Mugo, J. K. 2009. Educational marginalisation in Northern Kenya. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Ryan, A., Jennings, J. and White, J. 2007. *BRAC Education Programme. BEP 2004-2009. Mid Term Review Report*. Oslo, Norwegian Agency for Development Cooperation. (NORAD Collected Reviews, 20/2007.)

Ryan, P. 2001. The school-to-work transition: a cross-national perspective. *Journal of Economic Literature*, Vol. 39, No. 1, pp. 34–92.

Ryman, T. K., Dietz, V. and Cairns, K. L. 2008. Too little but not too late: results of a literature review to improve routine immunization programs in developing countries. *BMC Health Services Research*, Vol. 8, No. 134.

Salehi-Isfahani, D. and Dhillon, N. 2008. *Stalled Youth Transitions in the Middle East: A Framework for Policy Reform*. Washington, DC/Dubai, United Arab Emirates, Wolfensohn Center for Development, Brookings Institution/Dubai School of Government. (Middle East Youth Initiative Working Papers, 8.)

Salehi-Isfahani, D. and Egel, D. 2007. *Youth Exclusion in Iran: the State of Education, Employment and Family Formation*. Washington, DC/Dubai, United Arab Emirates, Wolfensohn Center for Development, Brookings Institution/Dubai School of Government. (Middle East Youth Initiative Working Papers, e07-2.)

Sambe, M. and Sprenger-Charolles, L. 2008. *Review of Results from Pilots in French: Senegal*. Paper presented at the Early Grade Reading Assessment (EGRA) Second Workshop, Washington, DC, 12–14 March.

Sanchez, A. 2009. Birth weight, nutrition and the acquisition of cognitive skills: evidence from four developing countries. Initial findings. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Sánchez, M. A., Orazem, P. F. and Gunnarson, V. 2009. The Impact of Child Labor Intensity on Mathematics and Language Skills in Latin America. Orazem, P. F., Sedlacek, G. and Tzannatos, Z. (eds), *Child Labor and Education in Latin America: An Economic Perspective*. New York, Palgrave Macmilllan, pp. 117–30.

Sapir, A. 2005. *Globalisation and the Reform of European Social Models*. Brussels, Bruegel. (Bruegel Policy Briefs, 2005/01.)

Save the Children. 2009*a*. *Last in Line, Last in School 2009. Donor Trends in Meeting Education Needs in Countries Affected by Conflict and Emergencies*. London, Save the Children.

___. 2009*b*. Trends in donor policies towards conflict-affected countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Save the Children UK. 2006. *Children and HIV Prevention, Care and Support in the Tsunami-affected Thailand*. London, Save the Children UK.

Sayed, Y., Subrahmanian, R., Soudien, C. and Carrim, N., with Balgopalan, S., Nekhwevha, F. and Samuel, M. 2007. *Education Exclusion and Inclusion: Policy and Implementation in South Africa and India*. London, UK Department for International Development. (Researching the Issues, 72.)

Sayeh, A. 2009. *Supporting an upswing in Africa through good economic policies*. Washington, DC, International Monetary Fund. http://blog-imfdirect.imf.org/2009/09/09/africa-good-economic-policies/ (Accessed 29 September 2009.)

Scanteam. 2007. *Review of Post-Crisis Multi-Donor Trust Funds. Final Report*. Oslo, Scanteam.

Scheerens, J. 2004. Review of school and instructional effectiveness research. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2005*.

Schnepf, S. V. 2004. *How Different Are Immigrants? A Cross-Country and Cross-Survey Analysis of Educational Achievement*. Bonn, Germany/Southampton, UK, University of Southampton, Southampton Statistical Sciences Research Institute (S3RI)/Institute for the Study of Labor (IZA). (IZA Discussion Papers.)

Schochet, P. Z., McConnell, S. and Burghardt, J. 2003. *National Job Corps Study: Findings Using Administrative Earnings Records Data. Final Report*. Princeton, NJ/Washington, DC, Mathematica Policy Research, Inc./ US Department of Labor. (8140-840.)

Schumacher, R. and Hoffmann, E. 2008. *Family Child Care Ratios and Group Sizes: Charting Progress for Babies in Child Care Research-Based Rationale*. Washington, DC, Center for Law and Social Policy.

Schutz, G., Ursprung, H. W. and Wößmann, L. 2008. Education policy and equality of opportunity. *Kyklos,* Vol. 61, No. 2, pp. 279–308.

Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. and Nores, M. 2005. *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study through Age 40*. Ypsilanti, Mich., High/Scope Press.

Sen, A. 2009. *The Idea of Justice*. Cambridge, Mass., Belknap Press of Harvard University Press.

SENAI. 2009. *Portal SENAI*. Brasilia, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial [Brazil National Industrial Training Service]. http://www.senai.br/br/home/index.aspx (Accessed 29 September 2009.)

Shapiro, J. 2006. Guatemala. Hall, G. and Patrinos, H. A. (eds), *Indigenous Peoples, Poverty and Human Development in Latin America*. New York, Palgrave Macmillan, pp. 106–49.

Sharp, K., Brown, T. and Teshome, A. 2006. *Targeting Ethiopia's Productive Safety Net Programme (PSNP)*. London, UK Overseas Development Institute/IDL Group Ltd./A-Z Capacity Building Consult.

Shulman, R. 2009. Harlem Program Singled Out as Model Obama Administration to Replicate Plan in Other Cities to Boost Poor Children. *Washington Post,* 2 August.

Sichra Regalsky, I. n.d. *Bolivia. Bilingual Intercultural Education in Bolivia: the Education Reform since 1994*. Cochabamba, Bolivia, Training Program in Bilingual Intercultural Education (PROEIB Andes).

Sidibe, M., Ramiah, I. and Buse, K. 2006. The Global Fund at five: what next for universal access for HIV/AIDS, TB and malaria? *Journal of the Royal Society of Medicine,* Vol. 99, No. 10, pp. 497–500.

Simpson, E. and Tomlinson, B. 2006. *Canada: Is Anyone Listening*, The Reality of Aid/Canadian Council for International Cooperation.

Singal, N. 2009. Education of children with disabilities in India. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Singh, A. 2008. *Do School Meals Work? Treatment Evaluation of the Midday Meal Scheme in India*. Oxford, UK, Young Lives. (Young Lives Student Paper, November.)

Slater, R., Ashley, S., Tefera, M., Buta, M. and Esubalew, D. 2006. *PSNP Policy, Programme and Institutional Linkages – Final Report*, UK Overseas Development Institute/IDL Group Ltd./Indak International.

Smits, J. and Gündüz-Hoflgör, A. 2003. Linguistic capital: language as a socio-economic resource among Kurdish and Arabic women in Turkey. *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 26, No. 5, pp. 829–53.

Smits, J., Huisman, J. and Kruijff, K. 2008. Home language and education in the developing world. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009.*

South Africa Department of Education. 2005. *Conceptual and Operational Guidelines for District Based Support Teams*. Pretoria, Department of Education.

Sperling, G. B. 2008. *A Global Education Fund. Toward a True Global Compact on Universal Education*. New York, Center for Universal Education/Council on Foreign Relations. (Working paper.)

Sportcal. 2009. *The Sports Market Insight: 2010 Fifa World Cup in South Africa*. London, Sportscal Global Communications Ltd.

Sridhar, D. 2009. Global Health: Who Can Lead? *The World Today,* Vol. 65, No. 2, pp. 25–26.

Sridhar, D. and Batniji, R. 2008. Misfinancing global health: a case for transparency in disbursements and decision making. *The Lancet,* Vol. 372, No. 9644, pp. 1185–91.

Sridhar, D. and Tamashiro, T. 2009. Vertical funds in health: lessons for education from the Global Fund and GAVI. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010.*

Sternberg, S. 2008. Study: Nations inflate vaccine numbers to get more aid. *USA Today*, 11 December.

Stirling, M., Rees, H., Kasedde, S. and Hankins, C. 2008. Addressing the vulnerability of young women and girls to stop the HIV epidemic in southern Africa. *AIDS,* Vol. 22, Suppl. 4, pp. S1–3.

Stockholm Challenge. 2008. *Bi-Literacy Project in Productive, Environmental, Gender and Community Health Issues*. Kista, Sweden, Stockholm Challenge. http://www.stockholmchallenge.org/project/data/bi-literacy-project-productive-environmental-gender-and-communitary-health-issues (Accessed 10 February 2009.)

Stofile, S. Y. 2008. Factors affecting implementation of inclusive education policy: a case study in one province in South Africa. PhD dissertation, University of the Western Cape, South Africa.

Sulaiman, M. 2009. Assessing impact of asset transfer on children's education: a case of BRAC's ultra poor programme in Bangladesh. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010.*

Sweden Ministry of Finance. 2009. *Regeringens Proposition 2008/09:100. 2009 Års Ekonomiska Vårproposition* [Government Bill 2008/09:100. 2009 Economic Bill]. Stockholm, Ministry of Finance.

Sylva, K., Stein, A., Leach, P., Barnes, J. and Malmberg, L.-E. 2007. Family and child factors related to the use of non-maternal infant care: an English study. *Early Childhood Research Quarterly,* Vol. 22, No. 1, pp. 118–36.

Takala, T. 2003. *Analysis of the Education for All Fast-Track Initiative*. Helsinki, Finland Ministry for Foreign Affairs.

Tan, H. 2006. *In-Service Skills Upgrading and Training Policy: Global and Regional Perspectives*. Paper presented at the Regional Conference on Education, Training and the Knowledge Economy in South Asia, New Delhi, 14–15 September. World Bank Institute, Investment Climate Capacity Enhancement Program.

Te Kōhanga Reo National Trust. 2009. *Te Kōhanga Reo*. http://www.kohanga.ac.nz/ (Accessed September 16 2009.)

te Velde, D. W., with Ackah, C., Ajakaiye, O., Aryeetey, E., Bhattacharya, D., Calì, M., Fakiyesi, T., Amoussouga Gero, F., Jalilian, H., Jemio, L. C., Keane, J., Kennan, J., Massa, I., McCord, A., Meyn,, M., Ndulo, M., Rahman, M., Setiati, I., Soesastro, H., Ssewanyana, S., Vandemoortele, M. and others. 2009. *The Global Financial Crisis and Developing Countries: Synthesis of the Findings of 10 Country Case Studies*. London, UK Overseas Development Institute, Investment and Growth Programme. (ODI Working Papers, 306.)

The George Washington University. 2006. *Statistical Data on Brazil: Illiteracy in Brazil as a Percentage of the Population Aged 15 or Older*. Washington, DC, The George Washington University, Institute of Brazilian Business & Public Management Issues. http://www.gwu.edu/~ibi/database/Illiteracy_by_State-Region.pdf (Accessed 8 June 2009.)

Thea, D. and Qazi, S. 2008. Neonatal mortality – 4 million reasons for progress. *The Lancet,* Vol. 371, No. 9628, pp. 1893–5.

Theunynck, S. 2009. *School Construction Strategies for Universal Primary Education in Africa: Should Communities Be Empowered To Build Their Schools?* Washington, DC, World Bank.

Thomas, D., Beegle, K., Frankenberg, E., Sikoki, B., Strauss, J. and Teruel, G. 2004. Education in a crisis. *Journal of Development Economics,* Vol. 74, No. 1, pp. 53–85.

Thomson, A. 2009. Families struggle to survive as flow of dollars dries up. *The Financial Times,* 19 August.

Thomson, A., Woods, E., O'Brien, C. and Onsomu, E. 2009. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative. Country Case Study: Kenya*. Cambridge/Oxford, UK, Cambridge Education/Mokoro Ltd/Oxford Policy Management. (Draft.)

Times of Zambia. 2009. Pande bemoans financial crisis effects on MDGs attainment. *Times of Zambia*. http://www.times.co.zm/news/viewnews.cgi?category=4&id=1237785618 (Accessed 14 October.)

Truong Huyen, C. 2009. Schooling as lived and told: contrasting impacts of education policies for ethnic minority children in Vietnam seen from Young Lives Surveys. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010.*

Tsujita, Y. 2009. Deprivation of education: a study of slum children in Delhi, India. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010.*

Tufail, P. 2005. *Situational Analysis of Street Children: Education for All Policy Review and Best Practices Studies on Basic NFE for Children Living and/or Working on the Streets in Pakistan*. Islamabad, AMAL Human Development Network/UNESCO Islamabad.

Tyler, J. H. and Lofstrom, M. 2009. Finishing high school: alternative pathways and dropout recovery. *The Future of Children,* Vol. 19, No. 1, pp. 77–103.

UIL. 2009. *Literate Brazil Programme (Programa Brasil Alfabetizado) – PBA*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning. http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=16&country=BR&programme=50 (Accessed 29 September 2009.)

UIS. 2008*a*. *International Literacy Statistics: A Review of Concepts, Methodology and Current Data*. Montreal, Qué., UNESCO Institute for Statistics.

___. 2008*b*. *A View Inside Primary Schools: A World Education Indicators (WEI) Cross National Study*. Montreal, Qué., UNESCO Institute for Statistics.

___. 2009*a*. *Classifying Out-of-school Children*. Montreal, Qué., UNESCO Institute for Statistics.

___. 2009*b*. *Data Center: Custom Tables*. Montreal, Qué., UNESCO Institute for Statistics. http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=136&IF_Language=eng&BR_Topic=0 (Accessed 28 July 2009.)

___. 2009*c*. *Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP): A Brief Introduction and Status*. Montreal, Qué., UNESCO Institute for Statistics.

___. 2009*d*. *The Next Generation of Literacy Statistics: Implementing the Literacy Assessment and Monitoring Programme*. Montreal, Qué., UNESCO Institute for Statistics.

___. 2009*e*. *Projecting Teacher Needs for Universal Primary Education: 2007 to 2015*. Montreal, Qué., UNESCO Institute for Statistics.

UK Department for Children, Schools and Families. 2008. *Deprivation and Education: the evidence on pupils in England. Foundation Stage to Key Stage 4*. London, UK Department for Children, Schools and Families, Schools Analysis and Research Division.

UK Learning and Skills Council. 2007. *Delivering World Class Skills in a Demand-led System*. Coventry, UK/London, UK Learning and Skills Council/UK Department for Education and Skills.

___. 2008. *Government Investment Strategy 2009–10, LSC Grant Letter and LSC Statement of Priorities.* Coventry, UK/London, UK Learning and Skills Council/UK Department for Children, Schools and Families/UK Department for Innovation, Universities and Skills.

UN-HABITAT. 2006. *State of the World's Cities 2006/7*. Nairobi, United Nations Human Settlements Programme.

___. 2008. *State of the World's Cities 2008/2009: Harmonious Cities*. Nairobi, United Nations Human Settlements Programme.

UN Enable. 2009. *Fact Sheet on Persons with Disabilities*. http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=18 (Accessed September 16 2009.)

UN General Assembly Security Council. 2009. *Children and Armed Conflict: Report of the Secretary-General*. New York, United Nations.

UN Millennium Project. 2005. *Investing in Development: A Practical Plan to Achieve the Millennium Goals*. New York, United Nations Development Programme, United Nations Millennium Project.

UNAIDS. 2009. *HIV Treatment Data Update – July 2009*. Geneva, Switzerland, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS. http://www.unaids.org/en/KnowledgeCentre/Resources/FeatureStories/archive/2009/ 20090723_AIDS_tratment_Data_UPD_2009.asp (Accessed 24 September 2009.)

UNAIDS, UNICEF, WHO and UNFPA. 2008. *Children and AIDS: Third Stocktaking Report, 2008*. New York, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS/UNICEF/World Health Organization/United Nations Population Fund.

Understanding Children's Work. 2009. The twin challenges of eliminating child labour and achieving EFA: evidence and policy options from Mali and Zambia. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

UNDP. 2007. *Human Development Report 2007/2008. Fighting Climate Change: Human Solidarity in a Divided World*. New York, United Nations Development Programme.

___. 2009. *Arab Human Development Report. Challenges to Human Security in the Arab Countries*. New York, United Nations Development Programme, Regional Bureau for Arab States.

UNESCO-BREDA. 2007. *Dakar +7: EFA Top priority for Integrated Sector-Wide Policies*. Dakar, UNESCO Regional Office for Education in Africa (BREDA).

UNESCO-DME. 2009. *Data Set on Deprivation and Marginalization in Education*. Paris, UNESCO.

UNESCO-IIEP. 2009. Educational marginalization in national education plans. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

UNESCO-OREALC. 2008. *Los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe: Primer Reporte de los Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo* [Student Achievement in Latin America and the Caribbean: Results of the Second Regional Comparative and Explanatory Study]. Santiago, UNESCO Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education. (In Spanish.)

UNESCO. 1958. *Recommendation Concerning the International Standardization of Educational Statistics*. Adopted by the General Conference. Paris, UNESCO. (10 C/11.)

___. 1960. *Convention against Discrimination in Education*. Adopted by the General Conference at its eleventh session. Paris, UNESCO.

___. 1990. *World Declaration on Education For All*. Adopted by the World Conference on Education for All. Jomtien, Thailand, 5–9 March, UNESCO.

___. 2000. *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments. Including Six Regional Frameworks for Action.* Adopted by the World Education Forum. Dakar, 26–28 April, UNESCO.

___. 2003. *EFA Global Monitoring Report 2003/4*. Paris, UNESCO.

___. 2005. *EFA Global Monitoring Report 2006. Education For All: Literacy for life*. Paris, UNESCO.

___. 2007. *EFA Global Monitoring Report 2008. Education For All by 2015: Will we make it?* Paris, UNESCO.

___. 2008*a*. *EFA Global Monitoring Report 2009. Overcoming Inequality: Why governance matters*. Paris, UNESCO/Oxford University Press.

___. 2008*b*. *United Nations Literacy Decade: Strategic Framework for Action 2008–2012*. Paris, UNESCO.

___. 2009*a*. *Haiti's EFA/FTI Endorsement Process*. Paris, UNESCO. (Unpublished paper.)

___. 2009*b*. *The Impact of the Global Financial and Economic Crisis on the Education Sector. No. 1: the Impact of the Crisis on Public Expenditure on Education: Findings from the UNESCO Quick Survey*. Paris, UNESCO, Education Sector. (ED/EPS/2009/PI/1.)

UNESCO and EduSector AIDS Response Trust. 2008. *Supporting the Educational Needs of HIV-positive Learners: Lessons from Namibia and Tanzania*. Paris, UNESCO.

UNESCO and Spain Ministry of Education and Science. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris/Salamanca, Spain UNESCO/Spain Ministry of Education and Science.

UNESCO Bangkok. 2008. *Improving the Quality of Mother Tongue-based Literacy and Learning: Case Studies from Asia, Africa and South America*. Bangkok, UNESCO.

UNESCO Brasilia. 2009. *Youth and Adult Literacy in Brazil: Learning from Practice*. Brasilia, UNESCO.

UNEVOC and UIS. 2006. *Participation in Formal and Vocational Education and Training Programmes Worldwide. An Initial Statistical Study*. Bonn, Germany/Montreal, Qué., UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training/UNESCO Institute for Statistics.

UNHCR. 2007. *UNHCR and Partners to Bring Education to Nine Million Vulnerable Children.* New York, UNHCR. (Press release.) http://www.unhcr.org/46fb5f822.html

___. 2009. *2008 Global Trends: Refugees, Asylum-seekers, Returnees, Internally Displaced and Stateless Persons*. Geneva, Switzerland, UNHCR.

UNICEF. 2007*a*. *Breaking the Cycle of Exclusion. Roma Children in South East Europe*. Belgrade, UNICEF Serbia.

___. 2007*b*. *Progress for Children: A World Fit for Children Statistical Report*. New York, UNICEF.

___. 2007*c*. *The State of the World's Children 2008. Child Survival*. New York, UNICEF.

___. 2007*d*. *Uganda: UNICEF Humanitarian Situation Report*. New York, UNICEF.

___. 2008*a*. *Basic Education for Urban Working Children*. http://www.unicef.org/bangladesh/Education_for_Working_Children_(BEHTRUWC).pdf (Accessed 24 September 2009.)

___. 2008*b*. *The State of the World's Children 2009. Maternal and Newborn Health*. New York, UNICEF.

___. 2009*a*. *Education for All – Fast Track Initiative. Potentials and Challenges for Effective Aid to Basic Education in Sierra Leone*. New York, UNICEF.

___. 2009*b*. *Effective Education Financing in Fragile Contexts. Liberia Education Pooled Fund.* Prepared for INEE Global Consultation: Bridging the Gaps, Istanbul, Turkey, 31 March–2 April.

___. 2009*c*. *Machel Study 10-Year Strategic Review: Children and Conflict in a Changing World*. New York, UNICEF.

UNITAID. 2008. *UNITAID Annual Report 2007*. Geneva, Switzerland, World Health Organization, UNITAID.

United Nations. 1989. *Convention on the Rights of the Child*. New York, United Nations.

___. 2002. *56/116. United Nations Literacy Decade: Education for All*. New York, United Nations. (Resolution adopted by the General Assembly [on the report of the Third Committee [A/56/572]. Fifty-sixth session. Agenda item 108, A/RES/56/116.)

___. 2007*a*. *Democratic Republic of Congo. Mid-Year Review Humanitarian Action Plan 2007*. New York, United Nations.

___. 2007*b*. *Liberia 2007. Common Humanitarian Action Plan (CHAP)*. New York, United Nations, Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

___. 2008. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York, United Nations.

___. 2009*a*. *Human Rights in Palestine and Other Occupied Arab Territories: Report of the United Nations Fact-Finding Mission on the Gaza Conflict*. New York, United Nations General Assembly. (Human Rights Council, Twelfth session, Agenda item 7.)

___. 2009*b*. *With World at Tipping Point, Inaction Risks Slipping Into Degradation, Despair, Secretary-General Tells Sustainable Development Commission.* New York, United Nations. http://www.un.org/News/Press/docs/2009/sgsm12239.doc.htm (Accessed 5 November 2009.)

United Nations Conference on Trade and Development. 2009. *Trade and Development Report, 2009. Responding to the Global Crisis. Climate Change Mitigation and Development*. Washington, DC, UNCTAD.

United Republic of Tanzania Government. 2008. *General Budget Support Annual Review 2008. Final Report*. Dar es Salaam, Ministry of Finance and Economic Affairs.

___. 2009. *2008 Tanzania Disability Survey*. Dar es Salaam, United Republic of Tanzania National Bureau of Statistics.

Uppsala Conflict Data Program. 2009. *UCDP/PRIO Armed Conflict Dataset v4-2009*. Uppsala, Sweden, Uppsala University, Department of Peace and Conflict Research, Uppsala Conflict Data Program. http://www.pcr.uu.se/research/UCDP/data_and_publications/datasets.htm (Accessed 29 September 2009.)

US Department of Education. 2007. *The Condition of Education in 2007*. Washington, DC, US Department of Education, National Center for Education Statistics. (NCES 2007-064.)

___. 2009. *The American Recovery and Reinvestment Act of 2009: Saving and Creating Jobs and Reforming Education*. Washington, DC, US Department of Education. http://www.ed.gov/policy/gen/leg/recovery/implementation.html (Accessed 23 September 2009.)

US Department of Health and Human Services. 2005. *Head Start Impact Study: First Year Findings*. Washington, DC, US Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families.

USAID. 2005. *Fourth Report on the Implementation of USAID Disability Policy*. Washington, DC, USAID.

___. 2007. *President's International Education Initiative Expanded Education for the World's Poorest Children: Liberia Fact Sheet*. Washington, DC, USAID. http://www.usaid.gov/press/factsheets/2007/fs070924_1.html

Van Ravens, J. and Aggio, C. 2005. The costs of achieving Dakar goal 4 in developing and "LIFE" countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

___. 2007. *The Costs and the Funding of Non Formal Literacy Programmes in Brazil, Burkina Faso and Uganda*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

___. 2008. *Expanding Early Childhood Care and Education: How Much Does It Cost? A Proposal for a Methodology to Estimate the Costs of Early Childhood Care and Education at Macro-level, Applied to the Arab States*. The Hague, Bernard van Leer Foundation. (Working Paper, 46.)

Vegas, E. 2007. Teacher labor markets in developing countries. *Excellence in the Classroom,* Vol. 17, No. 1, pp. 219–32.

Vegas, E. and Petrow, J. 2008. *Raising Student Learning in Latin America. The Challenge for the 21st Century*. Washington, DC, World Bank.

Vegas, E. and Umansky, I. 2005. *Improving Teaching and Learning through Effective Incentives. What can we Learn from Education Reforms in Latin America?* Washington, DC, World Bank.

Victora, C., Hanson, K., Bryce, J. and Vaughan, J. 2004. Achieving universal coverage with health interventions. *The Lancet,* Vol. 364, No. 9444, pp. 1541–48.

Victoria, C. G., Adair, L., Fall, C., Hallal, P. C., Martorell, R. and Richter, L. 2008. Maternal and child undernutrition: consequences for adult health and human capital. *The Lancet,* Vol. 371, No. 9609, pp. 340–57.

Vignoles, A. 2009. Educational marginalization in the UK. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Villanger, E. 2008. Cash transfers contributing to social protection: a review of evaluation findings. *Forum for Development Studies,* Vol. 35, No. 2, pp. 221–56.

Visser-Valfrey, M. 2009. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative. Governance*. Cambridge/Oxford, UK, Cambridge Education/Mokoro Ltd/Oxford Policy Management. (Working Paper 5b.)

von Braun, J. 2008. *Food and Financial Crises: Implications for Agriculture and the Poor*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute. (Food Policy Report.)

Wachira, N., Root, D., Bowen, P. A. and Olima, W. 2008. *An Investigation into Informal Craft Skilling in the Kenyan and South African Construction Sectors.* Paper presented at the Fifth Post Graduate Conference on Construction Industry Development, 16–18 March, Bloemfontein, South Africa.

Watkins, K. 2000. *The Oxfam Education Report*. Oxford, UK, Oxfam GB.

Weinstein, J. M., Porter, J. E. and Eizenstat, S. E. 2004. *On the Brink: Weak States and US National Security*. Washington, DC, Center for Global Development.

White, H. 2004. *Books, Buildings, and Learning Outcomes: An Impact Evaluation of World Bank Support to Basic Education in Ghana*. Washington, DC, World Bank.

WHO. 2005. *The World Health Report 2005. Make Every Mother and Child Count*. Geneva, Switzerland, World Health Organization

WHO and UNICEF. 2003. *Antenatal Care in Developing Countries: Promises, Achievements and Missed Opportunities. An Analysis of Trends, Levels and Differentials, 1990–2001*. Geneva, Switzerland, World Health Organization/UNICEF.

___. 2008. *World Report on Child Injury Prevention*. Geneva, Switzerland, World Health Organization/UNICEF.

Williamson, T., Agha, Z., Bjornstad, L., Twijukye, G., Mahwago, Y. and Kabelwa, K. 2008. *Building Blocks or Stumbling Blocks? The Effectiveness of New Approaches to Aid Delivery at the Sector Level*. London, UK Overseas Development Institute. (Good Governance, Aid Modalities and Poverty Reduction Working Papers, 8.)

Winthrop, R. 2009*a*. Afghan refugees in Pakistan: certification challenges and solutions. Kirk, J. (ed.), *Certification Counts: Recognizing the Learning Attainments of Displaced and Refugee Students*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.

___. 2009*b*. *Pakistan's Displaced Girls and Women – An Opportunity for Education*. Washington, DC, Brookings. http://www.brookings.edu/opinions/2009/0611_pakistan_education_winthrop.aspx (Accessed 29 September 2009.)

Witter, S., Adjei, S., Armar-Klemesu, M. and Graham, W. 2009. Providing free maternal health care: ten lessons from an evaluation of the national delivery exemption policy in Ghana. *Global Health Action,* Vol. 2. (DOI: 10.3402/gha.v2i0.1881.)

Woldehanna, T. 2009. *Productive Safety Net Programme and Children's Time Use between Work and Schooling in Ethiopia*. Oxford, UK, Young Lives. (Working Paper, 40.)

Woldemikael, T. M. 2003. Language, Education, and Public Policy in Eritrea. *African Studies Review,* Vol. 46, No. 1, pp. 117–36.

Women's Commission for Refugee Women and Children. 2004. *Global Survey on Education in Emergencies*. New York, Women's Commission for Refugee Women and Children.

___. 2005. *Learning in a War Zone*. New York, Women's Commission for Refugee Women and Children.

Woods, E. 2009*a*. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative. Preliminary Paper on Education Policy and Planning*. Oxford/Cambridge, UK, Mokoro Ltd/Cambridge Education/Oxford Policy Management. (Working Paper 1.)

Woods, N. 2009*b*. *The International Response to the Global Crisis and the Reform of the International Financial and Aid Architecture*. Strasbourg, France, European Parliament, Directorate-General for External Policies of the Union, Directorate B, Policy Department. (European Parliament Briefing Paper.)

World Bank. 2002*a*. *World Bank Announces First Group of Countries for 'Education For All' Fast Track*. Washington, DC, World Bank. http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/NEWS/0,,contentMDK:20049839~menuPK:34463~pagePK:34370~piPK:34424,00.html (Accessed 25 September 2009.)

___. 2002*b*. *Education for Dynamic Economies: Action Plan to Accelerate Progress towards Education for All (EFA)*. Washington, DC, World Bank, Development Committee/International Monetary Fund. (DC2002-0005/Rev1.)

___. 2004. *Vietnam Reading and Mathematics Assessment Study*. Washington, DC, World Bank. (Human Development Sector Reports.)

___. 2005*a*. *Going to School/Going to Work. A Report on Child Labor and EFA in World Bank Projects and Policy Documents*. Washington, DC, World Bank. (Background paper for Third Round Table on the Elimination of Child Labor, Fifth Meeting of the UNESCO High Level Group on Education for All, Beijing, 28–30 November.

___. 2005*b*. *Implementation Completion Report in the Amount of US$50 million to the United Republic of Tanzania for the Primary Education Development Program*. Washington, DC. (IDA-35700 TF-50588.)

___. 2005*c*. *In their own Language*. Washington, DC, World Bank. (Education Notes.)

___. 2005*d*. *Madagascar: Education Sector Development Project – Implementation Completion Report*. Washington, DC, World Bank. (Report N° 33345-MAG.)

___. 2005*e*. *Primary and Secondary Education in Lesotho. A Country Status Report for Education*. Washington, DC, World Bank. (Africa Region Human Development Series. Working Paper, 101.)

