2013/4

التقرير العالمي
لرصد التعليم للجميع

التعليم للجميع

التعليم والتعلّم:
تحقيق الجودة للجميع

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

التعليم والتعلّم:
تحقيق الجودة للجميع

التعليم والتعلّم:
تحقيق الجودة للجميع

منشورات
اليونسكو

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

إنّ هذا التقرير هو تقرير مستقل وُضع بتكليف من اليونسكو نيابة عن المجتمع الدولي وهو نتاج جهد تعاوني يشمل أعضاء فريق الإعداد والعديد من الأشخاص الآخرين والوكالات والمؤسسات والحكومات الأخرى.

ولا تعبّر التسميات المستخدمة في هذا التقرير أو طريقة عرض المواد فيه عن أي رأي لليونسكو في ما يتعلّق بالوضع القانوني لأي بلد أو إقليم أو مدينة أو منطقة أو بسلطات هذه الكيانات كما لا يعبّر عن أي رأي بشأن تعيين حدودها أو تخومها.

ويتحمل الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع مسؤوليّة اختيار وطريقة عرض المواد الواردة في هذا التقرير، كما يتحمّل مسؤوليّة الآراء المذكورة فيه والتي لا تعبر بالضرورة عن وجهات نظر اليونسكو ولا ترتّب عليها أيّ التزام. كما يتحمّل مدير التقرير المسؤوليّة الكاملة عن وجهات النظر والآراء الواردة في التقرير.

© اليونسكو، 2014
جميع الحقوق محفوظة
الطبعة الأولى
صدر في العام 2014
عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

التصميم الطباعي: FHI 360
تخطيط الصفحات: FHI 360
تصميم الغلاف: بولومي باسو

مكتبة الكونغرس الفهرسة في بيانات النشر
بيانات النشر متوّفرة
التنضيد الطباعي: اليونسكو
الترقيم الدولي الموحد للكتب

ISBN 978-92-3-604255-8

توطئة

يصدر التقرير العالميّ الحادي عشر لرصد التعليم للجميع في الوقت المناسب ليقدّم معلومات حديثة بشأن التقدّم الذي تحرزه الدول نحو تحقيق أهداف التعليم العالميّة التي تمّ التوافق عليها في العام 2000. كما أنه يقدّم حجّةً قويةً لوضع التعليم في صميم جدول التنمية العالميّ بعد العام 2015. في العام 2008، طرح التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع السؤال التالي «هل سيتم تحقيق الهدف؟» على بعد أقلّ من عامين من 2015، يؤكّد هذا التقرير بشكل واضح أنّه لن يتمّ ذلك.

ولا يزال سبعة وخمسون مليون طفل غير قادرين على التعلّم لإنهم ببساطة خارج النظام المدرسيّ رغم أنّ النفاذ إلى النظام المدرسيّ ليس بالأزمة الوحيدة. فرداءة نوعيّة التعليم لا تزال تعيق التعلّم حتى بالنسبة لأولئك الملتحقين بالمدارس. فثلث الأطفال في سنّ الإلتحاق بالمدرسة الابتدائيّة لا يتعلّمون الأساسيّات، سواء أكانوا ملتحقين بالمدرسة أم لا. لذلك ولتحقيق أهدافنا يدعو هذا التقرير الحكومات إلى مضاعفة جهودها الرامية إلى توفير التعليم لجميع الذين يواجهون الحرمان سواء كان ذلك بسبب الفقر أو عدم المساواة بين الجنسين أو بسبب أماكن عيشهم أو عوامل أخرى.

ولا شكّ في أنّ جودة أيّ نظام تربويّ هي بجودة معلّميه. لذلك من الضروريّ إطلاق إمكانيّات المعلّمين لتحسين نوعيّة التعلم. وتشير الأدلّة إلى أن نوعيّة التعليم مرتبطة بدعم المعلّمين فمتى توّفر هذا الدعم تحسّنت النوعيّة وساءت متى لم يتوفّر وهذا ما ساهم في الانتشار المقلق لمستويات الأميّة بين الشباب كما هو واضح في هذا التقرير.

على الحكومات تكثيف الجهود لتوظيف 1.6 مليون معلّم إضافيّ لتعميم التعليم الابتدائيّ بحلول العام 2015. ويحدّد هذا التقرير أربع استراتيجيات لتوفير أفضل المعلّمين من أجل الوصول إلى الأطفال كافةً وتزويدهم بتعليم ذات نوعيّة جيدة. أوّلا، يجب أن يتم اختيار المعلّمين القادرين على استيعاب تنوّع الأطفال الذين يتولّون تعليمهم. ثانياً لا بدّ من تدريب المعلّمين لكي يتمكنّوا من دعم أضعف المتعلّمين منذ الصفوف الأولى. وتهدف الاستراتيجيّة الثالثة إلى تخطي عدم المساواة في التعليم من خلال تعيين أفضل المعلّمين في المناطق التي تمثّل أكبر تحدّ في أي دولة. وأخيرا، يتعيّن على الحكومات تأمين المزيج الصحيح من الحوافز للمعلّمين لتشجيعهم على البقاء في المهنة وللتأكد من تأمين تعلّم الأطفال كافةً بغض النظر عن ظروفهم.

ولكن لا يمكن للمعلّمين تحمّل المسؤوليّة لوحدهم. فيشير التقرير إلى أنّ المعلّمين لا يبدعون إلّا في الإطار الصحيح اي مزوّدين بمناهج مصمّمة تصميما جيّدا واستراتيجيّات تقييم صحيحة لتحسين التعليم والتعلّم.

ولهذه التغييرات في السياسات تكلفة. لذلك لا بدّ من تحوّل جذري في التمويل. حاليّاً يعاني التعليم الأساسيّ من نقص في التمويل مقداره 26 مليار دولار سنويّاً، في حين تستمرّ المساعدات في الانخفاض. في هذه المرحلة لا يمكن للحكومات أن تخفّض من مستوى الاستثمار في التعليم. كذلك ينبغي الّا يخلّ المانحون بوعود التمويل التي قطعوها وهذا يدعو لاستكشاف سبل جديدة لتمويل الحاجات العاجلة.

ولا بدّ لنا إذاً أن نستقي الدروس من الأدلّة ونحن نقوم بوضع الجدول العالميّ للتنمية المستدامة لما بعد العام 2015. وكما يظهر هذا التقرير لا بدّ من وضع المساواة في النفاذ إلى التعليم والتعّلم في صميم أهداف التعليم في المستقبل. علينا التأكد من قدرة الأطفال والشباب على تعلّم الأساسيّات وعلى اكتساب مهارات منقولة تسمح لهم بأن يصبحوا من مواطني العالم. يجب علينا أيضا وضع أهداف واضحة وقابلة للقياس لإتاحة التعقّب والرصد الضروريّن اللذين تحتاجهما الحكومات والجهات المانحة على حد سواء ولسدّ الثغرات التي لا تزال قائمة.

ومع تقدّمنا نحو العام 2015 وإذ نعمل على وضع جدول أعمال جديد نتّبعه، على الحكومات جمعاء أن تستثمر في التعليم باعتباره مسرّعاً للتنمية الشاملة. وتبيّن الأدلّة الواردة في هذا التقرير بوضوح أن التعليم يوفّر استدامة التقدّم نحو تحقيق الأهداف الإنمائيّة كافةً. فتثقيف الأمّهات يمكّن المرأة وينقذ حياة الأطفال كما أن تثقيف المجتمعات يحوّل المجتمعات وينمّي اقتصاداتها. تلك هي رسالة هذا التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع.

إيرينا بوكوفا
المديرة العامة لليونسكو

شكر وتقدير

ما كان هذا التقرير ليرى النور لولا مشاركة العديد من الأشخاص والمنظّمات. ويودّ فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع أن يقدّر كلّ الذين ساهموا في هذا العمل ويشكرهم على وقتهم وجهودهم.

وقد قدم المجلس الاستشاري للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع دعماً لا يقدّر بثمن ونخص بالذكر رئيسة المجلس الاستشاري السيّدة أمينة ج. محمد التي قدّمت لنا الدعم المستمرّ. والشكر موصول للجهات المموّلة التي ما كان لينشر هذا التقرير لولا دعمها المالي.

كذلك نودّ أن ننوه بدور اليونسكو بمقرّها الرئيسيّ ومكاتبها الميدانيّة وبدور معاهد اليونسكو. ونحن ممتنون لكافة أفراد ووحدات وأقسام اليونسكو، لا سيما في قطاع التعليم والعلاقات الخارجيّة لتسهيلهم اليوميّ لعملنا. وكما جرت العادة لعب معهد اليونسكو للإحصاء دور رئيسيّ في إعداد التقرير، وفي هذا الإطار نودّ أن نشكر مدير المعهد السيّد هندريك فان دير بول وطاقم عمله المتفاني، بما في ذلك رضوان أسد، شينا بيل، مانويل كاردوسو، أميلي غانيون، فريدريش هوبيلر، أليسون كينيدي، إليز لغوه، ويجين لو، ألبرت موتيفنز، سيمون نورماندو، سعيد ولد أحمدو فوفال، باسكال راتوفوندراهونا وونغ زياودان.

كما نتقدّم بالشكر الحار من مجموعة الخبراء التي عاونتنا في المرحلة الأوليّة من الإعداد بما في ذلك بياتريس أفالوس، كريستوفر كوكلاو، ريكاردو فوينتس-نيفا وأندرياس شلايشر.

ان فريق إعداد التقرير يودّ أن يشكر أيضا الباحثين الذين أنتجوا أوراق مرجعيّة ومعلومات غذّت عمليّة التحليل في التقرير: نادر التينوك، ماسيمو أماديو، أليسون أندرسون، نيشا أروناتيلاكي، موننزا أسلم، جولي بيرانجي، سونيا بالوترا، مايكل برونفورث، أمبارو كاستيلو -كليمنت، يكاترينا شزن، داميان كلارك، اليزابيث كليري وريبيكا ريد، سانتياغو كويتو، مارتا إنسيناس مارتن، براين فوستر، أيمانويلا كاغيكو، جوليان خوسيه جيندن، سيزار غوادالوبي، كينيث هارتغين، فرانسيس هنت، بريانكا جاياواردينا، صوفيا كمارودين، ستيفان كلاسين، سيمون لانج، خوان ليون، كين لونغدن، أنيت ن. موخرجي، ساندرا نيتو، يوكو نونوياما تارومي، لي نوردستروم، موزيس أوكتش، روول راموس، كاين رولستون، ريكاردو ساباتس، سبيروس ثميليس، وليام ثورن، كريستين وثيربي وجون دوغلاس ولمز. كذلك لا بدّ من شكر طلاب مدرسة لندن للاقتصاد الذين أعدّوا ورقة للتقرير كجزء من مشروعهم الدراسي الأساسيّ.

ونحن ممتنون أيضا للعديد من المؤسّسات، بما في ذلك «التقرير السنوي لوضع للتعليم» أو ASER الهند، وASER باكستان، ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصاديّين وقطب داكار، ومشروع «فهم عمالة الأطفال» وصندوق الأمم المتّحدة للطفولة.

وشكر خاص لجميع الذين عملوا بلا كلل من أجل دعم إنتاج هذا التقرير بما يشمل ريبيكا برايت، ايرين كرام، كريستين دوو، FHI 360، مطبعة فابر وماكس ماكماستر. كذلك شارك العديد من الزملاء داخل اليونسكو وخارجها في ترجمة هذا التقرير وإنتاجه ونودّ أن نشكر كل فرد منهم.

وقد ساهم العديد من الأشخاص في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع من خلال عملهم في مجال التواصل والإعلام بما في ذلك راشيل بهاتيا، نيكول كمفورتو، راشيل بالمر، ليز سكارف وسلمى ذو الفقار. أمّا بالنسبة للصور والرسوم البيانيّة واقتباسات المدرّسين فقد استفاد فريق إعداد تقرير من دعم «مدارس الغد» (البرازيل)، ومؤسسة براثام التربويّة (الهند)، وإينيزا للتربية (كينيا)، وفريق غوتنغ لاستراتيجية محو الأميّة وتعليم الرياضيّات في المرحلة الإبتدائيّة (جنوب أفريقيا)، ومركز الموارد القانونيّة (جنوب أفريقيا)، وكلاس أكت للخدمات التربويّة (جنوب أفريقيا)، مدرسة موربث (المملكة المتحدة)، ومنظمة التعليم الدولي Education International، ومشروع Information is Beautiful المعلومات جميلة، ومنظّمة الخدمة التطوعيّة في الخارج أو Voluntary Service Overseas ومنظمّة Wild is the Game.

أخيرا نود أن نشكر المتدرّبين الذين دعموا الفريق في مختلف مجالات عمله: ستفي روز نيوت وفيفيان ليونج لعملهما في مجال التواصل والإعلام وسارة بينبو وماتيو لانوس لعملهما في مجال الإنتاج والتوزيع ومينغ كاي ومارسيلا أورتيز ورافايل كوينتانا لعملهم في مجال البحوث.

فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع

المديرة: بولين روز

كوامي أكييامبونغ، مانوس أنتونينيس، مادلين باري، نيكول بيلا، إرين شيميري، ماركوس ديلبراتو، نيهان كوزيلشي بلانشي، جوانا هيرما، كاثرين جيري، أندرو جونستون، فرنسوا لوكليرك، ألاسدير ماكويليام، كلودين موكيزوا، جوديث راندرياناتوافينا، كايت ريدمن، ماريا روينوف بيتيت، مارتينا سيميتي،أميلي سبدن وأسمى زبيري.

إنّ التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع تقرير سنويّ مستقل تتولى اليونسكو تسهيله ودعمه.

للمزيد من المعلومات عن التقرير يرجى الاتصال بـ
EFA Global Monitoring Report team
c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Email: efareport@unesco.org
Tel.: +33 1 45 68 07 41
www.efareport.unesco.org efareport.wordpress.com

التقارير العالميّة السابقة لرصد التعليم للجميع
2012 الشباب والمهارات: تسخير التعليم لمقتضيات العمل
2011 الأزمة الخفيّة: النزاعات المسلحة والتعليم
2010 السبيل إلى إنصاف المحرومين
2009 أهميّة 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 القرائيّة من أجل الحياة
2005 التعليم للجميع– ضرورة ضمان الجودة
2004/2003 قضايا الجنسين والتعليم للجميع: قفزة نحو المساواة
2002 التعليم للجميع – هل يسير العالم على الطريق الصحيح؟

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

المحتويات

توطئة i
شكر وتقدير iii
قائمة الأشكال والرسوم البيانيّة والجداول والأطر النصيّة vii
مقدّمة 1

الجزء 1: رصد التقدّم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع 40

الفصل الأوّل الأهداف الستة للتعليم للجميع 42
الهدف 1: الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكّرة 45
الهدف 2: تعميم التعليم الابتدائيّ 52
الهدف 3: حاجات التعلّم لدى الشباب والراشدين 64
الهدف 4: تحسين مستوى القرائيّة لدى الكبار 72
الهدف 5: تقييم المساواة والتكافؤ بين الجنسين في مجال التعليم 78
الهدف 6: نوعيّة التعليم 86
عدم إهمال أحد– كم من الوقت سيستغرق ذلك؟ 96
رصد أهداف التعليم العالميّة بعد العام 2015 102

الفصل الثاني تمويل التعليم للجميع 110
الإتجاهات السائدة في تمويل التعليم للجميع 113
على الدول التي لا تزال بعيدة عن تحقيق أهداف التعليم للجميع إنفاق المزيد على قطاع التربية 115
باستطاعة الموارد المحليّة سدّ فجوة تمويل التعليم 118
الاتجاهات السائدة في تقديم المعونة المخصّصة للتعليم 129
احتساب مجموع الإنفاق على التعليم 138
الخاتمة 141

الجزء 2: إنّ التعليم كفيل بتغيير الحياة 142

الفصل الثالث إنّ التعليم كفيل بتغيير الحياة 143
المقدّمة 145
يقلّص التعليم الفقر ويعزّز فرص العمل والنموّ 146
يعزّز التعليم فرص الشعوب بحياة أكثر صحّة 157
يعزّز التعليم بناء مجتمعات صحّيّة 171
الخاتمة 187

الجزء 3: دعم المعلّمين للقضاء على أزمة التعلّم 188

الفصل الرابع أزمة التعلّم تؤثّر على المحرومين بشكل أكبر 191
المقدمة 193
أزمة التعلّم العالمية: لا بدّ من تدابير طارئة 193
تحسين التعلّم وتسهيل النفاذ إليه 205
تدنّي جودة التعليم يترك إرثا في مجال الأميّة 210
الخاتمة 215

الفصل الخامس ووضع نوعيّة التّعليم على رأس الأولويّات الوطنيّة 216
المقدّمة 219
لا بدّ من جعل نوعيّة التّعليم هدفاً استراتيجيّاً في الخطط التربويّة 219
توفير عدد كافٍ من المعلّمين في الفصول الدراسيّة 224
الخاتمة 231

الفصل السادس استراتيجيّة من أربعة أجزاء لتوفير أفضل المعلّمين 233
المقدّمة 235
الاستراتيجيّة الأولى: تحسين اجتذاب المعلّمين 235
الاستراتيجيّة الثانية: تحسين إعداد المعلّمين لكي يتمكّن الأطفال جميعا من التعلّم 238
الاستراتيجيّة الثالثة: توفير المعلّمين في الأماكن الأشدّ حاجة إليهم 252
الاستراتيجيّة الرابعة: تقديم الحوافز للاحتفاظ بأفضل المعلّمين 256
تعزيز حوكمة المعلّمين 268
الخاتمة 277

الفصل السابع المناهج واستراتيجيّات التقييم التي ترفع مستوى التعلّم 279
المقدّمة 281
ضمان اكتساب جميع الأطفال للمهارات الأساسيّة 281
تحديد الفئات المحرومة من المتعلّمين وتزويدها بالدعم 289
ما بعد المهارات الأساسيّة: المهارات المنقولة لتحقيق المواطنة لعالميّة 297
الخاتمة 299

التوصيات 300
إطلاق إمكانيّات المعلّمين لمعالجة أزمة التعلّم 303
الخاتمة 306

الملحق 309
مؤشر تنمية التعليم للجميع 310
الجداول الإحصائية 313
مقدّمة 313
الجداول الخاصة بالمعونة 395
المسرد 406
المختصرات 409
المراجع 412

قائمة الأشكال والرسوم البيانيّة والجداول والأطر النصيّة

الأشكال

الشكل 1: لن يتسنى للعديد من البلدان تحقيق أهداف التعليم للجميع بحلول عام 2015. 40
الشكل 1.1.1 رغم التقدم المحرز من المتوقع ألا تتمكن سوى دول معدودة من تحقيق الغاية الخاصة ببقاء الأطفال على قيد الحياة. 46
الشكل 1.1.2 : رغم التقدّم المحرز لا يزال 40% من الأطفال الصغار يعانون من سوء التغذية في دول عديدة 47
الشكل 1.1.3: قلّة من الأطفال الفقراء الذين بلغوا سنّ الرابعة يتلقون التعليم قبل الابتدائيّ. 49
الشكل 1.1.4: الهدف 1 – على قطاع التعليم قبل الابتدائيّ أن يسجّل نموّاً أسرع بعد العام 2015 49
الشكل 1. 2. 1: كان ملايين الأطفال لا يزالون خارج المدارس في العام 2011 53
الشكل 1.2.2 : من المتوقع ألا يتمكّن نصف الأطفال غير المسجلين في المدرسة حاليّاً من الإلتحاق بالتعليم أبداً 56
الشكل1.2.3: يواجه الأطفال المعرّضون للإعاقة عوائق كبيرة تحول دون دخولهم المدارس 57
الشكل1.2.4: الهدف 2 – إنّ التقدّم نحو تعميم التعليم الابتدائي بحلول العام 2015 أقلّ مما يتم افتراضه 59
الشكل 1.2.5: الهدف 2 – إنّ التقدّم المحرز نحو تعميم التعليم الابتدائيّ مخيّب للآمال 59
الشكل 1.2.6: أحرزت أثيوبيا تقدّما في مجال التعليم الابتدائيّ فيما بقيت نيجيريا على حالها 61
الشكل 1.2.7: انتقلت إندونيسيا أسرع بكثير من الفيلبين نحو تعميم التعليم الابتدائي 62
الشكل 1.3.1: يزداد التفاوت في إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ في الدول الأكثر فقرا. 65
الشكل 1.3.2: لا زال إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بعيد المنال للعديد من المراهقين في ملاوي ورواندا 66
الشكل 1.3.3: لم يُسجّل أيّ انخفاض ملحوظ منذ 2007 لأعداد المراهقين خارج المدارس. 67
الشكل 1.3.4: إنّ القرائيّة ضروريّة لتطوير مهارات تكنولوجيا الاتصالات 68
الشكل 1.3.5: الهدف 3 – من بين 82 دولة توفّرت بياناتها، لن يتمكّن سوى أقلّ من النصف
من تعميم الالتحاق بالمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بحلول العام 2015 69
الشكل 1.3.6: يستمرّ انعدام المساواة في التعليم الثانويّ في أميركا اللاتينيّة. 70
الشكل 1.4.1: أقلّ من نصف النساء الشابات في 12 دولة في غرب أفريقيا غير أمّيّات. 74
الشكل 1.4.2: تستحوذ 10 دول فقط على 72% من عدد الراشدين الأمّيّين في العالم 75
الشكل 1.4.3: تختلف مهارات القرائيّة عند من يتمتّع بمستوى التعليم نفسه. 75
الشكل 1.4.4: الهدف 4 – سيظلّ راشد واحد من أصل خمسة على الأقل أمّيّا في ثلث الدول في العام 2015 76
الشّكل 1.5.1 : إنّ أيّ تحرّك باتجاه التكافؤ بين الجنسين لا يضمن دائما نفاذ الجميع إلى التعليم 80
الشكل 1.5.2 : للفتيات الأشدّ فقراً أقلّ الفرص في إتمام التعليم الابتدائيّ 81
الشكل 1.5.3: حقّق عدد قليل فقط من الدول المنخفضة الدخل التكافؤ بين الجنسين في كافة مستويات التعليم 82
الشكل 1.5.4 :الهدف 5 – رغم التقدّم نحو التكافؤ بين الجنسين في التعليم لن يُحقق هذا الهدف بحلول العام 2015. 83
الشكل1.5.5: من الممكن إحراز تقدّم سريع نحو التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانويّ 84
الشكل 1.5.6: للفتيات العراقيّات الفقيرات في المناطق الريفيّة فرص أقلّ في إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ 85
الشكل 1.6.1: في 29 دولة فجوة كبيرة بين عدد التلامذة للمعلّم الواحد وعدد التلامذة للمعلّم المدرّب 88
الشكل 1.6.2: يرتفع نقص المعلّمات بشكل كبير في أفريقيا جنوب الصحراء أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 89
الشكل 1.6.3: ازداد النفاذ إلى الكتب الدراسيّة سوءا في بعض دول جنوب أفريقيا وشرقها 91
الشكل 1.6.4: غالبا ما يتلقى الأطفال في الصفوف الأولى تعليمهم في فصول دراسيّة مكتظة 91
الشكل 1.7.1: وفقاً للأنماط السائدة، لن يعمّم إتمام التعليم الابتدائيّ للفقراء في بعض الدول إلّا بعد جيلين على الأقلّ 97
الشكل 1.7.2 : يتطلّب تحقيق تعميم إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ تضافر الجهود بشكل أكبر 98
الشكل 1.7.3: لن يتحقّق تعميم التعليم الابتدائيّ والمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ الا في المستقبل البعيد في أفريقيا جنوب الصحراء 99
الشكل 1.7.4: إنّ تحقيق القرائيّة حلم بعيد المنال بالنسبة إلى الإناث الأكثر ضعفاً 100
الشكل 1.8.2: في أفريقيا جنوب الصحراء، زاد الفتيان الأشد ثراءً في المناطق الحضريّة عدد السنوات التي يقضونها
في المدرسة بوتيرة أسرع من وتيرة الفتيات الأشدّ فقراً في المناطق الريفيّة. 105
الشكل1.8.1 : بقي انعدام المساواة في تحصيل التعليم على حاله خلال العقد الماضي 105
الشكل 1.8.3 : خلال العقد الحالي، ارتفعت معدّلات نفاذ المجموعات المحرومة إلى المدرسة عوضًا عن معدّلات إتمامها للدراسة. ... 106
الشكل 1.8.4 : لا يزال ضمان إتمام الفتيات الأشدّ فقراً للمرحلة الأولى من التعليم الثانوي يشكّل تحدّيا كبيرا 107

الشكل 1.8.5: يجب ألاّ يستثني تقييم عدد الأطفال الذين يحصّلون مهارات التعلّم الأطفال غير الخاضعين للاختبار 108
الشكل 2.1: زادت معظم الدول المنخفضة والمتوسطة الدخل الإنفاق على التعليم منذ 1999 114
الشكل 2.2: قلّة من الدول تخصص خُمس موازنتها على الأقلّ لقطاع التعليم 117
الشكل 2.3 : قامت دول عدّة لا زالت بعيدة عن تحقيق أهداف التعليم للجميع بتخفيض ميزانيّاتها التعليميّة في 2012 118
الشكل 2.4: على الدول حشد مواردها ومنح الأولويّة للتعليم في آن واحد 119
الشكل 2.5: من شأن الرفع المحدود للضرائب ومنح الأولويّة للإنفاق على التعليم أن يزيد الموارد بشكل ملحوظ 125
الشكل 2.6: انخفضت المعونة للتعليم بمعدّل مليار دولار أمريكيّ بين العامين 2010 و2011 130
الشكل 2.7: انخفضت المعونة للتعليم الأساسيّ في 19 دولة منخفضة الدخل بين العامين 2010 و2011 131
الشكل 2.8: خفّضت 9 من أكبر15 دولة مانحة معونتها للتعليم الأساسيّ للدول المنخفضة الدخل بين 2010 و2011 133
الشكل 2.9: في بعض الدول تعتبر الشراكة من أجل التعليم مانحاً كبيراً للمعونات إلى التعليم الأساسي 134
الشكل 2.10: إنّ مشكلة التعليم مزدوجة فهو يشكّل حصّة صغيرة من طلبات المعونة الإنسانيّة
وحصّة أصغر من الطلبات التي يتمّ تمويلها 136
الشكل 2.11: لا تحصل الدول المتأثرة بالنزاعات إلا على حصّة ضئيلة من طلباتها للمعونة الإنسانيّة في مجال التعليم 137
الشكل 2.12: لا تغادر 40% من معونات التعليم الدول المانحة أو أنها تُردّ إليها 137
الشكل 2.13: لا تغادر 40% من معونات التعليم الدول المانحة أو أنها تُردّ إليها 138
الشكل 2.14: تدفع الأسر كلفة عالية للتعليم في الدول المنخفضة والمتوسطة الدخل 140
الشكل 3.1: يفتح التعليم الأبواب للوظائف غير الزراعيّة 149
الشكل 3.2: ينتج التعليم المزيد من فرص العمل الثابتة 152
الشكل 3.3: يساعد الاستثمار في التعليم على تحقيق النموّ 154
الشكل 3.4: تعزز القرائيّة فهم طرق الوقاية من مرض نقص المناعة المكتسب (HIV/aids) 166
الشكل 3.5: يرتبط تعزيز التعليم بتعزيز الدعم للديمقراطية 173
الشكل 3.6: يعزز التعليم الانخراط في الأشكال البديلة من المشاركة السياسيّة 175
الشكل 3.7: يؤدّي تعليم الأمّهات إلى تخفيض معدّلات الخصوبة بشكل كبير 187
الشكل 4.1: لم يحصّل 250 مليون طفل حتى الآن أساسيّات القراءة 193
الشكل 4.2: تتفاوت مخرجات التعلّم كثيرًا بين الدول 195
الشكل4.3: يؤثّر الثراء على قدرة الأطفال ممن هم في سنّ الالتحاق بالمرحلة الابتدائيّة على تعلّم الأساسيّات 197
الشكل 4.4: تواجه الفتيات الأشدّ فقراً الصعوبات الأكبر في التعلّم 198
الشكل 4.5: في الهند وباكستان، تعدّ إمكانية قيام الفتيات الفقيرات بالعمليّات الحسابيّة من الأشدّ ضآلَةً 199
الشكل 4.6: تزداد نسبة التسرّب المدرسيّ لدى المتعلّمين الضعفاء 201
الشكل 4.7: يعيق الفقر التعلّم في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ 202
الشكل 4.8: إن أضعف المتعلّمين في المرحلة الثانويّة هم الفقراء في المناطق الريفيّة 203
الشكل 4.9: تبرز فروقات كبيرة في التعلّم في الدول المتقدّمة 204
الشكل 4.10: إنّ أداء المتعلّمين الضعفاء في الدول الثريّة يعادل أداء المتعلّمين في بعض الدول المتوسّطة الدخل سوءً 205
الشكل 4.11: لا زال التفاوت في التعلّم في أستراليا قائمًا بين الطلاب من السكّان الأصليّين والطلاب من غير السكّان الأصليّين 205
الشكل 4.12: قامت بعض دول جنوب وشرق أفريقيا بتعزيز النفاذ إلى التعلّم وتحسين جودته 206
الشكل 4.13: رغم التقدّم المحرز، لا يزال الفقراء متأخرين في مجال التعلّم 207
الشكل 4.14: في المكسيك، استفاد الأشدّ فقرًا من التقدّم المحرز في مجال تحسين التعلّم والنفاذ إليه 208
الشكل 4.15: أقلّ من ثلاثة أرباع الشباب في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسّط الأدنى غير أميّين 210
الشكل 4.16: ينهي العديد من الشباب سنوات عدّة من التعليم الابتدائيّ من غير اكتساب مهارات القرائيّة الأساسيّة 211
الشكل 4.17: إن أقل من نصف الشباب الفقراء في 22 دولةً غير أميّين 212
الشكل 4.18: تزداد أرجحيّة الأمية بين الفتيات الأشدّ فقراً 213
الشكل 4.19: تعتمد فرص تعليم الشابات على الثراء والمكان والانتماء الإثني 214
الشكل 4.20: قطعت النيبال أشواطًا كبيرة نحو محو أميّة الشباب المحرومين 215
لشكل 5.1: ستبرز الحاجة إلى 1.6 مليون معلّم جديد حول العالم بحلول العام 2015 225
الشكل 5.2: لا بدّ مما يقارب 5.1 مليون معلّم إضافيّ للمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ لإتمام
تعميم المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بحلول العام 2030 225
الشكل 5.3: تبرز الحاجة إلى المزيد من معلّمي المرحلة الابتدائيّة في أفريقيا جنوب الصحراء على وجه الخصوص 226
الشكل 5.4: إنّ بعض الدول يحتاج إلى حصّة أكبر من معلّمي التعليم الابتدائيّ بسبب سوء النّفاذ
والبعض الآخر بسبب ارتفاع نسبة الطلاّب إلى المعلّمين 226

الشكل 5.5: وفقًا للأنماط السائدة لن تتمكن 29 دولةً من سدّ العجز في عدد معلّمي المرحلة الابتدائيّة بحلول العام 2030 227
الشكل 5.6: يحتاج بعض الدول إلى توظيف معلّمين بوتيرة أسرع لسدّ العجز في أعداد المعلّمين بحلول 2020 227
الشكل 5.7: تواجه مالي تحديًا كبيرًا في توظيف معلّمين مدرّبين 228
الشكل 5.8: لا بدّ من أن يمتهن 23% من خرّيجي التّعليم الثّانويّ العلويّ التّعليم
في النّيجر لتحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائيّ بحلول العام 2020..... 228
الشكل 5.9: أمام بعض الدول مهمّة مزدوجة: توظيف معلّمين مدرّبين وتدريب المعلّمين غير المدرّبين 229
الشكل 5.10: تصل نسبة التلامذة إلى المعلّمين في بعض مدارس شمال نيجيريا إلى 200 تلميذ للمعلّم المدرّب الواحد 229
الشكل 5.11: على بعض الدول رفع الميزانيّة المخصّصة للتعليم بنسبة 20% على الأقلّ لتغطية
تكاليف المعلّمين الإضافيّين في المدارس الابتدائيّة..... 230
الشكل 5.12: لن تتعدّى كلفة توظيف معلّمين إضافيّين عتبة 3% من إجمالي الناتج المحلّي المخصّص للتعليم الابتدائيّ 231
الشكل 6.1: لا يتقاضى المعلّمون في بعض الدول الفقيرة ما يكفي للعيش 257
الشكل 6.2: : يشكّل المتعاقدون بعقود قصيرة الأمد النسبة الكبرى من المعلّمين في الكثير من دول غرب أفريقيا 261
الشكل 6.3: لا يتقاضى المعلّمون المتعاقدون في الكثير من الدول الأفريقيّة سوى ما يعادل جزءًا ضئيلاً من رواتب نظرائهم المثبّتين 261
الشكل EDI.1: لقد أحرزت بعض الدول تقدّماً ملحوظاً نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع 311

الرسوم البيانية:

البحث عن الوظائف: من المرجّح أن يجد الرجال والنساء المتعلّمين وظائف أكثر من غيرهم 151
الفروقات في الأجور: يقلّص التعليم الفروقات في الأجور بين الرجال والنساء..... 153
النموّ عن طريق التعليم: إنّ المساواة في التعليم تسرّع الازدهار..... 156
إنقاذ حياة الأطفال: كلّما ارتفعت مستويات التعليم تقلّصت وفيّات الأطفال الّتي يمكن تفاديها 159
أمّهات متعلّمات، أطفال معافون: يؤدّي ارتفاع مستوى تعليم الأمّهات إلى ارتفاع معدّلات بقاء الأطفال على قيد الحياة..... 160
مسألة حياة أو موت: إنّ الأمّهات المتعلّمات أقلّ عرضة للوفاة أثناء الولادة 165
التعليم يبعد الجوع: إنّ تعليم الأمّهات يحسّن من تغذية الأطفال 170
أحبب قريبك؟ إنّ التعليم يزيد التسامح 176
يمكن للدراسة أن تنقذ الكوكب: إنّ رفع مستويات التعليم يؤدّي إلى اهتمام أكبر بالبيئة 182
يحدّ التعلّم من الزواج والإنجاب المبكرين: ينخفض احتمال الزواج والإنجاب
في سنّ مبكرة بين النساء المحصّلات لمستويات أعلى من التعليم 185

الجداول

الجدول 1.1.1: المؤشرات الرئيسيّة للهدف 1 45
الجدول 1.1.2: احتمال تحقيق بعض الدول لنسبة 70% على الأقلّ كمعدّل التحاق بالتعليم ما قبل الابتدائيّ بحلول 2015..... 50
الجدول 1.2.1: المؤشرات الرئيسية للهدف 2..... 52
الجدول 1.2.2: التغيّرات في عدد غير الملتحقين بالمدارس، من 2006 إلى 2011 54
الجدول 1.2.3: من المرجّح أن يتعدّى عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس عتبة المليون في 14 دولةً..... 54
الجدول 1.2.4: الدول المتأثرة بالنزاعات بين1999 و2008 وبين 2002 و2011 55
الجدول 1.3.1: المؤشّرات الرئيسيّة للهدف 3..... 64
الجدول 1.3.2: احتمال تحقيق الدول لنسبة 95% على الأقلّ كصافي معدل الالتحاق بالمرحلة الأولى
من التعليم الثانويّ بحلول العام 2015 71
الشكل 1.4.1: المؤشّرات الرئيسيّة للهدف 4 72
الجدول 1.4.2: احتمال تحقيق الدول لنسبة 95% على الأقلّ كنسبة قرائيّة عند الكبار بحلول العام 2015 77
الجدول 1.5.1: المؤشّرات الرئيسيّة للهدف 78
الجدول 1.5.2: احتمال تحقيق تكافؤ الجنسين في التعليم الابتدائيّ بحلول العام 2015 83
الجدول 1.6.1: المؤشرات الرئيسيّة للهدف 6 86
الجدول 1.6.2: أهمّ الدراسات الدوليّة والإقليميّة لتقييم التعلّم..... 95
الجدول 2.1: الإنفاق العام على التعليم، وفقا للمناطق ومستوى الدخل بين 1999 و2011 113
الجدول 2.2: يمكن أن تقوم الدول بالمزيد لتمويل التعليم عن طريق الموارد المحلّية 124
الجدول 2.3: إجماليّ المعونات المصروفة للتعليم والتعليم الأساسيّ، وفقا للمناطق ومستوى الدخل بين 2002 و2011 129
الجدول 2.4: من المتوقّع أن يخفّض العديد من المانحين معوناتهم مزيداً في السنوات القادمة..... 135

الإطارات

الإطار 1.1.1: يعتبر القطاع الخاص في الدول العربية أهمّ مزوّد للتعليم ما قبل الابتدائيّ. 48
الإطار 1.1.2: في أوروبا الوسطى والشرقيّة، يستمرّ السعي إلى تعميم النفاذ إلى التعليم ما قبل الابتدائيّ 51
الإطار 1.2.1: أي من الدول تضمّ أكثر من مليون طفل غير ملتحقين بالمدارس؟ 54
لإطار 1.2.2: الأزمة الخفيّة المستمرّة للأطفال في المناطق المتأثرة بالنزاعات 55
الإطار 1.2.3: غالباً ما يتمّ إهمال الأطفال ذوي الإعاقات 57
الإطار 1.2.4: قياس إتمام التعليم الابتدائيّ 58
الإطار 1.2.5: ثروات التعليم المتناقضة بين أثيوبيا ونيجيريا 61
الإطار 1.2.6: : كلفة تأجيل العمل من أجل الأطفال المحرومين-المساران المتباينان لإندونيسيا والفيلبين. 62
الإطار 1.3.1: في أفريقيا جنوب الصحراء، يتمّم عدد قليل جدّا من الشباب المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ 66
الإطار 1.3.2: إنّ المرحلة الثانية من التعليم الثانويّ أساسيّة لاكتساب المهارات المنقولة. 68
الإطار 1.3.3: أحرزت أميركا اللاتينيّة تقدّما ملحوظا في التعليم الثانويّ، لكن انعدام المساواة لا زال قائما بشكل كبير. 70
الإطار 1.4.1: تضمّ أفريقيا الغربيّة نحو نصف الأمّيّين الراشدين في المنطقة 74
الإطار 1.4.2: يساعد الانخراط في نشاطات قراءة يوميّة على تعزيز مهارات القرائيّة. 75
الإطار 1.5.1: في بعض دول أفريقيا جنوب الصحراء، لا زال التقدّم في إتمام أشدّ الفتيات فقراً للتعليم الابتدائيّ بطيئاً جدّا. 80
الإطار 1.5.2: تحدّيات أمام تحسين نفاذ الفتيات إلى التعليم الثانويّ في العراق وتركيا 84
الإطار 1.6.1: يساعد تخفيض كلفة الكتب المدرسيّة على زيادة توفّرها. 90
الإطار 1.8.1: المبادئ التوجيهيّة لوضع أهداف التعليم لما بعد العام 2015 102
الإطار 1.8.2: البيانات المطلوبة لرصد أهداف التعليم لمرحلة ما بعد العام 2015. 104
الإطار 1.8.3: تولي بعض الدول مسألة عدم المساواة في التعليم اهتماماً خاصاً. 109
الإطار 2.1: إصلاحات البرازيل تقلّص من عدم المساواة في التعليم بين الأقاليم 127
الإطار 2.2: يحتاج الأطفال الفقراء غير الملتحقين بالتعليم في بعض الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى إلى المعونة أيضا 131
الإطار 2.3: ما أهمّية الشراكة العالميّة من أجل التعليم في تمويل التعليم الأساسيّ في الدول الفقيرة؟ 134
الإطار 3.1: في الهند، يعزّز التعليم دور النساء في السياسة 177
الإطار 3.2: التعليم لتجنّب النزاع في لبنان 178
الإطار 3.3: الإصلاح في التعليم مطلوب لتخفيف أثر الولايات المتّحدة على البيئة 180
الإطار 3.4: يعطي التعليم المرأة القوّة للمطالبة بحقوقها 184
الإطار 6.1: يشجّع جنوب السودان الفتيات في التعليم الثانويّ على امتهان التعليم 238
الإطار 6.2: يساهم إعداد المعلّمين ما قبل الخدمة الموجّه نحو النواحي العمليّة في دعم المعلّمين في المناطق الريفيّة في ملاوي 243
الإطار 6.3: تطوير إعداد المعلّمين في داداب، وهو أكبر مجمّع لمخيّمات اللاجئين في العالم. 245
الإطار 6.4: مساعدة المعلّمين على تتبّع تقدّم التلامذة في ليبريا. 246
الإطار 6.5: في الأردن، يعيق التلقين تعليم المهارات المنقولة. 248
الإطار 6.6 معالجة مشكلة التوزيع غير المتساوي للمعلّمين في إندونيسيا. 255
الإطار 6.7: "علّم من أجل أمريكا" (Teach for America)- نجاح، إنّما ليس حلاً. 256
الإطار 6.8: في الهند، لم يسهم المعلّمون المتعاقدون بشكل كبير في رفع مستويات التعلّم المتدنّية. 260
الإطار 6.9: في البرتغال، أدى ربط الرواتب بالأداء إلى تقليص التعاون بين المعلّمين 264
الإطار 6.10: المحفّزات المرتبطة بالأداء على نطاق واسع – دروس مستقاة من المكسيك والبرازيل. 265
الإطار 6.11 :تساهم السياسات غير الملائمة المتعلّقة بالمعلّمين في تراجع مخرجات التعلّم في فرنسا. 267
الإطار 6.12: تهدف سياسة تطوير المعلّمين الجديدة في غانا إلى بناء الترقية على الأدلّة 268
الإطار 6.13: في مصر، تقوّض الدروس الخصوصيّة فرص الفقراء بالتعليم. 274
الإطار 7.1 : تتماشى متطلّبات المناهج الدراسيّة مع قدرات المتعلّمين في الفيتنام إنّما ليس في الهند 283
الإطار 7.2: مهارات أساسيّة للأطفال غير الملتحقين بالمدارس في شمال غانا. 285
الإطار 7.3: في الكاميرون، حسّن التدريس باللغة المحلّية من التعلّم لكنّه كان بحاجة إلى دعم مستمر 286
الإطار 7.4: تحسين النفاذ إلى الموارد المتدنية الكلفة التي تعلّم باللغة المحلّية في جنوب أفريقيا. 287
الإطار 7.5: شراكة بين المدارس والمجتمعات المحلّية لدعم القرائيّة المبكرة في مالاوي 288
الإطار 7.6: التعلّم المرتكز على النشاطات يعزّز تقدّم المتعلّمين في الهند. 292
الإطار 7.7: دعم التقليص من مخاطر الكوارث عبر مبادرات للأطفال في الفيليبين. 298

مقدّمة

على بعد أقلّ من عامين من المهلة المحدّدة لتحقيق أهداف التعليم للجميع، من الواضح أنه على رغم التقدم المحرز خلال العقد الماضي لن يتحقق أي من هذه الأهداف على المستوى العالمي بحلول العام 2015. ويشير التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لهذا العام بوضوح إلى أنّ الفئات الأكثر تهميشاً بقيت محرومةً من فرص التعليم خلال العقد المنصرم. إلّا أنّ الأوان لم يفت بعد لتسريع وتيرة التقدم في المراحل النهائيّة. لذلك من الحيويّ وضع إطار عالميّ صلب للتعليم لما بعد العام 2015 يهدف إلى معالجة المسائل غير المنجزة والتصدي للتحديات الجديدة في الآن نفسه. ولن تتحقّق أهداف التعليم لما بعد العام 2015 إلا إذا كانت مصحوبة بغايات واضحة قابلة للقياس ومؤشرات تسمح بالتأكد من عدم إهمال أحد وإلاّ أذا تمّ تحديد أهداف تمويل معيّنة للحكومات والجهات المانحة.

وينقسم التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع 2013/2014 إلى ثلاثة أجزاء. الجزء الأوّل يقدّم معلومات حديثة حول التقدم المحرز في تحقيق الأهداف الستة للتعليم للجميع. أمّا الجزء الثاني فيبيّن من خلال أدلّة واضحة أن إحراز التقدم في مجال التعليم ضروريّ لتحقيق أهداف التنمية بعد العام 2015. كما يسلّط الجزء الثالث الضوء على أهميّة تطبيق سياسات قويّة تهدف إلى إطلاق طاقات المعلّمين وذلك عبر مساعدتهم على تخطي أزمة التعلّم العالميّة.

رصد أهداف التعليم للجميع

منذ وضع إطار التعليم للجميع في العام 2000، حققت الدول تقدمًا نحو تحقيق أهدافه. رغم ذلك فإن الكثير من هذه الدول سوف تبقى بعيدةً عن الهدف المرجوّ بحلول العام 2015.

الهدف 1: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

إنّ الأسس التي ترعى حياة الطفل في الأيّام الألف الأولى منذ الحمل وحتى السنة الثانية بالغة الأهميّة لرفاهيّة الطفل في المستقبل. ولذا فمن الأهميّة بمكان أن تتمتّع الأسر بالنفاذ إلى الرعاية الصحيّة والدعم الملائمين اللّذين يخوّلاها اتخاذ الخيارات الصحيحة المتعلقة بكلا الأم والطفل. بالإضافة إلى ذلك فإنّ التغذية الجيّدة أساسيّة في تطوير مناعة الطفل والقدرات المعرفيّة التي يحتاج إليها للتعلّم.

ورغم التقدّم المحرز، لا يزال عدد غير مقبول به من الأطفال يعاني من اعتلال الصحّة: فقد تراجعت وفيّات الأطفال دون الخامسة بنسبة 48% بين العامين 1990 و2012 إلّا أنّ 6.6 مليون طفل توفّي قبل سن الخامسة في العام 2012. فالتقدم إذاً بطيء. ففي العام 2000

© Amina Sayeed/UNESCO

توفي أكثر من طفل من أصل كل عشرة أطفال قبل سن الخامسة في 43 دولةً. وإذا تمّ إسقاط المعدّل السنويّ لخفض معدّل وفيات الأطفال في هذه الدول الثلاث وأربعين بين عامي 2000 و2011 على العام 2015 فإنّ ثمانية دول فقط سوف تتمكّن من تحقيق غاية تخفيض وفيّات الأطفال بالثلثين عن مستوياتها في العام 1990. والجدير بالذكر أنّ بعض الدول الأكثر فقراً من غيرها استثمرت في بعض مبادرات الطفولة المبكرة، بما في ذلك بنغلادش وتيمور الشرقية، فتمكّنت من خفض وفيّات الأطفال بنسبة لا تقلّ عن الثلثين قبل الموعد المحدّد.

وقد تم إحراز تقدم كبير في تحسين تغذية الأطفال. ولكن حتى الآن وفي العام 2012 كان ما يناهز 162 مليون طفل تحت سن الخامسة يعاني من سوء التغذية، منهم ثلاثة أرباع في أفريقيا جنوب الصحراء وجنوب وغرب آسيا. ورغم أن نسبة الأطفال دون الخامسة الذين يعانون من التقزّم – وهو مؤشّر قويّ على سوء التغذية على المدى الطويل – إنخفضت من 40% في العام 1990 إلى 25% إلّا أنّه لا بدّ من مضاعفة معدّل الإنخفاض السنوي لتحقيق الغايات العالميّة بحلول العام 2025.

إنّ الروابط بين الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة قويّة ويعزّز بعضها بعضاً. كذلك فإنّ خدمات التعليم والرعاية في هذه المرحلة تساعد على بناء المهارات في مرحلة يكون فيها دماغ الطفل في طور النموّ ولهذا منافع طويلة الأمد بالنسبة إلى أطفال الأحياء المحرومة. ففي جامايكا على سبيل المثال نجح الأطفال الذين يعانون من التقزم والآتون من الأحياء المحرومة عبر جلسات أسبوعيّة من التحفيز النفسيّ من تحقيق مداخيل تفوق بنسبة 42% مداخيل أقرانهم عند بلوغهم الأعوام الأولى من العقد الثاني من العمر.

لقد توسّع التعليم ما قبل الابتدائيّ إلى حدّ كبير منذ العام 2000 فارتفعت نسبة القيد الإجماليّة العالميّة في المرحلة ما قبل الإبتدائيّة من 33% في العام 1999 إلى 50% في العام 2011 رغم أنّها لم تبلغ سوى 18% في أفريقيا جنوب الصحراء. وازداد عدد الأطفال المسجّلين في التعليم قبل الابتدائيّ بما يقارب 60 مليون طفل خلال هذه الفترة.

رغم ذلك فإن فجوةً واسعةً لا تزال قائمةً في معدّلات الالتحاق بين الأشدّ ثراءً والأشدّ فقراً في أنحاء كثيرة من العالم. ويعزا ذلك جزئيّاً إلى أنّ الحكومات لم تتحمّل حتى الآن كامل مسؤوليّاتها في مجال التعليم ما قبل الابتدائيّ: ففي العام 2011 كانت المؤسسات الخاصة تضمّ 33% من مجموع الأطفال الملتحقين بالمرحلة ما قبل الإبتدائيّة وبلغت هذه النسبة 71% في الدول العربيّة. ولا شكّ في أن تكلفة هذه المؤسسات الخاصة هي من أحدى العوامل التي تساهم في عدم المساواة في النفاذ إلى التعليم في هذه المرحلة.

في العام 2000 لم يتمّ تحديد أي غاية في داكار لتقييم نجاح التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. ولقياس التقدم في هذا المجال حدّد هذا التقرير نسبة 80% للالتحاق الإجمالي بالتعليم ما قبل الابتدائي كهدف استرشادي للعام 2015. ومن أصل 141 دولةً توفّرت بياناتها حققت 21% منها فقط هذا الهدف في العام 1999. وبحلول العام 2011 كانت النسبة قد ارتفعت إلى 37%. ومن المتوقع أن تبلغ هذه النسبة 48% بحلول العام 2015.

ولا شكّ في أنّ نسبة 80% هي نسبة متواضعة تترك العديد من الأطفال الصغار وغالبًا الأضعف منهم خارج التعليم ما قبل الإبتدائيّ. لذلك لا بدّ من وضع غاية واضحة لما بعد العام 2015 تؤمّن نفاذ الأطفال الصغار كافةً إلى التعليم ما قبل الابتدائي. كذلك لا بدّ من آليّة تسمح بتعقّب تقدم الفئات المحرومة في هذا المجال للتأكد من عدم بقائها على الهامش.

الهدف 2: تعميم التعليم الابتدائيّ

على بعد أقلّ من عامين فقط من المهلة المحدّدة لأهداف التعليم للجميع في العام 2015 من المرجّح أن يبقى هدف تعميم التعليم الابتدائيّ بعيداً كلّ البعد عن المنال. ففي العام 2011 كان لا يزال 57 مليون طفل خارج المدارس.

ولكن هناك بعض الأنباء السّارة: فبين 1999 و2011، انخفض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بمقدار النصف تقريبًا. وبعد فترة من الركود، عاد معدّل الإنخفاض إلى التحّسن بين 2010 و2011. ولكن هذا الإنخفاض الذي بلغ 1.9 مليون طفل يمثّل بالكاد ربع متوسط الإنخفاض في الفترة بين 1999 و2004. ولو تمّ الحفاظ على معدّل الانخفاض الذي سجّل بين 1999 و2008، لكان من الممكن تحقيق تعميم التعليم الابتدائيّ بحلول عام 2015.

إنّ أفريقيا جنوب الصحراء هي المنطقة الأكثر تأخراً في هذا المجال إذ إنّه في العام 2011 كان 22% من الأطفال في سن الإلتحاق بالتعليم الابتدائي خارج المدرسة. وعلى عكس ذلك، شهدت منطقة جنوب وغرب آسيا أسرع معدّلات الإنخفاض فساهمت بإنخفاض مجموع الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بأكثر من النصف.

وتشكل الفتيات 54% من مجموع الأطفال خارج المدرسة.

وقد بقيت هذه النسبة في الدول العربية على حالها حيث لا تزال 60% منذ العام 2000. أمّا في جنوب وغرب آسيا فقد انخفضت بشكل مطّرد، من 64% في العام 1999 إلى 57% في العام 2011. وعلى المستوى العالميّ من المتوقع الاّ يتمكّن نصف الأطفال غير الملتحقين بالمدارس من النفاذ إلى المدرسة أبداً وهذا ينطبق على ما يقارب ثلثي الفتيات في الدول العربية وأفريقيا جنوب الصحراء.

أمّا الدول الثلاث التي سجّلت الأداء الأعلى في السنوات الخمس الأخيرة فهي جمهورية لاو الديمقراطية الشعبيّة ورواندا والفيتنام التي تمكنّت من خفض نسبة الأطفال خارج المدرسة بنسبة 85% على الأقلّ. ولم يطرأ إلاّ تغيير بسيط في قائمة الدول التي تضمّ أكبر عدد من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. كما لم يطرأ أيّ تغيير على لائحة الدول العشر الأولى خلال فترة السنوات الخمس الأخيرة باستثناء واحد وهو أن اليمن حلّ مكان غانا.

وكان من المفروض أن تدرج بعض الدول الأخرى على قائمة الدول التي تضمّ العدد الأكبر من الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة إلاّ أنّها غابت عن هذه القائمة لسبب بسيط وهو عدم توفّر بيانات حديثة موثوقة عنها. ويشير التقرير من خلال بيانات المسوحات الأسريّة التي استخدمها أنّ 14 دولةً كانت تضمّ في العام 2011 أكثر من مليون طفل خارج المدرسة بما فيها أفغانستان، والصين، وجمهورية الكونغو الديمقراطيّة والصومال والسودان (قبل الانفصال) وجمهوريّة تنزانيا المتحدة.

والجدير بالذكر أنّ نصف الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة يعيشون في دول متأثّرة بالنزاعات وذلك يشكل ارتفاعاً عن نسبة العام 2008 التي بلغت 42%. كذلك من أصل 28.5 مليون طفل هم بسنّ الإلتحاق بالتعليم الابتدائيّ ولكنهم خارج المدرسة في الدول المتأثرة بالنزاعات يعيش 95% في الدول ذات الدخل المنخفض وذات الدخل المتوسّط الأدنى. ولا تزال الفتيات هنّ الأكثر تضررا إذ يشكلن 55% من المجموع.

غالباً لا يتمكن الأطفال من الالتحاق بالمدرسة بسبب بعض المشاكل التي يعانون منها منذ الولادة ومن أكثر هذه المشاكل إجمالاً الإعاقة. وتشير دراسة جديدة شملت أربع دول إلى أنّ الأطفال الأكثر عرضةً للإعاقة هم الأكثر عرضةً للحرمان من الالتحاق بالمدرسة، وتختلف درجات هذا الحرمان باختلاف نوع الإعاقة. ففي 2006 في العراق مثلاً لم يكن 10% من الأطفال غير المعرّضين للإعاقة والذين تتراوح أعمارهم بين ست إلى تسع سنوات قد ارتاد المدرسة قط بينما بلغت هذه النسبة عند الأطفال المعرّضين للإعاقات السمعيّة 19% وعند الأطفال المعرّضين للإعاقة الذهنيّة 51%.

إنّ فرص إتمام المرحلة الإبتدائيّة أكبر إذا التحق الطفل بالمدرسة في السنّ المناسب. ومع ذلك، فإن صافي معدّل الالتحاق بالسنة الأولى من التعليم الابتدائيّ لم يرتفع بين عامي 1999 و2011 إلا بنسبة ضئيلة أي من 81% إلى 86% وبنسبة أقلّ من نقطة مئويّة واحدة في السنوات الأربعة الأخيرة من هذه الفترة. إلاّ أن بعض الدول حققت تقدماً ملحوظاً في تأمين التحاق الأطفال بالمدرسة في الوقت المناسب، بما في ذلك إثيوبيا التي رفعت نسبتها من 23% في العام 1999 إلى 94% في العام 2011.

أمّا التسرّب قبل انهاء المرحلة الابتدائيّة فقد بقي على حاله تقريبا منذ العام 1999. ففي العام 2010 نجح نحو 75% من الملتحقين بالمرحلة الابتدائيّة في الوصول إلى الصف الأخير. في أفريقيا جنوب الصحراء إنخفضت هذه النسبة من 58% في العام 1999 إلى 56% في العام 2010 ولكنّها على العكس ارتفعت في الدول العربيّة من 79% في العام 1999 إلى 87% في العام 2010.

ومن المرجح أن يظلّ تعميم التعليم الإبتدائيّ بعيد المنال في العديد من الدول بحلول العام 2015. فمن أصل 122 دولةً ارتفعت نسبة الدول التي عمّمت التعليم الابتدائي من 30% في العام 1999 إلى 50% في العام 2011. وبالتطلّع الى العام 2015، من المتوقّع أن يتمكّن 56% من الدول فقط من تحقيق هذا الهدف. ففي العام 2015، سوف تضمّ 12% من الدول أقلّ من ثمانية أطفال من أصل كل عشرة مسجّلين بالمدرسة بما في ذلك ثلثي دول أفريقيا جنوب الصحراء.

والحقيقة أنّ تقييم النجاح في تعميم التعليم الابتدائيّ يجب الّا يأخذ نسب الإلتحاق فحسب بعين الإعتبار بل أيضا نسب إكمال التعليم الابتدائيّ. فمن المتوقّع أنّ يصل 97% على الأقل من الأطفال إلى الصفّ الابتدائيّ الأخير بحلول 2015 في 13 دولةً فقط من أصل 90 دولةً توفّرت بياناتها، عشر من هذه الدول أعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ أو في الاتحاد الأوروبيّ.

في الدول ذات الدخل المنخفض لا يكمل إلا 14% من الأطفال الأشدّ فقراً المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ

الهدف 3: حاجات التعلّم لدى الشباب والراشدين

إنّ الهدف الثالث من أهداف التعليم للجميع هو الأكثر إهمالاً وذلك يعزا جزئيّاً إلى عدم تحديد أي غاية أو مؤشر لرصد التقدم نحو تحقيقه. وكان تقرير 2012 قد اقترح إطاراً للطرق المؤدّية إلى اكتساب المهارات – بما في ذلك المهارات الأساسيّة، والمهارات المنقولة والمهارات التقنيّة والمهنيّة – كوسيلة لتحسين الرصد إلّا أنّ المجتمع الدولي لا زال بعيداً عن امكانيّة قياس اكتساب المهارات بشكل منتظم.

إنّ أكثر الطرق فعاليةً لاكتساب المهارات الأساسيّة هي من خلال اكمال المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. وقد ارتفع إجماليّ معدّل الالتحاق بالمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ من 72% في 1999 إلى 82% في العام 2011. وقد حققت أفريقيا جنوب الصحراء معدّلات نموّ هي الأسرع وتيرةً حيث ارتفعت معدلات الالتحاق بأكثر من الضعف رغم انطلاقها من مستويات منخفضة بلغت 49% في العام 2011.

انخفض عدد الأميين الكبار بنسبة 1% فقط منذ العام 2000

لا بدّ للأطفال من إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ لاكتساب المهارات الأساسيّة. وتشير التحاليل المستخدمة للمسوح الأسريّة أن معدّلات الإتمام لم تبلغ سوى 37% في الدول ذات الدخل المنخفض قرابة العام 2010. وهناك تفاوت كبير في معدلات الإتمام إذ تبلغ 61% للأسر الأشد ثراءً و 14% للأشدّ فقراً.

وانخفض عدد المراهقين المتسرّبين من المدرسة منذ 1999 بنسبة 31%، ليصل إلى 69 مليوناً. ولكنّه لم يثبت في الإنخفاض منذ العام 2007 ممّا يعني أنّ الكثير من الشباب لا زال بحاجة إلى النفاذ إلى برامج الفرصة الثانية لاكتساب المهارات الأساسيّة. وأدى التقدم البطيء في تخفيض عدد المراهقين خارج المدارس في جنوب وغرب آسيا إلى رفع حصة هذه المنطقة من الإجماليّ العام من 39% في العام 1999 إلى 45% في العام 2011. أمّا في أفريقيا جنوب الصحراء فبقي عدد المراهقين خارج المدرسة 22 مليوناً بين عامي 1999 و2011 كما ألغى النمو السكانيّ مفاعيل ارتفاع معدّلات الالتحاق.

© Eduardo Martino/UNESCO

بما أنه من المتوقّع أن يصبح تعميم التعليم الثانوي بمرحلته الأولى هدفاً واضحاً بعد العام 2015، لا بدّ من تقدير الوضع العالميّ في العام 2015. ويشير تقييم للتقدم المحرز في 82 دولةً أن 26% منها فقط حقّقت تعميم التعليم الثانوي بمرحلته الأولى في العام 1999. بحلول العام 2011، كانت النسبة ارتفعت إلى 32% ومن المتوقع أن تصل إلى 46% بحلول العام 2015. ويستند هذا التقييم إلى معلومات من 40% من الدول فحسب ثلثيها من دول أميركا الشماليّة وأوروبا الغربيّة وربعها فقط من دول أفريقيا جنوب الصحراء. لذلك لا يمثّل الواقع الحقيقيّ. وإذا أخذنا بالحسبان الدول التي لم تحقق تعميم التعليم الابتدائي، فإن النسبة المئويّة للدول التي سوف تحقق تعميم التعليم الثانوي بمرحلته الأولى بحلول العام 2015 ستكون أقلّ من ذلك بكثير.

الهدف 4: محو أميّة الكبار

إنّ تعميم محو الأميّة أمر أساسيّ لتحقيق التقدم الاجتماعيّ والاقتصاديّ. ويتمّ أفضل تطوّر لمهارات القراءة والكتابة في مرحلة الطفولة من خلال تعليم عالي الجودة. إلاّ أن عدداً ضئيلاً من الدول يوفّر فرصةً ثانيةً حقيقيّةً للراشدين الأميّين. لذلك لم تتمكّن الدول التي تعاني من معدلات نفاذ متدنيّة منذ زمن طويل من محو الأميّة بين الكبار.

ويبقى عدد الأميّين الراشدين مرتفعاً أي 774 مليون شخص وهو ما يمثل انخفاضاً بنسبة 12% منذ العام 1990 ولكن بنسبة 1% فقط منذ العام 2000. ومن المتوقع أن ينخفض هذا الرقم إلى 734 مليوناً بحلول العام 2015. والجدير بالذكر أنّ عشر دول فقط مسؤولة عمّا يقارب ثلاثة أرباع الأميّين الراشدين كما تشكّل النساء نحو ثلثي المجموع من غير أن يسجلّ أي تقدّم في خفض هذه النسبة منذ العام 1990. ومن الدول الأحدى وستين التي توفّرت بياناتها من المتوقّع أن يتمكّن 50% منها من تحقيق التكافوء بين الجنسين في محو أميّة الكبار بحلول عام 2015 وعشر منها ستكون قريبةً جداً من تحقيق الهدف.

منذ العام 1990، سجلت الدول العربيّة التقدم الأسرع في معدّلات محو أمية الكبار. رغم ذلك فقد أدى النمو السكانيّ إلى الحدّ من انخفاض عدد الأميين الراشدين من 52 إلى 48 مليوناً فحسب. كذلك في المنطقة التي أحرزت المرتبة الثانية من حيث السرعة في زيادة معدلات محو الأمية عند الراشدين أي جنوب وغرب آسيا، بقي مجموع الأميين الراشدين مستقراً على ما يزيد قليلاً عن 400 مليون. أمّا في أفريقيا جنوب الصحراء فقد ارتفع

عدد الأميين الراشدين بنسبة 37% منذ العام 1990 فبلغ 182 مليون في عام 2011 ويعزا ذلك بشكل أساسيّ إلى النموّ السكّاني. وبحلول العام 2015، يتوقع أن تضمّ أفريقيا جنوب الصحراء 26% من مجموع الأميين الراشدين علماً أنّ هذه النسبة كانت 15% في العام 1990.

والتقدّم البطيء يعني أنه لم يطرأ تغيير كبير على عدد الدول التي حققت تعميم محو أميّة الراشدين. فمن أصل 87 دولةً تمكّن 21% منها فقط من تعميم محو أميّة الراشدين في العام 2000. وبين عامي 2000 و2011، ارتفع عدد الدول التي حققت هذا المستوى إلى 26%. ولكن بقيت 26% من الدول بعيدة جداً عن هذا المستوى في العام 2011. ومن المتوقع أن تحقق 29% من الدول هذا الهدف في العام 2015 في حين سوف تبقى 37% منها بعيدةً جداً عنه.

وتعتبر دول غرب أفريقيا الخمس عشرة من بين الدول التي تعاني من أسوأ معدّلات محو أميّة الراشدين في العالم، وتشمل الدول الخمس الأسوأ من حيث تدنّي معدل محو أميّة الراشدين في العالم حيث يبلغ أقلّ من 35% في حين تبلغ معدّلات القرائيّة بين الإناث أقل من 25% مقارنة مع متوسط أفريقيا جنوب الصحراء الذي يبلغ 50%. وليس من المتوقع أن تتحسن هذه الاتجاهات قريباً. وفي 12 من أصل 15 دولةً، أقل من نصف الشابات فقط من غير الأميّات.

الهدف 5: التكافؤ والمساواة بين الجنسين

إنّ التكافؤ بين الجنسين – أي ضمان نسبة التحاق متساوية للفتيات والفتيان – هو الخطوة الأولى نحو تحقيق الهدف الخامس للتعليم للجميع. ويتطلّب تحقيق الهدف بجملته أيضا – أي المساواة الكاملة بين الجنسين – وجود بيئات ملائمة التعليم، وممارسات خالية من التمييز، وتكافؤ الفرص بين الفتيان والفتيات لتحقيق إمكاناتهم.

وتتفاوت أنماط عدم التكافؤ بين الجنسين بين الدول المنتمية إلى فئات الدخل المختلفة. ففي الدول المنخفضة الدخل يكون التفاوت عادةً على حساب الفتيات: فلا يتحقق التكافؤ بين الجنسين إلاّ بنسبة 20% في التعليم الابتدائيّ وبنسبة 10% في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ و8% في التعليم الثانويّ. أمّا في الدول ذات الدخل المتوسط والمرتفع تحقق المزيد من الدول التكافؤ بين الجنسين في كافة المستويات ويكون التفاوت عادةً على حساب الفتيان كلما اقتربنا من المرحلة الأولى والثانية من التعليم الثانويّ. على سبيل المثال، تعاني 2% من الدول ذات الدخل المتوسط العلوي من التفاوت على حساب الفتيان في التعليم الابتدائيّ و23% في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ و62% في المرحلة الثانية من التعليم الثانويّ.

وقد كان من المفترض بلوغ التكافؤ بين الجنسين في المستويين الابتدائيّ والثانويّ بحلول العام 2005 قبل الأهداف الأخرى. ولكن حتى العام 2011، لم يتمكّن كثير من الدول من بلوغ هذا الهدف. في المرحلة الابتدائيّة حققت 57% من أصل 161 دولةً التكافؤ بين الجنسين في العام 1999. وبين عامي 1999 و2011، ارتفعت هذه النسبة إلى 63%. وقد تقلّص عدد الدول الأكثر بعداً عن الهدف، التي تعدّ 90 فتاةً مقابل كل 100 فتى مسجل، من 19% في العام 1999 إلى 9% في العام 2011.

ومن المتوقع أن يكون 70% من الدول قد بلغ الهدف بحلول العام 2015 فيما سوف يكون 9% من الدول قريباً من بلوغه. على العكس، سيبقى 14% من الدول بعيداً عن الهدف، و7% بعيداً جداً، ومنها ثلاثة أرباع في أفريقيا جنوب الصحراء.

ولا يعني التقدّم نحو التكافؤ بين الجنسين بالضرورة إلتحاق المزيد من الأطفال في المدرسة. فمن المتوقّع مثلاً أن تحقّق بوركينا فاسو التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائيّ بحلول العام 2015، لكنها لا تزال تعاني من معدل الالتحاق الإجمالي الأدنى السابع في العالم. وفي السينغال الذي أحرز تقدّماً في تضييق الفجوة بين الجنسين، يعزا هذا التقدّم إلى ارتفاع معدل التحاق الإناث في حين بقيت نسبة التحاق الذكور على حالها منذ العام 2004.

وقد حقق 43% من أصل 150 دولةً التكافؤ بين الجنسين في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ في العام 1999. ومن المتوقّع أن تصل هذه النسبة إلى 56% بحلول العام 2015. وعلى نقيض ذلك كان 33% من الدول بعيداً عن الهدف في العام 1999، وكان في ثلاثة أرباعها التفاوت على حساب البنات. ومن المتوقع أن يستمرّ التفاوت بين الجنسين في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ في 21% من الدول بحلول العام 2015، وأن يكون هذا التفاوت على حساب الفتيات في 70% من هذه الدول.

لكنّ التقدّم السريع ممكن، كما يبيّن مثال تركيا حيث حققت هذه الدولة التكافؤ في المرحلة الأولى والثانية من التعليم الثانوي رغم أن مؤشر التكافؤ بين الجنسين لعام 1999 كان 0.74 في المرحلة الأولى من التعليم الثانوي و0.62 في المرحلة الثانية. ولكن لا مجال للتهاون فالنظرة التقليديّة لأدوار الجنسين في المجتمع تتسرّب إلى النظام التعليميّ.

بحلول العام 2015، من المتوقّع أن تتمكّن 70% من الدول من تحقيق التكافؤ بين الجنسين في الالتحاق بالتعليم الابتدائي.

الهدف 6: نوعيّة التعليم

من المرجّح أن يولى تحسين نوعيّة التعليم والتعلّم أهميّةً أكبر في إطار التنمية العالميّة لما بعد عام 2015. ولا شكّ في أنّ هذا التحوّل ضروريّ لتعزيز فرص التعليم بالنسبة إلى 250 مليون طفل لا يستطيعون القراءة والكتابة، أو القيام بعمليّات الرياضيّات الأساسيّة، منهم 130 مليون ملتحقون بالمدارس.

في ثلث الدول، أقلّ من 75% من المعلّمين في المدارس الابتدائيّة قد تمّ تدريبهم

وتعدّ نسبة التلامذة إلى المعلّمين من أحدى المقاييس التي تسمح بتقييم التقدم المحرز نحو تحقيق الهدف السادس. وعلى الصعيد العالمي لم تتغيّر هذه النسب إلاّ بشكل طفيف في التعليم ما قبل الابتدائيّ والابتدائيّ والثانويّ. في أفريقيا جنوب الصحراء، لا يواكب توظيف المعلّمين النموّ في معدّلات الالتحاق لذلك ركدت نسب التلامذة إلى المعلمين وهي الأعلى في العالم في التعليم ما قبل الابتدائيّ والابتدائيّ. فمن أصل 162 دولةً توفرت بياناتها في العام 2011، فاقت نسبة التلامذة إلى المعلّمين 40 إلى واحد في التعليم الابتدائيّ في 26 دولةً، 23 منها في أفريقيا جنوب الصحراء.

بين عامي 1999 و2011، ارتفعت نسبة التلامذة إلى المعلّمين في التعليم الابتدائيّ بنسبة 20% على الأقلّ في تسع دول ولكنّها انخفضت بنسبة 20% على الأقلّ في 60 دولةً. وقد رفعت كلّ من الكونغو وإثيوبيا ومالي معدّل الالتحاق بالتعليم الابتدائيّ بأكثر من الضعف إلا أنّها خفّضت نسب التلامذة إلى المعلّمين بأكثر من عشر تلاميذ لكل معلم.

ومع ذلك، فقد سعى العديد من الدول إلى رفع أعداد المعلّمين بسرعة عن طريق توظيف أشخاص يتولّون التدريس من دون أي تدريب. وقد يسمح ذلك باستيعاب مزيد من الأطفال في المدرسة ولكنّه يهدّد جودة التعليم. ففي ثلث الدول التي توفّرت بياناتها يتمّ تدريب أقلّ من 75% من المعلّمين وفقا للمعايير الوطنيّة. وتتجاوز نسبة التلامذة إلى المعلّمين المدرَبين نسبة التلامذة إلى المعلمين بنسبة 10 تلاميذ في 29 دولةً من أصل 98، ثلثين منها في أفريقيا جنوب الصحراء.

في المرحلة الثانويّة، في 14 دولةً من أصل 130 دولةً توفّرت بياناتها تتجاوز نسبة التلامذة إلى المعلّمين 30 إلى 1. ورغم أنّ الغالبية العظمى من الدول التي تواجه أكبر الصعوبات هي في أفريقيا جنوب الصحراء نجحت هذه المنطقة في مضاعفة عدد المعلّمين في المرحلة الثانويّة بين العامين 1999 و2011. وفي نصف الدول الستين التي توفّرت بياناتها حول حصّة المعلّمين المدربين في المرحلة الثانويّة كان أقلّ من 75% من طاقم التدريس قد تمّ تدريبه وفقاً للمعايير الوطنيّة، في حين انخفض هذا المعدّل إلى 50% في 11 دولةً أخرى.

وتنخفض نسبة المعلّمين المدرّبين وفقاً للمعايير الوطنيّة بشكل ملحوظ في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائيّ. ورغم زيادة عدد المعلّمين في هذه المرحلة بنسبة 53% منذ العام 2000 في 40 دولةً من أصل 75 توفّرت بياناتها، يبقى أقلّ من 75% من المعلّمين مدرّبين وفقا للمعايير الوطنيّة.

ويعدّ وجود المعلّمات في بعض الأماكن بالغ الأهميّة لجذب الفتيات إلى المدرسة وتحسين مستويات تعلّمهنّ. إلاّ أنّ بعض الدول التي تعاني من تفاوت كبير بين الجنسين في معدّل الالتحاق على غرار جيبوتي وإريتريا لا زالت تعاني من نقص في المعلّمات.

ويحتاج المعلّمون إلى مواد تعليميّة ذات جودة عالية لفعاليّتهم ولكنّ الكثير منهم لا نفاذ لهم إلى الكتب المدرسيّة. في جمهوريّة تنزانيا المتحدة، 3.5% فقط من التلامذة في الصفّ السادس لا يتشاطرون كتاب القراءة مع تلميذ آخر. وتشكّل البنية التحتيّة الرديئة مشكلةً إضافيّةً في العديد من الدول الفقيرة. وغالباً ما يُحشر الأطفال في فصول دراسيّة مكتظة خاصةً في الصفوف الأولى. ففي ملاوي يكتظّ 130 طفلاً في الفصل الواحد في الصف الأوّل، مقارنة مع 64 في الصف الأخير. وفي التشاد، لا تحوي إلا مدرسة واحدة فقط من أصل أربع مدارس على المراحيض، وثلثها فقط مخصّص للفتيات.

وبوجود 250 مليون طفل لا يكتسبون المهارات التعليميّة الأساسيّة لا بدّ من وضع هدف عالميّ لما بعد العام 2015 يسمح برصد ما إذا كان جميع الأطفال والشباب يكتسبون المهارات الأساسيّة في القراءة والكتابة والرياضيّات بغض النظر عن ظروفهم. لذلك على الدول تعزيز نظم التقييم الوطنيّة وضمان استخدامها لتوجيه السياسات. فالعديد من أنظمة التقييم الوطنيّة تعاني من نقص في هذا الصدد إذ إنّه غالباً ما تعتبر الحكومات أن الامتحانات الرسميّة تشكّل نظام التقييم الوطنيّ لوحدها رغم أنّها تُستخدم بشكل رئيسيّ لترفيع الطلّاب من مرحلة تعليميّة إلى أخرى. وينبغي أن تكون التقييمات الوطنيّة أداة تشخيص تسمح بقياس اكتساب الطلّاب لمعايير التعلّم المتوقّعة في سنّ أو صفّ معيّن وتغيّر مستويات هذا الإكتساب مع تقدّم الوقت بين الفئات الفرعيّة من المجموعة نفسها.

وتُعتبر التقييمات الإقليميّة والدوليّة بالغة الأهميّة لرصد أهداف التعلّم لما بعد العام 2015. فكما ساعد تحسين الرصد العالميّ لمعدّلات النفاذ في ممارسة الضغط على الحكومات لضمان إتمام كافة الأطفال المرحلة الابتدائيّة، باستطاعة تحسين الرصد العالميّ للتعلّم أن يدفع بالحكومات إلى العمل على ضمان اكتساب كافة الأطفال للمهارات الأساسيّة وليس فقط لضمان التحاقهم بالمدرسة.

ومن أجل أن تساهم هذه التقييمات في تسهيل رصد أهداف التعلّم لما بعد العام 2015، لا بدّ من الإلتزام بثلاثة مبادئ رئيسيّة. أولاً، لا بدّ من أخذ كافة الأطفال والشباب بالحسبان عند تفسير النتائج، وليس فقط نتائج الملتحقين بالتعليم والمشاركين بالتقييم. وقد يكون الأطفال المحرومون خارج النظام المدرسيّ في الوقت الذي تمّ فيه التقييم، وبالتالي من المرجّح ألّا يكونوا قد حصّلوا المستويات الدنيا من التعلم. ولذلك فإنّ عدم أخذهم بالحسبان قد يعني التقليل من أهميّة المشكلة. ثانيًا، لا بدّ من معلومات أفضل عن خلفيّة الطلاّب لتحديد أي من مجموعات الطلاب لا تحصّل التعلّم. ثالثاً، ينبغي أيضاً إدراج معلومات عن جودة النظم التعليميّة كجزء من التقييم.

عدم إهمال أحد – كم من الوقت سيستغرق ذلك؟

سوف تبقى مسائل كثيرة متعلّقة بأهداف التعليم للجميع الستة غير منجزة بعد العام 2015 فيما ستبرز على الأرجح أولويّات جديدة. وإنّ تقييم الوقت الذي قد يستغرقه تعميم إتمام التعليم الابتدائيّ والمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ وتعميم القرائيّة بين الشباب يرسم صورةً قاتمة.

وفيما من المتوقّع أن يحقّق الفتيان الأثرياء تعميم التعليم الابتدائيّ بحلول العام 2030 في 56 دولةً من أصل 74 دولةً منخفضة ومتوسطة الدخل، لن تحقق الفتيات الفقيرات هذا الهدف إلّا في سبع دول واحدة منها فقط منخفضة الدخل. وحتى بحلول العام 2060 لن تكون الفتيات الفقيرات قد حققن هذا الهدف في 24 من أصل 28 دولةً منخفضة الدخل من العيّنة. وإذا استمرّت الأنماط الحاليّة نفسها في أفريقيا جنوب الصحراء سوف يحقق الفتيان الأشدّ ثراءً تعميم التعليم الابتدائيّ في العام 2021 فيما لن تحقق الفتيات الأشدّ فقراً هذا الهدف إلاّ بحلول العام 2086.

ولا تضمن تمضية الوقت في المدرسة تحصيل الأطفال لمهارات القراءة والكتابة ففي 68 دولةً توفّرت بياناتها من المتوقّع ألاّ تحقّق الشابات الأشدّ فقراً تعميم القرائيّة إلا في العام 2072.

والحال أسوأ في ما يتعلّق بإتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. ففي 44 من أصل 74 دولةً خضعت للتحليل، تبيّن أنه بين الفتيان الأشد ثراءً والفتيات الأشدّ فقراً فجوة 50 عاماً في ما يخص إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. وإذا استمرّت الأنماط الحاليّة لن تتمكّن الفتيات المنتميات إلى الأسر الأشدّ فقراً في أفريقيا جنوب الصحراء من تحقيق هذا الهدف إلا بحلول العام 2111 أي على بعد 64 عاماً من الفتيان المنتمين إلى الأسر الأكثر ثراءً.

ورغم أنّ هذه الإسقاطات مقلقة للغاية إلا أنّها تستند إلى إتجاهات وأنماط حاليّة يمكن عكسها إذا تضافرت جهود الحكومات والمانحين والأسرة التربويّة الدوليّة لإتاحة التعليم للجميع بما يتضمّن الفئات المهمّشة. وتشير التوقعات أيضاً إلى أنّه من الضروريّ رصد تقدّم الفئات المحرومة نحو تحقيق أهداف التعليم بعد العام 2015 وبلورة السياسات التي تحفاظ وتسرّع التقدم عبر تقويم التفاوتات.

في أفريقيا جنوب الصحراء لن يصار إلى تعميم إتمام التعليم الابتدائي بالنسبة إلى الفتيات الأشدّ فقراً إلّا بحلول العام 2086.

رصد الغايات العالميّة للتعليم بعد العام 2015

منذ وضع أهداف التعليم للجميع الستة في داكار، السنغال في العام 2000، لم يتمّ وضع غايات ومؤشرات محدّدة ممّا حال دون إيلاء بعض الأولويّات التعليميّة الأهميّة التي تستحقّها.

وبعد العام 2015 لا بدّ للأهداف الجديدة أن تستند إلى مبدأ التعليم كحقّ من الحقوق الأساسيّة. كذلك عليها أن تولي كلّ طفل فرصةً متكافئةً للنفاذ إلى التعليم وأن تميّز مراحل التعلّم في كّل فترة من حياة الفرد. ولا بدّ من وضع مجموعة أهداف رئيسيّة تتماشى والأجندة العالميّة للتنمية ترافقها مجموعة مفصّلة من الغايات تشكّل الإطار التربويّ لما بعد العام 2015. وعلى كلّ هدف من الأهداف أن يكون واضحاً وقابلاً للقياس للتأكّد من عدم إهمال أحد. لذلك من الضروريّ رصد تقدّم الفئات الأسوأ أداءً للتأكد من تضييق الفجوة بينها وبين الفئات الأفضل أداءً.

يعتبر عدد السنوات التي يقضيها الشباب في المدرسة أحد مقاييس التقدّم في النفاذ إلى التعليم. ومن أجل تعميم المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بحلول العام 2030، على الشباب أن يبقوا في المدرسة حوالي تسع سنوات. في 2010، كان الشبان الأكثر ثراءً في المناطق الحضريّة قد أمضوا بالفعل أكثر من تسع سنوات ونصف في المدرسة في الدول المنخفضة الدخل وأكثر من 12 عاماً في الدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى. ولكن لم تكن الشابات الأكثر فقراً في المناطق الريفيّة قد أمضين سوى أقلّ من 3 سنوات

في المدرسة في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط الأدنى على حدّ سواء مما يجعلهن بعيدات عن غاية الست سنوات لتعميم إتمام التعليم الابتدائيّ المفترض أن تتحقق بحلول العام 2015. وفي أفريقيا جنوب الصحراء اتسعت الفجوة بين الإناث الأشدّ فقراً في المناطق الريفية والذكور الأكثر ثراءً في المناطق الحضريّة بين العام 2000 والعام 2010 لجهة الوقت الذي يقضيه هؤلاء في المدرسة، من 6.9 سنوات إلى 8.3 سنوات.

لا تنوي إلا 8 دول من أصل 53 أن ترصد عدم المساواة في التعليم

خلال العقد المنصرم تمّ إحراز تقدّم من ناحية إلتحاق الأطفال بالتعليم الابتدائيّ أكبر من التقدّم المحرز في تحقيق إتمام التعليم الابتدائيّ والمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. ولا تزال التفاوتات كبيرة وقد اتسعت في بعض الحالات. ففي أفريقيا جنوب الصحراء مثلاً كان كافة الفتيان الأشدّ ثراءً في المناطق الحضريّة مسجّلين في المدرسة في العام 2000. وقد بلغ معدّل إتمامهم لمرحلة التعليم الابتدائيّ 87% ومعدّل إتمامهم المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ 70% في نهاية العقد. على العكس لم تتمكّن سوى 49% من الفتيات الأشدّ فقراً في المناطق الريفيّة من الالتحاق بالمدرسة في بداية العقد و61% في نهايته. وأتمّت 25% منهن التعليم الابتدائيّ و11% فقط المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. كذلك إنخفضت هذه المعدلات بنهاية العقد إلى 23% و9% تباعاً. كذلك فإن فجوة التفاوت الواسعة في جنوب وغرب آسيا قد بقيت على حالها: ففي نهاية العقد كان 89% من الذكور الأشدّ ثراءً في المناطق الحضريّة قد أتمّوا المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ فيما أن هذه النسبة لم تتخطّ 13% بالنسبة إلى الفتيات الأشدّ فقراً في المناطق الريفيّة.

من الضرورة بمكان وضع هدف للتعلّم في أي إطار عالميّ مستقبليّ لرصد التعليم فالتركيز على الإختبارات المدرسيّة وحدها قد يكون مضللاً متى كان عدد كبير من الأطفال غير قادر على الوصول إلى الصفوف التي يجري فيه الإختبار. ففي جمهوريّة تانزانيا المتحدة مثلاً تراوحت نسبة الأطفال في الصف السادس الذين نجحوا في تحصيل المعيار الأدنى من القراءة في العام 2007 بين 80% للفتيات الأشدّ فقراً في المناطق الريفيّة إلى 97% للفتيان الأشدّ ثراءً في المناطق الحضريّة. ولكن فيما كان 92% من الفتيان الأشدّ ثراءً في المناطق الحضريّة قد نجح في الوصول إلى الصفّ السادس لم يتمكن سوى 40% من الفتيات من تحقيق ذلك. إذا افترضنا أن الأطفال الذين لم يصلوا إلى الصفّ السادس لم يحققوا المعيار الأدنى من المهارات تكون نسبة الأطفال الذين اكتسبوا المهارات الأساسيّة من بين هذه الدفعة 90% للفتيان الأشدّ ثراءً في المناطق الحضريّة و32% للفتيات الأشدّ فقراً في المناطق الريفيّة.

وللتأكد من وضع حدّ لعدم المساواة بحلول العام 2030، لا بدّ للخطط الوطنيّة أن تحدّد غايات واضحة لرصد المشاركة في التعليم ومستوى التعلّم بالنسبة إلى مجموعات سكّان معيّنة. والحقيقة أنّ قلّة من هذه الخطط تسمح بهذا حالياً. وغالباً ما تسعى الخطط الوطنيّة إلى معالجة التفاوت بين الجنسين إلا أنه تبين أنّ 24 فقط من أصل 53 خطةً وطنيّةً تمت مراجعتها في هذا التقرير وتشمل غايات لتحقيق المساواة في التعليم الابتدائيّ وفي المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ.

ولم يحوي إلا أربع من هذه الخطط على مؤشرات لقياس مشاركة مجموعة إثنيّة معيّنة كما ركّز ثلاث منها فقط على التفاوت بين الريف والحضر في التعليم الابتدائيّ والمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. كذلك كانت ثلاث خطط فقط تشمل مؤشر التحاق يميّز بين الأطفال الأثرياء والفقراء. وتضمّنت خطة بنغلادش إطاراً لرصد التقدم في معدّلات الإلتحاق في مجموعات خمس مقسمة وفقاً لثرائها كما تضمّنت خطة نميبيا غايةً تهدف إلى تأمين التحاق 80% من الأيتام والأطفال الضعفاء الآخرين في كلّ منطقة بالتعليم الابتدائي والثانوّي بحلول العام الأخير من الخطة.

وحتى أنّ عدداً أقل من الدول تخطط لرصد التفاوت في مخرجات التعلّم. فمن أصل 53 دولةً قامت 8 دول فقط برصد هذا التفاوت في التعليم الابتدائيّ و8 دول في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. واقتصر هذا الرصد على قياس التفاوت بين الجنسين. وتشكل سريلانكا استثناءً إذ أنها وضعت غايات لتقييم النتائج في الرياضيّات واللغة الأمّ في المناطق الأسوأ أداءً.

ولا شكّ في أنّ الفشل في تقييم التقدّم في تحقيق الأهداف التعليميّة من قبل فئات السكان الفرعيّة قد ساهم في إخفاء مستويات عدم المساواة الكبيرة. وينعكس هذا الإخفاء على الخطط الوطنيّة التي لا تتضمّن غايات وطنيّة لتقييم التقدّم في سدّ الفجوات القائمة في النفاذ والتعلّم. ولا بدّ لأهداف ما بعد العام 2015 أن تتضمّن التزاماً بتأمين تحقيق الفئات الأكثر حرماناً للمعايير المقياسيّة التي تحدّدها هذه الأهداف لأنّه بغياب ذلك سوف يستمرّ قياس التقدّم بإخفاء الواقع وهو أنّ الفئات الأكثر حظوةً هي التي تحصد ثمار التقدّم.

رصد التقدّم في تمويل التعليم للجميع

يعدّ التمويل غير الكافي من أحد العوائق أمام تحقيق التعليم للجميع. وقد بلغت فجوة التمويل لتحقيق التعليم الأساسيّ ذات النوعيّة الجيّدة للجميع بحلول العام 2015 إلى حدّ 26 مليون دولار أميريكي ممّا يجعل هدف تأمين

التحاق كلّ طفل بالمدرسة بعيد المنال. لسوء الحظ من المرجح أن تخفض الجهات المانحة المعونة التي تقدّمها في السنوات المقبلة بدل رفعها. وإذا لم تتخذ التدابير الطارئة لتغيير أنماط المعونة سوف يؤدي ذلك إلى المجازفة بهدف تأمين إلتحاق كل طفل بالمدرسة وتعلّمه بحلول العام 2015.

وقد يبدو سدّ فجوة التمويل مستحيلاً مع اقتراب العام 2015 لكن التحاليل الواردة في هذا التقرير تشير إلى أنه بالإمكان سدّ الفجوة عبر جمع المزيد من المداخيل الوطنيّة وتخصيص حصّة مناسبة من الموارد الحكوميّة الحاليّة والمتوقّعة للقطاع التربويّ وعبر تصويب تركيز المساعدة الخارجيّة.

وإذا شملت الأهداف التعليميّة الجديدة لما بعد العام 2015 المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ كما هو متوقّع ستتسع الفجوة التمويليّة لتبلغ 38 مليون دولاراً أميركيّاً. لذلك لا بدّ لإطار ما بعد العام 2015 أن يتضمّن غايات تمويل واضحة تتطلّب شفافيّةً كاملةً لكي يُسأل كلّ مانح عن التزاماته فلا يسمح لفجوة التمويل أن تطيح بالوعود التي قطعناها على أطفالنا.

على العديد من الدول التي لا تزال بعيدةً عن تحقيق التعليم للجميع أن تنفق المزيد على التعليم.

لقد ارتفع الإنفاق المحليّ على القطاع التربويّ في السنوات الأخيرة خاصةً في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط الأدنى. ويعزا ذلك جزئيّاً إلى تحسّن النموّ الإقتصادي. فقد ارتفع الإنفاق الحكوميّ على القطاع التربويّ من 4.6% إلى 5.1% من إجمالي الناتج القوميّ بين العامين 1999 و2011 كحدّ وسطيّ. وقد كان هذا الإرتفاع أسرع وتيرةً في الدول المنخفضة والمتوسطة الدخل فثلاثون منها رفعت إنفاقها على التعليم بنقطة مئويّة واحدة أو أكثر من إجمالي الناتج القوميّ بين العامين 1999 و2011.

ولم يضع إطار داكار حدّاً معيّناً للإنفاق الحكوميّ على التعليم. ولا بدّ من معالجة هذا الفشل في وضع غاية تمويل مشتركة لأهداف التعليم للجميع ما بعد العام 2015 عبر مطالبة الدول بتخصيص 6% من إجماليّ الناتج القوميّ للتعليم. وقد أنفقت 41 دولةً فقط من أصل 150 دولةً توفّرت بياناتها 6% أو أكثر من إجماليّ الناتج القوميّ على التربية في العام 2011 فيما أنفقت 25 منها أقل من 3%.

ومن المتفق عليه أنه على الدول أن تخصّص 20% على الأقل من ميزانيّتها للتعليم. إلا أن المتوسّط العالميّ بلغ 15% فقط في العام 2011 وهو متوسّط لم يتغير تقريباً منذ العام 1999. ومن أصل 138 دولةً توفّرت بياناتها، أنفقت 25 منها فقط أكثر من 20% في العام 2011، بينما خفّضت 6 دول منخفضة ومتوسطة الدخل حصة التربية من إجماليّ الإنفاق الحكوميّ بخمس نقاط مئوية أو أكثر بين 1999 و2011.

وليس من المتوقع أن تتحسّن هذه الحال في السنوات المقبلة. فمن أصل 49 دولةً توفّرت بياناتها في العام 2012، قرّرت 25 دولةً تقليص الميزانية المخصّصة للتربية بين 2011 و2012، 16 منها في أفريقيا جنوب الصحراء. ومع ذلك، فإن بعض الدول، بما في ذلك أفغانستان والبنين وإثيوبيا، تقاوم هذه النزعة السلبيّة، ومن المتوقع أن ترفع من الميزانيّات التي تخصّصها للقطاع التربويّ.

للاستفادة من إمكانات النموّ الاقتصادي في العديد من الدول الأشدّ فقراً في العالم، على الحكومات أن توسّع قاعدتها الضريبيّة وتخصّص خُمس ميزانيتها للقطاع التربويّ.

وإذا قامت 67 دولةً من الدول المنخفضة والمتوسطة الدخل بالمثل ستتمكّن من جمع 153 مليار دولار أميركيّ إضافيّ للقطاع التربويّ بحلول العام 2015. وسوف يرفع حصة التعليم من إجمالي الناتج المحلّيّ من 3% إلى 6% بحلول العام 2015.

ولا تتمكن سوى قلّة من الدول الفقيرة من جمع 20% من إجمالي الناتج المحلّيّ من العائدات الضريبيّة كما يقتضيه تحقيق الأهداف الإنمائيّة للألفيّة. فسبع دول فقط من أصل 67 دولةً توفرت بياناتها تحصّل 20% من إجمالي الناتج المحلّيّ من العوائد الضريبيّة وتخصص في الوقت نفسه النسبة الموصى بها أي 20% من هذه العوائد للقطاع التربويّ. ففي الباكستان تشكّل العوائد الضريبيّة 10% من إجمالي الناتج المحلّيّ ولا يحصّل القطاع التربويّ إلا 10% من الإنفاق الحكوميّ. فإذا رفعت الحكومة عوائدها الضريبيّة إلى 14% من إجمالي الناتج المحلّيّ بحلول العام 2015 وخصّصت خُمس هذه العوائد للقطاع التربويّ سوف تتمكّن من جمع أموال كافية لتأمين التحاق كافة الأطفال والمراهقين بالمدرسة.

وتعدّ اثيوبيا من بين 11 دولةً من اصل 67 نجحت في جعل التعليم أولويةً في ميزانيتها الحكوميّة. ولكن بإمكانها تحقيق المزيد في مجال رفع العوائد الضريبيّة. ففي العام 2011، حصّلت الحكومة 12% من إجمالي الناتج المحليّ من الضرائب كمتوسط عام. وإذا ارتفعت هذه النسبة إلى 16% بحلول العام 2015 سيتمكّن القطاع من تحصيل 18% من الموارد الإضافيّة ممّا يسمح بإنفاق

بإمكان 67 دولةً زيادة الموارد المخصَّصة للتعليم بنسبة 153 مليار دولار أميركيّ من خلال إصلاحات تستهدف توسيع القاعدة الضريبيّة.

19 دولاراً أمريكيّاً إضافيّاً على كلّ طفل في سنّ الالتحاق بالتعليم الابتدائيّ.

ويعاني نموّ الإيرادات الضريبيّة كنسبة من إجمالي الناتج المحليّ من بطء شديد في الدول الأشدّ فقراً. ووفقاً للأنماط الحاليّة سوف تتمكّن 4 دول فقط من أصل 48 دولةً تحصّل أقل من 20% من إجمالي الناتج المحليّ من العوائد الضريبيّة من الوصول إلى عتبة 20% بحلول العام 2015.

يمكن للإصلاحات الهادفة إلى توسيع الموارد المحليّة أن تسّد فجوة التمويل السنويّة في التعليم الأساسيّ بنسبة 56%

لا بدّ لأيّ نظام ضريبيّ يعمل بفعاليّة أن يمكّن الحكومات من دعم أنظمتها التعليميّة عبر التمويل المحليّ. ولبعض الدول المتوسطة الدخل على غرار مصر والهند والفيليبين إمكانات كبرى لحشد الموارد المحليّة لصالح التعليم عبر تحسين العوائد الضريبيّة. ولا شكّ أنّ مستويات الإيرادات الضريبيّة المرتفعة في البرازيل تفسّر إنفاق البرازيل عشرة أضعاف ما تنفقه الهند على كلّ طفل في التعليم الابتدائيّ.

وتمنح بعض الدول في جنوب آسيا إعفاءات ضريبيّة كبيرة لبعض جماعات المصالح المحليّة القويّة، ممّا أدّى إلى أدنى مستويات من العوائد الضرائبيّة نسبةً إلى إجماليّ الناتج المحليّ في العالم. ففي الباكستان تعزا نسبة الضرائب إلى إجماليّ الناتج المحليّ والتي تبلغ 10% فحسب جزئياً إلى نفوذ مجموعة الضغط الزراعيّة. ففي حين أن القطاع الزراعيّ يشكل 22.5% من إجمالي الناتج المحليّ في باكستان، لا تبلغ حصته من الإيرادات الضريبيّة سوى 1.2% فقط. في الهند، ترجع خسارة الجزء الأكبر من العوائد الضريبيّة إلى إعفاءات من رسوم الجمارك ورسوم الإنتاج. وقد بلغ حدّ العائدات المفقودة بسبب الإعفاءات ما يعادل 5.7% من إجماليّ الناتج المحليّ في 2012/2013. فلو خُصّص 20% من هذه النسبة للتعليم، لكان التعليم حصّل 22.5 مليار دولار أمريكيّ إضافيّ في 2013، ممّا يعني زيادة في التمويل بما يقارب 40% مقارنةً مع ميزانية التعليم الحاليّة.

كذلك تقوم بعض الحكومات ببيع التزامات استثمار الموارد الطبيعيّة بسعر أقل من قيمتها الحقيقيّة. فقد خسرت جمهوريّة الكونغو الديمقراطيّة 1.36 مليار دولار أميريكيّ بسبب صفقات المناجم خلال السنوات الثلاث بين 2010 و2012. وتعادل هذه القيمة المبلغ المخصّص للتعليم على مدى عامين من 2010 إلى 2011.

وبالنسبة للعديد من الدول الأشدّ فقراً في العالم يؤدّي التهرّب من الضرائب إلى تجميع النخب لثروات شخصيّة بدلاً من بناء نظم تعليميّة قويّة تفيد الأغلبيّة. فإذا تمّ إخضاع تريليونات الدولارات، التي يُعتقد أنها مخبّأة في الملاذات الضريبيّة، لضريبة أرباح رأس المال، وخُصّص 20% من هذه المداخيل للتعليم، لكانت حققت تمويلاً إضافيّاً للتعليم يتراوح بين 38 إلى 56 مليار دولار.

وتكلّف الممارسات الضريبيّة غير الشرعيّة الحكومات الأفريقيّة مبلغاً يُقدّر بما يعادل 63 مليار دولار أمريكي بالسنة. فإذا تمّ القضاء على هذه الممارسات وأُنفق 20% من المداخيل الناتجة عن ذلك على القطاع التربويّ فسوف يصار إلى جمع 13 مليار دولار أمريكي إضافي في السنة لصالح هذا القطاع.

وفي حين يتعيّن على الحكومات أن تقود حملة الإصلاح الضريبيّ يمكن للجهات المانحة أن تلعب دوراً تكميلياً مهمّاً. فعلى سبيل المثال يمكن لدولار أمريكي واحد يخصصه المانحون لتعزيز النظم الضريبيّة أن يولّد 350 دولاراً من الإيرادات الضريبيّة. ولكن أقل من 0.1% من إجماليّ المعونة أُنفق على برامج الدعم الضريبيّة بين 2002 و2011. إضافةً إلى ذلك، ينبغي على حكومات الدول المانحة أن تطالب الشركات المسجّلة في دولها اعتماد الشفافيّة الكاملة.

قد تؤدّي زيادة الإيرادات الضريبيّة وتخصيص حصّة مناسبة للتعليم إلى جمع موارد إضافيّة مهمّة لصالح هذا القطاع في وقت قصير. ويقدّر التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع أنّه بإمكان 67 دولةً منخفضة ومتوسطة الدخل أن تزيد موارد التعليم بنسبة 153 مليار دولار أمريكيّ، أو ما يعادل 72%، بحلول العام 2015 من خلال إصلاحات تهدف إلى رفع نسبة الضرائب إلى إجماليّ الناتج المحليّ وزيادة الإنفاق العام على التعليم.

وسوف يرتفع معدّل الإنفاق على كل طفل في سنّ التعليم الابتدائيّ في الدول السبع وستين من 209 إلى 466 دولاراً أمريكيّاً في العام 2015. وفي الدول ذات الدخل المنخفض بين هذه الدول السبع وستين سيرتفع متوسط المبلغ المنفق على كلّ طفل في سن التعليم الابتدائيّ من 102 إلى 158 دولاراً أمريكيّاً.

وقد توصلت 14 دولةً من أصل الدول السبع وستين إلى تحقيق الغاية المقترحة بإنفاق 6% من إجماليّ الناتج المحليّ على الأقل على التعليم. ومن الدول الثلاث وخمسين التي لم تصل إلى هذا الحدّ بعد يمكن لتسع عشرة منها أن تنجح بتحقيق الغاية في حال تمكّنت من توسيع وتنويع القاعدة الضريبيّة وإعطاء الأولويّة لتمويل التعليم بحلول العام 2015.

ويمكن لهذه الإضافات على الموارد المحليّة سدّ فجوة التمويل السنويّة في التعليم الأساسيّ والبالغة 26 مليار دولار أمريكيّ بنسبة 56% في 46 دولةً ذات دخل منخفض

ومتوسط أدنى، أو بنسبة 54% من الفجوة البالغة 38 مليار دولار أمريكيّ في التعليم الأساسيّ والمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ.

وليست هذه الإصلاحات سابقةً بحد ذاتها فقد نجح الإكوادور في إعادة مفاوضة العقود الموقعة مع شركات النفط كما قام بتوسيع القاعدة الضريبيّة وجعل التعليم أولويةً أساسيّةً ممّا أدى إلى رفع الإنفاق على التعليم بثلاث أضعاف بين العامين 2003 و2010.

من أجل تحقيق التعليم للجميع لا يكفي أن يصار إلى زيادة الموارد المحليّة المخصّصة للتعليم، ولكن لا بدّ أيضا من إعادة توزيع هذه الموارد بحيث تصل حصة عادلة منها إلى من هم في أشد الحاجة إليها. إلاّ إنّه في أغلب الأحيان تميل الموارد نحو الأكثر حظوةً. ولتحويل الإنفاق على التعليم لصالح المهمّشين، إعتمدت حكومات عديدة آليات تمويل تسمح بتخصيص مزيد من الموارد للمناطق أو لمجموعات المدارس التي تحتاج إلى دعم إضافيّ للتغلب على الحرمان وعدم المساواة في التعليم. وللدول طرق مختلفة لإعادة توزيع الموارد. فتقوم البرازيل، على سبيل المثال، بضمان حدّ أدنى من الإنفاق لكل تلميذ وتعطي الأولويّة للمدارس في المناطق الريفيّة مع التشديد على مجموعات السكان الأصليّين الذين يعانون من تهميش كبير. وقد أدّت هذه الإصلاحات إلى تحسين معدلات الالتحاق والتعلّم في شمال البلاد وهو من المناطق المحرومة.

ولكنّ بعض برامج إعادة التوزيع الأخرى لاقت نجاحاً أقلّ. وذلك يعزا جزئيّاً إلى أنّ المبالغ المخصّصة لكلّ طفل لا تعكس بشكل صحيح كلفة توفير التعليم ذات النوعيّة الجيّدة للمهمشين. ففي ولاية كيرالا وهي إحدى ولايات الهند الأكثر ثراءً يبلغ الإنفاق على التعليم حوالي 685 دولاراً أمريكيّاً لكل تلميذ فيما لا يتعدّى في ولاية بيهار الفقيرة أكثر من 100 دولار أمريكيّ.

قد تجد الدول الفقيرة صعوبةً في تحديد واستهداف الفئات الأكثر احتياجاً. ونتيجة لذلك يبني العديد منها مخصصات التعليم على معدّلات الالتحاق فيكون ذلك على حساب المناطق التي تضمّ أعداداً كبيرةً من الأطفال خارج المدرسة. ففي كينيا، على سبيل المثال، يتم توزيع المنح على أساس عدد الطلاب المسجّلين على حساب 12 محافظةً في المناطق القاحلة وشبه القاحلة تضمّ 46% من الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة.

ومن أجل تحقيق الإمكانات الكاملة لتدابير إعادة التوزيع، على الحكومات أن تتأكّد من أن هذه الموارد تغطّي التكلفة الكاملة للتعليم العالي الجودة لأكثر الفئات ضعفاً وأن تعزّز الإصلاحات البعيدة المدى قدرة الأنظمة التعليميّة على تنفيذ هذه التدابير.

الإتجاهات في المساعدات المخصصة للتعليم

مع ركود التقدّم في مجال تخفيض عدد الأطفال الملتحقين بالمدرسة، لا بدّ من زخم أخير لضمان التحاق الأطفال جميعاً بالمدارس بحلول العام 2015. فحتى قبل الأزمة الاقتصاديّة، كانت الجهات المانحة قد خرجت عن مسارها لتحقيق وعودها الماليّة الخاصة بالتعليم. ولا شكّ أنّ الانخفاض الحديث في المساعدات المخصّصة للتعليم الأساسيّ يزيد من صعوبة هذه المهمّة.

في العام 2011 تراجعت المعونة المخصّصة للتعليم للمرّة الأولى منذ العام 2002

لقد ارتفعت المساعدات المخصّصة للتعليم باطراد بعد العام 2002 وبلغت ذروتها في العام 2010 وهي تشهد الآن انخفاضاً: فقد تراجع إجماليّ المساعدات المخصصة لكافة مستويات التعليم بنسبة 7% بين العامين 2010 و2011 وبدأت المساعدات للتعليم الأساسيّ تنخفض للمرّة الأولى منذ العام 2002 بنسبة 6%: من 6.2 مليار دولار أمريكيّ في العام 2010 إلى 5.8 مليار دولار أمريكيّ في العام 2011. وانخفضت المساعدات المخصّصة للتعليم الثانوي بنسبة 11% بين عامي 2010 و2011 من مستويات منخفضة أصلاً. هذا يهدّد فرصة تحقيق أهداف التعليم للجميع وأي أمل في تحقيق المزيد من الأهداف الطموحة التي تشمل تعميم التعليم الثانوي بعد العام 2015.

وقد شهدت الدول المنخفضة الدخل التي لا تتلقى إلاّ حوالي ثلث المساعدات للتعليم الأساسيّ انخفاضاً في هذه المساعدات أكثر من الإنخفاض التي شهدته الدول المتوسطة الدخل. فانخفضت المساعدات بنسبة 9% في الدول ذات الدخل المنخفض بين عامي 2010 و2011 من 2.05 إلى 1.86 مليار دولار أمريكي. ونتيجة لذلك انخفضت الموارد المتاحة للطفل الواحد من 18 دولاراً أمريكيّاً في العام 2010 إلى 16 دولاراً أمريكيّاً في العام 2011.

وفي أفريقيا جنوب الصحراء، التي تضمّ أكثر من نصف الطلّاب غير الملتحقين بالمدرسة إنخفضت المعونة للتعليم الأساسيّ بنسبة 7% بين العامين 2010 و2011. وإنّ هذا الإنخفاض الذي بلغ 134 مليون دولاراً أمريكيّاً كان ليؤمّن أماكن جيّدة في المدارس لأكثر من مليون طفل.

في بعض الدول بدأت المساعدات بالتراجع منذ أكثر من عام. وقد لعبت المعونة دورا رئيسيّاً في دعم الجهود الرامية إلى تعزيز التحاق الأطفال بالمدارس في جمهورية تنزانيا المتحدة، لكنها انخفضت بنسبة 12% بين العامين 2009 و2010، وبنسبة إضافيّة بلغت 57% في العام 2011.

ولا يعيش أفقر أطفال العالم، وهم يشكّلون الفئة الأكثر عرضةً لأن تكون خارج المدرسة، في الدول ذات الدخل المنخفض فحسب بل أيضاً في بعض الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى. منذ العام 2000، التحقت 25 دولةً بهذه المجموعة التي تضمّ الآن 54 دولةً، في حين تصنَّف 36 دولةً على إنها من الدول ذات الدخل المنخفض. في العام 1999، كان 84% من أطفال العالم غير الملتحقين بالمدرسة يعيش في الدول المنخفضة الدخل و12% في الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى. وفي العام 2011 كان 37% منهم يعيش في الدول المنخفضة الدخل و49% في الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى. ويعزا هذا التحول إلى حدّ كبير إلى ارتقاء بعض الدول ذات المستويات السكانيّة العالية إلى فئة الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى ومنها الهند ونيجيريا والباكستان. ويمكن لهذه الدول أن تفعل المزيد لرفع مواردها الخاصة للتعليم ولتوزيعها على من هم في أمسّ الحاجة إليها إلاّ أن هذه الإصلاحات تستغرق وقتاً طويلاً. في غضون ذلك، على المانحين توجيه المساعدات نحو المناطق التي يتركّز فيها الفقر ضمن هذه الدول للتأكد من عدم حرمان جيل آخر من الأطفال من حقه في التعليم.

لقد شهدت المعونة المباشرة للتعليم إنخفاضاً فاق بقليل إنخفاض إجماليّ المعونة المخصّصة لقطاعات أخرى بين العامين 2010 و2011، وبالتالي تراجعت حصة المساعدات المخصّصة للتعليم من 12% إلى 11%. ويعكس هذا التراجع تغيّراً في اتجاهات الإنفاق في كثير من الدول المانحة. فقد خفّضت كندا وفرنسا وهولندا والولايات المتحدة، على وجه الخصوص، إنفاقها على التعليم أكثر مما خفّضت إنفاقها على إجمالي المساعدات. وبين العامين 2010 و2011 خفّضت 21 دولةً مانحةً من الجهات المانحة الثنائية والمتعددة الأطراف المدفوعات المخصّصة للتعليم الأساسيّ. وكانت الدول التي قامت بالتخفيض الأكبر من حيث الحجم كندا والاتحاد الأوروبي وفرنسا واليابان وهولندا وإسبانيا والولايات المتحدة، ممّا يمثّل 90% من إجمالي تخفيض المعونة للتعليم الأساسي.

إنّ حصّة التعليم من إجماليّ المعونة الإنسانيّة لا تتعدى 1.4%

إنتقلت الولايات المتحدة من المرتبة الأولى كأكبر المانحين الثنائيّين للتعليم الأساسيّ في العام 2010 إلى المرتبة الثانية في العام 2011 فحلّت مكانها المملكة المتحدة التي أصبحت الآن أكبر جهة مانحة للتعليم. وانخفضت مساعدات هولندا للتعليم الأساسيّ بأكثر من الثلث بين العامين 2010 و2011. ورغم أنّ هولاندا كانت أكبر جهة مانحة للتعليم الأساسيّ في 2007 تراجعت إلى المرتبة 11 بحلول العام 2011.

وقد زادت أستراليا وصندوق النقد الدولي والبنك الدولي إجماليّ المساعدات المخصّصة للتعليم الأساسيّ بين العامين 2010 و2011 ولكنها خفّضت مساعداتها للدول المنخفضة الدخل. فقد ارتفع إجمالي مساعدات البنك الدولي المخصّصة للتعليم الأساسيّ بنسبة 13% ولكنّ المساعدات المخصصة للدول ذات الدخل المنخفض انخفضت بنسبة 23%. وقد شهدت جمهورية تنزانيا المتحدة إنخفاض مدفوعات البنك الدولي من 88 مليون دولار أمريكيّ في العام 2002 إلى أقل من 0.3 مليون دولار أمريكي في العام 2011.

وُتعدّ الشراكة العالمية من أجل التعليم (GPE) مصدراً مهمّاً للتمويل بالنسبة إلى بعض الدول ذات الدخل المنخفض. ففي العام 2011، أنفقت الشراكة العالميّة من أجل التعليم 385 مليون دولار أمريكيّ للتعليم الأساسيّ وهو رقم قياسيّ مما جعلها رابع أكبر الجهات المانحة للدول ذات الدخل المنخفض والدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى في ذلك العام. بالنسبة إلى 31 دولةً تلقّت المنح لتنفيذ البرنامج في العام 2011، كان مصدر 24% من المساعدات للتعليم الأساسيّ هو الشراكة العالمية من أجل التعليم ولكن من غير المرجّح أن يعوّض ذلك عن تراجع مساعدات البنك الدولي. وقد أصبحت جمهورية تنزانيا المتحدة شريك الشراكة العالمية من أجل التعليم في العام 2013 فحصلت على منحة 5.2 مليون دولار أمريكي مخصّصة للتعليم. إلاّ أنّ كافة هذه الأموال خصّصت للزنزيبار كما أن المبلغ يعدّ ضئيلاً مقارنةً مع المساعدات التي تلقتها الجمهوريّة من البنك الدولي في أوائل العام 2000. وبهدف تحسين رصد مساهمات الشراكة العالمية من أجل التعليم لا بدّ للشراكة من تبليغ تدفقات المساعدات إلى إدارة التنمية والتعاون في منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ كما تقوم بذلك صناديق الصحة العالميّة على غرار التحالف العالميّ من أجل اللقاحات والصندوق العالميّ لمكافحة الإيدز والسل والملاريا.

ليس من مؤشر يدلّ على أن إجماليّ المعونة سوف يتوقّف عن التراجع قبل مهلة العام 2015. فبين العام 2011 إلى العام 2012، انخفض إجماليّ المعونة بنسبة 4% إذ قامت 16 دولةً من إدارة التنمية والتعاون بخفض مساعداتها: فقد أولت 13 دولةً من إدارة التنمية والتعاون المعونة أولويةً أدنى فخصصت لها نسبةً أقل من إجماليّ دخلها القوميّ. ومن المتوقع أن تتحمل الدول الأقلّ نموّاً العبء الأكبر لهذه التخفيضات، مع تراجع المساعدات الثنائيّة التي تتلقاها بنسبة 12.8% من العام 2011 إلى العام 2012. في العام 2013، من المتوقع أن تتراجع المعونة في 31 من أصل 36 دولةً منخفضة الدخل معظمها في أفريقيا جنوب الصحراء.

بالإضافة إلى ذلك، من المتوقّع أن يفي خمسة أعضاء في الإتحاد الأوروبيّ فقط من أصل خمسة عشر بالتزامهم برفع مساعداتهم إلى ما يعادل 0.7% من إجماليّ الدخل القوميّ بحلول العام 2015. فإذا التزمت هذه الدول بوعودها سوف تتمكّن من جمع 9 مليارات دولار أمريكي إضافيّة للتعليم في العام 2015.

وعلى المانحين أن يمنحوا الأولويّة للقطاع التربويّ في الدول المتأثرة بالنزاعات فهذه الدول تضمّ نصف الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة في العالم. ويتلقى التعليم حاليّاً 1.4% فقط من مجموع المساعدات الإنسانيّة وهذا بعيد كلّ البعد عن نسبة 4% التي دعت إليها «المبادرة العالميّة للتعليم أوّلاً» التي أطلقها الأمين العام للأمم المتحدة. ومن المرجّح في الخطط المقرّرة لعام 2013 ألا تتعدّى حصّة التعليم من إجماليّ المعونة الإنسانيّة نسبة 2%.

في مالي، حيث أقفلت معظم المدارس في الشمال نتيجة للصراع القائم، شكّل القطاع التربويّ 5% من طلبات العام 2013، ولكن لم يتمّ التعهد سوى بتقديم 15% من الأموال المطلوبة بحلول أيلول 2013. كذلك تمّ التعهّد بتقديم 36% من الموارد المطلوبة للتعليم في الجمهوريّة العربيّة السوريّة في العام 2013. ففي حين أن هذه الدول قد تتلقى المزيد من الأموال المطلوبة في وقت لاحق من العام 2013، إلاّ أنّ الأوان قد يكون قد فات بالنسبة إلى ملايين الأطفال الذين اضطروا إلى الانقطاع عن المدرسة بسبب النزاعات القائمة في البلاد.

وليس حجم المساعدات مهمًّا فحسب بل من المهمّ أيضاً أن تستهدف هذه المساعدات الأطفال الأكثر حرماناً. إلاّ أنّ هؤلاء الأطفال لا يحصلون على كلّ المساعدات المتاحة إذ يتمّ إنفاق ربع المساعدات المباشرة المخصّصة للتعليم على طلّاب الجامعات في الدول الثريّة. ورغم أنّ المنح الدراسيّة وتكاليف الطالب الضمنيّة قد تكون حيويّة لتعزيز قدرات الموارد البشرية في الدول ذات الدخل المنخفض، إلاّ أنّ معظم التمويل يخصّص للدول ذات الدخل المتوسط العلويّ وأهمّها الصين التي تتلقّى 21% من إجمالي هذه المعونة.

بين 2010 و2011، قدّمت الجهات المانحة وفي المقام الأول ألمانيا واليابان 656 مليون دولار أمريكيّ كمتوسّط سنوي إلى الصين على شكل منح دراسيّة وتكاليف ضمنيّة للطلّاب ممّا يفوق قيمة المساعدات المصروفة للتشاد لصالح التعليم الأساسيّ خلال الفترة نفسها بسبع وسبعين مرّةً. وبلغ التمويل التي تلقته الجزائر والصين والمغرب وتونس وتركيا سنويّاً على شكل تكاليف طلّاب ضمنيّة ومنح دراسيّة ما يعادل مجموع المعونة المباشرة للتعليم الأساسيّ التي خصّصت للدول المنخفضة الدخل الست وثلاثين بين العامين 2010 و2011، كحدّ وسطيّ.

وفي بعض الأحيان قد تُمنح المساعدات للدول الفقيرة بشروط غير مناسبة: فإن 15% من المساعدات تُمنح على شكل قروض يفترض بالدول إعادة تسديدها بأسعار فائدة ميسّرة. ومن دون تمويل من الجهات المانحة الثنائيّة، قد تصبح الدول الأكثر فقراً في خطر الإعتماد الكلّي على هذه القروض، مما يولّد ديوناً قد تقيّد قدرة هذه الدول على تمويل التعليم من مواردها الخاصة.

وفي حال عدم احتساب الكلفة الضمنيّة للطلاب والمنح الدراسيّة والقروض، تفقد ألمانيا مركزها الأول كأكبر المانحين للمساعدات المخصّصة للتعليم لتصبح في المركز الخامس كما يتراجع البنك الدولي من المركز الثالث الى المركز الرابع عشر. على العكس فإنّ المملكة المتحدة والولايات المتحدة تتقدمان من المركز السادس والسابع إلى الأول والثاني تباعاً.

غالباً ما تكون المعلومات عن كافة نواحي تمويل التعليم – بما في ذلك المساعدات والموارد المحليّة وإنفاق الأسر – غير كافية ومجزأة، مما يؤدّي إلى تحليلات وتشخيصات جزئيّة لمقدار الأموال اللازمة والمناطق التي تحتاج إلى مثل هذه الأموال. ويشير تحليل جديد شمل سبع دول إلى أنّ الأسر تتحمل إلى حدّ 37% من نفقات التعليم في المرحلة الابتدائيّة و58% في المرحلة الثانويّة، ممّا يضع عبئاً ثقيلاً على الأسر الأشدّ فقراً. كذلك يبيّن التحليل أن المساعدات المخصصة لتمويل التعليم حيويّة في بعض الدول الأشدّ فقراً إذ تمثّل ما يقارب ربع الإنفاق على التعليم في ملاوي ورواندا مثلاً. وتسلّط هذه النتائج الضوء على أهميّة وضع نظام حسابات قوميّ شامل للتعليم يمكن أن يكون مبنيّاً على خبرة قطاع الصحة.

لتجنب أن نخيّب ظنّ جيل آخر من الأطفال بسبب شحّ الموارد بعد العام 2015، على الحكومات المانحة للمعونة أن تُلزم بالوفاء بالوعود التي قطعتها بتوفير الموارد الضروريّة لتحقيق أهداف التعليم. وبناءً على التحاليل التي وردت في التقارير العالميّة للتعليم للجميع على مرّ السنين، يقترح فريق إعداد التقرير أن يتمّ تحديد غاية للحكومات الوطنية لتخصّص ما لا يقل عن 6% من إجماليّ ناتجها القوميّ للقطاع التربويّ. وينبغي على هذه الغايات التي تستهدف الحكومات والجهات الأخرى المانحة للمعونة أن تضمن التزام هذه الحكومات والجهات تخصيص ما لا يقل عن 20% من ميزانياتها للتعليم. إنّ وضع هذه الغايات والتأكد من التزام الحكومات والجهات

إذا تمكّن جميع الطلاب في الدول المنخفضة الدخل من تحصيل مهارات القراءة الأساسيّة عند مغادرتهم المدرسة، قد ينقذ ذلك نحو 171 مليون شخص من براثن الفقر.

المانحة للمعونة بها سيسهمان في منح فرص التعليم للأطفال والشباب في المستقبل.

إن التعليم كفيل بتغيير الحياة.

تقرّ المعاهدات والقوانين في أنحاء العالم كافةً أن التعليم هو حق أساسيّ من حقوق الإنسان. يوفّر التعليم معارف ومهارات تمكّن الأفراد من تحقيق كامل إمكاناتهم، فيسرّع بذلك تحقيق الأهداف الإنمائيّة الأخرى. ويقلّص التعليم من الفقر كما يعزّز فرص العمل والازدهار الاقتصاديّ. كذلك يرفع من فرص التمتع بحياة صحيّة ويدعّم أسس الديمقراطية ويغيّر موقف الأفراد لصالح حماية البيئة وتمكين المرأة.

ولتعليم الفتيات والنساء، على وجه الخصوص، قدرة تغيير لا مثيل لها. فتعليم الفتيات والشابات يزيد من فرصهنّ في الحصول على وظائف، والمحافظة على صحتهنّ والمشاركة الكاملة في المجتمع. ولتعليم الفتيات والشابات أثر ملحوظ على صحة أولادهنّ كما إنّه يسرّع انتقال دولهنّ إلى معدلات نمو سكانيّ مستقرّة.

ولإطلاق فوائد التعليم الأوسع وتحقيق أهداف التنمية لما بعد العام 2015، لا بدّ للتعليم من أن يكون منصفاً ويمتدّ على الأقل حتّى المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. كذلك فإنّ الدراسة التي يتلقاها الأطفال يجب أن تتمتّع بنوعيّة جيّدة بحيث تمكّنهم من تحصيل المهارات الأساسيّة.

لكلّ سنة إضافيّة تمضيها الأمّ في التعليم يمضي الطفل 0.32 سنةً إضافيّةً في المدرسة.

التعليم يقلّص الفقر ويعزّز فرص العمل والنموّ

يعدّ التعليم وسيلةً أساسيّةً لإنقاذ الأفراد من الفقر ولمنع الفقر من الإنتقال من جيل إلى آخر. فيسمح التعليم لمن هم في وظائف نظاميّة مدفوعة كسب أجور أعلى كما يوفّر سبل عيش أفضل لأولئك الذين يعملون في الزراعة أو في القطاع غير النظامي في المناطق الحضريّة.

وتشير حسابات فريق إعداد التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع إلى أنّه إذا كان جميع الطلاب في الدول المنخفضة الدخل قد تمكّنوا من تحصيل مهارات القراءة الأساسيّة عند مغادرتهم المدرسة، قد ينقذ ذلك نحو 171 مليون شخص من براثن الفقر ممّا يعادل تقليصاً للفقر في العالم بنسبة 12%. ويخفّض التعليم من حدّة الفقر من خلال وسائل عدّة منها زيادة دخل الأفراد. فعلى الصعيد العالمي ترفع سنة واحدة من الدراسة مدخول الفرد بنسبة 10% كمتوسّط عام.

ويمكن للتعليم أن ينقذ الأفراد من فقر العمل. ففي جمهوريّة تنزانيا المتحدة يعيش 82% من العمال ممّن حصلّ مستوى تعليميّاً أقلّ من المستوى الابتدائي تحت خط الفقر. كذلك فإنّ التعليم الإبتدائي يجعل الراشدين العاملين أقلّ عرضةً للفقر بنسبة 20% كما يقلّل تحصيل التعليم الثانويّ خطر الفقر بنسبة 60%. وليس الوقت الذي يمضيه الفرد في المدرسة هو المهمّ فحسب بل أيضاً اكتسابه للمهارات. ففي الباكستان، تجني النساء العاملات اللواتي يتمتّعن بمستويات قرائيّة جيّدة مدخولاً يفوق مدخول النساء ذات مستويات القرائيّة الضعيفة بنسبة 95%.

في القطاع النظاميّ تعكس الأجور المرتفعة إنتاجيّةً أفضل للعمّال ذات التحصيل التعليميّ الأعلى. ولكنّ العديد من الأفراد الأشدّ فقراً يعمل في القطاع غير النظاميّ في المشاريع التجاريّة الصغيرة. ومن الأرجح أن يقوم المتعلّمون بتأسيس المشاريع التجاريّة وأن تكون أكثر ربحيّة من غيرها. ففي أوغندا يجني أصحاب المشاريع العائليّة المحصّلين للتعليم الابتدائيّ مداخيل تفوق بنسبة 36% مداخيل غير المتعلّمين فيما تفوق مداخيل محصّلي المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ مداخيل غير المتعلّمين بنسبة 56%.

وفي المناطق الريفيّة تسمح مهارات القرائيّة والحساب للمزارعين بتفسير المعلومات الجديدة والتجاوب معها، مما يخولّهم استخدام المدخلات والتقنيات الحديثة بشكل أفضل لزيادة إنتاجية المحاصيل التقليديّة وتنويع زراعاتهم عبر إدخال محاصيل ذات قيمة أعلى. ففي الموزامبيك، تبيّن أن احتمال زراعة المحاصيل البعليّة أعلى بين المزارعين المتعلّمين منه بين المزارعين الأميّين بنسبة 26%.

كذلك يساعد التعليم الأفراد في المناطق الريفيّة على تنويع مصادر دخلهم من خلال العمل في وظائف غير زراعيّة. ففي المناطق الريفيّة في إندونيسيا، يعمل 15% من الرجال و17% من النساء غير المتعلّمات في وظائف غير زراعيّة مقارنة مع 61% من الرجال و 72% من النساء المحصّلين للتعليم الثانويّ.

من فوائد تحصيل الأهل لمستويات أعلى من التعليم أنّه من المرجّح أن يؤدي ذلك إلى مستويات تعليميّة أعلى بين الأطفال. فقد أشارت مسوحات الأسر المعيشيّة في 56 دولةً إلى أنّ كلّ سنة إضافيّة تمضيها الأمّ في التعليم تزيد من التحصيل العلميّ للطفل بنسبة 0.32 سنة وترتفع هذه النسبة أكثر بقليل بين الفتيات.

من خلال إفادة النساء على وجه الخصوص، يمكن للتعليم أن يساهم في تضييق الفجوات بين الجنسين في مجالي فرص العمل والأجور. في الأرجنتين والأردن، على

سبيل المثال، من بين محصّلين التعليم الابتدائيّ تتقاضى النساء حوالي نصف متوسط الأجور التي يتقاضاها الرجال، في حين أنّه بين محصّلي التعليم الثانويّ، تتقاضى النساء نحو ثلثي متوسط أجور الرجال.

كذلك يساعد التعليم على حماية العاملين الراشدين من الاستغلال عبر زيادة فرصهم في الحصول على عقود أفضل وأضمن. ففي المناطق الحضريّة في السلفادور يملك 7% فقط من الراشدين المحصّلين للتعليم الابتدائي عقود عمل، مقارنة مع 49% لمحصّلي التعليم الثانويّ.

ولا يسهّل التعليم إنقاذ الأفراد من الفقر فحسب بل إنّه يولّد أيضاً إنتاجيّةً تغذّي النموّ الاقتصاديّ. فزيادة عام واحد على متوسط التحصيل التعليميّ لسكّان بلد ما يزيد نموّ حصّة الفرد السنويّة من إجمالي الناتج المحليّ بنسبة تتراوح بين 2% إلى 2.5%.

ويمكن للتعليم أن يفسّر التفاوت في معدّلات النموّ الإقليميّة. ففي عام 1965، كان الراشدون في شرق آسيا والمحيط الهادئ قد أمضوا في المدرسة فترةً تفوق بسنتين وسبعة أشهر ما قضاه الراشدون من مدّة في أفريقيا جنوب الصحراء. وعلى مدى السنوات الخمس وأربعين حققت منطقة شرق آسيا والمحيط الهادئ متوسط معدّل النموّ أسرع بأربع مرات من متوسط أفريقيا جنوب الصحراء.

وإنّ مقارنة التجارب داخل الأقاليم المختلفة تظهر أهميّة التعليم بشكل أوضح. ففي غواتيمالا، كان متوسّط السنوات التي يمضيها الراشدون في التعليم 3.6 في العام 2005 ممّا يعادل ارتفاعاً بنسبة سنتين وثلاثة أشهر فقط بين العامين 1965–2005. لو كانت غواتيمالا قد واكبت نموّ متوسّط أمريكا اللاتينيّة والكاريبيّ لجهة عدد السنوات التي يقضيها الراشدون في التعليم والذي ارتفع من 3.6 في العام 1965 إلى 7.5 في العام 2005، لكانت نجحت في رفع متوسط النموّ السنوي بأكثر من الضعف بين العامين 2005 و2010، أي ما يعادل 500 دولار أمريكي إضافي للفرد الواحد.

ولا يمكن للدول أن تحقق نموّاً يقضي على الفقر إلا من خلال الاستثمار في التعليم المتساوي أي من خلال التأكيد على اتمام الأشدّ فقراً مزيداً من السنوات في المدرسة. ويمكن قياس المساواة في التعليم من خلال معامل جيني، الذي يتراوح بين الصفر الذي يشير إلى المساواة الكاملة وواحد الذي يشير إلى أقصى مستوى من عدم المساواة. وإنّ تحسّن معامل جيني بنسبة 0.1 يسرّع النمو بمقدار نصف نقطة مئوية ممّا يزيد دخل الفرد بنسبة 23% على مدى 40 عاماً. ولو كانت أفريقيا جنوب الصحراء نجحت بتقليص معامل جيني الذي بلغ 0.49 بنسبة 50% ليضاهي مستوى منطقة أمريكا اللاتينيّة والكاريبيّ لكان ارتفع معدل النموّ السنويّ لحصة الفرد الواحد من أجمالي الناتج المحلّي بنسبة 47% (من 2.4% إلى 3.5%) بين العامين 2005–2010 ولكان ارتفع دخل الفرد بنسبة 82 دولارا خلال الفترة نفسها.

إنّ مقارنةً بين الباكستان والفيتنام تبيّن جليّاً أهميّة المساواة بالتعليم. في العام 2005، كان متوسّط السنوات التي يقضيها الراشدون في المدرسة مماثلاً بين البلدين أي 4.5 في الباكستان و 4.9 في الفييتنام. رغم ذلك كانت مستويات التعليم في الباكستان متفاوتة بين المناطق فقد كان معامل جيني لعدم المساواة في التعليم قد بلغ في الباكستان أكثر من ضعف المستوى الذي بلغه في فيتنام. وهذا ما يفسّر 60% من الفرق في نموّ دخل الفرد بين البلدين بين 2005 و2010. فإنّ كان دخل الفرد في الفيتنام يقلّ عن دخل الفرد في الباكستان بنسبة 40% في التسعينات إلا أنّه لحق بمستوى الباكستان بل تعدّاه بنسبة 20% بحلول عام 2010.

إنّ إتمام كافة النساء للتعليم الإبتدائيّ يخفّض وفيّات الأمّهات بنسبة 66%

يعزّز التعليم فرص التمتع بصحّةً أفضل

يعدّ التعليم من أفضل الوسائل لتحسين صحة الأفراد إذ إنّه يحافظ على حياة الملايين من الأمّهات والأطفال ويساعد على تفادي الأمراض واحتوائها كما يشكّل عنصراً أساسيّاً في الجهود الرامية إلى الحدّ من سوء التغذية. كذلك فإنّ المتعلّمين أكثر اطّلاعاً على الأمراض كما يعلمون كيف يتخذون التدابير الوقائيّة و كيف يتعرّفون على عوارض المرض في وقت مبكر. وهم يميلون إلى استخدام خدمات الرعاية الصحيّة بوتيرة أعلى. لكن رغم فوائد التعليم غالبا ما تُهمل أهميّته كعنصر أساسيّ في مجال الصحّة بحدّ ذاته وكوسيلة لتعزيز التدخّلات الصحيّة الأخرى.

وليس من مثال على قدرة التعليم أقوى من التقديرات التي تشير إلى أنّ حياة مليوني ومئة ألف طفل دون سن الخامسة تمّ إنقاذها بين العامين 1990 و2009 بفضل تحسين تعليم النساء في سنّ الإنجاب. ومع ذلك، فإن التحدّيات المتبقية هائلة. في العام 2012، توفي 6.6 مليون طفل دون سن الخامسة معظمهم في الدول المنخفضة وذات الدخل المتوسط الأدنى. إذا أكملت جميع النساء التعليم الابتدائيّ في هذه الدول فإن معدل وفيّات الأطفال دون الخامسة سينخفض بنسبة 15%. وإذا أكملت جميع النساء التعليم الثانويّ، فإنه ينخفض بنسبة 49%، أي ما يعادل نحو 2.8 مليون طفلاً سنويّاً.

إنّ حوالي 40% من وفيّات الأطفال دون الخامسة تحدث خلال الأيام 28 الأولى من حياة الطفل ومعظمها بسبب

المضاعفات أثناء الولادة. وتشير أحدث التقديرات إلى أنّ أكثر من نصف الولادات في أفريقيا جنوب الصحراء وجنوب آسيا تمّت بغياب قابلات مؤهّلات. وتشير الدراسات في 57 دولةً منخفضة ومتوسطة الدخل أن الأمّهات المتعلّمات يملن إلى الاستعانة بقابلات مؤهلات خلال الولادة بنسبة 23% أكثر من الأمهات الأميّات. وفي مالي عززت قرائيّة الأمهات هذا الاحتمال بثلاث مرّات.

إنّ الأمّهات المتعلّمات أكثر اطّلاعا على أمراض معيّنة ممّا يسمح لهنّ اتخاذ التدابير اللّازمة لتفاديها. فالالتهاب الرئويّ هو أكبر مسبّب لوفيّات الأطفال إذ إنّه يقف وراء 17% من إجماليّ الوفيّات في العالم ويمكن لسنة إضافيّة واحدة من تعليم الأمّهات أن تؤدّي إلى انخفاض هذا المعدّل بنسبة 14% – ما يعني إنقاذ 160 ألف طفل كلّ عام. أمّا الإسهال فهو رابع أكبر مسبّب لوفيّات الأطفال إذ يسفر عن 9% من وفيّات الأطفال. ويخفّض إتمام كافة النساء للتعليم الابتدائيّ حالات الإصابة بالإسهال بنسبة 8% في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط الأدنى كما إنّ إتمامهنّ للتعليم الثانويّ يخفّض هذا المعدّل بنسبة 30%. كذلك يرفعّ إتمام كافة النساء للتعليم الابتدائيّ في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط الأدنى معدّل تلقيح الأطفال ضدّ الخانوق والكزاز والسعال الديكي بنسبة 10% كما إنّ إتمامهنّ للتعليم الثانويّ يرفع هذا المعدّل بنسبة 43%.

وإنّ تعليم الأمهات بالأهميّة الحيويّة نفسها بالنسبة لصحّتهنّ كما لصحّة أطفالهنّ. ففي كلّ يوم تلاقي 800 مرأة حتفهنّ بسبب أمراض كان من الممكن تفاديها متعلّقة بالحمل أو الولادة. فإتمام كافة النساء للتعليم الإبتدائيّ يخفّض من وفيّات الأمّهات بنسبة 66% ممّا يعني إنقاذ 189000 امرأة كلّ عام. وفي أفريقيا جنوب الصحراء وحدها يخفّض إتمام كافة النساء للتعليم الإبتدائيّ وفيّات الأمهات بنسبة 77% ممّا يعني إنقاذ حياة 113400 امرأة.

وقد حقّقت بعض الدول مكاسب كبيرة. فبفضل إصلاحات التعليم في السبعينات في نيجيريا ارتفع متوسط السنوات التي تمضيها الشابات في الدراسة بسنتين وشهرين. وهذا ما يفسّر إنخفاض معدل وفيّات الأمّهات بنسبة 29%.

إن تحسين التعليم وسيلة قويّة للحدّ من انتشار الأمراض المعدية على غرار فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز إذ إنّ التعليم يساعد على زيادة الوعي حول الوقاية من الفيروس على سبيل المثال. ففي جنوب وغرب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء، من الأرجح أن تكون النساء المتعلّمات أكثر درايةً من النساء الأميّات بنسبة 30% لحقّهنّ في رفض العلاقة الجنسيّة أو في الطلب من شريكهنّ استخدام الواقي الذكري في حال عرفن بإصابة

Credit: Nguyen Thanh Tuan/UNESCO

هذا الأخير بمرض منقول جنسيّاً. وتعدّ معرفة المراكز التي يتوفّر فيها فحص الأيدز الخطوة الأولى لتلقي العلاج عند الإقتضاء إلاّ أنّ 52% فقط من النساء الأميّات في أفريقيا جنوب الصحراء على دراية بأماكن تواجد هذه المراكز مقارنةً مع 85% من النساء غير الأميّات.

يعدّ مرض الملاريا من أكثر الأمراض فتكاً في العالم إذ أنه يسفر عن مقتل طفل واحد في الدقيقة في أفريقيا. وإن تحسين فرص النفاذ إلى التعليم ضروريّ لضمان فعاليّة التدابير الوقائيّة على غرار استخدام الأدوية والناموسيات المعالجة بالمبيدات. في جمهورية الكونغو الديمقراطيّة التي تعدّ خُمس الوفيّات المرتبطة بالملاريا في العالم، يساهم رفع مستوى تعليم ربّ الأسرة أو الأمّ من احتمال استخدام الأسرة للناموسيّات خلال النوم. وهذا ما يخفّض من الإصابات خاصة في المناطق ذات مخاطر العدوى العالية. ففي هذه المناطق ينخفض احتمال اصابة الأطفال بطفيليّات الملاريا بنسبة 22% في حال إتمام الأمهات للتعليم الابتدائيّ مقارنةً بالأطفال الذين لم تتمّم أمهاتهم هذا المرحلة وبنسبة 36% في حال إتمام الأمّهات التعليم الثانويّ.

إنّ التعليم – وخاصة التعليم الهادف إلى تمكين المرأة – هو المفتاح لمعالجة سوء التغذية الذي يسببّ أكثر من 45% من وفيّات الأطفال. فمن الأرجح أن تكون الأمهات المتعلّمات أكثر درايةً بالتدابير الصحيّة وتدابير النظافة الملائمة في المنزل. كذلك فإنّ الأمهات المتعلّمات لهنّ سلطة أكبر في تخصيص موارد الأسرة بطريقة تلبّي احتياجات التغذية عند الأطفال. في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط الأدنى يساهم نفاذ جميع النساء إلى التعليم الابتدائيّ في الحدّ من مشكلة التقزّم – وهو مؤشر قوي على سوء التغذية – بنسبة 4%، أو ما يعادل 1.7 مليون طفل. كما أنّ نفاذ جميع النساء إلى التعليم الثانويّ من شأنه أن يحدّ من التقزم بنسبة 26%، أو ما يعادل 11.9 مليون طفل.

بحلول العام الأوّل من عمر الطفل من المرجّح أن تصبح آثار سوء التغذية على الحياة غير قابلة للعكس. ففي البيرو يحدّ وصول الأمهات إلى التعليم الثانويّ من خطر التقزّم لدى الأطفال بنسبة 60% مقارنةً مع أطفال الأمهات غير المتعلّمات.

يعزّز التعليم بناء مجتمعات صحّيّة

يساعد التعليم الأفراد على فهم الديمقراطية، ويعزّز التسامح والثقة التي يرتكز إليها كما أنّه يحفّز الناس على المشاركة في الحياة السياسيّة. ويلعب التعليم أيضاً دوراً حيويّاً في تفادي التدهور البيئيّ والحدّ من أسباب وآثار التغيير المناخيّ كما يساعد على تمكين النساء من التغلّب على التمييز والدفاع عن حقوقهن.

ويساعد التعليم في تعزيز فهم الأفراد للحياة السياسيّة وكيفيّة المشاركة فيها. ففي 12 دولةً في أفريقيا جنوب الصحراء بلغت نسبة الأفراد الذين لديهم فهم للديمقراطية بين من لم يحصّل أيّ تعليم نظاميّ 63%، مقارنة مع 71% بين محصّلي التعليم الابتدائيّ و85% بين محصّلي التعليم الثانويّ. فالأفراد ذات المستويات التعليميّة الأعلى يهتمّون أكثر بالسياسة ولذلك من الأرجح أن يسعوا للبحث عن المعلومات. ففي تركيا، على سبيل المثال، ارتفع معدّل الأفراد الذين أشاروا إلى اهتمامهم بالسياسة من 40% بين محصّلي التعليم الابتدائيّ إلى 52% بين محصّلي التعليم الثانويّ.

يعزز التعليم من الدعم الشعبيّ للديمقراطية، لا سيّما في الدول التي شهدت تحوّلات ديمقراطيّةً حديثةً. ففي 18 دولةً في أفريقيا جنوب الصحراء يميل الأفراد ممن هم في سنّ الإقتراع وممن أتمّ التعليم الابتدائيّ إلى التعبير عن تأييدهم للديموقراطيّة أكثر من الأفراد غير المتعلّمين بمرّة ونصف وبمرّتين في حال إتمامهم للتعليم الثانويّ.

في الأرجنتين والصين وتركيا، يتضاعف احتمال توقيع المواطنين على عريضة ما إذا كانوا من محصّلي التعليم الثانويّ

كذلك يميل المتعلّمون إلى التصويت أكثر من غيرهم. ففي 14 دولةً في أمريكا اللاتينيّة كان إقبال محصّلي التعليم الإبتدائيّ على التصويت أعلى بخمس نقاط مئوية من إقبال غير المتعلّمين فيما كان إقبال محصّلي التعليم الثانويّ أعلى بتسع نقاط مئوية. وظهر هذا التأثير بشكل أكبر في الدول ذات مستويات التعليم الأدنى على غرار السلفادور وغواتيمالا والباراغواي. كذلك يعزز التعليم أشكال أخرى من المشاركة السياسية. ففي الأرجنتين والصين وتركيا كان المواطنون المحصّلون للتعليم الثانوي أكثر ميولاً للتوقيع على عريضة أو لمقاطعة منتجات ما من محصّلي التعليم الابتدائيّ.

وللتعليم دور لا غنى عنه في تعزيز الروابط التي تشدّ من لحمة المجتمعات المحليّة والمجتمع ككلّ. فإنّ محصّلي التعليم الثانويّ في أمريكا اللاتينيّة أقل عرضةً من محصّلي التعليم الابتدائيّ للتعصّب إزاء عرق مختلف بنسبة 47%. وفي الدول العربيّة، محصّلو التعليم الثانوي أقل عرضةً من محصّلي التعليم الابتدائيّ للتعصّب ضدّ أفراد دين آخر بنسبة 14%. وفي أفريقيا جنوب الصحراء، محصّلو التعليم الابتدائي أقلّ عرضة للتعبير عن عدم التسامح تجاه الأشخاص المصابين بالأيدز بنسبة 10% وترتفع هذه النسبة إلى 23% بين محصّلي التعليم الثانويّ. في وسط وشرق أوروبا، تبيّن أن محصّلي التعليم

الثانويّ أقل عرضة من غير المحصّلين للتعليم الثانويّ لإبداء التعصب إزاء المهاجرين.

كما يساعد التعليم على تخطّي التحيّز المبنيّ على الجندر في السلوك السياسيّ وترسيخ أسس الديمقراطية. ففي الهند، يُعزا ارتفاع احتمال ترشّح النساء للبرلمان في الولايات بنسبة 16% وارتفاع حصتهنّ من الأصوات بنسبة 13 إلى نجاح الهند بسدّ الفجوة التعليميّة بين الجنسين بنسبة 40%.

كذلك يقلّل التعليم من تقبّل الفساد ويساعد على بناء المساءلة. ففي 31 دولةً تبيّن أنّ محصّلي التعليم الثانوي أكثر إحتمالاً للتعبير عن استيائهم من سوء الخدمات الحكوميّة بنسبة تفوق المتوسّط العام بالسُدس.

وتخفّف زيادة النفاذ إلى التعليم للجميع عموماً من الشعور بالظلم الذي طالما غذّى نزاعات عديدة. ولكن يجب أن تطال هذه الزيادة كافة الفئات السكانيّة بالتساوي وإلاّ أعتبرت غير عادلة وأدّت إلى تعزيز خيبة الأمل في المجتمع. في 55 دولةً منخفضة ومتوسطة الدخل أدى تضاعف نسبة عدم المساواة التعليميّة إلى زيادة احتمال النزاعات بأكثر من الضعف أي من 3.8% إلى 9.5%.

إنّ قدرة التعليم على تغيير مسار الحياة يجب أن تضمن إيلاءه مكانةً مركزيّةً في إطار التنمية لما بعد العام 2015

وللتعليم امكانات كبيرة لتغيير أنماط الحياة والسلوكيّات المضرّة بالبيئة من خلال تحسين المعرفة وترسيخ القيم وتعزيز المعتقدات وتغيير المواقف. والسبيل الأساسيّ الذي يسمح للتعليم بزيادة الوعي والاهتمام البيئيّ هو من خلال تعزيز فهم الأمور العلميّة التي تقف وراء التغيير المناخيّ والقضايا البيئيّة الأخرى. فقد تبيّن أنّ الطلبة الحاصلين على درجات أعلى في العلوم في 57 دولةً يتمتعون بدراية أعمق بالقضايا البيئيّة المعقدّة. كذلك تبيّن أنّه في 29 دولةً معظمها مرتفعة الدخل أعرب 25% من غير محصّلي التعليم الثانويّ إهتماماً بالأمور البيئيّة مقارنةً بنسبة 37% من محصلي التعليم الثانويّ و46% من محصلي التعليم ما بعد الثانويّ.

إن التعليم ضروريّ لمساعدة الأفراد على التكيّف مع آثار التغيير المناخيّ، لا سيما في البلدان الأكثر فقراً، التي يشعر فيها المزارعون المعتمدون على المحاصيل البعليّة أكثر من غيرهم بالخطر على معيشتهم. ففي إثيوبيا، تسمح ستّ سنوات من التعليم بزيادة فرص تكيّف المزارعين مع تغير المناخ بنسبة 20% وذلك عبر استخدام تقنيّات تحافظ على التربة وتغيير تاريخ الزرع وتنويع المحاصيل.

كذلك يسمح التعليم بتمكين المرأة من المطالبة بحقوقها والتغلب على الحواجز التي تحول دون استفادتها من ثمار التقدم. ومن أحدى هذه الحقوق الحقّ في اختيار الزوج بحريّة. فاحتمال أن تبدي النساء رأيهنّ في اختيار الزوج في الهند أعلى بين من حصّلن التعليم الثانوي مقارنةً بالنساء الأقلّ تعليماً بنسبة 30 نقطة مئويّة.

كذلك يعدّ ضمان بقاء الفتيات في المدرسة من أكثر الطرق فعاليةً لمنع زواج الأطفال. فإن إتمام جميع الفتيات للتعليم الابتدائيّ في أفريقيا جنوب الصحراء وفي جنوب وغرب آسيا، يخفّض عدد الفتيات اللواتي يتزوّجن في سنّ الخامسة عشر بنسبة 14%، وتنخفض هذه الأعداد بنسبة 64% بين من أتمّن التعليم الثانويّ.

كذلك فإنّ بقاء الفتيات في المدرسة لفترة أطول يزيدهنّ ثقةً لاتخاذ الخيارات التي تجنبهنّ مخاطر الولادات المبكرة والمتتالية. وحاليّاً تلد فتاة واحدة في أصل سبع فتيات قبل سن السابعة عشر في أفريقيا جنوب الصحراء وفي جنوب وغرب آسيا. في هذه المناطق، ينخفض حمل الفتيات بنسبة 10% في حال إتمام الفتيات كافةً للتعليم الابتدائيّ، وبنسبة 59% في حال إتمامهنّ التعليم الثانويّ. هذا من شأنه أن يقلّص عدد الولادات المبكرة بحوالي مليوني ولادة.

وتميل النساء ذات المستويات التعليميّة الأعلى إلى إنجاب عدد أقل من الأطفال ممّا يدرّ بالمنفعة عليهنّ وعلى أسرهنّ وعلى المجتمع بشكل عام. ويعزا ذلك جزئيّاً إلى أنّ التعليم يسمح للمرأة بمزيد من التحكّم بحجم الأسرة. ففي الباكستان، 30% فقط من النساء غير المتعلّمات يعتقدن أنّ لهنّ رأي في تحديد عدد الأطفال الذين ينجبهنّ مقارنةً مع 52% من النساء المحصّلات للتعليم الابتدائيّ و63% من محصّلات التعليم الثانويّ.

وفي بعض المناطق، كان التعليم عاملاً أساسيّاً في التحوّل الديموغرافيّ رغم أنّ بعض المناطق لا زالت متأخرةً في هذا المجال لا سيّما أفريقيا جنوب الصحراء التي يبلغ فيها متوسط الإنجاب 5.4 ولادةً حيةً للمرأة الواحدة. وفي هذه المنطقة، يبلغ متوسّط الإنجاب بين النساء غير المتعلّمات 6.7 ولادةً للمرأة الواحدة فيما ينخفض إلى 5.8 بين النساء المحصّلات للتعليم الابتدائيّ وإلى أقلّ من النصف أي إلى 3.9 بين محصّلات التعليم الثانوي.

الخاتمة

تبيّن الأدلة الواضحة الواردة في هذا الفصل قدرة التعليم على تسريع التقدم نحو تحقيق الأهداف الإنمائيّة الأخرى كما تبيّن أفضل السبل للاستفادة من تلك الإمكانيّات، خاصةً عن طريق التأكد من إتاحة التعليم العالي الجودة للجميع، بغض النظر عن ظروفهم. وإنّ قدرة التعليم الفريدة ينبغي أن تضمن إيلاءه مكانةً مركزيةً في إطار التنمية لما بعد العام 2015، وفي خطط واضعي السياسات في الدول الفقيرة والغنيّة على حدّ سواء.

دعم المعلّمين لوضع حدّ لأزمة التعلّم

أدّى عدم التنبّه لنوعيّة التعليم والفشل بالنفاذ الى المهمّشين الى أزمة تعلّم تتطلّب المعالجة الطارئة. وفي العالم 250 مليون طفل – العديد منهم من المحرومين – لا يتعلّمون حتى أساسيّات القرائيّة والحساب ناهيك عن المهارات الأخرى التي يحتاجونها لتحصيل عمل لائق وحياة مرضية.

بهدف حلّ أزمة التعلّم لا بدّ من أن يتوفّر لكافة الأطفال معلّمون مدرّبون ومتحمّسون يستمتعون بالتعليم ويتمتّعون بالقدرة على رصد الطلّاب الضعفاء. كذلك لا بدّ من مساندتهم عبر أنظمة تعليميّة حسنة الإدارة.

ويمكن للحكومات كما يظهر هذا التقرير أن ترفع مستويات النفاذ وأن تحسّن جودة التعلّم للجميع في الوقت نفسه. على خطط التعليم الوطنيّة المموّلة بالشكل الملائم والتي تهدف صراحةً الى تلبية احتياجات المحرومين وتوفير النفاذ المنصف الى المعلّمين المدرّبين أن تكون من أولويّات السياسات الوطنيّة. ويتطلّب اجتذاب أفضل المعلّمين والحفاظ عليهم بهدف إنهاء أزمة التعلّم القيام بعمليّة توازن حسّاسة بالنسبة إلى واضعي السياسات.

ولضمان تعلّم كافة الأطفال يحتاج المعلّمون الى مناهج ملائمة وإلى أنظمة تقييم تولي حاجات الأطفال في الصفوف الأولى اهتماماً خاصاً لأنّهم من المجموعات الأكثر ضعفاً والمعرّضةً للتسرّب المدرسيّ. إضافةً الى تعليم الأساسيّات، على المعلّمين أن يساعدوا الطلّاب على اكتساب المهارات المنقولة المهمّة لمساعدتهم على أن يصبحوا مواطنين عالميّين مسؤولين.

تؤثّر أزمة التعلّم على المحرومين بشكل أكبر

رغم المكاسب المثيرة للإعجاب في تأمين النفاذ الى التعليم خلال العقد المنصرم، لم يكن تحسين النوعيّة دوماً بالوتيرة نفسها. ولا يؤمّن عدد كبير من الدول اكتساب الأطفال لمهارات القراءة والحساب الأساسيّة. والأرجح أن تصيب الأزمة المحرومين بشكل خاص بسبب الأعداد غير الكافية من المعلّمين المدرّبين والبنية التحتيّة المثقلة والمواد التعليميّة غير الملائمة. مع ذلك من الممكن للدول أن توسّع النفاذ الى التعليم وأن تحسّن مستوى التعلّم المتساوي في الوقت نفسه.

أزمة التعلّم العالميّة: لا بدّ من تدابير طارئة

إنّ 250 مليون طفل من أصل 650 مليون طفل في العالم ممن هم بعمر الالتحاق بالتعليم الابتدائيّ لا يتعلمون أساسيّات القراءة والرياضيّات، وما يقارب 120 مليوناً منهم لديهم تجربة محدودة أو معدومة في التعليم الابتدائيّ إذ لم يتمكنوا حتى من الوصول الى الصفّ الرابع. أما العدد المتبقي وهو 130 مليون طفل فهم ملتحقون بالمدارس الابتدائيّة ولكن لم يحصّلوا الحدّ الأدنى من معايير التعلّم القياسيّة. فغالباً ما يعجزون عن فهم جملة بسيطة ممّا يجعلهم غير مستعدّين للانتقال الى التعليم الثانويّ.

وفي العالم فجوة كبيرة تفصل بين المناطق لجهة تحصيل التعلّم. في أميركا الشمالية وأوروبا الشرقيّة يبقى 96% من الأطفال في المدرسة حتى الصفّ الرابع ويحصّلون الحدّ الأدنى من معايير القراءة مقارنةً بثلث الأطفال في جنوب وغرب آسيا وخُمسَين في أفريقيا جنوب الصحراء. وتضمّ هاتان المنطقتان أكثر من ثلاثة أرباع الذين لا يتعدّون عتبة الحدّ الأدنى من مستويات التعلّم.

ولا شكّ في أنّ أزمة التعلّم واسعة النطاق. وتُظهر التحاليل الجديدة أن أقلّ من نصف الأطفال يتعلّمون الأساسيّات في 21 من أصل 85 دولةً توفّرت بياناتها. ومن هذه الدول 17 دولةً في أفريقيا جنوب الصحراء. أمّا سائر الدول فهي الهند وموريتانيا والمغرب والباكستان.

وتولّد أزمة التعلّم كلفةً يدفع ثمنها الأطفال لجهة طموحاتهم المستقبليّة وتتكبّدها أيضاً ماليّة الحكومات. وتوازي كلفة عدم اكتساب 250 مليون طفل للمهارات الأساسية 129 مليار دولار أميركي أو 10% من الإنفاق العالميّ على التعليم الابتدائيّ.

توازي كلفة عدم اكتساب 250 مليون طفل للمهارات الأساسيّة 129 مليار دولار أميركي

تخفي مستويات التفاوت بين الدول التفاوت الهائل داخل كلّ دولة

فيما تعطي متوسّطات تحصيل مهارات التعلّم صورةً عامةً عن حجم أزمة التعلّم إلّا أنه من الممكن أن تخفي التفاوت الكبير داخل الدول. فيلعب الفقر والجندر وموقع الإقامة واللّغة والإنتماء الإثنيّ والإعاقة وغيرها من العوامل دوراً في تحديد مستوى الدعم الذي يحصل عليه الأطفال من مدارسهم ممّا يعني أنّ بعض الأطفال قد يحصل على مستوى أقلّ من الدعم.

يتأثّر مستوى تعلّم الأطفال بشكل كبير بمستوى ثراء أسرهم. ويظهر تقرير هذه السنة من خلال تحليل 20 دولة أفريقيّة أنّ أطفال الأسر الأكثر ثراءً لديهم

احتمال أكبر ليس فقط لجهة إتمام التعليم بل أيضاً لجهة تحصيل المستوى الأدنى من التعلّم. بالمقابل لا يصل أكثر من طفل واحد من أصل خمسة الى الصفّ الأخير ليتعلم الأساسيّات في 15 دولةً من هذه الدول.

إنّ أطفال المناطق المحرومة متأخرين عن أترابهم الأكثر ثراءً في أميركا اللاتينيّة وهي منطقة تتمتّع بمستويات أداء أعلى بشكل عام. في السلفادور لا ينجح سوى 42% من أطفال الأسر الأشدّ فقراً في إتمام التعليم الابتدائيّ وتحصيل المهارات الأساسيّة مقارنةً بنسبة 84% من أطفال الأسر الأشدّ ثراءً.

يواجه المهاجرون في فرنسا مشكلةً خاصةً إذ أنّ أقل من 60% منهم فقط يحصّلون الحدّ الأدنى للمعيار المقياسيّ

وتواجه الفتيات في الأسر الفقيرة أسوأ أنواع الحرمان مما يشير الى الحاجة الملحّة لمعالجة الفجوة بين الجنسين من خلال السياسات التعليميّة. في البينين مثلاً ينجح حوالي 60% من الفتيان الأثرياء في البقاء في المدرسة وفي تحصيل المهارات الحسابيّة الأساسيّة مقارنة بنسبة 6% من الفتيات الفقيرات.

تشكّل الإقامة في منطقة محرومة عقبةً كبيرةً أمام التعلّم – خاصة في المناطق الريفيّة التي غالباً ما تعاني نقصاً في المعلّمين وفي الموارد التعليميّة. في جمهوريّة تنزانيا المتحدة ينجح 25% فقط من الأطفال الفقراء في المناطق الريفيّة بتعلّم الأساسيّات مقابل 63% من الأطفال الأثرياء في المناطق الحضريّة. وفي بعض دول أميركا اللاتينيّة بما فيها السلفادور وغواتيمالا وباناما والبيرو تتخطّى الفجوة في تحصيل مهارات الرياضيّات والقراءة بين طلاّب المناطق الريفيّة والمناطق الحضريّة 15 نقطةً مئويةً.

ويبدأ الحرمان المرتبط بمكان الإقامة في الصفوف الأولى ثم يتزايد. ففي غانا كان احتمال تحصيل طلاّب المناطق الحضريّة للحدّ الأدنى من مستويات اللّغة الانكليزيّة في 2011 يفوق احتمال تحصيل طلاّب المناطق الريفيّة بمرّتين في الصف الثالث وبثلاث مرّات في الصفّ السادس.

وغالباً ما تزداد حدّة الحرمان الجغرافيّ بفعل الفقر والجندر. ففي مقاطعة بلوشستان في الباكستان لم يتمكّن سوى 45% من الأطفال بعمر الصفّ الخامس من حلّ عمليّة طرح برقمين مقابل 73% في مقاطعة بنجاب الأكثر ثراءً. كذلك لم يتمكّن سوى ما يقارب ربع الفتيات من الأسر الفقيرة في بلوشستان من تحصيل المهارات الحسابيّة الأساسيّة في حين حقّق الفتيان من الأسر الثريّة في المقاطعة نتائج أفضل بكثير بنسب تقارب معدّل بنجاب.

ويتفاقم التمييز الذي تواجهه بعض مجموعات السكان الأصليّين أو بعض المجموعات الإثنية لأنّ اللّغة المستخدمة في الصفّ قد لا تكون لغتهم. ففي العام 2011 كان الناطقون باللّغة الإسبانيّة يتمتعون بحظوظ تتعدى بسبعة أضعاف حظوظ الناطقين باللّغة الأصليّة لجهة تحصيل مستوى قراءة مقبول. ويمكن للبرامج الثنائيّة اللّغة التي يدرّسها معلّمون مدرّبون أن تساعد الأطفال على تخطّي هذه العقبة.

إنّ احتمال مغادرة المدرسة باكراً أكبر بين الأطفال الذين يحصّلون مستويات أدنى من التعلّم. ففي أثيوبيا والهند والبيرو والفيتنام احتمال تسرب الأطفال في سنّ الخامسة عشر أكبر بين الأطفال الذين حصّلوا معدّلات منخفضة في الرياضيّات في الثانية عشرة من عمرهم. وفي الفيتنام مثلا تسرّب تقريباً نصف الذين كانوا من ذوي الأداء الأسوأ في عمر 12 سنة عند بلوغهم سنّ الخامسة عشر مقارنةً بما يقارب واحد من خمسة من أصحاب الأداء الأفضل.

ويستمرّ الحرمان الذي يعاني منه الأطفال للنفاذ الى المدرسة والبقاء فيها حتى المدرسة الثانويّة. ففي جنوب أفريقيا على سبيل المثال توجد هوّة كبيرة بين الفقراء والأثرياء لجهة التعلّم إذ إنّ 14% فقط من المراهقين الفقراء يحصّلون المستويات الأدنى في مهارات الحساب فيكون مستوى أدائهم مشابهاً لأداء الطلاّب الفقراء في غانا وهي دولة لا تملك سوى أقلّ من خُمْس ثروات جنوب أفريقيا. لكنّ هذه الفجوات ليست محتّمةً. فقد حققت بوتسوانا مستويات تعلّم أعلى بكثير بفضل تضييقها للهوّة بين الأثرياء والفقراء بشكل أساسيّ.

وفي بعض الدول تظهر الفجوة بين الأثرياء والفقراء بوضوح أكبر في الصفوف العليا. ففي شيلي مثلاً تكون الفجوة صغيرةً في الصفّ الرابع لكنّها تتّسع في الصفّ الثامن إذ يحقق 77% من الطلاّب الأثرياء الحدّ الأدنى مقارنةً بنسبة 44% فقط من الطلاّب الفقراء.

تفشل الدول الثريّة أيضاً في ضمان التعلّم للمهمشّين

رغم أنّ مستويات تحصيل التعليم في الدول الثريّة أكثر ارتفاعاً عادةً إلا أنّ أنظمتها تخذل أقليّات عديدة. ففي النرويج وإنكلترا مثلاً كان أداء أكثر من 10% من طلاّب الصفّ الثامن في الحساب ما دون الحدّ الأدنى من مستويات التعلّم في 2011.

وفي حين بيّنت دول آسيا الشرقية بما فيها اليابان وجمهوريّة كوريا وسنغافورة أنّه من الممكن تخطي الحرمان الذي يعاني منه الفقراء، لا يمكننا أن نقول أن الأمر ينطبق على بعض دول منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ والدول العربيّة الأكثر ثراءً. فإنّ فرصة طالب فقير في عُمان في تحقيق الحدّ الأدنى للتعلّم مثلاً تضاهي فرصة طالب في دول أقلّ ثراءً على غرار غانا. وفي

نيوزيلندا لم يحقق سوى ثلثا الطلاب الفقراء المستوى الأدنى من التعلّم مقارنةً بنسبة 97% من الطلاّب الأثرياء.

يرتفع احتمال تهميش الطلاّب المهاجرين في التعليم ممّا يؤدي الى مستويات متدنّية من التحصيل العلميّ. في فرنسا وألمانيا والمملكة المتحدة يحصّل أكثر من 8% من الطلاّب بعمر 15 عاماً الحدّ الأدنى من المعيار المقياسي في القراءة. إلا أن أداء المهاجرين أسوأ بكثير: إذ لا تتعدّى في المملكة المتحدة نسبة المهاجرين الذين يحققون أداءً أعلى من الحدّ الأدنى المعدّلات المسجّلة في تركيا، في حين يتعادل الطلاّب المهاجرون في ألمانيا مع طلاّب شيلي. ويواجه المهاجرون في فرنسا مشكلةً خاصةً إذ إنّ أقل من 60% منهم فقط يحصّلون الحدّ الأدنى للمعيار المقياسيّ – ما يوازي معدّل الطلاّب في المكسيك.

وغالباً ما يواجه أطفال السكان الأصليّين في الدول ذات الدخل المرتفع الحرمان وتبقى الفجوة بينهم وبين باقي السكان قائمةً. ففي أستراليا حصّل حوالي ثلثي الطلاب الأصليين الحدّ الأدنى للمعيار المقياسيّ في الصف الثامن ما بين 1994/1995 و2011 مقارنةً بنسبة 90% تقريباً من أقرانهم من غير السكان الأصليّين.

تحسين التعلّم وتسهيل النفاذ إليه

غالباً ما يُقال إنّ توسيع النفاذ الى التعليم الإبتدائيّ في الدول الأكثر فقراً يعني تراجع نوعيّة التعليم. ولكن رغم أن عدداً كبيراً من الأطفال لا يتعلّم الأساسيّات إلاّ أن بعض الدول قد تمكّنت من رفع عدد الأطفال الملتحقين بالتعليم وضمان تحصيلهم لأساسيّات التعلّم في الوقت عينه. وهذا التوازن مثير للإعجاب خاصةً وأنّه من المرجح أن يكون الملتحقون الجدد من أسر مهمّشة. رغم ذلك لا بدّ من المزيد من العمل لسدّ فجوة التعلّم بسرعة أكبر حتى في الدول الثريّة.

وقد حقّقت جمهوريّة تنزانيا المتحدة خطوات كبيرة في رفع عدد الطلاّب الذين يُتمّون التعليم الابتدائيّ ويُعزا ذلك جزئياً إلى إلغاء أقساط التعليم الإبتدائيّ في العام 2001. فارتفعت نسبة الأطفال الذين أتمّوا التعليم الابتدائيّ من النصف إلى ما يقارب الثلثين بين 2000 و2007 في حين ارتفعت نسبة الذين يتعلّمون أسس الرياضيات من 19% الى 36%. ويعادل ذلك حوالي 1.5 مليون طفل إضافيّ تمكّن من تحصيل أساسيّات التعلّم. في حين أنّه من غير المقبول ألا تتمكّن نسبة 27% ممن يرتاد المدرسة من تحصيل الأساسيّات، تشير الدراسات أنّ مشاكل النوعيّة كانت بارزةً منذ العام 2000 ممّا يعني أنها أكثر ارتباطاً بنظام التعليم لا بتوسيع النفاذ إليه.

في ملاوي وأوغندا لم يتحسّن النفاذ والنوعيّة بنسبة تُذكر بين 2000 و2007. كذلك توسّعت الهوة التعليميّة بين الفقراء والأثرياء. وتواجه هاتان الدولتان تحدّياً ثلاثيّاً إذ إنّه لا بدّ لها من تعزيز النفاذ والنوعيّة والمساواة في الوقت عينه.

وعلى المستوى الثانويّ أيضا لم تُفلح دائماً الجهود في زيادة نسبة التعلّم والنفاذ الى المحرومين. ففي المكسيك مع زيادة النفاذ ازدادت أيضاً نسبة الطلاّب الذين حصّلوا أداءً يفوق الحدّ الأدنى للمعيار المقياسيّ من الثلث في العام 2003 إلى النصف في العام 2009. وسعت برامج الحماية الإجتماعيّة الهادفة الى تحسين نتائج التعلّم للفقراء والأثرياء على حدّ سواء. في غانا بالمقابل في حين ارتفعت نسبة الإلتحاق بالتعليم من 35% في العام 2003 الى 46% في العام 2009 وتحسّن أيضاً أداء الرياضيات بنسبة 10 نقاط مئويّة، توسّعت الهوّة بين الجنسين بما يزيد عن الضعف وبالكاد استفاد الأشدّ فقراً من هذا التحسّن.

في الدول ذات الدخل المنخفض والدخل المنخفض الأدنى يعجز ربع الشباب عن قراءة جملة

اختبرت ماليزيا نزعةً مقلقةً جداً إذ أنّ نتائج التعلّم ازدادت سوءاً فيما ارتفع مستوى عدم المساواة وازداد عدد المراهقين خارج المدرسة. في العام 2003 كانت الأكثريّة الساحقة من المراهقين تنجز الحدّ الأدنى للمعيار القياسيّ أكانوا من الأثرياء أو من الفقراء. ولكن في العام 2011 لم يتمكّن سوى حوالي نصف الفتيان الأشدّ فقراً من تحصيل الحدّ الأدنى للمعيار المقياسيّ مقارنة بنسبة 90% في العام 2003. وانتقل الفتيان الفقراء في ماليزيا من التساوي مع أقرانهم ذات الأداء المتوسّط في الولايات المتحدة الى تساويهم مع أقرانهم ذات الأداء المتوسّط في بوتسوانا.

تخلّف رداءة التعليم إرثاً من الأميّة

تؤثّر نوعية التعليم خلال الطفولة على قرائيّة الشباب. فقد أظهرت التحاليل الجديدة الواردة في هذا التقرير والقائمة على التقييم المباشر للقرائيّة من خلال مسوحات الأسر المعيشيّة أن أميّة الشباب أكثر انتشاراً مما كان معتقداً في السابق: فحوالي 175 مليون شاب في الدول ذات الدخل المنخفض والدخل المتوسّط الأدنى – أي ما يعادل حوالي ربع إجماليّ فئة الشباب العمريّة – يعجزون عن قراءة جملة كاملة أو جزء من الجملة. وفي أفريقيا جنوب الصحراء تصل هذه النسبة بين الشباب إلى 40%.

وتُعتبر الشابات من الأسوأ حالاً إذ يشكّلن 61% من الشباب الأميّين، فثلثا الشباب الأميّين في جنوب وغرب آسيا هم من النساء. وتظهر المقارنة ما بين الدول مشاكل الأميّة الواسعة الانتشار. ففي 9 دول من أصل 41 دولةً

ذات دخل منخفض ومتوسط أدنى خضعت للتحليل كان أكثر من نصف الأفراد بين سنّ الخامسة عشر والأربعة وعشرين غير متعلّمين. وتقع هذه الدول التسع في أفريقيا جنوب الصحراء.

ارتفع معدل قرائيّة الشباب في أثيوبيا من 34% في العام 2000 الى 52% في العام 2011

ويؤكّد التحليل أنّه لا بدّ للأطفال من قضاء أربع سنوات على الأقلّ في المدرسة ليكتسبوا مهارات القرائيّة إذ يعجز حوالي 77% من الأطفال الذين قضوا أربع سنوات أو أقلّ في المدرسة عن قراءة جملة كاملة أو جزء من الجملة. وفي 9 دول من أصل 41 دولةً خضعت للتحليل تبيّن أنّ أكثر من نصف الشباب لا يقضي أكثر من أربع سنوات في المدرسة وتقريباً لا أحد منهم غير أميّ.

ولكن لا يضمن البقاء في المدرسة لخمس أو ست سنوات أي ما يعادل كامل المرحلة الابتدائيّة في بعض الأنظمة التعليميّة تحصيل مهارات القرائيّة. ففي الدول الإحدى والأربعين الخاضعة للتحليل لا يزال حوالي 20 مليون فرد من بين الشباب عاجزاً عن قراءة جملة كاملة أو جزء من الجملة – أي ما يعادل واحد من ثلاثة أشخاص غادروا التعليم بعد الصفّ الخامس أو السادس.

وتُعتبر مهارات القرائيّة أقلّ احتمالاً بين شباب الأسر الأكثر فقراً. فقد تبيّن في الدول الخاضعة للتحليل أنّ أكثر من 80% من شباب الأسر الثريّة قادرون على قراءة جملة في 32 دولةً ولكن لا يتمتّع 80% من الفقراء بهذه القدرة إلاّ في 4 دول فقط. بالمقابل يتمتع أقلّ من نصف الشباب الفقراء بالقدرة على قراءة جملة في 22 دولةً ولا تقلّ هذه النسبة بين الأثرياء إلاّ في النيجر. ففي عدّة دول منها الكاميرون وغانا ونيجيريا وسيراليون يتعدّى الفارق بين الأثرياء والفقراء لجهة القرائية بين الشباب 50 نقطة مئوية.

يسوء الحرمان لجهة تحصيل المهارات الأساسيّة بفعل مزيج من الفقر والجندر والمكان والإنتماء الإثنيّ. ففي السنغال تتمتع نسبة 20% فقط من النساء الشابات في المناطق الريفيّة بالقدرة على القراءة في الحالات اليوميّة في العام 2010 مقابل 65% من الشبان في المناطق الحضريّة. وفي أندونيسيا تتمتع كافة النساء الشابات تقريباً في مقاطعة بالي بمهارات القراءة والكتابة في حين لا يتمتع بهذه المهارات إلّا 60% من النساء الفقيرات في مقاطعة بابوا.

وقد تعكس هذه النتائج التأثيرات المشتركة للفقر والعزل والتمييز والممارسات الثقافيّة. ولكنها تشير أيضاً الى فشل سياسات التعليم لجهة توفير فرص التعلّم للسكان الأكثر حرماناً كما تشير الى حاجة ماسة لمنح هؤلاء فرصةً ثانيةً.

لقد برزت بعض مؤشرات تحسّن مستويات قرائيّة الشباب التي تبعث الأمل. فبفضل تعزيز الإلتحاق بالتعليم الابتدائيّ خلال العقد المنصرم ارتفعت قرائيّة الشباب في أثيوبيا من 34% في العام 2000 الى 52% في العام 2011. كما تحسّنت قرائية الشباب في النيبال، خاصة بين الفئات المحرومة التي انطلقت من مستويات قرائيّة متدنيّة. كما ارتفعت نسبة القرائية بين النساء الشابات الفقيرات من 20% في العام 2001 الى 55% في العام 2011.

أمّا المعلومات حول مستويات تعلّم الأطفال من ذوي الإعاقات فهي نادرة ما يصعّب عمليّة تحليلها. وتوفّر أوغندا مثالاً نادراً على هذا الأمر إذ أنّ لديها معلومات كافية تسمح بمقارنة معدلات قرائيّة الشباب وفقاً لنوع الإعاقة. ففي العام 2011 كان حوالي 60% من الشباب غير المصابين بالإعاقة يتمتعون بمهارات القرائيّة مقابل 47% من ذوي الإعاقة الجسديّة أو السمعيّة و38% من ذوي الإعاقة العقليّة.

يتطلّب النضال للمساواة في التعلّم بما يشمل الأطفال والشباب ذوي الإعاقات تحديد الصعوبات الخاصة التي يواجهها الأطفال والشباب الذين يعانون من مختلف أنواع الحرمان واعتماد السياسات لمعالجة هذه الصعوبات.

وضع نوعيّة التعليم على رأس الأولويات الوطنيّة

لا بدّ من سياسات وطنيّة قويّة تولي تحسين نوعيّة التعلّم والتعليم أولويةً كبيرةً لضمان اكتساب كافة الأطفال الملتحقين بالمدارس للمهارات والمعارف التي يفترض أن يحصّلوها. وعلى خطط التعليم أن تحدّد الأهداف والمعايير القياسيّة لها التي تسمح بمساءلة الحكومات. كذلك على هذه الخطط أن تحدّد وسائل تحقيق هذه الأهداف. ولا بدّ من أن يصبح تحسين التعلّم خاصّة بين الأطفال الأكثر حرماناً هدفاً استراتيجيّاً. ويجب أن تشمل الخطط مجموعةً من المقاربات الهادفة إلى تحسين نوعيّة المعلّمين واتحاداتهم. كما عليها أن تضمن دعم الاستراتيجيّات عبر تخصيص الموارد الكافية لها.

لا بدّ من جعل نوعيّة التعليم هدفًا استراتيجيًا في الخطط التربويّة

لا يمكن تخطي أزمة التعلّم العالميّة إلا إذا استهدفت السياسات تحسين مستويات التعلّم بين الفئات المحرومة. من أصل 40 خطةً وطنيّةً للتعليم تمّت مراجعتها لهذا التقرير اعتُبر تحسين مخرجات التعلّم هدفاً استراتيجيّاً

في 26 خطةً فقط. وفي حين تذكر خطط الدول الأربعين كافةً احتياجات الفئات المحرومة الى حدّ ما إلاّ أنّها غالباً ما تعتبر التعلّم نتيجةً لتحسين النفاذ.

بهدف تحسين التعلّم للجميع، على خطط التعليم أن ترفع من مستوى المعلّمين وإدارتهم. ولا تشمل سوى 17 خطةً فقط من أصل 40 خطةً استراتيجيات لتحسين برامج إعداد المعلّمين ولا تلحظ إلا 16 خطةً مسألة تحسين تدريب معدّي المعلّمين. ومن الأكثر ندرةً أن تعترف الخطط صراحةً بارتباط تحسين نوعيّة التعليم بتحسين مخرجات التعلّم. ففي كينيا يهدف تدريب المعلّمين خلال الخدمة الى رفع مستويات التعلّم للّذين يتركون التعليم الابتدائيّ في المناطق الأسوأ أداءً. ويربط كلّ من جنوب أفريقيا وسريلانكا توظيف المعلّمين بتحسين النوعيّة والتعلّم.

على الحكومات أن تقدّم حوافز جيّدة لاجتذاب أفضل المعلّمين والمحافظة عليهم. فمن أصل الخطط الأربعين التي تمّت مراجعتها لا تشمل سوى 10 منها إصلاحات لتحسين رواتب المعلّمين فيما تركّز 18 منها على تعزيز المسيرة المهنيّة للمعلّمين ووسائل ترقيتهم.

ولا توجّه إلا قلّة من الخطط الإصلاحات التي تستهدف المعلّمين نحو تحسين مستوى تعلّم الطلاب المحرومين من خلال إرسال المعلّمين الى المناطق المحرومة. فمن أصل 28 خطةً تهدف الى إرسال المعلّمين الى المناطق المحرومة لا تلحظ إلا 22 خطةً فقط تقديم الحوافز على غرار توفير السكن والملحقات على الرواتب. في 14 دولةً تشمل خطط التعليم حوافز تهدف إلى نشر المعلّمين في المناطق الريفيّة فيما تقوم ثماني دول بما فيها أفغانستان بتشجيع النساء على امتهان التعليم. وتتميّز خطة كمبوديا باستراتيجيّات تهدف إلى توظيف معلّمين من داخل المناطق والمجموعات الإثنيّة المستهدفة وتوزيعهم على المناطق الأكثر حاجةً إليهم. وفي المناطق النائية حيث غالباً ما تكون أعداد الطلاب محدودةً قد يضطر المعلمون الى تعليم أكثر من فئة عمريّة واحدة في الوقت نفسه. ففي كمبوديا وكينيا وبابوا غينيا الجديدة وضعت خطط لتوفير التدريب حول تدريس صفوف متعددة.

قلّة من الخطط تسلّط الضوء على الحاجة الى مساندة الطلّاب المتأخّرين إلاّ أنّ خطة غويانا تشكّل استثناءً إذ إنّها تعطي أولويةً كبيرةً لبناء قدرات المعلّمين لجهة تدريس برامج موجّهة.

بهدف تنفيذ الخطط بنجاح لا بدّ من دعمها بموارد كافية إلا أنّ 16 من أصل 40 سياسةً تمت مراجعتها تضمّنت تفصيلاً لمخصصات الميزانيّة. وتعطي الدول في موازناتها أهميّةً متفاوتةً للسياسات التي تستهدف تحسين نوعيّة التعلّم: فتحصل هذه السياسات على أكثر من خمْس ميزانيّة بابوا غينيا الجديدة ولكنها لا تحصل على أكثر من 5% أو أقلّ في فلسطين على سبيل المثال. وقلّة من الخطط ترصد إنفاقاً لصالح الفئات المحرومة.

ولا يمكن للسياسات أن تكون فعّالةً إلا إذا شارك المسؤولون عن تنفيذها في عمليّة وضعها. وقد أظهر مسح أجري في 10 دول أن 23% فقط من المعلّمين يعتبرون أنّ لهم تأثيراً على السياسات والممارسات. وتشكل اتحادات المعلّمين شريكاً أساسيّاً للحكومات بفعل قدرتها على النفاذ إلى المعلّمين. وفي بعض الدول حسّن إشراك اتحادات المعلّمين السياسات التي تهدف الى دعم الفئات المحرومة. ففي دولة بوليفيا المتعددة القوميّات مثلاً قامت اتحادات المعلّمين بحملة لضمان تكريس حقوق السكان الأصليّين في الدستور.

في بوليفيا قامت اتحادات المعلّمين بحملة للتأكد أن حقوق السكان الأصليين مكرّسة في الدستور

بشكل عام، يمكن للمعلّمين ولاتحاداتهم أن يساعدوا في ضمان فاعليّة السياسات. وبالتالي من المهم إشراكهم منذ المراحل الأولى في تصميم السياسات التي تهدف الى معالجة نواقص التعلّم.

توفير عدد كافٍ من المعلّمين في الفصول الدراسيّة

في عدد كبير من الدول الأشدّ فقراً يُعزا تدنّي نوعيّة التعليم إلى النقص في أعداد المعلّمين ممّا يؤدّي غالباً الى اكتظاظ الفصول الدراسيّة في الصفوف الأولى وفي المناطق الأشدّ فقراً. ويتم تحديد احتياجات توظيف المعلّمين المستقبليّة وفقاً للنواقص الحاليّة والعوامل الديموغرافيّة وأنماط الالتحاق وعدد الأطفال خارج المدرسة. وقد أظهرت تحاليل معهد اليونسكو للإحصاء أنه لا بدّ من توظيف 5.2 مليون معلّماً – بما يشمل المعلّمين البدلاء والإضافيين– بين 2011 و2015 لضمان وجود عدد كاف من المعلّمين يسمح بتحقيق تعميم التعليم الإبتدائيّ أي ما يعادل أكثر من مليون مدرّس سنويّاً أو حوالي 5% من طاقم التعليم الإبتدائيّ حاليّاً.

تمتدّ معظم برامج تدريب المعلّمين الأوليّة لفترة سنتين على الأقل. وبوجود 57 مليون طفلاً خارج المدرسة من المستبعد أن تتمكّن الدول التي تعاني من نقص في المعلمين من تعميم التعليم الابتدائيّ بحلول العام 2015 وهي المهلة المحددة لهدف التعليم للجميع. ولكن على الدول أن تشرع بالتخطيط الآن لتعويض النقص. إذا تمّ تمديد المهلة حتى العام 2020 ومع احتساب الارتفاع المتوقع في معدلات الالتحاق سيرتفع عدد المعلمين المطلوب الى 13.1 مليون معلّم على مدى 9 سنوات. وإن تم التمديد

لن تتمكن 29 دولة من سد ثغرة معلّمي التعليم الابتدائيّ بحلول 2030

حتى العام 2030 سترتفع الحاجة الى 20.6 مليون معلّم على مدى 19 سنة.

تبرز الحاجة إلى 3.7 مليون معلّم من مجموع المعلّمين المطلوبين ما بين 2011 و2015 لاستبدال المعلّمين ممن سيذهبون الى التقاعد أو يغيّرون مهنتهم أو يغادرون بدافع المرض أو الوفاة. أما العدد المتبقي البالغ 1.6 مليون فهو عدد المعلّمين الإضافيين المطلوبين لسدّ العجز ومعالجة مسألة ارتفاع معدّلات الالتحاق وتوفير النوعيّة بحيث لا يكون أي مدرّس مسؤولاً عن أكثر من 40 طالباً. وبالتالي لا بدّ من توظيف حوالي 400000 مدرّس إضافيّ كلّ عام لتأمين العدد الكافي بحلول العام 2015.

وتحتاج أفريقيا جنوب الصحراء إلى 58% من المعّلمين الإضافيين أي إلى حوالي 225000 معلّم إضافيّ سنوياً بين 2011 و2015. ولكن خلال العقد الماضي بلغ معدل الزيادة السنويّ في المنطقة 102000 فقط.

والفجوة الأكبر موجودة في نيجيريا إذ تحتاج بين 2011 و2015 الى 212000 معلّم في المدارس الابتدائيّة أي 13% من المجموع العالميّ. وتقع كافة الدول من بين الدول العشر التي تحتاج الى العدد الأكبر من المعلّمين الإضافيّين في التعليم الابتدائيّ في أفريقيا جنوب الصحراء ما عدا دولة واحدة وهي باكستان.

تتعاظم مشكلة توظيف المعلّمين عندما يتم احتساب احتياجات المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. فلتحقيق تعميم التعليم للمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بحلول العام 2030 مع 32 طالباً للمعلّم الواحد، لا بدّ من 5.1 مليون معلّم إضافيّ أي 268000 معلّم إضافيّ سنوياً. وسوف تكون أفريقيا جنوب الصحراء لوحدها بحاجة إلى نصف مجموع معلّمي المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ الإضافيّين خلال هذه الفترة.

من غير المرجّح أن تتمكّن الدول التي تعاني من العجز الأكبر في أعداد المعلّمين من توظيف الأعداد المطلوبة بحلول العام 2015. فمن أصل 93 دولةً بحاجة الى توظيف معلّمين جدد للتعليم الابتدائيّ بحلول العام 2015 لن تتمكّن سوى 37 دولةً فقط من سدّ العجز القائم كما لن تتمكّن 29 دولةً من سدّ العجز حتى بحلول العام 2030. في هذه الأثناء تحتاج 148 دولةً الى معلّمين إضافيّين للمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بحلول العام 2015 إلاّ أنّ 29 دولةً منها لن تتمكّن من سدّ هذه الثغرة بحلول العام 2030.

بغية سدّ العجز في عدد المعلّمين بحلول العام 2015 تحتاج بعض الدول الى تسريع عمليّة توسيع الطاقم التعليميّ. وستحتاج رواندا وأوغندا الى رفع معدّل التوظيف بنسبة 6% كحدّ وسطيّ مقارنة بالمعدّل الحاليّ الذي يبلغ 3% سنويًّا. في مالاوي لا يبلغ معدّل نموّ الطاقم التعليميّ إلا 1% سنوياً وهو بعيد كلّ البعد عن المعدّل الكافي لتخفيض نسبة التلامذة إلى المعلّمين من 76 تلميذاً الى 40 تلميذاً للمعلّم الواحد. ولكي تحقق مالاوي هدف تعميم التعليم الابتدائيّ بحلول العام 2015 يجب أن تنمّي طاقمها التعليميّ بنسبة 15% سنوياً بين 2011 و2015.

لن يتمكّن عدد كبير من الدول الفقيرة من سدّ العجز في أعداد المعلّمين بسبب انخفاض أعداد خرّيجي المرحلة الثانية من التعليم الثانويّ التي تؤّمن الحدّ الأدنى من المؤهّلات لمتدرّجي التعليم الابتدائيّ. ولسدّ هذا العجز لا بدّ من اجتذاب ما لا يقلّ عن 5% من مجموع خرّيجي المرحلة الثانية من التعليم الثانويّ في العام 2020 لامتهان التعليم في ثمانية دول من أصل 14 دولةً في أفريقيا جنوب الصحراء وترتفع هذه النسبة الى حوالي 25% في النيجر. بالمقابل، نجد أنّ أكثر بقليل من 3% من القوّة العاملة من محصّلي التعليم الثانويّ على الأقلّ يعمل في التعليم الابتدائيّ في الدول المتوسطة الدخل.

لا يجب توظيف المعلّمين فحسب بل يجب تدريبهم أيضاً. كذلك لا بدّ للعديد من الدول خاصة في أفريقيا جنوب الصحراء أن تقوم بتدريب المعلّمين الحاليّين. فقد قامت مالي مثلاً بتوظيف معلّمين بمعدل 9% سنويًّا خلال العقد الماضي مما ساعد على تخفيض نسبة التلامذة إلى المعلّمين من 62 في 1999 الى 48 تلميذاً للمعلّم الواحد في 2011. ولكنْ لم يحظَ عدد كبير من هؤلاء المعلّمين بأيّ تدريب. لذلك تُعدّ نسبة التلامذة إلى المعلمّين المدرّبين في مالي من أعلى النسب في العالم إذ تبلغ 92 إلى 1. وبناءً على الأنماط الماضية في توظيف المعلّمين المدرّبين لن تتمكّن مالي من تحقيق نسبة 40 تلميذاً للمعلّم المدرّب الواحد حتى العام 2030.

على الدول التي تضمّ أعداداً كبيرةً من المعلّمين غير المدرّبين أن تجد طريقةً لتدريبهم. ففي 10 من أصل 27 دولةً توفّرت بياناتها يُعتبر هذا التحدي أصعب من تحدي توظيف وتدريب المعلّمين الجدد. وفي بينين تمّ تدريب 47% من المعلّمين عام 2011. ولتعميم التعليم الابتدائيّ بحلول العام 2020 على البينين أن ترفع معدّل توظيف المعلّمين بنسبة 1.4% سنوياً لكن عليها في الوقت نفسه أن ترفع من عدد المعلّمين الحاليّين الذين يخضعون للتدريب بنسبة 9% سنويًّا تقريباً وهو يفوق بكثير المعدل الحاليّ لنموّ عدد المعلّمين المدرّبين في البينين والذي يبلغ 6% منذ العام 1999.

من الأرجح أن يؤثّر نقص المعلّمين المدرّبين على المناطق المحرومة بشكل خاص. ففي ولاية كانو الشماليّة وهي من أشدّ المناطق فقراً في نيجيريا تعدّت نسبة التلامذة الى المعلّمين المدّربين المئة في العام 2009/2010 ووصلت هذه النسبة إلى 150 تلميذاً للمعلّم المدرّب الواحد في المدارس الأشدّ حرماناً ونسبتها 25%.

وغالباً ما يواجه الأطفال الذين يعيشون في مناطق نائية حرماناً مضاعفًا. ففي أثيوبيا على سبيل المثال حيث خضع 48% من المعلّمين الى التدريب لم يتمّ تدريب سوى ما يقارب 20% فقط من معلّمي الصفّ الأوّل حتى الرابع في العام 2010 مقارنةً بنسبة 83% من معلّمي الصفّ الخامس حتى الثامن.

كذلك سيتوجّب على الدول التي تحتاج الى معلّمين إضافيّين زيادة مخصّصات ميزانيتها لرواتب المعلّمين. فقد أظهرت التحاليل الجديدة التي قام بها معهد اليونسكو للإحصاء لغايات هذا التقرير أنّ أفريقيا جنوب الصحراء تحتاج إلى 4 مليارات دولار أميركيّ سنوياً لدفع رواتب المعلّمين الإضافيّين في التعليم الابتدائيّ من أجل تعميم التعليم الابتدائيّ بحلول العام 2020 وذلك بعد احتساب النموّ الاقتصاديّ المتوقّع. ويوازي ذلك نسبة 19% من ميزانيّة التعليم في المنطقة لعام 2011. وتفسّر حاجات نيجيريا لوحدها خُمسَي هذه الفجوة.

قد تبدو الزيادات المطلوبة طائلةً إلاّ أنه من المتوقّع أن تتمكّن أكثريّة الدول من توفيرها إذا حققت نموًّا اقتصاديًّا وفقاً للتوقّعات وإذا خصّصت حصةً أكبر من إجماليّ الناتج المحلي للتعليم مع التزامها بالمعيار المقياسيّ بتخصيص 3% للتعليم الابتدائيّ. كحدّ وسطيّ ستحتاج دول أفريقيا جنوب الصحراء الى رفع حصّة الميزانيّة المخصصة للتعليم من 12% الى 14% في العام 2011 لسدّ العجز في أعداد المعلّمين بحلول العام 2020.

والأكيد أن تحدّي التمويل أكبر بالنسبة إلى المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. فتوظيف عددٍ كافٍ من المعلّمين لتعميم إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بحلول العام 2030 في أفريقيا جنوب الصحراء سيكلّف ميزانيّة التعليم السنويّة ما يعادل 9.5 مليارات دولار أميركيّ إضافيّة.

في حين يتوقع أن تتمكّن دول كثيرة من توفير كلفة توظيف المعلّمين الإضافيّين للمرحلة الابتدائيّة ودفع أجورهم من ميزانيّاتها الوطنيّة إلاّ أنه سيترتّب عليها أيضاً دفع كلفة تدريب المعلّمين وبناء المدارس والمواد التعليميّة للتأكد من تأمين تعليم عالي الجودة. وسيشكل رفع عدد الطاقم التعليميّ للمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ عبئاً إضافيًّا على الميزانيّة الوطنيّة. وبالتالي من المرجّح أن تواجه بعض الدول الأشدّ فقراً فجوةً تمويليّةً كبيرةً كما ستحتاج الى دعم الجهات المانحة للمعونة. ومن المتوقع أن تزداد هذه الحاجة أكثر عند احتساب كلفة تعزيز برامج إعداد المعلّمين.

ولكن ما بين 2008 و2011 لم ينفق المانحون سوى 189 مليون دولار أميركي سنويًّا كحدّ وسطيّ على برامج تدريب المعلّمين قبل الخدمة وخلالها أي ما يعادل 2% من الميزانيّة المساعدة للتعليم. في حين تقع الدول الأكثر احتياجاً في أفريقيا جنوب الصحراء إلا أنّ الدول التي حصلت على أكبر نسبة من المساعدات شملت دولاً من أصحاب الدخل المتوسط العلويّ على غرار البرازيل والصين وأندونيسيا.

ينفق المانحون 189 مليون دولار أميركي فقط على تدريب المعلّمين

أربع استراتيجيات لتوفير أفضل المعلّمين

على واضعي السياسات إتاحة كافة الفرص للمعلّمين لتسخير حماسهم وطاقتهم ومعرفتهم ومهارتهم لصالح تحسين التعلّم للجميع. ويصف هذا التقرير الاستراتيجيّات الأربع التي يجب أن تعتمدها الحكومات لجذب أفضل المعلّمين والحفاظ عليهم وتحسين تدريبهم وتوزيعهم على المدارس بمساواة أكبر وإعطائهم الحوافز أي الرواتب الملائمة والمسيرة المهنيّة القادرة على جذبهم. ثم يسلّط الضوء على مجالات حوكمة المعلّمين التي لا بدّ من تدعيمها لضمان تحقيق منافع هذه الاستراتيجيّات الأربع.

الاستراتيجيّة الأولى: تحسين اجتذاب المعلّمين

اخترت أن أكون معلّمة لأنني أؤمن أنّ التعليم يملك القدرة على تغيير المجتمع. وما يدفعني إلى أن أكون معلّمةً جيّدةً هو أنني أريد أن أكون عنصراً فاعلاً في هذا التغيير الذي يحتاجه بلدي لمكافحة التمييز والظلم والعنصريّة والفساد والفقر.

– أنّا، معلّمة، ليما، بيرو

إنّ الخطوة الأولى للحصول على معلّمين أكفّاء هو اجتذاب أفضل المرشّحين وأكثرهم حماسةً في المهنة. وإنّ ما يدفع الكثيرين إلى امتهان التعليم هو قناعتهم بضرورة مساعدة الطلاب على التعلّم وتحقيق إمكانياتهم لكي ينموا ويصبحوا مواطنين واثقين من أنفسهم يتمتعون بحسّ عالٍ من المسؤوليّة.

ولا يكفي أن يتمتعوا بالرغبة في التعليم. على الأفراد ألاّ يمتهنوا التعليم إلاّ بعد أن يكونوا أنفسهم قد حصلوا

على إعداد جيّد. فلا بدّ من أن يكونوا قد أتمّوا التعليم الثانويّ بالنوعيّة والإختصاص الملائمين ليتمتّعوا بمعرفة سليمة بالمواد التي يعلّمونها وبالقدرة على تحصيل المهارات المطلوبة في التعليم.

إلّا أن التعليم لا يجتذب دوماً أفضل المرشحين. فيُعتبر التعليم في بعض الدول وظيفةً من الدرجة الثانية لمن لا يحصّل مستوى أكاديميًّا كافياً يخوّله النفاذ الى مهنٍ أعلى شأناً على غرار الطبّ أو الهندسة. ويشكّل مستوى الكفاءة المطلوب لامتهان التعليم مؤشراً على المقام المهنيّ المعطى له. ولرفع مقام التعليم واجتذاب المرشّحين المؤهلين رفعت مصر على سبيل المثال من متطلبات القبول بطلبات التعليم ففرضت على المرشحين أن يكونوا قد حصّلوا علامات جيّدةً في المرحلة الثانويّة وتقييماً إيجابيًّا خلال المقابلة. كذلك فرضت مصر على المرشّحين بعد قبولهم أن ينجحوا في امتحان دخول لتقييم ملاءمتهم لشخصيّة المعلّم الجيّد.

إن ضمان توظيف عدد كافٍ من المعلّمات والمعلّمين من خلفيّات متعدّدة عاملَيْن أساسيّين لتوفير تعليم شامل ذات نوعيّة جيدة. وقد تدعو الحاجة الى سياسات مرنة في ما يتعلّق بمهارات الدخول لتعزيز تنوّع الطاقم التعليميّ. في جنوب السودان تشكّل النساء حوالي 65% من السكان ما بعد الحرب ولكن أقلّ من 10% من المعلّمين. لزيادة عدد المعلّمات تمّ تقديم حوافز ماليّة ومادّية لأكثر من 4500 فتاة لإتمام التعليم الثانويّ وللنساء المتدرّجات لتشجيعهنّ على امتهان التعليم.

إنّ توظيف المعلّمين من ضمن الفئات غير الممثّلة بشكل كاف للعمل ضمن مجتمعاتهم يضمن تدريس الأطفال على يد معلّمين على دراية ومعرفة بثقافتهم ولغتهم. ويمكن للسياسات المرنة لجهة متطلبات الدخول أن تساعد على زيادة عدد المرشحين الذين يتمّ توظيفهم من ضمن الأقليّات. ففي كمبوديا حيث يُطلب عادة من المعلّمين المتدرّجين إتمام الصفّ الثاني عشر، تمّ التخلي عن هذا المتطلّب في المناطق النائية التي لا تتوفّر فيها المرحلة الثانية من التعليم الثانويّ. فأدى ذلك إلى رفع نسبة المعلّمين من بين الأقليات الإثنيّة.

في تركيا ساهمت دورة تدريب حول الإنصاف بين الجنسين قبل الخدمة في التأثير بشكل كبير على موقف المعلّمين من أمور الجندر.

الاستراتيجيّة الثانية: تحسين إعداد المعلّمين لكي يتمكّن الأطفال جميعاً من التعلّم

يجب أن يوفر الإعداد الأوليّ للمعلّمين المهارات التي يحتاجها هؤلاء للتعليم – خاصة لتعليم المحرومين وتلامذة الصفوف الأولى – ووضع أساسات التدريب المتواصل. إلا أن الأعداد الأولى للمعلّمين ليست فعالة في كل الحالات لجهة تحضير المعلّمين لتوفير التعليم الجيّد والمنصف.

على المعلّمين المتدرّجين أن يكونوا ملمّين بالمواد التي سيدرّسونها. ولكن في الدول المنخفضة الدخل غالباً ما يدخل المعلّمون مجال العمل من دون الحصول على إلمام كاف بالمواد بسبب سوء إعدادهم. وفي مسح شمل المدارس الإبتدائيّة في كينيا في العام 2010 لم يسجّل معلّمو الصفّ السادس إلاّ علامة 60% في امتحانات صُمّمت لطلاّبهم. لذلك وفي ظلّ ظروف مماثلة لا بدّ أن تبدأ برامج إعداد المعلّمين بضمان اكتساب كافة المتدرّجين إلماماً جيّداً بالمواد التي سيدرّسونها.

غالباً ما لا يكون الوقت متوفّراً في مؤسسات إعداد المعلّمين لتحسين الإلمام بالمواد ويعود ذلك جزئياً الى متطلبات المناهج المتنافسة. في كينيا يُطلب من المعلّمين المتدرّجين درس 10 مواد والمشاركة في ممارسة التعليم خلال السنة الأولى. وهذا لا يترك إلاّ القليل من الوقت لتعميق الإلمام بالمواد. وقد عالجت غانا هذه المشكلة عبر إخضاع المتدرّجين الى امتحان في المواد خلال سنتهم الأولى.

لا يحتاج المعلّمون الى الإلمام بالمواد فحسب بل يحتاجون أيضاً الى أن يخضعوا لتدريب حول كيفيّة التدريس وتدريس الصفوف الأولى خاصةً. ولكن نادراً ما يُدرّب المعلّمون على هذه المهارات. ففي مالي لم يتمكّن إلا عدد ضئيل من المعلّمين من تعليم طلاّبهم كيفيّة القراءة إذ لم يكونوا قد تدرّبوا على تطبيق منهجيّات التعليم المطلوبة ولم يولوا الاهتمام الكافي للدعم الفرديّ للطلاّب في القراءة. وهذا يفسّر بلا شكّ عجز حوالي نصف الطلاّب في مالي عن قراءة كلمة واحدة بلغتهم الأمّ في نهاية الصف الثاني. كما أنّه نادراً ما يكون الأساتذة مجهّزين للتعامل مع الفصول الدراسيّة المتعدّدة اللّغات. ففي السنغال مثلاً عبّر 8% فقط من المتدرّجين عن الثقة بقدرتهم على تدريس القراءة باللّغات المحليّة.

ونتيجةً للتدريب غير الملائم بما يتضمّن التركيز المفرط على النظريّة عوضاً عن الممارسة، لا يشعر عدد كبير من المعلّمين بالثقة لجهة تمتّعهم بالمهارات الضروريّة التي تسمح لهم بمساندة الأطفال ذوي الاحتياجات التعلّميّة الصعبة ومن ضمنهم ذوي الإعاقات الجسديّة والعقليّة الحادّة في الفصول الدراسيّة العاديّة. لمعالجة هذه المسألة يضع المعلّمون في فيتنام خططاً تعليميّة فرديّة لكلّ المتعلّمين بما يتضمّن تصميم الأنشطة وتعديلها للأطفال ذوي الاحتياجات التعلّميّة المختلفة وتقييم نتائج التعليم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

كذلك لا بدّ لإعداد المعلّمين أن يعدّهم للعمل في المدارس النائية أو التي تعاني من نقص في الموارد حيث يحتاج بعض المعلّمين الى تدريس فصول تحتوي على صفوف وأعمار وقدرات مختلفة. وفي بعض دول أفريقيا جنوب

الصحراء بما فيها بوركينا فاسو ومالي والنيجر والسنغال والتوغو يدرس ما لا يقلّ عن 10% من الطلاب في فصول مماثلة. وفي إحدى المشاريع الصغيرة في سريلانكا تمّ تدريب المعلّمين على تصميم خطط دروس ومهام ملائمة لصفوف تضمّ الصفّ الرابع والصفّ الخامس. وأظهرت النتائج أن هذه المنهجيّات كان لها أثر إيجابيّ على نتائج الطلّاب في مادة الرياضيّات.

تفرض الدول ذات المخرجات التعلّمية المرتفعة على المتدرّجين الحصول على تدريب عمليّ في الفصول الدراسيّة قبل التعليم. ويعتبر هذا مهمًّا بشكل خاص بالنسبة للمعلّمين الذين يدرّسون فصولاً متنوّعة حيث تنقص الموارد إلا أنه نادراً ما يتوفّر ذلك. ففي الباكستان يقضي المعلّمون المتدرّجون 10% فقط من تدريبهم داخل الفصول التعليميّة. وبهدف تلبية هذه الحاجة، يشمل أحد برامج إعداد المعلّمين التابع لمنظمة غير حكوميّة في مالاوي سنةً كاملةً من الممارسة في المناطق الريفيّة. ويؤكّد حوالي 72% من المشاركين في هذا البرنامج أنّ عنصر ممارسة التعليم هو الذي جهّزهم بشكل أساسيّ للتعليم في المناطق الريفيّة. إضافة الى ذلك سمح البرنامج لما يعادل 80% منهم اكتساب الخبرة في توفير الدعم الإستلحاقيّ للطلاب مقابل 14% في المعاهد الحكوميّة.

يحتاج المعلّمون أيضاً الى التدريب على كيفيّة تأثّر نتائج التعلّم ببعض الأفكار حول مسألة الجندر. ففي تركيا أدّت دورة تدريب قبل العمل حول المساواة بين الجنسين الى تأثير مهمّ على موقف المعلّمات من مسائل الجندر ووعيهنّ لهذه المسألة.

يحتاج كافة المعلّمين الى الدعم المتواصل بعد تولّيهم التدريس في الفصول الدراسيّة وذلك لتمكينهم من التفكير بممارسات التعليم وتعزيز حماسهم ومساعدتهم على التأقلم مع التغيير على غرار استخدام منهاج جديد أو لغة تعليم جديدة.

يمكن للتدريب المتواصل أيضاً أن يوفّر للمعلّمين أفكاراً جديدة حول كيفيّة دعم المتعلّمين الضعفاء. نجد عادةً أن المعلّمين الذين خضعوا للتدريب خلال الخدمة أفضل من الذين لم يخضعوا له حتى لو أن ذلك يعتمد على هدف التدريب ونوعيّته.

يكتسب التدريب المتواصل أهميةً أكبر بالنسبة إلى المعلّمين الذين يدخلون الفصول الدراسيّة من دون إعداد قبل الخدمة أو من دون إعداد كاف أو بالنسبة للمعلّمين الذين خضعوا لتدريب لم يعرّضهم بما يكفي الى واقع الفصول الدراسيّة. في البينين تمّ توظيف عدد كبير من المعلّمين كمدرّسين في المجتمع المحليّ أو كمتعاقدين من دون إعداد جيّد قبل الخدمة. ويقدّم لهم برنامج صُمِّم في العام 2007 تدريباً على مدى ثلاث سنوات لإعطائهم مؤهّلات موازية لمؤهلات معلّمي الخدمة المدنيّة في البينين.

إن المعلّمين في مناطق النزاعات هم من أكثر الذين يحتاجون الى استراتيجيّة متماسكة لتحسين مهاراتهم. ففي مخيم اللاجئين في دباب في شمال كينيا يتمّ توظيف 90% من المعلّمين من ضمن اللاجئين ولا يتمتّع سوى 2% منهم بالمؤهلات المطلوبة. والمعلّمون من اللاجئين غير مؤهلين للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي في كينيا. لذلك يحتاجون الى خيارات بديلة للتأهليل. وتهدف استراتيجية إدارة وتطوير المعلّمين للسنوات ما بين 2013 و2015 إلى توفير التدريب لهؤلاء المعلّمين بما يشمل التدرّج العمليّ في المدارس. وتوصي الاستراتيجيّة أيضاً بخيارات تأهيل واعتماد للمعلّمين الذين يستوفون الحدّ الأدنى من متطلبات الالتحاق بالتعليم العالي إضافة الى خيارات للأكثرية التي لا تستوفي المتطلبات.

يمكن للتدريب المتواصل أن يسدّ فجوة النوعيّة وملاءمة المواد التي قد تظهر في إعداد المعلّمين قبل الخدمة إلا أنه غالباً ما يفشل في تعزيز المهارات التي يحتاج إليها المعلّمون لتلبية حاجات التعليم الخاصة لا سيّما في الصفوف الأولى. وقد أظهر تقييم للقراءة في الصفوف الأولى في ليبيريا أن حوالي ثلث طلابّ الصف الثاني يعجزون عن قراءة كلمة. نتيجةً لذلك أطلقت وزارة التربية في العام 2008 برنامجاً جديداً يشمل إعداد ودعم المعلّمين ويضمّ خططَ دروس مهيكلة ومراجع للتعليم وكتبًا يأخذها الأطفال معهم الى المنزل. وقد شارك المعلّمون في دورة مكّثفة لمدة أسبوع تمحورت حول تعليم القراءة في الصفوف الأولى وكيفيّة استعمال التقييم الإعداديّ والتشخيصيّ لتحديد المتعلّمين الضعفاء ومساندتهم. وتبع ذلك دعم للمعلّمين داخل الفصول الدراسيّة على مدى سنتين على يد مرشدين مدرّبين. وقد ارتفعت نتائج القراءة بين الطلّاب المشاركين في هذا البرنامج بنسبة 130% مقابل 33% لغير المشاركين فيه.

يعتمد التدريس في عدد كبير من دول الدخل المنخفض على مقاربات تقليديّة على غرار إلقاء المحاضرات والحفظ والتكرار عوضاً عن تدعيم المهارات المنقولة كالتفكير النقديّ مثلاً. أظهر برنامج تطوير للمعلّمين في المدرسة في كينيا أنّه يمكن للتدريب أن يساعد المعلّمين على اعتماد منهجيّات تدريس تتمحور حول المتعلّم. وسمح البرنامج الذي شمل التعلّم الذاتيّ عبر مراجع التعلّم عن بعد والاجتماعات مع المرشدين في تجمعات مراكز الموارد بجعل التعليم أكثر تفاعلاً، ورفع من استخدام خطط الدروس والموارد.

غالباً ما يتمّ إهمال الدور الأساسيّ الذي يلعبه المعدّون في بناء مهارات المعلّمين في أنظمة الإعداد خاصةً في الدول النامية. ونادراً ما يزور المعدّون المدارس المحليّة ليتعرفوا الى التحديات التي يواجهها المعلّمون المقبلون. وأظهرت التحاليل في ستّ دولٍ من أفريقيا جنوب الصحراء أنه من النادر أن يكون المعدّون، الذين يتولّون تدريب المعلّمين على تدريس مهارات القراءة، خبراءَ في المقاربات المستخدمة على الأرض.

ولا بدّ للإصلاحات الهادفة الى مساندة الطلاّب المحرومين أن تضمن تمتع المعدّين بالتدريب الذي يخوّلهم تقديم الدعم الملائم للمعلّمين. في فيتنام كان لعدد كبير من معدّي المعلّمين إلمام محدود بكيفيّة التعامل مع التنوع داخل الصفوف الى حين تمّ تدريبهم في الجامعات والكلّيات ليعملوا كخبراء في التعليم الشمولي في برامج الإعداد قبل الخدمة.

والمشكلة لا تكمن في أنّ نوعيّة إعداد المعلّمين غير كافية بل أيضاً في أنّ العديد من مؤسسات إعداد المعلّمين غير قادرة على استيعاب الأعداد الهائلة ممن يحتاجون الى التدريب وفي أنّ توسيع قدرة الاستيعاب هذه باهظ الثمن. وقد تكون الاستعانة بالتكنولوجيا لتوفير التدريب عن بعد من إحدى الطرق للنفاذ إلى أعداد أكبر من المتدرّبين. ولكن على برامج الإعداد عن بعد أن تتمتع بالنوعيّة الملائمة كما عليها أن تُستكمل بالإرشاد المباشر والدعم المباشر وجهاً لوجه في بعض مراحل مفصليّة.

في جنوب السودان وصلت معدلات الطلاّب الى المعلّمين الى 145:1 في جونغلي

يرتبط حجم استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لإعداد المعلّمين عن بعد بالبنية التحتيّة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وبالموارد المتاحة في هذا المجال كما إنّه يرتبط باحتياجات المجموعات المستهدفة. وقد أظهرت المسوحات في جنوب أفريقيا أنّ 1% من المعلّمين فقط لديهم نفاذ منتظم إلى الإنترنت إلا أنّ الأكثرية تتمتّع بالنفاذ الى الهواتف الجوّالة. بناءً على ذلك قام أحد برامج إعداد المعلّمين بإلحاق التعليم الورقيّ عن بعد بالرسائل القصيرة على الهواتف الجوّالة. وفي مالاوي يتمّ استخدام أجهزة تشغيل أقراص مدمجة DVD عاملة على البطاريّات كما يتمّ استخدام أقراص تعليم تفاعليّة للمساعدة على التدريب.

يمكن لبرامج إعداد المعلّمين عن بعد أن تنفذ الى عدد أكبر من المعلّمين المقبلين بكلفة أقلّ من البرامج المتاحة في مؤسسات إعداد المعلّمين. وقُدِّرت كلفة الطالب المتخرّج من برامج الإعداد عن بعد بما يوازي نحو ثلث إلى ثلثي كلفة البرامج التقليديّة.

الاستراتيجيّة الثالثة: توفير المعلّمين في الأماكن الأشدّ حاجةً إليهم

يتردّد المعلّمون لأسباب مفهومة في العمل في المناطق المحرومة التي تفتقر الى التسهيلات الأساسيّة كالكهرباء والسكن الجيّد والرعاية الصحيّة. ولكن إذا كان من النادر أن يعمل أفضل المعلّمين في المناطق النائية أو الريفية أو الفقيرة أو الخطيرة سيعني ذلك أن معاناة الأطفال المحرومين أصلاً سوف تزداد بفعل ازدحام الفصول الدراسيّة وارتفاع معدلات إستبدال المعلّمين وقلّة المعلّمين المدرّبين.

على الحكومات وضع استراتيجيات لضمان توزيع المعلّمين بشكل متساوٍ إلا أنّها نادراً ما تقوم بذلك. في اليمن تبيّن أنّ المدارس التي تضمّ 500 طالب ليس لديها سوى ما يتراوح بين 4 و27 معلّماً. وفي جنوب السودان تتراوح نسب التلامذة الى المعلّمين من 51 تلميذاً للمعلّم الواحد في المنطقة الاستوائية الوسطى الى 145 تلميذاً للمعلّم الواحد في جونغلي.

إنّ التوزيع غير الملائم للمعلّمين هو من الأسباب التي تفسّر مغادرة بعض الأطفال للمدرسة من دون تحصيل أساسيات التعلّم. ففي بنغلادش لا يصل سوى 60% فقط من الطلاّب الى الصفّ الأخير من التعليم الابتدائيّ في المناطق التي تعدّ 75 طالباً لكلّ معلّم مقارنة بثلاث أرباع الطلاّب في المناطق التي تعدّ 30 طالباً لكلّ معلّم.

يتأثر التوزيع غير الملائم للمعلّمين بأربعة عوامل أساسيّة:

الانحياز للمناطق الحضريّة: إنّ البنية التحتيّة الضعيفة في المناطق الريفيّة تقلّل من رغبة المعلّمين في العمل في الريف. في سوازيلاند مثلاً غالباً ما يتشكّل طاقم التعليم في المدارس الريفيّة النائية من معلّمين جدد من دون أي خبرة وذات مؤهّلات متدنّية.

الإنتماء الإثنيّ واللّغة: غالباً ما تكون المستويات التعليميّة بين الأقليات الإثنيّة أدنى من غيرها. هذا ما يفسّر تدنّي أعداد الذين يمكن أن يتقدّموا من بين هذه الأقليّات بطلبات للتعليم. في الهند مثلاً لا يمكن للولايات تأمين حصص الطبقات في توظيف المعلّمين إلا إذا قامت بتوظيف معلّمين من ذووي المؤهلات الأدنى مستوى.

الجندر: إنّ احتمال عمل النساء في المناطق المحرومة أقلّ من الرجال. في رواندا لا تتعدى النساء 10% من معلّمي المرحلة الابتدائيّة في مقاطعة بويرا مقابل 67% في مقاطعة جيساغارا الأكثر ثراءً.

المواد: غالباً ما تعاني المدارس الثانويّة بشكل خاص من نقص في مدرّسي بعض المواد المعيّنة. ففي أندونيسيا على سبيل المثال نجد فائضاً في مدرّسي التعليم الدينيّ في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ مقابل نقص في مدرّسي مادة علوم الكمبيوتر.

لتحقيق التوازن في توزيع المعلّمين على كافة أنحاء البلاد، تقوم بعض الحكومات بتعيين المعلّمين في المناطق المحرومة. فمن الأسباب التي تفسّر ارتفاع مستوى نتائج التعليم وتساويها في جمهورية كوريا أن المجموعات المحرومة تتمتع بنفاذ أكبر الى معلّمين من أصحاب المؤهلات الأعلى والخبرة الأكبر. فأكثر من ثلاثة أرباع المعلّمين في القرى يحملون على الأقل شهادة البكالوريوس مقابل 32% في المدن الكبرى و45% منهم يتمتعون بأكثر من 20 سنة من الخبرة مقابل 30% في المدن الكبرى. ويحظى المعلّمون الذين يعملون في المدارس المحرومة على حوافز كثيرة على غرار الرواتب الإضافيّة وانخفاض عدد الطلّاب في الصفّ وتخفيض ساعات التدريس وإمكانيّة اختيار المدرسة التالية التي سينتقلون إليها بعد التعليم في المناطق الصعبة إضافةً الى فرص ترقية أفضل.

وتُعدّ الحوافز وسيلةً لتشجيع المعلّمين على قبول التعيين في مناطق صعبة. ويكتسب السكن الآمن أهميّة خاصة في تشجيع النساء على التعليم في مناطق ريفيّة كما هي الحال في بنغلادش. وأدرجت غامبيا بدلاً يعادل 30% الى 40% من الراتب الأساسيّ للتعيينات في المناطق نائية. وبحلول العام 2007 كان 24% من المعلّمين قد طلبوا نقلهم الى المدارس في المناطق الصعبة.

كبديل آخر يمكن للدول أن توظّف المعلّمين من ضمن مجتمعاتهم. في ليسوتو يسمح نظام توظيف محليّ للّجان الإداريّة في المدارس أن تقوم بتوظيف المعلّمين ممن يقدّم الطلبات المباشرة لملء المناصب الشاغرة. نتيجة لذلك لا يوجد إلا فرق صغير نسبياً في نسب التلامذة الى المعلّمين بين المناطق الريفيّة والمناطق الحضريّة.

وتفتح بعض الدول مسارات بديلة لدخول مجال التعليم بهدف اجتذاب محترفين ذات مؤهلات عالية يتمتعون بإلمام عميق بالمواد. ومن إحدى هذ المقاربات برامج تدعى «علّم للجميع» في عدد من الدول توظّف خريجين حصّلوا شهادات في مادة معيّنة بنتائج عالية في المدارس التي تخدم الطلاب المحرومين بشكل أساسيّ. وتشير أدلّة تقييم برنامج «علّم من أجل أميركا» إلى أن هؤلاء الخرّيجين يحسنّون مستوى تعلّم الطلاب بعد حصولهم على بعض الخبرة وشرط أن يخضعوا لبعض التدريب.

الاستراتيجيّة الرابعة: تقديم الحوافز الملائمة للاحتفاظ بأفضل المعلّمين

تشكل الرواتب عاملاً واحداً من أصل عوامل عدة تهدف إلى تحفيز المعلّمين إلا أنها من الاعتبارات الأساسية لاجتذاب أفضل المرشّحين والمحافظة على أفضل المعلّمين. من المرجّح أن تضرّ الرواتب المتدنّية بمعنويات المعلّمين وقد تؤدي الى انتقالهم إلى مهن أخرى. في الوقت عينه، تشكل رواتب المعلّمين الحصةً الأكبر من معظم ميزانيات التعليم. بالتالي يجب أن تحدّد بمستوى واقعيّ لضمان توظيف عدد كاف من المعلّمين.

يبلغ متوسّط رواتب المعلّمين أقل من 10 دولارات أميركيّة يومياً في ثماني دول

ويؤثر مستوى رواتب المعلّمين على نوعيّة التعليم. ففي 39 دولةً، رفعت زيادة الرواتب بنسبة 15% من أداء الطلّاب بنسبة 6% الى 8%. إلاّ أنّ المعلّمين في بعض الدول لا يكسبون أجراً يكفي لرفع عائلتهم الى ما فوق خط الفقر. ولا بدّ للمعلّم الذي هو معيل عائلة مؤلّفة من أربعة أعضاء على الأقلّ أن يكسب ما لا يقلّ عن 10 دولارات أميركيّة يوميًّا ليبقي عائلته فوق خط الفقر الذي يبلغ دولارين أميركيّين باليوم للشخص الواحد. إلا أنّ متوسّط رواتب المعلّمين لا يصل إلى هذا الحد في ثماني دول. ففي جمهورية أفريقيا الوسطى وغينيا بيساو وليبيريا لا يتقاضى المعلّمون أكثر من 5 دولارات أميركيّة كحدّ وسطيّ. ورواتب المعلّمين متدنية أيضاً في جمهورية الكونغو الديمقراطيّة حيث غالباً ما تحتاج المجتمعات الى سدّ النقص في الرواتب. أمّا المجتمعات الفقيرة التي لا تستطيع أن تقوم بذلك لشدّة فقرها فتعاني من حرمان إضافيّ وهو خسارة المعلّمين الأكفاّء.

وفي بعض الدول لا تستطيع إلاّ قلّة من المعلّمين توفير الحاجات الأساسيّة من دون اللجوء إلى العمل في وظيفة ثانية. ففي كمبوديا لم يكن راتب المعلّم يغطي كلفة السلع الغذائيّة الأساسيّة في العام 2008. لذلك كان أكثر من ثلثي المعلّمين يعمل في وظيفة ثانية. وتغطي البيانات الوطنية حول رواتب المعلّمين التفاوت في الرواتب بين مختلف أنواع المعلّمين: فغالباً ما تكون الرواتب أدنى بنسبة كبيرة من المتوسط بالنسبة إلى المعلّمين في بداية مسيرتهم المهنيّة وللمعلّمين غير المؤهّلين أو المتعاقدين. ففي مالاوي يكسب المعلّمون الجدد أو الذين لا يملكون المؤهلات الأكاديميّة المطلوبة للترقية أقل من ثلث راتب المعلّمين من فئة الرواتب الأعلى. فبلغ راتبهم ما يعادل أربعة دولارات أميركيّة يومياً في 2007/2008.

عندما يتقاضى المعلّمون رواتب أقلّ من رواتب العاملين في مجالات مشابهة ينخفض احتمال امتهان أفضل الطلاّب للتعليم ويرتفع احتمال فقدان المعلّمين لحماسهم أو حتى تخلّيهم عن المهنة. في أميركا اللاتينيّة يتقاضى المعلّمون

عادةً رواتب أعلى من خطّ الفقر لكنّ رواتبهم لا تكسب في المقارنة مع الذين يعملون في مجالات تتطلّب مؤهلات مماثلة. ففي العام 2007 كان المحترفون والفنيّون من ذووي الخصائص الشبيهة يتقاضون أجوراً تفوق بنسبة 43% أجور معلّمي الروضة والتعليم الابتدائيّ في البرازيل وبنسبة 50% أجورهم في البيرو.

وفي أفريقيا جنوب الصحراء وجنوب وغرب آسيا استجاب واضعو السياسات الى الحاجة لتوسيع أنظمة التعليم بسرعة من خلال التعاقد المؤقت مع معلّمين لم يخضعوا إلاّ لبعض التدريب الرسميّ. ويتقاضى المعلّمون المتعاقدون عادةً رواتب أقلّ بكثير من المعلّمين الرسميّين ويتمّ توظيف بعض منهم مباشرةً من قبل المجتمعات المحليّة أو من قبل المدارس.

في جمهورية كوريا يمكن للمعلّم المتمرس أن يتقاضى أكثر من ضعف راتب المعلّم الجديد

وفي شرق أفريقيا كان المعلّمون المتعاقدون يشكّلون نصف الطاقم التعليميّ في أواسط العقد الأوّل من الألفيّة الثانية. وفي نهاية العقد كان عدد المعلّمين المتعاقدين في بعض هذه الدول يفوق بكثير عدد المعلّمين الرسميّين: وقد بلغت النسبة حوالي 80% في مالي والنيجر وأكثر من 60% في البينين وكاميرون. وفي النيجر يتقاضى المعلّمون المتعاقدون نصف راتب المعلّمين الرسميّين.

في بعض الدول تقوم الحكومات في نهاية المطاف بتوظيف المعلّمين المتعاقدين في التعليم الرسميّ. في البينين مثلاً أطلق المعلّمون المتعاقدون بدعم من اتحادات المعلّمين حملةً لتحصيل شروط عمل أكثر استقراراً ورواتب أفضل. وفي العام 2007 أصدرت الحكومة مرسوماً لإدماج كافة المعلّمين المستوفيين للشروط المطلوبة في الخدمة الرسميّة. وبالتالي، ورغم الزيادة الهائلة في عدد المعلّمين المتعاقدين، ارتفع متوسّط رواتب المعلّمين في البينين بنسبة 45% ما بين 2006 و2010 مع تقارب رواتب المعلّمين المتعاقدين والرسميّين.

في أندونيسيا كان المعلّمون المتعاقدون يشكّلون أكثر من ثلث الطاقم التعليميّ في التعليم الإبتدائيّ في العام 2010 وكان المعلّمون المتفرّغون يتقاضون مبالغ تصل إلى 40 ضعف رواتبهم. وكفلت الحكومة أن يحصل المعلّمون المتعاقدون على عقود دائمة في النهاية بما لذلك من تبعات على ميزانيّة التعليم. فتوفير عقود دائمة لكافة المعلّمين المتعاقدين يرفع من كلفة رواتب التعليم الاساسيّ بنسبة 3% لتبلغ حوالي 9 مليارات دولار أميركيّ.

وفي الأماكن التي تتولّى فيها المجتمعات المحليّة دفع أجور المعلّمين المتعاقدين تعتمد استدامة خدماتهم على تمكّن الأهالي من جمع الأموال ممّا يضع عبئاً ماليًّا ثقيلاً على كاهل المجتمعات الأكثر فقراً. وقد يؤدّي ذلك في بعض الحالات إلى تحمّل الحكومة جزءًا من المسؤوليّة ممّا يفضي في النهاية الى ارتفاع الميزانيّة. وفي مدغشقر يتمّ توظيف معلّمي المجتمعات المحليّة مباشرةً من قبل جمعيات الأهالي والمعلّمين ويتقاضون عادةً أقلّ من نصف رواتب المعلّمين العاديّين علماً أنّهم كانوا يشكّلون حوالي نصف المعلّمين في 2005/2006. ولكن منذ العام 2006 بدأت الحكومة بتحمّل مزيد من المسؤولية في ما يخصّ دفع رواتب معلّمي المجتمعات المحليّة.

وفي حين يمكن لتوظيف المعلّمين المتعاقدين أن يسدّ العجز في عدد المعلّمين على المدى القصير إلاّ أنه من المستبعد أن يتمكن على المدى الطويل من تلبية الحاجة إلى تعزيز النفاذ إلى التعليم العالي الجودة. فالدول التي تعتمد بشكل كبير على المعلّمين المتعاقدين وخاصة في غرب أفريقيا تصل في المراتب الأخيرة أو ما قبل الأخيرة لجهة النفاذ الى التعليم والتعلّم.

تحدَّد رواتب المعلّمين – ومعدلات ارتفاعها – وفقاً للمؤهلات الرسميّة وحجم التدريب وعدد سنوات الخبرة. إلا أن هيكليّات الدفع القائمة على هذه المعايير لا تؤدي بالضرورة الى نتائج تعلّم أفضل. وقد يكون ربط راتب المعلّمين بأداء طلّابهم من المقاربات البديلة التي تحظى بجاذبيّة تلقائيّة. وتحظى هذه المقاربة بدعم من برنامج التقييم الدولي للطلبة التي تشير بياناته حول 28 دولةً من دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ أنّ الدول التي يتمّ فيها تعديل رواتب المعلّمين وفقاً لأداء الطلّاب تحقق نتائج أعلى في القراءة والرياضيّات والعلوم. إلا أن التعمّق في الأدلّة حول الراتب المرتبط بالأداء من كافة دول العالم لا يظهر منافع واضحة.

من الصعب التوصل الى وسائل يمكن الاعتماد عليها لتحديد من هم أفضل المعلّمين الذين يقدّمون أعلى قيمة مضافة كما تُشير تجربة الولايات المتحدة. كما يمكن أن يكون للراتب المرتبط بالأداء تأثيرات جانبية غير متعمّدة على التعليم والتعلّم. ففي البرتغال أدى ذلك الى تنافس بين المعلّمين بطرق قد تكون مؤذية للطلّاب الأشدّ ضعفاً. وفي المكسيك يُستثنى عدد من المعلّمين من المشاركة في برامج مثيلة لأن ذلك ضدّ مصلحة المعلّمين العاملين في مدارس متدنيّة الإنجازات. وتشير تجربة البرازيل الى أن مكافأة المدارس بعلاوات جماعية قد تشكّل وسيلةً أكثر فاعليةً لتحسين مخرجات التعلّم.

نادراً ما تمّ اختبار مقاربة ربط الراتب بالأداء على نطاق واسع في الدول الأكثر فقراً إلاّ أن الخبرة تشير الى أنّ هذه المقاربة قد تشجّع المعلّمين على التعليم بهدف الامتحان عوضاً عن تعزيز التعلّم بشكل عام. وفي إحدى التجارب التي أجريت على المدارس الإبتدائيّة في كينيا تمّت

مكافأة المعلّمين على نتائج الطلاب الجيّدة في الامتحان ومعاقبتهم إن لم يتقدّم الطلاب من الخضوع لامتحانات نهاية السنة. بالتالي ارتفعت العلامات ونسب الحضور للامتحان إلا أن نتائج الامتحانات لم ترتفع في المواد التي لم تؤخذ بالحسبان في هذه المقاربة.

وقد يكون توفير مسيرة مهنية جذّابة للمعلّمين من أفضل الوسائل لتحفيزهم. في بعض دول منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ لا يوجد فرق كبير بين رواتب المعلمّين المتمرّسين والمعلّمين الجدد كما أن آفاق الترقية محدودة. في إنكلترا على سبيل المثال يتقاضى المعلّم المبتدئ 32000 دولار أميركيّ في حين أنّ راتب المعلّم المتمرّس لا يفوق هذا المبلغ إلا بنسبة 15000 دولار أميركي كحدّ أقصى. بالمقابل نجد أن هيكلية الدفع في جمهورية كوريا فيها تباعد كبير إذ يتقاضى المعلّم المبتدئ نفس راتب المعلّم المبتدئ في إنكلترا لكن يمكن للمعلّم المتمرس أن يتقاضى ضعف هذا المبلغ. وفي فرنسا تساهم الإدارة غير الكافية لمسيرة المعلّمين المهنية وغيرها من السياسات غير الملائمة في خفض مستوى التعلّم.

في عدد كبير من الدول النامية لا ترتبط هيكليّات مسيرة المعلّمين المهنيّة بإمكانيات الترقية التي تعترف بفعالية المعلّم وتكافؤه عليها. ولذلك بدأت غانا في العام 2010 بمراجعة سياساتها لجهة إدارة وتطوير المعلّمين لمعالجة مسائل مماثلة.

تعزيز حوكمة *المعلّمين*

إن تحسين حوكمة المعلّمين أساسيّ للحدّ من الحرمان في التعلّم. فخسارة الأيّام الدراسيّة بسبب غياب المعلّمين أو تكريسهم اهتماماً أكبر للدروس الخاصة بدل التعليم مثلاً يؤثر على تعلّم الأطفال الأشدّ فقراً. ولا شكّ في أنّ فهم أسباب هذه المشاكل أساسيّ لتصميم استراتيجيات فاعلة تهدف إلى حلّها. ولا بدّ من إدارة مدرسيّة قويّة لتضمن حضور المعلّمين في الوقت المناسب وتعليمهم كافة أيّام الأسبوع وتوفيرهم الدعم المتساوي لكافة الأطفال. إن العنف المرتبط بالجندر الذي يمارسه المعلّمون في بعض الأحيان يؤذي فرص الفتيات في التعلّم. إذا أردنا حماية الفتيات لا بدّ من استراتيجيات تمنع سوء تصرف المعلّمين وتسمح باتخاذ التدابير ضد مرتكبيه. وتحتاج هذه الاستراتيجيّات إلى مناصرة ودعم مدراء المدارس والمعلّمين واتحاداتهم إضافة الى دعم المجتمعات المحليّة.

إن نسبة التغيُّب واضحة في المسوحات التي شملت مجموعة من الدول الفقيرة خلال العقد الماضي: في أواسط العقد الأوّل من الألفية الثانية بلغت نسبة الغياب ما بين 11% في البيرو و27% في أوغندا. يفاقم التغيُّب مشكلة

© Karel Prinsloo/ARETE/UNESCO

النقص في المعلّمين. في كينيا حيث تعاني المدارس الابتدائيّة من عجز يبلغ أربعة معلّمين كحدّ وسطيّ، كان 13% من المعلّمين غائبين خلال زيارات المدارس. كما يمكن أن يؤثر التغيُّب على الطلاب المحرومين بشكل خاص. ففي مختلف مناطق الهند تراوحت نسبة الغياب من 15% في ماهاراشترا و17% في غوجارات – وهما ولايتان ثريّتان – الى 38% في بيهار و42% في جهارخند وهما من الولايات الأشدّ فقراً.

يؤثر تغيُّب المعلّمين سلباً على مستوى التعلّم. ففي أندونيسيا تبيّن أن زيادة تغيُّب المعلّمين بنسبة 10% تؤدّي إلى انخفاض علامات الرياضيّات بنسبة 7% كحدّ وسطيّ وأنّه من الأرجح أن يكون ذلك على حساب الطلاّب الأضعف: فقد بلغ معدل غياب المعلّمين 19% لربع الطلاب الذين حققوا أفضل النتائج في الرياضيّات و22% للربع الذي حقق أسوأ النتائج.

في بعض الأحيان يتغيّب مدارء المدراس أيضاً ممّا يعيق المراقبة الفاعلة لحضور المعلّمين ويُبرز الإدارة غير الملائمة للمشكلة. وأظهر مسح للمدارس في أوغندا في العام 2011

أن 21% من مدراء المدارس كانوا غائبين عندما تمّت زيارة المدارس.

على واضعي السياسات أن يفهموا سبب تغيّب المعلّمين. ففي بعض الدول يُعزا غياب المعلّمين إلى تدنّي الرواتب وفي دول أخرى إلى ظروف العمل السيّئة. ففي مالاوي التي يُسجل فيها تدنٍّ للرواتب وعدم انتظام في دفعها، صرّح معلّم من أصل عشرة أن سبب غيابه المتكرّر مرتبط بمشاكل مالية على غرار اضطراره للسفر لتحصيل الرواتب أو لدفع أقساط القروض. كذلك يؤثّر ارتفاع معدّلات الإصابة بفيروس نقص المناعة المكتسبة/الإيدز على حضور المعلّمين. وفي هذا الإطار أدخلت زامبيا استراتيجيات لتحسين شروط حياة المعلّمين الحاملين فيروس الإيدز بما يشمل نفاذاً أكبر الى العلاج وتوفير المكمّلات الغذائية والقروض.

في مصر يبلغ احتمال تلقي الطلاب الأثرياء للدروس الخاصة ضعف احتمال الطلاب الأكثر فقراً

ويشكّل العنف القائم على الجندر في المدارس عقبةً أساسيّةً بوجه النوعيّة والمساواة في التعليم. فقد أظهر مسح في مالاوي أن حوالي خُمس المعلّمين صرّحوا بعِلمهم بحالات يجبر فيها المعلّمون الطالبات على إقامة علاقات جنسيّة معهم.

وعلى البرامج والسياسات التي تسعى إلى معالجة التمييز بين الجنسين والعنف القائم على الجندر أن تؤمّن الحماية والتمكين للفتيات. كما عليها أن تواجه بعض الممارسات المترسّخة في المجتمع وأن تكشف عن مرتكبي الإعتداءات بهدف اتخاذ الاجراءات بحقّهم. ولذلك لا بدّ من تعزيز ونشر الأطر القانونيّة والسياسات التي توفّر الحماية العامة للأطفال كما لا بدّ من توعية المعلّمين على دورهم الخاص ومسؤوليّاتهم. ففي كينيا على سبيل المثال تتوفّر مجموعة من العقوبات لتأديب المعلّمين الذين لا يخلّون بالسلوك المهنيّ بما يشمل التوقيف عن العمل ومنع المزاولة؛ وتسمح الأنظمة الجديدة بشطب المعلّم المدان في قضية اعتداء جنسيّ ضد أحد الطلّاب.

وتشكّل حملات المناصرة ومجموعات الضغط خطوةً أولى مهمّة لضمان وجود وإنفاذ سياسات تعالج العنف القائم على الجندر. ففي مالاوي حقّق أحد المشاريع نجاحاً في الضغط لمراجعة مدوّنة السلوك وتعزيز آليات التبليغ. وعندما أطلق هذا المشروع حملة توعية في هذا المجال ارتفع عدد المعلّمين الذين صرحوا بدرايتهم كيفيّة التبليغ عن خروقات مدوّنة السلوك بنسبة أعلى من الثلث.

يشكل العمل المباشر مع اتحادات المعلّمين وسيلةً لدعم العمل ضدّ المعلّمين الذين يخرقون قواعد السلوك. ففي كينيا تعاون الاتحاد الوطنيّ للمعلّمين مع مفوضيّة خدمة المعلّمين ووزارة التربية ودائرة الأطفال للمساعدة لوضع مسودة مشروع قانون يعزّز إجراءات التبليغ عن الإساءة أو العنف الذي يمارسه المعلّمون ولمنع الإكتفاء بنقل المعلّمين المدانين الى مدارس أخرى.

إنّ الاعتماد على الدروس الخصوصيّة من النتائج الأخرى لحوكمة المعلّمين الضعيفة. فإن لم يتمّ السيطرة على الموضوع أو مراقبته قد يضرّ بنتائج التعليم خاصةً عند الطلاّب الأشد فقراً الذين لا يقدرون تحمّل كلفته. وغالباً ما يكون التعليم الخاص من عوارض الأنظمة المدرسيّة السيّئة والرواتب المتدنّية التي تجبر المعلّمين على زيادة مصادر دخلهم. ففي كمبوديا غالباً ما تكون رواتب المعلّمين متدنيّةً كما يتأخّر دفعها. من إحدى نتائج ذلك أن 13% من معلّمي المدارس الابتدائيّة و87% من معلّمي المدارس الثانويّة يعطون الدروس الخصوصيّة ممّا يعزّز الفوارق بين الأطفال القادرين على تحمّل الكلفة والغير قادرين على ذلك. وفي المناطق الحضريّة حصّل طلّاب الصف التاسع الذين يتلقّون الدروس الخصوصيّة في خمير على 8.3 نقطة من أصل 10 مقابل 3.8 نقاط لمن لا يتلقّى الدروس الخصوصيّة.

في مصر تدهور الوضع بشكل كبير ويعزا ذلك جزئيّاً الى تدنّي نوعيّة التعليم من جهة ومن جهة أخرى الى حاجة المعلّمين الى زيادة مصادر دخلهم المنخفض. ويوازي المبلغ الذي يتم إنفاقه سنوياً على الدروس الخصوصيّة 2.4 مليار دولار أميركي أو ما يعادل 27% من إنفاق الحكومة على التعليم في العام 2011. وتشكل الدروس الخاصة جزءًا مهمًّا من إنفاق الأسر على التعليم يبلغ 47% في المناطق الريفيّة و40% في المناطق الحضريّة. ويشكّل احتمال تلقّي الطلاب الأثرياء الدروس الخصوصيّة ضعف الاحتمال بين الطلاب الأكثر فقراً. وقد يعطي معلّمو المدرسة أنفسهم هذه الدروس الخاصة لطلابهم وبالتالي يتحملون مسؤوليّة علاماتهم. ويشتكي الطلاب أن المعلّمين لا يغطّون مواد المنهج بأكملها خلال اليوم لإجبارهم على تلقي الدروس الخصوصيّة لاستكمال البرنامج والنجاح في الامتحانات. ولا بدّ من استراتيجيات تمنع معلّمي المدارس من إعطاء الدروس الخاصة لطلابهم فيضمن ذلك أن تغطية كامل المنهاج لجميع الطلاب حتى الذين لا يمكنهم تحمل نفقات التدريس الخاص.

يعتبر البعض أن المدارس الخاصة ذات الأقساط المتدنّية هي من الوسائل التي تسمح بتوسيع النفاذ الى تعليم أفضل للأطفال المحرومين في الأماكن التي تفشل فيها المدارس الحكوميّة بذلك. ففي الباكستان يحقّق الأطفال في المدارس الخاصة ذات الأقساط المتدنيّة نتائج أفضل من الأطفال المتوسّطي الأداء في شريحة ثلث الأطفال الأفضل أداءً في المدارس الحكوميّة. ولكن حتى في المدارس الخاصة بالكاد يحصّل العديد من التلامذة مستويات الكفاءة المطلوبة. ووفقاً لتحليل فريق التقرير السنوي حول وضع التعليم في الباكستان لم يتمكن 36 %من طلاّب الصف الخامس في المدارس الخاصة من قراءة جملة إنكليزيّة وهي مهارة كان من المفترض أن يكونوا قد اكتسبوها في الصف الثاني.

قد تعزا نتائج التعلّم الأفضل في المدارس الخاصة ذات الأقساط المتدنيّة جزئيّاً إلى أنّ الرواتب المتدنّية تسمح لهذه المدارس بتوظيف معلّمين أكثر والحفاظ على معدلات منخفضة لنسبة التلامذة الى المعلّمين. ففي بعض أنحاء نيروبي نجد في المدارس الخاصة 15 طالباً للمعلّم الواحد مقابل 80 في المدارس الحكوميّة. وتسمح الصفوف الصغيرة في المدارس الخاصة مزيداً من التفاعل بين المعلّمين والطلاّب. وفي أندهارا براديش في الهند يصحّح 82% من المعلّمين بانتظام التمارين التي يعطونها للأطفال مقابل 40% فقط في المدارس الحكوميّة.

ومن المعتقدات السائدة أنّ معلّمي المدارس الخاصة يخضعون لمحاسبة أكثر صرامةً في أداء عملهم. في الهند ذكر مدير مدرسة واحدة من أصل 3000 مدرسة حكوميّة أنه قام بطرد معلّم بسبب غيابه المتكرر. بالمقابل صرّح مدراء 35 مدرسةً خاصةً من أصل 600 مدرسة شملها المسح بطردهم معلّمين لهذا السبب.

إن منافع المدارس الخاصة ذات الأقساط المتدنية لا تعني أنها أفضل بحدّ ذاتها إلاّ أن طلاّب هذه المدارس يواجهون عادةً مصاعب أقل بكثير من طلاب المدارس الحكوميّة. ففي أندهارا براديش ينتمي أكثر من 70% من الطلاّب الذين يرتادون المدارس الحكوميّة الى 40% من الأسر الأشد فقراً مقابل 26% في المدارس الخاصة. ويدرّس حوالي ثلث المعلّمين في المدارس الحكوميّة طلاباً من مختلف الأعمار في فصول تضمّ عدة صفوف مقارنة بنسبة 3% من المعلّمين في المدارس الخاصة.

ما من أعذار لعدم حصول الطلاب على الشروط الملائمة للتعلّم. وفي نهاية المطاف لا بدّ من أن يتمتّع كافة الأطفال بغض النظر عن خلفيّتهم ونوع المدرسة التي يرتادونها بأفضل المعلّمين ليوفروا لهم هذه الفرصة.

المناهج واستراتيجيات التقييم التي ترفع من مستوى التعليم

بهدف رفع مستوى التعلّم لكل الأطفال لا بدّ أن يتمتّع المعلّمون بدعم المناهج الجيّدة واستراتيجيات التقييم التي تحدّ من التباين في التحصيل المدرسي وتعطي كافة الأطفال والشباب فرصة اكتساب المهارات المنقولة الحيويّة. وعلى هذه الاستراتيجيات بناء مهارات أساسيّة قوية. لذلك لا بدّ من أن تبدء العمل في مرحلة مبكرة ولا بدّ لهذا العمل أن يتابع بالوتيرة الصحيحة. كما عليها أن تسمح للطلاّب المحرومين باللحاق بغيرهم وتلبية الحاجات اللغويّة للأقليّات الإثنيّة وبناء ثقافة القراءة.

ضمان إكتساب الأطفال جميعًا للمهارات الأساسيّة

لضمان نجاح الأطفال في المدرسة يجب تمكينهم من اكتساب المهارات الأساسيّة المهمة على غرار القراءة وأساسيّات الرياضيّات. فبغياب هذه المهارات الأساسيّة سيعاني العديد من الأطفال للّحاق بركب المنهاج المحدد وسيتسع التباين بالنسبة إلى الأطفال المحرومين.

تؤثّر نوعيّة التعليم في الروضة بشكل كبير على تعلّم الأطفال في الصفوف الابتدائيّة. ففي بنغلادش كان أداء الأطفال في المدرسة الابتدائيّة أفضل بين الذين ارتادوا مرحلة الروضة لجهة مهارات القراءة والكتابة والحساب الشفهي.

من المهم جدًّا أن يكتسب تلامذة المرحلة الابتدائيّة مهارات القرائيّة والحساب الأساسيّة في الصفوف الأولى لكي يتمكّنوا من فهم ما يتعلّمونه في الصفوف اللاّحقة إلا أنّهم يفشلون بتحقيق ذلك في بعض الأحيان بسبب مناهج مفرطة الطموح. فمنهاج الفيتنام مثلاً يركّز على المهارات الأساسيّة وهو ملائم جداً لقدرة الأطفال على التعلّم كما يولي اهتماماً كبيراً بالمتعلّمين المحرومين. بالمقابل يتبع منهاج الهند وتيرةً تفوق الوتيرة التي يحتاجها التلامذة للتعلّم مما يساهم في توسيع فجوة التعلّم. ففي الفيتنام أجاب 86% من الأطفال بعمر الثمانية عن أسئلة خاصة بصفهم بالشكل الصحيح. كما قام 90% من الأطفال بعمر الثمانية في الهند بالأمر نفسه. ولكن عندما طُلِب من الأطفال بعمر 14 الى 15 سنة حلّ مسألة من جزئين تشمل الضرب والجمع أجاب 71% من الأطفال في الفيتنام بشكل صحيح في حين لم تتعدّ نسبة الهند 33%.

لكي يتمكّن الأطفال من الأقليّات الإثنيّة واللغويّة من اكتساب مهارات أساسيّة صلبة، لا بدّ من أن يتمّ تدريس المناهج بلغة يفهمها الأطفال. ويمكن لمقاربة ثنائيّة اللّغة تمزج بين التعليم بلغة الطفل الأمّ وإدخال لغة ثانية أن

تحسّن من أداء الأطفال باللّغة الثانية وأدائهم بمواد أخرى. ولا بدّ من ضمان استدامة البرامج الثنائيّة اللّغة على مدى عدّة سنوات للحدّ من التفاوت في التعلّم على المدى البعيد. ففي كاميرون أظهر الأطفال الذين يتعلمون باللغة المحليّة، أي لغة كوم، اكتساباً لمهارات في القراءة والفهم مقارنة بالأطفال الذين يدرسون بالانكليزيّة فقط. كما حصّل الأطفال الذين يتعلّمون بلغة كوم نتائج أفضل بمرّتين في امتحانات الرياضيّات في نهاية الصف الثالث. إلاّ أنّ هذه النتائج لم تستدام عندما انتقل الطلاّب الى التعلّم بالإنكليزيّة فقط في الصف الرابع. بالمقابل في أثيوبيا حقّق الأطفال في المناطق حيث يتواصل التعليم باللغة المحليّة حتى الصفوف الابتدائيّة العليا أداءً أفضل في مواد الصف الثامن مقارنةً بالأطفال الذين يتعلّمون باللغة الإنكليزية فحسب.

قد يكون من الصعب تنفيذ السياسات اللغويّة خاصةً عند وجود أكثر من مجموعة لغويّة في فصل دراسيّ واحد وعندما لا يكون المعلّمون متمكّنين من اللّغة المحليّة. ليكون التعليم الثنائيّ اللّغة فاعلاً، على الحكومات توظيف ونشر معلّمين من ضمن مجتمعات الأقليّات اللغويّة. كما لا بدّ لبرامج تدريب المعلّمين الأساسيّة والمتواصلة أن تدرّب المعلّمين على التدريس بلغتين وإيلاء أهميّة لحاجات الطلاّب الذين يتعلّمون باللّغة الثانية.

في الهند ساعدت المدارس التي تتمتع بمتطوعات متدربات من داخل المجتمعات المحليّة على تحسين تعلّم الأطفال

لنجاح تعليم القرائيّة والتعليم الثنائيّ اللّغة لا بدّ أن ينفذ التلامذة إلى مواد تعليم شاملة تناسب وضعهم وذلك بلغة يجيدونها. يمكن للترخيص المفتوح وللتكنولوجيا الجديدة أن تزيد من توفّر مواد التعلّم بما في ذلك المواد باللّغات المحليّة. في جنوب أفريقيا يتمّ تطوير مواد تعليميّة مفتوحة وتوفيرها بعدة لغات أفريقيّة. كما يرفع التوزيع الرقميّ عدد المناطق والمدارس والمعلّمين الذين يتمتعون بالنفاذ الى موارد المنهاج.

قد لا يكون توفير مواد قراءة ملائمة كافياً بحدّ ذاته لتحسين تعلّم الأطفال إذ لا بدّ من تشجيع الأطفال والعائلات على استخدامها. وفي المجتمعات الفقيرة أو النائية التي فيها نفاذ محدود الى المواد المطبوعة يمكن لتوفير مواد القراءة والأنشطة الداعمة للقراءة أن يحسّن مستوى تعلّم الأطفال. ويهدف برنامج دعم القرائيّة لمنظّمة إنقاذ الأطفال (Save the children) إلى تحسين مهارات القراءة في الصفوف الأولى في المدارس الحكوميّة من خلال مبادرات عدّة منها تدريب المعلّمين على تدريس مهارات القراءة الأساسيّة ومراقبة اكتساب الطلاّب لها. إضافةً الى ذلك يتمّ تشجيع المجتمعات المحليّة على دعم نشاطات القراءة بين الأطفال. وأظهرت التقييمات في ملاوي والموزمبيق والنيبال والباكستان أنّ طلاّب مدارس دعم القرائيّة يكتسبون مهارات تعلّم أفضل مقارنةً بأقرانهم ويشمل ذلك إنخفاض عدد الأطفال الذين حصلوا على علامة صفر ممّا يشير الى أن البرنامج درّ بالمنفعة على أصحاب النتائج المتدنّية.

وإنّ الدعم خارج أوقات المدرسة من أحد أسباب هذا النجاح. ففي الباكستان أظهر الأطفال الذين شاركوا في مخيّمات قراءة بعد المدرسة نظمّها متطوعون من المجتمع نتائج تعلّمية أفضل لجهة الطلاقة والدقّة في القراءة بلغتي الباشتو والأوردو مقارنةً بزملائهم في الصف من المدرسة نفسها. وفي مالاوي حقق الأطفال الذين خضع أهلهم لتدريب على دعم أطفالهم في مجال القراءة إنجازًا أكبر لجهة اكتساب المفردات مقارنةً بالذين لم يخضع أهلهم للتدريب.

على المناهج أن تعالج مسائل الدمج لتحسين فرص الطلاّب من خلفيّات مهمشة بتحصيل مهارات التعلّم بفاعليّة. وارتفعت نتائج الاختبارات المتعلّقة بالمواقف من مسائل مرتبطة بالجندر في الأماكن التي وضعت فيها مناهج تستجيب لحاجات الجندر كما هي الحال في بعض المشاريع في مومباي، الهند وفي الهندوراس. وفي الهندوراس أظهر المراهقون الذين شاركوا في البرنامج مهارات أفضل في حلّ المشاكل وحصّلوا علامات أعلى في الإختبارات.

ولا بدّ من بذل جهود إضافيّة لتصميم مناهج تولي اهتماماً لاحتياجات المتعلّمين من ذووي الإعاقات. ففي كانبيرا في أستراليا يهدف إصلاح المناهج الى مساعدة المعلّمين على تحسين نظرة الطلاّب إلى أقرانهم المعوّقين وتعزيز التفاعل بينهم كما يسعى إلى تعزيز رفاهيّة الطلاب المعوّقين وإنجازهم الأكاديميّ.

ويمكن للتقييم المرتكز إلى الفصول الدراسيّة مساعدة المعلّمين على رصد ومراقبة ودعم المتعلّمين المعرّضين لتحقيق مستويات دنيا من التحصيل العلميّ. ففي ليبيريا قام برنامج EGRA Plus (تقييم القراءة في الصفوف الأولى) بتدريب المعلّمين على استخدام وسائل التقييم المرتكزة إلى الفصول الدراسيّة فوفّر مواد للقراءة وخطط دروس مكتوبة لتوجيه التعليم ممّا ساهم في رفع مستوى مهارات القراءة المتدنّية بين طلاّب الصف الثاني والثالث.

لا بدّ أن تكون التقييمات تتلاءم والمنهاج لكي لا تزيد من الحمل الملقى على عاتق المعلّمين. ففي جنوب أفريقيا سمحت التقييمات المصمّمة جيداً والمرفقة بتوجيهات واضحة حول كيفيّة تفسير النتائج بمساعدة المعلّمين والعاملين في ظروف صعبة من ذوي التدريب المحدود

إذ تمكن 80% من المعلّمين من استخدام أعمال هذه التقييمات في الفصول الدراسيّة.

ويمكن للطلّاب أن يحققوا مكاسب كبيرة إذا توفّرت لهم فرص تسمح لهم بمراقبة تعلّمهم. في ولاية تميل نادو الهنديّة يتعلّم طلاب المرحلة الابتدائيّة وفقاً لوتيرتهم الخاصة باستخدام بطاقات تقييم ذاتي يمكنهم ملؤها لوحدهم أو بمساعدة طفل آخر. ويقوم المعلّمون بتشكيل فرق ثنائيّة بشكل استراتيجيّ تجمع بين طالب أكثر تقدماً وطالب أقلّ تقدّماً للقيام بتمارين معيّنة. وقد نجحت هذه المقاربة بشكل عام في زيادة ثقة الأطفال بأنفسهم كما ارتفعت نتائج التحصيل العلميّ.

من السبل الأخرى الهادفة إلى تعزيز تعلّم الطلاب المعرّضين للتأخر في تحصيلهم هو تزويدهم بدعم إضافيّ موجّه من خلال مساعدين مدرّبين للمعّلمين. وقد تبيّن أن تدخلاً مبكّراً من قبل هؤلاء المساعدين في لندن في المملكة المتحدة قد حسّن مهارات القراءة وأنتج آثاراً إيجابيّة على المدى الطويل للأطفال ذوي المهارات القرائية الرديئة. وفي الهند ساعدت متطوّعات متدرّبات من ضمن المجتمعات المحليّة على زيادة نسبة الأطفال القادرين على القيام بعملية جمع برقمين. ففي حين كان 5% من الطلاب فقط قادرين على القيام بعملية طرح بسيطة في بداية الدراسة ارتفعت هذه النسبة إلى 52% في نهاية السنة مقابل 39% في الصفوف الأخرى.

وفقاً لنتائج مراجعة شملت 15 مشروع، تبيّن أنّه يمكن للتعليم التفاعليّ عبر الراديو أن يؤدّي الى تحسين نتائج التعلّم للفئات المحرومة من خلال تخطي بعض الحواجز على غرار المسافة وصعوبة النفاذ الى الموارد وإلى المعلّمين الأكفّاء. وقد يكون التعليم التفاعليّ عبر الراديو مفيداً في حالات النزاعات بشكل خاص. فما بين عامي 2006 و2011 شمل برنامج التعليم التفاعليّ عبر الراديو في جنوب السودان أكثر من 473000 تلميذ فكان يوفّر دروساً مرتبطةً بالمنهاج الوطني لمدّة نصف ساعة بما يتضمّن تعليم اللّغة الانكليزيّة وتمارين قرائيّة باللّغة المحليّة ودروسًا في الرياضيّات وبعض الدروس الأخرى في المهارات الحياتيّة على غرار التوعية على مرض الإيدز ومخاطر الألغام الأرضيّة. وفي المناطق التي كانت خارج نطاق بث أي راديو وزّع المشروع أجهزة MP3 رقميّة ليستخدمها المعلّمون المدرّبون.

ويمكن للفصول الرقميّة أن تكمّل الدروس التي يوفّرها معلّمون أقلّ كفاءة. ففي الهند يوفّر مشروع قاعة الدراسة الرقمية Digital Study Hall تسجيلات فيديو رقميّة لدروس حيّة يعطيها معلّمون خبراء تعرض من خلال أقراص DVD في المدارس الريفيّة والأحياء الفقيرة.

وقد أظهر تقييم لأربع مدارس في أوتار براديش أنه بعد مرور ثمانية أشهر تحسّنت نتائج 72% من الطلاّب في الإمتحانات.

يمكن للابتكار في استخدام التكنولوجيا أن يساعد على تحسين التعلّم من خلال تحسين مستوى تدريس المعلّمين للمنهاج وتعزيز مرونة تعلّم التلميذ. كما يمكن للنفاذ الأكبر الى أجهزة الكمبيوتر في المدارس أن يساعد على تقليص الفجوة الرقميّة بين الفئات المتدنّية الدخل والفئات المرتفعة الدخل. إلاّ أنّ التكنولوجيا الجديدة ليست بديلاً عن التعليم الجيد.

إن قدرة المعلّمين على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كمورد تعليميّ تلعب دوراً مهمًّا في تحسين التعلّم. وقد أظهرت دراسة في البرازيل أنّه كان لإدخال مختبرات الكمبيوتر الى المدارس أثرٌ سلبيٌّ على أداء الطلاب فيما نجح استعمال المعلّمين للإنترنت كمورد تعليميّ في دعم التعليم والتعلّم المبتكر ممّا أدى الى رفع نتائج الإمتحانات.

إن نفاذ الأطفال من الفئات المتدنّية الدخل إلى تكنولوجيا المعلومات خارج المدرسة أقلّ احتمالاً وبالتالي قد يحتاج هؤلاء الى وقت أطول للتأقلم مع التكنولوجيا كما قد يحتاجون إلى دعم إضافيّ في هذا المجال. ففي رواندا كان 79% ممن استخدموا أجهزة الكمبيوتر في المدرسة الثانويّة قد سبق واستخدموا تكنولوجيا المعلومات والإنترنت خارج المدرسة (في مقاهي الإنترنت خاصةً). إلا أن الفتيات والأطفال الريفيّين كانوا في موقع ضعف لأنّ نفاذهم الى مقاهي الانترنت أو غيرها من موارد تكنولوجيا المعلومات في مجتمعاتهم أقلّ احتمالاً.

من الوسائل الواعدة التي تسعى إلى زيادة استخدام تكنولوجيا المعلومات بهدف التعليم والتعلّم هو «التعليم الجوّال» – أي استخدام الهواتف الجوّالة وغيرها من الأجهزة الالكترونيّة المحمولة مثل أجهزة تشغيل MP3. ففي المناطق الهنديّة الريفيّة قام أحد البرامج بعد المدرسة باستخدام ألعاب الهاتف الجوال لمساعدة أطفال من عائلات منخفضة الدّخل على تعلّم اللّغة الإنكليزيّة. ونتج عن ذلك مكاسب تعلّميّة مهمّة في اختبارات إملاء الكلمات الإنكليزية العامة خاصة بين تلامذة الصفوف المتقدّمة ممّن يتمتعون بمهارات أساسيّة أعلى.

في الأماكن التي يتدنّى فيها مستوى التعلّم ويتسرّب الأطفال باكراً يمكن لبرامج الفرصة الثانية أن تعلّم المهارات الأساسيّة من خلال دورة تعليميّة أقصر وهي من إحدى الطرق لتسريع تطوّر الأطفال ورفع مستوى التحصيل بين الفئات المحرومة. وقد نجح عدد من

برامج تسريع التعليم المماثلة في رفع مستوى تحصيل الفئات المحرومة بوقت أقصر من المدارس الحكوميّة الرسميّة مما وفّر للمحرومين فرصة التعويض عمّا فاتهم والإلتحاق مجدداً بالمدارس الرسميّة. ويستفيد هؤلاء عادةً من فصول صغيرة ومن استخدام المعلّمين الذين تمّ توظيفهم من المجتمعات المحيطة للّغة المحليّة. ففي شمال غانا مثلاً نجح 46% من الذين شاركوا في برنامج تسريع التعليم ثم عادوا الى المدرسة الابتدائيّة بتحقيق مستويات مناسبة لصفّهم في الصف الرابع مقابل 34% من الطلّاب الآخرين.

أدخلت الفيليبين الحدّ من مخاطر الكوارث في التعليم

ويمكن للمدارس الإبتدائيّة الرسميّة أن تستخدم برامج تسريع التعليم في حال وجود نسبة كبيرة من الطلاب الذين يكبرون العمر العاديّ لصفهم. ففي البرازيل تمّ تدريس الطلّاب الكبار لصفهم في الصفّ الخامس الى الصفّ الثامن منهاجاً معدّلاً يغطي أكثر من صفّ واحد في السنة. وبشكل عام تمّ خفض حصة المدارس من الطلّاب الذين يكبرون صفّهم بسنتين من 46% عام 1998 الى 30% عام 2003. وعندما وصل الطلّاب الى الصفّ الملائم لعمرهم تمكّنوا من الحفاظ على أدائهم وكانت نسبة ترفيعهم في المدرسة الثانوية شبيهة بنسبة الطلّاب الآخرين.

ما بعد المهارات الأساسيّة: المهارات المنقولة لتحقيق المواطنة العالميّة

على المناهج أن تضمن تحصيل كافة الأطفال والشباب للمهارات الأساسيّة وللمهارات المنقولة أيضاً على غرار

© Karel Prinsloo/ARETE/UNESCO

التفكير النقدي وحلّ المشاكل والمناصرة وحلّ النزاعات لمساعدتهم على أن يصبحوا مواطنين عالميّين. كما يمكن لمقاربة متعددة التخصّصات تشمل أنشطةً تعليميّةً عمليّةً ملائمةً للإطار المحلّي أن تساعد على تطوير فهم الطلاب للبيئة وبناء القدرات لتعزيز التنمية المستدامة.

ما بين العامين 1999 و2004 أدخلت ألمانيا برنامجاً متعدد التخصّصات يقوم على تعزيز التعلّم التشاركيّ وإعطاء الطلاّب فرصة العمل معاً على مشاريع ابتكاريّة للعيش المستدام. وقد أظهر التقييم أنّه أصبح للمشاركين فهم أفضل للتنمية المستدامة مقارنةً بأقرانهم. فقد صرّح حوالي 80% من الطلاّب أنّهم اكتسبوا مهارات منقولةً. وفي جنوب أفريقيا تقوم إحدى المبادرات على ربط المنهاج بأنشطة عمليّة مثل اعتماد إعادة التدوير وجمع المياه في المدارس واستخدام مصادر الطاقة البديلة للطبخ وتنظيف الأماكن العامة وإنشاء حدائق محلّيّة وزرع الأشجار. وقد لاحظت المدارس المشاركة تزايد الوعي البيئيّ بين الطلاّب وتحسّناً للممارسات المستدامة في المدرسة وفي المنزل.

ويمكن لتمكين الأطفال من خلال التواصل والمناصرة أن يساعدهم على الحدّ من تعرّضهم للمخاطر البيئيّة. ففي الفيليبين، وهي دولة معرّضة للكوارث البيئيّة، سمح الالتزام القويّ بإدخال الحدّ من مخاطر الكوارث في التعليم بتفعيل دور الأطفال في تعزيز سلامة مجتمعاتهم.

ويمكن للبرامج التي تركّز على الدمج وحلّ النزاعات أن تساعد أيضاً على تدعيم حقوق الفرد وبناء السلام. ففي البوروندي في العام 2009 قامت المدارس الثانويّة بتدريس مهارات التواصل والوساطة في النزاعات لمساعدة اللاجئين العائدين. وبعد مرور سنتين كان المعلّمون المدرّبون قد تخلّوا عن العقاب الجسديّ وأصبح من الأسهل مناقشة مسائل الاعتداء الجنسيّ والفساد كما تحسّنت العلاقات بين الطلاّب وزملائهم ومعلّميهم وأصبح الطلاّب يتصرفون كوسطاء لحلّ النزاعات الصغيرة في المدرسة وفي مجتمعاتهم المحليّة.

إطلاق إمكانيات المعلّمين لمعالجة أزمة التعليم

يحدد هذا التقرير الإصلاحات التعليميّة العشرة الأهمّ للتعليم التي يجب أن يعتمدها واضعو السياسات لتحقيق التعلّم المنصف للجميع.

1 *سدّ العجز في عدد المعلّمين*

وفقاً للتوجهات الحاليّة لن تتمكن بعض الدول من تلبية حاجاتهم من معلّمي المدرسة الابتدائيّة بحلول العام 2030. والتحدي أكبر بعد في مراحل التعليم الأخرى. لذلك لا بدّ للدول أن تفعّل السياسات الهادفة إلى البدء بمعالجة هذا النقص الكبير.

2 *اجتذاب أفضل المرشّحين للتعليم*

من المهمّ أن يحصل كافة الأطفال على معلّمين قد أتمّوا على الأقلّ المرحلة الثانويّة بمستويات جيّدة. وبالتالي على الحكومات الاستثمار في تحسين النفاذ الى التعليم الثانويّ الجيّد لتوسيع مجموعة المرشّحين للتعليم. ويكتسب هذا الإصلاح أهميّةً خاصةً لجهة رفع عدد المرشّحات للتعليم من بين النساء في المناطق المحرومة. ويعني ذلك في بعض الدول إدخال اجراءات إيجابيّة لاجتذاب عدد أكبر من النساء الى مجال التعليم.

وعلى واضعي السياسات أيضاً أن يركّزوا على توظيف المعلّمين من الفئات ذات التمثيل الضعيف على غرار الأقليّات الإثنيّة وتدريبهم لكي يخدموا في مجتمعاتهم المحلّيّة. ويمكن لهؤلاء المعلّمين الملمّين بالإطار الثقافيّ وباللّغة المحليّة أن يحسّنوا فرص تعلّم الأطفال المحرومين.

3 *تدريب المعلّمين لتلبية احتياجات الأطفال كافةً*

لا بدّ للمعلّمين كافةً أن يخضعوا للتدريب لكي يتمكّنوا من تلبية حاجات التعلّم لكافة الأطفال. يجب أن يخضع المعلّمون قبل دخولهم الى فصول دراسيّة لبرامج تدريب المعلّمين قبل الخدمة التي توفّر توازناً بين معرفة المواد التي يجب تعليمها ومعرفة منهجيات التعليم.

ولا بدّ لإعداد المعلّمين ما قبل الخدمة أن يجعل من الممارسة التطبيقيّة للتعليم داخل الفصول الدراسيّة جزءاً من أيّ تدريب يهدف إلى إنتاج معلّمين مؤهّلين. وعلى التدريب أن يسمح للمعلّمين باكتساب مهارات عمليّة

لتدريس القراءة وأسس الرياضيّات للأطفال. أمّا المعلّمون في المجتمعات المتنوّعة الإثنيات فلا بدّ أن يتعلّموا كيفيّة التدريس بأكثر من لغة. كذلك لا بدّ لبرامج الإعداد أن تجهّز المعلّمين لتدريس الفصول المتعدّدة الصفوف والأعمار ولفهم تأثير مواقفهم من الفوارق بين الجنسين على مخرجات التعليم.

إنّ التدريب المتواصل حيويّ لكل معلّم ليطوّر مهاراته في التعليم ويدعّمها. كما يزوّد التدريب المعلّمين بأفكار جديدة تسمح لهم دعم المتعلّمين الضعفاء خاصة في الصفوف الأولى. إضافةً الى ذلك يساعد التدريب المعلّمين على التأقلم مع التغيّرات على غرار اعتماد المناهج الجديدة.

كذلك لا بدّ من تشجيع المقاربات المبتكرة مثل تدريب المعلّمين عن بعد المُرفق بالتدريب وجهاً لوجه والإرشاد الشخصيّ للتمكن من تقديم التدريب قبل الخدمة وخلالها لعدد أكبر من المعلّمين.

4 تجهيز المعدّين والمرشدين لدعم المعلّمين

لضمان تأمين التدريب الأفضل للمعلّمين بهدف تحسين تعلّم الأطفال كافةً، من المهم أن يكون مدرّبو المعلّمين على دراية وخبرة بتحديات التعليم الفعليّ في الفصول الدراسيّة وكيفيّة معالجتها. بالتالي يتوّجب على واضعي السياسات التأكد من أن كافة المدرّبين يتمتّعون بالتدريب والخبرة الملائمة التي تسمح لهم بفهم تحدّيات التعليم التي يواجهها المعلّمون العاملين في ظروف صعبة.

وعلى واضعي السياسات توفير المرشدين المتدرّبين للعمل مع المعلّمين الجدد لتسهيل انتقالهم من المعرفة النظريّة إلى التعليم العمليّ عبر ترجمة معرفتهم بالتعليم الى أنشطة صفّيّة تحسّن تعلّم الأطفال كافةً.

5 إيصال المعلّمين الى الأماكن الأشدّ حاجة اليهم

لا يجب على الحكومات أن تضمن توظيف وتدريب أفضل المعلّمين فحسب بل عليها أيضاً أن تضمن توزيعهم على المناطق الأشدّ حاجةً إليهم. لذلك لا بدّ من حوافز تشجّع المعلّمين المدرَّبين على قبول المناصب في المناطق الريفيّة أو المحرومة ومنها الرواتب الملائمة والعلاوات والسكن الجيّد وفرص التطوّر المهني. إضافةً الى ذلك على الحكومات توظيف المعلّمين محليًّا وتزويدهم بالتدريب المتواصل ليتمكن كل الأطفال بغض النظر عن مكان إقامتهم من الحصول على معلّمين يفهمون لغتهم وثقافتهم ويحسّنون بالتالي من مستوى تعلّمهم.

6 اعتماد مسيرة مهنيّة وهيكليّة رواتب تنافسيّة للاحتفاظ بأفضل المعلّمين

على الحكومات أن تضمن للمعلّمين رواتب تسمح لهم على الأقلّ بانتشال عائلتهم إلى ما فوق خط الفقر وتكون تنافسيّةً مقارنةً بالمهن المماثلة. تتمتع مقاربة الراتب المرتبط بالأداء بجاذبيّة تلقائيّة كوسيلة لتحفيز المعلّمين لتحسين التعلّم. ولكن يمكن أن تكون أيضاً عائقاً لتعليم الطلاب الأقل مستوىً أو الذين يعانون من صعوبات التعلّم أو الذين يقطنون في مجتمعات فقيرة. عوضاً عن ذلك يجب تقديم مسيرة مهنيّة جيّدة وهيكليّة رواتب جذّابة كحافز يشجّع المعلّمين على تحسين أدائهم. كما يمكن الاستعانة بذلك لتقدير ومكافأة المعلّمين العاملين في المناطق النائية وأولئك العالمين لتحسين تعلّم الأطفال المحرومين.

7 تحسين حوكمة المعلّمين لتحقيق الأثر الأقصى

على الحكومات أن تحسّن سياسات الحوكمة لمعالجة مشاكل سلوك المعلّمين على غرار التغيّب وتوفير الدروس الخصوصيّة لطلّابهم والعنف القائم على الجندر في المدارس. كما يمكن للحكومات بذل جهود إضافيّة لمعالجة مشكلة تغيّب المعلّمين من خلال تحسين شروط عملهم وعدم تحميلهم مهاماً خارج إطار التعليم وتزويدهم بالرعاية الصحيّة الجيّدة. كما أن الإدارة القويّة في المدارس ضروريّة لضمان احترام المعلّمين لمواعيد الوصول والعمل كافة أيّام الأسبوع وتوفير الدعم المتساوي للجميع. كذلك على المسؤولين في المدارس الخضوع للتدريب حول توفير الدعم المهنيّ للمعلّمين.

وعلى الحكومات العمل بشكل وثيق مع اتحادات المعلّمين والمعلّمين لصياغة السياسات واعتماد مدونة سلوك تعالج سلوكيّات المعلّمين غير المهنيّة مثل العنف القائم على الجندر. ويجب أن تشير مدوّنات السلوك بوضوح الى العنف والإساءة لتكون العقوبات متناغمة مع الأطر القانونيّة لحقوق الأطفال وحمايتهم.

وفي الأماكن التي تطغى فيها الدروس الخصوصيّة لا بدّ من توجيهات صريحة تدعمها التشريعات لكي لا يُضَحّي المعلّمون بساعات التدريس داخل الفصول لتعليم منهاج المدرسة من خلال الدروس الخصوصيّة.

8 تزويد المعلّمين بمناهج مبتكرة لتحسين التعلّم

يحتاج المعلّمون الى استراتيجيّات مناهج تتمتّع بالشموليّة والمرونة ومصممة لتلبية احتياجات تعلّم أطفال الفئات المحرومة. وتأمين محتويات المنهاج الملائمة ووسائل التدريس يسمح للمعلّمين بتقليص التباين في التعلّم مما يسمح للطلّاب الضعفاء من اللّحاق بغيرهم.

وعلى واضعي السياسات أن يضمنوا تركيز منهاج الصفوف الأولى على اكتساب كافة الأطفال للمهارات الأساسيّة كما عليهم أن يتأكّدوا من توفير التعليم بلغة يفهمها الأطفال. من المهمّ أن تتوافق توقّعات المنهاج وقدرات المتعلمين، فالمناهج المفرطة التوقعات تحدّ من قدرة المعلّمين على مساعدة الأطفال على التقدم.

إنّ إعادة الأطفال من خارج المدرسة اليها أمر أساسيّ. لذلك على الحكومات والوكالات المانحة أن تدعم برامج الفرصة الثانية السريعة لتحقيق هذا الهدف.

يُستخدم الراديو والتلفزيون وأجهزة الكمبيوتر والتقنيّات الجوالة في عدد كبير من الدول لاستكمال تعلّم الأطفال وتحسينه. لذلك لا بدّ أن يكتسب المعلّمون في الأطر النظاميّة وغير النظاميّة المهارات التي تسمح لهم بالاستفادة القصوى من التكنولوجيا بشكل يساعد على سدّ الفجوة الرقميّة.

لا يكفي أن يتعلّم الأطفال المهارات الأساسيّة في المدرسة. فالمناهج التي تعزز التعليم المتعدّد التخصّصات والتشاركيّ والتي تدعّم مهارات المواطنة العالميّة ضروريّة للمعلّمين لمساعدة الأطفال على اكتساب المهارات المنقولة.

9 وضع تقييمات تساعد المعلّمين على رصد ومساندة الأطفال المعرّضين لخطر عدم التعلّم

إن التقييمات داخل الفصول الدراسيّة أساسيّة لرصد ومساعدة الطلاّب الذين يعانون من صعوبات في التعلّم. لذلك لا بدّ من تدريب المعلّمين على استخدام هذه التقييمات لرصد صعوبات التعلّم باكراً واستخدام الاستراتيجيّات الملائمة لمعالجتها.

ويمكن لتوفير المواد التعلّمية للأطفال لتقييم تقدّمهم الذاتي وتدريب المعلّمين على استخدامها أن يساعد الأطفال على إحراز تقدّم كبير في التعلّم. كما يشكّل الدعم الإضافي الهادف من خلال مساعدي المعلّمين المدرّبين أو متطوعي المجتمع المحليّ وسيلةً أساسيّةً أخرى لتحسين تعلّم الأطفال المعرّضين لاحتمال التخلف.

10 توفير بيانات أفضل حول المعلّمين المدرّبين

على الدول الاستثمار في جمع وتحليل البيانات السنويّة حول عدد المعلّمين المدرّبين المتوفّرين في البلاد في كافة المراحل التعليميّة بما يشمل معلومات حول بعض الخصائص على غرار الجندر والإنتماء الإثنيّ والإعاقة. ويجب أن تُستكمل هذه البيانات بمعلومات حول قدرات برامج إعداد المعلّمين وتقييمٍ للكفاءات التي يُتوقع من المعلّمين تحصيلها. ولا بدّ من تحديد معايير لبرامج إعداد المعلّمين متوافق عليها دوليًّا لضمان قابليّة مقارنتها.

كما تدعو الحاجة الى بيانات أفضل حول رواتب المعلّمين في الدول المنخفضة والمتوسّطة الدخل لتمكين الحكومات الوطنيّة والمجتمع الدوليّ من مراقبة رواتب المعلّمين وزيادة الوعي العالميّ حول الحاجة الى دفع رواتب جيّدة للمعلّمين.

الخاتمة

لوضع حدّ لأزمة التعلّم، على كافة الدول الثريّة والفقيرة أن تضمن نفاذ كافة الأطفال الى معلّمين مدرّبين ومتحمسّين. وقد بُنيت الاستراتيجيّات العشر المذكورة هنا على أدلّة أثبتت نجاح سياسات وبرامج واستراتيجيّات من مختلف الدول والأطر التعليميّة. ويمكن للدول من خلال تنفيذ هذه الإصلاحات أن تضمن تزويد كافة الأطفال والشباب وخاصة المحرومين منهم بتعليم جيّد يسمح لهم تحقيق إمكانيّاتهم والتمتّع بالعيش المُرضي.

الجزء 1 رصد التقدّم نحو تحقيق

أقلّ من عامين تفصلنا عن الموعد النهائيّ لتحقيق أهداف التعليم للجميع. ورغم ما شهده العقد الماضي من تقدّم، من الواضح أن العام 2015 لن يشهد تحقيق أي من الأهداف على مستوى العالم. وهذا يعني أن الأطراف الموقّعة على إطار عمل داكار ستخذل ملايين الأطفال والشباب والبالغين. بيد أنّ الأوان لم يفت بعد لحثّ الخطى في المراحل الأخيرة. كما أنّه من الضرورة بمكان وضع إطار عمل للتعليم لما بعد العام 2015 يهدف إلى معالجة المسائل العالقة والتصدّي للتحدّيات الجديدة.

ومن أهمّ المؤشرات على عدم إمكانيّة تحقيق التعليم للجميع، أنّ 57 مليون طفلٍ كانوا لا يزالون غير ملتحقين بالمدارس في العام 2011. وإن استمرّ التقدّم بطيئًا كما في الأعوام السابقة، فسيبقى 53 مليون طفل خارج المدارس في العام 2015. علمًا أنّ هذا العدد كان لينخفض إلى 23 مليون طفلٍ لو استمرّت سرعة التقدّم على ما كانت عليه بين العامين 1999 و2008.

يتوقّع هذا التقرير أن يقتصر تعميم الالتحاق بالمرحلة الابتدائيّة (الهدف 2) على ما يزيد بقليل عن نصف دول العالم (الشكل I.1). وفي دولة من كلّ ثماني دولٍ، لن يلامس معدّل القيد للأطفال في عمر المدرسة الابتدائية نسبة 80%. أمّا غاية إتمام المرحلة الابتدائيّة، فلم تحققها إلا دولةٌ واحدةٌ من كل سبع دول.

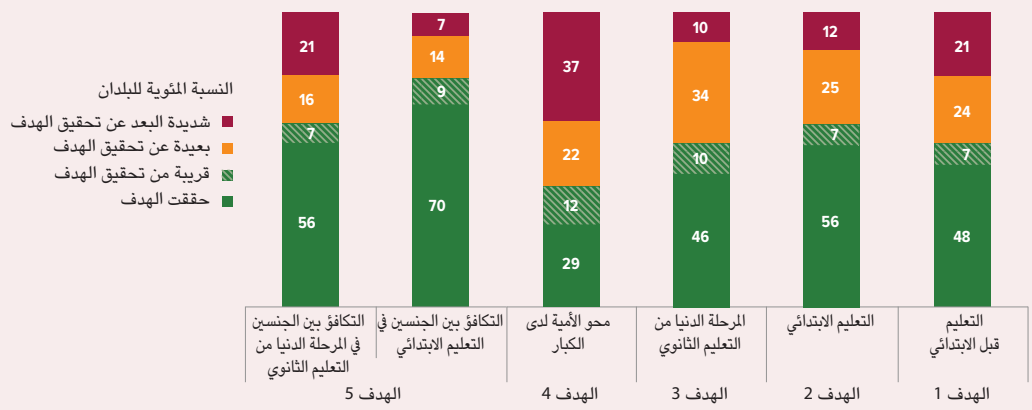
وسيقترب العالم أكثر من ضمان تكافؤ أعداد الفتيان والفتيات الملتحقين بالتعليم الابتدائيّ (الهدف 5). وبحلول العام 2015، ستحقّق هذه الغاية 7 من كلّ 10 دول. أمّا بالنسبة للتكافؤ بين الجنسين في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ، فستحققها أقلّ من 6 دول من كلّ 10 علما أن هدف التكافؤ بين الجنسين كان ينبغي تحقيقه في العام 2005. على أيّ حال، ليس التكافؤ إلا الخطوة الأولى باتجاه المساواة التامة بين الجنسين.

وقد جنت بعض الدول ثمار توسيع تغطية التعليم الأساسيّ فحققت تقدّمًا سريعًا باتجاه تحسين قرائيّة الكبار (الهدف 4). أما في مناطق أخرى، فلم يتماشَ معدّل التحسّن مع النمو السكانيّ، فكانت النتيجة استقرار عدد الأميّين الكبار على 774 مليون، بانخفاض لا يزيد على 1% منذ العام 2000. ولا يتوقّع أن يهبط هذا الرقم لأقل من 743 مليون بحلول العام 2015، ممّا يعني أن نسبة قرائيّة الكبار ستبقى دون 80% في أكثر من دولة واحدة من كلّ ثلاث دول.

وقد تعذّر رصد أهداف أخرى وضعت في العام 2000 لعدم تحديد الغايات بدقّة. وبالنسبة إلى أول أهداف التعليم للجميع، أي الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكّرة، فنحن نفترض لغايات هذا التقرير أن يكون 80% من صغار الأطفال على الأقلّ قد التحقوا ببرامج التعليم قبل الابتدائيّ بحلول العام 2015. ولكن، لا يتوقّع أن تحقق أكثر

الشكل 1: لن يتسنى للعديد من البلدان تحقيق أهداف التعليم للجميع بحلول عام 2015

النسبة المئوية للبلدان التي يُتوقع أن تنجز بحلول عام 2015 وضع مؤشر لقياس خمسة من أهداف التعليم للجميع



ملاحظة: تقيَّم البلدان بأنها قد حققت الهدف إذا وصلت فيها نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي إلى 80% (الهدف 1)؛ ونسبة القيد الصافية المعدلة في المرحلة الابتدائية إلى 97% (الهدف 2)؛ ونسبة القيد الصافية المعدلة في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي إلى 97% (الهدف 3)؛ ونسبة محو الأمية لدى الكبار إلى 97% (الهدف 4)؛ وإذ تراوح مؤشر التكافؤ بين الجنسين فيما بين 0.97 في التعليم الابتدائي و1.03 في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (الهدف 5). وتناول التحليل مجموعة البلدان التي تسنى إصدار توقعات بشأنها؛ ومن ثم فهو يشمل عدداً من البلدان أقل من العدد الذي كانت تتوافر عنه بيانات تخص عام 1999 أو عام 2011.

المصدر: برونفورث (2013).

أهداف التعليم للجميع

من 5 من أصل دول 10 هذه الغاية. أما بالنسبة للهدف الثالث من أهداف التعليم للجميع، أي حاجات التعلّم لدى الشباب والراشدين، فقد تم اعتبار تعميم المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ إحدى أدوات قياس التقدّم المحرز لضمان اكتساب كافة الشباب للمهارات الأساسيّة، إلا أنّ عدد الدول التي ستصل إلى هذا المستوى بحلول العام 2015 سيقلّ عن 5 من كلّ 10 دول.

ولا يزال من الصعب أيضًا تقدير عدد الدول التي لم تحقّق بعد الهدف السادس من أهداف التعليم للجميع، أي تحسين نوعيّة التعليم لضمان تعلُّم الجميع. وللمساعدة على زيادة التركيز على نوعيّة التعليم وإيلائها الأهميّة التي تستحقّها بعد العام 2015، يقترح هذا التقرير عدة طرق لتعزيز التقييمات الوطنيّة والدوليّة ليصار إلى قياس التقدم المحرز باتجاه هدف تعميم التعلّم.

وتشدد التحليلات الجديدة لهذا التقرير على أن الأفراد الأكثر تهميشًا ظلوا يعانون من حرمانهم فرص التعلّم طوال العقد الماضي. وفي 62 دولة من الدول ذات الدخل المنخفض أو المتوسّط، كان الشبان الأشد ثراءً في المناطق الحضريّة قد أمضوا أكثر من 9.5 سنوات في المدرسة في الدول ذات الدخل المنخفض وأكثر من 12 سنةً في الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى بحلول العام 2010. في حين قضت الشابات الريفيّات الأفقر أقل من 3 سنوات في المدرسة في كلّ من الدول ذات الدخل المنخفض والدول ذات الدخل المتوسط الأدنى. ممّا يعني أنهنّ لا يزلن بعيدات عن غاية السنوات الست المرتبطة بتعميم إنهاء المرحلة الابتدائيّة، والتي كان يفترض تحقيقها بحلول العام 2015.

ومع أن نسبة الفتيات من الأسر الريفية الأشدّ فقراً اللواتي إلتحقن بالمدرسة في أفريقيا جنوب الصحراء قد ازداد خلال العقد الماضي، إلاّ أنّ نسبة إكمالهنّ مرحلة التعليم الابتدائيّ انخفضت من 25% في العقد الأول من القرن الواحد والعشرين إلى 23% في أواخر ذلك العقد. وعلى نحو مشابه، انخفضت نسبة إكمال المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ لدى الفئات المحرومة من 11% إلى 9%.

وإن لم يتم بذل جهود خاصة لتوسيع فرص التعليم لتشمل المهمّشين، قد تستغرق الدول الأفقر عدّة أجيال للوصول إلى تعميم إتمام التعليم الابتدائيّ والمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بالإضافة إلى تعميم القرائيّة للكبار، بحسب تحليل جديد لهذا التقرير. وفي أفريقيا جنوب الصحراء، إذا ما استمرت الاتجاهات الجديدة على حالها، فسيصل الفتيان ألأشدّ ثراءً إلى تعميم إنهاء المرحلة الابتدائيّة بحلول العام 2021، إلا أن الفتيات الأشدّ فقراً فلن يتمكنّ من اللحاق بهم إلا بحلول العام 2086 ولن يحققن تعميم إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ إلا بحلول العام 2111.

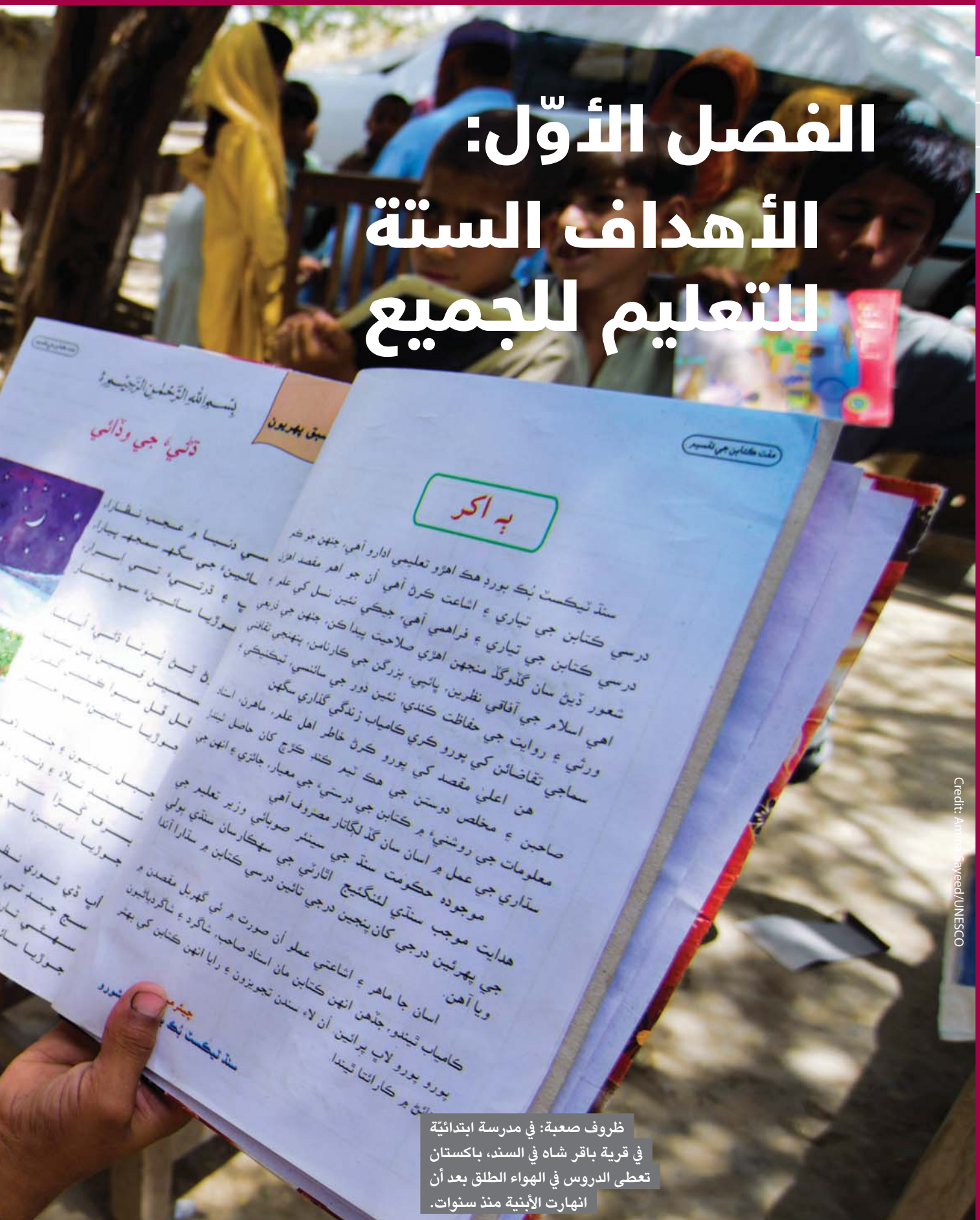
تشير الهوّة بين أهداف التعليم للجميع وما تم تحقيقه بالفعل إلى ضرورة أن تستهدف الموارد الإضافيّة الأشخاص الأكثر عوزًا. وتعزى العديد من قصص النجاح في الأعوام القليلة الماضية إلى التزام بعض الحكومات الأشدّ فقراً بالاستثمار في التعليم. وقد ازدادت الحصة العالميّة من النفقات العامة المخصصة للتعليم من 4.6% إلى 5.1% من إجماليّ الناتج القومي بين العامين 1999 و2011، علماً أن أهم الزيادات قد تحققت في دول ذات دخل منخفض.

وتتمتّع العديد من الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسّط بفرصة تعزيز إنفاقها على التعليم. ويقدّر هذا التقرير أنّه من شأن زيادة متواضعة في جهود جباية الضرائب، بالإضافة إلى رفع المخصصات الحكوميّة للتعليم، أن ترفع الإنفاق على التعليم عن مستويات العام 2011 في 67 دولة بنسبة 72% أو ما يعادل 153 مليون دولار أمريكي بحلول العام 2015.

وقد تضمّن إطار عمل داكار التزامًا بعدم إهمال أي دولة بسبب شحّ الموارد. وبسبب عدم إيفاء المانحين بوعودهم، شهدت بعض أفقر مناطق العالم فجوةً تمويليّةً في التعليم بقيمة 26 مليار دولار سنويًا. وثمة إشارات تدلّ على أن هذه الفجوة ستتسع أكثر في المستقبل. وبين العامين 2010 و2011، انخفضت المساعدات للتعليم الأساسيّ للمرة الأولى بنسبة 6% وقد تحمّلت الدول المنخفضة الدخل تبعات ذلك. ويتوقّع أن يعاني العديد من الدول المنخفضة الدخل من انخفاض إضافي في المساعدات الممنوحة إليه بحلول العام 2015.

وتوفّر السنوات العشر الماضية في مجال رصد التقدّم المحرز نحو أهداف التعليم للجميع دروساً أساسيّة لتصميم إطار عمل للتعليم لما بعد العام 2015. ويجب أن تترافق الأهداف مع غايات ومؤشرات واضحة. كما لا بدّ من قياس تقدّم الفئات الفرعيّة لضمان تقدّم الأشخاص الأكثر حرمانًا وردمهم للهوّة بينهم وبين الأفراد الأكثر حظوة. ولا يمكن تحقيق أهداف التعليم لما بعد العام 2015 إلا إذا وضعت الحكومات والجهات المانحة للمعونة غايات محدّدة لتمويل التعليم مع التركيز على الفئات الأشدّ فقراً، وأظهرت الأرادة القياديّة والسياسيّة الضروريّة لتأمين الإلتزام بالوعود المقطوعة.

الفصل الأوّل: الأهداف الستة للتعليم للجميع



ظروف صعبة: في مدرسة ابتدائيّة في قرية باقر شاه في السند، باكستان تعطى الدروس في الهواء الطلق بعد أن انهارت الأبنية منذ سنوات.

Credit: Amin Fayeed/UNESCO

الهدف : 1 الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكّرة 45

الهدف 2: تعميم التعليم الابتدائيّ 52

الهدف 3: حاجات التعلّم لدى الشباب والراشدين 64

الهدف 4: تحسين مستوى القرائيّة لدى الكبار 72

الهدف 5: تقييم المساواة والتكافؤ بين الجنسين في مجال التعليم..... 78

الهدف 6: نوعيّة التعليم..... 86

عدم إهمال أحد– كم من الوقت سيستغرق ذلك؟ 96

رصد أهداف التعليم العالميّة بعد العام 2015..... 102

الإتجاهات السائدة في تمويل التعليم للجميع 113

مع أن عدد الأطفال الملتحقين بالتعليم اليوم هو أعلى من أي وقت مضى إلاّ أنه من المؤكّد أن العام 2015 لن يكون العام الذي تتحقّق فيه أهداف التعليم للجميع وذلك لسبب أساسيّ وهو إهمال الفئات المحرومة. ويقدّم هذا الفصل تحليلًا مدعومًا بالأدلة للتقدّم المحرز، ويُفترض أن يطعي خطوطاً توجيهيّةً لا غنى عنها لرسم أهداف التعليم لما بعد العام 2015. وهو يظهر أنّه، في حال لم تُتخَذ إجراءات طارئة للوصول إلى المهمّشين، فقد تستغرق الدول الفقيرة عدة أجيال لتعميم إتمام التعليم الابتدائيّ والمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ، بالإضافة إلى تعميم قرائيّة الشباب.

الهدف 1 الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكّرة

توسيع وتحسين الرعاية والتعليم الشاملين في مرحلة الطفولة المبكّرة، وخصوصًا للأطفال الأكثر ضعفًا وحرمانًا.

النقاط الرئيسية

- على الرغم من التحسينات المنجزة، لا يزال عدد كبير غير مقبول به من الأطفال يعاني من المرض: فقد وصل معدّل وفيات الأطفال دون الخامسة من العمر إلى 48 وفاةً لكل 1000 ولادة حيّة في العام 2012، أي ما يعادل 6,6 مليون حالة وفاة. ومن أصل 43 دولةً فاقت فيها نسبة وفيّات الأطفال المئة حالة وفاة لكل 1000 ولادة حيّة، لا يُتوقع أن تحقق 35 دولةً غاية تخفيض وفيّات الأطفال بنسبة الثُلثين عمّا كانت عليه عام 1990 بحلول العام 2015.
- وقد كان التقدّم المحرز في مجال تحسين تغذية الأطفال لافتًا. رغم ذلك، وصلت نسبة الأطفال دون الخامسة من العمر ممّن لم يبلغوا الطول المناسب لعمرهم إلى 25%، وهذا ما يشير إلى نقص مزمن في العناصر الغذائيّة الأساسيّة. وتأوي أفريقيا جنوب الصحراء وجنوب وغرب آسيا ثلاثة أرباع الأطفال المصابين بسوء التغذية.
- أما معدّل القيد الإجماليّ لمرحلة التعليم قبل الابتدائيّ، فقد ارتفع من 33% إلى 50% بين العامين 1999 و2011، مع أنّه لم يصل في أفريقيا جنوب الصحراء إلا إلى 18%. ومن المتوقع أن تصل 68 دولةً فقط من أصل 141 إلى تحقيق ما يزيد عن 80% في ما يخص معدّل القيد الإجماليّ لمرحلة التعليم قبل الابتدائيّ بحلول العام 2015.
- ولا بدّ للحكومات في مناطق عدة من العالم أن تتحمّل مسؤوليّتها بالنسبة إلى التعليم قبل الابتدائيّ: منذ العام 2011 كان مقدّمي الخدمات من القطاع الخاص يوفّرون الحاجات التعليميّة لنسبة 33% من مجموع الأطفال الملتحقين. وتعتبر التكاليف التي يفرضها التعليم الخاص من أحد أسباب عدم الإنصاف في النفاذ إلى التعليم.

الجدول 1.1.1: المؤشرات الرئيسيّة للهدف 1

	الرعاية			التعليم					
	معدل الوفيات لدون الخامسة من العمر		التقزم المعتدل أو الشديد (للأطفال دون الخامسة) 2010-2005	إجمالي القيد		إجمالي معدّل القيد		مؤشر تكافؤ الجنسين من حيث إجمالي معدّل القيد	
	2000 (‰)	2012 (‰)	2012 (%)	2011 (000)	التغير منذ 1999 (%)	1999 (%)	2011 (%)	1999 (إناث/ذكور)	2011 (إناث/ذكور)
العالم	**75**	**48**	**25**	**170 008**	**52**	**33**	**50**	**0.97**	**1.00**
الدول ذات الدخل المنخفض	134	82	37	10 743	88	11	17	0.98	0.99
الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى	93	61	35	65 195	112	22	46	0.93	1.01
الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى	38	20	8	64 164	29	43	67	1.00	1.02
الدول ذات الدخل المرتفع	10	6	3	29 906	17	72	82	0.99	1.01
أفريقيا جنوب الصحراء	156	97	...	12 222	126	10	18	0.95	1.00
الدول العربية	53	33	...	4 142	72	15	23	0.77	0.94
آسيا الوسطى	62	36	...	1 713	35	19	32	0.96	1.00
شرق آسيا والمحيط الهادي	39	20	...	47 603	29	39	62	1.00	1.01
جنوب وغرب آسيا	92	58	...	49 539	130	22	50	0.93	1.02
اميركا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	32	19	...	20 999	31	54	73	1.02	1.01
اميركا الشمالية وغرب أوروبا	7	6	...	22 341	17	76	85	0.98	1.01
أوروبا الوسطى والشرقية	24	11	...	11 448	21	51	72	0.96	0.98

ملاحظة: يتحقق التكافؤ بين الجنسين إذا راوح مؤشر التكافؤ بين الجنسين بين 0,97 و 1,03

المصادر: الملحق، الجداول الإحصائية 3A و 3B (نسخة مطبوعة) والجدول الإحصائي 3A (الموقع الإلكتروني)، قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء الفريق المشترك بين الوكالات المعني بتقدير وفيات الأطفال (2013)، اليونيسيف وآخرون (2013)

انخفض عدد وفيات الأطفال دون الخامسة إلى 48% بين العامين 1990 و2012

إنّ الأسس التي تنشأ في الأيام الألف الأولى من حياة الطفل، ابتداءً من الحَمل وحتى عامه الثاني، أساسية لرفاه الطفل في المستقبل. ومن هنا تبرز أهميّة أن تتمتّع كلّ امرأة في سنّ الإنجاب بالنفاذ إلى الرعاية الصحيّة المناسبة لكي تكون مستعدّةً لمواجهة مخاطر الحمل وفترتي ما بعد الولادة والطفولة المبكّرة. بالإضافة إلى ذلك، تحتاج الأسر إلى الدعم لأخذ الخيارات الصحيحة لصالح الأمّهات والرضع. وتُعتبر التغذية الجيّدة الأساس الذي يضمن تطوّر جهاز المناعة لدى الأطفال والقدرات المعرفيّة التي يحتاجونها للتعلّم.

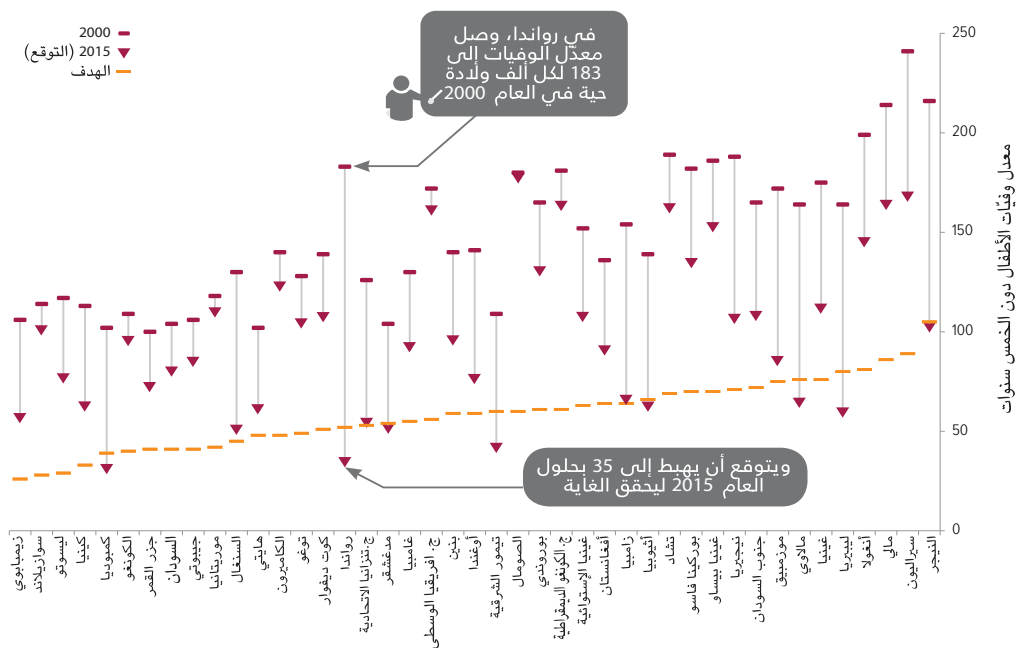
وقد أدّى إدراك أهمية الرعاية في الطفولة المبكّرة إلى تأسيس نظام رصد أقوى وفهم أفضل لمقدار المشاكل في هذا المجال، كما أدّى إلى تحقيق تقدّم ملحوظ.

ويعتبر انخفاض معدّل وفيات الأطفال مؤشراً أساسياً لصحّة الأطفال. فبين العامين 1990 و2000، انخفض المعدّل العالميّ لوفيات الأطفال من 90 حالةً وفاة لكلّ 1000 ولادة حية إلى 75، كما أنه استمرّ في الانخفاض ووصل إلى 48 حالةً في العام 2012. بيد أن هذا الرقم لا يزال أعلى من الغاية المحدّدة للعام 2015 الطامحة لتخفيض معدّل وفيات الأطفال بنسبة الثُّلثَين عمّا كان عليه في العام 1990 ليبلغ 30 حالة وفاةٍ لكلّ 1000 ولادةٍ حيّة (المجموعة المشتركة بين الوكالات المعنيّة بتقدير وفيات الأطفال، 2013)

كما انخفض العدد الإجماليّ لوفيات الأطفال دون الخامسة بنسبة 48%، أي من 12.6 مليون في العام 1990 إلى 606 مليون في العام 2012. إلّا أنّ هذا الانخفاض قد اقتصر على 14% في أفريقيا جنوب الصحراء، وهي المنطقة التي تعاني من معدل وفيّات الأطفال الأعلى. أما من الناحية الإيجابيّة، فقد وصلت نسبة التقدّم المحرز في أفريقيا جنوب الصحراء إلى 3.8% سنويًا بين العامين 2000 و2012، مقارنةً بنسبة 1.4% في تسعينات القرن الماضي.

في العام 2000، ومن أصل 43 دولةً فاقت نسبة وفيّات الأطفال فيها 100 حالة وفاة لكل ألف ولادة حيّة، كانت7 دول فقط من غير دول أفريقيا جنوب الصحراء. وقد تمكّنت دولتان من تحقيق الغاية بحلول العام 2011 وهما ليبيريا وتيمور- ليشتي. وإذا توقّعنا أن تنطبق نسبة الانخفاض السنويّ التي سادت بين عامي 2000 و2011 على الأعوام 2011–2015، فلن تُحقِّق الهدف إلّا 6 دول أخرى هي: كمبوديا، إثيوبيا، مدغشقر، ملاوي، النيجر ورواندا. وعلى النقيض من ذلك، تراجعت وفيّات الأطفال بنسبة تقل عن 1% سنوياً في 7 دول، من ضمنها الكاميرون وجمهوريّة الكونغو الديمقراطيّة والصومال (الشكل 1.1.1).

الشكل 1.1.1 رغم التقدم المحرز من المتوقع ألا تتمكن سوى دول معدودة من تحقيق الغاية الخاصة ببقاء الأطفال على قيد الحياة.
معدل الوفاة للأطفال دون الخامسة من العمر في بلدان مختارة، 2000–2015 (توقّع)



ملاحظة: الدول المبيّنة هي تلك التي يتخطى معدّل وفيّات الأطفال فيها 100 وفاة لكلّ 2000 ولادة حيّة. ويستند التقدير من العام 2011 إلى 2015 على معدّل الانخفاض الوسطيّ بين العامين 2000 و2011.
المصدر: حسابات الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع(2013)، بناء على معطيات المجموعة المشتركة بين الوكالات المعنية بتقدير وفيات الأطفال (2012).

واللافت في الدول التي حققت الغاية بحلول العام 2011 وعددها 41 أنّ معظمها يقع في أمريكا الشماليّة وأوروبا الغربيّة أو الوسطى أو الشرقيّة، أو من الدول ذات الدخل المرتفع الواقعة في مناطق أخرى. مع هذا، فقد سُجِّل انخفاضٌ في وفيّات الأطفال بنسبة الثُّلثين على الأقلّ قبل التاريخ المحدّد في بعض الدول النامية الأشدّ اكتظاظًا بالسكان والتي استثمرت في خطوات للطفولة المبكّرة، ومنها بنغلادش والبرازيل والصين ومصر والمكسيك وتركيا. وقد خفّضت دول أخرى معدّل وفيّات الأطفال بنسبة فاقت 70% في مدّة لم تتجاوز العقدين من الزمن، ومنها السلفادور وجمهوريّة لاو الديمقراطيّة الشعبيّة، والمالديف ومونغوليا.

كما تحسنّت التغذية في السنوات الماضية. ولكن، في العام 2012، قُدِّر عدد الأطفال المصابين بالتقزّم المتوسّط أو الشديد –أيّ أنهم كانوا أقصر من معدّل الطول الطبيعيّ لعمرهم– بما يقارب 162 مليون طفل، ما يشير بوضوح إلى سوء تغذية مزمن. والجدير بالذكر أنّ نسبة الأطفال المصابين بسوء التغذية قد انخفض من 40% في العام 1990 إلى 25% في العام 2012 (UNICEF et al., 2013). وهذا يعني أن نسبة الانخفاض السنويّة يجب أن ترتفع من 2% إلى 3.6% لتحقيق الغاية العالميّة التي تبنّتها جمعية الصحة العالميّة في العام 2012، وهي ترمي إلى تخفيض عدد الأطفال المصابين بالتقزّم إلى 100 مليون (أي ما يساوي معدّل تقزّم بنسبة 15%) بحلول العام 2025. إلا أنّ تحقيق الهدف قد يصبح أصعب في السنوات القادمة نتيجةً لعوامل متعددة على غرار تأثير التغيّر المناخيّ على الزراعة وعدم استقرار أسعار الغذاء.

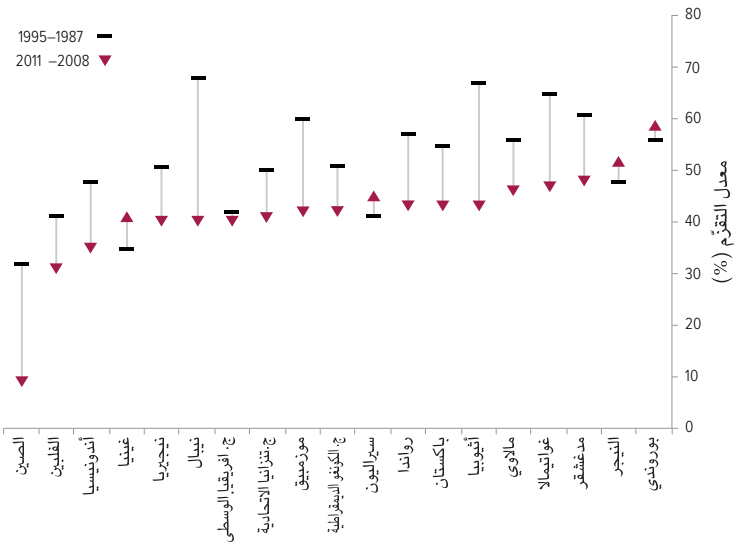
في الواقع، لا يتوزّع عبء سوء التغذية العالميّ بشكل متساوٍ، ذلك أن 38% من الأطفال في أفريقيا جنوب الصحراء وجنوب آسيا كانوا مصابين بسوء التغذية في العام 2012. وتضم هاتان المنطقتان ثلاثة أرباعا لأطفال المصابين بسوء التغذية.

وحتى الآن، لم يكن التقدّم متساوياً. فقد خفّضت الصين معدّلات التقزّم لديها بنسبة الثُّلثين. وبذلك انخفضت نسب التقزّم في الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى بسرعة تفوق سرعة الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسّط الأدنى. ورغم نسب التقزّم البالغة الارتفاع التي عانت منها أثيوبيا والنيبال، فقد خفّضت هاتان الدولتان هذه النسب بما يفوق الثلث في مدة قاربت 15 عاماً. وبالمقابل، عرفت نسبة الأطفال المصابين بسوء التغذية ارتفاعاً طفيفاً في بوروندي وسيراليون (الشكل 1.1.2).

ومن الدروس التي نستقيها من الدول التي أحرزت المراكز الأولى من حيث التقدّم أن سياساتها قد ركّزت على سوء

الشكل 1.1.2 : رغم التقدّم المحرز لا يزال 40% من الأطفال الصغار يعانون من سوء التغذية في دول عديدة

نسبة التقزّم المعتدل أو الشديد، دول مختارة، 1987–1995 و2008–2011.



المصدر: اليونيسيف (2013a)، بناء على المسوحات الديموغرافيّة والصحية أو المسوحات المتعددة المؤشرات أو غيرها من المسوحات الوطنيّة.

التغذية بوصفه مشكلةً اجتماعيّةً تتطلّب مقاربةً متكاملةً، لا بوصفه تحدّيًا منعزلًا يجب مقاربته عبر حلول فنّيّة. ففي غواتيمالا مثلًا، رغم تحقيق بعض التقدّم خلال السنوات العشرين الماضية، لا يزال نحو نصف الأطفال مصابين بالتقزّم. ولذلك، يشكّل توقيع Pacto Hambre Cero (ميثاق صفر جوع) في العام 2012 مثالًا ساطعًا على تصميم الحكومة على تسريع التقدّم وخصوصًا بالنسبة للسكّان الأصليّين. وتهدف الحكومة إلى تخفيض نسب سوء التغذية المزمنة بين الأطفال دون الثالثة بنسبة 10% بحلول العام 2016 كخطوة أولى باتجاه تخفيضه بنسبة 25% بحلول العام 2022. ويلحظ تنفيذ المشروع، الذي يشكّل جزءًا من الأمن الغذائيّ الوطنيّ وقانون النظام الغذائيّ، تدابير للحث على الرضاعة الطبيعيّة وتعزيز مكمّلات العناصر الغذائيّة كحامض الفوليك والمكمّلات الدقيقة لمكافحة سوء التغذية المزمن بالإضافة إلى توفير الدعم لزراعة الكفاف وبرامج العمالة المؤقتة لمعالجة سوء التغذية الموسميّ(حكومة غواتيمالا، 2012).

خفّضت النيبال معدّلات التقزّم بأكثر من الثلث خلال 15 عاماً

علاوة على ما سبق، نذكر أن الروابط بين الرعاية الصحيّة في مرحلة الطفولة المبكّرة والتعليم قويّة ويدعم بعضها البعض الآخر. ذلك أن الأمّهات المتعلّمات يتّبعن ممارسات أفضل تؤدي إلى نتائج صحيّة أفضل لأطفالهنّ (راجع الفصل 3). وبالنتيجة، يميل الأطفال الذين يتمتعون بصحّة سليمة وتغذية جيّدة إلى البقاء في المدرسة لسنوات

أكثر. في إحدى الدراسات الأكثر شموليّةً حول التأثير الطويل الأمد للبداية الصحيّة في الحياة، تمّت متابعة مجموعات أطفال من البرازيل والهند منذ الولادة وحتى سنّ الرشد. وقد تبيّن أن مجموعات الأطفال (من الفتيان والفتيات) الذين ولدوا بوزن يزيد بمعدّل 500 غرام قد ارتادوا المدرسة لمدة 0.3 أو 0.4 سنوات أكثر من أترابهم. وعلى نحو مماثل، فقد ارتاد الفتيان والفتيات الذين نموا بسرعة أكبر من المتوقّع بحلول عامهم الثاني 0.4 إلى 0.6 سنوات أكثر في المدرسة وكانوا أكثر ميلًا إلى إتمام المرحلة الثانويّة (Adair et al., 2013).

في التشاد، كانت نسبة الأطفال الفقراء في مرحلة التعليم للطفولة المبكّرة شبه معدومة في العام 2010

وتساعد خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكّرة على بناء المهارات المعرفيّة وغير المعرفيّة في المرحلة التي ينمو فيها دماغ الطفل، وتترك آثاراً إيجابيّةً طويلة الأمد على الأطفال المتحدّرين من البيئات المحرومة. في أوغندا مثلاً، أدّى برنامج التحويلات النقدية المشروطة بحضور الأطفال مرحلة الروضة –بتمويل من اليونيسيف وبرنامج الغذاء العالمي– إلى تحسّن مهارات الاستقبال البصري والمهارات الحركيّة الدقيقة والمهارات اللّغويّة فهماً وتعبيراً (Gilligan and Roy, 2013). أما في جامايكا، فقد تابعت إحدى الدراسات الشبابَ المتحدّرين من بيئات محرومة والذين تلقّوا، في الصغر، تحفيزاً نفسياً– اجتماعيًا عبر زيارات أسبوعيّة قام بها فريق معني بالصحة المجتمعيّة. وقد تبيّن أن الأفراد الذين شاركوا في البرنامج كانوا، في أوائل عشريناتهم، يجنون ما قيمته 42% أكثر من غيرهم من الشباب المحرومين (Gertler et al., 2013).

ومنذ العام 2000، توسّعت خدمات التعليم في مرحلة الطفولة المبكّرة بشكل ملحوظ. وارتفع معدّل القيد الإجماليّ في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائيّ من 33% في العام 1999 إلى 50% في العام 2011. أي أنّ نحو 60 مليون طفل إضافيّ قد التحقوا بالتعليم ما قبل الابتدائيّ خلال هذه المدّة. أما معدّل الالتحاق فقد ارتفع بأكثر من مرّتين في جنوب وغرب آسيا، أي من 22% في العام 1999 إلى 50% في العام 2011. ولا تزال الدول المنخفضة الدخل ودول أفريقيا جنوب الصحراء متخلّفة عن الركب، إذ بلغت معدّلات القيد الإجماليّ فيها 17% و18% على التوالي.

أدّت التحديات الكبيرة التي تواجهها الحكومات في مجال توسيع تغطية التعليم ما قبل الابتدائيّ إلى ارتفاع نسبة الالتحاق بمؤسسات القطاع الخاص من 28% في العام 1999 إلى 33% في العام 2011. وفي الدول العربيّة، قاربت هذه النسبة 71% (الإطار 1.1.1) وتشير الصعوبات في تحصيل البيانات من مزوّدي الخدمة غير النظاميّين إلى أن هذه النسبة المقدّرة هي أقلّ من القيمة الحقيقيّة في بعض الدول.

وبما أنّ مزوّدي الخدمة في القطاع الخاص عادةً ما يقدّمون خدمات للأسر التي تستطيع أن تتحمّل كلفتها، أي الميسورين في المناطق الحضرية، بشكل عام، لا بدّ من توسيع تغطية شبكة الحضانات ومراكز الروضات العامة لتطال عدد أكبر من الفئات المحرومة إذ أنه بغياب هذا لن يتمكّن الأطفال الأكثر فقراً من الاستفادة من خدمات التعليم في مرحلة الطفولة المبكّرة.

الإطار 1.1.1: يعتبر القطاع الخاص في الدول العربية أهمّ مزوّد للتعليم ما قبل الابتدائيّ

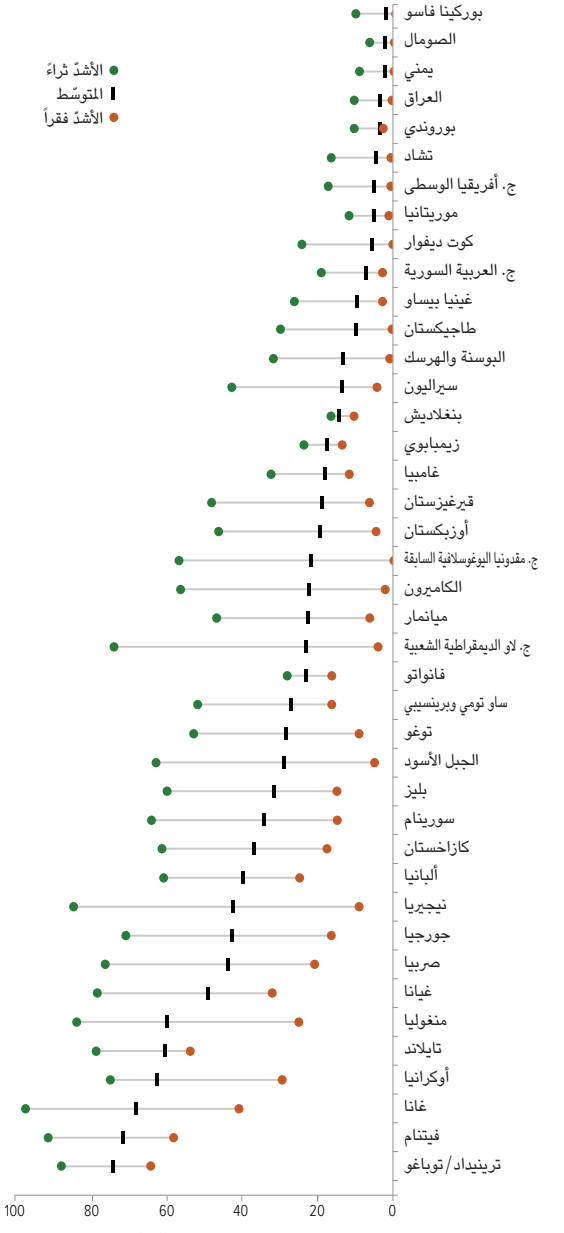
ارتفع معدّل القيد الإجماليّ في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائيّ في الدول العربيّة من 15% في العام 1999 إلى 23% في العام 2011، إلا أنّه يبقى ثاني أدنى معدّلات المنطقة. بالإضافة إلى ذلك، تحتلّ هذه المنطقة المرتبة الأولى من حيث حصّة القطاع الخاص في التعليم، بما أن الحضانات ومؤسسات التعليم ما قبل المدرسيّ التابعة للقطاع الخاص تستقطب ثلثَي إجماليّ القيد.

وتتعتبر الجزائر من الدول التي فيها النسبة الأعلى للمؤسسات الحكوميّة في التعليم في المنطقة أي 86%. بالإضافة إلى ذلك، فقد حققت أكبر توسّع للتعليم ما قبل الابتدائيّ، أي من 2% فقط في العام 1999 إلى 75% في العام 2011. وقد كان ذلك نتيجة الإصلاحات التي اعتمدت منهجًا دراسيًا لمرحلة ما قبل المدرسة في العام 2004 وهدفت إلى رفع إجماليّ معدّل القيد إلى 80% بحلول العام 2010. وبالتوازي مع التوسيع السريع لتغطية القطاع العام، شجّعت الجزائر المؤسسات الخاصة في المناطق الحضريّة. ويتولّى نظام التفتيش رصدَ تطبيق المنهاج في مؤسسات القطاعين.

أما في الأردنّ، فقد أدى بناء حوالي 400 دار حضانة بموجب قرض من البنك الدوليّ إلى زيادة نسبة الالتحاق بالمؤسسات الحكوميّة من صفر بالمئة في العام 1999 إلى 17% بحلول العام 2010. إلا أن معدّلات الالتحاق قد بقيت ثابتةً خلال هذه الفترة فوصلت إلى 38% في العام 2012 رغم أن الغاية المحدّدة لذلك العام كانت 50%. ومن المرجّح أن تشكّل سيطرة مزوّدي القطاع الخاص المستمرّة عائقًا أمام تعميم النفاذ. وقد بلغت حصّة الإنفاق على التعليم ما قبل المدرسيّ 0.3% من ميزانية التعليم فقط في العام 2011. وقد أتخذت مبادرات عديدة مشكورة في إطار الاستراتيجيّة الوطنيّة لتنمية مرحلة الطفولة المبكّرة وهي مبادرات فريدة في المنطقة تتضمّن برامج تهدف إلى تحسين كفاءات المعلّمين، ووضع المعايير ورصدها وزيادة مشاركة الأهل. إلا أنّه لا بدّ من جهود إضافيّة لتتمكّن هذه المبادرات من تغطية غالبيّة السكان.

المصادر: Benamar (2010); Jordan Ministry of Education (2013); UNICEF (2009)

الشكل 1.1.3: قلّة من الأطفال الفقراء الذين بلغوا سنّ الرابعة يتلقون التعليم قبل الابتدائيّ
نسبة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهرًا ممن التحقوا بنوع من أنواع التعليم المنظّم لمرحلة الطفولة المبكّرة، بحسب الثروة، من العام 2005-2012.



المصدر: قاعدة بيانات التفاوت في التعليم حول العالم.
www.education-inequalities.org

وفي التشاد وجمهورية أفريقيا الوسطى، مثلًا، لم يلتحق أي فقير، صبيًا كان أو فتاة، بأيّ نوع من أنواع التعليم لمرحلة الطفولة المبكّرة في العام 2010، في حين التحق بها طفلٌ واحدٌ من كل 6 أطفال أكثر ثراءً. وحتى في الدول ذات الدخل المتوسّط التي تتمتّع بمعدّل تغطية أفضل، مثل غانا ومونغوليا وصربيا، ثمة هوة كبيرة في الانتفاع بين الفتيات والفتيان الأشدّ ثراءً وفقراً (الشكل 1.1.3).

ومن أجل تفعيل دور الدولة، لا بد من وضع خطط واضحة حول أهداف النظام، ومن ضمنها التركيز على تدريب المعلّمين ومقدّمي الرعاية على معالجة حاجات التعلّم الخاصة بالأطفال الصغار.

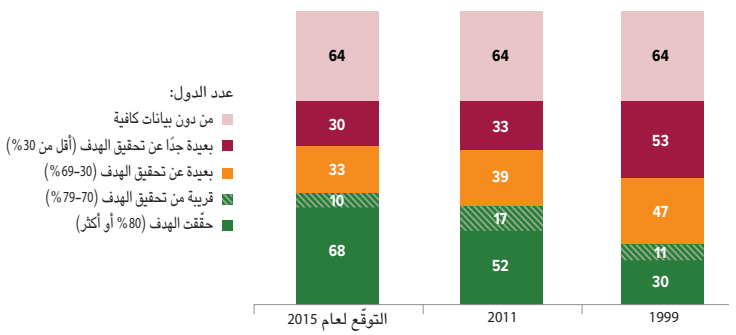
ما هو عدد الدول التي يرجّح أن تحقق هدف التعليم ما قبل الابتدائيّ بحلول العام 2015؟

من المتوقّع أن تحقّق 68 دولةً نسبة 80% من الالتحاق بالمرحلة ما قبل الابتدائيّة بحلول العام 2015.

