2011

التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع

التعليم للجميع

الأزمة الخفية
النزاعات المسلحة والتعليم

MONDE diplomatique
Éditions Arabes

UNESCO
منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

الأزمة الخفية:

النزاعات المسلحة والتعليم

الأزمة الخفية:
النزاعات المسلحة والتعليم

منشورات
اليونسكو

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

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

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

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

اليونسكو ©2011
جميع الحقوق محفوظة
الطبعة الأولى 2011
صدر في عام 2011 عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

التصميم الطباعي: Sylvaine Baeyens
الإخراج: Sylvaine Baeyens

Library of Congress Cataloging in Publication Data
Data available
التنضيد الطباعي: اليونسكو
الترقيم الدولي الموحد للكتاب 978–92–3–604191–9

صورة الغلاف
في شمال أوغندا حيث يدور نزاع مسلح بين القوات الحكومية وجيش الرب للمقاومة، يلجأ الأطفال المحاصرون بين فكي طرفي النزاع إلى الرسم للتعبير عما يشاهدونه.
© Xanthopoulos Daimon/Gamma

تمت الطباعة في مطابع: دار الكتب 53dots بيروت لبنان

Le MONDE diplomatique Editions Arabes
Simplified joint–stock company with a registered capital of 100,000 euros RCS 484 215 371 Paris
1 avenue Stephen Pichon, 75013 Paris, France

Shareholders: SA Le Monde diplomatique,

A Concept S.a.r.l. Lebanon

President and Director of Publication: Alain Gresh

General Manager and Editor–in–Chief: Samir Aita

Management: +33 1 53 94 96 78
Fax: +33 1 53 94 96 26
E–mail: samir.aita@mondediplo.com;
diplo@mafhoum.com

Website: www.mondiploar.com

© UNESCO 2011
© UNESCO 2011 for the Arabic translation

توطئة

أنشئت الأمم المتحدة لتحرير العالم من ويلات الحروب ووعدت بمستقبل يعيش فيه الإنسان آمناً متحرراً من أغلال الخوف. وأنشئت اليونسكو للمساهمة في بناء هذا المستقبل وتحقيق الوعد، وسلاحها في ذلك التعليم. فبه جرى تكليفنا بمحاربة «جهل الشعوب بعضها لبعض» حسب عبارة ميثاقنا التأسيسي في ديباجته، هذا الجهل الذي أجج النزاعات المسلحة على مر العصور.

ويأتي *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع* لهذا العام في وقته لينفخ في جمرات الذاكرة منبهاً إلى خلفية ودواعي إنشاء الأمم المتحدة والأفكار والقيم التي بنيت عليها. وهي ذات القيم التي جسدها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في عام 1948 واستبطنتها أهداف التعليم للجميع التي اعتمدها المجتمع الدولي في عام 2000. ولكن لا يزال هناك للأسف بون شاسع بين عالمنا اليوم والعالم الذي توخاه صائغو الإعلان العالمي ومسافة طويلة تنأى بنا عن بلوغ أهدافنا المشتركة في مجال التعليم. ولا مناص من الإقرار بأننا نخفق جميعا في التصدي للتحديات الهائلة التي تفرضها علينا النزاعات المسلحة.

فلا تزال النزاعات المسلحة تلحق الدمار بحياة الملايين من سكان العالم المستضعفين وتشيع الخراب في نظم التعليم وتوصد أبواب الانتفاع به، وذلك على نطاق لم تُدرك أبعاده إدراكاً كافياً. والحقائق ناصعة لا تقبل الجدل. فالبلدان المتأثرة بالنزاعات تضم ما يربو على 40% من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، ولديها أعلى مستويات التفاوت بين الجنسين وأدنى مستويات القرائية في العالم. وينبري هذا الإصدار الجديد من *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع* لعرض هذه الحقائق بالتفصيل مسلطا الضوء لأول مرة على «الأزمة الخفية» التي يعيشها التعليم في ظل النزاعات المسلحة. وآمل أن يساعد هذا التقرير في تحفيز العمل على المستويين الوطني والدولي في أربعة مجالات رئيسية:

أولا، ينبغي علينا أن نشمر عن ساعد الجد لوقف الانتهاكات الصارخة لحقوق الإنسان التي تشكل جوهر أزمة التعليم في البلدان المتأثرة بالنزاعات. نعم، ليس بمقدورنا إبطال النزاعات المسلحة بطرفة عين وبناء مجتمعات يسودها السلام بين ليلة وضحاها، ولكن بإمكاننا أن نضع حدا للهجمات على الأطفال وعمليات اغتصاب الفتيات والنساء التي تُمارس على نطاق واسع وبصورة منهجية وتدمير المرافق والمنشآت المدرسية، وما إلى ذلك من الانتهاكات التي وثّقها هذا التقرير. فمن غير المقبول أنه على الرغم من القرارات المتتابعة الصادرة عن مجلس الأمن، لا يزال الإرهاب الجنسي يستخدم كسلاح حرب، مُنزلا بالفتيات والنساء ما لا يوصف من ضروب العذاب والمعاناة والخوف والقلق وملحقاً بآفاق تعليمهن ضرراً فادحا تصعب الإحاطة به. هذا وأنا ملتزمة بالعمل مع زملائي عبر منظومة الأمم المتحدة من أجل تعزيز حماية الحقوق الإنسانية للأطفال الذين يعيشون في ظل النزاعات المسلحة.

ثانيا، ينبغي إصلاح نظام المعونة الإنسانية. فقطاع التعليم لا يتلقى حالياً سوى 2% من المعونة الإنسانية، فضلا عن أن نظام المعونة الإنسانية ذاته يعاني من نقص التمويل. ويؤسفني القول إن الجهات المانحة للمعونة لا تتحلى بذات العزيمة التي يتحلى بها السكان في البلدان التي تعيش حالات الطوارئ، إذ كثيراً ما تشدني وتدهشني عند زيارتي لهذه البلدان الجهود الاستثنائية التي تبذلها المجتمعات المحلية لإبقاء باب التعليم مفتوحاً. لذلك ينبغي علينا جميعا نحن الأطراف المشاركة في حركة التعليم للجميع أن نعمل من أجل وضع التعليم في صميم اهتمامات وشواغل الجهات المانحة للمعونة الإنسانية.

ثالثاً، علينا أن نكون أكثر فعالية في استغلال الفرص السانحة للسلام. وقد أشار الأمين العام للأمم المتحدة بان كي مون إلى أننا نفتقر حالياً إلى الآليات اللازمة لدعم البلدان التي تبدأ رحلة الخروج المحفوفة بالمخاطر من النزاع المسلح إلى بر السلامة والسلام. ونتيجة لذلك تضيع فرص بناء السلام وإعادة الإعمار بكل ما يترتب على هذا الضياع من تكلفة بشرية ومالية هائلة. ويدعو التقرير في هذا السياق إلى زيادة التمويل الجماعي مبيناً دواعي هذا الأمر وضرورته. وإنني على قناعة بأن الجهات المانحة والبلدان المتأثرة بالنزاعات ستجني منفعة كبيرة من زيادة التعاون في هذا المجال.

رابعاً وأخيراً، ينبغي علينا أن نحرر كافة طاقات التعليم وقدراته لكي يصبح قوة من أجل السلام. وكان هذا رأس الخيط الذي وضعت اليونسكو عليه الأصبع في مستهل ديباجة ميثاقها التأسيسي الذي عبّر في سطره الأول عن مفهوم واسع بإيجاز بليغ إذ يقول: «لما كانت الحروب تتولد في عقول البشر، ففي عقولهم يجب أن تبنى حصون السلام». ولا توجد حصون أكثر مناعة من السلوكيات والمواقف العامة القائمة على التسامح والاحترام المتبادل والالتزام بالحوار والتي ينبغي أن تنمى وتشذب كل يوم في قاعات الدرس في شتى أرجاء العالم. أما إذا استُخدِمت المدارس خلافا لذلك، أي كأداة لتنمية روح التعصب والشوفينية وعدم احترام الغير، فإنها لا تفضي إلى الجهل فحسب وإنما تمهد أيضا الطريق إلى العنف. وأنا ملتزمة التزاماً تاماً بأن تقوم اليونسكو بدور فعال في إعادة بناء النظم التعليمية في البلدان المتأثرة بالنزاعات مستفيدة من عملنا الحالي في مجالات عدة مثل الحوار بين الثقافات، وتطوير المناهج الدراسية وإعداد المعلمين وإصلاح الكتب المدرسية.

وها قد مر أكثر من 65 عاما على إنشاء الأمم المتحدة وتغيرت طبيعة التحديات التي تفرضها النزاعات المسلحة، إلا أن المبادئ والقيم والمؤسسات التي تقوم عليها منظومة الأمم المتحدة احتفظت بمصداقيتها وظلت صالحة كما كانت دوما. دعونا نعمل سوية استناداً إلى هذه المبادئ والقيم والمؤسسات من أجل التصدي للأزمة الخفية التي تحيق بالتعليم، ونبني عالماً ينعم فيه كل طفل و كل أب وكل أم بالعيش بسلام متحرراً من أغلال الخوف.

إيرينا بوكوفا
المديرة العامة لليونسكو

شكر

حظي هذا التقرير بدعم مجموعة كبيرة من الأفراد والمنظمات التي لم تبخل عليه بالمشورة والآراء السديدة، فلها ولجميع من أسهم بشكل مباشر أو غير مباشر بإثراء هذا التقرير بالبحث والتحليل يتقدم فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع بوافر الشكر وعظيم الامتنان.

ونود أن نشكر بصفة خاصة أعضاء مجلسنا الاستشاري الدولي الذين قاموا بدور قيم في توجيه عمل فريق التقرير العالمي ودعم أنشطة الاتصال. كما يلزم القول إن الدعم المالي السخي والمتواصل من قبل مجموعة من الجهات المانحة كان له الفضل في أن يرى هذا التقرير النور.

وقد ساهم في هذا التقرير الكثير من الزملاء في اليونسكو وعلى رأسهم زملاؤنا في معهد اليونسكو للإحصاء الذين شكلوا جزءاً من الجهد الجماعي الذي أنتج هذا التقرير ونخص بجزيل الشكر مدير المعهد وفريق الموظفين.
والشكر موصول إلى أفرقة قطاع التربية اعترافا بما قدمه أعضاؤها من إسهام قيم. كما نتوجه بشكر خاص إلى كل من الفريق الدولي للشراكة العالمية في مجال التعليم للجميع، وشعبة التعليم في أوضاع النزاع وما بعد النزاع، ومعهد اليونسكو الدولي لتخطيط التربية، ومكتب التربية الدولي لليونسكو، ومعهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، وإلى الكثير من المكاتب الميدانية التي لم تضن علينا بما لديها من خبرات وتجارب.

وعلى غرار كل التقارير السنوية عموما وتقارير رصد التعليم للجميع بصفة خاصة، استفاد تقرير هذه السنة استفادة كبيرة من خبرة الباحثين المختصين، فاستعان، كالسنوات السابقة، بمجموعة كبيرة منهم لإجراء عدد من الدراسات الأساسية بغية تقصي موضوع التقرير بكل تفاصيله والإلمام بكافه جوانبه وتعميق تحليله. فشكراً للمساهمين في هذا التقرير على سخائهم بوقتهم والتزامهم بالمواعيد النهائية رغم ضيق المهلة. ولا يسعنا إلا تقديم وافر شكرنا وعظيم امتنانا لمؤلفي الدراسات الأساسية، وكلها متاحة على موقعنا الشبكي، وهم:
Kwame Akyeampong, Nadir Altinok, Allison Anderson, Sheena Bell, Lisa Bender, Desmond Bermingham, Lyndsay Bird, Graham Brown, Michael Bruneforth, Sulagna Choudhuri, Daniel Coppard, Tom Dammers, Lynn Davies, Tom De Herdt, Victoria DiDomenico, Janice Dolan, Catherine Dom, Elizabeth Ferris, Charles Goldsmith, Adele Harmer, Kenneth Harttgen, Marian Hodgkin, Rebecca Holmes, Pia Horvat, Friedrich Huebler, Frances Hunt, Peter Hyll–Larsen, Bosun Jang, Patricia Justino, HyeJin Kim, Katerina Kyrili, Cynthia Lloyd, Mieke Lopes Cardozo, Leonora MacEwen, Matthew Martin, Lyndsay McLean Hilker, Marc Misselhorn, Kurt Moses, Susy Ndaruhutse, Yuko Nonoyama–Tarumi, Mario Novelli, Valentine Offenloch, Su–Ann Oh, Brendan O'Malley, Gudrun Østby, Yumiko Ota, Nina Papadoupolos, Ricardo Sabates, Alan Smith, Abby Stoddard, Håvard Strand, Tami Tamashiro, Kristof Titeca, Eliana Villar–Márquez, Inge Wagemakers, Katy Webley, Jo Westbrook, Jeni Whalan, J. R. A. Williams, Annabette Wils, Rebecca Winthrop and Asma Zubairi.

كما ندين بالعرفان لكل من منظمة Action Aid International ومنظمة CfBT Education Trust ولجنة المبادرات الإنمائية ومركز السياسات والبيانات التربوية (EPDC) ومنظمة إنقاذ الطفولة، ومعهد التنمية عبر البحار، وجامعة Sussex، وجامعة Antwerp لتيسير الاضطلاع بالدراسات التي تم التكليف بإجرائها.

ونخص بالذكر كل من Lyndsay Bird و Catherine Dom و Patricia Justino وAllen Smith الذين عملوا كمجموعة استشارية للتقرير وقدموا إرشادات قيمة طوال فترة إعداد التقرير مع تعليقات مفصلة على مشروعات الفصول. والشكر موصول لمعهد Brookings والشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم في حالات الطوارئ على تنظيم اجتماع تشاوري في واشنطن العاصمة في إطار التحضير للتقرير.

وقد سارع الكثير من الأفراد والمؤسسات والشبكات إلى تقديم معلومات وبيانات بالرغم من قصر المهلة. ونخص بالذكر والشكر منظمة إنقاذ الطفولة واليونيسيف والمفوضية السامية لشؤون اللاجئين على ما قدموه من دعم طوال عملية إجراء البحوث بما في ذلك تيسير الزيارات الميدانية التي قام بها فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع.

و استفيد في إنتاج التقرير من الجهود الهائلة التي بذلها كل من Sylvaine Baeyens وRebecca Brite وIsabelle Kite وDavid McDonald وWenda McNevin وJan Worrall. وساهم مشكوراً David McCandless في الرسوم البيانية الواردة في الفصل 3. كما شارك العديد من الزملاء داخل اليونسكو وخارجها في ترجمة وإنتاج التقرير.

ولا بد من التنويه بالدور الحيوي الذي قام به الزملاء في قطاع العلاقات الخارجية وإعلام الجمهور في دعم فريق التقرير في مجال الاتصالات وعملية النشر. ونتقدم بشكر خاص لزملائنا في مرفق إدارة المعارف وشعبتي إدارة المالية والميزانية وإدارة الموارد البشرية لتيسيرهم عملنا اليومي.

و*التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع* تقرير سنوي مستقل تولت اليونسكو تيسيره ودعمه. ويتحمل مدير الفريق كامل المسؤولية عن مضمونه وأي خطأ في الوقائع يرد فيه.

فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع

المدير: Kevin Watkins

البحوث: Samer Al-Samarrai و Nicole Bella و Stuart Cameron و Anna Haas و François Leclercq و Elise Legault و Anaïs Loizillon و Karen Moore و Patrick Montjourides و Pauline Rose

الاتصال والتواصل: Diederick de Jongh و Andrew Johnston و Leila Loupis و Marisol Sanjines و Sophie Schlondorff و Céline Steer

العمليات والإنتاج: Erin Chemery و Julia Heiss و Marc Philippe Liebnitz و Judith Randrianatoavina و Martina Simeti و Suhad Varin

الترجمة العربية: د. حاجي دهقاني، رانيا عبد الله، د. شهاب الصراف، ميراي خلف
المراجعة والتنسيق: د. شهاب الصراف
التصحيح الطباعي: فوزي الراسي

تمت الترجمة والمراجعة تحت إشراف وحدة الترجمة العربية في اليونسكو

للمزيد من المعلومات عن التقرير،
يرجى الاتصال بـ:
The Director
EFA Global Monitoring Report team
c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Email: efareport@unesco.org
الهاتف: 36 10 68 45 1 33+
الفاكس: 41 56 68 45 1 33+
العنوان على الإنترنت: www.efareport.unesco.org

التقارير العالمية السابقة لرصد التعليم للجميع

2010 السبيل إلى إنصاف المحرومين
2009 أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم
2008 التعليم للجميع بحلول عام 2015، هل سنحقق هذا الهدف؟
2007 إرساء أسس متينة من خلال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة
2006 القرائية من أجل الحياة
2005 التعليم للجميع: ضرورة ضمان الجودة
2003/2004 قضايا الجنسين والتعليم للجميع: قفزة نحو المساواة
2002 التعليم للجميع: هل يسير العالم على الطريق الصحيح؟

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

المحتويات

مقدمة i

شكر iii

قائمة الأشكال والجداول والمساهمات الخاصة وأطر النصوص vii

أبرز معالم التقرير 1

توطئة 4

القسم الأول: رصد التقدم المحرز نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع 24

الفصل 1

الأهداف الستة للتعليم للجميع 26

الهدف 1: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 29

اللوحة 1.1: معدلات وفيات الأطفال تنخفض في شتى أنحاء العالم، ولكن لا تزال توجد أوجه كبيرة للتفاوت في هذا المجال 30

اللوحة 1.2: الرفاه في التغذية، والأمن الغذائي، عاملان أساسيان لنمو القدرات المعرفية 31

اللوحة 1.3: المشاركة في التعليم قبل الابتدائي تتزايد، إلا أنها لا تزال محدودة ومتباينة 33

مجال التركيز في السياسة العامة: تحسين صحة الأطفال – أهمية تعليم الأمهات 34

الهدف 2: تعميم التعليم الابتدائي 40

اللوحة 1.4: عدد الأطفال غير الملتحقين بالتعليم يتناقص، ولكن ليس بالسرعة الكافية 41

اللوحة 1.5: البلدان الرامية إلى تحقيق تعميم التعليم الابتدائي تواجه تحديات جمة 43

الهدف 3: احتياجات التعلم لدى النشء والكبار 54

اللوحة 1.6: تحسَّن الانتفاع بالتعليم الثانوي، ولكن لا تزال توجد أوجه كبيرة للتفاوت 55

اللوحة 1.7: الفروق في مجال المشاركة في التعليم العالي تتزايد بين المناطق الإقليمية 57

مجال التركيز في السياسة العامة: وضع حد لتهميش العمال غير المهرة في البلدان المتقدمة 57

الهدف 4: تحسين مستويات محو أمية الكبار 65

اللوحة 1.8: تراجع في نسب الأمية وإنما ليس بالسرعة المطلوبة 66

اللوحة 1.9: بون شاسع في نسب محو الأمية داخل البلد الواحد 67

مجال التركيز في السياسة العامة: السعي نحو تحقيق تحسن جذري في نسب محو أمية الراشدين 68

الهدف 5: تقييم التكافؤ بين الجنسين والمساواة في فرص التعليم 73

اللوحة 1.10: لن يتسنى للعديد من البلدان تحقيق التكافؤ بين الجنسين بحلول عام 2015 رغم التقدم الكبير الحاصل 74

اللوحة 1.11: من أين ينبع التفاوت بين الجنسين في المدارس الابتدائية والثانوية؟ 75

مجال التركيز في السياسة العامة: إدارة الانتقال من المدرسة إلى سوق العمل لدى الفتيات المراهقات 77

الهدف 6: نوعية التعليم 83

اللوحة 1.12: تباين شديد في مستويات التحصيل الدراسي بين البلدان وداخل البلد الواحد 84

مجال التركيز في السياسة العامة: ردم الفجوات في مجال التعليم في البلدان الفقيرة 88

الفصل 2

تمويل التعليم للجميع 98

رصد التقدم في مجال تمويل التعليم للجميع 101

اللوحة 2.1: تزايد استثمارات الحكومات في ميدان التعليم 103

اللوحة 2.2: تنامي الإيرادات المحلية وإيلاء التعليم أولوية أكبر 104

اللوحة 2.3: ثمة أكثر من طريق لبلوغ أهداف التعليم للجميع بيد أن لزيادة الاستثمار دوراً كبيراً في هذا الصدد 106

اللوحة 2.4: لا تمضي الجهات المانحة في المسار السليم للوفاء بالتزاماتها في مجال تقديم المعونة لعام 2010 107

اللوحة 2.5: جدول الأعمال المتصل بفعالية المعونة – تقدم في الاتجاه السليم وإنما ليس بالسرعة المطلوبة 111

مجال التركيز في السياسة العامة: التعامل مع تداعيات الأزمة المالية 112

القسم الثاني: النزاعات المسلحة والتعليم 124

الفصل 3 التعليم والنزاعات المسلحة: الدّوامة القاتلة 128

المقدمة 131
النزاعات المسلحة بوصفها عائقاً أمام التعليم للجميع 132
تأجيج النيران – الإخفاقات في مجال التعليم يمكن أن تشعل فتيل النزاعات المسلحة 160
الاعتبارات الأمنية تحد من فعالية المعونة المخصصة للبلدان المتأثرة بالنزاعات 172

الفصل 4 حماية حقوق الإنسان واجب بذاته وضرورة للتعليم 184

المقدمة 187
وضع حد للإفلات من العقاب – من الرصد إلى العمل الفعلي 188
توفير التعليم في خضمّ النزاعات المسلحة 200

الفصل 5 إعادة بناء التعليم فرصة لجني ثمار السلام 219

المقدمة 221
الشروع بالعمل في مرحلة مبكرة ومواصلته طوال الشوط اللازم 222
تعزيز ثقافة السلام والتسامح 240

الفصل 6 برنامج من أجل التغيير: تدارك الإخفاقات الأربعة 250

الملحق 261

مؤشر تنمية التعليم للجميع 262
الجداول الإحصائية 267
الجداول الخاصة بالمعونة 347
المسرد 360
المراجع 363
الاختصارات 389

قائمة الأشكال والجداول والمساهمات الخاصة وأطر النصوص

الأشكال

1.1: أبرز مسببات الوفاة – أسباب وفيات الأطفال 30
1.2: الأطفال الذين حصلت أمهاتهم على تعليم ثانوي هم أقل عرضة 31
1.3: يمكن لمستويات سوء التغذية في بلدان متماثلة في مستوى الدخل أن تتباين تبايناً شديداً 32
1.4: ازدادت المشاركة في التعليم قبل الابتدائي ازدياداً كبيراً في بلدان كثيرة 33
1.5: أطفال الأسر الغنية هم أوفر حظاً في حضور برامج التعلم 34
1.6: التعليم ينقذ البعض من الموت – معدلات الوفيات تنخفض مع تزايد تعليم الأمهات 35
1.7: إزالة التفاوت في المستوى التعليمي يمكن أن ينقذ أرواح 1.8 مليون طفل 35
1.8: يزداد نطاق التلقيح ضد الأمراض اتساعاً مع تزايد المستوى التعليمي للمرأة 36
1.9: الوعي في مجال فيروس ومرض الأيدز- التعليم يسهم في الحماية 37
1.10: النساء المتعلمات أحرص على إجراء اختبار أثناء فترة الحمل لمعرفة ما إذا كن يحملن فيروس الأيدز 37
1.11: نصف مجموع عدد الأطفال غير الملتحقين بالتعليم في العالم يعيشون في خمسة عشر بلداً فقط 41
1.12: ثمة أعداد كبيرة من الأطفال يُتوقع ألا يلتحقوا بالتعليم أبداً 43
1.13: تتباين احتمالات الالتحاق بالتعليم تبايناً كبيراً داخل البلد الواحد 43
1.14: كان التقدم نحو تحقيق تعميم التعليم الابتدائي متبايناً 44
1.15: تواجه البلدان عوائق مختلفة في العمل من أجل تحقيق تعميم التعليم الابتدائي 44
1.16: أعداد الأطفال الذين يلتحقون بالتعليم في السن الرسمية منخفضة في بلدان كثيرة 45
1.17: كان سجل التقدم على صعيد البقاء في التعليم إلى الصف الأخير من التعليم الابتدائي سجلاً متبايناً 46
1.18: الفقر وضعف الحال يؤثران تأثيراً قوياً على احتمالات إتمام الطفل لمرحلة التعليم الابتدائي 47
1.19: أنماط التسرب من التعليم تختلف باختلاف مستويات الصفوف الدراسية 48
1.20: أطفال الأسر الفقيرة هم أكثر عرضة للتسرب من التعليم 49
1.21: يمكن تحقيق تحسُّن كبير في مجال التقدم في صفوف السنوات الدراسية بإجراء الإصلاحات المناسبة 53
1.22: التوسع في الالتحاق بالتعليم الثانوي 55
1.23: يتمتع النشء من سكان المناطق الحضرية بحظوظ أفضل في إتمام التعليم الثانوي 56
1.24: لا تنفك الفروق في القيد في مجال التعليم العالي تتزايد بين المناطق الإقليمية 57
1.25: الأفراد ذوو المهارات المحدودة أكثر عرضة للبطالة 58
1.26: تشير استقصاءات أجريت في البلدان الغنية إلى وجود اختلافات في مستويات امتلاك مهارات القرائية 59
1.27: الانتفاع بالتعليم المستمر والتدريب المستمر لا يفي بالطلب في كثير من البلدان الأوروبية 59
1.28: يتزايد القصور في مجال القرائية مع التقدم في السن 61
1.29: تعيش غالبية الأميين الراشدين في عشرة بلدان فقط 66
1.30: من المستبعد أن يحقق العديد من البلدان هدف محو الأمية 66
1.31: تتصل أنماط القدرة على القراءة والكتابة بمكان إقامة الأسرة وبمستوى ثرائها 67
1.32: تدني آفاق تحقيق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي بحلول عام 2015 في العديد من البلدان 74
1.33: أنماط مميزة بحسب الجنس على صعيد المشاركة في التعليم الابتدائي 76
1.34: تفاوت في أنماط إتمام الدراسة الثانوية بحسب الجنس 77
1.35: بون شاسع في نسب مشاركة القوى العاملة بحسب الجنس في العديد من المناطق 78
1.36: أوجه تفاوت واسعة النطاق في التحصيل الدراسي بين شتى البلدان 84
1.37: تباين شديد في مهارات القراءة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 85
1.38: مستويات التحصيل الدراسي في الرياضيات في أمريكا اللاتينية 85
1.39: تتصل الفوارق في التحصيل الدراسي بمستوى الثراء وبمكان الإقامة 87
1.40: تدني مستويات القراءة الإجمالية في الهند وفوارق شاسعة بين مناطق البلد المختلفة 89
1.41: بون شاسع في مهارات القراءة في الصفوف الأولى بين مناطق كينيا 89
1.42: تعكس الفوارق في التعلم بين الأطفال اختلاف مستوى الثراء والجنس 90
1.43: فوارق شاسعة في مستويات التعلم بين المدارس 90
1.44: تشكل الفوارق في نوعية المدارس أحد المسببات الرئيسية لانعدام المساواة في التعلم 91

2.1: تشكل الفوارق في نوعية المدارس أحد المسببات الرئيسية لانعدام المساواة في التعلم 103
2.2: نمو الميزانيات المخصصة للتعليم في معظم البلدان 104
2.3: ازدادت الإيرادات المحلية في العديد من البلدان، في حين لا تزال بلدان أخرى تواجه صعوبات في هذا الصدد 105
2.4: تواجه البلدان تحديات مختلفة على صعيد زيادة الاستثمار في التعليم 105
2.5: من المرجح الابتعاد كل البعد عن تحقيق الغايات الحالية المنشودة على صعيد زيادة المعونة 108
2.6: لم تبلغ سوى خمس جهات من أصل اثنتين وعشرين جهة مانحة أعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي الغاية التي حددتها الأمم المتحدة وقدرها 0,7% 108
2.7: قلص العديد من الجهات المانحة معونته في عام 2009 109
2.8: مدفوعات المعونة للتعليم الأساسي توقفت عن الزيادة في عام 2008 109
2.9: ثمة تباين شديد في التزامات الجهات المانحة في ميدان التعليم الأساسي 110
2.10: ثمة فجوة شاسعة بين المعونة المقدمة ومتطلبات تمويل التعليم للجميع 111
2.11: أدت الأزمة إلى توقف الارتفاع السريع الذي شهدته إيرادات البلدان ذات الدخل المنخفض وذات الحد الأدنى من الدخل المتوسط 114
2.12: تأثير الأزمة المالية على الإنفاق على التعليم 115
2.13: يُتوقع أن تبدأ المعونة القابلة للبرمجة طوراً من الاستقرار اعتباراً من عام 2011 119

3.1: البلدان المتأثرة بالنزاعات متخلفة عن ركب التعليم 133
3.2: النزاعات العنيفة تعزز أوجه عدم المساواة في مجال التعليم 135
3.3: السكان الأصليون في مناطق النزاع انقطعوا عن الدراسة خلال الحرب في غواتيمالا 136
3.4: معظم الحروب تدور داخل الدول، لا عبر الحدود 137
3.5: المدنيون يشكلون الغالبية العظمى من الضحايا في أفغانستان والعراق 140
3.6: معظم الضحايا يسقطون بعيداً عن ميدان المعركة 141
3.7: الإنفاق على الأسلحة يتجاوز الإنفاق على المدارس في الكثير من الأحيان 148
3.8: تكفي حصة ضئيلة من الإنفاق العسكري العالمي لسد العجز السنوي في تمويل التعليم للجميع 149
3.9: أعداد الأشخاص المشردين داخلياً تفوق بالملايين أعداد اللاجئين في العالم 153
3.10: أوضاع التعليم تختلف باختلاف مخيمات اللاجئين والمناطق 155
3.11: التعليم يتوقف في المدارس الابتدائية بالنسبة إلى الكثير من اللاجئين الميانماريين في تايلاند 156
3.12: الكثير من البلدان المتأثرة بالنزاعات تواجه طفرة في أعداد الشباب 165
3.13: كوت ديفوار – التعليم في الشمال مقابل التعليم في الجنوب 167
3.14: توجد فوارق كبيرة جداً في المعونة التي تتلقاها البلدان المتأثرة بالنزاعات 173
3.15: المعونة تشكل مصدراً مهماً للإيرادات في أفقر البلدان المتأثرة بالنزاعات 174
3.16: البلدان المتأثرة بالنزاعات ذات الدخل المنخفض تحصل على حصة أكبر من إجمالي المعونة 174
3.17: ارتفاع متفاوت في المعونة المخصصة للتعليم الأساسي في البلدان المتأثرة بالنزاعات 175
3.18: الفجوة بين المعونة المقدمة والاحتياجات من حيث التمويل الخارجي للتعليم لا تزال كبيرة في البلدان المتأثرة بالنزاعات 176
3.19: المعونة المخصصة للتعليم الأساسي في البلدان المتأثرة بالنزاعات تشهد 176
3.20: قامت عدة جهات مانحة بزيادة حصة المعونة المخصصة لأفغانستان والعراق وباكستان 177

4.1: يخصص معظم المعونة الإنسانية للبلدان المتأثرة بالنزاعات 201
4.2: كثيراً ما تتلقى البلدان المعونة الإنسانية على مدى سنوات طوال 202
4.3: يتباين الإنفاق على تعليم السكان المشردين تبايناً شديداً من بلد لآخر 203
4.4: وجه الحرمان المزدوج الذي يعاني منه التعليم في إطار المعونة الإنسانية: حصة صغيرة من طلبات التماس المعونة والحصة الأصغر من الطلبات التي تحظى بالتمويل 204
4.5: لا تحظى النداءات الإنسانية في مجال التعليم على المستوى القطري إلا بحصة صغيرة من التمويل 205

5.1: ازداد بناء قاعات الدرس بوتيرة أسرع من وتيرة الالتحاق بالتعليم في جنوب السودان 225
5.2: يسجل القيد ارتفاعاً كبيراً في خمسة بلدان تمر بأوضاع ما بعد النزاع 227
5.3: الفجوة بين المساعدات الإنسانية والمساعدات الإنمائية في ليبيريا وسيراليون 231

الجداول

1.1: المؤشرات الرئيسية الخاصة بالهدف 1 29
1.2: المؤشرات الرئيسية الخاصة بالهدف 2 40
1.3: تبين التوقعات الخاصة بـ 126 بلداً، أن عدداً كبيراً من الأطفال سيظلون غير ملتحقين بالتعليم بحلول عام 2015 42
1.4: المؤشرات الرئيسية الخاصة بالهدف 3 54
1.5: تعبر فرص التدريب المهني المتاحة في الولايات المتحدة عن اختلاف المستويات الاجتماعية 60
1.6: التدريب في جمهورية كوريا يمنح الأفضلية للذكور المتعلمين العاملين في شركات كبرى 60
1.7: المؤشرات الرئيسية الخاصة بالهدف 4 65
1.8: المؤشرات الرئيسية الخاصة بالهدف 5 73
1.9: المؤشرات الرئيسية الخاصة بالهدف 6 83
1.10: تقدم متفاوت على صعيد تحسين نوعية التعليم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 86
1.11: تفاوت في نوعية المدارس التي تخدم التلاميذ الفقراء 91

2.1: ازدادت الموارد الوطنية المخصصة للتعليم منذ عام 1999 103
2.2: لا تكون الصلات بين الإنفاق والتقدم في ميدان التعليم واضحة دائماً 106
2.3: ازدادت المعونة المخصصة للتعليم الأساسي ولكن على نحو متباين من منطقة لأخرى 107
2.4: لن يتحقق العديد من الغايات المتصلة بفعالية المعونة 111
2.5: إن أهداف خفض العجز المالي قد تؤدي إلى تراجع الإنفاق الحكومي على التعليم في بعض البلدان 118
2.6: ثمة عدد قليل من الجهات المانحة الثنائية التي تعتزم زيادة المعونة زيادة كبيرة في السنوات القادمة 119
2.7: الرسم الطوعي في مجموعة مختارة من الشركات الكبيرة في سوق الهواتف المحمولة 122
2.8: رسم إلزامي يشمل كل المستخدمين في جميع شركات الهواتف 123

3.1: الحروب تتسبب بضياع سنوات من التعليم 136
3.2: البلدان المتأثرة بالنزاعات في الفترة 1999-2008 138
3.3: عدد ومتوسط فترات النزاع بين عامي 1999 و2008، بحسب المناطق وفئات الدخل 138

4.1: النداءات الإنسانية في بلدان مختارة، 2010 207

5.1: نتائج مختارة من استقصاء عام 2008 بشأن بارومترات أفريقيا، في كينيا وجمهورية تنزانيا المتحدة 243

الإسهامات الخاصة

كفى فقد بلغ السيل الزُبى، رئيس الأساقفة ديزموند توتو الحائز على جائزة نوبل للسلام في عام 1984 124
التعليم ضمان للأمن والتنمية، صاحبة الجلالة رانيا العبد اللـه ملكة الأردن 125
تحويل السيوف إلى محاريث والقنابل إلى كتب، أوسكار آرياس سانشيز الحائز على جائزة نوبل للسلام لعام 1987 147
التعليم سبيل إلى السلام، الدكتور جوزيه راموس- هورتا الحائز على جائزة نوبل للسلام لعام 1996، رئيس جمورية تيمور- ليشتي الديمقراطية 221
التعليم قوة في خدمة السلام، شيرين عبادي الحائزة على جائزة نوبل للسلام لعام 2003 245

أطر النصوص

1.1: تشجيع الولادة الآمنة في الهند 38
1.2: تعزيز الاستجابة على الصعيد الدولي 39
1.3: برنامج التعليم قبل المدرسي في موزمبيق 39
1.4: التوسع في تقديم خدمات الطفولة المبكرة في غانا 39
1.5: الكفاح من أجل إبقاء الأطفال في التعليم في الهند 50
1.6: خفض مستويات التسرب من التعليم في ملاوي بفضل التحويلات النقدية غير المشروطة 51
1.7: تحسين التعليم المدرسي يحد من مستوى التسرب: مشروع التعليم في المناطق الريفية كولومبيا 52
1.8: سد الفجوة بين التعليم وسوق العمل: برنامج Gateway (المنفذ) في نيوزيلندا 62
1.9: تنسيق حكومي قوي لبرامج محو الأمية في المغرب 70
1.10: دورات مسائية للشباب في بوركينا فاسو 71

1.11: دعم مدرّسي محو الأمية يعطي أكله في مصر 72
1.12: التمكين من خلال النظام المدرسي – منظمة "تطوير محو الأمية" في باكستان 81
1.13: مراكز 'براك' للنهوض بالعمل وبسبل العيش لدى المراهقين 82
1.14: برنامج 'بالساخي' الذي تنفذه منظمة براثام 94
1.15: تحسين القانون المعنون 'حتى لا يفوت الركب أي طفل' 95

2.1: تبيّن مدفوعات المعونة المبالغ المنفقة بوضوح أكبر 109
2.2: نيجيريا تعاني من الأزمة المالية على الرغم من إيراداتها النفطية 116
2.3: في النيجر، أدت أزمتا الأغذية والتمويل إلى عرقلة التقدم في مجال التعليم 117
2.4: التعديلات المالية قد توقف عجلة التقدم في غانا 117
2.5: فرض رسوم على الهواتف المحمولة لتمويل التعليم 122

3.1: تحديد الدول المتأثرة بالنزاعات، عملية ليست قطعية وتعتريها ثغرات عديدة 138
3.2: المدنيون في مرمى النار 139
3.3: في تشاد، يُهمل التعليم لصالح سباق التسلح 148
3.4: ملاذ آمن في تايلاند للاجئين من جماعة كارين العرقية ولكن على حساب التحصيل الدراسي 156
3.5: حقوق متساوية وانتفاع غير متكافئ بالتعليم: الأطفال الفلسطينيون في القدس الشرقية 157
3.6: حروب خاطفة تركت آثاراً طويلة المدى في الاتحاد السوفييتي السابق 159
3.7: كوت ديفوار – الحرمان من التعليم بوصفه أداة لتقسيم البلد 167
3.8: أعمال العنف تمتد إلى المدارس الكولومبية 170
3.9: الإدارة والتعليم في البوسنة والهرسك: بين التشتت والتشرذم 171
3.10: إعادة تقييم المخاطر الأمنية المرتبطة بالنظام التعليمي في باكستان 181
3.11: زيادة المعونة المخصصة للدول المتأثرة بالنزاعات – تعهدات المملكة المتحدة في مجال المعونة 182

4.1: ترسانة حقوق الإنسان المتاحة لحماية الأطفال والمدنيين 188
4.2: لمحات عن الترويع الجنسي في مناطق النزاع 193
4.3: وضع حد للعنف الجنسي والاغتصاب في البلدان المتأثرة بالنزاع: نهج للقضاء على الإفلات من العقاب 197
4.4: تتبع المعونة عبر متاهة المساعدات الإنسانية 203
4.5: الاستجابة للزيادة المفاجئة في أعداد اللاجئين – دروس من داداب في كينيا 208
4.6: المخاطر التي تتعرض لها المعونة الإنسانية في جمهورية الكونغو الديمقراطية 209
4.7: المدارس المجتمعية في أفغانستان: توفير التعليم في مناطق النزاع 210
4.8: مشردو الداخل الخفيون في جمهورية الكونغو الديمقراطية 213
4.9: إعادة بناء حياة اللاجئين العراقيين في الأردن 214
4.10: الحقوق القانونية عامل مهم في ضمان حق التعليم للمشردين داخليا: حالة كولومبيا 216

5.1: اتفاقات السلام في غواتيمالا: الاعتراف بضرورة وجود تعليم استيعابي 223
5.2: الإسراع في إعادة بناء قاعات الدرس في جنوب السودان 225
5.3: التخطيط الوطني للتعليم: دروس من أفغانستان 228
5.4: التجربة الناجحة التي حققتها منطقة أرض الصومال بهدوء 229
5.5: كان البدء بالعمل في مرحلة مبكرة والمثابرة في مواصلته عوناً لسيراليون 232
5.6: جزر سليمان: من إدارة الأزمة إلى بناء القدرات 233
5.7: اللغة والهوية المشتركة في حالتي كينيا وجمهورية تنزانيا المتحدة 243
5.8: أطفال كمبوديا يتلقون دروساً عن عمليات الإبادة الجماعية بعد مرور ثلاثين عاما عليها 244
5.9: التعليم في مجال السلام، في معسكرات للاجئين في كينيا 246
5.10: بناء السلام من خلال التعليم في آيرلندا الشمالية 247
5.11: درء العنف في صفوف الشباب في كولومبيا 249

أبرز معالم التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2011

إن العالم لا يسير على النهج المؤدي إلى تحقيق أهداف التعليم للجميع بحلول عام 2015. هذا ما يحذر منه *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع* لعام 2011 الذي يخلص إلى نتيجة عامة مفادها أنه على الرغم من التقدم المحرز في مجالات كثيرة فإن معظم أهداف التعليم للجميع سيقصر عنها الساعون إليها بمسافة ليست بالهينة. وتأتي البلدان المتأثرة بالنزاعات المسلحة التي تواجه دون غيرها تحديات صعبة بشكل خاص، على رأس قائمة البلدان التي تتعثر خطاها صوب تلك الأهداف. لذلك يتعين على الحكومات المسارعة إلى بذل المزيد من الجهود يحدوها عزم وإصرار وشعور قوي بالهدف المشترك، من أجل تقريب المسافة التي تفصلها عن الأهداف المنشودة إلى أن تصبح في متناول يدها.

التقدم المحرز نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع

لقد شهد العقد المنصرم تقدما مدهشا نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع في بعض من أفقر بلدان العالم.

- فقد طرأ تحسن مستمر على الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة. فانخفض مثلا عدد وفيات الأطفال من 12.5 مليون وفاة في عام 1990 إلى 8.8 مليون وفاة في 2008.
- والتحق بالتعليم الابتدائي 52 مليون طفل إضافي خلال الفترة من 1999 إلى 2008. وانخفض عدد الأطفال المتسربين من المدارس إلى النصف في جنوب وغرب أفريقيا. وارتفعت نسبة القيد بمقدار الثلث على الرغم من الزيادة الكبيرة في عدد الأطفال في سن التعليم الابتدائي.
- وتحسن مستوى التكافؤ بين الجنسين تحسنا ملموساً على صعيد الالتحاق بالتعليم في المناطق التي بدأت العقد وكان لديها أعلى نسب التفاوت بين الجنسين في العالم.

ولكن على الرغم من هذه التطورات الإيجابية ظل التقدم المحرز محدود النطاق، قياسا بما ينبغي تحقيقه من أجل بلوغ أهداف التعليم للجميع التي تم تحديدها في عام 2000.

- ظل الجوع يفعل فعله ويكبح التقدم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع. فهناك 195 مليون طفل دون سن الخامسة – أي طفل من بين كل ثلاثة أطفال – يعاني من سوء التغذية في البلدان النامية، مما يسبب ضررا لا يمكن تداركه لنمو الأطفال المعرفي ولفرصهم التعليمية على المدى الطويل.
- إن عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس ينخفض ببطء شديد، إذ بلغ عددهم 67 مليون طفل في عام 2008. كما تباطأ التقدم نحو تعميم الالتحاق بالتعليم الابتدائي. وإذا استمر الحال على هذا المنوال فإن عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس سيفوق بحلول عام 2015 عددهم اليوم.
- الكثير من الأطفال يتركون مرحلة التعليم الابتدائي قبل إتمامها. ففي منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وحدها يتسرب نحو 10 ملايين طفل من المدارس الابتدائية كل سنة.
- تبلغ نسبة الراشدين في العالم الذين يفتقرون إلى مهارات القرائية نحو 17% – أي 769 مليون نسمة – وتشكل الإناث قرابة الثلثين منهم.
- لا تزال أوجه التفاوت بين الجنسين تعرقل التقدم في مجال التعليم. فلو استطاع العالم أن يحقق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي في عام 2008 لكان عدد الفتيات اللاتي التحقن بالتعليم الابتدائي قد زاد بمقدار 3.6 مليون فتاة.
- تمثل حالة اللامساواة بأوجهها المختلفة عائقا يحول دون تمتع شريحة واسعة من السكان بحق التعليم. ففي باكستان، كان حوالي نصف الأطفال واليافعين غير الملتحقين بالمدارس الذين تتراوح أعمارهم بين 7 سنوات و16 سنة من أسر تعاني الفقر المدقع بينما بلغت هذه النسبة لدى أطفال الأسر الوافرة الثراء 5% فقط.
- يساهم الحرمان التعليمي الذي تعاني منه الأمهات في زيادة عدد وفيات الأطفال. وتبين الدلائل أن من شأن تعميم التحاق الفتيات بالتعليم الثانوي في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أن ينقذ حياة 1.8 مليون طفل سنوياً.
- النساء الحاصلات على التعليم الثانوي أكثر وعياً من النساء غير المتعلمات بتدابير الوقاية من انتقال فيروس نقص المناعة البشرية من الأم إلى الطفل. ففي ملاوي، يدرك 60% من الأمهات اللاتي حصلن على التعليم الثانوي أو ما بعده أن الدواء يمكن أن يقلص من مخاطر نقل الفيروس، مقارنة بنسبة 27% من النساء غير المتعلمات. هذا ويُقدر عدد الوفيات التي حدثت في عام 2009 بسبب أمراض ذات صلة بفيروس الإيدز بنحو 260 000 وفاة.
- ظلت نوعية التعليم متدنية جداً في الكثير من البلدان. فهناك ملايين الأطفال الذين يتمون مرحلة التعليم الابتدائي ومهاراتهم في مجال القراءة والكتابة والحساب دون المستويات المنشودة.
- يقتضي الوصول إلى تعميم التعليم الابتدائي توظيف 1.9 مليون معلم إضافي بحلول عام 2015، يُخصص أكثر من نصفهم لأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

تمويل التعليم للجميع

لقد زادت الأزمة المالية العالمية من الضغوط على الميزانيات الوطنية وقوضت من ثم الجهود الرامية إلى تمويل الخطط التعليمية في الكثير من بلدان العالم الأشد فقراً. وميزانيات المعونة تعاني هي أيضا من الضغط. وعلى ذلك ينبغي على الحكومات الوطنية والجهات المانحة مضاعفة جهودها لسد الفجوة التمويلية للتعليم للجميع ولا سيما أنه لم يبق سوى أقل من خمس سنوات على موعد الوفاء بتحقيق أهداف التعليم للجميع في عام 2015.

- على الرغم من أن البلدان ذات الدخل المنخفض قد زادت منذ عام 1999 نسبة الدخل القومي التي تنفق على التعليم من 2.9% إلى 3.8%، إلا أن بعض المناطق والبلدان استمرت في إهمال تمويل التعليم، ولا سيما مناطق وبلدان آسيا الوسطى وجنوب وغرب آسيا، حيث نسبة الإنفاق على التعليم هي الأدنى بين مناطق العالم.

- بإمكان البلدان ذات الدخل المنخفض رفع مستوى الإنفاق على التعليم من حوالي 12 مليار دولار أمريكي إلى 19 مليار دولار أمريكي – أي زيادة تساوي 0.7% من الناتج القومي الإجمالي – وذلك من خلال تعبئة المزيد من الموارد المحلية وتعزيز الالتزام بالتعليم.

- أنزلت الأزمة المالية خسائر جسيمة بميزانيات التعليم. فتم تقليص الإنفاق على التعليم في سبعة من البلدان الثمانية عشر المنخفضة الدخل التي غطاها استقصاء جرى لحساب هذا التقرير. وتضم هذه البلدان السبعة 3.7 مليون من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس.

- تضاعفت المعونة المقدمة للتعليم الأساسي منذ 2002 لتصل إلى 4.7 مليار دولار من أجل دعم السياسات الرامية إلى تسريع التقدم في مجال التعليم للجميع. بيد أن مستويات المعونة الحالية تقصر عن مبلغ 16 مليار دولار أمريكي اللازم سنوياً لسد عجز التمويل الخارجي للتعليم للجميع في البلدان ذات الدخل المنخفض.

- لم تف الجهات المانحة بالتعهدات التي قطعتها على نفسها في عام 2005 بزيادة المعونة. وتقدر بلدان منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي أن العجز المتوقع يبلغ سنوياً 20 مليار دولار أمريكي.

- تدعو الاتجاهات الحالية للمعونة إلى القلق. فالمساعدة الإنمائية للتعليم الأساسي توقفت عن الزيادة منذ عام 2007. وانخفضت المعونة المخصصة للتعليم الأساسي في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى لتصل حصة الطفل الواحد منها في سن التعليم الابتدائي إلى 6%.

- هناك عدة جهات مانحة أساسية تخصص نسبة كبيرة من المعونة للتعليم ما بعد الأساسي، الأمر الذي يزيد الثغرة التمويلية التي يعاني منها التعليم الأساسي سعة وعمقاً. فلو قامت الجهات المانحة بدفع نصف معونتها على الأقل إلى التعليم الأساسي لكان بالإمكان تعبئة 1.7 مليار دولار أمريكي سنويا.