___. 2005*f*. *World Development Report 2006: Equity and Development*. Washington, DC, World Bank.

___. 2006*a*. *Cambodia: Halving Poverty by 2015? Poverty Assessment 2006*. Washington, DC, World Bank.

___. 2006*b*. *Indonesia: Making the New Indonesia Work for the Poor*. Washington, DC, World Bank.

___. 2006*c*. *Lao PDR Poverty Assessment Report: From Valleys to Hilltops – 15 Years of Poverty Reduction*. Washington, DC, World Bank.

___. 2006*d*. *Nepal: Resilience Amidst Conflict. An Assessment of Poverty in Nepal, 1995–96 and 2003–04*. Washington, DC, World Bank.

___. 2006*e*. *Project Appraisal Document on a Proposed Loan in the Amount of US$200.00 Million to the Republic of the Philippines for a National Program Support for Basic Education Project*. Washington, DC, World Bank.

___. 2006*f*. *Repositioning Nutrition as Central to Development. A Strategy for Large-scale Action*. Washington, DC, World Bank.

___. 2006*g*. *Skill Development in India. The Vocational Education and Training System*. Washington, DC, World Bank, Human Development Unit, South Asia Region.

___. 2006*h*. *Uganda: Poverty and Vulnerability Assessment*. Washington, DC, World Bank.

___. 2006*i*. *United Republic of Tanzania Public Expenditure and Financial Accountability Review*. Washington, DC, World Bank. (FY05.)

___. 2006*j*. *World Development Report 2007. Development and the Next Generation.* Washington, DC, World Bank.

___. 2007*a*. *Dhaka: Improving Living Conditions for the Urban Poor*. Washington, DC, World Bank. (Bangladesh Development Series, 17.)

___. 2007*b*. *Education in Sierra Leone. Present Challenges, Future Opportunities*. Washington, DC, World Bank. (Africa Human Development Series.)

___. 2007*c*. *Malawi Poverty and Vulnerability Assessment: Investing in Our Future, Synthesis Report: Main Findings and Recommendations)*. Washington, DC, World Bank, Poverty Reduction and Economic Management, Africa Region. (Poverty Assessment, 36546.)

___. 2008*a*. *Double Jeopardy: Responding to Food and Fuel Prices. G8 Hokkaido-Toyako Summit*. Hokkaido, Japan, World Bank, Poverty Reduction and Economic Management Network. (Working Paper, 44951.)

___. 2008*b*. *Meeting Teacher Needs for Education for All Project*. Washington, DC, World Bank.

___. 2008*c*. *Nigeria: A Review of the Costs and Financing of Public Education*. Washington, DC, World Bank, Human Development Unit, Africa Region. (42418-NG.)

___. 2008*d*. *Poverty Assessment for Bangladesh: Creating Opportunities and Bridging the East-West Divide*. Washington, DC, World Bank.

___. 2008*e*. *Rising Food and Fuel Prices: Addressing the Risks to Future Generations*. Washington, DC, World Bank.

___. 2008*f*. *Teacher Employment and Deployment in Indonesia: Opportunities for Equity, Efficiency and Quality Improvement*. Washington, DC, World Bank.

___. 2008*g*. *Thailand Social Monitor on Youth 2008: Development and the Next Generation*. Washington, DC, World Bank.

___. 2009*a*. *EFA Fast Track Initiative (FTI) and the World Bank*. Washington, DC, World Bank. http://go.worldbank.org/8EZE2MXEZ0 (Accessed 1 January 2009.)

___. 2009*b*. *Enhancing Growth and Reducing Poverty in a Volatile World: a Progress Report on the Africa Action Plan*. Washington, DC, World Bank.

___. 2009*c*. *Escaping Stigma and Neglect. People with Disabilities in Sierra Leone*. Washington, DC, World Bank. (Africa Human Development Series.)

___. 2009*d*. *Ethnicity and Development in Vietnam*. Washington, DC, World Bank. (Country Social Analysis.)

___. 2009*e*. *Financial Crisis. What the World Bank Is Doing. (updated September 22)*. Washington, DC, World Bank. http://www.worldbank.org/financialcrisis/bankinitiatives.htm (Accessed 31 September 2009.)

___. 2009*f*. *Kenya: Poverty and Inequality Assessment*. Washington, DC, World Bank.

___. 2009*g*. *Le Système Educatif Béninois. Analyse Sectorielle pour une Politique Educative plus Equilibrée et plus Efficace* [Benin Education System: Sectoral Analysis for a More Balanced and Efficient Education Policy]. Washington, DC, World Bank, Pôle de Dakar. (Africa Human Development Series.)

___. 2009*h*. *Narrative-based Status Report of Countries Receiving Catalytic (CF) Financial Support Under the Provisions of Education for All – Fast Track Initiative (FTI)*. Washington, DC, World Bank. http://go.worldbank.org/QSMZMD2KC0 (Accessed 29 September 2009.)

___. 2009*i*. *Rapid Response Child-focused Social Cash Transfer and Nutrition Security Project, Senegal*. Washington, DC, World Bank. http://web.worldbank.org/external/projects/main?pagePK=64283627&piPK=73230&theSitePK=40941&menuPK=228424&Projectid=P115938 (Accessed 29 September 2009.)

___. 2009*j*. *Six Steps to Abolishing Primary School Fees. Operational Guide*. Washington, DC, World Bank.

___. 2009*k*. *World Development Indicators 2009*. Washington, DC, World Bank.

___. 2009*l*. *Zoellick Calls for 'Vulnerability Fund' Ahead of Davos Forum*. Washington, DC, World Bank. http://go.worldbank.org/76E1GRKBN0 (Accessed 29 September 2009.)

World Bank and Burundi Government. 2008. *Republic of Burundi: Public Expenditure Management and Financial Accountability Review (PEMFAR): Improving Allocative Efficiency and Governance of Public Expenditure and Investing in Public Capital to Accelerate Growth and Reduce Poverty*. Washington, DC, World Bank. (42160-BI.)

World Bank and IMF. 2009. *Global Monitoring Report 2009: A Development Emergency*. Washington, DC, World Bank/International Monetary Fund.

World Bank and UNICEF. 2009. *Abolishing School Fees in Africa: Lessons Learned in Ethiopia, Ghana, Kenya and Mozambique*. Washington, DC/New York, World Bank/UNICEF. (Development Practice in Education.)

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. (Conference edition.)

World Cocoa Foundation. 2009. *Addressing Child Labor*. http://www.worldcocoafoundation.org/addressing-child-labor/ (Accessed 18 June 2009.)

World Food Programme. 2007. *Global School Feeding Report 2006*. Rome, WFP School Feeding Service.

___. 2009. *WFP in Africa. 2008 Facts, Figures and Partners*. Rome, WFP.

Wrong, M. 2009. *It's our Turn to Eat: the Story of a Kenyan Whistle Blower*. London, Fourth Estate.

Wu, K. B., Goldschmidt, P., Boscardin, C. K. and Azam, M. 2007. Girls in India: poverty, location, and social disparities. Lewis, M. and Lockheed, M. (eds), *Exclusion, Gender and Education: Case Studies from the Developing World*. Washington, DC, Center for Global Development, pp. 119–43.

Wurm, S. 1991. Language death and disappearance: causes and circumstances. *Diogenes*, Issue 39, pp. 1–18.

Yablonski, J. and O'Donnell, M. 2009. *Lasting Benefits – The role of cash transfers in tackling child mortality*. London, Save the Children.

Yates, R. 2009. Universal health care and the removal of user fees. *The Lancet*, Vol. 373, No. 9680, pp. 2078–81.

Yeo, R. and Moore, K. 2003. Including disabled people in poverty reduction work: "Nothing About Us, Without Us". *World Development*, Vol. 31, No. 3, pp. 571–90.

Yoshida, K. 2009. Japan's international cooperation for educational development: review of prospects for scaling up Japan's aid to education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Young, M. 2005. *National Qualifications Framework: Their Feasibility for Effective Implementation in Developing Countries*. Geneva, Switzerland, International Labour Office, Skills and Employability Department, InFocus Programme on Skills, Knowledge and Employability. (Skills Working Papers, 22.)

Zekas, A., Hunter, M., Lombardo, B. and Heyman, C. 2009. *Chad Success Story: Mothers' Associations in Chad Make Headway in Girls' Education: Raising Awareness, Gaining Public Support, and Managing Schools*. Washington, DC, United Nations Girls' Education Initiative.

Zhang, Y., Postlethwaite, T. N. and Grisay, A. 2008. *A View Inside Primary Schools: A World Education Indicators (WEI) Cross-National Study*. Montreal, Qué, UNESCO Institute for Statistics.

Zoellick, R. 2009. Time to herald the Age of Responsibility. *Financial Times*, 25 January.

المختصرات

AfDF	بنك التنمية الأفريقي
AsDF	صندوق التنمية الآسيوي
AIDS	متلازمة نقص المناعة المكتسب؛ الإيدز
ARRA	قانون إنعاش الاقتصاد الأمريكي وإعادة البناء
BRAC	لجنة بنغلادش للنهوض بالريف سابقاً
CIDA	الوكالة الكندية للتنمية الدولية
CPIA	تقييم السياسات والمؤسسات القطرية (البنك الدولي)
CONAFE	Consejo nacional de Fomento Educativo (Mexico)
CONFINTEA	المؤتمر الدولي لتعليم الكبار
DAC	لجنة المساعدة الإنمائية (التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)
DFID	إدارة التنمية الدولية (المملكة المتحدة)
DHS	الاستقصاء السكاني والصحي
DME	الحرمان والتهميش في التعليم
EC	المفوضية الأوروبية
ECCE	الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة
EDI	مؤشر تنمية التعليم للجميع
EFA	التعليم للجميع
ELA	فنون اللغة الانجليزية
EPDF	صندوق تطوير البرامج التعليمية
ESF	مرفق مواجهة الصدمات الخارجية
EU	الاتحاد الأوروبي
EUROSTAT	مكتب الإحصاء للجماعات الأوروبية
FAO	منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة
FIFA	الاتحاد الدولي لرابطات كرة القدم
FTI	مبادرة المسار السريع
FUNDEF	صندوق دعم وتطوير التعليم الأساسي ومهنيي التعليم (البرازيل)
G8	مجموعة البلدان الصناعية الثمانية الكبرى (الاتحاد الروسي وألمانيا وإيطاليا وفرنسا وكندا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة واليابان، بالإضافة إلى ممثلي الاتحاد الأوروبي)
G 20	مجموعة تضم وزراء مالية 20 بلداً ومدراء البنوك المركزية
GALP	النموذج العالمي لإسقاطات محو الأمية بحسب الأعمار
GAVI Alliance	التحالف العالمي للقاحات والتحصين (سابقاً)
GDP	الناتج المحلي الإجمالي
GEI	مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع
GER	نسبة القيد الإجمالي

GFRP	برنامج التصدي لأزمة الغذاء العالمية (البنك الدولي)
GIR	نسبة القبول الإجمالية
GIST	الفريق العالمي لدعم التنفيذ
GNI	الدخل القومي الإجمالي
GNP	الناتج القومي الإجمالي
GPI	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
GTZ	التعاون التقني الألماني
HCZ	برنامج منطقة الأطفال في حي هارلِم
HIV	فيروس نقص المناعة البشرية
IALS	الاستقصاء الدولي عن محو أمية الكبار
IBE	مكتب التربية الدولي لليونسكو
IDB	بنك التنمية للدول الأمريكية
IDS	الإحصاءات الخاصة بالتنمية الدولية
IIEP	المعهد الدولي لتخطيط التربية (اليونسكو)
IFFIm	مرفق المالية الدولي للتحصين
ILO	منظمة العمل الدولية
IMF	صندوق النقد الدولي
INEE	الشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم في حالات الطوارىء
INGO	منظمة دولية غير حكومية
IRC	لجنة الإنقاذ الدولية
ISCED	التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد)
LAMP	برنامج تقييم ورصد محو الأمية
LDCs	البلدان الأقل نمواً
MDG	هدف من الأهداف الإنمائية للألفية
MDTF	الصندوق الاستئماني المتعدد المانحين
MICS	الاستقصاءات الجامعة المتعددة المؤشرات (اليونيسيف)
NCEA	شهادة التأهيل الدراسي الوطنية (نيوزيلندا)
NEPAD	الشراكة الجديدة لتنمية افريقيا
NER	نسبة القيد الصافية
NIR	نسبة القبول الصافية
OA	المعونة الرسمية
ODA	المساعدة الإنمائية الرسمية
OCHA	مكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية
OECD	منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي
OHCHR	مفوضية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان
PASEC	برنامج تحليل النظم التعليمية في بلدان مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية

PEDP	برنامج تطوير التعليم الابتدائي
PEPFAR	خطة الرئيس (الأمريكي) الطارئة للمساعدة في مجال مكافحة الإيدز
PIRLS	الدراسة الدولية عن التقدم في تعلم القراءة
PISA	البرنامج الخاص بالتحصيل الدراسي للطلاب على الصعيد الدولي
PRGF	مرفق تسهيل النمو والحد من الفقر
PPP	تكافؤ القوة الشرائية
PPVT	اختبار بيبودي عن الصور والمفردات اللغوية
PRONADE	البرنامج الوطني للإدارة الذاتية لتنمية التعليم (غواتيمالا)
PRSP	دراسات استراتيجية الحد من الفقر
PSNP	برنامج شبكة الأمان الإنتاجية
PTA	رابطة آباء ومعلمين
RSRP	برنامج الاستجابة الاجتماعية السريعة (البنك الدولي)
SACMEQ	تجمع أفريقيا الجنوبية لمراقبة نوعية التعليم
SDR	حقوق السحب الخاصة
SERCE	الدراسة الإقليمية المقارنة والإيضاحية الثانية
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Brazil)
Sida	الوكالة السويسرية للتعاون الدولي من أجل التنمية
TIMSS	اتجاهات في الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم
UIL	معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة
UIS	معهد اليونسكو للإحصاء
UN	منظمة الأمم المتحدة
UNAIDS	برنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بفيروس نقص المناعة البشرية المكتسب/متلازمة نقص المناعة المكتسب (الأيدز)
UNDP	برنامج الأمم المتحدة الإنمائي
UNESCO	منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)
UNESCO-BREDA	مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في أفريقيا
UNESCO-OREALC	مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في أمريكا اللاتينية
UNEVOC	المركز الدولي للتدريب التقني والمهني (اليونسكو)
UNICEF	منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف)
UNPD	شعبة السكان في الأمم المتحدة
UNRWA	وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى
UPC	تعميم إتمام مرحلة التعليم الابتدائي
UPE	تعميم التعليم الابتدائي
USAID	وكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتحدة الأمريكية
WEI	برنامج مؤشرات التعليم في العالم
WHO	منظمة الصحة العالمية
ZEP	منطقة تعليمية ذات أولوية

الفهرس

هذا الفهرس مرتب حسب الترتيب الأبجدي للكلمات ويشمل نصوص الفصول من 1 إلى 5 وجداول الاتفاقيات والمعاهدات الخاصة بحقوق الإنسان وبرامج الحماية الاجتماعية الواردة في الصفحات 292–295. وتدل أرقام الصفحات الواردة *بالخط المائل* إلى أن الكلمة المعنية ترد داخل أشكال أو جداول بينما تدل أرقام الصفحات الواردة **بالخط الغامق** إلى أن الكلمة المعنية ترد داخل إطار. ويدل الحرف هـ الذي يتبع بعض الأرقام إلى أن الكلمة المعنية ترد في ملاحظة هامشية. ويمكن الإطلاع على تعاريف المصطلحات في المسرد، كما يمكن الحصول على معلومات إضافية عن البلدان من الجدول الإحصائي.

أ

أئمة المساجد، دورهم في تعزيز المساواة بين الجنسين 66
الآباء
انظر أيضاً الأمهات
تأثير خلفيتهم الاجتماعية والتعليمية على تعلّم الأبناء *47*، *52*، *154*، *155–156*
المصابون بالعوق *184*، 184
اتجاهات في الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم (TIMMS) 105–106، *105*، *107*، 109، **109**، *110*
الاتحاد الأوروبي
الأداء في تقديم المعونة *223–224*
الاستجابة للأزمة المالية *34* هـ
التعليم قبل الابتدائي 51
توفير الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 52
الاتحاد الروسي
التحصيل الدراسي *105*، 107، 110
جهة مانحة للصندوق العالمي 263
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم ، الصندوق التحفيزي *255*
حقوق الإنسان *293*
معرفة القراءة *109*
الاتحاد السوفييتي *انظر* الاتحاد الروسي؛ أذربيجان؛ أرمينيا؛ إستونيا؛ أوزبكستان؛ أوكرانيا؛ بيلاروس؛تركمنستان؛ جورجيا؛ قرغيزستان؛ كازاخستان؛ لاتفيا؛ ليتوانيا؛ جمهورية مولدوفا
الاتفاقية المتعلقة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2006) 202، *293*
الاتفاقية الخاصة بالتمييز في مجال التوظيف والمهنة (1958) *292*
اتفاقية حقوق الطفل (1989) 135–136، 138، 204–205، *293*
الاتفاقية الدولية بشأن حماية حقوق جميع العمال المهاجرين وأفراد أسرهم (1990) *293*
الاتفاقية الدولية للقضاء على كافة أشكال التمييز العنصري (1965) 292
الاتفاقية الخاصة بحظر أسوأ أشكال تشغيل الأطفال واتخاذ إجراءات فورية للقضاء عليها (1999) *293*
الاتفاقية الخاصة بالشعوب الأصلية والقبلية في البلدان المستقلة (1989) *293*
اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (1979) *292*
اتفاقية اليونسكو بشأن مكافحة التمييز في مجال التعليم (1960) 135، *292*
إتمام التعليم المدرسي
انظر أيضا الفقر التعليمي؛ نسبة البقاء حتى الصف الخامس
التعليم الابتدائي 72–74، *72*، *73*
المكافآت المالية *295*
المناطق الحضرية 192
«أثر الشلال» 184
إثيوبيا
إتمام التعليم المدرسي 72
ارتفاع أسعار الغذاء 24، 32
الأطفال المصابون بالتقزّم 44، 167
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 56، 59، 60، *61*، 61، *70*، *81*، *144*، *161*، *191*
الأطفال المعاقون 203
إقرار الخطة الوطنية *253*
الأقليات الإثنية *153*
الإنفاق على التعليم 126، *127*، 242
الأيتام *184*
البطالة في صفوف الشباب 83
برامج التحويلات النقدية 207، 208، **208**، 209
برامج الحماية الاجتماعية 34، *295*
بناء قاعات الدرس 191
بيئة التعلم 114
التحصيل الدراسي 111
التعليم الابتدائي 126
القيد **59**، ***59***، 61، 62، 63، 65، 70
التعليم الأساسي 127، 128
التعليم بلغتين *199–200*
التعليم التقني والمهني *87*، *230*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *61*، 64، 66، *101*، *141*، *160*، 161، 191
الرعويون الرحل 143، *144*، 178، ، 193، *193*
سوء التغذية **43**، 167
شروط القروض *35–36*
الفضاء المالي 30، 30
الفقر التعليمي 141، 153، 160، 161
فيروس ومرض الإيدز *184*، *185*
محو أمية الكبار 95، 96، 97، 101
المدارس الجوالة 193، **193**
معدل وفيات الأطفال 43
معرفة القراءة 112
المعونة التعليمية 228، 230، 241، 241 هـ
المدفوعات *242*، *256*
من أجل إعادة بناء النظم الوطنية 245
النظم الوطنية 236
المناطق الريفية *160*، *161*
المنح المدرسية *189*
اجتماعات الشراكة، مبادرة المسار السريع *253*
الأجر انظر ثراء الأسرة، رواتب
أجور المعلمين 120، *122*، 123–124، *123*، 124، *125*، 126، *126*
الاحتياجات الخاصة *انظر* العوق
الأحداث المناخية، تأثير الجفاف 24، 25، 166، 167، **178**، **193**
الأحياء العشوائية 176
الأحياء الفقيرة انظر سكان الأحياء الفقيرة
إدارة أوباما
برنامج Promise Neighborhoods189
السياسات التعليمية في الأزمة الاقتصادية **29**
صندوق التعليم *265*، **266**
إدارة التنمية الدولية (المملكة المتحدة) **257**
الإدارة القائمة على النتائج، المعونة 237–238
أذربيجان
إتمام التعليم المدرسي *73*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *161*
الفقر التعليمي والتفاوت بين الجنسين، المناطق الريفية *160*، *161*
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية
إتمام التعليم المدرسي *72*
التحصيل الدراسي *105*
التعليم الابتدائي، القيد *63*، *69*
المعلمون *121*
المعونة التعليمية 245–246، **247**
الأرجنتين
برامج «الفرصة الثانية» 89، **90**
التعليم التقني والمهني 79
معرفة القراءة *108*، *109*
الأردن
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *161*
التحصيل الدراسي *105*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *160*، *161*
تمويل تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مجال التعليم 232
الحرمان النسبي *151*
الفقر التعليمي *142*، *143*، *160*، *161*
معرفة القراءة *109*
المناطق الريفية *160*، *161*
أرمينيا
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *161*
لتحصيل الدراسي *105*، *107*، *110*
الفقر التعليمي والتفاوت بين الجنسين، المناطق الريفية *160*، *161*
آروبا
اتمام التعليم المدرسي *73*
إريتريا
اتمام التعليم المدرسي *72*، *73*
الأطفال المصابون بالتقزّم *44*

الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *70*
الإنفاق على التعليم *126*، *127*، *128*، *242*
التعليم الابتدائي *126*
القيد 63، *63*، *65*، *69*
التعليم الأساسي *127*، *128*
توزيع المعلمين *197*
الفضاء المالي *30*، *31*
محو أمية الكبار *97*
المعونة التعليمية، المدفوعات *242*
المعلمون 117، *119*، *121*
نسبة التلاميذ إلى المعلمين *115*
الأزمة الغذائية
ارتفاع الأسعار 24، 45، *165*، 167
تعهدات مجموعة البلدان الثمانية 33
المدفوعات 33
الأزمة المالية
انظر أيضا النكسة الاقتصادية
الاستجابة الحكومية 32، 33–36
إسبانيا
البطالة في صفوف الشباب *83*، 84
التحصيل الدراسي *110*
التعليم التقني والمهني 79
جهة مانحة للصندوق العالمي *263*
جهة مانحة لقطاع الصحة 264
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم
الالتزامات 222، 223–224، **224**، *229*، *230*، **231**
حصة عادلة من الهدف *223*
الصندوق التحفيزي 255، *255*
مناطق النزاعات *245* هـ
النظم الوطنية 236، *237*
معرفة القراءة 108
معونة تعليمية، رسم لتمويل المدارس ***233***
نسبة المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي 222، 224
الاستبعاد
انظر الانتفاع بالتعليم ؛ الأقليات الإثنية؛ التعليم الاستيعابي؛ التكافؤ/التباين بين الجنسين؛ الحرمان؛ التهميش؛ الفقر التعليمي
الاستبقاء في المدرسة
انظر أيضاً إتمام التعليم المدرسي
والقيد في التعليم قبل الابتدائي 50
أستراليا
الأقليات الإثنية 158، *159*، 170
البطالة في صفوف الشباب *83*، 84
التحصيل الدراسي 105، 107، 110
التعليم بلغتين 201، **201**
التعليم التقني والمهني 92
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم *229*، *230*، *245* هـ
حصة عادلة من الهدف *223*
الصندوق التحفيزي *255*
المدفوعات *222*
النظم التعليمية *237*
جهة مانحة للصندوق التحفيزي *263*
الفقر النسبي 170
معرفة القراءة *108*، *159*
الاستقصاءات الأسرية، التعليم الابتدائي **58–59**، ***59***
استهداف الجماعات البالغة الفقر (بنغلادش) *210*
إستونيا
معرفة القراءة 108
الأسر المنخفضة الدخل انظر ثراء الأسرة؛ تفاوت الحالة المادية
إسرائيل
تأثير النزاع ***181***
التحصيل الدراسي 105
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم *231* هـ
حقوق الإنسان 293
معرفة القراءة 108
اسكتلندا
انظر أيضا المملكة المتحدة
برامج «الفرصة الثانية» *77*، *87*، *89–91*، ***90***، ***91***، *275*
التحصيل الدراسي 105، 107، 110
المراهقون غير الملتحقين بالمدارس *194*، ***195***
اسكندنافيا *انظر* آيسلندا؛ الدنمارك؛ السويد؛ فنلندا؛ النرويج؛
آسيا
انظر أيضا آسيا الوسطى؛ شرق آسيا ومنطقة المحيط الهادي؛ كل بلد على حدة؛ جنوب آسيا؛ جنوب وغرب آسيا؛ جنوب – شرق آسيا
النمو الاقتصادي *23*، *31*
آسيا الوسطى
انظر أيضاً كل بلد على حدة
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 56، *58*، 60، 74
التعليم الابتدائي، القيد 62
التعليم الثانوي والتعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني 80
التعليم العالي 80، 81
التعليم قبل الابتدائي 51
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 58، 99
محو أمية الكبار 95، 97، 99، 101
الإطار التأشيري، مبادرة المسار السريع 250
إطار العمل *انظر* إطار عمل داكار
إطار عمل داكار
انظر أهداف التعليم للجميع
الالتزام بالتصدي للحرمان والتهميش في التعليم *136*
التعهدات *119*، *130–131*، *217*، *220*، *267*
التقدم في هذا السبيل *41*
أطفال الشوارع
انظر أيضا سكان الأحياء الفقيرة
ازدياد عددهم 25
الإنتفاع بالتعليم 168، **195**
الأطفال الرضع، سوء التغذية ونمو الدماغ *43*، 43
الأطفال الصغار *انظر* الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (هدف من أهداف التعليم للجميع) ؛ التعليم قبل الابتدائي
الأطفال المصابون بالتقزّم انظر التقزّم في مرحلة الطفولة المبكرة
الأطفال المعاقون انظر العوق
الأطفال المهاجرون 193
الأطفال دون الثالثة من العمر، نمو الدماغ 43، **43**
الأطفال دون الخامسة من العمر
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس
انظر أيضاً التسرب؛ الحضور المدرسي
(من) الأحياء الفقيرة *166*
إسقاطات التوجهات 57
أطفال الشوارع *168*
الأطفال المعوقون *182*، ***183***
وأهداف التعليم للجميع *41*، *54*
برامج «الفرصة الثانية» *194*، ***195***
بسبب أحكام طالبان *180*
البلدان النامية *155*
تأثير الأزمة المالية *25*
تأثير برامج التحويلات النقدية ***208***
تأثير بناء قاعات الدرس *191*
التعليم الابتدائي *55–61*، 56، ***58–59***، **59**، 60، 61، *70*، 70
التعليم الثانوي *55*، *74*
التفاوت الجغرافي *70*، 70
وثراء الأسرة *58–59*، 61
وعمل الأطفال *168*، *169*، ***169***
والفقر *141*، 144، 161، 163، *166*
وفيروس ومرض الإيدز *184*
القياس ***58–59***، ***59***
المراهقون/اليافعون *55*، *74–75*، 74، *194*
والمعونة التعليمية *219*، *220*، *232*، *240*، ***243***، *261*
(على) النطاق العالمي *188–189*
نقص/زيادة أعدادهم *54*، *55–61*، *56*
إعادة توزيع الأموال 186، 210–213، **212–213**، 273
انظر أيضاً التحويلات النقدية
الإعاقة البصرية *181*، *182*، 183، *202*، *203*
الإعاقة السمعية *182*، 183، ***183***، 202
الإعاقة العقلية *181*، 183، ***183***
إعلان باريس بشأن فعالية المعونة *234*، 235، *237*، *248*
الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (*1948*) 292
أفريقيا
انظر أيضاً أفريقيا الوسطى وأفريقيا الشرقية؛ وكل بلد على حدة؛ شمال أفريقيا؛ أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى؛ غرب أفريقيا
استضافة كأس العالم لكرة القدم 233
البطالة في صفوف الشباب 82
بيئة التعلم 114
المعونة التعليمية 220، 220–1، 255
نسبة وفيات الأطفال 47
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى
انظر أيضاً كل بلد على حدة
ارتفاع أسعار الغذاء 24، 32
الأطفال المصابون بالتقزّم 44، *44*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 55، 56، *56*، 57، *57*، 59، 60، 74، *74*، *75*، *142*
الإلتحاق المتأخر بالمدرسة *74*
إلغاء الرسوم المدرسية 165–166
الإنفاق على التعليم *23*، *31*
الأيتام 184
البطالة في صفوف الشباب 82، 83، *83*
برامج التحويلات النقدية 207