في حين شكّلت الأهداف الإنمائيّة للألفيّة دليلًا واضحاً على مقوّمات الصحّة في مرحلة الطفولة المبكّرة لأوّل هدف للتعليم للجميع، لم يتوصّل المنتدى العالميّ للتعليم الذي عُقد في داكار في العام 2000 إلى تحديد غاية لتقييم النجاح في تعزيز التعليم في مرحلة الطفولة المبكّرة. ومن أجل قياس التقدّم بين الدول خلال العقد الماضي، حدّد هذا التقرير معدّل 80% لإجماليّ الإلتحاق بالتعليم قبل الابتدائيّ كغاية واقعيّة يمكن أن تبلغها الدول بحلول العام 2015. ولا يكتفي التحليل الذي يدرس مدى اقتراب الدول من تحقيق الغاية برصد الوضع اعتبارًا من العام 2011، ولكنّه ينظر في قدرة الدول واقعيًا على تحقيق هذه الغاية بحلول العام 2015.

ومن أصل 141 دولةً توفّرت بياناتها، كانت 30 منها فقط قد حققت معدّل قيد إجمالي يفوق 80% في العام 1999 في حين قاربت 11 منها من تحقيق هذه النسبة. وبين العامين 1999 و2011، كان عدد الدول التي حققت الغاية قد وصل إلى 52 فيما اقتربت 17 دولةً من تحقيقها (الرسم 1.1.4). أما بالنسبة للعام 2015، فمن المتوقّع أن

الشكل 1.1.4: الهدف 1 – على قطاع التعليم قبل الابتدائيّ أن يسجّل نموّاً أسرع بعد العام 2015
عدد الدول بحسب مستوى معدّل الالتحاق الإجماليّ بالمرحلة ما قبل الابتدائيّة، 1999 2011 أو 2015 (متوقع)



ملاحظة: أجري التحليل على مجموعة الدول التي كان من الممكن القيام بالتوقع حولها. لذلك فهو يغطي دولًا أقل من تلك التي توفّرت بياناتها للعام 1999 أو 2011 للعلم.
المصدر: برونفورث (2013)

الجدول 1.1.2: احتمال تحقيق بعض الدول لنسبة 70% على الأقلّ كمعدّل التحاق بالتعليم ما قبل الابتدائيّ بحلول 2015

المستوى المتوقع لعام 2015	حقّقت أو اقتربت من تحقيق الهدف (95% أو أكثر) 76	الجزائر، أنغولا، أنتيغوا وبربودا، الأرجنتين، أروبا، أستراليا، النمسا، بربادوس، بيلاروس، بلجيكا، بروناي دار السلام، بلغاريا، كندا، الرأس الأخضر، وشيلي، وجزر كوك، كوستاريكا، كوبا، قبرص، جمهورية التشيك، الدنمارك، دومينيكا ، إكوادور، السلفادور، غينيا الاستوائية، استونيا، فنلندا، فرنسا، ألمانيا، غانا، اليونان، غرينادا، غواتيمالا، غيانا، هنغاريا، آيسلندا، الهند، إسرائيل، إيطاليا، جامايكا، اليابان، لاتفيا، لبنان، ليتوانيا، لوكسمبورغ، ماليزيا ، جزر المالديف، مالطا، المكسيك، منغوليا، نيبال، هولندا، نيوزيلندا، نيكاراغوا، النرويج، بنما، بيرو، بولندا، البرتغال، قطر، جمهورية مولدوفا، رومانيا، الاتحاد الروسي، سانت كيتس ونيفيس، وسيشيل، سلوفاكيا، سلوفينيا، جنوب افريقيا، اسبانيا، سورينام، السويد، سويسرا، تايلاند، أوكرانيا، المملكة المتحدة، أوروغواي، فنزويلا (جمهورية البوليفارية) وفيتنام	
	بعيدة عن تحقيق الهدف (80-94%) 31	أرمينيا وبليز، والكاميرون، الصين، كرواتيا، مصر، هندوراس، إندونيسيا، إيران (جمهورية الإسلامية)، وكازاخستان، وليسوتو، والجبل الأسود، والفلبين، وسان تومي وبرينسيبي، وجزر سليمان، تركيا	ألبانيا، وبرمودا، بوليفيا (دولة متعددة القوميات)، وجزر كايمان، وكولومبيا، والجمهورية الدومينيكية، والأردن، وكينيا، وجزر مارشال، المغرب، فلسطين، باراغواي، سانت لوسيا، ساموا، صربيا، الولايات المتحدة، فانواتو
	بعيدة جدا عن تحقيق الهدف (أقل من 80%) 15	أذربيجان، بنغلاديش، بنن، بوتان، بوركينا فاسو، بوروندي، كمبوديا، الكونغو، كوت ديفوار، جمهورية الكونغو الديمقراطية، جيبوتي، إريتريا، إثيوبيا، غينيا بيساو، قيرغيزستان، جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، ومدغشقر، ومالي، وميانمار، النيجر، نيجيريا، رواندا، السنغال، توجو، اليمن	الجمهورية العربية السورية، طاجيكستان، جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة، أوزبكستان فيجي
		تقدّم قوي نسبياً 41	تقدّم بطيء أو ابتعاد عن تحقيق الهدف 22
	التغيير بين عامي 1999 و 2011		
	الدول التي لا يشملها هذا التحليل بسبب عدم توفّر بيانات كافية 83	أفغانستان، أندورا، أنغيلا، جزر البهاما، البحرين، البوسنة والهرسك، بوتسوانا، البرازيل، جزر فيرجين البريطانية، جمهورية أفريقيا الوسطى، تشاد، جزر القمر، جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية لكوريا، الغابون، غامبيا، جورجيا وغينيا وهايتي والعراق وايرلندا و كيريباتي، الكويت، ليبيريا، ليبيا، ماكاو (الصين)، وملاوي، موريتانيا، موريشيوس، ميكرونيزيا (ولايات)، موناكو، مونتسيرات، موزمبيق، ناميبيا، ناورو، جزر الأنتيل الهولندية، نيوي، عمان، باكستان، بالاو، وبابوا غينيا الجديدة ، وجمهورية كوريا، وسانت فنسنت وجزر غرينادين، سان مارينو، المملكة العربية السعودية، سيراليون، سنغافورة، الصومال، جنوب السودان، وسري لانكا، السودان، سوازيلاند، تيمور الشرقية، وتوكيلاو، وتونغا، وترينيداد وتوباغو، تونس، تركمانستان، جزر تركس وكايكوس، وتوفالو، أوغندا، الإمارات العربية المتحدة، جمهورية تنزانيا المتحدة، زامبيا، زيمبابوي	

المصدر: Bruneforth (2013)

تحقّق 68 دولةً الغاية، ومن ضمنها كوستاريكا، ليتوانيا، وجنوب أفريقيا، في حين ستقترب 10 دول من الغاية المرجوّة (الجدول 1.1.2).

وقد انخفض عدد الدول التي سجّلت إجمالي معدّل قيد أقلّ من 30% من 53 دولةً في العام 1999 إلى 33 دولةً في العام 2011. ومن الدول العشرين التي خرجت من هذه الفئة تمكّنت أنغولا ومونغوليا من تحقيق الغاية، في حين اقتربت الجزائر وغينيا الاستوائيّة من تحقيقها. ويتوقع أن تكون 30 دولةً بحلول العام 2015 بعيدة جدًا عن الغاية، ومنها 16 دولةً من أفريقيا جنوب الصحراء، ومنها الكوت ديفوار وأثيوبيا ومالي.

وعند تقييم الأداء، لا بد من الإقرار بالسرعة التي خَطَت فيها بعض الدول باتجاه الغاية المحدّدة حتى لو لم تتمكن من تحقيقها بعد. ومن أصل 70 دولةً كانت بعيدةً أو شديدة البعد عن الغاية في العام 2011، أحرزت 50 منها تقدّمًا بارزًا منذ العام 1999 وزادت إجماليً معدّل القيد بنحو 33% على الأقل. وقد وسّعت ثماني دول معدّلات النفاذ بأكثر من 25 نقطةً مئويةً

الإطار 1.1.2: في أوروبا الوسطى والشرقيّة، يستمرّ السعي إلى تعميم النفاذ إلى التعليم ما قبل الابتدائيّ

ارتفعت معدّلات النفاذ إلى التعليم ما قبل الابتدائيّ بسرعة في أوروبا الوسطى والشرقيّة بين العامين 1999 و2011، من 51% إلى 72%. وتتمتّع هذه المنطقة، بالإضافة إلى آسيا الوسطى، بأعلى نسبة من تزويد القطاع العام لخدمات التعليم إذ تفوق 97%. رغم ذلك، تفاوتت سرعة التقدّم بين الدول في أوروبا الشرقيّة والوسطى مما يعكس درجات الاهميّة المتفاوتة التي أولتها الحكومات لهذه المرحلة من التعليم.

في جمهورية مولدوفا، حيث بذلت جهود مشتركة لتوسيع تغطية التعليم ما قبل الابتدائيّ، ارتفع إجمالي معدّل القيد للأطفال بين 3 و 6 سنوات من 43% في العام 2000 إلى 77% في العام 2011. وقد أدى الالتزام السياسيّ القويّ إلى تخصيص 20% من ميزانيّة التعليم للمرحلة ما قبل الابتدائيّة في العام 2011. ويتلقّى قطاع التعليم بالفعل نسبةً كبيرةً من ميزانية الحكومة هي 22% أي ما يعادل 7.9% من إجماليّ الناتج القوميّ. وتهدف الاستراتيجيّة الوطنيّة إلى بلوغ معدلات قيد تصل إلى 78% بحلول العام 2015، وذلك للأطفال من عمر 3 إلى 6 سنوات و98% للأطفال في سنواتهم السادسة والسابعة وإلى تخفيض التفاوت بين المناطق الحضريّة والريفيّة بنسبة 5%.

وتركّز الاستراتيجية على النفاذ والنوعيّة- مستهدفة المناطق المتأخرة والفئات المحرومة- عبر توسيع نظام التدريب للمعلّمين والمرضين.

وتعتبر جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة من الدول ذات القيد المنخفض للغاية بنسبة 25% في العام 2010 -وهو ما يضعها في فئة الدول الشديدة البعد عن المسار الصحيح- إلا أن هذا الرقم ناتج جزئيًا عن إصلاحات العامين 2005 و2006 التي حوّلت السنة الأخيرة من التعليم ما قبل الابتدائيّ إلى سنة إلزاميّة تحضيريّة للتعليم الابتدائيّ. بالإضافة إلى ذلك، فإن معدّلات القيد في مرحلة الطفولة المبكّرة تحتسب لكافة الأطفال الذين يبلغون السادسة وما دون. وهذه فئة عمريّة أوسع بكثير منها في الدول الأخرى في المنطقة.

وتشير الأدلّة المستقاة من مسوحات الأسر المعيشيّة إلى أنّه رغم التقدّم المحرز خلال السنوات الأخيرة لا تزال نسب عدم المساواة مرتفعةً وهي بازدياد مطرد. فبين العامين 2005 و2011، تضاعفت بمرّتين نسبةُ الأطفال بعمر 3 و4 سنوات الملتحقين باحد برامج التعليم ما قبل الابتدائيّ من 11% إلى 20%. إلا أن المستفيدين كانوا حصريًا من أطفال فئة الأربعين في المئة من الأسر الأشدّ ثراءً.

ومن أجل تحسين النفاذ، لا بد من تخفيض الكلفة المتوجّبة على الأسر، ذلك أنّ على الأسر أن تساهم بنسبة 30% من الكلفة، وهو ما يحدّ من نفاذ الفئات الأشدّ فقراً. وقد كان نفاذ الأقليّات أقلّ بكثير فتدّنت معدّلات الحضور لأعضاء المجموعات الألبانيّة والروما إلى أقلّ من 4%. وفي حالة الروما، سُجّلت هذه النسبة رغم المبادرات الهادفة إلى تعزيز دمجهم في المراحل ما قبل الابتدائيّة.

المصادر: Open Society Foundations et al. (2011)
Republic of Moldova Ministry of Education (2010)
TFYR Macedonia Ministry of Health et al. (2011)
TFYR Macedonia Ministry of Labour and Social Policy (2010)
.UNESCO IBE (2011)

ومنها الهند (من 19% إلى 55%) والجمهورية الإسلاميّة الإيرانيّة (من 14% إلى 43%) ونيكاراغوا (من 28% إلى 55%) وجنوب أفريقيا (من 21% إلى 65%)[1].

بالمقابل، بقيت معدّلات القيد في بعض الدول على حالها، ومنها دولة بوليفيا المتعددة القوميّات التي حافظت على معدّلها 46%، والمغرب (58%) وصربيا (53%). من أصل 53 دولةً كانت الأبعد عن الغاية في العام 1999، لم تستطع خمس دول رفع إجماليّ معدّل القيد بسرعة فبقي الإجماليّ دون 30% في العام 2011 وهي فيجي، الجمهورية العربيّة السوريّة، طاجيكستان، جمهوريّة مقدونيا اليوغسلافيّة السابقة وأوزبكستان. أمّا دول أوروبا الشرقية والوسطى فاتخذت مسارات مختلفة. وتعتمد سرعة تقدّمها نحو تحقيق هدف تعميم التعليم قبل الابتدائيّ على التزامها السياسيّ إزاء المساواة (الإطار 1.1.2).

1- عند عقد مقارنات كهذه، من المهم الإقرار بأن التفاوت بين الدول يرجع في بعض الأحيان إلى تفاوت في مجموعات الأعمار: ذلك أن فرص الدولة في تحقيق غاياتٍ لفئاتٍ عمريّة من سنة واحدة (مثال: فئة الأطفال بعمر الخمس سنوات في أنغولا) أكبر من فرص دولةٍ في تحقيق غاية لفئة عمريّة تشمل ثلاث سنوات (مثال: فئة الأطفال من 3 إلى 5 سنوات في الهند).

الهدف 2 تعميم التعليم الابتدائيّ

ضمان نفاذ وإتمام جميع الأطفال للتعليم الابتدائّي الإلزاميّ المجانيّ ذي النوعيّة الجيّدة ، خاصّة الفتيات منهم، ومن يعانون من ظروف صعبة والمتحدّرين من أقلّيات إثنيّة.

النقاط الرئيسيّة

- من المحتمل أن يبقى تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائيّ بالمهلة المحدّدة بعيداً كلّ البعد عن المنال بما أنّ 57 مليون طفل كانوا لا يزالون غير ملتحقين بالمدارس في العام 2011، نصفهم من مناطق متأثرة بالنزاعات.
- لو استمرّ المعدّل العالمي للأطفال غير الملتحقين بالمدارس بالانخفاض الذي شهدته الفترة ما بين العامين 1999 و2008، لتّمّ إحراز الهدف بحلول العام 2015.
- تحتلّ أفريقيا جنوب الصحراء ذيل القائمة، إذ لم يسجَّل فيها أي تقدّم منذ العام 2007، فبقي 22% من الأطفال في عمر التعليم الابتدائيّ خارج الصفوف المدرسيّة في العام 2011. كما لم تسجّل المنطقة أي تقدّم على صعيد مكافحة تسرّب الأطفال خلال العقد الماضي: فمن إجماليّ من التحقوا بالمدرسة، انخفضت نسبة من وصلوا إلى الصف الأخير من 58% في العام 1999 إلى 56% في العام 2010.
- تبلغ نسبة الفتيات من إجماليّ الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة 54% وترتفع هذه النسبة إلى 60% في الدول العربيّة علمًا أنّها لم تتغيّر منذ العام 1999.
- يرجّح أن تبقى المدرسة حلمًا بعيد المنال لنحو نصف الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة والبالغ عددهم 57 مليونًا. أمّا في الدول العربيّة وأفريقيا جنوب الصحراء، فيُتَوقّع ألّا تتمكّن ثلثا الفتيات غير الملتحقات بالمدرسة من الإلتحاق بالدراسة أبداً.
- من المتوقّع أن تتوصّل 68 دولةً فقط من أصل 122 إلى تعميم التعليم الابتدائيّ بحلول العام 2015. وإن بقيت الاتجاهات السائدة في 15 دولةً على ما هي عليه اليوم، فسيبقى المعدّل أقلّ من 80%.
- ويتوقّع أن تكون الأرقام أسوأ بعد في مجال إتمام المرحلة الابتدائيّة، ذلك أن 13 دولةً فقط من أصل 90 يتوقّع لها أن تتوصّل إلى تعميم إتمام المرحلة الابتدائيّة.

الجدول 1.2.1: المؤشرات الرئيسية للهدف 2

	إجمالي القيد في المرحلة الابتدائية		صافي معدّل القيد المعدّل		الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة			معدّل البقاء في التعليم حتى الصف الابتدائي الأخير	
	2011 (000)	التغيّر منذ العام 1999 (%)	1999 (%)	2011 (%)	2011 (000)	التغيّر منذ العام 1999 (%)	الإناث (%)	1999 (%)	2010 (%)
العالم	**698 693**	**7**	**84**	**91**	**57 186**	**-47**	**54**	**74**	**75**
الدول ذات الدخل المنخفض	126 870	70	59	82	21 370	-46	54	55	59
الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى	293 937	20	79	90	27 826	-49	55	68	69
الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى	204 934	-20	95	97	6 337	-44	49	85	90
الدول ذات الدخل المرتفع	72 951	-4	97	98	1 653	-24	46	92	94
أفريقيا جنوب الصحراء	136 423	66	59	78	29 798	-29	54	58	56
الدول العربية	42 771	22	79	89	4 823	-42	60	79	87
آسيا الوسطى	5 468	-20	94	95	290	-34	55	97	98
شرق آسيا والمحيط الهادي	184 257	-18	95	97	5 118	-50	44	84	89
جنوب وغرب آسيا	192 850	24	77	93	12 450	-69	57	62	64
اميركا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	65 686	-6	94	95	2 726	-24	45	77	84
اميركا الشمالية وغرب أوروبا	51 686	-2	98	98	1 249	39	45	92	94
أوروبا الوسطى والشرقية	19 552	-21	93	96	732	-57	49	96	98

المصادر: المرفق، الجداول الإحصائية 5 و6، قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

وبما أن المهلة الزمنيّة لتحقيق أهداف للتعليم للجميع لا تبعد أكثر من سنتين، لا يتوقّع أن يتمكّن العالم من تحقيق أحد أكثر الوعود تواضعا أي ضمان التحاق الأطفال جمعيا بالتعليم الابتدائيّ. ذلك أن 57 مليون طفل لا يزالون محرومين من حقّهم في التعلّم، ولن يتمكّن نصفهم تقريبا من الجلوس على مقاعد الدراسة في حياته.

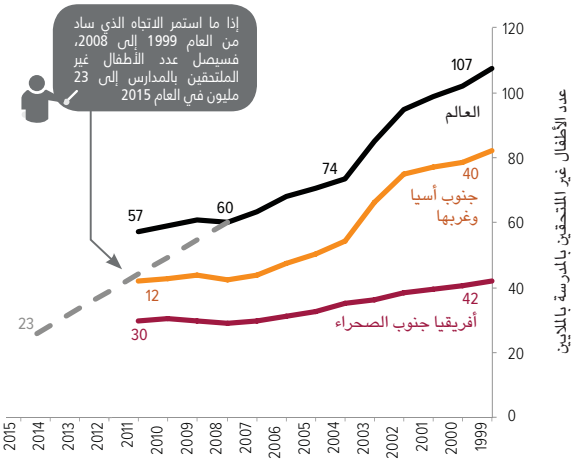
ولكن، ثمّة أنباء سارة: فبين العامين 1999 و2011، انخفض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة من 107 مليون إلى 57 مليون أي بنسبة النصف تقريبا. وبعد فترة من الركود، عاد عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة لينخفض مجددا بين العامين 2010 و2011. إلاّ هذا الانخفاض الذي بلغ 1.3 مليون لا يزيد إلا قليلا عن نصف المتوسّط السنويّ للانخفاض بين العامين 2004 و2008 والبالغ 3.4 مليون وأقلّ بنسبة ضئيلة من ربع المتوسّط السنوي للانخفاض بين العامين 1999 و2004 البالغ 6.8 مليون. ولو تمّ الحفاظ على معدّل الانخفاض الذي ساد بين العامين 1999 و2008، لوصل عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة إلى 23 مليونا بحلول العام 2015، أي أقلّ بقليل من هدف التعليم للجميع البالغ 97% من صافي معدّل الإلتحاق (الشكل 1.2.1). ولكن معدّل الانخفاض كان بطيئا منذ العام 2008 لدرجة أن 53 مليون طفل قد يبقون خارج المدرسة في العام 2015.

ويشهد انخفاض أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة تفاوتا كبيرا بين المناطق منذ العام 1999. فقد ضمّت مناطق جنوب وغرب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء نحو ثلاثة أرباع الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة طوال الفترة التالية لإعلان داكار، إلا أنها شهدت نزعات شديدة الاختلاف.

فقد عرفت جنوب وغرب آسيا أسرع انخفاض بين كافة المناطق فساهمت في أكثر من نصف إجماليّ الانخفاض في عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. وقد انخفض عددهم في الهند والجمهوريّة الإسلاميّة الإيرانيّة بنسبة تفوق 90%. وفي المقابل، وبعد ثلاث سنوات من الركود، اقتصر الانخفاض في أفريقيا جنوب الصحراء على 0.8 مليون طفل بين العامين 2010 و2011، مما أبقاها في المستوى الذي كانت عليه في العام 2007. وفي العام 2011، كان 22% من أطفال المنطقة ممن هم في عمر الالتحاق بالتعليم الابتدائيّ لا يزالون غير ملتحقين.

وتشكّل الفتيات 54% من إجماليّ الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة حول العالم. أما في الدول العربيّة، فترتفع النسبة إلى 60% وهي على حالها منذ العام 1999. وفي جنوب وغرب آسيا ، في المقابل، فلا يزال انحفاض نسبة الفتيات

الشكل 1. 2. 1: كان ملايين الأطفال لا يزالون خارج المدارس في العام 2011
عدد الأطفال في عمر التعليم الابتدائيّ غير الملتحقين بالمدرسة، بحسب المنطقة، 2011–1999



ملاحظة: أنّ الخطّ المنقطّ بين 2008 و2015 مبنيّ على متوسّط الإنخفاض السنويّ المطلق في أعداد الأطفال غير الملتحقين بالتعليم بين 1999 و2008
المصدر: EFA Global Monitoring Report team calculations (2013), UIS database

غير الملتحقات بالمدرسة مستمرّا حيث انخفضت النسبة من 64% في العام 1999 إلى 57% في العام 2011.

ولم تسجّل السنوات الخمس الماضية تغيّرات مهمّة في لائحة الدول التي تضمّ أكبر عدد من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. ومن بين الدول التي توفّرت بياناتها للعامين 2006 و2011، لا تزال الدول ذات الأداء الأسوأ هي هي، باستثناء غانا التي استُبدلت باليمن بعد أن ارتفعت أعداد الأطفال خارج المدرسة فيها (الجدول 1.2.2أ).

ساهمت أثيوبيا والهند بشكل ملحوظ في تخفيض إجماليّ عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة

تحتلّ جمهورية لاو الديمقراطيّة الشعبيّة ورواندا وفييتنام المراكز الثلاثة الأولى منذ العام 2006 إذ خفّضت عدد الأطفال غير الملتحقين بالتعليم بنسبة 85% على الأقلّ (الجدول 1.2.2ب). وتندرج أثيوبيا والهند ضمن الدول العشر التي خفّضت معدّلات عدم الالتحاق نسبيا كما أنهما ساهمتا بشكل ملحوظ في تخفيض إجماليّ أعداد غير الملتحقين بما يعادل 2.2 مليون و4.5 مليون على التوالي.

وتقع 5 دول من أصل الدول العشر التي سجّلت أعلى ارتفاع نسبيّ في أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة منذ 2004–2006 في أفريقيا جنوب الصحراء (الجدول 1.2.2 ج). وفي هذا المجال، لم تكتفِ نيجيريا بتسجيل زيادة في الأعداد المطلقة، بواقع 3.4 مليون، بل حلّت في المركز الرابع من حيث الزيادة النسبيّة. وفي بعض الدول، ومنها كولومبيا والباراغواي وتايلاندا، ارتفعت معدّلات الأطفال غير الملتحقين بالمدارس رغم وجود هذه الدول في مناطق كانت تحرز نتائج أفضل بشكل عام.

الجدول 1.2.2: التغيّرات في عدد غير الملتحقين بالمدارس، من 2006 إلى 2011

أ) الدول العشر التي تسجّل أكبر عدد من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس

	عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 2011 (000)
نيجيريا	10 542
الباكستان	5 436
أثيوبيا	1 703
الهند	1 674
الفلبين	1 460
كوت ديفوار	1 161
بوركينا فاسو	1 015
كينيا	1 010
النيجر	957
اليمن	949

ب) الدول العشر التي حققت أكبر انخفاض نسبي في عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة

	عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس		
	2006 (000)	2011 (000)	التغيّر (%)
رواندا	273	20	-93
فييت نام	436	39	-91
جمهورية لاوس الديمقراطية الشعبية	123	19	-85
الكونغو	239	47	-81
لبنان	58	12	-78
الهند	6 184	1 674	-73
تيمور ليشتي	61	18	-71
المغرب	419	134	-68
كمبوديا	91	31	-66
أثيوبيا	3 947	1 703	-57

ج) الدول العشر التي حققت أعلى زيادة نسبية في عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس

	عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس		
	2006 (000)	2011 (000)	التغيّر (%)
الباراغواي	57	136	139
كولومبيا	206	435	112
تايلندا	387	611	58
نيجيريا	7 150	10 542	47
أريتريا	295	422	43
غامبيا	65	86	33
جنوب أفريقيا	519	679	31
ليبيريا	325	386	19
موريتانيا	113	131	16
اليمن	853	949	11

ملاحظة: الدول المعنيّة هي تلك التي توفّرت بياناتها للعامين 2006 و2011 وكان عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس فيها يتخطى 50000.
المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء. UIS database

الإطار 1.2.1: أي من الدول تضمّ أكثر من مليون طفل غير ملتحقين بالمدارس؟

رغم ما طرأ من تحسّن في مجال توفّر بيانات التعليم خلال العقد الماضي، من المؤسف أن 57 دولة لا تزال تفتقر إلى بيانات حديثة عن الأعداد غير الملتحقة بالمدارس، وهي إحدى أكثر المؤشرات بساطة. ويمكن أن يكون التركيز الحصريّ على الدول ذات البيانات القابلة للنشر مضلّلا للحوارات حول السياسة العالميّة، وخصوصا أن عددا كبيرا من الدول التي لا تتوفّر فيها بيانات قد تكون هي الأبعد عن تعميم التعليم الابتدائيّ. ويمكن أن تتضح الصورة الشاملة أكثر بفضل التحسّن الذي طرأ مؤخرا على توفر بيانات المسوحات الأسرية. إلا أنّ هذه الصورة لن تكتمل إلا متى توفّرت في جميع الدول بيانات قابلة للنشر.

وتتضمّن الأرقام العالميّة للأطفال غير الملتحقين بالمدرسة بيانات قابلة للنشر من 147 دولة من أصل 204، وتقديرات غير منشورة من معهد اليونسكو للإحصاء للدول الباقية. أما الدول التي لا ينشر لها معهد اليونسكو للإحصاء أي بيانات فهي إمّا لا تعتمد بيانات الالتحاق بحسب العمر أو المجموعات، أو أن بياناتها تعتبر غير موثوقة بشكل كاف.

وتفيد البيانات المتاحة للدول عن 68% فقط من الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة البالغ عددهم 57 مليون طفل. على سبيل المثال، تأخذ البيانات المنشورة بالحسبان 95% من الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة في أميركا الشماليّة وأوروبا الغربيّة في حين لا تزيد هذه النسبة عن 38% في الدول العربيّة.

بيد أنّ الثغرات الأوسع تظهر في أفريقيا جنوب الصحراء حيث تفتقد 14 دولة للبيانات. ومن هذه الدول دول متأثرة بالنزاعات مثل جمهوريّة الكونغو الديمقراطيّة والصومال، حيث لا تزال فرص الذهاب إلى المدرسة متدنيّة، ومنها أيضا دولٌ مثل البينين، وسيراليون، وتوغو وجمهوريّة تانزانيا المتحدة. وفي حين تتوفّر البيانات المنشورة في معظم دول أمريكا اللاتينيّة، فإن البرازيل، مثلا تمثّل استثناء بسبب عدم التوافق على أعداد محدّدة للسكان.

ولغاية هذا التقرير، أجريت محاولة لتحديد أي من الدول التي تفتقد للبيانات يرجّح أن تضمّ أكثر من مليون طفل خارج المدرسة، باستخدام تقديرات حول صافي معدّل متابعة التعليم الابتدائيّ بناء على مسوحات الأسر التي أجريت بين العامين 2008 و2011).

وتضيف هذه الحسابات ست دول إلى الثماني التي يعرف عنها أنها تضمّ أكثر من مليون طفل غير ملتحق بالمدرسة (الجدول 1.2.3). وتشكّل هذه الدول الأربع عشرة مجتمعة ثلثي العدد الإجماليّ للأطفال غير الملتحقين بالمدرسة حول العالم. وليس من المفاجئ أن تكون أفغانستان وجمهوريّة الكونغو الديمقراطيّة والصومال والسودان ما قبل التقسيم مناطق تضمّ أكثر من مليون طفل خارج المدرسة. أما الصين، فيعود احتواؤها على أكثر من مليون طفل غير ملتحق بالمدرسة رغم تعميمها التعليم الابتدائيّ – الذي تم تعريفه على أنّه نسبة 97% على الأقل من صافي معدّل القيد- إلى عدد السكّان الكبير فيها.

ومن الدول التي أُضيفت إلى اللائحة، كانت جمهوريّة تنزانيا المتحدة الأقل توقّعا. وبحسب تقدير صدر حديثًا عن معهد اليونسكو للإحصاء حول جمهوريّة تنزانيا المتحدة، وصل عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس إلى 137000 في العام 2008. إلا أنّ المسوحات الصحيّة والديموغرافيّة كانت قد أشارت إلى أن صافي معدّل متابعة التعليم الابتدائيّ وصل إلى 80% أي أقلّ بكثير من تقدير صافي معدّل القيد الصادر عن معهد اليونسكو للإحصاء للعام 2008. ويمكن أن يعزى هذا التباين إلى اختلاف طريقة جمع المعلومات حول عمر الأطفال. بالإضافة إلى ذلك، تشير تقديرات معدّلات إتمام المرحلة الابتدائيّة الصادرة عن المسوحات الصحيّة والديموغرافية ومعهد اليونسكو للإحصاء إلى أنّ 7 من أصل 10 أطفال فقط يتممون المرحلة الابتدائيّة. وهذا ما يدعم احتمال أن يكون يتخطى عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة أكثر من مليون طفل فعليا.

الجدول 1.2.3: من المرجّح أن يتعدّى عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس عتبة المليون في 14 دولةً

أفغانستان	كينيا
بوركينا فاسو	نيجيريا
الصين	باكستان
كوت ديفوار	الفيليبين
جمهورية الكونغو الديمقراطية	**الصومال**
أثيوبيا	**السودان(قبل الانفصال)**
الهند	**جمهوريّة تنزانيا المتحدة**

ملاحظات: يرجّح أن يتخطّى عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في الدول المبيّنة بالخط العريض عتبة المليون طفل، بناءً على حسابات فريق إعداد التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع(2013) بالاعتماد على بيانات مسوحات الأسر المعيشيّة. في خلال المدة المذكورة، كانت السودان لا تزال يشمل المنطقة المعروفة اليوم بجنوب السودان.
المصدر: حسابات الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، بناء على بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، وتوقعات السكان في العالم للعام 2010 وبيانات من المسوحات الديمغرافيّة والصحيّة والمسوحات المتعددة المؤشرات.

لإطار 1.2.2: الأزمة الخفيّة المستمرّة للأطفال في المناطق المتأثرة بالنزاعات

الجدول 1.2.4: الدول المتأثرة بالنزاعات بين1999 و2008 وبين 2002 و2011

أفغانستان	أثيوبيا	ميانمار	**سيبرا ليون**
الجزائر	**جورجيا**	النيبال	الصومال
أنغولا	**غينيا**	**النيجر**	سري لانكا
بوروندي	الهند	نيجيريا	السودان (قبل الانفصال)
جمهورية أفريقيا الوسطى	أندونيسيا	باكستان	**الجمهورية العربية السورية**
التشاد	**إيران (الجمهورية الإسلامية)**	فلسطين	تايلند
كولومبيا	العراق	الفليبين	تيمور-ليشتي
كوت ديفوار	ليبيريا	روسيا الاتحادية	تركيا
جمهورية الكونغو الديمقراطية	**ليبيا**	رواندا	أوغندا
أريتريا	**مالي**	صربيا	اليمن

ملاحظات: تتضمّن لائحة الفترة 2002–2011 الدول التي سجّلت ألف وفيّة أو أكثر ناتجة عن المعارك طوال تلك الفترة، بالإضافة إلى الدول التي سجّلت أكثر من 200 حالة وفاة مرتبطة بالمعارك في أي من الأعوام بين 2009 و2011. وقد جُمعت البيانات بواسطة المعهد الدولي لبحوث السلام في أوسلو بواسطة بيانات النزاعات المسلّحة ووفيّات المعارك الصادرة عن برنامج أبسالا لبيانات الصراعات. للمزيد من المعلومات، راجع الإطار 3.1 في التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع لعام 2011.
الدول المبينة بالأزرق الفاتح أُدرجت على اللائحة في العام 2011 إلا أنها لم تعد تحمل صفة الدول المتأثرة بالنزاعات في العام 2013.
الدول المبيّنة بالأحمر انضمّت إلى اللائحة في العام 2013.
في خلال الفترة المذكورة، كان السودان لا يزال يضم المنطقة المعروفة اليوم «بدولة جنوب السودان».

الا تزال الصراعات المسلّحة في العديد من دول العالم الأشدّ فقراً تدمّر فرص التعلّم لجيل كامل من الأطفال. ويرتكز هذا التقرير على أنظمة الإبلاغ الدوليّة المستخدمة في التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع لعام 2011 لوضع لائحة محدّثة حول الدول المتأثرة بالنزاعات. وقد تمّ تحديد إثنتين وثلاثين دولةً كانت متأثرةً بالصراع المسلّح في الفترة ما بين 2002 و2011، أي أقلّ بثلاثة دول عن الفترة 1999–2008 (الجدول 1.2.4) إلا أن دولاً جديدة قد انضمت إلى القائمة مثل ليبيا ومالي والجمهوريّة العربيّة السوريّة.

ويظهر التقرير أنه رغم الانخفاض الطفيف في عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس من 60 مليون طفل في العام 2008 إلى 57 مليون في العام 2011، لم تصل ثمار هذا التقدّم إلى الأطفال في المناطق المتأثرة بالنزاعات. ويشكّل هؤلاء الأطفال 22% من مجموع الأطفال في عمر التعليم الابتدائيّ في العالم، ولكن 50% من الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة وقد ازدادت هذه النسبة من 42% في العام 2008.

ومن أصل 28.5 مليون طفل في عمر المدرسة الابتدائيّة إنما غير ملتحق بها في الدول المتأثرة بالنزاعات، يعيش 12.6 مليوناً في أفريقيا جنوب الصحراء و5.3 مليون في جنوب وغرب آسيا و4 ملايين في الدول العربيّة. أما الغالبيّة العظمى 95% فتعيش في الدول ذات الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا وتعتبر الفتيات اللواتي تبلغ نسبتهن 54% الأكثر تأثراً.

من جهة أخرى، كان يمكن أن ترد أسماء بعض الدول على هذه اللائحة إلا أنها لم ترد بسبب غياب البيانات المتوفّرة (الإطار 1.2.1). ذلك أن نصف أطفال العالم غير الملتحقين بالمدرسة يعيشون في مناطق متأثرة النزاعات لا تتوفّر بياناتها (الإطار 1.2.2).

وتضيف هذه الحسابات ست دول إلى الثماني التي يعرف عنها أنها تضمّ أكثر من مليون طفل غير ملتحق بالمدرسة (الجدول 1.2.3). وتشكّل هذه الدول الأربع عشرة مجتمعة ثلثي العدد الإجماليّ للأطفال غير الملتحقين بالمدرسة حول العالم. وليس من المفاجئ أن تكون أفغانستان وجمهوريّة الكونغو الديمقراطيّة والصومال والسودان ما قبل التقسيم مناطق تضمّ أكثر من مليون طفل خارج المدرسة. أما الصين، فيعود احتواؤها على أكثر من مليون طفل غير ملتحق بالمدرسة رغم تعميمها التعليم الابتدائيّ – الذي تم تعريفه على أنّه نسبة 97% على الأقل من صافي معدّل القيد- إلى عدد السكّان الكبير فيها.

ومن الدول التي أُضيفت إلى اللائحة، كانت جمهوريّة تنزانيا المتحدة الأقل توقّعا. وبحسب تقدير صدر حديثًا عن معهد اليونسكو للإحصاء حول جمهوريّة تنزانيا المتحدة، وصل عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس إلى 137000 في العام 2008. إلا أنّ المسوحات الصحيّة والديموغرافيّة كانت قد أشارت إلى أن صافي معدّل متابعة التعليم الابتدائيّ وصل إلى 80% أي أقلّ بكثير من تقدير صافي معدّل القيد الصادر عن معهد اليونسكو للإحصاء للعام 2008. ويمكن أن يعزى هذا التباين إلى اختلاف طريقة جمع المعلومات حول عمر الأطفال. بالإضافة إلى ذلك، تشير تقديرات معدّلات إتمام المرحلة الابتدائيّة الصادرة عن المسوحات الصحيّة والديموغرافية ومعهد اليونسكو للإحصاء إلى أنّ 7 من أصل 10 أطفال فقط يتممون المرحلة الابتدائيّة. وهذا ما يدعم احتمال أن يكون يتخطى عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة أكثر من مليون طفل فعليا.

ومن أكثر مسبّباب خيبة الأمل منذ وضع أهداف التعليم للجميع في العام 2000 هو أنّ نصف الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة حاليا والبالغ عددهم 57 مليون طفل لا يتوقّع أن يلتحقوا بها أبدا. والنسبة مرتفعة بشكل ملحوظ في الدول العربيّة وأفريقيا جنوب الصحراء، حيث تشكّل الفتيات الفئة الاكثر تأثرا: ففي هذه المناطق، يتوقّع ألا تلتحق فتاتان من أصل ثلاثة بالمدرسة أبدا. وينقسم النصف الثاني من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بشكل متساو تقريبا بين الأطفال الذين التحقوا بالمدرسة ثم

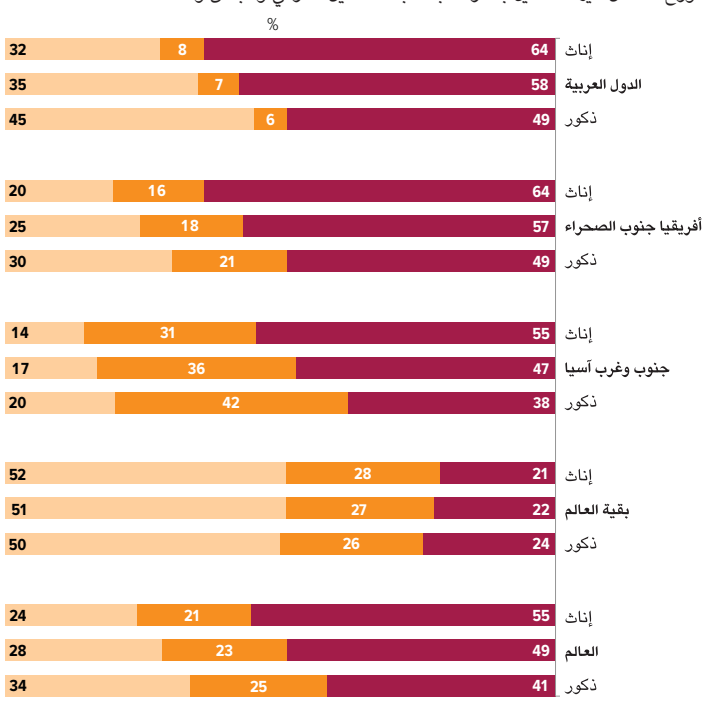
تسرّبوا منها والأطفال الذين يتوقّع لهم أن يلتحقوا بالمدرسة إنّما في عمر أكبر من العمر الرسميّ للالتحاق بالمرحلة الابتدائيّة، وبذلك يصبحون أكثر عرضةً للتسرّب (الشكل 1.2.2).

تتنوّع أسباب عدم التحاق الأطفال بالمدرسة إلا أنها عادة ما ترتبط بنوع الحرمان الذي يعانون منه أي الفقر أوالجنس أوالإنتماء الإثنيّ أو الإقامة في منطقة ريفيّة أو في الأحياء الفقيرة على سبيل المثال. وتشكّل الإعاقة نوع الحرمان الأكثر إهمالا. (الإطار 1.2.3).

تزيد فرصة الأطفال في إتمام المرحلة الابتدائيّة متى التحقوا بها في العمر المناسب. وقد ارتفع صافي معدّل الالتحاق المعدّل للسنة الأولى من المرحلة الابتدائيّة بين العامين 1999 و2011، إنما بمقدار ضئيل، من 81% إلى 86% وارتفع أقلّ من نقطة مئويّة واحدة في السنوات الأربع الماضية. وقد أحرزت بعض الدول تقدّما كبيرا في إلحاق الأولاد بالمدرسة بحلول السنّ الرسميّ ومنها أثيوبيا (حيث ارتفع المعدّل من23% إلى 94%) والجمهوريّة الإسلاميّة الإيرانيّة (من 46%إلى 99%) والموزمبيق (من 24% إلى 71%).

الشكل 1.2.2 : من المتوقع ألا يتمكّن نصف الأطفال غير المسجلين في المدرسة حالياً من الإلتحاق بالتعليم أبداً

توزّع الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة بحسب التحصيل المدرسيّ والجنس والمنطقة، 2011.



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء UIS database

ورغم التحسّن في معدّلات التحاق الأطفال بالمدرسة، لا يزال التسرّب قبل إتمام الصفّ الأخير مشكلة جديّة في العديد من الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسّط. وبالكاد تغيّرت فرص الأطفال في الالتحاق بالحلقة الابتدائيّة منذ العام 1999. وفي العام 2010، وصل إلى الصفّ الأخير نحو 75% من الأطفال الذين التحقوا بالمرحلة الابتدائيّة. وقد انخفضت نسبة الأطفال الذين يصلون إلى الصفّ الأخير في أفريقيا جنوب الصحراء من 58% في العام 1999 إلى 56% في العام 2010. وفي جنوب وغرب آسيا ، يصل إلى الصفّ الأخير أقلّ من طفلين من أصل ثلاثة أطفال يلتحقون بالمدرسة. وبالمقابل، حققت الدول العربيّة تقدّما على هذا الصعيد إذ ارتفعت نسبة من يصلون إلى الصفّ الأخير من 79% في العام 1999 إلى 87% في العام 2010.

إلا أنّ المعلومات حول أنماط حضورهم الصفوف شحيحة. ذلك أن جمع البيانات حول الأطفال الذين يعانون من الإعاقة لا يتمّ بشكل مباشر، رغم أهميّتها القصوى في ضمان وضع سياسات تهدف إلى معالجة العوائق التي تعترضهم. وتعود ندرة الإحصاءات حول تعليم الأطفال ذوي الإعاقات إلى أن مسوحات الأسر المعيشيّة، والتي تعدّ أفضل مصدر للمعلومات حول نفاذ المجموعات السكانيّة المختلفة من المدرسة، لا توفّر ما يكفي من المعلومات حول درجة الإعاقة أو نوعها أو قد يكون حجم العيّنة صغيرا بحيث يتعذّر الخروج باستنتاجات دقيقة.

وبحسب أحد التقديرات، كان 93 مليون طفل تحت سن 14 عاما –أي 5.1% من أطفال العالم– يعانون من إعاقة «معتدلة أو حادة» في العام 2004 منهم 13 مليون طفل– أي ما يعادل 0.7% من أطفال العالم– يعانون من إعاقات حادة.

بحسب المسح الصحيّ العالميّ، في 14 من أصل 15 دولة من الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسّط، يقلّ بنسبة تصل إلى الثلث احتمالُ إتمام ذوي الإعاقة ممن هم في سنّ العمل للمرحلة الابتدائيّة. ففي بنغلادش، مثلا، كان 30% من ذوي الإعاقة قد أكملوا المرحلة الابتدائيّة، مقارنة بنسبة 48% من غير المصابين بإعاقة. وبالمقارنة نفسها، كانت النِّسَب 43% مقابل 57% في زامبيا و56% مقابل 72% في الباراغواي.

وتختلف العقبات التي يواجهها الأطفال باختلاف الإعاقة التي يعانون منها. ومنذ العام 2005، استخدَمت المسوحات المتعددة المؤشرات استمارة من 10 أسئلة لرصد خطر تعرّض الأطفال من عمر سنتين وحتى 9 سنوات إلى أي من أنواع الإعاقة. وتشير هذه المعلومات إلى احتمال

الإطار 1.2.3: غالباً ما يتمّ إهمال الأطفال ذوي الإعاقات

عادة ما يحرم الأطفال ذوي الإعاقة من حقّهم في التعلّم. إلا أنّ المعلومات حول أنماط حضورهم الصفوف شحيحة. ذلك أن جمع البيانات حول الأطفال الذين يعانون من الإعاقة لا يتمّ بشكل مباشر، رغم أهميّتها القصوى في ضمان وضع سياسات تهدف إلى معالجة العوائق التي تعترضهم. وتعود ندرة الإحصاءات حول تعليم الأطفال ذوي الإعاقات إلى أن مسوحات الأسر المعيشيّة، والتي تعدّ أفضل مصدر للمعلومات حول نفاذ المجموعات السكانيّة المختلفة من المدرسة، لا توفّر ما يكفي من المعلومات حول درجة الإعاقة أو نوعها أو قد يكون حجم العيّنة صغيرًا بحيث يتعذّر الخروج باستنتاجات دقيقة.

وبحسب أحد التقديرات، كان 93 مليون طفل تحت سن 14 عامًا–أي 5.1% من أطفال العالم –يعانون من إعاقة «معتدلة أو حادة» في العام 2004 منهم 13 مليون طفل– أي ما يعادل 0.7% من أطفال العالم– يعانون من إعاقات حادة.

بحسب المسح الصحيّ العالميّ، في 14 من أصل 15 دولةً من الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسّط، يقلّ بنسبة تصل إلى الثلث احتمالُ إتمام ذوي الإعاقة ممن هم في سنّ العمل للمرحلة الابتدائيّة. ففي بنغلادش، مثلًا، كان 30% من ذوي الإعاقة قد أكملوا المرحلة الابتدائيّة، مقارنة بنسبة 48% من غير المصابين بإعاقة. وبالمقارنة نفسها، كانت النِّسَب 43% مقابل 57% في زامبيا و56% مقابل 72% في الباراغواي.

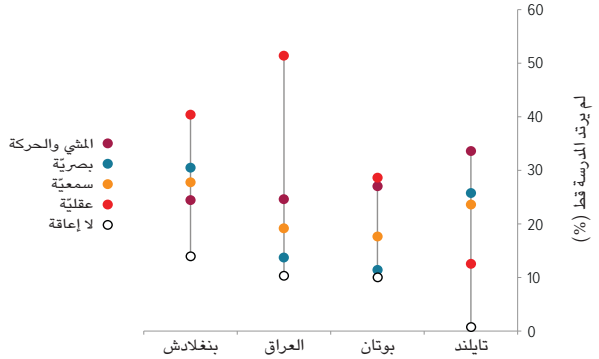
وتختلف العقبات التي يواجهها الأطفال باختلاف الإعاقة التي يعانون منها. ومنذ العام 2005، استخدَمت المسوحات المتعددة المؤشرات استمارةً من 10 أسئلة لرصد خطر تعرّض الأطفال من عمر سنتين وحتى 9 سنوات إلى أي من أنواع الإعاقة. وتشير هذه المعلومات إلى احتمال معاناة الطفل من إعاقة بنسبة تتراوح ما بين 3% في أوزبكستان إلى 49% في جمهوريّة أفريقيا الوسطى. ومع أن البيانات حول احتمال الإعاقة قد تشير إلى أرقام تفوق الرقم الحقيقيّ للأطفال الذين يعانون فعلًا من الإعاقة، إلاّ أنّها تسلّط الضوء على الحواجز التي تعترض نفاذ الأطفال المعرّضين للإعاقة إلى المدرسة.

ويشير تحليل المسوحات المتعددة المؤشرات من أربع دول إلى أنّه كلّما زاد خطر تعرّض الأطفال للإعاقة كلّما ازداد احتمال حرمانهم من الالتحاق بالمدرسة. ففي بنغلادش وبوتان والعراق، عادةً ما يُحرم الأطفال المصابين بخلل عقليّ من هذا الحقّ. ففي 2006 في العراق لم يكن 10% من الأطفال غير المعرّضين للإعاقة بين 6 إلى 9 سنوات قد ارتاد المدرسة قطّ، إلا أنّ هذه النسبة بلغت 19% بين الأطفال المعرّضين للإعاقة السمعيّة و51% بين الأطفال المعرّضين أكثر للإعاقة العقليّة. وفي العامين 2006/2005 في تايلاند، تمكّن كلّ الأطفال تقريبًا من عمر 6 إلى 9 سنوات ممن لا يعانون من أي إعاقة من الالتحاق بالمدرسة إلا أنّ 34% ممن يعانون من إعاقات في المشي أو الحركة لم يلتحقوا بالمدرسة قط (الشكل 1.2.3)

المصادر: Gottlieb et al. (2009); Mitra et al. (2011); WHO and World Bank (2011)

الشكل1.2.3: يواجه الأطفال المعرّضون للإعاقة عوائق كبيرة تحول دون دخولهم المدارس

النسبة المئوية للأطفال من عمر 6 إلى 9 الذين لم يلتحقوا بالمدرسة قط، بحسب نوع الإعاقة، دول مختارة، 2005–2007



المصدر: حسابات الفريق المعني بإعداد القرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2013)، بناءً على المسوحات المتعددة المؤشرات

معاناة الطفل من إعاقة بنسبة تتراوح ما بين 3% في أوزبكستان إلى 49% في جمهوريّة أفريقيا الوسطى. ومع أن البيانات حول احتمال الإعاقة قد تشير إلى أرقام تفوق الرقم الحقيقيّ للأطفال الذين يعانون فعلا من الإعاقة، إلاّ أنّها تسلّط الضوء على الحواجز التي تعترض نفاذ الأطفال المعرّضين للإعاقة إلى المدرسة.

ويشير تحليل المسوحات المتعددة المؤشرات من أربع دول إلى أنّه كلّما زاد خطر تعرّض الأطفال للإعاقة كلّما ازداد احتمال حرمانهم من الالتحاق بالمدرسة. ففي بنغلادش وبوتان والعراق، عادة ما يُحرم الأطفال المصابين بخلل عقليّ من هذا الحقّ. ففي 2006 في العراق لم يكن 10% من الأطفال غير المعرّضين للإعاقة بين 6 إلى 9 سنوات قد ارتاد المدرسة قطّ، إلا أنّ هذه النسبة بلغت 19% بين الأطفال المعرّضين للإعاقة السمعيّة و51% بين الأطفال المعرّضين أكثر للإعاقة العقليّة. وفي العامين 2006/2005 في تايلاند، تمكّن كلّ الأطفال تقريبا من عمر 6 إلى 9 سنوات ممن لا يعانون من أي إعاقة من الالتحاق بالمدرسة إلا أنّ 34% ممن يعانون من إعاقات في المشي أو الحركة لم يلتحقوا بالمدرسة قط (الشكل 1.2.3)

ما هو عدد الدول التي يرجّح أن تحقق هدف تعميم التعليم الابتدائيّ بحلول العام 2015؟

رغم وضوح مؤشرات هدف تعميم التعليم الابتدائيّ، إلاّ أنّه ليس من السهل تقييم التقدّم الإجماليّ المحرز باتجاهه. بالإضافة إلى ذلك، فإن المعيار الأكثر استخداما لتحديد ما إذا كان 97% على الأقلّ من الأطفال في عمر التعليم الابتدائيّ ملتحقين بالمدرسة لا يبيّن إن كانوا يتمّون المرحلة الابتدائيّة كما أنه لا يبيّن الخبرات المختلفة

الإطار 1.2.4: قياس إتمام التعليم الابتدائيّ

يُعتبر إجمالي معدّل الإلتحاق بالصف الأخير من الأدوات الشائعة لقياس إتمام الأطفال التعليم الابتدائيّ[1]. وفي حين يمكن احتساب هذا المعدّل بشكل مباشر نسبيا بناءً على البيانات المتوفّرة، إلاّ أنّ البيانات عن الالتحاق بعد السنّ المناسب ونقص البيانات حول إعادة الصفوف يعني أنّ هذا المعدّل قد يفوق 100% في 44 من أصل 153 دولةً توفّرت بياناتها في العام 2011. وبالتالي فإنّه لا يرسم صورةً دقيقةً. وقد تمّ استخدام هذا المؤشر على نطاق أوسع في الأعوام الفائتة للتأكيد على انّ الهدف الإنمائيّ للألفيّة المتعلّق بالتعليم قد تمّ تحقيقه تقريباً. أما الأداة الأفضل لقياس الإتمام فهي تلك التي تتجنّب خلط الأطفال من الفئات العمريّة المختلفة، وتتبع بدلاً من ذلك مجموعة من الأطفال في أعمار الدخول إلى التعليم الابتدائي (أو ما يسمّى بالمجموعة المغلقة).

ويشكّل المعدّل المتوقّع لوصول المجموعة أو المجموعة المغلقة إلى الصفّ الأخير أحد أفضل أدوات القياس إذ يقيس هذا المؤشر الجديد نسبة الأطفال بعمر الدخول إلى التعليم الابتدائيّ الذين يُتوقع لهم أن يبدأوا التعليم الابتدائيّ وينهوه. وهو يقدّر بضرب مؤشّرين:

- صافي معدّل الالتحاق المتوقّع بالصفّ الأوّل من التعليم الابتدائيّ، الذي يُظهر إمكانيّة الالتحاق طفل في العمر الرسميّ للمرحلة الابتدائيّة بالصفّ الأوّل. في السنغال مثلًا، وصل صافي معدّل الالتحاق المتوقّع إلى 83% في العام 2010.
- معدّل البقاء حتى الصفّ الأخير من المرحلة الابتدائيّة الذي يبيّن احتمال بقاء الطفل الذي التحق بالمدرسة الابتدائيّة فيها حتى الصفّ الأخير. وقد تمّ اعتماد الوصول إلى الصف الأخير بديلاً عن إنهاء الصف الأخير لغياب سجلّات التخرّج الفعليّة من المدرسة الابتدائيّة في العديد من الدول. في السنغال، كانت نسبة من التحقوا بالمدرسة ووصلوا حتى الصف الأخير 60%. ومع الأخذ بعين الاعتبار صافي معدّل الالتحاق المتوقّع، يتوقّعُ أن ينهي التعليم الابتدائيّ 49% من الأطفال الذين يبلغون من العمر 7 سنوات حاليًا.
- أما في السنغال، فقد كان إجماليّ القيد حتى الصف الأخير أعلى، وسجّل 63% في العام 2011، ممّا يظهر أنه قد يؤدّي إلى المباغلة في تقدير التقدّم نحو الإنهاء. وتعطي المؤشرات من نوع المعدّل المتوقّع لوصول المجموعة المغلقة إلى الصفّ الأخير صورةً أكثر دقةً حول الإتمام وتصبح بذلك أكثر ملائمةً لقياس التقدم المحرز نحو تحقيق أهداف ما بعد العام 2015.

1- يساوي هذا المؤشر عدد الطلاّب من كافة الأعمار في الصفّ الأخير من التعليم الابتدائيّ (باستثناء المعيدين)، مقسوما على عدد الأطفال في العمر الرسمي للتخرّج.

التي يتمتّع بها الأطفال المتحدّرين من خلفيّات مختلفة. وبذلك، من المحتمل أن يعطي هذ المعيار صورة بالغة التفاؤل عن التقدّم المحرز.

وتستخدم التحليلات الجديدة في هذا التقرير صافي القيد ومعدّلات إتمام المدرسة على حدّ سواء لتقييم التقدّم نحو تعميم التعليم الابتدائيّ. كما أنّه ينظر في السرعة التي تقدّمت بها الدول نحو الهدف بناء على نقطة الإنطلاق. وانطلاقا من هذه المعلومات، يتوقّع التحليل إذا كان للدول إمكانيّة حقيقيّة لتحقيق تعميم التعليم الابتدائيّ بين العام 2011 (آخر سنة توفّرت فيها البيانات) والعام 2015.

يرجّح أن تبقى الطريق نحو تعميم انفاذ إلى التعليم الابتدائي وعرة في العديد من الدول

في العام 1999، كانت 37 دولة من أصل 122 توفّرت فيها البيانات قد حققت نسبة 97% من صافي معدّل القيد في التعليم الابتدائيّ (الشكل 1.2.4). وبحلول العام 2011، كان عدد الدول التي حققت هذا الهدف قد ازداد ووصل إلى 61. وبالنظر إلى العام 2015، يُتوقّع أن تحقق سبع دول أخرى هذا الهدف وهي: كرواتيا، السلفادور، لاتفيا، النيبال، نيكاراغوا، قطر والإمارات العربيّة المتحدة. وهذا يعني أن عدد الدول التي لا يُتوقّع لها أن تبلغ الهدف بحلول العام 2015 سيكون 54، 8 دول منها فقط ستكون قريبة من تحقيقه.

ومن الدول الأبعد عن تعميم التعليم الابتدائيّ، حققت 27 دولة معدّلات قيد أقل من 80% في العام 1999. في العام 2015، يرجّح أن تبقى 15 دولة في هذه الحالة، منها 10 دول في أفريقيا جنوب الصحراء وهي بوركينا فاسو، كوت ديفوار، غينيا الاستوائيّة، أريتريا، غامبيا، ليسوتو، لبيبريا، مالي، النيجر ونيجيريا. وتعدّ جيبوتي وباكستان الدولتين المتبقيتين في هذه المجموعة (الجدول 1.2.5).ومن الدول الإثنتي عشر التي خرجت من هذه المجموعة، حققت ثلاث منها الهدف (جمهورية لاو الديمقراطيّة الشعبيّة ورواندا وزامبيا). ويتوقّع لدولتين منها أن تقترب للغاية من تحقيقه (المغرب والموزمبيق). بالإضافة إلى ذلك، ستخرج موريتانيا والسنغال واليمن من مجموعة الدول التي كانت الأبعد عن الهدف في العام 2011 بما أنه يتوقّع أن يصل صافي معدّل القيد فيها إلى 80% في العام 2015.

وفي حين لا تزال بعض الدول بعيدة عن المسار، قامت دول أخرى بإحراز تقدّم ملحوظ. ومن أصل 46 دولة توفّرت فيها البيانات ويُتوقّع أن تكون بعيدة عن تعميم التعليم الابتدائي بحلول العام 2015، ستحقق 15 دولة تقدّما قويا مما سيزيد من صافي معدّل القيد فيها بنسبة 15% منذ العام 1999. ومن أصل 27 دولة كانت الأبعد عن الغاية في العام 1999، حققت 20 دولة تقدّما ملحوظا. أمّا بوتسوانا والكوت ديفوار وأريتريا فقد حققت تقدّما ضعيفا تراوح بين 5% و15% في حين حققت غينيا الاستوائيّة وغامبيا وليبيريا ونيجيريا تقدّما أقلّ من ذلك وصل إلى حدّ التراجع في بعض الأحيان.

إنّ التقدّم نحو إتمام التعليم الابتدائيّ أكثر تخييبا للآمال

لا تشكّل معدّلات القيد إلا أداة جزئيّة لقياس التقدّم نحو تعميم التعليم الابتدائيّ، بما أن النجاح لا بدّ أن يقاس من ناحية تمكّن كلّ الأطفال من النفاذ إلى التعليم الابتدائيّ وإتمامه. وبالتالي، فإنّ هذا التقرير يأخذ بالحسبان مؤشّر آخر وهو مؤشر مرتبط بالإتمام أي المعّدل المتوقّع لإكمال المجموعة المغلقة للتعليم الإبتدائيّ (الإطار 1.2.4). أما أحد مساوئ هذا المؤشر فهو أن البيانات المطلوبة أقلّ توفّرا كما أنّه من غير الممكن تحديد أنماط لقياس التقدّم منذ العام 1999 أو لتوقّع الاتجاهات للعام 2015.

وفي ثلاثة أرباع الدول التسعين التي توفّرت بياناتها منذ العام 2008، كان من المتوّقع أن يلتحق 95% من الأطفال على الأقلّ بالتعليم الابتدائيّ في العام 2011، ولكن، وقبل 4 سنوات فقط من العام 2015، كان لا يزال من غير المتوقع لخُمس الأطفال في 8 دول الالتحاق بالتعليم الابتدائيّ علما أنّ كلّ هذه الدول واقعة في أفريقيا جنوب الصحراء وأهمّها نيجيريا. (الشكل 1.2.5).

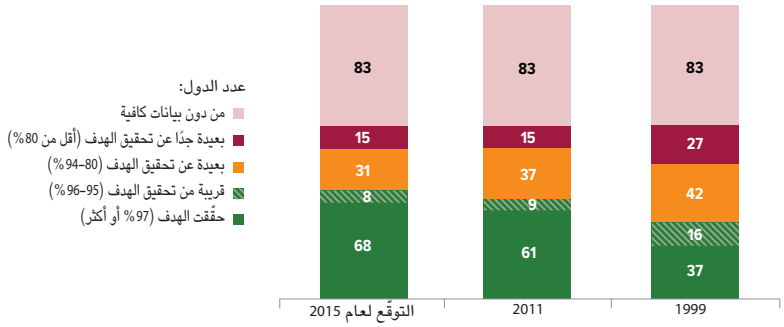
ويبقى التقدّم تحدّيا أكبر بعد. ففي 26 من أصل 90 دولة، ثلاثة أرباعها تقريبا تقع في أفريقيا جنوب الصحراء، لم يكن يُتوقّع لخُمس الأطفال الذين التحقوا بالمدرسة أن يصلوا إلى الصفّ الأخير. في أوغندا، مثلا، كان يُتَوَقّع لأقل من طفل من بين 3 أطفال أن يصل إلى الصف الأخير.

ومن شأن مزج المؤشرّين لقياس إن كانت مجموعة معيّنة من الأطفال ستتمكن من الالتحاق بالتعليم الابتدائيّ والوصول إلى الصف الأخير أن يرسل رسالة جدّيّة. ففي 13 من أصل 90 دولة توفّرت بياناتها، يتوقّع التحاق 97% من الأطفال بالتعليم الابتدائي ووصولهم إلى الصفّ الأخير. ومن الدول الثلاثة عشر هذه، 10 منها منضمّة إلى منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ أو إلى الاتحاد الأوروبيّ. أما الثلاثة الأخرى فهي بيلاروسيا وكازاخستان وطاجيكستان.

وتثير هذه النتائج تساؤلات حول كفاية تقييم التقدّم نحو تعميم التعليم الابتدائيّ على أساس صافي معدّل القيد فقط. فمن ضمن الدول السبعين التي حقّقت الغاية أو اقتربت من تحقيقها في العام 2011 من ناحية صافي معدّل القيد، لا تتوفّر البيانات حول المعدّل المتوقّع

الشكل1.2.4: الهدف 2 – إنّ التقدّم نحو تعميم التعليم الابتدائي بحلول العام 2015 أقلّ مما يتم افتراضه

عدد الدول بحسب معدّل صافي القيد المعدّل، 1999–2011 و2015 (متوقّع)



ملاحظة: أُجري التحليل على مجموعة الدول التي أمكن توقّع نتائجها في المستقبل. لذلك فهو يغطي دولًا أقل من الدول التي توفّرت بيانات حولها للعامين 1999 و2011.
المصدر: برونفورث(2013).

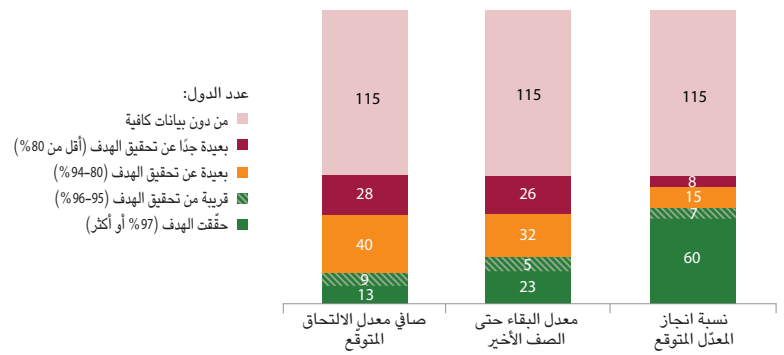
لإكمال المجموعة التعليم إلا في 42 دولة. ومن هذه الدول لا تعتبر إلاّ 15 دولة على أنّها قد حققت الغاية أو أشرفت على تحقيقها في العام 2011، في حال أُخذ المعدّل المتوقّع لإكمال المجموعة كمعيار أساسيّ للتقييم.

بحلول العام 2015، يُتوقع ألا تكون 54 دولةً قد توصّلت إلى تعميم الالتحاق بالمرحلة الابتدائيّة

وفي بعض الدول، كان التباين بين المقياسين واسعا جدّا. مثلا، ففي رواندا، التي حققت 99% كصافي معدّل قيد في العام 2010، لم يبلغ المعدّل المتوقّع للإكمال إلاّ 38% فقط في العام 2009. أما غواتيمالا، التي حقّقت صافي معدّل قيد فاق 98% في العام 2010 لم يبلغ المعدّل المتوقّع للإكمال إلاّ 79% في العام 2009.

الشكل 1.2.5: الهدف 2 – إنّ التقدّم المحرز نحو تعميم التعليم الابتدائيّ مخيّب للآمال

عدد الدول بحسب صافي معدّل الالتحاق المتوقّع، ومعدّل البقاء حتى الصف الأخير والمعدّل المتوقّع لوصول المجموعة المغلقة إلى الصفّ الأخير، العام 2011 أو آخر سنة متوفّرة



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

الجدول 1.2.5 احتمال تحقيق الدول لنسبة 95% على الأقل كمعدّل التحاق بالتعليم الابتدائي بحلول العام 2015

المستوى المتوقع لعام 2015	حققت الهدف أو أشرفت على تحقيقه (≥95%)	46	الجزائر، أروبا، أستراليا، جزر البهاما، بلجيكا، بليز، بلغاريا، كمبوديا، كرواتيا، كوبا، قبرص، ودومينيكا والإكوادور و مصر، السلفادور، استونيا، فيجي، فنلندا، فرنسا، ألمانيا، اليونان، غرينادا، غواتيمالا، هندوراس، هنغاريا، أيسلندا، الهند، إندونيسيا، إيران (الجمهورية الإسلامية)، ايرلندا، اسرائيل، ايطاليا، اليابان، كازاخستان، قيرغيزستان، جمهورية لاوس الديمقراطية الشعبية ، لاتفيا، لبنان، اللوكسمبورغ، ملاوي، جزر المالديف، المكسيك، منغوليا، المغرب، موزامبيق، نيبال، هولندا، نيوزيلندا، نيكاراغوا، النرويج، عمان، بنما، البيرو، البرتغال، قطر، جمهورية كوريا، رواندا، سانت فنسنت و غرينادين، ساموا، سان تومي وبرينسيبي، سلوفينيا، اسبانيا، السويد، سويسرا، الجمهورية العربية السورية، طاجيكستان، جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة، ترينيداد وتوباغو، تونس، تركيا، الإمارات العربية المتحدة، المملكة المتحدة، الولايات المتحدة الأمريكية، فنزويلا (الجمهورية البوليفارية)، فييت نام وزامبيا	
	بعيدة عن تحقيق الهدف (80-94%)	28	بوتان، إثيوبيا، غانا، غينيا، كينيا، موريتانيا، السنغال، اليمن	أذربيجان، بييلا روسيا، بوليفيا (الدولة المتعددة القوميات)، بوتسوانا، جزر فيرجين البريطانية، كابو فيردي، كولومبيا، الدنمارك، جمهورية الدومينيكان، الأردن، ليتوانيا، مالطا، ناميبيا، فلسطين، الباراغواي، الفلبين، بولندا، جمهورية مولدوفا، رومانيا، سانت لوسيا، جنوب أفريقيا، سري لانكا، سورينام
	بعيدة جدّاً عن تحقيق الهدف (<80%)	8	بوركينا فاسو،جيبوتي، إريتريا، ليسوتو، مالي، النيجر، الباكستان	جزر كايمان ،كوت ديفوار ،غينيا الاستوائية ،غامبيا ، جامايكا ،ليبيريا ،نيجيريا ،سانت كيتس ونيفيس
	تقدّم قوي نسبياً	15		
	تقدّم بطيء أو ابتعاد عن تحقيق الهدف	31		
	التغيير بين عامي 1999 و 2011			
البلدان التي لم تشملها الدّراسة بسبب عدم توفّر البيانات الكافية		123	أفغانستان، ألبانيا، أندورا، أنغولا، أنغيلا، أنتيغوا و بربودا، الأرجنتين، أرمينيا، النمسا، البحرين، بنغلاديش، بربادوس، بنين، برمودا، البوسنة والهرسك، البرازيل، بروناي دار السلام، بوروندي، الكاميرون، كندا، جمهورية أفريقيا الوسطى، تشاد، شيلي، الصين، جزر القمر، الكونغو، جزر كوك، كوستاريكا، جمهورية التشيك، كوريا الشعبية الديمقراطية، الجمهورية الكورية، جمهورية الكونغو الديمقراطية، الغابون، جورجيا، غينيا بيساو، غيانا، هايتي، العراق، كيريباتي،الكويت، ليبيا، ماكاو (الصين)، مدغشقر، ماليزيا، جزر مارشال، موريشيوس،ولايات ميكرونيزيا المتحدة ،موناكو، مونتينيغرو، مونتسيرات، ميانمار، ناورو، جزر الأنتيل الهولندية، نيوي، بالاو، بابوا غينيا الجديدة، الاتحاد الروسي، سان مارينو، المملكة العربية السعودية، صربيا، سيشيل، سيراليون، سنغافورة، سلوفاكيا، جزر سليمان، الصومال ،جنوب السودان، السودان، سوازيلاند، تايلاند، تيمور الشرقية، توغو، توكيلاو، تونغا، تركمانستان، جزر تركس و كايكوس،توفالو، أوغندا، أوكرانيا، جمهورية تنزانيا المتحدة، أوروغواي، أوزبكستان، فانواتو، زيمبابوي	

المصدر: برونفورث(2013).

الإطار 1.2.5: ثروات التعليم المتناقضة بين أثيوبيا ونيجيريا

سجّل العقد الأوّل من القرن الواحد والعشرين تجربتي تعليم شديدتي الاختلاف في الدولتين الأكثر اكتظاظًا بالسكان في أفريقيا جنوب الصحراء . فقد ذهب العقد الماضي سدىً في نيجيريا في مجال تنمية التعليم. ورغم التفاؤل إثر عودة الديمقراطيّة في العام 1999 وإدخال قانون تعميم التعليم الأساسيّ في العام 2004، لم تتحسّن نسبة الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة. بالمقابل، أحرزت أثيوبيا تقدمًا كبيرًا بانخفاض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة بثلاثة أرباع بين العامين 1999 و2011. وفي حين لا تزال أثيوبيا تواجه تحدّيات جمّة إلا أن الإصلاحات التي بادرت إليها توحي بإمكانيّة استمرار التقدّم.

وتأتي بيانات مسوحات الأسر المعيشيّة لتؤكّد هذه الصورة المتناقضة. فبين العامين 1998 و2008، لم تتغيّر نسبة الأطفال الذين لم يتمّوا المرحلة الابتدائيّة في نيجيريا والتي بلغت 29% (الشكل 1.2.6). وكذلك لم تتغيّر الهوّة بين المنطقتين الأكثر اكتظاظًا بالسكان في الدولة فبقيت نسبة الأطفال الذين لم يتمّوا المرحلة الابتدائيّة أعلى بستة أضعاف في الشمال الغربي منه في الجنوب الغربي والأمر سيّان بالنسبة للهوة بين الجنسين في المنطقتين. بالتالي، لم تكمل 70% من النساء في الشمال الغربي المرحلة الابتدائيّة.

على النقيض من ذلك، شهدت أثيوبيا تقدّمًا رغم انطلاقها من نسب منخفضة. ففي العام 2000، كانت نسبة الأطفال الذين لم يكملوا المرحلة الابتدائيّة 82% إلا أنها انخفضت إلى 60% في العام 2011. وفي حين لا تزال نسبة المستفيدين من التعليم أعلى بقليل من النسبة في نيجيريا، بالمتوسّط، يُلاحظ أن التفاوت قد تقلّص وقد تم أحراز تقدّم عام. وقد انخفضت كذلك هوّة إتمام التعليم الابتدائيّ بين أديس ابابا والمنطقة الصوماليّة من 63 إلى 49 نقطة مئوية. وبناءً على الانخفاض الكبير في نسبة الأطفال الذين لم يذهبوا يومًا إلى المدرسة في المنطقة الصومالية (من 84% في 2000 إلى 37% في 2011) يتوقّع أن تتقلّص هذه الهوّة أكثر في الأعوام القادمة.

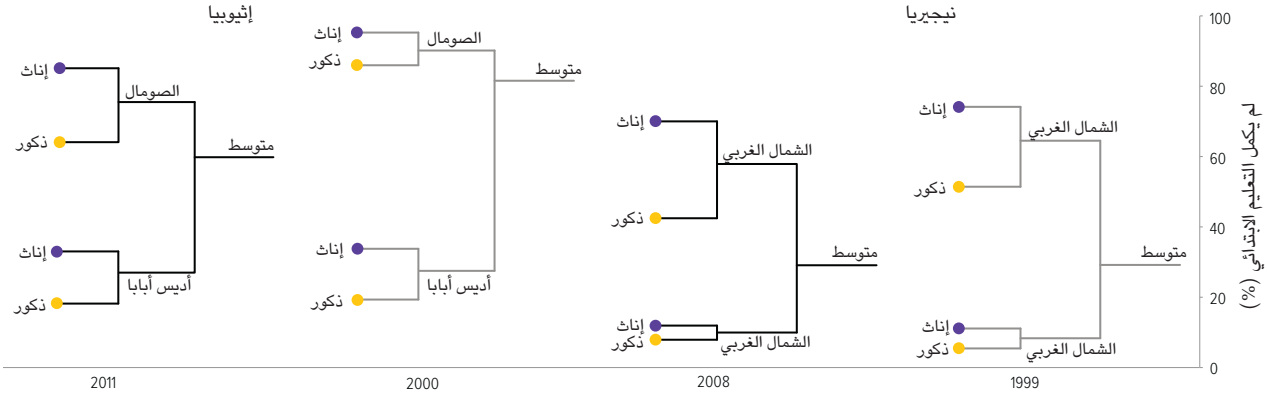
ومنذ أن أصبحت أثيوبيا جمهوريةً فدراليةً في العام 1994، أظهرت حكومتها المركزية فعاليّةً في مجال تطبيق وظائفها التنسيقيّة وفي تعزيز القرارات السياسيّة. أمّا حصة التعليم من الميزانيّة ، فقد ارتفعت بأكثر من الضعف بين العامين 2000 و2010 لتصل إلى 25%. كذلك استخدمت هذه الموارد لتمويل بناء سريع للفصول ولتوظيف المعلّمين. وفي الوقت نفسه، قامت الحكومة بنقل السلطات المتعلّقة بتوفير التعليم وغيره من الخدمات الاجتماعيّة إلى المناطق والمقاطعات مع رصد النتائج عن قرب. ويظهر تحليلٌ لنحو 200 مقاطعة حضريّة وريفيّة في منطقة أوروميا ومنطقة أمم وشعوب الجنوب، أن إدخال التمويل المرتكز على المعادلة أدى إلى انخفاض التفاوت بين المقاطعات لجهة التمويل لكل تلميذ ولجهة نتائج القيد أيضاً.

في نيجيريا، تتمتّع الحكومة الفدرالية بسيطرة أقلّ على الولايات. ويدلّ غياب البيانات حول حصة التعليم من الخزينة منذ العام 1999 على ضعف المساءلة. وقد كشفت محاولةٌ لتتبّع ما إذا كانت المدارس في مقاطعتي كادونا وإنوغو تحصل على الموارد المخصصة لها، أنّ معظم التزويد الأساسيّ ومن ضمنه الصيانة والكتب والتدريب أثناء الخدمة، لم تكن محكومةً بأية قاعدة تحدّد ما يجب أن تحصل عليه كل مدرسة.

المصادر: Garcia and rajkumar (2008); Nigeria National Bureau of Statistics et al. (2013); World Bank (2008b)

الشكل 1.2.6: أحرزت أثيوبيا تقدّما في مجال التعليم الابتدائيّ فيما بقيت نيجيريا على حالها

النسبة المئوية للأطفال الذين لم يتمّوا المرحلة الابتدائيّة، بحسب الجنس والمناطق المختارة، أثيوبيا 2000–2011 ونيجيريا 1999–2008



المصدر: تحليل الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع(2013)، بناءً على بيانات المسوحات الديموغرافيّة والصحيّة

الإطار 1.2.6: : كلفة تأجيل العمل من أجل الأطفال المحرومين-المساران المتباينان لإندونيسيا والفيليبين

إنّ الفيليبين واحدة من 14 دولةً يقدّر فيها عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة بأكثر من مليون طفل. وهي إحدى الدول التي لم تُحرِز أي تقدّم تجاه تعميم التعليم الابتدائيّ. بالمقابل، نجحت أندونيسيا في تخفيض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة بنسبة 84% بين العامين 2000 و2011.

علاوةً على ذلك، تفيد الأدلة المستقاة من مسوحات الأسر المعيشيّة أنّ هوة التفاوت في الفيليبين لا تزال واسعة. لا بل ازدادت نسبة الأطفال الذين لم يكملوا التعليم الابتدائيّ في الفيليبين ازديادًا طفيفًا في الفترة الممتدة ما بين العامين 1998 و2008 من 11% إلى 13% علمًا أن التفاوت بين الشرائح الأفقر والأغنى والشباب والشابات بقي متجذّرةً. في أندونيسيا، انخفضت إلى النصف تقريبًا نسبة الشباب الذين لم يكملوا التعليم الابتدائيّ في فترة مماثلة امتدت بين العامين 1997 و2007 فانخفضت من 14% إلى 8% في حين لا يزال التفاوت بين الجنسين محصوراً (الشكل 1.2.7).

تختلف فرصة أطفال الفيليبين للالتحاق بالمدرسة بحسب مناطق إقامتهم. ففي منطقة الميندناو المسلمة ذات الحكم الذاتيّ والتي لا تزال تعاني من الصراعات، لم يلتحق 21% من الأطفال بعمر التعليم الابتدائيّ بالمدرسة في العام 2008- أي ما يوازي ضعف المعدّل الوطنيّ البالغ 9%- أما حصة الدخل القوميّ المستثمَرة في التعليم والتي توازي المعدّل المناطقيّ في العام 1999 فقد تراجعت بحلول العام 2009 ووصلت إلى 2.7% من إجماليّ الناتج القوميّ بالمقارنة مع معدّل يبلغ 3.2% في شرق آسيا.

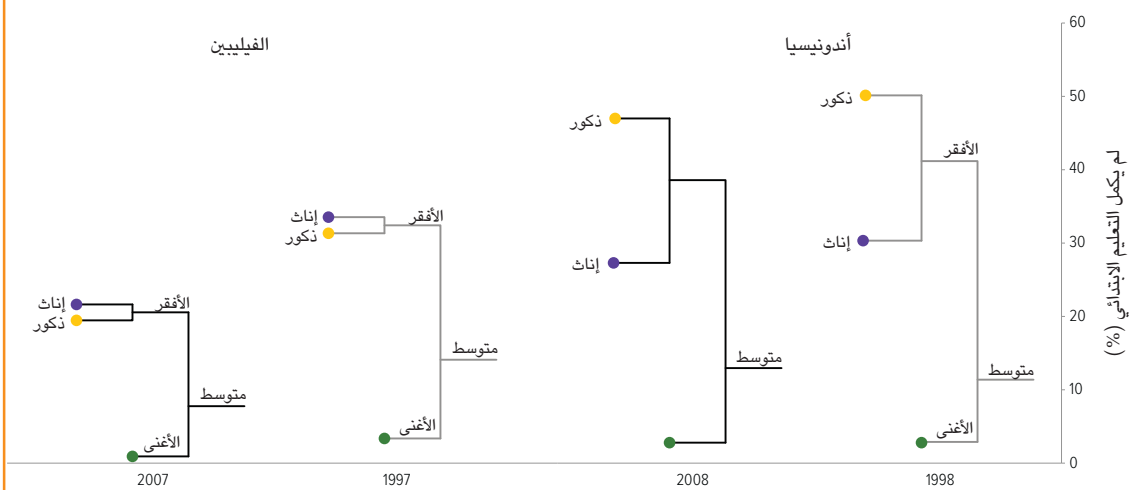
أما أندونيسيا، فقد أظهرت عزيمةً سياسيةً صلبةً لتحقيق إصلاحات في التعليم. وبعد الأزمة الماليّة التي عصفت بها في العام 1997-1998، أطلقت الدولة مجموعةً من الإصلاحات الطموحة في مجالات اللامركزيّة والحماية الاجتماعيّة والتعليم ممّا أسهم بتحسين نتائج التعليم. ومنذ العام 2005، أمّن برنامج المساعدة التشغيليّة للمدارس منحًا لتغطية نفقاتها الجارية كي لا تضطر إلى فرض الرسوم.

وفي العام 2009، أوفت الحكومة المركزيّة بالتزام دستوريّ بتخصيص 20% من ميزانيّتها للتعليم. وقد أدت زيادة الموارد إلى تحسين نظام إعطاء المنح للطلاّب الفقراء خاصةً وأنّه كان غير كاف ولا يلتزم بوقت محدّد أو هدف محدد لمكافحة التسرّب في الصفّ الأخير من المدرسة الابتدائيّة. وسوف يحسّن الإصلاح آلية الاستهداف ويزيد مبالغ المنح ويحدّث الإدارة لضمان إعطاء الأسر مستحقّاتها في الوقت المناسب.

المصادر: Albert et al. (2012); Chaudhury et al. (2013); Indonesia National Development Planning Agency et al. (2012) Satriawan (2013); World Bank (2013e).

الشكل 1.2.7: انتقلت إندونيسيا أسرع بكثير من الفلبين نحو تعميم التعليم الابتدائي

نسبة الشباب الذين لم يكملوا المرحلة الابتدائية، حسب نوع الجنس والثروة، اندونيسيا والفلبين 1997–2007 1998–2008



المصدر: تحليل الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع(2013) بناءً على بيانات المسوحات الديموغرافيّة والصحية

وإنّ مقارنة تجارب دوليتن في أفريقيا جنوب الصحراء تضمان أكبر عدد من الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة في العام 1999، تسمح َبقياس أهميّة توفّر الالتزام السياسيّ لتحسين إتمام التعليم الابتدائيّ. فقد أحرزت أثيوبيا تقدّما جيّدا في هذا الإتجاه وقلّصت نسبة عدم المساواة في الوقت عينه. ورغم بقائها بعيدة عن الغاية، إلا أنها تتقدّم باتجاه الهدف. أمّا نيجيريا، بالمقابل، فكانت تضمّ أكبر عدد من الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة. وقد ازدادت مجموعة الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة بنسبة 42% بين العامين 1999–2010 وهي تقع ضمن الدول الخمسة عشرة التي يرجّح أن تكون بعيدة عن المسار في العام 2015. بالإضافة إلى ذلك، لم تتغيّر نسبة التفاوت العالية فيها (الإطار 1.2.5).

وتظهر السجلّات المتناقضة لدولتين في آسيا الشرقية، تأثير التفاوت في الالتزام السياسيّ بتعميم التعليم الابتدائيّ على نتائج كلّ دولة منذ العام 2000: ففي حين أعطت أندونيسيا أهمّيّة كبيرى للنفاذ إلى التعليم وكانت ضمن الدول التي حققت غاية صافي معدّل القيد، لا تزال الفيليبين بعيدة عن الهدف وتوشك أن تتراجع (الإطار 1.2.6). ومع اقتراب المهلة النهائيّة لبلوغ أهداف تعميم التعليم للجميع في العام 2015، من المخيّب للآمال أنّ تبقى دول كثيرة بعيدة عن الهدف وأن تبقى البيانات غير كافية لتحقيق رصد عالميّ للتقدّم المحرز نحو نفاذ الأطفال إلى التعليم الابتدائيّ وإنهائهم هذه المرحلة. كما أن البيانات المتوفّرة لا تسمح برصد التقدّم الذي أحرزته مجموعات سكانيّة مختلفة. وقد تكون التطوّرات المهمّة في توفّر مسوحات الأسر المعيشيّة المقارنة تبشّر بتغيّر هذا الوضع ما بعد العام 2015.

الهدف 3 حاجات التعلّم لدى الشباب والراشدين

ضمان تلبية حاجات التعلّم للصغار والراشدين كافّة من خلال النفاذ المتكافئ إلى برامج ملائمة للتعلّم واكتساب المهارات الحياتيّة اللازمة

النقاط الرئيسيّة

- ارتفعت نسبة التعليم في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ من 72% في 1999 إلى 82% في 2011. وسجّلت منطقة أفريقيا جنوب الصحراء أسرع معدّل نمو، فقد ارتفع معدّل الالتحاق بأكثر من الضعف وبلغ 49% في 2011 رغم المعدّلات المنخفضة المسجّلة سابقا. يشكّل إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ ركيزة ضرورية لاكتساب المهارات الأساسيّة اللازمة للحصول على وظيفة كريمة. غير أنّ الدول المنخفضة الدخل لم تشهد تقدّما ملحوظا في هذا المجال إذ لم يتجاوز معدّل إتمام هذه المرحلة بين المراهقين نسبة 37%، وتنخفض هذه النسبة لدى الأسر الفقيرة إلى 14% فقط.
- وبلغ عدد المراهقين غير الملتحقين بالمدارس 69 مليونا عام 2011، ما يشكّل انخفاضا بنسبة 31% عن العام 1999. وتستأثر سنة 2004 بالقسم الأكبر من هذا الانخفاض.
- وبقي عدد المراهقين غير الملتحقين بالمدارس 22 مليونا في أفريقيا جنوب الصحراء بين عامي 1999 و2011، في ظلّ النموّ السكانيّ الذي ألغى مفاعيل أي نموّ محرز في نسب الالتحاق.
- من المرجّح أن تحقّق 38 دولة هدف تعميم الالتحاق بالمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بحلول العام 2015 من بين 82 دولة توّفرت بياناتها ولا تضمّ ثلاثة أرباع دول أفريقيا جنوب الصحراء. وبالنظر إلى أنّ معظم هذه البلدان لم تحقّق تعميم إتمام التعليم الابتدائيّ، فمن المستبعد جدّا أن تحقّق هدف تعميم المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بحلول العام 2015.
- يعاني الشباب في 19 دولة مرتفعة الدخل من مستوى متدنٍّ في مهارات حلّ المسائل، ويعزى ذلك جزئيا إلى انخفاض نسبة إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ.

الجدول 1.3.1: المؤشّرات الرئيسيّة للهدف 3

	إجمالي الالتحاق الثانوي			إجمالي معدّل الالتحاق في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ		إجمالي معدّل الالتحاق في المرحلة الثانية من التعليم الثانويّ		حصة التعليم التقنيّ والمهنيّ من الالتحاق في التعليم الثانويّ		المراهقون غير الملتحقين بالمدرسة في سن المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ		
	2011 (000)	Change since 1999 (%)	2011 (%)	1999 (%)	2011 (%)	1999 (%)	2011 (%)	1999 (%)	2011 (%)	1999 (%)	2011 (000)	Change since 1999 (%)	Female (%)
العالم	**543 226**	**25**	**82**	**72**	**59**	**45**	**11**	**11**	**69 413**	**-31**	**49**
الدول ذات الدخل المنخفض	49 393	83	54	36	31	23	5	5	18 435	-13	51
الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى	203 179	48	77	61	48	31	5	5	42 359	-25	53
الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى	205 015	11	96	88	75	52	16	13	7 810	-65	30
الدول ذات الدخل المرتفع	85 640	-2	105	102	100	97	14	17	809	-52	39
أفريقيا جنوب الصحراء	46 282	114	49	29	32	21	8	8	21 832	-1	55
الدول العربية	30 726	37	88	73	52	44	9	14	3 757	-31	56
آسيا الوسطى	10 288	12	97	85	102	81	13	6	397	-56	57
شرق آسيا والمحيط الهادي	159 783	22	90	78	70	44	17	15	8 944	-64	33
جنوب وغرب آسيا	144 402	48	76	61	47	30	2	1	31 277	-21	50
اميركا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	60 525	15	102	95	77	62	10	10	1 494	-55	49
اميركا الشمالية وغرب أوروبا	61 433	1	106	102	99	97	14	14	583	-50	35
أوروبا الوسطى والشرقية	29 787	-27	95	92	83	82	21	18	1 129	-68	48

المصادر: المرفق، الجدول الإحصائيّ 7 (نسخة مطبوعة) والجدول الإحصائيّ 8 (الموقع الإلكترونيّ)؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

الهدف 3: حاجات التعلّم لدى الشباب والراشدين

يسلّط التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع لعام 2012 الضوء على الهدف 3 الذي شكّل أحد أكثر أهداف التعليم للجميع إهمالا. ويعود مردّ ذلك جزئيًا إلى عدم وضع أيّ هدف أو مؤشّر لرصد تقدّمه. واقترح تقرير العام 2012 إطار عمل لأنواع المهارات المختلفة بغية معالجة هذا القصور وتحسين جهود الرصد. وفي حين أنّ تقرير العام 2012 بيّن مبادرات واعدة، إلّا أنّه أظهر أنّه لا يزال أمام المجتمع الدوليّ شوط كبير ليقطعه من أجل قياس توفير البرامج المرتكزة على المهارات واكتسابها، لذلك من المرجّح أن يبقى تحدّي رصد التقدّم نحو الهدف 3 قائما.

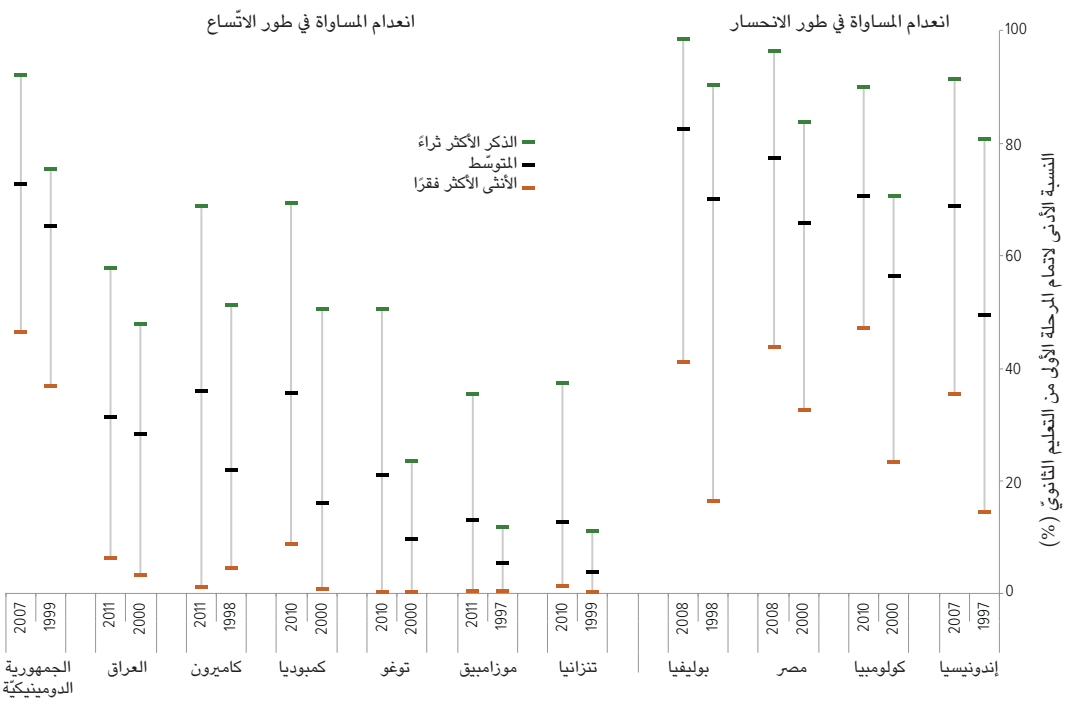
ويشدّد إطار العمل على الأهميّة الجوهريّة للمهارات الأساسيّة ومنها مهارات القرائيّة والحساب الضروريّة لتلبية الحاجات اليوميّة والنجاح في سوق العمل واكتساب المهارات المنقولة والمهارات المهنيّة والتقنيّة. ورغم توفّر طرق أخرى متاحة أمام الشباب لاكتساب المهارات الأساسيّة، يبقى التعليم الثانويّ هو الوسيلة الأكثر فعاليّة، وهذا ما يفسّر الدعوات الكثيرة إلى وضع هدف تعميم إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ في إطار العمل لما بعد العام 2015. وقد ارتفع إجماليّ معدّل الالتحاق في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ من 72% في العام 1999 إلى 82% في العام 2011. وشهدت منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الارتفاع الأكبر، حيث تجاوز عدد التلاميذ ضعف عددهم سابقا رغم بقاء نسبة الواصلين إلى هذه المرحلة 49% فقط.

في البلدان المنخفضة الدخل، وصلت معدلات إتمام الدراسة بين الأفقر 14% فقط في عام 2010

ويظهر تحليل أجراه الفريق المعني بإعداد التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع على مسوحات الأسر المعيشيّة أن معدّلات إتمام الدراسة أدنى بكثير مما تشير إليه معدّلات الالتحاق هذه. فقد ارتفعت معدّلات إتمام الدراسة في الدول المنخفضة الدخل من 27% في بداية العقد الماضي إلى 37% في نهايته. ولكن استأثر الخُمس الأغنى من السكان بالقسم الأكبر من هذا الارتفاع، فقد ارتفعت هذه المعدّلات من 53% إلى 61%، بينما ارتفعت معدّلات إتمام الدراسة لدى الفقراء من 11% إلى 14% (الشكل 1.3.1). وتظهر أنماط متشابهة للركود لدى المجموعات الأكثر فقرا في بلدان أفريقيا جنوب الصحراء. (الإطار 1.3.1)

الشكل 1.3.1: يزداد التفاوت في إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ في الدول الأكثر فقرا

معدّل إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بحسب الثروة والجنس في الدول المختارة لأعوام 1997–2000 و2007–2011



المصدر: تحليل الفريق المعنيّ بإعداد التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع، بالاستناد إلى مسوحات ديمغرافيّة وصحّية ومسوحات لمجموعة المؤشرات

الإطار 1.3.1: في أفريقيا جنوب الصحراء، يتمّم عدد قليل جدًا من الشباب المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ

وسّعت بلدان عدّة في أفريقيا جنوب الصحراء النفاذ إلى المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. ولكن لا بدّ من تكريس جهود ووقت أكثر لتحقيق ارتفاع في معدّلات الإتمام. ويبدو أنّ السكان الأشدّ فقرا لا يستفيدون من هذه السياسة على وجه الخصوص. وتبرز في أنظمة التعليم الثانويّ الثريّة ظاهرة النمو غير المخطّط له للتعليم الخصوصيّ الذي يؤدّي إلى إقصاء الكثير من المراهقين الأكثر حرمانا في القارّة.

تظهر إحصائيّات وزارتَي التعليم في رواندا وملاوي الطرق المتشعّبة التي تسير عليها هاتان الدولتان. فقد نشرت رواندا المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ محقّقة ازديادا في معدّل الالتحاق الإجماليّ بأربعة أضعاف في 10 سنوات ليبلغ 47% في 2011. وتتفوّق بذلك على ملاوي التي تراوح المعدّل فيها حول 40% لأكثر من عقد (الشكل 1.3.2).

غير أنّ المعلومات التي جُمعت من الأسر توضح أن المعدّلات ستبقى متدنّية في الدولتين. فقد ارتفعت معدّلات إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بين عامي 2000 و2010، من 9 إلى 15% في رواندا ومن 16 إلى 25% في ملاوي (الشكل 1.3.2). ويشكّل انعدام المساواة الظاهر في معدّلات إتمام هذه المرحلة في الدولتين مدعاة قلق، فأقلّ من 5% من الفتيات الفقيرات في الريف يكملن المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. ويعزى ذلك جزئيا إلى حاجة الأسر الأكثر فقرا إلى إنفاق حصّة أكبر من دخلها لتعليم أولادها (راجع الفصل 2).

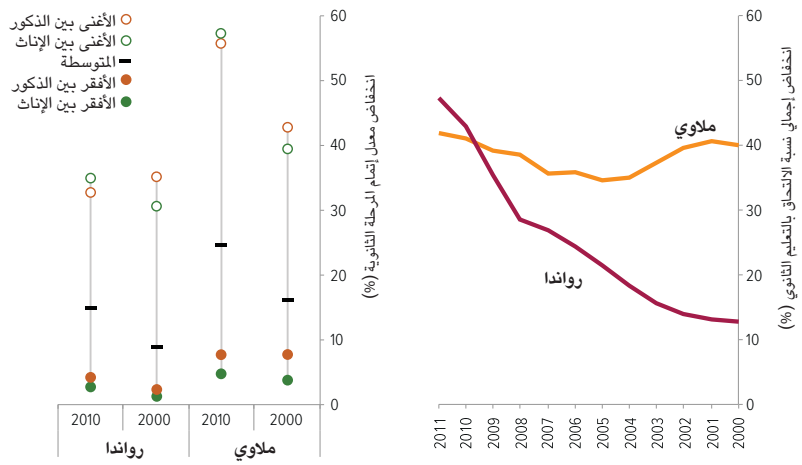
وتختلف المقاربة التي اعتمدتها كلٌّ من رواندا وملاوي لتوسيع النفاذ إلى المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ، غير أنّه باستطاعة رواندا تحسين معدّلات الإتمام في السنوات المقبلة. ففي عام 2006، مدّدت رواندا فترة التعليم الأساسيّ من 6 سنوات إلى 9 سنوات وصولا إلى المرحلة الثانويّة، وألغت الرسوم المفروضة على المرحلة بأكملها. وألغت في عام 2009 عقبة امتحان إتمام التعليم الابتدائي. وبموازاة ذلك، انخفض الالتحاق الخاصّ بالمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ من 43% في عام 2001 إلى 27% في عام 2008.

على عكس ذلك، في ملاوي بقي ارتفاع الالتحاق بالمرحلة الأولى من التعليم الثانوي محدودا رغم ازدياد الطلب على التعليم الثانويّ بفضل برنامج تعميم التعليم الابتدائيّ الذي أُطلِق في تسعينيّات القرن الماضي. وازداد معدّل الالتحاق في المدارس الخاصّة فقط، حيث ارتفعت حصّتها من إجماليّ معدّل الالتحاق في المرحلة الثانوية من 13% عام 2001 إلى 23% عام 2007.

وقد نشأ نظام انتقائيّ بسبب عدم توازي العرض للطلب، فاقتصر الالتحاق بالمدارس الثانوية الحكومية الأعلى جودة بالأطفال الذين يتفوّقون في الامتحان النهائيّ للتعليم الابتدائيّ. أمّا أولئك الذين لا ينجحون في هذا الامتحان ويستطيعون دفع كلفة مدرسة خاصّة، فينتهي بهم الأمر بالالتحاق بالتعليم الخاصّ. غير أن الغالبيّة العظمى تكتفي بالالتحاق بالمدارس المحليّة التي تُعتبر متدنّية المستوى. ومن المرجّح أن يؤدّي ذلك إلى تسرّب المراهقين وإلى نتائج تعلّم رديئة.

المصادر: de Hoop (2011)؛ Chiche (2010)؛ البنك الدوليّ (2010، 2011)

الشكل 1.3.2: لا زال إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بعيد المنال للعديد من المراهقين في ملاوي ورواندا
معدّلات الالتحاق والإتمام في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ، ملاوي ورواندا، 2000–2010



ملاحظة: احتُسب معدّل الإتمام للأفراد الذين يبلغون ما بين 18 و22 من العمر.
المصادر: إجمالي معدّل الالتحاق: قاعدة بيانات معهد اليونيسكو للإحصاء؛ معدّلات الإتمام: حسابات الفريق المعنيّ بإعداد التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع (2013) بالاستناد إلى بيانات المسوحات الديمغرافية والصحّية.

يبرز انعدام المساواة بشكل واضح بين المجموعات السكانيّة في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. ففي الدول الأكثر فقرا، لم يستفد من التقدّم إلّا الأفراد الأكثر حظوة. ففي الموزامبيق وتنزانيا مثلا، لم تُنهي تقريبا أيّ من الشابات من الأسر الأشدّ فقرا المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ في 2010/2011، بينما ازداد عدد الشبّان من العائلات الأشدّ ثراء بأكثر من ثلاث مرّات إلى أن بلغ 35% بين أواخر تسعينيّات القرن الماضي و2010/2011. ويبرز هذا النمط أيضا في الدول المتوسّطة الدخل كالجمهوريّة الدومينيكيّة والعراق على سبيل المثال. فبينما استفاد المراهقون الأشدّ فقرا من هذا التقدّم في بعض الدول، تبقى الهوّة واسعة: فقد ارتفع معدّل إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ في إندونيسيا من 81 إلى 92% لدى المراهقين الأشدّ ثراء ومن 15 إلى 36% لدى الشابّات الأشد فقرا (الشكل 1.3.1).

ويشكّل عدد المراهقين خارج المدرسة وفي سنّ التعليم الثانوي مؤشرا آخر لقياس التقدّم نحو الهدف 3، وقد أظهر أيضا أنّ التقدّم محدود جدّا في هذا المجال. ورغم انخفاض هذا العدد عمّا كان عليه في العام 1999 بنسبة 31% ليبلغ 69 مليون في العام 2011، دخل التقدّم مرحلة ركود منذ العام 2007. كذلك، لم يسجّل انخفاض عدد الأطفال غير الملتحقين بالتعليم ممّن هم بعمر الالتحاق تقدمّا مشابها (الشكل 1.3.3). لذلك حُرم العديد من الشباب من الالتحاق بالمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ وسيحتاجون بالتالي إلى النفاذ إلى برامج الفرصة الثانية لاكتساب المهارات الأساسيّة.

وأحرزت منطقة جنوب وغرب آسيا تقدّما كبيرا نحو تخفيض عدد الأطفال خارج المدرسة ممّن هم بعمر الإلتحاق بالتعليم الابتدائيّ. لكن بقي هذا التقدّم أبطأ لدى المراهقين ولم يسجّل أي تقدّم منذ العام 2004. وازدادت حصّة المنطقة من العدد الإجماليّ للمراهقين خارج المدرسة حول العالم، فسجّلت ارتفاعا من 39% في 1999 إلى 45% في 2011، إذ بقي 22 مليون مراهق في أفريقيا جنوب الصحراء خارج المدارس طوال هذه الفترة. وقد أبطل ازدياد السكان في هذه الفئة العمريّة بنسبة 33% أي تقدّم محرز في معدّلات الالتحاق منذ 1999.

ولا شكّ في أنّ اكتساب المهارات المنقولة يحصل في المراحل التعليميّة كافّة، إلاّ أنّ المرحلة الثانية من التعليم الثانويّ تضطلع بدور خاصّ في ترسيخ هذه المهارات (الإطار 1.3.2). وقد ارتفع إجماليّ معدّل الالتحاق بالمرحلة الثانية من التعليم الثانويّ من 45% في العام 1999 إلى 59% عام 2011.

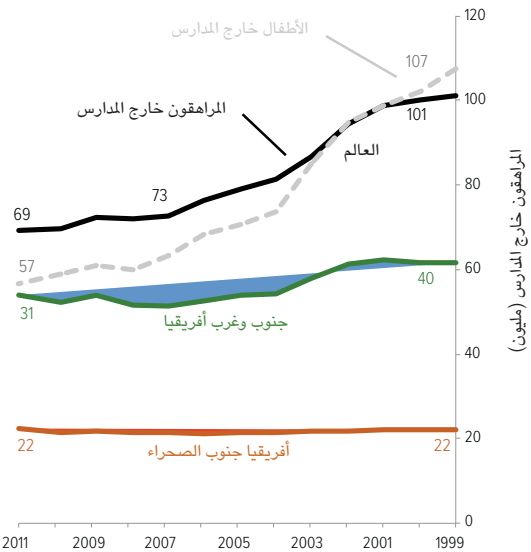
في موازاة ذلك، سجّلت منطقة شرق آسيا والمحيط الهادئ الارتفاع الأكبر في هذا المعدّل من 44% إلى 70% في الفترة نفسها. وسجّلت أفريقيا جنوب الصحراء بالأرقام المطلقة التوسّع الأكبر مع تضاعف عدد الطلّاب خلال هذه الفترة، رغم أنّ معدّل الالتحاق لم يبلغ إلاّ 32% في 2011.

أمّا بالنسبة إلى التعليم المهنيّ والتقنيّ، فمصادر البيانات غير موحّدة. رغم أنّ المهارات التقنيّة تُكتسب من خلال العمل ضمن برامج التمرّس المهنيّ، إلاّ أنّ المعلومات النظاميّة لا تتوافر حول هذه البرامج. وتشير المعلومات المتوافرة إلى أنّ حصّة التعليم المهنيّ والتقنيّ من إجماليّ نسبة الالتحاق بالتعليم الثانويّ بقيت ثابتة على 11% منذ العام 1999، مع بعض التغييرات الطفيفة نسبيّا في الأنماط الإقليميّة، كانخفاض نسبة الالتحاق بالتعليم المهنيّ والتقنيّ في الدول العربيّة. ويتعيّن على الحكومات حول العالم أن تولي اهتماما أكبر لتحسين نوعيّة هذه البرامج وضمان ارتباطها بسوق العمل.

بقي 22 مليون مراهقا في أفريقيا جنوب الصحراء خارج المدارس بين عامي 1999 و2011

الشكل 1.3.3: لم يُسجّل أيّ انخفاض ملحوظ منذ 2007 لأعداد المراهقين خارج المدارس.

المراهقون خارج المدارس، بحسب المنطقة، من 1999 إلى 2011



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

الإطار 1.3.2: إنّ المرحلة الثانية من التعليم الثانويّ أساسيّة لاكتساب المهارات المنقولة

تشكّل المهارات المنقولة، ومنها مهارات حلّ المسائل، الأعمدة الأساسيّة لتكييف المعرفة مع مختلف الأطر. غير أنّه لم تتمّ سوى محاولات قليلة لقياس عدد الذين اكتسبوا هذه المهارات.

ويُعتبر برنامج التقييم الدوليّ لمهارات البالغين الذي أطلقته منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ من أهمّ الخطوات نحو سدّ هذه الفجوة. وتؤكّد نتائج مسح هذا البرنامج لعام 2011 أنّ المرحلة الثانية من التعليم الثانويّ تشكّل سبيلا رئيسيّا لتحسين المهارات المنقولة على غرار مهارات تحليل المعلومات. وكشف المسح أيضا أن معدّل القرائيّة المنخفض المرتبط بعدم إتمام مراحل تعليم عليا يشكّل، على غرار عدم اكتساب مهارات المعلومات والاتّصالات الأساسيّة، حاجزا أمام النفاذ إلى عالم الإنترنت. لذلك قد تعكس الهوّة الرقميّة هوّة في القرائيّة أيضا.

وقد شاركت 24 دولة في برنامج التقييم الدوليّ لمهارات البالغين في العام 2011 الذي بحث في مواضيع مهارات القرائيّة والحساب وحلّ المسائل لدى السكّان الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و65 عاما. وقد جمع البرنامج أيضا معلومات حول اكتساب مهارات حلّ المسائل في الأماكن المتطوّرة تكنولوجيّا.

وأظهر مسح مهارات حلّ المسائل في البيئات المتطوّرة تكنولوجيّا في 19 دولة ومنطقة مرتفعة الدخل أنّ 51% ممن تتراوح أعمارهم بين 16 و24 سنة يتقنون هذه المهارات في أعلى مستويين لها (مستوى 2 و3). وبإمكان الأفراد الذين يتمتّعون بهذا المستوى من الإتقان حلّ المسائل المتعدّدة المراحل وتقييم المعلومات ذات الصلة واستخدام مختلف تطبيقات الكمبيوتر.

ويعني هذا أنّ حوالي نصف الراشدين لا يتمتّعون إلا بمستوى ضعيف من هذه المهارات، ما يخوّلهم استخدام التطبيقات المألوفة فقط لحلّ المسائل المتعدّدة المراحل ووفقا لمعايير محدّدة، كتصنيف البريد الإلكترونيّ في ملفّات موجودة مسبقا.

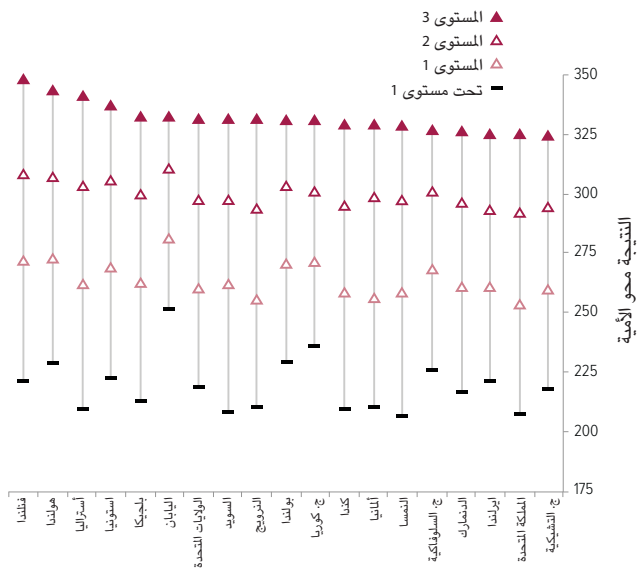
ويرتبط إتقان مهارات حلّ المسائل لدى الشباب الراشدين في البيئات المتطوّرة تكنولوجيّا بالقرائيّة بشكل وثيق. فيبقى الانتقال من مستوى الأداء الأوّل إلى الثاني مرتبطا بمعدّله الوسطيّ بزيادة علامات مهارات القرائيّة في برنامج التقييم الدوليّ لمهارات البالغين من 264 إلى 300 نقطة. ويوازي هذا الفارق الفرق بين مهارات القرائية لدى شخص لا يستطيع إلّا استخلاص القليل من نصّ معيّن وشخص يمكنه تفسير المعلومات من مصادر مختلفة (الشكل 1.3.4).

ويرتبط أيضا إتقان مهارات حلّ المسائل في البيئات المتطوّرة تكنولوجيّا بمستوى التحصيل العلميّ. فقد سجّل 47% ممّن تتراوح أعمارهم بين 16 و24 عاما ولم يتمّموا المرحلة الثانية من التعليم الثانويّ، معدّل اتقان يندرج في المستوى الأوّل أو أقلّ مقارنة مع نسبة 39% ممن أتمّوا هذه المرحلة. ففي بريطانيا وإيرلندا الشماليّة (المملكة المتحدة)، سجّل 88% ممّن لم يتمّموا المرحلة الثانية من التعليم الثانويّ هذا المستوى أو أدنى منه مقارنة مع نسبة 54% ممن أتمّوها.

وتظهر نتائج برنامج التقييم الدوليّ لمهارات البالغين أنّ الدول تحتاج إلى مزيج من سياسات وإجراءات أكثر فعاليّة بهدف بناء المهارات اللازمة لإدارة المعلومات في البيئات الرقميّة. ويجب أن تضمن هذه السياسات اكتساب الشباب مهارات أساسيّة صلبة في مجالَي القرائية والحساب، بالإضافة إلى توسيع النفاذ إلى المرحلة الثانية من التعليم الثانويّ. ويبقى النفاذ إلى المصادر والمعلومات في بعض المجتمعات والاقتصادات رهنا بالمهارات الرقميّة، وبالتالي يؤدّي تدنّي مستوى مهارات حلّ المسائل إلى تقليص فرص الاندماج في سوق العمل وفي نواحٍ أخرى من الحياة.

الشكل 1.3.4: إنّ القرائيّة ضروريّة لتطوير مهارات تكنولوجيا الاتصالات

النتائج الوسطيّة للأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و24 عاما بحسب مستوى إتقان مهارات حلّ المسائل في البيئات المتطوّرة تكنولوجيّا، برنامج التقييم الدوليّ لمهارات البالغين، 2011



ملاحظة: تشير علامات القرائيّة التي تتراوح بين 225 و275 نقطة إلى أنّ المشاركين يمكنهم إعادة صياغة أو استخلاص نتائج متدنّية من النصّ. أمّا العلامات التي تتراوح بين 275 و325 نقطة، فتعني أن المشاركين يستطيعون تحديد أوتفسير أو تقييم جزء واحد أو أجزاء معلومات تتطلّب مستويات استخلاص مختلفة وتضمّ إدخال معلومات متنافسة على الدوام. وتشير بيانات المملكة المتحدة إلى إنكلترا وإيرلندا الشمالية، أمّا بيانات بلجيكا فتشير إلى إقليم فلاندرز.

المصدر: منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ (2013)

كم دولة يُرجّح أن تحقّق هدف تعميم المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بحلول عام 2015؟

في العام 2000، لم يوضع هدف واضح لتقييم النجاح العالميّ في تطوير المهارات، ولم يكن تعميم المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ في ذلك الوقت مذكورا من ضمن الأهداف بشكل صريح. وبما أنّه يُرجّح أن يصبح كذلك بعد عام 2015، من الضروري تقييم الوضع العالمي في 2015.

ويشكّل معدّل إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانوي مؤشرا مناسبا لقياس التقدّم المحرز، غير أن نقص البيانات اللازمة يحول دون ذلك. لذلك قد يكون صافي نسبة الالتحاق المعدّل لدى المراهقين بعمر المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ ثاني أفضل المؤشّرات لقياس التقدّم، ولكن لا تتوافر المعلومات حول الأنماط السائدة إلاّ بالنسبة إلى 82 دولة.

وتشير الأرقام إلى أنّ صافي نسبة الالتحاق المعدّل تعدّى في 21 دولة من أصل 82 نسبة 97% في 1999، في حين اقتربت 11 دولة من ذلك. وحقّقت 26 دولة الهدف المطلوب في العام 2011، وأوشكت 12 دولة أخرى على ذلك. ومن المتوقّع أن يزداد عدد الدول التي ستحقّق هذا الهدف في العام 2015 ليبلغ 38 دولة وتبقى 8 دول قريبة من تحقيقه (الشكل 1.3.5).

في المقابل، انخفض عدد الدول البعيدة عن الهدف والتي بلغت نسبة الالتحاق المعدّل فيها أقلّ من 80% من 24 دولة في 1999 إلى 9 دول في 2011. وتضمّ هذه الدول عمان وتركيا اللتين حقّقتا هدف 97% في معدّل الالتحاق، بينما أوشكت طاجيكستان على بلوغ هذا الهدف. ويُرجّح أن يبقى معدّل الالتحاق في 8 دول بحلول عام 2015 أدنى من 80%، سبعة منها في أفريقيا جنوب الصحراء، بالإضافة إلى جمهورية لاو الديمقراطيّة الشعبيّة. ومن المتوقّع أيضا أن تبقى 28 دولة بعيدة عن هذا الهدف بمعدّلات التحاق تتراوح بين 80 و95% (الجدول 1.3.2).

وفي حين لن تحقّق دول كثيرة الهدف الذي يقضي بتعميم الالتحاق بالمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بحلول عام 2015، إلاّ أنّ سرعة تقدّم هذه الدول نحو تحقيق الهدف قد تشير إلى الوقت المتبقّي لتحقيقه. فقد حقّقت 14 دولة تقدّما ملحوظا من بين الدول الستّة والخمسين التي لم تحقّق الهدف المنشود بحلول عام 2011، فنجحت في رفع صافي نسبة الالتحاق بنسبة 15% على الأقلّ منذ 1999. علاوة على ذلك، وسّعت إحدى عشرة دولة النفاذ إلى هذه المرحلة بأكثر من عشرين في المئة، ومنها الإكوادور (من 72% إلى 93%) وغانا (من 62% إلى 83%) وإندونيسيا (من 65% إلى 89%). وارتفعت أيضا هذه النسبة في جميع الدول التي توفّرت بياناتها في أميركا الوسطى، ومنها السلفادور وغواتيمالا ونيكاراغوا وباناما (الإطار 1.3.3).

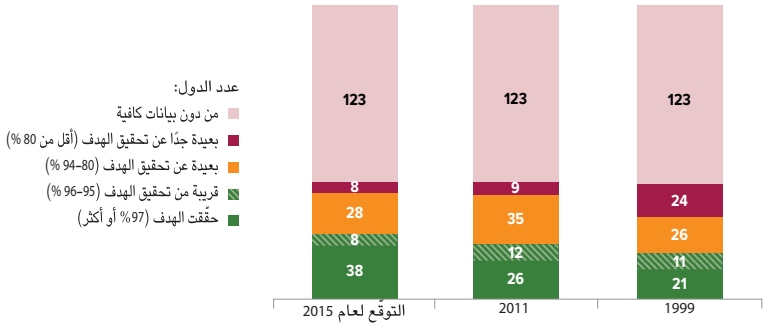
بين عامي 1999 و2011 وسعت كل من الاكوادور وغانا وإندونيسيا الوصول إلى المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ

ويرتكز هذا التقييم على معلومات من 40% من الدول فقط، ويشمل ثلثي دول أميركا الشماليّة وغرب أوروبا ورُبع دول أفريقيا جنوب الصحراء فحسب. ومن غير المتوقّع لدول أفريقيا جنوب الصحراء أن تحقّق هدف تعميم المرحلة الأولى من التعليم الابتدائيّ، وبالتالي لن تجد نفسها في موقع مناسب لتحقيق تعميم التعليم الثانويّ.

ومن الضروري جدا بعد العام 2015 أن توضع غاية لقياس التقدّم المحرز نحو تعميم المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. ولكن لا بدّ من توفّر بيانات أكثر شموليّة حول النفاذ إلى هذه المرحلة وإتمامها.

الشكل 1.3.5: الهدف 3 – من بين 82 دولة توفّرت بياناتها، لن يتمكّن سوى أقلّ من النصف من تعميم الالتحاق بالمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بحلول العام 2015

عدد الدول بحسب صافي نسبة الالتحاق المعدّل للمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ، 1999 و2011 و2015 (المتوقّع)



ملاحظة: أجري هذا التحليل على مجموعة الدول التي كان التوقّع فيها ممكنا. لذلك يغطّي دولا أقلّ من التي توفّرت بياناتها لعامي 1999 أو 2011.
المصدر: Bruneforth (2013)

الإطار 1.3.3: أحرزت أميركا اللاتينيّة تقدّما ملحوظا في التعليم الثانويّ، لكن انعدام المساواة لا زال قائما بشكل كبير

ازداد انتشار التعليم الثانويّ في أميركا اللاتينية خلال العقد الماضي، لكن بسرعة أقل بخمسين في المئة من السرعة التي حقّقها في العقد السابق. وقد بلغ صافي معدّل الالتحاق 77% بحلول العام 2011. وبشكل عام، كانت الدول المتأخرة هي التي رفعت انتشار التعليم الثانويّ بالوتيرة الأسرع خلال هذا العقد. ومن بين الدول ذات معدّلات الالتحاق الأدنى في العام 1999، حقّق كلّ من الإكوادور وغواتيمالا التحسّن الأسرع ، فيما كانت الأوروغواي أبطأ منهما.

وبغضّ النظر عن سرعة التقدّم المحرز، تظهر مسوحات الأسر المعيشيّة أنّ الأنظمة التعليميّة في هذه الدول الثلاث لا تزال تعاني من انعدام المساواة بشكل كبير. ويبدو أنّ الإكوادور اتّخذت أكثر الخطوات فعاليّة لردم هوّة انعدام المساواة، فقد انخفضت الهوّة بين صافي معدّل الحضور في التعليم الثانويّ بين سكّان المناطق الحضريّة وتلك الريفيّة من 32% في 2001 إلى 13% في 2011. وسجّلت الباراغواي انخفاضا أبطأ في هذا المجال، في حين لم تشهد غواتيمالا أيّ تغيير تقريبا وحافظت على معدّلات تفاوت عالية جدا، إذ أنّ 28% من النساء الريفيات فقط قصدن المدارس الثانويّة مقارنة مع 62% من النساء في المناطق الحضريّة في 2011 (الشكل 1.3.6).

ما الذي يفسّر هذا الأداء المتفاوت في توسيع تغطية التعليم الثانويّ؟ تشكّل الفوارق في أولويّات الإنفاق إحدى العوامل التي تفسّر ذلك. فقد ازدادت حصّة الإنفاق على التعليم الرسميّ من إجماليّ الناتج القوميّ في الإكوادور مثلا ثلاث مرّات من 2% في العام 1999 إلى 5.3% في العام 2011، بينما انخفضت في الباراغواي من 5.1% في العام 1999 إلى 4.2% في العام 2010، ما شكّل الانخفاض الأكبر المسجّل في شبه الإقليم هذا.

ويعزى هذا الأداء المتفاوت إلى أسباب أخرى منها اختلاف نجاح الدول الثلاث في السياسات التي اعتمدتها. فقد أطلقت الإكوادور في العام 2003 برنامج «بونو دي ديسارولو هومانو» للتحويلات النقديّة المشروطة بمتابعة الدراسة. وأظهر تقييم في المراحل الأولى من البرنامج أنه ينعكس إيجابا على متابعة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 إلى 17 عاما دراستهم. وتضاعف مستوى التحويل في النصف الثاني من العقد، فوفّر 44% من دخل المستفيدين بحلول العام 2010. ورغم أنّ آثار هذا التغيير لم تخضع للتقييم بعد، من المرجّح أن يرتبط التسارع في نمو معدّلات الالتحاق بعد 2006 بتزايد دخل الأسر الفقيرة.

ويعود جزء من ارتفاع معدّل الالتحاق الثانويّ في غواتيمالا إلى إدخال برامج تعليم عن بعد كانت المكسيك قد اعتمدتها على نطاق واسع سابقا. غير أنّ هذه الدولة لحقت متأخّرة بثورة السياسات الاجتماعيّة التي اجتاحت دول متعدّدة في المنطقة نفسها. فأدخلت برنامج "مي فاميليا بروغريسا" للتحويلات النقديّة المشروطة في العام 2008 على نطاق واسع ليشمل 23% من السكّان في سنتين، إلا أنّه لم يوفّر سوى 9% من دخل المستفيدين منه في 2011 وهو معدّل منخفض جدا عن المعدّل الوسطيّ في المنطقة.

وتشكّل المرحلة الثانية من برنامج "فيفا إسكويلا" التدخّل الحكوميّ الرئيسيّ في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ في الباراغواي. ويُعتبر البرنامج خطوة لتعزيز نتائج التعلّم والمحافظة عليها ويهدف إلى تحسين المشاركة في إدارة المدارس عبر تدريب الجهات المعنيّة على تحديد احتياجات المدارس وتطوير خطّة لتحسين المدارس ثمّ تطبيقها ومراقبتها. بالإضافة إلى ذلك، يوفّر هذا البرنامج معونات نقل ومنح دراسيّة وترتيبات للمدارس الداخليّة. لكنّ النتائج المتوقّعة تبقى محدودة، إذ إنّ الهدف هو رفع معدّل إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ من 15% عام 2005 إلى 25% بحلول عام 2014 في 1000 مدرسة ريفيّة مستهدفة حصرا.

وتبنّت الباراغواي أيضا منذ العام 2005 برنامج "تيكوبوريا" للتحويلات النقديّة الذي يتوجّه للأسر الأشدّ فقرا في المناطق الأشدّ فقرا والذي يشترط متابعة الأطفال للتعليم. وكشف تقييم رائد أنّ هذا البرنامج حمل أثرا إيجابيا على نسبة المتابعة المدرسيّة. غير أنّ مستوى التحويل بقي منخفضا وبقيت التغطية محدودة إلى أن ارتفعت عام 2009. وحقّقت السياسات الاجتماعيّة للحكومة، ومنها التحويلات العينيّة للقطاع التربويّ، معدّلات إعادة توزيع الدخل هي من الأدنى في هذه المنطقة لعام 2010، ولم تنجح في تخفيض معدّل عدم المساواة سوى بنسبة 3.5% مقارنة مع 15% في المكسيك و19% في البرازيل. ولا شكّ في ضرورة تعزيز سياسات الحماية الاجتماعيّة إذا أريد منها تحقيق نتائج أفضل في رفع معدّل الالتحاق بالتعليم الثانويّ.

المصادر: Higgins et al. (2013)، بنك التنمية البينية الأميركية (2007–2013)
Ponce (2010,2011), PREAL and Instituto Desarollo (2013),
SITEAL (2013a) 2013b), Stampini andTornarolli (2012), Teixeira et al. (2011)

الشكل 1.3.6: يستمرّ انعدام المساواة في التعليم الثانويّ في أميركا اللاتينيّة
صافي معدّل الحضور في التعليم الثانويّ بحسب الجنس والموقع، الإكوادور وغواتيمالا والباراغواي، 2000–2011

المصدر: SITEAL (2013b)

الجدول 1.3.2: احتمال تحقيق الدول لنسبة 95% على الأقلّ كصافي معدل الالتحاق بالمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بحلول العام 2015

المستوى المتوقّع لعام 2015	حقّقت أو اقتربت من تحقيق الهدف (95% أو أكثر) 46	جزر البهاماس وبيلاروسيا وبوتسوانا وكولومبيا وكرواتيا وقبرص والدنمارك ودومينيكا وإستونيا وفيجي وفنلندا وفرنسا واليونان وهنغاريا وآيسلندا وآيرلندا وإسرائيل وإيطاليا واليابان وكازاخستان وكينيا ولوكسمبورغ والمكسيك ومنغوليا وهولندا والنروج وعُمان والبيرو والفلبين وقطر وجمهورية كوريا ورومانيا وسانت كيتس ونيفيس وسانت لوسيا وسانت فنسنت وغرينادين وساموا وسيشيل وسلوفينيا وإسبانيا وسويسرا والجمهورية العربيّة السوريّة وطاجيكستان وتركيا والمملكة المتّحدة والولايات المتحدة الأميركيّة وفنزويلا (الجمهوريّة البوليفاريّة)	
	بعيدة عن تحقيق الهدف (80-94%) 28	بوتان والجمهورية الدومينيكّة والإكوادور والسلفادور وغانا وغواتيمالا وإندونيسيا ونيكاراغوا وينما	أروبا وأذربيجان وبربادوس وبوليفيا وبلغاريا وجزر الكايمان وجزر كوك وكوبا وجامايكا والأردن وليتوانيا وملاوي وماليزيا وفلسطين وباراغواي وبولندا وجمهوريّة مولدوفا والسويد وترينيداد وتوباغو
	بعيدة جدا عن تحقيق الهدف (أقلّ من 80%) 8	بوركينا فاسو وإثيوبيا وغينيا والموزامبيق والنيجر	إريتريا وجمهورية لاو الديمقراطيّة الشعبيّة وليسوتو
	تقدّم نسبيّ ملحوظ 14	تقدّم بطيء أو ابتعاد عن الهدف	22
	تغيير بين 1999 و 2011		
	الدول التي لا يشملها هذا التحليل لعدم توفّر البيانات الكافية 123	أفغانستان وألبانيا والجزائر وأندورا وأنغولا وأنغيلا وأنتيغوا وبربودا والأرجنتين وأرمينيا وأستراليا والنمسا والبحرين وبنغلاديش وبلجيكا وبليز وبنن وبرمودا والبوسنة والهرسك والبرازيل وجزر فيرجن البريطانيّة وبروناي دار السلام وبوروندي وكمبوديا والكاميرون وكندا وكاب فيردي وجمهوريّة أفريقيا الوسطى وتشاد وشيلي والصين وجزر القمر والكونغو وكوستاريكا وكوت ديفوار والجمهوريّة التشيكيّة وجمهوريّة كوريا الشعبيّة الديمقراطيّة وجمهورية الكونغو الديمقراطيّة وجيبوتي ومصر وغينيا الاستوائيّة والغابون وغامبيا وجورجيا وألمانيا وغرينادا وغينيا بيساو وغيانا وهايتي وهندوراس والهند وإيران (الجمهوريّة الإسلاميّة) والعراق وكيريباتي والكويت وقيرغيزستان ولاتفيا ولبنان وليبريا وليبيا وماكاو (الصين) ومدغشقر وجزر المالديف ومالي ومالطا وجزر مارشال وموريتانيا وموريشيوس وميكرونيزيا (الولايات المتّحدة لميكرونيزيا) وموناكو ومونتينغرو ومونتسيرات والمغرب وميانمار وناميبيا وناورو ونيبال وجزر الأنتيل الهولنديّة ونيوزيلندا ونيجيريا ونيوي وباكستان وبالاو وبابوا غينيا الجديدة والبرتغال والاتّحاد الروسيّ ورواندا وسان مارينو وسان تومي وبرينسيبي والمملكة العربيّة السعوديّة والسنغال وصربيا وسيراليون وسنغافورة وسلوفاكيا وجزر سليمان والصومال وجنوب أفريقيا وجنوب السودان وسريلانكا والسودان وسورينام وسوازيلاند وتايلاند وجمهورية مقدونيا اليوغوسلافيّة السابقة وتيمور-ليشتي وتوغو وتوكيلاو وتونغا وتونس وتركمانستان وجزر تركس وكايكوس وتوفالو وأوغندا وأوكرانيا والإمارات العربيّة المتّحدة وجمهورية تنزانيا المتّحدة والأوروغواي وأوزبكستان وفانواتو والفيتنام واليمن وزامبيا وزيمبابوي.	

المصدر: Bruneforth (2013)

الهدف 4 تحسين مستوى القرائيّة لدى الكبار

تحقيق تحسين بنسبة 50% في مستويات القرائية لدى الكبار بحلول العام 2015، ولا سيّما لصالح النساء، وتحقيق النفاذ المتكافئ إلى التعليم الأساسيّ والتعليم المستمرّ لجميع الكبار.

النقاط الرئيسيّة

- انخفض معدّل الأمّيّة لدى الراشدين من 24% في 1990 إلى 18% في 2000 و16% في 2011. لكن بقي عدد الراشدين الأمّيّين مرتفعا جدّا، إذ بلغ 774 مليونا، أي ما يعادل انخفاضا بنسبة 12% عن 1990 ولكن بنسبة 1% فقط عن العام 2000.
- ارتفع عدد الراشدين الأمّيّين في أفريقيا جنوب الصحراء بنسبة 37% منذ 1990 نتيجة النموّ السكانيّ. وتضمّ هذه المنطقة ومنطقة جنوب وغرب آسيا ثلاثة أرباع الأمّيّين الراشدين في العالم.
- من المتوقّع أن ينخفض عدد الراشدين الأمّيّين إلى 743 مليونا فقط بحلول العام 2015. وسيبقى معدّل القرائية بين الراشدين أدنى من 80% في 32 من بين 89 دولة.
- تشكّل النساء حوالى ثلثي الراشدين الأمّيّين. ومن أصل 61 دولة توفّرت بياناتها لبداية العقد ونهايته، يُتَوَقَّع أن تحقّق نصف الدول هدف المساواة بين الجنسين في القرائيّة لدى الراشدين بحلول العام2015.
- تستأثر دول غرب أفريقيا بنسبة 44% من الشباب الأمّيّين في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء. وتشير مسوحات الأسر المعيشيّة إلى أنّ أقلّ من نصف الشابّات غير ملمّات بمهارات القرائية في 12 من أصل 15 دولة في أفريقيا جنوب الصحراء، ما يعني أنّ السعي لتعميم القرائيّة بين الشباب سيستمرّ للجيل القادم على الأقلّ.

الشكل 1.4.1: المؤشّرات الرئيسيّة للهدف 4

	الراشدون				معدلات قرائية الكبار				معدلات قرائية الشباب			
	المجموع		الإناث		المجموع		مؤشر التكافؤ بين الجنسين		المجموع		مؤشر التكافؤ بين الجنسين	
	2011–2005 (000)	تغيّر منذ 1994–1985 (%)	1994–1985 (%)	2011–2005 (%)	1994–1985 (%)	2011–2005 (%)	1994–1985 إناث/ ذكور	2011–2005 إناث/ ذكور	1994–1985 (%)	2011–2005 (%)	1994–1985 إناث/ ذكور	2011–2005 إناث/ ذكور
العالم	**773 549**	**-12**	**63**	**64**	**76**	**84**	**0.85**	**0.90**	**83**	**89**	**0.90**	**0.94**
الدول ذات الدخل المنخفض	183 552	23	60	60	51	61	0.69	0.79	60	73	0.79	0.90
الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى	470 164	2	61	65	59	71	0.71	0.80	71	84	0.78	0.88
الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى	112 671	-57	67	67	82	94	0.86	0.96	94	99	0.96	1.00
الدول ذات الدخل المرتفع	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء	181 950	37	62	61	53	59	0.68	0.80	66	70	0.74	0.84
الدول العربية	47 603	-8	63	66	55	77	0.62	0.78	74	90	0.81	0.93
آسيا الوسطى	290	-69	77	63	98	100	0.98	1.00	100	100	1.00	1.00
شرق أسيا والمحيط الهادي	89 478	-61	69	71	82	95	0.84	0.96	95	99	0.95	1.00
جنوب وغرب آسيا	407 021	2	60	64	47	63	0.57	0.70	60	81	0.70	0.86
اميركا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	35 614	-16	55	55	86	92	0.97	1.01	93	97	0.99	1.01
اميركا الشمالية وغرب أوروبا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية	4 919	-59	79	78	96	99	0.96	0.98	98	99	0.99	1.00

ملاحظة: هذه البيانات هي عن السنة الأحدث في الفترة المحدّدة. وتتحقق المساواة بين الجنسين عندما يتراوح مؤشّر المساواة بين الجنسين بين 0.97 و1.03.

المصادر: المرفق، الجدول الإحصائيّ 2، قاعدة بيانات معهد اليونيسكو للإحصاء.

يشكّل تعميم القرائيّة ركيزة التقدّم الاجتماعيّ والاقتصاديّ. وتتطوّر مهارات القرائيّة بشكل أساسيّ خلال مرحلة الطفولة من خلال التعليم الجيّد. ولم تتمكّن سوى بضعة دول من بناء مؤسّسات تعليم فاعلة للراشدين تقدّم فرصة ثانية حقيقيّة لمعظم الراشدين الأمّيّين. ولذلك لم تتمكّن الدول التي تعاني من فرص تعليم محدودة من محو الأمّيّة بين الشباب والراشدين.

ويُقدَّر انخفاض عدد الراشدين الأمّيّين بنسبة 12% من 880 مليونا في 1985–1994 إلى 774 مليونا في 2005–2011، ولكنّ سرعة هذا الانخفاض تضاءلت بشكل ملحوظ. فقد شهدت تسعينيّات القرن الماضي القسم الأكبر من هذا الانخفاض، في حين انخفض هذا المعدّل بنسبة 1% فقط منذ العام 2000. وفي المقابل انخفض معدّل الأمّيّة من 24% في الفترة السابقة إلى 16% في الفترة اللاحقة. ومن المتوقّع أن يتابع انخفاضه بنسبة 15% بحلول العام 2015.

تستحوذ المرأة على ثلثي المعدّل الإجماليّ تقريبا، ولم يُسجَّل أي تقدّم لتقليص هذه الحصّة منذ 1990. ومن بين الدول الواحدة والستين التي تتوفّر فيها بيانات حول المساواة بين الجنسين في القرائيّة لدى الراشدين من بداية العقد ونهايته، حقّقت 22 دولة المساواة في بداية العقد واستطاعت 6 دول تحقيقه منذ ذلك الوقت. ومن المتوقّع أن تحقّق دولتان إضافيّتان المساواة بحلول العام 2015، وأن تشارف 10 دول أخرى على تحقيق المعدّل المطلوب بفارق نقطتين في المئة.

وشهدت الدول العربيّة ارتفاعا سريعا في معدّلات القرائيّة لدى الراشدين منذ 1990 من 55% إلى 77%. إلّا أنّ العدد الحقيقيّ للراشدين الأمّيّين انخفض من 52 مليون إلى 48 مليون فقط بسبب النموّ السكانيّ. وتستحوذ مناطق جنوب وغرب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء على نسبة 76% من عدد الراشدين الأمّيّين علما أنّ هذا المعدّل كان يبلغ 61% في العام 1990.

سجّلت جنوب وغرب آسيا ثاني أسرع ارتفاع في معدّلات القرائيّة لدى الراشدين (من 47% إلى 63%). إلّا أنّ عدد الراشدين الأمّيّين بقي ثابتا على أكثر من 400 مليون. ونتيجة ذلك، تبلغ نسبة الراشدين الأمّيّين في المنطقة 53% من الإجماليّ العالميّ، وهي حصّة أكبر من تلك التي سجّلتها المنطقة نفسها عام 1990 (46%).

وازداد معدّل القرائيّة لدى الراشدين في أفريقيا جنوب الصحراء من 53% إلى 59% فقط منذ عام 1990، رغم أنّ العدد الحقيقيّ للراشدين الأمّيّين ارتفع بنسبة 37% وبلغ 182 مليونا في 2011. وتشير التوقّعات للعام 2015 أن أفريقيا جنوب الصحراء ستضمّ 26% من الراشدين الأمّيّين في العالم، ما يشكّل ارتفاعا من نسبة العام 1999 التي بلغت 15%.

لا بدّ أن ترتفع معدّلات القرائيّة لدى الشباب للتقدّم نحو تعميم القرائيّة لدى الراشدين. فسجّل العالم معدّل قرائيّة لدى الشباب بلغ 89%، ولا يفوق معدّل القرائيّة لدى الراشدين حول العالم سوى بنسبة 5%. ففي الدول العربيّة مثلا، يبلغ معدّل القرائيّة لدى الشباب 90%، أي أنّه أعلى من معدّل الراشدين بنسبة 11% (70% مقابل 59%). أمّا الفارق في الموزامبيق، فيبلغ 17% (67% مقابل 51%). ويبلغ الفارق في أنغولا 3% (73% مقابل 70%)، ممّا يشير إلى أنّه من غير المتوقّع تعميم القرائيّة لدى الراشدين قبل جيل جديد على الأقل.

حقّقت الصين تقدّما هائلا وتمكّنت من تخفيض المعدّل الإجماليّ للراشدين الأمّيّين فيها بنسبة 130 مليونا خلال فترة اكثر من عقدين

ويبدو أنّ الدول التي حقّقت أعلى معدّل قرائيّة لدى الشباب حقّقت أيضا أكبر تقدّم في السنوات القليلة الماضية نحو تعميم التعليم الابتدائيّ. لكن التوقّعات الجديدة التي تمّ تجهيزها لهذا التقرير، والمرتكزة على التقييم المباشر للقرائيّة بدل التصريحات الرسميّة لكل دولة، تشير إلى أنّ التقدّم المحرز في مجال تعميم القرائيّة لدى الشباب قد يكون مبالغا به (راجع الفصل 4). تُعتَبر غرب أفريقيا مصدر قلق بشكل خاصّ، إذ تضمّ 35% من الشباب في أفريقيا جنوب الصحراء، ولكنها تضمّ 44% من الشباب الأمّيّين في هذه المنطقة (الإطار 1.4.1).

وتضمّ 10 دول 72% من الراشدين الأمّيّين حول العالم أو ما يعادل 557 مليونا. وقد اتّبعت هذه الدول مسارات مختلفة. فحقّقت الصين تقدّما هائلا وتمكّنت من تخفيض المعدّل الإجماليّ للراشدين الأمّيّين فيها بنسبة 130 مليونا (أو 71%). أمّا الهند، فتضمّ العدد الأكبر من الراشدين الأمّيّين بما يعادل 287 مليون نسمة أو 37% من الإجماليّ العالميّ. وقد تمكنّت من رفع معدّل القرائيّة من 48% في 1991 إلى 63% في 2006، وهو العام الأخير الذي توفّرت فيه البيانات. إلّا أنّ النموّ السكانيّ ألغى هذه المكاسب، فلم يتغيّر عدد الراشدين الأمّيّين الفعليّ. في المقابل، في نيجيريا، ازداد عدد الراشدين الأمّيّين بين العام 1991 إلى العام 2008 بنسبة 71%، أي ما يعادل سبعة عشر مليون راشد (الشكل 1.4.2).

ولا يشكّل الالتحاق بالمدرسة العامل الوحيد الذي يحدّد مهارات القرائيّة، ويسلّط برنامج تقييم ورصد محو الأمّيّة (LAMP) لمعهد اليونسكو للإحصاء الضوء على أهميّة القرائيّة المستدامة التي تنتج عن تمارين القراءة اليوميّة (الإطار 1.4.2).

الإطار 1.4.1: تضمّ أفريقيا الغربيّة نحو نصف الأمّيّين الراشدين في المنطقة

تُعَدّ الدول الخمسة عشر في غرب أفريقيا من بين الدول الأسوأ في ما يخصّ معدّلات القرائيّة لدى الراشدين، ومنها 5 دول تعاني من معدّلات القرائيّة الأدنى في العالم، أي بما يقلّ عن 35%. وتعاني هذه الدول الخمس أيضا من معدّلات قرائيّة لدى النساء لا تصل إلى 25% مقارنة بالمتوسّط في أفريقيا جنوب الصحراء الذي يبلغ 50%. بالإضافة إلى ذلك، تضّم شبه المنطقة نفسها 10 دول من أصل 15 دولة تسجّل معدّلات القرائيّة الأدنى لدى النساء.

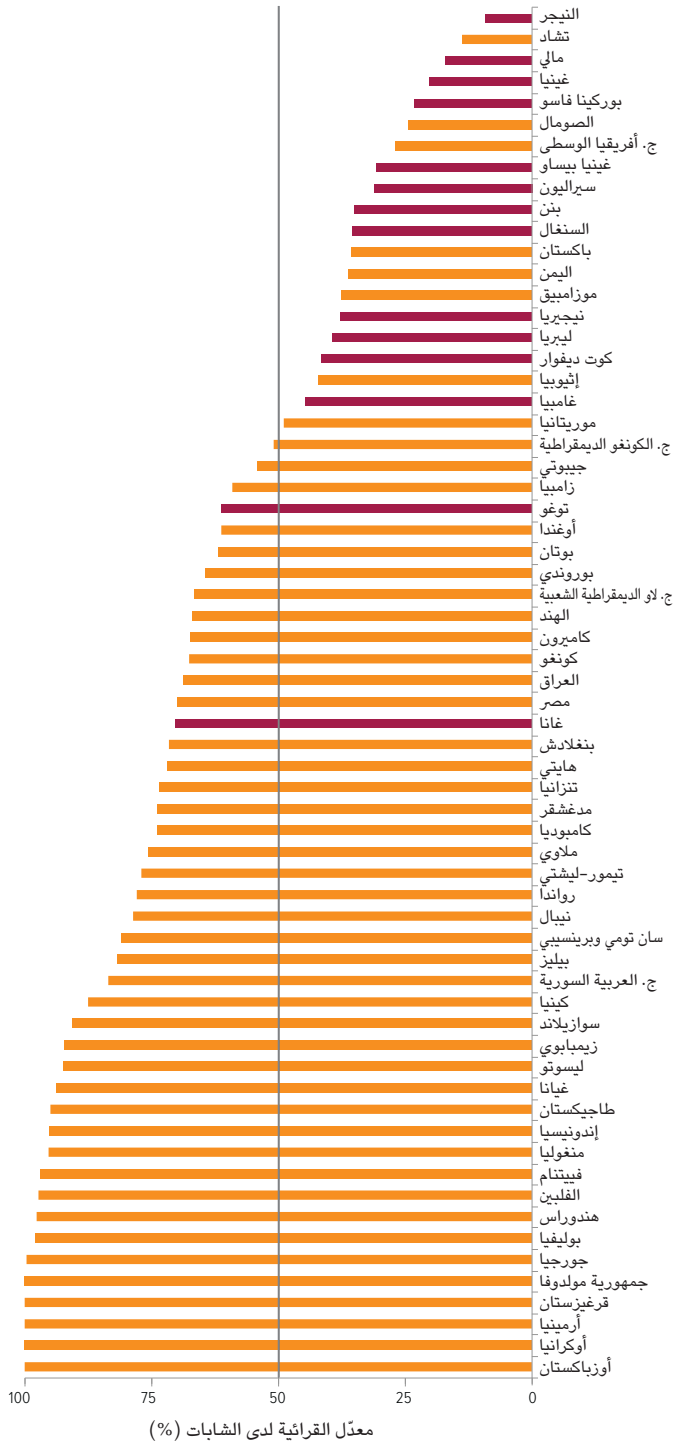
وقد حقّقت بعض الدول تقدّما ملحوظا. فبلغت معدّلات القرائيّة في كاب فيردي 85%، و71% في غانا. وضاعفت السنغال تقريبا معدّل القرائيّة فيها من 27% في العام 1988 إلى 50% في العام 2009، فيما ارتفع معدّل قرائيّة النساء بأكثر من الضعف أي من 18% إلى 39%. غير أنّ هذه المعدّلات بقيت راكدة في بنن وليبريا ونيجيريا. ففي بنن مثلا، ازداد معدّل القرائيّة بنسبة 2% فقط بين 1992 و2006 ليبلغ 29%.

ولا يبدو أنّ هذه الأنماط في وارد التحسّن قريبا، لسوء الحظّ. ففي 11 من بين 14 دولة، يُتمّم أقلّ من واحد من أصل أربعة أطفال المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. وتشير التقييمات المباشرة للقرائيّة التي جمعتها مسوحات الأسر وتمّ تحليلها لإعداد هذا التقرير إلى أنّ غرب أفريقيا لم يلحق بعد بمستوى بقيّة العالم، ففرص الشابّات باكتساب مهارات قرائيّة هي الأدنى في العالم. وتضمّ منطقة غرب أفريقيا 12 دولة من بين الدول العشرين التي تُعَدّ معدّلات القرائيّة لدى الشابات من بين الأدنى في العالم، أي بنسب تقلّ عن50% (الشكل 1.4.1). ولا تتجاوز نسبة النساء اللواتي يستطعن قراءة جملة 17% في مالي على سبيل المثال.

ومن أهمّ الأسباب وراء بقاء معدّلات القرائيّة لدى الشباب بهذا المستوى المتدّني هو عدم توسّع الأنظمة المدرسيّة بالسرعة المطلوبة. فتضمّ نيجيريا على سبيل المثال أكبر عدد من الأطفال غير الملتحقين بالتعليم في العالم، ويبلغ معدّل قرائيّة النساء 38% فقط. وحتى أنّ الملتحقين بالمدارس لا يكتسبون مهارات القرائيّة الأساسيّة بسبب رداءة التعليم. ولا يستطيع حوالى 80% من الشباب بين 15 و24 عاما ممن تركوا الدراسة بعد 5 أو 6 سنوات قراءة جملة تامّة. كذلك تساهم النزاعات الدائرة في بقاء معدّلات القرائيّة لدى الشباب على ما هي من السوء في دول مثل ليبريا.

الشكل 1.4.1: أقلّ من نصف النساء الشابات في 12 دولة في غرب أفريقيا غير أمّيّات

معدّل القرائيّة لدى الشابات في الدول المختارة، 2004–2011

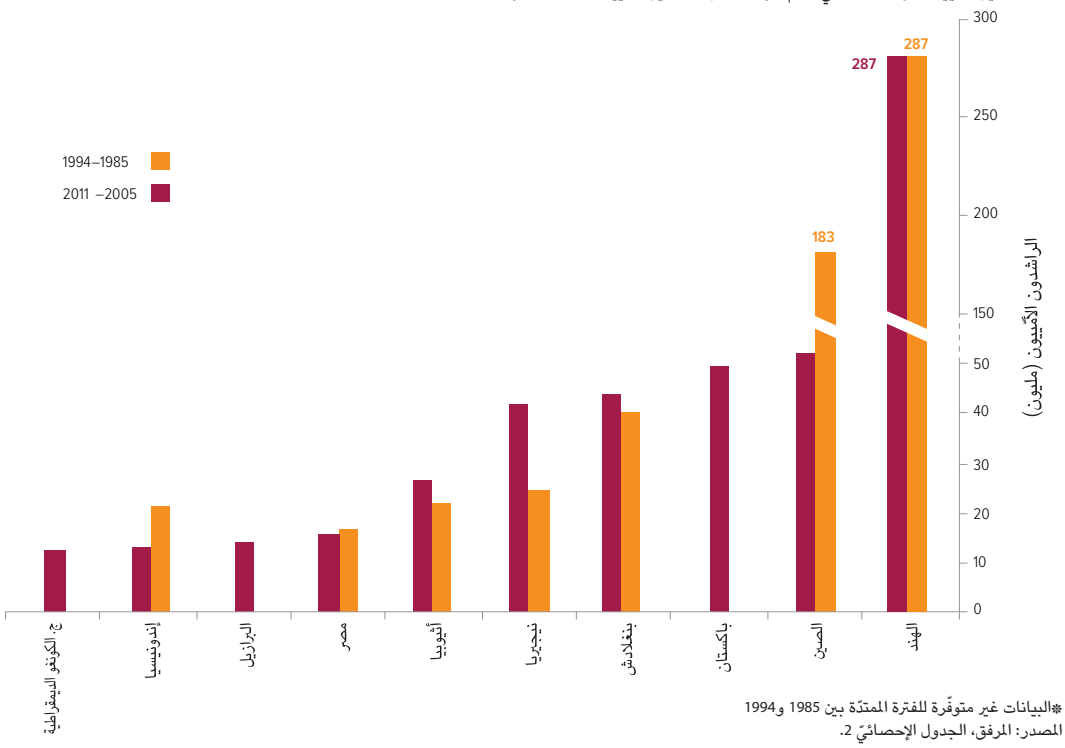


ملاحظة: يشير الخطّ البنفسجي إلى دولة من غرب أفريقيا. لا تتوفر بيانات لكاب فيردي.

المصدر: : تحليل الفريق المعنيّ بإعداد التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع (2013) استنادا إلى بيانات مسوحات ديمغرافيّة وصحيّة وبيانات من المسح المتعدّد المؤشرات.

الشكل 1.4.2: تستحوذ 10 دول فقط على 72% من عدد الراشدين الأمّيّين في العالم

عدد الراشدين الأمّيّين، الدول العشر التي تضمّ أكبر عدد من الراشدين الأمّيّين، 1985–1994 و2005–2011



*البيانات غير متوفّرة للفترة الممتدّة بين 1985 و1994

المصدر: المرفق، الجدول الإحصائيّ 2.

الإطار 1.4.2: يساعد الانخراط في نشاطات قراءة يوميّة على تعزيز مهارات القرائيّة

يعتبر عدد السنوات التي يقضيها الفرد في الدراسة من أهمّ المؤشّرات على مستوى مهارات القرائيّة. إلا أنّه من شأن نشاطات القراءة اليوميّة، كإرسال الرسائل النصّية أو الإلكترونيّة أو استخدام الإنترنت، أن يعزّز مهارات القرائيّة ويحافظ عليها أكثر من المتوقّع من قضاء فترة دراسة معيّنة. أمّا الأفراد الذين لا يمارسون هذه النشاطات بشكل منتظم، فقد يفقدون المهارات التي اكتسبوها في المدرسة.

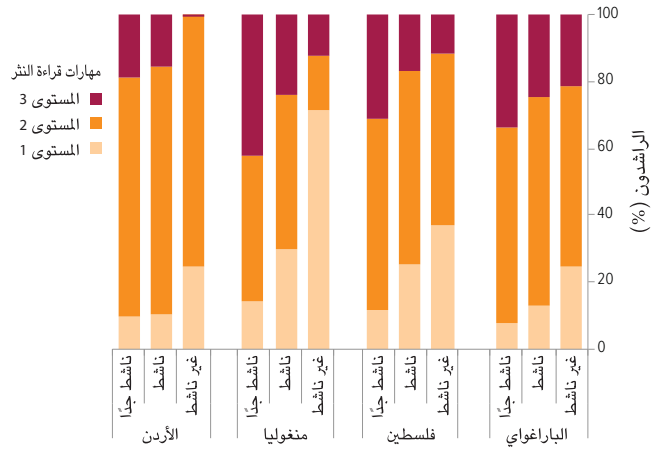
وانطلاقا من إدراك برنامج تقييم ورصد محو الأميّة (LAMP) لهذا الواقع، جمع البرنامج معلومات حول نشاطات القراءة اليوميّة التي قد ترتبط بالقرائيّة في 4 دول، وهي الأردن ومنغوليا وفلسطين والباراغواي. وصنّف المُستَطلعون في ثلاثة مستويات من الالتزام بهذه النشاطات. إذ يكتفي المصنّفون في المستوى الأدنى بمشاهدة التلفزيون والاستماع إلى الراديو واستخدام الهواتف النقّالة للتحدّث فقط. ويستخدم المصنّفون في المستوى المتوسط هواتفهم النقّالة أيضا لإرسال الرسائل النصّية. ووُضِع في المستوى الأعلى مستخدمو الكمبيوتر الذين يرسلون البريد الإلكترونيّ ويجرون أبحاثا عبر الإنترنت ويستخدمون وسائل التواصل الاجتماعيّ، وغالبا ما يكونون متعلّمين أكثر وأصغر في السنّ: فالغالبيّة الساحقة ممن صُنّفوا في المستوى الأعلى في الدول الأربع لم يبلغ سنّ الأربعين.

وقد يكتسب شخصان حصّلا المستوى التعليميّ نفسه في المدرسة مستويات قرائيّة متفاوتة بحسب استخدامهما لمهارات القرائيّة في وقت فراغهما. ففي الدول الأربع نفسها، يُظهِر نصف الأفراد الأقلّ التزاما بنشاطات القراءة اليوميّة أداء من الأدنى في قراءة النثر (المستوى 1). ويعني ذلك أنّهم يستطيعون في أحسن الأحوال تحديد رقم الهاتف في إعلان صحفي أو تحديد إجابة على سؤال بسيط في نصّ مؤلف من فقرة واحدة ونسخه حرفيّا.

ويبدو أيضا أنّ الذين ينخرطون في نشاطات القراءة اليوميّة يكونون متعلّمين أكثر. لكنّ هذه النشاطات تؤثّر على مهارات القرائيّة حتى في مستوى محدّد من التعليم. فقد سجّل 12% من الحاصلين على تعليم ثانويّ في منغوليا ويمارسون هذه النشاطات نتائج عالية على اختبارات القراءة النثريّة (المستوى 3). وازدادت الحصّة إلى 31% لدى الأفراد الذين يمارسون هذه النشاطات بشكل مكثّف (الشكل 1.4.3).

الشكل 1.4.3: تختلف مهارات القرائيّة عند من يتمتّع بمستوى التعليم نفسه

الأداء في القراءة النثريّة بحسب ممارسة نشاطات القراءة اليوميّة بين الراشدين المحصّلين للتعليم الثانويّ 2010–2011



المصدر: حسابات معهد اليونسكو للإحصاء (2013) استنادا إلى بيانات برنامج تقييم ورصد محو الأميّة.

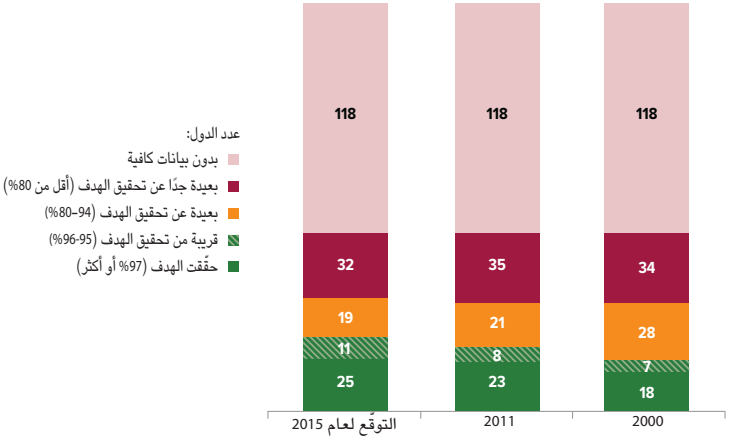
كم دولة من المتوقّع أن تحقّق تعميم القرائيّة لدى الراشدين بحلول العام 2015؟

ينصّ هدف محو الأميّة الذي تمّ تحديده في منتدى التعليم العالميّ في العاصمة السنغاليّة داكار في العام 2000 والذي أعاد تأكيد الالتزامات التي قُطِعت في جومتيين في تايلندا عام 1990 على تخفيض الأمّيّة بنسبة النصف بحلول العام 2015. ويقترح الفريق المعنيّ بإعداد التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع أن يصبح هذا الهدف أكثر طموحا بعد العام 2015 وذلك بتعميم القرائيّة بين الشباب والراشدين. وفي حين تتوفّر توقّعات معهد اليونسكو للإحصاء لعام 2015 لمعظم البلدان، لا تتوفّر المعلومات اللازمة دائما لنقاط الانطلاق في العام 2001[1] التحليل الجديد لهذا التقرير بُعد الدول عن هدف تعميم القرائيّة لدى الراشدين بحلول العام 2015. وسجّلت 18 دولة معدّلات قرائيّة لدى الراشدين تخطّت 97% في العام 2000 من بين 87 دولة توفّرت فيها المعلومات المطلوبة، بينما أوشكت 7 دول على تحقيق ذلك. ووصل عدد الدول التي حقّقت هذا الهدف بين 2000 و2011 إلى 23 دولة، وأوشكت 8 دول أخرى على تحقيقه. ومن المتوقّع بحلول العام 2015، أن تحقّق 25 دولة هدف تعميم القرائيّة لدى الراشدين، بينما 11 دولة ستوشك على بلوغه.

على عكس ذلك، بقيت 34 دولة بعيدة عن تحقيق هذا الهدف في العام 2000 و35 دولة في العام 2011. وخرجت 3 دول من هذه المجموعة في تلك الفترة (بوروندي والجمهوريّة الإسلاميّة الإيرانيّة والمملكة العربيّة السعوديّة)، لكنّ 4 دول أخرى عادت إليها (كينيا وليسوتو وناميبيا وسان تومي وبرينسيبي). ومن المتوقّع بحلول العام 2015 أن تكون 32 دولة بعيدة جدّا عن الهدف بينما ستكون 19 دولة بعيدة عنه (الشكل 1.4.4).

ومن أصل 32 دولة تتوفّر فيها معلومات عن الأنماط السائدة بين 2000 و2011 والتي ستبقى بعيدة جدّا عن تحقيق الهدف بحلول 2015، خفّضت ثلاث دول معدّلات الأمّيّة فيها بمعدّل الربع على الأقل أو بنسبة مطلقة تبلغ 5% على الأقلّ. وهذه الدول هي أريتريا وغانا وتيمور-ليشتي. ومن بين الدول التسعة عشرة التي ستبقى بعيدة عن الهدف في العام 2015، خفّضت ستّ دول معدّلات الأمّيّة فيها بمعدّل النصف على الأقلّ، وهي الجمهورية البوليفيّة المتعددة القوميّات وبوروندي وماليزيا والمكسيك وميانمار والفييتنام (الجدول 1.4.2).

الشكل 1.4.4: الهدف 4 – سيظلّ راشد واحد من أصل خمسة على الأقل أمّيّا في ثلث الدول في العام 2015
عدد الدول بحسب معدّل القرائيّة لدى الراشدين، 2000 و2011 و2015 (التوقّع)



ملاحظة: أُجري التحليل على مجموعة فرعيّة من الدول التي من الممكن القيام بالتوقّعات حولها. لذلك يغطّي هذا التحليل دولا أقلّ من التي تتوفر فيها المعلومات لعامي 2000 أو 2011.

المصدر: Brunforth (2013)

1 – يُعتبر أكثر من نصف الدول الثماني والخمسين التي لا يتوّفر لها هذا النوع من التوقعات دولا مرتفعة الدخل، وذلك بخلاف المؤشّرات الأخرى

الهدف 4: تحسين مستوى القرائيّة لدى الكبار

الجدول 1.4.2: احتمال تحقيق الدول لنسبة 95% على الأقلّ كنسبة قرائيّة عند الكبار بحلول العام 2015

المستوى المتوقّع لعام 2015	حقّقت أو اقتربت من تحقيق الهدف (95% أو أكثر) 58	ألبانيا والأرجنتين وأرمينيا وأروبا وأذربيجان والبحرين وبيلاروس والبوسنة والهرسك وبروناي دار السلام وبلغاريا وشيلي والصين وكوستاريكا وكرواتيا وكوبا وقبرص وجمهورية كوريا الشعبيّة الديمقراطيّة وغينيا الاستوائية وإستونيا وجورجيا واليونان وإيطاليا وكازاخستان والكويت وقيرغيزستان ولاتفيا وليتوانيا وماكاو (الصين) وجزر المالديف ومنغوليا والجبل الأسود وجزر الأنتيل الهولنديّة وفلسطين وبنما وباراغواي والفلبين والبرتغال وقطر وجمهوريّة مولدوفا ورومانيا وروسيا الاتحاديّة وساموا وصربيا وسنغافورة وسلوفينيا وإسبانيا وسورينام وطاجيكستان وتايلند وجمهورية مقدونيا اليوغوسلافيّة السابقة ومقدونيا وتونغا وترينيداد وتوباغو وتركيا وتركمانستان وأوكرانيا وأوروغواي وأوزبكستان وفنزويلا.		
	بعيدة عن تحقيق الهدف (80-94%) 37	بوليفيا (دولة بوليفيا المتعدّدة القوميّات) وبوروندي وهندوراس وإيران (الجمهورية الإسلاميّة) وماليزيا والمكسيك وميانمار والسعودية وسوازيلند وفييتنام	الجزائر والبرازيل والجمهوريّة الدومينيكيّة والاكوادور وموريشيوس وناميبيا ونيكاراغوا وسريلانكا والجمهوريّة العربيّة السوريّة	بوتسوانا والرأس الأخضر وكولومبيا والسلفادور وغابون وغيانا وإندونيسيا جامايكا والأردن ولبنان وليبيا ومالطا وسلطنة عمان والبيرو وجنوب أفريقيا وتونس والإمارات العربيّة المتّحدة وزمبابوي
	بعيدة جدا عن تحقيق الهدف (أقل من 80%) 48	إريتيريا وغانا وتيمور- ليشتي	أنغولا وبنغلاديش وبنن والكاميرون وجمهورية وأفريقيا الوسطى وتشاد وجزر القمر وكوت ديفوار وجمهوريّة الكونغو الديمقراطيّة وغامبيا وغواتيمالا وغينيا بيساو والهند والعراق وكينيا وجمهوريّة لاو الديمقراطيّة الشعبيّة وليسوتو ومدغشقر وموريتانيا ونيبال والنيجر وبابوا وغينيا الجديدة ورواندا وسان تومي وبرينسيبي والسنغال وتوغو وأوغندا وجمهوريّة تنزانيا المتّحدة وزامبيا	بوتان وبوركينا فاسو وكمبوديا، ومصر وإثيوبيا وغينيا وهايتي وليبريا وملاوي ومالي والمغرب وموزامبيق ونيجيريا وباكستان وسيراليون واليمن
		تقدّم نسبيّ ملحوظ 13	تقدّم بطيء أو تبتعد عن الهدف 38	لا دليل حول النمط السائد 34
		التغيير بين 2000 و2011		

الدول التي لا يشملها هذا التحليل بسبب عدم توفّر بيانات كافية 62	أفغانستان وأندورا وأنغيلا وأنتيغوا وبربودا وأستراليا والنمسا وجزر البهاماس وبربادوس وبلجيكا وبليز وبرمودا وجزر فيرجن البريطانيّة وكندا وجزر كايمان والكونغو وجزر كوك وجمهوريّة التشيك والدنمارك وجيبوتي ودومينيكا وفيجي وفنلندا وفرنسا وألمانيا وغرينادا وهنغاريا وأيسلندا وآيرلندا وإسرائيل واليابان وكيريباتي ولوكسمبورغ وجزر مارشال وميكرونيزيا (ولايات) وموناكو ومونتسيرات وناورو وهولندا ونيوزيلندا ونيوي والنرويج وبالاو وبولندا وجمهورية كوريا وسانت كيتس ونيفيس وسانت لوسيا وسانت فنسنت وجزر غرينادين وسان مارينو وسيشيل وسلوفاكيا وجزر سليمان والصومال وجنوب السودان والسودان والسويد وسويسرا وتوكيلاو وجزر تركس وكايكوس وتوفالو والمملكة المتّحدة والولايات المتّحدة الأميركيّة وفانواتو

ملاحظة: يشمل هذا الجدول مجوعة أوسع من الدول لها توقّعات من معهد اليونسكو للإحصاء.

المصدر: Brunforth (2013) - قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الهدف 5 تقييم المساواة والتكافؤ بين الجنسين في مجال التعليم

القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم الابتدائيّ والثانويّ بحلول العام 2005، وتحقيق المساواة بين الجنسين في مجال التعليم بحلول العام 2015، مع التّركيز على ضمان نفاذ الفتيات الكامل والمتساوي إلى التعليم الأساسيّ وتحصيلهنّ لتعليم أساسيّ يتّسم بجودة عالية.

النقاط الرئيسيّة

- على مستوى التعليم الابتدائيّ، تبيّن أنّه بحلول العام 2011، لم يحقّق إلّا 60% من الدّول التي توفّرت بياناتها التكافؤ بين الجنسين. ولم يحقّق إلّا خُمس الدّول ذات الدّخل المنخفض التكافؤ بين الجنسين. وفي 17 دولةً فقط من بين الدّول، تبيّن أنّ أقلّ من 9 فتيات يلتحقن بالمدرسة مقابل كلّ 10 فتيان.
- ومن المتوقّع بحلول العام 2015 أن تكون 112 دولةً من أصل 161 دولةً قد حققت التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائيّ، وأن يكون معدّل التكافؤ في 12 دولةً لا يتعدّى 9 فتيات ملتحقات بالمدرسة مقابل كلّ 10 فتيان.
- على مستوى التعليم الثانويّ، تبيّن أنّه بحلول العام 2011، لم يحقّق إلّا 38% من الدّول التي توفّرت بياناتها التكافؤ بين الجنسين. وفي 30 دولةً، تبيّن أنّ أقلّ من 9 فتيات يلتحقن بالمدرسة مقابل كلّ 10 فتيان، بينما يلتحق أقلّ من 9 فتيان بالمدرسة مقابل كلّ 10 فتيات في 15 دولةً أخرى.
- ومن المتوقّع بحلول العام 2015 أن تكون 84 دولةً من أصل 150 دولةً قد حقّقت التكافؤ بين الجنسين في المرحلة الأولى من التعليم الثّانويّ، وأن تكون 31 دولة لا تزال تسجّل تفاوتاً حادّاً بين الجنسين.

الجدول 1.5.1: المؤشّرات الرئيسيّة للهدف

	التعليم الابتدائيّ					التعليم الثانويّ				
	التكافؤ بين الجنسين في العام 2011			مؤشر التكافؤ بين الجنسين		التكافؤ بين الجنسين في العام 2011			مؤشر التكافؤ بين الجنسين	
	عدد الدول الإجماليّ	الدول التي تتوافر فيها البيانات	الدول التي تسجل مؤشر تكافؤ بين الجنسين أقل من 0.90	1999	2011	عدد الدول الإجماليّ	الدول التي تتوافر فيها البيانات	الدول التي تسجل مؤشر تكافؤ بين الجنسين أقل من 0.90	1999	2011
العالم	**104**	**173**	**17**	**0.92**	**0.97**	**59**	**157**	**30**	**0.91**	**0.97**
الدول ذات الدخل المنخفض	7	32	10	0.86	0.95	1	27	18	0.83	0.88
الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى	20	46	6	0.86	0.96	11	39	9	0.80	0.92
الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى	33	48	1	0.99	1.00	17	44	1	0.98	1.04
الدول ذات الدخل المرتفع	44	47	0	1.00	0.99	30	47	2	1.01	0.99
أفريقيا جنوب الصحراء	12	43	13	0.85	0.93	1	31	18	0.82	0.83
الدول العربية	7	15	2	0.87	0.92	2	15	6	0.88	0.93
آسيا الوسطى	6	7	0	0.99	0.98	5	7	1	1.00	0.97
شرق آسيا والمحيط الهادي	13	21	0	0.99	1.02	7	20	2	0.94	1.03
جنوب وغرب آسيا	5	9	2	0.83	0.98	0	8	2	0.75	0.92
اميركا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	17	34	0	0.97	0.97	11	31	0	1.07	1.07
اميركا الشمالية وغرب أوروبا	24	24	0	1.01	0.99	18	25	1	1.02	1.00
أوروبا الوسطى والشرقية	20	20	0	0.97	1.00	15	20	0	0.96	0.97

ملاحظة: يتحقق التكافؤ بين الجنسين عندما يتراوح مؤشّر التكافؤ لنسبة القيد الإجماليّة بين 0.97 و1.03

المصدر: الملحق، الجدولان الإحصائيان 5 و7.

لا يشكّل التكافؤ بين الجنسين – وهو كناية عن نسب قيد متساوية بين الفتيات والفتيان – إلاّ الخطوة الأولى نحو تحقيق الهدف الخامس من أهداف التّعليم للجميع، المتمثّل بالمساواة الكاملة بين الجنسين في مجال التّعليم، عبر تأمين بيئة تعليم خالية من التمييز وتوفير فرص متساوية للفتيان والفتيات لتحقيق قدراتهم. وتشمل بعض الخطوات الأخرى لتحقيق المساواة بين الجنسين، ضمان بيئة مدرسيّة آمنة، وتحسين المنشآت التعليميّة لتوفير، على سبيل المثال، مراحيض منفصلة للفتيات والفتيان، وتدريب المعلّمين على مراعاة الفوارق بين الجنسين، وتحقيق التوازن بين الجنسين بين المعلّمين، وإعادة كتابة المناهج والكتب المدرسيّة لإزالة الصور النمطيّة عن الجنسين.

ومن بين أهداف التعليم للجميع، تمّ اختيار التكافؤ بين الجنسين في نسب الالتحاق بالتعليم الابتدائيّ والثانويّ كهدف يجب تحقيقه بحلول العام 2005. ورغم أنّ ذلك لم يتحقّق في هذا التاريخ المبكر، إلاّ أنّ تقدماً كبيراً قد أحرز منذ ذلك الوقت ولكن تحقيق التكافؤ الكامل بين الجنسين لا يزال بعيد المنال.

في المرحلة الابتدائيّة، لا يزال 40% من الدول التي توفّرت بياناتها يسجّل تفاوتاً بين الجنسين، وذلك على حساب الفتيات في أكثر من 80% من الحالات. وتضمّ منطقة جنوب وغرب آسيا أربعةً من الدول التي تسجّل أعلى نسب تفاوت بين الجنسين على الصعيد العالميّ. فقد سجّلت اثنتان من هذه الدول تفاوتاً عالياً جداً بين الجنسين على حساب الفتيات، وهي: أفغانستان التي سجّلت فيه نسبة التكافؤ في الالتحاق بين الجنسين 71 فتاةً لكلّ 100 فتى، وباكستان، التي بلغت فيها هذه النسبة 82 فتاةً مقابل كلّ 100 فتى. كما سجّلت دولتان أخريان في المنطقة تفاوتاً كبيراً على حساب الفتيان، وهي: بنغلاديش، مع 94 فتًى مقابل كلّ 100 فتاة، والنيبال، مع 92 فتًى مقابل كلّ 100 فتاة.

ومن بين 31 دولةً سجّلت معدلات الالتحاق في العام 1999 هي أقلّ من 90 فتاةً مقابل كلّ 100 فتى، لم يتمكن إلا حوالي النصف من الخروج من تلك المجموعة بحلول العام 2011. وأحرزت دول أخرى مثل الكاميرون وجمهوريّة أفريقيا الوسطى، تقدّماً بطيئاً جداً نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين. ولكن حتى في بعض الدول التي حقّقت تقدماً سريعاً جدّاً نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين، مثل بوركينا فاسو والسنغال، بقيت معدّلات القيد من بين الأدنى في العالم. بالإضافة إلى ذلك، يبقى التكافؤ بين الجنسين في إتمام التعليم الابتدائيّ أكثر بعداً (الإطار 1.5.1).

في المرحلة الثانويّة، تختلف اتجاهات التكافؤ بين الجنسين بحسب المنطقة وفئة الدخل ومستواه، فقد حقق 38% من الدول التي توفّرت بياناتها التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانويّ. وفي ما يتعلّق بالمرحلتين الأولى والثانية، حقق 42% من الدول التكافؤ بين الجنسين في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ و22% منها في المرحلة الثانية من التعليم الثانويّ. وفي ثلثي الدول التي تسجّل تفاوتاً بين الجنسين في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ، يتمّ ذلك على حساب الفتيات. ولكن هذا لا ينطبق إلاّ على أقلّ من نصف الدول التي تسجّل تفاوتاً بين الجنسين في المرحلة الثانية من التعليم الثانويّ.

لم يحقّق إلا 20% من الدول المنخفضة الدخل التكافؤ بين الجنسين في المرحلة الابتدائيّة.

ولا تزال الفتيات هنّ من يعانين من الحالات القصوى من عدم المساواة في التعليم الثانويّ. ومن بين 30 دولةً تلتحق فيها أقل من 90 فتاةً مقابل كلّ 100 فتى، تقع 18 منها في أفريقيا جنوب الصحراء. وتسجّل حالات قصوى في مناطق أخرى منها الأفغانستان واليمن، وذلك رغم التقدّم المحرز خلال هذا العقد. ففي أفغانستان، لم تكن أيّ فتاة ملتحقةً في المرحلة الثانويّة في العام 1999. أما بحلول العام 2011، فارتفع إجماليّ نسبة قيد الإناث إلى 34%، ورفع بذلك مؤشر التكافؤ بين الجنسين إلى 0.55. وفي اليمن، ارتفع إجماليّ نسبة قيد الإناث من 21% في العام 1999 إلى 35% في العام 2011، مما أدّى إلى ارتفاع مؤشّر التكافؤ بين الجنسين من 0.37 إلى 0.63.

وفي 15 دولةً أيضا تبلغ معدلات الالتحاق بالتعليم الثانويّ أقلّ من 90 فتى لكلّ 100 فتاة، ويقع حوالى نصف هذه الدول في منطقة أمريكا اللاتينيّة والكاريبيّ. ففي الأرجنتين، بلغت معدلات الالتحاق بالتعليم الثانويّ 95 فتًى لكلّ 100 فتاة في العام 1999 و90 فتًى لكلّ 100 فتاة في العام 2010.

وتُظهر المقارنات المرتكزة على فئة الدّخل أنّ الدول ذات الدخل المنخفض تختلف عن الدول المتوسطة والمرتفعة الدخل من حيث مشاركة كلٍّ من الجنسين في التعليم. فلم يحقّق إلّا 20% من الدول المنخفضة الدخل التكافؤ بين الجنسين في المرحلة الابتدائية، و10% منها في المرحلة الأولى من التّعليم الثانويّ و8% منها في المرحلة الثانية من التّعليم الثانويّ. ففي حين تمّ تحقيق التكافؤ بين الجنسين في مرحلة التعليم الابتدائيّ في بوروندي، لا تلتحق إلّا 77 فتاةً مقابل كلّ 100 فتى بالمرحلة الأولى

الإطار 1.5.1: في بعض دول أفريقيا جنوب الصحراء، لا زال التقدّم في إتمام أشدّ الفتيات فقراً للتعليم الابتدائيّ بطيئاً جدّا

تبقى أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى المنطقة التي تضمّ أكبر عددٍ من الدول التي تعاني من التفاوت الحاد بين الجنسين في النّفاذ إلى التعليم الابتدائيّ. وقد اتّخذت دول المنطقة مسارات متفاوتة منذ العام 1999. ومع ذلك، رغم التقدّم في التكافؤ بين الجنسين، لم يعنِ ذلك بالضرورة التحاق المزيد من الأطفال في المدرسة، أو تحسين المساواة بين الجنسين في إتمام التعليم أو مستوى التعلّم.

انطلقت بوركينا فاسو وجمهوريّة أفريقيا الوسطى من المستوى نفسه من التفاوت الشّديد بين الجنسين، مع التحاق حوالي 70 فتاةً بالمدرسة مقابل كلّ 100 فتى. ولم يتغيّر مستوى التفاوت بين الجنسين في جمهوريّة أفريقيا الوسطى، ما يجعل هذه الدولة تسجّل الآن ثاني أعلى مستوى من التفاوت بين الجنسين في العالم، وذلك بعد أفغانستان. أمّا بوركينا فاسو فحققت تقدّماً سريعاً في المسار نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين، لتصل نسبة القيد إلى 95 فتاةً مقابل كلّ 100 فتى في العام 2012، رغم أنّها لا تزال تسجّل سابع أدنى نسبة لإجماليّ الالتحاق في العالم (الشكل 1.5.1).

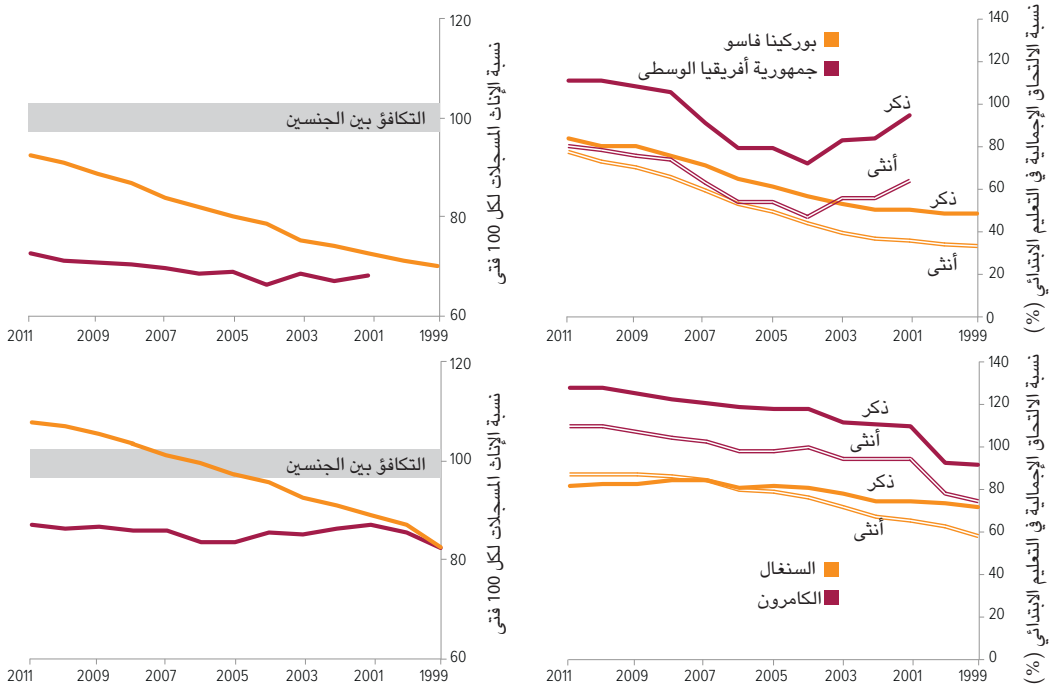
ويعزا جزء من تقدّم بوركينا فاسو إلى تنفيذ الخطّة العشريّة الهادفة إلى تطوير التعليم الأساسيّ الممتدّة من 2000 إلى 2009، والتي تعمّدت التركيز على تعليم الفتيات. وقد شملت التدابير المُتّخذة والتي غالباً ما نُفِّذت بالتعاون مع المنظمات غير الحكوميّة حملات دعائيّةً، واستهداف الفتيات في المناطق المحرومة، وتقديم المنح الدراسيّة.

بالإضافة إلى الخطّة الحكوميّة، ساعدت أنشطة أخرى مدعومة بالمساعدات على دفع النظام التعليميّ الابتدائيّ نحو تحقيق المساواة بين الجنسين. فقد قدّم برنامج "بوركينا فاسو لتحسين فرص نجاح الفتيات" مجموعةً متكاملةً من الأنشطة في المناطق الريفيّة، بما في ذلك بناء المدارس المجهزة بآبار المياه والمراحيض، وزيادة عدد المدرّسات وحشد دعم المجتمع المحلّي لتعليم الفتيات. وأظهر تقييمٌ للبرنامج أنّه أدّى إلى زيادة معدلات الالتحاق بنسبة 18 نقطة مئوية للفتيان و23 نقطة مئوية للفتيات.

انطلقت الكاميرون والسنغال أيضاً من مستويات مماثلة من التفاوت الحادّ بين الجنسين في المرحلة الابتدائيّة، مع معدلات التحاق تعادل 80 فتاةً مقابل كلّ 100 فتى. وبقي التفاوت في الكاميرون تقريباً على حاله، ولكنّ مستويات القيد ارتفعت بشكل مضطرد خلال العقد. أمّا السنغال، فسجّلت تقدماً سريعاً وحققت التكافؤ بين الجنسين في العام 2006. ورغم ذلك، فهي لا تزال تسجّل تاسع أدنى نسبة لإجماليّ الالتحاق بالتعليم الابتدائيّ في العالم، إذ انّ التقدّم الذي أحرزته نحو المساواة بين الجنسين يعزا إلى التقدم البطيء في التحاق الذكور

الشّكل 1.5.1 : إنّ أيّ تحرّك باتجاه التكافؤ بين الجنسين لا يضمن دائما نفاذ الجميع إلى التعليم

معدّل القيد الإجمالي في التعليم الابتدائي بحسب الجنس ومؤشر التكافؤ بين الجنسين، 1999–2011



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاءات

بالمدرسة – والذي لم يتغير كثيراً منذ العام 2004 – عوضاً عن زيادة التحاق الإناث.

وتتيح بيانات المسوحات الأسر المعيشيّة النظر بتفصيل أكبر في اتجاهات معدلات إتمام التعليم الابتدائيّ بين هذه الدول الأربعة وداخلها، وتُبيّن أنه من حيث إتمام التعليم الابتدائيّ، لا تزال مستويات التفاوت بين الجنسين عالية جداً في الدول الأربعة جميعها.

في بوركينا فاسو التي حقّقت تقدماً نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين في نسبة القيد، لا تزال الفجوة بين الجنسين في إكمال مرحلة التعليم الابتدائيّ واسعة، إذ أكمل 34% من الفتيان مقابل 24% من الفتيات التعليم الابتدائي في العام 2010. أما الفجوة بين الجنسين في إكمال مرحلة التعليم الابتدائيّ فهي ضيّقة بين الفئات الأفقر لأنّ عدداً قليلاً جداً من التلامذة يصل إلى هذه المرحلة: ففي العام 2010، لم يُكمل إلاّ 11% من الفتيان و 7% من الفتيات التعليم الابتدائيّ، ما يشكّل زيادةً طفيفةً عن العام 1998. ويبرز تقدمٌ أكبر في إكمال هذه المرحلة في السنغال، ولكن بما أن الفتيان الفقراء استفادوا أكثر من الفتيات الفقيرات، اتسعت الفجوة بين الجنسين بين الأطفال الفقراء. ففي العام 2005، كان الفرق بسيطاً جداً بين معدلات إكمال التعليم الابتدائيّ عند الأطفال الفقراء، علماً أنّ هذه المعدلات كانت منخفضةً جداً، ولكن في العام 2010، أكمل 20% من الفتيان هذه المرحلة في حين أكملها 12% من الفتيات فقط (الشكل 1.5.2).

في الكاميرون، لم يطل التحسّن في معدلات إكمال الدراسة الفتيات الأفقر، اللواتي كُنّ أقل احتمالاً لإكمال الدراسة الابتدائيّة في العام 1998 مما كُنّ عليه في 2011، وبقيت معدلات إكمال الدراسة للفتيان الأفقر بالمستوى عينه. ونتيجةً لذلك، اتسعت الفجوة في معدلات الالتحاق بالمدرسة من 10 نقاط مئويّة إلى 20 نقطة مئويّة خلال هذه الفترة.

في جمهوريّة أفريقيا الوسطى، ساهمت آثار النزاع في انخفاض طفيف في معدّلات إكمال الدراسة للفتيان والفتيات عامةً وللفتيان والفتيات الأشدّ فقراً أيضاً. ونتيجةً لذلك، بحلول العام 2006، لم يكن إلّا 3% من الفتيات قد أكملن المرحلة الابتدائيّة.

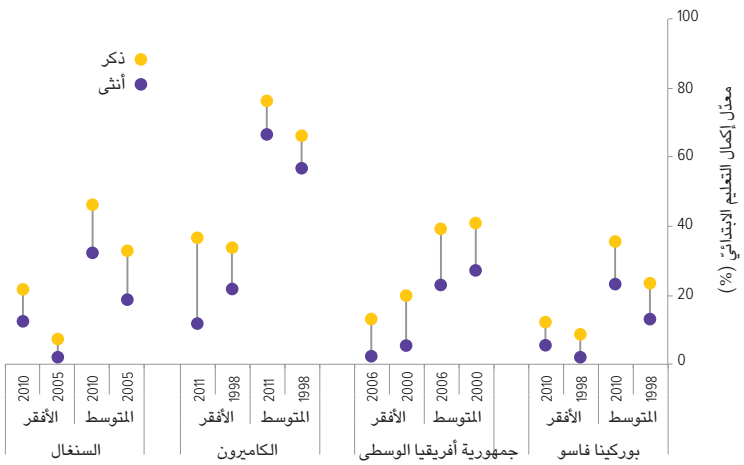
وفي حين تشكّل أعداد الفتيات والفتيان الذين يكملون تعليمهم الابتدائيّ موشراً لقياس التكافؤ بين الجنسين في التعليم، إلّا أنّ مستوى التعلّم في المدرسة قد يكون مقياساً أفضل للمساواة بينهم. ففي الجولة التي شملت 07/2006 من مسح PASEC، سجّل كل من بوركينا فاسو والسنغال فجوةً كبيرةً بين الجنسين في نتائج التعلّم لطلاب الصف الخامس الابتدائيّ. وفي بوركينا فاسو على سبيل المثال، اجتاز 45% من الفتيان و39% من الفتيات الحدّ الأدنى في القراءة، في حين اجتاز 53% من الفتيان و45% من الفتيات الحدّ الأدنى في الرّياضيات. ووصلت الفجوة إلى ضعف ذلك تقريباً في المناطق الريفيّة.

للوهلة الأولى، يبدو أنّ دولاً مثل بوركينا فاسو والسنغال قد حققت تقدماً كبيراً نحو إزالة الفجوة بين الجنسين في الالتحاق بالمدرسة. رغم ذلك، يجب وضع سياسات حتّى في هذين البلدين لضمان بقاء جميع الأطفال في المدرسة وتعلّمهم على حد سواء، بغضّ النّظر عن جنسهم.

المصادر: Burkina faso Ministry of Basic Education and Literacy 1999; kazianga et al. 2012

الشكل 1.5.2 : للفتيات الأشدّ فقراً أقلّ الفرص في إتمام التعليم الابتدائيّ

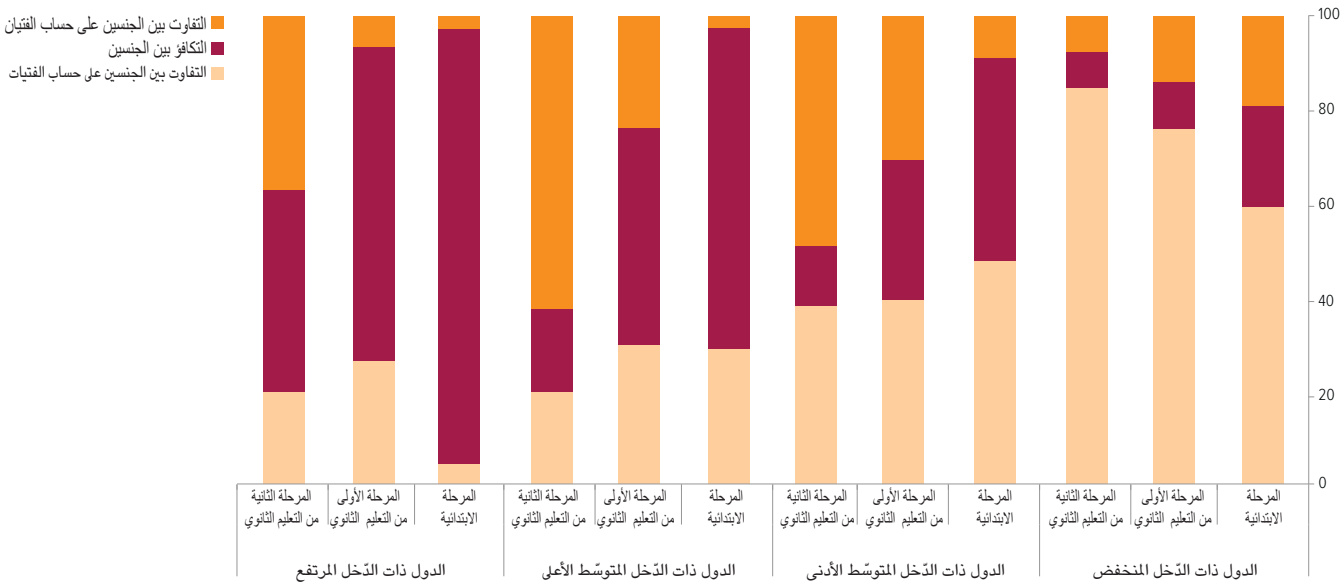
معدّل إكمال التعليم الابتدائيّ بحسب الجنس والمعدّل الوطني والأسر العشرين بالمئة الأشدّ فقراً



المصادر: تحليل فريق إعداد تقرير الرصد العالميّ للتعليم للجميع (2013)، استناداً إلى المسوح الديمغرافية والصحية والمسوح المتعددة المؤشرات.

الشكل 1.5.3: حقّق عدد قليل فقط من الدول المنخفضة الدخل التكافؤ بين الجنسين في كافة مستويات التعليم

الدول التي حققت تكافؤ بين الجنسين في معدّلات القيد، بحسب فئة الدخل للدول، 2011



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاءات

من التّعليم الثانويّ، و62 فتاةً مقابل كلّ 100 فتى في المرحلة الثانية من التّعليم الثانويّ.

على عكس ذلك، في الدول ذات الدخل المتوسط والمرتفع، حيث تم تحقيق التكافؤ بين الجنسين في نسبة مئوية أعلى من الدول، غالباً ما يسجّل التفاوت على حساب الفتيان في المرحلتين الأولى والثانية من التّعليم الثانويّ (الشكل 1.5.3). ففي الهندوراس، في حين تمّ تحقيق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائيّ، لا يلتحق إلاّ 88 فتًى مقابل كلّ 100 فتاة في المرحلة الأولى من التّعليم الثانويّ، و73 فتًى مقابل كلّ 100 فتاة في المرحلة الثانية من التّعليم الثانويّ.

من المتوقع بحلول العام 2015 أن تكون 84 دولةً قد حققت التكافؤ بين الجنسين في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ

ما هو عدد الدول المرجّح أن تحقق هدف التكافؤ بين الجنسين بحلول العام 2015؟

وَضع إطار عمل داكار أهدافا واضحةً حول المساواة بين الجنسين، واعتمد مؤشر التكافؤ بين الجنسين الواقع بين 0.97 و 1.03 كدلالة على التكافؤ. فتشير الأرقام الأدنى من 0.90 أو الأعلى من 1.11 إلى تفاوت حاد بين الجنسين.

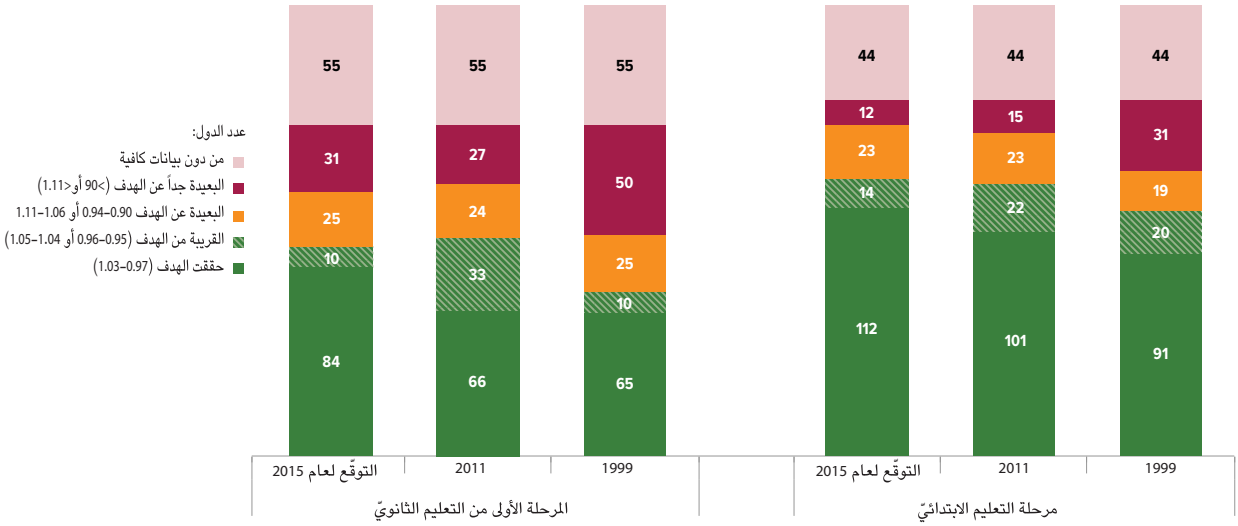
على مستوى التعليم الابتدائيّ، من الممكن القيام بتوقّعات حول التكافؤ بين الجنسين حتى العام 2015 وذلك لمئة وإحدى وستّين دولةً. في العام 1999، كانت 91 دولةً قد حققت التكافؤ بين الجنسين. وبين عامي 1999 و2011، ارتفع عدد الدول التي حققت الهدف المحدّد إلى 101 دولة. ومن المتوقّع أنه بحلول العام 2015، ستكون 112 دولةً قد حقّقت الهدف و14 دولةً قد شارفت على ذلك. في الوقت نفسه سوف تكون 23 دولةً بعيدة عن تحقيق الهدف و12 دولةً بعيدة جداً عن ذلك. ومن بين الدول الخمس وثلاثين التي ستظل بعيدةً أو بعيدةً جداً عن تحقيق الهدف، تقع 19 دولةً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. أما عدد الدول الأبعد عن تحقيق الهدف، والتي تعاني من تفاوت حاد بين الجنسين، فقد انخفض من 31 دولةً في 1999 إلى 15 دولةً في 2011 (الشكل 1.5.4).

عند تقييم أداء الدول التي لم تحقّق التكافؤ بين الجنسين، من المهمّ أن نعترف بالسرعة التي تحرّكت فيها نحو تحقيق الهدف. فمن الدول التي من غير المتوقع أن تحقّق الهدف أو أن تُشارفَ على تحقيقه، حقّقت 8 دول تقدّماً كبيراً وسجّلت ارتفاعاً في مؤشّر التكافؤ بين الجنسين بنسبة 33% على الأقلّ بين العامين 1999 و2011 (الجدول 1.5.2). ففي الموزامبيق، ازدات نسبة القيد الإجماليّة للإناث من 59% في العام 1999 إلى 105% في العام 2012، ممّا ساهم في رفع مؤشر التكافؤ بين الجنسين من 0.74 إلى 0.91.

في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ، من الممكن القيام بالتوقّعات حتى العام 2015 وذلك لمئة وخمسين دولة.

الشكل 1.5.4 :الهدف 5 – رغم التقدّم نحو التكافؤ بين الجنسين في التعليم لن يُحقق هذا الهدف بحلول العام 2015

عدد الدول بحسب مستوى مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائيّ والمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ، 1999، 2011 و 2015 (المتوقع)



ملاحظة: تم إجراء الدراسة على مجموعة من الدول التي كان من الممكن القيام بالتوقّعات حولها، وبالتالي، فهي تغطي عدداً أقلّ من الدول من تلك التي توفرت بياناتها للعام 1999 أو للعام 2011.
المصدر: Bruneforth (2013)

الجدول 1.5.2: احتمال تحقيق تكافؤ الجنسين في التعليم الابتدائيّ بحلول العام 2015

المستوى المتوقع بحلول العام 2015

حققت اللهدف أو أشرفت على تحقيقه (≥95%) 126	الجزائر، الأرجنتين، أستراليا، النمسا، أذربيجان، جزر البهاما، بربادوس، بيلاروس، بلجيكا، برمودا، بوتان، دولة بوليفيا المتعددة القوميات، بروني دار السلام، بلغاريا، بوروندي، كمبوديا، كندا، شيلي، الصين، كولومبيا، جزر كوك، كوستاريكا، كرواتيا، كوبا، قبرص، جمهورية التشيك، الدنمارك، دومينيكا، الإكوادور، مصر، السلفادور، غينيا الاستوائية، إستونيا، إثيوبيا، فيجي، فنلندا، فرنسا، الغابون، غامبيا، جورجيا، ألمانيا، غانا، اليونان، غرينادا، غواتيمالا، هندوراس، هنغاريا، أيسلندا، الهند، إندونيسيا، جمهورية إيران الإسلامية، إيرلندا، إسرائيل، إيطاليا، اليابان، الأردن، كازاخستان، كينيا، قيرغيزستان، جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، لاتفيا، لبنان، ليسوتو، ليبيريا، ليتوانيا، لوكسمبورغ، مدغشقر، جزر المالديف، مالطا، جزر مارشال، المكسيك، منغوليا، المغرب، ميانمار، ناميبيا، هولندا، نيوزيلندا، نيكاراغوا، نيجيريا، النرويج، عمان، فلسطين، بنما، باراغواي، بيرو، الفلبين، بولندا، البرتغال، قطر، جمهورية كوريا الجنوبية، جمهورية مولدوفا، رومانيا، الاتحاد الروسي، رواندا، سانت كيتس ونيفيس، سانت لوسيا، ساموا، سان تومي وبرينسيبي، صربيا، سيشيل، سلوفاكيا، سلوفينيا، جزر سليمان، جنوب أفريقيا، إسبانيا، سريلانكا، السويد، سويسرا، الجمهورية العربية السورية، طاجيكستان، تايلند، جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة، توغو، ترينيداد وتوباغو، تونس، تركيا، أوغندا، أوكرانيا، المملكة المتحدة، جمهورية تنزانيا المتحدة، الولايات المتحدة الأمريكية، أوروغواي، أوزبكستان، جمهورية فنزويلا البوليفارية، الفييتنام، زامبيا		
بعيدة عن تحقيق الهدف (80-94%) 23	بنين، بوركينا فاسو، جيبوتي، غينيا، مالي، موزامبيق، اليمن	أروبا، بليز، بوتسوانا، جزر فيرجين البريطانية، الرأس الأخضر، جزر كايمان، جزر القُمُر، الكونغو، غويانا *، جامايكا، كيريباتي ملاوي *، موريتانيا *، سانت فنسنت، جزر غرينادين، سورينام، فانواتو
بعيدة جدّاً عن تحقيق الهدف (<80%) 12	أفغانستان	الكاميرون، جمهورية أفريقيا الوسطى، تشاد، كوت ديفوار، جمهورية الكونغو الديمقراطية، الجمهورية الدومينيكيّة، إريتريا، النيجر، باكستان، السنغال*، سوازيلاند
	تقدّم قوي نسبياً 88	تقدّم بطيء أو ابتعاد عن تحقيق الهدف 27

التغيير بين عامي 1999 و 2011

البلدان التي لم تشملها الدّراسة بسبب عدم توفّر البيانات الكافية 44	ألبانيا، أندورا، أنغولا، أنغيلا، أنتيغوا وبربودا، أرمينيا، البحرين، بنغلاديش، البوسنة والهرسك، البرازيل، جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية، غينيا بيساو، هايتي، العراق، الكويت، ليبيا، ماكاو (الصين)، ماليزيا، موريشيوس، ولايات ميكرونيزيا المتّحدة، موناكو، مونتنيغرو، مونتسيرات، ناورو، نيبال، جزر الأنتيل الهولندية، نيوي، بالاو، بابوا غينيا الجديدة، سان مارينو، المملكة العربية السعودية، سيراليون، سنغافورة، الصومال، جنوب السودان، السودان، تيمور الشرقية، توكيلاو، تونغا، تركمانستان، جزر تركس وكايكوس، توفالو، الإمارات العربية المتحدة، زيمبابوي

ملاحظة: تشير علامة النجمة إلى التفاوت بين الجنسين على حساب الفتيان.
المصدر: Bruneforth (2013)

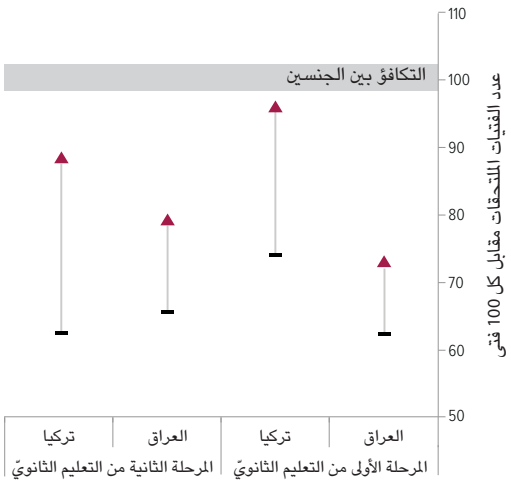
الإطار 1.5.2: تحدّيات أمام تحسين نفاذ الفتيات إلى التعليم الثانويّ في العراق وتركيا

سارت العراق وتركيا بسرعتين مختلفتين نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانويّ، وقد حقّقت تركيا تقدماً أكبر. ففي العام 1999، وصل 87% من الفتيان إلى المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ، مقارنةً بنسبة 65% من الفتيات. وبحلول نهاية العقد، كانت هذه الفجوة الكبيرة قد سُدّت تقريباً. ولا يزال هناك تفاوت بين الجنسين في المرحلة الثانية من التعليم الثانويّ، ولكنه تقلّص أيضاً بسرعة على مدى العقد الماضي (الشكل 1.5.5).

وشكّل تمديد فترة التعليم الإلزاميّ من خَمس إلى ثماني سنوات في العام 1997 نقطةَ تحوّلٍ مهمّة، مع ما رافقه من استراتيجيّات رامية إلى توسيع نطاق النفاذ إلى التعليم. وساعد أيضاً برنامج التحويلات النقديّة المشروطة الذي قدّم فائدةً للفتيات أكبر منها للفتيان على سدّ الفجوة في نسبة القيد.

مع ذلك، ورغم التقدّم العام، لا تزال هناك مشاكل، فلا زالت الفتيات في المناطق الرّيفية أكثر حرماناً، ولم تسجّل فروقات كبيرة بين المناطق فحسب بل أنّ هذه الفروقات بقيت ثابتةً: ففي محافظات سعرد وموش وبدليس الفقيرة ذات الأغلبيّة الكرديّة ، لا تلتحق إلّا 60 فتاةً بالمدرسة الثانويّة مقابل كلّ 100 فتى، مع تغيير طفيف في هذه النّسبة في السنوات الأخيرة.

الشكل1.5.5: من الممكن إحراز تقدّم سريع نحو التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانويّ
مؤشر التكافؤ بين الجنسين لإجماليّ معدّل الالتحاق بالتعليم الثانويّ، العراق، 1999–2007، وتركيا، 1999–2011



المصدر: قاعدة معلومات معهد اليونسكو للإحصاءات

ففي العام 1999، كانت 65 دولةً قد حققت التكافؤ بين الجنسين، وازداد عددها بواحد فقط ليصل إلى 66 دولةً بحلول العام 2011. ولكن العديد من الدول شارف على تحقيق الهدف. من المتوقّع بالتالي أنّ تكون 84 دولةً من أصل 150 قد حقّقت الهدف و10 دول قد شارفت على تحقيقه بحلول العام 2015 (الشكل 1.5.4).

من بين الدول الخمسين التي كانت الأبعد عن تحقيق الهدف في العام 1999، كان التفاوت بين الجنسين على حساب الفتيات في 38 دولةً منها. ومن بين هذه الدول الثماني والثلاثين، كانت 17 دولةً قد خرجت من هذه المجموعة بحلول العام 2011. ورغم أنّ اثنتين منها فقط حقّقتا التكافؤ بين الجنسين، شارف العديد منها على تحقيقه رغم أنّه انطلق من مؤشر للتكافؤ بين الجنسين ما دون 0.75. وتشكّل تركيا المثال الأبرز على ذلك (الإطار 1.5.2). ومن المتوقّع أن تظلّ 31 دولةً بعيدةً جداً عن تحقيق الهدف بحلول العام 2015 وسيكون التفاوت في 22 دولةً منها على حساب الفتيات.

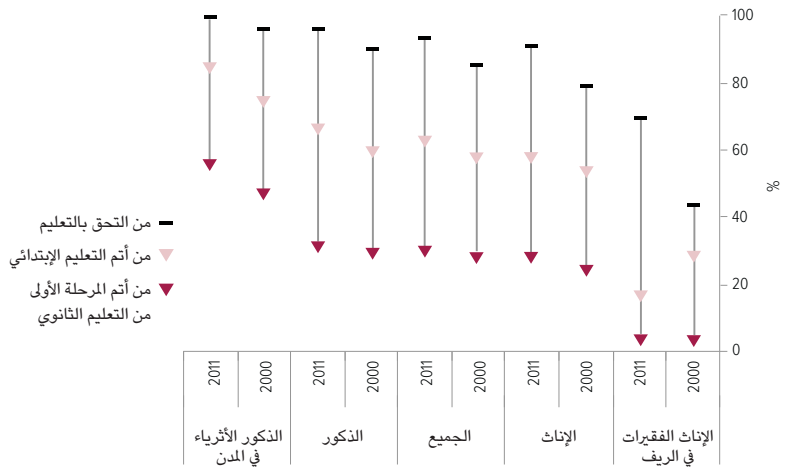
والالتزام مستمر للعمل على القضاء على الفوارق المتبقّية، فتهدف الخطة الاستراتيجيّة لوزارة التربيّة الوطنيّة والمتدّة من 2010 إلى 2014 إلى تقليص الفجوة بين الجنسين في الالتحاق بالتعليم الثانويّ من 8.9% إلى أقلّ من 2%. كما تمّ تعديل قانون التعليم في نيسان 2012، فمُدّدت بموجبه مُدّة التعليم الإلزاميّ من 8 إلى 12 سنة، ممّا قد يساعد على تقليص الفجوة في المرحلة الثانية من التعليم الثانويّ.

ولكنّ لا مجال للتهاون. فإنّ تدنّي مشاركة المرأة في القوّة العاملة واستمرار تهميشها في سوق العمل قد يؤدّيان إلى عدم إتمام الفتيات للتعليم الثانويّ. وبشكل أكثر عموماً تتسرّب النظرة التقليديّة لأدوار الجنسين في المجتمع إلى النظام التعليميّ. ولا بدّ للدول المجاورة أن تواجهها لتحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم.

أمّا في العراق، فلم يكن التقدّم نحو المساواة بين الجنسين أبطأ فحسب، ولكنّه لم يدرّ أيضاً بأيّ منفعة على الفتيات الفقيرات في المناطق الريفيّة. وفي العام 2011، سجّل الفتيان الأغنياء في المناطق الحضريّة نسبة 58% في إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ مقابل 3% فقط للفتيات الفقيرات في المناطق الريفيّة. وتبقى مسألة السلامة أساسيةً في تعليم الفتيات، لا سيّما في المناطق التي تعاني بشكل كبير من عدم الاستقرار وانعدام الأمن (الشكل 1.5.6).

المصادر: وزارة التربية الوطنية التركية (2009، 2013)
Uçan (2013)؛ البنك الدولي (2012b)

الشكل 1.5.6: للفتيات العراقيّات الفقيرات في المناطق الريفيّة فرص أقلّ في إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ
نسبة الأطفال الذين التحقوا بالمدرسة لفترة معيّنة، أو أكملوا التعليم الابتدائيّ، أو أكملوا المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ، بحسب الجنس والمسكن والثراء، 2000 و2011



المصدر: تحليل فريق إعداد التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع 2013، وفقاً للمسوحات المتعدّدة المؤشرات للعراق في العام 2000 و2011

الهدف 6 نوعيّة التعليم

تحسين كافة نواحي نوعيّة التعليم وضمان امتياز الجميع، من أجل تحقيق نتائج تعلّم معترف بها وقابلة للقياس، ولا سيّما في المهارات القرائيّة والحسابيّة ومهارات الحياة الأساسيّة.

النقاط الرئيسيّة

- على مستوى التعليم الابتدائيّ، تخطّت نسبة التلامذة إلى المعلّمين 40 تلميذا لكلّ معلّم في 26 من أصل 162 دولة بحسب بيانات العام 2011. وحصل أقلّ من 75% من معلّمي المدارس الابتدائيّة على التدريب وفقا للمعايير الوطنيّة في حوالى ثلث الدول التي توفّرت بياناتها.
- على مستوى التعليم الثانويّ، تخطّت نسبة التلامذة إلى المعلّمين 30 تلميذا لكلّ معلّم في 14 من أصل 130 دولة بحسب بيانات العام 2011. وحصل أقلّ من 75% من معلّمي المدارس الثانويّة على التدريب وفقا للمعايير الوطنيّة في نصف الدول التي توفّرت بياناتها.
- تعاني دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى نقصا في معلّمات المدارس الابتدائيّة، إضافة إلى نقص حادّ أكثر في أعدادهنّ في المدارس الثانويّة. ومن بين الدول التي تتوفّر البيانات بشأنها، تشكّل المعلّمات أقلّ من 40% من إجماليّ المعلّمين في 43% من الدول على مستوى التعليم الابتدائيّ، وفي 72% من الدول في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ، وفي كلّ الدول في المرحلة الثانية من التعليم الثانويّ.

الجدول 1.6.1: المؤشرات الرئيسيّة للهدف 6

	التعليم قبل الإبتدائي				التعليم الإبتدائي				التعليم الثانوي			
	هيئة التدريس		نسبة التلاميذ إلى المعلمين		هيئة التدريس		نسبة التلاميذ إلى المعلمين		هيئة التدريس		نسبة التلاميذ إلى المعلمين	
	2011 (000)	التغير منذ 1999 (%)	1999	2011	2011 (000)	التغير منذ 1999 (%)	1999	2011	2011 (000)	التغير منذ 1999 (%)	1999	2011
العالم	**8 230**	**53**	**21**	**21**	**28 824**	**16**	**26**	**24**	**31 473**	**28**	**18**	**17**
الدول ذات الدخل المنخفض	427	100	27	25	2 978	70	43	43	1 892	95	28	26
الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى	...	...	26	...	9 589	24	31	31	9 229	61	24	22
الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى	3 521	35	19	18	11 017	4	24	19	13 446	17	16	15
الدول ذات الدخل المرتفع	1 990	43	18	15	5 239	10	16	14	6 906	9	14	12
أفريقيا جنوب الصحراء	439	123	28	28	3 190	62	42	43	1 788	115	26	26
الدول العربية	197	66	20	21	1 931	27	23	22	2 023	48	16	15
آسيا الوسطى	158	24	10	11	340	3	21	16	873	9	11	12
شرق آسيا والمحيط الهادي	2 262	60	26	21	10 355	13	24	18	10 000	32	17	16
جنوب وغرب آسيا	...	...	36	...	...	...	36	...	5 428	85	33	27
اميركا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	1 149	53	21	18	3 079	13	26	21	3 811	26	17	16
اميركا الشمالية وغرب أوروبا	1 596	50	18	14	3 801	11	15	14	4 957	10	14	12
أوروبا الوسطى والشرقية	1 130	1	8	10	1 127	-17	18	17	2 694	-23	12	11

المصدر: المرفق، الجدول الإحصائي 8

اندرجت نوعيّة التعليم في صلب الأهداف التي حدّدها المنتدى العالمي للتعليم في داكار في السنغال في العام 2000. ولكنْ، جرى التركيز عالميًا حتى الفترة الأخيرة على تعميم التعليم الابتدائيّ الذي يشكّل أيضا الهدف الثاني من الأهداف الإنمائيّة للألفيّة. وانتقل التركيز اليوم إلى النوعيّة والتعلّم، ولعلّهما سيصبحان مركزيّيْن في الإطار العالميّ لما بعد العام 2015. ويُعتبر هذا التغيير أساسيًا لتحسين فرص التعليم لـ250 مليون طفل لم تتسنَّ لهم فرصة تعلّم الأساسيّات، رغم أنّ 130 مليون منهم أمضوا أربع سنوات على الأقلّ في المدرسة.

يعرض هذا القسم من التقرير تحليلا حول الفروقات في التعلّم (مراجعة الفصل 4). ويخوض في تفاصيل كيفيّة تحسين التعلّم، ولا سيّما الدور الأساسيّ الذي يضطلع به المعلّمون، وتدعمه ممارسات التقييم والمناهج الدراسيّة الملائمة (مراجعة الفصول 5، و6، و7). كما يدرس هذا القسم التطوّر في نوعيّة التعليم في مجالات مختارة ألا وهي نسبة التلامذة إلى المعلّمين، وحصّة المعلّمين المدرّبين، وعدد المعلّمات، وتوفّر مواد التعلّم والبنى التحتيّة في المدارس. ويقدّم إضافة إلى ذلك لمحة عامة حول دور التقييمات الدوليّة والإقليميّة في رصد التطوّر نحو تحقيق هدف عالميّ يركّز على نوعيّة التعليم والتعلّم لما بعد العام 2015.

تغيّر بسيط في نسب التلامذة إلى المعلّمين

شكّلت نسبة التلامذة إلى المعلّمين أداة قياس رئيسيّة لتقييم التطوّر نحو الهدف 6 منذ تحديد أهداف التعليم للجميع. لكنّ نسب التلامذة إلى المعلّمين بالكاد تغيّرت عالميًا بين الأعوام 1999 و2011 في مراحل التعليم ما قبل الابتدائيّ والابتدائيّ والثانويّ. في التعليم ما قبل الابتدائيّ، حافظت نسبة التلامذة إلى المعلّمين على قيمتها البالغة 21 تلميذا لكلّ معلّم وتحسّنت بعض الشيء في التعليم الابتدائيّ من 26 إلى 24 تلميذا لكلّ معلّم كما وتحسّنت في التعليم الثانويّ من 18 إلى 17 تلميذا لكلّ معلّم.

ولكن نسب التلامذة إلى المعلّمين مالت إلى التحسن في في الدول الأكثر ثراء فقط. على مستوى التعليم الابتدائيّ، انخفضت بنسبة 13% في الدول المرتفعة الدخل وبنسبة 23% في الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى، ولكن بنسبة 3% فقط في الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى. وفي الدول المنخفضة الدخل، حافظت النسبة على قيمتها البالغة 43 تلميذا لكلّ معلّم، أي أعلى بثلاثة أضعاف من النسبة المسجّلة في الدول المرتفعة الدخل.

أمّا نسب التلامذة إلى المعلّمين في دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى فبالكاد تغيّرت في كافة المراحل التعليميّة. ففي التعليم الابتدائيّ، ارتفع توظيف المعلّمين بنسبة 62%، في حين ارتفع الالتحاق بالمدارس بنسبة أكبر بلغتْ 66% في هذه الفترة. فبلغت نسبة التلامذة إلى المعلّمين 43 تلميذا لكلّ معلّم ممّا يعني أن نسبة التلامذة إلى المعلّمين في التعليم الابتدائيّ في هذه المنطقة هي الأعلى في العالم.

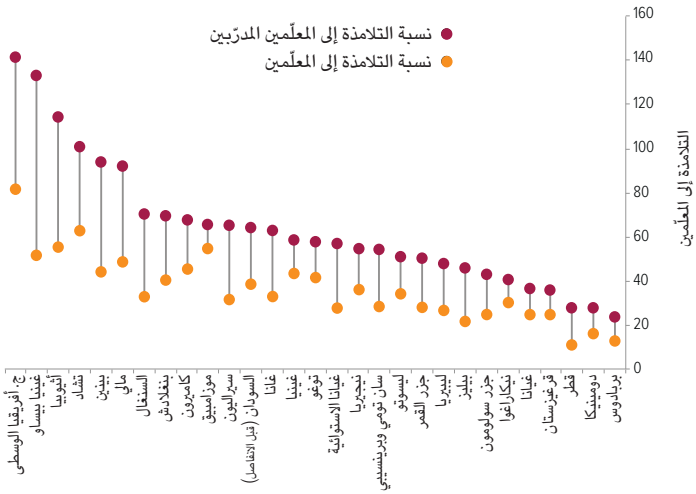
ابتداء من العام 2011، سجّلت 26 دولة من أصل 162 دولة توفّرت بياناتها نسبة تلامذة إلى معلّمين تتخطى 40 تلميذا لكلّ معلّم في التعليم الابتدائيّ. وتقع 23 دولة منها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، ودولتان منها في جنوب وغرب آسيا (أفغانستان وبنغلادش)، إضافة إلى دولة في شرق آسيا (كمبوديا). ومن بين الدول التي تخطّت فيها نسبة التلامذة إلى المعلّمين 40 تلميذا لكلّ معلّم العام 1999، تمكّنت تسع منها من تخفيض النسبة إلى أقلّ من 40 تلميذا لكلّ معلّم في العام 2011؛ وانخفضت هذه النسبة حتى النصف في تيمور _ ليشتي، من 62 تلميذا في العام 2001 إلى 31 تلميذا لكلّ معلّم في العام 2011. ولكنْ، ارتفعت النسبة في ثمان دول، غالبا لأنّ توظيف المعلّمين لم يواكب ارتفاع معدّلات الالتحاق بالمدارس الذي نتج عن اعتماد سياسات مختلفة على غرار إلغاء الرسوم المدرسيّة. ففي ملاوي على سبيل المثال، ارتفعت النسبة العالية أصلا بمعدّل 20%، ووصلت إلى 76 تلميذا لكلّ معلّم في العام 2011. أما في كينيا، فكانت النسبة أقلّ من 40 تلميذا لكلّ معلّم في العام 1999، إنما ارتفعت بمعدّل 45% لتصل إلى 47 تلميذا لكلّ معلّم في العام 2009.

وارتفعت نسبة التلامذة إلى المعلّمين في التعليم الابتدائيّ بأكثر من 20% على الأقلّ في تسع دول بين 1999 و2011، بما في ذلك جمهوريّة الكونغو الديمقراطيّة ومصر، وباكستان واليمن. وفي المقابل، انخفضت بنسبة 20% على الأقلّ في 60 دولة، بما في ذلك جورجيا، وغواتيمالا، وجمهورية مولدوفا، ونيبال، والسنغال، وتونس، وفييتنام. أما الكونغو وأثيوبيا ومالي، فارتفع فيها الالتحاق بالتعليم الابتدائيّ بأكثر من الضعف مع انخفاض نسب التلامذة إلى المعلّمين بأكثر من 10 تلامذة لكلّ معلّم.

من ناحية أخرى، رفعتْ دول كثيرة من أعداد المعلّمين بسرعة عبر توظيف أشخاص لم يحصلوا على المؤهّلات اللازمة للمعلّمين المدرّبين. كما وخفّضت بعض الدول من متطلّبات الدخول إلى مهنة التعليم، غالبا بسبب حاجتها إلى ذلك. فعلى سبيل المثال في غانا، ارتفع عدد معلّمي المدارس الابتدائيّة بنسبة 54%، ما أبقى نسبة التلامذة إلى المعلّمين أقلّ من 40 تلميذا لكلّ معلّم، إلا أنّ نسبة المعلّمين

في رواندا، ارتفعت حصّة المعلّمين المؤهّلين من 49% من طاقم التدريس في العام 1999 إلى 98% في العام 2011.

الشكل 1.6.1: في 29 دولة فجوة كبيرة بين عدد التلامذة للمعلّم الواحد وعدد التلامذة للمعلّم المدرّب
نسبة التلامذة إلى المعلّمين، ونسبة التلامذة إلى المعلّمين المدرّبين في التعليم الابتدائي في الدول حيث تفوق نسبة التلامذة إلى المعلّمين المدرّبين نسبة التلامذة إلى المعلّمين بـ 10 إلى واحد على الأقلّ في العام 2011.



المصدر: المرفق، الجدول الإحصائيّ 8

المدرّبين انخفضت تدريجيًا من 72% في العام 1999 إلى 52% في العام 2012. ومن الممكن أيضا أن يهدف توظيف المعلّمين غير المدرّبين إلى رفع عدد الأطفال في المدارس، إلا أنّ ذلك يمكنه أن يؤثّر سلبا على نوعيّة التعليم. في رواندا في المقابل، حافظت نسبة التلامذة إلى المعلّمين على ارتفاعها، فبلغتْ 58 تلميذا لكلّ معلّم في العام 2011، إلّا أنّ حصّة المعلّمين المؤهّلين ارتفعت من 49% من طاقم التدريس في العام 1999 إلى 98% في العام 2011.

وفي 34 دولة من أصل 98 دولة توفّرت بياناتها حول المعلّمين المدرّبين، يحصل أقلّ من 75% من المعلّمين على التدريب وفقا للمعايير الوطنيّة، مع وصول بعض النسب إلى أقلّ من 50% في غينيا بيساو، وسان تومي وبرينسيبي، والسنغال، وسيراليون. في غينيا بيساو، لا يتمتّع سوى 39% من معلّمي المدارس الابتدائيّة بالمؤهّلات الدنيا، وقد ارتفعت نسبة التلامذة إلى المعلّمين من 44 تلميذا لكلّ معلّم في العام 2000 إلى 52 تلميذا لكلّ معلّم في العام 2010. وتخطّت نسبة التلامذة إلى المعلّمين المدرّبين نسبة التلامذة إلى المعلّمين بمعدّل 10 طلاب في 29 من أصل 98 دولة، بما في ذلك 19 دولة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، و4 دول في الكاريبي (الشكل 1.6.1). ففي سيراليون على سبيل المثال، بلغت نسبة التلامذة إلى المعلّمين 31 تلميذا لكلّ معلّم إلا أنّ نسبة التلامذة إلى المعلّمين المدرّبين بلغت 65 تلميذا لكلّ معلّم مدرّب العام 2011.

بلغت نسبة المعلّمين الثانويّين المدرّبين 17% في النيجر

على مستوى التعليم الثانويّ، تخطّت نسبة التلامذة إلى المعلّمين 30 تلميذا لكلّ معلّم في 14 من أصل 130 دولة توفّرت بياناتها. ففي جمهورية أفريقيا الوسطى وأثيوبيا وملاوي، تخطّت النسبة 40 تلميذا لكلّ معلّم. ورغم أنّ معظم الدول التي تواجه أكبر التحديات تقع في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، إلا أنّ تلك المنطقة تمكّنت من رفع عدد المعلّمين الثانويّين بنسبة 115% في هذه الفترة للحفاظ على نسبة التلامذة إلى المعلّمين تعادل 26 تلميذا لكلّ معلّم.

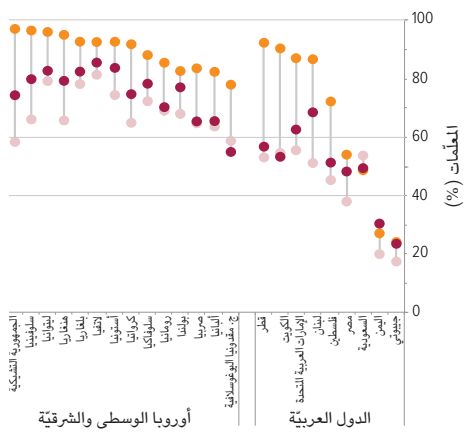
ومن بين 60 دولة تتوفّر بياناتها حول حصّة المعلّمين الثانويّين المدرّبين، يتمتع نصفها بأقلّ من 75% من المعلّمين المدرّبين وفقا للمعايير الوطنيّة، في حين سجّلت 11 دولة أقلّ من 50% من المعلّمين المدرّبين. وقد سجّلت النيجر أدنى نسبة من المعلّمين الثانويِّين المدرّبين (17%).

يشهد التعليم ما قبل الابتدائيّ انخفاضا أكبر في نسبة المعلّمين المدرّبين وفقا للمعايير الوطنيّة. في الواقع، ارتفع عدد المعلّمين في هذا المستوى بنسبة 53% منذ العام 1999، إلا أنّ نسبة المعلّمين المدرّبين لا تزال قليلة جدا. ففي 40 من أصل 75 دولة توفّرت بياناتها يحصل أقلّ من 75% من المعلّمين على التدريب وفقا للمعايير الوطنيّة. وفي السنغال، بلغت نسبة المعلّمين المدرّبين في التعليم ما قبل الابتدائيّ 15% فقط في العام 2011.

نقص في المعلّمات في بعض المناطق

في بعض المناطق، يُعَدّ تواجد المعلّمات أساسيًا لاجتذاب الفتيات إلى المدارس وتحسين نتائج تعلّمهنّ. وفي مناطق

الشكل 1.6.2: يرتفع نقص المعلّمات بشكل كبير في أفريقيا جنوب
النسب المئويّة للمعلّمات في التعليم الابتدائيّ والمرحلتان الأولى والثانية من



المصدر: اللحق، الجدول الإحصائي 8B

أخرى، يمكن لنقص المعلّمين أن يعيق تعلّم الفتيان. ولكنْ هناك تفاوت كبير في توفّر المعلّمين والمعلّمات بحسب المراحل التعليميّة ووفقا المناطق.

تعاني دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى من تفاوت بين الجنسين في المدارس على حساب الفتيات، ويتّسم النقص في معلّمات المدارس الابتدائيّة بحدّة أكبر مقارنة بنقصهنّ في المدارس الثانويّة. ومن بين الدول التي توفّرت بياناتها، تشكّل المعلّمات أقلّ من 40% من الإجماليّ في 43% من الدول على مستوى التعليم الابتدائيّ، وفي 72% من الدول في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ، وفي كافة الدول في المرحلة الثانية من التعليم الثانويّ. في النيجر، تنخفض نسبة المعلّمات من 46% في التعليم الابتدائيّ إلى 22% في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ، وإلى 18% في المرحلة الثانية من التعليم الثانويّ. وتبرز المشكلة عينها في جنوب وغرب آسيا. ففي النيبال، تنخفض نسبة المعلّمات من 42% في المدارس الابتدائيّة إلى 27% في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ، وإلى 16% في المرحلة الثانية من التعليم الثانويّ (الشكل 1.6.2).

يبرز نقص المعلّمات بشكل خاص في الدول التي تعاني تفاوتا بين الجنسيْن في معجلات الالتحاق بالتعليم. في جيبوتي وإريتريا، تلتحق 8 فتيات فقط مقابل كلّ 10 فتيان في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ، رغم تقدّم محدود في هذا الصدد منذ العام 2000. وفي هذه الفترة، حافظت جيبوتي وإريتريا على نسبة معلّمات بلغتْ 25% و14% على التوالي. وتجدر الإشارة إلى أنّ مستوى التفاوت بين الجنسين في كمبوديا في العام 1999 في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ شكّل سابع أعلى مستوى في العالم مع التحاق 53 فتاة مقابل كلّ 100 فتى. وفي المقابل، تمّ تحقيق المساواة بين الجنسين في كمبوديا بشكل كامل تقريبا في العام 2011، فارتفعت نسبة المعلّمات من 30% إلى 36%.

في المقابل، في منطقة أمريكا اللاتينيّة والكاريبي، حيث تلتحق الفتيات بالمدارس أكثر من الفتيان، تشكّل المعلّمات 60% على الأقلّ من إجماليّ المعلّمين في 70% من الدول في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. وفي سورينام حيث يلتحق بالمدارس 91 فتى مقابل كلّ 100 فتاة، تشكل المعلّمات نسبة 75% من المعلّمين في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ.

ينخفض عدد المعلّمات بشكل أساسيّ في الدول التي تعاني تفاوتا بين الجنسين من حيث معدّل الالتحاق بالتعليم

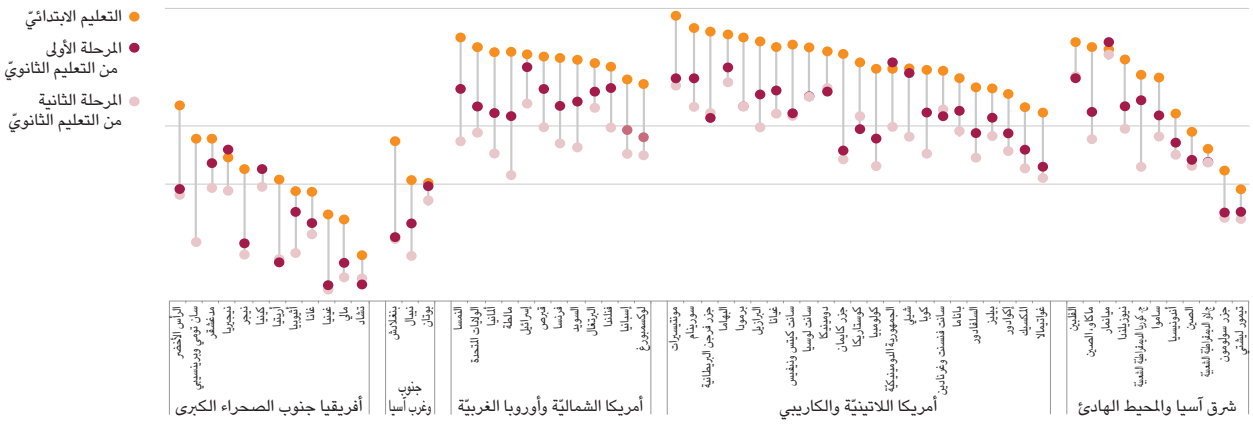
الكتب المدرسيّة غير الكافية والبنى التحتيّة الضعيفة تعيق التعلّم

يحتاج المعلّمون إلى مواد تعليميّة جيّدة مثل الكتب المدرسيّة لضمان فعاليّة عملهم. وتختلف العوامل التي تؤثر على نوعيّة الكتب المدرسيّة، من المحتوى إلى نوعيّة الطباعة والتوزيع في الوقت المناسب. ولكنْ، يعاني الكثير من الطلّاب من مشكلة أساسيّة للغاية، ألا وهي عدم حصولهم على الكتب المدرسيّة.

في جمهوريّة تنزانيا المتّحدة، لم يحصل سوى 3.5% من تلامذة الصف السادس على كتاب قراءة (SACMEQ, 2010). وفي الكاميرون، توفّر كتاب قراءة واحد لكلّ 11 طالبا ابتدائيّا، في حين توفّر كتاب رياضيّات واحد لكلّ 13 طالبا في الصفّ الثاني. وكان تلامذة الصفوف الأولى الأكثر حرمانا. فعلى سبيل المثال

الصحراء أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى

التعليم الثانوي التعليم، 2011



في زامبيا، توفَّر كتاب رياضيّات واحد لكلّ 3.5 طلاب في الصفّ الثاني، مقارنة بكتاب واحد لكلّ 2.3 طلّاب في الصفّ الخامس (UIS, 2012). في رواندا، هدفت الحكومة إلى توفير كتاب مدرسيّ لكل تلميذيْن. وفي العام 2007، أُجريت دراسة في ثلثي المقاطعات أبرزت توفُّر كتاب واحد للغة الكينيارواندا لكلّ 143 تلميذا في الصفّ الأول، وكتاب رياضيّات واحد لكلّ 180 تلميذا في الصفّ عينه (Read and Bontoux, forthcoming).

تندُر الكتب المدرسيّة أكثر بعْد في بعض الدول. فبين الأعوام 2000 و2007، شهدت كينيا وملاوي وناميبيا ارتفاعا سريعا في الالتحاق بالتعليم، إلا أنّ توفّر الكتب المدرسيّة لم يواكب ذلك التقدم. وفي ملاوي، ارتفعتْ النسبة المئويّة للطلّاب الّذين لا يمتلكون كتابا مدرسيّا أو الذين يتعيّن عليهم مشاركة الكتاب مع تلميذيْن آخريْن على الأقلّ من 28% في العام 2000 إلى 63% في العام 2007 (الشكل 1.6.3).

تتضمّن العوامل التي تحدّ من توفّر الكتب المدرسيّة عدم إعطاء الأولويّة لمُدخلات التعليم والتعلّم في ميزانيّات

الإطار 1.6.1: يساعد تخفيض كلفة الكتب المدرسيّة على زيادة توفّرها

يمكن زيادة توفّر الكتب المدرسيّة بشكل كبير من خلال تخصيص موارد إضافيّة لمواد التعليم والتعلّم، والحدّ من كلفة كلّ كتاب. فلم تبلغ حصّة الكتب المدرسيّة وغيرها من مواد التعليم والتعلّم سوى 6.6% من ميزانيّات التعليم في دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى في العام 2009. وخصّصت أوغندا 1.7% فقط من ميزانيتها المتكرّرة الخاصّة بالتعليم الابتدائيّ للإنفاق على الكتب المدرسيّة ومواد التعلّم في العام 2009، أي ما يوازي 1.30 دولارا أمريكيّا للطالب الواحد. وتشير أحدى التحاليل التي أجريت في ستّ مقاطعات في باكستان، إلى أنّ 5% فقط من الميزانيّة المتكرّرة في العام 10/2009 قد أُنفقت على عناصر غير مرتبطة بالمرتّبات، مع إنفاق 0.6% فقط في إحدى المقاطعات.

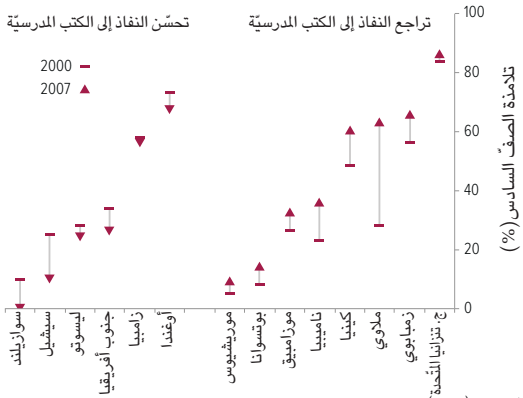
بعد إلغاء الرسوم المدرسيّة، أطلقت بعض الدول برامج منح للتلامذة في المدارس لتغطية النفقات غير المرتبطة بالمرتّبات، بما في ذلك الكتب المدرسيّة. ولكنْ، غالبا ما تكون هذه المنح غير كافية وتتأثر بتخفيض الميزانيّة التي قد تقرّه الحكومات. ففي جمهوريّة تنزانيا المتّحدة مثلا، نقلتْ الحكومة مسؤوليّة شراء الكتب المدرسيّة وغيرها من المواد التعليميّة من المقاطعة إلى المدرسة. وقدّمتْ منحة بقيمة 10 دولارات أمريكيّة لكلّ تلميذ في المرحلة الابتدائيّة، وخصصتْ 40% للكتب المدرسيّة وأدلّة المعلّمين. ولكنّ هذا المبلغ لا يغطّي سوى 10% فقط من كلفة المجموعة الكاملة من الكتب المدرسيّة لتلميذ في الصفّ الخامس. إضافة إلى ذلك، ونتيجة للتضخّم وتخفيض الميزانيّة، لم تحصل المدارس سوى على أقلّ من دولاريْن لكلّ تلميذ في المرحلة الابتدائيّة في العام 2011. كما ولم تتمكّن المدارس من الحصول على هذه المخصّصات إلاّ بعد مضيّ عدة أشهر على بداية العام الدراسيّ، لذلك لم تكن الأموال متوفّرة لشراء الكتب المدرسيّة في الوقت المناسب.

وسيساهم الحدّ من كلفة الكتب المدرسيّة في زيادة توفّرها بشكل كبير، حتى ضمن الميزانيّات القائمة. ففي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، تبلغ كلفة كتاب مدرسيّ ابتدائيّ حوالي 4 دولارات. أما في الفيتنام، فتبلغ الكلفة 0.60 دولارا لأنّ الطباعة تجري محلّيا وتنخفض الأسعار نظرا للمنافسة بين دور النشر. ولكنْ، لا تمتلك كلّ الدول القدرة الفنيّة للطباعة محليّا. ففي تيمور_ليشتي على سبيل المثال، تتضاعف كلفة الكتاب الواحد في حال طُبعت الكتب محليا عوضا عن طبعها في سنغافورة أو إندونيسيا.

من بين الخيارات الأخرى للحدّ من تكاليف الكتاب الواحد، تحسين نوعيّة الطباعة لزيادة أمد حياة الكتاب المدرسيّ، أو الطباعة بالأسود والأبيض عوضا عن الألوان، أو زيادة وقت عمل المطابع. فوفقا لإحدى التقديرات، في حال سمحت مواصفات الكتاب الابتدائيّ في الهند بامتداد فترة تخزينه قبل بيعه لأربع سنوات عوضا عن سنة واحدة، ستنخفض كلفة الكتاب المدرسيّ للسنة الواحدة من 0.36 دولارا إلى 0.14 دولارا. ولا بدّ أيضا من تحسين لوجستيّات التوزيع من أجل الحدّ من الخسائر. فترتفع التكاليف بسبب انعدام الأمن في النقل والتخزين، وبسبب سرقة الكتب وإعادة بيعها للمدارس الخاصة. على سبيل المثال، استخلص مسح تتبّعيّ في غانا أنه تم فقدان 29% من الكتب المدرسيّة الخاصّة بتعليم باللغة الإنجليزيّة في العام 2010.

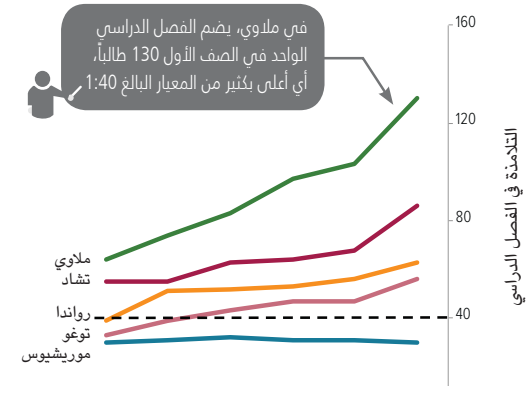
المصادر: Bontoux (2012); Fredriksen (2012) Read and Bontoux (forthcoming); Twaweza (2012); UIS (2011); UNESCO (2013b); World Bank (a2008)

الشكل 1.6.3: ازداد النفاذ إلى الكتب الدراسيّة سوءا في بعض دول جنوب أفريقيا وشرقها
النسبة المئويّة لتلامذة الصفّ السادس الذين لم يحصلوا على كتاب قراءة، أو تعيّن عليهم مشاركة الكتاب مع تلميذيْن اثنيْن أو أكثر، في دول مختارة، 2000_ 2007



المصدر: SACMEQ (2010)

الشكل 1.6.4: غالبا ما يتلقى الأطفال في الصفوف الأولى تعليمهم في فصول دراسيّة مكتظة
نسبة التلامذة إلى الفصل الدراسيّ في المدارس الابتدائيّة الرسميّة، بحسب الصفّ، في دول مختارة من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، 2011



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

التعليم الحكوميّة وارتفاع كلفة الكتب المدرسيّة والخسارة بسبب اهتراء الكتب من كثرة استعمالها. (الإطار 1.6.1).

ويواجه الطلّاب أيضا مشكلة ضعف البنى التحتيّة الماديّة في مناطق كثيرة من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. فغالبا ما يُحشر الأطفال في فصول دراسيّة مكتظة أو يتعلّمون خارجها، ويعاني طلّاب الصفوف الأولى بشكل خاص أيضا من الحرمان. في ملاوي على سبيل المثال، يبلغ متوسّط عدد الأطفال في الفصل الدراسيّ في الصفّ الأوّل 130 طفلا، مقارنة مع 64 طفلا في الصفّ السادس (الشكل 1.6.4). وفي التشاد، لا تتمتع إلاّ مدرسة من بين كلّ سبع مدارس بالمياه الصالحة للشرب، ولا تتوفّر الحمّامات سوى في مدرسة من بين كلّ أربع مدارس علما أنه لا يُخصّص سوى ثلث هذه الحمّامات للفتيات فقط (UIS, 2012).

تعزيز تقييم التعلّم من أجل قياس التطوّر نحو الأهداف العالميّة لما بعد العام 2015

مع عدم تحصيل 250 مليون طفل على أساسيّات التعلّم، واقترابنا من الموعد النهائيّ لأهداف التعليم للجميع في العام 2015، أضحى من الضروريّ وضع هدف عالميّ لما بعد العام 2015 من أجل ضمان اكتساب كلّ الأطفال والشباب المهارات الأساسيّة في القراءة والكتابة والرياضيّات بحلول العام 2030، بغضّ النظر عن ظروفهم. ولكنْ، لا يكفي وضع هدف بحدّ ذاته، فمن المهمّ أيضا رصد التقدّم للتأكّد من سير الدول على المسار الصحيح من أجل تحقيق هذا الهدف.

لا بدّ من وضع هدف عالميّ لما بعد العام 2015 من أجل ضمان اكتساب كلّ الأطفال والشباب المهارات الأساسيّة بحلول العام 2030، بغضّ النظر عن ظروفهم.

توسّعت التقييمات الدوليّة والإقليميّة لتتضمّن المزيد من الدول في العقديْن الماضيْن، وأضحتْ توفّر قاعدة جيّدة لتتبّع التقدّم. ويعمل فريق العمل المعنيّ بمقاييس التعلّم على تقييم حصول الأطفال على التعليم الأساسيّ، إضافة إلى الترويج لرؤية موسّعة عن التعلّم (Learning Metrics Task Force, 2013). وتشدّد هذه الرؤية الموسّعة على ضرورة وضع مقياس عالميّ لتحصيل كافة الأطفال أساسيّات التعلّم تكمّلها عمليّات رصد التقدّم نحو نتائج تعلّم أوسع.

ويشدّد هذا القسم على أنّ تلبية هذه الحاجة هو أمر في غاية الضرورة، إلا أنّه يتطلّب أيضا من الدول تعزيز أنظمة التقييم الوطنيّة وضمان استخدامها لوضع سياسات تساعد على مواجهة أزمة التعلّم العالميّة. إضافة إلى ذلك، يراجع هذا القسم أدوات تقييم التعلّم المتوفّرة لرصد التقدّم نحو هدف تعلّم عالميّ، ويشير إلى نقاط قوّتها في رصد التقدّم المحرز في التعلّم وفي إرشاد السياسات، إضافة إلى المبادئ الأساسيّة التي لا بدّ من معالجتها من أجل تمكين الرصد العالميّ للتعلّم.

التقييمات الوطنيّة أساسيّة لإرشاد السياسات

ركّزت حكومات كثيرة في الدول المنخفضة والمتوسطة الدخل في السنوات الماضية بشكل خاص على قياس نتائج التعلّم في محاولة لتقييم نوعيّة الأنظمة التعليميّة

واستخدام النتائج لتوجيه السياسات. ولكنْ، غالبا ما يعتقد واضعو السياسات أنّ نظام الامتحانات العامّة يوازي نظام التقييم الوطنيّ، رغم اختلاف غايتهما. فتُستخدم أنظمة الامتحانات العامّة لترفيع الطلّاب بين المراحل التعليميّة (وتحديد المعايير وأسس القياس وفقا للأماكن المتوفّرة). أما التقييمات الوطنيّة، فلا بدّ من اعتبارها أداة لتشخيص تحصيل الطلّاب لمعايير التعلّم المتوقّعة في المنهاج الدراسيّ لعمر معيّن أو صفّ معيّن، ولتغيّر هذا الإنجاز مع الوقت لفئات السكان المختلفة.

أما الإختبار الذي يسمح بمعرفة أهميّة التقييمات الوطنيّة في التشخيص فهو أن تُستخدم النتائج بفعاليّة لمساعدة وزارات التعليم على تعزيز السياسات الهادفة إلى تحسين نوعيّة التعليم ونتائج التعلّم. وفي الواقع، قلّما تلعب معظم أنظمة التقييم الوطنيّ هذا الدور. أما البرازيل فهي استثناء في هذا الصدد، إذ استُخدمت التقييمات الوطنيّة لتحسين نوعيّة التعليم، ولا سيّما للمجموعات المحرومة. فيُستخدم نظام التقييم الوطنيّ Prova Brasil لبناء مؤشّر تنمية التعليم الأساسيّ، الذي يجمع مقاييس تعلّم الطلّاب وتقدّمهم، بما في ذلك معدّلات الإعادة، والتقدّم بالصفوف، ومعدّلات التخرّج. وشكّل ذلك أداة أساسيّة في مساءلة المدارس إزاء نوعيّة التعلّم المقدَّمة. وتعمل كلّ مدرسة مع البلديّة تحت إشراف الدولة على تطوير خطة استراتيجيّة لتحقيق التقدم المطلوب في التعليم. وتحصل المدارس على المزيد من الدعم في حال انخفاض أدائها. (Bruns et al., 2012)

استخدمت البرازيل التقييمات الوطنيّة لتحسين نوعيّة التعليم بشكل كبير، ولا سيّما للمجموعات المحرومة

وليست مبادرات الحكومة الطريقة الوحيدة لبناء نظام تقييم وطنيّ يسمح بتوجيه السياسات الوطنيّة. فقد نبّهتْ بعض منظمات المجتمع المدنيّ الحكومات إلى الحاجة للإصلاحات، ودعمت المجتمات المحليّة في سعيها إلى تحقيق نتائج تعلّم أفضل في المدارس. في الهند على سبيل المثال، تُصدر المنظمة غير الحكوميّة Pratham التقرير السنويّ حول وضع التعليم، الذي يؤثر في تحديد السياسات والتخطيط لتحسين نوعيّة التعليم. وساهمت نتائج التقرير السنويّ حول نوعيّة التعليم في صياغة الخطّة الخماسيّة الثانية عشرة في الهند (2012–2017)، وساعدت في التشديد على التعلّم الأساسيّ كهدف صريح للتعليم الابتدائيّ، وعلى الحاجة لتقييم التعلّم المنتظم لضمان تحقيق نوعيّة التعليم. واستخدمت منظمة Pratham نتائج التقرير السنويّ أيضا للتأثير على سياسة التعليم والممارسات على مستوى الولايات. ففي راجستان على سبيل المثال، دفعتْ نتائج التقرير السنويّ بحكومة الولاية إلى التركيز على تحسين التدريس في الصفوف الأولى (ASER, 2013).

للمعونة الدوليّة أن تحفّز أنظمة التقييم الوطنيّة. ففي ليبيريا، قام تقييم مموّل من برنامج وكالة التنمية الدوليّة التابعة للولايات المتّحدة بإلقاء الضوء على تدّني مستوى مهارات القراءة بين أطفال الصفوف الأولى، ما حثّ وزارة التعليم على إطلاق إصلاحات تضمّنت مراجعة المناهج الدراسيّة الوطنيّة لجعل القراءة مادة منفصلة ولتعزيز تدريب المعلّمين ودعمهم في مقاربات تدريس القراءة للصفوف الأولى (Davidson and Hobbs, 2013). كما استفادتْ زامبيا أيضا من الصندوق الائتمانيّ الروسيّ لمساعدة تنمية التعليم، المنفَّذ من البنك الدوليّ، الذي يسمح بمساعدة الدول المنخفضة الدخل على تعزيز قدرات مؤسساتها لتقييم تعلّم الطلّاب واستخدام نتائج هذا التقييم لتحسين نوعيّة التعليم (World Bank, 2013h) وتحتاج دول أخرى للاستفادة من هذه الخبرات واستخدام التقييمات الوطنيّة لرصد التعلّم بطرق تسمح بتوجيه إرشاد السياسات. ولكنْ، لبناء صورة كاملة وقابلة للمقارنة عن تقدّم مهارات التعلّم، لا بدّ من مقاربات دوليّة وإقليميّة.

التقييمات الإقليميّة والدوليّة أساسيّة للرصد العالميّ

لقد تطوّرت التقييمات الإقليميّة والدوليّة بشكل كبير منذ تسعينيّات القرن المنصرم، وغطّتْ عددا متزايدا من الدول والمواضيع والمراحل التعليميّة (الجدول 1.6.2). وتساعد المشاركة في تقييم إقليميّ أو دوليّ على رفع الاهتمام بتحسين التعلّم في كافة أنحاء العالم. وتماما كما ساعد الرصد العالميّ المحسّن للنفاذ في الضغط على الحكومات لضمان إتمام كافة الأطفال للتعليم الابتدائيّ، يمكن للرصد العالميّ المحسّن للتعلّم أن يدفع بالحكومات أيضا إلى الحرص على ارتياد الأطفال للمدارس واكتسابهم لمهارات التعلّم الأساسيّة.

قد تواجه الدول بعض التحدّيات عند مشاركتها في هذه التقييمات حيث أنّه قد يُطلب منها تقييم الطلّاب في مجالات غير مألوفة من المنهاج الدراسيّ لإقامة مقارنة بين الدول تسمح للدول إعادة توجيه أنظمتها لتتماشى مع التقييمات الدوليّة بطرق لا تلائم ظروفها. إضافة إلى ذلك، تُستخدم التقييمات بشكل غير مناسب لتصنيف الدول، ما يمكنه أن يحبط عزيمة الدول الأكثر فقرا التي تحصّل فيها قلّة من الأطفال مهارات التعلّم الأساسيّة. وقد تُعتبر كلفة المشاركة في هذه التقييمات عالية بالنسبة إلى الدول الأكثر فقرا، ممّا يعني أنّ هذه الدول قد تحتاج على الأرجح إلى دعم من وكالات المساعدة الدوليّة.

إلا أنّه من الضروريّ أن تنخرط كلّ الدول في التقييمات الإقليميّة والدوليّة لرصد تحصيل الأطفال لأساسيّات التعلّم بغضّ النظر عن ظروفهم. وتروّج هذه التقييمات لثقافة الشفافيّة، وللنقاشات العامّة المبنيّة على الأدلّة حول نتائج التعلّم، ولوضع سياسات وطنيّة ودوليّة أفضل. ويمكنها أيضا أن تساعد الدول على تطوير قدراتها في تحليل النتائج وتقييم مجموعة أكبر من المهارات (Bloem, 2013) التقييمات الإقليميّة والدوليّة بنجاح من قبل بعض الدول لتوجيه السياسات الوطنيّة. فقد شاركتْ أرمينيا مثلا في ثلاث جولات من تقييم الاتّجاهات في الدراسة العالميّة للرياضيّات والعلوم (TIMSS)، ونشرت بشكل كبير ومنتظم نسخا من التقرير حول أدائها، وأعلنت عن النتائج الأساسيّة فيه من خلال البيانات الصحافيّة، والتلفاز، والراديو والصحف. واستعملت وزارة التعليم والعلوم هذه النتائج لتعقّب أثر الإصلاحات على مستويات تحصيل الطلّاب بهدف تحسين المناهج الدراسيّة وتدريب المعلّمين، وتوجيه تقييمات الفصول الدراسيّة (World Bank, 2013b) واستخدمت ناميبيا أيضا معلومات من تجمّع أفريقيا الجنوبيّة والشرقيّة لمراقبة نوعيّة التعليم (SACMEQ) لتحسين التعلّم. وسجّلت معدلات ارتفاع علامات القراءة والرياضيّات من بين الأعلى في العالم بين 2000 و2007. ويُعزا الارتفاع بأكثر من 40 نقطة في المجالَيْن إلى السياسات التي قدّمت دعما إضافيّا لستّ مناطق منخفضة الأداء الدراسيّ (Makuwa, 2010).من أجل أن تسهّل تقييمات التعلّم الإقليميّ والدوليّ عملية رصد أهداف التعلّم العالميّة لما بعد العام 2015، لا بدّ من أخذ ثلاثة مبادئ أساسيّة بعين الإعتبار:

لا بدّ من إدماج كلّ الأطفال والشباب في تقييم التعلّم، سواء كانوا ملتحقين بالمدرسة أم لا. لا بدّ للتقييمات الإقليميّة والدوليّة أن تعزز فهم أثار الفقر والعرق ومكان الإقامة والجندر على نتائج التعلّم، وكيفيّة استجابة السياسات لهذه التحديات. لتحقيق ذلك، يتعيّن على السياسات أن تأخذ في الحسبان الأطفال الأكثر حرمانا، الذين قد يكونون قد تسرّبوا من النظام الدراسيّ. وتقوم التقييمات بجمع معلومات عن الطلاب من دون أن تأخذ بالحسبان معلومات عن الأطفال غير الملتحقين بالمدارس ما قد يؤدّي إلى نتائج مضلّلة. فعلى سبيل المثال، يتسرّب أكثر من نصف الأطفال من المدرسة عند وصولهم إلى الصفّ الخامس في جمهوريّة أفريقيا الوسطى والموزامبيق والنيجر. ومن المرجّح ألّا تكون أغلبيتهم قد حصّلت أساسيّات التعلّم بعد. ولا شكّ أنّ عدم أخذهم بالحسبان يقلّل حجم المشكلة، ممّا يسمح للحكومات من التهرّب من واجباتها في تلبية حاجات التعلّم الخاصة بأولئك الأطفال.

تُعتبر هذه المسألة مهمّة لتقييمات الأطفال الآخرين. فقد تبيّن أنّه ضمن الدول المرتفعة الدخل في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ التي تشارك في برنامج التقييم الدوليّ للطلَبة، لا يلتحق 13% من الأطفال البالغين 15 عاما من العمر بالمدرسة. ومن الصعب أن يُعرف ما إذا كان المراهقون في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ قد تسرّبوا من المدرسة عن عمر 15 عاما لأنهم فشلوا في اكتساب أساسيّات التعلّم أم لسبب آخر. ولا يمكن للحكومات أن تكوّن فكرة شاملة عن مستوى التعلّم إلا من خلال إدماج هؤلاء الأطفال في التقييم. ومن الممكن تغطية كافة الأطفال، أكانوا من الملتحقين بالتعليم أو من المتسرّبين، من خلال إختبار مهارات القرائيّة بين الشباب كجزء من مسوحات الأسر المعيشيّة. وهذا ما يتمّ حاليا في المسوحات الديموغرافيّة والصحيّة، وفي المسح المتعدد المؤشرات (مراجعة الفصل 4 لتحليل هذه البيانات)، إلا أنّ القصد من هذه المسوحات لا يتعدّى جمع معلومات بسيطة حول القرائيّة.

استخدمتْ ناميبيا معلومات من تقييم إقليميّ لتحسين التعلّم

توفّر منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ مقاربة بديلة، وتعيد تصميم المسوحات الخاصّة ببرنامج التقييم الدوليّ للطلبة(PISA)، لتكون أكثر تماشيا مع ظروف الدول النامية ولتسمح في الوقت عينه إصدار نتائج قابلة للمقارنة بالتقييم الأساسيّ في برنامج الPISA. ويهدف برنامج التقييم الدوليّ للطلبة من أجل التنمية إلى اكتشاف أفضل الطرق لدمج الشباب غير الملتحقين بالمدرسة، ومن شأن نتائجه أن تساعد في توجيه مسار المقاربات المستقبليّة.

من الضروريّ الحصول على معلومات أفضل حول خلفيّات الطلاب، من أجل تحديد مجموعات الطلاب التي لا تحصّل مهارات التعلّم. تقوم كافة التقييمات الإقليميّة والدوليّة بجمع معلومات حول الخلفيّة الاجتماعيّة والاقتصاديّة للأطفال (مراجعة الشكل 1.6.2). إلا أنّ بعض الدول تختار عدم القيام بهذه العمليّة، على غرار ما قامت به المكسيك في الدراسة الإقليميّة الثانية المقارَنة والتوضيحيّة (SERCE)، ما أدى إلى انخفاض قابليّة مقارنة النتائج وبالتالي تراجع فائدتها. وتتراجع أيضا قابليّة المقارنة عندما لا يميّز المسح بشكل واضح بين الأطفال من الأسر المحرومة أو غير المحرومة. ويُظهر التحليل المعدّ لأغراض هذا التقرير أنّ المسوحات التي تمّت ضمن برنامج تحليل النظم التعليميّة في دول مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام

اللغة الفرنسيّة(PASEC) أشارت إلى أنّ مستوى الأطفال من الأسر الأكثر حرمانا كان بمستوى الأطفال من الأسر الأكثر ثراء. وتظهر هذه النتيجة على الأرجح ضعف عمليّة جمع المعلومات حول الخلفيّة الاجتماعيّة والاقتصاديّة للطلاّب، لا جودة أداء الطلاّب من الأسر الفقيرة.

من الضروري جمع معلومات أفضل من تقييمات التعلّم لرصد الأطفال من الخلفيّات المحرومة

لا يُعتبر جمع المعلومات حول الوضع الاجتماعيّ والاقتصاديّ مباشرا إذا كان مصدر المعلومات هو الطفل أو الشاب، إذ أنّ هذا الأخير قد لا يكون على علم بدخْل الأسرة أو نفقاتها. وتُجمَع هذه المعلومات بشكل أفضل من خلال مسوحات الأسر المعيشيّة. ولكنْ، تم تطوير بعض الإجراءات المتينة التي تسمح بجمع المعلومات القابلة للمقارنة من خلال بيانات غير مباشرة، مثل المستوى التعليميّ للوالديْن، والمهنة، وامتلاك بعض الأغراض (الراديو، والتلفاز، والسيارات، والهواتف الخليويّة). ولا بدّ من تطوير مؤشرات قابلة للمقارنة بين الدول وبين المسوحات لرصد تحديد الأطفال المحرومين بشكل أدقّ.

لا بدّ من أخذ المعلومات حول نوعيّة الأنظمة التعليميّ في الحسبان ضمن التقييمات. من أجل توجيه السياسات، من الأساسيّ رصد الطلاب الذين لا يتعلّمون، إضافة إلى العوامل الأخرى التي قد تؤدي إلى ضعف نتائج التعلّم. ويمكن لجمع المعلومات حول البيئة المدرسيّة ونوعيّة المعلّمين أن يساعد في معرفة ما إن كانت الاستراتيجيّات القائمة ملائمة أم لا. وقد جمعت الدول المشاركة في استقصاء SACME معلومات مفيدة في هذا الصدد حول إلمام المعلّمين بالمادة الدراسيّة. ويمكن أيضا الاستفادة من برنامج الاتّجاهات في الدراسة العالميّة للرياضيّات والعلوم (TIMSS) إذ أنّ مسوحات هذا البرنامج تقوم بجمع بيانات من الطلاّب والمعلّمين ومدراء المدارس وخبراء المناهج الدراسيّة حول سياق التعليم والتعلّم، ما يسمح بتحليل أكثر عمقا يربط الخصائص الفرديّة بنوعيّة الأنظمة التعليميّة (Drent et al., 2013).وتختلف التقييمات الإقليميّة والدوليّة القائمة من نواح عدة بما في ذلك المجموعات المستهدفة والمهارات المختبرة. وما من سبب وجيه يدعو الدول إلى اختيار تقييم محدّد، على حساب غيره من التقييمات. ولكنْ، إذا ما أراد صانعو السياسات حول العالم معرفة حجم أزمة التعلّم العالميّة واتخاذ الإجراءات لمعالجتها، يتعيّن على الوكالات المنخرطة في إدارة التقييمات الإقليميّة والدوليّة التعاونَ لتعزيز قابليّة المقارنة بين هذه الأدوات. وتبرز حاليّا بعض المبادرات في هذا الإتجاه: فيعمل كلّ من برنامج الاتّجاهات في الدراسة العالميّة للرياضيّات والعلوم (TIMSS)، وبرنامج تحليل النظم التعليميّة في بلدان مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسيّة (PASEC)، وتجمّع أفريقيا الجنوبيّة والشرقيّة لمراقبة نوعيّة التعليم (SACMEQ) على تنسيق بنود الاختبارات لضمان الحصول على حدّ أدنى من قابليّة المقارنة بين النتائج.

الهدف 6: نوعيّة التعليم

الجدول 1.6.2: أهمّ الدراسات الدوليّة والإقليميّة لتقييم التعلّم

بيانات عامة						بيانات حول الخلفيّة		
التقييم	الدول	الفئة المستهدفة	المواد الدراسيّة	التواتر	السنوات	الحالة الاجتماعيّة والاقتصاديّة	غيرها	الإنجازات السابقة
International								
TIMSS	76	الصفّان الرابع والثامن	الرياضيّات العلوم	دورة 4 سنوات	1999, 1995 2007, 2003 **2015**, *2011*	كُتب، كمبيوتر، مكتب للدراسة، تعليم الوالدَيْن، مهنة الوالدَيْن	اللغة المستخدمة في المنزل، وبلد ميلاد الطالب والوالدَيْن	التعليم ما قبل الابتدائيّ، والمهارات القرائيّة والحسابيّة
PIRLS	59	الصفّ الرابع	القراءة	دورة 5 سنوات	2006, 2001 **2016**, *2011*			
PISA	73	15 عامًا من العمر	القراءة الرياضيّات العلوم	دورة 3 سنوات	2003, 2000 2009, 2006 **2015**, *2012*	مؤشّر يرتكز على تعليم الوالدَيْن، ومهنة الوالدَيْن، والممتلكات في المنزل، بما في ذلك الكتب	اللغة المستخدمة في المنزل، وبلد ميلاد الطالب والوالدين، وعادات القراءة	تكرار الصفوف، والأداء المذكور شخصيًا، والتعليم ما قبل الابتدائيّ، ورسوم التعليم الإضافيّة
Regional								
LLECE أمريكا اللاتينية	18	الصفّان الثالث والسادس	القراءة الرياضيّات العلوم	متغيّر	1997 **2006** (SERCE) *2013* (TERCE)	مؤشّر يرتكز على تعليم الوالدَيْن، ومرافق المنزل، وملكيّة الأصول، ومواد بناء المنزل، والكتب	اللغة المستخدمة في المنزل، وعمالة الأطفال، وعادات القراءة	تكرار الصفوف، والعمر عند الالتحاق، والتعليم ما قبل الابتدائيّ
SACMEQ أفريقيا الشرقيّة والجنوبيّة المتكلّمة باللغة الإنجليزيّة	14	الصفّ السادس	القراءة الرياضيّات	متغيّر	1997-1995 2002-2000 **2014**, *2017*	مؤشّر يرتكز على تعليم الوالدَيْن، ومهنة الوالدَيْن، والممتلكات في المنزل، والكتب	اللغة المستخدمة في المنزل، وعمالة الأطفال، والمسافة المقطوعة في السفر	تكرار الصفوف، والتغيّب عن المدرسة، والتعليم ما قبل الابتدائيّ
PASEC أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب شرق آسيا	24	الصفّان الثاني والخامس؛ (ابتداءً من العام 2014)	القراءة الرياضيّات	متغيّر	1995-1993 2001-1997 **2010-2004** *2014*	مرافق المنزل (المياه، والصرف الصحيّ، والكهرباء)، واستهلاك اللحوم، وقرائيّة الوالدَيْن، والكتب	اللغة المستخدمة في المنزل	اختبار نفس الطلاب على فترة معينة، وتكرار الصفوف، والتغيّب عن المدرسة، والتعليم ما قبل الابتدائيّ

ملاحظة: التواريخ الواردة بالخطّ الداكن تشير إلى الجولات الأحدث؛ أما التواريخ الواردة بالخطّ المائل فتشير إلى الجولات القادمة

عدم إهمال أحد– كم من الوقت سيستغرق ذلك؟

بعد العام 2015 ، سوف تبقى بعض الأعمال غير منجزة في إطار تحقيق أهداف التعليم للجميع الستة ، فيما من المرجّح أن تظهر أولويّات جديدة. ينظر هذا القسم في ثلاثة مجالات هي: تعميم التعليم الابتدائيّ و تعميم المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ، وتعميم قرائيّة الشباب، كما يدرس الوقت المطلوب لتحقيق الأهداف الثلاثة هذه ولا سيّما لتغطية الأشخاص المهمّشين.

ويرسم هذا التحليل صورةً مقلقةً. فتحقيق الأهداف الأخيرة المتعلّقة بتعميم التعليم الابتدائيّ لن يتمّ إنجازه في الفترة الحاليّة في العديد من الدول، ما لم يتمّ بذل جهود متضافرة لدعم الأطفال الأكثر حرماناً. ووفقاً للتوجهات الحالية، لن يتمكّن الفتيان والفتيات الأشدّ فقراً من إتمام التعليم الابتدائيّ في أكثر من 20 دولةً إلاّ في الربع الأخير من هذا القرن ولن يُتمكّنوا من إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ إلا بحلول القرن المقبل.

تعميم التعليم الابتدائيّ

أحرزت العديد من دول العالم الأشدّ فقراً تقدّماً كبيراً في توسيع فرص النفاذ إلى التعليم الابتدائيّ منذ العام 2000. وعادةً ما يتمّ قياس هذا التقدم عبر استخدام صافي القيد المُعدّل في مرحلة التعليم الابتدائيّ. وكما أظهر تحليل الهدف 2، يمكن لهذا المؤشّر توفير لمحة عمّا إذا كان الأطفال في سنّ التعليم الابتدائيّ يرتادون المدرسة، ولكنّه لا يظهر ما إذا كان هؤلاء قد أكملوا التعليم الابتدائيّ. وتعطي بيانات مسوحات الأسر المعيشيّة حول نسبة الشباب الذين أتموا التعليم الابتدائيّ صورةً أكثر وضوحاً عن التقدم الفعليّ نحو الهدف، وما إذا كان هذا التقدّم يمتدّ إلى كافة المجموعات السكانيّة.

بحلول العام 2060 ، لن يكون قد تم تعميم التعليم الابتدائي للفتيات الفقيرات في 24 دولةً منخفضة الدخل

وقد تمكّنت سبعة عشر دولةً من أصل 74 دولةً تمّ تحليلها ومعظمها من الدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى، من أن تعممّ التعليم الابتدائيّ أو أن تشرف على تحقيقه بحلول العام 2015 إذا استمرّت في توجهاتها الحاليّة. ومع ذلك، وحتى بحلول العام 2030 ، لن تكون إلا 26 من هذه الدول قد حقّقت الهدف. وليس من المتوقّع أن تُحقق معظم الدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى تعميم التعليم الابتدائيّ قبل ثلاثينيات أو أربعينيات القرن الحالي. وبالنسبة إلى الدول ذات الدخل المنخفض، فإن الصورة أسوأ من ذلك. فوفقاً للتوجهات الحاليّة ليس من المتوقّع لها أن تبدأ بتحقيق الهدف إلا اعتباراً من أربيعينيات القرن الحالي. ولن تتمكّن أربع دول في غرب افريقيا، وهي بوركينا فاسو ومالي والنيجر والسنغال من تحقيق الهدف قبل العام 2070.

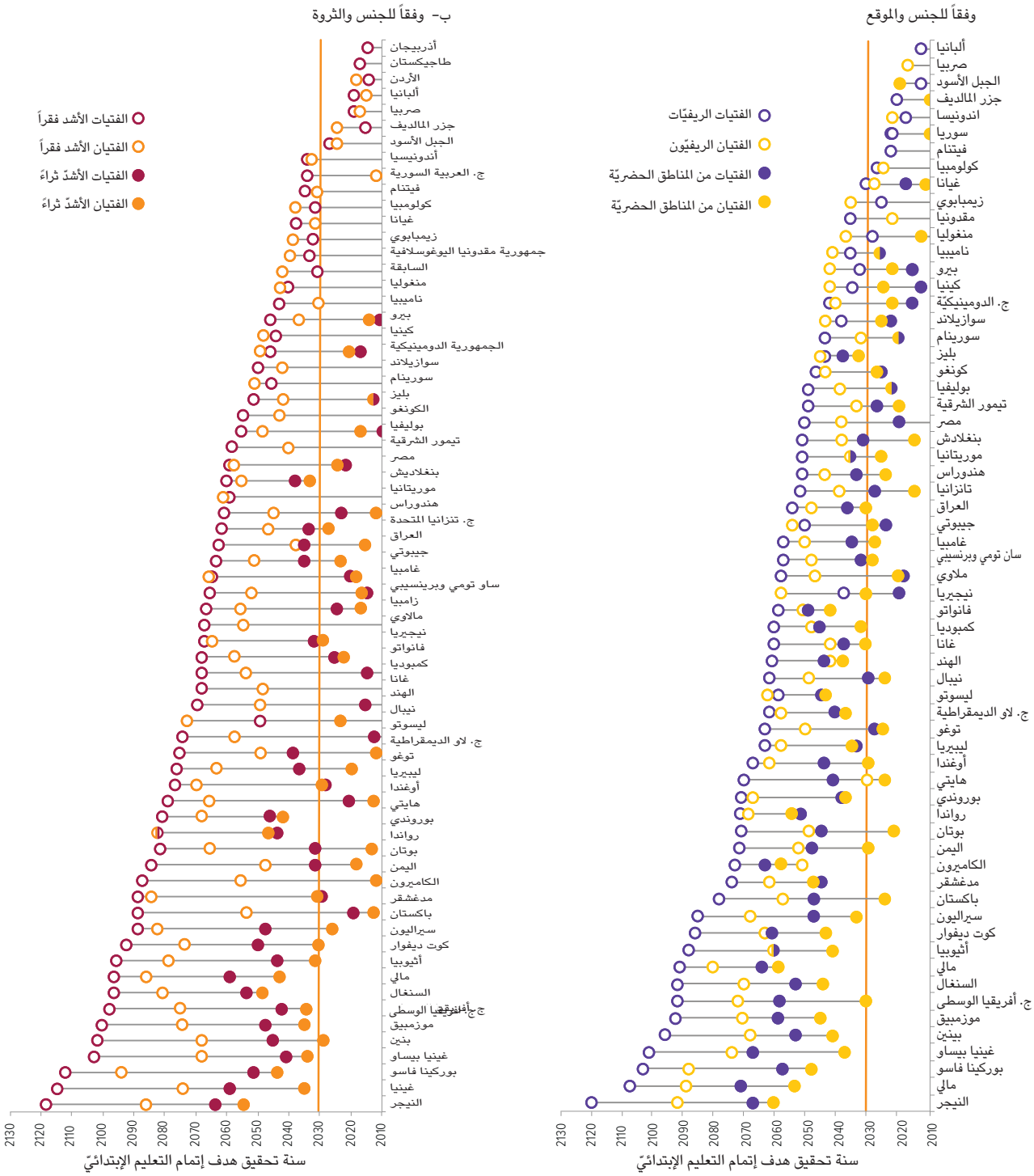
تواجه الفئات المحرومة واقعاً أشدّ قسوةً. فبين الدول المنخفضة الدخل الواقعة جنوب الصحراء الكبرى الواردة في العينة، من المتوقّع أن تكون زيمبابوي وكينيا أولّ الدول التي تحقّق هدف تعميم التعليم الابتدائيّ في 2019 و2026 على التوالي. قد حقّقت زيمبابوي هذا الهدف بالنسبة إلى الأطفال في المناطق الحضريّة فحسب ويتوقّع أن ينطبق الأمر على كينيا بحلول عام 2018. ولكن بالنسبة إلى الأطفال في المناطق الريفيّة في الدولتين، فلن يتحقّق الهدف قبل أواخر عشرينيّات القرن الحالي (الشكل 1.7.1أ). ومن المتوقّع أن تكون الفترة التي سوف تفصل تحقيق الهدف لدى الفتيان في المناطق الحضريّة والفتيات في المناطق الريفيّة أكبر في دول أخرى أي 39 عاماً في جمهورية لاو الديمقراطيّة الشعبيّة و46 عاماً في اليمن و 52عاماً في اثيوبيا و64 عاماً في غينيا.

ويظهر التفاوت جليّاً إذا ما نظرنا في الأنماط التي تتوقّع تحقيق الهدف وفقاً للجنس ودخل الأسرة. ففي حين من المتوقّع أن يحقّق الفتيان الأثرياء الهدف بحلول عام 2030 في 56 دولةً من أصل 74، لن ينطبق ذلك على الفتيات الفقيرات إلاّ في 7 دول. وحتى بحلول العام 2060، لن يكون تعميم التعليم الابتدائيّ قد تحقّق للفتيات الفقيرات في 24 من أصل 28 دولةً منخفضة الدخل شملتها العيّنة.

وتواجه الدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى التي تتمتع بعدد كبير من السكان تحدّيات مهمةً أيضاً. ففي نيجيريا، على سبيل المثال، يكمل الفتيان الأثرياء التعليم الابتدائيّ ولكن قد يمرّ ثلاثة أجيال أخرى قبل أن تتمكّن الفتيات الفقيرات من القيام بذلك . وفي باكستان، من المتوقّع أن يكمل الفتيان والفتيات الأثرياء التعليم الابتدائيّ بحلول العام 2020، ولكن وفقاً للتوجهات الحاليّة لن يتمكّن الفتيان الفقراء من تحقيق هذا الهدف الأساسيّ في وقت متأخر من خمسينيّات القرن الحالي ولن تحقّق الفتيات الفقيرات هذا الهدف قبل نهاية هذا القرن. وفي جمهوريّة أفريقيا الوسطى، من المتوقّع أن يكمل الفتيان الأثرياء المرحلة الابتدائيّة بحلول العام 2037 أما الفتيات الفقيرات فبعد العام 2100 (الشكل 1.7.1ب).

الشكل 1.7.1: وفقاً للأنماط السائدة، لن يعمّم إتمام التعليم الابتدائيّ للفقراء في بعض الدول إلّا بعد جيلين على الأقلّ

العام المتوقع لبلوغ معدّل إتمام للتعليم الإبتدائيّ يفوق 97% في دول تمّ اختيارها



المصدر: EFA Global Monitoring Report Team analysis (2013), based on Lange (2013)

تعميم المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ

من المتوقّع أن تشمل أهداف التعليم العالميّ لما بعد العام 2015 تحقيق هدف تعميم المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بحلول عام 2030. ولصياغة القرارات المقبلة الصادرة عن هذا الهدف، من المهمّ أن يتمّ النظر في نتائج التوقعات المتعلّقة بالوقت الذي ستستغرقه الدول لتحقيقه.

فمن بين 74 دولةً تمّ تحليلها، وبحسب التوجهات الحاليّة، من المتوقع أن يكمل التلامذة المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ في 6 دول فقط. وفي 25 دولةً، من المتوقع أن يكمل أقلّ من نصف المراهقين المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بحلول هذا التاريخ، مما يدلّ على أن الطريق ما بعد العام 2015 سيكون طويلاً.

في ما يتعلّق بتوقعات العام 2030، من المتوقّع أن تحقّق 11 دولةً من العيّنة ، معظمها من الدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى، هدف إكمال المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. ومن بين 31 دولةً ذات الدخل المتوسّط الأدنى في العيّنة، ليس من المتوقّع أن تصل 14 دولةً إلى تحقيق الهدف قبل العام 2060. ويتوقع أن تحقّق ستة دول ذات الدخل المنخفض هذا الهدف قبل العام 2060. ووفقاً للتوجهات الحاليّة، من المتوقّع أن يكون متوسّط الفجوة بين تعميم التعليم الإبتدائيّ وإكمال المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ 19 عاماً في الدول المنخفضة الدخل و17 عاماً في الدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى.

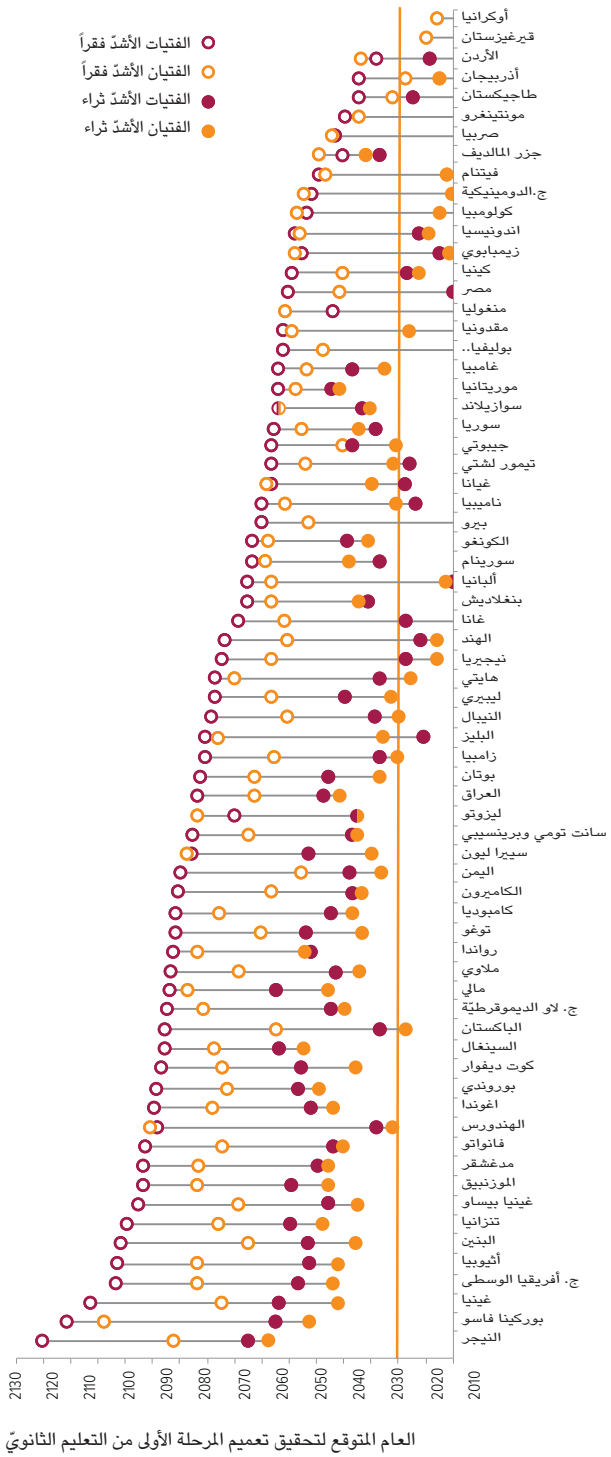
في 44 دولةً، تصل الفجوة بين الفتيان الأشدّ ثراء الذين يكملون المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ والفتيات الأشدّ فقراً إلى ما لا يقل عن 50 عاماً.

من المرجّح أن تكون الفجوة بين المجموعات الأقلّ والأكثر إنجازاً في المسح أكبر في تعميم إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانوي ممّا هي في تعميم إتمام التعليم الإبتدائيّ. ففي 44 دولةً من أصل 74، لا يقلّ الفرق عن 50 عاماً بين الفتيان الأشدّ ثراءً الذين يكملون المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ والفتيات الأشدّ فقراً. وفي الدول المنخفضة الدخل يصل متوسّط الفجوة إلى 63 عاماً (الشكل 1.7.2).

وفي الهندوراس، من المتوقّع أن يتمّ تحقيق الهدف في ثلاثينيات القرن الحالي للفتيان والفتيات الأشدّ ثراء ولكن بعد ما يقارب 100 عام بالنسبة إلى الفتيان والفتيات الأشدّ فقراً. في عام 2012/2011، تمكّن 84% من الفتيان والفتيات الأشدّ ثراء و10% فقط من الفتيان والفتيات الأشدّ فقراً من إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ (وزارة الصحة في الهندوراس Honduras; 2013et al Minstry of Health 2013). وفي النيجر، سوف تتسع الفجوة في التحصيل العلمي بين الفئات الأكثر والأقلّ حظوةً لتصل إلى قرن، مع وجود تفاوت هائل بين الجنسين إذ إنّه من المتوقّع ألاّ تكمل الفتيات الأشدّ فقراً

الشكل 1.7.2 : يتطلّب تحقيق تعميم إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ تضافر الجهود بشكل أكبر

السنة المتوقّعة لتحقيق هدف إكمال المرحلة الأولى من التعليم الثانوي بمعّدل يتخطى 97% بحسب الجنس والثروة، في دول مختارة



المصدر: EFA Global Monitoring Report Team analysis (2013), based on Lange (2013)

المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ إلا بعد نصف قرن تقريباً من إكمال الفتيان الأشدّ فقراً لهذه المرحلة وفقاً للتوجهات الحاليّة.

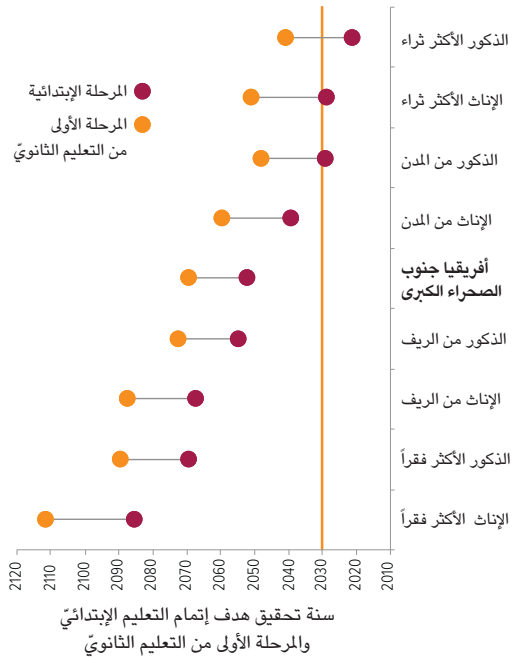
كم من الوقت سيستغرق تعميم التعليم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ؟

تغطّي البيانات المتاحة حول استكمال المرحلة الابتدائيّة والمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ أكثر من أربعة أخماس السكّان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ، لذلك من الممكن القيام بالتوقعات حول متوسّط معدّلات تحقيق الهدف بالنسبة إلى المجموعات السكانيّة المختلفة في المنطقة بأسرها (الشكل 1.7.3) . وإذا استمّرت التوجهات الحاليّة، لن تتمكّن المنطقة من تعميم التعليم الابتدائيّ إلا في العام 2052 ، وذلك بعد أكثر من 35 عاماً على الأهداف التي وُضعت في داكار وبعد عقدين من الزمن على مهلة تحقيق الأهداف بعد العام 2015. فيما من المتوقّع أن يحقّق الفتيان الهدف بحلول العام 2046، كمعدّل وسّطيّ، من المتوقّع أن يكون الفتيان الأشدّ ثراءً قد توصلوا إلى تحقيقه في العام 2021 – قبل الهدف المحدّد في إطار ما بعد العام 2015 – إلاّ أن الفتيان الأشدّ فقراً لن يتمكّنوا من ذلك إلا بحلول العام 2069. أما الفتيات فلا يزلن متأخّرات إذ إنهنّ لن يحققن الهدف إلاّ بحلول العام 2057 كمعدّل وسطيّ. وفيما ستحقّق الفتيات الأشدّ ثراء الهدف بحلول العام 2029 لن تتمكّن الفتيات الأشدّ فقراً من تحقيق الهدف إلاّ بحلول العام 2086 .

وإذا استمرّت التوجهات الحاليّة، سوف يتمّ تعميم إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بحلول العام 2069 في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى كحدّ وسطيّ أيّ على بعد عدّة عقود من المهل قيد المناقشة حالياً. ولن تتمكّن الفتيات من إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ ألاّ بحلول العام 2075 كحدّ وسطيّ. وستحقّق الفتيات اللواتي ينتمين إلى خمس السكان الأشدّ ثراءً هذا الهدف بحلول العام 2051، ولكن من المتوقّع ألاّ تحقّق الفتيات اللواتي ينتمين إلى خمس السكان الأشدّ فقراً هذا الهدف إلاّ بحلول العام 2111.

عموماً، من المتوقّع أن يحقّق جميع الأطفال في الدول المنخفضة الدخل تعميم المرحلة الابتدائيّة بحلول العام 2053 والمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بحلول العام 2072. وسوف تسبقها الدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى إلى تحقيق هذه الأهداف بعقدين، أي في العام 2036 للمرحلة الابتدائيّة وفي عام 2053 للمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ.

الشكل 1.7.3: لن يتحقّق تعميم التعليم الابتدائيّ والمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ الا في المستقبل البعيد في أفريقيا جنوب الصحراء
السنة المتوقّعة لتحقيق هدف تعميم المرحلة الابتدائيّة والمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بنسبة أعلى من 97% حسب المجموعات السكانيّة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى



المصدر: EFA Global Monitoring Report Team analysis (2013), based on Lange (2013)

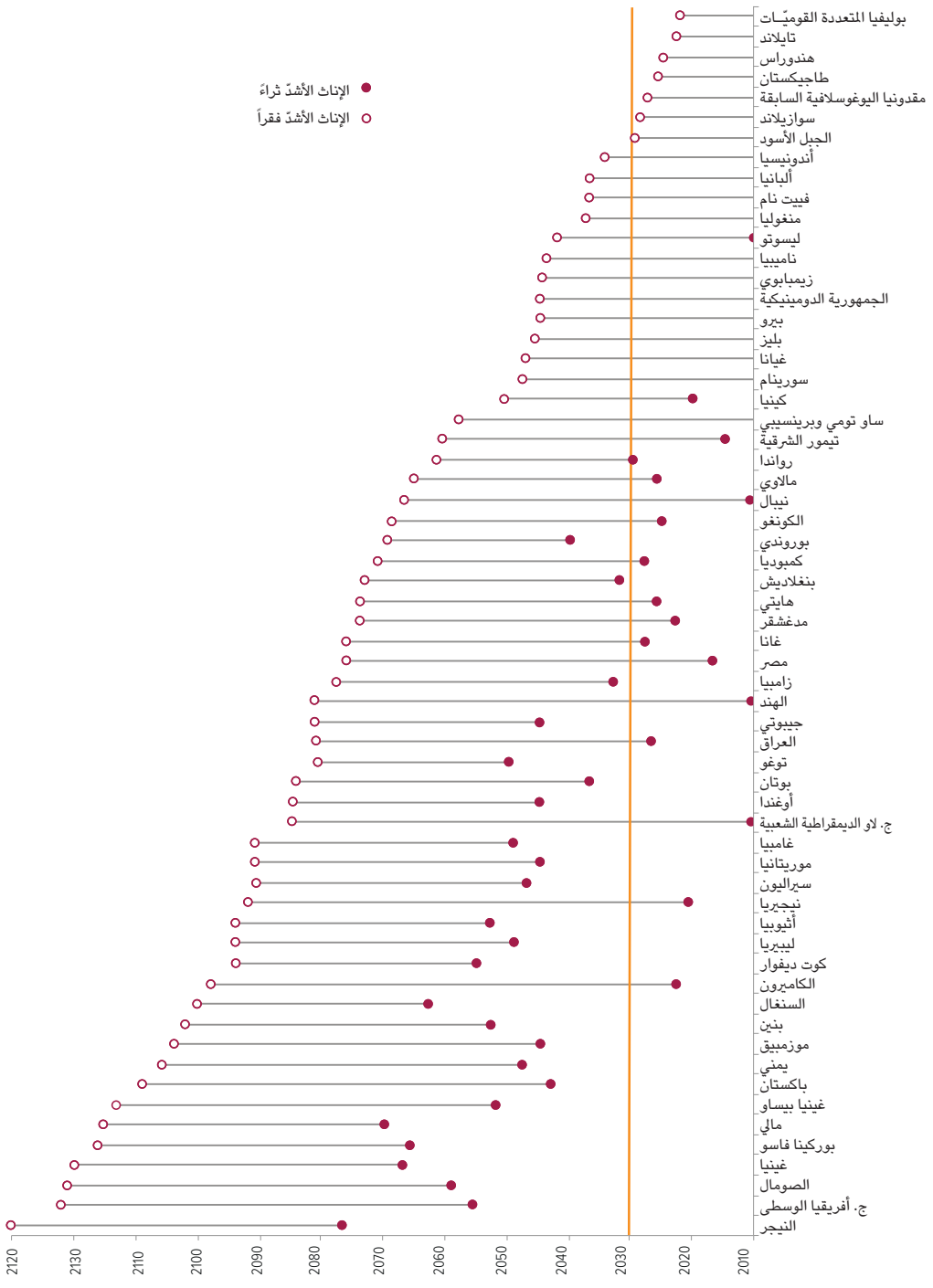
تعميم القرائيّة لدى الشباب

ليس من الضروريّ أن يكون الأطفال الذين أكملوا التعليم الابتدائيّ قد اكتسبوا مهارات القراءة والكتابة (راجع الفصل 4). ولتقييم الوقت الذي سيستلزمه تحقيق تعميم القرائيّة لدى الشباب، وضعت التوقعات استناداً إلى بيانات مسوحات الأسر المعيشيّة المتوفّرة في 37 دولةً لجميع السكان وفي 68 دولةً للسكان من الإناث فقط.

ومن بين 37 دولةً توفّرت بياناتها حول كافة السكان، قد لا يتحقّق تعميم محو الأميّة لدى الشباب قبل العام 2060 في 11 دولةً، معظمها من الدول ذات الدخل المنخفض والدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى وفقاً للتوجّهات الحاليّة. وبين المجموعة الأكبر المؤلفة من 68 دولةً، حيث أخذت العيّنة المحلّلة من بين الإناث فحسب، قد لا يتحقّق تعميم القرائيّة لدى الشباب قبل العام 2060 في 22 دولةً، معظمها من الدول ذات الدخل المنخفض وذات الدخل المتوسّط الأدنى.

في الدول ذات الدخل المنخفض والدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى لن تحقّق الشابات الأشدّ فقراً تعميم القرائيّة إلاّ بحلول العام 2072

الشكل 1.7.4: إنّ تحقيق القرائيّة حلم بعيد المنال بالنسبة إلى الإناث الأكثر ضعفاً
العام المتوقّع لتحقيق معدلات قرائيّة للإناث تفوق 97% وفقا للثروة في دول مختارة



المصدر: EFA Global Monitoring Report Team analysis (2013), based on Lange (2013)

والوضع أسوأ بالنسبة للشابات الأشدّ فقراً. ففي 68 دولةً، لن تحقّق الشابات الأشدّ فقراً تعميم القرائيّة إلاّ بحلول العام 2072. أما في الهند وجمهورية لاو الشعبيّة الديمقراطيّة ، فقد حقّقت الشابات الأشدّ ثراءً تعميم القرائيّة مقارنةً مع الشابات الأشدّ فقراً اللواتي لن يحقّقن هذا الهدف إلاّ بحلول العام 2080.

فيما تمكّنت الشابات الأشدّ ثراءً المتراوحة أعمارهن بين 15 و24 سنةً من العمر في نيجيريا من تحقيق تعميم القرائيّة، لن تتمكّن الشابات الأشدّ فقراً من تحقيق هذا الحقّ الأساسيّ إلا بعد انتظار 70 عاماً إذا لم تُتخّذ خطوات فعّالة لمكافحة الأميّة بين الفئات الأكثر حرماناً (الشكل 1.7.4).

الخاتمة

لا شكّ في أنّ هذه التوقّعات حول الوقت الذي قد يستغرقه تعميم التعليم الابتدائيّ والثانويّ والقرائيّة لدى الشباب مقلقةٌ للغاية. إلاّ أنّ هذه التوقعات تستند إلى التوجهات الحاليّة التي يمكن تغييرها إذا اتخذت الحكومات والجهات المانحة والمجتمع التربويّ الدوليّ إجراءات منسّقةً لتوفير التعليم للجميع، بما يتضمّن المجموعات المهمّشة. إنّ أهمّ ما يبرز من التحليل في هذا القسم هو أنّه لا بدّ من تعقّب التقدم المحرز نحو تحقيق أهداف التعليم للفئات الأكثر حرماناً بعد العام 2015، ووضع سياسات مناسبة من شأنها أن تحافظ على وتيرة التقدم بل أن تزيد من سُرعتها من خلال إجراءات تهدف إلى إصلاح الاختلالات.

رصد أهداف التعليم العالميّة بعد العام 2015

منذ أن تمّ اعتماد أهداف التعليم للجميع الستة في داكار بالسنغال في العام 2000، لم توضع أهداف ومؤشّرات محدّدة، ما أدّى إلى عدم إيلاء بعض أولويّات التعليم الاهتمام الذي تستحقّه. ولضمان عدم إهمال أحد بعد العام 2015، من المهمّ أن يشمل إطار العمل العالميّ غايات ومؤشرات تسمح بتتبّع تقدم المجموعات الأكثر حرماناً.

ومع بداية تبلور إطار التنمية العالميّ الجديد، بدأ إجماع يتكون حول أهداف التعليم لما بعد العام 2015 Unesco and Unicef, 2013; United Nations, 2013b, 2013c . وتشمل الأولويّات المشتركة :

- معالجة الأعمال غير المنجزة لإكمال مرحلة التعليم الابتدائيّ؛
- توسيع الأهداف لتشمل النفاذ العالميّ إلى برامج الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وتعميم المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ؛
- ضمان التحاق الأطفال جميعاً بالتعليم واكتسابهم للتعلّم في الوقت عينه؛
- ضمان اكتساب الشباب والكبار المهارات اللازمة في عالم العمل.

تشكّل الأهداف المذكورة الركيزة لبناء أهداف أكثر طموحاً، بما في ذلك الأهداف الوطنيّة.

وقد شدّد الفريق الرفيع المستوى المعني ببرنامج التنمية لمرحلة ما بعد العام 2015 على الحاجة إلى ثورة بيانات تهدف إلى تحسين جودة الإحصاءات والمعلومات المتاحة للمواطنين. وأكّد على ضرورة تصنيف البيانات وتوزيعها وفقاً لعوامل على غرار الجندر والجغرافيا والدخل أو الإعاقة للتأكد من عدم إهمال أي مجموعة بسبب ظروفها عند الولادة. كما شدّد الفريق على الحاجة إلى بيانات أفضل ليس لمساعدة الحكومات على تتبّع التقدم المحرز واتخاذ القرارات القائمة على الأدلّة فحسب، بل أيضًا لتعزيز المساءلة.

لا بدّ من بيانات أفضل لمساعدة الحكومات على تتبع التقدم المحرز لدى الفئات المحرومة.

وكانت هذه القضايا في صلب التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع خلال العقد الماضي. وبناء على هذه التجربة يقترح فريق إعداد التقرير خمسة مبادئ لا بدّ أن يبنى عليها تحديد الأهداف لمرحلة ما بعد العام 2015 (الإطار 1.8.1).

وقد حدّدت كلّ أهداف التعليم للجميع التزاماً بالإنصاف– وهو المبدأ الأساسيّ لضمان فرصة متكافئة لكافة الأفراد للحصول على التعليم. ولكن على مرّ السنين، أظهر التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع أنّ التقدم في تقليص التفاوت في التعليم كان محدوداً ومن أحد الأسباب المحتملة أنّ الأهداف الإنمائيّة للألفيّة التي هيمنت على التخطيط للتنمية لم تُركّز على الإنصاف كمبدأ أساسيّ.

الإطار 1.8.1 : المبادئ التوجيهيّة لوضع أهداف التعليم لما بعد العام 2015

لا بدّ للمبادئ الخمسة التالية أن توجّه أهداف التعليم لمرحلة ما بعد العام 2015:

- لا بدّ من أن يوضع الحقّ في التعليم، كما تمّ تكريسه بموجب القوانين والاتفاقيّات الدوليّة والوطنيّة، في صميم الأهداف. وينبغي أن يكون التعليم مجانيًّا وإلزاميًّا، بصفته حقّ أساسيّ. كما ينبغي أن يساعد التعليم الناس على تحقيق إمكاناتهم وأن يعزّز رفاه ورخاء الأفراد والمجتمع.
- على كلّ هدف أن يضمن فرصةً متساويةً في التعليم لكلّ فرد، بغضّ النظر عن ظروفه. ولا ينبغي أن يُحرم أيّ شخص من الحصول على التعليم بسبب عوامل على غرار الفقر والجندر والموقع والانتماء الاثنيّ والإعاقة.
- لا بدّ من أن تعترف الأهداف بحاجات التعلّم في كلّ مرحلة من مراحل الحياة وبأنّه من الممكن تحصيل التعلّم في الإطار غير النظامي كما هو الشأن في الإطار النظامي.

لا بدّ لمجموعة الأهداف الأساسيّة من أن تعكس الطموح العام بجعل التعلّم جزءاً أساسيّاً من إطار التنمية العالميّ الموسّع لما بعد العام 2015 الذي سوف يحلّ مكان الأهداف الإنمائيّة للألفيّة. وينبغي أن تكون الأهداف قابلةً للتطبيق عالمياً وترافقها مجموعة أكثر تفصيلاً من الغايات والمؤشرات التي تشكل إطاراً للتعليم لما بعد العام 2015.

- وعلى الأهداف أن تسمح بمُحاسبة الحكومات والمجتمع الدوليّ على التزاماته في ما يخصّ التعليم. ويجب أن يكون لكلّ هدف مهلة محدّدة، وأن يُصاغ بوضوح وببساطة وأن يكون قابلاً للقياس ويطمح لتغطية الجميع. كما ينبغي أن يشمل إطار العمل التزاماً بالرصد المنتظم والدقيق للأهداف على الصعيدين العالميّ والوطنيّ.

ومن الأسباب الأخرى أنّ البيانات المُفنّدة كانت نادرةً عندما وُضعت الأهداف. لذلك لم يتمّ تطوير غايات ومؤشرات تسمح بتتبّع تقدم المجموعات السكانيّة المختلفة على الصعيدين الوطنيّ والعالميّ. وفي السنوات الأخيرة الماضية ازداد توفّر البيانات من مسوحات الأسر المعيشيّة ممّا سمح بالمزيد من المقارنة بين المجموعات داخل الدول على مدى سنوات عدة. ومن الممكن اليوم قياس الغايات الخاصة بالإنصاف بشكل متزايد ممّا يجعل من إدراجها ضمن أهداف ما بعد العام 2015 أمراً ضروريّاً.

إن الإنصاف أمر ضروريّ ليس في ما يخصّ النفاذ إلى التعليم فحسب، بل أيضًا لتعزيز جودة التعليم بحيث يكون لكلّ طفل فرصة متساوية للتعلم. وفيما يركّز الهدف السادس للتعليم للجميع على جودة التعليم، إلا أنّ غياب الغايات المحدّدة والبيانات القابلة للمقارنة دوليًّا قيّد الجهود الهادفة إلى رصد التقدم نحو تحقيق هذا الهدف. وقد أدّى إهمال نتائج التعلّم في الأهداف الإنمائيّة للألفيّة إلى عدم التنبّه إلى جودة التعليم بشكل كاف. ويولي جدول أعمال التنمية الدوليّة الآن اهتماماً متزايداً لنتائج التعلّم بما أنّ توسّع المسوحات الإقليميّة والدوليّة قد كَشف انخفاضاً وتفاوتات كبيرةً في مستويات التعلّم. ورغم الحاجة إلى مزيد من التنسيق قبل التوصل إلى تدابير متفق عليها (راجع الهدف 6)، إلا أنّ الوقت قد حان لإدراج نتائج التعلّم في إطار عمل يمكن من تحسين رصد التعليم العالميّ.

في هذا الإطار، يجب أن تكون الأهداف بسيطةً وواضحةً وقابلةً للقياس. ومن التحدّيات التي واجهها التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع خلال العقد الماضي غياب مؤشرات محدّدة بالنسبة إلى العديد من الأهداف والغايات. لذلك تمّ قياس التقدّم المحرز نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع والأهداف الإنمائيّة للألفيّة باستخدام مؤشّرات لم تكن دائماً متوافقةً. بالإضافة إلى ذلك، لم تحظَ بعض الأهداف بما تستحقه من الاهتمام لأنه كان من الصعب قياسها، سواء أكان ذلك عبر البيانات المتوفرة أو عبر تلك التي كان لا بدّ من جمعها ضمن إطار زمنيّ محدّد. ومن الأمثلة على ذلك الهدف 3 حول المهارات الذي شكّل موضوع التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع عام 2012. ولا بدّ من تجنّب هذه الثغرات في إطار العمل الذي ستتمّ بلورته لمرحلة ما بعد العام 2015.

ما المسافة التي تفصلنا عن تحقيق المساواة في أهداف التعليم؟

من غير المقبول لأيّ طفل أو مراهق أن يبقى خارج المدرسة أو أن يكون ملتحقاً بالمدرسة ولكن من دون أن يكتسب مهارات التعلّم. كذلك، من غير المقبول ألاّ يتمتع أيّ شاب أو راشد بالمهارات اللازمة للحصول على وظيفة وحياة لائقتين. وبالتالي، يقترح الفريق المعنيّ بإعداد التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع أنّه ينبغي أن تصبو أهداف التعليم العالميّ إلى عدم إهمال أيّ شخص بحلول العام 2030.

الحاجة ملحّة لتحسين عمليّة جمع البيانات عن الأطفال ذوي الإعاقة.

لا بدّ إذاً من وضع غايات لتحقيق المساواة آخذين بالحسبان أنّ خصائص الحرمان غالباً ما تتفاعل. فالفتيات الأشدّ فقراً في المناطق الريفيّة، على سبيل المثال، عادةً ما يكنّ من بين الأكثر تهميشاً. ولا بدّ من تتبّع كل هدف ليس بالإجمال فحسب بل أيضاً وفقاً لتقدّم أدنى الفئات إنجازاً في كلّ دولة للتأكّد من تحقيق هذه المجموعات للهدف بحلول العام 2030.

ومن بين الجماعات التي ستحقّق أدنى المعدّلات، من المرجّح أن يواجه الأطفال ذوي الإعاقة أشدّ أنواع التمييز والإقصاء ممّا سيؤدي في الكثير من الأحيان إلى بقائهم خارج المدرسة. والحاجة ملحّة إلى تحسين عمليّة جمع البيانات عن الأطفال الذين يعانون من الإعاقة بمختلف أنواعها وجسامتها بحيث يصبح من الممكن مساءلة واضعي السياسات عن عملهم لتأمين حق التعلّم لهؤلاء الأطفال.

وللمساعدة في عمليّة الرصد لما بعد العام 2015 ، يحلّل هذا القسم التقدم المحرز من قبل أولئك الذين كانوا متخلّفين في العام 2000 عن تحقيق الأهداف المختارة والتي من المحتمل أن يتمّ تحديدها لعام 2030.[1] ومن خلال هذا التحليل، برزت عوائق كثيرة تتعلّق بتوفّر البيانات ولا بدّ من التغلّب عليها (الإطار 1.8.2).

1– للقيام بالتحليل في هذا القسم، تمّ وضع البيانات من المسوحات الديموغرافيّة والصحيّة والمسوحات المتعددة المؤشرات في مجموعتين : المسوحات التي نفذت بين عامي 1998 و2003 ، والأخرى التي أجريت منذ العام 2005 . وتستند النتائج المعلنة إلى 62 دولةً تتوفّر فيها المسوحات دورياً. وتفصل بين هذه الدراسات في كلّ دولة خمس سنوات على الأقل.

الإطار 1.8.2: البيانات المطلوبة لرصد أهداف التعليم لمرحلة ما بعد العام 2015

لا بدّ من إيلاء الاهتمام العاجل لصعوبات قياس التقدم في المجالات ذات الأولويّة بعد العام 2015

- يشكّل عدد الأطفال في سن التعليم الابتدائيّ الذين لا يتعلّمون الأساسيّات، سواء كانوا في المدرسة أم لا، مؤشراً رئيسًا يتطلّب تحديثه بانتظام. وتظهر أهميّته جليًّا بفعل أنّ عدد هؤلاء يقدّر بنحو 250 مليون في هذا التقرير. ولكن لقياس التقدم المحرز، لا بدّ من الحصول على معلومات من عدد أكبر من الدول حول هذا المؤشر، ذلك أن المسوحات الحاليّة حول التحصيل العلمي لا توفّر البيانات اللازمة.
- ولتحسين رصد التقدّم بين الأطفال الأكثر حرمانًا – أكان هذا الحرمان سببه الفقر أو الجندر أو الموقع أو الإعاقة – يجب أن تتمّ المسوحات الأسريّة المقارنة بوتيرة أعلى كما ينبغي أن تشمل المزيد من الدول وأن تتضمّن ملاحظات كافيةً تسمح بتحليل مجموعات السكان الفرعيّة.
- ورغم التقدم المحرز منذ العام 2000، لا تزال فجوات كبيرة قائمةً في المؤشرات الرئيسة كما ذكر معهد اليونسكو للإحصاء. فعلى سبيل المثال يتطلّب توسيع الأهداف لتشمل إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ الحصول على معلومات أفضل من مصادر البيانات الإداريّة.
- والجدير بالذكر أنّه بالنسبة إلى بعض المؤشرات، لا توجد حتى الآن بيانات متاحة بصورة منهجيّة:

– رعاية الطفولة المبكرة و البرامج التعليميّة. لا بدّ من وضع مسح لجمع المعلومات حول نوعيّة هذه البرامج وكيفيّة الحصول عليها.

– مهارات للشباب والكبار. لا بدّ من الاتفاق على مؤشرات لقياس المهارات الأساسيّة في القراءة والكتابة والحساب والمهارات المنقولة والمهارات التقنيّة والمهنيّة على أساس التحليل الوارد في التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع لعام 2012. والبيانات متاحة على نطاق واسع حول المهارات الأساسية حالياً ولكنّها غير متوفّرة إلا في بعض الدول المختارة في ما يخصّ المهارات المنقولة وعلى رأسها مهارات حلّ المسائل (من منظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ برنامج التقييم الدوليّ لكفاءات الكبار ومن البنك الدولي برنامج مهارات نحو العمل والانتاجيّة). كذلك من المهمّ جمع البيانات حول برامج التدريب التقنيّ والمهنيّ للشباب والكبار خارج نظام التعليم النظاميّ. والجدير بالذكر أنّ منظمة العمل الدوليّة تقوم بجمع بعض المعلومات عن هذه البرامج حاليّاً إلاّ أنّ هذا لا يتمّ بشكل منهجيّ.

بحلول العام 2010، كانت الشابات الأشدّ فقراً في المناطق الريفيّة يمضين أقلّ من 3 سنوات في المدرسة في الدول المنخفضة الدخل وذات الدخل المتوسّط الأدنى.

من هم الشباب الذي يمضون تسع سنوات على الأقل في المدرسة؟

إنّ عدد السنوات التي يمضيها الشباب في المدارس هو أحد مقاييس التقدم في الحصول على التعليم في الدول.[2] ولتحقيق تعميم المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ لا بدّ من أن يبقى الشباب في المدرسة لحوالي تسع سنوات.

لقد ارتفع عدد السنوات التي يقضيها الشباب في المدرسة بين 2000 و2010 من 4.8 إلى 6 سنوات في الدول المنخفضة الدخل ومن 7.1 إلى 8 سنوات في الدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى. ورغم هذا الإنجاز الكبير، لا تزال الفجوة بين المجموعات المحظيّة والمجموعات المحرومة واسعةً.

في الجزء الأول من هذا العقد، كان الشباب الأشدّ ثراءً في المناطق الحضريّة قد أمضوا 9 أعوام في المدرسة في الدول ذات الدخل المنخفض و11.5 أعوام في الدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى. إلاّ أنّ الشابات الأشدّ فقراً في المناطق الريفيّة لم يكنّ قد أمضين إلا 2.3 أعوام في المدرسة في الدول المنخفضة الدخل و2.6 أعوام في الدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى. في الجزء الأخير من العقد، كان الشباب الأشدّ ثراءً في المناطق الحضريّة قد أمضوا أكثر من 9.5 سنوات في المدرسة في الدول المنخفضة الدخل وأكثر من 12 عاماً في الدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى، أي أكثر بكثير من غاية السنوات التسع المقترحة لعام 2030. ولكنّ الشابات الأشدّ فقراً في المناطق الريفيّة لم يكنّ قد أمضين إلا أقلّ من 3 سنوات في المدرسة في الدول المنخفضة الدخل وذات الدخل المتوسط الأدنى على حد سواء ممّا أدّى إلى تأخّرهن عن تحقيق غاية السنوات الست المقترنة بإكمال التعليم الابتدائيّ والتي كان من المفترض أن تتحقّق بحلول العام 2015. وهذا يعني أنّ الفجوة واسعة بين الوقت الذي تقضيه هؤلاء الفتيات في المدرسة والوقت الذي يقضيه الشباب الأشدّ ثراءً في المناطق الحضريّة. وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى اتّسع الفرق بين الوقت الذي تمضيه الفتيات الأشدّ فقراً في المناطق الريفيّة أي 6.9 أعوام والوقت الذي يمضيه الشباب الأشدّ ثراءً في المناطق الحضرية أي 8.3 سنوات، بين عامي 2000 و2010 (الشكل 1.8.1) .

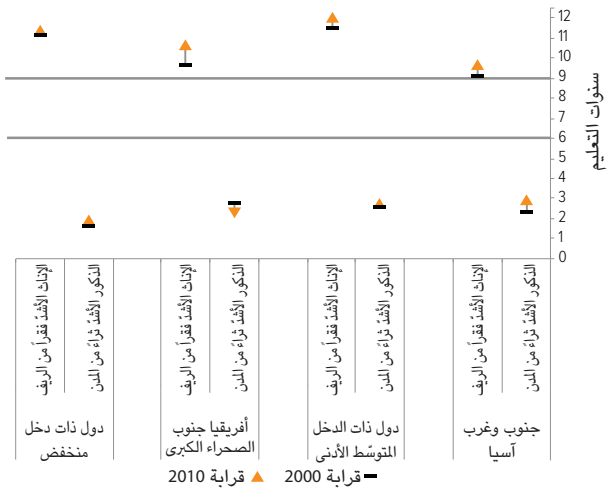
إذا نظرنا إلى الدول الـ62 ذات الدخل المنخفض والمتوسّط الأدنى التي توفّرت بياناتها في بداية العقد ونهايته، نلاحظ عدم تقدم الفئات المحرومة بشكل أكثر وضوحاً. فقد أمضت الشابات الأشدّ فقراً من المناطق الريفيّة أكثر من 6 سنوات في المدرسة في 18 من 62 دولةً في العام 2000، وارتفع العدد إلى 21 دولةً في عام 2010. وأمضين أكثر من 9 سنوات في 9 دول فقط

2 – يقيس المؤشر المستخدم في هذا القسم عدد سنوات الدراسة المكمّلة لدى الذين تتراوح أعمارهم بين 20–24 عاماً وهو صافي سنوات الإعادة. ورغم أنّ العديد من الشباب يكملون تعليمهم حتى أواخر العشرينيات، إلا أن الفئة العمريّة تظهر تقدماً في متوسط هذه الفئة .

في العام 2000، معظمها في وسط وشرق أوروبا وآسيا الوسطى من دون تسجيل أيّ تحسّن بحلول العام 2010. وفي المقابل، أمضى الشباب الأشدّ ثراءً في المناطق الحضريّة أكثر من 6 سنوات في المدرسة في كافة الدول في العام 2000 ما عدا دولة واحدة وهي النيجر. ووصل المعدّل إلى أكثر من 9 سنوات في 42 دولةً في العام 2000 وفي 51 دولةً في العام 2010. وكان التقدم في كثير من الأحيان أسرع بالنسبة إلى المجموعة الأكثر حظوةً: فبين 2000 و2010، اتّسعت الفجوة في عدد السنوات المدرسيّة بما لا يقلّ عن نصف العام في 29 دولةً من الدول ال62، وبعام واحد على الأقلّ في 19 دولةً.

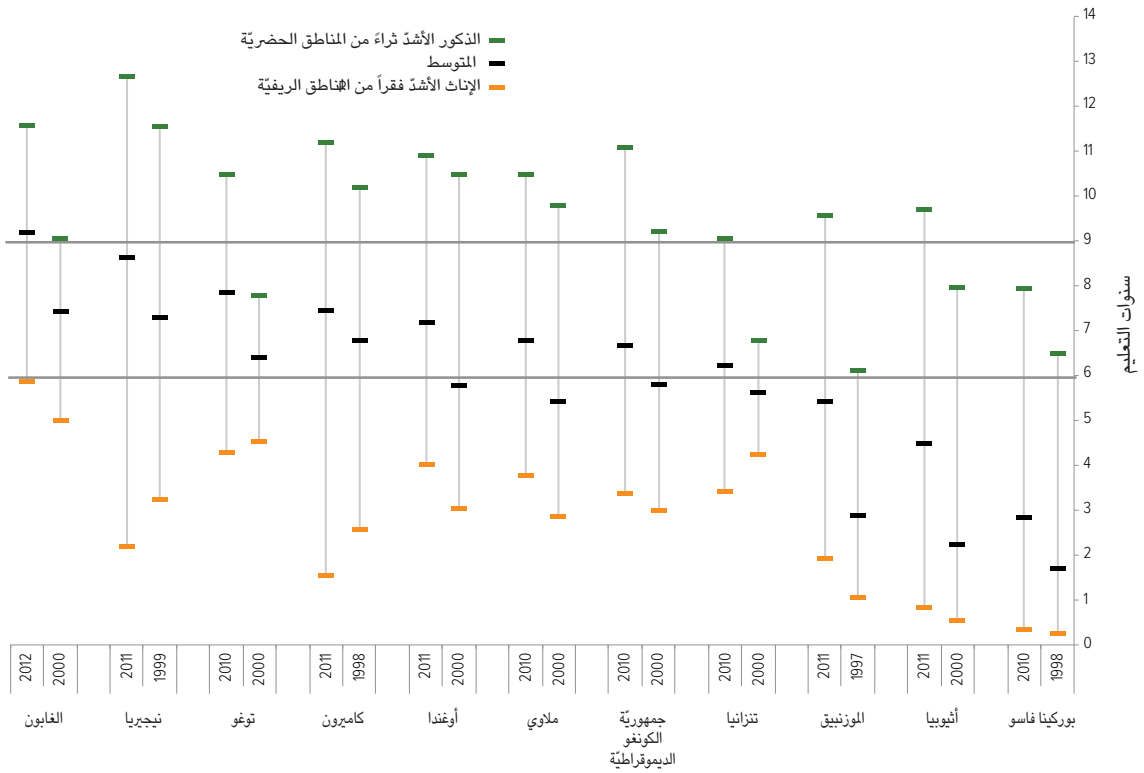
وتؤكد بيانات 11 دولةً من أفريقيا جنوب الصحراء هذا النمط العام. ففي حين ارتفع متوسط عدد السنوات المدرسيّة في جميع المجالات، كان التقدم أسرع بين الشباب الأشدّ ثراءً في المناطق الحضريّة في كافة الدول باستثناء دولتين. وعلى سبيل المثال، في الموزامبيق، ازدادت السنوات المدرسيّة لدى الشباب الأشدّ ثراءً في المناطق الحضريّة بنسبة 3.5 أعوام لتصل إلى 9.6 أعوام، في حين

الشكل1.8.1 : بقي انعدام المساواة في تحصيل التعليم على حاله خلال العقد الماضي
سنوات التعليم 20–24 عاماً بين 2000 و2010



المصدر: EFA Global Monitoring Report Analysis (2013); based on Demographic and Health surveys and Multiple Indicator Cluster Surveys

الشكل 1.8.2: في أفريقيا جنوب الصحراء، زاد الفتيان الأشد ثراءً في المناطق الحضريّة عدد السنوات التي يقضونها في المدرسة بوتيرة أسرع من وتيرة الفتيات الأشدّ فقراً في المناطق الريفيّة.
سنوات التعليم، بين20–24 سنة، من دول مختارة بين الأعوام التي تقارب 2000 و2010



المصدر: EFA Global Monitoring Report Analysis (2013); based on Demographic and Health surveys and Multiple Indicator Cluster Surveys

أنها ازدادت لدى الشابات الأشدّ فقراً من المناطق الريفية بأقل من عام لتصل إلى 1.9 أعوام (الشكل 1.8.2).

من هم الأطفال الذين يكملون المرحلة الابتدائية والمرحلة الأولى من التعليم الثانوي ؟

خلال العقد الماضي، تمّ إحراز المزيد من التقدم بالنسبة إلى التحاق الأطفال بالتعليم الابتدائيّ، وهو يفوق التقدم المحرز في مجال ضمان إكمالهم التعليم الابتدائيّ أو المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. بالإضافة إلى ذلك، كان التقدم موزّعاً بشكل متفاوت بسبب استمرار عدم المساواة واتساعه في بعض الحالات.

بحلول عام 2010 كانت 23% فقط من الفتيات الأشدّ فقراً من المناطق الريفيّة قد أكملن المرحلة الابتدائيّة في أفريقيا جنوب الصحراء

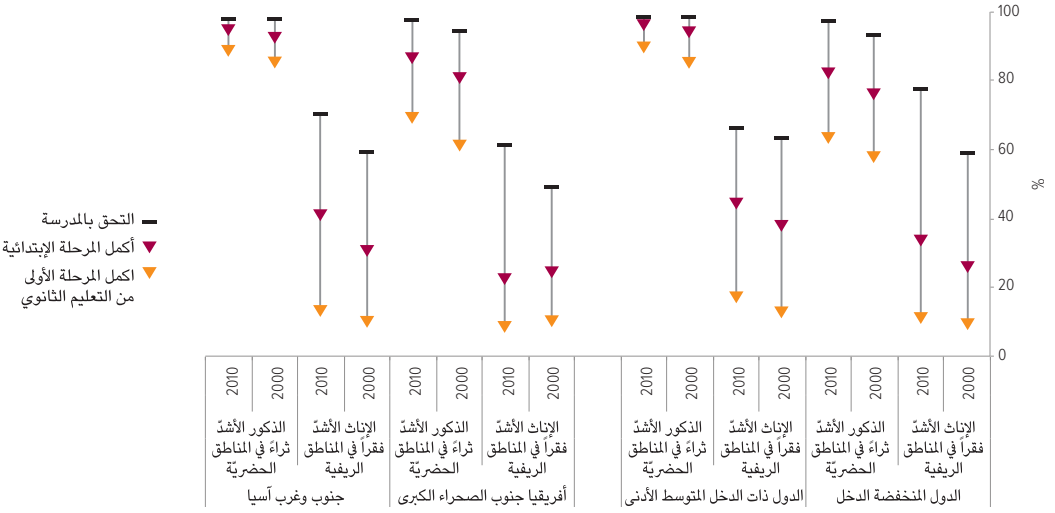
ومن الإنجازات التي حُققت منذ العام 2000 تحسّن نسب الأطفال الملتحقين بالمدرسة، بحيث ارتفعت من 73% إلى 87% في الدول ذات الدخل المنخفض. ومع ذلك، لا يزال الطريق طويلاً لإكمال مرحلة التعليم الابتدائيّ التي ارتفعت نسبها من 45% إلى 60% في الدول ذات الدخل المنخفض ومن 72% إلى 79% في الدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى. كما ارتفعت نسب المراهقين الذين يكملون المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ ببطء خلال هذا العقد أي من 27% إلى 37% في الدول ذات الدخل المنخفض ومن 50% إلى 58% في الدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى.

عدم الاهتمام الكافي بالتفاوت في الالتحاق بالتعليم وإكماله على مدى عقود من الزمن إلى استمرار اتساع الفجوات. ففي أفريقيا جنوب الصحراء، على سبيل المثال، التحق كافة الفتيان الأشدّ ثراءً في المناطق الحضريّة بالمدرسة في العام 2000. كما أنّ 82% منهم أتمّوا التعليم الابتدائيّ و62% أتمّوا المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ، وتحسّنت هذه المعدلات بنهاية العقد لتصل إلى 87% في ما يخصّ إتمام المرحلة الابتدائية و70% في ما يخص إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ.

وفي المقابل، من بين الفتيات الأشدّ فقراً في المناطق الريفية، التحقت 49% بالمدرسة في بداية العقد ووصلت النسبة إلى 61% بحلول نهاية هذا العقد. وأكملت نسبة 25% منهنّ المرحلة الابتدائيّة و11% المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ في العام 2000. وقد انخفضت هذه المعدلات بحلول نهاية العقد لتصل إلى 23% و9% على التوالي. كذلك فإنّ التفاوت في جنوب وغرب آسيا ما زال كبيراً ومن دون تغيير يذكر. فبحلول نهاية العقد وفي حين أكمل 89% من المراهقين الأشدّ ثراءً في المناطق الحضريّة المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ لم تكمل إلاّ 13% فقط من الفتيات الأشدّ فقراً في المناطق الريفيّة هذه المرحلة (الشكل 1.8.3).

ويظهر جلياً عدم التقدم في إكمال المرحلة الابتدائيّة والمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بين الفئات المحرومة، في الدول الـ62. فلم يكمل ما لا يقلّ عن نصف الفتيات الأشدّ فقراً من المناطق الريفيّة المرحلة الابتدائيّة في العام 2000 إلاّ في 23 دولة فقط، وارتفع عدد الدول ليصل إلى 29 في العام 2010. وقد أكمل نصفهنّ على

الشكل 1.8.3 : خلال العقد الحالي، ارتفعت معدّلات نفاذ المجموعات المحرومة إلى المدرسة عوضًا عن معدّلات إتمامها للدراسة
النسبة المئويّة للفتيات الأشدّ فقراً من المناطق الريفيّة والفتيان الأشدّ ثراءً من المناطق الحضريّة الذين التحقوا بالمدرسة وأكملوا المرحلة الإبتدائيّة والمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. قرابة العامين 2000 و 2010



المصدر: EFA Global Monitoring Report Analysis (2013); based on Demographic and Health surveys and Multiple Indicator Cluster Surveys

الأقلّ المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ في العام 2000 في 10 دول فقط، من دون تسجيل أيّ تغيير خلال العقد. وفي المقابل، أكمل ما لا يقلّ عن نصف الفتيان الأشدّ ثراءً في المناطق الحضريّة المرحلة الابتدائيّة في العام 2000 في كافة الدول ما عدا البوروندي والموزمبيق. ولكن، بحلول عام 2010، كانوا قد تمكّنوا من إكمال المرحلة الإبتدائيّة في هاتين الدولتين. وقد ازداد عدد الدول التي أكمل فيها ما لا يقلّ عن نصف المراهقين الأشد ثراءً في المناطق الحضريّة المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ من 39 دولةً في العام 2000 إلى 50 دولةً في العام 2010 ، وتقع الدول الـ12 المتبقية جميعها في أفريقيا جنوب الصحراء.