إن إيجاد وسائل جديدة ومبتكرة لتمويل التعليم من شأنه الإسهام في سد العجز المالي للتعليم للجميع. ويعرض التقرير عدة مقترحات في هذا الصدد منها:

- إطلاق مبادرة تمويلية عالمية باسم مرفق التمويل الدولي للتعليم على غرار النموذج المتبع في قطاع الصحة. وبإمكان هذه المرفق مساعدة الجهات المانحة في تعبئة موارد جديدة في بيئة اقتصادية صعبة. ومن شأن إصدار سندات خاصة بهذا المرفق توفير مبلغ يتراوح بين 3 إلى 4 مليارات دولار سنوياً في الفترة من 2011 إلى 2015.

- فرض رسم على الهاتف الجوال يطبق في أوروبا تبلغ نسبته 0.5% من إيرادات الاشتراكات. ويمكن لهذا الرسم أن يعبئ مبلغاً سنوياً مقداره 890 مليون دولار أمريكي.

الأزمة الخفية: النزاعات المسلحة والتعليم

على الرغم من أن البلدان المتأثرة بالنزاعات المسلحة تدخل في عداد البلدان الأكثر بعداً عن تحقيق أهداف التعليم للجميع، إلا أن التحديات التي تواجهها يتم التغافل عنها في كثير من الأحيان. وتمثل الأزمة الخفية للتعليم في ظل النزاعات المسلحة تحدياً عالمياً يستدعي استجابة دولية. فالنزاعات المسلحة لا تقوض فحسب إمكانات تعزيز النمو الاقتصادي والحد من الفقر وتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية، وإنما تعمل أيضا على ترسيخ أوجه عدم المساواة وإشاعة اليأس في النفوس وتعميق الحزازات والإحساس بالظلم، الأمر الذي يؤجج النزاعات المسلحة من جديد ويدخل البلدان عوداً على بدء في دوامات العنف.

تأثير النزاعات المسلحة على التعليم

- جرت في الفترة بين عامي 1999 و2008 عشرات النزاعات المسلحة التي شهدها 35 بلداً، يدخل 30 بلداً منها في عداد البلدان ذات الدخل المنخفض وذات الحد الأدنى من الدخل المتوسط. ويبلغ متوسط الفترة الزمنية التي تستمر فيها النزاعات المسلحة في البلدان ذات الدخل المنخفض 12 عاما.

- يبلغ عدد الأطفال في سن الدراسة الابتدائية غير الملتحقين بالمدارس في البلدان الفقيرة المتأثرة بالنزاعات نحو 28 مليون طفل، أي 42% من مجموع الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة في العالم.

- يفوق معدل وفيات الأطفال في البلدان الفقيرة المتأثرة بالنزاعات بمرتين المعدل في البلدان الفقيرة الأخرى.

- تبلغ نسبة القرائية لدى الشباب في البلدان الفقيرة المتأثرة بالنزاعات 79% بينما تبلغ هذه النسبة 93% في البلدان الفقيرة الأخرى.

- باتت الأطراف الحكومية وغير الحكومية المشاركة في النزاعات المسلحة تستهدف بصورة متزايدة المدنيين والبنى الأساسية المدنية. كما أخذت تستهدف باطراد المدارس وأطفال المدارس باعتبارهم أهدافاً مشروعة، منتهكة بذلك القانون الدولي انتهاكاً صارخاً.

- تفيد التقارير أن عدد السكان المهجرين والنازحين، ومعظمهم بسبب النزاعات المسلحة، يتجاوز 43 مليون نسمة، وإن كان العدد الفعلي يفوق ربما هذا العدد بكثير. وتواجه نسبة كبيرة من اللاجئين والمشردين داخلياً عقبات كأداء تحول بينهم وبين التعليم. فقد بلغت نسبة القيد في التعليم الابتدائي في مخيمات مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين 69% فقط في عام 2008.

الإنفاق على التعليم في البلدان المتأثرة بالنزاعات المسلحة

- تحرف النزاعات المسلحة الأموال العامة عن الاستثمار في التعليم وتوجهها صوب الإنفاق العسكري. فهناك 21 بلداً نامياً ينفق على السلاح أكثر مما ينفق على المدارس الابتدائية. ولو قامت هذه البلدان بخفض 10% فقط من ميزانياتها العسكرية لصار بمقدورها أن تُلحق بالمدارس 9.5 مليون طفل إضافي.

- ويحرف الإنفاق العسكري أيضا موارد المعونة إلى غير وجهتها ويبتلعها. فلو حولت البلدان الغنية ما قيمته ستة أيام من الإنفاق

العسكري إلى المساعدة الإنمائية للتعليم الأساسي لكان بالإمكان سد الفجوة التمويلية الخارجية للتعليم للجميع البالغة 16 مليار دولار.

- لا يتلقى التعليم سوى 2% من المعونة الإنسانية. ويأتي قطاع التعليم في المرتبة الأخيرة على صعيد الاستجابة لنداءاته الإنسانية. فلا تُمول سوى 38% من طلبات المعونة للتعليم، أي حوالي نصف المعدل بالنسبة للقطاعات الأخرى كافة.

برنامج من أجل التغيير

لقد وضع هذا التقرير برنامجاً من أجل التغيير يرمي إلى معالجة أربعة ضروب من الإخفاقات المنهجية.

- *الإخفاق في حماية المدنيين.* ينبغي للحكومات أن تعمل من خلال منظومة الأمم المتحدة، على تعزيز النظم الكفيلة برصد انتهاكات حقوق الإنسان التي تؤثر على التعليم والإبلاغ عنها، ودعم الخطط الوطنية الرامية إلى وضع حد لهذه الانتهاكات وفرض عقوبات محددة على مرتكبي هذه الفظائع عن سابق إصرار. وينبغي إنشاء لجنة دولية معنية بجرائم الاغتصاب والعنف الجنسي، وأن يتم إشراك المحكمة الجنائية الدولية بعمل اللجنة منذ البداية من أجل تقييم وتحليل الأدلة والشروع في الإجراءات القانونية. وينبغي أن تتولى اليونسكو زمام القيادة فيما يتعلق برصد الاعتداءات والانتهاكات التي يتعرض لها قطاع التعليم والإبلاغ عنها.

- *الإخفاق في توفير التعليم.* هناك حاجة ماسة إلى تغيير عقلية الجهات المانحة للمعونة الإنسانية وحملها على الاعتراف بالمكانة الرفيعة للتعليم وبأهمية دوره في حالات الطوارئ ذات الصلة بالنزاعات المسلحة. وينبغي زيادة مستوى التمويل السنوي الذي تقدمه صناديق التمويل الجماعية المتعددة الأطراف والارتقاء به من وضعه الراهن البالغ نحو 730 مليون دولار أمريكي إلى نحو 2 مليار دولار أمريكي من أجل تغطية العجز في تمويل التعليم. كما ينبغي تعزيز نظم تقييم الاحتياجات التعليمية للمجتمعات المحلية المتأثرة بالنزاعات، وإصلاح التدابير الإدارية المتعلقة باللاجئين من أجل تحسين الانتفاع بالتعليم. ويتعين على الحكومات أيضاً أن تعزز الاستحقاقات التعليمية للمشردين داخلياً.

- *الإخفاق في إعادة البناء.* ينبغي للجهات المانحة أن تردم الفجوة المصطنعة بين المعونة الإنسانية والمعونة الطويلة الأمد. ويتعين توجيه المزيد من المساعدة الإنمائية عبر الصناديق الوطنية الجماعية المتعددة الأطراف مثل الصندوق الاستئماني لتعمير أفغانستان الذي يمثل تجربة ناجحة للصناديق الجماعية. وينبغي للأطراف المانحة وضع ترتيبات متعددة الأطراف أكثر فعالية لتجميع الأموال على غرار الترتيبات المعمول بها في قطاع الصحة، وتستخدم لهذا الغرض آلية مبادرة المسار السريع للتعليم للجميع المعدلة التي يقتضي زيادة تمويلها ليصبح 6 مليارات دولار أمريكي بالسنة، مع اعتماد قواعد مرنة من أجل دعم الدول المتأثرة بالنزاعات.

- *الإخفاق في بناء السلام.* يتطلب تحرير إمكانات التعليم من عقالها وإطلاق العنان لطاقاته الكامنة، من أجل تعزيز السلام، أن تقوم الحكومات والجهات المانحة بإعطاء الأولوية لتطوير نظم تعليمية جامعة، مشفوعة بسياسات ملائمة على صعيد لغة التعليم والمناهج الدراسية واللامركزية تُراجع باستمرار على ضوء عمليات التقييم لنتائجها المحتملة، وما إذا كانت تعزز الشكاوى والمظالم التي تقف وراء النزاعات العنيفة. وينبغي أن يُنظر إلى المدارس بوصفها أولا وقبل كل شيء أماكن لتنشئة وتربية الأجيال على مبادئ وأخلاقيات وسلوكيات التسامح والاحترام المتبادل والقدرة على العيش بسلام مع الآخرين، وكلها مهارات لا غنى عنها لمجتمع ينشد الازدهار ونبذ العنف والعيش بسلام. وينبغي أخيراً زيادة الموارد المتاحة للتعليم من خلال صندوق الأمم المتحدة لبناء السلام بما يتراوح بين 500 مليون دولار أمريكي و1 مليار دولار أمريكي في السنة، وأن تقوم اليونسكو واليونيسيف بدور محوري في دمج التعليم في استراتيجيات بناء السلام. ■

بعض الأفكار الأساسية

تشكل ظاهرة «تضخم أعداد الشباب» بالتلازم مع الإخفاقات في مجال التعليم مزيجاً خطيراً يهيئ الأرضية لحدوث نزاعات عنيفة. فالنظم التعليمية في الكثير من البلدان المتأثرة بالنزاعات لا توفر للشباب المهارات اللازمة التي تجنبهم الفقر والبطالة، علماً بأن كفة الميزان الديموغرافي باتت تميل لصالح هؤلاء الشباب في العديد من البلدان، حتى أن في البعض منها باتت نسبة الشباب دون سن الـ 25 سنة تبلغ أكثر من 60%. وانطلاقاً من هذا الواقع، لا بد من توفير التعليم الجيد للشباب من أجل التغلب على حالة الإحباط الاقتصادي التي تساهم في كثير من الأحيان في إشعال فتيلة النزاعات العنيفة.

التعليم غير المناسب من شأنه أن يؤجج النزاعات المسلحة. إن التعليم المدرسي سلاح ذو حدين، إذ يمكن جعله قوة مؤثرة في صنع السلام وإدامته أو استخدامه كأداة لتعزيز الفرقة والانقسام والتعصب والتحزب، وما إلى ذلك من المواقف والمشاعر المفضية إلى الحرب. ولا يمكن لأي بلد أن يأمل بإرساء أسس السلام الدائم ما لم يجد السبل لبناء الثقة المتبادلة بين مواطنيه، والخطوة الأولى تبدأ في قاعة الدرس.

إخفاق الحكومات الوطنية والمجتمع الدولي في نصرة حقوق الإنسان وتعزيزها. تقوم الأطراف الحكومية وغير الحكومية المتورطة في النزاعات المسلحة باستهداف أطفال المدارس والمعلمين والمدنيين والمدارس، ولا يكاد يردعها رادع ولا يطالها عقاب. ويتجلى التقصير على نحو واضح في مجال الاغتصاب وغيره من أشكال العنف الجنسي. ولذلك ينبغي للأطراف المعنية بالتعليم للجميع أن تبدي المزيد من الهمة والعزم في إعلاء راية حقوق الإنسان والدفاع عنها.

إضعاف فعالية المعونة لاعتبارات تتعلق بأولويات الأمن القومي للجهات المانحة. إن المساعدة الإنمائية للدول المتأثرة بالنزاعات يجري حرفها بقوة صوب مجموعة صغيرة من البلدان اعتبر أن تقديم المساعدة لها يدخل في باب الأولويات الاستراتيجية، ولا سيما أفغانستان وباكستان والعراق. كما أن استخدام المعونة كجزء من استراتيجية التصدي للتمرد يعرض سلامة المجتمعات المحلية وأطفال المدارس وعمال الإغاثة للخطر. فينبغي للجهات المانحة أن تُخَلّص المعونة من شِباك الجيش وتزيل عنها التوجه شبهة العسكري.

نظام المعونة الإنسانية يُقَصِّر في مساعدة الأطفال أثناء النزاعات المسلحة. إن الجهد الكبير والمشفوع بعزيمة لا تلين وقدرة على الابتكار الذي تبذله المجتمعات المحلية، من أجل إبقاء باب التعليم مفتوحا أثناء النزاعات المسلحة، لا يقابله جهد مماثل من طرف الجهات المانحة للمعونة التي ينبغي عليها أن ترتقي إلى مستوى تطلعات وآمال المجتمعات المتأثرة بالنزاعات المسلحة.

نظام المعونة الدولية غير مؤهل لاغتنام واستغلال الفرص السانحة للسلام وإعادة البناء. فالكثير من البلدان التي تخرج من حومة النزاعات المسلحة تفتقر إلى الموارد لإعادة بناء نظمها التعليمية. فهذه البلدان التي تعتمد حاليا على مدفوعات محدودة ومتذبذبة من المعونة، بحاجة إلى تمويل طويل الأجل، من أجل بناء نظم تعليمية جيدة وجامعة.

المقدمة

حدل

«إطار العمل بشأن التعليم للجميع» الذي اعتمدته الحكومات في داكار عاصمة السنغال عام 2000 ستة **أهداف عامة** وأخرى خاصة يتعين تحقيقها جميعاً بحلول عام 2015. واختير لإطار العمل هذا عنوان فرعي هو «الوفاء بالتزاماتنا الجماعية». خلاصة الرسالة التي يرغب التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2011 أن يعلنها على الملأ، وعلى من يهمه الأمر تحديداً والتي تأتي بعد مرور عشر سنوات على اعتماد إطار عمل داكار، هي أن الحكومات في مختلف بقاع الأرض تقصر عن الوفاء بالتزامها الجماعي.

هذا الاستنتاج القاسي لا يبخس بطبيعة الحال حق الجهود المخلصة التي بُذلت من أجل تحقيق أهداف التعليم للجميع ولا تنتقص من الإنجازات والمكاسب التي تحققت في هذا المجال. فعدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بات ينخفض، وتحسنت معدلات المساواة بين الجنسين، وارتفعت نسبة التلاميذ الذين ينتقلون من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي وما بعده، وتحققت في عدد من أشد بلدان العالم فقراً[1] مكاسب وانجازات تدعو إلى الفخر والإعجاب، مبرهنة على أن الدخل المنخفض لا يمثل بداهة وبصورة تلقائية عائقاً أمام تقدم سريع الخطى. نعم كل هذا تحقق، ولكن تبقى مع هذا هوة واسعة بين التعهدات التي قُطعت في داكار وبين ما نُفِّذ منها على أرض الواقع، وهناك مؤشرات مقلقة تقول إن هذه الهوة تتسع أكثر فأكثر. وإذا استمر الحال على هذا المنوال فإن عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس سيفوق بحلول عام 2015 عددهم اليوم. وما لم تتضافر الجهود لتغيير واقع الحال هذا فإن الوعد الذي منّى به إعلان داكار أطفال العالم بمستقبل تعليمي زاهر لن يتحقق.

وسيؤدي الإخفاق في تحقيق الأهداف المحددة في إطار عمل داكار إلى نتائج بعيدة المدى. فالتقدم المتسارع في مجال التعليم عامل حاسم في تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية في مجالات مختلفة مثل الحد من الفقر، والتغذية، والمحافظة على حياة الطفل وديمومتها، وتوفير الرعاية الصحية في مرحلة الأمومة. كما أن الإخفاق في تقليص نسب التباين الشديد في الاستفادة من فرص التعليم على الصعيدين الوطني والعالمي يقوض النمو الاقتصادي ويعزز النمط غير المتكافئ للعولمة. والحق أنه ليس هناك مسألة تستحق عناية فورية وانتباهاً يقظاً كمسألة التعليم. مع هذا نجد أن التعليم تراجع في سلَّم أولويات التنمية الدولية وجدول أعمالها، ولا يكاد يجد لنفسه موقعاً ضمن اهتمامات ومشاغل مجموعة البلدان الصناعية الثمانية الكبرى ومجموعة العشرين.

ويتألف التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2011 من قسمين. يتناول الأول حالة التعليم في شتى أرجاء العالم، ويرصد ما أحرز من تقدم في هذا المضمار، ويضع الأصبع على مواطن الخلل والفشل، ويعرض طائفة من السياسات والأنشطة والحلول القمينة بدفع عجلة التقدم سريعاً إلى الأمام. أما القسم الثاني فيتناول واحداً من أخطر وأكبر العوائق التي تقف حائلاً دون تحقيق أهداف التعليم للجميع والمتمثل في النزاعات المسلحة التي تعصف بأشد بلدان العالم فقراً. ويتفحص التقرير السياسات الفاشلة التي عززت من سطوة هذا العائق والاستراتيجيات الناجعة التي من شأنها إزالته. كما أنه يضع برنامجاً وخطة عمل لتعزيز دور النظم التعليمية في درء النزاعات وبناء مجتمعات يسودها السلام.

القسم الأول - رصد التقدم المحرز نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع

الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة: تعزيز الصحة ومحاربة الجوع

هناك عدة عوامل تتحكم سلفاً بفرص انتفاع الأطفال بالتعليم قبل أن يلتحقوا بالمدارس بفترة طويلة، منها المهارات اللغوية والمعرفية والاجتماعية التي يكتسبها هؤلاء الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة والتي تشكل الركائز الحقيقية للتعلّم مدى الحياة. وتتهدد هذه الركائز وتقوضها وتحد مما يمكن أن يحققه الأطفال جملة أمور على رأسها اعتلال الصحة، وسوء التغذية، وانعدام الحافز. أما الجوع الذي يلحق بالطفل في سنيه الأولى ضرراً لا يمكن تداركه فلا يزال يفعل فعله في تدمير قدرات الإنسان وطاقاته في العالم أجمع.

ويمكن انطلاقاً من رصد معدلات وفيات الأطفال معرفة وتقييم الأوضاع الصحية للأطفال على نطاق واسع. ولا شك أن هذه المعدلات في انخفاض. فقد شهد عام 2008 وفاة 8.8 مليون طفل دون سن الخامسة، مقارنة بـ 12.5 مليون طفل في عام 1990. فمن بين بلدان العالم التي تُسجل وفيات الأطفال فيها معدلات عالية والبالغ عددها 68 بلداً، لا يوجد سوى 19 بلداً يجري فيها العمل بشكل يؤهلها لبلوغ الهدف الإنمائي للألفية المتمثل في خفض معدلات وفيات الأطفال بمقدار الثلثين خلال الفترة من عام 1990 إلى عام 2015. ويعتبر سوء التغذية من الأسباب المباشرة لوفاة ما يربو على 3 ملايين طفل وما يزيد على 100 000 أم.

وما تزال الحكومات لا تدرك إدراكاً تاماً عواقب سوء التغذية في مرحلة الطفولة المبكرة على التعليم. فهناك نحو 195 مليون طفل

© Timothy Allen/AXIOM/HOA-QUI

1. ينبغي فهم كلمة "بلدان" في مجمل التقرير على أنها تعني عموماً "البلدان" والأراضي".

دون الخامسة في البلدان النامية – أي ثلث العدد الكلي – يعانون من التقزّم، أو من قصر القامة قياساً بسنهم، جراء سوء التغذية. والكثير منهم عانى من سوء تغذية مزمن في السنين القليلة الأولى من عمره وهي فترة حاسمة في النمو المعرفي. وإلى جانب ما يسببه سوء التغذية من معاناة إنسانية، فإنه يُحَمّل النظم التعليمية عبئاً ثقيلاً. فالأطفال الذين يعانون من سوء التغذية لا يذهبون عادة إلى نهاية الشوط في تحقيق واستغلال قدراتهم وإمكاناتهم الجسدية والعقلية. وهم أقل حظاً من غيرهم بكثير في الالتحاق بالمدرسة، وإن التحقوا بها سيكون أداؤهم في أدنى مستويات التحصيل التعليمي. ويجدر التذكير في هذا المقام بأن النمو الاقتصادي ليس بعاصم من سوء التغذية ولا يشكل حلاً سحرياً لها. فمنذ منتصف التسعينات، ارتفع متوسط الدخل في الهند إلى ما يزيد على الضعف بينما لم تنخفض نسبة سوء التغذية إلا بنقاط مئوية ضئيلة. ويعاني نحو نصف عدد الأطفال في هذا البلد من سوء تغذية مزمن ونسبة نقص الوزن لدى الأطفال تفوق بمرتين تقريباً المعدل المتوسط في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

وقد باتت صحة الأمهات والأطفال تحظى باهتمام متزايد من لدن المجتمع الدولي وتتبوأ مكانة بارزة في خطط التنمية الدولية. ولا يسعنا إلا الترحيب والإشادة بالمبادرات العالمية بشأن التغذية وبما أولته قمة البلدان الثمانية في 2009 وقمة الأهداف الإنمائية للألفية في 2010 من اهتمام بمسألة المحافظة على حياة الطفل وديمومتها وسلامة الأمهات. بيد أن النُهج الحالية أخفقت في إدراك أهمية الدور الحفّاز الذي يمكن أن يقوم به التعليم – لا سيما تعليم الأمهات – في تحقيق الأهداف الصحية.

إن المساواة بين الإناث والذكور في التعليم حق من حقوق الإنسان ووسيلة لتحقيق المكاسب والمنافع في مجالات أخرى. فالتعليم يحسّن صحة الأمهات والأطفال لأنه ينوّر المرأة ويمكّنها من حيازة المعلومات والمعارف بشأن التغذية والمرض ويزودها بالقدرة على الاختيار واتخاذ القرارات السليمة ويجعلها تتحكم بشؤونها وحياتها بحرية أكبر.

وتشير الدلائل المستمدة من الاستقصاءات الأسرية إلى أن تعليم الأمهات من أقوى العوامل التي تؤثر في احتمالات بقاء الأطفال على قيد الحياة. وتبين التقديرات أن المعدل المتوسط لوفيات الأطفال في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى سينخفض بمقدار 1.8 مليون – أي بنسبة 41% – لو أن كل النساء حصلن على التعليم الثانوي (الشكل 1). وإن احتمال موت الأطفال الذين يولدون لأمهات لم يكملن التعليم الابتدائي في كينيا قبل بلوغهم سن الخامسة هو ضعف احتمال موت الأطفال الذين يولدون لأمهات حصلن على التعليم الثانوي أو على ما بعده.

ويتضمن التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2011 أدلة جديدة وواضحة عن الفوائد الصحية المرتبطة بالمستوى التعليمي للأمهات. ويبين على ضوء البيانات المستمدة من الاستقصاءات الأسرية التي أجريت في العديد من البلدان أن الأمهات اللاتي نلن حظاً جيداً من التعليم قمينات بمعرفة أن فيروس نقص المناعة البشرية يمكن أن يُنقل إلى الطفل عن طريق الرضاعة، وأن خطر نقله من الأم إلى الطفل يمكن تقليله بتناول الدواء أثناء فترة الحمل. وفي ملاوي، يدرك 60% من الأمهات اللاتي حصلن على التعليم الثانوي أو ما بعده أن الدواء يمكن أن يقلص من مخاطر نقل الفيروس، مقارنة بنسبة 27% من النساء غير المتعلّمات.

ويبرهن هذا الدليل على أن تعليم الأمهات يمثل لقاحاً في غاية الفعالية ضد المخاطر التي تتهدد صحة الأطفال. ووفقاً لبرنامج الأمم المتحدة المعني بفيروس ومرض الإيدز، أصيب في عام 2007 ما تقديره 370 000 طفل دون سن 15 عاماً بفيروس نقص المناعة والتقطت الأغلبية العظمى من الأطفال الفيروس خلال فترة الحمل أو الولادة، أو عند الرضاعة إذا كانت الأم تحمل الفيروس. وفي هذا التقرير من الأدلة ما يكفي للقول بأن الكثير من الأمراض والإصابات يمكن تلافيها ودرؤها عن طريق التعليم (الشكل 2).

إن البرامج المخصصة لمرحلة الطفولة المبكرة ضرورة لا بد منها، فهي تعمل على إعداد الأطفال للمدرسة وتخفف من وطأة الحرمان الأسري وتعزز آفاق النمو الاقتصادي وتضع حداً لتأثر الأبناء بالحرمان التعليمي لآبائهم وتقف حائلاً دون نقل هذا الحرمان من الآباء إلى الأبناء. مع هذا نلاحظ أن هذه البرامج لا تزال تعاني في الكثير من البلدان النامية من قلة التمويل وانعدام التكامل في التخطيط وعدم المساواة.

ويُفترض أن يكون الأطفال من الأسر الفقيرة على رأس المنتفعين بهذه البرامج لأنهم أحوج من غيرهم إليها لكنهم في الغالب أكثر الفئات حرماناً من فوائدها. ففي كوت ديفوار، تكاد نسبة أبناء الأسر الفقيرة الذين ينخرطون في برامج التعليم قبل المدرسي تقترب من الصفر في حين يشكل أبناء الأسر الغنية نحو ربع المنتفعين بهذه البرامج. وقد برهنت بلدان مثل موزمبيق أن الالتزام الصارم بالمساواة والإنصاف من شأنه فتح أبواب الانتفاع ببرامج التعليم المدرسي على مصراعيها للفئات المحرومة.

تعميم التعليم الابتدائي: عدم بلوغ الأهداف المحددة

لقد شهد العقد المنصرم تقدماً ملحوظاً في نسب القيد في التعليم الابتدائي. والكثير من البلدان التي بدأت العقد ومساراتها تنأى بها عن إنجاز الوعد بتعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015 باتت تسير اليوم على النهج الصحيح الذي يجعل من تحقيق هذا الهدف حقيقة واقعة وليس مجرد أمنية المتمني. ولكن السير على هذا النهج تباينت خطاه، فمنها الواسعة ومنها القصيرة ومنها المتسارعة ومنها البطيئة، أي أن التقدم المحرز لم يكن بإيقاع واحد ووتيرته صارت تنحو إجمالاً إلى التباطؤ. وإذا استمر الحال على منواله فلن يحقق العالم هذا الطموح الذي راهن عليه واعتمده إلى جانب الأهداف الأخرى المنصوص عليها في إطار عمل داكار.

حين اعتمد إطار عمل داكار عام 2000، كان عدد أطفال العالم غير الملتحقين بالمدارس يبلغ 106 ملايين طفل، وانخفض العدد إلى 67 مليون طفل بحلول عام 2008. ففي منطقة جنوب وغرب آسيا ولا سيما في الهند انكمش عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس إلى النصف، كما ازدادت معدلات القيد في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بمقدار الثلث تقريباً، وذلك بالرغم من زيادة عدد السكان في السن المدرسية. هذا وتبلغ نسبة الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 43% وفي جنوب وغرب آسيا 27%، ويضم 15 بلداً فقط قرابة نصف مجموع عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في العالم (الشكل 3). وقد شهدت عدة بلدان انخفاضاً حاداً في عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس ومنها إثيوبيا التي قلصت عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بمقدار 4 ملايين طفل خلال الفترة من 1999 إلى 2008 وصار لديها الآن فرصة حقيقية لبلوغ هدف تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. وهناك بلدان أخرى بدأت

من أسفل السلّم ثم قطعت شوطاً طويلاً على طريق تعميم التعليم الابتدائي، ومنها النيجر التي ضاعفت نسبة القيد الصافية في أقل من عقد من الزمان. ولكن لا تزال هناك مسافة ليست بالهينة تفصل بعض البلدان عن الغاية المنشودة بحلول 2015.

بالرغم من الوجه المشرق لهذه الإنجازات فإن العالم لا ينتهج السبيل الذي يكفل له الوصول إلى تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. ويرد في هذا التقرير تحليل لمسار التقدم في نسب القيد في التعليم الابتدائي في 128 بلداً يعيش بين ظهرانيها 60% من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. ويخلص هذا التحليل إلى أن عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس انخفض في النصف الثاني من العقد السابق بمقدار نصف المعدل الذي تحقق في النصف الأول من العقد، وإذا استمر هذا الاتجاه فإن عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس قد يبلغ في عام 2015 نحو 72 مليون طفل، أي أكثر من عددهم في عام 2008.

وتمثل حالة اللامساواة أحد العوائق التي تقف في وجه التقدم المتسارع في حقل التعليم (الشكل 4). ففي عام 2007 في باكستان، كان حوالي نصف الأطفال واليافعين غير الملتحقين بالمدارس الذين تتراوح أعمارهم بين 7 سنوات و16 سنة من أسر تعاني الفقر المدقع بينما بلغت هذه النسبة لدى أطفال الأسر الوافرة الثراء 5% فقط. ولم تستطع عدة بلدان قريبة من بلوغ الهدف، مثل الفلبين وتركيا، أن تخطو الخطوة الأخيرة التي تكفل لها تحقيقه، وذلك لأنها فشلت بالأخص في توفير فرص التعليم للفئات المحرومة والمهمشة. وما زالت الفوارق بين الجنسين عميقة وراسخة (انظر فيما يلي). وقد دعا التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع في السنوات الأخيرة إلى اعتماد أهداف قائمة على الإنصاف تلتزم الحكومات بموجبها ليس فقط بتحقيق أهداف وطنية وإنما غايات محددة مثل خفض أوجه التفاوت على أساس الثروة والموقع الجغرافي والانتماء الإثني ونوع الجنس وغير ذلك من مؤشرات الحرمان.

إن تعميم التعليم الابتدائي لا يعني فقط التحاق الأطفال بالمدارس وإنما يجب البقاء فيها والتقدم في المرحلة التعليمية وإتمامها. فالكثير من الأطفال يلتحقون بالمدارس الابتدائية ولكنهم سرعان ما يتركونها قبل إتمام مرحلة التعليم كاملة. ففي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى يتسرب نحو 10 ملايين طفل من المدارس الابتدائية كل سنة، مما يشكل إهداراً كبيراً للطاقات ودليلاً على انعدام الكفاءة في النظام التعليمي. ويسهم الفقر وتردي نوعية التعليم في ارتفاع نسبة التسرب من المدرسة حيث يخفق الأطفال في بلوغ مستوى التعلّم اللازم لتقدمهم في الصفوف الدراسية.

وينبغي أن تصاغ الخطط والاستراتيجيات الخاصة باستبقاء التلاميذ في المدارس على نحو يلائم الاحتياجات الخاصة للبلدان. فبعض البلدان، ومنها إثيوبيا والفلبين وملاوي، لديها نسبة عالية من التلاميذ يتسربون من المدرسة في الصف الأول بينما تواجه بلدان أخرى (منها أوغندا) المشكلة في الصفين الأول والسادس. ويلاحظ من جانب آخر أن الارتفاع السريع في نسب القيد، الذي يعقب عادة إلغاء الرسوم المدرسية، يمكن أن يفضي إلى اكتظاظ قاعات الدرس وانحطاط مستوى التعليم. وعملت كل من أوغندا وملاوي على تحويل نسب القيد العالية إلى قيمة إيجابية من خلال الارتقاء بالمستوى التعليمي في الصفوف الدراسية الأولى. وحققت جمهورية تنزانيا المتحدة نتائج أفضل باعتماد سلسلة من الإصلاحات وزيادة الاستثمار وتعيين معلمين يتمتعون بخبرة أكبر ومؤهلات أفضل للتدريس في الصفوف الدراسية الأولى. ومن الأمور المهمة أيضاً الالتحاق بالمدرسة في السن المناسبة. فهناك علاقة وثيقة بين التسرب والتحاق الأطفال بالمدرسة في سن تتعدى السن الرسمية. وعمدت كولومبيا إلى وضع برنامج مدرسي ريفي نجح في خفض معدلات التسرب عن طريق تحسين نوعية التعليم وجعله أكثر ملاءمة لاحتياجات التلاميذ ضمن بيئتهم.

ويحدد هذا التقرير مجموعة من النُهج الناجحة لخفض معدلات التسرب من خلال التحويلات النقدية المشروطة بالحضور المدرسي وبرامج الحماية الاجتماعية أو «شبكات الأمان» التي تمكّن الأسر الفقيرة من تحمّل الهزات الاقتصادية مثل الجفاف والبطالة والمرض، ومنها برنامج شبكة الأمان الإنتاجية في إثيوبيا الذي يقدم إعانات نقدية وغذائية للأسر الفقيرة تمكنها من إبقاء أبنائها في المدرسة لفترة طويلة.

تعلّم الشباب والكبار:
المهارات اللازمة للعيش في عالم سريع التغير

إن التعهد الذي قطعته الحكومات على نفسها في داكار بتلبية حاجات التعلّم لكافة الشباب والكبار ينطوي على طموح كبير ولكنه غير واضح المعالم والمقاصد. كما أنه من الصعب رصد التقدم المحرز في تحقيق هذا الهدف لأنه غير قابل للقياس.

لقد اقترب معظم البلدان الغنية من الوصول إلى تعميم التعليم الثانوي وتوفير التعليم العالي لنسبة كبيرة من السكان تبلغ في أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية نحو 70%. في مقابل ذلك نجد أن نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي لا تبلغ سوى 34% في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وأن نسبة الطلاب الذين يتجهون وجهة التعليم العالي لا تتعدى 6%. ولكن بدأت هذه المنطقة تبذل المزيد من الجهود لتحسين هذه النسب المتدنية حيث تضاعفت نسب القيد في إثيوبيا وأوغندا منذ عام 1999 وتضاعفت أربع مرات في موزمبيق خلال نفس الفترة. هذا وقد ارتفعت نسبة الالتحاق بالتعليم الثانوي في البلدان النامية عموماً على أثر زيادة نسبة القيد في التعليم الابتدائي. وتحسنت أيضاً نسبة القيد في التعليم التقني والمهني وإن كان من الصعب إجراء مقارنات بين المناطق بسبب عدم توفر بيانات كافية. ويُلاحظ كذلك تراجع في عدد المراهقين غير الملتحقين بالمدارس، وإن ظل عددهم في عام 2008 يناهز 74 مليون نسمة على الصعيد العالمي.

وهناك بطبيعة الحال تفاوت داخل البلدان ذاتها فيما يتعلق بإتاحة فرص التعليم الثانوي، وهو تفاوت يعبر عن نموذج أكبر، أي عن حالة التباين في توفير التعليم الثانوي السائدة بين مختلف البلدان والمناطق في العالم ولا سيما بين بلدان الشمال والجنوب. وترتبط معدلات الحضور المدرسي وإتمام المراحل التعليمية بالكامل ارتباطاً وثيقاً بمستوى الثروة ومنطقة السكن والانتماء الإثني ونوع الجنس وغير ذلك من العوامل المسببة للحرمان. فنجد في كمبوديا أن نسبة الذين أكملوا التعليم الثانوي من الفئة العمرية مابين 23 إلى 27 سنة والذين ينتمون إلى أغنى 20% من بين الأسر تبلغ 28%، في حين تبلغ

هذه النسبة 0.2% فيما يتعلق بأبناء الأسر الأشد فقراً. ولكن بإمكان الذين أخفقوا في إتمام التعليم الابتدائي حيازة المهارات والتدريب اللازمين لتوسيع خياراتهم المعيشية وذلك عن طريق برامج أنشئت خصيصاً لهذا الغرض تُسمى برامج الفرصة الثانية. وأبرز مثل على هذه البرامج وأكثرها نجاحاً هو برامج الشباب في أمريكا اللاتينية التي تستهدف الأسر المنخفضة الدخل وتربط بين التدريب التقني والمهارات والعمالة. وبينت التقييمات أن هذه البرامج نجحت نجاحاً ملحوظاً في توفير فرص العمل وكسب المعاش.

وبالرغم من أن البلدان المتقدمة تتمتع بمعدلات قيد عالية في التعليم الثانوي والعالي إلا أنها ليست بمنأى عن مشاكل اللامساواة والتهميش. فواحد من كل خمسة طلاب تقريباً في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي يخفق في اجتياز المرحلة الثانوية العليا. ويعد الفقر وتدني المستوى التعليمي للوالدين وحالة المهاجرين من أهم الأسباب التي تؤدي إلى التسرب المبكر من المدرسة في هذه البلدان.

وأخذت عدة بلدان في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي تولي المزيد من الأهمية لتنمية المهارات بسبب ارتفاع معدلات البطالة بين الشباب نتيجة للأزمة المالية العالمية. فصدر في المملكة المتحدة عام 2008 قانون التعليم والمهارات الذي جعل التعليم والتدريب إلزاميين لأولئك الذين تقل أعمارهم عن 18 سنة، ولهم خيار التعلّم والتمرن والتدريب داخل الشركات بدوام كامل أو بنصف دوام. كما تم تعزيز برامج الفرصة الثانية من أجل إعادة الشباب الذين لا يتمتعون بمهارات عالية إلى حقل التعليم والتدريب من جديد. وسجل البرامج في هذا المجال متباين والبعض منها حقق نتائج باهرة. وتتمتع المؤسسات التعليمية المحلية في الولايات المتحدة و«مدارس الفرصة الثانية» في بلدان الاتحاد الأوروبي بسجل حافل في الوصول إلى الفئات المحرومة وإنصافها في مجال التعليم.

محو أمية الراشدين: الإهمال السياسي يعيق التقدم

لا خلاف أن محو الأمية يفسح المجال لتحسين سبل العيش والصحة ويوسع من نطاق الفرص المتاحة للفرد. ويتضمن إطار عمل داكار غاية محددة فيما يتعلق بهذا الهدف وهي تحسين مستويات محو أمية الراشدين بنسبة 50% بحلول عام 2015. ولكن سيخفق المجتمع الدولي في تحقيق هذا الهدف بفارق كبير بسبب إهمال محو الأمية الراسخ في السياسة التعليمية.

وقد بلغ عدد الراشدين الذين يفتقرون إلى مهارات القرائية في عام 2008 نحو 796 مليون نسمة أو أقل بقليل، أي نحو 17% من السكان الراشدين في العالم، وتشكل الإناث قرابة الثلثين منهم. وتعيش الغالبية العظمى من الأميين في جنوب وغرب آسيا وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، كما توجد في الدول العربية نسبة عالية من الأمية بين الراشدين.

وهناك عشرة بلدان فقط تضم وحدها 72% من إجمالي عدد الأميين الراشدين (الشكل 5). وقد تباينت مستويات الأداء في هذه البلدان. فقد استطاعت البرازيل أن تخفض عدد السكان الأميين من الراشدين بمقدار 2.8 مليون نسمة خلال الفترة من 2000 إلى 2007، كما حافظت الصين على وتيرة تقدمها الحثيث نحو تعميم القرائية بين الراشدين. وارتفعت في الهند أيضاً معدلات القرائية، ولكن ليس

© Sven Torfinn/Panos

بالسرعة الكافية التي تحول دون ازدياد عدد الأميين الراشدين بمقدار 11 مليون نسمة في النصف الأول من العقد المنصرم. وحققت كل من باكستان ونيجيريا تقدماً بطيئاً في هذا المجال.

ويبين تحليل الاتجاهات وجود مسافة كبيرة تفصل ما بين التعهدات التي قُطعت في داكار عام 2000 ومعدل التقدم الذي أحرز منذ ذلك الحين. وسوف تقصر عن بلوغ هذا الهدف مجموعة من البلدان الرئيسية التي تضم نسبة كبيرة من الأميين الراشدين في حال استمرت معدلات تقدمها في هذا المجال على ما هي عليه الآن. ولن تستطع بنغلاديش والهند التقدم إلى أكثر من نصف المسافة التي تفصلهما عن هدف عام 2015، وأقل من ذلك سيكون حظ أنغولا وتشاد وجمهورية الكونغو الديمقراطية. ولكن هناك في المقابل بعض البلدان ذات الأعداد الكبيرة من الأميين الراشدين ومنها الصين وكينيا التي تسير في طريقها إلى الوفاء بالعهد.

ويُعتقد بحق وعلى نطاق واسع أن السبب في تباطؤ وتيرة التقدم في مجال محو الأمية يكمن في انعدام الالتزام السياسي. ويتجلى هذا بوضوح على المستوى الدولي حيث لم يشهد العقد الماضي تغيراً ملموساً على هذا الصعيد. فلم يرد محو الأمية في جدول أعمال الأهداف الإنمائية للألفية، وأخفق عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية (2003–2012) في رفع مستوى الوعي بشأن هذه المشكلة بصورة مؤثرة ولم يحفز الجهود والأنشطة في هذا المجال. نعم، لقد يسَّرت المؤتمرات الدولية الرئيسية تبادل الأفكار وشهدت نقاشات وحوارات كثيرة ومكثفة، ولكن لم يسفر ذلك عن برامج أو خطط عمل ذات مصداقية. ولا توجد اليوم هيئة قيادية مؤثرة ترفع لواء محو الأمية وتنادي بها على المسرح الدولي.

أما إذا أقر القادة السياسيون بضرورة التصدي لمحو الأمية فإن التقدم السريع في هذا المجال يصبح عند ذاك أمراً ممكناً. ومَثَلنا في ذلك ما حدث منذ نهاية التسعينات في أمريكا اللاتينية والكاريبي، حين بدأت عدة بلدان بإيلاء اهتمام أكبر بمحو أمية الراشدين. فتم وضع هدف طموح يتمثل في محو أمية الراشدين بحلول عام 2015، وذلك في إطار الخطة الأيبيرية – الأمريكية المعنية بمحو الأمية والتعليم الأساسي في أوساط الشباب والراشدين (PIA). وتستفيد هذه الخطة من برامج تجديدية استحدثت في عدة بلدان منها دولة بوليفيا المتعددة القوميات وكوبا ونيكاراغوا، وترمي إلى توفير ثلاث

سنوات من التعليم الأساسي لـ 34 مليون أمي راشد. ويشمل الدعم أيضاً 110 ملايين من الراشدين الشباب الذين يحسبون في عداد الأميين الوظيفيين الذين لم يكملوا التعليم الابتدائي ولا يملكون بالتالي المهارات اللازمة للتعامل مع المعلومات الأساسية.

إن تحقيق قفزة كبيرة إلى الأمام في مجال محو الأمية يقتضي أن تتنكب الحكومات مسؤولية أكبر على مستوى التخطيط والتمويل والتنفيذ وأن تعمل في إطار طائفة متنوعة من الشراكات. وعندما يحدث ذلك فإن المكاسب يمكن أن تتحقق بسرعة. ونجد مثلاً على ذلك في التقدم الذي أحرز في مصر منذ إنشاء الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار في منتصف التسعينات والذي يقف شاهداً على ما يمكن تحقيقه من خلال استراتيجيات متكاملة تجمع بين حشد وتدريب معلمي محو الأمية والاستهداف الفعال لجمهور الأميين والالتزام بتحقيق التكافؤ والمساواة بين الجنسين.

الإنصاف والمساواة بين الجنسين:
منظومة متشابكة من الحرمان يتعين فك خيوطها والتغلب عليها

إن التكافؤ بين الجنسين حق من حقوق الإنسان ومَعين للنمو الاقتصادي ومصدر للعمل والإنتاجية والأساس الذي يقوم عليه مبدأ التكافؤ في الفرص. وتتكبد البلدان التي ترتع فيها ضروب التفاوت بين الجنسين ثمناً باهظاً جراء تقويض الإمكانيات الإنسانية للفتيات والنساء وتقليص قدرتهن على الإبداع والحد من آفاقهن في الحياة. وبالرغم من التقدم المحرز على طريق التكافؤ بين الجنسين فإن الكثير من البلدان النامية لن تحقق الهدف المنشود ما لم تقم بتحولات جذرية على مستوى السياسات والأولويات في مجال التخطيط التعليمي.

وقد أحرز تقدم فعلي في تحقيق التكافؤ بين الجنسين في مرحلة التعليم الابتدائي والعمل في هذا الاتجاه ما زال يحث خطاه. فالمناطق التي بدأت العقد ولديها أعلى نسبة في العالم في التفاوت بين الجنسين – أي الدول العربية وجنوب وغرب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى – حققت كلها تقدماً في هذا المضمار. ولكن ما زال الطريق إلى الهدف طويلاً. فهناك بيانات تخص 52 بلداً تقول إن نسبة الفتيات إلى الصبيان في التعليم الابتدائي، وفقاً لمؤشر التكافؤ بين الجنسين (GPI)، هي 0.95 أو أقل، وتقول بيانات تخص 26 بلداً إن هذه النسبة هي 0.90 أو أقل. وفي أفغانستان تلتحق 66 فتاة بالمدرسة مقابل 100 من الصبيان، وينخفض عددهن إلى 55 فتاة في الصومال. ولو استطاع العالم أن يحقق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي في عام 2008 لكان عدد الفتيات اللاتي التحقن بالتعليم الابتدائي قد زاد بمقدار 3.6 مليون فتاة.

أما التقدم في تحقيق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي فحصيلته متباينة إلى حد كبير. فقد شهدت منطقة جنوب وغرب آسيا زيادة كبيرة في قيد الإناث وخطوة ملحوظة نحو تحقيق قدر أكبر من التكافؤ بين الجنسين، كما شهدت منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى زيادة ملحوظة في معدلات التحاق الإناث بالمدارس الثانوية – وإن كان انطلاقاً من قاعدة منخفضة – ولكن دون أن يطرأ تحسن على معدلات التكافؤ بين الجنسين. فمؤشر التكافؤ بين الجنسين على مستوى التعليم الثانوي سجل نسبة 0.90 أو أقل في 24 بلداً من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى توفرت عنها بيانات بهذا الخصوص، ونسبة 0.90 أو أقل في ثلاثة بلدان في منطقة جنوب آسيا، ونسبة 0.70 أو أقل في عشرة بلدان. وفي تشاد، كان عدد الطلبة الذكور في التعليم الثانوي يفوق عدد الإناث بمرتين، والنسبة في باكستان هي ثلاث إناث مقابل أربعة ذكور. أما في الدول العربية فإن التقدم نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي ظل دون ما تحقق على هذا الصعيد في التعليم الابتدائي. وتبقى آفاق الوصول إلى هدف التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي محدودة في الكثير من البلدان، ولكن يمكن إمالة كفة الميزان لصالح التكافؤ بين الجنسين لو كان هناك التزام سياسي قوي تدعمه سياسات عملية.

إن وضع سياسات سليمة لمعالجة التفاوت بين الجنسين يتطلب تقصي جذر المشكلة في إطار النظام التعليمي ذاته. ذلك أن عدم التكافؤ بين الجنسين في التعليم يبدأ في كثير من البلدان في مرحلة التعليم الابتدائي وفي الصف الأول تحديداً. فأكثر من ثلاثة أرباع البلدان التي لم تحقق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي هي التي تفوق فيها نسبة الذكور في بداية مرحلة التعليم الابتدائي نسبة الإناث. ففي مالي مثلاً، تبلغ النسبة الإجمالية للتلاميذ المستجدين في الصف الأول الابتدائي 102% للصبيان و 89% للفتيات. وما لم يتم إصلاح هذا الخلل في التوازن بين نسب الذكور والإناث خلال المرحلة الابتدائية (عن طريق خفض نسبة تسرب الإناث)، فإن الحيف سيطال الفتيات بصورة مستمرة في التعليم الابتدائي وسيُرحَّل من ثم إلى التعليم الثانوي.

أما السير الدراسي للتلميذ فتتباين أنماطه. فنجد على سبيل المثال أن 70% من الصبيان والفتيات يصلون إلى الصف الأخير في بوركينا فاسو، وترجح في إثيوبيا كفة الفتيات في الوصول إلى الصف الأخير رجحاناً قليلاً على كفة الصبيان، ويختلف الحال في غينيا حيث أن نسب بقاء الفتيات في المدرسة تقل بكثير عن نسب بقاء الصبيان. خلاصة القول أن السياسات التعليمية ينبغي أن تركز على إزالة العوائق أمام التكافؤ بين الجنسين منذ الالتحاق الأولي بالمدرسة، وفي حالة وجود تفاوت في نسب التسرب، يتعين على الحكومات توفير حوافز للوالدين لإبقاء أولادهم في المدرسة، مثل التحويلات النقدية وبرامج التغذية المدرسية.

إن أسباب التفاوت بين الجنسين في التعليم الثانوي تعود في معظم الحالات إلى جذر المشكلة، أي إلى التعليم الابتدائي، علماً بأن حظوظ الفتيات اللاتي أكملن التعليم الابتدائي في الانتقال إلى التعليم الثانوي تتساوى في معظم البلدان مع حظوظ الصبيان. إلا أن المعوقات لا تنتهي عند التحاق الفتيات بالتعليم الثانوي حيث يُلاحظ أن احتمالات تسربهن من المدارس الثانوية أكثر رجحاناً من احتمالات تسرب الفتيان. ففي بنغلاديش على سبيل المثال، تبلغ نسبة إتمام الصبيان للتعليم الثانوي 23% مقابل 15% للفتيات، هذا بالرغم من أن عدم التكافؤ في الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي هو لصالح الفتيات بنسبة قليلة.

وهناك عدة عوامل تفاقم أوجه التفاوت بين الجنسين منها مستوى الثراء ومنطقة الإقامة واللغة. ويلاحظ أن الفوارق بين الصبيان والفتيات من الأسر الغنية تكون طفيفة في العادة على صعيد الحضور المدرسي، بينما تتخلف عن الركب التعليمي الفتيات من الأسر الفقيرة والريفية والأقليات الإثنية. ففي باكستان، يبلغ متوسط التعليم المدرسي خمس سنوات للنساء اللاتي تتراوح أعمارهن بين 17 و22 سنة، وسنة واحدة فقط للنساء الفقيرات من المناطق الريفية، في حين يبلغ متوسط فترة التعليم بالنسبة للنساء الحضريات الموسرات تسع سنوات.