برامج التعليم التكميلية 194
برامج التغذية المدرسية 208–209
برامج محو الأمية 96
بناء قاعات الدرس 191
تأثير النكسة الاقتصادية 20، 22، *22*، 28، 30، *30*
التحصيل الدراسي 106، **109**
التعليم الابتدائي 194
القيد 62، *62*، 74، 166
التعليم الأساسي 75
التعليم بلغتين 199–200
التعليم الثانوي 80–81، *80*، 81
التعليم العالي *80*، 81، *81*
لتعليم قبل الابتدائي *50*، *51*
تعليم الأمهات *47*
التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني *77*، *78*، *79*، 80، 84، 86، 87
التنوع اللغوي 173
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 60، 64، *83*، 99، *99*، **109**
الثغرة المالية *110*
الحد من الفقر 25، 33
الحضور المدرسي 141
الصدمات الخارجية 25، 33، 166
الرعاية الصحية للأمهات 46
الرعويون الرحل 178، **178**
العاملون الصحيون **48**
الفجوة اللغوية 150
الفقر 164–165، *165*
الفقر التعليمي 139، *142*
فيروس ومرض الأيدز 184، 185
قاعات الدرس 124
قرائية/محو أمية الشباب 99
محو أمية الكبار 95، *95*، 97، *97*، 98، 99، *99*، 100، *101*، 124
مخصصات حقوق السحب الخاصة 33
المراهقون في المدرسة 75
المساعدة الإنمائية 218
المساعدة الإنمائية الرسمية *221*
معدل وفيات الأطفال 43
المعلمون 116، 123، 124
المعونة التعليمية 221، 222
المعونة الصحية 264
نسبة التسرب 72
نسبة التلاميذ للمعلمين 115
النمو الاقتصادي 21، *23*، 29، *31*
الوزن المنخفض عند الميلاد *45*
أفغانستان
الأطفال المصابون بالتقزّم *44*
الإنفاق على التعليم *126*، *127*، *242*
تأثير النزاعات 57، 180
التعليم الابتدائي *126*
القيد *69*
التعليم الأساسي *127*، *128*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 64
الجنود الأطفال 180
محو أمية الكبار 96، *97*
المعلمون *117*
المعونة التعليمية
اتساع نطاق الفرص التعليمية 241–242
الحصة من المعونة 241 هـ
المدفوعات *242*
من أجل البناء 218، 219، 245، 246، **246**
النظم التعليمية *236*
نهج «البلد برمته» **247**
المعونة الصحية 264
الأقليات الإثنية
انظر أيضا «السكان الأصليون»؛ «الرعويون الرحل»؛ الطوائف المصنّفة؛ المجتمعات البدوية
الإنفاق على التعليم *146*، *149–150*، 149، 150، *151*، 151، *152*، 152، 153، *154*، *156–157*، *157–159*، **158**، 159
برامج اللغة *174*، **174**، ***195***
التحصيل الدراسي *154*، *156–157*، 157، *170*
التشريعات لكفالة الحقوق 292، 293
تعليم الفتيات *41*، *152*، 153، *166*، **167**
التعليم بلغتين *103*، *174*، *186*، *192*، *199–200*، ***201***، ***206***، 273
التمييز *157*
توفير الكتب المدرسية *190*
حشد المدرسين *197*، *201*
العوائق أمام تساوي الفرص *136*، *157*
محو الأمية/القرائية *99–100*، *111*، *170*
الأقليات انظر الأقليات الإثنية؛ التهميش؛ الحرمان؛ السكان الأصليون؛ العوق؛ الفتيات؛ المناطق الزراعية؛ النساء
أكاديميات الإعداد المهني (الولايات المتحدة) *92*
اكتساب المهارات المعرفية *109*، 110
إكوادور
إتمام التعليم المدرسي *72*، *73*
برامج الرعاية الصحية 294
برنامج التحويلات النقدية *210*
التحصيل الدراسي 50، *106*
التعليم بلغتين *201*
حوافز المعلمين *198*
سوء التغذية *170*
الرعاية قبل الولادة *170*
عمل الأطفال *210*
محو أمية الكبار *96*
معرفة القراءة 108
ألبانيا
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *161*
اقرار الخطة الوطنية *253*
حقوق الإنسان *293*
الفقر التعليمي والتفاوت بين الجنسين في المناطق الريفية *160*، *161*
الالتحاق بالتعليم الابتدائي **58**، 59–60، *60*، 72–73، *72*، *73*، **167**، 171
الالتزامات انظر الالتزامات بتقديم المعونة
الالتزامات بتقديم المعونة
انظر أيضا مدفوعات المعونة
الإخفاق *54*، *219*، *220–221*، 222، *227–228*، 228، *273*
الأهداف الوطنية *221–222*
للبلدان التي تعاني من الأزمة *34*
تأثير الأزمة المالية *222–223*، ***224–225***، *226*
تخفيض 273
التعليم الأساسي *217*، *227–228*، 227، 228، *229*، 229، 230، ***231***، 241
التعليم بعد الثانوي *229–230*
الجهات المانحة الثنائية *218*، *219*، 223، ***224–225***، *225*، *227–228*
الحاجة إلى زيادة المعونة *119*، *129–130*، *273*
الصندوق التحفيزي *259*
المعونة التعليمية *227*، 227، ***227***، *228*، 228، *229*، *229–230*، 229، ***231***، *234*، ***238***، *241*، 242
الإلحاق بالتعليم المهني انظر توجيه المسار نحو التعليم المهني
إلغاء الرسوم المدرسية انظر الرسوم المدرسية
ألمانيا
الإلحاق بالتعليم المهني 199
البطالة في صفوف الشباب *83*
التحصيل الدراسي *107*، 108، 109، *110*، 156، *156*
التعليم التقني والمهني *77*، *79*، 88، *92*
التعليم في أوساط المهاجرين 157، *157*
جهة مانحة للصندوق العالمي 262، *263*
جهة مانحة لقطاع الصحة **263**
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم **255**
الالتزامات 228، 229، *229*، 230–231، *230*
حصة عادلة من الهدف 222، *223*
الصندوق التحفيزي *255*
المدفوعات *222*
النظم الوطنية *237*
حقوق الإنسان *293*
معرفة القراءة 108
معونة تعليمية، رسم لتمويل المدارس ***233***
نسبة المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي 222، **225**
آلية الالتزام المسبق للسوق *232*، *264*
وانظر أيضا التحالف العالمي للقاحات والتحصين
آليات التنسيق القطرية 262، 263
الإمارات العربية المتحدة
إتمام التعليم المدرسي *73*
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم 231 هـ
امتحان الدخول (المسابقة) إلى الجامعة (جمهورية إيران الإسلامية) **85**
الأمراض *انظر* سوء التغذية؛ فيروس ومرض الإيدز
أمريكا
انظر كل بلد على حدة؛ أمريكا اللاتينية والكاريبي؛ أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية؛ الولايات المتحدة
أمريكا الجنوبية *انظر* كل بلد على حدة؛ أمريكا اللاتينية
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية
انظر أيضاً المفوضية الأوروبية؛ والاتحاد الأوروبي؛ و كل بلد على حدة
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 56، 60، 74
التعليم الابتدائي، القيد 62
التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني 80
التعليم الثانوي 80
التعليم قبل الابتدائي 51
التعليم العالي 80، 81

التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99
محو أمية الكبار 95، 97، 99، 101
المعلمون 116
أمريكا اللاتينية والكاريبي
انظر أيضا كل بلد على حدة
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 56، 60، 74، 75
الأطفال المصابون بالتقزم 44
برامج التحويلات النقدية *207*
برامج التعليم السريع *194*
برامج «الفرصة الثانية» *89*، ***90***
البطالة في صفوف الشباب 83
برامج محو الأمية/القرائية *103*
التحصيل الدراسي *106*، ***109***، *111*، *154*
المساعدات النقدية للأسرة *25*، *33*
التعليم الابتدائي، القيد 62
التعليم بلغتين *174*
التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني 78، 80، *84*
التعليم الثانوي 80، *81*، *89*
التعليم العالي 80، 81
التعليم قبل الابتدائي 51
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *81*، 83، 99، ***109***
التنوع اللغوي *173*
التوظيف *170*
حوافز المعلمين *198*
عمل الأطفال *111*، *170*
السكان الأصليون *154*
الفقر 165
الفقر النسبي *170*
لغة التعليم *173*
محو أمية الكبار 95، 97، 99، 101
المراهقون في المدرسة 75
معرفة القراءة 108
النمو الاقتصادي 23، 31
الوزن المنخفض عند الميلاد *45*
إمكانية التنبؤ بتدفقات المعونة
البرامج الصحية 262
التعليم 235–234، *235*، 259–258
الأمهات
انظر أيضا النساء
الانتفاع بالرعاية الصحية *42*، *45–47*، 47، ***48***، *170*
تأثير الخلفية التعليمية *47*، 47، *52*، 52، *154*، *155–156*
تأثير الوفاة على القيد *185*
تأثير الوضع الصحي على الأطفال حديثي الولادة *45–46*
الأمية *انظر* محو أمية الكبار (من أهداف التعليم للجميع)
الإناث *انظر* الأمهات؛ الفتيات؛ النساء
الانتفاع بالتعليم
انظر أيضاً الأطفال غير الملتحقين بالمدارس؛ التعليم الثانوي؛ تعميم التعليم الابتدائي (من أهداف التعليم للجميع)؛الفقر
أطفال الشوارع 168، **195**
الأطفال المعوقون 136، 182، 182–183، 183، **183**، 191
التعليم بلغة البيت 136، 174، **174**، **195**
التعليم قبل الابتدائي 50–53، 52
تكاليف التعليم 136، 165، 168
توسيع الانتفاع بالتعليم 186، 187–196، 187، **188-189**، **193**، **195**، 272
لرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 42، 47، 52–53، 52، **53**
سكان الأحياء الفقيرة 175، 176، **176**، 196
الصبيان 64، 66، 67، **67**، **67**، 178
عمل الأطفال 168–169
الفتيات 64–67، **66-67**، **67**، 81، 136، 152، 153، 166، **167**، 171، 177، 178–179، 180
الفقر 164، 165
محو الأمية/القرائية 99
المراهقون/اليافعون 76، 77، 81، 86، 87، **88**
المسافة إلى المدرسة 177، 186، 187، 191، 192
المناطق الريفية انظر المناطق الريفية
الانتفاع بالرعاية الصحية 42، 46، 47، *47*، 48، **48**، 170، 181، 184
الانتقال
إلى التعليم الثانوي 75، 166 هـ، 219
إلى العمل 82–83، 93
انجلترا
انظر أيضا المملكة المتحدة
البرامج الهادفة 199، **200**
التحصيل الدراسي *105*، 106، 107، *107*، *110*، 156
محو أمية الكبار **96**
المعونة التعليمية ، رسوم لتمويل التعليم 233، ***233***
أنتيغا وبربيودا
التعليم الابتدائي، القيد *65*
إندونيسيا
إتمام التعليم المدرسي *72*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *75*، 76، *111*
برامج محو الأمية/القرائية *96*
برامج الحماية الاجتماعية 294
التحصيل الدراسي *105*، 105، *106*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 160، 161
التنوع اللغوي *173*
الصدمات الخارجية *166*
الفقر التعليمي 140، 160، 161
محو أمية الكبار *95*
معدل وفيات الأطفال *25*، *33*
المعونة الصحية ***239***
المناطق الريفية 160، 161
الإنصاف
انظر أيضاً تساوي الفرص في التعليم؛ التكافؤ/التفاوت بين الجنسين؛ التعليم الاستيعابي
أهداف تقوم على الإنصاف تخص كافة أهداف التعليم للجميع *272*
الحاجة إلى إطار عمل *137*
زيادة الإنصاف من خلال التعليم التقني والمهني *77*
في الإنفاق الحكومي على التعليم *19*، *120*، *210–2111*، *273*
و*انظر أيضا* إعادة توزيع الأموال
أنغولا
الأطفال المصابون بالتقزّم *44*
الإنفاق على التعليم *242*
محو أمية الكبار *97*
مدفوعات المعونة النقدية *242*
أنغيلا
إتمام التعليم المدرسي *72*، *73*
الإنفاق المحلي على التعليم انظر الإنفاق على التعليم
الإنفاق على التعليم
البلدان المنخفضة الدخل *26–27*، *126*، *127–130*، 128، *273*، *274*
تأثير النكسة الاقتصادية *21–22*، 23
التعليم قبل الابتدائي *51*
لتقليص أوجه اللامساواة *111*
الحصة من الناتج المحلي الإجمالي 22، 23، *26–27*، *127–129*، 127، 128
الحصة من الإنفاق الحكومي *127*
دعم الميزانية ***227***
الرصد *26–27*، *37*
لصالح المعوقين *183*
الأهداف الإنمائية للألفية
أهمية المعونة *218*، *222*
تخفيض وفيات الأطفال *46*
تخفيض وفيات الأمهات *46*
الحاجة إلى تقييم الوضع التمويلي *20*
سوء التغذية *43–44*
أهداف التعليم للجميع
الهدف *1*، الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة
الانتفاع *42*، *47*، *52–53*، 52، ***53***
أهمية الإنصاف *49–50*
البرامج *49–50*، ***49***، *52*، *53*، ***53***
انظر أيضا مدخل البرامج
تأثير سوء التغذية *42–47*
تحسين الخدمات الصحية *47–48*
التقدم نحو تحقيق الهدف *42–48*
القضايا الواجب معالجتها *42*
الكلفة المستهدفة *121*، 122
الهدف *2*، تعميم التعليم الابتدائي
انظر أيضاً الانتفاع بالتعليم ؛ التسرب؛ الفقر التعليمي
إتمامه *72–74*، *72*، *73*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *55–61*، 56، 57، ***58-59***، **59**، 60، 61، *70*، 70
أهداف مبادرة المسار السريع *249*
أوجه التفاوت بين الأقاليم ***68***، **68**، *69–71*، 70، **71**
تأثير النزاعات ***69***
التحصيل التعليمي انظر التحصيل الدراسي
تخفيض تكاليف التعليم *189–190*
التسرب انظر مدخل التسرب
التشريعات لكفالة الحقوق 292
التعليم الذي توفره جهات غير حكومية *175*، ***176***، **176**، *194*، ***195***، *245*
التفاوت بين الجنسين *54*، 62، *64–67*، 65، 66، *67*، ***66-67***، **67**، ***68***، **68**، ***171***، ***147***، *170*، *219*
التقدم نحو تحقيق الهدف *41*، *54*، *136*، *147*
تكاليف تحقيق التعليم للجميع *125–126*، 125

حشد المعلمين *116*، 117، *126*، 126، *190*، *197*، *199*، *201*
الحضور المدرسي *60–61*، 61، ***66-77***، ***67***، ***68***، ***147***، *152*، 152
الخطط الوطنية ***238***، *250*، *253*، 253، *254*، ***258***، 259
ساعات التعليم *114*
الفجوة/الثغرة المالية *120*، 130
فشل البلدان الأكثر ثراءً *69–71*، 70، ***71***
القيد *61–71*، 62، 63، ***64***، 65، 66، ***67***، ***68***، *69*، ***69***، ***71***، *218–219*، ***257***، *259*، *261*
القيد المتأخر *59–60*، 60، *72–43*، 72، *170*
الكلفة المستهدفة *121*، 122
المشاكل المتبقية *54–55*
المعونة *219*، *228–231*
المقدمة من الجهات الثنائية *219*، *229–230*
المستحصلة من مباريات كرة القدم *232*، ***233***، **233**
نسبة البقاء إلى الصف الخامس 73
نسب القبول الإجمالية 72، 73
الهدف *3*، التعلّم مدى الحياة
أهميته للنجاح الاقتصادي *76*
برامج « الفرصة الثانية » *77*، *87*، *89–91*، ***90***، ***91***
التعليم التقني والمهني *77–78*، ***79***، *79–82*، *84–89*، ***85***، ***86***، ***88***، *91–93*
التقدم نحو تحقيق الهدف *41*
القضايا الواجب معالجتها 76–77
التمويل *78–79*
الهدف *4*، محو أمية الكبار
الاتجاهات *100*
أوجه التفاوت بين الأقاليم ***96***، *99–100*، 101
البرامج *103*، ***103***، *124*
التعريف *94–95*
التفاوت بين الجنسين 80، *94*، *98–99*، *98* هـ، 99، *100*، 100
التقدم نحو تحقيق الهدف *41*، *54*
تكاليف تحقيق الهدف *124*، 125
والتهميش *136*
الرصد *96*، ***97***
السكان الأصليون *158–159*، 159، *170*
الفجوة/الثغرة التمويلية *120* هـ، *130*
الكلفة المستهدفة *121*، 122، *123*، 123
لغة المنزل *99*، *100*، *112*
مستوى ثراء الأسرة *96*، *99*، *100*، 101
مستوى قرائية الآباء وتحصيلهم الدراسي *154*
معدلات القرائية *94* هـ، *95*، 95، ***96***، *97*، 97، 98، *99*، 101
الهدف *5*، التكافؤ بين الجنسين *41*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *54*، *56*، *58*، *60*، 61
الأهداف 122
الانتفاع بالتعليم *64–67*، *66*، ***66-67***، *81*، *136*، *152*، 153، *166*، *167*، *171*، *177*، *178*، *178–179*، *180*، *186*،
تأثير البرامج الهادفة *208*، 294، 295
تأثير بناء قاعات الدرس *191*
تأثير الصدمات الاقتصادية *167*
تأثير المعونة *219*، *228–231*
التحصيل الدراسي ***109***
التشريعات لكفالة الحقوق 292، 293
التعليم الابتدائي *54*، 62، *64–67*، 65، 66، ***66-67***، ***67***، ***68***، ***68***، ***71***، ***147***، *170*، *219*
التعليم التقني والمهني *86*، *87*
التعليم قبل الابتدائي *50*
التعليم الثانوي *81*
التقدم نحو تحقيق الهدف *41*، *54*
التوظيف *82*، *83*، 83، ***85***
الحضور المدرسي **147**
السكان الأصليون *146*، *149*، *170*
عمل الأطفال *168–169*
الفقر التعليمي *140–143*، 141، 142، 143، 144–145، *145–146*، ***147***، ***148-149***، ***148***، **149**، 151، *152*، 153، *156*، 160–163
محو أمية الكبار 80، *94*، *98–99*، *98* هـ، 99، *100*، 100
الهدف *6*، نوعية التعليم
أوجه التفاوت بين البلدان *150–107*
أوجه التفاوت بين المدارس *109–111*، 110
أوجه التفاوت بين الأقاليم *107–109*
أهمية القيادة السياسية *267*
تأثير الأزمة المالية *32*
تحسين النوعية *111*، *114–118*
التشريعات لكفالة الحقوق 292
التعليم قبل المدرسي ***53***
التمويل المطلوب *248*
التهميش *139*، *154*
التوعية بشأن الحاجة إلى المعونة التعليمية *232*
الحد من التهميش *136*، *271*
الرصد *41*، *96*، ***97***
الفجوة/الثغرة التمويلية، التكاليف *120–126*
القضايا الواجب معالجتها *104*
النكسة الاقتصادية *19*، *20*، *36*، *217*، *222–223*، ***224***
وضع أهداف قائمة على الإنصاف 272
أهداف المعونة لعام 2010 219، 221، *223*
أوجه التفاوت داخل البلد الواحد، انظر التفاوت بين الأقاليم
أوجه التفاوت بين البلدان، الفقر التعليمي *139–140*، 140–141
أوجه اللامساواة على المستوى الصحي 46–47
انظر أيضا سوء التغذية؛ الرعاية في فترة ما قبل الولادة
أوروبا الغربية *انظر* المفوضية الأوروبية، والإتحاد الأوروبي؛ و كل بلد على حدة؛ وأمريكا الشمالية وأوروبا الغربية
أوروبا الوسطى والشرقية
انظر أيضاً كل بلد على حدة
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 56، 60، 74
الأقليات الإثنية *158*، ***158***، *170*، *204*، ***204***
التحصيل الدراسي ***109***
التعليم الابتدائي، القيد 62
التعليم الثانوي 80
التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني 80
التعليم العالي 80، 81
التعليم قبل الابتدائي 51
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99، ***109***
محو أمية الكبار 95، 97، 99، 101
أوروبا *انظر* أوروبا الوسطى والشرقية؛ والمفوضية الأوروبية؛ والاتحاد الأوروبي؛ و كل بلد على حدة؛ وأمريكا الشمالية وأوروبا الغربية
أوروغواي
برامج «الفرصة الثانية» *89*، ***90***
البرامج الموجهة *199*
التحصيل الدراسي 154
الحرمان النسبي 154
معرفة القراءة *108*، *109*
أوزبكستان
حقوق الإنسان 293
أوضاع الأزمات
انظر الجفاف؛ الدول الضعيفة؛ الصدمات الخارجية؛ الصدمات الاقتصادية
أوضاع الطوارئ
انظر الصدمات الخارجية؛ مناطق النزاعات
أوغندا
الآباء المعاقون 184، *184*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *144*، *163*، 166
الأطفال المصابون بالتقزّم *44*
الأطفال المعاقون 182، 202، 203
إلغاء الرسوم المدرسية 166
الإنفاق على التعليم *26–27*، 35، *126*، *127*، *242*
برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة *52*
بناء قاعات الدرس 125، *126*
تأثير النزاعات 145، **147**
التعليم الابتدائي *126*، **147**، 240
القيد **59**، ***59***
التعليم الأساسي *127*، *128*
التعليم التقني والمهني 87، 230
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين **147**، *162*، *163*، 167
تكاليف التعليم 166
التكاليف الصحية 48
جهة مانحة للصندوق العالمي *263*
حوافز المعلمين 198
الرعويون الرحل 143، *144*، **147**، 178
الفجوة اللغوية *150*
الفضاء المالي *30*، *31*
الفقر التعليمي *140*، *143*، 145، *146*، **147**، ***147***، *162*، *163*
اللاجئون المهاجرون 179
المساعدات النقدية للأسرة *25*، *33*
محو أمية الكبار *97*
المعلمون *114*، 116، *116*، *117*
المناطق الريفية *162*، *163*
المعونة التعليمية 230
المدفوعات *242*
النظم الوطنية *236*
نسبة التسرب 72
نسبة التلاميذ إلى المعلمين 114–115، 115، *115*

أوكرانيا
اتمام التعليم المدرسي *73*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *163*
التحصيل الدراسي *105*، *107*، *110*
الفقر التعليمي والتفاوت بين الجنسين، المناطق الريفية *162*، *163*
الأيتام/التيتم
البرامج الهادفة 190، *295*
تأثير فيروس ومرض الإيدز 184
تأثير التيتم على التحصيل الدراسي111
الأيراد
رسوم من كرة القدم 232، **233**، ***233***
المحلي 29، 30، 31، 127، 128، 129
إيراد كرة القدم، رسم لتمويل المعونة 232، **233**، ***233***
الإيراد المحلي 29، 30، 31، 127، 128، 129
إيران/*انظر* جمهورية إيران الإسلامية
آيرلندا
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم *223*، ***224***، 229، 230، *245* هـ
حصة عادلة من الهدف 223
المدفوعات 222
النظم الوطنية 237
جهة مانحة للصندوق العالمي 263
التحصيل الدراسي 110
معرفة القراءة *108*
نسبة المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي ***224***
آيسلندا
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم *231* هـ
جهة مانحة للصندوق العالمي 263
التحصيل الدراسي 109، 110، 156
معرفة القراءة *108*
إيطاليا
البطالة في صفوف الشباب *83*
التحصيل الدراسي *105*، *106*، *107*، *110*
جهة مانحة للصندوق العالمي *263*
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم
الالتزامات *229*، *230*،
حصة عادلة من الهدف *223*
الصندوق التحفيزي *255*
مستوى المعونة 221، 222، 223، 224، **224**، *229*، *230*
النظم الوطنية *237*
معرفة القراءة 108
المعلمون الجوالون 203
معونة تعليمية، رسم لتمويل المدارس ***233***
نسبة المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي 222، 224

ب

بابوا غينيا الجديدة
الإنفاق على التعليم 127
التعليم الأساسي 127، 128
حقوق الإنسان 292
المعلمون 117
المعونة التعليمية، النظم التعليمية 236
باراغواي
برامج الحماية الاجتماعية 295
برامج « الفرصة الثانية » ***90***
برامج محو الأمية/القرائية *103*
التعليم بلغتين *174*
حقوق الإنسان 293
معرفة القراءة 108
باكستان
اتمام التعليم المدرسي 72، 73
أطفال الشوارع *168*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *60*، 60، 61، 163
لأطفال المصابون بالتقزّم 44
الإنفاق على التعليم 126، 127، *128*
أوجه التفاوت **68**
برامج الحماية الاجتماعية 295
تأثير النزاعات *179*–*180*
التحصيل الدراسي *107*، *110*، *111*
التعليم الأساسي 127، 128
التعليم الابتدائي ***68***، **68**، 126، *192*
القيد **59**، 65، 67، ***68***، *69*، *70*
التعليم المتعدد المستويات *192*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *60*، 61، *67*، ***68***، **68**، 141، 153، 162، 163، *167*
الحرمان النسبي 151، 152
حقوق الإنسان 292
شروط القروض *35*–*36*
الفقر التعليمي *139*، *140*، 141، *142*، 143، 146، 153، 162، 163
الفجوة اللغوية *149*، 150، 152
اللاجئون المهاجرون *179*
محو أمية الكبار *95*، 95، 97، *100*
المعونة التعليمية *241*، *241* هـ
المدفوعات 242
المناطق الريفية 162، 163
البحرين
التحصيل الدراسي *105*
التعليم الابتدائي، القيد 62
البرازيل
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 60، *60*، *70*
إعادة توزيع الأموال 211، 212، **212**، ***213***
برامج التغذية المدرسية *209*
برامج الحماية الاجتماعية 48
برامج التحويلات النقدية 207، 210
برامج محو الأمية/القرائية 94، 96، 102، **103**
تحسين الإنصاف 111
التحصيل الدراسي 106، 154
تدريب المعلمين 198
التعليم الابتدائي، القيد *63*
التعليم التقني والمهني 78، 79، **79**
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 60
تمويل قائم على الإنصاف 211
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم 231
جهة مانحة للصندوق العالمي 263
الحرمان النسبي 154
حقوق الإنسان *292*
سوء التغذية *48*
عمل الأطفال 210
فيروس ومرض الإيدز 185
محو أمية الكبار *95*، 100
معرفة القراءة *108*، *109*
المعونة الصحية **263**
البرامج
الانتقال إلى التعليم الثانوي *219*
برامج المعونة *218*–*219*
بناء المدارس انظر برامج بناء المدارس
تحسين نوعية التعليم *245*
التحصيل الدراسي *111*، ***111***، *173*، ***189***، *199*، ***200***، 295
التحويلات النقدية انظر برامج التحويلات النقدية
تدريب المعلمين *198*
تسجيل ميلاد الطفل *205*
تطوير المهارات ***90***، *91*–*93*، ***91***، ***93***، *194*
التعليم بلغتين *199*–*200*، *201*، *206*
التعليم المتعدد المستويات *192*–*193*
التعليم المشترك بين الثقافات *200*
التمويل ***263***
التوظيف *89*، *90*، *91*–*92*، *207*، ***208***
الحد من الفقر انظر برامج الحد من الفقر
الحماية الاجتماعية *34*، *37*، *48*، *124*، *186*، ***188***–***189***، *190*، *206*–*210*، *273*، 294–295
سوء التغذية *48*، *208*–*209*، 294، 295
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة *49*–*50*، ***49***، *52*، *53*، ***53***
«الفرصة الثانية» *77*، *87*، *89*–*91*، ***90***، ***91***، *194*، ***195***
اللقاحات والتحصين *47*، *232*، *264*، *565*
المخصصة للأطفال المعوقين *202*
محو الأمية/القرائية ***53***، *94*، *102*، *103*، ***103***، *112*–*113*، ***113***، ***195***
مرض وفيروس الإيدز *185*
النهج المتكامل *188*–*189*، *272*–*273*
برامج بناء المدارس
التكاليف *123*–*124*، 123، 125، *126*
المعونة *219*، *234*، *251*
في المناطق المحرومة والمهمشة *186*، *191*، ***208***، 295
برامج التحويلات النقدية *294*–*295*
للأسر بدون التعليم الابتدائي *190*،
إعادة توزيع المال *210*–*213*، ***212***-***213***
والبرامج الصحية *48*، ***49***، *207*، ***208***
والتعليم *207*–*208*، ***208***
للحماية من الصدمات الخارجية *124*، *208*
وعمل الأطفال 207، 210
برامج التعلم السريع 194
برامج تعليم مهارات القراءة والكتابة (البرازيل) 94، 102، **103**
برامج الحد من الفقر
الاستجابة إليها 190 هـ
برامج الحماية الاجتماعية 34، 37، 48، 124، 186، 188–189، 190، 206–210، 273، *294*–*295*
والتهميش 170–171، 188
وصندوق النقد الدولي 33، 34، 35
برامج الحماية الاجتماعية 34، 37، 48، 124، 186، ***188***-***189***، 190، 206–210، 273، *294*–*295*
برامج الشباب في أمريكا اللاتينية 89، **90**، 194
برامج محو الأمية/القرائية ***53***، *94*، *102*، *103*، ***103***، *112*–*113*، ***113***، ***195***