تُظهر مقارنة بين هاتين المجموعتين السكانيتين في 12 دولةً من خمس مناطق أنّ التقدم كان الأبطأ لدى الفئات الأكثر حرماناً. وقد أفاد التقدم في جمهوريّة الكونغو الديمقراطيّة إلى حدّ كبير الفئات الأكثر حظوةً: فقد تحسّنت نسبة إكمال الفتيات الأشدّ فقراً من المناطق الريفيّة للمرحلة الابتدائيّة بثلاث نقاط مئويّة فقط خلال العقد الماضي أي من 20% إلى 23% ، في حين أنّ نسبة الإكمال لدى الفتيان الأشدّ ثراءً في المناطق الحضريّة ازدادت بفارق ثماني نقاط مئويّة، أي من 84% إلى 92%.

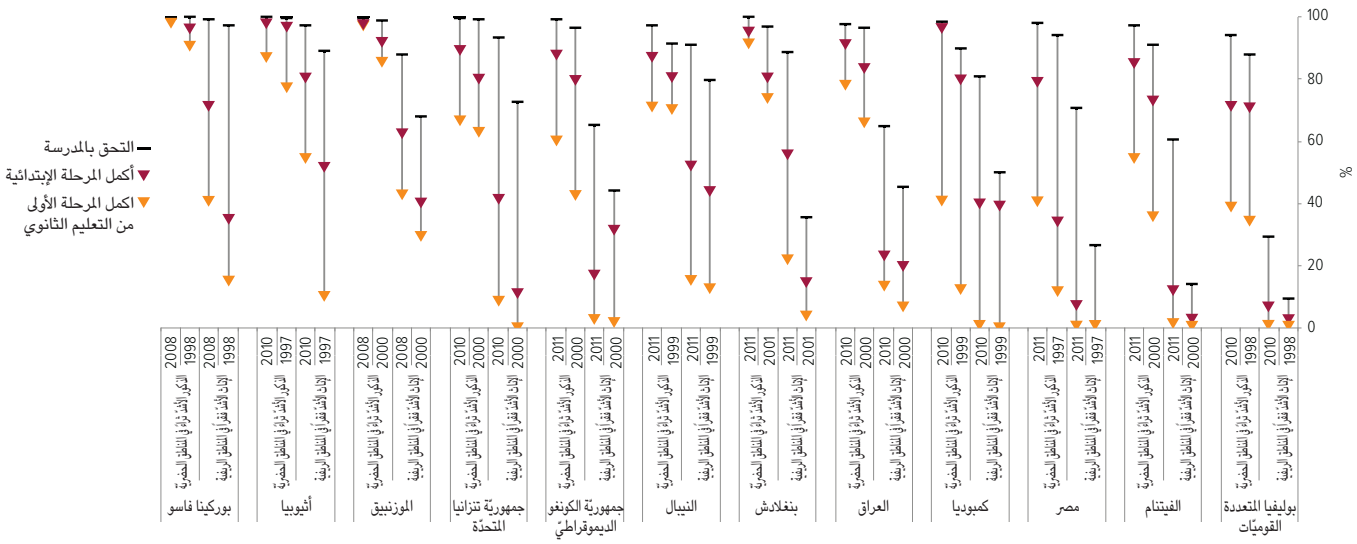
كذلك فقد تحسّنت نسبة إكمال المراهقات الأشدّ فقراً من المناطق الريفيّة المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بسبع نقاط مئويّة خلال العقد المنصرم أي من 7% إلى 14%، في حين أنّها ازدادت بنسبة اثني عشر نقطةً مئويّةً بين المراهقين الأشدّ ثراءً من المناطق الحضريّة ،أي من 66% إلى 78% . وفي بوركينا فاسو وأثيوبيا والعراق والموزمبيق وجمهوريّة تنزانيا المتحدة لم تكمل أيّ من الفتيات الأشدّ فقراً في المناطق الريفيّة تقريباً المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ في العام 2010 (الشكل 1.8.4) .

في بعض الدول، أحرزت الفئات المحرومة تقدماً وإن كانت نقطة انطلاقها متدنّيةً جداً. فقد حقّقت عدة دول من بينها دولة بوليفيا المتعددة القوميّات، والنيبال والفيتنام تقدّماً سريعاً للفتيات في المناطق الريفيّة الفقيرة ممّا يظهر أنّ التغيير ممكن. وفي النيبال، بين 2001 و2011، ظهر تحسنٌ ليس فقط في نسبة التحاق الفتيات الأشدّ فقراً من المناطق الريفيّة بالمدرسة من 36% إلى 89%، ولكن أيضاً في نسبة إكمالهنّ التعليم الابتدائيّ التي ارتفعت من 15% إلى 56% . وقد ازدادت نسبة إتمام التعليم الابتدائيّ بين الفتيان الأشدّ ثراءً في المناطق الحضريّة، من 80% إلى 95% . ولكن لا يزال الطريق طويلاً: ففي حين أنّ جميع الذكور في المناطق الحضريّة الأشدّ ثراءً يكملون المرحلة الابتدائيّة في دولة بوليفيا المتعددة القوميّات وفي الفيتنام، لا تكمل إلاّ 72% فقط من الفتيات الأشدّ فقراً من المناطق الريفيّة هذه المرحلة في دولة بوليفيا المتعددة القوميات و80% في الفيتنام .

في العراق وموزامبيق، لم تكمل أيّ من الفتيات تقريباً من الأشدّ فقراً في المناطق الريفيّة المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ في العام 2010

الشكل 1.8.4 : لا يزال ضمان إتمام الفتيات الأشدّ فقراً للمرحلة الأولى من التعليم الثانوي يشكّل تحدّياً كبيراً

النسبة المئوية للفتيات الأشدّ فقراً من الريف والفتيان الأشدّ ثراءً من المدن الذين التحقوا بالمدرسة، وأكملوا المرحلة الإبتدائيّة والمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ، في الدول المختارة، قرابة 2000 و2010



المصدر: EFA Global Monitoring Report Analysis (2013); based on Demographic and Health surveys and Multiple Indicator Cluster Surveys

من هم الأطفال الذين يحقّقون الحد الأدنى من معايير التعلّم؟

لا بدّ من أن يشكّل تحديد هدف للتعلّم جزءاً لا يتجزأ من أيّ إطار عالميّ مستقبليّ لرصد التعليم، ولكنّ التركيز على الأطفال الذين يخضعون لتقييمات التعليم قد يكون مضلّلاً إذ لا يصل عدد كبير من الأطفال إلى الصف الذي يتمّ اختبار المهارات فيه. لذلك اقترح الفريق المعني بإعداد تقرير رصد التعليم للجميع أنّه يجب أخذ كلّ الأطفال بعين الاعتبار وليس فقط أولئك الذين يشاركون في عمليّات تقييم التعلّم.

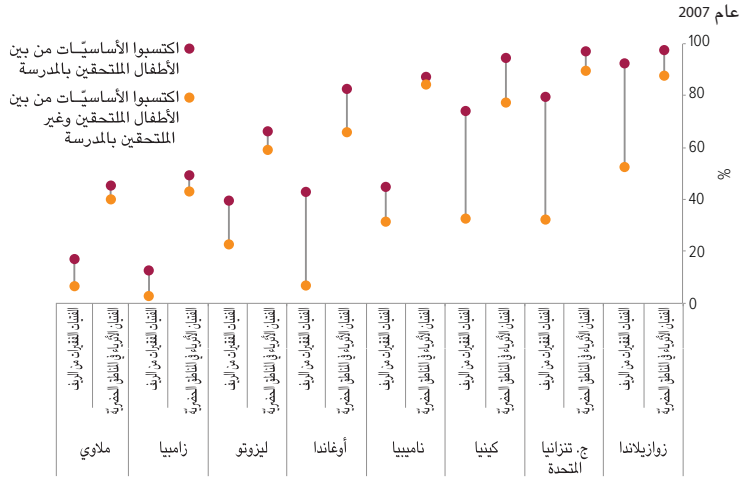
في ملاوي وأوغندا و زامبيا ، أقلّ من 10% من الفتيات الأشدّ فقراً من المناطق الريفيّة حصّلن مهارات التعلّم الأساسيّة.

وتظهر بيانات SACMEQ الفرق الذي يمكن أن يظهر إذا تمّ أخذ الأطفال غير الملتحقين بالتعليم بعين الإعتبار عند تقييم أعداد الذين يكتسبون الأساسيّات (الشكل 1.8.5) . ففي جمهوريّة تنزانيا المتحدة كانت نسبة الأطفال في الصف السادس الذين حقّقوا الحدّ الأدنى من مستوى القراءة 90% في العام 2007 وهي نسبة تتراوح بين 97% للفتيان الأشدّ ثراءً في المناطق الحضريّة و80% للفتيات الأشدّ فقراً في المناطق الريفيّة. ورغم ذلك، في حين أنّ 92% من الفتيان الأشدّ ثراءً في المناطق الحضريّة قد وصلوا إلى الصفّ السادس، لم تصل إلى هذه الصفّ إلاّ 40% من الفتيات الأشدّ فقراً من المناطق الريفيّة. وإذا افترضنا أنّ الأطفال الذين لم يصلوا إلى الصف السادس لم يحقّقوا الحد الأدنى من مستويات القراءة، تهبط نسبة الأطفال الذين اكتسبوا المهارات الأساسيّة إلى 90% للفتيان الأشدّ ثراءً في المناطق الحضريّة وإلى 32% للفتيات الأشدّ فقراً من المناطق الريفيّة.

في ملاوي وأوغندا وزامبيا، لم تحصّل إلا أقلّ من 10% من الفتيات الأشدّ فقراً من المناطق الريفيّة المهارات الأساسيّة. ممّا يؤكد الحاجة لرصد التعلّم لجميع الأطفال. وهذه النقطة سوف يعاد التركيز عليها في الجزء 3 من هذا التقرير.

الشكل 1.8.5: يجب ألاّ يستثني تقييم عدد الأطفال الذين يحصّلون مهارات التعلّم الأطفال غير الخاضعين للاختبار

النسبة المئويّة للأطفال الذين حقّقوا المستوى الأدنى من مهارات القراءة، دول مختارة، جنوب و شرق أفريقيا، عام 2007



ملاحظة: تمّ احتساب النسبة المئويّة للأطفال في المدرسة باستخدام المسوحات الديموغرافية والصحيّة الأقرب إلى العام 2007، وتم إسقاطها بنمط خطيّ بالاستناد إلى مسوحات سابقة. وتمّ الافتراض أنّ الأطفال خارج المدرسة لم يحقّقوا المعايير الأدنى للتعليم.

المصادر: EFA Global Monitoring Report Analysis (2013);
based on Demographic and Health surveys and SACMEQ data

يرصد عدد قليل من الدول عدم المساواة في التعليم

للتغلّب على عدم المساواة في النفاذ إلى التعليم والتعلّم بحلول العام 2030، لا بدّ لخطط الدول أن تشمل غايات محدّدةً لرصد التقدم المحرز على صعيد المشاركة في التعليم والتعلّم بالنسبة إلى كلّ مجموعة سكانيّة. وتظهر مراجعة خطط التعليم في 53 دولةً أنّ عدداً قليلاً جداً منها يقوم بذلك حالياً، رغم بعض الاستثناءات المشجّعة (الإطار 1.8.3).

من حيث المشاركة في التعليم، حظيت المساواة بين الجنسين بالتغطية الأفضل في خطط التعليم. ورغم ذلك، لم تشمل إلا 24خطةً من الخطط الـ53 المساواة بين الجنسين على صعيد المشاركة في التعليم الابتدائيّ والمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. وفي حين اقتصرت معظم الغايات على معدّلات الالتحاق، شملت بعض الدول غايات المساواة بين الجنسين في جوانب أخرى. على سبيل المثال، استهدفت غانا التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائيّ والمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ من حيث الالتحاق والحضور والإتمام (وزارة التربية والتعليم غانا، (Ghana, Minstry of Education, 2010) (2010).

في المقابل، لم تستهدف إلاّ ثلاث دول فقط الحدّ من التفاوت في الالتحاق بالتعليم الابتدائيّ والمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بين المناطق الريفيّة والحضريّة. فسعت أندونيسيا، على سبيل المثال، إلى الحدّ من التفاوت في الالتحاق بين المدن والمناطق الريفية بنسبة 36% على مدى خمس سنوات. (Indonesia, Ministry of National education, 2005). وخلافاً لذلك، استهدفت الدول زيادة معدلات الالتحاق في المناطق الريفيّة ولكن من دون تحديد غايات أو جداول زمنيّة محدّدة. واعتمدت اثنتا عشرة دولةً مؤشرات الالتحاق بالتعليم الابتدائيّ والمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ حسب المنطقة، ولكنّ خمس هذه المؤشرات فقط وضع غايات تتعلّق بعدم المساواة.

ولم تشمل إلا 4 خطط من أصل 53 خطةً مؤشرات متعلّقة بمشاركة جماعات عرقيّة معينة. وركز معظم هذه الخطط على زيادة معدلات الالتحاق، من دون

تحديد غايات معيّنة لمستوى الحدّ من التفاوت. وحدها بنغلاديش وكينيا وجمهوريّة لاو الديمقراطيّة الشعبيّة اعتمدت مؤشراً للالتحاق يفرّق بين الأطفال الأكثر فقراً والأكثر ثراءً.

ولا يُعتبر قياس التقدم في التعلّم شائعاً. فمن أصل 53 دولة شملتها الدراسة، اعتمدت 31 دولةً مؤشرات حول نتائج التعلّم في التعليم الابتدائيّ والمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. ومن بين هذه الدول، لم تقم إلاّ 19 بوضع غاية محدّدة.

وقد قام عدد أقلّ من الدول بقياس عدم المساواة في نتائج التعلّم. ولا تقوم بذلك إلاّ ثمانية دول فقط في المرحلة الابتدائيّة وثمانية في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. وفي معظم الحالات يقتصر الرصد على عدم المساواة بين الجنسين. وفي المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ، تهدف ست دول إلى تقليص عدم المساواة بين الجنسين في التعلّم إلى حد ما رغم أنّ رواندا وضعت غايةً وجدولاً زمنيّاً لذلك وهو أنّه على 90% من الفتيان والفتيات أن ينجحوا امتحان الصف الثالث من المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ الوطنيّ بحلول عام 2015، مقارنةً بالنسب الأساسيّة التي كانت 56% للفتيان و44% للفتيات في عام 2009.

وتسعى أربع دول فقط إلى رصد عدم المساواة في التعلّم لغير الجنسين في المرحلة الابتدائيّة أو المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ وهي بنغلاديش وبليز وناميبيا وسريلانكا. ففي بليز، تصنّف علامات امتحانات المرحلة الابتدائيّة والمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ حسب المقاطعات ووفقاً للمناطق الحضريّة والريفيّة Beliz (Ministry of Education, 2011). وفي سريلانكا، تم وضع أهداف حسب المناطق لعلامات الرياضيّات واللغة الأمّ. ومن المتوقّع أن تزداد العلامات بنسبة أربع نقاط مئوية خلال مدّة الخطة كحدّ وسطيّ، ولكن مع زيادات أعلى في المناطق ذات الأداء الأكثر انخفاضاً (Sril Lanka Ministry of Education, 2006)

إنّ الرصد المستقل والمنتظم ضروريّ لتحقيق أهداف ما بعد العام 2015.

الإطار 1.8.3: تولي بعض الدول مسألة عدم المساواة في التعليم اهتماماً خاصاً

تتميّز بعض الدول باعتمادها مؤشرات تولي اهتماماً خاصاً بالفئات المحرومة :

- في بنغلاديش ، اقترح إطار الرصد لبرنامج تطوير التعليم الابتدائيّ الثالث رصد نسب الالتحاق عبر الشرائح الخُمسية الثرية، وذلك باستخدام بيانات مسوحات الأسر المعيشيّة. وشمل إطار الرصد مؤشراً من شأنه أن يسمح للمخططين بتقييم الأداء النسبي لحوالي 500 مقاطعة فرعيّة. وتمّ تحديد غاية لتضييق الفجوة في هذا المؤشر بين المقاطعات الفرعيّة العشر الأعلى أداءً والعشر الأدنى أداءً بنسبة الثلث على مدى خمس سنوات. ويشمل مؤشر الأداء المقاطعات الفرعيّة في امتحان نهاية التعليم الابتدائيّ.
- وفي جمهوريّة لاو الديمقراطيّة الشعبيّة ، يتضمن إطار تنمية قطاع التعليم للأعوام 2009–2015 مؤشرات حول الالتحاق على المستويات الوطنيّة والمناطقيّة والمحليّة، وفقاً للجندر والموقع. بالإضافة إلى ذلك، وضعت معايير دنيا للتعلّم للصفوف 3 و 5 و 9 ولتقييمها لاحقاً من خلال مسوحات للعيّنات في المدارس.
- وفي ناميبيا ، حدّد برنامج التعليم وتحسين قطاع التدريب غايات حول كميّة المهارات التي على الأطفال اكتسابها بحلول نهاية المرحلة الابتدائيّة. وتضمّنت الغايات المرتبطة بـ SACMEQ ، الحدّ من التشتت المناطقي لدرجات القراءة بنسبة 4%. وأعربت الوثيقة بالالتزام برصد نفاذ الأيتام والأطفال الضعفاء والأطفال من الفئات المهمشة. على سبيل المثال ، وضعت غاية تهدف إلى التحاق 80% من الأيتام وغيرهم من الأطفال الضعفاء في كافة المناطق بالمرحلة الابتدائيّة والمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بحلول السنة الأخيرة من الخطة.

مصادر :
Bangladesh Ministry of Primary and Mass Education(2011b1);
Lao PDR Ministry of Education (2009);
Namibia Ministry of Education (2007)

الخاتمة

لقد أخفى الفشل خلال العقد الماضي في تقييم التقدم نحو تحقيق أهداف التعليم لمختلف المجموعات السكانيّة الفرعيّة التفاوت الكبير القائم. وساهم في إخفاء هذا التفاوت عدم وجود غايات محدّدة في الخطط الوطنيّة لتقييم التقدم المحرز على صعيد تضييق فجوة التفاوت بين الأفراد في ما يخص النفاذ والتعلّم.

ولا بدّ لأهداف ما بعد العام 2015 من أن تتضمّن التزاماً يضمن تحقيق الفئات الأكثر حرماناً للمعايير التي تمّ تحديدها للأهداف. فعدم القيام بذلك قد يعني أنّ قياس التقدم سيظلّ يخفي الواقع بأنّ المجموعات الأكثر حظوةً هي التي تستفيد أكثر من غيرها.

ولا يكفي تحديد الأهداف. فإذا أردنا تحقيقها،لا بدّ من رصد مستقلّ ومنتظم يسمح بتعقّب التقدم، وتحديد السياسات التي سهّلت التقدم ومحاسبة المجتمع الدولي والحكومات على التزامها بالوعود التي قطعتها. وفي هذا الإطار، أعطى التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع الأهميّة الكبرى للتعليم مقارنةً بالعديد من القطاعات الأخرى. فمن المهمّ أن يستمرّ هذا الرصد المستقلّ لما بعد العام 2015.

تصوير: نغوين ثان توان/اليونسكو

الفصل الثاني
تمويل التعليم للجميع

تدريس التنوّع : في إحدى مدارس قرية لا بان تان الواقعة في مقاطعة موانغ خوانغ الفيتناميّة يقسم التلاميذ الآتون من عشر جماعات اثنية إلى مجموعات للتعلّم.

الإتجاهات السائدة في
تمويل التعليم للجميع 113

على الدول التي لا تزال بعيدة عن
تحقيق أهداف التعليم للجميع إنفاق
المزيد على قطاع التربية 115

باستطاعة الموارد المحليّة
سدّ فجوة تمويل التعليم 118

الاتجاهات السائدة في تقديم
المعونة المخصّصة للتعليم 129

احتساب مجموع الإنفاق على التعليم 138

الخاتمة 141

ما لم تُتّخذ إجراءات عاجلة لزيادة المعونات لقطاع التعليم، سيصبح من الصعب جدّا ضمان التحاق كلّ الأطفال بالمدرسة وحصولهم على التعليم بحلول العام 2015. مع اقتراب المهلة يبدو سدّ الفجوة التمويليّة مستحيلا. ولكن يظهر هذا الفصل امكانيّة سدّ الفجوة عن طريق زيادة الإيرادات المحليّة، وتخصيص حصّة عادلة من موارد الحكومة الحاليّة والمتوقعة للتعليم، وتحسين إستهداف المعونات الممنوحة.

الإتجاهات السائدة في تمويل التعليم للجميع

النقاط الرئيسيّة

- زاد عدد كبير من الحكومات، ولا سيّما في الدول الأكثر فقرا، من التزامه تجاه قطاع التعليم : فبين العامين 1999 و2011، رفعت ثلاثون دولة منخفضة ومتوسّطة الدخل إنفاقها على التعليم بأكثر من نقطة مئويّة من إجماليّ الناتج القوميّ.
- بعد العام 2015، ينبغي تحديد هدف تمويليّ مشترك للدول يدفع بها إلى تخصيص ما لا يقل عن 6% إجماليّ الناتج القوميّ للتعليم. ووفقا لبيانات 150 دولة، حققت 41 دولة هذه النسبة بحلول العام 2011.
- يتمتع عدد كبير من الدول بفرصة توسيع قاعدته الضريبيّة. بالنسبة إلى 67 دولة منخفضة ومتوسطة الدخل، فإنّ رفعا بسيطا للجهود المبذولة في جباية الضرائب، وتخصيص 20% من الأموال المُجباة للتعليم، قد يزيد الإنفاق على التعليم بنسبة 153 مليار دولار أمريكيّ، أي بنسبة 72%، في العام 2015. وهذا يؤدّي إلى رفع متوّسط حصّة التعليم من إجماليّ الناتج المحليّ في هذه الدول بنسبة 6% .
- انخفضت المعونات للتعليم الأساسيّ بنسبة 6% بين عامي 2010 و2011 وهذا أوّل انخفاض منذ العام 2002.
- تضرّرت الدول المنخفضة الدخل بشدة بسبب انخفاض المعونات للتعليم الأساسيّ : فمن بين 19 دولة عانت من جراء هذه الانخفاضات تقع 13 دولة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ويعود سبب هذا الإنخفاض إلى أنّ 24 جهة مانحة ومن بينها 9 من أكبر الجهات المانحة، والتي يصل عددها إلى 15، قد عمدت إلى الحد من إنفاقها.

الجدول 2.1: الإنفاق العام على التعليم، وفقا للمناطق ومستوى الدخل بين 1999 و2011

	الإنفاق العام على التعليم					
	نسبة إجمالي الناتج القوميّ		نسبة الإنفاق الحكوميّ على التعليم		متوسّط دخل الفرد (التعليم الابتدائيّ) (تكافؤ القدرة الشرائيّة وفقا لسعر الدولار الثابت في العام 2010)	
	1999	2011	1999	2011	1999	2011
العالم	**4.6**	**5.1**	**15.0**	**15.5**	**2 149**	**3 089**
الدول ذات الدخل المنخفض	3.1	4.1	16.4	18.3	102	115
الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى	4.6	5.1	15.9	16.9	356	545
الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى	4.8	5.1	15.8	15.5	1 117	1 745
الدول ذات الدخل المرتفع	5.3	5.6	13.3	13.2	4 752	6 721
أفريقيا جنوب الصحراء	4.0	5.0	17.1	18.7	345	468
الدول العربية	5.3	4.8	21.0	18.1	822	1 338
آسيا الوسطى	3.4	4.1	15.4	12.3	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي	3.9	4.4	15.0	16.6	2 216	3 245
جنوب وغرب آسيا	3.9	3.7	14.6	15.0	297	573
اميركا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	5.0	5.5	14.4	16.2	1 142	1 753
اميركا الشمالية وغرب أوروبا	4.8	5.2	12.4	12.2	1 813	3 846
أوروبا الوسطى والشرقية	5.6	6.2	13.3	13.1	5 990	8 039

ملاحظة: إنّ الأرقام العالميّة والإقليميّة والأرقام المتعلّقة بالدخل هي متوسّطات بالنسبة إلى الدول التي توفّرت بياناتها للعامين 1999 و2011، وبالتالي قد لا تتطابق مع ما ورد في الجدول الاحصائيّ رقم 9.

المصدر : حسابات فريق إعداد التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع (2013)، وفقا لقاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

يعتبر نقص التمويل، وخاصة من قبل مانحي المعونة، إحدى العقبات الرئيسيّة أمام تحقيق أهداف التعليم للجميع. في العام 2010، احتسب فريق إعداد التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع أنّه لتحقيق التعليم الأساسيّ الجيّد للجميع في 46 دولة منخفضة ومتوسطة الدخل بحلول العام 2015 لا بدّ من تأمين تمويل خارجيّ اضافيّ يصل إلى 16 مليار دولار سنويّا. غير أنّه وفي السنوات الأخيرة شهدت المعونات ركودا عوضا عن الارتفاع. فلم يفِ المانحون بالتزاماتهم التي أعلنوها في المنتدى العالميّ للتربية في داكار في العام 2000 لجهة ضمان عدم تخلّف أي بلد عن تحقيق التعليم للجميع بسبب نقص في الموارد.

لم يفِ المانحون بالتزاماتهم لضمان عدم تخلّف أي بلد عن تحقيق التعليم للجميع بسبب نقص الموارد.

ويؤكّد فريق إعداد التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع أنّ نتيجة لهذا الركود لا بدّ من تأمين 29 مليار دولار سنويّا بين العامين 2012 و2015 ليضاف إلى المبلغ الذي تنفقه الحكومات حاليّا على التعليم من أجل تحقيق التعليم الأساسيّ للجميع. ويقدّم المانحون حاليّا 3 مليارات دولار لـ46 دولة ممّا يخلّف فجوة تمويليّة سنوية تصل إلى 26 مليار دولار (اليونسكو، 2013). للأسف، يبدو أن الدول المانحة تتوجه أكثر نحو خفض معوناتها عوضا عن زيادتها في السنوات المقبلة. وفي حال عدم اتخاذ إجراءات عاجلة لتغيير أنماط المعونة، سيصبح من الصعب جدّا ضمان التحاق كافة الأطفال بالمدرسة وتحصيلهم للتعليم بحلول العام 2015.

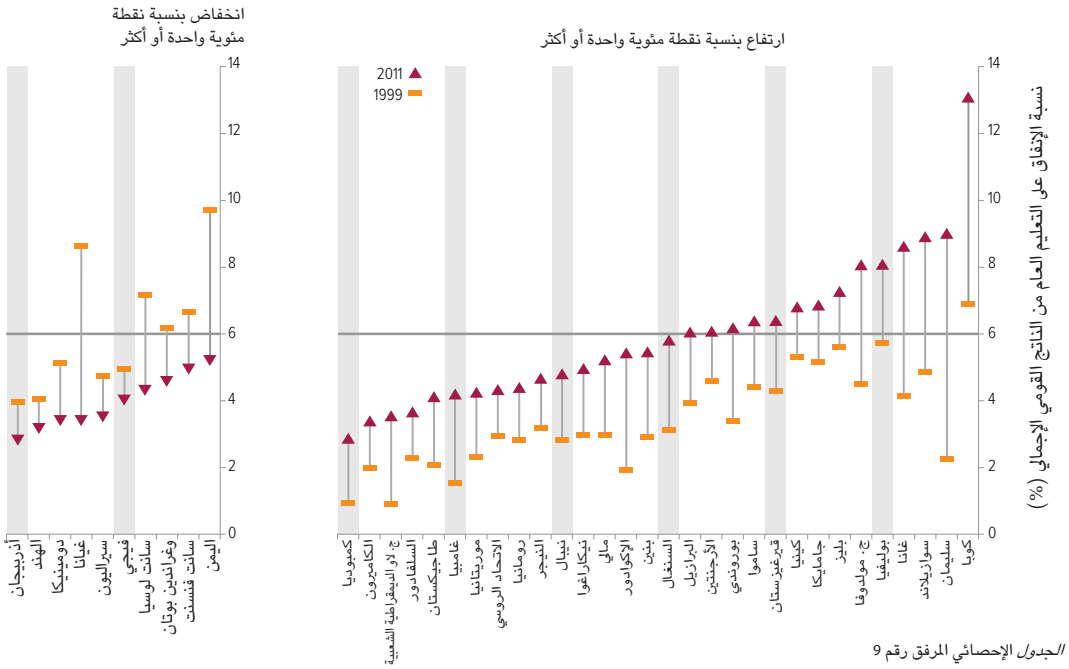
لم يبقَ سوى القليل من الوقت قبل حلول العام 2015 ويبدو أنّ سدّ الفجوة التمويليّة أصبح مستحيلا. ولكن تظهر التحليلات في هذا الفصل امكانية سدّ الفجوة عن طريق زيادة الإيرادات المحليّة، وتخصيص حصّة عادلة من موارد الحكومة الحاليّة والمتوقعة للتعليم، وتركيز توزيع المساعدات الخارجية بشكل أفضل.

من المتوقّع أن تصبح أهداف التعليم العالميّة ما بعد العام 2015 أكثر طموحا من أهداف التعليم للجميع إذ سوف تشمل المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. ويقدّر العجز التمويليّ لتعميم التعليم الأساسيّ والمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بحلول العام 2015 بمبلغ 38 مليار دولار سنويّا، وهذه الفجوة لا يمكن سدّها بمجرّد تحسين الإنفاق المحليّ.

لذلك يجب على من يسيطر على الموارد العالميّة أن يجدّد التزامه بأهداف التعليم الدوليّة، وأن يوافق على تحمّل مسؤوليّة التزاماته الماليّة وأن يوفّرها بشفافيّة فيساهم بتحقيق أهداف التعليم المشتركة. وبالتالي يجب أن يتضّمن إطار العمل لما بعد العام 2015 أهدافا تمويلية واضحة بحيث يمكن محاسبة جميع المموّلين وفقا لوعودهم.

الشكل 2.1: زادت معظم الدول المنخفضة والمتوسطة الدخل الإنفاق على التعليم منذ 1999

نسبة الإنفاق العام المئويّة على التعليم من إجماليّ الناتج القوميّ في الدول المنخفضة والمتوسطة الدخل بين 1999 و2011.



الجدول الإحصائي المرفق رقم 9

على الدول التي لا تزال بعيدة عن تحقيق أهداف التعليم للجميع إنفاق المزيد على قطاع التربية

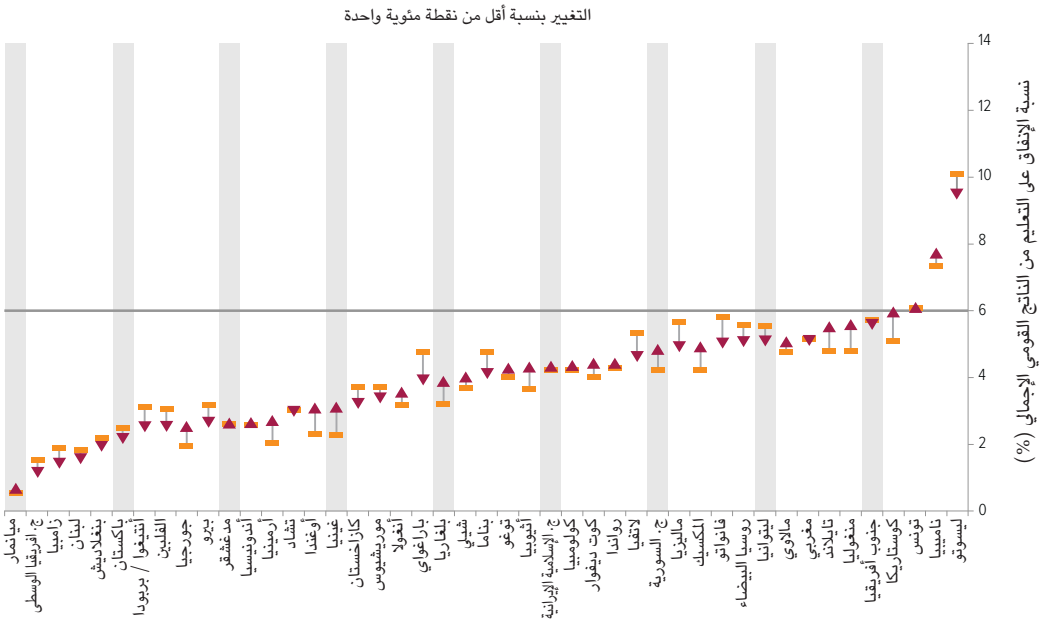
في السنوات الأخيرة، زاد الإنفاق المحليّ على التعليم، ولا سيما في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط الأدنى ويعود ذلك جزئيًا إلى تحسّن نموّها الاقتصادي. وبالمقابل وفي الدول الأكثر ثراء، قلّص الانكماش الاقتصاديّ المخصّصات الحكوميّة لقطاع التربية. وقد زاد عدد من الحكومات، ولا سيما في الدول الأكثر فقرا، من التزامه بالتعليم. وارتفعت الحصّة المخصّصة للتعليم على الصعيد العالميّ من 4.6% من إجماليّ الناتج القوميّ في العام 1999 إلى 5.1% في العام 2011 (الجدول 2.1). وارتفعت هذه الحصّة بشكل أسرع في الدول المنخفضة والمتوسطة الدخل: وقد رفعت 30 دولة من إنفاقها على التعليم بنسبة نقطة مئويّة واحدة أو أكثر من إجماليّ الناتج القوميّ بين عامي 1999 و2011 (الشكل 2.1).

ولم يضع إطار عمل داكار أهدافا تمويليّة للتعليم. ما أدّى إلى فروقات واسعة في الإنفاق الحكوميّ على التعليم، وبالتالي ما زالت فرص التحاق الأطفال بالتعليم وتحصيلهم للتعلّم رهنا بمكان ولادتهم.

وينبغي معالجة الفشل في تحديد غاية تمويليّة مشتركة لأهداف التعليم للجميع بعد العام 2015، مع التشديد على ضرورة تخصيص الدول ما لا يقل عن 6% من إجماليّ الناتج القوميّ للتعليم. وقد أنفق بعض الدول مثل جمهوريّة تنزانيا المتحدة أكثر من 6% من إجماليّ الناتج القوميّ على التعليم، ما يؤكّد إمكانيّة تحقيق هذه الغاية. ولكنّ 41 دولة من بين 150 دولة توفّرت بياناتها أنفقت 6% أو أكثر من إجماليّ الناتج المحليّ على التعليم في العام 2011. والمثير للقلق هو أنّه خلال العقد الماضي خفضت 10 دول منخفضة ومتوسطة الدخل إنفاقها على التعليم بنسبة نقطة مئويّة واحدة أو أكثر من إجماليّ الناتج القوميّ. فعلى سبيل المثال خفضت الهند إنفاقها على التعليم من 4.4% من إجماليّ الناتج المحليّ في العام 1999 إلى 3.3% في العام 2010، مهدّدة بذلك التقدم الهائل الذي كانت قد أحرزته في مجال زيادة عدد الأطفال الملتحقين بالتعليم، ومشاريعها الهادفة إلى تحسين نوعيّة التعليم الضعيفة في البلاد.

أنفق بعض الدول مثل جمهورية تنزانيا المتحدة أكثر من 6% من إجماليّ الناتج القوميّ على التعليم.

ومن غير المقبول أن تخصّص 25 دولة ومن بينها بنغلاديش، وجمهوريّة أفريقيا الوسطى وجمهوريّة الكونغو الديمقراطيّة وباكستان أقلّ من 3% من إجماليّ الناتج القوميّ للتعليم. وتجدر الإشارة إلى أنّ معظم هذه الدول لا يزال في بداية الطريق لتحقيق التعليم للجميع. والمثير للقلق بشكل خاص هو أنّ بعض الدول التي كانت تنفق نسبة صغيرة من إجماليّ الناتج القوميّ على التعليم، على غرار بنغلاديش، قد خفّضت إنفاقها بشكل



أكبر. أمّا الباكستان، التي تضمّ 10% من النسبة العالمية للأطفال غير الملتحقين بالتعليمّ، فقد خفضت الإنفاق على التعليم من 2.6% من إجماليّ الناتج المحليّ في العام 1999 إلى 2.3% في العام 2010.

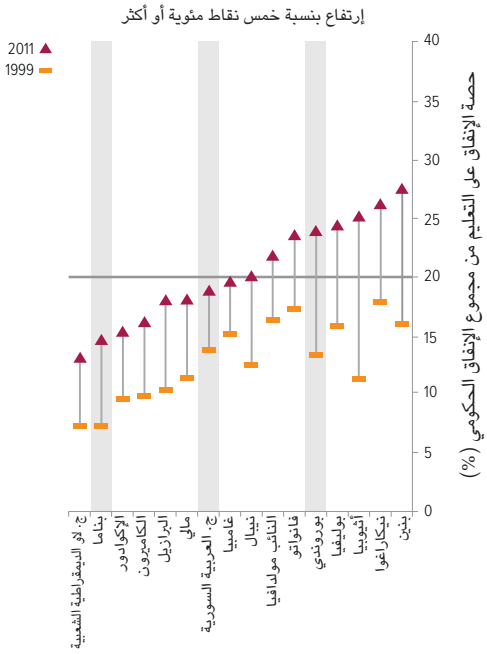
إذا أرادت الحكومات الالتزام بإنفاق 6% من إجماليّ الناتج القوميّ على التعليم، عليها أن ترفع حصّة الإيرادات الضريبيّة من الدخل القوميّ كما عليها أن تخصّص نسبة كافية من الإنفاق المحليّ على التعليم. ومن المتفق عليه بشكل عام أنّه ينبغي على الدول أن تخصص على الأقل 20% من ميزانيّتها للتعليم، ويوصي فريق إعداد التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع بجعل هذه الغاية هدفا واضحا لما بعد العام 2015. ولكن لم يتمّ تخصيص سوى 15% فقط من الإنفاق الحكوميّ على الصعيد العالميّ في العام 2011، علما أنّ هذه النسبة لم تتغيّر بشكل يذكر منذ العام 1999.

خلال هذا العقد، زادت الدول المنخفضة الدخل حصّة الإنفاق الحكومي على التعليم أكثر من غيرها، بحيث رفعت إنفاقها من حوالي 16% في العام 1999 إلى 18% في العام 2011. أمّا الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى والأعلى فهي الأبعد عن تحقيق غاية 20% في حين كانت هذه الدول متساوية مع الدول المنخفضة الدخل في العام 1999 ولكن منذ ذلك التاريخ بالكاد تغيّرت نسبة انفاقها على التعليم. وقد أنفقت الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى 17% على التعليم في العام 2011 بينما أنفقت الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى 15%. وعلى هذه الدول الأخيرة أن تبذل المزيد من الجهد لتحسين فرص التعليم للأطفال من خلال مواردها الخاصة فتتيح بذلك كميّة أكبر من التمويل الخارجيّ للدول التي هي في أمسّ الحاجة إليه.

في العام 2011 أنفقت 25 دولة فقط أكثر من 20% على التعليم

وقد أنفقت 25 دولة فقط من بين 138 دولة توفّرت بياناتها أكثر من 20% على التعليم في العام 2011. من بين هذه الدول هناك 17 دولة من الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط الأدنى و8 دول ذات الدخل المتوسط الأعلى والدخل المرتفع. ومن بين 25 دولة أنفقت أكثر من 20% على التعليم في العام 2011، تمتلك 19 دولة بيانات للعام 1999 قابلة للمقارنة: من بين هذه الدول إنطلقت 12 دولة ومن بينها النيبال، من نسبة تقلّ من 20% في العام 1999 ومن ثمّ رفعت مخصصاتها. وفي الواقع، إنطلقت بعض الدول الأشد فقرا بتخصيص نسب قليلة في العام 1999 ولكنّها تمكنت من تخصيص أكثر من 20% من ميزانيتها للتعليم في العام 2011 (الشكل 2.2). وفي السنوات الأخيرة شهدت هذه الدول تقدما سريعا في مجال التعليم. فقد حقّقت أثيوبيا، على سبيل المثال، تقدّما مذهلا على صعيد الإلتحاق بالتعليم الابتدائي

الشكل 2.2: قلّة من الدول تخصص خُمس موازنتها على الأقلّ
نسبة الإنفاق العام على التعليم من الإنفاق الحكوميّ في الدول ذات الدخل



الجدول الإحصائي المرفق رقم 9

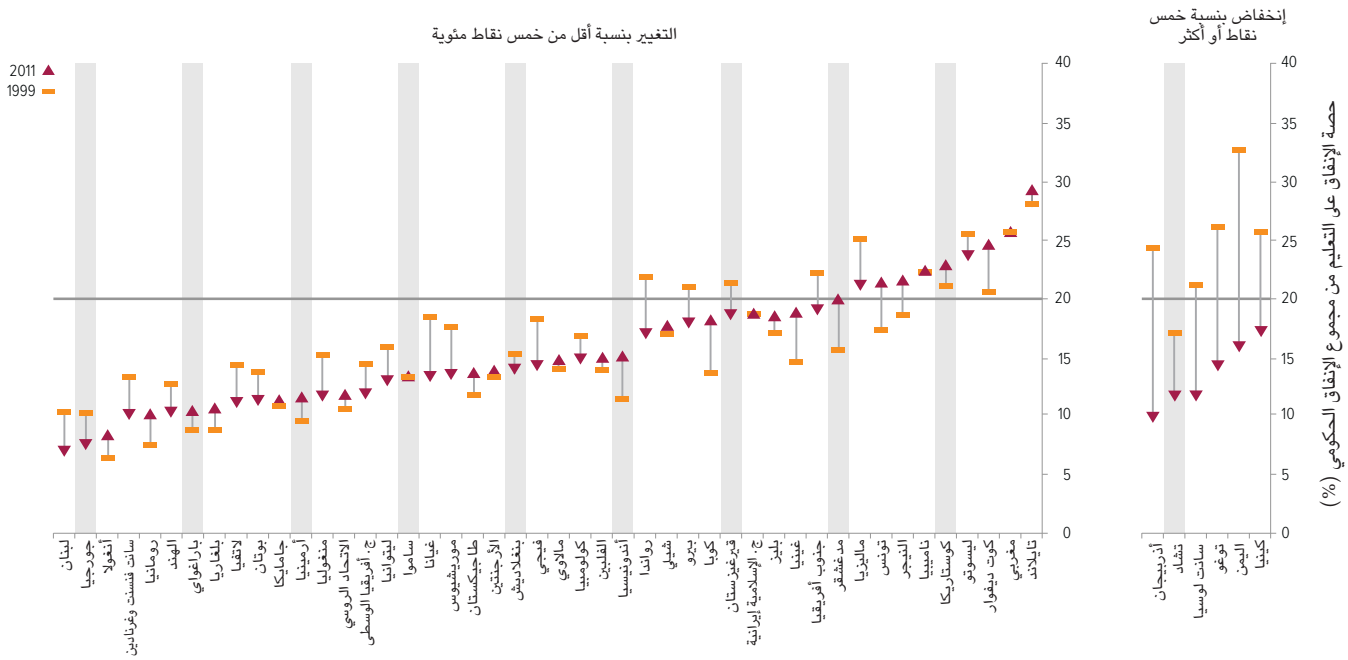
فارتفعت نسبة الالتحاق من 37% في العام 1999 إلى 87% في العام 2011 وهي نسبة تفوق المتوسّط المسجّل في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء. أمّا البوروندي فقد توصّلت إلى تحقيق التكافؤ بين الجنسين في ما يتعلق بالالتحاق بالتعليم الابتدائيّ في العام 2011، على عكس العام 1999 حين كانت نسبة الفتيات إلى الفتيان 8 فتيات لكل 10 فتيان.

ومن ناحية أخرى، من المقلق أن نرى أنّ جمهورية الكونغو الديمقراطيّة أنفقت أقلّ من 9% من ميزانيّتها على التعليم في العام 2010 رغم أنّ التقديرات تشير إلى أنّ 2.4 مليون طفل في الكونغو هم خارج المدرسة (اليونسكو، 2012). وما يثير القلق أيضا هو أنّ ست دول على الأقلّ من الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط قد خفّضت حصّة التعليم من الانفاق الحكوميّ بين العامين 1999 و2011 بمعدّل خمس نقاط مئويّة أو أكثر. ففي حين كانت معظم هذه الدول تخصّص أكثر من 20% للتعليم في الماضي إنخفض إنفاقها إلى ما دون هذه النسبة اليوم. أمّا إنفاق التشاد الذي كان ما دون 20% في العام 1999 فقد انخفض بشكل أكبر ليبلغ 12% فقط في العام 2011، ممّا يفسّر مؤشرات التعليم التي تُعدّ من الأدنى في العالم. ففي العام 2010 كان 21% فقط من

على الدول التي لا تزال بعيدة عن تحقيق أهداف التعليم للجميع إنفاق المزيد على قطاع التربية

لقطاع التعليم

المنخفض والمتوسط بين 1999 و2001



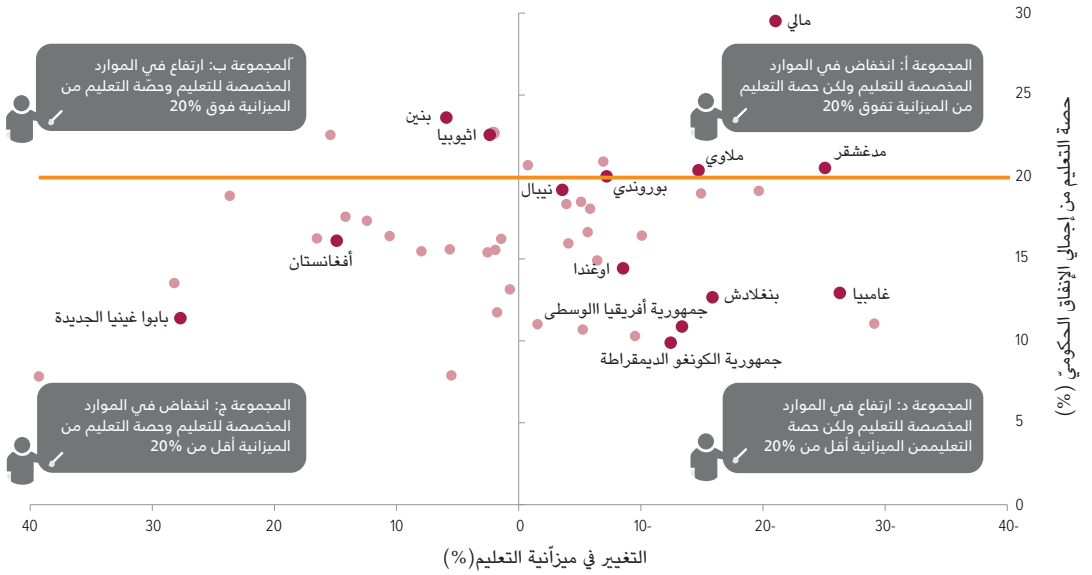
الأطفال قد أكملوا مرحلة من التعليم الابتدائيّ. كذلك، فقد خصّصت الهند التي تواجه عقبات عدّة تعيق تحسّن نوعيّة التعليم 10% فقط من ميزانيّتها العامة على التعليم في العام 2011 بعد أن كانت هذه النسبة 13% في العام 1999.

ويمكن قياس التزام الدول بتمويل التعليم من خلال النظر في حصّة التعليم من إجماليّ الناتج القوميّ ومن مجموع الميزانيّة العامة، ومن خلال تعقّب التغيّرات في ميزانيّات التعليم من حيث الأرقام الحقيقيّة وهذا سبب آخر للقلق. فمن بين 49 دولة توفّرت بياناتها، قرّرت 25 دولة تقليص ميزانيّات التعليم ما بين 2011 و2012 (الشكل 2.3، المجموعات ألف وجيم) ومن بينها تقع 16 دولة في أفريقيا جنوب الصحراء مثل بوروندي، وجمهوريّة الكونغو الديمقراطيّة، ومدغشقر، وملاوي، وأوغندا وهي دول لا تزال بعيدة كل البعد عن تحقيق أهداف التعليم للجميع. وكما كان متوقّعا، إنخفض إنفاق جمهوريّة أفريقيا الوسطى على التعليم بنسبة 13% بين عامي 2011 و2012، فوصل إلى 11% فقط من الميزانية الحكوميّة في العام . 2012

أمّا في الدول خارج أفريقيا جنوب الصحراء، فكان من المتوقع أيضا أن تنخفض ميزانيّات التعليم في كلّ من بنغلاديش والنيبال. فقد قرّرت بنغلاديش خفض ميزانيّتها بنسبة 16% في العام 2012، لتصل حصّة التعليم إلى 13% فقط من الميزانيّة العامّة. رغم ذلك تحاول بعض الدول التصدّي لهذه النزعة السلبيّة. فكان من المتوقّع أن ترفع أفغانستان إنفاقها على التعليم بنسبة 15% بالأرقام الحقيقية بين عامي 2011 و2012، غير أنّ حصة التعليم من الإنفاق الحكوميّ ظلّت أقل من 20% (المجموعة د). أمّا البنين وإثيوبيا فهما من بين قلّة من الدول التي توفّرت بياناتها والتي تخطّط حكوماتها لزيادة موارد قطاع التعليم علما أنّ نسبة الإنفاق الحكوميّ على التعليم في هذه الدول بلغت مستويات جيّدة (المجموعة ب).

قررت 25 دولة تقليص ميزانيات التعليم في الفترة ما بين 2011 و2012

الشكل 2.3 : قامت دول عدّة لا زالت بعيدة عن تحقيق أهداف التعليم للجميع بتخفيض ميزانيّاتها التعليميّة في 2012
نسبة التغيير في ميزانية التعليم من العام 2011 حتى العام 2012 وحصّة التعليم من الإنفاق الحكومي



المصدر: شركة ديفلوبمانت فاينانس انترناشيونال ومنظمة أوكسفام (2013)

باستطاعة الموارد المحليّة سدّ فجوة تمويل التعليم

رفع النموّ الاقتصادي المستدام في عدد كبير من الدول الأشدّ فقرا نسبة الموارد المتاحة محليّا للحكومات لتمويل استراتيجياتها للتعليم. غير أنّ عددا كبيرا من الدول الأبعد عن تحقيق أهداف التعليم للجميع لا تقوم باستخدام من القاعدة الضريبيّة بما فيه الكفاية ولا تخصّص حصّة مناسبة من عوائدها للتعليم.

حتى الآن لم يتم توزيع فوائد النموّ في أفريقيا بشكل عادل

طوال العقد المنصرم، مكّن النمو الاقتصادي بعض الدول مثل غانا والهند من عبور عتبة فئة الدول ذات الدخل المنخفض إلى فئة الدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى، في حين أن دولا أخرى مثل أنغولا انتقلت إلى فئة الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى. وقد حققت أفريقيا جنوب الصحراء نموّا إقتصاديّا سنويّا بلغ 5.4% تقريبا في السنوات الأخيرة. وتجدر الإشارة إلى أنّ دولا فقيرة مثل إثيوبيا قد حققت نموّا بلغ 9.9% سنويّا (البنك الدولي، 2013).

ولكن، حتى الآن، لم يتم توزيع فوائد هذا النموّ بشكل عادل. فعلى سبيل المثال، حققت نيجيريا نموّا إقتصاديا بلغ 5% على الأقل سنويّا منذ العام 2003 غير أنّ نسبة الالتحاق بالتعليم تراجعت من 61% في العام 1999 إلى 58% في العام 2010 (البنك الدولي، 2013). ومن أجل ضمان حقّ المواطنين في التعليم ومن أجل الاستفادة من قدرة التعليم على تغيير مسار حياة الانسان، من المهم جدّا أن تضع الدول سياسات ضريبيّة قويّة، وتدعمها بإصلاحات في سباسة الميزانيّة من أجل تخصيص حصّة كافية من الإنفاق العام للتعليم وتعزيز الإنصاف في توزيعها.

من أجل تحقيق التنمية على نطاق أوسع وتحقيق التعليم للجميع من الضروريّ تعزيز الأنظمة الضريبيّة. ويظهر هذا القسم أنّه إذا قامت الحكومات في 67 دولة منخفضة ومتوسطة الدخل ببذل جهود أفضل بقليل في جباية الضرائب وإذا خصصّت خُمس ميزانيّتها للتعليم، يمكنها أن تجمع مبلغا إضافيّا قدره 153 مليار دولار للإنفاق على التعليم في العام 2015، فيبلغ المجموع 365 مليار دولار في العام 2015. هذا من شأنه زيادة متوسط حصة التعليم من إجماليّ الناتج المحليّ من 3% إلى 6% بحلول العام 2015.

جباية الضرائب وتخصيص حصة كافية للتعليم

وتشير التقديرات إلى أن الدول تحتاج إلى جمع 20% من إجماليّ الناتج المحليّ من الضرائب لتحقيق الأهداف الإنمائيّة للألفيّة (صندوق النقد الدوليّ ومصادر أخرى، 2011). ولكن، لا يتمكّن إلاّ عدد قليل من الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط من حشد هذا الحجم من

الموارد المحليّة والدول التي تنجح بذلك لا تخصّص حصة كافية من هذه الموارد للتعليم. وفقا لبيانات من 67 دولة حول نسبة الإيرادات الضريبية من إجماليّ الناتج المحليّ ونسبة الإيرادات الحكوميّة المخصّصة للتعليم، حققّت 7 دول دون سواها عتبة 20% في ما يخصّ هذين المؤشرين (الرسم 2.4). وتؤكّد بيانات ناميبيا أنّ هذه الأهداف قابلة للتحقيق إذ إنّ حصّة الضرائب من إجماليّ الناتج المحليّ هي 24% كما أنّ ناميبيا تخصّص 22% من ميزانيّة الحكومة على التعليم.

في الإجمال، لا تكفي إيرادات الدول من الضرائب ويحصل التعليم على كمّية غير كفاية من الموارد. ومن أصل 67 دولة توّفرت بياناتها، لم تحقّق إلّا 37 دولة الحد الأدنى في ما يخصّ هذين المؤشرين وهو 20%. ففي الباكستان، على سبيل المثال، تبلغ الإيرادات الضريبيّة 10% فقط من إجماليّ الناتج المحليّ ويحصل التعليم على حوالي 10% فقط من الإنفاق الحكوميّ. فإذا رفعت الحكومة عوائدها الضريبيّة إلى 14% من إجماليّ الناتج المحليّ بحلول العام 2015 وخصّصت خُمس هذه النسبة للتعليم عندئذٍ يمكنها أن تجمع مبلغا كافيّا من المال يؤمّن التحاق كلّ الأطفال والمراهقين بالمدارس.

من بين 67 دولة تعدّ أثيوبيا احدى الدول الإحدى عشرة التي نجحت في منح التعليم الأوليّة في ميزانيّة الحكومة.

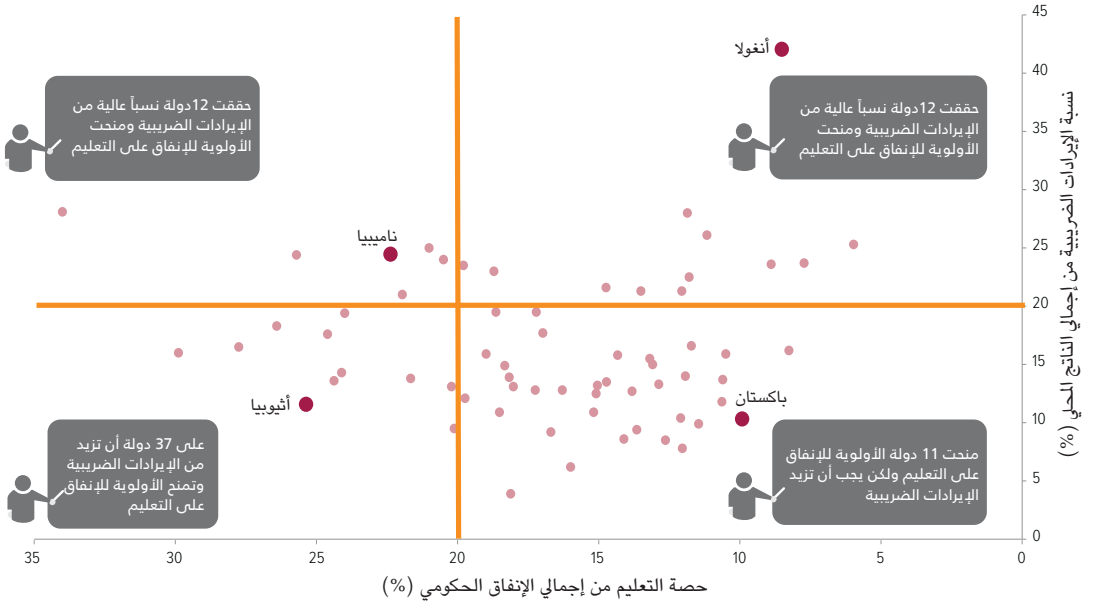
ولكن على هذه الدولة أن تبذل جهدا أكبر من أجل رفع العوائد الضريبيّة إلى أقصى حدّ ممّا من شأنه زيادة الموارد المتاحة للتعليم. ففي العام 2011، حصّلت الحكومة 12% من إجماليّ الناتج المحليّ من الضرائب. وفي حال ارتفعت هذه النسبة إلى 16% بحلول العام 2015، مع الابقاء على حصّة التعليم منها أي 25%، ستزداد الموارد المخصّصة للقطاع بنسبة 18% أي ما يعادل 435 مليون دولار وبالتالي سيصبح بالإمكان انفاق 19 دولارا أميركيا إضافيّا لكلّ طفل في المرحلة الابتدائيّة.

في المقابل، نجحت أنغولا في تحويل جزء كبير من ثروتها الطبيعيّة الهائلة إلى إيرادات حكوميّة حيث أنّ عوائد الضرائب تشكّل 42% من إجماليّ الناتج المحليّ، ولكنّ الدولة تنفق 9% فقط من هذه الأموال على التعليم، ممّا يشكّل إحدى أدنى النسب في العالم. ويؤدي رفع حصّة التعليم إلى 20% إلى زيادة الموارد لقطاع التعليم بمعدّل مرتين ونصف تقريبا، أي بزيادة قدرها 7 مليارات دولار أمريكي. وإذا خصّص نصف هذا المبلغ للتعليم الابتدائي، سيؤدي ذلك إلى مضاعفة الموارد التي تنفق على كلّ طفل في سنّ التعليم الابتدائية. في المجموع، تجمع 12 دولة من بين 67 دولة 20% أو أكثر من إجماليّ الناتج المحليّ من الضرائب لكنّها تخصّص أقل من 20% من الإنفاق الحكوميّ للتعليم.

تجمع ناميبيا 24% من إجماليّ الناتج المحليّ من الضرائب وتنفق 22% من ميزانيّة الحكومة على التعليم

الشكل 2.4: على الدول حشد مواردها ومنح الأولويّة للتعليم في آن واحد

نسبة الإيرادات الضريبيّة من إجماليّ الناتج المحليّ ونسبة الإنفاق على التعليم من إجماليّ الإنفاق الحكوميّ، بلدان مختارة، 2011



المصادر: صندوق النقد الدولي (2012) الملحق الجدول الإحصائي 9

حقّقت حصّة الإيرادات الضريبيّة من إجماليّ الناتج المحليّ نموّا بنسبة 0.44% سنويّا في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط الأدنى بين عامي 2002 و2009 (البنك الدولي، 2013)، ولكن على عدد كبير من الدول إحراز تقدم أسرع بكثير. وفقا لمعدّل النموّ هذا، لن تتمكّن سوى 4 دول فقط، من بين 48 دولة تجمع حاليّا أقل من 20% من إجماليّ الناتج المحليّ من الضرائب، من تحقيق نسبة 20% بحلول العام 2015. وعلى سبيل المثال، لن تصل الباكستان التي لا تزال بعيدة عن تحقيق هذه الغاية، إلى 20% إلّا في العام 2034.

في بعض الدول المتوسطة الدخل إمكانيّة أكبر بكثير لحشد الموارد المحليّة من أجل التعليم

الضرائب كدعامة للتنمية ولتطوّر التعليم

إنّ النظام الضريبيّ الفعّال يسمح للحكومات بدعم الأنظمة التعليميّة من خلال الإيرادات المحلية بدل الاعتماد على الإقتراض أو على التمويل الخارجيّ. ففي دول أميركا الشماليّة وأوروبا الغربيّة ذات الدخل المرتفع، بلغت الإيرادات الضريبيّة 27% من إجماليّ الناتج المحليّ في العام 2011. وتشكّل ضريبة الدخل المصدر الأساسيّ لهذه الأموال (13% من إجماليّ الناتج المحليّ)، وهي بالإجمال ضريبة على دخل الأفراد.

وفي مقابل ذلك، شكلت الإيرادات الضريبيّة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 18% من إجماليّ الناتج المحليّ وبلغت الضريبة على دخل الأفراد والشركات على حد سواء 7% من إجماليّ الناتج المحليّ. وفي جنوب وغرب آسيا، كانت حصّة الضرائب 12% من إجماليّ الناتج المحليّ وشكّلت الإيرادات من ضريبة الدخل على الأفراد وعلى الشركات 4% من إجماليّ الناتج المحليّ. خلافا للوضع في أميركا الشماليّة وأوروبا الغربية، فإنّ ربع الإيرادات الضريبيّة في أفريقيا جنوب الصحراء وفي جنوب وغرب آسيا مصدرها التجارة والمعاملات الدوليّة (صندوق النقد الدولي، 2012).

على عكس الدول الأكثر ثراء، تعتمد إيرادات الحكومة في الدول المنخفضة والمتوسطة الدخل على الضرائب المفروضة على الشركات العالميّة والوطنيّة، غير أنّها لا تحصّل إلّا 22% من إجماليّ الإيرادات الضريبيّة السنويّة من الشركات عالميّا. وتقدّر إحدى الدراسات أن زيادة بنسبة نقطة مئوية واحدة يمكنها أن ترفع إيرادات هذه الدول بمعدّل 10 مليارات دولار سنويّا (هيرسون، 2013).[1] وإذا خصّص 20% من هذا الدخل الإضافيّ للتعليم، يمكن جمع ملياري دولار سنويّا للمساهمة في سدّ الفجوة التمويلية.

لا يمكن لدول عديدة من الدول الأشد فقرا أن توفّر التمويل اللازم لتحقيق أهداف التعليم للجميع في المستقبل القريب عبر جباية الضرائب المحليّة فحسب. ومع ذلك، لبعض الدول المتوسطة الدخل على غرار مصر والهند والفيليبين إمكانيّات أكبر بكثير لحشد الموارد المحليّة من أجل التعليم. ففي العام 2011 صنّفت الهند في المرتبة العاشرة عالميّا من حيث حجم الإقتصاد ولكن الإيرادات الضريبيّة لم تبلغ سوى 16% فقط من إجماليّ الناتج المحليّ بينما يصل الإنفاق الحكوميّ للشخص الواحد إلى 409 دولارات أميركيّة فقط. وفي المقابل، وصلت الإيرادات الضريبيّة في البرازيل – الدولة السادسة عالميّا من حيث حجم الإقتصاد– إلى 24% من إجماليّ الناتج المحليّ، وكان معدّل الإنفاق للشخص الواحد 4952 دولارا أميركيّا. (صندوق النقد الدوليّ، 2013).ويشكّل هذا الفارق الكبير السبب الرئيسي الذي دفع بالبرازيل إلى المضي قدما في تحسين نوعيّة التعليم وتضييق التفاوت في التعليم. وتعكس مستويات الإنفاق الجاري على التعليم من إجماليّ الإنفاق الحكوميّ في الدولتين الأولويّة التي منحتها البرازيل لقطاع التعليم. ففي العام 2011، كان الإنفاق الحكوميّ على التعليم في البرازيل يساوي 18% من إجماليّ الإنفاق الحكوميّ، أي ما يعادل 2218 دولارا أميركيّا لكلّ طفل في المدرسة الابتدائيّة بينما كرّست الهند 10% من ميزانية الحكومة للتعليم، وأنفقت 212 دولارا أميركيّا لكلّ طفل في المدارس الابتدائيّة. وإذا خفّضت الهند الإعفاءات الضريبيّة، وعالجت مشكلة التهرّب الضريبيّ ونوّعت قاعدتها الضريبيّة، يمكنها أن تغيّر هذه الصورة إلى حد كبير.

الحد من الإعفاءات الضريبيّة

تعتمد مجموعة الدول المنخفضة والمتوسطة الدخل بشكل كبير على العوائد الضريبيّة المجباة من الشركات، غير أنّ عددا كبيرا من تلك الدول يخسر كميات كبيرة من عوائد الشركات بسبب كثرة الإعفاءات الضريبيّة. وتصل هذه الإعفاءات في معظم دول أفريقيا جنوب الصحراء إلى ما يعادل 5% من إجماليّ الناتج المحليّ) لجنة التنمية الدولية في مجلس العموم البريطاني، 2012). فقد وصلت الإعفاءات الضريبيّة في جمهورية تنزانيا المتحدة مثلا إلى حوالي 4% من إجماليّ الناتج المحليّ بين عامي 2005/2006 و 2007/2008. وترجّح التقديرات أنّه لو تمّ جمع هذه الضرائب، لكانت موارد التعليم ازدادت بنسبة 40% (Uwazi, 2010).

رغم أنّ أثيوبيا تخصّص جزءا كبيرا من الإنفاق الحكوميّ للتعليم، إلا أنّ معدّل الضريبة من إجماليّ الناتج المحليّ لا يبلغ سوى 12% وهو من أدنى المعدّلات بين الدول

1 – يفترض هذا التقدير أن ثلثي العائدات الضريبيّة على الشركات تُحصّل من الشركات المتعددة الجنسيّات.

النامية. ويُعزى ذلك بشكل أساسيّ إلى الإعفاءات الضريبيّة السخيّة التي بلغت نحو 4.2% من إجماليّ الناتج المحليّ في العام 09/2008 (Abay, 2010)). وإذا ألغت إثيوبيا هذه الإعفاءات وخصّصت 10% من العوائد الناتجة عن هذا الإلغاء للتعليم الأساسيّ، ستتمكّن هذه الدولة التي تضمّ 1.7 مليون طفل خارج النظام التعليميّ من جمع 133 مليون دولار إضافيّ وهو مبلغ يسمح بالتحاق 1.4 مليون طفل إضافيّ بالتعليم.

من المعروف أنّ نسبة الضرائب إلى إجماليّ الناتج المحليّ في دول جنوب آسيا هي الأدنى في العالم وذلك بسبب الإعفاءات الضريبيّة الكبيرة التي تُمنح لجماعات الضغط المحليّة القويّة، على غرار أصحاب الأراضي. ففي الباكستان تبلغ نسبة الضرائب إلى إجماليّ الناتج المحليّ 10% وذلك بسبب النفوذ السياسي للّوبي الزراعيّ في المفاوضات على معدّل الضريبة. ففي حين يشكّل القطاع الزراعي في الباكستان 22.5% من إجماليّ الناتج المحليّ، تصل حصّته من الإيرادات الضريبيّة إلى 1.2% فقط (Asad, 2012). ويبلغ إجماليّ الإعفاءات الضريبيّة 3% من إجماليّ الناتج المحليّ. (Pasha, 2010)

وتخسر الهند عن غالبيّة الإيرادات الضريبيّة بسبب الإعفاءات من رسوم الجمارك ورسوم الانتاج ومن الضريبة المفروضة على الشركات. فقد وصلت نسبة العوائد المفقودة بسبب الإعفاءات الضريبيّة إلى 5.7% من إجماليّ الناتج المحليّ في العام 2013/2012 (باندیوبادیاي 2013) (Bandyopadhyay, 2013). فلو تمّ تخصيص 20% من هذا المبلغ للتعليم لحصل هذا القطاع على مبلغ إضافيٍّ قدره 22.5 مليار دولار في العام 2013، مؤديًا بذلك إلى زيادة التمويل بنسبة 40% تقريبا مقارنة مع ميزانيّة التعليم الحاليّة.

لا تخسر الحكومات بسبب الإعفاءات فحسب بل بسبب بيع امتيازات الموارد الطبيعيّة بأقلّ من قيمتها الحقيقية. وخلُص أحد التحاليل إلى أنّ جمهوريّة الكونغو الديمقراطيّة تكبدت خسائر بقيمة 1.36 مليار دولار أميركيّ في معاملاتها مع خمس شركات تعدين على مدى ثلاث سنوات بين 2010 و2012 (African Progress Panel, 2013). وهو المبلغ نفسه الذي خصّص للتعليم لأكثر من عامين بين 2010 و2011 (Development Finance International and Oxfam, 2013)

وقد بدأت بعض الحكومات بمراجعة شروط وأحكام الامتيازات. وعندما استعرضت ليبيريا 105 اتفاقات وقّعت بين 2003 و2006، قرّرت الغاء 36 اتفاقا إلغاءا تامّا وإعادة التفاوض حول 14 اتفاقا (African Progress Panel, 2013).

مكافحة التهرّب الضريبيّ

في عدد كبير من الدول الأشد فقرا في العالم، يؤدّي التهرّب الضريبيّ إلى استفادة الأقليّة النخبويّة من الموارد لبناء ثرواتها الشخصيّة بدلا من تأمين نظام تعليميّ قويّ تستفيد منه الأغلبيّة.يحاول بعض الأفراد والشركات التهرّب من الضرائب بطريقة قانونيّة عن طريق نقل أموالهم إلى الملاذات الضريبيّة. وتقدر شبكة العدالة الضريبيّة أنّ الأثرياء يخفون بين 21 و32 تريليون دولار في أكثر من 80 ملاذا ضريبيّا. ويؤدّي فرض الضرائب على الأرباح الرأسماليّة لهذه الثروات بنسبة 30% إلى عوائدَ تتراوح بين 190 و280 مليار دولار سنويّا (شبكة العدالة الضريبيّة، 2012) (Tax Justice Network, 2012). وإذا تمّ تخصيص 20% من هذه العوائد للتعليم، فسيضيف ذلك ما بين 38 و56 مليار دولار لتمويل هذا القطاع. ويُعتبر تهرّب الأفراد من دفع الضرائب سببا مهما آخر يخفّض حجم الأموال التي تُنفق على التعليم في الباكستان. ويقدّر المجلس الإتحاديّ الباكستانيّ للإيرادات أنّ 0.57% من الباكستانيّين أي ما يعادل 768000 شخص فقط قاموا بدفع ضريبة الدخل في العام 2012 (Economist, 2012).

فإذا توقفت هذه الممارسات غير القانونيّة وأنفقت نسبة 20% من الدخل الحكوميّ الناتج عن إيقافها على التعليم، سيحظى قطاع التعليم بموارد إضافيّة سنويّة تبلغ 13 مليار دولار أمريكيّ.

وتثير ممارسات الشركات المتعددة الجنسيّات للتهرب من دفع الضرائب مخاوف كبيرة. فتقوم بعض الشركات بتحويل الأرباح إلى شركات تابعة لها في دول ذات معدلات ضريبيّة منخفضة أو معدومة. وفيما تشكّل هذه الملاذات الضريبيّة وسيلة قانونيّة للشركات لتجنّب دفع الضرائب، إلاّ أنّ هروب رؤوس الأموال غير المشروع يتمّ من خلال الفساد والممارسات غير المشروعة مثل التلاعب بالتسعير الذي تمارسه بعض الشركات المتعدّدة الجنسيّات. في العام 2010، فقدت الدول النامية ما يعادل 859 مليار دولار بسبب هذه الممارسات غير القانونيّة (Kar and Freitas, 2012)، أي ما يعادل 64 مرة المبلغ الذي تلقته الدول كمساعدات لقطاع التعليم في العام 2011. وتشير التقديرات إلى أن الحكومات الأفريقيّة وحدها فقدت 38 مليار دولار سنويّا بسبب هذه الممارسات بين 2008 و2010. ويُعتقد أن مبلغ 25 مليار دولار إضافيّ يضيع سنويّا بسبب الممارسات الضريبيّة الأخرى المتصلة بالفساد والأنشطة الإجراميّة (African Progress Panel, 2013). إذا توقفت هذه الممارسات غير القانونيّة في أفريقيا يمكن أن يحظى قطاع التعليم بموارد إضافية سنويّة تبلغ 13 مليار دولار أميركيّ.

وهناك مثال صارخ آخر عن حجم الخسائر التي تتكبّدها الدول. فبسبب ممارسات شركة سابميلر، وهي شركة متعددة الجنسيّات للمشروبات، حرمت الحكومات في غانا والهند والموزمبيق وجنوب أفريقيا وجمهورية تنزانيا المتحدة وزامبيا من مبلغ يصل إلى 30 مليون دولار من الإيرادات الضريبيّة (ActionAid, 2012).

لقد بدأت بعض الحكومات بتغيير الوضع القائم. ففي أفريقيا، وافقت 21 دولة على وضع إطار قانونيّ لملاحقة المتهربين من دفع الضرائب حتى خارج حدود الدولة (Crotty, 2013). وتدّعي الحكومة الهنديّة أنّ شركة فودافون الهند تدين لها بمبلغ 2.5 مليار دولار من الضرائب (أي ما يعادل حوالي 4.5% من ميزانيّة التعليم في البلاد للعام 2011)، لذلك أصدرت الحكومة مؤخرا مطالبة ضريبيّة رفيعة المستوى ضدّ فودافون والشركات المتعددة الجنسيّات الأخرى، بما في ذلك شل ونوكيا. (Development Finance International and Oxfam, 2013; Heikkila, 2013).

يمكن للحكومات أن ترفع من إيراداتها عن طريق زيادة كميّة الأموال المجباة عن طريق الضرائب المفروضة على الشركات

تنويع القاعدة الضريبية

ويمكن للحكومات أن تجمع إيرادات إضافيّة عبر زيادة كميّة الأموال المجباة عن طريق الضرائب المفروضة على الشركات ولا سيما في الصناعات الاستخراجيّة (UNESCO, 2012). ولكن لا بدّ للحكومات أن تتجنّب الاعتماد على مصدر دخل وحيد، وينبغي أن تخطّط للمجهول. وتشير التقديرات إلى أن زيادة بنسبة 1% في حصّة عوائد الموارد الطبيعيّة من الإيرادات الحكوميّة يقلّل من القدرة الضريبيّة للدولة بنسبة 1.4% وذلك بسبب غياب الحوافز لجمع الضرائب من مصادر أخرى (Besley and Persson, 2013).

في السنوات الأخيرة، اعتمدت أفريقيا جنوب الصحراء بشكل كبير على الموارد الطبيعيّة التي شكّلت 46% من الإيرادات الضريبيّة في المنطقة في العام 2008 (Bhushan and Samy, 2012). ولم يحرز أي تقدم يذكر في مجال توسيع القاعدة الضريبيّة لتشمل مصادر أخرى غير هذه الموارد (مصرف التنمية الأفريقيّ ومصادر أخرى، 2010؛ دي جون، 2010) (AfDB et al., 2010; DiJohn, 2010). بعد أن بدأت تشاد في استخراج النفط في العام 2003، ارتفعت الإيرادات الضريبيّة الناتجة عن النفط بينما انخفضت نسبة ضريبة الدخل الأخرى من 6.6% إلى 5.2% من إجماليّ الناتج المحليّ بين عامي 2003 و2010 (AfDB et al., 2012). وفي الوقت نفسه، بقي الإنفاق على التعليم على حاله منذ العام 1999، فبلغ 3% من إجماليّ الناتج المحليّ في العام 2011.

في بعض الدول، تميل الضرائب إلى معاقبة الأشد فقرا. ففي الهند مثلا، تشكّل الضرائب المباشرة، كضريبة الدخل الفرديّ، 5.5% من إجماليّ الناتج المحليّ، بينما تشكّل الضرائب غير المباشرة 9.3%، كضريبة القيمة المضافة التي هي ضريبة تنازليّة تثقل كاهل الفقراء أكثر من الأثرياء (Hui, 2012). علاوة على ذلك، تم تخصيص 3.3% فقط من إجماليّ الناتج المحليّ للتعليم في العام 2010.

وفي المقابل، بدأت الإكوادور بتطبيق تدابير لتوسيع القاعدة الضريبيّة وتقليل الاعتماد على الريع: فارتفعت نسبة الإيرادات غير النفطيّة من الإيرادات الحكوميّة من 70% بين 2001 و2005 إلى 74% بين العامين 2006 و2010 (Ghosh, 2012). كذلك قامت الفيتنام التي تعدّ من الدول التي لديها أعلى نسب ضرائب إلى إجماليّ الناتج المحليّ في منطقة شرق آسيا والمحيط الهادئ بتوسيع قاعدتها الضريبيّة. وتشكّل الضرائب المباشرة على سبيل المثال 8.2% من إجماليّ الناتج المحليّ، وارتفعت هذه النسبة بفضل التزام الحكومة بفرض ضرائب على دخل الشركات العاملة في قطاع النفط والشركات المملوكة من الأجانب (McKinley and Kyrili, 2009).

ويعتبر القطاع غير الرسمي مصدرا آخر للإيرادات الضريبيّة. فبحسب بعض التقديرات، يشكّل القطاع غير الرسميّ 55% من إجماليّ الناتج المحليّ في أفريقيا جنوب الصحراء. وتصل خسارة الإيرادات الحكوميّة بفعل عدم فرض الضرائب على هذا القطاع إلى 35% على الأقلّ من إجماليّ الإيرادات الضريبيّة (Ncube, 2013; OECD, 2012b). وبما أنّ غالبيّة الأفراد الأشد فقرا يعملون في القطاع غير الرسميّ، يتوجّب على الحكومات التأكد من ألا تكون الضرائب المفروضة على هذا القطاع تنازليّة. إلاّ أنّ هذا القطاع يضمّ أيضا شركات صغيرة ومتوسّطة الحجم مزدهرة غالبا ما تدفع ضرائب ضئيلة أو حتى معدومة. وتعمل بعض الحكومات على تطبيق تدابير لتسجيل هذه الشركات.

في العام 2009، أدخلت هيئة الإيرادات في الموزمبيق نظاما ضريبيّا مبسّطا للغاية للمؤسسات الصغيرة والفائقة الصغر فتمكّنت في عام واحد من تسجيل 40000 مكلّف(OECD, 2012b). وفي جمهورية تنزانيا المتحدة، وضعت الحكومة نظاما لتسجيل الشركات الصغيرة والمتوسطة المؤهلة، وبحلول العام 2009 تم تسجيل 41% من الشركات الجديدة في هذا النظام (Joshi et al., 2012). وفي العام 2004، شجّعت هيئة الإيرادات في ملاوي الالتزام بدفع الضريبة عبر منحها الشركات الملتزمة بالدفع شهادة توثيق عن وضعها الضريبيّ السنويّ،

وبدأت المصارف ترتكز على هذه الشهادات في معاملات القروض (OECD, 2008). تولّد التدابير المماثلة إيرادات كبيرة يمكن استخدام بعضها في التعليم.

المساعدة الخارجية ضروريّة لتعزيز الأنظمة الضريبيّة

يجب أن تكون الإرادة السياسيّة المحليّة الدافع وراء الإصلاح الضريبيّ وزيادة الاعتمادات المخصصة للتعليم. ولكن يمكن للجهات المانحة أن تلعب دورا تكميليّا مهمّا. فبين العامين 2002 و2011، وجّه 1% فقط من إجماليّ المساعدات إلى الإدارة المالية العامة، ودعمت نسبة أقلّ من 0.1% من إجماليّ المساعدات البرامج الضريبيّة. وتشير إحدى التقديرات إلى أنّ كلّ دولار واحد من المساعدات يُنفق على تعزيز الأنظمة الضريبيّة يمكن أن ينتج ما يصل إلى 350 دولارا في الإيرادات الضريبيّة (OECD–DAC, 2013; African Tax Administration Forum and OECD, 2013).

لا بدّ من إرساء أسس لاستراتيجية تنمية ضريبيّة على المدى الطويل. وقد استغرق الأمر قرنا بالنسبة إلى الاقتصادات الأوروبية لزيادة الإيرادات الضريبيّة من 12% إلى 46% من إجماليّ الناتج المحليّ من خلال تطوير ضرائب جديدة (بيسلي وبيرسون، 2013). وتبرز دلائل على وجود تحوّلات مماثلة في الدول الأكثر فقرا. فقد تلقّت هيئة الإيرادات في رواندا دعما طويل الأجل من وزارة التنمية الدولية البريطانية وبالتالي رفعت حصة الإيرادات الضريبيّة من إجماليّ الناتج المحليّ من 10% في العام 1998 إلى 13% في العام 2011 (IMF, 2012). ومن خلال تحسين نظام جباية الضرائب يمكن للموارد المجباة الإضافيّة أن تسمح باستعادة القيمة الكاملة لبرنامج الدعم البريطانيّ الذي يمتدّ على 10 سنوات في كلّ 3 أسابيع (هيئة الإيرادات في رواندا، 2012) (Rwanda Revenue Authority, 2012). وقد ساهمت هذه الموارد في رفع الإنفاق على كلّ طفل في المدرسة الابتدائيّة من 72 دولارا في العام 1999 إلى 81 دولارا في العام 2011. وكذلك الأمر بالنسبة إلى إدارة الضرائب النرويجيّة التي تساعد السلطات الضريبيّة في الموزامبيق على إجراء تدقيق للشركات النفطيّة العالميّة. وساعدت الوكالة الألمانيّة للتعاون الدولي السلطات الضريبيّة في غانا، على بناء القدرات وعلى سن قانون بشأن طريقة توزيع الأرباح. (Fontana and Hansen–Shino, 2012).

يعدّ انعدام الشفافية من قبل الشركات جزءا مهمّا من المشكلة التي تواجهها الحكومات في رفع العوائد الضريبيّة. ويكون دعم الشركاء الدوليين قيّما في إحداث تغيير مماثل. في حزيران/يونيو من العام 2013، أعلنت فرنسا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة أنها تهدف إلى تطبيق مبادرة الشفافيّة في الصناعات الاستخراجيّة، وهي المعيار العالميّ للشفافيّة في إيرادات الموارد الطبيعية. وتضمّ هذه المبادرة 23 دولة فيما تمّ قبول ترشيح 16 دولة أخرى. وفي العام 2013 وفي خلال قمّة الدول الثمانية، تم الإعلان عن شراكات مع تسع دول لمساعدتها على دعم الحوكمة في الصناعات الاستخراجيّة وزيادة القدرة على تحصيل الضرائب (مجموعة الدول الثمانية، 2013) (G8, 2013).

كذلك تحتاج الدول الأكثر فقرا إلى تعزيز مؤسساتها من أجل منع التهرب الضريبيّ، ولا يمكنها القيام بذلك من دون دعم المجتمع الدوليّ. ودعت منظمّة «الأفركان بروغريس بانل» إلى اعتماد نظام ضريبيّ شفّاف أقوى متعدد الأطراف لمعالجة الجوانب غير الأخلاقيّة من مسألة التهرب الضريبيّ (أفريكان بروغريس بانل 2013) (Africa Progress Panel, 2013). بالإضافة إلى ذلك، يمكن للحكومات في الدول المرتفعة الدخل أن تمارس ضغطا على الشركات المسجّلة في دولها. فعلى سبيل المثال، يمكن الطلب من هذه الشركات أن تنشر قائمة كاملة عن فروعها والإيرادات والأرباح والضرائب المدفوعة في كافة المناطق.

من خلال الإصلاحات الضريبيّة تستطيع 67 دولة منخفضة ومتوسطة الدخل أن تزيد موارد التعليم بنسبة 153 مليار دولار في العام 2015

وفي العام 2010 بدأت الولايات المتحدة بإدخال متطلبات الشفافيّة الضريبيّة في حوالى 1100 شركة نفط وغاز ومعادن. ودخل تعديل كاردين–لوغار على قانون دود–فرانك حيّز التنفيذ في سبتمبر/أيلول 2013، وينصّ التعديل على أنّه يتوجب على الشركات المدرجة في البورصة والشركات التابعة لها أن تفصح علانيّة عن الأرباح المحصّلة والضرائب المدفوعة (Jackson, 2013). ولو بدأ الاتحاد الأوروبي، كما هو متوقع، بالطلب من شركات النفط والغاز والتعدين والخشب أن تعلن عن المدفوعات إلى الحكومات، لغطّت هذه التشريعات ما يصل الى 90% من الصناعات الاستخراجيّة في العالم (Publish What You Pay, 2013).

تقدير الزيادة المحتملة في الموارد المحلية للتعليم

عبر زيادة الإيرادات الضريبيّة وتخصيص حصّة كافية للتعليم يمكن جمع موارد إضافية كثيرة للقطاع وفي وقت قصير. ويقدّر الفريق المعني بإعداد التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع أنّه باستطاعة 67 دولة منخفضة ومتوسطة الدخل زيادة موارد التعليم بنسبة 153 مليار دولار، أو 72% في العام 2015 من خلال تطبيق الإصلاحات لرفع نسب الضرائب من إجماليّ الناتج المحليّ والإنفاق العام على التعليم (الجدول 2.2). يمكن لهذه

الجدول 2.2: يمكن أن تقوم الدول بالمزيد لتمويل التعليم عن طريق الموارد المحلّية

		الوضع الحالي (2011)			الوضع المحتمل (2015)			كلفة الوحدة (2015)	
		نسبة التعليم من إجماليّ الناتج المحليّ	نسبة التعليم من إجماليّ الإنفاق الحكوميّ	نسبة الضرائب إلى إجماليّ الناتج المحليّ	حصة التعليم من إجماليّ الناتج المحليّ	نسبة الضرائب من إجماليّ الناتج المحلي في العام 2015	اجمالي التمويل الإضافي المحتمل في العام 2015	الإنفاق على كلّ طفل في مرحلة التعليم الإبتدائيّ (بحسب الوضع الحالي)	الإنفاق على كلّ طفل في مرحلة التعليم الإبتدائيّ (جمع الضرائب و إعطاء الأولوية للتعليم)
		%	%	%	%	%	US$ millions	US$	US$
نسبة الضرائب من إجماليّ الناتج المحليّ الحالية أقل من 10%	افغانستان	3.5	16.7	9.2	5.6	14.2	500	67	161
	بنغلادش	2.2	14.1	8.6	4.2	13.6	3 198	101	216
	بوتان	4.7	11.5	9.9	7.9	14.9	94	255	924
	جمهورية أفريقيا الوسطى	1.2	12.0	7.8	3.6	12.8	66	44	95
	اريتريا	2.1	7.5	8.4	6.7	13.4	201	57	191
	غينيا –بيساو	2.6	12.6	8.5	5.1	13.5	28	48	101
	مدغشقر	2.8	20.1	9.5	3.8	14.5	119	62	85
	ميانمار	0.8	18.1	3.9	2.3	8.9	1 000	389	513
	سيراليون	3.6	13.7	9.4	5.6	14.4	117	60	118
	اليمن	5.2	16.0	6.2	7.4	11.2	998	251	362
نسبة الضرائب من إجماليّ الناتج المحليّ الحالية بين من 10% وأقل من 12.5%	كمبوديا	2.6	12.1	10.4	4.9	14.4	438	82	232
	أثيوبيا	4.7	25.4	11.5	5.5	15.5	435	106	125
	غامبيا	3.9	19.7	12.1	4.8	16.1	10	106	123
	غواتيمالا	2.8	18.5	10.9	3.8	14.9	605	365	500
	هايتي	3.6	10.6	11.8	6.9	15.8	336	65	213
	إندونيسيا	3.0	15.2	10.9	4.7	14.9	19 506	526	1 049
	باكستان	2.4	9.9	10.2	5.2	14.2	7 241	62	262
نسبة الضرائب من إجماليّ الناتج المحلي الحالية بين 12.5% وأقل من 15%	بوركينا فاسو	4.0	18.0	13.1	5.1	16.1	157	125	154
	بوروندي	6.1	24.1	14.3	6.7	17.3	19	86	94
	كاميرون	3.2	16.3	12.8	4.6	15.8	461	115	241
	مصر	3.8	11.9	14.0	7.1	17.0	9 592	520	948
	غانا	8.2	24.4	13.6	8.8	16.6	317	365	567
	مالي	4.8	18.2	13.9	5.9	16.9	139	81	124
	موريتانيا	3.9	14.7	13.5	5.8	16.5	114	187	292
	نيبال	4.7	20.2	13.1	5.3	16.1	144	160	185
	نيجر	4.5	21.7	13.8	5.1	16.8	50	92	100
	باراغواي	4.1	10.6	13.7	6.8	16.7	968	384	1 037
	فيليبين	2.7	15.0	13.2	4.2	16.2	5 361	442	679
	رواندا	4.8	17.2	12.8	6.0	15.8	116	78	137
	سري لانكا	2.0	12.9	13.3	3.9	16.3	1 509	292	970
	طاجكستان	3.9	13.8	12.7	6.1	15.7	219	262	424
	أوغندا	3.3	15.1	12.5	4.9	15.5	387	51	77
	جمهورية تنزانيا المتحدة	6.2	18.3	14.9	7.2	17.9	383	84	109
نسبة الضرائب من إجماليّ الناتج المحلي الحالية بين 15% وأقل من 20%	ارمينيا	3.2	11.7	16.6	5.8	18.6	269	1 232	2 266
	بنين	5.3	27.8	16.5	5.7	18.5	37	169	182
	كوت ديفوار	4.6	24.6	17.6	5.0	19.6	137	285	322
	غينيا	3.1	19.0	15.9	3.7	17.9	44	66	107
	هندوراس	6.5	29.9	16.0	6.9	18.0	82	484	776
	الهند	3.3	10.5	15.9	6.4	17.9	70 529	157	558
	كينيا	6.7	17.2	19.5	7.9	21.5	710	181	238
	قيرغيزستان	5.8	18.6	19.5	6.7	21.5	76	662	751
	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	3.3	13.2	15.5	5.2	17.5	229	161	377
	موزمبيق	6.4	17.0	17.7	7.9	19.7	274	103	137
	نيكاراغوا	4.7	26.4	18.3	5.1	20.3	50	526	639
	سينيغال	5.6	24.0	19.4	6.0	21.4	66	188	249
	توغو	4.6	14.3	15.8	6.6	17.8	94	80	128
	زامبيا	1.3	13.1	15.0	3.5	17.0	622	155	271
	زمبابوي	2.5	8.3	16.2	6.8	18.2	588	86	221
نسبة الضرائب من إجماليّ الناتج المحليّالحالية أكثر من 20%	أنغولا	3.5	8.5	41.9	8.2	43.7	6 819	588	1 534
	بليز	6.6	18.7	23.0	7.3	24.8	13	701	1 215
	تشاد	2.9	11.8	22.5	5.0	24.3	317	94	171
	جمهورية الكونغو الديمقراطية	2.5	8.9	23.6	6.5	25.4	885	18	59
	جورجيا	2.7	7.7	23.7	6.6	25.5	734	580	2 082
	غويانا	3.6	13.5	21.3	5.9	23.1	83	544	1 415
	ليسوتو	13.0	23.7	60.1	13.3	61.9	11	340	492
	ليبيريا	3.3	12.1	21.3	6.1	23.1	69	60	111
	ملاوي	5.4	14.7	21.6	7.7	23.4	106	30	58
	منغوليا	5.5	11.9	28.0	8.9	29.8	539	953	2 391
	مغرب	5.4	25.7	24.4	5.7	26.2	431	1 428	1 490
	ناميبيا	8.3	22.4	24.4	8.7	26.2	50	1 093	1 406
	نيجيريا	1.5	6.0	25.3	5.6	27.1	13 090	87	330
	بابوا غينيا الجديدة	3.4	11.2	26.1	5.9	27.9	633	217	590
	جمهورية مولدوفا	8.6	22.0	21.0	8.9	22.8	32	991	2 691
	جزر سليمان	7.3	34.0	28.1	7.6	29.9	4	838	1 208
	سوازيلند	8.2	21.0	25.0	8.6	26.8	14	809	863
	اوزبكستان	6.4	20.5	24.0	6.8	25.8	234	1 170	1 228
	فيتنام	6.6	19.8	23.5	7.0	25.3	750	446	732
	المجموع للدول 67	**3.4**	**13.1**	**15.7**	**5.8**	**18.4**	**153 451**	**209**	**466**

ملاحظات: صنّفت الدول في خمس مجموعات وفقا للنسبة الأساسيّة الضرائب إلى إجماليّ الناتج المحليّ. +ويتوقّع لهذه الدول أن تزيد من مجهودها بنسبة 0.44 نقطة مئوية سنويًا وأن تخصص 20% من ميزانيتها للتعليم إن لم تبدأ العمل بعد. ومن الجهة الأخرى، وضعت الدول التي كانت النسبة فيها أقل من 10% ويتوقّع لهذه الدول أن تزيد نسبتها بمعدّل 1.25 نقطة مئوية سنويًا وأن تخصص 20% من ميزانيتها للتعليم إذا لم تفعل ذلك بعد. تفترض الحسابات خمس نسب مختلفة يمكن لدولة ما أن تصل إليها في مجال نسبة الضريبة إلى إجماليّ الناتج المحليّ وفقا لنقطة الانطلاق. يجب على الدول حيث نسبة الضرائب إلى إجماليّ الناتج المحليّ: (أ) أقل من 10% أن تصبو إلى زيادة هذه النسبة بمعدّل 1.25 نقطة مئويّة سنويًا، (ب) بين 10% وأقل من 12.5% أن تصبو إلى زيادة هذه النسبة بمعدّل نقطة مئويّة واحدة سنويًا، (ج) بين 12.5% وأقل من 15% أن تصبو إلى زيادة هذه النسبة بمعدّل 0.75 نقطة مئويّة سنويًا، (د) بين 15% وأقل من 20% أن تصبو إلى زيادة هذه النسبة بمعدّل 0.5 نقطة مئويّة سنويًا، (ه) أكثر من 20% أن تصبو إلى زيادة هذه النسبة بمعدّل 0.44 نقطة مئويّة سنويًا.

مصادر: حسابات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2013)، بالإرتكاز على قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ ومجموعة ديفلوبمانت فاينانس انترناشيونال وأوكسفام (2013)؛ وصندوق النقد الدولي (2012 و2013).

الإضافات إلى الموارد المحلية أن تغطي 56% من متوسط الفجوة التمويليّة السنويّة في التعليم الأساسي البالغة 26 مليار دولار في 46 دولة ذات دخل منخفض ومتوسط أدنى أو أن تغطي 54% من الفجوة في المرحلة الأساسيّة والمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ البالغة 38 مليار دولار.

بشكلٍ عام، ستؤدّي الإصلاحات الضروريّة إلى مضاعفة الموارد المتاحة للتعليم في 13 دولة. وهذه الزيادات مهمّة جدّا بالنسبة إلى الدول التي لا تنفق الآن سوى القليل جدّا على كلّ طفل في سنّ الدراسة، ممّا سيؤدّي إلى تحسين نوعية التعليم. سيزيد الإنفاق لكل طفل في المرحلة الابتدائيّة في 67 دولة من 209 دولارات إلى 466 دولارا في العام 2015. من بين الدول المنخفضة الدخل، سيرتفع المبلغ الذي ينفق على كلّ طفل في المرحلة الابتدائيّة من 102 دولارا إلى 158 دولارا. فعلى سبيل المثال، يمكن أن تخصّص بنغلادش مبلغا إضافيّا قدره 3.2 مليار دولار على التعليم في العام 2015، ما يؤدّي إلى رفع المبلغ المتاح للإنفاق على كلّ طفل في سن الدراسة من 101 دولار إلى 216 دولارا.[3]

تنفق باكستان 3% من إجماليّ الناتج المحليّ على الجيش في حين أنّها تضمّ 10% من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في العالم. (البنك الدولي، 2013) (World Bank, 2013).

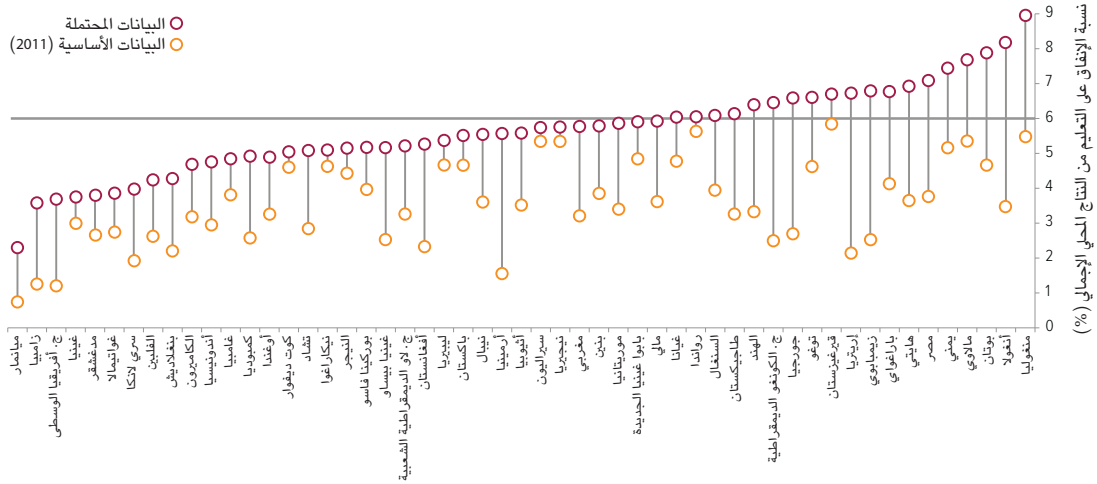
هذا المبلغ أكبر من المبلغ الذي تنفقه على التعليم. وإذا قامت باكستان بزيادة الايرادات الضريبيّة إلى الحدّ الأقصى – وبخاصة عن طريق عكس الإعفاءات الضخمة الممنوحة – وقامت بإنفاق 20% من ميزانيّتها على التعليم، يمكن للحكومة عندئذٍ إضافة 7.2 مليار دولار لميزانية التعليم في العام 2015، رافعة بذلك الإنفاق على كلّ طفل في سنّ الدراسة من 62 دولارا إلى 262 دولارا.[2]

تتمتع جمهورية أفريقيا الوسطى بالقدرة على جمع مبلغ إضافيّ قيمته 66 مليون دولار في العام 2015 إذا زادت نسبة الضرائب إلى إجماليّ الناتج المحليّ الحاليّة من 8% إلى 13%، وإذا أولت قطاع التعليم الأولويّة في الإنفاق الحكوميّ ورفعت النسبة الحاليّة من 12% إلى 20%. هذا من شأنه زيادة الإنفاق على كلّ طفل في المرحلة الإبتدائيّة بأكثر من الضعف من 44 دولارا إلى 95 دولارا. قد تبدو هذه الزيادات كبيرة ولكنها ليست الأولى من نوعها. فعلى سبيل المثال، تمكّنت الإكوادور عبر تطبيق السياسات الضريبيّة الفعالة من زيادة الإنفاق على التعليم بثلاثة أضعاف من 225 مليون دولار بين العامين 2003–2006 إلى 941 مليون دولار بين العامين 2007–2010 (Ghosh, 2012).

يمكن للإصلاحات الضريبية أن تزيد الإنفاق على كلّ طفل في المرحلة الابتدائية من 209 دولارات إلى 466 دولارا في العام 2015

الشكل 2.5: من شأن الرفع المحدود للضرائب ومنح الأولويّة للإنفاق على التعليم أن يزيد الموارد بشكل ملحوظ

حصّة الإنفاق على التعليم من إجماليّ الناتج المحليّ في العام 2015 إذا ارتفعت نسبة الضرائب إلى إجماليّ الناتج المحليّ وحصة الإنفاق على التعليم من الميزانيّة.



مصادر: حسابات الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2013)، بالإرتكاز، على قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ مجموعة ديفلوبمانت فاينانس انترناشيونال وأوكسفام (2013)؛ وصندوق النقد الدولي (2012 و2013).

2 – كانت نسبة الإنفاق على التعليم من ميزانية الحكومة 10% في العام 2011. إذا ارتفعت هذه النسبة إلى 20% وارتفعت نسبة الضرائب إلى إجماليّ الناتج المحليّ من مستواها الحاليّ البالغ نحو 10% إلى 14%، يمكن للحكومة جمع مبلغ إضافيّ قدره 7.2 مليار دولار للتعليم.

3 – في العام 2015 ستنفق بنغلادش على التعليم 3.9 مليار دولار مع الأخذ بعين الإعتبار مستوى الأولوية الممنوحة للتعليم والجهد الضريبي المبذول حاليّا بالإضافة إلى توقعات صندوق النقد الدولي بالنسبة إلى مستويات إجماليّ الناتج المحليّ والإنفاق الحكومي في المستقبل. إذا رفعت بنغلاديش حصة التعليم في الميزانية من 14% إلى 20% في العام 2015، فسيوضع بتصرّف القطاع مبلغ إضافيّ وقدره 1.6 مليار دولار. بالإضافة إلى ذلك، في حال زيادة حصة الضرائب من إجماليّ الناتج المحليّ بنسبة 1.25% سنويّا، فسترتفع هذه حصة التعليم من 8.6% في العام 2011 إلى 13.6% في العام 2015، ممّا يضيف مبلغ 3.2 مليار دولار للتعليم.

وتظهر حسابات فريق إعداد التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع أنّه من الممكن للدول إنفاق 6% من إجماليّ الناتج المحليّ على التعليم. من بين 67 دولة خضعت للتحليل، حققت 14 دولة هذه الغاية. ومن بين 53 دولة لم تحقق هذه الغاية بعد، يمكن لـ19 دولة أن تصل إلى هذه الغاية بحلول العام 2015 من خلال توسيع وتنويع القاعدة الضريبيّة وإعطاء الأولويّة للإنفاق على التعليم (الشكل 2.5). وستضمن هذه الجهود إلتحاق الأطفال بالمدارس وحصولهم على التعليم بحلول العام 2015، وستوفّر قاعدة صلبة لتمويل أهداف أكثر طموحا بعد العام 2015 .

في البلدان المنخفضة الدخل الواقعة في أفريقيا جنوب الصحراء، يحصل 10% من المتعلّمين على 43% من الإنفاق العام على التعليم.

استهداف المهمشين من خلال الإنفاق على التعليم

من أجل تحقيق التعليم للجميع، من الضروريّ زيادة الموارد المحليّة للتعليم، والتأكد من أنها تنفق لتحسين فرص التعليم لأكثر الفئات تهميشا. وإنّ الأطفال والشباب الذين يصعب الوصول إليهم مثل الفقراء الذين يعيشون في المناطق النائية، وأفراد الأقليّات العرقيّة واللغويّة، وذوي الإعاقة غالبا ما لا يستفيدون من الإنفاق على التعليم. لذلك يجب بذل جهود إضافية للتأكد من وصول هذه الأموال إليهم. بالإضافة إلى ذلك، يرجّح أن تكون تكلفة تعليم هؤلاء الطلاب أعلى بكثير من متوسط التكلفة للطالب الواحد بسبب المصاريف التي تنفق من أجل التخفيف من الحرمان الذي يواجهونه. وهذا يفترض إعادة توزيع الموارد المحليّة على من هم بأمسّ أشد الحاجة إليها.

ولكن في الكثير من الأحيان توزّع الموارد على الأكثر حظوة. ففي الدول الافريقيّة المنخفضة الدخل الواقعة جنوب الصحراء، يحصل 10% من المتعلّمين على 43% من الإنفاق العام على التعليم. أمّا في الدول المتوسطة الدخل فتتلقى النخبة البالغة 10%، 25% من الإنفاق العام على التعليم (Majgaard and Mingat, 2012). وفي ملاوي، حيث مستوى الإنفاق العام لكلّ طفل في المدرسة الابتدائية هو من بين الأدنى في العالم، تعود 73% من الموارد العامة المخصصة لقطاع التعليم بالنفع على أعلى المتعلمين إنجازا وتبلغ نسبتهم 10%. (البنك الدولي، 2010) (World Bank, 2010).

وأيضا غالبا ما يتوجّه الإنفاق العام على التعليم نحو المناطق الحضريّة، حتى ولو تواجدت الغالبيّة العظمى من السكان في سن التمدرس في المناطق الريفيّة التي هي أيضا في كثير من الأحيان موطن أفقر الأسر. فعلى سبيل المثال، في جمهورية تنزانيا المتحدة، يعيش ما يقارب ثلاثة أرباع السكان في المناطق الريفيّة، غير أنّ 47% فقط من موارد التعليم خصّصت لهذه المناطق في العام 2009 (وزارة التربية والتعليم والتدريب المهنيّ في جمهورية تنزانيا المتحدة، 2011) أي (U. R. Tanzania Ministry of Education and Vocational Training, 2011).

وقد اعترف عدد من الدول بضرورة استهداف الأكثر حرمانا، فأنشأت بعض الدول في أميركا اللاتينية برامج حماية إجتماعية تحوّل الأموال نقدا للأسر الفقيرة شريطة أن ترسل هذه الأسر أطفالها إلى المدارس (UNESCO, 2010). وأدّى نجاح هذه البرامج إلى تطوير برامج مماثلة في دول أخرى، منها ملاوي والفيلبين. ويوّفر برنامج التحويلات الاجتماعية النقديّة في ملاوي 14 دولارا شهريّا لأكثر من 26000 أسرة لمحاربة الفقر والجوع ومساعدة الأسر على إرسال أطفالها إلى المدرسة (UN, 2013). في الفيلبين، يطال برنامج التحويلات النقدية المشروطة «بانتاويد باميليا» 7.5 مليون طفل على الصعيد الوطني في محاولة لابقائهم في المدرسة وبصحة جيدة (World Bank, 2012a).

رغم أنّ عددا من برامج الحماية الاجتماعيّة يعالج المعوقات التي تواجه الأسر الفقيرة في دخول أطفالها إلى المدارس، فإنّها عموما لا تشمل الاستراتيجيّات الرامية إلى تحسين نوعيّة التعليم عندما يلتحق الأطفال بالمدرسة. بالإضافة إلى ذلك، غالبا ما تمثل تلك البرامج نسبة ضئيلة من ميزانيّة التعليم. لذلك يجب التركيز على الإنفاق على التعليم بفعاليّة أكبر من أجل تحسين فرص تعليم المحرومين. على سبيل المثال، تبلغ كلفة برنامج التحويلات النقديّة الذي يستهدف الأيتام والأطفال الضعفاء في كينيا ما يعادل 0.12% من إجماليّ الناتج المحليّ (Bryant, 2009). في المقابل، أنفقت الحكومة في العام 2010، 6.7% من إجماليّ الناتج المحليّ على التعليم.

بهدف تحويل الإنفاق على التعليم لصالح المهمشين، أدخل عدد من الحكومات صيغا تمويليّة تخصص المزيد من الموارد لأجزاء البلاد أو للمدارس التي تحتاج إلى مزيد من الدعم للتغلب على الحرمان من التعليم وعدم المساواة. ورغم أن بعض هذه الجهود قد أسفر عن نتائج إيجابيّة، فإنه لم يحسّن التعليم بالقدر المرجوّ، بسبب محدوديّة عمليّة إعادة التوزيع أحيانا وعدم تركيز البرامج بما فيه الكفاية على تحسين نوعية التعليم في أحيان أخرى. إضافة إلى ذلك، تعرقلت بعض البرامج بسبب العوائق الإداريّة وضعف قدرة الجهة المكلّفة من الحكومة تطبيق هذه الإصلاحات.

كيف تعيد الدول توزيع الإنفاق على التعليم لمعالجة عدم المساواة؟

تعتمد الدول أساليب مختلفة في إعادة توزيع الموارد إلى المناطق والمدارس المحرومة، ويعتمد هذا على قدرتها على تحديد من هم في أشدّ الحاجة إلى الموارد واستهدافهم. ووضعت الهند هدفا لإعادة توزيع الموارد على المناطق الأكثر فقرا وذات النتائج الأسوأ في التعليم. وفي العام 2006 حدّد برنامج التعليم للجميع في الهند المناطق التي يجب أن تحصل على تمويل إضافيّ بالارتكاز على عدد الأطفال خارج المدرسة، والتفاوت بين الجنسين، وظروف البنية التحتيّة والأقليّات (Jhingran and Sankar, 2009)

وتفتقر سريلانكا إلى معلومات مفصّلة عن الفقر. لذلك انتهجت مقاربة مختلفة لاستهداف المدارس المحرومة: فمن خلال نظام مدخلات جودة التعليم، وجّهت سريلانكا النفقات التعليميّة غير المتعلّقة بالرواتب لصالح المدارس الأصغر حجما. إذ ترتفع تكاليف التشغيل الثابتة في تلك المدارس التي تقع في المناطق الريفيّة، حيث نسبة الفقر أعلى، مما يجعل من الصعب بالنسبة إلى سكان هذه المناطق حشد مواردهم الخاصة. وتتلقى المدرسة التي تضمّ أقلّ من 100 طالب وطالبة حوالي 53% من تمويلها من هذا البرنامج، مقابل 9% للمدارس التي تضمّ أكثر من 2000 طالب، بما أنّ هذه الأخيرة غالبا ما تكون في المناطق الحضرية الأكثر ثراءا.
(Arunatilake and Jayawardena, 2013)

وتهدف الإصلاحات القائمة على إعادة توزيع الموارد في جنوب أفريقيا إلى عكس مخلّفات النظام التعليميّ العنصريّ. وفي العام 2007، تم تطبيق القواعد والمعايير الوطنيّة للتمويل المدرسيّ وأدخلت سياسة المدارس المجانيّة. وصنّفت مناطق التجمعات السكنيّة وفقا للدخل والبطالة ومستوى التعليم، ووضعت في خمس مجموعات. وتعتبر المدارس في المجموعة الخامسة الدنيا مدارس مجّانية. وفي العام 2011 طالت هذه السياسة المجموعات الثلاث الدنيا. وتؤهّل المدارس المصنّفة في هذه المجموعات الثلاث وحدها للحصول على المساعدات لتغطية نفقاتها غير المرتبطة بالرواتب للتعويض عن خسارة الدخل المتأتية من غياب رسوم التسجيل. وفي العام 2009، تلقت المدارس في أكثر المجموعات فقرا مخصّصات لكلّ طالب أعلى بست مرات من تلك الممنوحة للمدارس في المجموعة الأكثر ثراء (Sayed and Motala, 2012).

ووجدت إندونيسيا أنّ المنح الممولة مركزيّا التي تعطى للمدارس والتي تعرف ببرنامج المساعدة التشغيليّة المدرسيّة، فيها تحيّز ضدّ المدارس ذات التكاليف المرتفعة بسبب موقعها أو خصائص السكان الذين يرتادونها.

ولمعالجة هذه الأمر، توفّر نصف الحكومات المحليّة تقريبا منحا محليّة مكمّلة. لا تزال المنح المركزية مصدر غالبية الأموال في صناديق المدارس، باستثناء الرواتب، وأمّا المنح المحليّة فتشكّل 15%. وفي محاولات قليلة رياديّة، حاولت الحكومات المحليّة أن تعطي الأفضليّة للمدارس التي من الأرجح أن تكون بحاجة إلى مزيد من الدعم. وتشير المعلومات إلى أنّ هذه المدارس استخدمت الأموال الإضافيّة لدعم الطلّاب بشكل أكبر ولتأمين مواد التعلّم والتعليم. (World Bank, 2013e).

في البرازيل ساهمت إعادة توزيع الأموال إلى المناطق الفقيرة والمهمشة من البلاد في تحسين الالتحاق بالمدارس، ونسب التلامذة إلى المعلّمين ومخرجات التعلم (الإطار 2.1).

وجّهت سريلانكا النفقات التعليميّة غير المتعلّقة بالرواتب لصالح المدارس الأصغر حجما في المناطق الريفية.

ما هي الدروس المستخلصة من سياسات إعادة التوزيع ؟

إنّ سياسات إعادة التوزيع مهمّة جدّا لتحقيق نتائج أكثر مساواة في التعليم. ولكنّها لا تستكمل في غالبيّة الأحيان. وتقدّم الخبرة المكتسبة من تلك المبادرات دروسا مهمّة بشأن كيفيّة تعزيزها لتحسين تعلّم الأطفال المهمّشين.

الإطار 2.1: إصلاحات البرازيل تقلّص من عدم المساواة في التعليم بين الأقاليم

وضعت البرازيل الإنصاف في الإنفاق الوطني في صلب الإصلاحات لمعالجة انتشار عدم المساواة في التعليم بين الولايات المختلفة. ففي الولايات الشماليّة الأكثر فقرا، يساوي الدخل أقلّ من نصف المستوى في ولايات الجنوب الأكثر ثراء، لذلك تتقلّص العوائد الضريبيّة والإنفاق على كل تلميذ.

في منتصف التسعينات، وضعت الحكومة صندوقا لإدارة وتطوير التعليم الابتدائيّ ولتعزيز وضع المعلمين. يضمن هذا الصندوق مستوى الإنفاق الأدنى على كل تلميذ من خلال إضافة المخصّصات الإتحادية إلى الانفاق الحكوميّ. وبشكل عام، تمّ إعطاء الأفضليّة للمدارس في المناطق الريفيّة بدل المدارس في المناطق الحضريّة، مع التركيز على جماعات السكان الأصليّين المهمّشين إلى حد كبير. وخصّصت نسبة 60% من الأموال الموزّعة لدفع رواتب المعلمين و40% للعمليّات المدرسيّة. وسمح الراتب للمعلمين في الولايات الشماليّة الفقيرة رفع مستوى مؤهلاتهم، ما أدّى إلى اكتساب كلّ المعلمين تقريبا الحدّ الأدنى من التدريب المطلوب بحلول العام 2002. كذلك أدّى ذلك إلى تدفق المعلّمين المؤهلين بشكل كامل إلى تلك المناطق، ما أدى إلى زيادة القوى العاملة في التدريس بنسبة واحد إلى خمسة بين 1997 و2002.

في العام 2006، استبدل صندوق إدارة وتطوير التعليم الابتدائيّ وتعزيز وضع المعلمين بصندوق تطوير التعليم الأساسيّ وتقدير مهنة التعليم وذلك بهدف وضع حد أدنى للمخصّصات الممنوحة لكل طالب. وفي منتصف التسعينات بلغ متوسط التحاق أطفال من الأسر الأشد فقرا والتي نسبتها 20% أربع سنوات وقد ارتفع إلى ثماني سنوات. وحقق صندوق إدارة وتطوير التعليم الابتدائيّ وتعزيز وضع المعلمين تحسنا سريعا ومهما في شمال البرازيل. فبين العامين 1997 و2002، ارتفع متوسط معدلات الالتحاق بنسبة 61% في المنطقة الشماليّة الشرقيّة وبنسبة 32% في المنطقة الشماليّة. ومنذ العام 2001 ارتفعت علامات الرياضيّات بين طلاّب الصفّ الرابع في الولايات الشماليّة مع العلم أنّها لا تزال متخلفة عن تلك المحققة في الولايات الأخرى، وذلك يشير إلى الحاجة لمواصلة الإصلاحات وتعزيزها.

المصادر: برونز ومصادر أخرى (2012)؛ منظمة التعاون والتنمية الإقتصادية (2011)؛ اليونسكو (2010).
Bruns et al. (2012); OECD (2011); UNESCO (2010).

توزّع المنح في كينيا على حساب المناطق القاحلة وشبه القاحلة التي تضمّ 46% من الأطفال غير الملتحقين بالتعليم

ومن أهمّ الانتقادات الموجهّة ضدّ مبادرات إعادة التوزيع أنه حتى ولو كانت المخصصات الممنوحة لكل طفل مرتفعة فإنّها في كثير من الأحيان لا تحقق المساواة الكافية في الإنفاق. ففي البرازيل مثلا، تشير التقديرات إلى أن كلّ تلميذ يحتاج إلى 971 دولارا من أجل تحقيق الحدّ الأدنى من الجودة للصف الأوّل حتى الرابع، ولكن، في العام 2009، خصّصت الحكومة 611 دولارا لكل تلميذ في المنطقة الشماليّة الشرقيّة، وهو نصف المبلغ المخصص للمناطق الجنوبيّة الشرقيّة الأكثر ثراء. (PREAL and lemann Foudation, 2009). إنّه أحد المجالات الذي يستدعي تعزيز الإصلاحات لتضييق الفجوة في نتائج التعلّم بين المناطق.

في الهند، رغم زيادة الموارد لبرنامج التعليم للجميع، لا تزال المخصّصات لا تصل بالقدر الكافي إلى المناطق الأكثر حاجة إليها. وفي 2012/2013، في الولايات ذات مؤشرات التعليم السيّئة بقي إجماليّ الإنفاق لكلّ تلميذ في المرحلة الابتدائيّة من الأموال المركزيّة ومن الولايات أدنى بكثير من الإنفاق على الولايات التي حققت فيها مؤشرات التعليم نتائج أفضل. في كيرالا، إحدى ولايات الهند الأكثر ثراء، وصل الإنفاق على التعليم لكلّ تلميذ إلى حوالي 685 دولارا، كما وأنّه وصل في هيماشال براديش إلى 542 دولارا. وفي المقابل، في ولاية بنغال الغربيّة وصل الإنفاق إلى 127 دولارا وفي ولاية بيهار إلى 100 دولار. لا تزال المخصّصات المالية الإضافيّة غير كافية لتنعكس تحسنا في نتائج التعلم، ممّا يشير إلى ضرورة بذل جهودٍ إضافيّة. في ولاية بيهار مثلا ارتفع الإنفاق بنسبة 61% بين عامي 2010/2011 و 2012/2013 ولكنّه لا يزال منخفضا. وفي العام 2012 تمكن 48% فقط من طلّاب الصفّ الثالث والرابع والخامس من قراءة نصٍّ من الدرجة الأولى (مبادرة المساءلة، 2013) (Accountability Initiative, 2013).

تواجه تدابير إعادة التوزيع قيودا أخرى. من بين هذه القيود، تركّز التدابير على الإنفاق على غير الرواتب والذي يشكّل في كثير من الأحيان جزءا صغيرا من مجموع النفقات؛ وبالتالي لا يسمح باستخدام الأموال لتنفيذ الإصلاحات في صفوف المعلّمين والتي تعتبر مهمّة جدّا لتحسين جودة التعليم. في سريلانكا، بلغت مدخلات صناديق جودة التعليم 2% فقط من إجماليّ ميزانيّة التعليم العاديّة (Arunatilake, 2007). ولكن هناك استثناءات: فقد خصّصت البرازيل مثلا 60% من أموال صندوق إدارة وتطوير التعليم الابتدائيّ وتعزيز وضع المعلّمين لرواتب المعلمّين. وارتفعت الرواتب بشكل عام بنسبة 13% على المستوى الوطنيّ، غير أنّ هذه النسبة وصلت إلى 60% في الشمال والشمال الشرقيّ بسبب ترقية جميع المعلمين من ذوي المؤهلات التعليميّة الأعلى (OECD, 2011).

يمكن للتخصيصات الصارمة أن تمنع المدارس من إنفاق الأموال في المجالات التي يمكن أن يكون لها تأثير أكبر على التعلم. في الهند مثلا تسلّم منح برنامج التعليم للجميع إلى المدارس على شكل ثلاثة مكوّنات منفصلة مخصصة للصيانة والتطوير والتعليم والتعلم، وقد لا تعكس هذه التخصيصات الثلاثة احتياجات مدرسة معينة (Accountability Initiative, 2013).

وقد تجد الدول الأكثر فقرا صعوبة في تحديد واستهداف الفئات الأكثر احتياجا. ويرتكز عدد من الدول على نسبة الإلتحاق بالمدرسة من أجل تحديد المخصّصات وذلك على حساب المناطق التي تكون فيها نسبة كبيرة من الأطفال خارج المدرسة. في كينيا مثلا يتمّ توزيع المنح على أساس عدد الطلاب المسجلّين، وهذا الوضع لا يتناسب مع وضع 12 محافظة في المناطق القاحلة وشبه القاحلة حيث 46% من الأطفال هم خارج المدرسة. وغالبا ما يشكل الأطفال الذين يدخلون إلى المدرسة في هذه المناطق الجيل الأول المتعلّم الآتي من بيئات منزليّة غير ملمة بالقراءة والكتابة، ما يتطلّب دعما إضافيّا ويفترض زيادة الإنفاق لكلّ تلميذ. (Watkins and Alemayehu, 2012).

وفي بنغلاديش حصل ثلثي المدارس الابتدائية تقريبا على منحة تقدّر بحوالي 300 دولار لكلّ مدرسة في العام 2010 لدعم خطط تطوير صندوق التمويل. ومع ذلك، كان المبلغ مماثلا لكل مدرسة، بصرف النظر عن حجمها أو موقعها، ولم تكن المنحة موجهة إلى الأنشطة الرامية إلى تحسين نوعيّة التعليم والتعلم (وزارة التعليم الابتدائي والشامل في بنغلاديش، 2011؛ برنارد، 2010) (Bangladesh Ministry of Primary and Mass Education, 2011a; Bernard, 2010).

من أجل استهداف الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة، استكملت البرازيل صندوق تطوير التعليم الأساسي وتقدير مهنة التعليم ببرنامج بولسا فاميليا، الذي يوفّر التحويلات النقديّة للعائلات للتعويض عن فقدان الأموال الناتجة عن عمل الأطفال شرط أن يلتحق هؤلاء بالمدارس (Bruns et al., 2012).

وتعاني جهود إعادة التوزيع مشاكل على صعيد التنفيذ. ففي الكثير من الدول، لا تتلقى المدارس التمويل بالقدر المتوقّع أو لا تحصل عليه في الوقت المحدد. وفي العام 2010 تلقّى أقلّ من ثلث المدارس في سريلانكا أموال مدخلات جودة التعليم في خلال السنة الدراسية.

يضرّ تأخر وصول الأموال ومحدوديّة القدرة على التنفيذ في المدارس، وبخاصة الصغيرة منها، إذ إنّها تعتمد بشكل كبير على هذا التمويل. واستجابة لهذه المشكلة، قامت الحكومة باتخاذ تدابير سياسيّة تسمح للمدارس بالاحتفاظ بالأموال التي لم تنفق للسنة الماليّة التالية (Arunatilake and Jayawardena, 2013).

وقد تفتقر المدارس إلى القدرة على إنفاق الموارد التي تتلقّاها. ففي الهند مثلا، تمكّنت ولاية بيهار من إنفاق 38% فقط من أموال برنامج التعليم للجميع خلال 2010/2011 في حين أن المعدّل الوطني هو 62% (Accountability Initiative, 2013). ومن المرجّح أن يكون هذا الإنفاق المتدني سببا لاستمرار تدنّي مخرجات التعلم في هذه الولاية. في الدول اللامركزيّة يمكن لأنظمة الإنفاق أن تلقي بثقل أكبر على قدرة المدارس. ففي إندونيسيا، تتلقى المدارس الأموال من ثمانية مصادر مختلفة وأربع ميزانيّات مختلفة، مما يصعّب عمليّة التخطيط (World Bank, 2013e).

وباختصار، من الضروري جدّا إتّخاذ تدابير لإعادة توزيع الموارد من أجل ضمان استخدام الموارد المحليّة لتحقيق تكافؤ الفرص التعليميّة. ولكن، يجب أن تغطي هذه التدابير التكلفة الكاملة من أجل تقديم تعليم عالي الجودة للفئات الأكثر ضعفا. كما أنها يجب أن تستكمل باصلاحات تعزز قدرة النظم التعليميّة على تطبيق هذه التدابير، كما يجب على هذه التدابير أن تستكمل التدخلات الأخرى التي تهدف إلى ضمان التحاق جميع الأطفال بالمدرسة وتحصيلهم للتعلّم.

الاتجاهات السائدة في تقديم المعونة المخصّصة للتعليم

يؤمّن الإنفاق الحكوميّ المساهمة الأكبر في مجال التعليم، لكنّ المعونات لا غنى عنها في الكثير من الدول الأكثر فقرا. إلّا أنّ المعونات الموجّهة نحو التعليم الأساسيّ تتراجع ممّا يهدّد فرص دراسة ملايين الأطفال. ومع ركود التحسّن في أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، لا بدّ من جهد أخير لضمان التحاق كافة الأطفال بالمدارس بحلول العام 2015. لكنّ انخفاض المعونات من شأنه أن يزيد من صعوبة هذه المهمّة.

في العام 2011، إنخفضت المعونات الممنوحة للتعليم الأساسيّ للمرّة الأولى منذ عام 2002

وكان المانحون، حتّى قبل الانكماش الاقتصادي، بعيدين عن تحقيق الوعد الّذي قطعوه في العام 2000 خلال المنتدى العالميّ للتعليم في داكار السنغال وهو ألّا تبقى أي دولة متأخّرة في مجال التعليم بسبب نقص الموارد. ولا يجب أن يُستخدام التقشّف الاقتصاديّ كعذر لتخلّي المانحين عمّا تعهّدوا به لأفقر سكّان العالم. وتحتاج كذلك الدول المستفيدة إلى معرفة كم هو التمويل المتوقّع لخططها الوطنيّة للتعليم. وبالتالي، على المانحين أن يعيدوا النظر بشكل طارئ في خفضهم للمعونات كي يضمنوا الوفاء بتعهّدهم تجاه أطفال العالم.

معونات التعليم إلى تراجع

فيما ارتفعت المعونات الممنوحة للتعليم باطّراد بعد العام 2002، وصلت إلى ذروتها في العام 2010 وبدأت الآن تتراجع: فتراجع مجموع المعونات المقدّمة لكافة المراحل التعليميّة بنسبة 7% (أي ما يعادل مليار دولار أمريكيّ) بين 2010 و2011. (الجدول 2.3، الشكل 2.6).

الجدول 2.3: إجماليّ المعونات المصروفة للتعليم والتعليم الأساسيّ، وفقا للمناطق ومستوى الدخل بين 2002 و2011

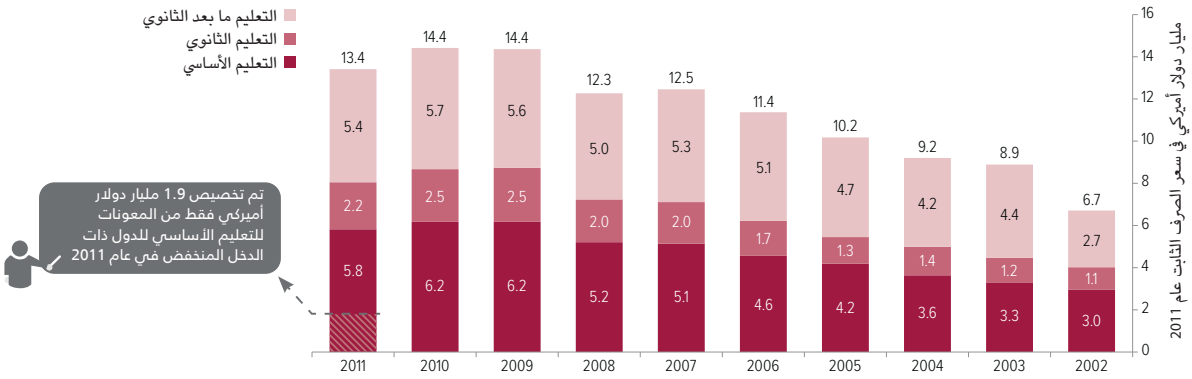
	إجماليّ المعونات للتعليم			إجماليّ المعونات للتعليم الأساسيّ			
	مليون دولار أمريكيّ عام 2011			مليون دولار أمريكيّ عام 2011			للفرد الواحد
	2002	2010	2011	2002	2010	2011	2011
العالم	7 799	14 419	13 413	3 133	6 174	5 819	9
الدخل المنخفض	2 145	3 796	3 461	1 240	2 047	1 858	16
الدخل المتوسّط الأدنى	3 012	5 407	5 371	1 290	2 451	2 607	9
الدخل المتوسّط الأعلى	1 652	2 800	2 641	302	595	579	3
الدخل المرتفع	25	36	13	6	9	6	1
غير موزّع حسب الدخل	964	2 379	1 926	296	1 072	769	...
الدول العربية	1 053	1 939	1 922	221	825	845	20
أوروبا الوسطى والشرقية	305	574	517	90	80	64	6
آسيا الوسطى	130	331	346	43	99	101	18
شرق آسيا والمحيط الهادئ	1 155	2 309	2 060	253	687	552	4
منطقة أميركا اللاتينية والكاريبي	560	1 110	948	226	438	381	6
جنوب وغرب آسيا	967	2 267	2 417	597	1 309	1 445	8
إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	2 816	3 959	3 647	1 490	1 891	1 757	13
أقاليم ما وراء البحار	254	523	74	127	243	26	...
غير موزّع بحسب المنطقة أو الدولة	559	1 406	1 481	86	602	648	...

ملاحظة: إنّ أرقام العام 2002 هي متوسط العامين 2002 و2003. والمعونات للفرد الواحد تشير إلى المبلغ الّذي خُصّص لتلميذ بعمر التعليم الإبتدائيّ من المعونات للتعليم الأساسيّ في العام 2011.

المصدر: الملحق، جدول المعونات 3.

الشكل 2.6: انخفضت المعونة للتعليم بمعدّل مليار دولار أمريكيّ بين العامين 2010 و2011

إجماليّ مبالغ المعونات للتعليم، 2002–2011



المصدر: منظّمة التعاون الإقتصادي والتنمية– لجنة المساعدة الإنمائية (OECD–DAC 2013)

كان من شأن المبلغ الّذي تمّ اقتطاعه من المعونات المرصودة للتعليم الأساسيّ في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أن يموّل إنشاء مدارس جيّدة لأكثر من مليون طفل.

كما تراجعت المعونات الموجّهة إلى التعليم الأساسيّ للمرّة الأولى منذ العام 2002، وبنسبة 6% أي من 6.2 مليارات دولار أمريكيّ في العام 2010 إلى 5.8 مليارات دولار أمريكيّ في العام 2011، ممّا وضع علامات استفهام حول إمكانيّة تحقيق أهداف العام 2015. كما أنّ المعونات الممنوحة للتعليم الثانويّ بكلّ أقسامه تراجعت بين عامي 2010 و2011، بنسبة 11% علماً أنها انطلقت من مستويات منخفضة أساسا. وهذا يعني أنّ الآمال بتوسيع الأهداف الشاملة كي تغطّي تعميم المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بعد العام 2015 ستكون صعبة التحقيق إذا لم يتغيّر هذا الوضع.

الدول ذات الدخل المنخفض تحمل عبء خفض المعونات

مع أنّ الكثير من الدول ذات الدخل المنخفض تبذل جهودا يثنى عليها لتعزيز الموارد المحلّية للتعليم، لا يزال التمويل يعاني من فجوة تحتاج إلى المعالجة بشكل طارئ. فالمعونات هي مورد أساسيّ للتمويل، وتساوي ربع ميزانيّات التعليم في تسع دول (Unesco, 2012). كما أنّ المستويات العالية من المعونات إلى التعليم في العقد الأخير قد رفعت معدّل الالتحاق بالمدارس (Birchler and Michaelowa, 2013).

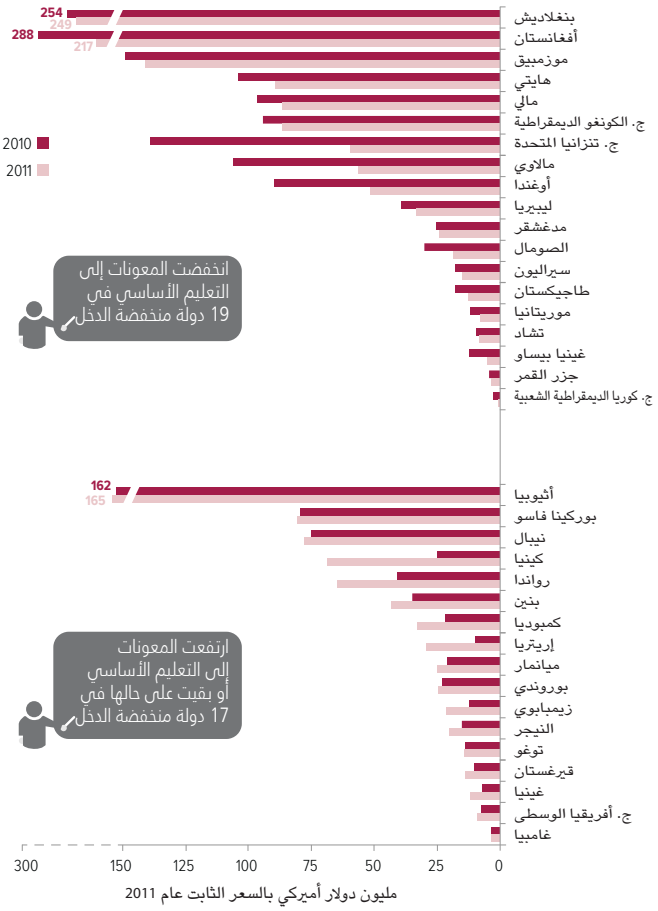
ورغم هذه المنافع، شهدت الدول ذات الدخل المنخفض، الّتي تتلقّى حوالي ثلث المعونات للتعليم الأساسيّ فحسب، إنخفاضا أكبر في المعونات المرصودة للتعليم الأساسيّ من الإنخفاض في الدول ذات الدخل المتوسّط. فتراجعت المعونات بنسبة 9% في الدول ذات الدخل المنخفض بين 2010 و2011 أي من 2.05 مليار دولار أمريكيّ إلى 1.86 مليار دولار أمريكيّ. وفي إفريقيا جنوب الصحراء، الّتي تضمّ أكثر من نصف سكّان العالم غير الملتحقين بالمدارس، تراجعت المعونات المرصودة للتعليم الأساسيّ بنسبة 7% بين 2010 و2011 أي من 1.89 مليار دولار أمريكيّ إلى 1.76 مليار دولار أمريكيّ. وإنّ المبلغ الّذي تمّ تخفيضه من المعونات المرصودة للتعليم الأساسيّ في المنطقة والبالغ 134 مليون دولار أمريكيّ كان ليكفي تمويل إنشاء مدارس جيّدة لأكثر من مليون طفل.

ذلك وانخفضت المعونات المرصودة للتعليم الأساسيّ بين 2010 و2011 في 19 دولة منخفضة الدخل، 13 منها تقع في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (الشكل 2.7). ففي ملاوي، على سبيل المثال، إنخفضت المعونات المرصودة للتعليم الأساسيّ إلى النصف تقريبا في سنة واحدة، وهذا ناتج بشكل أساسيّ عن خلاف بين الجهات المانحة والحكومة حينها. ورغم أنّ التقلّبات في المعونات السنويّة شائعة عادة، غير أنّ هذه التغيّرات تصعّب التخطيط على الدول. ونظرا إلى أنّ جزءا كبيرا من الإنفاق على التعليم مخصّص لرواتب المعلّمين، تقود هذه التخفيضات المفاجئة في حجم المعونات إلى التأخّر عن دفع رواتب المعلّمين، أو عدم تأمين بديل عن من يترك العمل منهم، ما يلحق ضررا كبيرا بجودة التعليم.

أمّا في بعض الدول، فما زالت المعونات تنخفض منذ أكثر من عام. ففي جمهوريّة الكونغو الديمقراطيّة ومالي وجمهوريّة تنزانيا المتّحدة إنخفضت المعونات المرصودة للتعليم الأساسيّ بشكل ملفت في 2010 كما في 2011. وكانت المعونات تضطلع بدور أساسيّ في دعم الجهود الرامية إلى إلتحاق عدد أكبر من الأطفال في المدارس في جمهوريّة تنزانيا المتّحدة إلّا أنّها انخفضت بنسبة 12% بين 2009 و2010، وثمّ بنسبة 57% في 2011، علما أنّ

الشكل 2.7: انخفضت المعونة للتعليم الأساسيّ في 19 دولة منخفضة الدخل بين العامين 2010 و2011

إجماليّ المعونات المرصودة للتعليم الأساسيّ في الدول ذات الدخل المنخفض، 2010 و2011



المصدر: منظّمة التعاون الإقتصادي والتنمية– لجنة المساعدة الإنمائية (OECD–DAC 2013)

نسبة العام 2011 ناتجة بالأخصّ عن تخفيض المعونات من جانب كندا والبنك الدوليّ. وتهدّد هذه التخفيضات التقدّم الّذي أحرز، وقد تحبط الجهود الساعية إلى تعزيز جودة التعليم.

وقد أدّى الانخفاض في المعونات المرصودة للتعليم الأساسيّ في الدول ذات الدخل المنخفض إلى تراجع الموارد المتوفرة للطفل الواحد من 18 دولارا أمريكيّا في 2010 إلى 16 دولارا أمريكيّا في 2011. واستلمت جمهوريّة تنزانيا المتّحدة 7 دولارات أمريكيّة للطفل الواحد في 2011، أي بتراجع يبلغ 13 دولارا أمريكيّا عن العام 2009.

يحتاج الأطفال غير الملتحقين بالمدارس إلى المعونة، بغضّ النظر عن مكان إقامتهم

من أصل الدول العشرة الّتي تضمّ أكبر عدد من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس ست دول هي من الدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى. ومن هذه الدول الستّة،

الإطار 2.2: يحتاج الأطفال الفقراء غير الملتحقين بالتعليم في بعض الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى إلى المعونة أيضا

إنّ أطفال العالم الأشدّ فقرا، والّذين هم الأكثر عرضة لعدم الالتحاق بالمدارس، لا يعيشون فقط في الدول ذات الدخل المنخفض ولكن أيضا في الدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى. ومنذ العام 2000، إرتقت 25 دولة إلى هذه المجموعة الّتي تضمّ حاليا 54 دولة، فيما لا تزال تصنّف 36 دولة على أنّها منخفضة الدخل. في 1999، كان 84% من أطفال العالم غير الملتحقين بالمدارس يعيشون في دول منخفضة الدخل و12% في الدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى. ولكن بحلول العام 2011، بات أطفال الدول المنخفضة الدخل يشكّلون 37% من إجماليّ عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، مقابل 49% في الدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى، وذلك ناتج بالأخصّ عن ارتقاء بعض الدول ذات عدد السكان الضخم مثل الهند، ونيجيريا وباكستان إلى مقام الدخل المتوسّط الأدنى.

إنّ عتبة الدخل الحاليّة المعتمدة من قبل البنك الدوليّ لتصنيف الدول، والّتي تحدّد أهليتها للحصول على القروض الميسّرة والهبات من المؤسّسة الدوليّة للتنمية التابعة للبنك، تؤثّر بشكل كبير على قرارات كبار المانحين الآخرين من حيث حجم المبالغ المخصّصة. وتضمّ مجموعة الدخل المتوسّط الأدنى دولا يتراوح دخلها السنويّ للفرد الواحد بين 1026 دولارا أمريكيّا و4035 دولاراً أمريكيّا. وتختلف هذه الدول كامل الاختلاف من حيث العوائق الّتي تواجهها في تحقيق أهداف التعليم للجميع وغيرها من أهداف التنمية. وهي تتضمّن دولا من إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ودولا متأثرة بالنزاعات. ويختلف مستوى الدخل في هذه الفئة بشكل ملفت، بين دول مثل مصر، وإندونيسيا والمغرب التي تسجّل مستويات أعلى لدخل الفرد الواحد وبين أخرى قريبة من مستوى الدول المنخفضة الدخل، على غرار الكاميرون، والكوت ديفوار، والسينيغال واليمن. أمّا الدول الأكثر اكتظاظا بالسكّان، مثل الهند، ونيجيريا وباكستان، فتقع في أسفل مجموعة الدخل المتوسّط الأدنى وتضمّ 54% من سكّان العالم النامي الّذين يعيشون على أقلّ من 1.25 دولار في اليوم، وفقا للتقديرات السكانيّة التي أجريت في العام 2010.

ويمكن لبعض الدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى أن تبذل جهدا أكبر بكثير لزيادة مواردها الخاصّة للتعليم وضمان وصول هذه الموارد إلى من هم بأمسّ الحاجة إليها. لكنّه من المرجّح أن تستغرق الإصلاحات الضريبيّة المحلّية الضروريّة وقتا طويلا، وبالتالي تحتاج هذه الدول إلى المعونات في السنوات القادمة بهدف عدم حرمان جيل آخر من حقّه في التعليم. في الهند، على سبيل المثال، الّتي أصبحت دولة ذات دخل متوسّط أدنى في العام 2007، تعدّ الطبقة النخبويّة كبيرة بما فيه الكفاية لتأمين ضرائب محلّية كافية تسمح بإعطاء كافّة أطفال العائلات الفقيرة فرصة للتعلّم، لكنّ إعادة التوزيع العوائد الضريبيّة للمناطق الأفقر من البلاد تستغرق وقتا ولن تكون دقيقة نظرا إلى حجمها. ولو كانت كلّ ولاية هنديّة دولة، لكانت أوتار براديش تضمّ ثاني أكبر تجمّع للفقراء في العالم (بعد الصين) فيما كانت وبيهار لتضمّ سادس أكبر التجمّعات. ولضمان استهداف المعونات للفقراء، على المانحين أن يوجّهوها إلى مناطق تركيز الفقر في الدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى.

المصادر: البنك الدوليّ (2013)؛ مبادرة أكسفورد للحدّ من الفقر والتنمية البشرية .(2013)
World Bank (2013f); Oxford Poverty and Human Development initiative (2013)

لم ترد إلّا إثنتان ضمن العشر المستفيدين الأوائل من المعونات المرصودة للتعليم الأساسيّ في 2011 وهي الهند وباكستان. أمّا نيجيريا، الّتي تضمّ أكبر عدد من الأطفال خارج المدارس، فليست ضمن المستفيدين العشر الأول من المعونات المرصودة للتعليم الأساسيّ، بالإضافة إلى انخفاض المعونات الّتي تستلمها بنسبة حوالي 28% بين 2010 و2011. وفيما يبقى على هذه الدول أن تبذل المزيد من الجهود لزيادة إنفاقها المحلّي على التعليم، لا يجب أن يحول نقص الموارد دون التحاق الأطفال الأكثر حرمانا بالمدارس بسبب مكان إقامتهم (الإطار 2.2).

مشهد المعونات إلى تغيّر

بين 2010 و2011، خفّض 24 مانحا من معوناتهم للدول المنخفضة الدخل.

يعكس تراجع المعونات المرصودة للتعليم تغيّرا في أنماط الإنفاق عند عدّة مانحين. فالمعونات المباشرة للتعليم إنخفضت بنسبة أكبر بقليل من معدّل انخفاض إجماليّ المعونات المرصودة للقطاعات الأخرى بين 2011 و2011، وبالتالي انخفضت حصّة المعونات المرصودة للتعليم من 12% إلى 11%. وخفّضت بالأخصّ كندا، وفرنسا، وهولندا والولايات المتّحدة الإنفاق على التعليم أكثر من الإنفاق على إجماليّ المعونات الأخرى. وبين 2010 و2011، خفّض 21 مانحا ثنائيا ومتعدد الأطراف مبالغ معوناتهم للتعليم الأساسيّ. وكانت التراجعات الأكبر من حيث الحجم من جانب كندا، والاتّحاد الأوروبي، وفرنسا، واليابان، وهولندا، وإسبانيا والولايات المتّحدة، الّتي تعتبر مجتمعة مسؤولة عن 90% من التراجع الطارئ على المعونات المرصودة للتعليم الأساسيّ.[4]

وبعد أن كانت الولايات المتّحدة تعتبر المانح الثنائيّ الأكبر للتعليم الأساسيّ من حيث الأرقام، خفّضت معوناتها في هذا المجال لدرجة أنّها تراجعت إلى المرتبة الثانية. ونتيجة لذلك، احتلّت المملكة المتّحدة مكان الولايات المتّحدة كالمانح الثنائيّ الأكبر، بفضل التزامها بزيادة إجماليّ المعونات للوصول إلى الهدف المتّفق عليه من قبل المانحين الأوروبيّين والبالغ 0.7% من إجماليّ الناتج القوميّ بحلول العام 2015، بالإضافة إلى إيلائها أولويّة لقطاع التعليم. وفي عام 2012، خصّصت المملكة المتّحدة 0.56% من إجماليّ الناتج القوميّ للمعونات. في المقابل، لم تحدّد الولايات المتّحدة غاية مماثلة و خصّصت 0.19% فقط من إجماليّ الناتج القوميّ للمعونات في العام 2012. وإنّ التراجع في معونات الولايات المتّحدة المخصّصة للتعليم الأساسيّ بين 2010 و2011 يعود بنسبة 94% إلى التراجع الكبير في إنفاقها على أفغانستان، والعراق وباكستان.

كما قرّرت هولندا في عام 2011 أنّها ستلغي تدريجيّا برامج التعليم الّتي لا تخدم مباشرة أولويّات سياستها الخارجيّة. ونتيجة لذلك، إنخفضت معوناتها المخصّصة للتعليم الأساسيّ بأكثر من الثلث بين 2010 و2011. وبعد أن كانت المانح الأكبر للتعليم الأساسيّ في العام 2007، أصبحت في المركز الحادي عشر بحلول العام 2011. وكانت هولندا ممّوّلا رئيسا ورائدة في وضع سياسات التعليم، ويشكّل بالتالي ابتعادها عن هذا المجال مدعاة للقلق. وقد أثّر تخفيضها للمعونات بشكل خاصّ على مالي والموزمبيق وأوغندا. ففي الدول الثلاثة، تراجعت المعونات المخصّصة للتعليم الأساسيّ بين 2010 و2011، ما يشير إلى أنّ هولندا لم تنجح في غايتها الّتي تقتضي بالانسحاب دون إلحاق الضرر بالتعليم في الدول المتأثرة، وذلك لأنه ما من مانحين آخرين تقدّموا لسدّ الفراغ الّذي أحدثته.

أمّا أستراليا فقد زادت من مبالغ معوناتها المخصّصة للتعليم الأساسيّ بنسبة 49% بين عامي 2010 و2011، مع أنّ الزيادة ركّزت بشكل أساسيّ على دول ذات الدخل المتوسّط الأدنى تعتبرها أستراليا مهمّة استراتيجيا، بما فيها إندونيسيا، وبابوا غينيا الجديدة والفيليبين. وفي 2011، خصّصت أستراليا 68% من معوناتها للتعليم الأساسيّ لمنطقة شرق آسيا والمحيط الهادئ، ويتوقّع أن تبقى هذه المنطقة الأهمّ بين أولوياتها. وفيما لم تستلم إفريقيا جنوب الصحراء سوى 0.3% من إجماليّ معونات أستراليا الثنائيّة المرصودة للتعليم الأساسيّ، كانت الحكومة الأسترالية السابقة قد تعهّدت بالانضمام إلى مصرف التنمية الأفريقيّ، بمساهمات ودفعات أوّلية للتجديد الثالث عشر والرابع عشر للموارد تبلغ 161 مليون دولار أمريكيّ لفترة تجديد الموارد المتدّة على ستّ سنوات؛ أي أنّ معدّل مساهمتها السنويّة في المصرف يشكّل حوالي 12% من مجمل معوناتها المرصودة للتعليم الأساسيّ في 2011 (Parmanand, 2013).

ذلك واستفادت دول منخفضة الدخل من زيادة المملكة المتّحدة لمعوناتها المخصّصة للتعليم الأساسيّ بين 2010 و2011. لكنّ 24 مانحا قلّصوا معوناتهم لهذه الدول خلال تلك الفترة، بما فيهم 9 من المانحين الخمسة عشر الأكبر. وقد أتت التخفيضات الأكبر على يد مؤسّسات الإتّحاد الأوروبي، والبنك الدوليّ وهولندا (الشكل 2.8). كما أنّ هؤلاء المانحين، بالإضافة إلى كندا وإسبانيا، يتحمّلون مسؤولية التراجع الإجماليّ في المعونات المرصودة للتعليم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

4 – إنّ تراجع معونات فرنسا لمخصّصة للتعليم الأساسيّ يعود بشكل كبير إلى عدم تصنيف جزيرة مايوت من قبل منظّمة التعاون الإقتصاديّ والتنمية على أنّها جديرة بالمساعدة الرسميّة للتنمية إنطلاقا من العام 2011.

من جهة المانحين الأساسيّين، أتى تخفيض المعونات الممنوحة للدول المنخفضة الدخل وللدول الأفريقيّة جنوب الصحراء بين 2010 و2011 كجزء من تخفيض عامّ للمعونات المرصودة للتعليم الأساسيّ. فمؤسّسات الإتّحاد الأوروبي، على سبيل المثال، خفّضت معوناتها الإجماليّة للتعليم الأساسيّ بنسبة 31%، ما أدّى إلى تراجع يبلغ 36% في الدول المنخفضة الدخل، وكانت الدول الأكثر تأثّرا بينها بنغلادش، وجمهوريّة الكونغو الديمقراطيّة، وملاوي والنيبال. أمّا أستراليا، والبنك الدوليّ وصندوق النقد الدوليّ فقد زادت من معوناتها الإجماليّة المخصّصة للتعليم الأساسيّ بين 2010 و2011 إنّما قلّصت من إنفاقها في الدول ذات الدخل المنخفض.

فإنّ معونات البنك الدوليّ الإجماليّة المرصودة للتعليم الأساسيّ إرتفعت بنسبة 13%، لكنّها انخفضت بنسبة 23% في الدول المنخفضة الدخل، مع أثر كبير بالأخصّ على هايتي وجمهوريّة تنزانيا المتّحدة. هذا وارتفعت معونات البنك للتعليم الأساسيّ في الدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى بنسبة 23%، جرّاء زيادة المبالغ الخاصّة بالهند وباكستان بالأخصّ. وانخفضت معونات البنك الدوليّ أو بقيت على حالها في معظم دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، فيما شهد جنوب وغرب آسيا ارتفاعا، ما عكس نزعة كانت قد ظهرت خلال العقد الماضي.

ومن غير المرجّح أن يغطّي إنفاق الشراكة العالميّة من أجل التعليم الفجوة الّتي خلّفها تقليص البنك الدوليّ لمعوناته المخصّصة للدول المنخفضة الدخل. فكانت أوغندا، على سبيل المثال، ثاني أكبر مستفيد من معونات البنك الدوليّ للتعليم الأساسيّ في عام 2002، بعد الهند، إذ استلمت 113 مليون دولار أمريكيّ للتعليم. بحلول العام 2011، وصل المبلغ إلى صفر مع أنّ أوغندا كانت لا تزال مصنّفة كدولة منخفضة الدخل. ورغم ذلك، لم تحصل أوغندا على أيّ تمويل من الشراكة العالميّة من أجل التعليم. وكذلك عانت جمهوريّة تنزانيا المتّحدة، وهي مستفيد كبير آخر من معونات البنك الدوليّ للتعليم الأساسيّ في أوائل الألفيّة الجديدة، من هبوط في مبالغ المعونات من 88 مليون دولار أمريكيّ في 2002 إلى أقلّ من 0.3 مليون دولار أمريكيّ في العام 2011. وأصبحت جمهوريّة تنزانيا المتّحدة شريكا في الشراكة العالميّة من أجل التعليم في عام 2013 مع هبة تبلغ 5.2 مليون دولار أمريكيّ لخطّتها التعليميّة. إلّا أنّ المبلغ برمّته مخصّص للزانزيبار، وهو صغير بالمقارنة مع ما كانت تستلمه الدولة من البنك الدوليّ في أوائل الألفية.[5] على أيّ حال، تبقى الشراكة العالميّة من أجل التعليم مصدرا مهمّا للتمويل في بعض الدول المنخفضة الدخل، مع أنّ المعلومات غير متاحة حاليا بشكل يسمح بمتابعة أنماط الإنفاق (الإطار 2.3).

الشكل 2.8: خفّضت 9 من أكبر15 دولة مانحة معونتها للتعليم الأساسيّ للدول المنخفضة الدخل بين 2010 و2011

مجموع مبالغ المعونة المخصّصة للتعليم الأساسيّ في الدول المنخفضة الدخل، 2010 و2011

المصدر: منظّمة التعاون الإقتصادي والتنمية– لجنة المساعدة الإنمائية (OECD–DAC 2013)

توقّعات المعونات لا تزال كئيبة

ما من مؤشّرات إلى أنّ المعونات الإجماليّة ستتوقّف عن الهبوط قبل مهلة العام 2015 المحدّدة لتحقيق أهداف التعليم. وبين 2011 و2012، إنخفض إجماليّ المعونات بنسبة 4% من حيث القيمة الحقيقيّة. وكانت إيطاليا وإسبانيا وراء الجزء الأكبر من تراجع معونات مانحي لجنة المساعدة الإنمائيّة البالغ 5.2 مليار دولار أمريكيّ. كما أنّ هولندا، والمملكة المتّحدة والولايات المتّحدة أحدثت انخفاضا كبيرا، مع أنّ التخفيض من جانب المملكة المتّحدة لم يمثّل هبوطا في الحصّة المخصّصة للمعونات من إجماليّ الناتج القوميّ، وذلك لأنّ إجماليّ الناتج القوميّ تراجع أيضا. والمقلق بشكل أخصّ هو أنّه من المتوقّع أن تتحمّل الدول الأقلّ نموّا وطأة هذا التراجع، فقد انخفضت المعونات الثنائيّة لهذه الدول بنسبة 12.8% من 2011 إلى 2012 (OECD, 2130a).

إذا التزمت دول الإتّحاد الأوروبي بالمعونات الّتي وعدت بها، سيؤمّن ذلك 9 مليارات دولار أمريكيّ لسدّ فجوة تمويل التعليم في 2015

5 ـ وفقا للشراكة العالميّة من أجل التعليم، تمتلك جمهوريّة تنزانيا المتّحدة الأهلية لطلب هبة تنفيذ برنامج بقيمة 100 مليون دولار أمريكيّ (الشراكة العالميّة من أجل التعليم، 2013ب)

الإطار 2.3: ما أهمّية الشراكة العالميّة من أجل التعليم في تمويل التعليم الأساسيّ في الدول الفقيرة؟

تشكّل الشراكة العالميّة من أجل التعليم مصدر تمويل خارجيّ مهمّ للتعليم في بعض الدول ذات الدخل المنخفض والدخل المتوسّط الأدنى، مع أنّها لا تساهم الآن سوى بجزء صغير من المعونة المخصصّة للتعليم. وبين 2004 و2011، لم يقدّم المانحون إلاّ مليارَي دولار أمريكيّ للشراكة العالميّة من أجل التعليم فيما خصصوا 32 مليار دولار أمريكيّ للتعليم الأساسيّ في الدول ذات الدخل المنخفض والدخل المتوسّط الأدنى في الفترة عينها. غير أنّه يبدو أنّ أثر الشراكة العالميّة من أجل التعليم يزداد مع الوقت.

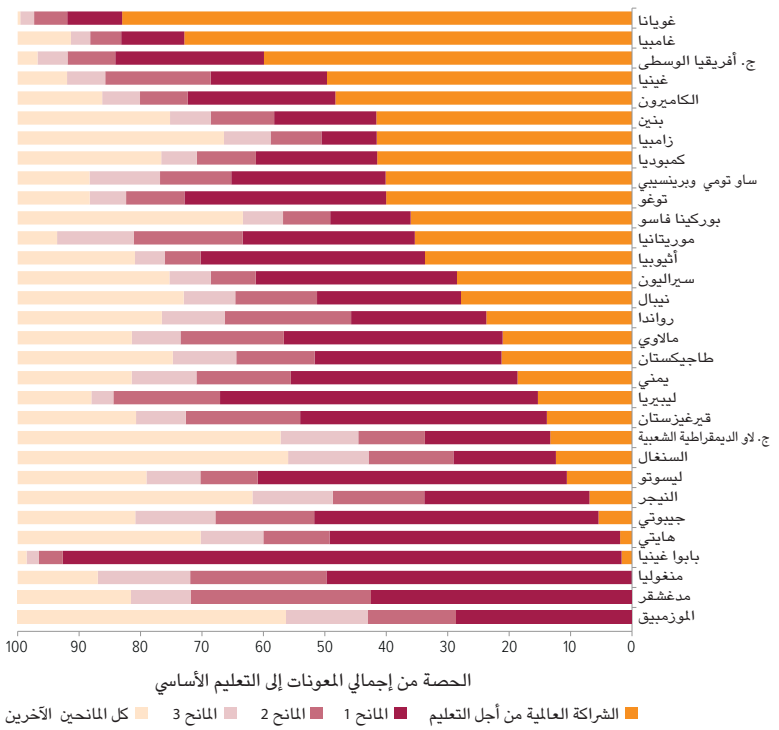
في العام 2011، أنفقت الشراكة العالميّة من أجل التعليم 385 مليون دولار أمريكيّ على التعليم الأساسيّ- وهو رقم قياسيّ- ما جعلها المانح الرابع الأكبر للدول ذات الدخل المنخفض والدخل المتوسّط الأدنى في ذلك العام. وكانت الشراكة العالميّة مسؤولة عن تأمين 24% من المعونات المخصّصة للتعليم الأساسيّ للدول الواحدة والثلاثين الّتي حصلت على هبة لتنفيذ البرامج في عام 2011.

ولثلاثة من هذه الدول الواحدة والثلاثين، أمّنت الشراكة العالميّة من أجل التعليم في عام 2011 على الأقلّ نصف التمويل الخارجيّ لتعليمها الأساسيّ، إمّا بسبب تواضع المعونات من المانحين الآخرين أو لأنّ الشراكة قد حوّلت مبالغ ضخمة لبعض الدول. فقد بلغ تمويل الشراكة العالميّة من أجل التعليم لجمهوريّة أفريقيا الوسطى، الّتي وقعّت إتّفاقيّة الهبة الخاصّة بها في 2009، 13.2 مليون دولار أمريكيّ في 2011، ما يعادل 60% من إجماليّ المعونة المخصّصة التعليم الأساسيّ في هذه الدولة في ذلك العام. ذلك وقد تبرّع 11 مانحا آخر بمبالغ صغيرة. وفي عشرة من الدول الثماني والعشرين الّتي استلمت مساعدات من الشراكة العالميّة من أجل التعليم في العام 2011، شكّلت هذه المساعدات أكثر من خُمس المعونات المرصودة للتعليم الأساسيّ. ففي النيجر، الّتي تمّ أيضا توقيع الإتّفاق الخاص بها في 2009، أنفقت الشراكة 1.5 مليون دولار أمريكيّ، أي أقلّ من 10% من التمويل الخارجيّ للتعليم الأساسيّ، فيما بلغت معونات مانحي لجنة المساعدة الإنمائية 20.2 مليون دولار أمريكيّ (الشكل 2.9).

ونظرا لأهمّية الشراكة العالميّة من أجل التعليم في تمويل التعليم في بعض الدول المنخفضة الدخل، من الضروريّ أن تقدّم معوناتها بالمواعيد المحدّدة والمخطّط لها. وفيما تمّ توجيه الكثير من الإنتقادات لمبادرة المسار السريع لتوفير التعليم للجميع (الّتي استبدلت بالشراكة العالميّة من أجل التعليم) بسبب ضعف المخصّصات التي صرفها صندوقها التحفيزيّ، ألزمت الشراكة العالميّة من أجل التعليم نفسها بصرف المساعدات بشكل أكثر تخطيطا والتزاما بالمواعيد.

وللالتزام بهذه الوعود، على الشراكة العالميّة من أجل التعليم أن تبلّغ منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ– لجنة المساعدة الإنمائيّة عن تدفّقات معوناتها، كما تفعل صناديق الصحّة العالميّة على غرار التحالف العالميّ للّقاحات والتحصين والصندوق العالميّ لمكافحة الإيدز، والسلّ والملاريا. كما يؤمّن الصندوق العالميّ بعض التفاصيل الأخرى حول ما إذا كانت الأموال ستذهب مباشرة إلى الحكومات، أو تصرف عبر منظّمات متعدّدة الأطراف أو عبر منظّمات المجتمع المدنيّ، وهي تفاصيل مهمّة أيضا لمخصّصات الشراكة العالميّة من أجل التعليم.

الشكل 2.9: في بعض الدول تعتبر الشراكة من أجل التعليم مانحاً كبيراً للمعونات إلى التعليم الأساسي
الحصص المقدمة من الشراكة العالمية من أجل التعليم وغيرها من المانحين من المعونات إلى التعليم الأساسي في الدول الحاصلة على هبات تنفيذ البرامج في 2011



ملاحظة: إنّ مصدر المعلومات حول المبالغ المقدّمة من الشراكة العالميّة من أجل التعليم هو الشراكة نفسها؛ أمّا المعلومات بشأن معونات المانحين الآخرين فمتوفرة عبر نظام إبلاغ الدائن الخاص بمنظّمة التعاون الإقتصاديّ والتنمية. وعندما يبلّغ المانحون عن مساهماتهم في الشراكة العالميّة من أجل التعليم لنظام إبلاغ الدائن، يصنّفوها في فئة "مساعدات ثنائيّة الأطراف: دولة غير محدّدة". وفي الحالات الّتي يبلغ فيها المانحون عن مساهماتهم على أنّها مخصّصات مباشرة للدول المستفيدة، يتمّ طرح هذه المخصّصات لتفادي احتسابها مرّتين.

المصادر: الشراكة العالميّة من أجل التنمية (2013أ)؛ منظّمة التعاون الاقتصادي والتنمية – لجنة المساعدة الإنمائية. Global partnership For Education (2013a); OECD-DAC (2013)

الجدول 2.4: من المتوقّع أن يخفّض العديد من المانحين معوناتهم مزيداً في السنوات القادمة

المانح	حصّة الجهة المانحة من المعونة المرصودة للتعليم الأساسيّ، 2002-2011	توقّعات المعونات
البنك الدوليّ	%16	بلغت قيمة الالتزامات الجديدة بالتعليم 3 مليارات دولار أمريكي للسنة الماليّة 2012. ويعتبر هذا ارتفاع كبير من مبلغ 1.8 مليار دولار أمريكيّ لعام 2011، وهو ناتج بشكل كبير عن الاستثمار المتزايد في التعليم الإبتدائيّ والمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. ويتوقّع أن تكون منطقة جنوب وغرب آسيا المستفيد الأساسيّ من الموارد الإضافيّة.
الولايات المتّحدة الأمريكيّة	%10	يتوقّع ألّا تتغيّر ميزانيّة الشؤون الدوليّة لعام 2014 عمّا كانت عليه في العام 2013. لكن من المفترض أن يتراجع برنامج المعونات الثنائيّة في 58 من أصل 100 دولة، 17 منها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وأن ينتقل الإهتمام نحو منطقة شرق آسيا والمحيط الهادئ. بالإضافة إلى ذلك، إنّ الطلبات للتعليم الأساسيّ انخفضت بنسبة 37% بين 2013 و2014 ذلك وتمّ اقتطاع نصف الموارد الإجماليّة للتعليم الأساسيّ منذ 2010.
المملكة المتّحدة	%9	بين 2011 و2012، كان من المتوقّع أن ترتفع المعونات الثنائيّة من 8.8 مليارات دولار أمريكيّ إلى 8.9 مليارات دولار أمريكيّ، ولكن كان من المتوقع أيضا أن تنخفض المعونات إلى التعليم من مليار إلى 0.8 مليار دولار أمريكيّ.
الإتّحاد الأوروبيّ	%8	ستتراجع ميزانيّة صندوق التنمية الأوروبيّ بحوالي 4.3 مليارات دولار أمريكيّ بين 2014 و2020 كجزء من تخفيضات عامّة في ميزانيّة الإتّحاد الأوروبي.
هولندا	%7	ستتراجع المعونات بحوالي 1.3 مليار دولار أمريكيّ بين 2014 و2017، أي من 0.63% إلى 0.55% من إجماليّ الناتج القوميّ. كما يتوقّع أن تنخفض المعونات إلى التعليم الأساسيّ من 243 مليون إلى 76 مليون دولار أمريكيّ بين 2011 و2014.
اليابان	%6	تعهّدت اليابان بزيادة تمويلها للتعليم الأساسيّ بين 2011 و2014.
كندا	%4	بعد أن قرّرت كندا في العام 2012 أن تخفّض المعونات بنسبة 7.5% بحلول العام 2015، يتوقّع أن تنخفض المعونات بمعدّل 650 مليون دولار أمريكيّ بحلول 2013/2014 و بمعدّل 781 مليون دولار أمريكيّ بحلول 2016/2015. وستقفل وكالة المعونات الكنديّة الدوليّة لتستلم وزارة الشؤون الخارجيّة والتجارة الدوليّة إدارة المعونات.
ألمانيا	%4	كانت المعونات في عام 2013 أقلّ بـ159 مليون دولار أمريكيّ ممّا كان مخطّط له، وأقلّ بـ112 مليون دولار أمريكيّ من معدّلات العام 2012. ومن المخطّط أن يشهد العام 2014 إنخفاضا أكبر. غير أنّ ألمانيا كانت قد التزمت بزيادة المعونات المخصّصة للتعليم الأساسيّ، وبدعم التعليم في دول إضافيّة بحلول العام 2013.
أستراليا	%3	أرجأت الحكومة الائتلافيّة المنتخبة حديثاً إلى أجل غير مسمّى التزام أستراليا بتخصيص 0.5% من إجماليّ الناتج القوميّ للمعونات المحدّدة بحلول العام 2015. وأعلنت أنّها ستقوم باقتطاع 4.2 مليارات دولار أمريكيّ من ميزانيّة المعونات إلى الخارج خلال السنوات الأربع القادمة. وهذا يعني أنّ حصّة المعونات من إجماليّ الناتج القوميّ يتوقّع أن تهبط من نسبة 0.37% التي كان مخطّطا لها للعام 2013 إلى 0.32% في 2017/2016.
الدنمارك	%1	يتمّ إلغاء المعونات الثنائيّة المخصّصة للتعليم تدريجيّا، مع إغلاق 11 برنامجا بين 2011 و2015. ويتوجّب على الدنمارك أن تزيد من المبالغ الّتي تحوّلها عبر القنوات المتعدّدة الأطراف إذا أرادت أن تلتزم بوعدها بالإبقاء على مستوى المعونات نفسه للتعليم الأساسيّ.

المصادر: Beckett (2013); Bernard Van Leer Foundation (2013); CIDA (2013); Deutsche Welle (2012); DFID (2013); Gavas (2013); Global Partnership for Education (2012); Piccio (2013); Robinson and Barder (2013); Taylor (2013); World Bank (2013a)

ومن المتوقّع أن يخفّض المزيد من المانحين معوناتهم مزيدا في السنوات القادمة (الجدول 2.4). وبالإجمال، قلّص 16 مانحا ثنائيّا من لجنة المساعدة الإنمائيّة من معوناتهم بين 2011 و2012، ليس فقط بسبب الانكماش الإقتصاديّ، ولكن أيضا لأنّهم جعلوا من المعونات مسألة ثانويّة: فقد خفّض 13 مانحا حصّة المعونات من إجماليّ الناتج القوميّ. ولم يخصّص سوى خمس دول في 2012، من بينها أستراليا ولوكسمبورغ، حصّة أكبر للمعونة من إجماليّ الناتج القوميّ مما كانت عليه في 2011.

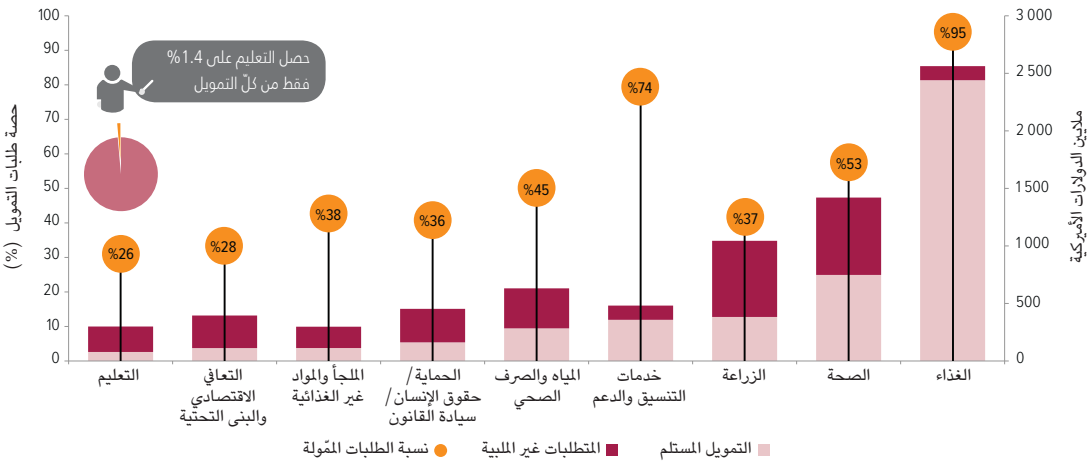
وكانت الدول الخمسة عشرة الأعضاء في الإتّحاد الأوروبيّ في أوائل العام 2004 قد أتّفقت في العام 2005 على زيادة مجمل معوناتها لتصل إلى 0.7% من إجماليّ الناتج القوميّ بحلول العام 2015، لكنّ توقّعات المفوضيّة الأوروبيّة تشير إلى أنّ خمس دول فقط قد تلتزم بهذا التعهّد. ويتوقّع أن يبلغ النقص الإجماليّ في المعونات الناتج عن عدم التزام مانحي الاتّحاد الأوروبي بوعودهم 43 مليار دولار أمريكيّ، علما أنّ أكبر المساهمين في هذا النقص هم فرنسا وألمانيا وإيطاليا وإسبانيا (European Commission, 2013). ولكن إذا رفعت دول الإتّحاد الأوروبيّ من معونتها لتصل إلى المستويات التي تسمح لها بتحقيق وعدها المتعلّق بحصة المعونات العامة من من إجماليّ الناتج القوميّ بحلول 2015، سيؤمّن ذلك 9 مليارات دولار أمريكيّ لسدّ الفجوة التمويليّة في التعليم في العام 2015، شرط أن يُخصّص 20% من هذه المعونات لقطاع التعليم.

انفضت حصّة التعليم من المعونة الانسانيّة من 2.2% في 2009 إلى 1.4% في العام 2012

كما أنّه من المرجّح انخفاض توقّعات إنفاق مانحي لجنة المساعدة الإنمائيّة على المعونة القابلة للبرمجة للدول. وما يثير القلق بشكل أخصّ هو أنّ الدول الّتي هي بأمسّ الحاجة إلى الموارد الخارجيّة لمساعدتها على تحقيق أهداف التعليم للجميع هي الّتي ستتحمّل الضربة القاسية: فيتوقّع أن تنخفض المعونات القابلة للبرمجة في 31 دولة من الدول المنخفضة الدخل الستّة والثلاثين، غالبيتها في أفريقيا جنوب الصحراء، حيث تبقى موارد التعليم بعيدة كلّ البعد عن تلبية متطلبات تحقيق هدف التعليم للجميع (OECD, 2012a).

كما تثير التوقّعات مخاوف إضافيّة حول ما إذا كانت الموارد المتبقّية سترصد للدول الأكثر حاجة إليها. فيتوقّع أن تُرصد زيادات في المعونات القابلة للبرمجة بشكل كبير للدول المتوسّطة الدخل، بما فيها الصين وأوزبكستان،

الشكل 2.10: إنّ مشكلة التعليم مزدوجة فهو يشكّل حصّة صغيرة من طلبات المعونة الإنسانيّة وحصّة أصغر من الطلبات التي يتمّ تمويلها
الطلبات الموحّدة للمعونة والطلبات الطارئة والتمويل لكلّ قطاع في 2012



المصدر: مكتب تنسيق الشؤون الانسانية (2013)

فيما ستنخفض المبالغ المقدّمة للدول الأبعد عن تحقيق الأهداف الإنمائيّة للألفية بمعدّل نصف مليون دولار. وتتضمّن هذه الدول البوروندي، والتشاد، وملاوي والنيجر الّتي تعتمد على المعونات لتمويل التعليم (OECD, 2012b).

وما يثير القلق أيضا هو أنّ تراجع اهتمام عدد كبير من المانحين بالتعليم يعني أنّ التخفيضات الطارئة على معونات التعليم قد تزداد مع الوقت. وفي مؤتمر تجديد موارد الشراكة العالميّة من أجل التعليم في العام 2011، لم يتعهّد سوى 5 مانحين بزيادة المعونة المخصصة للتعليم الأساسيّ للدول المنخفضة الدخل بين 2011 و2014 (Global Partnership for Education, 2013).

يتمّ تخصيص ربع المعونات المباشرة إلى التعليم للمنح الدراسيّة والتكاليف الضمنيّة للطلاب

النداءات المطالبة بالمعونات الإنسانيّة تهمل الحاجات التعليميّة

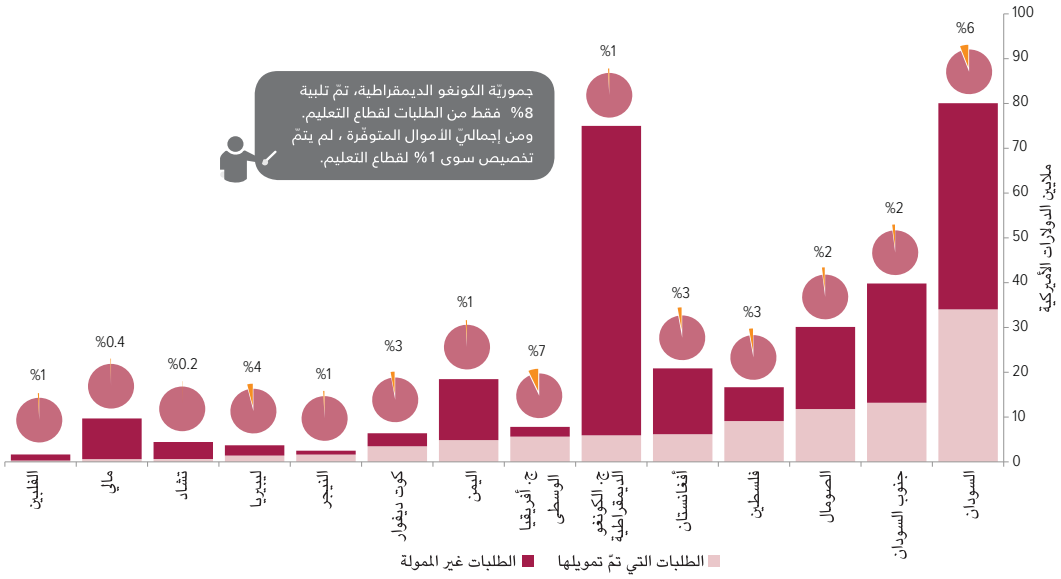
إنّ نصف أطفال العالم غير الملتحقين بالمدارس يقيمون في دول متأثّرة بالنزاعات، وبالتالي على التعليم في هذه الدول أن يكون أولويّة لدى المانحين. وقد تمّ الاعتراف بذلك في مبادرة التعليم أوّلا العالميّة الخاصة بالأمين العام للأمم المتحدّة التي نصّت على تخصيص 4% من المعونات الإنسانيّة للتعليم على المدى القصير. ومع أنّ هذه النسبة تعتبر متواضعة، غير إنّها تبقى أكبر بكثير من الحصّة الفعليّة للعام 2012 التي انخفضت إلى 1.4% بعد أن كانت 2.2% في 2009. فالتعليم هو القطاع الّذي يحظى بأقلّ نسبة من طلبات المعونة الإنسانيّة، ولا يحظى فعليا إلا على 26% من المبالغ المطلوبة (الرسم 2.10).

فعلى سبيل المثال، إنّ المبالغ التي طلبتها اليمن لقطاع التعليم في طلبها الموحّد للمعونة كانت الأقلّ من بين كلّ القطاعات (3.2% من إجماليّ المبلغ المطلوب)، ورغم هذا لم يتمّ تأمين سوى ربع هذا المبلغ (الشكل 2.11). فتلقّى قطاع التعليم 1.4% من إجماليّ الأموال التي منحت. وحتّى في الدول الّتي نالت فيها طلبات المعونة للتعليم قسما كبيرا من إجماليّ التمويل الانسانيّ، لم يؤّدِ ذلك بالضرورة إلى تحسين النفاذ إلى التعليم العالي الجودة. ففي حالة طلب جمهوريّة أفريقيا الوسطى للمعونة الإنسانيّة ، حظي التعليم بـ7% من إجماليّ التمويل، وهي حصّة أعلى من تلك الخاصّة بالتعليم في معظم الطلبات الأخرى. إلّا أنّه تمّ تخصيص 61% من هذه الأموال للتغذية في المدارس ولبرامج القضاء على الديدان التي يتولاّه برنامج الأغذية العالميّ.

وفي خطط العمل الانسانيّ للعام 2013، تمّ رصد 4.3% من مجموع الطلبات لقطاع التعليم، بما يتطابق مع الغاية المحدّدة في مبادرة التعليم أوّلا. ولكن إذا استمرّ التعليم بتحصيل التمويل الأدنى من مجموع أموال طلبات، على غرار ما حصل في السنوات السابقة، لا يرجّح أن تتعدّى حصّته من إجماليّ المعونة الإنسانيّة عتبة 2% كما في السابق.

واقترحت سبعة من أصل طلبات المعونة الانسانيّة السبعة عشر الموجّهة إلى مكتب تنسيق الشؤون الانسانيّة التابع للأمم المتّحدة في العام 2013 أنّه يجب تخصيص 4% أو أكثر من إجماليّ المساعدات الانسانيّة المطلوبة لقطاع التعليم. وفي مالي، حيث أقفلت معظم المدارس في الشمال

الشكل 2.11: لا تحصل الدول المتأثرة بالنزاعات إلا على حصّة ضئيلة من طلباتها للمعونة الإنسانيّة في مجال التعليم
الطلبات الموحّدة والطارئة للمعونة وتمويل التعليم، دول مختارة متاثرة بالنزاعات، 2012



المصدر: مكتب تنسيق الشؤون الإنسانية (2013)

أبوابها بسبب النزاع، شكّل التعليم 5% من طلبات العام 2013، أي 21.6 مليون دولار أمريكيّ. إلّا أنّه بحلول شهر سبتمبر/أيلول 2013، لم يستلم القطاع سوى 15% من الأموال المطلوبة، رغم تفاقم أزمة التعليم.

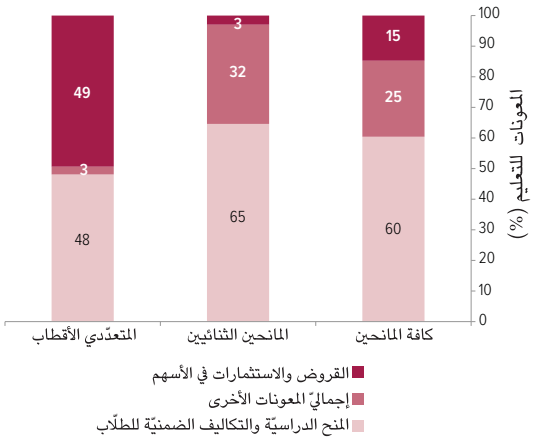
وكذلك، قامت خطة الاستجابة للمساعدة الانسانيّة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة برصد 3% للتعليم في العام 2013، وكان التعهّد بـ36% من الموارد المطلوبة للتعليم قم تمّ في شهر سبتمبر/أيلول 2013، مع أنّ الدمار كان قد طال مدرسة من أصل كلّ خمس مدارس في بعض المناطق. أمّا في حلب ومحيطها، التي تعاني من احتدام القتال، فلم يلتحق سوى 6% من الأطفال فيها بالمدرسة. ذلك ويشكّل الأطفال حوالي 50% ممّن هم بأمسّ الحاجة إلى المساعدة الانسانيّة الطارئة في هذا النزاع، الّذي دخل عامه الثالث (UNICEF, 2013b, 2013c). ورغم أنّ هذه الدول قد تحظى بأموال تفوق الأموال المطلوبة في الربع الأخير من العام 2013، إلاّ أنّ الأوان سيكون قد فات بالنسبة إلى ملايين الأطفال الّذين اضطروا إلى التسرّب من المدرسة نتيجة للنزاع.

ضمان إنفاق معونات التعليم بشكل فعّال

لا تقتصر أهمّية المعونات على حجم المبالغ، ولكن أيضا على ما إذا كانت تستخدم بأقصى مستويات الفعاليّة لضمان التحاق الأطفال المحرومين بالمدارس وتعلّمهم.

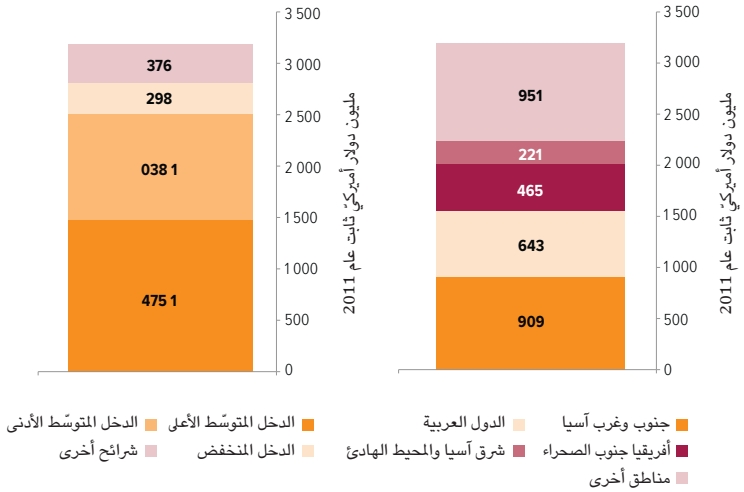
لكنّ هؤلاء الأطفال لا يحصلون على كافة المعونات المتوفّرة إذ يتمّ إنفاق ربع المعونات المباشرة على الطلّاب الذين يدرسون في جامعات في الدول الغنيّة. إضافة إلى ذلك، تُمنح 15% من المعونات على شكل قروض تعيد الدول تسديدها لاحقا بمعدّلات فائدة ميسّرة، ما يحرمها من موارد كان يمكنها أن تنفقها محلّيا على التعليم في المستقبل (الشكل 2.12).

الشكل 2.12: لا تغادر 40% من معونات التعليم الدول المانحة أو أنها تُرَدّ إليها
توزيع المعونات المباشرة إلى التعليم وفقاً لأنواعها، 2011–2010



المصدر: منظّمة التعاون الإقتصادي والتنمية– لجنة المساعدة الإنمائية (OECD–DAC 2013)

الشكل 2.13: لا تغادر 40% من معونات التعليم الدول المانحة أو أنها تُردّ إليها
توزيع المعونات المباشرة إلى التعليم وفقاً لأنواعها، 2011–2010



ملاحظة: في مجموعة المناطق، تتضمّن المعونات إلى 'المناطق الأخرى' المبالغ المقدّمة إلى أوروبا الوسطى والشرقية، وآسيا الوسطى وأمريكا اللاتينيّة والكاريبّي والمعونات غير المخصّصة وفقا للموقع الجغرافيّ. في مجموعة "المداخيل"، تعني عبارة "الشرائح الأخرى' الدخل المرتفع والمعونات غير المخصّصة وفقا للدخل.

المصدر: منظّمة التعاون الاقتصادي والتنمية– لجنة المساعدة الإنمائية (2013) OECD–DAC

في 2010–2011، تمّ تخصيص 3.2 مليارات دولار أمريكيّ سنويا كحدّ وسطيّ للمنح الدراسيّة والتكاليف الضمنيّة للطلاب، أي ما يوازي ربع إجماليّ المعونات المخصّصة للتعليم. والجدير بالذكر أنّ 81% من هذا المبلغ يُصرف من قبل 4 مانحين: كندا، وفرنسا، وألمانيا واليابان. ولا شكّ في أنّ هذا مفيد، ولكن هذا الأنفاق لا يُعتبر معونة بالمعنى الحقيقيّ وفقا لتعريف منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ. فالولايات المتّحدة، على سبيل المثال، تدرجه في ميزانيّة مكتب الشؤون التعليميّة والثقافيّة التي تديرها وزارة الخارجيّة الأمريكيّة (US department of state, 2013)

ومع أنّ المنح الدراسية والتكاليف الضمنيّة للطلاب قد تكون أساسيّة لتعزيز قدرات الموارد البشريّة في الدول المنخفضة الدخل، إلاّ أنّ معظم هذا التمويل يخصص للدول ذات الدخل المتوسّط الأعلى، وعلى رأسها الصين الّتي تتلقّى 21% من المبلغ الإجماليّ (الشكل 2.13). وهذه «المعونة» التي تحظى بها إلى الصين تتخطّى بعض المعونات الّتي تتلقّاها أكثر الدول فقرا للتعليم الأساسيّ. فعلى سبيل المثال، خصّص المانحون، وبالأخصّ ألمانيا واليابان، 656 مليون دولار أمريكيّ سنويا للمنح الدراسيّة والتكاليف الضمنيّة للطلاب في الصين كمتوسّط للفترة بين 2010–2011. ويوازي هذا المبلغ 77 مرّة مبلغ المعونات المقدّمة إلى التعليم الأساسيّ في تشاد في الفترة عينها، و37 مرّة المبلغ المقدّم إلى النيجر. وبالمعدّل، بلغ إجماليّ التمويل الممنوح سنويا على شكل تكاليف ضمنيّة للطلّاب ومنح مدرسيّة للجزائر، والصين، والمغرب، وتونس وتركيا موازيا لإجماليّ المعونات المباشرة إلى التعليم الأساسيّ في الدول المنخفضة الدخل الستّة وثلاثين مجتمعة في 2010–2011.

وغالبا ما تأتي المعونات المباشرة للتعليم على شكل هبات، غير أنّه في العام 2011، تمّ تقديم معونات بقيمة ملياري دولار أمريكيّ على شكل قروض ميسّرة، أُنفق منها 0.6 مليار دولار أمريكيّ على التعليم الأساسيّ. ذلك ويمنح البنك الدوليّ الغالبيّة الساحقة من هذه القروض، لكنّ بعض المانحين الثنائيين، وتحديدا فرنسا واليابان، تتبع أيضا هذه الطريقة لتوفير بعض معوناتها للتعليم. وتتوجّه قروض اليابان إلى قطاع التعليم بشكل كبير إلى دول متوسّطة الدخل مثل الصين وإندونيسيا، فيما تذهب معظم قروض فرنسا إلى دول شمال أفريقيا مثل المغرب.

وإذا استثنينا المبالغ المنفقة على الطلّاب الّذين يدرسون في الدول المانحة والقروض، تتراجع ألمانيا أربع مراتب من المرتبة الأولى كمانح المعونات المباشرة للتعليم إلى المركز الخامس، وتتراجع فرنسا مرتبتين لتحتلّ المركز الرابع. أمّا البنك الدوليّ فيتراجع من المركز الثالث إلى الرابع عشر، بما أنّ حصّة كبيرة من تمويله تأتي على شكل قروض. بيد أنّ المملكة المتّحدة والولايات المتّحدة، اللّتان تقدّمان مبالغ متواضعة جدّا على شكل قروض أو تكاليف ضمنيّة للطلّاب، ستتقدّمان من المركزين السادس والسابع إلى الأوّل والثاني إذا تمّ استثناء هذا النوع من المعونات.

كما يُعتبر الاتّحاد الأوروبي، والبنك الدوليّ وصندوق التنمية الأفريقيّ أكبر المانحين المتعدّدي الأطراف للتعليم، إذ يؤمّن والبنك الدوليّ وصندوق التنمية الأفريقيّ معظم معونات التعليم المقدّمة على شكل قروض ميسّرة. وحيث يغيب المانحون المتعدّدو الأطراف عن تأمين التمويل للتعليم، قد تصبح الدول المنخفضة الدخل معتمدة بشكل كبير على القروض الميسّرة من المؤسّسات الماليّة الدوليّة، ما يؤدّي إلى ارتفاع مديونيتها ويحرمها من تمويل التعليم من مواردها الخاصّة.

احتساب مجموع الإنفاق على التعليم

تعتبر الحكومات المصدر الأكبر لتمويل التعليم، ويساهم المانحون بحصّة مهمّة من الموارد في بعض الدول الأكثر فقرا. إلّا أنّ إحدى مصادر تمويل التعليم الأساسيّة غالبا ما يتمّ التغاضي عنها، وهي المبالغ الّتي تساهم فيها الأسر بأنفسها. وبشكل عام غالبا يمكن القول إنّ المعلومات حول تمويل التعليم غير كافية ومجزأة، ما يؤدّي إلى

تحليلٍ وتشخيصٍ جزئيين حول من يتحمّل كلفة التعليم.

ومنذ العام 2000، تحسّن تتبع منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ للمعونات التي يقدّمها مانحو لجنة المساعدة الإنمائية بشكل كبير، مع مزيد من التركيز ليس على الالتزامات فحسب، بل على المبالغ المنفقة أيضا، وعلى رصد المعونات 'الفعليّة'. غير أنّ جمع البيانات الماليّة الوطنيّة يبقى ضعيفا. فالبيانات حول الإنفاق الخاص الواردة في مسوحات الأسر غالبا ما لا توفّر تفاصيل كافية حول الإنفاق بحسب المرحلة التعليميّة. وحتّى عند توفّر البيانات لا يقوم المشرّعون باستخدامها بشكل كافٍ لبلورة صورة شاملة للإنفاق على التعليم.

ويمكن أن تؤثّر هذه القيود سلبا على تحقيق التعليم للجميع وتوسيع أهداف التعليم لما بعد العام 2015. فيظهر تحليل هذا التقرير الّذي يجمع بيانات من سبع دول أنّ حصّة الإنفاق الّتي تتحمّلها الأسر تتراوح بين 14% و37% للتعليم الأساسيّ و30% إلى 58% للتعليم الثانويّ.[6] وتسلّط هذه الأرقام الضوء على أهمّية بناء نظام حسابات وطنيّ شامل للتعليم يمكن أن يصاغ انطلاقا من خبرة قطاع الصحّة.

إستقاء الدروس من حسابات الصحّة الوطنية

إنّ فكرة إنشاء إطار شامل لاحتساب إجماليّ الإنفاق المتدفّق إلى قطاع معيّن ليست بالفكرة الجديدة. فقد تمّ تطبيقها بنجاح في قطاع الصحّة، بدءا من الدول ذات الدخل المرتفع في السبعينات إلى أن انتشرت في التسعينات إلى الدول ذات الدخل المتوسّط والمنخفض.

وقد طوّرت أنظمة حسابات الصحّة الوطنية إدراكا لأهميّة بناء القرارات المستنيرة على معلومات موثوق بها حول كمّية الموارد المالية المستخدمة، ومصادرها وأساليب استخدامها. وتهدف هذه الأنظمة إلى تأمين أدلّة تسمح برصد اتجاهات الإنفاق في مجال الصحّة، سواء كان مصدر الإنفاق هو الحكومة أو المانحين أو الأسر. إستنادا إلى هذه المعلومات، أرسى المكتب الإحصائيّ للجماعات الأوروبيّة، ومنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ ومنظّمة الصحة العالميّة معايير عالمية لمنهجة جمع هذه المعلومات، نتج عنها لاحقا التصنيف الدوليّ لحسابات الصحّة. فسمح للدول أن تقارن بين أدائها، وأن تحسّن من فعاليتها، كفاءتها وإنصافها (OECD, 2000; OECD ET AL, 2011; WHO ET AL, 2003).

وكان للأدلّة الناتجة عن حسابات الصحّة الوطنيّة أثر عميق على اتّخاذ القرارات بشأن السياسات. ففي رواندا، بعد أن اتضّح أنّ الخدمات الصحّية في مجال فيروس نقص المناعة البشرية (HIV)/الأيدز متعطّشة لتمويل القطاع العام، حيث كانت الأسر تتولّى 93% من الإنفاق اللازم، سارع المانحون إلى زيادة تمويلهم بثلاثة أضعاف بين 1998 و2000 (Scheider et al,، 2001). أمّا في بوركينا فاسو، أدّى نشر حسابات الصحّة الوطنيّة الّتي أظهر توزيعا غير متساوٍ للإنفاق إلى إرساء خدمات عامّة مجانيّة مدعومة ممّا أدّى إلى انخفاض حصّة الأسر من الإنفاق على الصحّة من 50% في 2003 إلى 38% في 2008 (Zida et al., 2010).

كذلك أطلقت منظّمة التعاون والتنمية الميدان الاقتصاديّ تصنيفا مماثلا للدول الأعضاء في ما يخص الإنفاق على التعليم يسمح بإجراء مقارنات بنّاءة بين الدول وعلى فترات معيّنة. ويظهر هذا التصنيف على سبيل المثال أنّ الأسر تتحمل العبء الماليّ الأكبر في مرحلة التعليم ما قبل الإبتدائيّ في بعض الدول الأعضاء، على غرار أستراليا التي تتحمّل فيها الأسر 44% من الإنفاق واليابان الذي يبلغ فيه هذا المعدّل 38%. وحتّى في مجال التعليم الإبتدائيّ والثانويّ، تغطّي الأسر أكثر من 20% من إجماليّ الإنفاق في شيلي وجمهوريّة كوريا. كما تكشف البيانات أنّ حصّة من الإنفاق على التعليم انتقلت من الحكومة إلى الأسر في أعوام الـ2000 (OECD, 2013b).

تتحمّل الأسر في الدول الأكثر فقرا حصّة أكبر من مسؤوليّة الإنفاق على التعليم

وباستخدام المنهجيّة عينها، أتى برنامج مؤشّرات التعليم العالميّة المشترك بين منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ ومعهد اليونسكو للإحصاء ليقدّم معلومات خاصّة بـ19 دولة متوسّطة الدخل. وظهر فيه أنّ الأسر في هذه الدول تتولّى حصّة من تكاليف التعليم الإبتدائيّ والثانويّ أكبر من تلك الّتي تتكبّدها الأسر في الدول الأكثر ثراء التابعة منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ. على سبيل المثال، تكبّدت الأسر 28% من التكاليف في الهند مقابل 50% في جامايكا (UIS, 2006).

ورمت جهود عديدة في السنوات العشر الماضية إلى دعم انتشار حسابات التعليم الوطنيّة. وأجريت تمارين محاسبة تجريبيّة في السلفادور، وغواتيمالا، والمغرب وتركيا، تلقّى بعضها دعم البنك الدوليّ والبعض الآخر دعم وكالة التنميّة الدوليّة التابعة للولايات المتّحدة. غير أنّها افتقرت إلى الإطار المشترك الّذي أعطى المصداقيّة والأهمّية لحسابات الصحّة الوطنية، كما أنّ المعلومات لم تتوفّر بشكل منهجيّ بالنسبة إلى الدول الأكثر فقرا.

6 – للمزيد من المعلومات، مراجعة الملاحظة الفنّية على الموقع الالكترونيّ للتقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع (www.efareport.unesco.org)

الشكل 2.14: تدفع الأسر كلفة عالية للتعليم في الدول المنخفضة والمتوسطة الدخل
حصّة الحكومة والمانحين والأسر من إجماليّ الإنفاق على التعليم، دول مختارة 2007–2011

المصادر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، إستنادا على بيانات من منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ (المعونات)، وزارات التعليم والمال (الإنفاق العام) ومسوحات الأسر التالية (الإنفاق الخاص): مسوحات مستوى المعيشة في ألبانيا للعام 2008؛ مسح دخل وإنفاق الأسر في بنغلادش للعام 2010؛ المسح الوطنيّ الاجتماعيّ الاقتصاديّ في إندونيسيا للعام 2009؛ المسح المتكامل للأسر في مالاوي للعام 2010–2011؛ المسح الوطنيّ لمستوى المعيشة في نيكاراغوا عام 2009؛ المسح المتكامل لمستوى معيشة الأسر في رواندا للعام 2011؛ مسح مستوى المعيشة في طاجكستان عام 2007.

في ملاوي على سبيل المثال، تتحمّل الأسر 32% من الإنفاق على التعليم الثانويّ مقابل 21% من الإنفاق على التعليم الجامعيّ.

جمع فسيفساء التمويل

إنّ اعتماد مقاربة الحسابات الوطنيّة للتعليم في هذا التقرير يظهر الإمكانيات التي يتيحها توفّر البيانات في مجموعة متنوّعة من الدول. فقد تمّ تحليل أنماط الإنفاق لسبع دول– ألبانيا، بنغلادش، إندونيسيا، مالاوي، نيكاراغوا، رواندا وطاجكستان– إستنادا إلى بيانات من 2007–2011.

وتمّ استخدام 3 أنواع مصادر بيانات. أولا، لتقدير الإنفاق الحكوميّ وفقا للمرحلة التعليميّة ونوعها، تمّ استخدام بيانات من وزارات التعليم والمال، أو تقارير المنظّمات الدوليّة. ثانيا تمّ اعتماد قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائن الخاصة بمنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ لتحديد بيانات المعونات. ثالثا، تمّ اللجوء إلى بيانات الدخل والإنفاق من مسوحات الأسر المعيشيّة لتقدير الإنفاق الخاص على التعليم. ويظهر التحليل أنّ الانفاق الخاص غالبا ما هو أعلى ممّا يتمّ الإعتراف به، ممّا من شأنه أن يؤثّر سلبا على الأسر الأشدّ فقرا. كذلك أظهر التحليل أنّ المعونات تساهم بشكل كبير في تمويل التعليم في بعض الدول الأشدّ فقرا.

في هذه الدول السبع، يشكّلأ الإنفاق الحكوميّ 65% من الإنفاق على التعليم الإبتدائيّ، و51% من الإنفاق على التعليم الثانويّ و57% من الإنفاق على التعليم الجامعيّ، علما أنّ الحكومات تتحمّل في الدول الأكثر ثراء من العيّنة– ألبانيا وإندونيسيا– حصّة من إجماليّ الإنفاق أكبر من حصة إنفاق الدول الأكثر فقرا. ونتيجة لذلك، تتحمّل الأسر في الدول الأكثر فقرا حصّةَ أكبر من الإنفاق على التعليم: فحصّة الإنفاق الخاص على التعليم الإبتدائيّ تتراوح من 14% في إندونيسيا إلى 37% في بنغلادش. حتّى أنّ الأسر تضطلع بدور أهمّ على المستوى الثانويّ، حيث تتراوح حصّة الإنفاق الخاص بين 30% في إندونيسيا و58% في بنغلادش (الشكل 2.14).[8]

بالمقارنة تبلغ حصّة الإنفاق الخاص على التعليم الإبتدائيّ والثانويّ في الدول المرتفعة الدخل في منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ 8.5% (OECD, 2013b). وبالتالي، إنّ التعليم بعيدا كلّ البعد عن أن يكون مجانيا، كما ذكر في الهدف الذي تم تحديده إطار عمل داكار، لأنّ

8 – أظهرت مقارنة لإنفاق الأسر على التعليم في 15 دولة أفريقية أنّه رغم إلغاء الرسوم، يشكّل إنفاق الأسر 33% من الإنفاق الحكوميّ على التعليم الإبتدائيّ (Foko et al, 2012).

الأسر في الدول الأكثر فقرا عليها أن تخصّص حصّة كبيرة من مواردها للتعليم.

أمّا التراجع الحاد على المستوى الجامعي فهو مصدر قلق إضافي: فنتيجة دعم التعليم العالي في بعض الدول الأكثر فقرا، يستفيد من يصل إلى هذا المستوى، ومعظمهم من الأثرياء، من الإنفاق الحكوميّ أكثر من أولئك الّذين لا يصلون إلى هذه المرحلة.

في ملاوي على سبيل المثال، تتحمّل الأسر 32% من الإنفاق على التعليم الثانويّوإن النظر عن كسب يظهر درجة إستفادة الأسر الأكثر فقرا والأكثر ثراء من الإنفاق العام ومبلغ الإنفاق الإضافي الّذي تتكبّده. وفي التعليم الإبتدائيّ، يعتبر الإنفاق الحكوميّ متدرّجا. بما أنّ معظم الأطفال في الدول السبعة يرتادون المدرسة الإبتدائيّة، وأنّ غالبية العائلات الأكثر ثراء ترسل أطفالها إلى المدارس الخاصّة، تستفيد العائلات الأكثر فقرا أكثر بقليل نسبيّا من الإنفاق العام.

أمّا في حالة التعليم الثانويّ، فتتغيّر الصورة جذريّا. بما أنّ عدد أقلّ من أطفال العائلات الأكثر فقرا يبقى في المدرسة بعد إنهاء التعليم الإبتدائيّ، فإنّهم يستفيدون أقلّ من الإنفاق الحكوميّ على التعليم الثانويّ. في ملاوي على سبيل المثال، تستلم العائلات الأشدّ ثراء، وهي تشكّل 20% من العائلات، دعما حكوميّا للتعليم الثانويّ يساوي تقريبا ستّة أضعاف ذلك الّذي تستلمه العائلات ال20% الأشدّ فقرا. وفي إندونيسيا، تبلغ النسبة تقريبا ثلاثة أضعاف. عند جمع الإنفاق العام والإنفاق الخاص، يحصل كلّ طفل من شريحة الـ20% الأشدّ ثراء على أربعة أضعاف ما يحصل عليه طفل من شريحة الـ20% الأشدّ فقرا في إندونيسيا ونيكاراغوا، وعلى ستّة أضعاف ما يحصل عليه في بنغلادش ورواندا وعشرة أضعاف ما يحصل عليه في مالاوي.

ويعزى أحد أسباب التباين في مساهمات الأسر بين التعليم الإبتدائيّ والتعليم الثانويّ إلى استمرار دفع الأقساط المدرسيّة في التعليم الثانويّ، بينما ألغاها عدد كبير من الدول في المرحلة الإبتدائيّة. فتشكّل الأقساط في الثانويّات الحكوميّة 64% من إنفاق الأسر الأشدّ فقرا في ملاوي مقابل 45% للأسر الأشدّ ثراء.

كذلك يقلّص إنفاق الأسر الفقيرة على الأقساط المدرسيّة من المبالغ الّتي يمكن إنفاقها على مواد من شأنها أن تحسّن جودة تعليم أطفالها، على غرار الكتب واللوازم المدرسيّة. وفي بنغلادش وإندونيسيا، تنفق الأسر الأشدّ ثراء أربعة أضعاف ما تنفقه الأسر الأشدّ فقرا على الكتب في المدارس الحكوميّة للمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. كما أنّ الأسر الأشدّ ثراء في بنغلادش تنفق 15 ضعف ما تنفقه الأسر الأشدّ فقرا على الدروس الخصوصيّة في مرحلة التعليم الثانويّ.

ويظهر تحليل المصادر المختلفة للإنفاق على التعليم أنّه في حالة الدولتين الأفريقيتين جنوب الصحراء، تعتبر المساعدة الخارجية جزءا حيّويا من تمويل التعليم. ففي ملاوي، شكّلت المعونات 23% من إجماليّ الإنفاق على التعليم في 2010–2011. وكانت حصّة المانحين من تمويل التعليم الإبتدائيّ (30%) أعلى من حصّة التعليم الثانويّ (16%) والجامعيّ (23%). أمّا في رواندا، فشكّلت المعونات 22% من إجماليّ الإنفاق الحكوميّ في 2010–2011. على نقيض ذلك، بلغت حصّة المساعدة الخارجيّة من إجماليّ الإنفاق على التعليم 13% في نيكاراغوا، و9% في ألبانيا (مركّزة على التعليم الجامعي)، 6% في بنغلادش، و4% في طاجيكستان وأقلّ من 2% في إندونيسيا.

ويظهر هذا التحليل الأوّليّ أنّه يمكن إقامة نظام حسابات وطنيّ للتعليم عبر استخدام البيانات الموجودة رغم الحاجة إلى تحسينات من حيث التغطية وقابليّة المقارنة بين الدول. ومن شأن النتائج أن تكشف ما إذا كانت الموارد تستخدم بإنصاف. فقد حان وقت إرساء نظام شامل يضمن ألّا يعيق النقص في البيانات الجهود الرامية إلى ضمان تمتّع كلّ طفل بحقّه بالتعليم بعد العام 2015. ويمكن للشراكة العالميّة من أجل التعليم أن تضطلع بدور تنسيقيّ في المضي بهذه المسألة قدما كونها وكالة رائدة متعدّدة الأطراف مسؤولة عن ضمان تأمين التمويل الكافي للتعليم.

يجب أن تضع أهداف التعليم لما بعد العام 2015 غاية محدّدة للتمويل من قبل الحكومات ومانحي المعونات

الخاتمة

شهدت فترة التعليم للجميع فشلا ذريعا عندما لم تتمكّن من الإيفاء بتعهّدها الّذي كان يقضي بألاّ يعيق نقص الموارد تحقيق أي دولة لأهدافها. ولتفادي تكرار االفشل بعد العام 2015، يجب أن تحاسب الحكومات الوطنيّة، ومانحي المعونات وغيرهم من مموّلي التعليم وفقا لالتزاماتهم بتأمين الموارد اللازمة لتحقيق أهداف التعليم. كما يجب أن تضع أهداف التعليم ما بعد العام 2015 غاية محدّدة للتمويل من قبل الحكومات ومانحي المعونات، وإلّا سيستمرّ الأطفال بدفع الثمن.

إستنادا إلى التحاليل المتوفرة في 'التقارير العالميّة لرصد التعليم للجميع' عبر السنين، يقترح فريق إعداد التقرير وجوب وضع غاية للحكومات الوطنيّة تقضي بتخصيص 6% على الأقلّ من إجماليّ ناتجها القوميّ للتعليم. كما يجدر أن تتضمّن غايات الحكومات ومانحي المعونات التزامات من قبلهم بإنفاق 20% من ميزانيتهم على الأقلّ على التعليم. وإنّ تحديد هذه الغايات وضمان التزام الحكومات ومانحي المعونات بها يساهمان بشكل كبير في تأمين فرص التعليم للجيل القادم من الأطفال والشباب.

تعليم الأمهات: في القرى الكينية مثل ناجيس، وتوركانا، يمكن لتعليم الأمهات أن يساعد على خفض المستويات عالية للوفيات الرضع.

Credit: Karel Prinsloo/ARETE/UNESCO

الجزء 2:

الفصل الثالث
إنّ التعليم كفيل بتغيير الحياة

المقدّمة 145

يقلّص التعليم الفقر ويعزّز فرص العمل والنموّ 146

يعزّز التعليم فرص الشعوب بحياة أكثر صحّة 157

يعزّز التعليم بناء مجتمعات صحّيّة 171

الخاتمة 187

يضيء التعليم كلّ مرحلة من مراحل الرحلة إلى حياة أفضل. ولإطلاق فوائد التعليم الأشمل، لا بدّ من السماح لكافة الأطفال بالنفاذ إلى التعليم الابتدائيّ والمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ العالي النوعيّة. ولا بدّ من بذل جهود خاصّة لضمان استفادة كافّة الأطفال والشباب من قدرة التعليم على إحداث التغيير على قدم المساواة – بغضّ النظر عن دخلهم العائليّ ومكان سكنهم وعرقهم وعمّا إذا كانوا من ذوي الاحتياجات الخاصّة. ويعطي هذا الفصل أدلة على أنّ التقدّم في التعليم حيويّ لتحقيق كافّة أهداف التنمية الجديدة بعد العام 2015.

www.education-transforms.org

المقدّمة

تسلّم المعاهدات والقوانين في جميع أنحاء العالم بأنّ التعليم حقّ أساسيّ من حقوق الإنسان. وتعترف أهداف التعليم للجميع والأهداف الإنمائيّة للألفيّة بدوره الأساسيّ في نقل المعرفة والمهارات التي تمكّن الأفراد من تحقيق إمكاناتهم الكامنة. لكنّ المجتمع الدوليّ والحكومات الوطنيّة فشلت حتّى الآن في التسليم بما فيه الكفاية بقدرة التعليم الكبيرة واستغلالها كمحفّز لتحقيق الأهداف الإنمائيّة الأخرى.

نتيجة لذلك، ما انفكّ التعليم ينزلق على جدول الأعمال العالميّ وقد نقل بعض المانحين أموالهم إلى أماكن أخرى، في حين أنّ الحاجة ماسّة إلى فوائد التعليم الأشمل لمساعدة الدول على تصحيح مسارها لتحقيق الأهداف الإنمائيّة الأخرى. ولا بدّ من الإعتراف بقدرة التعليم على تسريع تحقيق أهداف أوسع نطاقا في الإطار التنمويّ لما بعد العام 2015. ويظهر هذا الفصل سبب ذلك، بالاستناد إلى تحليل جديد وُضع لغايات هذا التقرير وإلى مسح معمّق للأبحاث الهادفة إلى بلورة صورة شاملة حول الوسائل المتعدّدة التي يدفع بها التعليم أهداف التنمية الأوسع قدما.

يلقي هذا التحليل ضوءا جديدا على منافع التعليم المعروفة: فيدرس الجزء الأوّل من الفصل قدرة التعليم على تقليص الفقر وتعزيز فرص العمل ودفع النموّ الاقتصاديّ قدما، ويظهر القسم الثاني كيف أنّه يزيد من فرص الأفراد في النفاذ إلى حياة صحّيّة. وفي القسم الثالث، يتخطّى الفصل هذه المسائل لإلقاء نظرة معمّقة على مساهمة التعليم في تعزيز الأهداف الاجتماعيّة التي يتمّ الاعتراف بها أكثر فأكثر كعناصر حيويّة في إطار التنمية لما بعد العام 2015 أي تعميق المؤسّسات الديمقراطيّة وحماية البيئة والتكيّف مع التغيّر المناخيّ وتمكين المرأة.

وتنبثق عدّة مواضيع مشتركة من الأدلّة المطروحة في هذا الفصل، ويجب أن تسلّم الحكومات وشركاؤها في التنمية بكلّ منها وتعالجها بهدف تحقيق فوائد التعليم الأوسع نطاقا. ومن المواضيع الدائمة الطرح قدرة تعليم الفتيات على إحداث التغيير. فإضافة إلى تعزيز فرص الفتيات والشابّات بالنفاذ إلى العمل والتمتع بصحّة جيّدة والمشاركة الكاملة في المجتمع، لتعليم الفتيات أثرٌ ملحوظ على صحّة أولادهنّ وعلى تسريع انتقال الدول إلى نموّ سكّانيّ مستقرّ مع انخفاض معدّلات الولادة والوفاة.

والموضوع المشترك الآخر هو أنّ تعميم التعليم الابتدائيّ حيويّ لكنّه غالبا غير كافٍ. وللاستفادة من التعليم بطريقة أشمل، وخاصّة للاستفادة من قدرته على إنقاذ الأرواح، لا بدّ من تعزيز النفاذ إليه لتشمل على الأقلّ المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. لكنّ النفاذ إلى التعليم ليس كافيا إذ لا بدّ للتعليم الذي يتلقّاه الأطفال أن يتمتّع بجودة عالية بحيث يمكّن المتعلّمين من اكتساب أساسيّات القرائيّة والمهارات الحسابيّة التي يحتاجونها لاكتساب مزيد من المهارات.

والأهمّ أنّ الأدلّة التي تمّ جمعها تؤكّد على ضرورة توفير تعليم ذي نوعيّة جيّدة للجميع، بغضّ النظر عن دخلهم ومكان إقامتهم وجنسهم وعرقهم وما إذا كانوا من ذوي الاحتياجات الخاصّة والعوامل الأخرى التي قد تساهم في حرمانهم من ذلك. وليس بإمكان التعليم أن يساهم في تعزيز تحقيق الأهداف الإنمائيّة الأوسع نطاقا إلاّ إذا كان منصفا، ما يعني بذل جهود تضمن استفادة المهمّشين من قدرته على إحداث التغيير على قدم المساواة مع غيرهم.

لا بدّ من الاعتراف بشكل أفضل في إطار ما بعد العام 2015 بقدرة التعليم على تسريع عمليّة تحقيق أهداف أوسع نطاقا

يقلّص التعليم الفقر ويعزّز فرص العمل والنموّ

إنّ التعليم وسيلة أساسيّة لمعالجة الفقر، وهو لا يزيد احتمال توظيف الرجال والنساء فحسب، بل أيضا احتمال حصولهم على وظائف أكثر أمانا وظروف عمل جيّدة وأجر لائق. كما يضع أسسا لنمو اقتصاديّ أقوى وأطول أمدا.

يقدّم التعليم للفقراء السبيل لحياة أفضل

بالنسبة إلى الفقراء، يشكّل التعليم أحد السبل الأقوى لتأمين مستقبل أفضل. وبحسب ما تظهره الأدلّة في هذا الجزء، يمكّن التعليم الأفراد من التخلّص من فخّ الفقر المزمن ويحول دون انتقال الفقر في ما بين الأجيال. إنّ التعليم ذا النوعيّة الجيّدة الذي يحسّن نتائج التعلّم يزيد النموّ الاقتصاديّ (Hanushek and Woessmann, 2012b). وبدوره، يقلّص النموّ الاقتصاديّ الفقر لأنّه يميل إلى زيادة الأجور والمبلغ الذي قد يكسبه الأفراد من العمل في الزراعة والقطاع الحضريّ غير النظاميّ (Ravallion, 2011). واستنادا إلى هذين الافتراضين الأساسيّين، تظهر حسابات فريق التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع أنّه إذا غادر جميع الطلاّب في الدول المنخفضة الدخل المدرسة مزوّدين بمهارات القراءة الأساسيّة، يمكن إنقاذ 171 مليون شخص من براثن الفقر، أي ما يعادل تقليصا للفقر في العالم بنسبة 12%.

إذا غادر جميع الطلاّب في الدول المنخفضة الدخل المدرسة مزوّدين بمهارات القراءة الأساسيّة، قد يتمّ إنقاذ 171 مليون شخص من حالة الفقر

وإنّ استمرار الفقر يجعل من الحيويّ أن يأخذ صانعو السياسات بعين الاعتبار قدرة التعليم على المساهمة في تقليصه. فقد انخفضت نسبة سكّان العالم الذين يعيشون بأقلّ من 1.25 دولار أمريكي في اليوم من 47% في العام 1990 إلى 22% في العام 2010 (United Nations, 2013). إلاّ أنّ حوالى مليار شخص ما زالوا معرّضين للعيش تحت خطّ الفقر هذا في العام 2015. وفي أفريقيا جنوب الصحراء، كان حوالى نصف السكّان يعيشون في الفقر في العام 2010، وما زال عدد الفقراء يرتفع: ففي العام 2015، من المتوقّع أن يزداد عدد الفقراء بحوالى 40% مقارنة بالعام 1990. وتتناقض تجربة أفريقيا جنوب الصحراء بشكل صارخ مع تجربة شرق آسيا والمحيط الهادئ حيث كان حوالى 56% من السكّان يعيشون تحت خطّ الفقر في العام 1990 وانخفضت النسبة إلى 12.5% فقط في العام 2010 ويعود ذلك جزئيّا إلى توفّر تعليم عالي النوعيّة (World Bank, 2013a).

لقد تمّ تحقيق الهدف الإنمائي للألفيّة الخاص بخفض نسبة الفقراء بمقدار النصف بين العامين 1990 و2015، لكنّ العديد يقترحون أن يكون القضاء على الفقر بحلول العام 2030 هدفا جديدا لما بعد العام 2015. وللأسباب المبيّنة هنا، من المصيريّ للتعليم أن يشكّل جزءا لا يتجزّأ من الخطط كافة لجعل الفقر ذكرى من الماضي.

يسرّع التعليم في التخلّص من الفقر المزمن

قد يكون الفقر عابرا بالنسبة إلى البعض إذ إنّهم قد يختبرون فترات قصيرة من الفقر أو ينتقلون في أغلب الأحيان إلى دائرة الفقر ثمّ يخرجون منها. لكن بالنسبة إلى الأكثر ضعفا، يشكّل الفقر وضعا مزمنا. فهم يبقون فقراء لفترات طويلة، حتّى طوال حياتهم، وينقلون فقرهم لأولادهم. فثلاثة أرباع الأسر الريفيّة التي كانت تعاني من الفقر في كينيا في العام 2000 كانت لا تزال فقيرة في العام 2009 (Radeny et al., 2012).

إنّ التعليم وسيلة أساسيّة للحدّ من الفقر المزمن، ذاك أنّ مستويات التعليم المتزايدة لا تساعد على إخراج الأسر من الفقر بشكل دائم فحسب بل تجنّبهم أيضا الوقوع في الفقر. وتؤكّد الأدلّة من دول مختلفة أنّه حتّى بعد أخذ بعض العوامل المؤثرة الأخرى بعين الاعتبار، كحيازات الأراضي المنزليّة وغيرها من الأصول، يقلّص التعليم احتمال عيش الأفراد في الفقر المزمن وذلك على كافّة المستويات:

- ففي أثيوبيا ورغم تقليص الفقر بنسبة النصف منذ العام 1995، ما زال 31% من السكّان يعيشون في الفقر (World Bank, 2013b). ويمكن رفع مستويات التعليم المتدنّية في المناطق الريفيّة بشكل خاصّ أن يحدث فرقا كبيرا. فبين العامين 1994 و2009 مثلا، كانت الأسر الريفيّة التي أتمّ فيها ربّ الأسرة التعليم الابتدائيّ أقلّ عرضة للفقر المزمن بنسبة 16% (Dercon et al., 2012).
- وفي أوغندا انخفض احتمال بقاء الأسر الفقيرة على حالها على مدى سبع سنوات بنسبة 16% مع كلّ سنة إضافيّة أمضاها ربّ الأسرة في المدرسة الثانويّة وبنسبة 5% إضافيّة مع كلّ سنة أمضتها الزوجة في المدرسة الابتدائيّة (Lawson et al., 2006).
- في مقاطعة كوازولو ناتال في جنوب أفريقيا، حيث ساعد التعليم الأفراد على التخلّص من الفقر بعد حقبة التمييز العنصريّ، رفعت سنة من التعليم الدراسيّ الإنفاق الاستهلاكيّ بنسبة 11% (May et al., 2011).

- من الأرجح أن يساعد قضاء سنوات إضافيّة في المدرسة على إنقاذ الأفراد من الفقر إذا كان التعليم بالجودة المطلوبة التي تسمح للأفراد باكتساب المهارات الأساسيّة على غرار القرائيّة. وفي النيبال، حيث بقي أكثر من نصف الفقراء على حالهم على مدى 10 سنوات، كان 42% من الراشدين المتعلّمين من أسر بقيت فوق خطّ الفقر طوال الفترة، و23% من أسر شهدت انتقالا إلى دائرة الفقر أو خروجا منها، غير أنّ 15% فقط كانوا من أسر فقيرة بشكل مزمن (Bhatta and Sharma, 2011).

- وتتضح قدرة التعليم على إنقاذ الأفراد من الفقر حتّى في زمن الشدائد في إحدى المناطق الريفيّة في مقاطعة السند في باكستان، حيث ارتفعت نسبة الفقر على مدى 17 عاما بسبب الجفاف ونقص المياه. وكان أرباب الأسر الذين ظلّوا فقراء طوال هذه الفترة يعانون من أدنى المستويات الأساسيّة للتعليم (بمعدّل سنة واحدة) وبأدنى مستويات الزيادة خلال الفترة عينها (أقلّ من سنة). في المقابل، كان أرباب الأسر الذين تخلّصوا من الفقر يتمتّعون بمستوى أساسيّ أعلى من التعليم (1.8سنة) وبزيادة أعلى خلال هذه الفترة (سنتان) (Lohano, 2011).

- لتحصيل المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ على الأقلّ أثر قويّ في أطر كثيرة. فمن بين الأسر في ريف فيتنام، كانت الأسر التي حصّل أربابها المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ أقلّ عرضة للفقر بين العامين 2002 و2006 بنسبة 24% أكثر من تلك التي لم تتلقّ أيّ تعليم، وكان الاحتمال بالنسبة لمن حصّل مرحلة أعلى من التعليم الثانويّ أكبر بنسبة 31% (Baulch and Dat, 2011). وفي ريف نيكاراغوا، كان معدّل الفقر المزمن 22% بالنسبة إلى الأسر التي لا تضمّ راشدين متعلّمين، و7% بالنسبة إلى أسر كان معدّل التعليم فيها للراشدين ثلاث سنوات و1% التي تلقّى الراشدون فيها ستّ سنوات أو أكثر من التعليم (Stampini and Davis, 2006). وفي ريف البرازيل بين العامين 1993 و2003، كانت نسبة الفقر المزمن 29% لمن لم يتلقّوا أيّ تعليم و22% لمن تلقّوا تعليما ابتدائيّا غير مكتمل و12% للّذين حصّلوا تعليما ابتدائيّا و7.5% للّذين حصّلوا المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ على الأقلّ (Ribas and Machado, 2007).

- وفي ريف أندونيسيا تتجلّى قدرة التعليم على حماية الأفراد من الفقر بوضوح. فمن بين العوامل التي تؤثّر على خروج الأسر من دائرة الفقر خلال سبع سنوات، كان التعليم العامل الأكثر أهمّيّة. فقد رفعت كلّ سنة إضافيّة من التعليم الدراسيّ نموّ الدخل بنسبة 6% خلال السنوات السبع (McCulloch et al., 2007). فإكمال المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ لم يؤدّ إلى أكثر من مضاعفة احتمال التخلّص من الفقر فحسب، بل قلّص أيضا احتمال الوقوع فيه بنسبة الربع.

في ريف أندونيسيا، أدّى إكمال المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ إلى أكثر من مضاعفة احتمال التخلّص من الفقر

يحول التعليم دون انتقال الفقر ما بين الأجيال

إنّ الأطفال الذين لم يتلقَّ أهلهم أيّ تعليم أو حصّل أهلهم القليل منه معرّضون أكثر من غيرهم لأن يحصّلوا مستويات دنيا من التعليم. وهذه إحدى وسائل استمرار الفقر. وبالتالي، فإنّ رفع مستويات التعليم أساسيّ لكسر حلقة الفقر المزمن. ويمكن السياسات الصحيحة أن تضمن تمرير الفوائد بشكل منصف. إنّ تحليلا جديدا أعدّ من أجل هذا التقرير بالاستناد إلى 142 مسحا ديموغرافيّا وصحّيّا في 56 دولة بين العامين 1990 و2009، يلقي نظرة على كيفيّة تأثير تعليم الوالدين على عدد سنوات التعليم الذي يبلغه أفراد الأسرة الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و18 سنة. ولكلّ سنة تعليم إضافيّة تلقّتها الأمّ، حصّل الطفل 0.32 سنة إضافيّة من التعليم، وكانت الاستفادة أكبر بقليل بالنسبة إلى الفتيات (Bhalotra et al., 2013b).

في غواتيمالا، ساهمت مستويات التعليم والمهارات المعرفيّة الأعلى لدى النساء في رفع عدد السنوات التي يمضيها أطفالهنّ في المدرسة. وبدوره، رفع كلّ صفّ تمّ إكماله أجور هؤلاء الأطفال بنسبة 10% عندما أصبحوا كبارا، فيما ساهم ارتفاع علامات اختبار القراءة وفهم النصوص من 14 إلى 36 نقطة في زيادة أجورهم بنسبة 35% (Behrman et al., 2009, 2010).

في الدول الفقيرة، يمكن تعليم الوالدين أن يكون أكثر قوّة من عوامل ممكّنة أخرى، كوراثة الأصول مثلا. ففي السينيغال، على سبيل المثال، لم تزد وراثة الأرض أو البيت من الثروة، لكنّ الأطفال الذين تلقّى والداهم بعض التعليم النظاميّ كان لديهم فرصة أعلى للعمل خارج المزرعة ممّا يسمح لهم بالتخلّص من الفقر. وبشكل خاصّ، زادت فرص تحصيل الأطفال الريفيين ذووي الأمّهات المتعلّمات لفرص عمل خارج المزرعة بنسبة 27% (Lambert et al., 2011).

كيف يقلّص التعليم الفقر

إنّ الطريقة الأساسيّة التي يقلّص فيها التعليم الفقر هي عبر زيادة دخل الأفراد. فهو يمكّن من يتمتعون بعمل نظاميّ مدفوع من كسب أجور أعلى، كما يوفّر نوعيّة حياة أفضل للّذين يعملون في القطاع الحضريّ غير النظاميّ أو في المناطق الريفيّة.

يساعد التعليم على توفير أجر لائق. على الصعيد العالميّ، يتقاضى ما يقدّر بنحو 400 مليون شخص – أو 15% من جميع العمّال – أقلّ من 1.25 دولار أمريكي يوميّا، وهو مبلغ زهيد لتمكينهم من إخراج أنفسهم وعائلاتهم من دائرة الفقر منظّمة العمل الدوليّة، 2013a (ILO, 2013a). إنّ الشباب بشكل خاصّ معرّضون للعمل في الفقر، مع 28% في هذه الحالة (فهم عمالة الأطفال، 2012) (Understanding Children's work, 2012).

في باكستان، إنّ الأجر الذي يتقاضاه شخص متعلّم أعلى بنسبة 23% من أجر شخص أمّيّ

ويمكن للتعليم أن يساعد الأفراد على التخلّص من العمل في ظلّ الفقر. ففي جمهوريّة تنزانيا المتّحدة، كان 82% من العمّال المحصّلين لمستويات أقلّ من التعليم الابتدائيّ يتقاضون أجورا تحت خطّ الفقر. وفي المقابل، كان العمّال الرجال والنساء الذين تلقّوا تعليما ابتدائيّا أقلّ عرضة للفقر بنسبة 20%، فيما قلّص التعليم الثانويّ خطر الفقر بحوالى 60%. وفي البرازيل، رغم أن العمل في ظلّ الفقر أقلّ شيوعا – وتقريبا غير موجود للّذين حصّلوا تعليما ثانويّا على الأقلّ –يبقى 13% ممّن يفتقرون إلى التعليم الابتدائيّ رهن هذا الوضع (فهم عمالة الأطفال، 2013).

ويكسب الأشخاص العاملون في الوظائف المدفوعة والذين تلقّوا تعليما أفضل أجورا أفضل لمكافأتهم على إنتاجيّتهم الأعلى. وفي المعدّل، من المقدّر أنّ تزيد سنة تعليم واحدة الأجور بنسبة 10%؛ وفي أفريقيا جنوب الصحراء، بنسبة 13% (Montenegro and Patrinos, 2012). وفي المعدّل، ترتفع عائدات الاستثمار في التعليم بحسب مستوى التعليم، من 8% للمستوى الابتدائيّ إلى 13% للمستوى الثانويّ و16% لمستوى التعليم ما بعد الثانويّ (Colclough et al., 2010).

في بعض الدول، للتعليم أثر أقوى على أجر من يتقاضى أعلى الأجور. ففي كولومبيا مثلا، يبلغ عائد الاستثمار في التعليم بالنسبة إلى الذين يتقاضون أجورا في أسفل العشيريّ 9% مقارنة مع 14% للّذين في أعلى العشيريّ. وقد يعكس ذلك نوعيّة التعليم الأفضل التي يتلقّاها من هم أكثر ثراء. وفي المقابل، في الفيتنام، حيث النظام التعليميّ أكثر مساواة، ترتفع عائدات التعليم بالنسبة إلى أسفل العشيريّ وتصل إلى 10% مقارنة بنسبة 6% لمن هم في أعلى العشيريّ (Fasih et al., 2012).

من الضروريّ تقييم عائدات المهارات المكتسبة في المدرسة، كالقرائيّة والمهارات الحسابيّة، بدلا من التركيز على الوقت الذي يتمّ قضاؤه في المدرسة فحسب. وقد أظهر تحليل في 13 دولة أكثر ثراء أنّه لكلّ زيادة 60 نقطة على جدول مهارات القرائيّة المؤلّف من 500 نقطة، ارتفعت الأجور من حوالي 5% في إيطاليا إلى 15% في شيلي (Hanushek and Zhang, 2006).

بشكل مماثل في باكستان، يفوق أجر شخص متعلّم بنسبة 23% أجر شخص أمّيّ. وقد يكون لتحسين القرائيّة تأثير أقوى بشكل خاصّ على مداخيل النساء، ممّا يشير إلى أنّ الاستثمار في تعليم النساء يمكنه أن يدرّ بالأرباح. وتمكنت النساء العاملات اللواتي يتمتّعن بمستوى عال من مهارات القرائيّة من تقاضي أجور تفوق بنسبة 95% أجور النساء ذوات المهارات الضعيفة أو غير الموجودة، في حين لم يتعدّ هذا الفارق سوى 33% بين الرجال (Aslam et al., 2012).

يزيد التعليم مداخيل العمل غير النظاميّ. في المناطق الريفيّة، يعمل عدد كبير من الأشدّ فقرا في القطاع غير النظاميّ. ويمكن التعليم أن يساعد على إخراج هؤلاء الأشخاص من دائرة الفقر عبر زيادة مداخيلهم وتمكينهم من الاستفادة أكثر من النشاط التجاريّ. فللأشخاص الأكثر تعلّما فرص أكثر للمباشرة بنشاط تجاريّ، وغالبا ما تكون نشاطاتهم التجاريّة أكثر ربحيّة.

في ثماني دول من أفريقيا جنوب الصحراء، على سبيل المثال، كان للأشخاص الذين أتمّوا التعليم الابتدائيّ فرص أكبر لامتلاك المشاريع الأسريّة أو المشاريع الصغيرة جدّا من أولئك الذين تلقّوا تعليما أقلّ. وفي أوغندا، حقق مالكو المشاريع الأسريّة الذين أتمّوا التعليم الابتدائيّ أرباحا تفوق بنسبة 36% أرباح الذين لم يحصّلوا أيّ تعليم، كما حقق الذين أتمّوا المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ أرباحا تفوق بنسبة 56% أرباح الذين لم يحصّلوا أيّ تعليم (Fox and Sohnesen, 2012). وفي أنغولا، سمحت سنة إضافيّة من التعليم بزيادة أرباح المشاريع الصغيرة بنسبة تتراوح بين 7% و9.5% (Wiig and Kolstad, 2013).

وقد أظهر مسح شمل 1400 مشروع جديد في الفيتنام، بما فيها 91% من المشاريع الصغيرة أو المتناهية الصغر و61% من المشاريع الأسريّة، أنّ تحصيل المستوى الثانوي من التعليم على الأقلّ قد رفع الأرباح بنسبة 34%

(Santarelli and Tran, 2013). وفي تايلاندا، زادت سنة من التعليم عائدات الأصول الأسريّة بنسبة 7%، ويعود ذلك في المقام الأوّل إلى أنّ الأسر المتعلّمة مالت إلى استثمار أرباحها (Pawasutipaisit and Townsend, 2011).

يزيد التعليم الأرباح من الزراعة. في الدول المنخفضة أو المتوسّطة الدخل، يعوّل العديد من الأشخاص الأشدّ فقرا على الزراعة من أجل معيشتهم (World Bank, 2013a). لكن بإمكان التعليم أن يوفّر لهؤلاء الأشخاص سبيلا لحياة أفضل.

فتزيد مهارات القرائيّة والمهارات الحسابيّة قدرة المزارعين على تفسير المعلومات الجديدة والتجاوب معها. فالمزارعون المتعلّمون يستخدمون الأسمدة وأصناف البذور والتقنيّات الزراعيّة بشكل أفضل لزيادة إنتاجيّة المحاصيل التقليديّة. كما أنّهم معدّون أكثر لتنويع المحاصيل والتوجه نحو الأعلى ربحيّة.

وقد أظهرت الأمثلة من جميع أنحاء العالم قدرة التعليم على تعزيز إنتاجيّة المزارعين بطرق قد تساعد على إخراجهم من الفقر. ففي المناطق شبه القاحلة في الصين، كان للمزارعين المتعلّمين فرص أكبر لاستخدام تقنيّة جمع مياه الأمطار وتكنولوجيا الريّ التكميليّ للتخفيف من اثر النقص في المياه (He et al., 2007). وفي أثيوبيا، أدّى تعليم أفراد الأسرة الآخرين غير ربّ الأسرة إلى استخدام الأسمدة بشكل متزايد (Asfaw and Admassie, 2004). وفي الموزمبيق، كان للمزارعين المتعلّمين فرص أكبر بنسبة 26 نقطة مئويّة من أولئك الأمّيّين لزراعة المحاصيل النقديّة (Bandiera and Rasul, 2006). في النيبال، كان للأسرة التي تضمّ مزارعا أتمّ التعليم الابتدائيّ فرصة أكبر بنسبة 20 نقطة مئويّة لاعتماد تدابير حفظ التربة والسيطرة على تآكلها (Tiwari et al., 2008).

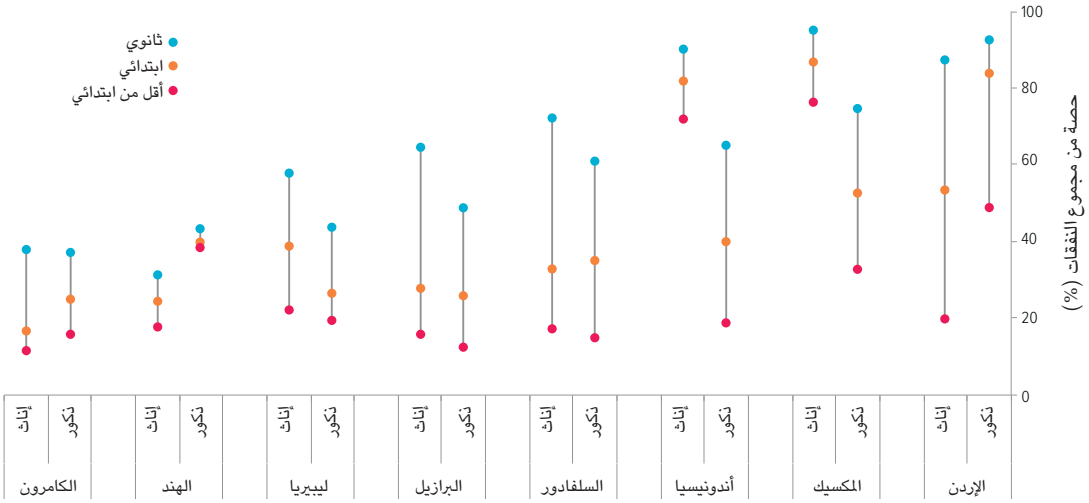
وتكون عائدات التعليم أعلى حين يكون من الممكن للمزارعين استخدام التقنيّات الجديدة. ففي شمال نيجيريا، عندما كان ربّ الأسرة قد أمضى أربع سنوات في التعليم، ارتفع إنتاج اللوبياء بنسبة الربع عندما تمّ استخدام التكنولوجيا الحديثة فيما بقي على حاله حيث استعملت الطرق التقليديّة (Manyoung, 2007).

يمكّن التعليم الأسر الريفيّة من تنويع مصادر دخلها. إنّ العديد من الفقراء في العالم الذين يعيشون في المناطق الريفيّة لا يملكون سوى خيار العمل في مزارع صغيرة. لكنّ التعليم يسمح للأسر بالتجاوب بشكل مرن وبتنويع الفرص المدرّة للدخل. كما يحسّن فرصهم في النفاذ إلى عمل غير زراعيّ – ما يمكن أن يكون أكثر ربحا – وفقا لما يظهره تحليل بيانات مسح حول القوى العاملة المعدّ لهذا التقرير. ففي أندونيسيا مثلا، حيث يعيش نصف السكّان في المناطق الريفيّة، بلغت نسبة سكّان الريف المستخدمين في عمل غير زراعيّ ممن لم يتلقّوا أيّ تعليم 15% للرجال و17% للنساء ، ولكنها تبلغ 61% للرجال و72% للنساء من بين محصّلي التعليم الثانويّ (الشكل3.1).

في النيبال، كان للأسرة التي تضمّ مزارعا أتمّ التعليم الابتدائيّ فرص أكبر لاعتماد تدابير حفظ التربة

الشكل 3.1: يفتح التعليم الأبواب للوظائف غير الزراعيّة

معدّل الوظائف غير الزراعيّة لدى الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و64 سنة، بحسب مستوى التعليم والجنس، في دول مختارة ، 2007–2011



المصدر: فهم عمالة الأطفال، (2013)

يغيّر التعليم فرص التوظيف

مع تزايد الشباب الذين يدخلون سوق العمل بأعداد لا سابق لها، يبقى الأشدّ فقرا وضعفا بينهم معرّضين للبطالة أو للعمل بأجور تحت خطّ الفقر في وظائف غير آمنة، لأنّهم كانوا الأقلّ حظّا في إتمام دراستهم. وحتّى في الدول الأكثر ثراء، أدّى الانكماش الاقتصاديّ إلى جعل من حصّل مستوى أدنى من التعليم عرضة للبطالة الطويلة الأمد.

ولا يزيد التعليم من احتمال توظيف النساء والرجال فحسب، بل أيضا من احتمال شغلهم وظائف أكثر أمانا وتوفير ظروف عمل جيّدة وأجر لائق. والتعليم حيويّ بشكل خاصّ بالنسبة إلى النساء إذ يمكّنهنّ من الاستفادة من وظائف لائقة، فيصبحن قادرات على اتّخاذ قرارات بالنسبة إلى صرف الموارد فيحقّقن بالتالي المزيد من السيطرة على حياتهنّ الخاصّة.

لقد تمّ التسليم بأهمّيّة الوظائف في تقليص الفقر بعد ثماني سنوات على وضع الأهداف الإنمائيّة للألفيّة، فتمّت إضافة غاية جديدة كجزء من الهدف الإنمائيّ للألفيّة الأول أي تحقيق توظيف كامل ومنتج وعمل لائق للجميع، بما في ذلك النساء والشباب. وقد تمّ أيضا وضع مؤشّر إضافيّ لمشاركة المرأة في العمل المأجور في الهدف الإنمائيّ الثالث وهو مؤشّر حول المساواة بين الجنسين. ممّا كان بمثابة اعتراف بأنّ التعليم الأفضل يحسّن سبل عيش المرأة.

يلعب التعليم دورا قويّا في تحديد مشاركة النساء في القوى العاملة في دول أمريكا اللاتينيّة

وكوسيلة لتحسين رفاه الشعوب والقضاء على الفقر، من المحتمل أن تبرز الوظائف في الإطار التنمويّ لما بعد العام 2015. وتؤكّد منظّمة العمل الدوليّة أنّه يجب التركيز على التوظيف بشكل أقوى ممّا كانت الحال في الأهداف الإنمائيّة للألفيّة، عبر تخصيص هدف خاص به هذه المرّة (منظّمة العمل الدوليّة، 2013) (ILO, 2013). وما عزّز هذه الدعوة هو نظرة الشعوب الفقيرة التي تعتبر الوظائف والتعليم وسيلتين من أهمّ الوسائل التي تمكّنها من تحسين حياتها (Bergh and Melamed, 2012).

يقي التعليم من البطالة في الدول الثريّة

على المستوى العالميّ، قُدّر أنّ 193 مليون شخص كانوا عاطلين عن العمل في العام 2011، بما في ذلك 73 مليون شاب – أي ما يعادل 1 على 8 من الشّباب (منظّمة العمل الدوليّة، ILO, 2013a) (2013a). وقد ارتفعت البطالة في بعض الدول الأكثر ثراء التي تحمّلت وطأة الانكماش الاقتصاديّ. وقد أصيب الشباب بشكل خاصّ بذلك على نحو خطير، حيث بلغت معدّلات بطالتهم أكثر من 50% في اليونان وإسبانيا.

أمّا الذين يتمتّعون بمستويات أعلى من التعليم فيعانون أقلّ من آثار الانكماش الاقتصاديّ: ففي إسبانيا، فيما ارتفعت معدّلات البطالة بالنسبة إلى الذين لم يبلغوا التعليم الثانويّ من حوالى 20% في العام 2007 إلى 60% في العام 2012، ارتفعت من 14% إلى 40% بالنسبة إلى الذين بلغوا مستويات أعلى من التعليم (Eurostat, 2013).

يزيد التعليم من فرص النساء في المشاركة في القوى العاملة

مع تطوّر الدول، يصبح التعليم جواز سفر للنساء لولوج سوق العمل. وعندما يصبح المجتمع أكثر تقبّلا لتوظيف النساء النظاميّ، تكون النساء اللواتي تعلّمن أكثر في موقع أقوى للحصول على عمل مأجور (Gaddis and Klasen, 2012). فعبر تعزيز قدرة النساء على المشاركة في سوق العمل، يساهم التعليم في تمكينهنّ وفي ازدهار بلدهنّ في الوقت عينه (Kabeer, 2012.).

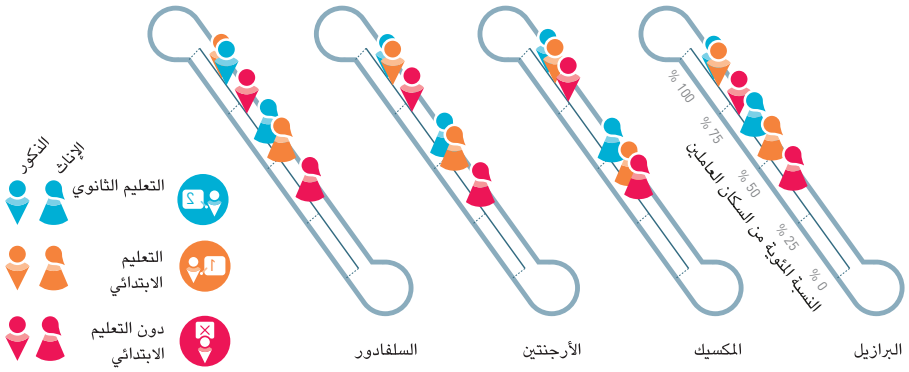
في الدول المتوسّطة الدخل في أمريكا اللاتينيّة، كالأرجنتين والبرازيل والسلفادور والمكسيك، ترتفع نسبة النساء في العمل المأجور بشكل واضح مع ارتفاع مستواهنّ التعليميّ، وذلك وفقا لتحليل لبيانات مسح القوى العاملة المعدّ لهذا التقرير (الرسم البيانيّ: البحث عن وظيفة). في المكسيك، في حين أنّه يتمّ توظيف 39% من النساء المحصّلات للتعليم الابتدائيّ، ترتفع النسبة إلى 48% بين اللواتي حصّلن تعليما ثانويّا.

ويلعب التعليم دورا في تحديد مشاركة النساء في القوى العاملة أقوى بكثير من ذاك الذي يلعبه بالنسبة إلى الرجال في دول أمريكا اللاتينيّة هذه. فللرجال الذين لم يتمّوا حتّى التعليم الابتدائيّ الفرص عينها للمشاركة في سوق العمل كالنساء اللواتي تلقّين التعليم ما بعد الثانويّ في الدول الأربع كلّها. وهناك فرق صغير جدّا في نسبة مشاركة الرجال ذوي التعليم الابتدائيّ والثانويّ إذ إنّها تتعدّى 80% بغضّ النظر عن المستوى التعليميّ الذي حصّلوه.

وفي الدول الأكثر فقرا، تستمرّ العوامل الثقافيّة والنقص في مراكز رعاية الأطفال ووسائل النقل بأسعار معقولة في الحؤول دون حصول النساء على وظائف مأجورة. ففي الهند وباكستان مثلا، يتضاءل احتمال اشتراك النساء في سوق العمل سواء قصدن المدرسة أم لا. والاستثناء الوحيد على ذلك هو العدد الصغير جدّا من النساء اللواتي ينجحن في بلوغ المدرسة الثانويّة العليا. فإنّ حوالى 1 على 5 فقط يبلغن هذا المستوى ومن المحتمل أن يكنّ من خلفيّات أكثر حظوة (Aslam, 2013). وفي المقابل،

فرص العمل

التعليم يتيح المزيد من فرص العمل للنساء والرجال



المصدر: فهم عمالة الأطفال (2013)

تشارك الغالبيّة الساحقة من الرجال في اليد العاملة في الدولتين، بغضّ النظر عن التعليم الذي تلقّوه.

لا تبقى النساء خارج سوق العمل بسبب وصمة العار الثقافيّة المرتبطة بالعمل المأجور فحسب، بل أيضا بفعل التوقّعات الاجتماعيّة في ما يخصّ حجم العائلة والأعمال المنزليّة، ممّا يعني أنّهن غالبا ما يمضين ساعات طويلة في أعمال غير منظروة لصانعي السياسات، وخاصّة في الدول الأكثر فقرا (Bloom et al., 2009). ففي الأردن مثلا، يعمل 25% من النساء الريفيّات من محصّلات التعليم الابتدائيّ من دون أجر، مقارنة بنسبة 7% من اللواتي حصّلن التعليم الثانويّ.

يزيد التعليم فرص النفاذ إلى ظروف عمل أفضل

يميل الأشخاص الأكثر تعليما إلى النفاذ إلى ظروف عمل أفضل، بما في ذلك فرص العمل بدوام كامل وبعقود آمنة. ورغم أنّ البعض يختار وظائف بدوام جزئيّ، إلاّ أنّ العمل بدوام جزئيّ منخفض الأجر وغير آمن بالنسبة إلى الفئات الأكثر ضعفا.

يزيد التعليم من فرص النفاذ إلى عمل بدوام كامل، وخاصّة بالنسبة إلى النساء. فمن بين النساء العاملات في باكستان، في حين يعمل ثلث اللواتي حصّلن التعليم الابتدائيّ بدوام كامل، ترتفع هذه النسبة إلى النصف بين محصّلات التعليم الثانويّ. وفي المقابل، يعمل كافّة الرجال تقريبا بدوام كامل، بغضّ النظر عن مستوى تعليمهم.

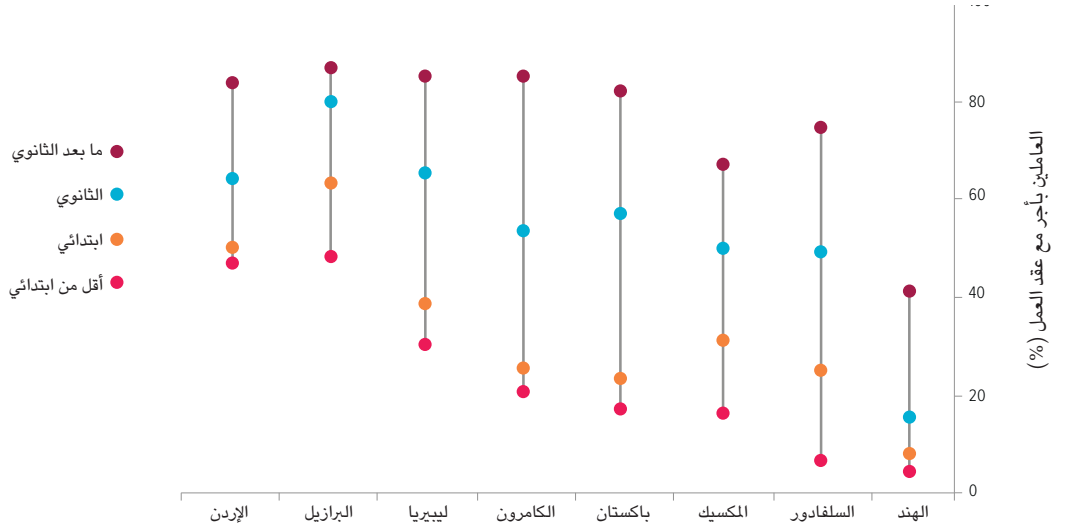
ويساعد التعليم على حماية الرجال والنساء العاملين من الاستغلال عبر زيادة فرصهم في النفاذ إلى عقود آمنة. ففي المناطق الحضريّة في السلفادور، لم يوقّع إلاّ 7% من الرجال والنساء العاملين المحصّلين للتعليم الابتدائيّ على عقد عمل، ممّا يتركهم في حالةٍ من الاستضعاف الشديد. وفي المقابل، تمكّن 49% من أولئك الذين بلغوا التعليم الثانويّ من النفاذ إلى توقيع لعقود عملهم (الشكل 3.2).

في الأردن مثلا، يعمل 25% من النساء الريفيّات من محصّلات التعليم الابتدائيّ من دون أجر، مقارنة بنسبة 7% من اللواتي حصّلن التعليم الثانويّ

يسدّ التعليم الفجوات في الأجور بين الجنسين

على الصعيد العالميّ، تتقاضى النساء أجورا أقل من الرجال لقاء أعمال قابلة للمقارنة. ومع أنّ هذه الفجوة بدأت تتقلّص في بعض أنحاء العالم، إلاّ أنّها تبقى مدعاة للقلق (منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ، 2012) (OECD, 2012). فكلّما كان مستوى التعليم أعلى تقلّصت الفجوة، حتّى في الدول التي يعني فيها التمييز في سوق العمل أنّ الفوارق بين الجنسين لا تزال راسخة، وفقا لما يظهره تحليل حول فجوات الأجور بين الجنسين في 64 بلدا. فالتعليم يشكّل فارقا خاصّا في الدول العربيّة، حيث تتقاضى النساء من محصّلات التعليم الثانويّ 87% من أجور الرجال، مقارنة مع 60% بالنسبة إلى من تلقّين التعليم الابتدائيّ (Ñopo et al., 2011). وفي أفريقيا جنوب الصحراء، يتقاضى الرجال ضعفي معدّل ما تكسبه النساء، لكنّ للتعليم أثرا قويّا على سدّ فجوات الأجور. ففي غانا، من بين أولئك الذين لم يتلقّوا أيّ تعليم، يتقاضى الرجال 57% أكثر من الفجوة تتقلّص لتبلغ 24% بين من تلقّوا

الشكل 3.2: ينتج التعليم المزيد من فرص العمل الثابتة
النسبة المئويّة للعاملين بأجر الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و64 سنة في أسواق العمل الريفيّة والموقّعين على عقد عمل، بحسب مستوى التعليم، في دول مختارة، 2011–2007



ملاحظة: تشير أرقام الباكستان إلى المناطق الحضريّة والريفيّة على حدّ سواء.
المصدر: فهم عمالة الأطفال (2013)

التعليم الابتدائيّ و16% للّذين بلغوا التعليم الثانويّ (Kolev and Sirven, 2010).

وتؤكّد هذه النماذج الإقليميّة بيانات تحليل شمل 9 دول مختلفة الظروف أعدّ لغرض هذا التقرير. ففي الأرجنتين والأردن، من بين محصّلي التعليم الابتدائيّ، تتقاضى النساء حوالى نصف معدّل أجر الرجال، في حين أنّه بين محصّلي التعليم الثانويّ، تتقاضى النساء حوالى ثلثي أجور الرجال (الرسم البيانيّ: فجوات الأجور).

في الدول العربيّة، تتقاضى النساء ذوات التعليم الثانويّ 87% من أجور الرجال، مقارنة مع 60% من اللواتي تلقّين التعليم الابتدائيّ

يعزّز التعليم الازدهار

لا يساعد التعليم الأفراد على التخلّص من الفقر عبر تطوير مهارات يحتاجون إليها لتحسين سبل عيشهم فحسب، بل يولّد أيضا إنتاجيّة تدعم النموّ الاقتصاديّ. ولكي يقلّص النموّ الفقر، لا بدّ للتعليم من التغلّب على عدم المساواة. لكنّ توسيع فرص النفاذ إلى التعليم لا يكفي. فالتعلّم المنصف للجميع هو مفتاح الازدهار الوطنيّ المشترك للجميع.

لقد عبّر بعض المحلّلين عن تحفّظاتهم حول تأثير التعليم على النموّ الاقتصاديّ (Pritchett, 2006). لكن حين يتمّ استخدام البيانات والمنهجيّات المحسّنة، ويؤخذ بالحسبان أثر عدم المساواة في التعليم ونوعيّته، يتضّح أنّ التعليم يشكّل القوّة الرئيسة للازدهار الوطنيّ (Castelló-Climent, 2010; Hanushek and Woessmann, 2008; Krueger and Lindahl, 2001).

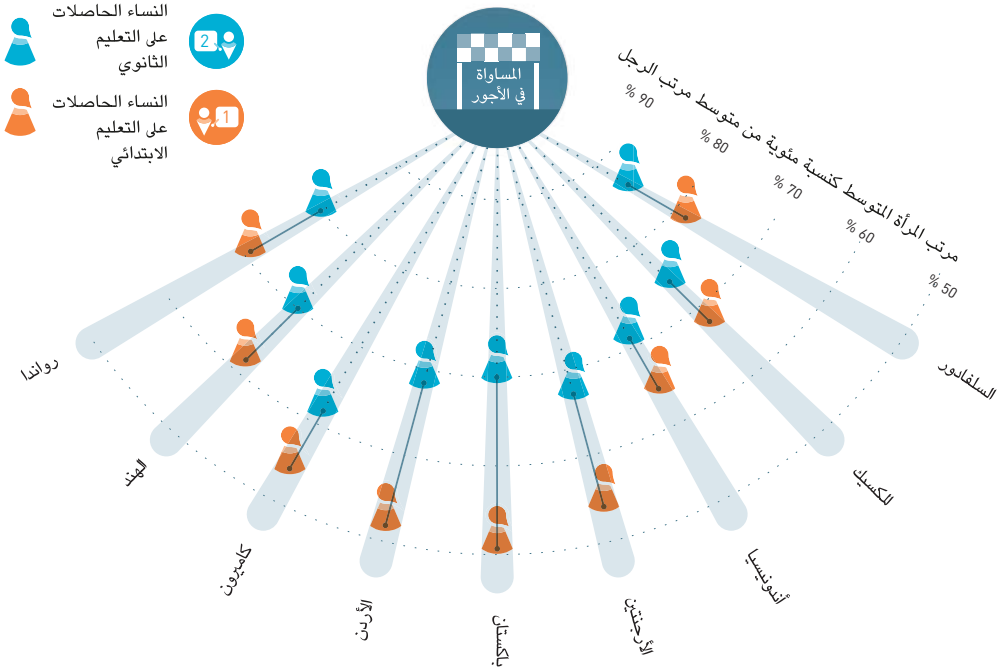
التعليم يستطيع دعم النموّ الاقتصاديّ ...

تمّ التأكيد على قدرة التعليم على تعزيز النموّ بشكل ملحوظ من خلال تحليل جديد أعدّ لهذا التقرير. إنّ ارتفاع معدّل التحصيل العلميّ سنة واحدة يرفع نموّ حصّة الفرد من إجماليّ الناتج المحليّ السنويّ من 2% إلى 2.5%. وتأخذ هذه التقديرات بعين الاعتبار عوامل مثل مستوى الدخل في بداية الفترة ومستوى التضخّم وحصّة القطاع العامّ من الاقتصاد ودرجة الانفتاح على التجارة (Castelló-Climent, 2013).

ويتضّح دور التعليم الأساسيّ في تعليل الفوارق بين المناطق من حيث وتيرة النموّ الاقتصاديّ. ففي العام 1965، كان معدّل مستوى التعليم أعلى بـ 2.7 سنة في شرق آسيا والمحيط الهادئ منه في أفريقيا جنوب الصحراء. وخلال فترة السنوات الخمس وأربعين التالية،

الفروق في الأجور

التعليم يضيق الهوة في الأجور بين الجنسين



المصدر: فهم عمالة الأطفال (2013).

كان معدّل النموّ السنويّ لدخل الفرد 3.4% في شرق آسيا والمحيط الهادئ مقابل 0.8% فقط في أفريقيا جنوب الصحراء. وقد يساهم التفاوت في المستويات الأساسيّة للتعليم في تفسير ما يقارب نصف الفروقات في معدّلات النموّ.

وإنّ مقارنة التجارب داخل المناطق توضح أكثر أهمّيّة التعليم. ففي منطقة أميركا اللاتينيّة والكاريبي، ارتفع معدّل عدد السنوات التي أمضاها الراشدون في المدرسة من 3.6 في العام 1965 إلى 7.5 في العام 2005. ومن المقدّر أن يكون ذلك قد ساهم بنسبة ثلثي متوسّط النموّ السنويّ لحصة الفرد من إجماليّ الناتج المحلّيّ الذي بلغ 2.8% بين العامين 2005 و2010. لكن لم تحافظ كافّة دول المنطقة على هذه الوتيرة. ففي غواتيمالا، لم يمضِ الراشدون إلاّ 3.6 سنوات في التعليم كحدّ وسطيّ في العام 2005، أي ما يعادل كوت ديفوار في أفريقيا جنوب الصحراء، ولم يرتفع معدّل سنوات التعليم إلا بنسبة 2.3 عاما فقط في هذه الدولة بين 1965 و2005، أي ثاني أدنى المعدلات في المنطقة، بعد بيليز. ولو تبعت غواتيمالا المعدّل الإقليميّ لكانت استطاعت على الأقلّ أن تضاعف متوسّط معدّل النموّ السنويّ بين العامين 2005 و2010، من 1.7% إلى 3.6%، أي ما يعادل مبلغا إضافيّا قيمته 500 دولار أمريكي للشخص الواحد (Castelló-Climent, 2013). ومن الأسباب الرئيسة لضعف الأداء في غواتيمالا هو أنّ جماعات السكّان الأصليّين قد حصّلوا تاريخيّا نصف عدد سنوات التعليم التي حصّلها السكّان غير الأصليّين (Shapiro, 2006).

وعلى سبيل المثال أيضا، تأخّر معدّل التحصيل العلميّ في هايتي عن المعدّل الإقليميّ بثلاث سنوات طوال فترة التحليل. ولو كان متساويا مع معدّل أمريكا اللاتينيّة والكاريبي لكان دخل الفرد الواحد شهد نموّا سنويّا بنسبة 1.5% ليصل إلى ما يقارب الضعف ما بين 1965 و2010، في حين أنّه بقي في الواقع راكدا (Castelló-Climent, 2013). وعنى هذا الركود أنّ هايتي بقيت الدولة الأشدّ فقرا في المنطقة، في حين أنّه كان من الممكن أن تصل إلى مستوى دخل الفرد الواحد الذي حقّقته نيكاراغوا. ومع أنّ مشاكلها

إنّ ارتفاع معدّل التحصيل العلميّ سنة واحدة يرفع نموّ حصّة الفرد من إجماليّ الناتج المحليّ السنويّ من 2% إلى 2.5%

في الآونة الأخيرة تعود إلى آثار الكوارث الطبيعيّة، بما فيها الزلزال في العام 2010 الذي دمّر الكثير من البنية التحتيّة للتعليم في الدولة، إلاّ أنّ عدم قدرتها على الاستثمار في التعليم أدّى إلى استمرار التحدّيات االكبيرة التي تواجهها في إعادة بناء اقتصادها. وفي العام 2012، لم يتمكّن 51% من النساء و46% من الرجال الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و49 سنة إلاّ من تحصيل التعليم الابتدائيّ فحسب Institut Haitien de l'Enfance and ICF International, 2012

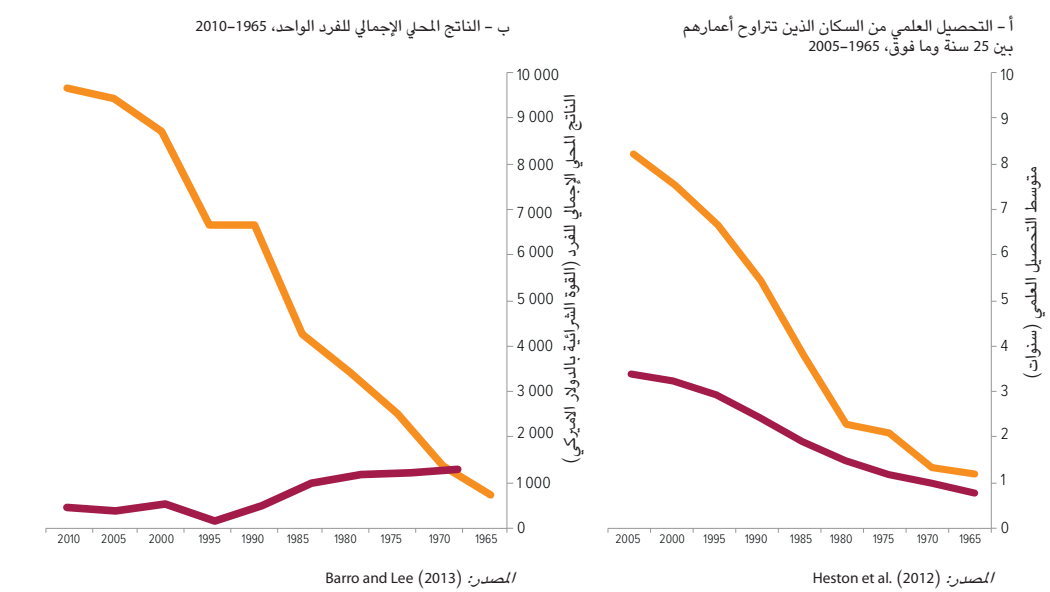
لو لحقت تايلاندا بمعدّل السنوات الدراسيّة الإقليميّ، لكان من الممكن أن يبلغ معدّل النموّ السنويّ فيها نسبة 3.9% بدلا من 2.9% بين العامين 2005 و2010

حتّى في شرق آسيا والمحيط الهادئ، حيث كان النموّ عاليا بفضل الاستثمار في التعليم إضافة إلى الإصلاح الاقتصاديّ والمؤسّساتيّ، فإنّ الدول التي تراجع فيها الإنفاق على التعليم – كتايلاندا – معرّضة لفترات طويلة من النموّ المنخفض (Eichengreen et al., 2013). في العام 2005، كان معدّل عدد السنوات التي أمضاها الراشدون في تايلاند في المدرسة 5.9، أي أقلّ من المعدّل الإقليميّ بسنتين، وكان قد ارتفع بنسبة 2.8 سنة منذ العام 1965. ولو لحقت تايلاندا بالمعدّل الإقليميّ، لكان من الممكن أن يبلغ معدّل النموّ السنويّ فيها نسبة 3.9% بدلا من 2.9% بين العامين 2005 و2010 (Castelló-Climent, 2013).

في أفريقيا جنوب الصحراء، تقدّم المسارات المتباينة لدولتي بوتسوانا وليبيريا دليلا صارخا على فوائد التعليم علما أن هاتين الدواتين إنطلقتا من مستويات مماثلة من التنمية الاقتصاديّة والتعليميّة وكلتاهما غنيّتان بالماس. ففي العام 1970، كان دخل الفرد هو نفسه تقريبا في الدولتين. وكان الراشدون في كلا الدولتين قد أمضوا كمعدّل وسطيّ حوالى سنة واحدة في المدرسة، أي أقلّ بقليل من المعدّل الإقليميّ. وفيما استثمرت بوتسوانا ثروتها من الموارد الطبيعيّة في التعليم وفي قطاعات اجتماعيّة أخرى، كانت ثروة ليبيريا حتّى وقت قريب مهدورة إلى حدّ كبير، وقد أنفقت جزئيّا على تمويل حربين أهليّتين. ويظهر الفرق في الإنفاق على التعليم. ففي العام 2009، أنفقت بوتسوانا 8.2% من إجماليّ الناتج القوميّ على التعليم، أي ضعف ما أنفقته ليبيريا. ونتيجة لذلك، على مدى فترة 40 سنة، ارتفع عدد سنوات التعليم بثماني سنوات في بوتسوانا مقابل ثلاث سنوات فقط في ليبيريا، أي بأقلّ من معدّل المنطقة بكثير. وفي العام 2010، كانت حصّة الفرد من إجماليّ الناتج المحليّ أعلى بأكثر من 20 مرّة في بوتسوانا (الشكل3.3).

وتظهر هذه التجارب عدم صوابيّة تقليص الدول لاستثمارها في التعليم حتّى خلال فترات الانكماش الاقتصاديّ. فالقيام بذلك لا ينكر على الشعوب حقّهم في التعليم فحسب بل يهدّد أيضا الازدهار المستقبليّ. مع ذلك، قامت بعض الدول بما فيها اليونان وإيطاليا والبرتغال بتقليص الإنفاق على التعليم بنسبة تفوق 5% بين العامين 2010 و2012، في حين كانت اقتصاداتها بأمسّ الحاجة إلى هذا الاستثمار (European Commission and al., 2013).

الشكل 3.3: يساعد الاستثمار في التعليم على تحقيق النموّ



المصدر: Heston et al. (2012)

المصدر: Barro and Lee (2013)

... لكنّ لا بدّ للتعليم أن يكون منصفا ليسمح بجني الفوائد الاقتصاديّة ...

لا تستطيع الدول الفقيرة التخلّص من فخّ تدنّي الدخل المنخفض من خلال زيادة معدّل سنوات الدراسة فحسب. ويظهر تحليل جديد أعدّ لهذا التقرير أنّه لن تتمكّن الدول من تحقيق النموّ المطلوب لإبعاد الفقر إلاّ من خلال الاستثمار في التعليم المنصف والتأكّد من زيادة عدد السنوات التي يمضيها الأشدّ فقرا والأشدّ ثراء في التعليم على حدّ سواء . فالدول التي حقّقت أعلى مستويات النموّ الاقتصاديّ، بما فيها الصين وجمهوريّة كوريا ومقاطعة تايوان الصينيّة، قد قامت بذلك مع تقليص عدم المساواة في التعليم.

يظهر التحليل الجديد أنّ عدم المساواة في التعليم يعيق بشكل ملحوظ فرص نموّ الدول. ويمكن قياس المساواة في التعليم عبر استخدام معامل جيني الذي يتراوح بين صفر، للإشارة إلى المساواة التامّة، وواحد، للإشارة إلى الحدّ الأقصى من عدم المساواة. ويسرّع التحسين في معامل جيني بنسبة 0.1 النموّ بنسبة نصف نقطة مئويّة، ما يرفع دخل الفرد بنسبة 23% على مدى أربعين سنة.

ويشهد التعليم في أفريقيا جنوب الصحراء عدم تساوٍ بشكل خاصّ. فلو تحسّن معامل جيني للتعليم في المنطقة البالغ 0.49 ليبلغ مستوى منطقة أمريكا اللاتينيّة والكاريبيّ (0.27)، لكان من الممكن أن يرتفع معدّل النموّ السنويّ لحصّة الفرد من إجماليّ الناتج المحليّ في الفترة الممتدّة من 2005 إلى 2010 بنسبة 47% (من 2.4% إلى 3.5%) وكان من الممكن أن يشهد دخل الفرد نموّا يبلغ 82 دولار أمريكي خلال هذه الفترة.

إنّ الفوارق في عدم المساواة في التعليم سبب من أسباب الاختلافات الواسعة التي سجّلتها معدّلات النموّ في دول شرق آسيا والمحيط الهادئ خلال فترة الأربعين سنة الماضية. وقد قلّصت جمهوريّة كوريا عدم المساواة في التعليم بشكل أسرع بـ50% من دول كالفيليبين. وأدّى ذلك إلى نسب تقدّم مختلفة جدّا على صعيد النموّ الاقتصاديّ. وخلال هذه الفترة، بلغ معدّل النموّ السنويّ لحصّة الفرد من إجماليّ الناتج المحليّ 5.9% في جمهوريّة كوريا مقابل 1.5% في الفيليبين.

وتظهر المقارنة بين الباكستان والفيتنام أهمّيّة التعليم المنصف بشكل صارخ. ففي العام 2005، كان معدّل عدد السنوات التي أمضاها الراشدون في المدرسة مماثلا بين البلدين أي 4.5 في باكستان و4.9 في فيتنام. إلاّ أنّ مستويات التعليم كانت موزّعة بشكل غير منصف إلى حدّ كبير في الباكستان التي حرم فيه 51% من السكّان من التعليم، مقارنة بنسبة 8% فقط في فيتنام. وفي المقابل، كان 33% من السكّان قد حصّل التعليم ما بعد الابتدائيّ في باكستان مقارنة بنسبة 21% في الفيتنام. فبلغ معامل جيني لعدم المساواة في التعليم 0.60 في باكستان، أي أكثر من ضعف مستواه في الفيتنام (0.25).

إنّ الفرق في عدم المساواة في التعليم بين الدولتين يفسّر 60% من التفاوت في نموّ دخل الفرد بين العامين 2005 و2010. فإنّ دخل الفرد في الفيتنام كان أدنى بحوالى 40% من دخل الفرد في باكستان في التسعينات. ولكنّه لم يلحق بدخل الفرد في باكستان فحسب بل تخطاه بنسبة 20% في العام 2010. وقد تتسع الفجوة مزيدا في المستقبل (الرسم البيانيّ: النموّ عن طريق التعليم).

ورغم وجود جيوب تعاني من عدم المساواة في النفاذ إلى التعليم الثانويّ في الفيتنام، وتخلّف أطفال الأقلّيّات العرقيّة من اللحاق بالمعدّل الوطنيّ، فإنّ جميع الأطفال تقريبا يتمّون التعليم الابتدائيّ بغضّ النظر عن خلفيتهم (مكتب الإحصاءات العامّة في فيتنام، 2011) (Viet Nam General Statistical Office, 2011).
ومن بين النساء الأشدّ فقرا اللواتي تتراوح أعمارهنّ بين 15 و24 سنة، لم يتمّم حوالى 17% التعليم الابتدائيّ و37% المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ في 2010. وفي المقابل، بلغت أرقام الباكستان المقابلة 89% و96% في العام 2006% (UNESCO, 2013).

لو قلّصت باكستان إلى النصف عدم المساواة في النفاذ إلى التعليم ليعادل مستوى فيتنام، لرفعت نموّها الاقتصاديّ بنسبة 1.7 نقطة مئويّة؛ علما أنّ معدّل النموّ الفعليّ في حصّة الفرد من إجماليّ الناتج المحليّ بلغ 2.5% بين 2005 و2010. وتسلّط هذه المقارنة الضوء على الحاجة الملحّة إلى استثمار الحكومة المتزايد في التعليم في الباكستان التي خصّصت أقلّ من 10% من موازنتها للتعليم في العام 2011. ومن الضروريّ أن يستهدف الإنفاق الفتيات الأشدّ فقرا في المناطق الريفيّة بشكل خاصّ، لا بهدف إفادة الفتيات وعائلاتهنّ فحسب، بل أيضا لمصلحة ازدهار الدولة.

قلّصت جمهوريّة كوريا عدم المساواة في التعليم بشكل أسرع بـ 50% من الفيليبين، ممّا أدّى إلى نسب تقدّم مختلفة جدّا على صعيد النموّ الاقتصاديّ

التعليم والنمو الاقتصادي

المساواة في التعليم تسرّع الرخاء

يمكن قياس المساواة في التعليم باستخدام مُعامل جيني Gini*

عدم المساواة التامة

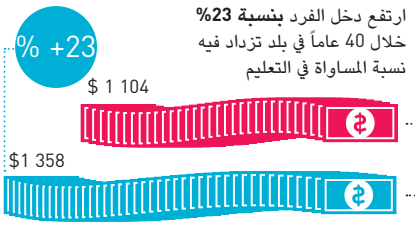
1,0
مُعامل جيني Gini

مساواة تامة

0,0
مُعامل جيني Gini

0,1
نسبة التحسن في المساواة في التعليم

ارتفع دخل الفرد **بنسبة 23%** خلال 40 عاماً في بلد تزداد فيه نسبة المساواة في التعليم



1 متوسط السنوات التي قضاها الطلبة من البالغين في المدرسة مماثل جداً لعام 2005

باكستان	فيتنام
4,5 سنوات	4,9 سنوات

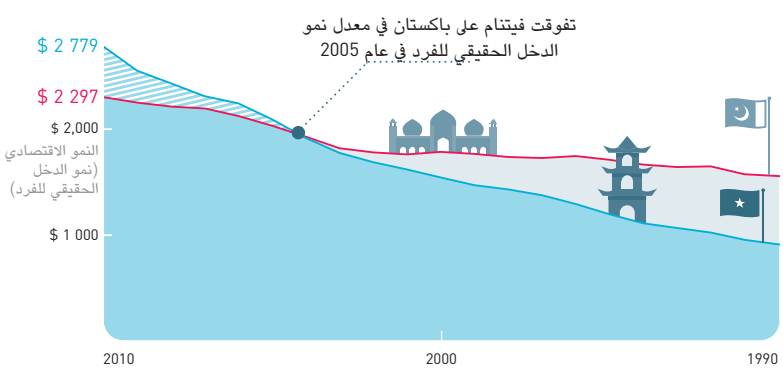
2 لكن نسبة الملتحقين بالمدارس كانت أقل في باكستان

باكستان	فيتنام
% 49 النسبة المئوية من السكان الحاصلين على التعليم	% 92 النسبة المئوية من السكان الحاصلين على التعليم

3 وكانت أوجه عدم المساواة في التعليم تزيد على الضعف في باكستان

باكستان	فيتنام
0,6 مُعامل جيني Gini	0,25 مُعامل جيني Gini

المزيد من المساواة في التعليم في فيتنام يحسن الأداء الاقتصادي



نسبة المساواة في التعليم في باكستان متدنية قياساً بفيتنام

المساواة في التعليم في فيتنام أفضل حال من باكستان

*مقياس إحصائي لأوجه عدم المساواة.. وتعادل المساواة التامة (حيث يلتحق الجميع بالمدرسة لنفس المقدار من الوقت) مرتبة الصفر (0)، ويرمز لعدم المساواة التامة (حيث يذهب شخص واحد . فقط إلى المدرسة) برقم 1

المصدر: Barro and Lee (2013); Castelló-Climent (2013); Heston et al. (2012)

... ونوعيّة التعليم حيويّة للنموّ الاقتصاديّ ...

إنّ تمضية سنوات أكثر في المدرسة ليس كافيا – فالأولاد بحاجة إلى التعلّم. ومتى تتدنّى نوعيّة التعليم يتدنّى مستوى قاعدة المهارات في الاقتصاد بحيث لا تعود هذه المهارات محرّكا للنموّ.

في السنوات الأخيرة، تمّ ربط الارتفاع في نوعيّة التعليم، كما تمّ قياسها وفقا لنتائج الاختبار، بارتفاع نموّ معدّل دخل الفرد السنويّ. فلو رفعت المكسيك نتيجة الرياضيّات التي أحرزتها في برنامج منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ لتقييم الطلاّب الدوليّ (PISA) بنسبة 70 نقطة، لبلوغ معدّل منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ، لكان ذلك عزّز معدّل نموّ دخل الفرد السنويّ بحوالى 1.4 نقطة مئويّة (Hanushek and Woessmann, 2012a). وبما أنّ معدّل نموّها كان 1.5% ما بين العامين 1990 و2010، فهذا يعني أنّ المعدّل كان ليقارب الضعف.

إنّ العوائد التي يدرّ بها تحسين مخرجات التعلّم تشجّع كثيرا على الاستثمار في النوعيّة. وقد حاولت التقديرات المعدّة للتقرير، والتي ربطت تحسين مخرجات التعليم بالنموّ الاقتصاديّ، أن تقيس أثر الاستثمار في تعزيز النوعيّة (Hanushek and Woessmann, 2012b). ونقطة الانطلاق لذلك هو إصلاح النظام التعليميّ وتبلغ كلفته ما يعادل 1.8% من إجماليّ الناتج المحليّ الذي من شأنه أن يرفع نتائج برنامج تقييم الطلاّب الدوليّ بما يقدّر بـ50 نقطة (أو ما يعادل ذلك في اختبارات أخرى). وبدورها، قد ترفع مخرجات التعليم المحسّنة معدّل نموّ دخل الفرد بنقطة مئويّة واحدة في السنة: فيرتفع دخل الفرد بنسبة تفوق 60% خلال السنوات الخمسين التي تتبع إتمام الإصلاح. وإذا نجح، نتيجة لهذا الإصلاح، 75% من الطلاّب الذين خضعوا لاختبار برنامج تقييم الطلاّب الدوليّ، في اجتياز عتبة الـ400 نقطة، بدلا من حوالى 10% إلى 15% (ما قد يكون مماثلا لكيرغيستان أو تاميل نادو، اللّتين حقّقتا أدنى النتائج، ثمّ تمكنتا من تحقيق مستوى إيطاليا أو روسيا اللتين حققتا نتائج أقلّ من المعدّل بقليل)، فهذا يعني أنّ كلّ دولار أمريكيّ استثمر في التعليم عاد بـ10 إلى 15 دولار أمريكي للدخل القوميّ الأعلى.

يعزّز التعليم فرص الشعوب بحياة أكثر صحّة

يُعدّ التعليم من الوسائل الأقوى لتحسين صحّة الشعوب – وللتأكّد من انتقال الفوائد إلى الأجيال المقبلة. فهو ينقذ حياة ملايين الأمّهات والأطفال ويساعد على منع الأمراض واحتوائها وهو عنصر أساسيّ من الجهود الرامية إلى الحدّ من سوء التغذية. لكنّ هذا الدور الأساسيّ نادرا ما يتمّ تقديره. فصانعو السياسات الذين يركّزون على الصحّة غالبا ما يهملون حقيقة أنّه يجب اعتبار التعليم بمثابة تدخّل صحّيّ حيويّ بحدّ ذاته – وأنّه من دونه، قد لا تكون التدخّلات الصحّيّة الأخرى بالفاعليّة المبتغاة.

يعمل التكامل بين التعليم والصحّة في الاتّجاه الآخر أيضا. فللأشخاص الذين يتمتّعون بصحّة أفضل فرص أكبر بتحصيل تعليم أفضل. ولكن مع أخذ هذه الروابط بالحسبان، يعطي هذا القسم دليلا واضحا على أنّ التعليم يزيد من فرص الشعوب في النفاذ إلى حياة صحّيّة.

على الصعيد العالميّ، تمّ إحراز تقدّم كبير نحو بلوغ الغايات الصحّيّة الواردة في الأهداف الإنمائيّة للألفيّة وهي تقليص معدّل وفيّات الأطفال (الهدف 4)، تقليص معدّل وفيّات الأمّهات (الهدف 5) ومكافحة الإيدز والملاريا والأمراض الأخرى (الهدف 6)، إضافة إلى الحدّ من الجوع وهو جزء من الهدف الأساسيّ حول تقليص الفقر (الهدف 1). ووفقا لما يظهره هذا القسم، لقد ساهم التعليم في هذه التطوّرات. ولكن كان من الممكن تحقيق المزيد لو أنّه تمّ استغلال قدرة التعليم بشكل أفضل.

وسيبقى التعليم أساسيّا لتحقيق غايات الصحّة العالميّة لما بعد العام 2015، التي من المحتمل أن تتخطّى الأهداف الإنمائيّة للألفيّة لتتضمّن القضاء على الجوع وعلى وفيّات الأمّهات والأطفال التي يمكن تفاديها. وإنّ «متوسّط العمر الصحيّ المتوقّع»، وهو الهدف الذي يتجّه الخبراء إلى جعله من أهداف الصحّة الأساسيّة لما بعد العام 2015، لا يعني تقليص الوفيّات فحسب، بل أيضا تقليص حالات المرض والإعاقة (WHO, 2012a) وهنا يمكن أن يساهم التعليم في الحدّ من هذه المخاطر.

إنّ استثمار ما يعادل 1.8% من إجماليّ الناتج المحلّيّ في تحسين التعلّم قد يرفع معدّل نموّ دخل الفرد بنقطة مئويّة في السنة.

كيف يساهم التعليم في توفير صحّة أفضل

يزيد التعليم فرص النفاذ إلى حياة صحيّة بعدّة طرق مختلفة. فالمتعلّمون على اضطلاع أفضل بالأمراض المحدّدة بحيث يستطيعون اتّخاذ تدابير للوقاية منها. وبإمكانهم التعرّف على عوارض المرض بشكل مبكر وطلب المشورة والعمل بها. كما يميلون إلى استخدام خدمات العناية الصحّيّة بشكل أكثر فاعليّة. ويعزّز التعليم أيضا إيمان الأفراد بقدرتهم على تحقيق الأهداف فتزداد ثقتهم في إمكانيّتهم على إحداث تغييرات ضروريّة في نمط حياتهم والتعامل مع العلاج.

إذا أتمّت النساء جميعهنّ التعليم الثانويّ، فإنّ معدّل وفيّات الأطفال ما دون الـ5 سنوات ينخفض بنسبة 49% في الدول ذات الدخل المنخفض والدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى

ويميل المتعلّمون إلى تقاضي أجر أكبر، ممّا يزيد المبلغ الذي يستطيعون صرفه على العناية الصحّيّة وعلى التدابير التي تساعد في الوقاية من المرض. كما يكونون أقلّ عرضة لبيئات العمل والمعيشة التي قد تعرّض حياتهم للخطر – لا العوامل الجسديّة فحسب بل الضغط النفسيّ أيضا كذاك الذي يسبّبه التمييز والإقصاء (Feinstein et al., 2006; Grossman, 2006).

والأهمّ من ذلك كلّه هو أنّ المتعلّمين – والنساء منهم بالأخصّ – يميلون إلى إنجاب أطفال يتمتّعون بصحّة أفضل. فتعليم الفتيات والشابّات هدف حيويّ بحدّ ذاته، إضافة إلى أنّه حقّ أساسيّ من حقوق الإنسان. ولكنّه يساهم أيضا بقوّة وفعّاليّة في المجال الصحّيّ بشكل خاص. ولا شكّ في أنّ ضمان التحاق الفتيات بالتعليم وإتمامهنّ المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ يشكّل المفتاح لإطلاق فوائد التعليم الصحّيّة.

ويظهر هذا القسم كيف يحسّن تعليم الأمّهات صحّتهنّ الخاصّة وصحّة أطفالهنّ، ثمّ يستكشف السبل التي يساعد فيها التعليم على الحدّ من الأمراض والقضاء على الجوع.

أنقذ تعليم الأمّهات حياة ملايين الأطفال

ما من مثال أوضح على قدرة التعليم من البيانات التي تقدّر بأنّه تمّ إنقاذ حياة 2.1 مليون طفل لم يبلغوا الخامسة من العمر بين 1990 و2009 بفضل رفع مستوى التعليم للنساء في سنّ الإنجاب. ويشكّل هذ أكثر من نصف مجموع الأرواح التي تمّ إنقاذها عبر الحدّ من وفيّات الأطفال خلال هذه الفترة والبالغ 4 ملايين. وفي المقابل، كان للنموّ الاقتصاديّ الفضل في تقليص 10% من المجموع (Gakidou et al., 2010).

إلاّ أنّ هذا التقدّم يتضاءل أمام التحدّي المتبقّي. فمن المحتمل ألاّ يتمّ تحقيق الهدف الإنمائيّ الرابع، الذي يقضي بتقليص عدد وفيّات الأطفال بنسبة الثلثين بين 1990 و2015، رغم أنّ المعدّل السنويّ لتقليص هذا العدد بالنسبة إلى وفيّات الأطفال ما دون الخمس سنوات ارتفع بسرعة من 1.7% بين 1990–2000 إلى 3.8% بين 2000–2012. وفي العام 2012، توفّي 6.6 مليون طفل ما دون الخامسة، ومنهم 5.7 مليون في الدول المنخفضة الدخل والدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى (المجموعة المشتركة بين الوكالات لتقدير معدّل وفيّات الأطفال، Inter-agency Group for Child Mortality Estimation, 2013).

كان من الممكن تجنّب العديد من هذه الوفيّات عبر اتّخاذ تدابير الوقاية والعلاج كالتأكّد مثلا من وجود قابلة مؤهّلة عند الولادة ومن تلقيح الأطفال – ما يحمي أيضا من الالتهاب الرئويّ – ومن إعطاء علاج الإماهة الفمويّة لحالات الإسهال (الرسم البيانيّ: أمّهات متعلّمات، أطفال معافون). وكافة هذه التدابير زهيدة الثمن وفعّالة إلاّ أن فرص اتّخاذها تزداد عندما تكون الأمّهات متعلّمات.

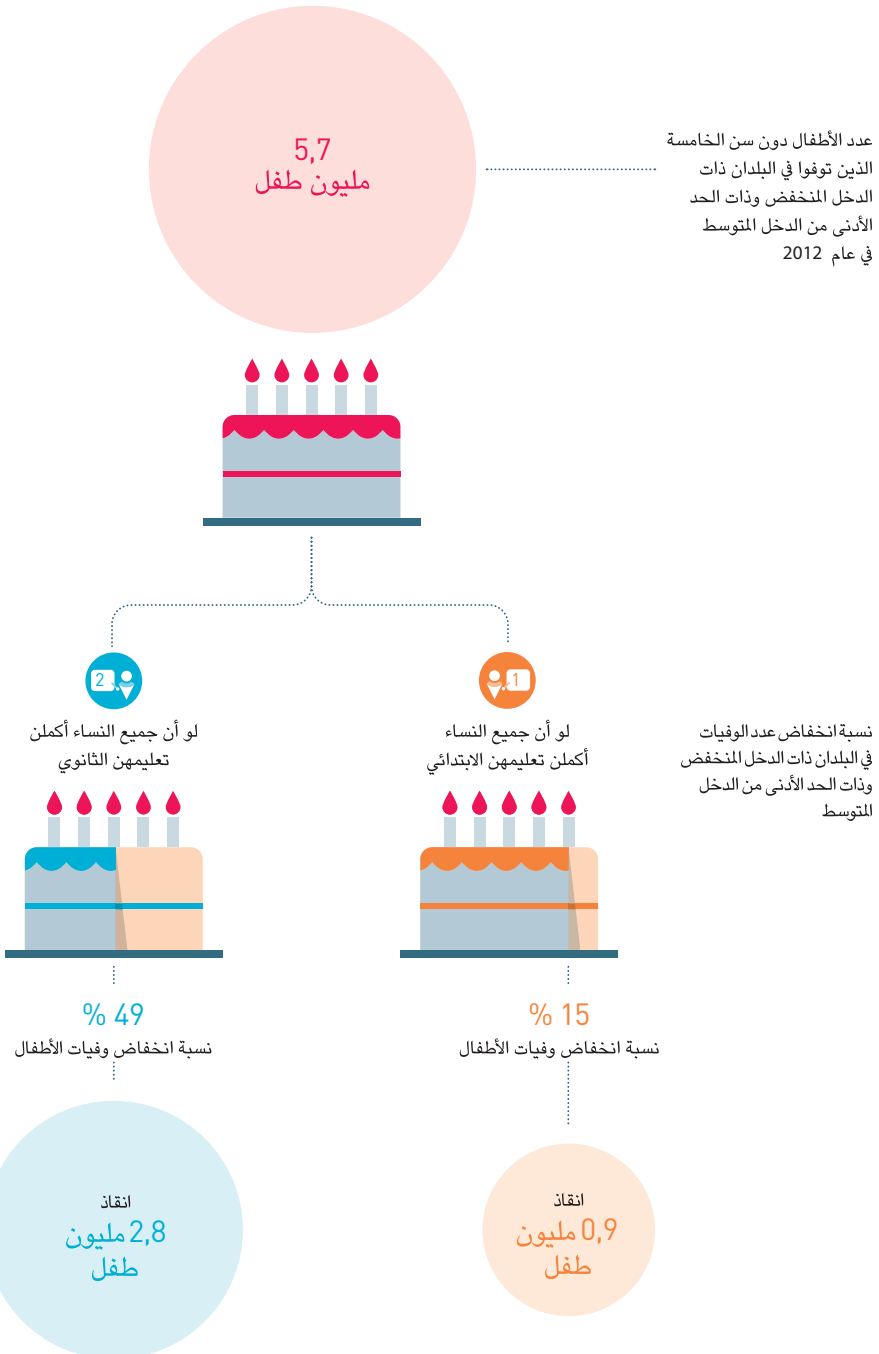
توسيع نطاق تعليم الفتيات قد ينقذ عددا أكبر من الأرواح

إنّ حجم الأثر الذي قد يكون للتعليم – خاصّة تعليم الأمّهات – على وفيّات الأطفال يتّضح من خلال تحليل أعدّ من أجل هذا التقرير شمل 139 مسحا ديموغرافيّا وصحّيّا في 58 دولة. فإذا أتمّت النساء جميعهنّ التعليم الابتدائيّ، ينخفض معدّل وفيّات الأطفال ما دون الخمس سنوات بنسبة 15% في الدول المنخفضة الدخل والدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى، ما ينقذ حياة حوالى مليون طفل كلّ سنة. وللتعليم الثانويّ أثر أكبر. فإذا أتمّت النساء جميعهنّ في هذه الدول التعليم الثانويّ، ينخفض معدّل وفيّات الأطفال ما دون الخامسة بنسبة 49% – ما ينقذ 3 ملايين روح في السنة (الرسم البيانيّ: إنقاذ حياة الأطفال). أمّا تعليم الآباء فأثره أصغر. فإذا حصل النساء والرجال على تعليم ثانويّ لا ينخفض معدّل وفيّات الأطفال ما دون الخامسة إلاّ بنسبة 54% في هذه الدول.

للقضاء على وفيّات الأطفال التي يمكن الوقاية منها بحلول العام 2030 – وهو من المحتمل أن يصبح غاية صحّيّة عالميّة جديدة – هناك حاجة إلى اتّخاذ إجراءات عاجلة، ويجب أن يشكّل تعزيز الالتحاق بالتعليم الثانويّ جزءا منها. فإنّ أكثر من 9000 طفل يموتون كلّ يوم في أفريقيا جنوب الصحراء. وتسجّل هذه المنطقة معدّلات التحاق بالتعليم الثانويّ هي الأدنى في العالم، علما أنّ 37% فقط من الفتيات التحقن بهذا المستوى. إنّ ضمان وصول كافّة الفتيات إلى التعليم الثانويّ قد يعني إنقاذ

انقاذ حياة الأطفال

التقدم في التحصيل الدراسي يقلل من وفيات الأطفال التي يمكن تجنبها



المصدر: Gakidou (2013); Inter-agency Group for Child Mortality Estimation (2013)

أمهات متعلمات، أطفال أصحاء

تقدم الأمهات في تحصيلهن الدراسي يؤدي إلى تحسين معدلات بقاء الطفل

ذات الرئة

زيادة سنة واحدة في تعليم الأمهات من شأنها أن تخفض وفيات الأطفال بنسبة:

ما يعادل انقاذ

160 000
حياة في السنة

تعليم الأمهات يقلل من العوامل التي تعرض الأطفال إلى خطر الإصابة بذات الرئة مثل:

1. سوء التغذية وقلة الوزن عند الولادة
2. عدم التطعيم ضد الحصبة في الأشهر ال 12 التي أعقبت الولادة
3. حرق وقود ينبعث منه دخان مضر بالصحة

مضاعفات الولادة

المرأة المتعلمة تحرص على الأرجح كمعدل بنسبة :

% 23
أن تلد على يد شخص مؤهل

الإسهال

تنخفض نسبة الإسهال في البلدان ذات الدخل المنخفض وذات الحد الأدنى من الدخل المتوسط لو أن جميع الأمهات كن قد حصلن على التعليم الابتدائي

تنخفض نسبة الإسهال لو أن جميع النساء كن قد حصلن على التعليم الثانوي

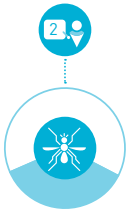
الأمهات المتعلمات يقمن على الأرجح بما يلي:

1. تنقية الماء على النحو المناسب
2. الاستعانة بالجهات الصحية عند إصابة أبنائهن بالإسهال
3. إعطاء حلول لمعالجة الجفاف، وزيادة السوائل، ومواصلة التغذية

الملاريا

في مناطق الملاريا ذات الوبائية العالية تنخفض احتمالات حمل الأطفال لطفيليات الملاريا بنسبة 22% إذا كانت الأمهات قد حصلن على التعليم الابتدائي مقارنة بالأمهات اللاتي لم يحصلن على هذا التعليم

في مناطق الملاريا ذات الوبائية العالية تنخفض احتمالات حمل الأطفال لطفيليات الملاريا بنسبة 36% إذا كانت الأمهات قد حصلن على التعليم الثانوي مقارنة بالأمهات اللاتي لم يحصلن على هذا التعليم



التمنيع

تزداد نسبة التطعيم ضد مرض الدفتيريا والتيتانوس والسعال الديكي (DPT3) في البلدان المنخفضة الدخل وذات الحد الأدنى من الدخل المتوسط لو أن الأمهات قد حصلن على التعليم الابتدائي، بمقدار:

تزداد نسبة اللقاح ضد السعال الديكي لو أن جميع الأمهات حصلن على التعليم الثانوي، بمقدار:

المصدر: EFA Global Monitoring Report team calculations (2013), based on Demographic and Health Survey data from 2005-2011; Fullman et al. (2013); Gakidou (2013)

حياة 1.5 مليون طفل إضافيّ ما دون الخامسة. وفي جنوب وغرب آسيا، قد ينخفض معدّل وفيّات الأطفال ما دون الخامسة بنسبة 62% في حال بلغت كافّة الفتيات المدرسة الثانويّة، ما يعني إنقاذ 1.3 مليون روح.

إنّ بعض الدول ذات معدّلات وفيّات الأطفال الأعلى ومستويات التعليم الأدنى قادرة على جني أكبر قدر من الفوائد. ففي بوركينا فاسو، بلغ معدّل وفيّات الأطفال ما دون الخامسة 102 حالة وفاة لكلّ 1000 ولادة حيّة في العام 2012، فيما كان المعدّل بالنسبة إلى كافّة الدول المنخفضة الدخل 82 حالة وفاة لكلّ 1000 ولادة حيّة. إنّ إجماليّ نسبة الالتحاق بالتعليم الثانويّ للفتيات في هذه الدولة هو من بين الأدنى في العالم، إذ بلغ 25% في العام 2012. وفي حال أتمّت النساء جميعهنّ التعليم الابتدائيّ، قد تنخفض وفيّات الأطفال بنسبة 46%. وإن أتممن جميعهنّ التعليم الثانويّ، قد تنخفض بنسبة 76% (Gakidou, 2013).

قد ينقذ تحسين النفاذ إلى التعليم العالي الجودة عددا هائلا من الأرواح في الهند ونيجيريا، اللذين يضمّان معا أكثر من ثلث وفيّات الأطفال. ففي العام 2012، توفي 1.41 مليون طفل ما دون الخامسة في الهند و0.83 مليون في نيجيريا. ولو أتمّت النساء جميعهنّ التعليم الابتدائيّ، لكان معدّل وفيّات الأطفال ما دون الخامسة أقلّ بـ13% في الهند وبـ11% في نيجيريا. ولو أتمّت النساء كلّهنّ التعليم الثانويّ، لكان انخفض بـنسبة 61% في الهند وبنسبة ـ43% في نيجيريا، ما يعني إنقاذ حياة 1.23 مليون طفل.

ويساعد التعليم على الحدّ من وفيّات الأطفال ضمن كافة المجموعات داخل الدول. ففي أثيوبيا، من المرجح ألّا تكون النساء في سنّ الإنجاب قد حصّلن إلا قدرا قليلا من التعليم. وحتّى النساء الأكثر ثراء لم يمضين، في المعدّل، سوى سنتين في المدرسة، فيما أنّ النساء اللواتي ينتمين إلى الأسر الأكثر فقرا لم يرتدن المدرسة على الإطلاق. وتظهر التوقّعات المعدّة لهذا التقرير التي تأخذ بعين الاعتبار عوامل متنوّعة تتعلّق بالأطفال والأسر والمجتمع، أنّه في حال أتمّت كافّة النساء في أثيوبيا ثماني سنوات من التعليم، أي ما يعادل إتمام التعليم الابتدائيّ، قد ينخفض معدّل وفيّات الأطفال ما دون الخامسة بأكثر من 40 حالة وفاة لكلّ 1000 ولادة حيّة بالنسبة إلى الأسر الثريّة والفقيرة على حدّ سواء (Gakidou, 2013). وبما أنّ معدّل وفيّات الأطفال أعلى لدى الأسر الأكثر فقرا، فإنّ تعليم الأمّهات الأشدّ فقرا يلعب دورا أكبر في إنقاذ الأرواح.

يمكن تقييم دور التعليم في الحدّ من وفيّات الأطفال من خلال النظر إلى مختلف الدول بمزيد من التفصيل.

ففي شمال الهند، أظهر تحليل مستند إلى المسح الصحّيّ السنويّ والتعداد في العام 2011 أنّ محو الأمّيّة لدى النساء مرتبط بشكل قويّ بوفيّات الأطفال، حتّى بعد مراعاة إمكانيّة النفاذ الى خدمات الصحّة الإنجابيّة وصحّة الأطفال. وقد يؤدّي ارتفاع معدّل قرائيّة النساء من 58%، وهو المعدّل الحاليّ في المقاطعات الخاضعة للمسح، إلى 100% إلى تقليص معدّل وفيّات الأطفال ما دون الخامسة من 81 إلى 55 حالة وفاة لكلّ 1000 ولادة حيّة (Kumar et al., 2012).

ولا شكّ في أنّ للتعليم أثر كبير على الحدّ من وفيّات الأطفال ما دون العام من العمر حتّى مع أخذ ثروة الأسرة بعين الاعتبار – أي في الوقت الذي تحدث فيه غالبيّة وفيّات لأطفال. وقد أظهر تحليل يستخدم المسوحات الديموغرافيّة والصحّيّة أنّ هذه هي الحال في 18 من أصل 27 دولة. وقد تبيّن أنّ احتمال وفاة الأطفال بعد عامهم الأولّ من العمر من ذوي الأمهات اللواتي تلقّين تعليما يفوق المعدّل انخفض بنسبة 46% في دولة بوليفيا المتعدّدة القوميّات، و43% في كمبوديا و39% في جمهوريّة الكونغو الديمقراطيّة (Fuchs et al., 2010).

في أندونيسيا، فاق معدّل وفيّات الأطفال ما دون الخامسة لدى الأمّهات غير المتعلّمات ضعفي المعدّل المسجّل بين الأمّهات اللواتي حصّلن بعضا من التعليم الثانويّ على الأقلّ. وحتّى بعد مراعاة العوامل الأخرى على غرار الثروة والمنطقة والموقع، تبيّن أنّ تعليم النساء هو الذي يفسّر بقاء الأطفال على قيد الحياة. وفي المقابل، لم يشكّل ثراء الأسرة عاملا أساسيّاً في بقاء الأطفال على قيد الحياة عندما تمّ أخذ العوامل الأخرى بعين الاعتبار (Houweling et al., 2006).

في جنوب وغرب آسيا، قد ينخفض معدّل وفيّات الأطفال ما دون الخامسة بنسبة 62% إذا بلغت كافّة الفتيات التعليم الثانويّ

تزيد فرص الأمّهات المتعلّمات في طلب الدعم من قابلة مؤهّلة عند الولادة

يظهر تحليل السبل التي ينقذ من خلالها التعليم حياة الأطفال أنّ الأمّهات الأكثر تعليما أكثر ميولا لاستخدام القابلات المؤهّلات عند الولادة ممّا يزيد احتمال بقاء أطفالهنّ على قيد الحياة. فإنّ حوالى 40% من كافّة حالات الوفاة قبل سنّ الخامسة تطرأ خلال الأيّام ال28 الأولى من الحياة، علما أنّ غالبيّتها تعود إلى تعقيدات خلال الولادة (Liu et al., 2012). ومع ذلك، لم تُستخدم القابلات المؤهّلات في أكثر من نصف الولادات التي تصل الى 70 مليون سنويّا في أفريقيا جنوب الصحراء وجنوب آسيا في الفترة الممتدّة من العام 2006 إلى العام 2010 (UNICEF, 2012a).

وقد أظهر تحليل أعدّ من أجل هذا التقرير شمل مسوحات ديموغرافيّة وصحّيّة في 57 دولة، أنّ الأمّ المتعلّمة، في المعدّل، أكثر ميولا بنسبة 23% لطلب مساعدة قابلة مؤهّلة في أثناء الولادة (الرسم البيانيّ: أمّهات متعلّمات، أطفال معافون). ففي مالي، حيث يتوفّى ما يقدّر بـ53000 رضيع في العام 2012، زاد احتمال استخدام الأمّ المتعلّمة للقابلة المؤهّلة عند الولادة بثلاثة اضعاف. وفي النيبال، يستخدم 49% من الأمّهات المتعلّمات قابلة مؤهّلة عند الولادة، مقارنة بنسبة 18% من الأمّهات غير المتعلّمات. ويتخطّى أثر القرائيّة على احتمال الاستعانة بالقابلات المؤهّلات 30 نقطة مئويّة في النيجر ونيجيريا، وهما دولتان يبلغ فيهما معدّل وفيّات الرضّع حوالى 70 طفلا لكلّ 1000 ولادة حيّة.

إنّ أثر تعليم الأمّهات على وجود قابلة مؤهّلة عند الولادة يرتفع أكثر بكثير بين الأمّهات اللواتي ينتمين إلى أسر فقيرة. ففي الكاميرون، يستعين 54% من الأمّهات المتعلّمات من أسر فقيرة بقابلة مؤهّلة، مقارنة بنسبة 19% من الأمّهات غير المتعلّمات أو شبه الأمّيّات.

يمكن أن تؤدّي سنة إضافيّة من تعليم الأمّهات إلى خفض معدّل الوفيّات بسبب الالتهاب الرئويّ بنسبة 14%

تضمن الأمّهات المتعلّمات أن يتمّ تلقيح أطفالهنّ

منذ العام 2000، وفّر التحالف العالميّ من أجل اللقاحات والتحصين التلقيح ضدّ الأمراض التي يمكن الوقاية منها لـ370 مليون طفل في دول العالم الأشدّ فقرا، ما أنقذ ما يقدّر بـ5.5 مليون روح (GAVI, 2013). ويُعتبر هذا تأثيرا هائلا.

إلاّ أنّ استراتيجيّة التحالف العالميّ من أجل اللقاحات تفتقد إلى عنصر أساسيّ قد يسمح بضمان انتقالها من جيل إلى جيل وهو الاستثمار في تعليم الفتيات.

ويظهر تحليل بيانات المسوحات الديموغرافيّة والصحّيّة الذي أعدّ لهذا التقرير أنّه إذا أتمّت جميع النساء في الدول المنخفضة الدخل والدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى التعليم الابتدائيّ، قد يرتفع احتمال حصول الطفل على تلقيح ضدّ الدفتيريا (أو الخناق) والكزاز والسعال الديكيّ – وهو لقاح ثلاثيّ معروف بـ DTP3 – بنسبة 10%. أمّا إذا أتممن التعليم الثانويّ، فقد يرتفع بنسبة 43% (الرسم البيانيّ: أمّهات متعلّمات، أطفال معافون). وتعتبر هذه زيادة كبيرة جدّا، علما أنّها تأخذ بعين الاعتبار عوامل أخرى، بما فيها حجم الأسرة وثروتها وتعليم الآباء ومعدّل مستوى التعليم في المجتمع. وقد تبلغ الزيادة 80% في أفريقيا جنوب الصحراء. وفي هايتي، حيث معدّلات التلقيح متدنيّة تبيّن أنّه إذا حصلت كافّة النساء على التعليم الابتدائيّ، قد ترتفع معدّلات التلقيح ضدّ الـ DTP3 من 59% إلى 78% (Gakidou, 2013; WHO and UNICEF, 2013).

يساعد تعليم الأمّهات على تجنّب الالتهاب الرئويّ

يشكّل الالتهاب الرئويّ أهمّ سبب لوفاة الأطفال، وهو يشكّل 1.1 مليون أو 17% من المجموع في جميع أنحاء العالم. إلاّ أنّه يمكن تفادي وفيّات عديدة سببها الالتهاب الرئويّ عبر الرضاعة الطبيعيّة والتغذية الكافية والتلقيح والمياه الصالحة للشرب وخدمات الصرف الصحّيّ الأساسيّة – وإنّ عددا من هذه العوامل متأثّر بتعليم الأمّهات. وتحدّد اليونيسيف الالتهاب الرئويّ على أنّه «مرض الفقر» (UNICEF, 2012b, p1) إلاّ أنّ تقليص الفقر لا يحدّ من الالتهاب الرئويّ إلاّ إذا تمّ تحسين تعليم الأمّهات في الوقت عينه.

يمكن أن تؤدّي سنة إضافيّة واحدة من تعليم الأمّهات، على قلّتها، إلى انخفاض معدّل الوفيّات بسبب الالتهاب الرئويّ بنسبة 14% – أي ما يعادل إنقاذ حياة 160000 طفل سنويّا – وفقا لتحليل جديد أعدّ لهذا التقرير مستند إلى تقديرات حول معدّلات وفيّات الأطفال ما دون الخامسة بسبب الالتهاب الرئويّ بناء على دراسة العبء العالميّ للمرض التي أجريت في 137 دولة بين العامين 1980 و2010 (الرسم البيانيّ: أمّهات متعلّمات، أطفال معافون). وقد يبلغ الانخفاض 12% في جنوب وغرب آسيا وشرق آسيا والمحيط الهادئ وأميركا اللاتينيّة والكاريبي، و23% في الدول العربيّة (Gakidou, 2013). إلاّ أنّه في أفريقيا جنوب الصحراء، لا يبدو أنّ سنة إضافيّة من تعليم الأمّهات تقلّص معدّلات الوفيّات بسبب الالتهاب الرئويّ بشكل كبير، ومن المحتمل أن يكون مردّ ذلك إلى أنّ الأمّهات المتعلّمات ليس لديهنّ إمكانيّة النفاذ إلى الرعاية الصحّيّة الكافية لعائلاتهنّ.

يقلّص تعليم الأمّهات كافّة العوامل التي تعرّض الأطفال لخطر الموت من الالتهاب الرئويّ، كعدم إعطاء التلقيح ضدّ الحصبة خلال الأيام الإثني عشر الأولى بعد الولادة وسوء التغذية وانخفاض الوزن عند الولادة (Rudan et al., 2008). كذلك يرتفع خطر إصابة الأطفال بالالتهاب الرئويّ عندما يعيشون في منازل سيّئة التهوئة وعندما تستعمل عائلاتهم مواقد الطهي التقليديّة التي تحرق الوقود الصلب فتخرج دخانا مضرّا وجسيمات دقيقة. وتظهر مراجعة 32 دراسة أجريت في دول أكثر فقرا أنّ تعليم الأمّهات ساهم في اختيار وقود ومواقد محسّنة (Lewis and Pattanayak, 2012). وفي بنغلاديش، تبيّن أن النساء اللواتي تلقّين بعضا من التعليم أكثر ميولا بنسبة تفوق 37% إلى اختيار مواقد محسّنة للطهي. فالنساء اللواتي تلقّين تعليما أكثر من أزواجهنّ مؤهّلات بنسبة أكثر من 42% لاعتماد هذا الخيار (Miller and Mobarak, 2013).

تعليم الأمّهات يساعد على الوقاية من الإسهال لدى الأطفال ومعالجته

إنّ الإسهال هو قاتل الأطفال الرابع الأكبر، إذ يسبّب 9% من وفيّات الأطفال التي يمكن تفادي عدد كبير منها (Inter-agency Group for Child Mortality Estimation, 2013). فإذا أتمّت جميع النساء التعليم الثانويّ، قد تنخفض حالات الإسهال المبلّغ عنها بنسبة 30% في الدول المنخفضة الدخل والدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى لأنّ لدى الأمّهات اللواتي تلقّين تعليما أفضل ميولا أكبر لاتّخاذ تدابير الوقاية والعلاج (الرسم البيانيّ: أمّهات متعلّمات، أطفال معافون).

في ما يتعلّق بالوقاية، يؤثّر التعليم على قرارات الأسر المرتبطة بتنقية المياه عبر التصفية أو الغليان أو طرق أخرى. ففي مناطق الهند الحضريّة، ارتفع احتمال التنقية بنسبة 9% في حال كان الراشد الأكثر تعلّما قد أتمّ التعليم الابتدائيّ وبنسبة 22% في حال إتمامه التعليم الثانويّ، حتّى عند أخذ ثروة الأسرة بعين الاعتبار (Jalan et al., 2009).

وفي ما يتعلّق بالعلاج، من الأرجح أن تقوم الأمّهات المتعلّمات باللجوء إلى خدمات العناية الصحّيّة الملائمة عند تعرّض أطفالهنّ لعوارض الإسهال. ففي الدول المنخفضة الدخل، تبيّن أنّ الأمّهات اللواتي أتممن التعليم الابتدائيّ أكثر ميولا بنسبة 12% من الأمّهات غير المتعلّمات للإقدام على هذه الخطوة وفقا لتحليل أعدّ لهذا التقرير بناء على مسوحات ديموغرافيّة وصحّيّة. وفي النيجر، تعود 14% من وفيّات الأطفال ما دون الخامسة إلى أمراض الإسهال (Child Health Epidemiology Reference Group, 2012). وتبيّن أن حوالى 46% من الأمّهات اللواتي تلقّين تعليما ابتدائيّا التمسنَ المساعدة عندما أصيب أطفالهنّ بالإسهال، مقارنة بنسبة 33% من الأمّهات غير المتعلّمات.

كما أنّه من الأكثر أرجحيّة أن تعالج الأمّهات المتعلّمات الإسهال لدى أطفالهنّ من خلال الإماهة الفمويّة وزيادة السوائل والاستمرار في التغذية. ففي 28 دولة في أفريقيا جنوب الصحراء، ارتفعت نسبة الأطفال ما دون الثالثة الذين أصيبوا بالإسهال وحصلوا على الإماهة الفمويّة بنسبة 18 نقطة مئويّة في المناطق الريفيّة عندما كانت الأمّهات قد حصّلن بعضا من التعليم الثانويّ على الأقلّ، مقارنة بالأمّهات غير المتعلّمات. وفي دول غرب ووسط أفريقيا، كانت الزيادة من 26% إلى 46% (Stallings, 2004).

إنّ التعليم وسيلة أساسيّة لإنقاذ حياة الأمّهات

إنّ تعليم الأمّ مصيريّ بالنسبة إلى صحّتها الخاصّة بقدر ما هو مصيريّ لذرّيّتها. فقد يساعد الاستثمار بشكل أكبر في تعليم النساء، وخاصّة على مستوى المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ، في تسريع التقدّم نحو تحقيق الهدف الإنمائيّ الخامس للألفيّة وذلك عبر تخفيض وفيّات الأمّهات وهو من أكثر الأهداف التي لا تسير على المسار الصحيح.

تحدَّد وفيّات الأمّهات على أنّها وفاة المرأة في أثناء فترة حملها أو خلال الأيّام الإثنين وأربعين التي تلي نهاية الحمل بسبب حالة متعلّق بالحمل أو بإدارته أو تفاقمت بسبب الحمل أو إدارته، ولكن ليس لأسباب عرضيّة أو طارئة. وبين العامين 1990 و2010، انخفض عدد هذه الوفيّات إلى النصف تقريبا في جميع أنحاء العالم. وفيما أنّ هذا أمر مثير للإعجاب، إلاّ أن نسبة وفيّات الأمّهات – أي عدد وفيّات الأمّهات لكلّ 100000 ولادة حيّة – انخفضت بنسبة 3.1% في السنة فحسب، أي أقلّ بكثير من الانخفاض السنويّ المطلوب لتحقيق الهدف الإنمائيّ الخامس للألفيّة وهو 5.5%.

وكلّ يوم، تتوفى حوالى 800 امرأة لأسباب يمكن تفاديها متعلّقة بالحمل والولادة. وبالإجمال، تسجّل 99% من وفيّات الأمّهات في الدول النامية. وتبلغ نسبة وفيّات الأمّهات في هذه الدول 240 وفاة لكلّ 100000 ولادة حيّة، مقارنة بـ16 في الدول المتقدّمة. ويسجّل أكثر من نصف الوفيّات في أفريقيا جنوب الصحراء وأكثر من الربع في جنوب آسيا (WHO, 2012b).

وتموت الأمّهات بسبب تعقيدات في أثناء الحمل، على غرار تسمّم الحمل والنزيف والالتهابات، وبسبب الإجهاض غير الآمن. وتزيد فرص النساء المتعلّمات في تجنّب هذه المخاطر عبر اعتماد ممارسات بسيطة ومتدنّيّة الكلفة للحفاظ على النظافة، وعبر التصرّف إزاء الأعراض كالنزيف أو ضغط الدم العالي، وتقييم كيف ومتى يتوجّب الخضوع للإجهاض، وقبول العلاج والتأكّد من وجود قابلة مؤهّلة خلال الولادة.

لكن نادرا ما يعتبر صانعو السياسات التعليم كوسيلة للحدّ من وفيّات الأمّهات. وتركّز جهود منظّمة الصحّة العالميّة للحدّ من وفيّات الأمّهات على زيادة القابلات المؤهّلات، لكنّ التعليم يتمتّع بدور يساوي ذلك أهمّيّة، وفقا لتحليل أعدّ لهذا التقرير عبر استخدام معطيات تعود لـ108 دول وتقديرات جديدة لنسب وفيّات الأمّهات للفترة الممتدّة من العام 1990 إلى العام 2010 (Bhalotra and Clarke, 2013).

في أفريقيا جنوب الصحراء، تزيد فرص الأطفال الصغار المصابين بالإسهال في المناطق الريفيّة في الحصول على الإماهة الفمويّة حيث تتلقّى الأمّهات بعضا من التعليم الثانويّ

إذا أتمّت جميع النساء التعليم الابتدائيّ، قد تنخفض وفيّات الأمّهات من 210 إلى 71 وفاة لكلّ 100000 ولادة، أو بنسبة 66%. وقد ينقذ ذلك حياة 189000 امرأة كلّ سنة. وإذا أتمّت جميع النساء في أفريقيا جنوب الصحراء التعليم الابتدائيّ، قد تنخفض نسبة وفيّات الأمّهات من 500 إلى 150 حالة وفاة لكلّ 100000 ولادة، أو بنسبة 70% (الرسم البيانيّ: مسألة حياة أو موت).

إذا أتمّت جميع النساء التعليم الابتدائيّ، قد تنخفض وفيّات الأمّهات بنسبة 66%

والحقيقة أن خُمسي آثار التعليم على الأقلّ هي غير مباشرة. فالنساء المتعلّمات أكثر ميولا لاستخدام خدمات العناية الصحّيّة العامّة ولإنجاب عدد أقلّ من الأطفال ولعدم الإنجاب في مرحلة المراهقة وكلّها عوامل تحدّ من وفيّات الأمهات. ففي 108 دول شملتها الدراسة سُجّلت 6 ولادات من أصل 100 لنساء تتراوح أعمارهنّ بين 15 و19 سنة. فإذا انخفض معدّل الولادات في مرحلة المراهقة بنسبة النصف، قد تنخفض نسبة وفيّات الأمّهات بأكثر من الثلث (Bhalotra and Clarke, 2013).

ويمكن قياس قدرة التعليم المؤثّرة على الحدّ من وفيّات الأمّهات عبر النظر إلى أجيال الشابّات اللواتي استفدن من تقدّم التعليم. ففي السبعينات، أدّت الإصلاحات في مجال التعليم إلى تحصيل الشابّات نسبة 2.2 عام إضافي من التعليم في نيجيريا. ومع اقتراب هؤلاء النساء من نهاية دورتهنّ الإنجابيّة، أظهر التحليل المُعَد لهذا التقرير أنّ توسيع نطاق التعليم أدّى إلى انخفاض وفيّات الأمّهات بنسبة 29% في نيجيريا. إلاّ أنّ تباطؤ التقدّم في التعليم بعد العام 2000 قد يؤدّي إلى تباطؤ انخفاض وفيّات الأمّهات إذ إنّه يؤثّر على نساء ولدن في أواخر الثمانينات وهنّ بصدد دخول مرحلة الإنجاب الآن (Bhalotra and Clarke, 2013).

يلعب التعليم دورا أساسيّا في احتواء المرض

تُعتبر الأمراض المعدية كفيروس نقص المناعة المكتسب/ الإيدز والأمراض الطفيليّة كالملاريا إضافة إلى الأمراض غير المعدية كأمراض القلب والسرطان، من أعلى المخاطر على الصحّة إلاّ أنّ تحسين التعليم وسيلة قويّة للمساعدة على تقليص حدوثها. ومن الحيويّ لصانعي السياسات أن يأخذوا ذلك بعين الاعتبار. ومع أنّه أحرز تقدّم ملحوظ نحو تحقيق الهدف الإنمائيّ السادس للألفيّة وهو يقضي بوقف انتشار فيروس نقص المناعة المكتسب/ الإيدز والملاريا والأمراض الأساسيّة الأخرى، إلاّ أنّ عددا كبيرا من الأشخاص ما زالوا يتوفّون من جراء أمراض يمكن الوقاية منها. ولذلك لا بدّ من معالجة ما لم يتمّ تحقيقه بعد العام 2015.

إنّ أكثر ما يدلّ على انتشار المرض هو أن يعتبر الأفراد أنفسهم بصحّة جيّدة أم لا. وتبيّن وفقا للمسح العالميّ للصحّة أنّ الأكثر تعليما يميلون بشكل أكبر لاعتبار نفسهم أصحاء. فقد رفعت سنة إضافيّة من التعليم احتمال عدم الإبلاغ عن مشاكل صحيّة بنسبة 7.6% وأظهر المسح العالميّ أنّه كان للتعليم أثر مهمّ على التقييم الصحّيّ الذاتيّ في 48 من أصل 69 دولة (Subramanian et al., 2010). ومع أخذ خصائص كلّ دولة بعين الاعتبار، تبيّن أنّ إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ رفع احتمال عدم الإبلاغ عن مشاكل صحيّة بنسبة 18%، فيما رفع إتمام المرحلة الثانويّة العليا هذا الاحتمال بنسبة 59%، مقارنة بعدم تحصيل أيّ تعليم أو تحصيل مستويات تعليم أدنى من التعليم الابتدائيّ (Witvliet et al., 2012).

وإذا نظرنا إلى كيفيّة تأثير المخاطر الصحّيّة المحدّدة على مختلف الشعوب وبمختلف الطرق، نلاحظ أنّ زيادة النفاذ إلى تعليم ذي نوعيّة جيّدة يمكن أن يقي الأفراد شرّ المرض. وينظر هذا القسم بشكل خاصّ كيف يمكن للقرائيّة أن تساعد على الوقاية من فيروس نقص المناعة المكتسب/الإيدز، وكيف يمكن التعليم أن يحارب الملاريا عبر مساعدة الأفراد على تحديد سبب المرض وأعراضه وطرق علاجه بشكل صحيح وكيف يحدّ التعليم من خطر الموت من جرّاء الأمراض غير المعدية.

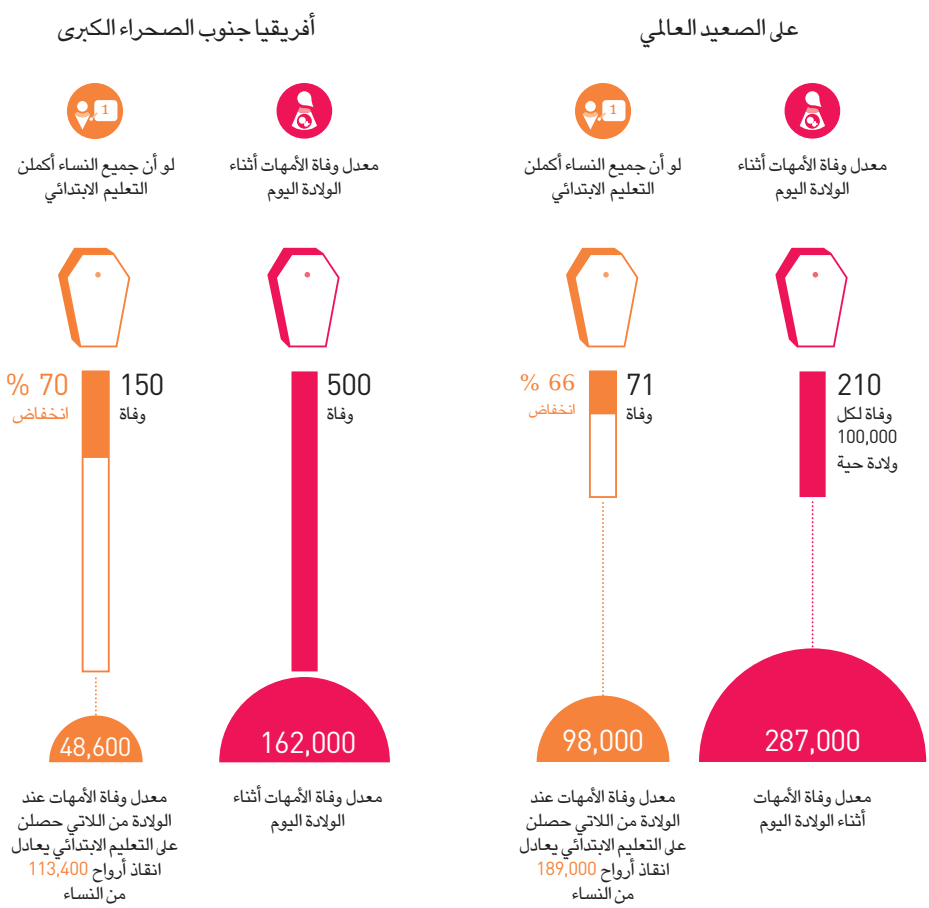
محو الأمّيّة يحسّن معرفة فيروس نقص المناعة المكتسب/الإيدز

يوفّر التعليم فرصة لزيادة الوعي بشأن الوقاية من فيروس نقص المناعة المكتسب/الإيدز لدى الشباب وبالتالي تجنّب إصابات جديدة بين الأجيال المستقبليّة. والنفاذ إلى الشباب مهمّ بشكل خاص. ففيما انخفض معدّل الإصابات الجديدة بنسبة 27% لدى الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة ما بين العامين 2001 و2011، ما زال الشباب يمثّلون حوالى 40% من الإصابات الجديدة. وعلى الصعيد العالميّ، تنخفض الإصابات بفيروس نقص المناعة المكتسب/الإيدز، ولكن سُجلت ما يقدّر بـ2.5 مليون إصابة جديدة بفيروس نقص المناعة المكتسب/الإيدز و1.7 مليون حالة وفاة مرتبطة بالإيدز في العام 2011 (برنامج الأمم المتّحدة المشترك لفيروس نقص المناعة المكتسب/الإيدز، 2012) (UNAIDS, 2012).

في المراحل الأولى من انتشار وباء الإيدز، حين كانت المعرفة بشأن فيروس نقص المناعة المكتسب/الإيدز ضئيلة، كان الأفراد الأكثر تعليما أكثر عرضة للفيروس.

التعليم مسألة حياة أو موت

الأمهات المتعلمات أرجح من غيرهن على عدم التعرض للموت عند الولادة



لماذا يقلل التعليم من نسبة موت الأمهات؟

الأمهات المتعلمات أرجح من غيرهن على تجنب مضاعفات الحمل أثناء الحمل مثل مقدمات الارتعاج والنزيف والالتهابات، وذلك من خلال:

1. اعتماد ممارسات سليمة وقليلة التكلفة للحفاظ على النظافة
2. التعامل مع الأعراض مثل النزيف والضغط العالي
3. والحرص على أن تجري الولادة على يد شخص مؤهل

النساء المتعلمات أرجح من غيرهن على اتباع الأمور التالية:

1. اللجوء إلى مؤسسات الرعاية الصحية العامة
2. عدم الحمل والولادة في سن المراهقة
3. عدم الإكثار من الأبناء

ملاحظة : تقع الوفيات لدى الأمهات أثناء الحمل أو بعد 24 يوما بعد انتهاء الحمل، وذلك لأي سبب صحي يتعلق بالحمل بصورة مباشرة أو سبب صحي يزيده الحمل سوءاً أو بسبب طريقة معاملة الحمل.