ولا تزال المرأة تواجه مستويات عالية من الحرمان على صعيد الأجور وفرص العمل مما يقلص من حجم الفوائد التي يمكن أن تجنيها من التعليم. غير أن بإمكان التعليم أن يساهم مساهمة ملموسة في التخفيف من سلبيات سوق العمل وعيوبها والالتفاف عليها. ويمكن التغلب على أوجه الحرمان التي تحد من تنمية قدرات المرأة، باتباع سياسات سليمة وفعالة تشمل تقديم حوافز مالية، من أجل تعليم الفتيات وتوفير بيئة مدرسية ملائمة لهن وتحسين الانتفاع بالبرامج التقنية والمهنية وتزويدهن بالتعليم غير النظامي. وقد أنشأت منظمة BRAC غير الحكومية في بنغلاديش مراكز كثيرة باسم «مراكز توفير العمل وأسباب العيش للمراهقين» تهدف إلى تنمية مهارات النساء الشابات وزرع الثقة في نفوسهن (الإطار 2).

نوعية التعليم: أوجه التفاوت تعرقل التقدم

يكمن محك النظام التعليمي في قدرته على الوفاء بهدفه الأساسي المتمثل في تزويد الشباب بالمهارات اللازمة لتأمين أسباب عيش ملائمة والمشاركة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. وتخفق الكثير من البلدان اليوم في اجتياز هذا الاختبار وبات الطلبة يتركون المدرسة بأعداد كبيرة دون الحصول على المهارات الأساسية في مجال القراءة والكتابة والحساب.

وتبين التقييمات الدولية للتعلّم وجود أوجه تباين واضحة في مجال التحصيل الدراسي على المستويين العالمي والمحلي. وقد قيمت الدراسة الدولية عن التقدم في تعلّم القراءة لعام 2006 (PIRLS) مهارات القراءة لطلاب الصف الرابع في 40 بلداً على أساس أربعة مؤشرات مرجعية، فوجدت أن أداء السواد الأعظم من الطلاب في البلدان الغنية مثل فرنسا والولايات المتحدة يبلغ مستوى المؤشر المرجعي المتوسط أو أعلى منه، بينما كان أداء 70% من الطلاب في المغرب وجنوب أفريقيا، وهما من البلدان المتوسطة الدخل، دون المؤشر المرجعي الأدنى.

ويشهد العديد من البلدان النامية مستويات تعلّم مطلقة متدنية للغاية (الشكل 6). فقد أبرزت عمليات التقييم التي نظمها تجمع أفريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم (SACMEQ) في عام 2007 وجود أوجه قصور حادة على صعيد التحصيل الدراسي في البلدان منخفضة الدخل. ففي زامبيا وملاوي مثلاً، لم يكتسب أكثر من ثلث تلاميذ الصف السادس حتى أبسط مهارات القراءة. ووجد استقصاء جرى في الهند عام 2009 أن 38% فقط من طلاب الصف الرابع الريفيين بإمكانهم قراءة نص مخصص لطلبة الصف الثاني. ولم يستطع 18% من الطلاب قراءة مثل هذه النصوص حتى بعد 8 سنوات من التعليم المدرسي.

وهنا نسأل: هل الزيادة الحادة في معدلات القيد التي شهدها الكثير من البلدان أضرت بنوعية التعليم؟ هذا السؤال لا يزال موضع نقاش والجواب عليه لم يحسم بعد. ولكن هناك من يعتقد أنه بالنظر إلى أن الكثير من التلاميذ الجدد ينتمون إلى أسر تعاني من الفاقة وسوء التغذية ومستويات متدنية من القرائية لدى الوالدين – وكلها سمات ترتبط بالتحصيل المتدني – فيمكن أن تجري مقايضة بين مستويات القيد والتعلّم. ولكن هذا الدليل غير حاسم لا سيما أن البيانات المستقاة من التقييمات التي أجراها تجمع أفريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم تبين أن مثل هذه المقايضة لم تحدث في عدة بلدان. ففي زامبيا وكينيا حدثت زيادات كبيرة في نسب القيد خلال الفترة من 2000 إلى 2007 ولم يكن لها أي أثر ملموس على نتائج الاختبار، كما شهدت جمهورية تنزانيا المتحدة تحسناً في معدل مستويات التعلّم مع أنها ضاعفت تقريباً عدد الأطفال الذين التحقوا بالتعليم الابتدائي.

ويخضع التحصيل الدراسي لعدة عوامل منها درجة ثراء الأسرة والمستوى التعليمي للوالدين واللغة والانتماء الإثني والموقع الجغرافي. ففي بنغلاديش على سبيل المثال يجتاز 80% من التلاميذ الذين وصلوا إلى الصف الخامس الامتحان النهائي لمرحلة التعليم الابتدائي، ولكن يلاحظ أن نسبة النجاح إذ تبلغ فعلياً 100% في إحدى المناطق الفرعية في مضيق باريسال، فإنها تنخفض إلى أقل من النصف في منطقة فرعية أخرى تقع في سايلهيت. وعلى ذلك، فإن موقع المدرسة التي يلتحق بها الطفل يؤثر تأثيراً جلياً على فرصه في اجتياز الامتحان الوطني العام. ففي كينيا، لا يستطيع سوى نصف تلاميذ الصف الثالث ممن ينتمون إلى أسر فقيرة قراءة نص عادي من نصوص الصف الثاني بينما يمكن لثلاثة أرباع التلاميذ من الأسر الغنية قراءته.

وتواجه الحكومات في البلدان الفقيرة تحديات هائلة في رفع المعدل الوسطي للتعلّم في نظمها التعليمية. ولكن ما لم يجرِ العمل على تقليص أوجه اللامساواة بين الطلاب فمن غير المرجح أن يحالف النجاح السياسات الرامية إلى إدخال تحسينات على النظام التعليمي.

إن عوامل الحرمان والتهميش لا تقف عند حدود باب المدرسة التي يدخلها الأطفال من الأسر المحرومة أو المهمشة وإنما تلحقهم إلى قاعات الدرس لتساهم بقوة أحياناً في تدني مستوى أدائهم المدرسي. وتتواطأ المدرسة أحياناً مع هذه العوامل لتفاقم أوجه عدم التكافؤ. ففي معظم البلدان يختلف نوع المدارس المخصصة لجماعات اقتصادية واجتماعية معينة اختلافاً كبيراً. وإن الخطوة الأولى على طريق تحسين المعدل الوسطي للتعليم وتخفيض أوجه التباين في التعليم تتمثل في تقليص الفوارق بين المدارس. كما أن الاختلافات الواسعة في نوعية المدارس بين البلدان وداخلها تجعل من الصعب

© Robin Hammond/Panos

الخروج بدروس قابلة للتعميم والتطبيق في كل مكان. ولكن من الممكن تحديد بعض العوامل التي يبدو أنها تؤثر على نحو ملموس في طائفة من البلدان:

- *الدور الحاسم للمعلمين.* من المهم جداً استقطاب أناس مؤهلين لمهنة التعليم واستبقاؤهم وتزويدهم بالمهارات اللازمة وتوفير الدعم لهم. كما أن توخي الإنصاف في توزيع المعلمين يشكل أحد العوامل الأساسية الكفيلة بتحقيق نتائج جيدة ومنصفة في التعليم. ومن القضايا الملحة أيضاً توفير العدد الكافي من المعلمين. فتحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي يقتضي توظيف 1.9 مليون معلم إضافي بحلول عام 2015، يُخصص أكثر من نصفهم لأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

- *ضرورة عدم إهدار وقت التعليم الحقيقي.* إن تغيّب المعلمين والوقت الذي يقضونه في أمور شخصية لا تخص التدريس أثناء الدوام الرسمي أمر من شأنه خفض وقت التعلّم على نحو ملموس وتعزيز أوجه عدم التكافؤ. هذا وقد بين استقصاء جرى في ولايتين هنديتين أن المعلمين الحكوميين يتغيبون مرة في الأسبوع على الأقل. ومن شأن تحسين ظروف وشروط عمل المعلمين وتعزيز الإدارة الرشيدة والمساءلة في المدارس أن يرفع معدلات التحصيل الدراسي ويقلل من أوجه اللامساواة.

- *الاهتمام بالصفوف الدراسية الأولى مسألة حاسمة.* يتقلص حجم قاعات الدرس غالباً مع تقدم الأطفال في السلّم الدراسي مما يجعل التلاميذ في الصفوف المتقدمة يتلقون عناية أكبر وتعليماً أفضل، بسبب قلة عددهم قياساً بعدد تلاميذ الصفوف الأولى. ففي بنغلاديش يبلغ معدل عدد التلاميذ الذين تضمهم قاعة الدرس في الصف الأخير من المرحلة الابتدائية 30 تلميذاً، أي نصف معدل عدد التلاميذ في الصف الأول من التعليم الابتدائي. وبالنظر إلى أن العناية بالصفوف الأولى من التعليم الابتدائي مسألة في غاية الأهمية لضمان التعليم الجيد والسير المدرسي المنتظم فلا بد من توزيع الموارد التعليمية على الصفوف المدرسية بصورة متساوية، والعمل على تزويد التلاميذ بالمهارات الأساسية في مجال القراءة والكتابة والحساب.

- *ضرورة توفير بيئة تعليمية سليمة للتلاميذ في قاعات الدرس.* إن الطريق القويم إلى التعلّم الجيد لا يمر عبر قاعات درس سيئة التجهيز ولا يكفله تلاميذ تعوزهم الكتب المدرسية ومواد الكتابة. ويعاني من تدني مستوى البيئة التعليمية الكثير من البلدان النامية والمنخفضة الدخل. ففي ملاوي، يتراوح معدل عدد التلاميذ في قاعات الدرس بين 36 و120 تلميذاً للمعلم الواحد. وفي كينيا، تتراوح نسبة التلاميذ الذين يملكون الكتب المدرسية في مادة الحساب بين 8% في الإقليم الشمالي الشرقي و44% في نيروبي.

وبغية التصدي لأوجه الحرمان التي تلاحق التلاميذ المهمشين والمحرومين إلى قاعات الدرس ينبغي للمدارس أن تقدم المزيد من الدعم للتلاميذ، بما في ذلك توفير وقت إضافي للتعلّم وموارد إضافية. وللمعونات والمخصصات الحكومية دور أساسي في تضييق أوجه التفاوت في التعليم والتعلّم. ولذلك ازدادت المعونة التي تقدمها الحكومة المركزية في الهند للتلميذ الواحد زيادة كبيرة في المناطق التي شهدت أسوأ مؤشرات تعليمية. وقد ساهمت الموارد الإضافية في حشد معلمين إضافيين وتقليل الفوارق على صعيد البنية الأساسية. وبإمكان البرامج التعليمية العلاجية المساهمة بصورة فعالة في النهوض بالتعليم والتعلّم (الإطار 3). ففي شيلي قدم برنامج الـ 900 مدرسة موارد إضافية لأسوأ المدارس أداء بما في ذلك حلقات عمل أسبوعية لتعزيز المهارات التعليمية، وحلقات عمل للأطفال غير الملتحقين بالمدارس، وكتب مدرسية ومواد أخرى. وحسَّن البرنامج مستويات التعلّم لدى تلاميذ الصف الرابع وقلص ثغرات التعلّم.

وتقوم عمليات التقييم الوطنية للتعلّم بدور إيجابي لا يستهان به. فعلى سبيل المثال، بإمكان عمليات تقييم القدرة على القراءة أن تحدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في هذا المجال وكذلك تحديد المناطق التي تحتاج إلى دعم. كما أن إتاحة نتائج التقييم لذوي التلاميذ من شأنه أن يساعد المجتمعات المحلية على مساءلة الجهات القائمة على تعليم أبنائها ويُمكِّن في ذات الوقت المدرسة والمعلمين من فهم المشاكل التي تعيق قدرة التلاميذ على التعلّم.

تمويل التعليم للجميع: البحث عن مخرج فعال

لا خلاف أن زيادة تمويل التعليم لا تكفل لوحدها نجاحه، ولكن لا جدال أيضاً في أن النقص المزمن في تمويل التعليم يؤدي إلى فشله. وبناء على ذلك شدد إطار عمل داكار على ضرورة دعم الوعود السياسية بالتزامات مالية. والحصيلة كانت متباينة. فالعديد من بلدان العالم الأشد فقراً زادت من إنفاقها على التعليم ولكن بعض الحكومات لا تزال تبخس حق التعليم في ميزانياتها الوطنية. وازدادت أيضاً مستويات المعونة، ولكن فشلت الجهات المانحة فشلاً جماعياً في الوفاء بالتعهد الذي قطعته على نفسها في إعلان داكار، عندما التزمت «بألا تدع أي بلد ملتزم بتحقيق أهداف التعليم للجميع يبوء بالفشل بسبب نقص التمويل». وإذ بات عام 2015 يلوح في الأفق صار يتبدى الآن بفعل تداعيات الأزمة المالية خطر يهدد بتوسيع الشق الواسع أصلاً بين متطلبات التعليم للجميع وواقع الالتزام المالي.

التمويل المحلي في تزايد ولكن توجد اختلافات ملحوظة بين المناطق وداخلها

تشكل الإيرادات المحلية والإنفاق الحكومي العام الأساس الذي يقوم عليه الاستثمار في التعليم حتى في البلدان الأشد فقراً والتي زاد الكثير منها استثماره في هذا المجال. كما أن البلدان ذات الدخل المنخفض زادت منذ عام 1999 حصة الدخل القومي التي تنفق على التعليم من 2.9% إلى 3.8%. وقد سجلت عدة بلدان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى زيادات كبيرة في حصة التعليم من الدخل القومي حيث تضاعفت هذه الحصة في بوروندي وزادت ثلاثة أمثالها في جمهورية تنزانيا المتحدة منذ عام 1999.

ولكن استمرت بعض المناطق والبلدان في إهمال تمويل التعليم، ولا سيما مناطق وبلدان آسيا الوسطى وجنوب وغرب آسيا، حيث نسبة الإنفاق على التعليم هي الأدنى بين مناطق العالم. وعلى العموم

تنحو حصة التعليم من الناتج المحلي الإجمالي إلى الارتفاع مع الدخل القومي ولكن بنمط متباين وغير منتظم. فباكستان تخصص أقل من نصف ما تخصصه فيتنام للتعليم من ناتجها القومي الإجمالي، مع أن دخل الفرد في البلدين هو نفسه تقريباً، وكذلك هو الحال بالنسبة للفلبين والجمهورية العربية السورية حيث تخصص الأولى نصف ما تخصصه الثانية.

وتتحكم باتجاهات التمويل عوامل عدة يقف على رأسها النمو الاقتصادي ومستوى جباية الإيرادات والحصة المخصصة للتعليم في الميزانيات الوطنية. وبالفعل أدت زيادة النمو الاقتصادي في الفترة من 1999 إلى 2008 إلى زيادة الاستثمار في التعليم في معظم البلدان النامية، ولكن بنسب مختلفة تحددها قرارات الإنفاق العام الأوسع نطاقاً. بيد أن العلاقة بين النمو الاقتصادي وزيادة الإنفاق على التعليم لا تتم بصورة آلية وفي اتجاه واحد. إذ يُلاحظ أن معدلات النمو الحقيقي في التعليم تفوق معدلات النمو الاقتصادي في أكثر من نصف البلدان التي تتوفر عنها بيانات. فعلى سبيل المثال، شهدت جمهورية تنزانيا المتحدة وغانا وموزمبيق زيادة في الإنفاق على التعليم فاقت وتيرتها وتيرة النمو الاقتصادي وتحققت بفضل تعزيز جباية الإيرادات وزيادة الحصة المخصصة للتعليم في الميزانية العامة. وهناك في المقابل بلدان أخرى لم تخصص سوى نسبة بسيطة من نموها الاقتصادي لتمويل التعليم، مثل الفلبين التي بلغت نسبة النمو الاقتصادي فيها 5% في السنة خلال الفترة من 1999 إلى 2008 بينما لم يزد الإنفاق الحقيقي على التعليم سوى 0.2% سنوياً، ولم تلبث هذه الزيادة، الضئيلة أصلاً، أن تآكلت مع الوقت. وتؤثر الجهود الوطنية لتعبئة الموارد تأثيراً حاسماً على آفاق تحقيق التعليم للجميع. وقد ساعدت الزيادة في تمويل التعليم في جمهورية تنزانيا المتحدة على تخفيض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بمقدار 3 ملايين طفل منذ عام 1999. وقد حققت بنغلاديش انجازات كبيرة في مجال التعليم في العقد الأخير، ولكن حد من تقدمها انخفاض مستوى جباية الإيرادات والحصة الصغيرة المخصصة للتعليم في الميزانية الوطنية.

ويوجد أمام البلدان النامية الأشد فقراً مجال كبير لتكثيف جهودها لتعبئة الموارد وإعطاء وزن أكبر للتعليم الأساسي. وقدَّر التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2010 أن بإمكان هذه البلدان تعبئة 7 مليارات دولار أمريكي إضافية للتعليم الأساسي عن طريق التمويل المحلي، بحيث تبلغ النسبة الكلية 0.7% من الناتج القومي الإجمالي.

المعونة الدولية: تقصر عن الوفاء بالتعهدات

لقد تضاعفت المعونة تقريباً بمجملها منذ عام 2002، وساهمت في تحقيق انجازات ومكاسب مهمة. كما قامت المعونة بدور أساسي في دعم السياسات التي عجّلت بالتقدم في مجموعة من البلدان تضم إثيوبيا وبنغلاديش وجمهورية تنزانيا المتحدة والسنغال ورواندا وكمبوديا وموزمبيق. وتحققت بالفعل على أرض الواقع نتائج إيجابية بفضل المعونة خلافاً لما يعتقده بعض المتشككين بدور

© Ismael Mohamad/UPI/GAMMA

المساعدة الإنمائية وجدواها. بيد أن الجهات المانحة قصرت عن الوفاء بالتعهدات التي قطعتها على نفسها في مؤتمر داكار وفي مؤتمرات القمة الدولية اللاحقة.

إن المعونة المقدمة للتعليم جزء من إجمالي المعونة الدولية وتتأثر بالتالي بمستوياتها وبيئتها الأوسع نطاقاً. في عام 2005، تعهدت مجموعة البلدان الثمانية وبلدان الاتحاد الأوروبي بتقديم مبلغ 50 مليار دولار أمريكي بحلول عام 2010 يذهب نصفه إلى أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ويقدر العجز المتوقع بـ 20 مليار دولار أمريكي منه 16 مليار دولار حصة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

وللجهات المانحة سجل متباين فيما يتعلق بالأهداف الدولية والمؤشرات المرجعية المختلفة التي جرى اعتمادها. فضمن مجموعة الثمانية، لا تخصص إيطاليا والولايات المتحدة واليابان سوى حصة ضئيلة للتعليم من الدخل القومي الإجمالي. وقد خفضت إيطاليا إنفاقها رغم تواضعه بمقدار الثلث في عام 2009، ويبدو أنها تخلت عن التزامها في إطار الاتحاد الأوروبي بإيصال نسبة المعونة إلى الدخل القومي إلى 0.51% كحد أدنى. هذا وقد أدت الضغوط المالية إلى تبديد اليقين بشأن الوجهة المستقبلية للمعونة. ولكن هذا لم يمنع عدة جهات مانحة من زيادة المعونة في عام 2009 وبضمنها فرنسا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة.

وتدعو البيانات الحديثة إلى القلق فيما يخص الاتجاه الذي تنحو إليه مسيرة التعليم للجميع. فبعد خمس سنوات من الزيادة التدريجية للمعونة المقدمة للتعليم الأساسي توقفت الزيادة في عام 2008 عند مبلغ 4.7 مليار دولار أمريكي (الشكل 7). ففيما يتعلق بأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، المنطقة التي تشهد أكبر فجوة تمويلية في مجال التعليم للجميع، انخفضت مدفوعات المعونة بمقدار 4%، أي ما يعادل 6% من المعونة المقدمة للتلميذ الواحد في مرحلة التعليم الابتدائي. صحيح أن توقف زيادة المعونة لمدة عام واحد لا يشكل بحد ذاته إعلاناً لولادة اتجاه جديد، ولكن لم يعد هناك للشق متسع، إذ يُقدر العجز السنوي للتمويل الخارجي فيما يتعلق بالتعليم للجميع في البلدان ذات الدخل المنخفض بـ 16 مليار دولار أمريكي.

إن حجم الفجوة التمويلية بات من الضخامة والخطورة بحيث صار يتحتم إعادة النظر بالأولويات في قطاع التعليم بغية إغاثة التعليم الأساسي. وهو أمر ممكن لو قامت الجهات

© Lena Siezt/Panos

المانحة بدفع نصف معونتها على الأقل إلى التعليم الأساسي لأن بإمكانها عند ذاك تعبئة 1.7 مليار دولار أمريكي سنوياً. ولكن ليس هناك ما يوحي حقاً بأن الجهات المانحة تعمل على إعادة النظر في التوازن بين المعونة المقدمة للتعليم الأساسي والمعونة المقدمة للتعليم ما بعد الأساسي. وهناك عدة جهات مانحة أساسية من مجموعة البلدان الثمانية، ومنها ألمانيا وفرنسا واليابان، تخصص أكثر من 70% من معونتها للتعليم ما بعد الأساسي. كما أن نسبة كبيرة مما يُعتبر معونة يدفع للمؤسسات التعليمية في البلدان المانحة التي تستضيف طلبة من البلدان المتلقية للمعونة باعتبارها تكاليف مستقطعة من المعونة. وتبلغ هذه التكاليف المستقطعة في ألمانيا وفرنسا أكثر من نصف المعونة التي يخصصها هذان البلدان للتعليم. وبغض النظر عن مقدار انتفاع الطلبة الأجانب بنظام التعليم العالي في هذين البلدين، إلا أن هذه السياسة غير نافعة في ردم الهوة التمويلية العميقة التي تعاني منها النظم التعليمية في البلدان الفقيرة.

ولا تقتصر مشكلة المعونة على حجمها وإنما تتعداه إلى فعاليتها. ففي عام 2007، كان لا يمر سوى أقل من نصف إجمالي المعونة عن طريق نظم الإدارة المالية الوطنية العامة؛ ولم تكن مهام الجهات المانحة تحظى بما يكفي من التنسيق إذ تشير البيانات إلى أن مهمة واحدة فقط من خمس مهام للجهات المانحة كان يشملها التنسيق؛ كما لم يُصرف فعلياً سوى 46% من المساعدة الإنمائية المقررة. وكل هذه النتائج لا ترتقي إلى مستوى الأهداف التي اعتمدتها الجهات المانحة في إعلان باريس بشأن فعالية المعونة. ويؤثر هذا القصور بطبيعة الحال تأثيراً مباشراً على التعليم وبأوجه مختلفة. فعلى سبيل المثال، يعيق الخلل بين التعهدات بشأن تقديم المعونة ومدفوعات المعونة التخطيط الفعال في مجالات عديدة منها إنشاء قاعات الدرس وحشد المعلمين.

الأزمة المالية: قرارات صعبة وتعديلات مؤلمة تلوح في الأفق

لا تزال الجهات المانحة والمؤسسات المالية الدولية والوكالات الأخرى تهمل تأثير الأزمة المالية على آفاق تحقيق أهداف التعليم للجميع.

هذا بالرغم من أن المعونة ضرورية جداً لحماية ما تم تحقيقه من انجازات وإرساء أسس التقدم المتسارع ولا سيما بعد تزايد الفقر والتهميش وتصاعد الضغوط المالية على الحكومات وما يفرضه هذا الأمر من قيود على جهود التمويل الوطنية.

وكان التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2010 قد حث الحكومات والمؤسسات المالية على تقييم أثار التعديلات التي خضعت لها الميزانيات بسبب الأزمة العالمية على تمويل التعليم. كما شدد على عدم توفر معلومات آنية، أي في الوقت الحقيقي، عن مدى تأثير هذه التعديلات على تحقيق الأهداف المعتمدة في داكار. وبقي الأمر على حاله لم يتغير. وقد أشار صندوق النقد الدولي من جانبه إلى أن معظم الدول النامية التي تحظى بدعم الصندوق لم تخفض ميزانيات الخدمات الأساسية ذات الأولوية. هذا الأمر وإن كان يدعو إلى التفاؤل إلا أنه لا يجيب على السؤال التالي: هل النفقات المقررة تتفق مع الخطط قبل الأزمة أو مع المتطلبات المالية للتعليم للجميع؟ كما تواصل نظم الإبلاغ الدولية والوطنية إعاقة عملية تقييم التعديلات التي أجريت على الميزانيات الوطنية تقييماً صحيحاً.

وليس بخاف أن الأزمة المالية سببتها النظم المصرفية والإخفاقات التنظيمية للبلدان الغنية وأنها تركت ملايين الفقراء من أفقر بلدان العالم يواجهون تبعاتها. وتضافر تباطؤ النمو الاقتصادي مع ارتفاع أسعار المواد الغذائية ليدفع إلى دائرة الفقر المدقع 64 مليون نسمة إضافية، ويدخل 41 مليون نسمة أخرى في عداد الذين يعانون من سوء التغذية في عام 2009. وكل هذا سوف يلحق الضرر بالتعليم لا محالة. وتفيد الدلائل أن الضغط المالي الذي باتت تعانيه الأسر الرقيقة الحال صار يحملها على سحب أولادها من المدارس، وأن ازدياد نسبة سوء التغذية لدى الأطفال سوف يؤثر على الحضور المدرسي ونتائج التعلّم.

وللضغوط المالية جوانب أخرى تهدد التقدم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع. ومن ذلك إخفاق وكالات الأمم المتحدة والبنك الدولي في تقييم أثر تداعيات التعديلات المالية على أهداف التعليم للجميع، وهو أمر يبقى مصدر قلق عميق. ويتمثل جانب من المشكلة في غياب الرصد المنتظم للميزانيات الحكومية. ويسعى التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2011 إلى تدارك ثغرة المعلومات هذه تداركاً جزئياً، من خلال الاستعانة بالتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2010. كما يعتمد تقرير هذا العام على استقصاء يغطي ثمانية عشر بلداً منخفض الدخل وعشرة بلدان متوسطة الدخل، بغية تفحص الإنفاق الحقيقي في عام 2009 والإنفاق المقرر في عام 2010 (الشكل 8). وفيما يلي بعض النتائج:

- سبعة من البلدان المنخفضة الدخل ومنها تشاد والسنغال وغانا والنيجر قلصت الإنفاق على التعليم في عام 2009. ويبلغ عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في البلدان التي قلصت الإنفاق على التعليم 3.7 مليون طفل.
- ويقل الإنفاق المقرر على التعليم في عام 2010 عن مستوى الإنفاق في عام 2008 في خمسة من البلدان السبعة المنخفضة الدخل.

- سبعة من البلدان ذات الدخل المتوسط في حده الأدنى أبقت أو زادت الإنفاق على التعليم في عام 2009، ولكن ستة من هذه البلدان أزمعت على تقليص الميزانيات التعليمية في عام 2010.

- إن التعديلات المالية المقررة للبلدان المنخفضة الدخل تهدد بتوسيع الفجوة التمويلية للتعليم للجميع ولم يبق على 2015 سوى أعوام قلائل. وتشير إسقاطات صندوق النقد الدولي إلى أن إجمالي الإنفاق العام في البلدان المنخفضة الدخل سيزيد بمعدل 6% سنوياً وصولاً إلى عام 2015، بينما يقتضي تعميم التعليم الابتدائي زيادة سنوية في الإنفاق تبلغ نسبتها نحو 12%.

خمس توصيات بشأن التمويل

من المرجح أن البيئة المالية للحكومات الوطنية والجهات المانحة ستكون أكثر صعوبة خلال السنوات الخمس القادمة مما كان عليه الحال في العقد المنصرم. ويتطلب التحرك بخطى واسعة صوب الأهداف المحددة في داكار عام 2000 القيام بعمل حازم، ويوصي هذا التقرير باعتماد خمسة نُهج عريضة:

- *إعادة تقييم المتطلبات المالية على ضوء الأزمة المالية.* يجب أن يُبنى التخطيط لأهداف التعليم للجميع على تقديرات وطنية مفصلة. وينبغي لصندوق النقد الدولي، وبالتعاون مع الحكومات ووكالات الأمم المتحدة، أن يُقيِّم مقدار العجز الناجم عن خطط الإنفاق الجارية ومتطلبات التمويل التي يقتضيها تحقيق أهداف التعليم للجميع والأهداف الإنمائية للألفية. كما ينبغي للصندوق والجهات المعنية الأخرى إجراء تقييم نقدي لمدى التلاؤم بين متطلبات التمويل هذه وبرامج التعديلات المالية.

- *الوفاء بالتعهدات التي قطعتها الحكومات المانحة على نفسها في عام 2005.* يتعين على الحكومات أن تتخذ على الفور الإجراءات اللازمة للوفاء بالتعهدات التي قطعتها على نفسها في عام 2005 وأن تقدم تعهدات جديدة للفترة المتبقية حتى عام 2015. ويتعين على جميع الجهات المانحة أن تقدم خلال النصف الأول من عام 2011 جداول زمنية تبين كيف سيتم سد العجز، بما في ذلك العجز البالغ 16 مليار دولار أمريكي الخاص بمنطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

- *جعل التعليم الأساسي أولوية عالية.* كثيراً ما تشدد الجهات المانحة على ضرورة أن تقوم حكومات البلدان النامية بمواءمة أولويات الإنفاق العام مع التزاماتها بتحقيق أهداف التعليم للجميع. وينبغي على الجهات المانحة مراعاة نفس المبدأ. فإذا قامت الجهات المانحة كلها بدفع نصف المعونة على الأقل إلى التعليم الأساسي (المعدل الحالي هو 41%) فإن بإمكانها تعبئة مبلغ إضافي سنوي قدره 1.7 مليار دولار أمريكي.

- *إطلاق مبادرة تمويلية عالمية جديدة: مرفق التمويل الدولي للتعليم (IFFE).* ينبغي لشراكات التعليم للجميع أن تعلم أنه حتى لو تم الوفاء بتعهدات عام 2005 وباتت الجهات المانحة تعلق أهمية أكبر على التعليم الأساسي فإن الشق سيظل أوسع من أن يُرتق بكامله. ومن هنا تأتي أهمية هذه المبادرة المستوحاة من مبادرة جرت في ميدان آخر غير التعليم وحققت نجاحاً ملحوظاً ألا وهي المبادرة المسماة مرفق التمويل الدولي للتحصين. ففي إطار هذه المبادرة استطاعت الحكومات المانحة تعبئة الموارد من خلال بيع سندات واستخدام إيرادها كمدفوعات مبكرة لإنقاذ أرواح البشر، أما الفوائد فتسدد خلال فترة طويلة الأجل. ولا جدال في أن هذا النموذج يصلح تطبيقه للتعليم أيضاً، فالتلقيح ضد الجهل لا يقل أهمية عن التلقيح ضد المرض، والتحصين والتعليم صنوان لديمومة الحياة ووجهان لطفل واحد. والمبلغ الذي يتعين على الحكومات توفيره في الفترة من 2011 إلى 2015 يتراوح بين 3 إلى 4 مليارات دولار أمريكي وذلك من خلال إصدار سندات خاصة بمرفق التمويل الدولي للتعليم، على أن يُصرف جزء من الإيراد عن طريق مبادرة المسار السريع في صيغتها المعدلة.

- *إيجاد وسائل تمويل مبتكرة.* ينبغي لدعاة التعليم للجميع أن يوسعوا دائرة الأصدقاء والشركاء ويعملوا معهم في إطار حملة عالمية لتعبئة الموارد وجمعها من المؤسسات المالية، بما فيها المؤسسات التي تستهدفها حملة «ضريبة روبن هود» (Robin Hood tax)، وعليهم القيام بما يلزم لأجل أن يُشمَل التعليم في خطط تخصيص الإيرادات في إطار استراتيجية تمويل الأهداف الإنمائية للألفية. وبالنظر إلى حجم الفجوة المالية، من الضروري الخروج باقتراحات أخرى لتمويل التعليم. ويقترح التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2011 فرض رسم على الهاتف الجوال يطبق في بلدان الاتحاد الأوروبي وتبلغ نسبته 0.5% من إيرادات الاشتراكات. ويمكن لهذا الرسم أن يعبئ مبلغاً سنوياً مقداره 894 مليون دولار أمريكي.

القسم الثاني: الأزمة الخفية – النزاعات المسلحة والتعليم

لقد أنشئت منظمة الأمم المتحدة في المقام الأول من أجل وضع حد لويلات الحروب وتحريم العودة إلى «تجاهل حقوق الإنسان واحتقارها» وإلى «الأعمال الهمجية التي ألحقت الأذى بالضمير الإنساني»، حسبما ورد في ديباجة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. وها قد توالت السنون الخمس والستون وتوالت معها ويلات الحروب التي لم تخمد لها نار، وحطبها في الغالب البلدان الفقيرة التي تقف عاجزة وهي ترى أوار الحرب يدمر بناها الأساسية، ومنها بل وعلى رأسها التعليم الذي يسرع إليه الخراب ويستعر فيه كالنار في الهشيم.

بالرغم من هذا بقيت الأنظار تتحامى التمعن في التأثير المدمر للنزاع المسلح على التعليم الذي كثيراً ما يتم التغافل عنه أو لا يُعطى ما يستحقه من اهتمام. فتحول الأمر من ثم إلى أزمة خفية تفعل فعلها بعيداً عن عين الرقيب فتعمل على تعزيز الفقر وتقويض النمو الاقتصادي وكبح تقدم الشعوب. هذا بالإضافة إلى أن هذه الأزمة تمثل تربة خصبة ترتع فيها وتستفحل انتهاكات واسعة ومنتظمة وهمجية لحقوق الإنسان بشتى وجوهها. لذلك ما من قضية تستحق أن تولى المزيد من الاهتمام العاجل من لدن المجتمع الدولي كهذه القضية.

وكان حرياً بالضمير الإنساني أن يموج غضباً ويثور انتصاراً للتعليم ويعبئ الطاقات ويسخرها لمواجهة الآثار المدمرة التي يتعرض لها جراء الحروب. ولكن كيف يتسنى له ذلك وما يصيب التعليم من دمار جراء الحروب يُدس عموماً تحت البساط ولا يصل إلى الإسماع إلا لماماً. وها هم الضحايا يرون المجتمع الدولي يدير لهم ظهره مدبراً عنهم ومتغافلاً لهم.

ويندرج التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2011 لكشف النقاب عن هذه الأزمة ليشد الانتباه إلى خطورتها ويوثق حجمها وأبعادها ويتتبع أسبابها ويضع برنامجاً من أجل الإصلاح والتغيير. ويحذر التقرير من أن الاستمرار في تجاهل خطورة الوضع والتصرف كما جرت عليه العادة في السنوات الأخيرة، وكأن شيئاً لم يكن، أمر من شأنه تقويض عملية تحقيق أهداف التعليم للجميع والأهداف الإنمائية للألفية الأوسع نطاقاً (انظر: إسهام خاص: كفى فقد بلغ السيل الزُبى).

إن العلاقة بين التعليم والنزاع المسلح علاقة مركبة لا تسير جميع مراكبها في اتجاه واحد. فالنظم التعليمية سلاح ذو حدين إذ بإمكانها أن تكون قوة مؤثرة في صنع السلام والمصالحة ودرء النزاعات، مثلما بإمكانها أن تغذي العنف وتحرض عليه وهو الحال في كثير من الأحيان. وقد أدرك بناة الأمم المتحدة هذا الأمر إذ رأوا أن الإخفاقات في التفاهم المتبادل هي التي مهدت لقيام الحرب العالمية الثانية وذلك بغض النظر عن أسبابها المباشرة. ويعود أصل اليونسكو ومنبتها إلى الرغبة في معالجة هذه الإخفاقات. فميثاقها التأسيسي ينص في ديباجته على أن «جهل الشعوب بعضها لبعض كان مصدر الريبة والشك بين الأمم على مر التاريخ وسبب تحول خلافاتها إلى حروب في كثير من الأحيان» وأنه «لما كانت الحروب تتولد في عقول البشر، ففي عقولهم يجب أن تبنى حصون السلام»، أي أن السلام الدائم لا يبنى إلا على التعليم. مع هذا، تُستخدم النظم التعليمية في كثير من الأحيان لا لتعزيز الاحترام المتبادل والتسامح والتفكير النقدي، وإنما لتعزيز عدم الاحترام وعدم التسامح والتحيز والتحامل وكل ما من شأنه دفع المجتمعات إلى العنف. ويحدد هذا التقرير الاستراتيجيات المناسبة لمعالجة هذه المسائل وتحرير قدرات التعليم وإطلاق عنانها باعتبارها قوة من أجل السلام.

وتتباين النزاعات المسلحة مثلما تتباين تداعياتها على التعليم. ولكن هناك قواسم مشتركة وموضوعات متكررة. وقد حدد هذا التقرير أربعة أنواع من الإخفاقات المنهجية في مجال التعاون الدولي تقع في صميم «الأزمة الخفية» وهي:

- *الإخفاق في حماية المدنيين.* إن الحكومات الوطنية والهيئات الدولية لا تتصرف بموجب مسؤولياتها الأخلاقية والتزاماتها القانونية القاضية بحماية المدنيين المحصورين بين طرفي كماشة النزاع المسلح. وتجد الانتهاكات الفادحة لحقوق الإنسان تربة مواتية في ثقافة الإفلات من العقاب التي تشكل عائقاً رئيسياً في وجه التعليم. ومن الأمثلة الصارخة على هذه الانتهاكات الاعتداء على الأطفال والمعلمين والمدارس والاستخدام الواسع النطاق والمنهجي للاغتصاب وغيره من أشكال العنف الجنسي كسلاح في الحرب.
- *الإخفاق في توفير التعليم.* يبرهن الآباء والأمهات والأطفال الذين يعيشون ظروف النزاع المسلح عن عزيمة مذهلة لا تلين في الإصرار على مواصلة الانتفاع بالتعليم بالرغم من كل

© Evan Abramson/UNESCO

الشدائد. ولكن جهودهم هذه لا تقابلها جهود مماثلة من طرف المجتمع الدولي. ويبقى التعليم أكثر المجالات إهمالاً في نظام المعونة الإنسانية الذي يعاني أصلاً من قلة التمويل وضعف الاستجابة.

- *الإخفاق في تحقيق الانتعاش المبكر وإعادة البناء.* تفسح التسويات السلمية المجال أمام الحكومات في مرحلة ما بعد النزاع وأمام المجتمع الدولي لوضع استراتيجيات للانتعاش وإعادة البناء. ولكن في الكثير من الأحيان لا تتحرك الحكومات والهيئات الدولية في الوقت المناسب. ويتمثل جزء من المشكلة في أن البلدان التي تعيش أوضاع ما بعد النزاع المسلح تترك في منطقة رمادية محصورة بين نظام المعونة الإنسانية ونظام المساعدة الإنمائية الطويلة الأجل. خلاصة القول إن هيكل المعونة الدولية يتصدع وينهار حين يتعلق الأمر بالبلدان المتأثرة بالنزاعات المسلحة.
- *الإخفاق في بناء السلام.* بإمكان التعليم أن يقوم بدور محوري في عملية بناء السلام. فقطاع التعليم قادر، أكثر من أي قطاع آخر، على توفير ثمار مبكرة وواضحة جداً للسلام قد يعتمد عليها بقاء اتفاقيات السلام. بالإضافة إلى ذلك، عندما تكون النظم التعليمية جامعة وموجهة نحو تعزيز المواقف المؤدية إلى التفاهم المشترك والتسامح والاحترام فإنها قادرة على جعل المجتمعات أقل عرضة للوقوع في مهاوي النزاعات المسلحة.

على الرغم من أن كل واحد من هذه الإخفاقات الأربعة متأصل في الممارسات المؤسسية، إلا أنه قادر على الاستجابة لحلول عملية ومعقولة حددها هذا التقرير. وتتمثل المكونات الأساسية للتغيير في قيادة سياسية قوية وتعاون دولي متين وتطوير استجابات متعددة الأطراف لواحد من أعظم التحديات الإنمائية في أوائل القرن الحادي والعشرين.

النزاع المسلح عائق رئيسي يحول دون الوصول إلى أهداف التعليم للجميع

لم تغفل الحكومات التي اعتمدت إطار عمل داكار في عام 2000 عن دور النزاعات في إعاقة التعليم واعتبرت أنها تشكل «إحدى العراقيل الكبيرة التي تحول دون تحقيق التعليم للجميع». ويبين التقرير أن خطورة تأثير النزاعات على التعليم لم يُحسب

حسابها كما يجب وقُلل من شأنها، وأنه لم يتم إيلاء اهتمام كاف للاستراتيجيات الكفيلة بالتصدي لهذا التأثير المدمر (انظر: إسهام خاص: التعليم ضمان للأمن والتنمية). وتفيد البيانات أن البلدان النامية المتأثرة بالنزاعات تسير بخطى متعثرة وراء ركب البلدان الماضية إلى تحقيق أهداف التعليم للجميع (الشكل 9) وفيما يلي بعض الشواهد على ذلك:

- يفوق معدل وفيات الأطفال في البلدان النامية المتأثرة بالنزاعات بمرتين المعدل في البلدان النامية الأخرى، مما يعبر عن مستويات عالية من سوء التغذية وما يرتبط بها من مخاطر صحية.
- يبلغ عدد الأطفال في سن الدراسة الابتدائية غير الملتحقين بالمدارس في البلدان النامية المتأثرة بالنزاعات نحو 28 مليون طفل، أي 42% من مجموع الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة في العالم، وربع السكان في سن التعليم الابتدائي في مجموعة البلدان الفقيرة النامية وما يقارب نصف عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس.
- نسبة القيد في المدارس الثانوية في البلدان النامية المتأثرة بالنزعات تقل بمقدار الثلث تقريباً عن نسبة القيد في البلدان النامية الأخرى، وتقل هذه النسبة أكثر فيما يتعلق بالفتيات.
- تبلغ نسبة القرائية لدى الشباب في البلدان النامية المتأثرة بالنزاعات 79% بينما تبلغ هذه النسبة 93% في البلدان النامية الأخرى.

وتشير الدلائل إلى أن النزاعات العنيفة تفاقم أوجه التفاوت المتعلقة بالثروة ونوع الجنس داخل البلد الواحد. فالمناطق المتأثرة بالنزاعات تتخلف عادة عن الركب السائر في باقي مناطق البلد. ومن الأمثلة على ذلك الفلبين حيث تتجاوز نسبة الشباب الحاصلين على أقل من سنتين من التعليم في منطقة مندانو المسلمة المتمتعة بالحكم الذاتي أربع مرات المتوسط الوطني.

وتحدث معظم الوفيات المرتبطة بالنزاع المسلح بعيداً عن مناطق القتال بسبب المرض وسوء التغذية. وكان هذان القاتلان التوأم وراء موت معظم ضحايا الحرب الدامية غير المسبوقة التي جرت في جمهورية الكونغو الديمقراطية والتي أودت بحياة 5.4 مليون نسمة نصفهم تقريباً من الأطفال دون سن الخامسة. ولا يختلف اثنان في أن عواقب المرض والجوع اللذين فتكا بهذا العدد الهائل من البشر كانت مدمرة للتعليم.

الأطفال والمدنيون والمدارس في مرمى النار

تجري الغالبية العظمى من النزاعات المسلحة اليوم داخل البلدان وليس بينها والكثير منها طويل الأجل. وقد وضع التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع الأصبع على 48 نزاعاً مسلحاً جرى في الفترة بين عامي 1999 و2008 في 35 بلداً. وقد جرى 43 نزاعاً مسلحاً في البلدان النامية ذات الدخل المنخفض أو ذات الحد الأدنى من الدخل المتوسط. وتتباين هذه النزاعات في شدتها ومداها ونطاقها الجغرافي إلا أنها تكون عادة طويلة الأجل. فمتوسط فترتها الزمنية في البلدان المنخفضة الدخل هو 12 عاماً، ويرتفع المتوسط إلى 22 عاماً في البلدان ذات الحد الأدنى من الدخل المتوسط.

وأبرز السمات المميزة للنزاعات المسلحة في أوائل القرن الحادي والعشرين هي الاستخدام العشوائي للقوة والاستهداف المتعمد للمدنيين، بحيث صار هؤلاء وقودها الحقيقي بدلاً من المقاتلين. ويلحق النظم التعليمية قسط وافر من الدمار. فقد بات الأطفال والمدارس اليوم في مرمى نار النزاعات المسلحة وبات المعلمون والتلاميذ وقاعات الدرس يحسبون في عداد الأهداف المشروعة. لذلك «أخذ التلاميذ ينتابهم خوف متزايد من الذهاب إلى المدرسة، وصار المعلمون يخشون أكثر فأكثر إعطاء الدروس، وبات القلق والخوف يتصاعد لدى الآباء والأمهات من إرسال أولادهم إلى المدرسة» حسبما جاء في تقرير للأمم المتحدة. ففي باكستان وأفغانستان، أضحت البنية الأساسية للتعليم ولا سيما مدارس البنات هدفاً معهوداً للجماعات المتمردة. وقد أدت المخاوف الأمنية إلى إغلاق أكثر من 70% من المدارس في إقليم هلمند في أفغانستان. وأدت الهجمات العسكرية الإسرائيلية على قطاع غزة، في الأرض الفلسطينية المحتلة، في عامي 2008 و2009 إلى وفاة 350 طفلاً وجرح 1 815 طفلاً وإلحاق الأضرار بـ 280 مدرسة. كما تشهد أقاليم تايلاند الجنوبية الثلاثة هجمات يشنها المتمردون على المدارس والمعلمين. وتفيد بيانات من 24 بلداً عن استخدام الأطفال في الحروب، ومن هذه البلدان تشاد وجمهورية أفريقيا الوسطى وجمهورية الكونغو الديمقراطية والسودان وميانمار.

وهناك أشكال أخرى من العنف لها عواقب بعيدة المدى على التعليم. وعلى رأس هذه الأشكال، التي توثقها باستمرار تقارير الأمين العام للأمم المتحدة، الاغتصاب وضروب أخرى من العنف الجنسي المستخدمة على نطاق واسع كتكتيك حربي في العديد من البلدان، مثل أفغانستان وتشاد وجمهورية أفريقيا الوسطى وجمهورية الكونغو الديمقراطية والسودان. وأكثر الضحايا هم من الفتيات. ولا جدال في أن ما يتعرض له الضحايا من إصابات جسدية وصدمات نفسية ووصمات عار يؤثر تأثيراً دائماً وعميقاً على مستقبلهم التعليمي. ولاستخدام الاغتصاب كأداة حرب عواقب وتداعيات أوسع نطاقاً، إذ يدفع الفتيات بعيداً عن المدرسة بسبب الخوف وانعدام الأمن ويؤدي إلى انهيار الحياة الأسرية والمجتمعية ومن ثم حرمان الأطفال من بيئة آمنة للتعلّم.

إن الأذى الذي تلحقه النزاعات المسلحة بالتعليم لا يأتي فقط من التكاليف البشرية والأضرار المادية التي تصيب البنية الأساسية للمدارس. فهذه النزاعات تقوض أيضاً النمو الاقتصادي وتعزز الفقر وتحرف الموارد عن الاستثمار المنتج في التعليم وإنشاء المدارس وقاعات الدرس وتوجهها صوب الإنفاق غير المنتج في المجال العسكري. و يحدد هذا التقرير 21 بلداً من أفقر بلدان العالم النامية التي تنفق على الميزانيات العسكرية أكثر مما تنفق على التعليم الابتدائي وبأضعاف مضاعفة في بعض الأحيان. فتشاد التي لديها أسوأ مؤشرات تعليم في العالم تنفق على التسلح أربعة أضعاف ما تنفقه على المدارس الابتدائية وتنفق باكستان سبعة أضعاف. ولو قامت البلدان ألـ 21 بخفض 10% فقط من ميزانياتها العسكرية لصار بمقدورها أن تُلحق بالمدارس ما مجموعه 9.5 مليون طفل إضافي، أي تخفض عدد السكان غير الملتحقين بالمدارس مجتمعين بنسبة 40% (الشكل 10).

إن الإنفاق العسكري يحرف أيضاً موارد المعونة إلى غير وجهتها ويبتلعها. ويجدر التذكير بأن الإنفاق العسكري على الصعيد العالمي بلغ 1.5 تريليون دولار أمريكي في عام 2009، أي لو حولت الجهات المانحة ما قيمته ستة أيام من الإنفاق العسكري إلى المساعدة الإنمائية للتعليم

الأساسي، لكان بالإمكان سد الفجوة التمويلية الخارجية لتحقيق أهداف التعليم للجميع البالغة 16 مليار دولار أمريكي التي من شأنها إلحاق جميع الأطفال بالمدارس بحلول عام 2015 (الشكل 11).

ينبغي للحكومات الوطنية والجهات المانحة أن تنظر على وجه السرعة في إمكانية تحويل الإنفاق غير المنتج على السلاح إلى استثمار منتج في المدارس والكتب المدرسية والأطفال. ولا جدال في أن من حق وواجب جميع البلدان الاستجابة للتهديدات الأمنية، ولكن مع الأخذ في الحسبان أن ضياع فرص الاستثمار في التعليم يعزز الفقر والبطالة والتهميش، وكلها عوامل تدفع إلى الفتن والنزاعات المسلحة.