البرامج الهادفة
انظر أيضا البرامج
البطالة 89، **90**، 91–92، 207، **208**
الحد من تكاليف التعليم 190
مخاطر النكسة الاقتصادية 27
للمدارس 199، **200**
سياسات الحماية الاجتماعية 209، 210، *294*–*295*
برامج الوجبات الغذائية اليومية 208–209، *294*، *295*
برامج Juancito Pinto (بوليفيا) 210
بربيودا انظر أنتيغا وبربيودا
البرتغال
التحصيل الدراسي *110*
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم *229*، *230*
حصة عادلة من الهدف 223
المدفوعات 222
النظم الوطنية 237
جهة مانحة للصندوق العالمي 263
حقوق الإنسان *293*
معرفة القراءة *108*
برنامج إصلاح القطاع التعليم في البنجاب (باكستان) *295*
برنامج الإصلاح المهني المتكامل (موزمبيق) 88
برنامج الأغذية العالمي (بوركينا فاسو) 294
برنامج التصدي لأزمة الغذاء العالمية 34
برنامج التصدي للفقر والحد منه – استهداف الفقراء المدقعين (بنغلادش) *295*
برنامج التقدم من خلال الصحة والتعليم (جامايكا) *294*
برنامج تقديم وجبات طعام مدرسية وحصص تموينية للأسر في إطار برنامج الغذاء العالمي (بوركينا فاسو) 294
برنامج تقييم ورصد محو الأمية **97**
برنامج توفير التعليم الأساسي للأطفال المحرومين العاملين في المناطق الحضرية (بنغلادش) **195**
البرنامج الخاص بالتحصيل الدراسي للطلاب على الصعيد الدولي (PISA) 107، *108*–*109*، 109، **109**، *110*، **111**
برنامج دعم قطاع التعليم – برنامج المنح الدراسية للموزين (كمبوديا) 294
برنامج شبكة الأمان الإنتاجية (إثيوبيا) 295
برنامج شبكة السلام
برنامج صندوق دعم وتطوير التعليم الأساسي والمعلمين (FUNDEF) (البرازيل) *111*، *198*، **212**، **213**
برنامج المرتبات في المدارس الثانوية للإناث في بنغلادش 190
برنامج مساعدة المدارس الثانوية للإناث (بنغلادش) *294*
برنامج الهدف الوطني (فيتنام) 48
برنامج وجبة منتصف اليوم (الهند) 209
برنامج Atención a Crisis (نيكاراغوا) *295*
برنامج Bono de Desarrollo Humano (إكوادور) *294*
برنامج BRAC
برامج التحويلات النقدية 210، 295
توفير التعليم للمعوقين *202*
برنامج BRIGHT (استجابة سكان بوركينا فاسو لتحسين فرص الفتيات في النجاح) (بوركينا فاسو) 295
برنامج Chile Solidario (شيلي) 294
برنامج Learn to Ways Deadly (استراليا) **201**
برنامج Entra 21 (أمريكا اللاتينية) **90**
برنامج Escuela Nueva(كولومبيا) 193–192
برنامج Excellence in Cities (المملكة المتحدة) 199، **200**
برنامج Acción en Familias (كولومبيا) 294
برنامج Job Corps (الولايات المتحدة) 89
برنامج oportunidades (المكسيك) *295*
برنامج Perry قبل المدرسي 50 هـ
برنامج Familiar Asignacion de Programa (هندوراس) *294*
برنامج Social Protecion de Red (نيكاراغوا) *295*
برنامج Reflect العائد لمؤسسة ActionAid 10
برنامج Tekoporã (باراغواي) *295*
بروني دار السلام
إتمام التعليم المدرسي *73*
حقوق الإنسان *293*
الميزانيات
دعم **227**
رصد *26*–*27*، *37*
البطالة *76*، *82*–*84*، *83*
البرامج الهادفة *89*، *90*، ***90***–*92*، *207*، ***208***
تأثيرها على الأفراد *21*
تأثيرها على التعليم للجميع *25*
الشباب *76*، *82*–*84*، 83
البطالة في صفوف الشباب *76*، *82*–*84*، 83
البقاء حتى الصف الخامس 73
بلجيكا
التحصيل الدراسي *110*
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم *229*، *230*، *241*
حصة عادلة من الهدف *223*
الصندوق التحفيزي *255*
المدفوعات *222*
النظم الوطنية *237*
جهة مانحة للصندوق العالمي *263*
معرفة القراءة *108*
البلدان الأقل نمواً
انظر البلدان ذات الدخل المنخفض (المنخفضة الدخل)؛ البلدان النامية؛ كل بلد على حدة
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية
انظر أيضا البلدان ذات الدخل المتوسط/المتوسطة الدخل؛ وكل بلد على حدة
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 74
التعليم الابتدائي 62
التعليم الثانوي *80*
التعليم العالي 80
التعليم قبل الابتدائي 51
مستويات محو أمية الكبار *95*، *98*
نسبة القيد الصافية *62*
البلدان الغنية/الثرية *انظر* البلدان المتقدمة؛ بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي؛ كل بلد على حدة
البلدان المتقدمة
انظر أيضاً بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي؛ وكل بلد على حدة
اتجاهات الفقر *165*
الاستجابة المالية للأزمة المالية العالمية *28*، ***29***
البطالة في صفوف الشباب *83*، 83
تأثير النكسة الاقتصادية على النمو *22*
التحصيل التعليمي *89*، 105، *106*، 107، *108*، 108
التعليم الابتدائي 74
التعليم الثانوي 79، 80
التعليم العالي 80
التعليم قبل الابتدائي 51
الدعم المالي للبلدان المنخفضة الدخل *32*، *36*
الفقر التعليمي *139*، *154*–*159*
مستويات محو أمية الكبار 95، ***96***، 98
نسبة القيد الصافية 62
البلدان المنخفضة الدخل/ذات الدخل المنخفض
انظر أيضاً البلدان النامية؛و كل بلد على حدة
أجور/رواتب المعلمين *123*، *126*
إدارة النظم المالية *236*
الأطفال المعاقون *181*–*184*، *183*، ***183***، *191*
الإنفاق على التعليم *26*–*27*، *126*،*127*–*30*، 128، *273*، *274*
تأثيرات النزاعات *57*، ***69***
التحصيل الدراسي 105، *106*، 107، 109
تعديل خطة الميزانية *26*–*27*
التعليم الابتدائي 70، *106*
التعليم الأساسي
المعونة *119* هـ، 129، *130*، 130
الإنفاق الحكومي *127*–*129*، 127، 128، *273*
تكاليف تحقيق التعليم للجميع *125*–*126*، 125
التمويل التساهلي *19*، *33* هـ،*33*، *33*–*34*، *36*
التهميش والحرمان *138*، *139*–*154*
الثغرة/الفجوة التمويلية *119*، *127*–*130*، 127، 129، 130
محو أمية الكبار 101
المعونة التعليمية *228*، 229
البلدان النامية
انظر أيضاً البلدان ذات الدخل المنخفض؛ البلدان المتوسطة الدخل
اتجاهات الفقر *164*–*165*
إجمالي المعونة *219*، *220*
الإصابات الناجمة عن حوادث الطريق *182*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 74
الأطفال المعاقون *181*–*184*، *183*، ***183***، *191*
بيئة التعليم *110*–*111*
تأثير النكسة الاقتصادية على النمو *21*، 22
التحصيل الدراسي *89*
التعليم الابتدائي *61*–*62*، *67*، *69*
التعليم التقني والمهني *84*–*89*
التعليم الثانوي 80
التعليم العالي 80، 81
التعليم قبل الابتدائي 51
التعليم المهني *84*–*89*
تمويل التعليم للجميع *119*
فرص التدريب *232*
الفضاء المالي *28*–*30*، 31

كيف تنظر إلى دور الصندوق التحفيزي *251*
مبادرة المسار السريع *249*
مستويات القرائية بين الكبار *95*، 95، *96–97*، 97، 98
المعونة انظر «المعونة» وما يلحقها؛ المساعدة الإنمائية (المعونة)؛ المعونة التعليمية
نسبة القيد الصافية *61–62*، *67*، *69*
نوعية التعليم *104*
البلدان المتوسطة الدخل
انظر أيضا البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية، وكل بلد على حدة
لأطفال المعوقون *181*
التحصيل الدراسي 105، *106*، 107، 109
التعليم الابتدائي 70
زيادة القيد أثناء النكسة الاقتصادية *25*
المعونة التعليمية *228*، 229
البلدان ذات الدخل المرتفع
انظر أيضا البلدان المتقدمة؛ بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي؛ وكل بلد على حدة
التحصيل الدراسي *105*، 106، *107*، *108*
محو أمية الكبار ***96***، 101
بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي
انظر أيضاً البلدان المتقدمة؛ الجهات المانحة الثنائية؛ وكل بلد على حدة
برامج تنمية وتطوير المهارات *91*
برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة *51*
البطالة *83–84*، 83
التحصيل الدراسي 105، *106*، 107، *108*، 108، *109–110*، ***109***، 110، ***111***
التعليم التقني والمهني *57–58*
مشاكل اللغة لدى المهاجرين *49*
بلغاريا
الأطفال المعاقون 182
الأقليات الإثنية 158
التحصيل الدراسي *105*
التعليم الابتدائي ، القيد 182
معرفة القراءة *109*
بليز
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *161*
الفقر التعليمي والتفاوت بين الجنسين، المناطق الريفية *160*، *161*
بناء قاعات الدرس
التكاليف 123، *124*، *125*، *126*
توسيع نطاق الانتفاع بالتعليم *186*، *191*، ***208***، 295
المعونة *219*، *234*، *251*
بناء القدرات، *238*، *252*، ***252***، 267، 295
بنغلاديش
إتمام التعليم المدرسي 72
أطفال الشوارع *168*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *60*، 60، 61، 70، 161
الأطفال المصابون بالتقزّم 44
الأطفال المعاقون *183*، *191*، *202*
الإنفاق على التعليم 126، 127،
برامج التحويلات النقدية *210*
برامج التعليم التكميلي ***195***
برامج الحماية الاجتماعية *34*، 294، 295
برامج «الفرصة الثانية» *89*
تأثير ارتفاع أسعار المواد الغذائية *24*، *32*، *45*، *167*
التعبئة السياسية *206*
التحصيل الدراسي *107*، *110*، *111*
التعليم الأساسي 127، 128
التعليم الابتدائي 126، ***195***
القيد 65، *66*، *70*، ***176***، **176**، *190*
تكاليف التعليم *24*، *32*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *60*، 61، *66*، *98*، *99*، 141، 160، 161، *190*
الرعاية الصحية للأمهات 47
رواتب المعلمين *117*
سكان الأحياء الفقيرة *175*، ***176***، **176**
الفقر التعليمي 141، 160، 161
محو أمية الكبار *95*، 95، *97*، 97، *98*، 100، *101*
المعلمون 114، 117
المعونة التعليمية، النظم الوطنية *236*، 236، *237*
المعونة الصحية ***239***
مرتبات كمنح دراسية *190*
المناطق الريفية 160، 161، 192
نسبة التلاميذ إلى المعلمين *115*
بنك التنمية الأفريقي *229*، *230*، *237*
بنك التنمية للدول الأمريكية، المعونة التعليمية 237
البنك الدولي
الاستجابة للأزمة المالية *32*، *33*، *34*
جهة مانحة للمعونة التعليمية *245*
النظم التعليمية 237
دور مبادرة المسار السريع *253*
مدفوعات مبادرة المسار السريع *254*، *255*، *256*، *257*، *258*، ***258***
بنما
إتمام التعليم المدرسي 73
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *55*
برامج «الفرصة الثانية» ***90***
معرفة القراءة 108
بنين
اتمام التعليم المدرسي *72*، *73*
الأطفال المصابون بالتقزّم *44*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 143، *144*، *161*
اقرار الخطة الوطنية *253*
الأقليات الإثنية *153*
الإنفاق على التعليم *27*، 35، *126*، *127*، 128
التعليم الأساسي *127*، *128*
التعليم الابتدائي *126*
القيد ***59***، *63*، **64**، *65*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *66*، *141*، *160*، *161*
الرعويون الرحل 143، *144*
الفضاء المالي *30*، *31*
الفقر التعليمي *141*، *146*، *153*، *160*، *160*
القروض التساهلية *35*
محو أمية الكبار *97*
المعلمون *116*، *117*
المعونة التعليمية
المدفوعات 234، *256*
النظم الوطنية *226*
المناطق الريفية *160*، *161*
البهاما
حقوق الإنسان *292*
بوتان
الأطفال المصابون بالتقزّم 44
التعليم الابتدائي، القيد *63*
محو أمية الشباب 99
محو أمية الكبار 97
بوتسوانا
إتمام التعليم المدرسي *73*
برنامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة *52*
التحصيل الدراسي 105، *105*
التعليم الابتدائي، القيد *63*
بوركينا فاسو
إتمام التعليم المدرسي *72*، *73*
الأطفال المصابون بالتقزّم 44
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *59*، *60–61*، 60، 61، 70، *81*، 161
الأطفال المعاقون *182*، *183*
إقرار الخطة الوطنية 253
الأقليات الإثنية 153
الإنفاق على التعليم *26*، *34*، 126، *127*
برامج التغذية المدرسية *209*
برامج الحماية الاجتماعية 294، 295
برامج محو الأمية/القرائية *102*
بناء قاعات الدرس 126
التسجيل *205*
التعليم الابتدائي 126، *250* هـ
القيد **59**، *61*، *62*، *62–63*، 63، *65*، *250* هـ
التعليم الأساسي 127، 128
التعليم بلغتين *199*
التعليم التقني والمهني *87*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 61، *64*، 66، *98–99*، 101، 141، 160، 161
الرعاية الصحية للأمهات *47*
عمل الأطفال *168*
الفضاء المالي 30، 31
الفقر التعليمي 141، 143، 153، 160، 161
القروض التساهلية 35
محو أمية الكبار *95*، *97*، 97، *98*، *98–99*، 101
المعلمون 114، 117
المعونة التعليمية *254*
المدفوعات 256، 257
النظم الوطنية 236
المناطق الريفية 160، 161، *192*
نسبة التلاميذ إلى المعلمين *115*، 115
بوروندي
اتمام التعليم المدرسي *72*، *73*
الأطفال المصابون بالتقزّم 44
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 161، 166
الأطفال المعاقون *182*، *183*
الالتحاق بالتعليم في سن متأخرة 73
اقرار الخطة الوطنية 253
الإنفاق على التعليم 126، 127، 242

برامج التغذية المدرسية *209*
برامج الحماية الاجتماعية 34
برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 52
برامج محو الأمية/القرائية *102*
البطالة في صفوف الشباب *83*
بناء قاعات الدرس *125*، 126
التعليم الابتدائي 126
القيد *65*
التعليم الأساسي 127، 128
التعليم بلغتين *199*
التعليم التقني والمهني *87*
التعليم قبل الابتدائي *50*
تكاليف التعليم ***48***
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *98–99*، 101، 141، 160، 161
حقوق الإنسان 293
الرسوب *72*
عمل الأطفال *168*
الفضاء المالي 30
الفقر التعليمي 141، 160، 161
القروض التساهلية 35
محو أمية الكبار 97، *98–99*
المعلمون 114، 117
المعونة ***48***
المعونة التعليمية ***243***، *251*
المدفوعات 242
النظم الوطنية 236
المناطق الريفية 160، 161،
نسبة التلاميذ إلى المعلمين *115*، 115
البوسنة والهرسك
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *161*
التحصيل الدراسي *105*
حقوق الأنسان *293*
الفقر التعليمي والتفاوت بين الجنسين، المناطق الريفية *160*، *161*
بولندا
تحسين الإنصاف في التعليم **111**
التحصيل الدراسي *110*، 110
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم *231* هـ
جهة مانحة للصندوق العالمي 263
معرفة القراءة 109
بوليفيا
إتمام التعليم المدرسي *72*
إعادة توزيع الأموال 210
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 161
برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 52
برامج «الفرصة الثانية» ***90***
برنامج التحويلات النقدية *210*
التحصيل الدراسي *110–111*
التعليم بلغتين *174*، *200*
التعليم المشترك بين الثقافات *174*، *200*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 149، 160، 161
الحرمان النسبي 151
حقوق التعليم *205–206*
حوافز المعلمين *197–198*
الفقر التعليمي 140، 143، 149، 160، 161
محو أمية الكبار *96*
المعونة التعليمية، النظم الوطنية 236
المناطق الريفية 160، 161، *192*
نسبة التلاميذ إلى المعلمين 114–115
بيئة التعلّم
الأطفال المعوقون *201–203*
تأثيرها على التحصيل الدراسي *110–111*
تصنيف التلاميذ حسب قدراتهم *198*
التعليم الاستيعابي *186*، *187*، *187*، *196–203*، *273*
تكاليف تحسينها *124*
الجودة/النوعية *114*
الدعم الحكومي ***200***
لغة التعليم *149–150*، *172*، *173–174*، ***174***، ***195***، *199–201*، ***201***
المعلمون
بيئة التعليم انظر بيئة التعلم
البيئة المنزلية، والقرائية/محو الأمية *170*
بيرو
إتمام التعليم المدرسي *72*
الأطفال المصابون بالتقزّم 44
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 163
بيئة التعلم *114*
برامج «الفرصة الثانية» *89*، ***90***
برامج محو الأمية/القرائية *103*
التحصيل الدراسي *111*، *154*
تدريب المعلمين *198*
التعليم الابتدائي، القيد ***59***
التعليم بلغتين *174*، *200*
التعليم المشترك بين الثقافات *200*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 101، 146، 149، 162، 163
السكان الأصليون *154*
سوء التغذية ***43***
الصعوبات اللغوية *111*
الفقر التعليمي 140، *146*، 146، 149، 162، 163
معرفة القراءة 108، *112*، 113
محو أمية الكبار *99–100*، 101
المناطق الريفية 162، 163، 192
بيلاروس
إتمام التعليم المدرسي 73

ت

تايلاند
اتمام التعليم المدرسي *72*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *70*
تأثير النزاعات 180
التحصيل الدراسي *105*، 106
التعليم التقني والمهني 84
التنوع اللغوي 173
جهة مانحة للصندوق العالمي *263*
الحرمان النسبي *157*
معرفة القراءة *109*
تباين الحالة المادية
التباين بين الأقاليم *45*، *46*، *50*، ***68***، ***68***، *140*، *211–212*
والفقر التعليمي 140–143، *141*، *142*، *143*، *144–145*، 146–145، **147**، **147-149-148**، ***148***، ***149***، *151*، 152، *153*، 156، *160–163*
والقدرة المعرفية 49، 50
والقيد الصافي في التعليم الابتدائي *69–71*، 70
والمشاركة في التعليم قبل الابتدائي 52
التحالف العالمي للقاحات والتحصيل GAVI Alliance 47، 232، 249، 261 هـ، 264
التحصيل الأكاديمي *انظر* التحصيل الدراسي
التحصيل التعليمي
انظر التحصيل الدراسي
التحصيل الدراسي
انظر أيضا معرفة القراءة
الأقليات الإثنية *154*، *156–157*، 157، *170*
أوجه التفاوت 50، 105، 107، 108–109
أهمية الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة *50*
أهمية القرائية *112*
انظر أيضا معرفة القراءة
البرامج الهادفة *111*، ***111***، *173*، ***189***، *199*، ***200***، 295
تأثير الحرمان *49*، *105–111*،
تأثير قلة التغذية *42*
التهميش *156*
ثراء الأسرة *106*، *111*، *154*، *156*
الدورات التعليمية المتواصلة في إطار «المدرسة مدى الحياة» ***195***
الرياضيات *105–106*، 105، 107، *109*، ***109***، *111*، *154*، *156*، 156، 157، *200*
السكان الأصليون *110–111*، *154*، *158–159*، 159
العلوم *109*، 110، ***111***
العوامل المتحكمة *188*
الفقر التعليمي *154*، *155–156*، 157
الفوارق بين الجنسين ***109***
التحصيل الدراسي في الرياضيات *105–106*، 105، 107، *108*، *109*، ***109***، *111*، *154*، *156*، ***156***، 157، ***200***
التحصيل الدراسي في العلوم *109*، *110*، ***111***، *156*
التحويلات النقدية للأطفال اليتامى والضعفاء (كينيا) 295
التحويلات النقدية المشروطة *207*، *294–295*
تخطيط التعليم
إخفاق مبادرة المسار السريع 217، 250
الخطط الوطنية **238**، 252، **252**، 253، *253*، 254، **258**، 259
ضرورة توفر اليقين بشأن المعونة *221*، *226*، *227*، *234*
التخفيف من عبء الديون *36*، *220*، *263*
التدريب التجاري (التدريب أثناء العمل) *78–79*
التدريب أثناء العمل *78–79*
تدريب المزارعين الشباب للقرن الحادي والعشرين (الصين) ؟؟
تدريب المعلمين
التعليم بلغتين 201

الحاجة الماسة لهذا التدريب 118، 245، 261
في مجال التهميش
المناطق الريفية 194، **260**
تدفقات المعونة 220، 226–227، 227
تدني الوضع الاجتماعي، والحرمان والتهميش
171–172، 171، *172*
الترفع المنتظم عبر الصفوف *انظر* إعادة الصفوف
تساوي فرص التعليم
الحق في تساوي الفرص 135–136
فشل الحكومات الحكومات 137
تركيا
اتمام التعليم المدرسي *72*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 60، *60*، *61*، *70*، *163*
البطالة في صفوف الشباب *83*
برامج الحماية الاجتماعية *295*
التحصيل الدراسي *105*، *110*، *156*
التعليم الابتدائي 54
القيد 70، 71، **71**
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *61*، 150، 152، *153*، *162*، *163*
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم 231 هـ
الحرمان النسبي 151، *151*، *152*، *157*
حقوق الإنسان *293*
الفجوة اللغوية 149، 150، *150*، *152*، 154
الفقر التعليمي *140*، 142، *143*، 152، *153*، *162*، *163*
لغة التعليم 173
معرفة القراءة *109*
المناطق الريفية *162*، *163*
تركمنستان
حقوق الإنسان *292*
ترينيداد وتوباغو
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *163*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *162*، *163*
الفقر التعليمي *162*، *163*
المناطق الريفية *162*، *163*
التسجيل 204–205
تسجيل الميلاد 204–205
التسرب
انظر أيضاً الأطفال غير الملتحقين بالمدارس؛ إكمال التعليم المدرسي؛ الحضور المدرسي
المشاركة المدرسية
(بسبب) أحكام طالبان *180*
(في) الأحياء الفقيرة *175*
الأمهات *52*
تأثير برامج الحماية الاجتماعية *294*
تأثير فيروس ومرض الإيدز *185*
تأثير النكسة الاقتصادية *167–168*
(بسبب) الحمل والزواج
والعوق *182*
نسبة الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *59*، 60
تشاد
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *161*
الأطفال المصابون بالتقزم *44*
الأقليات الإثنية *153*
الإنفاق على التعليم *126*، *127*، *128–129*، *242*
برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة *52*
بناء قاعات الدرس 125، *126*
تأثير النزاعات 145
التعليم الابتدائي *126*
التعليم الأساسي *127*، *128*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *66*، *141*، *160*، *161*
التكاليف الصحية **48**
الجنود الأطفال 180
الحرمان النسبي 151
الفضاء المالي *30*، *31*
الفقر التعليمي *141*، 145، *146*، *153*، *160*، *161*
اللاجئون المهاجرون 179
محو أمية الكبار 96، *97*، *98*
المعلمون *117*
محو أمية الشباب 99
المعونة التعليمية 66
المدفوعات 234، *242*
المناطق الريفية *160*، *161*، 177
التشريعات
توسيع نطاق الانتفاع بالتعليم *275*
حقوق الإنسان *186*، *188*، *203–206*، ***204***، ***205***، *273*، 292–293
تشيكوسلوفاكيا *انظر* الجمهورية التشيكية؛ سلوفاكيا
التطوير المهني، المعلمون 117، 118
التعلم مدى الحياة (هدف من أهداف التعليم للجميع)
أهميته للنجاح الاقتصادي *76*
برامج « الفرصة الثانية » *77*، 87، *89–91*، ***90***، ***91***
التعليم التقني والمهني *77–78*، ***79***، *79–82*، *84–89*، ***85***، ***86***، ***88***، *91–93*
التقدم نحو تحقيق الهدف *41*
القضايا الواجب معالجتها 76–77
التمويل *78–79*
التعلم والمهارات الحياتية *انظر* التعلّم مدى الحياة
التعليم
انظر الانتفاع بالتعليم؛ الإنفاق على التعليم؛ التعليم الابتدائي؛ التعليم الثانوي؛ التعليم العالي؛ التعليم قبل الابتدائي، تعميم التعليم الابتدائي؛ الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة؛ نوعية التعليم
التعليم الابتدائي
انظر التعليم الأساسي؛ تعميم التعليم الابتدائي
التعليم الابتدائي المجاني انظر برامج التحويلات النقدية؛ تكاليف التعليم؛ الرسوم المدرسية
التعليم الأساسي
انظر أيضاً المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي ؛ التعليم قبل المدرسي؛ التعليم الابتدائي؛ تعميم التعليم الابتدائي (من أهداف التعليم للجميع)؛ معرفة القراءة
القيد *انظر* القيد في التعليم الابتدائي، القيد في التعليم الثانوي
أهداف مبادرة المسار السريع 250
الإنفاق الحكومي 127–129، *127*، *128*، *273*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *74*
التأثير على التعليم التقني والمهني *77*، 81–82
التكافؤ بين الجنسين 99
زيادة الدورات 75
تكاليف تحقيق التعليم للجميع 125–126، *125*
الفجوة/الثغرة التمويلية 119، 127–129، *127*، *129*، 130، *130*، 219، 220–221، 240، 259
التمويل في مناطق النزاعات **122**، *130*
فعالية المعونة 274
المعونة
الالتزامات والمدفوعات 217،227–228، 227، 228، 229، 230، 231، 241، 242
الجهات المانحة الثنائية 229–230، *230*
فشل مبادرة المسار السريع 250، 251
نسبة المعونة المخصصة للتعليم 220، 226–227، 241، *241*، *242*
التعليم الاستيعابي
الإجراءات الحكومية *188*
الانتفاع بالتعليم *186*، *187–196*، 187، ***188–189***، ***193***، ***195***، *272*
بيئة التعلم *186*، *187*، 187، *196–203*، *273*
التمويل الحكومي *210–212*، ***212–213***
الحقوق والفرص *188*، *203–206*، *205*، *273*، 292،293
سياسات الحماية الاجتماعية *34*، *37*، *48*، *124*، *186*، ***188–189***، *190*، *206–210*، *273*، 294–295
القدرة على تحمل تكاليف التعليم *187*، 187، *189–190*، *272*
المجالات الحساسة 187، *271*، *272–273*
التعليم الإلزامي *انظر* تعميم التعليم الابتدائي
التعليم التقني والعالي، المعونة الثنائية 230–231
التعليم التقني والمهني
انظر أيضاً التوجه نحو المسار المهني
برامج تطوير المهارات **90**، 91–93، **91**، **93**
برامج «الفرصة الثانية» 77، 87، 89–91، **90**، **91**
(في) البلدان النامية 84–89
تأثير الركود الاقتصادي 84
تزويده 77–82، 79، 80، 84–89، 85، 85، 86، 88، 91–93
التشريعات لكفالة الحقوق *293*
والحوكمة 66
المستلزمات 76–77
التعليم الثانوي
انظر أيضاً التعليم الأساسي
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 55، 74
الانتقال إليه 75، 166 هـ، 226
التشريعات *292*
التعليم التقني والمهني 78، 79–82، 92
تقدير تكاليف الأهداف 121، *122*
التكافؤ بين الجنسين 81
والتوظيف 84
الحضور 55، *148*
الرواتب (الإعانة) 190
الفجوة/الثغرة التمويلية 119، *130*
القيد 80–81، *80*، 219
معرفة القراءة *108*
المعونة *219*، 228–229
المناطق الريفية 177
التعليم الثانوي الأدنى انظر المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي

التعليم الخاص
في الأحياء الفقيرة *175*، ***176***، **176**، *196*
المدارس الدينية *167*، ***196***
المنظمات غير الحكومية *175*، ***176***، **176**، *195*
التعليم العالي
انظر أيضاً التعليم بعد الثانوي
التشريعات *292*
القيد *80*
متوسط طول الحياة المدرسية *81*
المعونة 230–231
التعليم عن بعد، المناطق الريفية 194
تعليم الكبار
انظر التعلم مدى الحياة؛ تدريب المعلمين؛ التعليم العالي
التعليم المدرسي في المجالين التقني والمهني، 78، 79–82
التعليم المشترك بين الثقافات *174–175*، *200*، *201*، *273*
انظر أيضاً التعليم بلغتين
التعليم بعد الثانوي
انظر أيضاً برامج « الفرصة الثانية»؛ التعلم مدى الحياة؛ التعليم العالي
المعونة *228*، *229*، *230–229*، 230
تعليم طلبة ذوي قدرات مختلفة *198*
التعليم قبل الابتدائي
انظر أيضاً الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة
الالتحاق *50–53*، 52
الإنفاق عليه *51*
تكاليف تحقيق التعليم للجميع 125
الثغرات التمويلية 130
الحضور *52*
السكان الأصليون ***206***
القيد *50*، *51*، 51
المعلمون *114–115*
التعليم قبل الابتدائي في فرنسا 50
التعليم للجميع
انظر أهداف التعليم للجميع
التعليم بلغتين/الثنائي اللغة
استخدام لغة السكان الأصليين *174*، *192*، *201*، *206*
أهميته محو الأمية *103*
البرامج *199–200*، ***201***، ***206***
تدريب المعلمين *201*
حشد المعلمين *198*
التعليم السريع التكميلي للمدارس الابتدائية (سيراليون) 194
التعليم المتعدد المستويات 192–193
تعميم التعليم الابتدائي (أحد أهداف التعليم للجميع)
انظر أيضاً الانتفاع بالتعليم؛ الفقر التعليمي
إتمام التعليم الابتدائي *72–74*، *72*، *73*
إخفاق البلدان الأكثر ثراءً *69–71*، 70، ***71***
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *55–61*، 56، 57، ***58-59***، ***59***، 60، 61، *70*، 70
أوجه التفاوت بين الأقاليم ***68***، **68**، *69–71*، 70، ***71***
البرامج غير حكومية *175*، ***176***، **176**، *194*، ***195***، *245*
تأثير النزاعات **69**
التحصيل التعليمي انظر التحصيل الدراسي
تخفيض تكاليف التعليم 189–190
التسرب انظر التسرب في موضعه
التشريعات لكفالة الحقوق 292
التفاوت بين الجنسين *54*، *64–67*، 65، 66، ***66-67***، ***67***، ***68***، **68**، ***171***، ***147***، *170*، *219*
التقدم نحو تحقيق الهدف *41*، *54*، *136*، *147*
تقدير تكاليف الأهداف 121، *122*
تكاليف تحقيق التعليم للجميع 125–126، *125*
حشد المعلمين *116*، 117، *126*، 126، *190*، *197*، *199*، *201*
الحضور المدرسي *60–61*، 61، ***66-77***، ***67***، ***68***، ***147***، *152*، 152
الخطط الوطنية *234*، ***238***، *250*، *253*، 253، *254*، ***258***، 259
ساعات التعليم *114*
الفجوة/الثغرة التمويلية 120، 130
القيد 61–71، *62*، *63*، **64**، *65*، *66*، ***67***، **68**، **69**، **71**، 218–219، ***257***، 259، 261
القيد المتأخر *59–60*، 60، *72–73*، 72، *170*
المشاكل المتبقية *54–55*
المعونة *219*، *228–231*
المقدمة من الجهات الثنائية *219*، *229–230*
المستحصلة من مباريات كرة القدم *232*، ***233***، **233**
نسبة البقاء إلى الصف الخامس 73
نسب القبول الإجمالية 72، 73
هدف مبادرة المسار السريع 249
التعهدات
الإخفاق في الوفاء بها 217، 219، 220–225، *222*، *223*، 265، 273
إطار عمل داكار 119
إمكانية التنبؤ بالمعونة 235
قمة غلينيغلز *130–131*
مبدأ "الحصة العادلة" *222*، 223
التفاوت بين الأقاليم
انظر أيضاً الحرمان النسبي؛ الرعويون الرحل؛ سكان الأحياء الفقيرة، المجتمعات الرعوية؛ المناطق الريفية
التحصيل الدراسي 107–111
التعليم الابتدائي **68**، ***68***، 69–71، *70*، **71**
توزيع الدخل 45، 46، *50*، **68**، ***68***، 140، 211–212
الفقر التعليمي 145–146، *146*، **147**، 151–152، *152*
التفاوت الجغرافي
انظر أيضاً الحرمان النسبي؛ التفاوت بين الأقاليم؛ الرعويون الرحل؛ المناطق الريفية
لتعليم الابتدائي ***68***، **68**، *69–71*، 70، ***71***
الجماعات المهمشة *175–179*، ***176***، ***178***، *179*
التفاوت داخل البلد الواحد انظر التفاوت بين الأقاليم
التفاوت/*انظر* التفاوت بين الأقاليم؛ التفاوت في الحالة المادية؛ التكافؤ/التفاوت بين الجنسين؛ (داخل البلد الواحد) ؛ الحرمان النسبي، الفقر التعليمي
تقدير التكاليف (التعليمية) على الصعيد العالمي، الغايات 121، ***121***، *122*، 125–126، *125*
تقرير مجموعة Development Finance International 26
التقزّم في مرحلة الطفولة المبكرة *44*، *44*
الأطفال الرضّع
تأثير البرامج الحكومية *48*
تأثيره على التحصيل الدراسي *43*
تأثير الوضع المادي للأسرة *45*
تقسيم التلاميذ إلى مجموعات بحسب قدراتهم 198
تقلبات أسعار العملة
انظر أيضاً النكسة الاقتصادية؛ الأزمة المالية
تأثيرها على المعونة 224
تقييمات التعلّم
الدولية *107–106*، *107*، 109–180، *109*، ***109***، 110
الرياضيات *106–105*، 105، 107، *109*، ***109***، *111*، *154*، *156*، 156، 157
القراءة ***111***، ***113***
القرائية/محو الأمية *97*
التقييمات الدولية للتعلم *107–106*، *107*، 180–109، *109*، ***109***، 110
تقييمات القراءة (PISA، 109–108، *109*، ***109***، 110، ***111***
تكاليف المعاملات، وتسليم المعونة *220*، ***233***، *234*، *245*، ***246***، *250*، *260*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين (هدف التعليم للجميع)
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *54*، *56*، *58*، *60*، 61
الأهداف 122
الانتفاع بالتعليم *64–67*، 66، ***66-67***، *81*، *136*، *152*، 153، *166*، *167*، *171*، *177*، *178*، *178–179*، *180*، *186*
تأثير البرامج الهادفة *208*، 294، 295
تأثير بناء قاعات الدرس *191*
تأثير الصدمات الاقتصادية *167*
تأثير المعونة *219*، *228–31*
التحصيل الدراسي ***109***
التشريعات لكفالة الحقوق 292، 293
التعليم الابتدائي *54*، 62، *64–67*، 65، 66، ***66-67***، ***67***، ***68***، **68**، ***71***، ***147***، *170*، *219*
التعليم التقني والمهني *86*، *87*
التعليم قبل الابتدائي *50*
التعليم الثانوي *81*
التقدم نحو تحقيق الهدف *41*، *54*
التوظيف *82*، *83*، 83، ***85***
الحضور المدرسي **147**
السكان الأصليون *146*، *149*، *170*
عمل الأطفال *168–169*
الفقر التعليمي *140–143*، 141، 142، 143، 144–145، *145–146*، ***147***، ***148-149***، **148**، **149**، 151، *152*، 153، *156*، 160–163
محو أمية الكبار 80، *94*، *98–99*، *98* هـ، 99، *100*، 100
تكاليف التعليم
انظر أيضاً القدرة على تحمل تكاليف التعليم؛ الرسوم المدرسية
وارتفاع أسعار المواد الغذائية *24*
انتفاع محدود *165*، *186*
تخفيضها *189–190*، *294*، *295*
التعليم التقني والمهني *87*
والفقر *25*، *165*، *166*
التكاليف المدرسية/*انظر* تكاليف التعليم