المصدر: Bhalotra and Clarke (2013); WHO (2012b)

لكن منذ ذلك الحين، يميل الأكثر تعليما إلى تجنّب السلوك الخطر لأنّهم باتوا يفهمون تبعاته بشكل أفضل كما استطاعت النساء السيطرة أكثر على علاقاتهنّ الجنسيّة (Hargreaves et al., 2008; Jukes et al., 2008). وفي المراحل اللاحقة للوباء، تراجع خطر إصابة الأكثر تعليما بالمرض في 17 دولة من دول أفريقيا جنوب الصحراء (Iorio and Santaeulàlia-Llopis, 2011).

يَظهر دور التعليم في الوقاية من فيروس نقص المناعة المكتسب من خلال تحليل أعدّ لهذا التقرير شمل 26 دولة في أفريقيا جنوب الصحراء و5 دول في جنوب وغرب آسيا. وهو يبرهن أهمّيّة مهارات القرائيّة في تحسين المعرفة بكيفيّة انتقال فيروس نقص المناعة المكتسب (الشكل 3.4). وتضمّ هذه الدول حوالى نصف الإصابات الجديدة وكلّها لدى الراشدين. ففي أفريقيا جنوب الصحراء، 91% من النساء المتعلّمات يعلمن أنّ فيروس نقص المناعة المكتسب لا ينتقل من خلال تقاسم الطعام، مقارنة بنسبة 72% من غير المتعلّمات. وفي جنوب وغرب آسيا التي لا زالت تعاني من ارتفاع معدّل الإصابة في دول كبنغلاديش وسريلانكا، تبقى الفجوة في المعرفة بين المتعلّمات وغير المتعلّمات أوسع إذ إنّ 81% من النساء المتعلّمات يعلمن أنّ فيروس نقص المناعة المكتسب لا ينتشر من خلال تقاسم الطعام، مقارنة بنسبة 57% من غير المتعلّمات. كما أنّ المفاهيم الخاطئة حول انتقال فيروس نقص المناعة المكتسب عبر لدغات البعوض أكثر انتشارا بين غير المتعلّمات في جنوب وغرب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء على حدّ سواء. وأنماط التفكير هذه تنطبق أيضا على الشباب.

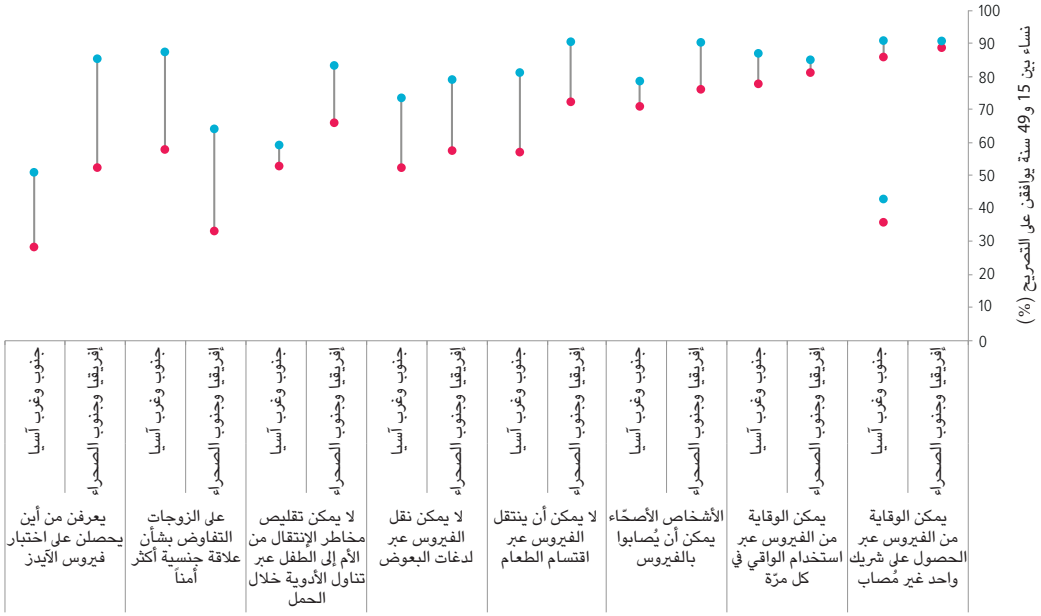
في جنوب غرب آسيا 81% من النساء المتعلّمات يعلمن أنّ فيروس نقص المناعة المكتسب لا ينتشر من خلال تقاسم الطعام

وتميل المرأة المتعلّمة أكثر إلى فهم حقّها في المطالبة بعلاقة جنسيّة أكثر أمانا ورفض العلاقة الجنسيّة وطلب استخدام الواقي في حال علمت أنّ شريكها مصاب بمرض ينتقل جنسيّا. في جنوب وغرب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء، تزيد فرص النساء المتعلّمات بنسبة 30 نقطة مئويّة في إيقان هذا الحقّ، مقارنة بغير المتعلّمات. وفي أفريقيا جنوب الصحراء، يعي ثلثا النساء المتعلّمات هذا الحقّ، مقارنة بثلث النساء الأميّات أو شبه الأمّيات فقط. وفي بوروندي والنيبال والسينيغال، تعي النساء الفقيرات المتعلّمات حقّهنّ في علاقة جنسيّة أكثر أمانا أكثر من النساء الأكثر ثراء غير المتعلّمات.

ويميل الأكثر تعليما إلى أن يكونوا على دراية أفضل بالمعتقدات والوقائع الأخرى المتعلّقة بفيروس نقص المناعة المكتسب/الإيدز. ففي النيجر، كانت 47% من النساء الأميّات وشبه الأمّيّات يعتقدن أنّ شخصا سليم المظهر لا يمكن أن يكون مصابا بفيروس نقص المناعة

الشكل 3.4: تعزز القرائيّة فهم طرق الوقاية من مرض نقص المناعة المكتسب (HIV/aids)

النسبة المئويّة لنساء تتراوح أعمارهنّ بين 15 و49 سنة يوافقن على تصريحات تمّ اختيارها، أفريقيا جنوب الصحراء وجنوب وغرب آسيا، 2005-2011



ملاحظة: تستند التقديرات إلى 26 دولة في أفريقيا جنوب الصحراء و5 دول في جنوب وغرب آسيا.

المصادر: *EFA* Global Monitoring Report Team calculations (2013), based on Demographic and Health surveys.

المكتسب، مقارنة بنسبة 18% من النساء المتعلّمات. وفي مالي، 52% من النساء الأميّات أو شبه الأمّيّات لم يكنّ على علم بأنّه يمكن الحدّ من خطر انتقال الفيروس من خلال تناول الدواء المناسب أثناء الحمل، مقارنة بنسبة 20% من النساء المتعلّمات.

إنّ معرفة أماكن المراكز التي توفّر فحوصات فيروس نقص المناعة المكتسب/الإيدز هي الخطوة الأولى للحصول على العلاج. ورغم ذلك، فإنّ 52% من النساء الأميّات أو شبه الأمّيّات في أفريقيا جنوب الصحراء، و28% في غرب آسيا، يعرفن أين يمكن الخضوع للاختبار، مقارنة بنسبة 85% و51% من المتعلّمات. وفي نيجيريا، 73% من الشابّات المتعلّمات يعرفن أين يمكن الخضوع لفحص فيروس نقص المناعة المكتسب، مقارنة بنسبة 36% من غير المتعلّمات.

لقد أثيرت مساهمة التعليم القويّة في الوقاية من فيروس نقص المناعة المكتسب لتفسير الانخفاض السريع والملحوظ في معدّلات الإصابة في زيمبابوي، وهي إحدى الدول الأكثر إصابة بوباء الإيدز. فبحلول العام 2010، كانت 75% من النساء اللواتي تتراوح أعمارهنّ بين 15 و24 سنة قد أتممن المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ، وانخفض معدّل انتشار فيروس نقص المناعة المكتسب من ذروته البالغة 29% في 1997 إلى أقلّ من 14%، أي انخفض بشكل أسرع بأربع مرّات من ملاوي وزامبيا المجاورتين اللتين سجّلتا مستويات تعليم أدنى (Halperin et al., 2011). وقد بلغت النسبة المئويّة للنساء اللواتي تتراوح أعمارهنّ بين 15 و24 سنة واللواتي أتممن المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ 49% في زامبيا في العام 2007 و42% في ملاوي في العام 2010. وفي المناطق الريفيّة من جنوب أفريقيا –وهي دولة أخرى تعاني من معدّلات إصابة مرتفعة جدّا– ارتبطت كلّ سنة تعليم إضافيّة بتدنّي احتمال الإصابة بالفيروس بنسبة 7% (Bärnighausen et al., 2007).

يعزّز التعليم الوقاية والعلاج من الملاريا

إنّ الملاريا من الأمراض الأكثر فتكا في العالم والأكثر إمكانيّة للوقاية. ويساعد التعليم على تحديد سبب وأعراض الملاريا واتّخاذ خطوات الوقاية والعلاج. إنّ حوالى نصف سكّان العالم معرّضون لخطر الإصابة بالملاريا ومن الأكثر عرضة هم الأطفال في أفريقيا التي يموت فيها طفل من الملاريا في كلّ دقيقة. وقد ساعدت الجهود المتضافرة على إنقاذ حياة أكثر من مليون شخص في العقد الماضي، ولكن ثمّة علامات تشير إلى أنّ التمويل العالميّ للوقاية من الملاريا ومكافحتها يشهد ركودا، ما يؤكّد أهمّيّة تسليط الضوء على هذا المرض وسبل مكافحته (WHO, 2012c).

ولا يمكن التعليم الجيّد أن يحلّ محلّ الحاجة إلى الاستثمار في الأدوية والناموسيّات المعالجة بمبيدات الحشرات – وهي من أكثر الطرق فاعليّة من حيث الكلفة للوقاية من الملاريا. ولكنّ للتعليم دور حاسم مكمّل ومعزّز لهذه التدابير. ففي الهند، تبيّن أنّ الذين تلقّوا تعليما وصل إلى المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ كانوا أكثر علما بانتقال الملاريا عبر البعوض وذلك بنسبة تفوق نسبة غير المتعلّمين بأكثر من الضعف. كما زادت فرصهم بحوالى 45% في معرفة أنّه يمكن الوقاية من الملاريا عبر تصريف المياه الراكدة (Sharma et al., 2007).

كلّما كان الأفراد أكثر تعليما، زادت فرصهم في استخدام الناموسيّات، حسبما أظهرته الدراسات في جمهوريّة الكونغو الديمقراطيّة التي تعدّ خُمس حالات الوفاة المتعلّقة بالملاريا في العالم. وفي دراسة ريفيّة شملت مجموعة لم يمضِ سوى 44% منها الليلة الفائتة تحت الناموسيّة، تبيّن أنّ احتمال استخدام الناموسيّة ازداد بحوالى 75% عندما كان ربّ الأسرة قد أتمّ التعليم الابتدائيّ، حتّى مع أخذ عوامل محتملة أخرى بعين الاعتبار (Ndjinga and Minakawa, 2010). وفي دراسة حضريّة لمجموعة من النساء الحوامل قمن بزيارة إلى مركز رعاية قبل الولادة، تبيّن أنّ الربع فقط قد أمضى الليلة تحت الناموسيّة. وقد كان احتمال استخدام الناموسيّة من قبل المحصّلات للتعليم الثانويّ على الأقلّ يفوق بثلاث مرّات احتمال اللواتي حصّلن مستوى أقلّ من التعليم الثانويّ (Pettifor et al., 2008). وفي ريف كينيا، تبيّن أنّ احتمال نوم الأطفال تحت الناموسيّة يرتفع بثلاث مرّات اذا كانت الأمهات قد حصّلن التعليم الثانويّ على الأقلّ مقارنة بالأطفال الذين لم تتلقّ أمّهاتهم أيّ تعليم (Noor et al., 2006).

ولأنّ الأكثر تعلّما أكثر ميولا لاتّخاذ التدابير الوقائيّة، فهم أقلّ عرضة لالتقاط الملاريا، حتّى بعد أخذ ثروة الأسرة بعين الاعتبار. ففي الكاميرون، حيث بلغ إجماليّ معدّل التحاق الإناث بالتعليم الثانويّ 47% في العام 2011، تبيّن أنّه لو تمكّن جميع النساء من تحصيل التعليم الثانويّ لكانت انخفضت معدّلات الإصابة بالملاريا من 28% إلى 19% (Gakidou, 2013).

وإنّ أطفال الأمّهات المتعلّمات أقلّ عرضة بكثير لالتقاط الملاريا، حسبما يظهره تحليل مسح مؤشّر الملاريا في أنغولا وليبيريا ومدغشقر ونيجيريا ورواندا والسينيغال وأوغندا وجمهوريّة تنزانيا المتّحدة. وعلى سبيل المثال، تدنّى احتمال التقاط الأطفال لطفيليّات الملاريا بنسبة

في الهند، زادت بأكثر من الضعف فرص الأشخاص الذين تلقّوا تعليما يوازي مستوى المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ في معرفة أنّ البعوض ينقل الملاريا

44% في حال كانت الأمهات من محصّلات التعليم الثانوي مقارنة بالحالات التي لم تحصل الأمهات على أيّ تعليم. ومع أخذ بعض العوامل بعين الاعتبار، كنوم الطفل تحت ناموسيّة الليلة الفائتة أم لا، تبيّن أنّ الأطفال الذين تلقّت أمّهاتهم تعليما ثانويّا في المناطق الريفيّة في هذه الدول الثماني أقلّ عرضة بنسبة 16% من أطفال الأمّهات غير المتعلّمات للإصابة بطفيليّات الملاريا (Siri, 2012).

ولتعليم الأمّهات أثر أكبر على الوقاية من الملاريا في المناطق التي تعاني من ارتفاع خطر انتقال العدوى. وقد أظهر تحليل شمل 11 دولة في أفريقيا جنوب الصحراء أنّ احتمال التقاط طفيليّات الملاريا أقلّ بنسبة 22% بين أطفال الأمّهات المحصّلات للتعليم الابتدائيّ وبنسبة 36% بين أطفال الأمّهات المحصّلات للتعليم الثانويّ (الرسم البيانيّ: أمّهات متعلّمات، أطفال معافون). وهذا بعد أخذ عوامل أخرى بالحسبان على غرار ما إذا أمضى الأطفال الليل تحت الناموسيّة وما إذا عمدت الأسرة إلى رشّ المبيدات في داخل المنزل خلال العام وهما تدبيران متعلّقان بالتعليم في المقام الأوّل (Fullman et al., 2013).

في 11 دولة من دول أفريقيا جنوب الصحراء، كانت احتمالات طفيليّات الملاريا لدى الأطفال أقلّ بنسبة 36% إذا تلقّت الأمّهات تعليما ثانويّا

لا بدّ من التعليم لمكافحة الأمراض غير المعدية

للتعليم أيضا دور أساسيّ في الوقاية من الموت المبكر بسبب الأمراض غير المعدية. وفيما توقع الأمراض المعدية والطفيليّة أكبر عدد من الضحايا في الدول الأكثر فقرا، تشكّل الأمراض غير المعدية تحدّيا كبيرا بالنسبة إلى كافّة الدول. ووفقا لدراسة عبء المرض العالميّ التي أجريت في العام 2010، كان مرض القلب الإقفاريّ السبب الأوّل أو الثاني للوفاة في كافّة المناطق ما عدا أفريقيا جنوب الصحراء. وكان سرطان الرئة السبب الخامس الأعلى للرجال والعاشر للنساء. أمّا مرض السكّري فالسبب التاسع الأعلى للرجال والسادس للنساء (Salomon et al., 2012). وبسبب الطابع العالميّ لهذا الخطر تمّ اقتراح وضع هدف صحّيّ عالميّ لما بعد العام 2015 يتمّ قياسه من خلال استخدام متوسّط العمر الصحّيّ المتوقّع، وهو معيار يغطّي الأفراد في كافّة الدول بغضّ النظر عن مستوى التطوّر.

وفيما تشكّل الأمراض غير المعدية الأسباب الرئيسة للوفاة في الدول ذات الدخل المرتفع، يبقى معدّل الوفيّات في الواقع أقلّ بالنسبة إلى معظمها من معدل الوفيّات في الدول ذات الدخل المنخفض والدخل المتوسّط، التي تعاني من التأخر في رصد ومعالجة المرض. وخلافا للتصوّر الشعبيّ، لا تزداد الوتيرة بشكل عامّ مع ارتفاع مستوى ثراء الدولة. ولو أنّ الراشدين في الدول المنخفضة الدخل والدول ذات الدخل المتوسّط سجّلوا معدّل وفيّات بسبب مرض السرطان وأمراض القلب والأوعية الدمويّة والأمراض التنفسيّة المزمنة ومرض السكّري يساوي معدّل الراشدين في الدول ذات الدخل المرتفع، لكان معدّل الوفيّات العالميّ من هذه الأمراض الأربعة لينخفض بنسبة تفوق الربع (Di Cesare et al., 2013).

ويلعب التعليم دورا مهمّا في الوقاية من الأمراض غير المعدية عبر زيادة الوعي حيال تبعات التدخين على الصحّة على المدى الطويل. فاستخدام التبغ من المسبّبات الأساسيّة للسرطان ولأمراض القلب والأوعية الدمويّة وللأمراض التنفّسيّة والسبب الرئيس للوفيّات التي يمكن تفاديها في جميع أنحاء العالم. فإنّ ما يقارب نصف مستخدمي التبغ الحاليّين سوف يتوفى بسبب مرض متعلّق بالتبغ. مع ذلك، يستمرّ استهلاك منتجات التبغ في الارتفاع على الصعيد العالميّ، وخاصّة في الدول المنخفضة الدخل والدول ذات الدخل المتوسّط (WHO, 2013).

وفي الولايات المتّحدة الأميركيّة، وهي من الدول الأولى التي تمّ فيها ربط التدخين بالأمراض غير المعدية بشكل صريح، أدّى التدفّق التدريجيّ للمعلومات حول مضار التدخين إلى تغيّرات كبيرة في السلوك علما أنّ الأكثر تعليما يتجاوبون بشكل أسرع وأكثر صرامة. وقبل العام 1957، كان الأكثر تعليما أكثر عرضة للتدخين. إلاّ أنّه عند حلول العام 2000، كانوا أقلّ عرضة للتدخين بعشر نقاط مئويّة من الأقلّ تعليما. فقد رفع إتمام أربع سنوات من التعليم ما بعد الثانويّ احتمال الإقلاع عن التدخين بنسبة 18% (de Walque, 2007, 2010).

ولوحظت آثار مماثلة في الدول المنخفضة الدخل والدول ذات الدخل المتوسّط. وقد أظهر تحليل بيانات المسوحات الصحّيّة العالميّة التي أجريت في 48 من الدول المنخفضة الدخل والدول المتوسّطة الدخل أنّ الرجال المحصّلين للتعليم الابتدائيّ أكثر ميولا إلى التدخين من الرجال ذوي مستويات التعليم الأعلى بحوالى 90% وذلك مع أخذ العمر والدخل والعمل بعين الاعتبار (Hosseinpoor et al., 2011). وقد أظهر المسح العالميّ للتبغ لدى الكبار أنّه في بنغلادش ومصر والفيليبين، كان الأشخاص المتلقون لتعليم أقلّ من التعليم الثانويّ أكثر ميولا للتدخين من الأشخاص الذين حصّلوا التعليم ما بعد الثانويّ وذلك بأكثر من الضعف (Palipudi et al., 2012).

ولا يتمّ استغلال قدرة التعليم على تحسين الصحّة عن طريق خفض استخدام التبغ في دول عديدة. ويجب أن يشكّل ذلك مصدر قلق عاجل لصانعي السياسات. وبعد أخذ مستويات إجماليّ الناتج المحليّ بالحسبان وانتشار السجائر بين السكّان يتبيّن أنّ الفجوة في التدخين بين

الشباب الأقلّ تعليما والشباب الأكثر تعليما ترتفع من 16 نقطة مئويّة في الدول المنخفضة الدخل إلى 23 نقطة مئويّة في الدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى و29 نقطة مئويّة في الدول ذات الدخل المتوسّط الأعلى (Pampel et al., 2011).

لن يتمّ القضاء على الجوع بدون التعليم

إنّ سوء التغذية الكامن وراء 45% من وفيّات الأطفال عالميّا(Inter-agency Group for Child Mortality Estimation, 2013) لا يتعلّق بتوفّر الطعام فحسب. فالقضاء على سوء التغذية على المدى البعيد، يعتبر التعليم حيويّا وخاصّة التعليم الذي يمكّن النساء. إذ تزيد فرص الأمّهات المتعلّمات في توفير أفضل المغذيات لأطفالهنّ لمساعدتهم على الوقاية من اعتلال الصحّة ومحاربته، حتّى في العائلات ذات الإمكانيّات الماليّة المحدودة. فالأمّهات المتعلّمات على دراية أكبر بممارسات الصحّة والنظافة الواجب اتّباعها في البيت، ممّا يضمن بالتالي أن تكون صحّة أطفالهنّ بالجودة التي تسمح لهم بالاستفادة القصوى من الغذاء. وهنّ يتمتّعن بقدرة أكبر على تخصيص موارد الأسرة لسدّ حاجات أطفالهنّ الغذائيّة.

لقد شهد تحسين التغذية تقدّما عالميّا مهمّا. فالقضاء على الجوع خلال جيل واحد أمر ممكن – ففي العالم ما يكفي من الطعام لإطعام الجميع (Hoddinott et al., 2012). لكن في بعض أنحاء العالم، يجد الأفراد صعوبة أكبر في النفاذ إلى حاجتهم من الطعام، ويعود ذلك جزئيّا إلى التغيّرات المناخيّة. وقد رمى الهدف الإنمائيّ الأوّل للألفيّة إلى خفض نسبة الأفراد الذين يعانون من الجوع إلى النصف بحلول العام 2015، من نقطة انطلاق كانت تشكّل 23% بين العامين 1990 و1992. ولكن بين العامين 2010 و2012، كان ما زال 15% من الأفراد يعانون من سوء التغذية (FAO et al., 2012). يستحقّ القضاء على الجوع أن يشكّل مصدر تركيز أقوى لجهود التنمية العالميّة ما بعد العام 2015.

ويظهر الامتداد العالميّ لسوء التغذية المزمن في أنّ طفلا من أصل أربعة أطفال ما دون الخامسة يعاني من التقزّم المعتدل أو الشديد أي أنّهم أقصر قامة من معدل الطول لعمرهم. ويعيش ثلاثة أرباع هؤلاء في أفريقيا جنوب الصحراء وجنوب آسيا. ويفوق احتمال وفاة الأطفال الذين يعانون من التقزّم الشديد أربع مرّات احتمال وفاة الأطفال الذين يحصلون على تغذية جيّدة، فيما أنّ احتمال وفاة الأطفال المصابين بالهزال الشديد (نقص الوزن بالنسبة لطولهم) أعلى بتسع مرّات (Black et al., 2008). ويؤثّر سوء التغذية المزمن على نموّ دماغ الأطفال وعلى قدرتهم على التعلّم. فالرابط بين سوء التغذية والتطوّر المعرفيّ هو أيضا سبب لاعتبار الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة الهدف الأوّل في إطار التعليم للجميع.

تظهر المقارنات عبر الدول أنّ رفع نسبة النساء الملتحقات بالتعليم في المدرسة الثانويّة من 50% إلى 60% يؤدّي إلى خفض معدّل التقزّم بنسبة 1.3% بعد ضبط عوامل الثروة والخصوبة والنفاذ إلى الخدمات الصحّيّة (Headey, 2013). وقد انخفض معدّل التقزّم في بنغلادش من 70% إلى 48% ما بين 1994 و2005. وخلال الفترة عينها تقريبا، تضاعفت نسبة النساء اللواتي حصّلن التعليم الثانويّ على الأقلّ. فالتعليم يفسّر أكثر من خُمس النجاح في الحدّ من التقزّم. وإذا أُخِذ تأثير التعليم على الحدّ من الخصوبة بالحسبان، فإنّ تأثيره سيكون أكبر من ذلك.

في فيتنام، كان الرضّع الذين بلغت أمّهاتهم المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ أقلّ عرضة بنسبة 67% لأن يصابوا بمرض التقزّم

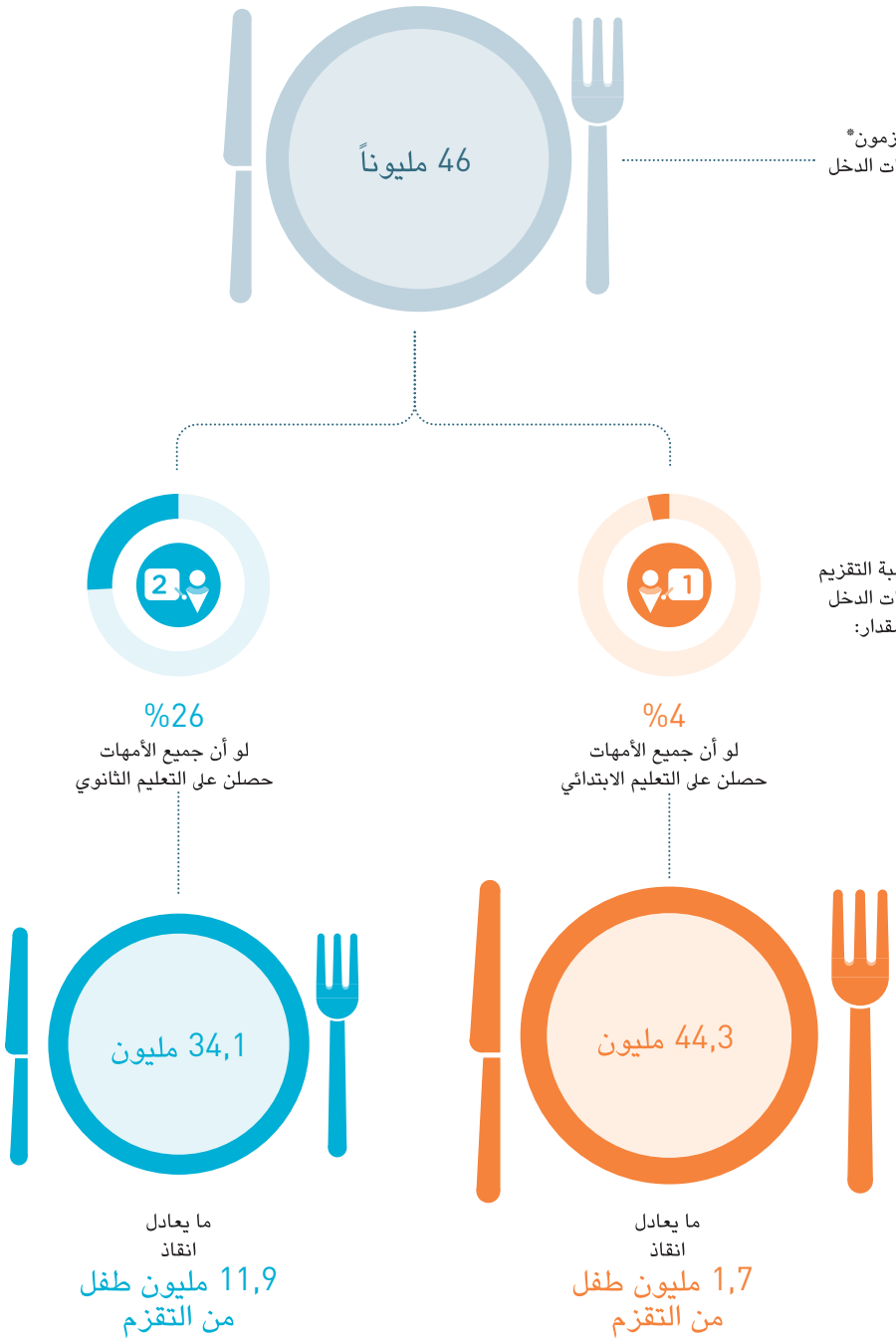
إنّ قدرة التعليم على المساعدة في الحدّ من سوء التغذية واضحة في 37 دولة إذ ينخفض خطر التقزّم بين أطفال الأمّهات اللواتي حصّلن مستويات أعلى من التعليم. ففي سبع دول، بما فيها أثيوبيا وهايتي والهندوراس، يكون الأطفال الذين بلغت أمّهاتهم التعليم الثانويّ أقلّ عرضة للتقزّم من الأطفال الذين لم تحصل أمّهاتهم سوى التعليم الابتدائيّ بنسبة تساوي النصف على الأقلّ. ففي الهوندوراس مثلا، يبلغ معدّل التقزّم 54% لدى الأطفال الذين ولدوا من أمّهات حصلن على أقلّ من التعليم الابتدائيّ و33% لدى الذين تلقّت أمّهاتهم التعليم الابتدائيّ و10% لدى الأطفال الذين تلقّت أمّهاتهم التعليم الثانويّ على الأقلّ.

وفي الدول المنخفضة الدخل، يعاني 46 مليون طفل من التقزّم. لكن إذا أتمّت جميع الأمّهات التعليم الابتدائيّ، قد ينخفض هذا العدد بنسبة 1.7 مليون طفل. ويرتفع هذا الرقم ليبلغ 11.9 مليون إذا أتمّت جميع النساء التعليم الثانويّ، أي ما يعادل انخفاضا في معدلات التقزّم بنسبة 26% (الرسم البيانيّ: التعليم يبعد الجوع). وفي جنوب آسيا، قد ينخفض عدد الأطفال المصابين بالتقزم ب20 مليون طفل إذا بلغت جميع الأمّهات التعليم الثانويّ.

وتظهر أهميّة تعليم النساء في تحسين تغذية الأطفال بشكل أفضل من خلال تحليل مفصّل لبعض الدول قام بتعقّب الأطفال على مرّ الزمن. وذلك حتّى بعد احتساب عوامل أخرى متعلّقة بالتغذية الأفضل جودة، على غرار طول الأمّ وممارسات الرضاعة الطبيعيّة والمياه والصرف الصحّيّ وثروة الأسرة. وقد أظهرت دراسة أجريت لغايات

التعليم يغلق الباب بوجه الجوع

تعليم الأمهات يحسن تغذية الأطفال



*التقزم هو مظهر من مظاهر سوء التغذية في مرحلة الطفولة المبكرة..

المصادر: EFA Global Monitoring Report team analysis (2013), based on Demographic and Health Survey data from 2005-2011; UNICEF et al. (2013)

هذا التقرير أنّه عند بلوغ السنة الأولى من العمر – حيث تصبح آثار سوء التغذية على فرص الحياة غير قابلة للعكس – يكون الرضّع الذين بلغت أمّهاتهم المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ أقلّ عرضة للتقزّم بنسبة 33% في أثيوبيا و48% في ولاية أندرا براديش في الهند و60% في البيرو و67% في فيتنام، مقارنة بالرضّع الذين لم تحصل أمّهاتهم على أيّ تعليم.

كما يلقي هذا البحث الجديد الضوء على أهمّيّة أن يترافق توسيع التعليم بإصلاحات في مجال الرعاية الصحّيّة تهدف إلى زيادة استفادة الأطفال من الاستثمار في تعليم أمّهاتهم. ففي أثيوبيا، كان الأطفال الذين حصلت أمّهاتهم على التعليم الابتدائيّ وعلى الرعاية ما قبل الولادة أقلّ عرضة بنسبة 39% للتقزّم عند بلوغ السنة الأولى من العمر من الأطفال الذين تلقّت أمّهاتهم التعليم الابتدائيّ لكن من دون رعاية ما قبل الولادة أو القليل منها فحسب. أمّا بالنسبة إلى الأطفال الذين أنهت أمّهاتهم المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ، فقد بلغ الفارق في احتمال التقزّم عند بلوغ السنة الأولى من العمر نسبة 26% بين الأطفال الذين حصلت أمّهاتهم على العناية ما قبل الولادة وأولئك الذين حصلت أمّهاتهم على القليل من الرعاية ما قبل الولادة أو لم يحصلن عليها على الإطلاق (Sabates, 2013).

إنّ هذه الاستنتاجات المثيرة للإعجاب تدعمها أدلة من دول أخرى قامت بمراقبة العادات الغذائيّة السائدة في مئات آلاف الأسر. ففي بنغلاديش، حيث بلغ معدّل التقزّم بين الأطفال 41% في العام 2011، انخفض احتمال إصابة الأطفال بالتقزّم بنسبة 22% عندما كانت الأمّ قد حصّلت التعليم الابتدائيّ وبنسبة 24% إذا حصّل الوالدان التعليم الابتدائيّ وبنسبة 54% إذا حصّل الوالدان التعليم الثانويّ أو على أكثر منه. وفي أندونيسيا، انخفضت احتمالات التقزّم بنسبة 26% و35% و59% على التوالي، بعد احتساب طول الأمّ وموقع السكن والإنفاق الأسريّ (Semba et al., 2008).

إنّ السبب الرئيسيّ الذي يفسّر انخفاض تعرّض أطفال الأمهات المتعلّمات للتقزّم هو أنّ أمّهاتهم يتمتّعن بسلطة أكبر للعمل بما يفيد أطفالهم. ففي ريف الهند، تبيّن أنّ تعليم الأمّهات يحسّن تحركاتهنّ وقدرتهنّ على اتّخاذ القرارات الخاصة بتأمين الرعاية الصحيّة للأطفال في حال المرض – كما أنّ الأطفال الرضّع المولودين من أمّهات يتمتّعن بهذه الاستقلاليّة يكونون أطول بالنسبة إلى المعدل العمريّ (Shroff et al., 2011).

إنّ سوء التغذية لا يسبّبه الحصول على كمّيّة قليلة جدّا من الطعام فحسب بل أيضا نقص المغذّيات الدقيقة في النظام الغذائيّ المتّبع. فالأطفال الصغار الذين يعانون من نقص في الفيتامين (أ) والحديد أكثر عرضة لسوء التغذية وللإصابة بالالتهابات (كمرضي الحصبة والإسهال) وفقر الدمّ وكلها تؤثّر على نموّهم المعرفيّ. كما يساعد التعليم على تأمين نظام غذائيّ متنوّع يحتوي على مغذّيات دقيقة حيويّة.

يرتبط تعليم الأمّهات بزيادة احتمال استهلاك الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و23 شهرا للأغذية الغنيّة بالمغذّيات الدقيقة في 12 دولة تمّ تحليلها لهذا التقرير عبر استخدام المسوحات الصحّيّة والديموغرافيّة للفترة الممتدّة من 2009 إلى 2011. ففي جمهوريّة تنزانيا المتّحدة مثلا، زادت فرص الأطفال البالغين هذا العمر الذين تلقّت أمّهاتهم التعليم الثانويّ على الأقلّ في استهلاك الأغذية الغنيّة بالمغذّيات الدقيقة بحوالى مرّتين أكثر من الأطفال الذين حصّلت أمّهاتهم مستوى أقلّ من التعليم الابتدائيّ.

يرتبط تعليم الأمّهات بزيادة احتمال استهلاك الرضّع أغذية غنيّة بالمغذّيات الدقيقة.

تقدّم الدراسات التي أجريت داخل الدول دليلا إضافيّا على تأثير التعليم على النظام الغذائيّ من خلال الوقاية من سوء التغذية، حتّى بعد احتساب عوامل أخرى. ففي بنغلاديش، حين كان كلا الوالدين قد حصّلا على بعض التعليم الثانويّ، كانت المواد الغذائيّة المستخدمة في العائلة أكثر تنوّعا منها في الأسر التي لم يحصّل الوالدان فيها على أيّ تعليم وذلك بنسبة 10% (Rashid et al., 2011). وفي أندونيسيا، لم تستخدم الملح المعالج باليود إلاّ 51% من الأسر التي لم تحصل فيها الأمّهات على أيّ تعليم، مقارنة بنسبة 95% من الأسر التي أتمّت الأمّهات فيها المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. وكذلك، لم توفّر إلا 41% من الأسر التي لم تتلقَّ فيها الأمّهات أيّ تعليم مكمّلات الفيتامين (أ) لأطفالها خلال فترة الستّة أشهر الماضية، مقارنة بنسبة 61% من الأسر التي أتمّت فيها الأمّهات المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ (Semba et al., 2008).

يعزّز التعليم بناء مجتمعات صحّيّة

بالإضافة إلى أنّ التعليم يحسّن الحياة الفرديّة ويعزّز الازدهار الاقتصاديّ العامّ، فهو يلعب دورا أساسيّا في تعزيز الأواصر بين أفراد المجتمع. ولا شكّ في أنّه يتمّ التركيز بشكل متزايد على أهميّة حماية هذه الروابط وتعزيزها كعنصر حيويّ في إطار التنمية لما بعد العام 2015. وينظر هذا القسم في ثلاث طرق أساسيّة يساهم عبرها التعليم في بناء مجتمعات صحّيّة: توسيع الالتزام الديموقراطيّ وحماية البيئة وتمكين النساء.

يساعد التعليم على فهم الديمقراطيّة ويعزّز التسامح والثقة اللذين ترتكز عليهما كما ويحفّز الشعوب على

المشاركة في الحياة السياسيّة. كذلك يلعب التعليم دورا حيويّا في الحؤول دون التدهور البيئيّ والحدّ من أسباب التغيّر المناخيّ وآثاره. كما يمكنه تمكين المستضعفين من التغلّب على التمييز الذي يمنعهم من الاستفادة من ثمار التقدّم في مجال تقليص الفقر وتحسين الصحّة.

يلعب التعليم دورا أساسيّا في تعزيز القيم الديمقراطيّة

يبني التعليم أسس الديمقراطيّة والحكم الرشيد

إنّ دور التعليم الحيويّ الذي يلعبه في تكريس حقوق الإنسان وسلطة القانون متجّذر في الإعلان العالميّ لحقوق الإنسان الذي يلحظ أنّ «على كلّ فرد وكلّ هيئة في المجتمع... أن يسعى جاهدا عن طريق التعليم والتربية إلى تعزيز احترام هذه الحقوق والحرّيّات». ويساعد التعليم ذو النوعيّة الجيّدة الفرد على تكوين أحكام مستنيرة في ما يتعلّق بالمسائل التي تخصّه كما يخولّه الانخراط بشكل أكثر نشاطا في النقاش السياسيّ الوطنيّ والمحلّيّ.

لكن في عدّة أنحاء من العالم، تبقى حقوق الإنسان وثقة المواطنين في الحكومة معرّضة للخطر بسبب انتخابات غير عادلة ومسؤولين فاسدين وأنظمة عدالة ضعيفة وعوامل فشل الديمقراطيّة الأخرى. وحين تشعر المجموعات المحرومة من حقّ الاقتراع بأنّها لا تملك أيّ وسيلة للتعبير عن مخاوفها قد تؤدّي عوامل الفشل هذه إلى نشوء النزاعات.

إنّ الدور الحاسم الذي تلعبه أنظمة الحوكمة الديمقراطيّة والخاضعة للمساءلة في تعزيز حقوق الإنسان وتحقيق أهداف التنمية المتّفق عليها عالميّا قد برز في مقدّمة النقاشات التي دارت مؤخّرا بشأن تطلّعات التنمية لما بعد العام 2015. وقد أكّد بعض المراقبين على أنّه كان يجب أن تُدرج الحوكمة الديمقراطيّة ضمن أهداف الألفيّة وأنّها تستحقّ أن تحظى بمكان في الإطار التنمويّ ما بعد العام 2015 (UNDP, 2012).

وقد تمّ التأكيد على دور التعليم الأساسيّ في تعزيز القيم الديمقراطيّة في تحليل أجري على الفترة الممتدّة بين 1960 و2000. وقد أظهر التحليل أنّ زيادة الالتحاق بالتعليم الثانويّ بنسبة 10% تؤدّي إلى زيادة تبلغ 1.8 نقطة على مؤشّر نظام الحكم الرابع (Polity IV index) الذي يقيس مستوى الديمقراطيّة على مقياس يتراوح من ناقص 10 (للأقلّ ديمقراطيّة) إلى زائد 10 (للأكثر ديمقراطيّة) (Glaeser et al., 2006). وتنشأ الديمقراطيّة بشكل بطيء. لذلك لا بدّ من فترة أطول من المراقبة لإثبات مساهمة التعليم. وتظهر دراسات تمّ إجراؤها حول التحوّلات السياسيّة على مدى أكثر من قرن أنّ تعميم التعليم الابتدائيّ والقرائيّة كان له دور محوريّ في انتقال الدول من الاستبداد إلى الديمقراطيّة (Murtin and Wacziarg, 2011).

كما يبرز دليل أقوى على أهميّة دور التعليم في بناء الأسس الاجتماعيّة والثقافيّة للديمقراطيّة، حتّى بعد أخذ عوامل مؤثّرة بالحسبان على غرار الثروة والموقع والاحتلال. فوفقا لما يظهره هذا القسم، يساعد التعليم الشعوب على آليّة عمل الديمقراطيّة وفوائدها. كما يعزّز القيم والمعايير التي تشكّل المكوّنات الأساسيّة للديمقراطيّة، وخاصّة منها التسامح والثقة. وأخيرا، يحثّ التعليم الأفراد على المشاركة بشكل ناشط في الحياة السياسيّة.

يحسّن التعليم الدراية بشؤون السياسيّة

يحسّن التعليم الدراية بشؤون السياسة، وفقا لما تظهره الأدلّة المستقاة من الدول الأوروبيّة. فمن يمضي أربعة أعوام إضافيّة في التعليم يقضي وقتا إضافيّا يعادل متوسط 50% في اكتساب المعلومات من خلال قراءة مقالات صحفيّة حول السياسة والشؤون الجارية (Borgonovi et al., 2010).

كذلك ترتبط الدراية بالشؤون السياسيّة بمستوى التعليم في الدول المنخفضة الدخل والدول ذات الدخل المتوسّط التي تخطو خطواتها الأولى على درب الانتقال نحو الديمقراطيّة. ففي 12 دولة من دول أفريقيا جنوب الصحراء، تبيّن أنّ 63% من الأفراد الذين لم يتلقّوا تعليما نظاميّا كانوا ملمّين بمعنى الديمقراطيّة، فيما بلغت هذه النسبة 71% بين الذين تلقّوا تعليما ابتدائيّا و86% بين الذين حصلوا على تعليم ثانويّ (Bratton et al., 2005). وعلى سبيل المثال، بعد خمس سنوات على إجراء ملاوي انتخاباتها الديمقراطيّة الأولى، بلغت نسبة الأشخاص في سنّ الاقتراع الذين لا يستطيعون تعريف الديمقراطيّة 23% بين الذين لم يحصلوا على أيّ تعليم و3% فقط بين الذين تلقّوا تعليما ابتدائيّا (Evans and Rose, 2007).

لا يتوقّف مستوى الدراية السياسيّة على الوقت الذي يمضيه الطفل في المدرسة فحسب، بل أيضا على التعليم الذي لا بدّ أن يرتقي بجودته إلى مستوى يخوّله تشجيع الطلاب على اكتساب ميزات مهمّة على غرار التفكير النقديّ. فوفقا للدراسة الدوليّة حول التربية المدنيّة والمواطنة التي أجريت في العام 2009 تبيّن أن طلاّب المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ في 34 دولة سجّلوا مستويات دراية سياسيّة أعلى حين كان التعليم يشمل مناقشة الشؤون السياسيّة والاجتماعيّة بشكل أكثر تواترا

وحين كانوا يتمتعون بحرّيّة أكبر للتعبير عن آرائهم (Schulz et al., 2010).

ويظهر تحليل جديد أعدّ لغايات هذا التقرير بناء على المسح العالميّ للقيم أنّ مستوى المعرفة أفضل بين من حصّل مستويات أعلى من التعليم. ويعزى ذلك جزئيّا إلى تزايد اهتمامهم بالسياسة الذي يقودهم إلى السعي للاطلاع على المعلومات. ففي تركيا في العام 2007 مثلا، ارتفعت نسبة الذين عبّروا عن اهتمامهم بالسياسة من 41% بين محصّلي التعليم الابتدائيّ إلى 52% بين من حصل على تعليم ثانويّ (Chzhen, 2013).

وبغض النظر عن أنظمة التعليم النظاميّ، يمكن أن تساعد برامج التربية المدنيّة الطلاّب على زيادة معرفتهم. ففي كينيا، شمل برنامج التربية المدنيّة الوطنيّة ما يصل إلى 15% من المواطنين الذين بلغوا سنّ الاقتراع في الفترة التي سبقت انتخابات العام 2002. وقد أظهر التقييم أنّ البرنامج حسّن المعرفة السياسيّة، وخاصّة بالنسبة إلى من هم أقلّ تعليما (Finkel and Smith, 2011).

يعزّز التعليم دعم الديمقراطيّة

يرفع التعليم من دعم الشعوب للديمقراطيّة. ففي 18 دولة من دول أفريقيا جنوب الصحراء، تبيّن أنّ الذين حصّلوا التعليم الابتدائيّ من بين من هم في سنّ الاقتراع أكثر ميولا للتعبير عن دعمهم للديمقراطيّة من الذين لم يتلقّوا أيّ تعليم بمرّة ونصف، وقد تضاعفت هذه النسبة بين من أتمّوا التعليم الثانويّ، حتّى بعد أخذ الثروة والموقع والاحتلال بعين الاعتبار (Evans and Rose, 2012).

وفي الدول العربيّة، وخاصّة في مصر وتونس، مهدي الربيع العربيّ، أدّى توسّع التعليم الكبير خلال السنوات الثلاثين الماضية إلى نشوء تطلّعات ديمقراطيّة قويّة. ففي تونس، فيما وافق 22% فقط من الذين حصّلوا مستويات تعليم أقلّ من التعليم الابتدائيّ على أنّ الديمقراطيّة هي أفضل نظام للحكم على عيوبها، كان 38% ممّن تلقّوا التعليم الثانويّ أيدوا ذلك (الشكل 3.5).

كذلك يعزّز التعليم دعم الديمقراطيّة في دول أخرى ذات أغلبيّة مسلمة، بما فيها الأردن ولبنان وباكستان. ففي ريف باكستان، فيما عبّر 35% فقط من مجموع المجيبين عن دعمهم للديمقراطيّة، كان الذين تلقّوا تعليما ثانويّا أكثر ميولا من الذين بلغوا أقلّ من التعليم الابتدائيّ للتعبير عن هذا الدعم وذلك بنسبة 15 نقطة مئويّة (Shafiq, 2010). وتؤكّد هذه النتائج على ضرورة زيادة الاستثمار في التعليم بشكل ملحّ في باكستان التي لا زالت نعاني من مستويات تعليم من بين الأدنى في العالم والتي لم تترسّخ الديمقراطيّة فيها بعد بكافّة نواحيها.

ووفقا لأدلّة مستقاة من مسح Latinobarómetro الذي شمل 17 دولة من أمريكا اللاتينيّة شهد العديد منها تحوّلات ديمقراطيّة مؤخّرا تبيّن أنّ التعليم يعزّز دعم الديمقراطيّة أو رفض البدائل الاستبداديّة على الأقلّ. كذلك تبيّن أنّ ارتفاع المستوى التعليمي للأفراد من الابتدائيّ إلى الثانويّ يؤدّي إلى ارتفاع الدعم للديمقراطيّة بنسبة خمس نقاط مئويّة بين الرجال وثماني نقاط مئويّة بين النساء (Walker and Kehoe, 2013).

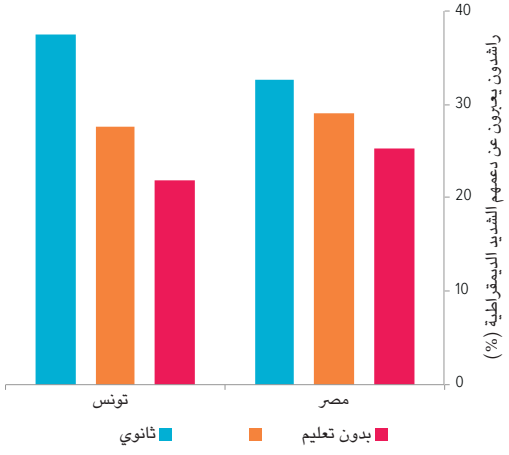
في مختلف أنحاء العالم، يميل المتعلّمون إلى أن يكونوا الأشدّ انتقادا لأنظمتهم الحكوميّة والأقوى دعما للديمقراطيّة. ففي نيكاراغوا في العام 2009 مثلا، ارتفعت نسبة دعم الديمقراطيّة من 54% من الشباب الذين تلقّوا أقلّ من التعليم الثانويّ إلى 70% من الذين أتمّوا التعليم الثانويّ. وفي الوقت عينه، انخفضت نسبة الارتياح لكيفيّة سير الديمقراطيّة من 43% بين الذين تلقّوا أقلّ من التعليم الثانويّ إلى 31% بين الذين أتمّوا التعليم الثانويّ (Chzhen, 2012).

يعزّز التعليم من المشاركة السياسيّة

لا يرفع التعليم من دراية الأفراد بالشؤون السياسيّة فحسب، بل يزيد أيضا من فرص مشاركتهم في العمل السياسيّ كالاقتراع أو الترشّح، إضافة إلى توقيع العرائض

في دول أفريقيا جنوب الصحراء، كان من المرجّح أن يعبّر من هم في سنّ الاقتراع وتلقّوا تعليما ابتدائيّا عن دعمهم للديمقراطيّة بنسبة مرّة ونصف أكثر.

الشكل 3.5: يرتبط تعزيز التعليم بتعزيز الدعم للديمقراطية
النسبة المئويّة للراشدين الذين يوافقون بشدّة على أنّ «النظام الديموقراطيّ قد يواجه مشاكل، إلاّ أنّه أفضل من الأنظمة الأخرى»، بحسب مستوى التعليم، مصر وتونس، 2010–2011.



المصدر: معدّ من فريق البارومتر العربيّ من أجل التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع للعام 2013

أو الانضمام إلى المظاهرات.

يعتبر المتعلّمون أكثر ميولا للاقتراع. فالتعليم يؤدّي إلى ارتفاع معدّل الاقتراع في الانتخابات الديمقراطيّة (Nevitte et al., 2009). وينطبق هذا على الدول المنخفضة الدخل والدول ذات الدخل المتوسّط بشكل خاصّ. وقد أظهر استطلاعٌ للرأي العام شمل 36 دولة من أفريقيا وآسيا وأميركا اللاتينيّة أنّ التعليم يزيد من احتمال المشاركة في الانتخابات من خلال الاقتراع (Bratton et al., 2010). وفي اليمن، سمح ارتفاع معدّل القرائيّة الريفيّة بعشرين 20 نقطة مئويّة برفع معدّل تسجيل الناخبين بنسبة 12 نقطة (Pintor and Gratschew, 2002).

في 14 دولة من أمريكا اللاتينيّة في العام 2010، زاد احتمال الاقتراع بخمس نقاط مئويّة بين الّذين تلقّوا تعليما ابتدائيّا وبتسع نقاط مئويّة بين محصّلي التعليم الثانويّ، مقارنة بمن لم يحصلوا على أيّ تعليم. ويميل التعليم إلى تعزيز الاقتراع في الدول التي تكون فيها مستويات التعليم متدنّية كالسلفادور وغواتيمالا والباراغوي أكثر منه في الدول ذات مستويات تعليم أعلى كالأرجنتين وشيلي (Carreras and Castañeda-Angarita, 2013).

في أفريقيا وآسيا وأميركا اللاتينيّة، يزيد التعليم من احتمال الاقتراع

وفي الدول المرتفعة الدخل ذات التفاوت الكبير على صعيد المشاركة في الانتخابات، كالولايات المتّحدة الأميركيّة، يزيد التعليم أيضا احتمال إقدام الافراد على الاقتراع (Milligan et al., 2004; Sondheimer and Green, 2010). كما أنّ التعليم يرفع من إدراك الشباب لأهمّيّة الاقتراع (Campbell, 2006). ووفقا لإحدى الدراسات، تسمح سنة واحدة إضافيّة من التعليم برفع مشاركة الناخبين بنسبة سبع نقاط مئويّة (Dee, 2004).

يعزّز التعليم النشاط الديمقراطيّ الأوسع نطاقا.
يساهم التعليم في أشكال أخرى من المشاركة السياسيّة. ففي المناطق الريفيّة في الولايتين الهنديّتين ماديا براديش وراجستان، كان للتعليم أثر إيجابيّ على إدارة الحملات الانتخابيّة ومناقشة شؤون الانتخابات وحضور التجمّعات وبناء التواصل مع مسؤولي الحكومة المحلّيّة (Krishna, 2006). وفي ولاية البنغال الغربيّة في الهند، أظهرت دراسة شملت 85 قرية أنّه كلّما ارتفع مستوى تعليم الأسرة زادت فرص الأفراد في حضور منتدى القرية نصف السنويّ وفي طرح الأسئلة في الاجتماعات بشكل خاصّ (Bardhan et al., 2009).

كما تتضمّن المشاركة السياسيّة الالتحاق بالأحزاب السياسيّة وإدارة حملاتها الانتخابيّة. ففي بنين، زادت فرص الأشخاص الذين التحقوا بالمدارس الأولى التي افتتحت في بعض الأرياف في أن يصبحوا أعضاء في الحزب بنسبة 32% كما زادت فرصهم في إدراة حملات الحزب الانتخابيّة بنسبة 34% مقارنة بأقرانهم الذين لم يرتادوا المدرسة (Wantchekon et al., 2012).

كما يظهر دور التعليم في تعزيز أشكال المشاركة السياسيّة الأوسع نطاقا في الدول المرتفعة الدخل. فقد أظهرت الأدلّة المستقاة من الجولات الثلاث الأولى للمسوحات الاجتماعيّة الأوروبيّة (2002–2006) أنّ كلّ خطوة إضافيّة يخطوها المرء على سلّم التعليم، من التعليم الابتدائيّ إلى المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ ثم إلى المرحلة الثانويّة العليا وإلى ما بعد التعليم الثانويّ، تزيد فرصة مشاركته في الجمعيات والرابطات بنسبة 10 نقاط مئويّة (Borgonovi and Miyamoto, 2010).

يدعم التعليم أشكالا بديلة من المشاركة السياسيّة. ويزيد التعليم احتمال أن يعمد المواطنون إلى طرق أخرى لإيصال صوتهم، كتوقيع العرائض أو مقاطعة المنتجات أو المشاركة في مظاهرات سلميّة، كما أظهر تحليل جديد أعدّ لغايات هذا التقرير وشمل 26 دولة منخفضة والمتوسّطة الدخل كانت قد شاركت في مسوحات القيم العالميّة من 2005 إلى 2008. ففي الأرجنتين والصين وتركيا مثلا، تضاعفت تقريبا فرص المواطنين في توقيع عريضة بين محصّلي التعليم الثانويّ، مقارنة بمن لم يحصل إلا على التعليم الابتدائيّ فحسب. كذلك في الأرجنتين وتركيا، تضاعفت فرص محصّلي التعليم الثانويّ في المشاركة في مظاهرة سلميّة مقارنة بمن لم يتلقّى سوى تعليما ابتدائيّا فحسب (الشكل 3.6).

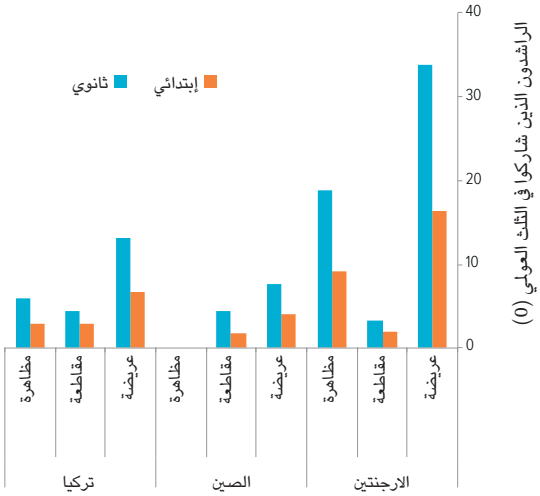
كما يغيّر التعليم مواقف الأفراد من السلطة ومن أشكال الولاء التقليديّة. إذ يبني المتعلّمون أكثر فأكثر حسّ المواطنيّة لديهم على إمكانيّتهم ورغبتهم في المشاركة مباشرة في اتّخاذ القرارات التي تؤثّر على حياتهم أكثر منه على الواجب (Dalton, 2008). ففي كينيا، تمكّنت مرحلة المتابعة لبرنامج التربية المدنيّة الوطنيّة من الوصول إلى ما لا يقلّ عن 20% من المواطنين في سنّ الاقتراع قبل انتخابات العام 2007 من خلال أشكال متنوّعة من الاجتماعات العامّة. وقد أظهرت مقابلات مع 3600 شخص أنّ البرنامج نجح في رفع مشاركتهم في الحياة السياسيّة المحلّيّة بنسبة 10% (Finkel et al., 2012).

يعزّز التعليم التسامح والترابط الاجتماعيّ

يشكّل التعليم آليّة أساسيّة لتعزيز التسامح، وفقا لما يظهره تحليل جديد للمسح العالميّ للقيم أعدّ لهذا التقرير. ففي أمريكا اللاتينيّة التي تتمتّع بالإجمال بمستويات تسامح أعلى بكثير ممّا هي عليه في الدول

الشكل 3.6: يعزز التعليم الانخراط في الأشكال البديلة من المشاركة السياسيّة

النسبة المئويّة للراشدين الذين وقّعوا عريضة أو قاطعوا منتجا أو شاركوا في مظاهرة سلميّة، بحسب مستوى التعليم، في دول مختارة، 2005–2008.



* لم يطرح على المجيبين في الصين السؤال حول الانخراط في المظاهرات السلميّة.

ملاحظة: خضعت النتائج لضبط عوامل العمر والجنس ووضع سوق العمل وحصّة الفرد من إجماليّ الناتج المحليّ للفرد

المصدر: Chzhen, (2013)، بناء على الدراسة الاستقصائيّة للقيم العالميّة خلال فترة 2005-2008

العربيّة، تبيّن أنّ الأشخاص الذين تلقّوا التعليم الثانويّ أقلّ عرضة ممّن تلقّوا التعليم الابتدائيّ لعدم التسامح حيال عرق آخر بنسبة 47%. كذلك فهم أقلّ عرضة للتعصّب ضد دين آخر بنسبة 39% وضدّ المثليّين جنسيّا بنسبة 32% وتجاه المصابين بالأيدز بنسبة 45% (الرسم البيانيّ: أحبب قريبك).

ويمكن أن يلعب التعليم دورا حيويّا في الأماكن التي يشكّل فيها عدم التسامح مشكلة كبيرة. ففي الدول العربيّة مثلا، كان محصّلو التعليم الثانويّ أقلّ عرضة بنسبة 14% من محصّلي التعليم الابتدائيّ للتعبير عن مشاعر عدم التسامح حيال من هم من دين مختلف.

في أفريقيا جنوب الصحراء، غالبا ما يعاني المصابون بفيروس نقص المناعة المكتسب/الإيدز من وصمة العار، ما قد يساهم بحدّ ذاته في انتشار المرض عبر ثني الأفراد عن اتّخاذ التدابير الوقائيّة أو التماس العلاج. ولكن يمكن التعليم أن يساعد على تقليص وصمة العار. فمقارنة بمن لم يتمّوا التعليم الابتدائيّ، تبيّن أنّ من أتمّوا التعليم الابتدائيّ أقلّ عرضة بنسبة 10% للتعبير عن عدم التسامح حيال المصابين بالأيدز وترتفع هذه النسبة إلى 23% بين محصّلي التعليم الثانويّ. ففي وسط وشرق أوروبا، حيث يشكّل عدم التسامح حيال المهاجرين مدعاة للقلق، تبيّن أنّ محصّلي التعليم الثانويّ أقلّ عرضة بنسبة 16% من الذين لم يتمّوا التعليم الثانويّ للتعبير عن عدم التسامح إزاء هذه المسألة.

وفي عدّة أنحاء من العالم، يبقى الأفراد متعنّتون في مواقفهم حيال المثليّة الجنسيّة. ففي الدول العربيّة، عبّر 9 أشخاص من أصل 10 عن عدم تسامحهم حيال المثليّة الجنسيّة، بغضّ النظر عن مستوى تعليمهم. ويشير ذلك إلى أنّه يمكن أن يستغرق التعليم وقتا قبل أن يكون له أثر على المواقف المترسّخة. لذلك لا بدّ من اعتماد تدابير محدّدة لضمان تعليم الأطفال في المدرسة أهمّيّة التسامح. وتظهر الأرجنتين الفرق الذي يمكن أن يشكّله التعليم إذ تبيّن أنّ محصّلي التعليم الثانويّ أقلّ عرضة بنسبة 21% من ذوي التعليم الابتدائيّ للتعبير عن مواقفهم غير المتسامحة حيال المثليّين الجنسيّين.

وفي بعض أنحاء من الهند، يمكن أن يشعل العداء بين الجماعات العرقيّة واللغويّة العنف. لذلك لا بدّ من زيادة التسامح من خلال التعليم بشكل ملحّ. إذ أنّ الأشخاص الذين تلقّوا تعليما ثانويّا أقلّ عرضة بنسبة 19% من الذين حصلوا على أقلّ من التعليم الابتدائيّ للتعبير عن عدم تسامحهم حيال من يتكلّمون لغة مختلفة.

في الدول العربيّة، كان محصّلو التعليم الثانويّ أقلّ عرضة بنسبة 39% للتعبير عن عدم التسامح حيال من هم من دين مختلف

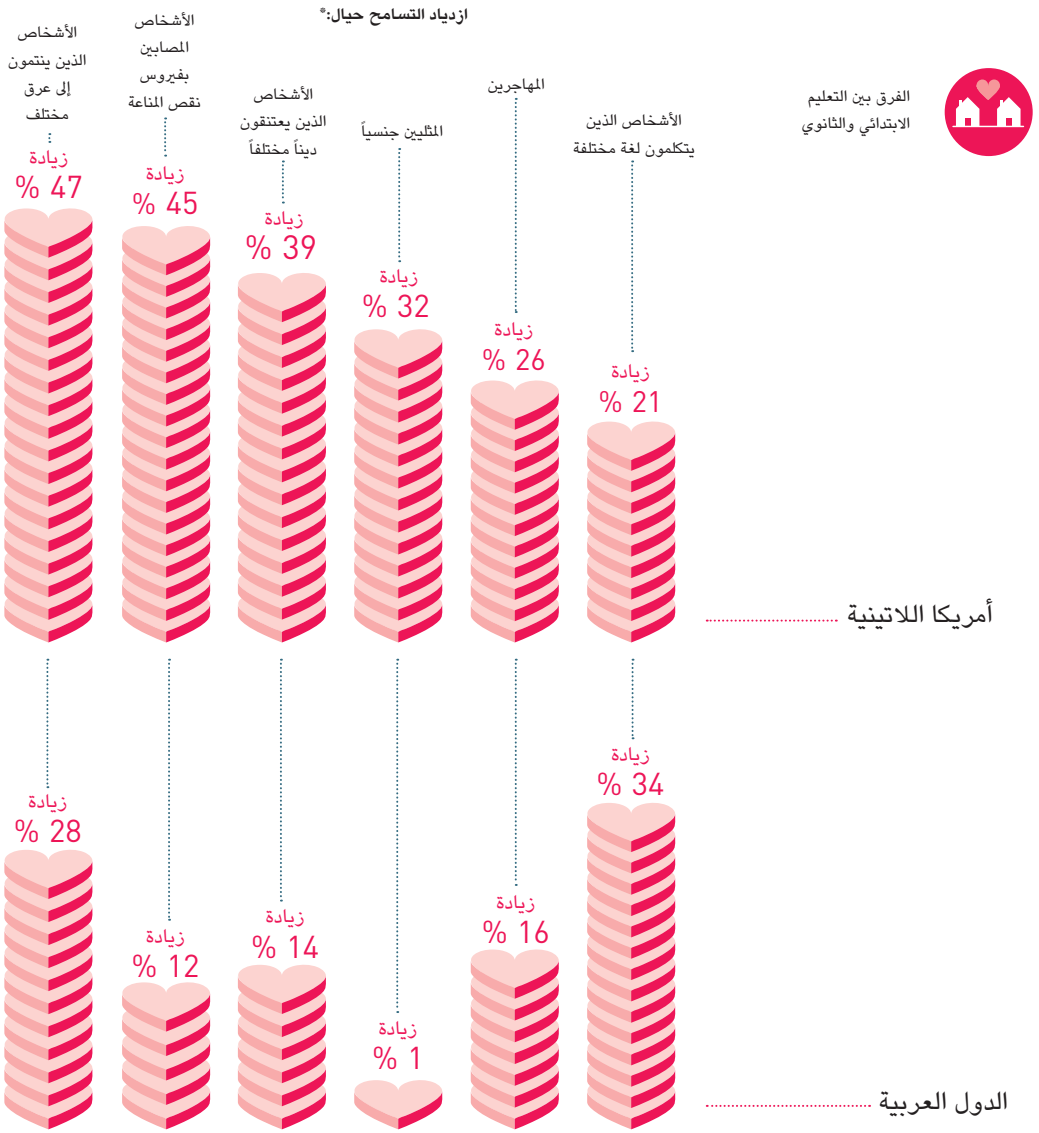
من خلال تغيير المواقف، يفضي التعليم في نهاية المطاف إلى تغييرات سياسيّة، على غرار تعزيز التمثيل الديمقراطيّ. ويظهر بحث جديد لهذا التقرير أهمّيّة التعليم المنصف بالنسبة إلى التقدّم الديمقراطيّ (الإطار 3.1).

من خلال تعزيز التسامح، يساهم التعليم أيضا في بناء القيم والمواقف والمعايير والمعتقدات التي تحسّن الثقة بين الأفراد وتزيد المشاركة المدنيّة، وهما ركنان من أركان الديمقراطيّة. وقد أشارت تقديرات مستقاة من دراسات مختلفة إلى أنّ سنة واحدة من التعليم تزيد من احتمال الوثوق بالآخرين بنسبة 2.4 نقطة مئويّة ومن احتمال المشاركة المدنيّة بنسبة 2.8 نقطة مئويّة (Huang et al., 2009).

وللنجاح في تعزيز الثقة، لا بدّ لأنظمة التعليم أن تضمن النفاذ لجميع الأطفال والشباب بغضّ النظر عن خلفيّتهم، والتأكّد من عدم وجود أيّ تمييز في الصفّ. كذلك لا بدّ من دعم من يعاني من صعوبات في التعلّم. وضمن مجموعة من 15 دولة مرتفعة الدخل، كان الترابط الاجتماعيّ المرتبط بالثقة بين الأفراد والثقة بالمؤسّسات السياسيّة والمواقف حيال التهرّب من دفع الضرائب وحيال الغشّ في التعامل مع وسائل النقل العامّ وجرائم

حب جارك

التعليم يزيد التسامح



*جاءت الأجوبة ردا على سؤال:

من هو الشخص الذي لا تريد أن يكون جاراً لك؟

المصدر: Chzhen (2013), based on the 2005–2008 World Values Survey

الإطار 3.1: في الهند، يعزّز التعليم دور النساء في السياسة

يبدو أنّ الهند، وهي أكبر دولة ديمقراطيّة في العالم، تعاني من تحيّز الناخبين. فعلى مدى العقود الثلاثة الماضية، تبيّن أنّ حوالى 4% فقط من مجموع المرشّحين لانتخابات برلمان الولاية كانوا من النساء، ولم تحصل كلّ امرأة مرشّحة إلاّ على حوالى 5% من مجموع الأصوات. ويظهر تحليل جديد أجري لهذا التقرير قام بجمع المعلومات حول انتخابات برلمان الولاية ما بين 1980 و2007 ومعلومات حول معدّلات القرائيّة في287 مقاطعة، أنّ تضييق فجوة القرائيّة بين الجنسين يزيد من مشاركة النساء وقدرتهنّ التنافسيّة في الحياة السياسيّة. وقد بلغ معدّل القرائية خلال هذه الفترة 34% للنساء و55% للرجال. ومن المقدّر أنّ يؤدّي رفع معدّل محو الأمّيّة لدى النساء إلى 42% إلى زيادة نسبة ترشيح النساء بنسبة 16% وحصّة الأصوات التي تحصل عليها النساء المرشّحات بنسبة 13% وإقبال الناخبين من الإناث بنسبة 4%.

كما أنّ لتحسين القرائيّة لدى الرجال أثرا إيجابيّا على مشاركة النساء السياسيّة، ربّما لأنّه من المرجح أن يصوّت الرجال المتعلّمون للنساء المرشّحات، وأن يرشّحوهنّ للانتخابات بصفتهم قادة الأحزاب.

إنّ زيادة مشاركة النساء في الحياة السياسيّة حيويّة لا لتحقيق المساواة بين الجنسين فحسب، بل أيضا لأنّ الأدلّة تظهر أنّ النساء السياسيّات يملن إلى أن يكنّ أقلّ فسادا وأكثر نشاطا في تمثيل مصالح الأطفال. وبالتالي، من خلال تحفيز انخراط النساء في السياسة، يحسّن الاستثمار في التعليم الحكم الديمقراطيّ.

المصادر: Afridi et al., (2013); Beaman et al., (2009, 2012); Bhalotra et al. (2013a); Brollo and Troiano (2013)

العنف أقلّ في الدول التي تعاني من توزيع غير متكافئ للنتائج التعليميّة (Green et al. 2003).

ولا تقلّ سياسات التعليم الشموليّ أهمّيّة في ما يخص بناء الثقة بين أفراد المجتمع في الدول الأكثر فقرا. ففي ولاية كيرالا في الهند، كان من الممكن أن يشكّل الانقسام الدينيّ والنظام الاجتماعيّ القائم على الطبقيّة مصدر نزاع، تماما كما هي الحال في بعض أنحاء العالم الأخرى. لكنّ اللجوء المبكر إلى تعميم التعليم ساعد في التغلّب على هذه التحدّيات (Oommen, 2009). وفي المقابل، في الأرجنتين، وهي دولة أحاديّة اللغة وأكثر ثراء وليست معروفة بانقساماتها الاجتماعيّة، انخفضت مستويات اللحمة الاجتماعيّة، وفقا لنتائج المسح العالميّ للقيم على مدى ثلاثة عقود. وقد تزامن ذلك مع ارتفاع تدريجيّ لتفاوت مستويات الدخل منذ السبعينات وازدياد الفصل في التعليم وتوّجه الأطفال من كافة الأسر غير الأشدّ فقرا نحو المدارس الخاصّة ما بين العام 1992 والعام 2010. وقد أكّدت على هذا الإنقسام نتائج البرنامج الدوليّ لتقييم الطلبة للعام 2009، التي أظهرت أنّ الأرجنتين سجّلت معدّلات الاندماج الاجتماعيّ في المدارس من بين الأدنى في العالم (OECD, 2010).

يساعد التعليم على منع نشوء النزاعات وعلى معالجة عواقبها

لتحقيق الأهداف العالميّة للتنمية، من الحيويّ أن يتمّ الحدّ من النزاعات التي أعاقت التقدّم نحو هذه الأهداف والتعليم وسيلة أساسيّة للقيام بذلك. فمن خلال تسريع النموّ وتعزيز التوظيف، يخفّف التعليم من غضب الشباب الذي يدفع بهم إلى الانخراط في العنف المسلّح. كما أنّ معالجة عدم المساواة في التعليم تساعد على التقليل من فرص التنازع لأنّ عدم المساواة هذا يعزّز الشعور بالظلم الذي لطالما شكّل وقود النزاعات.

من خلال تعزيز التسامح، يساهم التعليم في بناء القيم والمواقف التي تمتّن أواصر الثقة بين الأفراد وتزيد من المشاركة المدنيّة

وفيما لا يؤدّي سوء التعليم تلقائيّا إلى نشوء النزاعات، إلاّ أنّه عامل خطير ومهمّ. فقد وجدت دراسة مؤثّرة أنّه لو كانت نسبة التحاق الذكور بالمدارس الثانويّة أعلى من المعدّل بـ10 نقاط مئويّة، لكان خطر نشوب الحرب انخفض بنسبة الربع (Collier and Hoeffler, 2004). فخطر نشوء النزاعات يرتفع في الدول التي تضمّ نسبة كبيرة من الشباب ومستوى متدنّ من التعليم في الوقت عينه. فعلى سبيل المثال، تبيّن أنّ الدولة التي تكون فيها نسبة الشباب إلى السكّان الراشدين مرتفعة أي 38%، قد تؤدّي مضاعفة معدّل التعليم الثانويّ بين الشباب من 30% إلى 60%، إلى خفض خطر نشوء النزاعات إلى النصف (Barakat and Urdal, 2009).

ويساعد التزام الحكومة بتوسيع نطاق التعليم على تقليص خطر نشوء النزاعات. وعلى الصعيد العالميّ، لو تمّ رفع الالتحاق بالتعليم الابتدائيّ من 67% إلى 100% كان ذلك ليؤدّي إلى انخفاض احتمال نشوب الحروب الأهليّة بنسبة 35% بين 1980–1999. ويمكن أن تشكّل زيادة الإنفاق على التعليم دليلا قويّا على أنّ الحكومة تهتمّ بجميع المواطنين. ومن المقدّر أن تؤدّي زيادة الإنفاق على التعليم من 2.2% إلى 6.3% من إجماليّ الناتج المحليّ إلى انخفاض احتمال نشوب حرب أهليّة بنسبة 54% (Thyne, 2006).

ويجب رفع النفاذ الى التعليم والإنفاق عليه بالنسبة إلى جميع الفئات السكّانيّة على حدّ سواء، لأنّ الظلم يمكن أن يعزّز الشعور بخيبة الأمل تجاه السلطة المركزيّة. وقد أظهرت دراسة لـ55 دولة منخفضة ومتوسّطة الدخل

بين 1986–2003 أنّ تضاعف مستوى عدم المساواة في التعليم يؤدّي إلى زيادة احتمال نشوء النزاعات بأكثر من الضعف، أي من 3.8% إلى 9.5% (Østby, 2008). وبشكل مماثل، أظهر تحليل لاستخدام القوّة في ما بين المجموعات المسلّحة المنظّمة من دون إشراك الحكومة بين 1990 و2008 في أفريقيا جنوب الصحراء أنّ خطر نشوء النزاعات ارتفع بنسبة 83% بين منطقة في الربع السفليّ ومنطقة في الربع العلويّ في مجال عدم المساواة في التعليم (Fjlde and Østby, 2012).

من المقدّر أن تؤدّي زيادة الإنفاق على التعليم من 2.2% إلى 6.3% من إجمالي الناتج المحلّيّ إلى انخفاض احتمال نشوب حرب أهليّة بنسبة 54%

ولا يحدّ التعليم من نشوء النزاع المسلّح فحسب، بل يقلّص أيضا خطر نشوب الحرب الأهليّة على نطاق أوسع. فقد وجد تحليلٌ للعنف في 55 مدينة كبرى في أفريقيا جنوب الصحراء وآسيا بين 1960 و2006 أنّه من المتوقّع أن تؤدّي زيادة نسبة الشبان الذين تلقّوا تعليما ثانويّا إلى تقليص عدد الأحداث المميتة (Urdal and Hoelscher, 2009).

ومع أنّ وتيرة النزاع الأهليّ قد انخفضت في السنوات الأخيرة، إلاّ أنّ نزاعات جديدة نشأت أو تصاعدت، كما في مالي والجمهوريّة العربيّة السورية. والحاجة ملحّة إلى التصرّف لمعالجة الانقسامات وحلّ أسباب التوتّر الأساسيّة. ويمكن أن يلعب توسيع النفاذ إلى التعليم وتقليص عدم المساواة دورا أساسيّا في جهود إعادة البناء، إضافة إلى تغيير مضمون ما يُدرّس والطريقة التي يتمّ تعليمه فيها (اليونيسكو، 2011). ولكن قد تكون هذه الإصلاحات وحدها غير كافية إذا بقي عدم المساواة سمة من سمات نظام التعليم. إضافة إلى ذلك، يمكن أن يؤدّي تقسيم الأطفال وفقا لهويّة المجموعة إلى استدامة المواقف السلبيّة، كما يظهره مثل لبنان (الإطار 3.2).

يساعد التعليم على تقليص الفساد

إنّ نظام التعليم المجّانيّ واسع النطاق يقوّي أسس الديمقراطيّة عبر تعزيز الرقابة المؤسّساتيّة الضروريّة لكشف التجاوزات وسوء استخدام السلطة ومعاقبتها، وعبر تقليص التسامح حيال الفساد. ويظهر تحليل لـ78 دولة أنّ مستوى التحصيل العلميّ هو العامل الأقوى الذي يُنبئ بانخفاض مستويات الفساد (Rothstein and Uslaner, 2012).

ففي البرازيل، مثلا، فيما صرّح 53% من الناخبين غير المتعلّمين إنّهم قد يؤيدون سياسيّا فاسدا إذا كان يتمتع بالكفاءة، انخفضت هذه النسبة إلى 25% بين من حصّلوا بعض التعليم في الكليّات (Pereira et al., 2011).

ويميل المواطنون المحصّلون لمستوى أعلى من التعليم إلى مناهضة الفساد عبر التشكيّ أمام الجهات الحكوميّة، ويعزا ذلك بشكل أساسيّ إلى أنهم يعلمون كيف يقومون بتقديم الشكوى والدفاع عن أنفسهم. ففي 31 دولة شاركت في مسح مشروع العدالة العالميّ من 2009 إلى 2011، تبيّن أنّ محصّلي التعليم الثانويّ أكثر ميولا المعدّل العام للتشكيّ بخصوص سوء الخدمات الحكوميّةوذلك بنسبة السُدس. وترتفع هذه النسبة إلى الثُلث بين محصّلي التعليم ما بعد الثانويّ (Botero et al., 2012).

الإطار 3.2: التعليم لتجنّب النزاع في لبنان

تفجّر الوضع في لبنان بسبب الانقسامات الطائفيّة العميقة وعدم المساواة الحادّ بين طوائفه، وقد زاد من تفاقمها التوتّرات الأوسع التي شهدها الشرق الأوسط. لقد انتهت الحرب المدمّرة التي اندلعت بين العام 1976 والعام 1990 بتوقيع اتّفاق الطائف، الذي اعترف بالتعليم كوسيلة للتقدّم نحو المصالحة. وهذا ما حثّ على إصلاح التعليم على نطاق واسع، بما في ذلك تغييرات في المناهج والكتب المدرسيّة وتدريب المعلّمين.

واعتبرت بعض الموادّ، كدليل المعلّمين للسلام والسلوك الديمقراطيّ، بمثابة نماذج من نوعها. لكنّه تمّ إحباط الإصلاحات الأخرى بسبب الاعتبارات السياسيّة فما من كتاب تاريخ مدرسيّ موحّد على سبيل المثال. وإنّ سمة أساسيّة من سمات نظام التعليم هي أنّ معظم المدارس الثانويّة خاصّة يتمّ فصلها على أسس دينيّة. وفي هذه المدارس، تحافظ الطوائف على سيطرتها وتفسيرها للأحداث التي يتمّ تدريسها في الصفوف وهذا ما يعكس الفصل في أغلب الأحيان.

وحتّى في المدارس الرسميّة، يواجه تدريس التربية المدنيّة تحدّيات جمّة. فقد وجدت دراسة أنّ معظم الثانويّات الرسميّة تعتمد مقاربة أحاديّة لا متقاطعة المواضيع للتربية المدنيّة. كما تبيّن من خلال الدراسة أنّ بيئة الصفّ والمدرسة سلطويّة وهرميّة. حتّى أنّ بعض المدارس عمدت إلى اتباع سياسات دخول غير شموليّة أو إلى الحدّ من المسائل التي يمكن للمعلّمين مناقشتها في الصفّ. لذلك يكون تلاميذها أقلّ انفتاحا على المجموعات أخرى وأقلّ ثقة بهم. وعلى سبيل المثال، صرّح حوالى 36% من تلامذة الصفّ الثاني الثانويّ في المدارس التي تعتمد مقاربة سلبيّة للتربية المدنيّة بثقته بالأحزاب الطائفيّة فيما تدنّى هذا المعدّل إلى 18% في المدارس التي تعتمد مقاربة فعّالة للتربية المدنيّة.

ويسعى الآن الإصلاح في تعليم المواطنيّة أن يرتكز على هذه التجربة من خلال التشديد على التعاون والحوار ومشاركة الطلاّب وخدمة المجتمع ولجان الأهالي.

المصادر: فريحه (2004)؛ المركز التربويّ للبحوث والإنماء (2013)؛ شعيب (2012)؛ برنامج الأمم المتّحدة الإنمائيّ (2008)؛
Frayha (2004); Lebanon Center for Research and Educational Development; (Shuyab 2012); UNDP (2008)

التعليم أساسيّ لحسن سير العدالة

يفتقر الأفراد الأقلّ تعليما إلى القدرة على المطالبة بحقوقهم وغالبا ما يُستبعدون من النظام القانونيّ (Abregú, 2011). ففي سيراليون، على سبيل المثال، لا يستطيع الكثيرون من اللجوء إلى المحاكم الرسميّة لأنّها تستخدم اللغة الإنكليزيّة التي لا يجيدها سوى من يتمتّع بمستوى عال من التعليم. ويتمّ اللجوء إلى المترجمين الفوريّين في بعض الأحيان لترجمة المداولات إلى لغة الكريو وهي اللغة المشتركة، لكنّ البعض لا يتكلّم إلاّ اللغات المحلّيّة التي لا يتوفّر المترجمون لها. ومن الممكن أنّ يؤدي هذا النظام العدليّ إلى عزل المتّهمين الأقلّ تعليما بدلا من أن يؤمّن لهم الدعم والحماية (Castillejo, 2009).

وحتّى أنّ المحاكم غير الرسميّة التي كانت تعتزم تحسين نفاذ الأقلّ تعليما إلى نظام العدالة تواجه عقبة أساسيّة وهي الأمّيّة. ففي إريتريا، أنشئت محاكم القرى للمساعدة على تسوية الخلافات بشكل ودّيّ، كأدنى درجات المحاكم، لكنّ العديد من الشيوخ الذين عُيّنوا كقضاة كانوا أمّيّين ويفتقرون إلى التدريب القانونيّ الأساسيّ. ونتيجة لذلك علقت عدّة قرارات بين النظامين، كونها لا تستند لا إلى القانون العرفيّ ولا إلى القوانين الوطنيّة (Andemariam, 2011).

وتواجه النساء مشاكل حادّة بشكل خاصّ حين يكن أقلّ تعليما من الرجال. ففي كينيا، تبيّن أن نقص الإلمام بالقوانين والاعتماد على الأقارب الذكور للحصول على المساعدة والموارد يمكن أن يفضي بالنساء إلى عدم اللجوء إلى النظام العدليّ الرسميّ لحلّ خلافات كالنزاعات على الملكيّة مثلا (Development Law Organization, 2013).

يجب أن يشكّل التعليم جزءا من الحلّ للمشاكل البيئيّة العالميّة

لم يتمّ الإعتراف حتى الآن بدور التعليم الحيويّ في منع التدهور البيئيّ والحدّ من أسباب التغيّر المناخيّ وآثاره كما لم يتمّ استخدام هذا الدور بشكل كافٍ. فمن خلال تحسين المعرفة وترسيخ القيم وتعزيز المعتقدات وتغيير المواقف، للتعليم قدرة كبيرة على تغيير أنماط الحياة والتصرّفات التي تؤذي البيئة.

والحاجة ملحّةٌ إلى تحديد أفضل الوسائل للاستفادة من إمكانات التعليم في هذا المجال إذ يتضّح يوما بعد يوم الأثر السلبيّ الذي خلّفته التصرّفات البشريّة على البيئة والتغيير المناخي، خاصّة عبر انبعاثات الغازات المسبّبة للاحتباس الحراري. وإنّ هذه التصرّفات لا تؤدّي إلى تغيير توازن الطبيعة فحسب، بل تفضي أيضا إلى تقلّبات كبيرة في الطقس وإلى فقدان التنوّع البيولوجيّ. وكلّها أمور تهدد بعكس التقدّم الذي أُحرز في تحسين مستويات المعيشة خاصّة بالنسبة إلى الفئات الأكثر فقرا وضعفا مع أنّها ليست هي المسؤولة عن التدهور البيئيّ.

وإنّ رفع مستويات التعليم لا يفضي تلقائيّا إلى تصرّفات أكثر مسؤوليّة حيال البيئة. لكن وفقا لما ذكرته مراجعة ستيرن بشأن تغيّر المناخ وهي مراجعة لها نفوذ كبير: «يمكن أن تلعب الحكومات دور المحفّز على الحوار من خلال تقديم الأدلّة وتوفير التعليم وتقديم الحجج المقنعة وتعزيز االنقاش. فتثقيف طلاّب المدارس الحاليّين حول تغيّر المناخ يساعد على بلورة واستدامة السياسات المستقبليّة كما وأنّ النقاشات العامة والموسّعة من شانها أن تساند صانعي السياسات الحاليّين في اتّخاذ الإجراءات اللازمة الآن» (Stern, 2006, p. xxi).

ولكن غالبا ما تمّ التقليل من شأن دور التعليم في التخفيف من آثار تغيّر المناخ في النقاشات حول التنمية المستدامة. إلاّ أنّه يجب الاعتراف بهذا الدور واستغلاله بالكامل حتّى تتحقّق فوائد التعليم. وفي الوقت عينه، على التعليم أن يتكيّف مع ضرورة نشر المسؤوليّة البيئيّة، حسبما يظهره الفصل 6.

يحتاج دور التعليم للتخفيف من آثار تغيّر المناخ إلى المعرفة الكاملة واستغلالها

ومن الملحّ أن يتمّ تحديد الآليّة التي تسمح للتعليم أن يلعب هذا الدور بأفضل طريقة ممكنة. ورغم أنّ الهدف الإنمائيّ السابع للألفيّة ينصّ على ضمان الاستدامة البيئيّة، إلاّ أنّه لم يحظَ بالاهتمام الكافي وذلك باعتراف الجميع. وفيما يتعلّق بالإطار الذي سوف يرعى الأهداف الإنمائيّة العالميّة لما بعد العام 2015 يدور النقاش حاليا حول ما إذا كان ينبغي أن يعطي الأولويّة للقضاء على الفقر أو لتعزيز التنمية المستدامة، مع الإعتراف بتكامل الهدفين. لكنّه من المؤكّد أنّ الاستدامة البيئيّة شأن عالميّ يؤثّر على الشعوب في جميع أنحاء العالم بسرعة غير مسبوقة. وفيما لا بدّ من إجراءات وطنيّة ملحّة لمواجهة خطر الجوع والفقر، لا بدّ من تثقيف الشعوب حول تدهور البيئة على نطاق عالميّ، وخاصّة في الدول الثريّة، لضمان الا يعرّض الأكثر مسؤوليّة حياة من هم في أماكن أخرى من العالم للخطر.

تعزيز إمكانات التعليم في معالجة التغيّر المناخيّ

غالبا ما يميل الأكثر تعلّما إلى اعتماد أساليب حياة تثقل كاهل البيئة. وقد يعزا ذلك جزئيا إلى أنّ آثار التغيّر المناخيّ ليست بعدُ ملموسة بالنسبة إلى الغالبيّة العظمى، التي لا تزال تعتبره خطرا بعيدا (Weber and Stern, 2011). ولكنّ التجربة أثبتت أنّه عند مواجهة أخطار

كبرى، تميل الشعوب إلى تغيير الجمود في مواقفها الماضية ويكون الأكثر تعلّما من أول المستجيبين. ففي حالة الأخطار الصحّيّة كفيروس لإيدز مثلا، كان المتعلّمون في بادئ الأمر أكثر عرضة لاتّباع السلوكيّات المؤذية كممارسة الجنس بدون وقاية. ولكن حين بدأت المخاطر تتوضّح كانوا أوّل من سارع إلى تبديل سلوكيّاته.

وتُعتبر الدول الثريّة تاريخيّا من أوّل من اعتمد الثورة الصناعيّة. وبذلك تكون الأكثر مسؤوليّة عن التدهور البيئيّ مع أنها تتمتّع بمستويات تعليم أعلى. وقد يؤدي ذلك إلى الظنّ أنّ العلاقة بين مستوى التعليم والتدهور البيئيّ معكوسة. إضافة إلى ذلك، تبيّن أنّه في الدول الستّ الأكثر إصدارا لثاني أكسيد الكربون، كلّما ارتفعت مستويات التعليم مالت الانبعاثات أيضا إلى الارتفاع. إلاّ أنّ نظرة أقرب إلى البيانات تكشف فروقا واستثناءات ملحوظة تظهر أنّ قدرا أكبر من التعليم لا يؤدّي بالضرورة إلى زيادة الانبعاثات. ففي الصين في العام 2008، عندما كان معدّل مستوى التعليم سبع سنوات، كان مستوى الانبعاثات للفرد الواحد ثلث ما كان عليه المستوى في الولايات المتّحدة الأمريكيّة في العام 1950 عندما كان معدّل مستوى التعليم سبع سنوات أيضا (الإطار 3.3). وفيما ارتفع معدّل مستوى التعليم في ألمانيا خمس سنوات في العقدين الأخيرين، انخفضت الانبعاثات للفرد الواحد بحوالى 20% (Barro and Lee, 2013) (World Resources Institute, 2012

إنّ الطلاّب الذين سجّلوا علامات أعلى في العلوم البيئيّة أفادوا أيضا أنّهم أكثر إدراكا للشؤون البيئيّة المعقّدة

يحسّن التعليم الإلمام بالشؤون البيئيّة وفهمها

إنّ الطريقة الأساسيّة التي تسمح للتعليم بزيادة الوعي البيئيّ والاهتمام بالبيئة هي تحسين فهم الناحية العلميّة الكامنة وراء تغيّر المناخ والمسائل البيئيّة الأخرى. فالطلاّب الذين سجّلوا علامات أعلى في مجال العلم البيئيّ في 57 دولة مشاركة في التقييم الدوليّ للطلاّب للعام 2006 أفادوا أيضا أنّهم أكثر إدراكا للشؤون البيئيّة المعقّدة. وعلى سبيل المثال، في دول منظّمة التعاون والتنمية الثلاثين التي شاركت في المسح، ارتبطت زيادة وحدة واحدة في مؤشّر الوعي بزيادة 35 نقطة في مؤشّر الأداء العلميّ البيئيّ (OECD, 2009).

وكلّما ارتفع مستوى التعليم زاد الأفراد اهتماما بالبيئة. ففي 47 دولة شملها المسح العالميّ للقيم من 2005 إلى 2008، اعتبر 60% من المجيبين ظاهرة الاحتباس الحراريّ مشكلة خطيرة جدّا. لكنّ أثر التعليم الإيجابيّ كان كبيرا. فقد تبيّن أنّ محصّلي التعليم الثانويّ يميلون أكثر من محصّلي التعليم الإبتدائيّ للإعراب عن هذا الاهتمام وذلك بنسبة 10 نقاط مئويّة (Kvaløy et al., 2012).

كذلك أظهرت المعلومات من برنامج المسح الاجتماعيّ الدوليّ الذي شمل 29 دولة معظمها من الدول المرتفعة

الإطار 3.3: الإصلاح في التعليم مطلوب لتخفيف أثر الولايات المتّحدة على البيئة

إنّ الولايات المتّحدة أكبر ملوّث في العالم، إذ تمثّل 20% من مجموع انبعاثات الغازات المسبّبة للاحتباس الحراريّ و30% من نقل انبعاثات الغازات المسبّبة للاحتباس الحراريّ. وللحدّ من الانبعاثات لا بدّ من تغيير السلوك العامّ، بما في ذلك عبر التعليم، كذلك لا بدّ من تطوّر تكنولوجيّ. وقد تبيّن أنّ التعليم يغيّر استخدام السيّارات في هذه الدولة التي تعوّل إلى حدّ بعيد على السيّارات الخاصّة. وفي بعض أرجاء الولايات المتحدة، يميل من حصّل مستويات أعلى من التعليم إلى قيادة مركبات أصغر وأقلّ استهلاكا للوقود. لكنّ المطلوب أكثر من ذلك بكثير للحدّ من الانبعاثات بنسبة تصل إلى 65% مقارنة بمستويات العام 2010 وهي نسبة التخفيض الذي على الدول المرتفعة الدخل تحقيقها للحدّ من ارتفاع درجة الحرارة إلى درجتين مئويّتين فقط في هذا القرن.

وعلى المدارس أن تكثّف جهودها للتأثير على سلوك الطلاّب حيال البيئة. وتظهر التجربة المستقاة من مدارس أميركيّة تعتمد برامج نموذجيّة للتربية البيئيّة أنّ هذا التغيير ممكن. فمقارنة بعيّنة تمثيليّة عن المدارس الأميركيّة، حقّقت هذه المدارس النموذجيّة نتائج أفضل بكثير في مجال محو الأمّيّة البيئيّة، وخاصّة بفضل زيادة الوعي البيئيّ وتحسين السلوك البيئيّ الذاتيّ.

ويجب أن تصبح المدارس التي تعتمد برامج بيئيّة متطوّرة المعيار بدلا من أن تكون الاستثناء. وينبغي أن يدرس الشباب الناحية العلميّة التي تقف وراء تغيّر المناخ والمشاكل البيئيّة الأخرى. ولا يمكن أن يحدث ذلك إلاّ إذا اعتُمدت الإصلاحات الحديثة على مناهج العلوم وهي تهدف إلى إعداد الطلاّب لاتّخاذ قرارات أفضل بشأن المسائل العلميّة والتقنيّة ليعمدوا إلى تطبيق العلم على حياتهم اليوميّة. ولا يجب أن تُعتمد هذه الأصلاحات فحسب بل لا بدّ ايضا من أن تطبّق بالكامل وأن تصبح إلزاميّة.

المصادر: Choo and Mokhtarian (2004); Flamm (2009); Greene and Plotkin (2011); McBeth et al. (2011);Meinshausen (2007); Pampel and Hunter (2011); World Resources Institute (2012)

الدخل أنّ نسبة الأشخاص الذين لم يوافقوا على أنّ الناس يبالغون في قلقهم حيال البيئة ارتفعت من 25% بين محصّلي تعليم أدنى من الثانويّ إلى 37% بين محصّلي التعليم الثانويّ و46% بين محصّلي ما بعد الثانويّ، وذلك وفقا لتحليل جديد أعدّ لهذا التقرير (National Center for Social Research, 2013). ففي ألمانيا، تبيّن أنّ محصّلي التعليم الثانويّ كانوا أكثر ميولا للإعراب عن قلقهم حيال المشاكل البيئيّة من محصّلي مستوى أدنى من الثانويّ بمرّتين، أمّا الذين حصّلوا التعليم ما بعد الثانويّ فزاد ميولهم بثلاث مرّات. (الرسم البيانيّ: يمكن للدراسة أن تنقذ الكوكب).

يعزّز التعليم النشاط السياسيّ الذي يؤثّر على تغيير السياسات

لا يميل الأكثر تعليما إلى الإعراب عن اهتمامهم بالبيئة فحسب بل أيضا إلى متابعة هذا الاهتمام عبر النشاط الهادف إلى دعم القرارات السياسيّة التي تحمي البيئة. ولا شكّ في أنّ هذا الضغط طريقة حيويّة لحثّ الحكومات على عقد الاتّفاقيّة الملزمة لمراقبة مستويات الانبعاثات.

وقد أظهر تحليل أعدّ لهذا التقرير لجولة برنامج المسح الاجتماعيّ الدوليّ للعام 2010 أنّه في كافّة الدول المشاركة تقريبا، كان احتمال أن يكون الفرد قد وقّع على عريضة أو تبرّع بالمال أو شارك في احتجاج أو مظاهرة متعلّقة بالبيئة أكبر بين الأكثر تعلّما على مدى الخمس سنوات الماضية. ويتضح تأثير التعليم جليّا في ألمانيا وهي إحدى الدول التي تعاني من أعلى مستويات الانبعاث. ففيما صرّح 12% من المجيبين من محصّلي مستوى أقلّ الثانويّ أنّهم اتّخذوا مثل هذا الإجراء السياسيّ، ارتفعت النسبة إلى 26% بين محصّلي التعليم الثانويّ وإلى 46% بين محصّلي التعليم ما بعد الثانويّ (National Center for Social Research, 2013). وقد تمّ تأكيد هذه النتائج من خلال مسوحات الأسر المعيشيّة في 10 دول من منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ، حيث مال الأكثر تعلّما – خاصّة من حاز على شهادة جامعيّة –إلى الإعراب بقوّة عن القيم المؤيّدة للبيئة وإلى الانتماء إلى منظّمات بيئيّة (OECD, 2011). وقد أظهر أيضا تحليل المسح العالميّ للمواطنين حول الاحتباس الحراريّ في الولايات المتّحدة أنّه كلّما ارتفع مستوى التعليم لدى المجيبين زاد نشاطهم في ما يتعلّق بدعم السياسات والمشاركة السياسيّة البيئيّة والسلوك الصديق للبيئة (Lubell et al., 2007).

يمكن أن يعزّز التعليم السلوك الصديق للبيئة

من خلال زيادة الوعي والاهتمام، يمكن أن يشجّع التعليم الأفراد على التخفيف من تأثيرهم على البيئة عبر اتّخاذ إجراءات كاستعمال الطاقة والمياه بشكل أكثر فاعليّة وإعادة تدوير النفايات المنزليّة. ويصبح هذا السلوك مهمّا أكثر فأكثر بحيث يطلب من الأفراد في الدول المرتفعة الدخل تعديل استهلاكهم واتّخاذ تدابير أخرى من شأنها أن تضع حدّا للضرر البيئيّ.

في هولندا، يميل الأشخاص الذين حصّلوا مستوى أعلى من التعليم إلى التخفيف من استخدام الطاقة في البيت، حتّى بعد أخذ الدخل بعين الاعتبار (Poortinga et al., 2004). وقد وجدت دراسة للأسر في 10 من دول منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ أنّ الأكثر تعليما يميلون إلى التوفير في استعمال المياه (OECD, 2011)، وهناك نتائج مماثلة في إسبانيا (Aisa and Larramona, 2012). وفي مجموعة من الدول تضمّ فرنسا والمكسيك وجمهوريّة كوريا، تبيّن أنّ الأشخاص الذين لم يحصلوا على شهادة مدرسيّة عالية يعيدون تدوير الزجاج والبلاستيك والألمنيوم والورق أقلّ من الذين حصلوا على شهادة الدراسات العليا (Ferrara and Missios, 2011).

تزيد فرص الأشخاص الأكثر تعليما في أن يكونوا قد وقّعوا على عريضة أو شاركوا في مظاهرة تتعلّق بالبيئة

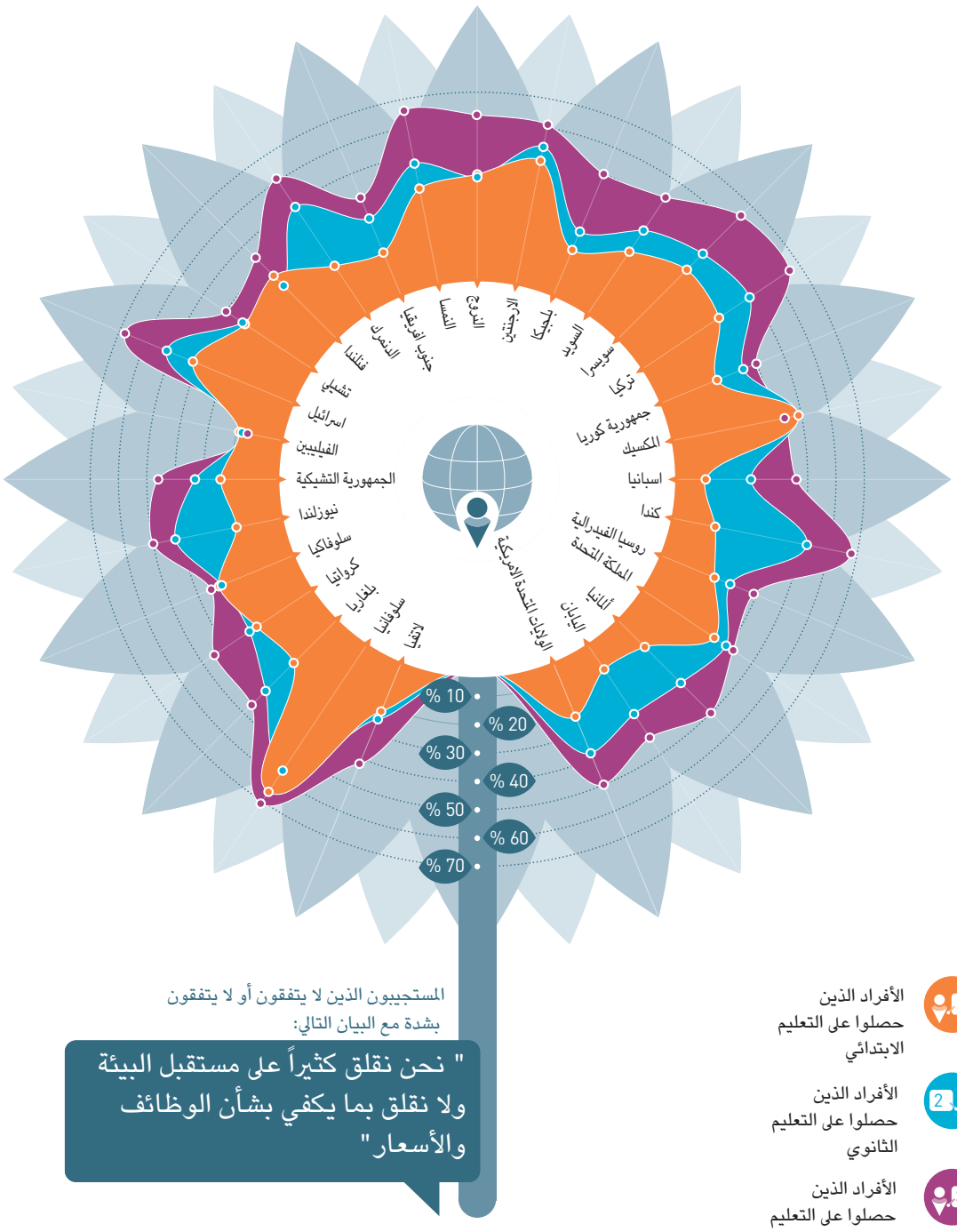
يساعد التعليم الفئات الأضعف على التكيّف مع تغيّر المناخ

إضافة إلى تشجيع الأفراد على اتّخاذ إجراءات تقلّص انبعاث الغازات المسبّبة للاحتباس الحراريّ، يمكن أن يساعد التعليم الشعوب على التكيّف مع تبعات تغيّر المناخ. فالحاجة إلى التكيّف تصبح ملحّة أكثر فأكثر؛ بغضّ النظر عن السرعة التي يمكن فيها تقليص الانبعاثات. فقد سبق وأطلقت هذه الانبعاثات العنان لقوى تؤدّي إلى زيادة درجات الحرارة ورفع مستويات البحر وحدوث ظواهر جوّيّة متطرّفة بشكل أكثر تواترا. والتكيّف مهمّ بشكل خاصّ بالنسبة إلى الدول الأكثر فقرا التي تعدّ قدرة الحكومات فيها على التصرّف محدودة والتي من الأرجح أن تشعر أكثر بالخطر على موارد رزقها.

كذلك يحسّن التعليم من فهم الشعوب للمخاطر الناجمة عن تغيّر المناخ والحاجة إلى التكيّف والتدابير الواجب اتّخاذها للحدّ من أثر تغيّر المناخ على سبل العيش. وإنّ المزارعين في الدول المنخفضة الدخل هم الأكثر عرضة

بإمكان التعليم المدرسي أن ينقذ العالم

التقدم في التحصيل الدراسي يؤدي إلى مزيد من الاهتمام بالبيئة والحرص عليها



المستجيبون الذين لا يتفقون أو لا يتفقون بشدة مع البيان التالي:

" نحن نقلق كثيراً على مستقبل البيئة ولا نقلق بما يكفي بشأن الوظائف والأسعار"

الأفراد الذين حصلوا على التعليم الابتدائي

الأفراد الذين حصلوا على التعليم الثانوي

الأفراد الذين حصلوا على التعليم العالي

المصدر: المركز الوطنيّ للأبحاث الاجتماعيّة (2013)، بناء على معلومات برنامج المسح الاجتماعيّ الدوليّ للعام 2010

لتغيّر المناخ، بما أنّهم يعوّلون كثيرا على الزراعة البعليّة (Below et al., 2010). ففي أثيوبيا، تزيد ستّ سنوات من التعليم بنسبة 20% فرصة تكيّف المزارع مع تغيّر المناخ عن طريق اعتماد التقنيّات كالحفاظ على التربة وتنويع مواعيد الزراعة وتغيير أصناف المحاصيل (Deressa et al., 2009). وفي أوغندا، تبيّن أنّه حين يكون الأب قد تلقّى التعليم الأساسيّ تكون الأسر أكثر ميولا لاعتماد المحاصيل المقاومة للجفاف (Hisali et al., 2011). وقد أظهر مسح للمزارعين في بوركينا فاسو والكاميرون ومصر وأثيوبيا وغانا وكينيا والنيجر والسينيغال وجنوب أفريقيا وزامبيا أنّ المتعلّمين منهم كانوا أكثر ميلا لاعتماد شكل من أشكال التكيّف على الأقلّ. فقد أدت سنة تعليم إضافيّة واحدة إلى تخفيض احتمال عدم التكيّف بنسبة 1.6% (Maddison, 2007).

يمكّن التعليم النساء من القيام بخيارات تخصّ حياتهنّ

يمنع التمييز بعض الأفراد من جني حصّة عادلة من ثمار التقدّم في مجال الحدّ من الفقر أو تحسين الصحّة. ولكن قد يمكّن التعليم هؤلاء الأفراد الضعفاء من تخطّي هذه الحواجز. وبالتالي فإنّ تحسين النفاذ إلى التعليم ورفع جودته أساسيّان لضمان استفادة الجميع من الجهود المبذولة لتحقيق الأهداف الإنمائيّة لما بعد العام 2015 وخاصّة من هم بأمس الحاجة إلى الدعم.

وللتعليم دور أساسيّ بشكل خاصّ في مساعدة النساء على تخطّي الحدود والتوقّعات الاجتماعيّة غير المتساوية والقمعيّة، ما يسمح لهنّ بالتحكّم بالخيارات التي تخصّ حياتهنّ. إنّ الهدف الإنمائيّ الثالث للألفيّة الذي يقضي بتعزيز المساواة بين الجنسين وبتمكين النساء يعترف بالدور المركزيّ الذي يلعبه التعليم فخصّص غاية محدّدة لتكافوء الجنسين في المرحلتين الابتدائيّة والثانويّة. بعد العام 2015، سيكون من الضروريّ الاستفادة من التقدّم الذي أُحرز في ما يخصّ هذه الغاية، لأنّ معالجة التمييز بين الجنسين في المدرسة يطلق العنان لقدرة التعليم على مساعدة الفتيات والنساء في التغلّب على التمييز الأوسع نطاقا.

ووفقا لما أظهره هذا الفصل، يمكّن التعليم النساء من الحكّم بالخيارات التي من شأنها أن تحسّن صحّتهنّ وصحّة أطفالهنّ وفرصهنّ وفرص أطفالهنّ في البقاء على قيد الحياة. كما أنّ التعليم يعزّز آفاق عمل النساء.

وينظر هذا القسم في السبل الأخرى التي يمكّن التعليم فيها النساء من اتخاذ القرارات التي من شأنها أن تحسّن أحوالهنّ الاجتماعيّة، بما في ذلك الزواج غير المبكر وإنجاب عدد أقلّ من الأطفال. فحين تقضي الفتيات عددا أكبر من السنوات في المدرسة، يملن إلى الزواج والإنجاب في سنّ لاحقة. لكنّ أثر التعليم يتخطّى ذلك ليمنح الفتيات والشابّات وعيا أكبر لحقوقهنّ وليحسّن ثقتهنّ بالقدرة على التحكّم بالخيارات التي تؤثّر على حياتهنّ (الإطار 3.4).

وللتعليم تأثير قويّ على تمكين النساء في الدول التي تميل الفتيات فيها إلى الزواج والإنجاب المبكرين كما إلى إنجاب عدد كبير من الأطفال. لذلك فإنّ هذا التمكين لا يفيد خيارات النساء الخاصّة فحسب، بل يحسّن أيضا من صحّتهنّ وصحّة أطفالهنّ ويفيد المجتمعات من خلال دفع التحوّل الديموغرافيّ قدما للتوصّل إلى استقرار سكّانيّ يتميّز بانخفاض الخصوبة والوفيّات.

يساعد تعليم النساء على تجنّب زواج الأطفال

إنّ حوالى 2.9 مليون فتاة يتزوّجن عند بلوغ الخامسة عشرة من العمر في أفريقيا جنوب الصحراء وجنوب وغرب آسيا، أي ما يعادل واحدة على ثماني فتيات في كلّ منطقة، وفقا لتقديرات جديدة معدّة لهذا التقرير مستقاة من المسوحات الصحّيّة والديموغرافيّة بناء على بيانات للفئة العمريّة من من 20 إلى 24 عاما. وتعني هذه الإحصاءات الصاعقة أنّ ملايين الفتيات يُسلبن طفولتهنّ ويُحرمن من التعليم.

يشكّل ضمان بقاء الفتيات في المدرسة إحدى الطرق الأكثر فاعليّة لتجنّب زواج الأطفال. فإذا تلقّت جميع الفتيات التعليم الابتدائيّ في أفريقيا جنوب الصحراء وجنوب وغرب آسيا، قد ينخفض معدّل زواج الأطفال بنسبة 14%، أي من حوالى 2.9 مليون إلى أقلّ من 2.5 مليون، وفي حال حصلن على التعليم الثانويّ فقد ينخفض بنسبة 64% ليصل إلى ما يزيد قليلا عن المليون (الرسم البيانيّ: يحدّ التعلّم من الزواج والإنجاب المبكرين). فمساهمة التعليم إذا تتضّح من خلال هذه العلاقة بين القرائيّة وزواج الأطفال. وفيما 4% فقط من الفتيات المتعلّمات يتزوّجن عند بلوغهنّ الخامسة عشرة من العمر في أفريقيا جنوب الصحراء، و8% في جنوب وغرب آسيا، فإنّ أكثر من واحدة على خمسة من غير المتعلّمات يتزوّجن عند بلوغ هذا العمر في أفريقيا جنوب الصحراء وحوالى واحدة على أربعة في جنوب وغرب آسيا.

وفي 13 من أصل 40 دولة، تتزوّج أكثر من فتاة من اصل 10 عند بلوغ الـ15 عاما. وفي 28 من أصل 40 دولة، يصحّ ذلك بالنسبة إلى اللواتي لم يبلغن التعليم الابتدائيّ. في بنغلاديش ومالي وسيراليون، تتزوّج أكثر من شابّة

فيما 8% فقط من الفتيات المتعلّمات تزوّجن عند بلوغ الخامسة عشرة من العمر في جنوب وغرب آسيا، فإنّ أكثر من واحدة على أربعة من غير المتعلّمات تزوّجن عند بلوغهنّ هذا العمر

الإطار 3.4: يعطي التعليم المرأة القوّة للمطالبة بحقوقها

يعطي التعليم النساء قوّة أكبر للسيطرة على حياتهنّ الخاصّة بطرق متنوّعة. فإضافة إلى توسيع خياراتهنّ، يعزّز التعليم ثقتهنّ ومفهومهنّ للحرّيّة. كما يمكنه تغيير مفاهيم الرجال والحواجز الاجتماعيّة التي تقف في وجه استقلاليّتهنّ. ومن أهمّ مظاهر قدرة التعليم على إحداث التغيير هو حرّيّة النساء في اختيار زوجهنّ في دول تشيع فيها الزيجات المدبّرة. ووفقا لتحليل جديد أعدّ لهذا التقرير، تميل الشابّات المحصّلات للتعليم الثانويّ على الأقلّ إلى التعبير عن رأيهنّ بالنسبة إلى اختيار الزوج بنسبة 30 نقطة مئويّة أكثر من النساء غير المتعلّمات في الهند وبنسبة 15 نقطة مئويّة أكثر في باكستان.كما يؤثّر التعليم على خيارات النساء المتعلّقة بحجم العائلة. ففي باكستان، فيما 30% فقط من النساء غير المتعلّمات يعتقدن أنّه بإمكانهنّ إبداء رأيهنّ بشأن عدد الأطفال، ترتفع النسبة إلى 52% بين النساء المحصّلات للتعليم الابتدائيّ وإلى 63% بين محصّلات المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ.

كما ويمكن أن يلعب أيضا مستوى تعليم الزوج دورا أساسيّا في خيارات الإنجاب. ففي الهند، ارتفع احتمال مراعاة رأي المرأة المحصّلة للتعليم الابتدائيّ في ما يتعلّق بالإنجاب من 65% بين النساء المتزوّجات من رجال غير متعلّمين إلى 85% بين النساء المتزوّجات من رجال أتمّوا التعليم الثانويّ على الأقلّ. كما يساعد التعليم على منع ممارسة الوأد المقيتة في الهند، التي يؤدّي فيها تفضيل جنس الطفل إلى الملايين من حالات قتل الأطفال. ففيما قد يفضّل 84% من النساء غير المتعلّمات إنجاب صبيّ لو اضطررن إلى إنجاب طفل واحد فحسب، تنخفض هذه النسبة إلى 50% فقط بين لنساء اللواتي أتممن التعليم الثانويّ على الأقلّ.

ويأتي الدليل الإضافيّ على قدرة التعليم في تغيير المواقف من سيراليون، حيث أدّى توسيع فرص التعليم في أعقاب الحرب الأهليّة إلى زيادة كبيرة في مستوى تعليم النساء الأصغر سنّا. وقد قلّصت سنة إضافيّة من التعليم تسامح النساء حيال العنف المنزليّ من 36% إلى 26%.

ويمكن أن يُحدث تعليم الراشدين أيضا فرقا مهمّا في خيارات النساء. فقد تبيّن أنّ برنامج محو أميّة النساء في ولاية أوتارانتشال الهنديّة الذي وفّر التعليم المستمرّ والتدريب المهنيّ حول مسائل كالإدمان على الكحول والسياسة القرويّة وحلّ النزاعات المجتمعيّة، أدى إلى زيادة كبيرة في نسب النساء اللواتي شعرن أنّ بإمكانهنّ مغادرة المنزل من دون طلب الإذن (من 58% إلى 75%) ومن نسب النساء اللواتي شاركن في اجتماعات مجلس القرية (من 19% إلى 41%).

المصادر: Aslam (2013); Kandpal et al. (2012); Mocan and Cannonier (2012).

في أفريقيا جنوب الصحراء وجنوب وغرب آسيا، قد يؤدّي تحصيل جميع النساء للتعليم الثانويّ إلى انخفاض الإنجاب المبكر بنسبة 59%

من أصل كلّ خمس شابّات عند بلوغ هذا العمر. أمّا الفتيات اللواتي يتمكّنّ من بلوغ المدرسة الثانويّة فهنّ أقلّ عرضة بكثير لدخول قفص الزواج المبكر. ففي أثيوبيا، فيما تتزوّج حوالى شابّة واحدة من أصل ثلاث شابّات غير متعلّمات عند بلوغ الـ15 من العمر في العام 2011، تبلغ هذه النسبة 9% فقط بين النساء اللواتي حصّلن التعليم الثانويّ.

يقلّص تعليم النساء من الإنجاب المبكر

إنّ تمكين النساء يجعلهنّ أيضا أكثر سيطرة على القرارات المتعلّقة بالتوقيت الذي يرغبن فيه بإنجاب طفلهنّ الأوّل. فإنّ 3.4 ملايين ولادة تحدث قبل بلوغ الفتيات الـ17 من العمر في أفريقيا جنوب الصحراء وجنوب وغرب آسيا. وهذا يعادل حوالى واحدة على سبع شابّات في المنطقتين، وفقا لتقديرات أعدّت لهذا التقرير بناء على بيانات المسح الصحّيّ والديموغرافيّ المتعلّقة بالأعمار من 20 إلى 24 عاما. ويشكّل الإنجاب في هذه السنّ المبكرة خطرا كبيرا يؤدي إلى وفاة الأمّهات والأطفال.

ومن الأسباب التي تجعل الفتيات اللواتي أمضين عدد سنوات أكبر في المدرسة أقلّ عرضة للإنجاب المبكر هو بكلّ بساطة أنّ الفتيات اللواتي ينجبن يتوقّفن عن الدراسة قبل أن يتمكّنّ من تحصيل مستوى أعلى من التعليم. لكنّ البقاء في المدرسة لوقت أطول يمنح الفتيات أيضا ثقة أكبر لاتخاذ القرارات التي تحول دون حملهنّ في عمر مبكر. ففي أفريقيا جنوب الصحراء وجنوب وغرب آسيا، قد ينخفض الإنجاب المبكر بنسبة 10% أي من 3.4 إلى 3.1 مليون في حال أتمّت جميع النساء التعليم الابتدائيّ. أمّا إذا أتمّت جميع النساء التعليم الثانويّ فقد ينخفض الإنجاب المبكر بنسبة 59%، أي إلى 1.4 مليون (الرسم البيانيّ: يحدّ التعلّم من الزواج والإنجاب المبكرين).

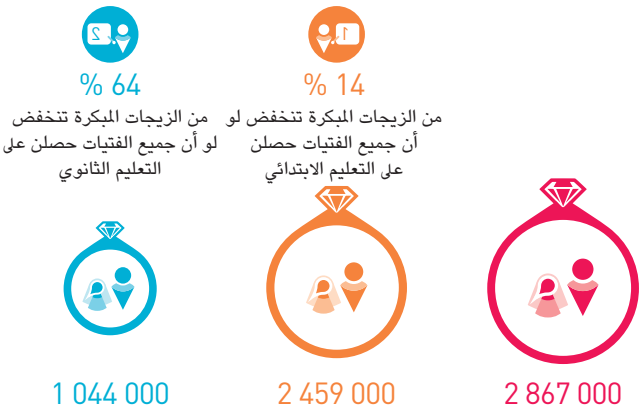
ويختلف معدّل العمر عند إنجاب الطفل الأوّل بأكثر من ثلاث سنوات بين النساء غير المتعلّمات والنساء اللّواتي أتممن التعليم الثانويّ. ففي نيجيريا مثلا، تنجب النساء غير المتعلّمات للمرّة الأولى عند بلوغ الـ18 من العمر كحدّ وسطيّ مقارنة بعمر 25 لمن حصّلن التعليم الثانويّ على الأقلّ (ICF International, 2012). فالتعليم لا يؤجّل الولادة الأولى فحسب بل يسمح بتباعد الولادات. وإن أي فترة تقلّ عن سنتين بين الولادة وأخرى تزيد من المخاطر

التعليم المبكر حصانة للمرأة

النساء اللاتي قطعن شوطاً متقدماً في التعليم لا يُرجح أن يتزوجن أو يلدن في وقت مبكر

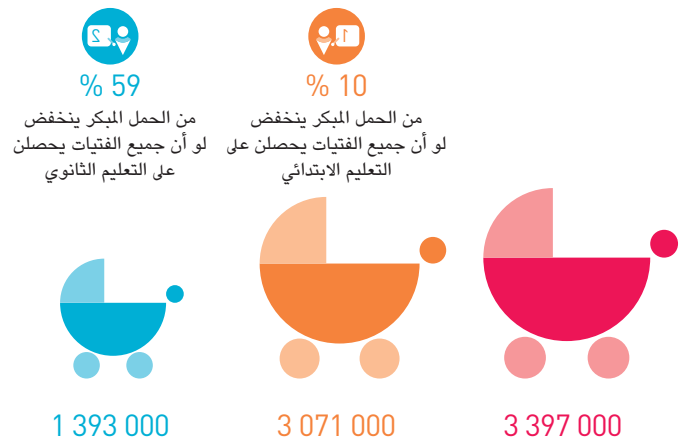
الزواج المبكر

الزيجات المبكرة لجميع الفتيات في سن 15 سنة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا



الولادة المبكرة

الولادة المبكرة لجميع الفتيات في سن 17 سنة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا



معدل الخصوبة*

متوسط عدد الأولاد للمرأة الواحدة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى:

*معدل الخصوبة هو متوسط عدد الأطفال الذين يولدون لامرأة خلال حياتها.

المصادر: EFA Global Monitoring Report team calculations (2013), based on Demographic and Health Surveys; UNPD (2011)

الصحّيّة المحدقة بالأمّهات والأطفال. ففي كينيا، بلغ احتمال إنجاب طفل آخر خلال فترة سنتين من الولادة الثانية 27% بين النساء غير المتعلّمات، مقارنة بنسبة 17% بين محصّلات التعليم الثانويّ (ICF International, 2012).

يساعد تمديد فترة تعليم الفتيات على الدفع بالتحوّل الديموغرافيّ قدما

تميل النساء اللواتي حصلن على مستوى تعليم أعلى إلى إنجاب عدد أقلّ من الأطفال، ما يفيدهنّ ويفيد عائلاتهنّ والمجتمع بشكل عامّ. وفي بعض أنحاء العالم، سبق وشكّل التعليم عاملا أساسيّا في الدفع قدما بالانتقال من معدّلات ولادات ووفيّات مرتفعة إلى معدّلات أكثر انخفاضا. إلاّ أنّ أنحاء أخرى من العالم لا زالت متأخرة في هذا المجال، وبشكل خاصّ أفريقيا جنوب الصحراء التي تعدّ 5.4 ولادات حيّة للمرأة الواحدة كحدّ وسطيّ، مقارنة بنسبة 2.7 في جنوب آسيا (UNDP, 2011). وللنساء غير المتعلّمات في أفريقيا جنوب الصحراء 6.7 ولادات كحدّ وسطيّ ، فيما ينخفض المعدّل إلى 5.8 بين النساء المحصّلات للتعليم الابتدائيّ ويصل إلى أقلّ من النصف أي إلى 3.9 لمن تلقّين التعليم الثانويّ. وفي أنغولا، يبلغ معدّل الخصوبة للمرأة غير المتعلّمة 7.8 أطفال، مقارنة بنسبة 5.9 للمرأة المحصّلة للتعليم الابتدائيّ و2.5 للمرأة التي أتمّت التعليم الثانويّ أو أكثر.

في سبع دول بما فيها النيجر وأوغندا وزامبيا، يبلغ معدّل الخصوبة – وهو عدد الولادات الحيّة للمرأة الواحدة خلال سنوات الإنجاب – أكثر من ستّة أطفال للمرأة الواحدة. وإذا أتمّت جميع النساء التعليم الابتدائيّ في أفريقيا جنوب الصحراء، قد ينخفض عدد الولادات بنسبة 7%، أي من 31 مليون إلى 29 مليون، فيما إذا أتمّت جميع النساء التعليم الثانويّ، قد ينخفض المعدّل بنسبة 37%، أي ما يصل إلى 19 مليون.

وتظهر مقارنة معدّلات الخصوبة بحسب مستوى التعليم عبر الدول أنّ التعليم الثانويّ ينطوي على أهمّيّة خاصّة. فعلى سبيل المثال، في جمهوريّة تنزانيا المتّحدة في العام 2010، كان معدّل الخصوبة للمرأة غير المتعلّمة 7 أطفال، مقارنة بنسبة 5.6 أطفال للمرأة التي تلقّت التعليم الابتدائيّ و3 أطفال للمرأة التي حصّلت التعليم الثانويّ أو أكثر (الشكل 3.7).

إذا قامت جميع الدول بتوسيع أنظمتها الدراسيّة بالمعدّل عينه الذي حقّقته جمهوريّة كوريا، قد ينخفض عدد السكّان في العالم بنسبة 843 مليون شخص بحلول العام 2050

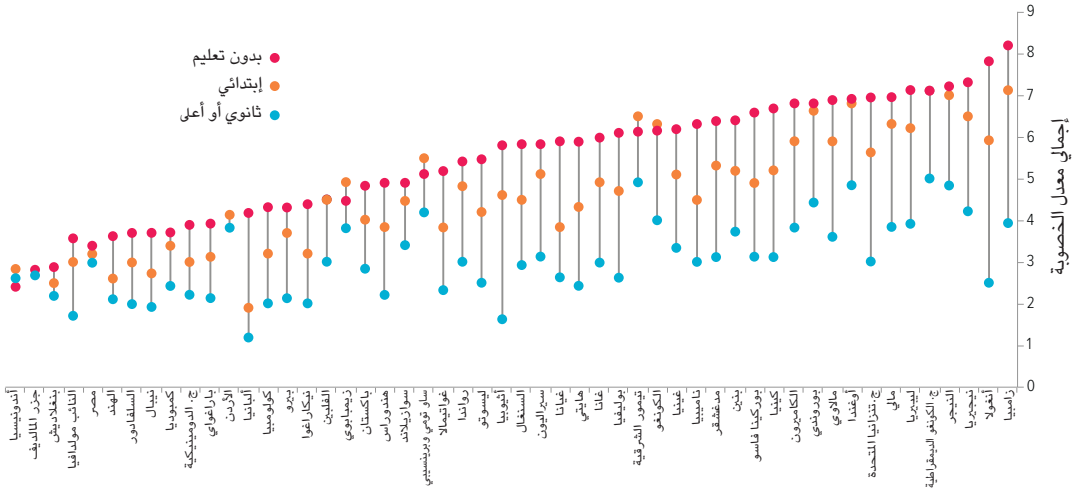
ولا يجب الاستخفاف بمساهمة التعليم في تحقيق استقرار النموّ السكّانيّ العالميّ. فوفقا للتوقّعات الأخيرة، إذا قامت جميع الدول بتوسيع أنظمتها الدراسيّة بالمعدّل عينه الذي حقّقته جمهوريّة كوريا وسنغافورة، قد ينخفض عدد السكان في العالم بنسبة 843 مليون شخص بحلول العام 2050، أي ما يعادل عدد سكّان أفريقيا جنوب الصحراء في العام 2010، مقارنة بما إذا بقيت نسب الالتحاق على مستويات العام 2000. وفي أوغندا مثلا، قد يرتفع عدد السكّان من 24 مليون في العام 2000 إلى 89 مليون في العام 2050 في حال زاد التحاق الطلاّب بمعدّل سريع، لكن إلى 105 ملايين إذا بقي معدّل الالتحاق ثابتا، ما يتسبب بضغط كبير على الموارد (Lutz and KC, 2011).

إنّ نتائج هذه التوقّعات مدعومة بتحليل حديث للعوامل المحدّدة لمعدّلات الخصوبة في 49 دولة. وقد بني هذا التحليل على المسوحات الصحّيّة والديموغرافيّة لفترة 1986–2008، والتي حدّدت ثماني دول توقّف فيها انخفاض معدّلات الخصوبة في العقد الأوّل من الألفيّة الثانية. من بين هذه الدول سبع دول في أفريقيا جنوب الصحراء وستّ دول كانت شرعت في المرحلة الأولى للتحوّل الديموغرافيّ وهي بنين وغينيا والموزامبيق ونيجيريا وجمهوريّة تنزانيا المتّحدة وزامبيا. ولم تكن مالي والنيجر قد بدأتا تحوّلهما الديموغرافيّ. والقاسم المشترك بين هذه الدول هو التقدّم البطيء في تعليم النساء. فقد انخفضت حصّة النساء غير المتعلّمات بنسبة 2.5 نقطة مئويّة فقط، مقارنة بست نقاط مئويّة في الدول ذات معدّلات الخصوبة الآخذة بالانخفاض. ومع أخذ عوامل أخرى بعين الاعتبار، كالدخل القوميّ ومعدّل وفيّات الأطفال، قد يؤدّي انخفاض نسبة النساء في سنّ الإنجاب الحاصلات على أقلّ من التعليم الابتدائيّ في غينيا من 86% إلى 24% إلى تقليص معدّل الخصوبة بنسبة طفلين للمرأة الواحدة (Shapiro et al., 2011).

وفي ثلاث دول في شرق أفريقيا وكينيا وأوغندا وجمهوريّة تنزانيا المتّحدة، شهد انخفاض الخصوبة تباطؤا بسبب الارتفاع المطرد لمعدّل الخصوبة بين النساء اللواتي لم يحصلن إلا على قليل من التعليم. فعلى سبيل المثال في كينيا، بقيت نسبة النساء المحصّلات للتعليم الثانويّ على الأقلّ على حالها أي 30% بين العام 1998 والعام 2003. وخلال الفترة عينها، انخفض معدّل الخصوبة لدى النساء اللواتي أتممن التعليم الثانويّ بنسبة 0.3 طفل للمرأة الواحدة، في حين ارتفع معدّل الخصوبة لدى النساء

الشكل 3.7: يؤدّي تعليم الأمّهات إلى تخفيض معدّلات الخصوبة بشكل كبير

إجمالي معدّل الخصوبة (عدد الولادات الحيّة لكلّ امرأة) بحسب مستوى تعليم الأمّهات، دول مختارة، 2005–2011.



المصدر: ICF International, (2012)

الحاصلات على أقلّ من التعليم الثانويّ بنسبة 0.6 أطفال للمرأة الواحدة. ومن المتوقّع أن يبلغ عدد سكّان كينيا 59 مليون في العام 2025؛ ولو لم يؤثر عدم التقدّم في مجال التعليم على انخفاض الخصوبة لكان عدد السكان ليكون أقلّ بـ15 مليون على الأقلّ (Ezeh et al., 2009).

وإنّ مساهمة التعليم واضحة في الدول التي خضعت للتحوّل الديموغرافيّ. ففي البرازيل، يمكن تفسير حوالى 70% من انخفاض الخصوبة خلال الستّينات والسبعينات من خلال التحسينات التي طرأت على التعليم (Lam and Duryea, 1999).

وقد لعب التعليم دورا مهمّا في تقليص الخصوبة في نيجيريا. فقد أظهر برنامج التعليم الابتدائيّ العالميّ الذي تمّ تنفيذه في السبعينات أنّ أربع سنوات من التعليم قلّصت الخصوبة بنسبة طفل واحد لكلّ امرأة في سنّ الـ25 (Osili and Long, 2008). إلاّ أنّ نسبة النساء اللواتي أتممن التعليم الثانويّ على الأقلّ شهدت ركودا بين العامين 1999 و2003. إضافة إلى ذلك، ارتفع عدد الفتيات غير الملتحقات بالتعليم من 4.1 مليون في 1999 إلى 5.5 مليون في 2010. وقد توقّف معدّل الخصوبة عند 5.7 أطفال للمرأة الواحدة بين العامين 2003 و2008، ما يعرّض نيجيريا لسيناريو قاتم قد يأخذ فيه معدّل الخصوبة 20 عاما إضافيّاً للانخفاض إلى ما دون الثلاثة أطفال للمرأة الواحدة. وهذا قد يزيد إجماليّ عدد السكّان بنسبة 44 مليون بحلول العام 2050 وبحوالى 300 مليون بحلول العام 2100، أي ما يصل إلى أكثر من مليار شخص، مع احتمال أن يترافق ذلك مع عواقب كارثيّة على التنمية البشريّة (UNDP, 2011).

الخاتمة

لا تبيّن الأدلّة الملفتة للنظر في هذا الفصل قدرة التعليم على تسريع التقدّم نحو تحقيق أهداف إنمائيّة أخرى فحسب بل أيضا كيفيّة الاستفادة من هذه القدرة بأفضل طريقة ممكنة، خاصّة من خلال ضمان توفير التعليم ذي النوعيّة الجيّدة للجميع، بغضّ النظر عن ظروفهم. ولا بدّ لقدرة التعليم الفريدة أن تضمن له مكانة مركزيّة في إطار التنمية لما بعد العام 2015، وفي خطط واضعي السياسات في الدول الفقيرة والثريّة على حدّ سواء. ويُظهر هذا الفصل السبب الذي يفسّر ضرورة تجديد الحكومات والجهات المانحة للمعونة التزامها الماليّ والسياسيّ بالتعليم لا كحقّ من حقوق الإنسان وهدف رئيسيّ بحدّ ذاته فحسب بل أيضا، وبشكل حاسم، كاستثمار يؤتي بثمار في كافة مجالات حياة الشعوب وتطلّعاتهم.

الجزء 3 دعم المعلّمين للقضاء على أزمة التعلّم

ساهم الاهتمام غير الكافي بجودة التعليم والعجز في الوصول إلى المهمشين في بروز أزمة تعلّم باتت تتطلّب انتباهًا ملحًّا. وأُقرّت أهمية جودة التعليم عندما وُضعت كهدف سادس للتعليم للجميع عام 2000، وكذلك مؤخّرًا عندما صنّفها الأمين العام للأمم المتحدة كإحدى الأولويّات الثلاث «للمبادرة العالميّة التعليم أولاً». إلا أنّ 250 مليون طفل، يُعتبر الكثير منهم من المحرومين، لا يتعلّمون حتى مهارات القرائيّة والكتابة والحساب، ناهيك عن المهارات الإضافيّة الضروريّة للحصول على عمل لائق وحياة مرضية.

لحلّ هذه الأزمة، ينبغي أن يتعلّم جميع الأطفال على يد معلّمين مدرّبين، مندفعين، يجدون متعة في التعليم، يحدّدون المتعلّمين الضعفاء ويدعمونهم، ويلقون بدورهم دعمًا من قبل نظم تعليم خاضعة لإدارة سليمة. من شأن المعلّمين الكفوئين سد الفجوة بين التعليم الرديء والتعليم الجيّد عبر توفير أقصى حدّ من منافع التعلّم في كل فصل دراسيّ ولكل طفل. ولكن على الصعيد العالميّ تقلّ فرص الأطفال الذين يعانون من الحرمان والتمييز بسبب عوامل على غرار الفقر والجنس والعرق والإعاقة أو مكان أقامتهم ، في التعلّم على يد معلمين كفوئين.

وكما يبيّن التقرير الراهن، تستطيع الحكومات زيادة مستويات النفاذ والحرص في الوقت عينه على تحسين اكتساب التعلّم للجميع. فلا بدّ للسياسات المعتمدة أن تعطي الأولويّة للخطط التعليميّة الوطنيّة الممولة بالشكل المناسب والتي ترمي بصراحة إلى تلبية احتياجات المحرومين وتتيح النفاذ المتكافئ إلى المعلّمين المدربين. غير أن قلّة من الخطط الوطنيّة تلبّي هذه المتطلبات. وعوضًا عن الحصول على التدريب وشروط التعليم الملائمة، يلام المعلّمون على مخرجات التعلّم السلبيّة. فيما يُعتبر تغيّب المعلّمين والالتزام بالدروس الخصوصيّة مشكلتين فعليّتين، غالبًا ما يغضّ صانعو السياسات النظر عن الأسباب الكامنة وراء ذلك، كانخفاض الأجور ونقص فرص التقدّم المهنيّ.

ولإنهاء أزمة التعلّم لا بدّ من توظيف أفضل المرشحين لمناصب المعلّمين وإخضاعهم للتدريب المناسب ونشرهم في الأماكن التي بأمسّ الحاجة إليهم وإعطائهم حوافز لتأمين التزامهم بالتعليم على المدى الطويل (راجع الرسم التوضيحي).

وتتراجع جودة التعليم نظرًا للحاجة إلى معلّمين إضافيين، إذ إنّه لا بدّ من 1.6 مليون معلّم إضافيّ لتعميم التعليم الابتدائيّ من بحلول العام 2015 و5.1 مليون معلّم إضافي لتعميم المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بحلول العام 2030.

وتجدر الإشارة إلى أن العديد من المعلّمين لم يحظَ بأيّ تدريب على الإطلاق أو حظي بتدريب غير كافٍ. كذلك غالباً ما يُطلب منهم التعليم في فصول مكتظّة تفتقر للموارد. ونظرًا لانخفاض الأجور، سرعان ما يستاء هؤلاء المعلّمون، ممّا يساهم في خفض جودة التعليم.

لضمان توفير التعلّم لجميع الأطفال، يحتاج المعلمون إلى منهاج ونظام تقييم مناسبين، يوليان اهتمامًا خاصًا لاحتياجات الأطفال في الصفوف الأولى، عندما يكون الأطفال الضعفاء عرضةً للتسرّب المدرسيّ. فالمناهج وممارسات التقييم المصمّمة بشكل مدروس تغني تجارب الفصول وتساعد المعلّمين على تحديد الطلاّب المحرومين ودعمهم وتعزيز القيم والسلوكيّات والمهارات العمليّة الضروريّة لمواجهة التحديّات المستقبلية في حياتهم. بالإضافة إلى ذلك، يحتاج الأطفال الذين اضطروا إلى مغادرة المدرسة قبل تعلّم المهارات الأساسيّة إلى فرصة ثانية لاكتساب هذه المهارات.

فضلاً عن تعليم المهارات الأساسيّة، يجدر بالمعلّمين مساعدة الأطفال على اكتساب مهارات منقولة هامّة. كذلك بإمكانهم أن يساعدوهم على أن يصبحوا مواطنين عالميّين مسؤولين شرط أن تُدرج مسائل على غرار الاستدامة البيئيّة وبناء السلام في مناهج تركّز على الإجراءات العمليّة.

أربع استراتيجيات لتوفير أفضل المعلّمين

لاجتذاب أفضل المعلّمين والمحافظة عليهم كوسيلة للقضاء على أزمة التعلّم، لا بد لصانعي السياسات أن يضطلعوا بدقّة بمهام متعدّدة في آن واحد:

توظيف أفضل المرشّحين من نطاق واسع من الخلفيّات

لا بدّ أن تصمَم سياسات توظيف المعلّمين واستراتيجياته بحيث تجتذب معلّمين يتمتعون بكفاءة عالية من خلفيّات متنوّعة يملكون معرفة جيّدة بالموضوع قيد الدرس. على الموظفين أن يكونوا على استعداد للعيش والعمل في مناطق نائية أو مع أطفال محرومين. وغالبا ما يعني ذلك توظيف معلّمين من ضمن المجتمعات المحليّة. كذلك يُعتبر توظيف عدد كافٍ من المعلّمات أساسيا، خصوصا لضمان تحصيل الفتيات المحرومات المهارات الأساسيّة لتحسين فرصهنّ في الحياة.

تدريب كل المعلّمين قبل بدء مسيرتهم المهنية وخلالها

من الضروريّ أن يتلقّى جميع المعلّمين، بصرف النظر عن كيفيّة دخولهم معترك المهنة، التدريب الملائم الذي يؤمن توازنا بين النظرية والتطبيق ويملأ أي ثغرات في المعرفة بالموضوع المدّرس. ويجدر بالمعلّمين أن يكونوا قادرين على مساعدة المتعلّمين من ذويي الاحتياجات التعلّميّة والخلفيات المتنوعة وأن يتأكدوا من اكتساب الأطفال في الصفوف الأولى لمهارات القراءة.
فضلا عن ذلك، يحتاج المعلّمون إلى التدريب والى موارد تعليميّة للأطفال مكتوبة بلغة يفهمونها لمساعدتهم على التعلّم باكرا وبناء مهارات أساسيّة متينة. والجدير بالذكر أن خضوع كل المعلمين للتدريب المتواصل أمر لا غنى عنه في ظلّ التحديات الجديدة التي تبرز في مجال التعلّم والمهارات الجديدة المطلوبة لمواجهة تلك التحديات.

توزيع المعلّمين بطريقة فعّالة من خلال تقديم حوافز للتعليم في المناطق المحرومة

يعيش المتعلّمون المحرومون بشكل غير متساو في مناطق ريفيّة فقيرة أو في أحياء فقيرة. وبالتالي، لا بدّ من ابتكار مجموعة حوافز كالمساكن اللائقة أو البدلات الإضافيّة أو العلاوات لتشجيع المعلّمين على قبول وظائف تعليم في مثل هذه المناطق والمحافظة على التزامهم بالتعليم. ويساهم التوظيف المحلّي في تأمين عدد كافٍ من المعلّمين في المناطق النائية ويضمن تعلّم الأطفال على يد معلّمين يفهمون الحساسيّات الثقافيّة للطلّاب المحرومين ويتمتّعون بالمهارات اللغويّة الكفيلة بتحسين مخرجات التعلّم.

الإبقاء على المعلّمين من خلال تحسين ظروف العمل ومسارات التطور المهنيّ

يفقد التعليم قدرته على استقطاب المعلّمين بسبب الأجور المنخفضة وظروف العمل المتردّية والبنية المهنيّة غير المغرية. وقد يشكّل دفع الأجور المرتكز على الأداء حلا معقولا، إلّا أنّ إدارته بشكل فعّال وعادل تطرح عدّة تحديات، حتى عند توفر الموارد. لذلك، تُعتبر زيادة الأجور وتحسين ظروف العمل وتوفير مسارات مهنيّة مثيرة للاهتمام الطرق الفضلى للإبقاء على المعلّمين الكفوئين. ويتوجّب على صانعي السياسات تعزيز التشريعات للتصدّي للسلوكيات الخاطئة والعنف المبني عل الجندر ومعالجة العوامل الكامنة وراء تغيّب المعلّمين وانشغالهم بالدروس الخصوصيّة.

على صانعي السياسات أن يدعموا المعلّمين لوضع حدّ لأزمة التعلّم

© UNESCO/Wild is the Game

Credit: Amina Sayeed/UNESCO

الفصل 4
أزمة التعلّم تؤثّر على المحرومين بشكل أكبر

نقص المعلّمين: في هذه المدرسة الابتدائيّة في شيكاربور، السند، باكستان، هناك معلّم واحد فقط لكل 100 تلميذ من خمسة صفوف، وبالتالي يضطر أحيانًا أحد التلاميذ إلى أن يحل مكان المعلّم.

المقدمة 193

أزمة التعلّم العالمية:
لا بدّ من تدابير طارئة 193

تحسين التعلّم وتسهيل النفاذ إليه 205

تدنّي جودة التعليم يترك إرثا
في مجال الأميّة 210

الخاتمة 215

فيما حقّقت عدة دول مكاسب كبرى في رفع معدّلات الالتحاق خلال العقد الأخير، لم ينسحب ذلك دائمًا على جودة التعليم. ويُعتبر المحرومون الفئة الأكثر عرضةً للمعاناة، نظراً للأعداد غير الكافية من المعلّمين المدرَبين والبنى التحتيّة المثقلة والتزويد غير الكافي لمواد التعليم. ويُظهر هذا الفصل أنّه ما لم يتّخذ صانعو السياسات في كلّ الدول تدابير ترمي إلى تحسين التعلّم للجميع، فسيُحرم جيل آخر من الأطفال والشباب من الحقّ في النفاذ إلى تعليم عالي الجودة.

المقدمة

يقع التعليم عالي الجودة في صلب أهداف التعليم للجميع، ولكنّ دولا كثيرة لا تضمن اكتساب الأطفال المهارات الأساسيّة في القراءة والرياضيات. وفي عالم تكون فيه فرص التعلم متكافئة، تعتمد إنجازات الطلاّب على قدراتهم وجهودهم الشخصيّة لا على ظروفهم عند الولادة. ولكن في الواقع، تؤثر عوامل مثل الفقر والجنس والعرق والإعاقة ومكان ولادة الطفل بشدة على ارتياده المدرسة أو عدم ارتيادها وبالتالي على نتائج التعلّم.

فيما حقّقت عدة دول مكاسب كبرى من خلال رفع معدّلات الالتحاق بالمدارس خلال العقد الأخير، لم ينسحب ذلك دائما على جودة التعليم. ويُعتبر المحرومون الفئة الأكثر عرضة للمعاناة، نظرا للأعداد غير الكافية من المعلّمين المدرَبين، والبنى التحتيّة المثقلة والتزويد غير الكافي لمواد التعليم. يُظهر هذا الفصل أنه ما لم يتخذ صانعو السياسات في كلّ الدول تدابير ترمي إلى تحسين التعلّم للجميع، فسيُحرم جيل آخر من الأطفال والشباب من الحق في الفاذ إلى تعليم عالي الجودة.

أزمة التعلّم العالمية: لا بدّ من تدابير طارئة

لم يتمكّن ملايين الأطفال ممّن هم في سنّ الالتحاق بالمرحلة الابتدائيّة من اكتساب أساسيّات القرائيّة والحساب. وبما أنّهم غير قادرين على قراءة جملة بسيطة أو فهمها، فهم غير جاهزين للانتقال إلى التعليم الثانويّ. ومن وصل إلى التعليم الثانوي ّلا يكتسب الحدّ الأدنى من الكفاءة. فالتفاوتات الحادة في اكتساب أساسيّات التعلم، بين الدول وضمنها، يفاقم أزمة التعلم العالميّة التي تستوجب تدابير طارئة.

ويتّضح حجم أزمة التعلم عندما تؤخذ بالحسبان أعداد الطلاب الذين لا يلتحقون بالتعليم الابتدائيّ أو لا يكملونه. وتفيد التقديرات في هذا التقرير أنّه من أصل 650 مليون طفل في العالم في سنّ التعليم الابتدائيّ، لا يكتسب 250 مليون طفل على الأقلّ أساسيّات القراءة والرياضيّات.[1] من بين أولئك، ما يقارب 120 مليونا لديهم تجربة محدودة أو معدومة في التعليم الابتدائيّ إذ لم يتمكنوا حتى من الوصول الى الصفّ الرابع. أما العدد المتبقي وهو 130 مليون طفل فهم يمضون أربع سنوات على الأقل ولكنّهم لا يكتسبون الحدّ الأدنى من معايير التعلّم القياسيّة.

لا يكتسب 250 مليون طفل على الأقلّ أساسيّات القراءة والرياضيّات

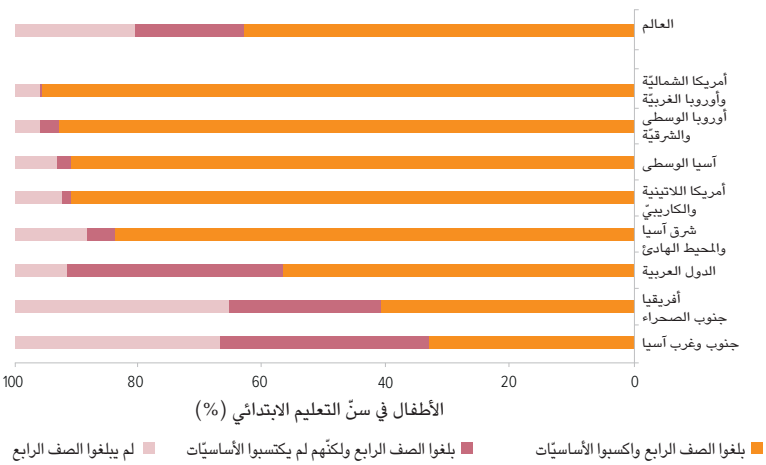
التفاوتات الشاسعة بين المناطق والدول تكشف حجم الأزمة

وتُعتبر الفروقات العالمية بين المناطق من حيث اكتساب التعلّم فاضحة. ففي أمريكا الشماليّة وأوروبا الغربيّة، يبلغ 96% من الأطفال الصف الرابع ويكتسبون معيار التعلّم الأدنى في القراءة. بالمقابل، يبلغ ثلث الأطفال فقط في جنوب آسيا وغرب آسيا وخُمسي الأطفال في أفريقيا جنوب الصحراء الصف الرابع ويكتسبون الأساسيّات (الشكل 4.1). وتمثّل هاتان المنطقتان معا أكثر من ثلاثة أرباع الطلاّب الذين لا يعبرون عتبة التعلّم الدنيا.

لا تشمل التقييمات الدوليّة والإقليميّة كلّ الدول ويتعذّر عليها قياس مختلف الجوانب المتعلقة بجودة التعليم، إلا أنها تُظهر ما إذا كان الأطفال يتعلمون المهارات الأساسيّة. وتوضح التحاليل المعدة لهذا التقرير والتي تضم معلومات حول الالتحاق بالمدرسة والتقدم فيها وتقارن ما بين الدول انطلاقا من قاعدة مشتركة متمثلة باكتساب التعلم، أنّ أزمة التعلم منتشرة على نطاق

الشكل 4.1: لم يحصّل 250 مليون طفل حتى الآن أساسيّات القراءة

النسبة المئوية للأطفال في سنّ التعليم الابتدائي الذين بلغوا الصفّ الرابع واكتسبوا معيار التعلّم الدنيا في القراءة، بحسب المنطقة



ملاحظات: يرتكز تعريف الأطفال الذين بلغوا الصف الرابع على طريقة معدّل إكمال المجموعة المتوقّع. يرتكز تعريف معيار التعلم الدنيا على عمليّة تثبيت تحوّل النتائج من استقصاءات مختلفة إلى مقياس مشترك.

المصادر: حسابات فريق إعداد التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع (2013) استنادًا إلى (1) معدّل بقاء المجموعة المتوقّع لغاية الصف الرابع: قاعدة بيانات UIS؛ (2) إنجاز التعلّم: Altinok (2013b)، باستخدام بيانات 2011 –2004 PIRLS,2007 SACMEQ, PASEC 2008 و SERCE 2006؛ وتحاليل من قبل فريقي مسح ASER India 2012 و ASER Pakistan 2012.

1 – الشكل هو تقدير يرتكز على معلومات مستخرجة من التقييمات الدوليّة والإقليميّة التالية: الاتجاهات في الدراسة العالميّة للرياضيّات والعلوم (TIMSS)، الدراسة الدوليّة لقياس مدى تقدم القراءة في العالم (PIRLS)، اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم (SACMEQ)، برنامج تحليل نظم التعليم في منظمة وزراء تربية الدول الفرنكوفونية (PASEC)، الدراسة الإقليميّة الثانية للمقارنة والتفسير (SERCE) العائدة إلى مختبر أمريكا اللاتينيّة لتقييم جودة التعليم. لمزيد من المعلومات حول المنهجية، يرجى مراجعة الملاحظة التقنية على الموقع الإلكتروني الخاص بالتقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع.

واسع. ففي 21 دولة من أصل 85 توفّرت بياناتها، تبيّن أنّ أقل من نصف الأطفال يكتسبون المهارات الأساسيّة. من أصل هذه الدول الإحدى والعشرين، تقع 17 دولة في أفريقيا جنوب الصحراء، فيما تضمّ الدول الأخرى الهند وموريتانيا والمغرب وباكستان (الشكل 4.2).

تبيّن التفاوتات الواسعة بين الدول أن مكان ولادة الأطفال يحسم فرص تعلّمهم. ففي النيجر على سبيل المثال، 42% من الأطفال ممّن هم في سنّ الالتحاق بالمرحلة الابتدائيّة لا يرتادون المدرسة أو لا يبلغون الصف الرابع. ويصل نصف الأطفال ممّن هم في سنّ الالتحاق بالمرحلة الابتدائيّة إلى الصف الرابع ولكنهم لا يتعلمون. نتيجة لذلك، لدى 8 أطفال فقط من أصل 100 طفل في سنّ الالتحاق بالمرحلة الابتدائيّة إمكانيّة اكتساب مهارات القراءة الأساسيّة. وينسحب ذلك أيضا على الطلاب في دول أخرى في غرب أفريقيا، إذ لا يملك هؤلاء سوى فرص ضئيلة للتعلّم. في بنين، كوت ديفوار ومالي، يتعلم أقل من واحد من أصل خمسة طلاب المهارات الأساسيّة. بالمقابل، يكتسب جميع الأطفال ممّن هم في سنّ الالتحاق بالمرحلة الابتدائيّة في هولندا وسنغافورة المهارات الأساسيّة. وتشير أيضا التقديرات إلى أن الطفل في شرق أفريقيا أو جنوبها يبلغ، بعد ست أو سبع سنوات من ارتياد المدرسة، المستوى ذاته من التعلّم الذي يبلغه طفل في دولة تنتمي إلى منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ بعد سنتين أو ثلاث سنوات (Global Partnership for Education, 2012).

توازي الكلفة المنفقة على 250 مليون طفل لا يتعلّمون الأساسيّات 129 مليار دولار أمريكي

,تبيّن المقارنة بين الدول الدور الحاسم الذي يلعبه نظام التعليم لجهة اكتساب الأطفال للمهارات الأساسيّة أو عدم اكتسابها متى ارتادوا المدرسة. ففي كينيا وزامبيا، يتخطى أكثر من ثلاثة أرباع الأطفال ممّن هم في سنّ الالتحاق بالمرحلة الابتدائيّة الصف الرابع، ولكن فيما تبلغ نسبة هؤلاء الملمّين بالقراءة في كينيا 70%، تتراجع هذه النسبة إلى 44% في زامبيا.

وحتى في المناطق التي حققت نسبة مرضية من الإنجازات بشكل إجماليّ، تبرز فوارق كبرى بين الدول. ففي أمريكا اللاتينيّة والكاريبيّ، التي اكتسب فيها 90% من الأطفال في سنّ الالتحاق بالمرحلة الابتدائيّة مهارات القراءة كحدّ وسطيّ، تتراوح نسبة الأطفال الذين يتعلمون المهارات الأساسيّة بين حوالي 95% في الأرجنتين وشيلي وكوبا والمكسيك وأوروغواي وأقلّ من 80% في الجمهوريّة الدومينيكيّة وغواتيمالا والهندوراس ونيكاراغوا وباراغواي.

ولا يعتبر الأداء في مجال الرياضيّات مشجعا عبر الدول. ففي أمريكا اللاتينيّة، يكتسب حوالي 70 طفل فقط من أصل 100 أساسيّات الرياضيات. وفي نيكاراغوا، التي يستطيع 60% من الأطفال فيها القراءة، يكتسب حوالي 37% فقط أساسيّات الرياضيّات. وحتى في شيلي، حيث يتعلّم معظم الأطفال ممّن هم في سنّ الالتحاق بالمرحلة الابتدائيّة القراءة، لا يستطيع 20% منهم الاضطلاع بالمهام الأساسيّة في الرياضيات.

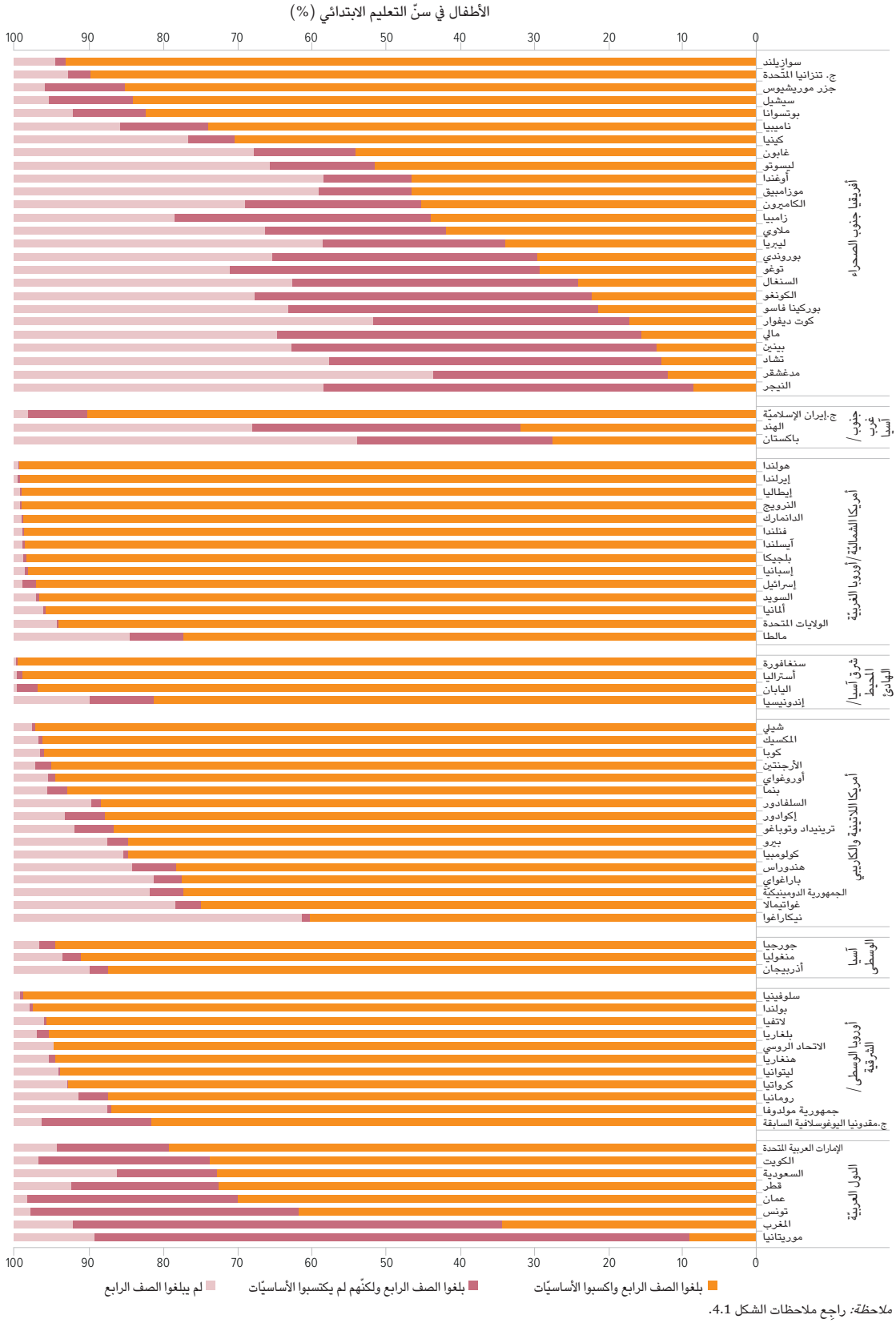
وتسجّل بعض الدول الأكثر ثراء أداء أسوأ في مجال الرياضيّات. وتشكّل هولندا مثالا عن معظم الدول الثريّة التي حققت تعلّم المهارات الأساسيّة في القراءة والرياضيات لجميع الأطفال تقريبا ممّن هم في سنّ الالتحاق بالمرحلة الابتدائيّة. ولكن في إسبانيا، فيما حصّل معظم الأطفال أساسيّات القراءة، لم يبلغ 8% منهم المعيار المرجعيّ الأدنى لتعلّم الرياضيّات في نهاية الصفّ الرابع. وكذلك الأمر بالنسبة إلى أوروبا الوسطى والشرقيّة، حيث يضمن نظام التعليم السلوفينيّ تعلّم جميع الأطفال في المدرسة تقريبا أساسيّات الرياضيات، فيما لا يحظى 17% من الأطفال في تركيا بهذه الفرصة.

ولا تلقي أزمة التعلم بثقلها على طموحات الأطفال المستقبليّة فحسب، بل أيضا على الماليّة العامة الحاليّة. فالدول التي تتكبد على ما يبدو تكاليف منخفضة لكلّ تلميذ في سنّ الالتحاق بالمرحلة الابتدائيّة قد تواجه تكاليف أعلى بشكل ملحوظ إذا احتسبت التلاميذ الذين يتعلّمون بالفعل. وتوازي الكلفة المنفقة على 250 مليون طفل لا يتعلّمون الأساسيّات 129 مليار دولار أمريكي، أو 10% من الإنفاق الإجماليّ على التعليم الابتدائيّ. هكذا، تكون 37 دولة تهدر نصف المبلغ الذي تنفقه على التعليم الابتدائيّ على الأقلّ.

وبالنسبة إلى الكثير من الدول، يشكّل الإنفاق المنخفض اقتصادا مزيفا. فتنفق 25 دولة أقلّ من 150 دولارا أمريكيا على تعليم كل تلميذ في سنّ الالتحاق بالمرحلة الابتدائيّة، وتقع كلّ هذه الدول في أفريقيا جنوب الصحراء، ما عدا كمبوديا وباكستان. وفي 23 دولة، توازي الكلفة المنفقة على المتعلّم ضعفي تلك المنفقة على التلميذ، وفي 13 دولة توازي ثلاثة أضعاف. وتنفق بوروندي على سبيل المثال 60 دولار امريكي فقط على كلّ تلميذ. بمجرد أن نأخذ في عين الاعتبار التلاميذ الذين يتعلّمون الأساسيّات، ترتفع هذه الكلفة لتصل إلى 204 دولار امريكي أو مجموع 50.3 مليون دولار أميركيّ، أو ما يوازي 70% من إنفاق الدولة على التعليم الابتدائيّ.

الشكل 4.2: تتفاوت مخرجات التعلّم كثيرًا بين الدول

النسبة المئوية للأطفال في سنّ التعليم الابتدائيّ الذين بلغوا الصفّ الرابع ومعيار التعلّم الأدنى في القراءة، بحسب الدول المختارة



ملاحظة: راجِع ملاحظات الشكل 4.1.

المصادر: حسابات فريق تقرير الرصد العالمي لتوفير التعليم للجميع (2013) استنادًا إلى (1) معدّل بقاء الجماعة المتوقّع لغاية الصف الرابع: قاعدة بيانات UIS؛ (2) إنجاز التعلّم: Altinok (2013b)، باستخدام بيانات PASEC 2004–2008, SACMEQ, 2007 PIRLS, 2011 و SERCE 2006؛ وتحاليل من قبل فريقي مسح ASER India 2012 و ASER Pakistan 2012

ضرورة التصدي لثغرات التعلّم باكرا

تبرز تفاوتات التعلم باكرا في الحياة، حتى قبل أن يبدأ الأطفال بارتياد المدرسة، وبالتالي قد يستفيد الأطفال من الخلفيّات المحرومة بشكل خاص من فرص تعليم الطفولة المبكرة. وتفيد الأدلّة المتعلقة ببرنامج التقييم الدولي للطلبة للعام 2009 أنّ أولئك البالغين من العمر 15 عاما والذين أنهوا سنة واحدة على الأقل من التعليم قبل الابتدائي تفوّقوا في أدائهم على أقرانهم الآخرين (OECD, 2010). ,في الأرجنتين، كان للتعليم قبل الابتدائيّ أثر على الأداء في المرحلة الابتدائيّة لدى الطلاب من الخلفيّات الفقيرة، يبلغ ضعفي الأداء الذي سجّله الآخرون (اليونسكو، 2012 أ).

وفي الدول الأشدّ فقرا، يبدأ ملايين الأطفال بارتياد المدرسة الابتدائيّة بدون خوض تجربة المدرسة قبل الابتدائيّة بالكامل أو مطلقا علما أنها تمهّد الطريق لهم، كما أنهم يعانون من نقص التغذية، مما يعيق قدرتهم على التعلم. وتبرز عواقب هذا التأسيس الهشّ من خلال تقييمات الصفوف الأولى، التي تدق ناقوس الخطر. ففي 11 دولة من أصل 22، لم يستطع نصف الأطفال على الأقلّ من الذين خضعوا لتقييم الصفّ الثاني، الثالث أو الرابع قراءة كلمة واحدة في الجملة الأولى من إحدى القصص (Global Partnership for Education, 2012). وفي مالي، التي تُعتمد اللغة الفرنسيّة كلغة تعليم، بخلاف اللّغة التي ينطق بها معظم الأطفال في المنزل، لم يتمكن 92% من الأطفال قراءة كلمة واحدة عند إكمالهم الصفّ الثاني.

في العراق، عجز 61% من طلاب الصف الثاني عن حلّ مسألة طرح من رقم واحد

ولا تقتصر المشكلة على لغة التعليم. ففي ملاوي، لم يتمكن 96% من الأطفال في الصفّ الثاني من قراءة كلمة واحدة في لغة التشيشيوا، وهي اللّغة المحكيّة من قبل عدد كبير من الأطفال. وفي بعض أجزاء باكستان، لم يستطع 91% من الأطفال قراءة كلمة واحدة عند إكمالهم الصفّ الثاني.

ولا يساعد البقاء في المدرسة لمدة أطول الأطفال بالضرورة على اكتساب المهارات الأساسيّة. ففي زامبيا، لم يتمكن 91% من طلاب الصفّ الثاني من قراءة كلمة في البيمبا (وهي لغة التعليم واللّغة الأم لدى معظم الطلاب الخاضعين للتقييم)، وتتراجع هذه النسبة إلى 78% فقط بين طلاب الصف الثالث (Collins et al.، 2012).

مع ذلك، تُظهر بعض الحالات الاستثنائيّة أنّ المدارس التي توفّر تعليما أعلى جودة يمكنها أن تُحدث تغييرا. ففي رواندا على سبيل المثال، من بين الطلاب الذين بدأوا بارتياد الصف الرابع، 13% فقط كانوا غير قادرين على قراءة كلمة في كينيارواندا (Global Partnership for Education, 2012).

فضلا عن ذلك، لا تعلّم عدة مدارس الطلاب أساسيّات الرياضيّات في سنوات التعليم الأولى. ففي العراق، عجز 61% من طلاب الصفّ الثاني و41% من طلاب الصفّ الثالث عن حلّ مسألة طرح من رقم واحد (Brombacher et al., 2012a).

من خلال تقييمات الصفوف الأولى، يتضح أنّ طرق التعلم غير المتكافئة تبدأ باكرا وأنّ الهوّة في ما يتعلق بتحقيق الإنجازات تتسع فيما يتقدم الأطفال في المرحلة الابتدائيّة. ويُفترض أن يتمكّن الأطفال من القراءة بدقّة وبسرعة لكي يفهموا ما يقرأونه (Abadzi, 2010). في الأردن، أشارت تقييمات الصفوف الأولى في العام 2012 إلى أنّ التفاوت بين الأطفال من مجموعات متباينة الثراء اتسعت عندما انتقل الأطفال من الصفّ الثاني إلى الصف الثالث، إذ أنّ عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة من قبل الطلاب الفقراء زاد من 15 إلى 19 فحسب، فيما ارتفع من 16 إلى 27 لدى الطلاب الأثرياء، ممّا يعني أنّ أثر الحرمان يتفاقم لدى الأطفال مع نموهم (Brombacher et al., 2012b).

تحجب التباينات العالميّة االتفاوت الضخم داخل الدول

صحيح أنّ المتوسطات حول اكتساب التعلم تقدّم صورة شاملة عن حجم أزمة التعلم، إلا أنّها قد تحجب تباينات كبرى داخل الدول. فقد تحرم ظروف الولادة أطفالا كثيرين من فرصة ارتياد المدرسة، وبطبيعة الحال، تحرمهم أيضا من التعلّم. ويقلّص الفقر والجنس والموقع الجغرافيّ واللغة والإنتماء الإثنيّ والإعاقة فرص الأطفال بالحصول على دعم من المدارس لتحسين مستوى تعلمهم. قد يصادف هؤلاء الأطفال أيضا معوقات بفعل بيئتهم المنزليّة، كنقص الأغذية، مما ينعكس على فرصهم في التعلم. والجدير بالذكر أن تقييمات التعلم التي تأخذ في الحسبان الظروف المماثلة تسلّط الضوء على الفوارق التي يجب أن يضعها صانعو السياسات نصب أعينهم بهدف القضاء عليها، من خلال جهود وتدابير خاصة ترمي إلى الوصول إلى المهمشين.

يحرم الفقر الأطفال من فرصة التعلم

يتأثر مقدار تعلّم الطفل بشدة بالحرمان المتوارث الذي يترافق مع الفقر وانعدام المساواة الحاد. ففي أفريقيا جنوب الصحراء، يتأتى عن ولادة الطفل في الأسر الأشدّ فقرا خطر كبير يتمثل بعدم تحصيل أساسيّات التعلّم المتينة (الشكل 4.3). وفي كافة الدول الأفريقيّة العشرين المدرجة في هذا التحليل، لدى الأطفال من الأسر الأكثر ثراء تحمل أكبر ليس فقط لإنهاء دراستهم ولكن أيضا لتحصيل مستوى التعلّم الأدنى متى ارتادوا المدرسة. وفي 15 دولة من هذه الدول، لا تتعدى نسبة الأطفال الفقراء الذين يبلغون الصفّ الأخير ويحصّلون الأساسيّات واحد من أصل خمسة.

وفي كينيا، تتوفّر للأطفال فرص أكبر بالتعلّم ولكنّ فجوة كبيرة تفصل بين الأثرياء والفقراء، ويعود ذلك بشكل أساسيّ إلى أنّ أكثر من نصف طلاب الأسر الفقيرة يتسرّبون من المدرسة باكرا، فيما تبلغ هذه النسبة 16% فقط لدى طلاب الأسر الثريّة. نتيجة لذلك، لم يحصّل حوالي ثلاثة أرباع الفقراء الأساسيّات مقارنة بنسبة 37% من الأثرياء. مع ذلك، تساوي نسبة تعلّم أطفال الأسر الفقيرة في كينيا نسبة تعلّم أطفال الأسر الثريّة في ليسوتو وموزامبيق وأوغندا.

في ناميبيا، يبرز انعدام المساواة على نطاق واسع بين الأطفال الأثرياء والفقراء. ففيما يرتاد 40% من أطفال الأسر الأكثر ثراء المدرسة ويتعلّمون، يكمل 4% فقط من أطفال الأسر الفقيرة المرحلة الابتدائيّة ويبلغون مستوى التعلّم الدنيا، كونهم أكثر عرضة للتسرّب المدرسي قبل تحصيل الأساسيّات. والجدير بالذكر أنّ حوالي نصف الأطفال لا يتعلّمون متى التحقوا بالمدرسة، سواء أكانوا من الأسر الثريّة أو الفقيرة.

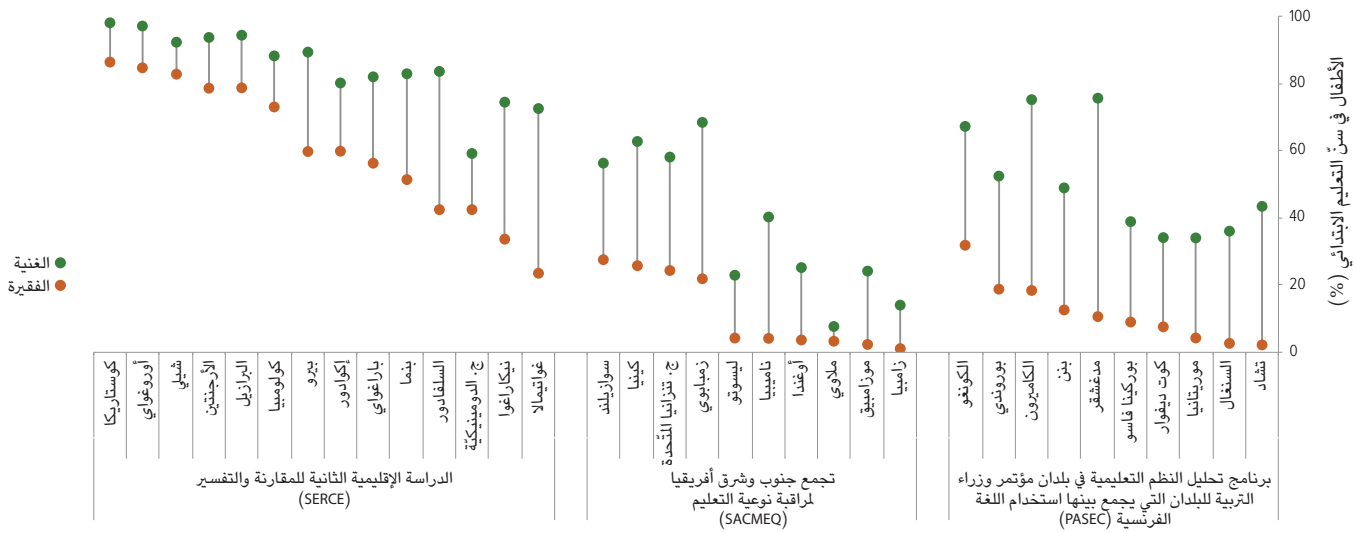
وفي ملاوي، لا يتعلّم الأساسيّات سوى قلّة من الأطفال، سواء أكانوا من الأثرياء أو الفقراء، ولكن الأسباب تختلف بين الفئتين. بالنسبة إلى الفقراء، يكمن السبب الرئيسي في أن 41% فقط يكملون المرحلة الابتدائيّة فيما يرتاد الطلاب الأثرياء المدرسة أكثر من الفقراء، غير أن جودة التعليم متردّية لدرجة أنّ 72% يرتادون المدرسة بدون اكتساب معايير التعلم الدنيا. يعني ذلك أنّ 3% فقط من الفقراء و8% من الأثرياء يكملون التعليم الابتدائيّ ويحصّلون الأساسيّات.

وتشتدّ التباينات بين الأثرياء والفقراء في عدة دول في غرب أفريقيا، ويعود ذلك بدرجة كبيرة إلى أنّ الأطفال المنتمين إلى الأسر الفقيرة لا يتسنى لهم إكمال دراستهم. على سبيل المثال، في بوركينا فاسو، معظم الأطفال

في الدول الأفريقيّة، لدى الأطفال من الأسر الأكثر ثراءً احتمال أكبر لتحصيل مستوى التعلّم الأدنى

الشكل4.3: يؤثّر الثراء على قدرة الأطفال ممن هم في سنّ الالتحاق بالمرحلة الابتدائيّة على تعلّم الأساسيّات

النسبة المئويّة للأطفال الذين أكملوا المرحلة الابتدائيّة واكتسبوا معيار التعلّم الأدنى في الرياضيّات، بحسب الثراء في أمريكا اللاتينيّة وأفريقيا جنوب الصحراء



ملاحظات: يشير تعريف الأطفال الذين أكملوا المرحلة الابتدائيّة إلى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 14 و18 سنة ويُحتسب بواسطة البيانات المتوفرة من مسوحات الأسر المعيشيّ انطلاقًا من السنة الأقرب إلى مسح اكتساب التعلّم. ويشير تعبير الأثرياء/الفقراء إلى الأطفال في الربع العلويّ/السفليّ في ما يتعلّق بمؤشّر المكانة الاجتماعيّة–الاقتصاديّة في المسح الاقليميّ الثاني للمقارنة والتفسير (SERCE)، وبرنامج تحليل النظم التعليمية في بلدان مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية (PASEC) و تجمع جنوب وشرق أفريقيا لمراقبة نوعية التعليم (SACMEQ). يعتمد تعريف بلوغ معيار التعلّم الأدنى على المعيار المرجعي المحدد في المسح المستخدم: المستوى 1 (SERCE)، المستوى 1 (PASEC) والمستوى 3 (SACMEQ).

المصادر: (1) بيانات إكمال المرحلة الابتدائيّة: لدول (2011) :SERCE؛ لدول PASEC و SACMEQ: حسابات فريق تقرير الرصد العالمي لتوفير التعليم للجميع (2013)، استنادًا إلى بيانات المسوحات الديمغرافيّة والصحيّة والمسح المتعدد المؤشّرات. (2) اكتساب التعلّم: Altinok (2013b)، استنادًا إلى بيانات من مسوحات SERCE 2006، و PASEC 2004–2008 و SACMEQ 2007.

الذين يكملون المرحلة الابتدائيّة يتعلّمون الأساسيّات. ولكنّ عددا قليلا جدا من الأطفال الفقراء تتاح لهم هذه الفرصة، فحوالي 90% منهم لا يكملون دراستهم، مقارنة بنسبة 54% من الأثرياء.

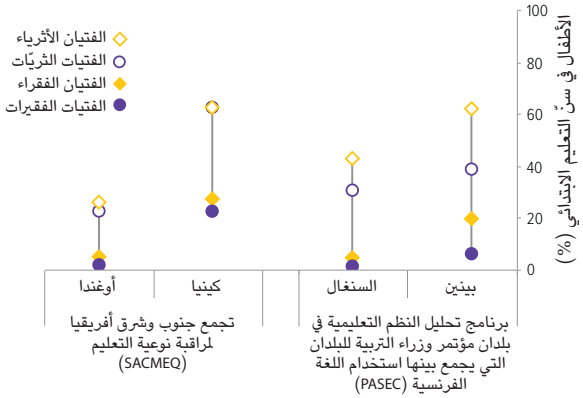
حتى في أمريكا اللاتينيّة حيث يلاحَظ مستوى أرقى من الأداء، يسجّل الأطفال من الخلفيّات المحرومة أداء أبطأ من أقرانهم الأكثر ثراء. ولكنّ أنماط انعدام المساواة تختلف بين الدول. ففي شيلي وكوستاريكا وأوروغواي، يكمل 80% على الأقلّ من الأطفال التعليم الابتدائيّ ويبلغون مستويات الحساب الدنيا، سواء أكانوا من الأثرياء أو الفقراء. إلا أنّ الفجوات بين الجماعات المتفاوتة الثراء تبلغ أحجاما ملحوظة في بعض دول المنطقة الأخرى. ففي السلفادور، لا يكمل 40% من الأطفال من الأسر الأشدّ فقرا التعليم الابتدائيّ مقارنة بنسبة 5% من الأطفال الأثرياء. وبالنسبة إلى الطلاب الذين ما زالوا ضمن نظام التعليم، تبقى الفجوات بين الجماعات المتفاوتة الثراء كبيرة لجهة مخرجات التعلم إذ أنّ 42% من الأطفال من الأسر الأشدّ فقرا يكملون التعليم الابتدائيّ ويحصّلون الأساسيّات، مقارنة بنسبة 84% من الأطفال الأشدّ ثراء. ولا تُعتبر غواتيمالا إحدى أضعف الدول في المنطقة من حيث الأداء فحسب، ولكنها تضمّ أيضا أكبر فجوة بين الأثرياء والفقراء، إذ أنّ ثلاثة أرباع الأثرياء تقريبا يحصّلون الأساسيّات مقارنة بربع الطلّاب الأشدّ فقرا فقط، وذلك لأنّ الأشدّ فقرا لا يكملون المرحلة الابتدائيّة.

في غواتيمالا، يكتسب ما يقارب ثلاثة أرباع الأثرياء أساسيّات التعلّم مقارنةً بربع الطلّاب الأشدّ فقرًا

الفقراء الإناث يواجهن حرمانا مزدوجا

لا يشكّل انعدام المساواة المرتكز على الثراء سوى جزء واحد من المشكلة. فالجنس يفاقم التباينات بين الجماعات المتفاوتة الثراء من حيث مخرجات التعلم لدى الأطفال ممّن هم في سنّ الالتحاق بالمرحلة الابتدائيّة. في البينين والسنغال، يسجّل الفتيان الأثرياء أداء أفضل من الفتيات الثريّات. ويواجه الفقراء من الإناث حرمانا مزدوجا. ففي البينين، يتابع حوالي 60% من الفتيان الأثرياء دراستهم ويكتسبون مهارات الحساب الأساسيّة، مقارنة بنسبة 6% فقط من الفتيات الفقيرات. وتسلّط هذه الاختلافات الضوء على ضرورة أن تتمحور السياسات حول القضاء على الفجوات بين الجنسين (الشكل 4.4). وفي كينيا وأوغندا، يسجّل التمييز بين الجنسين على حساب الفتيات ضمن الأسر الأشدّ فقرا. إذ انّ 23% من الفتيات الكينيّات اللواتي ينتمين إلى الأسر الأشدّ فقرا يكملن التعليم الابتدائيّ ويكتسبن الأساسيّات، مقارنة بنسبة 29% من الفتيان.

الشكل 4.4: تواجه الفتيات الأشدّ فقراً الصعوبات الأكبر في التعلّم
النسبة المئويّة للأطفال الذين أكملوا المرحلة الابتدائيّة واكتسبوا معيار التعلّم الدنيا في الرياضيّات، بحسب الجنس والثراء، الدول المختارة، 2005–2007



ملاحظات: راجع ملاحظات الشكل 4.3.
المصادر: (1) إكمال المرحلة الابتدائيّة: حسابات فريق تقرير الرصد العالمي لتوفير التعليم للجميع (2013)، استنادًا إلى بيانات من المسوحات الديموغرافيّة والصحيّة. (2) اكتساب التعلّم: Altinok (2013b)، استنادًا إلى بيانات PASEC و SACMEQ.

مكان عيش الأطفال يؤثر على تعلّمهم

غالبا ما يواجه الأطفال الذين يعيشون في مناطق ريفيّة أو محرومة خطرا أكبر بعدم بلوغ المستويات الدنيا للتعلّم . ويعكس ذلك توزيعا غير متكافئ للموارد في هذه الأنحاء من الدولة، يتمثل عادة بنقص في اللوازم المدرسيّة ولوازم المعلّمين ومواد التعليم.ففي جمهورية تنزانيا المتحدة، حيث يُعد الأداء المتوسط في الرياضيّات أفضل من أي دولة أخرى في شرق أفريقيا والجنوب الأفريقي، يرتاد 25% فقط من الأطفال الفقراء الذين يعيشون في مناطق ريفيّة المدرسة ويتعلّمون، مقارنة مع 63% من الأطفال الأثرياء الذين يعيشون في مناطق حضريّة (Altninok, 2013c).

في غانا، تبدأ تفاوتات التعلم المرتبطة بمكان الإقامة في الصفوف الأولى وتتّسع مع التدرج في مراحل التعليم. ووفقا لبيانات التقييم الوطنيّة، بلغت النسبة المئوية لطلاب الصف الثالث في المناطق الحضريّة الذين اكتسبوا مستويات الكفاءة الدنيا في اللغة الإنكليزيّة في 2011 ضعف النسبة المئويّة للطلاب في المناطق الريفيّة. ويتسع الاختلاف في الصف السادس، إذ أنّ احتمال اكتساب الطلاب الحضريين لمعايير القراءة الدنيا هو أعلى بثلاثة أضعاف (Ghana Ministry of education, 2012b).

وتظهر فجوة التحصيل العلميّ بين الطلاب الريفيّين والحضريّين في أنحاء أخرى من العالم أيضا. ففي بعض دول أمريكا اللاتينيّة، بما في ذلك السلفادور وغواتيمالا وباناما والبيرو، تتخطى فجوة تحصيل مهارات

الرياضيات والقراءة بين الطلاب الريفيين والحضريين 15 نقطة مئوية (Altinok, 2013c).

بالإضافة إلى الإنقسام بين المناطق الريفيّة والحضريّة، قد تسجّل المناطق داخل الدول نتائج مختلفة بشدّة. وغالبا ما تعكس هذه التباينات الجغرافيّة ضمن الدول خرائط الفقر الوطنيّة. ففي جنوب أفريقيا، سجّلت مقاطعتان من أشدّ المقاطعات ثراء، كيب الغربية وغوتنغ، أعلى نسبة مئوية للطلاب الذين يتخطى أداؤهم مستوى التعلّم الأدنى في الرياضيات والقراءة في تقييم تجمع جنوب وشرق أفريقيا لمراقبة نوعية التعليم (SACMEQ) للعام 2007.(Spaul, 2011) وفي هاتين المقاطعتين، يتخطى أداء حوالي 60% من الطلاب المستوى الأدنى في الرياضيّات فيما تتراجع هذه النسبة إلى 11% فقط لدى الطلاب في مقاطعة ليمبوبو الأشدّ فقرا (Moloi and Chetty, 2010).

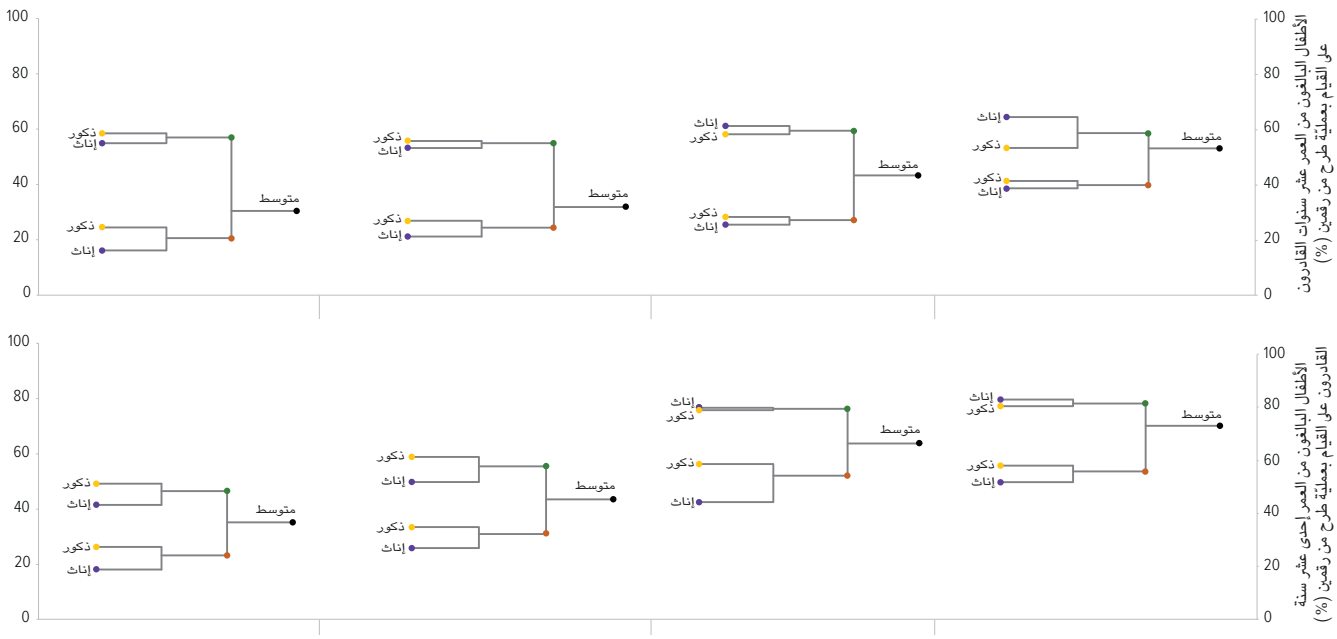
وغالبا ما يزيد الفقر والجنس من شدّة الحرمان الجغرافيّ. وتقدّم التحاليل الجديدة المعدة عن تقارير الـ ASER الخاصة بالمناطق الريفيّة في الهند وباكستان فكرة واضحة عن كيفية تفاعل العوائق مع بعضها البعض. ففي أرياف الهند، تبرز تباينات كبيرة بين المناطق الأكثر ثراء والأكثر فقرا، ولكن حتى ضمن المناطق الأكثر ثراء، تسجّل الفتيات الأشدّ فقرا مستويات أداء أكثر انخفاضا بكثير. وفي منطقتي ماهاراشترا وتامل نادو الأكثر ثراء، بلغ معظم الأطفال الريفيّين الصف الخامس في العام 2012. ولكن فقط 44% من هؤلاء الأطفال في المجموعة العمريّة للصف الخامس في ماهاراشترا و53% في تامل نادو استطاعوا حلّ مسألة بطرح من رقمين (الشكل 4.5أ). ومن بين الأطفال الأثرياء الريفيين في هذه المناطق، سجلت الفتيات أداء أفضل من الفتيان، إذ أنّ فتاتين من أصل ثلاثة تقريبا استطاعتا القيام بعمليات الحساب. ولكن بالرغم من الغنى النسبي في ماهاراشترا، سجّلت الفتيات الفقيرات الريفيات هناك أداء أفضل بقليل من نظرائهنّ في منطقة ماديا براديش الأكثر فقرا.

في منطقة ماهاراشترا الهندية الأكثر ثراءً، يستطيع 44% فقط من الأطفال الريفيّين في الصف الخامس حلّ مسألة بطرح من رقمين

يؤثر الفقر المنتشر على نطاق واسع في ماديا براديش وأتر براديش على فرصة متابعة الدراسة حتى الصف الخامس. في أتر براديش، يبلغ 70% من الأطفال الفقراء الصفّ الخامس فيما يبلغ كافة الأطفال تقريبا من الأسر الثريّة هذا الصفّ. كذلك، في ماديا براديش، يبلغ 85% من الأطفال الفقراء الصف الخامس، مقارنة مع 96% من

الشكل 4.5: في الهند وباكستان، تعدّ إمكانية قيام الفتيات الفقيرات بالعمليّات الحسابيّة من الأشدّ ضآلةً

النسبة المئويّة للأطفال البالغين من العمر عشر سنوات وإحدى عشر سنة القادرين على القيام بعمليّة طرح من رقمين، بحسب الجنس والثراء، ولايات ومقاطعات مختارة من الهند الريفيّة وباكستان الريفيّة، 2012



ملاحظات: يشمل التحليل جميع الأطفال البالغين من العمر عشر سنوات (الهند) وإحدى عشر سنة (باكستان)، سواء أكانوا يرتادون المدرسة أو لا. يشير تعبير الأشدّ ثراءً/الأشدّ فقرًا إلى الأطفال في الربع العلوي/السفلي في ما يتعلّق بمؤشّر المكانة الاجتماعيّة-الاقتصاديّة الخاص بتقرير (ASER).

المصادر: تحليل فريقي ASER India 2012 و ASER Pakistan 2012.

الأطفال الأثرياء. وعند ارتياد المدرسة، للفتيات الفقيرات فرصة أقل لتعلّم الأساسيّات، إذ أنّ فتاة واحدة فقط من أصل خمس فتيات فقيرات في ماديا براديش وأتر براديش تستطيع القيام بعمليّات الرياضيّات الأساسيّة. وتشير التفاوتات الهائلة في الهند إلى الفشل في تقديم الدعم المناسب لأولئك الذين هم بأمسّ الحاجة إليه.

هناك تباينات حادة في أرياف باكستان في ما يتعلق بفرص اكتساب المهارات الأساسية، إذ تسجل بعض المقاطعات أداء أفضل من غيرها (الشكل 4.5ب). في بلوشستان، استطاع 45% فحسب من كافة الأطفال في سن الصف الخامس (سواء أكانوا يرتادون المدرسة أم لا) حلّ مسألة طرح من رقمين، فيما ارتفعت هذه النسبة إلى 73% في مقاطعة بنجاب الأكثر ثراء. يعود هذا التفاوت إلى الفرصة التي تتسنى للطفل بالالتحاق بالمدرسة والبقاء فيها حتى الصف الخامس إذ يبلغ 53% من طلاب الصف الخامس في بلوشستان و69% في بنجاب. ويكمن السبب الآخر في أنّ ظروف التعليم أفضل بشكل ملحوظ في بنجاب فمن بين أولئك في الصف الخامس، تمكّن 84% من حلّ مسألة طرح من رقمين، مقارنة بنسبة 71% في بلوشستان.

في بيرو، تفوق فرصة اكتساب الناطقين باللغة الإسبانيّة معياراً مرضياً في القراءة فرصة الناطقين بلغة السكّان الأصليين بسبع مرات

ويعتبر التفاعل بين العامل الجغرافي والجنس والفقر مصدرا مهما للتهميش. فحتى في مقاطعة بنجاب الأكثر ثراء، استطاع حوالي نصف الفتيات الفقيرات فقط في سن الصف الخامس القيام بمسألة بطرح بسيطة، مقارنة بأكثر من 80% من الفتيان الأثرياء. وتواجه الفتيات من الأسر الفقيرة في بلوشستان مشاكل حادة في التعلّم، إذ أن ربعهنّ فقط استطاع اكتساب مهارات الحساب الأساسيّة، فيما سجل الفتيان من الأسر الثريّة أداء أفضل بكثير، أي ما يقارب المعدّل الوسطيّ في بنجاب.

يمكن للغة الأقليّات أن تؤدي إلى الحرمان

يمكن أن يؤثّر الانتماء إلى أقليّة إثنيّة أو لغويّة بشكل بارز ليس فقط على فرصة الأطفال بالالتحاق بالمدرسة بل أيضا على مستوى تعلّمهم عند الالتحاق. وتتداخل اللّغة والانتماء الإثنيّ مع بعضهما بشدّة. ففيما تعتبر اللّغة التي ينطق بها الطفل في المنزل عادة عنصرا حاسما يحدّد هوية الشخص وانتماءه إلى المجموعة، يمكن أن تشكّل هذه اللغة مصدر حرمان كبير في المدرسة لأنّ الأطفال، في عدة دول، يتعلمون ويخضعون لاختبارات في لغات لا يتكلّمونها في المنزل.

وقد يفتقر الأهل أيضا إلى مهارات القراءة والكتابة أو إلى معرفة باللغات الرسمية المعتمدة في المدرسة. وعلى البرامج الثنائية اللغة المصممّة والتي تُدرّس على يد معلمين كفوئين أن تسمح للأطفال بالتعلّم بلغتهم الأم وباللّغة الرسميّة.

وفقا لتقييم PIRLS للعام 2011، أفاد 10% من الطلّاب على الأقلّ في 7 دول أنهم يتكلّمون في المنزل لغة مختلفة عن اللغة التي يخضعون فيها للاختبارات. وفي تلك الدول كافّة، كان احتمال اكتسابهم معايير التعلم الدنيا في القراءة أقلّ مقارنة بالطلاب الذين يتكلمون في المنزل اللّغة ذاتها التي تُستخدم للتقييم. ففي جمهورية إيران الإسلاميّة، أكّد حوالي خُمس الذين خضعوا للاختبار باللّغة الفارسية، وهي لغة التعليم الرسميّة، إنهم يتكلّمون لغة مختلفة في المنزل. ومن بين هؤلاء، اكتسب حوالي النصف فقط معيار التعلّم الأدنى، مقارنة بأكثر من 80% من الناطقين باللّغة الفارسيّة (Altinok,2013c).

في عدة أنحاء من غرب أفريقيا، ما زالت اللّغة الفرنسيّة لغة التعليم الأساسيّة، وبالتالي فإنّ الغالبيّة العظمى من الأطفال يتعلّمون انطلاقا من الصفوف الأولى بلغة لا يألفونها، مما يقوّض فرصهم بالتعلم. ففي بينين، على سبيل المثال، يكتسب أكثر من 80% من طلاب الصف الخامس الذين يتكلّمون في المنزل اللّغة المستخدمة في الاختبارات،الحدّ الأدنى من مهارات القراءة، مقارنةً بأقلّ من 60% من الطلاب التسعة من أصل عشرة الذين ينطقون بلغة أخرى (Altinok,2013c)

وغالبا ما تقع مجموعات السكّان الأصليين ضحيّة التمييز في المدرسة، سيّما وأنّ اللغة المعتمدة في الفصول الدراسيّة قد تكون مختلفة عن تلك التي تنطق بها هذه المجموعات. ففي البيرو، يعتبر الفارق في نتائج الاختبارات بين الأطفال من السكّان الأصليين وأولئك من السكّان غير الأصليين في الصف الثاني كبيرا وآخذا بالتزايد. في العام 2011، كانت فرصة اكتساب الناطقين باللّغة الإسبانيّة مستوى مرضيا في القراءة تفوق بأكثر من سبع مرات فرصة الناطقين بلغة السكّان الأصليين. وقد نتج هذا التغيير بشكل أساسي عن تحسين التعلّم بين الناطقين باللّغة الإسبانية في حين بقيت نسبة الناطقين بلغة السكّان الأصليين الذين يحصّلون مستوى مرضيا على حالها أي 4% تقريبا (Guadalupe et al, 2013).

وتهدف البرامج الثنائيّة اللّغة في البيرو إلى الحرص على تعليم الأطفال بلغتهم الأمّ بالإضافة إلى اللّغة الإسبانيّة. إلا أنّ الأطفال الذين يشاركون في هذه البرامج يسجلون أداء ضعيفا باللّغتين. ففي الصف الرابع، تمكّن طفل فقط من أصل 10 أطفال ناطقين بلغة كيتشوا من المشاركين في البرامج الثنائيّة اللغة وطفل واحد من أصل 20 ناطق بلغات أخرى للسكّان الأصليين، من تحصيل مستوى مرضٍ في اللغة الأم. ويُعتبر أداء هؤلاء ضعيفا

أيضا باللغة الإسبانية (Guadalupe et al, 2013). ويشير ذلك إلى أهميّة تعليم الطفل بلغته الأم ولكن أيضا أهميّة الحرص على أن يكون التعليم في المدارس ذات مستوى رفيع. وقد أظهرت إحدى الدراسات أنّ نصف المعلّمين في المدارس الثنائيّة اللّغة في جنوب االبيرو لا يجيدون اللّغة المحليّة للسكّان الأصليين (Cueto et al, 2009).

وفي مجال الرياضيّات، غالبا ما تتفاعل عومل مثل اللغة والثقافة والفقر مع بعضها البعض، مما يولّد احتمالا كبيرا بتخلّف التلميذ عن باقي زملائه. فالطلاّب الفقراء الذين يتكلّمون لغة من لغات الأقليّات في المنزل هم بين أولئك الذين يسجّلون أدنى مستوى من الأداء. ففي تركيا، على سبيل المثال، يعتبر طلاّب الصف الرابع الفقراء الناطقون بلغة غير تركية، وهي الكرديّة في معظم الحالات، بين أولئك الذين يسجّلون أدنى مستوى من الأداء في تقييم TIMSS (الاتجاهات في الدراسة العالميّة للرياضيّات والعلوم). ويحصّل حوالي 40% من الطلاب الفقراء الناطقين بلغة غير تركية المعايير الدنيا في الرياضيّات، أي أعلى بقليل من نصف المتوسّط الوطني (Altinok,2013c).

وينطبق الأمر على الطلاب الريفيّين الفقراء في غواتيمالا الذين يتكلّمون لغة الأقليّات (في معظم الحالات لغة السكّان الأصليين) في المنزل، إذ أنّ 47% منهم يبلغون المستوى الأدنى في الرياضيات، فيما ترتفع هذه النسبة إلى 88% بين الطلاب الحضريين الأثرياء الذين يتكلّمون الإسبانيّة (Altinok,2013c). ولا تعزا هذه التفاوتات إلى أنّ المدراس نادرا ما تراعي التنوّع اللّغويّ فحسب، إذ أنّ أكثر من نصف فجوة التعليميّة مردّها بين الناطقين بلغة السكّان الأصليين والناطقين بغير لغة أنّ الأطفال الناطقين بلغة السكّان الأصليين يرتادون مدارس تفتقر إلى المواد التعليميّة وتعاني من تردي البنى التحتيّة ونقص في عدد المعلمين الكفوئين (McEwan and Trowbridge, 2007). ويسلّط هذا الواقع الضوء على ضرورة التصدي لهذه النواقص لتحسين مخرجات التعلّم للأطفال الناطقين بلغة السكّان الأصليين.

الأطفال الذين يتعلّمون أقلّ من غيرهم أكثر عرضة للتسرّب المدرسي

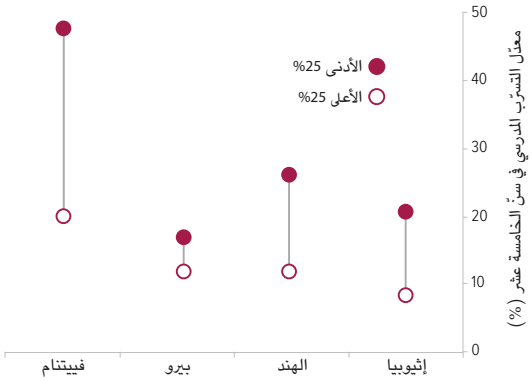
إنّ الأطفال الذين لا يكتسبون مهارات القراءة والحساب في السنوات الأولى من التعليم لا يمكنهم الاستفادة من فرص التعلم المتقدم داخل المدرسة وخارجها ممّا يؤدي على الرجح إلى تراجع التزامهم بالتعليم ويزيد احتمال تسرّبهم من المدرسة.

مثلا، في البوروندي والتشاد والكوت ديفوار، تبيّن أنّ الطلاب الذين سبق وخضعوا لاختبار في بداية الصف الخامس ولم يبلغوا مستوى التعلم الأدنى باللّغة الفرنسيّة والرياضيات كانوا أقلّ احتمالا لخضوع لاختبار المتابعة في نهاية العام الدراسيّ. ففي الكوت ديفوار، شارك 75% من الأطفال الذين حصّلوا مستوى التعلّم الأدنى في بداية الصف الخامس في اختبار نهاية العام الدراسيّ، مقارنة بنسبة 25% فقط من أولئك الذين لم يحصّلوه (Altinok,2013c). ويشير ذلك إلى أنّ الأداء الأكاديميّ في بداية العام يؤثّر على احتمال الغياب المتكرّر أو التسرّب المدرسيّ قبل نهاية العام الدراسيّ.

وتوفّر البحوث المعدّة لهذا التقرير والمبنيّة على بيانات فريدة قامت بتتبع الأطفال مع مرور الوقت في إثيوبيا والهند (أندرا براديش)، والبيرو والفيتنام أدلّة إضافيّة على أنّ هشاشة التعلّم تؤدّي إلى تسرّب الأطفال من المدرسة. ففي الدول الأربعة المذكورة، كان الأطفال الذين نالوا علامات متدنيّة في الرياضيات في سن الثانية عشر أكثر عرضة للتسرب المدرسي في سن الخامسة عشر مقارنة أولئك الذين حققوا نتائج أفضل. وفي الفييتنام، على سبيل المثال، تسرّب حوالي نصف الأطفال الذين سجّلوا أداء ضعيفا في سن الثانية عشر بعمر الخامسة عشر، مقارنة بحوالي واحد من أصل خمسة طلاب متقدمين عليهم من حيث الأداء (الشكل 4.6). والجدير بالذكر أنّ أسباب هشاشة التعلم والتسرّب المدرسي المبكر قد تكون مرتبطة ببعضها. فالأطفال المنتمون إلى الأسر الأكثر فقرا أشدّ عرضة للتغيب عن المدرسة بفعل المرض أو نظرا لاضطرارهم إلى العمل لإعالة عائلاتهم مثلا.

في تركيا، يبلغ 40% فقط من الطلاب الفقراء الناطقين بلغة غير تركية المعايير الدنيا للتعلّم في الرياضيّات

الشكل 4.6: تزداد نسبة التسرّب المدرسيّ لدى المتعلّمين الضعفاء
النسبة المئويّة للأطفال الذين كانوا يرتادون المدرسة في سنّ الثانية عشر عام 2006 وتسرّبوا من المدرسة في سنّ الخامسة عشر عام 2009، بحسب مستوى الإنجاز في الرياضيّات في سنّ الثانية عشر في إثيوبيا، الهند والبيرو والفييتنام



المصدر: رولستون وغيره (2013) .Rolleston et al، استنادًا إلى مسوحات Young Lives.

وتنعكس هذه العوامل على أدائهم في المدرسة واحتمال تسرّبهم منها على حد سواء.

يستمرّ الحرمان خلال المرحلة الثانويّة

في شيلي، تُعتبر فجوة التعلّم بين الأثرياء والفقراء ضيّقة في الصف الرابع ولكنّها تتّسع في الصف الثامن

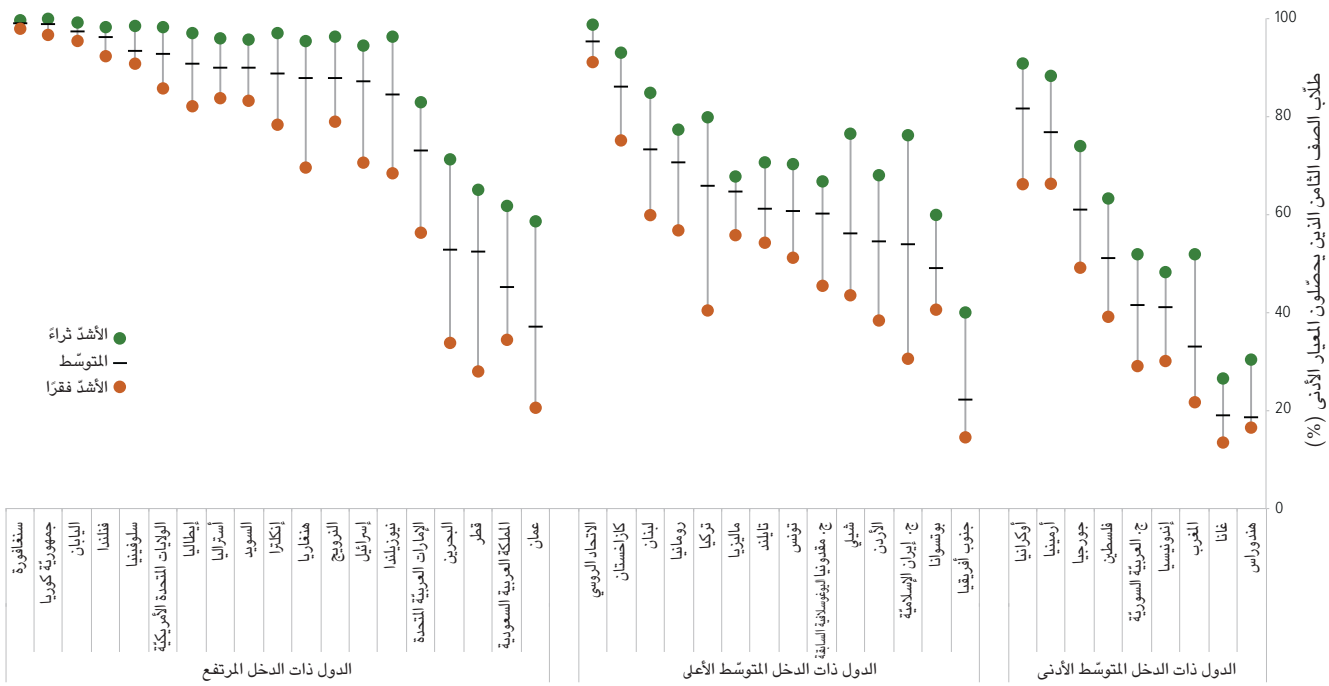
لا يبلغ العديد من الأطفال الأكثر تهميشا التعليم الثانويّ. أمّا بالنسبة إلى الباقين، فتنعكس المشاكل التي واجهوها في أعوامهم الدراسيّة الأولى سلبا على أدائهم، حتى في الدول التي تملك المزيد من الموارد، وفقا لأحدث بيانات TIMSS المتعلّقة بطلاّب الصفّ الثامن. وفي جنوب أفريقيا مثلا، تبرز فجوة كبيرة في التعلّم بين الأثرياء والفقراء، إذ أن 14% فقط من المراهقين الفقراء يبلغون المعيار الأدنى في الرياضيّات ويضاهي هذا المعدّل معدّل أداء الطلاب الفقراء في غانا، وهي دولة تملك أقلّ من خُمس ثروة جنوب أفريقيا (الشكل 4.7).

وتجدر الإشارة إلى أنّ فجوات الثراء ليست حتمية. فقد بلغت بوتسوانا مستويات أعلى بكثير من التعلم، بفضل ضيق الفجوة بين الأثرياء والفقراء. وفيما يضاهي أداء جنوب أفريقيا الضعيف أداء الدول الأكثر فقرا المشاركة في تقييم TIMSS، تحتلّ بوتسوانا مصاف الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى في نواحٍ أخرى من العالم. وتتساوى فرص بلوغ الطلاب الأشدّ فقرًا في بوتسوانا المعيار الأدنى من التعلّم فرص نظرائهم في شيلي والأردن وتركيا، وهي دول تسجّل أداء أفضل كحدّ وسطيّ.

وفي بعض الدول، تتسع الهوة بين الأثرياء والفقراء في الصفوف المتقدمة. ففي شيلي على سبيل المثال، فيما تكون الفجوة ضيّقة في الصف الرابع، يحقّق 77% من الطلاب الأثرياء المعايير الدنيا في الصف الثامن، مقارنة بنسبة 44% من الطلاب الفقراء فقط. وقد أدّت إصلاحات التعليم في شيلي في السنوات الأخيرة إلى تزايد انعدام المساواة، مما دفع الطلاب إلى التظاهر للمطالبة بالتغيير. وكذلك الأمر في تركيا، حيث تتسع الفجوة بين الصف الرابع والصف الثامن، إذ أن فرصة تحقيق الطلاب الأثرياء المعايير الدنيا في الصف الثامن تبلغ ضعف فرصة الطلاب الفقراء.

ويسجّل المراهقون المنتمون إلى أسر فقيرة أداء ضعيفا في التعليم الثانويّ، خصوصا في المناطق الريفيّة. وفي عدّة دول، يواجه الفقراء الريفيّون والحضريّون العوائق ذاتها من ناحية التعلّم. ونذكر على سبيل المثال كولومبيا، حيث ما يقارب 10% فقط من الطلاب الفقراء

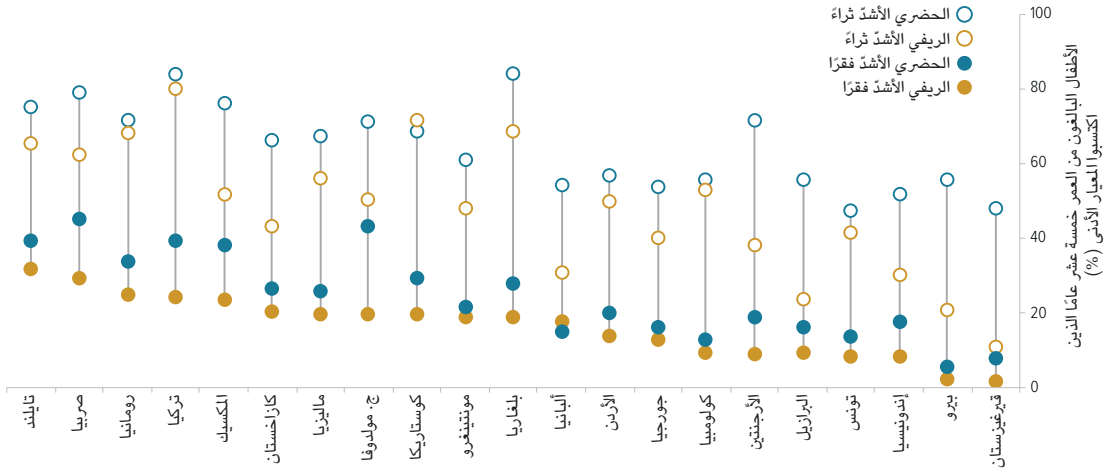
الشكل 4.7: يعيق الفقر التعلّم في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ
النسبة المئويّة لطلاّب الصف الثامن الذين تتخطّى نتائجهم المعيار الدولي الأدنى في الرياضيّات، بحسب الثراء، دول مختارة، TIMSS 2011



ملاحظة: يشير تعبير الأشدّ ثراءً/الأشدّ فقرًا إلى الأطفال في الربع العلوي/السفلي في ما يتعلّق بمؤشّر المكانة الاجتماعيّة-الاقتصاديّة الخاص بتقييم TIMSS (الاتجاهات في الدراسة العالمية للرياضيات والعلوم).
المصدر: Altinok (2013c) استنادًا إلى بيانات TIMSS 2011.

الشكل 4.8: إن أضعف المتعلّمين في المرحلة الثانويّة هم الفقراء في المناطق الريفيّة

النسبة المئويّة للأطفال البالغين من العمر خمسة عشر عامًا الذين وصلوا إلى المستوى 2 في الرياضيات أو تخطّوه، بحسب الثراء والموقع، دول مختارة، PISA 2009



ملاحظة: يشير تعبير الأشدّ ثراءً/الأشدّ فقرًا إلى الأطفال في الربع العلوي/السفلي في ما يتعلّق بمؤشّر المكانة الاقتصاديّة، الاجتماعيّة والثقافيّة الخاص ببرنامج التقييم الدوليّ للطلبة (PISA).

المصدر: ألتينوك (2012) Altinok، استنادًا إلى بيانات PISA 2009.

الحضريّين والريفيّين يحصّلون الحدّ الأدنى من مهارات في الرياضيّات، مقارنة بنسبة 55% من الطلاب الأثرياء الحضريّين والريفيّين (الشكل 4.8).

ويبرز انعدام المساواة بشكل خاص ضمن المناطق الحضريّة. ففي الأرجنتين، يكتسب أكثر من 70% من مجمل الطلاب البالغين من العمر خمسة عشر عاما والمنتمين إلى أسر حضرية ثريّة الأساسيّات في الرياضيّات، مقارنة بنسبة 18% فحسب بين الطلاب الفقراء الحضريّين.

وتتخطى الفجوة بين الأثرياء والفقراء في المناطق الحضريّة تلك في المناطق الريفيّة ويعزا ذلك جزئيًا إلى أنّ الأثرياء في المناطق الريفيّة لا يمكنهم النفاذ إلى مدارس تتمتع بجودة تخوّلهم بلوغ معيار تعلّم مناسب. في البرازيل والبيرو مثلا، يعتبر مستوى أداء الأثرياء الريفيين أقرب لأدنى مستويات أداء الفقراء الريفيّين منه لأعلى مستويات أداء الأثرياء الحضريّين.

يتعذّر على الدول الثريّة ضمان تعلّم المهمشين

فيما تحقق الدول الثريّة عادة مستويات أعلى من الإنجاز، لا تفي أنظمتها التعليميّة نسبة كبيرة من الأقليّات حقها. مثلا، سجّل أكثر من 10% من طلاب الصفّ الثامن في إنكلترا والنرويج مستوى أداء أدنى من مستويات التعلم الدنيا في الرياضيّات في العام 2011. وبالتالي، ما لم تتصد الدول لانعدام المساواة من خلال التواصل مع المجموعات المهمشة بفعل الفقر والهجرة وعوامل أخرى مرتبطة بالحرمان على نطاق أوسع، ستعجز عن ضمان اكتساب جميع مواطنيها معايير التعلم التي يتوقّعونها والتي يستحقونها.

الأطفال الأكثر فقرا يتعلمون أقلّ

في دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ، على غرار إنكلترا وإيطاليا ونيوزيلاندا والنرويج، تتبيّن أنّ للأطفال الذين يولدون في أسر فقيرة فرصا أقلّ للتعلّم من الطلاب الآخرين. وينسحب ذلك أيضا على الدول الثريّة العربيّة، بما فيها البحرين وعمان وقطر والمملكة العربيّة السعوديّة والإمارات العربيّة المتحدة (راجع الشكل 4.7). وتضاهي فرصة بلوغ طالب فقير في عمان عتبة التعلم الدنيا فرصة طالب في الدول الأقل ثراء، مثل غانا أو جنوب أفريقيا، كحدّ وسطيّ.

سجّل أكثر من 10% من طلاب الصف الثامن في إنجلترا مستوى أداء أدنى من مستويات التعلّم الدنيا في الرياضيّات ويُظهر تقييم TIMSS للعام 2011 أنّ الفجوة بين الأثرياء والفقراء تتسع مع تقدّم الأطفال في المراحل الدراسيّة في الكثير من الدول المرتفعة الدخل. ففيما يستطيع جميع الطلاب الأثرياء تقريبا بلوغ المعايير الدنيا في الصف الرابع والصف الثامن، تتضاءل فرص الطلاب الفقراء بالقيام بذلك مع تقدمهم بالعمر. في إنكلترا مثلا، تبلغ الفجوة بين الفقراء والأثرياء 8 نقاط مئوية في الصف الرابع وتتسع وصولا إلى 19 نقطة مئوية في الصفّ الثامن.

سجّل أكثر من 10% من طلاب الصف الثامن في إنجلترا مستوى أداء أدنى من مستويات التعلّم الدنيا في الرياضيّات

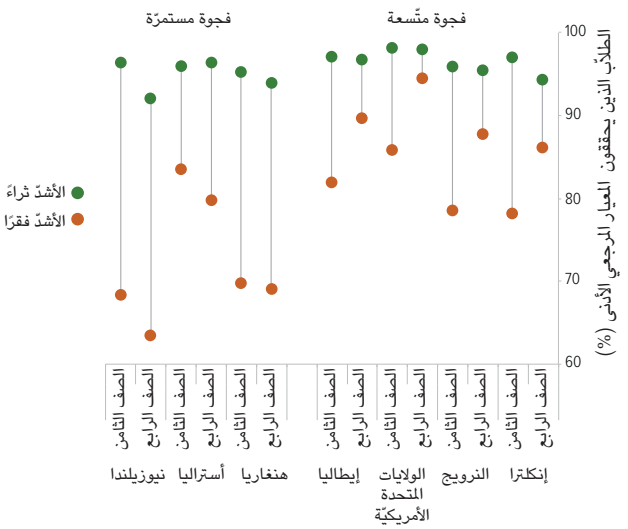
فضلا عن ذلك، يشير التقرير الوطنيّ الخاص بإنكلترا لبرنامج التقييم الدوليّ للطلبة للعام 2009 إلى المشاكل التي يواجهها الطلاب الفقراء في المدرسة. فمهارات القراءة لدى الأطفال من الخلفيّات المحرومة كانت بشكل متوسّط متأخرة بسنتين ونصف عن مهارات الأطفال من الخلفيّات الميسورة عند انتهاء التعليم الإلزاميّ في سنّ السادسة عشر (Jerim, 2012).

في أستراليا ونيوزيلندا، يصطدم الطلاب الفقراء بآفاق مسدودة من حيث التوقّعات المستقبليّة، إذ تبقى الفجوات كبيرة بين الأثرياء والفقراء في الصفّ الرابع والصفّ الثامن. وفي نيوزيلندا، فيما بلغ جميع الطلاب الأثرياء تقريبا المعايير الدنيا في الصفين، لا ينطبق ذلك إلاّ على حوالي ثلثي الطلاب الفقراء فقط (الشكل 4.9). وتساوي فرصة تحصيل طالب فقير في نيوزيلندا معيار التعلّم فرصة طالب في تركيا، كحدّ وسطيّ.

في نيوزيلندا، فيما بلغ جميع الطلاب الأثرياء تقريبًا المعايير الدنيا، انطبق ذلك على حوالي ثلثي الطلاب الفقراء فحسب

وتجدر الإشارة إلى أنّه ليس من المستحيل تخطّي هذه التباينات بين الطلاّب الفقراء والأثرياء. ففي دول شرق آسيا، بما فيها اليابان وجمهوريّة كوريا وسنغافورة، يحقّق جميع الطلاّب عتبة التعلّم الدنيا. وينسحب ذلك أيضا على فينلندا. وتتميّز هذه الدول بكونها قد طبّقت برامج مصممة خصيصا لتعزيز التعلم المتكافئ، بما في ذلك الاستثمار في تعزيز كفاءة المعلّمين (راجع الفصل 6).

الشكل 4.9: تبرز فروقات كبيرة في التعلّم في الدول المتقدّمة
النسبة المئوية للطلاب الذين تتخطّى نتائجهم المعيار المرجعيّ الدوليّ الأدنى في الرياضيّات، بحسب الثراء والعلامات، دول مختارة، TIMSS 2011



ملاحظة: يشير تعبير الأشدّ ثراءً/الأشدّ فقرًا إلى الأطفال في الربع العلوي/السفلي من مؤشّر المكانة الاجتماعيّة-الاقتصاديّة الخاص بتقييم TIMSS
المصدر: Altinok,2013c، استنادًا إلى بيانات TIMSS 2011.

المهاجرون ومجموعات السكّان الأصليين متأخرون مقارنة بغيرهم في الدول المتطورة

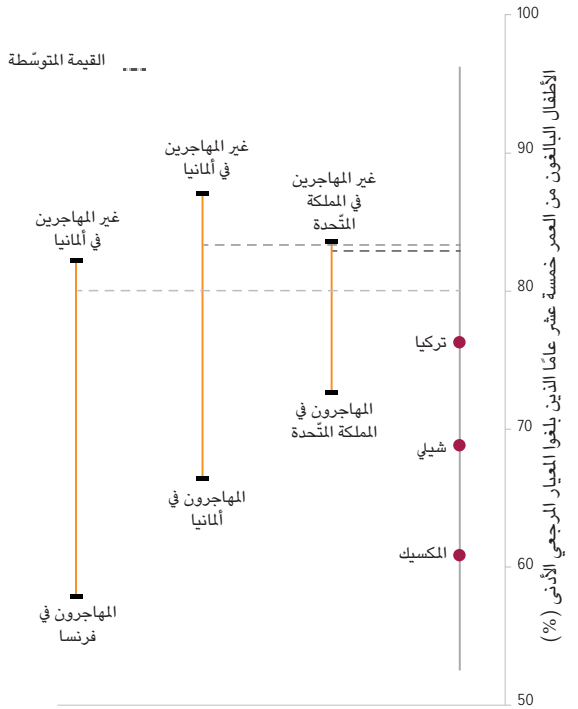
حتى في الدول الثريّة التي تسجّل أداء أفضل، يواجه الطلاّب المهاجرون احتمالا كبيرا بالتهميش في التعليم، ممّا يؤدّي إلى تدني مستويات التعلّم. ففي فرنسا وألمانيا والمملكة المتحدة يحقق أكثر من 80% من الطلاّب البالغين من العمر خمسة عشر عاما المعيار المرجعيّ الأدنى في القراءة كحدّ وسطيّ. ولكنّ المهاجرين يسجّلون أداء أضعف بكثي.، ففي المملكة المتحدة، لا تتخطى نسبة المهاجرين الذين يبلغون المعيار المرجعيّ الأدنى النسبة في تركيا، فيما يُعتبر الطلاب المهاجرون في ألمانيا على قدم مساواة مع الطلاب في شيلي (الشكل 4.10). ويواجه المهاجرون في فرنسا مشاكل خاصة، إذ أنّ 60% فقط يحققون المعيار المرجعي الأدنى، ما يساوي النسبة المتوسطة للطلاّب في المكسيك.

وقد تحجب المقارنات الواسعة النطاق بين الأطفال من عائلات المهاجرين وغير المهاجرين اختلافات في تجارب مهاجري الجيل الأوّل، كما واختلافات السنّ عند الوصول إلى بلد الهجرة وبلد المنشأ. وأشار تحليل عابر للدول لبيانات برنامج التقييم الدوليّ للطلبة للعام 2009 إلى أنّ فجوات التحصيل العلميّ كانت أكثر اتّساعا بين المهاجرين الشباب الذين وصلوا مؤخرا ولا يتكلّمون في المنزل اللّغة التي يخضعون فيها للاختبارات (Cobb-Clark et al., 2012).

وتشكّل الصعوبات التي يواجهها الأطفال من السكّان الأصليين إحدى أسباب الفجوات الهائلة في التعلّم بين الطلاب الأثرياء والفقراء في أستراليا ونيوزيلندا. مع أنّ هذه الفجوات واضحة في تقييمات الطلاب، إلا أنّ السياسات لم توليها الاهتمام الكافي وبالتالي فهي ما زالت قائمة منذ عقد ونصف. ففي أستراليا، بلغ حوالي ثلثي الطلاب من السكّان الأصليين المعيار المرجعي الأدنى في الرياضيّات في الصفّ الثامن بين 1994/1995 و2011، مقارنة بحوالي 90% من أقرانهم غير المنتمين إلى السكّان الأصليين (الشكل 4.11).

الشكل 4.10: إنّ أداء المتعلّمين الضعفاء في الدول الثريّة يعادل أداء المتعلّمين في بعض الدول المتوسّطة الدخل سوءً

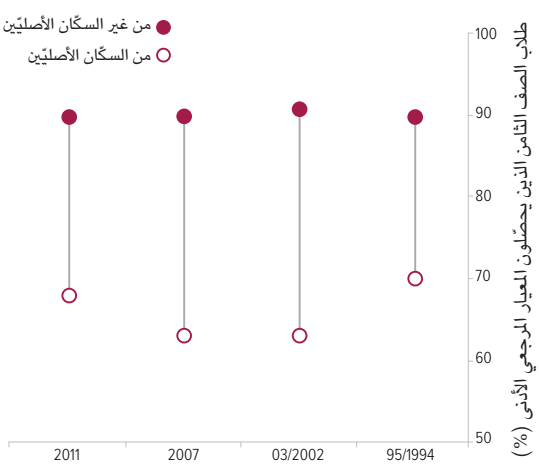
النسبة المئوية للأطفال البالغين من العمر خمسة عشر عامًا الذين بلغوا المستوى 2 في القراءة أو تخطّوه، من المهاجرين وغير المهاجرين، دول مختارة، PISA 2009



المصدر: تحليل فريق تقرير الرصد العالمي لتوفير التعليم للجميع ل Altinok (2012) ، استنادًا إلى بيانات PISA 2009.

الشكل 4.11: لا زال التفاوت في التعلّم في أستراليا قائمًا بين الطلاب من السكّان الأصليّين والطلاب من غير السكّان الأصليّين

النسبة المئوية لطلاب الصف الثامن الذين تتخطّى نتائجهم المعيار المرجعيّ الدوليّ الأدنى في الرياضيّات، TIMSS 2011–1994



المصدر: تومسن وغيره (2012). Thomson et al.، استنادًا إلى بيانات TIMSS للأعوام 1994/1995، 2002/2003، 2007 و2011.

تحسين التعلّم وتسهيل النفاذ إليه

فيما يزداد عدد الأطفال الذين يرتادون المدرسة ويكمّلون التعليم الابتدائي أكثر من أي وقت مضى، يسود الإعتقاد أنّ توسيع النفاذ إلى التعليم يحتّم تراجع جودته. في حين لا يكتسب أطفال كثيرون أساسيّات التعلّم، استطاعت بعض الدول استقطاب المزيد من الأطفال إلى المدرسة وضمان تعلّمهم في الوقت نفسه. ويضطلع هذا التوازن بأهميّة خاصة سيّما وأنّ الطلّاب الجدد غالبا ما يأتون من أسر مهمّشة قد يكونون قد عانوا فيها من سوء التغذية والفقر، كما من المرجّح أن يكون أهلهم في معظم الأحيان أمّيين وغير قادرين على مساعدتهم في دروسهم. ومع ذلك، لا بدّ من بذل المزيد من الجهود لسدّ فجوة التعلّم بشكل أسرع، حتى في الدول الأكثر ثراء.

المقايضة بين النفاذ والتعلّم غير حتمّية

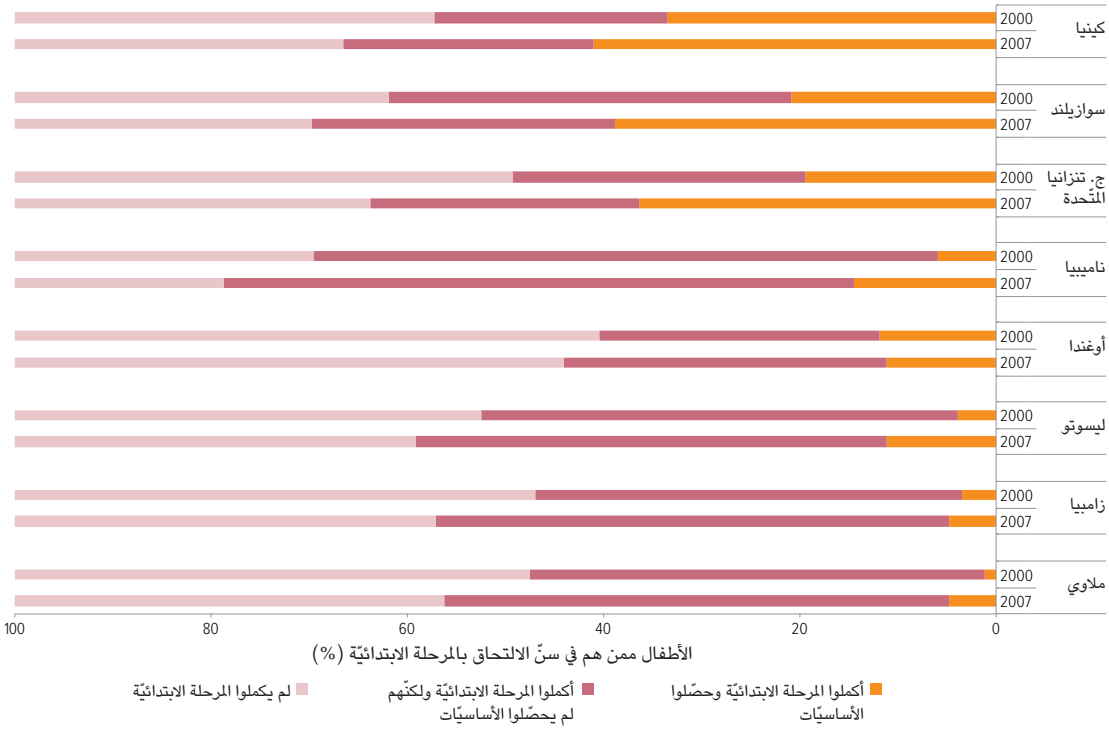
تتفاوت النتائج بشدّة بين الدول التي تبذل جهودا لتوفير تعليم عالي الجودة لمجمل الطلاب. ويمكن أن توضّح مقارنة التجارب ضمن الدول على مرّ الوقت كيفيّة زيادة عدد الأطفال الذين يرتادون المدرسة وكيفيّة ضمان تحصيلهم على التعلّم في الوقت عينه.

قطعت كينيا أشواطًا هائلة من ناحية أعداد الطلاب الذين يكملون التعليم الابتدائي وتحسين التعلّم

فقد تمكّنت بعض الدول في جنوب وشرق أفريقيا من توسيع نطاق التعليم بشكل ملحوظ، خصوصا التعليم الابتدائيّ، والحفاظ على مستويات التعلّم أو حتى تحسينها في الوقت عينه (الشكل 4.12). وتحققت هذه المستويات رغم أنّ الكثير من الأطفال الذين ارتادوا المدرسة للمرّة الأولى بين فترتيّ مسح SACMEQ أيّ 2000 و2007 كانوا من خلفيّات محرومة ويُتوقع أن يواجهوا تحديات كبيرة في تحصيل مهارات التعلّم. وفيما كانت جودة التعليم منخفضة أصلا في بداية العقد في معظم أفريقيا ولم تبلغ بعد مستويات مقبولة، يستدعي هذا التقدّم إعادة النظر بالاعتقاد السائد أنّ الجودة تراجعت اساسا نتيجة لتوسيع نطاق التعليم.

في مجمل الدول الثمانية التي توفّرت بياناتها من شبه المنطقة هذه، ارتفعت أعداد الأطفال الذين يرتادون المدرسة ويكملون تعليمهم بين العامين 2000 و2007. بصورة خاصة، قطعت كينيا وجمهوريّة تنزانيا المتحدة أشواطا هائلة من ناحية زيادة أعداد الطلاب الذين يكملون التعليم الابتدائيّ، وذلك يعزا جزئيّا إلى أنهما ألغيتا الرسوم المدرسيّة للمرحلة الابتدائيّة (جمهورية تنزانيا المتحدة في العام 2011 وكينيا في العام 2003).

الشكل 4.12: قامت بعض دول جنوب وشرق أفريقيا بتعزيز النفاذ إلى التعلّم وتحسين جودته
النسبة المئويّة للأطفال الذين أكملوا المرحلة الابتدائيّة وبلغوا معيار التعلّم الأدنى في الرياضيّات، دول مختارة، 2000 SACMEQ و2007



ملاحظات: يشير تعبير الأطفال الذين أكملوا المرحلة الابتدائيّة إلى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 14 و18 سنة ويُحتسب بواسطة استكمال خطّي من بيانات مسوحات الأسر في السنوات القريبة من مسوحات إنجاز التعلّم.
المصادر: (1) إكمال المرحلة الابتدائية: حسابات فريق تقرير الرصد العالمي لتوفير التعليم للجميع (2013)، استنادًا إلى بيانات من المسوحات الديموغرافيّة والصحيّة. (2) اكتساب التعلّم: Altinok (2013c)، استنادًا إلى بيانات SACMEQ 2007، و(2010) .Hungi et al، استنادًا إلى بيانات SACMEQ 2000

في جمهوريّة تنزانيا المتّحدة، تمكّن حوالي 1.5 مليون طفل إضافي من اكتساب الأساسيّات بين 2000 و2007

في الوقت عينه، تحسنت مخرجات التعلم أيضا. ففي جمهوريّة تنزانيا المتحدة، بين العامين 2000 و2007، ارتفعت نسبة الأطفال الذين أكملوا التعليم الابتدائيّ من النصف إلى ما يقارب الثلثين، فيما ارتفعت نسبة أولئك الذين يرتادون المدرسة ويتعلّمون الأساسيّات في الرياضيّات من 19% إلى 36%. يعني ذلك أنّ حوالي 1.5 مليون طفل إضافيّ يتعلمون الأساسيّات. في حين ما زال من غير المقبول أن يرتاد 27% من الطلاب المدرسة من دون تعلّم الأساسيّات، تبيّن أنّ مشاكل الجودة كانت أصلا ظاهرة في العام 2000 ولذلك فهي أكثر ارتباطا بنظام التعليم منه بتوسيع نطاق التعليم.[2]

بالمقابل، في أوغندا، سُجّل ارتفاع أكثر تواضعا في نسبة الطلاب الذين أكملوا التعليم الابتدائيّ، من 40% في 2000 إلى 44% في 2007، إلا أنّ التعلم شهد ركودا، إذ أنّ 11% فقط من الطلاّب ممّن هم في سنّ الالتحاق بالمرحلة الابتدائيّة تمكّنوا من تعلّم الأساسيّات. وقد عانت ملاوي وزامبيا من مسألتي النفاذ والجودة. فبالرغم من التقدم الذي أُحرز من حيث نسبة الأطفال الذين يكملون التعليم الابتدائيّ، بقي حوالي 40% من الطلاّب عاجزين عن ذلك في الدولتين عام 2007. وقد تحسّن التعلم قليلا، ولكن انطلاقا من قاعدة شديدة الانخفاض، وبالتالي في العام 2007، كان 5% فقط من الطلاب يرتادون المدرسة ويتعلّمون. وفي تلك الدول، لا تقتصر المشكلة على الجودة فحسب، إذ لا بدّ من تطبيق إصلاحات عاجلة على نظام التعليم لضمان بقاء الأطفال في المدرسة وتعلمهم متى ارتادوها.

لا بد أن يشمل التقدم في التعلم الفقراء

لا تحتاج معظم الدول إلى تحسين النفاذ والجودة فحسب، بل أيضا إلى ضمان توزيع التقدم بشكل متكافئ على مختلف مجموعات السكان، مما يفترض في معظم الأحيان بذل جهود لبلوغ الطلاب الأكثر حرمانا.

2 – تدعم نتائج دراسة أُجريت مؤخّرا هذه المعلومة، إذ تبيّن أنّ توسيع نطاق التعليم منذ العام 2000 ساهم في رفع مستويات القرائيّة والحساب في شرق وجنوب أفريقيا (تايلور وسبول Taylor and Spaull، 2013).

وفي كينيا وجمهوريّة تنزانيا المتحدة، وهما دولتان واقعتان في جنوب وشرق أفريقيا تحسّن أداؤهما بشكل ملحوظ بين العامين 2000 و2007، استفاد الأطفال من الأسر الفقيرة والثريّة على حدّ سواء من التقدم المحرز. إلا أنّه في جمهورية تنزانيا المتحدة، بدأ تقدّم الطلاب الفقراء من مستويات شديدة الانخفاض، إذا أنّ أقل من طالب واحد من أصل عشرة حصّل الأساسيّات في العام 2000، وفي العام 2007، كان لا يزال الأطفال الفقراء بعيدين عن بلوغ مستويات التعلم التي سبق أن بلغها الطلاب الأثرياء في العام 2000 (الشكل 4.13).

في ملاوي وأوغندا، وهما دولتان لم تشهدا تحسّنا ملحوظا في النفاذ والجودة بين العامين 2000 و2007، اتسعت فجوة التعلّم بين الأثرياء والفقراء. في ملاوي، بقيت نسبة التعلم شديدة الانخفاض لدى الأثرياء والفقراء. وتُعتبر تجربة أوغندا مثيرة للقلق، إذ أنّ التعلّم شهد تحسّنا طفيفا لدى الأشدّ ثراء إلّا أنّ نسبة الأشدّ فقرا الذين يتعلّمون الأساسيّات انخفضت من قاعدة شديدة الانخفاض أصلا. وتواجه هذه الدول ثلاثة إذا تحدّيات خطيرة، إذ تحتاج إلى تعزيز النفاذ والجودة والإنصاف في الوقت عينه.

تُظهر هذه النتائج أنّه من الملح بالنسبة إلى الدول أن تعتبر تعزيز النفاذ وتحسين التعلّم لدى الأطفال المحرومين أولويّة قصوى. ولا بدّ أن يستهدف الدعم المدارس التي تخدم العائلات الفقيرة، ويتصدى للعوائق التي تواجهها الأسر الفقيرة في ما يتعلق بإلتحاق الأطفال بالمدارس لضمان اكتساب الأطفال الفقراء لمهارات التعلّم متى ارتادوا المدارس.

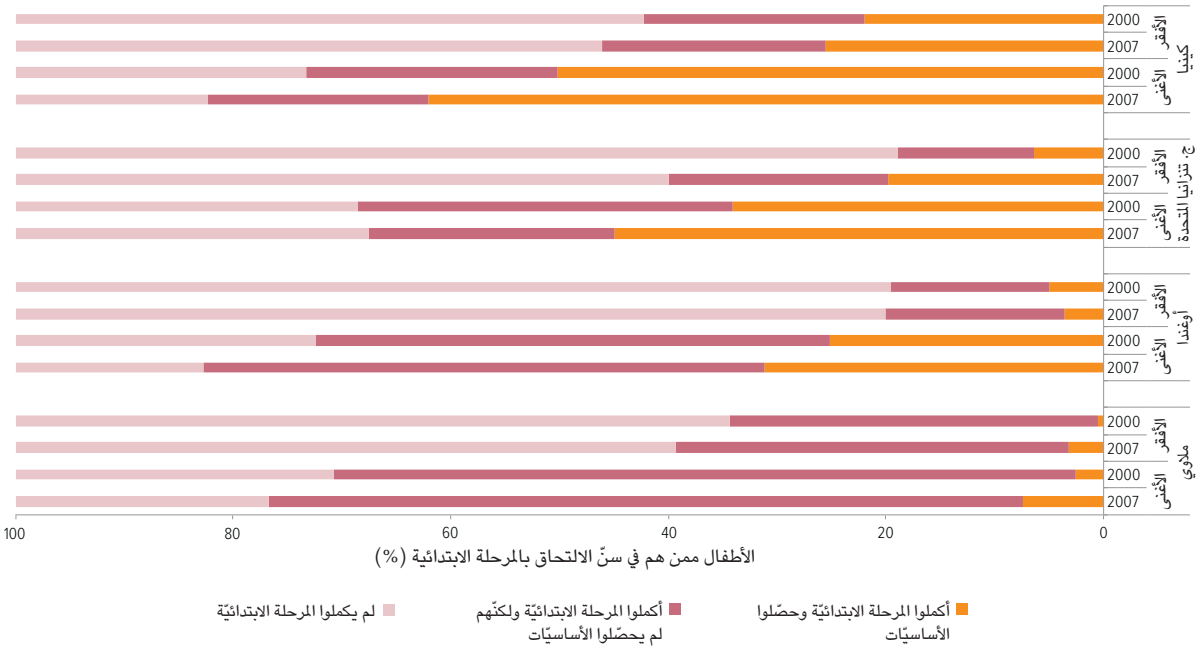
بين العامين 2000 و 2007 انخفضت في أوغندا نسبة الأشدّ فقرا الذين يتعلّمون الأساسيّات

ينعكس التقدم في التعلم بشكل أبطأ على المناطق المحرومة

غالبا ما تتركز ثغرات التعلم في أجزاء الدول التي تفتقر للموارد، لا سيما المناطق الريفيّة والأكثر فقرا. وفيما لا تُبذل جهود كافية لإعادة توزيع الموارد في هذه المناطق، بما في ذلك موارد التعليم والتعلم، يُرجّح أن تبقى ثغرات التعلم قائمة.

في البيرو على سبيل المثال، تحسّن مستوى التعلّم في السنوات الأخيرة بشكل متوسط، إلا أنّه لم يبلغ بعد الطلاب في المناطق المحرومة. بين العامين 2007 و2011، ارتفعت نسبة طلاب الصف الثاني الذين بلغوا مستوى

الشكل 4.13: رغم التقدّم المحرز، لا يزال الفقراء متأخرين في مجال التعلّم
النسبة المئوية للأطفال الذين أكملوا المرحلة الابتدائيّة وبلغوا معيار التعلّم الأدنى في الرياضيّات، بحسب الثراء، دول مختارة، 2000 SACMEQ و2007



ملاحظات: يشير تعريف الأطفال الذين أكملوا المرحلة الابتدائيّة إلى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 14 و18 سنة ويُحتسب بواسطة استكمال خطّي من بيانات مسوحات الأسر في السنوات القريبة من مسوحات إنجاز التعلّم. ويشير تعبير الأشدّ ثراءً/الأشدّ فقرًا إلى الأطفال في الربع العلوي/السفلي من مؤشّر SACMEQ للمكانة الاجتماعيّة-الاقتصاديّة.
المصادر: (1) إكمال المرحلة الابتدائية: حسابات فريق تقرير الرصد العالمي لتوفير التعليم للجميع (2013)، استنادًا إلى بيانات من المسوحات الديمغرافيّة والصحيّة.
(2) إكتساب التعلّم: Altinok (2013c)، استنادًا إلى بيانات SACMEQ 2007 و(2010) .Hungi et al ، استنادًا إلى بيانات SACMEQ 2000.

تمكّنت المكسيك من تحسين التعلّم لدى المحرومين عبر سياسات هادفة

الكفاءة الملائمة من 16% إلى 30% في القراءة ومن 7% إلى 13% في الرياضيّات، وفقا لبيانات التقييم الوطني. ولكن في حين أنّ نسبة الطلاب في المناطق الحضريّة الذين بلغوا المعيار المرجعيّ في الرياضيّات ارتفعت من 9% إلى 16%، شهدت نسبة أولئك الذين بلغوا هذا المستوى في المناطق الريفيّة ركودا عند نسبة 4% فحسب. والجدير بالذكر أنّ فجوة مماثلة تفصل الطلاب في المناطق الأكثر ثراء عن أولئك في المناطق الأكثر فقرا (Guadalupe et al, 2013).

وفي كينيا، تبرز آفاق واعدة أكثر لجهة تحسين التعلم في بعض الأجزاء الأكثر حرمانا في الدولة، حتى ولو انطلق ذلك من قاعدة شديدة الانخفاض. فوفقا للتقييم الوطنيّ، بقي متوسط الإنجاز في نهاية الصفّ الثامن على حاله منذ البدء بتوسيع نطاق الالتحاق في المرحلة الابتدائيّة في العام 2003 وصولا إلى تخرّج الدفعة الأولى التي استفادت من التعليم الابتدائيّ المجانيّ في العام 2010. غير أنّ الصورة الإجمالية تتفاوت ضمن الدولة. ففي المناطق القاحلة وشبه القاحلة على غرار غاريسا وماندیرا وتوركانا وواجير، انطلق التقدم من مستويات شديدة الانخفاض من حيث النفاذ والتعلّم على حد سواء، إلا أنّه تمّ بالفعل. بالمقابل، ازداد معدّل الالتحاق في نيروبي ولكنّ نتائج امتحان الصف الثامن لم تتحسّن، ويعود ذلك بشكل جزئيّ إلى أنّ جودة التعليم كانت متردّية بالنسبة إلى الأعداد الكبيرة من الأطفال من الأحياء الفقيرة، سواء أكانوا يرتادون مدارس خاصة أو مدارس حكوميّة (Oketch and Mutsiya, 2013).

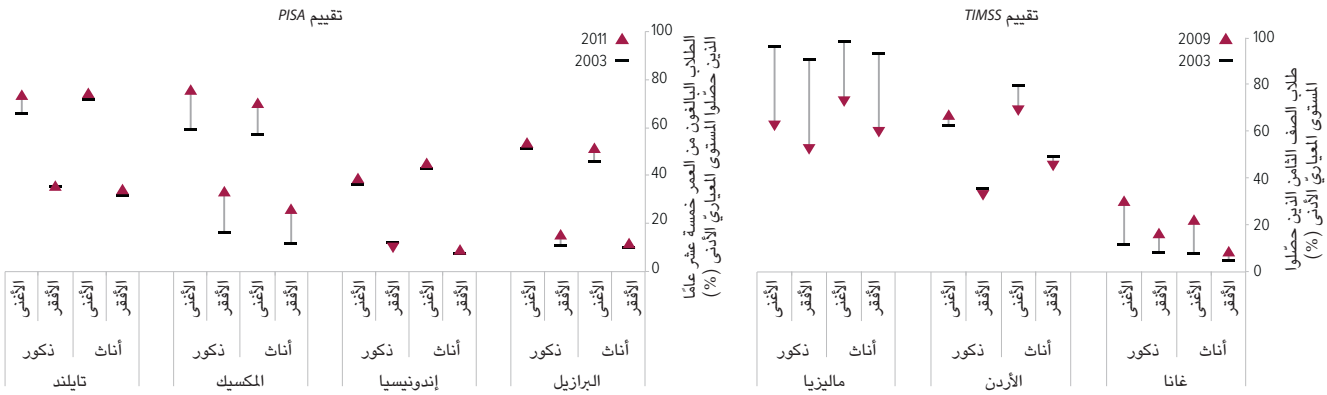
في التعليم الثانوي، يمكن تحسين النفاذ ومستوى التعلّم في الوقت عينه

فيما حققت الدول المتوسطة الدخل تعميم التعليم الابتدائيّ بصورة شبه كلّية منذ فترة، ما زال معدّل الالتحاق يتزايد في التعليم الثانويّ. ولم يعمد بعض هذه الدول إلى توسيع نطاق التعليم الثانويّ فحسب، بل استخدم أيضا سياسات هادفة لتحسين النفاذ والجودة بالنسبة إلى المجموعات المحرومة، فأظهر بذلك ما يمكن إنجازه متى اتخذت الحكومات إجراءات مباشرة.

وتجسّد المكسيك مثالا على ذلك. فقد ارتفعت نسبة الطلاب الذين حصّلوا المستوى المعياريّ الأدنى أو تخطوه من الثلث في 2003 إلى النصف في 2009. كما وسجّل الأثرياء والفقراء ارتفاعا بنسبة 15 نقطة مئويّة على حدّ سواء (الشكل 4.14). وفي الفترة عينها، ازداد معدّل التحاق الطلّاب البالغين من العمر خمسة عشر عاما حوالي ثماني نقاط مئويّة. وساهمت البرامج الهادفة لتحسين التعلّم لدى الأطفال المهمّشين بإحراز هذا التقدم الواسع النطاق.

ويقدّم المجلس الوطني لتطوير التعليم CONAFE أموالا ومواد تعليم إضافية بما في ذلك الكتب مدرسيّة بلغات السكّان الأصليّين. كما ويوفّر الدعم للمعلمين في مدارس تقع في مناطق تعاني من نقص في الأداء وحرمان دائمين. وتشير التقييمات إلى أنّ هذه الجهود قلّصت الفجوة في نتائج مادّة الرياضيات في التعليم الابتدائيّ (فيغاس وبترو Vegas and Petrow، 2008). ولكن رغم هذا

الشكل 4.14: في المكسيك، استفاد الأشدّ فقرًا من التقدّم المحرز في مجال تحسين التعلّم والنفاذ إليه
لنسبة المئوية للأطفال الذين حصّلوا مستوى التعلّم الأدنى في الرياضيّات، بحسب الجنس والثراء، دول مختارة، TIMSS 2003 و2011 وPISA 2003 و2009



ملاحظة: يشير تعبير الأشدّ ثراءً/الأشدّ فقرًا إلى الطلاب في الربع العلوي/السفلي من مؤشّر تقييم TIMSS للمكانة الاجتماعيّة-الاقتصاديّة ومن مؤشّر PISA للمكانة الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة.
المصادر: Altinok (2013c) لتقييم TIMSS 2011؛ تحليل فريق تقرير الرصد العالمي لتوفير التعليم للجميع (2013) لتقييم TIMSS 2003؛ Altinok (2012) لبرنامج PISA 2003 و2009.

التقدّم الملحوظ، تحتاج الدولة إلى مواصلة استهداف المجموعات والمناطق المحرومة عبر السياسات الهادفة إلى توزيع التقدم بشكل متكافئ وتضييق فجوة انعدام المساواة في الوقت عينه.

وفيما أحرزت دول أخرى تقدما ملحوظا لجهة تسهيل النفاذ وتحسين مخرجات التعلّم، لم تحقق دائما نجاحا مماثلا في التصدي لانعدام المساواة. ففي غانا، ارتفع صافي معدل القيد في التعليم الثانويّ من 35% في العام 2003 إلى 46% في العام 2009. في الفترة عينها، سجّلت غانا زيادة 10 نقاط مئوية في نسبة الطلاب الذين يتخطون المستوى الأدنى في الرياضيّات في الصف الثامن علما أنّها انطلقت من مستوى شديد الانخفاض وهو 9% في العام 2003. ولكن لم يوزَّع هذا التقدم بشكل متكافئ. ففيما استفاد الطلاب الأشدّ ثراء، لم يتغيّر الوضع بالنسبة إلى الطلاب الأشدّ فقرا بالقدر ذاته. وازدادت الفجوات بين الجنسين أيضا بنسبة تفوق الضعف، إذ بقيت فرص الفتيان ببلوغ المستوى المعياريّ الأدنى، سواء أكانوا من الأثرياء أو من الفقراء، تفوق فرص الفتيات.

وبقي انعدام المساواة كبيرا في دول لها خبرة أطول من ناحية زيادة النفاذ، على غرار تايلند. فقد استفاد الأثرياء من التقدم المحدود لجهة تحسين معايير التعلم الدنيا، فيما لم يتمكّن سوى حوالي ثلث الفقراء فقط من تخطي المستوى الأدنى في العام 2003 والعام 2009.

وتوضح هذه الأدلّة أنّ غانا وتايلند والدول التي تشهد وضعا مماثلا تحتاج بشكل ملحّ إلى تحديد سياسات تضمن التقدم من ناحية النفاذ والتعلم، وتضمن في الوقت نفسه استفادة المجموعات المحرومة من هذا التقدّم.

وشهد كل من الأردن وماليزيا اتجاها مثيرا للقلق تمثّل بتردّي مخرجات التعلم وتزايد انعدام المساواة، في حين ارتفع أيضا عدد المراهقين المتسرّبين من المدرسة. وعرفت ماليزيا أكبر تراجع في نتائج الاختبارات من بين كافة الدول المشاركة في تقييم TIMSS خلال العقد. ففي العام 2003، بلغت الأغلبيّة العظمى من المراهقين المستوى المعياريّ الأدنى في ماليزيا، سواء بالنسبة إلى الأثرياء أو الفقراء. ولكن يبدو أنّ المعايير تراجعت بشكل ملحوظ خلال العقد، خصوصا بالنسبة إلى الفتيان الأشدّ فقرا، الذين لم يبلغ سوى نصفهم تقريبا المستوى المعياريّ الأدنى في 2011، مقارنة بأكثر من 90% في العام 2003. وتحوّل أداء الفتيان الأشدّ فقرا من كونه شبيها بالأداء المتوسط الذي يسجّله الطلاب في الولايات المتحدة إلى أداء أولئك في بوتسوانا.

وكان التراجع الذي سُجّل في الأردن أكثر تواضعا إلا أنّه مثير للقلق. بشكل متوسط، فاقت فرصة الفتيات ببلوغ المستوى المعياريّ الأدنى فرصة الفتيان، علما أنّ الفتيات المنتميات إلى أسر ثريّة يسجّلن أداء جيّدا. غير أنّ الفجوة بين الفتيان والفتيات الأثرياء ضاقت خلال العقد لأنّ أداء الفتيات تراجع. في غضون ذلك، تضاءلت قليلا فرصة بلوغ الطلاب المنتمين إلى أسر فقيرة المستوى المعياريّ الأدنىإذ لم يحقق سوى حوالي ثلث الفتيان الفقراء ونصف الفتيات الفقيرات هذا المستوى. بالتالي، لا بدّ للأردن ولماليزيا من اتخاذ تدابير تعكس التراجع الحاصل من حيث النفاذ والجودة وتضمن تضييق الفجوات بين الأثرياء والفقراء من جهة، وبين الفتيان والفتيات من جهة أخرى.

في ماليزيا، تراجعت معايير التعلّم خلال العقد

وحتّى مع تحسّن مخرجات التعلّم وتسهيل النفاذ، ما من مجال للتلكّؤ. ففي إندونيسيا، ازدادت نسبة الطلاّب البالغين من العمر خمسة عشر عاما الذين بلغوا المستوى المعياريّ الأدنى في الرياضيات من 20% عام 2003 إلى 34% عام 2006، وهو تغيّر مثير للاهتمام نظرا لتزايد التحاق الأطفال المحرومين بالنظام المدرسيّ. ويعود هذا التحسّن على ما يبدو إلى محاولة النهوض بإدارة المدارس وزيادة عدد المعلّمين المدرّبين (Barrera-Osorio et al., 2011). ولكن بين عامي 2006 و2009، عادت إندونيسيا إلى الوضع الذي كانت عليه في العام 2003 بالنسبة إلى الفقراء والأثرياء (راجع الشكل 4.14).[3]

3 – تكرّر الاتجاه المنحدر في أداء إندونيسيا في أواخر العقد الأوّل من القرن الواحد والعشرين في نتائج الاتجاهات في الدراسة العالمية للرياضيات والعلوم (TIMSS).وتراجعت نسبة طلاب الصف الثامن الذين بلغوا المستوى المعياريّ الأدنى الدوليّ في الرياضيّات من 48% في 2007 إلى 43% في 2011.

الشكل 4.15: أقلّ من ثلاثة أرباع الشباب في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسّط الأدنى غير أميّين

نسبة اكتساب المهارات القرائيّة بين الشباب وفقًا للنوع الاجتماعيّ، في مناطق وفئات دخل المختارة الصحيّ والديمغرافيّ.

المصدر: تحاليل الفريق المعنيّ بإعداد التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع (2013)، استنادًا إلى بيانات المسوح

تدنّي جودة التعليم يترك إرثا في مجال الأميّة

تخلّف نوعيّة التّعليم خلال الطّفولة أثرا جليّا على الشّباب والبالغين من ناحية اكتساب المهارات القرائيّة. ففي معظم الحالات، ينضمّ الشباب الذين لم يرتادوا المدرسة مطلقا أو أمضوا بضع سنوات فيها فقط إلى صفوف البالغين الأمّيّين، علما أنّ إكمال مرحلة التّعليم الابتدائيّ وحده ليس كافيا لضمان الحماية من الأمّيّة.

حوالي 175 مليون شاباً في الدّول ذات الدّخل المنخفض والدّول ذات الدّخل المتوسّط الأدنى لا يستطيعون قراءة جملة كاملة أو أجزاء منها

غالبا ما ترتكز البيانات حول الأمّيّة على سؤال الأفراد ما إذا كانوا يعرفون القراءة والكتابة، بدل اختبار مهاراتهم القرائيّة. ومن المرجّح ألّا تعكس هذه الأرقام مدى انتشار الأمّيّة ونطاقها. في الواقع، وفقا لتحاليل أجريت لإعداد هذا التقرير، وهي تحاليل قائمة على اختبار المهارات القرائيّة لدى الشّباب كجزء من المسوحات الديمغرافيّة والصحيّة، يبدو أنّ الأمّيّة في صفوف الشّباب أكثر انتشارا ممّا هو مشار إليه: فحوالي 175 مليون شخص من الشّباب في الدّول ذات الدّخل المنخفض والدول ذات الدّخل المتوسّط الأدنى لا يستطيعون قراءة جملة كاملة أو أجزاء منها.[4] ويمثّل هذا الرقم أكثر من ربع الشباب في الدول المعنيّة. وتنتشر الأمّية بين الشباب بشكل خاصّ في أفريقيا جنوب الصّحراء الكبرى، حيث لا يستطيع 40% من الشّباب قراءة جملة كاملة (الشّكل 4.15).

ورغم التقدّم المحرز مؤخّرا في مجال تعليم الفتيات، وقع جيل من النساء الشابّات ضحيّة الإهمال في مجال التعليم، ما أفضى إلى نسبة أميّة كبيرة بين الشابات هي 61%. وتتّسع الفجوة بين الجنسين بشكل ملحوظ في جنوب وغرب آسيا، حيث إثنان من أصل ثلاثة من الّذين لا يجيدون القراءة هم من الشابّات.

وترسم المقارنات بين الدول صورة أكثر مرارة عن واقع مشاكل الأمّيّة الواسعة الانتشار. ففي 9 من أصل الدول ذات الدخل المنخفض والدخل المتوسّط الأدنى التي يبلغ عددها 141 دولة توفّرت بياناتها بشأن الرجال والنساء، تبيّن أنّ أكثر من نصف الذين تتراوح أعمارهم من الخامسة عشرة والرابعة والعشرين أمّيّون، علما أنّ كلّ هذه الدول تقع في غرب آسيا، باستثناء تشاد. وتجدر الإشارة إلى أنّ بعض الدول اختبرت قرائيّة النساء الشابّات فقط.

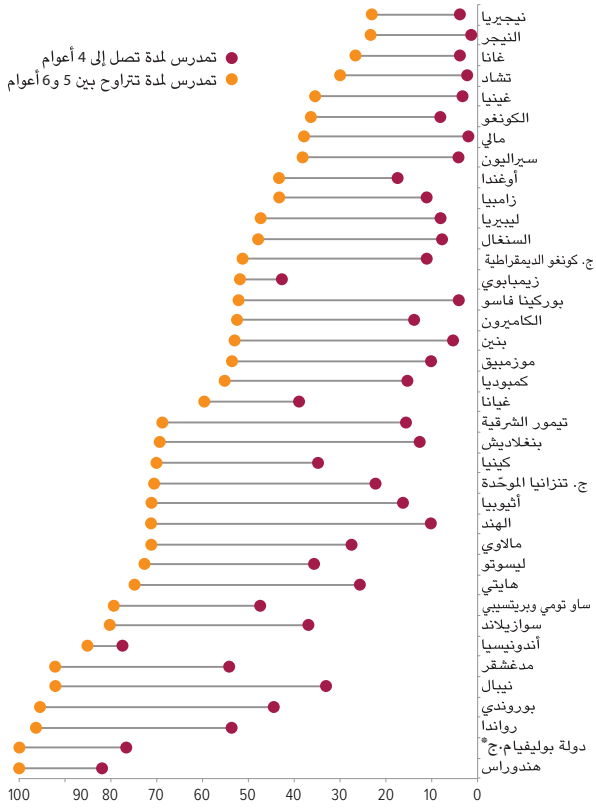
قد يمهّد البقاء في المدرسة لمدة لا تتعدّى أربعة أعوام الطريق نحو الأمّيّة

إنّه لافتراض شائع أنّ الأطفال يجب أن يمضوا أربع سنوات على الأقلّ في المدرسة كي يبقوا بمنأى عن الأمّيّة وكي يحافظوا على مهاراتهم القرائيّة في حياتهم المستقبليّة. وتأتي التحاليل المؤخّرة لتؤكّد هذا الافتراض: فما يقارب 77% من بين كل الشباب الذين أمضوا أربع سنوات أو أقلّ في المدرسة لا يستطيعون قراءة جملة كاملة أو جزء منها.

وفي معظم المناطق والدول، يُعتبَر ارتياد المدرسة لفترة قصيرة عاملا رئيسا يسهم في عدم اكتساب مهارات القرائيّة الأساسيّة. ففي 9 من أصل الدول الحادية والأربعين الخاضعة للتحليل، لم يمضِ أكثر من نصف الشباب ما يربو على أربعة أعوام في المدرسة، ومعظمهم أمّيّون. وفي النيجر على سبيل المثال، ارتاد ما يقارب 75% من الشباب المدرسة لفترة لا تصل إلى الأربعة أعوام، ومن بين أولئك الذين تركوا المدرسة في غضون هذه الفترة، اكتسب 2% فقط مهارات القراءة والكتابة. وحتى في الدول الإثنين والثلاثين الأخرى، حيث يترك عدد قليل من الطلاب المدرسة قبل الصفّ الرابع، من غير المرجّح أن يكون هؤلاء الطلاب قد تعلّموا الأساسيّات. ففي أوغندا مثلا، في العام 2011، لم يتمكّن من القراءة إلاّ 17% فقط من الشباب الذين لم يكملوا تعليمهم بعد الصفّ الرابع (الشكل 4.16).

4 – خلال المسوحات الصّحيّة والدّيمغرافيّة، طُلِب من المجيبين الّذين لم يحصّلوا قطّ التّعليم الثانويّ أن يقرؤوا جملة قصيرة مكتوبة على بطاقة. يسجّل الشّخص الّذي يجري المقابلة ما إذا تمكّن المجيب من قراءة الجملة بكاملها أو جزءا منها فحسب. وفي حال كان المجيبون قد أنهوا تعليمهم الثانويّ، من المفترض ألّا يكونوا أمّيّين، وبالتّالي لا يُطلب منهم ن يقرأوا.

الشكل 4.16: ينهي العديد من الشباب سنوات عدّة من التعليم الابتدائيّ من غير اكتساب مهارات القرائيّة الأساسيّة
نسبة القرائيّة بين الشباب، وفقًا للثراء في دول مختارة



* م.ج = متعددة الجنسيات

المصدر: حسابات الفريق المعنيّ بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2013)، استنادًا إلى بيانات المسح الصحيّ والديمغرافيّ.

غير أنّ الأمر لا يخلو من الاستثناءات. فنصف شباب رواندا لم يمضوا ما يزيد عن أربعة أعوام في المدرسة عام 2010، إلّا أنّ أكثر من 50% منهم يستطيعون قراءة جملة كاملة. ويشير ذلك إلى أنّ نوعيّة التعليم في الصفوف المبكرة في رواندا تسهم في ضمان التعلّم للجميع، حتّى للذين يرتادون المدرسة لفترة محدودة.

إنّ إتمام مرحلة التّعليم الابتدائيّ كاملة لا يضمن اكتساب مهارات القرائيّة

بالطّبع، يكتسب إكمال التعليم الابتدائيّ أهمّية كبيرة من ناحية الإلمام بالقراءة والكتابة في دول متعدّدة، إلّا أنّه يبقى غير كافٍ. فمن أصل كلّ الذين ارتادوا المدرسة لخمس أو ستّ سنوات، ما يعادل المرحلة الابتدائيّة في بعض الأنظمة التعليميّة، في الدول الحادية والأربعين الخاضعة للتحليل، لا يزال حوالي 20 مليون منهم، أي واحد من أصل 3 أفراد من الذين يصلون إلى هذه الصفوف، غير قادر على قراءة جملة كاملة أو جزء منها.

في 12 من أصل 41 دولة، تسرّب من المدرسة نصف الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و 24 عاما بعد خمس أو ستّ سنوات من التعليم الابتدائيّ من دون أن يكتسبوا مهارات القرائيّة، ما يعكس تباينات جوهريّة بين الدّول في اكتساب المهارات القرائيّة. فمن ناحية، سجّل كلّ من غانا والنيجر ونيجيريا الأرقام الأكثر إنذارا بالخطر، إذ 75% من الشّباب الّذين تركوا المدرسة بعد 5 أو 6 سنوات لم يكتسبوا مهارات القرائيّة. ومن ناحية أخرى، تبيّن معظم الذين تركوا المدرسة بعد 5 أو 6 سنوات في دولة بوليفيا المتعدّدة القوميّات وبوروندي ورواندا اكتسبوا هذه المهارات، ما يشير إلى إمكانيّة توفير مهارات القرائيّة للأغلبيّة العظمى من الطلّاب خلال مرحلة التعليم الابتدائيّ.

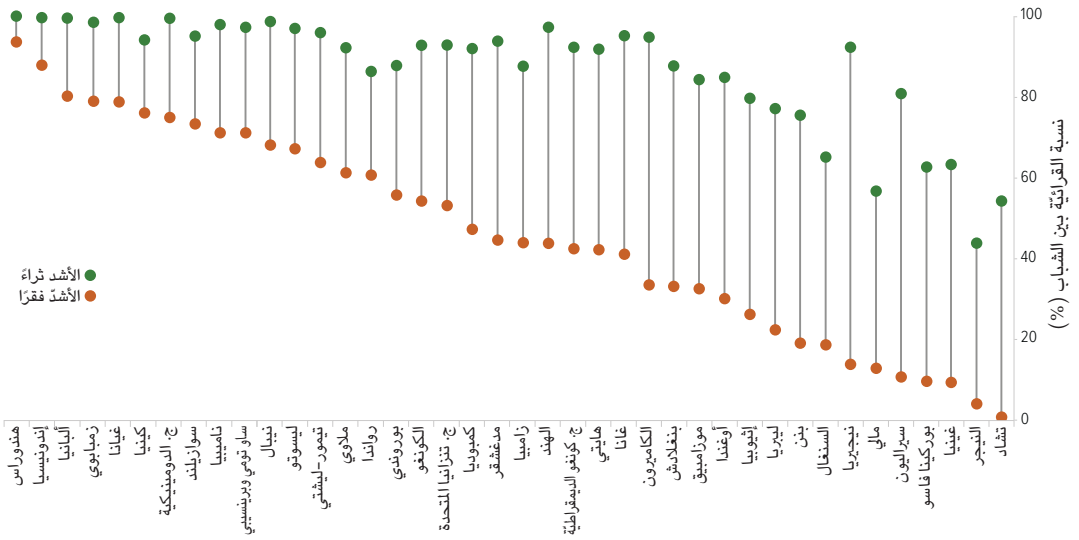
لا يزال طفل من أصل ثلاثة أطفال من الذين يكملون تعليمهم الابتدائيّ غير قادر على قراءة جملة كاملة أو جزءاً منها

من المرجّح أن يكون الشباب الفقراء أكثر عرضة للأمّيّة...

غالبا ما ينحدر الأطفال الذين يملكون أفضل الفرص باكتساب مهارات القرائيّة من أسر ميسورة، أمّا الشباب المنحدرون من أسر أكثر فقرا، فتقلّ فرصهم في التمكّن من القراءة في الحياة اليوميّة. ففي الدول الإحدى والأربعين التي شملها التحليل، تبيّن أنّ أكثر من 80% من المنحدرين من أسر غنيّة يستطيعون قراءة جملة في 32 دولة، فيما لا يستطيع الفقراء القراءة إلا في أربع دول فقط. بالإضافة إلى ذلك، أكثر من نصف الشباب الفقراء في 22 دولة يستطيعون قراءة جملة كاملة، في حين أنّ نسبة الأغنياء تنخفض دون هذه العتبة فقط في النيجر (الشكل 4.17).

وفي دول متعدّدة، بما فيها الكاميرون وغانا ونيجيريا وسيراليون، يتخطّى الفارق بين الفقراء والأثرياء في اكتساب مهارات القرائيّة خمسين نقطة مئويّة. ففي نيجيريا، تبيّن أنّ 14% فقط من الشباب الفقراء غير أمّيّين، مقارنة بنسبة 92% من الشباب الأثرياء. وتُظهر الأدلّة من الهندوراس وإندونيسيا أنّه لا يمكن تفادي وجود هذه الفجوات الواسعة القائمة على الثراء، علما أنّ الأطفال من الأُسر الأكثر فقرا يبقون الأكثر عرضة للأمّيّة حتّى في هذه البلدان الأكثر ثراء التي تحقّق بشكل عام مستويات أعلى من مهارات القرائيّة.

الشكل 4.17: إن أقل من نصف الشباب الفقراء في 22 دولةً غير أميّين
نسبة القرائيّة بين الشباب، وفقًا للثراء في دول مختارة



ملاحظة: يشير المصطلحان الأشدّ ثراءً والأشدّ فقرًا إلى فئة الشباب في الخُمس الأول/الأخير من مؤشر ثراء الأسرة في المسح الصحيّ والديمغرافيّ.المصدر: حسابات فريق إعداد التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع (2013)، استنادًا إلى بيانات المسح الصحيّ والديمغرافيّ.

...وغالبا ما تكون الشابات الفقيرات الأكثر عرضة لخطر الأمّيّة

في صفوف الفقراء، غالبا ما تكون الشابّات أكثر عرضة للإهمال من ناحية التعليم، فيما من المرجّح أن يكتسب الشبّان والشابّات الذين ينتمون إلى أسر غنيّة مهارات القرائيّة الأساسيّة (الشكل 4.18). ففي جمهوريّة الكونغو الديمقراطيّة، تبيّن أنّ 23% فقط من الشابات الفقيرات بين سنّ الخامسة عشرة والرابعة العشرين قادرات على القراءة في الحياة اليوميّة، مقارنة بنسبة 64% من الشبّان الفقراء.

وفي بعض دول غرب أفريقيا، بما فيها بوركينا فاسو ومالي والنيجر، يكتسب أولئك الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاما مستويات متدنّية جدا من مهارات القرائيّة بشكل عام، وتكون عادة الفتيات من الأسر الثريّة والفقيرة أكثر أمّيّة. في بوركينا فاسو، يتمتّع 72% من الشبّان الأثرياء بمهارات القرائيّة الأساسيّة، مقارنة بنسبة 54% من الشابّات الثريّات و13% فقط من الذكور الفقراء و 6% من النساء الفقيرات.

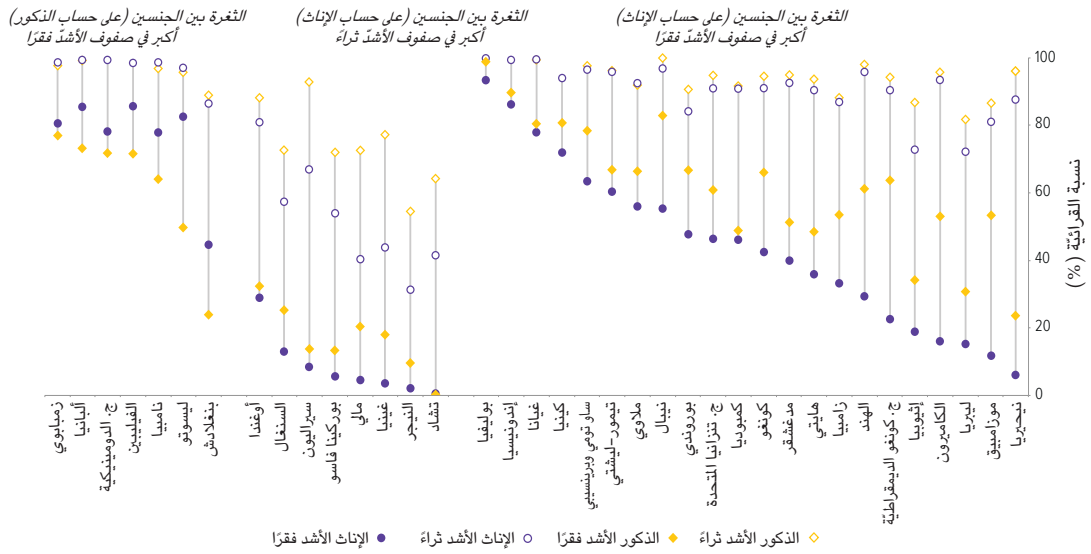
في بوركينا فاسو،حصّل 72% من الشبان الأثرياء مهارات القرائيّة الأساسيّة، مقارنة بنسبة 6% من الشابات الفقيرات

وتأخذ الفجوة بين الجنسين في صفوف الأشدّ فقرًا منحى مختلفا، رغم أنّ هذه هي الحال عادة في الدول التي تحقّق مستويات أعلى في اكتساب مهارات القرائيّة بشكل عام والتي تضيق فيها الفجوات بين الجنسين. في الفيليبين مثلا، يملك تقريبا كل الشبّان والشابات الآتين من أسر ثريّة مهارات القرائيّة الأساسيّة، مقارنة بنسبة 86% من الشابّات الفقيرات و 72% من الشبّان الفقراء.

تسجّل الأميّة أعلى مستوياتها في صفوف الشابّات الفقيرات في المناطق الريفيّة والأقليّات الإثنيّة

تتفاوت مستويات التعلّم لدى الأطفال بشكل كبير وفقا للمكان الذي يعيشون فيه. ويظهر ذلك جليّا في مستويات شديدة التدنّي من ناحية القرائيّة في الفئة العمريّة التي تتراوح بين 15 و24 عاما . ففي إثيوبيا، بلغت نسبة الشابّات غير الأميّات في المناطق الريفيّة 30% فقط في العام 2011، مقارنة بنسبة 90% من الشبّان الذين يعيشون في المناطق الحضريّة. وينتشر هذا الفارق أيضا في السنغال، إذ بلغت نسبة الشابات الريفيّات

الشكل 4.18: تزداد أرجحيّة الأمية بين الفتيات الأشدّ فقراً
نسبة القرائيّة بين الشباب، وفقًا للجندر والثراء في دول مختارة



ملاحظة: يشير المصطلحان الأشدّ ثراءً والأشدّ فقرًا إلى فئة الشباب في الخُمس الأول/الأخير من مؤشر ثراء الأسرة في المسح الصحيّ والديمغرافيّ.
المصدر: حسابات فريق إعداد التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع (2013)، استنادًا إلى بيانات المسح الصحيّ والديمغرافيّ.

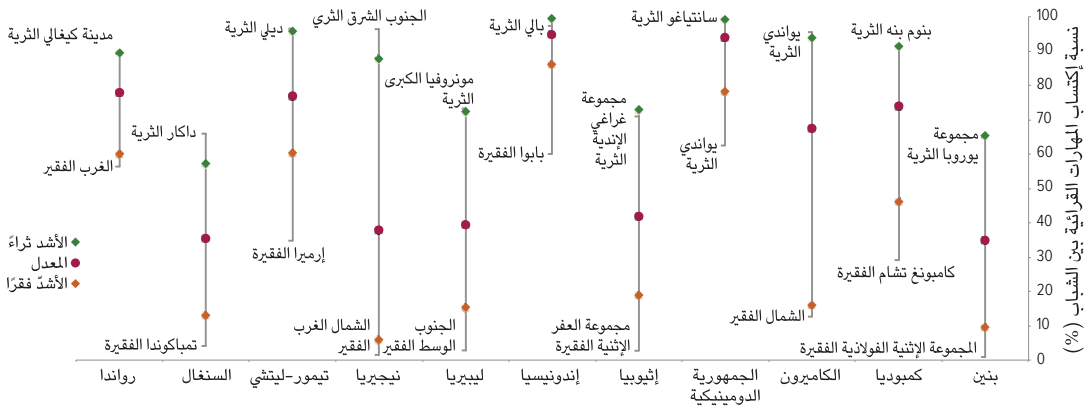
اللواتي يستطعن القراءة في الحياة اليوميّة 20% فقط في العام 2010، مقارنة بنسبة 65% من الشبّان الذين يعيشون في المناطق الحضريّة. وفي الدولتين، تعكس مستويات الأمّية المرتفعة بين الشابّات الريفيّات إلى حدّ ما الإرث الذي تخلّفته الأنظمة التعليميّة. غير أنّ مستويات الأمّية الشديدة الارتفاع هذه تسلّط الضوء على أهميّة الحرص على أن تطال برامج الفرصة الثانية التعليميّة الشابّات في المناطق التي تعاني نقصا في الخدمات (UNESCO, 2012).

ويُضاف إلى العوائق التّي تمنع اكتساب مهارات القرائيّة الأساسيّة مزيج من الفقر ومكان الإقامة والانتماء الإثنيّ. ففي نيجيريا، تبيّن أنّ 2% فقط من الشابّات الفقيرات في شمال غرب البلاد يستطعن القراءة، مقارنة بنسبة 97% من الشابّات الثريّات في جنوب شرق نيجيريا. وفي إندونيسيا، يتّضح أنّ مهارات القرائيّة شبه معمّمة بين الشابات الثريّات في مقاطعة بالي، فيما 60% فقط من الشابّات الفقيرات في مقاطعة بابوا غير أمّيات. وفي البينين، تُعتبر شابّات الفولا الفقيرات من أكثر الفئات المحرومة من اكتساب مهارات القرائيّة، ناهيك عن الشابّات الفقيرات في مقاطعة تامباكوندا في السنغال اللواتي يعانين من أقلّ الفرص لتعلّم الأساسيّات (الشكل 4.19).

من الواضح أن جيلا جديدا يدخل سن الرشد من بابه الواسع من دون امتلاك مهارات القرائيّة والحساب، أمّا بسبب تسرّب هذا الجيل من المدرسة أو بسبب رداءة مستوى التعليم. ومع ذلك، تظهر بوادر تبشّر بالخير وتبعث الأمل. فبفضل توسيع نطاق التعليم الابتدائيّ خلال العقد الأخير، تحسّنت نسبة القرائيّة بين الشباب، ما يُظهر أنّ عددا أكبر من الأطفال بات يرتاد المدرسة وأنّ عددا أكبر يكتسب مهارات القرائيّة خلال وجوده في المدرسة. ففي إثيوبيا مثلا، ارتفعت حصّة الشباب المتعلّمين من 34% عام 2000 إلى 52% عام 2011. أمّا النيبال، فحقّقت تقدّما مذهلا في نسبة القرائية بين الشباب الّتي انتقلت من 61% عام 2001 إلى 86% عام 2011. وفي ملاوي، ارتفعت هذه النسب بوتيرة أبطأ، علما أنّها انطلقت من مستويات أعلى، وبلغت 77% في العام 2010 بعد أن كانت 72% في العام 2000.

2% فقط من الشابّات الفقيرات في شمال غرب البلاد يستطعن القراءة

الشكل 4.19: تعتمد فرص تعليم الشابات على الثراء والمكان والانتماء الإثني
نسبة القرائيّة بين الشابّات، وفقًا للثراء والمكان والانتماء الإثنيّ في دول مختارة



ملاحظة: يشير المصطلحان الأشدّ ثراءً والأشدّ فقرًا إلى فئة الشباب في الخُمس الأول/الأخير من مؤشر ثراء الأسرة في المسح الصحيّ والديمغرافيّ
المصدر: حسابات فريق إعداد التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع (2013)، استنادًا إلى بيانات المسح الصحيّ والديمغرافيّ

غير أنّ توجهات المعدّلات الوطنيّة للقرائيّة بين الشباب لا تعكس الصورة الكاملة للواقع. فرغم التطوّر العامّ، لا يزال انعدام المساواة كبيرا. وتجدر الإشارة إلى أنّ درجة النجاح في تخفيض نسب الأمّيّة بين الشباب المهمّشين تختلف كثيرا بين الدول.

في النيبال، استفادت المجموعات الأكثر حرمانًا من التطوّر المُحرَز في مجال تخفيض الأميّة في صفوف الشباب

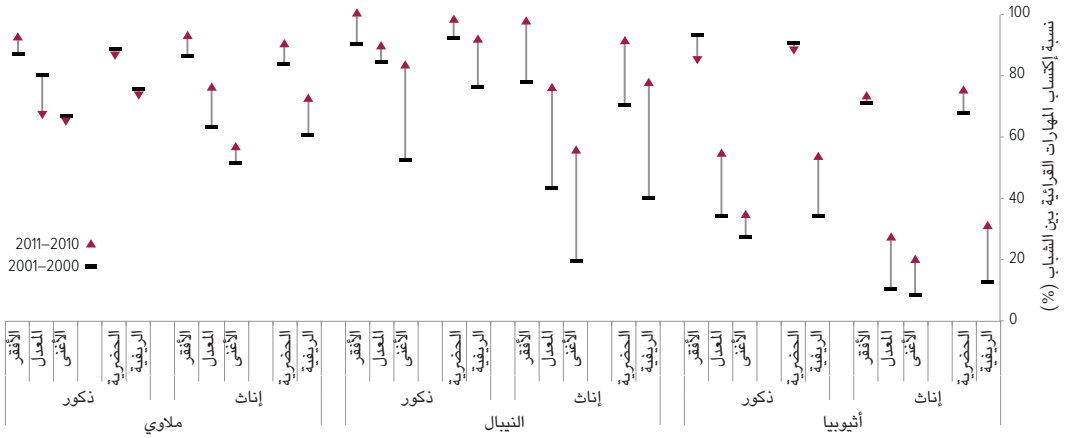
في النيبال، استفاد الشبّان والشابّات على حدّ سواء من التقدّم المحرز في مجال القرائيّة بين الشباب، مع الإشارة إلى أنّ حصّة الأسد من هذا التقدّم كانت من نصيب المجموعات الأكثر حرمانا التي انطلقت من مستويات أميّة مرتفعة جدّا. فقد سجّلت نسب القرائيّة بين الشابّات الفقيرات واللواتي يعشن في مناطق ريفيّة الارتفاع الأكبر من دون منازع، إذ ارتفعت من 20% في العام 2001 إلى 55% في العام 2011، ما أدّى إلى تقليص الفجوة بشكل ملحوظ بين الشابّات الأشدّ فقرا والشابّات الأشدّ ثراء خلال ذلك العقد، مع الإشارة إلى أنّ هذا التحسّن ينطبق أيضا على الرجال. وفي إثيوبيا، انخفضت مستويات الأمّيّة بشكل كبير في صفوف الشباب والشابّات في المناطق الريفيّة، لكنّها بقيت على حالها في المناطق الحضريّة (الشكل 4.20).

أمّا في ملاوي، فكان التقدّم على مرّ عقد كامل أكثر تواضعا. فرغم تحقيق بعض التقدّم لصالح الشابّات الريفيّات والشابّات في الأسر المتوسّطة الدخل، كان التغيير لا يُذكَر في وضع الشباب، سواء في المناطق الريفيّة أو تلك الحضريّة، أثرياء أو فقراء. وحتّى اليوم، لم ينجح توسيع تغطية نظام ملاوي التعليميّ في تحسين مستويات القرائيّة بين الشباب بسبب رداءة التعليم.

يواجه الأطفال ذوو الإعاقات تحدّيات كبيرة لجهة ارتياد المدرسة، لكن من الصعب تحديد مدى استقصائهم بسبب عدم اكتمال البيانات الخاصّة بهذا الموضوع (أنظر إلى الفصل الأوّل). أمّا المعلومات المتعلّقة بالكمّ الذي يتعلّمه الأطفال ذوو الإعاقة، فهي نادرة أيضا. ويُعزا ذلك جزئيّا إلى أنّ هؤلاء الأطفال لا يشاركون في الاختبارات أحيانا وإلى أنّ البيانات غير مفنّدة بشكل كافٍ وفقا لأنواع الإعاقة (Evans and Ebersold, 2012). وحتّى عند تفنيد البيانات، كما هو الحال في المسوحات الديمغرافيّة والصحيّة، غالبا ما تكون أحجام العيّنات صغيرة جدّا ولا تسمح بإجراء تحليلات مجدية.

وتشكّل أوغندا مثالا نادرا، إذ أنّ حجم العيّنة كافٍ لمقارنة نسب القرائيّة بين الشباب وفقا لأنواع الإعاقة. ففي العام 2011، تبيّن أنّ 60% من الشباب الأصحاء كانوا غير أمّيّين. بالمقابل، تبيّن أنّ 47% فقط من الشباب ذوي الإعاقات الجسديّة أو السمعيّة كانوا غير أمّيّين.

الشكل 4.20: قطعت النيبال أشواطًا كبيرة نحو محو أميّة الشباب المحرومين
نسبة القرائيّة بين الشباب، وفقًا للجندر والمكان والثراء في إثيوبيا وملاوي والنيبال، في فترة 2000/2001 – 2010/2011



المصدر: حسابات فريق إعداد التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع (2013)، استنادًا إلى بيانات المسح الصحيّ والديمغرافيّ

أمّا ذوو الإعاقات العقليّة، فمن المرجّح أن يكونوا أمّيّين إذ انّ 38% منهم فقط يمكنه قراءة أو كتابة جملة بسيطة.

وتؤكّد مصادر أخرى درجة هذا التفاوت. ففي جمهوريّة تنزانيا المتّحدة، أظر مسح حول الإعاقة أنّ 52% من الأشخاص ذوي الإعاقة ليسوا أمّيّين، مقابل 75% للأشخاص الأصحاء (مكتب الإحصاء الوطنيّ في جمهوريّة تنزانيا المتّحدة، 2010) (U.R. Tanzania National Bureau of Statistics, 2010).

إنّ السعي لتحقيق المساواة في التعليم، بما يشمل الأطفال والشباب ذوي الإعاقة، يتطلّب وضع اليد على الصعوبات الّتي يواجهها الأشخاص ذوو الإعاقات المختلفة، إلى جانب تطبيق السياسات المناسبة لتخطّي هذه الصعوبات. فقد تبرز الحاجة مثلا إلى تعديل المنهج الدراسيّ وتكييفه للحرص على أن ينال كلّ طفال فرصة للتعلّم. بالإضافة إلى ذلك، على الأنظمة التعليميّة أن تهدف لتطوير نظام من شأنه أن يزيد من قدرات الطلاب إلى أقصى الحدود.

الخاتمة

سلّط هذا الفصل الضوء على حجم أزمة التعّلم العالميّة التي تؤثّر بنوع خاصّ على الأطفال والشباب في الأسر الفقيرة والضعيفة. ولا شكّ أنّ أزمة التعلّم حتميّة ولا يمكن تفاديها. ولكن، كما تشير الفصول التالية، من الممكن الحرص على أن يستفيد جيل الأطفال والشباب المقبل غدا من فرص وحظوظ أفضل لارتياد المدارس والتعلّم في هذه المدارس إذا ما تحرّك واضعو السياسات اليوم لتعزيز التعليم الجيّد وتأمين بيئة تعليميّة مؤاتية.

إذا تحرّك واضعو السياسات اليوم لتعزيز التع ليم الجيّد، سوف يستفيد جيل الأطفال المقبل من فرص وحظوظ أفضل للتعلّم

الفصل 5:
وضع نوعيّة التّعليم على رأس الأولويّات الوطنيّة

استراتيجيّات جديدة: في مدرسة ابتدائيّة في جوهنسبرغ جنوب افريقيا يقوم مرشدون بدعم المعلّمين على تطبيق أساليب تعليم جديدة. وقد سجّل الطلّاب تحسّناً في مهارات القرائيّة والرياضيّات.

Credit: Eva-Lotta Jansson/UNESCO

umbuzo
umbani
umbango
umbono
umbonisi
umbondo
umbukiso
umbeleseli
umbazi

المقدّمة 219

لا بدّ من جعل نوعيّة التّعليم
هدفاً استراتيجيّاً في الخطط التربويّة..... 219

توفير عدد كافٍ من المعلّمين
في الفصول الدراسيّة 224

الخاتمة 231

لضمان اكتساب الأطفال الملتحقين بالمدارس فعليّاً للمهارات والمعرفة المفترض بهم اكتسابها. ويظهر هذا الفصل إلى أي حدّ تهدف الخطط التربويّة الوطنيّة إلى تحسين التّعليم والتّعلّم وجعلهما أكثر إنصافاً. كما يكشف العجز في أعداد المعلّمين في المرحلة الابتدائيّة وفي المرحلة الأولى من التّعليم الثانويّ حتى العام 2015 وما بعده، ويحدّد ما ينبغي بالحكومات تضمينه في ميزانيّاتها لدفع رواتب المعلّمين الإضافيّة وسدّ هذا العجز.

المقدّمة

نعاني قصوراً في عدد المعلّمين، فيما عدد الأطفال كبير جدّاً من الحضانة حتى الصّف الخامس. أمام هذه الأعداد، لا يمكن المعلّم الاهتمام فردياً بكلّ طالب. إذا تعاونت الحكومة معنا وأعطتنا المزيد من المعلّمين، سنتمكّن من ضمان مستوى تحصيل أعلى بين الطّلاب.

مبارك، بنجاب، باكستان

تشكّل السياسات الوطنيّة القويّة الّتي تضع التّعليم والتّعلّم الجيّد على رأس أولويّاتها ضرورةً لضمان اكتساب الأطفال في المدارس فعليّاً للمهارات والمعرفة المفترض بهم اكتسابها. وينبغي بالخطط التربويّة تحديد الأهداف ووضع المعايير التي ستخضع الحكومات للمساءلة بموجبها، إضافة إلى سبل تحقيق هذه الأهداف. لا بد وأن يصبح تحسين التّعليم، خاصّة تعليم لأطفال الأكثر حرماناً، هدفاً استراتيجيّاً.

ويجدر بالخطط أن تضع مروحةً من المقاربات الهادفة إلى تحسين نوعيّة المعلّمين. ولا بدّ من أن توضع هذه الخطط بالتّشاور مع المعلّمين ونقاباتهم. كما يجدر بذه الخطط ضمان تأمين الدعم الملائم للاستراتيجيّات عبر توفير موارد كافية تضمن تنفيذها بفعاليّة. فمن سمات التّعليم الرّديء النوعيّة عدم كفاية أعداد المعلّمين، لا سيّما المدرّبين منهم. لذلك لا بدّ أن يتمتّع المخطّطون التربويّين بمعلومات وافية حول حاجات المعلّمين المستقبليّة ليعمدوا إلى توظيف المعلّمين وتدريبهم وفقاً لهذه المعلومات.

يبحث الجزء الأوّل من هذا الفصل إلى أيّ حدّ تهدف الخطط التربويّة الوطنيّة الحديثة في 40 دولةً ناميةً إلى تحسين التّعليم والتّعلّم.[1] أمّا الأجزاء اللاحقة فتدخل في تفاصيل الحاجة إلى المعلّمين حول العالم وإمكانيّات توظيف العدد الكافي من المعلّمين وتدريبهم تلبيةً لهذه الحاجة.

لا بدّ من جعل نوعيّة التّعليم هدفاً استراتيجيّاً في الخطط التربويّة

من الأهميّة بمكان أن تهدف الخطط التربويّة بوضوح إلى تحسين نوعيّة نتائج التّعليم والتّعلّم وأن تحدّد غايات معيّنة تخضع الحكومات بموجبها للمساءلة. إلاّ أنّ الخطط الوطنيّة لا تأخذ جميعها بهذه المقتضيات. فمن أصل التّقارير التربويّة الأربعين الّتي جرت مراجعتها لأجل هذا التقرير، أدرجت 26 دولةً التحسّن في نتائج التّعلّم هدفاً استراتيجياً، مع درجات متفاوتة في التّفاصيل حول ما تنوي فعله لتحقيق هذا الهدف (هانت Hunt, 2013). وتشكّل نتائج التّعلّم أولويّةً واضحةً في 15 دولةً، وادرجت من ضمن الأولويّات في 11 دولةً أكثر الأحيان كنتيجة مقصودة لتحسين نوعيّة النّظام التربويّ. في 13 دولةً أخرى، يعتبر تحسين نوعيّة النّظام التربويّ أولويّةً استراتيجيّةً، لكن من دون تركيز صريح على تحسين نتائج التّعلّم. ففي هذا السّياق، ينطوي إجمالاً تحسين النوعيّة على تعزيز إعداد المعلّمين، وتطوير البنية التحتيّة في الفصول الدراسيّة، والارتقاء بمواد التّعليم وإصلاح المناهج.

لا بدّ أن تهدف الخطط التربويّة إلى تحسين التّعليم للأطفال الأكثر حرماناً

وإنّ وضع نتائج التّعلّم ضمن الأولويّات بشكل واضح هو أكثر شيوعاً في الاقتصادات الأغنى من بين الدّول الأربعين، التي تتمتّع أصلاً بمستويات نفاذ إلى التّعليم أعلى. فتتضمّن مثلاً خطة جنوب أفريقيا 13 هدفاً متعلّقاً بالمخرجات، يتعلّق 9 منها بنتائج التّعلّم في مراحل مختلفة من النّظام. مع ذلك، تعتبر بعض الدّول الأفقر، على غرار بنغلادش وإثيوبيا والموزمبيق وجمهورية تنزانيا المتّحدة، تحسين النوعيّة ونتائج التّعلّم أولويّةً صريحةً إلى جانب توسيع النّفاذ إلى التّعليم.

التّركيز على العوائق بوجه تعلّم الأكثر حرماناً

تعيق رداءة نوعيّة التّعليم تعلّم أطفال المجموعات المحرومة أكثر من غيرهم. لذا لا يمكن التّغلّب على أزمة التّعلّم العالميّة إلّا إذا هدفت السّياسات إلى تحسين التّعلّم لمن هم أكثر حرماناً. وفيما تتطرّق خطط سائر الدّول الأربعين الخاضعة للمراجعة إلى حاجات المجموعات المحرومة إلى حدّ معيّن، إلا أنّها تركّز أساساً على تحسين نفاذها إلى التّعليم، فيبقى مستوى التّعلّم في أغلب الأحيان نتيجةً ثانويّةً لزيادة النّفاذ.

وتولي الخطط الأربعون كافّةً الاهتمام نوعاً ما للأطفال ذوي الحاجات التربويّة الخاصّة، وهي عبارة تتعدّد طرائق فهمها. فتعريفها واسع ففي أفغانستان ورواندا مثلاً ويشمل الحدّ من العوائق بوجه تعلّم الأطفال الأكثر

1- إن الدّول الأربعين التي شُملت خططها التربويّة في هذا التحليل هي أفغانستان، وبنغلادش، وبليز، وبوتان، وكمبوديا، والإكوادور، ومصر، وإثيوبيا، وغامبيا، وغانا، وغينيا بيساو، وغويانا، والهند، وإندونيسيا، وجامايكا، وكينيا، وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، ولبنان، وليسوتو، وليبيريا، وملاوي، وموريشيوس، والموزمبيق، وناميبيا، والنّيبال، ونيجيريا، وفلسطين، وبابوا غينيا الجديدة، ورواندا، وسيراليون، وجنوب أفريقيا، وسريلانكا، والسودان (قبل الانفصال)، وسوازيلاندا، وجمهورية تنزانيا المتّحدة، وتيمور ليشتي، وأوغندا، والإمارات العربية المتّحدة، وزامبيا، وزيمبابوي. يمكن إيجاد مراجع الخطط في هانت (2013) Hunt.

عرضةً للإقصاء. أمّا في دول أخرى، مثل ناميبيا، فينحصَر التّعريف بنفاذ الأطفال المعوّقين إلى المدارس.

ويعترف أقلّ من نصف السّياسات بأهميّة تعليم الأطفال بلغتهم الأم، خاصّةً في الصفوف الأولى. فتشجّع كلّ من كمبوديا وجمهوريّة لاو الديمقراطيّة الشعبيّة، على سبيل المثال، توظيف المعلّمين ذوي المهارات اللغويّة الخاصّة، كما شرعت ناميبيا بإنتاج المواد التعليميّة في لغات الأقليّات.

وتذكر ثماني دول، من بينها كمبوديا وليسوتو ولبنان وناميبيا وسريلانكا، في خططها التربويّة أنه يمكن استخدام بيانات التّحصيل العلميّ لتحديد السّبل الآيلة إلى تحسين تعلّم الطّلاّب. فيما لا تذكر الخطط عادةً هذه النّقطة بشكل صريح إلا أنّه يمكن المعلّمون استخدام التّقييمات لتحديد المتعلّمين الأضعف ومساندتهم.

وجدت غويانا في التّعليم الإذاعي التّفاعلي وسيلةً لتدعيم تعليم الرياضيّات في الصّفوف الأولى

كما واقترح بعض الخطط وسائل مبتكرة لتحسين التّعلّم. فوجدت غويانا في التّعليم الإذاعي التّفاعلي وسيلةً لدعم تعليم الرياضيّات في الصّفوف الأولى؛ كما اقترحت برامج استلحاق للطّلاب الذين لم يحقّقوا المعايير الدنيا. أمّا جنوب أفريقيا، فاقترحت إشراك الأهل في النّقاشات حول تعلّم أطفالهم.

ويسعى معظم الخطط إلى إصلاح المناهج بطريقة ما. فيهدف البرنامج الثّالث لتطوير التّعليم الابتدائيّ في بنغلادش 2011–2016 إلى تقسيم المنهاج في الصّفوف الأولى إلى مهارات ونتائج تعلّم معرّفة بوضوح. كما ويقترح البرنامج توجيه التّعليم بطريقة تهدف إلى تمكين كلّ طفل من إظهار اكتسابه لمهارة معيّنة.

وذهب بعض دول أمريكا اللاتينيّة، بما فيها غويانا وثلاث دول لم تُحلّل خططها التربويّة ضمن الدّول الأربعين – وهي كولومبيا، باراغواي وبيرو- أبعد من بعض الدّول الأخرى في تحديد الإصلاحات الآيلة إلى تحسين تّعلّم الفئات المحرومة، لا سيّما الأقليات الإثنية اللغويّة والفقراء. وفيما تركّز هذه الإصلاحات على توسيع نطاق النّفاذ أساساً، إلا أنّها تشمل أيضاً تكييف المناهج والممارسات البيداغوجيّة وفقاً لحاجات مجموعات معيّنة. ففي باراغواي مثلاً، تحقّق ذلك من خلال إنتاج المواد التّعليميّة بلغات مختلفة (وزارة التّربية في باراغواي، 2011)(Paraguay Ministry of Education, 2011). أمّا في غويانا، فيتوقّع توسيع نطاق المنهاج الذي يدرّس للجماعات الهنديّة الأمريكيّة ليشمل مهارات معيّنة خاصة بهذه الثقافة.

ولا بدّ للغايات المتعلّقة بتحسين نتائج التّعلّم في دولة ما أن تتنبّه إلى رفع معايير التعلّم بين أطفال الفئات المحرومة، الّذين والذين غالباً ما يعانون من مستويات تعلّم ضعيفة. ولكنّ العديد من الدول يفتقر إلى غايات ومؤشّرات في هذا الخصوص أو إلى نظام تقييم وطنيّ موحّد (راجع الفصل الأوّل).

لا بدّ أن تتطرّق السّياسات الوطنيّة إلى نوعيّة المعلّمين وإدارتهم

بغية تطوير التّعليم، خاصّةً بالنسبة إلى الفئات المحرومة، ينبغي بالحكومات وضع خطط تربويّة وطنيّة تهدف إلى تحسين نوعيّة المعلّمين وإدارتهم. ويتضمّن الفصل السّادس استراتيجيّات مصمّمة لتحقيق هذا الهدف؛ ومن بينها، اجتذاب أفضل المعلّمين والإبقاء عليهم، وتحسين إعداد المعلّمين، وتوزيع المعلّمين بطريقة أكثر إنصافاً، وتزويدهم بالحوافز من مثل الرّواتب الأفضل والمسار المهنيّ المغري.

وتشمل الخطط التربويّة الوطنيّة الّتي خضعت للمراجعة في إطار هذا التّقرير مجموعةً واسعةً من الاستراتيجيّات في سبيل الارتقاء بنوعيّة المعلّمين. وتلحظ كافة الخطط إعداد المعلّمين إلى حدّ ما، إلاّ أنّ 17 منها فقط تتضّمن استراتيجيّات لتحسين برامج إعداد المعلّمين، فيما تتطرّق 16 منها وحسب إلى تعزيز تدريب معدّي المعلّمين.

وتهدف خطط بعض الدّول إلى تحسين نوعيّة التّعليم من خلال وضع معايير عالية لمؤهّلات المعلّمين؛ ففي بنغلادش مثلاً، سيحلّ الدّبلوم في التّربية مكان الشّهادة في التّربية بحلول العام 2014. أمّا الخطط الأخرى فتتبع مقاربات غير تقليديّة، على غرار إعداد المعلّمين خلال الخدمة وفقاً لمجموعات المدارس، في كينيا وناميبيا والسّودان وتيمور ليشتي، فيما تسعى رواندا إلى استخدام المرشدين في المدارس كافّةً لدعم تطوير المعلّمين، وتخطّط بيليز لتعزيز عمليّة لدخول والتّدريب للمعلّمين المؤهّلين حديثاً.

وتلحظ 11 من أصل 40 خطّةً تّدريب المعلّمين في قطاع التّعليم غير النّظامي. وتركّز أوغندا على العمل مع المزوّدين من المنظّمات غير الحكوميّة ليشمل التّعليم الابتدائيّ المناطق الريفيّة والحضريّة المحرومة، من خلال تدريب المعلّمين في هذه المدارس ووضع خطّة محسوبة التكاليف لتمويل رواتبهم من جدول رواتب الحكومة.

من غير الشائع أن تعترف الخطط صراحةً بأهميّة تحسين نوعيّة المعلّمين كوسيلة لتعزيز نتائج التّعلّم. في كينيا، يهدف التّدريب خلال الخدمة إلى تعزيز تعلّم المتسرّبين من المدرسة الابتدائيّة في المقاطعات ذات الأداء الضّعيف. أما خطّة جنوب أفريقيا فتدخل في التّفاصيل أكثر من غيرها، وتسلّط الضّوء على أنّ توظيف معلّمين جدد هو المفتاح لتحقيق معايير التّعلّم المطلوبة، بينما تربط

سريلانكا التّوظيف المبنيّ على الطّلب بالنوعيّة وبنتائج التّعلّم: «سيتمّ التّوظيف فقط في حال تبيّنت الحاجة إلى توظيف ذلك المعلّم فقط. فهذه هي الوسيلة الوحيدة للحدّ من الوضع السّلبي الذي يؤدي إلى ردائة التّعلّم في المدارس والذي قد يكون قد ساهم أيضاً بتشجيع ثقافة الدروس الخصوصيّة المتنامية (وزارة التّربية السريلانكيّة، 2006، ص. 56)(Sri Lanka Ministry of Education, 2006, p56). وتربط خطّة الهند بين لامركزيّة توظيف المعلّمين ونوعيّة التّعليم التي ترتبط بدورها بنتائج التّعلّم.

ويجدر بالحكومات تقديم الحوافز الصائبة لاستبقاء أفضل المعلّمين. ومن بين الخطط الأربعين الخاضعة للمراجعة، تتضمّنت 01 خطط إصلاحات على رواتب المعلّمين، فيما ركّزت 81 خطّةً على توفير مسيرة مهنيّة أفضل. فتضع استراتيجيّة القطاع التربويّ في جمهوريّة تنزانيا المتّحدة، مثلاً، على رأس أولويّاتها زيادة الرّواتب، مقرةً بذلك بأنّ غياب الزّيادة المستدامة في الأجر الفعليّ للمعلّمين قد يعيق تطوير بيئة مؤاتية للتّعليم والتّعلّم.

ويتضمّن بعض الخطط استراتيجيّات تقترح إخضاع المعلّمين للمحاسبة على تقديمهم نتائج أفضل. فتركّز 41 خطّةً من أصل 04 على محاسبة المعلّمين في ما يتعلّق بتعلّم الأطفال، وتحتوي 02 منها على نظم لإدارة أداء المعلّمين أو على إطارٍ للكفاءات يهدف إلى مراقبة ممارسات المعلّمين وتوجيهها. أما كمبوديا وجامايكا وسريلانكا وتيمور ليشتي فتقترح الدفع للمعلمين بناءً على الأداء. ففي جامايكا مثلاً، يهدف الرّاتب المرتكز على الأداء إلى تعزيز ثقافة يطبّق فيها المعلّمون المنهاج ويطوّرون بالتّالي نتائج التّعلّم. وبعكس ذلك، تقترح جنوب أفريقيا وتيمور ليشتي فقط إخضاع المعلّمين لعواقب في حال كان أداؤهم ضعيفاً.

تصميم الإصلاحات للمعلّمين بغية إفادة الطّلّاب المحرومين

صحيح أنّ الخطط التربويّة الوطنيّة الأربعين تعالج جميعها مسائل نوعيّة المعلّمين بدرجات متفاوتة، إلا أنّ البعض منها فقط يوجّه إصلاحات المعلّمين نحو تحسين تعلّم الطّلّاب المحرومين، لا سيّما عبر إيصال المعلّمين إلى المناطق المحرومة. فتقدّم كل من كمبوديا وغانا وليبيريا وبابوا غينيا الجديدة المنح المدرسيّة للمتدرّبين من المناطق المحرومة وغالباً ما يكونون أفراداً يتمتّعون بمهارات لغويّة معيّنة.

من بين الخطط الثّماني والعشرين الّتي تهدف إلى نشر المعلّمين في المناطق المحرومة، تبرز خطّة كمبوديا التي تتضمّن استراتيجيّات تهدف إلى توزيع المعلّمين –خاصّة من هم من المناطق أو المجموعات الإثنيّة المستهدفة – على المناطق التي هي بأمسّ الحاجة إليهم. وتهدف الخطّة إلى توظيف 1500 متدرّب جديد (من أصل 5،000 يوظّفون سنويّاً) من المناطق المحرومة في مناطقهم الأصليّة بعد تخرّجهم. وبشكل عام، سيصار إلى تعيين حوالى 95% من المتخرجين الجدد من كليّات تدريب المعلّمين في المدارس التي تعاني نقصاً في عدد المعلّمين وفي المناطق المحرومة والنّائية كلّ سنة. وما يزيد من تميّز هذا الأمر هو أنه لم يعد مجرّد اقتراح بل أصبح حقيقةً تطبّق على الأرض في كمبوديا (راجع الفصل 6).

وتضمن طريقة أخرى أيضاً نشر المعلّمين في المناطق المحرومة وهي تزويدهم بالحوافز. من أصل السّياسات الثماني والعشرين التي تعالج نشر المعلّمين أو إعادة نشرهم، تتضمّن 22 منها حوافز تركّز بشكل خاص على الإسكان والحوافز النّقدية. في 17 من أصل 28 سياسةً، تُذكر حوافز الإسكان كوسيلة لتشجيع المعلّمين على العمل في المناطق الصّعبة، فيما تلحظ 9 سياسات بدلاً نقدياً. أمّا نيجيريا فتقدّم حافز التّرقية للمعلّمين العاملين في المناطق المحرومة.

تهدف أفغانستان إلى زيادة عدد المعلّمات الإناث بنسبة 50% بحلول العام 2014

ويركّز نصف البرامج الثّمانية والعشرين الّتي تَلحظ نشر المعلّمين على نشرهم في المناطق الرّيفيّة بشكل خاص، فيما تشجّع 8 منها المعلّمات الإناث بشكل ناشط. فتهدف أفغانستان إلى زيادة عدد المعلّمات الإناث بنسبة 50% بحلول العام 2014، وفقاً لخطّة انتقاليّة تشمل حوافز نقديّة وإسكانيّة للمعلّمات الإناث، إضافة إلى برامج خاصّة لإعداد المعلّمات من بين النّساء في المناطق النّائية والنّساء اللواتي لا يمتلكن المؤهّلات المطلوبة حاليّاً.

وفي المناطق النّائية، حيث غالباً ما تكون أعداد الطّلّاب صغيرة، يمكن أن يضطر المعلّمون لتعليم أكثر من شريحة عمريّة واحدة في الوقت عينه. ووضعت كلّ من كمبوديا وكينيا وبابوا غينيا الجديدة خططاً لتنظيم تدريب حول تعليم صفوفٍ متعدّدة. فتهدف الخطّة الاستراتيجيّة للقطاع التربويّ في كمبوديا إلى تطوير التّدريب حول منهجيّة تعليم صفوفٍ متعدّدة للمعلّمين في المدارس النّائية، مع إعطاء الأولويّة للمعلّمين الّذين يدرّسون أصلاً صفوفاً متعدّدةً. كما ترمي إلى وضع خطّة عمل سنويّة حول تعليم صفوفٍ متعدّدة في المناطق النّائية والمناطق الّتي تسكنها الأقلّيات الإثنيّة.

وقليلة هي الخطط التي تسلّط الضّوء على الحاجة إلى دعم الطّلّاب المتأخّرين. وتشكّل غويانا استثناءً على ذلك إذ تتضّمن استراتيجيّاتها برامج في الرياضيّات واللغة الإنكليزيّة تستهدف طّلاب الصّفين السّادس والسّابع الّذين

لم يحقّقوا المعايير المطلوبة في القرائية والمهارات الحسابيّة. كما ويُعتبر بناء قدرات المعلّمين لتعليم البرامج التي تستهدف هؤلاء الطلّاب الضعفاء أولويّةً، إلى جانب تطوير مواد منهاجيّة ذات صلة واستخدام التّعلّم عن بعد بواسطة التّلفاز وأقراص الفيديو الرّقميّة لدعم برامج الاستلحاق.

ينبغي بتخصيص الموارد دعم أهداف التّعلّم والنوعيّة

لا بدّ من تدعيم الخطط بالموارد الكافية لضمان النجاح في تنفيذها. وتتضمّن 61 سياسةً فقط من أصل السياسات الأربعين التي خضعت للمراجعة تفنيداً للميزانيّة يفصّل تكاليف التّعليم والتّعلّم. وتغطّي هذه التّكاليف أساساً إعداد المعلّمين والكتب المدرسيّة ومواد التّعليم. وتصنّف كل من بنغلادش وكمبوديا وغانا وفلسطين بالتّحديد بنود الإنفاق المتوقّعة وفقاً للأهداف الآيلة إلى رفع نوعيّة التّعليم. وتشكّل مدخلات النوعيّة في بابوا غينيا الجديدة وفي مالاوي أكثر من خِمس الميزانيّة المتكرّرة، فيما تصل إلى 5% أو أقلّ[2] في جمهورية لاو الديمقراطيّة الشّعبيّة وفلسطين والسّودان. لكن قليلة هي الخطط الّتي تخصّص انفاقاً محدّداً للمحرومين.

في بنغلادش، تترافق استراتيجيّات تحسين التّعلّم بمؤشّرات أساسيّة لقياس التقدّم في مجالات معيّنة على غرار مستوى تّعلّم الأطفال وفقاً للصّف والمادّة، وعدد المدارس الّتي تحصل على كتب مدرسيّة جديدة في الشّهر الأوّل من السّنة، ونسبة المعلّمين الّذين يخضعون للتّطوير المهنيّ المستمرّ. وتتضمّن الخطّة توقّعات ماليّة لبعض الأفعال الضروريّة لتحقيق هذه الأهداف، مع بيانات إنفاق مفصّلة لكلّ بند كالتّقييم في المدرسة وفي الفصل الدّراسي، وتطوير المنهاج، وتوزيع الكتب المدرسيّة وإعداد المعلّمين وتطويرهم. لكنّ معظم الخطط التي تمّت مراجعتها لا يدخل في هذا المستوى من التّفاصيل.

وفيما لا بدّ من الإثناء على جهود الدول الرامية إلى وضع تمويل نوعيّة التّعليم على راس أولويّاتها، إلا أنّ بعض الدّول تعاني من فجوة بين الإنفاق المتوخّى والأموال المتوفّرة في ميزانيّة التّعليم الإجماليّة. ويساوي إنفاق ليسوتو المخطّط له 89% من أموالها المتوفّرة، فيمت يساوي 92% في ملاوي. وتتوقّع بنغلادش تمويل 28% من حاجات التّعليم والتّعلّم من خلال المساعدات. أمّا في فلسطين فيتوفّر 77% فقط من تمويل عنصر النوعيّة، في أفضل سيناريو للخطّة التربويّة، من خلال الأموال التي تمّ التعهّد بها. وتؤدّي هذه الثّغرات إلى التّساؤل عمّا إذا كان بالإمكان تلبية طموحات الدّول لجهة الارتقاء بنوعيّة التّعليم، كما وتؤكّد على ضرورة دعم الجهات المانحة لهذا الخطط طوال الفترة التنفيذ.

إشراك المعلّمين ونقاباتهم في الإصلاحات بغية تحسين نوعيّة التّعليم

لا يمكن السّياسات أن تكون فعّالة إلا إذا أُشرِك المسؤولون عن تنفيذها في صياغتها. لكن نادراً ما يستشير واضعو السّياسات المعلّمين أو نقاباتهم عند سعيهم إلى تحسين نوعيّة التّعليم ونتائج التّعلّم.

وقد طرح مسح شمل 10 دول[3] سؤالاً على المعلّمين هو إلى أي حدّ يعتقدون أنّهم وزملاءهم يؤثرون على السّياسة والممارسة في مدارسهم ومقاطعاتهم وعلى المستوى الوطنيّ. في الدّول العشر كافّة، رأى المعلّمون أنّه من الأساسي التّأثير على توجّه السّياسة، لكن 23% منهم فقط يعتقد أنه حقّق هذا التّأثير(Bangs and 2012 Frost). وفي جامايكا، في دراسة منفصلة، عبّر المعلّمون عن إحباطهم جرّاء إقصائهم عن عمليّة صياغة السّياسة. صحيح أنّهم قالوا إنّهم جاهزون لأداء دور أكبر في تطوير السّياسات، إلا أنّ كثيرين شعروا أنّ واضعي السّياسات ليسوا مهتمين حقيقةً بآرائهم. وأفاد الكثير من بينهم أنّهم قلقون حيال تبعات السّياسات الجديدة على حياتهم اليوميّة (Gulpers 2013).

يعتقد المعلّمون في 10 دول أنه من الأساسيّ أن يكون لهم تأثير على توجيه السياسات التربويّة، لكن 23% منهم فقط يشعر أنه قد حقّق هذا النوع من التأثير فعليّاً.

وللتأكّد من النّجاح في تطبيق الإصلاحات، من الضروريّ أن تعمل الحكومات عن قرب مع المعلّمين. بما أنّ التّغطية الّتي تؤمّنها نقابات المعلّمين واسعة جداً، تشكّل هذه الأخيرة شريكاً أساسيّاً للحكومات. ويعيش 50% من المعلّمين المنتسبين إلى النّقابات في الدّول ذات نتائج التّعلّم الضّعيفة، على غرار غامبيا، وليبيريا، وملاوي (Mulkeen, 2010, 2013).

وحتّى عندما تشترط القوانين إشراك المعلّمين في صياغة السياسات التربويّة، غالباً ما يتم تجاهل صوتهم. فينصّ قانون التّعليم لعام 2007 في كمبوديا (المادة 29) على أنه يحق للمعلّمين الإسهام بشكل فاعل في تطوير المعايير التربويّة، من المستوى المدرسيّ إلى المستوى الوطنيّ، لكنّ إحدى الدراسات أفادت أنّ المعلّمين يشعرون أنّه ما منتدى متوفّر لهم للتّعبير عن آرائهم وأنّ الشّفافية

2- قد تكون المقارنة بين إنفاق الدّول صعبةً لعدد من الأسباب. إذ يعمد بعض الدّول إلى إدراج مدخلات النوعيّة، مثل الكتب المدرسيّة، كاستثمار رأس المال، بينما تدرجها دول أخرى في النفقات المتكرّرة. إضافةً إلى ذلك، لا تشمل كافة الخطط تكاليف النّظام التربويّ برمّته، بما أنّ البعض يغطّي المرحلة الابتدائيّة فقط.

3- بلغاريا، الدّنمارك، مصر، اليونان، هونغ كونغ (الصين)، هولندا، جمهوريّة مقدونيا اليوغوسلافيّة السّابقة، تركيا، المملكة المتّحدة والولايات المتّحدة.

غائبة (منظّمة الخدمة الطوعيّة عبر البحار، 2011) (Voluntary Service Overseas, 2011).

ولا يؤدّي إقصاء المعلّمين إلى الحطّ من معنويّاتهم وحسب، بل أيضاً إلى صياغة سياسات غير مناسبة. فقد أظهر مسح في إندونيسيا على سبيل المثال، أنّ المعلّمين شعروا أنّه لا بدّ من إعطاء الموارد الأولويّة الأكبر إذ إنّها غالباً ما تكون غير متوفّرة أو غير ملائمة. لكنّ واضعي السّياسات يفضّلون إعطاء الأولويّة لفرص التّرقية الّتي لا يعتبرها مهمّةً إلاّ 20% من المعلّمين فقط، مقارنة بـ49% من المعلّمين الذين يعتبرون أنّ الأساسيّ هو تطوير التّعليم داخل الصفوف وتطوير موارد التّعلّم (Broekman, 2013).

إنّ عدم استشارة المعلّمين أثناء مرحلة التّخطيط يعني أنّه لا يمكنهم المشاركة في تطبيق السّياسات الجديدة إلى أن يتوقّع منهم تطبيق التّغييرات وغالباً ما تكون المهلة قصيرة. ففي تركيا، حيث أدخِل منهاج جديد في العام 2004، لم يشارك المعلّمون إلّا في مرحلة التّطبيق. وقد وجّهوا حينئذ انتقادات شديدة لكيفيّة تصميم هذا المنهاج، خاصّةً لجهة التّدريب الّذي كان من شأنه تعريفهم بالمنهاج. كذلك عبّر العديد من المعلّمين عن تخوّفهم من أن يؤدّي التّقليص الكبير في ساعات التّعليم وفقاً للمنهاج الجديد إلى تردّي أداء التّلامذة الأكاديمي (Altinyelken and Verger, 2013).

وعندما تُعرض على المعلّمين فرص الإسهام في وضع السّياسات، يتبيّن أنّ العديد منهم يرغب بذلك. فقد أظهر مسح في البيرو أنّ 40% من المعلّمين متخوّفون من تبعات إحدى سياسات تقييم المعلّمين الجديدة ويعتبرونها غايةً في التّعقيد. وعندما إعطيت لهم فرصة طرح الأسئلة حولها من خلال منتدى إلكترونيّ، انتقد الكثيرون منهم وبشدّة هذه السياسة الّتي سعت إلى ربط العقوبات والمكافآت بأداء المعلّم الذي يتمّ تقييمه من خلال اختبارات خطيّة اعتبروها غير ملائمة لتقييم المهارات البيداغوجيّة (Van Der Tuin and Verger, 2013).

وكما أظهرت التّجربة النّرويجيّة، بإمكان المعلّمين ونقاباتهم أن يكون لهم تاثير إيجابيّ عندما يعطون فرصةً فعليّةً لإعادة صياغة السّياسات الآيلة إلى تحسين التّعلّم. ففي بداية الألفيّة الثّالثة، بعد أن أظهرت نتائج البرنامج الدّولي لتقييم الطّلبة (PISA) التّابع لمنظّمة التّعاون والتّنمية في الميدان الاقتصاديّ (OECD) أنّ النّظام التربويّ الوطنيّ ليس بالنوعيّة العالية كما كان مفترضاً، أفضت جلسات مجلس النوّاب إلى تشريع وطنيّ جديد للارتقاء بالمعايير. وتضمّن التّشريع اختبارات وطنيّة وأشكالاً جديدة للتّطوير المهني للمعلّمين ولتقييمهم. لكنّ المعلّمين اعترضوا على الاختبارات الوطنيّة الأولى الّتي حصلت في العام 2004. فأعيد تصميم الاختبارات في العام 2006 بالتعاون مع نقابة المعلّمين النرويجيّين، وعُزي التطوّر في نتائج البرنامج الدّولي لتقييم الطّلبة لعام 2009 جزئياً إلى هذا التّعاون الفعّال (شراكة المجتمع الآسيويّ لتعميم التعلّم، 2011) (Asia Society partnership for Global Learning, 2011).

وفي العام 2009، اتّخذت النرويج مزيداً من الخطوات لرفع مكانة مهنة المعلّمين ولتحسين إعدادهم، ولزيادة مقدار التّطوير المهنيّ العالي النوعيّة ضمن إطار كفاءات متّفق عليها، ولتعزيز نوعيّة القياديّين في المدارس. وقد شملت هذه العمليّة وزارة التّربية، ونقابات المعلّمين، والمنظّمات التي تمثّل إعداد المعلّمين وقادة المدارس على المستويين الوطنيّ والمناطقيّ. نتيجةً لذلك، حصلت مهنة التّعليم على تصنيفات أعلى في الإعلام، وارتفعت من 14% في العام 2008 إلى 59% في العام 2010. وفي العام 2011، ارتفع عدد الطّلبات المقدّمة إلى مؤسّسات إعداد المعلّمين بنسبة 38% مقارنةً بالسّنة السّابقة. وسُجّل بشكل خاصّ ارتفاع ملحوظ بعدد الطّلبات التي قدّمها الرّجال الّذين كان تمثيلهم ضعيفاً في هذه المهنة (شراكة المجتمع الآسيويّ لتعميم التعلّم، 2011)(Asia Society partnership for Global Learning, 2011).

في دولة بوليفيا المتعدّدة القوميّات مثلاً، كان دور اتّحادات المعلّمين أساسيّاً في تحسين نوعيّة التّعليم بين السّكّان الأصليّين

وفي بعض الدّول، طوّر إشراك نقابات المعلّمين السّياسات الهادفة إلى إعانة الفئات المحرومة. ففي دولة بوليفيا المتعدّدة القوميّات مثلاً، كان دور اتّحاد المعلّمين للتّعليم في المناطق الرّيفيّة أساسيّاً في تحسين نوعيّة تّعليم السّكّان الأصليّين، من خلال تسليط الضّوء على الحاجة إلى التّعليم الثّنائي اللّغة والمتعدّد الثّقافات. وساهم تعزيز التّعليم باللغتين الأصليّتين آيمارا وكيشوا في تراجع الأميّة، فيما يعتبر الاتّحاد على رأس المدافعين عن التّعليم المفصّل على قياس المجموعات الأصليّة والفلّاحين المقصيّين تاريخياً عن النظام التربويّ. وأصبحت حقوق تعليم السكّان الأصليّين راسخةً الآن في الدّستور وشكّلت سنداً قانونياً يُبنى عليه لدعم المزيد من التّحسينات (Gindin and Finger, 2013).

لكنّ نشاطات نقابات المعلّمين تؤذي أحياناً فرص تعلّم الطّلّاب. فيمكن لإضرابات المعلّمين، مثلاً، أن تفضي إلى تخفيض عدد أيّام التّعليم في السّنة إلى حدّ كبير، حتّى لو نُظّمت لغايات جيّدة كالاحتجاج على الأجور المنخفضة أو على إصلاح للسّياسات في غير محلّه. وقد وجدت دراسة أجرتها لجنة التّخطيط الوطنيّة لجنوب أفريقيا أنّه ينتج عن الإضرابات، الّتي تكون في بعض الأحيان غير رسميّة، خسارة تصل إلى حدّ 10 أيّام تعليم في السّنة،

أي ما يساوي 5% من الدوام المدرسيّ. ويمكن أن يكون للنّشاط النّقابي تبعات على تعليم الفئات المحرومة سيّما أنّ الاجتماعات النقابيّة في مدارس البلدات غالباً ما تعقد أثناء دوام المدرسة (إرفينغ Irving، 2012).

لا بدّ من توظيف 5.2 مليون معلّم بين عامي 2011 و 2015 لتحقيق تعميم التّعليم الابتدائيّ

وينبغي بالمعلّمين الّذين يشنّون الحملات لتحصيل حقوقهم أن يتطرّقوا أيضاً إلى المسائل الّتي تعيق تطوّر التّعلّم، لكنّهم لا يفعلون ذلك دائماً. وتتمتّع نقابات المعلّمين في الهند بنفوذ كبير بين الهيئات التّشريعيّة والحكومات في الولايات. ففي أوتار براديش، أدّى ذلك إلى أجر أعلى وإلى تأمين الملاك للمعلّمين في المدارس الرسميّة، لكن نتج عنه أيضاً تجاهل تغيّب المعلّمين وتدنّي نوعيّة التّعليم (Kingdon and Muzammil, 2003).

صحيح أنّ مصالح النّقابات ونشاطاتها تؤذي أحياناً تعلّم الطّلّاب، إلا أنّ الأدلّة تظهر أنّ المعلّمين ونقاباتهم يسهمون في ضمان فعاليّة السّياسات. بالتّالي، من المهم إشراكهم منذ المراحل الأوّليّة في وضع الاستراتيجيّات الجديدة الهادفة إلى معالجة النّواقص في التّعلّم.