السكان المشردون ضحايا بعيدون عن الأنظار

يمثل التهجير الجماعي في الغالب هدفاً استراتيجياً للجماعات المسلحة الساعية إلى فصل السكان وتشتيتهم وتقويض سبل عيش فئات بعينها منهم. وتفيد بيانات الأمم المتحدة أن عدد السكان المهجرين على النطاق العالمي بلغ 43 مليون نسمة في نهاية عام 2009، وإن كان من شبه المؤكد أن العدد الحقيقي يفوق هذا الرقم بكثير. وتبين التقديرات الحديثة أن ما يقارب نصف اللاجئين والمشردين داخلياً هم دون سن 18. كما تفيد التقارير بأن عدد النازحين عبر الحدود في تناقص بينما يزداد عدد المشردين داخلياً.

ويتعرض السكان المهجرون والنازحون إلى أقصى حالات الحرمان في مجال التعليم. ففي مخيمات اللاجئين تهبط مستويات التعليم على نحو لا يدعو إلى التفاؤل مثلما تفيد البيانات المستقاة من استقصاء الأمم المتحدة. فتبلغ نسبة القيد في التعليم الابتدائي 69% وفي التعليم الثانوي 30%، كما أن نسب التلاميذ إلى المعلمين مرتفعة جداً إذ بلغت النسبة في قرابة ثلث المخيمات التي تتوفر عنها بيانات 50 تلميذاً أو أكثر للمعلم الواحد، كما أن الكثير من المعلمين يعوزهم التدريب. وفي بعض المخيمات، ومنها المخيمات التي تضم اللاجئين الصوماليين في جنوب كينيا، أعرب الآباء والأمهات عن قلقهم من أن قلة فرص التعليم الثانوي تعرض الشباب إلى خطر الالتحاق بصفوف الجماعات المسلحة. وتنخفض نسب الحضور المدرسي للسكان المهجرين والنازحين انخفاضاً شديداً في بلدان مثل تشاد وجمهورية أفريقيا الوسطى وجمهورية الكونغو الديمقراطية.

© Sergey Maximishin / Panos

وهناك أيضاً مشاكل أوسع نطاقاً يواجهها اللاجئون تضر بتعليمهم، ومن ذلك أن العديد من البلدان لا يُسمح للاجئين الانتفاع بالتعليم العام والخدمات الأساسية. ومن هذه البلدان تايلاند التي تضم لاجئين بأعداد غفيرة من ميانمار طال بهم الأمد (الإطار 4)، ومنها أيضاً ماليزيا التي يعامل قانونها اللاجئين كمهاجرين بدون وثائق ثبوتية. وعلى العموم، تعزز القيود المفروضة على عمل اللاجئين الفقر الذي يحد بدوره من آفاق التعلّم. كما أن صعوبة الحصول على أوراق لجوء رسمية تدفع الكثير من اللاجئين إلى انتهاج سبيل الإقامة غير الشرعية. ولا تتوفر سوى فرص تعليمية ضئيلة لأبناء اللاجئين الذين يعيشون في مستوطنات حضرية، حيث لا يحق لآبائهم العمل ولا يحق لهم تسجيل أبنائهم في المدارس العامة. وفي سياقات أخرى، أدت النزاعات المسلحة إلى عدم المساواة في المعاملة. فيعاني التلاميذ الفلسطينيون في القدس الشرقية من تردي بيئتهم التعليمية بسبب شحة التمويل أو انعدامه، هذا فضلاً عن مضايقات قوات الأمن التي توردها التقارير. وقد أدت قلة قاعات الدرس والمخاوف بشأن جودة التعليم إلى توجه الكثير من الأطفال الفلسطينيين إلى قطاع التعليم الخاص، الأمر الذي فرض أعباء مالية كبيرة على الأسر الفقيرة.

الدورة المعكوسة:
تأثير التعليم على النزاعات المسلحة

إن التعليم نادراً ما يكون السبب الرئيسي للنزاع المسلح لكنه كثيراً ما يكون عنصراً متأصلاً في صميم الحراكات والتمخضات السياسية التي تدفع البلدان نحو العنف. وغالباً ما تقترن النزاعات المسلحة التي تجري داخل البلدان بتظلمات وادعاءات بالظلم ومطالبات بإحقاق العدل ترتبط بالهوية والعقيدة والانتماء العرقي والجغرافي. وهنا يأتي دور التعليم الذي بمقدوره أن يؤثر في كل من هذه المجالات، مرجحاً كفة الميزان لصالح السلام أو لصالح الحرب. ويبين هذا التقرير كيف أن التعليم بمقدوره أن يُفقد المجتمعات حصانتها ويجعلها أكثر عرضة للوقوع في فخ النزاع المسلح ويحدد كيف يصبح ذلك ممكناً من خلال تدني مستوى التعليم وعدم توفيره بصورة كافية، وعدم المساواة في الانتفاع بالتعليم، واستغلال التعليم لإشاعة ثقافة الكراهية والتحيز وعدم التسامح:

- *توفير التعليم بصورة محدودة أو بنوعية متدنية يؤدي إلى البطالة والفقر.* حين يحرم عدد كبير من الشباب من تعليم أساسي لائق فإن ما ينجم عن ذلك من فقر وبطالة وشعور باليأس والضياع يشكل حافزاً للالتحاق بالميليشيات المسلحة. وتزداد المسألة خطورة مع بروز ظاهرة «تضخم أعداد الشباب» وميل كفة الميزان الديموغرافي لصالحهم، مما يعزز الحاجة الملحة إلى بناء جسر يبدأ من التعليم وينتهي بتوفير العمل والتوظيف. ففي بعض البلدان النامية تبلغ نسبة الشباب دون سن الـ 25 سنة أكثر من 60%، ومن هذه البلدان سيراليون وليبيريا ونيجيريا، في حين تبلغ هذه النسبة في العديد من بلدان منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي 25% فقط. ويجدر التذكير بأن الشباب الريفيين العاطلين عن العمل وغير المتعلّمين كانوا من العناصر الفاعلة في مجازر الإبادة الجماعية التي شهدتها رواندا عام 1994.
- *الانتفاع غير المتكافئ بالتعليم يولد الشعور بالحيف والظلم.* إن عدم المساواة في التعليم، بالتضافر مع أوجه التباين الأوسع نطاقاً، يزيد من مخاطر النزاع المسلح. ففي كوت ديفوار، شكّل الاستياء

من تردي حالة التعليم في المناطق الشمالية جزءاً من التعبئة السياسية التي أفضت إلى الحرب الأهلية في 2002–2004. هذا علماً بأن مستويات الحضور المدرسي في الشمال والشمال الغربي في عام 2006 كانت أقل من نصف مستويات الحضور في الجنوب. ومن بين العوامل المحفزة للنزاع المسلح الاعتقاد بأن تخلف التعليم في المجتمعات المحلية يعود إلى توزيع غير عادل للموارد، وكان هذا العامل بالذات من بين العوامل التي وقفت وراء الكثير من النزاعات ابتداء من إقليم آتشيه في إندونيسيا وانتهاء بمنطقة دلتا النيجر الغنية بالنفط في نيجيريا.

- *استخدام النظم المدرسية لترسيخ التحيز وعدم التسامح.* أستخدم التعليم استخداماً فعالاً في عدة نزاعات مسلحة لتكريس الهيمنة السياسية وإخضاع الفئات المهمشة وترسيخ الفصل العنصري. هذا فضلاً عن أن تسخير النظم التعليمية لتعزيز الكراهية والتعصب عزز وزاد من الأسباب الكامنة وراء العنف في النزاعات من رواندا إلى سري لانكا. وأصبحت المدارس في العديد من البلدان بؤر توتر وشيكة الانفجار تنذر بنزاعات أوسع نطاقاً بشأن الهوية الثقافية. ففي غواتيمالا، صار ينظر إلى النظام التعليمي كواسطة للهيمنة الثقافية ووسيلة لقمع لغات السكان الأصليين، مما ساهم في تأجيج الاستياء على نطاق واسع ومن ثم قيام الحرب الأهلية. ولن تنجح التسويات السلمية إذا أقيمت على أساس التقوقع والتكتل والعزل في مجال التعليم، لأن النظم المدرسية يمكنها في هذه الحالة أن تدمر مقومات المناعة والحصانة لدى المجتمعات وتجعلها أكثر عرضة للوقوع في براثن النزاعات المسلحة مثلما تبين تجربة البوسنة والهرسك (الإطار 5).

تقديم المعونة للبلدان المتأثرة بالنزاعات

من شأن المساعدة الإنمائية القيام بدور حيوي في البلدان المتأثرة بالنزاعات. إن لديها القدرة على كسر الحلقة المفرغة التي تدور فيها وتتدافع الحرب والتنمية البشرية المتدنية والتي وقعت في شراكها بلدان عديدة، كما بإمكانها دعم عملية الانتقال إلى سلام دائم. ولكن هناك عدة مشاكل أضعفت فعالية الجهود الدولية في مجال تقديم المعونة.

وقد أدى حرف المعونة صوب مجموعة صغيرة من البلدان التي تم تحديدها كأولويات للأمن القومي إلى إهمال نسبي للكثير من البلدان الأشد فقراً في العالم. وكانت المساعدة الإنمائية للبلدان النامية المتأثرة بالنزاعات والبالغ عددها 27 بلداً قد ازدادت خلال العقد الأخير لتصل إلى 36 مليار دولار في فترة العامين 2007–2008. وقد تلقى العراق وحده أكثر من ربع إجمالي المعونة، وبلغت نسبة ما تلقاه العراق وأفغانستان سوية من إجمالي المعونة 38%. كما أن المعونة التي تلقتها أفغانستان تفوق مجموع المعونة المقدمة لجمهورية الكونغو الديمقراطية والسودان وليبيريا.

وتكشف المعونة المقدمة للتعليم الأساسي نمط توزيع المعونة عموماً (الشكل 12). فالتحويلات إلى باكستان لوحدها تجاوزت ضعف المبالغ المخصصة لجمهورية الكونغو الديمقراطية والسودان. وازدادت المعونة المقدمة للتعليم الأساسي في أفغانستان خمسة أضعاف خلال السنوات الخمس الأخيرة، بينما راوحت في مكانها أو زادت ببطء في بلدان مثل تشاد وجمهورية أفريقيا الوسطى وانخفضت في كوت ديفوار.

إن تذبذب المعونة وعدم انتظامها من حيث الكم والتوقيت شاغل آخر ينبغي معالجته. فالبلدان النامية المتأثرة بالنزاعات بحاجة إلى معونة يمكن التنبؤ بها لكي تأخذها في الحسبان عند وضع خططها وبرامجها، لا سيما أن هذه البلدان تعاني أصلاً من ضعف نظم الإدارة المالية العامة، ويختلف مدى تذبذب المعونة بحسب البلدان. فعلى سبيل المثال، تتسم تدفقات المعونة إلى بوروندي وتشاد وجمهورية أفريقيا الوسطى بالتذبذب الشديد وبدرجة عالية من عدم اليقين. وشهد بعض البلدان دورات من عامين تضاعفت فيها المعونة ثم هبطت بنسبة 50%.

كما أن تداخل أو عدم وضوح الحدود الفاصلة بين المساعدة الإنمائية وأهداف السياسة الخارجية للجهات المانحة له آثار بعيدة المدى على التعليم. لا ريب أن هناك أسباباً وجيهة تدعو إلى إدماج المعونة في سياسات أوسع نطاقاً تشمل الشؤون الدبلوماسية والأمن، ولكن هناك أيضاً في المقابل مخاوف من أن الأهداف الإنمائية يجري إخضاعها لاستراتيجيات لها مرام أبعد، مثل استراتيجيات كسب قلوب وعقول السكان المحليين التي يتبوأ فيها التعليم مكانة بارزة. وزاد الطين بلة تنامي دور العسكر في تقديم المعونة. ففي أفغانستان، جرى تمرير ما يقارب ثلثي المعونة الأمريكية المخصصة للتعليم عن طريق مرفق يعمل تحت رعاية الجيش. كما تستعين فرق إعادة إعمار المحافظات في أفغانستان والعراق بخليط من العسكريين والمدنيين من أجل تقديم المعونة في المناطق غير الآمنة. وتجري ممارسات مماثلة في القرن الأفريقي.

وتوجد مبررات قوية لزيادة المعونة للبلدان المتأثرة بالنزاعات، أولها ضرورة التقدم على طريق تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية. كما أن للجهات المانحة مصلحة ذاتية في محاربة الفقر وحالة عدم الاستقرار التي تجعل الكثير من الدول المتأثرة بالنزاعات مصدر خطر على السلام والاستقرار على الصعيدين الإقليمي والدولي. وهناك أيضاً مخاطر ترتبط بالنهوج الراهنة لتقديم المعونة. فالمعونة إذا استخدمت أو اعتبرت كجزء من استراتيجية محاربة التمرد أو كعنصر في برنامج وخطط الأمن القومي للجهات المانحة، فإنها يمكن أن تعرض المجتمعات المحلية وعمال الإغاثة إلى درجة عالية من الخطر. ومن جملة المؤشرات على ذلك زيادة الهجمات على عمال الإغاثة الإنسانية في السنوات الأخيرة، حيث بلغ عدد من قُتل في السنوات الثلاث الماضية أو أصيب إصابة خطيرة أو خُطف أكثر من 600 عامل من عمال الإغاثة. ويتفاقم خطر الهجمات على المدارس في حالة مشاركة الجيش ببناء قاعات الدرس بشكل مباشر أو غير مباشر. ومن عوامل الخطورة أيضاً استخدام مقاولين من القطاع الخاص تناط بهم مسؤوليات إضافية تشمل الأمن والتنمية.

وإذ أعلنت عدة جهات مانحة رئيسية – ومنها المملكة المتحدة والولايات المتحدة – عن زيادات كبيرة في الدعم المقدم لبلدان مثل أفغانستان وباكستان، فإن من الضروري أن تقوم سياسات المعونة بتوضيح عدد من المسائل والإجابة على بعض التساؤلات. ومن ذلك تحديد المعايير والأسس المنطقية التي يتم على أساسها اختيار أو تفضيل بلدان دون أخرى وترجيحها على غيرها في المعونة، وطبيعة الأهداف الإنمائية التي يُسعى إلى تحقيقها والآليات المستخدمة لبلوغ هذا الغرض. هذا ومن الشروط الأساسية اللازمة لتفادي الأخطار وضع وتعميم

مبادئ توجيهية عملية تحظر التدخل العسكري المباشر في بناء المدارس.

تدارك الإخفاقات في حماية الإنسان وحقه في التعليم

يشكل تقرير غراسا ماشيل، عن أثر النزاعات المسلحة على الأطفال الذي قدمته إلى الجمعية العامة للأمم المتحدة عام 1996، علامة بارزة ورائدة على طريق اهتمام المنظمة في تعزيز حقوق الأطفال وحمايتها. وقد أدان التقرير ما يتعرض له الأطفال من «إرهاب وعنف لا ضابط لهما» ودعا المجتمع الدولي إلى وضع حد للهجمات والاعتداءات على الأطفال بوصفها «أمراً غير مقبول ولا يمكن احتماله». وها قد انقضت 15 عاماً على صدور التقرير ولا يزال الإرهاب الذي لا ضابط له يفعل فعله في الأطفال، ولا يزال المجتمع الدولي يحتمل هذه الهجمات التي لا يمكن السكوت عنها ناهيك عن تبريرها.

لا شك أن تغيرات كثيرة قد طرأت منذ صدور تقرير ماشيل، ومن ذلك قيام الأمم المتحدة بإنشاء نظام «آلية الرصد والإبلاغ» الذي يحدد الانتهاكات الجسيمة لحقوق الإنسان التي ترتكب بحق الأطفال في ستة مجالات. كما صدر عن مجلس الأمن عدد من القرارات الرامية إلى تعزيز الحماية من الاغتصاب وغيره من أشكال العنف الجنسي في البلدان المتأثرة بالنزاعات. مع هذا لا بد من القول إن أحكام حقوق الإنسان وقرارات مجلس الأمن لا توفر سوى القليل من الحماية في المجال الذي هو في أشد الحاجة إليها: أي حماية أرواح الأطفال والمدنيين الواقفين في مرمى النار. وتزداد المشكلة تعقيداً بسبب ضعف التنسيق بين وكالات الأمم المتحدة وقلة الموارد. كما أن الإبلاغ عن الهجمات التي تتعرض لها المدارس لا تقوم به كما يجب آلية الرصد والتبليغ، فهو محدود ولا يتناسب مع ما يجري على الأرض حيث الكثير من الوقائع تمر مر الكرام ولا يُبلغ عنها رغم جسامتها. ويتجلى التقصير على نحو واضح في مجال الاغتصاب وغيره من أشكال العنف الجنسي. فالأنشطة التي جرت في هذا المجال «تفتقد إلى توجيه واضح أو أهداف وغايات محددة الوقت بحيث يمكن تسريع التنفيذ وضمان المساءلة»، كما أن «دلائل أثرها التراكمي غير كافية»، حسبما أفادت أمام مجلس الأمن في تشرين الأول/أكتوبر 2010 السيدة ميشيل باشيليت وكيلة الأمين العام والمديرة التنفيذية لجهاز الأمم المتحدة المعني بالمساواة بين الجنسين وتمكين المرأة.

ومن شأن التأثير الكلي لهذه الإخفاقات أن يعزز ثقافة الإفلات من العقاب الوارد وصفها في نظم الإبلاغ الخاصة بالأمم المتحدة ذاتها. وعلى ذلك يدعو هذا التقرير إلى إجراء إصلاحات في أربعة مجالات رئيسية:

- *تعزيز نظام آلية الرصد والإبلاغ.* ينبغي لآليات الرصد والإبلاغ أن تغطي تغطية شاملة حجم ونطاق انتهاكات حقوق الإنسان التي تمارس ضد الأطفال وتحديد أسماء الجناة ورفعها إلى مجلس الأمن. ويتعين على كافة وكالات الأمم المتحدة أن تتعاون تعاوناً وثيقاً في جمع وتمحيص الأدلة والإبلاغ عنها. وينبغي تطبيق إجراءات عقابية محددة وانتقائية كملاذ أخير في البلدان التي تخفق باستمرار في وضع وتنفيذ خطط وطنية كفيلة بإيقاف انتهاكات حقوق الإنسان. وفيما يتعلق بالانتهاكات التي تدخل في عداد جرائم الحرب والجرائم ضد الإنسانية، يتحتم على مجلس الأمن أن ينشط في إحالة القضايا ذات الصلة إلى المحكمة الجنائية الدولية.
- *تعزيز نظام الإبلاغ عن انتهاكات حقوق الإنسان في مجال التعليم.* يفتقر العالم اليوم إلى نظام دولي متطور ومكين للإبلاغ عن انتهاكات حقوق الإنسان في مجال التعليم. والمطلوب هو نظام للإبلاغ يتسم بالمنهجية والشمول يتولى توثيق الهجمات والاعتداءات التي يتعرض لها الأطفال والمعلمون والتي تستهدف المدارس ومن فيها، وينبغي توسيع نظام الإبلاغ هذا ليشمل المؤسسات والمعاهد التقنية والمهنية والجامعات. واليونسكو، بوصفها وكالة الأمم المتحدة الرائدة في مجال التعليم، ينبغي تكليفها وتمويلها لتولي زمام القيادة في وضع نظام متين ومكين للإبلاغ.
- *التصرف بحزم وعزم بشأن الاغتصاب وغيره من أشكال العنف الجنسي أثناء النزاعات.* إن الخطوة الأولى على هذا الطريق هي أن يقوم مجلس الأمن بإنشاء لجنة دولية معنية بجرائم الاغتصاب والعنف الجنسي تعمل على توثيق حجم هذه المشكلة في البلدان المتأثرة بالنزاعات، وتحديد الأشخاص المسؤولين عن الجرائم ذات الصلة وإبلاغ مجلس الأمن بالأمر لإجراء ما يلزم. وينبغي أن تُناط رئاسة اللجنة بالمدير ة التنفيذية لجهاز الأمم المتحدة المعني بالمساواة بين الجنسين وتمكين المرأة. وتشمل صلاحيات ومسؤوليات اللجنة القيام بتحريات وتحقيقات متبحرة ودقيقة في البلدان التي حددتها تقارير الأمم المتحدة كمراكز لثقافة وممارسة الإفلات من العقاب. وينبغي أن تشارك المحكمة الجنائية الدولية بعمل اللجنة منذ البداية بصفة استشارية. ويتعين أن تقوم المحكمة على وجه التحديد بتقييم مسؤولية الأطراف الفاعلة في الدولة المعنية فيما يتعلق بجرائم الحرب والجرائم ضد الإنسانية، وذلك ليس فقط بحكم دورهم كجناة أو شركاء الجناة ولكن لإخفاقهم في القيام بمسؤولياتهم في حماية المدنيين. وترفع اللجنة المقترحة قراراتها إلى مجلس الأمن، أما الأدلة فتسلمها إلى المحكمة الجنائية الدولية التي ستعمد إلى تقييم وتحليل الحالة بغية الشروع في الإجراءات القانونية.
- *دعم الخطط الوطنية الرامية إلى وضع حد لانتهاكات حقوق الإنسان.* ينبغي للجهات المانحة أن تبذل الجهود اللازمة لدعم الخطط والاستراتيجيات الوطنية الرامية إلى تعزيز سيادة القانون. ومن الضروري أن تتضمن هذه الخطط والاستراتيجيات غايات محددة الوقت في مجال توفير الحماية والوقاية والملاحقة القضائية. ومن المبادرات الواعدة في هذا الصدد القانون الدولي لمكافحة العنف ضد المرأة المعروض على الكونغرس الأمريكي. فهذا القانون سيخول وزارة الخارجية اعتماد خطط لخفض العنف الجنسي في عشرين بلداً.

إصلاح نظام المعونة الإنسانية من أجل تدارك الإخفاقات في توفير التعليم

إن الغرض من المعونة الإنسانية هو إنقاذ حياة الإنسان وتلبية احتياجاته الأساسية واستعادة كرامته. ولكن كيف يمكن أداء هذه المهام بصورة سليمة وفعالة بدون مد الأطفال في البلدان المتأثرة بالنزاعات بشريان الحياة المتمثل في التعليم! وما هي حصة التعليم من المعونة الإنسانية في البلدان المتأثرة بالنزاعات؟ الجواب: حصته قليلة لا تفي حتى باحتياجاته الأساسية مع أن ثلاثة أرباع المعونة الإنسانية تذهب إلى البلدان المتأثرة بالنزاعات. ويعود السبب في ذلك جزئياً إلى أن عمال الإغاثة الإنسانية لا يعتبرون أن توفير التعليم أولوية أساسية، أو أن دعم التعليم يدخل في معنى «إنقاذ حياة الإنسان». وهكذا بات السكان في البلدان المتأثرة بالنزاعات يبذلون جهداً مضاعفاً على جبهات عديدة ويناضلون في خضم مصاعب جمة

من أجل مواصلة تعليم أبنائهم. وهذا أيضاً حال السكان المهجرين والنازحين الذين زادت هشاشة وضعهم كمشردين من جسامة وخطورة المصاعب التي يواجهونها في مجال التعليم.

ويمكن تشبيه التعليم ضمن نظام المعونة الإنسانية بالجار الفقير الذي لا يصله من التمويل غير فتاته ولا يمكن التنبؤ بمقدار المعونة المرصودة له ولا بموعد تقديمها، هذا فضلاً عن طابعها القصير الأجل. علاوة على ذلك، يعاني التعليم من حرمان مزدوج فيما يتعلق بالنداءات الإنسانية فنسبتها قليلة ونسبة تلبيتها وتمويلها أقل. وأفضل تقدير خرج به التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع هو أن المعونة الإنسانية المقدمة للتعليم للجميع في عام 2009 بلغت 149 مليون دولار أمريكي، أي نحو 2% من مجموع المعونة الإنسانية (الشكل 13). أما طلبات المعونة للتعليم فلا يموّل منها سوى ما يزيد عن الثلث بقليل. خلاصة الكلام أن النقص المزمن في التمويل الذي تكشفه هذه البيانات يعني غلق أبواب المدارس في البلدان المتأثرة بالنزاعات في وجه الأطفال، بمن فيهم أطفال السكان المشردين، وتركهم يواجهون مصيراً مجهولاً تنعدم فيه بارقة الأمل والآفاق الواعدة التي يكفلها التعليم.

إن النقص في تمويل طلبات المعونة للتعليم ليس سوى جزء من المشكلة، فالطلبات ذاتها تبدو خارجة عن سياقات واعتبارات الواقع ولا تنبع من تقييمات ذات مصداقية لاحتياجات أو طلبات السكان المتضررين. ففي تشاد، كان المبلغ الذي طالب به النداء الإنساني في عام 2010 يصل إلى 12 مليون دولار أمريكي فقط، وذلك في بلد يُقدر فيه عدد المشردين داخلياً بـ 170 000 مشرد وعدد اللاجئين بـ 300 000 لاجئ وحيث تبلغ نسب قيد الأطفال المشردين دون 40%. وبلغ مجموع طلبات المعونة الإنسانية للتعليم في جمهورية الكونغو الديمقراطية 25 مليون دولار أمريكي فقط (لم يُسلَّم منها سوى 15% حتى منتصف عام 2010)، وذلك في بلد يفوق فيه عدد السكان المشردين والنازحين 2 مليون نسمة، وحيث بلغ عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في بعض المناطق المتأثرة بالنزاعات نحو الثلثين.

وتزداد مشاكل تمويل التعليم أثناء حالات الطوارئ تفاقماً وتعقيداً بسبب تقلبات الميزنة السنوية. وينطبق هذا بشكل خاص على أوضاع النازحين والمشردين الذين طال بهم الأمد. ففي كينيا، يتعذر على مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين ووكالات أخرى الشروع في التخطيط لعدة سنوات في مجال التعليم لمواجهة التدفق المتزايد للمهاجرين من الصومال (الإطار 6). وفي جمهورية الكونغو الديمقراطية، باتت المدارس المخصصة للأطفال النازحين والمهجرين مهددة بالإغلاق بسبب تغير أولويات الجهات المانحة والميزنة القصيرة الأجل.

ويشكل التشريد القسري تهديداً مباشراً للتعليم سواء بالنسبة للمشردين المصنفين كلاجئين أو المشردين داخلياً. ويكمن الفرق بين اللاجئين والمشردين في أن اللاجئين يتمتعون من الناحية المبدئية باستحقاقات قانونية واضحة في مجال التعليم الأساسي، وإن كان يصعب عملياً في الغالب الحصول على هذه الاستحقاقات، ذلك أن العديد من البلدان تعامل اللاجئين معاملتها للمهاجرين غير الشرعيين وتحرمهم من ثم من الحماية الدولية. ولكن يوجد في المقابل بعض البلدان التي وفرت مستويات عالية من الدعم للاجئين، وغالباً على حساب تعريض نظامها التعليمي المحلي لضغط شديد. ومن هذه البلدان الأردن التي فتحت أبواب نظامها التعليمي الرسمي على مصراعيها للأطفال العراقيين اللاجئين (الإطار 7).

© Jose Cendon

ولا يتمتع المشردون والنازحون داخلياً بالحماية الرسمية التي يتمتع به اللاجئون. فلا توجد أي وكالة من وكالات الأمم المتحدة مكلفة تكليفاً مباشراً برعاية مصالحهم. ولا يُحسب لهم غالباً أي حساب في الخطط الوطنية واستراتيجيات الجهات المانحة. ولكن يمكن اعتماد تدابير عملية من شأنها إبقاء باب التعليم مفتوحاً أمامهم. ففي كولومبيا، تعززت الاستحقاقات التعليمية للمشردين داخلياً بفضل قانون المشردين داخلياً لعام 1997 وما تلاه من أحكام صادرة عن المحكمة الدستورية. واعتمد مؤتمر قمة الاتحاد الأفريقي الذي انعقد في كمبالا بأوغندا عام 2009 «اتفاقية حماية ومساعدة المشردين داخلياً» التي توفر حماية قانونية قوية في مجال التعليم لصالح المشردين داخلياً. وبالرغم من أن حكومتين فقط صادقتا على هذه الاتفاقية لحد الآن إلا أنها تمثل نموذجاً جيداً يمكن للمناطق الأخرى اعتماده.

وقد وضع هذا التقرير خطة عمل عريضة لتحسين عملية توفير التعليم للذين وقعوا في براثن النزاع المسلح أو تشردوا بسببه. ونذكر فيما يلي بعض عناصر هذه الخطة:

- *تغيير عقلية الجهات المانحة للمعونة الإنسانية.* من الضروري أن تعيد الجهات المانحة للمعونة الإنسانية النظر في أولوياتها وأن تفكر مجدداً في مكانة وموقع التعليم في خططها وبرامجها وتضعه في الموضع الذي يستحقه. وينبغي لكافة الوكالات المعنية بالتعليم للجميع والتي تجمعها الشراكة فيه أن تشدد على ضرورة إعطاء التعليم أولوية كبيرة فيما يتعلق بتمويل الطلبات والتنفيذ.
- *توجيه التمويل نحو تلبية الاحتياجات وتكييفه لمواءمتها.* تتطلب المعونة الإنسانية آليات تمويلية واسعة ومرنة. ويمكن زيادة حجم التمويل الذي تقدمه الصناديق الجماعية لسد النقص الحاصل بين تمويل طلبات التعليم وتقديم المعونة. وبإمكانها أيضاً أن توفر مبالغ يمكن التنبؤ بها للبلدان في حالة طوارئ غُفل عنها أو للقطاعات المنسية مثل قطاع التعليم. وعلى ذلك، يوصي هذا التقرير بضرورة زيادة مستوى التمويل السنوي الذي تقدمه صناديق التمويل الجماعية المتعددة الأطراف – مثل الصندوق المركزي للاستجابة في حالات الطوارئ والصندوق الإنساني المشترك – والارتقاء به من وضعه الراهن البالغ 730 مليون دولار أمريكي إلى نحو 2 مليار دولار أمريكي.

- *توخي المصداقية عند تقييم الاحتياجات.* إن توفير التعليم على نحو فعال للمجتمعات المتأثرة بالنزاعات يستلزم بداية إجراء تقييم ذي مصداقية للاحتياجات. وهذا ليس حال التدابير الراهنة فيما يخص اللاجئين والمشردين التي تتسم بالضعف وتعوزها المصداقية. فطلبات المعونة الإنسانية للتعليم ترتبط في أحسن الأحوال ارتباطاً واهياً بمستوى الاحتياجات اللازمة. ولا تقوم التقييمات التي تُجرى داخل مخيمات اللاجئين باستعراض منهجي للمتطلبات اللازمة لتحقيق أهداف التعليم للجميع، من حيث التمويل وغيره من المستلزمات، كما تهمل عادة احتياجات اللاجئين الذين يعيشون خارج المخيمات. أما التقييمات الخاصة بأوضاع المشردين فهي بعيدة كل البعد عن معرفة احتياجاتهم الحقيقية. ويوصي هذا التقرير بأن تتكاتف المجموعة المعنية بالتعليم، أي الفريق المشترك بين الوكالات داخل نظام المعونة الإنسانية المسؤول عن تنسيق طلبات المعونة، مع الوكالات المتخصصة التي تتمتع بخبرة في جمع البيانات ووضع مؤشرات رئيسية للتعليم وتقييم المتطلبات التمويلية لتحقيق غايات محددة.

- *تعزيز التمويل وتحسين مقومات الإدارة الرشيدة فيما يخص المشردين والنازحين.* يشكل التمييز المصطنع بين اللاجئين والمشردين داخلياً عائقاً أمام اتخاذ إجراءات وتدابير سليمة وفعالة لصالح المشردين والنازحين. ولا بد من تعزيز ولاية مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين لكي تتمكن من توفير حماية فعالة لكافة اللاجئين والمشردين داخلياً. وبالنظر إلى قدرة اليونيسيف وسجلها في دعم التعليم في البلدان المتأثرة بالنزاعات والقدرة المحدودة لمفوضية الأمم المتحدة في قطاع التعليم، ينبغي أن يكون للوكالتين ولاية مزدوجة في مجال التعليم. وينبغي للدول المستضيفة للاجئين أن تنظر في اعتماد إجراءات تفسح المجال أمام اللاجئين للانتفاع بالنظم التعليمية العامة، كما ينبغي للبلدان الغنية أن توافق على إجراءات تسمح بتحمل الأعباء بشكل منصف على الصعيد العالمي. ويتعين على البلدان التي تضم مجموعات كبيرة من السكان المشردين داخلياً أن تحذو حذو كولومبيا في ترسيخ حقوق المشردين داخلياً في القانون الوطني. وينبغي للهيئات الإقليمية أن تنظر في اعتماد اتفاقية على غرار الاتفاقية التي اعتمدها مؤتمر قمة الاتحاد الأفريقي في كمبالا التي ينبغي أن يصادق عليها 15 بلداً على الأقل بأسرع وقت ممكن لكي تدخل حيز النفاذ وتصبح قانوناً.

© Drawing by Maxwell Ojuka courtesy of A River Blue

إعادة بناء التعليم فرصة لجني ثمار السلام

تتطلب عملية إعادة بناء التعليم بعد النزاعات بذل جهود حثيثة لمواجهة التحديات الهائلة التي تفرضها أوضاع ما بعد النزاع. فالحكومات مضطرة للعمل في بيئة تسودها مستويات عالية من عدم الاستقرار السياسي واللايقين ومستويات متدنية من القدرات. كما أن عملية إعادة بناء نظام تعليمي مدمَّر، في ظروف ضائقة مالية شديدة ونقص المعلمين، تطرح مشاكل عويصة تتطلب جهداً خاصاً للتغلب عليها. ولكن لا مفر من مواجهة كل هذه التحديات والمضي قدماً في عملية البناء، لأن النجاح في جلب التعليم إلى بر السلامة يعني الإسهام في تثبيت وترسيخ السلام وبناء شرعية الحكومة ووضع المجتمع على الطريق الصحيح نحو مستقبل زاهر يسوده السلام.

ومن الطبيعي أنه عندما يتوقف النزاع المسلح فإن الناس الذين ذاقوا منه الأمرين سيحدوهم الأمل بحياة أفضل، وهم يتنسمون أولى نسائم السلام ويتطلعون إلى بناء حياتهم من جديد بعد أن عصفت بها رياح العنف. فتراهم لذلك يترقبون نتائج مبكرة لعملية إعادة البناء ترتقي إلى مستوى توقعاتهم وآمالهم، ويصير لزاماً على الحكومات التحرك على الفور لتحقيق مكاسب وانجازات سريعة تعزز الطمأنينة في النفوس وتثبت حالة السلام. ويحدد هذا التقرير الاستراتيجيات الكفيلة بإعطاء نتائج مبكرة، وذلك استناداً إلى تجارب طائفة واسعة من البلدان المتأثرة بالنزاعات. ومن ذلك إلغاء الرسوم المدرسية، ودعم مبادرات المجتمعات المحلية، وتوفير برامج ودورات تعليمية سريعة، وتعزيز جانب التدريب على حيازة المهارات في برامج نزع السلاح والتسريح وإعادة الإدماج في المجتمع المدني التي تخضع لها العناصر المقاتلة بعد انتهاء النزاع. وقد يسّرت هذه البرامج في رواندا عودة المقاتلين السابقين إلى مقاعد الدراسة والتحق الكثير منهم بمدارس التعليم المهني.

ويمكن بطبيعة الحال توفير المزيد من الفرص التعليمية من خلال بناء قاعات درس جديدة. ففي جنوب السودان ساهم برنامج طموح لبناء قاعات الدرس في زيادة عدد الأطفال في التعليم الابتدائي من 700 000 طفل في عام 2006 إلى 1.6 مليون طفل في عام 2009. وتوخياً لتحقيق نتائج ملموسة في وقت مبكر، جرى التركيز على بناء هياكل شبه دائمة قليلة الكلفة على أن تستبدل بهياكل دائمة في المستقبل القريب وفقاً لخطط وضعت مسبقاً.

أما التحرك إلى ما هو أبعد من الإنجازات والمكاسب السريعة

فيتطلب وضع خطط وطنية متينة ونظم جيدة لإدارة معلومات التعليم. فعلى صعيد الخطط، يُلاحظ أن البلدان التي انتقلت من مرحلة النزاع إلى مرحلة الانتعاش الطويلة الأجل، مثل إثيوبيا ورواندا وسيراليون وموزمبيق، قامت بعقد شراكات مع الجهات المانحة بهدف وضع وتنفيذ استراتيجيات شاملة على صعيد قطاع التعليم لها غايات محددة بوضوح، وتدعمها تعهدات مضمونة بالتمويل. وتمثل نظم إدارة معلومات التعليم عنصراً أساسياً في إنعاش التعليم والارتقاء به لأنها تزود الحكومات بوسيلة لتتبع الموارد المالية وعملية تخصيصها، وتحديد الاحتياجات والثغرات، والإشراف على رواتب المعلمين (أكبر بند في ميزانية التعليم). وقد نجحت سيراليون بحلول عام 2006، أي بعد أربع سنوات من انتهاء الحرب الأهلية، في وضع إطار عمل لنظم إدارة معلومات التعليم.

ومن العوامل الحاسمة لتيسير الانتقال من مرحلة توقف النزاع واستتباب السلام إلى مرحلة إعادة بناء قطاع التعليم الدعم المالي المستدام والمنتظم الذي تقدمه الجهات المانحة. بيد أن فعالية المعونة عانت في هذا المجال من ضرر كبير بسبب الفجوة بين المعونة الإنسانية والمساعدة الإنمائية. فالجهات المانحة غالباً ما تعتبر الدولة الخارجة من نزاع مسلح مرشحاً ضعيفاً لتلقي مساعدة إنمائية طويلة الأجل، إما بسبب الخشية من تجدد النزاع أو لأن البلدان التي تعيش أوضاع ما بعد النزاع غير قادرة على تلبية متطلبات الإبلاغ الصارمة. والنتيجة هي أن الكثير من هذه البلدان تُركت لتعتمد على معونة إنسانية محدودة ولا يمكن التنبؤ بها من حيث الكم والتوقيت.

ويمكن استخلاص بعض الدروس المفيدة من تجربتي ليبيريا وسيراليون المختلفتين. فبعد انتهاء الحرب الأهلية في ليبيريا، بقيت البلاد تعتمد اعتماداً كبيراً على المعونة الإنسانية بحيث شكّل هذا الدعم ما يقارب نصف المعونة التي استلمها البلد في عامي 2005–2006. وفي نفس الفترة، فإن ما استلمته سيراليون من المعونة الإنسانية للتعليم يشكل 9% فقط من أكبر مبلغ معونة استلمته البلاد. مع هذا حققت سيراليون تقدماً سريعاً في التعليم بفضل تضافر عوامل عدة، على رأسها وجود قاعدة مالية آمنة لتخطيط التعليم (الإطار 8).

وبالنظر إلى أن أحد العوائق التي تعزز الفجوة بين المعونة الإنسانية والمساعدة الإنمائية يكمن في مخاوف الجهات المانحة من هدر المعونة والتفريط بها للأسباب المبينة أعلاه، فإن الحل البديهي يتمثل في تقاسم المخاطر. ويتم ذلك عن طريق الصناديق الجماعية والعمل التعاوني، الأمر الذي يسمح ليس فقط بتوزيع المخاطر على عدة جهات وإنما يضمن تحقيق مكاسب أكبر من حيث الكفاءة في مجالات مثل إدارة المخاطر الائتمانية وتكاليف بدء التشغيل والتنسيق. وقد برهنت على فوائد هذا التعاون الصناديق الوطنية التي تصب فيها الأموال الجماعية للجهات المانحة. ففي أفغانستان، تلقى الصندوق الاستئماني لتعمير أفغانستان 4 مليارات دولار أمريكي تقريباً من 32 جهة مانحة خلال الفترة من 2002 إلى 2010. وقد حظي التعليم بقسط وافر من هذه الأموال، وتحققت نتائج هامة ليس فقط على مستوى إلحاق المزيد من الأطفال بالمدارس – ولا سيما الفتيات – وإنما أيضاً في مجال بناء القدرة على التخطيط الوطني.

وبإمكان الصناديق الجماعية العالمية القيام بدور كبير في الدول المتأثرة بالنزاعات. فقطاع التعليم يفتقد إلى آليات تمويلية شبيهة بالصناديق العالمية التي تنشط في مجال الصحة. ويكفي مقارنة بسيطة بين فعالية آليات التمويل المتوفرة لقطاع التعليم والآليات المتوفرة لقطاع الصحة لكي تتضح أبعاد ما يمكن أن يجنيه التعليم من فوائد لو تمتع بآليات مماثلة. فمجموع ما دفعته مبادرة المسار السريع لثلاثين بلداً منذ إنشائها في عام 2002 يبلغ 883 مليون دولار أمريكي، في المقابل بلغ مجموع ما دفعه الصندوق العالمي لمكافحة الإيدز والسل والملاريا، الذي أنشئ في العام نفسه، 10 مليارات دولار أمريكي. ولكن في حالة مواصلة مبادرة المسار السريع للإصلاحات الموعودة إلى النهاية وتعميقها، فإن بإمكانها أن تصبح نقطة ارتكاز لنظام تمويلي متعدد الأطراف قادر على تلبية الاحتياجات الملحة للدول المتأثرة بالنزاعات. وتركز الإصلاحات الجارية في مبادرة المسار السريع على التصدي لأوجه قصور طويلة الأمد، مثل المدفوعات والحوكمة، جرى تناولها في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2010 وفي تقييم خارجي كبير. ويتعين على مبادرة المسار السريع أن تتوخى المزيد من المرونة في التعامل مع البلدان الخارجة من النزاع والكثير منها يواجه مشاكل في تلقي المعونة. كما يتطلب الأمر توسيع قاعدة الموارد: فمبادرة المسار السريع دفعت 222 مليون دولار أمريكي في عام 2009 في حين تُقدر الفجوة التمويلية فيما يخص البلدان ذات الدخل المنخفض بمبلغ 16 مليار دولار أمريكي.

ويرى هذا التقرير أنه ينبغي إيلاء التعليم دوراً أكثر مركزية في برنامج إعادة البناء بعد انتهاء النزاع. ويوصي التقرير باتخاذ إجراءات في أربعة مجالات رئيسية:

- *انتهاز الفرص لتحقيق مكاسب وانجازات سريعة من خلال جعل التعليم أقل تكلفة وأيسر منالاً.* ينبغي بداية أن يعتبر إلغاء الرسوم المدرسية جزءاً من ثمار السلام بعد انتهاء النزاع. كما ينبغي تعزيز جانب التدريب على حيازة المهارات وكذلك الدعم النفسي في برامج نزع السلاح والتسريح وإعادة الإدماج، إذ أن توفير الفرص للمقاتلين السابقين وإرجاعهم إلى مقاعد الدراسة، هم وغيرهم ممن حرموا من التعليم أثناء فترة النزاع ولا سيما عبر برامج التعليم السريعة، أمر من شأنه إبطال إمكانية العودة إلى العنف والنزاع.
- *إرساء الأسس لانتعاش طويل الأجل.* إن تنمية القدرات الوطنية في مجال التخطيط ووضع آليات لنظم إدارة معلومات التعليم وتعزيز نظم رواتب المعلمين، كلها شواغل قد تبدو ذات طابع تقني ولكنها في الواقع عوامل أساسية لجعل النظم التعليمية أكثر شفافية وشمولية وفعالية ومساءلة.
- *زيادة الدعم للصناديق الوطنية ذات التمويل الجماعي.* إن إنشاء مثل هذه الصناديق من شأنه أن يحقق مكاسب واسعة النطاق عبر التعاون بين الجهات المانحة. وينبغي لوكالات المعونة أن تشمر عن سواعد الجد لاستكشاف إمكانات التوسع في الترتيبات القائمة للصناديق الجماعية وإنشاء صناديق جديدة في البلدان التي حظيت باهتمام غير كاف، ومنها تشاد وجمهورية الكونغو الديمقراطية.

- *تحويل مبادرة المسار السريع إلى صندوق جماعي عالمي فعال.* إن قطاع التعليم بحاجة ماسة إلى صناديق جماعية شبيهة من حيث الحجم والكفاءة بالصناديق المخصصة لقطاع الصحة. ويوصي هذا التقرير بتوفير تمويل سنوي لمبادرة المسار السريع يبلغ نحو 6 مليارات دولار أمريكي خلال الفترة من 2011 إلى 2013، ويمكن أن يتحصل ثلث هذا المبلغ تقريباً من بيع سندات التعليم حسبما هو مقترح في الفصل 2. وهناك حاجة إلى المزيد من الإصلاحات لتقديم الدعم للبلدان الخارجة من النزاع المسلح، بما في ذلك تقديم منح قصيرة الأمد لتحقيق مكاسب وانجازات سريعة، إلى جانب مساعدات مالية طويلة الأجل لتحقيق الانتعاش.

جعل التعليم قوة من أجل السلام

حين تخرج المجتمعات من ظلمة النزاع المسلح إلى نور السلام الوليد والهش، تبدأ عند ذاك رحلة طويلة لبناء السلام على أسس متينة وراسخة تكفل ديمومته، والتعليم هو أحد هذه الأسس. فالسياسة التعليمية توفر للحكومات إمكانية مواجهة إرث الماضي المثقل بالأحزان والدماء، واستخلاص الدروس والعبر منه منعاً لتكرار ما حدث، كما تقوم بوضع نظام تعليمي يؤسس لمستقبل يسوده السلام.

وينبغي الانطلاق بادئ ذي بدء من الاعتراف بأهمية التعليم ودوره الحاسم في بناء المجتمع وترسيخ السلام. وعند شروع الحكومات بإعادة بناء النظام التعليمي يتعين عليها أن تقيّم البيئة العامة التي خلفها النزاع وما تركه من آثار على المجتمع. فإرث العنف وانعدام الثقة لا يختفي بين ليلة وضحاها. لذلك على الحكومات أن تدرس بعناية كيف سيتم التعاطي مع سياستها التعليمية على ضوء الصراعات التي طال أمدها والصراعات المعلقة بين الجماعات والمناطق. ويعني تخطيط التعليم المراعي لظروف النزاع الاعتراف بأن أي قرار في مجال السياسة التعليمية ستكون له تداعيات على عملية بناء السلام وعلى احتمالات عودة العنف أو تجنبها. فما يتعلّمه الناس وكيفية تعلّمه وطريقة تنظيم النظم التعليمية، كلها عوامل يمكن أن تجعل المجتمعات أكثر – أو أقل – ميلاً أو عرضة للتورط في النزاعات المسلحة.

لقد عانى التعليم من إهمال منهجي في برامج إعادة البناء. ويمثل هذا الإهمال تفريطاً بإمكانية درء خطر النزاعات وتنمية مجتمعات أكثر حصانة وقوة ووعياً. بل إن هذا الإهمال يمثل في الواقع تهديداً للسلام. فالحكومات والجهات المانحة التي تغفل دور التعليم في عملية إعادة البناء تضع البلدان على مسار يؤدي إلى مستقبل أقل أمناً وربما أكثر عنفاً.

إن إهمال التعليم يتبدى واضحاً في عمل لجنة الأمم المتحدة لبناء السلام (لجنة دولية حكومية)، وصندوق بناء السلام المرتبط بها والذي برز كجزء هام في هيكل الأمم المتحدة المعد لمرحلة ما بعد النزاع. غير أن الصندوق صغير جداً من الناحية المالية (لم يدخل في الصندوق غير 347 مليون دولار أمريكي منذ عام 2006)، ولا تمثل مشروعات التعليم المحددة سوى 3% من إجمالي مدفوعاته. هذا فضلاً عن أن الصندوق يدعم أساساً مشروعات لمرة واحدة لا تندرج إلا بصورة ضعيفة في عمليات التخطيط الطويلة الأجل.