التلقيح انظر حملات التلقيح
التمرن المهني *87*، ***88***، *91*
التمويل
/انظر أيضاً المساعدة الإنمائية (المعونة)؛
الفجوة/الثغرة التمويلية ، القروض؛ المعونة التعليمية
إعادة توزيع المال *186*، *210–213*، ***212-213***، 273
لبرامج محو الأمية *102–103*
للتعليم التقني والمهني *78*، *79*
دور مبادرة المسار السريع *250*
القابل للاستدامة *29–30*، 31
المطالب القانونية بشأن تمويل التعليم ***205***
للحد من أوجه اللامساواة *111*
المعونة الصحية 232، *262*
نماذج تمويلية مبتكرة لإرشاد المعونة التعليمية *232*
التمويل التساهلي، للبلدان المنخفضة الدخل *19*، *32* هـ، *33*، *33–34*، *36*
التمويل اللامركزي *210*
التمييز
/انظر أيضا الصور النمطية؛ الوصم
الثقافي *157*، *158*، ***158***، *169*، *171–172*، *178*، ***204***، ***205***، 292–293
العوق *181–184*، 183، ***183***، *191*، 293
التمييز الثقافي *157* ، *158*، ***158***، *169*، *171–172*، *178*، ***204***، ***205***، 292–293
التمييز العرقي *292*
/انظر أيضاً الأقليات الإثنية؛ السكان الأصليون
تنزانيا */انظر* جمهورية تنزانيا المتحدة
«التنعم» بثمار جهود الآخرين 219
تنمية المهارات
/انظر أيضا التعليم التقني والمهني
البرامج **90**، 91–93، **91**، **93**، 194
والبطالة 84
التنوع اللغوي 173
/انظر أيضا لغة السكان الأصليين؛ لغة المنزل
التهميش
/انظر أيضاً الأقليات الإثنية؛ التفاوت بين الأقاليم؛ التكافؤ/التفاوت بين الجنسين؛ الحرمان؛ الحرمان النسبي؛ السكان الأصليون؛ المناطق الريفية؛ النساء
الاحتياجات المالية *119*، *120*
برامج الحد من البطالة في صفوف الشباب **90**
التشريعات والحقوق 203–206، 204، 205
تقدير تكاليف البرامج الهادفة 123، 124، 125–126
(التهميش في مجال) التعليم
انظر أيضا الإنتفاع بالتعليم
الاستبعاد الاجتماعي 164
أهمية بيئة التعلم 155–157، 157
تجارب الأطفال 187
والتحصيل الدراسي 155–157، *157*
التعليم الابتدائي 71، **71**، **147**
التفاوت بين الأقاليم 145–146
والحرمان النسبي 139، 150–151، 152، 155–159
والعوق 181–184، *183*، **183**، 191
والفقر التعليمي انظر الفقر التعليمي في موضعه
والقضايا المحلية 192–194، **193**
والقياس 138–139
واللغة 172–175، **174**
والمجتمعات الرعوية 143، *144*، 147، 178–179، **178**، *179*
وعلاجه انظر التعليم الاستيعابي
ومناطق النزاعات انظر مناطق النزاعات
ونوعية التعليم 139، 154
والهوية الاجتماعية 171–172، 171، *172*
حصر الشرائح الاجتماعية والجماعات والفئات التي تحتاج الدعم 125
خطة السنوات العشر 272–275
سكان الأحياء الفقيرة 165، 166، 175–176، 176
العلاقة مع التعليم 136
العوامل 164، 175–179، 272
والفقر 164–168
المعانون من فيروس ومرض الإيدز 184–185
توباغو */انظر* ترينيداد وتوباغو
التوجيه نحو المسار المهني
والبطالة 84، **85**، ***85***
تصنيف الطلبة وتوجيههم في وقت مبكر 77–78، 79، 86، 92، 198–199
الماهجرون 157
توسيع نطاق المعونة 231–233
التوظيف
انظر أيضا البطالة
البرامج الهادفة *89*، *90*، *92–91*، 207، *208*
التشريعات 292، 293
التفاوت بين الجنسين *82*، *83*، 83، ***85***
السكان الأصليون *170*
صلة الوصل مع المدرسة *92*
غير النظامي *87*
التوظيف غير النظامي 87
توغو
اتمام التعليم المدرسي *72*، *73*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *163*
الإنفاق على التعليم *126*، *127*
برامج الرعاية والتربية في المرحلة الطفولة المبكرة *52*
التعليم الأساسي *127*، *128*
التعليم الابتدائي *126*، 192
القيد *63*، *65*
التعليم المتعدد المستويات 192
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *66*، *162*، *163*
الفضاء المالي *30*، *31*
الفقر التعليمي *140*، *162*، *163*
القروض التساهلية *35*
محو أمية الكبار 97
المعلمون *117*
نسبة التلاميذ إلى المعلمين 115
المناطق الريفية *162*، *163*
تونس
اتمام التعليم المدرسي *72*
التحصيل الدراسي *105*، 106، *107*، *110*
الحرمان النسبي *157*
حقوق الإنسان *292*
تيمور ليشتي
اتمام التعليم المدرسي *72*
اقرار الخطة الوطنية *256*، *257*
الأطفال المصابون بالتقزّم *44*
التعليم الابتدائي، القيد 65
حقوق الإنسان 293
المعلمون 117

ث

الثراء *انظر* ثراء الأسر
ثراء الأسر
انظر أيضاً تباين الحالة المادية؛ تكاليف التعليم؛ الحرمان؛الفقر
والتباين بين الأقاليم *45*، *46*، 50، ***68***، **68**، *140*، *211–212*
والتحصيل الدراسي *106*، *111*، *154*، *156*
والفقر التعليمي *140–143*، 141، 142، 143، 144–145، *145–146*، ***147***، ***148-149***، **148**، **149**، *151*، 151، *152*، *153*، *156*، 160–163
والقرائية/محو الأمية *96*، *99*، *100*، 101
والمشاركة في برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة *52*، 52
والمشاركة المدرسية *58–59*، *61*، 61، ***66-67***، ***71***
والموقع الريفي *142*
والنكسة الاقتصادية *24*
الثغرة التمويلية انظر الفجوة/الثغرة التمويلية

ج

جامايكا
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 161
برامج الحماية الاجتماعية 294
تأثير ارتفاع أسعار المواد الغذائية *45*
حقوق الإنسان 293
الفقر التعليمي والتفاوت بين الجنسين، المناطق الريفية *160*، *161*
الجبل الأسود
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 163
الفقر التعليمي والتفاوت بين الجنسين، المناطق الريفية *162*، *163*
الجزائر
إتمام التعليم المدرسي *73*
التحصيل الدراسي *105*، 106، *107*، *110*
حقوق الإنسان *293*
محو أمية الكبار 96
جزر القمر
الأطفال المصابون بالتقزّم 44
حقوق الإنسان 292
الفضاء المالي 30، 31
المعلمون 117
جزر تركس وكايكوس
التعليم الابتدائي، القيد *292*
جزر سليمان
حقوق الأنسان *293*

جزر كايكوس
انظر جزر تركس وكايكوس
جزر كوك
التعليم الابتدائي، القيد 63
الجفاف، تأثيره *24*، *25*، *166*، *167*، ***178***، ***193***
الجمهورية التشيكية
التحصيل الدراسي 105، *107*، 107، 110
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم *231* هـ
حقوق الإنسان 293
حقوق الأقليات القومية *204*، ***204***
معرفة القراءة 108
الجمهورية الدومينيكية
إتمام التعليم المدرسي 72
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 70، 161
برامج الرعاية والتربية في المرحلة الطفولة المبكرة *52*
برامج «الفرصة الثانية» ***90***
التحصيل الدراسي *106*
التعليم الابتدائي، القيد 63، 65
التعليم التقني والمهني *79*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 160، 161
حقوق الإنسان 293
الفقر التعليمي 140، 143، 160، 161
معرفة القراءة 108
المناطق الريفية 160، 161
الجمهورية العربية السورية
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 163
التحصيل الدراسي 105
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 162، 163
الفقر التعليمي 140، 162، 163
جمهورية الكونغو الديمقراطية، *انظر* أيضاً الكونغو
الأطفال المصابون بالتقزّم *44*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *161*
الإنفاق على التعليم *126*، *127*، *242*
تأثير النزاعات 57
التعليم الابتدائي *126*
القيد ***59***، 69
التعليم الأساسي ***122***، *127*، *128*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *160*، *161*
تكاليف حفظ السلام 242، *244*
المعونة الصحية 264
الفضاء المالي *30*
الفقر التعليمي *140*، *143*، *160*، *161*
محو أمية الكبار *97*
المساعدة الإنسانية *244*
المعلمون *117*
المعونة التعليمية ***122***، 242، 243
المدفوعات 234، *242*، *244*
النظم الوطنية *236*
المعونة من أجل إعادة البناء 246
المناطق الريفية *160*، *161*، 177
جمهورية إيران الإسلامية
إتمام التعليم المدرسي 72
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 70
برامج محو الأمية/القرائية *102*
البطالة **85**
التحصيل الدراسي 105، 107، 110
التعليم الابتدائي، القيد 63
التعليم التقني والمهني *84*، ***85***
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين ***85***
الحرمان النسبي 157
المدارس ***167***، *196*
جمهورية تنزانيا المتحدة
إتمام التعليم المدرسي *72*
الأطفال المصابون بالتقزّم 44
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *56*، 70، 163، *169*
الأطفال المعاقون *182*، *202*، *203*
إلغاء الرسوم المدرسية 166
الإنفاق على التعليم *27*، *35*، 126، 127
الأيتام *184*
برامج الحماية الاجتماعية 34
برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 52
برامج محو الأمية/القرائية *102*
التعليم الابتدائي 126
القيد *58*، ***59***، 62، 63، *70*
التعليم الأساسي 127، 128
التعليم التقني والمهني *86*، *87*
التعليم قبل الابتدائي *50*
تكاليف التعليم ***48***
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 141، 162، 163
التوظيف *87*
الصدمات الخارجية *169*
عمل الأطفال *169*
الفضاء المالي 30، 31
الفقر التعليمي 146،141، 162، 163
فيروس ومرض الأيدز 185
اللاجئون المهاجرون *179*
محو أمية الكبار *97*، 97
المساعدة الإنمائية *218*
معدل وفيات الأطفال 43
المعلمون 114، 116، 117
المعونة التعليمية *219*، *237*
المدفوعات *234*
مواءمة المعونة ***238***
النظم الوطنية 236
المناطق الريفية 162، 163
المنح المدرسية 189
نسبة التلاميذ إلى المعلمين *115*، 115
جمهورية فنزويلا البوليفارية
إتمام التعليم المدرسي 73
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 163
التعليم الابتدائي
القيد 163
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 162، 163
الحرمان النسبي 151
الفقر التعليمي 140، 162، 163
المناطق الريفية *162*، *163*
جمهورية كوريا
البطالة في صفوف الشباب *83*
التحصيل الدراسي 105، *105*، 106، 156
التعليم التقني والمهني 92، 93
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم 231 هـ، 232
جهة مانحة للصندوق العالمي *263*
الحرمان النسبي *157*
معرفة القراءة *108*
جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية
الأطفال المصابون بالتقزّم 44
التحصيل الدراسي 110، 156
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية
إتمام التعليم المدرسي 161
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 161
الأطفال المصابون بالتقزّم 44
الأطفال المعاقون *202*
الإنفاق على التعليم 126، 127
التعليم الأساسي 127، 128
التعليم الابتدائي 126
القيد 63، 65
تكاليف التعليم *166*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *140*، 160، 161، *168*
حقوق الإنسان 292، 293
عمل الأطفال *168*
الفجوة اللغوية *200*
الفقر التعليمي 140، *146*، 160، 161
المعونة التعليمية
المتعلقة بالأداء *238*
النظم التعليمية 236
المناطق الريفية 160، 161، *171*
جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 163
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 162، 163
حقوق الإنسان 293
الفقر التعليمي 143، 162، 163
المناطق الريفية 162، 163
جمهورية مولدوفا
إقرار الخطة الوطنية 253
حقوق الإنسان 292
المعونة التعليمية
المدفوعات 256، 257
النظم الوطنية 292
جمهورية وسط أفريقيا
إتمام التعليم المدرسي 72
الأطفال المصابون بالتقزّم *44*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *70*، *161*
إقرار الخطة الوطنية *253*، *259*
الإنفاق على التعليم *126*، *127*، *242*
تأثير النزاعات 57
التعليم الابتدائي *126*
القيد *65*، 69
التعليم الأساسي *127*، *128*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *141*، *160*، *161*
الفضاء المالي *30*، *31*
الفقر التعليمي *141*، *143*، *160*، *161*
القروض التساهلية *35*
محو أمية الكبار *97*
المعلمون *117*
المعونة التعليمية 259، 260
المدفوعات *242*، *256*
المناطق الريفية *160*، *161*
جنوب آسيا

الأطفال المصابون بالتقزّم 44
البطالة في صفوف الشباب 83، *83*
الرعاية الصحية للأمهات 46، 47
الزواج المبكر للفتيات 205
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *83*، 205
الفجوة/الثغرة المالية *110*
الفقر 164–165، *165*
محو أمية الكبار 100
معدل وفيات الأطفال 43
نظام الطوائف 171
الوزن المنخفض عند الميلاد 44
جنوب افريقيا
اتمام التعليم المدرسي 72
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 60، *60*، *61*، *70*
الأطفال المعاقون 202
التحصيل الدراسي 106، 109
التعليم الابتدائي، القيد *63*، 70
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 60، *61*، *101*
جهة مانحة للصندوق العالمي *263*
حقوق الإنسان 184
فيروس ومرض الأيدز 184
محو أمية الكبار 100، *101*
جنوب السودان
الإنفاق على التعليم *126*، *127*
التعليم الأساسي *127*، *128*
التعليم الابتدائي *126*
جنوب–شرق أسيا
انظر أيضاً كل بلد على حدة؛ جنوب آسيا
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *83*
توظيف الشباب *83*
جنوب وغرب آسيا
انظر أيضاً كل بلد على حدة؛ جنوب آسيا
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 55، 56، *56*، 57، *57*، 58، 59، *60*، 74، *74*، *75*، *142*
الأطفال المصابون بالتقزم 44
برامج محو الأمية/القرائية 96
تعليم الأمهات *47*
التعليم الابتدائي، القيد 62، *62*
التعليم الثانوي *80*
التعليم العالي *80*، *81*
التعليم قبل الابتدائي 50، *51*
التعليم التقني والمهني 85، *85*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 58، 64، 81، *99*
الحضور المدرسي 141
الفقر التعليمي *142*
قرائية/محو أمية الشباب 99
محو أمية الكبار 95، *95*، 97، *97*، *99*، 100، *101*
المراهقون في المدرسة *75*
المعلمون 116
نسب التسرب *72*
الوزن المنخفض عند الميلاد 45
الجهات المانحة
انظر أيضاً الجهات المانحة الثنائية؛ الجهات المانحة المتعددة الأطراف
الأداء بحسب نسبة المعونة من الدخل القومي الإجمالي *220*، *221*، *223*، *224*، ***224***، 225
الالتزامات انظر الالتزامات بتقديم المعونة
استخدام النظم الوطنية *235*–*237*، 236، 237
إهمال مناطق النزاعات *274*
التخطيط لعملية تقديم المعونة *235*
تقديم المعونة لمناطق النزاعات *245*
التعهدات للصندوق التحفيزي ، الإخفاق *219*، *220*–*225*، 222، 223، *265*، *273*
العلاقة مع البلدان المتلقية *237*
المدفوعات انظر مدفوعات المعونة
هيمنة الجهات المانحة وما تتبعه من إجراءات بشأن المعونة *253*، *265*
الجهات المانحة الثنائية
انظر أيضا الجهات المانحة
الالتزامات 218، 219، *223*، **224-225**، 225، 227–228
التعليم الأساسي 229–230، *230*
التعليم الابتدائي 219، 229–230
التعليم التقني والعالي 230–231
التعليم الثانوي 230
دعم مبادرة المسار السريع *255*
المدفوعات *222*، **224-225**؛ 234–235
المعونة الخارجة عن لجنة المساعدة الإنمائية 231–233، **233**
المعونة لمناطق النزاعات 245
نموذج "الحكومة برمتها" ***247***
الجهات المانحة المتعددة الأطراف
المعونة التعليمية *228*، *274*–*275*
الشراكات بين القطاعين العام والخاص 232–233
الصناديق الاستئمانية **246**
المعونة الصحية 263
المعونة لمناطق النزاعات 245، 246، **246**
الجهات الثنائية المانحة غير الأعضاء في لجن المساعدة الإنمائية 231–233، **233**
الجهات المقرضة انظر الجهات المانحة
جودة التعليم انظر نوعية/جودة التعليم (هدف من أهداف التعليم للجميع)
جورجيا
إتمام التعليم المدرسي 73
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *161*
إقرار الخطة الوطنية 253
التحصيل الدراسي 105، 107، 110
حقوق الإنسان 293
الفقر التعليمي والتفاوت بين الجنسين، المناطق الريفية 160، 161
جيبوتي
إقرار الخطة الوطنية 253
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 70
الأطفال المصابون بالتقزّم 44
التعليم الابتدائي، القيد *62*
الفضاء المالي 30، 31
القيد 63، 65
المعلمون 117
المعونة التعليمية، المدفوعات، 256، 257

ح

الحالة الاجتماعية الاقتصادية، والفقر التعليمي 154، 155–156، *156*
حاجز التكاليف، الرعاية الصحية 42، 48، **48**
حركة كوهانغا ريو الخاصة بلغة الماوري *206*، ***206***
الحرمان
انظر أيضاً الانتفاع بالتعليم؛ الفقر التعليمي؛ التهميش؛ الفقر
استهداف التعليم التقني والمهني *87*
وأسعار الغذاء *45*، *165*، *167*
وبيئة التعلم *114*
تأثيره على التحصيل الدراسي *49*، *105*–*111*
والتسرب *155*
والتطور المعرفي *49*، *50*
والتعليم قبل الابتدائي *50*–*53*، 52
عوامل الحرمان *136*، *137*، *152*، *154*
وفرص التعليم *48*–*49*، *104*
القائم على الجماعات *169*–*179*، *181*–*185*
انظر أيضاً الأقليات الأثنية؛ التكافؤ/التفاوت بين الجنسين (أحد أهداف التعليم للجميع)؛ السكان الأصليون
ومحو الأمية *99*–*100*
وسوء التغذية *42*–*45*، *43*
الحرمان الاجتماعي
انظر أيضاً التمييز الثقافي، الأقليات الإثنية؛ السكان الأصليون؛ مهارات اللغة
والتهميش 170–171
الحرمان والتهميش في مجال التعليم
مجموع بيانات – 137، 138–139، 151
الحرمان المطلق 139، 155
الحرمان النسبي
البلدان النامية 155–159
العوامل 152، *160*، *162*
الفقر التعليمي 139، 150–154، 151، *152*، *160*–*163*
حساب تحديات الألفية 238
حشد المعلمين
عقب إلغاء الرسوم الدرسية 190
والبرامج الهادفة 199
من أجل تعميم التعليم الابتدائي 116، *117*، 126، *126*
من صفوف الجماعات المهمشة 197، 201
المناطق الحضرية 115، 116
المناطق الريفية **68**، 115، 116، **195**، 197
الحضور المدرسي
انظر أيضاً الأطفال غير الملتحقين بالمدارس؛ التسرب؛ القيد؛ المشاركة المدرسية
الأطفال المعوقون 191
تأثير برامج الحماية الاجتماعية 207–208، **208**، *294*–*295*
التعليم الابتدائي 60–61، **64**، **66-67**، ***67***، 68، **68**، **147**، 152، *153*
التعليم الثانوي 55، 148
التعليم قبل الابتدائي 52
سكان الأحياء الفقيرة 175–176
وعمل الأطفال 168
ونظام الطوائف/الطبقات *172*
حفظ السلام، إعادة بناء المجتمع *243*، 244
الحقوق
الأطفال *135*–*136*، *138*، *204*–*205*، 292، 293

التشريعات *186*، *188*، *203–206*، ***204***، ***205***، *273*، 292–293
النساء *25*، *46*، 292
حقوق الإنسان *203–206*، ***204***، ***205***، 292–293
حقوق السحب الخاصة *33*
الحقوق المدنية، الأحكام بشأن الإنصاف *204*، *205*، ***205***
حقوق المرأة *46*، *292*
الحكومات
الإنفاق على التعليم *21–22*، 23، *26–27*، *51*، *111*، *127–129*، 127، 128، *183*
إجراءات للحد من الحرمان والتهميش *188*
إعادة توزيع الأموال *186*، *210–213*، ***212-213***، *273*
البرامج انظر البرامج في موضعها
تحصيل الإيرادات *127*، *128*
تعزيز التعليم بلغتين *200–201*
التمويل المستدام *29–30*، *31*
دعم بيئة التعلم *196*
رصد الميزانية *26–27*
السياسات التعليمية، الحاجة إلى التكامل *272–273*
السياسات الصحية، الإخفاق في تلبية الاحتياجات الصحية *48*
الفساد *218*
الملكية الوطنية *253*، *262*
نظم الإدارة المالية *220*، *234*، *235–237*
الحمل
الرعاية في فترة ما قبل الولادة *42*، *46*، *47*، *47*، *48*، ***48***، *170*، *181*
كسبب للتسرب من المدرسة ***147***
سوء التغذية أثناء الحمل *43*، *45*، *46*
حملات التحصين *47*، *232*، *264*، *565*
حملات التلقيح *47*
والتمويل *232*، *264*
حملة التسعة ملايين *232*
الحملة العالمية من أجل التعليم *232*، 275
حملة هدف *1* (كأس العالم لكرة القدم) *232*، ***233***، ***233***، *275*
الحملة الوطنية لمحو الأمية (الهند) *94*، *102*
حملة Hottokenai 263
الحوافز
انظر أيضا برامج التحويلات النقدية
الجماعات المحرومة والمهمشة *125*
المعلمون *197–198*
الحوافز المالية، للمعلمين *197–198*
الحوكمة
التأثيرات السلبية للمعونة *218*
التعليم التقني والمهني *66*، *86*
دور الصندوق الدولي *253*، *255*، *256*، *257*، *258*، ***258***
الصناديق العالمية للصحة *261*، *264*
مبادرة المسار السريع *249*، *252–254*، *261*

خ

الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم (موزمبيق) **258**
الخلفية الاجتماعية الاقتصادية *انظر* أيضاً ثراء الأسرة؛ التهميش؛ الحرمان؛ الفقر
والتحصيل الدراسي 154، 155–156
والتطور المعرفي *49*
الخلفية التعليمية، للأمهات *47*، 47، *52*، *52*، *154*، *155–156*

د

الدخل *انظر* ثراء الأسرة
الدخل القومي الإجمالي، والمساعدة *220*، *221*، *222*، *222*، 223، *224*، ***224***، 225
دخول المدرسة فوق السن ***58***، *73*
الدراسة الخاصة بتأثير البدء المبكر بالتعليم (الولايات المتحدة) 49–50
المعونة على أساس البرامج 237
الدنمارك
البطالة في صفوف الشباب 83
التحصيل الدراسي 107، 110، 156
التعليم التقني والمهني *77*
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم 229، 230، 245 هـ
حصة عادلة من الهدف 223
الصندوق التحفيزي 255
المدفوعات 222
النظم الوطنية 237
جهة مانحة للصندوق العالمي *263*
معرفة القراءة *108*
الدوام الصباحي والمسائي انظر نظام الفترتين
الدول الضعيفة
انظر أيضاً مناطق النزاعات
متطلبات المعونة *244–245*
المعونة التعليمية *245*، *267*
المعونة الصحية *263–264*
الدول العربية
انظر أيضاً كل بلد على حدة
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 56، *56*، 58، 59، *60*، 74، *74*، *75*
الأطفال المصابون بالتقزم 44
البطالة في صفوف الشباب 82
برامج محو الأمية/القرائية 96
التحصيل الدراسي 100، 106، **109**
التعليم الابتدائي، القيد *62*
التعليم الثانوي 80–81، *80*، 81، 89
التعليم العالي *80*، *81*
التعليم قبل الابتدائي 50، *51*
التعليم التقني والمهني 77، 80
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 58، 64، 81، 99، *99*، 109
قرائية/محو أمية الشباب 99
محو أمية الكبار 95، *95*، 97، *97*، 98، 99، *99*، 100، *101*
المراهقون في المدرسة *75*
المعلمون 116
الوزن المنخفض عند الميلاد 45
الدولة *انظر* الحكومات
الديون، الاقتراض القابل للسداد 29، 30

ذ

الذكور *انظر* الصبيان

ر

رابطة التنمية الدولية
القواعد المالية لمدفوعات مبادرة المسار السريع *257*، ***258***
المعونة التعليمية *228*، 229، 230
كمصدر للتمويل *35*، *37*
الرأس الأخضر
إتمام التعليم المدرسي 110
التعليم الابتدائي، القيد 63، 65
المعونة التعليمية، النظم الوطنية 236
الرسوم
الخدمات الصحية 42، 48، **48**
المدرسية 165–166، 190، 251، **257**، 259
الرسوم غير النظامية 189
الرسوم المدرسية، إلغاؤها 165–166، 190، 251، **257**، 259
الرصد
انظر أيضاً نظم جمع البيانات
أهداف التعليم للجميع *41*، *96*، ***97***
دوره في الحد من الحرمان والتهميش *272*
العوق 202
المعونة التعليمية 226
الميزانيات 26–27، 37
رضوح الأطفال 180، **181**
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (هدف من أهداف التعليم للجميع)
انظر أيضاً التعليم قبل الابتدائي
أهمية الإنصاف *49–50*
البرامج *49–50*، ***49***، *52*، *53*، ***53***
انظر أيضا مدخل البرامج
تأثير سوء التغذية *42–47*
تحسين الخدمات الصحية *47–48*
التقدم نحو تحقيق الهدف *42–48*
تقدير تكاليف الأهداف *121*، 122
القضايا الواجب معالجتها *42*
الرعاية الصحية، الانتفاع 42، 46، 47، *47*، 48، **48**، 170
رعاية الطفل انظر صحة الطفل وتغذيته؛ الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة
الرعاية في فترة ما قبل الولادة
الانتفاع 42، 46، 47، *47*، 48، **48**، 170، 181
سوء التغذية أثناء فترة الحمل 45، 46
الرعويون الرحل
انظر أيضا المجتمعات الرعوية
الصوت السياسي *193*
الفقر التعليمي *143*، *144*، *147*، *178–179*، *178*
المدارس الجوالة *193*، ***193***
الركود الاقتصادي انظر النكسة الاقتصادية
رواندا
الأطفال المصابون بالتقزّم *44*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *163*
اقرار الخطة الوطنية *253*
الإنفاق على التعليم 27، 35، *126*، *127*، *242*

برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة *52*
بناء قاعات الدرس 125، *126*
التعليم الابتدائي *126*
القيد ***59***، 192
التعليم الأساسي *127*، *128*
التعليم التقني والمهني 87
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *141*، *162*، *163*
حقوق الإنسان *292*، *293*
الفضاء المالي *30*، *31*
الفقر التعليمي *140*، *141*، *162*، *163*
محو أمية الكبار *97*
المعلمون *114*، *117*
المعونة التعليمية 242، **243**، 251
المدفوعات *242*، *255*، *256*، *257*
النظم الوطنية *236*
المعونة من أجل إعادة البناء 245
المناطق الريفية *162*، *163*
نسبة التلاميذ إلى المعلمين 115
رومانيا
الأطفال المعاقون *182*
جهة مانحة للصندوق العالمي 263
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم، الصندوق التحفيزي، 255
التحصيل الدراسي *105*
التعليم الابتدائي، القيد *182*