توفير عدد كافٍ من المعلّمين في الفصول الدراسيّة

إنّ ما يسهم في تردّي نوعيّة التّعليم في عدد من الدّول الأشد فقراً هو النّقص في المعلّمين الّذي غالباً ما يؤدّي إلى أعداد ضخمة من الأطفال في الفصول الدراسيّة في الصّفوف الأولى وفي المناطق الأشد فقراً. وبغية سدّ هذه الثّغرات وتلبية الطّلب المستقبليّ مع ارتفاع الأعداد المسجّلة، من الأساسيّ أن تتمكّن الدّول من توقع عدد المعلّمين الّذي ستحتاج إليه وأن تكون لديها القدرة على تدريبهم. بما أنّ معظم دورات إعداد المعلّمين تستغرق على الأقلّ سنتان، سيصعب على الدّول التي تعاني نقصاً في عدد المعلّمين أن تتمكّن من سدّ العجز بحلول مهلة التّعليم للجميع في العام 2015. لكن على الدّول أن تشرع بالتّخطيط منذ الآن لتعويض القصور، ليس فقط في التّعليم الابتدائيّ بل أيضاً في المرحلة الأولى من التّعليم الثانويّ.

ما هو عدد المعلّمين المطلوب في التّعليم الابتدائيّ وفي المرحلة الأولى من التّعليم الثانويّ؟

يتمّ تحديد الحاجات المستقبليّة لتوظيف المعلّمين على أساس النواقص والتوجّهات الديمغرافيّة وأنماط التّسجيل وأعداد الأطفال المتسرّبين حالياً. ويظهر التّحليل الذي أجراه معهد اليونسكو للإحصاء أنّه بين عامي 2011 و2015، لا بدّ من توظيف 5.2 مليون معلّم في التّعليم الابتدائيّ –بمن فيهم المعلّمين البدلاء والمعلّمين الإضافيّين– لتحقيق تعميم التّعليم الابتدائيّ (الشكل 5.1).[4] ويعني ذلك حوالى مليون معلّم في السنة، أي ما يساوي 5% من الطّاقم التّعليميّ الحاليّ في التّعليم الابتدائيّ.

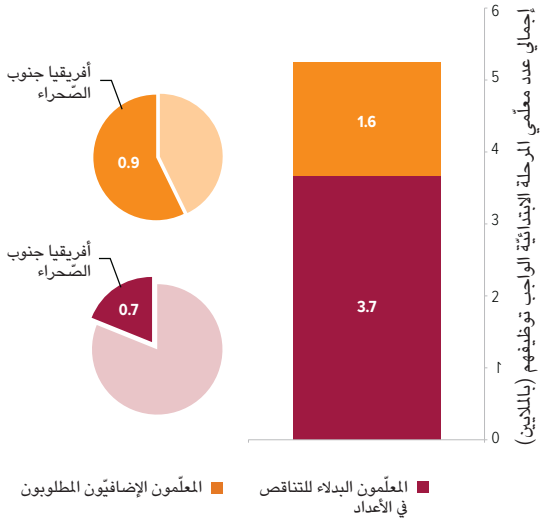
وقد يتحقّق تعميم التّعليم الابتدائيّ بحلول العام 2015، لكن بما أنّ 57 مليون طفل لا يزالون غير ملتحقين بالمدرسة، تمّ تمديد مدّة التّحليل ليصار إلى تحديد عدد المعلّمين الواجب توظيفهم إذا انتقل الهدف إلى العام 2020 أو 2030. ولتحقيق تعميم التّعليم الابتدائيّ بحلول العام 2020، سيمتدّ التّوظيف المطلوب على عدد سنوات أكبر، لكنّه لا بدّ أن يأخذ بالحسبان الزّيادات المرتقبة في معدلات الالتحاق، فيرتفع بذلك عدد المعلّمين المطلوب إلى 13.1 مليون خلال تسع سنوات. أمّا تأجيل المهلة إلى العام 2030، فيعني توظيف 20.6 مليون معلّم خلال 19 سنة.

من بين المعلّمين المطلوبين بين عامي 2011 و2015، تبرز

4– غالباً ما لا تبلّغ الدّول عن عدد المعلّمين الّذين تركوا المهنة. لذا يفترض معهد اليونسكو للإحصاء أن نسبة التناقص هي 5% في الدّول كافّة، أي ما يساوي بقاء المعلّم في مهنة التّعليم في المرحلة الابتدائيّة لحوالى 20 سنة (معهد اليونسكو للإحصاء، 2012).

لشكل 5.1: ستبرز الحاجة إلى 1.6 مليون معلّم جديد حول العالم بحلول العام 2015

إجمالي عدد المعلّمين المطلوب لتحقيق تعميم التّعليم الابتدائيّ بحلول العام 2015



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء 2013

الحاجة إلى 3.7 مليون معلّم للحلول مكان المعلّمين الّذين تقاعدوا، أو غيّروا المهنة، أو تركوها بسبب المرض أو الوفاة. أمّا العدد الباقي أي 1.6 مليون فهو للمعلّمين الإضافيّين الضروريّين لملء القصور، ولمعالجة التسجيل المتزايد، وضمان النوعيّة عبر ضمان عدم وجود أكثر من 40 طالباً لكلّ معلّم. بالتّالي، لا بدّ من توظيف 400,000 معلّم إضافيّ كلّ سنة ليصبح عدد المعلّمين كافياً بحلول العام 2015.

هل هذا مجدٍ؟ بين عامي 1999 و2011، ارتفع عدد المعلّمين في المرحلة الابتدائيّة عالمياً بمعدّل 330,000 بالسّنة، ما يعني، حسب الأنماط الحاليّة، أنّه يمكن تحقيق الغاية بمجرّد بذل جهود محدودة. لكنّ التحدّي ليس موزّعاً بطريقة متساوية بين المناطق. ففيما تحتاج أفريقيا جنوب الصحراء إلى 225,000 معلّم إضافي تقريباً في السّنة، لم يصل معدّل الارتفاع السنويّ في العقد الأخير إلّا إلى 102,000، أي أنّ حجم المَهمّة أضخم بكثير.

ويتطلّب تمديد المهلة لتعميم التّعليم الابتدائيّ 2.4 مليون معلّم إضافي بحلول العام 2020 و3.3 مليون بحلول العام 2030 (الشكل 5.2). من شأن ذلك تقليص عبء الزيادة السنويّة لجهة الأعداد –من 400,000 إذا كانت المهلة في العام 2015 إلى 176,000 إذا جرى التّمديد إلى العام 2030 وجعل بلوغ هذه الغاية أكثر قابليّة لبعض الدّول. لكنّه سيؤخّر أيضاً التحاق كافة الأطفال بالمدرسة، على ألّا يزيد العدد عن 40 طالباً لكلّ معلّم؛ لذا ليس هذا التّمديد مرغوباً به بالضّرورة.

ويصبح تحدّي توظيف المعلّمين أكثر صعوبةً عند أخذ حاجات المرحلة الأولى من التّعليم الثانويّ بالحسبان. فتحقيق الالتحاق بالمرحلة الأولى من التّعليم الثانويّ لم يكن غايةً في أهداف العام 2015. نتيجةً لذلك، حصل على انتباه أقلّ في العقد المنصرم، ممّا يعني أنّ 69 مليون مراهق بقوا غير ملتحقين بالمدرسة في العام 2011. وبغية تحقيق تعميم التّعليم في المرحلة الأولى من التّعليم الثانويّ بحلول العام 2015، مع 32 طالباً لكلّ معلّم، ينبغي توظيف 3.5 مليون معلّم إضافي بين عامي 2011 و2015 (الشّكل 5.2).

لكن يبدو أنّه من غير المرجّح أن ينمو التّوظيف بالسرعة المطلوبة لبلوغ هذا المستوى.ف بين 1999 و2011، ارتفع عدد المعلّمين في المرحلة الأولى من التّعليم الثانويّ بحوالى 240,000 بالسّنة، مقارنةً بالعدد المطلوب لتعميم المرحلة الأولى من التّعليم الثانويّ بحلول العام 2015 وهو 880,000 معلّم إضافيّ في السّنة. من الأكثر احتمالاً أن يدرج تعميم المرحلة الأولى من التّعليم الثانويّ بحلول العام 2030 ضمن أهداف التّعليم العالميّة الجديدة. ولبلوغ هذا الهدف، ينبغي بالحكومات التخطيط لـ5.1 مليون معلّم إضافيّ بين 2011 و2030، أي بمعدّل يقارب 268,000 معلّم بالسّنة.

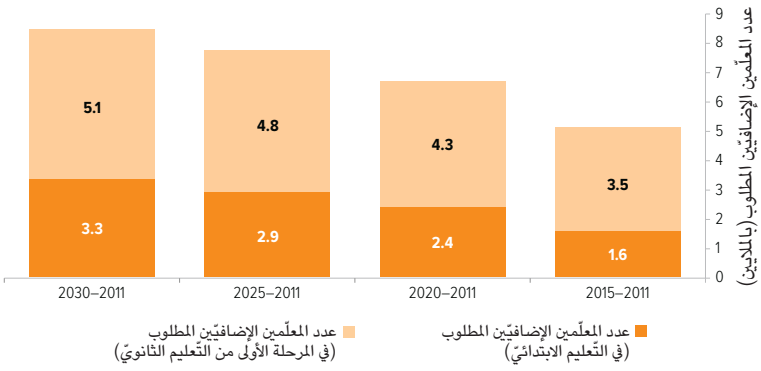
لا بدّ أن تخطّط الحكومات لـ5.1 مليون معلّم إضافي في المرحلة الأولى من التّعليم الثانويّ بين عامي 2011 و2030

ما هي المناطق والدّول التي تحتاج إلى أكبر عدد من المعلّمين؟

يحتاج بعض المناطق والدّول إلى عدد من المعلّمين الإضافيين في التّعليم الابتدائيّ وفي المرحلة الأولى من التّعليم الثانويّ أكبر بكثير من الذي تحتاجه المناطق

الشكل 5.2: لا بدّ مما يقارب 5.1 مليون معلّم إضافيّ للمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ لإتمام تعميم المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بحلول العام 2030

تبرز الحاجة لمعلّمين إضافيّين لتعميم التّعليم الابتدائيّ والمرحلة الأولى من التّعليم الثانويّ للسّنوات الهدف 2015 و2020 و2025 و2030



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء 2013

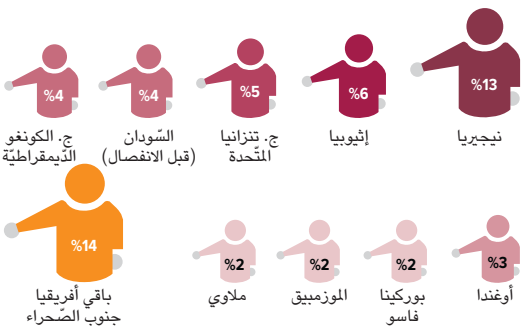
والدّول الأخرى. وتشكّل أفريقيا جنوب الصّحراء من دون أدنى شك التحدّي الأكبر، إذ تحتاج إلى 57% من إجماليّ المعلّمين الإضافيين في التّعليم الابتدائيّ بين عامي 2011 و2015، أو إلى 63% منهم إذا جرى تمديد المهلة إلى العام 2030. يُعزا ذلك إلى معدّلات الإلتحاق المنخفضة في المنطقة، وأعداد الأطفال الكبيرة في الفصول والنّمو المستمر في عدد السّكان الّذين في عمر التّمدرس.

تحتاج أفريقيا جنوب الصّحراء إلى 57% من المعلّمين الإضافيين في التّعليم الابتدائيّ بين عامي 2011 و2015

كما وتحتاج أفريقيا جنوب الصّحراء إلى نصف إجماليّ المعلّمين الإضافيّين الذين لا بدّ من تأمينهم عالمياً لتعميم المرحلة الأولى من التّعليم الثانويّ بين عامي 2011 و2030. إضافةً إلى ذلك، يحتاج جنوب وغرب آسيا على مدى هذه الفترة إلى مليون معلّم إضافي في المرحلة الأولى من التّعليم الثانويّ، لأنّ التقدّم كان أبطأ في المرحلة الأولى من التّعليم الثانويّ ممّا كان عليه في التّعليم الابتدائيّ.

وأشار تقييم الحاجة إلى المعلّمين حسب الدّول إلى أنّ نيجيريا، بغضّ النظر عن الفترة الزمنيّة، تعاني أكثر من أيّ دولة أخرى من ضخامة الفجوة الّتي عليها سدّها. فهي تحتاج إلى 212,000 معلّم في التّعليم الابتدائيّ بين عامي 2011 و2015، أي إلى 13% من المجموع العام (الشكل 5.3). وتجدر الإشارة إلى أنّ دولةً واحدةً فقط من بين الدّول العشر الّتي تحتاج إلى العدد الأكبر من المعلّمين الإضافيّين في التّعليم الابتدائيّ لا تقع في أفريقيا جنوب الصّحراء، وهي باكستان.

الشكل 5.3: تبرز الحاجة إلى المزيد من معلّمي المرحلة الابتدائيّة في أفريقيا جنوب الصحراء على وجه الخصوص
نسبة إجماليّ مجموع مناصب المعلّمين الواجب إنشاؤها بين عامي 2011 و2015



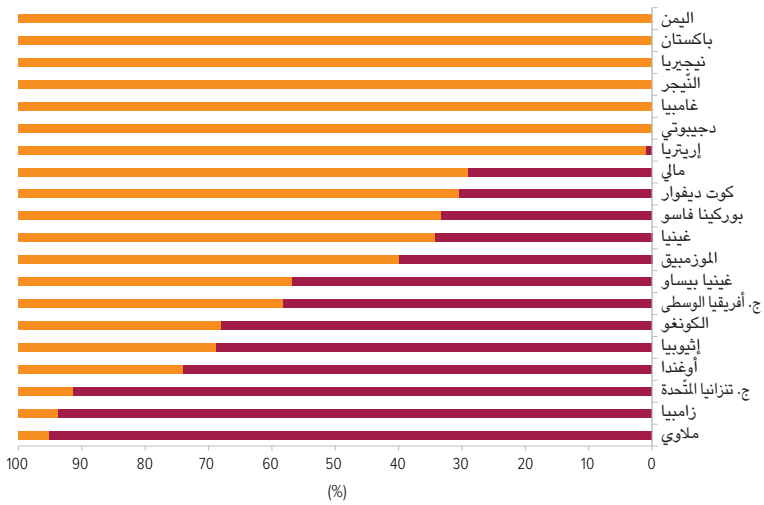
المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء 2013

تختلف أسباب حاجة الدّول إلى عدد أكبر من المعلّمين من دولة إلى أخرى. فبعض الدّول، على غرار نيجيريا وباكستان واليمن، تسجّل معدّلات التحاق منخفضة وتحتاج إلى المعلّمين لضمان دخول الأطفال كافّةً إلى المدرسة. في هذه الدّول الثلاث، لا يتعدّى عدد الطّلّاب في التّعليم الابتدائيّ الأربعين لكلّ معلّم كمعدّل وسطيّ. أمّا في الدّول الأخرى، بما فيها إثيوبيا وملاوي وجمهوريّة تنزانيا المتّحدة وزامبيا، فيجب تحسين نوعيّة التّعليم من خلال الحدّ من حجم الصّف. وقد نجحت ملاوي مثلاً في تحقيق معدّل قيد صافٍ وصل إلى 97%. لكنّ عدد المعلّمين لم يلحق بركب هذا النّمو، لذا ارتفع معدّل عدد الطّلّاب لكلّ معلّم من 63 في العام 1999 إلى 76 في العام 2011 (الشكل 5.4).

هل بإمكان الدّول توظيف ما يكفي من المعلّمين؟

من المستبعد أن تتمكّن الدّول التي تعاني من نقص كبير في عدد المعلّمين من توظيف العدد المطلوب بحلول العام 2015. أظهر التّحليل الذي أجراه معهد اليونسكو للإحصاء، بناءً على أنماط توظيف المعلّمين في السنوات العشر الأخيرة وعلى التوقّعات المتعلّقة بزيادة السكّان، أنّ 93 دولةً بحاجة إلى معلّمين إضافيّين في التّعليم الابتدائيّ، ويقع 32 منها في أفريقيا جنوب الصّحراء. وستتمكّن 37 من أصل 93 دولةً من رأب الصّدع بحلول العام 2015، لكنّ ذلك يعني أنّ 56 دولةً لن تتمكّن من ذلك، أي أنّ آمالها بتعميم التّعليم الابتدائيّ بحلول العام 2015 ستُحبط بسبب عدد المعلّمين غير الكافي.

الشكل 5.4: إنّ بعض الدول يحتاج إلى حصّة أكبر من معلّمي التعليم الابتدائيّ بسبب سوء النّفاذ والبعض الآخر بسبب ارتفاع نسبة الطلاّب إلى المعلّمين
حصّة المعلّمين الإضافيّين المطلوبة لبلوغ غايات معدّل القيد الصّافي ونسبة التّلامذة لكلّ معلّم



ملاحظة: يستند احتساب نسبة 40:1 من التّلامذة لكلّ معلّم إلى معدلات الإلتحاق في العام 2011 التي تشمل في بعض البلدان أعداداً كبيرة من الأطفال الأكبر أو الأصغر من السّن القانونيّة لصفّهم.
المصدر: تستند حسابات الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2013) إلى بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (2013).

ما يثير القلق بشكل خاص هو أنّ 29 دولةً لن تتمكّن من سدّ الفجوة إلّا بعد العام 2030، إذا استمرّت في تطبيق الأنماط السّابقة لتوظيف المعلّمين. وتقع هذه الدّول أساساً في أفريقيا جنوب الصّحراء مع استثناء مهمّ وهو باكستان؛ ومن بينها كوت ديفوار وإريتريا وملاوي ونيجيريا (الشكل 5.5).

ويزداد التّحدي بالنّسبة إلى المرحلة الأولى من التّعليم الثانويّ. إذ أظهر التّحليل الّذي أجراه معهد اليونسكو للإحصاء أنّ 148 دولةً بحاجة إلى معلّمين إضافيّين لهذا المستوى بحلول العام 2015، بما فيها تقريباً كافة الدّول في أفريقيا جنوب الصّحراء. ولن تتمكّن تسع وعشرون دولة من سدّ العجز في عدد المعلّمين في المرحلة الأولى من التّعليم الثانويّ بحلول العام 2030، إذا استمرّ تطبيق أنماطها السّابقة لتوظيف المعلّمين، ويقع نصفها تقريباً في أفريقيا جنوب الصّحراء.

في المرحلة الابتدائيّة، فيما يُتوقّع من بعض الدّول خفض متوسّط نسبة التّلامذة إلى المعلّم إلى 40:1 بحلول العام 2015 أو قبله، تحتاج دول أخرى إلى توسيع الطّاقم التّعليمي بوتيرة أسرع من السابق. وستحتاج كلّ من رواندا وأوغندا إلى زيادة التّوظيف بنسبة 6%، كمعدّل، مقارنةً بزيادة المعدّل الحاليّة الّتي تساوي 3%. بهذه الوتيرة، لن تحقّق هذه الدّول تعميم التّعليم الابتدائيّ إلّا بعد العام 2025.

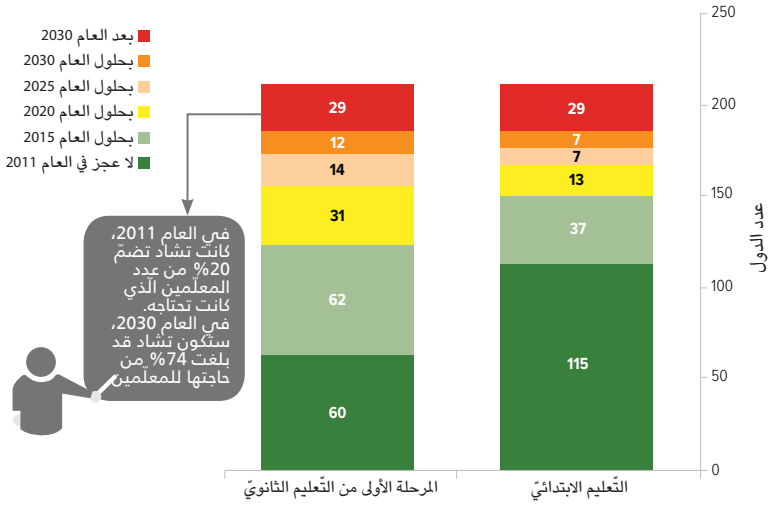
في الدّول التسع والعشرين التي لا يُتوقّع أن تتمتّع بعدد المعلّمين الكافي لتعميم التّعليم الابتدائيّ إلّا بعد العام 2030، تبرز حاجة ملحّة لمعالجة الحكومات القصور في عدد المعلّمين. في ملاوي، ينمو الطّاقم التّعليميّ بنسبة 1% في السّنة فقط، ممّا هو بعيد كلّ البعد عن النموّ المطلوب لخفض نسبة التّلامذة إلى المعلّم من 76:1 إلى 40:1. ولكي تتمكّن ملاوي من تعميم التّعليم الابتدائيّ بحلول العام 2015، ستحتاج لزيادة الطّاقم التّعليميّ لديها بنسبة 15% في السّنة بين عامي 2011 و2015. أمّا إذا تأجّل هدف تعميم التّعليم الابتدائيّ إلى العام 2020، فستبقى ملاوي بحاجة لتوسيع الطّاقم التّعليميّ لديها بنسبة 9% سنويّاً. ولا تزال قدرة برامج إعداد المعلّمين فيها حالياً بعيدة كلّ البعد عن تلبية هذه الحاجة (الشكل 5.6).

هل بإمكان الدّول سدّ العجز في أعداد المعلّمين المدرّبين؟

وليس المطلوب توظيف المعلّمين وحسب، بل تدريبهم أيضاً. وتحتاج دول كثيرة، خاصّةً في أفريقيا جنوب الصّحراء، لتدريب المعلّمين الموجودين الّذين لا تلبّي مهاراتهم أدنى المعايير، ممّا سيزيد الضّغط على الأنظمة المحدودة الموارد.[5]

الشكل 5.5: وفقًا للأنماط السائدة لن تتمكن 29 دولةً من سدّ العجز في عدد معلّمي المرحلة الابتدائيّة بحلول العام 2030

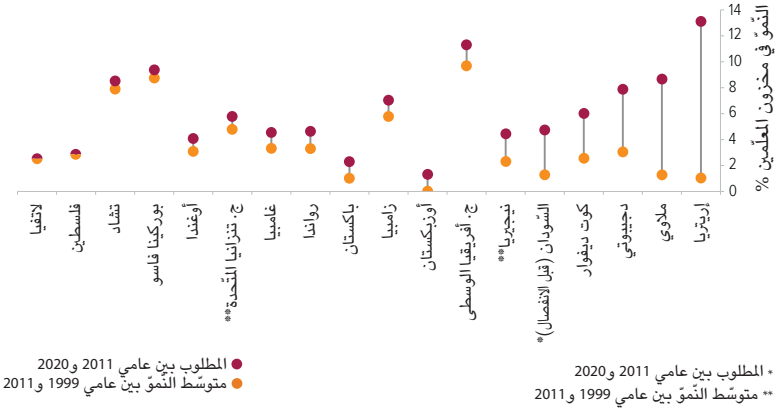
عدد الدّول وفقاً للسّنة الّتي يتوقّع منها سدّ العجز في عدد المعلّمين



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء 2013

الشكل 5.6: يحتاج بعض الدول إلى توظيف معلّمين بوتيرة أسرع لسدّ العجز في أعداد المعلّمين بحلول 2020

معدّلات النّمو السنويّة لمناصب التّعليم المطلوبة بين عامي 2011 و2020 في الدّول الّتي لا يُتوقّع أن تسدّ العجز في عدد المعلّمين بحلول العام 2020



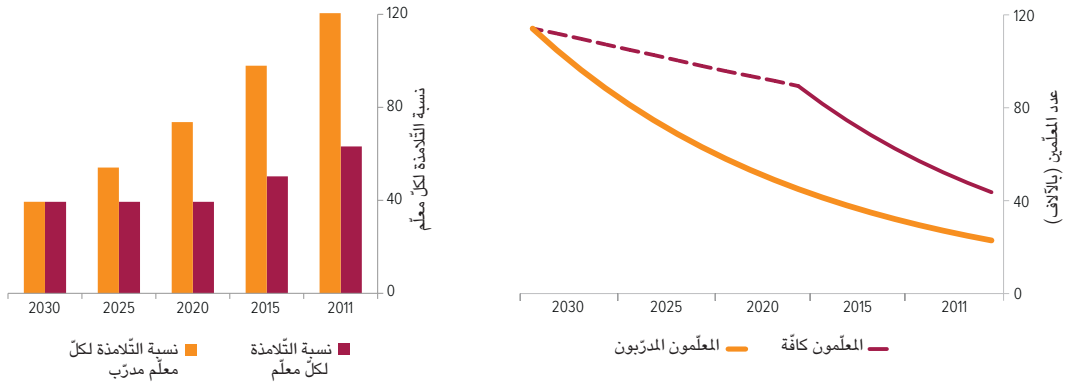
* المطلوب بين عامي 2011 و2020

** متوسّط النّموّ بين عامي 1999 و2011

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء 2013

5- يصعب تقدير الحاجة المستقبليّة للمعلّمين المدرّبين على المستوى العالمي بسبب محدوديّة البيانات. ويشير معهد اليونسكو للإحصاء إلى أنّه لا يمكن مقارنة برامج تدريب المعلّمين في الدّول المختلفة على صعيد المحتوى، والمدّة ومستويات التأهيل، لذا قد تطرح التّقديرات العالميّة إشكاليّةً فعليّةً.

الشكل 5.7: تواجه مالي تحديًا كبيرًا في توظيف معلّمين مدرّبين
أعداد المعلّمين والمعلّمين المدرّبين المتوقّعة، ونسبة التّلامذة لكلّ معلّم ونسبة التّلامذة لكلّ معلّم مدرّب المتوقّعتان، بين عامي 2011 و2030



المصدر: تستند حسابات الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2013) إلى بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (2013).

وقد قامت دول عديدة في توسيع طاقم التّعليم من خلال التعاقد مع معلّمين غير مدرّبين، وهي استراتيجيّة مفصّلة في الفصل 6.

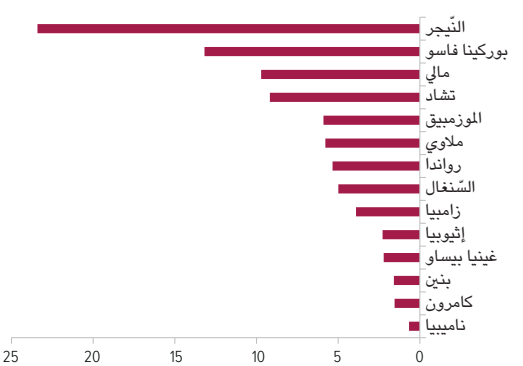
إذا استمرّ معدّل التوظيف بهذه الوتيرة، يبدو أنّ بعض هذه الدّول، على غرار الكاميرون وإثيوبيا وغينيا ومالي والسّنغال، يسير باتّجاه الحصول على ما يكفي من المعلّمين لتعميم التّعليم الابتدائيّ بحلول العام 2015 أو 2020 –لكن فقط من خلال مواصلة توظيف المعلّمين غير المدرّبين. ومن المستبعد أن يحقّق معظم هذه الدّول تعميم التّعليم الابتدائيّ وأن يحافظ في الوقت نفسه على نسبة مقبولة من التلامذة إلى المعلّمين المدرّبين حسب المعايير الوطنيّة.

ستحتاج مالي إلى زيادة التوظيف السنويّ بأكثر من أربعة أضعاف لتوفير 6800 معلّم مدرّب جديد بحلول العام 2020

وظّفت مالي مثلاً المعلّمين بمعدّل 9% بالسّنة في العقد الأخير، ما ساهم في خفض عدد التلامذة لكلّ معلّم من 62 في العام 1999 إلى 48 في العام 2011. وإذا أخذنا بالحسبان أنّ ثلث الأطفال كانوا غير ملتحقين بالمدرسة، أصبح عدد التّلامذة لكلّ معلّم 63. لكنّ الكثير من المعلّمين غير مدرّب. فقد وجدت دراسة شملت 804 معلّمين في مالي أنّ 15% منهم فقط أنهى التّعليم الثانويّ العلويّ، فيما أنهى بعضهم التّعليم الابتدائيّ فقط (Pryor et al., 2012). وكان توظيف المعلّمين المدرّبين غاية في البطء، أي حوالى 1،700 في السّنة بين عامي 2008 و2011. فنتج عن ذلك أنّ نسبة التّلامذة لكلّ معلّم مدرّب في مالي وصلت إلى 92:1 وهي من بين الأعلى في العالم. إذا اتّبعت مالي النّمط السّابق في توظيف المعلّمين المدرّبين، لن تتمكّن من تحقيق معدّل الأربعين تلميذاً لكلّ معلّم مدرّب قبل العام 2030 (الشّكل 5.7). أمّا تحقيق هذه الغاية قبل هذا التّاريخ فيتطلّب جهوداً كبيرة. فقد قُدّر أنّ مالي ستحتاج إلى زيادة التوظيف السنويّ بأكثر من أربعة أضعاف لتوفير 6800 معلّم مدرّب جديد بحلول العام 2020 وخفض معدّل التلامذة إلى المعلّم المدرّب إلى 40:1.

من المرجّح أنّ جهود بعض الدّول المنخفضة الدّخل لسدّ

الشكل 5.8: لا بدّ من أن يمتهن 23% من خرّيجي التّعليم الثّانويّ العلويّ التّعليم في النّيجر لتحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائيّ بحلول العام 2020
النّسبة المتوقّعة لخرّيجي التّعليم الثّانويّ العلويّ الّذين يجب أن يمتهنوا تعليم المرحلة الابتدائيّة لتعميم التعليم الابتدائيّ بحلول العام 2020، في أفريقيا جنوب الصّحراء



ملاحظة: فقط الدّول الّتي توفّرت بياناتها
المصدر: حسابات الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2013)، بناءً على معهد اليونسكو للإحصاء (2013)

توفير عدد كافٍ من المعلّمين في الفصول الدراسيّة

العجز في أعداد المعلّمين ستحبط لأنّ أعداد خرّيجي التّعليم الثانويّ غير كافية –أي أدنى المؤهّلات المطلوبة للمتدرّبين الذين سيمتهنون التعليم في المرحلة الابتدائيّة– ويُتوقّع أن يبقى على حاله في المستقبل القريب.[6] ويشتدّ هذا العائق حدّةً في أفريقيا جنوب الصّحراء بوجه خاصّ، لا سيّما في غرب أفريقيا، التي تتدنى فيها فرص إنهاء التّعليم الابتدائيّ. ففي 8 دول من أصل 14 دولةً في المنطقة توفّرت بياناتها، بما فيها بوركينا فاسو والموزمبيق ورواندا، تبيّن أنّ يجب اجتذاب 5% على الأقلّ من خرّيجي التّعليم الثانويّ إلى مجال التّعليم لتتمكّن هذه الدّول من سدّ العجز في أعداد المعلّمين. كما ستحتاج النّيجر لتوجيه ربع الخرّيجين المرتقبين من التّعليم الثانويّ العلويّ الّذين يبلغون العشرين من العمر إلى برامج إعداد معلّمي المرحلة الابتدائيّة لتحقيق تعميم التّعليم الابتدائيّ بحلول العام 2020 (الشّكل 5.8). بالمقابل ذلك، في الدّول المتوسّطة الدّخل، مثل الإكوادور، لا يعمل في المرحلة الابتدائيّة إلاّ 3% من القوى العاملة المحّصلة للتعليم الثانويّ على الأقلّ.

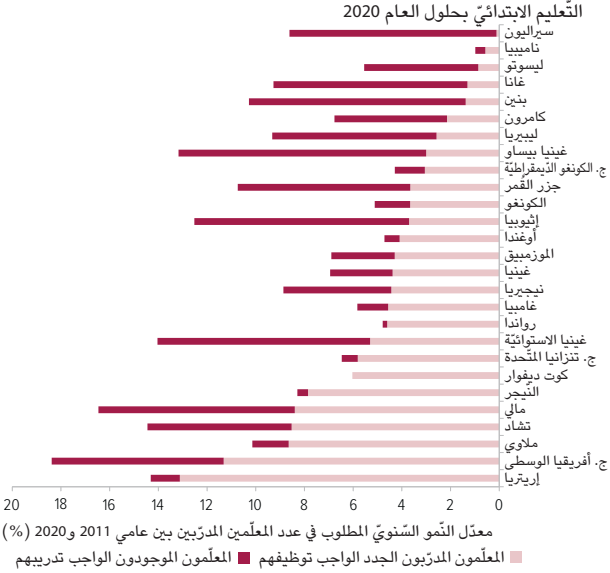
ينبغي بالدّول التي تشهد ارتفاعاً في عدد المعلّمين غير المدرّبين أن تجِد الوسائل لتدريبهم. ففي 10 دول من أصل 27 دولةً تتوفّر البيانات حولها، بما فيها بنين وغينيا بيساو وليبيريا وسيراليون، يكمن التحدّي الأكبر في تدريب المعلّمين الموجودين أكثر منه في توظيف معلّمين جدد وتدريبهم. وفي بنين، كان قد تدرّب 47% من معلّمين المرحلة الابتدائيّة في2011. ولا بدّ لهذه الدّولة من زيادة توظيف المعلّمين بنسبة 1،4% بالسّنة فقط لتعميم التّعليم الابتدائيّ بحلول العام 2020، وفي الوقت عينه تحقيق نسبة 40:1 لجهة عدد التلامذة لكلّ معلّم. وهذا أقلّ بكثير من معدّلها السنويّ للنموّ في إجمالي عدد المعلّمين منذ العام 1999، أي 8%. لكن ينبغي رفع أعداد المعلّمين الموجودين الواجب تدريبهم بنسبة 9% في السّنة تقريباً لضمان نسبة الأربعين تلميذاً لكلّ معلّم مدرّب في العام 2020، أي أكثر بكثير من معدّل النموّ السنويّ الّذي يبلغ 6% منذ العام 1999 لجهة المعلّمين المدرّبين (الشّكل 5.9).

من المرجّح أن يؤثّر القصور في عدد المعلّمين المدرّبين على المناطق المحرومة بشكل خاصّ. ففي نيجيريا الّتي تحتاج إلى70،000 معلّم في السّنة لتعميم التّعليم الابتدائيّ بحلول العام 2020، يتمتّع ثلثا المعلّمين الحاليّين فقط بالمؤهلات الدّنيا. وفي ولاية كانو الشّماليّة، وهي إحدى الولايات

6- جرى هذا التّحليل من خلال توسيع نطاق التوقّعات في هذا التحليل لتشمل إتمام تعميم التّعليم الابتدائيّ والمرحلة الأولى من التّعليم الثانويّ (راجع الفصل 1)، بهدف توقّع النمو في نسبة محصّلي المرحلة الثانية من التّعليم الثانويّ.

الشكل 5.9: أمام بعض الدول مهمّة مزدوجة: توظيف معلّمين مدرّبين وتدريب المعلّمين غير المدرّبين

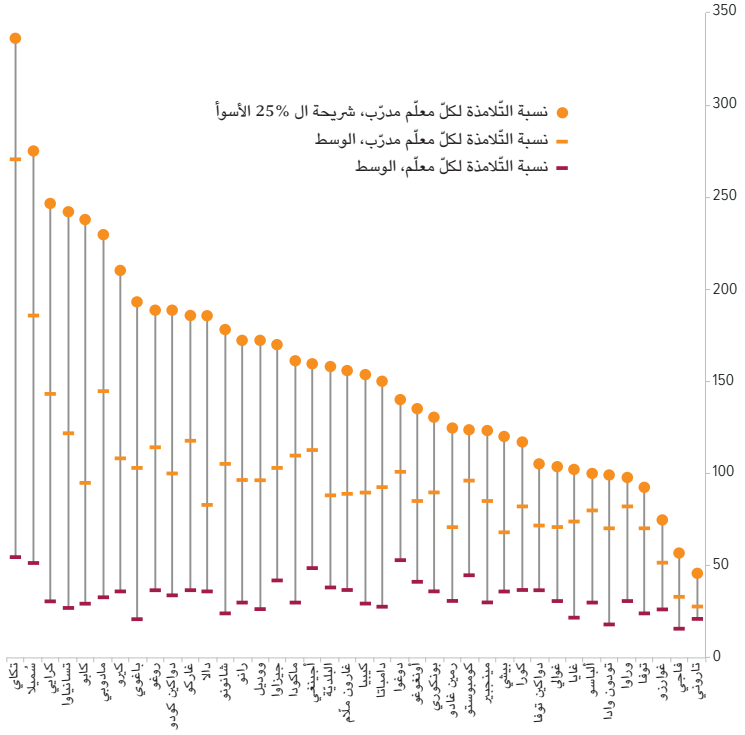
النّموّ السنويّ المطلوب في أعداد المعلّمين المدرّبين الجدد والموجودين لتحقيق تعميم التّعليم الابتدائيّ بحلول العام 2020



المصدر: تستند حسابات الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2013) إلى بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (2013)

الشكل 5.10: تصل نسبة التلامذة إلى المعلّمين في بعض مدارس شمال نيجيريا إلى 200 تلميذ للمعلّم المدرّب الواحد

نسبة التّلامذة إلى كلّ معلّم والتّلامذة إلى كلّ معلّم مدرّب، الوسط وشريحة ال25% السفلى من المدارس الحكوميّة، وفقاً للحكومة المحليّة في ولاية كانو، نيجيريا، 2010/2009



المصدر: تستند حسابات الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2013) إلى بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (2013).

الأكثر فقراً في الدّولة، تجاوزت نسبة التلامذة لكلّ معلّم مدرّب المئة في 2009/2010. وكان الوضع أسوأ في أكثر من نصف الحكومات المحليّة، مع 150 تلميذاً على الأقلّ لكلّ معلّم مدرّب في المدارس الأكثر حرماناً التي تشكّل 25% من مجمل المدارس (الشّكل 5.10).

تحتاج أفريقيا جنوب الصّحراء لأربعة ملايين دولار أمريكي سنويّاً لدفع رواتب المعلّمين الإضافيّين المطلوبين في التّعليم الابتدائيّ بحلول العام 2020

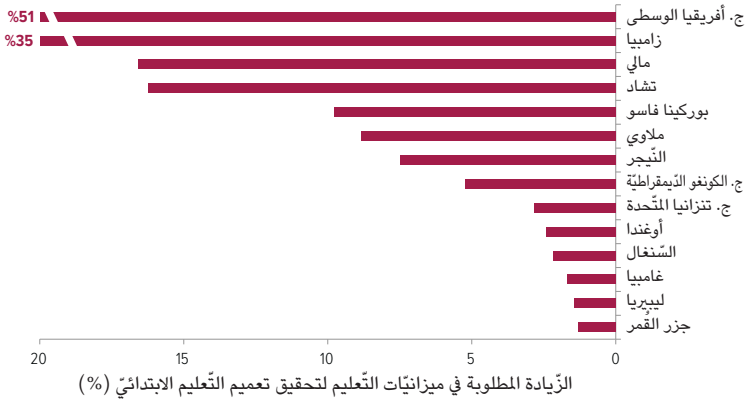
ويواجه الأطفال في الصفوف الأولى الّذين يعيشون في المناطق النّائية حرماناً مضاعفاً. ففي إثيوبيا التي حقّقت معدل معلمين مدرّبين هو 48%، تلقّى حوالى 20% فقط من المعلّمين التّدريب على تدريس الصّفوف 1 إلى 4 في العام 2010، مقارنة بـ83% تلقّوا التّدريب على تدريس الصّفوف 5 إلى 8. وكانت نسبة المعلّمين في المرحلة الأولى من التّعليم الابتدائيّ الّذين خضعوا للتّدريب منخفضة إلى حدّ الواحد في المئة في المنطقة الصّوماليّة وعفار، المنطقتين الريفيّتين الأكثر نأياً، مقارنةً بـ43% في أديس أبابا (Nordstrum, 2013) .

هل بالإمكان تحمّل كلفة توظيف المزيد من المعلّمين؟

بل بدّ للدّول الّتي تحتاج إلى معلّمين إضافيّين زيادة ميزانيّتها الإجماليّة المخصّصة لرواتب المعلّمين. ففي أفريقيا جنوب الصّحراء التي ترتفع فيها الحاجة إلى المزيد من المعلّمين، تخضع الميزانيّة لقيود شديدة رغم ارتفاع الإنفاق المحلّي في عدد من الدّول خلال العقد الأخير. بالتّالي من الضروريّ أن نعرف ما إذا كانت المنطقة قادرةً على تحمّل الإنفاق على المزيد من المعلّمين المطلوبين، لكي يتمّ تأمين مصادر بديلة للتمويل إذا اقتضى الأمر.

الشكل 5.11: على بعض الدول رفع الميزانيّة المخصّصة للتعليم بنسبة 20% على الأقلّ لتغطية تكاليف المعلّمين الإضافيّين في المدارس الابتدائيّة

رفع الميزانيّة المخصّصة للتّعليم المستلزمة لدفع رواتب المعلّمين الإضافيّين في المرحلة الابتدائيّة المطلوبين لتحقيق تعميم التّعليم الابتدائيّ بحلول العام 2020 بغضّ النّظر عماً هو متوقّع توفيره عبر النّمو الاقتصاديّ



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء 2013

وحسب تحليل جديد أجراه معهد اليونسكو للإحصاء لغايات هذا التقرير، تحتاج أفريقيا جنوب الصّحراء لأربعة ملايين دولار أمريكيّ سنويّاً لدفع رواتب المعلّمين الإضافيّين المطلوبين في التّعليم الابتدائيّ بحلول العام 2020، بعد أخذ النموّ الاقتصاديّ المتوقّع بعين الاعتبار.[7] ويساوي ذلك 19% من إجماليّ ميزانيّة التّعليم في المنطقة للعام 2011 (التّمويل الإنمائي الدّولي وأوكسفام، 2013) (Development Finance International and Oxfam, 2013).

وتجدر الإشارة إلى أنّ العبء غير موزّع بشكل متساوٍ عبر القارّة إذ أنّ النقص في نيجيريا لوحدها وهي تحتاج إلى العدد الأكبر من المعلّمين الإضافيّين يبرر خُمسَي الفجوة، كما تتشارك كلّ من بوركينا فاسو وكوت ديفوار ومالي وجمهوريّة تنزانيا المتّحدة وزامبيا حصّةً كبيرةً من هذه الفجوة.

بالنّسبة إلى بعض الدّول، يتطلّب ردم الهوّة زيادةً كبيرةً في ميزانيّة التّعليم، حتّى بعد أخذ النّمو الاقتصاديّ بعين الاعتبار. فينبغي مثلاً زيادة ميزانيّات التّعليم بنسبة 51% في جمهوريّة أفريقيا الوسطى و35% في زامبيا لأجل دفع رواتب المعلّمين الإضافيّين فقط(الشّكل 5.11).

وفيما قد تبدو الزّيادات المطلوبة مرتفعةً جداً، إلّا أنّ معظم الدّول سيتمكّن من تأمينها إذا أصابت التّوقّعات لجهة النّموّ الاقتصاديّ، وإذا كرّست الدّول حصّةً أكبر من إجماليّ النّاتج المحليّ للتّعليم مع احترام عتبة الثلاثة بالمئة المخصّصة للتّعليم الابتدائيّ (الشّكل 5.12).وسوف يتحتّم على دول أفريقيا جنوب الصّحراء زيادة الميزانيّة المخصّصة للتّعليم من 12% إلى 14% في العام 2011 لسدّ العجز في أعداد المعلّمين بحلول العام 2020 (التّمويل الإنمائي الدّولي وأوكسفام، 2013) (Development Finance International and Oxfam, 2013).

بالنّسبة إلى جمهوريّة أفريقيا الوسطى وزامبيا اللتين تستلزمان زيادةً كبيرةً في ميزانيّة التّعليم الابتدائيّ، سيبقى الإنفاق الأعلى ما دون عتبة الثلاثة بالمئة، بما أنّ إنفاقهما على التّعليم لا يزال منخفضاً للغاية. فتحقيق الزيادات لن يرفع الإنفاق إلّا إلى 1.3% و1.1% من إجمالي

7- يستند هذا التّقرير إلى الكلفة السنويّة الإضافيّة لأجور المعلّمين والمنافع المقدّمة لهم في الدّول التسع وثلاثين في أفريقيا جنوب الصّحراء حيث تفترض البيانات أنّ العام 2020 هو تاريخ بلوغ غاية تعميم التّعليم الابتدائيّ. لكنّها لا تشمل كلفة التّدريب التي لا تتوفّر البيانات حولها، كما لا تشمل أكلاف الفصول الدّراسيّة ومواد التّعليم الإضافيّة الضروريّة. وتعتمد التّقديرات على الافتراض بأنّ المعدّل السّنويّ لراتب المعلّم يبقى ثلاث إلى خمس مرّات ضعفحصّة الفرد من إجمالي النّاتج المحليّ وبأنّ النموّ الاقتصاديّ المستقبليّ يتوافق وتوقّعات صندوق النّقد الدّولي الحاليّة لكلّ من الدّول. راجع معهد اليونسكو للإحصاء (2013) للمزيد من المعلومات.

النّاتج المحليّ فقط على التّوالي، هذ وفقاً لتوقعات النموّ لاقتصاديّ الحاليّة. ومن شأن ذلك ترك نطاق واسع لزيادة الإنفاق على الفصول الدّراسيّة ومواد التّعليم ومسائل أخرى ضروريّة للتأكّد من التحاق كافة الأطفال بالمدرسة ومن تحصيلهم للتعليم.

إنّ الدّولتين الوحيدتين اللّتين لم تتمكّنا من تحمّل الأكلاف الإضافيّة ضمن عتبة الثّلاثة بالمئة هما جزر القمُر وجمهوريّة تنزانيا المتّحدة. ومن المرجّح ألّا تتمكّنا من زيادة الموارد المحليّة بالشّكل الكافي، وستحتاجان إلى دعم الجهات المانحة، أقلّه في البداية، لتوظيف عدد المعلّمين المطلوب. وتخصّص جمهوريّة تنزانيا المتّحدة أصلاً، على سبيل المثال، 3.3% من إجماليّ النّاتج المحليّ للتّعليم الابتدائيّ. وإن دفع أجور كافة المعلّمين الإضافيّين المطلوبين لإتمام تعميم التّعليم الابتدائيّ يعني إنفاق 335 مليون دولار أمريكيّ إضافيّ في السّنة، أي ما يساوي 26% من إجمالي المبلغ الّذي خصّصته الحكومة للقطاع التربويّ في ميزانيّة 2011 الّتي خطّطت لها (التّمويل الإنمائي الدّولي وأوكسفام، 2013) (Development Finance International and Oxfam, 2013).

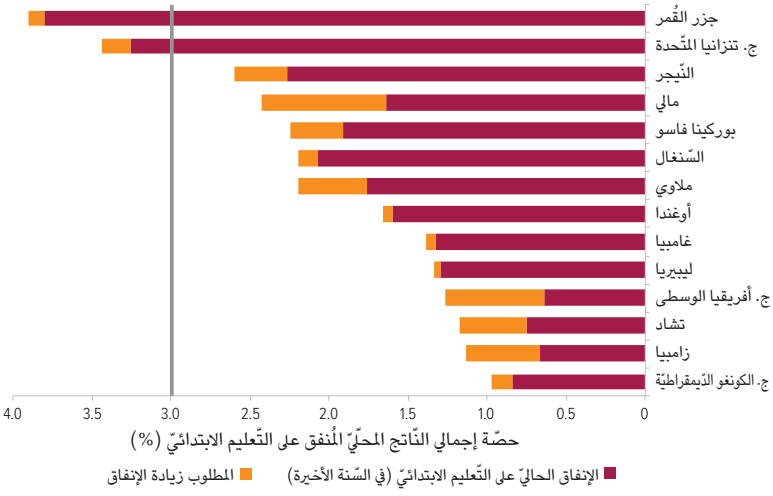
ولا شكّ في أنّ التحدّي الماليّ أعظم بالنسبة إلى تعميم المرحلة الأولى من التّعليم الثانويّ. فبالنّسبة إلى أفريقيا جنوب الصّحراء، من شأن توظيف معلّمين إضافيّين في المرحلة الأولى من التّعليم الثانويّ لتحقيق تعميم التّعليم في هذا المستوى بحلول العام 2030 أن يضيف 9.5 مليار دولار أمريكي سنويّاً على كاهل ميزانيّة التّعليم. في بوركينا فاسو مثلاً، ينبغي بميزانيّة المرحلة الأولى من التّعليم الثانويّ أن تنمو بنسبة 6% بحلول العام 2030 لبلوغ هذه الغاية.

صحيح أنّه ينبغي أن تكون عدّة دول قادرة على تحمّل أكلاف التّوظيف والدّفع للمعلّمين الإضافيّين المطلوبين في التّعليم الابتدائيّ، إلّا أنّه سيتحتّم عليها أيضاً دفع تكاليف برامج إعداد المعلّمين وبناء المدارس ومواد التّعليم، لضمان حصول الأطفال على تعليم عالي الجودة. ومن شأن توسيع الطّاقم التّعليميّ في المرحلة الأولى من التّعليم الثانويّ أن يشكّل عبئاً إضافيّاً على الميزانيّات الوطنيّة. ومن المرجّح بالتّالي أن تواجه الدّول الأشدّ فقراً هوّةً ماليّة كبيرةً وأن تحتاج إلى دعم الجهات المانحة لها. ومن المرجّح أيضاً أن تزداد هذه الحاجة أكثر عند أخذ تكاليف تعزيز تدريب المعلّمين بعين الاعتبار.

ولكنّ دعم الجهات المانحة لبرامج إعداد المعلّمين محدود. فبين عامي 2008 و2011، أنفقت الجهات المانحة ما يقارب 189 مليون دولار أمريكي في السّنة فقط على برامج إعداد المعلّمين قبل الخدمة وخلالها، أي

الشكل 5.12: لن تتعدّى كلفة توظيف معلّمين إضافيّين عتبة 3% من إجمالي الناتج المحلّي المخصّص للتعليم الابتدائيّ

الإنفاق الإضافيّ المطلوب لدفع رواتب المعلّمين الإضافيّين في المرحلة الابتدائيّة المطلوب توظيفهم لتعميم التّعليم الابتدائيّ بحلول العام 2020 بغضّ النّظر عمّا هو متوقّع توفيره عبر النّمو الاقتصاديّ.



ملاحظة: بالنّسبة إلى كلّ من جزر القُمر وليبيريا وجمهوريّة تنزانيا المتّحدة وزامبيا، لا تتوفّر معلومات حول الإنفاق الحاليّ على التّعليم الإبتدائيّ من إجمالي النّاتج المحليّ. لذا جرى افتراض أنّ 50% من الإنفاق على التّعليم من إجمالي النّاتج المحليّ يخصّص للتّعليم الابتدائيّ.

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء (2013)

ما يساوي 2% من ميزانيّة المساعدات التربويّة. كما تمّ إنفاق أكثر من ربع المساعدات بقليل لتدريب المعلّمين في أفريقيا جنوب الصّحراء، بما فيها إثيوبيا والموزمبيق ونيجيريا وجمهوريّة تنزانيا المتّحدة. أمّا الدّول الأكثر استفادةً فشملت الدّول المتوسّطة الدخل الأكثر ثراءً، مثل البرازيل والصّين وإندونيسيا. ينبغي بالجهات المانحة أوّلاً أن تعير انتباهاً أكبر لإعداد المعلّمين لدعم التّحسينات في نوعيّة التّعليم، وثانياً أن تتأكّد من منح هذه الأموال إلى الدّول الأكثر حاجةً لها.

الخاتمة

يرتكز النّجاح في تنفيذ الاستراتيجيّات الهادفة إلى تحسين نوعيّة التّعليم على التخطيط التربويّ السّليم الّذي يجرى بالتّشاور مع المعلّمين. ولا بدّ أن يأخذ هذا التّخطيط بالحسبان تكاليف الإصلاحات الجيّدة النوعيّة وأن يضمن توفّر الموارد لدفع هذه التّكاليف، إن كان من لجهة الحكومات أو لجهة المانحين. كما وعلى الدّول ضمان توظيف عدد كاف من المعلّمين وتدريبهم في السّنوات المقبلة، بغية تحقيق أهداف التّعليم الحاليّة والمستقبليّة.

حسّ الدعوة: بونافيس، معلّم في لودوار، توركانا، كينيا يقول: «التعليم أكثر من مجرّد مهنة، إنّه أيضاً دعوة.»

Credit: Karel Prinsloo/ARETE/UNESCO

الفصل السادس
استراتيجيّة من أربعة أجزاء لتوفير أفضل المعلّمين

المقدّمة 235

الاستراتيجيّة الأولى:
تحسين اجتذاب المعلّمين 235

الاستراتيجيّة الثانية:
تحسين إعداد المعلّمين لكي يتمكّن
الأطفال جميعا من التعلّم 238

الاستراتيجيّة الثالثة: توفير المعلّمين
في الأماكن الأشدّ حاجة إليهم 252

الاستراتيجيّة الرابعة: تقديم الحوافز
للاحتفاظ بأفضل المعلّمين 256

تعزيز حوكمة المعلّمين..... 268

الخاتمة 277

من أجل وضع حدّ لأزمة التعلّم العالميّة، يتعيّن على صنّاع السياسات توفير ما تيسّر من فرص للمعلّمين لتوظيف اندفاعهم وطاقاتهم ومعارفهم ومهاراتهم في خدمة تحسين التعلّم للجميع. كما يجب عليهم توفير أفضل المعلّمين لمن هم في أشدّ الحاجة إليهم. ويصف هذا الفصل الاستراتيجيّات التي ينبغي على الحكومات اعتمادها لاجتذاب أفضل المعلّمين واستقطابهم، وتعزيز إعداد المعلّمين وتوزيعهم بطريقة أكثر إنصافاً وتأمين حوافز تتمثّل بأجور أفضل ومسارات مهنيّة أكثر جذباً. وللحرص على تطبيق هذه الاستراتيجيّات بطريقة فاعلة، يحدّد الفصل أيضاً مقاربات تهدف إلى النهوض بحوكمة المعلّمين.

المقدّمة

بهدف وضع حدّ لأزمة التعلّم العالميّة، على صنّاع السياسات العمل على تحقيق زيادة كبيرة في عدد المعلّمين وتزويدهم بكلّ ما أمكن من فرص لوضع اندفاعهم وطاقاتهم ومعارفهم ومهاراتهم التي اكتسبوها من خلال التدريب في خدمة تعزيز تعلّم جميع الأطفال والشباب إلى أقصى حدّ ممكن. ويستعرض هذا الفصل بالتفصيل الاستراتيجيّات الأربع التي على الحكومات اعتمادها من أجل جذب أفضل المعلّمين واستبقائهم وتحسين إعداد المعلّمين وتوزيعهم بطريقة أكثر إنصافا وتأمين حوافز لهم تتمثّل بأجور ملائمة ومسارات مهنيّة جذّابة.

وغالبا ما يمتهن الأفراد مهنة العليم لأنبل الاسباب. ولكن في بعض الدول، يُعتبر التعليم الخيار المهنيّ الثاني لا الأوّل لمن يبحث عن عمل؛ وفي حالات أخرى، لا يكون المعلّمون أنفسهم متعلّمين بما فيه الكفاية. فضلا عن أنّ التعليم لا يجتذب دائما أفضل مزيج من الرجال والنساء أو ما يكفي من الأفراد الذين لهم خبرة في التنوّع.

لذلك، من الضروريّ أن تحرص الحكومات على أن يحظى الأطفال بأكثر المعلّمين تمكّنا وأفضلهم تأهيلا. وهذا يعني أنه يجب استقطاب معدّل متوازن من المرشّحين المؤهّلين وإعدادهم من خلال برامج إعداد أوّليّ شامل للمعلّمين ودعمهم طوال مسيرتهم المهنيّة عبر التدريب والتوجيه المستمرَّين.

إلا أنّه حتّى مع تلبية هذه المعايير كافة، تبقى نتائج التعلّم متفاوتة على نطاق واسع في حال لم يتمّ توزيع أفضل المعلّمين في المناطق النائية أو الفقيرة. وما لم تعمد الحكومات إلى توزيع المعلّمين بطريقة عادلة، لن يتمّكن الأطفال المحرومون من تحصيل التعلّم أصلا بسبب اكتظاظ الفصول وارتفاع معدّلات استبدال المعلّمين وقلة المعلّمين المؤهّلين.

ويرتفع معدّل استبدال المعلّمين عند تدنّي الأجور إذ أنّ ذلك يُحبِط معنويّات المعلّمين ويدفعهم إلى البحث عن وظيفة إضافيّة أو السعي وراء مهن أخرى. وعلى الحكومات أن تقدّم للمعلّمين مسيرة مهنيّة تفتح لهم آفاق الترقية؛ وفي الدول التي تواجه حكوماتها قيودا على الميزانيّة، لا بدّ من رفع الأجور على الأقلّ بما فيه الكفاية للحرص على تقاضي المعلّمين أجرا كافيا للعيش. وللحدّ من الحرمان في مجال التعلّم، على صنّاع السياسات أيضا تحسين حوكمة المعلّمين عبر تطبيق استراتيجيّات تحول دون التغيّب وتداخل الدروس الخصوصيّة مع الوقت المخصّص للتعليم في الفصول الدراسيّة.

الاستراتيجيّة الأولى: تحسين اجتذاب المعلّمين

اخترت أن أكون معلّمة لأنني أؤمن بأنّ التعليم يتمتّع بالقدرة على تغيير المجتمع الذي نعيش فيه. ما يحفّزني على أن أكون معلّمة جيّدة هو الفرصة المتاحة لي للعب دور فاعل في هذا التغيير الضروريّ لبلدي، فأحارب بذلك التمييز والظلم والعنصريّة والفساد والفقر. وتقع على عاتقنا كمعلّمين مسؤوليّة كبيرة. لذلك لا بدّ من تجديد التزامنا بتوفير تعليم عالي جودة بشكل يوميّ.

آنا- معلّمة، ليما، بيرو

تُقاس جودة النظام التربويّ بجودة معلّميه. وفي هذا التقرير، يُظهر تحليلٌ لنتائج الاتّجاهات في الدراسة العالميّة للرياضيّات والعلوم (TIMSS) لعام 2011 للصفّ الرابع في 45 دولة، أنه كلّما كانت جودة المعلّمين أفضل في هذه الدول، كلّما قلّت حظوظ انخفاض مستويات التحصيل التعليمي.[1] في بولندا، مثلا، يُعتبر الطالب الملتحق بمدرسة تضمّ معلّمين ذات جودة متدنّية أكثر عرضة لتسجيل علامات أدنى من المقياس المرجعيّ لمادّة الرياضيّات بنسبة 25% وبنسبة 38% لمادّة العلوم، مقارنةً بطالب ملتحق بمدرسة تضمّ معلّمين ذات جودة عالية. وفي تركيا، وصلت هذه المعدّلات إلى 28% في الرياضيّات و30% في العلوم. وبما أنّه تبيّن أنّ 42% من المدارس في تركيا تضمّ معلّمين ذات جودة متدنّية، يلقي هذا الواقع بظلاله على نسبة كبيرة من الطلاّب هناك (Nonoyama-Tarumi and Willms 2013).

تُظهر أدلّة من 45 دولةً أنّه كلّما كانت جودة المعلّمين أفضل، كلما قلّت حظوظ انخفاض مستويات التحصيل التعليميّ

ولتوفير معلّمين جيّدين تقضي الخطوة الأولى باجتذاب أفضل المرشّحين وأكثرهم حماسة. ويندفع العديد من الأشخاص الذي يقرّرون امتهان التعليم وراء رغبتهم في مساعدة الطلاّب على التعلّم، وعلى تحقيق ذاتهم ليتطوّروا فيصبحوا مواطنين يتحلّون بالثقة وبحسّ المسؤوليّة. حتّى أن بعض الطلاّب قد اتّخذوا من معلّميهم مصدر إلهام ليحذوا حذوهم في نقل معارفهم ومهاراتهم وحبّهم للتعلّم. ويمتهن العديد من الأشخاص التعليم لأنهم يحبّون العمل مع الأطفال والشباب.

بيد أنّ مهنة التعليم لا تجذب دوما أفضل المرشّحين. فبعض المعلّمين لا يكونون قد حظيوا أنفسهم بما يكفي من التعليم. وفي بعض الدول، يُنظر إلى التعليم على أنه

1- استخدمت الدراسة مؤشر جودة المعلّمين، بما في ذلك الرضى الوظيفي للمعلّمين وفهمهم لأهداف المناهج الدراسيّة، ودرجة نجاحهم في استخدام المنهاج الدراسيّ للمدرسة، وتوقّعاتهم حول التحصيل التعليمي للطلاب، ومعدّلات تغيّب المعلّمين.

وظيفة من الفئة الثانية مخصّصة لمن لا يُحقّق نتائج كافية أكاديميًا للنفاذ إلى مهن أرفع شأنا، على غرار الطبّ أو الهندسة. فضلا عن أنّ التعليم غالبا ما يفشل في اجتذاب التوازن الصحيح بين النساء والرجال، أو في توظيف ما يكفي من الأشخاص ذوي الإعاقات أو المنتمين إلى أقلّيّات إثنيّة، أو المتحدّرين من أوساط محرومة أو مناطق متأثرة بالنزاعات. لذلك ينظر هذا القسم في طرق اجتذاب ليس أفضل المعلّمين فحسب، وإنما أيضا أفضل مزيج من المعلّمين.

تحديد الشروط الملائمة لامتهان التعليم

إن الرغبة في التعليم ليست دائما كافية. فعلى الراغبين في امتهانه أن يكونوا قد حظوا هم بتعليم جيّد. وعليهم أن يكونوا قد أتمّوا على الأقلّ تعليما ثانويًا ذات جودة وجدوى ملائمين لكي يكونوا ملمّين بالموادّ التي يعلّمونها ولكي يتمتّعوا بالقدرة على اكتساب المهارات المطلوبة للتعليم.

إنّ مستوى المؤهّلات المطلوب لامتهان التعليم ما هو إلاّ مؤشّر على الوضع المهنيّ للميدان. في بعض الدول، يُنظر إلى التعليم على أنّه مهنة للذين لا يسجّلون علامات عالية بما يكفي للنفاذ إلى مهن أخرى أرفع شأنا.

من أجل إعلاء شأن مهنة التعليم واجتذاب المرشّحين الموهوبين إليها، وضعت مصر شروطا أكثر صرامة للدخول إلى المهنة، مما يتطلّب من المرشّحين تسجيل أداء قويّ في التعليم الثانويّ وتحقيق نتائج تقييم جيّدة في المقابلة الوظيفيّة. وبعد أن يتمّ اختيارهم، يكون عليهم النجاح في امتحان الدخول للتأكّد من أن مواصفاتهم تتطابق مع مواصفات المعلّم الجيّد (البنك الدوليّ، 2010ب– World Bank, 2010b).

في سنغافورة، يتمّ اختيار المرشّحين لامتهان التعليم من بين خرّجي التعليم الثانويّ الذين حصلوا على المعدلات الثلاث الأولى.

وفي الدول الثريّة التي يسجّل فيها الطلاّب معدّلات تحصيل عالية، يُعتبر التعليم مهنة رفيعة المستوى، بحيث يتمّ اختيار المعلّمين المستقبليّين من بين أفضل المتخرّجين من التعليم الثانويّ. ففي سنغافورة، يتمّ اختيار المرشّحين من بين أوّل أعلى ثلاثة معدّلات للمتخرّجين من التعليم الثانويّ. وفي فنلندا، ينطوي الاختيار على تنافسيّة عالية، بحيث يتمكّن حوالى 10% فقط من المرشّحين من الانضمام إلى برامج إعداد المعلّمين (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2011ب– OECD, 2011b).

أمّا في العديد من الدول الفقيرة، يلتحق المرشّحون بمهنة التعليم بمستويات منخفضة من المؤهّلات الأكاديميّة. لكنّ مجرّد رفع مستوى المؤهّلات التربويّة الرسميّة المطلوبة لامتهان التعليم لا يضمن بالضرورة تحسين مستوى المعلّمين ذلك أنّ جودة المؤهّلات الأكاديميّة هي أيضا مهمّة. فعلى سبيل المثال، تُظهر البيانات المتعلّقة بدول أفريقيا جنوب الصحراء الفرانكوفونيّة أنّه ليس من علاقة بين المؤهّلات الأكاديميّة للمعلّمين والتحصيل التعليمي للطلاّب (Fehrler et al., 2009). وهذا مؤشّر على ضعف جودة التعليم الذي تلقّاه المعلّمون. لذلك لا يؤدّي تصعيب شروط الدخول إلى المهنة من دون تحسين جودة التعليم بالضرورة إلى تعزيز مجموعة المرشّحين الذين لهم إلمام كاف بالموادّ والذيم يتمتعوم بالمهارات الضروريّة ليصبحوا معلّمين أفضل، كما أنّه يهدّد بإقصاء المرشحين من المجموعات المحرومة التي تعاني من محدوديّة النفاذ إلى تعليم ذات جودة.

وحتى أنّ الشهادة الجامعيّة لا تضمن دوما تمتّع الملتحقين بالمهنة بالإلمام الكافي بالموادّ المدرسيّة الأساسيّة. وقد بَيّنت في هذا التقرير دراسةٌ حول بيانات التجمّع الجنوب أفريقي المعنيّ برصد جودة التعليم (SACMEQ) لسنة 2007 أنّه في معظم الدول المعنيّة، لا يتمتّع المعلّمون من خرّيجي الجامعات بإلمام أفضل بمهارات القراءة والرياضيّات الأساسيّة من المعلّمين من ذوي المؤهّلات الأدنى الذين قد يكونوا قد طوّروا فهما عمليًا أعمق للموادّ (Altinok, 2013a).

وعندما لا تكون المؤهّلات الأكاديميّة ذات جودة كافية، وخصوصا عندما يؤدّي رفعها إلى تخفيض نسبة تمثيل المجموعات المحرومة، ينبغي على سياسات إعداد المعلّمين توسيع نطاق استراتيجيّات التوظيف وتوفير تدريب مكثّف وعالي الجودة لرفع مستوى الإلمام بالموادّ.

توظيف عدد متوازن من المعلّمين الذكور والإناث من خلفيّات متنوّعة

غالبا ما يكون المعلّمون في المناطق الريفيّة أفراد من المجتمعات المحلّية للمدارس. فنتقاسم الثروات الاقتصاديّة والاجتماعيّة نفسها مع أهالي الطلاّب ويرتاد أطفالنا المدارس التي نعلّم فيها... أنا أعمل على تكييف البرنامج الدراسيّ وفقا للقيم اليوميّة لمجتمعنا وواقع حياتنا اليوميّة.

–فوانشيشاك، معلّم، ولاية كادونا، نيجيريا

إنّ الأطفال الذين يشعرون أنّ معلّميهم لا يشاطرونهم أي قاسم مشترك أو لا يمكنهم التواصل معهم هم أقلّ قدرة على الانخراط بشكل كامل في التعلّم. ويُعدّ الحرص على وجود عددٍ كافٍ من المعلّمات وتوظيف معلّمين من خلفيّات متنوّعة من بين الاستراتيجيّات المهمّة لتوفير تعليم شموليّ ذات جودة عالية. وقد يتطلّب الأمر اعتماد سياسات مرنة في تحديد مؤهّلات الدخول إلى مهنة

التعليم بهدف تعزيز التنوّع على صعيد الطاقم التعليميّ. كما أنّ توظيف معلّمين من بين المجموعات غير الممثلة بشكل كاف للعمل ضمن مجتمعاتهم المحليّة يضمن تعلّم الأطفال على يد معلّمين على دراية بثقافتهم ولغتهم. هذا ويُمْكِن للتوظيف المحلّيّ أن يساهم أيضا في زيادة القدرة على توفير معلّمين في المناطق المتأثرة بالنزاعات.

من شأن حضور المعلّمات أن يعزّز معدّلَي الالتحاق والتحصيل لدى الفتيات، خصوصا في الأماكن الأكثر محافظة التي تفرض قيودا على تحرّكات الفتيات والشابّات وخياراتهنّ الحياتيّة. ففي محافظة بنجاب الباكستانيّة، تبيّن أنّ الفتيات يسجّلن علامات أعلى في الامتحانات الموحّدة عند وجود معلّمة لتدريسهم (Aslam and Kingdon, 2011). وقد اتّضح أنّ رفع نسبة المعلّمات في مقاطعة معيّنة من شأنها تحسين نفاذ الفتيات إلى التعليم وتحصيلهنّ التعليميّ في 30 دولة نامية، خصوصا في المناطق الريفيّة (Huisman and Smits, 2009a; 2009b).

إلا أنّ العديد من العوامل تحدّ من عدد النساء اللواتي يتمهنّ التعليم، خاصة في المناطق المحرومة. فقد لا يتوفّر بكلّ ببساطة عدد النساء المتعلّمات الكافي، وخصوصا في المجتمعات الريفيّة وبين السكّان الأصليّين والأقليّات. ففي جمهوريّة لاو الديمقراطيّة الشعبيّة مثلا، إمتهنت قلّة من النساء المؤهلات المنتميات إلى أقلّية إثنيّة مهنة التعليم، ويعزا هذا جزئيا إلى المعدّل المتدنّي للفتيات اللّواتي يكملن دراستهنّ المدرسيّة (Kirk, 2006).

فضلا عن ذلك، يمكن لفرض شروط أكثر صرامة لجهة المؤهّلات أن تحدّ من عدد النساء القادرات على امتهان التعليم، خصوصا اللواتي يتحدّرن من الفئات المحرومة. ففي كمبوديا مثلا، في أواخر التسعينيّات تمّ تصعيب شروط الالتحاق بمهنة التعليم حيث تمّ رفع عدد سنوات التعليم الأساسيّ التي لا بدّ أن يكون قد أتمّها المرشحون من 10 إلى 12 عاما. وقد أفضى ذلك إلى انخفاض حادّ في معدّل توظيف النساء من المناطق الريفيّة، إذ يتسنّى لقلّة منهنّ بلوغ التعليم الثانويّ العلويّ (Geeves and Bredenberg, 2005).

وبهدف ضمان توظيف المعلّمات بشكل ملائم، قد يتطلّب الأمر اعتماد خطوات حازمة. ففي موزامبيق، أدّت التدابير الحكوميّة إلى زيادة عدد المعلّمات من الصفّ الأول إلى الخامس بنسبة ثلاث مرّات بين 1998 و2008، وبنسبة ستّ مرات للصفّين السادس والسابع. وقد شجّعت وزارة التربية مدراء كليّات إعداد المعلّمين على اعتماد تدابير آيلة إلى توظيف المزيد من النساء، بما في ذلك تخصيص مقاعد أكثر للطالبات. ونتيجة لذلك، أرتفعت نسبة الطالبات في هذه الكليّات إلى ـ50% وثبتت عند هذا الحدّ أو تخطّته في بعض الأحيان. وقد ساهمت هذه التدابير الإيجابيّة في رفع عدد المعلّمات بوتيرة سريعة (Beutel et al., 2011).

وفي أفغانستان، تبرز حاجة ماسّة إلى المعلّمات، ولكنّ النقص في تعليم الفتيات حتى الماضي القريب أدّى إلى وجود قلّة من النساء يتمتعن بمؤهّلات كافية تخوّلهم امتهان التعليم. ففي العام 2008، كان أقلّ من 30% من المسجّلين في الإعداد الأوليّ للمعلّمين من الإناث، مع أنّ الأعداد كانت تتزايد بفضل البرامج التي تمكّن النساء من امتهان التعليم بمؤهّلات أقلّ (Wirak and Lexow, 2008).

في محافظة بنجاب الباكستانيّة، تبيّن أنّ الفتيات يسجّلن علامات أعلى إذا ما تعلّمن على يد معلّمة

ويشكّل العمل مع فتيات في المرحلة الثانويّة لزيادة اهتمامهنّ بمهنة التعليم وتقديم المساعدة الماليّة لهنّ، استراتيجيّة أخرى من شأنها رفع عدد المعلّمات، بحسب تجربة جنوب السودان في هذا المجال (الإطار 6.1).

كما أنّ توظيف معلّمين من بين المجموعات غير الممثّلة بشكل كامل، كالأقلّيات الإثنيّة، للعمل في خدمة مجتمعاتهم المحليّة يشكّل إحدى المقاربات التي تهدف إلى زيادة عدد المعلّمين المتوفّرين في هذه المناطق وضمان تعلّم الأطفال على يد معلّمين على دراية بإطارهم الثقافي. وفي المناطق التي تشهد نفاذا محدودا إلى التعليم ذات الجودة، يمكن اعتماد سياسات مرنة لجهة الشروط الأكاديميّة حرصا على توظيف عدد أكبر من المعلّمين. ففي كمبوديا، التي تفرض عادة على المتدرّبين المعلّمين أن يكونوا قد أتمّوا الصفّ الثاني عشر، تمّت إزالة هذا الشرط للمناطق النائية التي لا يتوفّر فيها التعليم الثانويّ العلويّ. وقد أدّى ذلك إلى زيادة عدد المعلّمين المنتمين إلى أقلّيات إثنيّة. وقد رفعت هذه السياسة عدد المعلّمين الملمّين بالثقافة المحليّة، والمتحمّسين للبقاء في المناطق النائية والقادرين على التعليم باللغة المحلّيّة (Benveniste et al., 2008b).

ويصعب إرسال المعلّمين إلى المناطق المتأثرة بالنزاعات بسبب ظروف العمل الصعبة، خصوصا بسبب الهجمات التي تُشنّ أحيانا على المدارس والمعلّمين. ففي المناطق المتأثرة بالنزاعات في جمهوريّة أفريقيا الوسطى وجمهوريّة الكونغو الديمقراطيّة، تمّ توظيف المعلّمين من المجتمعات المحلّيّة لضمان استدامة التعليم (اليونسكو، 2011 –UNESCO, 2011).

ويُرجّح أن يواجه ذوو الإعاقة عقبات جمّة تعيق تحقيقهم للمستوى التعليميّ المطلوب ليصبحوا معلّمين. وتشكّل السياسات المرنة لدخول برامج إعداد المعلّمين إحدى الطرق لتذليل هذه العقبات. كما يمكن للِمنَح

الإطار 6.1: يشجّع جنوب السودان الفتيات في التعليم الثانويّ على امتهان التعليم

في جنوب السودان، حيث يبرز نقص حادّ في عدد المعلّمين المؤهّلين، وتُتِمّ نسبة أقلّ من 1% من الفتيات تعليمها الثانويّ. فقد أدّت عقود الحرب الأهليّة الطويلة المصحوبة بعوامل ثقافيّة إلى تقويض دور المرأة في الحياة العامّة وحرمان معظم الفتيات من فرصة الالتحاق بالمدرسة. وتشكّل النساء حوالى 65% من عدد السكّان ما بعد الحرب، إلا أنّ أقلّ من 10% من مجموع المعلّمين هو من النساء. وسيبقى التكافؤ بين الجنسين على جميع مستويات التعليم صعب المنال إلى حدّ كبير إن بقيت الفتيات يفتقرن إلى معلّمات يمكنهنّ دعم تعليمهنّ وتشكيل مثال يحتذى به.

من أجل زيادة عدد المعلّمات، قدّم "برنامج التكافؤ بين الجنسين من خلال التعليم" (Gender Equity through Education) حوافز ماليّة ومادّيّة لأكثر من 4500 فتاة لاستكمال تعليمهنّ الثانويّ وتدريب المتخرّجات الشابّات على دخول مهنة التعليم. كما تمّ تشجيع المدارس الخالية من المعلّمات على تعيين مرشدة للفتيات، أي امرأة من المجتمع المحلّي يمكنها القدوم إلى المدرسة بشكل منتظم لمناقشة مسائل ومخاوف وأفكار الفتيات. وقد تمّ تطوير موادّ تواصل تَحمِل رسائل إيجابيةً حول النساء المعلّمات ودورهنّ في الدولة المستقلّة حديثا من أجل إيصالها إلى الشابات. كما قام البرنامج بتوزيع رزمة تحتوي على فوط ولوازم النسائيّة، كما قام بتطوير وتوزيع مواد تعلّمية، وبدعم برامج حكوميّة أخرى تهدف إلى تعزيز التكافؤ بين الجنسين في مجال التعليم.

وأحرز البرنامج نجاحاً باهراً، وأدّى إلى رفع الوعي بين المعلّمين وموظّفي المدارس حول حاجات الفتيات. هذا وأفضى توفير المنح الدراسيّة بشكل خاصّ إلى زيادة ملموسة في معدّلات استبقاء الفتيات في التعليم الثانويّ. غير أنّ واحدة من أصل خمس فتيات صرّحت برغبتها في عدم امتهان التعليم، وذلك يعود جزئياً إلى المكانة المتدنّية للمهنة. فالشرطة والمؤسّسة العسكريّة وشركات الأمن تقدّم أجوراً تفوق بثلاثة أضعاف التعليم الذي يُنظر إليه على أنّه نقطة انطلاق نحو مهن أخرى أو لفرص تعليم لما بعد المرحلة الثانويّة. ولكي تؤدّي مبادرات كهذه إلى تشجيع عدد أكبر من النساء على امتهان التعليم، يجب رفع الأجور وتحسين ظروف الخدمة.

المصادر: Epstein and Opolot (2012); Globalgiving (2013)

على إعداد المعلّمين أن يتضمّن التمرّس داخل الفصول الدراسيّة

والتسهيلات والموارد الدراسيّة الملائمة للطلاّب ذوي الإعاقة أن تدعم فرصهم في التدريب. ففي موزامبيق، تقوم مدارس Escolas de Professores do Futuro (مدارس معلّمي الغد)، وهي كليّات تدريب للمعلّمين قائمة على أساس المجتمع المحلّيّ بإدارة برامج إعداد معلّمي الصفوف الابتدائيّة في المناطق الريفيّة. وتخصّصت إحدى هذه الكلّيّات في مجال تدريب معلّمي الصفوف الابتدائية ممن يعاني من إعاقة بصريّة لأكثر من عشرة أعوام. وفي كلّ عام، يتم رصد خرّجي المدارس العاديّة ممن يعانون من إعاقة بصريّة، بمساعدة المدرسة المحلّيّة للمكفوفين، ويتم تشجيعهم على تقديم طلب للحصول على منحة دراسيّة في الكلّيّة. ويجرى تدريب جميع معدّي المعلّمين على طريقة «بريل» في مدرسة المكفوفين والاتّحاد الوطني للمكفوفين، ويُجيد عدد منهم قراءة وكتابة لغة «بريل» بطلاقة. وخلال فترة تدريبهم، يقوم المتدربون ذوو الإعاقة البصريّة بممارسة التعليم في مدارس مجاورة. وقد أُلِفت بذلك المجتمعات أن يتعلّم أطفالها على يد معلّمين يعانون من إعاقة بصريّة، ممّا أدّى إلى تغيير إيجابيّ في السلوكيّات وساعد على خلق بيئة أكثر ترحيبا بالمعلّمين والطلاّب ذوي الإعاقات (Lewis and Bagree, 2013).

الاستراتيجيّة الثانية: تحسين إعداد المعلّمين لكي يتمكّن الأطفال جميعا من التعلّم

يعتمد التعليم العالي الجودة على توفير أفضل تدريب ممكن للمعلّمين، ليس فقط قبل أن يبدأوا بالتعليم، وإنما أيضا طوال مسيرتهم المهنيّة. يجب على إعداد المعلّمين الأوّليّ أن يُعدّ المعلّمين لمساعدة الطلاّب الآتين من خلفيّات متنوّعة وذوي الحاجات المختلفة، بمن فيهم من يعاني من الحرمان الموروث، خصوصا في الصفوف الأولى. كما وعليه التوسّع ليشمل التجارب داخل الفصول الدراسيّة، والتأكّد من أنّ المعلّمين المستقبليّين ملمّون كفاية بالموادّ التي سيعلّمونها.

هذا وينبغي على إعداد المعلّمين الأوليّ إرساء أسس التدريب المستمرّ الذي يعزّز المهارات والمعارف. فالتدريب أثناء الخدمة مهمّ بشكل خاصّ بالنسبة إلى المعلّمين الذين قد يكونون غير متدرّبين أو مفتقرين للتدريب. بالإضافة إلى ذلك، يحتاج المعلّمون إلى تدريب مستمرّ للتأقلم مع وسائل التعليم والتعلّم الحديثة، ويحتاج المدرّبون أنفسهم إلى إعداد مستمرّ. وفي الدول التي تفتقر إلى القدرة على تدريب المعلّمين، تشكّل تكنولوجيا التدريب عن بعد، طريقة أكثر فعاليّة للوصول إلى أعداد أكبر من المتدرّبين.

على إعداد المعلّمين الأوّليّ تعزيز التعلّم المنصف

ينبغي على إعداد المعلّمين الأوليّ أن يُعدّ المعلّمين لدعم المتعلّمين الذين يحتاجون إلى أكبر قدر من المساعدة، خصوصا في الصفوف الأولى حيث يواجه الطلاّب المحرومون خطر التسرّب من المدرسة قبل أن يتمكّنوا من قراءة كلمة واحدة. ولكنّ إعداد المعلّمين الأوّليّ لا ينجح دوما في إعداد المعلّمين لتوفير تعليم منصف ذات جودة عالية.

وتختلف مدّة الإعداد الأوليّ والتدابير المؤسساتيّة ذات الصلة بين الدول وضمنها بحسب المرحلة التعليميّة التي سيدرّسها كلّ معلّم (Karras and Wolhuter, 2010). ففي بعض البرامج، يتمّ تدريس الموادّ الأكاديميّة تزامنا مع الموادّ التعليميّة والمهنيّة؛ وفي البعض الآخر، تُعطى الموادّ التربويّة للمتدرّبين الذين يحملون أصلا شهادة تخصّصيّة في موضوع معيّن. وتَبرز مقاربة ثالثة وهي

عبارة عن تدريب يتمّ ضمن الوسط المدرسيّ، مشابهة للتدرّج المهنيّ (Tatto et al., 2012). إضافة إلى ذلك، يتمتّع إعداد المعلّمين عن بعد بالمرونة وقد أصبح يستقطب الدول التي ترغب بتوسيع قاعدة المعلّمين المؤهّلين ولكنّها تعاني من شحّ الموارد.

وتهدف جميع برامج إعداد المعلّمين إلى الحرص على تلبية المعلّمين لمتطلّبات الكفاءة قبل أن يتمّ اعتمادهم كمعلّمين «مؤهّلين» أو «متدرّبين»- ولكنّ جودة المعلّمين المتخرّجين من برامج جدّ متنوّعة كهذه قد تختلف بحسب جودة المحتوى وكيفيّة تنظيم الممارسات التعليميّة. ولا يمكن تحسين جودة المعلّمين بمجرّد إطالة مدّة التدريب؛ بل يجب أيضا تحسين جودة التدريب. في 14 دولة أفريقية ناطقة باللغة الإنكليزيّة، مثلا، وفي حين أسفرت إطالة مدّة الإعداد الأوليّ عن بعض الإيجابيّات، لم يكن لها أيّ أثر على علامات اللّغة الإنكليزيّة والرياضيّات لتلامذة الصفّ السادس، وذلك وفقا لتحليل لبيانات التجمّع الجنوب أفريقي المعنيّ برصد جودة التعليم (SACMEQ) (Fehrler et al., 2009).

يجب على إعداد المعلّمين الأوليّ أن يعوّض عن الإلمام الضعيف بالموادّ

في الحالات المثلى يجدر بالمعلّمين المستقبليّين الالتحاق ببرامج إعداد المعلّمين وهم ملمّون إلماما كافيا بالموادّ التي سيعلّمونها. فهذا الإلمام يميل إلى الانعكاس بوضوح على علامات الطلاب أو المكاسب التي يحصدونها من تحصيلهم التعليميّ (Glewwe et al., 2011).

ومن طرق قياس معارف المعلّمين، مراقبة أدائهم في الاختبارات التي يخضع لها طلاّبهم. ففي البيرو، وكجزء من التقييم الوطنيّ لتعلّم الطلاّب للعام 2004، خضع معلّمو 12000 طالب في الصفّ السادس من 900 مدرسة ابتدائيّة إلى اختبارات الرياضيّات وفهم النصوص المقروءة. وفي المدارس التي يتمّ فيها تعليم المادّتين على يد المعلّم نفسه، كان الطلاّب الذين يحرزون علامات جيّدة في الرياضيّات أكثر ميولا إلى أن يكون معلّموهم يسجّلون علامات جيّدة بدورهم في هذه المادّة- وهذا ينطبق على المناطق الريفيّة والحضريّة في آن معا، أيّا تكن اللغة المحكيّة في المنزل (Metzler and Woessmann, 2012).

إلا أنّه في الدول المنخفضة الدخل، غالبا ما يدخل المعلّمون إلى مهنة التعليم وهم يفتقرون إلى إلمام بديهيّ ببعض الموادّ بسبب تدني مستوى تحصيلهم التعليميّ في الأساس. وفي ظروف كهذه، على برامج إعداد المعلّمين الحرص على اكتساب جميع المتدرّبين إلماما جيّدا بالموادّ التي سوف يتولّون تدريسها.

يمكن رصد الإلمام الضعيف بالموادّ في أوساط المعلّمين في التعليم الابتدائيّ. ففي مسح أجري في العام 2010 على المدارس الابتدائيّة في كينيا، سجّل معلّمو الصفّ السادس 61% فقط في اختبارات الرياضيّات للصفّ السادس؛ ولم يكن لأيّ من المعلّمين إحاطة كاملة بالمادّة (Ngware et al., 2010). وفي الهند، حيث لا زالت نتائج تعلّم الطلاّب متدنيّة، خصوصا بالنسبة إلى السكّان الفقراء، نجح 9% فقط من المرشّحين للتعليم الابتدائيّ في «الاختبار المركزي لأهليّة المعلّمين» (Central Teacher Eligibility Test) الذي أعتمدته الحكومة في العام 2011، ولم يُسجَّل سوى تحسّن طفيف على هذا الصعيد في السنوات اللاحقة (Chudgar, 2013).

في بعض الدول، لا يتمتّع المعلّمون بالمهارات اللغويّة لجهة لغة المستخدمة في التعليم. ففي ولاية كانو في شمال نيجيريا، تبيّن أنّ 78% من المعلّمين في التعليم الأساسيّ الذين يبلغ عددهم 1200 لديهم إلمام «محدود» باللغة الإنكليزيّة وذلك بعد أن خضعوا لامتحان فهم النصّ المقروء ولاختبار قدرتهم على تصحيح جملة كتبها شخص يبلغ 10 أعوام من العمر، (برنامج دعم قطاع التعليم في نيجيريا، 2011) (Education Sector Support Programme in Nigeria, 2011). وفي غامبيا، أظهرت اختبارات المعلّمين كجزء من «تقييم القراءة للصفوف الأولى» (Early Grade Reading Assessment) أنّ المعلّمين الابتدائيّين الذين يعلّمون باللّغة الإنكليزيّة، قد سجّلوا علامات ضعيفة في امتحانات اللّغة الإنكليزيّة الأساسيّة. وتمكّن 54% منهم فقط من تحديد الكلمة الأقرب إلى معنى «ضخم» من بين أربع كلمات وهي: ثقيل، صعب، كبير، فاسد (Mulkeen, 2013).

وحتما يواجه الطلاّب صعوبات في التعلّم متى كان تدريسهم على يد معلّمين إلمامهم ضعيف بالموادّ المدرّسة. ففي جنوب وشرق أفريقيا، أُخضع المعلّمون لاختبارات في مادّتي القراءة والرياضيّات مشابهة لتلك التي خضع لها طلاّب الصفّ السادس ضمن إطار التجمّع الجنوب أفريقي المعنيّ برصد جودة التعليم (SACMEQ) للعام 2007. وفي جنوب أفريقيا، سُجّل ارتفاع بنسبة حوالى 100 نقطة في علامات المعلّمين، الأمر الذي أدّى إلى رفع علامات الطلاّب بنسبة 38 نقطة (Altinok, 2013a). وتمكّن الطلاّب الذين تعلّموا على يد معلّم من شريحة ال10% الأفضل بدلا من معلّم من شريحة ال10% الأسوأ من رفع علاماتهم بنسبة 110 نقاط، أي ما يعادل الفرق بين مقاطعة مبومالانجا التي تسجّل ثالث أدنى أداء بين تسع مقاطعات، وكيب الغربية ذات الأداء الأعلى (Moloi and Chetty, 2010).

في كينيا، سجّل معلّمو الصفّ السادس نسبة 61% فقط في اختبارات الرياضيّات للصفّ السادس

وقد أظهرت الدراسة حول إعداد المعلّمين وتطويرهم في مادّة الرياضيّات للعامين 2007/2008 (Teacher Education and Development Study in Mathematics) أنّ برامج إعداد المعلّمين في الدول ذات العلامات الأعلى، بما فيها سنغافورة ومقاطعة تايوان في الصين، تؤمّن توازنا أكبر بين التدريب في مجال الإلمام بالموادّ، وطرق تعليم الموادّ وطرق التعليم عامّة، من ذلك الذي تؤمّنه دول أخرى (Babcock et al., 2010).

وقد تبيّن أنّ معاهد إعداد المعلّمين في الدول النامية التي تحتاج إلى رفع مستوى إلمام متدرّبيها بالموادّ، تفتقر إلى الوقت الكافي للقيام بذلك. ويعزا الأمر جزئيّا إلى متطلّبات المنهاج التنافسيّة. فمثلا في أوغندا، يخصّص منهاج الإعداد الأوّلي للمعلّمين الابتدائيّين حوالى 262 ساعة تدريب على الطرق التعليميّة والنظريّات التربويّة وحوالى 120 ساعة فقط لكل من الرياضيّات واللغة (الإنكليزيّة) والعلوم. ويتمّ التركيز على اكتساب طرق تعليميّة خاصّة بموادّ معيّنة، ممّا يفترض إلماما مسبقا متينا بالموادّ (البنك الدولي، 2012ج– World Bank, 2012c). وفي كينيا، يُطلب من المعلّمين المتدرّبين دراسة عشر موادّ والتمرّس في التعليم في السنة الأولى، ثم دراسة 9 موادّ في السنة الثانية وممارسة المهنة بموازاة ذلك. ويؤدّي ذلك بطبيعة الأمر إلى عدم قدرة المتدرّبين على إيجاد الوقت الكافي لسدّ الثغرات الخاصة بإلمامهم بالموادّ (Bunyi et al., 2013).

في السنغال، 8% فقط من المتدرّبين يثقون بقدرتهم على تعليم القراءة باللغات المحليّة

ولمواجهة مشاكل كهذه في غانا، تمّ إعادة هيكلة إعداد المعلّمين في العقد الأوّل من الألفيّة الثانية. فكان على المتدرّبين النجاح في امتحان الموادّ الأكاديميّة الأساسيّة في نهاية عامهم الأوّل قبل انتقالهم إلى العامين الثاني والثالث اللذين يركّزان بشكل خاصّ على المهارات التربويّة. ويمكن للمتدرّبين الراسبين الخضوع مجدّدا للامتحان، ولكن من يرسب للمرّة الثانية يتمّ سحبه من التدريب (Akyeampong, 2003).

تدريب المعلّمين على التدريس، خصوصا في الصفوف الأولى

يحتاج المعلّمون ليس فقط إلى إلمام سليم بالموادّ وإنّما أيضا إلى التدريب على كيفيّة التدريس. وتختلف الدراية باستراتيجيّات تدريس الموادّ على نطاق واسع بين الدول وضمنها. فقد سجّل المتدرّبون على تدريس مادّة الرياضيّات في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ في مقاطعة تايوان في الصين علامات أعلى بمرّة ونصف من علامات نظرائهم في شيلي مثلا في ما يتعلّق بالمعارف التربويّة (Blömeke, 2012). وفي شيلي، سجّل أضعف 5% من المتدرّبين أقلّ من 200 نقطة، في حين سجّل أقوى 5% أكثر من 500 نقطة (Tatto et al., 2012). وما لم يعالِج التدريب هذه التفاوتات، سيطول حتما أمد انعدام المساواة في مستوى تعلّم الطلاّب.

في دول أفريقيا جنوب الصحراء، التي تسجّل نتائج تعلّم متدنّية وغير متساوية في أغلب الأحيان، لا يميل إعداد المعلّمين ما قبل الخدمة إلى التركيز على جودة طرق التعليم وتنوّعها. في غانا وكينيا ومالي والسنغال وأوغندا وجمهورية تنزانيا المتّحدة مثلا، لا يحظى المتدرّبون بتدريب يحرص على المشاركة الفاعلة في الفصل الدراسيّ بشكل يُمَكّن الطلاّب من فهم الدرس (Akyeampong et al., 2013).

نتيجة لذلك، لا يتمتّع إلا قلّة من المعلّمين الابتدائيّين بمستوى ملائم في طرق تعليم الموادّ. وقد أظهر تحليل لشريط مصوّر حول دروس الرياضيّات في بوتسوانا وفي المقاطعة الشماليّة الغربيّة، جنوب أفريقيا، أنّ معظم المعلّمين يفتقرون للقدرة على مساعدة الطلاّب على تعلّم الموادّ. أمّا المعلّمون الذين ساعدوا الطلاّب على التعلّم، فقد قدّموا درسا معدّا جيّدا، واتّسمت مهامّهم بالغنى والتنوّع، واستخدموا مهارات تواصل قويّة تنقل مفاهيم الرياضيّات بما يتلاءم مع مستوى استيعاب التلامذة (Sapire and Sorto, 2012).

هذا ويُعتبر إعداد المعلّمين الملائم ما قبل الخدمة أيضا أساسيّا لتمكين الأطفال من اكتساب مهارات القراءة في وقت مبكر. فعلى الأطفال تعلّم قراءة نصّ وتحليله وفهمه في غضون سنوات الدراسة الأولى: ومن منهم يفشل في ذلك معرّض للتخلّف عن ركب أقرانه. غير أنّه نادرا ما يكون المعلّمون مدرَّبين على تعليم هذه المهارات. في مالي، بيّنت دراسة حول قياس مهارات التلامذة من خلال «تقييم القراءة في الصفوف الأولى» (Early Grade Reading Assessment) ومراقبة المعلّمين، أنّ قلّة من المعلّمين كانوا قادرين على تعليم تلامذتهم القراءة. ولم يكن المعلّمون مَعَدّين كما يلزم لتطبيق طرق التعليم المطلوبة ولم يولوا الاهتمام اللازم لدعم مهارات القراءة الفردية لدى التلامذة. ولا شكّ في أنّ هذا سبب رئيسي وراء عجز حوالى نصف التلامذة في مالي عن قراءة كلمة بلغتهم بحلول نهاية الصف الثاني (Varly, 2010).

ينبغي على برامج إعداد المعلّمين دعم قدرة هؤلاء على تعليم مهارات القراءة في الصفوف الأولى بأكثر من لغة واحدة، واستخدام موادّ اللغة المحلّيّة بشكل فاعل. بيد أنّ المعلّمين نادرا ما يكونون مَعَدّين لمواجهة واقع الفصول الدراسية المتعدّدة اللغات. وقد أشارت دراسة صغيرة النطاق حول تعليم الرياضيّات في بوتسوانا إلى

أنّ إعداد المعلّمين الثنائيّ اللغة لم ينجح في تدريبهم على تولّي الفصول الدراسيّة المتعدّدة اللغات حيث يمكن للغة التلميذ المستخدمة في منزله أن تكون مختلفة عن اللغتين الوطنيّة والإنكليزيّة التي تستخدم لتعليم مادّة الرياضيات (Kasule and Mapolelo, 2005). في السنغال التي تشهد محاولات لاستخدام اللغات المحليّة في المدارس، يتمّ التدريب فقط باللغة الفرنسيّة، وقد أظهر مسحٌ أنّ 8% فقط من المتدرّبين يثقون بقدرتهم على تعليم القراءة باللغات المحليّة (Akyeampong et al., 2013).

إعداد المعلّمين لدعم المتعلّمين من خلفيّات متنوّعة

يجب على إعداد المعلّمين تمكين المتدرّبين من تعليم الطلاّب الآتين من خلفيّات متنوّعة، باستخدام مروحيّة واسعة من الاستراتيجيّات. ويرتدي هذا الأمر طابعا أكثر أهميّة في الدول الأكثر فقرا، حيث تميل حاجات الطلاّب إلى أن تكون بشكل خاصّ متنوّعة بما أنّ أعدادا كبيرة من الأطفال المهمّشين يدخلون إلى المدرسة للمرّة الأولى.

يُعتبر التدريب على استخدام أدوات التقييم التشخيصيّ والتكوينيّ بالغ الأهميّة لتمكين المعلّمين من تحديد المتعلّمين الضعفاء وتزويدهم بالدعم الهادف. غير أنّه نادرا ما يشكّل جزءا من الإعداد الأوّلي للمعلّمين في الدول الفقيرة. لذلك، فإنّ المشاريع المرتبطة بـ«تقييمات القراءة للصفوف الأولى» التي تستخدم التقييم التشخيصيّ والمستمرّ لرصد وملء الثغرات في مهارات القراءة في الصفوف الأولى في الدول النامية، تتضمّن تدريبا أثناء الخدمة وإرشادات لتشجيع المعلّمين على الاستعانة بمقاربات كهذه (Gove and Cvelich, 2010). (راجع القسم المتعلّق بتحسين مهارات المعلّمين من خلال الإعداد المستمرّ).

هذا ويُعتبر التدريب على التقييم التشخيصيّ والتكوينيّ غير كافٍ في الدول الثريّة. ففي دراسة شملت دول الاتّحاد الأوروبيّ، أعرب المعلّمون في نصف الدول عن عدم قدرتهم على تشخيص مشاكل الطلاّب بسرعة ودقّة واختيار الحلّ المناسب من بين مجموعة الحلول المتوفرة (المفوّضيّة الأوروبية، 2012 European Commission, 2012). ويُعَدّ إدماج التدريب على هذه المهارات ضمن مناهج التدريب ما قبل الخدمة والحرص على أنّ مُعِدّي المعلّمين ضليعون في تعليم هذه المهارات أمرين أساسيّين لتمكين المعلّمين من دعم الأطفال ذوي الحاجات التعلّميّة المتنوّعة.

ونتيجة للتدريب غير الملائم الذي يركّز بإفراط على النواحي النظريّة بدلا من العمليّة، لا يثق الكثير من المعلّمين الجدد بمهاراتهم لدعم الأطفال ذوي الحاجات التعلّميّة التي تشكّل تحدّيات أكبر، بمن فيهم الأطفال ذوي الإعاقات الجسديّة أو الفكريّة الحادّة، في الفصول الدراسيّة العاديّة (Forlin, 2010). في الفيتنام، وبعد الإقرار بالحاجة إلى موارد بشريّة ملائمة لدعم مبادرات التربية الشموليّة، تمّ تطوير منهاج وطنيّ أساسيّ للتربية الشموليّة ضمن إطار توجيهيّ (التربية الشموليّة في طور التطبيق، Inclusive Education in Action, 2010– 2010). وهو يتضمّن وحدات تعلّميّة مصمّمة خصّيصا لتبقى قائمة بذاتها أو تُدمَج ضمن برامج موجودة في كلّيّات وجامعات تدريب المعلّمين. في الكلّيّات، تشتمل الموادّ على وضع خطط تربويّة فرديّة لجميع المتعلّمين، وتصميم نشاطات للأطفال وتكييفها مع مختلف حاجات التعلّم، وتقييم مخرجات تعلّم الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة أو ذووي الإعاقات (Nguyet and Ha, 2010).

تُدرّب فنلندا المعلّمين المستقبليّين على رصد الطلاّب ذوي الصعوبات التعلّميّة

من بين دول منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، يبدو أنّ الدول التي يركز فيها إعداد المعلّمين على التنوّع تُحقّق أفضل النتائج. ففنلندا التي حصلت على علامات من بين الأعلى في «برنامج التقييم الدولي للطلاّب» (PISA) وتسجّل مستويات متدنيّة جدا من التفاوت بين الطلاّب، تقوم بتدريب المعلّمين المستقبليّين على رصد الطلاّب ذوي الصعوبات التعلّميّة (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2011ب– OECD, 2011b).

فضلا عن ذلك، أدّت مخرجات التعلّم التي شهدت ركودا أو تراجعا في الدول المرتفعة الدخل في الأعوام الأخيرة إلى الدفع باتّجاه النقاش والإصلاحات الدائرة حول السياسات والهادفة إلى تدريب المعلّمين على مساعدة المتعلّمين الضعفاء (المفوّضيّة الأوروبية، European 2012– Commission, 2012). وبعد أن حصّلت ألمانيا علامات تحت المعدّل من بين دول منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي في «برنامج التقييم الدولي للطلاّب» (PISA) للعام 2000، قامت الدولة بإدخال إصلاحات على إعداد المعلّمين، ممّا ساهم في الارتقاء بتعلّم الطلاّب، بحسب معطيات البرنامج عينه للعام 2009. ويتمّ توظيف المعلّمين المستقبليّين من بين خرّيجي التعليم الثانويّ الثلاث الأول، ويتلقّون إعدادا مكثّفا في الجامعة حيث يدرّبون على رصد مشاكل الطلاّب ذوي المستويات المتدنّية ومعالجتها. كما أنّهم يخضعون لفترة ممدّدة من الإرشاد الذي يقدّمه لهم معلّمون متمرّسون قبل أن يصبحوا أنفسهم معلّمين مؤهّلين بالكامل (منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2011ب– OECD, 2011b).

وأشارت دراسة حول إعداد المعلّمين ما قبل الخدمة لتعليم الرياضيّات في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ

في 15 دولة[2]، إلى أنّ جميع الدول لم تُدرج في برامج إعداد المعلّمين تدريبا على مواجهة عامل التنوّع بين الطلاّب كعنصر أساسي. وفي العديد من الدول، منها ألمانيا وبولندا، وحدها قلّة من المعلّمين المستقبليّين ذكرت أنّها خضعت لإعداد مهنيّ تضمّن تدابير حول كيفيّة التعامل مع تنوّع الطلاّب. هذا وقد تمّ تصنيف خمس دول على أنّها تضمّ برامج إعداد قويّة لمواجهة التحدّيات المهنيّة، وهي: بوتسوانا وتشيلي وماليزيا والفيلبين والولايات المتّحدة الأمريكية. ويتمتّع المعلّمون الطلاّب في هذه الدول بعدد أكبر من الفرص التي تخوّلهم تعليم الطلاّب الآتين من خلفيّات ثقافيّة أو اجتماعية-اقتصاديّة متنوّعة، والطلاّب ذوي الإعاقات الجسديّة (Blömeke, 2012).

في المدارس والفصول الدراسيّة النائية أو المفتقرة إلى موارد، يكون على بعض المعلّمين تعليم صفوف وأعمار متعدّدة في الفصل الواحد. وفي بعض دول أفريقيا جنوب الصحراء، بما فيها بوركينا فاسو ومالي والنيجر والسنغال وتوغو، يدرس على الأقلّ 10% من الطلاّب في الفصول الدراسيّة المتعدّدة الصفوف. في تشاد، يتمّ تعليم حوالى نصف الطلاّب في فصول كهذه. وفي بعض الدول، يكون حجم الصفّ أكبر في الفصول الدراسيّة المتعدّدة الصفوف: في مالي مثلا، تضمّ القاعة المتعدّدة الصفوف أكثر من 73 طالبا، مقارنة مع معدّل 57 طالبا في القاعات الأحاديّة الصفّ (معهد اليونسكو للإحصاء، 2012ب- UIS, 2012b).

إنّ الإعداد ما قبل الخدمة والتدريب المستمرّ على رصد حاجات الفصول المتعدّدة الصفوف هما أمران أساسيّان. فعندما يتوفّر التدريب على تعليم الفصول المتعدّدة الصفوف، يمكن الارتقاء بمهارات المعلّمين وتحسين مخرجات التعلّم. فعلى سبيل المثال، قضى مشروع صغير في سريلانكا بتدريب معلّمين على تطوير خطط دروس ومهامّ تتناسب مع كلّ صفّ للفصول التي تدمج الصفّين الرابع والخامس. وقد بيّنت النتائج أنّ طرقا كهذه لها وقع إيجابيّ على تحصيل التلامذة في مادّة الرياضيّات (Vithanapathirana, 2006).

في السياق نفسه، يحتاج المعلّمون إلى إعداد ملائم لفهم ومواجهة الأبعاد الجندريّة في المدرسة والتفاعلات في الفصول الدراسيّة التي من شأنها أن تؤثّر سلبا على تجارب التعلّم ومخرجاته لدى الفتيات والفتيان. ويحتاج المعلّمون، ذكورا وإناثا، إلى التدريب لاستيعاب وإدراك سلوكيّاتهم وتصوّراتهم وتوقّعاتهم، وكيفيّة تأثير جميع هذه العوامل على تفاعلهم مع التلامذة. في تركيا، تمّ إدراج مادّة حول التكافؤ بين الجنسين ضمن إعداد المعلّمين ما قبل الخدمة خلال فصلٍ واحد، وكان لها وقع بارز على سلوكيّات المعلّمات إزاء الاعتبارات الجندريّة وتوعيتهنّ عليها. وقد أحرز من شارك في المادّة التي تضمّنت مواضيع من مثل التنشئة الاجتماعيّة الجنسية واختيار الموادّ التعليميّة والبيئة المدرسيّة، تقدّما باهرا بحسب مقياسٍ صُمّم لقياس السلوكيّات إزاء الأدوار الجندريّة (Erden, 2009).

في تركيا، أدّى إدراج مادّة حول التكافؤ بين الجنسين ضمن إعداد المعلّمين ما قبل الخدمة إلى إحداث وقع بارز على سلوكيّات المعلّمات إزاء الاعتبارات الجندريّة

وقد طوّر «منتدى النساء الأفريقيّات العاملات في حقل التربية والتعليم» (Forum for African Women Educationalists) نموذجا تربويّا مراعيا للمنظور الجندريّ توخّيا لتحقيق جودة في التعليم في المدارس الأفريقيّة. يشتمل النموذج على تدريب المعلّمين على استخدام موادّ تعليميّة وتعلّميّة تحرص على المساواة بين الجنسين، وتدابير خاصّة بالفصول الدراسيّة واستراتيجيّات تفاعليّة، بالإضافة إلى استراتيجيّات تهدف إلى القضاء على التحرّش الجنسي والتشجيع على إدارة مدرسيّة مراعية للإعتبارات الجندريّة. ومنذ العام 2005، تمّ تدريب أكثر من 6600 معلّم على استخدام هذا النموذج (منتدى النساء الأفريقيّات العاملات في حقل التربية والتعليم، Forum for African Women–2013 Educationalists, 2013). وقد أظهرت دراسات حالات عن المدارس التي اعتمدت تدريب المعلّمين على استخدام هذا النموذج- كجزء من رزمة أوسع من النشاطات- أنّ المعلّمين أبدوا تجاوبا أكبر تجاه المسائل الجندريّة ودعما أكبر للفتيات؛ كما لحظت الدراسات تحسّنا على صعيد كلّ من المشاركة ومخرجات التعلّم (Forum for African Women Educationalists, 2006، Haugen et al., 2011).

على الإعداد الأوّليّ للمعلّمين أن يشمل التمرّس داخل الفصول الدراسيّة

أعتقد أنّ التدريب الأكاديمي ساعدني كثيرا على اكتساب إلمام بالموادّ، ولكن العمل اليوميّ ضمن الفصل الدراسيّ هو الذي ساعدني على تحقيق التقدّم بدون أدنى شكّ.

إيلينا، معلّمة، مدريد، اسبانيا

إنّ ممارسة التعليم هي أساسيّة لضمان نجاح المتدرّبين المعلّمين لاحقا في تعزيز تعلّم الطلاّب. فالدول التي حقّقت نتائج تعلّم عالية في أوساط الطلاّب هي أيضا تلك التي تضمن فترات تمرّس على التعليم في الفصول الدراسيّة تحت إشراف طاقم تعليميّ من الخبراء (2011أ، 2011ب-

2 بوتسوانا، تشيلي، مقاطعة تايوان في الصين، جورجيا، ألمانيا، ماليزيا، النرويج، عُمان، الفلبين، بولندا، الاتّحاد الروسي، سنغافورة، سويسرا، تايلند والولايات المتحدة الأمريكيّة.

(Schleicher, 2012 ؛OECD, 2011a, 2011b

في الدول النامية، غالبا ما تفشل برامج إعداد المعلّمين في الحرص على اكتساب المتدرّبين خبرات مناسبة في تعليم الفصول الدراسيّة، الأمر الذي يساهم في ضعف جودة التعليم. فقد يقتصر الوقت المخصّص للتمرّس على التعليم على تسعة أسابيع فقط من أصل ستّة أشهر من التدريب في السنغال، أو تسعة أسابيع من أصل سنتين من التدريب في كينيا. وفي كلّ من الدولتين، كان من المفترض إدراج تعليم الصفوف الثلاثة الأدنى ضمن إطار التمرّس على التعليم، ولكنّ العديد من المتدرّبين لم يتمكّنوا من اختبار اتّساع المنهاج والعلامات التي وُعدوا بها (Akyeampong et al., 2013).

وحتّى عندما تضمنّـت برامج الإعداد الأوّليّ للمعلّمين الخبرة في الوسط المدرسيّ والتمرّس على التعليم، كان التوقيت إشكاليّة. في بعض الدول الأفريقيّة، قد يتمّ التمرّس في الوسط المدرسيّ بعد انتهاء برنامج الإعداد، ممّا يحدّ على نحو خطير فرص الحصول على تغذية راجعة وأفكار ناقدة حول تجارب الفصول الدراسيّة. هذا ويؤدّي النقص في الإرشاد والدعم المتقطّع من المرشدين إلى تفاقم المشكلة (Pryor et al., 2012).

من أجل تحسين جودة المعلّمين، تلتزم باكستان باستبدال طرق التدريب التقليديّة كالمحاضرات والندوات بتلك التي تعزّز المهارات التطبيقيّة والتربية المتمركزة حول الطفل (وكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتّحدة، 2008– USAID, 2008). غير أنّ المتدرّبين لا يزالون يقضون حوالى 10% فقط من الوقت المخصّص للمادّة على التجارب التعليميّة التطبيقيّة (Nordstrum, 2013).

وفي الدول الفقيرة، على المعلّمين الاستعداد للتحديّات العمليّة التي تفرضها الفصول الدراسيّة المفتقرة للموارد والمتنوّعة خصوصا في المناطق النائية الريفيّة. وقد أرست المنظّمة التنمويّة الدوليّة «المساعدة الإنمائيّة من الشعب إلى الشعب» (Development Aid from People to People) التي لا تبغي الربح كليّات تدريب للمعلّمين في ملاوي، وهي كليّات صُمّمت لتزويد المعلّمين الجدد بالمهارات الضروريّة للعمل في المدارس الريفيّة. هذا ويساهم التوجيه العمليّ الفاعل والعمل المجتمعي في إعداد المعلّمين على واقع الحياة في المناطق الريفيّة والتعليم فيها (الإطار 6.2).

الإطار 6.2: يساهم إعداد المعلّمين ما قبل الخدمة الموجّه نحو النواحي العمليّة في دعم المعلّمين في المناطق الريفيّة في ملاوي

تعاني ملاوي من أحد أعلى معدّلات النقص في عدد المعلّمين، ممّا يؤدّي إلى وجود صفوف ابتدائيّة تضمّ حوالى 76 طالباً. وما لم يتمّ اعتماد خطوات طارئة، من غير المرجّح أن تتمكّن الدولة من سدّ ثغرة نقص المعلّمين بحلول العام 2030.و تزيد هذه النواقصُ الوضعَ تفاقماً خصوصاً في المناطق الريفيّة حيث المعلّمون، وبشكل خاصّ المعلّمات غالباً ما يكونون غير راغبين في التعليم. كم وتساهم هذه الظروف في تسجيل إحدى أدنى نتائج التعلّم في العالم.

من أجل زيادة عدد المعلّمين الابتدائيّين المجهّزين للتعليم في المناطق الريفيّة والبقاء فيها، قامت مؤخّراً منظّمة "المساعدة الإنمائيّة من الشعب إلى الشعب" في ملاوي بتشييد أربع كليّات إعداد للمعلّمين في المقاطعات الريفيّة. وتركّز برامج التدريب على إدماج الناحية النظريّة ومحتوى المادّة، والتطبيق العمليّ لمهارات التعليم، والأبحاث والأفكار التي ينتجها الطلاّب، والتوعية المجتمعيّة والتنمية الاجتماعيّة. وتتوفّر فرص اختبار التعليم من خلال تدريب أوّلي ضمن الكليّة وعام واحد من التمرّس في التعليم. وعند التخرّج، يُتوقّع من المعلّمين الجدد العمل بطريقة فاعلة في المناطق الريفيّة، مع ما يشمله ذلك من استخدام لموادّ التعليم والتعلّم النابعة من الموارد المتوفّرة محليّاً. وتركّز برامج التدريب تركيزاً شديداً على دعم حاجات كافة المتعلّمين، بما في ذلك المتعلّمين المعرّضين للخطر، وإرساء مشاريع في المجتمعات المحلّيّة كالحدائق المدرسيّة لدعم الأطفال الضعفاء.

ويمتدّ التدريب على 30 شهراً، موزّعة على ثماني فترات. خلال الفترات الخمس الأولى، يستقرّ المتدرّبون في الكليّة لبناء مهاراتهم الأكاديميّة والعمليّة والاجتماعيّة، ويتمّ تشجيعهم على إجراء أبحاث في المجتمعات المجاورة حول استراتيجيّات التعليم والعمل في المناطق الريفيّة. كما ويتعلّمون عن مسائل التنمية المحلّيّة ويبنون شراكات مع المدارس المجاورة لاختبار التعليم في الفصول الدراسيّة والدخول في أنشطة خارج المنهاج وبرامج توعية مجتمعيّة. أمّا الفترة السادسة فهي عبارة عن سنة دراسيّة كاملة مخصّصة لممارسة مهنة التعليم، حيث يتولّى متدرّبان مسؤوليّة الصفّ بمساعدة وإشراف مرشد في التعليم الابتدائيّ ومعلّمين خصوصيّين من الكليّة. بعدها يعود المتدرّبون إلى الكليّة للفترتين السابعة والثامنة– لتبادل الأفكار، والتخصّص والاستعداد للامتحانات النهائيّة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ تقييماً حديثاً للبرنامج بيّن أنّ 72% من المتدرّبين اعتبروا أنّ ممارسة التعليم في المدارس هي من أكثر ما أعدّهم للتعليم في المناطق الريفيّة. وخَلُص التقييم إلى أنّ التوجيه العمليّ القويّ للبرنامج كان أكثر فعاليّةً في الإعداد من المقاربة المنحازة أكثر نحو المنحى النظريّ في الكليّات الحكوميّة. كما وجد التقييم أنّ 80% من المتدرّبين اكتسبوا خبرةً في توفير الدعم الاستلحاقي للمتدرّبين، مقارنةً بمجرّد 14% في الكليّات الحكوميّة.

وأتى البرنامج بثماره خصوصاً لكونه شجّع الشابّات على امتهان التعليم في الريف. ووجدت 80% من طالبات البرنامج أنّ ممارسة التعليم في المدارس أعدّتهنّ كما يلزم للتعليم في المناطق الريفيّة، مقارنةً بنسبة 38% من الطالبات في الكليّات الحكوميّة. فضلاً عن ذلك، قالت 87% من طالبات البرنامج إنهنّ سيخترن منصباً في الريف، مقارنةً بنسبة 67% من طالبات الكليّات الحكوميّة.

وقد عيّنت وزارة التربية المتخرّجين من البرنامج في المدارس الحكوميّة الريفيّة. وبحلول العام 2011، أصبح 564 معلّماً حديث التأهيل يعمل في المدارس الابتدائيّة الريفيّة، و750 معلّماً إضافياً يدرّب و1420 طفلاً يتلقّى دروساً استلحاقيّةً. ونظراً إلى العدد الهائل من الأطفال في الريف الذين يحتاجون إلى دعم كهذا، ينبغي على الكليّات الحكوميّة أخذ العبر من البرنامج للحرص على اكتساب جميع المعلّمين المتدرّبين للمهارات اللازمة للتعليم في المناطق الأشدّ حاجةً إليهم.

المصادر: DeStefano (2011)؛ المساعدة الإنمائية من الشعب إلى الشعب
Development Aid from People to People (2013)؛ Mambo (2011)

الارتقاء بمهارات المعلّمين من خلال التدريب المستمرّ

لقد كان التعلّم المهنيّ المستمرّ أساسيًا بالنسبة إليّ. لم يكن الإعداد الأوليّ للمعلّمين كافيا. فالاستماع إلى معلّمين متمرّسين، ومناقشة الخبرات، وتبادل الأفكار ضمن الفصل الدراسيّ، والتعليم ضمن فريق، وحضور المؤتمرات التي تتحدّى معارفي وتُدعّمها- جميعها عناصر أساسيّة.

ماريان، معلّمة، كولفيلد الجنوبيّة، أستراليا

يحتاج جميع المعلّمين إلى دعم مستمرّ ما إن يصلوا إلى الفصل الدراسيّ لتمكينهم من بلورة أفكارهم حول الممارسات التعليميّة، وتعزيز تحفيزهم ومساعدتهم على التكيّف مع التغيير المتمثّل مثلا باستخدام منهاج جديد. ويتّضح عموما أنّ المعلّمين الذين تلقّوا بعض التدريب أثناء الخدمة يعلّمون أفضل من الذين لم يتلقّوه، مع أنّ هذا مرهون بالغاية من التدريب وجودته (Glewwe et al., 2011).

والتدريب المستمرّ هو حتّى أكثر أهميّة للمعلّمين الذين يدخلون الفصول الدراسيّة بعد أن يكونوا قد تلقّوا قدرا قليلا من الإعداد ما قبل الخدمة أو لا إعداد على الإطلاق، أو الذين لم يُعدّهم تدريبهم كفاية لواقع الفصول الدراسيّة.و يجب ألاّ يُنظر إلى التدريب المستمرّ على أنّه فقط طريقة للتعويض عن قلّة الإلمام بالمادّة وضعف الإعداد الأوّليّ للمعلّمين. بل يجب على التدريب أن يلعب دورا أساسيا في تحسين مخرجات التعلّم عبر تزويد المعلّمين بأفكار جديدة طول مسيرتهم المهنيّة لدعم المتعلّمين الضعفاء.

في شنغهاي، الصين، يُتوقّع أن يستكمل جميع المعلّمين الابتدائيّين 240 ساعةً من التطوير المهنيّ في غضون خمسة أعوام

وقد تبيّن بالإجمال أنّ الدول الثريّة التي حقّقت أعلى نتائج تعلّم وأكثرها إنصافا هي تلك التي تستثمر بشكل كبير في التدريب الأوّليّ والمستمرّ، ممّا يسمح للمعلّمين بالتكيّف مع المقاربات الجديدة. وفي الصين، في شنغهاي التي تصدّرت ترتيبات برنامج التقييم الدولي للطلاّب (PISA) للعام 2009، يُتوقّع أن يستكمل جميع المعلّمين الابتدائيّين 240 ساعة من التطوير المهنيّ في غضون خمسة أعوام. وفي سنغافورة، يحقّ للمعلّمين بـ100 ساعة تدريب أثناء الخدمة سنويّا، ويتلقّى المعلّمون الجدد إرشادا في السنوات الأولى من مهنتهم. ويقوم المدرّبون بزيارة المدارس لتحديد الصعوبات التي يواجهها المعلّمون أو لإدخال ممارسات جديدة، كمقاربات حول التفكير النقديّ أو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (OECD, 2011a, 2011b).

تعزيز معارف ومهارات المعلّمين غير المتدرّبين أو المفتقرين للتدريب

قد يرى صنّاع السياسات ذوو الميزانيّات المحدودة أنفسَهم مجبرين على الاختيار بين توفير تدريب أوّلي أو أثناء الخدمة. ويُعتبَر توظيف معلّمين غير مدرّبين من المجتمع المحلّي أو معلّمين متعاقدين على المستوى المحلّيّ ثمّ تدريبهم أثناء الخدمة حلاّ لنقص المعلّمين أسرع وأكثر فعالية من حيث الكلفة من توسيع نظام الإعداد الأوّليّ.

نتيجة لذلك، برزت أعداد هائلة من المعلّمين غير المتدرّبين في بعض الدول، إذ تمّت التضحية بالإعداد الأوّليّ للمعلّمين لشحّ الموارد. ففي البينين، مثلا، أُقفلت كليّات إعداد المعلّمين (écoles normales) بين العامين 1987 و2006 بما أنّ الدولة توقّفت عن توظيف معلّمي القطاع العام نظرا للقيود المفروضة على الميزانيّة. وقد تمّ توظيف أعداد كبيرة من معلّمي المجتمع المحلّي والمعلّمين المتعاقدين على المستوى المحلّي، ولم يكونوا قد تلقّوا أيّ تدريب ما قبل الخدمة. ورغم إعادة فتح الكليّات، لا يمكن لهذه الأخيرة سدّ العجز بسبب تزايد معدّلات الالتحاق. وقد تلقّى العديد من معلّمي المجتمع المحلّي والمعلّمين المتعاقدين شكلا من أشكال التدريب المستمرّ- الذي عادة ما كان يمتدّ على فترة قصيرة ولا يسفر عن أيّ شهادات- على يد شبكة غير منسّقة من مزوّدي القطاعين العام والخاصّ والمنظّمات غير الحكوميّة (Pôle de Dakar and République du Bénin, 2011).
ولتحسين هذا الوضع، تمّ تصميم برنامج في العام 2007، يقضي بتخصيص ثلاث سنوات من التدريب لهؤلاء المعلّمين لتزويدهم بمؤهّلات توازي تلك التي يتمتّع بها معلّمو القطاع العام.

ويمكن للذين يقومون بتصميم التدريب المستمرّ للمعلّمين المؤهّلين والمفتقرين للتأهيل أن يتعلّموا من البرامج غير الرسميّة التي تهدف إلى بناء مهارات أساسيّة في أوساط الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. وغالبا ما يتلقّى معلّمو المجتمع المحلّي في هذه البرامج توجيها تمهيديًا مقتضبا يستند إلى الوسائل، بالإضافة إلى الدعم أثناء العمل والتدريب المتكرّر ذات الطابع المحلّيّ أثناء الخدمة، مع التركيز على الجوانب العمليّة للتعليم (DeStefano et al., 2006; Nicholson, 2007).

كما يتيح الإشراف المنتظم والتدريب المستمرّ سدّ ثغرات المعارف والنهوض بالمهارات المكتسبة وتعزيزها. في المكسيك، يؤمّن نظام «المجلس الوطني لتنمية التعليم» (Consejo Nacional de Fomento Educativo) رزمة من التدريب والدعم المكثّفين للمعلّمين غير المتدرّبين، وذلك ضمن مراكز التعلّم قبل المدرسي التي يديرها

المجتمع المحلّي في المناطق المحرومة. كما أنّ المعلّمين يتلقّون منحا دراسيّة لمتابعة تعليمهم الثانويّ أو ما بعد الثانويّ. ويتمّ تعيين المدرّبين في تجمّعات مؤلّفة من 10 مدارس، ويعقد معلّمو المجتمع المحلّي المشاركون لقاءات شهريّة لأغراض الإشراف والتدريب (Yoshikawa et al., 2007). وفي ملاوي، يشارك معلّمو المجتمع المحلّي العاملون في البرنامج الحكوميّ «للتعليم الأساسيّ كفرصة ثانية»، في دورات تدريب وتخطيط أسبوعيّة يديرها مشرفون. كما ويخضعون لتدريب مكثّف يركّز على المحتوى والأساليب التعليميّة خلال العطل، وذلك بإدارة مرشدين من الكليّات الحكوميّة لإعداد المعلّمين (Allsop and Chiuye, 2010).

إنّ المعلّمين المتواجدين في مناطق النزاعات، بما فيها مخيّمات اللاجئين، هم من بين الأفراد الأشدّ حاجة إلى استراتيجيّة تدريب متماسكة للتعويض عن المؤهّلات المنخفضة بين معظم المعلّمين اللاجئين (الإطار 6.3).

تكييف إعداد المعلّمين لتحسين التعلّم في الصفوف الأولى

قد تؤدّي الثغرات في جودة إعداد المعلّمين الأوّليّ وجدواه إلى الحدّ من فعاليّة المعلّمين. ويمكن للتدريب أثناء الخدمة سدّ هذه الثغرات، ولكنّه غالبا ما يفشل في تعزيز المهارات التي يحتاج إليها المعلّمون لتلبية حاجات تعلّميّة معيّنة، خصوصا في الصفوف الأولى. تقضي إحدى الطرق للحرص على اكتساب المعلّمين لهذه المهارات بتكييف التدريب مع حاجات الطلاّب، كما يتّضح من خلال تقييمات الفصول الدراسيّة.

ففي الواقع، «تقييم القراءة في الصفوف الأولى»، هو أداة صُمّمت لتقييم المهارات الأساسيّة، وهي تمكّن المعدّين من رصد المدارس والفصول الدراسيّة ذات الحاجات الخاصّة. وبعد أن يتمّ تحديد مجالات التحسين من خلال التقييم، يمكن استخدام النتائج لتطوير برامج تدريب للمعلّمين على المقاربات التعليميّة التي تساعد على النهوض بمهارات أساسيّة معيّنة.

ومن التجارب الناجحة في هذا الإطار هو مشروع «نتائج التعلّم المُطوَّرة لدى الفتيات» (Girls' Improved Learning Outcomes)، الذي موّلته وكالة التنمية الدوليّة التابعة للولايات المتّحدة، وهو مشروع ممتدّ على ثلاثة أعوام في مصر يهدف إلى تحسين جودة التعليم والتعلّم لدى الفتيات في التعليم الابتدائيّ في أربع محافظات[3]، من خلال تدريب المعلّمين على تعليم القراءة باللغة العربيّة.

3- بني سويف، الفيوم، المنيا، قنا

الإطار 6.3: تطوير إعداد المعلّمين في داداب، وهو أكبر مجمّع لمخيّمات اللاجئين في العالم

داداب هو أكبر مجمّع للاجئين في العالم، وهو موجود على الحدود الفاصلة بين كينيا والصومال منذ 20 عاماً. وهو يأوي حوالى 474000 لاجئ، بمن فيهم جيلاً كاملاً من شباب الصومال الذين ترعرعوا في المخيّمات. فضلاً عن ذلك، شهد داداب مؤخّراً تصاعداً في عدد سكّانه نتيجة للنزاع والجفاف في القرن الأفريقي في العام 2011. ويشكّل توفير التعليم في مخيّمات داداب الخمسة تحدّياً بارزاً إذ يحتشد 81590 طفلاً في 39 مدرسةً، وتمثّل معدّلات الالتحاق الحاليّة 36% فقط من مجموع الأطفال في سنّ التمدرس.

وتعاني المخيّمات من نقص حادّ في عدد المعلّمين المتدرّبين، وقد تفاقم الأمر في العام 2012 عندما ترك حوالى 20% من المعلّمين المهنة، نظراً إلى الأجور المتدنّية التي يتقاضاها المعلّمون اللاجئون وعبء العمل الثقيل بحسب ما أُفيد. نتيجةً لهذه الظروف السيّئة، بلغت علامات امتحانات داداب في «شهادة كينيا للتعليم الابتدائي» (Kenya Certificate of Primary Education) للعام 2012 معدّل 163 على 500، ممّا جعل داداب يحتلّ المكانة ما قبل الأخيرة في الدولة.

ويأتي نقص التدريب ليزيد الطين بلّةً. ففي المخيّمات، حوالى 10% من المعلّمين هم من معلّمي كينيا المؤهّلين، أمّا نسبة الـ90% الباقية فهي تتألّف من معلّمين لاجئين من المخيّمات. وأتمّ معظم المعلّمين اللاجئين على الأقلّ تعليمهم الثانويّ، إلاّ أنّه يُرجّح أنّ معدّلات نجاحهم كانت منخفضةً جدّاً. كذلك 2% فقط من المعلّمين اللاجئين مؤهّلون؛ وهم غير أهل للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي في كينيا، وبالتالي يتطلّب الأمر خيارات تأهيل بديلةً لهم.

وتقوم العديد من المنظّمات غير الحكوميّة الدوليّة بتزويد المعلّمين الموظّفين حديثاً بفترة تدريب تعريفيّ تمتدّ من 5 إلى 14 يوماً. ويكون مضمونها غير منظّم؛ يتخلّلها ورش عمل تستعرض مجموعةً من المواضيع بدون إطار مشترك، وتحدّد المعارف والمهارات الأساسيّة التي يُتوقّع من المعلّمين إبداؤها.

لحلّ هذه المشاكل، تمّ خلق استراتيجيّة لإدارة وتطوير المعلّمين لفترة 2013-2015. فبدلاً من أن يقوم شركاء فرديّون بإدارة مشاريعهم التدريبيّة وأنظمتهم الإداريّة، تقترح الاستراتيجيّة مقاربةً متناسقةً معياريّةً لاستخدام الموارد بطريقة أكثر فعالية وتحسين مساءلة المعلّمين والشركاء على حدّ سواء. وهي توصي بالانتقال نحو التطوير وحلّ المشاكل في الوسط المدرسيّ، مع تدريب يتضمّن تمرّساً في الوسط المدرسيّ حيث أمكن. هذا وتقترح الاستراتيجيّة شهادات للمعلّمين الذين يلبّون الحدّ الأدنى من متطلّبات الالتحاق بالتعليم العالي، وخيارات للغالبيّة التي لا تلبّي هذه المتطلّبات. كما أنّها توصي بإرساء روابط مع السلطات التربويّة الصوماليّة للبحث في إمكانيّة إصدار الشهادات عبر الحدود أيضاً، بغرض إعادة محتملة للمعلّمين اللاجئين الصوماليّين إلى أوطانهم.

المصادر: Dryden-Peterson (2011); Inter-Agency Education Coordination Group (2013)

وفي العام 2008، تمّ تطوير نسخة عربيّة من موادّ التقييم لتقييم القرائية الأساسيّة لدى المتعلّمين.

أظهرت الدراسة المرجعيّة للعام 2009 أنّ حوالى ثلثي التلامذة في الصفوف الثانية والثالثة والرابعة من أصل 2800 تلميذ في 60 مدرسة، كانوا عاجزين عن قراءة كلمة واحدة من مقطع بسيط (RTI International, 2012).

وقد أوصى تقييم العام 2009 بوجوب القيام بتدخّلات لتعزيز تعليم الصوتيّات في الأبجديّة العربيّة لتقوية

الإطار 6.4: مساعدة المعلّمين على تتبّع تقدّم التلامذة في ليبريا

مشروع «التقييم الإضافي للقراءة في الصفوف الأولى» (EGRA Plus) في ليبريا: وُلد المشروع جراء النتائج الضعيفة في «تقييم القراءة في الصفوف الأولى» في ليبريا، الذي وجد أنّ حوالى ثلث طلاّب الصف الثاني كانوا عاجزين عن قراءة كلمة واحدة. وفي العام 2008، أطلقت وزارة التربية بدعم من وكالة التنمية الدوليّة التابعة للولايات المتّحدة برنامجاً للارتقاء بمهارات القراءة من خلال تعليم القراءة وتقييمها القائمَين على الأدلّة. وتمّ تصميم مشروع «التقييم الإضافيّ للقراءة في الصفوف الأولى» في ليبريا للبحث في وقع البرنامج على مخرجات التعلّم لتلامذة الصفّين الثاني والثالث. وقسّمت المدارس على ثلاث مجموعات: تدخّل كامل، تدخّل بسيط، لا تدخّل. وقد شاركت جميع المدارس في تقييم لمهارات القراءة لدى التلامذة لتحديد مستويات القرائيّة والتحليل والطلاقة والفهم.

وقضى التدخّل الكامل بإعداد المعلّمين ودعمهم، وتقديم خطط دروس ممنهجة، وتعليم الموادّ، وتوفير كتب للأطفال يمكنهم أخذها إلى منازلهم. وشارك المعلّمون في دورة مكثّفة لمدّة أسبوع حول تعليم القراءة للصفوف الأولى وكيفيّة استخدام التقييم التكوينيّ والتشخيصيّ لرصد المتعلّمين الضعفاء ودعمهم. وقد تمّت متابعة ذلك عبر توفير دعم ضمن الفصل الدراسيّ من جانب مرشدين متدرّبين طوال فترة البرنامج الممتدّ على سنتين. كما كان يتمّ إعلام الأهالي وأفراد المجتمع المحلّي بانتظام بتقييمات المتعلّمين. وفي السنة الثانية، قدّم البرنامج خطط دروس تعاقبيّة مكتوبة زوّدت المعلّمين والتلامذة بهيكليّة واضحة. أمّا التدخّل الطفيف فقد كان ضئيلاً وتمثّل بإحاطة الأهالي وأفراد المجتمع المحلّي علماً بمستويات القراءة لدى التلامذة من خلال إصدار تقارير أداء للنظر في ما إذا كانت هذه «المساءلة» تؤثّر في التحصيل التعليميّ.

وبيّنت تقييمات القراءة النهائيّة أنّ التدخّل الكامل سرّع تعلّم الأطفال. فقد ارتفعت علامات التلامذة بفضله بنسبة 130% في فهم النصوص المقروءة، مقارنة بنسبة 33% للمدارس التي شهدت تدخّلاً طفيفاً أو عدم تدخّل.

وكان للبرنامج وقع أكبر على الفتيات، وارتقى بهنّ إلى مصافي الفتيان بعد أن كنّ في البدء في وضعيّة أدنى بقليل. فمثلاً، ارتفعت علامات الفتيات في الصفّ الثاني بنسبة 193%، في حين ازدادت علامات الفتيان بنسبة 149%. ونظراً لنجاح المشروع الرائد، عمدت كلّ من الحكومة ووكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتحدة إلى توسيع نطاق البرنامج ليغطي 1300 مدرسة. إلاّ أنّ التكاليف التي ترتّبت على ذلك هي باهظة، إذ يُقدّر أنّ موادّ القراءة وحدها تكلّف أكثر من 1000 دولار أمريكيّ للمدرسة الواحدة. كما أنّ نشاطات إعداد المعلّمين ورواتب المرشدين والنقل تأتي جميعها لتزيد من قيمة التكاليف بشكل كبير، ممّا يتطلّب اعتماد تدابير لتحقيق استدامة البرنامج.

المصادر: Davidson and Hobbs (2013); Gove and Cvelich (2010); Piper and Korda (2011)

مجمل الأداء في القراءة. بناء على ذلك، تمّ تطوير رزمة تجمع بين التدريب والدعم والموارد لمعلّمي الصفّين الأوّل والثاني. وبعد ستّة أشهر من تعليم الصوتيّات المطوَّر، تمكّن تلامذة الصفّ الثاني في المدارس التي تمّت فيها التدخلات من القراءة بشكل صحيح بنسبة تعادل حوالى ثلاثة أضعاف المقاطع اللفظيّة التي يقرأها تلامذة الصفّ نفسه في مجموعة المدارس الخاضعة للمراقبة (وكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتّحدة، USAID, 2012 2012–).

ومن بين المشاريع الأخرى التي كان لها وقع هامّ على تقدّم التلامذة عبر دعم المعلّمين وتدريبهم على كيفيّة التعليم والإرشاد والتقييم في مجال القراءة المبكرة، برز مشروع «التقييم الإضافي للقراءة في الصفوف الأولى» (EGRA Plus) في ليبريا. وهو برنامج رائد يمتدّ على عامين، وقد تمّ تمديده لاحقا، ويتضمّن تدريبا مكثّفا ومتابعة عن كثب استنادا إلى خطط دروس مفصّلة مبنيّة على المنهاج وأدوات تقييم تشخيصيّ وتكوينيّ (الإطار 4.6).

يقدّم المرشدون دعما قيّما إلى المعلّمين الجدد

قبل تلقّيهم الإرشاد، كان المعلّمون يعلّمون بحسب ما يرونه مناسبا. فكانوا يهملون المواضيع التي يجدونها مثيرة للّغط أو يعلّمونها للطلاّب بطريقة يصعب عليهم فهمها. والآن لم تعد هذه هي الحال، لأنّ المعلّمين يطلبون نصيحتنا، ونحن نرشدهم من خلال دروس نموذجيّة.

– أريف، مرشد للمعلّمين، بنجاب، باكستان.

إنّ إرشاد المعلّمين الجدد عند بداية عملهم داخل الفصول الدراسيّة أمر بالغ الأهميّة، خصوصا في الدول الأكثر فقرا حيث يفتقر المعلّمون للخبرات العمليّة السابقة. وكجزء من البرنامج الثاني لتطوير المعلّمين في إثيوبيا، يُتوقّع أن يعمل المرشّحون المعلّمون في مدارس تضمّ مرشدين لهم ومشرفين عليهم (Nordstrum, 2013). وفي غانا، يواكب المتدرّبين معلّمون من ذوي الخبرات في الصفوف الأولى (Akyeampong et al., 2013).

وتشدّد الدول التي تحقّق أعلى علامات في التقييمات الدوليّة للتعلّم، من مثل برنامج التقييم الدولي للطلاّب (PISA) والاتّجاهات في الدراسة العالميّة للرّياضيات والعلوم (TIMSS) على أهميّة إرشاد المعلّمين الحديثي التأهيل، بدعم من موارد إضافيّة تستهدف مدارسهم (Darling–Hammond et al., 2010). ويتمّ تخصيص الوقت لتمكين المعلّمين الجدد ومرشديهم من المشاركة في التوجيه وغيره من النشاطات التعريفيّة، ولتدريب المرشدين أيضا. مثلا، تقوم نيوزيلندا بتمويل 20% من

الوقت المُتاح للمعلّمين الجدد و10% من الوقت المتاح لمن هم معلّمون للسنة الثانية حتّى يتمكّنوا من مقابلة المرشدين ومراقبة معلّمين آخرين والانخراط في نشاطات تطوير مهنيّ والتعرّف على المنهاج (Darling-Hammond et al., 2009; NZEI Te Riu Roa, 2013). وتتوفّر نماذج مماثلة في العديد من دول شرق آسيا العالية الأداء.

وفي العديد من الدول، بما فيها إنكلترا (المملكة المتّحدة) وفرنسا وإسرائيل والنرويج وسنغافورة وسويسرا، يخضع المعلّمون المرشدون لتدريب رسميّ. وفي النرويج، يعيِّن مدراء المدارس عضوا متمرّسا من الطاقم كمرشد لكلّ معلّم جديد؛ بعدها تقوم مؤسّسة إعداد للمعلّمين بتدريب المرشد والمشاركة في الإرشاد النظامي (OECD, 2005). هذا وتؤمّن سنغافورة تمويلا حكوميّا لتدريب معلّمين متمرّسين لنيل شهادة جامعيّة عليا تخوّلهم أن يصبحوا مرشدين لمعلّمين آخرين (Darling-Hammond et al., 2009).

التدريب المستمرّ للتكيّف مع مقاربات جديدة حول التعليم والتعلّم

لقد بدأنا بجعل الطلاّب ينخرطون في الفصل الدراسيّ. تغيّر دور المعلّم ليصبح هذا الأخير ميسِّرا وموجِّها. والباقي يعتمد على للطلاّب. فهم يتولّون تعلّمهم بشكل فاعل. وقد انتقلنا إلى مرحلة التعلّم القائم على نشاطات، وهي طريقة مختلفة عمّا كنّا نتّبعه سابقا في التعليم أي الكتابة على اللوح، إعطاء الفروض وعدم المبالاة بما إذا كان الطلاّب يفهمون أم لا.

-مبارك، معلّم، بنجاب، باكستان

في العديد من الدول المنخفضة الدخل، يعتمد التعليم على مقاربات تقليديّة كالمحاضرة والتلقين والتكرار، ممّا كان يعكس ما اختبره المعلّمون أنفسهم في المدرسة وكيفيّة تعلّمهم في مؤسسات إعداد المعلّمين (Hardman, 2012). وحاولت العديد من الدول الابتعاد عن هذه المقاربات التي يسيطر عليها المعلّم باتّجاه مقاربة مرتكزة على المتعلّم حيث يتمّ تشجيع الطلاّب على «تعلّم التعلّم». وتشدّد هذه المقاربة على التفكير النقديّ، ويُتوقّع فيها من المعلّمين مساعدة الطلاّب بشكل فاعل على بناء معارفهم من خلال النشاطات والعمل والتفكير ضمن مجموعات (Vavrus et al., 2011).

وبدون تدريب، قد يجد المعلّمون من الصعب الانتقال نحو تربية مرتكزة على المتعلّم، خصوصا في المدارس ذات الموارد القليلة. في ريف الهند، على سبيل المثال، شعر المعلّمون الابتدائيّون بالكثير من التخوّف ممّا اعتبروه تسليم الفصل الدراسيّ للطلاّب (Sriprakash, 2010). بالتالي يحتاج المعلّمون إلى دعم مستمرّ للتكيّف مع مقاربات جديدة كهذه.

يُظهر برنامج تطوير المعلّم في الوسط المدرسيّ في كينيا أنّ تدريبا من هذا النوع يلعب دورا فعّالا في مساعدة المعلّمين على اعتماد طرق مرتكزة على المتعلّم. وقد قام أحد برامج تطوير المعلّمين الذي ضمّ 47000 معلّم ابتدائي لموادّ اللغة الإنكليزيّة والرياضيّات والعلوم بالمزج بين الدراسة الذاتيّة من خلال التعلّم عن بعد وبين اجتماعات مع مرشدين في مراكز الموارد لمدة 6 اشهر. وتضمّن البرنامج 54 ساعة من الدراسة الذاتيّة حول الممارسات التربويّة و54 ساعة حول مواضيع ثلاثة، مفضيا إلى شهادات في نهاية المطاف. واتّضح أنّه يزيد من استخدام المعلّمين للغة طلاّبهم الأمّ، وقيامهم بالتخطيط للدروس واستعمال الوسائل المساعِدة للتعليم التي يتمّ تطويرها مع الطلاّب. نتيجة لذلك، أصبح التعليم أكثر تفاعليّة، والسلوكيّات تجاه الطلاّب، خصوصا الفتيات منهم، أكثر إيجابيّة (Hardman et al., 2009).

في الفيلبين، أدّى تدريب المعلّمين على القيام بنشاطات قراءة لمدّة ساعة يوميّاً إلى رفع علامات القراءة بين الطلاّب

ويشتمل برنامج «التعلّم السليم» (Healthy Learning) في كينيا أيضا على دعم المعلّمين الابتدائيّين أثناء الخدمة لتحسين فهم التلامذة لمسألتي الصحّة والتغذية من خلال طرق التعليم والتعلّم الفاعلة. وقد أطلقت وزارة التربية البرنامج في العام 2008 بالشراكة مع الرابطة الفلمندية للتعاون الإنمائي والمساعدة التقنية (Flemish Association for Development Cooperation and Technical Assistance)، وهو يشتمل على ورش عمل تدريبيّة قصيرة، ودعم أثناء العمل، وزيارات تبادل ومشاريع مدرسيّة عمليّة. وعوضا عن تغيير المنهاج أو إدخال مواضيع جديدة، يشجّع على مقاربات التعليم والتعلّم الفاعلة ضمن المنهاج القائم من خلال نشاطات عمليّة في الوسط المدرسيّ، كالحدائق المدرسيّة وتقنيّة الزراعة الحرجيّة، وتنمية الثروة الحيوانيّة وإدارة المياه واستخدام الموارد المتوفّرة محلّيّا على صعيد المدارس والمقاطعات. وقد أُفيد بأنّ البرنامج الذي يتمّ تطبيقه في 163 مدرسةُ ابتدائيّة رسميّة في المناطق المحرومة القاحلة وشبه القاحلة، يتمتّع بالصلة والفعاليّة (مؤسّسة الإدارة من أجل التنمية، Management for Development Foundation, 2013).

وغالبا ما تقوم المنظّمات غير الحكوميّة بتنظيم التدخّلات التي تسعى إلى إتمام التعليم التقليديّ. فضمن إطار برنامج في الفيلبين، تلقّى المعلّمون يومين من التدريب

للقيام بنشاطات القراءة لمدّة ساعة كلّ يوم. وبعد شهر، ارتفعت علامات القراءة لدى طلاّب الصفّ الرابع بصورة كبيرة (Abeberese et al., 2013). وفي ولاية بيهار الهنديّة، تلقّى معلّمو المدارس الحكوميّة التدريب على استخدام موادّ تعلّم جديدة تتكيّف مع السياق المحلّي. إلى جانب مبادرات أخرى، بما فيها الاستعانة بمتطوّعين من القرى لتوفير الدعم للأطفال خارج الدوام المدرسيّ، تمكّن البرنامج من رفع التحصيل التعليميّ (Walton and Banerji, 2011).

وقد تكون منافع التدريب المستمرّ قصيرة الأمد إن كانت الموارد غير ملائمة والبيئة التعلّميّة غير مؤاتية. في 2005 و2006، طوّرت أوغندا منهاجا للتعليم الابتدائيّ مبني على ثلاثة مبادئ رئيسيّة وهي التطوير السريع للقرائيّة الأساسيّة، والمهارات الحسابيّة والحياتيّة في الصفوف الأولى؛ واستخدام المواضيع ذات الصلة بحياة الأطفال؛ والتعليم بلغات يتقنها الأطفال أصلا. وطُلب من المعلّمين استخدام الطرق المرتكزة على المتعلّم وتكييف الدروس بحيث تؤخذ ردود فعل الأطفال بعين الاعتبار. وقد خضع المعلّمون لعشرة أيّام من التدريب المكثّف قبل إدخال المنهاج الجديد على مستوى الدولة في بداية العام 2007. وقال المعلّمون الذين تمّت مقابلاتهم في وقت لاحق من العام نفسه إنّ التدريب كان بالنسبة إليهم قصيرا جدّا ولا يخوّلهم فهم المنهاج الجديد والاستعداد لتعليمه (Altinyelken, 2010).

وقد تحول الممارسات التقليديّة في إعداد المعلّمين قبل الخدمة وفي وضع الامتحانات المدرسيّة دون اعتماد المعلّمين لمقاربات المرتكزة على المتعلّم. وقد أدخلت الأردن إصلاحات على المنهاج وتدريبات متعلّقة به لتعزيز المهارات المنقولة لـ«اقتصاد المعرفة»، بما في ذلك الإبداع والتفكير النقديّ والعمل الجماعيّ. إلاّ أنّ المعلّمين بقوا يعتمدون على التلقين، بما أنّ هذا ما كان مطلوبا في امتحان التخرّج من التعليم الثانويّ (الإطار 6.5).

المدرّبون يحتاجون أيضا إلى التدريب

غالبا ما يُشكّل الدور الأساسي الذي يلعبه معدّو المعلّمين في صقل مهاراتهم الجانب الأكثر إهمالا في أنظمة إعداد المعلّمين. فنادرا ما تطأ أقدام العديد من هؤلاء المعدّين المدارس المحلّيّة للاطّلاع على التحدّيات التي من شأن المعلّمين المستقبليين مواجهتها وتخطّيها. وقلّة هي السياسات التربويّة التي تقرّ بحاجة معدّي المعلّمين إلى عقد اتّصال وثيق مع المدارس، أو حاجتهم إلى أن يخضعوا أنفسهم للتدريب. من هنا الحاجّة الماسّة إلى تدريب معدّي المعلّمين على تهيئة المعلّمين بشكل ملائم وفعّال.

وفي معظم الدول النامية، يلقى معدّو المعلّمين قدرا قليلا جدّا من التدريب. وفي بعض الدول مثل كينيا وأوغندا وجمهوريّة تنزانيا المتّحدة، لا يخضع المعدّون لأيّ توجيهات تعليميّة حول تدريب المعلّمين في التعليم الأساسيّ (Pryor et al., 2012).

وقد أظهر تحليل حول الممارسات في إطار إعداد المعلّمين في ستّ دول في أفريقيا جنوب الصحراء أنّ معدي المعلّمين في القراءة المبكرة نادرا ما يكونون خبراء في هذا المجال، إن لجهة الخبرة أو التدريب. فإلمام المعدين المحدود بالمقاربات المستخدمة على الميدان يعرقل قدرتهم

الإطار 6.5: في الأردن، يعيق التلقين تعليم المهارات المنقولة

لقد حقّق الأردن تقدّماً على صعيد رفع معدّل التحاق الأطفال والشباب الذين تزداد أعدادهم بشكل سريع، محرزاً نسبة 91% في التعليم الابتدائيّ و86% في التعليم الثانويّ، أي أعلى من متوسّط الدول المتوسّطة الدخل. إلاّ أنّ مخرجات التعلّم تحسّنت في أوائل أعوام الـ2000، ولكنّها شهدت ركوداً أو حتّى تراجعاً في الأعوام الأخيرة. في العام 2011، كانت نسبة الطلاّب الذين نجحوا في تحقيق الحدّ الأدنى من المعيار القياسيّ لمادّة الرياضيّات في تقييم الاتّجاهات في الدراسة العالميّة للرياضيّات والعلوم أدنى ممّا كانت عليه في العام 2007، كما أنّ جميع علامات التقييم الوطنيّ في مجالي إدارة الاتّصالات والمعلومات في جميع الصفوف كانت أدنى من النسب التي طمحت إليها وزارة التربية.

ويمكن أن يكون التقدّم الذي أُحرِز في أوائل أعوام الـ2000 قد تيسّر بفعل أوّل مرحلة من الإصلاح التربويّ لاقتصاد المعرفة (2003-2009)، الذي وفّر تدريباً أثناء الخدمة للمعلّمين حول استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في الفصل الدراسيّ، وتعزيز التفكير النقديّ وحلّ المشاكل عبر تشجيع الطلاّب على المشاركة الفاعلة. إلاّ أنّ نطاق تطبيق الإصلاح كان محدوداً، بسبب التركيز على التلقين في «التوجيهي»، وهو امتحان التخرّج من التعليم الثانويّ الذي يعتمد عليه الإلتحاق بالجامعات. بالإضافة إلى أنّ ممارسة التعليم قصيرة ومعظم المرشدين يفتقرون للمهارات الضروريّة لتدريب المعلّمين المستقبليّين.

لتفادي أيّ تراجع إضافيّ على مستوى معايير التعلّم، والحرص على اكتساب الطلاّب للمهارات المطلوبة في الأردن للمشاركة بشكل كامل في اقتصاد المعرفة، يجب تحديث «التوجيهي» وتدريب المعلّمين على اعتماد استراتيجيّات تُحسّن مخرجات التعلّم.

وتلبيةً لحاجات التدريب، تؤمّن «أكاديميّة الملكة رانيا لإعداد المعلّمين» (Queen Rania Teacher Academy) التي تأسّست في العام 2009 برامج تطوير مهنيّ للمعلّمين قائمةً على الموادّ وتركّز على استخدام التعلّم الفاعل لتطبيق المنهاج الوطنيّ. كما أنّها طوّرت برنامجاً تعريفيّاً للمعلّمين الجدد. هذا وتدعم الأكاديميّة مبادرة شبكة المدارس التي توفّر فرصاً للمعلّمين وقادة المدارس والمشرفين لتشاطر الأفكار حول التعليم والحصول على دعم خلال التدريب وبعده. وسيكمن التحدّي في وصول هذه المبادرات إلى الكمّ الكبير من المعلّمين الذين يحتاجون إلى دعم كهذا.

المصادر: Abu Naba'h et al. (2009) ؛ Dakkak (2011) ؛ Jordan Ministry of Education (2012) ؛ Mullis et al. (2012) ، Queen Rania Teacher Academy (2011)؛ World Bank (2011a)

على مساعدة المتدرّبين على تطوير مهارات فاعلة في تعليم القراءة في الصفوف الأولى. ففي مالي، لم يكن للمعدّين أيّ خلفيّة على صعيد تعليم كيفيّة القراءة. وغالبا ما كان فهم المعدّين لكيفيّة إحراز الأطفال تقدّما في القراءة مرتكزا على منهاج إعداد المعلّم الذي قلّما عكس متطلّبات منهاج التعليم الابتدائيّ. مثلا، اعتبر ربع معدّي المعلّمين الخاضعين للمسح في غانا وأوغندا أنّ الفهم هو مهارة يجب تعليمها فقط في التعليم الابتدائيّ العلوي، رغم إقرار كمعيار قياسيّ للصف الثالث في كلّ من الدولتين. وقد برز جليّا أنّ مرشدين مادّة الرياضيّات في الدول الستّ كانوا يفتقدون لأيّ تدريب خاصّ على تعليم الرياضيّات في المرحلة الابتدائيّة خلال الإعداد الأوليّ للمعلّمين (Pryor et al., 2012).

وتشكّل نيكاراغوا خير مثال على أهميّة دعم معدّي المعلّمين لتحسين برامج تدريب المعلّمين، حيث تمّ تصميم وحدة تطوير مهنيّ لسدّ الثغرات التعليميّة المرصودة في تقييم القراءة للصفوف الأولى في العام 2008. وقد كانت الخطوة الأولى عبارة عن ورشة عمل تدريبيّة لمدّة أربعة أيّام لحوالى 180 معدا للمعلّمين وفردا من طاقم الوزارة، وتمّ إلقاء الضوء فيها على أدوات التقييم الهادفة إلى بلورة التعليم وتحسينه. وقامت الوزارة بتمويل تكييف موادّ ورشة العمل- عيّنات الدروس، أدوات التقييم وموادّ التدريب- وجعلت منها دلائل للتدريب (USAID, 2010).

ويتطلّب إصلاح المنهاج من معدّي المعلّمين أن يكونوا مُهيَّئين جيّدا لتوجيه المعلّمين حول التغييرات في المنهاج. ففي ولاية راجستان الهنديّة، يهدف برنامج إصلاح المدارس وإعداد المعلّمين (School and Teacher Education Reform Programme) الذي تمّ إطلاقه في العام 2010 إلى إبعاد التعليم المدرسيّ عن التلقين وتوجيهه نحو التعليم المبني على الفهم والمتجذّر في السياق المحلّيّ للطفل. وفي خطوة مبتكرة آيلة إلى بناء نوعٍ من الشرعيّة والملكيّة في أوساط معدّي المعلّمين، تمّ تشكيل مجموعة مؤلّفة من معدّين منتمين إلى كليّات وجامعات تدريب للمعلّمين تابعة للدولة والقطاع الخاصّ والمنظّمات غير الحكوميّة، للمساعدة على تطوير مناهج وموادّ لتطوير إعداد المعلّمين والمدارس (Saigal and Joshi, 2013).

وعلى الإصلاحات الهادفة إلى مساعدة الطلاّب الضعفاء أن تحرص على خضوع معدّي المعلّمين إلى تدريب من أجل توفير دعم ملائم للمعلّمين. ففي الفيتنام، حيث تمّ تطوير إطار وطنيّ للمنهاج الأساسيّ حول التربية الشموليّة، كان العديد من معدّي المعلّمين يفتقرون للإلمام بكيفيّة التعامل مع التنوّع. وللتصدّي لهذا الواقع، تمّ تدريب معدّي المعلّمين من الجامعات والكليّات على لعب دور الخبراء في التربية الشموليّة في برامج ما قبل الخدمة. وفي العام 2008، خضع 47 معدّا لدورة تدريب مكثّفة لمدّة خمسة أيّام. وقد تمّت مناقشة مختلف جوانب الإطار الجديد وتأمين فرصٍ لتعلّم ورصد وممارسة المهارات التربويّة الضروريّة لتعليم منهاج شموليّ (Forlin and Dinh, 2010؛ Inclusive Education in Action, 2010).

ومع استمرار ارتفاع عدد السكّان المهاجرين في دول منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، تصبح الفصول الدراسيّة أكثر فأكثر تنوّعا. وعلى معدّي المعلّمين التحلّي بالقدرة على مساعدة المعلّمين على الاستجابة لحاجات التعلّم لدى الأطفال المتحدّرين من مجموعات مهاجرة، ولكنّ هذه المسألة لا تحظى بالاهتمام المنشود. في مسح على شبكة الانترنت حول التعاطي مع التنوّع ضمن الفصول الدراسيّة، قال حوالى نصف معدّي المعلّمين في دول منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي إنّ إعداد المعلّمين لم يهيّئهم كفاية لمقاربة التنوّع بشكل فاعل، خاصة في ما يتعلّق بحاجات الأطفال المهاجرين (Burns and Shadoian-Gersing, 2010).

يشعر معدّو المعلّمين في دول منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أنّ إعداد المعلّمين لا يهيّئ هؤلاء كفايةً للتعاطي مع مسألة التنوّع

يمكن للتعليم تعزيز قدرة الدول على تدريب المعلّمين

إنّ قيمة ما تعلّمته من المقالات والمنتديات التفاعليّة على شبكة الإنترنت لا تثمّن. وقد التحقت حاليّا ببرنامج على الشبكة واكتشفت مصادر هائلة للمعارف والإلهام والنقاش.

-إيمزا، معلّمة، كيغالي، رواندا

ولا تعاني جودة الإعداد المعلّمين وحدها من القصور وإنّما أيضا قدرة مؤسّسات الإعداد المعلّمين على استيعاب أعداد الأفراد الذين يحتاجون إلى تدريب، والتوسّع في هذا الإطار مكلف جدا. ويُعتبر استخدام التكنولوجيا لتوفير التدريب عن بعد إحدى الطرق لبلوغ أعداد أكبر من المتدرّبين بكلفة أقلّ. وقد يكون التعلّم عن بعد فعّالا إذا ما استكمل بالإرشاد والدعم وجها لوجه في مراحل مفصليّة.

ويستخدم العديد من الدول المنخفضة والمتوسّطة الدخل في أفريقيا جنوب الصحراء وجنوب وغرب آسيا التعلّم عن بعد لتدريب عدد أكبر من المعلّمين، خصوصا أولئك المتواجدين في المناطق الريفيّة والذين قد يُحرمون من تلك الفرصة لولا ذلك. وقد لجأت ملاوي وجمهوريّة تنزانيا المتّحدة مثلا إلى التعلّم عن بعد للإسهام في زيادة عدد المعلّمين بوتيرة سريعة بعد أن ارتفعت معدّلات الالتحاق بالتعليم الابتدائيّ عند إلغاء الرسوم المدرسيّة

(Lewin and Stuart, 2003; Mulkeen, 2010). وفي العام 2010، أعادت ملاوي إحياء التعلّم عن بعد لسدّ النواقص الحادّة في عدد المعلّمين. ويوفّر البرنامج الحاليّ للتعلّم عن بعد توجيها لمتدرّبين مختارين يمتدّ على ثلاثة أسابيع، ويتمّ توزيع هؤلاء بعدها على المدارس في المناطق التي تمّ توظيفهم فيها. فيقضون سنتين في المدارس التي يُعيَّنون فيها بينما يستكملون مسارهم عبر التعلّم الذاتي الذي يترافق بالتواصل عبر البريد الإلكتروني مع مرشد خاصّ من الكلّيّة المحليّة لتدريب المعلّمين. هذا ويتمّ توفير الإرشاد أيضا ضمن المدارس (DeStefano, 2011).

ويلجأ إعداد المعلّمين عن بعد بشكل متزايد إلى تكنولوجيّات جديدة تهدف إلى تقديم الدروس بطريقة أكثر مرونة، وتوفير الموادّ والتغذية الراجعة وتعزيز التفاعلات بين المرشد والطالب. وفي الصين، استخدم «مشروع غانسو (Gansu) للتعليم الأساسي» مجموعة كبيرة من الوسائط الإعلاميّة لتدريب المعلّمين بين العامين 2001 و2006. وتمكّن المشروع من الوصول إلى أكثر من 103000 معلّم من خلال مراكز الموارد المموَّلة من الاتّحاد الأوروبي التي أمّنت خدمات تلفزيونيّة بالأقمار الصناعيّة، وشرائط مصوّرة ونفاذا إلى شبكة الانترنت وغيرها من الموارد القائمة على الحواسيب. وتابع حوالى 1600 معلّم هذا المسار ونالوا شهادات مهنيّة (Robinson and Wenwu, 2009). فضلا عن ذلك، بنت الصين شبكة متعدّدة المستويات تربط المؤسّسات الوطنيّة والمؤسسات في المقاطعات بمراكز التدريب في المقاطعات والوسط المدرسيّ. وقد استخدمت الصين التعلّم عن بعد لتعزيز تنظيم وتطبيق وفعاليّة التطوير المهنيّ للمعلّمين في المناطق الريفيّة. ومن الاستراتيجيّات الأساسيّة في إطار هذه المقاربة استخدام الانترنت لتقديم دعم فعّال على صعيدي التواصل والتعلّم للمتعلّمين عن بعد من خلال «الاتّحاد الشبكيّ الوطني للمعلّمين» (National Teachers' Web Union) و«الموقع الإلكتروني حول التعليم المستمرّ» (Continuing Education Website) المواكب له (McQuaide, 2011).

تستهدف جنوب أفريقيا المعلّمين في المناطق الريفيّة عبر التعلّم عن بعد القائم على الدروس المطبوعة على الورق، والذي يترافق برسائل نصيّة

وفي زمبابوي، تمّ مؤخّرا إطلاق برنامج التعلّم الافتراضي والمفتوح عن بعد لسدّ القصور في أعداد معلّمي العلوم المتدرّبين. ويجمع البرنامج بين وحدات تعلّم عن بعد بنسخ مطبوعة، وتعليم على الانترنت، وفترات دروس خصوصيّة وجها لوجه لمدّة شهر كلّ مرّة، ودعم من مرشدين في سبعة مراكز فُتحت في الدولة في العامين 2010 و2011. ولا يزال البرنامج في أيّامه الأولى، وقد واجه مشاكل منها معدّلات التناقص العالية والبنى التحتيّة غير الملائمة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات، إلاّ أنّه مع ذلك، نجح في حشد الدعم اللازم من الحكومة الذي سمح له بالاستمرار في التوسّع. وفي حين وصل عدد المتخرّجين من البرامج الجامعيّة التقليدية إلى 1087 خلال العقد السابق، بلغت معدّلات الالتحاق ببرامج التعلّم عن بعد 1438 في العام 2011 وحده (Pedzisai et al., 2012).

ودعمت التطوّرات التكنولوجيّة التعلّم عن بعد حتّى في الدول المنخفضة الدخل. إلاّ أنّ نطاق استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في التعلّم عن بعد لإعداد المعلّمين هو رهن بالبنى التحتية لهذه التكنولوجيا ومواردها، وحاجات الجماعات المستهدفة. ويمكن لضعف الانترنت في الدول ذات البنى التحتيّة الأقلّ تقدّما في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات أن تخلق مصاعب للمراكز المؤسساتيّة وللمعلّمين المشاركين في المناطق النائية. وفي جنوب أفريقيا، تقدّم جامعة بريتوريا «شهادة متقدّمة في التعليم»، وهي عبارة عن مؤهّلات مهنيّة في مجال الإدارة التعليميّة على شكل برنامج نموذجي للتعلّم عن بعد، وتستهدف المعلّمين في المناطق الريفيّة. وقد أفادت المسوحات الأوّليّة أنّ 1% فقط من المعلّمين كانوا يتمتّعون بنفاذ منتظم إلى الإنترنت، ولكنّ السواد الأعظم كان ينفذ إلى الهواتف النقّالة. لذلك عادت الجامعة إلى التعلّم عن بعد القائم على الورق والمترافق مع الرسائل النصيّة (Aluko, 2009).

إلاّ أنّ غياب أجهزة الحاسوب والبرامجيّات وانعدام النفاذ إلى الإنترنت هي عوامل يجب ألاّ تحول دون استخدام التكنولوجيا لتوسيع نطاق إعداد المعلّمين. ففي الواقع، يمكن استخدام التجهيزات العاملة على البطّاريّات أو الطاقة الشمسيّة للاستعانة بالأشرطة المصوّرة التعليميّة ووحدات التعلّم التفاعليّ للمتدرّبين المعلّمين، حتّى في المناطق النائية. في هذا الإطار، قام برنامج نشاط تدريب المعلّمين (Teacher Training Activity) في ملاوي المموّل من وكالة التنمية الدوليّة التابعة للولايات المتّحدة بتأمين أجهزة لعرض أقراص فيديو رقميّة وآلات عرض جميعها محمولة وتعمل على البطاريّات، بالإضافة إلى أقراص فيديو رقميّة تعليميّة لاستخدامها خلال الإعداد ما قبل الخدمة في مراكز تدريب المعلّمين (Nordstrum, 2013).

ويمكن لمعدّلات التناقص أن تكون مرتفعة في البرامج الإعداديّة عن بعد، لكونها تتطلّب تكريس وقت طويل

لها ولاحتمال عدم قدرة المعلّمين على تحمّل كلفة الرسوم والتجهيزات والموادّ ذات الصلة. فمثلا سجّل برنامج تعلّم عن بعد يفضي إلى منح شهادة في مجال توجيه الأطفال وإرشادهم في الهند معدّل إتمام لم يتعدّى 16% إذ إنّه طُلب من المعلّمين الطلاّب تخصيص 480 ساعة للدرس ولم يؤمّن إلا دعماً محدودا عبر الإرشاد الخاص، وكما إنّ كان على الطلاّب تكبّد كلفة الرسوم بأنفسهم (Perraton, 2010).

غير أنّ برامج إعداد المعلّمين عن بعد تتميّز بقدرتها على الوصول إلى عدد أكبر من المعلّمين المستقبليّين بكلفة أقلّ من البرامج المتوفّرة ضمن مؤسّسات إعداد المعلّمين. وقد قُدّرت تكاليف التخرّج من برامج التعلّم عن بعد للطالب الواحد بما يتراوح بين ثلث وثلثي تكاليف البرامج التقليديّة. فعلى سبيل المثال، تكلّف دورة توجيه المعلّمين الابتدائيّين في باكستان (Pakistan's Primary Teachers Orientation Course) بين 128 دولار أمريكيّ و178 دولار أمريكيّ للمعلّم المتدرّب، أو بين 45% و70% من تكاليف التخرّج من الجامعات التقليديّة. وعلى غرار ما تمّ ذكره سابقا، أُفيد عن أنّ كلفة الدورات في كليّة المعلّمين التلفزيونيّة في الصين (China Television Teachers' College) للمعلّمين الابتدائيّين والثانويّين غير المؤهّلين تصل على الأكثر إلى ثلثي كلفة الدورات في الكليّات التقليديّة (Perraton, 2010). كما أنّ الكلفة للمتخرّج الواحد من برنامج «شهادة المعلّم غير المتدرّب في التعليم الأساسي في غانا» (Ghana's Untrained Teacher Diploma in Basic Education) الذي جمع ما بين التعلّم عن بعد والدورات القصيرة المنيّة على الحضور، هي عشرون مرّة أقلّ من كلفة تدريب المعلّم في برنامج إعداد المعلّمين المبنيّة على الحضور لثلاثة أعوام بدوام كامل (دائرة التعليم في غانا، 2010) (Ghana Education Service, 2010).

تُظهر هذه الأمثلة أنّ التعلّم عن بعد قادر على توسيع نطاق برامج إعداد المعلّمين وتعزيز المرونة، وتوفير الدعم والتدريب للمرشّحين في عدد أكبر من المناطق النائية وللذين لديهم مسؤوليّات عائليّة تمنعهم من قضاء وقت طويل بعيدا عن منازلهم. ولكن رغم فوائده، لا يصل الإعداد عن بعد حاليّا سوى لشريحة صغيرة من المتدرّبين في بعض الدول التي هي بأمسّ الحاجّة إلى توسيع نطاق طاقمها التعليميّ. ففي إثيوبيا مثلا، ما زال الاعتماد قائما على دورات إعداد المعلّمين المبنيّة على الحضور، مع حوالى 3% فقط من المتخرّجين في 2010/11 الملتحقين ببرامج التعلّم عن بعد (Nordstrum, 2013).

لاستقاء الفائدة القصوى من إعداد المعلّمين عن بعد، يجب القيام باستثمارات كبيرة للتحقّق من أنّ البرامج هي ذات جودة ملائمة، وتتضمّن إرشادا مصحوبا بدعم وجها لوجه للطلاّب. كما يتطلّب استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات للإعداد عن بعد استثمارا في البنى التحتيّة وأجهزة الحاسوب والموادّ. ويشكّل جنوب أفريقيا خير مثال عن دولة تعمل على تلبية هذه الحاجة من خلال الابتكار في المصادر التربويّة المفتوحة (Open Education Resources) (المعهد الجنوب أفريقي للتعليم عن بعد، South African Institute for Distance Education, 2010–2010)، ممّا من شأنه تخفيض التكاليف جذريّا بالنسبة إلى المؤسسات المشاركة والمتعلّمين المعنيّين.

إنّ التوزيع غير المتساوي للمعلّمين هو أحد الأسباب لمغادرة الأطفال للمدرسة قبل تحصيلهم لأساسيّات التعلّم.

وينبغي على مجتمع المانحين الالتزام بتوسيع نطاق الاستثمار في قطاع التعليم في الدول التي تعاني من نقص حادّ في أعداد المعلّمين، حتّى يتمّ تلبية الطلب على برامج التعليم أو الإعداد عن بعد وتوزيع المعلّمين المتدرّبين بشكل فاعل. ففي ملاوي، ضاعف إدخال برنامج التعليم عن بعد الحالي قدرة الحكومة على تأمين معلّمين. غير أنّ عدد المرشّحين للتعليم الذين وُظّفوا في البرنامج لا يزال محدودا بفعل ضعف الميزانيّة المتوفّرة لدفع أجورهم ما إن يصبحوا معلّمين وقدرة كلّيات إعداد المعلّمين على دعم المتدرّبين والإشراف عليهم (DeStefano, 2011). من أصل أوّل دفعة من المستقدمين في العام 2010، اعتُبر 22000 مقدّم للطلب مؤهّلا، إنّما قُبل فقط 3800 في البرنامج (Steiner–Khamsi and Kunje, 2011).

ومن الأمثلة عن أهميّة تمويل المانحين برنامج «شهادة المعلّم غير المتدرّب في التعليم الأساسيّ» في غانا (Untrained Teacher Diploma in Basic Education)، الذي درّب أكثر من 16000 معلّم ويتمّ توسيعه للسدّ العجز في عدد المعلّمين في المقاطعات النائية. وحاليا، يتمّ تدريب أكثر من نصف المعلّمين غير المتدرّبين في 57 مقاطعة تعاني الحرمان من خلال برنامج إعداد المعلّمين عن بعد، الذي سيؤمّن 8000 معلّم متدرّب إضافيّ. وسيسدّد المانحون العديد من التكاليف التي تكبّدها المعلّمون الطلاّب في الماضي، بما فيها رسمو التسجيل والمأكل والإقامة خلال الدورات المبنيّة على الحضور، ووحدات التعلّم الذاتي (بعثة قطاع التعليم في غانا، 2013) (Ghana Education Sector Mission, 2013).

الاستراتيجيّة الثالثة: توفير المعلّمين في الأماكن الأشدّ حاجة إليهم

في كانون الثاني/يناير، دعتنا وزارة التربية للمجيء إلى هنا للعمل. ما من طرقات، والمنطقة تعاني من تخلّف إنمائي. ويبرز الكثير من المشاكل النفسيّة والعاطفيّة مع المتعلّمين، لذلك غادر خمسة [معلّمين] بسبب طبيعة المنطقة.

-لازولا، معلّم، كيب الشرقيّة، جنوب أفريقيا

يتردّد المعلّمون عن حقّ في العمل في المناطق المحرومة، التي تفتقر أحيانا إلى خدمات أساسيّة كالكهرباء والسكن الملائم والرعاية الصحيّة. ونادرا ما يعمل أفضل المعلّمين في المناطق النائية أو الريفيّة أو الفقيرة أو الخطيرة، وبالتالي، تتأثّر فرص تعلّم الأطفال المحرومين أصلا، بسبب كبر حجم الصفوف ومعدّلات استبدال المعلّمين العالية والشحّ في أعداد المعلّمين المتدرّبين. كما أنّ توزيع المعلّمين المتدرّبين غير المتساوي هو عامل أساسيّ في التفاوت الكبير في التعلّم. لذلك تحتاج الحكومات إلى إعداد استراتيجيّات تضمن توزيع المعلّمين بالتساوي، بيد أنّ عددا ضئيلا منها نجح باتّباع هذا النهج بشكل فعّال.

يتأثّر التوزيع غير المتساوي للمعلّمين بأربعة عوامل رئيسيّة- الجغرافيا، الإثنيّة واللغة، النوع الاجتماعي، والموادّ المعلَّمة

وفي حين يعتمد رسميّا توزيع المعلّمين في العديد من الدول مباشرة على أعداد الطلاّب الملتحقين، حيث تكون أعداد الطلاّب كبيرة جدا أو ضئيلة في الصفّ الواحد بحسب المدرسة، غالبا ما لا يتناسب توزيع المعلّمين الفعليّ مع أعداد الطلاّب. ففي اليمن، اتّضح أنّ المدارس التي تضمّ 500 طالب تأوي ما بين 4 إلى 27 معلّما: في محافظة ريما، كان هناك 13 معلّما لكلّ مدرسة متوسّطة الحجم للتعليم الأساسيّ، في حين أنّه في محافظة أبيان، كان هناك 28 معلّما (البنك الدولي، 2010أ– World Bank, 2010a). في البنين، تراوح معدّل الالتحاق بالمدارس الابتدائيّة التي تضمّ أربعة معلّمين بين أقلّ من 100 وحوالى 700 طالب (World Bank, 2009).

وتنعكس هذه التفاوتات الكبيرة في توزيع المعلّمين على جودة التعليم الذي يتلقّاه الطلاّب. ويمثّل جنوب السودان حالة قصوى في هذا المضمار. إذ تشترط الحكومة بلوغ 50:1 كنسبة التلامذة إلى المعلّمين في التعليم الابتدائيّ، ولكن لا يبدو أنّ المعلّمين ينتشرون ويتمّ نقلهم على هذا الأساس. ما خلا المعلّمين المتطوّعين، يتراوح متوسّط نسب التلامذة إلى المعلّمين بين 51:1 في ولاية إكواتوريا الوسطى و145:1 في جونقلي (World Bank, 2012a).

وإنّ التوزيع غير المتساوي للمعلّمين هو أحد الأسباب وراء مغادرة الأطفال للمدرسة قبل تحصيلهم على أساسيّات التعلّم. تُظهر حسابات فريق إعداد التقرير العالميّ حول رصد التعليم للجميع (EFA Global Monitoring Report)، بناء على بيانات من نظام معلومات إدارة الشؤون التعليميّة في بنغلاديش، أنّ نسبة الطلاّب الذين يصلون إلى الصفّ الأخير من التعليم الابتدائيّ تصل إلى 60% في المقاطعات الفرعيّة التي تعدّ 75 طالبا للمعلّم الواحد، مقارنة بثلاثة أرباع في الأماكن التي تعدّ 30 طالبا للمعلّم الواحد.

ولا يؤدّي انعدام المساواة في انتشار المعلّمين إلأى تدنّي نسبة المعلّمين في المناطق المحرومة فحسب، وإنّما أيضا إلى تعلّم الطلاّب المحرومين على يد معلّمين ذوي إلمام أضعف بالموادّ، ممّا يفضي إلى تقاقم انعدام المساواة هذا على مستوى مخرجات التعلّم. وبحسب مسح التجمّع الجنوب أفريقي المعنيّ برصد جودة التعليم (SACMEQ)، في جنوب أفريقيا، كان المعلّمون ذوو الإلمام الأفضل بمادّتي الرياضيّات والقراءة أكثر انتشارا بشكل عامّ في المدارس الحضريّة المزوّدة بموارد أفضل. وقد تبيّن أن المعلّم الذي يدرّس في مدرسة تضمّ الربع الأكثر ثراء من الطلاّب سجّل متوسّط علامات قراءة هي أعلى في شرق أفريقيا والجنوب الأفريقي، ما عدا كينيا. بالمقابل، اعتُبر معلّمو طلاّب الربع الأكثر فقرا على أنّهم من ذوي الإلمام الأسوأ بالموادّ في المنطقة (Altinok, 2013a).

لا تقتصر مشكلة تعيين المعلّمين ذوي الإلمام الأضعف بالموادّ لتدريس أكثر الطلاّب حرمانا على أفريقيا جنوب الصحراء فحسب. ففي المكسيك والبيرو أيضا، يعمل المعلّمون ذوو الإلمام الأفضل بالموادّ في المناطق الحضريّة (Guadalupe et al., 2013; Luschei, 2012b; Metzler and Woessmann, 2012).

يتأثّر التوزيع غير المتساوي للمعلّمين بأربعة عوامل رئيسيّة وهي الجغرافيا؛ الإثنيّة واللغة؛ النوع الاجتماعي أو الجندر؛ والموادّ المعلَّمة:

الانحياز إلى المناطق الحضريّة: غالبا ما يتردّد المعلّمون في قبول تعيينهم في مجتمعات تعاني من ظروف عيش فقيرة بسبب قصور البنى التحتيّة (أي الكهرباء والهاتف والمياه والرعاية الصحيّة) وصعوبة الوصول إليها. وهذا ما يقلّل من حظوة المناطق الريفيّة ويخلق عدم توازن بينها؛ فمثلا، تجد القرية غير الواقعة على طريق معبّدة صعوبة أكبر في استقطاب المعلّمين من تلك التي يمكن الوصول إليها بوسائل نقل جيّدة. وفي سوازيلند، لا يبدي المعلّمون استعدادا لقبول تعيينهم في المناطق الريفيّة ولا يتلقّون أيّ علاوة لقبولهم بالمنصب. وغالبا ما تضمّ المدارس الريفيّة النائية معلّمين جدد يفتقدون للخبرة أو معلّمين ذوي مؤهّلات ضعيفة أو معلّمين لديهم روابط عائليّة في المنطقة

(Steiner-Khamsi and Simelane, 2010). وتعاني ملاوي من مستويات عجز في عدد المعلّمين هي بين الأعلى في العالم. ولكنّها أيضا تقوم بتوزيع المعلّمين بشكل غير فاعل، إذ تنشرهم بناء على معدّل الالتحاق الإجماليّ للمقاطعة بدلا من توزيعهم وفقا لمتطلّبات المدارس الفرديّة. نتيجة لذلك، يُسجَّل فائض في أعداد المعلّمين في المدارس الحضريّة ونقص حادّ في المناطق الريفيّة، ممّا يؤدّي إلى تدهور نتائج التعلّم الضعيفة أصلا (DeStefano, 2011).

الإثنيّة واللغة: ولأنّ الأقليّات الإثنيّة غالبا ما تتلقّى تعليما أقلّ من الغالبيّة، قلّة من أعضاء الأقليّات يمكن توظيفهم كمعلّمين. ففي الهند، تعتمد جميع الولايات نظام تخصيص للمناصب قائما على أساس الطوائف الطبقيّة حرصا على توفّر المعلّمين في عدد أكبر من المناطق والمدارس المحرومة، ولكنّ المعلّمين من ذووي المؤهّلات الأدنى يوظّفون لملء هذه المناصب المخصّصة. ولا يتوّفر عدد كافٍ من المعلّمين الذين يتكلّمون اللغة المحلّيّة، وتنتمي قلّة قليلة من المعلّمين الثنائيّي اللّغة إلى الأقليّات، ممّا يضاعف الحرمان الذي يعاني منه الأطفال عندما لا تكون لغتهم الأمّ هي لغة تعليمهم. وفي المكسيك، غالبا ما يحظى معلّمو الأطفال الذين تكون لغتهم الأمّ لغة السكّان الأصليين مستوى تعليم وتدريب أدنى من المعلّمين الآخرين، لأنّ قلّة من المعلّمين الذين يدخلون إلى المهنة يجيدون هذه اللغات (Chudgar and Luschei, 2013).

النوع الاجتماعي أو الجندر: تُمثّل المعلّمات مثالا يحتذى به للفتيات وقد يجعلن من المدارس مكانا أكثر أمانا لهنّ، إلاّ أنهنّ أقلّ ميولا من الرجال إلىالعمل في المناطق المحرومة. فالأمن هو مصدر قلق أساسيّ، خصوصا بالنسبة إلى النساء غير المتزوّجات اللواتي قد يجدن صعوبة في إيجاد مسكن في بعض السياقات الاجتماعيّة. كما أنّ التوزيع غير المتساوي يؤدّي إلى خلوّ بعض المناطق من المعلّمات. وقد أظهر مسح للمعلّمين في 10 مقاطعات من رواندا أنّ 10% فقط من معلّمي الصفوف الابتدائيّة هم من الإناث في مقاطعة بوريرا، مقارنة بنسبة 67% في مقاطعة جيساغارا (Bennell and Ntagaramba, 2008). وفي السودان، نادرا ما تتوفّر خدمات الإيواء الملائمة في المناطق الريفيّة، وتجد المعلّمات المتزوّجات ضرورة في أنّ يتمّ تعيينهنّ في مناطق سكن أزواجهنّ. وبما أنّ 67% من معلّمي الصفوف الابتدائيّة هم من النساء، فإنّ هذا يقلّل من نسبة المعلّمين المتوفّرين للمناطق الريفيّة (World Bank, 2012b). وفي ملاوي، يمكن للمعلّمة أن تطلب نقلها إلى مقاطعة أخرى لكي تتبع زوجها ولا يمكن حرمانها من فرصة الانضمام إليه، أينما وُجدَ (World Bank, 2010a).

الموادّ: في التعليم الثانويّ، خصوصا، غالبا ما تبرز نواقص في عدد المعلّمين في موادّ معيّنة على غرار الرياضيّات والعلوم واللغات الأجنبيّة. وتشهد إندونيسيا مثلا فائضا في عدد المعلّمين على مستوى المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ في اللغة الإندونيسية (بهاسا إندونيسيا) والدين، ونواقص في عددهم في علوم الحاسوب (Al-Samarrai et al., 2012).

ما من حلول بسيطة جاهزة للتوزيع غير المتساوي للمعلّمين. وتحاول الحكومات تجاوز المشكلة عبر التخطيط لتوزيع المعلّمين كما يجب، وتمكين طلاّب الريف من الدراسة في المناطق الحضريّة، وتوفير حوافز للمعلّمين وتوظيف المعلّمين من المجتمع المحلّيّ، إلاّ أنّ جميع هذه المقاربات لاقت مزيجا من النجاحات والفشل.

لا بدّ من حسن إدارة توزيع المعلّمين المخطّط له

من أجل تحقيق توازن في عدد المعلّمين في جميع أرجاء الدولة، تعيّن بعض الحكومات المعلّمين، عادة الجدد منهم في المناطق المحرومة. ويؤتي هذا النوع من التوزيع المخطّط له ثماره في المناطق التي تتحكّم فيها الحكومة بزمام تعيين المعلّمين في المدارس. ففي إريتريا، تعيّن الحكومة المعلّمين في إحدى المناطق الستّ وفي مدارس معيّنة بناء حصريّا على عدد الطلاّب. ويتمّ إرسال المعلّمين الشباب الذين يبدأون مسيرتهم المهنيّة كجزء من الخدمة الوطنيّة إلى أكثر المدارس صعوبة. وبحلول 2004/05، كان الربط بين عدد المعلّمين وعدد الطلاّب قد أصبح قويّا في المناطق الستّ؛ وتراوحت نسب التلامذة إلى المعلّمين بين 30:1 و53:1 (Mulkeen, 2010).

في كمبوديا، تقاضى المعلّمون مبلغاً إضافياً قدره 12.50 دولاراً أمريكياً شهرياً لقبول بتعيينهم في المناطق الريفيّة

ومن أسباب جودة و إنصاف مخرجات التعلّم في جمهوريّة كوريا هو تمتّع المجموعات المحرومة بنفاذ أفضل إلى معلّمين أكثر تأهيلا وخبرة. ويحمل حوالى 77% من المعلّمين في القرى إجازة على الأقلّ، مقارنة بنسبة 32% في المدن الكبيرة، ويتمتّع 45% من المعلّمين في القرى بأكثر من 20 عاما من الخبرة، مقارنة بنسبة 30% في المدن الكبيرة (Luschei et al., 2013). ويتمّ اتّخاذ قرارات توظيف المعلّمين على مستويي المقاطعة أو المدينة، وتُعطى الأولويّة القصوى للمناطق المحرومة. كما أنّ مبدأ المداورة بين المعلّمين كلّ خمس سنوات، حيث يتمّ نقل المعلّم إلى مدرسة مختلفة ضمن المدينة أو المقاطعة، يُبيّن الالتزام بتوزيع المعلّمين الكفوئين بشكل منصف. ويستفيد المعلّمون العاملون في المدارس المحرومة من حوافز كعلاوات على الأجور وصفوف صغيرة الحجم وساعات تعليم أقلّ وفرصة اختيار مدرستهم المقبلة بعد التعليم في منطقة صعبة وفرص ترقية أكبر. وهذا يساعد

على ضمان استفادة المجموعات المحرومة من معلّمين ذوي مؤهّلات عالية وإلمام قويّ بالموادّ (Kang and Hong, 2008).

وفي بعض الدول، قد يؤدّي توزيع المعلّمين المخطّط له إلى تسليم المناطق المحرومة لأقلّ المعلّمين خبرة. وتضمّ عُمان أعدادا كبيرة من المعلّمين، ممّا ولّد في العام 2009 نسبة تلامذة إلى معلّمين وصلت إلى 12:1 في التعليم الابتدائيّ و15:1 في التعليم الثانويّ. ولا يتسنّى للمعلّمين الموظّفين حديثا اختيار المدرسة التي سيُعيَّنون فيها، إنّما تقوم وزارة التربية بتوزيعهم. ويُعَدّ توزيع المعلّمين متساويا بين المناطق، وقد تراوح متوسّط نسبة التلامذة إلى المعلّمين في التعليم الابتدائيّ والثانويّ في العام 2009 بين 8:1 في محافظة الوسطى، وهي منطقة نائية قليلة السكّان، إلى 14:1 في الباطنة في الشمال. ولكن يمكن للمعلّمين طلب نقلهم بعد عام واحد. ففي العام 2009، تمّ نقل 5.8% من مجموع المعلّمين، في الغالب إلى خارج المناطق النائية التي تُركت مع نسبة كبيرة من المعلّمين المفتقدين للخبرة. وفي الوسطى في العام 2009، كان 59% من المعلّمين يتمتّعون بأقلّ من خمس سنوات من الخبرة، مقارنة بنسبة 26% على المستوى الوطنيّ (Oman Ministry of Education and World Bank, 2012).

من الحلول لمشكلة توزيع المعلّمين، توظيف معلّمين من داخل مجتمعاتهم المحليّة

حوافز لإعادة إرساء التوازن على مستوى توزيع المعلّمين غير المتساوي

يجب تقديم الجوائز والمكافآت للمعلّمين الذين يعملون في المدارس المليئة بالتحدّيات وفي المناطق المحرومة. وينبغي أن يتمّ تزويد المعلّمين بجميع الخدمات الضروريّة، وخصوصا السكن وبدل إعالة الأطفال وبدل النقل والخدمات الصحيّة، لعملهم في مناطق كهذه محفوفة بالصعوبات.

–ناسرين، معلّمة، إسلام أباد، باكستان

عادة ما يكون من البديهيّ توفير حوافز للمعلّمين لحثّهم على القبول بتعيينهم في مناطق ذات ظروف صعبة، من مثل خدمات الإسكان والمنافع النقديّة والترقية السريعة، لضمان تعلّم جميع الطلاّب على يد معلّمين كفوئين.

وغالبا ما يتمّ تأمين خدمات الإسكان للمعلّمين لاجتذابهم، خصوصا الإناث منهم، إلى المناطق الريفيّة حيث لا تتوفّر أماكن السكن الملائمة للإيجار. وقد قام برنامج تحفيز وتدريب وتوظيف معلّمات التعليم الثانويّ في ريف بنغلاديش (1995–2005) (The Programme to Motivate, Train and Employ Female Teachers in Rural Secondary Schools in Bangladesh) بتوفير أماكن سكن آمنة قرب المدارس للمعلّمات في المناطق الريفيّة بعد أن يستكملن التدريب (Mitchell and Yang, 2012).

وتشكّل الحوافز الماليّة كالعلاوات وبدلات المشقّة طرقا أخرى لتعزيز انتشار المعلّمين في المناطق الريفيّة، ولكن يجب أن تكون هذه الحوافز كبيرة لتعوّض عن مصاعب العيش في المناطق النائية. ففي كمبوديا، تقاضى المعلّمون مبلغا إضافيا قدره 12.50$ أمريكيا شهريا لقبولهم بتعيينهم في المناطق الريفيّة، أو 15$ أمريكيا للعمل في مقاطعات نائية. إلاّ أنّ أجور المعلّمين كانت جدّ متدنّية ولم تعتبر هذه الزيادات كافية لتذليل صعوبات العيش في المناطق النائية بعيدا عن أيّ دعم عائليّ، ومع غياب مصادر دخل إضافيّة. لذلك لاقت هذه السياسة نجاحا جدّ محدود (Benveniste et al., 2008a). بالمقابل، في ملاوي، أدّى بدل المشقّة للمناطق الريفيّة الذي تمّ اعتماده في العام 2010 إلى رفع الأجر الأساسيّ للمعلّم الموظّف حديثا بنسبة الربع (Steiner–Khamsi and Kunje, 2011).

لكي تكون الحوافز مثيرة للاهتمام، يجب توفيرها بشكل ملائم. في غامبيا مثلا، كانت الحكومة المركزيّة تقوم بتوزيع المعلّمين عشوائيا على ستّ مناطق، وكانت الإدارة المحليّة هي التي تقوم بتوزيعهم على المدارس. غير أنّ المعلّمين المؤهّلين كانوا قادرين على رفض المناصب في المناطق الريفيّة النائية وبحلول 2004/2005، تراوحت حصّتهم بحسب المناطق بين 42% و82%. ونتيجة لذلك، عمدت غامبيا إلى توفير بدل مشقّة يشكّل 30% إلى 40% من الراتب الأساسيّ للمناصب في المناطق النائية في المدارس التي تبعد أكثر من 3 كيلومترات عن الطريق الأساسيّة. فكان الحافز كبيرا بما يكفي لتغيير مواقف المعلّمين: وبحلول العام 2007، كان 24% من المعلّمين في المناطق التي قُدّمت فيها هذه الحوافز قد طلبوا نقلهم إلى المدارس المحاطة بالمشقّات (Mulkeen, 2010).

وقد اعتمدت رواندا مقاربة بديلة تقضي بتوفير القروض المدعومة للمعلّمين المتدرّبين العاملين في مناطق يصعب الوصول إليها. وقد شاركت الغالبية الكبرى من المعلّمين في هذه المناطق في هذا البرنامج، حيث قدّموا مساهمة شهريّة وصلت كأدنى حدّ إلى 5% من رواتبهم، وكان يحقّ للأعضاء الاقتراض بما يصل إلى خمس مرّات قيمة مدّخراتهم (Bennell and Ntagaramba, 2008).

الإطار 6.6 معالجة مشكلة التوزيع غير المتساوي للمعلّمين في إندونيسيا

لا تعاني إندونيسيا من نقص في عدد المعلّمين. ونظراً إلى نسبة التوظيف الهائلة فيها منذ العام 2001، وتراجع عدد الأطفال. لذلك في العام 2010 كان هناك 16 طالباً فقط للمعلّم الواحد في التعليم الابتدائيّ، و13 في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ و11 في التعليم الثانويّ العلويّ. إلاّ أنّ المعلّمين موزّعون بشكل غير متساوٍ على صعيد الأقاليم والمناطق الحضريّة والريفيّة والمستويات المدرسيّة والأكاديميّة، لذلك فإنّ النواقص في عدد المعلّمين قائمة محلّياً خصوصاً في المناطق الحضريّة الفقيرة أو الريفيّة النائية. وفي العام 2006، سجّلت 112 مقاطعةً نسب تلامذة إلى معلّمين في التعليم الابتدائيّ أدنى من 16:1، في حين سجّلت 53 مقاطعةً نسباً تراوحت بين 30:1 و50:1. ولا يتمتع إلا 20% من المعلّمين في التعليم الابتدائيّ والمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ في المناطق الريفيّة النائية بشهادة جامعيّة من أربع سنوات، مقارنةً بأكثر من 50% في المناطق الحضريّة.

وخضعت قرارات توظيف المعلّمين للامركزيّة عالية- ويشكّل حالياً المعلّمون المستقدَمون مباشرة من المدارس 30% من الطاقم التعليميّ في المرحلة الابتدائيّة و36% في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. وقد أصدرت خمس وزارات مرسوماً مشتركاً في العام 2011 انطوى على خطوط توجيهيّة للمحافظات والمقاطعات. فكان على المدارس الابتدائيّة التي تضمّ أقلّ من 168 طالباً أن توظّف على الأقلّ ستّة معلّمين، وعلى المدارس الأكبر أن تأوي صفوفاً تتّسع لما بين 28 و32 طالباً؛ تنطبق الخطوط التوجيهيّة نفسها على مدارس المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ.

وتتماشى هذه المعايير مع الحجم الإجماليّ للطاقم التعليميّ، ولكن لتطبيقها، ينبغي إعادة توزيع 340000 معلّم، أي 17% من المجموع الإجماليّ. إلاّ أنّه لا يمكن نقل المعلّمين المستقدَمين من المدارس، فيقع بذلك العبء على كاهل معلّمي القطاع العام إذ يتوجّب عندها نقل ما يصل إلى 27% من هؤلاء الذين يعلّمون في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ.

ولم تكن عمليّات نقل المعلّمين شائعةً في إندونيسيا، لذلك من الضروريّ اعتماد أنظمة نقل فعّالة على مستوى المقاطعات. مثلاً، حدّد المكتب التربويّ في مقاطعة غورونتالو 634 من أصل 5000 معلّم يمكن إعادة توزيعهم، واعتمد تدابير كالدمج بين المدارس الصغيرة، وإدخال مفهوم تعليم الفصول المتعدّدة الصفوف في المدارس التي تضمّ أقلّ من 90 طالباً وتوفير حوافز للمعلّمين لتشجيعهم على الانتقال إلى المدارس النائية. وتمّ توظيف معلّمين جدد شرط أنّ تتوفّر لهم إمكانيّة نقلهم. وبحلول العام 2000، سجّلت بعض المدارس في مقاطعة بنتول نسب تلامذة إلى معلّمين جدّ منخفضة، لذلك تمّ دمج المدارس التي تضمّ أقلّ من 150 طالباً والتي لا تبعد أكثر من 1.5 كلمترات بعضُها عن بعض وغير المفصولة عن بعضها بحواجز كالأنهار أو الطرق السريعة. ودعم المعلّمون التغييرات لأنّهم كانوا مطمئنّين من ناحية نقلهم إلى مدارس قريبة من منازلهم. وفي المناطق الوسطى، اعتُمد بدل المناطق النائية في العام 2007، ولكن لم يتمّ تطبيقه على نطاق واسع بما يكفي.

في المستقبل القريب، سيتمثّل التحدّي الأساسيّ في الحاجة إلى نقل مكثّف للمعلّمين إلى المناطق الحضريّة، بما أنّه يُتوقّع أن يعيش ثلثا سكّان إندونيسيا في المناطق الحضريّة بحلول العام 2025، مقارنةً بمعدّل النصف في العام 2005.

المصادر: Al-Samarrai et al. (2012); World Bank (2010c)

توظيف المعلّمين محلّيّا

يجب توظيف المعلّمين من المنطقة المحليّة للحرص على الاستمراريّة في العمل.

ناسرين، معلّمة، إسلام أباد، باكستان

ومن الحلول الأخرى لمشكلة توزيع المعلّمين، توظيف معلّمين من داخل مجتمعاتهم المحليّة. ففي أفغانستان، يُعتبر وجود المعلّمات أساسيّا لتمكين الفتيات من الالتحاق بالمدرسة، ولكنّ النساء يواجهن حواجز ثقافيّة في معرض بحثهنّ عن عمل في مناطق لا يرافقهنّ فيها أفراد من العائلة. وبالتالي، يوازي عدد المعلّمات ضعف عدد المعلّمين في العاصمة كابول، في حين أنّه في مقاطعة أوروزغان، التي يُعتبر الجزء الأكبر منها نائيا وغير آمن، ما من معلّمات يتمتّعن بالحدّ الأدنى من المؤهّلات (Wirak and Lexow, 2008). ويُعتبر التوظيف المحلّيّ للمعلّمات أحد الحلول للتصدّي لانعدام المساواة الهائل هذا.

وللتوظيف المحلّيّ منافعه، لكونه يزيد من قبول المعلّمين للمناصب في المناطق الريفيّة ويخفّض معدّلات التناقص، ولكن يفتقر بعض المجتمعات الأشدّ حرمانا إلى مرشحين كفوئين، حيث النفاذ إلى التعليم الأساسيّ محدود، كما هي الحال في أفغانستان. وفي ليسوتو، اعتُمد نظام توظيف محلّيّ يسمح للجان إدارة المدارس بتوظيف المعلّمين الذين يتقدّمون مباشرة بطلب إلى المدارس لملء مناصب شاغرة. وهذا ما يضمن ألا يتقدّم بالطلب إلّا معلّمون راغبون في العمل في هذه المدارس؛ وبذلك لا تواجه المدارسُ مشكلة المعلّمين الرافضين لتعييناتهم. ومن أكبر فوائد هذه النظام هو أنّه يسمح بملء معظم المناصب الشاغرة، ويجعل الفارق بسيطا نسبيّا على مستوى نسب التلامذة إلى المعلّمين بين المناطق الريفيّة والحضريّة. فضلا عن ذلك، حوالى ثلاثة أرباع المعلّمين في المناطق الجبليّة الوعرة النائية هم من النساء. ولكنّ المشكلة هي أنّ العديد من المدارس الريفيّة توظّف معلّمين غير متدرّبين. وتُبيّن مسوحات المدارس أنّ نصف المعلّمين فقط في المناطق الجبليّة مدرّبون، مقارنة بثلاثة أرباع في المناطق المنخفضة الأكثر اكتظاظا بالسكّان (Mulkeen, 2006).

قد يحتاج المعلّمون أيضا إلى حوافز للعودة إلى مناطقهم الأصليّة. ففي الصين، أطلقت الحكومة برنامج «الإعداد المجانيّ للمعلّمين» (Free Teacher Education) في العام 2007 لإعطاء الطلاّب ذوي الأداء العالي في أفضل الجامعات حوافز للتعليم في المناطق الريفيّة. وبالإضافة إلى حصول المتخرّجين على دروس مجانيّة، يتمّ منحهم

الإطار 6.7: "علّم من أجل أمريكا" (Teach for America)- نجاح، إنّما ليس حلاً

يشكّل اجتذاب المعلّمين الجدد الملتزمين بدعم الأطفال في المناطق المحرومة إحدى الطرق لتوسيع نطاق الطاقم التعليميّ واستقطابه إلى هذه المناطق. تمّ تأسيس "علّم من أجل أمريكا" كمنظّمة لا تبغي الربح في العام 1989 للحدّ من مظاهر الظلم في التعليم وسدّ الثغرات في عدد المعلّمين عبر توظيف متخرّجين جدد لامعين من الكليّات وإرسالهم إلى المدارس الأشدّ حاجة إليهم في أرجاء الولايات المتّحدة لسنتين على الأقلّ. وتوسّع البرنامج بسرعة، فوظّف 500 معلّم في العام 1990 وارسل أكثر من 10000 في 13/2012 لتعليم حوالى 750000 تلميذ، على أساس أنّ الخلفيّة الأكاديميّة القويّة تعوّض عن نقص الممارسة أو التدريب المكثّفين لدى المعلّم. وفي حين تتألّف برامج إعداد المعلّمين التقليديّة من سنة إلى أربع سنوات من التدريب، يشارك مرشّحو "علّم من أجل أمريكا" في برنامج تدريب لمدّة خمسة أسابيع في الصيف في الفترة الممتدّة بين التخرّج من الكليّة والبدء بالتعليم.

وبعد اكتساب بعض الخبرة، اتّضح أنّ معلّمي "علّم من أجل أمريكا" قد حسّنوا التحصيل التعليمي لدى الطلاّب، خصوصاً في مادّة الرياضيّات. وقد كان وقعهم على مجموعات مختلفة من الطلاّب موازياً تقريباً لشهر إضافيّ من التعليم.

ويلعب برنامج "علّم من أجل أمريكا" وغيره من البرامج المشابهة في دول أخرى دوراً محوريّاً في اجتذاب المعلّمين الكفوئين إلى المناطق المحرومة، مع إلقاء الضوء على حاجة هذه المناطق إلى أفضل ما يمكن من المعلّمين. ولكن لا يمكن اعتبار هذا النوع من البرامج الحلّ الأمثل للارتقاء بمخرجات التعلّم للجميع. ففي الواقع، لا يُسجَّل معدّل انتقاص عالٍ في صفوف هؤلاء المعلّمين فحسب- حيث يصل أحياناً المعدّل إلى 80% أو أكثر بحلول سنة التعليم الثالثة أو الرابعة- وإنّما أيضاً، يشكّل هؤلاء المعلّمون فقط حوالى 0.2% من المعلّمين الذين يبلغ عددهم 3.5 ملايين في الولايات المتّحدة. والنطاق الذي تعمل عليه هذه البرامج مشابه في دول أخرى. ففي المملكة المتّحدة، نجح برنامج "علّم أوّلاً" (Teach First) في تحسين التعلّم بين الطلاّب المحرومين، ولكنّه يوظّف فقط 1.2% من القادمين الجدد إلى مهنة التعليم.

المصادر: Glazerman et al. (2006); Heilig and Jez (2010); Xu et al. (2009); Sutton Trust (2011)

وظيفة تعليم آمنة لمدّة 10 أعوام في مقاطعاتهم الأمّ. في العام 2007، كان 90% من المشاركين من المناطق الوسطى والغربيّة التي كانت بمعظمها أقلّ نموّا وتعاني من ركود اقتصاديّ. وحتّى ولو وَجد خرّيج هذا البرنامج عملا في منطقة حضريّة، عليه أن يتمّ عامين من التعليم في الريف أوّلا (Wang and Gao, 2013).

معدّل رواتب المعلّمين هو أقلّ من 10 دولارات أمريكيّة في اليوم في ثماني دول

ويمكن للتوظيف المحلّيّ أن يولدّ تحدّيات على مستوى توزيع المعلّمين بشكل فاعل في معرض مسيرتهم المهنيّة. ففي إندونيسيا، لا يسهل نقل المعلّمين المُوظّفين محلّيا، ممّا يطرح مشكلة بسبب تغيّر العوامل الديمغرافيّة في البلد (الإطار 6.6). وبالطريقة عينها، في البيرو، يتمّ توظيف معظم المعلّمين حاليّا في المنطقة التي وُلدوا وتعلّموا فيها، ونادرا ما يغيّرون مناصبهم طوال مهنتهم (Jaramillo, 2012).

توظيف معلّمين ذوي إلمام قويّ بالموادّ في المدارس المحرومة

الشهادة الجامعيّة المحترمة هي أمرٌ أساسيّ. ويمكنني القول إنّني كنت محظوظا لكوني أنعم بذلك، ولكنّ العديد من زملائي لم يحالفهم هذا الحظّ. وفي بعض الحالات القصوى بالكاد يستطيع الخرّيجون أنفسهم القراءة والكتابة.

-دانييل، معلّم، ولاية كادوما، نيجيريا

تقوم بعض الدول بتأمين طرق بديلة للتعليم لاجتذاب المهنيّين ذوي المؤهّلات العالية والإلمام القويّ بالموادّ.

تتجسّد إحدى المقاربات ببرامج «علّم من أجل الجميع» (Teach For All) في عدد من الدول، منها أستراليا وشيلي والصين والهند وبيرو والمملكة المتّحدة والولايات المتّحدة. تعمد هذه البرامج إلى توظيف المتخرّجين للتعليم في المدارس التي تضمّ بجزئها الأكبر طلابا محرومين والتي غالبا ما تجد صعوبة في اجتذاب المعلّمين المتدرّبين. تفيد إثباتات مستقاة من تقييمات لبرنامج «علّم من أجل أمريكا» (Teach for America) أنّ هؤلاء المعلّمين يمكنهم المساهمة في تحسين تعلّم الطلاّب، شرط تلقّيهم قدرا معيّنا من الإعداد (الإطار 6.7).

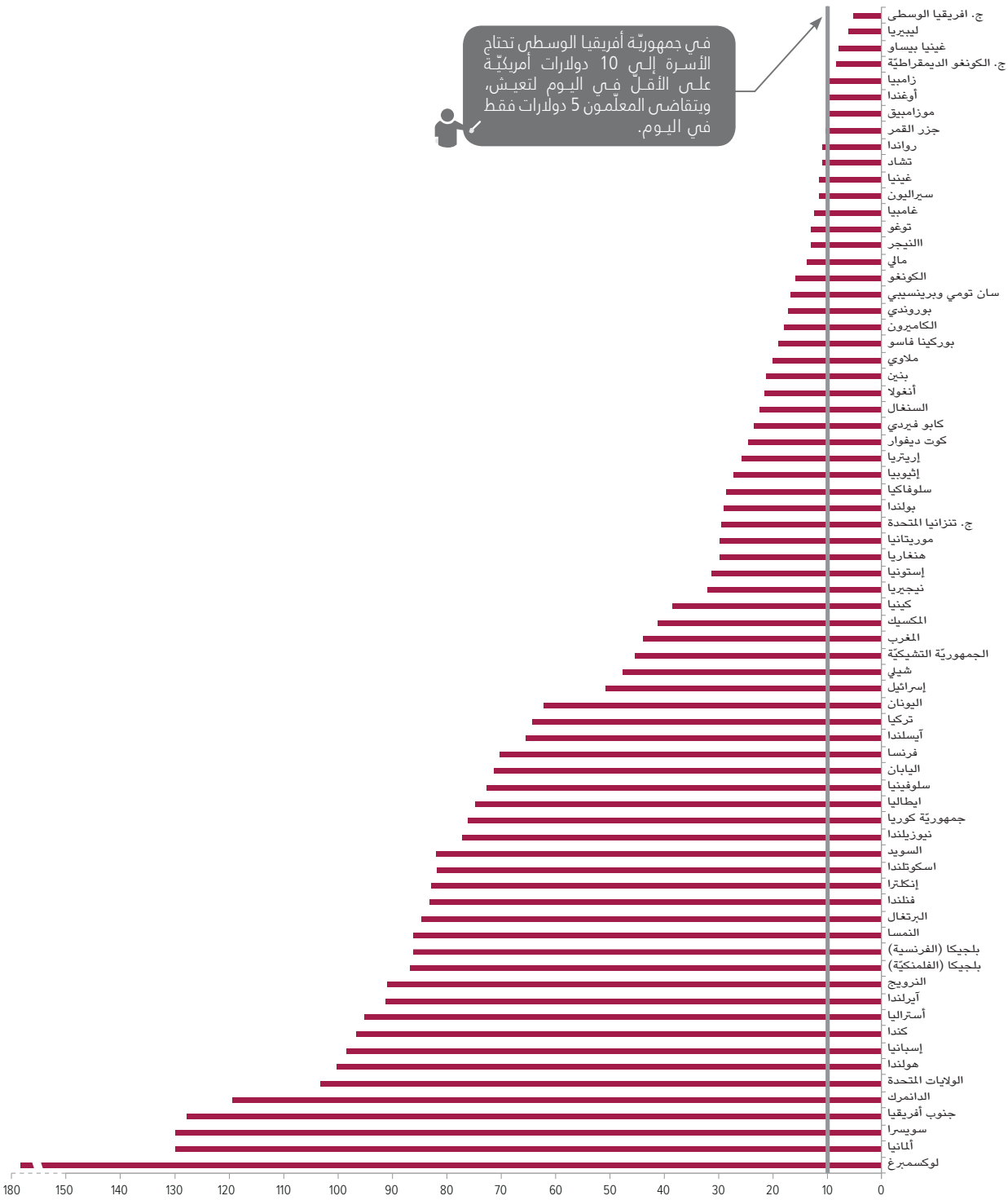
الاستراتيجيّة الرابعة: تقديم الحوافز للاحتفاظ بأفضل المعلّمين

إنّ الرواتب هي عامل واحد من مجموعة عوامل متعدّدة تحفّز المعلّمين. إلاّ أنها تشكّل عنصرا أساسيّا في استقطاب أفضل المرشّحين والاحتفاظ بأفضل المعلّمين. فمن المرجّح أن تضرّ الرواتب المتدنّية بمعنويّات المعلّمين وقد تدفع بهم إلى تغيير مهنتهم. وفي الوقت عينه، تشكّل رواتب المعلّمين الحصّة الأكبر من معظم ميزانيّات التعليم ويجب بالتالي تحديد رواتب واقعيّة لضمان إمكانيّة توظيف عدد كافٍ من المعلّمين. وفي بعض الدول، من بينها البوروندي وجمهوريّة الكونغو الديمقراطيّة وجمهوريّة ملاوي، يُنفق 80% على الأقلّ من ميزانيّة التربية على رواتب المعلّمين.

وعلى الحكومات أن تدفع رواتب تنافسيّة لجذب أفضل المعلّمين ولكن يواجه العديد من هذه الحكومات معضلة كبرى، حيث إنّ الرواتب المرتفعة تؤدّي إلى ارتفاع الميزانيّة

الشكل 6.1: لا يتقاضى المعلّمون في بعض الدول الفقيرة ما يكفي للعيش

أجور المعلّمين في اليوم في المدارس الابتدائيّة الرسميّة، أحدث سنة متوفّرة



الراتب اليومي لمعلّم في المرحلة الابتدائيّة، تعادل القوّة الشرائيّة بالدولار الأمريكي2011

المصدر: Pôle de Dakar database; OECD (2013b)

العامّة إلّا إذا تمّ تخفيض عدد المعلّمين، ممّا سيؤدّي إلى ارتفاع عدد الطلّاب في الصفّ. وفي الدول التي تكون فيها الصفوف كبيرة في الأصل، كما هو الحال في معظم دول أفريقيا جنوب الصحراء، يؤدّي ذلك إلى تدنّي جودة التعليم.

ويؤثّر مستوى رواتب المعلّمين على جودة التعليم. فقد أظهرت ستّة تقديرات نُشرَت بين عامَي 1990 و2010 أنّ رواتب المعلّمين ترتبط مباشرة بنتائج التعلّم (Glewwe et al., 2011). ففي 39 من الدول المشاركة في برنامج التقييم الدولي للطلبة (PISA) ودراسة الاتّجاهات الدوليّة في الرياضيّات والعلوم (TIMSS) بين 1995 و2005، تبيّن أنّ ارتفاع رواتب المعلّمين بنسبة 15% أدّى إلى ارتفاع أداء الطلّاب بين 6% و8% (Dolton and Marcenaro–Gutierrez, 2011).

دفع رواتب كافية للمعلّمين لتلبية حاجاتهم الأساسيّة

لا يكفي راتبي لتغطية نفقات السكن والنقل والطعام وأقساط القرض الدراسيّ. وأشعر أنّ أحدا لا يقدّرني، ومع أنّ طلّابي يؤكّدون لي كلّ يوم أنّني اخترت المهنة الصحيحة، إلّا أنّه سيكون من الرائع لو حصلنا على تطمينات مماثلة من الإدراة.

إنغا، معلّمة، رواندا

في ريف زامبيا، قد يُضطَرّ المعلّمون إلى صرف نصف أجورهم لتحصيل مستحقّاتهم

في بعض الدول الفقيرة، لا تكفي معدّلات الرواتب لتغطية تكاليف المعيشة الأساسيّة. وعندما تكون الرواتب منخفضة جدّا، غالبا ما يُضطرّ المعلّمون إلى القيام بأعمال إضافيّة – بما في ذلك إعطاء الدروس الخصوصية أحيانا – ممّا قد يخفّف من التزامهم بوظائف التعليم العاديّة ويؤدّي إلى التغيّب عن العمل.

وتظهر مقارنة بين الرواتب من حيث تعادل القدرة الشرائيّة والتي تعكس الأموال اللازمة لشراء السلع والخدمات عينها في دول مختلفة، أنّ المعلّمين في الدول ذات الأداء المرتفع، كالدانمرك، يتقاضون رواتب تفوق تلك التي يتقاضاها المعلّمون في الدول التي تكافح لكي يتعلّم الأطفال الأساسيّات، مثل التشاد وسيراليون، بعشرة أضعاف(الشكل 6.1).

ولا يكسب المعلّمون في بعض الدول ما يكفي حتّى لرفع مستوى معيشة أسرهم فوق خطّ الفقر. فإذا كان المعلّم هو المعيل الوحيد أو الأساسيّ لأسرة مؤلّفة من أربعة أشخاص على الأقلّ، عليه أن يكسب عشرة دولارات أمريكيّة على الأقلّ في اليوم لكي تبقى الأسرة فوق خطّ الفقر الذي يبلغ دولارين في اليوم للفرد الواحد. إلّا أنّ متوسّط رواتب المعلّمين هو أدنى من هذا المعدّل في ثماني دول، وهذا غير مقبول. ففي جمهوريّة أفريقيا الوسطى وغينيا-بيساو وليبريا، لا يكسب المعلّمون أكثر من خمسة دولارات أمريكية. ورواتب المعلّمين منخفضة أيضا في جمهوريّة الكونغو الديمقراطيّة حيث على المجتمعات المحليّة السعي إلى التعويض عن أجورهم المنخفضة. أمّا المجتمعات المحلّيّة التي هي أفقر من أن تقوم بذلك، فهي تعاني من خسارة أكبر، ألا وهي إمكانيّة فقدان المعلّمين الأكفّاء.

هناك طريقة شائعة أخرى لقياس رواتب المعلّمين وهي مقارنة الرواتب بمتوسّط ثراء الدولة من حيث حصّة الفرد من إجماليّ الناتج المحلّي. إلّا أنّ هذه المقارنة لا يمكن أن تظهر إذا كان الراتب كافيا للمعلّم أو إذا كان يحفّز أفضل المعلّمين على التمسّك بمهنتهم. ففي دولة فقيرة كالنيجر، تبلغ رواتب المعلّمين مثلا حوالى سبعة أضعاف حصّة الفرد من إجماليّ الناتج المحلّي، وهو معدّل يعتبره البعض إشارة إلى أنّها مرتفعة جدّا (Bruns et al., 2003). ولكن من حيث االقدرة الشرائيّة، لا يكسب المعلّمون سوى ثلاثة عشر دولارا في اليوم، أي بالكاد ما يفوق المبلغ المطلوب لإبقاء أسرهم فوق خطّ الفقر.

كذلك، تخفي البيانات الوطنيّة حول معدّل رواتب المعلّمين الاختلافات في الأجور بين مختلف أنواع المعلّمين، فغالبا ما تكون الرواتب أقلّ من المعدّل للمعلّمين الذين هم في بداية مسيرتهم المهنيّة والذين لا يمتلكون المؤهّلات ويعملون وفق عقود مؤقّتة. وتخفي المعدّلات أيضا اختلافات أخرى مرتبطة بجداول الأجور. ففي ملاوي على سبيل المثال، يكسب معلّم مؤهّل يدرّس الصفوف الابتدائيّة من الفئة الدنيا وفي رصيده بين سنتين وأربع سنوات من التعليم الثانويّ ويحمل شهادة في التعليم، أقلّ من ثلث راتب معلّم في إحدى الفئات العليا، ومعظم هؤلاء هم من المدراء (Steiner-Khamsi and Kunje, 2011). بالتالي، بالكاد يحصل من يختار هذه المهنة أو من لا يمتلك كفاءات أكاديميّة تسمح له بالترقية على ما يكفيه للعيش. بالفعل، بلغت رواتب هؤلاؤ بين عامَي 2007 و 2008 أربعة دولارات أمريكيّة فقط في اليوم الواحد (World Bank, 2010a).

هذا وسجّلت رواتب المعلّمين المتدنّية أساسا مزيدا من الانخفاض في بعض الدول الفقيرة. ففي زمبابوي، انخفضت رواتب المعلّمين نتيجة للظروف الاقتصاديّة القاسية والتضخّم الجامح، من 500 دولار أمريكيّ تقريبا في الشهر خلال تسعينيّات القرن الماضي إلى دولارَين أمريكيَّين في الشهر في بداية العام 2009. ورغم

تخصيص بدل 150 دولار أمريكيّ في الشهر للمعلّمين في 2009، إلّا أنّ رواتبهم بقيت أدنى بكثير من خطّ الفقر الذي بلغ 500 دولار أمريكي تقريبا خلال العام نفسه في هذا البلد[4]. وغالبا ما يُتوقّع من المدارس أن تغطّي رواتب المعلّمين المنخفضة من خلال رسوم التعليم، ولكن لا يستطيع الأهالي دائما تحمّل هذه التكاليف، خاصّة في المناطق الريفيّة حيث ترتفع معدّلات الفقر. وقد ساهم ذلك في تعزيز التفاوت في رواتب المعلّمين بين المدن والأرياف، وزاد من صعوبة استقطاب المعلّمين نحو المناطق الريفيّة (Zimbabwe Ministries of Education Sport Arts and Culture and Higher and Tertiary Education, 2010).

إنّ رواتب المعلّمين الأساسيّة في كمبوديا متدنيّة جدّا وقلّة منهم تستطيع شراء الحاجات الضروريّة من دون الاعتماد على وظيفة ثانية. في 2007، بلغت الرواتب الشهريّة الأساسيّة حوالى 44 دولارا أمريكيّا للمعلّمين في مرحلة التعليم الابتدائيّ و47 دولارا أمريكيّا للمعلّمين في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ، على أن ترتفع بنسبة 30% فقط خلال مسيرة المعلّم المهنيّة. ويتوقّع العديد من المعلّمين الحصول على بدلات شهريّة إضافيّة تتراوح بين 1.50 دولارا أمريكيّا و3.00 دولارات أمريكيّة، استنادا إلى مواقعهم ومسؤوليّاتهم ولكن غالبا ما تتأخّر هذه البدلات أو تغيب تماما بسبب ضعف إجراءات الدفع (Benveniste et al., 2008a). هذا ولم تواكب الرواتب التضخّم الذي حصل، فقد شهدت الفترة الممتدّة بين عامَي 2007 و2008 مثلا ارتفاع سعر الأرزّ بنسبة 94% مقابل 33% لسعر السمك الذي هو مصدر 75% من البروتينات في النظام الغذائيّ للمواطن الكمبوديّ. ووفقا للأسعار التي كانت سائدة في العام 2008، كانت تُخصّص نسبة 66% من الراتب الأساسيّ لمعلّم في مرحلة التعليم الابتدائيّ لشراء هاتَين المادّتَين فقط (Voluntary Service Overseas, 2009). ويتّخذ أكثر من ثلثَي المعلّمين في مرحلة التعليم الابتدائيّ في كمبوديا وظيفة ثانية، غالبا كمزارعين (Benveniste et al., 2008b).

وفي حين اتّجهت رواتب المعلّمين إلى الانخفاض فعليّا في الدول الفقيرة، ارتفعت في معظم الدول الثريّة، وهو مؤشّر على المكانة الفضلى التي تتمتّع بها مهنة التعليم في هذه الدول. فقد ارتفع معدّل رواتب المعلّمين في معظم دول منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ بين 2005 و2011 بنسبة 14% للمعلّمين الذين يتمتّعون بخمسة عشر عاما من الخبرة في مرحلة التعليم الابتدائيّ و11% للمعلّمين في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. وفي لوكسمبورغ، ارتفعت رواتب المعلّمين في المرحلة الابتدائيّة بـمعدّل الثلث مقابل 50% تقريبا في بولندا. ولكن هناك بعض الاستثناءات. ففي الولايات المتّحدة الأمريكيّة، انخفضت الرواتب بنسبة 1% في مرحلة التعليم الابتدائيّ و2% في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ، وفي فرنسا، انخفضت بنسبة 4% في مرحلة التعليم الابتدائيّ و3% في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ، أمّا في اليابان، فقد انخفضت الرواتب 7% في المرحلتَين وكذلك في اليونان انخفضت بنسبة 15% في المرحلتَين أيضا (OECD, 2013b). وفي فرنسا، بات انخفاض الرواتب مسألة تُناقَش في إطار السياسات العامّة (راجع الإطار 6.11).

وفي الدول الفقيرة، لا يتقاضى المعلّمون رواتب متدنّية فحسب، بل إنّهم يتقاضونها بشكل متأخّر أيضا، ممّا يصعّب عليهم تلبية حاجاتهم الأساسيّة ويدفع بهم إلى البحث عن خيارات وظيفيّة أخرى. ففي أفريقيا جنوب الصحراء، يؤدّي تدنّي الأجور أو التأخّر في دفعها إلى خلق صعوبات كبيرة للمعلّمين الذين لا يسعهم النفاذ إلى الاعتمادات (Mulkeen and Crowe-Taft, 2010). بالإضافة إلى ذلك، قد يُضطرّ المعلّمون إلى قطع مسافات بعيدة لتحصيل أجورهم، ممّا يخفّض أكثر بعد من قيمة الراتب. ففي ريف زامبيا مثلا، قد يُضطرّ المعلّمون إلى دفع حتّى نصف رواتبهم على تكاليف النقل والإقامة لتحصيل هذه الرواتب من مكاتب المقاطعات كلّ شهر (Bennell and Akyeampong, 2007).

أجور متدنّية للمعلّمين المتعاقدين – حلّ غير طويل الأمد للتعليم السيّء الجودة

في أفريقيا جنوب الصحراء وجنوب وغرب آسيا، استجاب صانعو السياسات للحاجة إلى توسيع نظم التعليم بشكل سريع عبر توظيف معلّمين وفق عقود مؤقّتة. ويتقاضى المعلّمون المتعاقدون عامّة أجورا أدنى بكثير من معلّمي القطاع العامّ، ويوظَّف البعض مباشرة من قِبل المجتمع المحلّي أو المدارس. وعادة ما لا يتمتّع المعلّمون المتعاقدون إلاّ بتدريب رسميّ خجول وتكون شروط توظيفهم أدنى من معلّمي القطاع العامّ وخاضعة لعقود غالبا ما تقتصر على عام واحد أو عامَين، في غياب أيّ ضمانة لتجديد العقد (Kingdon et al., 2013).

في النيجر، يعمل 79% من المعلّمين وفق عقود مؤقّتة ويتقاضون نصف رواتب المعلّمين في القطاع العامّ

وانتشر توظيف المعلّمين المتعاقدين بشكل خاص في غرب آسيا، حيث شكّلوا نصف الطاقم التعليمي حتّى منتصف العام 2000 (Kingdon et al., 2013)، ويعود ذلك جزئيّا إلى أنّ رواتب المعلّمين في القطاع العامّ اعتُبِرَت مرتفعة وباتت الدولة غير قادرة على تحمّلها مع ازدياد الحاجة إلى المعلّمين. وبحلول القسم الثاني من ذلك العقد، أصبح

4- استنادا إلى أسرة مؤلّفة من خمسة أطفال.

في إندونيسيا، من شأن تثبيت وضع جميع المعلّمين المتعاقدين أن يرفع فاتورة رواتباللتعليم الأساسيّ إلى تسعة مليارات دولار أمريكي تقريبًا

عدد المعلّمين الذين يعملون وفق عقود مؤقّتة أكبر بكثير من المعلّمين العاملين وفق عقود في القطاع العامّ في بعض الدول. فقد بلغت هذه النسبة 80% تقريبا في مالي والنيجر وتخطّت الـ60% في البنين والكاميرون والتشاد (الشكل 6.2).

وهناك تباين كبير بين رواتب المعلّمين المتعاقدين من جهة، وبين رواتبهم ورواتب معلّمي القطاع العامّ من جهة أخرى في غرب أفريقيا. وكان السنغال من بين الدول الأولى التي أدخلت التعليم التعاقديّ الذي اعتُمدَ كسياسة وطنيّة في العام 1995 بعدما أصبح التعليم الابتدائي مجّانيًا. وبلغ متوسّط رواتب المعلّمين حينها أكثر من ستّة أضعاف حصّة الفرد من إجماليّ الناتج المحلّي وشكّلت الرواتب 90% من ميزانيّة التعليم (Fyfe, 2007). وبحلول العام 2004، بات 56% من المعلّمين يعملون وفق عقود مؤقّتة يُدفَع لهم بموجبها ثلث راتب معلّم عاديّ، ممّا سمح بتوظيف المزيد من المعلّمين وفق الميزانيّة عينها. ونتيجة لذلك، انخفض معدّل التلامذة لكلّ معلّم من 49:1 في 1999 إلى 33:1 في 2011، بينما ارتفع القيد الابتدائيّ بنسبة 67%.

وفي بنين، يبلغ راتب المعلّم المتعاقد حوالى ثلث راتب معلّم في القطاع العامّ، وتضاعف عدد المعلّمين المتعاقدين بين 2006 و2009 ليبلغ 41% من الطاقم التعليميّ (الشكل 6.3). وفي النيجر، يعمل 79% من المعلّمين وفق عقود مؤقّتة ويتقاضون نصف رواتب المعلّمين في القطاع العامّ. وقد سمح توظيف المعلّمين المتعاقدين لبعض الدول التي لديها نقص أكثر من غيرها في عدد المعلّمين، ومن بينها البنين ومالي، بتخفيض بنسبة التلامذة لكلّ معلّم بشكل كبير.

وكذلك في أجزاء من جنوب آسيا وغربها أيضا، أدّت زيادة معدّلات القيد إلى توظيف أعداد كبيرة من المعلّمين المتعاقدين الذين لا يتقاضون نسبة ضئيلة جدّا ممّا يتقاضاه معلّمو القطاع العامّ. ففي الهند مثلا، توقّفت العديد من الولايات عن توظيف المعلّمين في القطاع

الإطار 6.8: في الهند، لم يسهم المعلّمون المتعاقدون بشكل كبير في رفع مستويات التعلّم المتدنّية

تطوّر نظام التعليم الابتدائيّ في الهند بشكل سريع خلال تسعينيّات القرن الماضي وفي بداية الألفيّة الثالثة، ممّا دفع بحكومات الدول إلى توظيف عدد كبير من المعلّمين، في وقت كانت البلاد تمرّ بأزمة ماليّة حادّة. فعمدت ولايات عديدة، خاصّةً تلك التي كان عدد الأطفال فيها ينمو بشكل متسارع، إلى توظيف معلّمين وفق عقود، وليس في القطاع العام، برواتب أقلّ بكثير ومن دون تثبيتهم، وغالبًا ما كانوا موظّفين لدى السلطات المحلّيّة. وكان من المتوقّع أن يساهم توظيف هؤلاء المعلّمين المتعاقدين الذين عُرفوا غالبًا باسم المعلّمين المساعدين، في تحسين عمل المدارس عبر تخفيض نسب التلامذة إلى المعلّمين علمًا بأنّ متوسّط المعدّل الوطني في التعليم الابتدائي وفوق الابتدائي بلغ 50:1 عام 2000. ومن بين الفوائد الأخرى التي كان من المتوقّع تحقيقها، زيادة الوعي الثقافي لدى المعلّمين الذين تمّ توظيفهم محلّيًّا حيال طلّابهم وزيادة مسؤوليّة المعلّمين تجاه الأهل والسلطات المحلّيّة التي تتمتّع بالقدرة على اتّخاذ القرار بشأن تجديد عقودهم.

ويشكّل المعلّمون المتعاقدون 16% من إجمالي عدد المعلّمين في المدارس الحكوميّة في مرحلة التعليم الابتدائيّ و10% في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. ولم توظّف الولايات التي بدأ فيها عدد الأطفال يستقرّ مثل كيرالا وتاميل نادو أو الولايات حيث متوسّط دخل الأسرة مرتفع أكثر، مثل البنجاب وغوجارات، سوى عدد قليل من المعلّمين المتعاقدين بينما باتت الولايات الأخرى توظّف جميع المعلّمين الجدد وفق عقود.

هذا ويُسجّل تفاوت كبير في مستويات الرواتب. ففي تسع ولايات، كان المعلّمون المتعاقدون يتقاضون بين 14% و68% من رواتب المعلّمين العاديّين في العام 2007. وفي بعض الحالات، كانت المؤهّلات الأكاديميّة المطلوبة من المعلّمين المتعاقدين أدنى من تلك المطلوبة من المعلّمين العاديّين، إلّا أنّ مؤهّلاتهم الفعليّة مرتفعة أكثر. فعلى المستوى الوطني، 29% فقط من المعلّمين المتعاقدين لم يكملوا مرحلة التعليم الثانويّ العلويّ مقابل 53% من المعلّمين العاديين. وهناك كذلك نِسب مماثلة من المعلّمين المتعاقدين والمعلّمين العاديّين الذين يتمتّعون بمؤهّلات علميّة فوق ثانويّة وعالية. وقد تراوحت أعمار ثلاثة أرباع المعلّمين المتعاقدين بين 18 و35 عامًا، في حين أنّ 50% من المعلّمين العاديين يبلغون من العمر 36 عامًا أو أكثر. وعلى الصعيد الوطني، تلقّى 45% من المعلّمين المتعاقدين التدريب قبل مزاولتهم العمل مقابل 82% من المعلّمين العاديين.

وقد خلقت برامج المعلّمين المتعاقدين جدلًا كبيرًا، إذ يطالب هؤلاء برفع رواتبهم وبتثبيتهم في وظائفهم، في حين يناقش المسؤولون الحكوميّون مدى فعاليتهم مقارنةً بالمعلّمين العاديين. وتُبيّن الأدلّة المتوفّرة أنّ نتائج التعلّم لا تختلف تلقائيًّا بين المعلّمين المتعاقدين والمعلّمين العاديّين، لا بل تظهر في بعض الأحيان أفضليّةً تعلّميّةً للطلّاب الذين تعلّموا على يد معلّمين متعاقدين. فقد تبيّن مثلًا أنّ المعلّمين المتعاقدين حقّقوا نتائج أفضل بقليل في اللّغات والرياضيّات بين طلّاب الصفّين الثاني والرابع في 62 مدرسةً في أوتار براديش. ولكنّ النتائج بقيت ضعيفةً بشكل عامّ، بحيث بقيت علامات معظم التلامذة متدنّيةً ولم يُسجَّل تحسّن كبير بين الصفوف.

بصورة عامّة، لم تساهم برامج المعلّمين المتعاقدين في الهند في تردّي جودة التعليم، إذ يبدو أنّ المستويات العالية من التواجد في المدرسة تعوّض عن المستويات التدريبية المتدنّية، ويُرجَّح أن يكون ذلك مرتبطًا بالتوظيف المحلّي أكثر منه بنوع عقودهم بحدّ ذاته. لكنّ مساهمة المعلّمين المتعاقدين وتأثيرهم محدودان، بما أنّ نتائج التعلّم ما زالت متدنّية في معظم أنحاء الهند بغضّ النظر عن نوع عقد توظيف المعلّمين، حتّى أنّها في تراجع خلال السنوات الأخيرة. وبما أنّ تدريب المعلّمين العاديّين والمتعاقدين غير كاف، على صانعي السياسات الاستثمار في تدريب جميع المعلّمين على الإلمام بالمواد والمهارات التربويّة، مهما كان نوع عقودهم.

المصادر: Atherton and Kingdon (2010); Kingdon and Sipahimalani-Rao (2010); Pratham (2013); Pritchett and Murgai (2007)

العامّ وبات عدد المعلّمين المتعاقدين يشكّل 16% من معلّمي المدارس الابتدائيّة الحكوميّة. وفي العام 2007، بلغ راتب المعلّم المتعاقد 14% من راتب معلّم عادي في ولاية بنغال الغربيّة و23% في أندرا بريديش و25% في راجستان (Kingdon and Sipahimalani-Rao, 2010). وهذه النسبة مرتفعة أيضا في بعض دول أمريكا اللاتينيّة مثل شيلي حيث 20% من المعلّمين هم متعاقدون ومن المجتمع المحلّي (Kingdon et al., 2013).

صحيح أنّ توظيف معلّمين متعاقدين يساهم في تخفيف نقص المعلّمين على المدى القصير، إلّا أنّه من غير المرجّح أن يساعد على تعزيز جودة التعليم على المدى البعيد. فالدول التي تعتمد بشكل كبير على المعلّمين المتعاقدين، لا سيّما دول غرب أفريقيا، هي في أسفل اللائحة أو تحتلّ المراتب الأخيرة من حيث النفاذ إلى التعليم والتعلُّم (راجع الفصل 4).

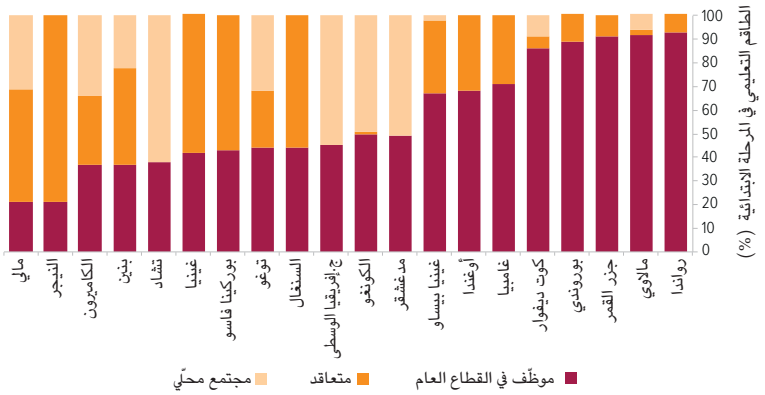
وفي بعض الدول، تقوم الحكومات بنهاية المطاف بتوظيف المعلّمين المتعاقدين في القطاع العام، بينما باتت رواتب المعلّمين العاديّين والمتعاقدين تتقارب بشكل تدريجيّ في دول أخرى. ففي إندونيسيا، حيث كان المعلّمون المتعاقدون يشكّلون 35% من الطاقم التعليميّ في المرحلة الابتدائيّة في العام 2010، كانت رواتب المعلّمين العاديين تبلغ 40 ضعف رواتبهم، ولكنّ الحكومة وعدت أنّ وضع المعلّمين المتعاقدين سيصبح كوضع المعلّمين في القطاع العام في نهاية المطاف. أمّا تداعيات ذلك على ميزانيّة التعليم فهائلة، إذ من شأن تثبيت جميع المعلّمين المتعاقدين في وظائفهم أن يرفع فاتورة رواتب التعليم الأساسيّ بنسبة 35% لتبلغ تسعة مليارات دولار أمريكي تقريبا (World Bank, 2013).

في البنين كذلك، ورغم ازدياد نسبة المعلّمين المتعاقدين، ارتفع متوسّط راتب المعلّم بنسبة 45% فعليّا بين 2006 و2010 لأنّ رواتب المعلّمين المتعاقدين ومعلّمي القطاع العام كانت تتقارب (قاعدة بيانات Pôle de Dakar). ويعود أحد أسباب هذا التقارب إلى أنّ هؤلاء المعلّمين بدأوا منذ 2007 يدخلون القطاع العام ويتلقّون التدريب (Pôle de Dakar and République du Bénin, 2011).

وفي بعض الحالات، قد يتمتّع المعلّمون المتعاقدون بالقدر نفسه من الفعاليّة مقارنة على الأقلّ بمعلّمي القطاع العام. ففي الهند، تظهر معظم الدراسات أنّ توظيف المعلّمين المتعاقدين لا يؤدي إلى نتائج تعلّم أدنى من تلك التي يحقّقها معلّمو القطاع العام. إلّا أنّ النتائج تبقى متدنّية على نحو غير مرغوب به في الهند بغضّ النظر عن نوع المعلّم الذي يقوم بالتدريس (الإطار 6.8).

الشكل 6.2: : يشكّل المتعاقدون بعقود قصيرة الأمد النسبة الكبرى من المعلّمين في الكثير من دول غرب أفريقيا

طاقم التعليم وفق نوع العقد، بعض دول أفريقيا جنوب الصحراء، أحدث سنة متوفّرة



ملاحظة: يتمّ توظيف معلّمي المجتمع المحلّي من قبل المجتمعات المحلّيّة. وهم يختلفون عن المعلّمين المتعاقدين الآخرين الذين توظّفهم الحكومة مباشرةً ولكنّهم يتقاضون رواتب أقلّ من معلّمي القطاع العام

الشكل 6.3 لا يتقاضى المعلّمون المتعاقدون في الكثير من الدول الأفريقيّة سوى ما يعادل جزءًا ضئيلاً من رواتب نظرائهم المثبّتين

الراتب السنوي للمعلّمين المتعاقدين ومعلّمي القطاع العام، بعض الدول الأفريقيّة، أحدث سنة متوفّرة

المصدر: Database Pôle de Dakar

ولكن في بعض الدول، يميل أداء طلّاب المعلّمين المتعاقدين أن يكون أقلّ جودة من أداء طلّاب المعلّمين العاديّين. في النيجر، كان التأثير العام للمعلّمين المتعاقدين على التحصيل العلميّ في اللغة الفرنسيّة والرياضيّات سلبيًا لطلّاب الصفّ الثاني إلى الصفّ الخامس. وفي توغو، كان للمعلّمين المتعاقدين تأثير سلبيّ إجمالا على تلامذة الصفّ الخامس (Bourdon et al., 2010).

ويعود غياب الفرق الواضح في الأداء بشكل عام بين المعلّمين المتعاقدين والمعلّمين العاديّين في بعض الأماكن إلى كونهم يواجهون في النهاية تحدّيات متشابهة. وقد

لا يشكّل توظيف المعلّمين المتعاقدين على نطاق واسع حلًّا لمشكلة التكلفة في أزمة التعلّم على المدى البعيد

أظهرت مقابلات أُجريَت في لاهور في باكستان أنّ المعلّمين المتعاقدين واجهوا العوامل المحبِطة عينها التي واجهها معلّمو القطاع العام، بما فيها صعوبات تنقّل المعلّمات، فكان معدّل تغيّبهم أدنى بقليل فقط. وكانت الفكرة السائدة هي أنّ الرواتب المتدنّية تشجّع على التغيّب وأنّ التوظيف التعاقديّ يؤدّي إلى زيادة الاستقالات وإلى تبديل المعلّمين بشكل متكرّر (Habib, 2010).

في الأماكن التي تبيّن فيها أنّ المعلّمين المتعاقدين أكثر فعاليّة، من المرجّح أن تكون أسباب النتائج الأفضل لدى الطلاب مرتبطة بعوامل أخرى غير نوع عقود المعلّمين، مثل مشاركة أكبر من قِبل الأهل أو المجتمع المحلّي يعود إلى التوظيف المحلّي للمعلّمين. هكذا، وأظهرت تجربة أُجريَت في كينيا أنّ تخفيض عدد الطلّاب في الصفّ إلى النصف عبر توظيف معلّم متعاقد حمل منافع فقط في المجتمعات المحلّيّة حيث الأهل مدرّبون على مراقبة المعلّمين ولم يكن يُسمَح بتوظيف أقارب المعلّمين المحلّيّين العاملين في القطاع العامّ كمعلّمين متعاقدين (Duflo et al., 2012a). كذلك في مالي، نال طلّاب الصفّين الثاني والخامس علامات أعلى في اللّغات والرياضيّات عندما كان معلموهم من المتعاقدين الخاضعين لمراقبة المجتمع المحلّي عن كثب (Bourdon et al., 2010).

في البيرو، يتقاضى المحترفون في مجالات أخرى من ذووي المؤهلات المماثلة لمعلّمي التعليم الابتدائيّ رواتب تفوق تلك التي يتقاضاها المعلّمون بنسبة 43%

هل يتعيّن على الدول التي تحتاج بشدّة إلى معلّمين مدرَّبين أن توظّف معلّمين متعاقدين على نطاق واسع؟ تبيّن الأدلّة أنّ زيادة عدد المعلّمين لن يحلّ بالضرورة مشكلة النتائج السيّئة. ففي العام 2009، وظّفت الحكومة الكينيّة 18 ألف معلّم متعاقد باتوا يشكّلون 12% من الطاقم التعليميّ. لكنّ نقابات المعلّمين عارضت هذا التوظيف على المستوى الوطني فبدأت بالتحرّك. وكانت الحكومة أقلّ فعاليّة في تطبيق البرنامج مقارنة بالمنظّمات غير الحكوميّة، كما أظهرت تجربة عشوائيّة أُجريَت في المرحلة التجريبيّة. فقد حصلت 64 مدرسة من أصل 192 على معلّم متعاقد وظّفته الحكومة مقابل 64 معلّما وظّفتهم منظّمات غير حكوميّة، في حين لم توظّف المدارس الـ64 المتبقيّة أيّ معلّم متعاقد. هذا وتحسّنت نتائج التعلّم في المدارس التي استقبلت معلّمين متعاقدين عيّنتهم منظّمة غير حكوميّة خلافا لما حصل في تلك التي استقبلت معلّمين عيّنتهم الحكومة. فالمعلّمون المتعاقدون الذين وظّفتهم الحكومة تلقّوا زيارات مراقبة أقلّ وتأخّرت رواتبهم، كما كانت المحسوبيّات والتدخّلات من قبل النُّخَب السياسيّة أكثر شيوعا بينهم (Bold et al., 2013). ويؤشّر ذلك إلى أنّ مشاكل القدرة التي تواجهها أنظمة الحكومة موجودة بغضّ النظر عن الأساس الذي يحكم تعيين المعلّمين وأنّ معالجة تلك المشاكل أمر ضروريّ لضمان تعلّم جميع الأطفال.

ومن العوامل الأخرى التي تحدّ من إمكانيّة تعيين عدد أكبر من المعلّمين المتعاقدين أنّ هؤلاء يطالبون في النهاية بالحقوق عينها لمعلّمي القطاع العامّ، ممّا يرفع من ميزانيّات الحكومات. ففي البنين على سبيل المثال، أطلق المعلّمون المتعاقدون بدعمٍ من نقابات المعلّمين حملة للحصول على شروط توظيف أكثر استقرارا وعلى رواتب إثني عشر شهرا في العام بدل عشرة أشهر. وفي نهاية العام 2007، دفع إضراب دام ستّة أسابيع بالحكومة إلى إصدار مرسوم أُدخل بموجبه المعلّمون المتعاقدون الذين استوفوا المؤهّلات المطلوبة إلى القطاع العام (Imorou, 2010).

وفي الأماكن التي يدفع فيها المجتمع المحلّي للمعلّمين المتعاقدين، تعتمد استدامتهم على قدرة الأهالي على جمع الأموال للمساهمة في دفع رواتبهم، ممّا يشكّل ضغطا ماليّا كبيرا على المجتمعات المحلّيّة الأكثر فقرا. وقد دفع ذلك بالحكومة في بعض الحالات إلى تولّي جزء من هذه المسؤوليّة، ممّا يزيد في نهاية المطاف من العبء على الميزانيّة. وفي التشاد، التي يشكّل فيها معلّمو المجتمع المحلّي أكثر من ثلثَي المعلّمين، قُدّمت إعانات ماليّة لمساعدة الأهل على التخفيف من الأعباء الماليّة المترتّبة على توظيف المعلّمين. إلّا أنّ هذه الإعانات كانت بسيطة وغالبا ما كانت تُدفَع بعد عدّة أشهر من التأخير. هذا وبقي أكثر من 8 آلاف معلّم من المجتمع المحلّي ينتظر الإعانات بعد خمس سنوات من انطلاق البرنامج (World Bank, 2011b). أمّا في مدغشقر، التي شكّل معلّمو المجتمع المحلّي حوالى نصف العدد الإجماليّ للمعلّمين في 2005 و2006، كانت جمعيّات الأهل والمعلّمين تتولّى توظيف المعلّمين الذين لم تتعدّ رواتبهم عامّة نصف رواتب المعلّمين العاديّين. ومنذ العام 2006، بدأت الحكومة تتولّى أكثر فأكثر مسؤوليّة دفع رواتب المعلّمين الذين كانت تدفعها المجتمعات المحلّيّة (Glewwe and Maïga, 2011).

بالتالي، لا يمكن اعتبار توظيف المعلّمين المتعاقدين على نطاق واسع حلاً لمشكلة التكلفة في أزمة التعلّم على المدى البعيد، إذ إنّ هؤلاء المعلّمون سيحتاجون في النهاية إلى التدريب وإلى رواتب أفضل وسيتوقّعون العمل بالشروط عينها كنظرائهم من معلّمي القطاع العام، ممّا سيرفع مع الوقت فاتورة الأجور الحكوميّة.

تحويل التعليم إلى مهنة جذّابة تماما كغيرها من المهن

عندما يتقاضى المعلّمون رواتب أقلّ من الأشخاص الذين يعملون في مجالات مماثلة، من غير المرجّح أن يصبح

أفضل الطلّاب معلّمين، لا بل من المرجّح أن تُثبط عزيمة المعلّمين أو يتركوا التعليم.

وفي أمريكا اللاتينيّة، يتقاضى المعلّمون عامّة رواتب أعلى من عتبة الفقر، إلّا أنّ رواتبهم تبقى أدنى من رواتب الذين يعملون في مجالات تتطلّب مؤهّلات مماثلة. ففي العام 2007، كان المحترفون والفنيّون في مجالات أخرى من ذووي المؤهلات المماثلة يتقاضون 43% أكثر من المعلّمين في مرحلة التعليم قبل الابتدائيّ والابتدائيّ في البرازيل و50% أكثر في بيرو. ويتضح هذا الفرق الشاسع أيضا بين معلّمي التعليم الثانويّ والمهن الآخرى التي تكسب 46% أكثر في الباراغواي و50% أكثر في الإكوادور. إضافة إلى ذلك، تتّسع الهوّة أكثر بعد بين المعلّمين والمختصّين الذين يتمتّعون بخبرة أكبر لأنّ رواتب المعلّمين لا ترتفع مع الوقت بالنسبة عينها مقارنة برواتب المهن الأخرى (Mizala and Ñopo, 2012).

وتظهر كذلك مشاكل الفوارق بين أجور المعلّمين والأشخاص الذين يعملون في مهن أخرى في بعض دول منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ. ففي العام 2011، كان معلّمو المدارس الابتدائيّة في دول منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ يتقاضون 82% من متوسّط رواتب غيرهم من العاملين بدوام كامل من الذين يتمتّعون بتعليم فوق الثانوي وتتراوح أعمارهم بين 25 و64 عاما، مقابل 89% لمعلّمي التعليم الثانويّ العلويّ (OECD, 2013b). وفي ظلّ هذه الظروف، قد لا يختار أفضل الطلّاب مهنة التعليم. ففي 42 دولة من الدول المشاركة في برنامج التقييم الدولي للطلبة (PISA) في العام 2006 مثلا، كانت نتائج مادّة الرياضيّات لدى الطلّاب الذين أرادوا أن يصبحوا معلّمين أدنى من المعدّل في 32 دولة وأدنى من النتائج التي حقّقها الطلّاب الذي أرادوا أن يصبحوا مهندسين في كلّ الدول باستثناء بولندا (Bruns et al., 2011a).

وفي الولايات المتّحدة الأمريكيّة، دفعت الرواتب المرتفعة في المهن الأخرى بحوالى نصف المعلّمين الذين يتمتّعون بأقلّ من ستّ سنوات من الخبرة إلى ترك مهنة التعليم بين عامَي 1999/2000 و2003/2004 (Gilpin, 2011). وكانت الهوّة بين الرواتب شاسعة بحيث يتقاضى معلّمو الولايات المتّحدة في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بعد 15 عاما من الخدمة 67% من متوسّط رواتب العاملين في مهن أخرى بدوام كامل وعلى مدار السنة والمحصّلين للتعليم ما بعد الثانويّ والذين تتراوح أعمارهم بين 25 و64 عاما (OECD, 2013b).

ولكن هناك استثناءات لهذه القاعدة. ففي بعض الدول ككندا ولوكسمبورغ ونيوزيلندا وجمهوريّة كوريا، يتقاضى المعلّمون رواتب أعلى من متوسّط رواتب العاملين بدوام كامل من الذين يتمتّعون بتعليم مل بعد الثانوي.

ففي جمهوريّة كوريا مثلا التي يرتفع فيها أداء المعلّمين والطلّاب على حدّ سواء، يتقاضى معلّمو المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ 20% أكثر من العاملين في مهن أخرى من ممن يتمتّعون بتعليم عالٍ (OECD, 2013b).

على الأجور المرتبطة بالأداء إرسال الإشارات الصحيحة

هناك مجموعة من المسائل التي تتعلّق بالأجور المرتبطة بالأداء إذ كيف نحكم على أداء معلّم؟ فمن الصعوبة بمكان قياس تأثيرنا على حياة الشباب وعلى نظرتهم لأنفسهم ولصورتهم ولثقتهم بأنفسهم ولطموحاتهم ولمسيرتهم في المستقبل... كيف يمكن قياس ذلك؟

كارولين، معلّمة، لندن، المملكة المتّحدة

وتُحدَّد رواتب المعلّمين – ومعدّلات ارتفاعها – عادة وفقا لمؤهّلات رسميّة ولمقدار التدريب وسنوات الخبرة. ولكنّ جدولة الرواتب وفقا لهذه المعايير لا تؤدّي بالضرورة إلى نتائج تعلّم أفضل. فمن البديهي ربط رواتب المعلّمين بأداء طلّابهم، لذلك تدعو بعض الحكومات إلى إدراج الرواتب المرتبطة بالأداء في إطار أجندة أوسع من إصلاحات «المساءلة» بهدف تحسين جودة التعليم (Bruns et al., 2011b; OECD, 2009).

من النتائج غير المقصودة لربط الرواتب بالأداء تشجيع المعلّمين على التركيز على الطلّاب الأفضل

وتظهر أهمّيّة ربط الرواتب بالأداء في تحليل بيانات برنامج التقييم الدولي للطلبة (PISA) لعام 2003 في 28 دولة من الدول الأعضاء منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ ، بحيث سجّلت الدول التي تربط رواتب المعلّمين بأداء الطلّاب نتائج أعلى في القراءة والرياضيّات والعلوم (Woessmann, 2011).

ولكن بعد التدقيق في الأدلّة حول ربط الرواتب بالأداء حول العالم، يتبيّن أنّه من غير الممكن عمليّا الجزم أنّ ذلك يحمل منافع واضحة. ويصعب أيضا تطبيق هذا جيّدا ويعود ذلك جزئيّا إلى صعوبة تقييم من هم أفضل المعلّمين بشكل موثوق. وقد يولّد ذلك آثارا جانبيّة غير مقصودة تشوّه التعليم والتعلّم أو تُفاقم من تدنيهما. فإذا ما طُبِّقَ مبدأ ربط الراتب بالأداء، لا بدّ من اعتماد طريقة تتجنّب هذه الآثار الجانبيّة السيّئة وتقدّم محفّزات ترسل إشارات صحيحة لتحسين تعلّم الطلّاب الأضعف والأكثر حرمانا.

ويُعتبر إدخال مبدأ ربط الرواتب بالأداء على نطاق واسع في إنكلترا (المملكة المتّحدة) منذ أيلول/سبتمبر 2013 مثالا حديثا عن مقاربة كهذه. ويهدف ذلك إلى استبدال الترفيع التلقائيّ للمعلّمين وفقا لسنوات الخدمة بالترفيع وفقا لتقييم سنويّ (UK Department for Education, 2013). ويُفترَض أن تقرّر كلّ مدرسة كيفيّة تطبيق التدابير

الجديدة باستخدام أدلّة من مصادر عدّة، بما في ذلك التقييم الذاتي للمعلّمين ومراقبة الدروس وآراء المعلّمين الآخرين (UK Department for Education, 2013).

وتعكس مقترحات إنكلترا العديد من الطموحات المرتبطة بتحديد الراتب بناء على الأداء حول العالم. ويهدف ذلك إلى «الارتقاء بمكانة المهنة ودعم التطوير المهنيّ ومكافأة الأشخاص بناء على مساهمتهم في تحسين نتائج التلامذة وتمكين المعلّمين الأكثر نجاحا من التقدّم بشكل أسرع بناء على التقييم السنوي (UK Department for Education and School Teachers' Review Body, 2012, p. vii). ومن المتوقّع أن يوفّر هذا الإصلاح مرونة أكبر للمدارس لتطوير سياسات تحديد الرواتب تتناسب مع حاجاتها الخاصّة ودعم المدراء لجذب معلّمين مواد محدّدة بحسب حاجة مدارسهم ومساعدة المدارس على توظيف معلّمين ممتازين والاحتفاظ بهم (UK Department for Education, 2013).

يستند تقييم المعلّمين لتطبيق سياسة ربط الراتب بالأداء إلى تحليل معقّد يصعب إجراؤه وتفسيره حتّى في أكثر الأنظمة تطوّرًا

وواجهت دول أخرى طبّقت مقاربة ربط الرواتب بالأداء سلسلة من المشاكل في تقييم أداء المعلّمين ومكافأتهم على هذا الأساس، ولكن غالبا ما ولّد ذلك عواقب غير مقصودة. فعلى سبيل المثال، أدخل البرتغال مؤخّرا مبدأ الراتب المرتبط بالأداء لأسباب مماثلة لإنكلترا، لكن تبيّن أنّ ذلك حدّ من التعاون بين المعلّمين، ممّا أضرّ بتعلّم الطلّاب (الإطار 6.9).

ومن بين النتائج الأخرى غير المقصودة تشجيع المعلّمين على «تلقين الطلّاب للاختبار» والتركيز على الطلّاب الأفضل لرفع معدّل العلامات ومكافأة المدارس والمعلّمين الذين يتمتّعون أصلا بأداء أعلى عوضا عن مكافأة هؤلاء الذين ساعدوا الطلّاب أكثر، وذلك على حساب المتعلّمين المحرومين.

ليس تقييم أداء المعلّمين بالأمر السهل أبدا

يستند تقييم المعلّمين في سياسة ربط الراتب بالأداء إلى تحليل معقّد يصعب إجراؤه وتفسيره حتّى في أكثر الأنظمة تطوّرا. ففي الولايات المتّحدة، تمّ تطبيق برنامج ProComp في دنفر في كولورادو بين 2003 و2010 على أن تُخصَّص مكافآت للمعلّمين بناء على «قيمتهم المضافة»، في إشارة إلى مكاسب التعلّم التي تُعزى إلى المعلّمين مقارنة بنتائج الطلّاب السابقة ومع مراعاة الخصائص السكّانية. إلّا أنّ علامات الاختبارات ارتفعت ليس فقط في صفوف الطلّاب الذين شارك معلّموهم في البرنامج، بل أيضا بين الطلّاب الآخرين (Goldhaber and Walch, 2012). وفقد كانت المشكلة الأساسيّة في الولايات المتّحدة أنّ معايير «القيمة المضافة» المستخدمة لتحديد الأداء لا تعكس بدقّة الاختلافات في جودة التعليم الفعليّة (Hanushek and Rivkin, 2012; Rothstein, 2010).

ويُعتبر استعمال تقييمات مدراء المدارس ومراقبة الفصول الدراسيّة طريقة بديلة لتحديد القيمة المضافة للمعلّمين. في شيكاغو، تبيّن أنّ هذه التقييمات تعكس بدقة جودة المعلّم وتبرز جيّدا أداء الطلّاب (Jacob and Walsh, 2011). ومع أنه من المحتمل أن تكون آراء المدراء ذاتيّة جدّا، إلّا أنّ المسح الدوليّ حول التدريس والتعلّم لمنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ أشار إلى أنّ 83% من المعلّمين الذين خضعوا لهذا التقييم وتلقّوا تغذية راجعة في 23 دولة اعتبروا أنّ هذا التقييم لعملهم كان عادلا (OECD, 2013b). هذا ويمكن تعزيز موضوعيّة المدراء عبر تدريبهم على تقييم المعلّمين الآخرين. وقد أدخلت النرويج في العام 2009 برنامجا وطنيّا يهدف إلى ضمان قدرة المدراء على القيام بتقييمات مقبولة من المعلّمين. ويتلقّى مدراء المدارس في هذا الإطار تدريبات حول تحديد أهداف التعليم بالإضافة إلى وضع معايير للجودة وتطبيقها ووإرشاد المعلّمين وإعطائهم تغذية راجعة (OECD, 2013c).

الإطار 6.9: في البرتغال، أدى ربط الرواتب بالأداء إلى تقليص التعاون بين المعلّمين

في البرتغال، أصلحت الحكومة نظام التعليم بعد العام 2005 إثر أداء الدولة الضعيف في التقييمات الدوليّة، كبرنامج التقييم الدولي للطلبة (PISA). وكانت الدولة قلقةً بشكل خاصّ لأنّ نتائج تعلّم الطلّاب لم تتحسّن مع أنّ الإنفاق العامّ على التعليم كان مرتفعًا ورواتب المعلّمين هي كرواتب سائر المعلّمين في دول منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ .

وتمثّل أحد الجوانب الأساسيّة للإصلاح الذي تحوّل قانونًا في كانون الثاني/يناير 2007 في تقسيم جدول الأجور الواحد للمعلّمين إلى جدولَين. وكان الفارق بين النقطة الأخيرة في الجدول الأدنى والنقطة الأولى في الجدول الأعلى كبيرًا إذ بلغ حوالى 25%. وكان من المتوقّع أن يلعب المعلّمون في الجدول الأعلى دورًا مميّزًا في تنفيذ المهامّ الإداريّة والتربويّة.

ولم يعد المعلّمون متأكّدين من الترفيع تلقائيًّا من أسفل جدول الأجور إلى أعلاه وفقًا لمسيرتهم المهنيّة، إذ بات تقدّمهم مرتبطًا بالأداء الأكاديميّ لطلّابهم والتغذية الراجعة من قبل الأهل بالإضافة إلى معايير أخرى منها سجلّ حضور المعلّمين وحضور الدورات التدريبيّة وتنفيذ المهام الإداريّة والتربويّة والمشاركة في مشاريع البحوث.

وحتّى لو سجّل المعلّمون نتائج جيّدةً وفقًا لهذه المعايير، بقي التقدّم بين درجتَي الأجور مرتبطًا بالشواغر في الدرجة الأعلى وهو أمر تحدّده وزارة التربية والتعليم كلّ عامَين بناءً على عدد الطلّاب في المدرسة.

وصحيح أنّ نوايا الحكومة في اعتماد تطبيق هذه المقاربة كانت طيبّةً، إلّا أنّ البرنامج الجديد أدّى إلى تدنّي نتائج الطلّاب. فالمعلّمون المتلهّفون للحصول على الترقيات أعطوا علامات تقييم صفيّة أعلى، ممّا أثّر بشكل كبير على العلامات النهائيّة للطلّاب. وقد شجّعت هذه السياسة أيضا المنافسة بين المعلّمين وحدّت من التعاون بينهم عن غير قصد ، ممّا أثّر سلبًا على تعلّم الطلّاب وخفّف من رضا المعلّمين عن وظائفهم.

المصدر: Martins (2010)

الإطار 6.10: المحفّزات المرتبطة بالأداء على نطاق واسع – دروس مستقاة من المكسيك والبرازيل

تُظهر مقارنة لهيكليّات المحفّزات بين برامج ربط الراتب بالأداء في البرازيل والمكسيك أنّ الاختلاف في تصاميم هذه البرامج قد يؤدّي إلى نتائج مختلفة جدًّا. فقد ابتكر المكسيك محفّزات مرتبطة بالأداء للمعلّمين في إطار برنامج Carrera Magisterial الوطنيّ الذي أُطلق في العام 1993 في إطار إصلاحات أوسع نطاقًا تهدف إلى تحسين جودة التعليم. ووفقاً لهذا البرنامج ينتقل المعلّمون الذين يسجّلون نتائج عاليةً بما يكفي وفق مؤشّر لجودة التعليم يشمل نتائج اختبارات الطلّاب، إلى جدول الأجور الذي يقدّم رواتب أعلى بكثير. إلّا أنّ برنامج Carrera Magisterial لم يساهم كثيرًا في تحسين نتائج التعلّم في المكسيك خلال السنوات الأخيرة، ويعود ذلك جزئيًّا إلى قلّة المحفّزات التي تشجّع المعلّمين على تحسين أدائهم بعد حصولهم على الترقية. كما أنّ عددًا قليلاً من المعلّمين فقط يستطيعون الاستفادة من هذا البرنامج.

تبقى الزيادات في جدول الأجور التي يقدّمها برنامج Carrera Magisterial لمعلّمي المدارس الابتدائيّة والثانويّة الرسميّة مشروطةً بالنجاح في عمليّة تقييم معقّدة تمتدّ على مدى عام كامل وتشمل ستّة مكوّنات، ألا وهي أعلى شهادة حصل عليها المعلّم والأقدميّة والمهارات التربويّة المكتسبة خلال التطوّر المهني وتقييم الأقران لجودة التعليم والإلمام بالموضوع ونتائج الطلّاب في الاختبارات الموحّدة. وهناك معادلة تجمع هذه المكوّنات الستّ للحصول على نتيجة من 100 نقطة، وتشكّل نتائج الطلّاب خُمس هذه المعادلة.

ويحصل المعلّمون الذين حقّقوا نتائج مرتفعةً على مكافآت مهمّة، إذ يتمّ ترقية المعلّمين الذين يسجّلون أكثر من 70 إلى المستوى A من برنامج Carrera Magisterial ويكون راتبهم أعلى بـ 27% من الراتب الأساسيّ. ويمكن ترقية المعلّمين على التوالي إلى المستويات B وC وD وE، علمًا أنّ أعلى مستوى يقدّم للمعلّمين علاوةً بنسبة 217% مقارنةً بالراتب الأساسيّ. وتجدر الإشارة إلى أنّ المشاركة في البرنامج اختياريّة ولطالما كانت عاليةً. ففي ولاية أغواس كالييِنتس في وسط المكسيك، شارك بين 70% و76% من المعلّمين المؤهّلين في البرنامج بين عامي 1999 و2004 وبين 84% و90% في ولاية سونورا على الحدود الشماليّة.

إلّا أنّ عددًا من المعلّمين لا يتمكّنون من المشاركة في البرنامج، فالمعلّمون الذين يتمتّعون بأقلّ من سنتَين من الخبرة والمعلّمون المؤقّتون والذين يعملون بموجب عقود بدوام جزئيّ ليسوا مؤهّلين للمشاركة. ولعلّ هذه القاعدة تستثني بعض المعلّمين الذين يدرّسون في المدارس الريفيّة والبلديّات الأكثر فقرًا التي يسجلّ طلّابها نتائج ضعيفةً.

بالإضافة إلى ذلك، ونظرًا إلى أنّ مستوى نتائج الطلّاب هو الذي يؤخذ بالاعتبار في هذه المعادلة لا القيمة التي يضيفها المعلّم، قد يميل بعض المعلّمين إلى مغادرة المدارس التي تسجّل نتائج متدنّيةً.

هذا ولوحظ وجود آثار سلبيّة أخرى، فالدرجات المخصّصة للتحصيل في هذه المعادلة أدنى من أن تقدّم محفّزات كافيةً لتحسين تعلّم الطلّاب كما وأنّ الترقية الدائمة تضعف من المحفّزات المقدّمة للمعلّمين لتحسين أدائهم بعد الحصول على الترقية. تشير الأدلّة إلى أنّ مكوّنات صيغة Carrera Magisterial لا ترتبط ارتباطًا وثيقًا بتحصيل الطلّاب. ففي العاصمة مكسيكو، كان لمعرفة الموضوع والمعرفة التربويّة أثر إيجابيّ بسيط على تحصيل الطلّاب في المدارس الثانويّة بين عامي 1996/1997 و2000/2001، بينما لم تضطلع المكوّنات الأخرى بأيّ أثر يُذكر. وبالتالي، فإنّ الجهود التي يبذلها المعلّمون للحصول على ترقيات قد لا تساهم في تعزيز التعلّم.

وفي البرازيل شملت الإصلاحات خلال السنوات الماضية مكافآت جماعيّةً مرتبطةً بأداء المدرسة بشكل عامّ، ممّا أظهر نتائج مشجّعةً. ففي شمال شرق البلاد، تُعطى مكافأة الأداء التربويّ في ولاية بيرنامبوكو مثلًا لجميع الموظّفين في المدرسة وفقًا لمدى تلبية المدرسة لأهداف أداء الطلاب. وقد يحصل المعلّمون في المدارس الناجحة على مكافأة أعلى من راتب شهر واحد. وخلال العام الأوّل من البرنامج، حقّقت 52% من المدارس أهدافها وبلغ معدّل المكافأة 1,8 شهرًا من الراتب.

وتحسّنت مستويات التعلّم في ولاية بيرنامبوكو بشكل ملموس بين عامي 2008 و2009. فقد ارتفع معدّل نتائج الاختبارات في اللّغة البرتغاليّة في الصفوف التي أُجري الاختبار فيها، أي الصفَّين الثامن والحادي عشر. يبدو أنّ البرنامج كان له أثر إيجابيّ على التحصيل العلميّ خاصّة في المدارس التي حدّدت أهدافًا أعلى وأكثر طموحًا. فالشرط الذي ينصّ على أن تحقّق المدارس 50% على الأقلّ من أهدافها ليكافأ أداؤها يشكّل حافزًا قويًّا، حيث كان لعدم الحصول على المكافأة في الجولة الأولى أثر إيجابيّ على تحفيز المدارس وأدائها. وقد خصّص المعلّمون في المدارس التي حصلت على مكافأة وقتًا أكبر للتعليم وكانوا أقلّ عرضةً بكثير من غيرهم للتوقّف عن مزاولة وظيفتهم وللتغيّب عن المدرسة.

المصادر: Bruns et al. (2011a); Luschei (2012a); Santibáñez et al. (2007); Vegas and Petrow (2007).

والاستعانة بأكثر من مُقيّم هي طريقة أخرى لإقامة تقييمات عادلة وناجحة للمعلّمين، ولكنّ ذلك يتطلّب الكثير من الوقت والموارد من قبل المقيّمين والذين يخضعون للتقييم. ففي شيلي، يستعين مدراء المدارس بمقيّمين معتمَدين من خارج المدارس وبمركز تقييم محلّي وبمقيّمين من الأقران لمشاطرتهم هذه المسؤوليّة (OECD, 2013c).

تحديد الحوافز المناسبة

قد يرسل مبدأ ربط الراتب بالأداء إشارات خاطئة. فقد اعتُبر في الولايات المتّحدة مثلا في إطار قانون No Child Left Behind Act أو «عدم إهمال أيّ طفل» أنّه يعاقب المعلّمين ومدراء المدارس بدل من تمكينهم. كما وأنّه لا يشجّع المعلّمين على العمل مع الطلّاب الضعفاء ويولّد نتائج غير مقصودة على غرار رفض استقبال هؤلاء الطلّاب الضعفاء (Ravitch, 2010). ولمواجهة هذه الصعوبات، أصدرت إدارة الرئيس أوباما في آذار/مارس 2010 خطّة إصلاحيّةً تعطي المقاطعات والمدارس حريّة تحديد الأساليب الملائمة لتحسين نتائج الطلّاب. ويشمل تقييم المعلّمين مراقبة الفصول الدراسيّة ومراجعات الأقران والتطوّر المهني بالإضافة إلى علامات الاختبارات (US Department of Education, 2010).

وتهدف معظم برامج ربط الراتب بالأداء إلى تقديم محفّزات لكلّ معلّم. ولكنّ مكافأة المدارس عبر تقديم علاوات جماعيّة في إطار مجموعة أوسع من الإصلاحات قد يشكّل طريقة أكثر فعاليّةً لتحسين نتائج التعلّم كما تظهر مقارنة بين البرازيل والمكسيك (الإطار 6.10).

تستخدم معظم دول منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ الترقيات والترفيع المهنيّ كمحفّزات بدل ربط عمليّات تقييم الأداء مباشرةً بالرواتب

وقد يرتّب مبدأ ربط الراتب بالأداء نتائج سيّئة إذا ما كان يكافئ مدارس كان أداؤها جيّدا في الأصل ، كما تظهر تجربة شيلي. فقد شاركت جميع المدارس الابتدائيّة والثانويّة الرسميّة والخاصّة المدعومة من الدولة، والتي تشكّل معا 90% من نسبة الالتحاق بالمدارس، في نظام وطني لتقييم أداء المدارس منذ العام 2006. وتنقسم المدارس إلى مجموعات متجانسة وفق المناطق التي تقع فيها، في المدن أو الأرياف، ووفق الوضع الاقتصادي والاجتماعي لطلّابها. وداخل كلّ مجموعة، تحصل المدرسة التي تضمّ 25% من القيد والتي سجّلت أعلى مؤشّر لنتائج الطلّاب وفق تقييم وطني، على «إعانة التعليم المتميّز» الربع سنويّة، على أن يُوَزَّع 90% منها على جميع المعلّمين في المدرسة فيما يُخَصّص المدير الـ10% المتبقّية لأفضل المعلّمين. وبعد إعتماد هذا البرنامج، ارتفع متوسّط النتائج (Rau and Contreras, 2011)، إلّا أنّ هذه الصيغة المُطبَّقة تخدم المدارس التي كان أداؤها جيّدا في الأساس عوضا عن تلك التي تسجّل أكبر قدر من التحسّن (Carnoy et al., 2007).

خطر التدريس للاختبار

أنا أركز في تعليم الطلّاب على المسائل التي سيتمّ اختبارهم فيها في الإمتحانات الرسميّة وليس على ما أعتبره أكثر إفادة لهم.

غلين، معلّم، أوريغون، الولايات المتّحدة الأمريكيّة.

نادرا ما طُبّقَت برامج ربط الراتب بالأداء على نطاق واسع في الدول الأكثر فقرا. فالبرامج الموجودة اليوم هي حديثة نسبيّا وغالبا ما تكون مبادرات على نطاق صغير تديرها منظّمات غير حكوميّة إجمالا. وتظهر التجارب أنّ برامج ربط الراتب بالأداء هذه قد تشجّع المعلّمين على التدريس قبل الاختبار بدل تعزيز التعلّم الأوسع.

وفي إطار اختبار أُجري في مدارس ابتدائيّة في كينيا مثلا، كان المعلّمون يُكافؤون إذا كانت نتائج الطلّاب جيّدة في الاختبارات ويُعاقبون إذا لم يتقدّم الطلّاب لامتحانات نهاية العام. وارتفعت نتائج الاختبارات والحضور في الامتحانات، إلّا أنّ بعض الأدلّة تظهر أنّ المعلّمين كانوا يركّزون على تحضير الطلّاب للاختبارات. فنتائج الاختبارات لم تتحسّن مثلا في مواضيع لا تؤخذ في الاعتبار في معادلة رواتب المعلّمين. هذا ولم تتحقّق المنافع المتوقّعة على نطاق واسع مثل الحدّ من تغيّب المعلّمين وتسرّب الطلّاب (Glewwe et al., 2010).

مسار دقيق سياسيّا

قد يكون تطبيق برامج ربط الراتب بالأداء على نطاق واسع أمرا صعبا من الناحية السياسيّة. ففي الولايات المتّحدة، اعترضت نقابات المعلّمين على محفّزات ترتكز على تحسّن نتائج اختبارات الطلّاب (West and Mykerezi, 2011). وعلى صانعي القرارات أن يأخذوا في الاعتبار مخاوف نقابات المعلّمين بشأن غياب توافق مجتمعيّ حول تحديد «جدارة» المعلّم وقياسها وتعقيد البرامج، بحيث قد تؤدّي بعض الأخطاء إلى توزيع غير عادل للمكافآت، وتشويه التعليم بسبب التركيز المفرط على التحصيل الذي تحدّده نتائج الاختبارات في عدد محدود من المجالات (Levin, 2010). كذلك، وتعتبر نقابات المعلّمين أنّ المحفّزات الفرديّة تشجّع المنافسة بين المعلّمين وتثبّط التعاون داخل المدرسة نفسها وبين المدارس كما يظهر مثال البرتغال (أنظر الإطار 9.6).

يشير النجاح المتفاوت لبرامج ربط الراتب بالأداء أنّه يجب تطبيق هذه البرامج بحذر. ففي حين قد تساهم البرامج المحبوكة جيّدا في تحسين التحصيل، إلّا أنّ تطبيقها على نطاق واسع صعب بسبب إضعاف المحفّزات أو تشويهها. وتشمل المشاكل تحديد القيمة التي يضيفها كلّ معلّم بشكل فرديّ وتفادي انخفاض التحفيز الفعليّ للمعلّمين ومنع التدريس للاختبار وإهمال الطلّاب الأضعف.

وتجدر الإشارة إلى أنّ بعض أنظمة التعليم الأكثر نجاحا، كنظام جمهوريّة كوريا، لم تعتمد مبدأ ربط الراتب بالأداء. ويظهر ذلك أنّ هناك طرقا أخرى لجذب المعلّمين الأفضل والاحتفاظ بهم مثل الرفع من مكانة مهنة التعليم وفتح المجال أمام التقدّم المهنيّ.

تحفيز المعلّمين الجيّدين عبر توفير مسار مهنيّ لهم

بدلا من استعمال تقييم المعلّمين لربط الراتب مباشرة بالأداء، هناك طريقة أفضل لتحسين جودة التعليم عبر تقديم مسار مهني مغرٍ ومعايير ترقية تأخذ في الاعتبار مبادرات المعلّمين لمعالجة التنوّع ودعم الطلّاب الضعفاء. ولكن غالبا ما يكون احتمال حصول المعلّمين على ترقية على هذا الأساس محدودا. وتستخدم بعض الدول نظم تقييم المعلّمين لتحديد التقدّم المهني ومكافأة الأداء أو انتقاده عبر منح الترقيات أو حجبها. وتجري في سنغافورة مثلا عمليّة تقييم شاملة، بحيث يُعقَد اجتماع تخطيطي في بداية كلّ عام دراسي لتحديد أهداف تحصيل الطلّاب والتطوّر المهني والمساهمات في المدرسة والمجتمع المحلّي. ثمّ يتبعه اجتماع تقييمي في منتصف العام واجتماع تقييم نهائي بناء على حقائب العمل بالإضافة إلى

الاستراتيجيّة 4: تقديم الحوافز للاحتفاظ بأفضل المعلّمين

مساهمات كبار المعلّمين ورؤساء الأقسام أو المسؤولين عن الموادّ الذين عملوا مع المعلّم (OECD, 2009).

تستعمل معظم دول منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ الترقيات والتقدّم في المسيرة المهنيّة كمحفّزات بدل ربط تقييمات الأداء مباشرة بالرواتب، رغم وجود رابط غير مباشر بين هذه المقاربة والرواتب. ففي الجمهوريّة التشيكيّة وإستونيا وإسرائيل وبولندا وجمهوريّة كوريا، تؤثّر تقييمات الأداء بشكل كبير على الترقيات (OECD, 2013c).

وفي بعض دول منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ، تبيّن أن الفرق بسيط بين راتب معلّم جديد وراتب معلّم يتمتّع بخبرة أكبر، كما وأنّ إمكانيّات الترقية ليست بكبيرة. ففي إنكلترا مثلا، يتقاضى معلّم في بداية مسيرته المهنيّة 32 ألف دولار أمريكيّ بينما يفوقه مرتب أكثر المعلّمين خبرة 15 ألف دولار أمريكيّ كحدّ أقصى. وفي المقابل، تبيّن أنّ الفرق ضمن سلّم الأجور في جمهوريّة كوريا أكبر بكثير، فالمعلّم الجديد يتقاضى راتبا مماثلا لمعلّم جديد في إنكلترا، لكن يمكن لمعلّم متمرّس أن يتقاضى أكثر من ضعفَي هذا المبلغ (OECD, 2013b). وفي فرنسا، تساهم الإدارة المنقوصة للمسيرة المهنيّة والسياسات غير الملائمة الخاصّة بالمعلّمين في خلق أزمة تعلّم، خاصّة في ما يتعلّق بالطلّاب المحرومين (الإطار 6.11).

وفي العديد من الدول النامية ما من ربط كاف بين هيكليّات المسيرة المهنيّة وآفاق الترقية التي تكافئ الأداء الفعّال للمعلّم. ففي العام 2010، بدأت غانا بمراجعة سياسة إدارة المعلّمين وتطويرهم لمعالجة هذه المشاكل. ويهدف إطار السياسة الجديدة إلى أن يكون بمثابة آليّة لترقية المعلّمين ولضمان أن يحصل جميع المعلّمين، مهما كانت مؤهّلاتهم ومواقعهم، على الدعم اللازم لتحسين تعليمهم (الإطار 6.12).

إلّا أنّ إمكانيّات الترقية محدودة للعديد من المعلّمين. وقد يؤثّر ذلك بشكل خاصّ على المعلّمين في المناطق النائية. ففي باكستان مثلا، على المعلّمين أن يكتسبوا مؤهّلات إضافيّة للحصول على ترقية، ممّا يحدّ من فرص المعلّمين في المناطق الريفيّة الذين يتمتّعون بفرص أقلّ للدراسة، ولا سيّما النساء من بينهم (Bennell and Akyeampong, 2007).

في بعض الأحيان، تكون آليّات الترقية غير واضحة أو يعتقد المعلّمون أنّ النظام ليس شفّافا بما يكفي. فقد أظهر استطلاع شمل 600 معلّم من مقاطعات شمال غرب وشمال كيب تاون في جنوب أفريقيا أنّ 70% منهم يشعرون أنّ مسيراتهم المهنيّة وآفاق ترقيتهم غير واضحة، وأنّ معظمهم لم يحصل على ترقية خلال السنوات الخمس الأخيرة في حين يعتقد 60% منهم على الأقلّ أنّهم لن يحصلوا على ترقية أبدا (Quan-Baffour and Arko-Achemfuor, 2013).

الإطار 6.11 :تساهم السياسات غير الملائمة المتعلّقة بالمعلّمين في تراجع مخرجات التعلّم في فرنسا

وفقًا للتقييمات الدوليّة تبيّن إنّ نتائج التعلّم في فرنسا هي أدنى من متوسّط المستويات المسجّلة في دول منظمّة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ وفيها الكثير من التفاوت. كما سجّلت هذه النتائج تراجعًا مستمرًّا خلال العقد الأخير.

وأظهر تقرير رسميّ حديث أنّ سياسات إدارة المعلّمين غير الملائمة ساهمت في هذا التراجع. وفي غياب معلومات كافية، لا يتمّ تخصيص مناصب التعليم في المدارس بناءً على حاجات طلّابها. في الواقع، يُعيَّن المعلّمون وفقًا لصيغة لا تأخذ كفاءاتهم في الاعتبار، بل تعلّق أهمّيّةً قصوى على الأقدميّة، وهذا يضرّ كثيرًا بالمعلّمين الشباب. ففي المرحلة الثانويّة مثلًا، يتمّ إرسال 45% من المعلّمين الذين يُعيَّنون في وظائفهم للمرّة الأولى، إلى إداراتَي التعليم الإقليميّتين الأقلّ استقطاباً للمعلّمين. وتحصل المدارس المحرومة على معلّمين لا يتمتّعون بالخبرة يطلب عدد كبير منهم نقلهم بعد بضعة سنوات.

كذلك فإنّ رواتب المعلّمين أدنى بـ35% من رواتب غيرهم من موظّفي القطاع العام الفرنسيّين الذين يتمتّعون بمستوى المؤهّلات نفسها وأدنى بـ15% إلى 20% من رواتب المعلّمين في دول أوروبيّة أخرى أو في دول منظمّة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ. ويتقاضى معلّمو المرحلة الابتدائيّة بشكل خاصّ رواتب متدنّية علمًا بأنّ الرواتب ترتبط بشكل أساسيّ بالأقدميّة ولا تكافئ أفضل المعلّمين.

وهناك نقص في إدارة المسيرة المهنيّة، إذ يُفترَض بالمعلّمين التدريس بالطريقة عينها طوال مسيرتهم المهنيّة والتغيير الوحيد الذي يمكنهم توقّعه هو الانتقال الجغرافيّ. هذا ولم يتطوّر الدعم المُقدَّم للمعلّمين بشكل يساعدهم على تحقيق الأهداف الرسميّة بأن يكتسب جميع الطلّاب الكفاءات الأساسيّة وأن يتخرّج 80% من مجموعة معيّنة من المرحلة العليا من التعليم الثانويّ. وقد حُدّد عدد ساعات التدريس داخل الفصول في العام 1950 لمعظم فئات المعلّمين، وهي ساعات العمل الوحيدة المُعترَف بها. أمّا الأعمال الأخرى، بما في ذلك النشاطات الجماعيّة مع المعلّمين الآخرين والإرشاد الفرديّ للطلّاب، فهي لا تدخل في احتساب ساعات عمل المعلّمين، رغم وجود قانون يعود إلى العام 1989 وينصّ على أنّ مسؤوليّة المعلّم تتخطّى التعليم في الفصول الدراسيّة. إضافةً إلى ذلك، فإنّ التفاعل بين المعلّمين والمدراء محدود جدًّا وليس هناك من مرشدين في المدارس لمساندة المعلّمين الذين يواجهون المشاكل داخل الصفوف.

وبالتالي، فإنّ نظام التعليم في فرنسا عاجز عن تحفيز مقدّمي الطلبات المؤهّلين ليصبحوا معلّمين (منذ العام 2010/2011، بات على مقدّمي الطلبات أن يكونوا حائزين على شهادة الماجستير)، على الرغم من البطالة المرتفعة في البلاد. وبين عامي 2009 و2012، انخفض عدد مقدّمي الطلبات للمناصب التعليميّة في المرحلة الابتدائيّة من 6.4 إلى 3.8. هذا وبقي أكثر من 20% من المناصب شاغرًا في ستّة مجالات من التعليم الثانويّ، بما في ذلك الرياضيّات واللّغة الإنكليزيّة، في عامي 2011 و2012.

المصدر: Cour des Comptes (2013)

تبيّن أنّ تغيّب المعلّمين هو أحد أسباب الأداء الضعيف في جمهوريّة تنزانيا المتّحدة

الإطار 6.12: تهدف سياسة تطوير المعلّمين الجديدة في غانا إلى بناء الترقية على الأدلّة

اعتمدت سياسة تطوير المعلّمين في غانا عوضًا عن الترقية وفقاً لسنوات الخبرة نظام ترقية يرتكز على الأدلّة وفق هيكليّة جديدة للمسيرة المهنيّة تهدف إلى تحفيز المعلّمين على تحسين ممارساتهم التعليميّة.

وتهدف هذه الهيكليّة الجديدة إلى تعزيز مكانة التعليم وترتكز على كفاءات مُحدّدة بشكل واضح. على سبيل المثال، لكي يصبح المعلّم «معلّمًا رئيسيًّا»، عليه أن يكون قادرًا على إرشاد وتوجيه المعلّمين الآخرين وتطبيق استراتيجيّات تؤدّي إلى تحسين التعليم والتعلّم. وعلى المعلّمين تقديم دليل عن عملهم من خلال المحفظات التعليميّة التي تدعم طلبهم للترقية. وترتبط المشاركة في التدريب حول العمل أيضًا بالتقدّم الوظيفيّ. وتوفّر هذه المستويات الجديدة للمسيرة المهنيّة أساسًا لربط الرواتب بمسؤوليّات العمل في الفصل الدراسيّ وفي المدرسة.

وقد يختار المعلّمون أو يوصَى بهم لوظيفة في إدارة التعليم ولكن بعد أن يثبتوا قدرتهم على تحسين جودة التعليم وكفاءتهم في الإدارة والقيادة.

واستغرق تطوير هذه السياسة نحو ثلاث سنوات وشملت استشارات على نطاق واسع مع ممثّلي المعلّمين ونقابات المعلّمين ومنظّمات غير حكوميّة. وقد حصلت على تأييد مجلس خدمة التعليم في غانا الذي يصادق على سياسات التعليم في المرحلة ما قبل الجامعيّة.

وتَعِد هذه السياسة باعترافٍ أفضل بإنجازات المعلّمين وتخلق بالتالي محفّزات جديدة لتطوير المعلّمين وتحسين جودة التعليم. لكنّ التحدّي الحقيقي يكمن في وضع هيكليّات فاعلة تعمل بشفافيّة تضمن ثقة المعلّمين بأنّها تعترف بإنجازاتهم وتكافؤها بشكل مناسب، بما في ذلك دعمهم للطلّاب الأكثر حرمانًا.

المصدر: Ghana Ministry of Education (2012a).

وإذا كانت معايير الترقية موحّدة ولكنّها لا تعترف بإنجازات المعلّمين الذين يساعدون على تحسين تعلّم المجموعات المحرومة أو المتعلّمين الضعفاء، لا يعود هناك من حوافز مهمّة تشجّع المعلّمين الأكفّاء على العمل في المناطق المحرومة أو الانتقال إلى مدارس نائية للمساهمة في تحسين جودة التعليم. لكن، ولسوء الحظّ، نادرا ما تأخذ هيكليّات المسيرة المهنيّة هذا العامل في الحسبان.

تعزيز حوكمة المعلّمين

تحسين حوكمة المعلّمين هو أمر حيوي للحدّ من مشاكل التعلّم. وبالفعل، من شأن هدر الوقت مثلا بسبب غياب المعلّمين أو تركيزهم أكثر على الدروس الخصوصيّة بدل التعليم في الفصل الدراسي أن يضرّ بتعلّم الأطفال الأشدّ فقرا. وعلى المدارس أن تتمتّع بالتالي بقيادة قويّة لضمان تحمّل المعلّمين مسؤوليّاتهم عن الحضور في الوقت المحدّد والعمل طوال الأسبوع وتقديم الدعم بالتساوي للجميع. ولا شكّ في أنّ فهم الأسباب الكامنة وراء هذه المشاكل أمر ضروريّ لوضع استراتيجيّات فعّالة لحلّها.

هذا ويدمّر العنف القائم على الجنس الذي يمارسه أحيانا بعض المعلّمون، فرصَ الفتيات بالتعلّم. وتتطلّب الاستراتيجيّات التي تهدف إلى منع سوء تصرّف المعلّمين ومواجهته واتّخاذ التدابير اللازمة بحقّ مرتكبي هذه الاعتداءات، تأييدا ودعما من قِبل قيادة المدرسة والمعلّمين ونقاباتهم بالإضافة إلى الأهل والمجتمعات المحليّة إذا لحماية الفتيات وضمان تعلّمهنّ.

مكافحة تغيّب المعلّمين

من أسباب تغيّب (المعلّمين) الرئيسيّة هو الطقس. فقد أُغلقت الطرق الترابيّة بسبب تساقط الأمطار الغزيرة ولم يتمكّن المعلّمون من الوصول إلى المدرسة. وكان من المستحيل أيضا التعليم لأنّ الضجيج الذي سبّبه تساقط الأمطار على السقف المعدني كان عاليا جدّا.

زينايدا، معلّمة، كويزون سيتي، الفيليبّين.

وفي حين يرتفع عدد الأطفال الذين يرتادون المدارس حول العالم، يؤدّي تغيّب المعلّمين أحيانا إلى تخفيض كمّ التعليم الذي يحصلون عليه بشكل كبير، ممّا يقوّض تعلّمهم. وعلى الجهود المبذولة للحدّ من التغيّب أن تستهدف أسباب عدم حضور المعلّمين إلى المدرسة والتي قد تشمل الأجور المتدنّية وظروف التعليم السيّئة.

يعزّز تغيّب المعلّمين التفاوت في التعلّم

ويظهر حجم التغيّب بوضوح من خلال عدّة استطلاعات أُجريت خلال العقد الأخير في مجموعة من الدول الفقيرة. ففي مئة مدرسة ابتدائيّة في بنغلادش والإكوادور وإندونيسيا والبيرو وأوغندا في منتصف أعوام الـ2000، تراوح تغيّب المعلّمين بين 11% في البيرو و27% في أوغندا (Chaudhury et al., 2006). وقد أظهرت استطلاعات مماثلة أنّ هذه النسب بلغت 15% في بابوا غينيا الجديدة و17% في زامبيا (Kremer et al., 2005). وغالبا ما لا يتمّ

التصريح عن غياب المعلّمين بشكل واضح. ففي ولاية أندرا براديش الهنديّة مثلا، أظهرت سجلّات المدرسة التي ملأها المدراء معدّل غياب 18% بينما تبيّن من خلال المراقبة المباشرة أنّ هذه النسبة بلغت الـ25% (Rogers and Vegas, 2009).

أمّا في الدول التي يضرّ فيها النقص الفادح في المعلّمين أصلا بتعلّم الطلّاب، يؤدّي التغيّب إلى تفاقم هذه المشكلة. ففي كينيا مثلا، حيث تواجه مدرسة ابتدائيّة نموذجيّة نقصا بمعدّل أربعة معلّمين، تمّ تسجيل تغيّب 13% من المعلّمين خلال الزيارات المدرسيّة (Uwezo Kenya, 2011). وفي شباط/فبراير 2013، سجّلت جمهوريّة تنزانيا المتّحدة نتائج ضعيفة في الامتحان الوطنيّ في إطار الاستمارة 4، إذ رسب 61% من الطلّاب مقابل 46% عام 2011. وتبيّن أنّ تغيّب المعلّمين هو من أسباب هذا الأداء الضعيف. هذا وبيّن استطلاع وطنيّ شمل ألفي أسرة أنّ 10% من طلّاب المدارس الابتدائيّة والثانويّة زعموا أنّ المعلّم لم يحضر خلال اليوم الأخير الذي كانوا فيه في المدرسة (Twaweza, 2013).

وقد يؤثّر تغيّب المعلّمين بشكل خاصّ على الطلّاب الفقراء والموجودين في المناطق الريفيّة النائية. ففي الولايات الهنديّة مثلا، تراوح معدّل التغيّب بين 15% في ماهاراشترا و17% في غوجارات – وهما ولايتان أكثر ثراء وتحضّرا – مقابل 38% في بيهار و42% في جهارخاند ، وهما من الولايات الأشدّ فقرا (Kremer et al., 2005). أمّا في بيرو، فكان المعدّل 16% في المناطق الريفيّة و9% في المدن، وقد بلغ 15% في المجتمعات المحلّيّة التي تخطّى معدّل الفقر فيها الـ60% ووصل إلى 20% في المدارس التي تبعد أكثر من 15 كلم عن الطريق المعبّدة (Alcázar et al., 2006). هذا ويمكن للتغيّب أن يعزّز التفاوتات بين الجنسين، ففي ريف باكستان، حيث يرتاد الفتيان والفتيات مدارس منفصلة ويعلّمهم معلّم من الجنس عينه، تغيّب 18% من معلّمات المدارس الابتدائيّة في العام 2004 مقابل 9% من المعلّمين (Ghuman and Lloyd, 2010).

وتشير أدلّة كثيرة على الضرر الذي يلحقه تغيّب المعلّمين بتعلّم الطلّاب (Glewwe et al., 2011). ففي الهند مثلا، ارتبط ارتفاع غياب المعلّمين بنسبة 10% بانخفاض نسبة مواظبة الطلّاب على الدراسة بـ1,8% (Kremer et al., 2005). وفي زامبيا، أدّى ارتفاع غياب المعلّمين بنسبة 5% إلى انخفاض مكاسب تعلّم طلّاب الصفّ الخامس خلال العام بنسبة 4% في اللغة الإنكليزيّة والرياضيّات (Das et al., 2007). وفي إندونيسيا، أدّى ارتفاع قدره 10% في نسبة تغيّب المعلّمين إلى تدنّي علامات الرياضيّات بنسبة 7% تقريبا، علما أنّ التغيّب أثّر بشكل خاصّ على الطلّاب الأضعف، بحيث بلغ معدّل غياب المعلّم 19% لربع الطلّاب الذين سجّلوا أعلى العلامات في الرياضيّات مقابل 22% لربع الطلّاب الذين سجّلوا أدنى العلامات (Suryadarma et al., 2006).

وصحيح أنّ التغيّب أقلّ انتشارا في الدول ذات الدخل المرتفع حيث غالبا ما يكون المعلّمون البديلون متوفّرين في حال الغياب لوقت طويل، إلّا أنّه يؤثّر مع ذلك على تعلّم الطلّاب. ففي الولايات المتّحدة، يغيب معلّمو المدارس الرسميّة عن 5% إلى 6% من أيّام التدريس (Miller et al., 2007). وفي مدارس في شمال الولايات المتّحدة، أدّى التغيّب لعشرة أيّام إلى انخفاض علامات امتحان الرياضيّات (Miller et al., 2007). وفي نيويورك، لم يعوّض توفّر المعلّمين البديلين بين عامي 1999/2000 و2008/2009 عن غياب المعلّم الأساسي لأنّ جودة المعلّمين البديلين كانت متدنّية جدّا (Herrmann and Rockoff, 2010). وتجدر الإشارة إلى أنّ الطلّاب المحرومين هم الأكثر عرضة للتأثّر بذلك. ففي ولاية كارولينا الشماليّة، تغيّب المعلّمون في 25% من المدارس التي تضمّ الأطفال الأشدّ فقرا، بمتوسّط يوم واحد في العام أكثر من المعلّمين في 25% من المدارس التي تضمّ الأطفال الأشدّ ثراء (Clotfelter et al., 2009).

تتأثّر نسبة الحضور بمجموعة كبيرة من العوامل المرتبطة بالمعلّم والمدرسة والمجتمع المحلّي

معالجة الأسباب الأساسيّة لتغيّب المعلّمين

أنا لا أغضب من المعلّمين عندما يتغيّبون عن المدرسة لأنّني أفهم أنّه قد يعانون أنفسهم من بعض المشاكل.

ب. شرافاني، طالب، أندرا براديش، الهند

في بعض الدول، تُعزى معدّلات التغيّب المرتفعة إلى تغيّب العديد من المعلّمين عن أيّام التدريس لأسباب لا يمكن تبريرها بدواعي الواجبات غير التعليميّة أو المرض لا إلى التغيّب المتكرّر لمجموعة صغيرة من المعلّمين الذين يمكن تحديدهم بسهولة. وفي بنغلادش والإكوادور والهند وإندونيسيا والبيرو وأوغندا، شكّل الغياب بسبب المرض 10% فقط من معدّل التغيّب. وفي الهند، شكّلت الواجبات الرسميّة غير التعليم 4% فقط من أسباب التغيّب (Chaudhury et al., 2006). وفي البيرو، ووفقا لإجابات المدراء، شكّلت الواجبات الرسميّة 13% من أسباب التغيّب مقابل 23% للإجازات المرضيّة أو الإجازات المُصرَّح بها و10% للإجازات غير المُصرَّح بها، ولكن لم يتمّ تبرير سبب الـ42% من حالات التغيّب هذه (Alcázar et al., 2006).

ورغم الانتشار الواسع لتغيّب المعلّمين في بعض الدول، إلّا أنّه ليس من المستحيل تجنّبه، ممّا يؤشّر إلى أنّ هذا التغيّب يأتي ردّا على ظروف العمل. ففي بنغلادش والإكوادور والهند وإندونيسيا والبيرو وأوغندا، كان معدّل التغيّب أدنى بين المعلّمين الذين ولدوا في المقاطعة التي يعملون فيها وفي المناطق التي تتمع فيها المدراس ببنى تحتيّة أفضل وفي الأماكن التي يكون فيها الأهل متعلّمون (Chaudhury et al., 2006).

وعلى صانعي السياسات أن يفهموا سبب تغيّب المعلّمين عن أيّام التدريس. فوي الواقع، تؤثّر مجموعة كبيرة من العوامل المرتبطة بالمعلّم والمدرسة والمجتمع المحلّي على معدل حضور المعلّمين، وهي تشمل الرواتب وحجم العمل وبيئة العمل والتطوّر المهني بالإضافة إلى موقع المدرسة وجوانب مختلفة من إدارة المدرسة (Guerrero et al., 2012).

من شأن بيئة العمل الجيّدة التي تقدّر مساهمات المعلّمين أن تعزّز الرضى الوظيفي وتخفّض من التغيّب

ويتعيّن على صانعي القرارات كذلك تحديد كيفيّة تتحفيز المعلّمين ومعاقبة التغيّب. وهم يتمتّعون عادة أيضا بهامش من المناورة للتّخفيف من الواجبات غير التعليميّة وتوفير رعاية صحّيّة أفضل للمعلّمين للحدّ من الإجازات المرضيّة.

ومن الطرق التي يمكن اعتمادها لمكافحة التغيّب اتّخاذ المدراء مع إدارة المدرسة التدابير اللّازمة بحقّ المعلّمين الذين يأخذون إجازات غير مصرّح بها. ففي كمبوديا، وبالتحديد في الأماكن التي كان المدراء فيها يتمتّعون باستقلاليّة أكبر لاتّخاذ الإجراءات التأديبيّة اللازمة بحقّ الموظّفين، سُجِّل معدّل تغيّب أدنى في صفوف معلّمي المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ (Benveniste et al., 2008a). إلّا أنّه غالبا ما لا يكون هناك عقوبات بحقّ المعلّمين في القطاع العام أو أنّها لا تُطبَّق إذا وُجدت. ففي البيرو مثلا، قد يستغرق طرد معلّم تغيّب لفترات طويلة ومتكرّرة عدّة أشهر، ونادرا ما يحدث ذلك (Alcázar et al., 2006).

وفي بعض الأحيان، يتغيّب المدراء أنفسهم، ممّا يعيق مراقبة المعلّمين بشكل فاعل ويعطي مثالا سيّئا عن القيادة في مواجهة هذه المشكلة. فقد أظهر استطلاع أجري في العام 2011 على المدارس في أوغندا أنّ ما يعادل 14% من المعلّمين و21% من المدراء كانوا غائبين في يوم زيارة المدارس (Uwezo Uganda, 2011).

ويسمح توظيف المعلّمين على أساس العقود للمدراء بالتحكّم أكثر بعمليّة توظيفهم وإقالتهم، لكنّ آليّات المساءلة هذه لا تحسّن دائما نسبة حضور المعلّمين. ويميل المعلّمون المتعاقدون للحضور إلى المدرسة أكثر من معلّمي القطاع العام في بنين والهند مثلا، بينما هم أكثر ميلا للتغيّب في إندونيسيا والبيرو (Alcázar et al., 2006; Bhattacharjea et al., 2011; Chaudhury et al. 2011; Chaudhury et al. 2006; Senou, 2008). وقد يُفسّر التغيّب القليل بين المعلّمين المتعاقدين في دول مثل البينن والهند جزئياً بأنّهم يعيشون في المجتمعات المحلّيّة التي تقع فيها المدارس ولديهم مسؤوليّات غير تعليميّة أقلّ من معلّمي القطاع العام.

وقد أُجريت تجارب في بعض الدول لتحديد ما إذا كانت مراقبة حضور المعلّمين تساعد على تحسين أدائهم. وبين عامي 2003 و2006، في 120 مركز تعليم غير رسمي تابع لمنظّمات غير حكوميّة في ريف ولاية راجاستان في الهند تمّ التقاط صور للمعلّمين والطلّاب عند بداية الصفّ ونهايته في كلّ يوم لمراقبة الحضور وطول اليوم الدراسيّ. وكانت أجور المعلّمين ترتبط بعدد الأيّام التي درّسوا فيها ثمانية طلّاب على الأقلّ لمدّة ستّ ساعات كحدّ أدنى. وخلال فترة البرنامج، انخفضت نسبة تغيّب المعلّمين من 44% إلى 21% (Duflo et al., 2012b). وخلُصَ هذا الاستطلاع الذي غالبا ما يُستشهَد به إلى نتيجة أساسيّة ومهمّة، مفادها ان ربط الراتب بالحضور طريقة فعّالة لتفادي التغيّب. ولكن ليس واضحا كثيرا ما إذا كان يمكن توسيع نطاق مراقبة الحضور من خلال الكاميرا ليشمل برامج أبعد من برامج تعليم المنظّمات غير الحكوميّة. فتوسيع هذه المراقبة على نطاق واسع قد يقوّض صورة مهنة التعليم ويحدّ من استقطابها لمرشّحين أكفّاء.

وقد يكون الجمع بين المراقبة والمحفّزات أكثر فائدة من العقوبات. ففي إطار دراسة أُجريَت على 178 مدرسة ابتدائيّة في ريف بيرو، تمّ مراقبة حضور المعلّمين ثلاث مرّات في اليوم من قِبل أهالٍ تمّ تدريبهم لهذه المهمّة. وفي معظم المدارس، تم توزيع المكافآت وفقا لتحقيق أهداف الحضور الفرديّ والجماعيّ. وارتفع متوسّط الحضور في هذه المدارس 17 يوما أكثر منه في المدارس التي طُبّقَت فيها المراقبة فقط، فظهرت بذلك فعاليّة المزج بين منح المكافآت وتطبيق المراقبة. ولكن في المقابل، كان أثر ذلك على نتائج الطلّاب في الرياضيّات والقراءة محدودا، فوحدها علامات الرياضيّات بين طلّاب الصف الخامس ارتفعت بحلول نهاية العام (Cueto et al., 2008).

وغالبا ما يُتوقّع أن تؤدّي التدابير الأخرى التي تهدف إلى تعزيز مساءلة المعلّمين إلى تخفيض تغيّب المعلّمين، إلّا أنّها لا تنجح دائما في تحقيق هذه النتائج. فالمشاركة الأكبر من قبل الأهل والمجتمع في إدارة المدرسة مثلا لم تؤثّر كثيرا على حضور المعلّمين في السلفادور والهند ومدغشقر ولم تؤثّر أبدا على نتائج الطلّاب (Kremer et al., 2009).

والطريقة الأنسب لمعالجة مشكلة تغيّب المعلّمين هي عبر معالجة أسبابه من الجذور والتي تختلف مع اختلاف السياق. ففي بعض الدول، يتغيّب المعلّمون بسبب رواتبهم المتدنّية جدّا وفي دول أخرى، بسبب ظروف العمل السيّئة. من ناحية أخرى، يمكن لبيئة العمل الجيّدة التي تقدّر مساهمات المعلّمين أن تعزّز الرضى الوظيفيّ وتخفّض من التغيّب. ففي ملاوي، التي تعدّ أجور المعلّمين فيها منخفضة والدفع غير منتظم في كثير من الأحيان، صرّح معلّم واحد من أصل عشرة أنّه غالبا ما يتغيّب عن المدرسة لأسباب مرتبطة بالانشغالات الماليّة كالسفر لمتابعة أمور الرواتب وتحصيلها أو لتأمين القروض أوتسديدها (Moleni and Ndalama, 2004).

وفي الدول التي تكافح وباء فيروس نقص المناعة البشريّة/متلازمة نقص المناعة المكتسب (الإيدز)، قد تؤثّر معدّلات المرض والوفيّات على حضور المعلّمين. ففي مناطق ملاوي التي ينتشر فيها فيروس نقص المناعة البشريّة بشكل كبير، شكّل المرض وحضور الجنازات والاعتناء بأفراد الأسرة المرضى الأسباب الأساسيّة الثلاثة التي ذكرها معلّمو المرحلة الابتدائيّة لتبرير غيابهم عن المدرسة (Moleni and Ndalama, 2004). وأدخل كلّ من ملاوي وزامبيا استراتيجيّات لتحسين ظروف عيش المعلّمين المصابين بفيروس نقص المناعة البشريّة تشمل نفاذا أكبر للعلاج وتوفير المكمّلات الغذائيّة وتقديم البدلات الشهريّة أو القروض (Chetty and Khonyongwa, 2008; UNESCO and Education International EFAIDS, 2007). كذلك، من شأن الرواتب المتدنّية وإجراءات الدفع الضعيفة أنّ تؤثّر على تغيّب المعلّمين، وذلك عبر تقويض ما يحفّزهم. ففي كمبوديا، سجّل المعلّمون الذين لم يُضطرّوا إلى ترك المدرسة لتحصيل رواتبهم نسبة أقلّ من التغيّب (Benveniste et al., 2008a).

وبشكل عام، لا يمكن للمراقبة الفعّالة لحضور المعلّمين بالإضافة إلى المكافآت أو العقوبات أن تنجح في تخفيض التغيّب إلّا إذا عالجت الأسباب الجذريّة للمشكلة مثل الأجور المنخفضة أو غير المنتظمة وظروف العمل السيّئة.

تعزيز التشريعات لمعالجة سوء تصرّف المعلّمين والعنف القائم على نوع الجنس

يمثّل العنف القائم على نوع الجنس والذي يشمل العنف الجنسيّ والجسديّ والترهيب والإساءة اللفظيّة، عائقا أساسيّا أمام تحقيق الجودة والمساواة في التعليم، سواء أكان يُمارَس من قبل المعلّمين أو أفراد من المجتمع المحلّي أو التلامذة. وبالإضافة إلى الأذى الجسدي والنفسي، يولّد العنف القائم على الجندر عواقب طويلة الأمد على الصحّة، كالحمل غير المرغوب به وانتشار وباء الأيدز وهو غالبا ما يمنع الطلّاب من إكمال تتحصيلهم العلميّ.

وغالبا ما لا يُبلَّغ عن العنف القائم على نوع الجنس في المدارس، وقد يبقى بالتالي معظمه خفيّا. وهو يُرتكَب في معظم الأحيان من قبل التلامذة الذكور، علما أنّ المعلّمين الذكور هم الذين قد يرتكبون أسوء أشكال الاعتداء والاستغلال. وقد أظهر مسح شمل 1300 طالب في 123 مدرسة ابتدائيّة وثانويّة في سيراليون أنّ 27% من حوادث اللمس الجنسيّ غير المرغوب به و22% من حوادث الإساءة اللفظيّة ارتُكبَت من قبل التلامذة الذكور في المدرسة، في حين نُسب جزءٌ صغيرٌ فقط منها إلى المعلّمين الذكور (4% و3% على التوالي). هذا وكان المعلّمون الذكور وراء حوالى ثلث حالات الجنس القسريّ أو الجنس بالإكراه لقاء المال أو السلع أو العلامات (Concern et al., 2010). وفي إطار مسح أُجري في ملاوي حول العنف القائم على الجندر في المدارس، اعترف حوالى خُمس المعلّمين أنّهم على علم بقيام بعض المعلّمين بإجبار فتيات أو بإكراههنّ على إقامة علاقات جنسيّة معهم. كما أنّ ثلاثة أرباع تقريبا من هؤلاء الذين أقرّوا بمعرفتهم بحوادث كهذه صرّحوا بأنهم على علم بحدوث حالات كهذه ضمن مدارسهم (Burton, 2005).

أظهر استطلاع أُجري في مدارس ملاوي أنّ خُمس المعلّمين على علم بقيام بعض المعلّمين بإجبار فتيات أو بإكراههنّ على إقامة علاقات جنسيّة معهم .

على البرامج والسياسات التي تعالج مسائل التمييز بين الجنسين والعنف القائم على الجنس أن تحمي الفتيات وتعزّز إمكانيّاتهنّ وتتحدّى الممارسات الراسخة وترفع الغطاء عن مرتكبي هذه الأعمال وتتّخذ التدابير اللازمة بحقّهم. ويجب كذلك تعزيز الأطر القانونيّة وأطر السياسات التي توفّر الحماية العامّة للأطفال وتعميمها، إلى جانب توعية المعلّمين بشأن دورهم ومسؤوليّاتهم.

هذا ويجب أن تشير مدوّنات السلوك الخاصّة بالمعلّمين بصراحة إلى العنف والاستغلال وتنصّ على العقوبات بوضوح وبشكل يتوافق مع الأطر القانونيّة الخاصّة بحقوق الأطفال وحمايتهم. وتعتمد كينيا مثلا مجموعة من العقوبات لتأديب المعلّمين الذي يخرقون قواعد السلوك المهنيّ، ومنها توقيفهم عن العمل ومنعهم من مزاولة مهنتهم. وتنصّ القوانين الجديدة للجنة شؤون المعلّمين على شطب تسجيل أيّ معلّم مُدان بارتكاب جريمة جنسيّة ضدّ تلميذ (Kenya Teachers Service Commission, 2013). في المقابل، فإنّ معدّلات إدانة العنف الجنسي متدنّية جدّا في سيراليون مثلا، بحيث قُدّمت ألف دعوى اعتداء جنسيّ في العام 2009، ولكن لم تُتَّخذ أيّ تدابير بحقّ مرتكبي الاعتداءات (Concern et al., 2010).

وتشكّل المناصرة والضغط من خلال الشبكات والتحالفات الوطنيّة خطوة أولى مهمّة لضمان وضع أطر

قانونيّة وسياسات ملائمة لمنع العنف القائم على الجنس في المدارس ومواجهته:

في الموزامبيق، نشر برنامج «وقف العنف ضدّ الفتيات في المدارس» (Stop Violence against Girls in School) الذي يعمل مع شبكة من منظّمات المجتمع المدني، تحليلا مفصّلا حول القوانين والسياسات المرتبطة بتعليم الفتيات وحمايتهنّ. وقد أبلغ الحكومة بضرورة مراجعة قانون العقوبات الذي بات يضمّ قوانين صريحة كما قام بتعزيز القوانين حول الاعتداء الجنسيّ على القاصرات (Leach et al., 2012).

العمل المباشر مع نقابات المعلّمين هو وسيلة لحشد الدعم لاتّخاذ التدابير اللازمة بحقّ المعلّمين الذين ينتهكون مدوّنات السلوك

في ملاوي، استعمل مشروع المدارس الآمنة (Safe Schools) شبكات المناصرة الوطنيّة للضغط بنجاح من أجل مراجعة مدوّنات سلوك المعلّمين والدعوة إلى تطبيق للقوانين المرتبطة بسوء التصرّف بصرامة أكبر. فنُظّمت ورش عمل لتوعية مدراء المدارس وأعضاء لجان المدارس الذين عقدوا بدورهم دورات مع المعلّمين والتلامذة والمستشارين والأهل حول مدوّنة السلوك المنقّحة. وقد شملت الكتيّبات التي تمّ تطويرها لتدريب المعلّمين والمستشارين، أقساما حول المدوّنة بالإضافة إلى إجراءات الدعم والإحالة والإبلاغ. وأظهر تقييم المشروع أنّ نسبة المعلّمين الذين عاينوا مدوّنة السلوك ارتفعت من ثلاثة أرباع المعلّمين لتشمل المعلّمين جميعا تقريبا. وارتفع أيضا عدد المعلّمين الذين قالوا إنّهم يعرفون كيف يبلّغون عن أيّ انتهاك للمدوّنة بنسبة تفوق الثلث وقال معظم هؤلاء كذلك إنّ الإبلاغ عن الانتهاكات هو من مسؤوليّتهم (DevTech Systems, 2008).

في غانا، تمّ جمع نسخ سابقة من مدوّنة سلوك المعلّمين في نسخة واحدة منقّحة تتطرّق بصراحة إلى العنف القائم على الجنس. وكما هي الحال في ملاوي، اعتُمدَت مقاربة استشاريّة. فتمّ تنظيم ورش عمل مع ممثّلي مكاتب التعليم الإقليميّة والمدارس والمجتمعات المحلّيّة. وبعد أن وافقت لجنة مراجعة وطنيّة على مدوّنة السلوك المنقّحة في العام 2008 وأيّدتها نقابات المعلّمين، عُقدت اجتماعات مع جميع المدراء والمعلّمين الـ428 في المدارس الثلاثين التي شملها المشروع لتعريفهم على المدوّنة المنقّحة (DevTech Systems, 2008).

يشكّل العمل المباشر مع نقابات المعلّمين وسيلة لحشد الدعم لاتّخاذ التدابير اللازمة بحقّ المعلّمين الذين ينتهكون مدوّنات السلوك. ففي كينيا، تعاون فريق المناصرة لحملة «وقف العنف ضدّ الفتيات في المدارس» (Stop Violence against Girls in School) مع لجنة شؤون المعلّمين ووزارة التربية والاتحاد الوطنيّ للمعلّمين في كينيا وقسم الأطفال على صياغة مشروع قانون برلمانيّ وفقا لتعميم صادر عن لجنة شؤون المعلّمين عام 2010 حول الاعتداء الجنسيّ. ويهدف مشروع القانون إلى تعزيز إجراءات الإبلاغ عن حوادث الاعتداء أو العنف التي يرتكبها المعلّمون وضمان ألّا يعاقب المعلّمون المدانون بنقلهم ببساطة إلى مدارس أخرى (Leach et al., 2012). وينصّ التعميم كذلك على أنّ إيّ محاولة لعدم الإبلاغ أو للتستّر على أي حادثة ستؤدّي إلى اتّخاذ الإجراءات التأديبيّة اللازمة (Kenya Teachers Service Commission, 2010). ويبدو أنّ الاتّحاد، الذي غالبا ما كان في السابق عقبة أمام الإصلاح، بات اليوم ملتزما عدم حماية المعلّمين الذين تثبت إدانتهم بارتكاب جرم. هذا وأُنشئت قاعدة بيانات مركزيّة لتعقّب المعلّمين المدانين بجرائم جنسيّة (Leach et al., 2012).

ولكنّ تطبيق القوانين التي توفّر حماية قانونيّة ملائمة ضدّ العنف القائم على الجنس لا زال يشكّل تحدّيا حتّى في الدول التي تتمتّع بقوانين كهذه. فقد أظهر مسح أُجري في غانا وكينيا والموزمبيق أنّ آليّات الإبلاغ ضعيفة بشكل عامّ. وبالفعل، تمكّن عدد قليل فقط من أصل 842 فتاة أبلغت عن تعرّضها لعنف قائم على الجنس من إحالة القضايا إلى قنوات رسميّة، ولم تُبلغ لجنة إدارة المدرسة أو مكتب التعليم الإقليميّ أو الشرطة سوى بقلّة قليلة من الحالات. وفي غانا، تمّ الإبلاغ عن 7% فقط من حالات العنف الجنسيّ المختلفة إلى لجنة إدارة المدرسة مقابل 2% إلى مكاتب التعليم الإقليميّة و14% إلى الشرطة. أمّا في كينيا، فتمّ إبلاغ لجنة الإدارة أو مكاتب التعليم الإقليميّة عن نسبة أكبر من الحالات، معظمها من حالات الجنس الجبري أو بالإكراه. ومن جهة أخرى، في الموزامبيق، لم تبلغ أيّ من الفتيات اللواتي تعرّضن لعنف قائم على الجنس عن هذه الحوادث (Parkes and Heslop, 2011).

وللتمكن من اتّخاذ التدابير اللازمة بحقّ المعلّمين الذين مارسوا العنف أو الاستغلال على التلامذة لا بدّ من أن تكزن إجراءات التبليغ شفافة وصديقة للأطفال. فقد أظهرت دراسة وطنيّة في سيراليون، أنّ الفتيات غالبا ما كنّ يخفن من الإبلاغ عن المعلّمين وأن المدارس والأهل وأفراد المجتمع المحلّي قد يكونوا قد ساعدوا المعلّمين على الإفلات من الملاحقات القضائيّة، خاصّة في حالات الجرائم الخطيرة (Concern et al., 2010). كذلك تبيّن أنّه غالبا ما يعدل الضحايا وعائلاتهم عن متابعة قضاياهم بسبب الإجراءات الإداريّة المعقّدة. وقد شكّل إنشاء وحدات لدعم الأسرة داخل مراكز شرطة سيراليون لمعالجة العنف القائم على الجنس، مقاربة مبتكرة لمواجهة هذه المشكلة. وتناقش «مجموعات الأمّهات» في سيراليون الصعوبات التي تواجهها الفتيات الراغبات بالإبلاغ عن حالات اعتداء وتقدّم لهنّ الدعم المعنويّ والمادّي أحيانا (Concern et al., 2010).

الدروس الخصوصيّة مقابل التعليم في الفصل الدراسي: حماية الأشدّ فقرا

لا يتقاضى المعلّمون رواتب كافية. عليهم أن يعيلوا أسرتهم وأنفسهم، فصحّتهم هي ثروتهم. يلجأون بالتالي إلى إعطاء الدروس الخصوصيّة التي يكسبون بفضلها المزيد من الدخل ولكنّها تلهيهم عن واجباتهم الأساسيّة في مكان عملهم.

إيمانويل، معلّم، ولاية كانو، نيجيريا

من شأن الدروس الخصوصيّة، في حال لم تكن موضع تدقيق أو مراقبة، أن تضرّ بنتائج التعلّم، خاصّة بالنسبة إلى الطلّاب الأشدّ فقرا الذين لا يقدرون على تحمّل تكاليفها. ومهما كانت نظرة صانعي القرار للدروس الخصوصيّة، لا بدّ من سياسات لإدارتها تضمن أن يعلّم المعلّمون الساعات المحدّدة لهم ويغطّوا المنهج الدراسيّ بأكمله فلا تحلّ الدروس الخصوصيّة محلّ التعليم في الفصول الدراسيّة.

وتتمتّع بعض الدول التي ينتشر فيها التدريس الخصوصي منذ زمن، أمثال هونغ كونغ (الصين) وجمهوريّة كوريا، بأنظمة مدرسيّة قويّة خلافا لدول أخرى التي غالبا ما تكون الدروس الخصوصيّة فيها مؤشّرا على سوء الأنظمة المدرسيّة وتدنّي أجور المعلّمين التي تدفع بهم للبحث عن مورد دخل إضافيّ. ويعتقد الأهل عادة أنّ التعليم في الفصل الدراسيّ لا يكفي ليتقن أطفالهم المنهج الدراسي ويعتبرون أنّ الدروس الخصوصيّة جزء لا يتجزّأ من التعليم (Brehm et al., 2012).

وفي كمبوديا مثلا، رواتب المعلّمين متدنّية لدرجة أنّها لا تغطّي مصاريف المعيشة كالغذاء والسكن والرعاية الصحّيّة وغالبا ما يؤجّل دفعها. هكذا، وقد بيّن مسح رصد الإنفاق العام في 2004 أنّ 13% من معلّمي المدارس الابتدائيّة يعطون دروسا خصوصيّة للطلّاب، بينهم 42% في المدن و8% في الأرياف. وقد ساهمت الأموال التي جناها المعلّمون من الدروس الخصوصيّة في رفع متوسّط أجرهم الأساسيّ بنسبة الثلثَين. وتبيّن كذلك أنّ 87% من معلّمي المرحلة الابتدائيّة يعطون دروسا خصوصيّة بعد الدوام المدرسيّ (Benveniste et al., 2008a).

تعزّز الدروس الخصوصيّة التي يعطيها المعلّمون من التفاوت بين الطلّاب الذين يستطيع أهلم دفع تكاليف هذه الدروس وأولئك الذين لا يستطيع أهلهم ذلك. فنتائج الطلّاب في الخمير في الرياضيّات كانت أعلى بكثير لدى الذين تلقوّا دروسا خصوصيّة، خاصّة في المدن. أمّا في المناطق الريفيّة، فقد سجّل طلّاب الصفّ التاسع 6,8 نقاط على 10 مع الدروس الخصوصيّة و3,9 نقاط من دون هذه الدروس، في حين كان الفارق في المدن أكبر، أي 8,3 نقاط مقابل 3,8 نقاط (Brehm et al., 2012).

وانتشرت الدروس الخصوصيّة أيضا في الدول الاشتراكيّة السابقة في أوروبا الوسطى والشرقيّة وآسيا الوسطى منذ بداية تسعينيّات القرن الماضي لأنّه كان على المعلّمين كسب مداخيل إضافيّة لتجنّب الفقر. بالفعل، بحلول العام 2010 في ليتوانيا، كان 17% من طلّاب الصفّ الثاني عشر يتلقّون دروسا خصوصيّة من معلّميهم و22% من معلّم آخر في مدرستهم و41% من معلّم من مدرسة أخرى (Bray, 2011).

والدروس الخصوصيّة شائعة أيضا في أفريقيا جنوب الصحراء وجنوب وغرب آسيا. ففي أفريقيا جنوب الصحراء، انتشرت الدروس الخصوصيّة بشكل أكبر كوسيلة لكي يجني المعلّمون دخلا إضافيّا. وتظهر بيانات SACMEQ II أنّ 82% من تلامذة الصفّ االسادس في أوغندا يتلقّون دروسا خصوصيّة وأنّ أكثر من نصفهم يدفعون أقساطهم (Bray, 2009).

وفي بنغلادش، كان نحو ثلث طلّاب المدارس الابتدائيّة الحكوميّة وثلثَا طلّاب المدارس الثانويّة يتلقّون دروسا خصوصيّة في العام 2005. وكان المعلّمون يتوقّعون أن يحصّل الطلّاب معظم علمهم في المنزل، ممّا كان يحدّ من مسؤوليّتهم في إعطاء الواجبات المدرسيّة وتصحيحها خلال الفصل الدراسيّ (Hossain and Zeitlyn, 2010).

وفي مصر، مع أنّ الدروس الخصوصيّة ممنوعة رسميّا من قبل وزارة التربية، إلّا أنّها ما زالت موجودة وتحلّ مكان التعليم في الفصل الدراسيّ، وذلك على حساب الطلّاب الأشدّ فقرا (الإطار 6.13).

وقد حاولت بعض الدول الحدّ من الدروس الخصوصيّة. فقد استجابت كلّ من منغوليا وأكرانيا لشكاوى الأهالي فمنعت الدروس الخصوصيّة داخل حرم المدرسة وإعطاء المعلّمين الدروس الخصوصيّة لطلّابهم (Bray, 2009). إلّا أنّ منع الدروس الخصوصيّة بشكل كامل قد لا يكون عمليّا. فبعض الدول التي حاولت القيام بذلك واجهت مشاكل في التطبيق. ففي الهند، ينصّ قانون الحقّ في التعليم لعام 2009 أنّه «لا يحقّ لأيّ معلّم أو معلّمة إعطاء دروس خصوصيّة أو أيّ تعليم خصوصي»، ويشمل هذا القانون الصفّ الأوّل إلى الصفّ السابع في المدارس الحكوميّة والمدارس الخاصّة «المدعومة» التي تتلقّى تمويلا حكوميّا. لكنّ هذا القانون أثار غضب المعلّمين الذين قالوا إنّهم يحتاجون إلى الأموال التي يجنونها من

سياسات إدارة المعلّمين ضروريّة لضمان عدم حلول الدروس الخصوصيّة مكان التعليم في الفصل الدراسي

الإطار 6.13: في مصر، تقوّض الدروس الخصوصيّة فرص الفقراء بالتعليم

في مصر، يعاني الأطفال الذين لا يستطيع أهلهم دفع نفقات الدروس الخصوصيّة من رداءة نظام التعليم الرسميّ الذي يركّز المعلّمون فيه طاقاتهم ومواردهم على الدروس الخصوصيّة أكثر منه على التعليم في الفصل الدراسي. وفي المدن، يتلقّى 44% من الطلّاب دروسًا خصوصيّة مقابل 35% في الأرياف. وفي مصر السفلى، يتلّقى أكثر من نصف الطلّاب دروسًا خصوصيّة وتصل هذه النسبة إلى 60% بين طلّاب المدارس الثانويّة.