ويستكشف هذا التقرير طائفة واسعة من القنوات التي يمكن أن يؤثر التعليم من خلالها على آفاق السلام، مشدداً في نفس الوقت على عدم وجود وصفات جاهزة صالحة لكل زمان ومكان. ولكن تتمثل نقطة الانطلاق في أن صانعي السياسات عليهم معرفة ما إذا كانت هذه السياسة التعليمية أو تلك تعزز الشكاوى والمظالم المرتبطة بالنزاع المسلح، وعليهم أن يزنوا بعناية تصورات الجمهور المحتملة للسياسة التعليمية وإجراء تقييمات للنتائج المحتملة في مجالات مثل:

- *لغة التعليم.* تمثل السياسة اللغوية أفضل تمثيل للخيارات الصعبة التي تواجه الحكومات بعد انتهاء أي نزاع. ففي بعض البلدان، مثل جمهورية تنزانيا المتحدة، ساهم استخدام لغة وطنية واحدة للتعليم في تعزيز الشعور بالانتماء إلى هوية مشتركة، وساهم في بلدان أخرى بإشعال نار الفتنة. ففي غواتيمالا، حيث كانت السياسة اللغوية مصدر استياء عميق لدى السكان الأصليين، أنشئت «لجنة إصلاح التعليم» لمعالجة الشكاوى وتعزيز الحوار وتحديد مسار لتطوير التعليم الثنائي اللغة والمشترك بين الثقافات، وهو نهج قد تتجاوز أهميته الحدود اللغوية إلى آفاق أرحب.
- *إصلاح المناهج الدراسية.* إن تدريس موضوعات مثل التاريخ والدين يمكن أن يحفز الفرد على الانسياق إلى العنف، لما تنطوي عليه هذه الموضوعات من أمور حساسة من شأنها أن تثير البغضاء والفرقة، إذا طُرحت بطريقة متحيزة وأحادية الجانب. ويساهم المنهج الدراسي في المجتمعات المتعددة الأعراق والأديان في صياغة نظرة التلاميذ لأنفسهم في مواجهة «الآخر». ويواجه الإصلاحيون في مجال التعليم خيارات صعبة عند التعامل مع قضايا الهوية التي تحتاج إلى وقت قد يطول لحلها. فالنظام التعليمي في كمبوديا بدأ الآن فقط يعالج تاريخ الإبادة الجماعية. وفي رواندا، حيث عزز النظام التعليمي من الانقسامات، لا تزال الحكومة لم تحسم أمرها في تدريس تاريخ البلد من جديد. وتبين التجارب في مناطق أخرى كيف استطاع التعليم أن يزيل شيئاً فشيئاً الانقسامات العميقة، من خلال حث الطلبة على التفكير بهوياتهم المتعددة والتركيز على ما يوحدهم وليس على ما يفرقهم. فعلى سبيل المثال، فتحت اتفاقية الجمعة العظيمة في آيرلندا الشمالية الأبواب أمام فهم أوسع للمواطنة، إذ جرى تشجيع الطلبة على رؤية طائفة محتملة من الهويات، مما سمح بقبول فكرة أن الشعب يمكن أن يكون آيرلندياً وبريطانياً في آن واحد أو فقط آيرلندياً، بغض النظر عن الانتماء الديني. وهذا مثل جيد لما وصفه أمارتيا سين بالتحول إلى هويات متعددة وبعيداً عن «الانتماء المفرد» إلى جماعة واحدة.

- *تفويض إدارة التعليم.* يُنظر غالباً إلى التفويض الإداري واللامركزية بوصفهما الطريق الذي يؤدي تلقائياً إلى قدر أكبر من المساءلة وإلى بناء السلام. غير أن هذا التقييم ينطوي على قدر من المبالغة. ففي بعض البلدان التي تشهد درجة عالية من التفويض الإداري في مجال التعليم يمكن لجهود بناء السلام أن تُعرقل بسبب ضعف دور الحكومة المركزية. وأحد الأمثلة الصارخة على ذلك نجده في نموذج البوسنة والهرسك. فبموجب اتفاقية دايتون لعام 1995 صار لهذا البلد الذي يبلغ عدد سكانه 3.8 مليون نسمة 13 وزارة تعليم بالإضافة إلى نظام مدرسي يمارس العزل العرقي واللغوي والديني. وبالرغم من أن الحكومة الفدرالية اعتمدت مبادئ التربية التقدمية، إلا أن ضعف قرارها وحضورها سمح بمواصلة التعليم بثلاثة مناهج دراسية تتباين فيها موضوعات التاريخ والثقافة واللغة، وعلى نحو يعزز في بعض الأحيان التعصب والتحيز. كما لا تزال المدارس تحمل أسماء شخصيات عسكرية تثير الحزازات، إذ يرى البعض فيها أبطاله القوميين بينما هي عند البعض الآخر مجرد رموز للعدوان والعنف.

- *جعل المدرسة بيئة خالية من العنف.* من بين الاستراتيجيات التي لا يختلف اثنان على فائدتها للتعليم وللأطفال ولبناء السلام استراتيجية جعل المدارس أماكن خالية من العنف. ولا بد من التصدي لتطبيع العنف في المجتمع، ويعتمد ذلك على عدة عوامل منها فرض حظر فعال على ممارسة العقوبة البدنية.

ولما كانت أسباب النزاعات وسماتها وعوامل استمرارها وتوقفها تختلف باختلاف البلدان، فكذلك تختلف من بلد إلى آخر ظروف إعادة بناء النظام التعليمي وما يتهدده من أخطار وما يتمتع به من ميزات إيجابية في إطار بناء السلام. وفيما يلي بعض النهوج التي يقترحها هذا التقرير:

- *الاعتراف بأن التعليم جزء من بيئة ما بعد النزاع.* ينبغي للحكومات الوطنية والجهات المانحة أن تدرك أنه مهما كانت نواياها ومقاصدها، فإن تطبيق الإصلاحات الخاصة بالسياسة التعليمية سيتم في بيئة سياسية صاغ ملامحها الإرث الذي خلفه النزاع. وينبغي عند وضع السياسات التعليمية تقييم المخاطر على ضوء ظروف مرحلة ما بعد النزاع.

- *توسيع صندوق بناء السلام.* بإمكان لجنة بناء السلام أن تسهم إسهاماً ملموساً في دعم جهود الحكومة لدمج التعليم في استراتيجية أوسع نطاقاً لبناء السلام. وذلك أن زيادة الموارد المتاحة من خلال صندوق بناء السلام، بما يتراوح بين 500 مليون دولار أمريكي و 1 مليار دولار أمريكي في السنة، يمكن أن يسهم في تعزيز الاستفادة من الفرصة التي يتيحها السلام لإعادة بناء النظام التعليمي.

- *تعزيز دور اليونسكو واليونيسيف في مبادرات بناء السلام.* إن بإمكان الجهات المانحة الإسهام في تخطيط التعليم المراعي لظروف النزاع. وأول مبدأ يتعين العمل به هو

© Jesus Abad Colorado

«لا ضرر ولا ضرار». لهذا السبب ينبغي أن تخضع السياسة التعليمية لتقييم دقيق للآثار المحتملة، مع الأخذ بعين الاعتبار ليس فقط البيانات التقنية وإنما أيضاً تصورات الجمهور والمظالم التي طال أمدها. ولا يتطلب بناء السلام المستدام التخطيط السليم وتوفير الموارد المالية المناسبة فحسب، وإنما يتطلب أيضاً مهنيين متفانين في العمل ووكالات ملتزمة ببناء القدرات وتوفير الدعم التقني، في مجالات تتراوح بين تطوير المناهج الدراسية وتصميم الكتب المدرسية وإعداد المعلمين. وهنا ينبغي أن تتضافر جهود اليونسكو واليونيسيف للقيام سوية بدور مميز ومحوري والمشاركة بصورة فعالة في لجنة الأمم المتحدة لبناء السلام.

ونقول ختاماً إن التعليم لديه مهمة في غاية الأهمية تتمثل في تقوية مناعة الدارسين وتحصينهم ضد التعصب والتحيز والعنف. فالمدارس في القرن الحادي والعشرين مدعوة قبل كل شيء إلى تعليم الأطفال مهارة العيش بسلام مع الآخرين، وهو أمر بالغ الضرورة لمجتمع زاهر متعدد الثقافات. ومن مقومات هذه المهارة الاعتراف بالتنوع والاحتفاء به، ويتطلب ذلك توعية التلاميذ والطلاب بالتنوع الديني والإثني واللغوي والعرقي. وعلى ذلك يلزم أيضاً وقبل كل شيء أن تكون المدارس وقاعات الدرس المكان الذي يتعلّم فيه الأطفال الاختلاط والمشاركة واحترام الأطفال الآخرين. ولا يمكن لأي بلد أن يأمل بإرساء أسس لسلام دائم ما لم يجد السبل لبناء الثقة المتبادلة بين مواطنيه، والخطوة الأولى تبدأ في قاعة الدرس.

القسم الأول رصد التقدم المحرز نحو

نقضى عقد ونيف من الزمن منذ أن اجتمعت حكومات العالم في داكار عاصمة السنغال لتعتمد إطار عمل داكار للتعليم للجميع الذي حدد 6 أهداف يتعين تحقيقها بحلول عام 2015. وقد وافق على إطار العمل هذا ممثلو 164 بلداً، واختير له عنوان فرعي هو "الوفاء بالتزاماتنا الجماعية". الرسالة المركزية *للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع* لهذا العام التي تأتي ولم يبق على الموعد المحدد لتحقيق أهداف داكار سوى أربع سنوات، هي أن الحكومات في مختلف بقاع الأرض تقصر عن الوفاء بالتزامها الجماعي.

هذه الرسالة القاطعة لا تنتقص من قيمة التقدم المحرز خلال العقد المنصرم، إذ حقق بعض من أفقر بلدان العالم تقدماً مدهشاً على طريق تحقيق أهداف التعليم للجميع. فقد انخفض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بمقدار 39 مليون طفل منذ عام 1999، وتقلصت أوجه التباين بين الجنسين على صعيد القيد في التعليم الابتدائي والثانوي، وارتفعت نسبة التلاميذ الذين ينتقلون من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي، وتحققت نتائج ملموسة في إطار الشراكة بين الجهات المانحة وحكومات البلدان من أجل تحقيق أهداف التعليم للجميع.

ولكن العبرة في نهاية المطاف ليس في ما أحرز من تقدم وإنما في ما تبقى من المسافة الواجب قطعها للوفاء بعهد داكار ومدى تسارع الخطى نحو بلوغ الأهداف المنشودة. وخلاصة القول إن التقدم نحو تحقيق الأهداف الرئيسية كان بطيئاً جداً ومتفاوتاً إلى حد كبير. ومع اقتراب الموعد النهائي بحلول عام 2015، بات من الضروري أكثر من أي وقت مضى التعجيل بوضع السياسات الملائمة وإقامة الشراكات اللازمة للإسراع بدفع عجلة التقدم إلى الأمام. ولكن هناك للأسف دلائل على أن التقدم يتباطأ في هذا المنعطف الحاسم وأن السير على طريق تحقيق أهداف التعليم للجميع سيقصر عن بلوغ هذه الأهداف بمسافة تفوق ما كان متوقعاً. بيد أن هذه الاتجاهات لا تمثل قدراً حتميا وإنما يمكن تغيير مسارها من خلال قيادة فعالة وسياسات عملية شريطة أن تدرك الحكومات حجم التحديات المطروحة وتبادر إلى اتخاذ خطوات واسعة وسريعة لصالح التعليم.

وتبين المؤشرات المرجعية أن آفاق تحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015 آخذة بالتدهور. فعدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس تجاوز 67 مليون طفل في عام 2008. كما أن وتيرة انخفاض عدد هؤلاء الأطفال اتسمت بالتباطؤ، إذ شهد النصف الثاني من العقد السابق تراجعاً ملحوظاً في انخفاض نسبة الأطفال غير الملتحقين بالمدارس قياسا بالنصف الأول من العقد. وإذا استمر الحال على هذا المنوال فإن عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس سيبلغ في عام 2015 أكثر من عددهم اليوم. وهناك عدة مصادر للقلق أوسع نطاقا حددها تقرير هذا العام ومنها ما يلي:

- *تقدم بطيء في تحسين صحة الطفل وتغذيته.* يلتحق بالتعليم الابتدائي كل سنة ملايين الأطفال من الذين عانوا في سنيهم الأولى من سوء التغذية. ويصاب الكثير من الأطفال بسوء التغذية وهم في أرحام أمهاتهم نتيجة لتدني الرعاية الصحية في مرحلة الأمومة. إما الجوع في مرحلة الطفولة المبكرة فيلحق الضرر بالنمو المعرفي وبقدرات التعلم في المدرسة. وتتجلى المشكلة تجلياً واضحاً في جنوب آسيا حيث يعاني 83 مليون طفل دون سن الخامسة من سوء التغذية. ويزيد ارتفاع الأسعار الطين بلة إذ يهدد بتفاقم مستوى وكثافة العجز الغذائي. وينبغي أن تدرك الحكومات والجهات المانحة أن تحسين صحة الطفل والأم شرط لتسارع التقدم في مجال التعليم وأن تعليم الأمهات عامل هام في تحسين صحة الطفل.
- *معدلات تسرب عالية.* ينبغي ألا تهدر البلدان المكاسب التي تتحقق على مستوى القيد بسبب ارتفاع معدلات التسرب. فالكثير من الأطفال الذين يلتحقون بالتعليم المدرسي يفشلون في إكمال مرحلة التعليم الابتدائي. ففي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، يُقدر عدد الأطفال المتسربين من المدارس في عام 2007 بعشرة ملايين طفل. ومن بين الشروط الأساسية اللازمة لخفض معدلات التسرب ضمان التحاق الأطفال بالمدرسة في السن المناسب وإعدادهم لهذا الأمر إعداداً جيداً وتوفير تعليم عالي الجودة في المرحلة الدراسية المبكرة.
- *محو أمية الكبار "هدف منسي".* لا يزال العالم بعيداً عن بلوغ الهدف المتمثل في تقليص نسب أمية الكبار إلى النصف بحلول عام 2015. هذا وقد ازداد عدد الأميين الراشدين منذ أوائل التسعينات في بعض المناطق ومنها منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ومنطقة جنوب وغرب آسيا. وتعاني البرامج التي توفر للراشدين الفرص التعليمية الثانية من التشتت وقلة التمويل. ولكن دلت التجربة في أمريكا اللاتينية وغيرها من المناطق أنه بالإمكان تحقيق تقدم في مجال محو الأمية.
- *استمرار أوجه التفاوت بين الجنسين.* لا تزال حكومات كثيرة جداً تتحرك ببطء شديد لإزالة أوجه التفاوت بين الجنسين. وقد أخفق 69 بلداً في تحقيق التكافؤ بين الجنسين على صعيد القيد في التعليم الابتدائي، وفي 26 بلدا منها يلتحق أقل من 9 فتيات بالمدرسة مقابل 10 فتيان. ويعني عدم التكافؤ بين الجنسين في مجال التعليم الابتدائي أن 3.6 مليون فتاة يفوتها الالتحاق بالمدرسة الابتدائية. وتمثل هذه الفجوة بين الجنسين انتهاكاً لحقوق الإنسان الأساسية وتعزيزاً لأوجه عدم المساواة بين الجنسين الأوسع نطاقاً كما أنها تقوض النمو الاقتصادي. وليس بوسع أي بلد أن يسمح للحرمان المؤسسي الذي تعاني منه المرأة بإهدار طاقات الفتيات وتقويض آمالهن.
- *تدني المستوى التعليمي.* إن إدخال الأطفال إلى المدرسة ليس غاية في حد ذاته، بل هو وسيلة لتزويد الأطفال بالمعارف والمهارات اللازمة لنهوض البلدان وازدهارها. وواقع الحال يقول إن نسبة كبيرة جداً من أطفال المدارس

تحقيق أهداف التعليم للجميع

لا تتلقى سوى قدر ضئيل من المعرفة والمهارات. فقد وجد عدد من الاستقصاءات في جنوب آسيا أن طفلا واحداً من كل خمسة أطفال أمضوا في المدرسة ثلاث سنوات بإمكانه قراءة نص بسيط. ومن أهم الشروط لرفع مستويات التحصيل الدراسي وتحسين جودة التعليم، إعداد المعلمين إعداداً جيداً ومدهم بالموارد اللازمة ودعمهم. ويقتضي تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي توظيف 1.9 مليون معلم إضافي بحلول عام 2015، يُخصص أكثر من نصفهم لأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

- *الإخفاق في معالجة عدم المساواة والتهميش.* في مؤتمر قمة الأمم المتحدة بشأن الأهداف الإنمائية للألفية الذي انعقد في عام 2010، أقرت الحكومات بضرورة توفير فرص التعليم والتعلم لجميع الأطفال على نحو منصف من خلال معالجة الأسباب الجذرية لعدم المساواة (United Nations, 2010 c)، ويتعين على هذه الحكومات من ثم العمل على أساس ما أقروا والتزموا به، والسعي إلى تقليص التفاوت الواسع والعميق في الحصول على الفرص التعليمية القائم على معايير الثراء ونوع الجنس والانتماء الإثني واللغة، وما إلى ذلك من مؤشرات الحرمان وعوامله وكلها تعمل على كبح التقدم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع، وتتباين السياسات العامة الرامية إلى تحقيق المزيد من الإنصاف من بلد إلى آخر، إذ لا توجد وصفة جاهزة بهذا الخصوص. ولكن ينبغي على جميع الحكومات أن تعمل على تقليص انعدام المساواة بحلول عام 2015، وذلك على سبيل المثال من خلال العمل على تقليص أوجه التفاوت في الحضور المدرسي المرتبطة بالثراء والموقع الجغرافي والانتماء الإثني وبعوامل أخرى، وخفض معدلاتها إلى النصف.

لقد شهدت السنتان الماضيتان تدهوراً ملموساً في البيئة الحاضنة للتعليم وفي قدرة الحكومات في البلدان الفقيرة النامية على التصدي لهذه الشواغل والثغرات وذلك بسبب تداعيات الأزمة المالية العالمية وما أشاعته من اضطراب في الاقتصاد العالمي، هذا مع أن الكثير من أفقر بلدان العالم سجلت بعد منتدى داكار العالمي للتعليم في عام 2000 نمواً اقتصادياً قوياً، وحققت تقدماً ملموساً في مجال الحد من الفقر، وتكونت من ثم بيئة إيجابية للتقدم في حقل التعليم. ولكن كل هذا تغير جراء الأزمة المالية وتداعياتها، فتقلص طموح الحكومات في توسيع آفاق النمو، وزاد الضغط على الميزانيات الحكومية، وارتفعت نسبة الفقر جراء تباطؤ النمو الاقتصادي وارتفاع الأسعار الغذائية. ولا تزال تداعيات الأزمة المالية تشكل تهديداً جدياً للتعليم.

وقد ازدادت أهمية المعونة الدولية مع تصاعد الضغط على الكثير من البلدان الفقيرة. غير أن الجهات المانحة، التي لا ينكر إسهامها في دفع عجلة التقدم نحو بلوغ أهداف التعليم إبان العقد المنصرم، تقصر عن الوفاء بالتزاماتها وتشكل جزءاً من الإخفاق الجماعي في إيصال هذا التقدم إلى غايته المنشودة. فلم تف هذه الجهات بالتعهد الذي قطعته على نفسها في إطار عمل داكار (الفقرة 10) عندما التزمت "بألا تدع أي بلد ملتزم بتحقيق أهداف التعليم للجميع يبوء بالفشل بسبب نقص التمويل"، إذ لم تتلق أفقر البلدان سوى 15% أو 2.4 مليار دولار من التمويل الخارجي المطلوب سنويا من أجل تحقيق الأهداف المنشودة والبالغ 16 مليار دولار. وتتجلى هذه الفجوة التمويلية على أرض الواقع في قاعات درس أقل ونقص حاد في المعلمين وعدد أقل من الكتب المدرسية وارتفاع نسبة التسرب من المدرسة وتدني مستوى التعليم.

ويتعين على الجهات المانحة الوفاء بتعهداتها على جناح السرعة، كما ينبغي التعجيل بتقديم زيادات كبيرة في المعونة، إذ إن معظم الاستثمارات اللازمة لتحقيق النتائج المرجوة بحلول عام 2015 يجب أن تتم في السنوات القليلة القادمة. ولا بد أيضا من الوفاء بالالتزامات الثنائية، وعلى كافة الجهات المانحة أن تضع جدولاً زمنياً بهذا الخصوص. ومن شأن التجديد والإصلاح في مجالات أخرى أن يحقق أيضاً نتائج إيجابية. ويدعو هذا القسم من التقرير إلى ما يلي:

- إيجاد مرفق تمويلي جديد على غرار ما هو معمول به في قطاع الصحة. وتقوم الجهات المانحة في إطار هذه المبادرة التمويلية العالمية المسماة "مرفق التمويل الدولي للتعليم" (IFFE) بإصدار سندات من أجل تعبئة موارد تستثمر في وقت مبكر في التعليم، ويجري تسديدها خلال فترة طويلة الأجل. وبإمكان المرفق المقترح تعبئة مبلغ سنوي يتراوح بين 3 إلى 4 مليارات دولار أمريكي في الفترة بين عامي 2011 و2015، على أن يُصرف نحو نصف المبلغ عن طريق مبادرة المسار السريع في صيغتها المعدلة.

- إعادة النظر في التوازن بين المعونة المقدمة للتعليم الأساسي والمعونة المقدمة للتعليم ما بعد الأساسي. فلو قامت الجهات المانحة بدفع نصف معونتها على الأقل إلى التعليم الأساسي لصار بإمكانها تعبئة 1.7 مليار دولار أمريكي سنويا. إما الجهات المانحة التي تنفق حاليا حصة كبيرة من ميزانية المعونة المخصصة للتعليم كتكاليف مستقطعة من المعونة تدفع للمؤسسات التعليمية في بلدان هذه الجهات المانحة التي تستضيف طلبة من البلدان المتلقية للمعونة – تبلغ هذه التكاليف المستقطعة في ألمانيا وفرنسا أكثر من نصف المعونة التي يخصصها هذان البلدان للتعليم – فيتعين عليها أن توجه التمويل إلى المجال الذي يستحقه: أي إلى النظم المدرسية في البلدان الفقيرة.

- فرض رسم تمويلي مبتكر على الهاتف الجوال يُطبق على أساس إلزامي في بلدان الاتحاد الأوروبي. ويمكن لهذا الرسم أن يعبئ مبلغاً سنوياً مقداره 890 مليون دولار أمريكي. □

© Timothy Allen/AXIOM/HOA-QUI

الفصل 1
الأهداف الستة للتعليم للجميع

العيش على هامش الحياة:
أطفال في مخيم نيسنغبارا

الهدف 1: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 29
مجال التركيز في السياسة العامة
تحسين صحة الأطفال – أهمية تعليم الأمهات 34

الهدف 2: تعميم التعليم الابتدائي 40
مجال التركيز في السياسة العامة: معالجة أزمة التسرب في مرحلة التعليم الابتدائي 47

الهدف 3: احتياجات التعلم لدى النشء والكبار 54
مجال التركيز في السياسة العامة: وضع حد لتهميش العمال غير المهرة في البلدان المتقدمة 57

الهدف 4: تحسين مستويات محو أمية الكبار 65
مجال التركيز في السياسة العامة: السعي نحو تحقيق تحسن جذري في نسب محو أمية الراشدين 68

الهدف 5: تقييم التكافؤ بين الجنسين والمساواة في فرص التعليم 73
مجال التركيز في السياسة العامة: إدارة الانتقال من المدرسة إلى سوق العمل لدى الفتيات المراهقات 77

الهدف 6: نوعية التعليم 83
مجال التركيز في السياسة العامة: ردم الفجوات في مجال التعليم في البلدان الفقيرة 88

لقد حقق *التقرير العالمي لرصد التعليم* تقدماً ملحوظا منذ أن ابتدأ في عام 2002 وظيفته الأساسية المتمثلة في رسم الاتجاهات الوطنية في مجال التعليم. بيد أن الحكومات تقصر عن الوفاء بالتزاماتها الجماعية التي قطعتها على نفسها حين تعهدت بالعمل على تحقيق أهداف التعليم للجميع. فهذه الأهداف التي تحددت وتقررت في داكار عام 2002 سوف لن تتحقق في أجلها المعلوم ما لم تدرك الحكومات ضخامة وخطورة التحدي وتشمر عن ساعد الجد لتعمل بسرعة وبلا هوادة من أجل الوفاء بوعودها وعهودها.

الهدف 1: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

توسيع وتحسين الرعاية والتربية الشاملتين في مرحلة الطفولة المبكرة، وخاصة لصالح الأطفال المستضعفين والمحرومين.

إن فرص الأطفال في الانتفاع بالتعليم تتحدد قبل التحاقهم بالتعليم الابتدائي بفترة طويلة. وتشكل المهارات اللغوية والذهنية والاجتماعية التي تنمو لديهم في مرحلة الطفولة المبكرة الأسس التي يستند إليها التعليم مدى الحياة. وإذا لم يتم تنمية هذه الأسس بسبب سوء التغذية أو نقص الحوافز أو بسبب الإجهاد العاطفي أو غير ذلك من العوامل، فإن ذلك سيؤدي بالأفراد والمجتمعات إلى تكبد أثمان باهظة وإلى خفض مستويات الفعالية والإنصاف في النظم التعليمية، ويمثل الهدف 1 الرامي إلى فصم الصلة بين الفقر والحرمان في مرحلة الطفولة المبكرة، إحدى الأولويات الأشد إلحاحاً في إطار جدول أعمال التعليم للجميع.

ويُعد مستوى وفيات الأطفال مؤشراً حساساً لقياس مدى ما يحرز من تقدم نحو تحقيق الهدف 1، علماً بأن هذا المؤشر يدل حالياً على واقع غير مشجع (الجدول 1.1). فعلى الرغم من أن معدلات وفيات الأطفال دون سن الخامسة من العمر انخفضت في مختلف أنحاء العالم، ليس من المتوقع أن يتحقق هدف الألفية الإنمائي بشأن خفض وفيات الأطفال بمقدار الثلثين خلال الفترة بين عامي 1990 و2015 (اللوحة 1.1). ويشكل الفقر ومحدودية الانتفاع بالرعاية الصحية الجيدة من أهم العوائق التي تحول دون التقدم بشكل سريع في هذا الصدد.

وليس ثمة بديل للصحة والتغذية في مرحلة السنوات الأولى من العمر. ومع ذلك، فإن سوء الحالة الصحية والجوع يحرمان ملايين الأطفال من إمكانيات التمتع بأجسام وعقول سليمة. ولقد كانت وتيرة التقدم في معالجة سوء التغذية أمراً مخيباً للآمال (اللوحة 1.2).

وبإمكان البرامج الجيدة الخاصة بالطفولة المبكرة أن تساعد في تحسين الإمكانيات التي تيسر الانتفاع بفرص التعليم مدى الحياة لا سيما بالنسبة للأطفال المستضعفين والمحرومين (اللوحة 1.3). وتشتمل هذه البرامج على عناصر تتعلق بالصحة والتغذية والتعلم وترمي إلى إعداد الأطفال للانتفاع بالتعليم الابتدائي. غير أن الأطفال المفترض أن يجتنوا أكبر الفوائد من برامج الطفولة المبكرة هم في الغالب أقل المنتفعين بها. وإذا كان مستوى الانتفاع بالتعليم الابتدائي قد ارتفع منذ عام 1999، فإن مستويات انعدام الإنصاف في هذا المجال في داخل البلدان لا تزال مرتفعة جداً (الجدول 1.1).

وينطوي تعليم الأمهات على إمكانية تحسين صحة الأطفال وتغذيتهم. فاحتمالات بقاء الأطفال على قيد الحياة حين تملك أمهاتهم مستوى تعليمياً أعلى من غيرهن هي أكبر من احتمالات بقاء غيرهم، ويكونون أقل عرضة لسوء التغذية. ومن شأن تعميم التحاق الفتيات بالتعليم الثانوي في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أن ينقذ حياة 1.8 مليون طفل سنوياً. ومن الرسائل الرئيسية الموجهة إلى المعنيين برسم السياسات أن الإسراع في التقدم نحو تحقيق الأهداف الدولية الخاصة بالمحافظة على حياة الطفل وديمومتها سيتطلب الالتزام بشكل أقوى بتحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم.

الجدول 1.1: المؤشرات الرئيسية الخاصة بالهدف 1

	الرعاية			التعليم قبل الابتدائي					
	معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة		تقزم معتدل أو شديد (لدى الأطفال دون سن الخامسة)	إجمالي القيد		نسبة القيد الإجمالية		مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إناث/ذكور)	
	2010-2005 (%)	التغير منذ فترة 2005-2000 (%)	2008-2003 (%)	2008 (بالآلاف)	التغير منذ 1999 (%)	2008 (%)	التغير منذ 1999 (%)	2008	التغير منذ 1999 (%)
العالم	71	8-	26	148 113	31	44	34	0.99	2
البلدان المنخفضة الدخل	122	8-	41	13 837	42	18	29	0.99	2
الفئة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل	70	9-	26	80 529	45	42	52	0.99	4
الفئة العليا من البلدان المتوسطة الدخل	27	16-	11	28 215	23	66	31	1.00	0.3
البلدان ذات الدخل العالي	7	7-	...	25 667	4	77	7	1.00	1
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	149	8-	38	10 902	74	17	43	0.99	3
الدول العربية	50	13-	19	3 158	31	19	27	0.92	20
آسيا الوسطى	52	9-	19	1 494	11	29	42	1.02	6
شرق آسيا والمحيط الهادي	31	11-	...	39 147	7	48	27	1.01	0.4
جنوب وغرب آسيا	82	10-	42	42 353	98	42	96	1.00	7
أمريكا اللاتينية والكاريبي	28	14-	16	20 654	27	68	23	1.00	1-
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	6	6-	...	20 153	5	80	6	1.00	1
أوروبا الوسطى والشرقية	19	17-	9	10 252	9	66	34	0.98	2

ملاحظة: يتحقق التكافؤ بين الجنسين حين تتراوح قيمة مؤشر التكافؤ بين الجنسين بين 0.97 و1.03.
المصادر: الملحق، الجدولان الإحصائيان 3 ألف و3 باء (في الطبعة الورقية من التقرير) والجدول الإحصائي 3 ألف (في الطبعة المنشورة على الإنترنت)؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

اللوحة 1.1: معدلات وفيات الأطفال تنخفض في شتى أنحاء العالم، ولكن لا تزال توجد أوجه كبيرة للتفاوت في هذا المجال

ثمة جوانب تدعو إلى الرضا وأخرى محبطة للآمال فيما يتعلق بخفض نسبة وفيات الأطفال. ومن الجوانب المرضية أن مستويات وفيات الأطفال تنخفض فعلا وأن معدل هذا الانخفاض قد تزايد خلال العقد المنصرم. إما الجوانب غير المرضية فيتمثل في أن وتيرة التقدم هي أبطأ بكثير من المستوى اللازم لتحقيق الهدف الإنمائي للألفية في هذا الصدد.

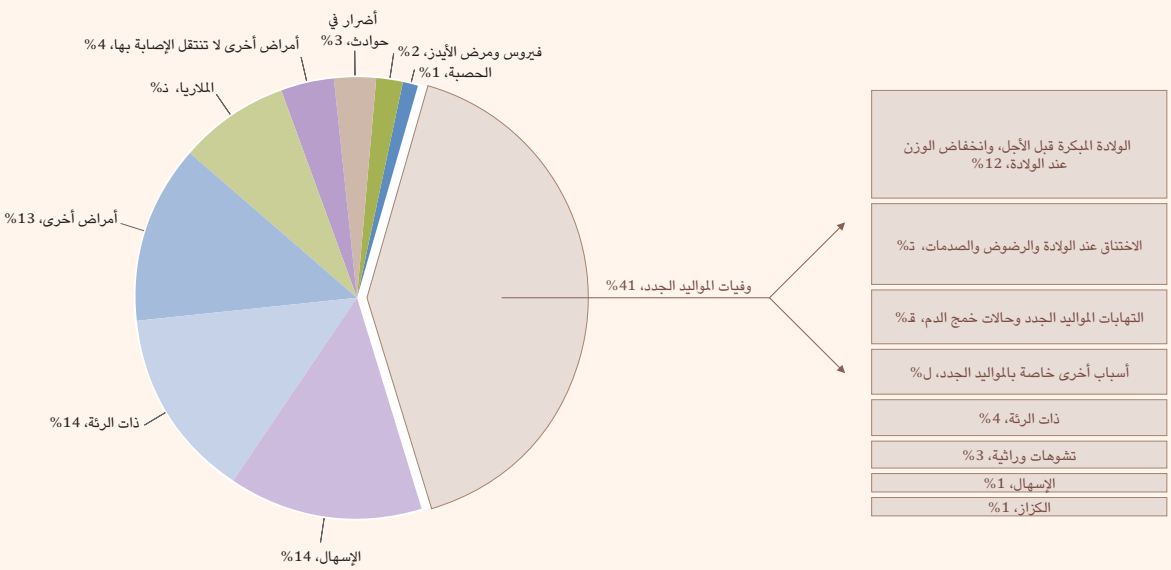
ففي عام 2008، بلغ عدد الأطفال الذين وافتهم المنية قبل سن الخامسة 8.8 مليون طفل. وعلى الرغم من ضخامة هذا العدد، فإنه يشكل انخفاضاً كبيراً بالمقارنة مع عدد الوفيات الذي كان يبلغ 12.5 مليون طفل في عام 1990 الذي يمثل السنة المرجعية بالنسبة إلى الهدف الإنمائي للألفية. ومع أن معدلات وفيات الأطفال في جميع المناطق الإقليمية قد انخفضت، فإن النقص في المعدلات بالنسبة إلى المستويات اللازمة لتحقيق الهدف الإنمائي للألفية في أجله المحدد يبقى كبيراً جداً. فمن بين بلدان العالم التي تسجل وفيات الأطفال فيها معدلات عالية والبالغ عددها 68 بلداً، لا يوجد سوى 19 بلداً يجري فيها العمل بشكل يؤهلها لتحقيق الهدف الإنمائي للألفية في أجله (Countdown to 2015, 2010; WHO and UNICEF 2010). وتقع معظم البلدان المتخلفة في الأداء في هذا الصدد في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى حيث يُسجل فيها نصف عدد وفيات الأطفال في العالم، وهو معدل لا ينفك يتزايد مع أن هذه المنطقة لا تضم سوى خُمس عدد الأطفال في العالم، (World Bank and IMF, 2010).

ويتبين من جملة المعطيات المتوفرة عن وفيات الأطفال في العالم أن أكثر من 6 ملايين حالة وفاة تحدث في أثناء السنة الأولى من عمر الطفل، وأن معظم هذه الوفيات يطرأ في الشهر الأول من عمر الوليد. وثمة أربعة أمراض تسبب وقوع ثلث حالات وفيات الأطفال الذين هم دون سن الخامسة، وهذه الأمراض هي ذات الرئة، والإسهال، والملاريا، والأيدز (الشكل 1.1). وقد كان بالإمكان إنقاذ حياة معظم هؤلاء الأطفال باتخاذ تدابير للوقاية والعلاج زهيدة التكاليف، من بينها استخدام مضادات حيوية لمعالجة الالتهابات الرئوية الحادة، واعتماد التلقيح ضد الأمراض، واستخدام ملاءات خفيفة للوقاية من البعوض مشربة بمواد مبيدة للحشرات، واستخدام أدوية أساسية.

إن حقوق الإنسان الأساسية تقضي بأن لا تتحكم الظروف المنزلية بإمكانيات المحافظة على حياة الطفل وديمومتها. ومع ذلك، فإن مخاطر وفيات الأطفال ترتبط في شتى أنحاء العالم بأمور تندرج في مجالي المستوى الاقتصادي للأسرة والمستوى التعليمي للأمهات (الشكل 1.2). ففي رواندا والسنغال والفلبين، تسجل معدلات وفيات الأطفال الذين هم دون سن الخامسة، ولم تحصل أمهاتهم على أي تعليم، مستويات أعلى بثلاث مرات من معدلات وفيات نظرائهم ممن تملك أمهاتهم قدراً من التعليم الثانوي. وكما يتضح في القسم الخاص بمجال التركيز في السياسة العامة، فإن تعزيز قدرات النساء عن طريق التعليم يسهم في إنقاذ حياة الأطفال. فكلما ازداد المستوى التعليمي للمرأة، ازدادت احتمالات انتفاعها على نحو أفضل بالمعلومات عن الصحة الإنجابية وبخدمات التخطيط الأسري وخدمات الرعاية قبل الولادة، وازدادت احتمالات عدم تعرضها للإنجاب في سن مبكرة، وكان عدد أطفالها أقل، وكانت أحرص على تغذية الأطفال بشكل أفضل، وكل هذه الأمور تمثل

الشكل 1.1: أبرز مسببات الوفاة – أسباب وفيات الأطفال

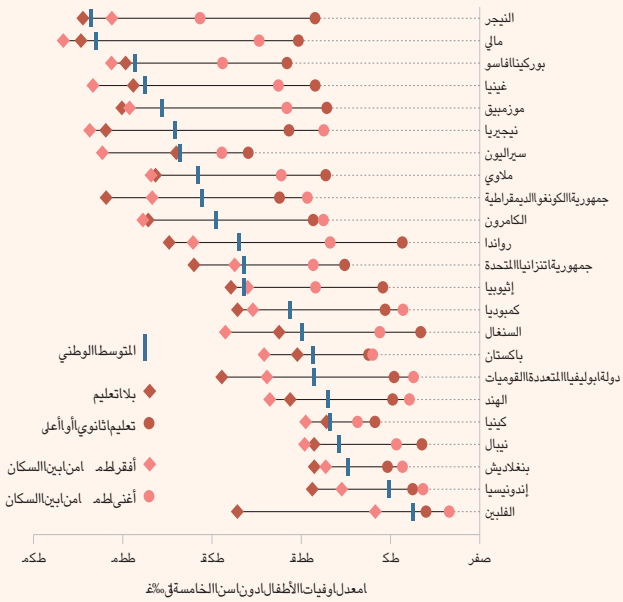
أسباب وفيات الأطفال دون سن الخامسة ووفيات المواليد الجدد في مختلف أنحاء العالم، حسب نسبة كل سبب، 2008



المصدر: Black et al. (2010).

الشكل 1.2: الأطفال الذين حصلت أمهاتهم على تعليم ثانوي هم أقل عرضة للوفاة قبل سن الخامسة

معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة، حسب المستوى التعليمي للأمهات والمستوى الاقتصادي للأسرة، بلدان مختارة، 2003–2009



ملاحظة: البيانات هي أحدث بيانات سنوية متوافرة في الفترة المعنية.
المصدر: ICF Macro (2010).

عوامل تحد من مخاطر وفيات الأطفال (Cohen, 2008;Lewis and Lockhead, 2008; Singh-Manoux et al., 2008).

ومن المسلم به على نطاق واسع أن حملات التلقيح ضد الأمراض الرئيسية التي تصيب الأطفال تعد استراتيجية مؤكدة وفعالة ومعقولة التكاليف للحد من وفيات الأطفال. فبإمكان التلقيح أن يقي من عدة أمراض تشكل أسباباً رئيسية لوفيات الأطفال – مثل الحصبة وذات الرئة والكزاز. وقد تم إحراز بعض النجاح في هذا المجال، إذ حدثت زيادة ملحوظة في عدد البلدان التي حققت في حملاتها تغطية بنسبة لا تقل عن 90% ضد الأمراض الرئيسية التي تصيب الأطفال، فصار مجموعها 63 بلداً في عام 2007 مقابل 13 بلداً في عام 1990 (Overseas Development Institute, 2010). بيد أنه لا تزال توجد ثغرات كبيرة في هذا الشأن؛ فمن مجموع الأطفال غير الملقحين بالتلقيح الثلاثي (ضد الخناق والشهاق والكزاز) والبالغ عددهم 23 مليون طفل في العالم، يعيش 16 مليون طفل في عشرة بلدان، ويعيش نصف هؤلاء تقريباً في الهند (UNICEF, 2010a). وكما هو الحال في مجالات أخرى، يشكل الفقراء آخر مَن يجري تلقيحهم في حين أنهم معرضون لأكبر المخاطر. ويمكن أن يؤدي توفير حوافز مالية بسيطة للأسر الفقيرة إلى تيسير حصولها على اللقاحات، وهو ما لوحظ في أرياف راجستان في الهند (Banerjee et al., 2010).

اللوحة 1.2: الرفاه في التغذية، والأمن الغذائي، عاملان أساسيان لنمو القدرات المعرفية

يشكل سوء التغذية مأساة بشرية على الصعيد العالمي، إذ إنه يتسبب سنوياً وبصورة مباشرة في وفاة حوالي 3 ملايين طفل وفي وفاة ما يزيد على 100 000 أم (Bhutta et al., 2008; WHO and UNICEF, 2010). فسوء التغذية يقوض نظم المناعة (ويجعل الأطفال أكثر عرضة للإصابة بالأمراض) ويزيد من مخاطر الإصابة بفقر الدم ويعيق نمو المخ نمواً سليماً. وترجع 6% من حالات وفيات الأطفال إلى نقص فيتامين A وحده، ويُعزى خُمس حالات وفيات الأمهات إلى وجود نقص في الحديد لديهن (Bhutta et al., 2008). وليست الوفيات سوى الجزء الظاهر للعيان من مجمل المشكلة، إذ إن أحدث التقديرات تشير إلى ما يلي:

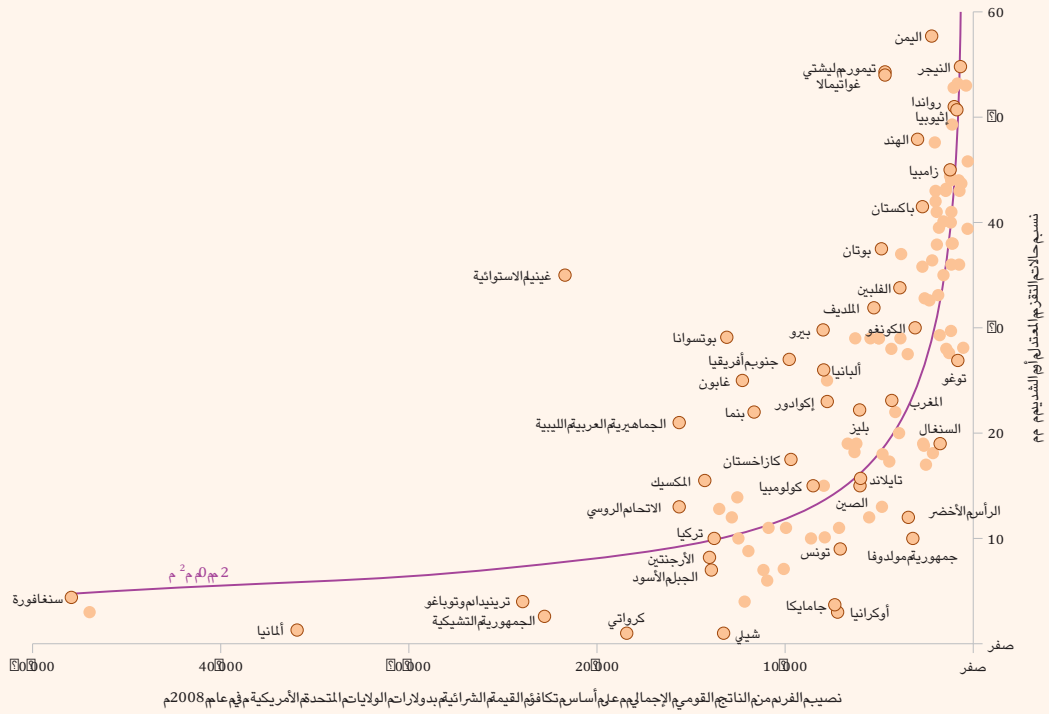
- ففي كل سنة، يولد في البلدان النامية قرابة 19 مليون طفل يعانون من نقص في الوزن ناجم عن تعرضهم لسوء التغذية في رحم أمهاتهم (UNICEF, 2009)؛
- ويعاني حوالي ثلث مجموع الأطفال الذين هم دون سن الخامسة في بلدان العالم النامي من التقزم (بالنسبة إلى أعمارهم)؛
- ومن بين الأطفال الذين يعانون من التقزم، ويبلغ عددهم 195 مليون طفل، يعيش 31% منهم في الهند، بينما يعاني حوالي نصف الأطفال في شرقي أفريقيا وأفريقيا الجنوبية من هذه العلة.

إن هذه الأرقام، فضلاً عن التبعات الإنسانية التي تكتنفها، تشكل كارثة بالنسبة إلى نظم التعليم الوطنية. كما أن الأطفال الذين عانوا من تأثير سوء التغذية عندما كانوا أجنة في الأرحام، أو في خلال السنوات الأولى من العمر، يلتحقون بالتعليم الابتدائي وهم يعانون من نقص كبير في القدرات. فالأطفال الذين يعانون من سوء التغذية، ولا سيما في السنوات الأولى من العمر، يسجلون مستويات متدنية في التحصيل الدراسي (Grantham-McGregor et al., 2007; Macours et al., 2008; Paxson and Schady, 2007). وعلى سبيل المثال، فإن نقص الحديد في الدم يؤدي دائماً بالطفل إلى تحقيق نتائج منخفضة في الاختبارات (World Bank, 2006). كما أن الأطفال المعرضين لسوء التغذية يلتحقون، في الغالب، بالتعليم في سن متأخرة ويتسربون منه في مرحلة مبكرة (Alderman et al., 2006).

وعلى الرغم من أن سوء التغذية يرتبط بانخفاض الدخل إلا أن تأثير هذا الترابط لا يتجلى على نحو مباشر (الشكل 1.3). فثمة عدة بلدان متوسطة الدخل – بضمنها بوتسوانا والجماهيرية العربية الليبية– توجد فيها مستويات عالية للتقزم لدى الأطفال، وتسجل الظاهرة في غواتيمالا مستويات تتجاوز بكثير ما يمكن أن يتوقعه المرء على ضوء مستوى الثروة الوطنية لهذا البلد. وهذا يعني أن النمو الاقتصادي ليس طريقاً مضموناً للإسراع في تحسين أوضاع التغذية. فمنذ أواسط تسعينات القرن الماضي، ارتفع متوسط دخل الهند إلى أكثر من الضعف دون أن

الشكل 1.3: يمكن لمستويات سوء التغذية في بلدان متماثلة في مستوى الدخل أن تتباين تبايناً شديداً

نسب حالات التقزم المعتدل أو الشديد لدى الأطفال دون سن الخامسة، حسب مستوى الثروة الوطنية (نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي) 2008



ملاحظة: نسب حالات التقزم مستمدة من أحدث بيانات سنوية متوافرة في الفترة بين عامي 2003 و2008.
المصدر: الملحق، الجدولان الإحصائيان 1 و3 - ألف.

يكون لذلك سوى تأثير محدود على صعيد التغذية. وفي حين تسجل حالات التقزم في الهند مستويات أعلى بكثير مما في فيتنام، يسجل معدل انخفاض حالات التقزم في الهند مستوى أدنى من نصف المعدل السنوي لانخفاض هذه الحالات في فيتنام (التي تشهد نمواً اقتصادياً أبطأ). وبعد مرور عقدين من الزمن سجلت فيهما الهند نمواً اقتصادياً عالياً، لا يزال معدل حالات تقزم الأطفال والهزال وانخفاض الوزن بالنسبة إلى السن في صفوف الأطفال فيها يندرج بين أسوأ المستويات في العالم. فيعاني نصف الأطفال تقريباً من سوء التغذية المزمن (بالشكل الذي يلاحَظ من خلال مستويات حالات التقزم) ويكاد عدد الأطفال الذين يعانون من نقص في الوزن عند الولادة أن يبلغ ضعف متوسط عددهم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ويشكو سبعة من كل عشرة أطفال ممن تتراوح أعمارهم بين 6 أشهر و5 سنوات من فقر الدم (Arnold et al., 2009; Overseas Development Institute, 2010).

لقد كان مستوى التقدم في معالجة مسألة سوء التغذية مخيباً للآمال في إطار السعي إلى تحقيق الهدف 1 من الأهداف الإنمائية للألفية الرامي إلى خفض مستويات سوء التغذية لدى الكبار والأطفال بمقدار النصف بحلول عام 2015. إذ لم ينخفض مستوى سوء التغذية بالمقارنة مع مستواه في عام 1990 إلا بنسبة قليلة، مع أنه لم يبق على حلول الأجل المحدد لتحقيق هذا الهدف سوى أقل من 5 سنوات. وعلاوة على ذلك، تشير التقديرات إلى أن عدد الناس الذين خرجوا من نطاق الفقر المدقع في عامي 2009 و2010 يقل بمقدار 114 مليون نسمة عما كان منتظراً قبل أن تحل الأزمة الحادة في مجال أسعار المواد الغذائية في عام 2008 مع ما رافقها من انحسار في الاقتصاد العالمي (World Bank and IMF, 2010). ومع أن الأسعار انخفضت من المستويات العليا التي بلغتها، فإن التضخم في أسعار المواد الغذائية في العديد من البلدان النامية ظل يحد من مفعول الجهود التي تُبذل لمكافحة الجوع. ولا تتوافر بيانات كثيرة عن آثار ارتفاع الأسعار في هذا الصدد، إلا أن تقديرات البنك الدولي بشأن عام 2009 تشير إلى أن مستويات سوء التغذية في بلدان مثل بوركينا فاسو وجمهورية تنزانيا المتحدة وكينيا ربما تكون قد ارتفعت بنسبة تتراوح بين 3% و5%، وأن هذا الارتفاع ربما بلغ 8% في موزمبيق (World Bank, 2010a). وقد تُفاقم أي زيادة أخرى في الأسعار على الصعيد الدولي في عام 2010 حدة أخطار تزايد المجاعة، وهو ما يدل على الحاجة العاجلة إلى وجود استجابة دولية أكثر فعالية في هذا الشأن (انظر القسم المعني بمجال التركيز في السياسة العامة).

ما هي العوامل التي تعيق وتيرة التقدم في مكافحة سوء التغذية لدى الأطفال؟ إن القيود في هذا المجال هي قيود اجتماعية وسياسية أكثر من أن تكون مالية أو تقنية. وتوفر التدابير الرامية إلى معالجة الأسباب المباشرة - المتمثلة في نقص المغذيات الدقيقة، وتناول وجبات الحمية، والإصابة بالأمراض - حلولاً فعالة وزهيدة التكاليف. وقد كشف استعراض أجري على نطاق واسع أن اعتماد تدابير معترف بها، مثل توفير تغذية تكميلية ومغذيات دقيقة وممارسة الإرضاع، يمكن أن يؤدي إلى خفض نسبة حالات التقزم بمقدار 36% تقريباً وخفض وفيات الأطفال بمقدار الربع تقريباً (Bhutta et al., 2008). وتفقد التكاليف الإضافية لمثل هذه التدابير - حوالي 10 مليارات دولار أمريكي سنوياً - أهميتها إزاء الخسائر التي تنجم عن الجوع (Horton et al., 2010). لكن المسألة الأساسية تتمثل في أن معظم الجهات المانحة للمعونة لا تعير الاهتمام الكافي لإعداد استراتيجيات فعالة لمكافحة سوء التغذية.