ز

زامبيا
إتمام التعليم المدرسي 72
الأطفال المصابون بالتقزّم 44
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *56*، *59*، 163، *167*
إقرار الخطة الوطنية 253
الإنفاق على التعليم 26، *34*، 126، 127
برامج التحويلات النقدية *208*
برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة *52*، 52
البطالة *25*، *33*
البطالة في صفوف الشباب *83*
تأثير النكسة الاقتصادية 27، *35*
التحصيل الدراسي *106*، *154*
التعليم الابتدائي 126
القيد **59**، *62*، 63، *70*
التعليم الأساسي *75*، 127، 128
التعليم بلغتين *199*
التعليم التقني والمهني *79*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 162، 163
التكاليف الصحية *48*، ***48***
التوظيف *87*
الحرمان النسبي *154*
حقوق الإنسان *292*، 293
الصدمات الخارجية *166*، *167*
عمل الأطفال *168*، ***169***، **169**
الفجوة اللغوية 150
الفضاء المالي 30
الفقر التعليمي 140، 162، 163
محو أمية الكبار 97
مدارس المجتمعات المحلية *194*–*195*
المعلمون *116*، 116
المعونة ***48***
المعونة التعليمية *257*
مواءمة المعونة *237*
المدفوعات 256
النظم الوطنية *236*، 236
المناطق الريفية 162، 163
زمبابوي
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 163
الإنفاق على التعليم 127
التعليم الأساسي 127، 128
الفضاء المالي 30، 31
التعليم الابتدائي، القيد **59**،63
الفقر التعليمي 162، 163
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 162، 163
التوظيف *87*
المناطق الريفية 162، 163
زنجبار
انظر جمهورية تنزانيا المتحدة
الزواج، السن المبكر للفتيات *75*، *136*، *167*، *178*، *205*
الزي المدرسي، التكاليف *166*، *190*

س

ساحل العاج *انظر* كوت ديفوار
ساموا
حقوق الإنسان *292*، *293*
سان مارينو
حقوق الإنسان *292*
ساو تومي وبرنسيبي
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 163
إقرار الخطة الوطنية *253*
الفضاء المالي 30، 31
التعليم الابتدائي، القيد 63
الفقر التعليمي *140*، 162، 163
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 162، 163
المعونة التعليمية، المدفوعات 256
المناطق الريفية 162، 163
سريلانكا
تأثير النزاعات 45
بيئة التعليم 114
سوء التغذية والتقزّم 45
سكان الأحياء الفقيرة
انظر أيضا أطفال الشوارع
التسرب من المدرسة *166*
تكاليف التعليم *165*
الحرمان والتهميش *175*–*176*، ***176***
مدارس المجتمع المحلي *194*–*195*
مستوى وحجم التعليم المتاح *175*، ***176***، **176**، *196*
السكان الأصليون
انظر أيضاً الأقليات الإثنية؛ الرعويون الرحل؛ الطوائف المصنّفة
محو الأمية *158*–159، *159*، *170*
تأثير الحرمان والفقر *170*
التحصيل الدراسي *110*–*111*، *154*، *158*–*159*، 159
التشريعات لكفالة الحقوق 293
الحركات السياسية *174*، *193*
الدعم المالي *212*
الفقر التعليمي *146*، *149*، 149، *158*–*159*
اللغة *111*، *173*، ***201***، *205*–*206*، ***206***
النزوح والهجرة الداخلية *179*
السكان الأصليون في استراليا 158، 201، **201**
السكان الأصليون في أمريكا، رفع دعوى قضائية بشأن التمييز 205
السكان المهجّرون داخل بلدهم انظر النزوح والهجرة الداخلية
السلفادور
إتمام التعليم المدرسي 72، 73
«الفرصة الثانية» ***90***
التحصيل الدراسي *105*، 105، 107، 110، *111*
التعليم الثانوي *81*
عمل الأطفال *111*
المساعدات النقدية للأسرة *25*، *33*
معرفة القراءة *108*
سلوفاكيا
الأقليات الإثنية 158
التحصيل الدراسي *107*، *110*، *156*
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم 231 هـ
معرفة القراءة *108*
سلوفينيا
التحصيل الدراسي *105*، *107*، *110*
جهة مانحة للصندوق العالمي *263*
معرفة القراءة *108*
سنغافورة
التحصيل الدراسي *105*، 106، *107*، *110*
التعليم التقني والمهني 79، 93، **93**
جهة مانحة للصندوق العالمي *263*
الحرمان النسبي *157*
حقوق الإنسان *293*
السنغال
إتمام التعليم المدرسي *72*، *73*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *59*، *60*، 61، 144، 163
إقرار الخطة الوطنية 253
الإنفاق على التعليم 126، *127*، 242
برامج الحماية الاجتماعية *34*
التعليم الابتدائي 126
القيد *59*، **59**، 63، *65*
التعليم الأساسي 127، 128
التعليم الثانوي 75
التعليم قبل الابتدائي *50*
التكاليف الصحية *48*، ***48***
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 61، *64*–*65*، *66*، 141،162، 163
التوظيف *87*
الرعويون الرحل *143*، 144
سكان الأحياء الفقيرة *175*
شروط القروض *35*–*36*
الفضاء المالي 30، 31

الفقر التعليمي 141، 143، 162، 163
القروض التساهلية 35
محو أمية الكبار *97*، 97
المساعدات النقدية للأسرة *25*، *33*
معرفة القراءة 113
المعلمون 117
المعونة التعليمية
المتعلقة بالأداء *238*
المدفوعات 242، *255*، 256
النظم الوطنية 236
المناطق الريفية 162، 163
نسبة التلاميذ إلى المعلمين *115*
سوء التغذية
انظر أيضاً صحة الطفل وتغذيته
أهمية القضاء عليه *42*
البرامج *48*، *208–209*، 294، 295
وانظر أيضا برامج التغذية المدرسية
تأثيره على نمو الطفل *42–45*، ***43***، *46*، *167*
تفاقمه بسبب ارتفاع أسعار المواد الغذائية *24*
في صفوف السكان الأصليين *170*
سوء التغذية أثناء فترة الحمل *43*، *46*
سوازيلاند
إتمام التعليم المدرسي *72*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 163
التعليم الابتدائي، القيد **59**، 63، 65
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 162، 163
الفقر التعليمي 140، 162، 163
فيروس ومرض الإيدز *184*
المناطق الريفية 162، 163
السودان
انظر أيضا شمال السودان
الأطفال الجنود 180
الأطفال المصابون بالتقزّم 44
اقرار الخطة الوطنية 103
الإنفاق على التعليم *242*
تأثير النزاعات 57
التعليم الابتدائي، القيد *103*
التعليم الأساسي **122**
الفضاء المالي *30*، *31*
محو أمية الكبار *97*
المعلمون *117*
المعونة التعليمية **122**، 245، **247**
المدفوعات *242*
سورينام
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 163
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 162، 163
الفقر التعليمي *140*، *143*، 162، 163
المناطق الريفية 162، 163
السويد
البطالة في صفوف الشباب 83
التحصيل الدراسي 105، 107، 110، 156
التعليم قبل الابتدائي *51*
تعليم المهاجرين *157*
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم *221*، *222*، *223*، 229، 230
حصة عادلة من الهدف 223
الصندوق التحفيزي 255
المدفوعات 222
النظم الوطنية 237
جهة مانحة للصندوق العالمي *263*
معرفة القراءة *108*
نسبة المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي 222، 224
سويسرا
التحصيل الدراسي 110، 156
التعليم التقني والمهني *77*، *92*
تعليم المهاجرين *157*، 157
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم
الالتزامات 229، 230
حصة عادلة من الهدف 223
الصندوق التحفيزي 255
المدفوعات 222
النظم الوطنية 237
جهة مانحة للصندوق العالمي *263*
حقوق الإنسان 292
معرفة القراءة *108*
المهارات اللغوية 49
السياسة التعليمية بخصوص المجتمعات الرعوية (كينيا) **193**
السير الدراسي للفوج في التعليم الابتدائي 73–74
سيراليون
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 163
الأطفال المصابون بالتقزّم 44
الأطفال المعاقون *181*
إقرار الخطة الوطنية 253، 259
الإنفاق على التعليم 26، *34*، 126، 127، 242
إيرادات الدخل *129*
برامج التعليم السريع *194*
التعليم الابتدائي 126، *194*
القيد **69**، *259*
التعليم الأساسي 127، 128
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 141، 162، 163
التكاليف الصحية *166*
الفضاء المالي 30، 31
الفقر التعليمي 141، 162، 163
محو أمية الشباب *99*
محو أمية الكبار 97
المساعدات النقدية للأسرة *25*، *33*
المعلمون 114
المعونة التعليمية
للجنود الأطفال *246*
المدفوعات *234*، 242، *255*، 256، *258*، *259*
من أجل البناء *245*
المعونة الصحية *263–264*
المناطق الريفية 162، 163
نسبة التلاميذ إلى المعلمين 115، *115*

ش

الشباب *انظر* التعلم مدى الحياة
الشراكات
انظر أيضا مبادرة المسار السريع
من أجل توفير التعليم المهني *58*
من أجل القرائية/محو الأمية *103*
مع المزودين غير الحكوميين *196*
المعونة التعليمية *232–233*، 237، *264–265*، *267*
المعونة الصحية *264*
الشراكات بين المزودين الحكوميين وغير الحكوميين
تدريب المعلمين *198*
تزويد التعليم وتمويله *196*
شرق آسيا والمحيط الهادي
انظر أيضاً كل بلد على حدة
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 56، *59–60*، 60، 74، *75*
الأطفال المصابون بالتقزّم 44
البطالة في صفوف الشباب 83
التعليم الابتدائي، القيد 62
التعليم الثانوي 80
التعليم التقني والمهني 80، *81*، *93*
التعليم العالي 80، 81
التعليم قبل الابتدائي 51
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 83، 99
التنوع اللغوي *173*
صحة الطفل *25*، *33*
الفقر *165*، 165
محو أمية الكبار 95، *97*، 97، 99، 101
المراهقون في المدرسة *75*
المعلمون *116*
الوزن المنخفض عند الميلاد 45
الشرق الأوسط
انظر أيضاً الدول العربية؛ وكل بلد على حدة
البطالة في صفوف الشباب *82*، *83*، 83، *86*
التعليم التقني والمهني *84*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 83
النمو الاقتصادي 23، 31
شرق أوروبا/*انظر* أوروبا الوسطى والشرقية؛ وكل بلد على حدة
الشركات
الصلات مع التعليم 92
التدريب أثناء العمل 78–79
شعب الماوري 158–159
التعليم قبل الابتدائي 53
التهميش 173، **206**
حركة اللغة 206، **206**
شمال أفريقيا
البطالة في صفوف الشباب *82*، *83*، 83
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 83
لغة التعليم *173*
شمال السودان
الإنفاق على التعليم 126، 127
التعليم الابتدائي 126
التعليم الأساسي 126، 127
شيلي
برامج الحماية الاجتماعية 294
برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة *52*، ***53***
برامج «الفرصة الثانية» *89*، ***90***
برامج محو الأمية/القرائية *103*
البرامج الموجهة *199*

التحصيل الدراسي *107*، *110–111*
التعليم الابتدائي 192
التعليم التقني والمهني 78
التعليم المتعدد المستويات *192*
معرفة القراءة 108، 109
المعونة الصحية ***263***

ص

الصبيان
انظر أيضاً التكافؤ/التفاوت بين الجنسين
الانتفاع بالتعليم 64، 66، 67، ***67***، 178
التحصيل الدراسي **109**
التعليم الثانوي 81
عمل الأطفال 67، ***67***، 168، 169، 178
القيد 60، 64، *65*، *67*، ***68***، ***69***، 179
صحة الطفل وتغذيته
برامج التحويلات النقدية *48*، ***49***، *207*، ***208***
برامج التغذية المدرسية *208–209*، *294*، 295
توفير الرعاية *42*، *47*، *48*، ***48***
الصحة *انظر* الرعاية في فترة ما قبل الولادة؛ سوء التغذية؛ صحة الطفل وتغذيته؛ فيروس ومرض الإيدز
الصدمات الاقتصادية انظر أيضا النكسة الاقتصادية
تأثيرها على التعليم *25*، *168*، *169*
وعمل الأطفال *166*
والفقر *167*
الصدمات الخارجية
انظر أيضا الصدمات الاقتصادية؛ مناطق النزاعات
برامج الحماية الاقتصادية *34*، *37*، *48*، *124*، *186*، ***188-189***، *190*، *206–207*، *206–210*، *273*، 294–295
تأثيرها على التعليم *166*
الدعم *33*
صربيا
الأطفال غير الملتحقين 163
التحصيل الدراسي 105
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 162، 163
الفقر التعليمي 162، 163
معرفة القراءة *109*
المناطق الريفية *162*، *163*
الصناديق الاستئمانية المتعددة الأطراف
الصندوق التحفيزي انظر الصندوق التحفيزي في موضعه
صندوق تطوير البرنامج التعليمي *252*، ***252***
برنامج التصدي لأزمة الغذاء العالمية *34*
الصندوق التحفيزي
انظر أيضاً مبادرة المسار السريع
الالتزامات بتقديم المعونة *259*
إجراءات التطبيق *263*
الإخفاق *248*، *274*
انعدام القدرة على التنبؤ باستلام المدفوعات *258–259*
توسيع النطاق *254*
دوره *251*
المدفوعات *255–258*، 256، 257، ***257***، ***258***، *259*، ***260***
متطلبات التمويل *275*
الصندوق الانتقالي للتعليم 259، 260–261
صندوق تطوير البرامج التعليمية 252، **252**
انظر أيضا مبادرة المسار السريع
صندوق تمويل التدريب (مصر) 58
صندوق التنمية الآسيوي *229*، *230*، *237*
صندوق تنمية المقاطعات (كينيا) 211
صندوق دعم وتطوير التعليم الأساسي ومهنيي التعليم (البرازيل) *111*، *198*، **212**، **213**
الصندوق العالمي لمكافحة الإيدز والسل والملاريا *238*، *249*، *261–264*، 263
صندوق النقد الدولي، الاستجابة للأزمة *33–34*، *35–36*، *37*
الصندوق الياباني للحد من الفقر (كمبوديا) *190*، *294*
الصور النمطية *201*
انظر أيضا التمييز؛ الوصم
الصومال
الأطفال الجنود 180
الأطفال غير المقيدين بالمدارس *163*
الأطفال المصابون بالتقزّم 44
الإنفاق على التعليم *126*، *127*، *242*
تأثير النزاعات 179
التعليم الابتدائي *126*
القيد 69
التعليم الأساسي *127*، *128*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 141، 162، 163
الفقر التعليمي 141، 162، 163
المعونة التعليمية 245
المدفوعات *242*
المناطق الريفية *162*، *163*
الصين
الأطفال المهاجرون **177**
البطالة *25*، *33*
التعليم الابتدائي، القيد **177**
التعليم عن بعد *194*
جهة مانحة للصندوق العالمي 263
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم *231*، 232–231
حقوق الإنسان 293
محو أمية الكبار *95*، 95، *97*، 100
النكسة الاقتصادية *28*، *36*

ض

ضريبة الهايدروكربون المباشرة، آلية للتحويلات المالية *210*

ط

طاجيكستان
اتمام التعليم المدرسي 73
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *70*، *163*
اقرار الخطة الوطنية *253*
الإنفاق على التعليم *126*، *127*
التعليم الابتدائي *126*
التعليم الأساسي *127*، *128*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 162، 163
الفقر التعليمي 140، 143، 162، 163
المعونة التعليمية ، المدفوعات *256*، *257*
المناطق الريفية *162*، *163*
طالبان، تدمير مدارس الفتيات 180
الطوائف المصنّفة 171، 172، *172*

ظ

الظروف الموروثة 139

ع

العاملون الصحيون، نقصهم ***48***
العاملون الصحيون في مجال الولادة *46*، *47*، *170*ن *181*
عدم الإنصاف *انظر* الانتفاع بالتعليم؛ التكافؤ/التفاوت بين الجنسين، الحرمان ؛ التفاوت بين الأقاليم؛ التفاوت في الحالة المادية؛ الحرمان النسبي
العراق
إتمام التعليم المدرسي 73
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 60، 161
التعليم الابتدائي، القيد 65
حقوق الإنسان 293
الفقر التعليمي والتفاوت بين الجنسين 141، 160، 161
محو أمية الكبار 97
المعونة التعليمية ***247***
المناطق الريفية 160، 161
عقد محو الأمية *101–102*
العلاج المضاد للفيروسات الرجعية 47، 184 هـ
عمان
التحصيل الدراسي *105*
التعليم الابتدائي، القيد 63، 65
العمل الدولي في الدول الهشة *245* هـ
عمل الأطفال
تأثير برامج التحويلات النقدية *207*، *210*
تأثير برامج التغذية المدرسية *209*
تأثير تدابير الحماية الاجتماعية *209*، *210*
تأثير العمل على التحصيل الدراسي *111*
التشريعات لكفالة الحقوق 293
والتعليم ***169***، **169**
الأسر المصابة بفيروس الإيدز *184*
السكان الأصليون *170*
والصدمات الاقتصادية *166*
والفقر *168–169*
والمجتمعات الرعوية *178–179*، ***178***
عمل الأطفال الخطر 168، 168 هـ
العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (1966) *292*
العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية (1966) *292*
العوق
و بيئة التعلّم *201–203*

و التهميش *136*، *181*–*184*، 183، ***183***، *191*
رواتب للمعوقين ***183***

غ

غابون
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين والأطفال غير الملتحقين بالمدارس، المناطق الريفية *160*، *161*
الفقر التعليمي 140، 142، 143، 160، 161
غامبيا
إتمام التعليم المدرسي *72*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 61
إقرار الخطة الوطنية 253
الإنفاق على التعليم 126، *127*
التعليم الابتدائي 126
القيد 63، *65*
التعليم الأساسي 127، 128
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 141،160، 161
الحرمان النسبي 152
حوافز المعلمين *198*
الفجوة اللغوية 152
الفضاء المالي 30، 31
الفقر التعليمي 141، 143، 160، 161
القروض التساهلية 35
معرفة القراءة *112*، 113
المعلمون 117
المعونة التعليمية، المدفوعات 256، 257
المناطق الريفية 162، 163
غانا
إتمام التعليم المدرسي 72
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 60، 61، 70، 161
الأطفال المعاقون *182*
إقرار الخطة الوطنية 253
إلغاء الرسوم المدرسية *189*
الإنفاق على التعليم *27*، *35*، 126، 127
برامج التعليم التكميلية ***195***
التحصيل الدراسي *105*، 105، *107*
التعليم الأساسي *75*، 127، 128
التعليم الابتدائي 126، ***195***
القيد *59*، *63*، 65
التعليم التقني والمهني *87*، ***88***
التكاليف الصحية *48*، ***48***
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 61، 153، 160، 161
الحرمان النسبي 151
الرعاية الصحية للأمهات **48**
عمل الأطفال *168*
الفضاء المالي 30
الفقر التعليمي 140، 140، 153، 160، 161
القروض التساهلية 35
محو أمية الكبار 97
المساعدات النقدية للأسرة *25*، *33*
المعونة ***48***
المعونة التعليمية
المدفوعات 256، 257
النظم الوطنية *236*
المناطق الريفية 160، 161
المنح المدرسية 189
الغجر (جماعات الروم) *158*، ***158***، *170*
غرب افريقيا
الرعويون الرحل *143*
القيد *66*
المعلمون المتعاقدون *117*
المناطق الريفية *177*
غرينادا
القيد في التعليم الابتدائي 65
غرينادين/*انظر* سانت فنسنت وغرينادين
غزة، تأثير النزاع ***181***
غواتيمالا
اتمام التعليم المدرسي *72*، 73
الأطفال المصابون بالتقزّم *43*، 44، *45*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 161
بيئة التعلم *114*
برامج محو الأمية/القرائية *103*
التحصيل الدراسي *106*، *154*
التعددية الثقافية *174*
التعليم الابتدائي *192*
القيد 63، *170*
التعليم بلغتين *174*
التعليم الثانوي *81*
التعليم المتعدد المستويات *192*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 101،141، 146، 149، 152، 153، 160، 161، *170*
الحرمان النسبي 152
الرعاية الصحية للأمهات *46*
السكان الأصليون *154*
سوء التغذية *24*، *32*، *170*
الفجوة اللغوية *151*، 152
الفقر التعليمي *139*، *140*، *141*، *146*، 149، *152*، 153، 160، 161
معرفة القراءة 108، *112*
محو أمية الكبار *99*، 101
المعونة التعليمية *245*
المناطق الريفية 160، 161
غيانا
إقرار الخطة الوطنية 253
المعونة التعليمية، المدفوعات 256، 257
غينيا
إتمام التعليم المدرسي *72*
الأطفال المصابون بالتقزّم *44*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *161*
اقرار الخطة الوطنية *253*
الإنفاق على التعليم *126*، *127*
بناء قاعات الدرس *126*
التعليم الابتدائي *126*
القيد ***59***، 63، 65
التعليم الأساسي *127*، *128*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *141*، *160*، *161*
الفضاء المالي *30*، *31*
الفقر التعليمي *141*، *160*، *161*
محو أمية الشباب 99
محو أمية الكبار 95، *97*
المعلمون *117*
المعونة التعليمية، المدفوعات *256*
المناطق الريفية *160*، *161*
غينيا الاستوائية
الأطفال المصابون بالتقزّم *44*
التعليم الابتدائي، القيد 63، 65
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 66
غينيا بيساو
الأطفال المصابون بالتقزّم *44*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *161*
الإنفاق على التعليم *126*، *127*، *242*
التعليم الابتدائي *126*
التعليم الأساسي *127*، *128*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *141*، *160*، *161*
الحرمان النسبي *152*
حقوق الإنسان *292*، *293*
الفجوة اللغوية *152*
الفضاء المالي *30*، *31*
الفقر التعليمي *141*، *143*، *160*، *161*
القروض التساهلية *35*
المعونة التعليمية، المدفوعات *242*
المناطق الريفية *160*، *161*

ف

فانواتو
التعليم الابتدائي، القيد 63
حقوق الإنسان *292*
الفتيات
انظر أيضاً مدخلي التكافؤ/التفاوت بين الجنسين؛ النساء
الانتفاع بالتعليم *65*–*66*، ***68***، **68**، ***71***، *152*، 153، *166*، ***167***، *171*، *177*، *178*–*179*، *180*، *186*
البرامج الهادفة 294، 295
تأثر المنح الدراسية *207*
التحصيل الدراسي ***109***
التعليم الابتدائي ***64***، 65، *66*، ***66-67***، *67*، ***68***
التعليم التقني والمهني *81*
دور اللغة في الاستبعاد ***71***
الزواج *75*، *136*، ***167***، *178*، *205*
شريحة اجتماعية مهمشة *41*، *152*، 153، *166*، ***167***
عمل الأطفال *168*–*169*
غير الملتحقات بالمدرسة *54*، *56*، *58*، *60*، 61، *177*
المساعدات المالية والرواتب 190
معدلات الإصابة بفيروس الإيدز 184
الفجوة الثقافية، تأثيرها على التعليم 191
فجوة الفقر، الأقليات الإثنية 171
الفجوة/الثغرة التمويلية (في مجال التعليم)
إعادة توزيع الأموال 211
إنفاق الحكومات 127–129، *127*، *128*
التعليم 129–130، *219*، *130*، 220–221، 226–227، 240، 250–251، *259*، 267، 273
الحاجة إلى زيادة المعونة من قبل الجهات المانحة 36، 129–130، *129*
حجم الفجوة مقارنة بما أنفق من أموال لإنقاذ المصارف 20
الصحة 265
القضايا الرئيسية 119
فرض الضرائب، لزيادة الإيرادات *29*، *30*، 31
فرنسا

برامج « الفرصة الثانية » 91
البرامج الموجهة 199
البطالة في صفوف الشباب *83*، 84
التحصيل الدراسي 156، *156*
التعليم التقني والمهني 78، 79، 92
التعليم قبل الابتدائي 50
جهة مانحة للصندوق العالمي 262، *263*
جهة مانحة للمعونة في مجال الصحة **263**
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم **255**
الالتزامات 228 ، 229–230، *229*، *230*
تعهد بشأن القيد 232
حصة عادلة من الهدف *223*
الصندوق التحفيزي *255*
المدفوعات *222*
من أجل الغاء الرسوم المدرسية **48**
النظم الوطنية 236، *237*
محو أمية الكبار **96**
مخصصات حقوق السحب الخاصة 33
معرفة القراءة 108
معونة تعليمية، رسم لتمويل المدارس ***233***
نسبة المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي **225**
نماذج تمويلية للمعونة التعليمية *232*
الفريق الرفيع المستوى المعني بالتعليم للجميع
الاجتماعات *254*
انعدام الفعالية *275*
الفريق العالمي لدعم التنفيذ 263
الفساد *218*
الفضاء المالي
البلدان النامية *28*، ***29***
البلدان المنخفضة الدخل *28–30*، 31
وصفه *28*
فعالية المعونة
واستخدام نظم الإدارة المالية العامة 235–237، 236، 237
إمكانية التنبؤ بالمعونة 234–235، *235*، 258–259
تقديم المعونة 234
الرصد *235*، 237–238، **238**، **239**
في مجال الرعاية الصحية265
ومشاكل الحوكمة 220، 252–254
المعونة المخصصة لمناطق النزاعات 241–242، 273
مواءمة المعونة للأولويات الوطنية *235*، *237*، **237**، **238**
النقص في تمويل التعليم الأساسي 274
الفقر
انظر أيضاً التهميش؛ التفاوت في الحالة المادية؛ الحرمان؛ ثراء الأسر؛ الفقر التعليمي
وتأثير ارتفاع المواد الغذائية *24*، *45*، *165*، *167*
تعريفه *165* هـ
والتهميش *156*
والتوظيف *83*
وصحة الأم *46–47*
والعوق *181*
وفرص الانتفاع بالتعليم *164*، *165*
هبوط مستويات الفقر *24*
الفقر التعليمي
الاختلافات بين البلدان 139–140، *140–141*
الأقليات الإثنية والسكان الأصليون 146، 149–150، *149*، *150*، *151*، *151*، 152، *152*، 153، 154، 156–157، 157–159، 158، **159**
والتحصيل الدراسي 154، 155–156، *157*
والتفاوت بين البلدان 145–146، *146*، **147**، 151–152، *152*
التفاوت في الحالة المادية وبين الجنسين 140– 143، *141*، *142*، *143*، *144–145*،
145–146، **147**، **149–148**، ***148***، ***149***، 151، *151*، 152، *153*، 156، *160–163*
والتعليم المهني 87، **88**
والحالة الاجتماعية والاقتصادية 154، 155–156، *156*
الحرمان النسبي 150–155، *151*، *152*، *153*، 160–163
والصعوبات اللغوية 146، 149–150، *150*، *151*، *152*، 154، 156، 159
كمؤشر للدعم الإضافي 125
المناطق الحضرية 142، *144*، *151*
في المناطق الريفية 142–143، *144*، 145، **147**، ***149***، *151*، *153*، *160–163*، 178–179، **178**، *179*
في مناطق النزاعات 145، **147**، **148**، 179–180
على النطاق العالمي 139
الفقر التعليمي المدقع 139، *140*، *144*، ***147***، *151*، *153*، 152
الفقر العالمي، اتجاهات 164–165، *165*
انظر أيضاً الفقر التعليمي؛ اتجاهات الفقر
فقر الدم/الأنيميا 46
الفقر المدقع 165
الفلبين
الآباء المعاقون *184*، 184
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *55*، 60، 163
الأطفال المصابون بالتقزّم 44
بيئة التعلّم *114*
برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 52
تأثير النزاعات *145*، ***148***، **149**، *180*، ***180***
التعليم الابتدائي *54*
القيد **59**، *70*، *71*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 101، 162، 162
توزيع المعلمين *197*
الحرمان النسبي 151، *151*
الفقر التعليمي *140*، 140، *145*، ***148–149***، ***148***، ***149***، *162*، *163*
محو أمية الكبار *97*، *100*، 101
المناطق الريفية 162، 163
الفن الحرفي (إيران) (مصطلح يساوي التعليم التقني والمهني) ***85***، **85**
فنزويلا انظر جمهورية فنزويلا البوليفارية
فنلندا
التحصيل الدراسي *109*، *110*، 110، *156*، 156
التعليم قبل الابتدائي *51*
تعليم المهاجرين *157*
جهة مانحة للصندوق العالمي 263
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم 229، 230، *245*
حصة عادلة من الهدف 223
المدفوعات 222
النظم الوطنية 237
معرفة القراءة 108
الفهم والقراءة بطلاقة *112*
فيتنام
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 163
الأطفال المصابون بالتقزّم 44
إقرار الخطة الوطنية 253
الأقليات الإثنية *146*، 153، *154*، *171*
برامج الحد من الفقر *190*
برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 52
التعليم الأساسي 128
التعليم بلغتين ***174***
التعليم التقني والمهني *93*
تكاليف التعليم *190*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 162، 163
الحرمان النسبي *151*، 151، *152–154*
سوء التغذية ***43***، *48*
الفقر التعليمي 140، *142*، 143، 146، 153، 162، 163
محو أمية الكبار *97*، *99*
مرتبات *190*
المعلمون 117
المعونة التعليمية، النظم الوطنية 236
المناطق الريفية 162، 163
فيروس نقص المناعة البشرية المكتسب *انظر* فيروس ومرض الإيدز
فيروس ومرض الإيدز
تحسن إمكانية الحصول على الأدوية *47*
تهميش المصابين 184–185
معدلات الإصابة 184

ق

قانون إنعاش الاقتصاد الأمريكي وإعادة البناء 91
قبرص
التحصيل الدراسي 105
حقوق الإنسان 293
القدرة على تحمل تكاليف التعليم *187*، 187، *189–190*، *272*
انظر أيضا تكاليف التعليم، الرسوم المدرسية، إلغاء –
قرغيزستان
اتمام التعليم المدرسي 73
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *161*
اقرار الخطة الوطنية *253*
الإنفاق على التعليم *127*
التحصيل الدراسي 106
التعليم الأساسي *127*، *128*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 160، 161
الفقر التعليمي 143، 160، 161
المعونة التعليمية
المدفوعات *256*، *257*
النظم الوطنية *236*
المناطق الريفية *160*، *161*
القروض *29*، *30*، *36*، *220*، *263*
قضية براون ضد مجلس التربية 205
قضية الحملة من أجل الإنصاف الضريبي ضد ولاية نيويورك **205**