ويقدر المبلغ الذي يتمّ إنفاقه سنويًّا على الدروس الخصوصيّة بمعدّل 2,4 مليار دولار أمريكيّ، أي ما يوازي 27% من إنفاق الحكومة على التعليم في العام 2011. وتشكّل الدروس الخصوصيّة حصّةً مهمّةً من إنفاق الأسرة على التعليم بحيث يبلغ متوسّطها 47% في الأرياف و40% في المدن. وتعتبر الأُسر التي يمكنها أن تدفع تكاليف الدروس الخصوصيّة أنّ هذا الاستثمار يستحقّ التضحية الماليّة. ولكن لا يقدر الجميع على تحمّل هذه التكاليف، بحيث يضاعف احتمال متابعة أطفال الأسر الثريّة الدروس الخصوصيّة مرتّين أكثر من غيرهم.

ومن الأسباب المهمّة لانتشار الدروس الخصوصيّة على نطاق واسع، تدهور المكانة الاجتماعيّة للمعلّمين في مصر خلال العقود الأخيرة، حيث بدأت الحكومة بتوظيف معلّمين أقلّ كفاءةً لتلبية الطلب المتزايد على التعليم الرسميّ. وغالبًا ما يمتهن الذين يتركون المدرسة التعليم، ليس باختيارهم بل لأنّ لا ملاذ آخر لهم. وقد أدّى الاستخفاف بالمعلّمين في المجتمع المصريّ إلى تحويل التعليم إلى إحدى الوظائف الحكوميّة ذات الأجور الأدنى، إذ تراوح الراتب الأساسي للمعلّم في 2006 بين 20 دولار أمريكيّ و60 دولار أمريكيّ في الشهر، ممّا دفع بالمعلّمين إلى الاتّجاه نحو الدروس الخصوصيّة لسدّ العجز في رواتبهم. فإذا تقاضى المعلّم حوالى 3 دولارات أمريكيّة لكلّ درس للطالب الواحد، فإنّ درسَين فقط في الشهر لأربعة طلّاب يسمح له كسب أكثر من الراتب العاديّ لمعلّم في أدنى جدول الرواتب. وقد تشكّل الدروس الخصوصيّة مصدر الدخل الأساسيّ لبعض المعلّمين، حتّى لو لم يتخلّ هؤلاء عن وظائفهم الحكوميّة المتدنّية الأجر لإضفاء الشرعيّة على عملهم ولجذب الزبائن.

ويشكو الطلّاب من أنّ المعلّمين ما عادوا يغطّون المنهج الدراسيّ خلال اليوم بسبب الدروس الخصوصيّة، ممّا يفرض على الطلّاب أخذ الدروس الخصوصيّة لتعلّم المنهج والتمكّن من النجاح في الامتحانات. وقد يكون المعلّمون هم الذين يعطون دروسًا خصوصيّة لطلّابهم وهم المسؤولون بالتالي عن علاماتهم. وانتشر التدريس الخصوصيّ غير الشرعيّ على نطاق واسع لدرجة أنّ الحكومة نظّمت لمواجهة ذلك مجموعات درس بعد المدرسة يتولّى التعليم فيها معلّمون عاديّون مقابل رسوم رمزيّة. إلّا أنّ هذه المجموعات لا تلاقي رواجًا بقدر غيرها من أشكال الدروس الخصوصيّة، ولا يستعملها سوى الذين لا يسعهم تحمّل تكاليف أيّ نوع آخر من الدروس.

المصدر: Central Agency for Public Mobilization and Statistics (2013); Elbadawy et al. (2007); Hartmann (2007); UNESCO (2012a)

الدروس الخصوصيّة بالإضافة إلى رواتبهم لتحصيل مستويات دخل لائقة (Iyer, 2012).

لا بدّ لاستراتيجيّات منع الدروس الخصوصيّة أن تمنع على الأقلّ إعطاء الدروس الخصوصيّة للتلامذة من قبل المعلّمين المسؤولين عن تعليمهم خلال صفوفهم اليوميّة، ممّا يضمن تغطية كامل المنهج الدراسيّ لجميع الطلّاب، بما في ذلك من منهم غير قادر على تحمّل تكاليف الدروس الخصوصيّة الإضافيّة. وفي طاجيكستان مثلا، يسمح قانون التربية والتعليم لعام 2004 بالدروس الخصوصيّة في المواضيع التي لا يغطّيها المنهج الدراسي الرسميّ. وفي سنغافورة، يحتاج المعلّمون إلى إذن لإعطاء أكثر من ستّ ساعات من الدروس الخصوصيّة في الأسبوع ويُمنع عليهم إعطاء هذه الدروس لطلّابهم، لكن يبقى أن تطبَّق هذه القوانين التنظيميّة بصرامة (Bray, 2009).

هل المدارس الخاصّة ذات الأقساط المتدنّية أفضل لضمان تعلّم المحرومين المهارات الأساسيّة؟

يعتبر بعض المراقبين أنّ المدارس الخاصّة التي تتقاضى أقساطا متدّنية هي وسيلة واعدة لتوسيع نفاذ الأطفال المحرومين إلى تعليم أكثر جودة في الأماكن التي تفشل فيها المدارس الحكوميّة في تأمين ذلك. وتُعتبَر هذه المدارس أيضا طريقة أقلّ كلفة لتحقيق الجودة، إذ يمكنها توظيف المعلّمين بتكلفة أقلّ من المدارس الحكوميّة. ويعتبر مناصرو المدارس الخاصّة التي تتقاضى أقساطا متدّنية أنّ الطلّاب في هذه المدارس يحقّقون نتائج تعلّم أفضل من الطلّاب في المدارس الحكوميّة ولكنّ هذه الاختلافات تعود جزئيّا إلى كون المعلّمين في المدارس الحكوميّة يواجهون غالبا ظروفا أصعب ويعلّمون صفوفا أكبر وطلّابا لديهم حاجات تعلّم أكثر تنوّعا.

ومن الأدلّة على نتائج التعلّم المرتفعة في المدارس الخاصّة التي تتقاضى أقساطا متدّنية أدلّة من باكستان التي تبيّن فيها أنّ أداء الأطفال الملتحقين بالمدارس الخاصّة أفضل من أداء الأطفال المنتمين إلى الثلث الأفضل من الأطفال في المدارس الحكوميّة، وذلك بعد أخذ الثروة والعمر والجنس ومستوى الوالدين العلميّ في الحسبان (Andrabi et al., 2008). وصحيح أنّ العديد من المدارس الخاصّة التي تتقاضى أقساطا متدّنية يتمتّع بأداء أفضل من المدارس الحكوميّة، إلّا أنّ التلامذة في النظامَين بالكاد يبلغون، في معظم الأحيان، المستويات المتوقَّعة في الموادّ الأساسيّة. فعلى سبيل المثال، أظهرت دراسة أُجريت في ولاية أندرا براديش أنّ 72% من تلامذة المدارس الخاصّة الذين هم في سنّ الثامنة عجزوا من حلّ مسألة حسابيّة بسيطة تقضي بضرب رقمَين برقم واحد في حين عجز 79% من إتمام عمليّة قسمة، علما بأنّ هذه النتائج لم تكن أفضل بكثير من نتائج طلّاب المدارس الحكوميّة (Singh and Sarkar, 2012). ووفقا لتحليل وضعه فريق تقرير الوضع السنويّ للتعليم في باكستان لغايات هذا التقرير، تبيّن أنّ 36% من طلّاب الصف الخامس في المدارس الخاصّة لم يتمكّنوا من قراءة جملة باللّغة الإنكليزيّة، علما أنّه من المفترض أن يتمكّنوا من القيام بذلك في الصفّ الثاني. كذلك، لم يتمكّن 45% من الطلّاب في الصف الخامس أن يقوموا بعمليّة قسمة، وهي مسألة من المفترض أن يغطّيها المنهج الدراسيّ في الصفّ الثالث.

وغالبا ما يتمّ توظيف المعلّمين في المدارس الخاصّة التي تتقاضى أقساطا متدّنية وفق عقود مؤقّتة ويتقاضون أجورا منخفضة جدّا قد تكون أحيانا تحت الحدّ الأدنى للأجور، وهي ظروف مشابهة لظروف المعلّمين المتعاقدين في المدارس الحكوميّة. وفي ولايتَين من أكبر الولايات في الهند (أتار براديش وماديا براديش)، تشير التقديرات إلى أنّ رواتب المعلّمين في المدارس الخاصّة التي تتقاضى أقساطا متدّنية تبلغ ثُمن رواتب المعلّمين في المدارس الحكوميّة في المقاطعة أو البلدة عينها (Goyal and Pandey, 2009). وفي أربع مقاطعات في كينيا، يجني المعلّمون في المدارس الخاصّة التي تتقاضى أقساطا متدّنية نحو نصف الأجر الأساسيّ للمعلّمي الحكوميّين ولا يحصلون على راتب التقاعد والتأمين الصحّي اللذَين يحصل عليهما المعلّمون في المدارس الحكوميّة (Stern and Heyneman, 2013). أمّا معلّمو المدارس الخاصّة التي تتقاضى أقساطا متدّنية في حيّ فقير من لاغوس في نيجيريا، فيتلقّون أجرا متوسّطا يناهز 80 دولارا أمريكيّا في الشهر فيما يبلغ الحدّ الأدنى للأجور في الدولة 116 دولارا أمريكيّا والراتب الذي يتقاضاه المعلّم الحكومي عند بداية عمله حوالى 167 دولارا أمريكيّا في الشهر (Härmä, 2011).

وعادة ما يتمتّع معلّمو المدارس الخاصّة التي تتقاضى أقساطا متدّنية بخبرة أقلّ من المعلّمين الحكوميّين. ففي أندرا براديش في الهند مثلا، يتمتّع معلّمو المدارس الحكوميّة بأكثر من سبع سنوات من الخبرة كمعدّل مقابل أقلّ من خمس سنوات لمعلّمي المدارس الخاصّة (Singh and Sarkar, 2012). وفي ولاية بنجاب الباكستانيّة، بلغت نسبة المعلّمين الذين يتمتّعون بأكثر من عشرين عاما من الخبرة 43% في المدارس الحكوميّة مقابل 5% فقط في المدارس الخاصّة (Aslam and Kingdon, 2011). بالإضافة إلى ذلك، غالبا ما تضمّ المدارس الخاصّة التي تتقاضى أقساطا متدّنية عددا أقلّ من المعلّمين المدرَّبين. في غانا مثلا، حصل أقلّ من 10% من معلّمي المدارس الخاصّة في مقاطعات محرومة على التدريب في حين حصل حوالى نصف المعلّمين في المدارس الحكوميّة في المنطقة عينها على التدريب (Akaguri, 2011). إلّا أنّ سبب الاختلاف في الأجور لا يعود فقط إلى الخبرة والتدريب الأقلّ بين معلّمي المدارس الخاصّة التي تتقاضى أقساطا متدّنية. ففي ولاية بنجاب الباكستانية، كان المعلّمون في المدارس الخاصّة يتقاضون ثلث راتب المعلّمين في المدارس الحكوميّة، حتّى بعد أخذ الاختلافات في العمر والتعليم والتدريب والخبرة في الحسبان (Andrabi et al., 2007).

وغالبا ما توظّف المدارس الخاصّة التي تتقاضى أقساطا متدّنية الشباب، خاصّة النساء الشابات المستعدّات للعمل مقابل أجور من غير المرجّح أن تكفي لإعالة أسرة. ففي الباكستان، تنتشر المدارس الخاصّة أكثر في المناطق الريفيّة التي فيها مدرسة ثانويّة حكوميّة قريبة بحيث تصبح الفتيات الخرّيجات معلّمات في المدارس الخاصّة المحلّيّة. بالفعل، 76% من معلّمي المدارس الخاصّة هم من النساء في حين تشكّل المعلّمات 43% فقط من الطاقم التعليميّ في المدارس الحكوميّة (Andrabi et al., 2007). وفي أندرا براديش في الهند أيضا، تشكّل النساء 69% من معلّمي الرياضيّات في المدارس الخاصّة مقابل 34% فقط في المدارس الحكوميّة (Singh and Sarkar, 2012).

لماذا تحقّق بعض المدارس الخاصّة التي تتقاضى أقساطا متدّنية نتائج تعلّم أفضل؟ من أحد الأسباب هو أنّ الرواتب المتدّنية تسمح لهذه المدارس أن توظّف عددا أكبر من المعلّمين وتحافظ على نسبة منخفضة من التلامذة إلى المعلّمين . ففي 23 مدرسة خاصّة في أربع مقاطعات من نيروبي مثلا، بلغت هذه النسبة 15 طالبا لكلّ معلّم مقارنة بـ80 طالبا في المدارس الحكوميّة (Stern and Heyneman, 2013). وفي باتنا في ولاية بيهار الهندية، بلغت النسبة 22 طالبا لكلّ معلّم في المدارس الخاصّة مقابل طالبا 42 لكلّ معلّم في المدارس الحكوميّة (Ramgaraju et al., 2012).

غالبًا ما توظّف المدارس الخاصّة التي تتقاضى أقساطًا متدّنيةً النساء الشابات المستعدّات للعمل مقابل أجور من غير المرجّح أن تكفي لإعالة أسرة

وبالإضافة إلى أنّ حجم الصفّ أصغر في المدارس الخاصّة التي تتقاضى أقساطا متدّنية، تبيّن أيضا أن المعلّمين يمضون فعليّا المزيد من الوقت في التعليم داخل المدرسة. ففي ريف الهند مثلا، تبيّن أنّ معلّمي المدارس الحكوميّة يمضون 75% من وقتهم وهم يعلّمون في المدرسة مقابل 90% لمعلّمي المدارس الخاصّة (Kingdon and Banerji, 2009). وأظهرت دراسة هنديّة أخرى أنّ التلامذة في المدارس الخاصّة يمضون وقتا مع المعلّمين ثلاث إلى أربع مرّات أكثر من التلامذة في المدارس الحكوميّة (Muralidharan and Kremer, 2009).

وتسمح هذه الظروف لمعلّمي المدارس الخاصّة بتقديم تغذية راجعة أكبر لتلامذتهم. في أندرا براديش، لجأ نحو نصف المعلّمين في المدارس الخاصّة والحكوميّة إلى أساليب تقليديّة من التدريس الموجَّه، إلّا أنّ المعلّمين في المدارس الخاصّة قدّموا تغذية راجعة أكبر لطلّابهم، بحيث كان 82% من معلّمي المدارس الخاصّة يصحّحون بانتظام التمارين التي يعطونها للأطفال مقابل 40% من معلّمي المدارس الحكوميّة (Singh and Sarkar, 2012). وقد أظهر مسح أُجري في منطقة لاهور في إقليم بنجاب الباكستاني أنّ معلّمي المدارس الخاصّة كانوا أكثر ميلا إلى محاولة تحديد ما فهمه الطلّاب فعليّا

عبر طرح الأسئلة عليهم في الصفّ وكانوا يخصّصون وقتا أكبر للتخطيط لدروسهم، ممّا كان له أثر كبير على تعلّم التلامذة (Aslam and Kingdon, 2011).

وفي معظم الأحيان، يوظَّف معلّمو المدارس الخاصّة التي تتقاضى أقساطا متدنّية من داخل المجتمعات المحلّيّة التي يخدمون فيها، وهم بالتالي أكثر ميلا لفهم التحدّيات التي يواجهها الأطفال. في أندرا براديش مثلا، بلغت نسبة المعلّمين الذين يعيشون في البلدة التي تقع فيها مدرستهم 64% في المدارس الخاصّة مقابل 37% فقط في المدارس الحكوميّة. ويعيش حوالى 30% من معلّمي المدارس الحكوميّة في قرية أو بلدة في المقاطعة عينها التي تتواجد فيها المدرسة، ولكن عليهم أن يقطعوا مسافات طويلة ليبلغوا المدرسة مقابل 16% فقط من معلّمي المدارس الخاصّة (Singh and Sarkar, 2012).

من الضروري أن يحظى جميع الأطفال بفرصة التعلّم، مهما كانت بيئتهم ونوع المدرسة التي يقصدونها

كذلك عامّة ما يكون تغيّب المعلّمين أدنى في المدارس الخاصّة، ويعود ذلك جزئيّا إلى العلاقات الأوثق التي تربط بين معلّمي المدارس الخاصّة والمجتمع المحلّي. ففي أندرا براديش مثلا، كان معدّل تغيّب المعلّمين في المدارس الخاصّة 9% أقلّ من تغيّب معلّمي في المدارس الحكوميّة (Singh and Sarkar, 2012). أظهر إحصاء أُجري من دون سابق إنذار في المدارس الخاصّة والحكوميّة في مناطق ذات دخل منخفض من حيدر آباد في الهند، أنّ 6% من المعلّمين في المدارس الحكوميّة كانوا غائبين مقابل 4% في مدارس غير مُعترف بها وأقلّ من 1% في مدارس خاصّة مُعترف بها وغير مدعومة. كذلك، أظهر الإحصاء أنّ المعلّمين كانوا يعلّمون فعليّا بدل القيام بنشاطات غير تعليميّة في 75% من المدارس الحكوميّة مقابل 91% من المدارس غير المُعترف بها و98% من المدارس الخاصّة المُعترف بها وغير المدعومة (Tooley et al., 2010).

إلّا أنّ التغيّب قد يكون شائعا أيضا في المدارس الخاصّة التي تتقاضى أقساطا متدنّية. ويعود ذلك جزئيّا إلى أنّ المعلّمين فيها يتقاضون رواتب منخفضة ويحتاجون بالتالي للقيام بأعمال إضافيّة. في لاغوس مثلا، بلغت نسبة تغيّب معلّمي المدارس الخاصّة خلال الزيارات المفاجِئة التي أُجريت لهذه المدارس 11% (Härmä and Adefisayo, 2013). وفي ريف باكستان، تغيّب 13% من المعلّمين في المدارس الحكوميّة مقابل 12% من معلّمي المدارس الخاصّة (ASER Pakistan, 2013).

والاعتقاد السائد بشكل عامّ هو أنّ معلّمي المدارس الخاصّة يعملون في ظلّ طروف يسود فيها قدر أكبر من المساءلة. فقد أظهرت دراسة وطنيّة أُجريت في الهند أنّ مديرا واحدا فقط من أصل مدراء المدارس الحكوميّة البالغ عددها 3000 قام بطرد معلّم بسبب الغياب المتكرّر. في المقابل، قام 35 مديرا لمدارس خاصّة من بين 600 مدرسة شملها الإحصاء بطرد معلّمين لهذا السبب (Muralidharan and Kremer, 2009). أمّا في أندرا براديش، فقام 24% من مدراء المدارس الخاصّة بطرد معلّمين، في حين طُرد نحو نصف المعلّمين لأسباب تتعلّق بجودة التعليم الضعيفة وحوالى الثلث للغياب غير المبرّر. ولكنّ الدراسة أظهرت في المقابل أنّ أيّا من مدراء المدارس الحكوميّة لم يطرد أيّ معلّم.

هذا وصرّح 12% فقط من مدراء المدارس الحكوميّة إنّهم أجروا عمليات مراقبة مقارنة بـ22% لمدراء المدارس الخاصّة (Singh and Sarkar, 2012).

وغالبا ما يمكن تفسير تدنّي نتائج التعلّم في المدارس الحكوميّة جزئيّا بالتحدّيات الأكبر التي يواجهها المعلّمون الحكوميّون في الفصل الدراسيّ، بما في ذلك التنوّع الأكبر للمتعلّمين والطلّاب الذين يواجهون صعوبات تؤثّر في قدرتهم على التعلّم. ففي منطقة أتار براديش الريفيّة، كان 77% من أطفال الطبقات الاجتماعيّة الخاصّة يقصدون المدارس الحكوميّة (Härmä, 2009). ومن المرجّح أن يكون المعّلمون في المدارس الحكوميّة يدرّسون الشرائح الأشدّ فقرا. ففي أندرا براديش، ينتمي أكثر من 70% من طلّاب المدارس الحكوميّة إلى الأسر الـ40% الأشدّ فقرا مقابل 26% من الطلّاب في المدارس الخاصّة. ويدرّس حوالى ثلث المعلّمين في المدارس الحكوميّة طلّابا من مختلف الأعمار في صفوف متعدّدة مقارنة بـ3% في المدارس الخاصّة (Singh and Sarkar, 2012).

بالإضافة إلى ذلك، من شأن انتشار الدروس الخصوصيّة على نطاق واسع أن يعزّز التفاوت في النفاذ إلى التعليم الجيّد، ممّا يؤدّي بدوره إلى زيادة الاستياء والاضطرابات الاجتماعيّة كما أظهرت تجربة شيلي. ويشكّل ذلك خطرا بشكل خاصّ إذا ما دفع إلى تدهور جودة المدارس الحكوميّة التي تخدم بمعظمها المحرومين. ففي شيلي، حيث انتشرت المدارس الخاصّة بشكل كبير خلال السنوات الأخيرة، تبيّن أن 94% من المسَجلين في هذه

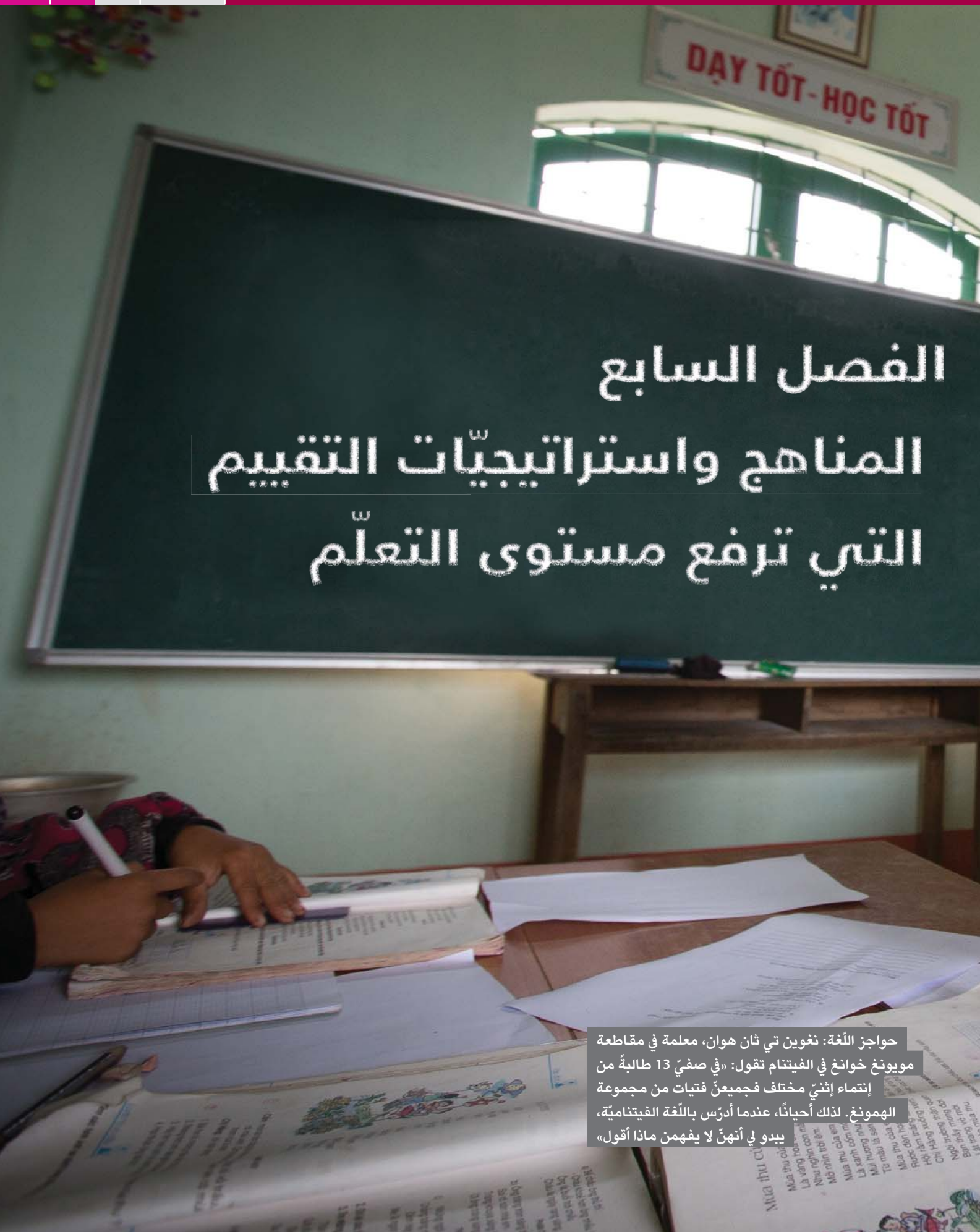
المدارس ينتمي إلى الخُمس الأشدّ ثراء من السكّان بينما ينتمي ثلثا المسجّلين في المدارس الحكوميّة إلى الفئة الأشدّ فقرا من السكّان (Mizala and Torche, 2012).

يمكن استخلاص دروس عديدة من تجارب المدارس الخاصّة التي تتقاضى أقساطا متدنّية. فحجم الصفّ الأصغر مثلا يسمح بقدر أكبر من التفاعل في الفصول الدراسيّة علما بأنّ العلاقة الوثيقة بالمجتمع المحلّي تعني أنّ معلّمي المدارس الخاصّة أقلّ عرضة للتغيّب. ولكنّ هذه المنافع لا تعني أنّ المدارس الخاصّة التي تتقاضى أقساطا متدنّية هي أفضل بحدّ ذاتها، إذ غالبا ما يواجه طلّابها صعوبات أقلّ بكثير من طلّاب المدارس الحكوميّة. وليس هناك من عذر لكي لا تتوفّر الظروف الملائمة للطلّاب لكي يتعلّموا. لذلك من الضروري أن يحظى جميع الأطفال بفرصة التعلّم، مهما كانت بيئتهم ونوع المدرسة التي يقصدونها.

الخاتمة

يرتبط تحقيق نتائج تعلّم منصفة بتأمين عدد كافٍ من المعلّمين المدرَّبين وتوزيعهم بشكل عادل. ولبلوغ هذا الهدف، على الدول إعطاء أولويّة للإصلاحات المرتبطة بالمعلّمين بهدف اختيار المرشّحين من ذووي المؤهّلات الأعلى. كما عليها تزويد المعلمين بإعداد قبل الخدمة وبتدريب خلال الخدمة بجودة عالية. كذلك لا بدّ من تعزيز حوكمة المعلّمين. ولا شكّ في أنّ اعتماد هذه المقاربات وتوفير هيكليّة فعّالة لمسيرة المعلّمين المهنيّة وتقديم محفّزات لجذب المعلّمين والاحتفاظ بهم في المناطق الأكثر حاجة إليهم، من شأنها جميعا أن تسمح للحكومات، بغضّ النظر عن ظروفها، أن توفّر لكلّ طفل فرصة عادلة لتحصيل تعليم جيّد يساعده على الانطلاق نحو مستقبل أفضل.

Credit: Nguyen Thanh Tuan/UNESCO



الفصل السابع

المناهج واستراتيجيّات التقييم التي ترفع مستوى التعلّم

حواجز اللّغة: نغوين تي ثان هوان، معلمة في مقاطعة مويونغ خوانغ في الفيتنام تقول: «في صفيّ 13 طالبةً من إنتماء إثنيّ مختلف فجميعنّ فتيات من مجموعة الهمونغ. لذلك أحيانًا، عندما أدرّس باللّغة الفيتناميّة، يبدو لي أنهنّ لا يفهمن ماذا أقول»

المقدّمة 281

ضمان اكتساب جميع الأطفال
للمهارات الأساسيّة 281

تحديد الفئات المحرومة من
المتعلّمين وتزويدها بالدعم 289

ما بعد المهارات الأساسيّة: المهارات
المنقولة لتحقيق المواطنة العالميّة 297

الخاتمة 299

لا يستطيع المعلّمون كسر حواجز التعليم بفعاليّة إلاّ في حال تلقّوا الدعم من أنظمة مناهج وتقييم مناسبة تولي إهتماما خاصا لحاجات الأطفال المعرّضين لخطر عدم التعلّم. ويُحدّد هذا الفصل مقارباتٍ مبتكرة تدعم هؤلاء الأطفال بطرقٍ تُغني تجاربَهم التعلّميّة. كما يُحلّل استراتيجيّات تُعّزز المهارات المنقولة التي يحتاج إليها أطفال اليوم ليُصبحوا مواطنين عالميّين ومسؤولين.

المقدّمة

يظهر التفاوت في التعلّم بين الفئات المحرومة في مرحلة مبكرة من الطفولة ويستمر خلال مراحل التعليم كافة. ويُرجَّح أن يختبر الأطفال الذين يعانون تحصيلا دراسيّا منخفضا صعوباتٍ عديدة في مواكبة المناهج الدراسيّة في الصفوف اللاّحقة وفهمها، فيكونون بالتالي أكثر عرضة للرسوب أو التسرّب من المدرسة. أمّا هؤلاء الذين يبقَوْن في المدرسة، فقلما يتعلّمون.

تُعتبَر المناهج في صلب تحديات عمليّة التدريس والتعلّم، إذ بإمكانها أن تعوّق نتائج التعلّم المحسّنة أو تيسّرها. وبهدف تحسين تعلّم الأطفال، على المعلّمين دعم مناهجَ وإستراتيجيّات التقييم المبتكرة والشاملة التي قد تحدّ من التّفاوت في التحصيل الدراسي. كما عليهم تأمين فرصة اكتساب المهارات الأساسيّة المنقولة إلى الأطفال والشباب كافة.

يبدأ هذا الفصل بدراسة الحاجة إلى استراتيجيّات كهذه لبناء مهاراتٍ أساسيّةٍ قويّة. كما ينظر إلى نماذج برامجَ تعليميّة حول العالم تعمل على هذا الأساس، من خلال البدء في مرحلة مبكرة والتحرّك بالوتيرة المناسبة لتمكين الطلاّب المحرومين من اللّحاق بأقرانهم، وتلبية الحاجات اللغويّة للأقليّات الإثنيّة، وتعزيز الإدماج وبناء ثقافة القراءة.

وتُظهر الأقسام اللاّحقة طريقة استخدام التقييم لتحديد الطلاّب المحرومين وذووي المستويات التعليميّة المتدنّية بهدف مساعدتهم عبر تزويدهم بدعم إضافيّ وهادف يشمل دعما من مساعدي المعلّمين. وقد تساهم الإبتكارات التقنيّة المستخدمة في التعليم في رفع تحدّيات تدريس المناهج ومن بينها البعد الجغرافيّ وندرة الموارد. كما وتُثري هذه الإبتكارات التقنيّة تجربة الطفل التعليميّة.

ويُختتم الفصل بعرض نجاحات هذه البرامج المبتكرة في تعزيز القيم والمواقف والمهارات العمليّة المنقولة، التي يحتاج الطلاّب إليها لتحقيق النجاح في عالمٍ أصبح فيه الوعي البيئيّ والمواطنة العالميّة مهمّين أكثر من أي وقتٍ مضى.

ضمان اكتساب جميع الأطفال للمهارات الأساسيّة

يفهم البعض الدروس والبعض الآخر لا يفهم. بعضهم يستطيع اللّحاق أمّا البعض الآخر فلا. في الصّف أطفال غير قادرين على الكتابة، أطفال يعانون صعوبة في القراءة. بعضهم لا يعرف الكتابة على الإطلاق إذ فاتهم الأساس من الصّف الأوّل. دفعت هذه الظروف بعض الأطفال إلى التسرّب من المدرسة.

نومزيكيلو، معلّم، كيب الشرقيّة، جنوب أفريقيا

على المناهج أن تعزّز دمج الأطفال من خلفيّات مختلفة.

يكمن مفتاح نجاح الأطفال في المدرسة في تمكينهم من اكتساب مهاراتٍ أساسيّة، كالقراءة والفهم. فمن دون هذه المهارات الأساسيّة، يُعاني العديد من الأطفال لمواكبة المنهج الدراسيّ المُحدَّد، ممّا يزيد من الفجوة التعلّميّة بالنسبة إلى الأطفال المحرومين. كما يتناول هذا القسم سبل اعتماد مناهجَ تعليميّة مبتكرة وشموليّة حتى يتسنّى للأطفال كافة إكتساب المهارات الأساسيّة اللاّزمة في الوقت المناسب، كما يتناول الجهود الخاصة التي تُبذل للنفاذ إلى الأطفال الذين تبدأ حياتهم بحرمانٍ موروث. فلا بدّ أن تضمن المناهج في مرحلة الطفولة المبكرة، تعليما من نوعيّة جيّدة قبل المرحلة الإبتدائيّة، يسمح بانتقال حقيقيّ إلى مرحلة التعليم الإبتدائيّ. أما في هذه المرحلة، فعلى المناهج أن تركّز على تأمين مهارات أساسيّة وجوهريّة بوتيرة مناسبة، سواء في أوساط نظاميّة أو غير نظاميّة.

وبإمكان الأطفال الذين تركوا المدرسة أن يعودوا إليها من خلال برامج تعليميّة مُسّرعة تعطيهم فرصة ثانية وتكون مصمّمة لتلبّي حاجاتهم المحّددة. أمّا داخل المدارس فالمناهج الثنائيّة اللّغة تسمح لأطفال الأقليّات الإثنيّة بأن يكتسبوا التعليم ذاته وبالسرعة ذاتها، كأقرانهم. أمّا المهارة الأكثر أهميّة والتي تُبنى عليها مهارات أخرى عديدة – وهي القراءة، فيمكن تحسينها من خلال تأمين المواد المناسبة في اللّغة التي يفهمها الأطفال، إلى جانب برامجَ مبتكرة تعزّز ثقافة القراءة بشكل أوسع. كما يجب أن تعزّز المناهج دمج الأطفال من خلفيّات مختلفة وأن تحرص على ألاّ تحتوي الكتب على صور نمطيّة لفئات مهمّشة.

التعليم الجيد في مرحلة الطفولة المبكرة والدعم للإنتقال المبكر أمرين أساسيين

إلى جانب زيادة نجاح إنتقال الأطفال إلى التعليم الإبتدائيّ، يدعّم التعليم الجيّد في مراكز التعليم لمرحلة الطفولة المبكرة الإنجازات اللاّحقة – لا سيما عند الأطفال الذين يواجهون عوائق. ومع ذلك، فأطفال الأسر الأكثر فقرا هم الأقل احتمالا أن يلتحقوا بالروضات (مراجعة الفصل 1، الهدف 1). لذلك يجب بذل المزيد من الجهود لخلق فرص للتعليم ما قبل الإبتدائيّ.

وقد برزت الصلة بين الإلتحاق في مرحلة التعليم ما قبل الإبتدائيّ وإنجازات الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و18 سنة واضحة في دراسة شملت 73 دولة منخفضة ومتوسطة الدّخل. ففي الدول التي سجّلت مستويات منخفضة من الإلتحاق في مرحلة التعليم ما قبل الإبتدائيّ، أظهرت الدراسة فجوة كبيرة في التعلّم بين الطبقة الأثرى التي تُشكّل 20% من الطلاّب بين 15 و18 سنة من العمر وسائر أقرانهم (Engle et al., 2007).

وظّفت الفيتنام 7000 مساعداً ثنائيّ اللّغة لدعم أطفال الأقليّات الإثنيّة في المجتمعات المعزولة.

وتبدو هذه الصلة واضحة بشكل خاص في الدول التي يشكّل فيها الإلتحاق بالتعليم ما قبل الإبتدائي أقلّ من 20%. وبالتالي، تشهد الدول التي تقلّ فيها نسبة فرص الإلتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائيّ تفاوتا كبيرا في الإنجازات بين السكان، حيث يحافظ السكان الأغنى فيها على أعلى الإنجازات التعليميّة.

تشكّل نوعيّة التعليم ما قبل الإبتدائيّ فرقا حاسما في تعلّم الأطفال في المرحلة الأولى من التعليم الإبتدائيّ. وفي تقييم لمشروع "ساكسيد" (نجاح) في بنغلاديش، تبيّن أن الأطفال الذين حضروا صفوف "ساكسيد" ما قبل المدرسة كان أداؤهم أفضل، مقارنة بالأطفال الذين لم يكن لهم أيّ تجربة تعليميّة، وذلك في أربع من أصل خمس مهارات قرائيّة وحسابيّة. كما تمّ تزويد الأطفال المشاركين بالعلاجات الصحيّة الأساسيّة، كعلاج التخلص من الديدان. إلى ذلك، عزّزت المبادرات الإضافيّة إلى جانب مناهج مرحلة التعليم ما قبل الابتدائيّ مهارات التلامذة في الصّف الأوّل، كأنشطة الرياضيّات المنظمة. أما برنامج النشاطات المبتكر في التعليم الإبتدائيّ فقد ساهم بدوره في تسهيل الإنتقال إلى الصفوف الأولى. ويتصل هذا البرنامج بمجموعات روضات للتعليم ما قبل الإبتدائيّ، توفّر أنشطة إبتكاريّة كالتوعية المجتمعيّة و'أصدقاء في القراءة' كما يؤمّن النفاذ إلى مواد القراءة من خلال كتب مدرسيّة من بنك الكتاب (Aboud et al., 2008).

وقد أظهر برنامج تنمية الطفولة المبكرة لحملة أنقذوا الأطفال (Save the Children) في الموزمبيق إمكانات هذه المبادرات المرتبطة بالمجتمع على ضمان إنتقال سلس الى التعليم الإبتدائيّ من خلال الإعتماد على المكاسبَ المعرفيّة القصيرة المدى التي تمّ إحرازها في التعليم قبل الإبتدائيّ ومعالجة الرسوب المبكر في التعلّم. كما ويهدف البرنامج إلى تحسين التنمية المعرفيّة والإجتماعيّة والجسديّة من خلال مراكز قائمة داخل المجتمع، وذلك برعاية معلّمين متطوّعين اختارتهم المجتمعات المحليّة لدعم انتقال الأطفال إلى مرحلة التعليم الإبتدائيّ. وتشمل حلقات القرائيّة تبادلَ الأخبار والقراءة بصوتٍ عالٍ والإنخراط في أنشطة الأبجديّة والقوافي وفي تمارينَ أخرى تُحّفز المهارات اللّغويّة والتواصليّة، فضلا عن التفكير والمنطق. ومع نهاية برنامج التعليم ما قبل الإبتدائيّ الذي امتدّ على سنتَيْن زاد احتمال التحاق الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و9 سنوات بالتعليم الإبتدائيّ بنسبة 24%، مقارنة بالأطفال الذين لم يشاركوا في البرنامج (Martinez et al., 2012).

وغالبا ما يكون من الصعب، لا سيّما بالنسبة إلى الأطفال الذين هم من أقليّات إثنيّة ولغويّة، الحصول على تعليم جيّد في مرحلة الطفولة المبكرة يُعدّهم للتعليم الإبتدائيّ. ولكن بإمكان برامج الإستعداد للمدرسة الملائمة ثقافيًا تحسين نتائج التعلّم لهؤلاء الأطفال.

وكان قد تمّ تطبيق أحد هذه البرامج في الفيتنام تحت اسم مشروع التعليم الإبتدائي للأطفال المحرومين. فصحيح أن اللّغة الفيتناميّة هي لغّة أغلبيّة سكّان الفيتنام وهي لغة التعليم في المدارس الإبتدائيّة، غير أنّها ليست اللّغة الأم لثلاث وخمسين مجموعة إثنيّة أخرى تشكّل 14% من السكّان (Harris, 2009). لذلك يواجه أطفال المجتمعات النائية الآتون من الأقليّات الإثنيّة صعوبة في التأقلم مع بيئة الصّف وفهم المناهج والمحافظة على اهتمامهم بالدراسة عندما يتمّ تعليمهم على يد معلّم من مجموعة "كينه" الإثنيّة. وأُطلق برنامج "المساعدين في التعليم والاستعداد للمدرسة" في العام 2006 واستطاع النفاذ إلى ما يفوق 100000 طفل (Norad, 2009). وبموجبه تمّ نشر أكثر من 7000 مساعد ثنائي اللّغة من المجتمعات المحليّة في 32 محافظة لدعم أطفال الأقليات الإثنيّة الآتين من مجتمعات معزولة في انتقالهم إلى مرحلة التعليم الإبتدائيّ. وقد ساهم المساعدون في إعداد الأطفال للمدرسة من خلال أنشطة تعليميّة لمرحلة الطفولة المبكرة تعطى لمدّة شهرَيْن قبل الإلتحاق بالصف الأوّل كما وواكب هؤلاء المساعدون الأطفال بعد التحاقهم بالمدرسة عبر إعطائهم دروس إضافيّة ومساعدتهم على تعلّم اللّغة الفيتناميّة (Harris, 2009).

وفي دراسة امتدّت على سنتَيْن وانتهت في العام 2009، تبين أنّ أطفال الصّف الأوّل في المدارس التي تنظّم نشاطات إعداديّة للمدرسة سجّلوا علامات أعلى بنسبة تتراوح بين 20 إلى 30% في مهارات القراءة والكتابة ومعرفة الشكل والرقم، مقارنة بأطفال المدارس التي لم تشارك في هذه النشاطات. بالإضافة إلى ذلك، كان الأهل فرحين بإرسال أطفالهم إلى المدرسة، لأنّه كانوا مطمئنّين إلى أن هناك من سيفهم لغتهم وحضارتهم. نتيجة لذلك، أعلن مدراء المدارس عن زيادة نسبة التحاق الأطفال بالمدارس وزيادة نسبة حضورهم (Harris, 2009، التعليم الإبتدائي للأطفال المحرومين، 2010).

تركيز المنهج على المهارات الأساسيّة التي تدرّس بوتيرةٍ مناسبة

تكمن العقبة الأولى أمام تعلّم الجميع في سياسات المدارس الصارمة إذ توضع المناهج بشكل يُرغم المدارس على تغطية نسبة كبيرة منها، بغض النظر عن فهم التلامذة.

آن، معلمة، نايروبي، كينيا.

من المهم جدّا أن يكتسب تلاميذ التعليم الإبتدائيّ المهارات الحسابيّة والقرائيّة الأساسيّة في الصفوف الأولى ليتمكّنوا من فهم ما يتعلمونه في الصفوف اللاّحقة. لكنّهم يفشلون بذلك في بعض الأحيان بسبب صعوبة المنهج. فغالبا ما يكون التلامذة متأخّرين بصفوفٍ كثيرةٍ عن المنهج المُقرَّر، ويصارعون لفهم مواضيعَ أكثر تقدّما، ممّا يؤديّ إلى نتائجَ ضعيفة جدّا وإعادة الصّف كما إلى تهميش التلامذة وزيادة احتمال تسرّبهم المبكر من التعليم. وإذا كانت مناهج المدرسة تغطّي العديد من المواد من دون أن تأخذ بالحسبان لا المستوى التعليميّ الأساسيّ للتلميذ ولا قدرة المعلّم على إعطاء الدروس ولا سرعة الاستيعاب لا بدّ أن يعجز التلميذ عن اللّحاق بالمنهاج فيبقى متأخرا عن ركب أقرانه. أمّا إذا كانت وتيرة تعليم المنهج سريعة جدّا بالنسبة إلى كافة الطلاّب فسوف يولّد ذلك نسبة كبيرة من الذين لا يحصّلون الكثير من التعلّم مع تقدّمهم في التعليم (Pritchett and Beatty, 2012).

وإنّ مقارنة بين مناهج ونتائج التعلّم في الهند والفيتنام، وهم بلدان متشابهان من حيث مستوى الإلتحاق والتقّدم تظهر حسنات المنهج المُصمّم وفقا لحاجات الطلاّب (الإطار 7.1)

الإطار 7.1 : تتماشى متطلّبات المناهج الدراسيّة مع قدرات المتعلّمين في الفيتنام إنّما ليس في الهند

يركز منهج الفيتنام الناجح على المهارات الأساسيّة ويتطابق عن كثب مع ما يستطيع الأطفال تعلّمه ويأخذ بعين الإعتبار المتعلّمين المحرومين بشكل خاص. في المقابل، يساهم منهج الهند في إضعاف أدائه الخاص ويوسّع الفجوات التعليميّة بسبب سرعة وتيرته نسبةً لما يستطيع التلاميذ تعلمّه واكتسابه واقعيًّا في إطارٍ ووقتٍ محدّدَيْن.

و قد سجّل التلامذة في الفيتنام بشكل عام أداءً جيّداً في الإمتحانات المخصّصة لمختلف الأعمار، التي تحمل أسئلةً متزايدة الصعوبة. أمّا في الهند فتشهد عمليّة تعليم الأطفال في الصفوف العليا تراجعًا. في الفيتنام، أعطى 86 في المئة من الأطفال إجابات صحيحةً على أسئلة في امتحانات مصممّة حسب صفّهم، وينطبق الأمر نفسه في الهند. لكن، سرعان ما تغيّرت النسبة عندما طرح على أطفال في الرابعة عشر والخامسة عشر من العمر مسألةً مكتوبةً على مرحلتَيْن في الرياضيّات تتضمّن الضرب والقسمة، إذ أعطى 71% من الأطفال في الفيتنام جوابًا صحيحًا مقابل 33% في الهند.

ومن المفيد إلقاء نظرة على المنهاج الوطنيّ في كلا الدولتَيْن إذ يتضّح أنّ المنهاج الوطنيّ في الفيتنام يتضمّن 9 مواد، يتمّ تدريس 6 منها في الصفوف الأولى ويُكرّس معظم الوقت للّغة الفيتناميّة والرياضيّات. أمّا المنهاج الوطنيّ في الهند فيتألّف من 10 مواد في المرحلة الإبتدائيّة. ويسعى الإطار الهنديّ إلى توجيه التعليم نحو مهارات أعلى تستهدف التعليم الثانويّ بينما يركّز المنهج الفيتناميّ بشكل أكبر على بناء المهارات الأساسيّة. ومع ذلك، يتبيّن أنّ إعداد التلاميذ لمنهج ما بعد المرحلة الإبتدائيّة أفضل في الفيتنام.

كما أنّه من المهمّ مقارنة منهج الرياضيّات في الدولتَيْن إذ يتضح أنّ المنهج في الهند طموح ويتضمّن مهارات تنظيميّة أعلى (higher order skills) كالتفكير (reasoning) واستعمال المنطق والتجريد. وفي المقابل، سعى إصلاح المنهج في الفيتنام إلى ضمان تعليم الرياضيّات عبر تزويد التلاميذ كافةً بالمعارف والمهارات التطبيقيّة الأساسيّة التي يحتاجون إليها في مجتمعاتهم المحليّة ولمستقبلهم. ويركّز التعليم والتعلّم في الصفوف الأولى على اتقان العمليّات الحسابيّة التي تُستكمل بتطوير قدرات التلاميذ على حلّ المسائل لاحقاً.

وفي الهند، يرتبط التعليم والتعلّم بكتب مدرسيّة لصفوف محدّدة من دون توفير موارد تعليميّة أخرى. وفي كلّ سنة، تزداد الكتب صعوبةً على أساس أن الملتحقين بالمدرسة في سنة معيّنة قد اكتسبوا محتويات منهج السنة السابقة. ومع ذلك، كشفت مسوحات حديثة عديدة أنّ مستوى التلاميذ متدن أكثر بكثير من المستوى المتوقّع في المنهج وأن هناك أطفال تتخطّاهم الكتب المدرسيَّة بأشواط فيبقون عاجزين عن اللّحاق بمستوى أقرانهم.

في دراسة لحالة 30000 تلميذ إلتحقوا بمدارس ابتدائيّة حكوميّة في 5 محافظات هنديّة هي: أنوار برديش وآسام وهيماجل برديش وجهارخاند وراجستان، تبيّن أنّه، رغم تقدّم التلاميذ وتحسّنهم في خلال السنة الدراسيّة، بقي المستوى الذي وصل إليه معظمهم دون المطلوب إذ أنّه، حتى في المحافظة التي سجّلت أحسن أداء، وهي هيماجل برديش، لم يستطِعْ التلاميذ اللّحاق بالكتاب المدرسيّ. فعلى سبيل المثال، كان من المتوقع أن يقوم تلميذ من الصّف الأوّل الابتدائي بقراءة قصص سرديّة صغيرة، غير أنّ ثلث التلاميذ من الصف الثالث الإبتدائي – أي عامين آخرين في المنهج – تمكّنوا من قراءة نصوص الصف الأوّل بسهولة.

المصادر: Banerjee et al. (2008); Banerji and Wadha (2012); Bhattacharjea et al. (2000); Do (n.d.); India National Council of Educational Research and Training (2005); Rolleston et al. (2013).

تمكّن برامج تسريع التعليم الأطفال المحرومين من اللّحاق بأقرانهم.

في حين تعجز المدارس عن تقديم تعليم جيّد وفي حين يَترك الأطفال التعليم في سنٍّ مبكرة، تأتي برامج تسريع التعليم لتعلّمهم المهارات الأساسيّة وفي وقت أقصر. وتُعتبَر هذه الطرق مهمّة لتسريع تطوّر الطفل وتحقيق إنجازات للمجموعات المحرومة.

تستهدف برامج تسريع التعليم الأطفال المحرومين غير المسجلين في المدارس وتعطيهم فرصةً أخرى للحصول على مؤهلات تعليميّة.

وتُعتبر برامج تسريع التعليم نموذجا تعليميّا ناجحا. وهي تقدّم في بيئة غير رسميّة وتستهدف الأطفال المحرومين غير المسجّلين في المدارس، كالأطفال الآتين من مجتمعات محرومة والذين تركوا التعليم النظاميّ في المرحلة الإبتدائيّة والذين توقفّوا عن التعلّم بسبب الحرب، وتعطي أهميّة خاصة لحاجات الفتيات. كما تهدف هذه البرامج إلى إعطاء الأطفال والشباب الذين تركوا المدرسة فرصة ثانية للعودة إلى التعليم الأساسيّ والحصول على المؤهّلات التعليميّة، وبالتالي إعطاءهم فرصة للإلتحاق من جديد بالمدارس النظاميّة.

وتختلف هذه البرامج اختلافا كبيرا من حيث الحجم والنطاق فمنها دراسات رياديّة ومشاريع مُصمَّمة لاستهداف مجتمعات محدّدة، ومنها برامج كاملة تهدف إلى تكميل التعليم الأساسيّ الحكوميّ. وقد أُنشأ برنامج "براك" للتعليم في بنغلاديش في العام 1985 وهو من أكبر البرامج من نوعه بعد أن خرّج في العام 2012 ما يُقارب 5 ملايين طالبا، أكثر من ثلثيهم من الفتيات (BRAC, 2012, 2013).

وغالبا ما تُعِدّ هذه البرامج موارد دراسية خاصة بها وتكون فيها الصفوف صغيرة نسبيّا، تضمّ عادة حوالي 25 تلميذا. ويعكس الجدول الزمنيّ فيها واقع الأطفال ومجتمعاتهم، كما يوفّر المعلمون المدرّبون فيها جوّا من الترحيب والشموليّة. وكذلك يساهم تمحور أساليب التعليم حول الطفل وغياب العقاب البدنيّ والاستمراريّة مع المعلّم نفسه في بناء بيئة تعليميّة وديّة وداعمة (Longden, 2013).

ويتمّ اختيار المعلّمين في هذه البرامج عموما من المجتمعات المحليّة المحيطة بالمنطقة لضمان تمتّعهم بالخلفيّة الثقافيّة واللّغويّة المشتركة ولتعزيز المساءلة تجاه أفراد المجتمع. فعلى سبيل المثال، قام برنامج التعليم الأساسيّ الإستكماليّ في ملاوي بتوظيف شباب وشابات دون 35 عاما من ذووي المؤهلات الثانويّة، يعيشون بالقرب من القرى التي تستضيف مراكز التعلّم. كما وشارك قادة المجتمع عن كثب في عمليّة الاختيار (Jere, 2012). وفي جنوب السودان، يتم إختيار خرّيجي المدارس الثانوية من المجتمعات المحليّة المُحيطة لتزويدهم بإعداد أوّلي حول التعليم ثم بتدريب دوريّ أثناء الخدمة. ويعتبر المتعلّمون أنّ إستخدام هؤلاء للّغة المحلية لتوضيح التعليمات خطوة إيجابيّة ومهمّة في برنامج تسريع التعليم (Østergaard, 2013).

وتغطّي برامج تسريع التعليم عادة صفَّيْن أو أكثر من التعليم العادي في عامٍ واحدٍ، بهدف رفع الكفاءة الأكاديميّة للمشاركين إلى المستوى الذي يسمح لهم بالعودة إلى التعليم النظاميّ في الصف المناسب. وتركّز غالبية هذه البرامج على مهارات القرائيّة والحساب وتُدرَّس عادة باللّغة المحليّة، إلى جانب التعلّم العمليّ المرتكز على حياة المتعلّمين (Longden, 2013).

ويُظهر العديد من هذه البرامج نجاحات في التعلّم في خلال فترات أقصر، مقارنة بالمدارس الحكوميّة النظاميّة. وفي اختبارات المهارات الأساسيّة في بنغلاديش، سجّل الأطفال المسجّلون في المدارس التي تديرها "براك" علامة 70%. أمّا أطفال المدارس النظاميّة فسجّلوا 27% (DeStefano et al., 2006). كما وسجّل الملتحقون بالبرامج السريعة في دول كليبيريا وملاوي وسيراليون، أداء يعادل الأداء المتوقّع للصفّ الذي سوف يلتحقون به عند عودتهم إلى المدارس النظاميّة. كما وسجّل ما يقارب ثلاثة أرباع خرّيجي البرنامج الإستلحاقيّ للتعليم الابتدائيّ في ليبيريا الذين قدّموا امتحانات مجلس غرب أفريقيا نسبة نجاح تقارب 95% (Nkutu et al, 2010)، أمّا في سيراليون فنجح 91% من طلاب برنامج التعليم الإستكماليّ السريع الذين شاركوا في الامتحانات الوطنيّة الابتدائيّة في العام 2004 وسجّلوا مستويات شبيهة بمستويات المدارس الحكوميّة (Nicholson, 2007).

ومن بين المتعلّمين الذين تتراوح أعمارهم بين 14 و17 سنة والذين أتموّا برنامج التعليم الإستكماليّ الأساسيّ في ملاوي، نجح 35% في المهارات الحسابيّة أي ما يعادل الصف الخامس في المدارس النظاميّة (Jere, 2012). يُقارَن هذا إيجابيّا مع مسح التحصيل الإبتدائيّ للطلّاب الذي أجري في المدارس الإبتدائيّة الحكوميّة، والذي أظهر أنّ أقلّ من 1% من خمسة تلاميذ حققّ نتائج في الرياضيّات تعادل المستوى المتوقع لصفّه (حكومة ملاوي، 2010).

وتبيّن نتائج دراسة حديثة لبرنامج "المدرسة من أجل الحياة" وهو برنامج استكماليّ للتعليم الأساسيّ في غانا يمتدّ على 9 أشهر أنّ خرّيجي البرنامج الذين عادوا إلى المدارس الابتدائيّة النظاميّة سجّلوا أداء فاق أداء أقرانهم كما وأنّ هذا الأداء استدام مع تقدّمهم في الصفوف الابتدائيّة (الإطار 7.2).

ويمكن للمدارس الابتدائية النظاميّة أن تتعلم درسا من برامج الفرصة الثانية، لا سيما المدارس التي فيها عدد كبير من التلامذة الذين تجاوزوا صفّهم سنّا. وتقدم البرازيل مثلا مشجعا حول كيفيّة معالجة هذا الوضع من خلال برامج تسريع التعليم. فبين العامَيْن 1996 و2001، كان التلامذة الذين تجاوزوا صفّهم سنّا يدرسون منهجا معدّلا إلى حدٍّ ما من الصف الخامس حتى الثامن وذلك من خلال مواد تعليميّة موسّعة وصفوف استكماليّة قصيرة وكان المنهج يُغطّي أكثر من سنة دراسيّة واحدة في السنة. وعزّز برنامج تسريع التعليم في البرازيل التعلّم التعاوني وركّز على ثقة الطلاّب بذاتهم واحترامهم لذاتهم. وخلافا لمعظم البرامج التي تستخدم معلمين من المجتمعات المحليّة، لجأت البرازيل إلى معلّمي الخدمة المدنية المؤهّلين الذين تطوّعوا لتعليم هذه الفئات، بالإضافة إلى صفوفهم الدراسيّة العاديّة.

وفي ولاية بارانا، انخفضت نسبة الطلاّب الكبار الذين كانوا متأخّرين صفَّيْن على الأقلّ بالنسبة إلى الصفّ المتوقَّع لسنّهم من 37% في العام 1995 إلى 15% في العام 2001. وعلى الصعيد الوطنيّ، انخفضت نسبة الطلاّب المتأخرين صفّين من 46% في العام 1998 إلى 30% في العام 2003. ووجدت دراسة تتبعيّة للبرنامج أنه عندما عاد هؤلاء الطلاّب إلى الصفّ المناسب لعمرهم، استطاعوا الحفاظ على أدائهم وكانت معدلات ترفيعهم في المرحلة الثانويّة مماثلة لمعدّلات الطلاّب الآخرين. (Luck and Parente, 2007).

التعليم باللّغة المناسبة يقلّص الفوارق التعلّميّة

لا شكّ في أنّ الحاجز الرئيسي للتعليم الأساسيّ هو استخدام اللّغة الإنكليزية كلغّة تدريس. ويعوق عدم استخدام اللّغة الأم في المدارس تعلّم الأطفال ويخلق أيضا تحديا كبيرا للمعلمين في رواندا. من دون معرفة كافية باللّغة الإنكليزيّة، يكون المعلّمون غير قادرين على التفاعل مع الطلاّب. والنتيجة، دروس تدور بين الطباشير والكلمات.

-إنغا، معلمة، كيغالي، رواندا-

لا بدّ للمدارس أن تعلّم المنهاج بلغة يفهمها الأطفال لضمان اكتساب أطفال الأقليّات الإثنيّة واللّغويّة للمهارات الأساسيّة. ولا شكّ في أنّ مقاربةّ ثنائيّة اللّغة التي تقوم على تدريس الأطفال بلغتهم الأمّ وعلى إدخال لغة ثانية، الذي يفضّل أن يتمّ في الصفوف الإبتدائيّة، يمكن أن تحسّن أداء الطلاّب في اللّغة الثانية وفي مواد أخرى أيضاً. ويمكن للسياسات المتبعة والابتكار في التعليم الثنائيّ اللّغة أن يحسّنا إلى حدّ كبير إتقان المتحدثين بلغات الأقليّة للّغات الرسميّة. ففي برنامج التربية المتلاقية في مالي (Pédagogie convergente) على سبيل المثال أدّت البداية بتعليم القرائيّة باللّغة الأم إلى إتقان أفضل للّغة الرسميّة وهي الفرنسيّة. وبين العامَيْن 1994 و2000، في اختبارات اللّغة الفرنسيّة في نهاية المرحلة الابتدائيّة، فاق معدّل نجاح الأطفال الذين بدأوا دراستهم بلغتهم

وجدت برامج تسريع التعليم في غانا أن أداء الخرّيجين الذين عادوا مجدّدًا إلى المدارس الابتدائيّة الرّسمية فاق أداء أقرانهم.

الإطار 7.2: مهارات أساسيّة للأطفال غير الملتحقين بالمدارس في شمال غانا

في العام 2011، كان في غانا 641000 طفلاً غير مسجّل في المدرسة، معظمهم يعيش في الشمال الذي لم يكمل فيه أكثر من نصف الشباب تعليمهم الابتدائيّ. وقد أطلق برنامج «المدرسة من أجل الحياة» وهو برنامج استكماليّ للتعليم أساسيّ تموّله وكالات مانحة، في شمال غانا في العام 1995. ويسعى هذا البرنامج إلى تزويد الأطفال غير الملتحقين بالتعليم والذين تتراوح أعمارهم بين 8 و14 سنةً بمهارات القرائيّة والحساب الأساسية، مما يتيح لهم الإلتحاق مجدّدًا بالتعليم النظاميّ في الصف الثالث أو الرابع. منذ ذلك الحين، عاد 150000 طفل إلى المدرسة واعتبارًا من العام 2008، عاد 65% من المتعلمين إلى التعليم المدرسي النظاميّ.

ويؤمّن هذا النموذج تعليمًا استكماليًّا أساسيًّا يُعادل التعليم في الصفوف الإبتدائيّة الثلاثة الأولى، مع التركيز على بناء مهارات أساسيّة قوية. كما ويوفّر التعليم لمدة تسعة أشهر مع عطلة طويلة أثناء الموسم الزراعيّ ليتمكن الطلاّب من مساعدة أسرهم في الحقول. وتُعطى الدروس لمدّة ثلاث ساعات يوميًّا، خمسة أيام في الأسبوع.

ويتولّى التدريس معلّمون متدرّبون من المجتمع المحلّي ولا يتعدّى عدد الأطفال في الفصول 25 طالباً.

وبدلاً من اتباع المنهج الوطنيّ الذي يُدَرّس باللغة الإنكليزيّة ويغطي سبع مواد، يركّز برنامج المدرسة من أجل الحياة على ثلاثة مجالات رئيسة فحسب وهي مهارات القرائيّة والمهارات الحسابيّة ومهارات الحياة، وكلّها تُدَرّس باللّغة الأمّ للأطفال. كما ويتمّ تكييف الدروس مع الظروف المحليّة، إذ تبنى الدروس على مسألة مألوفة ذات صلة على غرار الزراعة أو النظافة أو البيئة؛ وتُضاف إلى هذه الدروس أنشطة ثقافيّة ترتكز على التلامذة كالقصص والألعاب والأغاني. وفي حين أنّ تدريس اللّغة في المدارس النظاميّة يركّز أكثر على قواعد اللّغة، يعطي برنامج المدرسة من أجل الحياة الأولويّة لتعليم الأطفال القراءة ومساعدتهم على فهم النص. ووجدت دراسة حديثة حول هذا البرنامج أنّ عند عودة التحاق خرّيجيه بالمدرسة الابتدائيّة حقق 46% منهم مستويات التحصيل المتوقعة لصفّهم مقابل 34% للطلاّب الآخرين.

المصادر: Arkorful (2012); Casely-Hayford and Ghartey (2007); DFID Ghana (2012)

الأمّ معدل الأطفال الذين تعلّموا في برامج تستخدم اللّغة الفرنسيّة فحسب بنسبة 32% (Ball, 2011). وينطبق الأمر نفسه على بوركينا فاسو في العام 2005، إذ كانت نتائج اختبارات اللغة الفرنسيّة للأطفال الملتحقين بالمدارس الثنائيّة اللّغة مشابهة أو حتى أعلى من نتائج الأطفال الملتحقين بالمدارس الفرنسيّة التقليديّة. (Nikièma, 2011).

وتساعد مشاركة الأطفال في البرامج الثنائية اللّغة الأطفال على تحسين تعلّمهم لمواد اخرى من المناهج الدراسيّة. ففي إثيوبيا مثلا، قدّم أطفال المدارس الإبتدائيّة الذين يتعلمون بلغتهم الأم أداء أفضل في الصف الثامن في الرياضيات والبيولوجيا والكيمياء والفيزياء مقارنة بتلاميذ المدارس التي تعلّم باللغة الإنكليزيّة فحسب (Heugh et al., 2007).

يساهم إلتحاق الأطفال ببرامج ثنائيّة اللّغة في تعزيز تعلّمهم لمواد المنهاج الأخرى.

للحدّ من التفاوت في التعلّم على المدى الطويل، لا بدّ من الإستمرار في البرامج الثنائية اللّغة على مدى سنوات عديدة. ففي برامج "الخروج المبكر" من التعليم الثنائيّ اللغة في الدول المنخفضة الدخل التي يتمّ فيها الإنتقال إلى اللّغة الرسمية بسرعة بعد بضع سنوات حقّق التلامذة نجاحا ملحوظا خلال الفترة الأولى من التعليم باللّغة الأم، لكنهم كانوا غير قادرين على المحافظة على اكتساباتهم في الصفوف اللّاحقة، وفقا لدراسة أُجريت في الكاميرون (الإطار 7.3). وتظهر الدراسات حول العالم أن 6 سنوات على الأقلّ من التعليم باللّغة الأم – قد تصل إلى 8 سنوات في الظروف التي تقلّ فيها الموارد – هي ضروريّة من أجل الحفاظ على نتائج المتحدثين بلغات الأقليّات ومن أجل تقليص الفجوات التعليميّة. ومع ذلك، لا زال العديد من دول أفريقيا جنوب الصحراء التي توفّر تعليما ثنائيّ اللّغة يفضّل الانتقال المبكر إلى اللّغة الرسمية، الذي يتمّ عادة في الصف الرابع (Alidou et al,. 2006).

وبينما يعزّز التعليم الثنائي اللّغة قدرة الأطفال على بناء المهارات الأساسية وتعلّم محتوى المناهج الدراسية، قد يُشكّل تنفيذه تجربة معقّدة وصعبة حسب ما تعرضه تجربة في أمريكا اللاتينيّة (UNESCO, 2010). وغالبا ما تكون للسياسات اللّغوية أبعاد سياسيّة، لا سيّما في الأطر المتعددة اللّغات. وقد يعارض الأهل والمعلّمون فكرة التعليم باللّغة الأم لأنّهم يعتقدون أنّه يحدّ من إتقان الأطفال للّغة الرسميّة، فضلا عن فرص العمل والحياة في المستقبل (Alidou et al., 2006; Welch, 2012).

وتشمل التحديات العمليّة الأخرى وجود أكثر من مجموعة لغويّة في الصّف نفسه وعدم إتقان المعلمين للّغة المحلّية. وليكون التعليم الثنائي اللّغة فعّالا، على الحكومات أن توظّف معلّمين من الأقليّات اللّغويّة.

كذلك يحتاج المعلمون إلى تدريب على التدريس بلغتين وعلى تفهّم حاجات المتعلمين المتكلمين بلّغة ثانية.

توسيع استخدام مواد القراءة المناسبة

لنجاح تعليم القرائيّة والتعليم الثنائي اللّغة، يحتاج التلامذة إلى مواد تعليميّة شموليّة ذات صلة بوضعهم

الإطار 7.3: في الكاميرون، حسّن التدريس باللغة المحلّية من التعلّم لكنّه كان بحاجة إلى دعم مستمر

إنّ لغة التعليم في المدارس الابتدائية في شمال غرب الكاميرون، هي اللّغة الإنكليزية، وهي غير مألوفة للأطفال وأسرهم. بين العامَيْن 2007 و2012، لجأت 12 مدرسةً في منطقة بويو إلى منهج يُدرّس في اللّغة المحلية وهي الكوم، للصفَّيْن الأوّل والثالث، ليتحوّل التعليم إلى اللّغة الإنكليزية في الصّف الرابع. وتمّت مقارنة أداء التلاميذ في القراءة والرياضيّات مع مجموعة ثانية من المدارس التي تعمل بالمنهاج نفسه ولكنها تستخدم اللّغة الإنكليزية فحسب في التعليم.

وأظهرت نتائج الاختبارات الموحدة أنّ الذين تعلّموا بلغّة الكوم قدّموا أداءً أفضل في القراءة والرياضيات. فمن الصفّ الأوّل إلى الثالث، سجّل أطفال برنامج لغّة الكوم بين 40 و60% في مهارات القراءة والفهم. في حين أنّ الأطفال الذين تعلموا باللّغة الإنكليزية فحسب سجّلوا بين 20 و2%. وفي الاختبارات الرسميّة في الصفّ الثالث، سجّل أطفال برنامج لغّة كوم نسبةً تقارب 70% أعلى من أطفال برنامج اللّغة الإنكليزية، ممّا يشير إلى أن مهارات القرائيّة والكتابة المكتسبة في وقت مبكر من خلال التعلّم بلغتهم المحليّة ساعدتهم على اكتساب لغة ثانية.

كما وسجّل أطفال برنامج لغة الكوم ضعفي علامات الأطفال الآخرين في الرياضيّات في نهاية الصف الثالث. وفي الصّف الخامس، بعد مرور عامَيْن على تعلّمهم باللّغة الإنكليزية، كان أداؤهم لا يزال يتفوّق على أداء طلاب اللّغة الإنكليزيّة في القراءة والفهم، ولكن شهد أداؤهم تدهورًا عامًا. أمّا أداؤهم في الرياضيات فكان مشابهًا لأداء المجموعة الأخرى.

وقد بنى أطفال برنامج لغّة الكوم مهارات أساسيّةً ساعدتهم في مرحلة الانتقال إلى منهج اللّغة الإنكليزية، غير أنّ خروجهم السريع والمبكر من بيئة هذه اللّغة منعهم من المحافظة على هذا الأداء في المراحل الدراسيّة اللاحقة. وسلّطت هذه النتائج الضوء على أهميّة مواصلة التعليم باللّغة الأم، إلى جانب باقي المواد.

المصدر: Walter and Chuo (2012)

وباللّغة المعتادين عليها. ولا فائدة من الكتب في حال وجد التلامذة صعوبة في قراءتها، كما ظهر في تجربة في كينيا قامت بتوزيع كتب مدرسيّة مكتوبة باللغة الإنكليزيّة على التلامذة. وتبيّن أنّ علامات الصفّ لم ترتفع إلا بين أولئك الذين كانوا بالفعل من المتفوّقين. ولم يستطع العديد من التلامذة قراءة الكتب التي كانت مصمّمة لتلاميذ أقوى على الصعيد الأكاديميّ وذوي أهل متعلمين. ونتيجة لذلك، لم يستفد التلامذة ذوو التحصيل الضعيف والآتون من خلفيّة فقيرة أو محرومة من فرصة النفاذ الأكبر إلى الكتب المدرسيّة (Glewwe et al., 2007).

وقد تساعد التراخيص المفتوحة والتكنولوجيا الجديدة في إتاحة المواد التعليميّة على نطاق أوسع، بما في ذلك الكتب المكتوبة باللّغات المحليّة. وفي جنوب أفريقيا، يجري تطوير موارد تعليميّة مفتوحة لتعليم القراءة في وقت مبكر مكتوبة باللّغات المحليّة (Welch, 2012). كما ويساهم التوزيع الرقميّ في تزويد المزيد من المناطق والمدارس والمعلّمين بقدرة النفاذ إلى الموارد الدراسيّة. (الإطار 7.4).

إنّ بناء ثقافة القراءة يدعم القرائيّة المبكرة.

أنا أعلم أنّني أقرأ ببطء، لكن في كلّ مرّة تقترب منّي معلمتي وتساعدني على فهم معنى الكلمات. آمل أن تستمرّ معلّمتي في تدريسي لسنوات عديدة لأنها تجعل المواضيع تبدو سهلة.

ديني، تلميذ، مارنهاو، البرازيل.

يتطلب تحقيق القرائيّة والمحافظة على استدامتها في الصفوف الأولى إتاحة فرص واسعة للقراءة، سواء في المدرسة أو في المجتمع. وقد لا يكون توفير مواد القراءة المناسبة كافيا. لذا، من أجل تحسين تعلّم الأطفال، لا بدّ من تشجيع الأطفال والأسر على استخدام هذه الكتب. وفي تجربة في مدينة بنغالور الهنديّة في العام الدراسيّ 2007–2008، تبيّن أن التلامذة الذين تمّ اختيارهم عشوائيّا من المدارس الإبتدائيّة الحكوميّة للمشاركة في برنامج المكتبات المتنقّلة التي توزّع الكتب المناسبة لفئتهم العمريّة لم يسجّلوا نتائجَ أفضل في اختبارات القراءة والكتابة أو غيرها من المواضيع، مقارنة بتلاميذ المدارس غير المشاركة بهذه المكتبات النقّالة (Borkum et al., 2013).

ويُعتبَر توفير مواد القراءة المناسبة إلى جانب أنشطة تشجيع ثقافة القراءة طريقة فعّالة لتحسين تعلّم الأطفال. ففي الفيلبين، قام برنامج قراءة قصير المدى لتلاميذ الصفّ الرابع بتأمين الكتب المناسبة لفئتهم العمريّة وتدريب المعلّمين على دمج القراءة في المناهج كما قام بتنظيم ماراثون قراءة دام لمدّة 31 يوما. وتبيّن أن مهارات تلامذة البرنامج في القراءة كانت أفضل بكثير من مهارات التلامذة الآخرين. كما كان للتدخل تأثير إيجابيّ على القراءة للأطفال بشكل عام. ففي زيارة لاحقة، ذكر الأطفال الذين أكملوا البرنامج أنّهم يقرأون 1.24 كتابا أكثر، مقارنة باقرانهم في المدارس الخاضعة للمراقبة. ولكنّ هذه المكاسب انخفضت في الأشهر الثلاثة التالية للبرنامج، عندما أمضى المعلّمون وقتا أقلّ في التركيز على القراءة، ممّا يعني أنّه لا بدّ من استمرار تركيز ودعم المعلّمين لبرامج القراءة هذه.

الإطار 7.4: تحسين النفاذ إلى الموارد المتدنية الكلفة التي تعلّم باللغة المحلّية في جنوب أفريقيا

للموارد التعليميّة المفتوحة التراخيص والمتاحة بحريّة للنسخ وإعادة الاستخدام والتكييف من دون الحصول على إذن من صاحب حقوق النشر إمكانات كبيرة لدعم مبادرات التعليم باللّغة المحليّة من خلال زيادة فرص الحصول على التعليم الجّيد وعلى المواد التعليميّة بتكلفة منخفضة أو مجّاناً. ففي جنوب أفريقيا، أنتجت وزارة التعليم الأساسيّ كتب تمارين وطنيّة تدعم مهارات القرائيّة والحسابيّة المبكرة في اللّغات الإحدى عشر الرسميّة. ولم تبلغ تكاليف الطباعة إلا 0.60 دولار أمريكيّ لكل كتاب تمارين بالألوان. غير أنّ المشكلة برزت في ايصال الكتب إلى المدارس. فقدمت التكنولوجيا حلاّ مبتكراً يقضي باستخدام آلة نسخ وطابعة لطباعة الكتب عند الطلب من ملفات رقميّة.

وتوفّر مبادرة حديثة أخرى، تحت اسم مشروع «بردبين» التفاعليّ، وسيلةً فعّالة من حيث التكلفة لنشر كميّات كبيرة من الموارد الرقميّة المفتوحة التراخيص على قرص صلب عبر موزعات رقمية، يُمكن ربطها مباشرةً بأنظمة الكمبيوتر والأجهزة الالكترونيّة المتاحة من خلال ما يعرف بالـ«كشك» (Kiosk)، التي تقوم بطبع المواد حسب الطلب. وليست المدارس بحاجة إلى الانترنت للوصول إلى الموارد الرقميّة. ولكن لا بدّ من استراتيجيات إضافيّة لدعم توزيع الكتب على المدارس الريفيّة النائية، غير أنّ هذه المدارس تفتقر حتى إلى البنية التحتيّة الأساسيّة لتكنولوجيا المعلومات.

وخارج الصفوف الدراسيّة، تولّت مبادرة نالیبالي – التي طوّرها ونفذّها مشروع دراسة التعليم البديل في جنوب أفريقيا، وهي وحدة مستقلة للبحوث والتنمية مرتبطة بجامعة كيب تاون- دعم نوادي قراءة يديرها متطوّعون من خلال إنتاج كتب ملوّنة تتضمّن قصصاً وأفكاراً لأنشطة القرائيّة ونصائح للقراءة بلغتين، اللّغة الإنكليزية ولغّة الخوزا أو لغة الزولو. والمواد كلّها متوفرة مجانًا على موقع نالیبالي الإلكترونيّ وفي الصحف الوطنيّة. ويتضمّن الموقع أيضًا قصصًا قصيرةً مبنيّةً على السياقات المحلّية ومتوفرةً باللّغات الرسميّة الست.

المصدر: Butcher (2011), Nal'ibali (2013)
project for the study of alternative Education in South Africa (2013)
Welch (2012)

وفي المجتمعات الفقيرة أو النائية التي لا تتوفّر الفرص فيها لوسائل الإعلام المطبوعة، يمكن تحسين تعلّم الأطفال عبر توفير مواد القراءة وعبر دعم الأنشطة الهادفة إلى ممارسة القراءة. ويُمكن أحيانا تحقيق مكاسب كبرى بين الأطفال ذووي مستويات التحصيل المتدنّي وبين الأطفال الذين لديهم أهالٍ غير متعلمين (He and Linden, 2009).

ومن بين الأمثلة المتوفّرة، برنامج منظمة "أنقذوا الأطفال" لدعم المهارات القرائيّةSave the Children Literacy Boost Programme الذي دخل حيّز التنفيذ للمرّة الأولى في ملاوي والموزامبيق، والنيبال، والباكستان ويعمل الآن في 13 دولة، معظمها في أفريقيا وآسيا(Save the Children, 2013). ويهدف البرنامج إلى تحسين مهارات القراءة المبكرة في المدارس الحكوميّة من خلال تدخلات تعتمد على المعلّمين والمجتمع المحلّي. وتُستخدم تقييمات القراءة لتحديد الثغرات وقياس التحسن في مهارات القراءة الأساسيّة.

كما ويتمّ تدريب المعلّمين على تدريس هذه المهارات ومراقبة إتقان التلامذة لها. ويتمّ تشجيع المجتمعات المحليّة على دعم قراءة الأطفال وتعزيز البيئة القرائيّة. وأظهرت التقييمات في ملاوي والموزامبيق والنيبال والباكستان المكاسب التعلميّة الكبيرة التي أحرزها أطفال مدارس دعم القرائيّة مقارنة بأقرانهم، بما في ذلك انخفاض عدد الأطفال الذين حصلوا على علامة صفر، ممّا يشير إلى أن المستفيدين من البرنامج هم من ذووي مستويات التحصيل المتدنية (Dowd et al,. 2009; Mithani et al., 2011).

ومن أسباب هذا النجاح الدعم الذي حظي به الأطفال خارج الساعات المدرسيّة. ففي الباكستان، تمكّن الاطفال المشاركون في مخيمات القراءة بعد المدرسة التي تمّت بالتنسيق مع متطوعين من المجتمع المحليّ، من إكتساب طلاقة ودقّة في القراءة في كلٍّ من الباشتو والأوردو فاقت طلاقة زملائهم في المدرسة نفسها (Mithani et al., 2011). وفي ملاوي، ساهمت المبادرات المجتمعيّة واهتمام الأهل بأنشطة القراءة في تحسين هذه المهارات بين الأطفال (الإطار 7.5).

في ملاوي، ساهمت المبادرات المجتمعيّة واهتمام الأهل بالأنشطة في تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال.

الإطار 7.5: شراكة بين المدارس والمجتمعات المحلّية لدعم القرائيّة المبكرة في مالاوي

في العامَيْن 2009 و2010، تمّ تطبيق برنامج منظّمة «أنقذوا الأطفال» (Save the Children) لدعم القرائيّة في منطقة زومبا في ملاوي. وتلقّى بموجبه المعلّمون في المدارس الحكوميّة ثماني حصص تدريب حول تدريس مهارات القراءة الأساسيّة وتقنيّات التقييم المبنيّ على النشاطات الصفّية بهدف تطوير هذه المهارات ودعم اكتساب اللّغة الثانية. وكانت الدورات مرتبطةً بالمناهج الدراسيّة الوطنية وأعطيت للمعلّمين دروساً نموذجيّةً وموارد أخرى. كما قام البرنامج بتزويد القرى ببنوك للكتب وبتدريب أفراد من المجتمع على إدارة هذه الموارد وغيرها. ونظّمت ورش عمل للأهالي تمحورت حول كيفيّة دعم قراءة أطفالهم. واعتمدت المجتمعات والأهالي مجموعةً متنوعةً من الاستراتيجيّات لدعم المهارات القرائيّة على غرار حفلات لتشجيع القراءة والقراءة مع الأطفال في المنزل وسرد القصص الشعبيّة وإعداد مواد للقراءة من الموارد المحليّة. كما زادت مجتمعات دعم القرائيّة وتيرة وتنوّع المبادرات لدعم الأطفال المحرومين والأيتام.

وتبيّن في إحدى التقييمات أن البرنامج قد حسّن مهارات القرائيّة بين تلامذة الصفّ الثاني إذ لم يكن في العام 2009 باستطاعة معظم التلامذة من المدارس المشاركة وغير المشاركة في البرنامج قراءة كلمة واحدة في اللّغة المحليّة. وبعد مرور سنة واحدة، انخفض معدّل الأطفال غير القادرين على القراءة بنسبة 65% في المدارس التي تتبع البرنامج، ولكنّه لم يُسجَّل سوى تغيير طفيف في باقي المدارس إذ بقي المعدّل يناهز 91%. أمّا التلامذة الذين شارك أهاليهم في ورش العمل فسجّلوا تقدّمًا كبيرًا على صعيد المفردات المكتسبة، على عكس التلامذة الآخرين. كما كان التقدم على صعيد المفردات واضحًا أيضًا لكلّ من استعار كتابًا من بنك الكتب. أمّا على صعيد الصفّ الرابع، فساهمت أنشطة القرائيّة في التخفيف من صعوبة التعلّم في الصفوف التي تضمّ عدداً كبيراً من التلامذة.

ومع أنّ برنامج دعم القرائيّة أثبت تقدمًا ملحوظًا في تحسين القراءة في وقت مبكر بين تلامذة المدارس الريفيّة، إلاّ أنّ عدد الأطفال الذين لم يكتسبوا هذه المهارات الأساسيّة بقي عاليًا. فلا يزال حوالى ثلثي تلامذة الصفّ الثاني غير قادرين على قراءة كلمة واحدة في اللّغة المحلية، كما لا يزال العديد منهم يواجه صعوبات في القراءة بعد انهاء الصفّ الثاني. وتُؤكّد هذه النتائج الحاجة إلى المزيد من التدريب لدعم المعلّمين في تطوير المواد وإجراء تقييم مستمر واستهداف التلامذة الضعفاء ودعم المهارات الشفهيّة الإنكليزية جنبًا إلى جنب مع القراءة والكتابة باللّغة المحليّة.

المصادر: (Dowd et al. (2009); Gove and Cvelich (2010

تطوير المناهج التي تعزز الدمج

عندما يتمّ توحيد المناهج الدراسيّة حسب سياسات الدولة ولا يتمّ النظر في اللّغة الأم وفي التقاليد والعادات، يولّد ذلك حاجزا يعجز السكان الأصليّون عن التغلب عليه.

-ناتالي، معلمة، باي أيلند، هوندوراس-

قد تؤدّي المناهج التي لا تَنظر في قضايا دمج الفئات المحرومة داخل الصفّ الواحد إلى الحدّ من فرص التعلم بشكل فعّال. ففي بعض البدول، تعزز المناهج الدراسيّة الصور النمطيّة التقليديّة للجنسين، فتضع الفتاة في دور التابع وتعيق تعلّم المساواة بين الجنسين. وفي تحليل لكتاب مدرسيّ باللّغة الإنكليزيّة يدرّس في المدرسة الثانويّة ومنشور من قبل مجلس الكتاب في بنجاب في الباكستان، لوحظ أن النساء والفتيات نادرا ما يتمّ تمثيلهن في الكتاب. وإن تمّ ذلك، كان بصورة خاطئة. ففي 20 درسا في كتاب اللّغة الإنكليزيّة من أصل 22، لم يؤتَ على ذكر المرأة (Shah, 2012).

ويمكن استخدام المناهج المتجاوبة مع الجنسَيْن لمعالجة القضايا التي تؤثّر مباشرة على الفتيات والفتيان وتعليمهم. وقد قام مشروع "حركة المساواة بين الجنسين في المدارس" في مومباي في الهند بتطوير منهاج "الأنشطة التعليميّة للمجموعة" الذي احتوى على مسائل تعالج أدوار الجنسين، والعنف، والصحة الجنسيّة والإنجابية للفتيان والفتيات بعمر 6 و7. وقد أظهر تقييم امتدّ من 2008 حتى 2010 تحسّنا بين الأطفال في الاختبارات الهادفة إلى قياس مواقفهم من القضايا المتعلّقة بالنوع الاجتماعيّ، مقارنة بالفتيات والفتيان في المدارس الخاضعة للمراقبة. وقد مال التلامذة المشاركون إلى معارضة الزواج المبكر والعنف المنزليّ وكانوا مؤمنين بضرورة تحصيل الفتيات للتعليم العالي (Achyut et al., 2011).

ويهدف البرنامج التعليميّ The sistema de Aprendizaje Tutorial إلى تمكين الفتيات والنساء علما أنّه برنامج يطبّق في المدارس الثانويّة ويخدم الفتيات من أقليّة الغاريفونا في الهوندراس، ويطرح هذا البرنامج المتعدد التخصصات أسئلة عديدة حول هياكل السلطة المهيمنة ويتحدّى الصور النمطية بين الجنسَيْن. ويعتمد التعليم فيه على الاستفسار ويكون التلميذ هو المحور، كما يُشدّد على الحوار. وقد أظهر خرّيجوه عن قدرةٍ كبيرةٍ على حلّ المشاكل وتصوّر الحلول، كما اكتسبوا مزيدا من الوعي عن الجنسين والثقة بالنفس والمعرفة (Murphy Graham, 2008). وبعد مرور سنتَيْن، لوحظ أنّ المراهقين في القرى حيث تم تنفيذ البرنامج حصلوا على درجات أعلى في الاختبار المركّب، مقارنة بالقرى الأخرى (cited in Lloyd, 2013 McEwan et al., 2012).

وتعترف استراتيجيات التعليم بشكلٍ مُتزايدٍ بأهمية دمج الأطفال المعوّقين في المدارس العاديّة. ومع ذلك، لا بدّ من المزيد من الجهود واعتماد تدابير تهدف إلى معالجة مواقف المتعلّمين والمدّرسين من خلال التدريب. كما لا بدّ من تصميم المناهج التي تولي اهتماما خاصا بإحتياجات المتعلمين ذوي الحاجات الخاصة. وفي كانبيرا في أستراليا، يهدف إصلاح المناهج الدراسيّة إلى رفع مستوى الوعي بين التلامذة بشأن ذوي الإعاقات من خلال نشاطات تتماشى مع منهاج أستراليا. ويهدف الإصلاح إلى مساعدة المدرّسين على تحسين مواقف التلامذة ومساعدتهم على تفهّم ذوي الإعاقات وتحسين نوعيّة التفاعلات والصداقات بين التلامذة المعوّقين وغير المعوّقين وتعزيز رفاه التلامذة ذوي الإعاقات وإنجازاتهم الأكاديميّة (Australian Capital Territory Government, 2012).

يمكن لأدوات التقييم الصفّيّ أن تساعد المعلّمين على تحديد ورصد ودعم التلامذة المعرّضين لخطر الإنجازات المتدنيّة.

تحديد الفئات المحرومة من المتعلّمين وتزويدها بالدعم

يفتقر المعلّمون، في العديد من الدول النامية، إلى استراتيجيّات لتحديد ودعم ذوي التحصيل العلمي المتدنّي، فيمضون قدما في المناهج الدراسيّة العاديّة ويغضّون النظر عن حاجات هؤلاء، ممّا يُعرّض الأطفال لخطر التراجع في المناهج الدراسيّة والفشل في اكتساب المهارات الأساسيّة فيبقون غير قادرين على اللّحاق بزملائهم المتقدّمين عنهم.

ويمكن لأدوات التقييم القائمة على النشاطات الصفيّة أن تساعد المعلّمين في تحديد ورصد ودعم التلامذة المعرّضين لخطر الإنجازات المتدنيّة، كما يمكن لابتكارات التقييم المُصمَّمة لتوفير التغذية الراجعة الفوريّة للتلاميذ والمعلّمين أن تعزّز تعلّم التلامذة.

يُعتبَر الدعم الإضافيّ الهادف ضروريا لمساعدة الأطفال على إتقان المهارات الأساسيّة في القراءة والكتابة والحساب التي تُشكّل أساسا لنجاحهم في المستقبل.
وقد تبين أنّ اللجوء إلى مساعدين مدرَّبين لدعم المعلمين يُشكّل إجراء فعّالا لتحسين نتائج التعلّم للأطفال ذوي الحاجات التعلّميّة الإضافيّة.

استخدام أدوات التقييم لتحديد ودعم التلامذة الضعفاء

يسمح التقييم للمعلّم المسؤول أن يحدّد مجالات القصور لدى التلميذ. نتيجة لذلك، يُركّز على هذه المواضيع كالرياضيّات مثلا أو اللّغة الإنكليزيّة ويحاول تغطية الثغرات. بفضل التقييم الذي نقوم به، يبقى تلاميذنا مرتاحين قبل الإمتحانات. فقد تمّت تغطية المنهاج وإعداد التلامذة والحدّ من الأخطاء.

-آري، معلمة، بنجاب، الباكستان-

ساعد تقييم التعلّم المعلّمين على تحديد التلامذة الذين يواجهون صعوبات في التعلّم وتشخيص حالتهم واختيار الاستراتيجيّات الهادفة إلى تزويدهم بالدعم. وبينما تعتبر قدرة المعلّمين على استخدام التقييم ضروريّة للتلاميذ ولفرص تحسّنهم، فإنّ المقاربات الناجحة تطوّر بدورها قدرة التلامذة على تقييم تقدّمهم بأنفسهم.

وقد قطعت بعض الدول، لا سيما في أميركا اللاّتينية، شوطا كبيرا في استخدام التقييم الوطنيّ لتحديد الأطفال الذين يعانون حرمانا موروثا ويحتاجون إلى عناية إضافيّة (Kellaghan et al., 2009). واتّبعت الأوروغواي نموذج تقييم أوليّا لتلاميذ الصف السادس في تعلّم اللّغة والرياضيّات في العام 1996 مع تقييم عيّنات كل ثلاث سنوات. كما تمّ توفير المواد للتقييم والدورات التدريبيّة لمدارس ليست من ضمن العينات لتجري الاختبارات بنفسها. وقد تطوّعت حوالي 80% من المدارس سنويا للقيام بذلك، مع إشراك المعلمين بشكل مباشر في أنشطة التقييم. وقد أدّى ذلك إلى تقدّم في خبرة المعلّمين وفي استخدام التقييم داخل النظام المدرسيّ. أمّا التقييمات الوطنيّة لأعوام 1996 و1999 و2002 فأظهرت أنّه في حين سجّل المتعلّمون جميعهم نتائجَ أعلى من السابق، تبيّن أنّ الأكثر حرمانا أحرزوا تقدّما أسرع بنسبة 20%: فارتفعت نسبة هؤلاء التلامذة الذين اجتازوا اختبار التقييم الوطنيّ من 37% في العام 1996 إلى 55% في العام 2002 (Ravela, 2005).

أشركت الأوروغواي المعلّمين بشكل مباشر في أنشطة التقييم، ممّا حسّن تعلّم الأطفال المحرومين.

ويُعتبَر استخدام التقييم الوطنيّ لتحسين التعلّم أقلّ شيوعا في أفريقيا جنوب الصحراء. وقد أطلقت أوغندا، من جهتها، وهي حالة استثنائيّة، مسح التقييم الوطنيّ للتقدّم في التعليم في العام 1996 وتقوم به سنويا منذ العام 2003. ويقيّم الإختبار نتائج المهارات الحسابيّة والقرائيّة في الصفَّيْن الثالث والسادس. وفي العام 2008، تم توسيع نطاق التقييم ليشمل الصفّين الأعلين في مرحلة الثانويّة الأولى وذلك لاختبار الرياضيّات واللّغة الإنكليزيّة وعلم الأحياء. وتُصنّف النتائج حسب العمر والموقع (الريف أو المدينة)، والمنطقة الجغرافيّة (Najjumba and Marshall, 2013) وتهدف إلى تحسين تخصيص الموارد، وزيادة التركيز على التقييم الصفّي، والتدخل لدعم التلامذة الذين يواجهون صعوبات، وكأساس لتعديل المناهج وطرق إعداد المعلّمين (DFID, 2011; Greaney and Kellaghan, 2008). في حين أن نظام التقييم يعمل بكامل طاقته، غير أنّه، عمليًّا، لا يتمّ استخدام نتائجه على مستوى الصّف كما يجب لتحسين التعلّم (Najjumba and Marshall, 2013).

ومع أنّ التقييمات الوطنيّة يمكن أن توفّر معلومات مفيدة للحكومات والمدارس لمساعدتها في معالجة مشاكل التعلّم، إلّا أنّه لا بدّ من استراتيجيّات تقييم صفيّة فعّالة لمساعدة المعلّمين على رصد التقدّم الذي يحرزه الأطفال والاستجابة لحاجات التعلّم الخاصة بهم. كما ينبغي أن تشكّل هذه التقييمات الصفّية أساسا لكلّ استراتيجيّة تهدف إلى تحسين نوعيّة التعليم وجعله أكثر إنصافا.

وبإمكان التقييمات الصفيّة تقديم نتائج سريعة من خلال رصد تقدّم المجموعة وأداء كلّ تلميذ على حدا للمساعدة في تشخيص الصعوبات. وبالإضافة إلى تقديم الدعم الإضافيّ لعمليّة التعليم، قد تحدث التقييمات فرقا حقيقيّا بالنسبة إلى التلامذة الضعفاء. فالمعلّمون بحاجة إلى أدوات تقييم صفيّة ترتبط بشكل واضح بالتعليم، وتكون ذات صلة وسهلة الاستخدام، ويمكنها تقييم أداء التلامذة الذين يتمتعون بمهارات كتابة محدودة جدا أو يفتقرون إليها كليّا. وقد صُمّم تقييم القراءة في الصفوف المبكرة (EGRA)، على سبيل المثال، بشكل يسمح أن يُعطى شفويّا باللّغات المحليّة وهو قادر على تقييم مستويات التحصيل الدنيا ورصد الأداء في المهارات الناشئة (Gove and Cvelich, 2011).

وفي ليبيريا، كان لمشروع إيغرا بلوس EGRA PLUS، الذي درّب المعلمين على استخدام أدوات التقييم الصفيّة ووفّر موارد القراءة والكتابة وخطط الدروس المدوّنة لتوجيه التعليم، تأثير كبير. فرفع مستويات تلامذة الصفّيْن الثاني والثالث في القراءة التي كانت منخفضة جدّا في السابق. وتضمّن المشروع عدة أنواع من التقييم المستمرّ. على سبيل المثال، استخدم المعلّمون تقييما

شفهيا بسيطا ليبيّنوا ما إذا كان التلميذ يفهم التعليمات التي يقرأها، ممّا سمح للمدرّسين بتقييم سريع للردود وبتحديد التلامذة الذين هم بحاجة إلى المزيد من المساعدة. كما طبّق المعلمون أيضا تدابير عاديّة واردة في المنهاج لرصد التقدّم الفرديّ لكلّ تلميذ ولاحتساب معدّلات الصفّ، مبلّغين بالتالي الأهالي عن تقدّم أطفالهم وتقدّم الصّف وذلك بما لا يقلّ عن أربع مرات في السنة. أمّا بطاقات العلامات الملوّنة المشفّرة فتعطي الأهل صورة عن تقدّم طفلهم بسهولة على مدار السنة. بالإضافة إلى ذلك، تمّ إعداد اختبارات دوريّة ضمن المناهج الدراسيّة لرصد إتقان التلامذة لمهارات معيّنة وتحديد الحاجات التعليميّة. ومن بين التحديات التي برزت كان ضمان فهم المعلّمين لأهمية البيانات التي تمّ جمعها من عمليات التقييم ليستعينوا بهذه الأدوات باستمرار في ممارسة عملهم. ولهذه الغاية، قام المرشدون بزيارات دوريّة إلى المدارس لدعم المعلمين وضمان جودة التعليم والتقييم (Davidson et al., 2011).

ولكي تكون مواد التقييم الصفيّ فعّالة، لا بدّ أن تتوافق مع المناهج الدراسيّة، وأن تكون مصممة بطرق لا تضيف عبئا كبيرا على المعلّمين. وقد تكون رزم التقييم المُعدّة مسبقا مُفيدة جدّا في الحالات التي لم يتمّ فيها تدريب المعلّمين لتطوير واستخدام اختبارات تشخيصيّة. ففي جنوب أفريقيا، مثلا، شكّلت مواد التقييم المصمّمة تصميما جيدا نظاما فعّالا لتسجيل علامات المتعلّمين والإبلاغ عنها ولرصد تقدمهم على مرّ الزمن وهو عنصر أساسيّ في استخدام التقييم لدعم التعلّم (Kanjee, 2009). وقد تمّ إطلاق تجربة رياديّة في 450 مدرسة ريفيّة تقضي بتوفير بنوك موارد للتقييم للمعلمين ذوي الخبرة والمعارف التربويّة المحدودة تضمّ مواد تقييم معدّة مسبقا وسهلة الاستخدام. وقد نُظّمت ورش عمل لتدريب المعلّمين على استخدام مواد التقييم الصفيّ. ورافق كلّ تقييم إرشادات معيّنة، تضمّنت نتائج التعلّم المتوقعة ومستوى صعوبة المهمّة. كذلك زُوّد المعلّمون الأقلّ خبرة بمقاييس لوضع علامات (scoring scales) وبخطوط توجيهيّة حول كيفيّة تفسير العلامات.

وذَكر غالبية المعلّمين أن المواد كانت واضحة وبسيطة وسهلة من حيث الاختيار والاستخدام، غير أنّ ما يقارب ثلث المعلمين اشتكوا من مستوى اللّغة وصعوبة المواد، مؤكدين استحالة استعمالها في صفوفهم. ومن أصل 99 درسا تمّت مراقبتها ضمن التقييم، تمّ استخدام هذه المواد في 79 درسا، وقد تبيّن أنّ قدرة المعلّمين على استخدامها بالطرق المثلى كانت متفاوتة. ولحسن الحظّ تبيّن أن 10% فقط من المعلّمين كانوا غير متأكدين من كيفيّة استخدامها. بالإضافة إلى ذلك، أفاد 84% من المعلمين بأنّهم استخدموا المواد المساعدة لوضع خطط الدروس كونها تنسجم مع المناهج الوطنية.

يمكن للطلّاب تحقيق مكاسب كبيرة في حال منحوا المزيد من الفرص لمراقبة تعلّمهم بأنفسهم

وبإمكان الطلّاب تحقيق مكاسب كبيرة في حال منحوا المزيد من الفرص لمراقبة تعلّمهم بأنفسهم. ففي تقييم لبرنامج المدرسة الجديدة (Escuela Nueva) في ريف كولومبيا، تمّ توجيه التلامذة إلى القيام بمهام تقييميّة من خلال مواد التعليم بدلا من وضع المعلّم للهذه المهام. ولوحظ أن الأطفال طوّروا قدرتهم على تشخيص مشاكلهم بنفسهم والتعلّم بوتيرتهم الخاصة (McEwan, 2008).

وتبيّن في نموذج التعلّم المبنيّ على النشاطات الصفيّة، الذي تمّ تعميمه على المدارس الابتدائيّة الحكوميّة وتلك المدعومة من الحكومة في الولاية الهنديّة تاميل نادو، أنّ عملية التعلّم الصفيّ التي تولّد تغذية راجعة داخليّة لتنظيم وتحسين التعلّم يمكن أن تكون غاية في الفعاليّة. ويستند التعلّم المبنيّ على النشاطات الصفيّة إلى أساليب التدريس المتعدد الصفوف المبتكرة التي وضعها معهد ريشي ادي للموارد التعليميّة في ولاية اندرا براديش (Blum, 2009). وتبيّن أنّ الأطفال الملتحقين بالبرنامج اكتسبوا حافزا يدفعهم على الاستمرار في التعلّم إذ تمّ إعطاؤهم فرصة التقدّم وفقا لوتيرتهم الخاصة من دون الحاجة إلى التنافس مع زملائهم الذين يقومون بالمهام نفسها في الوقت نفسه، (مدرسة سكول سكايب وحكومة التاميل نادو، 2009) (Schoolscape and Tamil Nadu Government, 2009). وتجدر الإشارة إلى أنّ لا ترتيب ولا امتحانات في هذا البرنامج ممّا يقلّل من الآثار السلبيّة على ثقة التلميذ بنفسه ويقللّ من خطر التسرّب من المدرسة. وتُظهر التقييمات أن هذا النهج يحسّن نتائج التعلّم كما يحسّن مجموعة من المهارات غير المعرفيّة أيضا (الإطار 7.6).

لكن، في بيئات التعلّم الفقيرة والصفوف الكبيرة، وكما هي الحال غالبا في البلدان النامية، قد يكون من الصعب جداً استخدام التقييم لتوليد التغذية الراجعة بشكل دوريّ كما يصعب أيضا تشجيع التعليم الناشط.

الإطار 7.6: التعلّم المرتكز على النشاطات يعزّز تقدّم المتعلّمين في الهند

يقوم نموذج التعلّم المرتكز على النشاطات في ولاية تاميل نادو في الهند بتقسيم مجالات التعلم إلى خطوات متسلسلة صغيرة مُنظَّمة في بطاقات توجّه التلاميذ نحو أنشطة تعلّم مختلفة. وتشكل مجموعات الأنشطة «معالم»، مصنّفةً بترتيب تصاعدي على «سلّم التعلّم». وقد تمّ تنظيم المواد بشكل يوفّر تغذيةً راجعةً وتعليقات في نهاية كلّ خطوة من خلال مهام تقييم محدّدة. ويمكن للطفل استخدام بطاقات التقييم الذاتيّ لوحده أو بمساعدة طفل آخر، وهي في صميم التقييم. ولا بدّ أن يقوم المعلّمون بجمع التلاميذ الأكثر تقدمًا بالتلاميذ الأقل تقدمًا لإجراء بعض النشاطات. وتهدف هذه البطاقات إلى بناء قدرة التذكّر عند الأطفال وتعزيز المهارات التي اكتسبوها. يُعتبَر سلّم التعلم أداة مراقبة مهمّةً تمكّن المعلّمين من متابعة تقدم كلّ تلميذ وذلك لتقديم الدعم للأطفال الذين هم بحاجة إليه.

وقد قيّم المجلس الوطنيّ للبحوث التربوية والتدريب في الهند مؤخرًا فعالية التعلم المرتكز على النشاطات، من خلال عيّنة شملت 280 مدرسةً في ولاية تاميل نادو. فتبيّن أنّ لمعظم المعلّمين نظرةً إيجابيّةً إلى هذا النهج، وخاصةً لاتباعه المناهج المكيّفة والمنهجيّة الشاملة، ولكن شدّدوا على الحاجة إلى استمرار الدعم في المدارس بعد التدريب الأوليّ، وأعربوا عن قلقهم إزاء زيادة عبء عملهم. كما لوحظ أنّ مستوى التحصيل الكليّ في الولاية ارتفع ليتخطّى 70%. وقد نمت ثقة الأطفال بأنفسهم وتضاءلت نسبة الخوف من المدرّسين ومن التقييم، مما حسّن العلاقات بين التلامذة والمعلّمين. كما أظهر التلامذة استعداداً أكبر للتعاون مع غيرهم من الأطفال.

وفي تقييم آخر لهذا البرنامج، خضع تلامذة الصفّ الثاني والصفّ الرابع في تاميل نادو إلى اختبارات اساسيّة واختبارات لاحقة في بداية العام 2008 ونهايته، وهي السنة الأولى من تنفيذ البرنامج. وعكست العلامات زيادةً ملحوظةً في متوسط مستويات التعلّم خلال العام، وبشكل خاص، تراجعًا في مستويات التفاوت القائم على النوع الاجتماعيّ، ومكان الإقامة أيّ في المناطق الحضريّة أو الريفيّة، والوضع الاجتماعيّ. وبغياب مجموعة مراقبة من المدارس الأخرى من غير الممكن أن يعزا التقدم في التعلّم كله بنموذج التعليم هذا، ولكن من المرجّح أن فضل تقليص التفاوتات يعود إلى هذا النموذج الجديد.

وتوصي التقييمات بتأمين تدريب مكثّف للمعلمين وتزويدهم بالدعم المستمر. ولا بدّ أيضاً من تنظيم حملات مناصرة في المجتمعات المحليّة كلّها، لتعزيز فهمها لفوائد هذا النموذج. ولضمان نجاح النموذج، لا بدّ أن تتمتّع المدارس بمواد تعليميّة وبكتب إرشاديّة للمعلمين وبكتب مدرسيّة وبمجموعة مختارة من القراء في الصفوف. ويجب أيضًا تدريب المعلّمين بشكل كاف على طرق ومنهجيّة التدريس ليتمكنوا من تقديم التعليقات المفيدة التي تساعد التلامذة على تحقيق التقدّم المتوقّع منهم.

المصادر: India National Council of Educational Research and Training (2011)
PROBE Team (1999); SchoolScape and Tamil Nadu Government (2009)

يمكن لمساعدي المعلّمين تقديم دعم إضافي يستهدف التلامذة الضعفاء

يشكّل اللّجوء إلى معلّمين مساعدين مدربين يعملون جنبا إلى جنب مع المعلّمين أحد السبل لتقديم دعم إضافيّ للأطفال المعرّضين لخطر التأخر عن زملائهم. فقد ساهم العديد من البرامج التي تستخدم المساعدين المدرّبين على تقديم الدعم الموجّه في المدارس العاديّة، في تحسين تعلّم الفئات المحرومة، بمن فيهم الأطفال من ذووي الإعاقات. كما باستطاعة المساعدين من المجتمعات المحليّة العاملين داخل المدارس أن يساهموا أيضا في بناء بيئة تعليميّة أكثر شموليّة وتحسين مستويات تعلّم الفئات المهمّشة.

وفي الدول ذات الدخل المرتفع، يمكن للمساعدين المدرّبين تحسين نتائج القراءة بين الأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلّم شرط أن يتم تعيينهم لمهام محددة بوضوح، للعمل فرديّا أو مع مجموعات صغيرة من الأطفال. وفي مراجعة لبيانات من 13 تدخّلا، معظمها في المملكة المتحدة، لوحظ أنّ المساعدين ساهموا بشكل كبير في تحسين تحصيل الأطفال ممن يعانون صعوبات في التعلّم في المرحلة الابتدائيّة. وكانت التدخّلات عموما على نطاق صغير. وفي الحالات كافة، تمّ تدريب المساعدين قبل التدخّل وتلقّوا الدعم المناسب طوال فترة تدخّلهم. ولكن عندما كان دعم المساعدين ذات طابع عام، أي غير موجّه لمساعدة التلامذة ذوي صعوبات تمّ تحديدها مسبقا، تبيّن أنّ أثر تدخّلهم كان أقلّ وضوحا إذ لم يكن له في معظم الأحيان وقع يُذكر (Farrell et al., 2010).

وقد تُنتج تدخّلات المساعدين الهادفة في المراحل المبكرة مكاسب تعلميّة على المدى الطويل لذووي مستويات التحصيل المتدنية. ولوحظ أنّ تدخّل المساعدين المبكر في مجال القراءة في مدارس لندن رفع مهارات القراءة وكان له آثار إيجابيّة على المدى الطويل بين الأطفال الذين يعانون من مهارات قرائيّة ضعيفة. كما وعمل المساعدون المدرّبون مع مجموعات أطفال يبلغون حوالى الست سنوات تمّ تحديدهم على أنّهم من أضعف القراء في صفّهم. وعملوا معهم لمدة تسعة أسابيع من خلال أنشطة مبنيّة على الألحان والأصوات. وقد أظهرت نتائج هذا التدّخل الأولي أنّ الأطفال تمكّنوا من تحصيل مكاسب تعليميّة أكثر من التلامذة الذين لم يحصلوا على هذا الدعم (Savage and Careless, 2005). كما وتمّ الحفاظ على المكاسب المبكّرة في بعض النشاطات القرائيّة هذه على المدى الطويل وتبيّن أنّ الدعم الهادف الذي وفّره

هؤلاء المساعدون ساهم في تقليص الفجوة بين مستويات تحصيل الأطفال المعرّضين للخطر والمعايير الوطنيّة (Savage and Careless, 2008).

وتشير بعض الدراسات التي بحثت في وقع المساعدين والمتطوّعين من المجتمعات المحليّة في الدول المنخفضة الدخل إلى الدور المهمّ الذي يلعبه هؤلاء في رفع مستويات تعلّم الأطفال المحرومين. ففي كوستا ريكا، على سبيل المثال، تبيّن أنّ برنامج التدريس القائم على استخدام معلّمين خاصين من بين متطوعين من المدارس الثانوية لدعم أطفال الأسر المنخفضة الدخل في الروضة، كان أكثر فعاليّة في تحسين مهارات القراءة من تأمين مواد اضافيّة للمعلّمين أو أنشطة دعم للأسرة. وأنهى الأطفال الذين تلقّوا هذه الدروس العام الدراسيّ بنتائج أعلى من أولئك الذين لم يتلقوا الدعم. ومع ذلك، كان تأثير الدروس الخاصة أقوى عند ربطه بمواد تعليميّة إضافيّة ودعم للأسر، مع تسليط الضوء على أهميّة المقاربات المتكاملة (Rolla San Francisco et al., 2006).

وغالبا ما تختلف الخلفيّة الثقافيّة واللّغوية بين المعلّمين المدرّبين في المدارس الحكوميّة والأطفال المهمّشين. لذا، بإمكان المساعدين في التعليم الآتين من داخل مجتمعات الأطفال أن يبنوا بيئة تعلميّة أكثر شمولية. ففي هونغ كونغ، على سبيل المثال، لعب مساعدو التدريس الثنائيّ اللّغة الأتون من خلفيّة جنوب آسيويّة دورا مزدوجا. فقد ساهموا في مساعدة التلامذة على تعلّم اللّغة الصينيّة ولعبوا دور الوسطاء الثقافيّين بين الثقافة المُهيمنة في المدرسة وثقافة المجتمع الجنوب آسيويّ (Gao and Shum, 2010).

كما يستطيع المتطوّعون من المجتمعات المحليّة الذين تمّ تدريبهم للعمل مع المدرّسين أن يحسنوا تعلّم الأطفال المهمّشين. ومن الأمثلة على ذلك برنامج بلساخي "Balsakhi" في الهند، الذي وفّر الدعم الموجّه للأطفال المتخلّفين عن أقرانهم في المدارس الحكوميّة عبر التركيز على تعليم مهارات القرائيّة والحسابيّة الأساسيّة وفقا لمنهج موحّد وضعته Pratham، وهي منظّمة هنديّة غير حكوميّة. وبموجب هذا البرنامج قامت متطوّعة مدرّبة من المجتمع المحليّ تسمّى «ببلساخي» أو "صديقة الطفل" بتقديم الدعم اليوميّ للأطفال الضعفاء الذين كانوا يعملون بأغلبيّتهم وغير قادرين على حضور الصفوف بانتظام. وأظهر تقييم أجري بين عاميّ 2001 و2002 التأثير الإيجابيّ لهذه المتطوّعة على علامات الاختبار. وكانت تُلاحظ أكبر المكاسب التعليميّة في صفوف الأطفال الذين كان انجازهم متدنيّا في ما قبل والذين كانوا قد رشحوا لتلقيّ التعليم من «البلساخي».

في حين كان 6% من التلامذة قادرين على حلّ عمليّة جمع برقمين في بداية العام، ارتفعت هذه النسبة إلى 51% بحلول نهاية العام بين أطفال صفوف بلساخي، أمّا في الصفوف الأخرى فلم ترتفع هذه النسبة سوى بما يعادل 39% (Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, 2006; Banerjee et al., 2005).

نشر التكنولوجيا للحد من التفاوت في التعليم

لا شكّ في أنّ التكنولوجيا وسيلة مهمّة لتسهيل التعلّم في المدرسة، ولكنّها لن تحلّ يوما مكان المعلم.

-كارلوس، معلّم، سانتياغو، تشيلي-

من بين التقنيّات التي تدعم التدريس في الصف، البرامج الإذاعيّة والتلفزيونيّة التفاعليّة التي يمكن أن تؤدّي إلى نتائج أفضل بين الفئات المهمّشة والمحرومة. ويمكن لأجهزة الكمبيوتر والأجهزة الإلكترونيّة المحمولة أن تكمّل عمليّة التعليم لا أن تحلّ مكانها طالما يتم تدريب المعلّمين على كيفيّة الاستفادة المثلى من التكنولوجيا المتاحة. وإذا أريد من التكنولوجيا الجديدة أن تلعب دورا أكبر في تعزيز تعلّم الفئات المحرومة، لا بدّ من تأمين نفاذ الطلاّب إلى تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات هذه داخل المدرسة وخارجها.

يساهم استخدام مساعدين مدرّبين آتين من مجتمعات التلامذة المختلفة في بناء بيئة تعليميّة أكثر شموليةً

بإمكان الإذاعة والتلفزيون المساعدة في تحسين نتائج التعلم

بإمكان البرامج الإذاعيّة والتلفزيونيّة أن تحسّن التعلم وتقلّص فجوات التعلّم للأطفال المحرومين، لا سيما أطفال البيئات المعزولة أو المحرومة. فبإمكان الإذاعة والتلفزيون إثراء عمليّة تدريس المناهج وتعزيز اكتساب اللّغة الثانية. ويمكن للبرامج المصمّمة تصميما جيدا أن تحسّن مرونة تدريس المناهج وأن تُساهم في تحسين التعلّم في سياقات مختلفة.

والبرامج الإذاعيّة التفاعليّة هي مثال ناجح على استخدام التكنولوجيا في التعليم الأساسيّ للفئات المحرومة. وقد بدأت شعبيّتها بالنموّ منذ السبعينيّات كوسيلة لتوسيع النفاذ. وتجدّدت شعبيّة هذه البرامج الإذاعيّة عبر مشاريع ممولة جيدًا قامت باستخدام التعليم الإذاعيّ التفاعليّ لسد النقص في الموارد وفي تدريب المعلمين وفي مواجهة انخفاض مستويات التحصيل العلميّ (Ho and Thukral, 2009). ويقوم المعلّمون بإدخال الأنشطة التعليميّة التفاعليّة كالأغنية والحركة ولعب الأدوار إلى الصفوف ويوجّهون التلامذة. أمّا في السياقات غير الرسميّة

فيقوم المساعدون من المجتمعات المحليّة بذلك من خلال اتباع التعليمات المذاعة في الراديو. وتهدف العديد من هذه البرامج إلى إفادة المتعلّمين والمعلمين على حدّ سواء إذ إنّه قد يكسب المعلّمون طرقا جديدة للتدريس (International Research and Foundation for Open Learning, 2004).

يؤدّي التعليم الإذاعيّ التفاعليّ إلى رفع مستويات التحصيل العلميّ، لا سيّما بين تلامذة الصفوف الأولى في المجتمعات التي يصعب الوصول إليها.

وقد أظهر استعراض ل15 مشروعا أن التعليم الإذاعيّ التفاعليّ مرتبط بتحقيق إنجازات أعلى بين التلاميذ في اللغة الإنكليزيّة والرياضيّات في بعض الدول النامية، لا سيما بين تلاميذ الصفوف الأولى في المجتمعات المحليّة التي يصعب الوصول إليها والمدارس في الدول الضعيفة. كما عكس الاستعراض الاتجاهات المشجعة في تقليص الفجوة في نتائج التعليم بين المناطق الريفيّة والمدن، التي كانت واضحة بشكل خاص بين أطفال المناطق النائية. ففي الباكستان مثلا، كانت الآثار الإيجابيّة للبرامج الإذاعيّة التفاعليّة أكبر في المدارس المعزولة. وفي مثل هذه السياقات البعيدة، يساعد الراديو على تخطي الحواجز التي تحول دون التعلّم اي البعد وصعوبة الوصول إلى الموارد وعدم كفاية المعلمين الكفوئين وغياب الإشراف والدعم للمعلّمين (Ho and Thukral, 2009).

كما ويُعدّ التعليم الإذاعيّ التفاعليّ استراتيجية لدعم اكتساب اللّغة الثانية. ففي غينيا مثلا، يعتمد مشروع "مستويات الجودة والمساواة" على سرد القصص وإنشاد الأغاني لتشجيع الأطفال على القراءة والتحدث باللّغة الفرنسيّة بينما يركّز تعليم اللّغة الفرنسيّة المعياريّ في غينيا على الحفظ والتسميع (Education Development Center, 2006). وقد ساعد هذا البرنامج على سدّ ثغرات التحصيل إذ أنّ تلاميذ المناطق الريفيّة الذين شاركوا في البرنامج سجّلوا علامات بمستوى أو تقارب مستوى علامات أقرانهم في المدن في اختبارات اللّغة الفرنسيّة (World Bank, 2005).

ويمكن إعتماد التعليم الإذاعيّ بنجاح في التعليم النظاميّ وغير النظاميّ، ممّا يزيد من فرص النفاذ إلى التعليم العالي الجودة، كما برهن مشروع الطفولة المبكرة في الزنزيبار (جمهورية تنزانيا المتحدة). فقد تمّ تأسيس مشروع "التعليم الإذاعيّ لتعزيز التعليم" في العام 2006 لتطوير وطرح نماذج رياديّة تهدف إلى توسيع نطاق التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ليطال المجتمعات المحرومة. وبحلول العام 2010، كان المشروع قد طال أكثر من 20,000 طفل في جزيرتي بمبا واونجوجا. ويلجأ المشروع إلى التعليم الإذاعيّ التفاعليّ لبناء المهارات الأساسيّة للأطفال وإعدادهم للمدرسة الابتدائيّة، وذلك باستخدام الألعاب والأغاني والقصص وأنشطة حلّ المشاكل المرتبطة بمنهاج الزنزيبار. وقد وجد تقييم في العام 2008 أنّ الأطفال الذين تلقوا التعليم الإذاعيّ التفاعليّ، سواء في سياقات نظاميّة أو غير نظاميّة، سجّلوا نتائج أفضل مقارنة بمن لم يشاركوا في هذا النوع من البرامج. وبشكل عام، ارتفعت مكاسب التعليم بمعدّل 12% في المجموعة غير النظاميّة وبنسبة 15% في المجموعة النظاميّة. وأظهرت النتائج أيضا أنّ أطفال البيمبا التي تتدنّى فيها مستويات الدخل ومهارات قرائيّة عند الكبار والتي تفتقر إلى الخدمات الصحيّة والاجتماعيّة مقارنة بأونجوجا أستطاعوا أن يحققوا مكاسب تعليميّة أعلى من اطفال أونجوجا (USAID and Education Development Center, 2009).

بإمكان الراديو أيضا دعم التعليم في الدول الضعيفة، بما فيها تلك الخارجة من الصراعات، من خلال السماح لأنظمة التعليم التي تفتقر إلى البنى التحتيّة وإلى المعلّمين المؤهّلين وإلى المواد التعليميّة بالوصول إلى أعداد كبيرة من الأطفال وتوفير فرصة تعلّم ثانية للّاجئين العائدين والشباب غير الملتحقين بالتعليم. وعلى سبيل المثال، بين العامَيْن 2006 و2011، التحق أكثر من 473,000 تلميذا بمشروع التعليم الإذاعيّ التفاعليّ في جنوب السودان من خلال قرى التعليم التي تعطي دروسا صوتية مُسجّلة تستهدف الصفوف من الأوّل حتى الرابع. وتم ربط الدروس التي تمتدّ على نصف ساعة بالمنهاج الوطنيّ فتضمنت تدريس اللّغة الإنكليزيّة، واللّغة المحليّة، والرياضيّات، والمهارات الحياتيّة، مثل التوعية بشأن فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز وأخطار الألغام الأرضيّة. كذلك وصل المشروع إلى 55,000 شاب غير ملتحق بالتعليم مقدما لهم 180 درسا صوتيّا يشمل المنهاج الابتدائيّ، والتربية المدنيّة والصحّة واللّغة الإنكليزيّة، وذلك عبر برنامج تعلّم سريع غير رسميّ. وفي المواقع التي هي خارج نطاق الراديو، وزع المشروع أجهزة تشغيل رقميّة MP3 ليستخدمها المعلّمون المدربّون (Leigh and Epstein, 2012).

ويحظى التعليم التلفزيونيّ، على غرار التعليم الإذاعيّ التفاعليّ، بشعبيّة في أجزاء من أميركا اللاتينيّة، حيث تنتشر منذ فترة طويلة عدّة برامج تلفيزيونيّة واسعة النطاق. فقد أُطلق برنامج تيليسكونداريا Telesecundaria في المكسيك مثلا في العام 1968 لتوسيع النفاذ إلى التعليم الثانويّ. وبحلول العام 2010، تمّ تسجيل 1.26 مليون تلميذ في البرنامج (UNESCO, 2012b).

وبإمكان الفصول المدرسيّة الرقميّة تعزيز التعلّم والمعرفة والمهارات وتقليص الفجوات بين المعلّمين الأقلّ كفاءة.

فمشروع "قاعة الدراسة الرقميّة" (Digital study hall) هو مشروع صغير مبتكر يستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحسين النفاذ إلى التعليم وتعزيز نوعيته للأطفال المحرومين في الهند، ومؤخرا في الباكستان والنيبال. ويؤمّن هذا المشروع تسجيلات فيديو رقمية عن صفوف تدرّس من قبل خبراء في التعليم في المدارس الهنديّة وتتوافق مناهجها مع مناهج الدولة. ويتمّ توزيع التسجيلات على أقراص فيديو رقميّة على المدارس الريفيّة والأحياء الفقيرة، بالإضافة إلى جهاز تلفزيون ومشغل أقراص DVD ومصدر للطاقة كبطارية السيارة أو العاكس (Digital Study Hall, 2013). ومن المتوقع أن يلعب المعلّم دورا في إعطاء الدروس المسجّلة لتسهيل التعلّم التفاعليّ، في حين توفّر هذه الأخيرة إطارا منظّما ومحتوى ونموذج تدريس للمعلمين الأقلّ كفاءة. وفي تقييم لأربع مدارس في ولاية اوتار براديش في الهند، لوحظ أنّه بعد مرور ثمانية أشهر، تحسّنت علامات 72% من التلامذة، ومن هؤلاء، 44% تحسّنوا بنسبة 150% وما يقارب الثلث تحسّن بنسبة تفوق 200% (Sahni et al., 2008).

يمكن استخدام التكنولوجيا الجديدة كمكمّل لتعّلم الأطفال، ولكنّ الفئات المحرومة بحاجة إلى دعم

نحن ندرس بواسطة الهواتف النقالة. ترسل إلينا الأسئلة فنبعث برسالة تحتوي على الإجابة ونحصل على الأجوبة الصحيحة. وقد ساعد ذلك على تحسين علاماتي في الامتحانات الرسميّة. أنا أستمتع بالدراسة على الهاتف النقّال؛ فهو يزيد من حماسي للقراءة.

-جوشوا، 14 سنة، شمال ماثاري، كينيا

يمكن أن يساعد الابتكار في استخدام التكنولوجيا على تحسين التعلّم من خلال إثراء طرق تعليم المناهج وتعزيز مرونة تعلّم التلامذة. كما تُساهم زيادة فرص الحصول على أجهزة الكمبيوتر في المدارس في تقليص الفجوة الرقميّة بين المجموعات المنخفضة والمرتفعة الدخل. ومع ذلك، ليست التكنولوجيا الجديدة بديلا للتدريس الجيّد. ففرص التعلّم بمساعدة الحاسوب بحاجة إلى دعم المعلّمين. كما يجب أن تستهدف الأطفال الذين يحرمون من فرص الحصول على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي يتمتع بها ذوو الدخل العالي وسكان المدن.

وقد سمحت تطوّرات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات السريعة وتوفّر أجهزة الكمبيوتر والأجهزة النقالة باستخدام التقنيّات الجديدة كأدوات تعليميّة في العديد من الدول. ومع ذلك، لا يكفي إدخال أجهزة الكمبيوتر إلى المدارس لتحسين التعلم، إذ لا يمكن أن تقوم مقام المعلّمين كمصدر أساسيّ للتدريس في الصفوف. وقد وجدت دراسات عديدة في أوروبا والولايات المتحدة أنّه ما من رابط بين زيادة توفّر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الحكوميّة وارتفاع التحصيل العلميّ للتلامذة (Sprietsma, 2007). وأظهرت دراسة تجريبيّة حديثة، لما يقارب 1,123 تلميذا بين الصّف السادس والعاشر في ولاية كاليفورنيا، عدم وجود أي رابط أو تأثير على نتائج وعلامات الاختبارات (Fairlie and Robinson, 2013).

لا يمكن لإدخال أجهزة الكمبيوتر في المدارس أن يقوم مقام المعلّمين كمصدر أساسيّ للتدريس في الصفوف

في الدول الأكثر فقرا، لا يزال توافر البنية التحتيّة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات عاملا حاسما. فالكثير من الدول عاجز حتى الآن عن دعم عمليّة التعلّم بمساعدة الحاسوب على نطاق واسع لأن المدارس تفتقر إلى الإنترنت، أو في بعض الحالات، تفتقر حتى إلى الإمدادات الكهربائيّة. ونظرا للتكلفة العالية التي ستتكبدّها الدول الفقيرة لضمان توصيل المدارس جميعها بالإمدادات الكهربائيّة أو بشبكة الإنترنت، قد لا يكون استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فعّالا من حيث التكلفة مقارنة بزيادة الإنفاق على المعلّمين والحدّ من أحجام الصفوف. ويبقى إذا المعلّمون في صلب عمليّة تدريس المناهج لا سيّما بالنسبة لذووي الإنجازات المتدنّية الذين يحتاجون إلى دعم إضافيّ.

وقد تكون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أكثر فعاليّة كوسيلة مكمّلة لتحسين التعلّم ومعالجة التفاوتات وكمورد إضافيّ للمعلمين والتلامذة. في هذا الإطار، قيّمت دراسة في الهند برامج الرياضيّات التي تعمل بمساعدة الحاسوب، التي لعبت دورا بديلا عن التعليم العاديّ في إحدى البرامج المدرسيّة ودور إحدى البرامج التي تعطى بعد الصفوف لتعزيز التعلّم. وأظهرت النتائج أنّه بدل أن يؤدي البرنامج المدرسيّ إلى تحسين علامات التلامذة، قللّ من مستويات تعلّمهم مقارنة بما كانوا ليتعلمونه لولاه. في المقابل، عند استخدام برنامج ما بعد المدرسة لاستكمال التعليم العاديّ، زادت مكاسب التعلّم، لا سيما بالنسبة إلى ذوي الإنجازات المتدنّية (Linden, 2008).

وتلعب قدرة المعلمين على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كمصدر تعليمي دورا حاسما في تحسين التعلّم. وفي هذا السياق، وجدت دراسة أجريت في البرازيل أن إدخال مختبرات الحاسوب في المدارس كان له تأثير سلبيّ على أداء التلامذة بحدّ ذاته، لكن العكس كان عندما استخدم المعلّمون الإنترنت كمورد تربويّ لدعم التعليم المبتكر بهدف تحسين علامات الاختبار، وبالأخص في الرياضيّات (Sprietsma, 2007).

ويمكن للأطفال من الخلفيات الفقيرة الاستفادة من النفاذ إلى التعلّم بمساعدة الكمبيوتر والبرامج المصممة تصميما جيدا والبرامج التفاعليّة التي تدعم تنمية المهارات، إلى جانب الكفاءات القائمة على المناهج الدراسية. وقد وجدت دراسة صغيرة النطاق في مدارس المناطق ذات الدخل المنخفض في تل أبيب أن تلاميذ الصف الخامس الذين استخدموا برنامج التعليم بواسطة الكمبيوتر والتعلم التفاعليّ عبر أجهزة الكمبيوتر المحمولة أنّ مكاسب التعلّم كانت أعلى بكثير، مقارنة بالتلامذة الذين درسوا في بيئة تعلّم تقليديّة. وسمح البرنامج المُصمَّم خصيصا حسب المناهج الوطنيّة بتوفير مواد مختلفة للمعلّمين تعطى للتلاميذ حسب مستويات مختلفة من الإنجاز، وسمح للتلاميذ بالعمل وفقا لقدراتهم الشخصيّة (Rosy and Manny-Ikan, 2011).

أظهر برنامج في المناطق الريفيّة في الهند أن ذوي التحصيل العلميّ العالي هم أكثر قدرةً على الاستفادة من فوائد التعلّم عبر الهاتف النقّال

ويتطلّب الاستخدام الفعّال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعلّم دراسة متأنية لكيفيّة تأثير نفاذ التلامذة إلى التكنولوجيا على نتائجهم. أنّ احتمال نفاذ أطفال الفئات ذات الدخل المنخفض إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات خارج المدرسة قليل، وبالتالي قد يحتاجون إلى وقتٍ أطول للتكيّف معها. وفي الدول ذات الدخل المنخفض، غالبا ما تكون الفجوة الرقميّة كبيرة جدا. لذلك يتوجّب وضع استراتيجيات تضمن ألّا يؤدّي التعرض إلى التكنولوجيا خارج المدرسة إلى اتّساع الفوارق في المجتمع، لا سيّما بالنسبة إلى الفئات المحرومة. وفي رواندا، وجدت دراسة أنّ 79% من التلامذة الذين استخدموا أجهزة الكمبيوتر في المدارس الثانويّة قد استخدموا سابقا تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإنترنت خارج المدرسة (بشكل أساسيّ في مقاهي الإنترنت) لأنشطة مختلفة وأن هذا التعرّض الإضافيّ دعم تعلّمهم في المدرسة. ولكن من المستبعد نفاذ الفتيات والأطفال في المناطق الريفيّة إلى مقاهي الإنترنت أو موارد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الأخرى في مجتمعاتهم (Rubagiza et al., 2011, Were et al., 2009).

ومن الطرق الواعدة لزيادة النفاذ إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم، "التعلم النقّال" أي استخدام الهواتف الجوّالة وغيرها من الأجهزة الإلكترونيّة المحمولة، مثل المشغلات الرقميّة MP3. وقد تتمتّع الهواتف الجوّالة بالقدرة الكبرى لتوفير التعلّم القائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لا سيّما في الدول المنخفضة الدخل إذ انّها غالبا ما تكون التكنولوجيا الوحيدة المتاحة على نطاق واسع. ولا تتطلّب الهواتف الجوّالة المستوى نفسه من البنية التحتيّة كأجهزة الكمبيوتر، فالشبكات متاحة على نطاق أوسع كما أنّ قدرة الهواتف الجوّالة تزداد يوما بعد يوم لجهة التشبيك بالإنترنت وتحميل الفيديو. ومع أنّ التكنولوجيا الجديدة بإمكانها أن تزيد من فرص التعلم إلاّ أنها تحتاج إلى تكييف المحتوى وفقا لحاجات المتعلمين المتنوعّة، لا سيّما الضعفاء منهم.

وفي المناطق الريفيّة في الهند، تمّ اللّجوء إلى برنامج ما بعد المدرسة لأطفال من الأسر المنخفضة الدخل وهي عبارة عن ألعاب على الجوّال لدعم تعلم اللّغة الإنكليزيّة. وأجريت دورات لمدّة ساعتين على مدى 38 يوما وأدّى ذلك إلى مكاسب كبيرة في اختبارات هجاء الأسماء الإنكليزيّة الشائعة. ومع ذلك، كانت المكاسب الأكبر عند تلامذة الصفوف المتقدمة أي التلامذة الأقوى من حيث المهارات الأساسيّة. وبما أن التلامذة ذوي الانجازات العالية يُمكنهم الاستفادة بشكل أفضل من منافع التعّلم النقال بإدارة المتعلّم، تبرز الحاجة إلى المزيد من الاهتمام لتطوير برامجيّات وآليات دعم أخرى تشمل التلامذة الضعفاء. (Kam et al., 2009).

ما بعد المهارات الأساسيّة: المهارات المنقولة لتحقيق المواطنة العالميّة

لا شكّ في أنّ الأطفال والشباب يحتاجون إلى اكتساب المهارات الأساسيّة، ولكّن ليزدهروا عليهم اكتساب مهارات تجعل منهم مواطنين عالميّين مسؤولين. ويجب أن تساعدهم المدارس على تحقيق هذا الهدف. ويتضمّن تعليم المواطنة العالميّة مواضيعَ متنوّعة كالاستدامة البيئيّة وبناء السلام ويتطلّب مهارات منقولة جوهريّة كالتفكير النقديّ، والتواصل، والتعاون، وحلّ المشاكل، وحلّ النزاعات، والقيادة والمناصرة كما يتضمّن تعزيز القيم الجوهريّة كالتسامح وتقدير التنوّع والمسؤولية المدنيّة. ومن الضروريّ أن تُعالج المناهج الدراسيّة هذه المواضيع بطريقة تتصل بواقع هؤلاء الأطفال وتحفّزهم، بالأخصّ أولئك الذين يعيشون في ظروف صعبة. ويمكن جعل المواضيع والمهارات العالميّة أكثر أهمية وارتباطا بهؤلاء الأطفال عبر إدراجها في أطر وطنيّة ومحليّة مُستوحاة من الحياة اليوميّة ومُرفقة بقيم جوهرية تُعلَّم على امتداد المنهج.

وتشير دراسة تمّ تحضيرها لهذا التقرير الى مدى تشديد الدول على المهارات المنقولة في مناهجها الوطنيّة. وتبيّن أن التواصل والكفاءة الإجتماعيّة يتصدّران اللائحة: فمن بين 88 دولة، تدرج 71 دولة هاتَيْن المهارتَيْن في مناهجها. كما ويُشدَّد على مهارة حلّ المشاكل (في 55 دولة)، والإبداع (52 دولة) واستخدام تكنولوجيا المعلومات والإتّصالات (51 دولة). وتدرج حوالي نصف الدول الكفاءة المدنيّة، والتعاون، والتفكير النقديّ وتنظيم المشاريع في المناهج والسياسات (Amadio, 2013).

تعزيز المواقف والتصرفات المسؤولة تجاه البيئة

إنّ المناهج التي تهدف الى زيادة الوعي حول العلم الذي يقف وراء تغيّر المناخ والمشاكل البيئيّة الأخرى قادرةٌ على تحسين المعرفة ونشر الوعي وبلورة المواقف والتصرفات التي تساهم في التخفيف من الضرر البيئيّ. وفقد أظهر التلامذة في دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ الذي يتمتعون بتحصيل عالي المستوى في العلوم حسّا قويّا بالمسؤوليّة تجاه التنمية المستدامة (Bybee, 2008).

وتكون المعرفة البيئيّة وممارساتها العمليّة أكثر فعالية عندما يتم إدراجها في المواد التي تدرّس في المناهج. كما وتساهم المقاربة المتكاملة في تنمية المهارات المنقولة كالتفكير النقدي وحلّ المشاكل واحترام الإنسان والبيئة. وتُظهر الدراسة حول المناهج الوطنيّة التي أُقيمت من أجل هذا التقرير أن 57 دولة من أصل 88 تعتمد مقاربة شاملة لتعليم الاستدامة والمشاكل البيئيّة (Amadio, 2013).

يتطلّب تعليم المواطنة العالميّة مهارات منقولة كالتفكير النقديّ، والتواصل، وحلّ المشاكل، وفضّ النزاعات.

ولا شكّ في أنّ المقاربة المتعدّدة التخصّصات الذي تشمل أنشطة تعلّميّة عمليّة متعلّقة بالمحيط المحليّ قادرة على تعزيز فهم التلامذة للبيئة وبناء مهارات لتعزيز التنمية المستدامة. فبين العامَيْن 1999 و2004، نظّمت ألمانيا برنامجا متعدّد التخصّصات يُدعى BLK–21 في حوالى 200 مدرسة ثانويّة. وقد عزز البرنامج التعلّم التشاركيّ ووفّر فرصا للطلّاب للعمل معا على مشاريع خلاّقة للعيش المستدام. وقد أظهر تقييم هذا البرنامج أن الطلّاب المشاركين كان لديهم فهم أكبر للتنمية المستدامة، مقارنة بنظرائهم، وأشار إلى أنّ 75% إلى 80% من الطلّاب قالوا أنّهم اكتسبوا مهارات منقولة كالبصيرة والعمل الجماعيّ، ساعدتهم على تقييم وحلّ مشاكل التنمية المستدامة (de Haan, 2006).

وتتمتّع الأنشطة التعليميّة التي تربط المنهاج بمهارة حلّ المشاكل المحليّة والملموسة بفرصٍ أكبر للنجاح في دعم المواقف والتصرّفات البيئية الايجابيّة. وتشكّل المقاربات التي تشمل المدرسة بكاملها والتي تعزّز التعلّم من خلال عروض عمليّة لوسائل العيش المستدام نموذجا واعدا (Choi et al., 2013). فتوفّر مبادرة المدارس البيئيّة في جنوب أفريقيا، على سبيل المثال، شهادات للمدارس التي تربط التعلّم البيئيّ بالفعل. ويُستخدم التعليم والتعلّم التطبيقيين ومشاريع تنفّذ على صعيد المدرسة بكاملها لربط المنهاج بالأفعال العملية كتبنّي أنظمة إعادة التدوير وتجميع المياه في المدارس واستخدام مصادر بديلة للطاقة في الطبخ وتنظيف الأماكن العامة وإنشاء الحدائق للنباتات المحليّة وزرع الأشجار (مجتمع الحياة البرية والبيئة في جنوب أفريقيا، 2013) (Wildlife and Environment Society of South Africa, 2013). وأظهرت التقارير أن المدارس المشاركة في هذه المبادرة سجّلت ازديادا في الوعي البيئيّ وفي الممارسات المستدامة

قام برنامج للمواطنة في بوروندي بتحسين العلاقات ما بين التلامذة وبين التلامذة والمعلّمين.

في المدرسة كما في المنزل (Rosenburg, 2008).قد تقود الاستراتيجيّات المُخصَّصة لتمكين الأطفال عبر التواصل والمناصرة أيضا إلى أفعال عمليّة تخفّف من هشاشتهم في وجه الخطر. ففي الفيليبين، التي هي عرضة للكوارث البيئيّة، أدّى إلتزام الحكومة والداعمين غير الحكوميّين بإدخال برنامج للتخفيف من مخاطر الكوارث في القطاع التعليميّ الى لعب الأطفال دورا فعّالا في جعل مجتمعاتهم أكثر أمانا (الإطار 7.7).

الإطار 7.7: دعم التقليص من مخاطر الكوارث عبر مبادرات للأطفال في الفيليبين

تعاني الفيليبين أعاصير وفياضانات وجفافًا وهزّات أرضية وانجراف التربة وانفجارات بركانيّة وغيرها من الكوارث الطبيعية. في العام 2007، أعطى قطاع التعليم الأولويّة للبرامج والمشاريع المتعلّقة بالحدّ من مخاطر الكوارث البيئيّة. وتقوم هذه المبادرة التي تتضمّن شركاءً دوليين على إدماج برامج الحدّ من مخاطر الكوارث في المناهج المدرسيّة.

ويتعلّم الأطفال عن طرق التكيّف مع تغيّر المناخ وكيفية الحدّ من هشاشتهم تجاه الكوارث، مع دراسة المواد الموجودة كالعلوم والدروس الاجتماعيّة. وينطوي التعليم وأدواته على كتب تطبقيّة تحتوي على معلومات عمليّة حول ما يجب القيام به قبل الكوارث، وفي خلالها، وبعدها، مع استخدام تقنيات كمحاكاة الكوارث والتدريبات والخطط العائليّة في خلال الكوارث. وتدعم الأنشطة المُتمحورة حول الأطفال، كالأغاني والشعر ولعب الأدوار والاختبارات والدمى والتمثيّلات الايمائيّة التعلّم وتنشر الوعي.

ويُعتبر المسرح المحليّ نشاطًا ثقافيًّا مهمًّا في الفيليبين. فيشجّع برنامج تابع لمنظمة «بلان انترناشونال «Plan International» الأطفال على استخدام هذه الوسيلة للتعبير عمّا تعلّموه ومشاركة المعلومات حول المخاطر المُتوقّعة والحلول العمليّة في مجتمعاتهم. كما ويقدّم المسرح علاجًا نفسيًّا للأطفال الناجين من الكوارث. ويُشجَّع الأطفال على لعب دور فعّال في مدارسهم ومجتمعاتهم لكي يُصبحوا بدورهم ممثّلين عن هذه القضايا. فعلى سبيل المثال، في «سانتا باز Santa Paz» في مقاطعة ساذرن ليتيه Southern Leyte»، مارس التلاميذ ضغوطًا لنقل مدرستهم من موقع خطر الى مكان آمن، إذ قاموا بتنظيم حملات تدعو الى جعل المدرسة مكانًا آمنًا وشاركوا في اجتماعات لجان التنسيق المحليّة للكوارث.

المصادر: Plan International (2008)، Selby and Kagawa (2012).

التعليم لبناء السلام

أذهب الى المدرسة وأحبها لأنها تنشئ العلاقات وتبني المجتمع. يمكنك أن تلتقي شخصا من قبيلة كيكويو أو توركانا وأن يكون لديك قواسم مشتركة معه. لا مكان للقبليّة هنا.

ديانسو، 13 سنة، مقاطعة توركانا، كينيا

تعزّز برامج المواطنة وبناء السلام التي تشدّد على الإدماج وحلّ النزاعات البيئة الايجابيّة للتعلّم وتدعم حقوق الأفراد. مثال على ذلك، برنامج المواطنة المسؤولة في بوروندي المُصمَّم لدعم إدماج اللاجئين العائدين في المدارس الثانويّة. وقد بدأ البرنامج في العام 2009 وتطوّر بفضل ورشات العمل المجتمعيّة وركّز على المهارات الاساسيّة كالتواصل الفعّال وشمل الآخر والوساطة في النزاعات. ويتمّ تدريس المنهاج من خلال التعلّم التشاركي والتعليم التفاعليّ، بما يشمل البرامج الإذاعيّة والمسرحيّات التي يقيمها التلامذة المنخرطين بهذه الأنشطة. ويساعد هذا على التعلّم من التجارب الشخصيّة والتوصّل الى حلول بفضلها. وكان الهدف تنمية الحسّ بالمسؤوليّة، على الصعيدَيْن الشخصيّ والمدنيّ. وقد أظهر تقييم لهذا البرنامج أُجري منذ حوالى السنتَيْن أنّ العلاقات ما بين التلامذة وبين التلامذة والمعلّمين قد شهدت تقدّما ملحوظا. فقد تخلّى المعلّمون المدرَّبون عن العقاب البدنيّ وتمّت استشارة التلامذة في ما يتعلّق بقوانين المدرسة، كما ازداد استخدام طرق التعليم التشاركيّ وأصبحت المواضيع الحسّاسة كالعنف الجنسيّ والفساد تُناقش بحريّة أكبر، ولعب التلامذة دور الوسيط في حلّ النزاعات البسيطة في المدرسة والمجتمع (Servas, 2012).

ويتطلّب تطوير وتنفيذ المناهج المُخصَّصة لبناء السلام وتعزيز التفاهم التزاما حكوميّا ودعما ومناصرة سياسيَيْن، خاصّة في كنف المجتمعات المنقسمة. لذلك لا بدّ من التشريع للتنفيذ الجاد والطويل المدى، كما لا بدّ من إصلاح المناهج على نطاق أوسع. فالمناهج وطرق التعليم المتحيّزة تزيد من التوتّر والإقصاء وتصبح سببا أساسيا للنزاع (UNICEF, 2011). وفي هذا الإطار، تُعتبَر المراجعة النقدية للمناهج خطوة أولى ضرورية تجاه تصحيح التحيّزات التاريخيّة، كما تُشكّل شرحا للنزاعات السابقة بطريقة تضمن احترام وجهات النظر المتعدّدة (Cole, 2012). ويؤدّي تطوير المناهج بمشاركة التلامذة والعائلات وقادة المجتمع الى التزام فعّال تجاه حاجات

التلامذة والمعلّمين ويحصّن المنهاج الجديد ضد الاتّهامات بالتلاعب السياسيّ.

واستُخدمت مبادرة مماثلة في "برنامج المواطنة المحليّة والعالميّة" في ايرلندا الشماليّة لتسهيل إدماج تعليم المواطنة في المنهاج. ولاقت هذه المبادرة النجاح لجهة تقبّلها وإدماجها في المدارس ووقعِها على وعي التلامذة ومواقفهم وتصرّفاتهم إزاء مواضيع المواطنة. فتمّ إدخالها كمذكّرة عمل للمدرسة بأكملها ونُفّذَت من خلال أنشطة بسيطة ومدروسة تمّ إدخالها في المنهاج والأنشطة اللامدرسيّة. وكان التشديد على تسليح الشباب بالمعرفة والمهارات التي تساعدهم على التفكير بشكل ناقد في المشاكل المعاصرة واتّخاذ القرارات المناسبة حول كيفية التصرّف. وفي العام 2007، جعل التشريع "برنامج المواطنة المحليّة والعالميّة" جزءا من المنهاج القائم، ممّا حمّل الحكومة مسؤوليّة إدراجه في برامج تعليم المعلّمين (Arlow, 2012). ونتيجة لهذه المقاربة، ازداد اهتمام التلامذة بالسياسة المحليّة والدوليّة كما كبرت طموحاتهم في خلق بيئة ديمقراطيّة في المدرسة. كما تحسّن فهمهم للعلاقات المجتمعيّة وأصبح أكثر ايجابيّة (O'Connor et al., 2008).

الخاتمة

تقدّم فصول هذا التقرير مجتمعة المكوّنات اللازمة لجعل العالم مكانا يصبح فيه الأطفال قادرين فعليا على اكتساب المهارات والمعرفة التي يحتاجون إليها لتحقيق قدراتهم، وليس مجرّد الذهاب الى المدرسة. يظهر الفصل الرابع أنّ العديد من الأطفال حول العالم لا يتعلّمون لا سيّما أولئك الذين يواجهون العوائق والتمييز بسبب الفقر أو الموقع أو الجنس أو العرق أو اللّغة التي يتكلّمونها. أمّا الفصلان الخامس والسادس فيطرحان طرق تحسين نوعيّة التعليم لإعطاء التلامذة كافّة فرصة أفضل.

ولكن، لتحقيق النجاح، يحتاج المعلّمون الى الأدوات المناسبة. ويقدّم هذا الفصل وسائل لمداواة الفشل في التعلّم عبر إعطاء المعلّمين هذه الأدوات، وهي المناهج المُصمّمة لتلبية حاجات التلامذة كافة من مهارات أساسيّة ومهارات منقولة، واستراتيجيّات تقييم يمكن استخدامها لتوفير الدعم الاضافيّ لكلّ من يحتاج إليه.

لتحقيق النجاح، يحتاج المعلّمون الى مناهج مُصمّمة لتلبية حاجات التلامذة كافةً.

التوصيات

صفّ في الهواء الطلق في مقاطعة توركانا شمالي غربي كينيا. يتعيّن على إعداد المعلّمين تحضير المعلّمين للتعليم في مدارس نائية كهذه.

© Karel Prinsloo/ARETE/UNESCO

MULTIPLICATION
count in fives
5X1=5
5X2=

سدّ النقص في عدد المعلّمين 303
استقطاب أفضل المرشّحين للتعليم 303
تدريب المعلمين لتلبية حاجات كافة الأطفال 304
تحضير معدّي المعلّمين ومرشديهم لدعم المعلّمين 304
تأمين المعلّمين في الأماكن الأكثر حاجة إليهم 304
إعتماد مسيرة مهنيّة وهيكليّة أجور تنافسيّين لاستبقاء أفضل المعلّمين 304
تحسين حوكمة المعلّمين لإحداث أفضل وقع ممكن 305
تزويد المعلّمين بمناهج دراسيّة مبتكرة لتحسين التعلّم 305
تطوير تقييمات صفّيّة لمساعدة المعلّمين على تحديد الأطفال المعرّضين لخطر عدم التعلّم ودعمهم 306
توفير بيانات أفضل حول المعلّمين المدرّبين 306

إطلاق إمكانيّات المعلّمين لمعالجة أزمة التعلّم

يجب ألّا تكون فرص الأطفال في التعليم رهنا بالمكان الذي نشؤوا فيه ولا بمدخول ذويهم أو بانتمائهم الإثنيّة أو بنوعهم الاجتماعيّ أو رهنا بما إذا كانوا أو لم يكونوا من ذوي الإعاقة. رغم ذلك، في ربع دول العالم، يتعلّم أقلّ من نصف الأطفال المهارات القرائيّة والحسابيّة الأساسيّة، و80% من الأطفال الذين لا يتعلّمون هذه المهارات الأساسيّة يعيشون في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وبالإجمال، يبلغ عدد الأطفال الذين لا يتعلّمون الأساسيّات 250 مليون طفل. من هنا، تبرز حاجة طارئة لاتّخاذ التدابير اللازمة، بهدف الحرص على ألّا يضيع جيل هؤلاء الأطفال.

والجدير بالذكر أنّ طريقة استجابة الحكومات والوكالات المانحة لهذه الأزمة من شأنها أن تحدّد ما إذا يمكن تحقيق التعليم الجيّد للجميع. في الواقع، تظهر التفاوتات التعليميّة في مرحلة مبكرة من الحياة، حتّى قبل أن يبدأ الأطفال بارتياد المدرسة. لذلك، من الضروريّ أن يستفيد الأطفال من التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، ثم ينتقلوا إلى تعليم ابتدائيّ جيّد النوعيّة في الصفوف المبكرة. فإذا تمكّن الأطفال من اكتساب مهارات القراءة والفهم لما يقرؤونه، وتمكنوا من اكتساب أساسيّات الرياضيّات بنهاية التعليم الابتدائيّ، يكونون قد اكتسبوا المهارات الأساسيّة الضروريّة لإحراز مزيد من التطوّر في التعليم واكتساب مهارات سيحتاجون إليها في المستقبل للحصول على وظائف جيّدة.

وبهدف اكتساب هذه المهارات الأساسيّة، يحتاج الأطفال إلى معلّمين مدرَّبين ومحفَّزين. ويحدّد هذا التقرير الإصلاحات العشرة الأهمّ التي ينبغي على واضعي السياسات إجراؤها في صفوف المعلّمين لتحقيق تعليم متكافئ للجميع.

1 سدّ النقص في عدد المعلّمين

يعاني عدد كبير من الدول، وخصوصا تلك الأشدّ فقرا، من نقص دائم بالمعلّمين. لذلك، من المهمّ أن يطبّق واضعو السياسات استراتيجيّات لتوظيف معلّمين جدد، ولتدريبهم وتوزيعهم واستبقائهم. ومن الضروري أيضا أن تضافر الحكومات جهودها، بدعم من الوكالات المانحة، لحلّ مشكلة النقص في المعلّمين، وذلك في الدول التسعة والعشرين المتوقّع ألّا تتمتع بالأعداد الكافية من المعلّمين لتعميم التعليم الابتدائيّ إلّا بعد العام 2030. وتزداد الحاجة إلى مزيد من المعلّمين عندما يحتسب عدد المعلّمين في المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. وبهدف تحقيق تعميم المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ بحلول العام 2030، وهو تاريخ من المرجّح أن يُعتَمَد في مجموعة الأهداف العالميّة التالية، بنسبة 32 طالبا لكلّ معلّم، لا بدّ من 5.1 مليون معلّم إضافيّ، نصفهم في أفريقيا جنوب الصحراء. أمّا منطقة جنوب وغرب آسيا، فتتطلّب مليون معلّم إضافيّ للمرحلة الأولى من التعليم الثانويّ. وبالتالي، تحتاج الدول في هذه المناطق إلى تفعيل السياسات التي تعالج مشكلة هذا النقص الكبير.

2 استقطاب أفضل المرشّحين للتعليم

يحتاج الأطفال إلى أفضل المعلّمين لزيادة فرصهم في التعلّم إلى أقصى الحدود. ويجب اختيار هؤلاء المعلّمين من خلفيّات متنوّعة، لعكس التنوّع في المتعلّمين. ومن الضروريّ أن يكونوا قد حصّلوا تعليما ثانويّا جيّدا على الأقلّ.

ولا بدّ من اللجوء إلى التمييز الإيجابيّ بغية جذب عدد أكبر من النساء إلى التعليم. وبهدف زيادة أعداد النساء اللواتي يتمتعن بمستوى تعليمي أفضل في صفوف المعلّمات، يجب أن يسعى واضعو السياسات إلى تحسين نفاذ الفتيات إلى التعليم الثانويّ، وبشكل خاصّ في المناطق المحرومة.

بالإضافة إلى ذلك، يجب أن تصبّ جهود التوظيف في خانة تعيين وتدريب معلّمين من المجموعات الممثّلة تمثيلا ناقصا، على غرار الأقليّات الإثنيّة، لكي يخدموا المجتمعات المحليّة التي ينتمون إليها. ونظرا إلى أنّ هؤلاء المعلّمين ملمّين بالبيئة الثقافيّة واللغة المحليّة، بإمكانهم رفع عدد الأطفال المحرومين الذين يحصّلون تعليمهم.

3 تدريب المعلمين لتلبية حاجات كافة الأطفال

يجب أن يخضع كل معلّم للتدريب لكي يتمكّن من تلبية حاجات الأطفال جميعهم من ناحية التعلّم، وخصوصا الأطفال الذين ينتمون إلى مجموعات محرومة. وفي العديد من الحالات تمّ توظيف معلّمين ذووي إلمام ضعيف بالمادة التي سيعلّمونها، لأنّهم عانوا بدورهم من تعليم رديء. وبدل أن يترك واضعو السياسات معالجة هذه المشكلة للتدريب المستمرّ، عليهم أن يعالجوها باعتماد مناهج جيّدة لإعداد المعلّمين قبل الخدمة.

من شأن الإعداد قبل الخدمة أن يزوّد المعلّمين بالمهارات الضروريّة لتعليم الأطفال القراءة ومساعدتهم على فهم الرياضيّات الأساسيّة في الصفوف المبكرة. وتجدر الإشارة إلى أنّ المعلّمين المدرّبين لن يملكوا المهارات المطلوبة لتحسين التعلّم لجميع الأطفال إن لم يمضوا وقتا كافيا يتعلّمون بأنفسهم كيفيّة التعليم في قاعات درس فعليّة. وبالتالي، على واضعي السياسات الحرص على أن تشكّل الخبرة المناسبة في التعليم داخل الفصول الدراسيّة جزءا من التدريب لتخريج معلّمين مؤهّلين.

وفي المجتمعات المتنوّعة الإثنيّات، حيث يؤدّي تعليم اللّغة المحليّة دورا رئيسيّا في اكتساب المهارات الأساسيّة، على المعلّمين أن يتعلّموا التعليم بأكثر من لغة واحدة. بالإضافة إلى ذلك، على برامج إعداد المعلّمين أن تحضّرهم لتعليم صفوف وأعمار متعددة في فصل دراسيّ واحد، وأن تظهر لهم كيف يمكن لموقف المعلّم تجاه الاختلافات في النوع الاجتماعيّ أن يؤثّر في مخرجات التعلّم.

وبصورة عامّة، يجب أن يستفيد كل معلّم من إمكانيّة النفاذ إلى التدريب المستمرّ بانتظام لتطوير مهاراته التعليميّة وتعزيزها. ومن شان هذا التدريب أن يرقى بمهارات المعلّمين العمليّة، وخصوصا في أساليب التعليم والتقييم لدعم المتعلّمين المحرومين، وإبقائهم على اطّلاع بكل ما يستجدّ من خلال الابتكار في المنهج الدراسيّ.

ولا يزال عدد من برامج إعداد المعلّمين غير قادر على استيعاب كمّ المعلّمين الذين يحتاجون إلى التدريب. وفي هذا الإطار، ينبغي تشجيع المقاربات المبتكرة، كإعداد المعلّمين عن بعد مثلا، إلى جانب التدريب والإرشاد وجها لوجه، وذلك لتوسيع رقعة إعداد المعلّمين قبل الخدمة وإعداد المعلّمين المستمرّ بغية الوصول إلى عدد أكبر من المعلّمين ودفع عجلة التقدّم نحو التعليم الجيّد للجميع.

4 تحضير معدّي المعلّمين ومرشديهم لدعم المعلّمين

بشكل عامّ، لطالما تمّ تجاهل تدريب معدّي المعلّمين، والنتيجة هي أنّ معظم معدّي المعلّمين تنقصهم المعرفة والخبرة في مجال مواجهة التحدّيات الناجمة عن التعليم في الفصول الدراسيّة الفعليّة. لذلك، يتوجّب على صانعي السياسات أن يضعوا تدريب معدّي المعلّمين على رأس سلّم الأولويّات وأن يحرصوا على أن يطلّع هؤلاء على متطلّبات التعلّم التي يواجهها الذين يعلّمون في ظلّ ظروف صعبة.

وحين يصبح المعلّم مؤهّلا للتعليم، يُعتبر الدعم المهنيّ الذي يتلقّاه في المراحل الأولى من مهنته جوهريّا لفعاليّته. لذلك، على واضعي السياسات الحرص على وجود مرشدين مدرَّبين لمساعدة المعلّمين الجدد على ترجمة معرفتهم التعليميّة على أرض الواقع، من خلال نشاطات تحسّن تعلّم الأطفال كافة.

5 تأمين المعلّمين في الأماكن الأكثر حاجة إليهم

لا جدوى من توظيف أفضل المعلّمين وإخضاعهم لأفضل تدريب إن لم يعلّموا في المناطق الأكثر حاجة إليهم. فالمناطق النائية والفقيرة غالبا لا تجذب أفضل المعلّمين بسبب بنيتها التحتيّة غير الملائمة وظروف العمل القاسية السائدة فيها. لذلك، يجب اللجوء إلى محفزات على غرار التعويضات والعلاوات وتأمين المساكن اللائقة والدعم وفرص التقدم المهنيّ بهدف تشجيع المعلّمين المدرَّبين على قبول الوظائف في المناطق المحرومة. وفي المنطاق النائية أو الريفيّة التي تعاني نقصا حادا في طاقم المعلّمين، على الحكومات أن توظّف معلّمين من المجتمع المحليّ وتؤمّن لهم التدريب المستمرّ بغية الحرص على أن يستفيد كلّ الأطفال، بغضّ النظر عن مكانهم، من معلّمين قادرين على تحسين تعلّمهم.

6 إعتماد مسيرة مهنيّة وهيكليّة أجور تنافسيّين لاستبقاء أفضل المعلّمين

يصعب على عدد كبير من الدول رفع أجور المعلّمين بشكل ملحوظ بسبب الميزانيّة المنخفضة. لكن رغم ذلك، على الحكومات ألا تدخر جهدا لتحسين أجور المعلّمين. فأجور المعلّمين المخفضة توجّه للمجتمع رسالة سلبيّة حول قيمة الإسهامات التي يقدّمها المعلّمون في نوعيّة التعليم. في الدول الفقيرة، بالكاد يجني المعلّمون ما يكفي لإبقاء عائلاتهم فوق خطّ الفقر. وبهدف توظيف أفضل المعلّمين واستبقائهم، يجب أن تكون أجورهم مشابهة لأجور العاملين في مجالات أخرى

مماثلة لدرء الخطر المتمثّل بخسارة المعلّمين حافزهم أو تركهم المهنة.

ويجب تطبيق برامج الأجور المرتكزة على الأداء بتأنٍّ، إذ غالبا ما تكافىء هذه البرامج معلّمي المدارس الجيّدة الذين يعلّمون طلّابا ذوي مستويات تحصيل عالية. وفي هذه الحالة، قد تصبح بمثابة عامل محبط لعزيمة المعلّمين لتدريس الطلّاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم، ومن ضمنهم أولئك الّذين يعيشون في مجتمعات محليّة فقيرة. ومن الضروري استخدام مسيرات مهنيّة وهيكليّة أجور جذابين كحافز لكلّ المعلّمين. وعلى هذين العنصرين أن يعترفا بالجهود التي يبذلها المعلّمون في المناطق النائية وأولئك الذين يعلّمون الأطفال المحرومين وأن يكافآهم.

7 تحسين حوكمة المعلّمين لإحداث أفضل وقع ممكن

يجب أن تحظى سياسات حوكة المعلّمين التي تعترف بسلوك المعلّمين الجيّد وتكافئه بالأولويّة القصوى، ولكن في الوقت عينه، من الضروري وضع حدّ للسلوك غير المهنيّ، كالتغيّب وإعطاء الدروس الخصوصيّة والعنف القائم على النوع الاجتماعيّ.

ينبغي أن تعمل الحكومات بشكل وثيق أكثر مع نقابات المعلّمين بهدف صياغة السياسات. ويتضمّن ذلك السعي للحصول على نصائح النقابات حول استراتيجيّات لدعم المتعلّمين الضعفاء، إلى جانب اعتماد مدوّنات سلوك فعّالة. يجب أن تذكر هذه المدوّنات بصراحة العنف ضدّ التلامذة وتحرص على تنفيذ عقوبات تتناغم مع الأطر القانونيّة لحقوق الأطفال وحمايتهم. ويجب اللجوء إلى مجموعة من العقوبات، كتعليق أو منع المزاولة، بغية مواجهة إساءة السلوك الخطيرة من قبل المعلّمين.

وغالبا ما يشير تغيّب المعلّمين إلى تدني المعنويات والرضا الوظيفيّ. لذلك، وبهدف رفع المعنويّات والحدّ من التغيّب، من الضروريّ تحسين ظروف عمل المعلّمين، والحرص على أنّهم لا يحملون أعباء غير تعليميّة فوق طاقاتهم وتقديم الرعاية الصحيّة الجيّدة لهم.

وعندما يعطي المعلّمون دروسا خصوصيّة لطلّابهم، يكون الطلّاب الأشدّ فقرا الأكثر تأثرّا لأنّ عائلاتهم لا تستطيع تحّمل كلفة الدروس الخصوصيّة، ولأنّ معلّمهم يمضي، على الأغلب، وقتا أقلّ في تغطية المنهج الدراسيّ في الصفّ. وفي بعض الحالات، يوافق المعلّمون على إعطاء الدروس الخصوصيّة لسبب رئيسيّ واحد هو الأجور المنخفضة. لذلك، يشكّل تحسين أجور المعلّمين طريقة مناسبة للمساعدة على معالجة هذه المشكلة. وعلى الأرجح، من الصعب منع الدروس الخصوصيّة بشكل مطلق، ولكن على الأقلّ، يجب منع المعلّمين من إعطاء دروس خصوصيّة للطلّاب الذين يعلّمونهم في الصف. وفي هذا الإطار، يجب وضع مبادىء توجيهيّة واضحة للحرص على ألّا يوظّف المعلّمون وقتهم لتعليم المنهج الدراسيّ من خلال الدروس الخصوصيّة على حساب الوقت المخصّص للتعليم في الصفّ.

8 تزويد المعلّمين بمناهج دراسيّة مبتكرة لتحسين التعلّم

لا بدّ من استراتيجيات جامعة ومرنة لجهة المناهج لدعم المعلّمين. وهي استراتيجيّات مصمّمة لتلبية حاجات التعلّم لدى الأطفال الحرومين، ومن ضمنهم أولئك الذين انقطعوا عن التعليم. ويجب أن يحظى المعلّمون ومساعدي المعلّمين بدعم من خلال محتوى المنهج الدراسيّ وأساليب تنفيذه التي من شأنها أن تحسّن التعلّم وتسهم في الوقت عينه في تقليص الاختلافات، ما يسمح لذوي التحصيل المنخفض بالوصول إلى مستوى زملائهم.

بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يحرص واضعو السياسات على أن يركّز منهج الصفوف الأولى على إرساء المهارات الأساسيّة للجميع، وأن يتمّ تقديمه بلغة يفهمها الأولاد، مع تأمين الموارد المناسبة لدعمه. ومن المهمّ أن تتماشى توقّعات المنهج مع قدرات الطلّاب، فالمناهج المفرطة الطموح تضع حدّا لما يستطيع المعلّمون إنجازه لمساعدة الأطفال على إحراز التقدّم.

وفي الدول حيث ترتفع نسبة الأطفال والشباب غير الملتحقين بالمدارس، على الحكومات والمانحين إعطاء الأولويّة للاستثمار في برامج الفرصة الثانية والتعلّم السريع، وتوظيف وتجهيز المعلّمين الذين يملكون المهارات الضروريّة لإدارة هذه البرامج.

وفي دول متعدّدة، يتمّ الاستعانة بالتكنولوجيا لإكمال تعلّم الطلاب وتحسينه. وبهدف الاستفادة القصوى من استخدام أدوات التكنولوجيا، يجب أن يتعلمّ المعلّمون، في التعليم النظامي وغير النّظاميّ، كيفيّة استعمال هذه الموارد بابتكار وفعاليّة، مع الحرص على أن يتمكّن الجميع من النفاذ إلى التكنولوجيا.

لا يكفي أن يتعلّم الأطفال المهارات الأساسيّة فحسب في المدرسة، بل تبرز الحاجة إلى منهج دراسيّ يشجّع التعلّم التشاركيّ المتعدّد الاختصاصات بهدف دعم المهارات المنقولة التي تعزّز المواطنة العالميّة.

9 تطوير تقييمات صفّيّة لمساعدة المعلّمين على تحديد الأطفال المعرّضين لخطر عدم التعلّم ودعمهم

يحتاج المعلّمون إلى مهارات قويّة في ممارسات التقييمات الصفيّة لتحديد المتعلّمين الذين يواجهون صعوبات ولمساعدتهم. وعلى إعداد المعلّمين قبل الخدمة وإعداد المعلّمين المستمرّ تدريب المعلّمين على كيفيّة استخدام أدوات التقييم لوضع اليد مبكرا على صعوبات التعلّم، وصياغة استراتيجيّات مناسبة لتخطّي هذه الصعوبات.

وبإمكان الطلاب أن يحقّقوا تقدّما ملحوظا إذا ما قُدِّمت لهم فرص إضافيّة لمراقبة تعلّمهم الخاص. ويجب أن يمتلك المعلّمون المهارات الضروريّة لمساعدة الطلّاب على استخدام موادّ التعلّم لتقييم تطوّرهم ورصده.

أمّا الوسيلة الأخرى لتحسين التعلّم لدى الطلاب المعرضين لخطر التأخّر، فهي تأمين الدعم الإضافيّ الهادف من خلال توفير مساعدين مدرّبين للمعلّمين أو متطوّعين من المجتمع المحليّ.

10 توفير بيانات أفضل حول المعلّمين المدرّبين

بهدف تحقيق التعليم الجيّد للجميع، من الضروريّ معرفة عدد المعلّمين المدرّبين في كلّ دولة وعدد المعلّمين الذي يجب تأمينه. لكن غالبا ما لا تتوافر المعلومات الموثوقة حول هذا الموضوع في الدول الفقيرة.

لذلك، على الدول أن تجمع وتحلّل البيانات السنويّة حول عدد المعلّمين في أجزاء مختلفة من البلاد، وفقا للنوع الاجتماعيّ واللغة والانتماء الإثنيّ والإعاقة، على مستويات التعليم كافّة. ويجب أن تستكمل هذه البيانات بمعلومات حول قدرة برامج إعداد المعلّمين، وبتقييم الكفاءات التي من المتوقّع أن يكتسبها المعلّمون من خلال هذه البرامج. وعلى غرار المعايير الموافَق عليها دوليّا الموضوعة للتعليم الابتدائيّ والتعليم الثانويّ، ينبغي تحديد معايير لبرامج إعداد المعلّمين. من شأن هذه المعلومات أن تسمح للحكومات الوطنيّة والمجتمع الدوليّ برصد نوعيّة المعلّمين والتخطيط، بشكل أكثر فعاليّة، لتأمين المعلّمين المدرَّبين.

وتبرز الحاجة أيضا إلى بيانات أكثر وأفضل حول أجور المعلّمين في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط بغية تمكين الحكومات الوطنيّة والمجتمع الدوليّ من رصد أجور المعلّمين ونشر التوعية حول الحاجة إلى زيادة هذه الأجور كي تصبح كافية. فعلى سبيل المثال، تسمح البيانات حول أجور المعلّمين في دول منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ بتحليل الفارق بين ما يجنيه المعلّم عندما يبدأ بالتعليم وما يجنيه بعد 15 عاما من التعليم. وهذا ما يوفّر معلومات مفيدة حول العلاقة بين بنية الأجور والتقدّم المهنيّ ويسمح بالمقارنة بين مهنة التعليم وغيرها من المهن.

الخاتمة

بهدف إنهاء أزمة التعلّم، يتوجّب على كلّ الدول، فقيرة كانت أو ثريّة، الحرص على أن يتمكّن كلّ طفل من الانتفاع من معلّم مدرَّب ومحفَّز. وتقوم الاستراتيجيّات العشرة المذكورة أعلاه على براهين مأخوذة من سياسات وبرامج واستراتيجيّات ناجحة في مجموعة من الدول والبيئات التعليميّة. فمن خلال تطبيق هذه الإصلاحات التعليميّة، تستطيع الدول أن تضمن حصول كلّ الأطفال والشباب، وخصوصا أولئك المحرومين، على التعليم الذي يحتاجونه لتحقيق إمكاناتهم والتمتّع بحياة مرضية. نتائج مبهرة.

تحسين العلامات: صفّ رياضيّات في إحدى الأحياء الأشدّ فقرا في لندن. بفضل سياسات تعليميّة قويّة، تسجّل المدرسة نتائج لامعة.

© Anna Kari/UNESCO

المعارف المحليّة: في مدرسة «اسكولا كندا» في ريو دي جينيرو تقوم إحدى المعلّمات باستخدام وصفة تقليديّة محليّة لتحضير تورتة الذرة لتفسير الكميّات في صفّ الرياضيّات

Credit: Eduardo Martino/UNESCO

الملحق

مؤشر تنمية التعليم للجميع

مقدمة 310

الجداول الإحصائية

مقدمة 313
الجدول 1: 318
الجدول 2: 322
الجدول 3 أ: 330
الجدول 3 ب: 334
الجدول 4: 342
الجدول 5: 350
الجدول 6: 358
الجدول 7: 366
الجدول 8: 374
الجدول 9: 382
الجدول 10: 386

الجداول الخاصة بالمعونة

مقدمة 395
الجدول 1: المساعدة الإنمائية الرسميّة الثنائيّة والمتعددة الأطراف. 397
الجدول 2: المعونة الثنائيّة والمتعددة الأطراف للتعليم. 398
الجدول 3: الجهات المتلقية للمعونة المخصّصة للتعليم 400
مسرد 406
المختصرات 409
المراجع. 412

مؤشر تنمية التعليم للجميع

إنّ مؤشر تنمية التعليم للجميع (EDI) هو مقياس مركب يوفّر لمحةً عامةً عن التقدم الكلّي نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع[1]. ونظراً للصعوبات في جمع البيانات، اقتصر المؤشر حتى الآن على أربعة أهداف من الأهداف الستة.

وتتمثل قيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع المعياريّ لبلد ما بمتوسط المكوّنات الأربعة:

- تعميم التعليم الابتدائيّ (الهدف 2)، ويُقاس بصافي نسبة القيد المعدّل في المرحلة الابتدائية؛
- محو أميّة الكبار (الهدف 4)، ويُقاس بنسبة القرائيّة بين البالغين من العمر 15 عاماً وما فوق؛
- التكافؤ والمساواة بين الجنسين (الهدف 5)، ويُقاس بمؤشر المساواة بين الجنسين في التعليم للجميع (GEI)، وهو متوسط مؤشرات التكافؤ بين الجنسين (GPI) الخاصة بنسب القيد الإجماليّة في التعليم الابتدائيّ والثانويّ، ونسبة قرائية الكبار[2]؛
- جودة التعليم (الهدف 6)، وتقاس بنسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس[3]؛
- ويقع مؤشر تنمية التعليم للجميع بين صفر (0) و1، ويرمز الرقم 1 إلى التحقيق الكامل للتعليم للجميع في الأهداف الأربعة.

مؤشر تنمية التعليم للجميع في 2011

من بين 205 دول، تتمتع 115 دولةً ببيانات حول المؤشرات الأربعة التي تسمح باحتساب مؤشر تنمية التعليم للجميع المعياريّ للسنة المدرسيّة 2011. وبحسب المناطق، تتراوح تغطية هذا المؤشر بين 30% لشرق آسيا والمحيط الهادئ وأكثر من 80% في أوروبا الوسطى والشرقيّة وأميركا الشماليّة وغرب أوروبا. وتؤكّد هذه التغطية المتدنّية إضافةً إلى عدم شمول مؤشر تنمية التعليم للجميع للهدفين 1 و3، أنّ المؤشر لا يعطي إلاّ صورةً جزئيّةً عن التقدم المحرز نحو بلوغ أهداف التعليم للجميع.

وقد سجّل كلّ من كزاخستان والمملكة المتّحدة أعلى معّدل لمؤشّر تنمية التعليم للجميع أي 0.995 فيما سجّل النيجر كما في العام الفائت أدنى المستويات أي 0.563. وقد وزّعت الدول على ثلاث فئات وفقاً لقيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع.

تضمّ الفئة العليا الدول التي حققت التعليم للجميع أو شارفت على ذلك مسجّلةً أعلى من 0.95 لمؤشر تنمية التعليم للجميع وهي 55 دولةً معظمها من الدول ذات الدخل المرتفع أو المتوسّط الأعلى في أوروبا الوسطى والشرقيّة أو في أميركا الشماليّة وغرب أوروبا. ولم تشتمل هذه الفئة على أيّ دولة من أفريقيا جنوب الصحراء أو من غرب آسيا.

وتضمّ الفئة المتوسّطة الدول التي قطعت نصف الطريق نحو تحقيق التعليم للجميع (أي سجّلت بين 0.80 و0.95 على مؤشّر تنمية التعليم للجميع) وهي 36 دولةً معظمها من الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى والأعلى في العالم العربيّ ومنطقة أميركا اللاتينيّة والكاريبيّ. وفي العديد من البلدان الواردة في هذه الفئة، يتفاوت التقدم حسب مكوّنات مؤشر تنمية التعليم للجميع: فقد أُحرز التقدّم الأكبر في مكوّن تعميم الالتحاق بالتعليم الإبتدائيّ. فقد كان مثلاً مستوى قرائيّة البالغين متدّنياً في معظم الدول العربيّة المنتمية إلى هذه الفئة (أقل من 80% في الجزائر ومصر وتونس). وفي دول أمريكا اللاتينيّة والكريبيّ المنتمية إلى هذه الفئة لم يتمكّن العديد من الأطفال من بلوغ الصفّ الأخير من التعليم الإبتدائيّ. فبلغ مستوى البقاء حتى الصفّ الخامس في غواتيمالا 72%.

- وتضم الفئة السفلى الدول التي لا تزال بعيدةً عن تحقيق التعليم للجميع (مع مؤشر تنمية التعليم للجميع أقل من 0.80) 20 بلداً متوسط ومنخفض الدخل. وتتضّمن هذه الفئة 24 دولةً معظمها في أفريقيا جنوب الصحراء وهي دول منخفضة الدخل. وتضمّ هذه الفئة أيضاً موريتانيا واليمن (وهي دول عربيّة) وبنغلاديش والنيبال وباكستان (وهي دول في جنوب وغرب آسيا). وسجّلت كل هذه البلدان نتائج متدنية في أهداف التعليم للجميع الأربعة إلاّ أنّ بعضاً منها، على غرار بنغلاديش ورواندا، تمكّن من تعميم الالتحاق بالتعليم الإبتدائيّ أو اشرف على ذلك.

1- تتوفر معلومات إضافية عن مؤشر تنمية التعليم للجميع على موقع التقرير الإلكترونيّ بما فيه الطريقة المستخدمة وبيانات عن عناصره.

2- عند التعبير عن مؤشر التكافؤ بين الجنسين من خلال نسب الإناث إلى الذكور في معدلات القيد أو نسبة القرائيّة، قد تصل قيمة هذا المؤشر إلى أكثر من واحد عندما يكون عدد الإناث المقيّدات في التعليم أو غير الأميات أكثر من الذكور. ولأغراض مؤشر تنمية التعليم للجميع الذي يفرض أن تتراوح القيم فيه بين 0 و 1، يتمّ احتساب مؤشّر المساواة بين الجنسين بعكس المعادلة المعيارية لمؤشّر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور لتصبح الذكور/الإناث). ويضمن ذلك عدم تخطي مؤشر المساواة بين الجنسين في التعليم للجميع قيمة 1، مع الحفاظ على قدرة المؤشر على إظهار التفاوتات بين الجنسين. وبعد القيام بكافة التعديلات، يتمّ الحصول على مؤشر المساواة بين الجنسين في التعليم للجميع من خلال احتساب بسيط لمتوسط مؤشرات التكافؤ بين الجنسين الثلاثة.

3- في ظلّ غياب مؤشرات للجودة قابلة للمقارنة، لاسيما بشأن نتائج التعلّم لعدد كبير من الدول، تُستخدم نسبة البقاء حتى الصفّ الخامس كمؤشر بديل نظراً لارتباطه الإيجابيّ بمتوسط نتائج تقييم التعلّم الدوليّ.

وفي معظم دول الفئة السفلى التي تضمّ الدول التي سجّلت مستويات متدنية لمؤشر تنمية التعليم عادةً ما يكون مؤشر المساواة بين الجنسين ما دون 0.80. كذلك تعاني الدول في الفئة المتوسّطة من تفاوت بين الجنسين على غرار الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى في أمريكا اللاتينيّة والكاريبيّ التي تعاني من تفاوت على حساب الفتيان خاصةً في المرحلة العليا من التعليم الثانويّ.

وإنّ إدراج مؤشر الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة[4] ضمن مؤشر تنمية التعليم الموسّع قد يؤدي إلى أنخفاض قيمته في العديد من الدول. فقد سجّل مؤشر تنمية التعليم في الطاجيكستان قيمة 0.977 إلّا أن هذه القيمة تتدنّى إلى 0.908 اي إلى الفئة الوسطى إذا تمّ اعتماد مؤشر تنمية التعليم الموسّع وذلك بسبب معّدل التقزّم العالي الذي يبلغ 30% وبسبب إنخفاض صافي نسبة القيد المعدّلة التي بلغت 26%.

التغيرات بين عامي 1999 2011

في مجموعة الدول السبع وثلاثين التي كان بالإمكان فيها مراقبة تقدّم مؤشر تنمية التعليم للجميع بين 1999 و2011 تبيّن أنّ قيمة المؤشّر سجّلت إرتفاعاً وسطيّاً بلغ 5% (الرسم EDI.1). وقد شهد الهدف 2 الإرتفاع الأعلى الذي بلغ 8.7% يليه الهدف 6 بارتفاع بلغ 5.6% والهدف 4 بارتفاع بلغ 4.2% ثمّ الهدف 5 بارتفاع بلغ 3.4%.

وشهدت غانا وموريتانيا والنيبال ارتفاعاً في قيمة مؤشر تنمية التعليم بلغ 20%. كذلك كانت غانا من بين الدول الثلاث (مع غواتيمالا و جمهوريّة لاو الشعبيّة الديمقراطيّة) التي انتقلت من الفئة السفلى إلى الفئة المتوسّطة خلال هذه الفترة. وفي موريتانيا ارتفع مؤشر تنمية التعليم بفضل ارتفاع أرجحيّة وصول الأطفال إلى الصف الخامس من التعليم الإبتدائيّ من 55% في 2001 إلى 82% في 2008. وفي النيبال، ارتفع مؤشر تنمية التعليم بفضل ارتفاع معدل المشاركة في التعليم للأطفال بعمر التعليم الإبتدائيّ وانخفاض في معدّل عدم المساواة بين الجنسين.

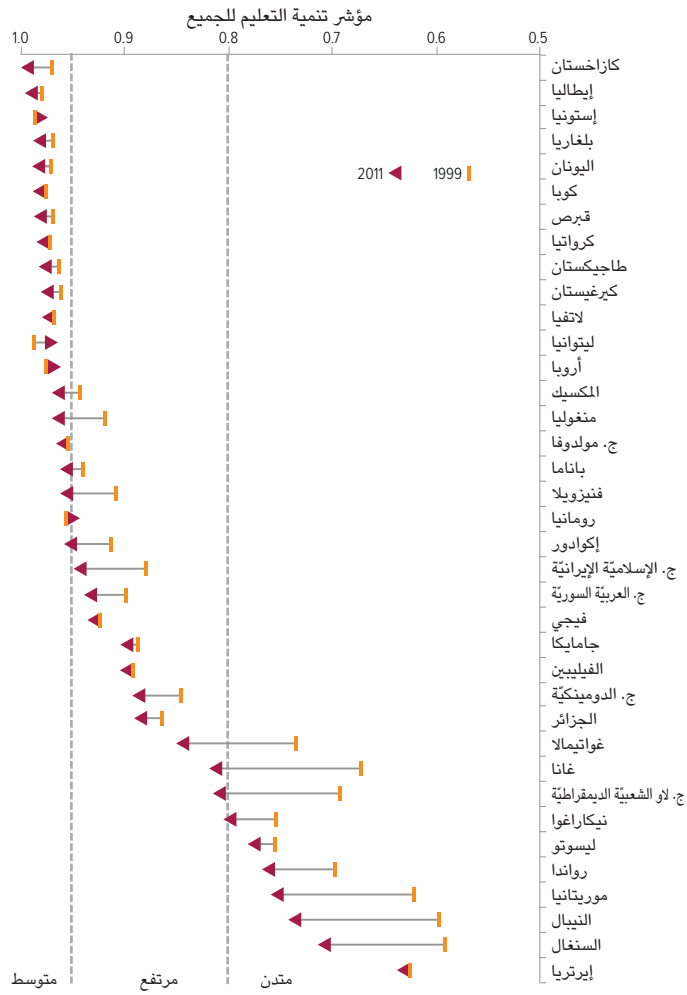
من هي الدول التي من المتوقع أن تحقق هدف التعليم للجميع بحلول العام 2015؟

بناءً على تحليل الفصل 1 حول إمكانيّة تحقيق هدف التعليم للجميع بحلول عام 2015، من الممكن تقييم تحقيق الدول لهدف التعليم للجميع بأكمله في العام 2015، فقاً لقيمة مؤشر تنمية التعليم. ففي العام 2011، تمكّنت 39 دولةً من أصل 77 دولةً كان من الممكن تحليل بياناتها من تحقيق التعليم للجميع، في حين أن تسع دول كانت قد شارفت على ذلك. كذلك من المتوقّع أن تحقّق دولتان الهدف الإجماليّ بحلول العام 2015 وهما شيلي وتركيا. ومن المتوقّع أن تكون في الفئة السفلى تسع دول، وهي الدول نفسها التي كانت في هذه المجموعة في العام 2011: بوركينا فاسو واريتريا واثيوبيا وليسوتو ومالي وملاوي والموزامبيق والنيجر والسنغال.

ومن المتوقع أن ترفع البوتان وبوركينا فاسو وإثيوبيا ومالي والموزامبيق والنيجر معدّلات مؤشر تنمية التعليم بنسبة 6% أو أكثر بين عامي 2011 و2015، مع أنّ كلّ هذه الدول، ما عدا بوتان، لا تزال بعيدةً جدّاً عن تحقيق التعليم للجميع. ومن المتوقع أن تكون السنغال بحلول عام 2015، قد سجّلت أكبر تحسّن منذ العام 1999، أي بأكثر من 25%.

الشكل EDI.1: لقد أحرزت بعض الدول تقدّماً ملحوظاً نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع

التغيّر في قيمة مؤشر تنمية التعليم بين 1999 و2011



المصدر: حسابات فريق إعداد التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع

4 يلخّص مؤشر الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة نتائج سياسات التنمية الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة في عدة مجالات. (1) الصحّة التي تقاس بنسبة الأطفال الذين يبقون على قيد الحياة بعد عيدهم الخامس (2) التغذية التي تقاس بنسبة الأطفال ما دون الخامسة الذين لا يعانون من التقزّم الحاد أو المعتدل و(3) التربية التي تقاس بنسبة الأطفال الذين يبلغون 3 إلى 7 سنوات الملتحقين بالتعليم الإبتدائي أو قبل الإبتدائيّ. وتشكّل قيمة مؤشّر الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة القيمة الوسطيّة لهذه المؤشرات الثلاثة.

ظروف التعليم: في مدرسة إبتدائيّة في حيّ فقير من أنتوفاغستا في شيلي، شهد التعلّم تحسّناً منذ أن تظافرت جهود سلطات المدينة ومؤسسات خاصة لتحسين البنى التحتيّة.

Credit: Hugo Infante/UNESCO

الجداول الإحصائية[1]

مقدّمة

إن أحدث البيانات المتوافرة عن التلاميذ والطلاب والمعلّمين والنفقات المعروضة في هذه الجداول الإحصائية تخص العام الدراسي المنتهي في 2011[2]. وتستند هذه البيانات إلى نتائج الدراسات الاستقصائية التي تلقّاها وعالجها معهد اليونسكو للإحصاء قبل نهاية شهر مارس/آذار 2013. وتنشر البيانات التي وردت وعولجت بعد هذا التاريخ على موقع المعهد الإلكتروني وفي التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع المقبل. وقدم عدد قليل من البلدان بيانات عن العام الدراسيّ المنتهي في 2012، وتُعرض هذه البيانات في الجداول الإحصائيّة بالخطّ الداكن[3].

وتشمل هذه الإحصاءات جميع المدارس النظاميّة، العامة والخاصة، بحسب المستوى التعليميّ. ويُضاف إلى هذه البيانات إحصاءات سكانيّة واقتصاديّة جمعتها أو وضعتها منظمات دولية أخرى، بما في ذلك برنامج الأمم المتحدة المشترك فيروس الأيدز الإنمائي (UNAIDS) ومنظمّة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ (OECD) ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة (UNICEF) وشعبة السكان في الأمم المتحدة (UNPD) والبنك الدولي ومنظمة الصحة العالميّة (WHO).

وترد في هذه الجداول الإحصائيّة 205 دول وأقاليم. وقد قدّمت معظم هذه الدول والأقاليم تقارير عن البيانات المتوافرة لديها إلى معهد اليونسكو للإحصاء باستخدام استبيانات نموذجيّة أصدرها المعهد. وفي بعض الدول يتمّ جمع بيانات التعليم عن طريق دراسات استقصائيّة تجرى برعاية مشروع مؤشرات التعليم في العالم (WEI) أو تُجمع بصورة مشتركة من قبل معهد اليونسكو للإحصاء ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ والمكتب الإحصائيّ للجماعات الأوروبيّة (Eurostat) عن طريق استبيانات مشتركة تصدرها هذه المؤسسات الثلاث مجتمعة (UOE).

وتتم الإشارة إلى هذه الدول يشار إلى هذه الدول في خاتمة هذه المقدمة برموز خاصة.

السكان

تستند مؤشرات النفاذ إلى التعليم والمشاركة فيه الواردة في الجداول الإحصائيّة على مراجعة التقديرات السكانيّة الصادرة عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائيّ في العام 2010. ونظراً لاحتمال وجود فروقات بين التقديرات الوطنيّة لعدد السكان وتقديرات الأمم المتحدة، قد تختلف هذه المؤشرات عن المؤشرات التي تصدرها الدول أو منظمات أخرى[4]. ولا ينشر برنامج الأمم المتحدة الإنمائيّ بيانات لعام واحد من العمر بالنسبة إلى الدول التي يقلّ إجماليّ عدد سكانها عن 50 ألف نسمة. وفي حال عدم توافر تقديرات صادرة عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائيّ، استخدمت الإحصاءات السكانيّة الوطنية لحساب نسب القيد، عند توفّرها، أو تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء.

التصنيف الدولي المقنّن للتعليم (إسكد)

إنّ بيانات التعليم المقدّمة إلى معهد اليونسكو للإحصاء منذ العام 1998 تتوافق مع مراجعة العام 1997 للتصنيف الدوليّ المقنن للتعليم (ISCED97). وقد تمّ جمع بيانات العام الدراسيّ المنتهي في 1991، والواردة في الجدولين 12 و13 (الموقع الإلكتروني) وفقاً للنسخة السابقة من التصنيف، أي ISCED76. وعند الإمكان قام معهد اليونسكو للإحصاء بتعديل هذه البيانات لتتوافق مع تصنيف إسكد لعام 1997 ولتقليص عدم تجانس البيانات للسنوات ما بعد 1997[5]. ويُستخدم التصنيف الدوليّ المقنّن للتعليم لتنسيق البيانات وزيادة قابليّة المقارنة لنظم التعليم الوطنيّة على الصعيد الدوليّ. وقد يكون للدول تعريفاتها الخاصة لمستويات التعليم، التي قد لا تتطابق مع تعريفات الإسكد. وبالتالي فقد يعزا وجود بعض الفروق بين إحصاءات التعليم

1- نُشرت سلسلة كاملة من الإحصاءات والمؤشرات الواردة في المقدمة على جداول Excel على موقع التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع: www.efareport.unesco.org

2- هذا يعني العام الدراسي 2010/2011 للدول التي يمتد فيها العام الدراسيّ على عامين تقويميين، وعام 2011 للدول التي يتطابق فيها العام الدراسيّ مع العام التقويميّ. وإنّ العام المرجعيّ الأحدث لتمويل التعليم بالنسبة لدول مشروع مؤشرات التعليم في العالم (WEI) / المؤسسات الثلاث(UOE) هو العام الذي يتنهي في 2010.

3- بوتان، وبوركينا فاسو، وجيبوتي، وغانا، وغينيا، وكازاخستان، ومونتنيغرو، والمغرب، الموزنبيق، والنيبال، والنيجر، وسان تومي وبرينسيبي، تايلندا (باستثناء التعليم الإبتدائيّ والإنفاق على التعليم) وتوغو، وجمهوريّة تنزانيا المتحدة.

4 - في حال وجود تناقضات واضحة بين نسب القيد التي تقدمها البلدان ونسب القيد الواردة في البيانات السكانيّة الصادرة عن الأمم المتحدة، قد يقرّر معهد اليونسكو للإحصاء عدم احتساب نسب القيد أو عدم نشرها. وهذه هي حال دول على غرار البحرين والبرازيل والكويت وسنغافورة، حيث لم يتمّ نشر معدلات القيد فيها لكافة مستويات التعليم للعام التعليمي المرجعيّ الواحد أو للعامين، وألبانيا وأندورا وأرمينيا وبليز والبينين وجزر فرجن البريطانيّة ومكاو (الصين) وماليزيا والإمارات العربيّة المتحدة، حيث لم يتمّ نشر نسب القيد في بعض مستويات التعليم.

5- لتحسين المقارنة مع الوقت، قام معهد اليونسكو للإحصاء بتنسيق بيانات السلاسل الزمنية، عبر تعديل البيانات قبل العام 1997 لكي تتوافق مع تصنيف إسكد 97.

المذكورة على المستويين الوطنيّ والدوليّ إلى استخدام هذه المستويات التعليميّة الوطنيّة عوضاً عن مستويات الإسكد المقنّنة، وذلك إضافةً إلى مسألة عدد السكان المذكورة أعلاه.

مشاركة الكبار في التعليم الأساسي

لا يصنّف التصنيف الدوليّ المقنن للتعليم البرامج التربويّة بحسب عمر المشاركين. فعلى سبيل المثال، قد يُصنّف أي برنامج يقدّم محتوى موازٍ لمحتوى التعليم الابتدائيّ أو لإسكد 1، وكأنه إسكد 1 حتّى وإن كان مخصّصاً للكبار. كما وأنّ التوجيهات التي يؤمّنها معهد اليونسكو للإحصاء للمجيبين على المسح التربويّ السنويّ العادي الخاص بالمعهد تطلب من الدول استثناء البيانات المتعلقة بالبرامج المصمّمة للأفراد الذين تجاوزوا سنّ الدراسة العاديّ. أما بالنسبة لتوجيهات ملء الاستمارات المشتركة لمعهد اليونسكو للإحصاء ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ والمكتب الإحصائيّ للجماعات الأوروبيّة ومشروع مؤشرات التعليم في العالم (UOE/WEI)، فقد أوضحت حتى العام 2005 أنه "يجب إدراج الأنشطة المصنّفة كتعليم "متواصل" أو "للكبار" أو "غير نظاميّ" إن كانت تتضمّن دراسات ذات محتوى شبيه ببرامج التعليم النظامية"، أو "إن كانت البرامج الرئيسيّة تؤدي إلى مؤهلات محتملة شبيهة" بالبرامج النظاميّة. ولكن منذ العام 2005، طُلب من الدول المشاركة في مسح UOE/WEI أن تبلّغ عن البيانات المتعلقة بمثل هذه البرامج على حدة لكي يستثنيها معهد اليونسكو للإحصاء عند احتساب المؤشرات القابلة للمقارنة على المستوى الدولي. ورغم تعليمات معهد اليونسكو للإحصاء، قد تشمل بيانات بعض الدول المقدّمة للمسح السنويّ، التلاميذ (أو المشاركين) الذين تخطوا بكثير السنّ الرسميّة للتعليم الأساسيّ.

بيانات القرائية/محو الأميّة

كانت اليونسكو لفترة طويلة تعرّف القرائية على أنّها قدرة الفرد على قراءة وكتابة وفهم بيان قصير وبسيط يتعلّق بحياته اليوميّة. ولكن ظهر تعريف موازٍ مع ظهور فكرة محو الأميّة الوظيفيّة في العام 1978، التي تركّز على استخدام مهارات القراءة والكتابة. وفي ذلك العام، وافق مؤتمر اليونسكو العام على تصنيف الأفراد الذين يتمتعون بالقرائية الوظيفيّة على أنّهم من يستطيعون المشاركة في كلّ الأنشطة التي تستلزم القرائيّة لحسن عمل مجموعتهم ومجتمعهم ولتمكينهم من مواصلة استخدام مهارات القراءة والكتابة والحساب لنموّهم الخاص ونموّ مجتمعهم.

وفي حالات كثيرة، تعتمد إحصاءات القرائيّة في الجدول المعنيّ على التعريف الأوّل، كما تعتمد بدرجة كبيرة على مصادر بيانات تستخدم طريقة "التصريح الذاتي" أو تصريح "الطرف الثالث" التي يُسأل بموجبها المعنيّون عمّا إذا كانوا هم وأفراد أسرهم متعلّمين أو لا، بدل أن يطرح عليهم سؤال أشمل أو لأن يطلب منهم إثبات مهارة معنية[6]. وتفترض بعض الدول أن من أنهى مستوى معيّناً من التعليم يعدّ متعلماً[7]. وبما أن التعريفات ومنهجيات جمع البيانات تختلف بين دولة وأخرى، لا بدّ من توخي الحذر عند استخدام هذه البيانات.

وتشمل بيانات القرائيّة الواردة في هذا التقرير الراشدين البالغين من العمر 15 عاماً وما فوق، والشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً. وهي تشير إلى فترتين هما 1985–1994 و2005–2010. وتشتمل هذه البيانات على البيانات الوطنيّة التي تمّ جمعها من خلال التعدادات السكانيّة والمسوحات الأسر المعيشيّة، وتم تمييزها بنجمة (*)، كما على تقديرات أعدّها معهد اليونسكو للإحصاء لعامي 1994 و2010 تستند إلى أحدث البيانات الوطنيّة المسجّلة. وجرى إعدادها باستخدام "النموذج العالميّ لإسقاطات القرائيّة بحسب العمر"[8]. وتعرض السنوات المرجعيّة وتعريفات القرائيّة (محو الأميّة) لكلّ بلد في جدول البيانات الفوقيّة لإحصاءات القرائيّة على الموقع الإلكترونيّ للتقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع.

وفي العديد من الدول يتعاظم الاهتمام بتقدير قرائيّة السكّان. واستجابةً لهذا الاهتمام المتزايد، قام معهد اليونسكو للإحصاء بتطوير منهجيّةً وأداةً لجمع البيانات تعرف ببرنامج تقييم ومراقبة القرائيّة أو LAMP. وعلى غرار "المسح الدوليّ لقرائيّة الكبار" (IALS) الذي تجريه منظمّة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ يعتمد برنامج LAMP على تقييم مهارات القرائيّة الحاليّة والوظيفيّة. وهو يهدف إلى توفر بيانات أفضل عن القرائيّة بناءً على مبدأ تكامل مهارات القرائيّة لا على المبدأ الشائع الذي يفصل بين الأميين/ بغير الأميين.

6 – في أحدث البيانات الصادرة عن معهد اليونسكو للإحصاء، وتقوم بعض معدلات القرائيّة تقييمات مباشرة بدلا عن تصريحات الأفراد الذاتيّة. وهذه هي حال البنين، وجمهورية الكونغو الديمقراطيّة، وإثيوبيا، وغيانا، وهايتي، وكينيا، وليسوتو، وليبيريا، ومدغشقر، وملاوي، وناميبيا، والنيبال، ونيجيريا، ورواندا، وساو تومي وبرينسيبي، وجمهوريّة تنزانيا المتحدة، وزامبيا وزيمبابوي. وإنّ استخدام التقييم يفسّر إلى حد كبير الانخفاض الملحوظ في معدلات معرفة القرائيّة لعدة سنوات في العديد من هذه الدول. ولذلك لا بدّ من توخّي الحذر عند تحليل الاتجاهات على مر الزمن وعند تفسير هذه النتائج.

7– لغايات الموثوقية والاتساق، لا ينشر معهد اليونسكو للإحصاء بيانات القرائيّة المبنيّة على المؤشرات البديلة للتحصيل الدراسيّ. ولا تدرج في الجداول الإحصائية إلا البيانات التي تقدّمها البلدان بالاستناد إلى طريقتي "التصريح الذاتي" و"تصريح الأسرة". ولكن في حالة عدم توافر مثل هذه البيانات، استخدمت مؤشرات التحصيل الدراسي البديلة لبعض الدول، لا سيّما الدول المتقدمة، لاحتساب المتوسطات الإقليميّة المرجحة ومؤشر تنمية التعليم للجميع.

8– لوصف للمنهجيّة : راجع اليونسكو (2005 صفحة 261) و معهد اليونسكو للإحصاء (2006)

التقديرات وثغرات البيانات

ترد في الجداول الإحصائيّة بيانات فعليّة وتقديريّة عن التعليم. وعندما لا يزوِّد معهد اليونسكو للإحصاء ببيانات من خلال الاستبيانات الموحدة، يصبح الاعتماد على التقديرات ضرورياً في معظم الأحيان. ويقوم معهد اليونسكو للإحصاء، عند الإمكان، بتشجيع البلدان على إجراء تقديراتها الخاصة، التي تعرض كتقديرات وطنيّة ويُشار إليها بنجمة (*). وعندما يتعذّر ذلك، يمكن أن يجري المعهد تقديراته الخاصة إذا ما توافر له ما يكفي من المعلومات الإضافيّة، ويُشار إلى هذه التقديرات بنجمتين (**). كما قد تنشأ بعض الثغرات في الجداول عندما تكون البيانات التي تقدمها إحدى الدول غير متجانسة. ويبذل المعهد قصارى جهده ليعالج هذه المشاكل مع البلدان المعنيّة ولكنه يحتفظ بالحق في أن يقرر في النهاية إغفال أي بيانات يرى أنها تنطوي على إشكالية.

ولسد الثغرات في الجداول الإحصائيّة، أدرجت بيانات تتعلق بالسنوات الدراسيّة الأحدث في حال عدم توافر معلومات عن العامين الدراسيين المنتهين في 1999 و2011. ويُشار إلى هذه الحالات في حواشي أسفل الصفحة.

المتوسطات الإقليميّة ومتوسطات مجموعات الدول الأخرى

إن الأرقام الإقليميّة الخاصة بنسب القرائية، ونسب القبول الإجماليّة والصافيّة والصافيّة المعدّلة، ونسب القيد الإجماليّة والصافية والصافية المعدّلة، ومعدّل البقاء المتوقع في المدرسة، ونسب التلاميذ إلى المعلّمين، هي عبارة عن متوسطات مرجّحة تراعي الحجم النسبي للفئات المعنيّة من سكان كلّ بلد في كلّ منطقة. وعليه فإن الأرقام الخاصة بالبلدان ذات الأعداد الكبيرة من السكان لها تأثير أعظم نسبياً على المجاميع الإقليميّة. وحسبت هذه المتوسطات بناءً على البيانات المنشورة والقيم المقدّرة للدول التي لا تتوافر عنها بيانات حديثة جديرة بالثقة وقابلة للنشر. وتمثل المتوسطات المرجّحة المشار إليها بنجمتين (**) في الجداول تقديرات معهد اليونسكو الجزئيّة عندما لا تكون تغطية الدول شاملةً (بين 33% و60% من سكان منطقة معيّنة أو مجموعة دول معيّنة). وحين لا يتوافر ما يكفي من البيانات الموثوقة لاحتساب المتوسط المرجّح الإجماليّ، يحتسب المتوسط بالاستناد إلى البلدان التي تتوافر فيها بيانات.

الأرقام ذات السقف المحدد

في بعض الحالات لا ينبغي نظرياً أن يتجاوز مؤشر ما قيمة 100% (نسب القبول الصافية ونسبة القيد الصافية مثلاً)، ولكن عدم اتساق البيانات يمكن أن يفضي إلى تجاوز المؤشر المعني هذا السقف النظريّ. في هذه الحالات، يُعاد احتساب قيم الذكور والإناث الإجماليّة في هذا المؤشر وتُخفض باستخدام عنصر تحديد السقف لكي يبقى مؤشر التكافؤ بين الجنسين لمجموعة القيم الجديدة مماثلاً لقيم غير محددة السقف. ويتم تحديد القيمة القصوى النظريّة على أساس البيانات الخام المستخدمة لحساب مجموعة المؤشرات ذات الصلة التي ينتمي إليها مؤشر معيّن.

على سبيل المثال، يتمّ تحديد سقف نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائيّ باستخدام عامل يأخذ في الحسبان الذكور والإناث في سن التعليم الابتدائيّ وتسجيل الفتيان والفتيات في سن التعليم الابتدائيّ في التعليم ما قبل الابتدائيّ والابتدائيّ والثانويّ. فإذا كان مجموع المسجّلين الأطفال في سنّ التعليم الابتدائيّ (ذكوراً أو إناثاً) أعلى من عدد الأطفال المقابل، يتمّ تحديد سقف مؤشرات الالتحاق الصافيّ (صافي نسبة الالتحاق، وصافي نسبة الالتحاق المعدلة، الخ) والمؤشرات المشتقة منها (معدل الخروج من المدرسة، الخ) على أساس عامل تحديد السقف نفسه. في هذه الحالة، يتم احتساب عامل السقف عن طريق أخذ الحدّ الأقصى لأعداد التحاق الذكور والإناث وقسمته على عدد الأطفال في سن التعليم الابتدائيّ.

الرموز المستخدمة في الجداول الإحصائية (في الطبعة الورقيّة وعلى الموقع الإلكتروني)

*	تقديرات وطنية
**	تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء الجزئيّة
...	بيانات غير متوافرة
-	القيمة صفر أو ضئيلة بحيث يمكن إغفالها
.	فئة لا تنطبق أو غير موجودة

وترد في حواشي الجداول الإحصائيّة وفي المسرد الوارد بعد هذه الجداول معلومات إضافيّة تفيد في تفسير البيانات والمعلومات.

تركيبة المناطق ومجموعات البلدان الأخرى

التصنيف العالمي[9]

- الدول التي تمرّ بمرحلة انتقاليّة (18): 12دولةً من إتحاد الدول المستقلّة، بما في ذلك 4 بدول من أوروبا الوسطى والشرقيّة (بيلاروسيا وجمهورية مولدوفا والاتحاد الروسي وأوكرانيا) وبلدان آسيا الوسطى باستثناء منغوليا؛ و6 دول من أوروبا الوسطى والشرقيّة والتي كانت تنتمي سابقاً إلى فئة الدول المتقدمة: ألبانيا والبوسنة والهرسك وكرواتيا

9- هذا هو التصنيف العالميّ لقسم الإحصاء في الأمم المتحدة، الموزع على ثلاث مجموعات، وفقاً لمراجعة أيلول/سبتمبر 2011.

ومونينغرو وصربيا وجمهوريّة مقدونيا اليوغوسلافيّة السابقة.

- الدول المتقدمة (39):
أميركا الشماليّة وأوروبا الغربيّة (باستثناء قبرص)؛ أوروبا الوسطى والشرقيّة (باستثناء ألبانيا وبيلاروسيا والبوسنة والهرسك وكرواتيا ومنتينغرو وجمهورية مولدوفا والاتحاد الروسي وصربيا وجمهوريّة مقدونيا اليوغوسلافيّة السابقة وتركيا وأوكرانيا)؛ وأستراليا وبرمودا واليابان ونيوزيلندا.

- الدول النامية (148):
الدول العربيّة؛ وشرق آسيا والمحيط الهادئ (باستثناء أستراليا واليابان ونيوزيلندا)؛ وأميركا اللاتينيّة والكاريبيّ (باستثناء برمودا)؛ وجنوب وغرب آسيا؛ وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى؛ وقبرص ومنغوليا وتركيا.

مناطق التعليم للجميع[10]

- الدول العربية (20 دولةً/أرضاً):
الجزائر والبحرين وجيبوتي ومصر* والعراق والأردن والكويت ولبنان وليبيا وموريتانيا والمغرب وعمان وفلسطين وقطر والمملكة العربيّة السعوديّة والسودان[11] والجمهورية العربية السورية وتونس* والإمارات العربية المتحدة واليمن.

- أوروبا الوسطى والشرقيّة (21 دولةً):
ألبانيا وبيلاروسيا والبوسنة والهرسك وبلغاريا وكرواتيا والجمهورية التشيكية وإستونيا وهنغاريا ولاتفيا وليتوانيا ومونتنيغرو وبولندا وجمهورية مولدوفا ورومانيا والاتحاد الروسي وصربيا وسلوفاكيا وسلوفينيا وجمهورية مقدونيا اليوغسلافيّة السابقة وتركيا وأوكرانيا.

- آسيا الوسطى (9 دول):
أرمينيا وأذربيجان وجورجيا وكازاخستان وقيرغيزستان ومنغوليا وطاجيكستان وتركمانستان وأوزبكستان.

- شرق آسيا والمحيط الهادئ (33 دولةً/أرضا):
أستراليا وبروناي دار السلام وكمبوديا والصين* وجزر كوك وجمهورية كوريا الشعبيّة الديمقراطيّة وفيجي وإندونيسيا* واليابان وكيريباتي وجمهوريّة لاو الديمقراطية الشعبيّة وماكاو (الصين) وماليزيا* وجزر مارشال وولايات ميكرونيزيا المتحدة وميانمار وناورو ونيوزيلندا ونيوي وبالاو وبابوا غينيا الجديدة والفيليبين* وجمهورية كوريا وساموا وسنغافورة وجزر سليمان وتايلندا* وتيمور-ليشتي وتوكيلاو وتونغا وتوفالو وفانواتو والفيتنام.

- شرق آسيا (16 دولةً/أرضا): بروناي دار السلام وكمبوديا والصين* وجمهوريّة كوريا الديموقراطيّة الشعبيّة وإندونيسيا* واليابان وجمهوريّة لاو الديموقراطيّة الشعبيّة وماكاو (الصين) وماليزيا* وميانمار والفيليبين* وجمهورية كوريا وسنغافورة وتايلندا* وتيمور-ليشتي وفيتنام.

- المحيط الهادئ (17 دولةً /أرضاً): أستراليا وجزر كوك وفيجي وكيريباتي وجزر مارشال وولايات ميكرونيزيا المتحدة وناورو ونيوزيلندا ونيوي وبالاو وبابوا غينيا الجديدة وساموا وجزر سليمان وتوكيلاو وتونغا وتوفالو وفانواتو.

- أميركا اللاتينيّة والكاريبيّ (41 دولةً /أرضاً):
أنغيلا وأنتيغوا وبربودا والأرجنتين* وآروبا والبهاما وبربادوس وبليز وبرمودا ودولة بوليفيا المتعددة القوميات والبرازيل وجزر فيرجين البريطانيّة وجزر كايمان وشيلي وكولومبيا وكوستاريكا وكوبا ودومينيكا والجمهورية الدومينيكية وإكوادور والسلفادور وغرينادا وغواتيمالا وغيانا وهاييتي وهندوراس وجامايكا* والمكسيك ومونتسيرات وجزر الأنتيل الهولندية ونيكاراغوا وباناما وباراغواي* وبيرو* وسانت كيتس ونيفيس وسانت لوسيا وسانت فنسنت وغرينادين وسورينام وترينيداد وتوباغو وجزر تركس وكايكوس وأوروغواي وجمهورية فنزويلا البوليفاريّة.

- الكاريبي (22 دولةً /أرضاً): أنغيلا وأنتيغوا وبربودا وآروبا والبهاما وبربادوس وبليز وبرمودا وجزر فيرجين البريطانيّة وجزر كايمان ودومينيكا وغرينادا وغيانا وهاييتي وجامايكا * ومونتسيرات وجزر الأنتيل الهولندية وسانت كيتس ونيفيس وسانت لوسيا وسانت فنسنت وغرينادين وسورينام وترينيداد وتوباغو وجزر تركس وكايكوس.

- أميركا اللاتينيّة (19 دولةً): الأرجنتين* ودولة بوليفيا المتعددة القوميات والبرازيل وشيلي وكولومبيا وكوستاريكا وكوبا والجمهورية الدومينيكية وإكوادور والسلفادور وغواتيمالا وهندوراس والمكسيك ونيكاراغوا وباناما وباراغواي* وبيرو * وأوروغواي وجمهورية فنزويلا البوليفاريّة.

- أميركا الشماليّة وأوروبا الغربيّة (26 دولةً /أرضاً):
أندورا والنمسا وبلجيكا وكندا وقبرص والدنمارك وفنلندا وفرنسا وألمانيا واليونان وآيسلندا وآيرلندا وإسرائيل وإيطاليا ولكسمبورغ ومالطة وموناكو وهولندا والنرويج والبرتغال وسان مارينو

10- صُنّفت المناطق حسبما جرى تحديدها في عام 1998 في تقييم التعليم للجميع لعام 2000.

11- يُشار إلى السودان قبل الإنفصال في الجداول الإحصائيّات لمجرّد الإشارة بما أنّ كافة المعدّلات المرجّحة للمنطقة العربيّة قبل الإنفصال لا تزال تأخذ بالحسبان بيانات هذا الكيان.

وإسبانيا° والسويد° وسويسرا° والمملكة المتحدة° والولايات المتحدة°.

- جنوب وغرب آسيا (9 دول):
أفغانستان وبنغلاديش وبوتان والهندw والجمهوريّة الإسلاميّة الإيرانيّة والمديف ونيبال وباكستان وسريلانكاw.
- أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (46 دولةً):
أنغولا وبينين وبوتسوانا وبوركينا فاسو وبوروندي والكاميرون وكابي فيردي وجمهوريّة أفريقيا الوسطى وتشاد وجزر القمر والكونغو وكوت ديفوار وجمهورية الكونغو الديموقراطيّة وغينيا الاستوائيّة وإريتريا وإثيوبيا وغابون وغامبيا وغانا وغينيا وغينيا بيساو وكينيا وليسوتو وليبيريا ومدغشقر ومالاوي ومالي وموريشيوس وموزامبيق وناميبيا والنيجر ونيجيريا ورواندا وساوتومي وبرنسيبي والسنغال وسيشل وسيراليون والصومال وجنوب أفريقيا وجنوب السودان وسوازيلاند وتوغو وأوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة وزامبيا وزمبابوي.

° الدول التي جمعت بياناتها التعليميّة عن طريق الاستبيانات المشتركة بين اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائيّ للجماعات الأوروبية

wدول برنامج مؤشرات التعليم في العالم (WEI)

فئات الدخل[12]

- الدول المتدنية الدخل (37 دولةً):
أفغانستان وبنغلاديش وبينين وبوركينا فاسو وبوروندي وكمبوديا وجمهورية أفريقيا الوسطى وتشاد وجزر القمر وجمهورية كوريا الشعبية الديموقراطية وجمهورية الكونغو الديموقراطية وإريتريا وإثيوبيا وغامبيا وغينيا وغينيا بيساو وهاييتي وكينيا وقيرغيزستان وليبيريا ومدغشقر ومالاوي ومالي وموزامبيق وميانمار والنيبال والنيجر ورواندا وسيراليون والصومال وطاجيكستان وتوغو وتوكيلاو وأوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة وزمبابوي.
- الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى (52 دولةً):
أرمينيا وبليز وبوتان ودولة بوليفيا المتعددة القوميات والكاميرون وكابي فردي الكونغو وكوت ديفوار وجيبوتي ومصر والسلفادور وفيجي وجورجيا وغانا وغواتيمالا وغيانا وهندوراس والهند وإندونيسيا والعراق وكيريباتي وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وليسوتو وجزر مارشال وولايات ميكرونيزيا المتحدة ومنغوليا والمغرب ونيكاراغوا ونيجيريا وباكستان وفلسطين وبابوا غينيا الجديدة وباراغواي والفيليبين وجمهورية مولدوفا وساموا وساوتومي وبرنسيبي والسنغال وجزر سليمان وجنوب السودان وسريلانكا والسودان سابقاً وسوازيلاند والجمهورية العربية السورية وتيمور-ليشتي وتونغ وأوكرانيا وأوزبكستان وفانواتو وفييتنام واليمن وزامبيا.
- الدول ذات الدخل المتوسّط الأعلى (58 دولةً):
ألبانيا والجزائر وأنغولا وأنتيغوا وبربودا والأرجنتين وأذربيجان وبيلاروسيا والبوسنة والهرسك وبوتسوانا والبرازيل وبلغاريا وشيلي والصين وكولومبيا وجزر كوك وكوستاريكا وكوبا ودومينيكا والجمهورية الدومينيكية والإكوادور وغابون وغرينادا وجمهورية الإسلامية الإيرانيّة وجامايكا والأردن وكازاخستان ولاتفيا ولبنان وليبيا وليتوانيا وماليزيا والمديف وموريشيوس والمكسيك ومنتينيغرو ومونتسيرات وناميبيا وناورو ونيوي وبالاو وباناما وبيرو ورومانيا والاتحاد الروسي وسانت لوسيا وسانت فنسنت وغرينادين وصربيا وسيشل وجنوب أفريقيا وسورينام وتايلندا وجمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة وتونس وتركيا وتركمنيستان وتوفالو وأوروغواي وجمهورية فنزويلا البوليفارية.
- الدول المرتفعة الدخل (58 دولةً):
أندورا وأنغويلا وآروبا وأستراليا والنمسا والبهاما والبحرين وبربادوس وبلجيكا وبرمودا وجزر فيرجين البريطانية وبروناي دار السلام وكندا وجزر كايمان وكرواتيا وقبرص والجمهورية التشيكية والدنمارك وغينيا الاستوائية وإستونيا وفنلندا وفرنسا وألمانيا واليونان والمجر وآيسلندا وايرلندا وإسرائيل وإيطاليا واليابان والكويت ولكسمبورغ وماكاو (الصين) ومالطة وموناكو وهولندا وجزر الأنتيل الهولندية ونيوزيلندا والنرويج وعمان وبولندا والبرتغال وقطر وجمهورية كوريا وسان كيتس ونيفيس وسان مارينو والمملكة العربيّة السعودية وسنغافورة وسلوفاكيا وسلوفينيا وإسبانيا والسويد وسويسرا وترينيداد وتوباغو وجزر تركس وكايكوس والإمارات العربيّة المتحدة والمملكة المتحدة والولايات المتحدة.

12- تستند مجموعات البلدان بحسب مستوى الدخل الواردة في الجداول الإحصائية إلى تعريف البنك الدولي ولكنها تتضمّن فقط بلدان التعليم للجميع. وترتكز لائحة البلدان بحسب فئة الدخل الواردة هنا على مراجعة تموز/يوليو 2011.

الجدول 1
الإحصاءات الأساسية

	البيانات السكانية[1]			الناتج القومي الإجمالي والمساعدات والفقر					
				نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي[2]				عدد السكان الذين يعيشون تحت خط الفقر	
البلد أو الأراضي	مجموع السكان (بالآلاف)	متوسط معدلات النمو السنوي (%) لمجموع السكان	معدلات النمو السنوي (%) العمر 0-4	بالسعر الجاري للدولار الأمريكي		بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		صافي المساعدة الإنمائية الرسمية المتلقاة (% من الناتج المحلي الإجمالي)[3]	بأقل من 1,25 دولار أمريكي في اليوم مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية[3] (%)	خط الفقر الوطني[3] (%)
	2013	2015–2010	2015–2010	1998	2011	1998	2011	2011	2011[4]–2002	2011[4]–2002
الدول العربية										
الجزائر	37.0	1.0	-0.0	1.6	4.5	4.9	8.3	0.0	...	...
البحرين	1.4	2.0	4.0	10.1	...	18.8	...	...	...	...
جيبوتي	940	1.0	1.0	730	...	1.6	...	11.0	19	...
مصر	85.4	1.0	0.0	1.2	2.6	3.3	6.1	0.0	2	22
العراق	34.8	3.0	1.0	...	2.6	...	3.8	1.0	3	23
الأردن	6.6	1.0	-1.0	1.6	4.4	2.9	5.9	3.0	0.0	13
الكويت	3.0	2.0	-2.0	20.4	...	43.1	...	...	...	...
لبنان	4.3	0.0	-0.0	4.3	9.1	7.6	14.5	1.0	...	...
الجماهيرية العربية الليبية	6.5	0.0	-0.0	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	3.7	2.0	1.0	570	1,000	1.5	2.4	8.0	23	42
المغرب	32.9	1.0	-0.0	1.3	3.0	2.4	4.9	1.0	2	9
عمان	3.0	1.0	-1.0	6.5	...	14.8	...	...	...	...
فلسطين	4.4	2.0	2.0	...	...	...	...	...	0.0	22
قطر	2.0	2.0	4.0	...	80.4	...	86.4	...	...	...
المملكة العربية السعودية	29.3	2.0	-0.0	8.3	17.8	17.7	24.7	...	...	...
السودان	...			...	...	...	...	2	...	...
الجمهورية العربية السورية	21.5	1.0	-1.0	950	...	3.3	...	...	2	...
تونس	10.8	1.0	0.0	2.2	4.1	4.6	9.0	2	1	4
الإمارات العربية المتحدة	8.2	2.0	3.0	...	40.8	...	47.9	...	...	...
اليمن	26.4	3.0	2.0	370	1.1	1.7	2.2	2	18	35
السودان (قبل الانفصال)	46.8	2.0	1.0	330	1.3	1.0	2.1	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية										
ألبانيا	3.2	0.0	-0.0	890	4.0	3.6	8.8	3	0.0	12
بيلاروس	9.5	-0.0	0.0	1.6	5.8	4.5	14.5	0.0	0.0	5
البوسنة والهرسك	3.7	-0.0	-1.0	1.4	4.8	4.8	9.2	3	0.0	14
بلغاريا	7.3	-0.0	-0.0	1.2	6.5	5.4	14.2	...	...	...
كرواتيا	4.4	-0.0	0.0	5.4	13.5	10.0	18.8	...	0.0	11
الجمهورية التشيكية	10.6	0.0	1.0	...	18.6	14.3	24.4	...	...	...
إستونيا	1.3	-0.0	0.0	...	15.3	8.4	20.9	...	0.0	...
المجر	9.9	-0.0	0.0	4.4	12.7	10.1	20.3	...	0.0	...
لاتفيا	2.2	-0.0	1.0	2.7	12.4	7.0	17.7	...	0.0	6
ليتوانيا	3.3	-0.0	1.0	2.9	12.3	7.8	19.6	...	...	...
الجبل الأسود	633	0.0	-0.0	...	7.1	...	13.7	3	0.0	7
بولندا	38.3	0.04	1.0	4.3	12.5	9.3	20.4	...	...	...
جمهورية مولدوفا	3.5	-0.0	-0.0	460	2.0	1.5	3.6	7	0.0	22
رومانيا	21.3	-0.0	0.0	1.5	7.9	5.3	15.1	...	...	...
الاتحاد الروسي	142.6	-0.0	0.0	2.1	10.7	5.3	20.6	...	0.0	11
صربيا	9.8	-0.0	-1.0	...	5.7	5.9	11.5	3	0.0	9
سلوفاكيا	5.5	0.0	1.0	5.3	16.1	10.3	22.1	...	0.0	...
سلوفينيا	2.0	0.0	0.0	10.9	23.6	15.7	26.5	...	0.0	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	2.1	0.0	-0.0	1.9	4.7	5.2	11.1	2	0.0	19
تركيا	75.4	1.0	-0.0	3.4	10.4	8.6	16.9	0.0	0.0	18
أوكرانيا	44.7	-0.0	0.0	850	3.1	2.9	7.0	0.0	0.0	3
آسيا الوسطى										
أرمينيا	3.1	0.0	-0.04	590	3.4	1.8	6.1	4	1	36
أذربيجان	9.5	1.0	2.0	510	5.3	1.8	9.0	0.0	0.0	16
جورجيا	4.3	-0.0	-1.0	820	2.9	2.1	5.4	4	15	25
كازاخستان	16.6	1.0	0.0	1.4	8.3	4,000	11.3	0.0	0.0	8
قيرغيزستان	5.5	1.0	1.0	360	880	1.2	2.2	8	6	34
منغوليا	2.9	1.0	1.0	520	2.3	1.9	4.3	4	...	35
طاجيكستان	7.2	1.0	1.0	180	870	740	2.3	5	7	47
تركمنستان	5.2	1.0	0.0	560	4.8	2.8	8.7	0.0	...	...
أوزبكستان	28.4	1.0	0.0	620	1.5	1.3	3.4	0.0	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي										
أستراليا	27.7	1.0	1.0	21.8	49.1	23.5	38.1	...	...	...
برونى دار السلام	420	1.0	-0.0	14.7	...	41,000	...	...	...	...
كمبوديا	14.7	1.0	-0.0	280	820	740	2.2	6	23	30
الصين	1.4	0.0	-0.0	790	4.9	2.0	8.4	-0.0	13	3
جزر كوك	21	0.0	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	24.7	0.0	-0.05	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	883	0.0	-0.0	2.3	3.7	3.1	4.6	2	...	...
إندونيسيا	247.2	1.0	-0.0	650	2.9	2.1	4.5	0.0	18	12
اليابان	126.3	-0.0	-0.0	33.5	44.9	24.7	35.3	...	...	...
كيريباتي	104	1.0	...	1.5	2.0	3.3	3.3	38	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	6.5	1.0	-0.0	310	1.1	1.0	2.6	5	34	28
ماكاو، الصين	579	2.0	4.0	15.5	...	21.6	...	...	...	...
ماليزيا	29.8	1.0	0.0	3.6	8.8	7.8	15.7	0.0	...	...
جزر مارشال	57	1.0	...	2.5	3.9	...	...	47	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	555	0.0	-0.0	2.0	2.9	2.5	3.6	43	...	...
ميانمار	49.1	0.0	-0.0	...	...	...	...	...	...	...
ناورو	10	0.0	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	4.5	1.0	0.0	15.5	...	18.1	...	...	...	...
نيوي	1	-2.0	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	21	0.0	...	6.1	6.5	11.8	11.1	13	...	...

الجدول 1

	البيانات السكانية[1]			الناتج القومي الإجمالي والمساعدات والفقر					
				نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي[2]				عدد السكان الذين يعيشون تحت خط الفقر	
البلد أو الأراضي	مجموع السكان (بالآلاف)	متوسط معدلات النمو السنوي (%) لمجموع السكان	معدلات النمو السنوي (%) العمر 0-4	بالسعر الجاري للدولار الأمريكي		بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		صافي المساعدة الإنمائية الرسمية المتلقاة (% من الناتج المحلي الإجمالي)[3]	بأقل من 1,25 دولار أمريكي في اليوم مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية[3] (%)	خط الفقر الوطني[3] (%)
	2013	2015–2010	2015–2010	1998	2011	1998	2011	2011	2011[4]–2002	2011[4]–2002
بابوا غينيا الجديدة	7.3	2.0	0.0	780	1.5	1.7	2.6	5	...	...
الفلبين	98.1	1.0	0.0	1.2	2.2	2.4	4.1	-0.0	18	26
جمهورية كوريا	48.8	0.0	0.0	9.2	20.9	13.3	30.4	...	...	...
ساموا	186	0.0	-1.0	1.4	3.2	2.4	4.3	16	...	...
سنغافورة	5.3	1.0	2.0	25.2	42.9	29.3	59.4	...	...	...
جزر سليمان	581	2.0	1.0	1.3	1.1	2.4	2.4	39	...	...
تايلاند	70.2	0.0	-1.0	2.0	4.4	4.3	8.4	-0.0	0.0	8.0
تيمور - ليشتي	1.2	2.0	2.0	...	...	...	...	26	37	50
توكيلاو	1	0.0	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	105	0.0	-1.0	2.2	3.8	3.2	5,000	22	...	...
توفالو	10	0.0	...	...	5.0	...	...	119	...	...
فانواتو	258	2.0	1.0	1.4	2.8	3.1	4.3	12	...	...
فيتنام	90.7	1.0	-0.0	360	1.3	1.2	3.3	3	40	29
أمريكا اللاتينية والكاريبي										
أنغيلا	16	1.0	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	91	1.0	...	7.7	11.9	13.4	17.9	1	...	...
الأرجنتين	41.5	0.0	0.0	8.0	9.7	9.2	17.1	0.0	0.0	...
آروبا	109	0.0	-0.0	...	...	...	...	...	...	...
البهاما	355	1.0	0.0	15.8	...	24.1	...	...	...	...
بربادوس	275	0.0	0.0	8.2	...	14.6	...	...	...	...
بليز	331	2.0	1.0	2.7	3.7	3.9	6.1	2	...	34
برمودا	65	0.0	...	...	...	...	...	...	...	...
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	10.4	1.0	0.0	1,000	2.0	3.0	4.9	3	16	60
البرازيل	200.1	0.0	-0.0	4.9	10.7	6.5	11.4	0.0	6	21
جزر فيرجين البريطانية	24	0.0	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	58	0.0	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	17.6	0.0	-0.03	5.3	12.3	8.6	16.3	0.0	...	...
كولومبيا	48.2	1.0	-0.0	2.6	6.1	5.8	9.6	0.0	8	37
كوستاريكا	4.9	1.0	0.0	3.5	7.6	6.4	11.9	0.0	...	...
كوبا	11.2	-0.0	-1.0	2.2	...	...	...	...	...	...
دومينيكا	68	0.0	...	3.4	7.0	7.3	13,000	5	...	...
الجمهورية الدومينيكية	10.3	1.0	-0.0	2.4	5.2	4.3	9.4	0.0	2	34
إكوادور	15.1	1.0	-0.0	1.8	4.2	4.7	8.5	0.0	5	33
السلفادور	6.3	0.0	-0.0	1.9	3.5	4.2	6.6	1	...	...
غرينادا	106	0.0	0.0	3.0	7.4	5.8	10.4	2	...	...
غواتيمالا	15.5	2.0	1.0	1.7	2.9	3.3	4.8	0.0	14	51
غيانا	759	0.0	-1.0	880	...	1.9	...	6	...	...
هايتي	10.4	1.0	0.04	...	700	...	1.2	23	...	...
هندوراس	8.1	2.0	0.0	750	2.0	2.4	3.8	4	18	60
جامايكا	2.8	0.0	-0.0	2.7	...	...	...	0.0	...	...
المكسيك	117.5	1.0	-0.0	4.0	9.4	7.7	15.4	0.0	1	51
مونتسيرات	6	0.0	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	206	0.0	-0.0	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	6.0	1.0	-0.0	880	1.5	2.1	3.7	7	12	46
بنما	3.7	1.0	-0.0	3.5	7.5	6.5	14.5	0.0	...	...
باراغواي	6.8	1.0	0.0	1.7	3.0	3.6	5.4	0.0	7	35
بيرو	30.1	1.0	-0.0	2.2	5.2	4.6	9.4	0.0	5	31
سانت كيتس ونيفيس	54	1.0	...	6.2	12.6	11.0	16.5	2	...	...
سانت لوسيا	180	1.0	-0.0	3.8	6.8	7.1	11.2	3	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	109	0.0	-1.0	2.8	6.1	5.7	10.4	3	...	...
سورينام	539	0.0	-0.0	2.4	...	5.1	...	2	...	...
ترينيداد وتوباغو	1.4	0.0	-0.0	4.5	...	10.2	...	...	...	...
جزر تركس وكايكوس	40	1.0	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	3.4	0.0	-0.0	7.3	11.9	8.6	14.6	0.0	0.0	19
جمهورية فنزويلا البوليفارية	30.3	1.0	0.0	3.4	11.8	8.5	12.4	0.0	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية										
أندورا	89	1.0	...	19.3	...	...	...	...	...	...
النمسا	8.4	0.0	-1.0	27.3	48.2	25.9	42.1	...	...	...
بلجيكا	10.8	0.0	-0.02	26.0	46.0	24.8	39.2	...	...	...
كندا	35.0	0.0	1.0	20.3	45.6	24.6	39.7	...	...	...
قبرص	1.1	1.0	0.0	14.8	...	18.2	...	...	...	...
الدنمارك	5.6	0.0	-0.0	32.9	60.1	25.8	41.9	...	...	...
فنلندا	5.4	0.0	0.0	24.9	47.8	22.0	37.7	...	...	...
فرنسا	63.8	0.0	-0.04	25.1	42.4	22.8	35.9	...	...	...
ألمانيا	81.8	-0.0	0.0	27.1	44.3	23.9	40.2	...	...	...
اليونان	11.4	0.0	-0.0	13.0	24.5	16.7	25.1	...	...	...
آيسلندا	332	1.0	0.0	28.4	34.8	27.2	31.0	...	...	...
آيرلندا	4.6	1.0	0.0	20.6	39.9	21.3	34.2	...	...	...
إسرائيل	7.8	1.0	1.0	16.9	28.9	19.2	27.1	...	...	...
إيطاليا	61.1	0.0	-0.0	21.3	35.3	23.7	32.4	...	...	...
لكسمبرغ	530	1.0	1.0	43.8	77.6	39.8	64.3	...	...	...
مالطة	421	0.0	-0.02	9.9	...	16.0	...	...	...	...
موناكو	35	0.0	...	87.0	...	...	...	...	...	...
هولندا	16.8	0.0	-0.0	25.8	49.7	25.2	43.1	...	...	...
النرويج	5.0	0.0	0.0	35.4	88.9	27.1	61.5	...	...	...

الجدول 1 (تابع)

	البيانات السكانية[1]			الناتج القومي الإجمالي والمساعدات والفقر					
				نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي[2]				عدد السكان الذين يعيشون تحت خط الفقر	
البلد أو الأراضي	مجموع السكان (بالآلاف)	متوسط معدلات النمو السنوي (%) لمجموع السكان	معدلات النمو السنوي (%) العمر 0-4	بالسعر الجاري للدولار الأمريكي		بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		صافي المساعدة الإنمائية الرسمية المتلقاة (% من الناتج المحلي الإجمالي)[3]	بأقل من 1,25 دولار أمريكي في اليوم مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية[3] (%)	خط الفقر الوطني[3] (%)
	2013	2015–2010	2015–2010	1998	2011	1998	2011	2011	2011[4]–2002	2011[4]–2002
البرتغال	10.7	0.0	-2.0	12.1	21.2	15.6	24.4	...	...	...
سان مارينو	32	0.0	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	47.0	0.0	-0.0	15.2	30.9	18.7	31.4	...	...	...
السويد	9.5	0.0	0.0	29.5	53.2	24.1	42.2	...	...	...
سويسرا	7.8	0.0	0.0	42.6	76.4	31.9	52.6	...	...	...
المملكة المتحدة	63.2	0.0	0.0	23.5	37.8	23.6	36.0	...	...	...
الولايات المتحدة	318.5	0.0	0.0	30.9	48.6	32.1	48.8	...	...	...
جنوب وغرب آسيا										
أفغانستان	34.5	3.0	2.0	...	470	...	1.1	37	...	...
بنغلاديش	154.4	1.0	-0.0	360	780	800	1.9	1	43	32
بوتان	762	1.0	-0.02	570	2.1	1.8	5.6	8	10	23
الهند	1.3	1.0	-0.0	420	1.4	1.3	3.6	0.0	33	30
جمهورية إيران الإسلامية	76.4	1.0	-0.0	1.7	...	6.2	...	0.0	...	...
الملديف	329	1.0	0.0	1.9	5.7	3.3	7.4	2	...	...
نيبال	31.5	1.0	-0.05	210	540	730	1.3	5	25	25
باكستان	183.2	1.0	0.0	450	1.1	1.5	2.9	2	21	22
سري لانكا	21.4	0.0	-1.0	810	2.6	2.3	5.5	1	7	9
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى										
أنغولا	20.7	2.0	1.0	130	3.8	1.7	5.2	0.0	...	...
بنين	9.6	2.0	1.0	370	780	1.1	1.6	9	47	39
بوتسوانا	2.1	1.0	0.0	3.3	7.5	7.8	14.6	0.0	...	...
بوركينا فاسو	18.0	3.0	2.0	230	570	710	1.3	10	45	0
بوروندي	8.9	1.0	1.0	150	250	440	610	25	81	67
الكاميرون	20.9	2.0	1.0	640	1.2	1.5	2.3	2	10	40
الرأس الأخضر	510	0.0	-1.0	1.3	3.5	1.6	4.0	13	...	...
جمهورية أفريقيا الوسطى	4.7	2.0	1.0	290	480	660	810	13	...	...
تشاد	12.1	2.0	1.0	220	690	700	1.4	4	62	55
جزر القمر	793	2.0	1.0	410	770	910	1.1	8	...	...
الكونغو	4.3	2.0	1.0	570	2.3	2.0	3.2	2	54	50
كوت ديفوار	21.1	2.0	1.0	740	1.1	1.6	1.7	6	24	43
جمهورية الكونغو الديمقراطية	71.4	2.0	1.0	110	190	250	340	35	88	71
غينيا الاستوائية	761	2.0	2.0	940	15.7	4.4	25.6	0.0	...	...
إريتريا	5.7	2.0	1.0	210	430	610	580	5	...	...
إثيوبيا	88.4	2.0	0.0	130	370	420	1.1	11	39	39
غابون	1.6	1.0	1.0	3.9	8.1	11.8	13.7	0.0	...	...
غامبيا	1.9	2.0	1.0	670	500	1.2	1.8	15	34	48
غانا	26.1	2.0	1.0	390	1.4	870	1.8	5	29	28
غينيا	10.8	2.0	1.0	450	430	720	1.0	4	43	53
غينيا بيساو	1.6	2.0	1.0	150	600	820	1.2	12	...	...
كينيا	43.9	2.0	2.0	440	820	1.1	1.7	7	43	46
ليسوتو	2.2	1.0	0.0	580	1.2	1.2	2.1	10	43	57
ليبيريا	4.3	2.0	1.0	130	330	190	540	50	84	64
مدغشقر	22.6	2.0	2.0	260	430	740	950	4	81	69
ملاوي	16.4	3.0	3.0	200	360	570	870	14	74	52
مالي	16.8	3.0	2.0	250	610	610	1.0	12	50	47
موريشيوس	1.3	0.0	-0.0	3.8	8.0	7.1	14.3	2	...	...
موزمبيق	25.0	2.0	1.0	220	470	390	970	16	60	55
ناميبيا	2.4	1.0	0.0	2.0	4.7	3.9	6.6	2	32	38
النيجر	17.2	3.0	3.0	200	360	550	720	11	44	60
نيجيريا	170.9	2.0	2.0	270	1.3	1.1	2.3	1	68	55
رواندا	11.6	2.0	3.0	260	570	560	1.3	20	63	45
ساو تومي وبرنسيبي	175	2.0	0.0	...	1.4	...	2.1	30	...	66
السنغال	13.5	2.0	1.0	550	1.1	1.2	1.9	7	34	51
سيشل	87	0.0	...	7.3	11.1	15.2	25.1	2	...	...
سيبرا ليون	6.3	2.0	0.0	180	340	380	840	14	53	66
الصومال	10.1	2.0	2.0	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	51.0	0.0	-0.0	3.3	7.0	6.3	10.7	0.0	14	23
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	6	...	...
سوازيلاند	1.2	1.0	0.0	1.7	3.3	3.8	5.9	3	41	69
توغو	6.4	2.0	0.0	330	570	810	1.0	15	39	62
أوغندا	36.8	3.0	2.0	280	510	630	1.3	9	52	31
جمهورية تنزانيا المتحدة	49.2	3.0	3.0	250	540	700	1.5	10	68	33
زامبيا	14.3	3.0	4.0	320	1.2	820	1.5	5	68	59
زمبابوي	13.3	2.0	1.0	590	660	...	...	7	...	72

الجدول 1

البلد أو الأراضي	البيانات السكانية[1]			الناتج القومي الإجمالي والمساعدات والفقر					
				نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي[2]				عدد السكان الذين يعيشون تحت خط الفقر	
	مجموع السكان (بالآلاف)	متوسط معدلات النمو السنوي (%) لمجموع السكان	معدلات النمو السنوي (%) العمر 0-4	بالسعر الجاري للدولار الأمريكي		بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		صافي المساعدة الإنمائية الرسمية المتلقاة (% من الناتج المحلي الإجمالي)[3]	بأقل من 1,25 دولار أمريكي في اليوم مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية[3] (%)	خط الفقر الوطني[3] (%)
	2013	2015–2010	2015–2010	1998	2011	1998	2011	2011	2011–2002	2011[4]–2002
	المجموع	المتوسط المرجح		القيمة الوسطى				القيمة الوسطى	القيمة الوسطى	
العالم	7.1	1.0	0.0	1.9	4.3	4.3	8.3	3	...	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	303.9	0.0	0.0	835	4.8	2.9	8.9	3	0.0	14
البلدان المتقدمة	1.0	0.0	0.0	21.3	37.8	22.0	34.2	...	...	...
البلدان النامية	5.8	1.0	0.0	1.4	2.6	3.0	4.3	3	24	38
الدول العربية	368.8	1.0	0.0	1.6	4.2	4.0	7.2	2	2	...
أوروبا الوسطى والشرقية	401.4	0.0	0.0	2.1	10.4	6.4	16.9	...	0.0	11
آسيا الوسطى	82.7	1.0	0.0	560	2.9	1.8	5.4	4	4	34
شرق آسيا والمحيط الهادي	2.2	0.0	-0.0	2.0	3.7	3.2	4.5	12	...	...
شرق آسيا	2.2	0.0	-0.0	2.0	4.4	4.3	8.4	0.05	21	27
بلدان المحيط الهادي	42.4	1.0	1.0	2.1	3.4	3.1	4.3	22	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	604.8	1.0	-0.0	2.9	6.4	6.1	10.4	0.0	...	...
بلدان الكاريبي	17.9	1.0	-0.0	3.4	...	7.2	...	2	...	...
أمريكا اللاتينية	586.9	1.0	-0.0	2.4	5.7	5.2	9.5	0.0	6	36
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	776.9	0.0	0.0	25.1	45.6	23.9	39.2	...	...	...
جنوب وغرب آسيا	1.8	1.0	-0.0	450	1.4	1.7	3.6	2	23	24
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	869.0	2.0	1.0	350	690	820	1.5	7	47	52
البلدان ذات الدخل المنخفض	849.4	2.0	1.0	250	540	705	1.2	10	46	47
البلدان ذات الدخل المتوسط	5.1	1.0	0.0	1.6	4.0	3.4	6.8	2	7	26
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	2.6	1.0	0.0	815	2.2	2.1	3.8	4	18	35
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	2.5	0.0	-0.0	2.6	7.0	5.8	11.5	0.4	...	...
البلدان ذات الدخل المرتفع	1.1	0.0	0.0	18.1	39.9	21.4	35.3	...	...	...

الملاحظة (ألف): ترد مجموعات البلدان مقسمةً بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي ولكنها تتضمن فقط بلدان التعليم للجميع. وبعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2012.
الملاحظة (باء): لا يمكن المقارنة بين القيم المتوسطة لعام 1998 وعام 2011 إذ إنها لا تعتمد بالضرورة على عدد البلدان نفسه.
1 - المؤشرات السكانية مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، تنقيح عام 2010 (الأمم المتحدة 2011)، وتستند إلى المتغير المتوسط.
2 - قاعدة بيانات البنك الدولي، تحديث كانون الأول/ديسمبر 2012.
3 - قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD-DAC)؛ والبنك الدولي (2013)؛ والبنك الدولي (2012)؛ وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2013).
4 - الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوافرة عن الفترة المعنية. وللحصول على مزيد من التفاصيل، انظر برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2013).
(...) بيانات غير متوافرة.

الجدول 2
محو الأمية لدى الكبار والشباب

البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)									الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
	1994[1]–1985			2011[1]–2005			النسبة المتوقعة بحلول 2015			1994[1]–1985		2011[1]–2005		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	* 73	* 81	* 64	80	87	73	6.6	* 64	6.5	* 66	5.6	68
البحرين	* 84	* 89	* 77	* 95	* 96	* 92	95	97	93	55	* 56	55	* 53	51	52
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مصر	* 44	* 57	* 31	* 72	* 80	* 64	74	82	66	16.9	* 62	15.6	* 65	16.1	66
العراق	...	...	...	78	86	71	79	86	73	...	...	4.0	68	4.4	65
الأردن	...	...	...	* 93	* 96	* 89	94	97	92	...	...	287	* 71	250	70
الكويت	* 74	* 78	* 69	* 94	* 95	* 92	96	96	94	281	* 49	118	* 50	102	48
لبنان	...	...	...	* 90	* 93	* 86	94	96	92	...	...	319	* 70	210	71
الجماهيرية العربية الليبية	77	88	65	90	96	83	91	97	86	646	73	466	80	416	82
موريتانيا	...	...	...	59	65	52	61	67	55	...	...	884	58	925	58
المغرب	* 42	* 55	* 29	* 56	* 69	* 44	62	74	51	9.6	* 62	10.0	* 66	9.4	67
عمان	...	...	...	* 87	* 90	* 82	88	89	85	...	...	263	* 54	272	48
فلسطين	...	...	...	* 95	* 98	* 93	96	98	94	...	...	114	* 77	107	76
قطر	* 76	* 77	* 72	* 96	* 97	* 95	97	97	96	68	* 30	57	* 25	59	24
المملكة العربية السعودية	* 71	* 80	* 57	87	91	82	89	92	85	2.9	* 59	2.5	59	2.3	60
السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	84	90	78	86	92	81	...	...	2.1	70	2.0	70
تونس	59	70	48	* 79	* 87	* 71	83	90	75	2.3	63	1.7	* 70	1.5	72
الإمارات العربية المتحدة	* 71	* 72	* 69	* 90	* 89	* 91	93	92	95	264	* 31	327	* 24	502	19
اليمن	* 37	* 57	* 17	65	82	49	70	85	55	4.5	* 66	4.8	74	4.7	76
السودان (قبل الانفصال)	...	...	...	72	81	63	...	...	...	...	...	7.5	66	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية															
ألبانيا	...	...	...	* 97	* 98	* 96	98	98	97	...	...	79	* 69	60	66
بيلاروس	* 98	* 99	* 97	* 100	* 100	* 99	100	100	100	166	* 87	31	* 72	22	64
البوسنة والهرسك	...	...	...	98	99	97	98	100	97	...	...	64	87	49	86
بلغاريا	...	...	...	* 98	* 99	* 98	98	99	98	...	...	106	* 64	100	62
كرواتيا	* 97	* 99	* 95	99	100	98	99	100	99	120	* 82	42	79	34	77
الجمهورية التشيكية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إستونيا	* 100	* 100	* 100	100	100	100	100	100	100	3	* 79	2	49	2	47
المجر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
لاتفيا	* 99	* 100	* 99	100	100	100	100	100	100	11	* 80	4	51	4	49
ليتوانيا	* 98	* 99	* 98	100	100	100	100	100	100	44	* 76	8	51	8	51
الجبل الأسود	...	...	...	98	99	98	99	99	98	...	...	8	81	6	77
بولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا	* 96	* 99	* 94	99	100	98	99	100	99	113	* 82	30	79	19	79
رومانيا	* 97	* 99	* 95	98	98	97	98	98	97	586	* 78	418	65	397	61
الاتحاد الروسي	* 98	* 99	* 97	* 100	* 100	* 100	100	100	100	2.3	* 88	383	* 61	334	56
صربيا	...	...	...	98	99	97	98	99	98	...	...	162	80	126	77
سلوفاكيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفينيا	* 100	* 100	* 99	100	100	100	100	100	100	7	* 60	5	55	5	54
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	* 94	* 97	* 91	97	99	96	98	99	97	87	* 77	45	76	39	74
تركيا	* 79	* 90	* 69	* 94	* 98	* 90	95	99	93	7.2	* 76	3.2	* 83	2.6	84
أوكرانيا	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	109	66	88	60
آسيا الوسطى															
أرمينيا	* 99	* 99	* 98	100	100	99	100	100	100	31	* 77	11	70	9	66
أذربيجان	...	...	...	* 100	* 100	* 100	100	100	100	...	...	17	* 68	14	69
جورجيا	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	10	63	8	60
كازاخستان	* 98	* 99	* 96	* 100	* 100	* 100	100	100	100	278	* 82	32	* 63	26	58
قيرغيزستان	...	...	...	* 99	* 100	* 99	100	100	99	...	...	28	* 69	19	64
منغوليا	...	...	...	97	97	98	97	96	98	...	...	53	41	61	38
طاجيكستان	* 98	* 99	* 97	100	100	100	100	100	100	68	* 74	13	68	11	66
تركمنستان	...	...	...	100	100	99	100	100	100	...	...	14	66	12	62
أوزبكستان	...	...	...	99	100	99	100	100	99	...	...	112	69	86	66
شرق آسيا والمحيط الهادي															
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	* 88	* 92	* 82	95	97	94	96	98	95	21	* 67	14	67	12	67
كمبوديا	...	...	...	* 74	* 83	* 66	78	85	72	...	...	2.4	* 68	2.3	66
الصين	* 78	* 87	* 68	* 95	* 97	* 93	96	98	94	182.7	* 70	52.3	* 73	41.0	75
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	* 100	* 100	* 100	100	100	100	...	...	0.3	* 71	0.2	67
فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إندونيسيا	* 82	* 88	* 75	* 93	* 96	* 90	94	96	91	21.6	* 68	12.8	* 70	11.9	70
اليابان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	...	...	...	* 73	* 82	* 63	80	87	72	...	...	958	* 69	934	68
ماكاو، الصين	...	...	...	* 96	* 98	* 94	96	98	95	...	...	21	* 75	19	73
ماليزيا	* 83	* 89	* 77	* 93	* 95	* 91	94	96	93	2.0	* 66	1.4	* 67	1.2	65
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	...	...	...	93	95	90	93	95	91	...	...	2.6	67	2.6	66
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 2

البلد أو الأراضي	الأميون الشباب (15-24)						نسبة القرائية لدى الشباب (15-24) (%)								
	النسبة المتوقعة بحلول 2015		2011[1]–2005		1994[1]–1985		النسبة المتوقعة بحلول 2015			2011[1]–2005			1994[1]–1985		
	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
الدول العربية															
الجزائر	50	288	65 *	611	73 *	1.2	96	96	96	89 *	94 *	92 *	62 *	86 *	74 *
البحرين	56	0.3	61 *	3	52 *	3	100	100	100	98 *	99 *	98 *	97 *	97 *	97 *
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مصر	62	1.4	62 *	2.0	61 *	3.7	89	93	91	84 *	91 *	88 *	54 *	71 *	63 *
العراق	51	1.3	54	1.1	...	...	81	82	82	81	84	82	...	...	...
الأردن	43	10	48 *	16	...	...	99	99	99	99 *	99 *	99 *	...	...	...
الكويت	42	0.03	41 *	6	62 *	38	100	100	100	99 *	99 *	99 *	84 *	91 *	87 *
لبنان	36	7	36 *	10	...	...	99	99	99	99 *	98 *	99 *	...	...	...
الجماهيرية العربية الليبية	66	1	71	1	86	22	100	100	100	100	100	100	96	99	98
موريتانيا	52	218	54	219	...	...	70	73	71	66	72	69	...	...	...
المغرب	67	1.0	68 *	1.3	65 *	2.2	78	89	83	72 *	87 *	79 *	46 *	71 *	58 *
عمان	72	3	35 *	14	...	...	99	99	99	98 *	97 *	98 *	...	...	...
فلسطين	42	6	45 *	6	...	...	99	99	99	99 *	99 *	99 *	...	...	...
قطر	17	2	14 *	8	31 *	6	99	99	99	98 *	96 *	97 *	91 *	89 *	90 *
المملكة العربية السعودية	76	67	74	100	73 *	345	98	99	99	97	99	98	81 *	94 *	88 *
السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	59	172	60	201	...	...	96	97	96	94	96	95	...	...	...
تونس	59	29	68 *	56	72	299	98	99	98	96 *	98 *	97 *	75	90	83
الإمارات العربية المتحدة	71	5	24 *	34	37 *	34	99	100	99	97 *	94 *	95 *	85 *	81 *	82 *
اليمن	87	572	86	743	78 *	1.0	83	98	90	76	96	86	35 *	83 *	60 *
السودان (قبل الانفصال)	...	...	60	1.1	...	...	...	...	...	85	90	87	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية															
ألبانيا	46	5	46 *	7	...	...	99	99	99	99 *	99 *	99 *	...	...	...
بيلاروس	42	2	42 *	3	43 *	3	100	100	100	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *
البوسنة والهرسك	49	2	47	2	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	...
بلغاريا	54	14	54 *	18	...	...	98	98	98	98 *	98 *	98 *	...	...	...
كرواتيا	44	2	46	2	53 *	2	100	100	100	100	100	100	100 *	100 *	100 *
الجمهورية التشيكية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إستونيا	36	0.3	37	0.4	35 *	0.3	100	100	100	100	100	100	100 *	100 *	100 *
المجر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
لاتفيا	42	0.8	42	0.9	40 *	0.8	100	100	100	100	100	100	100 *	100 *	100 *
ليتوانيا	50	0.8	48	1	44 *	2	100	100	100	100	100	100	100 *	100 *	100 *
الجبل الأسود	48	0.6	50	0.6	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	...
بولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا	-	-	-	-	48 *	2	100	100	100	100	100	100	100 *	100 *	100 *
رومانيا	45	74	46	78	53 *	34	97	97	97	97	97	97	99 *	99 *	99 *
الاتحاد الروسي	41	44	41 *	60	44 *	55	100	100	100	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *
صربيا	49	9	50	10	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	...
سلوفاكيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفينيا	31	0.3	33	0.3	44 *	0.7	100	100	100	100	100	100	100 *	100 *	100 *
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	53	4	54	4	62 *	4	98	99	99	99	99	99	99 *	99 *	99 *
تركيا	78	98	78 *	167	77 *	806	99	100	99	98 *	99 *	99 *	88 *	97 *	93 *
أوكرانيا	40	12	40	14	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	...
آسيا الوسطى															
أرمينيا	34	1	35	1	49 *	0.5	100	100	100	100	100	100	100 *	100 *	100 *
أذربيجان	66	0.4	54 *	0.9	...	...	100	100	100	100 *	100 *	100 *	...	...	...
جورجيا	35	1	37	1	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	...
كازاخستان	40	4	40 *	5	44	8	100	100	100	100 *	100 *	100 *	100	100	100
قيرغيزستان	38	3	40 *	3	...	...	100	100	100	100 *	100 *	100 *	...	...	...
منغوليا	31	26	31	25	...	...	97	93	95	97	94	96	...	...	...
طاجيكستان	44	2	45	2	56	3	100	100	100	100	100	100	100	100	100
تركمنستان	27	2	32	2	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	...
أوزبكستان	0.0	3	8	4	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي															
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	58	0.1	55	0.2	49 *	0.9	100	100	100	100	100	100	98 *	98 *	98 *
كمبوديا	46	265	54 *	410	...	...	92	91	92	86 *	88 *	87 *	...	...	...
الصين	49	532	54 *	802	73 *	14.2	100	100	100	100 *	100 *	100 *	91 *	97 *	94 *
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	23	0.01	33 *	0.01	...	...	100	100	100	100 *	100 *	100 *	...	...	...
فيجي	...	...	...	...	...	...				...	...	...	...	...	...
إندونيسيا	44	436	50 *	525	65 *	1.5	99	99	99	99 *	99 *	99 *	95 *	97 *	96 *
اليابان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	64	146	66 *	196	...	...	87	93	90	79 *	89 *	84 *	...	...	...
ماكاو، الصين	54	0.2	49 *	0.3	...	...	100	100	100	100 *	100 *	100 *	...	...	...
ماليزيا	46	86	48 *	81	53 *	158	99	98	98	98 *	98 *	98 *	95 *	96 *	96 *
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	50	320	53	348	...	...	96	96	96	96	96	96	...	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 2 (تابع)

البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)									الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
	1994[1]–1985			2011[1]–2005			النسبة المتوقعة بحلول 2015			1994[1]–1985		2011[1]–2005		النسبة المتوقعة بحلول 2015	
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	62	65	59	64	66	63	...	...	1.6	53	1.7	51
الفلبين	* 94	* 94	* 93	* 95	* 95	* 96	96	96	97	2.3	* 53	2.6	* 46	2.5	44
جمهورية كوريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساموا	* 98	* 98	* 97	99	99	99	99	99	99	2	* 59	1	58	1	56
سنغافورة	* 89	* 95	* 83	* 96	* 98	* 94	97	98	95	260	* 78	172	* 76	147	75
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	...	...	...	* 94	* 96	* 92	95	97	94	...	...	3.4	* 67	2.8	66
تيمور - ليشتي	...	...	...	* 58	* 64	* 53	67	71	63	...	...	252	* 56	241	56
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	...	...	* 99	* 99	* 99	99	99	99	...	...	0.6	* 48	0.5	46
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	* 88	* 93	* 83	93	95	91	94	96	92	5.0	* 73	4.5	66	4.3	65
أمريكا اللاتينية والكاريبي															
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	99	98	99	...	...	...	...	...	0.7	29	...	...
الأرجنتين	* 96	* 96	* 96	98	98	98	98	98	98	890	* 53	658	51	615	50
آروبا	...	...	...	* 97	* 97	* 97	98	98	98	...	...	3	* 55	2	53
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بليز	* 70	* 70	* 70	...	...	...	...	...	...	33	* 51	...	...	40	49
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	* 80	* 88	* 72	* 91	* 96	* 87	94	93	94	823	* 71	543	* 76	439	48
البرازيل	...	...	...	* 90	* 90	* 91	92	91	92	...	...	14.0	* 50	12.9	49
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	* 99	* 99	* 99	...	...	...	...	...	0.5	* 44	...	...
شيلي	* 94	* 95	* 94	* 99	* 99	* 98	99	99	99	548	* 54	191	* 53	195	53
كولومبيا	* 81	* 81	* 81	* 94	* 93	* 94	95	95	95	4.2	* 52	2.2	* 51	1.9	51
كوستاريكا	...	...	...	96	96	96	97	96	97	...	...	134	46	130	46
كوبا	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	16	52	15	52
دومينيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	...	...	...	* 90	* 90	* 90	92	91	92	...	...	690	* 50	631	48
إكوادور	* 88	* 90	* 86	* 92	* 93	* 90	95	95	94	732	* 59	818	* 59	601	58
السلفادور	* 74	* 77	* 71	* 84	* 87	* 82	88	90	86	845	* 59	653	* 62	565	62
غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	* 64	* 72	* 57	76	81	71	78	83	74	1.9	* 61	2.1	63	2.1	63
غيانا	...	...	...	85	82	87	88	87	89	...	...	75	43	66	44
هايتي	...	...	...	49	53	45	61	64	58	...	...	3.0	55	2.7	55
هندوراس	...	...	...	* 85	* 85	* 85	88	88	89	...	...	735	* 51	636	50
جامايكا	...	...	...	87	82	92	89	84	93	...	...	254	33	234	31
المكسيك	* 88	* 90	* 85	* 94	* 95	* 92	94	95	93	6.4	* 62	5.3	* 61	5.0	61
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	* 95	* 95	* 95	97	97	97	97	97	97	7	* 53	6	55	5	54
نيكاراغوا	...	...	...	* 78	* 78	* 78	83	82	83	...	...	743	* 51	728	50
بنما	* 89	* 89	* 88	* 94	* 95	* 93	95	96	94	176	* 52	147	* 55	135	56
باراغواي	* 90	* 92	* 89	* 94	* 95	* 93	96	96	96	255	* 59	263	* 57	209	51
بيرو	* 87	* 93	* 82	* 90	* 95	* 85	93	96	89	1.9	* 72	2.0	* 75	1.6	75
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	...	...	...	* 95	* 95	* 94	96	96	95	...	...	20	* 57	18	57
ترينيداد وتوباغو	* 97	* 98	* 96	99	99	98	99	99	99	26	* 70	12	68	11	65
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	* 95	* 95	* 96	* 98	* 98	* 98	98	98	99	102	* 46	50	* 41	46	40
جمهورية فنزويلا البوليفارية	* 90	* 91	* 89	* 96	* 96	* 95	96	96	96	1.2	* 54	898	* 52	828	52
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلجيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	* 94	* 98	* 91	* 99	* 99	* 98	99	99	99	33	* 80	12	* 72	9	71
الدنمارك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فنلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فرنسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ألمانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليونان	* 93	* 96	* 89	97	98	96	98	99	97	615	* 74	262	70	221	68
آيسلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
آيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إيطاليا	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	533	64	444	63
لكسمبرغ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالطة	* 88	* 88	* 88	* 92	* 91	* 94	94	93	96	32	* 50	26	* 43	20	39
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 2

البلد أو الأراضي	الأميون الشباب (15-24)						نسبة القرائية لدى الشباب (15-24) (%)								
	النسبة المتوقعة بحلول 2015		2011[1]–2005		1994[1]–1985		النسبة المتوقعة بحلول 2015			2011[1]–2005			1994[1]–1985		
	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
بابوا غينيا الجديدة	37	418	42	391	...	...	79	66	72	75	67	71	...	...	...
الفلبين	25	412	33 *	406	45 *	425	99	97	98	98 *	97 *	98 *	97 *	96 *	97 *
جمهورية كوريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساموا	36	0.2	38	0.2	49 *	0.4	100	99	100	100	99	100	99 *	99 *	99 *
سنغافورة	41	2	45 *	2	44 *	6	...	...	...	100 *	100 *	100 *	99 *	99 *	99 *
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...				...	...	...	...	...	...
تايلاند	50	135	53 *	208	...	...	99	99	99	98 *	98 *	98 *	...	...	...
تيمور - ليشتي	48	52	51 *	47	...	...	83	82	82	79 *	80 *	80 *	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	36	0.1	38 *	0.1	...	...	100	99	100	100 *	99 *	99 *	...	...	...
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	56	384	56	517	53 *	842	97	98	98	97	97	97	93 *	94 *	94 *
أمريكا اللاتينية والكاريبي															
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	37	47	37	53	43 *	92	99	99	99	99	99	99	99 *	98 *	98 *
أروبا	54	0.1	40 *	0.1	...	...	99	99	99	99 *	99 *	99 *	...	...	...
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بليز	46	8	...	...	50 *	10	90	87	89	...	...	...	77 *	76 *	76 *
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	30	25	74 *	12	70 *	83	99	98	99	99 *	100 *	99 *	92 *	96 *	94 *
البرازيل	32	635	33 *	836	...	...	99	97	98	98 *	97 *	98 *	...	...	...
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	62 *	0.1	...	...	...	...	...	99 *	99 *	99 *	...	...	...
شيلي	50	37	49 *	33	41 *	38	99	99	99	99 *	99 *	99 *	99 *	98 *	98 *
كولومبيا	33	116	36 *	150	43 *	655	99	98	99	99 *	98 *	98 *	92 *	89 *	91 *
كوستاريكا	35	13	36	15	...	...	99	98	98	99	98	98	...	...	...
كوبا	59	0.2	55	0.2	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	...
دومينيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	34	41	33 *	55	...	...	99	97	98	98 *	96 *	97 *	...	...	...
إكوادور	39	22	42 *	36	54 *	79	99	99	99	99 *	98 *	99 *	96 *	97 *	96 *
السلفادور	43	36	46 *	53	51 *	167	98	97	97	96 *	96 *	96 *	85 *	85 *	85 *
غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	56	361	58	377	62 *	461	88	90	89	86	89	87	71 *	82 *	76 *
غيانا	45	9	45	9	...	...	95	94	94	94	92	93	...	...	...
هايتي	52	391	54	570	...	...	82	83	82	70	74	72	...	...	...
هندوراس	32	49	37 *	67	...	...	98	96	97	97 *	95 *	96 *	...	...	...
جامايكا	16	19	17	22	...	...	99	94	97	98	93	96	...	...	...
المكسيك	45	254	49 *	322	56 *	832	99	99	99	99 *	98 *	98 *	95 *	96 *	95 *
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	50	0.2	50	0.3	44 *	0.9	99	99	99	98	98	98	97 *	97 *	97 *
نيكاراغوا	38	107	43 *	153	...	...	94	90	92	89 *	85 *	87 *	...	...	...
بنما	52	12	55 *	14	52 *	25	98	98	98	97 *	98 *	98 *	95 *	95 *	95 *
باراغواي	12	17	45 *	18	52 *	37	100	98	99	99 *	99 *	99 *	95 *	96 *	96 *
بيرو	54	107	62 *	143	67 *	215	98	98	98	97 *	98 *	97 *	94 *	97 *	95 *
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	17	0.9	37 *	1	...	...	100	98	99	99 *	98 *	98 *	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	48	0.7	49	1.0	50 *	2	100	100	100	100	100	100	99 *	99 *	99 *
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	30	7	31 *	6	37 *	6	99	98	99	99 *	98 *	99 *	99 *	98 *	99 *
جمهورية فنزويلا البوليفارية	43	60	40 *	79	39 *	175	99	99	99	99 *	98 *	99 *	96 *	95 *	95 *
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلجيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	41	0.2	43 *	0.3	42 *	0.5	100	100	100	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *
الدنمارك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فنلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فرنسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ألمانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليونان	56	6	54	8	49 *	16	99	100	99	99	99	99	99 *	99 *	99 *
آيسلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
آيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إيطاليا	46	4	47	5	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	...
لكسمبرغ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالطة	26	1	25 *	1	26 *	1	99	99	99	99 *	97 *	98 *	99 *	97 *	98 *
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 2 (تابع)

البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)									الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
	1994[1]–1985			2011[1]–2005			النسبة المتوقعة بحلول 2015			1994[1]–1985		2011[1]–2005		النسبة المتوقعة بحلول 2015	
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث
البرتغال	* 88	* 92	* 85	95	97	94	96	98	95	960	* 67	415	69	328	69
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	* 96	* 98	* 95	* 98	* 99	* 97	98	99	98	1.1	* 73	882	* 68	755	67
السويد	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا															
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	* 35	* 44	* 26	58	62	53	61	65	58	40.3	* 55	44.1	55	43.9	54
بوتان	...	...	...	* 53	* 65	* 39	64	73	54	...	...	206	* 60	205	60
الهند[2]	* 48	* 62	* 34	* 63	* 75	* 51	71	81	61	287.3	* 61	287.4	* 65	266.4	67
جمهورية إيران الإسلامية	* 66	* 74	* 56	* 85	* 89	* 81	91	94	88	10.7	* 63	8.3	* 64	5.7	66
الملديف	* 96	* 96	* 96	* 98	* 98	* 98	99	100	99	5	* 46	3	* 49	2	84
نيبال	* 33	* 49	* 17	57	71	47	66	79	53	7.5	* 62	8.2	66	7.5	70
باكستان	...	...	...	* 55	* 69	* 40	60	72	47	...	...	49.5	* 65	51.0	65
سري لانكا[3]	...	...	...	* 91	* 93	* 90	93	94	92	...	...	1.4	* 59	1.2	58
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
أنغولا	...	...	...	70	83	59	71	82	61	...	...	3.1	71	3.5	69
بنين	* 27	* 40	* 17	29	41	18	38	50	27	2.0	* 61	3.1	60	3.6	60
بوتسوانا	* 69	* 65	* 71	85	85	86	87	87	88	251	* 47	205	48	183	47
بوركينا فاسو	* 14	* 20	* 8	* 29	* 37	* 22	36	43	29	4.3	* 56	5.8	* 57	6.8	57
بوروندي	* 37	* 48	* 28	* 87	* 89	* 85	85	88	82	1.9	* 61	646	* 60	856	61
الكاميرون	...	...	...	* 71	* 78	* 65	75	81	68	...	...	3.3	* 62	3.3	63
الرأس الأخضر	* 63	* 75	* 53	85	90	80	87	91	83	70	* 69	52	66	48	66
جمهورية أفريقيا الوسطى	* 34	* 48	* 20	57	70	44	59	71	48	1.1	* 62	1.2	66	1.2	65
تشاد	* 11	* 18	* 5	35	46	25	39	48	31	3.2	* 55	4.1	58	4.3	58
جزر القمر	...	...	...	76	81	71	78	82	74	...	...	106	60	106	59
الكونغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كوت ديفوار	* 34	* 44	* 23	57	66	48	60	67	51	4.1	* 54	5.2	59	5.4	59
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	61	77	46	64	78	50	...	...	12.4	71	14.9	70
غينيا الاستوائية	...	...	...	94	97	91	95	97	93	...	...	25	74	23	71
إريتريا	...	...	...	69	79	59	73	82	65	...	...	983	68	954	68
إثيوبيا	* 27	* 36	* 19	* 39	* 49	* 29	49	57	40	21.8	* 57	26.8	* 59	29.3	59
غابون	* 72	* 79	* 65	89	92	86	91	94	88	165	* 64	110	65	97	66
غامبيا	...	...	...	51	61	42	56	64	48	...	...	489	61	504	61
غانا	...	...	...	* 71	* 78	* 65	76	81	71	...	...	4.2	* 61	4.0	60
غينيا	...	...	...	* 25	* 37	* 12	30	38	23	...	...	4.3	* 58	4.6	55
غينيا بيساو	...	...	...	55	69	42	60	72	48	...	...	407	66	406	65
كينيا	...	...	...	72	78	67	78	81	75	...	...	5.9	61	5.9	57
ليسوتو	...	...	...	76	66	85	79	70	88	...	...	326	32	306	29
ليبيريا	43	55	32	43	61	27	48	62	33	639	61	1.1	65	1.4	64
مدغشقر	...	...	...	64	67	62	65	67	63	...	...	4.0	55	4.9	53
ملاوي	* 49	* 65	* 34	61	72	51	66	73	59	2.2	* 68	3.1	64	3.2	61
مالي	...	...	...	* 33	* 43	* 25	39	49	29	...	...	5.6	* 58	5.8	59
موريشيوس	* 80	* 85	* 75	89	91	87	90	92	88	150	* 63	115	61	106	60
موزمبيق	...	...	...	* 51	* 67	* 36	59	73	45	...	...	6.2	* 68	6.2	69
ناميبيا	* 76	* 78	* 74	76	74	78	81	79	84	201	* 56	316	47	303	43
النيجر	...	...	...	* 29	* 43	* 15	36	49	23	...	...	4.7	* 61	6.1	61
نيجيريا	* 55	* 68	* 44	51	61	41	59	69	49	24.5	* 64	41.8	60	42.1	62
رواندا	* 58	...	...	66	71	62	70	73	67	1.5	* 61	2.1	59	2.1	56
ساو تومي وبرنسيبي	* 73	* 85	* 62	70	80	60	75	82	69	17	* 73	28	68	28	64
السنغال	* 27	* 37	* 18	* 50	* 62	* 39	58	69	47	2.6	* 57	3.4	* 63	3.4	64
سيشل	* 88	* 87	* 89	92	91	92	...	...	...	6	* 47	5	46	...	...
سيبرا ليون	...	...	...	43	55	33	48	59	38	...	...	1.9	61	2.0	62
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	...	...	...	* 93	* 94	* 92	94	95	93	...	...	2.5	* 57	2.1	59
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سوازيلاند	* 67	* 70	* 65	88	88	87	89	89	89	123	* 59	91	54	131	42
توغو	...	...	...	* 60	* 74	* 48	66	78	55	...	...	1.5	* 67	1.4	68
أوغندا	* 56	* 68	* 45	* 73	* 83	* 65	78	85	71	4.1	* 64	4.6	* 67	4.4	66
جمهورية تنزانيا المتحدة	* 59	* 71	* 48	68	75	61	71	76	65	5.2	* 65	7.9	62	8.5	59
زامبيا	* 65	* 73	* 57	61	72	52	63	71	56	1.5	* 62	2.5	63	3.0	60
زمبابوي	* 84	* 89	* 79	84	88	80	86	89	84	979	* 66	1.3	63	1.2	58

الجدول 2

البلد أو الأراضي	الأميون الشباب (15-24)						نسبة القرائية لدى الشباب (15-24) (%)								
	النسبة المتوقعة بحلول 2015		2005–2011[1]		1985–1994[1]		النسبة المتوقعة بحلول 2015			2005–2011[1]			1985–1994[1]		
	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
البرتغال	42	2	43	3	46 *	13	100	100	100	100	100	100	99 *	99 *	99 *
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	37	11	38 *	19	47 *	29	100	100	100	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *
السويد	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا															
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	41	5.3	45	6.5	55 *	12.1	86	81	83	80	77	79	38 *	52 *	45 *
بوتان	55	17	59 *	38	...	...	87	90	89	68 *	80 *	74 *	...	...	...
الهند[2]	62	23.7	67 *	41.3	64 *	65.2	87	93	90	74 *	88 *	81 *	49 *	74 *	62 *
جمهورية إيران الإسلامية	45	114	54 *	235	71 *	1.4	99	99	99	99 *	99 *	99 *	81 *	92 *	87 *
الملديف	100	0.2	45 *	0.5	46 *	0.7	100	100	100	99 *	99 *	99 *	98 *	98 *	98 *
نيبال	64	885	67	1.0	67 *	1.9	83	91	87	77	89	82	33 *	68 *	50 *
باكستان	59	9.0	64 *	10.8			72	82	77	61 *	79 *	71 *	...	...	...
سري لانكا[2]	33	39	37 *	61			99	98	99	99 *	98 *	98 *	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
أنغولا	61	1.2	63	1.1	...	...	67	79	73	66	80	73	...	...	...
بنين	61	954	61	882	63 *	580	42	63	52	31	55	42	27 *	55 *	40 *
بوتسوانا	12	10	31	21	35 *	31	99	96	98	97	93	95	92 *	86 *	89 *
بوركينا فاسو	51	2.1	55 *	1.8	54 *	1.5	43	48	45	33 *	47 *	39 *	14 *	27 *	20 *
بوروندي	49	236	54 *	204	56 *	494	88	87	88	88 *	90 *	89 *	48 *	59 *	54 *
الكاميرون	60	705	62 *	773	...	...	80	87	84	76 *	85 *	81 *	...	...	...
الرأس الأخضر	19	1	23	2	57 *	8	100	98	99	99	98	98	86 *	90 *	88 *
جمهورية أفريقيا الوسطى	58	323	60	318	64 *	265	63	72	67	59	72	66	35 *	63 *	48 *
تشاد	53	1.2	55	1.2	56 *	1.0	50	55	53	42	54	48	9 *	26 *	17 *
جزر القمر	46	19	50	19	...	...	88	87	88	86	86	86	...	...	...
الكونغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كوت ديفوار	55	1.4	57	1.3	60 *	1.1	66	73	69	63	72	68	38 *	60 *	49 *
جمهورية الكونغو الديمقراطية	68	4.8	69	4.1	...	...	57	80	69	53	79	66	...	...	...
غينيا الاستوائية	34	3	41	3	...	...	99	98	98	98	98	98	...	...	...
إريتريا	60	77	62	106	...	...	92	95	93	88	93	90	...	...	...
إثيوبيا	53	6.2	59 *	7.1	54 *	6.8	68	71	69	47 *	63 *	55 *	28 *	39 *	34 *
غابون	73	6	71	7	59 *	12	98	99	98	97	99	98	92 *	94 *	93 *
غامبيا	55	110	58	116	...	...	71	76	73	64	73	68	...	...	...
غانا	53	495	58 *	689	...	...	90	91	91	83 *	88 *	86 *	...	...	...
غينيا	47	1.2	55 *	1.4	...	...	47	43	45	22 *	38 *	31 *	...	...	...
غينيا بيساو	58	76	61	83	...	...	74	81	77	67	79	73	...	...	...
كينيا	47	1.3	52	1.4	...	...	87	85	86	82	83	82	...	...	...
ليسوتو	22	77	23	85	...	...	93	77	85	92	74	83	...	...	...
ليبيريا	61	399	63	345	57	164	44	65	54	37	63	49	54	66	60
مدغشقر	50	1.7	51	1.4	...	...	65	65	65	64	66	65	...	...	...
ملاوي	49	883	54	846	64 *	621	75	75	75	70	74	72	49 *	70 *	59 *
مالي	57	1.6	57 *	1.6	...	...	46	61	54	39 *	56 *	47 *	...	...	...
موريشيوس	31	6	34	7	47 *	19	98	96	97	98	96	97	92 *	91 *	91 *
موزمبيق	65	1.2	68 *	1.4	...	...	70	84	77	57 *	80 *	67 *	...	...	...
ناميبيا	33	53	36	59	40 *	36	93	86	90	91	83	87	90 *	86 *	88 *
النيجر	60	1.9	64 *	1.4	...	...	36	56	46	23 *	52 *	37 *	...	...	...
نيجيريا	62	9.4	62	9.8	66 *	5.3	65	80	73	58	76	66	62 *	81 *	71 *
رواندا	46	450	49	501	56 *	334	82	78	80	78	77	77	71 *	76 *	75 *
ساو تومي وبرنسيبي	52	7	57	7	65 *	1	82	84	83	77	83	80	92 *	96 *	94 *
السنغال	64	730	63 *	874	59 *	817	68	82	75	56 *	74 *	65 *	28 *	49 *	38 *
سيشل	...	...	30	0.1	36 *	0.2	...	...	...	99	99	99	99 *	98 *	99 *
سيراليون	64	424	63	453	...	...	59	76	67	52	70	61	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أمريقيا	36	73	34 *	122	...	...	99	99	99	99 *	98 *	99 *	...	...	...
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سوازيلاند	24	36	37	19	51 *	23	96	93	94	95	92	94	84 *	83 *	84 *
توغو	63	205	68 *	258	...	...	81	89	85	73 *	87 *	80 *	...	...	...
أوغندا	49	733	59 *	837	62 *	1.1	91	90	91	85 *	90 *	87 *	63 *	77 *	70 *
جمهورية تنزانيا المتحدة	51	2.4	54	2.3	62 *	827	76	77	76	73	76	75	78 *	86 *	82 *
زامبيا	55	1.0	58	864	51 *	524	62	69	66	58	70	64	66 *	67 *	66 *
زمبابوي	40	268	43	287	62 *	101	93	90	92	92	90	91	94 *	97 *	95 *

الجدول 2 (تابع)

البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)									الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
	1994[1]–1985			2011[1]–2005			النسبة المتوقعة بحلول 2015			1994[1]–1985		2011[1]–2005		النسبة المتوقعة بحلول 2015	
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث
	المتوسط المرجح									المجموع	للإناث %	المجموع	للإناث %	المجموع	للإناث %
العالم	76	82	69	84	89	80	86	90	82	880.5	63	773.5	64	742.8	64
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	98	99	97	100	100	99	100	100	100	4.7	85	1.2	69	649	60
البلدان المتقدمة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان النامية	67	76	58	80	86	74	83	88	78	866.0	63	764.0	64	733.8	64
الدول العربية	55	68	42	77	85	68	79	87	71	51.7	63	47.6	66	47.6	67
أوروبا الوسطى والشرقية	96	98	94	99	99	98	98	99	97	12.1	79	4.9	78	6.5	80
آسيا الوسطى	** 98	** 99	** 97	100	100	99	100	100	100	937	** 77	290	63	247	58
شرق آسيا والمحيط الهادي	82	89	75	95	97	93	96	98	94	231.6	69	89.5	71	76.0	71
شرق آسيا	82	89	74	95	97	93	96	98	94	230.2	69	87.7	71	74.2	71
بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	** 86	** 87	** 84	92	92	91	93	93	92	42.2	** 55	35.6	55	32.7	54
بلدان الكاريبي	...	...	...	69	71	68	73	74	72	...	...	3.5	54	3.4	53
أمريكا اللاتينية	** 86	** 88	** 85	92	93	92	93	94	93	39.3	** 56	32.1	55	29.3	54
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا	47	59	34	63	74	52	70	80	61	401.0	60	407.0	64	381.9	65
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	** 53	** 64	** 43	59	68	51	64	72	56	133.2	** 62	182.0	61	191.4	61
البلدان ذات الدخل المنخفض	** 51	** 60	** 41	61	69	54	66	72	59	149.5	** 60	183.6	60	189.6	60
البلدان ذات الدخل المتوسط	72	80	64	83	89	79	86	90	81	722.3	64	582.8	65	544.5	66
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	59	69	48	71	80	62	76	83	68	458.7	61	470.2	65	451.0	65
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	82	88	75	94	96	92	95	97	94	263.6	67	112.7	67	93.6	67
البلدان ذات الدخل المرتفع	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS).

الملاحظة (ألف): ترد مجموعات البلدان مقسمةً بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي. ويعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2012.

الملاحظة (باء): الأرقام التي ترد إزاءها نجمة (*) مستمدة من البيانات الوطنية عن محو الأمية في البلد المعني .أما بالنسبة إلى البلدان الأخرى، فقد استخدمت تقديرات معهد اليونسكو عن محو الأمية. وهي تقديرات وضعت باستخدام النموذج العام لإعداد اسقاطات محو الأمية بحسب السن والخاص بمعهد اليونسكو للإحصاء. وتخص التقديرات الأحدث عهداً عام 2011 وتستند إلى أحدث البيانات المتاحة بشأن كل بلد.

الملاحظة (جيم): عدد السكان المستخدم لاستنباط عدد الأميين مستمد من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، تنقيح عام 2010 (الأمم المتحدة 2011). ويستند ذلك إلى المتغير المتوسط. أما بالنسبة إلى البلدان التي لديها بيانات وطنية عن محو الأمية، فقد استخدم عدد السكان المسجل في التعداد أو الاستقصاء السكاني للسنة المعنية. وأما بالنسبة إلى البلدان التي تتوافر بشأنها تقديرات صادرة عن معهد اليونسكو للإحصاء، فقد استخدمت أعداد السكان في عام 1994 وعام 2011.

1 - الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوافرة عن الفترة المعنية. وللحصول على مزيد من الإيضاح عن التعاريف الوطنية لمحو الأمية، وأساليب تقييمه ومصادر بياناته وسنوات إعدادها، انظر مقدمة الجداول الإحصائية والجدول الوصفي الخاص بإحصاءات محو الأمية.

(**) فيما يخص البيانات القطرية، تمثل الأرقام تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء؛ أما فيما يخص المجاميع والمتوسطات المرجحة على مستوى المجموعات الإقليمية وغيرها من مجموعات البلدان، فإن للأرقام تمثيلاً جزئياً بسبب عدم توافر بيانات عن جميع البلدان (تتوافر بيانات عن 33% إلى 60% من سكان المجموعات الإقليمية أو مجموعات البلدان الأخرى).

(...) بيانات غير متوافرة.

الجدول 2

البلد أو الأراضي	الأميون الشباب (15-24)						نسبة القرائية لدى الشباب (15-24) (%)								
	1985–1994[1]		2005–2011[1]		النسبة المتوقعة بحلول 2015		1985–1994[1]			2005–2011[1]			النسبة المتوقعة بحلول 2015		
	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
	المجموع	للإناث %	المجموع	للإناث %	المجموع	للإناث %	المتوسط المرجح								
العالم	167.8	62	123.2	61	98.4	57	83	88	79	89	92	87	92	93	90
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	116	46	120	41	74	39	100	100	100	100	100	100	100	100	100
البلدان المتقدمة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان النامية	167.2	62	122.6	61	97.9	57	80	85	75	88	91	85	90	92	89
الدول العربية	10.2	67	6.0	65	5.2	63	74	83	65	90	93	87	91	94	89
أوروبا الوسطى والشرقية	968	72	386	59	507	65	98	99	98	99	99	99	99	99	99
آسيا الوسطى	30	47 **	45	33	42	31	100 **	100 **	100 **	100	100	100	100	100	100
شرق آسيا والمحيط الهادي	19.8	69	4.1	51	3.3	45	95	97	93	99	99	99	99	99	99
شرق آسيا	19.5	69	3.7	52	2.9	46	95	97	93	99	99	99	99	99	99
بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	6.2	48 **	3.0	45	2.4	42	93 **	93 **	93 **	97	97	97	98	97	98
بلدان الكاريبي	...	...	621	52	457	50	...	...	...	81	82	81	87	87	87
أمريكا اللاتينية	5.6	47 **	2.4	43	1.9	41	93 **	93 **	94 **	98	97	98	98	98	98
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا	96.0	61	61.8	64	40.0	59	60	70	49	81	87	75	88	91	86
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	34.3	60 **	47.6	60	46.8	57	66 **	73 **	59 **	70	76	64	74	78	70
البلدان ذات الدخل المنخفض	41.6	59 **	42.6	57	40.4	54	60 **	67 **	53 **	73	77	69	77	79	59
البلدان ذات الدخل المتوسط	126.8	63	81.1	64	59.1	60	84	88	79	91	94	88	93	95	82
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	102.3	62	75.7	65	54.9	60	71	78	63	84	89	79	89	92	68
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	24.4	66	5.4	52	4.2	48	94	96	92	99	99	99	99	99	94
البلدان ذات الدخل المرتفع	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 3 - ألف
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة : الرعاية

البلد أو الأراضي	بقاء الطفل[1]		رفاهية الطفل[2]						
	معدل وفيات الرضع (‰)	معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (‰)	الرضع ذوو الوزن المنخفض عند الولادة (%)	نسبة الأطفال دون الخامسة الذين يعانون من: التقزم المتوسط والشديد	النسبة المئوية للأطفال البالغين من العمر سنة واحدة والمطعمين ضد: السل	الخناق والشهاق والكزاز	شلل الأطفال	الحصبة	التهاب الكبد الوبائي
	2015–2010	2015–2010	2011[3]–2007	2012[3]–2005	2011	اللقاحات المناظرة: الخناق والشهاق والكزاز3	اللقاحات المناظرة: شلل الأطفال3	2011	2011
الدول العربية									
الجزائر	21	27	6	16	99	95	95	95	95
البحرين	7	9	...	...	...	99	99	99	99
جيبوتي	75	104	...	34	89	87	87	84	87
مصر	22	25	13	29	98	96	96	96	96
العراق	33	41	15	28	92	77	78	76	76
الأردن	19	22	13	8	95	98	98	98	98
الكويت	8	10	...	4	99	99	99	99	99
لبنان	20	24	12	...	...	81	75	79	81
الجماهيرية العربية الليبية	13	15	...	21	99	98	98	98	98
موريتانيا	70	106	34	23	86	75	73	67	75
المغرب	29	31	15	15	99	99	98	95	98
عمان	8	11	12	10	99	99	99	99	99
فلسطين	20	22	7	12	98	99	99	99	98
قطر	8	10	...	...	97	93	93	99	93
المملكة العربية السعودية	16	19	...	...	98	98	98	98	98
السودان		...	...	35	92	93	93	87	93
الجمهورية العربية السورية	14	16	10	28	90	72	75	80	66
تونس	18	23	5	9	98	98	98	96	98
الإمارات العربية المتحدة	7	8	...	...	98	94	94	94	94
اليمن	44	57	...	...	59	81	81	71	81
السودان (قبل الانفصال)	57	87	...	38	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية									
ألبانيا	17	19	7	19	99	99	99	99	99
بيلاروس	6	9	4	4	99	98	98	99	98
البوسنة والهرسك	13	16	4	12	94	88	89	89	88
بلغاريا	9	11	9	...	98	95	95	95	96
كرواتيا	6	7	5	...	99	96	96	96	97
الجمهورية التشيكية	3	4	7	...	...	99	99	98	99
إستونيا	4	7	4	...	99	93	93	94	94
المجر	5	7	8	...	99	99	99	99	...
لاتفيا	7	8	5	...	95	94	94	99	91
ليتوانيا	6	9	4	...	98	92	92	94	95
الجبل الأسود	8	9	4	8	97	95	95	91	91
بولندا	6	7	6	...	93	99	96	98	98
جمهورية مولدوفا	14	19	6	11	98	93	96	91	96
رومانيا	12	15	8	...	99	89	89	93	96
الاتحاد الروسي	11	16	6	...	95	97	97	98	97
صربيا	11	13	5	7	99	91	91	95	89
سلوفاكيا	6	7	7	...	97	99	99	98	99
سلوفينيا	3	4	...	...	...	96	96	95	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	13	15	6	5	98	95	95	98	90
تركيا	20	23	11	12	97	97	97	97	96
أوكرانيا	12	15	4	...	90	50	58	67	21
آسيا الوسطى									
أرمينيا	24	27	7	19	96	95	96	97	95
أذربيجان	38	43	10	27	82	74	80	67	48
جورجيا	26	27	5	11	96	94	90	94	92
كازاخستان	24	29	6	18	96	99	99	99	99
قيرغيزستان	33	42	5	18	98	96	94	97	96
منغوليا	31	37	5	16	99	99	99	98	99
طاجيكستان	51	65	10	30	97	96	97	98	96
تركمنستان	49	62	4	...	98	97	97	99	97
أوزبكستان	44	53	5	20	99	99	99	99	99
شرق آسيا والمحيط الهادي									
أستراليا	4	5	7	...	...	92	92	94	92
بروني دار السلام	5	6	...	...	96	97	99	91	93
كمبوديا	53	69	11	40	94	94	94	93	94
الصين	20	24	3	9	99	99	99	99	99
جزر كوك	...	...	3	...	98	93	93	89	93
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	25	32	6	32	98	94	99	99	94
فيجي	17	22	10	...	99	99	99	94	99
إندونيسيا	25	31	9	36	82	63	70	89	63
اليابان	3	3	8	...	94	98	96	94	...
كيريباتي	...	...	...	...	86	99	95	90	95
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	37	46	11	48	77	78	79	69	78
ماكاو، الصين	4	5	...	...	...	...	...	...	...
ماليزيا	7	9	10	17	99	99	99	95	97
جزر مارشال	...	...	18	...	99	94	95	97	97
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	31	38	18	...	75	84	83	92	83
ميانمار	45	57	9	35	93	99	99	99	52
ناورو	...	...	27	24	99	99	99	99	99
نيوزيلندا	5	6	6	...	...	95	95	93	95
نيوي	...	...	0	...	99	98	98	99	98
بالاو	...	...	...	...	...	84	98	85	91

الجدول 3 - ألف

	بقاء الطفل[1]		رفاهية الطفل[2]					
					النسبة المئوية للأطفال البالغين من العمر سنة واحدة والمطعمين ضد:			
البلد أو الأراضي	معدل وفيات الرضع (‰)	معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (‰)	الرضع ذوو الوزن المنخفض عند الولادة (%)	نسبة الأطفال دون الخامسة الذين يعانون من: التقزم المتوسط والشديد	السل	الخناق والشهاق والكزاز	شلل الأطفال	الحصبة	التهاب الكبد الوبائي
					اللقاحات المناظرة:				
					السل	الخناق والشهاق والكزاز3	شلل الأطفال3	الحصبة	التهاب الكبد الوبائي
	2010–2015	2010–2015	2007–2011[3]	2005–2012[3]	2011	2011	2011	2011	2011
بابوا غينيا الجديدة	44	58	11	44	83	61	58	60	62
الفلبين	21	27	21	32	84	80	80	79	76
جمهورية كوريا	4	5	4	...	99	99	98	99	99
ساموا	20	24	10	...	99	91	91	67	91
سنغافورة	2	2	8	...	99	96	96	95	96
جزر سليمان	35	43	12	33	89	88	93	73	88
تايلاند	11	13	7	16	99	99	99	98	98
تيمور - ليشتي	56	76	12	58	68	67	66	62	67
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	21	25	3	...	99	99	99	99	99
توفالو	...	...	6	10	99	96	96	98	96
فانواتو	24	29	10	26	81	68	67	52	59
فيتنام	18	23	5	23	98	95	96	96	95
أمريكا اللاتينية والكاريبي									
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	5	...	...	99	99	99	99
الأرجنتين	12	14	7	...	99	93	95	93	93
آروبا	15	17	...	...	...	...	...	...	...
البهاما	14	18	10	...	...	98	97	90	95
بربادوس	12	14	12	...	...	91	91	93	91
بليز	16	21	14	22	98	95	95	98	95
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	41	54	6	27	90	82	82	84	82
البرازيل	19	24	8	7	99	96	97	97	96
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	7	8	6	2.0	91	94	93	91	94
كولومبيا	17	23	6	13	83	85	85	88	85
كوستاريكا	9	11	7	6	78	85	82	83	84
كوبا	5	6	5	...	99	96	99	99	96
دومينيكا	...	...	10	...	99	98	99	99	98
الجمهورية الدومينيكية	22	28	11	10	98	84	84	79	80
إكوادور	19	23	8	...	99	99	99	98	98
السلفادور	19	23	9	21	91	89	89	89	90
غرينادا	13	15	9	...	...	94	95	95	94
غواتيمالا	26	34	11	48	89	85	86	87	85
غيانا	37	46	14	18	97	93	93	98	93
هايتي	58	76	25	30	75	59	59	59	...
هندوراس	24	33	10	30	99	98	98	99	98
جامايكا	22	26	12	4	99	99	99	88	99
المكسيك	14	17	7	14	99	97	97	98	98
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	12	14	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	18	22	9	22	98	98	99	99	98
بنما	16	21	10	19	97	87	91	97	87
باراغواي	27	33	6	18	94	90	87	93	90
بيرو	18	28	8	20	91	91	91	96	91
سانت كيتس ونيفيس	...	...	8	...	99	97	98	99	98
سانت لوسيا	12	16	11	...	97	97	97	95	97
سانت فنسنت وغرينادين	21	25	8	...	99	95	95	99	96
سورينام	20	27	11	11	...	86	86	85	86
ترينيداد وتوباغو	24	31	19	...	...	90	91	92	90
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	12	15	9	8	99	95	95	95	95
جمهورية فنزويلا البوليفارية	15	20	8	13	95	78	78	86	78
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية									
أندورا	...	...	...	...	...	99	99	99	99
النمسا	4	5	7	...	...	83	83	76	83
بلجيكا	4	5	...	...	...	98	98	95	97
كندا	5	6	6	...	...	95	99	98	70
قبرص	4	5	...	...	...	99	99	87	96
الدنمارك	4	5	4	...	...	91	91	87	...
فنلندا	3	3	4	...	...	99	99	97	...
فرنسا	3	4	...	...	...	99	99	89	65
ألمانيا	3	4	...	...	...	99	95	99	93
اليونان	4	5	...	...	91	99	99	99	95
آيسلندا	2	3	4	...	...	96	96	93	...
آيرلندا	4	4	...	...	41	95	95	92	95
إسرائيل	3	4	8	...	...	94	94	98	99
إيطاليا	3	4	...	...	...	96	96	90	96
لكسمبرغ	2	3	8	...	...	99	99	96	95
مالطة	5	7	6	...	...	96	96	84	82
موناكو	...	...	...	...	89	99	99	99	99
هولندا	4	5	...	...	...	97	97	96	...
النرويج	3	4	5	...	...	94	94	93	...

الجدول 3 - ألف (تابع)

البلد أو الأراضي	بقاء الطفل[1]		رفاهية الطفل[2]						
	معدل وفيات الرضع (‰)	معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (‰)	الرضع ذوو الوزن المنخفض عند الولادة (%)	نسبة الأطفال دون الخامسة الذين يعانون من: التقزم المتوسط والشديد	النسبة المئوية للأطفال البالغين من العمر سنة واحدة والمطعمين ضد: السل	الخناق والشهاق والكزاز	شلل الأطفال	الحصبة	التهاب الكبد الوبائي
	2015–2010	2015–2010	2011[3]–2007	2012[3]–2005	اللقاحات المناظرة: السل 2011	الخناق والشهاق والكزاز3 2011	شلل الأطفال3 2011	الحصبة 2011	التهاب الكبد الوبائي 2011
البرتغال	4	5	8	...	96	98	97	96	97
سان مارينو	...	...	...	...	...	86	86	83	86
إسبانيا	4	4	...	...	...	97	97	95	97
السويد	3	3	...	...	23	98	98	96	...
سويسرا	4	5	...	...	...	95	95	92	...
المملكة المتحدة	5	6	...	...	...	95	95	90	...
الولايات المتحدة	6	8	...	...	...	94	94	90	91
جنوب وغرب آسيا									
أفغانستان	125	184	...	...	68	66	66	62	66
بنغلاديش	42	51	22	41	95	96	96	96	96
بوتان	38	52	10	34	95	95	95	95	95
الهند	48	65	28	48	87	72	70	74	47
جمهورية إيران الإسلامية	23	31	7	...	99	99	99	99	99
الملديف	8	12	22	19	98	96	96	96	96
نيبال	32	39	18	40	97	92	92	88	92
باكستان	66	86	32	43	85	80	75	80	80
سري لانكا	11	13	17	17	99	99	99	99	99
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى									
أنغولا	96	156	12	29	88	86	85	88	86
بنين	77	121	15	45	97	85	85	72	85
بوتسوانا	35	46	13	31	99	96	96	94	93
بوركينا فاسو	71	147	16	35	99	91	90	63	91
بوروندي	94	152	11	58	90	96	94	92	96
الكاميرون	85	136	11	32	80	66	67	76	66
الرأس الأخضر	18	22	6	...	99	90	90	96	90
جمهورية أفريقيا الوسطى	96	155	14	41	74	54	47	62	54
تشاد	124	195	20	39	53	22	31	28	22
جزر القمر	63	86	25	...	76	83	85	72	83
الكونغو	67	104	13	31	95	90	90	90	90
كوت ديفوار	69	107	17	40	74	62	58	49	62
جمهورية الكونغو الديمقراطية	109	180	10	43	67	70	78	71	70
غينيا الاستوائية	93	151	13	...	73	33	39	51	...
إريتريا	48	62	14	...	99	99	99	99	99
إثيوبيا	63	96	20	44	69	51	62	57	51
غابون	44	64	14	...	89	45	44	55	45
غامبيا	66	93	10	24	90	96	95	91	96
غانا	44	63	13	28	98	91	91	91	91
غينيا	84	134	12	40	93	59	57	58	59
غينيا بيساو	110	181	11	32	93	76	73	61	76
كينيا	58	89	8	35	92	88	88	87	88
ليسوتو	62	89	11	39	95	83	91	85	83
ليبيريا	77	107	14	39	73	49	56	40	49
مدغشقر	41	58	16	50	82	89	88	70	89
ملاوي	86	119	12	47	99	97	86	96	97
مالي	92	173	19	38	89	72	71	56	72
موريشيوس	12	15	14	...	99	98	98	99	98
موزمبيق	78	123	16	43	91	76	73	82	76
ناميبيا	30	39	16	29	89	82	85	74	82
النيجر	86	144	27	55	61	75	44	76	75
نيجيريا	88	141	12	41	64	47	73	71	50
رواندا	93	114	7	44	99	97	93	95	97
ساو تومي وبرنسيبي	47	69	8	29	99	96	96	91	96
السنغال	50	85	19	16	95	83	73	82	83
سيشل	...	...	...	...	99	99	99	99	99
سيبرا ليون	103	157	10	44	96	84	81	80	84
الصومال	100	162	...	42	41	41	49	46	...
جنوب أفريقيا	46	64	...	24	78	72	73	78	76
جنوب السودان	...	...	...	31	57	46	46	64	...
سوازيلاند	65	92	9	31	98	91	85	98	91
توغو	67	104	11	30	90	81	81	67	81
أوغندا	72	114	14	34	86	82	82	75	82
جمهورية تنزانيا المتحدة	54	81	8	42	99	90	88	93	90
زامبيا	81	130	11	45	88	81	83	83	81
زمبابوي	47	71	11	32	98	99	99	92	93

الجدول 3 - ألف

البلد أو الأراضي	بقاء الطفل[1]		رفاهية الطفل[2]						
	معدل وفيات الرضع (‰)	معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (‰)	الرضع ذوو الوزن المنخفض عند الولادة (%)	نسبة الأطفال دون الخامسة الذين يعانون من: التقزم المتوسط والشديد	النسبة المئوية للأطفال البالغين من العمر سنة واحدة والمطعمين ضد:				
					السل	الخناق والشهاق والكزاز	شلل الأطفال	الحصبة	التهاب الكبد الوبائي
					اللقاحات المناظرة:				
					السل	الخناق والشهاق والكزاز3	شلل الأطفال3	الحصبة	التهاب الكبد الوبائي
	2010–2015	2010–2015	2007–2011[3]	2005–2012[3]	2011	2011	2011	2011	2011
	المتوسط المرجح				القيمة الوسطى				
العالم	42	60	10	28	96	94	95	93	93
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	22	28	5	15	98	95	96	97	96
البلدان المتقدمة	5	6	6	...	...	96	96	95	95
البلدان النامية	46	67	11	30	96	92	93	91	93
الدول العربية	31	41	12	18	98	96	96	96	96
أوروبا الوسطى والشرقية	12	16	6	...	98	95	96	96	96
آسيا الوسطى	38	46	5	19	97	96	97	98	96
شرق آسيا والمحيط الهادي	20	25	9	...	98	95	96	94	94
شرق آسيا	20	25	8	32	96	96	96	95	94
بلدان المحيط الهادي	19	25	10	...	99	94	95	92	94
أمريكا اللاتينية والكاريبي	19	24	9	18	98	94	95	95	94
بلدان الكاريبي	47	61	11	...	...	95	95	95	95
أمريكا اللاتينية	18	23	8	16	97	91	91	93	91
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	5	6	...	...	...	96	96	94	95
جنوب وغرب آسيا	51	69	18	37	95	94	94	92	94
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	77	123	13	39	90	83	83	76	83
البلدان ذات الدخل المنخفض	72	111	13	40	92	84	85	76	84
البلدان ذات الدخل المتوسط	38	53	9	20	98	94	95	94	93
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	49	69	11	29	94	90	90	90	90
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	21	27	8	13	98	95	96	96	96
البلدان ذات الدخل المرتفع	6	7	...	...	...	97	96	95	96

ملاحظة: ترد مجموعات البلدان مقسمةً بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي ولكنها تتضمن فقط بلدان التعليم للجميع. ويعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2012.

1 - المؤشرات الخاصة بوفيات الأطفال مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، تنقيح عام 2010 (الأمم المتحدة 2011)، وتستند إلى المتغير المتوسط.

2 - منظمة الأمم المتحدة للطفولة - اليونيسيف (2013) وقاعدة البيانات العالمية لمنظمة الصحة العالمية بشأن نمو الطفل وسوء التغذية (2013).

3 - الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوافرة عن الفترة المعنية.

(...) بيانات غير متوافرة.

الجدول 3 - باء
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة : التربية

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	القيد في التعليم قبل الابتدائي				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد		نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%)							
			العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في							
			1999		2011		1999	2011	1999				2011			
		2011	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %			المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
	الدول العربية															
1	الجزائر	5-5	36	49	490	49	.	13	2	2	2	1.01	74	73	75	1.02
2	البحرين[1]	5-3	14	47	27	49	100	100	38	38	37	0.96	...	...	...	...
3	جيبوتي	4-5	0.2	59	**2**	**49**	100	**56**	0.0	0.0	0.0	1.50	**3**	**3**	**3**	**1.01**
4	مصر	4-5	328	47	912	48	53	...	10	10	10	0.95	26	27	25	0.95
5	العراق	4-5	68	48	...	...	.	...	4	4	4	1.00	...	...	...	...
6	الأردن	4-5	74	46	99 [2]	47 [2]	99	83 [2]	29	30	27	0.91	32 [2]	33 [2]	31 [2]	0.94 [2]
7	الكويت[1]	4-5	57	48	78	49	24	42	85	83	86	1.03	...	...	...	...
8	لبنان	3-5	143 **	48	154	48	77 **	81	60 **	61 **	59 **	0.97 **	82	83	81	0.98
9	الجماهيرية العربية الليبية	4-5	10	48	...	...	.	...	4	4 **	4 **	0.98 **	...	...	...	...
10	موريتانيا	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
11	المغرب	4-5	805	33	**683**	**42**	100	**90**	62	80	42	0.53	**57**	**65**	**50**	**0.77**
12	عمان	4-5	...	...	56	49	...	65	...	...	...	...	53	53	52	0.98
13	فلسطين	4-5	77	47	96	48	99	99	35	36	34	0.96	41	41	40	0.98
14	قطر	3-5	8	48	30	49	100	81	25	25	24	0.96	56	55	57	1.03
15	المملكة العربية السعودية	3-5	...	...	210	...	...	49	...	...	...	...	11	...	...	...
16	السودان	4-5	...	...	659 [2]	50 [2]	...	24 [2]	...	...	...	...	...	...	...	...
17	الجمهورية العربية السورية	3-5	108	46	172	47	66	70	8	8	8	0.90	11	11	10	0.97
18	تونس	3-5	78	47	...	...	88	...	13	14	13	0.93	...	...	...	...
19	الإمارات العربية المتحدة[1]	4-5	64	48	131	48	67	79	63	64	63	0.99	...	...	...	...
20	اليمن	3-5	12	45	30	45	36	45	0.0	0.0	0.0	0.86	1	1	1	0.88
21	السودان (قبل الانفصال)	4-5	366	...	632 [y]	49 [y]	90 **	22 [y]	18	...	...	...	26 [y]	26 [y]	26 [y]	1.04 [y]
	أوروبا الوسطى والشرقية															
22	ألبانيا	3-5	82	50	76	47	...	4	43	42	44	1.06	57	58	56	0.98
23	بيلاروس	3-5	278	46	297	47	-	...	82	85	79	0.92	102	103	101	0.98
24	البوسنة والهرسك	3-5	...	...	17	47	...	14	...	...	...	...	17	17	17	0.96
25	بلغاريا	3-6	219	48	218 [2]	48 [2]	0.0	0.0 [2]	68	68	68	0.99	79 [2]	79 [2]	79 [2]	0.99 [2]
26	كرواتيا	3-6	81	48	99 [2]	48 [2]	5	13 [2]	39	39	39	0.98	61 [2]	61 [2]	60 [2]	0.98 [2]
27	الجمهورية التشيكية	3-5	312	50	332	48	1	2	88	85	91	1.07	111	112	109	0.98
28	إستونيا	3-6	55	48	48 [2]	48 [2]	0.0	2 [2]	93	93	92	0.99	87 [2]	88 [2]	86 [2]	0.98 [2]
29	المجر	3-6	376	48	338	48	3	6	80	80	79	0.98	87	88	87	0.99
30	لاتفيا	3-6	58	47	75	48	1.0	3	56	57	54	0.95	85	86	84	0.97
31	ليتوانيا	3-6	94	48	87	48	0.0	0.0	50	51	49	0.97	72	73	72	0.98
32	الجبل الأسود	3-5	***11***	***47***	**14**	**47**	**.**	**1**	***33***	***34***	***33***	***0.98***	**59**	**61**	**58**	**0.96**
33	بولندا	3-6	958	48	994 [2]	48 [2]	3	13 [2]	49	48	49	1.00	71 [2]	70 [2]	71 [2]	1.01 [2]
34	جمهورية مولدوفا[2,3]	3-6	103	47	116	48	...	0.0	48	49	47	0.96	77	77	76	0.99
35	رومانيا	3-6	625	49	666 [2]	48 [2]	0.0	1 [2]	67	67	68	1.03	78 [2]	78 [2]	79 [2]	1.01 [2]
36	الاتحاد الروسي	3-6	4.4	...	5.1 [y]	48 [y]	...	0.0 [y]	71	...	...	...	89 [y]	90 [y]	89 [y]	0.98 [y]
37	صربيا[2]	3-6	175	46	153	48	...	0.0	53	56	51	0.90	53	53	53	1.00
38	سلوفاكيا	3-5	169	...	144	48	0.0	4	78	...	...	...	90	91	89	0.98
39	سلوفينيا	3-5	59	46	52	47	1	3	75	78	71	0.91	93	94	91	0.96
40	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	3-5	33	48	17 [2]	49 [2]	.	. [2]	27	27	27	1.01	25 [2]	24 [2]	26 [2]	1.05 [2]
41	تركيا	3-5	261	47	981 [2]	47 [2]	5	8 [2]	6	6	6	0.94	26 [2]	26 [2]	25 [2]	0.96 [2]
42	أوكرانيا	3-5	1.1	48	1.3	47	0.04	1.0	50	50	50	0.98	98	100	97	0.97
	آسيا الوسطى															
43	أرمينيا	3-5	57	...	58	49	-	2	26	...	...	...	43	40	46	1.14
44	أذربيجان[2,4]	3-5	88	45	98	45	-	0.0	18	19	17	0.89	26	26	26	0.97
45	جورجيا	3-5	74	48	...	...	0.0	...	35	35	34	0.98	...	...	...	...
46	كازاخستان	3-6	165	47	**618**	**48**	10	**6**	14	15	14	0.96	**52**	**52**	**52**	**0.99**
47	قيرغيزستان	3-6	48	43	85	49	1	2	10	11	8	0.80	20	20	20	1.00
48	منغوليا	3-5	74	53	122	50	3	6	26	24	28	1.18	82	80	83	1.04
49	طاجيكستان	3-6	56	42	62	44	.	-	7	8	6	0.77	9	10	8	0.82
50	تركمنستان	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	أوزبكستان	3-6	616	47	523	48	...	0.0	23	24	22	0.93	25	25	25	1.00
	شرق آسيا والمحيط الهادي															
52	أستراليا	4-4	***273***	***48***	218 [2]	48 [2]	***62***	74 [2]	***103***	***103***	***103***	***1.00***	78 [2]	79 [2]	77 [2]	0.98 [2]
53	بروني دار السلام	4-5	11	49	13	49	66	73	80	79	82	1.04	87	86	89	1.03
54	كمبوديا	3-5	58 **	49	115	50	22 **	...	5 **	5 **	5 **	1.03 **	13	13	13	1.05
55	الصين	4-6	24.0	46	29.8	45	...	47	37	37	37	1.00	61	60	61	1.02
56	جزر كوك[2]	4-4	0.4	47	0.5	48	24	33	86	87	85	0.98	180	180	181	1.01
57	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	5-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58	فيجي	3-5	9	48	9 [y]	50 [y]	...	...	15	15	15	1.01	17 [y]	17 [y]	18 [y]	1.07 [y]
59	إندونيسيا	5-6	2.0 **	49	4.1	50	99 **	97	22 **	22 **	22 **	1.01 **	46	45	46	1.04
60	اليابان	3-5	3.0	49	2.9 [2]	...	65	69 [2]	83	82 **	84 **	1.02 **	87 [2]	...	...	...
61	كيريباتي	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
62	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	3-5	37	51	97	50	18	23	7	7	8	1.11	23	22	24	1.06
63	ماكاو، الصين	3-5	17	47	11	48	93	97	90	92	88	0.95	84	86	82	0.95
64	ماليزيا	4-5	572	49	805 [2]	50 [2]	48	45 [2]	53	52	54	1.04	68 [2]	65 [2]	71 [2]	1.08 [2]
65	جزر مارشال	4-5	2	50	1	49	18	18	57	55	58	1.05	45	44	46	1.05
66	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	3-5	3	...	...	...	...	...	36	...	...	...	...	...	...	...
67	ميانمار	3-4	41	...	159 [2]	50 [2]	89	60 [2]	2	...	...	...	10 [2]	9 [2]	10 [2]	1.06 [2]
68	ناورو[2]	3-5	*0.6*	*44*	...	...	...	...	*74*	*78*	*69*	*0.88*	...	...	...	...
69	نيوزيلندا	3-4	101	48	111 [2]	49 [2]	...	98 [2]	84	84	85	1.01	93 [2]	91 [2]	95 [2]	1.04 [2]
70	نيوي[2]	4-4	0.1	44	...	...	.	...	153	159	147	0.93	...	...	...	...
71	بالاو[2]	3-5	0.7	53	...	...	23	...	62	56	69	1.23	...	...	...	...