اللوحة 1.3: المشاركة في التعليم قبل الابتدائي تتزايد، إلا أنها لا تزال محدودة ومتباينة

يتوجه التعليم قبل الابتدائي إلى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 سنوات والسن الرسمية للالتحاق بالتعليم المدرسي. وقد التحق 148 مليون طفل ببرامج التعليم قبل الابتدائي في عام 2008، مما يشكل ارتفاعاً في القيد بنسبة 31% منذ عام 1999. غير أن نسبة القيد الإجمالية على الصعيد العالمي والبالغة 44% تشير إلى أن أعداداً كبيرة من الأطفال في شتى أنحاء العالم قد استُبعدوا من التعليم قبل الابتدائي.

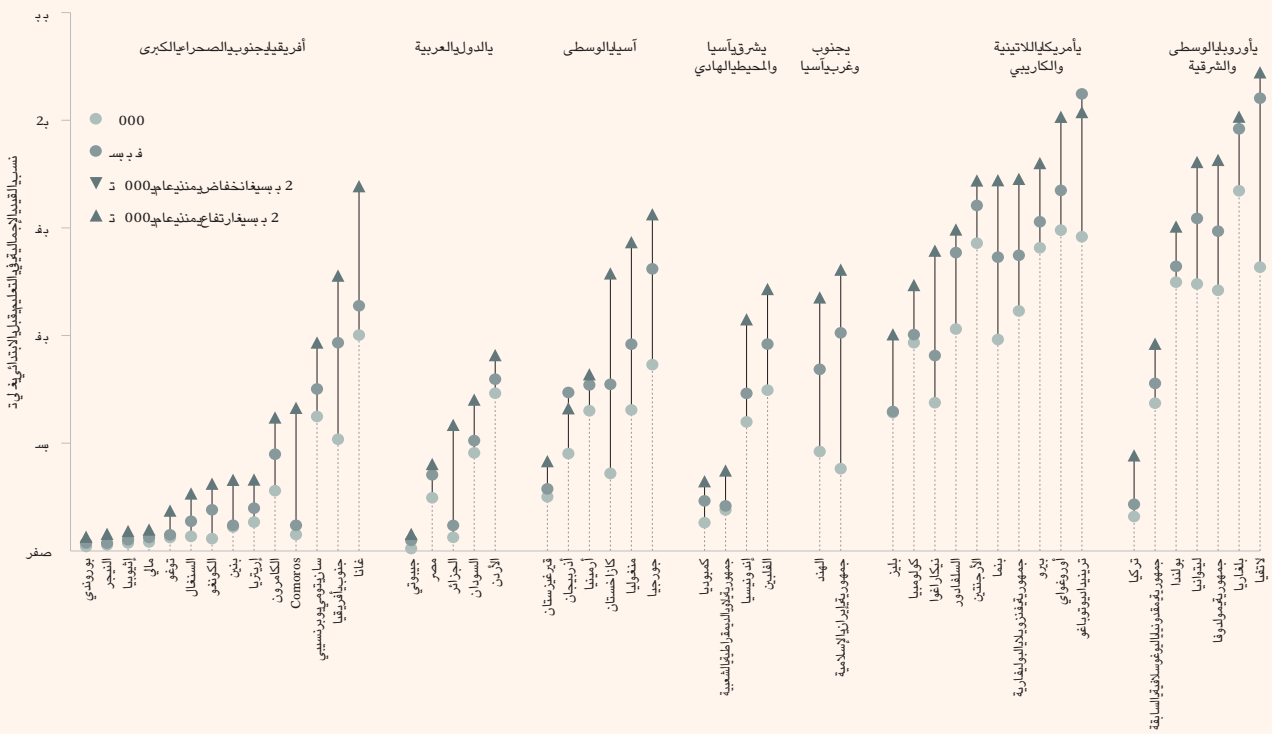
ولقد حدثت أكبر الزيادات في إجمالي القيد في منطقتين كانتا الأشد تأخراً عن غيرهما في عام 1999. فلقد تضاعف القيد تقريباً في جنوب وغرب آسيا حيث ازداد بمقدار 21 مليون نسمة. وحققت أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى مكاسب أيضاً في هذا الميدان إذ ازداد القيد فيها بمقدار 4.6 مليون نسمة. وكان التقدم في منطقة الدول العربية أبطأ من ذلك: فعلى الرغم من الزيادات في القيد فيها، ظلت نسبة القيد الإجمالية فيها في عام 2008 منخفضة لا تتجاوز 19%.

إن المكاسب الإجمالية التي أحرزت على صعيد القيد منذ عام 1999 ينبغي أن توضع ضمن السياقات التي تحققت فيها، وذلك لأسباب ليس أقلها أهمية أن بلداناً كثيرة بدأت ببذل الجهود في هذا الصدد انطلاقاً من أوضاع كان مستوى القيد فيها منخفضاً جداً. ومع ذلك، فقد حققت بلدان عديدة إنجازات كبيرة (الشكل 1.4)، ومن الأمثلة على ذلك جنوب أفريقيا ومنغوليا ونيكاراغوا التي ارتفعت نسب القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي في كل منها إلى أكثر من ضعف ما كانت عليه في عام 1999.

وقد كان معدل التقدم في مجال زيادة القيد في التعليم قبل الابتدائي هذا متبايناً. فقد حققت بعض البلدان تقدماً أولياً في النصف الأول من العقد الأول من القرن الحالي، بينما بدأت بلدان أخرى تحقق تقدماً في هذا الصدد في فترة أحدث. وعلى سبيل المثال، فإن الارتفاع في نسب القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي في كل من جمهورية إيران الإسلامية وجورجيا والسلفادور كان أسرع في النصف الأول من العقد،

الشكل 1.4: ازدادت المشاركة في التعليم قبل الابتدائي ازدياداً كبيراً في بلدان كثيرة

نسب القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي في بلدان مختارة، في الأعوام 1999 و2004 و2008



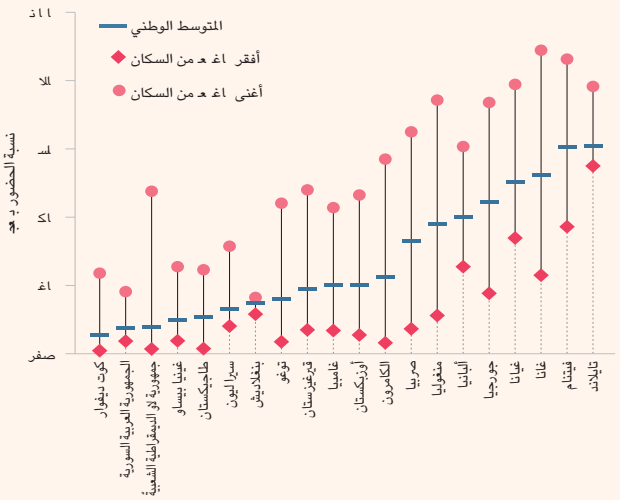
ملاحظة: لا يشمل الشكل إلا البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل التي حققت تحسناً في نسب القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي بمقدار يتجاوز 20% في الفترة بين عامي 1999 و2008.
المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 3 – باء؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

في حين أن وتيرة الارتفاع انخفضت منذئذ في إندونيسيا والجزائر ونيكاراغوا حيث كانت وتيرة التقدم قبل عام 2004 أبطأ بكثير مما حدث بعدئذ.

وعلى الصعيد القطري، تتسم الأنماط الحالية للمشاركة في التعليم قبل الابتدائي بأنها عقيمة الجدوى. فالأطفال الذين يعيشون أوضاع الفقر الشديد هم الفئة الأشد احتياجاً إلى الدعم، إلا أنهم كثيراً ما يكونون الأقل حضوراً في برامج التعلم المبكر (الشكل 1.5). فثمة أوجه كبيرة للتفاوت الاجتماعي تلاحَظ في متوسطات نسب القيد على جميع المستويات. ففي كوت ديفوار، يكاد حضور أطفال أفقر 20% من بين السكان في برامج التعليم قبل المدرسي أن يكون معدوماً أو شبه معدوم، بينما يحضر حوالي ربع أطفال الأسر الأغنى هذه البرامج. وفي الطرف الآخر من الصورة العامة في هذا الصدد، تبلغ النسبة الوطنية للحضور في برامج التعليم المبكر في غانا 52%، لكن احتمال حضور أطفال الأسر الأغنى في هذه البرامج يبلغ تقريباً أربعة أضعاف احتمالات حضور أطفال الأسر الفقيرة فيها (Nonoyama- Tarumi and Ota, 2010). وتلفت هذه النتائج الانتباه إلى التشكيلة الكبيرة من الحواجز التي يواجهها آباء الأسر الفقيرة والتي تشمل تكاليف القيد والحضور ومحدودية توافر المرافق الخاصة بالطفولة المبكرة بالقرب من المنازل.

الشكل 1.5: أطفال الأسر الغنية هم أوفر حظاً في حضور برامج التعلم المبكر

النسب المئوية لحضور الأطفال الذين تبلغ أعمارهم 3 سنوات و4 سنوات، في برامج التعلم المبكر، حسب مستوى الثراء، في بلدان مختارة، 2005-2007



ملاحظة: البيانات هي أحدث بيانات سنوية متوافرة في الفترة المعنية.
المصدر: Nonoyama- Tarumi and Ota (2010).

مجال التركيز في السياسة العامة
تحسين صحة الأطفال – أهمية تعليم الأمهات

على الرغم مما تنطوي عليه تدابير إبقاء الأطفال على قيد الحياة وتغذيتهم من وعود تزخر بالمكاسب، يتعرض تعليم الأمهات للإهمال من جانب المعنيين برسم السياسات

لقد حقق العديد من أفقر البلدان خلال العقد المنصرم تقدماً سريعاً في سبيل إلحاق جميع الأطفال بالتعليم الابتدائي. لكن الوضع، مع الأسف، هو أقل مدعاة للإعجاب فيما يخص الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، وذلك بسبب بطء التقدم في معالجة أوضاع المرض وسوء التغذية في مرحلة الطفولة. فثمة أعداد كبيرة من الأطفال يلتحقون بالمدارس وقد نال الجوع والمرض من قدراتهم البدنية والذهنية.

وتوفر البحوث العلمية دلائل مستفيضة عن الأهمية الحاسمة لمرحلة الطفولة المبكرة، إذ إنها المرحلة التي تنمو خلالها في المخ خطوط الترابط العصبية والحسية التي تكوِّن أسس القدرات على التعلم في المستقبل (Fox et al., 2010). ومن شأن الاختلالات البيولوجية أو اختلالات النمو في السنوات الأولى من العمر أن تضعف القدرات البدنية على الاستجابة، وأن تخل ببنية المخ وتنال من إمكانيات التعلم وتزيد من قابلية الإصابة بطائفة كبيرة من الأمراض في مراحل العمر اللاحقة إلى ما بعد البلوغ (National Scientific Council on the Developing Child, 2005, 2010).

وحين يعاني الأطفال من سوء التغذية، فإن الضرر الذي لن يمكن تداركه والذي ينال من قدراتهم على التعلم سوف يحد من تأثير الجهود التي يبذلها المعلمون من أجل رفع مستويات التحصيل الدراسي، ويمكن أن يسفر عن مشكلات عدة، مثل التأخر في الالتحاق بالتعليم، والرسوب، والتسرب المبكر، وهي مشكلات تحد من فعالية الاستثمار في التعليم. ولذلك، فإن صحة الطفل تشكل شاغلاً أساسياً بالنسبة إلى التعليم للجميع.

وتعتبر عموما مسألة بقاء الطفل على قيد الحياة وتغذيته من الشواغل الهامة على صعيد السياسة الصحية، باعتبار أن التدابير الصحية الأساسية في هذا المجال بإمكانها أن تنقذ حياة الأطفال. في المقابل، نجد أن دور التعليم في معالجة مشكلات الطفولة المبكرة يلقى الإهمال على نطاق واسع من جانب المعنيين برسم السياسات. وإذا كان التعليم لا يوفر حلولاً سريعة، فإنه يعد بتحقيق مكاسب كبيرة في الأجلين المتوسط والطويل. وكما يوضح هذا القسم، فإن بإمكان تعزيز القدرات من خلال التعليم أن يزيد من قوة تأثير التدابير الصحية بأشكال عدة، كما أن تحسين إمكانيات الانتفاع بالبرامج الجيدة في مجال الطفولة المبكرة يمكن أن يفضي إلى إحراز مكاسب أوسع نطاقاً في مجالات الصحة والتغذية والتعلم.

تعزيز القدرات عن طريق التعليم عامل حفاز لتحسين صحة الطفل

توفر البيانات المستمدة من الاستقصاءات الأسرية دليلاً قاطعاً على وجود ترابط قوي بين المستوى التعليمي للأمهات وصحة الطفل. فالأطفال الذين تملك أمهاتهم مستوى تعليمياً أعلى من مستويات غيرهن يكونون أوفر حظاً في البقاء على قيد الحياة (الشكل 1.6). ومن شأن كل سنة إضافية في المستوى التعليمي للأمهات أن تخفض

أخطار وفاة الطفل بنسبة تتراوح بين 7% و9% (Caldwell, 1986). ويشير أحد التقديرات الحديثة إلى أن التحسينات التي طرأت على صعيد تعليم الأمهات هي التي أدت إلى تخفيض وفيات الأطفال إلى النصف في الفترة بين عامي 1999 و2009 (Gakidou et al., 2010). ففي كينيا، يبلغ معدل وفيات الأطفال الذين هم دون سن الخامسة من العمر وحصلت أمهاتهم على تعليم ثانوي، أقل من نصف معدل وفيات نظرائهم ممن لم تكمل أمهاتهم التعليم الابتدائي (Kenya National Bureau of Statistics and ICF Macro, 2010).

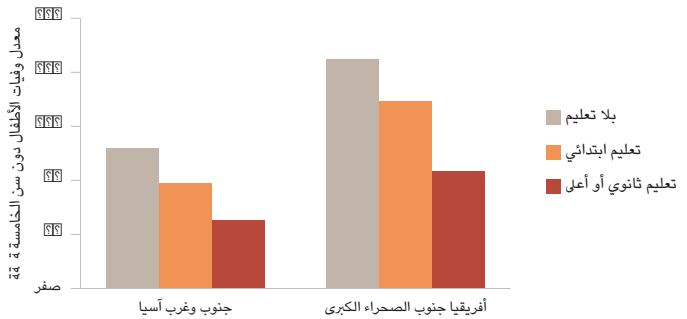
وإذ تتقاطع آثار التعليم مع خصائص أخرى، مثل التفاوت في مستوى الثراء والفروق بين المناطق الحضرية والمناطق الريفية، فإن الاختلافات التي تنشأ بين معدلات وفيات الأطفال والمتعلقة بالمستوى التعليمي للأمهات كثيراً ما تكون أقوى تأثيراً من العوامل الأخرى. ويصدق ذلك بوجه خاص في البلدان التي تسجل وفيات الأطفال فيها مستويات عالية (انظر القسم السابق). ومما يبرز للعيان بنفس القدر أيضاً وجود ترابط بين المستوى التعليمي للأمهات والتغذية. فأطفال الأمهات المتعلمات يكونون أقل تعرضاً لأخطار التقزم أو نقص الوزن عند الولادة، أو للافتقار إلى مغذيات دقيقة.

وتنطوي العلاقة بين التعليم وصحة الطفل على متضمنات أبعد أثراً بالنسبة إلى الاستراتيجيات الرامية إلى تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية. فلننظر إلى الصلة بين المستوى التعليمي للأمهات وحظوظ بقاء الطفل على قيد الحياة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. فإذا ما انخفض متوسط معدلات وفيات الأطفال في هذه المنطقة الإقليمية إلى مستوى معدل وفيات الأطفال الذين تملك أمهاتهم قدراً من التعليم الثانوي، لأسفر ذلك عن انخفاض عدد وفيات الأطفال بمقدار 1.8 مليون طفل، مما يمثل انخفاضاً بنسبة 41% (الشكل 1.7).

إن الفوائد الخاصة بتأمين بقاء الطفل على قيد الحياة والتي تجتنى من تعليم الأمهات ليست حصيلة علاقة بسيطة بين سبب ما ونتيجته، وينبغي أن لا يُفهم الترابط بين الأمرين في شكل علاقة سببية مباشرة. فالتعليم يرتبط أيضاً بالحصول على دخل أعلى، وهو أمر يؤثر بدوره على التغذية وعلى إمكانيات الانتفاع بالمياه النظيفة والمأوى والخدمات الأساسية. وكثيراً ما يصعب تحديد تأثير متميز للتعليم وفرزه على حدة، وذلك فضلاً عن أن حجم مثل هذا التأثير يختلف كثيراً بين حالة وأخرى. غير أن هناك دراسات كثيرة خلصت إلى الإقرار بوجود تأثير كبير لتعليم الأمهات على الصعيد الإحصائي، وذلك حتى بعد مراعاة تأثيرات عوامل أخرى (Arif, 2004; Cleland and van Ginneken, 1988; Glewwe, 1999; Sandiford et al., 1995). فقد لوحظ في باكستان أن لتعليم الأمهات تأثيرات إيجابية قوية على طول الطفل ووزنه وذلك حتى بعد حسبان آثار عوامل محددة هامة أخرى مثل دخل الأسرة. ففي المتوسط، كان أطفال الأمهات اللواتي أكملن مرحلة التعليم المتوسط أطول وأكثر وزناً بشكل ملحوظ، بالمقارنة مع أطفال الأمهات الأميات (Aslam and Kingdon, 2010).

الشكل 1.6: التعليم ينقذ البعض من الموت – معدلات الوفيات تنخفض مع تزايد تعليم الأمهات

معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة من العمر. المتوسط الإقليمي المرجح، حسب المستوى التعليمي للأمهات، 2004-2009



ملاحظة: المتوسطات الإقليمية محسوبة باستخدام أحدث بيانات سنوية قطرية متوافرة في الفترة المعنية، في كل منطقة إقليمية (أربعة بلدان في جنوب وغرب آسيا، وخمسة وعشرون بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى) مع ترجيح هذه البيانات على أساس عدد السكان من الأطفال دون سن الخامسة من العمر.

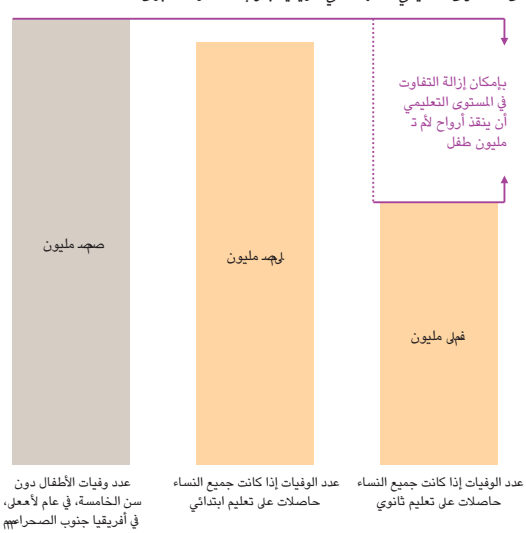
المصدر: ICF Macro (2010)؛ United Nations (2009).

وليس هناك فهم دقيق للسبل التي يؤثر بها التعليم تأثيراً إيجابياً على صحة الطفل. فبإمكان التعليم النظامي أن ينقل المعلومات الصحية بصورة مباشرة إلى أمهات المستقبل وأن يجعلهن أكثر استعداداً لقبول أشكال العلاج الطبي الحديث، وأن يزودهن بمهارات القراءة والكتابة والحساب التي تساعدهن على تشخيص الأمراض (Glewwe, 1999). كما أن من شأنه أن يزيدهن ثقة وأن يعزز مكانتهن ويجعلهن أقدر على المطالبة – كنساء متعلمات – بالعلاج اللازم لأطفالهن، وعلى الإسهام في وجوه صرف الموارد في إطار الأسرة.

أطفال الأمهات المتعلمات يكونون أقل تعرضاً لأخطار التقزم أو نقص الوزن عند الولادة

الشكل 1.7: إزالة التفاوت في المستوى التعليمي يمكن أن ينقذ أرواح 1.8 مليون طفل

الأعداد التقديرية لوفيات الأطفال دون سن الخامسة محسوبة على أساس فرضيات مختلفة عن المستوى التعليمي للأمهات في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، 2003-2008



ملاحظة: الأعداد المذكورة لوفيات الأطفال دون سن الخامسة من العمر تخص عام 2008. وتستند التقديرات إلى أحدث البيانات السنوية المتوافرة في ستة وعشرين بلداً خلال الفترة المعنية.

المصدر: UNICEF (2010b); ICF Macro (2010).

إن هذه التأثيرات التي لا يلغي أحدها الآخر، تزيد من أهمية تأثير التعليم على دخل الأسرة وعلى العمالة. وأياً كانت تفاصيل العوامل الأخرى، فإن النتيجة الإجمالية هي أن التعليم يعد جزءاً أساسياً من عملية أوسع نطاقاً لتعزيز القدرات تمكّن النساء من التحكم على نحو أفضل بحياتهن وبرفاه أطفالهن.

وعلى الرغم من أن مفهوم تعزيز القدرات من الصعب قياسه، ثمة دلائل قاطعة على أنه يمثل الوسيلة الأساسية التي يسهم من خلالها تعليم الأمهات في إبقاء الطفل على قيد الحياة وفي تحسين تغذيته. فالأمهات الحاصلات على مزيد من التعليم هن أحرص في الغالب على الانتفاع بالرعاية قبل الولادة وعلى تلقيح أطفالهن ضد الأمراض، ويسعين إلى الحصول على العلاج في حالات الالتهابات الحادة للجهاز التنفسي التي تمثل أكبر سبب لوفيات الأطفال (الشكل 1.8). ففي إندونيسيا، تبلغ نسبة الأطفال الملقحين الذين حصلت أمهاتهم على تعليم ثانوي 68% بينما تبلغ نسبة الأطفال الملقحين الذين لم تحصل أمهاتهم على تعليم ابتدائي 19%.

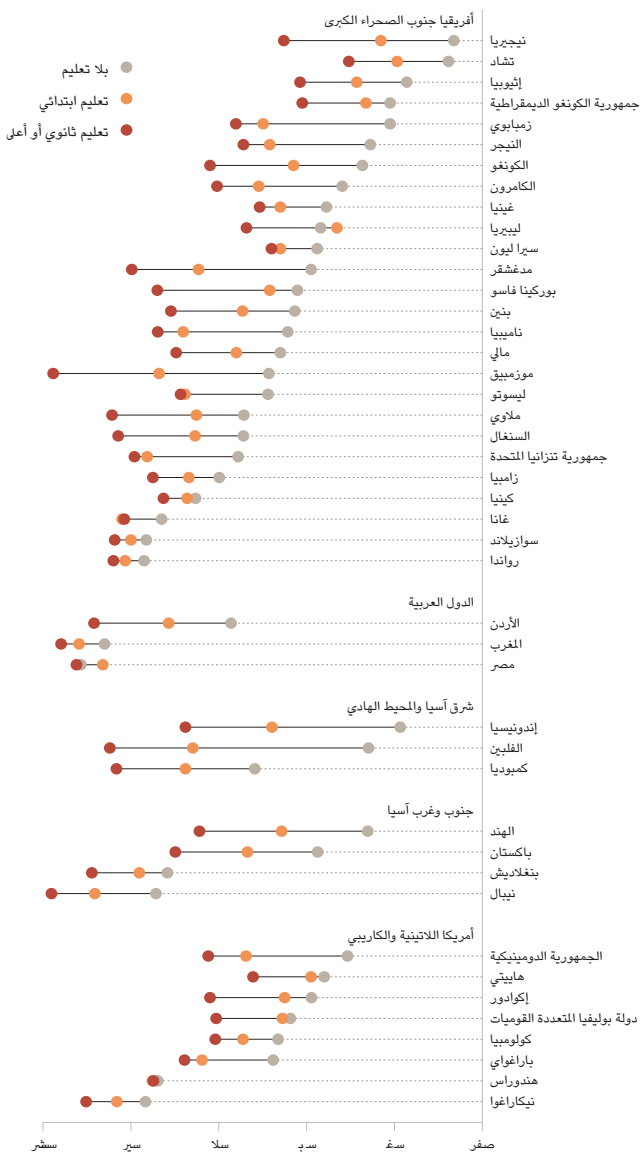
ويشكل امتلاك المعارف في حد ذاته مؤشراً على التحلي بالقدرات. فالآباء الذين يفتقرون إلى المعارف اللازمة لتشخيص الأمراض المعدية يمكن أن يعرضوا من غير قصد أنفسهم وأطفالهم إلى مخاطر كبيرة. ويصدق ذلك بوجه خاص بالنسبة إلى حالات الإصابة بفيروس ومرض الأيدز (متلازمة نقص المناعة المكتسب). وتقدم الدلائل المستمدة من الاستقصاءات الأسرية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى توثيقاً قوياً للحماية التي يوفرها تعليم الأمهات. فالأمهات المتعلمات أقدر في الغالب على معرفة إمكانية انتقال فيروس الأيدز عن طريق الإرضاع وبإمكانية الحد من خطر انتقال الفيروس إلى الطفل بفضل تناول عقاقير أثناء الحمل (الشكل 1.9). ففي ملاوي، تبلغ نسبة الأمهات غير المتعلمات واللواتي يَعْلَمن أن بإمكان تناول عقاقير أثناء الحمل أن يحد من خطر انتقال الفيروس من الأم إلى الطفل 27%، بينما تبلغ هذه النسبة 60% لدى الأمهات الحاصلات على تعليم ثانوي أو تعليم عال. كما أن ثمة شواهد على أن الأمهات المتعلمات هن أميل إلى الانتفاع بخدمات الرعاية قبل الولادة وإلى المطالبة بإجراء اختبارات لهن لمعرفة ما إذا كن يحملن فيروس الأيدز (الشكل 1.10).

فالتعليم يمكن أن يسهم في إنقاذ حياة الكثيرين من فيروس الأيدز الذي يصيب كل يوم زهاء 1 000 طفل ويافع ممن تقل أعمارهم عن 15 سنة. وتشير تقديرات برنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بفيروس الأيدز إلى وجود مليوني طفل يعيشون وهم يحملون فيروس الأيدز، وأن 90% من هؤلاء يعيشون في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وحسب تقديرات برنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بفيروس الأيدز، فإن 000 270 طفل ويافع ممن تقل أعمارهم عن 15 سنة توفوا في عام 2007 بسبب أمراض ذات صلة بفيروس الأيدز (UNAIDS, 2008). وإن الغالبية العظمى من حالات انتقال الفيروس إلى الأطفال أو إصابتهم به تحدث أثناء الحمل أو عند الولادة أو عندما ترضعهم أمهات تحملن فيروس الأيدز. وتشير الدلائل على أن من شأن التوسع في التعليم أن يحد بقدر كبير من نسب الإصابة بمرض الأيدز (UNAIDS, 2008).

وبالطبع، فإن المعرفة وحدها لا تكفي، إذ إن تحويل المعلومات إلى ممارسات عل صعيد الفعل يتطلب توافر

الشكل 1.8: يزداد نطاق التلقيح ضد الأمراض اتساعاً مع تزايد المستوى التعليمي للمرأة

النسبة المئوية لعدد الأطفال البالغين سنة واحدة من العمر والذين تلقوا تلقيحاً باللقاحات الأساسية، بحسب المستوى التعليمي للأمهات، في بلدان مختارة، 2003-2009



ملاحظة: اللقاحات الأساسية هي اللقاحات ضد السل والحصبة وشلل الأطفال (ثلاث جرعات متواترة) والخناق والشهاق والكزاز (ثلاث جرعات متواترة). والبيانات هي أحدث بيانات سنوية متوافرة في الفترة المعنية.

المصدر: ICF Macro (2010).

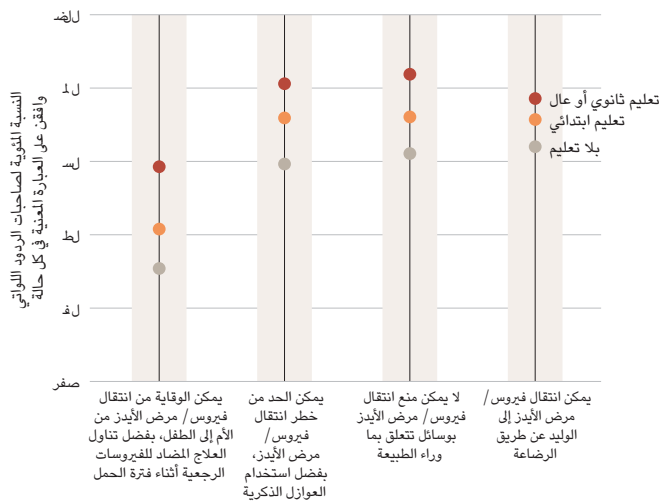
إمكانيات الانتفاع بالخدمات الصحية والحصول على الأدوية بأسعار معقولة. وفي حالة فيروس ومرض الأيدز، تتمثل الخطوة الأولى في ضمان أن تنتفع الأمهات الحوامل بنظم صحية توفر المشورة والاختبارات والعلاج. ومع ذلك، فإن أقل مما يقارب نصف عدد النساء الحوامل واللواتي يحملن فيروس الأيدز ويعشن في بلدان منخفضة أو متوسطة الدخل، وهو عدد يقدر بـ 1.4 مليون نسمة، تلقين العلاج المضاد للفيروسات الرجعية (Global Fund, 2010). وحتى في الأماكن التي تتوافر فيها الخدمات، كثيراً ما تشكل الأجور التي تُطلب من المنتفعين وأثمان الدواء حواجز تحول دون ارتياد المرافق التي تقدم هذه الخدمات ويمكن أن يسفر إلغاء هذه الأجور عن نتائج سريعة. ولقد ألغت بلدان، مثل بوروندي وسيراليون وليبيريا ونيبال، في السنوات الأخيرة الماضية هذه الأجور لتوفير الخدمات الصحية للأمهات والأطفال، مما أدى إلى زيادة كبيرة في عدد رواد هذه المصحات. ففي بوروندي، ارتفع عدد استشارات الزوار الخارجيين من أجل العناية بالأطفال إلى ثلاثة أضعاف ما كان عليه، وازداد عدد الولادات في مرافق الوحدات الصحية بنسبة 146% منذ أن ألغيت الأجور في عام 2006 (Yates, 2010).

وبإمكان برامج التحويلات النقدية أن تسهم أيضاً في تحسين صحة الطفل وصحة الأمهات وذلك من خلال التخفيف من ضغط القيود المادية. فقد أدى العمل في المكسيك ببرنامج Oportunidades الذي يتلقى فيه الآباء دفوعات لقاء امتثالهم لبرامج خاصة بالتغذية، إلى الحد من انتشار حالات التقزم، ويُعتبر عاملاً أسهم في تحسين مستويات أداء الأطفال في اختبارات قياس نمو قدراتهم المعرفية (Fernald et al., 2008). وفي نيكاراغوا، ساعد برنامج للتحويلات النقدية المشروطة نفذ في المناطق الريفية على زيادة الإنفاق من أجل تأمين وجبات غذائية أكثر صحية وتنوعاً؛ وتضمنت النتائج مكاسب على صعيد اللغة وعلى صعيد مؤشرات أخرى تتعلق بنمو قدراتهم المعرفية (Macours et al., 2008). وثمة برنامج تجديدي في الهند يقدم تحويلات نقدية مشروطة بغية توفير حوافز للنساء كي تلدن في مرافق صحية (الإطار 1.1). وتتسم التدابير التغذوية المباشرة بالأهمية أيضاً. فقد لوحظ في برنامج خاص بالتغذية في إطار التعليم قبل المدرسي في فيتنام أنه أسفر عن تحقيق درجات أعلى في الاختبارات من جانب المنتفعين به من تلاميذ الصفين الأول والثاني (Watanabe et al., 2005).

إن مثل هذه الشواهد تدل على أن بالإمكان تحقيق مكاسب سريعة في مجال صحة الأطفال وتغذيتهم، وتُبين أهمية اعتماد برامج متكاملة وتأمين الإنصاف في تقديم الخدمات. فتعليم الأمهات يحقق آثاراً مضاعفة قوية في مجال الصحة، وذلك على الرغم من أن مسألة الإنصاف بين الجنسين في مجال التعليم لا ترتهن بهذه الآثار. وتتسم النهوج الحالية المتبعة في مجال الحفاظ على حياة الطفل وتأمين تغذيته بأنها تركز بشكل ضيق، ولا لزوم له، على زيادة العرض في مجال الخدمات الصحية الأساسية. ويمكن لتعليم الأمهات، من خلال إسهامه في زيادة الطلب على هذه الخدمات، أن يعزز فعاليتها وأن يسرع بالتقدم نحو تحسين مستويات الحفاظ على حياة الأطفال وتحسين تغذيتهم. ولئن كان ينبغي للحكومات الوطنية أن تحقق تحسينات في مجال صحة الطفل وتغذيته، فإن على الجهات المانحة أن تزيد أيضاً من الدعم الذي تقدمه (الإطار 1.2).

الشكل 1.9: الوعي في مجال فيروس ومرض الأيدز- التعليم يسهم في الحماية

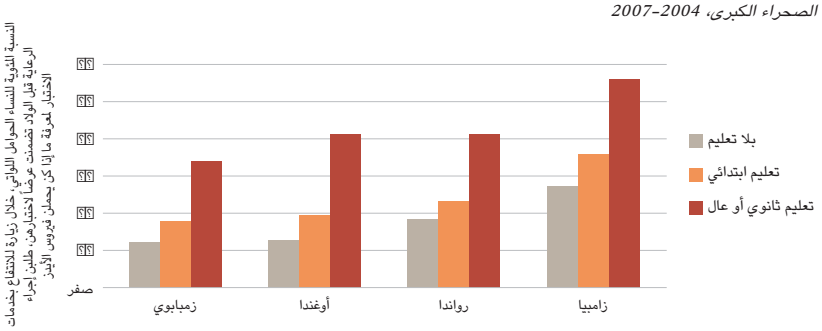
النسبة المئوية للإناث اللواتي قدمن رداً على أسئلة تستجلي مدى وعيهن في مجال فيروس ومرض الأيدز، حسب المستوى التعليمي، في بلدان مختارة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، 2004-2007



ملاحظة: أجريت الحسابات على أساس متوسطات غير مرجحة بالنسبة إلى ستة عشر بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. والبيانات هي أحدث بيانات سنوية متوافرة في الفترة المعنية.
المصدر: ICF Macro (2010).

الشكل 1.10: النساء المتعلمات أحرص على إجراء اختبار أثناء فترة الحمل لمعرفة ما إذا كن يحملن فيروس الأيدز

النسبة المئوية للنساء الحوامل اللواتي طلبن، خلال زيارة للانتفاع بخدمات الرعاية قبل الولادة، إجراء اختبار لمعرفة ما إذا كن يحملن فيروس الأيدز وحصلن على نتائج الاختبار، بحسب مستواهن التعليمي، في بلدان مختارة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، 2004-2007



ملاحظة: البيانات هي أحدث بيانات سنوية متوافرة في الفترة المعنية.
المصدر: ICF Macro (2010).

أدى برنامج للتحويلات النقدية المشروطة في الهند إلى حفز النساء على الولادة في مرافق صحية

يمكن تعزيز برامج الطفولة المبكرة حتى في حالة شحة الموارد

إن بإمكان برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة أن تغير واقع الفرص التعليمية. فهي توفر إمكانية إعداد الأطفال لارتياد المدارس والحد من آثار معاناة الحرمان في الوسط الأسري. ومع ذلك، فإن السياسات الخاصة بالطفولة المبكرة والمتبعة في كثير من البلدان النامية تتسم بنقص الموارد وبالتشتت في التخطيط.

الإطار 1.1: تشجيع الولادة الآمنة في الهند

تعد أوضاع صحة الأمهات والمواليد الجدد والأطفال في الهند مسألة ذات أهمية عالمية. فلا يبقى أكثر من مليون طفل في هذا البلد على قيد الحياة بعد الشهر الأول من العمر – ويمثل هذا العدد ثلث عدد وفيات المواليد الجدد في العالم. ولقد كان الانخفاض في عدد وفيات الحوامل ووفيات المواليد الجدد أبطأ مما يمكن أن ييسر تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية.

وقد استهلت الحكومة الهندية في عام 2005 برنامجاً جديداً بغية معالجة التقدم المحدود والمتباين في مجال العمل من أجل تحسين صحة الأمهات والأطفال. ويهدف هذا البرنامج الوطني المسمى Janani Suraksha Yojana (أوJSY) والخاص بتوفير تحويلات نقدية مشروطة، إلى حفز النساء اللواتي يعشن في وضع اقتصادي – اجتماعي متدن إلى أن يلدن في مرافق صحية. فتتلقى هؤلاء النساء بعد أن يلدن في مرفق صحي معتمد مبلغاً يتراوح في المتوسط بين ما يعادل 13 دولاراً أمريكياً و15 دولاراً أمريكياً، ويصل إلى 31 دولاراً أمريكياً في المناطق الريفية في الولايات العشر التي تدل مؤشراتها على وجود فقر كبير فيها. وقد انتفعت 8.4 مليون امرأة بهذا البرنامج في الفترة 2008–2009.

ولكن ما مدى نجاح هذا البرنامج؟ لقد كشفت التقييمات الأولى عن وجود بعض الدلائل الإيجابية وعدة صعوبات. فقد لوحظ أن عدد الولادات التي تتم في داخل المرافق الصحية قد ازداد بشكل ملموس وأن عدد الوفيات بين المواليد الجدد قد انخفض قليلاً. غير أن البرنامج لم يستهدف دائماً وبشكل جيد النساء المنتميات إلى أفقر الفئات والأقل تعليماً. وتتمثل المشكلة الأهم في أن مراكز التوليد تشكو من نقص مزمن في العاملين ولا تتوافر فيها أبسط معايير الجودة. كما أشير إلى وجود حالات للفساد.

وعلى الرغم من جميع مشكلات هذا البرنامج، فإنه يعد محاولة جدية لمعالجة إحدى أشد قضايا التنمية البشرية إلحاحاً والتي تواجهها الهند، إذ إنه يتضمن إمكانية الإسهام في تنفيذ تدابير أوسع نطاقاً من شأنها أن تنقذ أرواح العديدين. وسوف يتطلب تحقيق هذه الإمكانية وجود جهود قوية أخرى في مجال الدعم في ميادين أخرى، بضمنها زيادة تمويل نظام الصحة العامة وإجراء إصلاحات على صعيد الحوكمة تعنى بتحسين نوعية الرعاية وتزيد إمكانيات مساءلة الجهات المزودة للخدمات.

المصدر: Lim et al. (2010); Paul (2010).

أدت جهود الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة في الولايات المتحدة إلى تحسن في الأداء المدرسي مع ما يتبع ذلك من تحسن في آفاق العمالة

إن قسماً كبيراً من الشواهد على النتائج الإيجابية للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة مستمد من البلدان المتقدمة. وقد أكدت دراسات طويلة الأمد أجريت في الولايات المتحدة عن الأطفال الذين انتفعوا من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة أن هذه البرامج أدت إلى تحسن في الأداء المدرسي، مع ما يتبع ذلك من تحسن في آفاق العمالة (Schweinhart, 2003). إما الأساس الذي تستند إليه الشواهد في البلدان النامية، فهو يقوم على قاعدة أقل اتساعاً من ذلك بكثير. ومع ذلك، فقد كشفت البحوث عن بعض النتائج المدهشة. فالأطفال الذين يشاركون في برامج جيدة للطفولة المبكرة يسجلون مستويات أعلى في النمو المعرفي ويكونون أكثر استعداداً بوجه عام للالتحاق بالمدارس الابتدائية، ويسجلون نسباً أدنى للرسوب والتسرب في السنوات الأولى من التعليم، ومستويات أعلى في التحصيل الدراسي، ونسباً أعلى على صعيد إتمام المرحلة الدراسية؛ ومن الأمثلة على ذلك ما يلي:

- سجل أطفال في بنغلاديش يحضرون برنامجاً جيداً للتعليم قبل المدرسي في منطقة ريفية تحسناً في مهاراتهم في مجال القراءة والكتابة والحساب، مما زاد من استعدادهم للالتحاق بالمدارس؛ وكان أداؤهم في اختبار جماعي معياري أعلى من أداء أقرانهم بنسبة 58% (Aboud, 2006).
- وأشارت تقديرات في الأرجنتين إلى أن الانتفاع بسنة واحدة من التعليم قبل المدرسي يزيد متوسط الدرجات التي يحصل عليها تلاميذ الصف الثالث في مادتي الرياضيات واللغة الإسبانية بنسبة 8% (Berlinsky et al. 2009).
- وفي نيبال، سجل أطفال من الفئات المحرومة يحضرون برنامجاً للتعليم قبل المدرسي مكاسب هامة على صعيد النمو العقلي مع ما يتبع ذلك من زيادات في القيد والتقدم الدراسي في التعليم الابتدائي (Engle et al. 2007).
- وفي جامايكا، أدت تدابير في مجال التغذية مقترنة بزيارات إلى المنازل، لمساندة الآباء في ممارسة تقنيات اللعب والتعلم، إلى تحقيق مكاسب على صعيد النتائج الخاصة بالنمو العقلي أعلى مما تحققه التدابير الخاصة بالتغذية لوحدها (McGregor et al. 1991).

ومن وجهة نظر التخطيط التربوي، تندرج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة بين الاستثمارات ذات التكاليف الأكثر فعالية التي يمكن أن يقوم بها بلد ما. وقد أنفقت بلدان عديدة من بين بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أكثر من 2% من ناتجها الوطني الإجمالي على الخدمات الموجهة إلى الأطفال دون سن السادسة من العمر (OECD, 2006). وقد اقتُرح أن تهدف كل البلدان إلى إنفاق ما لا يقل عن 1% من ناتجها الوطني الإجمالي، وثمة شواهد قاطعة على أن من شأن هذا الإجراء أن يعود بفوائد جمة (Heckman, 2008). لكن المشاركة في برامج التعليم قبل المدرسي، كما جرى إيضاحه في القسم السابق، محدودة جداً في معظم البلدان المنخفضة الدخل.

وهذه المشاركة متباينة جداً أيضاً. فبالاستناد إلى بيانات الاستقصاءات الأسرية، يمكن تكوين صورة عن الذين يشاركون في برامج التعليم قبل المدرسي (Nonoyama-Tarumi and Ota, 2010). فتبلغ احتمالات أن يشارك أطفال المناطق الحضرية في هذه البرامج حوالي ضعف احتمالات مشاركة أطفال المناطق الريفية فيها، وتبلغ احتمالات مشاركة أطفال الخُمس الأفقر من بين الأسر في المشاركة في هذه البرامج نصف احتمالات مشاركة أطفال الخُمس الأغنى من بين السكان فيها (انظر القسم السابق). ومرة أخرى، فإن المستوى التعليمي للأمهات يؤثر بشكل قوي في تحديد آفاق المشاركة في برامج التعليم قبل المدرسي. وفي البلدان السبعة عشر التي تتوافر بيانات عنها في هذا الشأن، تبلغ نسب مشاركة الأطفال الذين حصلت أمهاتهم على تعليم ثانوي ما لا يقل عن ضعف نسب مشاركة الأطفال الذين لم تحصل أمهاتهم على أي تعليم.

إن نمط المشاركة هذا يعبر عن وجود مشكلتين كامنتين، يمكن أن يعزى سبب أولاهما إلى مكانة الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة في إطار التخطيط التربوي. فكثيراً ما تشكل الطفولة المبكرة شاغلاً جانبياً في هذا التخطيط، وكثيراً ما يتعثر تخطيط الرعاية والتربية في

الإطار 1.2: تعزيز الاستجابة على الصعيد الدولي

إذا كان بطء التقدم في مجال الاهتمام بتغذية الطفل يعبر عن ضعف السياسات الوطنية، فإنه يمثل أيضاً حصيلة للإخفاق في هذا الشأن على الصعيد الدولي. ويعود السبب في ذلك جزئياً إلى أن سوء التغذية يشكل في حد ذاته دليلاً على وجود مشكلات في مجالات متعددة على صعيد السياسات العامة، ولقد عانى جدول الأعمال الدولي من قصور في التنسيق وضعف القيادة ومن الميل إلى التركيز على تدابير صحية مصممة من منظور ضيق.

ولقد كانت أوجه القصور في الاستجابة على الصعيد الدولي واضحة للعيان على عدة مستويات. فالتمويل المتاح للتغذية لا يكفي إذ إن الجهات المانحة الثنائية تنفق أقل من 500 مليون دولار أمريكي سنوياً. وكثيراً ما تكون الاستجابة التي تتم بتقديم مساعدات إنسانية طارئة استجابة متأخرة، وتجري بشكل غير ملائم. ومع كثرة الوكالات العاملة في هذا الصدد، تختل فعالية العمل بسبب تداخل عمليات التحويلات النقدية وبسبب الميل إلى العمل في مجالات غير مترابطة للسياسة العامة.

ولعل الأزمة التي حدثت في مجال المواد الغذائية في عام 2008 بدأت تغير هذه الصورة. فقد تعهد اجتماع قمة البلدان الصناعية الثمانية الكبرى الذي عقد في أكيلا، بإيطاليا، في عام 2009، بتقديم مبلغ 22 مليار دولار أمريكي في الفترة 2009-2012، يشمل تمويل تدابير مباشرة في مجال التغذية، ومساندة تنمية زراعة تقوم على مزارعين صغار، وتوسيع نطاق الحماية الاجتماعية. لكن الوضع العام لمكافحة سوء التغذية يتدهور. فالنمو السكاني وتغير المناخ وتدهور البيئة والمضاربات المالية في أسواق المواد الغذائية، كلها أمور من شأنها أن تزيد من الضغط باتجاه رفع أسعار المواد الغذائية الأساسية وأن تزيد من احتمالات التعرض للجوع.

وقد يبدو النقاش بشأن الاستجابة لهذه المشكلات على الصعيد الدولي بعيداً جداً عن مهام جدول أعمال التعليم للجميع، إلا أن نتائجه تؤثر تأثيراً عميقاً على رفاه الأطفال وعلى آفاق تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية فيما يتعلق بالحفاظ على حياة الأطفال وبتغذيتهم. وهذا هو السبب الذي يدفع إلى اعتبار مسألة الوفاء بالالتزامات التي تم التعهد بها في أكيلا عنصراً مركزياً في جدول مهام العمل من أجل الطفولة المبكرة.

المصدر: DfID (2010); von Braun (2010).

مرحلة الطفولة المبكرة بسبب شدة ما يشوبه من تشتت ومن ضعف في التنسيق بين الوزارات المعنية بشؤون الطفل، كالوزارات المعنية بالتعليم، والصحة، والشؤون الاجتماعية. ومن نتائج ذلك أن تتلاشى إمكانيات دمج التعليم في برامج الرعاية الصحية والتغذية في مرحلة الطفولة المبكرة، كما تتلاشى إمكانيات دمج الرعاية الصحية والتغذية ببرامج التعليم قبل المدرسي.

والمشكلة الثانية هي مشكلة التمويل. فكثيراً ما يؤدي تشاطر مسؤولية العمل في مجال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة بين عدة وزارات إلى صعوبة تحديد مستويات للإنفاق في هذا المجال. وعلى أي حال، فإن إنفاق وزارات التعليم على التعليم قبل المدرسي يعبر عموماً عن محدودية درجة الأولوية التي يحظى بها هذا التعليم في الكثير من البلدان. كما أن انخفاض مستويات الإنفاق من جانب الحكومات، والذي يتجسد من خلال انخفاض مستويات الدعم الذي تقدمه الجهات المانحة، يحد من نطاق حشد وتدريب المعلمين العاملين في التعليم قبل المدرسي ومن نطاق توفير المواد والمرافق التعليمية. ولئن كان حجم الموارد اللازمة يتباين في كل بلد، فإن الإنفاق من جانب الجهات المانحة والحكومات ينبغي أن يزداد فوق مستوياته الحالية إذا كان للبلدان أن تتقدم نحو بلوغ الهدف الأول من أهداف التعليم للجميع.