قضية Antoine et al. v. Winner School District
القطاع الخاص، توفير التعليم التقني والمهني 87، 92
قطر
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *109*
التحصيل الدراسي 105، *106*، 107، ***109***، 110
حقوق الإنسان 292
معرفة القراءة 108
قمة لاكويلا 32، 222، 223، 225
قمة غلينيغلز *220*، *222*، *223*
القيادة السياسية، أهميتها لأهداف التعليم للجميع *267*
القيد
الاستجابة للبرامج *166*، *190*، *207*، *209*، *210*، *259*، 294، 295
الأطفال المعاقون *182*
برامج التعليم التقني والمهني 79، 80
تأثير إلغاء الرسوم المدرسية *166*، *190*، *259*
تأثير برامج الحماية الاجتماعية *209*، *210*، 294، 295
التعليم الابتدائي *61*–*71*، 62، 63، ***64***، 65، 66، ***67***، ***68***، 69، ***69***، 70، ***71***، *166*، *170*
والمعونة *218*–*219*، ***257***، *259*، *261*
تأثير التيتم *184*–*185*
الزيادة في البلدان المتوسطة الدخل *25*
المجتمعات الرعوية *179*، 179، ***193***
المناطق الريفية ***71***، *177*
التعليم الثانوي *80*–*81*، 80، *219*
التعليم العالي 80
التعليم قبل الابتدائي *50*، *51*، 51
لتفاوت بين الجنسين *64*–*65*، 65، 66، 67، ***67***، ***68***، *170*، *190*
التقدم نحو تحقيق الأهداف *54*
القيد المتأخر *59*–*60*، 60، *72*–*73*، ***167***، *171*
القيد المتأخر، التعليم الابتدائي *59*–*60*، 60، *72*–*73*، *72*، ***167***، *171*

ك

كأس العالم لكرة القدم لعام 2010، *232*، ***233***
الكاريبي
/انظر ايضاً كل بلد على حدة؛ أمريكا اللاتينية والكاريبي
برامج « الفرصة الثانية » *89*
التعليم الابتدائي، القيد *62*
التعليم الثانوي 80
التعليم التقني والمهني 80
التعليم العالي 80
التعليم قبل الابتدائي 51
محو أمية الكبار 95
كازاخستان
اتمام التعليم المدرسي *73*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *161*
التحصيل الدراسي 107، 110
حقوق الإنسان 292
الفقر التعليمي والتفاوت بين الجنسين، المناطق الريفية 160، 161
الكامرون
الأطفال المصابون بالتقزّم *44*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 59، *161*
اقرار الخطة الوطنية *253*
برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة *52*
البطالة في صفوف الشباب 83
التحصيل الدراسي 111
التعليم الابتدائي، القيد ***59***
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *160*، *161*
التنوع اللغوي 173
الحرمان النسبي 151–152
صعوبات اللغة 111
الفضاء المالي *30*، *31*
الفقر التعليمي *140*، *160*، *161*
محو أمية الكبار *97*
المعونة التعليمية 251
المدفوعات *255*، 256، *257*
النظم الوطنية *236*
المناطق الريفية *160*، *161*
الكتب المدرسية
الانتفاع بها 114
تكاليفها بالنسبة للآباء
توفيرها **186**، 190، 219، 229، **257**، **260**
الصور النمطية التي تنطوي عليها 201
كرواتيا
معرفة القراءة 109
كمبوديا
إتمام التعليم المدرسي *72*، 73
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *55*، 161، 166
الأطفال المصابون بالتقزّم 44
إقرار الخطة الوطنية 253
الإنفاق على التعليم 126، 127
برامج التحويلات النقدية *207*، *210*
برامج الحماية الاجتماعية *34*، 294
التعليم الأساسي 127، 128
التعليم الابتدائي 126
القيد 63، 65، 66
تكاليف التعليم *166*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 66، 101، 141، *145*، *146*، *152*، 160، 161
حقوق المرأة *25*، *33*
عمل الأطفال *210*
الفقر التعليمي *140*، 141، *145*، *146*، 146، *152*، 153، 160، 161
محو أمية الكبار *100*، 101
المعلمون 114
المعونة التعليمية *219*، *251*
المدفوعات *255*، 256، 257
النظم التعليمية 236
المناطق الريفية *145*، *153*، 160، 161
المنح المدرسية 190
نسبة التلاميذ إلى المعلمين *115*
كندا
البطالة في صفوف الشباب 83، 84
التحصيل الدراسي 110
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم *221*، *222*، ***225***، 229، 230
حصة عادلة من الهدف 223
الصندوق التحفيزي 255
المدفوعات 222
مناطق النزاعات *245*، *245* هـ، *246*
النظم الوطنية 237
جهة مانحة للصندوق العالمي *263*
معرفة القراءة *108*
نسبة المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي 222، **225**
نهج «البلد برمته» **247**
الكوارث انظر الصدمات الخارجية
كوبا
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 161
التحصيل الدراسي *107*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 160، 161
حقوق الإنسان 292
الفقر التعليمي 160، 161
معرفة القراءة 108
المناطق الريفية160، 161
كوت ديفوار
الأطفال المصابون بالتقزّم *44*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *161*
الإنفاق على التعليم *126*، *127*، *242*
برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة *52*
التعليم الابتدائي *126*
القيد *69*
التعليم الأساسي *127*، *128*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *141*، 142، *160*، *161*
شروط القروض 35–36
عمل الأطفال 168
الفضاء المالي *30*، *31*
الفقر التعليمي *141*، *142*، *143*، *160*، *161*
القروض التساهلية *35*
محو أمية الكبار *97*
المعلمون *114*، *117*
المعونة التعليمية
المدفوعات *242*
النظم الوطنية *236*
المناطق الريفية 142، *160*، *161*
نسبة التلاميذ إلى المعلمين 115
كوريا/*انظر* جمهورية كوريا؛ جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية
كوستاريكا
التحصيل الدراسي *107*
التعليم التقني والمهني *78*
معرفة القراءة 108
كولومبيا
اتمام التعليم المدرسي 72
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *70*، 161
برامج الحماية الاجتماعية 294
التحصيل الدراسي 105، *106*، 107، 110
التعليم الابتدائي *192*
القيد 63
التعليم المتعدد المستويات *192*
التعليم التقني والمهني *78*

التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 149، 160، 161
الحرمان النسبي *151*، 151
الفقر التعليمي 140، 143، 149، 160، 161
معرفة القراءة 108، *109*
المناطق الريفية 160، 161
الكونغو
اتمام التعليم المدرسي *72*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *161*
التعليم الابتدائي، القيد ***59***، *65*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *160*، *161*
حقوق الإنسان *292*، *293*
الفضاء المالي *30*، *31*
الفقر التعليمي *140*، *160*، *161*
المعلمون *114*، *117*
المناطق الريفية *160*، *161*
نسبة التلاميذ إلى المعلمين 115
الكونغو، *انظر* جمهورية الكونغو الديمقراطية
الكويت
إتمام التعليم المدرسي 73
التحصيل الدراسي 105، 107، 110
جهة مانحة للصندوق العالمي 263
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم *231* هـ
كيريباتي
حقوق الإنسان 292، 293
كينيا
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 55، 56، *60*، *61*، *144*، *161*، *167*
الأطفال المصابون بالتقزّم *44*
الأطفال المعاقون 191
اعادة توزيع الأموال 211
الأقليات الأثنية 145، 153
إلغاء الرسوم المدرسية 166
الإنفاق على التعليم *26–27*، 35، *126*، *127*
الأيتام 184
برامج الحماية الاجتماعية *295*
برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة *52*
البطالة في صفوف الشباب 83
تأثير ارتفاع أسعار المواد الغذائية 45
التحصيل الدراسي 106، 154
التعليم الابتدائي *126*، 196
القيد ***59***، *63*، *179*
التعليم الأساسي *127*، *128*
التعليم التقني والمهني 79
التعليم الخاص 196
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *61*، *153*، *160*، *161*
تكاليف التعليم 24، 32، 190
التكاليف الصحية 48
التوظيف 87
الحرمان النسبي 151، 154
الرعويون الرحل 143، *144*، 178، ***178***، *179*، 193، ***193***
سكان الأحياء الفقيرة 175
الصدمات الخارجية 167
الفجوة اللغوية *150*
الفضاء المالي *30*، *31*
الفقر التعليمي 140، *140*، 153، 160، 161، 170
فيروس ومرض الإيدز 185
القروض التساهلية *35*
اللاجئون المهاجرون 179
محو أمية الكبار *97*
المدارس الجوالة *193*، ***193***
المساعدات النقدية للأسرة *25*، *33*
معرفة القراءة 112، *113*
المعلمون *114*، *117*
المعونة التعليمية 251، **257**
المدفوعات 255، *256*، *257*
النظم الوطنية *236*
المناطق الريفية *160*، *161*
المنح المدرسية 189
نسبة التلاميذ إلى المعلمين 115، *115*

ل

لاتفيا
التحصيل الدراسي 107، 110
التعليم الابتدائي، القيد 63
جهة مانحة للصندوق العالمي 263
حقوق الإنسان 292
معرفة القراءة 109
اللامساواة
انظر أوجه اللامساواة على المستوى الصحي؛ التفاوت بين الأقاليم؛ التفاوت في الحالة المادية؛ التكافؤ/التباين بين الجنسين؛ التهميش؛ الحرمان؛ الحرمان النسبي؛ الفقر ؛ الفقر التعليمي
اللامساواة بين الجنسين انظر التكافؤ/التفاوت بين الجنسين
اللامساواة في الثراء انظر تباين الحالة المادية
لبنان
اتمام التعليم المدرسي 73
التحصيل الدراسي 105
لجنة غرام بانغلا أونايان (بنغلادش) **195**
لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي
استقصاء عن الممارسات في مجال المعونة *220*
لجنة المساعدة الإنمائية/*انظر* الجهات المانحة الثنائية؛ الجهات المانحة المتعددة الأطراف
اللغة الأم/*انظر* لغة المنزل
اللغة الرسمية *149–150*، *172*، *173–174*، *200*
انظر أيضا التعليم بلغتين
لغة السكان الأصليين
انظر أيضا لغة المنزل
استخدامها في التعليم الثنائي اللغة *174*، *192*، ***201***، ***206***
تأثير التعبئة السياسية *205–206*، ***205***
والتحصيل الدراسي *111*
لغة المنزل
انظر أيضا التعليم بلغتين/الثنائي اللغة؛ لغة السكان الأصليين
تأثيرها على التحصيل الدراسي *49*، *111*، *154*، *159*، *172*، *173*، *200*
التعليم بها *173*، *174*، ***174***، ***195***
والفقر التعليمي *149–150*، 150
والقرائية/محو الأمية *99*، *100*، *112*
لكسمبرغ
التحصيل الدراسي 110
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم 229، 230
حصة عادلة من الهدف 223
المدفوعات 222
النظم الوطنية 237
جهة مانحة للصندوق العالمي *263*
معرفة القراءة *108*
ليبيريا
إتمام التعليم المدرسي 72
الأطفال المصابون بالتقزّم *44*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 56، *70*، *161*
إقرار الخطة الوطنية *253*
الإنفاق على التعليم 26، 34، *126*، *127*، *242*
برامج الحماية الاجتماعية 34
تأثير النزاعات 57
التعليم الابتدائي *126*
القيد ***59***، 62، 63، *65*، **69**، 259
التعليم الأساسي *127*، *128*
التعليم قبل الابتدائي 50
تكاليف حفظ السلام 242، *244*
التكاليف الصحية **48**
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 66، *141*، *160*، *161*
الفضاء المالي *30*
الفقر التعليمي *141*، *143*، *160*، *161*
القروض التساهلية *35*
محو أمية الكبار *97*
المساعدات النقدية للأسرة 25، 33
معرفة القراءة 112، *113*
المعلمون *117*
المعونة الإنسانية *244*
معونة الصندوق العالمي 263
المعونة التعليمية 129، 232، 243، 260، **260**
المدفوعات 234، *242*، *244*، **246**
المعونة الصحية 264
المناطق الريفية *160*، *161*
نسبة التلاميذ إلى المعلمين *114–115*
ليتوانيا
التحصيل الدراسي 105، 107، 110
معرفة القراءة 109
ليسوتو
إتمام التعليم المدرسي 72
الأطفال المصابون بالتقزّم *44*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *161*
إقرار الخطة الوطنية *253*
الإنفاق على التعليم *27*، 35
برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة *52*
التعليم الابتدائي، القيد ***59***، 63
التحصيل الدراسي 106
التكاليف الصحية **48**
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 66، *160*، *161*
الفضاء المالي *30*
الفقر التعليمي *140*، *142*، *143*، *160*، *161*
القروض التساهلية *35*
المساعدات النقدية للأسرة 25، 33
المعونة التعليمية

المتعلقة بالأداء 238
المدفوعات *256*، *257*
المناطق الريفية *160*، *161*
نسبة التلاميذ إلى المعلمين *114*–*115*
ليشتنشتاين
جهة مانحة للصندوق العالمي 263
معرفة القراءة *108*

م

مؤتمر جومتيين *136*
مؤتمر الدوحة لتمويل التنمية 223
مؤتمر مونتيري بشأن تمويل الأهداف الإنمائية للألفية *249*
مؤسسة بيل وميلندا غيتس Gates 232، 262، **263**، 264، 264 هـ
مؤسسة كوميونيتاس Communitas 263
مؤشر التكافؤ بين الجنسين
التعليم الابتدائي *64*–*65*، 65، 66
محو أمية الكبار *98* هـ
مؤشر تنمية التعليم للجميع، وإعادة توزيع الأموال 210–211، *211*
المؤهلات، من برامج «الفراصة الثانية» 194
ماكاو ، الصين
معرفة القراءة 108
مالطة
التحصيل الدراسي 105
مالي
إتمام التعليم المدرسي 72
الأطفال المصابون بالتقزّم *44*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 60، *70*، *163*
إقرار الخطة الوطنية *253*
الإنفاق على التعليم *126*، *127*
التعليم الابتدائي *126*
القيد ***59***، 63، *65*
التعليم الأساسي *127*، *128*
التعليم التقني والمهني 86
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 66، *141*، *162*، *163*
الحرمان النسبي 151
عمل الأطفال 168، 169، ***169***، 209
الفجوة اللغوية *150*
الفضاء المالي *30*، *31*
الفقر التعليمي *141*، *143*، *162*، *163*
القروض التساهلية *35*
محو أمية الشباب 99
محو أمية الكبار 95، 96، *97*
معرفة القراءة 112
المعلمون *117*
المعونة التعليمية 219، 228
المدفوعات *256*، *257*
النظم الوطنية *236*
المعونة الصحية **239**
المناطق الريفية *162*، *163*
ماليزيا
التحصيل الدراسي 105
التعليم التقني والمهني *79*
الحرمان النسبي 157
المتعلقة بالأداء 238
المدفوعات *256*، *257*
المناطق الريفية *160*، *161*
نسبة التلاميذ إلى المعلمين *114*–*115*
ليشتنشتاين
جهة مانحة للصندوق العالمي 263
معرفة القراءة *108*

م

مؤتمر جومتيين *136*
مؤتمر الدوحة لتمويل التنمية 223
مؤتمر مونتيري بشأن تمويل الأهداف الإنمائية للألفية *249*
مؤسسة بيل وميلندا غيتس Gates 232، 262، **263**، 264، 264 هـ
مؤسسة كوميونيتاس Communitas 263
مؤشر التكافؤ بين الجنسين
التعليم الابتدائي *64*–*65*، 65، 66
محو أمية الكبار *98* هـ
مؤشر تنمية التعليم للجميع، وإعادة توزيع الأموال 210–211، *211*
المؤهلات، من برامج «الفراصة الثانية» 194
ماكاو ، الصين
معرفة القراءة 108
مالطة
التحصيل الدراسي 105
مالي
إتمام التعليم المدرسي 72
الأطفال المصابون بالتقزّم *44*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 60، *70*، *163*
إقرار الخطة الوطنية *253*
الإنفاق على التعليم *126*، *127*
التعليم الابتدائي *126*
القيد ***59***، 63، *65*
التعليم الأساسي *127*، *128*
التعليم التقني والمهني 86
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 66، *141*، *162*، *163*
الحرمان النسبي 151
عمل الأطفال 168، 169، ***169***، 209
الفجوة اللغوية *150*
الفضاء المالي *30*، *31*
الفقر التعليمي *141*، *143*، *162*، *163*
القروض التساهلية *35*
محو أمية الشباب 99
محو أمية الكبار 95، 96، *97*
معرفة القراءة 112
المعلمون *117*
المعونة التعليمية 219، 228
المدفوعات *256*، *257*
النظم الوطنية *236*
المعونة الصحية **239**
المناطق الريفية *162*، *163*
ماليزيا
التحصيل الدراسي 105
التعليم التقني والمهني *79*
الحرمان النسبي 157

مبادرة «الديون في خدمة الصحة» *263*، **263**
مبادرة المسار السريع
استخلاص الدروس من المبادرات في قطاع الصحة *249*، *261*–*265*
إقرار الخطط الوطنية *253*، 253، *254*، *259*، *259*–*260*
إمكانية التنبؤ بالمعونة *258*–*259*
بناء القدرات *252*
الثغرات في مجالي التخطيط والتمويل *250*، *259*، *267*
الحوكمة *249*، *252*–*254*، *261*
الدعم لإلغاء الرسوم المدرسية *251*، ***257***
دعم الجهات المانحة الثنائية 255
زيادة الاستقلالية *266*–*267*
ضرورة الإصلاح *248*–*249*، *264*–*267*، *265*–*266*، ***266***، *275*
فشل المبادرة *217*، *248*، *250*–*251*، *254*، *274*
مدفوعات الصندوق التحفيزي *255*–*258*، 256، 257، ***257***، ***258***، *259*، ***260***
مبادرة الأردن التعليمية 232
مبادرة Contigo Crece Chile **53**
مبادرة مبارك–كول (مصر) 86
مبدأ «الحصة العادلة»، تعهدات المعونة 22، *223*
متلازمة نقص المناعة البشرية المكتسب
انظر فيروس ومرض الإيدز
متطلبات الإقامة، عائق أمام التعليم 175–176
مثلث التعليم الاستيعابي *187*، *272*
المجاعة، تأثيرها على المجتمعات الرعوية **193**
مجتمع بيدي **195**
المجتمعات الرعوية ***193***، ***195***
وانظر أيضا البدو الرحل
المجر
الأقليات الإثنية *158*، *170*
التحصيل الدراسي 105، 107، 110، 156
التعليم الابتدائي، القيد 63
جهة مانحة للصندوق العالمي 263
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم *231* هـ
معرفة القراءة 108
المجلس الوطني لتطوير التعليم (CONAFE) (المكسيك) 111
مجموعة البلدان الثمانية
انظر أيضا بلدان منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي
اجتماعات القمة *19*، *32*، *220*، *222*، *223*، *225*
الإخفاق في الاستجابة لاحتياجات البلدان النامية *20*
الالتزامات بتقديم المعونة *220*، *221*–*222*
تقرير المساءلة الأولي 225
التقصير في الحصة العادلة من المعونة 223
مجموعة البلدان ألـ *20*
اجتماع القمة (لندن) *19*، *20*، *32*، *223*
الاستجابة للأزمة *34*، *35*
محو الأمية/القرائية

انظر أيضاً التحصيل الدراسي في الرياضيات؛ محو أمية الكبار؛ معرفة القراءة
أهمية التعليم بلغتين 103
تعريفات 94–95
محو أمية /قرائية الشباب 99
محو أمية الكبار (هدف التعليم للجميع)
انظر أيضاً محو أمية/قرائية الشباب
الاتجاهات *100*
البرامج 103، **103**، 124
وتأثير مستوى القرائية لدى الآباء على التحصيل الدراسي 154
التفاوت بين الأقاليم **96**، 99–100، *101*
التقدم نحو تحقيق هذا الهدف 96–99، *98*، *99*
والتكافؤ/التفاوت بين الجنسين *80*، 94، 98–99، 98 هـ ، *99*، 100، *100*
تكاليف تحقيق التعليم للجميع 124، *125*
التعريف *94*—*95*
والتهميش 136
والثراء الأسري 96، 99، 100، *101*
الثغرة/الفجوة التمويلية *120* هـ ، *130*
الرصد 96، **97**
السكان الأصليون 158–159، *159*، 170
الكلفة المستهدفة 121، *122*، 123، *123*
ولغة المنزل 99ن 100، 112
ومعدلات محو الأمية 94 هـ، 95، 96، 97، *97*، *98*، 99، *101*
المحيط الهادي

انظر أيضاً شرق آسيا والمحيط الهادي؛ وكل بلد على حدة
التعليم الابتدائي، القيد *62*
التعليم الثانوي، والتعليم التقني والمهني، والتعليم العالي 80
محو أمية الكبار 95
المدارس
انظر برامج بناء المدارس؛ التعليم الابتدائي؛ التعليم الثانوي؛ تعميم التعليم الابتدائي
وحيث ترد مداخل «مدرسة» و «مدارس»
المدارس الإسلامية ***167***، *196*
مدارس «الانغماس» في لغة الماوري ***206***
المدارس الجوالة *193*، ***193***
المدارس الخاصة *182*–*183*، *202*، *203*
المدارس الدينية ***167***، *196*
المدارس الثنائية اللغة (بوركينا فاسو) *199*
مدغشقر
إتمام التعليم المدرسي 72، 73
الأطفال المصابون بالتقزّم *44*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *163*
إقرار الخطة الوطنية *253*
الإنفاق على التعليم *126*، *127*
برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة *52*
بناء قاعات الدرس *126*
التعليم الابتدائي 126
القيد ***59***، 62، 63
التعليم الأساسي *127*، *128*
التعليم التقني والمهني 86
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *141*، *162*، *163*
الحرمان النسبي *151*
الفضاء المالي *30*، *31*
الفقر التعليمي *141*، *162*، *163*

محو أمية الكبار 97
المعلمون *114*
المعونة التعليمية 251
المدفوعات *255*، *256*، *257*
النظم التعليمية *236*
المناطق الريفية *162*، *163*
نسبة التلاميذ إلى المعلمين *114–115*
المدفوعات انظر مدفوعات المعونة
المدفوعات المبكرة 34، 35، *37*
مدفوعات المعونة
انظر أيضا الالتزامات بتقديم المعونة والأهداف 225
تأثير القواعد التي تطبقها مبادرة المسار السريع على مدفوعات المعونة التي تقدمها *254*
التعليم الأساسي 227، 241، 242
تكاليف المعاملات *220*، ***233***، *234*، *245*، ***246***، *250*، *260*
الجهات المانحة الثنائية *222*، *224–225*، *234–235*
والدخل القومي الإجمالي *220*، ***224***
دفعات مبكرة من القروض التساهلية *34*، 35، *37*
الصندوق التحفيزي *255–258*، 256، 257، ***257***، ***258***، *259*، ***260***
الصندوق العالمي *262*
المعونة التعليمية *234*، 241، *242*، 242
المعونة الصحية *264*
من خلال مرفق تسهيل النمو والحد من الفقر *34*
المراهقون/اليافعون
انظر ايضا التعليم بعد الثانوي؛ التعليم الثانوي؛ التعليم العالي؛ التعلم مدى الحياة (أحد أهداف التعليم للجميع)
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 55، 74–75، *74*، 195
الإنتفاع بالتعليم 76، 77، 81، 86، 87، **88**
برامج « الفرصة الثانية » 194، *195*
البطالة 76، 82–84، *83*
البقاء في المرحلة الابتدائية 74، *75*
فيروس ومرض الإيدز 185
متوسط طول الحياة المدرسية *81*
محو الأمية/القرائية 99
المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي
انظر أيضاً التعليم الأساسي
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *55*، *74*
الانتقال إليها *75*، *166* هـ
تقدير التكاليف *121*، *122*
تكاليف تحقيق التعليم للجميع *125*، *126*
الفجوة/الثغرة التمويلية *119*، *130*
المناطق الريفية *177*
مرفق تسهيل النمو والحد من الفقر 33، 34، 35
مرفق المالية الدولي للتحصين 232، 264
مرفق مواجهة الصدمات الخارجية 33
مزودو الخدمات التعليمية غير الحكوميين *انظر* التعليم الخاص؛ المنظمات غير الحكومية؛ منظمات المجتمع المدني
المساعدة الإنمائية (المعونة)
انظر أيضا مداخل «المساعدة»؛ التعليم الأساسي؛ المعونة؛ المعونة التعليمية
ازديادها 220
البلدان ذات «الفضاء المالي» 29، 30، *31*
التأثيرات السلبية 218
التبليغ 234، 244
التمويل القائم على الأداء 238، **239**
زيادتها لمواجهة الأزمة الاقتصادية 20
الغرض منها 217
القدرة على استخدامها 250–251
النجاحات التي تحققها 219
المساعدة الإنمائية الرسمية انظر المساعدة الإنمائية (المعونة)؛ المعونة التعليمية
المساواة
انظر الإنصاف؛ تساوي الفرص في التعليم؛ التكافؤ/التفاوت بين الجنسين؛ التعليم الاستيعابي
المشاركة المدرسية
انظر أيضاً الأطفال غير الملتحقين بالمدارس؛ التسرب؛ الحضور المدرسي؛ القيد
وثراء الأسرة *52*، 58–59، 61، *61*، **66-67**، **71**
وخلفية الأبوين 47، *47*، 52، *52*، 154
مشروع التخفيف من المخاطر الاجتماعية (تركيا) *295*
مشروع دعم قطاع التعليم (كمبوديا) 106 هـ، 207، 219
مشروع منطقة هارلم للأطفال (الولايات المتحدة) 188، **188-189**
مصر
إتمام التعليم المدرسي 72
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *70*، *161*
برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 52، *52*
البطالة في أوساط الشباب *82*
التحصيل الدراسي 105، *105*،106
التعليم الابتدائي، القيد *62*، *63*
التعليم التقني والمهني 78، 84، 86، 230
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 142، *144*، *160*، *161*
الحرمان النسبي 151، *157*
الفقر التعليمي 140، *140*، 141، 142، *143*، *144*، *160*، *161*
محو أمية الكبار 95، 96، *97*، 98
المعونة التعليمية 230
المناطق الريفية *142*، *144*، *160*، *161*
معامل تمويلي لتقدير تكاليف برامج النهوض بالمحرومين والمهمشين في مجال التعليم *125*
المعايير الدنيا للتعلّم *182*
معدل الوفيات، الأطفال *25*، *42*، *43–44*، *44*، *46*، *47*، *179*، *184*
معدل وفيات الأطفال *25*، *42*، *43–44*، *46*، *47*، *179*، *184*
معدلات القرائية *94* هـ، *95*، 95، ***96***، *97*، 97، 98، *99*، 101
معرفة القراءة
الإخفاق في تحقيق الأهداف المنشودة *104*
أهميتها في التحصيل الدراسي *112*
البرامج ***53***، *103*، *112–113*، ***113***
البلدان ذات الدخل العالي ***96***، 101
التعليم الابتدائي 108، *110*، 113، ***113***
التعليم الثانوي 108
السكان الأصليون *158–159*، 159
المعلمات، حشدهن **68**، 116
المعلمون
انظر أيضاً تدريب المعلمين؛ حشد المعلمين
التعاقد معهم 115، 117
التطور المهني 117، 118
التعليم قبل الابتدائي 114–115
جودتهم/نوعيتهم 187–188
الحوافز المالية 197–198
دورهم 114
المؤهلون 115–116، 245
نشرهم، توزيعهم 196–198
المعلمون المؤهلون *115–116*، *245*
انظر أيضا تدريب المعلمين
المعلمون المتعاقدون *115*، *117*
المعلمون غير المؤهلين **115**
معهد التعليم التقني (سنغافورة) **93**
معهد اليونسكو للإحصاء، نموذج الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 57–60، 58–59
المعونة *انظر* أيضاً المساعدة الإنمائية (المعونة)؛ المعونة التعليمية
المعونة الإنسانية، والتعليم 242–243، *244*
المعونة التعليمية
إخفاقات مبادرة المسار السريع *217*، *248*، *250–251*، *254*، *274*
الالتزامات *227*، **227**، 227، 228، *228*، 229، 229–230، *229*، **231**، 234، **238**، *241*، 242
الإنجازات 218–219
تأثير النكسة الاقتصادية 224
تدريب المعلمين 219، 251
التعليم الابتدائي *219*، *228–231*
التعليم الثانوي *219*، *228–229*
التعليم العالي *230–231*
الجهات المانحة الخاصة 232–233، 264–265، 267
لحشد المعلمين *219*، *251*
والحوكمة *249*، *252–254*، *261*
دعم التعليم والمهني *88*
دعم الميزانية العامة ***227***
الفجوة/الثغرة التمويلية *129–130*، 129، *220–221*، *226–267*، *250–251*، *259*، *267*، *273*
المتعددة الأطراف *228*، *274–275*
المدفوعات *234*، *241*، *242*، *242*
الصندوق التحفيزي *255–258*، 256، 257، ***257***، ***258***، *259*، ***260***
مصادر جديدة للمعونة *231–233*
المطلوبة للوفاء بتعهدات عام *2005*، *273*
(في) مناطق النزاعات 241، 242، *245*، *249*، *259*، *267*
النصيب المخصص للبرامج *237*
نصيب المعونة المخصصة للتعليم من إجمالي المعونة *226–267*، *240–241*
المعونة الخاصة *232*، *262*، ***263***
الشراكات *232–233*، *237*، *264–265*، *267*
المعونة الدولية *انظر* المساعدة الإنمائية؛ المعونة التعليمية
المعونة الصحية
تجارب ونماذج لإرشاد عملية إصلاح مبادرة المسار السريع 249، 261–265
تمويل تجديدي/مبتكر 232، 262