الجدول 3 - باء

	نسبة المستجدين في الصف الأول من التعليم الإبتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)			نسبة القيد الصافية في التعليم قبل الابتدائي (%)				نسبة القيد الاجمالية في التعليم قبل الابتدائي وغيره من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)			
	العام الدراسي المنتهي في 2011			العام الدراسي المنتهي في 2011				العام الدراسي المنتهي في 2011			
	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
	الدول العربية										
1	32 [y]	33 [y]	33 [y]	1.03	69	67	68	...	...	...	...
2	84	85	85	...	...	...	...	...	...	...	...
3	**12**	**11**	**11**	**1.00**	**2**	**2**	**2**	**1.01**	**3**	**3**	**3**
4	...	...	...	0.95 [**,y]	20 [**,y]	21 [**,y]	21 [**,y]	0.95	25	27	26
5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
6	51 [z]	53 [z]	52 [z]	0.94 [z]	31 [z]	33 [z]	32 [z]	0.94 [z]	31 [z]	33 [z]	32 [z]
7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
8	100	100	100	0.99	79	80	79	0.98	81	83	82
9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
11	**47**	**49**	**48**	**0.78**	**45**	**58**	**52**	**0.77**	**50**	**65**	**57**
12	...	...	...	0.99	43	44	43	...	...	...	...
13	...	...	...	0.98	35	36	36	0.98	40	41	41
14	...	...	...	1.06	47	44	45	1.03	57	55	56
15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11
16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
17	...	...	...	0.97	10	10	10	0.97	10	11	11
18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
19	91	79	85	...	...	...	...	...	...	...	...
20	2 [z]	2 [z]	2 [z]	0.89	0.0	1.0	1.0	0.88	1	1	1
21	69 [**,y]	60 [**,y]	64 [y]	...	...	...	...	1.04 [y]	26 [y]	26 [y]	26 [y]
	أوروبا الوسطى والشرقية										
22	...	...	...	0.98	53	54	54	0.98	56	58	57
23	...	...	...	0.99	91	92	92	0.97	121	124	123
24	...	...	...	0.98	12	12	12	...	...	...	...
25	...	...	...	0.99 [z]	75 [z]	76 [z]	76 [z]	0.99 [z]	79 [z]	79 [z]	79 [z]
26	...	...	...	0.99 [z]	60 [z]	61 [z]	61 [z]	0.98 [z]	60 [z]	61 [z]	61 [z]
27	...	...	...	...	...	...	...	0.98	109	112	111
28	...	...	...	0.99 [z]	86 [z]	87 [z]	87 [z]	0.98 [z]	86 [z]	88 [z]	87 [z]
29	...	...	...	0.99	84	85	85	0.99	87	88	87
30	...	...	...	0.98	83	84	83	0.97	84	86	85
31	...	...	...	0.98	71	73	72	0.98	72	73	72
32	...	...	...	**0.96**	**43**	**44**	**44**	**0.96**	**58**	**61**	**59**
33	...	...	...	1.01 [z]	69 [z]	68 [z]	69 [z]	1.01 [z]	71 [z]	70 [z]	71 [z]
34	98	97	97	1.00	75	75	75	0.99	76	77	77
35	...	...	...	1.01 [z]	78 [z]	77 [z]	77 [z]	1.01 [z]	79 [z]	78 [z]	78 [z]
36	...	...	...	0.99 [y]	72 [y]	72 [y]	72 [y]	0.98 [y]	89 [y]	90 [y]	89 [y]
37	91	91	91	1.00	53	52	52	...	...	...	...
38	...	...	...	...	...	...	...	0.98	89	91	90
39	...	...	...	0.97	89	92	91	0.96	91	94	93
40	...	...	...	1.03 [z]	24 [z]	23 [z]	24 [z]	1.05 [z]	26 [z]	24 [z]	25 [z]
41	...	...	...	0.96 [**,z]	25 [**,z]	26 [**,z]	26 [**,z]	...	...	...	...
42	...	...	...	...	...	...	...	0.97	97	100	98
	آسيا الوسطى										
43	...	...	...	...	...	...	...	1.14	46	40	43
44	10	10	10	0.97	22	22	22	0.97	30	31	30
45	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
46	...	...	...	**0.99**	**52**	**52**	**52**	**0.99**	**52**	**52**	**52**
47	20	19	19	1.01	17	17	17	1.00	20	20	20
48	69	67	68	1.04	61	59	60	1.05	108	103	105
49	1	1	1	0.82	6	7	7	0.82	8	10	9
50	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	...	...	...	1.01	20	19	20	1.00	25	25	25
	شرق آسيا والمحيط الهادي										
52	...	...	...	0.98 [z]	50 [z]	51 [z]	51 [z]	0.98 [z]	77 [z]	79 [z]	78 [z]
53	...	...	...	1.01	64	64	64	...	...	...	...
54	23 [z]	22 [z]	23 [z]	1.05	13	12	12	1.06	26	25	26
55	...	...	91	...	...	...	...	1.02	61	60	61
56	...	...	...	...	...	...	...	1.01	181	180	180
57	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58	...	...	...	...	...	...	...	1.07 [y]	18 [y]	17 [y]	17 [y]
59	61	61	61	1.02 [z]	31 [z]	30 [z]	30 [z]	1.04	46	45	46
60	...	...	...	...	...	...	87 [z]	...	...	...	106 [z]
61	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
62	32	30	31	1.06	24	22	23	1.06	26	25	25
63	...	...	...	0.95	80	84	82	0.95	82	86	84
64	100 [z]	100 [z]	100 [z]	1.07 [z]	61 [z]	57 [z]	59 [z]	1.08 [z]	71 [z]	65 [z]	68 [z]
65	...	...	...	...	...	...	...	1.05	46	44	45
66	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	21 [z]	19 [z]	20 [z]	1.06 [z]	10 [z]	9 [z]	10 [z]	...	...	...	...
68	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	...	...	...	1.04 [z]	93 [z]	90 [z]	91 [z]	...	...	...	...
70	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 3 - باء (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	القيد في التعليم قبل الابتدائي				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد		نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%)							
			العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في							
			1999		2011		2011	1999	1999				2011			
		2011	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %			المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
72	بابوا غينيا الجديدة	6-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
73	الفلبين	5-5	593	50	...	...	47	36 ٧	29	29	30	1.06	51 ٧	50 ٧	51 ٧	1.02 ٧
74	جمهورية كوريا	3-5	...	...	...	...	...	82 ٢	...	...	...	...	118 ٢	118 ٢	119 ٢	1.01 ٢
75	ساموا	3-4	5 **	52	4	50	100 **	100 **	53 **	48 **	58 **	1.21 **	43	41	46	1.13
76	سنغافورة	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	جزر سليمان	3-5	13 **	48	23 ٢	48 ٢	...	22 ٢	35 **	35 **	36 **	1.02 **	49 ٢	48 ٢	50 ٢	1.03 ٢
78	تايلاند	3-5	2.7	48	**2.7**	**49**	18	**21**	90	90	90	1.00	**101**	**100**	**103**	**1.03**
79	تيمور - ليشتي	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	توكيلاو[2]	3-4	*0.1*	*42*	...	...	.	...	*98*	*106*	*90*	*0.84*	...	...	...	...
81	تونغا	3-4	2	53	...	...	...	...	28	25	31	1.22	...	...	...	...
82	توفالو[2]	3-5	***0.7***	***50***	...	...	...	...	***95***	***91***	***100***	***1.09***	...	...	...	...
83	فانواتو	3-5	8	50	11 ٢	48 ٢	...	...	50	49	52	1.08	58 ٢	58 ٢	58 ٢	1.01 ٢
84	فيتنام	3-5	2.2	47	3.1	46	48	32	40	41	38	0.94	73	76	69	0.90
	أمريكا اللاتينية والكاريبي															
85	أنغيلا[5]	3-4	0.5	51	0.4	47	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
86	أنتيغوا وبربودا	3-4	*2*	...	2	51	*100*	96	*57*	...	...	...	80	77	83	1.09
87	الأرجنتين	3-5	1.2	49	1.5 ٢	49 ٢	28	32 ٢	56	56	57	1.02	75 ٢	74 ٢	75 ٢	1.02 ٢
88	آروبا	4-5	3	49	3	49	83	73	94	95	93	0.99	113	113	113	1.00
89	البهاما	3-4	1	51	...	...	...	...	11	11	11	1.08	...	...	...	...
90	بربادوس	3-4	6	48	6 *	49 *	...	14 *	74	73	76	1.04	104 *	105 *	102 *	0.98 *
91	بليز	3-4	4	49	7	49	...	86	24	25	23	0.90	46	46	46	1.00
92	برمودا	4-4	***0.4***	***53***	0.3	48	**.**	.	***55***	***50***	***60***	***1.19***	43	43	43	0.99
93	دولة بوليفيا المتعددة القوميات	4-5	208	49	225 ٢	49 ٢	...	12 ٢	44	44	44	1.02	45 ٢	45 ٢	45 ٢	1.01 ٢
94	البرازيل[1]	4-6	5.7	49	7.0	49	27	28	57	57	57	1.00	...	...	...	...
95	جزر فيرجين البريطانية[2,5]	3-4	0.5	52	0.9	48	100	98	61	57	66	1.16	...	...	...	...
96	جزر كايمان	3-4	0.5	47	...	...	87	...	42	43	41	0.96	...	...	...	...
97	شيلي	4-5	450	48	544	48	...	64	76	76	76	0.99	112	114	110	0.97
98	كولومبيا	3-5	1.0	49	1.3	48	44	28	38	38	39	1.02	48	48	48	1.00
99	كوستاريكا	4-5	75	48	109	48	15	12	47	47	47	1.00	72	72	73	1.01
100	كوبا	3-5	484	49	389	48	.	.	104	102	106	1.04	103	104	103	1.00
101	دومينيكا	3-4	3	51	2	51	100	99	81	78	85	1.10	110	104	116	1.11
102	الجمهورية الدومينيكية	3-5	195	49	239	49	44	57	31	31	31	1.01	37	37	38	1.03
103	إكوادور	5-5	181	49	442	49	39	33	64	63	65	1.04	150	149	151	1.02
104	السلفادور	4-6	194	49	224	49	22 **	15	40	40	41	1.02	63	62	64	1.03
105	غرينادا	3-4	4	49	4 ٢	50 ٢	...	53 ٢	89	88	90	1.02	98 ٢	95 ٢	102 ٢	1.07 ٢
106	غواتيمالا	5-6	308	48	550 ٢	49 ٢	21	14 ٢	45	46	44	0.97	66 ٢	65 ٢	67 ٢	1.02 ٢
107	غيانا	4-5	37	49	27	49	1	7	100	102	99	0.97	85	83	87	1.05
108	هايتي	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
109	هندوراس	3-5	*120*	*50*	251	49	...	13	*21*	*21*	*22*	*1.05*	44	43	44	1.03
110	جامايكا	3-5	138	50	159 ٢	49 ٢	87	91 ٢	79	76	82	1.08	112 ٢	113 ٢	112 ٢	1.00 ٢
111	المكسيك	4-5	3.4	49	4.7	49	8	13	73	72	73	1.02	103	101	102	1.02
112	مونتسيرات[5]	3-4	0.1	52	0.1 ٧	53 ٧	-	- ٧	137	164	119	0.72	...	...	...	...
113	جزر الأنتيل الهولندية	4-5	7	49	...	...	75	...	112	112	112	1.00	...	...	...	...
114	نيكاراغوا	3-5	161	50	218 ٢	49 ٢	17	15 ٢	27	26	28	1.04	55 ٢	54 ٢	56 ٢	1.03 ٢
115	بنما	4-5	49	49	91	49	22	19	39	39	39	1.01	66	65	66	1.02
116	باراغواي	3-5	123	49	156 ٢	49 ٢	28	30 ٢	29	29	29	1.03	35 ٢	35 ٢	35 ٢	1.01 ٢
117	بيرو	3-5	1.0	49	1.4	49	14	26	56	55	57	1.03	77	77	77	1.01
118	سانت كيتس ونيفيس	3-4	***2***	***51***	2	53	***68***	59	***133***	***129***	***138***	***1.08***	95	88	103	1.17
119	سانت لوسيا	3-4	4 **	50	3	48	...	100	64 **	62 **	65 **	1.04 **	59	60	58	0.97
120	سانت فنسنت وغرينادين	3-4	...	...	3 ٧	49 ٧	...	100 ٧	...	...	...	...	79 ٧	79 ٧	79 ٧	1.01 ٧
121	سورينام	4-5	***16***	***48***	18	49	***45***	42	***84***	***84***	***84***	***1.01***	89	89	89	1.00
122	ترينيداد وتوباغو	3-4	23 **	49	...	...	100 **	...	59 **	59 **	59 **	1.01 **	...	...	...	...
123	جزر تركس وكايكوس[5]	4-5	0.8	53	1 ٧	49 ٧	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...
124	أوروغواي	3-5	100	49	132 ٢	48 ٢	...	37 ٢	59	58	60	1.02	88 ٢	88 ٢	88 ٢	1.00 ٢
125	جمهورية فنزويلا البوليفارية	3-5	738	49	1.3	50	19	17	45	44	45	1.03	73	71	76	1.07
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
126	أندورا	3-5	...	...	2	46	...	1	...	...	...	...	100	103	98	0.96
127	النمسا	3-5	225	48	240	49	24	29	80	80	80	0.99	100	100	100	1.00
128	بلجيكا	3-5	399	48	434 ٢	48 ٢	55	52 ٢	114	115	113	0.98	119 ٢	119 ٢	118 ٢	0.99 ٢
129	كندا	4-5	512	48	504 ٧	48 ٧	7	7 ٧	63	63	63	1.00	72 ٧	72 ٧	72 ٧	1.00 ٧
130	قبرص[2]	3-5	19	48	21 ٢	48 ٢	54	51 ٢	59	59	60	1.02	79 ٢	79 ٢	79 ٢	1.00 ٢
131	الدنمارك	3-6	251	48	260 ٢	48 ٢	27	20 ٢	90	90	90	1.00	99 ٢	101 ٢	98 ٢	0.97 ٢
132	فنلندا	3-6	125	48	161	49	9	9	47	47	47	0.99	69	69	69	0.99
133	فرنسا[4]	3-5	2.4	48	2.6	49	12	13	111	111	111	1.00	108	109	108	1.00
134	ألمانيا	3-5	2.3	48	2.4 ٢	48 ٢	54	64 ٢	100	101	99	0.98	113 ٢	114 ٢	112 ٢	0.98 ٢
135	اليونان	4-5	143	48	160 ٢	48 ٢	3	7 ٢	66	66	67	1.01	74 ٢	74 ٢	74 ٢	1.01 ٢
136	آيسلندا	3-5	12	48	13 ٢	48 ٢	5	11 ٢	86	87	85	0.98	96 ٢	97 ٢	95 ٢	0.98 ٢
137	آيرلندا	3-4	...	...	90	48	...	98	...	...	...	...	67	68	66	0.98
138	إسرائيل	3-5	294	48	403 ٢	48 ٢	...	4 ٢	88	89	88	0.99	97 ٢	98 ٢	96 ٢	0.98 ٢
139	إيطاليا	3-5	1.6	48	1.7 ٢	48 ٢	30	31 ٢	96	97	95	0.99	97 ٢	99 ٢	96 ٢	0.97 ٢
140	لكسمبرغ	3-5	12	48	15 ٢	48 ٢	5	8 ٢	71	71	71	1.00	89 ٢	89 ٢	89 ٢	1.00 ٢
141	مالطة	3-4	10	48	9 ٢	47 ٢	37	33 ٢	99	100	99	0.99	116 ٢	118 ٢	114 ٢	0.97 ٢
142	موناكو[5]	3-5	0.9	51	0.9	48	26	19	...	...	...	...	...	...	...	...
143	هولندا	4-5	390	48	379 ٢	48 ٢	68	...	97	97	96	0.99	93 ٢	93 ٢	93 ٢	1.00 ٢
144	النرويج	3-5	139	50	174 ٢	48 ٢	40	44 ٢	75	72	77	1.06	99 ٢	100 ٢	98 ٢	0.98 ٢

الجدول 3 - باء

	نسبة المستجدين في الصف الأول من التعليم الإبتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)			نسبة القيد الصافية في التعليم قبل الابتدائي (%)				نسبة القيد الاجمالية في التعليم قبل الابتدائي وغيره من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)			
	العام الدراسي المنتهي في 2011			العام الدراسي المنتهي في 2011				العام الدراسي المنتهي في 2011			
	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
72	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
73	...	...	...	1.01 [y]	38 [y]	38 [y]	38 [y]	1.02 [y]	51 [y]	50 [y]	51 [y]
74	...	...	...	1.01 [z]	85 [z]	84 [z]	85 [z]	1.01 [z]	119 [z]	118 [z]	118 [z]
75	...	...	...	1.09	28	26	27	1.13	46	41	43
76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	...	...	...	1.04 [z]	36 [z]	34 [z]	35 [z]	1.03 [z]	50 [z]	48 [z]	49 [z]
78	...	...	...	1.01	93	92	92	**1.03**	**102**	**99**	**101**
79	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
82	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
83	70 [z]	70 [z]	70 [z]	1.05 [z]	41 [z]	39 [z]	40 [z]	1.01 [z]	58 [z]	58 [z]	58 [z]
84	...	...	...	...	...	...	72	0.90	69	76	73
	أمريكا اللاتينية والكاريبي										
85	100 [z]	100 [z]	100 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...
86	86	85	86	1.03	63	61	62	1.07	116	108	112
87	...	...	...	1.02 [z]	75 [z]	73 [z]	74 [z]	1.02 [z]	75 [z]	74 [z]	75 [z]
88	...	...	...	0.96 [y]	95 [y]	99 [y]	97 [y]	1.00	113	113	113
89	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
90	100	100	100	1.00 *	94 *	94 *	94 *	...	...	...	...
91	...	...	59	0.99	44	45	45	1.00	46	46	46
92	...	...	...	0.92	29	31	30	...	...	...	...
93	...	...	...	1.01 [z]	42 [z]	41 [z]	42 [z]	1.01 [z]	45 [z]	45 [z]	45 [z]
94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	88 *	89 *	88 *	0.90 **,y	55 **,y	60 **,y	57 **,y	...	...	...	...
96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
97	...	...	...	1.00	82	83	82	0.97	110	114	112
98	...	...	...	1.01	44	44	44	1.00	59	59	59
99	88 [y]	87 [y]	87 [y]	...	...	...	...	1.00	77	77	77
100	99	99	99	1.00	90	90	90	...	...	...	...
101	92	89	91	1.15 [z]	88 [z]	76 [z]	82 [z]	1.11	116	104	110
102	70	66	68	1.03	36	35	35	1.03	38	37	37
103	...	...	...	1.01	82	81	81	...	...	...	...
104	85	82	84	1.04	54	52	53	1.03	65	63	64
105	100 **,z	100 **,z	100 **,z	1.09 [z]	97 [z]	90 [z]	93 [z]	1.07 [z]	102 [z]	95 [z]	98 [z]
106	...	...	...	1.01 [z]	55 [z]	54 [z]	54 [z]	1.02 [z]	70 [z]	69 [z]	70 [z]
107	100	100	100	1.05	74	71	72	1.05	87	83	85
108	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
109	...	...	...	1.03	40	39	40	...	...	...	...
110	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
111	...	...	...	1.01	84	83	84	1.02	103	101	102
112	100 [y]	100 [y]	100 [y]	...	...	...	...	...	...	...	...
113	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
114	42 [z]	41 [z]	42 [z]	1.03 [z]	56 [z]	54 [z]	55 [z]	1.03 [z]	56 [z]	54 [z]	55 [z]
115	78	79	79	1.02	60	59	59	1.02	66	65	66
116	87 [z]	84 [z]	85 [z]	1.02 [z]	32 [z]	32 [z]	32 [z]	1.01 [z]	35 [z]	35 [z]	35 [z]
117	80	80	80	1.01	74	74	74	1.01	77	77	77
118	100	100	100	...	...	...	77	...	...	...	149
119	...	...	...	0.93	40	43	42	0.97	58	60	59
120	78 [z]	72 [z]	75 [z]	...	...	...	...	1.01 [y]	79 [y]	79 [y]	79 [y]
121	100 [y]	100 [y]	100 [y]	0.99	87	87	87	1.00	89	89	89
122	85 *,z	82 *,z	83 *,z	...	...	...	...	...	...	...	...
123	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
124	98 [z]	96 [z]	97 [z]	1.00 [z]	77 [z]	77 [z]	77 [z]	1.00 [z]	88 [z]	88 [z]	88 [z]
125	87	85	86	1.07	73	68	70	1.07	90	84	87
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية										
126	100 [z]	100 [z]	100 [z]	0.97	83	86	84	0.96	98	103	100
127	...	...	...	1.03	84	82	83	1.00	100	100	100
128	...	...	...	1.00 [z]	99 [z]	99 [z]	99 [z]	0.99 [z]	118 [z]	119 [z]	119 [z]
129	...	...	...	1.00 [y]	72 [y]	72 [y]	72 [y]	...	...	...	...
130	...	...	...	1.02 [z]	70 [z]	69 [z]	70 [z]	1.00 [z]	79 [z]	79 [z]	79 [z]
131	...	...	...	1.00 [z]	95 [z]	95 [z]	95 [z]	0.97 [z]	98 [z]	101 [z]	99 [z]
132	...	...	...	1.00	69	69	69	0.99	69	69	69
133	...	...	...	1.00	100	100	100	1.00	108	109	108
134	...	...	...	...	...	...	...	0.98 [z]	112 [z]	114 [z]	113 [z]
135	...	...	...	1.02 [z]	74 [z]	73 [z]	73 [z]	1.01 [z]	74 [z]	74 [z]	74 [z]
136	...	...	...	0.98 [z]	95 [z]	97 [z]	96 [z]	...	...	...	...
137	...	...	...	0.98	66	68	67	0.98	66	68	67
138	...	...	...	1.00 [z]	92 [z]	92 [z]	92 [z]	0.98 [z]	96 [z]	98 [z]	97 [z]
139	...	...	...	0.97 [z]	91 [z]	93 [z]	92 [z]	0.97 [z]	96 [z]	99 [z]	97 [z]
140	...	...	...	1.00 [z]	86 [z]	86 [z]	86 [z]	1.00 [z]	89 [z]	89 [z]	89 [z]
141	...	...	...	0.97 [z]	96 [z]	100 [z]	98 [z]	0.97 [z]	114 [z]	118 [z]	116 [z]
142	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143	...	...	...	1.00 [z]	93 [z]	93 [z]	93 [z]	...	...	...	...
144	...	...	...	0.98 [z]	98 [z]	99 [z]	98 [z]	0.98 [z]	98 [z]	100 [z]	99 [z]

الجدول 3 - باء (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	القيد في التعليم قبل الابتدائي				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد		نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%)							
			العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في							
			1999		2011		1999	2011	1999				2011			
		2011	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %			المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
145	البرتغال	3-5	220	48	274 [2]	48 [2]	52	48 [2]	66	66	66	1.00	82 [2]	83 [2]	82 [2]	0.99 [2]
146	سان مارينو[2,5]	3-5	*1.0*	*47*	1	47	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...
147	إسبانيا	3-5	1.1	48	1.9	49	32	36	98	98	98	1.00	127	127	127	1.00
148	السويد	3-6	360	49	409	49	9	17	75	75	76	1.01	95	95	95	1.00
149	سويسرا	5-6	158	48	149	49	5	4	92	92	92	1.00	101	100	101	1.01
150	المملكة المتحدة	3-4	1.2	48	1.2 [2]	49 [2]	6	20 [2]	77	77	77	1.00	85 [2]	81 [2]	83 [2]	1.04 [2]
151	الولايات المتحدة	3-5	7.2	47	8.8 [2]	49 [2]	34	44 [2]	59	60	58	0.97	70 [2]	67 [2]	68 [2]	1.04 [2]
	جنوب وغرب آسيا															
152	أفغانستان	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	بنغلاديش[7]	3-5	1.8	49	2.4	48	...	49	18	17	18	1.04	25	26	26	0.98
154	بوتان	4-5	0.3	47	**3**	**48**	100	**40**	0.0	0.0	0.0	0.92	**8**	**9**	**9**	**0.96**
155	الهند	3-5	13.9	48	41.3 [2]	48 [2]	...	...	18	18	18	1.02	55 [2]	53 [2]	54 [2]	1.04 [2]
156	جمهورية إيران الإسلامية	5-5	220	49	475	51	15	24	14	14	14	1.03	44	40	42	1.10
157	الملديف	3-5	12	48	18	50	...	97	56	55	56	1.01	117	112	115	1.04
158	نيبال[7]	3-4	* 216	41	**1.1**	**48**	...	**16**	* 11	* 12	* 9	0.77 *	**80**	**82**	**81**	**0.98**
159	باكستان	3-4	* *5.2*	* *39*	...	...	...	...	* *62*	* *73*	* *51*	*0.70* *	...	...	...	...
160	سري لانكا	4-4	...	...	318	49	...	80	...	...	...	...	85	84	84	1.01
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
161	أنغولا	5-5	** 389	39	668 *,[2]	50 *,[2]	...	0.0 *,[2]	** 27	** 32	** 21	0.66 **	105 *,[2]	103 *,[2]	104 *,[2]	1.02 *,[2]
162	بنين	4-5	18	48	109	50	20	25	4	4	4	0.93	20	19	19	1.03
163	بوتسوانا	3-5	...	...	24 [y]	50 [y]	...	...	...	...	...	...	19 [y]	18 [y]	18 [y]	1.02 [y]
164	بوركينا فاسو	3-5	20	49	**60**	**49**	33	75 [2]	1	1	1	1.03	**4**	**4**	**4**	**1.01**
165	بوروندي	4-6	5	50	43	50	48	34	0.0	0.0	0.0	1.01	6	6	6	1.02
166	الكاميرون	4-5	104	48	340	50	56	61	11	11	10	0.95	30	29	29	1.03
167	الرأس الأخضر	3-5	** *20*	*50*	23	49	...	53	** *53*	** *52*	** *53*	*1.02* **	74	74	74	1.00
168	جمهورية أفريقيا الوسطى	3-5	...	...	21	50	...	55	...	...	...	...	5	5	5	1.02
169	تشاد	3-5	...	...	22	46	...	59	...	...	...	...	1	2	1	0.87
170	جزر القمر	3-5	1	50	...	...	100	...	2	2	2	1.07	...	...	...	...
171	الكونغو	3-5	6	61	45	49	84	72	2	1	2	1.61	12	12	12	0.99
172	كوت ديفوار	3-5	36	48	75	49	46	40	2	2	2	0.96	4	4	4	1.00
173	جمهورية الكونغو الديمقراطية	3-5	***40***	***49***	245	51	***93***	90 [y]	***0.0***	***0.0***	***0.0***	***0.99***	4	4	3	1.05
174	غينيا الاستوائية	4-6	17	50	42	49	36	53	27	26	27	1.04	73	74	74	1.00
175	إريتريا	5-6	12	46	46	48	96	51	5	5	5	0.89	14	15	14	0.97
176	إثيوبيا	4-6	90	48	383	48	100	97	1	1	1	0.97	5	5	5	0.95
177	غابون	3-5	***16***	***50***	45	50	***68***	74	***14***	***14***	***14***	***1.02*** **	42	41	41	1.04
178	غامبيا	3-6	29	47	65 [2]	50 [2]	...	76 [2]	17	18	16	0.91	31 [2]	29 [2]	30 [2]	1.04 [2]
179	غانا	4-5	506	49	**1.5**	**49**	26 **	**22**	46	46	47	1.03	**115**	**111**	**113**	**1.04**
180	غينيا	4-6	...	...	152	48	...	72 [2]	...	...	...	...	16	17	16	0.98
181	غينيا بيساو	4-6	** 4	51	9 [2]	51 [2]	62 **	84 [2]	** 3	** 3	** 3	1.06 **	7 [2]	6 [2]	6 [2]	1.06 [2]
182	كينيا	3-5	1.2	49	1.9 [y]	49 [y]	10	37 [y]	42	42	42	1.00	51 [y]	52 [y]	51 [y]	0.99 [y]
183	ليسوتو	3-5	** 33	51	53 [2]	...	100 **	...	** 20	** 19	** 20	1.08 **	...	...	32 [2]	...
184	ليبيريا	3-5	112	42	...	...	38	...	47	53	40	0.75	...	...	...	...
185	مدغشقر	3-5	** 50	50	164 [2]	50 [2]	...	91 [2]	** 3	** 3	** 3	1.02 **	9 [2]	9 [2]	9 [2]	1.03 [2]
186	ملاوي	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	مالي	3-6	21	51	71	50	...	72	1	1	1	1.10	3	3	3	1.05
188	موريشيوس[1,7]	3-4	42	49	36	49	84	81	...	...	...	...	112	114	113	0.98
189	موزمبيق	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
190	ناميبيا	5-6	35	53	...	...	100	...	32	30	35	1.15	...	...	...	...
191	النيجر	4-6	12	49	**110**	**50**	33	**12**	1	1	1	1.05	**6**	**6**	**6**	**1.06**
192	نيجيريا	3-5	***939***	***47***	2.0 [2]	48 [2]	...	27 [2]	***8***	***7***	***8***	***0.94***	13 [2]	13 [2]	13 [2]	0.99 [2]
193	رواندا	4-6	***18***	***49***	112	51	...	99	***2***	***2***	***2***	***0.98***	11	11	11	1.05
194	ساو تومي وبرنسيبي	3-5	4	52	**9**	**50**	-	**14**	24	22	25	1.13	**62**	**59**	**61**	**1.04**
195	السنغال	4-6	24	49	161	52	68	45	2	2	2	1.00	15	13	14	1.14
196	سيشل	4-5	3	49	3	48	5	10	110	109	110	1.01	94	102	98	0.92
197	سيبرا ليون	3-5	*17*	...	37	51	...	41	*4*	...	...	...	6	6	6	1.03
198	الصومال	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
199	جنوب أفريقيا	6-6	207	49	667 [y]	49 [y]	26	5 [y]	20	20	20	1.01	65 [y]	64 [y]	65 [y]	1.00 [y]
200	جنوب السودان	3-5	...	...	56	47	...	69	...	...	...	...	...	...	...	...
201	سوازيلاند	3-5	...	...	24	50	...	100	...	...	...	...	26	25	26	1.02
202	توغو	3-5	11	49	**66**	**51**	53	**29**	2	2	2	0.99	**13**	**12**	**13**	**1.03**
203	أوغندا	3-5	...	...	499 [2]	50 [2]	...	100 [2]	...	...	...	...	14 [2]	13 [2]	13 [2]	1.05 [2]
204	جمهورية تنزانيا المتحدة	5-6	...	...	**1.0**	**48**	...	**4**	...	...	...	...	**34**	**35**	**34**	**0.97**
205	زامبيا	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
206	زمبابوي	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 3 - باء

	نسبة المستجدين في الصف الأول من التعليم الإبتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)			نسبة القيد الصافية في التعليم قبل الابتدائي (%)				نسبة القيد الاجمالية في التعليم قبل الابتدائي وغيره من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)				
	العام الدراسي المنتهي في 2011			العام الدراسي المنتهي في 2011				العام الدراسي المنتهي في 2011				
	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	
145	...	...	...	1.00 [z]	81 [z]	81 [z]	81 [z]	0.99 [z]	82 [z]	83 [z]	82 [z]	
146	.	.	.	1.25	85	68	75	1.09	112	103	107	
147	...	...	...	1.01	98	97	97	1.00	127	127	127	
148	...	...	...	1.00	94	95	95	1.00	95	95	95	
149	...	...	...	1.00	76	76	76	1.01	101	100	101	
150	...	...	...	1.04 [z]	79 [z]	76 [z]	77 [z]	...	...	...	...	
151	...	...	...	1.05 [z]	65 [z]	62 [z]	63 [z]	...	...	...	...	
	جنوب وغرب آسيا											
152	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
153	...	...	...	0.98 *	23 *	24 *	24 *	0.98	25	26	26	
154	...	...	...	...	...	...	...	**0.96**	**8**	**9**	**9**	
155	...	...	...	...	...	...	...	1.04 [z]	55 [z]	53 [z]	54 [z]	
156	41	37	39	...	...	...	...	1.10	44	40	42	
157	92	89	90	1.04	94	90	92	1.04	117	113	115	
158	**55**	**53**	**54**	**1.02**	**56**	**55**	**55**	...	...	...	...	
159	100	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...	
160	99	97	98	...	...	...	...	...	...	...	...	
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى											
161	...	...	...	1.04 *,[z]	67 *,[z]	64 *,[z]	65 *,[z]	...	...	...	...	
162	...	...	...	0.99	9	9	9	1.03	20	19	19	
163	...	...	...	1.04 [y]	15 [y]	15 [y]	15 [y]	...	...	...	...	
164	**6**	**6**	**6**	**1.01**	**2**	**2**	**2**	...	...	...	...	
165	6	7	7	1.02	5	5	5	1.02	6	6	6	
166	...	...	...	1.04	21	20	21	1.03	30	29	29	
167	...	...	...	1.00	68	69	69	1.00	74	74	74	
168	...	...	...	1.02	5	5	5	1.02	5	5	5	
169	4	3	4	0.87	1	1	1	0.87	1	2	1	
170	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
171	9 [z]	9 [z]	9 [z]	0.98	11	11	11	0.99	12	12	12	
172	...	...	...	0.98 [y]	3 [y]	3 [y]	3 [y]	1.00	4	4	4	
173	...	...	...	1.05	4	4	3	1.05	4	4	3	
174	89	89	89	1.00	53	53	53	1.00	73	74	74	
175	...	...	...	0.97	9	9	9	...	...	...	...	
176	...	...	...	0.95	4	4	4	0.95	5	5	5	
177	...	...	...	1.04	42	41	41	1.04	42	41	41	
178	...	...	...	1.04 [z]	27 [z]	26 [z]	27 [z]	...	...	...	...	
179	**87**	**87**	**87**	**1.04** **	**74** **	**71** **	**73** **	...	...	...	...	
180	...	...	...	0.98	11	11	11	0.98	16	17	16	
181	...	...	...	1.05 [z]	4 [z]	4 [z]	4 [z]	...	...	...	...	
182	...	...	...	1.12 [y]	30 [y]	27 [y]	28 [y]	0.99 [y]	51 [y]	52 [y]	51 [y]	
183	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
184	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
185	...	...	...	1.03 [z]	8 [z]	8 [z]	8 [z]	1.03 [z]	10 [z]	10 [z]	10 [z]	
186	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
187	16 [z]	15 [z]	15 [z]	1.04 **	3 **	3 **	3 **	1.05	3	3	3	
188	96	95	96	0.98	97	100	98	...	...	...	...	
189	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
190	50 [z]	51 [z]	51 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	
191	13 [y]	12 [y]	13 [y]	**1.05**	**5**	**5**	**5**	**1.06**	**6**	**6**	**6**	
192	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
193	...	...	...	1.05 **	10 **	10 **	10 **	1.05	11	11	11	
194	45	38	41	**1.04**	**57**	**55**	**56**	...	...	...	...	
195	...	...	...	1.15	9	8	9	1.14	15	13	14	
196	100	100	100	0.93	84	90	87	...	...	...	...	
197	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
198	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
199	...	...	...	...	...	...	...	1.00 [y]	88 [y]	88 [y]	88 [y]	
200	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
201	...	...	...	1.01 **	18 **	18 **	18 **	1.02	26	25	26	
202	...	...	...	1.02	11	10	10	**1.03**	**13**	**13**	**13**	
203	...	...	...	1.05 [z]	14 [z]	13 [z]	13 [z]	...	...	...	...	
204	...	...	...	1.02 [z]	33 [z]	32 [z]	33 [z]	**0.97**	**34**	**35**	**34**	
205	15	14	14	...	...	...	...	...	...	...	...	
206	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	

الجدول 3 - باء (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	القيد في التعليم قبل الابتدائي				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد		نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%)					
			العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في					
			1999		2011		1999	2011	1999			2011		
		2011	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	القيمة الوسطى		المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
									المتوسط المرجح						
I	العالم	...	112.0	48	170.0 **	48 **	28	33	33	33	32	50 **	50 **	50 **	1.00 **
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	7.5	47 **	9.1 **	48 **	.	0.8	46	47 **	45 **	66 **	66 **	65 **	0.98 **
III	البلدان المتقدمة	...	25.3	49	28.5 **	49 **	8	13	75	76	75	84 **	85 **	85 **	1.01 **
IV	البلدان النامية	...	79.2	47	132.4 **	48 **	47	49	27	27	26	45 **	45 **	45 **	1.00 **
V	الدول العربية	...	2.4	42	4.1	47 **	88	71	15	17	13	24 **	23	23 **	0.94 **
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	...	9.4	48	11.4 **	48 **	0.7	2.6	51	52	50	72 **	72 **	71 **	0.98 **
VII	آسيا الوسطى	...	1.3	48	1.7	49	0.6	2.4	19	20	19	32	32	32	1.00
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	...	36.8	47	47.6	47	49	54	39	39	39	62	61	62	1.01
IX	شرق آسيا	...	36.4	47	47.0	47	49	54	39	39	39	62	61	62	1.01
X	بلدان المحيط الهادي	...	453 **	49 **	583 **	48 **	...	...	67 **	67 **	67 **	78 **	78 **	78 **	1.00 **
XI	أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	16.0	49	21.0	49	34	30	54	54	55	73	73	73	1.01
XII	بلدان الكاريبي	...	...	...	...	...	83	80	...	...	...	...	...	...	...
XIII	أمريكا اللاتينية	...	15.7	49	20.7	49	23	23	55	55	56	75	74	75	1.01
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	19.1	48	22.3 **	49 **	27	21	76	77	76	85 **	85 **	86 **	1.01 **
XV	جنوب وغرب آسيا	...	21.5	46	49.5 **	49 **	...	45	22	22	21	50 **	49 **	50 **	1.02 **
XVI	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	5.4 **	48 **	12.2 **	50 **	53	55	10 **	10 **	10 **	18 **	18 **	18 **	1.00 **
XVII	البلدان ذات الدخل المنخفض	...	5.7 **	49 **	10.7 **	49 **	...	55	11 **	11 **	10 **	17 **	17 **	17 **	0.99 **
XVIII	البلدان ذات الدخل المتوسط	...	80.7	47	129.4 **	48 **	24	27	32	32	31	54 **	54 **	54 **	1.01 **
XIX	البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	...	30.8	47	65.2 **	49 **	42	32	22	23	21	46 **	45 **	46 **	1.01 **
XX	البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	...	49.9	48	64.2	47	19	23	43	43	43	67	66	67	1.02
XXI	البلدان ذات الدخل المرتفع	...	25.5	48	29.9 **	49 **	33	34	72	73	72	83 **	82 **	82 **	1.01 **

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS). والبيانات الخاصة بنسب القيد مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة. تنقيح عام 2010 (الأمم المتحدة، 2011)، وتستند إلى المتغير المتوسط.

الملاحظة (ألف): ترد مجموعات البلدان مقسمة بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي ولكنها تتضمن فقط بلدان التعليم للجميع. ويعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2012.

الملاحظة (باء): لا يمكن المقارنة بين القيم المتوسطة لعام 1999 وعام 2011 إذ إنها لا تعتمد بالضرورة على عدد البلدان نفسه.

1 - لم يتسنَّ حساب معدلات القيد (سواء كانت إجمالية أو صافية) أو من كلا النوعين) لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم اتساق البيانات السكانية.

2 - استخدمت البيانات السكانية الوطنية لحساب نسب القيد.

3 - البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة ترانسنستريا.

4 - البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة نغورنو-كاراباخ.

5 - لم يتسنَّ حساب نسب القيد (سواء كانت إجمالية أو صافية أو من كلا النوعين) لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية مصنفة بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

6 - تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية الواقعة في ما وراء البحار.

7 - البيانات الخاصة بنسب القيد مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، تنقيح عام 2012 (الأمم المتحدة 2013)، وتستند إلى المتغير المتوسط.

البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2012، أما تلك الواردة بالخط المائل فتخص عام 2000، وأما تلك الواردة بالخط الغامق المائل فتخص عام 2001.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2010.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2009.

البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

(**) فيما يخص البيانات القطرية، تمثل الأرقام تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء؛ أما فيما يخص المجاميع والمتوسطات المرجحة على مستوى المجموعات الإقليمية وغيرها من مجموعات البلدان، فإن للأرقام تمثيلاً جزئياً بسبب عدم توافر بيانات عن جميع البلدان (تتوافر بيانات عن 33% إلى 60% من سكان المجموعات الإقليمية أو مجموعات البلدان الأخرى).

(-) القيمة معدومة أو قليلة جداً.

(.) هذه الفئة غير منطبقة أو غير موجودة.

(...) بيانات غير متوافرة.

الجدول 3 - باء

	نسبة القيد الاجمالية في التعليم قبل الابتدائي وغيره من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)				نسبة القيد الصافية في التعليم قبل الابتدائي (%)				نسبة المستجدين في الصف الأول من التعليم الإبتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)			
	العام الدراسي المنتهي في 2011				العام الدراسي المنتهي في 2011				العام الدراسي المنتهي في 2011			
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	
	المتوسط المرجح				المتوسط المرجح				القيمة الوسطى			
I	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
II	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
III	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
IV	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
V	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
VI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
VII	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
VIII	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
IX	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
X	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
XI	...	...	...	...	...	...	...	...	87	87	88	
XII	...	...	...	...	...	...	...	...	100	100	100	
XIII	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
XIV	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
XV	...	...	...	...	...	...	...	...	90	89	92	
XVI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
XVII	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
XVIII	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
XIX	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
XX	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
XXI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	

الجدول 4
الانتفاع بالتعليم الابتدائي

البلد أو الأراضي	التعليم الإلزامي[1] (الفئة العمرية)	السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي	التلاميذ المستجدون (بالآلاف)		النسبة الإجمالية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)							
			العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي ف							
			2011	1999	1999				2011			
					المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
الدول العربية												
الجزائر	0.98	102	104	103	0.98	100	102	101	664	745	6	6-16
البحرين[2]	...	...	...	...	1.03	110	106	108	16	13	6	6-15
جيبوتي	**0.90**	**55**	**61**	**58**	0.74	24	33	29	**12**	6	6	6-16
مصر	0.98	103	105	104	0.96 **	88 **	92 **	90 **	1.8	1.5 **	6	6-14
العراق	...	...	...	...	0.89 **	101 **	113 **	107 **	...	709 **	6	6-12
الأردن	0.99 [2]	96 [2]	97 [2]	96 [2]	1.00	101	100	100	146 [2]	126	6	6-16
الكويت[2]	...	...	...	...	1.01	105	103	104	49	35	6	6-14
لبنان	0.98	111	113	112	0.93 **	95 **	102 **	99 **	72	75 **	6	6-12
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6	6-15
موريتانيا	1.05	112	106	109	***0.99***	***95***	***96***	***96***	102	***73***	6	6-14
المغرب	**0.99**	**107**	**108**	**108**	0.94	108	115	112	**626**	731	6	6-15
عمان	0.95	101	106	104	1.02	88	87	88	53	52	6	.
فلسطين	0.98	95	96	95	1.00	95	95	95	108	95	6	6-16
قطر	0.99	109	110	110	1.02 **	109 **	107 **	108 **	18	11 **	6	6-18
المملكة العربية السعودية	1.01	101	100	101	...	...	...	...	570	...	6	6-11
السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	728 [2]	...	6	6-13
الجمهورية العربية السورية	1.02	123	121	122	0.94	106	113	109	633	466	6	6-12
تونس	0.99	106	107	107	0.98	101	103	102	169	204	6	6-16
الإمارات العربية المتحدة[3]	1.00	110	110	110	0.99	94	96	95	77	47	6	6-14
اليمن	0.88	98	111	105	0.71	63	89	76	747	440	6	6-15
السودان (قبل الانفصال)	0.91 **,ي	75 **,ي	83 **,ي	79 ي	*0.81*	*42*	*51*	*47*	915 ي	*447*	6	6-14
أوروبا الوسطى والشرقية												
ألبانيا[3]	...	...	...	...	*0.98*	*104*	*106*	*105*	39	*66*	6	6-14
بيلاروس[3]	1.00	96	96	96	0.99	130	131	130	88	173	6	6-15
البوسنة والهرسك	1.00	97	97	97	...	...	...	...	34	...	6	6-14
بلغاريا	0.99 [2]	98 [2]	98 [2]	98 [2]	0.98	100	102	101	63 [2]	93	7	7-16
كرواتيا	1.00 [2]	92 [2]	92 [2]	92 [2]	0.98	93	95	94	39 [2]	50	7	6-15
الجمهورية التشيكية	1.01	104	103	103	0.98	99	101	100	96	124	6	6-15
إستونيا	1.01 [2]	99 [2]	98 [2]	98 [2]	0.99	97	98	97	12 [2]	18	7	7-17
المجر	0.99	98	99	98	0.97	102	106	104	94	127	7	6-18
لاتفيا	0.98	95	98	97	0.99 **	95 **	96 **	96	19	32	7	7-16
ليتوانيا	0.98	93	95	94	0.99	103	104	104	28	54	7	6-16
الجبل الأسود	**0.98**	**91**	**93**	**92**	***0.97***	***103***	***106***	***104***	**7**	***9***	6	6-15
بولندا	1.00 ي	99 ي	99 ي	99 ي	...	...	...	...	356 ي	535	7	6-18
جمهورية مولدوفا[4,5]	1.00	97	97	97	1.00 **	104 **	105 **	105	35	62	7	7-16
رومانيا	0.99 [2]	94 [2]	94 [2]	94 [2]	0.99	89	90	89	202 [2]	269	7	6-16
الاتحاد الروسي	...	...	...	102 ي	...	...	...	93	1.3 ي	1.9	7	6-18
صربيا[4]	1.00	94	94	94	...	...	...	...	74	...	7	7-15
سلوفاكيا	1.00	99	98	98	0.99	97	98	98	51	75	6	6-16
سلوفينيا	1.02	100	98	99	0.99	96	97	97	18	21	6	6-15
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	1.03 [2]	100 [2]	97 [2]	98 [2]	1.00	103	103	103	23 [2]	32	6	6-19
تركيا	0.99 [2]	106 [2]	107 [2]	107 [2]	...	...	...	...	1.3 [2]	...	6	6-14
أوكرانيا	1.01	103	102	103	...	...	...	...	411	...	6	6-17
آسيا الوسطى												
أرمينيا[3]	...	...	...	...	...	...	...	...	37	...	6	7-16
أذربيجان[4,6]	0.99	98	100	99	1.02	101	99	100	120	175	6	6-16
جورجيا	1.02	112	110	111	1.00	96	96	96	51	74	6	6-12
كازاخستان	**0.99**	**111**	**111**	**111**	*1.02* **	*103* **	*100* **	*101* **	**273**	*303* **	7	7-18
قيرغيزستان	0.98	105	108	107	1.02 *	99 *	98 *	99 *	102	120 *	7	7-16
منغوليا	0.97	103	106	104	0.97	107	110	108	47	70	6	6-15
طاجيكستان	0.96	95	99	97	0.95	95	100	98	161	177	7	7-18
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7	7-17
أوزبكستان	0.96	94	97	96	1.01 **	103 **	101 **	102	482	677	7	7-19
شرق آسيا والمحيط الهادي												
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5	6-17
بروني دار السلام	1.00	97	97	97	0.99	111	113	112	7	8	6	6-15
كمبوديا	0.95	134	140	137	0.95	107	113	110	395	397	6	6-15
الصين[3]	1.06	104	99	101	...	...	...	***93***	17.0	***19.6***	7	6-15
جزر كوك[4]	1.09	127	116	121	...	...	...	131 *	0.3	0.6	5	5-16
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7	5-16
فيجي	1.00	103	103	103	0.99	107	108	108	17	21	6	6-15
إندونيسيا	1.02	123	120	122	*0.93* **	*104* **	*112* **	*108* **	5.4	*4.8* **	7	7-15
اليابان	1.00 [2]	102 [2]	102 [2]	102 [2]	1.00	101	101	101	1.1 [2]	1.2	6	6-15
كيريباتي	...	...	...	...	1.05	120	114	117	...	3	6	6-14
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	0.97	125	130	128	0.89	109	122	116	178	180	6	6-10
ماكاو، الصين	...	...	...	...	1.04	90	87	89	...	6	6	5-15
ماليزيا[3]	...	...	...	...	0.99	97	98	97	461 [2]	509	6	6-11
جزر مارشال	0.97	99	102	100	1.07	103	96	100	2	1	6	6-14
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6	6-14
ميانمار	0.99 [2]	151 [2]	152 [2]	152 [2]	1.02	135	132	133	1.2 [2]	1.2	5	5-9
ناورو[4]	...	...	...	...	***0.89***	***111***	***124***	***118***	...	***0.3***	6	6-16
نيوزيلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5	6-16
نيوي[4]	...	...	...	...	1.73	137	79	105	...	0.05	5	5-16
بالاو[4]	...	...	...	...	*1.01*	*118*	*116*	*117*	...	*0.4*	6	6-17

الجدول 4

البلد أو الأراضي	متوسط طول الحياة المدرسية (عدد السنوات المتوقع قضاؤها في التعليم النظامي من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم العالي)						النسبة الصافية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)							
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي ف							
	2011			1999			2011				1999			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
الدول العربية														
الجزائر	77	78	76	0.97	88	89	87	0.98	11.0 **	...	...	14.0	13.0	14.0
البحرين[2]	86	84	88	1.05	...	...	...	...	13.0	12.0 **	13.0 **	...	...	...
جيبوتي	21	24	18	0.75	**45**	**47**	**42**	**0.89**	3.0	3.0	2.0	5.0	6.0	5.0
مصر	...	...	...	...	89 **,z	90 **,z	88 **,z	0.98 **,z	11.0 **	...	...	12.0 **,z	12.0 **,z	12.0 **,z
العراق	83 **	86 **	79 **	0.91 **	...	...	...	...	8.0 **	9.0 **	7.0 **	...	...	...
الأردن	67 **	66 **	68 **	1.02 **	...	...	...	...	...	...	...	12.0 z	12.0 z	12.0 z
الكويت[2]	66	67	65	0.97	...	...	...	...	14.0 **	14.0 **	15.0 **	...	...	...
لبنان	73 **	74 **	71 **	0.96 **	71	73	70	0.96	12.0 **	12.0 **	12.0 **	14.0	14.0	14.0
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	***29***	***29***	***29***	***0.99***	37	37	38	1.04	6.0 **	...	...	8.0 **	8.0 **	8.0 **
المغرب	50	52	48	0.93	**73**	**74**	**73**	**0.99**	8.0 **	8.0 **	7.0 **	11.0 **,z	11.0 **,z	10.0 **,z
عمان	71	70	72	1.03	76	77	74	0.95	...	...	...	13.0	13.0	14.0
فلسطين	...	...	...	...	78	80	76	0.95	11.0	11.0	11.0	13.0	12.0	14.0
قطر	...	...	...	...	66	65	67	1.03	12.0 **	11.0 **	14.0 **	12.0	12.0	14.0
المملكة العربية السعودية	...	...	...	...	80	80	80	1.01	...	...	...	14.0 **	15.0 **	14.0 **
السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	62	62	61	0.98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونس	...	...	...	...	91	92	91	0.98	13.0 **	13.0 **	12.0 **	14.0	14.0	15.0
الإمارات العربية المتحدة[3]	49	49	50	1.01	51	51	50	0.98	...	...	...	10.0	...	...
اليمن	25	30	20	0.68	45	49	42	0.87	7.0 **	10.0 **	4.0 **	...	...	...
السودان (قبل الانفصال)	...	...	...	...	...	...	...	...	4.0 **	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية														
ألبانيا[2]	...	...	...	...	...	...	...	...	10.0 **	11.0 **	10.0 **	...	...	...
بيلاروس[2]	76	76	76	0.99	...	...	...	...	...	...	...	15.0	14.0 *	15.0 *
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	84	83	84	1.02	...	...	...	13.0 **	13.0 **	14.0 **
بلغاريا	...	...	...	...	...	...	...	...	13.0	12.0	13.0	14.0 z	13.0 z	14.0 z
كرواتيا	68	69	67	0.96	...	...	...	...	12.0	11.0	12.0	14.0 z	13.0 z	14.0 z
الجمهورية التشيكية	...	...	...	...	...	...	...	...	13.0 **	13.0 **	13.0 **	16.0 **	15.0 **	16.0 **
إستونيا	...	...	...	...	...	...	...	...	14.0	13.0	14.0	16.0 z	15.0 z	16.0 z
المجر	...	...	...	...	...	...	...	...	13.0	13.0	14.0	15.0	15.0	15.0
لاتفيا	...	...	...	...	...	...	...	...	13.0 **	12.0 **	14.0 **	14.0	13.0	15.0
ليتوانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	13.0	13.0	14.0	15.0	14.0	16.0
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15.0 **,z	14.0 z	15.0 z
بولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	14.0	14.0	15.0	15.0 z	14.0 z	16.0 z
جمهورية مولدوفا[4,5]	...	...	...	...	76	77	75	0.97	11.0	11.0	11.0	11.0	11.0	12.0
رومانيا	...	...	...	...	69 y	70 y	68 y	0.97 y	11.0	11.0	11.0	14.0 z	14.0 z	15.0 z
الاتحاد الروسي	...	...	...	...	...	...	...	...	12.0 **	...	...	14.0 y	13.0 y	14.0 y
صربيا[4]	...	...	...	...	89	89	89	1.00	...	...	...	13.0	13.0	14.0
سلوفاكيا	...	...	...	...	...	...	...	...	12.0	12.0	13.0	14.0 **	14.0 **	15.0 **
سلوفينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	14.0	14.0	15.0	16.0	16.0	17.0
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	...	...	...	...	85 y	85 y	86 y	1.01 y	11.0	11.0	11.0	13.0 z	13.0 z	13.0 z
تركيا	...	...	...	...	...	...	...	...	10.0 **	11.0 **	9.0 **	13.0 **,z	14.0 **,z	13.0 **,z
أوكرانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	12.0 **	12.0 **	13.0 **	14.0	14.0 *	15.0 *
آسيا الوسطى														
أرمينيا[2]	...	...	...	...	...	...	...	...	11.0	...	...	12.0 **,z	11.0 **,z	12.0 **,z
أذربيجان[4,6]	...	...	...	...	76	77	75	0.97	...	...	...	11.0	11.0	11.0
جورجيا	...	...	...	...	88	88	89	1.02	11.0 **	11.0 **	11.0 **	13.0 y	...	...
كازاخستان	*66* **	*66* **	*66* **	*1.00* **	...	...	...	...	12.0	11.0	12.0	**15.0**	**15.0**	**15.0**
قيرغيزستان	58 *	58 *	58 *	0.99 *	61 *	63 *	60 *	0.95 *	11.0 **	11.0 **	11.0 **	12.0 *	12.0 *	12.0 *
منغوليا	81	82	79	0.97	87	87	86	0.99	8.0 **	8.0 **	9.0 **	14.0	13.0	15.0
طاجيكستان	84	87	82	0.95	...	...	...	...	9.0	10.0	8.0	11.0	12.0	10.0
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	...	...	...	77 y	79 y	76 y	0.96 y	10.0	10.0	10.0	11.0 **	11.0 **	11.0 **
شرق آسيا والمحيط الهادي														
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	20.0 **	20.0 **	20.0 **	19.0 z	19.0 z	20.0 z
بروني دار السلام	...	...	...	...	67 z	66 z	68 z	1.03 z	13.0	13.0	14.0	15.0	14.0	15.0
كمبوديا	65	66	64	0.97	90 z	90 z	91 z	1.01 z	...	...	...	...	...	...
الصين[7]	...	...	...	...	...	...	...	...	***10.0*** **	...	...	11.0	11.0	12.0
جزر كوك[4]	...	...	...	...	80 z	82 z	77 z	0.94 z	10.0	10.0	10.0	12.0	11.0	13.0
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	72	72	73	1.02	77	76	77	1.02	...	...	...	15.0	...	...
إندونيسيا	...	...	...	...	45 y	43 y	46 y	1.07 y	*10.0* **	*10.0* **	*10.0* **	13.0	13.0	13.0
اليابان	...	...	...	...	...	...	...	...	14.0 **	14.0 **	14.0 **	15.0 z	15.0 z	15.0 z
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	10.0 **	9.0 **	10.0 **	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	52	53	51	0.96	91	91	91	0.99	8.0	9.0	7.0	10.0	11.0	9.0
ماكاو، الصين	63	60	66	1.10	...	...	...	...	12.0	12.0	12.0	...	...	...
ماليزيا[2]	...	...	...	...	...	...	...	...	11.0	11.0	11.0	...	...	...
جزر مارشال	...	...	...	...	99	100	97	0.97	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو[4]	...	...	...	...	...	...	...	...	*8.0*	*7.0*	*9.0*	...	...	...
نيوزيلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	17.0 **	16.0 **	17.0 **	19.0 z	18.0 z	20.0 z
نيوي[4]	...	...	...	...	...	...	...	...	11.0	11.0	12.0	...	...	...
بالاو[4]	...	...	...	...	...	...	...	...	*13.0* **	*12.0* **	*14.0* **	...	...	...

الجدول 4 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم الإلزامي[1] (الفئة العمرية)	السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي	التلاميذ المستجدون (بالآلاف)		النسبة الإجمالية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)							
			العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي ف							
			2011	1999	1999				2011			
					المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7	.
الفلبين	0.92 ي	120 ي	130 ي	125 ي	0.95	127	133	130	2.8 ي	...	6	6-11
جمهورية كوريا	0.99 ²	107 ²	107 ²	107 ²	1.00	105	105	105	477 ²	2.6	6	6-15
ساموا	1.05	114	109	111	0.98	104	106	105	5	5	5	5-14
سنغافورة[3]	...	...	...	...	...	...	...	...	46 ي	...	6	6-14
جزر سليمان	0.98 ²	66 ²	67 ²	66 ²	...	...	...	...	10 ²	...	6	.
تايلاند	...	...	...	...	0.95 **	98 **	103 **	101 **	...	1.0 **	6	6-15
تيمور - ليشتي	0.98	117	119	118	...	...	...	...	39	...	6	6-15
توكيلاو[4]	...	...	...	...	*0.49*	*44*	*91*	*70*	...	*0.03*	5	5-16
تونغا	...	...	...	...	0.92	97	106	102	...	3	5	6-14
توفالو[4]	...	...	...	...	0.89 **	83 **	94 **	89 **	...	0.2 **	6	6-15
فانواتو	1.02 ²	125 ²	123 ²	124 ²	0.99 **	114 **	115 **	115 **	8 ²	6 **	6	.
فيتنام	...	...	...	106	0.93	106	113	109	1.4	2.0	6	6-14
أمريكا اللاتينية والكاريبي												
أنغيلا[4]	...	...	...	...	...	...	...	...	0.2	0.2	5	5-17
أنتيغوا وبربودا	1.03	93	91	92	...	...	...	*109*	1	*2*	5	5-16
الأرجنتين	0.99 ²	115 ²	115 ²	115 ²	0.99	112	112	112	751 ²	781	6	5-18
آروبا	0.96 ²	104 ²	108 ²	106 ²	0.93	101	108	105	1 ²	1	6	4-17
البهاما	1.04 ²	120 ²	116 ²	118 ²	0.90	110	122	116	5 ²	7	5	5-16
بربادوس	1.01	131	130	131	1.05	102	98	100	4	4	5	5-16
بليز	0.99	112	113	112	0.88	109	124	116	8	8	5	5-14
برمودا	0.98	90	91	90	***1.10***	***110***	***100***	***105***	0.7	***0.8***	5	5-16
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	0.99 ²	87 ²	87 ²	87 ²	1.01	125	124	124	213 ²	282	6	5-16
البرازيل	...	...	...	...	...	...	...	*117*	...	*3.9*	7	7-14
جزر فيرجين البريطانية[4,6]	...	...	...	...	0.95	103	109	106	0.5	0.4	5	5-17
جزر كايمان	1.11	111	100	105	1.05	115	109	112	0.7	0.6	5	5-16
شيلي	1.00	91	92	91	0.99	94	95	95	224	284	6	6-21
كولومبيا	0.95	106	111	109	0.96	140	146	143	965	1.3	6	5-15
كوستاريكا	0.98 ي	98 ي	99 ي	99 ي	1.00	106	106	106	77 ي	87	6	5-15
كوبا	1.00	93	93	93	0.95	95	99	97	123	164	6	6-16
دومينيكا	0.92	118	129	124	0.92	119	130	125	1	2	5	5-16
الجمهورية الدومينيكية	0.94	93	99	96	0.93	127	136	132	201	267	6	5-14
إكوادور	0.99	122	124	123	1.00	134	134	134	361	374	6	5-15
السلفادور	0.96	107	112	110	0.95 **	122 **	128 **	125 **	131	196 **	7	7-15
غرينادا	1.14 **,²	113 **,²	99 **,²	106 **,²	***0.96*** **	***106*** **	***110*** **	***108*** **	2 **,²	***2*** **	5	5-16
غواتيمالا	1.00 ²	112 ²	112 ²	112 ²	0.94	128	136	132	449 ²	425	7	6-15
غيانا	1.06	89	85	87	1.06	107	100	104	15	18	6	6-15
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6	6-11
هندوراس	0.96	116	121	119	*1.00*	*140*	*140*	*140*	221	*252*	6	6-15
جامايكا	0.96 ²	78 ²	81 ²	79 ²	*0.99*	*96*	*97*	*97*	40 ²	*56*	6	6-12
المكسيك	1.00	106	106	106	1.00	110	110	110	2.4	2.5	6	4-16
مونتسيرات[4]	...	...	...	...	0.65	141	218	174	0.1 ي	0.1	5	5-16
جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	...	1.05 **	118 **	113 **	116 **	...	4 **	6	4-18
نيكاراغوا	0.95 ²	138 ²	146 ²	142 ²	0.95	139	146	143	185 ²	203	6	5-12
بنما	1.00	100	100	100	0.99	111	112	111	69	69	6	4-15
باراغواي	0.97 ²	95 ²	98 ²	96 ²	0.96 **	128 **	134 **	131 **	140 ²	179 **	6	6-15
بيرو	1.00	105	106	105	1.01	123	122	123	609	731	6	5-17
سانت كيتس ونيفيس	0.99	78	79	79	*0.98*	*119*	*121*	*120*	0.7	*1*	5	5-16
سانت لوسيا	1.02	88	86	87	*0.94* **	*100* **	*107* **	*104* **	2	*4* **	5	5-15
سانت فنسنت وغرينادين	0.93 ²	100 ²	107 ²	104 ²	...	...	...	...	2 ²	...	5	5-16
سورينام	1.01	100	99	100	***0.95*** **	***96*** **	***101*** **	***98*** **	10	***9*** **	6	7-12
ترينيداد وتوباغو	0.97 ²	101 ²	104 ²	103 ²	0.98	94	96	95	19 ²	20	5	6-12
جزر تركس وكايكوس[8]	...	...	...	...	...	...	...	...	0.5 ي	0.3 **	6	4-17
أوروغواي	1.01 ²	99 ²	98 ²	98 ²	1.00	107	107	107	49 ²	60	6	4-18
جمهورية فنزويلا البوليفارية	0.98	96	98	97	0.98	97	99	98	554	537	6	5-14
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	0.7	...	6	6-16
النمسا	1.00	96	96	96	0.97	105	108	107	79	100	6	6-15
بلجيكا	1.02 ²	97 ²	95 ²	96 ²	...	...	...	...	114 ²	...	6	6-18
كندا	1.00 ي	101 ي	100 ي	101 ي	0.99	102	103	102	350 ي	416	6	6-16
قبرص[4]	1.03 ²	101 ²	98 ²	100 ²	0.99	85	86	86	9 ²	10	6	4-15
الدنمارك	0.99 ²	99 ²	99 ²	99 ²	1.00	101	100	101	65 ²	66	7	6-16
فنلندا	1.01	100	99	100	1.00	102	102	102	57	65	7	7-16
فرنسا[9]	...	...	...	...	...	...	...	101	...	736	6	6-16
ألمانيا	0.99 ²	101 ²	102 ²	102 ²	1.00	101	101	101	734 ²	869	6	6-18
اليونان	1.00 ²	103 ²	102 ²	103 ²	0.98	104	107	106	109 ²	113	6	5-15
آيسلندا	1.00 ²	99 ²	98 ²	99 ²	0.96	98	101	100	4 ²	4	6	6-16
آيرلندا	0.99	97	98	98	0.98	98	100	99	63	51	5	6-16
إسرائيل	1.04 ²	109 ²	105 ²	107 ²	***1.02*** **	***103*** **	***100*** **	***101*** **	142 ²	***112*** **	6	3-15
إيطاليا	0.97 ²	98 ²	101 ²	100 ²	0.99	101	103	102	561 ²	558	6	6-16
لكسمبرغ	0.98 ²	98 ²	100 ²	99 ²	1.17	103	88	95	6 ²	5	6	4-16
مالطة	1.00 ²	105 ²	105 ²	105 ²	0.99	97	98	98	4 ²	5	5	5-16
موناكو[9]	...	...	...	...	...	...	...	...	0 ي	...	6	6-16
هولندا	1.00 ²	98 ²	98 ²	98 ²	0.98	99	101	100	199 ²	199	6	5-16
النرويج	0.99 ²	100 ²	101 ²	101 ²	0.98	99	101	100	59 ²	61	6	6-16

الجدول 4

البلد أو الأراضي	متوسط طول الحياة المدرسية (عدد السنوات المتوقع قضاؤها في التعليم النظامي من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم العالي)						النسبة الصافية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)							
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي ف							
	2011			1999			2011				1999			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	45 **	46 **	44 **	0.95 **	...	...	...	...	11.0	11.0	11.0	11.0 y	11.0 y	11.0 y
جمهورية كوريا	98	98	98	1.01	92 z	93 z	92 z	1.00 z	15.0	16.0	14.0	17.0 **,z	18.0 **,z	16.0 **,z
ساموا	...	...	...	...	...	...	...	...	12.0	12.0	12.0	...	...	...
سنغافورة[2]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	...	...	...	...	22 z	22 z	22 z	1.01 z	7.0 **	7.0 **	7.0 **	...	...	...
تايلاند	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12.0 **,y	11.0 **,y	12.0 **,y
تيمور - ليشتي	...	...	...	...	43	44	42	0.97	***10.0*** **	...	...	11.0 y	12.0 *,y	11.0 *,y
توكيلاو[4]	...	...	...	...	...	...	...	...	*11.0* **	*10.0* **	*11.0* **	...	...	...
تونغا	48	50	45	0.92	...	...	...	...	13.0	13.0	14.0	...	...	...
توفالو[4]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	...	...	40 z	39 z	42 z	1.09 z	9.0 **	9.0 **	9.0 **	...	...	...
فيتنام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي														
أنغيلا[8]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	*97*	...	...	...	65	63	67	1.07	...	...	...	13.0 **	13.0 **	13.0 **
الأرجنتين	...	...	...	...	...	...	...	...	14.0	13.0 **	15.0 **	16.0 z	15.0 z	17.0 z
آروبا	85	86	83	0.97	93 y	90 y	96 y	1.07 y	13.0	13.0	13.0	12.0	12.0	12.0
البهاما	84	86	82	0.95	78 y	73 y	82 y	1.12 y	...	...	...	...	...	...
بربادوس	78 **	76 **	80 **	1.05 **	...	...	...	...	14.0 **	13.0 **	15.0 **	16.0 *	15.0 *	18.0 *
بليز	...	...	...	...	67	68	66	0.97	...	...	...	...	...	...
برمودا	...	...	...	...	67	68	66	0.96	...	...	...	12.0 **	11.0 **	13.0 **
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	69 **	68 **	69 **	1.03 **	58 z	59 z	58 z	0.99 z	13.0 **	...	...	...	...	...
البرازيل	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر فيرجين البريطانية[4,8]	...	...	...	...	...	...	...	...	15.0 **	15.0 **	16.0 **	15.0 **,y	14.0 **,y	16.0 **,y
جزر كايمان	60	61	58	0.94	52	50	54	1.07	13.0 **	...	...	...	...	...
شيلي	...	...	...	...	...	...	...	...	12.0 **	12.0 **	12.0 **	15.0	15.0	15.0
كولومبيا	...	...	...	...	63	64	63	0.99	11.0	11.0 **	11.0 **	13.0	13.0	13.0
كوستاريكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13.0 **	13.0 **	13.0 **
كوبا	88	89	88	1.00	93	93	93	1.00	12.0	11.0	12.0	15.0	14.0	16.0
دومينيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	58	57	58	1.00	63	63	63	1.00	...	...	...	...	...	...
إكوادور	84	83	84	1.01	75	74	76	1.02	...	...	...	...	...	...
السلفادور	...	...	...	...	64	63	64	1.01	10.0	10.0	10.0	12.0	12.0	12.0
غرينادا	...	...	...	...	83 y	83 y	83 y	1.00 y	...	...	...	15.0 y	15.0 y	16.0 y
غواتيمالا	56	59	54	0.92	64 z	65 z	64 z	0.99 z	...	...	...	...	...	...
غيانا	...	...	...	...	62	60	64	1.06	...	...	...	10.0	10.0	11.0
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	*49*	*49*	*49*	*1.00*	71	70	72	1.03	...	...	...	11.0 z	11.0 z	12.0 z
جامايكا	*79* **	*77* **	*81* **	*1.05* **	...	...	...	...	11.0 **	...	...	12.0 z	...	...
المكسيك	86	85	86	1.01	75 z	75 z	75 z	1.00 z	11.0 **	11.0 **	11.0 **	13.0	13.0	13.0
مونتسيرات[8]	...	...	...	...	...	...	...	...	19.0	23.0	16.0	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	...	...	...	...	...	14.0	14.0	15.0	...	...	...
نيكاراغوا	40	41	39	0.95	65 z	64 z	66 z	1.04 z	...	...	...	...	...	...
بنما	84 **	84 **	84 **	1.00 **	...	...	...	...	12.0 **	12.0 **	13.0 **	13.0 z	12.0 z	13.0 z
باراغواي	...	...	...	...	66 z	65 z	67 z	1.02 z	11.0	11.0	11.0	11.0 z	11.0 z	12.0 z
بيرو	...	...	...	...	86	86	87	1.00	...	...	...	13.0 z	13.0 z	13.0 z
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	53 z	54 z	53 z	0.99 z	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	*71* **	*72* **	*69* **	*0.96* **	65	62	67	1.08	...	...	...	12.0	12.0	13.0
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	59 z	59 z	59 z	1.00 z	*12.0* **	*12.0* **	*13.0* **	...	...	...
سورينام	...	...	...	...	89 y	89 y	89 y	1.00 y	...	...	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	67	67	68	1.01	74 z	74 z	75 z	1.00 z	11.0 **	11.0 **	11.0 **	...	...	...
جزر تركس وكايكوس[8]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	...	...	...	...	...	...	...	...	13.0 **	13.0 **	14.0 **	15.0 z	14.0 z	16.0 z
جمهورية فنزويلا البوليفارية	60 **	60 **	61 **	1.01 **	75	74	75	1.00	...	...	...	14.0 y	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية														
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	...	...	...	...	...	...	...	...	15.0 **	15.0 **	15.0 **	15.0 **	15.0 **	15.0 **
بلجيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	18.0 **	17.0 **	18.0 **	16.0 z	16.0 z	16.0 z
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	15.0	15.0	16.0	...	...	...
قبرص[4]	...	...	...	...	...	...	...	...	12.0	12.0	12.0	14.0 z	14.0 z	13.0 z
الدنمارك	...	...	...	...	80 y	75 y	86 y	1.14 y	16.0	15.0	16.0	16.0 z	16.0 z	17.0 z
فنلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	17.0	16.0	18.0	17.0	16.0	17.0
فرنسا[8]	...	...	...	...	...	...	...	...	15.0	15.0	15.0	16.0	16.0	16.0
ألمانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليونان	96	97	96	0.99	...	...	...	...	13.0	13.0	13.0	...	...	...
آيسلندا	98	100	96	0.97	98 z	98 z	98 z	1.00 z	16.0	16.0	17.0	18.0 z	17.0 z	19.0 z
آيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	16.0	16.0	17.0	18.0	18.0	18.0
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	...	...	15.0	14.0	15.0	15.0 y	15.0 y	16.0 y
إيطاليا	...	...	...	...	...	...	...	...	14.0	14.0	15.0	16.0 z	15.0 z	16.0 z
لكسمبرغ	...	...	...	...	88 z	88 z	88 z	1.01 z	13.0	13.0	13.0	13.0 z	13.0 z	14.0 z
مالطة	...	...	...	...	...	...	...	...	13.0 **	13.0 **	13.0 **	15.0 z	15.0 z	14.0 z
موناكو[8]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	16.0	16.0	16.0	17.0 z	17.0 z	17.0 z
النرويج	...	...	...	...	...	...	...	...	17.0	16.0	17.0	17.0 z	16.0 z	18.0 z

الجدول 4 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم الإلزامي[1] (الفئة العمرية)	السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي	التلاميذ المستجدون (بالآلاف)		النسبة الإجمالية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)							
			العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي ف							
			2011	1999	1999				2011			
					المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
البرتغال	1.01 [2]	102 [2]	100 [2]	101 [2]	...	...	...	...	112 [2]	...	6	6-18
سان مارينو[4,8]	0.99	89	91	90	...	...	...	...	0.3	*0.3*	6	6-16
إسبانيا	1.00	100	100	100	1.00	107	107	107	473	411	6	6-16
السويد	1.00	101	101	101	0.98	104	106	105	102	127	7	7-16
سويسرا	1.04	98	99	96	1.04	99	95	97	72	82	7	6-16
المملكة المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5	5-16
الولايات المتحدة	0.97 [2]	98 [2]	101 [2]	100 [2]	0.95	104	110	107	4.1 [2]	4.3	6	5-18
جنوب وغرب آسيا												
أفغانستان	0.74	98	133	116	...	...	...	...	1.1	...	7	7-16
بنغلاديش[3]	1.00 *	130 *	130 *	130 *	...	...	...	...	4.1 *	...	6	6-10
بوتان	**0.97**	**87**	**90**	**89**	0.89	74	83	79	**13**	12	6	.
الهند	0.99 [2]	120 [2]	121 [2]	120 [2]	0.86	111	130	121	30.0 [2]	29.6	6	6-14
جمهورية إيران الإسلامية	0.99	108	109	108	0.98	97	99	98	1.2	1.6	6	6-14
الملديف	0.95	100	105	102	1.02	104	102	103	5	8	6	...
نيبال[3]	**1.06**	**159**	**150**	**154**	0.75	123	163	144	**1.0**	879	5	.
باكستان	0.85	102	120	111	...	...	...	...	4.3	...	5	5-16
سري لانكا	0.99	93	93	93	***1.00***	***103***	***103***	***103***	347	***330***	5	5-14
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
أنغولا	0.82 *,z	148 *,z	182 *,z	165 *,z	...	...	...	...	1.0 *,z	...	6	6-14
بنين[3]	0.90	145	161	153	0.75 **	89 **	119 **	104 **	399	205 **	6	6-11
بوتسوانا	0.95 **,y	108 **,y	114 **,y	111 **,y	0.99	112	114	113	47 **,y	50	6	6-15
بوركينا فاسو	**0.94**	**88**	**93**	**91**	0.72	36	51	44	**470**	154	6	6-16
بوروندي	0.98	165	169	167	0.81	63	78	70	339	138	7	...
الكاميرون	0.88	126	143	135	0.81 **	67 **	83 **	75 **	727	335 **	6	6-11
الرأس الأخضر	0.98	96	98	97	0.97 **	104 **	107 **	105 **	10	13 **	6	6-11
جمهورية أفريقيا الوسطى	0.79	85	108	96	...	...	...	...	116	...	6	6-15
تشاد	0.79	119	151	135	0.71	61	86	73	468	175	6	6-16
جزر القمر	0.99	116	117	117	0.84	85	102	93	25	13	6	6-14
الكونغو	0.99 [2]	108 [2]	109 [2]	109 [2]	1.03	39	38	39	119 [2]	32	6	6-16
كوت ديفوار	0.88	78	88	83	0.80	60	75	68	458	309	6	6-15
جمهورية الكونغو الديمقراطية	0.90	115	127	121	1.08	51	48	49	2.5	767	6	6-15
غينيا الاستوائية	0.96	92	96	94	...	...	...	...	17	...	7	7-12
إريتريا	0.85	48	57	53	0.81	49	60	54	77	57	7	6–10
إثيوبيا	0.87	146	168	157	0.69	66	96	81	3.6	1.5	7	.
غابون	...	...	...	...	***0.99***	***92***	***93***	***92***	...	***33***	6	6-16
غامبيا	1.02	94	92	93	0.91 **	93 **	103 **	98 **	47	36 **	7	...
غانا	**1.01**	**111**	**110**	**110**	0.97	88	91	90	**721**	469	6	4-15
غينيا	**0.88**	**102**	**115**	**109**	0.80	44	56	50	**314**	119	7	7-16
غينيا بيساو	0.97 [2]	164 [2]	169 [2]	166 [2]	0.75 **	90 **	120 **	105 **	67 [2]	35 **	7	7-13
كينيا	...	...	...	...	0.97	98	101	99	...	892	6	...
ليسوتو	0.93 **	95 **	102 **	99 **	1.01	96	95	95	53 **	51	6	.
ليبيريا	0.93	123	132	127	...	...	...	...	152	...	6	6-16
مدغشقر	1.00	184	185	184	0.98	109	111	110	1.1	495	6	6-10
ملاوي	1.04	161	155	158	1.02	180	177	178	716	616	6	6-13
مالي	0.92	76	82	79	0.77 **	46 **	60 **	53 **	374	171 **	7	6-15
موريشيوس[3]	1.00	107	108	107	...	...	...	...	18	22	5	5-16
موزمبيق	**0.95**	**160**	**168**	**164**	0.84	94	111	102	**1.2**	536	6	6-12
ناميبيا	1.01 [2]	96 [2]	95 [2]	95 [2]	1.03	108	105	106	53 [2]	54	7	7-16
النيجر	**0.91**	**88**	**97**	**92**	0.71	35	49	42	**475**	133	7	4-16
نيجيريا	0.89 [2]	83 [2]	93 [2]	88 [2]	0.81 **	94 **	116 **	105 **	4.0 [2]	3.6 **	6	6-15
رواندا	0.98	191	194	192	0.98	135	138	137	574	295	7	7-12
ساو تومي وبرنسيبي	**1.01**	**117**	**117**	**117**	0.97	106	109	108	**5**	4	6	6-11
السنغال	1.09	109	100	104	...	...	...	70	373	190	7	6-16
سيشل	1.01	106	105	106	0.99	115	116	115	1	2	6	6-16
سيبرا ليون	0.91	121	133	127	*0.93*	*84*	*90*	*87*	218	*99*	6	6-15
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6	...
جنوب أفريقيا	0.94 [y]	88 [y]	94 [y]	91 [y]	0.97	114	117	115	926 [y]	1.2	7	7-15
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	348	...	6	...
سوازيلاند	0.91	99	109	104	0.97	93	96	94	31	31	6	.
توغو	0.95	143	151	147	0.88	97	111	104	238	139	6	6-15
أوغندا[10]	1.02	144	142	143	*0.98*	*177*	*182*	*180*	1.6	*1.4*	6	6-12
جمهورية تنزانيا المتحدة	**1.01**	**94**	**93**	**93**	0.99	73	74	73	**1.3**	714	7	7-13
زامبيا	1.03	124	121	122	1.01	87	87	87	494	252	7	7-13
زمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6	6-12

الجدول 4

البلد أو الأراضي	متوسط طول الحياة المدرسية (عدد السنوات المتوقع قضاؤها في التعليم النظامي من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم العالي)						النسبة الصافية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)							
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي ف							
	2011			1999			2011				1999			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
البرتغال	...	...	...	...	96 [z]	95 [z]	97 [z]	1.02 [z]	15.0	15.0	15.0	16.0 [z]	16.0 [z]	16.0 [z]
سان مارينو[4,8]	...	...	...	...	86 **,z	87 **,z	84 **,z	0.96 **,z	...	...	...	15.0 **	14.0 **	16.0 **
إسبانيا	...	...	...	...	98	98	98	1.01	15.0	15.0	16.0	17.0	16.0	17.0
السويد	...	...	...	...	98	98	98	1.00	18.0	17.0	20.0	15.0	15.0	16.0
سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	...	15.0	15.0	14.0	15.0	15.0	15.0
المملكة المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	15.0 **	15.0 **	16.0 **	16.0 [z]	16.0 [z]	17.0 [z]
الولايات المتحدة	...	...	...	...	75 [z]	75 [z]	75 [z]	1.00 [z]	15.0	...	...	16.0 [z]	15.0 [z]	17.0 [z]
جنوب وغرب آسيا														
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	***1.0*** **	...	...	8.0 [y]	10.0 [y]	6.0 [y]
بنغلاديش[3]	...	...	...	...	92 *,z	92 *,z	93 *,z	1.01 *,z	...	...	...	10.0 **	9.0 **	10.0 **
بوتان	20 **	21 **	19 **	0.90 **	...	...	...	...	7.0 **	8.0 **	6.0 **	12.0	12.0	12.0
الهند	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10.0 [z]	11.0 **,z	10.0 **,z
جمهورية إيران الإسلامية	...	...	...	...	82	87	76	0.87	11.0 **	12.0 **	11.0 **	13.0 **	13.0 **	13.0 **
الملديف	...	...	...	...	72 [z]	74 [z]	70 [z]	0.95 [z]	11.0 **	11.0 **	11.0 **	...	...	...
نيبال[3]	...	...	...	...	...	...	...	...	*9.0* **	*10.0* **	*7.0* **	12.0 **	12.0 **	12.0 **
باكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7.0 *	8.0 *	6.0 *
سري لانكا	***95*** **	***95*** **	***95*** **	***1.00*** **	...	...	...	...	...	...	...	13.0	13.0	14.0
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى														
أنغولا	...	...	...	...	64 *,z	71 *,z	57 *,z	0.81 *,z	...	...	...	10.0 **,z	11.0 **,z	9.0 **,z
بنين[2]	...	...	...	...	56	61	52	0.85	6.0 **	8.0 **	4.0 **	...	...	...
بوتسوانا	22	20	24	1.20	...	...	...	...	11.0 **	11.0 **	11.0 **	...	...	...
بوركينا فاسو	19	22	15	0.71	**27**	**28**	**27**	**0.96**	3.0	3.0	2.0	6.0	7.0	6.0
بوروندي	...	...	...	...	68 [y]	68 [y]	67 [y]	0.99 [y]	...	...	...	11.0 **,z	11.0 **,z	10.0 **,z
الكاميرون	...	...	...	...	59 [y]	63 [y]	55 [y]	0.88 [y]	7.0 **	...	...	11.0	12.0	10.0
الرأس الأخضر	68 **	67 **	69 **	1.02 **	95	95	94	0.98	...	...	...	13.0 **	12.0 **	13.0 **
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	...	...	41 [z]	45 [z]	37 [z]	0.84 [z]	***5.0*** **	...	...	7.0 **	...	...
تشاد	22	26	19	0.72	57	63	51	0.81	...	...	...	8.0 **	9.0 **	6.0 **
جزر القمر	21	24 **	17 **	0.70 **	...	...	...	...	8.0	8.0	7.0	...	...	...
الكونغو	...	...	...	...	51 *,z	52 *,z	51 *,z	1.00 *,z	...	...	...	...	...	...
كوت ديفوار	28	31	25	0.79	...	...	...	...	6.0 **	7.0 **	5.0 **	...	...	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	22	21	23	1.10	58	61	55	0.90	...	...	...	8.0	9.0	7.0
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	31	33	30	0.90	*8.0* **	*9.0* **	*7.0* **	...	...	...
إريتريا	17	18	16	0.89	20 **	22 **	18 **	0.84 **	4.0 **	4.0 **	3.0 **	4.0 [z]	5.0 [z]	4.0 [z]
إثيوبيا	21	23	19	0.80	82	85	79	0.92	4.0 **	5.0 **	3.0 **	9.0 **	9.0 **	8.0 **
غابون	...	...	...	...	...	...	...	...	12.0	12.0	11.0	...	...	...
غامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غانا	30 **	30 **	31 **	1.01 **	39 **,y	38 **,y	39 **,y	1.04 **,y	7.0 **	8.0 **	7.0 **	**11.0** **	**12.0** **	**11.0** **
غينيا	19	20	18	0.87	**54**	**57**	**51**	**0.89**	...	...	...	9.0 **	10.0 **	8.0 **
غينيا بيساو	...	...	...	...	42 [z]	43 [z]	41 [z]	0.96 [z]	...	...	...	...	...	...
كينيا	28 **	27 **	29 **	1.08 **	...	...	...	...	...	...	...	11.0 **,y	11.0 **,y	10.0 **,y
ليسوتو	25	24	26	1.06	58 **	59 **	57 **	0.97 **	9.0 **	8.0 **	9.0 **	...	...	...
ليبيريا	...	...	...	...	7	7	7	0.96	8.0 **	10.0 **	7.0 **	...	...	...
مدغشقر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10.0 **,y	10.0 **,y	10.0 **,y
ملاوي	...	...	...	...	78	76	81	1.06	11.0 **	11.0 **	10.0 **	10.0 **	10.0 **	10.0 **
مالي	...	...	...	...	20	21	19	0.90	4.0 **	5.0 **	3.0 **	7.0	8.0	6.0
موريشيوس[3]	...	...	...	...	87	87	86	1.00	...	...	...	...	...	...
موزمبيق	18	18	17	0.93	**68**	**69**	**68**	**0.99**	5.0 **	6.0 **	4.0 **	9.0	10.0	9.0
ناميبيا	60	59	62	1.06	51 **,z	49 **,z	54 **,z	1.09 **,z	11.0 **	11.0 **	11.0 **	...	...	...
النيجر	27	31	21	0.68	**64**	**68**	**60**	**0.89**	...	...	...	5.0	5.0	4.0
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	7.0 **	8.0 **	6.0 **	...	...	...
رواندا	...	...	...	...	...	...	...	...	6.0	...	...	11.0 **	11.0 **	11.0 **
ساو تومي وبرنسيبي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10.0 [z]	10.0 [z]	10.0 [z]
السنغال	39	...	...	...	...	...	...	...	5.0	...	...	8.0 *,z	8.0 **,z	8.0 **,z
سيشل	...	...	...	...	75	75	76	1.01	13.0	13.0	13.0	13.0	12.0	13.0
سيبرا ليون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	43	44	42	0.95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سوازيلاند	40	38	41	1.07	40	40	41	1.04	9.0	9.0	9.0	11.0 **	11.0 **	10.0 **
توغو	42	45	39	0.87	...	...	...	...	...	...	...	12.0 **	...	...
أوغندا[10]	...	...	...	...	66	65	66	1.03	*10.0* **	*11.0* **	*10.0* **	11.0 **,y	11.0 **,y	10.0 **,y
جمهورية تنزانيا المتحدة	14	13	15	1.16	...	...	...	...	...	...	...	**9.0** **	**9.0** **	**9.0** **
زامبيا	39	37	40	1.07	53 **	52 **	55 **	1.06 **	...	...	...	...	...	...
زمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 4 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم الإلزامي[1] (الفئة العمرية)	السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي	التلاميذ المستجدون (بالآلاف)		النسبة الإجمالية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)							
			العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي ف							
		2011	2011	1999	1999				2011			
			المجموع		المتوسط المرجح				المتوسط المرجح			
					المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
العالم	0.98 **	111 **	112 **	114 **	0.92 **	100 **	109 **	105	137.1 **	131.5	...	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	0.99 **	100 **	101 **	101 **	0.99 **	97 **	98 **	97	3.5 **	4.7	...	...
البلدان المتقدمة	0.98 **	99 **	100 **	101 **	0.98	102	104	103	11.4 **	12.2	...	...
البلدان النامية	0.98 **	113 **	114 **	115 **	0.91 **	100 **	110 **	105 **	122.2 **	114.6 **	...	...
الدول العربية	0.97	100	101	103	0.92	86	93	89	7.9	6.2	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية	1.00 **	102 **	102 **	102 **	0.96 **	95 **	98 **	97	4.4 **	5.6	...	...
آسيا الوسطى	0.97	99	101	102	1.01	100	100	100	1.4	1.8	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي	1.03	109	107	106	1.00 **	101 **	101 **	101 **	32.3	38.0 **	...	...
شرق آسيا	1.03	109	108	106	1.00 **	101 **	101 **	101 **	31.9	37.5 **	...	...
بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	0.97 **	92 **	94 **	93 **	...	482 **	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	0.97 **	111 **	113 **	115 **	0.95	117	123	120	12.5 **	13.2	...	...
بلدان الكاريبي	0.94 **	132 **	136 **	140 **	0.94 **	133 **	141 **	137 **	494 **	510 **	...	...
أمريكا اللاتينية	0.97 **	110 **	112 **	114 **	0.95	117	122	119	12.0 **	12.7	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	0.98 **	98 **	100 **	101 **	0.97	103	106	104	9.0 **	9.3	...	...
جنوب وغرب آسيا	0.97 **	119 **	120 **	122 **	0.84	105	126	116	42.2 **	40.9	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	0.93 **	113 **	118 **	122 **	0.88	86	98	92	27.4 **	16.5	...	...
البلدان ذات الدخل المنخفض	0.94	126	130	134	0.89	94	106	100	27.4	17.7	...	...
البلدان ذات الدخل المتوسط	0.98 **	109 **	110 **	111 **	0.92 **	102 **	110 **	106 **	97.2 **	100.5 **	...	...
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	0.97 **	111 **	113 **	115 **	0.86	102	119	111	60.0 **	56.5	...	...
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	1.01	105	105	104	1.00 **	101 **	101 **	101 **	37.2	44.0 **	...	...
البلدان ذات الدخل المرتفع	0.99 **	99 **	100 **	101 **	0.97	101	104	103	12.5 **	13.3	...	...

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS). والبيانات الخاصة بمعدلات التلاميذ المستجدين وبنسب القيد، والمستخدمة في حساب متوسط طول الحياة المدرسية، مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، تنقيح عام 2010 (الأمم المتحدة، 2011)، وتستند إلى المتغير المتوسط.

ملاحظة: ترد مجموعات البلدان مقسمةً بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي ولكنها تتضمن فقط بلدان التعليم للجميع. وبعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2012.

1 - تأتي المعلومات الخاصة بالتعليم الإلزامي من عدة مصادر منها قاعدة البيانات العالمية عن التعليم التابعة لمكتب التربية الدولي (الإصدار السابع)؛ والقوانين والسياسات الوطنية المتعلقة بتحديد السن الدنيا؛ وEurydice (2011)؛وغيرها من المصادر.

2 - لم يتسنَّ حساب معدلات التلاميذ المستجدين (سواء كانت إجمالية أو صافية أو من كلا النوعين) لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم اتساق البيانات السكانية.

3 - البيانات الخاصة بمعدلات التلاميذ المستجدين وبنسب القيد، والمستخدمة في حساب متوسط طول الحياة المدرسية، مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، تنقيح عام 2012 (الأمم المتحدة 2013)، وتستند إلى المتغير المتوسط.

4 - استخدمت البيانات السكانية الوطنية لحساب معدلات التلاميذ المستجدين.

5 - البيانات الخاصة بالتلاميذ المستجدين والسكان لا تشمل منطقة ترانسنستريا.

6 - البيانات الخاصة بالتلاميذ المستجدين والسكان لا تشمل منطقة نغورنو-كاراباخ.

7 - يتسنى للأطفال الالتحاق بالتعليم الابتدائي في سن السادسة أو السابعة.

8 - لم يتسنَّ حساب معدلات التلاميذ المستجدين (سواء كانت إجمالية أو صافية أو من كلا النوعين) لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية مصنفة بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

9 - تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية الواقعة في ما وراء البحار.

10 - يعزى الانخفاض الذي شهده عدد التلاميذ المستجدين، خلال الفترة الممتدة من عام 2010 إلى عام 2011، والبالغ نسبته 4.8% إلى تغير في طريقة جمع بيانات التعداد في المدارس؛ إذ يقوم مديرو المدارس بملء استمارات التعداد في حلقات عمل إقليمية، وبذلك لم تعد هناك حاجة إلى تمثيل الأرقام تمثيلاً جزئياً بسبب عدم رد البعض وبتم إبلاغ أعداد القيد الفعلية. كما يرجع هذا الإنخفاض جزئياً إلى إغلاق العديد من المدارس السودانية في عام 2011.

البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2012، أما تلك الواردة بالخط المائل فتخص عام 2000، وأما تلك الواردة بالخط الغامق المائل فتخص عام 2001.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2010.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2009.

البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

(**) فيما يخص البيانات القطرية، تمثل الأرقام تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء؛ أما فيما يخص المجاميع والمتوسطات المرجحة على مستوى المجموعات الإقليمية وغيرها من مجموعات البلدان، فإن للأرقام تمثيلاً جزئياً بسبب عدم توافر بيانات عن جميع البلدان (تتوافر بيانات عن 33% إلى 60% من سكان المجموعات الإقليمية أو مجموعات البلدان الأخرى).

(.) هذه الفئة غير منطبقة أو غير موجودة.

(...) بيانات غير متوافرة.

الجدول 4

البلد أو الأراضي	متوسط طول الحياة المدرسية (عدد السنوات المتوقع قضاؤها في التعليم النظامي من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم العالي)						النسبة الصافية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)							
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي ف							
	2011			1999			2011				1999			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
	المتوسط المرجح			المتوسط المرجح			المتوسط المرجح				المتوسط المرجح			
العالم	...	...	...	...	63 **	...	...	...	9.0 **	10.0 **	9.0 **	11.0 **	11.0 **	11.0 **
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	...	...	77 **, 2	78 **, 2	76 **, 2	0.98 **, 2	11.0	11.0 **	12.0 **	13.0 **	13.0 **	13.0 **
البلدان المتقدمة	***78*** **	***76*** **	***79*** **	***1.03*** **	79 **	79 **	79 **	1.01 **	15.0	15.0 **	16.0 **	16.0 **	16.0 **	16.0 **
البلدان النامية	...	...	...	...	61 **	...	...	...	9.0 **	9.0 **	8.0 **	11.0 **	11.0 **	10.0 **
الدول العربية	70 **	...	...	...	74 **	76 **	73 **	0.97 **	9.0	10.0 **	8.0 **	11.0 **	11.0 **	10.0 **
أوروبا الوسطى والشرقية	...	...	...	...	...	...	...	...	12.0	12.0	12.0	14.0 **	14.0 **	14.0 **
آسيا الوسطى	73 **	74 **	72 **	0.97 **	74 **, 2	76 **, 2	73 **, 2	0.96 **, 2	10.0	10.0	10.0	12.0	12.0	12.0
شرق آسيا والمحيط الهادي	...	...	...	...	40 **	...	...	...	10.0 **	10.0 **	10.0 **	12.0	12.0	12.0
شرق آسيا	...	...	...	...	39 **	...	...	...	10.0 **	10.0 **	10.0 **	12.0	12.0	12.0
بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	15.0	14.0	15.0	14.0 **	14.0 **	14.0 **
أمريكا اللاتينية والكاريبي	72 **	71 **	73 **	1.02 **	74 **	74 **	74 **	1.00 **	12.0 **	12.0 **	12.0 **	13.0 **	13.0 **	14.0 **
بلدان الكاريبي	...	...	...	...	...	...	...	...	10.0 **	10.0 **	10.0 **	...	...	...
أمريكا اللاتينية	72 **	71 **	73 **	1.02 **	74 **	74 **	74 **	1.00 **	12.0 **	12.0 **	12.0 **	13.0 **	13.0 **	14.0 **
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	***80*** **	***79*** **	***82*** **	***1.04*** **	81 **	81 **	82 **	1.01 **	15.0	15.0 **	16.0 **	16.0 **	16.0 **	17.0 **
جنوب وغرب آسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	7.0 **	8.0 **	6.0 **	10.0 **	10.0 **	10.0 **
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	34 **	35 **	33 **	0.96 **	58 **	59 **	56 **	0.96 **	6.0 **	7.0 **	6.0 **	9.0 **	9.0 **	8.0 **
البلدان ذات الدخل المنخفض	48 **	49 **	47 **	0.96 **	66 **	67 **	65 **	0.96 **	6.0 **	7.0 **	6.0 **	9.0 **	9.0 **	8.0 **
البلدان ذات الدخل المتوسط	...	...	...	...	60 **	...	...	...	9.0 **	10.0 **	9.0 **	11.0 **	11.0 **	11.0 **
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	...	...	...	...	...	...	...	...	8.0 **	9.0 **	7.0 **	10.0 **	11.0 **	10.0 **
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	...	...	...	...	51 **	...	...	...	11.0 **	11.0 **	10.0 **	12.0	12.0	13.0
البلدان ذات الدخل المرتفع	***78*** **	***77*** **	***79*** **	***1.02*** **	79 **	79 **	79 **	1.01 **	15.0	15.0 **	15.0 **	16.0 **	16.0 **	16.0 **

الجدول 5
المشاركة في التعليم الابتدائي

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف)	القيد في التعليم الابتدائي				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد		نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)			
				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في 1999			
				1999		2011		2011	1999	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
		2011	2011[1]	المجموع (بالآلاف)	للإناث%	المجموع (بالآلاف)	للإناث%						
	الدول العربية												
1	الجزائر	6-10	3.1	4.8	47	3.4	47	.	0.0	106	110	101	0.91
2	البحرين[3]	6-11	...	76	49	93	49	18	32	107	107	107	1.00
3	جيبوتي	6-10	103	38	41	**64**	**47**	8	**10**	33	39	27	0.71
4	مصر	6-11	10.0	8.1 **	47 **	10.3	47	...	...	98 **	102 **	93 **	0.91 **
5	العراق	6-11	5.2	3.6	44	...	...	.	...	97	105	88	0.83
6	الأردن	6-11	914	706	49	820 z	49 z	29	33 z	96	95	96	1.01
7	الكويت[3]	6-10	...	140	49	224	49	32	41	106	105	107	1.02
8	لبنان	6-11	424	414 **	48 **	457	48	67 **	73	112 **	115 **	110 **	0.96 **
9	الجماهيرية العربية الليبية	6-11	750	822	48	...	...	.	...	122	123	121	0.99
10	موريتانيا	6-11	531	346	48	536	51	1	11	84	85	83	0.97
11	المغرب	6-11	3.5	3.5	44	**4.0**	**48**	4	**12**	87	95	78	0.82
12	عمان	6-11	285	316	48	296	49	4	17	89	89	88	0.99
13	فلسطين	6-9	447	368	49	411	49	8	12	100	100	100	1.00
14	قطر	6-11	91	61	48	95	49	37	56	104	102	107	1.05
15	المملكة العربية السعودية	6-11	3.2	...	...	3.3	49	...	9	...	...	...	...
16	السودان	6-11	...	...	...	4.0 z	47 z	...	4 z	...	...	...	...
17	الجمهورية العربية السورية	6-9	2.1	2.7	47	2.5	48	4	4	108	113	104	0.92
18	تونس	6-11	936	1.4	47	1.0	48	0.0	2	115	119	111	0.93
19	الإمارات العربية المتحدة[4]	6-10	302	270	48	335	49	44	71	94	95	94	0.99
20	اليمن	6-11	4.0	2.3	35	3.6	44	1	4	72	92	51	0.56
21	السودان (قبل الانفصال)	6-11	6.8	2.5 **	45 **	4.7 y	46 y	2 **	3 y	48 **	52 **	44 **	0.85 **
	أوروبا الوسطى والشرقية												
22	ألبانيا[3]	6-10	...	292	48	216	47	...	5	109	110	108	0.98
23	بيلاروس	6-9	360	***561***	***48***	354	49	***0.0***	0.0	***111***	***112***	***111***	***0.99***
24	البوسنة والهرسك	6-10	189	...	...	171	49	...	1	...	...	...	...
25	بلغاريا	7-10	257	412	48	260 z	48 z	0.0	0.0 z	104	106	103	0.97
26	كرواتيا	7-10	173	203	49	167 z	49 z	0.0	0.0 z	93	94	92	0.98
27	الجمهورية التشيكية	6-10	447	655	49	468	48	0.0	1	103	103	102	0.99
28	إستونيا	7-12	75	127	48	73 z	48 z	1.0	4 z	99	101	97	0.97
29	المجر	7-10	383	503	48	387	48	4	9	102	103	101	0.98
30	لاتفيا	7-12	114	141	48	114	49	1.0	1	95	97	94	0.97
31	ليتوانيا	7-10	123	220	48	116	48	0.0	1	101	102	100	0.98
32	الجبل الأسود	6-10	41	...	...	**38**	**48**	...	**.**	...	...	...	...
33	بولندا	7-12	2.2	3.4	48	2.2 z	49 z	...	2 z	100	101	98	0.97
34	جمهورية مولدوفا[5,6]	7-10	148 *	*252*	*49*	138	48	...	0.0	*101*	*102*	*101*	*0.99*
35	رومانيا	7-10	860	1.3	49	842 z	48 z	-	0.0 z	96	97	95	0.98
36	الاتحاد الروسي[7]	7-10	5.3	6.7	49	5.0 y	49 y	...	0.0 y	103	104	103	0.99
37	صربيا[8]	7-10	304 *	387 **	49 **	289	49	...	0.0	112 **	112 **	111 **	0.99 **
38	سلوفاكيا	6-9	209	317	49	209	48	3	6	99	99	98	0.98
39	سلوفينيا	6-11	108	92	48	107	48	0.0	0.0	98	99	98	0.99
40	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	6-10	120	130	48	111 z	48 z	.	. z	102	103	101	0.98
41	تركيا	6-10	6.3	6.6	47	6.6 z	49 z	...	...	103	107	98	0.91
42	أوكرانيا	6-9	1.6	2.2	49	1.6	49	0.0	0.0	108	108	107	0.99
	آسيا الوسطى												
43	أرمينيا[3]	6-9	...	255	...	137	47	...	1	98	...	...	...
44	أذربيجان[5,8]	6-9	505 *	707	49	483	46	-	0.0	98	98	98	1.00
45	جورجيا	6-11	268	302	49	286	47	0.0	9	94	94	94	0.99
46	كازاخستان	7-10	890	*1.2*	*49*	**1.0**	**49**	*0.0*	**0.0**	*96*	*96*	*97*	*1.01*
47	قيرغيزستان	7-10	387	470	49	391	49	0.0	0.0	96	97	96	0.99
48	منغوليا	6-10	222	251	50	266	49	0.0	4	96	95	96	1.01
49	طاجيكستان	7-10	666	*692*	*47*	669	48	.	0.0	*97*	*100*	*93*	*0.93*
50	تركمنستان	7-9	293	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	أوزبكستان	7-10	2.1	2.6	49	1.9	48	...	.	98	98	98	1.00
	شرق آسيا والمحيط الهادي												
52	أستراليا	5-11	1.9	1.9	49	2.0 z	49 z	26	30 z	101	101	101	1.00
53	بروني دار السلام[3]	6-11	42	46	47	44	48	36	36	116	118	113	0.95
54	كمبوديا	6-11	1.8	2.1	46	2.2	48	1	1	101	108	94	0.87
55	الصين[9]	7-11	88.2	***130.1***	***48***	99.7	46	...	5	***114***	***112***	***116***	***1.03***
56	جزر كوك[5]	5-10	2 *	3	46	2	49	14	22	96	99	94	0.95
57	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	7-10	1.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58	فيجي	6-11	97	116	48	101	48	...	...	104	104	103	0.99
59	إندونيسيا	7-12	25.9	*28.2* **	*48* **	30.7	49	*15* **	17	*106* **	*108* **	*105* **	*0.97* **
60	اليابان	6-11	6.8	7.7	49	7.1 z	49 z	0.0	1 z	101	101	101	1.00
61	كيريباتي	6-11	13	14	49	16 y	50 y	...	...	108	108	109	1.01
62	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	6-10	714	828	45	900	47	1	3	112	121	103	0.85
63	ماكاو، الصين[3]	6-11	...	47	47	24	48	94 **	97	100	101	100	0.99
64	ماليزيا[3]	6-11	...	2.9	48	2.9 z	48 z	1	1.0 z	95	96	95	0.98
65	جزر مارشال	6-11	8	8	48	9	48	24	18	90	90	89	0.99
66	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	6-11	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	ميانمار	5-9	4.0	4.7	49	5.1 z	50 z	.	. z	101	102	100	0.98
68	ناورو[5]	6-11	1 *	*2*	*53*	...	...	...	...	*99*	*86*	*115*	*1.33*
69	نيوزيلندا	5-10	347	361	49	348 z	49 z	...	2 z	100	101	100	1.00
70	نيوي[5]	5-10	0.2 *	0.3	46	...	...	.	...	99	99	98	1.00
71	بالاو[5]	6-10	1 *	2	47	...	...	18	...	114	118	109	0.93

الجدول 5

	نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)				نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي (%)								الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية (بالآلاف)[2]			
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في								العام الدراسي المنتهي			
	2011				2011				1999				2011		1999	
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث
الدول العربية																
1	109	112	106	0.94	109	112	106	0.94	92	94	91	0.96	71	64	340	61
2	...	...	...	...	...	...	...	...	99	98	100	1.02	...	...	0.7	9
3	**61**	**64**	**58**	**0.89**	**54**	**57**	**51**	**0.89**	27	32	23	0.73	**48**	**53**	84	53
4	102	105	99	0.94	98 **	...	...	...	92 **	95 **	88 **	0.93 **	222 **	...	674 **	70 **
5	...	...	...	...	...	...	...	...	89	95	82	0.87	...	...	423	76
6	92 [z]	92 [z]	92 [z]	1.00 [z]	91 [z]	91 [z]	91 [z]	1.00 [z]	92 **	92 **	93 **	1.01 **	83 [z]	49 [z]	57 **	45 **
7	...	...	...	...	...	...	...	...	98	97	99	1.01	...	...	2.5	30
8	108	109	106	0.97	97	97	97	0.99	94 **	95 **	93 **	0.97 **	12	54	22 **	60 **
9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10	101	98	104	1.06	75	73	77	1.06	61 **	62 **	60 **	0.97 **	131	45	161 **	50 **
11	**115**	**118**	**112**	**0.95**	**96**	**97**	**96**	**0.99**	71 **	76 **	66 **	0.86 **	**123**	**55**	1.2 **	58 **
12	104	105	103	0.98	98	98	97	0.98	80	79	81	1.03	7	66	70	45
13	92	92	92	0.99	90	90	90	1.00	94	94	94	1.00	46	50	23	48
14	105	106	104	0.98	95	95	95	0.99	95	92	100	1.09	4.6	53	2.7	2
15	106	106	106	1.00	97 **	97 **	97 **	1.00 **	...	...	...	...	108 **	50 **	...	...
16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
17	121	122	121	0.99	100	99	100	1.00	97	...	...	...	8.2	32	87	...
18	112	108	108	0.96	...	...	...	...	95 **	97 **	93 **	0.96 **	5	...	64 **	68 **
19	111	...	...	...	96	...	...	...	85	85	85	1.00	12	...	42	48
20	91	100	81	0.82	76	83	70	0.84	57	71	42	0.58	949	63	1.4	66
21	73 [y]	76 [y]	69 [y]	0.90 [y]	...	...	...	...	43 **	47 **	39 **	0.83 **	...	...	3.0 **	53 **
أوروبا الوسطى والشرقية																
22	...	...	...	...	...	...	...	...	99 **	...	...	...	...	...	2 **	...
23	98	98	98	1.00	92	...	...	...	***94*** **	...	...	...	30	...	***28*** **	...
24	90	90	91	1.01	90	89	91	1.02	...	...	...	...	19	...	...	45
25	103 [z]	103 [z]	102 [z]	1.00 [z]	100 [z]	99 [z]	100 [z]	1.00 [z]	98	99	98	0.98	1.3 [z]	26 [z]	6.3	74
26	93 [z]	93 [z]	93 [z]	1.00 [z]	96 [z]	95 [z]	97 [z]	1.02 [z]	93	93	92	0.99	7 [z]	36 [z]	16	53
27	105	105	105	1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28	99 [z]	99 [z]	98 [z]	0.99 [z]	97 [z]	98 [z]	97 [z]	0.99 [z]	98	98	98	1.00	2 [z]	55 [z]	2	51
29	101	101	101	0.99	98	97	98	1.00	97	97	97	1.00	9	44	15	48
30	100	100	100	0.99	96	95	96	1.02	94 **	94 **	93 **	0.99 **	5	40	9 **	53 **
31	94	95	93	0.98	94	94	93	1.00	97	97	97	1.00	8	49	7	47
32	**95**	**95**	**95**	**1.00**	**94**	**93**	**94**	**1.01**	...	...	...	...	**2.6**	**46**	...	...
33	99 [z]	99 [z]	98 [z]	0.99 [z]	97 [z]	97 [z]	97 [z]	1.00 [z]	97	98	97	0.99	73 [z]	50 [z]	91	55
34	94	93	93	0.99	91	90	91	0.99	***92*** **	***93*** **	***92*** **	***0.99*** **	14	***52*** **	***19***	50
35	96 [z]	96 [z]	95 [z]	0.99 [z]	88 [z]	87 [z]	88 [z]	0.99 [z]	93	93	92	1.00	109 [z]	50 [z]	99	50
36	99 [y]	99 [y]	99 [y]	1.00 [y]	96 [y]	95 [y]	96 [y]	1.01 [y]	...	...	...	...	221 [y]	42 [y]	...	...
37	95	95	95	1.00	94	95	94	1.00	...	...	...	...	17	50	...	...
38	100	101	100	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39	99	99	99	1.00	98	98	98	1.00	96	97	96	1.00	2	48	3.4	51
40	90 [z]	89 [z]	91 [z]	1.01 [z]	98 [z]	97 [z]	99 [z]	1.02 [z]	95	96	94	0.98	2.2 [z]	22 [z]	6	59
41	104 [z]	105 [z]	104 [z]	0.99 [z]	99 [z]	100 [z]	98 [z]	0.99 [z]	94	98	90	0.92	68 [z]	77 [z]	374	82
42	100	99	100	1.01	92	92 *	93 *	1.01 *	...	...	...	...	124	45 *	...	...
آسيا الوسطى																
43	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
44	96	96	95	0.98	87	88	86	0.97	89 **	88 **	89 **	1.01 **	64	51	82 **	46 **
45	106	105	108	1.03	98	...	...	...	...	...	...	...	4	...	...	...
46	**110**	**110**	**110**	**1.00**	**100**	**100**	**100**	**1.00**	***94*** **	***93*** **	***95*** **	***1.03*** **	**4**	**49**	***75*** **	***39*** **
47	101	102	100	0.99	96	96	96	0.99	93 **	93 **	93 **	1.00 **	15	53	34 **	50 **
48	120	121	118	0.98	99	99	98	0.99	90	89	91	1.02	2.7	73	27	46
49	100	102	98	0.96	98	100	96	0.96	*96*	*99*	*93*	*0.93*	16	90	*28*	*91*
50	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	95	96	93	0.97	93 **	94 **	91 **	0.97 **	...	...	...	...	148 **	58 **	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي																
52	105 [z]	105 [z]	105 [z]	0.99 [z]	97 [z]	98 [z]	97 [z]	1.01 [z]	95 **	94 **	95 **	1.01 **	54 [z]	43 [z]	103 **	45 **
53	105	104	106	1.01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
54	126	129	122	0.95	98	...	...	...	87	92	81	0.88	31	...	274	70
55	113	111	115	1.04	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	111	110	113	1.03	98 [z]	...	...	...	86	88	85	0.96	0.0 [z]	...	0.4	54
57	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58	105	105	105	1.00	99	...	...	...	94	94	95	1.01	1.0	...	6	46
59	118	117	119	1.02	99	98	100	1.02	*94* **	*96* **	*92* **	*0.97* **	262	-	*1.6* **	*63* **
60	103 [z]	103 [z]	103 [z]	1.00 [z]	100 [z]	...	...	...	100	...	...	...	2 [z]	...	0.5	...
61	113 [y]	111 [y]	115 [y]	1.04 [y]	...	...	...	...	99 **	...	...	...	...	...	0.1 **	...
62	126	130	122	0.94	97	98	96	0.98	77	81	74	0.92	19	66	168	57
63	...	...	...	...	...	...	...	...	86	84	88	1.05	...	...	7	41
64	...	...	...	...	...	...	...	...	95	96	94	0.99	...	...	148	56
65	102	102	101	0.99	99	...	...	...	...	...	...	...	0	...	...	...
66	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	126 [z]	126 [z]	126 [z]	1.00 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	101 [z]	101 [z]	101 [z]	1.00 [z]	99 [z]	100 [z]	100 [z]	1.00 [z]	100 **	100 **	100 **	1.00 **	1.8 [z]	33 [z]	1.7 **	48 **
70	...	...	...	...	...	...	...	...	99	...	...	...	...	...	0.0	...
71	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 5 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف)	القيد في التعليم الابتدائي				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد		نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)			
				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في 1999			
				1999		2011		2011	1999				
			2011[1]	المجموع (بالآلاف)	للإناث%	المجموع (بالآلاف)	للإناث%			المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
72	بابوا غينيا الجديدة	7-12	1.0	*560*	*45*	...	...		...	*71*	*76*	*66*	*0.86*
73	الفلبين	6-11	13.3	12.5	49	13.7 [y]	48 [y]		7	110	110	110	1.00
74	جمهورية كوريا	6-11	2.9	3.9	47	3.3 [z]	48 [z]		1	103	103	104	1.01
75	ساموا	5-10	29	27	48	30	49		15	98	98	97	0.98
76	سنغافورة[3]	6-11	...	...	...	295 [y]	48 [y]		...	...	...	...	...
77	جزر سليمان	6-11	84	58	46	119 [z]	48 [z]		...	90	93	88	0.94
78	تايلاند	6-11	5.9	6.1	48	5.4 [y]	48 [y]		12	97	98	95	0.97
79	تيمور - ليشتي	6-11	195	***185***	...	242	48		...	***123***	...	...	...
80	توكيلاو[5]	5-10	0.1 *	*0.2*	*48*	...	...		.	*105*	*98*	*113*	*1.15*
81	تونغا	5-10	16	17	46	...	...		7	112	115	109	0.95
82	توفالو[5]	6-11	1 *	1	48	...	...		...	98	97	99	1.02
83	فانواتو	6-11	36	34	48	42 [z]	47 [z]		...	118	119	117	0.98
84	فيتنام	6-10	6.6	10.3	47	7.0	47		0.0	111	115	106	0.93
	أمريكا اللاتينية والكاريبي												
85	أنغيلا[10]	5-11	...	***1***	***49***	2	49		***7***	11	...	***105*** **	***104*** **	***0.98*** **
86	أنتيغوا وبربودا	5-11	11	*13*	...	11	48		*38*	52	...	...	...	...
87	الأرجنتين	6-11	3.9	4.7	49	4.7 [z]	49 [z]		20	113	113	112	0.99
88	آروبا	6-11	8	9	49	9	48		82	113	114	112	0.98
89	البهاما	5-10	29	34	49	34 [z]	50 [z]		...	97	99	95	0.97
90	بربادوس	5-10	18	25	49	23 *	49 *		...	103	101	105	1.04
91	بليز	5-10	43	44	48	52	49		...	110	115	105	0.91
92	برمودا	5-10	5	***5***	***50***	4	49		***33***	101	***101***	***102***	***1.01***
93	دولة بوليفيا المتعددة القوميات	6-11	1.4	1.4	49	1.4 [z]	49 [z]		...	114	115	113	0.98
94	البرازيل[3]	7-10	...	20.9	48	16.5	47		8	155	159	150	0.94
95	جزر فيرجين البريطانية[5,10]	5-11	...	3	49	3	48		13	112	113	110	0.97
96	جزر كايمان	5-10	4	3	47	4	50		36	112	115	108	0.93
97	شيلي	6-11	1.5	1.8	48	1.5	48		...	101	102	99	0.97
98	كولومبيا	6-10	4.4	5.2	49	4.9	48		19	119	119	119	1.00
99	كوستاريكا	6-11	472	570	48	507	48		6	112	113	112	0.99
100	كوبا	6-11	820	1.1	48	828	48		.	102	104	100	0.97
101	دومينيكا	5-11	7	*12*	*48*	8	49		*26*	*120*	*119*	*121*	*1.02*
102	الجمهورية الدومينيكية	6-11	1.2	1.3	49	1.3	47		14	111	112	110	0.98
103	إكوادور	6-11	1.8	1.9	49	2.1	49		21	114	114	114	1.00
104	السلفادور	7-12	787	***968***	***48***	901	48		***10***	***106***	***108***	***104***	***0.97***
105	غرينادا	5-11	13	*16*	*49*	14 [z]	48 [z]		...	*91*	*93*	*90*	*0.97*
106	غواتيمالا	7-12	2.3	1.8	46	2.7 [z]	48 [z]		14	102	109	94	0.87
107	غيانا	6-11	114	107	49	99	49		1.0	107	107	107	1.01
108	هايتي	6-11	1.4	...	...	...	...		...	...	...	...	...
109	هندوراس	6-11	1.1	*1.1*	*50*	1.3	49		...	*107*	*107*	*108*	*1.01*
110	جامايكا	6-11	321	320 **	49 **	299 [z]	49 [z]		5 **	96 **	96 **	96 **	1.00 **
111	المكسيك	6-11	13.2	14.7	49	14.9	49		7	110	112	109	0.98
112	مونتسيرات[10]	5-11	...	***0.4***	***45***	0.5 [y]	49 [y]		***35***	***105***	***105***	***104***	***0.99***
113	جزر الأنتيل الهولندية	6-11	17	25	48	...	...		73	135	138	131	0.95
114	نيكاراغوا	6-11	779	830	49	924 [z]	48 [z]		16	102	102	102	1.01
115	بنما	6-11	410	393	48	440	48		9	107	109	105	0.97
116	باراغواي	6-11	864	951	48	839 [z]	48 [z]		...	119	121	117	0.96
117	بيرو	6-11	3.5	4.4	49	3.7	49		12	124	125	123	0.99
118	سانت كيتس ونيفيس	5-11	7	***7***	***50***	6	50		***17***	***109***	***108***	***110***	***1.02***
119	سانت لوسيا	5-11	20	26	49	19	49		2 **	104	106	101	0.95
120	سانت فنسنت وغرينادين	5-11	13	*19*	*48*	14 [z]	48 [z]		*4*	*118*	*121*	*115*	*0.95*
121	سورينام	6-11	62	***65***	***49***	72	48		***47***	***118***	***118***	***118***	***0.99***
122	ترينيداد وتوباغو	5-11	126	172	49	131 [z]	48 [z]		71 **	97	97	96	0.99
123	جزر تركس وكايكوس[10]	6-11	...	2	49	3 [y]	49 [y]		18	...	...	...	...
124	أوروغواي	6-11	302	366	49	342 [z]	48 [z]		...	111	112	111	0.99
125	جمهورية فنزويلا البوليفارية	6-11	3.4	3.3	49	3.5	48		15	99	100	99	0.98
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
126	أندورا[3]	6-11	...	...	...	4	48		...	...	...	...	...
127	النمسا	6-9	331	389	48	326	48		4	104	105	104	0.99
128	بلجيكا	6-11	714	763	49	732 [z]	49 [z]		55	108	108	107	0.99
129	كندا	6-11	2.2	2.4	49	2.2 [y]	49 [y]		6	100	100	100	1.00
130	قبرص[5]	6-11	54 *	64	48	55 [z]	49 [z]		4	97	98	97	1.00
131	الدنمارك	7-12	403	372	49	403 [z]	49 [z]		10	101	101	101	1.00
132	فنلندا	7-12	349	383	49	346	49		1	101	101	100	1.00
133	فرنسا[11]	6-10	3.8	3.9	49	4.2	48		14	105	106	104	0.99
134	ألمانيا	6-9	2.9	3.8	49	3.1 [z]	49 [z]		2	103	103	103	0.99
135	اليونان	6-11	638	646	48	643 [z]	49 [z]		6	95	95	95	1.00
136	آيسلندا	6-12	30	30	48	30 [z]	49 [z]		1	100	101	99	0.98
137	آيرلندا	5-12	476	457	49	511	48		0.0	102	102	102	0.99
138	إسرائيل	6-11	783	662	49	807 [z]	49 [z]		.	105	105	104	0.99
139	إيطاليا	6-10	2.8	2.9	48	2.8 [z]	48 [z]		6	105	105	104	0.99
140	لكسمبرغ	6-11	36	31	49	35 [z]	49 [z]		6	99	99	100	1.01
141	مالطة	5-10	24	35	49	25 [z]	49 [z]		35	100	100	101	1.00
142	موناكو[10]	6-10	...	2	50	2	50		31	...	...	...	...
143	هولندا	6-11	1.2	1.3	48	1.3 [z]	49 [z]		68	109	110	108	0.98
144	النرويج	6-12	424	412	49	424 [z]	49 [z]		1	101	101	101	1.00

الجدول 5

	نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)				نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي (%)								الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية (بالآلاف)[2]			
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في								العام الدراسي المنتهي			
	2011				2011				1999				2011		1999	
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث
72	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
73	106 [y]	107 [y]	105 [y]	0.98 [y]	89 [y]	88 [y]	90 [y]	1.02 [y]	90	90	90	1.01	1.2	47	1.5 [y]	45 [y]
74	106 [z]	106 [z]	105 [z]	0.99 [z]	99 **,[z]	99 **,[z]	98 **,[z]	0.99 **,[z]	99	99	100	1.01	26	0	35 **,[z]	70 **,[z]
75	105	103	107	1.04	93	91	96	1.06	94	94	94	0.99	1.6	51	1.9	28
76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	145 [z]	146 [z]	144 [z]	0.99 [z]	88 [z]	88 [z]	87 [z]	1.00 [z]	...	...	...	...	...	...	10 [z]	49 [z]
78	91 [y]	91 [y]	90 [y]	0.99 [y]	90 [y]	90 [y]	89 [y]	0.99 [y]	...	...	...	...	...	...	611 [y]	50 [y]
79	124	126	122	0.96	91	91	91	0.99	...	...	...	...	...	...	18	51
80	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	...	...	...	...	...	...	...	...	0.94	89	94	91	1.3	63	...	...
82	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
83	...	...	...	...	...	...	...	...	0.99 **	97 **	98 **	98 **	0.7 **	62 **	...	...
84	106	109	103	0.94	99	...	...	...	...	...	...	98	195	...	39	...
	أمريكا اللاتينية والكاريبي															
85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	***99*** **	***0.0*** **	...	...	...
86	99	102	95	0.93	86 **	87 **	85 **	0.97 **	...	...	...	...	...	...	1.5 **	54 **
87	118 [z]	119 [z]	117 [z]	0.98 [z]	...	...	...	...	0.99	100	99	99	24	80	...	...
88	109	112	106	0.95	100 [z]	...	...	...	1.01	99	98	98	0.1	29	0.0 [z]	...
89	114 [z]	113 [z]	115 [z]	1.02 [z]	98 [z]	...	...	...	0.98	91	92	91	3	54	0.7 [z]	...
90	126 *	126 *	125 *	0.98 *	...	...	...	...	1.05 **	98 **	93 **	95 **	1.1 **	21 **	...	...
91	121	126	116	0.92	97	...	...	...	0.94 **	89 **	94 **	92 **	3 **	68 **	1	...
92	90	91	89	0.98	91 **,[z]	91 **,[z]	91 **,[z]	0.99 **,[z]	...	...	...	...	...	...	0.4 **,[z]	51 **,[z]
93	100 [z]	101 [z]	99 [z]	0.99 [z]	91 **,[z]	91 **,[z]	91 **,[z]	1.00 **,[z]	1.00 **	96 **	96 **	96 **	52 **	51 **	123 **,[z]	48 **,[z]
94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	92 **	1.0 **	...	...	...
95	...	...	...	...	...	...	...	...	1.01 **	99 **	98 **	98 **	0.0 **	42 **	...	...
96	95	92	99	1.07	90	86	94	1.09	...	...	...	96 *	0.1 *	...	0.4	30
97	102	103	100	0.97	93	93	93	1.00	...	...	...	...	...	...	99	49
98	112	114	110	0.96	90	90	90	1.00	1.01 **	96 **	95 **	96	182	42 **	435	50
99	107	108	107	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
100	101	102	100	0.98	98	98	98	1.00	0.99	98	99	99	13	59	13	50
101	119	119	118	0.99	...	...	...	...	...	...	...	*98*	*0.2*	...	0.1 [y]	...
102	107	112	102	0.91	92	93	91	0.98	1.01	84	83	84	191	47	96	56
103	121	121	120	1.00	99 [y]	...	...	...	1.01	100	99	99	14	8	24 [y]	...
104	114	117	112	0.95	96	96	96	1.00	***1.01***	***87***	***85***	***86***	***128***	***47***	33	48
105	103 [z]	105 [z]	102 [z]	0.97 [z]	97 [y]	96 [y]	99 [y]	1.04 [y]	*0.92* **	*80* **	*87* **	*83* **	*3* **	*60* **	0.3 [y]	14 [y]
106	116 [z]	118 [z]	114 [z]	0.96 [z]	98 [z]	99 [z]	97 [z]	0.99 [z]	0.91	80	88	84	289	61	45 [z]	63 [z]
107	87	85	89	1.04	83	81	85	1.04	...	...	...	...	...	...	20	43
108	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
109	114	114	114	1.00	97	97	98	1.02	*1.01*	*89*	*88*	*89*	*115*	*48*	30	35
110	89 [z]	91 [z]	87 [z]	0.95 [z]	82 [z]	83 [z]	81 [z]	0.98 [z]	1.00 **	93 **	93 **	93 **	24 **	50 **	59 [z]	53 [z]
111	113	113	112	0.99	99	99	100	1.01	1.01 **	100 **	99 **	100 **	59 **	16 **	70	10
112	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	***100***	-	...	...	...
113	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
114	118 [z]	119 [z]	116 [z]	0.98 [z]	94 [z]	93 [z]	95 [z]	1.01 [z]	1.02 **	82 **	81 **	81 **	153 **	47 **	48 [z]	44 [z]
115	107	109	106	0.97	98	98	97	1.00	1.00 **	96 **	96 **	96 **	14 **	52 **	10	52
116	98 [z]	100 [z]	96 [z]	0.96 [z]	84 [z]	84 [z]	84 [z]	0.99 [z]	1.00	97	97	97	26	46	136 [z]	50 [z]
117	106	106	105	0.99	97	97	97	1.00	...	...	...	100 **	4 **	...	100	48
118	90	89	91	1.02	87	86	89	1.03	...	...	...	***98***	***0.1***	...	0.8	44
119	93	94	92	0.98	88	88	88	1.00	0.96 **	91 **	94 **	93 **	1.8 **	61 **	2	49
120	105 [z]	109 [z]	101 [z]	0.93 [z]	98 [z]	...	...	...	...	...	...	*98* **	*0.3* **	...	0.2 [z]	...
121	115	118	112	0.96	93	92	93	1.01	***1.03*** **	***93*** **	***90*** **	***91*** **	***5*** **	***41*** **	4	46
122	105 [z]	107 [z]	103 [z]	0.97 [z]	97 [z]	98 [z]	97 [z]	0.99 [z]	1.01	93	92	92	14	47	3 [z]	56 [z]
123	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
124	112 [z]	114 [z]	110 [z]	0.97 [z]	100 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.5 [z]	...
125	102	104	101	0.97	95	95	95	1.00	1.01	87	86	87	439	47	176	47
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
126	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	99	99	98	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
128	104 [z]	104 [z]	104 [z]	1.00 [z]	99 [z]	99 [z]	99 [z]	1.00 [z]	1.00	99	99	99	6	43	7 [z]	41 [z]
129	100 [y]	100 [y]	100 [y]	1.00 [y]	...	...	...	...	1.00	100	100	100	6	16	...	...
130	102 [z]	102 [z]	102 [z]	1.00 [z]	99 [z]	99 [z]	99 [z]	1.00 [z]	1.00	98	98	98	1.3	49	0.4 [z]	36 [z]
131	99 [z]	99 [z]	99 [z]	1.00 [z]	96 [z]	95 [z]	97 [z]	1.02 [z]	1.00	98	98	98	8	46	17 [z]	36 [z]
132	99	99	99	0.99	98	98	...	1.00	...	...	...	100	0.7	...	7	48
133	109	110	109	0.99	99	...	...	...	1.00	100	100	100	10	36	33	...
134	102 [z]	103 [z]	102 [z]	1.00 [z]	100 **,[z]	...	...	...	1.00 **	100 **	100 **	100 **	14 **	51 **	7 **,[z]	...
135	101 [z]	101 [z]	101 [z]	1.00 [z]	99 [z]	99 [z]	99 [z]	1.00 [z]	1.01	97	96	96	25	45	6 [z]	38 [z]
136	99 [z]	99 [z]	99 [z]	1.00 [z]	99 [z]	99 [z]	99 [z]	1.00 [z]	...	...	...	99	0.3	...	0.3 [z]	39 [z]
137	107	108	107	1.00	100	...	...	...	...	...	...	100	0.3	...	1	...
138	104 [z]	104 [z]	105 [z]	1.00 [z]	97 [z]	97 [z]	98 [z]	1.01 [z]	1.00	97	98	98	15	53	20 [z]	42 [z]
139	102 [z]	102 [z]	101 [z]	0.99 [z]	99 [z]	100 [z]	99 [z]	0.99 [z]	...	...	...	100	3	...	25 [z]	80 [z]
140	97 [z]	96 [z]	98 [z]	1.01 [z]	95 [z]	94 [z]	96 [z]	1.02 [z]	1.02	98	96	97	1.0	34	2 [z]	39 [z]
141	101 [z]	101 [z]	101 [z]	1.01 [z]	94 [z]	93 [z]	94 [z]	1.01 [z]	1.01	94	93	94	2	43	2 [z]	45 [z]
142	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143	108 [z]	108 [z]	107 [z]	0.99 [z]	100 [z]	...	...	...	0.99	99	100	99	7.4	99	0.3 [z]	...
144	99 [z]	99 [z]	99 [z]	1.00 [z]	99 [z]	99 [z]	99 [z]	1.00 [z]	1.00	100	100	*100*	0.9	72	4 [z]	43 [z]

الجدول 5 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف)	القيد في التعليم الابتدائي				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد		نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)			
				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في 1999			
				1999		2011		2011	1999				
		2011	2011[1]	المجموع (بالآلاف)	للإناث%	المجموع (بالآلاف)	للإناث%			المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
145	البرتغال	6-11	662	*811*	*48*	734 [z]	48 [z]		*9*	*122*	*125*	*119*	*0.96*
146	سان مارينو[5,10]	6-10	2 *	*1*	*48*	2	47		.	...	...	...	...
147	إسبانيا	6-11	2.7	2.6	48	2.8	48	33	33	106	107	105	0.99
148	السويد	7-12	577	763	49	578	49	2	2	110	108	112	1.03
149	سويسرا	7-12	472	530	49	487	48	3	4	106	106	105	0.99
150	المملكة المتحدة	5-10	4.1	4.7	49	4.4 [z]	49 [z]	4	5 [z]	101	101	101	1.00
151	الولايات المتحدة	6-11	24.5	24.9	49	24.4 [z]	49 [z]	11	8 [z]	103	102	104	1.03
	جنوب وغرب آسيا												
152	أفغانستان	7-12	5.5	957	7	5.4	40	...	1	26	46	4	0.08
153	بنغلاديش[4]	6-10	16.1	...	...	18.4 *	50 *	...	41 *	...	...	...	...
154	بوتان	6-12	100	81	46	**111**	**50**	1	**2**	75	81	68	0.85
155	الهند	6-10	123.6	*113.6*	*44*	138.4 [z]	48 **,[z]	*16*	...	*94*	*102*	*85*	*0.84*
156	جمهورية إيران الإسلامية	6-10	5.3	8.7	47	5.7	48	...	7	101	105	98	0.94
157	الملديف	6-12	39	74	49	40	48	2	3 [z]	131	130	131	1.01
158	نيبال[4]	5-9	3.5	3.6	42	**4.8**	**50**	...	**14**	122	138	104	0.76
159	باكستان	5-9	19.5	***14.2*** *	***39*** *	18.1	44	...	32	***71*** *	***85*** *	***57*** *	***0.67*** *
160	سري لانكا	5-9	1.8	***1.8***	***49***	1.7	48	**-**	2	***108***	***109***	***107***	***0.99***
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
161	أنغولا	6-11	3.5	...	...	4.3 [z]	45 [z]	...	1 [z]	...	...	...	...
162	بنين[3]	6-11	1.5	872	39	1.9	47	7	15	83	102	65	0.64
163	بوتسوانا	6-12	298	322	50	331 [y]	49 [y]	4	5 [y]	103	103	103	1.00
164	بوركينا فاسو	6-11	2.8	816	40	**2.3**	**47**	10	**15**	42	49	34	0.70
165	بوروندي	7-12	1.2	557	45	1.9	50	-	1	51	56	45	0.81
166	الكاميرون	6-11	3.0	2.1	45	3.6	46	27	20	85	93	77	0.82
167	الرأس الأخضر	6-11	63	92	49	69	48	-	0.0	125	129	122	0.95
168	جمهورية أفريقيا الوسطى	6-11	689	*459* *	***41*** *	648	42	...	13	***78*** *	***93*** *	***64*** *	***0.68*** *
169	تشاد	6-11	1.9	840	37	1.9	43	...	8	64	81	47	0.58
170	جزر القمر	6-11	119	83	45	117	45	12	14	100	108	92	0.85
171	الكونغو	6-11	626	276	49	727	48	10	35	59	60	58	0.97
172	كوت ديفوار	6-11	3.1	1.9	43	2.8	45	11	14	74	85	63	0.74
173	جمهورية الكونغو الديمقراطية	6-11	11.5	4.0	47	11.1	46	...	82 [y]	48	50	46	0.91
174	غينيا الاستوائية	7-12	100	*73*	*49* **	87	49	...	53	*108*	*110* **	*105* **	*0.96* **
175	إريتريا	7-11	669	262	45	312	45	11	7	52	57	47	0.83
176	إثيوبيا	7-12	13.5	5.2	38	14.3	47	...	9 **	50	63	38	0.61
177	غابون	6-10	175	265	50	318	49	17	43	140	140	140	1.00
178	غامبيا	7-12	284	170	46	228	51	13	27	84	91	77	0.84
179	غانا	6-11	3.6	2.4	47	**4.1**	**47**	13	**22**	81	83	77	0.93
180	غينيا	7-12	1.6	727	38	**1.6**	**45**	14	**27**	56	68	43	0.64
181	غينيا بيساو	7-12	230	145 **	40 **	279 [z]	48 [z]	19 **	27 [z]	78 **	93 **	63 **	0.67 **
182	كينيا	6-11	6.7	4.8	49	7.2 [y]	49 [y]	...	10 [y]	90	92	89	0.97
183	ليسوتو	6-12	374	365	52	385	49	...	0.0	100	96	103	1.08
184	ليبيريا	6-11	655	396	42	675	47	38	32	94	107	80	0.75
185	مدغشقر	6-10	2.9	2.0	49	4.3	49	21	17	97	98	95	0.97
186	ملاوي	6-11	2.5	2.6	49	3.6	51	...	...	138	141	135	0.96
187	مالي	7-12	2.6	959	41	2.1	46	21	38	53	62	45	0.72
188	موريشيوس[4]	5-10	108	133	49	116	49	23	28	...	...	...	...
189	موزمبيق	6-12	4.7	2.3	43	**5.4**	**47**	...	**1**	69	79	59	0.74
190	ناميبيا	7-13	382	383	50	407 [z]	49 [z]	4	4 [z]	116	115	116	1.01
191	النيجر	7-12	2.7	530	39	**2.1**	**44**	3	**3**	31	37	25	0.68
192	نيجيريا[12]	6-11	25.5	17.9	44	20.7 [z]	47 [z]	...	7 **,[z]	93	102	83	0.81
193	رواندا	7-12	1.7	1.3	50	2.3	51	...	2	98	99	97	0.98
194	ساو تومي وبرنسيبي	6-11	26	24	49	**34**	**49**	-	**0.0**	110	112	108	0.97
195	السنغال	7-12	2.0	1.0	45	1.7	51	12	14	68	74	61	0.83
196	سيشل	6-11	8	***10***	***49***	9	50	***3***	8	***112***	***112***	***112***	***1.00***
197	سيرا ليون	6-11	958	*443*	*48*	1.2	49	...	3	*70*	*75*	*66*	*0.89*
198	الصومال	6-11	1.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
199	جنوب أفريقيا	7-13	7.1	7.9	49	7.1 [y]	49 [y]	1	2 [y]	113	114	111	0.97
200	جنوب السودان	6-11	...	...	...	1.5	39	...	...	...	...	...	...
201	سوازيلاند	6-12	208	213	49	240	47	-	1	94	96	92	0.96
202	توغو	6-11	932	954	43	**1.4**	**47**	35	**28**	126	144	108	0.75
203	أوغندا	6-12	7.2	6.3	47	8.1	50	...	13	130	137	123	0.90
204	جمهورية تنزانيا المتحدة	7-13	8.5	4.2	50	**8.2**	**50**	0.0	**2**	67	67	67	1.00
205	زامبيا	7-13	2.6	1.6	48	3.0	50	...	2	84	87	80	0.92
206	زمبابوي	6-12	2.2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 5

	نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)				نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي (%)								الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية (بالآلاف)[2]			
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في								العام الدراسي المنتهي			
	2011				2011				1999				2011		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
145	112 [z]	113 [z]	110 [z]	0.97 [z]	112 [z]	114	81	0.71	98	...	...	...	4 [z]	27 [z]	*20*	...
146	92	92	91	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147	104	105	104	0.99	104	103	100	1.00	100	100	100	1.00	8	27	8	76
148	100	101	100	1.00	100	100	99	0.99	100	...	...	...	3	72	2	...
149	103	104	103	1.00	103	104	100	1.01	100	100	99	1.00	2.2	13	2.6	29
150	107 [z]	107 [z]	107 [z]	0.99 [z]	107 [z]	107 [z]	100 [z]	1.00 [z]	100	100	100	1.00	12 [z]	59 [z]	1.7	30
151	102 [z]	102 [z]	101 [z]	0.99 [z]	102 [z]	103 [z]	96 [z]	1.01 [z]	97	97 **	97 **	1.00 **	1.0 [z]	45 [z]	743	47 **
	جنوب وغرب آسيا															
152	98	114	81	0.71	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	114 *	111 *	118 *	1.06 *	96 *,z	94 *,z	98 *,z	1.05 *,z	...	...	...	...	621 *,z	20 *,z	...	...
154	**110**	**110**	**111**	**1.01**	**90**	**89**	**92**	**1.03**	0.88	52	59	56	**10**	**43**	48	54
155	112 **,z	112 **,z	112 **,z	1.00 **,z	99 [z]	99 [z]	99 [z]	1.00 [z]	*0.84* **	*76* **	*90* **	*83* **	1.7 [z]	52 [z]	*20.0* **	*70* **
156	108	108	107	0.99	100	...	...	...	0.96 **	85 **	88 **	86 **	8	...	1.2 **	55 **
157	104	105	103	0.98	95	94	95	1.01	1.01	98	97	98	2.1	44	1.3	42
158	**139**	**134**	**145**	**1.08**	**91** **	**90** **	**90** **	**0.99** **	0.77 *	60 *	78 *	69 *	**334** **	**50** **	906 *	63 *
159	92	101	83	0.82	72 *	79 *	65 *	0.82 *	***0.67*** **	***46*** **	***69*** **	***58*** **	5.4 *	62 *	***8.4*** **	***62*** **
160	97	98	97	0.99	93	93	93	1.01	...	...	...	***100***	125	47	***3***	...
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
161	124 [z]	137 [z]	112 [z]	0.81 [z]	86 *,z	93 *,z	78 *,z	0.84 *,z	...	...	...	...	493 *,z	76 *,z	...	...
162	129	137	120	0.87	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
163	110 [y]	112 [y]	108 [y]	0.96 [y]	87 **,y	87 **,y	88 **,y	1.01 **,y	1.04	81	78	80	38 **,y	47 **,y	64	46
164	**82**	**84**	**80**	**0.95**	**64**	**66**	**63**	**0.95**	0.70	27	39	33	**1.0**	**51**	1.3	54
165	165	164	165	1.00	...	...	...	...	0.84 **	34 **	41 **	38 **	...	...	687 **	53 **
166	119	128	111	0.87	94 **,z	100 **,z	87 **,z	0.88 **,z	...	...	...	...	189 **,z	97 **,z	...	...
167	109	114	105	0.92	94 **	95 **	92 **	0.97 **	...	...	...	99 **	4 **	61 **	1.0 **	...
168	94	109	79	0.73	69	78	60	0.76	...	...	...	...	214	66	...	...
169	101	115	86	0.75	...	...	...	...	0.62	40	65	52	...	...	623	63
170	98	106	90	0.85	...	...	...	...	0.85	60	71	66	...	...	28	57
171	116	119	113	0.95	93	95	90	0.95	...	...	...	...	47	64	...	...
172	88	96	80	0.83	61 [y]	67 [y]	56 [y]	0.83 [y]	0.76	49	65	57	1.2 [y]	57 [y]	1.1	59
173	96	103	89	0.87	...	...	...	...	0.95	32	34	33	...	...	5.6	50
174	87	88	86	0.98	59	59	59	1.00	...	...	...	***72*** **	41	50	***19*** **	...
175	47	51	42	0.83	37	40	34	0.86	0.87	31	36	33	422	52	338	52
176	106	111	101	0.91	87 **	90 **	84 **	0.93 **	0.69	30	43	37	1.7 **	62 **	6.5	55
177	182	184	179	0.97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
178	81	79	82	1.03	70	68	71	1.05	0.87	65	75	70	86	47	61	58
179	**110**	**113**	**107**	**0.95**	**83** **	**83** **	**82** **	**0.98** **	0.97 **	60 **	62 **	61 **	**641** **	**51** **	1.1 **	50 **
180	**100**	**108**	**92**	**0.85**	**83**	**90**	**76**	**0.84**	0.69	35	51	43	**273**	**70**	739	56
181	123 [z]	127 [z]	119 [z]	0.94 [z]	75 [z]	77 [z]	73 [z]	0.96 [z]	0.71 **	42 **	59 **	50 **	57 [z]	53 [z]	93 **	59 **
182	113 [y]	115 [y]	112 [y]	0.98 [y]	84 **,y	84 **,y	85 **,y	1.01 **,y	1.02 **	63 **	62 **	63 **	1.0 **,y	48 **,y	2.0 **	49 **
183	103	105	101	0.97	75 **	74 **	76 **	1.04 **	1.13	60	53	56	93 **	47 **	160	46
184	103	108	98	0.91	41	42	40	0.94	0.78 **	41 **	52 **	46 **	386	50	226 **	55 **
185	148	150	147	0.98	...	...	...	...	1.01	66	65	66	...	...	715	50
186	141	139	144	1.04	97 [y]	...	...	...	...	...	...	99	62 [y]	...	17	...
187	82	87	76	0.88	67	72	63	0.87	0.73 **	36 **	49 **	42 **	850	56	1.0 **	55 **
188	108	108	107	0.99	98	97	98	1.01	...	...	...	...	3	44	...	...
189	**110**	**115**	**105**	**0.91**	**91**	**93**	**88**	**0.95**	0.79 **	46 **	58 **	52 **	**459**	**62**	1.6 **	56 **
190	107 [z]	108 [z]	106 [z]	0.99 [z]	86 [z]	84 [z]	88 [z]	1.06 [z]	1.08	92	85	88	53 [z]	41 [z]	39	36
191	**73**	**79**	**67**	**0.85**	**66**	**71**	**60**	**0.84**	0.68	21	31	26	**957**	**57**	1.3	52
192	83 [z]	87 [z]	79 [z]	0.91 [z]	58 **,z	60 **,z	55 **,z	0.91 **,z	0.84 **	56 **	67 **	61 **	10.5 **,z	52 **,z	7.4 **	56 **
193	142	140	143	1.03	99 [z]	...	...	...	1.01	78	78	78	20 [z]	...	289	49
194	**127**	**129**	**125**	**0.97**	99 [z]	...	...	...	0.99	87	88	88	0.4 [z]	...	2.6	52
195	86	83	89	1.07	79	77	81	1.06	0.84	52	62	57	423	44	660	55
196	113	113	113	1.00	...	...	...	...	***1.01***	***92***	***91***	***92***	...	...	***0.7***	***46***
197	125	129	120	0.93	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
199	102 [y]	104 [y]	100 [y]	0.96 [y]	90 **,y	90 **,y	91 **,y	1.01 **,y	1.03 **	97 **	95 **	96 **	679 **,y	47 **,y	269 **	33 **
200	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
201	115	121	109	0.90	...	...	...	...	1.04	72	69	71	...	...	67	47
202	**145**	**151**	**139**	**0.92**	...	...	...	...	...	...	...	89	...	...	86	...
203	113	112	114	1.02	94	93	95	1.03	...	...	...	...	439	39	...	...
204	**94**	**92**	**95**	**1.03**	...	...	...	...	1.03	50	48	49	...	...	3.2	49
205	117	118	117	0.99	97	96	98	1.02	0.96 **	70 **	72 **	71 **	71	29	541 **	52 **
206	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 5 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف)	القيد في التعليم الابتدائي				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد		نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)			
				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في 1999			
				1999		2011		1999	2011				
			2011[1]	المجموع (بالآلاف)	للإناث%	المجموع (بالآلاف)	للإناث%	للإناث%		المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
			المجموع	المجموع	للإناث%	المجموع				القيمة الوسطى			
I	العالم	...	652.0	651.2	47	698.7 **	48 **	7	9	99	103	95	0.92
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	13.7	17.7	49	13.5 **	49 **	0.0	0.0	102	102	101	0.99
III	البلدان المتقدمة	...	64.0	69.9	49	65.8 **	49 **	4	5	103	102	103	1.00
IV	البلدان النامية	...	574.3	563.6	46	619.4 **	48 **	11	13	98	103	94	0.91
V	الدول العربية	...	43.1	35.0	45	42.8	47	9	12	89	96	83	0.87
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	...	19.5	24.9	48	19.6 **	49 **	0.0	0.0	103	104	101	0.97
VII	آسيا الوسطى	...	5.5	6.8	49	5.5	48	0.0	0.0	97	97	97	0.99
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	...	165.5	224.5 **	48 **	184.3	47	13	13	111 **	111 **	110 **	0.99 **
IX	شرق آسيا	...	161.8	221.4 **	48 **	180.9	47	2	6	111 **	111 **	111 **	0.99 **
X	بلدان المحيط الهادي	...	3.6	3.1	48	3.4 **	48 **	...	...	95	96	93	0.97
XI	أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	58.3	70.0	48	65.7	48	15	19	121	123	119	0.97
XII	بلدان الكاريبي	...	2.2	2.4 **	49 **	2.4 **	49 **	26	33	108 **	109 **	107 **	0.98 **
XIII	أمريكا اللاتينية	...	56.1	67.6	48	63.3	48	14	16	122	123	120	0.97
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	50.1	52.8	49	51.7 **	49 **	6	7	103	103	104	1.01
XV	جنوب وغرب آسيا	...	175.4	155.1	44	192.9 **	48 **	...	6	89	97	81	0.83
XVI	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	134.5	82.1	46	136.4 **	48 **	11	12	80	87	74	0.85
XVII	البلدان ذات الدخل المنخفض	...	117.1	74.8	46	126.9	48	9	11	78	83	72	0.86
XVIII	البلدان ذات الدخل المتوسط	...	464.0	500.1	46	498.9 **	47 **	6	8	102	106	98	0.92
XIX	البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	...	278.6	244.1	45	293.9 **	48 **	7	10	93	100	86	0.86
XX	البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	...	185.5	256.0 **	48 **	204.9	47	6	7	114 **	114 **	113 **	0.99 **
XXI	البلدان ذات الدخل المرتفع	...	70.8	76.3	49	73.0 **	49 **	7	10	102	102	102	1.00

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS). والبيانات الخاصة بنسب القيد مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة. تنقيح عام 2010 (الأمم المتحدة، 2011)، وتستند إلى المتغير المتوسط.

الملاحظة (ألف): ترد مجموعات البلدان مقسمةً بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي ولكنها تتضمن فقط بلدان التعليم للجميع. ويعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2012.

الملاحظة (باء): لا يمكن المقارنة بين القيم المتوسطة لعام 1999 وعام 2011 إذ إنها لا تعتمد بالضرورة على عدد البلدان نفسه.

1 - تخص هذه البيانات عام 2011 باستثناء البلدان التي تعتمد التقسيم القائم على السنة التقويمية إذ تخص بياناتها سنة 2010.

2 - تدل البيانات على العدد الفعلي للأطفال غير المقيدين البتة وهي بيانات مستخلصة من نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي للأطفال البالغين سن الالتحاق بهذا التعليم، والمصنفة بحسب الأعمار أو المعدلة. وتتيح هذه الأرقام قياس نسبة المقيدين في المدارس الابتدائية أو الثانوية.

3 - لم يتسنّ حساب معدلات القيد (سواء كانت إجمالية او صافية أو من كلا النوعين) لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم اتساق البيانات السكانية.

4 - البيانات الخاصة بنسب القيد مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، تنقيح عام 2012 (الأمم المتحدة 2013)، وتستند إلى المتغير المتوسط.

5 - استخدمت البيانات السكانية الوطنية لحساب نسب القيد.

6 - البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة ترانسنستريا.

7 - كانت توجد في السابق بنيتان تعليميتان، يبدأ التعليم الابتدائي في كلتيهما في سن السابعة، وكانت البنية الأكثر شيوعا، والتي يستمر فيها التعليم الابتدائي ثلاث سنوات، تستخدم لحساب المؤشرات؛ أما البنية الأخرى فقوامها أربع سنوات وتضم ما يقارب ثلث التلاميذ المقيدين في المرحلة الابتدائية. وقد جرى تعميم هذه البنية في أرجاء البلد كافة منذ عام 2004.

8 - البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة نغورنو-كاراباخ.

9 - يلتحق الأطفال بالتعليم الابتدائي في سن السادسة أو السابعة. وبما أن الالتحاق الأكثر شيوعاً بالتعليم الابتدائي هو في سن السابعة، حُسبت معدلات القيد على أساس الفئة العمرية الممتدة من 7 سنوات إلى 11 سنة.

10 - لم يتسنّ حساب نسب القيد (سواء كانت إجمالية أو صافية أو من كلا النوعين) لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية مصنفة بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

11 - تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية الواقعة في ما وراء البحار.

12 - نظراً إلى استمرار التباين في بيانات القيد بحسب فئة عمرية واحدة، يستند تقدير نسبة القيد الصافية إلى توزيع الأعمار في الدراسات الاستقصائية المتعددة المؤشرات لعام 2007، اعتباراً من العام الدراسي المنتهي في 2007.

الجدول 5

	نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)				نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي (%)				الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية (بالآلاف)[2]			
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي			
	2011				2011		1999		2011		1999	
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث
	المتوسط المرجح				المتوسط المرجح				المجموع	للإناث%	المجموع	للإناث%
I	107 **	108 **	106 **	0.97 **	91 **	92 **	90 **	0.98 **	57.2 **	54 **	107.4 **	58 **
II	98 **	99 **	98 **	1.00 **	95 **	95 **	95 **	1.00 **	742 **	48 **	1.5 **	50 **
III	103 **	103 **	102 **	0.99 **	98 **	97 **	98	1.00	1.5 **	46 **	1.3	49
IV	108 **	109 **	106 **	0.97 **	90 **	91 **	89 **	0.98 **	54.9 **	54 **	104.7 **	58 **
V	99	103	95	0.92	89	91 **	74	0.90	4.8	60 **	8.4	59
VI	100 **	100 **	100 **	1.00 **	96 **	96 **	92 **	0.98 **	732 **	49 **	1.7 **	57 **
VII	100	101	99	0.98	95	95	93 **	0.99 **	290	55	438 **	52 **
VIII	111	110	112	1.02	97 **	97 **	95 **	0.99 **	5.1 **	44 **	10.2 **	51 **
IX	112	111	113	1.02	97 **	97 **	95 **	0.99 **	4.6 **	43 **	9.9 **	51 **
X	93 **	94 **	92 **	0.98 **	87 **	88 **	85 **	0.97 **	491 **	54 **	339	52
XI	113	114	111	0.97	95 **	95 **	96 **	1.01 **	2.7 **	45 **	3.6	55
XII	107 **	108 **	105 **	0.98 **	70 **	70 **	73 **	1.00 **	677 **	49 **	612 **	49 **
XIII	113	115	111	0.97	96 **	96 **	94	0.98	2.0 **	44 **	3.0	56
XIV	103 **	103 **	103 **	0.99 **	97 **	98 **	98	1.00	1.2 **	45 **	902	48
XV	110 **	111 **	109 **	0.98 **	94 **	93 **	69 **	0.83 **	12.5 **	57 **	40.1 **	64 **
XVI	101 **	105 **	98 **	0.93 **	80 **	78 **	55	0.87	29.8 **	54 **	42.1	55
XVII	108	111	106	0.95	84 **	82 **	56 **	0.88 **	21.4 **	54 **	39.3 **	54 **
XVIII	108 **	109 **	106 **	0.98 **	92 **	93 **	83 **	0.92 **	34.2 **	53 **	66.0 **	61 **
XIX	106 **	107 **	104 **	0.96 **	91 **	90 **	73 **	0.86 **	27.8 **	55 **	54.7 **	63 **
XX	111	111	110	1.00	97 **	97 **	95 **	0.99 **	6.3 **	49 **	11.3 **	52 **
XXI	103 **	103 **	103 **	0.99 **	98 **	98 **	97	1.00	1.7 **	46 **	2.2	50

البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2012، أما تلك الواردة بالخط المائل فتخص عام 2000، وأما تلك الواردة بالخط الغامق المائل فتخص عام 2001.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2010.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2009.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.(**) فيما يخص البيانات القطرية، تمثل الأرقام تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء؛ أما فيما يخص المجاميع والمتوسطات المرجحة على مستوى المجموعات الإقليمية وغيرها من مجموعات البلدان، فإن للأرقام تمثيلاً جزئياً بسبب عدم توافر بيانات عن جميع البلدان (تتوافر بيانات عن 33% إلى 60% من سكان المجموعات الإقليمية أو مجموعات البلدان الأخرى).
(-) القيمة معدومة أو قليلة جداً.
(.) هذه الفئة غير منطبقة أو غير موجودة.
(…) بيانات غير متوافرة.

الجدول 6
الفعالية الداخلية: الرسوب في مرحلة التعليم الابتدائي والتسرب منها وإتمامها

	البلد والأراضي	مدة التعليم[1] الابتدائي	الفعالية الداخلية								
			الرسوب في مرحلة التعليم الابتدائي								
			الرسوب في جميع الصفوف (%)						عدد الراسبين في جميع الصفوف (بالآلاف)		
			العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في		
			1999			2011			1999		
		2011	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
	الدول العربية										
1	الجزائر	5	11.0	14.0	8.0	7.0	9.0	5.0	568	373	195
2	البحرين	6	3.0	4.0	3.0	1.0	1.0	1.0	3	2	1
3	جيبوتي	5	16.0	16.0 **	16.0 **	**9.0**	**9.0**	**9.0**	6	4 **	3 **
4	مصر	6	5.0 **	7.0 **	4.0 **	3.0	4.0	2.0	483 **	308 **	176 **
5	العراق	6	10.0	10.0	9.0	...	...	...	362	216	146
6	الأردن	6	0.00	0.00	0.00	...	...	...	5	2	3
7	الكويت	5	3.0	3.0	3.0	0.00	0.00	0.00	5	2	2
8	لبنان	6	9.0 **	10.0 **	7.0 **	9.0	10.0	7.0	38 **	22 **	15 **
9	الجماهيرية العربية الليبية	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10	موريتانيا	6	*15.0* **	*14.0* **	*15.0* **	3.0 [2]	3.0 [2]	3.0 [2]	*54* **	*28* **	*27* **
11	المغرب	6	12.0	14.0	10.0	**7.0**	**8.0**	**5.0**	429	274	155
12	عمان	6	7.0	9.0	6.0	0.00	0.00	1.0	25	16	10
13	فلسطين	4	2.0	2.0	2.0	0.00	0.00	0.00	8	4	4
14	قطر	6	2.0 **	3.0 **	1.0 **	0.00	0.00	0.00	1.7 **	1.1 **	0.6 **
15	المملكة العربية السعودية	6	...	...	...	1.0	1.0	2.0	...	...	...
16	السودان	6	...	...	...	4.0 [2]	4.0 [2]	4.0 [2]	...	...	...
17	الجمهورية العربية السورية	4	6.0	7.0	5.0	7.0	8.0	6.0	178	106	72
18	تونس	6	18.0	19.0	16.0	6.0 [y]	8.0 [y]	5.0 [y]	264	152	112
19	الإمارات العربية المتحدة	5	3.0	4.0	2.0	-	-	-	9	6	3
20	اليمن	6	10.0	11.0 *	8.0 *	8.0	9.0	7.0	244	175 *	70 *
21	السودان (قبل الانفصال)	6	11.0 **	10.0 **	11.0 **	3.0 [y]	3.0 [y]	3.0 [y]	284 **	150 **	133 **
	أوروبا الوسطى والشرقية										
22	ألبانيا	5	*3.0*	*4.0*	*3.0*	0.00	1.0	0.00	*11*	*7*	*4*
23	بيلاروس	4	0.00	0.00	0.00	0.0 *	0.0 *	0.0 *	3	2	2
24	البوسنة والهرسك	5	...	...	...	0.0	0.0	0.0	...	...	...
25	بلغاريا	4	3.0	3.0	2.0	0.00 [z]	0.00 [z]	0.00 [z]	13	8	5
26	كرواتيا	4	0.00	0.00	0.00	0.00 [z]	0.00 [z]	0.00 [z]	0.9	0.6	0.3
27	الجمهورية التشيكية	5	1.0	1.0	0.00	0.00	0.00	0.00	8	5	3
28	إستونيا	6	2.0	3.0	1.0	0.00 [z]	0.00 [z]	0.00 [z]	3	2	1
29	المجر	4	2.0	2.0	2.0	1.0	2.0	1.0	11	6	5
30	لاتفيا	6	2.0	2.0 **	1.0 **	1.0	2.0	2.0	2.9	2.0 **	0.9 **
31	ليتوانيا	4	0.00	1.0	0.00	0.00	0.00	0.00	2.0	1.4	0.5
32	الجبل الأسود	5	...	...	...	**0.0**	**0.00**	**0.0**	...	...	...
33	بولندا	6	1.0	...	...	0.00 [z]	1.0 [z]	0.00 [z]	40	...	...
34	جمهورية مولدوفا	4	0.00	...	...	-	-	-	2	...	...
35	رومانيا	4	3.0	4.0	2.0	1.0 [z]	2.0 [z]	1.0 [z]	43	27	16
36	الاتحاد الروسي	4	1.0	...	...	0.00 [y]	...	...	93	...	...
37	صربيا	4	...	...	...	0.00	0.00	0.00	...	...	...
38	سلوفاكيا	4	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	7	4	3
39	سلوفينيا	6	1.0	1.0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.9	0.6	0.3
40	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	5	0.00	0.00	0.00	0.00 [z]	0.00 [z]	0.00 [z]	0.1	0.0	0.0
41	تركيا	5	...	...	...	1.0 [z]	1.0 [z]	1.0 [z]	...	...	...
42	أوكرانيا	4	0.00	0.00 *	0.00 *	0.00	0.00	0.00	17	9 *	8 *
	آسيا الوسطى										
43	أرمينيا	4	...	...	...	0.00	0.00	0.00	...	...	...
44	أذربيجان	4	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	3	2	1
45	جورجيا	6	0.00	...	...	0.0 [z]	0.00 [z]	0.0 [z]	1	...	...
46	كازاخستان	4	0.00	...	...	**0.0**	**0.0**	**0.0**	4	...	...
47	قيرغيزستان	4	0.00	0.00	0.00	0.0	0.0	0.0	1.5	1.0	0.5
48	منغوليا	5	0.00	1.0	0.00	0.00	0.00	0.00	2	1	1
49	طاجيكستان	4	0.00	...	...	0.0	0.0	0.0	4	...	...
50	تركمنستان	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	أوزبكستان	4	0.00	...	...	0.00	0.01	0.00	2	...	...
	شرق آسيا والمحيط الهادي										
52	أستراليا	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
53	بروني دار السلام	6	.	.	.	0.00	0.00	0.00	.	.	.
54	كمبوديا	6	24.0	25.0	23.0	6.0	7.0	7.0	515	290	225
55	الصين	5	...	...	...	0.00	0.00	0.00	...	...	...
56	جزر كوك	6	2.0	...	...	-	-	-	0.1	...	...
57	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58	فيجي	6	.	.	.	0.00	0.00	0.00	.	.	.
59	إندونيسيا	6	*6.0*	*6.0*	*6.0*	2.0	2.0	2.0	***1.8***	***910***	***859***
60	اليابان	6	...	...	...	- [z]	- [z]	- [z]	...	...	...
61	كيريباتي	6	.	.	.	...	...	...	.	.	.
62	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	5	20.0	22.0	19.0	12.0	13.0	11.0	173	102	71
63	ماكاو، الصين	6	6.0	7.0	5.0	5.0	6.0	4.0	3	2	1
64	ماليزيا	6	.	.	.	. [z]	. [z]	. [z]	.	.	.
65	جزر مارشال	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.
66	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	ميانمار	5	1.0	1.0 **	1.0 **	0.00 [z]	0.00 [z]	0.00 [z]	81	41 **	40 **
68	ناورو	6	-	-	-	...	...	...	...	...	...
69	نيوزيلندا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	نيوي	6	.	.	.	...	...	...	.	.	.
71	بالاو	5	-	0.07	-	...	...	...	...	...	...

الجدول 6

	الفعالية الداخلية															
	إتمام التعليم الابتدائي															
	نسبة إتمام التعليم الابتدائي لدى الفوج (%)			عدد مغادري المدرسة باكراً من جميع الصفوف (بالآلاف)						نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير (%)						
	العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في						
	2010			2011			1999			2010			1999			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	
	الدول العربية															
1	...	...	...	16	21	36	*24*	*38*	*61*	95	94	95	93	90	91	
2	...	...	...	0.1	0.2	0.4	0.5	0.5	1.0	98	97	98	91	89	90	
3	...	...	...	2 **,y	2 **,y	4 **,y	...	...	...	64 **,x	64 **,x	64 **,x	...	...	...	
4	...	...	...	10	10	21	...	...	...	99	99	99	...	...	...	
5	...	...	...	...	...	...	*172* **	*186* **	*358* **	...	...	...	47 **	51 **	49 **	
6	...	...	...	...	...	...	*2*	*2*	*5*	...	...	...	96	97	96	
7	...	...	...	0.9 z	0.9 z	1.8 z	1	2	3	96 y	96 y	96 y	95	93	94	
8	91.0 **,x	81.0 **,x	86.0 **,x	2	5	7	*2* **	*5* **	*7* **	94	88	90	94 **	87 **	90 **	
9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
10	...	...	...	9 y	10 y	19 y	...	...	...	82 x	80 x	81 x	***42***	***39***	***40***	
11	**82.0**	**82.0**	**82.0**	**37**	**36**	**74**	102	118	220	**88**	**89**	**88**	76	75	75	
12	...	...	...	...	...	...	2	2	4	...	...	...	92	92	92	
13	...	...	...	...	...	4	*1.0*	*0.4*	*1.4*	...	...	96	98	99	99	
14	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
16	...	...	...							...	...	...	...	...	...	
17	94.0	93.0	93.0	12	16	28	...	...	59	96	95	96	87	87	87	
18	91.0 x	87.0 x	89.0 x	4 y	5 y	9 y	*11*	*14*	*26*	95 x	94 x	95 x	88	86	87	
19	...	...	...	6	6	12	0.8	0.9	1.7	84	85	84	89	90	89	
20	...	...	...	109	72	181	...	...	...	68	82	76	***64*** **	***72*** **	***69*** **	
21	...	...	...	...	...	...	*36* **	*66* **	*102* **	...	...	...	81 **	74 **	77 **	
	أوروبا الوسطى والشرقية															
22	94.0	93.0	93.0	0.4	0.5	0.8	***2***	***5***	***7***	98	98	98	*93*	*86*	*90*	
23	...	...	99.0 *	0.2 *	1.4 *	1.6 *	1	10	11	100 *	97 *	98 *	99	99	99	
24	...	...	...	3	3	7	...	...	...	80	81	81	...	...	...	
25	...	...	...	0.9 z	0.8 z	1.7 z	4	5	9	97 y	98 y	97 y	93	93	93	
26	...	...	...	0.1 z	0.3 z	0.4 z	0.1	0.2	0.3	100 y	99 y	99 y	100	99	99	
27	...	...	...	0.4	0.4	0.8	*0.8*	*1.2*	*2.1*	99	99	99	99	98	98	
28	...	...	...	0.1 z	0.2 z	0.3 z	0.3	0.1	0.4	98 y	97 y	98 y	99	98	98	
29	...	...	...	1 y	1 y	2 y	2	3	5	98 x	98 x	98 x	98	95	96	
30	...	...	...	0.7	0.7	1.3	*0.4*	*0.5*	*0.9*	93	93	93	97	97	97	
31	...	...	...	0.4	0.6	1.0	0.4	0.2	0.6	97	96	96	100	99	99	
32	**...**	**...**	**...**	**0.7**	**0.8**	**1.4**	...	...	...	**81**	**80**	**80**	...	...	...	
33	...	...	...	4 y	5 y	9 y	...	...	-	100 y	99 y	99 y	...	...	98	
34	93.0	93.0	93.0	0.8	0.8	1.6	...	...	*3*	95	96	95	...	...	95	
35	...	...	...	3 z	3 z	6 z	5	7	12	97 y	97 y	97 y	96	95	96	
36	...	...	...	...	...	51 y	...	...	*87*	...	...	96 x	...	...	95	
37	98.0	96.0	97.0	0.6	0.9	1.4	...	...	...	98	98	98	...	...	...	
38	...	...	...	0.4	0.6	1.0	1.0	0.8	1.9	98	98	98	98	96	97	
39	...	...	...	0.2	0.1	0.3	0.1	0.1	0.2	98	99	99	100	100	100	
40	...	...	...	...	...	...	0.2	0.3	0.5	...	...	...	99	96	97	
41	...	...	...	...	...	10 z	...	...	...	100 y	98 y	99 y	...	...	...	
42	...	...	...	3	5	8	...	...	...	99	98	98	97 *	96 *	97 *	
	آسيا الوسطى															
43	...	...	...	0.7	0.8	1.5	...	...	...	96	96	96	...	...	...	
44	97.0	90.0	93.0	2.4	0.9	3.4	4	8	12	96	99	97	97	95	96	
45	94.0 y	94.0 y	94.0 y	0.3 z	1.4 z	1.7 z	*0.1*	*0.5*	*0.6*	99 y	94 y	96 y	100	99	99	
46	**93.0**	**92.0**	**93.0**	**0.3**	**0.9**	**1.2**	***11*** **	***4*** **	***15*** **	**100**	**99**	**100**	*92* **	*97* **	*95* **	
47	97.0	97.0	97.0	2	3	5	*3* *	*3* *	*6* *	96	95	95	94 *	95 *	95 *	
48	93.0	91.0	92.0	1	2	3	3	5	9	94	92	93	90	85	87	
49	95.0	96.0	95.0	1.0	0.8	1.7	...	...	6	99	99	99	...	...	97	
50	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
51	99.0	99.0	99.0	4	5	9	...	...	*3* **	98	98	98	...	...	100 **	
	شرق آسيا والمحيط الهادي															
52	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
53	...	...	86.0	...	...	0.2	...	...	0.5	...	...	97	...	...	...	
54	51.0 x	46.0 x	48.0 x	72	81	153	108	114	222	62	61	61	*53*	*56*	*55*	
55	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
56	...	...	...	...	...	...	...	...	0.3 **	...	...	...	...	...	...	
57	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
58	...	...	91.0 x	0.9 y	0.6 y	1.5 y	1	2	3	88 x	93 x	91 x	82	82	82	
59	...	...	86.0	...	...	649	...	...	...	...	...	88	***89***	***83***	***86***	
60	...	...	...	0.4 z	0.2 z	0.6 z	...	...	...	100 y	100 y	100 y	...	...	...	
61	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	***67***	***72***	***69***	
62	68.0	66.0	67.0	26	30	57	37	46	82	69	67	68	54	55	55	
63	...	...	94.0 y	...	...	...	...	...	...	...	...	98 y	...	...	...	
64	...	...	88.0 y	0.3 z	3.2 z	3.5 z	...	...	...	100 y	99 y	99 y	...	...	...	
65	...	...	...	0.1 y	0.1 y	0.2 y	...	...	...	80 x	87 x	83 x	...	...	...	
66	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
67	68.0 y	68.0 y	68.0 y	133 z	169 z	302 z	***278*** B	***285*** B	***563***	77 y	72 y	75 y	*55*	*55*	*55*	
68	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
69	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
70	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
71	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	

الجدول 6 (تابع)

	البلد والأراضي	مدة التعليم[1] الابتدائي	الفعالية الداخلية									
			الرسوب في مرحلة التعليم الابتدائي									
			الرسوب في جميع الصفوف (%)						عدد الراسبين في جميع الصفوف (بالآلاف)			
			العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في			
			1999			2011			1999			2011
	البلد والأراضي	2011	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
72	بابوا غينيا الجديدة	6	-	-	-	...	...	...	-	-	-	...	...	...
73	الفلبين	6	1.0	2.0	1.0	2.0 ٧	3.0 ٧	1.0 ٧	237	153	83	346 ٧	228 ٧	118 ٧
74	جمهورية كوريا	6	-	-	-	0.0 ²	0.0 ²	0.0 ²	-	-	-	0.08 ²	0.07 ²	0.01 ²
75	ساموا	6	0.00	1.0	0.00	1.0	1.0	1.0	0.3	0.2	0.1	0.5	0.2	0.3
76	سنغافورة	6	...	...	...	0.00 ٧	0.00 ٧	0.00 ٧	...	...	...	1.2 ٧	0.6 ٧	0.5 ٧
77	جزر سليمان	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78	تايلاند	6	3.0	3.0	3.0	...	...	...	213	109	104	...	...	...
79	تيمور - ليشتي	6	...	...	...	18.0	20.0	16.0	...	...	...	44	25	19
80	توكيلاو	6	.	.	.	...	...	...	.	.	.	...	...	...
81	تونغا	6	8.0	8.0	9.0	...	...	...	1.5	0.8	0.7	...	...	...
82	توفالو	6	.	.	.	...	...	...	.	.	.	...	...	...
83	فانواتو	6	** 10.0	** 11.0	** 9.0	13.0 ²	14.0 ²	11.0 ²	** 4	** 2	** 2	6 ²	3 ²	2 ²
84	فيتنام	5	3.0	4.0	3.0	1.0	...	...	385	229	157	106	...	...
	أمريكا اللاتينية والكاريبي													
85	أنغيلا	7	0.00	0.00	0.00	-	-	-	0.0	0.0	0.0	-	-	-
86	أنتيغوا وبربودا	7	...	...	...	4.0	5.0	4.0	...	...	...	0.5	0.3	0.2
87	الأرجنتين	6	5.0	6.0	4.0	3.0 ²	5.0 ²	4.0 ²	277	165	112	219 ²	133 ²	86 ²
88	آروبا	6	7.0	9.0	5.0	6.0 ²	8.0 ²	7.0 ²	0.7	0.4	0.3	0.7 ²	0.4 ²	0.3 ²
89	البهاما	6	.	.	.	2.0 ²	4.0 ²	3.0 ²	.	.	.	1.2 ²	0.7 ²	0.4 ²
90	بربادوس	6	.	.	.	. *	. *	. *	.	.	.	.	.	.
91	بليز	6	9.0	10.0	8.0	6.0	9.0	8.0	4	2	2	4	3	2
92	برمودا	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
93	دولة بوليفيا المتعددة القوميات	6	2.0	2.0	2.0	5.0 ²	6.0 ²	5.0 ²	35	19	16	82 ²	47 ²	36 ²
94	البرازيل	4	24.0	24.0	24.0	...	...	...	5.0	2.6	2.4	...	...	...
95	جزر فيرجين البريطانية	7	** 3.0	** 4.0	** 3.0	7.0	9.0	4.0	** 0.1	** 0.1	** 0.0	0.2	0.2	0.1
96	جزر كايمان	6	0.00	0.00	0.00	-	-	-	0.0	0.0	0.0	-	-	-
97	شيلي	6	2.0	2.0	1.0	4.0	6.0	3.0	44	27	17	75	48	27
98	كولومبيا	5	5.0	5.0	4.0	2.0	2.0	2.0	269	151	117	125	76	49
99	كوستاريكا	6	8.0	10.0	7.0	5.0	6.0	4.0	51	30	21	28	17	11
100	كوبا	6	1.0	2.0	1.0	0.00	0.00	0.00	20	15	6	5	4	1
101	دومينيكا	7	3.0	3.0	3.0	6.0	8.0	5.0	0.4	0.2	0.2	0.6	0.4	0.2
102	الجمهورية الدومينيكية	6	4.0	4.0	3.0	7.0	10.0	5.0	54	30	24	103	71	32
103	إكوادور	6	2.0	2.0	2.0	1.0	1.0	1.0	51	29	23	30	17	13
104	السلفادور	6	** 7.0	** 7.0	** 6.0	5.0	6.0	4.0	** 67	** 38	** 29	52	32	19
105	غرينادا	7	*** 6.0*	*** 7.0*	*** 5.0*	*3.0* ²	*4.0* ²	*2.0* ²	*** 1.0*	*** 0.6*	*** 0.4*	*0.5* ²	*0.3* ²	*0.2* ²
106	غواتيمالا	6	14.0	15.0	13.0	11.0 ²	12.0 ²	11.0 ²	271	155	116	317 ²	174 ²	143 ²
107	غيانا	6	3.0	3.0	2.0	.	.	.	3	2	1	.	.	.
108	هايتي	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
109	هندوراس	6	...	...	...	3.0	5.0	4.0	...	...	...	58	34	24
110	جامايكا	6	*5.0*	*6.0*	*3.0*	2.0 ²	2.0 ²	2.0 ²	*17*	*11*	*6*	7 ²	4 ²	3 ²
111	المكسيك	6	6.0	7.0	5.0	2.0	3.0	3.0	970	577	393	467	293	175
112	مونتسيرات	7	0.00	1.0	-	2.0 ٧	2.0 ٧	2.0 ٧	0.0	0.0	-	0.0 ٧	0.0 ٧	0.0 ٧
113	جزر الأنتيل الهولندية	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
114	نيكاراغوا	6	4.0	5.0	4.0	7.0 ²	9.0 ²	6.0 ²	39	22	17	73 ²	44 ²	30 ²
115	بنما	6	6.0	7.0	5.0	5.0	6.0	4.0	25	15	10	25	15	10
116	باراغواي	6	7.0	8.0	6.0	4.0 ²	5.0 ²	3.0 ²	74	43	31	40 ²	25 ²	15 ²
117	بيرو	6	10.0	10.0	9.0	5.0	5.0	5.0	444	232	212	201	108	92
118	سانت كيتس ونيفيس	7	.	.	.	2.0	2.0	1.0	.	.	.	0.14	0.09	0.05
119	سانت لوسيا	7	** *3.0*	** *3.0*	** *2.0*	2.0	3.0	1.0	** *0.8*	** *0.5*	** *0.3*	0.4	0.3	0.2
120	سانت فنسنت وغرينادين	7	...	...	...	4.0 ²	5.0 ²	3.0 ²	...	...	...	0.7 ²	0.4 ²	0.2 ²
121	سورينام	6	** *11.0*	** *9.0*	** *13.0*	15.0	18.0	12.0	** *7*	** *3*	** *4*	11	7	4
122	ترينيداد وتوباغو	7	4.0	4.0	4.0	6.0 ²	7.0 ²	5.0 ²	8	4	4	8 ²	5 ²	3 ²
123	جزر تركس وكايكوس	6	*8.0*	*8.0*	*7.0*	1.0 ٧	2.0 ٧	0.00 ٧	*0.2*	*0.1*	*0.1*	0.05 ٧	0.04 ٧	0.01 ٧
124	أوروغواي	6	7.0	9.0	6.0	5.0 ²	6.0 ²	4.0 ²	29	18	12	19 ²	12 ²	7 ²
125	جمهورية فنزويلا البوليفارية	6	** 7.0	** 8.0	** 5.0	3.0	4.0	2.0	** 229	** 142	** 86	122	80	42
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية													
126	أندورا	6	...	...	...	2.0	2.0	1.0	...	...	...	0.09	0.05	0.04
127	النمسا	4	1.0	1.0	1.0	2.0	2.0	2.0	6	4	2	8	5	3
128	بلجيكا	6	...	...	...	3.0 ²	3.0 ²	3.0 ²	...	...	...	24 ²	13 ²	11 ²
129	كندا	6	-	-	-	- ٧	- ٧	- ٧	-	-	-	- ٧	- ٧	- ٧
130	قبرص	6	0.00	0.00	0.00	0.00 ²	0.00 ²	0.00 ²	0.3	0.2	0.1	0.1 ²	0.1 ²	0.0 ²
131	الدنمارك	6	-	-	-	0.00 ²	0.00 ²	0.00 ²	-	-	-	0.8 ²	0.5 ²	0.3 ²
132	فنلندا	6	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.7	1.1	0.5	1.3	0.9	0.5
133	فرنسا	5	...	...	...	...	...	...	165	...	...	...	...	...
134	ألمانيا	4	1.0	1.0	1.0	0.00 ²	0.00 ²	0.00 ²	65	37	28	16 ²	9 ²	7 ²
135	اليونان	6	-	-	-	0.00 ²	0.00 ²	0.00 ²	-	-	-	5 ²	3 ²	2 ²
136	آيسلندا	7	-	-	-	- ²	- ²	- ²	-	-	-	- ²	- ²	- ²
137	آيرلندا	8	1.0	2.0	1.0	0.00	0.00	0.00	8	5	4	3	2	1
138	إسرائيل	6	...	...	...	0.00 ²	1.0 ²	1.0 ²	...	...	...	10 ²	7 ²	3 ²
139	إيطاليا	5	0.00	0.00	0.00	0.00 ²	0.00 ²	0.00 ²	11	7	4	9 ²	6 ²	3 ²
140	لكسمبرغ	6	...	...	...	- ²	- ²	- ²	2	...	...	- ²	- ²	- ²
141	مالطة	6	2.0	2.0	1.0	0.00 ²	0.00 ²	0.00 ²	0.7	0.4	0.3	0.2 ²	0.1 ²	0.1 ²
142	موناكو	5	-	-	-	- ٧	- ٧	- ٧	-	-	-	- ٧	- ٧	- ٧
143	هولندا	6	.	.	.	. ²	. ²	. ²	.	.	.	. ²	. ²	. ²
144	النرويج	7	.	.	.	. ²	. ²	. ²	.	.	.	. ²	. ²	. ²

الجدول 6

	الفعالية الداخلية														
	إتمام التعليم الابتدائي														
	نسبة إتمام التعليم الابتدائي لدى الفوج (%)			عدد مغادري المدرسة باكراً من جميع الصفوف (بالآلاف)						نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير (%)					
	العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في					
	2010			2011			1999			2010			1999		
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
72	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
73	...	...	...	263 y	416 y	679 y	293	465	758	80 x	72 x	76 x	***80***	***71***	***75***
74	...	...	...	1.5 z	1.9 z	3.4 z	3	2	5	99 y	99 y	99 y	99	99	99
75	...	...	...	0.5	0.7	1.2	*0.2* *	*0.3* *	*0.5* *	79	74	77	92 *	88 *	90 *
76	...	...	...	0.3 y	0.3 y	0.6 y	...	...	...	99 x	99 x	99 x	...	...	...
77	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	68.0	63.0	65.0	3	4	6	...	...	...	85	82	84	...	...	...
80	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	...	...	...	...	...	...	...	...	***0.3***	...	...	...	...	...	*91*
82	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
83	...	...	...	0.9 y	0.9 y	1.8 y	*0.9*	*1.1*	*1.9*	69 x	74 x	71 x	71	67	69
84	...	...	...	...	...	90	*133*	*209*	*342*	...	...	94	86	80	83
	أمريكا اللاتينية والكاريبي														
85	...	...	...	...	...	0.03 y	...	...	...	...	...	86 x	...	...	...
86	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
87	...	...	...	15 z	20 z	35 z	31	29	60	96 y	95 y	95 y	91	86	89
88	...	...	88.0 y	...	...	0.1 z	*0.0*	*0.0*	*0.1*	...	...	93 y	94	97	96
89	...	...	...	0.3 z	0.2 z	0.6 z	...	...	...	88 y	91 y	89 y	...	...	...
90	...	...	90.0 *, x	...	...	0.2 *	*0.2*	*0.1*	*0.3*	...	...	...	90	92	91
91	91.0	83.0	87.0	0.4	0.3	0.7	*1*	*1*	*2*	89	93	91	73	74	74
92	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	***87***
93	77.0 y	78.0 y	78.0 y	16 z	16 z	32 z	35	29	64	85 y	85 y	85 y	77	82	80
94	...	...	...	...	...	...	...	...	***812***	...	...	...	...	...	*80*
95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
96	...	...	...	...	...	...	...	...	***0.0***	...	...	...	...	...	*92*
97	...	...	...	3	2	5	1	3	4	98	98	98	98	97	98
98	81.0	81.0	81.0	59	63	122	169	295	463	87	88	87	69	64	67
99	85.0 *	82.0 *	83.0 *	2 y	3 y	4 y	*4*	*6*	*10*	93	90	91	90	87	89
100	94.0	96.0	95.0	2	4	6	*3*	*5*	*8*	96	94	95	96	94	95
101	90.0	83.0	86.0	0.0	0.1	0.1	...	...	***0.3***	96	85	91	...	...	*79*
102	...	...	...	...	...	56 z	33	55	88	...	...	75 y	75	66	71
103	...	...	...	12	16	28	44 **	50 **	94 **	93	91	92	75	74	75
104	84.0	82.0	83.0	9	12	21	37 **	41 **	78 **	86	82	84	62 **	63 **	62 **
105	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
106	75.0 y	75.0 y	75.0 y	71 z	73 z	144 z	*94*	*110*	*204*	68 y	68 y	68 y	54	50	52
107	...	...	...	1 y	1 y	2 y	***4***	***5***	***8***	82 x	85 x	83 x	*69*	*62*	*65*
108	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
109	80.0	72.0	76.0	23	33	56	...	...	...	78	72	75	...	...	...
110	...	...	...	0.7 z	1.2 z	1.9 z	...	...	***8***	96 y	94 y	95 y	...	...	*85*
111	...	...	...	48	71	119	149	183	333	96	94	95	88	86	87
112	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
113	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
114	...	...	...	...	...	...	*48*	*62*	*111*	...	...	...	50	42	46
115	93.0	93.0	93.0	1	3	4	*3*	*4*	*7*	96	92	94	91	90	90
116	...	...	...	11 z	13 z	24 z	22 **	24 **	46 **	84 y	81 y	83 y	76 **	71 **	73 **
117	...	...	...	58	55	113	54	54	108	81	82	82	82	84	83
118	...	...	...	0.1 z	0.1 z	0.2 z	...	...	***0.3***	70 y	78 y	74 y	...	...	*74*
119	86.0	93.0	90.0	0.1	0.1	0.2	...	...	...	94	90	92	...	...	...
120	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	...	...	...	0.0 y	1.0 y	1.0 y	...	...	...	100 x	82 x	90 x	...	...	...
122	92.0 *, y	91.0 *, y	92.0 *, y	0.7 *, z	1.3 *, z	2.0 *, z	...	...	***2***	92 *, y	87 *, y	89 *, y	...	...	*89*
123	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
124	...	...	...	1.0 z	1.6 z	2.6 z	3	6	9	96 y	94 y	95 y	*88*	*85*	*87*
125	93.0	88.0	91.0	6	24	30	*22*	*46*	*68*	98	92	95	92	84	88
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية														
126	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	...	...	...	...	...	0.5	1.0	1.9	2.9	100	99	99	...	...	...
128	...	...	...	0.9 z	2.7 z	3.6 z	...	...	...	98 y	95 y	97 y	...	...	...
129	...	...	...	...	...	...	2	9	11	...	...	...	99	98	99
130	...	...	...	...	...	...	*0.2*	*0.4*	*0.5*	...	...	...	96	94	95
131	...	...	...	0.3 z	0.5 z	0.7 z	0.1	0.1	0.1	99 y	99 y	99 y	100	100	100
132	...	...	...	0.2	0.0	0.2	0.2	0.2	0.3	99	100	100	99	100	99
133	...	...	...	...	...	...	...	...	*14*	...	...	...	...	...	98
134	...	...	...	11 z	16 z	28 z	*2*	*5*	*8*	97 y	96 y	96 y	99	99	99
135	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
136	...	...	...	0.0 z	0.1 z	0.1 z	0.04	0.05	0.08	99 y	97 y	98 y	...	...	***98***
137	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
138	...	...	...	...	...	2 z	...	...	...	...	...	99 y	***98***	***100***	***99***
139	...	...	...	0.5 z	1.5 z	2.0 z	...	...	*34*	100 y	99 y	100 y	...	...	***94***
140	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	...	...	...	0.5 y	0.3 y	0.8 y	0.1	0.1	0.2	76 x	83 x	80 x	...	...	*98*
142	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143	...	...	...	...	...	...	*2*	*1*	*3*	...	...	...	98	99	98
144	...	...	...	0.3 z	0.2 z	0.5 z	0.5	0.2	0.7	99 y	99 y	99 y	99	100	100

الجدول 6 (تابع)

	البلد والأراضي	مدة التعليم[1] الابتدائي	الفعالية الداخلية								
			الرسوب في مرحلة التعليم الابتدائي								
			الرسوب في جميع الصفوف (%)						عدد الراسبين في جميع الصفوف (بالآلاف)		
			العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في		
			1999			2011			1999		
		2011	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
145	البرتغال	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	سان مارينو	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
147	إسبانيا	6	...	...	...	2.0	2.0	2.0	...	...	...
148	السويد	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
149	سويسرا	6	1.0	1.0	1.0	1.0 [2]	1.0 [2]	1.0 [2]	9	5	4
150	المملكة المتحدة	6	-	-	-	- [2]	- [2]	- [2]	-	-	-
151	الولايات المتحدة	6	- **	- **	- **	- **, [2]	- **, [2]	- **, [2]	- **	- **	- **
	جنوب وغرب آسيا										
152	أفغانستان	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	بنغلاديش	5	...	...	...	9.0 *	9.0 *	9.0 *	...	...	...
154	بوتان	7	12.0	12.0	11.0	**4.0**	**6.0**	**5.0**	10	6	4
155	الهند	5	4.0	3.0	4.0	...	...	...	4.5	2.5	2.0
156	جمهورية إيران الإسلامية	5	*5.0*	*6.0*	*4.0*	1.0	1.0	1.0	*447*	*287*	*160*
157	الملديف	7	...	...	...	3.0	4.0	3.0	...	...	...
158	نيبال	5	22.0	22.0	23.0	**11.0**	**11.0**	**11.0**	821	463	358
159	باكستان	5	...	...	...	4.0	4.0	4.0	...	...	...
160	سري لانكا	5	***1.0***	***1.0***	***1.0***	0.00	0.00	0.00	***25***	***15***	***10***
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى										
161	أنغولا	6	...	...	...	11.0 [2]	10.0 [2]	10.0 [2]	...	...	...
162	بنين	6	** *19.0*	** *19.0*	** *19.0*	10.0	10.0	10.0	*186* **	*111* **	*74* **
163	بوتسوانا	7	3.0	3.0	2.0	3.0 **, y	5.0 **, y	4.0 **, y	11	6	4
164	بوركينا فاسو	6	17.0	17.0	17.0	**8.0**	**8.0**	**8.0**	145	85	59
165	بوروندي	6	25.0	25.0	25.0	36.0	35.0	36.0	142	78	63
166	الكاميرون	6	** 26.0	** 26.0	** 26.0	12.0	12.0	12.0	569 **	315 **	253 **
167	الرأس الأخضر	6	** 11.0	** 12.0	** 10.0	8.0	12.0	10.0	11 **	6 **	5 **
168	جمهورية أفريقيا الوسطى	6	...	...	...	23.0	21.0	22.0	...	...	...
169	تشاد	6	25.0	25.0	26.0	22.0	21.0	21.0	218	137	81
170	جزر القمر	6	25.0	26.0	25.0	...	...	24.0	22	12	10
171	الكونغو	6	39.0	39.0	38.0	17.0	19.0	18.0	108	57	51
172	كوت ديفوار	6	23.0	** 22.0	** 24.0	...	...	16.0	452	250 **	202 **
173	جمهورية الكونغو الديمقراطية	6	15.0	18.0	11.0	12.0	12.0	12.0	625	398	227
174	غينيا الاستوائية	6	11.0	9.0	14.0	18.0	20.0	19.0	9	4	5
175	إريتريا	5	19.0	18.0	20.0	10.0	12.0	11.0	51	26	25
176	إثيوبيا	6	10.0	9.0	11.0	10.0	7.0	8.0	546	316	231
177	غابون	5	***36.0***	***37.0***	***35.0***	...	...	...	***97***	***50***	***47***
178	غامبيا	6	9.0	9.0	9.0	2.0	2.0	2.0	16	9	7
179	غانا	6	4.0	4.0	4.0	**2.0**	**2.0**	**2.0**	100	54	46
180	غينيا	6	26.0	25.0	27.0	**14.0**	**13.0**	**14.0**	190	115	76
181	غينيا بيساو	6	** 23.0	** 23.0	** 24.0	14.0 [2]	13.0 [2]	14.0 [2]	35 **	20 **	14 **
182	كينيا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
183	ليسوتو	7	20.0	22.0	17.0	16.0 **	23.0 **	20.0 **	74	41	34
184	ليبيريا	6	...	...	...	6.0	6.0	6.0	...	...	...
185	مدغشقر	5	** 28.0	** 27.0	** 28.0	18.0	20.0	19.0	570 **	284 **	286 **
186	ملاوي	6	14.0	14.0	14.0	19.0	19.0	19.0	372	191	181
187	مالي	6	17.0	17.0	17.0	12.0	12.0	12.0	167	97	70
188	موريشيوس	6	3.0	4.0	3.0	2.0	4.0	3.0	5	3	2
189	موزمبيق	7	23.0	23.0	24.0	**7.0**	**7.0**	**7.0**	548	307	242
190	ناميبيا	7	12.0	13.0	10.0	13.0 [2]	17.0 [2]	15.0	47	27	20
191	النيجر	6	12.0	12.0	11.0	**3.0**	**3.0**	**3.0**	64	40	24
192	نيجيريا	6	** 3.0	** 3.0	** 3.0	. [2]	. [2]	. [2]	550 **	306 **	244 **
193	رواندا	6	29.0	29.0	28.0	13.0 [2]	14.0 [2]	13.0 [2]	375	189	187
194	ساو تومي وبرنسيبي	6	30.0	32.0	28.0	**9.0**	**12.0**	**11.0**	7	4	3
195	السنغال	6	14.0	14.0	14.0	2.0	3.0	2.0	149	81	67
196	سيشل	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.
197	سيرا ليون	6	...	...	...	16.0	15.0	15.0	...	...	...
198	الصومال	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
199	جنوب أفريقيا	7	10.0	11.0	9.0	...	...	...	824	468	357
200	جنوب السودان	6	...	...	...	11.0	9.0	10.0	...	...	...
201	سوازيلاند	7	17.0	19.0	14.0	13.0	17.0	15.0	36	21	15
202	توغو	6	31.0	30.0	31.0	21.0	21.0	21.0	297	168	130
203	أوغندا	7	***9.0***	***9.0***	***9.0***	10.0	10.0	10.0	***656***	***342***	***314***
204	جمهورية تنزانيا المتحدة	7	3.0	3.0	3.0	**2.0**	**2.0**	**2.0**	133	66	66
205	زامبيا	7	6.0	6.0	5.0	5.0	6.0	5.0	95	52	43
206	زمبابوي	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	البلد والأراضي	2011	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
		مدة التعليم[1] الابتدائي	العام الدراسي المنتهي في 2011			العام الدراسي المنتهي في 1999		
			عدد الراسبين في جميع الصفوف (بالآلاف)					
145	البرتغال	6	...	...	...	...	...	...
146	سان مارينو	5	-	-	-	-	-	-
147	إسبانيا	6	29	41	70	...	...	...
148	السويد	6	-	-	-	-	-	-
149	سويسرا	6	3 [2]	4 [2]	7 [2]	4	5	9
150	المملكة المتحدة	6	- [2]	- [2]	- [2]	-	-	-
151	الولايات المتحدة	6	- **, [2]	- **, [2]	- **, [2]	- **	- **	- **
	جنوب وغرب آسيا							
152	أفغانستان	6	...	...	...	...	...	...
153	بنغلاديش	5	845 *	882 *	1.7 *	...	...	...
154	بوتان	7	**2**	**3**	**6**	4	6	10
155	الهند	5	...	...	...	2.0	2.5	4.5
156	جمهورية إيران الإسلامية	5	34	53	88	*160*	*287*	*447*
157	الملديف	7	0.7	0.9	1.5	...	...	...
158	نيبال	5	**285**	**282**	**568**	358	463	821
159	باكستان	5	320	438	758	...	...	...
160	سري لانكا	5	5	7	12	***10***	***15***	***25***
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى							
161	أنغولا	6	223 [2]	240 [2]	463 [2]	...	...	...
162	بنين	6	94	109	202	*74* **	*111* **	*186* **
163	بوتسوانا	7	6 **, y	9 **, y	15 **, y	4	6	11
164	بوركينا فاسو	6	**92**	**100**	**192**	59	85	145
165	بوروندي	6	356	349	705	63	78	142
166	الكاميرون	6	199	249	448	253 **	315 **	569 **
167	الرأس الأخضر	6	3	5	7	5 **	6 **	11 **
168	جمهورية أفريقيا الوسطى	6	64	82	147	...	...	...
169	تشاد	6	182	235	417	81	137	218
170	جزر القمر	6	...	...	28	10	12	22
171	الكونغو	6	62	72	134	51	57	108
172	كوت ديفوار	6	...	...	457	202 **	250 **	452
173	جمهورية الكونغو الديمقراطية	6	645	723	1.4	227	398	625
174	غينيا الاستوائية	6	8	9	17	5	4	9
175	إريتريا	5	14	21	35	25	26	51
176	إثيوبيا	6	681	534	1.2	231	316	546
177	غابون	5	...	...	...	***47***	***50***	***97***
178	غامبيا	6	3	3	7	7	9	16
179	غانا	6	**54**	**58**	**112**	46	54	100
180	غينيا	6	**105**	**123**	**227**	76	115	190
181	غينيا بيساو	6	19 [2]	20 [2]	39 [2]	14 **	20 **	35 **
182	كينيا	6	...	...	...	...	...	...
183	ليسوتو	7	31 **	46 **	77 **	34	41	74
184	ليبيريا	6	22	22	44	...	...	...
185	مدغشقر	5	389	448	836	286 **	284 **	570 **
186	ملاوي	6	348	351	699	181	191	372
187	مالي	6	125	147	272	70	97	167
188	موريشيوس	6	2	3	4	2	3	5
189	موزمبيق	7	**183**	**221**	**404**	242	307	548
190	ناميبيا	7	26 [2]	37 [2]	63 [2]	20	27	47
191	النيجر	6	**32**	**40**	**72**	24	40	64
192	نيجيريا	6	. [2]	. [2]	. [2]	244 **	306 **	550 **
193	رواندا	6	158 [2]	159 [2]	317 [2]	187	189	375
194	ساو تومي وبرنسيبي	6	**2**	**2**	**4**	3	4	7
195	السنغال	6	26	26	52	67	81	149
196	سيشل	6	.	.	.	.	.	.
197	سيرا ليون	6	94	93	187	...	...	...
198	الصومال	6	...	...	...	...	...	...
199	جنوب أفريقيا	7	...	...	...	357	468	824
200	جنوب السودان	6	64	81	146	...	...	...
201	سوازيلاند	7	15	22	37	15	21	36
202	توغو	6	134	146	280	130	168	297
203	أوغندا	7	407	423	830	***314***	***342***	***656***
204	جمهورية تنزانيا المتحدة	7	**105**	**113**	**218**	66	66	133
205	زامبيا	7	85	94	179	43	52	95
206	زمبابوي	7	...	...	...	...	...	...

الجدول 6

	الفعالية الداخلية														
	إتمام التعليم الابتدائي														
	نسبة إتمام التعليم الابتدائي لدى الفوج (%)			عدد مغادري المدرسة باكراً من جميع الصفوف (بالآلاف)						نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير (%)					
	العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في					
	2010			2011			1999			2010			1999		
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
145	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	...	...	...	...	...	0.0 y	...	...	...	...	...	94 x	...	...	...
147	...	...	...	6	5	11	...	...	...	97	98	98	...	...	...
148	...	...	...	2	2	5	*1.1*	*0.9*	*2.1*	96	96	96	98	99	98
149	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	جنوب وغرب آسيا														
152	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	60.0 *,y	60.0 *,y	60.0 *,y	537 *,z	709 *,z	1.2 *,z	...	...	...	71 *,y	62 *,y	66 *,y	...	...	...
154	**93.0**	**82.0**	**87.0**	**0.1**	**0.6**	**0.6**	1	2	3	**99**	**91**	**95**	86	78	82
155	...	...	...	...	...	...	*5.2*	*6.1*	*11.3*	...	...	...	60	63	62
156	92.0 y	96.0 y	94.0 y	12	10	22	***22***	***13***	***35***	98	98	98	*97*	*98*	*97*
157	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
158	...	...	...	...	...	...	*143*	*217*	*360*	...	...	...	63	57	59
159	42.0	45.0	44.0	951	1.1	2.1	...	...	...	51	53	52	...	...	...
160	...	...	...	9.1	0.1	9.3	...	...	...	95	100	97	***98***	***98***	***98***
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى														
161	21.0 y	26.0 y	24.0 y	337 *,z	364 *,z	701 *,z	...	...	...	27 *,y	37 *,y	32 *,y	...	...	...
162	...	...	...	89	88	177	***31***	***21***	***52***	53	58	56	*66*	*82*	*76*
163	...	...	...	1 **,y	2 **,y	3 **,y	3	6	9	95 **,x	91 **,x	93 **,x	86	79	82
164	...	...	50.0 x	**61**	**85**	**146**	24	39	**63**	**73**	**66**	**69**	63	60	61
165	...	...	30.0	76	91	167	***32*** **	***38*** **	***70*** **	54	47	51	*54*	*54*	*54*
166	46.0 **	45.0 **	45.0 **	144	168	312	...	...	*84* **	57	57	57	...	...	76 **
167	...	...	81.0	0.5	0.5	1.1	...	...	...	89	90	89	***91*** **	***87*** **	***89*** **
168	...	...	...	29	33	62	...	...	...	44	49	46	...	...	...
169	19.0	21.0	20.0	109	128	237	43	55	98	47	51	49	42	51	48
170	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
171	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	...	...	...	77 y	84 y	161 y	*60*	*57*	*117*	59 x	62 x	61 x	56	67	63
173	...	...	...	616	534	1.2	...	...	...	49	60	54	...	...	...
174	...	...	...	3	4	7	...	...	...	58	53	55	...	...	...
175	72.0 y	73.0 y	72.0 y	9 z	9 z	18 z	*3*	*2*	*4*	67 y	71 y	69 y	91	96	94
176	...	...	...	982	1.2	2.2	336	521	857	42	40	41	54	49	51
177	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
178	...	...	...	8	9	17	*6* **	*7* **	*13* **	66	60	63	66 **	65 **	66 **
179	...	...	...	106 y	85 y	191 y	***94***	***93***	***187***	69 x	76 x	72 x	*58*	*61*	*59*
180	37.0 y	42.0 y	40.0 y	**69**	**61**	**130**	...	...	...	**52**	**65**	**59**	...	...	...
181	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
182	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
183	...	...	66.0 **	6 **	12 **	18 **	10	14	23	76 **	58 **	66 **	67	52	59
184	...	...	...	26 y	21 y	48 y	...	...	...	62 x	73 x	68 x	...	...	...
185	30.0	30.0	30.0	330	342	672	149 **	171 **	321 **	40	39	40	53	52	52
186	...	...	...	175	176	351	201 **	185 **	386 **	52	50	51	34	39	36
187	42.0	47.0	45.0	47	45	92	*30* **	*34* **	*64* **	74	77	75	62 **	66 **	65 **
188	82.0	75.0	78.0	0.2	0.3	0.5	0.1	0.3	0.4	98	97	97	98	99	98
189	**21.0**	**22.0**	**21.0**	**420**	**431**	**852**	*202*	*216*	*418*	**29**	**32**	**31**	27	32	29
190	...	...	...	3 z	5 z	8 z	7	9	15	87 y	82 y	84 y	84	80	82
191	30.0	34.0	32.0	71	73	144	***21***	***28***	***49***	67	71	69	*67*	*70*	*69*
192	64.0 y	66.0 y	65.0 y	311 z	487 z	798 z	...	...	...	83 y	77 y	80 y	...	...	...
193	25.0 y	25.0 y	25.0 y	161 z	174 z	336 z	***95***	***91***	***186***	39 y	35 y	37 y	*31*	*31*	*31*
194	...	...	...	...	...	2 z	...	...	...	...	...	66 y	***65*** **	***53*** **	***59*** **
195	...	...	34.0	78	74	152	***46***	***38***	***84***	60	59	59	*59*	*67*	*63*
196	...	...	...	0.1	0.0	0.1	*0.0*	*0.0*	*0.1*	93	95	94	97	96	96
197	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
199	...	...	...	...	...	...	156	192	348	...	...	...	56	59	57
200	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
201	...	...	...	...	...	10	4	8	12	...	...	67	66	63	65
202	57.0	47.0	50.0	61	54	115	*37*	*37*	*74*	48	55	52	42	49	46
203	26.0	27.0	27.0	617	613	1.2	***467***	***462***	***929***	25	25	25	*38*	*38*	*38*
204	...	...	...	84 z	151 z	235 z	84	106	191	87 y	76 y	81 y	*77*	*71*	*74*
205	...	...	...	113 y	104 y	216 y	55	36	91	52 x	55 x	53 x	62	70	66
206	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 6 (تابع)

	البلد والأراضي	مدة التعليم[1] الابتدائي	الفعالية الداخلية									
			الرسوب في مرحلة التعليم الابتدائي									
			الرسوب في جميع الصفوف (%)						عدد الراسبين في جميع الصفوف (بالآلاف)			
			العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في			
			1999			2011			1999			2011
		2011	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
			المتوسط المرجح			المتوسط المرجح			المجموع			المجموع		
I	العالم	...	5.0	5.0 **	5.0 **	4.0	4.0 **	4.0 **	34.3	19.1 **	15.2 **	32.4 **	17.3 **	15.1 **
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	0.0	0.0 **	1.0 **	...	...	0.0 **	146	61 **	85 **	29 **	...	...
III	البلدان المتقدمة	...	1.0	0.0	1.0	0.0	0.0 **	1.0 **	731	300	432	555 **	177 **	378 **
IV	البلدان النامية	...	5.0 **	6.0 **	5.0 **	5.0 **	5.0 **	5.0 **	33.4 **	18.8 **	14.7 **	31.8 **	17.1 **	14.6 **
V	الدول العربية	...	9.0	10.0	7.0	6.0	7.0	5.0	3.2	2.0	1.2	2.9	1.8	1.1
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	...	2.0	2.0 **	2.0 **	1.0	0.0 **	1.0 **	525	266 **	258 **	190 **	61 **	129 **
VII	آسيا الوسطى	...	0.0	0.0 **	0.0 **	0.0	0.0	0.0	20	12 **	7 **	4	2	2
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	...	2.0 **	2.0 **	2.0 **	1.0	1.0	1.0	5.0 **	2.7 **	2.2 **	2.6	1.5	1.1
IX	شرق آسيا	...	2.0 **	2.0 **	2.0 **	1.0	1.0	1.0	4.9 **	2.7 **	2.2 **	2.5	1.4	1.1
X	بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XI	أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	12.0	12.0	11.0	8.0 **	8.0 **	7.0 **	8.4	4.6	3.8	5.4 **	2.9 **	2.5 **
XII	بلدان الكاريبي	...	12.0 **	13.0 **	12.0 **	12.0 **, z	13.0 **, z	12.0 **, z	302 **	160 **	142 **	308 **, z	163 **, z	145 **, z
XIII	أمريكا اللاتينية	...	12.0	12.0	11.0	8.0 **	8.0 **	7.0 **	8.1	4.4	3.7	5.1 **	2.8 **	2.4 **
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	1.0	0.0	1.0	0.0 **	0.0 **	1.0 **	519	162	357	433 **	101 **	332 **
XV	جنوب وغرب آسيا	...	4.0	4.0	4.0	5.0 **, y	5.0 **, y	4.0 **, y	7.3	4.1	3.2	9.5 **, y	5.1 **, y	4.4 **, y
XVI	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	11.0	11.0	10.0	8.0 **	8.0 **	8.0 **	9.3	5.3	4.1	11.9 **	6.1 **	5.8 **
XVII	البلدان ذات الدخل المنخفض	...	11.0 **	12.0 **	11.0 **	10.0	10.0	10.0	8.8 **	4.8 **	3.9 **	12.9	6.7	6.2
XVIII	البلدان ذات الدخل المتوسط	...	4.0 **	5.0 **	4.0 **	3.0 **	3.0 **	3.0 **	24.6 **	13.9 **	10.7 **	18.8 **	10.3 **	8.5 **
XIX	البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	...	5.0	5.0	4.0	4.0 **	4.0 **	3.0 **	12.3	7.0	5.3	11.6 **	6.4 **	5.2 **
XX	البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	...	4.0 **	5.0 **	4.0 **	3.0	3.0	3.0	12.3 **	6.9 **	5.4 **	7.2	3.9	3.3
XXI	البلدان ذات الدخل المرتفع	...	1.0	1.0	1.0	1.0 **	0.0 **	0.0 **	920	409	511	641 **	219 **	421 **

ملاحظة: ترد مجموعات البلدان مقسمة بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي ولكنها تتضمن فقط بلدان التعليم للجميع. وبعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2012.

1 - المدة المعتمدة في هذا الجدول هي المدة المستخدمة في تصنيف إسكد 97 وقد تختلف عن المدة المعتمدة في البيانات القطرية.

البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2011 فيما يتعلق بمعدلات البقاء في التعليم وإتمام التعليم الابتدائي لدى الفوج، وتخص العام الدراسي المنتهي في 2012 فيما يتعلق بأعداد جميع الراسبين ونسبتهم المئوية (لجميع الصفوف) وعدد مغادري المدرسة باكراً. أما تلك الواردة بالخط المائل فتخص عام 2000 وتلك الواردة بالخط الغامق المائل فتخص عام 2001.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2010.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2009.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (x) تخص العام الدراسي المنتهي في 2008.

البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

البيانات التي ترد إزاءها نجمتان (**) هي تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء.

(-) القيمة معدومة أو قليلة جداً.

(.) هذه الفئة غير منطبقة أو موجودة.

(...) بيانات غير متوافرة.

الجدول 6

	الفعالية الداخلية													
	إتمام التعليم الابتدائي													
	نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير (%)						عدد مغادري المدرسة باكراً من جميع الصفوف (بالآلاف)						نسبة إتمام التعليم الابتدائي لدى الفوج (%)		
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في		
	1999			2010			1999			2011			2010		
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
	المتوسط المرجح			المتوسط المرجح			المجموع			المجموع			القيمة الوسطى		
I	74	74	74	75 **	74 **	76 **	35.7	19.2 **	16.5 **	34.3 **	18.4 **	15.9 **	...	...	...
II	96	96 **	97 **	97 **	96 **	98 **	221	131 **	90 **	103 **	66 **	37 **	...	...	...
III	93	92	93	94 **	96 **	92 **	902	508	394	635 **	220 **	414 **	...	...	...
IV	71	71 **	71 **	73 **	72 **	73 **	34.6 **	18.6 **	16,000 **	33.6 **	18.2 **	15.5 **	...	...	...
V	79 **	80 **	78 **	87	87	86	1.4	709	677	1.1	535	520	...	...	...
VI	96	95 **	97 **	98 **	97 **	98 **	250	150 **	99 **	103 **	71 **	33 **	...	...	...
VII	97	97	97	98	98	98	73	35	38	30	16	13	95	95	95
VIII	84 **	84 **	83 **	89 **	89 **	89 **	7.0 **	3.6 **	3.4 **	3.5	1.9	1.6	...	...	...
IX	84 **	84 **	84 **	89 **	89 **	90 **	6.9 **	3.5 **	3.3 **	3.4	1.8	1.5	...	...	78
X	67 **	67 **	67 **	...	...	...	162 **	84 **	77 **	...	...	...	...	...	...
XI	77	75	80	84 **	82 **	86 **	3.2	1.9	1.4	2.0 **	1.2 **	830 **	...	...	...
XII	44 **	43 **	45 **	43 **	42 **	44 **	286 **	152 **	133 **	282 **	150 **	132 **	...	...	...
XIII	78	76	81	86 **	83 **	88 **	2.9	1.7	1.2	1.7 **	1.0 **	698 **	...	...	...
XIV	92	92	93	94 **	96 **	92 **	738	423	315	523 **	164 **	359 **	...	...	...
XV	62	63	61	64 **	62 **	66 **	15.8	8.6	7.2	15.1 **	8.3 **	6.8 **	...	...	...
XVI	58	59	56	56 **	56 **	56 **	7.2	3.8	3.4	12.0 **	6.3 **	5.8 **	...	...	...
XVII	55	56	54	59	58	59	8.4	4.4	4.0	11.4	6.0	5.4	...	...	...
XVIII	75	75 **	75 **	77 **	76 **	78 **	26.2 **	14.3 **	12.0 **	22.3 **	12.2 **	10.1 **	...	...	...
XIX	68	68	68	69 **	68 **	71 **	18.8	10.3	8.5	18.4 **	10.2 **	8.3 **	...	...	...
XX	85 **	85 **	85 **	90 **	89 **	90 **	7.4 **	3.9 **	3.5 **	3.9	2.1	1.8	...	...	...
XXI	92	92	93	94 **	96 **	92 **	1.0	566	454	697 **	243 **	454 **	...	...	...

الجدول 7
المشاركة في التعليم الثانوي[1]

	البلد أو الأراضي	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام (%)			الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف)	إجمالي القيد في التعليم الثانوي									
		العام الدراسي المنتهي في					إجمالي القيد				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد	القيد في التعليم التقني والمهني		المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		
		2010			2011	2011[2]	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في		
							1999		2011		2011	2011		2011		
		المجموع	الذكور	الإناث			المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث		المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
	الدول العربية																
1	الجزائر	91	91	92	11-17	4.5	2 984	49	4 573	50	0.0	381	34	135	140	130	0.93
2	البحرين[4]	98	98	99	12-17	...	58	50	83	49	21	5	11	...	...	...	...
3	جيبوتي	**66**	**70**	**62**	11-17	141	15	41	**55**	**42**	**10**	**2**	**39**	**44**	**49**	**38**	**0.79**
4	مصر	...	...	...	12-17	9.5	7 671 **	46 **	6 845 [2]	48 [2]	...	1 202 [2]	45 [2]	93 [2]	94 [2]	93 [2]	0.98 [2]
5	العراق	...	...	...	12-17	4.3	1 105	37	...	...	...	...	...	...	...	...	...
6	الأردن	...	...	...	12-17	842	579	49	709 [2]	50 [2]	18 [2]	23 [2]	39 [2]	93 [2]	92 [2]	94 [2]	1.02 [2]
7	الكويت[4]	99 y	98 y	99 y	11-17	...	235 **	49 **	262	49	32	-	-	...	...	...	...
8	لبنان	86	83	88	12-17	474	389 **	51 **	394	51	61	67	42	90	85	94	1.10
9	الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	12-17	653	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10	موريتانيا	34 x	38 x	30 x	12-17	465	63 **	42 **	125 **	44 **	25 **	...	...	29 **	31 **	27 **	0.87 **
11	المغرب	**82**	**84**	**80**	12-17	3.7	1 469	43	**2 554**	**44**	...	**155**	**38**	**84**	**93**	**75**	**0.81**
12	عمان	...	...	...	12-17	289	229	49	301	48	6	.	.	107	107	107	1.00
13	فلسطين	95	92	97	10-17	838	444	49	705	51	5	2	10	87	84	90	1.06
14	قطر	99	99	99	12-17	72	44	49	72	48	39	0.0	-	99	98	100	1.02
15	المملكة العربية السعودية	96 y	...	...	12-17	2.9	...	...	3 153 **	46 **	...	...	...	115 **	121 **	108 **	0.90 **
16	السودان	...	...	...	12-16	...	...	...	1 687 [2]	45 [2]	13 [2]	31 [2]	22 [2]	...	...	...	...
17	الجمهورية العربية السورية	95	95	96	10-17	3.8	1 029	46	2 820	48	4	123	40	92	93	90	0.97
18	تونس	93 y	91 y	94 y	12-18	1.2	1 058	49	1 152	49	4	160	32	117	122	111	0.91
19	الإمارات العربية المتحدة[4]	95 *	91 *	100 *	11-17	...	201	50	347	50	57	3	11	...	...	...	...
20	اليمن	83	84	82	12-17	3.6	1 041	26	1 643	37	4	11	4	55	67	43	0.65
21	السودان (قبل الانفصال)	93 **,x	95 **,x	91 **,x	12-16	5.0	966 **	...	1 837 y	45 y	12 y	28 y	24 y	53 y	58 y	48 y	0.83 y
	أوروبا الوسطى والشرقية																
22	ألبانيا[4]	98	98	98	11-17	...	363	48	355	47	6	18	25	...	...	...	...
23	بيلاروس	98	99 *	97 *	10-16	691	...	...	722	47	0.0	114	37	96	96	96	1.00
24	البوسنة والهرسك	83 y	84 y	82 y	11-18	354	...	...	316	49	1	112	44	92	91	92	1.01
25	بلغاريا	97 y	98 y	97 y	11-18	572	699	48	531 [2]	47 [2]	1 [2]	160 [2]	39 [2]	83 [2]	85 [2]	80 [2]	0.94 [2]
26	كرواتيا	99 y	99 y	99 y	11-18	401	416	49	388 [2]	50 [2]	1 [2]	143 [2]	48 [2]	104 [2]	103 [2]	106 [2]	1.03 [2]
27	الجمهورية التشيكية	99	98	100	11-18	887	928	49	805	49	8	319	45	97	97	97	1.00
28	إستونيا	99 y	98 y	99 y	13-18	84	115	50	95 [2]	49 [2]	3 [2]	19 [2]	34 [2]	104 [2]	106 [2]	102 [2]	0.96 [2]
29	المجر	98 y	98 y	99 y	11-18	877	1 006	49	883	48	13	139	38	100	101	98	0.97
30	لاتفيا	95	95	96	13-18	142	255	49	136	48	1	33	38	94	97	91	0.94
31	ليتوانيا	98	98	99	11-18	329	406	49	325	48	1	37	32	95	97	94	0.97
32	الجبل الأسود	...	...	...	11-18	66	...	...	**63**	**48**	**0.0**	**21**	**44**	**93**	**93**	**92**	**0.99**
33	بولندا	98 y	99 y	97 y	13-18	2.8	3 984	48	2 841 [2]	48 [2]	4 [2]	814 [2]	37 [2]	97 [2]	98 [2]	96 [2]	0.98 [2]
34	جمهورية مولدوفا[5,6]	98	98	97	11-17	330 *	415	49	289	49	1	33	40	88	88	87	0.99
35	رومانيا	97 y	97 y	97 y	11-18	1.8	2 218	49	1 821 [2]	48 [2]	1 [2]	607 [2]	42 [2]	96 [2]	96 [2]	95 [2]	0.99 [2]
36	الاتحاد الروسي	99 x	...	...	11-17	9.6	15 862	...	9 613 y	48 y	0.0 y	1 556 y	37 y	89 y	89 y	90 y	1.01 y
37	صربيا[4]	99	99	99	11-18	630 *	736 **	49 **	575	49	0.0	217	46	97	98	97	0.99
38	سلوفاكيا	97	97	97	10-18	581	674	49	530	49	9	185	45	95	95	94	0.98
39	سلوفينيا	99	99	99	12-18	138	220	49	135	48	1	48	41	95	96	95	1.00
40	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	98 y	98 y	99 y	11-18	230	218	48	196 [2]	48 [2]	1 [2]	57 [2]	44 [2]	90 [2]	90 [2]	90 [2]	1.00 [2]
41	تركيا	96 x	96 x	96 x	11-17	9.2	5 522	40	7 530 [2]	47 [2]	...	1 640 [2]	42 [2]	98 [2]	100 [2]	96 [2]	0.96 [2]
42	أوكرانيا	99	99 *	99 *	10-16	3.1	5 214	49 *	2 925	48 *	0.0	257	35	100	100 *	100 *	1.00 *
	آسيا الوسطى																
43	أرمينيا	...	...	...	10-16	289	347	...	281 [2]	48 [2]	1 [2]	6 [2]	25 [2]	96 [2]	95 [2]	97 [2]	1.02 [2]
44	أذربيجان[5,7]	98	98	97	10-16	1.0 *	...	...	1 022	46	13	177	50	91	93	90	0.97
45	جورجيا	99 y	99 y	99 y	12-17	343	442	48	341 y	...	6 y	4 y	...	92 y	95 y	90 y	0.95 y
46	كازاخستان	**99**	**99**	**99**	11-17	1.7	1 966	49	**1 643**	**48**	**0.0**	**110**	**30**	**108**	**108**	**109**	**1.00**
47	قيرغيزستان	98	98	98	11-17	775	633	50	683 *	49 *	1 *	60 *	42 *	92	92	92	1.00
48	منغوليا	98	98	99	11-16	301	205	55	278	50	8	32	45	88	86	89	1.04
49	طاجيكستان	98	99	97	11-17	1.2	768	45	1 045	45	1	22	22	97	101	94	0.93
50	تركمنستان	...	...	...	10-16	688	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	أوزبكستان	99	99	98	11-17	4.1	3 410	49	4 370	48	.	.	...	95	96	94	0.98
	شرق آسيا والمحيط الهادي																
52	أستراليا[4]	...	...	...	12-17	1.7	2 491	48	2 282 [2]	47 [2]	33 [2]	749 [2]	42 [2]	112 [2]	114 [2]	110 [2]	0.97 [2]
53	بروني دار السلام	99	99	99	12-18	45	34	50	49	48	13 [2]	4	43	118	118	118	1.01
54	كمبوديا	80	79	81	12-17	2.0	316	34	...	...	...	...	...	59	60	58	0.97
55	الصين	...	...	...	12-17	119.8	77 436	...	97 452	47	10	20 299	45	90	88	93	1.06
56	جزر كوك[5]	99	98	100	11-17	2 *	1	50	1	51	13	.	.	97	92	103	1.11
57	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	11-16	2.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58	فيجي	96 x	95 x	96 x	12-18	112	98	51	100	50	...	2	24	101	99	104	1.05
59	إندونيسيا	89	84	96	13-18	25.7	*14 263* **	*48* **	20 778	49	41	3 737	42	94	93	95	1.02
60	اليابان	...	...	...	12-17	7.1	8 958	49	7 296 [2]	48 [2]	19 [2]	859 [2]	43 [2]	102 [2]	102 [2]	102 [2]	1.00 [2]
61	كيريباتي	...	...	...	12-17	14	6	54	...	...	...	...	...	94 y	95 y	94 y	0.99 y
62	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	81	82	79	11-17	1.1	240	40	490	45	2	2	46	57	61	52	0.86
63	ماكاو، الصين	93	91	94	12-17	39	31	51	37	48	95	1	40	112	115	108	0.94
64	ماليزيا	99 y	100 y	98 y	12-18	3.9	2 176	51	2 615 [2]	50 [2]	4 [2]	162 [2]	43 [2]	90 [2]	89 [2]	91 [2]	1.02 [2]
65	جزر مارشال	90 x	92 x	89 x	12-17	6	5	50	5 y	50 y	20 y	...	...	110 y	109 y	111 y	1.03 y
66	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	12-17	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	ميانمار	76 y	77 y	76 y	10-15	5.2	2 059	49	2 852 [2]	51 [2]	. [2]	- [2]	- [2]	62 [2]	60 [2]	63 [2]	1.05 [2]
68	ناورو[5]	...	...	...	12-17	1 *	*0.0*	*54*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	نيوزيلندا	...	...	...	11-17	424	436	50	512 [2]	49 [2]	19 [2]	79 [2]	49 [2]	104 [2]	105 [2]	103 [2]	0.99 [2]
70	نيوي[5]	...	...	...	11-16	0.1 *	0.0	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	بالاو[5]	...	...	...	11-17	2 *	2	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 7

	المعدل الإجمالي للقيد في التعليم الثانوي (%)												المراهقون غير الملتحقين بالمدارس (بالآلاف)[3]					
	المرحلة العليا من التعليم الثانوي				إجمالي التعليم الثانوي													
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في								العام الدراسي المنتهي في					
	2011				2011				1999				2011			1999		
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
الدول العربية																		
1	64	53	74	1.39	66	65	66	1.01	39	38	40	1.04	2	1	1	2	1	1
2	...	...	...	...	...	...	...	1.10	95	91	100	...	...	...	...	0.4	...	...
3	**32**	**37**	**26**	**0.72**	**39**	**44**	**33**	0.72	13	16	11	**0.76**	***55***	***26***	***29***	***55***	...	...
4	50 [z]	52 [z]	48 [z]	0.92 [z]	72 [z]	73 [z]	71 [z]	0.91 **	80 **	83 **	76 **	0.96 [z]	...	...	...	...	...	...
5	...	...	...	...	...	...	...	0.64	34	42	26	...	840	349	491	...	...	...
6	72 [z]	67 [z]	78 [z]	1.16 [z]	86 [z]	84 [z]	89 [z]	1.04	85	83	86	1.06 [z]	63 **	37 **	26 **	17 [z]	85 [z]	101 [z]
7	...	...	...	...	...	...	...	1.03 **	109 **	107 **	110	...	1 **	...	...	...	...	...
8	76	71	80	1.13	83	78	87	1.09 **	76 **	73 **	80 **	1.11	...	...	...	34	18	16
9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10	22 **	25 **	19 **	0.76 **	27 **	29 **	24 **	0.75 **	18 **	20 **	15 **	0.84 **	***104*** **	***51*** **	***53*** **	...	...	...
11	**55**	**58**	**52**	**0.91**	**69**	**75**	**63**	0.78	36	41	32	**0.85**	968 **	410 **	558 **	...	...	...
12	101	102	99	0.97	104	104	103	1.01	71	71	71	0.98	35	17	17	0.6	...	...
13	74	65	83	1.27	84	80	88	1.02	77	77	78	1.10	69	37	32	95	56	39
14	...	...	...	...	101	97	106	1.11	87	83	92	1.09	3	2	1.0	0.6	0.3	0.3
15	100 **	107 **	93 **	0.87 **	...	...	...	...	...	...	...	0.88 **	...	...	...	0.7 **	...	...
16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
17	39	38	42	1.11	73	73	73	0.92	44	45	42	1.00	448	202	245	261	114	147
18	76	70	82	1.18	92	91	94	0.99	73	73	73	1.03	...	...	...	...	...	...
19	...	...	...	...	...	...	...	1.09	83	79	87	...	9	4	5	...	...	...
20	35	43	26	0.62	45	55	35	0.37	39	57	21	0.63	568	134	434	619 **	203 **	416 **
21	28 [y]	29 [y]	27 [y]	0.95 [y]	38 [y]	41 [y]	36 [y]	0.88 [y]	25 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Central and Eastern Europe																		
22	89	93	84	0.91	...	...	...	0.95	72	74	70	...	*9*	*4*	*6*	...	...	...
23	121	126	115	0.91	104	106	102	0.97	...	...	...	...	***43*** **	...	...	16	...	...
24	86	84	88	1.05	89	88	90	1.03	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
25	93 [z]	95 [z]	91 [z]	0.97 [z]	88 [z]	90 [z]	86 [z]	0.95 [z]	92	92	91	0.98	17	8	10	34 [z]	17 [z]	18 [z]
26	87 [z]	82 [z]	91 [z]	1.12 [z]	95 [z]	92 [z]	98 [z]	1.07 [z]	84	83	85	1.02	16	8	9	2 [z]	...	...
27	86	86	86	1.00	91	91	91	1.00	82	80	83	1.04	...	...	...	...	...	...
28	109 [z]	107 [z]	110 [z]	1.03 [z]	107 [z]	107 [z]	107 [z]	1.00 [z]	94	92	96	1.04	1	...	...	2 [z]	1 [z]	1 [z]
29	102	103	101	0.98	101	102	100	0.98	93	92	93	1.01	15	7	8	7	3	4
30	96	97	95	0.98	95	97	93	0.96	88	87	90	1.04	...	...	...	8	4	4
31	106	106	104	0.99	98	100	97	0.97	95	95	97	1.00	1	...	...	19	10	9
32	**97**	**96**	**99**	**1.03**	**95**	**95**	**95**	**1.01**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33	96 [z]	96 [z]	96 [z]	1.00 [z]	96 [z]	97 [z]	96 [z]	0.99 [z]	99	100	99	0.99	15	5	11	88 [y]	46 [y]	42 [y]
34	86	83	90	1.08	87	86	88	1.02	82	83	82	0.98	*19*	*13* **	*6* **	30	15	15
35	97 [z]	98 [z]	97 [z]	0.99 [z]	97 [z]	97 [z]	96 [z]	0.99 [z]	81	80	81	1.01	43	21	22	52 [y]	27 [y]	24 [y]
36	86 [y]	90 [y]	81 [y]	0.91 [y]	92	89 [y]	87 [y]	0.98 [y]	...	...	...	...	...	...	...	671 [y]	380 [y]	291 [y]
37	85	84	87	1.04	93 **	92 **	93 **	1.01 **	91	90	92	1.02	10	5	5	10	5	5
38	88	87	89	1.03	83	82	84	1.02	84	82	84	1.01	...	...	...	...	...	...
39	99	100	98	0.98	97	98	97	1.03	101	98	99	0.99	5	3	2	1.4	0.6	0.7
40	77 [z]	78 [z]	77 [z]	0.99 [z]	83 [z]	83 [z]	83 [z]	0.99 [z]	81	83	82	0.98	...	...	...	...	...	...
41	69 [z]	74 [z]	64 [z]	0.88 [z]	82 [z]	85 [z]	78 [z]	0.92 [z]	69	81	56	0.69	899 **	275 **	625 **	102 **,[z]	23 **,[z]	79 **,[z]
42	81	85 *	76 *	0.90 *	93	95 *	92 *	0.97 *	98	96 *	99 *	1.03 *	...	...	...	83	44 *	38 *
آسيا الوسطى																		
43	85 [z]	83 [z]	86 [z]	1.04 [z]	92 [z]	91 [z]	93 [z]	1.02 [z]	91	...	...	...	...	...	...	...	...	...
44	115	115	114	1.00	...	...	...	...	...	...	...	0.98	119 **	59 **	60 **	88	43	45
45	80 [y]	...	...	...	86 [y]	...	...	0.98	78	79	78	...	...	...	...	14 [y]	...	...
46	**86**	**91**	**82**	**0.90**	**101**	**103**	**100**	1.00	92	92	92	**0.97**	*32* **	...	...	**1**	...	...
47	78 *	78 *	77 *	1.00 *	88 *	88 *	87 *	1.02	83	82	84	1.00 *	...	...	...	47 *	24 *	23 *
48	100	96	105	1.09	92	90	95	1.26	61	54	68	1.06	57 **	36 **	20 **	12	7	5
49	65	76	53	0.70	88	94	82	0.86	74	80	68	0.87	195	91	104	31	...	...
50	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	129	130	127	0.97	105	106	104	0.98	86	87	85	0.98	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي																		
52	166 [z]	172 [z]	160 [z]	0.93 [z]	131 [z]	134 [z]	127 [z]	0.95 [z]	156	156	156	1.00	...	...	...	20 [z]	11 [z]	10 [z]
53	109	108	110	1.02	111	111	112	1.02	88	84	92	1.09	...	...	...	0.0	...	...
54	...	...	...	... **	...	...	...	0.53	15	20	10	...	947	463	484	...	...	...
55	72	71	74	1.04	81	79	83	1.05	61	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	62	51	72	1.40	81	74	89	1.20	60	58	62	1.08	0.0	...	...	0.1	...	...
57	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58	75	70	81	1.15	90	86	94	1.08	78	74	82	1.11	3	...	...	1	...	...
59	68	69	67	0.97	81	81	81	1.00	*52* **	*54* **	*51* **	*0.95* **	*4.8* **	*2.4* **	*2.4* **	1.3	651	688
60	101 [z]	101 [z]	101 [z]	1.00 [z]	102 [z]	102 [z]	102 [z]	1.00 [z]	101	100	101	1.01	-	...	...	0.1 [z]	...	...
61	...	...	...	...	...	...	...	1.23	58	52	65	...	...	...	...	...	...	...
62	31	33	28	0.83	32	38	26	0.70	32	38	26	0.85	97	36	62	169	76	93
63	82	85	79	0.93	79	77	81	1.05	95	99	91	0.92	2	1	1	2	1	1
64	52 [z]	48 [z]	56 [z]	1.16 [z]	66 [z]	69 [z]	71 [z]	1.07 [z]	66	63	69	1.08	98	57	40	179 [z]	101 [z]	78 [z]
65	91 [y]	90 [y]	93 [y]	1.03 [y]	98 [y]	97 [y]	100 [y]	1.06	67	65	69	1.03 [y]	...	...	...	...	...	...
66	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	38 [z]	35 [z]	40 [z]	1.13 [z]	54 [z]	52 [z]	55 [z]	1.00	36	36	36	1.06 [z]	...	...	...	...	...	...
68	...	...	...	...	...	...	...	*1.17*	*47*	*43*	*50*	...	...	...	...	...	...	...
69	137 [z]	130 [z]	144 [z]	1.11 [z]	119 [z]	116 [z]	121 [z]	1.05	111	108	114	1.05 [z]	...	...	...	0.8 [z]	...	...
70	...	...	...	...	...	...	...	1.10	98	93	102	...	0.0	...	...	...	...	...
71	...	...	...	...	...	...	...	1.07	101	98	104	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 7 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام (%)			إجمالي القيد في التعليم الثانوي						المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي			
		العام الدراسي المنتهي في 2010			الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف)	إجمالي القيد				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد	القيد في التعليم التقني والمهني		العام الدراسي المنتهي في 2011	
							العام الدراسي المنتهي في					العام الدراسي المنتهي في 2011			
							1999		2011		2011	2011			
		المجموع	الذكور	الإناث	2011	2011[2]	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث		المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
72	بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	13-18	913	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
73	الفلبين	98 x	99 x	97 x	12-15	8.2	5 117	51	6 766 y	50 y	19 y	. y	. y	87 y	85 y	89 y	1.05 y
74	جمهورية كوريا	99 x	99 x	99 x	12-17	4.0	4 176	47	3 950 z	47 z	31 z	466 z	45 z	99 z	100 z	99 z	0.99 z
75	ساموا	93	94	93	11-17	31	21	49	25	50	32	.	.	98	98	98	1.00
76	سنغافورة[4]	89 x	86 x	92 x	12-15	...	...	...	232 y	48 y	6 y	26 y	35 y	...	...	...	...
77	جزر سليمان	...	...	...	12-18	84	16	41	39 z	44 z	34 z	. z	. z	69 z	71 z	68 z	0.96 z
78	تايلاند	...	...	...	12-17	6.2	***4 072***	** ***48***	**4 786**	**51**	**16**	**739**	**42**	**88**	**88**	**89**	**1.02**
79	تيمور - ليشتي	91	90	92	12-17	186	***44***	...	107	49	26	6	45	64	63	65	1.03
80	توكيلاو[5]	...	...	...	11-15	0.1 *	*49*	*0.0*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	تونغا	...	...	...	11-16	14	14	50	...	...	...	...	...	...	...	...	...
82	توفالو[5]	...	...	...	12-17	1 *	***46***	***0.0***	...	...	...	...	...	...	...	...	...
83	فانواتو	78 y	78 y	78 y	12-18	38	8	45	20 z	48 z	...	1 z	39 z	64 z	62 z	66 z	1.05 z
84	فيتنام	99	...	...	11-17	10.8	...	...	...	...	...	...	...	89	90	88	0.98
	أمريكا اللاتينية والكاريبي																
85	أنغيلا[6]	96	93	100	12-16	...	0.0	52	1	50	.	0.01	9	...	...	...	...
86	أنتيغوا وبربودا	76 y	...	...	12-16	8	*5*	*50* **	8	50	19	0.0	44	118	125	112	0.89
87	الأرجنتين	96 y	96 y	96 y	12-17	4.1	3 344	50	3 693 z	51 z	27 z	285 z	37 z	112 z	109 z	114 z	1.04 z
88	آروبا	97 x	98 x	96 x	12-16	8	6	50	7	50	91	1	39	107	110	103	0.94
89	البهاما	98 y	98 y	98 y	11-16	35	26	49	34 z	50 z	30 z	. z	. z	101 z	99 z	103 z	1.03 z
90	بربادوس	...	...	...	11-15	19	21	50	19	50	5 *	.	.	104	101	109	1.08
91	بليز[7]	90	88	93	11-16	...	21	51	33	51	63	1	50	...	...	...	...
92	برمودا	86	** 77	** 94	11-17	6	***4***	***51***	4	53	44	.	.	84	78	91	1.16
93	دولة بوليفيا المتعددة القوميات	89 y	88 y	90 y	12-17	1.3	829	47	...	...	...	...	...	93 z	94 z	91 z	0.97 z
94	البرازيل[8]	...	...	...	11-17	...	...	...	23 399	51	14	1 417	57	...	...	...	...
95	جزر فيرجين البريطانية[5,9]	...	...	...	12-16	...	1	46	1	49	15	0.0 *	19 *	...	...	...	...
96	جزر كايمان	...	...	...	11-16	4	2	48	3	48	27	.	.	85	87	82	0.94
97	شيلي	91	88	93	12-17	1.7	1 304	50	1 493	50	59	354	47	98	98	98	1.00
98	كولومبيا	96	97	95	11-16	5.3	3 589	51	5 130	51	20	288	54	105	103	108	1.05
99	كوستاريكا	91	93	89	12-16	413	254	51	419	49	9	63	50	119	119	119	1.00
100	كوبا	98	97	98	12-17	885	739	50	797	48	.	214	38	96	97	94	0.97
101	دومينيكا	95	95	95	12-16	7	7	56	6	50	29	0.0	69	107	107	108	1.01
102	الجمهورية الدومينيكية	88	84	94	12-17	1.2	610	55	898	52	20	39	62	85	87	83	1.04
103	إكوادور	96	99	92	12-17	1.7	903	49	1 487	49	30	324	49	97	98	95	0.97
104	السلفادور	92	92	93	13-18	884	405	48	597	49	16	92	51	88	89	88	0.99
105	غرينادا	80 x	75 x	85 x	12-16	10	...	...	11 z	50 z	62 z	0.0 z	32 z	120 z	124 z	116 z	0.94 z
106	غواتيمالا	94 y	96 y	91 y	13-17	1.7	434	45	1 082 z	47 z	62 z	298 z	50 z	70 z	74 z	66 z	0.89 z
107	غيانا	94 y	93 y	96 y	12-16	93	62	50 **	86	50	8	4	47	98	95	101	1.06
108	هايتي	...	...	...	12-18	1.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
109	هندوراس	...	...	...	12-16	896	...	...	663	54	26	...	...	75	70	79	1.13
110	جامايكا	91 y	91 y	91 y	12-16	294	231 **	50 **	265 z	50 z	5 z	. z	. z	91 z	92 z	90 z	0.98 z
111	المكسيك	95	96	95	12-17	13.0	8 721	49	11 836	51	13	1 885	55	119	114	123	1.08
112	مونتسيرات[9]	...	...	...	12-16	...	0.0	47	0.0 y	48 y	. y	. y	. y	...	...	...	...
113	جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	12-17	15	15	53	...	...	...	...	...	...	...	...	...
114	نيكاراغوا	...	...	...	12-16	662	321 **	53 **	465 z	51 z	21 z	6 z	59 z	79 z	77 z	81 z	1.04 z
115	بنما	97	97	96	12-17	389	230	50	285	50	16	46	49	91	90	93	1.03
116	باراغواي	90 y	90 y	91 y	12-17	832	425	50	560 z	50 z	21 z	56 z	49 z	79 z	77 z	80 z	1.03 z
117	بيرو	92	93	91	12-16	2.9	2 277	47	2 639	48	26	-	-	99	101	98	0.97
118	سانت كيتس ونيفيس	95 *,y	...	...	12-16	5	*4*	*50*	4	50	4	.	.	99	99	98	0.99
119	سانت لوسيا	95	92	97	12-16	16	11	56	11	49	3	0.0	18	94	95	93	0.98
120	سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	12-16	11	*9* **	*56* **	11 z	50 z	24 z	. z	. z	118 z	123 z	114 z	0.93 z
121	سورينام	46 x	39 x	53 x	12-18	65	***41***	***53***	55	56	18	23	50	89	85	94	1.10
122	ترينيداد وتوباغو	88 *,y	87 *,y	89 *,y	12-16	94	117	51	...	...	...	...	...	88 *,z	87 *,z	89 *,z	1.02 *,z
123	جزر تركس وكايكوس[9]	...	...	...	12-16	...	1	51	2 y	51 y	...	. y	. y	...	...	...	...
124	أوروغواي	79 y	74 y	85 y	12-17	315	283	52	287 z	52 z	14 z	43 z	45 z	110 z	107 z	114 z	1.07 z
125	جمهورية فنزويلا البوليفارية	98	98	98	12-16	2.7	1 439	54	2 287	51	28	120	49	90	87	92	1.05
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية																
126	أندورا	...	...	...	12-17	5	...	...	4	47	2 z	0.0	47	86	88	85	0.97
127	النمسا	99	99	99	10-17	736	747	47	724	48	9	285	44	102	102	102	1.00
128	بلجيكا	97 x	...	...	12-17	723	1 033	50	805 z	48 z	68 z	321 z	43 z	117 z	119 z	114 z	0.95 z
129	كندا	...	...	...	12-17	2.5	2 511	49	2 657 y	48 y	7 y	...	...	100 y	100 y	99 y	0.99 y
130	قبرص[5]	99 y	99 y	100 y	12-17	68 *	63	49	63 z	49 z	17 z	4 z	16 z	96 z	96 z	96 z	1.00 z
131	الدنمارك	99 y	99 y	99 y	13-18	426	422	50	504 z	48 z	13 z	131 z	43 z	116 z	115 z	117 z	1.02 z
132	فنلندا	100	100	100	13-18	392	479	51	423	50	9	134	47	100	100	100	1.00
133	فرنسا[10]	...	...	...	11-17	5.2	5 955	48	5 888	49	26	1 178	43	110	111	110	0.99
134	ألمانيا	...	...	...	10-18	7.3	8 185	48	7 663 z	47 z	8 z	1 557 z	38 z	101 z	101 z	100 z	0.99 z
135	اليونان	...	...	...	12-17	651	770	48	716 z	47 z	4 z	111 z	35 z	109 z	112 z	106 z	0.95 z
136	آيسلندا	99 y	99 y	100 y	13-19	33	32	50	35 z	49 z	12 z	7 z	41 z	95 z	96 z	95 z	0.98 z
137	آيرلندا	...	...	...	13-17	279	346	50	331	49	0.0	53	51	111	110	111	1.01
138	إسرائيل	98 y	98 y	99 y	12-17	708	629	48	708 z	49 z	10 z	132 z	45 z	102 z	101 z	103 z	1.03 z
139	إيطاليا	99 y	99 y	99 y	11-18	4.6	4 450	48	4 626 z	48 z	8 z	1 708 z	39 z	106 z	107 z	105 z	0.99 z
140	لكسمبرغ	...	...	...	12-18	43	32	49	42 z	49 z	17 z	12 z	47 z	115 z	114 z	116 z	1.02 z
141	مالطة	...	...	...	11-17	36	37	44	37 z	45 z	28 z	5 z	33 z	102 z	104 z	100 z	0.95 z
142	موناكو[9]	...	...	...	11-17	...	2	50	3	48	22	0.0	44	...	...	...	...
143	هولندا	...	...	...	12-17	1.2	1 364	47	1 474 z	48 z	...	698 z	46 z	126 z	129 z	123 z	0.95 z
144	النرويج	99 y	99 y	100 y	13-18	395	377	49	435 z	48 z	7 z	130 z	41 z	97 z	97 z	97 z	1.00 z

الجدول 7

	المعدل الإجمالي للقيد في التعليم الثانوي (%)												المراهقون غير الملتحقين بالمدارس (بالآلاف)[3]					
	المرحلة العليا من التعليم الثانوي				إجمالي التعليم الثانوي								العام الدراسي المنتهي في 1999			العام الدراسي المنتهي في 2011		
	العام الدراسي المنتهي في 2011				العام الدراسي المنتهي في 1999				العام الدراسي المنتهي في 2011									
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
72	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
73	75 [y]	69 [y]	83 [y]	1.20 [y]	74	77	70	1.10	84 [y]	81 [y]	88 [y]	1.08 [y]	1.3	675	587	332 [y]	202 [y]	130 [y]
74	94 [z]	95 [z]	93 [z]	0.98 [z]	99	99	99	1.00	97 [z]	97 [z]	96 [z]	0.99 [z]	77	44	33	9 **,[z]	...	...
75	75	67	84	1.24	79	76	84	1.11	82	76	88	1.15	0.8	0.5	0.3	0.1	0.1	0.0
76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	30 [z]	35 [z]	26 [z]	0.74 [z]	25	29	22	0.76	48 [z]	51 [z]	45 [z]	0.88 [z]	...	...	...	1.2 [z]	0.5 [z]	0.6 [z]
78	**68**	**64**	**73**	**1.15**	**62**	**62** **	**61** **	***0.98*** **	**78**	**75**	**81**	**1.08**	...	...	...	286 [y]	157 [y]	128 [y]
79	51	50	51	1.02	***37***	...	...	...	58	57	58	1.03	...	...	...	31	16	15
80	...	...	...	...	*92*	*91*	*92*	*1.01*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	...	...	...	...	105	98	112	1.14	...	...	...	...	0.3	...	...	...	...	...
82	...	...	...	...	***79***	***76***	***83***	***1.10***	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
83	40 [z]	41 [z]	39 [z]	0.93 [z]	30	32	28	0.88	54 [z]	54 [z]	55 [z]	1.02 [z]	5 **	2 **	3 **	...	...	...
84	...	...	...	...	...	...	...	...	*1.2* **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	أمريكا اللاتينية والكاريبي																	
85	...	...	...	...	...	...	...	...	*0.03* **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
86	83	75	91	1.21	78	82 **	75 **	*0.92* **	104	105	103	0.98	...	...	...	0.1 [z]	...	...
87	68 [z]	61 [z]	75 [z]	1.24 [z]	84	82	87	1.05	90 [z]	85 [z]	95 [z]	1.11 [z]	...	...	...	23 [z]	...	...
88	80	76	83	1.09	99	96	102	1.06	90	89	91	1.02	0.0	...	...	0.4 [y]	0.2 [y]	0.2 [y]
89	90 [z]	86 [z]	93 [z]	1.08 [z]	77	78	76	0.99	95 [z]	93 [z]	98 [z]	1.05 [z]	1.4	0.6	0.8	1.1 [z]	0.7 [z]	0.4 [z]
90	102	93	111	1.18	108	102	114	1.12	103	98	110	1.12	0.4 **	...	...	0.7 *	...	...
91	51	49	53	1.08	61	59	63	1.07	...	...	...	...	3 **	2 **	2 **	...	...	...
92	71	65	77	1.19	***79***	***76***	***81***	***1.07***	77	71	83	1.18	...	...	...	0.4 **,[z]	0.1 **,[z]	0.3 **,[z]
93	...	...	...	...	77	79	74	0.93	...	...	...	...	19 **	4 **	15 **	30 **,[z]	15 **,[z]	15 **,[z]
94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	...	...	...	...	98	103	94	0.91	...	...	...	...	0.0 **	...	...	...	...	...
96	77	74	80	1.07	99	101	96	0.96	81	81	81	1.00	0.1 **	0.1 **	0.1 **	0.3	0.1	0.2
97	86	85	88	1.05	79	77	80	1.04	90	89	91	1.03	...	...	...	13	6	7
98	81	74	88	1.20	72	69	76	1.11	97	93	101	1.09	*475* **	*287* **	*188* **	166	88	77
99	75	69	82	1.18	62	59	65	1.10	101	98	104	1.05	...	...	...	...	...	...
100	84	84	84	1.00	79	77	81	1.06	90	90	89	0.99	18	11	7	14	6	8
101	84	77	92	1.18	100	86	114	1.33	98	94	101	1.07	0.4 **	...	...	0.2 **	...	...
102	71	65	77	1.19	56	56	62	1.24	76	71	80	1.13	69	37	32	30	14	17
103	77	74	80	1.08	56	56	57	1.03	87	86	88	1.02	229	113	115	65	31	34
104	46	45	46	1.04	52	53	51	0.98	67	67	67	1.00	***87***	***42***	***46***	38	18	20
105	...	...	...	1.25 [z]	...	...	...	...	107 [z]	106 [z]	109 [z]	1.03 [z]	...	...	...	...	...	...
106	89 [z]	79 [z]	99 [z]	1.25 [z]	33	36	30	0.84	64 [z]	67 [z]	61 [z]	0.92 [z]	352 **	143 **	209 **	165 [z]	57 [z]	108 [z]
107	54 [z]	54 [z]	53 [z]	0.99 [z]	83	82 **	83 **	1.01 **	93	89	97	1.10	...	...	...	10 [z]	6 [z]	4 [z]
108	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
109	72	61	84	1.38	...	...	...	...	74	66	81	1.22	...	...	...	...	...	...
110	94 [z]	90 [z]	100 [z]	1.11 [z]	87 **	87 **	88 **	1.01 **	92 [z]	91 [z]	94 [z]	1.03 [z]	9 **	4 **	4 **	23 [z]	11 [z]	12 [z]
111	63	61	64	1.05	70	69	70	1.01	90	87	93	1.07	903 **	385 **	518 **	216	113	103
112	...	...	...	...	182	211	158	0.75	...	...	...	...	0.0	...	...	...	...	...
113	...	...	...	...	90	84	96	1.15	...	...	...	...	0.1	...	...	...	...	...
114	54 [z]	48 [z]	59 [z]	1.23 [z]	51 **	47 **	56 **	1.18 **	69 [z]	66 [z]	72 [z]	1.10 [z]	*126*	*71*	*55*	69 [z]	36 [z]	33 [z]
115	54	49	59	1.19	66	64	69	1.07	73	70	76	1.08	35 **	18 **	18 **	19	10	8
116	56 [z]	54 [z]	58 [z]	1.07 [z]	57	56	58	1.04	67 [z]	66 [z]	69 [z]	1.05 [z]	71	33	38	52 [z]	26 [z]	26 [z]
117	77	77	78	1.03	83	85	80	0.94	91	91	90	0.99	62 **	20 **	42 **	94	48	46
118	86	80	92	1.14	96	94	99	*1.04*	94	92	96	1.04	*0.0* **	...	...	0.2	0.1	0.1
119	97	98	95	0.97	70	62	78	1.26	95	96	94	0.97	3 **	2 **	1 **	0.7 **,[z]	0.3 **,[z]	0.4 **,[z]
120	90 [z]	81 [z]	100 [z]	1.24 [z]	*82* **	*70* **	*94* **	*1.34* **	107 [z]	106 [z]	108 [z]	1.02 [z]	*1.2* **	*0.9* **	*0.3* **	0.4 [z]	0.1 [z]	0.2 [z]
121	78	56	101	1.80	***73***	***67***	***79***	***1.19***	85	73	97	1.31	...	...	...	6	3	3
122	...	...	...	...	77	74	81	1.09	...	...	...	...	11 **	6 **	5 **	7 [z]	4 [z]	3 [z]
123	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
124	70 [z]	62 [z]	78 [z]	1.26 [z]	92	85	99	1.17	90 [z]	84 [z]	96 [z]	1.14 [z]	...	...	...	35 [z]	17 [z]	19 [z]
125	73	67	79	1.18	56	51	62	1.22	83	79	87	1.09	397	218	179	158	92	66
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية																	
126	87	80	96	1.19	...	...	...	...	87	85	88	1.03	...	...	...	0.6	0.3	0.3
127	95	98	92	0.93	97	99	95	0.95	98	100	96	0.96	...	...	...	...	...	...
128	107 [z]	108 [z]	106 [z]	0.98 [z]	141	136	146	1.07	110 [z]	112 [z]	108 [z]	0.97 [z]	...	...	...	...	...	...
129	102 [y]	103 [y]	100 [y]	0.97 [y]	102	101	103	1.02	101 [y]	102 [y]	100 [y]	0.98 [y]	...	...	...	...	...	...
130	87 [z]	86 [z]	88 [z]	1.02 [z]	93	91	94	1.03	91 [z]	90 [z]	91 [z]	1.01 [z]	1.1	0.5	0.6	1.3 [z]	0.7 [z]	0.6 [z]
131	120 [z]	120 [z]	121 [z]	1.00 [z]	124	121	128	1.05	118 [z]	119 [z]	118 [z]	1.01 [z]	*1.0*	*1.0*	*0.0*	1 [z]	1 [z]	0 [z]
132	116	111	120	1.08	120	115	125	1.09	108	106	110	1.05	0.2	...	...	4	2	2
133	118	117	119	1.03	109	109	109	1.00	114	113	114	1.01	95	54	40	4	...	...
134	107 [z]	114 [z]	100 [z]	0.88 [z]	97	98	96	0.98	103 [z]	106 [z]	100 [z]	0.95 [z]	...	...	...	...	...	...
135	109 [z]	111 [z]	107 [z]	0.96 [z]	90	88	92	1.04	109 [z]	111 [z]	106 [z]	0.96 [z]	40	23	17	1.0 [z]	...	...
136	116 [z]	114 [z]	118 [z]	1.03 [z]	108	106	111	1.05	107 [z]	107 [z]	108 [z]	1.02 [z]	0.7	0.5	0.3	0.5 [z]	0.2 [z]	0.3 [z]
137	131	127	135	1.07	105	102	108	1.06	119	117	121	1.03	2.6	2.3	0.2	3	...	...
138	101 [z]	100 [z]	102 [z]	1.02 [z]	100	100	99	0.99	102 [z]	100 [z]	103 [z]	1.02 [z]	4	...	...	0.1 [z]	...	...
139	96 [z]	97 [z]	96 [z]	0.99 [z]	92	92	91	0.99	100 [z]	101 [z]	99 [z]	0.99 [z]	14	...	...	9 [z]	...	...
140	90 [z]	88 [z]	92 [z]	1.04 [z]	97	95	99	1.05	101 [z]	99 [z]	102 [z]	1.03 [z]	1.0	0.6	0.4	0.4 [z]	0.3 [z]	0.1 [z]
141	97 [z]	110 [z]	83 [z]	0.76 [z]	88	95	81	0.85	100 [z]	106 [z]	94 [z]	0.89 [z]	...	...	...	1.2 [z]	0.5 [z]	0.7 [z]
142	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143	116 [z]	114 [z]	117 [z]	1.03 [z]	123	125	120	0.96	121 [z]	122 [z]	120 [z]	0.99 [z]	1	...	...	15 [z]	9 [z]	6 [z]
144	124 [z]	126 [z]	122 [z]	0.97 [z]	119	117	120	1.02	111 [z]	111 [z]	109 [z]	0.98 [z]	3	2	2	4 [z]	2 [z]	2 [z]

الجدول 7 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام (%)			إجمالي القيد في التعليم الثانوي										
		العام الدراسي المنتهي في 2010			الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف)	إجمالي القيد				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد	القيد في التعليم التقني والمهني		المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي			
							العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في 2011			
					2011	2011[2]	2011		1999		2011	2011					
		المجموع	الذكور	الإناث			المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث		المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
145	البرتغال	...	...	...	12-17	656	720 [2]	49 [2]	847	50	16 [2]	183 [2]	42 [2]	116 [2]	118 [2]	114 [2]	0.97 [2]
146	سان مارينو[5,9]	98	100	97	11-18	2 *	2	47	*1.0*	*49*	.	0.0	29	94 *	95 *	94 *	1.00 *
147	إسبانيا	94 [y]	93 [y]	95 [y]	12-17	2.5	3 248	49	3 299	50	27	567	46	122	123	121	0.99
148	السويد	100	100	100	13-18	711	699	48	946	54	19	227	44	98	98	97	0.98
149	سويسرا	99 [y]	...	...	13-19	634	605	48	544	46	10	207	42	109	108	111	1.02
150	المملكة المتحدة	...	...	...	11-17	5.2	5 538 [2]	48 [2]	5 202	49	29 [2]	732 [2]	47 [2]	113 [2]	115 [2]	111 [2]	0.97 [2]
151	الولايات المتحدة	...	...	...	12-17	24.8	24 192 [2]	49 [2]	22 444	...	8 [2]	. [2]	. [2]	102 [2]	102 [2]	102 [2]	1.01 [2]
	جنوب وغرب آسيا																
152	أفغانستان	...	...	...	13-18	4.7	2 265	33	***362***	**-**	...	...	...	60	76	43	0.57
153	بنغلاديش	90 *	84 *	95 *	11-17	22.2	11 543	53	9 912	48	95	364	33	68	60	77	1.28
154	بوتان	**95**	**93**	**96**	13-18	90	**66**	**50**	20	44	**10**	**-**	**-**	**89**	**85**	**93**	**1.10**
155	الهند	...	...	...	11-17	170.7	107 686 [2]	45 [2]	67 089	39	...	...	...	80 [2]	82 [2]	78 [2]	0.95 [2]
156	جمهورية إيران الإسلامية	96	96	96	11-17	8.4	7 237	47	9 726	46	11	801	33	101	104	99	0.95
157	الملديف	86 [x]	83 [x]	89 [x]	13-17	34	...	...	14	51	...	...	...	117	117	118	1.00
158	نيبال[11]	...	...	...	10-16	4.5	**3 014**	**50**	1 265	39	...	...	...	**88**	**85**	**91**	**1.08**
159	باكستان	72	72	72	10-16	28.4	9 939	41	...	...	30	389	41	45	51	40	0.78
160	سري لانكا	98	99	97	10-17	2.5	2 574	50	...	...	7	151	44	103	103	102	0.99
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى																
161	أنغولا	34 [x]	25 [x]	44 [x]	12-17	2.8	850 [2]	40 [2]	300	43	10 [2]	362 [2]	33 [2]	39 [2]	44 [2]	34 [2]	0.76 [2]
162	بنين	67	67	66	12-18	1.4	723	37	213	31	18	24	38	63	76	50	0.67
163	بوتسوانا	...	...	...	13-17	218	...	...	157	51	...	...	...	91 [y]	88 [y]	93 [y]	1.05 [y]
164	بوركينا فاسو	**51**	**53**	**48**	12-18	2.7	**676**	**44**	173	37	**41**	**27**	**46**	**34**	**37**	**31**	**0.85**
165	بوروندي	36	42	31	13-19	1.4	***113***	...	381	...	9	18	39	37	42	33	0.77
166	الكاميرون	52	49	56	12-18	3.1	1 574	45	642 **	45 **	25	321	36	63	68	58	0.86
167	الرأس الأخضر	90	87	93	12-17	69	62	53	***44*** **	...	13	1	48	113	108	118	1.09
168	جمهورية أفريقيا الوسطى	44 [x]	44 [x]	44 [x]	12-18	699	**70**	...	***70*** **	...	9 [y]	5	37	24	31	16	0.53
169	تشاد	72	76	65	12-18	1.8	456	30	123	20	15	6	37	29	39	18	0.47
170	جزر القمر	...	...	...	12-18	105	...	...	28	44	...	...	...	53	53	53	1.01
171	الكونغو	71	...	...	12-18	612	...	...	*172*	*41*	...	...	...	...	...	...	...
172	كوت ديفوار	46 [x]	46 [x]	45 [x]	12-18	3.2	...	...	591 **	34 **	...	...	...	...	...	...	...
173	جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	12-17	9.5	3 782	36	...	...	16 [2]	...	...	...	...	...	...
174	غينيا الاستوائية	85	86	84	13-18	89	...	...	20	26	...	...	...	45	45	44	0.96
175	إريتريا	90	91	88	12-18	787	256	43	115	40	4	1	36	44	49	39	0.81
176	إثيوبيا	82	84	80	13-18	12.1	4 541	46	1 059	40	11	371	45	46	49	43	0.88
177	غابون	...	...	...	11-17	243	...	...	86	46	...	...	...	...	...	...	...
178	غامبيا	84	83	85	13-18	237	124 **,[2]	48 **,[2]	...	...	...	...	...	62 [2]	62 [2]	63 [2]	1.02 [2]
179	غانا	**90**	**90**	**91**	12-18	3.7	**2 215**	**46**	1 024	43	**15**	**79**	**37**	**82**	**85**	**80**	**0.94**
180	غينيا	58	62	53	13-19	1.5	**669**	**38**	167 **	25 **	**34**	**33**	**47**	**49** **	**59** **	**38** **	**0.65** **
181	غينيا بيساو	...	...	...	13-17	170	...	...	*25*	*35*	...	...	...	...	...	...	...
182	كينيا	...	...	...	12-17	5.5	3 204 [y]	47 [y]	1 822	48	12 [y]	15 [y]	57 [y]	90 [y]	94 [y]	87 [y]	0.93 [y]
183	ليسوتو	74 **	72 **	75 **	13-17	267	130 **	57 **	73	57	1 **	...	...	60 **	50 **	69 **	1.39 **
184	ليبيريا	77 [x]	80 [x]	74 [x]	12-17	530	237	44	113	38	...	17	50	49	54	44	0.83
185	مدغشقر	69	70	69	11-17	3.5	1 022 **,[y]	48 **,[y]	...	...	40 **,[y]	...	...	41 [y]	42 [y]	41 [y]	0.96 [y]
186	ملاوي	75	75	75	12-17	2.2	736	47	556	41	...	-	-	41	43	40	0.94
187	مالي	79	80	77	13-18	2.1	821	40	217	34	31	94	41	53	60	45	0.75
188	موريشيوس	70	66	75	11-17	146	...	...	104	48	53 **,[2]	...	...	96	95	96	1.00
189	موزمبيق	**49**	**47**	**51**	13-17	2.7	**728**	**47**	103	38	**13**	**32**	**34**	**34**	**36**	**32**	**0.90**
190	ناميبيا	82 [y]	80 [y]	83 [y]	14-18	263	...	...	116	52	...	...	...	...	...	...	...
191	النيجر	**54**	**56**	**52**	13-19	2.4	**373**	**39**	104	37	20 **,[y]	**7**	**54**	**21**	**25**	**17**	**0.69**
192	نيجيريا	...	...	...	12-17	21.1	9 056 [2]	45 [2]	3 844	46	21 [2]	...	...	46 [2]	49 [2]	43 [2]	0.89 [2]
193	رواندا	...	...	...	13-18	1.4	486	51	105	50	20	59	49	47	45	49	1.09
194	ساو تومي وبرنسيبي	67	65	70	12-16	20	**14**	**52**	...	...	**2**	**0.0**	**26**	**97**	**90**	**104**	**1.14**
195	السنغال	91	92	90	13-19	2.0	833 *	47 *	234	38	19 *	37 *	51 *	...	...	...	...
196	سيشل	96	95	98	12-16	6	7	50	7	50	8	-	-	130	129	132	1.03
197	سيراليون	...	...	...	12-17	798	...	...	***155*** **	***41*** **	...	...	...	58	65	51	0.79
198	الصومال	...	...	...	12-17	1.2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
199	جنوب أفريقيا	...	...	...	14-18	5.0	4 687 [y]	51 [y]	4 239	52	3 [y]	269 [y]	42 [y]	96 [y]	96 [y]	96 [y]	1.01 [y]
200	جنوب السودان	...	...	...	12-17	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
201	سوازيلاند	90	90	90	13-17	151	90	48	61	50	2	-	-	68	69	67	0.96
202	توغو	**75**	**78**	**71**	12-18	966	545	...	231	28	23	27	...	70	...	...	...
203	أوغندا	58	59	56	13-18	4.8	1 278 **,[y]	45 **,[y]	*546*	*43*	...	83 **,[y]	38 **,[y]	34 [y]	37 [y]	31 [y]	0.84 [y]
204	جمهورية تنزانيا المتحدة	40 **,[y]	44 **,[y]	37 **,[y]	14-19	5.9	**2 118**	**46**	...	...	...	...	**47**	**46**	**49**	**43**	**0.89**
205	زامبيا	55	61	50	14-18	1.5	...	...	...	...	...	...	...	69	74	64	0.86
206	زمبابوي	...	...	...	13-18	1.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 7

	المعدل الإجمالي للقيد في التعليم الثانوي (%)												المراهقون غير الملتحقين بالمدارس (بالآلاف)[3]					
	المرحلة العليا من التعليم الثانوي				إجمالي التعليم الثانوي								العام الدراسي المنتهي في					
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في								2011			1999		
	2011				2011				1999									
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
145	102 [z]	98 [z]	106 [z]	1.08 [z]	109 [z]	107 [z]	110 [z]	1.02 [z]	103	99	107	1.08	0.3	...	...	...	...	...
146	94	93	96	1.02	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147	141	137	144	1.05	129	128	129	1.01	108	105	112	1.06	38	21	17	1	...	...
148	99	99	98	0.99	98	99	98	0.99	156	138	175	1.26	3	2	1	26	14	12
149	86	89	82	0.93	95	97	94	0.97	95	99	92	0.93	7	4	3	10	5	4
150	99 [z]	97 [z]	102 [z]	1.05 [z]	105 [z]	104 [z]	106 [z]	1.01 [z]	100	100	101	1.01	20	8	12	4 [z]	...	...
151	89 [z]	89 [z]	90 [z]	1.01 [z]	96 [z]	95 [z]	96 [z]	1.01 [z]	93	...	...	...	462	...	...	122 [z]	...	...
	جنوب وغرب آسيا																	
152	35	45	23	0.52	48	62	34	0.55	***11***	***22***	-	-	...	...	...	...	...	...
153	40	39	40	1.03	52	48	56	1.17	46	46	46	0.99	...	...	...	2.6 *	1.8 *	795 *
154	**49**	**51**	**47**	**0.92**	**75**	**73**	**77**	**1.05**	36	40	32	0.80	13	6	7	**6**	**4**	**2**
155	49 [z]	52 [z]	46 [z]	0.88 [z]	63 [z]	65 [z]	60 [z]	0.92 [z]	43	50	35	0.70	...	...	...	20.3 [z]	10.0 [z]	10.3 [z]
156	75	77	74	0.96	85	87	83	0.96	79	81	76	0.93	...	...	...	89	31	57
157	...	...	...	...	...	...	...	...	41	39	42	1.08	2.0	1.1	0.9	...	...	...
158	**47**	**47**	**47**	**1.01**	**65**	**64**	**67**	**1.04**	35	42	28	0.66	...	...	...	...	...	...
159	26	31	21	0.67	34	40	29	0.73	...	...	...	...	...	...	...	7.0	3.2	3.7
160	102	98	107	1.09	102	100	104	1.04	...	...	...	...	...	...	...	46	30	15
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى																	
161	22 [z]	28 [z]	15 [z]	0.56 [z]	31 [z]	37 [z]	25 [z]	0.69 [z]	12	14	11	0.75	...	...	...	166 **,z	...	...
162	33	46	20	0.45	51	64	38	0.60	22	30	13	0.44	...	...	...	...	...	...
163	...	...	...	...	...	...	...	...	73	70	75	1.07	11 **	7 **	4 **	5 **,y	3 **,y	2 **,y
164	**11**	**13**	**8**	**0.62**	**25**	**27**	**22**	**0.81**	9	11	6	0.62	**918**	**443**	**475**	**854**	**414**	**440**
165	14	18	11	0.62	27	32	23	0.74	***10***	...	...	...	...	...	...	...	...	...
166	34	37	30	0.80	51	55	46	0.84	26 **	28 **	23 **	0.84 **	...	...	...	579	247	332
167	67	57	76	1.33	89	82	96	1.17	*68* **	...	...	...	...	...	...	3 **,z	...	...
168	9	11	7	0.63	18	23	12	0.55	***11*** **	...	...	...	...	...	...	224 **	88 **	136 **
169	19	28	10	0.36	25	35	15	0.44	10	16	4	0.26	549	235	314	...	...	...
170	...	...	...	...	...	...	...	...	29	32	26	0.81	...	...	...	...	...	...
171	...	...	...	...	...	...	...	...	*35*	*41*	*29*	*0.70*	...	...	...	...	...	...
172	...	...	...	...	...	...	...	...	22 **	29 **	16 **	0.54 **	***1.2*** **	***539*** **	***636*** **	...	...	...
173	...	...	...	...	39	50	29	0.59	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
174	...	...	...	...	...	...	...	...	33	48	17	0.37	***13*** **	...	...	...	...	...
175	23	26	19	0.74	32	36	28	0.78	21	25	17	0.68	113	52	61	206	96	110
176	17	19	15	0.78	37	40	34	0.87	13	15	10	0.67	3.6	1.5	2.1	3.2 **	1.5 **	1.7 **
177	...	...	...	...	...	...	...	...	47	51	44	0.86	...	...	...	...	...	...
178	44 **,z	48 **,z	41 **,z	0.85 **,z	54 **,z	55 **,z	52 **,z	0.95 **,z	...	...	...	...	...	...	...	32 **,z	16 **,z	15 **,z
179	**40**	**44**	**36**	**0.84**	**59**	**62**	**56**	**0.90**	40	44	35	0.81	507 **	234 **	273 **	275 y	138 y	137 y
180	**34** **	**42** **	**26** **	**0.61** **	**43**	**52**	**33**	**0.64**	13 **	20 **	7 **	0.37 **	**507**	**215**	**292**	**424**	**181**	**243**
181	...	...	...	...	...	...	...	...	*18*	*23*	*13*	*0.55*	*42*	*16*	*27*	...	...	...
182	43 y	46 y	40 y	0.87 y	60 y	63 y	57 y	0.90 y	38	39	37	0.96	*225* **	*124* **	*101* **	30 **,y	...	...
183	33 **	27 **	39 **	1.42 **	49 **	41 **	57 **	1.40 **	30	25	34	1.36	31 **	22 **	9 **	40 **	24 **	16 **
184	39	43	35	0.80	44	49	40	0.81	31	37	24	0.65	...	...	...	...	...	...
185	14 **,y	15 **,y	13 y	0.87 **,y	31 **,y	32 **,y	30 y	0.94 **,y	...	...	...	...	***626*** **	***299*** **	***327*** **	...	...	...
186	17	15	19	0.79	34	35	32	0.91	38	44	31	0.70	68	...	...	319 y	160 y	159 y
187	24	29	18	0.62	39	46	32	0.71	14	18	9	0.54	...	...	...	563	247	317
188	...	...	...	...	...	...	...	...	75	76	75	0.98	14 **	7 **	7 **	...	...	...
189	**12**	**13**	**12**	**0.88**	**26**	**27**	**25**	**0.89**	5	6	4	0.63	730 **	310 **	420 **	**656**	**283**	**373**
190	...	...	...	...	...	...	...	...	57	54	60	1.12	18	11	7	...	...	...
191	**5**	**7**	**4**	**0.53**	**15**	**18**	**12**	**0.66**	7	8	5	0.59	787	375	412	**1.2**	**564**	**606**
192	41 [z]	43 [z]	38 [z]	0.87 [z]	44 [z]	46 [z]	41 [z]	0.88 [z]	23	24	22	0.91	...	...	...	...	...	...
193	22	23	22	0.96	35	34	36	1.05	10	9	10	1.01	...	...	...	...	...	...
194	**24**	**23**	**25**	**1.08**	**69**	**64**	**73**	**1.13**	...	...	...	...	...	...	...	1.7 [z]	0.8 [z]	0.9 [z]
195	...	...	...	...	42 *	43 *	40 *	0.92 *	15	19	12	0.65	...	...	...	...	...	...
196	114	102	128	1.26	123	117	131	1.12	105	103	106	1.04	0.0	...	...	0.1	...	...
197	...	...	...	...	...	...	...	...	***27***	***32*** **	***22*** **	***0.68*** **	...	...	...	...	...	...
198	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
199	92 y	88 y	95 y	1.08 y	93 y	91 y	96 y	1.05 y	88	83	93	1.13	161 **	89 **	72 **	...	...	...
200	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
201	47	46	59	0.99	59	60	59	0.97	44	44	44	1.00	20	10	10	...	...	...
202	36	...	...	...	56	...	...	...	31	44	17	0.40	135	27	107	...	...	...
203	15 **,y	18 **,y	13 **,y	0.72 **,y	28 **,y	31 **,y	26 **,y	0.82 **,y	*16*	*18*	*14*	*0.76*	...	...	...	650 **,z	305 **,z	344 **,z
204	**10**	**11**	**8**	**0.70**	**35**	**37**	**32**	**0.87**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
205	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
206	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 7 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام (%)			إجمالي القيد في التعليم الثانوي							المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي			
		العام الدراسي المنتهي في 2010			الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف)	إجمالي القيد				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد	القيد في التعليم التقني والمهني			
							العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في			
							1999		2011		2011	2011			
		2010			2011	2011[2]									
		المجموع	الذكور	الإناث			المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث		المجموع (بالآلاف)	% للإناث		
		القيمة الوسطى				المجموع	المجموع	للإناث%	المجموع	للإناث%	القيمة الوسطى	المجموع	للإناث%		
											2011			2011	
											المتوسط المرجح				
I	العالم	94	93	95	...	769.0	435.9	47 **	543.2 **	48 **	13	58.7 **	44 **	82 **	83 **	81 **	0.97 **
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	98	99	97	...	26.0	33.7	49 **	24.4 **	48 **	1	3.7 **	41 **	95 **	95 **	94 **	1.00 **
III	البلدان المتقدمة	99	98	100	...	77.2	83.1	49	79.3 **	49 **	10	12.3 **	42 **	105 **	105 **	105 **	0.99 **
IV	البلدان النامية	90	89	91	...	665.8	319.1	46 **	439.5 **	47 **	17	42.7 **	44 **	79 **	80 **	78 **	0.97 **
V	الدول العربية	94	92	95	...	43.3	22.4	46	30.7 **	47 **	13	2.9 **	40 **	88	93	84	0.91
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	98	99	97	...	33.2	40.7	48 **	29.8 **	48 **	1	6.3 **	40 **	95 **	95 **	94 **	0.99 **
VII	آسيا الوسطى	99	99	98	...	10.4	9.2	49	10.3	48	2	1.3 **	45 **	97	98	96	0.98
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	93	91	94	...	200.4	130.7	47 **	159.8	48	20	27.7	44	90	88	91	1.04
IX	شرق آسيا	92	91	93	...	197.0	127.5	47 **	156.6	48	18	26.8	44	90	88	91	1.04
X	بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	3.4	3.3	49	3.2 **	47 **	...	857 **	43 **	85 **	87 **	83 **	0.95 **
XI	أمريكا اللاتينية والكاريبي	93	94	92	...	67.1	52.7 **	51 **	60.5	51	21	5.8	53	102	100	103	1.03
XII	بلدان الكاريبي	93	92	94	...	2.3	1.1 **	50 **	1.4 **	49 **	19	39 **	48 **	74 **	75 **	74 **	0.98 **
XIII	أمريكا اللاتينية	94	95	93	...	64.8	51.6 **	51 **	59.1	51	21	5.8	53	102	101	104	1.03
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	99	99	99	...	59.8	60.7	49	61.4 **	49 **	11	8.3 **	43 **	106 **	106 **	106 **	0.99 **
XV	جنوب وغرب آسيا	92	89	95	...	242.1	97.8	41	144.4 **	46 **	12	2.6 **,٧	32 **,٧	76 **	78 **	74 **	0.95 **
XVI	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	71	...	...	...	112.6	21.6	45	46.3 **	45 **	16	3.7 **	40 **	49 **	53 **	45 **	0.85 **
XVII	البلدان ذات الدخل المنخفض	73	76	70	...	113.9	26.9	45	49.4	46	16	2.5	38	54	56	52	0.92
XVIII	البلدان ذات الدخل المتوسط	93	93	93	...	571.4	321.6	46 **	408.2 **	47 **	12	43.9 **	44 **	85 **	86 **	84 **	0.98 **
XIX	البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	90	90	91	...	330.8	137.4	43	203.2 **	46 **	13	10.6 **	42 **	77 **	79 **	74 **	0.94 **
XX	البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	95	97	94	...	240.6	184.2	48 **	205.0	49	11	33.3	45	96	94	97	1.03
XXI	البلدان ذات الدخل المرتفع	98	99	98	...	83.7	87.3	49	85.6 **	48 **	13	12.3 **	42 **	105 **	105 **	104 **	0.99 **

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS). والبيانات الخاصة بنسب القيد مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، تنقيح عام 2010 (الأمم المتحدة، 2011)، وتستند إلى المتغير المتوسط.

ملاحظة: ترد مجموعات البلدان مقسمةً بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي ولكنها تتضمن فقط بلدان التعليم للجميع. وبعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2012.

1 - المقصود هو المرحلتان الدنيا والعليا من التعليم الثانوي (المستويان 2 و 3 في تصنيف إسكد).

2 - تدل البيانات على العدد الفعلي للمراهقين غير المقيدين البتة. وهي بيانات مستخلصة من نسب القيد الصافية أو المعدلة المصنفة بحسب الأعمار في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، وتتيح هذه الأرقام قياس نسبة المقيدين في المدارس الابتدائية أو الثانوية.

3 - تخص هذه البيانات عام 2011 باستثناء البلدان التي تعتمد التقسيم القائم على السنة التقويمية إذ تخص بياناتها سنة 2010.

4 - لم يتسنَّ حساب معدلات القيد (سواء كانت إجمالية أو صافية أو من كلا النوعين) لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم اتساق البيانات السكانية.

5 - استخدمت البيانات السكانية الوطنية لحساب معدلات القيد.

6 - البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة ترانسنستريا

7 - البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة نغورنو-كاراباخ.

8 - تشمل بيانات القيد الخاصة بالمرحلة العليا من التعليم الثانوي تعليم الكبار (الطلاب الذين تتجاوز أعمارهم 25 سنة) لاسيما برامج التعليم قبل التقني والمهني حيث يشكل الذكور النسبة الغالبة، وهو ما يفسر ارتفاع نسبة القيد الإجمالي وانخفاض مؤشر التكافؤ بين الجنسين.

9 - لم يتسنَّ حساب نسب القيد (سواء كانت إجمالية أو صافية أو من كلا النوعين) لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية مصنفة بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

10 - تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية الواقعة في ما وراء البحار.

11 - البيانات الخاصة بنسب القيد مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، تنقيح عام 2012 (الأمم المتحدة 2013)، وتستند إلى المتغير المتوسط.

البيانات المدرجة بالخط الغامق تخص معدلات الانتقال في العام الدراسي المنتهي في 2011، كما تخص القيد ومعدلات القيد ومؤشرات أخرى في هذا الجدول في العام الدراسي المنتهي في 2012. أما البيانات المدرجة بالخط المائل فتخص عام 2000. وأما تلك الواردة بالخط الغامق المائل فتخص عام 2001.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2010.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2009.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (x) تخص العام الدراسي المنتهي في 2008.

البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

الجدول 7

	المعدل الإجمالي للقيد في التعليم الثانوي (%)										المراهقون غير الملتحقين بالمدارس (بالآلاف)[3]					
	المرحلة العليا من التعليم الثانوي				إجمالي التعليم الثانوي						العام الدراسي المنتهي في 2011			العام الدراسي المنتهي في 1999		
	العام الدراسي المنتهي في 2011				العام الدراسي المنتهي في											
					2011				1999							
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
	المتوسط المرجح				المتوسط المرجح				المتوسط المرجح				المجموع			المجموع		
I	59 **	60 **	58 **	0.96 **	59	62 **	56 **	0.91 **	71 **	72 **	69 **	0.97 **	69.4 **	35.1 **	34.3 **	101.2 **	46.5 **	54.7 **
II	92 **	95 **	89 **	0.94 **	90	90 **	90 **	1.01 **	94 **	95 **	93 **	0.98 **	1.2 **	612 **	570 **	3.3 **	1.8 **	1.5 **
III	101 **	101 **	100 **	1.00 **	100	99	101	1.02	103 **	103 **	102 **	1.00 **	833 **	509 **	324 **	1.4	876 **	493 **
IV	54 **	55 **	52 **	0.95 **	52	55 **	48 **	0.88 **	66 **	67 **	65 **	0.96 **	67.4 **	34.0 **	33.4 **	96.5 **	43.8 **	52.7 **
V	52 **	52 **	52 **	0.98 **	59	63	55	0.88	71 **	73 **	68 **	0.93 **	3.8 **	1.7 **	2.1 **	5.5 **	2.3 **	3.2 **
VI	83 **	86 **	80 **	0.93 **	88	90 **	86 **	0.96 **	90 **	91 **	88 **	0.97 **	1.1 **	591 **	538 **	3.5 **	1.7 **	1.8 **
VII	102	105	100	0.95	84	84	84	1.00	99	100	97	0.97	397	170	227	904 **	429 **	475 **
VIII	70	69	70	1.02	62	64 **	61 **	0.94 **	80	79	81	1.03	8.9 **	5.9 **	3.0 **	25.0 **	12.7 **	12.4 **
IX	69	68	70	1.02	62	64 **	60 **	0.94 **	79	78	81	1.03	8.6 **	5.8 **	2.8 **	24.8 **	12.5 **	12.3 **
X	110 **	112 **	109 **	0.97 **	109	109	109	1.00	94 **	96 **	92 **	0.96 **	327 **	158 **	169 **	257 **	139 **	118 **
XI	77	71	82	1.15	80 **	78 **	83 **	1.07 **	90	87	93	1.07	1.5 **	756 **	738 **	3.3 **	1.6 **	1.7 **
XII	48 **	47 **	49 **	1.03 **	49 **	49 **	49 **	1.00 **	61 **	61 **	61 **	1.00 **	208 **	108 **	100 **	203 **	108 **	95 **
XIII	78	72	83	1.15	81 **	79 **	84 **	1.07 **	91	88	95	1.07	1.3 **	649 **	638 **	3.1 **	1.5 **	1.6 **
XIV	99 **	99 **	100 **	1.00 **	100	99	101	1.02	103 **	103 **	103 **	1.00 **	583 **	380 **	202 **	1.2	784 **	392 **
XV	47 **	50 **	44 **	0.88 **	44	50	38	0.75	60 **	62 **	57 **	0.92 **	31.3 **	15.8 **	15.5 **	39.6 **	17.3 **	22.2 **
XVI	32 **	35 **	28 **	0.79 **	26	28	23	0.82	41 **	45 **	37 **	0.83 **	21.8 **	9.8 **	12.0 **	22.2 **	9.6 **	12.6 **
XVII	31	34	28	0.82	30	33	27	0.83	43	46	41	0.88	18.4 **	9.0 **	9.4 **	21.1 **	9.8 **	11.3 **
XVIII	59 **	59 **	58 **	0.97 **	58	61 **	54 **	0.90 **	71 **	72 **	71 **	0.98 **	50.2 **	25.6 **	24.6 **	78.4 **	35.6 **	42.7 **
XIX	48 **	50 **	45 **	0.89 **	46	51	40	0.80	61 **	64 **	59 **	0.92 **	42.4 **	20.1 **	22.2 **	56.1 **	24.8 **	31.3 **
XX	75	73	77	1.06	71	72 **	70 **	0.98 **	85	84	87	1.04	7.8 **	5.5 **	2.3 **	22.2 **	10.8 **	11.4 **
XXI	100 **	100 **	99 **	0.99 **	99	99	100	1.01	102 **	103 **	102 **	0.99 **	809 **	495 **	314 **	1.7	1.0 **	646 **

(**) فيما يخص البيانات القطرية، تمثل الأرقام تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء؛ أما فيما يخص المجاميع والمتوسطات المرجحة على مستوى المجموعات الإقليمية وغيرها من مجموعات البلدان، فإن للأرقام تمثيلاً جزئياً بسبب عدم توافر بيانات عن جميع البلدان (تتوافر بيانات عن 33% إلى 60% من سكان المجموعات الإقليمية أو مجموعات البلدان الأخرى).
(-) القيمة معدومة أو قليلة جداً.
(.) هذه الفئة غير منطبقة أو غير موجودة.
(...) بيانات غير متوافرة.

الجدول 8
هيئة التدريس في مراحل التعليم قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي

البلد أو الأراضي	التعليم قبل الابتدائي: هيئة التدريس — العام الدراسي المنتهي في 1999 — المجموع (بالآلاف)	للإناث%	العام الدراسي المنتهي في 2011 — المجموع (بالآلاف)	للإناث%	نسبة المعلمين المدربين (%)[1] — العام الدراسي المنتهي في 2011 — المجموع	الذكور	الإناث	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2] — العام الدراسي المنتهي في 1999	2011	التعليم الابتدائي: هيئة التدريس — العام الدراسي المنتهي في 1999 — المجموع (بالآلاف)	للإناث%	العام الدراسي المنتهي في 2011 — المجموع (بالآلاف)	للإناث%	نسبة المعلمين المدربين(%)[1] — العام الدراسي المنتهي في 2011 — المجموع	الذكور	الإناث
الدول العربية																
الجزائر	1	93	19	74	...	...	...	28	25	169	46	144	55	...	...	...
البحرين	0.0	100	1	100	46	-	46	21	16	*4* **	*72* **	...	...	...	...	...
جيبوتي	0.0	100	0.08 ي	75 ي	100 ي	100 ي	100 ي	28	16 ي	1.0	28	**1**	**25**	100	100	100
مصر	**17** **	**99** **	33 ز	98 ز	...	...	...	**22** **	30 ز	***352*** **	***53*** **	380 ز	53 ز	...	...	...
العراق	*4*	*100*	...	...	...	...	...	*15*	...	*170*	*72*	...	...	...	...	...
الأردن	3	100	5 ز	100 ز	100 ز	100 ز	100 ز	22	18 ز	...	...	...	...	...	...	...
الكويت	3	100	7	100	72	-	73	15	11	10	73	25	90	78	55	80
لبنان	10 **	95 **	10	99	...	...	...	13 **	15	29 **	83 **	32	87	...	...	...
الجماهيرية العربية الليبية	1	100	...	...	...	...	...	8	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7	26	13	36	100	100	100
المغرب	40	40	**37**	**69**	**100**	**100**	**100**	20	**18**	123	39	**155**	**52**	**100**	**100**	**100**
عمان	...	...	2 ز	99 ز	100	.	100	...	19 ي	12	52	...	...	...	...	...
فلسطين	2	100	5	100	100 ز	100 ز	100 ز	29	19	9	54	16	70	100	100	100
قطر	0.0 **	96 **	2	97	29	69	28	21 **	15	4	75	8	92	43 **,ز	80 **,ز	38 **,ز
المملكة العربية السعودية	...	...	20 *	100 *	...	...	...	...	10 *	...	...	304 *	50 *	...	...	...
السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	4	96	9	95	...	...	...	24	19	109	65 **	...	...	...	...	...
تونس	3	95	...	...	...	...	...	20	...	60	50	59	56	...	...	...
الإمارات العربية المتحدة	3	100	7	98	100	100	100	19	18	16	73	19	87	...	...	...
اليمن	0.0	93	1	97	...	...	...	17	15	102 **	20 **	120	27	...	...	...
السودان (قبل الانفصال)	***12***	***84***	ز	100 ز	71 ز	. ز	71 ز	***27***	30 ز	***116*** **	***52*** **	123 **,ز	61 **,ز	60 **,ز	64 **,ز	57 **,ز
أوروبا الوسطى والشرقية																
ألبانيا	4	100	4	100	...	...	...	20	19	*12*	*75*	10	83	...	...	...
بيلاروس	53	...	45	99	61	41	62	5	7	32	99	23	...	100	...	...
البوسنة والهرسك	...	...	1	98	...	...	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	19	...	18 ز	100 ز	...	...	...	11	12 ز	22	...	14 ز	94 ز	...	...	...
كرواتيا	6	100	7 ز	99 ز	...	...	...	13	13 ز	10	89	11 ز	92 ز	...	...	...
الجمهورية التشيكية	17	100 **	24	100	...	...	...	18	14	35	85	25	97	...	...	...
إستونيا	6	100	8 ز	100 ز	...	...	...	8	6 ز	8	86 **	6 ز	93 ز	...	...	...
المجر	31	100	30	100	...	...	...	12	11	47	85	37	96	...	...	...
لاتفيا	6	99	6	100	...	...	...	9	11	9	97	9	93	...	...	...
ليتوانيا	12	99	12	99	...	...	...	7	7	13	98	9	96	...	...	...
الجبل الأسود	***0.0***	...	**1**	**94**	...	...	...	***20***	**9**	...	...	**5**	**74**	...	...	...
بولندا	*73*	...	58 ز	98 ز	...	...	...	*12*	17 ز	***289***	***83***	239 ز	84 ز	...	...	...
جمهورية مولدوفا	*9*	*100*	11	100	.	91	.	*9*	10	12	96	9	98	...	...	...
رومانيا	36	100	38 ز	100 ز	...	...	...	17	17 ز	68	86	52 ز	86 ز	...	...	...
الاتحاد الروسي	641	100 *	607 ي	96 ي	...	...	...	7	8 ي	366	98	277 ي	98 ي	...	...	...
صربيا	8	98 **	11	99	76	75	76	21	13	...	...	18	84	70	46	75
سلوفاكيا	16	100	12	100	...	...	...	10	12	16	93	14	89	...	...	...
سلوفينيا	5	99 *	6	98	...	...	...	11	9	6	96	6	97	...	...	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	3	99	2 ز	99 ز	...	...	...	10	7 ز	5	66	6 ز	79 ز	...	...	...
تركيا	17	...	42 ز	95 ز	...	...	...	15	23 ز	...	...	...	...	...	...	...
أوكرانيا	142	100	141	99	...	...	...	8	9	107	98	98	99	100	...	...
آسيا الوسطى																
أرمينيا	7	...	6	100	79	100	79	7	9	...	...	...	...	...	...	...
أذربيجان	11	100	10	99	92	85	92	7	9	36	83	43	89	100	100	100
جورجيا	*6*	*100*	...	...	...	...	...	*11*	...	*17*	*95*	35 *,ز	86 *,ز	95 *,ي	92 *,ي	95 *,ي
كازاخستان	18	...	**63**	**98**	...	...	...	9	**10**	***64*** **	***97*** **	**62**	**98**	...	...	...
قيرغيزستان	2	100	3	99	46	48	46	18	27	19	95	15	98	70	70	70
منغوليا	3	100	4	98	93	84	93	25	26	7	93	9	96	99	98	99
طاجيكستان	***4***	***100***	4	100	87	.	87	***11***	13	***31***	***60***	28	75	94	94	94
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	65	96	56	96	100	100	100	9	9	122	84	124	87	100	100	100
شرق آسيا والمحيط الهادي																
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	105 **	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	0.0 *	83 *	0.0 ز	97 ز	73 ز	95 ز	72 ز	20 * ز	20 ز	3 *	66 *	3	76	88	94	87
كمبوديا	***3***	***98***	4	95	97	...	...	***24***	27	***45***	***39***	47	48	99	...	...
الصين	875	94	1 285	97	...	...	...	27	23	***5 860***	***51***	5 939	58	...	...	...
جزر كوك	0.00	100	0.00	96	70	100	69	14	16	0.0	86	0.0	...	97	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	*0.0*	*99*	...	...	...	...	...	*21*	...	*4*	*56*	3	61	100	100	100
إندونيسيا	117 **	98 **	387	98	...	...	...	17 **	10	*1 256* **	*54* **	1.9	64	...	...	...
اليابان	95	...	108 ز	...	...	...	...	31	27 ز	366	...	399 ز	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.0	62	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	2	100	5	97	97	90	98	18	18	27	43	33	52	94	98	90
ماكاو، الصين	0.0	100	0.0	98	92	82	92	31	17	1	87	1	87	86	72	88
ماليزيا	21	100	45 ز	97 ز	...	...	...	27	18 ز	142	66	231 ز	69 ز	...	...	...
جزر مارشال	0.0	...	...	...	...	...	...	11	...	0.0	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	1	...	9 ز	97 ز	59 ز	56 ز	59 ز	22	17 ز	154	73	181 ز	84 ز	100 ز	100 ز	100 ز
ناورو	*0.0*	*98*	...	...	...	...	...	*13*	...	*0.07*	*92*	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	6	98	9 ز	98 ز	...	...	...	15	11 ز	19	82	24 ز	84 ز	...	...	...
نيوي	0.00	100	...	...	...	...	...	10	...	0.00	100	...	...	...	...	...
بالاو	*0.0*	*98*	...	...	...	...	...	*10*	...	0.0	82	...	...	...	...	...

الجدول 8

البلد أو الأراضي	التعليم الابتدائي			التعليم الثانوي								
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]		نسبة التلاميذ إلى المعلمين المدربين[2]	هيئة التدريس، إجمالي التعليم الثانو				نسبة المعلمين المدربين (%)[1]		نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]		
	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		إجمالي التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي
				2011		1999		2011		العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في
	1999	2011	2011	المجموع (بالآلاف)	للإناث%	المجموع (بالآلاف)	للإناث%	المجموع	الذكور	الإناث	1999	2011	1999	2011	1999	2011
الدول العربية																
الجزائر	28	23	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البحرين	*18* **	...	...	*4* **	*52* **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جيبوتي	40	**35**	35	0.0	22	**2**	**24**	100	...	...	26	**32**	16	**20**	23	**27**
مصر	***22*** **	28 [2]	...	***490*** **	***40*** **	549 [y]	44 [y]	...	...	...	***21*** **	16 [y]	***13*** **	8 [y]	***17*** **	12 [y]
العراق	*21*	...	...	*62*	*69*	...	...	...	...	...	*22*	...	*16*	...	*20*	...
الأردن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17	...	...	...
الكويت	13	9	11	22 **	56 **	33	54	75	70	79	12 **	8	9 **	7	11 **	8
لبنان	14 **	14	...	42 **	52 **	42	58	...	...	...	9 **	11	8 **	8	9 **	9
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	47	39	39	2	10	...	...	...	...	...	38 **,[y]	...	...	...	26 **	...
المغرب	28	**26**	**26**	87 **	33 **	...	...	...	...	...	19 **	...	14 **	18 **,[y]	17 **	...
عمان	25	...	...	12	50	...	...	...	...	...	19	...	16	20 [y]	18	...
فلسطين	38	26	26	17	47	34	51	100	100	100	26	21	19	18	25	20
قطر	13	11	28 **,[z]	4 **	57 **	7	55	67	72	62	13 **	9	8 **	12	10 **	10
المملكة العربية السعودية	...	...	...	...	...	264 **,[y]	52 **,[y]	...	...	...	...	11 **,[y]	...	12 **,[y]	...	11 **,[y]
السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	25	...	...	53	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8	19	...
تونس	24	17	...	56 **	40 **	84	51	...	...	...	23 **	...	15 **	...	19 **	14
الإمارات العربية المتحدة	16	17	...	16	55	28	58	100	100	100	14	16	10	9	12	12
اليمن	22 **	30	...	48 **	19 **	102	29	...	...	...	22 **	11	21	59	22 **	16
السودان (قبل الانفصال)	64 **,[y]	38 **,[y]	***24*** **	***51*** **	***49*** **	82 **,[y]	55 **,[y]	61 **,[y]	63 **,[y]	59 **,[y]	***24*** **	28 **,[y]	***20***	17 [y]	***22*** **	22 **,[y]
أوروبا الوسطى والشرقية																
ألبانيا	*23*	20	...	*22*	*54*	...	63	...	...	...	*16*	*18*	*18*	18	*16*	15
بيلاروس	20	15	15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12	...	...
بلغاريا	18	17 [z]	...	55	...	44 [z]	79 [z]	...	...	...	13	12 [z]	12	12 [z]	13	12 [z]
كرواتيا	19	14 [z]	...	33	64	47 [z]	69 [z]	...	...	...	14	9 [z]	11	7 [z]	12	8 [z]
الجمهورية التشيكية	18	19	...	***92***	***66***	71	66	...	...	...	***13***	11	***9***	12	***11***	11
إستونيا	16	12 [z]	...	11 **	81 **	10 [z]	77 [z]	...	...	...	11	8 [z]	10	9 [z]	10	9 [z]
المجر	11	11	...	100	71	88	71	...	...	...	11	10	9	10	10	10
لاتفيا	15	11	...	24	80	16	82	...	...	...	10	8	10	9	10	8
ليتوانيا	17	12	...	*37*	...	37	81	...	...	...	...	9	...	8	*11*	9
الجبل الأسود	...	**8**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**13**	...	...
بولندا	***11***	9 [z]	...	***300***	***66***	273 [z]	70 [z]	...	...	...	***11***	12 [z]	***15***	9 [z]	***13***	10 [z]
جمهورية مولدوفا	21	15	...	32	72	29	77	...	...	...	13	9	12	11	13	10
رومانيا	19	16 [z]	...	177	64	146 [z]	68 [z]	...	...	...	12	10 [z]	13	15 [z]	13	12 [z]
الاتحاد الروسي	18	18 [y]	...	...	...	1 135 [y]	81 [y]	...	...	...	...	...	...	...	...	8 [y]
صربيا	...	15	22	...	...	61	64	44	34	50	...	9	14	10	...	9
سلوفاكيا	19	15	...	53 **	72 **	45	74	...	...	...	13	11	12 **	12	13 **	12
سلوفينيا	14	17	...	16	69	15	73	...	...	...	14	7	13	11	13	9
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	22	16 [z]	...	13	49	16 [z]	56 [z]	...	...	...	16	11 [z]	16	14 [z]	16	12 [z]
تركيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*16*	18 [z]	...	...
أوكرانيا	20	16	16	400	76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13	...
آسيا الوسطى																
أرمينيا	...	...	...	...	...	42 [z]	84 [z]	99 [z]	98 [z]	99 [z]	...	7 [z]	...	...	...	7 [z]
أذربيجان	19	11	11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جورجيا	*17*	*8* [z,*]	9 [y,*]	*59*	*76*	45 [y,*]	86 [y,*]	95 [y,*]	92 [y,*]	95 [y,*]	*9*	8 [y,*]	*5*	8 [y,*]	*7*	8 [y,*]
كازاخستان	*19* **	**16**	...	*177* **	*83* **	**191**	**85**	...	...	...	...	...	...	...	*11* **	**9**
قيرغيزستان	24	25	36	48	68	43 [z]	83 [z]	85 [z]	77 [z]	86 [z]	...	...	...	...	13	15 [z,*]
منغوليا	32	29	30	11	69	19 [z]	73 [z]	98 [z]	96 [z]	98 [z]	19	...	17	...	19	14 [z]
طاجيكستان	***22***	23	25	46	43	67	46	...	...	...	...	...	...	...	16	15
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	21	16	16	307	57	329	62	100	100	100	...	...	...	...	11	13
شرق آسيا والمحيط الهادي																
أستراليا	18 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	14 *	11	13	3	48	5	65	91	90	91	12 *	...	10 *	...	11	10
كمبوديا	***20***	***53***	48	***20***	***29***	...	...	...	...	...	***18***	24 [z]	***24***	...	***20***	...
الصين	***22***	17	...	*4 763*	*41* **	6 431	49	...	...	...	*18*	14	*16*	16	*17*	15
جزر كوك	18	16	16	*0.0*	...	0.0	57	88	80	95	...	...	...	...	*14*	14
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	*28*	31	31	4	47	3	50	100	100	100	...	...	...	...	21	26
إندونيسيا	*22* **	16	...	***1 040***	***40***	1 407	54	...	...	...	***15***	14	***13***	16	***14***	15
اليابان	21	18 [z]	...	629	...	613 [z]	...	...	...	...	16	14 [z]	13	11 [z]	14	12 [z]
كيريباتي	25	...	...	***0.0***	***47***	...	...	...	...	...	...	...	...	...	***21***	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	31	27	29	11	40	24	48	...	...	...	20	19	22	21	20	20
ماكاو، الصين	31	15	17	1	56	2	59	72	63	78	24	16	21	14	23	15
ماليزيا	20	13 [z]	...	*120* **	*62* **	190 [z]	67 [z]	...	...	...	...	...	*18* **	...	*18* **	14 [z]
جزر مارشال	15	...	...	0.0	...	...	...	...	...	...	28	...	18	12 [y]	22	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	31	28 [z]	28 [z]	76	83 [z]	85 [z]	99 [z]	99 [z]	99 [z]	99 [z]	28	36 [z]	38	28 [z]	30	34 [z]
ناورو	*21*	...	...	*0.04*	*39*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*17*	...
نيوزيلندا	18	14 [z]	...	28	58	35 [z]	62 [z]	...	...	...	18	15 [z]	13	14 [z]	15	15 [z]
نيوي	16	...	...	0.02	44	...	...	...	...	...	6	...	20	...	11	...
بالاو	15	...	...	0.0	51	...	...	...	...	...	14	...	12	...	13	...

الجدول 8 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم قبل الابتدائي: هيئة التدريس — العام الدراسي المنتهي في 1999 — المجموع (بالآلاف)	التعليم قبل الابتدائي: هيئة التدريس — العام الدراسي المنتهي في 1999 — للإناث%	التعليم قبل الابتدائي: هيئة التدريس — العام الدراسي المنتهي في 2011 — المجموع (بالآلاف)	التعليم قبل الابتدائي: هيئة التدريس — العام الدراسي المنتهي في 2011 — للإناث%	التعليم قبل الابتدائي: نسبة المعلمين المدربين (%)[1] — العام الدراسي المنتهي في 2011 — المجموع	الذكور	الإناث	التعليم قبل الابتدائي: نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2] — العام الدراسي المنتهي في 1999	2011	التعليم الابتدائي: هيئة التدريس — العام الدراسي المنتهي في 1999 — المجموع (بالآلاف)	للإناث%	2011 — المجموع (بالآلاف)	للإناث%	التعليم الابتدائي: نسبة المعلمين المدربين(%)[1] — العام الدراسي المنتهي في 2011 — المجموع	الذكور	الإناث
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*15* **	*39* **	...	...	...	...	...	...
الفلبين	18	92 **	...	...	...	...	...	33	...	360	87	435 [y]	90 [y]	...	...	...	...
جمهورية كوريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122	67	158 [z]	78 [z]	...	...	...	...
ساموا	*0.0* **	*94* **	0.0	96	...	...	...	*42* **	12	1 **	71 **	1.0 [z]	77 [z]	...	...	...	...
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16 [y]	81 [y]	94 [y]	93 [y]	95 [y]	
جزر سليمان	...	...	1 [z]	87 [z]	31 [z]	20 [z]	33 [z]	...	19 [z]	3	41	4 [z]	45 [z]	58 [z]	59 [z]	57 [z]	
تايلاند	111	79	**95**	**78**	...	...	...	25	**29**	297	63	**...**	**...**	...	...	...	
تيمور - ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	***2***	***30*** **	7	40	...	...	...	
توكيلاو	*0.00*	*100*	...	...	...	...	...	*11*	...	*0.00*	*76*	...	...	...	...	...	
تونغا	0.0	100	...	...	...	...	...	18	...	0.0	67	...	...	...	...	...	
توفالو	***0.00***	***100***	...	...	...	...	...	***18***	...	0.07	...	...	...	...	...	...	
فانواتو	0.0	99	0.0 [z]	94 [z]	...	...	...	10	14 [z]	1	49	1 [z]	54 [z]	...	...	...	
فيتنام	94	100	158	...	99	...	...	23	19	336	78	359	77	99	99	99	
أمريكا اللاتينية والكاريبي																	
أنغيلا	0.00	100	0.00	100	74	.	74	18	14	0.07	87	0.0	75	71	14	90	
أنتيغوا وبربودا	*0.0*	*100*	0.0	100	58	.	58	*6*	9	*0.0*	*79*	0.0	91	65	55	66	
الأرجنتين	50	96	...	...	...	...	...	24	...	221	88	...	...	...	...	...	
آروبا	0.0	100	0.0	98	99	100	99	26	19	0.0	78	0.0	85	100	99	100	
البهاما	0.0	97	...	...	...	...	...	9	...	2	63	2 [z]	92 [z]	92 [z]	...	...	
بربادوس	** 0.0	** 93	0.0	96	* 47	* 21	* 48	** 18	* 16	** 1	** 76	1	78	* 55	* 51	* 57	
بليز	0.0	98	0.0	98	16	70	14	19	16	*1*	*64*	2	73	48	45	48	
برمودا	***0.06***	***100***	0.06	100	100	.	100	***7***	6	***0.0***	***89***	0.0	91	100	100	100	
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	*5*	*93*	...	...	...	...	...	*42*	...	*59* **	*61* **	...	...	...	...	...	
البرازيل	303	98	409	97	...	...	...	19	17	807	93	774	90	...	...	...	
جزر فيرجين البريطانية	** 0.00	** 100	0.0	100	...	...	...	** 13	11	0.0	86	0.0	93	...	...	...	
جزر كايمان	0.05	96	...	...	...	...	...	9	...	0.0	89	0.0	85	95	98	94	
شيلي	*18*	*99*	57	99	...	...	...	*24*	9	56	77	69	78	...	...	...	
كولومبيا	58	94	51	96	100	100	100	18	26	214	77	178	79	100	100	100	
كوستاريكا	3	97	7	94	81	66	82	21	14	21	81	29	80	91	92	91	
كوبا	25	98	29	100	100	.	100	19	13	91	79	90	78	100	100	100	
دومينيكا	0.0	100	0.0	100	...	...	...	18	11	0.0	75	0.0	86	58	38	61	
الجمهورية الدومينيكية	8	95	10	94	95	90	96	24	24	42	75	51	78	85	70	89	
إكوادور	*13*	*88*	37	84	78	69	80	*15*	12	*82*	*68*	117	71	84	81	85	
السلفادور	...	...	9	89	92	73	95	...	24	...	...	30	73	96	93	97	
غرينادا	0.0	96	0.0 [z]	100 [z]	45 [z]	. [z]	45 [z]	18	14 [z]	*0.0*	*76*	0.0 [z]	79 [z]	65 [z]	...	...	
غواتيمالا	11	...	25 [z]	91 [z]	...	...	...	26	21 [z]	47	...	98 [z]	66 [z]	...	...	...	
غيانا	2	99	1	100	63	62	63	18	15	4	86	4	88	68	60	69	
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
هندوراس	*6*	...	8 [y]	94 [y]	...	...	...	*19*	27 [y]	*32*	...	37 [y]	73 [y]	...	...	...	
جامايكا	***5***	...	6 [z]	97 [z]	...	...	...	***24***	25 [z]	*9* **	...	14 [z]	91 [z]	...	...	...	
المكسيك	150	94	184	96	82 [z]	...	82 [z]	22	25	539	62	531	67	96 [z]	...	...	
مونتسيرات	0.00	100	0.00 [y]	100 [y]	79 [y]	. [y]	79 [y]	12	9 [y]	0.00	84	0.00 [y]	97 [y]	59 [y]	- [y]	61 [y]	
جزر الأنتيل الهولندية	0.0	99	...	...	...	...	...	21	...	1	86	...	...	...	...	...	
نيكاراغوا	6	97	10 [z]	96 [z]	33 [z]	32 [z]	33 [z]	26	21 [z]	24	83	30 [z]	77 [z]	75 [z]	61 [z]	79 [z]	
بنما	2	98	4	94	48	6	50	19	19	15	75	19	76	92	93	91	
باراغواي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
بيرو	26	98	76	95	...	...	...	39	18	151	62	187	66	...	...	...	
سانت كيتس ونيفيس	...	...	0.09	100	...	...	...	...	20	*0.0*	*83*	0.0	88	64	56	65	
سانت لوسيا	** 0.0	** 100	0.0	100	...	...	...	** 13	10	***1***	***83***	1	87	87	76	88	
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	0.0 [y]	100 [y]	...	...	...	...	8 [y]	*1* **	*71* **	0.0 [z]	78 [z]	84 [z]	76 [z]	87 [z]	
سورينام	***0.0***	***99*** **	0.0	90	...	...	...	***22***	25	***3*** **	***82*** **	4	94	100 [y]	100 [y]	100 [y]	
ترينيداد وتوباغو	** 1	** 100	...	...	...	...	...	** 13	...	8	76	7 *,[z]	79 *,[z]	88 *,[z]	59 *,[z]	96 *,[z]	
جزر تركس وكايكوس	** 0.06	** 92	...	...	...	...	...	** 13	...	** 0.0	** 92	...	...	...	...	...	
أوروغواي	3	** 98	5 [z]	...	...	...	...	31	26 [z]	17	** 92	24 [z]	...	...	...	...	
جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية																	
أندورا	...	...	0.0	92	100	100	100	...	13	...	...	0.0	79	100	100	100	
النمسا	14	99	20	99	...	...	...	16	12	28	89	30	90	...	...	...	
بلجيكا	***27***	***92***	31 [z]	98 [z]	...	...	...	***15***	14 [z]	*64* **	*78* **	66 [z]	81 [z]	...	...	...	
كندا	29	68 **	...	...	...	...	...	17	...	140	68 **	...	...	...	...	...	
قبرص	1.0	99	1 [z]	100 [z]	...	...	...	19	17 [z]	3	67	3 [z]	83 [z]	...	...	...	
الدنمارك	45	92	...	...	...	...	...	6	...	37	63	...	...	...	...	...	
فنلندا	10	96	15	97	...	...	...	12	11	22	71	25	79	...	...	...	
فرنسا	128	78	128	83	...	...	...	19	20	208	78	238	83	...	...	...	
ألمانيا	...	...	229 [z]	98 [z]	...	...	...	...	10 [z]	221	82	241 [z]	86 [z]	...	...	...	
اليونان	8	100 **	...	...	...	...	...	16	...	47	57 **	...	...	...	...	...	
آيسلندا	2	98	2 [z]	96 [z]	...	...	...	4	6 [z]	...	...	...	...	...	...	...	
آيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	21	85	33	85	...	...	...	
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	...	...	...	50 **	85 **	61 [z]	85 [z]	...	...	...	
إيطاليا	119	99	...	...	...	...	...	13	...	253	95	...	...	...	...	...	
لكسمبرغ	** *0.0*	** *97*	1 [z]	98 [z]	...	...	...	** *15*	11 [z]	***2***	***67***	3 [z]	74 [z]	...	...	...	
مالطة	0.0	99	0.0 [z]	100 [z]	...	...	...	12	14 [z]	1	87	1 [z]	85 [z]	...	...	...	
موناكو	0.00	100	...	...	...	...	...	25	...	0.09	87	...	...	...	...	...	
هولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
النرويج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	

الجدول 8

البلد أو الأراضي	التعليم الابتدائي			التعليم الثانوي									
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]		نسبة التلاميذ إلى المعلمين المدربين[2]	هيئة التدريس، إجمالي التعليم الثانو				نسبة المعلمين المدربين (%)[1]	نسبة التلاميذ إلى المعلمين			
	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		المرحلة العليا من التعليم الثانوي	إجمالي التعليم الثانوي
	1999	2011	2011	1999		2011			2011		العام الدراسي المنتهي في		
				المجموع (بالآلاف)	للإناث%	المجموع (بالآلاف)	للإناث%	المجموع	الذكور	الإناث	1999	2011	1999	2011
بابوا غينيا الجديدة	** 35	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	35	٧ 31	...	150	76	٧ 194	٧ 76	...	...	...	41	٧ 39	21	٧ 25
جمهورية كوريا	32	٢ 21	...	188	41	٢ 224	٢ 55	...	...	...	22	٢ 19	22	٢ 16
ساموا	** 24	٢ 30	...	** 1	** 57	٢ 1	٢ 58	...	...	...	** 26	٢ 24	17	٢ 20
سنغافورة	...	٧ 17	٧ 18	...	...	٧ 15	٧ 66	٧ 92	٧ 90	٧ 93	...	٧ 15	...	٧ 15
جزر سليمان	19	٢ 25	٢ 43	1	33	٢ 1	٢ 29	٢ 71	٢ 71	٢ 71	...	٢ 33	...	٢ 22
تايلاند	21	...	...	** 169	** 53	245	51	...	...	...	** 23	22	** 25	18
تيمور - ليشتي	62	31	...	1	...	4	29	...	...	...	30	25	25	23
توكيلاو	10	...	...	0.01	64	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	21	...	...	** 1.0	** 48	...	...	...	...	...	** 15	...	** 13	...
توفالو	19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	25	...	...	...
فانواتو	24	٢ 22	...	0.0	47	...	...	...	...	...	...	...	...	23
فيتنام	30	20	20	...	...	...	...	...	...	...	29	16	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي														
أنغيلا	22	15	21	** 0.0	** 63	0.0	68	57	50	61	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	19	15	22	0.0	** 71	0.0	71	47	55	44	12	...	16	...
الأرجنتين	21	...	...	311	69	...	...	...	...	...	11	...	12	...
أروبا	19	15	15	0.0	49	٢ 0.0	٢ 59	٢ 96	٢ 96	٢ 96	...	...	...	...
البهاما	14	٢ 14	٢ 15	** 1	...	٢ 2	٢ 76	٢ 89	...	...	** 16	٢ 12	** 16	٢ 12
بربادوس	** 18	* 13	* 24	** 1	** 58	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بليز	23	22	46	1.0	64	2	** 60	36	30	40	23	** 17	23	** 14
برمودا	9	9	9	0.0	67	0.0	67	100	100	100	8	6	7	6
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	** 25	...	...	** 38	** 52	...	...	...	...	...	** 24	...	20	** 21
البرازيل	26	21	16	...	...	1431	66	...	...	23	18	...	15	...
جزر فيرجين البريطانية	18	12	...	0.0	63	0.0	64	...	...	...	6	9	10	7
جزر كايمان	15	12	13	0.0	46	0.0	48	100	100	99	11	9	7	9
شيلي	32	22	...	44	62	70	62	...	...	...	32	22	27	21
كولومبيا	24	28	28	200	49	200	51	97	97	98	...	27	...	23
كوستاريكا	27	17	19	13	53	28	60	90	90	89	20	15	19	14
كوبا	12	9	9	64	60	88	55	100	100	100	12	10	10	8
دومينيكا	20	16	28	** 0.0	** 68	0.0	72	41	38	42	** 21	15	** 15	9
الجمهورية الدومينيكية	31	25	30	...	...	...	67	79	74	82	...	29	28	29
إكوادور	23	18	22	** 67	** 49	136	54	75	69	79	** 13	12	** 14	10
السلفادور	...	29	31	...	...	24	53	91	89	94	...	...	...	23
غرينادا	20	٢ 16	٢ 25	...	...	0.0 ٢	٢ 62	٢ 25	٢ 49	٢ 11	...	...	...	...
غواتيمالا	38	٢ 27	...	32	...	٢ 77	٢ 45	...	...	...	15	٢ 15	11	٢ 12
غيانا	27	25	36	...	...	4	69	٢ 57	٢ 49	٢ 61	...	21	...	20
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	٧ 34	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جامايكا	** 34	٢ 21	...	** 12	...	٢ 18	٢ 73	...	...	...	** 18	...	** 20	...
المكسيك	27	28	29 ٢	519	44	669	49	٢ 91	...	...	18	19	14	16
مونتسيرات	21	٧ 13	٧ 22	0.03	62 **	٧ 0.03	٧ 74	٧ 44	٧ 29	٧ 50	** 10	** ,٧ 15	** 10	** ,٧ 11
جزر الأنتيل الهولندية	20	...	...	1	53	...	...	...	...	...	12	...	21	...
نيكاراغوا	34	٢ 30	٢ 40	* 10	* 56	٢ 15	٢ 55	٢ 53	٢ 45	٢ 59	* 31	...	** 31	...
بنما	26	23	25	14	55	19	60	87	87	88	17	16	15	13
باراغواي	...	...	...	38	62	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بيرو	29	20	...	105	89	160	44	...	...	...	22	...	22	...
سانت كيتس ونيفيس	19	13	21	0.0	56	0.0	64	56	55	56	...	11	...	7
سانت لوسيا	24	18	20	0.0	65	1.0 *	70 *	65 *	60 *	67 *	...	15 *	...	16 *
سانت فنسنت وغرينادين	** 19	٢ 16	٢ 19	0.0	57	0.0 ٢	٢ 64	٢ 63	٢ 63	٢ 63	** 24	٢ 18	** 24	٢ 15
سورينام	** 20	٧ 15	15	2 **	63 **	4	72	٧ 100	٧ 100	٧ 100	** 17	14	** 13	11
ترينيداد وتوباغو	21	٢ *,٢ 18	٢ *,٢ 20	** 5	** 59	...	...	...	...	...	** 22	٢ *,٢ 12	** 19	** 21
جزر تركس وكايكوس	** 18	...	...	** 0.0	** 62	...	...	...	...	...	** 9	...	** 9	...
أوروغواي	20	٢ 14	20	18	72	25 ٢	...	...	...	...	12	٢ 10	23	٢ 14
جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية														
أندورا	...	10	10	...	...	...	...	...	...	...	...	7	...	...
النمسا	13	11	...	72	57	74	63	...	...	...	9	8	12	11
بلجيكا	** 12	٢ 11	...	105	57	...	...	...	...	...	...	٢ 7	...	...
كندا	17	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	٧ 13
قبرص	18	٢ 14	...	4	51	٢ 6	٢ 64	...	...	...	...	٢ 10	...	٢ 10
الدنمارك	10	...	...	44	45	...	...	...	...	...	10	...	9	...
فنلندا	17	14	...	39	64	44	65	...	...	...	10	9	14	10
فرنسا	19	18	...	495	57	463	59	...	...	...	13	14	11	11
ألمانيا	17	٢ 13	17	532	51	٢ 593	٢ 59	...	...	...	15	٢ 12	16	٢ 15
اليونان	14	...	...	74	** 56	...	...	...	...	...	10	...	10	...
آيسلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	٢ 14	٢ 12
آيرلندا	22	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	** 13	٢ 13	...	** 60	** 70	** ,٧ 71	** ,٧ 73	...	...	...	** 12	** ,٧ 11	** 9	٧ 10
إيطاليا	11	...	...	422	65	...	...	...	...	...	10	...	11	...
لكسمبرغ	** 12	٢ 9	...	2	38	٢ 5	٢ 52	...	...	...	...	٢ 11	٢ 7	٢ 8
مالطة	20	٢ 14	...	3	48	٢ 4	٢ 60	...	...	...	9	٢ 8	38	٢ 15
مونائو	22	...	...	0.0	59	...	...	...	...	...	15	...	8	...
هولندا	...	...	...	...	...	٢ 107	٢ 49	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8	...

الجدول 8 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم قبل الابتدائي: هيئة التدريس — العام الدراسي المنتهي في 1999 — المجموع (بالآلاف)	التعليم قبل الابتدائي: هيئة التدريس — العام الدراسي المنتهي في 1999 — للإناث%	التعليم قبل الابتدائي: هيئة التدريس — العام الدراسي المنتهي في 2011 — المجموع (بالآلاف)	التعليم قبل الابتدائي: هيئة التدريس — العام الدراسي المنتهي في 2011 — للإناث%	التعليم قبل الابتدائي: نسبة المعلمين المدربين (%)[1] — العام الدراسي المنتهي في 2011 — المجموع	الذكور	الإناث	التعليم قبل الابتدائي: نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2] — العام الدراسي المنتهي في 1999	2011	التعليم الابتدائي: هيئة التدريس — العام الدراسي المنتهي في 1999 — المجموع (بالآلاف)	للإناث%	التعليم الابتدائي: هيئة التدريس — العام الدراسي المنتهي في 2011 — المجموع (بالآلاف)	للإناث%	التعليم الابتدائي: نسبة المعلمين المدربين(%)[1] — العام الدراسي المنتهي في 2011 — المجموع	الذكور	الإناث
البرتغال	*13*	...	17 [2]	97 [2]	...	...	...	*16*	16 [2]	*61*	*82*	67 [2]	80 [2]	...	...	...
سان مارينو	*0.0*	*99*	0.0	96	...	...	...	*8*	8	*0.0*	*91*	0.0	92	...	...	...
إسبانيا	67	93	156	95	...	...	...	17	12	171	68	224	75	...	...	...
السويد	**35**	**97**	...	...	...	...	...	**9**	...	61	80	62	82	...	...	...
سوبسرا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	*50*	*95*	64 [2]	95 [2]	...	...	...	*23*	18 [2]	249	81	252 [2]	87 [2]	...	...	...
الولايات المتحدة	326	95	540 [2]	94 [2]	...	...	...	22	16 [2]	1 617	86	1 794 [2]	87 [2]	...	...	...
جنوب وغرب آسيا																
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121	31	...	...	...
بنغلاديش	67	33	...	...	...	...	...	27	...	...	...	458	54	58	60	56
بوتان	0.00	31	**0.0**	**93**	...	...	...	22	**11**	1	32	**4**	**40**	...	...	...
الهند	*504*	...	...	...	...	...	...	*35*	...	3 135 *	33 *	...	...	...	...	...
جمهورية إيران الإسلامية[3]	9	98	...	...	...	...	...	23	...	***314***	***54***	277 [y]	57 [y]	...	...	...
الملديف	0.0	90	0.0	88	50	3	56	31	25	3	60	3	72	81	84	80
نيبال	** *10*	** *32*	45	90	85	51	89	** *24*	**23**	91	23	**173**	**42**	**93**	**93**	**92**
باكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	** *423*	** *45*	453	48	83	91	74
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	***67***	...	72	85	82	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى																
أنغولا	...	...	18 [2]	40 [2]	45 [2]	43 [2]	48 [2]	...	37 *,[2]	...	...	93 [2]	...	...	...	...
بنين	0.0	61	4	...	51 [2]	63 [2]	46 [2]	28	27	16	23	42	20	47	47	47
بوتسوانا	...	...	1 [y]	98 [y]	50 [y]	46 [y]	50 [y]	...	13 [y]	11	81	13 [y]	76 [y]	100 [y]	100 [y]	100 [y]
بوركينا فاسو	** *0.0*	** *66*	**3**	**83**	22	76	9	** *29*	**24**	***19***	***23***	**49**	**38**	**95**	**93**	**98**
بوروندي	** 0.0	** 99	1	82	55	19	63	** 28	35	12	54	40	53	94	...	...
الكاميرون	4	97	15	96	48	41	48	23	22	41	36	78	50	67	63	72
الرأس الأخضر	***0.0***	***100***	1	100	32	.	32	***25***	20	3 **	62 **	2	67	92	90	93
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	0.0	88	...	...	...	...	44	...	...	7	18	57	55	69
تشاد	...	...	0.0	79	73	77	72	...	34	12	9	30	15	62	59	81
جزر القمر	** 0.05	** 94	...	...	...	...	...	** *26*	...	2	26	4	28	55	...	...
الكونغو	0.0	100	1 [2]	96 [2]	94 [2]	90 [2]	94 [2]	10	23 [2]	*6*	*37*	14 [2]	53 [2]	87 [2]	82 [2]	91 [2]
كوت ديفوار	*1*	*83*	3	92	100	100	100	*22*	19	*43*	*20*	56	27	100	100	100
جمهورية الكونغو الديمقراطية	***1***	***88***	9	95	23	...	...	***25***	25	154	21	296	27	90	...	...
غينيا الاستوائية	0.0	36	...	...	...	...	...	43	...	1	28	3	40	49	47	52
إريتريا	0.0	97	1	98	53	55	53	36	38	5	35	7	41	91	91	91
إثيوبيا	2	93	13	70	86 [2]	28 [2]	100 [2]	36	27	*86*	*29*	259	37	48	49	46
غابون	***0.0***	***98***	...	...	...	...	...	***30***	...	***5***	***48***	12	53	...	...	...
غامبيا	0.0	55	...	...	...	...	...	37	...	*4*	*32*	6	29	90	90	89
غانا	** 18	** 92	**42**	**83**	**35**	**31**	**36**	** 28	**36**	80	32	**123**	**37**	**52**	**44**	**66**
غينيا	...	...	3 [2]	53 [2]	...	...	...	[2] 34	...	15	25	**37**	**30**	**75**	**72**	**81**
غينيا بيساو	*0.0*	*73*	0.0 [2]	69 [2]	26 [2]	28 [2]	25 [2]	*21*	29 [2]	*3*	*20*	5 [2]	22 [2]	39 [2]	33 [2]	59 [2]
كينيا	** *46*	** *64*	92 [y]	83 [y]	77 [y]	92 [y]	74 [y]	** *26*	21 [y]	148	42	152 **,[y]	44 **,[y]	97 **,[y]	96 **,[y]	98 **,[y]
ليسوتو	*1*	*99*	2 [2]	...	...	...	...	*19*	24 [2]	8	80	11	...	66	...	...
ليبيريا	6	19	...	...	...	...	...	18	...	10	19	25	14	56	55	63
مدغشقر	...	...	7 [2]	97 [2]	51 [2]	83 [2]	50 [2]	...	23 [2]	42	58	99	56	95	96	94
ملاوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40 **	40 **	46 **	40 **	88 **	88 **	90 **
مالي	** ***1***	** ***73***	1	94	59	83	57	** ***21***	44	15 *	23 *	43	28	52	51	57
موريشيوس	2	100	2	99	99	92	99	16	14	5	54	5	71	100	100	100
موزمبيق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	37	25	**98**	**41**	**84**	**81**	**87**
ناميبيا	1	88	...	...	...	...	...	27	...	***12***	***66***	14 [2]	68 [2]	96 [2]	95 [2]	97 [2]
النيجر	0.0	98	**3**	**88**	**90**	**81**	**91**	21	**32**	12	31	**53**	**46**	**97**	**97**	**98**
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	432	48	574 [2]	48 [2]	66 [2]	61 [2]	72 [2]
رواندا	***0.0***	***86***	2	80	38	33	39	***35***	38	23	55	40	52	98	98	99
ساو تومي وبرنسيبي	0.0	95	0.0 [2]	94 [2]	47 [y]	77 [y]	45 [y]	28	19 [2]	0.0	...	**1**	**56**	48 [y]	47 [y]	49 [y]
السنغال	1	78	6	78	15 [2]	22 [2]	13 [2]	19	25	21	22	52	31	48 [2]	51 [2]	40 [2]
سيشل	0.0	100	0.0	100	99 [y]	...	...	16	17	0.0	85	0.0	88	99 [y]	...	...
سيرا ليون	***0.0***	***83***	2	82	42	32	45	***19***	17	***14***	***38***	38	25	48	43	64
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	226	78	232 [y]	77 [y]	87 [y]	93 [y]	86 [y]
جنوب السودان	...	...	1	57	39	32	44	...	36	...	...	29 **	12 **	44 **	...	...
سوازيلاند	...	...	1	98	51	56	51	...	12	6	75	8	71	78	75	80
توغو	*0.0*	*97*	**2**	**93**	54	42	54	*17*	**33**	23	13	**32**	**13**	71	71	67
أوغندا	...	...	20 [2]	83 [2]	...	...	...	...	25 [2]	109	33	169	...	95	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	16 [2]	54 [2]	18 [2]	7 [2]	28 [2]	...	57 [2]	***106***	***45***	**180**	**52**	**97**	**96**	**97**
زامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	25 **	49 **	48 **	51 **	...	...	...
زمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 8

البلد أو الأراضي	التعليم الابتدائي			التعليم الثانوي								
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]		نسبة التلاميذ إلى المعلمين المدربين[2]	هيئة التدريس، إجمالي التعليم الثانو				نسبة المعلمين المدربين (%)[1]	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]			
	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		المرحلة العليا من التعليم الثانوي	إجمالي التعليم الثانوي
				1999		2011		2011	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في	
	1999	2011	2011	المجموع (بالآلاف)	للإناث%	المجموع (بالآلاف)	للإناث%	المجموع	الذكور	الإناث	1999	2011	1999	2011	1999	2011
البرتغال	*13*	11 [2]	...	*84*	*68*	98 [2]	69 [2]	...	...	...	*11*	8 [2]	*9*	7 [2]	*10*	7 [2]
سان مارينو	*5*	6	...	...	...	0.0	76	...	...	...	*5*	...	...	...	...	16
إسبانيا	15	12	...	276	52	293	55	...	...	...	...	11	...	11	12	11
السويد	12	9	...	63	56	73	59	...	...	...	12	9	17	10	15	10
سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	19	18 [2]	...	354	56	...	...	...	...	...	16	...	14	...	15	...
الولايات المتحدة	15	14 [2]	...	1 503	56	1 758 [2]	61 [2]	...	...	...	16	13 [2]	14	14 [2]	15	14 [2]
جنوب وغرب آسيا																
أفغانستان	...	45	...	...	...	...	...	...	...	...	...	44	...	...	...	...
بنغلاديش	...	40 *	70 *	264	13	376	22	54	53	57	43	33	32	28	37	31
بوتان	42	**24**	...	0.0	32	**3**	**39**	...	...	...	35	*23*	27	*14*	32	*20*
الهند	35 *	...	...	1 995 **	34 **	4 251 [2]	40 [2]	...	...	...	...	31 [2]	...	21 [2]	34 **	25 [2]
جمهورية إيران الإسلامية[3]	***25***	20 [y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الملديف	24	12	15	0.0	25	...	...	...	...	...	18	8	9	...	17	...
نيبال	39	**28**	**30**	39	9	**101**	**22**	...	...	...	38	**37**	24	**23**	32	**30**
باكستان	*33* **	40	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سري لانكا	***26***	24	29	...	...	149	...	82	...	...	***21***	17	...	18	...	17
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى																
أنغولا	...	46 [2]	...	16 **	33 **	21 [2]	...	...	...	...	...	37 [2]	...	43 [2]	18 **	39 [2]
بنين	53	44	94	*9*	*12*	...	...	...	...	...	*27*	...	*15*	...	*23*	...
بوتسوانا	27	25 [y]	26 [y]	8	45	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...
بوركينا فاسو	***47***	**48**	**51**	6 **	...	**25**	**17**	**48**	**48**	**52**	29 **	...	23 **	...	28 **	**26**
بوروندي	46	48	51	...	...	12	20	72	77	53	...	...	...	...	...	29
الكاميرون	52	45	68	28 **	22 **	65	28	29	26	36	...	...	...	...	23 **	24
الرأس الأخضر	29 **	23	25	***1***	***41***	3	41	81 [2]	79 [2]	85 [2]	...	...	...	16	***24***	17
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	81	141	...	...	1	12	...	...	...	...	...	...	...	...	67
تشاد	68	63	101	3	5	14	7	...	...	...	41	44	23	20	34	32
جزر القمر	35	28	50	...	...	...	...	...	...	...	...	15	...	...	...	...
الكونغو	*60*	49 [2]	57 [2]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كوت ديفوار	*45*	49	49	20 **	...	...	...	...	...	...	34 **	...	21 **	...	29 **	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	26	37	42	...	...	248	...	33 [2]	33 [2]	32 [2]	...	...	...	...	...	15
غينيا الاستوائية	57	28	57	0.0	5	...	...	...	...	...	25	...	15	...	23	...
إريتريا	47	40	44	2	12	6	15	71	70	77	55	42	45	37	51	39
إثيوبيا	*67*	55	115	...	...	112	26	...	...	...	*28*	44	...	27	...	40
غابون	***49***	25	...	3 **	16 **	...	...	...	...	...	28 **	...	28 **	...	28 **	...
غامبيا	*37*	38	42	...	...	...	...	...	...	...	24	38	...	...	...	...
غانا	30	**33**	**63**	52	22	**124**	**25**	**72**	**68**	**82**	20	**16**	19	**22**	20	**18**
غينيا	47	**44**	**58**	...	...	**21**	**6**	...	...	...	31	**34** **	...	**27** **	...	**31**
غينيا بيساو	*44*	52 [2]	133 [2]	*1* **	*6* **	...	...	...	...	...	...	...	*11* **	...	*15* **	...
كينيا	32	47 **.[y]	48 **.[y]	***68*** **	***39*** **	107 **.[y]	41 **.[y]	93 **.[y]	94 **.[y]	91 **.[y]	...	33 **.[y]	...	27 [y]	***29*** **	30 **.[y]
ليسوتو	44	34	51	3	51	5 **.[z]	56 **.[z]	...	...	...	...	...	...	...	22	24 **.[z]
ليبيريا	39	27	48	6	16	...	...	...	...	...	17	14	18	...	17	...
مدغشقر	47	43	45	...	...	43 [y]	45 [y]	...	...	...	...	25 [y]	...	18 **.[y]	...	23 **.[y]
ملاوي	63 **	76 **	86 **	9 **	32 **	17 **	28 **	59 **	54 **	73 **	...	...	...	...	60 **	42 **
مالي	62 *	48	92	7 *	14 *	33	11	...	...	...	31 *	38	24	13	28 *	25
موريشيوس	26	20	20	5	47	8 [z]	58 [z]	...	...	...	...	...	...	...	20	...
موزمبيق	61	**55**	**66**	...	...	22 **	**19** **	**84** **	**83** **	**87** **	...	...	...	...	...	**33** **
ناميبيا	***32***	30 [z]	31 [z]	4	46	...	...	...	...	...	25	...	21	...	24	...
النيجر	41	**39**	**40**	4	18	**9**	**21**	17 [z]	17 [z]	17 [z]	34	**42**	12	**30**	24	**40**
نيجيريا	41	36 [z]	54 [z]	129	36	273 [z]	46 [z]	66 [z]	63 [z]	69 [z]	...	31 [z]	...	36 [z]	30	33 [z]
رواندا	54	58	59	*5*	*21*	20	28	...	...	...	...	...	...	...	*23*	24
ساو تومي وبرنسيبي	36	**29**	54 [y]	...	...	0.0	20 **	45	43 **	49 **	...	19	...	21	...	20
السنغال	49	33	70 [z]	*9*	*15*	30 *	18 *	...	...	...	*31*	...	*20*	...	*27*	27 *
سيشل	15	13	14 [y]	0.0	54	0.0	58	91	...	...	***14*** **	...	14 **	...	14	12
سيبرا ليون	65	31	65	***5***	***27***	...	...	...	...	...	***23***	19	***34***	...	***27***	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	35	31 [y]	35 [y]	144	50	187 [y]	55 [y]	...	...	...	...	...	...	...	29	25 [y]
جنوب السودان	...	50 **	113 **	...	...	...	...	...	...	...	...	48 **	...	...	...	...
سوازيلاند	33	29	37	*3*	...	5	48	75	76	73	...	...	...	...	*17*	16
توغو	41	**42**	58	6	13	20	...	...	...	...	44	34	20	16	35	26
أوغندا	57	48	50	*30*	*21*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*18*	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	***46***	**46**	**47**	...	...	**80**	**28**	...	...	...	...	...	...	...	...	**26**
زامبيا	...	63 **	...	...	...	...	...	...	...	...	18 **	32 **	...	...	...	...
زمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 8 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم قبل الابتدائي								التعليم الابتدائي							
	هيئة التدريس				نسبة المعلمين المدربين (%)[1]			نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]	هيئة التدريس				نسبة المعلمين المدربين(%)[1]			
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في			
	1999		2011		2011			1999	2011		1999		2011			
	المجموع (بالآلاف)	للإناث%	المجموع (بالآلاف)	للإناث%	المجموع	الذكور	الإناث		المجموع (بالآلاف)	للإناث%	المجموع (بالآلاف)	للإناث%	المجموع	الذكور	الإناث	
	المجموع	للإناث%	المجموع	للإناث%	القيمة الوسطى			المتوسط المرجح	المجموع	للإناث%	المجموع	للإناث%	القيمة الوسطى			
العالم	5.4	92	8.2 **	94 **	...	...	...	21	24.8	58	28.8 **	63 **	...	...	...	
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	1,000	100	1.0 **	97 **	...	...	...	**7**	913	92	816 **	94 **	...	...	...	
البلدان المتقدمة	1.4	94	1.9 **	95 **	...	...	...	18	4.4	81	4.7 **	83 **	...	...	...	
البلدان النامية	3.0	88	5.3 **	93 **	...	...	...	27	19.5 **	52 **	23.3 **	58 **	87	83	88	
الدول العربية	118	77	197 **	90 **	...	...	...	20	1.5	52	1.9 **	57 **	...	...	...	
أوروبا الوسطى والشرقية	1.1	100	1.1 **	97 **	...	...	...	8	1.4 **	83 **	1.1 **	82 **	...	...	...	
آسيا الوسطى	128	97	158	98	89	85	89	10	331	86	340	89	97	96	97	
شرق آسيا والمحيط الهادي	1.4	94	2.3	96	...	...	...	26	9.2 **	55 **	10.4	63	...	...	...	
شرق آسيا	1.4	94	2.2	97	...	...	...	26	9.0 **	54 **	10.2	63	...	...	...	
بلدان المحيط الهادي	26 **	89 **	...	...	...	...	...	17 **	155	72 **	...	...	...	...	...	
أمريكا اللاتينية والكاريبي	750	96	1.1	96	...	...	...	21	2.7	77	3.1	78	86	73	89	
بلدان الكاريبي	14	99 **	16 **	98 **	...	...	...	...	83 **	54 **	92 **,[2]	59 **,[2]	71	59	86	
أمريكا اللاتينية	736	96	1.1	96	...	...	...	21	2.6	78	3.0	79	...	...	...	
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	1.1	92	1.6 **	94 **	...	...	...	18	3.4	82	3.8 **	84 **	...	...	...	
جنوب وغرب آسيا	596 **	74 **	...	...	...	...	...	36 **	4.3	36	...	...	82	87	77	
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	197 **	70 **	439 **	79 **	50	56	50	28 **	2.0	43	3.2	43 **	83	80	87	
البلدان ذات الدخل المنخفض	214	59	427 **	72 **	54	42	54	27 **	1.7	38	3.0	44	90	90	89	
البلدان ذات الدخل المتوسط	3.8	93	5 813 **	95 **	...	...	...	21	18.3 **	55 **	20.6 **	61 **	...	...	...	
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	1.2 **	87 **	...	...	...	...	...	26 **	7.8	48	9.6 **	56 **	84	86	82	
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	2.6	96	3 521	96	...	...	...	19	10.6 **	60 **	11.0	66	...	...	...	
البلدان ذات الدخل المرتفع	1.4	93 **	1 990 **	95 **	...	...	...	18	4.7	79	5.2 **	80 **	...	...	...	

المصادر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS). وترد نسبة التلاميذ إلى المعلمين وفقاً لحسابات الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع.

ملاحظة: ترد مجموعات البلدان مقسمةً بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي ولكنها تتضمن فقط بلدان التعليم للجميع. ويعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2012.

1 - لا تجمع البيانات الخاصة بالمعلمين المدربين (الذين يحددون وفقاً لمعايير وطنية) من البلدان التي تجمع فيها الإحصاءات الخاصة بالتعليم من خلال استبيانات منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية (يوروستات) ومشروع مؤشرات التعليم في العالم (WEI).

2 - استنادا إلى أعداد التلاميذ والمعلمين.

3 - انخفض عدد معلمي المدارس الابتدائية في الفترة الممتدة من عام 2008 إلى عام 2009 بنحو 21% ويعزى ذلك في المقام الأول إلى أن الإحصاءات المدرجة سابقاً لم تشمل برامج التعليم ومحو الأمية لدى الكبار.

البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2012، أما تلك الواردة بالخط المائل فتخص عام 2000، وتلك الواردة بالخط الغامق المائل عام 2001.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2010.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2009.

البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

(**) فيما يخص البيانات القطرية، تمثل الأرقام تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء؛ أما فيما يخص المجاميع والمتوسطات المرجحة على مستوى المجموعات الإقليمية وغيرها من مجموعات البلدان، فإن للأرقام تمثيلاً جزئياً بسبب عدم توافر بيانات عن جميع البلدان (تتوافر بيانات عن 33% إلى 60% من سكان المجموعات الإقليمية أو مجموعات البلدان الأخرى).

(-) القيمة معدومة أو قليلة جداً.

(.) هذه الفئة غير منطبقة أو غير موجودة.

(...) بيانات غير متوافرة.