ويتمثل أحد الآثار الأخرى لعدم كفاية الاستثمار من جانب الحكومات، في نقل مسؤولية التمويل إلى الأسر. وبالفعل، فإن تمويل الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة قد خضع للخصخصة في كثير من البلدان الفقيرة، وهذا ما يؤدي إلى تحميل الفقراء تكاليف العمل بنظام الرعاية هذا. وقد أخذت بعض الحكومات تعالج هذه المشكلة. ومن الأمثلة على ذلك برنامج التعليم قبل المدرسي الذي ينفذ في موزمبيق والذي جرى فيه إعداد نهج محدد الهدف (الإطار 1.3). وثمة مثال آخر هو محاولة غانا الرامية إلى دمج التعليم قبل المدرسي في البرنامج الوطني للتعليم الأساسي (الإطار 1.4). إن هذه التجارب تبين أن بالإمكان توسيع نطاق التعليم قبل المدرسي حتى مع وجود قيود على صعيد الميزانية. □

الإطار 1.3: برنامج التعليم قبل المدرسي في موزمبيق

يفتح برنامج التعليم قبل المدرسي (Escholinhas) في موزمبيق أبوابه للأطفال المستضعفين الذين تتراوح أعمارهم من 3 إلى 5 سنوات ويركز بصفة خاصة على الأطفال الذين يعانون من الفقر المدقع أو يحملون فيروس نقص المناعة البشرية. ويقوم هذا البرنامج على أكتاف متطوعين من المجتمع المحلي وبضمنهم معلمان لكل صف من الأطفال. ويقوم المعلمون بحفز وتطوير وصقل القدرات المعرفية للأطفال من خلال الألعاب والموسيقى والفنون، من أجل تنمية المهارات الأساسية في حقلي الحساب والقراءة. ويتضمن البرنامج إرشادات في مجالات الصحة والتغذية ودعم الآباء والأمهات. ويقدم البرنامج خدمات عالية الجودة وقليلة الكلفة تصلح للتطبيق في بلدان أخرى.

المصدر: World Bank (2010e).

الإطار 1.4: التوسع في تقديم خدمات الطفولة المبكرة في غانا

اعتمدت غانا في عام 2007 سياسة وطنية لتنمية الطفولة المبكرة ترمي إلى توفير عامين من التعليم المجاني والإلزامي قبل المدرسي للأطفال اعتباراً من سن الرابعة من العمر. ويتزايد إجمالي القيد في هذا التعليم تزايداً مطرداً، إذ التحق به 1.3 مليون طفل في عام 2008، ويمثل هذا العدد قرابة ضعف عدد الملتحقين به في بداية العقد. وجرى التوسع في برامج لتدريب معلمي رياض الأطفال. وبعد أن استُحدثت في البداية إعانات مالية لتمويل إلغاء الرسوم المدرسية في مرحلة التعليم الابتدائي، جرى التوسع في تقديم هذه الإعانات لتشمل رياض الأطفال. وقد حاولت الحكومة أن توسع أيضاً نطاق توفير التعليم قبل الابتدائي من خلال إقامة شراكات مع المجتمعات المحلية والمنظمات غير الحكومية والجماعات الدينية.

المصدر: Adamu-Issah et al. (2007); Ghana Ministry of Education (2007); United Nations Economic and Social Council (2007).

الهدف 2: تعميم التعليم الابتدائي

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

شهد العقد المنصرم تقدماً سريعاً في العمل نحو تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي. وقد قطعت بلدان عديدة من بين أفقر بلدان العالم أشواطاً كبيرة في هذا السبيل، إلا أن وتيرة التقدم كانت متباينة، وأصبحت تتباطأ. فالعالم لا يسير في الطريق الصحيح الذي يمكنه من تحقيق الهدف 2. وإذا ما استمرت الاتجاهات الراهنة على حالها، فقد يظل هناك 72 مليون طفل غير ملتحق بالتعليم في عام 2015، مما يمثل زيادة بالمقارنة مع المستويات الحالية. ولتفادي ذلك، ينبغي بذل جهود منسقة من أجل زيادة الالتحاق بالتعليم والحيلولة دون حدوث التسرب من التعليم بعد الالتحاق به.

وفي الفترة الممتدة من عام 1999 إلى عام 2008، التحق 52 مليون طفل إضافي بالمدارس الابتدائية. وقطعت منطقتا أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا، وهما المنطقتان اللتان انطلقتا من أدنى المستويات، خطوات مدهشة في التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي. فقد ارتفعت نسبة القيد الصافية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بحوالي ثلث ما كانت عليه، وذلك على الرغم من حدوث زيادة كبيرة في عدد السكان في سن الالتحاق بالمدارس فيها. وخفضت منطقة جنوب وغرب آسيا عدد السكان غير الملتحقين بالتعليم فيها بمقدار النصف.

وعلى الرغم من هذا السجل المثير للإعجاب، يكاد العالم أن يبلغ الحد الذي لن يستطيع بعده الوفاء بالوعد الخاص بتحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015 والذي قُطع في المنتدى العالمي للتربية الذي عُقد في داكار في عام 2000. فقد كان عدد الأطفال غير الملتحقين بالتعليم في العالم في عام 2008 يبلغ 67 مليون طفل (الجدول 1.2). وكان أكثر من ثلث هؤلاء الأطفال يعيشون في بلدان منخفضة الدخل. وأكثر الأطفال تعرضاً للحرمان التعليمي هم إما من جنس الإناث أو من الفقراء المعدمين أو من سكان البلدان المتأثرة بالنزاعات أو من هذه الفئات مجتمعة.

وثمة دلائل على أن وتيرة التقدم نحو تحقيق تعميم التعليم الابتدائي تتباطأ. ويتضمن تحليل البيانات الذي أجري لدى إعداد التقرير العالمي لهذا العام لرصد التعليم للجميع، النظر في سيناريوهين؛ يستند الأول إلى افتراض أن الاتجاه الذي ساد خلال العقد المنصرم سيستمر إلى عام 2015. إما السيناريو الثاني، فيتمثل في وضع توقعات لتطور الاتجاه الملحوظ منذ عام 2004 وذلك للفترة حتى عام 2015. ومع أن التوقعات هي توقعات جزئية بسبب العدد المحدود للبلدان التي غطتها البيانات، فإن النتائج تدعو إلى القلق، إذ إنها تشير إلى أن استمرار السيناريو الثاني الأحدث عهداً سيؤدي إلى أن يكون عدد غير الملتحقين بالمدارس في عام 2015 أكبر بنسبة 50% بالمقارنة مع عددهم وفق السيناريو الأول الأطول أمداً (اللوحة 1.4).

ويتطلب تغيير هذا الوضع العمل على عدة جبهات (اللوحة 1.5). فإلحاق الأطفال بالمدارس الابتدائية يمثل الجزء الأول من العقد الخاص بتعميم التعليم الابتدائي؛ إذ ينبغي للحكومات، بعد أن يتم إلحاق الأطفال بالمدارس، أن تعالج مشكلات إبقائهم في التعليم وضمان تقدمهم فيه وإتمامهم للمرحلة التعليمية. ويتناول القسم الخاص بمجال التركيز في السياسة العامة، بحث أسباب التسرب من التعليم ويسلط الضوء على استراتيجيات ناجحة استخدمت لمعالجة هذه المشكلة. ومن الأمور الأساسية في هذه الاستراتيجيات أن يجري تأمين التحاق الأطفال بالتعليم في السن المناسبة، وأن تكون المدارس والمعلمون مؤهلين لتوفير تعليم جيد، وأن تتلقى الفئات المستضعفة الدعم اللازم.

الجدول 1.2: المؤشرات الرئيسية الخاصة بالهدف 2

	إجمالي القيد في التعليم الابتدائي		نسبة القبول الإجمالية في التعليم الابتدائي		نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي[1]		نسبة البقاء في التعليم إلى الصف الأخير من التعليم الابتدائي	الأطفال غير الملتحقين بالتعليم	
	في عام 2008 (بالآلاف)	التغير منذ عام 1999 (%)	في عام 2008 (%)	التغير منذ عام 1999 (%)	في عام 2008 (%)	التغير منذ عام 1999 (%)	في عام 2007 (%)	في عام 2008 (000)	التغير منذ عام 1999 (%)
العالم	695 952	8	112	8	90	7	93	67 483	36-
البلدان المنخفضة الدخل	137 835	46	119	25	82	28	67	24 838	42-
الفئة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل	397 520	5	111	6	90	6	88	35 846	36-
الفئة العليا من البلدان المتوسطة الدخل	89 689	9-	112	2	95	1	94	3 740	15-
البلدان ذات الدخل العالي	71 287	2-	102	2	96	0.3-	98	3 065	3
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	128 548	57	116	27	77	31	70	28 867	32-
الدول العربية	40 840	17	99	14	86	11	97	6 188	34-
آسيا الوسطى	5 596	19-	104	3	94	1-	99	322	11-
شرق آسيا والمحيط الهادي	188 708	14-	103	4	95	1	...	7 869	27-
جنوب وغرب آسيا	192 978	26	122	7	90	14	66	17 919	51-
أمريكا اللاتينية والكاريبي	67 687	3-	121	1	95	1	86	2 946	21-
أمريكا الشمالية وأوربا الغربية	51 747	2-	103	0.2	96	2-	99	2 224	55
أوروبا الوسطى والشرقية	19 847	20-	100	1	94	1	97	1 148	32-

1. تقيس نسبة القيد الصافية المعدلة نسبة الأطفال الذين هم في سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي والمسجّلين إما في المدارس الابتدائية أو في المدارس الثانوية.

المصدر: الملحق، الجداول الإحصائية 4 و5 و6 (في النسخة المطبوعة من التقرير) والجدول الإحصائي 5 (في الطبعة المنشورة على الإنترنت)؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

اللوحة 1.4: عدد الأطفال غير الملتحقين بالتعليم يتناقص، ولكن ليس بالسرعة الكافية

تمثل أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس أحد القياسات لمعرفة مدى التقدم المحرز نحو تحقيق تعميم التعليم الابتدائي. وفي الفترة من عام 1999 إلى عام 2008 انخفض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس والذين هم في سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي بمقدار 39 مليون طفل. وقد حدث أكثر من 80% من هذا الانخفاض في منطقتي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا (الجدول 1.2). وعلى الرغم من هذا الإنجاز، فإن هاتين المنطقتين لا تزالان تضمان 69% من مجموع الأطفال غير الملتحقين بالمدارس.

ويتأثر مجموع عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في العالم تأثراً كبيراً بما يحدث في مجموعة صغيرة من البلدان. فيعيش حالياً أكثر من نصف مجموع الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في العالم في خمسة عشر بلداً فقط (الشكل 1.11). ومعظم هذه البلدان – مثل إثيوبيا وبنغلاديش والنيجر– هي بلدان منخفضة الدخل. غير أن هناك بلداناً متوسطة الدخل، كباكستان والبرازيل، تحظى بمكانة بارزة بين هذه البلدان أيضاً. وبين هذه البلدان الخمسة عشر، ينخفض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بوتائر متباينة. ففي الفترة من عام 1999 إلى عام 2008، خفضت إثيوبيا عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس فيها من 6.5 مليون طفل إلى 2.7 مليون طفل، في حين أن التخفيض في بلدان، بضمنها بوركينا فاسو والنيجر، كان أقل من ذلك بكثير. وقد ازداد عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في نيجيريا – حيث كان مجموعهم في عام 2007 يزيد بمقدار مليون طفل على عددهم في عام 1999 – وفي جنوب أفريقيا.

وتتباين وتيرة التقدم في مجال قيد الأطفال في المدارس تبايناً كبيراً بين المناطق الإقليمية. ففي جنوب وغرب آسيا، تباطأ الانخفاض في أعداد الملتحقين بالتعليم ثم أخذ عددهم يتزايد في السنوات الماضية الأخيرة. ففي الفترة بين عامي 1999 و2004، كان العدد ينخفض في المتوسط بمقدار 3.9 مليون طفل سنوياً، إلا أنه أصبح يتزايد من جديد في الفترة بين عامي 2004 و2008. وبالمقارنة مع ذلك، فإن عدد الأطفال غير الملتحقين بالتعليم في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تزايد بصورة متسارعة ليبلغ 1.6 مليون طفل سنوياً في الفترة 1999–2004 بعد أن كان 1.4 مليون طفل سنوياً في الفترة 2004–2008.

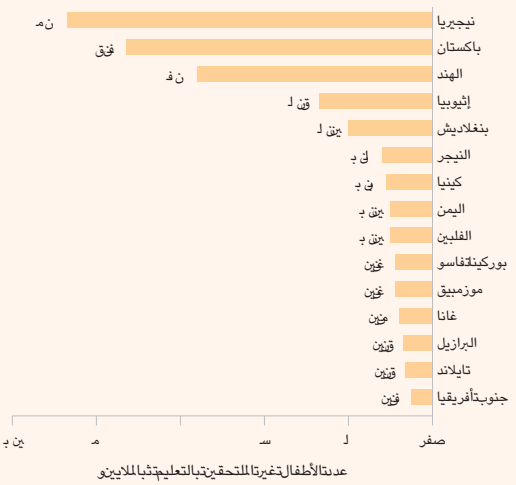
التوقعات الخاصة بعدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس

إلى أي حد سيكون العالم قريباً من تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي في عام 2015؟ إن من الصعب الإجابة عن هذا السؤال. فالمستقبل لا يمكن التنبؤ به على ضوء الاتجاهات السابقة وذلك لأن أولويات الحكومات وخيارات السياسة العامة يمكن أن تغير بشكل قوي وتيرة التقدم فتزيد سرعة هذه الوتيرة أو تحد منها. وعلى أي حال، فإن تحليل الاتجاهات يمكن أن يتيح امتلاك نظرة ثاقبة في سيناريوهات معقولة فيما يخص عام 2015.

إن أي توقُّع يقوم على أساس الاتجاهات الحالية يخضع إلى حد كبير لنوعية البيانات ومدى توافرها وللسنوات المرجعية التي يتم اختيارها. ويصدق هذا بوجه خاص على أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. ويبين إسقاطان بسيطان قائمان على أساس الاتجاهات الملحوظة منذ عام 1999 كيف يؤثر اختيار السنوات المرجعية على النتائج التي يمكن التوصل إليها بشأن عام 2015 (الجدول 1.3). فيوفر الإسقاط الأول صورة عما يمكن أن يكون عليه الوضع في

الشكل 1.11: نصف مجموع عدد الأطفال غير الملتحقين بالتعليم في العالم يعيشون في خمسة عشر بلداً فقط

عدد الأطفال الذين كانوا في سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي ولم يكونوا ملتحقين بالتعليم في عام 2008



ملاحظة: البيانات الخاصة بجنوب أفريقيا ونيجيريا والهند تتعلق بعام 2007. والبلدان المذكورة هي البلدان الخمسة عشر التي توجد فيها أكبر أعداد السكان غير الملتحقين بالتعليم.
المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 5.

العالم إذا ما استمر الاتجاه السائد في الفترة 1999–2009 على حاله. ويوفر الإسقاط الثاني الصورة انطلاقاً من الاتجاه الملحوظ في الفترة الأحدث وهي 2004–2009. وتكشف الفروق بين نتائج كل اتجاه من الاتجاهين عن الاختلافات في نسبة التغير مع مرور الزمن. ومع أن البيانات تغطي عدداً محدوداً من البلدان، فإن البلدان التي شملتها الإسقاطات، والبالغ عددها 126 بلداً، كانت تضم 40 مليون طفل غير ملتحق بالتعليم في عام 2008، أو 60% من مجموع الأطفال غير الملتحقين بالتعليم في العالم. وتوجد بين هذه البلدان أربعة عشر بلداً يضم كل منها أكثر من نصف مليون طفل غير ملتحق بالتعليم. والنتيجة الأكثر إثارة للدهشة والتي يتمخض عنها الإسقاطان هي أن وتيرة التقدم لا تنفك تتباطأ.

وتُبرز المقارنة بين السيناريوهين بالنسبة إلى البلدان البالغ عددها 126 بلداً الاختلافات في الآفاق المستقبلية للعالم فيما يتعلق بتعميم التعليم الابتدائي وتوزيع السكان غير الملتحقين بالتعليم فيه:

- *نسبة التقدم.* كان متوسط النسبة السنوية للانخفاض في عدد السكان غير الملتحقين بالتعليم يبلغ حوالي 6% تقريباً في الفترة من عام 1999 إلى عام 2009. غير أن العدد كان ينخفض في الفترة من عام 2004 إلى عام 2009 بنسبة 3% سنوياً فقط.
- *عدد السكان غير الملتحقين* بالتعليم. يشير الاتجاه الملحوظ في الأمد الأطول إلى أن عدد السكان غير الملتحقين بالتعليم سينخفض ليبلغ 29 مليون نسمة في عام 2015. ويشير الإسقاط القائم على

الجدول 1.3: تبين التوقعات الخاصة بـ 126 بلداً، أن عدداً كبيراً من الأطفال سيظلون غير ملتحقين بالتعليم بحلول عام 2015

أعداد السكان غير الملتحقين بالتعليم في عام 2008 والتوقعات بالنسبة إلى عام 2015 في بلدان مختارة

	أعداد الأطفال غير الملتحقين بالتعليم	التوقعات الخاصة بأعداد الأطفال غير الملتحقين بالتعليم			
	السنة الدراسية المنتهية في عام 2008 (بالآلاف)	التوقعات الخاصة بعام 2015 والقائمة على أساس الأمد الطويل (الفترة 1999-2009) (بالآلاف)	التغير منذ عام 2008 (%)	التوقعات الخاصة بعام 2015 والقائمة على أساس الأمد القصير (الفترة 2004-2009) (بالآلاف)	التغير منذ عام 2008 (%)
نيجيريا[1]	8 650	8 324	4-	12 207	41
باكستان	7 261	5 833	20-	6 793	6-
الهند[1]	5 564	752	86-	7 187	29
إثيوبيا	2 732	957	65-	388	86-
النيجر	1 213	982	19-	1 103	9-
كينيا	1 088	579	47-	386	65-
اليمن	1 037	553	47-	1 283	24
الفلبين	961	961	0.01-	1 007	5
بوركينا فاسو	922	729	21-	447	52-
موزمبيق	863	379	56-	523	39-
غانا	792	744	6-	295	63-
البرازيل	682	452	34-	1 045	53
مالي	506	302	40-	193	62-
جنوب أفريقيا[1]	503	754	50	866	72
بقية البلدان	7 599	6 557	14-	9 641	27
المجموع (في 126 بلداً)	40 371	28 857	29-	43 364	7

1. البيانات الخاصة بعدد السكان غير الملتحقين بالتعليم تتعلق بعام 2007.

المصدر: حسابات الفريق المعني بالتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع؛ الملحق، الجدول الإحصائي 5؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

أساس الأمد القصير إلى أن هذا العدد سيرتفع من 40 مليون نسمة ليبلغ 43 مليون نسمة في عام 2015.

- *توزيع السكان غير الملتحقين بالتعليم حسب المناطق الإقليمية.* إذا ما استمر الاتجاه الخاص بالأجل الأقصر والأحدث عهداً، فإن عدد غير الملتحقين بالتعليم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى سينخفض، بينما سيزداد عددهم في جنوب وغرب آسيا.

- *البلدان التي تضم أعداداً كبيرة من السكان غير الملتحقين بالتعليم.* وفقاً لسيناريوهي الاتجاهين، ستضم البلدان الخمسة عشر التي توجد فيها أعداد كبيرة من الأطفال غير الملتحقين بالتعليم، في مجملها، أكثر من ثلاثة أرباع مجموع السكان غير الملتحقين بالتعليم في العالم في عام 2015 (في حدود ما يخص البلدان التي شملها حساب التوقعات). وعلى أي حال، فإن سيناريوهي الإسقاطات يكشفان عن فروق هامة. فحين تستند الإسقاطات إلى البيانات الخاصة بالاتجاه الملحوظ في الأمد القصير، تسجل عدة بلدان، بضمنها باكستان وموزمبيق والنيجر، تقدماً بوتيرة أبطأ في خفض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بحلول عام 2015. ويشير ذلك إلى حدوث تباطؤ منذ عام 2004. ففي باكستان مثلاً، انخفض عدد السكان غير الملتحقين بالتعليم في المتوسط بمقدار 351 000 نسمة سنوياً في الفترة من عام 2001 إلى عام 2004، وبمقدار 102 000 نسمة فقط سنوياً في الفترة من عام 2004 إلى عام 2008. وتشير الإسقاطات الخاصة بالفترة 2004-2009 إلى حدوث ازدياد في عدد السكان غير الملتحقين بالتعليم بحلول عام 2015 فيما يخص بعض البلدان، بضمنها نيجيريا والهند واليمن. ولقد بات عدد السكان غير الملتحقين بالتعليم في هذه البلدان يتزايد منذ عام 2004. ففي نيجيريا مثلاً، ارتفع عدد السكان غير الملتحقين بالتعليم بمقدار 1.4 مليون نسمة في الفترة من عام 2004 إلى عام 2007. وبالمقابل، فإن الإسقاطات القائمة على الاتجاه الملحوظ في الأمد القصير والخاصة ببلدان بضمنها بوركينا فاسو وغانا وكينيا، تشير إلى حدوث تسارع في وتيرة التقدم.

وينبغي التشديد على أن هذه الإسقاطات هي إسقاطات جزئية. فالبيانات لم تشمل عدة بلدان متأثرة بالنزاعات فيها أعداد كبيرة من الأطفال غير الملتحقين بالتعليم، ومن الأمثلة على ذلك أفغانستان وجمهورية الكونغو الديمقراطية والسودان والصومال. وتستثني البيانات أيضاً بنغلاديش التي تعد بين البلدان التي تضم أكبر عدد من السكان غير الملتحقين بالتعليم. ومن شأن إدراج هذه البلدان في حساب الإسقاطات أن يضخم الأعداد المتوقعة للأطفال غير الملتحقين بالتعليم بحلول عام 2015. وبعد إجراء تسوية بسيطة لمراعاة الوضع في البلدان التي لم تشملها الإسقاطات، سيرتفع إجمالي عدد الأطفال غير الملتحقين بالتعليم إلى 48 مليون طفل بحسب السيناريو المستند إلى الاتجاه الملحوظ في الأجل الطويل، وإلى 72 مليون طفل بحسب السيناريو المستند إلى الاتجاه الملحوظ في الأجل القصير.[1]

خصائص الأطفال غير الملتحقين بالتعليم

إن الآفاق المستقبلية لإمكانية تغيير الاتجاهات والاقتراب من الهدف المنشود بحلول عام 2015 ترتبط ارتباطاً أساسياً بالسياسات التي تُعتمد

1. حُسب العدد التقديري لمجموع السكان غير الملتحقين بالتعليم في العالم على أساس الافتراض بأن إجمالي عدد السكان غير الملتحقين بالتعليم في عام 2015 في البلدان البالغ عددها 128 بلداً والمشمولة في الإسقاطات هو نفس ما كان عليه عددهم في عام 2008.

من أجل الوصول إلى الأطفال غير الملتحقين حالياً بالتعليم. ويشكل هذا المجال ميداناً آخر توفر فيه البيانات بشأن مسار الأداء في الماضي صورة محدودة عن النتائج المستقبلية. لكن البيانات الخاصة بالاستقصاءات الأسرية تساعد الحكومات على إدراك أمور مفيدة يمكن استخدامها في سياق رسم السياسات.

ويستخدم معهد اليونسكو للإحصاء في البحوث التي يجريها، بيانات إدارية لإعداد توقعات بشأن احتمالات التحاق الأطفال غير الملتحقين حالياً بالتعليم بالمدارس الابتدائية. وتشير الاتجاهات السابقة إلى أن أكثر من 40% من الأطفال غير الملتحقين حالياً بالتعليم في منطقتي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا، لن يلتحقوا بالمدارس (الشكل 1.12). وفي كلتا هاتين المنطقتين، تقل احتمالات التحاق الفتيات بالمدارس عن احتمالات التحاق الصبيان بها، مما يستلفت الانتباه إلى استمرار الحرمان القائم على أساس الجنس. فمن المتوقع ألا تلتحق تقريباً ثلاثة أرباع الفتيات غير الملتحقات بالتعليم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بالمدارس أبداً، وتبلغ نسبة الصبيان في هذا الصدد الثلثين فقط (UIS, 2010a). وتؤكد تجربة جنوب وغرب آسيا الأهمية الحاسمة لمسألة إبقاء الأطفال في التعليم، إذ إن نصف الأطفال غير الملتحقين حالياً بالتعليم في هذه المنطقة الإقليمية هم أطفال تسربوا من المدارس.

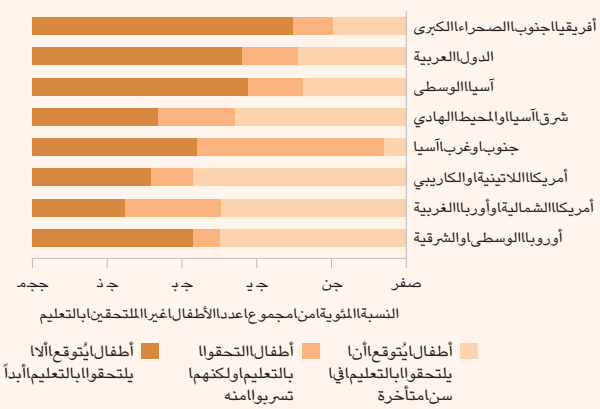
ويشكل المستوى الاقتصادي للأسرة ومكان إقامتها، بالإضافة إلى نوع الجنس، عوامل تؤثر تأثيراً قوياً في تحديد حالة الالتحاق أو عدم الالتحاق بالتعليم. ففي باكستان، كان 47% من أفقر الأطفال واليافعين ممن تتراوح أعمارهم بين 7 سنوات و16 سنة غير ملتحقين بالتعليم في عام 2007، بينما كانت نسبة أطفال أغنى الأسر غير الملتحقين بالتعليم هي 5% (الشكل 1.13). ويعزز عاملا جنس الطفل ومكان إقامته أوجه التفاوت هذه، إذ تقل احتمالات التحاق الفتيات الفقيرات، اللواتي يعشن في مناطق ريفية بالتعليم، بمقدار ست عشرة مرة عن احتمالات التحاق الصبيان من أغنى الأسر والذين يعيشون في مناطق حضرية بالتعليم.

ومع أن الفروق بين الجنسين على صعيد السكان غير الملتحقين بالتعليم في العالم قد تضاءلت، فإن الفتيات كن ما زلن يشكلن 53% من مجموع السكان غير الملتحقين في العالم في عام 2008. وتشتد حدة أوجه التفاوت في جنوب وغرب آسيا حيث تشكل الفتيات 59% من مجموع الأطفال غير الملتحقين بالتعليم.

إن الأطفال الذين يعيشون في البلدان المتأثرة بالنزاعات هم أيضاً أكثر عرضة للحرمان من التعليم. وكما نبين في الفصل 3، فإن أوضاع النزاع تحد من فرص الالتحاق بالمدارس وتزيد من خطر التسرب ومن حدة أوجه التفاوت القائمة على أساس مستوى الثراء ونوع الجنس.

الشكل 1.12: ثمة أعداد كبيرة من الأطفال يُتوقع ألا يلتحقوا بالتعليم أبداً

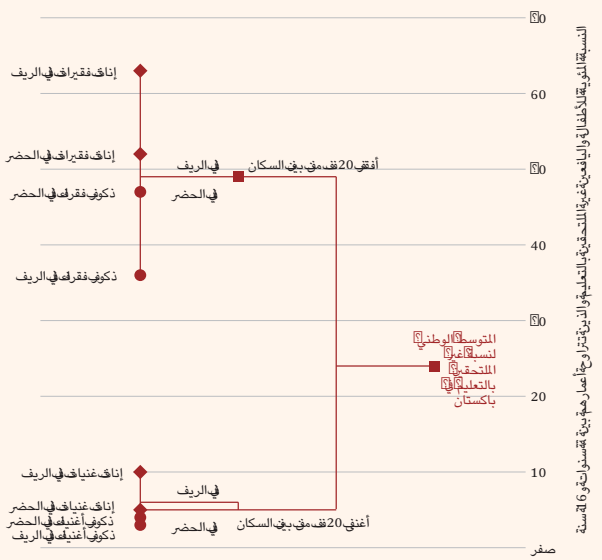
توزيع أعداد الأطفال غير الملتحقين بالتعليم بحسب مدى احتمال التحاقهم بالتعليم وبحسب المنطقة الإقليمية، 2008



المصدر: UIS database.

الشكل 1.13: تتباين احتمالات الالتحاق بالتعليم تبايناً كبيراً داخل البلد الواحد

النسبة المئوية للأطفال واليافعين غير الملتحقين بالتعليم والذين تتراوح أعمارهم بين 7 سنوات و16 سنة في باكستان، 2007



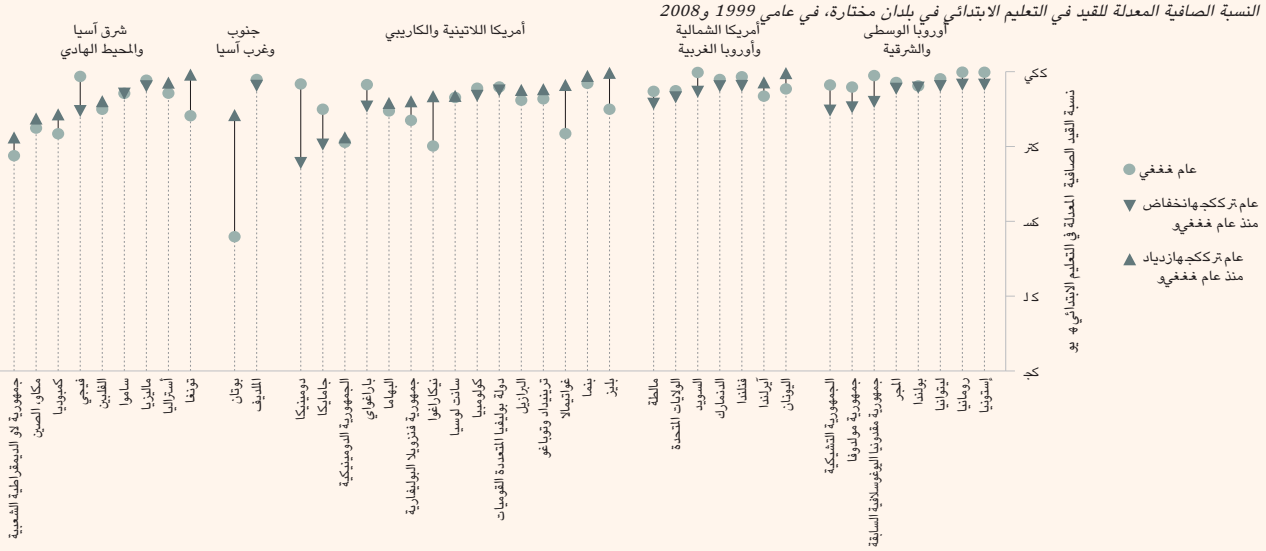
المصدر: UNESCO et al. (2010).

اللوحة 1.5: البلدان الرامية إلى تحقيق تعميم التعليم الابتدائي تواجه تحديات جمة

يمثل تعميم التعليم الابتدائي هدفاً متسقاً وبسيطاً في الظاهر ولكنه ينطوي على تحديات متنوعة على صعيد السياسات. فالطريق أمام البلدان التي تبدأ بالعمل انطلاقاً من مستوى متدن في مجال القيد في التعليم يكون أطول من الطريق أمام غيرها من البلدان. ويتطلب تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي بالنسبة إلى كثير من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تحقيق معدلات للتقدم في العمل لم يسبق لها مثيل. وبوجه أعم، فإن وتيرة التقدم في العمل نحو تحقيق هدف تحقيق التعليم الابتدائي تتحدد على ضوء مسار التقدم في ثلاثة مجالات، هي: إلحاق الأطفال بالتعليم في السن المناسبة، وتأمين تقدمهم بصورة سلسة في صفوف السنوات الدراسية المتتابعة، وتيسير إتمامهم لمرحلة التعليم الابتدائي بكاملها.

الشكل 1.14: كان التقدم نحو تحقيق تعميم التعليم الابتدائي متبايناً

النسبة الصافية المعدلة للقيد في التعليم الابتدائي في بلدان مختارة، في عامي 1999 و2008



ملاحظة: يشمل هذا الشكل فقط البلدان التي كانت فيها نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي أقل من 97% إما في عام 1999 أو في عام 2008.

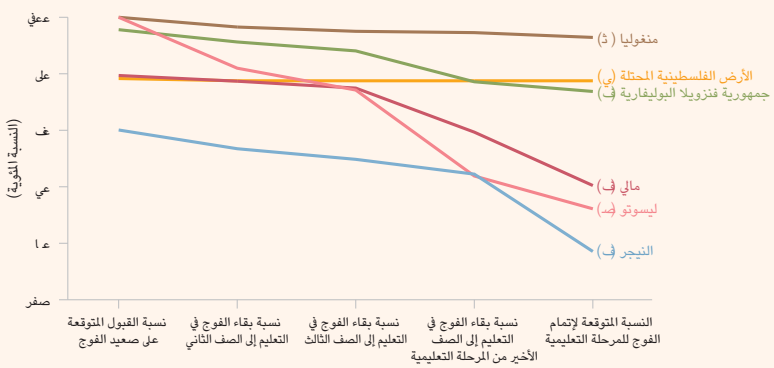
المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 5 (في الطبعة المنشورة على الإنترنت).

يبين الشكل 1.14 مختلف مستويات الطموح اللازم من أجل تحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015، كما أنه يسترعي الانتباه إلى القيود التي تحد من إمكانات استخدام التحليل البسيط للاتجاهات كأداة لتقييم مستوى أداء البلدان. فقد كان الطريق أمام بعض البلدان، مثل النيجر، طويلاً إذ إنها بدأت بالعمل انطلاقاً من مستوى منخفض جداً في القيد، وذلك حتى إذا كان من غير المحتمل أن تحقق الهدف المحدد لعام 2015. ولو أجري أي تحليل للاتجاه في بوروندي أو في جمهورية تنزانيا المتحدة في عام 1999، فإنه كان سيخلص إلى أن هذين البلدين سيتخلفان عن تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. إما اليوم، فإن البلدين يكادان أن ينجزا إلحاق جميع الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي بالمدارس. وفي الجانب الأعلى من الصورة والخاص بمستويات الدخل، ثمة عدة بلدان، بضمنها الفلبين، تناضل من أجل قطع الشوط الأخير الباقي لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي، مما يدل على أن بعض الفئات الاجتماعية تعاني من مستويات عالية من التهميش فيها (UNESCO, 2010).

ويبين تحليل الأفواج العمرية المشكلات المرتبطة بمعالجة العوائق التي تعرقل إتمام تعميم التعليم الابتدائي. ويُستخلص من هذا التحليل وجود أربعة أنماط عامة (الشكل 1.15) تتمثل فيما يلي:

الشكل 1.15: تواجه البلدان عوائق مختلفة في العمل من أجل تحقيق تعميم التعليم الابتدائي

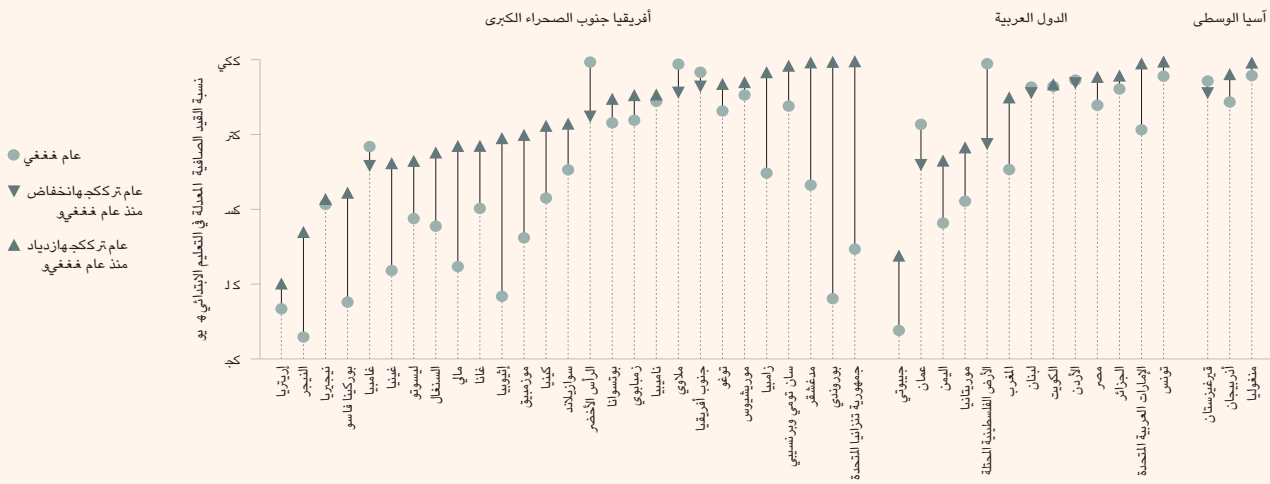
نسبة بقاء الفوج في التعليم والنسبة المتوقعة لإتمامه المرحلة التعليمية، في بلدان وأراضٍ مختارة، 2005-2007



ملاحظة: البيانات هي أحدث بيانات سنوية متوافرة في الفترة المعنية. ويدل الرقم الذي يلي اسم البلد أو الأراضي على عدد سنوات التعليم في المرحلة الابتدائية. وتدل نسبة القبول المتوقعة على صعيد الفوج على الأطفال الذين هم في سن يمكنهم فيها البدء بالتعليم الابتدائي والذين يُتوقع أن يبدأوا الدراسة في التعليم الابتدائي، وذلك بصرف النظر عن السن التي يبدأون فيها بالتعليم. ويشير الخط البياني الخاص بكل بلد إلى احتمالات بقاء هؤلاء الأطفال في التعليم إلى سنة دراسية معينة واحتمالات إتمامهم لمرحلة التعليم الابتدائي. وتدل النسبة المتوقعة لإتمام الفوج للمرحلة التعليمية على عدد الأطفال الذين هم في سن يمكنهم فيها البدء بالتعليم الإبتدائي والذين يُتوقع أن يتموا مرحلة التعليم الابتدائي، بمن فيهم الأطفال الذين يلتحقون بالتعليم في سن متأخرة والذين يرسبون ويعيدون السنة الدراسية.

المصدر: حسابات أجراها الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، بالاستناد إلى قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

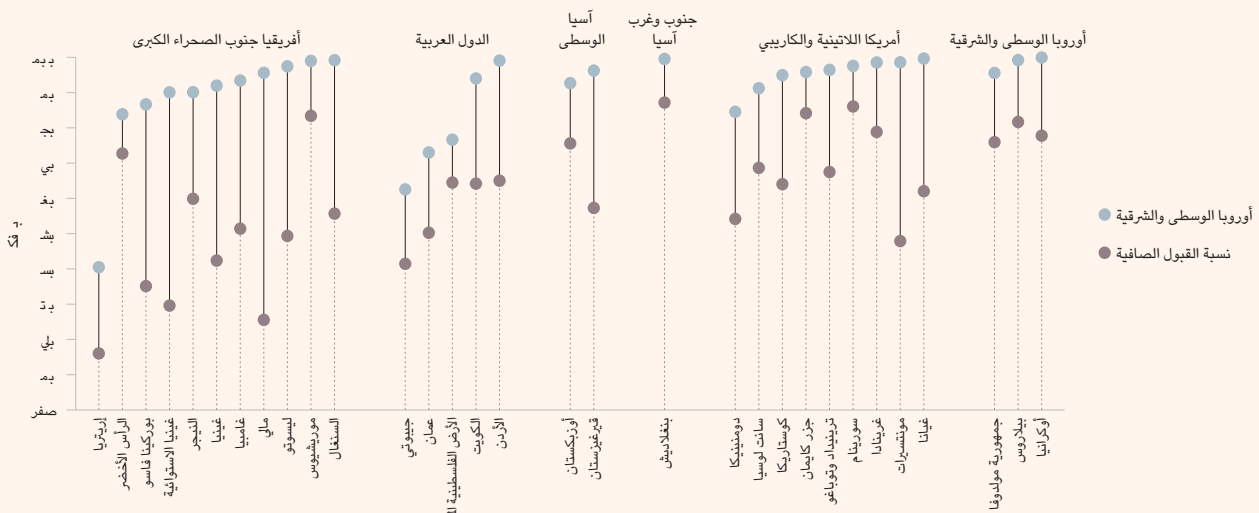
- نسب قبول منخفضة للتلاميذ المستجدين، مع إحراز مستويات عالية في بقاء الأطفال في التعليم وفي إتمامهم للمرحلة التعليمية، وذلك على نحو ما يتبين من تجربة الأرض الفلسطينية المحتلة؛
- نسب قبول منخفضة للتلاميذ المستجدين، مع وجود ضعف في إبقاء التلاميذ في التعليم وانخفاض مستويات إتمامهم للمرحلة التعليمية، كما في حالتي مالي والنيجر؛
- نسب قبول عالية تتبعها نسب عالية للتسرب ومستويات منخفضة في إتمام المرحلة التعليمية، كما في حالة ليسوتو؛
- نسب قبول عالية مع وجود انخفاض في مستوى التسرب، مما يعبر عن تقدم قوي في السنوات الدراسية للمرحلة التعليمية، كما هو الحال في منغوليا.



إن أنماط القبول تؤثر تأثيراً حاسماً على مسار التقدم في التعليم الذي يلي القبول. ويشكل تأمين شروع الطفل في التعليم في الوقت المناسب شرطاً مسبقاً لازماً لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي (الشكل 1.16). وهذا الأمر صحيح لسببين هما أن تعميم التعليم الابتدائي، بالمعنى التقني الضيق للعبارة، يعني أن يجري إتمام المرحلة التعليمية بأكملها في السن المناسبة، ولأن التأخر في الالتحاق بالتعليم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتزايد خطر التسرب من التعليم. ومن أسباب ذلك أن التأخر في الالتحاق بالتعليم يرتبط في كثير من الأحيان بارتفاع نسب الرسوب في السنوات الأولى من التعليم، وهو أمر يمكن أن يزيد تكاليف التعليم بالنسبة إلى الأسر، وأن يحد من الفعالية الداخلية للنظام التعليمي (EPDC, 2008). وقد خلص استقصاء بشأن الأسر أجري مؤخراً في السنغال إلى أن نسب البقاء في التعليم إلى الصف الخامس بالنسبة إلى الأطفال الذين تأخروا سنتين في

الشكل 1.16: أعداد الأطفال الذين يلتحقون بالتعليم في السن الرسمية منخفضة في بلدان كثيرة

نسب القبول الإجمالية والصافية في التعليم الابتدائي، في بلدان مختارة، 2008



ملاحظة: يشمل هذا الشكل فقط البلدان التي تقل نسبة القبول الإجمالية فيها عن 100%؛ وقد استثنيت أندورا وفيجي وناورو.
المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 4.

الالتحاق بالتعليم كانت أقل بمقدار عشر نقاط مئوية بالمقارنة مع الأطفال الذين يلتحقون بالتعليم في السن المناسبة. ويمكن للالتحاق بالتعليم مبكراً أن يسفر عن عواقب ضارة: فنسب الرسوب لدى الأطفال الذين يلتحقون بالتعليم قبل السن المناسبة تكون أعلى في الغالب من نسب رسوب الأطفال الذين يلتحقون بالتعليم في السن المناسبة. ففي كينيا على سبيل المثال، تزيد نسب رسوب الأطفال الذين يلتحقون بالتعليم قبل السن الرسمية بأكثر من الضعف على نسب رسوب غيرهم من تلاميذ الصف الأول (EPDC, 2008).

وتكافح بلدان كثيرة من أجل إلحاق الأطفال بالتعليم الابتدائي في السن الرسمية للبدء بالتعليم، وهذا الأمر واضح من خلال البيانات الخاصة بنسب القبول الصافية. ففي عام 2008، كانت نسبة الأطفال الذين التحقوا بالتعليم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وكانوا في السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي تبلغ 56% فقط، وكانت نسبتهم في إريتريا منخفضة وتبلغ 16%. ومع ذلك، فإن من الممكن أن تحدث تغييرات سريعة. ففي جمهورية تنزانيا المتحدة، ارتفعت نسبة الأطفال الذين يلتحقون بالتعليم في السن الرسمية من 14% في عام 1999 إلى 87% في عام 2007 وذلك بفضل سياسات تعنى بأمور مثل إلغاء الرسوم المدرسية، وتطبيق نظم أكثر صرامة في تحديد سن الالتحاق بالتعليم، واعتماد برامج بديلة للأطفال الذين تجاوزوا السن الرسمية (انظر القسم الخاص بمجال التركيز في السياسة العامة).

وبعد أن يلتحق الأطفال بالتعليم في السن المناسبة، يبرز التحدي المتمثل في إبقائهم في التعليم. ويظهر هذا التحدي في أشد أشكاله حدة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي جنوب وغرب آسيا، حيث يبقى في التعليم حتى الصف الدراسي الأخير للمرحلة التعليمية ما يقل بقليل عن سبعة من كل عشرة تلاميذ يلتحقون بالتعليم الابتدائي، (الجدول 1.2).

وتجعل القيود المرتبطة بالبيانات من الصعب تكوين صورة عالمية شاملة عن الاتجاهات في مجال التقدم في سنوات التعليم المدرسي. ومع ذلك، فإن البيانات القطرية تعبر عن سجل متباين في هذا الصدد (الشكل 1.17). فقد كان الانخفاض أو الارتفاع في نسب البقاء في التعليم هامشياً في عدد من البلدان البعيدة إلى حد ما عن تعميم تحقيق التعليم الابتدائي في الأجل المحدد لذلك، ومن هذه البلدان إثيوبيا وتشاد ومدغشقر وملاوي ونيبال. وإن السبيل إلى التمكن من تعجيل التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي يكمن بالنسبة إلى حكومات هذه البلدان في زيادة التركيز في السياسة العامة على إبقاء التلاميذ في التعليم. وقد جمعت بلدان أخرى بين تخفيض إجمالي عدد السكان غير الملتحقين بالمدارس فيها وبين إجراء تحسينات في نسب البقاء في التعليم، وإنْ كان ذلك انطلاقاً من مستويات منخفضة. فقد زادت بوركينا فاسو وموزمبيق، على سبيل المثال، نسب البقاء في التعليم فيهما وذلك بالتزامن مع توسيع نطاق القيد فيهما إجمالاً. ومع ذلك، فإن احتمال الوصول إلى الصف الأخير من المرحلة التعليمية كان في صالح طفلين من بين كل خمسة أطفال التحقوا بالمدارس في موزمبيق في عام 2007. ومن ناحية أخرى، فإن كولومبيا، في أمريكا اللاتينية والكاريبي، حققت زيادة كبيرة في نسبة البقاء في التعليم فيها إلى الصف الأخير من المرحلة التعليمية.

الشكل 1.17: كان سجل التقدم على صعيد البقاء في التعليم إلى الصف الأخير من التعليم الابتدائي سجلاً متبايناً

نسبة البقاء في التعليم إلى الصف الأخير من التعليم الابتدائي، في عامي 1999 و2007

ملاحظة: يشمل هذا الشكل فقط البلدان المتوسطة الدخل التي تقل نسب البقاء في التعليم فيها في عام 1999 عن 95% والتي تتوافر عنها بيانات بشأن السنتين.

المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 6.

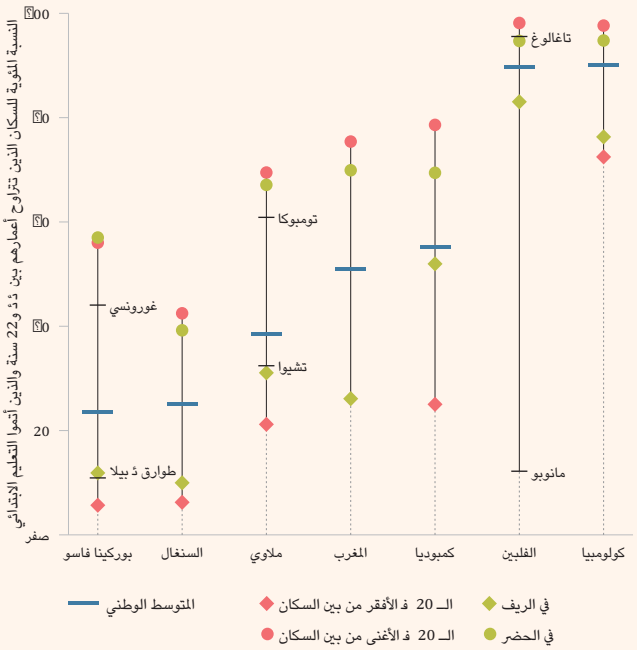
إن نسب البقاء في التعليم إلى الصف الأخير وإتمام مرحلة التعليم الابتدائي تتبع في الغالب نمطاً متماثلاً (الشكل 1.18). وثمة بلدان يخفق فيها عدد كبير من الأطفال أمام حاجز السنة الأخيرة من مرحلة التعليم الابتدائي. ففي السنغال، وصل 58% من الأطفال الذين التحقوا فيها بالتعليم في عام 2007 إلى الصف الأخير للمرحلة التعليمية، ولكن لم يُتم المرحلة إلا 36% منهم. وبوجه عام، فإن وجود فروق كبيرة بين نسب البقاء في التعليم ونسب إتمام المرحلة التعليمية يعبر عن تأثير الاختبارات التي تُستخدم لانتقاء الأطفال الذين ينتقلون إلى مرحلة التعليم الثانوي.