حصتها من إجمالي المعونة 226
المدفوعات 264
المعونة من القطاع 232
المعونة المقدمة على أساس الدفع عند التسليم ***239***
المغرب
إتمام التعليم المدرسي 72، 73
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *163*
التحصيل الدراسي 105، *105*،106، 107، *110*
التعليم الابتدائي، القيد *63*، *65*
التعليم التقني والمهني 86، **86**
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*، *141*، *162*، *163*
الفقر التعليمي 139، 141، *141*، 142، *143*، *162*، *163*
محو أمية الكبار 95، *97*، 99، *100*
المناطق الريفية *162*، *163*
مفوضية الاتحاد الأوروبي
/انظر المفوضية الأوروبية
المفوضية الأوروبية
الأداء في مجال تقديم المعونة للتعليم 230
جهة مانحة للصندوق العالمي 263
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم *223*، *224*، *228*، 229، 230، *245* هـ، 255
النظم الوطنية *236*، 237
المقرضون/*انظر* الجهات المانحة
المكسيك
الأقليات الإثنية 153
برامج «الفرصة الثانية» *89*–*90*
برامج التحويلات النقدية *207*، *209*
برامج الحماية الاجتماعية *48*، 295
برامج محو الأمية/القرائية *103*
تعزيز الإنصاف *111*
التحصيل الدراسي *106*، *107*، 110، *154*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 101
جهة مانحة للصندوق العالمي 263
الحرمان النسبي 152، *154*
الفجوة اللغوية 152
الفقر التعليمي *145*–*146*، 148، 153
محو أمية الكبار *100*، 101
المساعدات النقدية للأسرة *25*، *33*
معرفة القراءة 108، 109
ملاوي
إتمام التعليم المدرسي 72، 73
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 56، 59، *163*، 166
الأطفال المصابون بالتقزّم *44*
الأطفال المعاقون 182
الإنفاق على التعليم *126*، *127*
الأيتام 184
البطالة في صفوف الشباب 83
بناء قاعات الدرس *126*
التحصيل الدراسي 106
التعليم الابتدائي *126*
القيد **59**، ***59***، 63، *65*
التعليم الأساسي *127*، *128*
تكاليف التعليم 166
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 98–99، *162*، *163*
حقوق الإنسان *293*
الفضاء المالي *30*، *31*
الفقر التعليمي *140*، *162*، *163*
فيروس ومرض الإيدز 184
محو أمية الكبار *97*، 98–99
معدل وفيات الأطفال 43
المعلمون *116*، *117*
المعونة التعليمية، النظم الوطنية *236*
المناطق الريفية *162*، *163*
نسبة التسرب *72*
نسبة التلاميذ إلى المعلمين *115*
الملكية القطرية
وعملية مبادرة المسار السريع *253*
للمعونة الصحية *262*
الملكية الوطنية انظر الملكية القطرية
المملكة العربية السعودية
جهة مانحة للصندوق العالمي *263*
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم 231، 232
التحصيل الدراسي 105، *105*، 106
التعليم قبل الابتدائي 50
المملكة المتحدة
انظر أيضا انجلترا؛ واسكتلندا
برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 52
برامج « الفرصة الثانية » 91
البطالة في صفوف الشباب *83*، 84
التحصيل الدراسي 106، 107، *110*، 156
جهة مانحة للصندوق العالمي *263*
جهة مانحة للمعونة في مجال الصحة **263**
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم **255**
الالتزامات 222، 223، **224**، **226**، 228، *229*، *230*
حصة عادلة من الهدف *223*
القيد 232
الصندوق التحفيزي 227، 255، *255*، 260، 273
المدفوعات *222*
معونة من أجل اعادة البناء 246
من أجل الغاء الرسوم المدرسية **48**
من أجل المناطق المتأثرة بالنزاعات 245، 245 هـ
النظم الوطنية 236، *237*
حقوق الإنسان *293*
معرفة القراءة 108
المهارات اللغوية 49
نسبة المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي **224**
المناطق الحضرية
انظر أيضا سكان الأحياء الفقيرة
إتمام التعليم المدرسي 192
أطفال الشوارع 25، 168، **195**
التعليم الخاص المنخفض الرسوم 167–168، **167**، 233
حشد المعلمين 115، 116
الحضور في التعليم الابتدائي 60–61، *61*، ***67***، ***68***، **68**
الفقر التعليمي 142، *144*، *151*
محو أمية/قرائية الإناث 100، *101*
المرافق والخدمات المدرسية 114
المعلمون 197
المناطق الريفية
انظر أيضاً «الرعويون الرحل»؛ المجتمعات البدوية؛ المناطق الحضرية
إتمام التعليم المدرسي *192*
الانتفاع بالتعليم *142*–*143*، 144، 145، 160–163، *171*، *176*–*179*، *192*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *59*، *60*–*61*، 61
ثراء الأسرة *142*
الحضور المدرسي في التعليم الابتدائي *60*–*61*، ***64***، ***66***، ***67***، ***68***، ***68***
الفتيات *65*–*66*، ***68***، **68**، ***71***، 171، *177*، *178*–*179*
القيد *71*، *177*
تدريب المعلمين ***160***، *194*
التعلم عن بعد *194*
حشد المعلمين ***68***، *115*، *116*، ***195***، *197*
الفقر التعليمي *142*–*143*، 144، *145*، *147*، 149، 151، 153، 160–163، *178*–*179*، ***178***، 179
حوافز المعلمين *198*
محو أمية/قرائية الإناث *100*، *101*
عمل الأطفال *168*
مدارس المجتمعات المحلية *194*–*195*
المرافق والخدمات المدرسية *114*
المواصلات *191*
نقص المعلمين *197*
الهجرة *175*–*176*، ***177***
المناطق النائية
انظر الرعويون الرحل؛ المجتمعات الرعوية؛ المناطق الريفية
مناطق النزاعات/المناطق المتأثرة بالنزاعات
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 56–57، 179
برامج إعادة البناء **181**، 194
تأثير النزاعات على النظام التعليمي **69**
تحصيل الإيرادات 129
تكاليف إعادة البناء 124
وحملات إعادة القيد 192
العوق بسبب الجروح 181–182
والفقر التعليمي 145، 147، ***148***، 179–180
معدل وفيات الأطفال 179
المعونة
استجابة مبادرة المسار السريع 249، 259–261، 267
إمكانية التنبؤ بها 234
الإنسانية 241–243
للتعليم 245، 249، 259، 267
للتعليم الأساسي **122**، *130*
الجهات الثنائية المانحة 245
الحاجة إليها 217، 220، 273
دعم صندوق النقد الدولي 33
الرصد 240–241
الصحة 263–264
صناديق استئمانية متعددة الأطراف 245، 246، **246**
العمل بصورة فعالة في مناطق النزاعات 243–247
النزوح والهجرة الداخلية 179–180، **180**
ونقص قاعات الدرس 191–192

المنتدى الرفيع المستوى الثالث بشأن فعالية المعونة 217، 234، 235، 267
المنتدى العالمي للتربية في داكار انظر أهداف التعليم للجميع
منح إسكان للمعلمين 198
المنح الدراسية *106* هـ *207*، *219*، 294
المنح المدرسية/الإعانات المالية المخصصة للمدارس 189–190، 294
المنح المقدمة للمدرسة عن كل تلميذ، المدارس الخاصة *196*
منظمات المجتمع المدني *275*
المنظمات غير الحكومية
انظر أيضاً منظمات المجتمع المدني
برامج التعليم التكميلي *194*، ***195***
والتحويلات النقدية *210*
توفير التعليم الابتدائي *275*
توفير التعليم للأطفال المعوقين *202–203*
توفير فرص التعليم *275*
منظمة حركة محو الأمية (جمهورية إيران الإسلامية) 102
المنظمة الدولية غير الحكومية لرعاية المعوقين (Handicap International) 203
منغوليا
إتمام التعليم المدرسي 73
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 163
برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 52
إقرار الخطة الوطنية 253
التعليم الابتدائي، القيد 63
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 162، 163
الحرمان النسبي *151*، 151
الفقر التعليمي 140، 143، 162، 163
المعونة التعليمية
المدفوعات 256، 257
النظم الوطنية 236
المناطق الريفية 162، 163
المهاجرون
تأثير الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة على تطور القدرات اللغوية *50*
تأثير النكسة الاقتصادية *25*
والتحصيل الدراسي *157*، 157
التشريعات لكفالة الحقوق 293
سكان الأحياء الفقيرة *175–176*
المهارات الحياتية/*انظر* التعلّم مدى الحياة
مهارات اللغة
لغة المنزل؛ محو أمية الكبار
الأقليات الأثنية *99–100*، *151*، *154*، *172–173*، ***174***
البرامج *49–50*، ***174***
تحسينها ***53***
التعليم بلغتين *103*، *174*، *186*، *192*، *199–200*، *201*، *206*، *273*
والفقر التعليمي *146*، *149–150*، 150، *151*، 151، 152، *154*، *156*، *159*، *173–174*
ومعرفة القراءة *53*، *112–113*، ***113***
مواد التدريس /*انظر* بيئة التعلّم؛ الكتب الدراسية
الموارد المدرسية
لبيئة التعلم 114
تقدير التكاليف 124
/*انظر أيضا* بيئة التعلم؛ الكتب المدرسية؛ المعلمون
الموارد/*انظر* التمويل؛ القروض؛ المساعدة الإنمائية (المعونة)؛ المعونة التعليمية
موريتانيا
إتمام التعليم المدرسي *72*، 73
الأطفال المصابون بالتقزّم *44*
إقرار الخطة الوطنية *253*
الإنفاق على التعليم *126*، *127*
بناء قاعات الدرس *126*
التعليم الابتدائي *126*
القيد 63، *65*
التعليم الأساسي *127*، *128*
التعليم الثانوي 75
الفضاء المالي *30*، *31*
محو أمية الكبار *97*
المعلمون *114*
المعونة التعليمية 254
المدفوعات *256*، *257*، *258*
نسبة التلاميذ إلى المعلمين *115*
موريشيوس
اتمام التعليم المدرسي 73
التعليم التقني والمهني *78*
حقوق الإنسان 292، 293
موزمبيق
اتمام التعليم المدرسي *72*، 73
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 56، *60*، 81، *163*
الأطفال المصابون بالتقزّم *44*
إقرار الخطة الوطنية *253*
الإنفاق على التعليم 26، 34، *126*، *127*، *128*
البطالة في صفوف الشباب 83
التعليم الابتدائي *126*، *250* هـ
القيد **59**، ***59***، 63، *65*
التعليم الأساسي *127*، *128*
التعليم التقني والمهني 230
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *141*، *162*، *163*
حقوق الإنسان *292*
حوافز المعلمين 198
الفضاء المالي *30*، *31*
الفقر التعليمي *141*، *162*، *163*
محو أمية الكبار *97*، 101
المدفوعات **258**
المساعدة الإنمائية 218
معدل وفيات الأطفال 43
المعلمون *114*، *118*
المعونة التعليمية
التعليم المهني 230
المدفوعات 255، *256*
مواءمة المعونة 237
النظم الوطنية 219، *236*
المناطق الريفية *162*، *163*
المنح المدرسية *189*
نسبة التلاميذ إلى المعلمين *115*، 115
مولدوفا/*انظر* جمهورية مولدوفا
مونتينيغرو/*انظر* الجبل الأسود
ميانمار
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 163
الأطفال المصابون بالتقزّم *44*
الإنفاق على التعليم 127، 242
التعليم الأساسي 127، 128
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 141، 162، 163
الفقر التعليمي 141، 162، 163
المعونة التعليمية، المدفوعات 242
المناطق الريفية 162، 163
ميزانية التعليم الابتدائي المجاني (كينيا) **196**
ميكروسوفت، انظر مؤسسة بيل وميلندا غيتش، وحملة التسعة ملايين **232**

ن

الناتج المحلي الإجمالي
والإنفاق على التعليم *22*، 23، *26–27*، *127–129*، 127، 128
والثغرة التمويلية فيما يخص التعليم الأساسي *129*
نادي برشلونة لكرة القدم 233
ناميبيا
إتمام التعليم المدرسي *72*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 163
التعليم الابتدائي، القيد **59**
التحصيل الدراسي *106*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 162، 163
الفقر التعليمي 140، 162، 163
فيروس ومرض الإيدز *185*
ناورو
التعليم الابتدائي، القيد *65*
نتائج التعلّم انظر التحصيل الدراسي
النرويج
البطالة في صفوف الشباب *83*
التعليم التقني والمهني 77
التعليم قبل الابتدائي 51
التحصيل الدراسي *105*، 107، 109، *110*
جهة مانحة للصندوق العالمي *263*
جهة مانحة للمعونة في مجال الصحة **263**
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم
الالتزامات 222، *229*، *230*، 245، 245 هـ، **252**
حصة عادلة من الهدف *223*
الصندوق التحفيزي 255
المدفوعات *222*
من أجل المناطق المتأثرة بالنزاعات 245، 245 هـ
النظم الوطنية *237*
معرفة القراءة 108
المهارات اللغوية 49
نسبة المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي 222
النزوح والهجرة الداخلية 179–180، **180**
النساء
انظر أيضاً الأمهات؛ التكافؤ/التباين بين الجنسين، الفتيات
تأثير النكسة الاقتصادية *25*
حشدهن كمعلمات *68*، *116*

الحقوق *46*، *292*
الرعاية الصحية للأمهات *42*، *45–47*، *47*، ***48***، *170*
محو الأمية/القرائية *94*، *96*، *99*، 99، 100، 101
نسبة البقاء حتى الصف الخامس *73*
نسبة التلاميذ إلى المعلمين
استخدامها في توزيع المعلمين *197*
في برامج ما قبل التعليم الابتدائي
التعليم الابتدائي *115*، 115، 116
وضع غايات لعناصر التكاليف 123، *124*
نسبة القبول الإجمالية، التعليم الابتدائي 72، 73
نسبة القيد الإجمالية
التعليم الابتدائي 69
التعليم الثانوي 80
التعليم العالي 90
التعليم قبل الابتدائي **51**
نسبة القيد الصافية
التعليم الابتدائي
إشكالات حساب النسبة ***58***
التفاوت بين الجنسين 67
التفاوت الجغرافي ***68***، **68**، *69–70*، 70، ***71***
التقدم في هذا المجال *61–62*، 62، *63*، ***64***، *70–71*، ***71***، *72–73*
والمعونة *219*، *261*
نسبة المعونة للدخل القومي الإجمالي 220، 221، 222، *222*، *223*، 224، **224**، *225*
نشر وتوزيع المعلمين 196–198
نظام الطوائف/الطبقات *171–172*، ***171***، 172، *173*، *191*، *206*
نظام الفترتين/ الدوام الصباحي والمسائي **114**
نظم الإدارة المالية (النظم الوطنية) *220*، *234*، *235–237*
نظم جمع البيانات *137*، *138–139*، *151*، 272
انظر أيضا الرصد
النظم الوطنية (نظم الإدارة المالية) *220*، *234*، *235–237*
نقص التغذية انظر صحة الطفل وتغذيته
وتأثيره على التحصيل الدراسي *42*
وعمر الأم *47*
في مرحلة الحمل *46*
نقص المغذيات الدقيقة 44، 45، 46، 181
نقص المعادن *44*، *45*، *46*
نقص اليود *44*، *46*، *181*
النقص في المعلمين 115، 115، 149، 174، 197، 261
المعلمون المؤهلون 196–197
نقص فيتامين أ *44*، *181*
النكسة الاقتصادية
انظر أيضا الصدمات الخارجية
الاستجابة المالية 32، 33–36
وتأثيرها على الأقليات25، 76
تأثيرها على تمويل التعليم 21، 273
وتأثيرها على مستويات الفقر 165
وخطرها على تعهدات مبادرة المسار السريع 19، 20، 27، 36، 217، 222–223، 224
ودخل الأسرة 24
النمسا
البطالة في صفوف الشباب *83*
التحصيل الدراسي *107*، *110*
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم *229*، *230*
حصة عادلة من الهدف *223*
الصندوق التحفيزي 255
المدفوعات *222*
النظم الوطنية *237*
معرفة القراءة 108
النمو الاقتصادي
تأثير الأزمة المالية 19
تأثير الحرمان والتهميش على النمو الاقتصادي 136
تأثيره على التعليم 25، 168
تأثيره على التوظيف 82
تأثير المعونة 218
تخفيض الإنفاق الحكومي 21
والفقر التعليمي 142
نمو الدماغ انظر النمو المعرفي
نمو الطفل *انظر أيضا* النمو المعرفي
تأثير سوء التغذية *42–45*، ***43***، *46*، *167*
النمو العقلي انظر النمو المعرفي
النمو المعرفي
(عند) الأقليات الإثنية *171*
تأثير التحويلات النقدية *48*، *49*، 294
تأثير سوء التغذية *43*، ***43***، *44*، *46*
والخلفية الاجتماعية والاقتصادية *49*، 50
وعمر الأم 47
النماذج المختلطة، التعليم التقني والمهني 77–78، 92
نموذج «الحكومة برمتها» للمعونة **247**
نموذج طبي للعوق 181
نهج «البلاد برمتها»، رصد أداء المعونة 222
النهوج القطاعية الشاملة
التعليم التقني والمهني 87
المعونة 226، 250
نوعية/جودة التعليم (هدف من أهداف التعليم للجميع)
ازدياد التدهور بعد القيد *194*
أوجه اللامساواة بين البلدان *105–107*
أوجه التفاوت بين المدارس *109–111*، 110
التفاوت بين الأقاليم *107–109*
تحسين النوعية ***111***، *114–118*
التعليم قبل المدرسي ***53***
التهميش *139*، *154*
القضايا الواجب معالجتها *104*
مهارات القرائية *112–113*
نيبال
إتمام التعليم المدرسي 72
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 60، *60*، *61*، *163*
الأطفال المصابون بالتقزّم *44*
الأقليات الأثنية 152–153، *153*
الإنفاق على التعليم *127*، *242*
بيئة التعلم 114
التعليم الابتدائي، القيد *63*، *65*
التعليم الأساسي *127*، *128*
التعليم قبل الابتدائي 50
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *61*، 98–99، *141*، *162*، *163*
التكاليف الصحية 48
الحرمان النسبي *152*
حصة الإيراد من الدخل 129
الرعاية الصحية للأمهات *47*
الفجوة اللغوية *150*، *152*
الفقر التعليمي *141*، 153، *162*، *163*
محو أمية الشباب 99
محو أمية الكبار *97*، 98–99، 100
المساعدة الإنمائية *218*
رواتب كمنح دراسية *190*
المعونة **48**
المعونة التعليمية 245
المدفوعات 234، *242*
النظم الوطنية *236*
المناطق الريفية *162*، *163*
نسبة التلاميذ إلى المعلمين 114–115
النيجر
إتمام التعليم المدرسي 72، 73
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 59، 60، *60*، *61*، *70*، *163*
الأطفال المصابون بالتقزّم *44*
اقرار الخطة الوطنية *253*
الأقليات الأثنية *153*
الإنفاق على التعليم *126*، *127*
برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة *52*
التعليم الابتدائي *126*
القيد ***59***، *62*، *63*، *65*، *67*
التعليم الأساسي *127*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *61*، *66*، *141*، *162*، *163*
التكاليف الصحية **48**
حقوق الإنسان *293*
الفضاء المالي *30*، *31*
الفقر التعليمي *141*، *143*، *153*، *162*، *163*
القروض التساهلية *35*
محو أمية الكبار 95، *97*
معرفة القراءة 112
المعلمون *117*
المعونة **48**
المعونة التعليمية *257*
المدفوعات *257*
النظم الوطنية *236*
المناطق الريفية *162*، *163*
نسبة التلاميذ إلى المعلمين 115
نيجيريا
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 56، *60*، *70*، *163*
الأطفال المصابون بالتقزّم *44*
الأقليات الأثنية 166، **167**
الإنفاق على التعليم *126*، *127*، 128–129
البطالة في صفوف الشباب 83
بيئة التعلم 114
التعليم الابتدائي *126*، 196
القيد ***59***، *63*، *65*، *70*
التعليم الأساسي *127*، *128*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 142–143، *144*، 152، *153*، *162*، *163*، **167**
تكاليف التعليم 166
جهة مانحة للصندوق العالمي *263*
الحرمان النسبي 151، 152، *152*

حقوق الإنسان *293*
الفجوة اللغوية *150*
الفضاء المالي *30*، *31*
الفقر التعليمي 140، *140*، *144*، *145*، 152، *153*، *162*، *163*
القروض التساهلية *35*
محو أمية الكبار 95، *97*
المدارس الدينية 196
المعونة التعليمية
المتعلقة بالأداء 238
المدفوعات 238
النظم الوطنية *236*
المناطق الريفية 142–143، *144*، *162*، *163*
نيفيس *انظر* سانت كيتس ونيفيس
نيكاراغوا
إتمام التعليم المدرسي 72، 73
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 163
إقرار الخطة الوطنية 253
برامج التحويلات النقدية **49**، *207*
برامج الحماية الاجتماعية 295
برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 52
التعليم الابتدائي، القيد *62*، 63
التعليم التقني والمهني *79*
التعليم الثانوي *81*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 162،163
الحرمان النسبي *151*، 151
الفقر *177*
الفقر التعليمي *139*، *140*، *141*، *146*، 149، *152*، 153، 160، 161
معرفة القراءة 108، *112*
المعونة التعليمية
المدفوعات *255*، 256، 257
مواءمة المعونة ***237***
النظم الوطنية *236*
المناطق الريفية 162، 163، *177*
نيوزيلندا
الأقليات الإثنية *158*–*159*
برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 52
التحصيل الدراسي *107*، 110
التعليم قبل الابتدائي *50*
التعليم المتعدد الثقافات *206*، ***206***
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم 229، 230
حصة عادلة من الهدف 223
المدفوعات 222
النظم الوطنية 237
جهة مانحة للصندوق العالمي *263*
السكان الأصليون *173*، *206*، ***206***
لغة التعليم *173*، *206*، ***206***
معرفة القراءة *108*

هـ

هايتي
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 161، *261*
إقرار الخطة الوطنية 253، *259*
الإنفاق على التعليم 126، 127
برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 52
التعليم الابتدائي *126*
القيد *69*، *261*
التعليم الأساسي 127، 128
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 160، 161
المساعدات النقدية للأسرة *25*، *33*
الفقر التعليمي 140، 160، 161
فيروس ومرض الإيدز *185*
المعونة التعليمية ***247***، *260*–*261*
النظم الوطنية 236
المناطق الريفية 160، 161
الهجرة
تأثيرها *49*، *50*، ***71***
من الريف إلى الحضر *25*، *175*–*176*، ***177***
الهجرة الداخلية انظر النزوح والهجرة الداخلية
الهرسك *انظر* البوسنة والهرسك
الهند
إتمام التعليم المدرسي *72*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *56*، *58*–*59*، *60*، 60، 61، 161، *166*، *175*
الأطفال المصابون بالتقزّم 44
الأطفال المعاقون ***183***
اعادة توزيع المال 210، *211*
برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 52
برامج محو الأمية/القرائية *102*
التعبئة السياسية *206*
التعليم الابتدائي، القيد **59**، 65، *191*
التعليم التقني والمهني *77*، *86*
تكاليف التعليم *166*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين
نظام الطوائف *171*، *171*
ومحو الأمية *99*، 100، 101، *102*
لتفاوت في الثراء *142*، 144، 153، 160، 161
وعدم القيد 61
التمويل القائم على الإنصاف *210*–*211*
جهة مانحة للصندوق العالمي 263
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم *231*
الحرمان النسبي 151
الحقوق في مجال التعليم *204*
سكان الأحياء الفقيرة *175*
سوء التغذية *43*
الفقر التعليمي *140*،140، 144، 153، 160، 161
فيروس ومرض الأيدز 185
لغة التعليم *173*
محو أمية الكبار *95*، 95، 97، *98*، 99، *100*، 100، 101
معرفة القراءة ***113***
المناطق الريفية *142*، 144، 160، 161، *171*، 172
نظام الطوائف *171*، ***171***، 172، *191*، *206*
النكسة الاقتصادية *28*، *36*
نسبة التلاميذ إلى المعلمين *114*–*115*
الوزن المنخفض عند الميلاد 44
هندوراس
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 161
إقرار الخطو الوطنية 253
برامج الحماية الاجتماعية *34*، 294
التعليم الثانوي *81*
لتعليم التقني والمهني *79*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 160، 161
الفقر التعليمي 140، 143، 160، 161
المعونة التعليمية، النظم الوطنية 236
المناطق الريفية *160*، *161*
هولندا
الالتزامات *222*، *228*، 229، 230، ***252***
التحصيل الدراسي *106*، *107*، 110
التعليم قبل الابتدائي *50*
التعليم المتعدد الثقافات *206*، ***206***
التعليم التقني والمهني *79*
تعليم المهاجرين *157*، 157
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم
حصة عادلة من الهدف 223
المدفوعات 222
الصندوق التحفيزي *227*، *255*، 255، ***258***
المناطق المتأثرة بالنزاعات *245*، *245* هـ
النظم الوطنية *236*، 237
جهة مانحة للصندوق العالمي *260*، 263
حقوق الإنسان 293
لغة التعليم *173*، *206*، ***206***
محو أمية الكبار ***96***
معرفة القراءة *108*
هونغ كونغ، الصين
التحصيل الدراسي 107، 110
معرفة القراءة 108
الهوية
انظر أيضا الهوية الاجتماعية
وتسجيل الميلاد *204*
الهوية الاجتماعية، والتهميش 171–172، **171**، 172
الهوية الوطنية 173
هيئة التدريس *انظر* «المعلمون»

و

وزارة الدولة لتنمية شمال كينيا والأراضي القاحلة **193**
الوزن المنخفض عند الميلاد
وسوء التغذية 44، *45*
وعمر الأم 47
وسائط النقل، والعوق *191*
الوكالة الكندية للتنمية الدولية 245–246، **247**
الولادة، الإنتفاع بالرعاية الصحية 42، 46، 47، *47*، 48، **48**، 170، 181
الولايات المتحدة
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 155
الأقليات الإثنية 170، *171*
الإنفاق على التعليم **29-37**
البرامج التعليمية **188-189**
برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 49–50، 52
برامج « الفرصة الثانية » 89، 91
البطالة في صفوف الشباب *83*، 84
التحصيل الدراسي105، 106، 107، *110*، 156، *156*، 170، *171*

التطوير المعرفي *171*
التعليم التقني والمهني 92
التعليم قبل الابتدائي 51
تقسيم التلاميذ إلى مجموعات بحسب قدراتهم 198
جهة مانحة للصندوق العالمي *263*
جهة مانحة للمعونة في مجال الصحة **262**
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم **255**
الالتزامات 221، 223، **224**،228، 229، *229*، *230*
حصة عادلة من الهدف *223*
الصندوق العالمي للتعليم 265، **266**
المدفوعات *222*
من أجل المناطق المتأثرة بالنزاعات 245 هـ
النظم الوطنية 236، *237*
الحرمان النسبي *157*
حقوق الإنسان *293*
الحقوق في مجال التعليم **205**
الحقوق المدنية 204
الحوافز المالية 28، 36
محو أمية الكبار **96**
معرفة القراءة 108
المهارات اللغوية 49
نسبة المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي **224**
وفيات الأطفال 25، 46، 47

ي

اليابان
البطالة في صفوف الشباب *83*، 84
التعليم التقني والمهني 78، 88، 92
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم
حصة عادلة من الهدف *223*
الصندوق التحفيزي *255*
المدفوعات *222*
مستوى المعونة 221، 222، 225، *229*، 229–
230، *229*، *230*
النظم الوطنية 236، *237*
معرفة القراءة 108
نسبة المعونة إلى الدخل القومي الإجمالي **225**
اليمن
الأطفال المصابون بالتقزّم *44*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *60*، *61*، *70*،
163
اقرار الخطة الوطنية *253*
الإنفاق على التعليم *127*
التحصيل الدراسي 106، *107*، 109، *110*
برامج الحماية الاجتماعية 34
التعليم الابتدائي، القيد *62*، 63، 65، **66-67**، **67**
التعليم الأساسي *127*، *128*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *61*، *64*، *66*، 98،
162، *163*
الفقر التعليمي *140*، *140*، *141*، *162*، *163*
محو أمية الكبار 96، *97*، *98*
المعونة التعليمية 254
المدفوعات *234*، *255*، *256*، *257*
النظم التعليمية *236*
المناطق الريفية *162*، *163*
يوغسلافيا/*انظر* البوسنة والهرسك؛ كرواتيا؛ الجبل
الأسود(مونتينيغرو) ؛ صربيا؛ سلوفينيا؛
جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة
اليونان
البطالة في صفوف الشباب 83
التحصيل الدراسي 110
جهة مانحة للصندوق العالمي 263
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم 229، 230
حصة عادلة من الهدف 223
المدفوعات 222
حقوق الإنسان 293
معرفة القراءة 108
اليونيسيف، المعونة التعليمية *229*، *230*، *237*، **260**

2010

التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع

السبيل إلى إنصاف المحرومين

السبيل إلى إنصاف المحرومين

إن الأطفال الذين يتهددهم أو يطولهم الحرمان من التعليم ظاهرة لا تقتصر على مجتمعات دون أخرى وإنما تعمها كافة. وقد تتباين ظروف حياة هؤلاء الأطفال وتجاربهم تباينا كبيرا، فالحياة اليومية لطفل يعيش في الأحياء الفقيرة في كينيا غيرها بالنسبة لطفل ينتمي إلى أقلية إثنية في فيتنام أو بالنسبة لطفل من الروم في المجر. ولكن ما يجمع هؤلاء الأطفال في الباطن يفوق ربما بعمقه وأهميته ما يفرقهم في الظاهر. فهم جميعا يشتركون في ضياع فرصهم في تطوير قدراتهم وتحقيق آمالهم وبناء مستقبل أفضل عن طريق التعليم.

لقد مر عقد من الزمن منذ أن اعتمد زعماء العالم أهداف التعليم للجميع. ولكن على الرغم من التقدم المحرز، لا يزال ملايين الأطفال تفوتهم فرصة التمتع بحقهم في التعليم. ويحدد هذا التقرير المعنون «السبيل إلى إنصاف المحرومين» بعض الأسباب الجذرية للحرمان داخل مجال التعليم وخارجه، ويقدم أمثلة عن السياسات والممارسات التي تحارب الاستبعاد بنجاح. ويحذر التقرير من تداعيات الأزمة الاقتصادية العالمية على التعليم ويدعو الجهات المانحة والبلدان المتلقية إلى تجديد الالتزام بالتمويل من أجل بلوغ أهداف التعليم للجميع بحلول عام 2015.

هذا هو الإصدار الثامن للتقرير العالمي السنوي لرصد التعليم للجميع. ويتضمن التقرير مؤشرات إحصائية تغطي كافة مستويات التعليم في أكثر من 200 من البلدان والأراضي، ويمثل مصدرا مرجعيا لصانعي السياسات التعليمية وأخصائيي التنمية والباحثين ووسائل الإعلام.

EFA GMR EDUCATION FOR ALL GLOBAL MONITORING REPORT

منشورات اليونسكو

UNESCO
منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

www.unesco.org/publishing

9 789236 041292

صورة الغلاف
كسر الحواجز: التعليم هو الحل،
الرأس الأخضر.
© GIACOMO PIROZZI / PANOS