الجدول 8

البلد أو الأراضي	التعليم الثانوي												التعليم الابتدائي		
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]						نسبة المعلمين المدربين (%)[1]			هيئة التدريس، إجمالي التعليم الثانو			نسبة التلاميذ إلى المعلمين المدربين[2]	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]	
	إجمالي التعليم الثانوي		المرحلة العليا من التعليم الثانوي		المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في		
	العام الدراسي المنتهي في						2011			2011		1999	2011	2011	1999
	2011	1999	2011	1999	2011	1999	الإناث	الذكور	المجموع	للإناث%	المجموع (بالآلاف)	للإناث%	المجموع (بالآلاف)		
	المتوسط المرجح						القيمة الوسطى							القيمة الوسطى	المتوسط المرجح	
العالم	17 **	18 **	16 **	16 **	18 **	19 **	...	...	...	52 **	31.5 **	53 **	24.5 **	...	24 **	26
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	10 **	11 **	...	...	...	...	...	...	...	76 **	2.4 **	75 **	3.2 **	...	17 **	19
البلدان المتقدمة	12 **	13	12 **	13	12 **	14	...	...	...	59 **	6.5 **	55	6.2	...	14 **	16
البلدان النامية	19 **	21 **	18 **	19 **	20 **	23 **	...	...	...	48 **	22.6 **	47 **	15.2 **	35	27 **	29 **
الدول العربية	15 **	16	13 **	13	17 **	19	...	...	...	46 **	2.0 **	43	1.4	...	22 **	23
أوروبا الوسطى والشرقية	11 **, [2]	12 **	...	...	...	...	...	...	...	72 **, [2]	2.7 **, [2]	73 **	3.5 **	...	17 **	18 **
آسيا الوسطى	12	11 **	...	...	...	...	98	96	98	71	873	66 **	802 **	20	16	21
شرق آسيا والمحيط الهادي	16	17 **	16	15 **	16	18	...	...	...	51	10,000	46 **	7.6 **	...	18	24 **
شرق آسيا	16	17 **	16	15 **	16	18	...	...	...	51	9.8	45 **	7.4 **	...	18	25 **
بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20
أمريكا اللاتينية والكاريبي	16	17 **	14	14 **	17	20	80	72	77	58	3.8	65 **	3.0 **	22	21	26
بلدان الكاريبي	18 **	20 **	...	20 **	...	21 **	61	55	57	68 **	77 **	62 **	52 **	...	26 **, [2]	29 **
أمريكا اللاتينية	16	17 **	14	14 **	17	20	...	...	...	58	3.7	65 **	3.0 **	...	21	26
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	12 **	14	13 **	13	12 **	14	...	...	...	60 **	5.0 **	56	4.5	...	14 **	15
جنوب وغرب آسيا	27 **	33	22 **	30 **	32 **	36 **	...	...	...	40 **	5.4 **	35	2.9	30	...	36
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	26 **	26	24 **	23 **	27 **	29 **	...	...	...	30 **	1.8 **	31 **	830	51	43 **	42
البلدان ذات الدخل المنخفض	26	28	22 **	23 **	29 **	31 **	...	...	...	30 **	1.9	30	971	50	43	43
البلدان ذات الدخل المتوسط	18 **	19 **	17 **	17 **	19 **	20 **	...	...	...	52 **	22.7 **	53 **	17.2 **	...	24 **	27 **
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	22 **	24	20 **	21 **	24 **	26 **	...	...	...	47 **	9.2 **	45	5.7	37	31 **	31
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	15	16 **	15	15 **	15	17	...	...	...	55	13.4	57 **	11.5 **	...	19	24 **
البلدان ذات الدخل المرتفع	12 **	14	12 **	13	13 **	14	...	...	...	58 **	6.9 **	54	6.3	...	14 **	16

الجدول 9
الالتزام المالي تجاه التعليم: 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 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 2010 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الثانوي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الثانوي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2010 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الكتب الدراسية ومواد التدريس الأخرى في مرحلة التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي		أجور معلمي مرحلة التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي	
	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011
الدول العربية																
الجزائر	...	4.0 x	...	20.0 x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البحرين	...	3.0 x	...	11.0 x	...	...	...	...	...	...	...	...	4.0	...	...	...
جيبوتي	7.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.0 x	...	81.0 x
مصر	...	3.0 x	...	11.0 x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
العراق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأردن	5.0	...	20.0	...	...	...	483	599 x	559	...	732 x	...	...	...	77.0	97.0 y
الكويت	**5.0** **	...	...	...	...	...	...	5.2 x	...	...	7.0 x	...	...	7.0 x	...	80.0 x
لبنان	2.0	1.0	10.0	7.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69.0	...
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	2.0 **	4.0	...	14.0	48.0	...	...	288	22.0	...	574 **	...	...	...	...	...
المغرب	5.0	5.0 y	25.0	25.0 x	39.0	683 x	511	...	1.3	43.0	...	...	...	1.0 y	...	75.0 y
عمان	4.0	4.0 y	21.0	...	**37.0**	3.4	1.9	32.0 y	3.7	**51.0**	40.0 y	3.8	1.0	1.0	74.0	61.0
فلسطين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قطر	...	2.0 x	...	7.0 x	...	...	...	4.8 y	...	...	5.1 y	...	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية	7.0	5.0 x	26.0	19.0 x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	**4.0**	5.0 y	**13.0** **	18.0 y	...	693 y	388	...	670	...	598 y	...	...	...	...	*1.0*
تونس	6.0	6.0 z	*17.0* **	21.0 z	*38.0* **	...	*925* **	...	*1.3* **	*42.0* **	...	...	...	...	...	...
الإمارات العربية المتحدة	**1.0** **	...	*22.0* *	...	...	...	3.7	...	4.8	...	...	...	...	2.0 y	...	72.0 y
اليمن	*10.0*	5.0 x	*32.0*	16.0 x	...	347	...	...	...	...	233	...	...	...	...	...
السودان (قبل الانفصال)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية																
ألبانيا	3.0	...	9.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بيلاروس	6.0	5.0	...	18.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	**3.0**	4.0 z	**8.0**	10.0 z	**20.0**	3.1 z	**1.4**	19.0 z	**1.7**	**46.0**	43.0 z	3.4 z	...	...	**53.0**	58.0 z
كرواتيا	...	4.0 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية التشيكية	3.0	4.0 z	9.0	9.0 z	17.0 **	3.5 z	1.7 **	16.0 z	3.4 **	49.0 **	46.0 z	5.6 z	...	...	45.0	46.0 z
إستونيا	6.0	6.0 z	15.0	14.0 z	...	5.0 z	...	25.0 z	...	...	39.0 z	5.8 z	...	...	...	...
المجر	4.0	5.0 z	12.0	9.0 z	19.0 **	4.2 z	2.7 **	18.0 z	2.8 **	40.0 **	41.0 z	4.2 z	...	...	...	...
لاتفيا	5.0	4.0 z	*14.0*	11.0 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	**6.0**	5.0 z	**16.0**	13.0 z	...	4.3 z	...	17.0 z	...	...	45.0 z	4.1 z	...	...	...	68.0 z
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	4.0	5.0 z	11.0	11.0 z	...	5.1 z	...	30.0 z	...	...	35.0 z	4.7 z	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا	4.0	7.0	16.0	22.0	...	1.3	...	19.0	...	...	36.0	1.2	...	0.0	...	50.0
رومانيا	*2.0*	4.0 y	*7.0*	10.0 y	...	2.7 y	...	20.0 y	...	...	38.0 y	2.4 y	...	...	...	...
الاتحاد الروسي	*3.0*	4.0 x	*10.0*	11.0 x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا	...	4.0 z	...	9.0 y	...	6.2 z	...	46.0 z	...	...	23.0 z	1.5 z	...	...	...	...
سلوفاكيا	4.0	4.0 z	13.0	10.0 z	14.0	4.5 z	1.4	20.0 z	2.6	55.0	49.0 z	4.2 z	...	...	62.0	49.0 z
سلوفينيا	**5.0**	5.0 z	**12.0**	11.0 z	...	7.6 z	...	28.0 z	...	...	37.0 z	7.9 z	...	...	...	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تركيا	3.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	89.0 z
أوكرانيا	3.0	...	13.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
آسيا الوسطى																
أرمينيا	2.0	3.0	*9.0*	11.0	...	893 z	...	...	...	...	1.0 y	...	...	...	...	...
أذربيجان	4.0	3.0 z	24.0	10.0 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جورجيا	2.0	2.0	10.0	7.0 *,y	...	554	...	38.0	...	38.0	...	...	...	...	...	...
كازاخستان	4.0	3.0 y	14.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قيرغيزستان	4.0	6.0 z	21.0	18.0 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
منغوليا	5.0	6.0	15.0	11.0	...	783	...	35.0	...	32.0	692	...	0.0	2.0	40.0	...
طاجيكستان	2.0	4.0	11.0	13.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي																
أستراليا	*5.0*	5.0 y	*14.0*	13.0 x	*33.0*	6.7 y	*5.2*	34.0 y	*4.3*	*38.0*	37.0 y	6.4 y	...	...	*64.0*	62.0 y
بروني دار السلام	4.0	2.0 z	9.0	**16.0**	...	2.5 z	...	28.0 z	...	...	46.0 z	3.8 z	...	...	...	...
كمبوديا	1.0	2.0 z	8.0	...	*61.0*	...	*59*	...	***75***	**11.0**	...	...	...	...	...	...
الصين	1.0	...	13.0	...	34.0 **	...	...	...	303 **	38.0 **	...	...	...	...	...	...
جزر كوك	...	3.0	13.0 **	...	53.0	...	...	...	...	40.0	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	5.0	4.0	18.0	14.0	...	728	...	44.0	...	15.0	249	...	...	...	...	...
إندونيسيا	**2.0** **	2.0	**11.0** **	15.0	...	344	...	39.0	...	24.0	316	...	...	...	...	...
اليابان	3.0	3.0 z	9.0	9.0 x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	6.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	1.0	3.0 z	*7.0*	13.0 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ماكاو، الصين	3.0	2.0 z	13.0	15.0 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ماليزيا	6.0	5.0 z	25.0	21.0 z	*30.0* **	2.0 y	*1.1* **	35.0 y	*1.7* **	*34.0* **	42.0 y	2.9 y	...	...	69.0	62.0 z
جزر مارشال	11.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	6.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	0.0	0.0	8.0	...	...	...	...	56.0	...	**33.0**	25.0	...	...	0.0	...	59.0
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	7.0	7.0 z	**16.0**	16.0 x	26.0 **	5.8 z	4.5 **	23.0 z	5.6 **	39.0 **	38.0 z	6.5 z	...	...	...	...
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	*9.0* **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 9

البلد أو الأراضي	الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الابتدائي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2010 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الثانوي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2010 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الثانوي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الكتب الدراسية ومواد التدريس الأخرى في مرحلة التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي		أجور معلمي مرحلة التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي	
	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	*3.0*	2.0 y	*13.0*	15.0 y	*59.0* **	56.0 y	*325* **	303 x	*285* **	301 x	*22.0* **	29.0 y	...	...	...	82.0 x
جمهورية كوريا	3.0	5.0 y	13.0	15.0 x	43.0 **	32.0 y	2.9 **	5.2 y	2.4 **	5.2 y	38.0 **	36.0 y	...	...	77.0	59.0 y
ساموا	4.0	6.0 x	13.0	13.0 x	32.0 **	...	285 **	...	302 **	...	26.0 **	...	...	...	...	...
سنغافورة	*3.0*	**3.0**	...	**22.0**	*25.0*	**19.0**	...	5.5 z	...	8.4 z	*29.0*	**22.0**	...	...	...	...
جزر سليمان	** 2.0	8.0 z	...	34.0 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	5.0	6.0	28.0	29.0	...	47.0 y	***1.0*** **	1.9 y	***860*** **	710 y	***19.0*** **	15.0 y	...	...	...	...
تيمور - ليشتي	...	3.0 z	...	8.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	*11.0*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	** 5.0	...	*16.0*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	6.0	5.0 y	17.0	23.0 y	38.0	55.0 y	429	733 y	2.2	30.0 y	51.0	30.0 y	...	3.0	94.0	90.0 y
فيتنام	...	6.0 z	...	19.0 x	...	32.0 z	...	701 z	...	...	...	40.0 z	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي																
أنغيلا	...	3.0 x	...	10.0 x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	89.0 x
أنتيغوا وبربودا	3.0	2.0 y	...	9.0 y	...	49.0 y	...	1.7 y	...	2.2 y	...	47.0 y	...	6.0	66.0	...
الأرجنتين	4.0	5.0 z	13.0	14.0 y	36.0	32.0 z	1.4	2.5 z	1.9	3.8 z	35.0	39.0 z	...	...	***52.0***	69.0 z
آروبا	...	7.0 z	13.0	21.0 z	29.0	24.0 z	...	...	...	...	32.0	25.0 z	...	...	...	...
البهاما	** *2.0*	...	*19.0* **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	5.0	7.0 z	15.0	13.0 z	21.0 **	...	2.1 **	...	3.5	5.4 z	31.0	28.0 z	...	0.0	...	...
بليز	** 5.0	7.0 z	17.0 **	18.0 x	*61.0*	...	*908*	...	*909*	...	*32.0*	...	...	*0.0*	...	...
برمودا	...	2.0 z	...	13.0 z	...	30.0 z	...	...	...	...	...	45.0 z	...	...	...	...
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	5.0	7.0 z	15.0	24.0 z	41.0 **	39.0 z	433 **	915 z	409 **	658 x	22.0 **	26.0 z	...	...	...	...
البرازيل	4.0	5.0 z	10.0	18.0 z	33.0 **	31.0 z	861 **	2.2 z	...	2.3 z	36.0 **	44.0 z	...	...	...	...
جزر فيرجين البريطانية	...	4.0 z	**9.0**	13.0 z	**29.0**	28.0 z	...	...	...	...	***33.0***	38.0 z	...	2.0 z	***84.0***	75.0 z
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	4.0	4.0	17.0	17.0 z	44.0	32.0	1.5	2.5	1.7	2.5	36.0	32.0	...	...	...	...
كولومبيا	4.0	4.0	16.0	14.0 x	...	35.0	...	1.0	...	1.0	...	36.0	...	4.0	91.0 *	81.0
كوستاريكا	5.0	6.0 y	***21.0***	23.0 y	47.0	28.0 y	1.4	1.6 y	1.9	1.6 y	29.0	21.0 y	...	...	...	68.0 y
كوبا	6.0	13.0 z	13.0	18.0 z	*35.0* *	29.0 z	...	...	...	...	*37.0* *	28.0 z	**1.0**	0.0 z	...	...
دومينيكا	** 5.0	3.0 z	...	9.0 z	...	...	...	1.8	...	1.7 z	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	** *2.0*	...	***13.0***	...	***54.0***	...	...	624	...	583	...	...	***1.0***	2.0	***81.0***	67.0
إكوادور	2.0	5.0	9.0	15.0	...	27.0	...	763 z	...	1.3 z	...	42.0	...	...	...	...
السلفادور	** 2.0	3.0	17.0 **	...	...	40.0 x	...	564 x	...	556 x	...	21.0 x	...	...	...	58.0 x
غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	...	2.0 z	...	18.0 z	...	55.0 z	...	401 z	...	262 z	...	14.0 z	1.0	3.0 x	...	...
غيانا	** 9.0	3.0	18.0 **	13.0	...	30.0	...	260 z	...	371 z	...	32.0	...	...	...	81.0
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.0 *,z	...	98.0 *,z
جامايكا	*5.0*	6.0 z	*10.0*	11.0 z	***30.0*** **	31.0 y	...	...	...	...	***34.0*** **	37.0 y	...	...	...	79.0 y
المكسيك	4.0	5.0 z	22.0	...	40.0	36.0 z	1.5	2.1 z	...	2.2 z	...	30.0 z	...	...	86.0	87.0 z
مونتسيرات	...	6.0 y	10.0 **	8.0 y	***20.0***	...	...	...	...	...	***29.0***	...	*4.0*	...	*84.0* **	...
جزر الأنتيل الهولندية	...	...	14.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	3.0	4.0 z	17.0	26.0 z	...	43.0 z	...	404 z	...	255 z	...	13.0 z	...	...	...	78.0 z
بنما	5.0	4.0	***7.0***	14.0	...	29.0	1.2	1.2	1.6	1.5	1.6	24.0	...	...	...	...
باراغواي	5.0	4.0 z	8.0	10.0 z	*47.0* **	39.0 z	*554* **	602 z	748	812 z	29.0	35.0 z	...	...	...	74.0 z
بيرو	3.0	2.0	21.0	18.0	40.0	38.0	422	636	566	725	28.0	31.0	...	...	87.0	65.0
سانت كيتس ونيفيس	4.0	...	14.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	7.0	4.0	21.0	11.0	52.0 **	41.0	1.8 **	1.8	2.4 **	2.4	32.0 **	45.0	...	...	87.0	72.0 x
سانت فنسنت وغرينادين	** 7.0	5.0 z	*13.0* **	10.0 z	*49.0*	...	*1.2*	...	*1.3* **	...	*25.0*	...	*1.0*	6.0 z	*94.0*	87.0 z
سورينام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	3.0	...	*12.0* **	...	39.0	...	1.5	3.3 y	1.8	3.0 **,x	31.0	...	...	...	77.0	...
جزر تركس وكايكوس	...	17.0	...	...	29.0	...	...	...	...	...	39.0	...	3.0 **	...	63.0 **	...
أوروغواي	2.0	...	*11.0*	...	32.0	...	709	...	1.0	...	36.0	...	...	...	71.0	...
جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية																
أندورا	...	2.0 z	...	16.0	...	28.0	...	...	...	...	21.0	...	...	...	...	...
النمسا	6.0	6.0 y	12.0	11.0 y	19.0	17.0 y	8.1	10.2 y	10.0	11.9 y	45.0	47.0 y	...	...	71.0	62.0 y
بلجيكا	***5.0***	6.0 z	***12.0***	12.0 z	...	23.0 z	...	8.4 z	...	13.9 z	...	42.0 z	...	...	***73.0***	66.0 z
كندا	5.0	5.0 z	***12.0***	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	5.0	7.0 z	*14.0*	15.0 z	33.0	30.0 z	4.3	9.2 z	6.8	11.6 z	52.0	44.0 z	...	...	*73.0*	79.0 z
الدنمارك	8.0	8.0 y	14.0	15.0 y	***21.0*** **	23.0 y	9.0	10.5 y	14.1	12.6 y	***34.0*** **	33.0 y	...	...	48.0	50.0 y
فنلندا	6.0	6.0 z	12.0	12.0 z	21.0	19.0 z	4.9	7.0 z	7.2	12.1 z	39.0	41.0 z	...	...	59.0	55.0 z
فرنسا	5.0	5.0 y	11.0	10.0 y	20.0 **	20.0 y	5.2	5.7 y	8.6	8.9 y	49.0 **	44.0 y	...	...	...	57.0 y
ألمانيا	...	4.0 y	...	10.0 y	...	13.0 y	...	6.4 y	...	8.9 y	...	47.0 y	...	...	...	...
اليونان	3.0	...	7.0	...	...	...	...	...	3.0	...	***38.0***	...	...	...	...	...
آيسلندا	6.0	9.0 y	17.0	15.0 y	34.0	31.0 y	5.5	9.0 y	5.2	7.8 y	34.0	32.0 y	...	...	...	...
آيرلندا	4.0	7.0 y	13.0	13.0 y	32.0	35.0 y	3.6	7.7 y	5.4	11.6 y	36.0	34.0 y	...	...	83.0	76.0 y
إسرائيل	7.0	6.0 z	13.0	13.0 y	33.0	40.0 z	4.5	5.6 z	4.2	4.1 z	30.0	25.0 z	...	...	...	...
إيطاليا	4.0	4.0 z	9.0	9.0 y	26.0 **	25.0 z	7.2 **	7.4 z	8.3 **	7.8 z	46.0 **	43.0 z	...	...	*66.0*	63.0 z
لكسمبرغ	***4.0***	...	***9.0***	...	...	...	...	11.3 x	...	16.8 x	...	...	...	...	***70.0***	80.0 y
مالطة	...	5.0 y	...	12.0 y	...	22.0 y	...	5.1 y	...	6.5 y	...	46.0 y	...	...	...	46.0 y
مونائو	1.0	1.0 y	5.0	8.0	17.0	14.0	...	...	...	...	50.0	38.0	...	...	...	...
هولندا	4.0	6.0 z	11.0	11.0 z	...	24.0 z	...	7.8 z	...	11.4 z	...	40.0 z	...	...	...	...
النرويج	7.0	6.0 z	15.0	15.0 z	...	25.0 z	...	10.7 z	...	14.0 z	...	34.0 z	...	...	...	...

الجدول 9 (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 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 2010 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الثانوي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الثانوي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2010 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الكتب الدراسية ومواد التدريس الأخرى في مرحلة التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي		أجور معلمي مرحلة التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي	
	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011
البرتغال	5.0 **	6.0 [y]	12.0 **	11.0 [y]	31.0 **	28.0 [y]	4.4 **	5.5 [y]	44.0 **	43.0 [y]	6.0 **	8.9 [y]	...	...	...	80.0 [y]
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93.0 [z]
إسبانيا	4.0	5.0 [z]	11.0	10.0 [z]	28.0	26.0 [z]	4.9	6.4 [z]	47.0	38.0 [z]	6.5	7.8 [z]	...	...	78.0	70.0 [z]
السويد	7.0	6.0 [z]	13.0	13.0 [z]	...	24.0 [z]	*7.7* **	10.1 [z]	...	35.0 [z]	*8.6* **	11.7 [z]	...	...	49.0	49.0 [z]
سويسرا	4.0	5.0 [y]	15.0	16.0 [y]	31.0	27.0 [y]	8.7	10.1 [y]	40.0	41.0 [y]	10.8	12.7 [y]	...	...	72.0	66.0 [y]
المملكة المتحدة	4.0	5.0 [y]	11.0	11.0 [y]	...	29.0 [y]	...	7.8 [y]	...	49.0 [y]	...	10.5 [y]	...	...	52.0	46.0 [y]
الولايات المتحدة	5.0	5.0 [z]	***17.0***	13.0 [y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	55.0	54.0 [z]
جنوب وغرب آسيا																
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	2.0	2.0 [y]	15.0	14.0 [y]	38.0	42.0 [y]	...	110 [y]	42.0 **	43.0 [y]	81 **	211	...	...	...	67.0 [y]
بوتان	*6.0*	4.0	*13.0*	11.0	*26.0* **	28.0	*196* **	329	*47.0* **	56.0	*1.4* **	1.2	...	...	...	...
الهند	4.0	3.0 [z]	12.0	10.0 [z]	29.0 **	...	203 **	212 [y]	37.0 **	...	422 **	375 [y]	...	...	78.0	...
جمهورية إيران الإسلامية	4.0	4.0 [z]	18.0	18.0	***26.0*** **	28.0	***721*** **	1.6 [z]	***34.0***	39.0	***741***	2.3 [z]	...	...	...	...
الملديف	...	8.0	...	16.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيبال	2.0 **	4.0 [z]	12.0 **	20.0 [z]	52.0 **	60.0 [y]	69 **	174 [y]	28.0 **	25.0 [y]	106 **	148 [y]	...	3.0 [y]	...	71.0 [x]
باكستان	2.0	2.0 [z]	...	9.0 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سري لانكا	...	2.0	...	12.0	...	27.0	...	295	...	57.0	...	423	...	...	...	85.0
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى																
أنغولا	3.0 **	3.0 [z]	6.0 **	8.0 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	3.0	5.0 [z]	16.0	27.0 [z]	*52.0* **	49.0 [z]	*147* **	183 [z]	*27.0* **	30.0 [z]	*311* **	...	...	...	...	90.0 [z]
بوتسوانا	...	8.0 [y]	...	16.0 [y]	...	19.0 [y]	...	1.2 [y]	...	31.0 [y]	...	3.4 **,[y]	...	...	...	...
بوركينا فاسو	...	3.0	...	18.0	...	60.0	...	186	...	18.0	...	211	...	...	...	...
بوروندي	3.0	6.0	13.0	24.0	38.0	49.0	79	75	36.0	27.0	***296***	210	...	0.0	...	87.0
الكاميرون	*2.0*	3.0	*9.0*	16.0	...	33.0	...	125	...	48.0	...	417	...	2.0	...	86.0
الرأس الأخضر	...	5.0 [z]	...	14.0 [z]	...	47.0 [y]	...	571 [y]	...	31.0 [y]	...	459 [y]	...	...	...	81.0 [y]
جمهورية أفريقيا الوسطى	1.0	1.0	14.0	12.0 [z]	...	55.0 [z]	...	34 [z]	...	21.0 [z]	...	112 [y]	...	0.0 [z]	...	89.0 [z]
تشاد	3.0	3.0	17.0	11.0	44.0	53.0 [z]	69	91 [z]	33.0	37.0	349	283	...	14.0 [y]	...	71.0
جزر القمر	...	7.0 [x]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكونغو	...	8.0 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كوت ديفوار	4.0	4.0 [x]	20.0	24.0 [x]	43.0 **	...	282 **	...	36.0 **	...	765 **	...	...	...	...	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	2.0 [z]	...	8.0 [z]	...	36.0 [z]	...	18 [z]	...	28.0 [z]	...	43 [z]	...	...	...	80.0 [z]
غينيا الاستوائية	*1.0*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	5.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إثيوبيا	*3.0*	4.0 [z]	*11.0*	25.0 [z]	...	64.0 [z]	...	106 [z]	...	10.0 [z]	...	56 [z]	...	...	...	...
غابون	3.0 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	1.0	4.0	14.0	19.0	...	51.0	...	182	...	36.0	...	204 **,[z]	...	0.0 [x]	...	81.0
غانا	4.0 **	8.0	...	24.0 [z]	*41.0*	34.0 [z]	***211***	166 [y]	***39.0***	35.0 [z]	***483***	370 [y]	...	2.0 [z]	...	89.0 [z]
غينيا	2.0	3.0	14.0	19.0	...	35.0	...	76	...	21.0	...	112	...	15.0 [x]	...	70.0
غينيا بيساو	5.0	...	11.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	5.0	6.0 [z]	*25.0*	17.0 [z]	*68.0* **	...	*301* **	...	*17.0* **	...	*204* **	...	...	...	...	...
ليسوتو	10.0	10.0 [x]	25.0	23.0 [x]	42.0	35.0 [x]	279	329 [x]	24.0	20.0 [x]	815	755 **,[x]	6.0	3.0 [x]	84.0	...
ليبيريا	...	4.0 [x]	...	12.0 [x]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	2.0	2.0	15.0	20.0	...	47.0	...	56	...	21.0	...	101 **,[y]	...	1.0 [x]	...	57.0 [x]
ملاوي	5.0	5.0	14.0	14.0	60.0	36.0	74	63	10.0	28.0	58	239	...	11.0	...	88.0 [y]
مالي	3.0 **	5.0	11.0 **	18.0	48.0 **	40.0	126 **	131	33.0 **	38.0	381 **	327	...	3.0	...	77.0 [y]
موريشيوس	4.0	3.0 [z]	17.0	13.0 [z]	31.0	26.0 [z]	917	1.3 [z]	36.0	52.0 [z]	1.4	...	...	0.0 [z]	...	...
موزمبيق	3.0	...	15.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناميبيا	7.0	8.0 [z]	22.0	22.0 [x]	59.0	40.0 [z]	1.0	1.1 [z]	27.0	22.0 [z]	1.7	955 [x]	...	0.02 [z]	...	74.0 **,[x]
النيجر	3.0	4.0	18.0	21.0	56.0	56.0	205	136	26.0	24.0	491	323	...	2.0	...	81.0 [y]
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	4.0	4.0	21.0	17.0	47.0	37.0	72	81	18.0	28.0	341	301	...	...	...	...
ساو تومي وبرنسيبي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السنغال	3.0 **	5.0 [z]	...	24.0 [y]	...	40.0 [z]	...	293 [z]	...	27.0 [z]	...	472 [z]	...	...	...	...
سيشل	5.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سيراليون	*5.0* **	3.0	...	13.0	...	52.0	...	80	...	26.0	...	...	...	...	...	88.0
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	6.0	6.0 [z]	22.0	19.0 [z]	45.0	40.0 [y]	1.2	1.7 [z]	33.0	31.0 [y]	1.6	2.0 [z]	***1.0***	3.0 [z]	***90.0***	78.0 [z]
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سوازيلاند	4.0	8.0	...	21.0	33.0	48.0	382	1.0	26.0	36.0	1.1	2.1	...	...	...	...
توغو	4.0	4.0	26.0	14.0	36.0	47.0	77	97	33.0	31.0	288	154	4.0	4.0	79.0	88.0
أوغندا	*2.0* **	***3.0***	...	***15.0***	...	***55.0***	...	***89***	...	***23.0***	...	198 [y]	...	***3.0***	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	6.0 [z]	...	18.0 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زامبيا	2.0	1.0 [x]	6.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زمبابوي	...	2.0 [z]	...	8.0 [z]	...	53.0 [z]	...	...	...	25.0 [z]	...	...	...	...	...	...

الجدول 9

البلد أو الأراضي	الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الابتدائي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2010 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الثانوي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الثانوي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2010 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الكتب الدراسية ومواد التدريس الأخرى في مرحلة التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي		أجور معلمي مرحلة التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي	
	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011
العالم[1]	4.0	4.0	13.0	14.0	...	33.0	...	1.2	...	35.0	...	...	...	...	...	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	3.0	4.0	11.0	11.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان المتقدمة	5.0	5.0	12.0	12.0	...	24.0	...	6.7	...	40.0	...	7.9	...	...	...	62.0
البلدان النامية	4.0	4.0	14.0	15.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الدول العربية	5.0	4.0	...	16.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية	4.0	4.0	12.0	11.0	...	20.0	...	4.3	...	39.0	...	4.2	...	...	...	...
آسيا الوسطى	4.0	3.0	14.0	11.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي	4.0	3.0	13.0	15.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا	3.0	3.0	12.0	15.0	...	35.0	...	2.0	31.0	29.0	...	...	...	...	...	...
بلدان المحيط الهادي	6.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	4.0	4.0	14.0	14.0	39.0	32.0	...	...	...	32.0	...	1.5	...	...	...	...
بلدان الكاريبي	5.0	4.0	14.0	11.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية	4.0	4.0	14.0	18.0	40.0	35.0	1.0	915	...	30.0	...	1.0	...	...	...	71.0
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	5.0	6.0	12.0	12.0	28.0	25.0	5.2	7.8	42.0	41.5	7.0	11.5	...	...	70.0	63.0
جنوب وغرب آسيا	3.0	4.0	13.0	13.0	29.0	28.0	...	254	37.0	43.0	422	399	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	3.0	4.0	15.0	18.0	...	47.0	...	131	...	28.0	...	292	...	...	...	...
البلدان ذات الدخل المنخفض	3.0	4.0	14.0	17.0	...	50.0	...	94	...	26.0	...	...	...	...	...	...
البلدان ذات الدخل المتوسط	4.0	4.0	14.0	15.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	4.0	4.0	15.0	15.0	...	...	...	554	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	4.0	4.0	14.0	14.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان ذات الدخل المرتفع	4.0	5.0	13.0	13.0	...	25.0	...	6.4	...	39.0	...	7.8	...	...	...	...

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS).

ملاحظة: ترد مجموعات البلدان مقسمةً بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي ولكنها تتضمن فقط بلدان التعليم للجميع. وبعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2012.

1 - كل القيم الإقليمية المذكورة هي قيم متوسطة. ولا يمكن المقارنة بين القيم المتوسطة لعام 1999 وعام 2011 إذ إنها لا تعتمد بالضرورة على عدد البلدان نفسه.

البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2012، أما تلك الواردة بالخط المائل فتخص عام 2000، وأما تلك الواردة بالخط الغامق المائل فتخص عام 2001.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2010.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2009.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (x) تخص عام 2008.

البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

البيانات التي ترد إزاءها نجمتان (**) هي تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء.

(...) بيانات غير متوافرة.

الجدول 10

اتجاهات في المؤشرات الأساسية أو البديلة لقياس مدى تحقيق أهداف التعليم للجميع 1 و2 و3 و4 و5 و6

	البلد أو الأراضي	الهدف 1 الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة		الهدف 2 تعميم التعليم الابتدائي		الهدف 3 احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار				الهدف 4 تحسين مستويات القرائية لدى الكبار			
		نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي		نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي[1]		نسبة القرائية لدى الشباب (15-24)				نسبة القرائية لدى الكبار (15 سنة فما فوق)			
		العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في		1985–1994[3]		2005–2011[3]		1985–1994[3]		2005–2011[3]	
		1999 المجموع (%)	2011 المجموع (%)	1999 المجموع (%)	2011 المجموع (%)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
	الدول العربية												
1	الجزائر	2	74	92	98	* 74	* 0.72	* 92	* 0.94	* 50	* 0.57	* 73	* 0.79
2	البحرين[4]	38	...	99	...	* 97	* 0.99	* 98	* 0.99	* 84	* 0.87	* 95	* 0.96
3	جيبوتي	0.0	**3**	27	**54**	...	...	...	...	...	...	...	...
4	مصر	10	26	** 92	** 98	* 63	* 0.76	* 88	* 0.93	* 44	* 0.55	* 72	* 0.79
5	العراق	4	...	89	...	...	...	82	0.96	...	...	78	0.83
6	الأردن	29	32 [2]	** 92	91 [2]	...		99 *	1.00 *	...		93 *	0.93 *
7	الكويت[4]	85	...	98	...	* 87	* 0.93	99 *	1.00 *	* 74	* 0.88	94 *	0.97 *
8	لبنان	** 60	82	** 94	97	...	...	99 *	1.01 *	...	...	90 *	0.92 *
9	الجماهيرية العربية الليبية	4	...	...	...	98	0.97	100	1.00	77	0.74	90	0.87
10	موريتانيا	...	...	** 61	75	...	...	69	0.92	...	...	59	0.80
11	المغرب	62	**57**	** 71	**96**	* 58	* 0.64	79 *	0.83 *	42 *	0.52 *	56 *	0.64 *
12	عمان	...	53	80	98	...	...	98 *	1.01 *	...	...	87 *	0.91 *
13	فلسطين	35	41	94	90	...	...	99 *	1.00 *	...	...	95 *	0.95 *
14	قطر	25	56	95	95	* 90	* 1.03	97 *	1.02 *	76 *	0.94 *	96 *	0.99 *
15	المملكة العربية السعودية	...	11	...	** 97	* 88	* 0.86	98	0.98	71 *	0.72 *	87	0.91
16	السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
17	الجمهورية العربية السورية	8	11	97	100	...		95	0.98	...		84	0.86
18	تونس	13	...	** 95	99	83	0.83	97 *	0.98 *	59	0.69	79 *	0.81 *
19	الإمارات العربية المتحدة[5]	63	...	85	96	* 82	* 1.04	95 *	1.04 *	71 *	0.95 *	90 *	1.02 *
20	اليمن	0.0	1	57	76	* 60	* 0.43	86	0.79	37 *	0.30 *	65	0.59
21	السودان (قبل الانفصال)	18	26 [7]	** 43	...	...	...	87	0.94	...	...	72	0.78
	أوروبا الوسطى والشرقية												
22	ألبانيا[4]	43	57	** 99	...	...	...	99 *	1.00 *	...	...	97 *	0.98 *
23	بيلاروس	82	102	** ***94***	92	* 100	* 1.00	100 *	1.00 *	98 *	0.97 *	100 *	1.00 *
24	البوسنة والهرسك	...	17	...	90	...	...	100	1.00	...	...	98	0.97
25	بلغاريا	68	79 [2]	98	100 [2]	...	...	98 *	1.00 *	...	...	98 *	0.99 *
26	كرواتيا	39	61 [2]	93	96 [2]	* 100	* 1.00	100	1.00	97 *	0.96 *	99	0.99
27	الجمهورية التشيكية	88	111	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
28	إستونيا	93	87 [2]	98	97 [2]	* 100	* 1.00	100	1.00	100 *	1.00 *	100	1.00
29	المجر	80	87	97	98	...	...	...	...	...	...	...	
30	لاتفيا	85	56	** 94	96	* 100	* 1.00	100	1.00	99 *	0.99 *	100	1.00
31	ليتوانيا	50	72	97	94	* 100	* 1.00	100	1.00	98 *	0.99 *	100	1.00
32	الجبل الأسود	***33***	**59**	...	**94**	...	...	99	1.00	...	...	98	0.98
33	بولندا	49	71 [2]	97	97 [2]	...	...	...	...	...	...	...	
34	جمهورية مولدوفا[6,7]	48	77	***93***	91	* 100	* 1.00	100	1.00	96 *	0.96 *	99	0.99
35	رومانيا	67	78 [2]	93	88 [2]	* 99	* 1.00	97	1.00	97 *	0.96 *	98	0.99
36	الاتحاد الروسي[8]	71	89 [7]	...	96 [7]	* 100	* 1.00	100 *	1.00 *	98 *	0.97 *	100 *	1.00 *
37	صربيا[4]	53	53	...	94	...	...	99	1.00	...	...	98	0.98
38	سلوفاكيا	78	90	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
39	سلوفينيا	75	93	96	98	* 100	* 1.00	100	1.00	100 *	1.00 *	100	1.00
40	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	27	25 [2]	95	98 [2]	* 99	* 0.99	99	1.00	94 *	0.94 *	97	0.97
41	تركيا	6	26 [2]	94	99 [2]	* 93	* 0.92	99 *	0.98 *	79 *	0.76 *	94 *	0.92 *
42	أوكرانيا	50	98	...	92	...	...	100	1.00	...	...	100	1.00
	آسيا الوسطى												
43	أرمينيا[4]	26	43	...	...	* 100	* 1.00	100	1.00	99 *	0.99 *	100	1.00
44	أذربيجان[6,9]	18	26	** 89	87	...	...	100 *	1.00 *	...	...	100 *	1.00 *
45	جورجيا	35	...	...	98	...	...	100	1.00	...	...	100	1.00
46	كازاخستان	14	**52**	** ***94***	**100**	100	1.00	100 *	1.00 *	98 *	0.97 *	100 *	1.00 *
47	قيرغيزستان	10	20	** 93	96	...	...	100 *	1.00 *	...	...	99 *	0.99 *
48	منغوليا	26	82	90	99	...	...	96	1.03	...	...	97	1.01
49	طاجيكستان	7	9	***96***	98	100	1.00	100	1.00	98 *	0.98 *	100	1.00
50	تركمنستان	...	...	...	...	...	...	100	1.00	...	...	100	1.00
51	أوزبكستان	23	25	...	** 93	...	...	100	1.00	...	...	99	1.00
	شرق آسيا والمحيط الهادي												
52	أستراليا	***103***	78 [2]	** 95	97 [2]	...	...	...	...	...	...	...	...
53	بروني دار السلام	80	87	...	...	* 98	* 1.00	100	1.00	88 *	0.89 *	95	0.97
54	كمبوديا	** 5	13	87	98	...	...	87 *	0.97 *	...	...	74 *	0.80 *
55	الصين[10]	37	61	...	...	* 94	* 0.94	100 *	1.00 *	78 *	0.78 *	95 *	0.95 *
56	جزر كوك[6]	86	180	86	98 [2]	...	...	...	...	...	...	...	...
57	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	100 *	1.00 *	...	...	100 *	1.00 *
58	فيجي	15	17 [7]	94	99	...	...	...	...	...	...	...	...
59	إندونيسيا	** 22	46	** ***94***	99	* 96	* 0.98	99 *	1.00 *	82 *	... *	93 *	0.94 *
60	اليابان	83	87 [2]	100	100 [2]	...	...	...	...	...	...	...	...
61	كيريباتي	...	...	** 99	...	...	...	...	...	...	...	...	...
62	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	7	23	77	97	...	...	84 *	0.88 *	...	...	73 *	0.77 *
63	ماكاو، الصين	90	84	86	...	...	...	100 *	1.00 *	...	...	96 *	0.96 *
64	ماليزيا[4]	53	68 [2]	95	...	* 96	* 0.99	98 *	1.00 *	83 *	0.87 *	93 *	0.95 *
65	جزر مارشال	57	45	...	99	...	...	...	...	...	...	...	...
66	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	36	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	ميانمار	2	10 [2]	...	...	...	...	96	0.99	...	...	93	0.95
68	ناورو[6]	*74*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	نيوزيلندا	84	93 [2]	** 100	99 [2]	...	...	...	...	...	...	...	...
70	نيوي[6]	153	...	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	بالاو[6]	62	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 10

	الهدف 6				الهدف 5							
	جودة التعليم				التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي				التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي			
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين في التعليم الابتدائي[2]		نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير		نسبة القيد الإجمالية				نسبة القيد الإجمالية			
	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في			
	2011	1999	2010	1999	2011		1999		2011		1999	
			المجموع (%)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)
	الدول العربية											
1	23	28	95	91	1.04	102	1.01	66	0.94	109	0.91	106
2	...	*18* **	98	90	...	...	1.10	95	...	...	1.00	107
3	**35**	40	64 **,x	...	**0.76**	**39**	0.72	13	**0.89**	**61**	0.71	33
4	28 [z]	***22*** **	99	...	0.96 [z]	72 [z]	0.91 **	80 **	0.94	102	0.91 **	98 **
5	...	*21*	...	49 **	...	...	0.64	34	...	...	0.83	97
6	...	...	...	96	1.06 [z]	86 [z]	1.04	85	1.00 [z]	92 [z]	1.01	96
7	9	13	96 [y]	94	...	...	1.03 **	109 **	...	...	1.02	106
8	14	14 **	90	90 **	1.11	83	1.09 **	76 **	0.97	108	0.96 **	112 **
9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.99	122
10	39	47	81 [x]	***40***	0.84 **	27 **	0.75 **	18 **	1.06	101	0.97	84
11	**26**	28	**88**	75	**0.85**	**69**	0.78	36	**0.95**	**115**	0.82	87
12	...	25	...	92	0.98	104	1.01	71	0.98	104	0.99	89
13	26	38	96	99	1.10	84	1.02	77	0.99	92	1.00	100
14	11	13	...	...	1.09	101	1.11	87	0.98	105	1.05	104
15	11 *	...	...	...	0.88 **	107 **	...	...	1.00	106	...	...
16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
17	...	25	96	87	1.00	73	0.92	44	0.99	121	0.92	108
18	17	24	95 [x]	87	1.03	92	0.99	73	0.96	110	0.93	115
19	17	16	84	89	...	...	1.09	83	...	111	0.99	94
20	30	22 **	76	***69*** **	0.63	45	0.37	39	0.82	91	0.56	72
21	38 **,y	***24*** **	...	77 **	0.88 [y]	38 [y]	...	25 **	0.90 [y]	73 [y]	0.85 **	48 **
	أوروبا الوسطى والشرقية											
22	20	*23*	98	*90*	...	...	0.95	72	...	...	0.98	109
23	15	20	98 *	99	0.97	104	...	...	1.00	98	***0.99***	***111***
24	...	...	81	...	1.03	89	...	...	1.01	90	...	...
25	17 [z]	18	97 [y]	93	0.95 [z]	88 [z]	0.98	92	1.00 [z]	103 [z]	0.97	104
26	14 [z]	19	99 [y]	99	1.07 [z]	95 [z]	1.02	84	1.00 [z]	93 [z]	0.98	93
27	19	18	99	98	1.00	91	1.04	82	1.00	105	0.99	103
28	12 [z]	16	98 [y]	98	1.00 [z]	107 [z]	1.04	94	0.99 [z]	99 [z]	0.97	99
29	11	11	98 [x]	96	0.98	101	1.01	93	0.99	101	0.98	102
30	11	15	93	97	0.96	95	1.04	88	0.99	100	0.97	95
31	12	17	96	99	0.97	98	1.00	95	0.98	94	0.98	101
32	**8**	...	**80**	...	**1.01**	**95**	...	...	**1.00**	**95**	...	...
33	9 [z]	***11***	99 [y]	98	0.99 [z]	96 [z]	0.99	99	0.99 [z]	99 [z]	0.97	100
34	15	21	95	95	1.02	87	0.98	82	0.99	94	*0.99*	*101*
35	16 [z]	19	97 [y]	96	0.99 [z]	97 [z]	1.01	81	0.99 [z]	96 [z]	0.98	96
36	18 [y]	18	96 [x]	95	0.98 [y]	88 [y]	...	92	1.00 [y]	99 [y]	0.99	103
37	15	...	98	...	1.02	91	1.01 **	93 **	1.00	95	0.99 **	112 **
38	15	19	98	97	1.01	91	1.02	83	0.99	100	0.98	99
39	17	14	99	100	0.99	97	1.03	99	1.00	99	0.99	98
40	16 [z]	22	...	97	0.99 [z]	83 [z]	0.98	82	1.01 [z]	90 [z]	0.98	102
41	...	...	99 [y]	...	0.92 [z]	82 [z]	0.69	69	0.99 [z]	104 [z]	0.91	103
42	16	20	98	97 *	0.97 *	93	1.03 *	98	1.01	100	0.99	108
	آسيا الوسطى											
43	...	...	96	...	1.02 [z]	92 [z]	...	91	...	...	...	98
44	11	19	97	96	0.98	99	...	...	0.98	96	1.00	98
45	8 *,z	*17*	96 [y]	99	...	86 [y]	0.98	78	1.03	106	0.99	94
46	**16**	*19* **	**100**	*95* **	**0.97**	**101**	1.00	92	**1.00**	**110**	*1.01*	*96*
47	25	24	95	95 *	1.00 *	88 *	1.02	83	0.99	101	0.99	96
48	29	32	93	87	1.06	92	1.26	61	0.98	120	1.01	96
49	23	***22***	99	97	0.87	88	0.86	74	0.96	100	*0.93*	*97*
50	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	16	21	98	100 **	0.98	105	0.98	86	0.97	95	1.00	98
	شرق آسيا والمحيط الهادي											
52	...	18 **	...	...	0.95 [z]	131 [z]	1.00	156	0.99 [z]	105 [z]	1.00	101
53	11	14 *	97	...	1.02	111	1.09	88	1.01	105	0.95	116
54	47	***53***	61	*55*	...	...	0.53	15	0.95	126	0.87	101
55	17	***22***	...	...	1.05	81	...	61	1.04	113	***1.03***	***114***
56	16	18	...	...	1.20	81	1.08	60	1.03	111	0.95	96
57	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58	31	*28*	91 [x]	82	1.08	90	1.11	78	1.00	105	0.99	104
59	16	*22* **	88	***86***	1.00	81	*0.95* **	*52* **	1.02	118	*0.97* **	*106* **
60	18 [z]	21	100 [y]	...	1.00 [z]	102 [z]	1.01	101	1.00 [z]	103 [z]	1.00	101
61	...	25	...	***69***	...	...	1.23	58	1.04 [y]	113 [y]	1.01	108
62	27	31	68	55	0.85	45	0.70	32	0.94	126	0.85	112
63	15	31	98 [y]	...	0.92	95	1.05	79	...	...	0.99	100
64	13 [z]	20	99 [y]	...	1.07 [z]	69 [z]	1.08	66	...	...	0.98	95
65	...	15	83 [x]	...	1.03 [y]	98 [y]	1.06	67	0.99	102	0.99	90
66	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	28 [z]	31	75 [y]	*55*	1.06 [z]	54 [z]	1.00	36	1.00 [z]	126 [z]	0.98	101
68	...	*21*	...	...	...	...	*1.17*	*47*	...	...	*1.33*	*99*
69	14 [z]	18	...	...	1.05 [z]	119 [z]	1.05	111	1.00 [z]	101 [z]	1.00	100
70	...	16	...	...	...	...	1.10	98	...	...	1.00	99
71	...	15	...	...	...	...	1.07	101	...	...	0.93	114

الجدول 10 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الهدف 1 الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة — نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في 1999 المجموع (%)	2011 المجموع (%)	الهدف 2 تعميم التعليم الابتدائي — نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي[1] — العام الدراسي المنتهي في 1999 المجموع (%)	2011 المجموع (%)	الهدف 3 احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار — نسبة القرائية لدى الشباب (15-24) — 1985–1994[3] المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	2005–2011[3] المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الهدف 4 تحسين مستويات القرائية لدى الكبار — نسبة القرائية لدى الكبار (15 سنة فما فوق) — 1985–1994[3] المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	2005–2011[3] المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
72	بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	71	1.12	...	...	...	0.91
73	الفلبين	29	51 y	90	89 y	97 *	1.01 *	98 *	1.02 *	94 *	0.99 *	95 *	1.01 *
74	جمهورية كوريا	...	118 z	99	99 **, z	...	...	...	...	...	...	...	...
75	ساموا	53 **	43	94	93	99 *	1.00 *	100	1.00	98 *	0.99 *	99	1.00
76	سنغافورة[6]	...	...	...	...	99 *	1.00 *	100 *	1.00 *	89 *	0.87 *	96 *	0.96 *
77	جزر سليمان	...	49 z	...	88 z	...	...	...	...	...	...	...	...
78	تايلاند	90	**101**	...	90 y	...	...	98 *	1.00 *	...	...	94 *	0.96 *
79	تيمور - ليشتي	...	...	...	91	...	...	80 *	0.98 *	...	...	58 *	0.83 *
80	توكيلاو[6]	*98*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	تونغا	28	...	91	...	...	...	99 *	1.00 *	...	...	99 *	1.00 *
82	توفالو[6]	***95***	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
83	فانواتو	50	58 z	98 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
84	فيتنام	40	73	98	99	94 *	0.99 *	97	0.99	88 *	0.89 *	93	0.96
	أمريكا اللاتينية والكاريبي												
85	أنغيلا[11]	...	...	***99*** **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
86	أنتيغوا وبربودا	57	80	...	86 **	...	...	...	...	...	...	99	1.01
87	الأرجنتين	56	75 z	99	...	98 *	1.00 *	99	1.00	96 *	1.00 *	98	1.00
88	آروبا	94	113	98	100 z	...	...	99 *	1.00 *	...	...	97 *	1.00 *
89	البهاما	11	...	91	98 z	...	...	...	...	...	...	...	...
90	بربادوس	74	104 *	95 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
91	بليز	24	46	92 **	97	76 *	1.01 *	...	...	70 *	1.00 *	...	...
92	برمودا	***55***	43	...	91 **, z	...	...	...	...	...	...	...	...
93	دولة بوليفيا المتعددة القوميات	44	45 z	96 **	91 **, z	94 *	0.95 *	99 *	0.99 *	80 *	0.82 *	91 *	0.91 *
94	البرازيل[4]	57	...	92 **	...	...	...	98 *	1.02 *	...	...	90 *	1.01 *
95	جزر فيرجين البريطانية[6,11]	61	...	98 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
96	جزر كايمان	42	...	96 *	90	...	...	99 *	0.99 *	...	...	99 *	1.00 *
97	شيلي	76	112	...	93	98 *	1.01 *	99 *	1.00 *	94 *	0.99 *	99 *	1.00 *
98	كولومبيا	38	48	96	90	91 *	1.03 *	98 *	1.01 *	81 *	1.00 *	94 *	1.00 *
99	كوستاريكا	47	72	...	...	...	...	98	1.01	...	...	96	1.00
100	كوبا	104	103	99	98	...	...	100	1.00	...	...	100	1.00
101	دومينيكا	81	110	***98***	98 y	...	...	...	...	...	...	...	...
102	الجمهورية الدومينيكية	31	37	84	92	...	...	97 *	1.02 *	...	...	90 *	1.00 *
103	إكوادور	64	150	99	99 y	96 *	0.99 *	99 *	1.00 *	88 *	0.95 *	92 *	0.97 *
104	السلفادور	63	***86***	96	96	85 *	1.00 *	96 *	1.01 *	74 *	0.92 *	84 *	0.94 *
105	غرينادا	89	98 z	***83*** **	97 y	...	...	...	...	...	...	...	...
106	غواتيمالا	45	66 z	84	98 z	76 *	0.87 *	87	0.96	64 *	0.80 *	76	0.88
107	غيانا	100	85	...	83	...	...	93	1.01	...	...	85	1.06
108	هايتي	...	...	...	...	...	...	72	0.95	...	...	49	0.84
109	هندوراس	44	*21*	97	*89*	...	...	96 *	1.02 *	...	...	85 *	1.00 *
110	جامايكا	79	112 z	93 **	82 z	...	...	96	1.06	...	...	87	1.12
111	المكسيك	73	102	100 **	99	95 *	0.99 *	98 *	1.00 *	88 *	0.94 *	94 *	0.97 *
112	مونتسيرات[11]	137	...	***100***	...	...	...	...	...	...	...	...	...
113	جزر الأنتيل الهولندية	112	...	...	...	97 *	1.01 *	98	1.00	95 *	1.00 *	97	1.00
114	نيكاراغوا	27	55 z	81 **	94 z	...	...	87 *	1.04 *	...	...	78 *	1.00 *
115	بنما	39	66	96 **	98	95 *	0.99 *	98 *	0.99 *	89 *	0.99 *	94 *	0.99 *
116	باراغواي	29	35 z	97	84 z	96 *	0.99 *	99 *	1.00 *	90 *	0.96 *	94 *	0.98 *
117	بيرو	56	77	100 **	97	95 *	0.97 *	97 *	0.99 *	87 *	0.88 *	90 *	0.89 *
118	سانت كيتس ونيفيس	***133***	95	***98***	87	...	...	...	...	...	...	...	...
119	سانت لوسيا	64 **	59	93 **	88	...	...	...	...	...	...	...	...
120	سانت فنسنت وغرينادين	...	79 y	***98*** **	98 z	...	...	...	...	...	...	...	...
121	سورينام	***84***	89	***91*** **	93	...	...	98 *	1.01 *	...	...	95 *	0.99 *
122	ترينيداد وتوباغو	59 **	...	92	97 z	99 *	1.00 *	100	1.00	97 *	0.98 *	99	0.99
123	جزر تركس وكايكوس[11]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
124	أوروغواي	59	88 z	...	100 z	99 *	1.01 *	99 *	1.01 *	95 *	1.01 *	98 *	1.01 *
125	جمهورية فنزويلا البوليفارية	45	73	87	95	95 *	1.02 *	99 *	1.01 *	90 *	0.98 *	96 *	1.00 *
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
126	أندورا	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	النمسا	80	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
128	بلجيكا	114	119 z	99	99 z	...	...	...	...	...	...	...	...
129	كندا	63	72 y	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
130	قبرص[6]	59	79 z	98	99 z	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	94 *	0.93 *	99 *	0.99 *
131	الدنمارك	90	99 z	98	96 z	...	...	...	...	...	...	...	...
132	فنلندا	47	69	98	100	...	...	...	...	...	...	...	...
133	فرنسا[12]	111	108	99	100	...	...	...	...	...	...	...	...
134	ألمانيا	100	113 z	100 **	100 **, z	...	...	...	...	...	...	...	...
135	اليونان	66	74 z	96	99 z	99 *	1.00 *	99	1.00	93 *	0.93 *	97	0.98
136	آيسلندا	86	96 z	99	99 z	...	...	...	...	...	...	...	...
137	آيرلندا	...	67	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
138	إسرائيل	88	97 z	98	97 z	...	...	...	...	...	...	...	...
139	إيطاليا	96	97 z	100	99 z	...	...	100	1.00	...	...	99	1.00
140	لكسمبرغ	71	89 z	97	95 z	...	...	...	...	...	...	...	...
141	مالطة	99	116 z	94	94 z	98 *	1.02 *	98 *	1.02 *	88 *	1.01 *	92 *	1.03 *
142	مونائكو[11]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143	هولندا	97	93 z	99	100 z	...	...	...	...	...	...	...	...
144	النرويج	75	99 z	*100*	99 z	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 10

	الهدف 5						الهدف 6			
	التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي				التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي		جودة التعليم			
	نسبة القيد الإجمالية				نسبة القيد الإجمالية		نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير		نسبة التلاميذ إلى المعلمين في التعليم الابتدائي[2]	
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في	
	1999		2011		1999		2011		1999	2011
	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	
72	*71*	*0.86*	...	...	...	...	...	...	...	*35* **
73	110	1.00	106 [y]	0.98 [y]	74	1.10	84 [y]	1.08 [y]	***75***	35
74	103	1.01	106 [z]	0.99 [z]	99	1.00	97 [z]	0.99 [z]	99	32
75	98	0.98	105	1.04	79	1.11	82	1.15	90 *	24 **
76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	90	0.94	145 [z]	0.99 [z]	25	0.76	48 [z]	0.88 [z]	...	19
78	97	0.97	91 [y]	0.99 [y]	***62***	***0.98*** **	***78***	**1.08**	...	21
79	***123***	...	124	0.96	***37***	...	58	1.03	84	***62***
80	*105*	*1.15*	...	...	*92*	*1.01*	...	...	...	*10*
81	112	0.95	...	...	105	1.14	...	...	*91*	21
82	98	1.02	...	...	***79***	***1.10***	...	...	...	19
83	118	0.98	117 [z]	0.95 [z]	30	0.88	54 [z]	1.02 [z]	69	24
84	111	0.93	106	0.94	...	...	...	...	83	30
	أمريكا اللاتينية والكاريبي									
85	***104*** **	***0.98*** **	...	...	...	...	...	...	...	22
86	*124*	...	99	0.93	*78*	*0.92* **	104	0.98	...	*19*
87	113	0.99	118 [z]	0.98 [z]	84	1.05	90 [z]	1.11 [z]	89	21
88	113	0.98	109	0.95	99	1.06	90	1.02	96	19
89	97	0.97	114 [z]	1.02 [z]	77	0.99	95 [z]	1.05 [z]	...	14
90	103	1.04	126 *	0.98 *	108	1.12	103	1.12	91	18 **
91	110	0.91	121	0.92	61	1.07	...	...	74	*23*
92	***101***	***1.01***	90	0.98	***79***	***1.07***	77	1.18	**87**	***9***
93	114	0.98	100 [z]	0.99 [z]	77	0.93	...	...	80	*25* **
94	155	0.94	...	...	...	...	...	...	*80*	26
95	112	0.97	...	...	98	0.91	...	...	...	18
96	112	0.93	95	1.07	99	0.96	81	1.00	*92*	15
97	101	0.97	102	0.97	79	1.04	90	1.03	98	32
98	119	1.00	112	0.96	72	1.11	97	1.09	67	24
99	112	0.99	107	0.99	62	1.10	101	1.05	89	27
100	102	0.97	101	0.98	79	1.06	90	0.99	95	12
101	*120*	*1.02*	119	0.99	100	1.33	98	1.07	*79*	20
102	111	0.98	107	0.91	56	1.24	76	1.13	71	31
103	114	1.00	121	1.00	56	1.03	87	1.02	75	*23*
104	***106***	***0.97***	114	0.95	52	0.98	67	1.00	62 **	...
105	*91*	*0.97*	103 [z]	0.97 [z]	...	...	107 [z]	1.03 [z]	...	20
106	102	0.87	116 [z]	0.96 [z]	33	0.84	64 [z]	0.92 [z]	52	38
107	107	1.01	87	1.04	83	1.01 **	93	1.10	*65*	27
108	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
109	*107*	*1.01*	114	1.00	...	...	74	1.22	...	*34*
110	96 **	1.00 **	89 [z]	0.95 [z]	87 **	1.01 **	92 [z]	1.03 [z]	*85*	*34* **
111	110	0.98	113	0.99	70	1.01	90	1.07	87	27
112	***105***	***0.99***	...	...	182	0.75	...	...	...	21
113	135	0.95	...	...	90	1.15	...	...	...	20
114	102	1.01	118 [z]	0.98 [z]	51 **	1.18 **	69 [z]	1.10 [z]	46	34
115	107	0.97	107	0.97	66	1.07	73	1.08	90	26
116	119	0.96	98 [z]	0.96 [z]	57	1.04	67 [z]	1.05 [z]	73 **	...
117	124	0.99	106	0.99	83	0.94	91	0.99	83	29
118	***109***	***1.02***	90	1.02	*96*	*1.04*	94	1.04	*74*	*19*
119	104	0.95	93	0.98	70	1.26	95	0.97	**92**	***24***
120	*118*	*0.95*	105 [z]	0.93 [z]	*82* **	*1.34* **	107 [z]	1.02 [z]	...	*19* **
121	***118***	***0.99***	115	0.96	***73***	***1.19***	85	1.31	...	***20*** **
122	97	0.99	105 [z]	0.97 [z]	77	1.09	...	...	*89*	21
123	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18 **
124	111	0.99	112 [z]	0.97 [z]	92	1.17	90 [z]	1.14 [z]	*87*	20
125	99	0.98	102	0.97	56	1.22	83	1.09	88	...
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية									
126	...	...	...	...	...	...	87	1.03	...	...
127	104	0.99	99	0.99	97	0.95	98	0.96	...	13
128	108	0.99	104 [z]	1.00 [z]	141	1.07	110 [z]	0.97 [z]	...	*12* **
129	100	1.00	100 [y]	1.00 [y]	102	1.02	101 [y]	0.98 [y]	99	17
130	97	1.00	102 [z]	1.00 [z]	93	1.03	91 [z]	1.01 [z]	95	18
131	101	1.00	99 [z]	1.00 [z]	124	1.05	118 [z]	1.01 [z]	100	10
132	101	1.00	99	0.99	120	1.09	108	1.05	99	17
133	105	0.99	109	0.99	109	1.00	114	1.01	98	19
134	103	0.99	102 [z]	1.00 [z]	97	0.98	103 [z]	0.95 [z]	99	17
135	95	1.00	101 [z]	1.00 [z]	90	1.04	109 [z]	0.96 [z]	...	14
136	100	0.98	99 [z]	1.00 [z]	108	1.05	107 [z]	1.02 [z]	***98***	...
137	102	0.99	107	1.00	105	1.06	119	1.03	...	22
138	105	0.99	104 [z]	1.00 [z]	100	0.99	102 [z]	1.02 [z]	***99***	13 **
139	105	0.99	102 [z]	0.99 [z]	92	0.99	100 [z]	0.99 [z]	***94***	11
140	99	1.01	97 [z]	1.01 [z]	97	1.05	101 [z]	1.03 [z]	***12***	...
141	100	1.00	101 [z]	1.01 [z]	88	0.85	100 [z]	0.89 [z]	*98*	20
142	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22
143	109	0.98	108 [z]	0.99 [z]	123	0.96	121 [z]	0.99 [z]	98	...
144	101	1.00	99 [z]	1.00 [z]	119	1.02	111 [z]	0.98 [z]	100	...

الجدول 10 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الهدف 1		الهدف 2		الهدف 3				الهدف 4			
		الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة		تعميم التعليم الابتدائي		احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار				تحسين مستويات القرائية لدى الكبار			
		نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي		نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي[1]		نسبة القرائية لدى الشباب (15-24)				نسبة القرائية لدى الكبار (15 سنة فما فوق)			
		العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في		1985–1994[3]		2005–2011[3]		1985–1994[3]		2005–2011[3]	
		1999	2011	1999	2011	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
145	البرتغال	66	82 [2]	*97*	99 [2]	* 99	1.00 *	100	1.00	* 88	0.92 *	95	0.97
146	سان مارينو[6,11]	...	107	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147	إسبانيا	98	127	100	100	* 100	1.00 *	100	1.00 *	96 *	0.97 *	98 *	0.98 *
148	السويد	75	95	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
149	سويسرا	92	101	99	100	...	...	...	...	...	...	...	...
150	المملكة المتحدة	77	83 [2]	100	100 [2]	...	...	...	...	...	...	...	...
151	الولايات المتحدة	59	68 [2]	97	96 [2]	...	...	...	...	...	...	...	...
	جنوب وغرب آسيا												
152	أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	بنغلاديش[5]	18	26	...	96 *,2	* 45	0.73 *	79	1.04	35 *	0.58 *	58	0.89
154	بوتان	0.0	**9**	56	**90**	...		74 *	0.85 *	...		53 *	0.59 *
155	الهند	18	54 [2]	*83* **	99 [2]	* 62	0.67 *	81 *	0.84 *	48 *	0.55 *	63 *	0.68 *
156	جمهورية إيران الإسلامية	42	14	86 **	100	* 87	0.88 *	99 *	1.00 *	66 *	0.76 *	85 *	0.90 *
157	الملديف	56	115	98	95	* 98	1.00 *	99 *	1.00 *	96 *	1.00 *	98 *	1.00 *
158	نيبال[5]	* 11	**81**	69 *	**90** **	* 50	0.48 *	82	0.87	33 *	0.35 *	57	0.66
159	باكستان	*62* *	...	...	***58*** **	...	...	71 *	0.78 *	...	...	55 *	0.59 *
160	سري لانكا	...	84	...	93	...	...	98 *	1.01 *	...	...	91 *	0.97 *
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
161	أنغولا	** 27	104 *,2	...	86 *,2	...	...	73	0.82	...	...	70	0.71
162	بنين[5]	4	19	...	...	* 40	0.48 *	42	0.56	27 *	0.42 *	29	0.45
163	بوتسوانا	...	18 [2]	80	87 **,2	* 89	1.07 *	95	1.04	69 *	1.09 *	85	1.01
164	بوركينا فاسو	1	**4**	33	**64**	* 20	0.53 *	39 *	0.71 *	14 *	0.42 *	29 *	0.59 *
165	بوروندي	0.0	6	38 **	...	* 54	0.81 *	89 *	0.98 *	37 *	0.57 *	87 *	0.95 *
166	الكاميرون	29	11	...	94 **,2	...	...	81 *	0.89 *	...	...	71 *	0.83 *
167	الرأس الأخضر	** 74	*53*	99 **	94 **	* 88	0.96 *	98	1.02	63 *	0.71 *	85	0.89
168	جمهورية أفريقيا الوسطى	...	5	...	69	* 48	0.56 *	66	0.82	34 *	0.42 *	57	0.63
169	تشاد	...	1	52	...	* 17	0.34 *	48	0.79	11 *	0.25 *	35	0.56
170	جزر القمر	2	...	66	...	...	...	86	1.00	...	...	76	0.88
171	الكونغو	2	12	93	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	كوت ديفوار	2	4	57	61 [2]	* 49	0.63 *	68	0.87	34 *	0.53 *	57	0.72
173	جمهورية الكونغو الديمقراطية	3	***0.0***	33	...	...	...	66	0.67	...	...	61	0.60
174	غينيا الاستوائية	27	74	*72* **	59	...	...	98	1.01	...	...	94	0.94
175	إريتريا	5	14	33	37	...	...	90	0.95	...	...	69	0.74
176	إثيوبيا	1	5	37	87 **	* 34	0.71 *	55 *	0.75 *	27 *	0.51 *	39 *	0.59 *
177	غابون	41	***14***	...	...	* 93	0.98 *	98	0.98	72 *	0.82 *	89	0.93
178	غامبيا	17	30 [2]	70	70	...	...	68	0.88	...	...	51	0.69
179	غانا	46	**113**	61 **	**83** **	...	...	86 *	0.94 *	...	...	71 *	0.83 *
180	غينيا	...	16	43	**83**	...	...	31 *	0.58 *	...	...	25 *	0.33 *
181	غينيا بيساو	** 3	6 [2]	50 **	75 [2]	...	...	73	0.85	...	...	55	0.61
182	كينيا	42	51 [2]	63 **	84 **,2	...	...	82	0.98	...	...	72	0.86
183	ليسوتو	** 20	32 [2]	56	75 **	...	...	83	1.24	...	...	76	1.30
184	ليبيريا	47	...	46 **	41	60	0.82	49	0.59	43	0.58	43	0.44
185	مدغشقر	** 3	9 [2]	66	...	...	...	65	0.97	...	...	64	0.91
186	ملاوي	...	...	99	97 [2]	* 59	0.70 *	72	0.94	49 *	0.51 *	61	0.71
187	مالي	1	3	42 **	67	...	...	47 *	0.69 *	...	...	33 *	0.57 *
188	موريشيوس[5]	...	113	...	98	* 91	1.01 *	97	1.02	80 *	0.88 *	89	0.95
189	موزمبيق	...	...	52 **	**91**	...	...	67 *	0.71 *	...	...	51 *	0.54 *
190	ناميبيا	32	...	88	86 [2]	* 88	1.06 *	87	1.09	76 *	0.95 *	76	1.05
191	النيجر	1	**6**	26	**66**	...	...	37 *	0.44 *	...	...	29 *	0.35 *
192	نيجيريا[13]	13 [2]	***8***	61 **	58 **,2	* 71	0.77 *	66	0.77	55 *	0.65 *	51	0.68
193	رواندا	11	***2***	78	99 [2]	* 75	0.94 *	77	1.02	58 *	... *	66	0.87
194	ساو تومي وبرنسيبي	24	**61**	88	99 [2]	* 94	0.96 *	80	0.93	73 *	0.73 *	70	0.75
195	السنغال	2	14	57	79	* 38	0.57 *	65 *	0.76 *	27 *	0.48 *	50 *	0.63 *
196	سيشل	110	98	...	***92***	* 99	1.01 *	99	1.01	88 *	1.02 *	92	1.01
197	سيبرا ليون	6	*4*	...	...	...	...	61	0.74	...	...	43	0.60
198	الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
199	جنوب أفريقيا	20	65 [2]	96 **	90 **,2	...	...	99 *	1.01 *	...	...	93 *	0.98 *
200	جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
201	سوازيلاند	26	...	71	...	* 84	1.01 *	94	1.03	67 *	0.94 *	88	0.99
202	توغو	2	**13**	89	...	...	...	80 *	0.84 *	...	...	60 *	0.65 *
203	أوغندا	...	13 [2]	94	...	* 70	... *	87 *	0.95 *	56 *	0.66 *	73 *	0.78 *
204	جمهورية تنزانيا المتحدة	...	**34**	49	...	* 82	... *	75	0.95	59 *	0.67 *	68	0.81
205	زامبيا	...	...	71 **	97	* 66	... *	64	0.83	65 *	0.79 *	61	0.72
206	زمبابوي	...	...	...	...	* 95	0.98 *	91	1.03	84 *	0.88 *	84	0.91

الجدول 10

	الهدف 6				الهدف 5							
	جودة التعليم				التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي				التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي			
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين في التعليم الابتدائي[2]		نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير		نسبة القيد الإجمالية				نسبة القيد الإجمالية			
	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في			
	2011	1999	2010	1999	2011		1999		2011		1999	
			المجموع (%)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)
145	11 z	*13*	...	...	1.02 z	109 z	1.08	103	0.97 z	112 z	*0.96*	*122*
146	6	*5*	94 x	...	1.01	94	...	...	0.99	92	...	...
147	12	15	98	...	1.01	129	1.06	108	0.99	104	0.99	106
148	9	12	96	98	0.99	98	1.26	156	1.00	100	1.03	110
149	...	...	...	...	0.97	95	0.93	95	1.00	103	0.99	106
150	18 z	19	...	...	1.01 z	105 z	1.01	100	0.99 z	107 z	1.00	101
151	14 z	15	...	...	1.01 z	96 z	...	93	0.99 z	102 z	1.03	103
	جنوب وغرب آسيا											
152	45	...	...	...	0.55	48	**-**	***11***	0.71	98	0.08	26
153	40 *	...	66 *,y	...	1.17	52	0.99	46	1.06 *	114 *	...	...
154	**24**	42	**95**	82	**1.05**	**75**	0.80	36	**1.01**	**110**	0.85	75
155	...	35 *	...	62	0.92 z	63 z	0.70	43	1.00 **,z	112 z	*0.84*	*94*
156	20 y	***25***	98	*97*	0.96	85	0.93	79	0.99	108	0.94	101
157	12	24	...	...	...	...	1.08	41	0.98	104	1.01	131
158	**28**	39	...	59	**1.04**	**65**	0.66	35	**1.08**	**139**	0.76	122
159	40	*33* **	52	...	0.73	34	...	...	0.82	92	***0.67*** *	***71*** *
160	24	***26***	97	***98***	1.04	102	...	...	0.99	97	***0.99***	***108***
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى											
161	46 z	...	32 *,y	...	0.69 z	31 z	0.75	12	0.81 z	124 z	...	...
162	44	53	56	*76*	0.60	51	0.44	22	0.87	129	0.64	83
163	25 y	27	93 **,x	82	...	...	1.07	73	0.96 y	110 y	1.00	103
164	**48**	***47***	**69**	61	**0.81**	**25**	0.62	9	**0.95**	**82**	0.70	42
165	48	46	51	*54*	0.74	27	...	***10***	1.00	165	0.81	51
166	45	52	57	76 **	0.84	51	0.84 **	26 **	0.87	119	0.82	85
167	23	29 **	89	***89*** **	1.17	89	...	*68* **	0.92	109	0.95	125
168	81	...	46	...	0.55	18	...	***11*** **	0.73	94	***0.68*** *	***78*** *
169	63	68	49	48	0.44	25	0.26	10	0.75	101	0.58	64
170	28	35	...	...	...	...	0.81	29	0.85	98	0.85	100
171	49 z	*60*	...	...	...	...	*0.70*	*35*	0.95	116	0.97	59
172	49	*45*	61 x	63	...	...	0.54 **	22 **	0.83	88	0.74	74
173	37	26	54	...	0.59	39	...	...	0.87	96	0.91	48
174	28	57	55	...	...	...	0.37	33	0.98	87	*0.96* **	*108*
175	40	47	69 y	94	0.78	32	0.68	21	0.83	47	0.83	52
176	55	*67*	41	51	0.87	37	0.67	13	0.91	106	0.61	50
177	25	***49***	...	...	...	...	0.86	47	0.97	182	1.00	140
178	38	*37*	63	66 **	0.95 **,z	54 **,z	...	...	1.03	81	0.84	84
179	**33**	30	72 x	*59*	**0.90**	**59**	0.81	40	**0.95**	**110**	0.93	81
180	**44**	47	**59**	...	**0.64**	**43**	0.37 **	13 **	**0.85**	**100**	0.64	56
181	52 z	*44*	...	...	...	...	*0.55*	*18*	0.94 z	123 z	0.67 **	78 **
182	47 **,y	32	...	...	0.90 y	60 y	0.96	38	0.98 y	113 y	0.97	90
183	34	44	66 **	59	1.40 **	49 **	1.36	30	0.97	103	1.08	100
184	27	39	68 x	...	0.81	44	0.65	31	0.91	103	0.75	94
185	43	47	40	52	0.94 **,y	31 **,y	...	...	0.98	148	0.97	97
186	76 **	63 **	51	36	0.91	34	0.70	38	1.04	141	0.96	138
187	48	62 *	75	65 **	0.71	39	0.54	14	0.88	82	0.72	53
188	20	26	97	98	...	...	0.98	75	0.99	108	...	...
189	**55**	61	**31**	29	**0.89**	**26**	0.63	5	**0.91**	**110**	0.74	69
190	30 z	***32***	84 y	82	...	...	1.12	57	0.99 z	107 z	1.01	116
191	**39**	41	69	*69*	**0.66**	**15**	0.59	7	**0.85**	**73**	0.68	31
192	36 z	41	80 y	...	0.88 z	44 z	0.91	23	0.91 z	83 z	0.81	93
193	58	54	37 y	*31*	1.05	35	1.01	10	1.03	142	0.98	98
194	**29**	36	66 y	***59*** **	**1.13**	**69**	...	...	**0.97**	**127**	0.97	110
195	33	49	59	*63*	0.92 *	42 *	0.65	15	1.07	86	0.83	68
196	13	15	94	96	1.12	123	1.04	105	1.00	113	***1.00***	***112***
197	31	***37***	...	...	...	...	***0.68*** **	***27***	0.93	125	*0.89*	*70*
198	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
199	31 y	35	...	57	1.05 y	93 y	1.13	88	0.96 y	102 y	0.97	113
200	50 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
201	29	33	67	65	0.97	59	1.00	44	0.90	115	0.96	94
202	**42**	41	52	46	...	56	0.40	31	**0.92**	**145**	0.75	126
203	48	57	25	*38*	0.82 **,y	28 **,y	*0.76*	*16*	1.02	113	0.90	130
204	**46**	***46***	81 y	*74*	**0.87**	**35**	...	...	**1.03**	**94**	1.00	67
205	63 **	61 **	53 x	66	...	...	...	...	0.99	117	0.92	84
206	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 10 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الهدف 1 الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة — نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في 1999 (المجموع %)	2011 (المجموع %)	الهدف 2 تعميم التعليم الابتدائي — نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي[1] — العام الدراسي المنتهي في 1999 (المجموع %)	2011 (المجموع %)	الهدف 3 احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار — نسبة القرائية لدى الشباب (15-24) — 1985–1994[3] (المجموع %)	(مؤشر التكافؤ بين الجنسين)	2005–2011[3] (المجموع %)	(مؤشر التكافؤ بين الجنسين)	الهدف 4 تحسين مستويات القرائية لدى الكبار — نسبة القرائية لدى الكبار (15 سنة فما فوق) — 1985–1994[3] (المجموع %)	(مؤشر التكافؤ بين الجنسين)	2005–2011[3] (المجموع %)	(مؤشر التكافؤ بين الجنسين)
		المتوسط المرجح		المتوسط المرجح		المتوسط المرجح		المتوسط المرجح		المتوسط المرجح			
I	العالم	33	** 50	** 84	** 91	83	0.90	89	0.95	76	0.85	84	0.90
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	46	** 66	** 92	** 95	100	1.00	100	1.00	98	0.97	100	1.00
III	البلدان المتقدمة	75	** 85	** 98	** 98	...	...	...	...	...	...	...	1.00
IV	البلدان النامية	27	** 45	** 82	** 90	80	0.88	88	0.93	67	0.77	80	0.87
V	الدول العربية	15	23	79	89	74	0.78	90	0.93	55	0.62	77	0.79
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	51	** 72	** 93	** 96	98	0.98	99	1.00	96	0.96	99	0.99
VII	آسيا الوسطى	19	32	** 94	95	** 100	1.00	100	1.00	** 98	0.98	100	1.00
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	39	62	** 95	** 97	95	0.96	99	1.00	82	0.84	95	0.95
IX	شرق آسيا	39	62	** 95	** 97	95	0.96	99	1.00	82	0.84	95	0.95
X	بلدان المحيط الهادي	** 67	** 78	90	** 87	...	...	...	...	...	...	...	...
XI	أمريكا اللاتينية والكاريبي	54	73	94	** 95	** 93	1.01	97	1.01	** 86	0.97	92	0.99
XII	بلدان الكاريبي	...	...	** 73	** 70	...	...	81	0.98	...	...	...	0.96
XIII	أمريكا اللاتينية	55	75	95	** 96	** 93	1.01	98	1.01	** 86	0.97	92	0.99
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	76	** 85	98	** 98	...	...	...	...	...	...	...	...
XV	جنوب وغرب آسيا	22	** 50	** 77	** 93	60	0.70	81	0.86	47	0.57	63	0.70
XVI	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	** 10	** 18	59	** 78	** 66	0.80	70	0.84	** 53	0.68	59	0.74
XVII	البلدان ذات الدخل المنخفض	** 11	** 17	** 59	** 82	** 60	0.79	73	0.93	** 51	0.69	61	0.80
XVIII	البلدان ذات الدخل المتوسط	32	** 54	** 86	** 93	84	0.89	91	0.94	72	0.80	83	0.89
XIX	البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	22	** 46	** 79	** 90	71	0.80	84	0.88	59	0.71	71	0.78
XX	البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	43	67	** 95	** 97	94	0.96	99	1.00	82	0.86	94	0.96
XXI	البلدان ذات الدخل المرتفع	72	** 82	97	** 98	...	...	...	...	...	...	...	...

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS). والبيانات الخاصة بنسب القيد مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة. تنقيح عام 2010 (الأمم المتحدة، 2011)، وتستند إلى المتغير المتوسط.

ملاحظة: ترد مجموعات البلدان مقسمةً بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي. ويعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2012.

1 - تتيح نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي للأطفال البالغين سن الالتحاق بهذا التعليم قياس نسبة المقيدين في المدارس الابتدائية أو الثانوية.

2 - استنادا إلى أعداد التلاميذ والمعلمين.

3 - الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوافرة عن الفترة المعنية. وللحصول على مزيد من الإيضاح عن التعاريف الوطنية لمحو الأمية، وأساليب تقييمه ومصادر بياناته وسنوات إعدادها، انظر مقدمة الجداول الإحصائية في نسخة التقرير المتاحة على الإنترنت. والأرقام التي ترد إزاءها نجمة (*) مستمدة من البيانات الوطنية عن محو الأمية في البلد المعني .أما بالنسبة إلى البلدان الأخرى، فقد استخدمت تقديرات معهد اليونسكو عن محو الأمية. وهي تقديرات وضعت باستخدام النموذج العام لإعداد اسقاطات محو الأمية بحسب السن والخاص بمعهد اليونسكو للإحصاء. وتخص التقديرات الأحدث عهداً عام 2011 وتستند إلى أحدث البيانات المتاحة بشأن كل بلد.

4 - لم يتسنَّ حساب معدلات القيد (سواء كانت إجمالية أو صافية أو من كلا النوعين) لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم اتساق البيانات السكانية.

5 - البيانات الخاصة بنسب القيد مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، تنقيح عام 2012 (الأمم المتحدة 2013)، وتستند إلى المتغير المتوسط.

6 - استخدمت البيانات السكانية الوطنية لحساب معدلات القيد.

7 - البيانات الخاصة بالقيد والسكان والتي استخدمت لحساب معدلات القيد، لا تشمل منطقة ترانسنستريا.

8 - كانت توجد في السابق بنيتان تعليميتان في الاتحاد الروسي، يبدأ التعليم الابتدائي في كلتيهما في سن السابعة، وكانت البنية الأكثر شيوعاً هي التي يستمر فيها التعليم الابتدائي ثلاث سنوات وتستخدم لحساب المؤشرات، أما البنية الأخرى فقوامها أربع سنوات وتضم ما يقارب ثلث التلاميذ المقيدين في المرحلة الابتدائية. وقد جرى تعميم هذه البنية في أرجاء البلد كافة منذ عام 2004.

9 - البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة نغورنو-كاراباخ.

10 - يلتحق الأطفال بالتعليم الابتدائي في سن السادسة أو السابعة. وبما أن الالتحاق الأكثر شيوعاً بالتعليم الابتدائي هو في سن السابعة، حُسبت معدلات القيد على أساس الفئة العمرية الممتدة من 7 سنوات إلى 11 سنة.

11 - لم يتسنَّ حساب نسب القيد (سواء كانت إجمالية أو صافية أو من كلا النوعين) لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية مصنفة بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

12 - تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية الواقعة في ما وراء البحار.

13 - نظراً إلى استمرار التباين في بيانات القيد بحسب فئة عمرية واحدة، يستند تقدير نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي إلى توزيع الأعمار في الدراسات الاستقصائية المتعددة المؤشرات لعام 2007، اعتباراً من العام الدراسي المنتهي في 2007.

البيانات الواردة بالخط الغامق تخص نسب البقاء في العام الدراسي المنتهي في 2011 ومعدلات القيد ونسب التلاميذ إلى المعلمين في العام الدراسي المنتهي في 2012 .أما تلك الواردة بالخط المائل فتخص عام 2000، وأما تلك الواردة بالخط الغامق المائل فتخص عام 2001.

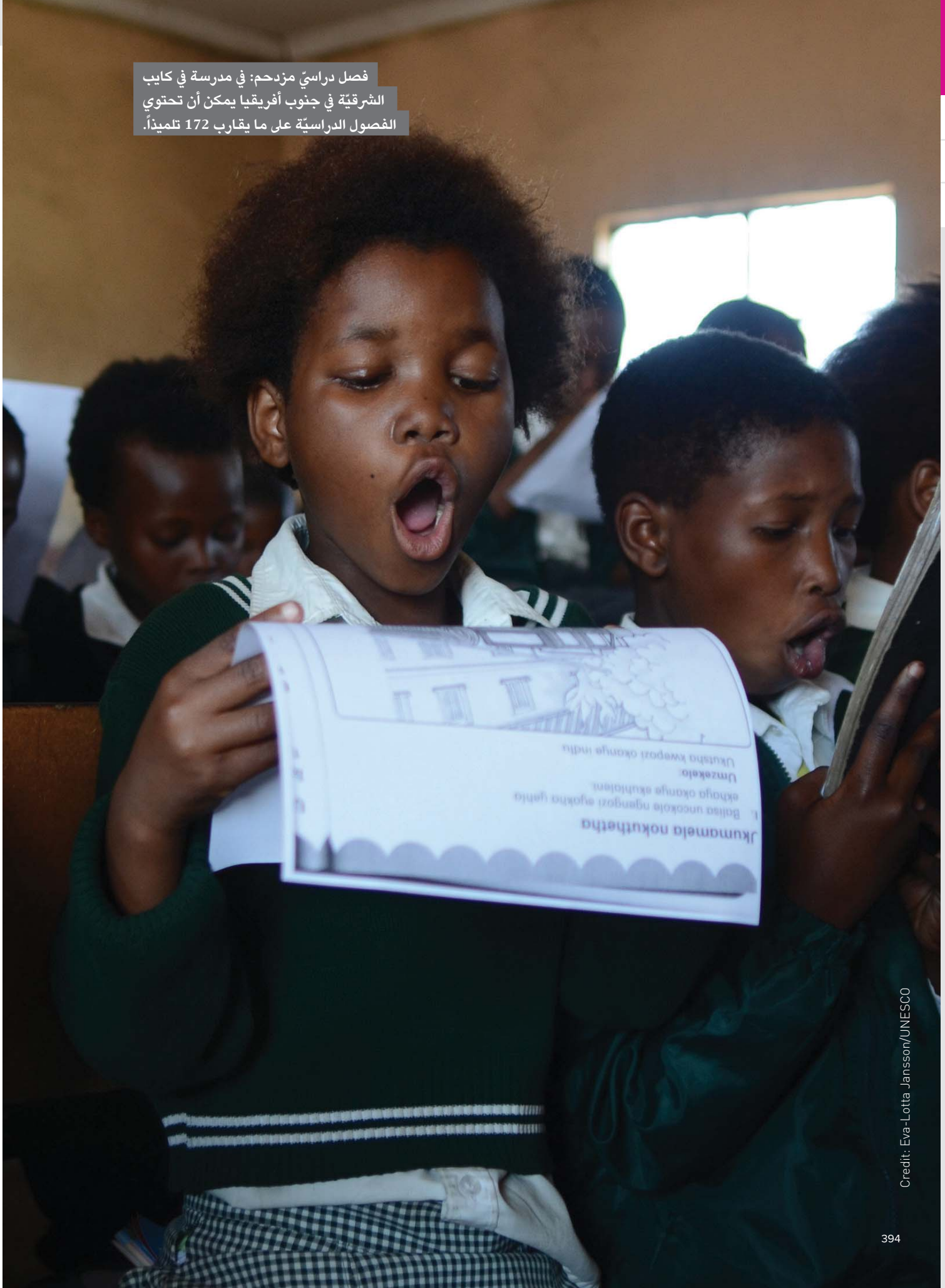
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2010.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2009.

الجدول 10

	الهدف 5								الهدف 6			
	التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي				التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي				جودة التعليم			
	نسبة القيد الإجمالية				نسبة القيد الإجمالية				نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير		نسبة التلاميذ إلى المعلمين في التعليم الابتدائي[2]	
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في	
	1999		2011		1999		2011		1999	2010	1999	2011
	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	المجموع (%)		
	المتوسط المرجح				المتوسط المرجح				المتوسط المرجح			
I	99	0.92	107 **	0.97 **	59	0.91 **	71 **	0.97 **	74	75 **	26	24 **
II	102	0.99	98 **	1.00 **	90	1.01 **	94 **	0.98 **	96	97 **	19	17 **
III	103	1.00	103 **	0.99 **	100	1.02	103 **	1.00 **	93	94 **	16	14 **
IV	98	0.91	108 **	0.97 **	52	0.88 **	66 **	0.96 **	71	73 **	29 **	27 **
V	89	0.87	99	0.92	59	0.88	71 **	0.93 **	79 **	87	23	22 **
VI	103	0.97	100 **	1.00 **	88	0.96 **	90 **	0.97 **	96	98 **	18 **	17 **
VII	97	0.99	100	0.98	84	1.00	99	0.97	97	98	21	16
VIII	111 **	0.99 **	111	1.02	62	0.94 **	80	1.03	84 **	89 **	24 **	18
IX	111 **	0.99 **	112	1.02	62	0.94 **	79	1.03	84 **	89 **	25 **	18
X	95	0.97	93 **	0.98 **	109	1.00	94 **	0.96 **	67 **	...	20	...
XI	121	0.97	113	0.97	80 **	1.07 **	90	1.07	77	84 **	26	21
XII	108 **	0.98 **	107 **	0.98 **	49 **	1.00 **	61 **	1.00 **	44 **	43 **	29 **	26 **, [2]
XIII	122	0.97	113	0.97	81 **	1.07 **	91	1.07	78	86 **	26	21
XIV	103	1.01	103 **	0.99 **	100	1.02	103 **	1.00 **	92	94 **	15	14 **
XV	89	0.83	110 **	0.98 **	44	0.75	60 **	0.92 **	62	64 **	36	...
XVI	80	0.85	101 **	0.93 **	26	0.82	41 **	0.83 **	58	56 **	42	43 **
XVII	78	0.86	108	0.95	30	0.83	43	0.88	55	59	43	43
XVIII	102	0.92	108 **	0.98 **	58	0.90 **	71 **	0.98 **	75	77 **	27 **	24 **
XIX	93	0.86	106 **	0.96 **	46	0.80	61 **	0.92 **	68	69 **	31	31 **
XX	114 **	0.99 **	111	1.00	71	0.98 **	85	1.04	85 **	90 **	24 **	19
XXI	102	1.00	103 **	0.99 **	99	1.01	102 **	0.99 **	92	94 **	16	14 **

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (x) تخص عام 2008.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.
(**) فيما يخص البيانات القطرية، تمثل الأرقام تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء؛ أما فيما يخص المجاميع والمتوسطات المرجحة على مستوى المجموعات الإقليمية وغيرها من مجموعات البلدان، فإن للأرقام تمثيلاً جزئياً بسبب عدم توافر بيانات عن جميع البلدان (تتوافر بيانات عن 33% إلى 60% من سكان المجموعات الإقليمية أو مجموعات البلدان الأخرى).
(...) بيانات غير متوافرة.



فصل دراسيّ مزدحم: في مدرسة في كايب الشرقيّة في جنوب أفريقيا يمكن أن تحتوي الفصول الدراسيّة على ما يقارب 172 تلميذاً.

Credit: Eva-Lotta Jansson/UNESCO

الجداول الخاصة بالمعونة

مقدّمة[1]

إن بيانات المعونة المستخدمة في هذا التقرير مستمدّة من قاعدة بيانات الإحصاءات الخاصة بالتنمية الدوليّة (IDS) الصادرة عن منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ، وهي قاعدة بيانات تسجل المعلومات التي توفرها سنوياً الدول الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية (DAC) التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، بالإضافة إلى عدد متزايد من المانحين غير الأعضاء في اللجنة. إنّ قاعدة بيانات الإحصاءات الخاصة بالتنمية الدوليّة هي قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التي توفّر بيانات تتعلق بالمشاريع والأنشطة. واعتمد هذا التقرير الأرقام الإجمالية للمساعدة الإنمائية الرسميّة (ODA) من قاعدة لجنة المساعدة الإنمائية بينما استمدّت الأرقام الإجماليّة الخاصة بالمعونة القابلة للتخصيص القطاعي والمعونة المقدمة للتعليم من نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة (CRS). ويمكن الاطلاع على البيانات كافة على موقع الإنترنت التالي:
www.oecd.org/dac/stats/idsonline

المساعدة الإنمائيّة الرسميّة هي أموال من القطاع العام تقدّم للدول النامية لتعزيز تنميتها الاقتصاديّة والاجتماعيّة. وتقدم هذه المساعدة بشروط مسهّلة: أيّ أنها تتخذ شكل منح أو قروض بنسبة فائدة أدنى من النسبة المتاحة في الأسواق، وعادةً ما تكون فترة سدادها أطول من الفترة الاعتياديّة.

ويمكن الاطلاع على نسخة تفصيليّة من جداول المعونة، بما في ذلك إجماليّ المساعدة الإنمائيّة لكل جهة مستفيدة، على موقع التقرير الإلكتروني:
www.efareport.unesco.org

الجهات المتلقية والجهات المانحة للمعونة

الدول النامية هي البلدان المدرجة في الجزء الأوّل من قائمة متلقي المعونة للجنة المساعدة الإنمائيّة الذي يضم بصورة رئيسية جميع الدول المنخفضة والمتوسطة الدخل، باستثناء 12 دولةً من بلدان أوروبا الوسطى والشرقيّة ومجموعة من الدول النامية الأكثر تقدّماً.

الجهات المانحة الثنائيّة هي الدول التي تقدم المساعدة الإنمائيّة مباشرةً إلى الدول المستفيدة. ومعظم هذه الجهات أعضاء في لجنة المساعدة الإنمائيّة التي تمثل منتدى لأهم الجهات المانحة الثنائيّة أنشئ لزيادة حجم المعونة وفعاليّتها. كما تسهم الجهات المانحة الثنائيّة بشكل ملموس في عمل الجهات المانحة المتعددة الأطراف من خلال مساهمات تسجّل كمساعدات إنمائيّة رسميّة متعددة الأطراف.

الجهات المانحة المتعدّدة الأطراف هي مؤسسات دوليّة تضمّ أعضاء من الحكومات تخصّص جميع أنشطتها أو جزءاً كبيراً منها لصالح الدول النامية. وتشمل هذه الجهات البنوك الإنمائيّة المتعددة الأطراف (مثل البنك الدوليّ وبنك التنمية للدول الأميركيّة)، ووكالات الأمم المتحدة والتجمعات الإقليميّة (مثل المفوضيّة الأوروبية). وتمنح البنوك الإنمائيّة أيضاً قروضاً غير مسهّلة لعدة دول متوسطة أو مرتفعة الدخل، ولا تدرج هذه القروض في نطاق المساعدة الإنمائية الرسمية.

أنواع المعونة

المساعدة الإنمائيّة الرسميّة الإجماليّة: هي المعونة الثنائية والمتعددة الأطراف التي تستهدف القطاعات على أنواعها، بالإضافة إلى المعونة غير القابلة للتخصيص القطاعي على غرار دعم الميزانية العامة وتخفيف عبء الديون. في الجدول 1، تشير المساعدة الإنمائيّة الرسميّة الإجماليّة من الجهات المانحة الثنائيّة إلى المعونة الثنائيّة فقط، فيما تشير المعونة كنسبة مئويّة من إجماليّ الناتج القوميّ إلى المساعدة الإنمائيّة الرسميّة الثنائية والمتعددة الأطراف.

المساعدة الإنمائيّة الرسميّة القابلة للتخصيص القطاعي: ويُقصد بها المعونة التي تخصص لقطاع معيّن على غرار قطاع التعليم أو قطاع الصحّة. وهي لا تشمل المعونة لأغراض التنمية العامة (مثل دعم الميزانيّة العامة) ودعم ميزان المدفوعات والإعفاء من الديون والمساعدة في حالات الطوارئ.

إعفاء من الديون: يشمل ذلك شطب الديون، أي إلغاء الديون بموجب اتفاق بين الدائن (الجهة المانحة) والمدين (الجهة المتلقّية للمعونة)، وغير ذلك من التدابير المتعلّقة بالديون مثل مقايضتها وإعادة شرائها وإعادة تمويلها. ويسجّل شطب الدين في قاعدة بيانات لجنة المساعدة

1- نُشرت سلسلة كاملة من الإحصاءات والمؤشرات المتعلقة بهذه المقدمة على شكل Excel على موقع التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع:
www.efareport.unesco.org

الإنمائيّة باعتباره منحة ويدرج بالتالي ضمن المساعدة الإنمائيّة الرسميّة.

المعونة القطرية القابلة للبرمجة: تُحدد من خلال طرح ما يلي من إجماليّ المساعدة الإنمائيّة الرسميّة:

- ما هو غير قابل للتنبؤ نظراً لطبيعته (المساعدة الإنسانيّة والإعفاء من الديون)؛
- ما لا يتضمن تدفقات عبر الحدود (تكاليف إداريّة، تكاليف الطلّاب الضمنيّة، وتكاليف مرتبطة برفع التوعية حول المسائل الإنمائيّة وبالأبحاث في البلدان المانحة)؛
- ما لا يشكل جزءاً من اتفاقات التعاون بين الحكومات (معونة غذائيّة ومعونة من الحكومات المحلية)؛
- ما هو غير قابل للبرمجة على المستوى القطري من قبل الجهة المانحة (التمويل الرئيسيّ للمنظمات غير الحكوميّة).

لم تُدرج المعونة القطريّة القابلة للبرمجة في جداول المعونة ولكنّها مستخدمة في بعض الأجزاء من هذا التقرير.

المعونة المخصصة للتعليم

المعونة المباشرة المخصصة للتعليم: هي المعونة للتعليم الواردة في قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة (CRS) للإشارة إلى المعونة المباشرة المخصصة لقطاع التعليم. وتشمل مجموع المعونة المباشرة كما عرّفت عنها لجنة المساعدة الإنمائية (DAC) والمخصصة لما يلي:

- التعليم الأساسيّ، والذي يغطي التعليم الابتدائيّ ومهارات الحياة الأساسيّة للشباب والكبار والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، بحسب تعريف لجنة المساعدة الإنمائيّة؛
- التعليم الثانويّ، ويغطي التعليم الثانويّ العام والتدريب المهنيّ؛
- التعليم ما بعد الثانوي، ويشمل التدريب الإداريّ والتقنيّ المتقدّم؛
- التعليم، من دون تحديد المستوى، ويشير إلى أي نشاط لا يمكن إدراجه في باب تطوير مرحلة تعليميّة معيّنة، على غرار الأبحاث التربوية وتدريب المعلّمين. وغالباً ما يدرج في هذه الفئة الفرعيّة الدعم المقدّم لبرنامج التعليم العام.

إجماليّ المعونة المخصصة للتعليم: يشير هذا المصطلح إلى المعونة المباشرة المخصصة للتعليم زائد 20% من الدعم المقدم للميزانيّة العامة (وهي معونة مقدّمة للحكومات من دون تخصيصها لمشاريع أو قطاعات محددة) الذي يمثّل معدل الـ15% إلى 25% من الدعم المقدّر المقدّم للميزانيّة لصالح قطاع التعليم.

إجماليّ المعونة المخصصة للتعليم الأساسيّ: أي المعونة المباشرة المخصصة للتعليم الأساسيّ زائد 10% من الدعم المقدم للميزانيّة العامة، زائد 50% من المعونة المخصصة للتعليم «من دون تحديد المرحلة التعليميّة».

التعهدات والمدفوعات: التعهد هو التزام ثابت من قبل جهة مانحة بتقديم مساعدة محددة لبلد أو لمنظمّة متعددة الأطراف، يُعبّر عنه كتابةً ويرصد له التمويل اللازم. أمّا المدفوعات فترصد التحويلات الفعليّة للموارد الماليّة أو السلع أو الخدمات التي تقدمها الجهة المانحة. وانطلاقاً من تقرير 2011، بدأت أرقام المدفوعات تُستخدم في النص وفي جداول المعونة، فيما كانت التقارير السابقة تسجّل مبالغ التعهدات. وبما أنّ من الممكن أن يجري تسديد المدفوعات التي تمّ التعهد بها في سنة معيّنة في وقت لاحق قد يمتد أحياناً على عدة سنوات، فإن الأرقام السنويّة للمعونة المستندة إلى التعهدات لا يمكن مقارنتها مباشرةً بأرقام المدفوعات. هذا ولم تتوفّر أرقام موثوق بها عن مدفوعات المعونة إلا ابتداءً من العام 2002، الذي يستخدم بالتالي كسنة الأساس.

الأسعار الجارية والأسعار الثابتة: يُستخدم الدولار الأميركي في الأرقام الخاصة بالمعونة الواردة في قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية. وعندما تقارن أرقام المعونة بين سنوات مختلفة، يتعيّن إجراء تسوية للتعويض عن التضخّم والتغيّرات في أسعار الصرف. وتؤدي هذه التسويات إدراج مبالغ المعونة بسعر الدولار الثابت، أي بسعر الدولار الذي ثبّتت قيمته وفقاً لسنة مرجعيّة معيّنة، بما في ذلك قيمته الخارجية بالنسبة إلى العملات الأخرى. وبالتالي فإنّ معظم البيانات الخاصة بالمعونة في هذا التقرير وردت بسعر الدولار الثابت لعام 2011.

المصدر: OECD–DAC, 2013.

الجدول 1

الجدول 1:
المساعدة الإنمائيّة الرسميّة الثنائيّة والمتعددة الأطراف

الدول والأقاليم	مجموع المساعدة الإنمائيّة الرسميّة				المساعدة الإنمائيّة الرسميّة كنسبة مئويّة من إجماليّ الدخل القوميّ				المساعدة الإنمائيّة الرسميّة المخصّصة وفقاً للقطاعات			إجراءات تخفيف الديون وغيرها من الإجراءات المتعلقة بالديون		
	مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011								مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011			مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011		
	2003–2002 المتوسط السنوي	2010	2011	2012*	2003–2002 المتوسط السنوي	2010	2011	2012*	2003–2002 المتوسط السنوي	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنوي	2010	2011
أستراليا	2 125	3 795	4 309	4 639	0.26	0.32	0.34	0.36	1 458	3 080	3 457	14	9	13
النمسا	477	657	490	571	0.23	0.32	0.27	0.28	222	351	319	29	166	43
بلجيكا	1 696	2 197	1 739	1 515	0.52	0.64	0.54	0.47	754	1 208	1 203	755	596	310
كندا	2 669	4 221	4 111	4 306	0.26	0.34	0.32	0.32	1 139	2 843	2 890	7	62	4
الجمهورية التشيكية	102	85	77	69	0.09	0.13	0.12	0.12	...	...	53	...	...	-
الدنمارك	1 703	2 225	2 144	2 073	0.90	0.91	0.85	0.84	278	1 550	1 547	0	50	1
فنلندا	424	908	839	846	0.35	0.55	0.53	0.53	290	563	545	0	-	-
فرنسا	6 809	8 285	8 495	8 533	0.39	0.50	0.46	0.46	3 142	5 969	5 920	3 602	1 818	1 368
ألمانيا	5 356	8 504	8 736	9 312	0.28	0.39	0.39	0.38	4 047	8 707	8 556	1 848	229	454
يونان	270	225	154	96	0.21	0.17	0.15	0.13	234	155	114	-	-	-
أيسلندا **	11	23	20	22	0.16	0.29	0.21	0.22	...	...	16	...	...	0
ايرلندا	415	615	604	570	0.40	0.52	0.51	0.48	294	426	405	-	0	-
إيطاليا	1 639	807	1 703	530	0.19	0.15	0.20	0.13	214	589	586	966	292	797
اليابان	8 774	7 910	6 478	6 947	0.22	0.20	0.18	0.17	4 431	13 497	11 877	823	205	1 446
الكويت **	94	224	144	...	...	...	...	...	...	652	488	...	-	-
لوكسمبورغ	246	289	280	317	0.82	1.05	0.97	1.00	...	224	178	...	-	-
هولندا	4 011	5 146	4 336	4 191	0.81	0.81	0.75	0.71	1 765	3 438	3 285	476	531	121
نيوزيلندا	213	306	330	355	0.23	0.26	0.28	0.28	138	209	228	-	-	-
النروج	2 674	3 843	3 562	3 574	0.91	1.05	0.96	0.93	1 341	2 542	2 411	15	19	22
البرتغال	294	419	477	418	0.25	0.29	0.31	0.27	256	279	193	-	4	5
جمهورية كوريا	300	956	990	1 167	0.06	0.12	0.12	0.14	...	916	923	...	3	-
إسبانيا	1 789	4 238	2 282	910	0.25	0.43	0.29	0.15	1 046	3 415	1 888	184	459	38
السويد	2 369	3 267	3 642	3 760	0.82	0.97	1.02	0.99	1 120	1 898	2 067	120	-	186
سويسرا	1 521	2 017	2 373	2 578	0.34	0.39	0.45	0.45	806	927	1 113	31	37	80
الإمارات العربية المتحدة **	1 069	404	684	900	...	0.16	0.22	0.27	...	370	397	...	-	-
المملكة المتحدة	4 633	8 545	8 474	8 819	0.33	0.57	0.56	0.56	1 904	6 730	6 659	463	195	182
الولايات المتحدة	15 324	27 154	27 076	25 087	0.14	0.21	0.20	0.19	8 555	19 318	19 275	1 813	190	1 641
مجموع المساعدات الثنائيّة ****	**70 595**	**102 324**	**101 607**	**94 896**	**0.24**	**0.32**	**0.31**	**0.29**	**33 434**	**79 855**	**76 592**	**11 146**	**4 863**	**6 710**
صندوق التنمية الأفريقي	812	1 875	2 147	...	...	...	...	...	738	1 574	1 707	162	598	0
الصندوق العربي للتنمية الاقتصاديّة والاجتماعيّة	...	509	301	...	...	...	...	...	...	1 088	825	...	-	-
الصناديق الخاصة في بنك التنمية الآسيويّ	1 274	1 090	863	...	...	...	...	...	...	1 971	1 846	...	-	-
صندوق التنمية الآسيوي ***	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	1
مؤسسات الاتحاد الأوروبيّ	8 907	13 203	17 045	...	...	...	...	...	1 554	8 713	8 391	4	24	76
المؤسسة الإنمائية الدوليّة للبنك الدوليّ	8 589	8 287	6 995	...	...	...	...	...	10 394	10 618	10 436	546	2 133	792
الصندوق الخاص في بنك التنمية بين الدول الأمريكيّة	330	534	1 504	...	...	...	...	...	...	760	1 083	-	516	-
صندوق النقد الدولي (الصناديق الائتمانيّة الميسرة)	967	1 310	772	...	...	...	...	...	-	-	-	505	1 733	-
صندوق الأوبك للتنمية الدوليّة	106	170	140	...	...	...	...	...	...	331	289	...	14	-
برنامج الأمم المتحدة الإنمائيّ	418	641	490	...	...	...	...	...	...	832	642	...	-	-
اليونيسيف	874	1 114	1 089	...	...	...	...	...	526	820	759	-	-	-
صندوق بناء السلام التابع للأمم المتحدة	-	54	62	...	-	...	...	...	-	51	62	-	-	-
وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين	601	581	608	...	...	...	...	...	...	457	459	...	-	-
برنامج الأغذية العالميّ	492	259	337	...	...	...	...	...	...	100	68	...	-	-
مجموع المساعدات المتعدّدة الأطراف ****	**26 846**	**36 868**	**39 126**	**...**	**...**	**...**	**...**	**...**	**14 105**	**32 716**	**31 523**	**1 353**	**5 192**	**986**
المجموع	**97 442**	**139 192**	**140 733**	**...**	**...**	**...**	**...**	**...**	**47 538**	**112 571**	**108 115**	**12 499**	**10 055**	**7 696**

المصدر: قاعدة بيانات نظام تبليغ الدائنين ولجنة المساعدات الإنمائيّة في منظمّة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ (2013)

* بيانات أوليّة

** لا تشكّل الكويت والإمارات العربيّة المتحدة جزءاً من لجنة المساعدات الإنمائيّة ولكن تمّ تضمينها في قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين (CRS). وأصبحت أيسلندا عضواً في لجنة المساعدات الإنمائيّة في العام 2012 ولذلك تقوم بالتبليغ الآن إلى CRS. كما وأصبحت الجمهورية التشيكيّة عضواً في لجنة المساعدات الإنمائيّة في العام 2013

*** إنّ صندوق التنمية الآسيّويّ هو من الجهات المانحة في مجال التعليم ولكنه لا يبلّغ منظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ بمدفوعاته.

**** يشمل المجموع المساعدة الإنمائيّة الرسميّة الثنائيّة والمتعددة الأطراف من مصادر أخرى لم ترد أعلاه.

(...) يشير إلى عدم توافر البيانات ، (-) تمثل قيمة صفر

تمثل بيانات المساعدة الإنمائيّة الرسميّة صافي المدفوعات . أمّا المساعدة الإنمائية الرسميّة المخصصة للقطاعات ومبادرات تخفيف الديون وغيرها من الإجراءات المتعلّقة بالديون فتمثّل إجماليّ المدفوعات

يمثّل مجموع المساعدة الإنمائيّة الرسميّة من الجهات المانحة في لجنة المساعدات الإنمائيّة المساعدة الإنمائيّة الرسمية الثنائيّة فقط، بينما تشمل المساعدة الإنمائيّة الرسميّة كنسبة مئويّة من إجماليّ الدخل القوميّ المساعدة الإنمائيّة الرسميّة المتعددة الأطراف.

لجدول 2:
المساعدة الإنمائيّة الرسميّة الثنائيّة والمتعددة الأطراف

الدول والأقاليم	مجموع المساعدات للتعليم			إجمالي المساعدات للتعليم الأساسيّ			المساعدات المباشرة للتعليم			المساعدات المباشرة للتعليم الأساسيّ			المساعدات المباشرة للتعليم الثانويّ		
	مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011			مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011			مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011			مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011			مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011		
	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011
أستراليا	223	327	436	72	156	233	220	307	436	49	97	128	34	64	31
النمسا	70	140	134	6	5	6	70	139	134	3	3	1	3	20	13
بلجيكا	157	237	219	30	40	31	152	234	218	16	22	20	19	27	25
كندا	276	519	341	115	255	202	272	506	327	79	162	137	12	43	27
الجمهورية التشيكية	...	...	8	...	...	1	...	...	8	...	...	1	...	...	0
الدنمارك	28	170	208	15	90	115	26	155	194	5	37	66	1	10	11
فنلندا	42	62	61	23	32	29	40	54	53	9	9	9	2	3	2
فرنسا	1 494	1 990	1 659	191	406	301	1 447	1 898	1 525	26	239	167	39	264	115
ألمانيا	838	1 800	1 835	134	339	368	838	1 779	1 805	103	198	220	72	103	107
يونان	63	91	76	31	9	5	63	91	76	25	7	-	22	7	-
أيسلندا *	...	...	1	...	...	1	...	...	1	...	...	1	...	...	-
ايرلندا	71	74	72	41	42	46	65	68	66	16	16	26	1	3	4
إيطاليا	48	76	104	18	26	50	46	74	103	1	11	31	2	20	13
اليابان	651	1 179	954	184	355	250	583	1 079	940	105	144	82	48	64	90
الكويت *	...	22	21	...	2	1	...	22	21	...	...	-	...	-	-
لوكسمبورغ	...	43	31	...	11	7	...	43	31	...	8	4	...	30	21
هولندا	338	597	429	223	337	214	307	567	410	186	283	149	1	32	13
نيوزيلندا	90	68	59	25	33	23	89	65	56	10	29	19	11	2	2
النرويج	215	345	301	125	226	216	200	304	270	98	175	180	11	11	9
البرتغال	77	78	62	12	13	14	77	77	61	7	1	1	8	6	5
جمهورية كوريا	...	159	183	...	24	32	...	159	183	...	12	14	...	71	63
إسبانيا	210	391	273	69	220	101	210	386	268	46	149	32	48	51	40
السويد	116	161	177	76	125	136	96	135	148	47	99	111	3	6	6
سويسرا	76	63	79	36	18	28	68	56	73	27	8	15	31	15	15
الإمارات العربية المتحدة *	...	38	73	...	18	36	...	19	33	...	...	-	...	0	1
المملكة المتحدة	279	939	1 134	192	533	708	171	801	1 044	114	286	420	7	57	62
الولايات المتحدة الأمريكيّة	412	908	743	260	658	570	231	908	742	159	598	514	0	11	20
مجموع المساعدات الثنائيّة	**5 774**	**10 478**	**9 671**	**1 879**	**3 972**	**3 726**	**5 269**	**9 925**	**9 228**	**1 132**	**2 592**	**2 348**	**374**	**918**	**695**
البنك الإفريقيّ للتنمية	-	-	2	-	-	0	-	-	2	-	-	-	-	-	-
صندوق التنمية الأفريقي	101	193	180	55	97	90	77	128	94	11	-	-	2	-	-
الصندوق العربيّ للتنمية الاقتصاديّة والاجتماعيّة	...	8	12	...	1	0	...	8	12	...	-	-	...	5	9
الصناديق الخاصة في بنك التنمية الآسيويّ	...	224	260	...	109	128	...	224	260	...	95	84	...	96	86
صندوق التنمية الآسيوي **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المصرف العربيّ للتنمية الاقتصاديّة في أفريقيا	...	...	4	...	...	0	...	...	4	...	...	0	...	...	...
مؤسسات الاتحاد الأوروبيّ	223	1 313	1 008	107	610	418	79	983	802	26	257	152	14	81	107
المؤسسة الإنمائيّة الدوليّة للبنك الدوليّ	1 190	1 364	1 416	799	724	818	1 190	1 361	1 415	666	466	518	108	251	175
الصندوق الخاص في بنك التنمية بين الدول الأمريكيّة	...	37	53	...	23	27	...	37	53	...	21	18	...	10	15
صندوق النقد الدولي (الصناديق الاستئمانية الميسر)	435	287	291	217	143	145	-	-	-	-	-	-	-	-	-
صندوق الأوبك للتنمية الدولية	...	24	33	...	13	7	...	24	33	...	12	6	...	3	12
برنامج الأمم المتحدة الإنمائي	...	6	3	...	5	3	...	6	3	...	5	3	...	1	1
اليونيسيف	77	73	82	77	70	58	77	73	82	77	68	34	0	0	0
صندوق بناء السلام التابع للأمم المتحدة	-	6	0	-	0	0	-	6	0	-	-	-	-	6	0
وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين	...	352	357	...	352	357	...	352	357	...	352	357	...	-	-
برنامج الأغذية العالميّ	...	55	41	...	55	41	...	55	41	...	55	41	...	-	-
مجموع المساعدات المتعدّدة الأطراف	**2 025**	**3 941**	**3 742**	**1 254**	**2 202**	**2 094**	**1 423**	**3 256**	**3 158**	**780**	**1 330**	**1 211**	**125**	**453**	**405**
مجموع	**7 799**	**14 419**	**13 413**	**3 133**	**6 174**	**5 819**	**6 693**	**13 181**	**12 386**	**1 912**	**3 922**	**3 559**	**499**	**1 371**	**1 100**

المصدر: قاعدة بيانات نظام تبليغ الدائنين ولجنة المساعدات الإنمائيّة في منظمّة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ (2013)

* لا تشكّل الكويت والإمارات العربيّة المتحدة جزءاً من لجنة المساعدات الإنمائيّة ولكن تمّ تضمينها في قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين (CRS) وتشمل المجاميع مساهمتهما في المساعدات. وأصبحت أيسلندا عضواً في لجنة المساعدات الإنمائيّة في العام 2012 ولذلك تقوم بالتبليغ الآن إلى CRS. كما وأصبحت الجمهورية التشيكيّة عضواً في لجنة المساعدات الإنمائيّة في العام 2013

** إنّ صندوق التنمية الآسيّويّ هو من الجهات المانحة في مجال التعليم ولكنه لا يبلّغ منظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ بمدفوعاته.

إنّ مساعدات فرنسا والمملكة المتحدة ونيوزيلندا تشمل الأموال التي صرفت للأقاليم عبر البحار (انظر الجدول 3)

(...) يشير إلى عدم توافر البيانات ، (–) تمثل قيمة صفر

جميع البيانات تمثل المدفوعات الإجماليّة. حصة المساعدة الإنمائيّة الرسمية التي صرفت على قطاع التعليم كنسبة مئويّة من إجماليّ المدفوعات الإنمائيّة الرسميّة كما ذكرت في إطار الجداول الإحصائية CRS. أرقام المساعدة الإنمائيّة الرسميّة الإجماليّة في الجدول 1 تمثل صافي المدفوعات كما ذكرت في إطار الجداول الإحصائيّة للجنة المساعدة الإنمائية.

الجدول 2

المساعدات المباشرة للتعليم ما بعد الثانويّ			المساعدات المباشرة للتعليم للمراحل غير المحددة			حصة التعليم من إجماليّ المساعدات الرسميّة الإنمائيّة (%)			حصة المساعدات المباشرة للتعليم من إجماليّ المساعدات الرسميّة الإنمائيّة المخصّصة وفقاً للقطاع (%)			حصّة التعليم الأساسيّ من إجماليّ المساعدات المخصّصة للتعليم (%)		
مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011			مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011											
2011	2010	2003–2002 المتوسط السنويّ	2011	2010	2003–2002 المتوسط السنويّ	2011	2010	2003–2002 المتوسط السنويّ	2011	2010	2003–2002 المتوسط السنويّ	2011	2010	2003–2002 المتوسط السنويّ
67	49	94	209	97	44	10	9	11	13	10	15	53	48	32
110	113	59	10	3	5	27	21	14	42	40	32	5	4	8
153	152	94	20	33	23	11	10	9	18	19	20	14	17	19
46	128	113	118	173	67	8	12	21	11	18	24	59	49	42
6	...	...	1	...	...	10	...	...	14	...	...	17	...	...
33	18	1	85	90	19	9	7	8	13	10	9	55	53	56
9	4	2	34	38	27	7	7	10	10	10	14	48	52	56
1 110	1 153	1 099	133	241	283	18	20	19	26	32	46	18	20	13
1 212	1 216	602	266	262	60	18	18	12	21	20	21	20	19	16
66	73	5	10	5	11	49	41	23	66	59	27	6	10	49
-	...	...	0	...	...	7	...	...	8	...	...	98	...	...
4	3	4	33	46	43	12	12	18	16	16	22	63	56	57
21	15	11	37	29	32	5	7	3	17	12	21	48	34	38
446	549	341	322	322	89	6	7	6	8	8	13	26	30	28
18	17	...	2	5	...	4	3	...	4	3	...	6	11	...
0	0	...	6	5	...	11	13	...	17	19	...	23	25	...
136	175	77	113	78	42	9	11	7	12	16	17	50	56	66
30	30	40	5	4	28	18	22	54	24	31	64	39	48	28
40	57	51	42	61	41	8	9	9	11	12	15	72	66	58
31	47	52	24	23	9	12	17	28	31	28	30	22	17	15
70	52	...	37	24	...	18	16	...	20	17	...	18	15	...
63	49	69	133	137	48	11	8	10	14	11	20	37	56	33
9	4	8	22	25	38	5	5	5	7	7	9	77	77	65
23	20	1	20	13	10	3	3	5	7	6	8	36	29	47
-	0	...	32	18	...	10	7	...	8	5	...	50	49	...
76	103	1	487	355	48	13	11	8	16	12	9	62	57	69
97	180	51	113	119	21	3	3	2	4	5	3	77	72	63
3 873	**4 207**	**2 775**	**2 312**	**2 208**	**989**	**9**	**9**	**8**	**12**	**12**	**16**	**39**	**38**	**33**
1	-	-	1	-	-	2	-	-	2	-	-	19	-	-
-	-	0	94	128	63	8	8	10	6	8	10	50	50	54
2	1	...	0	2	...	1	1	...	1	1	...	1	14	...
2	5	...	88	29	...	13	11	...	14	11	...	49	49	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
3	...	...	0	...	...	4	...	...	4	...	...	3	...	...
216	268	22	327	376	17	8	10	9	10	11	5	41	46	48
123	130	150	600	513	265	12	11	11	14	13	11	58	53	67
1	2	...	20	4	...	3	3	...	5	5	...	52	62	...
-	-	-	-	-	-	20	9	16	-	-	-	50	50	50
13	8	...	2	1	...	11	7	...	11	7	...	21	52	...
-	-	...	0	0	...	0	1	...	1	1	...	75	87	...
-	-	0	47	4	-	7	6	9	11	9	15	71	97	99
-	-	-	0	0	-	0	11	-	0	12	-	31	2	-
-	-	...	-	-	...	59	61	...	78	77	...	100	100	...
-	-	...	-	0	...	12	21	...	60	54	...	100	100	...
360	**414**	**172**	**1 182**	**1 058**	**346**	**9**	**9**	**11**	**10**	**10**	**10**	**56**	**56**	**62**
4 233	**4 621**	**2 947**	**3 494**	**3 267**	**1 335**	**9**	**9**	**9**	**11**	**12**	**14**	**43**	**43**	**40**

الجدول 3
المستفيدون من المساعدات للتعليم

الدول والأقاليم	مجموع المساعدات للتعليم			إجمالي المساعدات للتعليم الأساسيّ			إجمالي المساعدات للتعليم الأساسيّ لكلّ طفل في سنّ التعليم الابتدائيّ			المساعدات المباشرة للتعليم			المساعدات المباشرة للتعليم الأساسيّ		
	مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011			مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011			مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011			مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011			مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011		
	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011
الدول العربيّة	**1 053**	**1 939**	**1 922**	**221**	**825**	**845**	**6**	**19**	**20**	**913**	**1 874**	**1 827**	**112**	**649**	**662**
غير موزعة داخل المنطقة	*4*	*59*	*63*	*3*	*11*	*2*	…	…	…	*4*	*59*	*63*	*3*	*9*	*1*
الجزائر	140	159	145	1	17	4	0	6	1	140	159	145	0	15	3
البحرين	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	-	-	-
جيبوتي	32	32	28	8	14	11	64	133	110	28	26	21	6	5	5
مصر	106	144	116	55	50	39	7	5	4	88	144	116	44	41	29
العراق	8	107	52	2	41	15	0	8	3	8	107	52	1	8	6
الأردن	130	196	236	58	149	160	78	168	175	21	196	196	0	132	131
لبنان	42	122	121	1	53	57	3	121	134	42	122	121	1	49	52
ليبيا	-	9	9	-	1	1	-	1	2	-	9	9	-	1	0
موريتانيا	36	35	30	14	12	8	31	23	15	31	27	23	8	4	3
المغرب	296	287	312	18	65	86	5	18	24	296	287	309	7	47	60
عمان	1	5	-	0	1	-	0	5	-	1	2	-	0	0	-
فلسطين	52	344	409	22	252	323	51	569	722	52	312	391	16	216	272
المملكة العربية السعودية	3	-	-	0	-	-	0	-	-	3	-	-	-	-	-
السودان *	21	80	33	11	47	17	2	7	3	18	80	33	7	34	14
الجمهورية العربية السورية	33	120	114	2	40	42	1	19	21	33	120	114	1	31	40
تونس	103	142	175	2	5	31	2	5	33	103	137	156	1	1	7
اليمن	46	98	77	24	66	46	7	17	12	45	86	77	17	56	39
أوروبا الوسطى والشرقيّة	**305**	**574**	**517**	**90**	**80**	**64**	**8**	**7**	**6**	**269**	**522**	**492**	**43**	**23**	**17**
غير موزعة داخل المنطقة	*10*	*48*	*68*	*2*	*10*	*5*	…	…	…	*10*	*48*	*68*	*0*	*4*	*1*
ألبانيا	80	75	70	38	5	5	159	18	21	78	75	70	26	3	2
بيلاروسيا	-	26	18	-	2	1	-	5	3	-	26	18	-	1	0
البوسنة والهرسك	34	38	35	12	3	4	70	17	21	34	38	35	7	1	2
كرواتيا	9	19	-	0	2	-	1	9	-	9	19	-	-	0	-
الجبل الأسود /مونتينغرو	-	7	5	-	2	1	-	46	26	-	7	5	-	0	0
جمهورية مولدوفا	9	53	41	2	20	13	10	130	90	8	15	17	0	0	1
صربيا	36	68	54	10	14	13	30	49	41	34	53	54	4	3	5
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	13	22	16	5	8	5	38	69	45	9	22	16	2	8	4
تركيا	101	129	131	17	10	13	3	2	2	77	129	131	3	3	1
أوكرانيا	-	80	77	-	5	4	-	3	3	-	80	77	-	1	1
آسيا الوسطى	**130**	**331**	**346**	**43**	**99**	**101**	**7**	**16**	**18**	**91**	**289**	**312**	**17**	**52**	**49**
غير موزعة داخل المنطقة	-	*25*	*24*	-	*10*	*4*	…	…	…	-	*25*	*24*	-	*10*	*3*
أرمينيا	18	48	51	7	14	17	45	119	139	9	36	28	1	1	2
أذربيجان	13	13	20	5	1	5	7	3	10	6	13	20	1	0	0
جورجيا	26	45	44	7	10	12	24	39	43	20	35	44	3	4	10
كازاخستان	6	23	21	1	2	2	1	3	3	6	23	21	1	0	0
قيرغيزستان	12	31	42	5	10	14	10	25	36	5	23	36	0	4	9
منغوليا	31	50	61	11	18	22	48	79	97	29	50	61	8	11	7
طاجيكستان	9	31	23	5	18	13	7	26	19	2	18	19	1	9	9
تركمانستان	1	3	3	0	1	1	1	2	3	1	3	3	0	0	0
أوزبكستان	14	63	55	2	15	12	1	7	6	13	63	55	1	12	8
شرق آسيا والمحيط الهادئ	**1 155**	**2 309**	**2 060**	**253**	**687**	**552**	**1**	**4**	**4**	**1 068**	**2 145**	**2 039**	**129**	**400**	**271**
غير موزعة داخل المنطقة	*16*	*42*	*33*	*3*	*19*	*10*	…	…	…	*16*	*41*	*33*	*3*	*18*	*9*
كمبوديا	52	55	79	19	22	33	9	12	19	42	55	79	7	14	17
الصين	409	856	766	18	31	27	0	0	0	409	856	766	10	6	4
جزر كوك	3	5	4	1	4	3	526	2 297	1 510	3	5	4	0	4	3
جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية	2	4	3	0	2	1	0	2	0	2	4	3	0	2	0
فيجي	11	30	26	3	12	9	30	125	91	11	30	26	2	3	3
أندونيسيا	163	450	364	52	218	162	2	8	6	154	406	364	35	101	54
كيريباتي	11	6	13	4	1	7	262	104	554	11	6	13	0	0	7
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	32	64	55	9	34	30	12	47	42	26	63	54	5	24	26
ماليزيا	18	48	40	1	2	3	0	1	1	18	48	40	0	0	0
جزر مارشال	12	2	2	6	1	1	777	92	124	1	2	2	0	0	0
ولايات ميكرونيزيا المتحدة	24	1	1	11	0	0	690	24	29	2	1	1	0	0	0
ميانمار	12	34	41	6	21	25	1	5	6	12	34	41	5	20	22
ناورو	0	3	4	0	1	2	15	1 080	1 309	0	3	4	-	0	0
نيوي	5	2	2	2	1	1	13 050	5 604	3 763	4	1	1	0	0	-
بالاو	4	1	1	2	1	1	1 091	354	510	1	1	1	0	0	0
بابوا غينيا الجديدة	98	85	101	44	48	54	52	46	51	98	84	101	27	37	38
الفيلبين	41	115	75	9	66	41	1	5	3	39	58	75	6	31	19
ساموا	13	31	19	5	17	6	162	577	193	13	30	19	2	12	4
جزر سليمان	8	26	23	2	15	14	33	188	165	7	19	21	0	10	12
تايلاند	34	42	37	2	5	5	0	1	1	34	42	37	0	2	2
تيمور لشتي	21	42	44	5	17	20	29	88	105	17	39	44	2	5	4
تونغا	8	10	12	2	5	6	128	335	390	8	9	11	1	5	5
توفالو	3	3	3	1	0	1	643	280	645	3	2	2	0	0	0
فانواتو	18	21	17	3	9	6	111	251	155	18	20	17	0	4	3
فييتنام	137	333	296	41	132	86	15	13	2	121	288	280	21	101	37
أمريكا اللاتينية والكاريبيّ	**560**	**1 110**	**948**	**226**	**438**	**381**	**4**	**7**	**6**	**539**	**1 026**	**919**	**169**	**240**	**227**
غير موزعة داخل المنطقة	*11*	*57*	*45*	*4*	*25*	*7*	…	…	…	*11*	*57*	*45*	*1*	*21*	*5*
أنتيغوا وبربودا	0	3	0	0	1	0	7	119	2	0	0	0	-	0	0
الأرجنتين	20	37	38	2	9	14	1	2	4	20	37	38	1	4	8
أروبا	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
بربادوس	0	0	-	-	0	-	-	7	-	0	0	-	-	-	-
بليز	0	2	3	0	1	1	6	21	15	0	2	3	0	0	0

الجدول 3

المساعدات المباشرة للتعليم الثانويّ			المساعدات المباشرة للتعليم ما بعد الثانويّ			المساعدات المباشرة للتعليم للمراحل غير المحددة			حصة التعليم من إجماليّ المساعدات الرسميّة الإنمائيّة (%)			حصة المساعدات المباشرة للتعليم من إجماليّ المساعدات الرسميّة الإنمائيّة المخصصّة وفقاً للقطاع (%)			حصّة التعليم الأساسيّ من إجماليّ المساعدات المخصّصة للتعليم (%)		
مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011			مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011			مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011											
2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011
66	**137**	**114**	**657**	**801**	**780**	**79**	**287**	**271**	**13**	**13**	**14**	**20**	**15**	**17**	**21**	**43**	**44**
0	*2*	*3*	*1*	*43*	*57*	*1*	*4*	*2*	4	13	10	10	15	12	65	19	3
1	9	3	136	131	135	2	3	4	51	52	48	80	60	54	1	11	3
0	-	-	0	-	-	0	-	-	53	-	-	56	-	-	1	-	-
6	1	1	15	9	9	2	11	6	31	21	18	35	26	26	25	42	41
12	13	24	28	63	54	4	17	20	6	9	10	9	10	11	52	34	34
1	6	12	6	21	22	0	66	18	1	5	3	1	5	3	18	39	29
3	6	4	12	25	40	6	35	19	13	17	20	7	18	22	44	76	68
2	17	14	37	51	42	2	8	9	29	24	24	39	27	28	3	44	47
-	0	1	-	7	7	-	1	2	-	22	2	-	22	16	-	12	14
2	1	2	14	13	16	6	8	2	9	9	8	16	8	7	38	34	27
23	32	32	261	171	168	23	37	49	35	19	19	53	19	19	6	23	28
0	0	-	0	1	-	0	0	-	9	11	-	10	-	7	24	32	-
8	12	13	15	42	23	13	42	84	8	13	17	11	16	24	43	73	79
1	-	-	2	-	-	0	-	-	48	-	-	50	-	-	5	-	-
1	3	4	6	15	9	4	28	7	5	4	3	16	7	6	50	59	52
0	3	5	30	68	64	2	18	5	26	36	30	39	41	37	5	33	37
17	12	3	84	121	117	2	2	28	22	15	18	34	16	19	2	4	18
6	3	5	9	18	18	12	9	15	13	12	13	19	14	21	53	68	60
135	**396**	**373**	**135**	**396**	**373**	**57**	**63**	**71**	**6**	**10**	**10**	**11**	**10**	**11**	**29**	**14**	**12**
6	*30*	*57*	*6*	*30*	*57*	*3*	*13*	*8*	2	5	7	5	7	11	17	21	7
8	60	56	8	60	56	22	4	6	20	19	20	25	19	20	48	6	7
-	23	16	-	23	16	-	2	2	-	20	17	-	21	19	-	7	6
15	26	25	15	26	25	10	6	5	6	7	9	9	7	9	35	9	11
8	15	-	8	15	-	0	3	-	6	11	-	9	11	-	2	9	-
-	3	1	-	3	1	-	3	2	0	9	7	0	10	7	-	22	21
5	13	14	5	13	14	2	0	1	6	11	10	7	5	6	23	37	32
18	34	27	18	34	27	10	9	16	2	9	9	4	8	9	27	21	23
4	12	9	4	12	9	2	2	2	4	12	9	4	13	9	36	37	34
66	100	98	66	100	98	4	14	23	18	8	11	28	9	11	17	8	10
-	70	69	-	70	69	-	7	6	-	13	11	-	13	11	-	6	5
54	**136**	**126**	**54**	**136**	**126**	**12**	**51**	**70**	**6**	**10**	**11**	**7**	**11**	**11**	**33**	**30**	**29**
-	*13*	*16*	-	*13*	*16*	-	*0*	*3*	-	12	15	-	13	11	-	40	18
4	19	11	4	19	11	3	12	5	5	12	12	3	11	10	39	28	32
4	10	10	4	10	10	1	2	9	3	7	6	4	7	6	36	11	26
14	26	22	14	26	22	1	3	4	7	7	7	9	6	8	25	23	26
4	16	15	4	16	15	1	5	4	3	11	10	12	10	12	22	10	12
2	11	11	2	11	11	1	5	3	6	9	9	3	17	11	39	32	33
17	21	22	17	21	22	2	14	28	13	14	16	17	15	16	35	36	35
0	4	3	0	4	3	0	4	4	5	7	7	3	5	6	52	57	55
0	2	3	0	2	2	0	1	1	3	11	10	6	12	11	35	19	29
7	14	15	7	14	15	2	6	8	6	24	23	10	24	23	17	24	22
675	**1 131**	**1 028**	**675**	**1 131**	**1 028**	**163**	**411**	**541**	**9**	**14**	**13**	**14**	**14**	**14**	**22**	**30**	**27**
11	*5*	*19*	*11*	*5*	*19*	*1*	*3*	*2*	9	8	6	11	10	8	19	46	29
18	15	15	18	15	15	15	15	31	10	7	9	11	7	9	37	40	42
360	787	677	360	787	677	15	52	47	14	31	31	20	32	32	4	4	4
1	1	1	1	1	1	1	-0	0	40	29	13	42	37	16	32	82	71
1	1	2	1	1	2	0	0	1	1	4	3	3	7	7	15	68	22
6	2	5	6	2	5	3	19	11	19	32	33	25	35	33	28	41	34
70	65	55	70	65	55	25	190	217	7	12	14	15	12	16	32	48	45
3	3	5	3	3	5	7	2	1	35	24	20	36	25	21	33	23	56
17	12	15	17	12	15	2	20	8	11	13	12	10	14	13	29	53	54
12	43	33	12	43	33	2	4	5	8	23	16	33	23	17	6	4	7
0	0	1	0	0	1	0	1	1	18	2	3	11	2	3	47	49	48
0	0	0	0	0	0	0	0	0	18	0	0	8	0	0	48	68	75
5	10	11	5	10	11	1	3	5	10	8	11	16	12	15	50	62	60
0	0	1	0	0	1	0	3	3	0	11	11	1	11	11	46	43	45
1	1	1	1	1	1	3	-	0	41	12	10	63	7	7	45	39	28
1	0	0	1	0	0	13	3	1	0	3	4	7	3	4	45	70	66
28	15	18	32	22	34	18	13	32	8	7	15	19	14	16	45	57	54
22	11	10	22	11	10	6	13	44	3	7	8	8	7	9	23	58	55
5	4	6	4	5	6	3	8	1	22	18	18	23	20	18	36	53	29
3	3	5	3	4	5	3	5	1	7	6	7	7	5	7	29	60	60
27	31	28	27	31	28	4	7	7	3	9	7	11	8	7	23	61	14
7	5	5	7	5	5	2	22	33	7	13	16	7	25	12	26	47	46
4	3	3	4	3	3	2	1	1	22	12	13	25	12	12	26	52	50
1	1	1	1	1	1	1	0	1	18	20	18	27	19	11	36	31	31
5	4	4	5	4	4	6	7	6	2	15	13	36	19	19	36	42	33
92	**342**	**297**	**199**	**342**	**297**	**92**	**312**	**277**	**8**	**8**	**9**	**12**	**11**	**10**	**40**	**39**	**40**
6	*8*	*4*	*26*	*26*	*4*	*1*	*2*	*9*	0	0	0	0	0	0	35	45	16
0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	13	1	2	3	1	39	47	22
1	3	3	15	19	15	3	11	12	17	23	32	27	24	33	12	25	38
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	0	-	0	0	-	-	0	-	4	2	-	5	3	-	0	29	-
0	1	2	0	0	2	0	1	1	3	7	12	5	7	13	61	49	22

الجدول 3 (تابع)

الدول والأقاليم	مجموع المساعدات للتعليم			إجمالي المساعدات للتعليم الأساسيّ			إجمالي المساعدات للتعليم الأساسيّ لكلّ طفل في سنّ التعليم الابتدائيّ			المساعدات المباشرة للتعليم			المساعدات المباشرة للتعليم الأساسيّ		
	مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011			مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011			مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011			مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011			مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011		
	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011
جمهوريّة بوليفيا المتعددة القوميّات	90	80	65	57	35	25	42	24	18	86	80	64	47	18	8
البرازيل	41	116	105	4	23	23	0	2	2	41	116	105	2	5	5
شيلي	15	34	33	1	8	7	1	5	5	15	34	33	0	3	2
كولومبيا	34	70	68	5	18	18	1	4	4	34	70	68	2	10	11
كوستاريكا	3	10	9	0	3	2	1	6	5	3	10	9	0	1	1
كوبا	12	9	10	3	2	3	3	3	4	12	9	10	3	2	2
دومينيكا	1	3	2	0	1	1	35	177	107	1	0	1	-	0	-
الجمهورية الدومينيكيّة	21	58	14	14	30	9	12	25	7	21	51	14	13	9	7
الإكوادور	18	39	35	3	14	11	2	8	6	18	39	35	3	5	6
السلفادور	9	50	32	3	17	15	4	21	19	9	50	32	3	10	7
غرينادا	0	5	1	-	2	0	-	141	19	0	1	0	-	0	-
غواتيمالا	31	46	38	16	28	24	8	12	10	31	46	38	13	20	17
غويانا	17	1	2	6	0	1	54	4	6	15	1	2	3	0	0
هايتي	24	175	143	13	104	89	9	73	63	24	127	133	10	74	62
هندوراس	38	35	53	29	17	35	27	15	32	37	31	51	24	12	31
جامايكا	12	13	10	9	9	3	27	25	10	9	5	10	6	4	3
المكسيك	33	60	61	2	10	10	0	1	1	33	60	61	1	3	2
نيكاراغوا	63	66	42	35	24	20	42	31	25	53	61	38	24	15	13
باناما	5	5	5	0	1	1	1	3	3	5	5	5	0	1	0
باراغواي	8	42	38	4	22	30	5	26	34	8	41	38	3	6	26
بيرو	35	57	59	10	20	21	3	6	6	35	57	53	7	13	10
سانت كيتس ونيفيس	0	1	3	0	1	2	2	91	240	0	0	0	-	-	-
سانت لوسيا	1	3	4	0	2	2	12	99	79	1	3	3	0	1	0
سانت فنسنت وجزر غرينادين	0	5	6	0	2	3	5	161	228	0	5	5	0	0	-
سورينام	3	3	2	1	1	0	22	10	2	3	3	2	1	0	-
ترينيداد وتوباغو	1	1	-	0	-	-	0	-	-	1	1	-	-	-	-
أوروغواي	4	9	6	1	3	2	2	11	6	4	9	6	0	1	0
جمهوريّة فنزويلا البوليفيّة.	9	15	16	1	3	3	0	1	1	9	15	16	1	1	1
جنوب وغرب آسيا	**967**	**2 267**	**2 417**	**597**	**1 309**	**1 445**	**4**	**8**	**8**	**775**	**2 238**	**2 412**	**463**	**996**	**1 014**
غير موزعة داخل المنطقة	-	*8*	*3*	-	*7*	*0*	...	...	...	-	*8*	*3*	-	*6*	*0*
أفغانستان	42	420	381	27	288	217	6	53	39	34	413	377	17	239	158
بنغلاديش	153	368	365	98	254	249	6	16	16	144	368	365	90	232	226
بوتان	9	12	9	5	3	2	45	29	18	9	10	8	4	1	1
الهند	379	580	792	280	387	578	2	3	5	361	580	792	261	336	497
الجمهورية الإسلاميّة الإيرانيّة	40	66	72	1	1	2	0	0	0	40	66	72	1	1	0
جزر المالديف	9	5	4	3	1	1	66	31	21	9	5	4	3	1	0
نيبال	54	152	171	35	75	78	21	20	21	52	142	171	27	47	27
باكستان	225	574	554	130	271	288	6	14	15	80	564	553	49	126	90
سريلانكا	54	82	66	18	22	29	11	13	16	46	82	66	13	6	14
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	**2 816**	**3 959**	**3 647**	**1 490**	**1 891**	**1 757**	**13**	**13**	**13**	**2 231**	**3 187**	**2 831**	**933**	**930**	**782**
غير موزعة داخل المنطقة	*92*	*233*	*159*	*65*	*152*	*74*	...	...	...	*91*	*212*	*140*	*50*	*123*	*47*
أنغولا	44	28	27	26	10	12	14	3	3	44	28	27	19	6	8
بنين	45	74	81	17	35	43	14	24	30	39	56	74	11	18	28
بوتسوانا	3	37	21	0	18	9	2	61	32	3	37	21	0	0	0
بوركينا فاسو	93	143	146	56	79	80	26	29	29	65	97	105	36	45	38
بوروندي	14	49	44	6	23	24	5	19	20	10	31	34	2	10	14
الكاميرون	103	117	117	21	14	17	44	7	5	90	113	117	13	5	5
الرأس الأخضر	39	43	24	5	4	1	64	63	23	36	36	22	2	0	0
جمهوريّة أفريقيا الوسطى	10	19	19	1	7	9	2	11	13	9	11	19	1	2	2
تشاد	29	17	16	14	9	8	9	5	4	19	17	16	5	7	5
جزر القمر	14	16	14	4	4	3	49	37	27	13	13	14	4	0	0
الكونغو	27	23	28	2	4	7	5	6	12	27	22	27	1	3	3
كوت ديفوار	96	77	189	34	28	85	12	9	27	56	63	33	9	18	5
جمهوريّة الكونغو الديموقراطيّة	127	154	134	57	94	76	6	8	7	32	114	99	5	64	48
غينيا الاستوائية	10	11	10	5	5	5	68	53	47	10	11	10	3	2	4
إريتريا	19	19	57	9	10	29	16	15	44	19	19	57	5	4	10
أثيوبيا	106	320	315	59	162	165	5	12	12	81	284	293	31	40	40
الغابون	32	32	33	6	1	4	27	5	25	31	32	33	4	1	2
غامبيا	10	8	7	6	3	3	28	11	11	8	7	6	5	2	1
غانا	127	177	193	80	96	102	26	27	28	79	99	111	46	35	35
غينيا	46	41	50	27	7	12	20	5	8	42	41	46	24	4	4
غينيا بيساو	10	23	12	4	10	5	21	46	24	10	20	10	4	1	2
كينيا	89	51	131	56	25	68	10	4	10	84	51	68	50	19	29
ليسوتو	25	22	24	13	12	12	33	33	32	21	8	20	8	3	1
ليبيريا	3	53	45	2	39	33	5	62	51	3	48	37	2	29	27
مدغشقر	86	56	51	38	25	24	16	9	8	68	56	51	21	21	19
مالاوي	75	162	70	44	106	56	21	43	22	71	104	70	30	59	47
مالي	105	167	155	57	96	86	29	38	33	81	141	120	32	68	44
موريشيوس	18	29	30	0	8	11	3	69	90	18	15	15	0	1	3
موزمبيق	158	277	254	88	149	141	24	32	30	115	188	165	48	55	53
ناميبيا	27	22	32	14	9	14	39	24	37	27	22	32	12	2	1
النيجر	58	52	42	30	15	20	15	6	8	36	49	23	8	9	8
نيجيريا	34	176	140	17	77	56	1	3	2	33	176	140	12	26	24
رواندا	64	111	145	28	41	64	21	25	39	45	84	111	5	14	13
ساو تومي وبرينسيبي	6	7	9	1	0	2	49	12	72	6	7	9	1	0	1

الجدول 3

المساعدات المباشرة للتعليم الثانويّ			المساعدات المباشرة للتعليم ما بعد الثانويّ			المساعدات المباشرة للتعليم للمراحل غير المحددة			حصة التعليم من إجماليّ المساعدات الرسميّة الإنمائيّة (%)			حصة المساعدات المباشرة للتعليم من إجماليّ المساعدات الرسميّة الإنمائيّة المخصصّة وفقاً للقطاع (%)			حصّة التعليم الأساسيّ من إجماليّ المساعدات المخصّصة للتعليم (%)		
مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011			مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011			مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011											
2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011
16	20	14	7	8	9	16	34	33	8	9	9	14	11	9	64	44	39
4	6	3	30	71	61	5	34	36	9	18	12	16	19	13	11	19	22
1	2	2	11	19	19	2	9	10	19	15	31	21	19	34	9	24	22
4	7	6	22	36	37	6	16	14	4	7	7	5	8	7	16	26	26
0	0	1	3	4	5	0	5	3	5	6	12	7	7	13	11	31	27
2	1	1	7	6	5	1	1	1	15	7	11	18	8	12	26	24	31
0	-	-	0	0	0	-	0	0	7	7	7	4	1	4	29	50	37
4	3	3	2	2	1	2	36	3	10	22	5	16	24	5	68	53	62
5	5	6	9	11	12	2	18	12	6	15	14	8	15	15	18	36	33
2	22	6	2	4	4	2	14	15	4	12	9	7	13	10	37	35	46
0	1	0	0	0	0	-	0	0	2	14	6	2	7	3	0	40	28
6	6	3	7	4	3	5	16	15	9	10	9	12	12	11	51	61	63
7	-	-	26	1	1	4	1	1	19	1	1	1	1	1	35	48	42
1	16	12	7	33	10	6	11	45	12	4	8	17	11	12	52	59	62
2	11	9	2	4	2	9	6	7	8	6	8	15	5	8	76	49	67
0	6	2	0	0	1	2	0	1	11	7	11	12	4	11	74	63	30
7	4	4	23	38	40	2	15	15	14	9	6	15	9	6	6	17	16
12	15	12	13	18	4	12	13	9	9	10	7	14	10	7	56	37	47
0	0	3	1	3	2	0	1	2	11	3	4	14	3	4	9	27	28
3	2	3	2	1	2	2	31	6	8	23	24	14	23	25	49	53	78
7	10	7	16	20	21	5	15	16	5	7	7	8	7	8	27	35	35
0	0	-	0	0	0	0	0	0	1	12	17	1	1	2	28	48	49
0	1	0	0	0	0	0	1	2	4	8	10	4	9	9	34	61	37
0	1	0	0	0	0	0	4	5	35	28	7	5	32	35	25	41	49
0	-	-	1	2	2	0	1	0	7	3	3	7	3	3	42	18	5
0	0	-	1	-	-	0	-	-	15	13	-	15	-	14	1	0	-
0	1	1	2	2	2	1	5	3	19	13	15	22	13	15	17	40	29
1	2	2	7	9	10	1	3	5	11	28	34	15	31	39	10	18	18
57	**209**	**226**	**179**	**436**	**316**	**8**	**596**	**856**	**11**	**11**	**12**	**11**	**13**	**14**	**62**	**58**	**60**
1	*0*	*1*	-	*2*	*1*	-	*0*	*0*	-	*8*	*3*	-	*15*	*4*	-	*79*	*19*
1	29	57	4	54	47	12	91	115	3	6	6	5	7	7	63	69	57
25	62	64	21	29	29	8	44	47	10	17	16	12	19	18	64	69	68
2	4	2	1	4	5	3	1	1	14	8	6	16	8	6	53	24	20
14	50	49	67	92	83	19	101	162	10	12	15	13	12	15	74	67	73
1	2	2	38	62	68	0	1	3	26	52	60	39	67	68	2	2	2
3	1	1	3	2	2	1	1	1	40	4	8	57	5	9	36	23	20
3	20	19	9	29	23	13	46	102	11	15	17	12	16	18	64	50	46
2	19	20	12	139	48	17	280	395	6	15	13	7	25	25	58	47	52
7	21	11	23	24	11	7	31	30	7	7	6	10	9	7	34	27	44
139	**380**	**257**	**629**	**728**	**659**	**9**	**1 149**	**1 134**	**9**	**8**	**7**	**15**	**10**	**9**	**53**	**48**	**48**
3	*10*	*10*	*9*	*42*	*48*	*5*	*37*	*34*	*5*	*8*	*4*	*8*	*6*	*4*	*71*	*65*	*46*
4	8	8	12	5	4	13	8	8	9	8	11	19	9	12	58	36	44
4	6	14	20	19	17	5	16	23	12	10	12	16	9	12	37	47	53
1	0	0	1	0	2	1	36	18	6	21	15	22	8	15	15	49	46
7	10	10	10	24	15	11	23	43	13	13	14	15	12	14	60	56	55
0	5	4	3	5	6	5	9	10	7	5	8	7	6	8	44	47	55
2	4	3	72	89	86	3	15	23	9	17	17	25	23	22	20	12	14
3	14	9	29	21	11	2	0	1	27	12	9	31	13	12	12	9	6
1	1	1	7	5	3	1	2	13	13	6	7	18	8	10	12	40	46
1	1	1	6	5	4	7	4	6	8	3	3	7	7	6	48	54	51
1	0	0	9	8	8	0	5	5	36	21	24	40	24	30	31	27	22
3	3	3	23	15	13	3	1	7	24	1	8	43	18	22	9	17	26
2	16	4	35	22	20	10	7	4	8	8	12	17	10	7	35	37	45
4	14	14	14	16	16	9	21	21	3	2	2	4	8	6	45	61	57
2	1	0	1	1	5	4	6	1	28	11	8	35	32	38	49	49	46
6	1	6	3	1	2	8	13	39	6	12	44	11	15	54	45	52	52
2	16	10	16	17	16	6	30	227	9	9	9	8	11	11	55	51	52
1	4	1	23	26	25	20	0	4	23	30	30	39	26	33	17	3	13
1	3	1	2	7	3	13	2	3	7	5	5	14	7	5	63	40	49
6	8	6	10	11	18	11	43	52	21	10	10	12	7	8	63	54	53
1	2	1	11	29	29	4	7	12	13	16	14	18	18	16	59	17	24
1	1	1	5	2	2	0	15	5	7	7	3	17	18	10	41	45	48
5	5	10	21	15	14	7	12	14	13	3	5	16	4	3	63	48	52
1	1	5	2	0	0	6	3	18	21	8	8	23	8	4	50	55	51
0	3	4	0	1	2	1	15	4	3	3	3	15	5	7	71	73	73
2	8	5	31	22	19	14	8	10	12	11	12	15	14	13	44	45	47
16	4	2	2	5	2	23	35	19	12	14	9	17	16	15	58	65	80
6	21	9	18	20	18	25	32	49	14	14	12	16	15	12	54	58	56
-	3	1	17	11	10	0	0	1	35	18	14	36	17	11	2	29	35
4	15	10	26	19	15	36	99	88	6	13	12	10	13	12	56	54	55
8	4	3	4	2	3	4	14	25	18	8	11	20	15	12	51	42	43
4	2	3	4	28	6	21	9	6	11	7	6	13	10	6	51	30	48
2	17	15	10	32	38	9	101	62	8	8	7	9	8	7	51	44	40
1	2	2	8	36	10	27	27	68	13	10	11	16	9	11	44	37	44
1	2	2	4	5	4	0	0	2	14	15	13	19	24	18	18	4	21

الجدول 3 (تابع)

الدول والأقاليم	مجموع المساعدات للتعليم			إجمالي المساعدات للتعليم الأساسيّ			إجمالي المساعدات للتعليم الأساسيّ لكلّ طفل في سنّ التعليم الابتدائيّ		
	مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011			مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011			مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011		
	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011
السنغال	122	183	177	39	66	67	24	34	33
سيشيل	1	5	2	0	2	1	54	327	75
سيراليون	24	37	28	15	18	15	22	19	16
الصومال	5	39	26	4	30	18	3	20	12
جنوب أفريقيا	121	116	96	55	71	57	8	10	8
جنوب السودان *	...	...	51	...	...	36	...	...	...
سوازيلاند	4	12	21	2	7	11	7	36	53
توغو	15	35	33	1	14	14	2	15	15
أوغندا	223	201	85	157	89	51	29	13	7
تنزانيا	305	346	188	233	139	60	34	17	7
زامبيا	137	117	80	85	63	42	42	25	16
زيمبابوي	14	23	34	6	12	21	3	5	10
الأقاليم عبر البحار **	**254**	**523**	**74**	**127**	**243**	**26**	...	...	...
أنغيلا (المملكة المتحدة)	1	0	0	0	0	0	78	...	...
مايوت (فرنسا)	179	447	-	89	217	-	...	...	...
مونتسيرات (المملكة المتحدة)	5	1	1	2	0	0	...	...	...
سانت هيلينا (المملكة المتحدة)	0	1	1	0	0	0	...	...	...
توكيلاو (نيوزيلندا)	5	2	3	3	1	1	12 854	5 968	7 424
جزر تركس وكايكوس (المملكة المتحدة)	0	-	-	0	-	-	...	...	...
واليس وفوتونا (فرنسا)	64	71	70	32	25	25	...	...	...
غير موزعة حسب المنطقة أو البلد	***559***	***1 406***	***1 481***	***86***	***602***	***648***	...	...	...
المجموع	**7 799**	**14 419**	**13 413**	**3 133**	**6 174**	**5 819**	**5**	**9**	**9**
الدول المنخفضة الدخل	2 145	3 796	3 461	1 240	2 047	1 858	12	18	16
الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى	3 012	5 407	5 371	1 290	2 451	2 607	5	9	9
الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى	1 652	2 800	2 641	302	595	579	2	3	3
الدول المرتفعة الدخل	25	36	13	6	9	6	1	2	1
غير موزعة حسب الدخل	964	2 379	1 926	296	1 072	769	...	...	...
المجموع	**7 799**	**14 419**	**13 413**	**3 133**	**6 174**	**5 819**	**5**	**9**	**9**
الدول العربية	1 053	1 939	1 922	221	825	845	6	19	20
أوروبا الوسطى والشرقية	305	574	517	90	80	64	8	7	6
آسيا الوسطى	130	331	346	43	99	101	7	16	18
شرق آسيا والمحيط الهادئ	1 155	2 309	2 060	253	687	552	1	4	4
أمريكا اللاتينية والكاريبي	560	1 110	948	226	438	381	4	7	6
جنوب وغرب آسيا	967	2 267	2 417	597	1 309	1 445	4	8	8
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	2 816	3 959	3 647	1 490	1 891	1 757	13	13	13
الأقاليم عبر البحار	254	523	74	127	243	26	...	...	...
غير موزعة حسب المنطقة أو البلد	559	1 406	1 481	86	602	648	...	...	...
المجموع	**7 799**	**14 419**	**13 413**	**3 133**	**6 174**	**5 819**	**5**	**9**	**9**

المساعدات المباشرة للتعليم الأساسيّ			المساعدات المباشرة للتعليم			إجمالي المساعدات للتعليم الأساسيّ لكلّ طفل في سنّ التعليم الابتدائيّ		
مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011			مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011			مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011		
2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011
21	31	30	117	168	161	24	34	33
-	0	-	1	1	1	54	327	75
8	4	8	11	19	19	22	19	16
3	25	17	5	39	25	3	20	12
44	61	45	121	116	96	8	10	8
...	...	28	...	...	51	...	...	...
0	5	2	4	12	21	7	36	53
1	4	8	14	18	27	2	15	15
111	58	35	192	171	71	29	13	7
184	27	11	232	249	105	34	17	7
47	14	9	94	60	48	42	25	16
4	6	14	14	23	34	3	5	10
1	**134**	**13**	**249**	**517**	**72**	...	...	...
-	0	0	1	0	-	78	...	...
-	121	-	179	442	-	...	...	...
0	-	-	0	1	1	...	...	...
-	-	-	0	1	1	...	...	...
0	0	-	5	1	0	12 854	5 968	7 424
-	-	0	0	-	-	...	...	...
0	13	-	64	71	70	...	...	...
46	**498**	***524***	***558***	***1 382***	***1 481***	...	...	...
1 912	**3 922**	**3 559**	**6 693**	**13 181**	**12 386**	**5**	**9**	**9**
805	1 238	1 059	1 670	3 159	2 943	12	18	16
843	1 503	1 566	2 546	4 917	4 973	5	9	9
156	357	331	1 497	2 738	2 556	2	3	3
3	2	4	25	33	10	1	2	1
105	822	600	954	2 334	1 904	...	...	...
1 912	**3 922**	**3 559**	**6 693**	**13 181**	**12 386**	**5**	**9**	**9**
112	649	662	913	1 874	1 827	6	19	20
43	23	17	269	522	492	8	7	6
17	52	49	91	289	312	7	16	18
129	400	271	1 068	2 145	2 039	1	4	4
169	240	227	539	1 026	919	4	7	6
463	996	1 014	775	2 238	2 412	4	8	8
933	930	782	2 231	3 187	2 831	13	13	13
1	134	13	249	517	72	...	...	...
46	498	524	558	1 382	1 481	...	...	...
1 912	**3 922**	**3 559**	**6 693**	**13 181**	**12 386**	**5**	**9**	**9**

المصدر: قاعدة بيانات نظام تبليغ الدائنين ولجنة المساعدات الإنمائيّة في منظمّة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ (2013)

* تشير أرقام صرف المعونة لعام 2002/2003 و لعام 2010 إلى السودان قبل انفصال الجنوب في 2011. أمّا مدفوعات المعونة لعام 2011 وما بعده فقد فصلتها منظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ وتشير إلى السودان وجنوب السودان

** كما هو محدد في قائمة OECD–DAC للمستفيدين من المساعدة الإنمائيّة الرسميّة

(...) يشير إلى عدم توافر البيانات ، (-) تمثل قيمة صفر

لا تطابق حصّة التعليم من مجموع المساعدة الإنمائية الرسميّة الجدول 2 لأنه يتمّ استخدام قاعدة بيانات لجنة المساعدات الإنمائيّة للمانحين وقاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين للمستفيدين في الأرقام الإجماليّة للمساعدة الإنمائيّة الرسميّة.

لم يتمّ ذكر مالطا وسلوفينيا في الجدول لأنهما أزيلتا من قائمة OECD–DAC للمستفيدين من المساعدة الإنمائيّة الرسميّة في العام 2005. إلا أنّ المساعدات التي تلقتاها في العام 2002–2003 احتسبت في المجاميع.

يستند التصنيف حسب الدخل على قائمة البنك الدوليّ اعتبارا من تمّوز/ يوليو 2012.

تشير كافة البيانات إلى مبالغ المدفوعات الإجماليّة.

الجدول 3

المساعدات المباشرة للتعليم الثانويّ			المساعدات المباشرة للتعليم ما بعد الثانويّ			المساعدات المباشرة للتعليم للمراحل غير المحددة			حصة التعليم من إجماليّ المساعدات الرسميّة الإنمائيّة (%)			حصة المساعدات المباشرة للتعليم من إجماليّ المساعدات الرسميّة الإنمائيّة المخصّصة وفقاً للقطاع (%)			حصّة التعليم الأساسيّ من إجماليّ المساعدات المخصّصة للتعليم (%)		
مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011			مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011			مليون دولار وفقاً لثابت سعر الدولار في 2011											
2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011	2003–2002 المتوسط السنويّ	2010	2011
3	19	17	61	64	57	31	54	57	17	18	16	21	20	17	32	36	38
0	-	0	0	1	1	1	0	0	18	7	7	18	9	6	37	45	31
1	4	5	1	1	2	2	9	3	5	7	8	6	5	6	63	48	52
-	2	5	0	2	0	1	10	3	2	7	3	9	16	10	79	76	72
9	11	8	45	23	20	22	20	23	22	10	8	25	10	8	46	61	59
...	...	6	...	...	1	...	...	16	...	...	5	...	...	8	...	...	71
0	2	1	0	0	0	3	5	17	10	12	15	14	13	16	46	60	53
0	1	2	13	11	10	1	2	7	18	6	3	25	11	11	9	40	43
6	64	6	13	16	12	62	33	19	19	11	5	25	11	5	71	45	61
7	55	22	16	41	58	26	126	14	15	11	8	21	10	5	76	40	32
5	2	1	9	4	4	34	41	34	10	12	7	15	9	5	62	54	53
0	1	0	5	3	4	15	13	4	6	3	5	10	4	6	44	53	63
1	**168**	**32**	**1**	**2**	**2**	**246**	**213**	**26**	**65**	**58**	**26**	**69**	**60**	**27**	**50**	**47**	**36**
0	-	-	0	0	-	0	0	-	22	2	16	22	2	0	18	0	50
-	133	-	0	0	-	178	188	-	76	69	-	77	70	-	50	49	-
-	0	-	0	1	0	-0	0	1	10	2	3	1	2	3	52	9	37
0	1	0	-	0	-	0	0	0	7	2	1	7	2	1	6	19	17
-	-	-	1	1	0	4	-	-	52	14	13	67	8	5	49	38	41
-	-	-	-	-	-	-	-	-	19	-	-	19	-	-	100	-	-
-	34	32	0	1	1	64	24	25	75	52	53	75	54	53	50	35	36
14	***51***	***56***	***418***	***648***	***653***	***80***	***184***	***249***	***5***	***4***	***5***	***11***	***8***	***9***	***15***	***43***	***44***
499	**1 371**	**1 100**	**2 947**	**4 621**	**4 233**	**1 335**	**3 267**	**3 494**	**9**	**9**	**9**	**14**	**12**	**11**	**40**	**43**	**43**
125	389	347	345	550	457	395	982	1 080	8	8	7	13	10	10	58	54	54
223	568	473	1 053	1 439	1 251	427	1 408	1 683	9	11	11	14	12	13	43	45	49
126	168	165	1 078	1 800	1 649	137	412	412	11	16	15	16	17	16	18	21	22
3	2	0	14	19	5	5	10	1	12	11	28	16	13	34	24	25	47
22	244	115	456	813	872	371	455	317	7	6	5	13	10	8	31	45	40
499	**1 371**	**1 100**	**2 947**	**4 621**	**4 233**	**1 335**	**3 267**	**3 494**	**9**	**9**	**9**	**14**	**12**	**11**	**40**	**43**	**43**
66	137	114	657	801	780	79	287	271	13	13	14	20	15	17	21	43	44
34	40	32	135	396	373	57	63	71	6	10	10	11	10	11	29	14	12
9	50	66	54	136	126	12	51	70	6	10	11	7	11	11	33	30	29
102	204	198	675	1 131	1 028	163	411	541	9	14	13	14	14	14	22	30	27
78	132	118	199	342	297	92	312	277	8	8	9	12	11	10	40	39	40
57	209	226	179	436	316	76	596	856	8	11	12	11	13	14	62	58	60
139	380	257	629	728	659	530	1 149	1 134	9	8	7	15	10	9	53	48	48
1	168	32	1	2	2	246	213	26	65	58	26	69	60	27	50	47	36
14	51	56	418	648	653	80	184	249	5	4	5	11	8	9	15	43	44
499	**1 371**	**1 100**	**2 947**	**4 621**	**4 233**	**1 335**	**3 267**	**3 494**	**9**	**9**	**9**	**14**	**12**	**11**	**40**	**43**	**43**

المسرد

نسبة القيد الصافية المعدّلة (ANER): عدد التلاميذ في الفئة العمرية الرسميّة لمرحلة تعليميّة معيّنة سواء في هذه المرحلة أو في المراحل اللاحقة، معبّراً عنه كنسبة مئويّة من السكان المنتمين إلى هذه الفئة العمرية.

معدّل القرائيّة لدى الكبار: عدد الأشخاص الذين يعرفون القراءة والكتابة والذين يبلغ عمرهم 15 سنةً وما فوق، ويعبّر عن هذا العدد كنسبة مئويّة من مجموع السكان في الفئة العمرية هذه.

نسبة القيد بحسب السنّ (ASER): نسبة القيد في سن معيّنة أو فئة عمريّة معيّنة، بغض النظر عن مستوى التعليم الذي يلتحق به التلاميذ أو الطلاب، معبّراً عنها كنسبة مئويّة من عدد السكان المنتمين إلى السن أو الفئة العمرية نفسها.

معدّل وفيات الأطفال أو معدّل وفيات الأطفال دون الخامسة من العمر: احتمال وفاة الأطفال في فترة ما بين الولادة وحتى الخامسة من العمر قياساً إلى كلّ 1000 مولود حيّ.

الأسعار الثابتة: أسعار سلعة معيّنة يجري تعديلها بقصد إزالة الأثر الإجماليّ لتغيّر الأسعار العام (التضخم) اعتباراً من سنة مرجعيّة محددة.

نسبة التسرّب حسب الصف: النسبة المئويّة للتلاميذ أو الطلاب الذين يتسرّبون من صف معيّن في سنة دراسيّة معيّنة.

الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (ECCE): الخدمات والبرامج التي تدعم بقاء الطفل على قيد الحياة ونموّه ونماءه وتعلّمه – بما في ذلك الصحة والتغذية والنظافة الشخصيّة والتطور المعرفيّ والاجتماعيّ والعاطفيّ والجسديّ – من الولادة وحتى الإلتحاق بالمدرسة الابتدائيّة.

مؤشر تنمية التعليم للجميع (EDI): مؤشر مركّب يرمي إلى قياس التقدم الكليّ نحو تحقيق التعليم للجميع. وفي الوقت الحالي يشمل مؤشر تنمية التعليم للجميع أربعة من أهداف التعليم للجميع الأكثر قابليّة للقياس الكميّ وهي: تعميم التعليم الابتدائيّ الذي يعتمد قياسه على نسبة القيد الصافية المعدّلة في التعليم الابتدائيّ، ومحو أميّة الكبار الذي يعتمد قياسه على معدل القرائيّة 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 الصفّ الخامس. وتتمثل قيمة هذا المؤشر في المتوسط الحسابيّ لقيم المؤشرات الأربعة.

معدّل إتمام الفوج/المجموعة المتوقع: النسبة المئويّة للأطفال من الفئة العمريّة الرسميّة للالتحاق بالتعليم الإبتدائيّ الذي يتوقّع إلتحاقهم وإتمامهم للتعليم الإبتدائيّ. وهي نتيجة احتساب عنصرين. أولاً إحتمال أن يقوم طفل بعمر التعليم الإبتدائيّ بالالتحاق بالتعليم الإبتدائيّ في الوقت المناسب او في وقت متأخر (صافي معدّل القبول المتوقع). ثانياً إحتمال أن يكمل الطفل الذي إلتحق بالتعليم الإبتدائيّ هذه المرحلة (معدّل إتمام الفوج).

مؤشر التكافؤ بين الجنسين (GPI): نسبة الإناث إلى الذكور في مؤشر معيّن. وعندما يكون مؤشر التكافؤ بين الجنسين يتراوح بين 0.97 و1.03، فهذا يعني أن هناك تكافؤاً بين الجنسين؛ أما إذا كانت قيمته أدنى من 0.97، فهذا يدلّ على وجود تفاوت لصالح الذكور؛ وإذا كانت قيمته أعلى من 1.03، فهذا يشير إلى وجود تفاوت لصالح الإناث.

إجماليّ الناتج المحليّ (GDP): قيمة جميع السلع والخدمات النهائيّة التي ينتجها بلد خلال عام واحد (راجع أيضاً إجمالي الناتج القوميّ).

معدّل القيد الإجمالي (GER): إجماليّ القيد في مستوى معيّن من مستويات التعليم، بغض النظر عن السنّ، ويُعبّر عنه كنسبة مئويّة من السكان الذين ينتمون إلى الفئة العمريّة المحددة رسمياً للالتحاق بهذا المستوى من التعليم. ويمكن أن تتجاوز نسبة القيد الإجماليّة 100% بسبب الالتحاق المبكر أو المتأخر بالتعليم و/أو بسبب الرسوب.

نسبة القبول الإجماليّة (GIR): العدد الإجماليّ للملتحقين الجدد في صفّ من صفوف التعليم الابتدائيّ بغض النظر عن السن ويعبّر عنها كنسبة مئويّة من السكان الذين هم في السنّ الرسميّة للالتحاق بهذا الصف.

اجماليّ الدخل القوميّ (GNI): قيمة جميع السلع

والخدمات النهائيّة التي ينتجها بلد خلال عام واحد (راجع أيضاً إجماليّ الناتج المحليّ) بالإضافة إلى الدخل الذي يتلقاه المقيمون في هذا البلد من الخارج، بعد أن يُطرح منه الدخل المستحق للأفراد غير المقيمين.

إجماليّ الناتج القوميّ (GNP): التسمية السابقة إجمالي الدخل القوميّ.

معدّل وفيات الرضّع: احتمالات الوفاة في فترة ما بين الولادة والسنة الأولى من العمر بالقياس إلى كلّ 1000 مولود حي.

التصنيف الدولي المقنّن للتعليم (إسكد): نظام للتصنيف صمّم ليستخدم كأداة لجمع وترتيب وعرض مؤشرات التربية وإحصاءاتها القابلة للمقارنة داخل الدولة الواحدة أو على الصعيد الدوليّ. وقد أنشأ هذا النظام في العام 1976 ثم عدّل في العامين 1997 و2011.

القرائيّة: وفقاً للتعريف الصادر عن اليونسكو في العام 1958، يشير مصطلح القرائيّة إلى قدرة الفرد على أن يقرأ ويكتب مع فهم بيان قصير وبسيط مرتبط بحياته اليوميّة. وقد تطوّر مفهوم القرائيّة بعد ذلك التاريخ بحيث أصبح يشمل العديد من المهارات كلّ منها على مستويات مختلفة من الإلمام تفيد أغراضاً مختلفةً.

نسبة الحضور الصافية (NAR): عدد التلامذة في الفئة العمريّة المحددة رسميّاً لمرحلة تعليم معيّنة والملحتقين بالتعليم في هذه المرحلة، معبّراً عنه كنسبة مئويّة من عدد السكان المنتمين إلى هذه الفئة العمريّة.

معدّل القيد الصافي (NER): عدد الملتحقين بمرحلة معيّنة من مراحل التعليم في الفئة العمريّة المحددة رسمياً لذلك، معبّراً عنه كنسبة مئويّة من السكان المنتمين إلى هذه الفئة العمريّة.

نسبة القبول الصافية (NIR): عدد التلاميذ المستجدين في الصفّ الأول من التعليم الابتدائيّ الذين بلغوا السنّ الرسميّة للالتحاق بالتعليم، معبّراً عنه كنسبة مئويّة من السكان الذين بلغوا هذه السن.

المستجدون: التلاميذ الذين يلتحقون بمستوى معين من مستويات التعليم للمرّة الأولى، أي الفارق بين عدد المقيّدين في الصف الأول من هذا المستوى وعدد الراسبين فيه.

المراهقون غير الملتحقين بالمدارس: المراهقون الذين هم في سنّ المرحلة الأولى من التعليم الثانويّ ولكنهم غير ملتحقين لا بالتعليم الابتدائيّ ولا بالتعليم الثانويّ.

الأطفال غير الملتحقين بالمدارس: الأطفال الذين هم في الفئة العمريّة المحددة رسمياً للالتحاق بالتعليم الابتدائيّ ولكنهم غير ملتحقين بالتعليم الابتدائيّ ولا بالتعليم الثانويّ.

التعليم قبل الابتدائيّ (المستوى صفر في إسكد): برامج تندرج في المرحلة الاستهلاليّة من التعليم المنظّم ومصمّمة أساساً لتيسير انخراط الأطفال الصغار البالغين من العمر 3 سنوات على الأقلّ، في البيئة المدرسيّة ولمدّ جسر بين المنزل والمدرسة. وتُطلق على هذه البرامج تسميات مختلفة مثل تعليم الرضع أو الحضانات أو التعليم قبل المدرسي أو رياض الأطفال أو التربية في مرحلة الطفولة المبكرة، وهي أهم عنصر نظاميّ من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. وبعد إتمام هذه البرامج، يواصل الأطفال تعليمهم في المستوى 1 من تصنيف إسكد (التعليم الابتدائيّ).

نسبة إتمام الفوج للتعليم الابتدائيّ: مؤشر بديل لقياس إتمام الدراسة الابتدائيّة. فهو يركّز على الأطفال الملتحقين بالمدرسة لقياس عدد الأطفال الذين يكملون تعليمهم بنجاح. وتستمد نسبة إتمام الفوج للتعليم الابتدائي من نسبة البقاء حتى الصفّ الأخير والنسبة المئويّة للذين هم في الصف الأخير الذين يتخرجون بنجاح.

التعليم الابتدائي (المستوى 1 في إسكد): برامج مصممة عادة لمنح التلاميذ تعليماً أساسياً مناسباً في القراءة والكتابة والرياضيّات، وفهماً أولياً لبعض المواد كالتاريخ والجغرافيا والعلوم الطبيعيّة والعلوم الاجتماعيّة والفنّ والموسيقى.

المؤسسات الخاصة: المؤسسات التي لا تديرها سلطات حكوميّة ولكن تتولى الإشراف عليها وإدارتها هيئات من القطاع الخاص تهدف أو لا تهدف الربح، وقد تكون منظمات غير حكوميّة أو هيئات دينيّة أو مجموعات ذات مصالح خاصة أو مؤسسات خيريّة أو شركات تجاريّة.

الإنفاق الحكوميّ (العام) على التعليم: إجمالي الإنفاق الجاري والرأسمالي على التعليم، والذي تقوم به الحكومات المحليّة ومناطقيّة والوطنيّة بما في ذلك البلديات، وتُستثنى من هذا الإنفاق مساهمات

الأسر. ويشمل ذلك الإنفاق الحكوميّ على المؤسسات الحكوميّة والخاصة.

نسبة التلاميذ إلى المعلّمين (PTR): متوسط عدد التلاميذ بالنسبة لكلّ معلم في مستوى معيّن من مستويات التعليم.

تكافؤ القوة الشرائيّة (PPP): سعر صرف يأخذ في الحسبان فرق الأسعار بين البلدان، مما يتيح إجراء مقارنات دوليّة للدخل والإيرادات الفعليّة.

نسبة الرسوب في كل صف: عدد الراسبين في صف معيّن من صفوف التعليم الابتدائيّ في عام دراسيّ معيّن، ويعبّر عنه كنسبة مئوية من المقيّدين في الصفّ ذاته في العام الدراسي السابق.

المجموعة السكانيّة في سنّ مدرسيّ معيّن: مجموعة السكان المنتمون إلى الفئة العمريّة المحددة رسميّاً لمستوى تعليميّ معيّن سواء أكانوا ملتحقين بالمدارس أم لا.

متوسّط طول الحياة المدرسيّة المتوقعة (SLE): عدد السنوات التي يتوقع لطفل في سنّ الالتحاق بالتعليم أن يمضيها في المدرسة أو الجامعة، بما في ذلك سنوات الرسوب. ويمثل مجموع معدّلات القيد بحسب السنّ في التعليم الابتدائيّ والثانويّ وبعد الثانويّ والعاليّ. ويمكن حساب متوسط طول الحياة المدرسيّة المتوقعة لكل مستوى تعليميّ بما في ذلك التعليم قبل الابتدائيّ.

التعليم الثانويّ (المستويات 2 و3 في إسكد): برامج تشمل المرحلتين الدنيا والعليا من التعليم الثانوي. وتكون برامج المرحلة الدنيا من التعليم الثانويّ (المستوى 2 في إسكد) معدّة عموماً لمواصلة البرامج الأساسيّة للمستوى الابتدائيّ، ولكن التعليم فيها يتسم عادة بمزيد من التركيز على المواد، ما يستلزم معلمّين أكثر تخصصاً لكلّ مادة دراسيّة. وغالباً ما تمثل نهاية هذا المستوى نهاية فترة التعليم الإلزاميّ. أما في المرحلة العليا من التعليم الثانويّ (المستوى 3 في إسكد)، وهي المرحلة النهائيّة من التعليم الثانويّ في معظم البلدان، فغالباً ما يتجه التعليم أكثر فأكثر إلى التركيز على المواد ويحتاج المعلّمون إلى مؤهلات أعلى وأكثر تخصصاً مما يحتاجون إليه في المستوى 2 من تصنيف إسكد.

نسبة التقزّم: نسبة الأطفال في فئة عمريّة معيّنة الذين يقلّ طول قامتهم بالنسبة إلى عمرهم بمقدار انحرافيّن أو ثلاثة انحرافات معياريّة (تقزم معتدل)، أو بما يزيد على ثلاثة انحرافات معيارية (تقزّم شديد) عن المتوسط المرجعيّ الذي حدّده المركز الوطنيّ للإحصاءات الصحيّة ومنظمّة الصحة العالميّة. ويمثل قصر القامة بالنسبة إلى السنّ مؤشراً أساسيّاً على سوء التغذية.

نسبة البقاء في التعليم بحسب الصفوف: النسبة المئوية لتلاميذ فوج الملتحقين بالصفّ الأول من مرحلة تعليميّة محددة في عام دراسيّ معّين الذين يتوقع أن يبلغوا صفاً محدداً، بغض النظر عن رسوبهم.

التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني (TVET): البرامج المصمّمة بصورة رئيسيّة لإعداد الطلاب للدخول المباشر في مهنة أو تجارة محددة (أو في فئة من الفئات المهنيّة أو التجاريّة).

التعليم العالي أو ما بعد الثانويّ (المستويان 5 و6 في إسكد): برامج ذات مضمون تعليميّ أكثر تقدماً من المضامين التي يوفّرها المستويان 3 و4 في تصنيف إسكد. والمرحلة الأولى من التعليم العاليّ، أي المستوى 5 في إسكد، تشمل المستوى 5 (ألف) الذي يتألف من برامج ذات أساس نظريّ واسع يرمي إلى توفير مؤهلات كافية للانخراط في برامج البحث المتقدّمة والمهن التي تستلزم مهارات عاليّة؛ والمرحلة 5 (باء) التي تضمّ عادة برامج ذات طابع عمليّ أكبر وتتسم بدرجة أكبر من التخصّص 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 مؤهلات متقدمة في البحث.

نسبة الانتقال إلى التعليم الثانويّ: عدد المستجدين في الصفّ الأول من التعليم الثانويّ في سنة معيّنة، معبّراً عنه كنسبة مئويّة من عدد التلاميذ المقيّدين في الصف الأخير من التعليم الابتدائيّ في السنة السابقة. ويقيس المؤشر نسبة الانتقال إلى التعليم الثانويّ العام فقط.

نسبة القرائيّة بين الشباب: عدد المتعلمين الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً، معبراً عنه كنسبة مئويّة من إجمالي السكان المنتمين إلى هذه الفئة العمريّة.

المختصرات

AIDS	متلازمة نقص المناعة المكتسب
ASER	الحالة السنويّة لتقرير التعليم (الهند وباكستان)
BADEA	المصرف العربيّ للتنمية الاقتصاديّة في أفريقيا
CRS	نظام الإبلاغ من الدائنين (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ)
DAC	لجنة المساعدة الإنمائيّة (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ)
DFID	إدارة التنمية الدوليّة (المملكة المتحدة)
DTP3	الجرعة الثالثة من لقاح ضد الخناق والشهاق والكزاز
ECCE	الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة
EDI	مؤشر تنمية التعليم للجميع
EFA	التعليم للجميع
EGRA	تقييم القراءة في الصفوف الأولى
EU	الاتحاد الأوروبيّ
F/M	إناث/ ذكور
FTI	مبادرة المسار السريع
FUNDEB	صندوق تطوير التعليم الأساسيّ وتقدير مهنة التعليم (البرازيل)
FUNDEF	صندوق إدارة وتنمية التعليم الابتدائيّ لتعزيز مكانة المعلّمين (البرازيل)
G8	مجموعة الثمانية (كندا وفرنسا وألمانيا وإيطاليا واليابان والاتحاد الروسيّ والمملكة المتحدة والولايات المتحدة، بالإضافة إلى ممثلي الاتحاد الأوروبيّ)
GDP	إجماليّ الناتج المحليّ
GEFI	المبادرة العالميّة للتعليم اوّلاً
GEI	مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع
GER	إجمالي معدّل القيد /معدل القيد الإجماليّ
GNI	إجماليّ الدخل القوميّ
GNP	إجماليّ الناتج القوميّ

GPE	الشراكة العالميّة من أجل التعليم
GPI	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
HIV	فيروس نقص المناعة البشريّة
IBE	مكتب التربية الدوليّ (اليونسكو)
IDA	المؤسسة الإنمائية الدوليّة (البنك الدولي)
IDS	الإحصاءات الخاصة بالتنمية الدوليةّ (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ)
IIEP	المعهد الدوليّ للتخطيط التربية (اليونسكو)
ILO	منظمة العمل الدوليّة
IMF	صندوق النقد الدولي
ISCED	التصنيف الدوليّ الموحد / المقنّنّ للتعليم
ICT	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
LAMP	برنامج تقييم ورصد محو الأميّة (معهد اليونسكو للإحصاء)
LLECE	مختبر أمريكا اللاتينيّة لتقييم جودة التعليم
MDG	الأهداف الإنمائيّة للألفيّة
NER	صافي معدّل القيد
NGO	منظمة غير حكوميّة
ODA	المساعدة الإنمائيّة الرسميّة
OECD	منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ
OPEC	منظمّة الدول المصدرة للبترول
PASEC	برنامج تحليل النظم التعليميّة في بلدان مؤتمر وزراء التربية للبلدان الناطقة باللّغة الفرنسيّة
PIAAC	برنامج التقييم الدوليّ لكفاءات الكبار (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ)
PIRLS	الدراسة الدولية للتقدم بالقراءة
PISA	البرنامج الدوليّ لتقييم الطلبة (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ)
PPP	تكافؤ القوى الشرائية
SACMEQ	تجمّع جنوب وشرق أفريقيا لمراقبة نوعيّة التعليم

SERCE	الدراسة الإقليميّة الثانية المقارنة والتفسيريّة
STEP	المهارات نحو التوظيف والإنتاجية (البنك الدولي)
TIMSS	الاتجاهات في الدراسة الدوليّة للرياضيّات والعلوم
UIS	معهد اليونسكو للإحصاء
UK	المملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وإيرلندا الشمالية
UN	الأمم المتحدة
UNAIDS	برنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بفيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز
UNDP	برنامج الأمم المتحدة الإنمائيّ
UNESCO	منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة
UNICEF	منظمة الأمم المتحدة للطفولة
UNPD	شعبة السكّان في الأمم المتحدة
UOE	معهد اليونسكو للإحصاء/منظمّة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصاديّ/أوروستات أو المكتب الإحصائي للجماعات الأوروبيّة.
UPE	تعميم التعليم الابتدائيّ
US	الولايات المتّحدة الأميركيّة
USAID	وكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتحدة
WEI	مؤشرات التعليم في العالم (اليونسكو)
WFP	برنامج الأغذية العالميّ (الأمم المتحدة)
WHO	منظمة الصحة العالميّة (الأمم المتحدة)

المراجع

الجزء 1: رصد التقدّم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع

Abay, T. W. 2010. *Domestic Resource Mobilization in Sub-Saharan Africa: The Case of Ethiopia*. Ottawa, North-South Institute.

Accountability Initiative. 2013. *Do Schools Get their Money? PAISA 2012*. New Delhi, Accountability Initiative.

ActionAid. 2012. *Calling Time: Why SABMiller Should Stop Dodging Taxes in Africa*. London, ActionAid.

Adair, L. S., Fall, C. H. D., Osmond, C., Stein, A. D., Martorell, R., Ramirez-Zea, M., Sachdev, H. S., Dahly, D. L., Bas, I. and Norris, S. A. 2013. Associations of linear growth and relative weight gain during early life with adult health and human capital in countries of low and middle income: findings from five birth cohort studies. *The Lancet,* Vol. 382, No. 9891, pp. 535–34.

AfDB, OECD, UNDP and UNECA. 2012. *African Economic Outlook: Republic of Chad 2012*. Tunis/Paris/New York/Addis Ababa, African Development Bank/Organisation for Economic Co-operation and Development/United Nations Development Programme/United Nations Economic Commission for Africa.

AfDB, OECD and UNECA. 2010. *African Economic Outlook 2010*. Tunis/Paris/Addis Ababa, African Development Bank/Organisation for Economic Co-operation and Development/United Nations Economic Commission for Africa.

African Progress Panel. 2013. *Equity in Extractives: Stewarding Africa's Natural Resources for All*. Geneva, Switzerland, Africa Progress Panel.

African Tax Administration Forum and OECD. 2013. *The Role of Development Finance in Strengthening Institutions*. Pretoria/Paris, African Tax Administration Forum/Organisation for Economic Co-operation and Development.

Albert, J. R. G., Quimba, F. M. A., Ramos, A. P. E. and Almeda, J. P. 2012. *Profile of Out-of-school Children in the Philippines*. Makati City, the Philippines, Philippine Institute for Development Studies. (Discussion Paper, 2012-01.)

Arunatilake, N. 2007. *Will Formula Based Funding and Decentralized Management Improve School Level Resources in Sri Lanka?* Paper for 6th PEP Research Network General Meeting, Lima, 14–16 June.

Arunatilake, N. and Jayawardena, P. 2013. School funding formulas in Sri Lanka. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Asad, S. H. 2012. *Pakistan: Revenue Mobilization Measures and Current Tax Issues*. Paper for IMF-Japan High Level Tax Conference for Asian and Pacific Countries, Tokyo, 2–4 April.

ASER. 2013. *ASER and education policy and planning*. New Delhi, ASER Centre. www.asercentre.org/p/75.html (Accessed 7 August 2013.)

African Tax Administration Forum and OECD. 2013. *Development Co-operation: Enabling Domestic Resource Mobilisation for Development*. Pretoria/Paris, African Tax Administration Forum/Organisation for Economic Co-operation and Development.

Bandyopadhyay, S. 2013. *Tax Exemptions in India: Issues and Challenges*. New Delhi, Centre for Budget and Governance Accountability.

Bangladesh Ministry of Primary and Mass Education. 2011a. *Bangladesh Primary Education Annual Sector Performance Report 2011*. Dhaka, Directorate of Primary Education.

___. 2011b. *Third Primary Education Development Programme: Main Document*. Dhaka, Directorate of Primary Education.

Beckett, J. 2013. *Why Australia should stand by its aid commitments*. Washington, DC, Devex. www.devex.com/en/news/why-australia-should-stand-by-its-aid-commitments/81751 (Accessed 11 September 2013.)

Belize Ministry of Education. 2011. *Education Sector Strategy 2011–2016*. Belmopan, Ministry of Education.

Benamar, A. 2010. Le préscolaire en Algérie à l'heure de la réforme: dynamiques comparées des offres publiques et privées [Pre-primary education in Algeria at the time of reform: comparative dynamics of public and private supply]. *Carrefours de l'éducation*, No. 2, pp. 91–106.

Bernard, A. 2010. *Formative Evaluation of the School Level Improvement Plan*. Dhaka, UNICEF.

Bernard van Leer Foundation. 2013. *Drastic cuts to basic education put children around the world at risk*. The Hague, Bernard van Leer Foundation. www.bernardvanleer.org/English/Home/News/Home-News-2013/Press-Release---Drastic-Cuts-to-Basic-Education-Put-Children-around-the-World-at-Risk-.html (Accessed 12 July 2013.)

Besley, T. and Persson, T. 2013. Taxation and development. Auerbach, A., Chetty, R., Feldstein, M. and Saez, E. (eds), *Handbook of Public Economics*, Vol. 5. Amsterdam, Elsevier.

Bhushan, A. and Samy, Y. 2012. *Aid and Taxation: Is Sub-Saharan Africa Different?* Ottawa, North-South Institute.

Birchler, K. and Michaelowa, K. 2013. *Making Aid Work for Education in Developing Countries*. Helsinki, United Nations University World Institute for Development Economics Research. (UNU-WIDER Working Paper, 2013/021.)

Bloem, S. 2013. *PISA in Low and Middle Income Countries*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education Working Paper, 93.)

Bontoux, V. 2012. *Textbook Chain Issues in Lower Income Countries: Timor-Leste and Burundi – Case Studies.* Paper for Getting the Right Books to the Kids: The Inside Scoop on the Textbook Chain in Lower-income Countries, Washington, DC, 17–19 October.

Bruneforth, M. 2013. Country classifications according to performance and likelihood for achieving EFA goals. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Bruns, B., Evans, D. and Luque, J. 2012. *Achieving World-class Education in Brazil: The Next Agenda*. Washington, DC, World Bank.

Bryant, J. 2009. Kenya's cash transfer program: protecting the health and human rights of orphans and vulnerable children. *Health and Human Rights*, Vol. 11, No. 2, pp. 65–76.

Burkina Faso Ministry of Basic Education and Literacy. 1999. *Plan Décennal de Développement de l'Education de Base 2000–2009* [Ten-year Plan for the Development of Basic Education]. Ouagadougou, Ministry of Basic Education and Literacy.

Chaudhury, N., Friedman, J. and Onishi, J. 2013. *Philippines Conditional Cash Transfer Program: Impact Evaluation 2012*. Washington, DC, World Bank.

Chiche, M. 2010. *Rwanda Country Desk Study: Mid-term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative*. Cambridge, UK/Oxford, UK, Cambridge Education/Mokoro/Oxford Policy Management.

CIDA. 2013. *2013–14: Report on Plans and Priorities*. Quebec, Canada, Canadian International Development Agency.

Crotty, A. 2013. African tax treaty to combat evasion. *Business Report,* 8 July.

Davidson, M. and Hobbs, J. 2013. Delivering reading intervention to the poorest children: the case of Liberia and EGRA-Plus, a primary grade reading assessment and intervention. *International Journal of Educational Development,* Vol. 33, No. 3, pp. 283–93.

de Hoop, J. 2011. *Selective Schools and Education Decisions: Evidence from Malawi.* Paper for 2011 Northeast Universities Development Consortium Conference, New Haven, Conn., 12–13 November.

Deutsche Welle. 2012. Germany cuts development aid budget for 2013. *Deutsche Welle,* 10 November.

Development Finance International and Oxfam. 2013. *Government Spending Watch*. Bethesda, MD./Oxford, UK, Development Finance International/Oxfam. www.governmentspendingwatch.org/spending-data (Accessed 1 June 2013.)

DFID. 2013. *Department for International Development Annual Report and Accounts 2012–13*. London, UK Department for International Development.

DiJohn, J. 2010. *Taxation, Resource Mobilisation and State Performance*. London, London School of Economics. (Crisis States Working Paper, 2.)

Drent, M., Meelissen, M. and van der Kleij, F. 2013. The contribution of TIMSS to the link between school and classroom factors and student achievement. *Journal of Curriculum Studies,* Vol. 45, No. 2, pp. 198–224.

Economist. 2012. Plugging leaks, poking holes. *The Economist,* 8 December.
European Commission. 2013. *Publication of preliminary data on Official Development Assistance, 2012*. Brussels, European Commission. http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-299_en.htm (Accessed 3 April 2013.)
Foko, B., Tiyab, B. K. and Husson, G. 2012. *Household Education Spending: An Analytical and Comparative Perspective for 15 African Countries*. Dakar, Pole de Dakar, UNESCO-BREDA.
Fontana, A. and Hansen-Shino, K. 2012. *Implementing the Illicit Financial Flows Agenda: Perspectives from Developing Countries*. Bergen, Norway, U4 Anti-Corruption Resource Centre. (U4 Brief, 2012:8.)
Fredriksen, B. 2012. *Textbook Cost and Financing Issues in Sub-Saharan Africa.* Paper for Getting the Right Books to the Kids: the Inside Scoop on the Textbook Chain in Lower-income Countries, Washington, DC, 17-19 October 2012.
G8. 2013. *2013 Lough Erne*, G8. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/207771/Lough_Erne_2013_G8_Leaders_Communique.pdf (Accessed 10 October 2013.)
Garcia, M. and Rajkumar, A. S. 2008. *Achieving Better Service Delivery Through Decentralization in Ethiopia*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper, 131.)
Gavas, M. 2013. *EU Aid Cuts: A Short-Term Approach to a Long-Term Budget*. Brussels, European Development Cooperation Strengthening Programme. http://international-development.eu/contact-us-2/ (Accessed 10 October 2013.)
Gertler, P., Heckman, J., Pinto, R., Zanolini, A., Vermeerch, C., Walker, S., Chang, S. M. and Grantham-McGregor, S. 2013. *Labor Market Returns to Early Childhood Stimulation: A 20-year Followup to an Experimental Intervention in Jamaica*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 19185.)
Ghana Ministry of Education. 2010. *Monitoring and Evaluation Plan 2010-2013*. Accra, Ghana Ministry of Education.
Ghosh, J. 2012. Expanding the fiscal space through taxation: lessons from Ecuador. *Budget Track,* Vol. 8, No. 3, pp. 3-4.
Gilligan, D. O. and Roy, S. 2013. *Resources, Stimulation, and Cognition: How Transfer Programs and Preschool Shape Cognitive Development in Uganda*. Conference Paper for 2013 Annual Meeting of the Agricultural and Applied Economics Association, Washington, DC, 4-6 August 2013.
Global Partnership for Education. 2011. *Pledges to the Global Partnership for Education*. Copenhagen, Global Partnership for Education.
___. 2012. *Pledge Monitoring Report*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
___. 2013a. *EFA-FTI Catalytic Fund 2013 Quarterly Financial Update for the Quarter Ending in June 2013*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
___. 2013b. *Tanzania joins Global Partnership for Education (GPE)*. Washington, DC, Global Partnership for Education. http://www.globalpartnership.org/news/409/762/Tanzania-Joins-Global-Partnership-For-Education-GPE/ (Accessed 12 September 2013.)
Gottlieb, C. A., Maenner, M. J., Cappa, C. and Durkin, M. S. 2009. Child disability screening, nutrition, and early learning in 18 countries with low and middle incomes: data from the third round of UNICEF's Multiple Indicator Cluster Survey (2005-06). *The Lancet,* Vol. 374, No. 9704, pp. 1831-39.
Guatemala Government. 2012. *El Plan del Pacto Hambre Cero [The Zero Hunger Pact Plan]* Guatemala City, Secretariat of Planning and Programming of the Presidency.
Hearson, M. 2013. *Mobilising Domestic Resources*. Paper prepared for the pre-meetings of the Global Thematic Consultation on Governance and the post-2015 Agenda, Johannesburg, South Africa, Pan-African Parliament, 24-25 February 2013.
Heikkila, P. 2013. *India: Multinationals in the Spotlight as Officials Get Tough on Tax*. London, International Bar Association. http://www.ibanet.org/Article/Detail.aspx?ArticleUid=bdfd6422-7a09-4aad-ae96-3a8050251b1b (Accessed 2 September 2013.)
Higgins, S., Lustig, N., Ramirez, J. and Swanson, B. 2013. *Social Spending, Taxes, and Income Redistribution in Paraguay*. New Orleans, LA/Washington, DC, Center for Inter-American Policy and Research and Department of Economics, Tulane University/Inter-American Dialogue. (Commitment to Equity Working Paper, 13.)

Honduras Ministry of Health, National Institute of Statistics and ICF International. 2013. *Encuesta Nacional de Demografía y Salud 2011-2012*. Tegucigalpa, Honduras Secretariat of the Office of the Presidency/National Institute of Statistics/ICF International.

Hui, N. 2012. How low is India's tax GDP ratio? *Budget Track,* Vol. 8, No. 3, pp. 17-19.

IADB. 2007. *Paraguay Escuela Viva II Program: Loan Proposal*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.

___. 2013. *Progress Monitoring Report: Escuela Viva II Program*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.

Indonesia Ministry of National Education. 2005. *Strategic Plan 2005-2009*. Jakarta, Indonesia Ministry of National Education.

Indonesia National Development Planning Agency, SMERU and UNICEF. 2012. *Child Poverty and Disparities in Indonesia: Challenges for Inclusive Growth*. Jakarta, National Development Planning Agency/SMERU Research Institute/UNICEF Indonesia.

Inter-agency Group for Child Mortality Estimation. 2012. *Levels and Trends in Child Mortality: Report 2012 - Estimates Developed by the UN Inter-agency Group for Child Mortality Estimation*. New York/Geneva, Switzerland/Washington, DC, United Nations Inter-agency Group for Child Mortality Estimation (UNICEF/World Health Organization/World Bank/UN Population Division/UN Economic Commission for Latin America and the Caribbean Population Division).

___. 2013. *Levels and Trends in Child Mortality: Report 2013 - Estimates Developed by the UN Inter-agency Group for Child Mortality Estimation*. New York/Geneva/Washington, DC, United Nations Inter-agency Group for Child Mortality Estimation (UNICEF/ World Health Organization /World Bank/UN Population Division/UN Economic Commission for Latin America and the Caribbean Population Division).

IMF. 2012. *Revenue Data for IMF Member Countries*. Washington, DC, International Monetary Fund. (Unpublished.)

___. 2013. *World Economic Outlook Database*. Washington, DC, International Monetary Fund. http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2013/01/weodata/index.aspx (Accessed 2 July 2013.)

IMF, OECD, UN and World Bank. 2011. *Supporting the Development of More Effective Tax Systems: A Report to the G-20 Development Working Group by the IMF, OECD, UN and World Bank*. Washington, DC/Paris/New York, International Monetary Fund/Organisation for Economic Co-operation and Development/United Nations/World Bank.

Indonesia National Development Planning Agency, SMERU Research Institute and UNICEF. 2012. *Child Poverty and Disparities in Indonesia: Challenges for Inclusive Growth*. Jakarta, National Development Planning Agency/SMERU Research Institute/UNICEF Indonesia.

Jackson, R. 2013. *New Rules for Extractive Industries Promote Transparency*. Falls Church, VA., Tax Analysts. http://www.taxanalysts.com/www/features.nsf/Articles/EE8411D34971D16085257B240067DF9C?OpenDocument (Accessed 5 September 2013.)

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. (World Bank Policy Research Working Paper, 4955.)

Jordan Ministry of Education. 2013. *Education Statistical Report for School Year 2011/12*. Amman, Ministry of Education. http://www.moe.gov.jo/MenuDetails.aspx?MenuID=29. (Accessed 6 August 2013.)

Joshi, A., Prichard, W. and Heady, C. 2012. *Taxing the Informal Economy: Challenges, Possibilities and Remaining Questions*. Brighton, UK, International Centre for Tax and Development, Institute of Development Studies. (ICTD Working Paper, 4.)

Kar, D. and Freitas, S. 2012. *Illicit Financial Flows From Developing Countries: 2001-2010*. Washington, DC, Global Financial Integrity.

Kazianga, H., Levy, D., Linden, L. L. and Sloan, M. 2012. *The Effects of "Girl-Friendly" Schools: Evidence from the BRIGHT School Construction Program in Burkina Faso*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Working Paper, 6574.)

Lange, S. 2013. Projections to Zero. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Lao PDR Ministry of Education. 2009. *Education Sector Development Framework 2009-2015*. Vientiane, Lao PDR Ministry of Education.

Learning Metrics Task Force. 2013. *Towards Universal Learning: A Global Framework for Measuring Learning*. Montreal, Canada/Washington, DC, UNESCO Institute for Statistics/ Brookings Institution.
Majgaard, K. and Mingat, A. 2012. *Education in Sub-Saharan Africa: A Comparative Analysis*. Washington, DC, World Bank.
Makuwa, D. K. 2010. The SACMEQ III project: mixed results in achievement. *UNESCO IIEP Newsletter*, Vol. XXVIII, No.3, p. 4.
McKinley, T. and Kyrili, K. 2009. *Is Stagnation of Domestic Revenue in Low-income Countries Inevitable?* London, School of Oriental and African Studies, University of London. (Discussion Paper, 27/09.)
Mitra, S., Posarac, A. and Vick, B. 2011. *Disability and Poverty in Developing Countries: A Snapshot from the World Health Survey*. Washington, DC, World Bank. (Social Protection Working Paper, 1109.)
Namibia Ministry of Education. 2007. *Education and Training Sector Improvement Programme: Programme Document Phase 1 (2006-2011)*. Windhoek, Ministry of Education.
Ncube, M. 2013. *Recognizing Africa's Informal Sector*. Tunis, African Development Bank Group. http://www.afdb.org/en/blogs/afdb-championing-inclusive-growth-across-africa/post/recognizing-africas-informal-sector-11645/ (Accessed 11 July 2013.)
Nigeria National Bureau of Statistics, UNICEF and United Nations Population Fund. 2013. *Nigeria Multiple Indicator Cluster Survey*. Abuja/New York, Nigeria National Bureau of Statistics/UNICEF/ United Nations Population Fund.
OECD-DAC. 2013. *International Development Statistics: Creditor Reporting System*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1 (Accessed 5 April 2013.)
OECD. 2000. *A System of Health Accounts*. Paris, Organisation of Economic Co-operation and Development.
___. 2008. *Taxation, State Building and Aid*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2011. *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2012a. *2012 DAC Report on Aid Predictability: Survey on Donors' Forward Spending Plans 2012-2015 and Efforts Since HLF-4*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2012b. *Tax and Development: Aid Modalities for Strengthening Tax Systems*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2013a. *Aid to Poor Countries Slips Further as Governments Tighten Budgets*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. http://www.oecd.org/dac/stats/aidtopoorcountriesslipsfurtherasgovernmentstightenbudgets.htm (Accessed 9 September 2013.)
___. 2013b. *Education at a Glance 2013*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2013c. *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills (PIAAC)* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2013d. *Outlook on Aid: Survey on Donors' Forward Spending Plans 2013-2016*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
OECD, Eurostat and WHO. 2011. *A System of Health Accounts: 2011 Edition*. Paris/Luxembourg/ Geneva, Switzerland, Organisation of Economic Co-operation and Development/Eurostat/World Health Organization.
Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. 2013. *Financial Tracking Service*. Geneva, Switzerland, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. http://fts.unocha.org/pageloader.aspx?page=emerg-emergencies&section=CE&year=2013. (Accessed 1 March 2013.)
Open Society Foundations, Roma Education Fund and UNICEF. 2011. *Roma Early Childhood Inclusion: Macedonian Report*. London/Budapest/Geneva, Switzerland, Open Society Foundations/Roma Education Fund/UNICEF.
Oxford Poverty and Human Development Initiative. 2013. *Multidimensional Poverty Index Data Tables for 2013*. Oxford, UK, Oxford Poverty and Human Development Initiative, University of Oxford. http://www.ophi.org.uk/multidimensional-poverty-index/mpi-data-bank/mpi-data/ (Accessed 1 May 2013.)

Parmanand, S. 2013. *Few Surpises in New Australian Aid Budget*. Washington, DC, Devex. https://www.devex.com/en/news/few-surprises-in-new-australian-aid-budget/80943 (Accessed 11 July 2013.)

Pasha, A. G. 2010. Can Pakistan get out of the low tax-to-GDP trap? *The Lahore Journal of Economics,* Vol. 15, Supplemental Special Edition, pp. 171–85.

Piccio, L. 2013. *Which Countries are Winners and Losers in Obama's 2014 Aid Budget?* Washington, DC, Devex. www.devex.com/en/news/which-countries-are-winners-and-losers-in-obama-s-2014-aid-budget/80713 (Accessed 12 July 2013.)

Ponce, J. 2010. *Políticas Educativas y Desempeño: Una Evaluación de Impacto de Programas Educativos Focalizados en Ecuador* [Education Policy and Performance: An Evaluation of the Impact of Targeted Educational Programmes in Ecuador]. Quito, Latin American Faculty of Social Sciences.

___. 2011. *Desigualdad del ingreso en Ecuador: un análisis de los años 1990s y 2000s* [Income Inequality in Ecuador: An Analysis of the 1990s and 2000s]. Quito, Latin American Faculty of Social Sciences. (FLACSO Working Paper.)

PREAL and Instituto Desarollo. 2013. *Informe de Progreso Educativo: Paraguay – El Desafío es la Equidad* [Education Progress Report: Paraguay – Equity is the Challenge]. Washington, DC/Asunción, Partnership for Educational Revitalization in the Americas/Instituto Desarollo.

PREAL and Lemann Foundation. 2009. *Overcoming Inertia? A Report Card on Education in Brazil*. Washington, DC/São Paulo, Brazil, Partnership for Educational Revitalization in the Americas/ Lemann Foundation.

Publish What You Pay. 2013. *European Union Reaches Deal on Tough Oil, Gas Anti-Corruption Law*. London, Publish What You Pay. www.publishwhatyoupay.org/resources/european-union-reaches-deal-tough-oil-gas-anti-corruption-law (Accessed 11 July 2013.)

Read, T. and Bontoux, V. forthcoming. *Where Have All the Textbooks Gone? The Affordable and Sustainable Provision of Learning and Teaching Materials in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank.

Republic of Moldova Ministry of Education. 2010. *2011-2015 Consolidated Strategy for Education Development*. Chisinau, Ministry of Education.

Robinson, L. and Barder, O. 2013. Let's not forget that development is more than just CIDA. *The Globe and Mail,* 22 March.

Rwanda Revenue Authority. 2012. *Taxation Background in Rwanda and the Linkage Between a Government's Efforts in Resource Mobilisation and Efficient Service Delivery*. Kigali, Rwanda Revenue Authority.

SACMEQ. 2010. *How Successful Are Textbook Provision Programmes?* Paris, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (Policy Issues Series 6.)

Satriawan, E. 2013. *The Cash Transfer for Poor Students Program: Issues, Reform and Evaluation*. Jakarta, National Team for Acceleration of Poverty Reduction.

Sayed, Y. and Motala, S. 2012. Equity and 'no fee' schools in South Africa: challenges and prospects. *Social Policy and Administration,* Vol. 46, No. 6, pp. 672–87.

Schneider, P., Schott, W., Bhawalkar, M., Nandakumar, A. K., Diop, F. and Butera, D. 2001. *Paying for HIV/AIDS Services: Lessons from National Health Accounts and Community-based Health Insurance in Rwanda, 1998–1999*. Geneva, Switzerland, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS.

SITEAL. 2013a. *La Expansión Educativa al Límite: Notas Sobre la Escolarización Básica en América Latina* [Education Expansion at a Limit: Notes on Enrolment in Basic Education in Latin America]. Buenos Aires/Madrid, UNESCO – International Institute for Educational Planning/Organization of Ibero-American States. (Dato Destacado 29.)

___. 2013b. *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina* [Information system on education trends in Latin America]. Buenos Aires/Madrid, UNESCO – International Institute for Educational Planning/Organization of Ibero-American States. www.siteal.iipe-oei.org/base_de_datos/consulta (Accessed 2 July 3013.)

Sri Lanka Ministry of Education. 2006. *Education Sector Development Framework and Programme*. Colombo, Ministry of Education.

Stampini, M. and Tornarolli, L. 2012. *The Growth of Conditional Cash Transfers in Latin America and the Caribbean: Did They Go Too Far?* Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (Policy Paper 49.)

Tax Justice Network. 2012. *Revealed: Global Super-Rich Has at Least $21 Trillion Hidden in Secret Tax Havens*. London, Tax Justice Network.
Taylor, L. 2013. Coalition costings show foreign aid cuts and rely on stopping asylum seekers. *The Guardian,* 5 September.
Teixeira, C., Soares, F. V., Ribas, R., Silva, E. and Hirata, G. 2011. *Externality and Behavioural Change Effects of a Non-randomized CCT programme: Heterogeneous Impact on the Demand for Health and Education*. Brasilia, International Policy Centre for Inclusive Growth. (IPC-IG Working Paper, 82.)
TFYR Macedonia Ministry of Health, Ministry of Education and Science and Ministry of Labour and Social Policy. 2011. *Multiple Indicator Cluster Survey 2011*. Skopje, Ministry of Health/Ministry of Education and Science/Ministry of Labour and Social Policy.
TFYR Macedonia Ministry of Labour and Social Policy. 2010. *Fair Play: A Financially Feasible Plan for Equal Access to Early Childhood Programs in the Republic of Macedonia*. Skopje, Ministry of Labour and Social Policy.
Tran, M. 2013. Tax emerges as crucial issue in post-2015 development talks. *The Guardian,* 25 March.
Turkey Ministry of National Education. 2009. *Milli Egitim Bakanligi 2010–2014 Stratejik Plani* [Ministry of Education Strategic Plan 2010–2014]. Ankara, Strategic Development Department, Ministry of National Education.
___. 2013. *National Education Statistics, Formal Education: 2012–2013*. Ankara, Ministry of National Education.
Twaweza. 2012. *Three Experiments to Improve Learning Outcomes in Tanzania: Delivering Capitation Grants Better and Testing Local Cash on Delivery*. Dar es Salaam, U.R. Tanzania, Twaweza.
Uçan, E. 2013. *Increasing Girls' Secondary Education Attainment in Turkey.* Paper for Global Education Leadership Opportunities 2013, Cambridge, MA., Harvard University.
UIS. 2006. *Education Counts: Benchmarking Progress in 19 WEI Countries: World Education Indicators – 2006*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.
___. 2011. *Financing Education in Sub-Saharan Africa: Meeting the Challenges of Expansion, Equity and Quality*. Montreal, Que.,/Dakar/Paris, UNESCO Institute for Statistics/UNESCO BREDA/UNESCO – International Institute for Education Planning/Pôle de Dakar.
___. 2012. *School and Teaching Resources in Sub-Saharan Africa: Analysis of the 2011 UIS Regional Data Collection on Education*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.
UK House of Commons International Development Committee. 2012. *Tax in Developing Countries: Increasing Resources for Development*. London, House of Commons International Development Committee.
UN. 2013a. *Malawi/Cash Transfers*. New York, United Nations. www.unmultimedia.org/tv/unifeed/2013/06/malawi-cash-transfers (Accessed 2 September 2013.)
___. 2013b. *A New Global Partnership: Eradicate Poverty and Transform Economies Through Sustainable Development – The Report of the High-Level Panel of Eminent Persons on the Post-2015 Development Agenda*. New York, United Nations.
___. 2013c. *Progress Report of the Open Working Group of the General Assembly on Sustainable Development Goals*. New York, United Nations.
UNESCO. 2010. *EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized*. Paris, UNESCO.
___. 2012. *EFA Global Monitoring Report 2012: Youth and Skills – Putting Education to Work*. Paris, UNESCO.
___. 2013a. *Children Still Battling to Go to School*. Paris, UNESCO. (Policy Paper, 10.)
___. 2013b. *Education Budgets: A Study of Selected Districts of Pakistan*. Islamabad, UNESCO Islamabad.
___. 2013c. *Education for All is Affordable: By 2015 and Beyond*. Paris, UNESCO. (Policy Paper, 6.)
UNESCO-IBE. 2011. *The former Yugoslav Republic of Macedonia*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (World Data on Education.)
UNESCO and UNICEF. 2013. *Making Education a Priority in the Post-2015 Development Agenda: Report of the Global Thematic Consultation on Education in the Post-2015 Development Agenda*. Paris/New York, UNESCO/UNICEF.
UNICEF. 2009. *Jordan's Early Childhood Development Initiative: Making Jordan Fit for Children*. Amman, UNICEF Regional Office for the Middle East and North Africa. (Learning Series, 2.)
___. 2013a. *Improving Child Nutrition: The Achievable Imperative for Global Progress*. New York, UNICEF.

___. 2013b. *Syria's Children: A Lost Generation?* Amman, UNICEF Regional Office for the Middle East and North Africa.
___. 2013c. *Syria Conflict Depriving Children of their Education*. New York, UNICEF.
UNICEF, WHO and World Bank. 2013. *Joint Child Malnutrition Estimates*. New York/Geneva, Switzerland/Washington, DC, UNICEF/World Health Organization/World Bank. http://data.worldbank.org/child-malnutrition/compare-regional-prevalence (Accessed 3 October 2013.)
U.R. Tanzania Ministry of Education and Vocational Training. 2011. *Tanzania Education Sector Analysis: Beyond Primary Education, the Quest for Balanced and Efficient Policy Choices for Human Development and Economic Growth*. Dar es Salaam, U.R. Tanzania, Ministry of Education and Vocational Training.
US Department of State. 2013. *Bureau of Educational and Cultural Affairs*. Washington, DC, Department of State. http://eca.state.gov (Accessed 9 September 2013.)
Uwazi. 2010. *Tanzania's Tax Exemptions: Are They Too High and Making Us Too Dependent on Foreign Aid?* Dar es Salaam, U.R. Tanzania, Uwazi at Twaweza. (Policy Brief, TZ.12/2010E.)
Watkins, K. and Alemayehu, W. 2012. *Financing for a Fairer, More Prosperous Kenya: A Review of the Public Spending Challenges and Options for Selected Arid and Semi-arid Counties*. Washington, DC, Center for Universal Education at Brookings Institution. (Working Paper, 6.)
WHO and World Bank. 2011. *World Report on Disability*. Geneva, Switzerland/Washington, DC, World Health Organization/World Bank.
WHO, World Bank and USAID. 2003. *Guide to Producing National Health Accounts: With Special Applications for Low-income and Middle-income Countries*. Geneva, Switzerland/Washington, DC, World Health Organization/World Bank/US Agency for International Development.
World Bank. 2008a. *An African Exploration of the East Asian Education Experience*. Washington, DC, World Bank. (Development Practice in Education.)
___. 2008b. *Nigeria: A Review of the Costs and Financing of Public Education – Volume 2 Main Report*. Washington, DC, World Bank.
___. 2010. *The Education System in Malawi*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper, 182.)
___. 2011. *Rwanda Education Country Status Report: Toward Quality Enhancement and Achievement of Universal Nine Year Basic Education*. Washington, DC, World Bank.
___. 2012a. *Philippines: 200,000 More Poor Households Will Have Incentives to Invest in Education and Health of Their Children*. Washington, DC, World Bank. www.worldbank.org/en/news/press-release/2012/12/11/philippines-200000-more-poor-households-incentives-invest-education-health-children (Accessed 2 September 2013.)
___. 2012b. *Towards Gender Equality in Turkey: A Summary Assessment*. Washington, DC, World Bank.
___. 2013a. *2012 Education Year In Review*. Washington, DC, World Bank. (Education Year in Review: Achieving Learning for All.)
___. 2013b. *Armenia: Student Assessment*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)
___. 2013c. *Ethiopia Overview*. Washington, DC, World Bank. www.worldbank.org/en/country/ethiopia/overview (Accessed 12 September 2013.)
___. 2013d. *Liberia at a Glance*. Washington, DC, World Bank. http://devdata.worldbank.org/AAG/lbr_aag.pdf (Accessed 12 September 2013.)
___. 2013e. *Spending More or Spending Better: Improving Education Financing in Indonesia*. Washington, DC, World Bank. www.worldbank.org/en/news/press-release/2013/03/14/spending-more-or-spending-better-improving-education-financing-in-indonesia (Accessed 2 September 2013.)
___. 2013f. *World Development Indicators*. Washington, DC. World Bank. http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators (Accessed 2 September 2013.)
___. 2013h. *Zambia : Student Assessment*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)
Zida, A., Bertone, M. P. and Lorenzetti, L. 2010. *Using National Health Accounts to Inform Policy Change in Burkina Faso*. Bethesda, Md., Health Systems 20/20, Abt Associates Inc. (Policy Brief.)

الجزء 2: إنّ التعليم كفيل بتغيير الحياة

Abregú, M. 2001. Barricades or obstacles: the challenges of access to justice. van Puymbroeck, R. V. (ed.), *Comprehensive Legal and Judicial Development: Toward an Agenda for a Just and Equitable Society in the 21st Century*. Washington, DC, World Bank, pp. 53–70.

Afridi, F., Iversen, V. and Sharan, M. R. 2013. *Women Political Leaders, Corruption and Learning: Evidence from a Large Public Program in India*. Bonn, Institute for the Study of Labour. (Discussion Paper, 7212.)

Aisa, R. and Larramona, G. 2012. Household water saving: evidence from Spain. *Water Resources Research,* Vol. 48, No. 12, pp. 1–14.

Alene, A. D. and Manyong, V. M. 2007. The effects of education on agricultural productivity under traditional and improved technology in northern Nigeria: an endogenous switching regression analysis. *Empirical Economics,* Vol. 32, No. 1, pp. 141–59.

Andemariam, S. W. 2011. *Ensuring Access to Justice Through Community Courts in Eritrea*. Rome, International Development Law Organization. (Traditional Justice: Practitioners' Perspectives Working Paper, 3.)

Asfaw, A. and Admassie, A. 2004. The role of education on the adoption of chemical fertiliser under different socioeconomic environments in Ethiopia. *Agricultural Economics,* Vol. 30, No. 3, pp. 215–28.

Aslam, M. 2013. Empowering women: education and the pathways of change. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Aslam, M., Bari, F. and Kingdon, G. 2012. Returns to schooling, ability and cognitive skills in Pakistan. *Education Economics,* Vol. 20, No. 2, pp. 139–73.

Bandiera, O. and Rasul, I. 2006. Social networks and technology adoption in northern Mozambique. *The Economic Journal,* Vol. 116, No. 514, pp. 869–902.

Barakat, B. and Urdal, H. 2009. *Breaking the Waves? Does Education Mediate the Relationship Between Youth Bulges and Political Violence?* Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5114.)

Bardhan, P., Mitra, S., Mookherjee, D. and Sarkar, A. 2009. Local democracy and clientelism: implications for political stability in rural West Bengal. *Economic and Political Weekly,* Vol. 44, No. 9, pp. 46–58.

Bärnighausen, T., Hosegood, V., Timaeus, I. M. and Newell, M.-L. 2007. The socioeconomic determinants of HIV incidence: evidence from a longitudinal, population-based study in rural South Africa. *Aids,* Vol. 21, Supplement 7, pp. S29–S38.

Barro, R. J. and Lee, J.-W. 2013. *Barro-Lee Educational Attainment Dataset*. Seoul, Korea University. www.barrolee.com (Accessed 10 March 2013.)

Baulch, B. and Dat, V. H. 2011. Poverty dynamics in Vietnam, 2002 to 2006. Baulch, B. (ed.), *Why Poverty Persists: Poverty Dynamics in Asia and Africa*. Cheltenham, UK, Edward Elgar, pp. 219–54.

Beaman, L., Chattopadhyay, R., Duflo, E., Pande, R. and Topalova, P. 2009. Powerful women: does exposure reduce bias? *The Quarterly Journal of Economics,* Vol. 124, No. 4, pp. 1497–540.

Beaman, L., Duflo, E., Pande, R. and Topalova, P. 2012. Female leadership raises aspirations and educational attainment for girls: a policy experiment in India. *Science,* Vol. 335, No. 6068, pp. 582–86.

Behrman, J., Murphy, A., Quisumbing, A. and Yount, K. 2009. *Are Returns to Mothers' Human Capital Realized in the Next Generation? The Impact of Mothers' Intellectual Human Capital and Long-run Nutritional Status on Children's Human Capital in Guatemala*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute. (Discussion Paper, 850.)

Behrman, J. R., Hoddinott, J., Maluccio, J. and Martorell, R. 2010. Brains versus brawn: labor market returns to intellectual and physical health human capital in a developing country. Washington, DC, International Food Policy Research Institute. (Unpublished.)

Below, T., Artner, A., Siebert, R. and Sieber, S. 2010. *Micro-level Practices to Adapt to Climate Change for African Small-scale Farmers*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute. (Discussion Paper, 953.)

Bergh, G. and Melamed, C. 2012. *Inclusive Growth and a Post-2015 Framework*. London, Overseas Development Institute.

Bhalotra, S. and Clarke, D. 2013. Educational attainment and maternal mortality. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Bhalotra, S., Clots-Figueras, I. and Lyer, L. 2013a. Women's political participation and the female-male literacy differential in India. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Bhalotra, S., Harttgen, K. and Klasen, S. 2013b. The impact of school fees on the intergenerational transmission of education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Bhatta, S. D. and Sharma, S. 2011. The determinants and consequences of chronic and transient poverty in Nepal. Baulch, B. (ed.), *Why Poverty Persists: Poverty Dynamics in Asia and Africa*. Cheltenham, UK, Edward Elgar, pp. 96–144.

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,* Vol. 371, No. 9608, pp. 243–60.

Bloom, D. E., Canning, D., Fink, G. and Finlay, J. E. 2009. Fertility, female labor force participation, and the demographic dividend. *Journal of Economic Growth,* Vol. 14, No. 2, pp. 79–101.

Borgonovi, F., d'Hombres, B. and Hoskins, B. 2010. Voter turnout, information acquisition and education: evidence from 15 European countries. *The B.E. Journal of Economic Analysis and Policy,* Vol. 10, No. 1, pp. 1–32.

Borgonovi, F. and Miyamoto, K. 2010. Education and civic and social engagement. OECD (ed.), *Improving Health and Social Cohesion through Education*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, pp. 65–110.

Botero, J., Ponce, A. and Shleifer, A. 2012. *Education and the Quality of Government*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 18119.)

Bratton, M., Chu, Y.-H. and Lagos, M. 2010. Who votes? Implications for new democracies. *Taiwan Journal of Democracy,* Vol. 6, No. 1, pp. 107–36.

Bratton, M., Mattes, R. and Gyimah-Boadi, E. 2005. *Public Opinion, Democracy, and Market Reform in Africa*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Brollo, F. and Troiano, U. 2013. What happens when a woman wins an election? Evidence from close races in Brazil. Cambridge, Mass., Harvard University. (Unpublished.)

Campbell, D. E. 2006. *Why We Vote: How Schools and Communities Shape Our Civic Life*. Princeton, NJ, Princeton University Press.

Carlsson, F. and Johansson-Stenman, O. 2000. Willingness to pay for improved air quality in Sweden. *Applied Economics,* Vol. 32, No. 6, pp. 661–69.

Carreras, M. and Castañeda-Angarita, N. forthcoming. Who votes in Latin America? A test of three theoretical perspectives. *Comparative Political Studies*, forthcoming.

Castelló-Climent, A. 2010. Channels through which human capital inequality influences economic growth. *Journal of Human Capital,* Vol. 4, No. 4, pp. 394–450.

___. 2013. Education and economic growth. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Castillejo, C. 2009. *Building Accountable Justice in Sierra Leone*. Madrid, Foundation for International Relations and External Dialogue. (Working Paper, 76.)

Child Health Epidemiology Reference Group. 2012. *Underlying Causes of Child Death*. Child Health Epidemiology Reference Group. http://cherg.org/projects/underlying_causes.html (Accessed 18 April 2013.)

Choo, S. and Mokhtarian, P. L. 2004. What type of vehicle do people drive? The role of attitude and lifestyle in influencing vehicle type choice. *Transportation Research Part A: Policy and Practice,* Vol. 38, No. 3, pp. 201–22.

Chzhen, Y. 2013. Education and democratisation: tolerance of diversity, political engagement, and understanding of democracy. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Cohen, D. and Soto, M. 2007. Growth and human capital: good data, good results. *Journal of Economic Growth,* Vol. 12, No. 1, pp. 51–76.

Colclough, C., Kingdon, G. and Patrinos, H. 2010. The changing pattern of wage returns to education and its implications. *Development Policy Review,* Vol. 28, No. 6, pp. 733–47.

Collier, P. and Hoeffler, A. 2004. Greed and grievance in civil war. *Oxford Economic Papers,* Vol. 56, No. 4, pp. 563–95.

Dalton, R. J. 2008. Citizenship norms and the expansion of political participation. *Political Studies,* Vol. 56, No. 1, pp. 76–98.

de Walque, D. 2007. Does education affect smoking behaviors? Evidence using the Vietnam draft as an instrument for college education. *Journal of Health Economics,* Vol. 26, No. 5, pp. 877–95.
___. 2010. Education, information, and smoking decisions: evidence from smoking histories in the United States, 1940–2000. *Journal of Human Resources,* Vol. 45, No. 3, pp. 682–717.
Dee, T. S. 2004. Are there civic returns to education? *Journal of Public Economics,* Vol. 88, No. 9, pp. 1697–720.
Dercon, S., Hoddinott, J. and Woldehanna, T. 2012. Growth and chronic poverty: evidence from rural communities in Ethiopia. *Journal of Development Studies,* Vol. 48, No. 2, pp. 238–53.
Deressa, T. T., Hassan, R. M., Ringler, C., Alemu, T. and Yesuf, M. 2009. Determinants of farmers' choice of adaptation methods to climate change in the Nile Basin of Ethiopia. *Global Environmental Change,* Vol. 19, No. 2, pp. 248–55.
Di Cesare, M., Khang, Y.-H., Asaria, P., Blakely, T., Cowan, M. J., Farzadfar, F., Guerrero, R., Ikeda, N., Kyobutungi, C. and Msyamboza, K. P. 2013. Inequalities in non-communicable diseases and effective responses. *The Lancet,* Vol. 381, No. 9866, pp. 585–97.
Eichengreen, B., Park, D. and Shin, K. 2013. *Growth Slowdowns Redux: New Evidence on the Middle-income Trap*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 18673.)
European Commission, EACEA and Eurydice. 2013. *Funding of Education in Europe 2000–2012: The Impact of the Economic Crisis*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
Eurostat. 2013. *Labour Force Survey Series*. Luxembourg, Eurostat. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/EN/lfsa_esms.htm (Accessed 2 August 2013.)
Evans, G. and Rose, P. 2007. Support for democracy in Malawi: does schooling matter? *World Development,* Vol. 35, No. 5, pp. 904–19.
___. 2012. Understanding education's influence on support for democracy in sub-Saharan Africa. *Journal of Development Studies,* Vol. 48, No. 4, pp. 498–515.
Ezeh, A. C., Mberu, B. U. and Emina, J. O. 2009. Stall in fertility decline in Eastern African countries: regional analysis of patterns, determinants and implications. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences,* Vol. 364, No. 1532, pp. 2991–3007.
FAO, WFP and IFAD. 2012. *The State of Food Insecurity in the World: Economic Growth is Necessary but not Sufficient to Accelerate Reduction of Hunger and Malnutrition.* Rome, Food and Agriculture Organization of the United Nations.
Fasih, T., Kingdon, G., Patrinos, H., Sakellariou, C. and Soderbom, M. 2012. *Heterogeneous Returns to Education in the Labor Market*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 6170.)
Feinstein, L., Sabates, R., Anderson, T. M., Sorhaindo, A. and Hammond, C. 2006. What are the effects of education on health? Desjardins, R. and Schuller, T. (eds), *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement: Proceedings of the Copenhagen Symposium*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, pp. 171–354.
Ferrara, I. and Missios, P. 2011. *A Cross-country Study of Waste Prevention and Recycling*. Toronto, Ryerson University. (Department of Economics Working Paper, 28.)
Finkel, S. E., Horowitz, J. and Rojo-Mendoza, R. T. 2012. Civic education and democratic backsliding in the wake of Kenya's post-2007 election violence. *The Journal of Politics,* Vol. 74, No. 1, pp. 52–65.
Finkel, S. E. and Smith, A. E. 2011. Civic education, political discussion, and the social transmission of democratic knowledge and values in a new democracy: Kenya 2002. *American Journal of Political Science,* Vol. 55, No. 2, pp. 417–35.
Fjelde, H. and Østby, G. 2012. Economic inequality and inter-group conflicts in Africa. Oslo, Peace Research Institute Oslo. (Unpublished.)
Flamm, B. 2009. The impacts of environmental knowledge and attitudes on vehicle ownership and use. *Transportation Research Part D: Transport and Environment,* Vol. 14, No. 4, pp. 272–79.
Fox, L. and Sohnesen, T. P. 2012. *Household Enterprises in Sub-Saharan Africa: Why They Matter for Growth, Jobs, and Livelihoods*. Washington, DC, World Bank (Policy Research Working Paper, 6184.)
Frayha, N. 2004. Developing curriculum as a means to bridging national divisions in Lebanon. Tawil, S., Harley, A. and Braslavsky, C. (eds), *Education, Conflict and Social Cohesion*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, pp.159–206.

Fuchs, R., Pamuk, E. and Lutz, W. 2010. Education or wealth: which matters more for reducing child mortality in developing countries? *Vienna Yearbook of Population Research,* Vol. 8, pp. 175–99.

Fullman, N., Burstein, R., Lim, S. S., Medlin, C. and Gakidou, E. 2013. Nets, spray or both? The effectiveness of insecticide-treated nets and indoor residual spraying in reducing malaria morbidity and child mortality in sub-Saharan Africa. *Malaria Journal,* Vol. 12, p. 62.

Gaddis, I. and Klasen, S. 2012. *Economic Development, Structural Change and Women's Labor Force Participation: A Reexamination of the Feminization U Hypothesis*. Göttingen, Germany, Georg-August-Universität Göttingen. (Courant Research Centre Working Paper, 71.)

Gakidou, E. 2013. Education, literacy and health outcomes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M. and Vazquez, E. 2011. *La segregación escolar en Argentina: Reconstruyendo la evidencia* [School segregation in Argentina: Reconstructing the evidence]. La Plata, Argentina, Centre for Distributive, Labor and Social Studies, Universida Nacional de la Plata. (Working Paper, 123.)

GAVI. 2013. *GAVI's Impact*. Geneva, Switzerland, Global Alliance for Vaccines and Immunisation. www.gavialliance.org/about/mission/impact (Accessed 18 April 2013.)

Glaeser, E. L., Ponzetto, G. A. M. and Shleifer, A. 2006. *Why Does Democracy Need Education?* Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 12128.)

Green, A., Preston, J. and Sabates, R. 2003. Education, equality and social cohesion: a distributional approach. *Compare,* Vol. 33, No. 4, pp. 453–70.

Greene, D. L. and Plotkin, S. E. 2011. *Reducing Greenhouse Gas Emissions from US Transportation*. Arlington, VA., Pew Center on Global Climate Change.

Grossman, M. 2006. Education and nonmarket outcomes. Hanushek, E. A. and Welch, F. (eds), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 1. Amsterdam, Elsevier, pp. 577–633.

Halperin, D. T., Mugurungi, O., Hallett, T. B., Muchini, B., Campbell, B., Magure, T., Benedikt, C. and Gregson, S. 2011. A surprising prevention success: why did the HIV epidemic decline in Zimbabwe? *PLoS Medicine,* Vol. 8, No. 2, p. e1000414.

Hanushek, E. A. and Woessmann, L. 2008. The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature,* Vol. 46, No. 3, pp. 607–68.

___. 2012a. Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth,* Vol. 17, No. 4, pp. 267–321.

___. 2012b. GDP projections. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Hanushek, E. A. and Zhang, L. 2006. *Quality-consistent Estimates of International Returns to Skill*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 12664.)

Hargreaves, J. R., Bonell, C. P., Boler, T., Boccia, D., Birdthistle, I., Fletcher, A., Pronyk, P. M. and Glynn, J. R. 2008. Systematic review exploring time trends in the association between educational attainment and risk of HIV infection in sub-Saharan Africa. *Aids,* Vol. 22, No. 3, pp. 403–14.

He, X. F., Cao, H. and Li, F. M. 2007. Econometric analysis of the determinants of adoption of rainwater harvesting and supplementary irrigation technology (RHSIT) in the semiarid Loess Plateau of China. *Agricultural Water Management,* Vol. 89, No. 3, pp. 243–50.

Headey, D. D. 2013. Developmental drivers of nutritional change: a cross-country analysis. *World Development,* Vol. 42, pp. 76–88.

Heston, A., Summers, R. and Aten, B. 2012. *Penn World Table Version 7.1*. University Park, Pa., Center for International Comparisons of Production, Income and Prices at the University of Pennsylvania. https://pwt.sas.upenn.edu/php_site/pwt71/pwt71_form_test.php (Accessed 24 July 2013.)

Hisali, E., Birungi, P. and Buyinza, F. 2011. Adaptation to climate change in Uganda: evidence from micro level data. *Global Environmental Change,* Vol. 21, No. 4, pp. 1245–61.

Hjorth, K. and Fosgerau, M. 2011. Loss aversion and individual characteristics. *Environmental and Resource Economics,* Vol. 49, No. 4, pp. 573–96.

Hoddinott, J., Rosegrant, M. and Torero, M. 2012. *Hunger and Malnutrition*. Copenhagen, Global Copenhagen Consensus.

Hosseinpoor, A. R., Parker, L. A., d'Espaignet, E. T. and Chatterji, S. 2011. Social determinants of smoking in low-and middle-income countries: results from the World Health Survey. *PLoS ONE,* Vol. 6, No. 5, p. e20331.

Houweling, T. A. J., Kunst, A. E., Borsboom, G. and Mackenbach, J. P. 2006. Mortality inequalities in times of economic growth: time trends in socioeconomic and regional inequalities in under 5 mortality in Indonesia, 1982–1997. *Journal of Epidemiology and Community Health,* Vol. 60, No. 1, pp. 62–68.

Huang, J., Maassen van den Brink, H. and Groot, W. 2009. A meta-analysis of the effect of education on social capital. *Economics of Education Review,* Vol. 28, No. 4, pp. 454–64.

ICF International. 2012. *STATcompiler: Building Tables with DHS Data.* Calverton, Md., ICF International. www.statcompiler.com (Accessed 22 August 2013.)

IDLO. 2013. *Accessing Justice: Models, Strategies and Best Practices on Women's Empowerment*. Rome, International Development Law Organization.

ILO. 2013a. *Global Employment Trends 2013*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.

___. 2013b. *ILO Concept Note on the Post-2015 Development Agenda: Jobs and Livelihoods at the Heart of the Post-2015 Development Agenda*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.

Institut Haïtien de l'Enfance and ICF International. 2012. *Enquête Mortalité, Morbidité et Utilisation des Services: Haïti 2012 – Rapport Préliminaire* [Study of Mortality, Morbidity and Service Use: Haiti 2012 – Preliminary Report]. Pétion-Ville, Haiti/Calverton, Md., Institut Haïtien de l'Enfance/ ICF International.

Inter-agency Group for Child Mortality Estimation. 2013. *Levels and Trends in Child Mortality: Report 2013*. New York/Geneva, Switzerland/Washington, DC, United Nations Inter-agency Group for Child Mortality Estimation.

Iorio, D. and Santaeulàlia-Llopis, R. 2011. Education, HIV status, and risky sexual behavior: how much does the stage of the HIV epidemic matter? St Louis, MO., Washington University in St. Louis. (Unpublished.)

Jalan, J., Somanathan, E. and Chaudhuri, S. 2009. Awareness and the demand for environmental quality: survey evidence on drinking water in urban India. *Environment and Development Economics,* Vol. 14, No. 6, pp. 665–92.

Jukes, M., Simmons, S. and Bundy, D. 2008. Education and vulnerability: the role of schools in protecting young women and girls from HIV in southern Africa. *Aids,* Vol. 22, Supplement 4, pp. S41–S56.

Kabeer, N. 2012. *Women's Economic Empowerment and Inclusive Growth: Labour Markets and Enterprise Development*. London, School of Oriental and African Studies. (Centre for Development Policy and Research Discussion Paper, 29/12.)

Kandpal, E., Baylis, K. and Arends-Kuenning, M. 2012. *Empowering Women Through Education and Influence: An Evaluation of the Indian Mahila Samakhya Program*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 6347.)

Kolev, A. and Sirven, N. 2010. Gender disparities in Africa's labor markets: a cross-country comparison using standardized survey data. Arbache, J. S., Kolev, A. and Filipiak, E. (eds), *Gender Disparities in Africa's Labor Market*. Washington, DC, World Bank, pp. 23–53.

Krishna, A. 2006. Poverty and democratic participation reconsidered: evidence from the local level in India. *Comparative Politics,* Vol. 38, No. 4, pp. 439–58.

Krueger, A. B. and Lindahl, M. 2001. Education for growth: why and for whom? *Journal of Economic Literature,* Vol. 39, No. 4, pp. 1101–36.

Kumar, C., Singh, P. K. and Rai, R. K. 2012. Under-five mortality in high focus states in India: a district level geospatial analysis. *PLoS ONE,* Vol. 7, No. 5, p. e37515.

Kvaløy, B., Finseraas, H. and Listhaug, O. 2012. The public's concern for global warming: a cross-national study of 47 countries. *Journal of Peace Research,* Vol. 49, No. 1, pp. 11–22.

Lam, D. and Duryea, S. 1999. Effects of schooling on fertility, labor supply, and investments in children, with evidence from Brazil. *Journal of Human Resources,* Vol. 34, No. 1, pp. 160–92.

Lambert, S., Ravallion, M. and van de Walle, D. 2011. *Is It What You Inherited or What You Learnt? Intergenerational Linkage and Interpersonal Inequality in Senegal*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5658.)

Lawson, D., McKay, A. and Okidi, J. 2006. Poverty persistence and transitions in Uganda: a combined qualitative and quantitative analysis. *Journal of Development Studies,* Vol. 42, No. 7, pp. 1225–51.

Lebanon Centre for Research and Educational Development. 2013. *Statistical Bulletin*. Beirut, Lebanon Centre for Research and Educational Development. www.crdp.org/CRDP/Arabic/ar-statistics/STAT_AR/2003-2004/PDF/JADAWIL/ECOLES/P43.PDF (Accessed 8 March 2013.)

Lewis, J. J. and Pattanayak, S. K. 2012. Who adopts improved fuels and cookstoves? A systematic review. *Environmental Health Perspectives,* Vol. 120, No. 5, pp. 637–45.

Liu, L., Johnson, H. L., Cousens, S., Perin, J., Scott, S., Lawn, J. E., Rudan, I., Campbell, H., Cibulskis, R. and Li, M. 2012. Global, regional, and national causes of child mortality: an updated systematic analysis for 2010 with time trends since 2000. *The Lancet,* Vol. 379, No. 9832, pp. 2151–61.

Lohano, H. R. 2011. Poverty dynamics in rural Sindh, Pakistan, 1987–88 to 2004–05. Baulch, B. (ed.), *Why Poverty Persists: Poverty Dynamics in Asia and Africa*. Cheltenham, UK, Edward Elgar, pp. 145–86.

Lubell, M., Zahran, S. and Vedlitz, A. 2007. Collective action and citizen responses to global warming. *Political Behavior,* Vol. 29, No. 3, pp. 391–413.

Lutz, W. and KC, S. 2011. Global human capital: integrating education and population. *Science,* Vol. 333, No. 6042, pp. 587–92.

Maddison, D. 2007. *The Perception of and Adaptation to Climate Change in Africa*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 4308.)

May, J., Woolard, I. and Baulch, B. 2011. Poverty traps and structural poverty in South Africa: reassessing the evidence from KwaZulu-Natal. Baulch, B. (ed.), *Why Poverty Persists: Poverty Dynamics in Asia and Africa*. Cheltenham, UK, Edward Elgar, pp. 187–218.

McBeth, B., Hungerford, H., Marcinkowski, T., Volk, T. and Cifranick, K. 2011. *National Environmental Literacy Assessment, Phase Two: Measuring the Effectiveness of North American Environmental Education Programs with Respect to the Parameters of Environmental Literacy – Final Research Report*. Washington, DC, North American Association for Environmental Education.

McCulloch, N., Weisbrod, J. and Timmer, P. 2007. *Pathways Out of Poverty During an Economic Crisis: An Empirical Assessment of Rural Indonesia*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 4173.)

Meinshausen, M. 2007. Stylized emission path. Background paper for *Human Development Report 2007/2008*.

Miller, G. and Mobarak, A. M. 2013. *Gender Differences in Preferences, Intra-household Externalities, and Low Demand for Improved Cookstoves*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 18964.)

Milligan, K., Moretti, E. and Oreopoulos, P. 2004. Does education improve citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom. *Journal of Public Economics,* Vol. 88, No. 9, pp. 1667–95.

Mocan, N. H. and Cannonier, C. 2012. *Empowering Women Through Education: Evidence from Sierra Leone*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 18016.)

Montenegro, C. E. and Patrinos, H. A. 2012. *Returns to Schooling Around the World*. Washington, DC, World Bank.

Murtin, F. and Wacziarg, R. 2011. *The Democratic Transition*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 17432.)

National Centre for Social Research. 2013. Education and attitudes towards the environment. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Ndjinga, J. K. and Minakawa, N. 2010. The importance of education to increase the use of bed nets in villages outside of Kinshasa, Democratic Republic of the Congo. *Malaria Journal,* Vol. 9, pp. 279–84.

Nevitte, N., Blais, A., Gidengil, E. and Nadeau, R. 2009. Socio-economic status and non-voting. Klingemann, H. D. (ed.), *The Comparative Study of Electoral Systems*. Oxford, UK, Oxford University Press, pp. 85–108.

Noor, A. M., Omumbo, J. A., Amin, A. A., Zurovac, D. and Snow, R. W. 2006. Wealth, mother's education and physical access as determinants of retail sector net use in rural Kenya. *Malaria Journal,* Vol. 5, pp. 5–15.

Ñopo, H., Daza, N. and Ramos, J. 2011. *Gender Earnings Gaps in the World*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 5736.)

OECD. 2009. *Green at Fifteen? How 15-year Olds Perform in Environmental Science and Geoscience in PISA 2006*. Paris, Organisation of Economic Co-operation and Development.
___. 2010. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2011. *Greening Household Behaviour: The Role of Public Policy*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2012. *Closing the Gender Gap: Act Now*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
Oommen, T. K. 2009. Development policy and the nature of society: understanding the Kerala model. *Economic and Political Weekly,* Vol. 44, No. 13, pp. 25–31.
Osili, U. O. and Long, B. T. 2008. Does female schooling reduce fertility? Evidence from Nigeria. *Journal of Development Economics,* Vol. 87, No. 1, pp. 57–75.
Østby, G. 2008. Inequalities, the political environment and civil conflict: evidence from 55 developing countries. Stewart, F. (ed.), *Horizontal Inequalities and Conflict: Understanding Group Violence in Multiethnic Societies*. Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan, pp. 136–59.
Palipudi, K. M., Gupta, P. C., Sinha, D. N., Andes, L. J., Asma, S. and McAfee, T. 2012. Social determinants of health and tobacco use in thirteen low and middle income countries: evidence from Global Adult Tobacco Survey. *PLoS ONE,* Vol. 7, No. 3, p. e33466.
Pampel, F. C., Denney, J. T. and Krueger, P. M. 2011. Cross-national sources of health inequality: education and tobacco use in the World Health Survey. *Demography,* Vol. 48, No. 2, pp. 653–74.
Pampel, F. C. and Hunter, L. M. 2012. Cohort change, diffusion, and support for environmental spending in the United States. *American Journal of Sociology,* Vol. 118, No. 2, pp. 420–48.
Pawasutipaisit, A. and Townsend, R. M. 2011. Wealth accumulation and factors accounting for success. *Journal of Econometrics,* Vol. 161, No. 1, pp. 56–81.
Pereira, C., Rennó, L. and Samuels, D. 2011. Corruption, campaign finance, and reelection. Power, T. J. and Taylor, M. M. (eds), *Corruption and Democracy in Brazil: the Struggle for Accountability*. Notre Dame, Ind., University of Notre Dame Press, pp. 80–101.
Pettifor, A., Taylor, E., Nku, D., Duvall, S., Tabala, M., Meshnick, S. and Behets, F. 2008. Bed net ownership, use and perceptions among women seeking antenatal care in Kinshasa, Democratic Republic of the Congo (DRC): Opportunities for improved maternal and child health. *BMC Public Health,* Vol. 8, p. 331.
Pintor, R. L. and Gratschew, M. 2002. *Voter Turnout Since 1945: A Global Report*. Stockholm, International Institute for Democracy and Electoral Assistance.
Poortinga, W., Steg, L. and Vlek, C. 2004. Values, environmental concern, and environmental behavior: a study into household energy use. *Environment and Behavior,* Vol. 36, No. 1, pp. 70–93.
Pritchett, L. 2006. Does learning to add up add up? The returns to schooling in aggregate data. Hanushek, E. A. and Welch, F. (eds), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 1. Amsterdam, Elsevier, pp. 635–95.
Radeny, M., van den Berg, M. and Schipper, R. 2012. Rural poverty dynamics in Kenya: structural declines and stochastic escapes. *World Development,* Vol. 40, No. 8, pp. 1577–93.
Rashid, D. A., Smith, L. C. and Rahman, T. 2011. Determinants of dietary quality: evidence from Bangladesh. *World Development,* Vol. 39, No. 12, pp. 2221–31.
Ravallion, M. 2001. Growth, inequality and poverty: looking beyond averages. *World Development,* Vol. 29, No. 11, pp. 1803–15.
Ribas, R. P. and Machado, A. F. 2007. *Distinguishing Chronic Poverty from Transient Poverty in Brazil: Developing a Model for Pseudo-panel Data*. Brasilia, International Poverty Centre (Working Paper, 36.)
Rothstein, B. and Uslaner, E. 2012. *The Roots of Corruption: Mass Education, Economic Inequality and State Building*. for at the American Political Science Association Annual Meeting, New Orleans, La., 30 August – 2 September.
Rudan, I., Boschi-Pinto, C., Biloglav, Z., Mulholland, K. and Campbell, H. 2008. Epidemiology and etiology of childhood pneumonia. *Bulletin of the World Health Organization,* Vol. 86, No. 5, pp. 408–16.
Sabates, R. 2013. Can maternal education hinder, sustain or enhance the benefits of early life interventions? Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Salomon, J. A., Wang, H., Freeman, M. K., Vos, T., Flaxman, A. D., Lopez, A. D. and Murray, C. J. L. 2012. Healthy life expectancy for 187 countries, 1990–2010: a systematic analysis for the Global Burden Disease Study 2010. *The Lancet,* Vol. 380, No. 9859, pp. 2144–62.

Santarelli, E. and Tran, H. T. 2013. The interplay of human and social capital in shaping entrepreneurial performance: the case of Vietnam. *Small Business Economics,* Vol. 40, No. 2, pp. 435–58.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. and Losito, B. 2010. *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes and Engagement Among Lower Secondary School Students in Thirty-eight Countries*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Semba, R. D., de Pee, S., Sun, K., Sari, M., Akhter, N. and Bloem, M. W. 2008. Effect of parental formal education on risk of child stunting in Indonesia and Bangladesh: a cross-sectional study. *The Lancet,* Vol. 371, No. 9609, pp. 322–28.

Shafiq, M. N. 2010. Do education and income affect support for democracy in Muslim countries? Evidence from the Pew Global Attitudes Project. *Economics of Education Review,* Vol. 29, No. 3, pp. 461–69.

Shapiro, D., Kreider, A., Varner, C. and Sinha, M. 2011. Stalling of fertility transitions and socioeconomic change in the developing world: evidence from the Demographic and Health Surveys. University Park, PA., Pennsylvania State University. (Unpublished.)

Shapiro, J. 2006. Guatemala. Hall, G. and Patrinos, H. A. (eds), *Indigenous Peoples, Poverty, and Human Development in Latin America*. New York, Palgrave Macmillan.

Sharma, A. K., Bhasin, S. and Chaturvedi, S. 2007. Predictors of knowledge about malaria in India. *Journal of Vector Borne Diseases,* Vol. 44, No. 3, pp. 189–97.

Shroff, M. R., Griffiths, P. L., Suchindran, C., Nagalla, B., Vazir, S. and Bentley, M. E. 2011. Does maternal autonomy influence feeding practices and infant growth in rural India? *Social Science and Medicine,* Vol. 73, No. 3, pp. 447–55.

Shuayb, M. 2012. Current models and approaches to social cohesion in secondary education in Lebanon. Shuayb, M. (ed.), *Rethinking Education for Social Cohesion: International Case Studies*. Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan, pp. 137–53.

Siri, J. G. 2012. *The Independent Effects of Maternal Education and Household Wealth on Malaria Risk in Children*. Vienna, International Institute for Applied Systems Analysis. (Interim Report, 12-014.)

Sondheimer, R. M. and Green, D. P. 2010. Using experiments to estimate the effects of education on voter turnout. *American Journal of Political Science,* Vol. 54, No. 1, pp. 174–89.

Stallings, R. 2004. *Childhood Morbidity and Treatment Patterns*. Calverton, MD., Opinion Research Corporation Company Macro. (DHS Comparative Studies, 8.)

Stampini, M. and Davis, B. 2006. Discerning transient from chronic poverty in Nicaragua: measurement with a two-period panel data set. *The European Journal of Development Research,* Vol. 18, No. 1, pp. 105–30.

Stern, N. H. 2006. *The Economics of Climate Change: The Stern Review.* London, Her Majesty's Treasury, UK Government.

Subramanian, S. V., Huijts, T. and Avendano, M. 2010. Self-reported health assessments in the 2002 World Health Survey: how do they correlate with education? *Bulletin of the World Health Organization,* Vol. 88, No. 2, pp. 131–38.

Thyne, C. L. 2006. ABC's, 123's, and the golden rule: the pacifying effect of education on civil war, 1980–1999. *International Studies Quarterly,* Vol. 50, No. 4, pp. 733–54.

Tiwari, K. R., Sitaula, B. K., Nyborg, I. L. P. and Paudel, G. S. 2008. Determinants of farmers' adoption of improved soil conservation technology in a middle mountain watershed of central Nepal. *Environmental Management,* Vol. 42, No. 2, pp. 210–22.

UNAIDS. 2012. *Global Report: UNAIDS Report on the Global AIDS Epidemic 2012*. Geneva, Switzerland, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS.

Understanding Children's Work. 2012. Youth disadvantage in the labour market: empirical evidence from nine developing countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

___. 2013. Education and employment outcomes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

UNDP. 2008. *Education and Citizenship: Concepts, Attitudes, Skills and Actions – An Analysis of Survey Results of 9th Grade Students in Lebanon*. Beirut, United Nations Development Programme.
___. 2012. *Measuring Democracy and Democratic Governance in a post-2015 Development Framework*. New York, United Nations Development Programme. (Discussion Paper.)
UNESCO. 2011. *EFA Global Monitoring Report 2011: The Hidden Crisis – Armed Conflict and Education*. Paris, UNESCO.
___. 2013. *World Inequality Database on Education*. Paris, UNESCO. www.education-inequalities.org (Accessed 2 October 2013.)
UNICEF. 2012a. *Children in an Urban World: the State of the World's Children 2012*. New York, UNICEF.
___. 2012b. *Committing to Child Survival: A Promise Renewed – Progress Report 2012.* New York, UNICEF.
United Nations. 2013. *The Millennium Development Goals Report 2013*. New York, United Nations.
UNPD. 2011. *World Population Prospects: The 2010 Revision*. New York, United Nations Population Division. http://esa.un.org/wpp/Documentation/WPP%202010%20publications.htm (Accessed 10 March 2013.)
Urdal, H. and Hoelscher, K. 2009. *Urban Youth Bulges and Social Disorder: An Empirical Study of Asian and Sub-Saharan African Cities*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5110.)
Viet Nam General Statistical Office. 2011. *Viet Nam Multiple Indicator Cluster Survey 2011: Final Report.* Ha Noi, Viet Nam General Statistical Office.
Walker, L. D. and Kehoe, G. 2013. Regime transition and attitude toward regime: the Latin American gender gap in support for democracy. *Comparative Politics,* Vol. 45, No. 2, pp. 187–205.
Wantchekon, L., Novta, N. and Klašnja, M. 2012. Education and Human Capital Externalities: Evidence from Colonial Benin. New York, New York University. (Unpublished.)
Weber, E. U. and Stern, P. C. 2011. Public understanding of climate change in the United States. *American Psychologist,* Vol. 66, No. 4, pp. 315–28.
WHO. 2012a. *Positioning Health in the Post-2015 Development Agenda*. Geneva, Switzerland, World Health Organization. (Discussion Paper.)
___. 2012b. *Trends in Maternal Mortality:1990 to 2010, WHO, UNICEF, UNFPA and The World Bank Estimates*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
___. 2012c. *World Malaria Report 2012*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
___. 2013. *Tobacco: Fact Sheet N°339*. Geneva, Switzerland, World Health Organization. www.who.int/mediacentre/factsheets/fs339/en/index.html (Accessed 18 February 2013.)
WHO and UNICEF. 2013. *WHO-UNICEF Estimates of dtp3 Coverage*. Geneva, Switzerland/New York, World Health Organization/UNICEF. http://apps.who.int/immunization_monitoring/en/globalsummary/timeseries/tswucoveragedtp3.htm (Accessed 23 July 2013.)
Wiig, A. and Kolstad, I. 2013. Is it both what you know and who you know? Human capital, social capital and entrepreneurial success. *Journal of International Development,* Vol. 25, No. 5, pp. 626–39.
Witvliet, M. I., Kunst, A. E., Stronks, K. and Arah, O. A. 2012. Variations between world regions in individual health: a multilevel analysis of the role of socio-economic factors. *The European Journal of Public Health,* Vol. 22, No. 2, pp. 284–89.
World Bank. 2013a. *Global Monitoring Report: Rural-urban Dynamics and the Millennium Development Goals*. Washington, DC, World Bank.
___. 2013b. *World Development Indicators*. Washington, DC, World Bank. http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators (Accessed 2 August 2013.)
World Resources Institute. 2012. *Climate Analysis Indicators Tool*. Washington, DC, World Resources Institute. http://cait.wri.org (Accessed 10 March 2013.)

الجزء ٣: دعم المعلّمين للقضاء على أزمة التعلّم

Abadzi, H. 2010. *Reading Fluency Measurements in EFA FTI Partner Countries: Outcomes and Improvement Prospects*. Washington, DC, Education for All Fast Track Initiative Secretariat. (Working Paper.)

Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. 2006. *Making Schools Work for Marginalized Children: Evidence from an Inexpensive and Effective Program in India*. Cambridge, MA., Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, Massachusetts Institute of Technology. (Policy Briefcase, 2.)

Abeberese, A. B., Kumler, T. J. and Linden, L. L. 2013. *Improving Reading Skills by Encouraging Children to Read in School: A Randomized Evaluation of the Sa Aklat Sisikat Reading Program in the Philippines*. Cambridge, MA., Abudul Latif Jameel Poverty Action Lab. (Working Paper, 17185.)

Aboud, F. E., Hossain, K. and O'Gara, C. 2008. The Succeed Project: challenging early school failure in Bangladesh. *Research in Comparative and International Education,* Vol. 3, No. 3, pp. 295–307.

Abu Naba'h, A., Al-Omarib, H., Ihmeideha, F. and Al-Wa'ilya, S. 2009. Teacher education programs in Jordan: a reform plan. *Journal of Early Childhood Teacher Education,* Vol. 30, No. 3, pp. 272–84.

Achyut, P., Bhatla, N., Singh, A. K., Verma, R. K., Khandekar, S., Pallav, P., Kamble, N., Jadhav, S., Wagh, V., Sonavane, R., Gaikward, R., Maitra, S., Kamble, S. and Nikalje, D. 2011. *Building Support for Gender Equality Among Young Adolescents in School: Findings from Mumbai, India*. New Delhi, International Center for Research on Women, Asia Regional Office.

Akaguri, L. 2011. *Quality Low-fee Private Schools for the Rural Poor: Perception or Reality? Evidence from Southern Ghana*. Brighton, UK, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, University of Sussex. (CREATE Pathways to Access Monograph, 69.)

Akyeampong, K. 2003. *Teacher Training in Ghana: Does it Count?* London, UK Department for International Development.

Akyeampong, K., Lussier, K., Pryor, J. and Westbrook, J. 2013. Improving teaching and learning of basic maths and reading in Africa: does teacher preparation count? *International Journal of Educational Development,* Vol. 33, No. 3, pp. 272–82.

Al-Samarrai, S., Syukriyah, D. and Setiawan, I. 2012. *Making Better Use of Teachers: Strengthening Teacher Management to Improve the Efficiency and Equity of Public Spending*. Washington, DC, World Bank. (Policy Brief, 74155.)

Alcázar, L., Rogers, F. H., Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M. and Muralidharan, K. 2006. Why are teachers absent? Probing service delivery in Peruvian primary schools. *International Journal of Educational Research,* Vol. 45, pp. 117–36.

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.* Conference paper for Association for the Development of Education in Africa 2006 Biennial Meeting, Libreville, 27–31 March.

Allsop, T. and Chiuye, G. 2010. *Evaluation of Complementary Basic Education, Malawi*. Lilongwe, Cambridge Education.

Altinok, N. 2012. Performance differences between subpopulations in PISA 2009+. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

___. 2013a. The impact of teacher knowledge on student achievement in 14 sub-Saharan African countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

___. 2013b. A new international database on education quality: 1965–2011. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

___. 2013c. Performance differences between subpopulations in TIMSS, PIRLS, SACMEQ and PASEC. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Altinyelken, H. K. 2010. Curriculum change in Uganda: teacher perspectives on the new thematic curriculum. *International Journal of Educational Development,* Vol. 30, No. 2, pp. 151–61.

Altinyelken, H. K. and Verger, A. 2013. The recontextualisation of global education reforms: insights from the case studies. Verger, A., Altinyelken, H. and de Koning, M. (eds), *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts*. Brussels, Education International Research Institute, pp. 141–155.

Aluko, R. 2009. The impact of an Advanced Certificate in Education (ACE) program on the professional practice of graduates. *International Review of Research in Open and Distance Learning,* Vol. 10, No. 4, pp. 1–25.

Amadio, M. 2013. A rapid assessment of curricula for general education focusing on cross-curricular themes and generic competencies or skills. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Andrabi, T., Das, J. and Khwaja, A. 2008. A dime a day: the possibilities and limits of private schooling in Pakistan. *Comparative Education Review,* Vol. 52, No. 3, pp. 329–55.

Andrabi, T., Das, J., Khwaja, A. I., Vishwanath, T. and Zajonc, T. 2007. *Pakistan Learning and Educational Achievements in Punjab Schools (LEAPS): Insights to Inform the Education Policy Debate*. Washington, DC, World Bank.

Arkorful, K. 2012. Complementary Education and the Opportunity to Learn in the Northern Region of Ghana. PhD thesis, University of Sussex, Brighton, UK.

Arlow, M. 2012. Education for local and global citizenship: the Northern Ireland experience. Education Above All (ed.), *Education for Global Citizenship*. Doha, Education Above All, pp. 89–100.

ASER Pakistan. 2013. *Annual Status of Education Report 2012*. Lahore, Pakistan, Annual Status of Education Report Pakistan.

Asia Society Partnership for Global Learning. 2011. *Improving Teacher Quality Around the World: The International Summit on the Teaching Profession.* Paper for the International Summit on the Teaching Profession, New York, Asia Society Partnership for Global Learning, 16–17 March.

Aslam, M. and Kingdon, G. 2011. What can teachers do to raise pupil achievement? *Economics of Education Review,* Vol. 30, No. 3, pp. 559–74.

Atherton, P. and Kingdon, G. 2010. *The Relative Effectiveness and Costs of Contract and Regular Teachers in India*. Oxford, UK, Centre for the Study of African Economies, University of Oxford. (Working Paper, 2010-15.)

Australian Capital Territory Government. 2012. *Everyone, Everyday: A Curriculum Resource to Raise Awareness About Disability for ACT Schools*. Canberra, Australian Capital Territory Government/ Australian Capital Territory Business Leaders.

Babcock, J., Babcock, P., Buhler, J., Cady, J., Cogan, L., Houang, R., Kher, N., Patrick, J., Rosolova, K., Schmidt, W. H. and Wight, K. 2010. *Breaking the Cycle: An International Comparison of U.S. Mathematics Teacher Preparation*. East Lansing, MICH., Michigan State University.

Ball, J. 2011. *Enhancing Learning of Children from Diverse Language Backgrounds: Mother Tongue-based Bilingual or Multilingual Education in the Early Years*. Paris, UNESCO.

Banerjee, A., Banerji, R., Duflo, E., Glennerster, R. and Khemani, S. 2008. *Pitfalls of Participatory Programs: Evidence from a Randomized Evaluation in Education in India*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 14311.)

Banerjee, A. V., Cole, S., Duflo, E. and Linden, L. 2005. *Remedying Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 11904.)

Banerji, R. and Wadhwa, W. 2012. Every child in school and learning well in India: investigating the implications of school provision and supplemental help. IDFC Foundation (ed.), *India Infrastructure Report 2012*. Chennai, India, IDFC Foundation, pp. 52–63.

Bangs, J. and Frost, D. 2012. *Teacher Self-efficacy, Voice and Leadership: Towards a Policy Framework for Education International*. Brussels/Cambridge, UK, Education International Research Institute/ University of Cambridge.

Barrera-Osorio, F., Garcia Moreno, V., Patrinos, H. A. and Porta, E. E. 2011. *Using the Oaxaca-Blinder Decomposition Technique to Analyze Learning Outcomes Changes Over Time: An Application to Indonesia's Results in PISA Mathematics*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5584.)

Bennell, P. and Akyeampong, K. 2007. *Teacher Motivation in Sub-Sahara Africa and South Asia*. London, UK Department for International Development. (Researching the Issues, 71.)

Bennell, P. and Ntagaramba, J. 2008. *Teacher Motivation and Incentives in Rwanda: A Situational Analysis and Recommended Priority Actions*. Kigali, Rwanda Education NGO Cooperation Platform.

Benveniste, L., Marshall, J. and Araujo, M. C. 2008a. *Teaching in Cambodia*. Washington, DC, World Bank.

Benveniste, L., Marshall, J. and Santibanez, L. 2008b. *Teaching in Lao PDR*. Washington, DC/Vientiane, World Bank/Lao People's Democratic Republic Ministry of Education.

Beutel, M., Macicame, A. and Tinga, R. 2011. *Teachers Talking: Primary Teachers' Contributions to the Quality of Education in Mozambique*. Kingston upon Thames, UK, Voluntary Service Overseas.

Bhattacharjea, S., Wadhwa, W. and Banerji, R. 2011. *Inside Primary Schools: A Study of Teaching and Learning in Rural India*. Mumbai, India, Pratham Mumbai Education Initiative.

Blömeke, S. 2012. Content, professional preparation, and teaching methods: how diverse is teacher education across countries? *Comparative Education Review,* Vol. 56, No. 4, pp. 684–714.

Blum, N. 2009. Small NGO schools in India: implications for access and innovation. *Compare,* Vol. 39, No. 2, pp. 219–48.

Bold, T., Kimenyi, W., Mwabu, G., Ng'ang'a, A. and Sandefur, J. 2013. *Scaling up What Works: Experimental Evidence on External Validity in Kenyan Education*. Washington, DC, Center for Global Development.

Borkum, E., Fang, H. and Linden, L. 2013. *Effects of School Libraries on Language Skills: Evidence from a Randomized Controlled Trial in India*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 7267.)

Bourdon, J., Frölich, M. and Michaelowa, K. 2010. Teacher shortages, teacher contracts and their effect on education in Africa. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (Statistics in Society),* Vol. 173, No. 1, pp. 93–116.

BRAC. 2012. *Primary Schools*. Dhaka, BRAC. http://education.brac.net/primary-schools (Accessed 12 August 2013.)

___. 2013. *BRAC Annual Report 2012*. Dhaka, BRAC.

Bray, M. 2009. *Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring?* Paris, UNESCO – International Institute for Educational Planning.

___. 2011. *The Challenge of Shadow Education: Private Tutoring and Its Implications for Policy Makers in the European Union*. Brussels, European Commission/Network of Experts in Social Sciences of Education and Training.

Brehm, W. C., Silova, I. and Mono, T. 2012. *Hidden Privatization of Public Education in Cambodia: The Impact and Implications of Private Tutoring*. London, Education Support Program, Open Society Foundations. (Working Paper, 39.)

Broekman, A. 2013. The rationale and effects of accountability policies on the work and motivation of teachers: evidence from Indonesia. Verger, A., Altinyelken, H. and de Koning, M. (eds), *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts*. Brussels, Education International Research Institute, pp. 19–36.

Brombacher, A., Collins, P., Cummiskey, C., De Galbert, P., Kochetkova, E. and Mulcahy-Dunn, A. 2012a. *Iraq Education Surveys: MAHARAT – Analysis of Student Performance in Reading and Mathematics, Pedagogic Practice, and School Management*. Washington, DC, US Agency for International Development. (Education Data for Decision Making II.)

Brombacher, A., Collins, P., Cummiskey, C., Kochetkova, E. and Mulcahy-Dunn, A. 2012b. *Student Performance in Reading and Mathematics, Pedagogic Practice, and School Management in Jordan*. Washington, DC/Amman, US Agency for International Development.

Bruns, B., Evans, D. and Luque, J. 2011a. *Achieving World-class Education in Brazil: The Next Agenda*. Washington, DC, World Bank.

Bruns, B., Filmer, D. and Patrinos, H. A. 2011b. *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. Washington, DC, World Bank.

Bruns, B., Mingat, A. and Rakotomalala, R. 2003. *Achieving Universal Primary Education by 2015: A Chance for Every Child*. Washington, DC, World Bank.

Bunyi, G. W., Wangia, J., Magoma, C. M. and Limboro, C. M. 2013. Teacher preparation and continuing professional development in Kenya: learning to teach early reading and mathematics. Nairobi, Kenyatta University. (Unpublished.)

Burns, T. and Shadoian-Gersing, V. 2010. The importance of effective teacher education for diversity. Burns, T. and Shadoian-Gersing, V. (eds), *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Burton, P. 2005. *Suffering at School: The Results of the Malawi Gender-based Violence in Schools Survey*. South Africa, Pretoria, Institute of Security Studies.

Butcher, N. 2011. *Open Educational Resources and Higher Education*. Braamfontein, South Africa, South African Institute for Distance Education.

Bybee, R. W. 2008. Scientific literacy, environmental issues, and PISA 2006: the 2008 Paul F. Brandwein Lecture. *Journal of Science Education and Technology,* Vol. 17, No. 6, pp. 566–85.

Carnoy, M., Brodziak, I., Molina, A. and Socías, M. 2007. The limitations of teacher pay incentive programs based on inter-cohort comparisons: the case of Chile's SNED. *Education Finance and Policy,* Vol. 2, No. 3, pp. 189–227.

Casely-Hayford, L. and Ghartey, A. B. 2007. *The Leap to Literacy and Life Change in Northern Ghana: An Impact Assessment of School for Life (SfL)*. Accra, School for Life.

Central Agency for Public Mobilization and Statistics. 2013. *Egypt in Figures 2013: Income and Expenditures and Consumption.* www.capmas.gov.eg/pdf/EgyptInFigure/EgyptinFigures/Tables/English/income/income/files/income.pdf (Accessed 4 July 2013.)

Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K. and Rogers, F. H. 2006. Missing in action: teacher and health worker absence in developing countries. *Journal of Economic Perspectives,* Vol. 20, No. 1, pp. 91–116.

Chetty, D. and Khonyongwa, L. 2008. *Tiwoloke: HIV and Aids in the Education Workplace in Malawi.* Johannesburg, ActionAid.

Choi, J. G., Kurkcu, B., Mao, A. Y., Ponio, A. and Tanaka, Y. 2013. *The Effects of Education on Major Development Challenges: The Case of Environmental Protection*. London/Paris, London School of Economics/UNESCO.

Chudgar, A. 2013. Teacher labor force and teacher education in India: analysis of recent policy change and its potential implications. Akiba, M. (ed.), *Teacher Reforms Around the World: Implementations and Outcomes, International Perspectives on Education and Society* Vol. 19, Emerald, pp. 55-76.

Chudgar, A. and Luschei, T. F. 2013. Final report: study of teachers for children marginalized by social origin, economic status, or location. New York, UNICEF. (Unpublished.)

Clotfelter, C. T., Ladd, H. F. and Vigdor, J. L. 2009. Are teacher absences worth worrying about in the United States? *Education Finance and Policy,* Vol. 4, No. 2, pp. 115–49.

Cobb-Clark, D. A., Sinning, M. and Stillman, S. 2012. Migrant youths' educational achievement: the role of institutions. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences,* Vol. 643, No. 1, pp. 18–45.

Cole, E. 2012. Ourselves, others and the past that binds us: teaching history for peace and citizenship. Education Above All (ed.), *Education for Global Citizenship*. Doha, Education Above All, pp. 229–44.

Collins, P., De Galbert, P., Hartwell, A., Kochetkova, E., Mulcahy-Dunn, A., Nimbalkar, A. and Ralaingita, W. 2012. *Pupil Performance, Pedagogic Practice, and School Management: An SSME Pilot in Zambia*. Washington, DC, US Agency for International Development.

Concern, Catholic Relief Services, Ibis and Plan. 2010. *School-related Gender Based Violence in Sierra Leone*. Dublin/Baltimore, MD./Freetown, Concern Worldwide/Catholic Relief Services/Ibis Education for Development/Plan Sierra Leone.

Cour des Comptes. 2013. *Gérer les enseignants autrement*. Paris, Cour des Comptes.

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*.

Cueto, S., Toreron, M., León, J. and Deustua, J. 2008. *Asistencia Docente y Rendimiento Escolar: el Caso del Programa META* [Teacher Support and School Performance: The Case of the META Programme]. Lima, Grupo de Analises para el Desarrollo. (Working Paper, 53.)

Dakkak, N. 2011. *Obstacles Towards Curriculum Reform in the Middle East: Using Jordan and the UAE as Case Studies*. Dubai, United Arab Emirates, Dubai School of Government. (Policy Brief, 28.)

Darling-Hammond, L., Chung Wei, R. and Andree, A. 2010. *How High-achieving Countries Develop Great Teachers*. Stanford, Calif., Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N. and Orphanos, S. 2009. *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the U.S. and Abroad*. Washington, DC, National Staff Development Council.

Das, J., Dercon, S., Habyarimana, J. and Krishnan, P. 2007. Teacher shocks and student learning: evidence from Zambia. *Journal of Human Resources,* Vol. 42, No. 4, pp. 820–62.

Davidson, M. and Hobbs, J. 2013. Delivering reading intervention to the poorest children: the case of Liberia and EGRA-Plus, a primary grade reading assessment and intervention. *International Journal of Educational Development,* Vol. 33, No. 3, pp. 283–93.

Davidson, M., Korda, M. and Collins, O. W. 2011. Teachers' use of EGRA for continuous assessment: the case of EGRA Plus: Liberia. Gove, A. and Wetterberg, A. (eds), *The Early Grade Reading Assessment: Applications and Interventions to Improve Basic Literacy*. Research Triangle Park, NC, RTI International, pp. 113–37.

de Haan, G. 2006. The BLK '21' programme in Germany: a 'Gestaltungskompetenz'-based model for Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research,* Vol. 12, No. 1, pp. 19–32.

DeStefano, J. 2011. *Teacher Recruitment and Deployment in Malawi: A 15 year crisis*. Research Triangle Park, NC, RTI International.

DeStefano, J., Schuh Moore, A., Balwanz, D. and Hartwell, A. 2006. *Meeting EFA: Reaching the Underserved Through Complementary Models of Effective Schooling*. Washington, DC, US Agency for International Development.

Development Aid from People to People. 2013. *Teacher Training Colleges*. Blantyre, Malawi, Development Aid from People to People. www.dapp-malawi.org/teacher-training-colleges (Accessed 31 July 2013.)

Development Finance International and Oxfam. 2013. *Government Spending Watch*. Development Finance International/Oxfam. www.governmentspendingwatch.org (Accessed 2 July 2013.)

DevTech Systems. 2008. *Safe Schools Project: Final Report*. Washington, DC, US Agency for International Development.

DFID. 2011. *National and International Assessments of Student Achievement*. London, UK Department for International Development.

DFID Ghana. 2012. *Complementary Basic Education: Business Case*. Accra, UK Department for International Development Ghana.

Digital StudyHall. 2013. *Digital StudyHall*. Santa Clara, Calif., The Digital Study Hall. http://dsh.cs.washington.edu/info/overview.html (Accessed 20 March 2013.)

Do, D. 2000. *Mathematics Teaching and Learning in Vietnam*. Ha Noi, Centre for Curriculum Development and Teaching Methods, National Institute for Educational Science.

Dolton, P. and Marcenaro-Gutierrez, O. D. 2011. If you pay peanuts do you get monkeys? A cross-country analysis of teacher pay and pupil performance. *Economic Policy,* Vol. 26, No. 65, pp. 5–55.

Dowd, A. J., Wiener, K. and Mabeti, F. 2009. *Malawi Literacy Boost 2009: Year 1 Report*. Westport, Conn., Save the Children United States.

Dryden-Peterson, S. 2011. *Refugee Education: A Global Review*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

Duflo, E., Dupas, P. and Kremer, M. 2012a. *School Governance, Teacher Incentives, and Pupil-teacher Ratios: Experimental Evidence from Kenyan Primary Schools.* Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 17939.)

Duflo, E., Hanna, R. and Ryan, S. P. 2012b. Incentives work: getting teachers to come to school. *American Economic Review,* Vol. 102, No. 4, pp. 1241–78.

Education Development Center. 2006. *New Approach to Literacy Instruction Transforms Guinean School*. Waltham, MA., Education Development Center. www.edc.org/newsroom/articles/new_approach_literacy_instruction_transforms_guinean_schools (Accessed 14 August 2013.)

Education Sector Support Programme in Nigeria. 2011. *Teacher Development Needs Analysis: Kano State, Nigeria*. Abuja, UK Department for International Development – Education Sector Support Programme in Nigeria.

Elbadawy, A., Assaad, R., Ahlburg, D. and Levison, D. 2007. Private and group tutoring in Egypt: where is the gender inequality? Cairo, Economic Research Forum. (Working Paper, 0429.)
Engle, P. L., Black, M. M., Behrman, J. R., Cabral de Mello, M., Gertler, P. J., Kapiriri, L., Martorell, R. and Young, M. E. 2007. Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *The Lancet,* Vol. 369, No. 9557, pp. 229–42.
Epstein, A. I. and Opolot, S. P. 2012. *Gender Equity through Education (GEE): End of Project Performance Evaluation Report*. Washington, DC, US Agency for International Development.
Erden, F. T. 2009. A course on gender equity in education: does it affect gender role attitudes of preservice teachers? *Teaching and Teacher Education,* Vol. 25, No. 3, pp. 409–14.
European Commission. 2012. *Supporting the Teaching Profession for Better Learning Outcomes: Rethinking Education – Investing in Skills for Better Socio-economic Outcomes*. Strasbourg, France, European Commission.
Evans, P. and Ebersold, S. 2012. Achieving equity in secondary and tertiary education for students with disabilities and learning difficulties. Heyman, J. and Cassola, A. (eds), *Lessons in Educational Equality: Successful Approaches to Intractable Problems Around the World*. Oxford, UK, Oxford University Press, pp. 78–99.
Fairlie, R. W. and Robinson, J. 2013. *Experimental Evidence on the Effects of Home Computers on Academic Achievement Among Schoolchildren*. Cambridge, MA., Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, Massachusetts Institute of Technology.
Farrell, P., Alborz, A., Howes, A. and Pearson, D. 2010. The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: a review of the literature. *Educational Review,* Vol. 62, No. 4, pp. 435–48.
Fehrler, S., Michaelowa, K. and Wechtler, A. 2009. The effectiveness of inputs in primary education: insights from recent student surveys for sub-Saharan Africa. *Journal of Development Studies,* Vol. 45, No. 9, pp. 1545–78.
Forlin, C. 2010. Teacher education for inclusion. Rose, R. (ed.), *Confronting Obstacles to Inclusion: International Responses to Developing Inclusive Education*. Oxford, UK, Routledge, pp. 155–70.
Forlin, C. and Dinh, N. T. 2010. A national strategy for supporting teacher educators to prepare teachers for inclusion. Forlin, C. (ed.), *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Oxford, UK, Routledge, pp. 34–44.
Forum for African Women Educationalists. 2006. *Experiences in Creating a Conducive Environment for Girls in School*. Nairobi, Forum for African Women Educationalists.
___. 2013. *Gender-responsive Pedagogy*. Nairobi, Forum for African Women Educationalists. www.fawe.org/activities/interventions/GRP/index.php (Accessed 10 June 2013.)
Fyfe, A. 2007. *The Use of Contract Teachers in Developing Countries: Trends and Impact*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
Gao, F. and Shum, M. S. K. 2010. Investigating the role of bilingual teaching assistants in Hong Kong: an exploratory study. *Educational Research,* Vol. 52, No. 4, pp. 445–56.
Geeves, R. and Bredenberg, K. 2005. *Contract Teachers in Cambodia*. Paris, UNESCO –International Institute for Educational Planning.
Ghana Education Sector Mission. 2013. Draft aide memoire: Ghana education sector mission – pre-identification Ghana secondary education (P145741) Ghana Partnership for Education Grant (P129381-TF013140) May 6–15. Accra, Ghana Ministry of Education.
Ghana Education Service. 2010. *Open and Distance Learning (ODL) Teacher Education to Support Teacher Development in Ghana: the Untrained Teachers Diploma in Basic Education – An Evaluation Report*. Accra, Teacher Education Division, Ghana Education Service.
Ghana Ministry of Education. 2012a. Draft pre-tertiary teacher development and management policy. Accra, Ministry of Education. (Unpublished.)
___. 2012b. *Ghana National Education Assessment: 2011 Findings Report*. Accra, Ministry of Education.
Ghuman, S. and Lloyd, C. 2010. Teacher absence as a factor in gender inequalities in access to primary schooling in rural Pakistan. *Comparative Education Review,* Vol. 54, No. 4, pp. 539–54.
Gilpin, G. A. 2011. Reevaluating the effect of non-teaching wages on teacher attrition. *Economics of Education Review,* Vol. 30, No. 4, pp. 598–616.

Gindin, J. and Finger, L. 2013. Promoting education quality: the role of teacher unions in Latin America. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Glazerman, S., Mayer, D. P. and Decker, P. T. 2006. Alternative routes to teaching: the impacts of Teach for America on student achievement and other outcomes. *Journal of Policy Analysis and Management,* Vol. 25, No. 1, pp. 75–96.

Glewwe, P., Hanushek, E. A., Humpage, S. D. and Ravina, R. 2011. *School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: a Review of the Literature from 1990 to 2010*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 17554.)

Glewwe, P., Ilias, N. and Kremer, M. 2010. Teacher incentives. *American Economic Journal: Applied Economics,* Vol. 2, No. 3, pp. 205–27.

Glewwe, P., Kremer, M. and Moulin, S. 2007. *Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya*. Cambridge, MA., Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, Massachusetts Institute of Technology.

Glewwe, P. and Maïga, E. 2011. *The Impacts of School Management Reforms in Madagascar: Do the Impacts Vary by Teacher Type?* Cambridge, MA., Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab.

Global Partnership for Education. 2012. *Results for Learning Report 2012: Fostering Evidence-based Dialogue to Monitor Access and Quality in Education*. Washington, DC, Global Partnership for Education.

Globalgiving. 2013. *Gender Equity Through Education in South Sudan*. Washington, DC, Globalgiving. www.globalgiving.org/projects/girlseducationsudan (Accessed 23 September 2013.)

Goldhaber, D. and Walch, J. 2012. Strategic pay reform: a student outcomes-based evaluation of Denver's ProComp teacher pay initiative. *Economics of Education Review,* Vol. 31, No. 6, pp. 1067–83.

Gove, A. and Cvelich, P. 2010. *Early Reading: Igniting Education for All – a Report by the Early Grade Learning Community of Practice*. Research Triangle Park, NC, RTI International.

___. 2011. *Early Reading: Igniting Education for All – A Report by the Early Grade Learning Community of Practice, Revised Edition*. Research Triangle Park, NC, RTI International.

Goyal, S. and Pandey, P. 2009. *How Do Government and Private Schools Differ? Findings from Two Large Indian States*. Washington, DC, World Bank.

Greaney, V. and Kellaghan, T. 2008. *National Assessments of Educational Achievement: Assessing National Achievement Levels in Education*. Washington, DC, World Bank.

Guadalupe, C., Leon, J. and Cueto, S. 2013. Charting progress in learning outcomes in Peru using national assessments. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Guerrero, G., Leon, J., Zapata, M., Sugimaru, C. and Cueto, S. 2012. *What Works to Improve Teacher Attendance in Developing Countries? A Systematic Review*. London, Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre, Institute of Education, University of London.

Gulpers, E. E. 2013. Teacher accountability in an era of financial scarcity: the case of Jamaican primary education reform. Verger, A., Altinyelken, H. and de Koning, M. (eds), *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts*. Brussels, Education International Research Institute, pp. 37–54.

Habib, M. 2010. The impact of 2002 national teacher contract policy reform on teacher absenteeism in Lahore, Pakistan. PhD dissertation, Washington, DC., The George Washington University.

Hanushek, E. A. and Rivkin, S. G. 2012. The distribution of teacher quality and implications for policy. *Annual Review of Economics,* Vol. 4, No. 1, pp. 31–57.

Hardman, F. 2012. *Review: Teacher Support and Development Interventions*. London, Save the Children.

Hardman, F., Abd-Kadir, J., Agg, C., Migwi, J., Ndambuku, J. and Smith, F. 2009. Changing pedagogical practice in Kenyan primary schools: the impact of school-based training. *Comparative Education,* Vol. 45, No. 1, pp. 65–86.

Härmä, J. 2009. Can choice promote Education for All? Evidence from growth in private primary schooling in India. *Compare,* Vol. 39, No. 2, pp. 151–65.

___. 2011. *Study of Private Schools in Lagos*. Abuja, UK Department for International Development – Education Sector Support Programme in Nigeria. (Report, LG303.)

Härmä, J. and Adefisayo, F. 2013. Scaling up: challenges facing low-fee private schools in the slums of Lagos, Nigeria. Srivastava, P. (ed.), *Low-fee Private Schooling: Aggravating Equity or Mitigating Disadvantage?* Oxford, UK, Symposium Books, pp. 129–51.

Harris, R. 2009. *Capacity Building for Sustainable Development: Teaching Assistants – At School*, Ray Harris. http://rayharris57.wordpress.com/2009/05/29/teaching-assistants-at-school (Accessed 3 March 2013.)

Hartmann, S. 2007. *The Informal Market of Education in Egypt: Private Tutoring and its Implications.* Conference paper for AEGIS European Conference on African Studies, Leiden, the Netherlands, 11–14 July.

Haugen, C. S., Klees, S. J., Stromquist, N. P., Lin, J., Choti, T. and Corneilse, C. 2011. *Increasing Female Primary School Teachers in African Countries: Barriers and Policies*. College Park, MD./Nairobi, University of Maryland/Forum for African Women Educationalists.

He, F. and Linden, L. 2009. A better way to teach children to read? Evidence from a randomized controlled trial. New York. (Unpublished.)

Heilig, J. V. and Jez, S. J. 2010. *Teach for America: a Review of the Evidence*. East Lansing, Mich., Great Lakes Center for Education Research and Practice.

Herrmann, M. A. and Rockoff, J. E. 2010. *Worker Absence and Productivity: Evidence from Teaching*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 16524.)

Heugh, K., Benson, C., Bogale, B. and Yohannes, M. A. G. 2007. *Final Report Study on Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia*. Addis Ababa, Ethiopia Ministry of Education.

Ho, J. and Thukral, H. 2009. Tuned in to student success: assessing the impact of interactive radio instruction for the hardest-to-reach. *Journal of Education for International Development,* Vol. 4, No. 2, pp. 1–18.

Hossain, A. and Zeitlyn, B. 2010. *Poverty, Equity and Access to Education in Bangladesh*. Brighton, UK, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, University of Sussex. (CREATE Pathways to Access Monograph, 51.)

Huisman, J. and Smits, J. 2009a. Effects of household- and district-level factors on primary school enrollment in 30 developing countries. *World Development,* Vol. 37, No. 1, pp. 179–93.

___. 2009b. *Keeping Children in School: Household and District-level Determinants of School Dropout in 363 Districts of 30 Developing Countries*. Nijmegen, the Netherlands, Nijmegen Center for Economics. (Working Paper, 09-105.)

Hungi, N., Makuwa, D., Ross, K., Saito, M., Dolata, S., van Cappelle, F., Paviot, L. and Vellien, J. 2010. *SACMEQ III Project Results: Pupil Achievement Levels in Reading and Mathematics*. Harare, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (Working Document, 1.)

Hunt, F. 2013. Review of national policies on learning and teaching. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Imorou, A. C. 2010. *L'action politico-syndicale des enseignants au Bénin (1945–2008): approche socio-historique* [Political and trade union action of teachers in Benin (1945–2008): socio-historical approach]. Mainz, Germany, Institut für Ethnologie und Afrikastudien, Johannes Gutenberg-Universität. (Working Paper, 111.)

Inclusive Education in Action. 2010. *Training Teacher Educators in Vietnam*. Paris/Odense, Denmark, Inclusive Education in Action/UNESCO/European Agency for Development in Special Needs Education. www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=30&reporeid=140 (Accessed 27 May 2013.)

India National Council of Educational Research and Training. 2005. *National Curriculum Framework 2005*. New Delhi, National Council of Educational Research and Training.

___. 2011. *Programme Evaluation Report: Activity Based Learning: Tamil Nadu*. New Delhi, National Council of Educational Research and Training/Sarva Shiksha Abhiyan Technical Cooperation Fund.

Inter-agency Education Coordination Group. 2013. *Dadaab Teacher Development and Management Strategy (2013-2015)*. Nairobi, Inter-agency Education Coordination Group.

International Research Foundation for Open Learning. 2004. Improving the quality of primary school through distance education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2004*.

Irving, M. 2012. Teacher labour markets in South Africa and Botswana: a comparative analysis. *Prospects,* Vol. 42, No. 4, pp. 389–402.

Iyer, R. G. 2012. Government ban on private tuition irks teachers, parents. *The New Indian Express,* 6 December.

Jacob, B. A. and Walsh, E. 2011. What's in a rating? *Economics of Education Review,* Vol. 30, No. 3, pp. 443–8.

Jaramillo, M. 2012. The spatial geography of teacher labor markets: evidence from a developing country. *Economics of Education Review,* Vol. 31, No. 6, pp. 984–95.

Jere, C. M. 2012. Alternative approaches to education provision for out-of-school youth in Malawi. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Jerrim, J. 2012. The socio-economic gradient in teenagers' reading skills: how does England compare with other countries? *Fiscal Studies,* Vol. 33, No. 2, pp. 159–84.

Jordan Ministry of Education. 2012. *Education Reform for Knowledge Economy: Second Phase*. Amman, Ministry of Education.

Kam, M., Kumar, A., Jain, S., Mathur, A. and Canny, J. 2009. *Improving Literacy in Rural India: Cellphone Games in an After-School Program.* Paper presented at the 3rd International Conference on Information and Communication Technologies and Development, Doha, 17–19 April, 2009.

Kang, N.-H. and Hong, M. 2008. Achieving excellence in teacher workforce and equity in learning opportunities in South Korea. *Educational Researcher,* Vol. 37, No. 4, pp. 200–07.

Kanjee, A. 2009. Enhancing teacher assessment practices in South African schools: evaluation of the assessment resource banks. *Education As Change,* Vol. 13, No. 1, pp. 73–89.

Karras, K. G. and Wolhuter, C. C. (eds). 2010. *International Handbook on Teacher Education Worldwide: Issues and Challenges for Teacher Profession*. Athens, Atrapos Editions.

Kasule, D. and Mapolelo, D. 2005. Teachers' strategies of teaching primary school mathematics in a second language: a case of Botswana. *International Journal of Educational Development,* Vol. 25, No. 6, pp. 602–17.

Kellaghan, T., Greaney, V. and Murray, T. S. 2009. *Using the Results of a National Assessment of Educational Achievement*. Washington, DC, World Bank.

Kenya Teachers Service Commission. 2010. *Teachers Service Commission Circular 2010/3: Protection of Pupils/Students from Sexual Abuse*. Nairobi, Kenya Teachers Service Commission.

___. 2013. *Code of Regulations for Teachers*. Nairobi, Kenya Teachers Service Commission.

Kingdon, G., Aslam, M., Rawal, S. and Das, S. 2013. *Are Contract Teachers and Para-teachers a Cost-effective Intervention to Address Teacher Shortage and Improve Learning Outcomes?* London, Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre, Institute of Education, University of London.

Kingdon, G. and Banerji, R. 2009. *Addressing School Quality: Some Policy Pointers from Rural North India*. Cambridge, UK, Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty, University of Cambridge. (Policy Brief, 5.)

Kingdon, G. and Muzammil, M. 2003. *The Political Economy of Education in India: Teacher Politics in Uttar Pradesh*. New Delhi, Oxford University Press.

Kingdon, G. and Sipahimalani-Rao, V. 2010. Para-teachers in India: status and impact. *Economic and Political Weekly,* Vol. 45, No. 12, pp. 59–67.

Kirk, J. 2006. *The Impact of Women Teachers on Girls' Education*. Bangkok, UNESCO Thailand.

Kremer, M., Chaudhury, N., Rogers, F. H., Muralidharan, K. and Hammer, J. 2005. Teacher absence in India: a snapshot. *Journal of the European Economic Association,* Vol. 3, No. 2–3, pp. 658–67.

Kremer, M., Miguel, E. and Thornton, R. 2009. Incentives to learn. *Review of Economics and Statistics,* Vol. 91, No. 3, pp. 437–56.

Leach, F., Slade, E. and Dunne, M. 2012. *Desk Review for Concern: Promising Practice in School Related Gender Based Violence (SRGBV) Prevention and Response Programming Globally*. Brighton, UK, Centre for International Education, University of Sussex.

Leigh, S. and Epstein, A. 2012. *South Sudan Interactive Radio Instruction Performance Evaluation Report.* Washington, DC, US Agency for International Development.

Levin, B. 2010. *Eight Reasons Merit Pay for Teachers is a Bad Idea*. Toronto, Ont., Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
Lewin, K. and Stuart, J. 2003. *Researching Teacher Education: New Perspectives on Practice, Performance and Policy*. Brighton, UK, Centre for International Education, University of Sussex. (Multi-site Teacher Education Research Project Synthesis Report.)
Lewis, I. and Bagree, S. 2013. *Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities*. Brussels, International Disability and Development Forum.
Linden, L. 2008. *Complement or Substitute? The Effect of Technology on Student Achievement in India*. Washington, DC, World Bank. (InfoDev Working Paper, 17.)
Lloyd, C. B. 2013. *Education for Girls: Alternative Pathways to Girls' Empowerment*. London, Girl Hub, Nike Foundation/UK Department for International Development.
Longden, K. 2013. Accelerated learning programmes: what can we learn from them about curriculum reform? Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
Lück, M. and Parente, M. 2007. *Using Accelerated Learning to Correct Student Flows: The Case of Paraná*. Brasilia, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
Luschei, T. F. 2012a. The effectiveness and distribution of male primary teachers: evidence from two Mexican states. *International Journal of Educational Development,* Vol. 32, No. 1, pp. 145–54.
___. 2012b. In search of good teachers: patterns of teacher quality in two Mexican states. *Comparative Education Review,* Vol. 56, No. 1, pp. 69–97.
Luschei, T. F., Chudgar, A. and Rew, J. 2013. Exploring differences in the distribution of teacher qualifications across Mexico and South Korea: evidence from the Teaching and Learning International Survey. *Teachers College Record,* Vol. 115, No. 5.
Malawi Government. 2010. *Primary Achievement Sample Survey Report*. Lilongwe, Ministry of Education, Science and Technology.
Mambo, M. N. 2011. *Report on Achievements Under the DAPP/UNICEF Partnership: Pre-service Training of Female Teachers*. Blantyre, Malawi, Development Aid from People to People.
Management for Development Foundation. 2013. *Integration of "Healthy Learning" Approach in Basic Education*. Ede, the Netherlands, Management for Development Foundation Training and Consultancy.
Martinez, S., Naudeau, S. and Pereira, V. 2012. *The Promise of Preschool in Africa: A Randomized Impact Evaluation of Early Childhood Development in Rural Mozambique*. Washington, DC, World Bank/ Save the Children.
Martins, P. 2010. *Individual Teacher Incentives, Student Achievement and Grade Inflation*. London, Centre for the Economics of Education, London School of Economics.
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.
McEwan, P. J. 2008. Evaluating multigrade school reform in Latin America. *Comparative Education,* Vol. 44, No. 4, pp. 465–83.
McQuaide, S. 2011. School-based versus distance training for rural teachers in China. *Asian Journal of Distance Education,* Vol. 9, No. 1, pp. 14–34.
Metzler, J. and Woessmann, L. 2012. The impact of teacher subject knowledge on student achievement: evidence from within-teacher within-student variation. *Journal of Development Economics,* Vol. 99, No. 2, pp. 486–96.
Miller, R. T., Murnane, R. J. and Willett, J. B. 2007. *Do Teacher Absences Impact Student Achievement? Longitudinal Evidence from One Urban School District*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 13356.)
Mitchell, C. and Yang, K.-H. 2012. *Woman+Teacher+Rural: Bringing Gender into the Policy Framework on Teacher Deployment in Rural Areas*. Montreal, Que., Institute for the Study of International Development, McGill University. (Research to Practice Policy Briefs, 1.)
Mithani, S., Alam, I., Babar, J. A., Dowd, A. J., Hanson, J. and Ochoa, C. 2011. *Literacy Boost Pakistan: Year 1 Report*. London, Save the Children.
Mizala, A. and Ñopo, H. 2012. *Evolution of Teachers' Salaries in Latin America at the Turn of the 20th: How Much Are They (Under or Over) Paid?* Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper Series, 6806.)

Mizala, A. and Torche, F. 2012. Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development,* Vol. 32, No. 1, pp. 132–44.

Moleni, C. M. and Ndalama, L. 2004. *Teacher Absence and Attrition in Primary Schools in Malawi: A Case Study of Four Districts*. Zomba, Malawi, Centre for Educational Research and Training/Malawi Institute of Education.

Moloi, M. Q. and Chetty, M. 2010. *The SACMEQ III Project in South Africa: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Pretoria, South Africa Ministry of Basic Education.

Mulkeen, A. 2006. *Teachers for Rural Schools: A Challenge for Africa.* Conference paper for Association for the Development of Education in Africa Biennale on Education in Africa: Effective Schools and Quality Improvement, Libreville, 27–31 March.

___. 2010. *Teachers in Anglophone Africa: Issues in Teacher Supply, Training, and Management*. Washington, DC, World Bank.

___. 2013. *Teacher Policy in Primary and Secondary Education in Development Cooperation*. Bonn, Germany, Ministry for Economic Cooperation and Development. (Discussion Paper.)

Mulkeen, A., Chapman, D. W. and DeJaeghere, J. G. 2004. *Recruiting, Retaining and Retraining Secondary School Teachers and Principals in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, Academy for Educational Development. (Secondary Education in Africa Thematic Study, 4.)

Mulkeen, A. and Crowe-Taft, N. 2010. *Teacher Attrition in Sub-Saharan Africa: the Neglected Dimension of the Teacher Supply Challenge.* Paris, UNESCO.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. and Arora, A. 2012. *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. Chestnut Hill, Mass., TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.

Muralidharan, K. and Kremer, M. 2009. Public and Private Schools in Rural India. Chakrakbarti, R. and Peterson, P. (eds), *School Choice International: Explaining Public-Private Partnerships*. Cambridge, MA. MIT Press.

Murphy-Graham, E. 2008. Opening the black box: women's empowerment and innovative secondary education in Honduras. *Gender and Education,* Vol. 20, No. 1, pp. 31–50.

Najjumba, I. M. and Marshall, J. H. 2013. *Improving Learning in Uganda Vol. II: Problematic Curriculum Areas and Teacher Effectiveness – Insights from National Assessments*. Washington, DC, World Bank.

Nal'ibali. 2013. *Resources*, Nal'ibali. http://nalibali.org/resources (Accessed 9 August 2013.)

Nguyet, D. T. and Ha, L. T. 2010. *Preparing Teachers for Inclusive Education*. Baltimore, Md., Catholic Relief Services.

Ngware, M., Oketch, M., Mutisya, M. and Abuya, B. 2010. *Classroom Observation Study: A Report on the Quality and Learning in Primary Schools in Kenya*. Nairobi, African Population and Health Research Center.

Nicholson, S. 2007. *Accelerated Learning in Post Conflict Settings*. Washington, DC, World Bank.

Nikièma, N. 2011. A first-language-first multilingual model to meet the quality imperative in formal basic education in three francophone West African countries. *International Review of Education,* Vol. 57, No. 5–6, pp. 599–616.

Nkutu, A., Bang, T. and Tooman, D. 2010. *Evaluation of NRC's Accelerated Learning Programme in Liberia*. Oslo, Norwegian Refugee Council.

Nonoyama-Tarumi, Y. and Willms, J. D. Family Background Versus School Resources and Teacher Quality: Findings from the 2011 Trends in International Mathematics and Science Study. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Norad. 2009. *Primary Education for Disadvantaged Children Project (PEDC) (P044803): Report of the Joint World Bank-Donors Progress Review with Australia (AusAID), Canaga (CIDA), Norway and United Kingdom (DFID)*. Oslo, Norwegian Agency for Development Cooperation. (Norad Collected Reviews, 9/2009.)

Nordstrum, L. E. 2013. *Teacher Supply, Training and Cost in the Context of Rapidly Expanding Enrolments*. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

NZEI Te Riu Roa. 2013. *Teacher Registration*. Auckland, New Zealand Educational Institute Te Riu Roa. www.nzei.org.nz/NZEI/Help/FAQs/teacher%20registration.aspx (Accessed 11 September 2013.)

O'Connor, U., Beattie, K. and Niens, U. 2008. *An Evaluation of the Introduction of Local and Global Citizenship to the Northern Ireland Curriculum*. Coleraine, UK, UNESCO Centre, University of Ulster.

OECD. 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education and Training Policy series.)
___. 2009. *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2010. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2011a. *Building a High-quality Teaching Profession: Lessons From Around the World*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2011b. *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2013a. *Are Countries Moving Towards More Equitable Education Systems?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (PISA in Focus, 25.)
___. 2013b. *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2013c. *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
Oketch, M. and Mutisya, M. 2013. Evolution of Educational Outcomes in Kenya. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
Oman Ministry of Education and World Bank. 2012. *Education in Oman: the Drive for Quality*. Muscat, Ministry of Education.
Østergaard, E. 2013. *Review of IBIS Accelerated Learning Programme in South Sudan*. Copenhagen, IBIS/Danida.
Paraguay Ministry of Education. 2011. *National Education Plan to 2024*. Asunción, Ministry of Education.
Parkes, J. and Heslop, J. 2011. *Stop Violence Against Girls in School: A Cross-country Analysis of Baseline Research from Ghana, Kenya and Mozambique*. London, Institute of Education/ ActionAid International.
Pedzisai, E., Chingombe, W., Manyani, A., Zinyandu, T., Katsvanga, C. A. T., Chipunza, U., Matarira, C. H., Mazorodze, S., Mudavanhu, C. and Chinyanganya, T. P. 2012. Addressing socio-economic challenges of science teacher training through virtual and open distance learning in Zimbabwe. *Basic Research Journal of Education Research and Review,* Vol. 1, No. 4, pp. 60–74.
Perraton, H. 2010. *Teacher Education: The Role of Open and Distance Learning*. Vancouver, BC., Commonwealth of Learning.
Piper, B. and Korda, M. 2011. *EGRA Plus: Liberia – Project Evaluation Report*. Monrovia, US Agency for International Development Liberia.
Plan International. 2008. *From Catastrophe to Opportunity: Children in Asia Creating Positive Social Changes after Disasters.* Bangkok, Plan International Asia Regional Office.
Pôle de Dakar and République du Bénin. 2011. *La question enseignante au Bénin: un diagnostic holistique pour la construction d'une politique enseignante consensuelle, soutenable et durable* [The teaching issue in Benin: a holistic diagnostic for the construction of a consensual, sustainable and lasting teaching policy]. Dakar, Pôle de Dakar.
Pratham. 2013. *Annual Status of Education Report (Rural) 2012: Provisional*. New Delhi, Annual Status of Education Report Centre.
Primary Education for Disadvantaged Children. 2010. Longitudinal study involving teaching assistants in Vietnam. Ha Noi, Primary Education for Disadvantaged Children. (Unpublished.)
Pritchett, L. and Beatty, A. 2012. *The Negative Consequence of Overambitious Curricula in Developing Countries*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper, 293.)
Pritchett, L. and Murgai, R. 2007. Teacher compensation: can decentralization to local bodies take India from perfect storm through troubled waters to clear sailing? Bery, S., Bosworth, B. and Panagariya, A. (eds), *India Policy Forum 2006–07*. New Delhi, Sage Publications India Pvt. Ltd., pp.123–78.
PROBE Team. 1999. *Public Report on Basic Education in India*. New Delhi, Oxford University Press.
Project for the Study of Alternative Education in South Africa. 2013. *Past Projects*. Cape Town, South Africa, Project for the Study of Alternative Education in South Africa, University of Cape Town. www.praesa.org.za/about-praesa-2 (Accessed 9 August 2013.)

Pryor, J., Akyeampong, K., Westbrook, J. and Lussier, K. 2012. Rethinking teacher preparation and professional development in Africa: an analysis of the curriculum of teacher education in the teaching of early reading and mathematics. *The Curriculum Journal,* Vol. 23, No. 4, pp. 409–502.

Quan-Baffour, K. P. and Arko-Achemfuor, A. 2013. The effects of lack of career path on job satisfaction among South African teachers. *Anthropologist,* Vol. 15, No. 1, pp. 25–32.

Queen Rania Teacher Academy. 2011. *Queen Rania Teacher Academy Annual Report 2011*. Amman, Queen Rania Teacher Academy.

Ramgaraju, B., Tooley, J. and Dixon, P. 2012. *The Private School Revolution in Bihar: Findings from a Survey in Patna Urban*. New Delhi/Newcastle, UK, India Institute/EG West Centre, Newcastle University.

Rau, T. and Contreras, D. 2011. Tournament incentives for teachers: the case of Chile. Santiago, Pontificia Universidad Catolica de Chile and Departamento de Economía and Centro de Microdatos, Universidad de Chile. (Unpublished.)

Ravela, P. 2005. A formative approach to national assessments: the case of Uruguay. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education,* Vol. 35, No. 1, pp. 21–43.

Ravitch, D. 2010. *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*. New York, Basic Books.

Robinson, B. and Wenwu, Y. 2009. Strengthening basic education: an EU-China joint project in Gansu Province. *European Journal of Education Research, Development and Policy,* Vol. 44, No. 1, pp. 95–109.

Rogers, F. H. and Vegas, E. 2009. *No More Cutting Class? Reducing Teacher Absence and Providing Incentives for Performance*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 4847.)

Rolla San Francisco, A., Arias, M., Villers, R. and Snow, C. 2006. Evaluating the impact of different early literacy interventions on low-income Costa Rican kindergarteners. *International Journal of Educational Research,* Vol. 45, No. 3, pp. 188–201.

Rolleston, C., James, Z. and Aurino, E. 2013. Exploring the effect of educational opportunity and inequality on learning outcomes in Ethiopia, Peru, India and Vietnam. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Rosen, Y. and Manny-Ikan, E. 2011. The social promise of the Time To Know program. *Journal of Interactive Online Learning,* Vol. 10, No. 3, pp. 150–61.

Rosenburg, E. 2008. *Evaluation of the Eco-Schools South Africa Programme 2007–2008*. Cape Town, South Africa/Howick, South Africa, World Wildlife Fund South Africa/The Wildlife and Environment Society of South Africa/Cape Action for People and the Environment.

Rothstein, J. 2010. Teacher quality in educational production: tracking, decay, and student achievement. *Quarterly Journal of Economics,* Vol. 125, No. 1, pp. 175–214.

RTI International. 2012. *GILO: Early Grade Reading – Manual for Participants*. Research Triangle Park, NC, Research Triangle International.

Rubagiza, J., Were, E. and Sutherland, R. 2011. Introducing ICT into schools in Rwanda: educational challenges and opportunities. *International Journal of Educational Development,* Vol. 31, No. 1, pp. 37–43.

Sahni, U., Gupta, R., Hull, G., Javid, P., Setia, T., Toyama, K. and Wang, R. 2008. *Using Digital Video in Rural Indian Schools: A Study of Teacher Development and Student Achievement.* Paper for Annual Meeting of the American Educational Research Association, Buffalo, NY, March 2008.

Saigal, A. and Joshi, S. 2013. School and teacher education reform program: Rajasthan (India) case study on teaching and learning for development. (Unpublished.)

Santibáñez, L., Martínez, J. F., Datar, A., Patrick J. McEwan, Setodji, C. M. and Basurto-Dávila, R. 2007. *Breaking Ground: Analysis of the Assessment System and Impact of Mexico's Teacher Incentive Program "Carrera Magisterial"*. Santa Monica, Calif., RAND Corporation.

Sapire, I. and Sorto, M. A. 2012. Analyzing teaching quality in Botswana and South Africa. *Prospects,* Vol. 42, No. 4, pp. 433–51.

Savage, R. and Carless, S. 2005. Learning support assistants can deliver effective reading interventions for 'at-risk' children. *Educational Research,* Vol. 47, No. 1, pp. 45–61.

___. 2008. The impact of early reading interventions delivered by classroom assistants on attainment at the end of Year 2. *British Educational Research Journal,* Vol. 34, No. 3, pp. 363–85.

Save the Children. 2013. *Literacy Boost*. London, Save the Children. www.savethechildren.org/site/c.8rKLIXMGIpI4E/b.7084483 (Accessed 8 August 2013.)
Schleicher, A. (ed.) 2012. *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
SchoolScape and Tamil Nadu Government. 2009. *Activity Based Learning: Effectiveness of ABL Under SSA June 2007–April 2008*. Chennai, India, SchoolScape/Tamil Nadu Government.
Selby, D. and Kagawa, F. 2012. *Disaster Risk Reduction in School Curricula: Case Studies from Thirty Countries*. Paris/Geneva, Switzerland, UNESCO/UNICEF.
Senou, B. M. 2008. Contractualisation de la fonction enseignante et comportement des maîtres au primaire: cas du Bénin [Contractualization of the teaching function and behaviour of primary school teachers: the case of Benin]. Yaoundé, Université de Yaoundé II-SOA. (Unpublished.)
Servas, N. 2012. Responsible citizenship: an education programme in returnee areas of Burundi. Education Above All (ed.), *Education for Global Citizenship*. Doha, Education Above All, pp. 129–40.
Shah, S. F. 2012. Gender inclusion: a neglected aspect of the English textbooks in Pakistan. *International Journal of Social Science and Education,* Vol. 3, No. 1, pp. 118–27.
Singh, R. and Sarkar, S. 2012. *Teaching Quality Counts: How Student Outcomes Relate to Quality of Teaching in Private and Public Schools in India*. Oxford, UK, Young Lives, Department of International Development, University of Oxford.
South African Institute for Distance Education. 2010. *Teacher Education*. Johannesburg, South Africa, South African Institute for Distance Education. www.saide.org.za/Sectors/TeacherEducation/tabid/1453/Default.aspx (Accessed 20 May 2013.)
Spaull, N. 2011. *A Preliminary Analysis of SACMEQ III South Africa*. Matieland, South Africa, Stellenbosch University, Department of Economics. (Stellenbosch Economic Working Papers, 11/11.)
Sprietsma, M. 2007. *Computers as Pedagogical Tools in Brazil: a Pseudo-panel Analysis*. Mannheim, Germany, ZEW Centre for European Economic Research. (Discussion Paper, 07-040.)
Sri Lanka Ministry of Education. 2006. *Education Sector Development Framework and Programme 2006–2010*. Colombo, Ministry of Education.
Sriprakash, A. 2010. Child-centred education and the promise of democratic learning: pedagogic messages in rural Indian primary schools. *International Journal of Educational Development,* Vol. 30, No. 3, pp. 297–304.
Steiner-Khamsi, G. and Kunje, D. 2011. *The Third Approach to Enhancing Teacher Supply in Malawi: Volume I – The UNICEF ESARO Study on Recruitment, Utilization and Retention of Teachers*. Nairobi/Lilongwe, UNICEF. eastern and Southern Africa/UNICEF Malawi.
Steiner-Khamsi, G. and Simelane, I. 2010. *Teachers: Recruitment, Development and Retention in edSwaziland*. Nairobi/Mbabane, UNICEF Eastern and Southern Africa/UNICEF Swaziland.
Stern, J. M. B. and Heyneman, S. P. 2013. Low-fee private schooling: the case of Kenya. Srivastava, P. (ed.), *Low-fee Private Schooling: Aggravating Equity or Mitigating Disadvantage?* Oxford, UK, Symposium Books, pp. 105–28.
Suryadarma, D., Suryahadi, A., Sumarto, S. and Rogers, F. H. 2006. *Improving Student Performance in Public Primary Schools in Developing Countries: Evidence from Indonesia*. Washington, DC, World Bank.
Sutton Trust. 2011. *Improving the Impact of Teachers on Pupil Achievement in the UK: Interim Findings*. London, The Sutton Trust.
Tatto, M. T., Schwille, J., Senk, S. L., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R., Bankov, K., Rodriguez, M. and Reckase, M. 2012. *Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 Countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
Taylor, S. and Spaull, N. 2013. *The Effects of Rapidly Expanding Primary School Access on Effective Learning: The Case of Southern and Eastern Africa Since 2000*. Matieland, South Africa, University of Stellenbosh. (Stellenbosch Economic Working Papers, 1/13.)
Thomson, S., Hillman, K. and Wernert, N. 2012. *Monitoring Australian Year 8 Student Achievement Internationally: TIMSS 2011*. Melbourne, Australia, Australian Council for Educational Research.
Tooley, J., Dixon, P., Shamsan, Y. and Schagen, I. 2010. The relative quality and cost-effectiveness of private and public schools for low-income families: a case study in a developing country. *School Effectiveness and School Improvement,* Vol. 21, No. 2, pp. 117–44.

Twaweza. 2013. *Form Four Examination Results: Citizens Report on the Learning Crisis in Tanzania*. Dar es Salaam U.R. Tanzania, Uwazi at Twaweza. (Brief, 2.)

UIS. 2012a. *The Global Demand for Primary Teachers: 2012 Update – Projections to Reach Universal Primary Education by 2015*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. (Information Bulletin, 10.)

___. 2012b. *School and Teaching Resources in Sub-Saharan Africa: Analysis of the 2011 UIS Regional Data Collection on Education*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. (Information Bulletin, 9.)

___. 2013. *A Teacher for Every Child: Projecting Global Teacher Needs from 2015 to 2030.* Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. (UIS Fact Sheet, 27.)

UK Department for Education. 2013. *New Advice to Help Schools Set Performance-related Pay*. London, UK Department for Education. www.gov.uk/government/news/new-advice-to-help-schools-set-performance-related-pay (Accessed 17 July 2013.)

UK Department for Education and School Teachers' Review Body. 2012. *School Teachers' Review Body: 21st Report – 2012*. London, UK Department for Education. www.gov.uk/government/publications/school-teachers-review-body-21st-report-2012# (Accessed 17 July 2013.)

UNESCO. 2010. *EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized*. Paris, UNESCO.

___. 2011. *EFA Global Monitoring Report 2011: The Hidden Crisis – Armed Conflict and Education*. Paris, UNESCO.

___. 2012a. *EFA Global Monitoring Report 2012: Youth and Skills – Putting Education to Work*. Paris, UNESCO.

___. 2012b. *Telesecundaria, Mexico: Lower Secondary School Learning with Television Support*. Paris, UNESCO. www.unesco.org/education/educprog/lwf/doc/portfolio/abstract8.htm (Accessed 21 March 2013.)

UNESCO and Education International EFAIDS. 2007. *Supporting HIV-positive Teachers in East and Southern Africa: Technical Consultation Report*. Nairobi/Paris, UNESCO.

UNICEF. 2011. *The Role of Education in Peacebuilding: A Synthesis Report of Findings from Lebanon, Nepal and Sierra Leone*. New York, UNICEF.

United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean. 2011. *Social Panaroma of Latin America 2011*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.

U.R. Tanzania National Bureau of Statistics. 2010. *Tanzania Disability Survey Report 2008*. Dar es Salaam, U.R. Tanzania National Bureau of Statistics.

USAID. 2008. *Pakistan Teacher Education and Professional Development Programme: Performance Gap Analysis and Training Needs*. Washington, DC, US Agency for International Development.

___. 2010. *Promoting Quality Education in Nicaragua*. Washington, DC, US Agency for International Development.

___. 2012. *Improved Reading Performance in Grade 2: GILO-supported Schools vs. Control Schools*. Washington, DC, US Agency for International Development.

USAID and Education Development Center. 2009. *Radio Instruction to Strengthen Education (RISE) in Zanzibar: Learning Gains Assessment – More Than Child's Play*. Washington, DC/Boston, MA., US Agency for International Development/Educational Development Center, Inc.

US Department of Education. 2010. *A Blueprint for Reform: The Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act*. Washington, DC, Department of Education.

Uwezo Kenya. 2011. *Are Our Children Learning? Annual Learning Assessment Report*. Nairobi, Uwezo.

Uwezo Uganda. 2011. *Are Our Children Learning? Annual Learning Assessment Report*. Kampala, Uwezo.

van der Tuin, M. and Verger, A. 2013. Evaluating teachers in Peru: policy shortfalls and political implications. Verger, A., Altinyelken, H. and de Koning, M. (eds), *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts*. Brussels, Education International Research Institute, pp. 127–40.

Varly, P. 2010. *The Monitoring of Learning Outcomes in Mali: Language of Instruction and Teachers' Methods in Mali Grade 2 Curriculum Classrooms*. Research Triangle Park, NC, RTI International.

Vavrus, F., Thomas, M. and Bartlett, L. 2011. *Ensuring Quality by Attending to Inquiry: Learner-centered Pedagogy in Sub-Saharan Africa*. Addis Ababa, UNESCO – International Institute for Capacity Building in Africa. (Fundamentals of Teacher Education Development, 4.)

Vegas, E. and Petrow, J. 2007. *Raising Student Learning in Latin America: The Challenge for the 21st Century*. Washington, DC, World Bank.
Vithanapathirana, M. 2006. Adapting the primary mathematics curriculum to the multigrade classroom in rural Sri Lanka. Little, A. W. (ed.), *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Dordrecht, the Netherlands, Springer, pp. 127–53.
Voluntary Service Overseas. 2009. *Teaching Matters: A Policy Report on the Motivation and Morale of Teachers in Cambodia*. Kingston upon Thames, UK/Phnom Penh, Voluntary Services Overseas/NGO Education Partnership.
___. 2011. *Teaching Matters: A Policy Report on the Motivation and Morale of Teachers in Cambodia*. Kingston upon Thames, UK, Voluntary Service Overseas. (Paper for the third International Policy Dialogue Forum 13–14 September 2011, Bali, Indonesia.)
Walter, S. L. and Chuo, K. G. 2012. *The Kom Experimental Mother Tongue Education Pilot Project: Report for 2012*. Dallas, Tex., SIL International.
Walton, M. and Banerji, R. 2011. *What Helps Children to Learn? Evaluation of Pratham's Read India Program in Bihar and Uttarakhand.* Cambridge, Mass., Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, Massachusetts Institute of Technology.
Wang, D. and Gao, M. 2013. Educational equality or social mobility: the value conflict between preservice teachers and the Free Teacher Education program in China. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 32, pp. 66–74.
Welch, T. 2012. Why Mother Tongue Literacy Isn't Working: Policy, Pedagogy, Parents and Publishing. Address at the Annual General Meeting of the Witswatersrand Council on Education, Wits School of Education, Johannesburg, South Africa 9 October 2012.
Were, E., Rubagiza, J. and Sutherland, R. 2009. *Bridging the Digital Divide? Educational Challenges and Opportunities in Rwanda*. Kigali/Bristol, UK, EdQual. (EdQual Working Paper, 15.)
West, K. L. and Mykerezi, E. 2011. Teachers' unions and compensation: the impact of collective bargaining on salary schedules and performance pay schemes. *Economics of Education Review,* Vol. 30, No. 1, pp. 99–108.
Wildlife and Environment Society of South Africa. 2013. *Eco-Schools Newsletter 16*. Howick, South Africa/Cape Town, South Africa/Copenhagen, Wildlife and Environment Society of South Africa/ World Wildlife Fund South Africa/Eco-Schools.
Wirak, A. and Lexow, J. 2008. *Evaluation of MoE/UNICEF's "Basic Education and Gender Equality Programme" for 2006–2008 Afghanistan.* Kabul/Stockholm, Norwegian Embassy Kabul/Swedish International Development Cooperation Agency.
Woessmann, L. 2011. Cross-country evidence on teacher performance pay. *Economics of Education Review,* Vol. 30, No. 3, pp. 404-18.
World Bank. 2005. *Improving Educational Quality Through Interactive Radio Instruction: A Toolkit for Policy Makers and Planners*. Washington, DC, World Bank. (Africa Human Development Working Paper, 52.)
___. 2009. *Le système éducatif béninois: analyse sectorielle pour une politique éducative plus équilibrée et plus efficace* [The Benin education system: sectoral analysis for a more balanced and effective education policy]. Washington, DC, World Bank. (Africa Region Human Development Working Paper, 165.)
___. 2010a. *The Education System in Malawi*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper, 182.)
___. 2010b. *Egypt: Teachers*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)
___. 2010c. *Teacher Early Retirement and Transfer Schemes: Indonesia*. Washington, DC, World Bank. (Policy Brief.)
___. 2011a. *Jordan: Higher Education Development Project*. Washington, DC, World Bank. (Project Performance Assessment Report, 62732.)
___. 2011b. *Republic of Chad Public Expenditure Review Update: Using Public Resources for Economic Growth and Poverty Reduction*. Washington, DC, World Bank. (Poverty Reduction and Economic Management, 3.)
___. 2012a. *Education in the Republic of South Sudan: Status and Challenges for a New System*. Washington, DC, World Bank.

___. 2012b. *The Status of the Education Sector in Sudan*. Washington, DC, World Bank. (Education Sector Review, 66608.)
___. 2012c. *Uganda: Teachers*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)
___. 2013. *Spending More or Spending Better: Improving Education Financing in Indonesia*. Jakarta, World Bank.
Xu, Z., Hannaway, J. and Taylor, C. 2009. *Making a Difference? The Effects of Teach for America in High School*. Washington, DC, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, The Urban Institute.
Yoshikawa, H. K., Myers, R., Bub, K. L., Lugo-Gil, J., Ramos, M. and Knaul, F. 2007. *Early Childhood Education in Mexico: Expansion, Quality Improvement and Curricular Reform.* Florence, Italy, UNICEF Innocenti Research Centre. (Working Paper, 2007-03.)
Zimbabwe Ministries of Education, Sport, Arts and Culture and Higher and Tertiary Education. 2010. Cost and financing of the education sector in Zimbabwe. Harare/Paris/New York, Zimbabwe Ministries of Education, Sport, Arts and Culture and Higher and Tertiary Education/UNESCO/UNICEF. (Unpublished.)

التعليم والتعلّم:
تحقيق الجودة للجميع

تبيّن طبعة التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعامي 2013–2014 أن نقص الاهتمام بنوعية التعليم والإخفاق في الوصول إلى الفئات المهمشة أسهما في نشوء أزمة تعلّم تستلزم اهتماماً عاجلاً. فهناك في شتى أنحاء العالم 250 مليون طفل – والعديد منهم ينتمون إلى خلفيات محرومة – لا يتعلمون المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب، ناهيك عن المهارات الأخرى التي يحتاجون إليها للحصول على عمل لائق وتحقيق ذاتهم.

ويوضح هذا التقرير المعنون "التعليم والتعلّم: تحقيق الجودة للجميع" كيف يستطيع المسؤولون عن وضع السياسات دعم نظام تعليمي جيد وضمان استدامته لمنفعة جميع الأطفال، بصرف النظر عن خلفياتهم، عن طريق تزويدهم بأفضل المعلمين. ويوثّق التقرير أيضاً التخفيضات في المعونة التي تعرقل التقدم نحو تحقيق الأهداف التعليمية، كما يبيّن النهوج التي يمكن للبلدان اعتمادها لزيادة التمويل المتاح للتعليم عن طريق الاستفادة من الموارد المحلية بمزيد من الفعالية.

وفي وقت يستعد فيه المجتمع الدولي لتحديد الأهداف الإنمائية لمرحلة ما بعد عام 2015، يبرز التقرير بوضوح شديد ضرورة إعطاء التعليم مكانة مركزية في خطة التنمية العالمية. ويتضمن التقرير أحدث البيانات المستمدة من كل أنحاء العالم لإقامة الدليل على قدرة التعليم، وبخاصة تعليم الفتيات، على الإسهام في تحسين الصحة والتغذية، والحد من الفقر، وتعزيز النمو الاقتصادي، وحماية البيئة.

ويرمي التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع إلى تقديم معلومات عن الالتزام الحقيقي بتحقيق أهداف التعليم للجميع بحلول عام 2015، وإلى التأثير في هذا الالتزام وضمان استدامته. ويرصد التقرير التقدم المحرز نحو تحقيق الأهداف المذكورة في زهاء 200 من البلدان والأراضي، ويُعتبر وثيقة مرجعية أساسية للمسؤولين عن وضع السياسات التعليمية، وأخصائيي التنمية، والباحثين، ووسائل الإعلام.

اخترت أن أكون معلمة لأنني أؤمن بأن للتعليم القدرة على تغيير المجتمع الذي نعيش فيه. وما يدفعني إلى أن أكون معلمة جيدة هو تطلعي إلى المشاركة بنشاط في هذا التغيير الذي توجد حاجة ماسة إليه في بلدي لمكافحة التمييز والظلم والعنصرية والفساد والفقر. وتقع على عاتقنا، نحن المعلمون، مسؤولية هائلة، وعلينا أن نجدد كل يوم التزامنا بتوفير التعليم الجيد.

• آنا، معلمة، بيرو

ما يدفعني إلى أن أصبح معلمة جيدة هو رغبتي في أن أنقل إلى الطلبة القدرة على إحداث تغيير إيجابي في حياة الناس. فالتعليم الجيد هو السبيل لتوفير مصدر إلهام للآخرين كي يحددوا هوياتهم ويكونوا أفضل ما يمكن أن يكونوا عليه.

• ليا، معلمة، الفلبين

ما يحفزني على مزاولة مهنة التعليم هو أنني واثقة من أن ظروف معيشة أشد الفئات فقراً في بلدي ليست قدَراً محتوماً عليها وأنني قادرة على تغييرها. وأعتبر أن التعليم هو الأداة الوحيدة التي تتيح مساعدة كل هذه الفئات، وأنه الطريق الصحيح الوحيد لتحقيق "حياة جيدة".

• داروين، معلم، إكوادور

أؤمن بأن لكل شخص الحق في التعليم، أي في اكتساب المهارات اللازمة للقراءة والكتابة والحساب والتفكير بحس نقدي، وكذلك الحق في الاستمتاع بالتعلّم. وأعتبر أن لكل شخص الحق في الحصول على عمل وتحقيق الاكتفاء الذاتي، وأن كل إنسان بحاجة إلى التعليم لتحقيق ذلك. وأعتقد أيضاً أن هذه الأمور التي نكرتها لا تتحقق إن لم يعط الإنسان أفضل ما لديه.

• لورا، معلمة، المملكة المتحدة

أعتبر نفسي معلماً جيداً لأنني تعلمت على يد معلمين جيدين مكّنوني من النجاح في دراساتي ومساري المهني وأرى أن ما عرفته من نجاح بفضلهم يدفعني إلى تكريس ما كرسوه لي من شغف ومهارات لمساعدة الآخرين.

• فوانشيشاك، معلم، نيجيريا

منشورات اليونسكو
منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع
EFA GMR

www.unesco.org/publishing
www.efareport.unesco.org

9 789236 042558