وترتبط احتمالات الالتحاق بالتعليم الابتدائي والتقدم فيه وإتمامه بظروف الأسرة. فالأطفال الفقراء أو الذين يعيشون في الريف أو ينتمون إلى أقليات إثنية أو لغوية يزداد احتمال تسربهم من التعليم زيادة كبيرة. ففي بوركينا فاسو، تزيد نسب إتمام أطفال الـ 20% الأغنى من بين السكان للمرحلة التعليمية بمقدار عشرة أضعاف على نسب إتمام أطفال أفقر الأسر للمرحلة. ويخفض الانتماء إلى أسرة ريفية في السنغال احتمالات إتمام المرحلة التعليمية بما يزيد على النصف. وتلفت هذه النتيجة الانتباه إلى الأهمية الحاسمة للسياسات العامة الرامية إلى الحد من جوانب الحرمان الاجتماعي، ويشمل ذلك تأمين مزيد من الإنصاف في الإنفاق الحكومي واعتماد حوافز محددة الهدف.

ومع تقدم البلدان نحو تحقيق تعميم التعليم الابتدائي، تواجه الحكومات تحديات توفير التعليم للسكان الذين يصعب الوصول إليهم. ويتطلب "قطع الشوط الأخير" توافر تركيز قوي في السياسات على السكان الذين لم يحالفهم التوفيق في ظروفهم. وقد دعا *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع* للعام الماضي إلى اعتماد أهداف تقوم على الإنصاف وتساعد على تركيز الاهتمام على أوجه التفاوت. ويمكن أن تشتمل هذه الأهداف على خفض الفروق المرتبطة بمستويات الثراء في مجال الحضور المدرسي إلى النصف بحلول عام 2015.

الشكل 1.18: الفقر وضعف الحال يؤثران تأثيراً قوياً على احتمالات إتمام الطفل لمرحلة التعليم الابتدائي

النسبة المئوية للسكان الذين تتراوح أعمارهم بين 17 و22 سنة والذين أتموا التعليم الابتدائي، بحسب مستوى الثراء، ومكان الإقامة، والانتماء الإثني واللغوي، في بلدان مختارة، 2003-2006



ملاحظة: البيانات هي أحدث بيانات سنوية متوافرة في الفترة المعنية.
يوجد في بوركينا فاسو وملاوي تمثيل للجماعات الإثنية.
ويوجد في الفلبين وصف محدد للجماعات اللغوية.
المصدر: UNESCO et al. (2010).

مجال التركيز في السياسة العامة
معالجة أزمة التسرب في مرحلة التعليم الابتدائي

كثيراً ما يكون التعليم في نظر الأطفال الذين يدخلون المدارس الابتدائية أمراً "مقززاً وفظاً وقصيراً"، إذا ما أردنا أن نستخدم عبارة توماس هوبز في وصف الحياة في القرن السابع عشر. ويبحث هذا القسم خصائص الأطفال المعرضين لخطر الإخفاق في إتمام التعليم الابتدائي ويحدد الاستراتيجيات الكفيلة بالوقاية من خطر التسرب.[2]

لا يوجد اعتراف واسع النطاق بحجم مشكلة التسرب. وفي منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وحدها، يتسرب زهاء 10 ملايين طفل من التعليم الابتدائي في كل عام. ويُعد فقر الأسرة وأوجه التفاوت المرتبطة باللغة والانتماء الإثني والفروق بين الريف والحضر عوامل تسهم في خلق هذه المشكلة، وذلك بالإضافة إلى سوء نوعية التعليم في المدارس، حيث تكتظ قاعات الدرس بالتلاميذ وتشح الكتب ويفتقر المعلمون إلى التأهيل اللازم وينقصهم الحماس الكافي (Alexander, 2008).

إن أزمة التسرب من المدارس تحد من فرص الحياة أمام الأطفال الذين يعانون من ضعف الحال في ظروفهم، وتغلق في وجههم إمكانيات التخلص من براثن الفقر وتحد من قدرة التعليم على تعزيز الحراك الاجتماعي. وبالإضافة إلى أن التسرب يحرم الأطفال من الانتفاع بحقهم في التعليم، يشكل ارتفاع مستوياته مصدراً للهدر وانعدام الفعالية على الصعيد الاقتصادي. فيجري في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى سنوياً إنفاق جزء كبير من الاستثمار الوطني على التعليم الابتدائي للاهتمام بالأطفال الذين يتركون المدارس الابتدائية، قبل أن يكتسبوا المهارات التي تساعد على زيادة الإنتاجية وخلق فرص العمالة والإسراع بالنمو الاقتصادي.

ولا تعير معظم الخطط الوطنية للتعليم القدر الكافي من الأولوية لحل مشكلة التسرب. فهي تشدد على زيادة القيد وتحسين نوعية التعليم بدلاً من تعزيز التقدم في مسار التعليم، وكثيراً ما يجري ذلك على أساس افتراض أن مستوى التسرب سيقل تلقائياً مع تزايد مستوى القيد. وتشكك الشواهد التي يسوقها هذا القسم تشكيكاً قوياً في صحة هذا الافتراض.

يشكل ارتفاع مستويات التسرب مصدراً للهدر وانعدام الفعالية على الصعيد الاقتصادي

2. يستند هذا القسم استناداً كبيراً إلى المصنف Sabates et al. (2010).

من المهم للغاية أن يجري تحديد أنماط التسرب وأسبابه

لماذا يتسرب الأطفال من المدارس الابتدائية؟ لئن كانت الإجابة عن هذا السؤال تختلف من بلد إلى آخر وفي داخل البلد الواحد، فإن الضغوط الاقتصادية تضطلع بدور كبير في هذا الشأن. فالتكاليف المباشرة لإلحاق الأطفال بالمدارس، والتكاليف غير المباشرة الناجمة عن فقدان مصدر للعمل، يمكن أن تجعل من الصعب على الكثير من الأسر الفقيرة أن تتحمل تكاليف التعليم طوال سنوات مرحلة التعليم الابتدائي بأكملها. وتزداد هذه التكاليف حين يرسب الأطفال ويتعين أن يعيدوا السنة الدراسية. وحين يعتقد الآباء أن نوعية التعليم غير مناسبة، يقل عندئذ دافعهم إلى إبقاء أطفالهم في المدارس. وبشكل أعم، فإن انخفاض مستوى الدخل والتصورات الخاصة بنوعية التعليم تتقاطع مع عوامل اجتماعية واقتصادية وثقافية أوسع نطاقاً تدفع الأطفال إلى التسرب من المدارس. وعلى سبيل المثال، إذا كان تعليم الفتيات يعتبر أقل أهمية من تعليم الصبيان، تنحو الضغوط الاقتصادية التي تتعرض لها الأسرة إلى زيادة أوجه التفاوت بين الجنسين.

ويفاقم تدني نوعية التعليم المشكلات المتعلقة بالتكاليف. فقد أثبتت دراسات حديثة وجود صلة واضحة بين نتائج التعلم ومخاطر عدم إتمام التعليم الابتدائي. وكشفت بحوث أجريت في مصر عن أن احتمالات التسرب من التعليم بالنسبة إلى الأطفال الذين يرتادون مدارس جيدة الأداء هي أقل بكثير من احتمالات تسرب الأطفال الذين يرتادون مدارس ذات مستويات أدنى في التحصيل (Hanushek et al., 2008). وأسفرت دراسة في باكستان عن أن الأطفال الذين تعلموا أكثر من غيرهم خلال السنة الدراسية السابقة للسنة المعنية يكونون أقل ميلاً إلى التسرب بالمقارنة مع غيرهم (King et al., 2008). إن مثل هذه الدراسات، عند النظر إليها على ضوء شواهد أوسع نطاقاً عن المشكلات المرتبطة بنوعية التعليم تؤكد الدور الحاسم لتعزيز التحصيل الدراسي في سياق العمل من أجل تحقيق تعميم التعليم الابتدائي (انظر مثلاً Das and Zajonc, 2008; Vegas and Petrow, 2008 ; Verspoor, 2006).

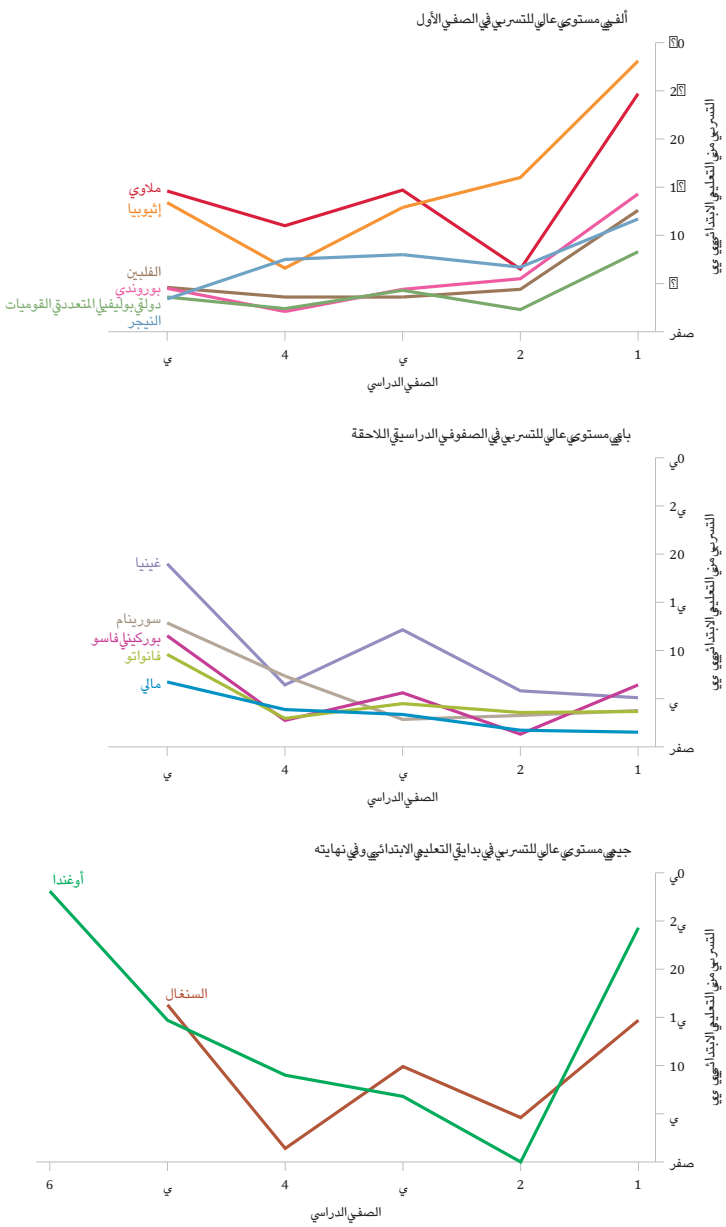
أنماط التسرب تختلف باختلاف السنوات الدراسية للتعليم الابتدائي

يُعد فهم الفترة التي يتسرب فيها الأطفال من المدارس أمراً أساسياً من أجل رسم السياسات وتحديد الوقت المناسب لاتخاذ التدابير اللازمة. وتشكل المعالم التفصيلية للأنماط الملحوظة على الصعيد الوطني في مجال التسرب أداة أساسية لتحديد الفترات التي يتسرب فيها الأطفال في الغالب من التعليم، وللاستفادة منها في رسم السياسات من أجل الحد من المخاطر في هذا الصدد.

وتتباين سمات أنماط التسرب تبايناً كبيراً للغاية (الشكل 1.19). وفي بلدان مختلفة على غرار إثيوبيا وأوغندا والفلبين، يواجه الكثير من الأطفال صعوبات في شق طريقهم والتقدم في مسار السنوات الأولى من التعليم. وكثيراً ما ترتفع مستويات التسرب من التعليم في هذه السنوات الدراسية ارتفاعاً كبيرا بعد حالات إلغاء الرسوم الدراسية، إذ يؤدي هذا الإلغاء إلى زيادات كبيرة في القيد مما يسفر عن زيادة عدد التلاميذ في الصفوف الدراسية وزيادة الضغط على الموارد. وتشكل الصفوف الدراسية ذات الأعداد الكبيرة من التلاميذ الذين يكون أغلبهم تلاميذ مستجدين في التعليم، ويكون كثير منهم في سن أكبر من السن الرسمية للالتحاق بالمدارس، تحديات كبيرة تواجه

الشكل 1.19: أنماط التسرب من التعليم تختلف باختلاف مستويات الصفوف الدراسية

نسب التسرب من التعليم الابتدائي بحسب الصفوف الدراسية، في بلدان مختارة، 2007



ملاحظة: نسب التسرب المبلَّغ عنها تخص كل الصفوف الدراسية باستثناء ما يخص الصف الدراسي الأخير.
المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 7 (في الطبعة المنشورة على الإنترنت).

المدارس والمعلمين (Lewin, 2007). وفي إثيوبيا، كان تخفيض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس من 6.5 مليون طفل في عام 1999 إلى 2.7 مليون طفل في عام 2008 ناجماً إلى حد كبير عن زيادة نسبة القبول الصافية في الصف الأول، التي بلغت 153% في عام 2008. فبحلول عام 2008، كان يوجد في المدارس الابتدائية في المتوسط 59 طفلاً لكل معلم؛ بل إن النسبة كانت أعلى في الصفوف الدراسية الأولى، وكان يتسرب ربع عدد التلاميذ من التعليم في السنة الأولى من التعليم (Ethiopia MoFED, 2007). وأدت الزيادة السريعة في نسبة القيد الصافية في إثيوبيا – التي بلغت 78% في عام 2008 – إلى انخفاض في نسبة البقاء في التعليم.

وتدفع أنماط ارتفاع مستويات التسرب من الصف الأول في التعليم إلى التساؤل بشأن أفضل السبل الممكنة للتعامل مع حالات ارتفاع مستويات القيد. فالارتفاع المستمر في نسب التسرب في بلدان مثل أوغندا وملاوي، حيث ألغيت الرسوم التعليمية قبل عقد من الزمن، يعبر عن الصعوبات الطويلة العهد المرتبطة بالحفاظ على جودة التعليم وبإبقاء التلاميذ في التعليم بعد حدوث ارتفاع سريع في نسبة قبول التلاميذ المستجدين. لكن بالإمكان معالجة هذه الصعوبات باتخاذ تدابير على صعيد السياسات وذلك على نحو ما يتجلى في تجربة جمهورية تنزانيا المتحدة (انظر القسم المعنون "تحسين نوعية التعليم المدرسي" فيما أدناه).

ويمكن أن تؤثر الاختبارات المدرسية تأثيراً كبيراً على أنماط التسرب. وقد توقفت بلدان عديدة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى عن ربط التقدم في السنوات الأولى من التعليم بالمرور بامتحانات، وقد أدى هذا الإجراء إلى خفض حالات الرسوب والتسرب لدى التلاميذ في مستويي الصفين الثاني والثالث. ويعبر ارتفاع نسب التسرب من الصف الدراسي قبل الأخير، في بلدان مثل بوركينا فاسو والسنغال ومالي، تعبيراً جزئياً عن آثار الإخفاق في الامتحانات، أو عن الخوف من خطر الإخفاق من جانب آباء التلاميذ ذوي المستويات المتدنية في التحصيل. ففي السنغال، مثلاً، أدت الامتحانات التي تجرى على الصعيد الوطني في الصف الدراسي الأخير، من أجل الحصول على شهادة التعليم الابتدائي، إلى ارتفاع نسب التسرب (Sarr, 2010; Senegal Ministry of Education, 2008). وتعزز الممارسات السارية على الصعيد المدرسي أحياناً الربط بين الامتحانات ونسب التسرب. ففي كينيا، على سبيل المثال، يجري في كثير من الأحيان إعفاء التلاميذ الذين يحتمل ألا ينجحوا في الامتحان من إجراء امتحانات الصف الدراسي الأخير، بينما يتسرب تلاميذ آخرون من التعليم تجنباً لتحمل التكاليف المرتبطة باجتياز الامتحان (Somerset, 2007).

وكثيراً ما يرتبط ارتفاع نسب التسرب في الصفوف الدراسية الأخيرة بالالتحاق بالتعليم في سن متأخرة. وتبين شواهد في بلدان عديدة أن أخطار التسرب من المدرسة في مرحلة التعليم الابتدائي تتزايد مع تقدم الطفل في السن، وذلك على الرغم من أن مدى قوة هذا الترابط تتباين بحسب الحالات. ففي بوركينا فاسو، كانت نسب التسرب تقل عن 1% لدى التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و8 سنوات، ولكنها ترتفع إلى 6% لدى التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 12 و14 سنة (Sabates et al., 2010). ولكن ما السبب في نشوء ترابط بين السن واحتمالات التسرب؟ إن تقدم أطفال الأسر الفقيرة في السن يزيد في الغالب من تعرضهم للضغط من أجل أن يسعوا إلى الحصول على دخل أو على عمل، ولا سيما في فترات الصعوبات الاقتصادية. وللعوامل المتعلقة بقضايا الجنسين أيضاً دور في هذا المجال. ففي البلدان التي يشيع فيها الزواج المبكر، يمكن أن تعتبر الفتيات اللواتي يلتحقن بالتعليم في سن متأخرة أن وقت زواجهن قد حان، وذلك قبل أن ينهين مرحلة التعليم الابتدائي بوقت طويل. وقد خلصت دراسة أجريت في أوغندا إلى أن حالات الزواج المبكر والحمل المبكر تندرج بين أهم أسباب تسرب الفتيات من التعليم الابتدائي (Boyle et al., 2002). كما أن خوف الآباء على أمن فتياتهم يزيد خلال سنوات مراهقتهن.

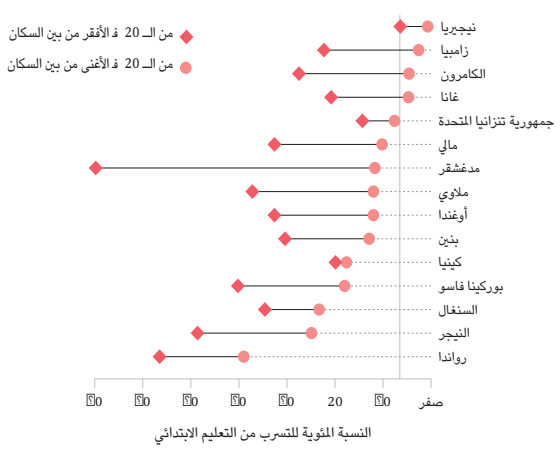
من الضروري أن تكون كلفة التعليم معقولة من أجل أن يتم فصم الصلة بين الفقر والتسرب من التعليم

الفقر عامل أساسي من عوامل التسرب من التعليم

إن أطفال الأسر الفقيرة هم أكثر عرضة للتسرب من التعليم من أطفال الأسر الأغنى، وهذا ما يؤكد صلة التفاعل بين الفقر وتكاليف التعليم (Hunt, 2008). ففي بعض البلدان، ومنها أوغندا وبوركينا فاسو وزامبيا والنيجر، تبلغ احتمالات التسرب من التعليم بين صفوف أطفال أسر الـ 20% الأفقر من بين السكان ضعف احتمالات تسرب أطفال أسر الـ 20% الأغنى من بين السكان (الشكل 1.20). وتبين الاستثناءات من هذه القاعدة، كما هو الحال في جمهورية تنزانيا المتحدة، أن بالإمكان التخفيف من حدة آثار الفروق في الثراء هذه؛ ولكن فقر الأسر يظل يشكل أحد أقوى الظروف الممهدة لخطر التسرب من التعليم.

الشكل 1.20: أطفال الأسر الفقيرة هم أكثر عرضة للتسرب من التعليم

نسبة تسرب اليافعين الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و17 سنة من التعليم الابتدائي، بحسب مستوى الثراء، في بلدان مختارة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، 2003-2007



ملاحظة: البيانات هي أحدث بيانات سنوية متوافرة في الفترة المعنية.
المصدر: Sabates et al. (2010).

ليس من الصعب معرفة لماذا يؤدي فقر الأسر إلى التسرب من التعليم. فللتعليم تكاليف مباشرة وغير مباشرة تثقل كاهل الآباء الفقراء وتمنع الكثير منهم من إرسال أبنائهم إلى المدرسة. وإذا كان العديد من البلدان قد ألغى تدريجياً الرسوم المدرسية النظامية، فإن الاستقصاءات لا تزال تبرز عدم قدرة الآباء على تحمل تكاليف التعليم بوصفه أحد الأسباب الرئيسية التي تحمل الآباء على قبول تسرب أطفالهم من التعليم (Hunt, 2008). وتَبيَّن من استقصاء أسري أجري على الصعيد الوطني في نيجيريا في عام 2004 أن 52% من الأطفال واليافعين الذين تقل أعمارهم عن 16 سنة تسربوا من التعليم الابتدائي لأسباب تتعلق بالتكاليف، وذلك على الرغم من أن التعليم كان مجانياً (Nigeria National Population Commission and ORC Macro, 2004). وبالمثل، لا يُطلب من الآباء في بنغلاديش أن يسددوا أي رسوم للتعليم في المدارس الابتدائية الحكومية، لكن الأسر المتوسطة كانت لا تزال تدفع في عام 2005 ما يعادل قرابة 20 دولاراً أمريكياً لقاء تعليم كل طفل في المدارس الابتدائية (Financial Management Reform Programme and OPM, 2006). وكان هذا المبلغ يمثل نسبة 5% من متوسط الدخل السنوي للفرد.

انخفضت نسب القيد في التعليم الابتدائي في نيكاراغوا على أثر حالات جفاف أو على أثر حالات وفيات في الأسر

وكما يظهر من أمثال هذه الحالات، فإن إلغاء الرسوم الدراسية النظامية لا يشكل سوى جزء من الحل لمشكلة إبقاء التلاميذ في التعليم. فإلغاء الرسوم الدراسية يؤدي في بعض الحالات إلى حرمان المدارس من موارد، مما يؤدي إلى نشوء أعباء غير رسمية. فقد ألغت غانا الرسوم الدراسية رسمياً في أواسط عقد التسعينات، لكن ذلك لم يؤثر كثيراً على التكاليف التي تتحملها الأسر، إذ إن الحكومة لم تعوض في البداية المدارس عن الموارد التي كانت تتيحها لها الرسوم الدراسية، ولذلك فرضت المدارس رسوماً غير رسمية خاصة بها (Gersherg and Maikish, 2008).

وتزيد أشكال سرعة تأثر الأسر الفقيرة بالصدمات المفاجئة -مثل حالات الجفاف أو البطالة أو المرض أو التضرر- من تأثير الفقر بوصفه عاملاً للتسرب من التعليم. ومع عدم امتلاك الآباء من أفقر الأسر لوفورات مالية أو عدم تمكنهم من الاقتراض، قد لا يجدون أمامهم أي خيار آخر غير وقف الإنفاق في مجالات رئيسية، من ضمنها التعليم. وخلصت بحوث أجريت في نيكاراغوا إلى أن نسب القيد في التعليم الابتدائي انخفضت بمقدار أربع نقاط مئوية بعد حدوث حالة جفاف عام، وبمقدار ست عشرة نقطة مئوية بعد حدوث وفيات في الأسر (de Janvry et al., 2006).

ونادراً ما يتخذ الآباء قراراتهم بشأن ارتياد أطفالهم للمدارس بالاستناد حصراً إلى حسابات اقتصادية ضيقة النظر، وإنما يستندون في ذلك إلى تصورات عن قيمة التعليم، وهي تصورات ترتبط بدورها بالمستوى التعليمي للآباء أنفسهم (الإطار 1.5). وفضلاً عن أن الآباء الذين أتموا التعليم الابتدائي وحصلوا على تعليم ثانوي يكونون في وضع اقتصادي أفضل من غيرهم، فإنهم يمكن أن يكونوا أكثر وعياً بفوائد التعليم وما يرتبط به من فرص. وهذا ما يفسر أن الفتيات الريفيات في باكستان اللواتي حصلت أمهاتهن على قدر من التعليم النظامي هن أقل ميلاً إلى التسرب من التعليم (Lloyd et al., 2009).

معالجة مسألة التسرب من التعليم

من النادر أن يخطط الآباء مقدماً لسحب أطفالهم من المدارس. فالأطفال يتسربون من المدارس في معظم الحالات بسبب عوامل تتعلق بالفقر وتتجاوز نطاق إرادة

الإطار 1.5: الكفاح من أجل إبقاء الأطفال في التعليم في الهند

أدى التوسع السريع في التعليم الابتدائي في الهند خلال العقد الماضي إلى التحاق الكثير من أطفال الفئات الاجتماعية المهمشة بالنظام التعليمي، كالأطفال المنتمين إلى فئة Dalit (من الطبقة الدنيا) وفئة Adivasi (التي تشكل مجموعة قبلية). ويطرح الانتقال من مجال العمل من أجل زيادة القيد إلى مجال العمل في سبيل تأمين إتمام الأطفال للمرحلة التعليمية تحديات على عدة مستويات.

وقد ساعدت بحوث ميدانية تم القيام بها في ولايتي مادهيا براديش (Madhya Pradesh) وراجستان على تسليط الضوء على هذه التحديات من خلال مقابلات أجريت مع الآباء والتلاميذ والمعلمين.

اعتبر الآباء عامل التكلفة شاغلاً رئيسياً. ولئن كان التعليم الابتدائي في الهند حالياً مجانياً بصورة رسمية، فإن مدارس كثيرة لا تزال تتقاضى رسوماً. وفي كثير من الأحيان لم تكن إفادات الآباء واضحة بشأن الأمور التي يسددون مبالغ لقاء الانتفاع بها. كما أنهم كانوا يشجَّعون على توفير دروس خاصة لأطفالهم، وهو أمر كان يعتبر عموماً أن الآباء المقتدرين اقتصادياً وحدهم يمكنهم القيام به.

وكان للتمييز الاجتماعي والثقافي وزن ثقيل في التأثير على الأمور. فقد كان معظم المعلمين ينتمون إلى الطبقات العليا، وكان العديد منهم يعبر عن تحيز قوي ضد الأطفال المنتمين إلى فئتي Dalit و Adivasi. فكان التلاميذ يُعتبرون دارسين من مستوى رديء، بينما كان آباؤهم يُعتبرون أشخاصاً عنيفين ومدمنين على الكحول ويمارسون القمار ولا يعيرون اهتماماً كبيراً لمستقبل أطفالهم. وكان هذا التحيز يتجسد في شكل تمييز على الصعيد العملي، فكان الأطفال المنتمون إلى فئتي Dalit وAdivasi أكثر تعرضاً لممارسات العقاب البدني، وهو أمر اعتبره الكثير من الآباء سبباً أدى إلى سحب أطفالهم من المدارس. ولم تكن لدى الآباء وسائل كثيرة تمكنهم من التصدي لممارسات التمييز هذه لأن صوتهم في رابطات الآباء والمعلمين وفي اللجان التعليمية كان ضعيفاً.

وعلى العكس مما كان يعتقده المعلمون، فإن آباء الأطفال المنتمين إلى فئتي Dalit و Adivasi كانوا مؤمنين بأهمية إلحاق أطفالهم بالمدارس، وكانوا يعترفون بأن المهارات التي تُكتسب عن طريق التعليم يمكن أن تؤدي إلى أشكال لكسب العيش أكثر أماناً وإنتاجية. غير أنهم كانوا على وعي أيضاً برداءة التعليم الذي يقدم لأطفالهم، وهذا ما كان يجعلهم يشككون في قيمة التعليم المدرسي.

المصدر: Subrahmaniam (2005).

الآباء، كما تتعلق بمشكلات ذات صلة بنوعية التعليم، أو بعوامل ذات صلة بالمدرسة تؤثر على مسار التقدم في الصفوف الدراسية. ويقتضي خفض مستوى مخاطر التسرب اعتماد مجموعة واسعة النطاق من السياسات الرامية إلى الحد من أشكال سرعة التأثر هذه التي تكمن وراء التسرب (Ampiah and Adu-Yeboah, 2009؛ Hunt, 2008؛ Lewin, 2008).

مكافحة آثار الفقر

يمكن لزيادة دخل الفقراء عن طريق التحويلات النقدية أن يسهم في تعزيز آفاق الحصول على التعليم. فقد اعتمدت بلدان عديدة أسلوب التحويلات النقدية المشروطة لصالح الأسر الضعيفة الحال، على أن ترتبط الأهلية للانتفاع بذلك بإجراء زيارات للأطفال إلى مراكز للصحة والتغذية، وبالحضور في المدارس. وقد أدى برنامج التحويلات النقدية المشروطة الذي نُفذ في المكسيك إلى تحقيق تحسينات في القيد ومكاسب على صعيد متوسط سنوات مزاولة التعليم المدرسي (Behrman et al., 2009؛ Schultz, 2004). كما يمكن للتحويلات النقدية أن تحمي الأسر الفقيرة من تأثير الصدمات الاقتصادية، مما يساعدها على تكييف ميزانياتها دون أن تضطر إلى سحب أطفالها من المدارس (de Janvry et al., 2006).

وإذ تعود أصول جزء كبير من الشواهد عن برامج التحويلات النقدية إلى بلدان متوسطة الدخل في أمريكا اللاتينية، ثمة دراسات أحدث أجريت في بلدان منخفضة الدخل تشير إلى أن نطاق تطبيق هذه البرامج قد يكون أوسع من ذلك بكثير (UNESCO, 2010). فقد جرى في إطار برنامج Productive Safety Net Programme الذي يُنفَّذ في إثيوبيا منذ عام 2005 توفير تحويلات نقدية أو تحويلات لتأمين التغذية لصالح الأسر الفقيرة. وجرى في أوساط الأسر التي ترأسها نساء، استخدام المال لتسديد الرسوم الدراسية، وأصبحت 69% من الأسر المنتفعة بالدفوعات النقدية قادرة على إبقاء أطفالها في المدارس لفترات أطول (Slater et al., 2006). وفي حين أن تحديد أهداف هذه البرامج وتحديد مبالغ التحويلات اللازمة من أجل تحقيق أهداف السياسات المعتمدة يمكن أن ينطويا في كثير من الأحيان على تعقيدات، فإن بإمكان هذه التحويلات، حتى عندما تتعلق بمبالغ بسيطة نسبياً، أن تسهم في إبقاء الأطفال في التعليم (انظر الإطار 1.6).

للرعاية الصحية دور حاسم

يشكل تهيئة الأطفال لارتياد المدارس أمراً أساسياً للتمكن من إبقائهم في التعليم. وهذا هو المجال الحاسم الذي يمثل حلقة الوصل بين الصحة والتعليم والذي تم بحثه في القسم الخاص بالرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. فالأطفال الذين اختل نموهم بسبب سوء التغذية ونقص المغذيات الدقيقة يكونون أكثر عرضة للتأخر في الالتحاق بالتعليم في السن الرسمية، ولتسجيل مستويات منخفضة في التعلم، وأكثر عرضة للتسرب من التعليم. ولذلك، فإن برامج التغذية الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة ينبغي أن تعتبر جزءاً لا يتجزأ من جدول أعمال التعليم للجميع. وقد بينت شواهد مستمدة من برنامج Oportunidades في المكسيك أن الأطفال الذين تلقوا مكملات غذائية وفحوصاً صحية عامة بعد الولادة كانوا أوفر حظاً في أن يلتحقوا بالتعليم في الوقت المناسب، وأن يتقدموا فيه بسلاسة وأن يبلغوا فيه مستويات أعلى من المستويات التي يبلغها الأطفال المماثلون لهم والذين لم يشاركوا في البرنامج (Behrman et al, 2009).

أسهمت التحويلات النقدية في إثيوبيا في تمكين الأسر من إبقاء أطفالها في التعليم لفترات أطول

وتتسم الرعاية الصحية بالأهمية أيضاً بعد أن يلتحق الأطفال بالمدارس. فالنقص في التغذية لدى الأطفال وإصابتهم بالأمراض يشكلان سببين رئيسيين للتسرب من التعليم في العديد من البلدان، ومع ذلك، فإن أنشطة توفير الرعاية في المدارس وبرامج التغذية المدرسية ليست منتشرة بالقدر الكافي (Pridmore, 2007). وقد تم التدليل على أن تطبيق برنامج لإزالة الديدان المعوية يمثل إجراء فعالاً من حيث التكاليف. وجرى في المناطق الريفية في كينيا تنفيذ برنامج تجريبي لإزالة الديدان لدى تلاميذ المدارس الابتدائية أدى إلى تحسين نسبة الحضور في المدارس بنسبة خمس نقاط مئوية، وخفض متوسطات نسب التغيب بما يقارب الربع. وقد استفاد التلاميذ الذين لم يتلقوا الدواء ولكنهم حضروا الدروس في نفس المدارس من هذا البرنامج بصورة غير مباشرة، إذ أدى تنفيذ البرنامج إلى الحد من انتشار الديدان في بيئتهم (Miguel and Kramer, 2004).

تحسين نوعية التعليم المدرسي

يعد التعليم المتدني النوعية سبباً رئيسياً للتسرب من المدارس. والعلاج الواقي الظاهر بوضوح هو أن يتم رفع مستوى التحصيل الدراسي. وتتمثل الخطوة الأولى على هذا الطريق في أن يتم تزويد المدارس بما تحتاج إليه من معلمين وموارد وبنى أساسية. غير أنه ينبغي للمعنيين بتخطيط التربية أن ينظروا إلى ما هو أبعد من متوسط الأداء كي يولوا الاهتمام للمشكلات المحددة التي يواجهها الأطفال المعرضين بشكل قوي لخطر التسرب من التعليم.

وقد أثبتت بلدان عديدة أن بالإمكان تحقيق تغيير سريع. فقد أسفر برنامج للمدارس الريفية نُفذ في كولومبيا، من أجل تحسين نوعية التعليم وزيادة ملاءمته، عن خفض نسب

الإطار 1.6: خفض مستويات التسرب من التعليم في ملاوي بفضل التحويلات النقدية غير المشروطة

بإمكان التحويلات النقدية أن تحد من الأسباب التي تدفع الآباء إلى سحب أطفالهم من المدارس. وثمة دراسة نُفذت في جنوب ملاوي استخدمت تقنيات للتقييم العشوائي بغية النظر في دور التحويلات النقدية في إضعاف تأثير الصلة بين التسرب من التعليم وبين الزواج المبكر. فقد أجريت تحويلات نقدية تتراوح مبالغها بين 5 دولارات أمريكية و15 دولاراً أمريكياً لصالح فتيات غير متزوجات يبلغن من العمر ما بين 13 و22 سنة ويترددن على المدارس. وبعد مرور سنة على تطبيق هذا البرنامج، كانت نسبة تسربهن تبلغ 6.3% بينما كانت نسبة الفتيات اللواتي لم ينتفعن بهذه التحويلات النقدية تبلغ 10.8% . فيبدو أن توفير حافز مالي بسيط نسبياً للتشجيع على تأخير حالات الزواج قد أثر تأثيراً هاماً على قرارات الأسر في هذا الصدد.

المصدر: Baird et al. (2010).

الإطار 1.7: تحسين التعليم المدرسي يحد من مستوى التسرب: مشروع التعليم في المناطق الريفية كولومبيا

في الفترة من عام 1999 إلى عام 2007، ازدادت نسبة التلاميذ الذين يبلغون الصف الدراسي الأخير من التعليم الابتدائي في كولومبيا بمقدار إحدى وعشرين نقطة مئوية. ويمكن أن يعزى جزء من هذا التحسن إلى مشروع التعليم في المناطق الريفية الذي استُهل في عام 2002 وكان يشمل أكثر من 000 435 تلميذ في 500 6 مدرسة ريفية.

فتم من خلال تنفيذ المشروع عن طريق السلطات البلدية تقييم احتياجات كل مدرسة، وجرى تدريب المعلمين على تطبيق واحد من تسعة نماذج تعليمية مرنة تستهدف التلاميذ من الفئات المحرومة.

وكشف تقييم أجري بالاستناد إلى عدد كبير من المدارس في الفترة من عام 2000 إلى عام 2005 عن أن المشروع كان يشمل 14% من المدارس الريفية. وفي حين لم يكن للمشروع تأثير كبير على صعيد القيد، فإن درجات اختبارات التلاميذ في مادة اللغة، ونسبة التلاميذ الناجحين في الامتحانات ارتفعت بقدر كبير في المدارس التي شملها المشروع. وانخفض مستوى التسرب من هذه المدارس أيضاً بشكل يزيد بمقدار 3.2 نقطة مئوية على مستوى التسرب من المدارس التي لم يشملها المشروع.

وإذا كانت التدابير التي تعنى بجانب الطلب في التعليم، مثل برامج التحويلات النقدية المشروطة، حظيت بقدر كبير من الاهتمام بوصفها وسيلة لخفض مستويات التسرب من التعليم، فإن تقييم مشروع التعليم في المناطق الريفية يشكل جزءاً من مجموعة متزايدة من الشواهد على أهمية الاستراتيجيات التي تعنى بجانب العرض في التعليم والتي تزيد من فعالية المدارس وتجعلها أكثر جاذبية في نظر التلاميذ.

المصدر: Rodríguez et al. (2010).

التسرب من التعليم (الإطار 1.7). غير أن الاهتمام بنوعية التعليم وحدها لا يكفي. فمن شأن اعتماد نهج مرن في تحديد فصول التعليم المدرسي وفي تحديد مواعيد الدروس أن يساعد في تخفيف أشكال التوتر بين متطلبات التعليم ومتطلبات الأسر والتي تتجاذب وقت الأطفال (Hadley, 2010؛ Kane, 2004). ففي مالي، يبدأ الفصل الدراسي في مدارس المجتمعات المحلية بعد موسم الحصاد في تشرين الثاني/نوفمبر ويستمر إلى أيار/مايو. وتستغرق الدروس ما بين ساعتين وثلاث ساعات في اليوم على مدى ستة أيام في الأسبوع، مما يتيح للأطفال إمكانية المشاركة في الأنشطة الزراعية. وقد تمثلت إحدى نتائج ذلك في ازدياد قيد الفتيات (Colclough et al., 2004). كما يمكن للمعلمين أن يسهموا في التغيير. فقد خلصت بحوث أجريت في جنوب غانا إلى أن بإمكان المعلمين الذين يحددون الأطفال الذين يواجهون صعوبات ويزودونهم بالدعم أن يزيدوا مستوى الإبقاء على الأطفال في التعليم. ونظمت بعض المدارس أيضاً زيارات للمعلمين كي يلتقوا خلالها بالتلاميذ المتغيبين وآبائهم (Sabates et al., 2010).

جمهورية تنزانيا المتحدة هي من البلدان المعدودة التي نجحت في تحقيق زيادة سريعة في القيد في التعليم الابتدائي وتسجيل نسب منخفضة في التسرب من التعليم

وينبغي للمدارس أن تبدأ في مرحلة مبكرة ببذل الجهود لمكافحة التسرب. فهناك الكثير من الأطفال، ولا سيما من الفئات المحرومة اجتماعياً، يلتحقون بالمدارس وهم يعانون من مستوى أدنى من مستويات غيرهم في النمو فيما يتعلق بالقدرة على القراءة والكتابة والحساب والقدرة على التعلم. ويمكن أن يؤدي توفير معلمين يتمتعون بتدريب جيد ومن ذوي الخبرة أن يرسي أساساً متيناً لتقدم هؤلاء الأطفال في النظام التعليمي بسلاسة. غير أن استخدام المعلمين ذوي التدريب الجيد كثيراً ما يتركز في تعليم الصفوف الدراسية المتقدمة (انظر مجال التركيز في السياسة العامة فيما يخص الهدف 6). ويمكن أن تشكل اللغة عائقاً آخر أمام التقدم في التعليم. فكثيراً ما يتسرب الأطفال المنتمون إلى أقليات إثنية من المدارس بسبب صعوبات يلاقونها من جراء لغة التعليم. ويمكن لتوفير التعليم باللغة الأم في الصفوف الدراسية الأولى أن يساعد على تحسين نتائج التعلم وزيادة مستوى الإبقاء على الأطفال في التعليم (UNESCO, 2010). وقد أظهرت تقييمات أجريت للمدارس المتعددة اللغات في النيجر في عام 2007 أن مستويات التسرب كانت منخفضة وتبلغ 1%، في حين أن المتوسط الوطني للتسرب كان يبلغ 33% (Alidou et al., 2006).

إن البلدان التي تسعى إلى الإسراع في قبول المزيد من التلاميذ المستجدين ينبغي أن تحذر من ازدياد نسب التسرب في السنوات الأولى من التعليم. وثمة بعض العبر المفيدة التي يجدر استخلاصها من تجربة السنوات الماضية الأخيرة. فتعد جمهورية تنزانيا المتحدة واحداً من البلدان المعدودة التي نجحت في تحقيق زيادة سريعة في القيد في التعليم الابتدائي، وتسجيل نسب منخفضة للتسرب في السنوات الأولى من التعليم.

وكان تنفيذ مجموعة من السياسات المتابعة على نحو منظم بعناية أمراً أساسياً لتحقيق هذا النجاح. فانطلاقاً من الاعتراف بأن حدوث زيادة في عدد الأطفال الذين تتجاوز أعمارهم السن الرسمية بين الملتحقين بالتعليم في الصف الأول يمكن أن يضر ضرراً كبيراً بإمكانيات إبقاء الأطفال في التعليم، أقرنت الحكومة عملية إلغاء الرسوم المدرسية في عام 2001 بسياسة تحدد السن القصوى للالتحاق بالتعليم بـ 7 سنوات. وجرى إعداد برنامج التعليم الأساسي التكميلي في تنزانيا بغية توفير تعليم غير نظامي للأطفال الذين تجاوزوا السن الرسمية. ويتيح المنهاج الدراسي لهذا البرنامج، الذي يشمل تعليم مهارات القراءة والكتابة والحساب والمهارات الحياتية، للتلاميذ إمكانية الالتحاق بالتعليم النظامي في مرحلة الصف الخامس. وبحلول عام 2006، كان قد التحق قرابة 000 556 تلميذ من غير الملتحقين بالمدارس بالمراكز العاملة وفق هذا البرنامج، إي حوالي 8% من السكان الذين هم في سن التعليم الابتدائي. كما اتخذت تدابير لتعزيز التعليم عن طريق تنسيب معلمين أكثر خبرة للعمل في صفوف السنوات الأولى من التعليم، واعتماد اللغة السواحيلية كلغة رسمية للتدريس في هذه الصفوف. وبعد أن كان كثير من التلاميذ يتسربون في السابق في مرحلة الصف

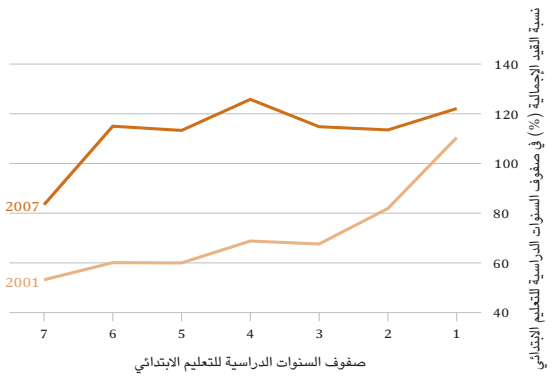
الرابع نتيجة للخضوع لامتحان انتقائي، أصبح الامتحان يستخدم كوسيلة لتشخيص الصعوبات التي يلقاها التلاميذ في التعلم ولتحديد التلاميذ الذين يحتاجون إلى دروس للتقوية.

لقد أسفرت هذه الإصلاحات عن نتائج مدهشة، إذ انخفض عدد الأطفال غير الملتحقين بالتعليم في جمهورية تنزانيا المتحدة من 3.2 مليون طفل في عام 1999 إلى 000 33 طفل فقط في عام 2008. وخلال الفترة من عام 2000 إلى عام 2006، انخفضت نسب التسرب من المدارس من 26% إلى 17%. ويمكن تتبع المسار المتواصل للانخفاض سنة بسنة (الشكل1.21). ففي عام 2001، كان حوالي ستة من كل عشرة أطفال، ممن كانوا قد التحقوا بالصف الأول من التعليم، يتسربون من التعليم في الصف الثالث. وعندما بدأ تطبيق هذه الإصلاحات، كانت نسب القيد بحسب الصفوف الدراسية تتبع نمطاً مماثلاً للنمط الذي كان موجوداً في الكثير من البلدان الأخرى في المنطقة، أي ارتفاع في نسب القيد الأولى يتبعه تسرب في الصفوف اللاحقة من التعليم. وعلى الرغم من حدوث تدهور في الصورة في عام 2002، وهو تدهور حدث مباشرة بعد إلغاء الرسوم المدرسية، كان عدد المتسربين من صفوف السنوات الثلاث الأولى من التعليم في عام 2007 قليلاً جداً وكانت نسب القيد في صفوف السنوات الست الأولى ثابتة عموماً.

بيد أنه ينبغي التشديد على أن استحداث مسارات بديلة لتعليم الأطفال الذين تجاوزوا السن الرسمية لا يمثل وسيلة آلية لخفض نسب التسرب من التعليم. وإذا كان توفير التعليم غير النظامي لهؤلاء الأطفال يعتبر أحياناً بديلاً زهيد التكلفة للتعليم النظامي، فإن دورات التعليم غير النظامي قد لا تيسر العودة للالتحاق بالتعليم النظامي، إنْ لم يتوافر لها القدر الكافي من الموارد والعاملين. وإن السبب في أن برنامج التعليم الأساسي التكميلي في تنزانيا أسفر عن نتائج قوية يعود جزئياً إلى كونه جزءاً من استراتيجية وطنية متكاملة. وبالمثل، فإن برنامج التعليم غير النظامي الذي تديره لجنة بنغلاديش لتطوير الأرياف (BRAC)، وهي منظمة غير حكومية، يعد وسيلة فعالة للالتحاق بالتعليم النظامي عن طريق مراكز التعلم التي توفر تعليماً لمدة تتراوح بين ثلاث وأربع سنوات تغطي خلالها المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي. وقد كانت نسب التسرب أثناء تنفيذ البرنامج أقل بكثير من نسب المتوسطات الوطنية، ويفلح 90% من خريجي دورات مراكز BRAC هذه في الانتقال إلى التعلم النظامي (Nath, 2006).

الشكل 1.21: يمكن تحقيق تحسُّن كبير في مجال التقدم في صفوف السنوات الدراسية بإجراء الإصلاحات المناسبة

نسبة القيد الإجمالية في مختلف صفوف السنوات الدراسية للتعليم الابتدائي في جمهورية تنزانيا المتحدة، في عامي 2001 و2007



المصدر: Lewin and Sabates (2009).

الخلاصة

إن فرصة الالتحاق بالتعليم الابتدائي لم تؤد، بالنسبة إلى ملايين الأطفال، إلى اكتساب تعليم يزودهم بالمهارات الأساسية التي يحتاجون إليها. فنسب التسرب العالية تحرمهم من الانتفاع بفرص مجدية للتعلم وتحرم بلدانهم من مصدر حيوي لتحقيق النمو الاقتصادي والاستقرار.

وقد كان مسار التقدم في مجال خفض مستويات التسرب مخيباً للآمال. وما لم تعتبر مسألة إبقاء التلاميذ في التعليم أولوية عاجلة، لن يتحقق هدف تعميم التعليم الابتدائي في اجله المحدد. وتتمثل الخطوة الأولى في مجال رسم السياسات الكفيلة بمعالجة التسرب في فهم العوامل التي تسببه سواء في إطار المنزل أو في إطار المدرسة. ولقد قطعت بلدان كثيرة خطوات كبيرة في مجال الحد من التسرب من التعليم وتمكين الأطفال من الانتفاع بمرحلة كاملة من التعليم الابتدائي. وتبين تجارب هذه البلدان أن إبقاء الأطفال في المدارس يتطلب إتباع نهج منسق في العمل لمعالجة الأسباب العديدة للتسرب. □

ما لم تعتبر مسألة إبقاء التلاميذ في التعليم أولوية عاجلة، لن يتحقق هدف تعميم التعليم الابتدائي في اجله المحدد

الهدف 3: احتياجات التعلم لدى النشء والكبار

ضمان تلبية احتياجات التعلم لجميع النشء والكبار من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلم واكتساب المهارات الحياتية.

إن الالتزام الذي تم التعهد به في داكار، بالسنغال، في عام 2000، والذي يقضي بتلبية احتياجات التعلم لجميع النشء والكبار كان ينطوي على طموح كبير يصحبه ضمور في تفاصيل صياغته. وإذا كان من الصعب رصد التقدم، فإن لذلك أسباباً ليس من بين أقلها أهمية غياب أهداف قابلة للقياس الكمي. ولقد تُرك الهدف 3 معرضاً لتشكيلة كبيرة من التفسيرات - مع انعدام أي توافق في الآراء بشأن أي مؤشرات مرجعية بصدده، مما أضعف أسس إجراء أي تقييم للجهود الحكومية في هذا الصدد. وبسبب هذه المشكلات كلها، تتسم المبادئ الأساسية التي يتضمنها الهدف 3 بأهمية جوهرية بالنسبة إلى جدول أعمال التعليم للجميع. فالمهارات التي تتم تنميتها عن طريق التعليم تتصف بأهمية حيوية ليس فقط بالنسبة إلى رفاه النشء والكبار، وإنما بالنسبة إلى العمالة والرخاء الاقتصادي أيضاً.

فيمثل التعليم النظامي في سنوات المراهقة أنجع الأسس لتنمية مهارات التعلم والمهارات الحياتية. ولقد انخفض عدد المراهقين غير الملتحقين بالتعليم النظامي - ليبلغ ما يقل بقليل عن 74 مليون نسمة في عام 2008، وذلك مع وجود فروق كبيرة فيما بين المناطق الإقليمية (الجدول 1.4). فقد انخفض عدد المراهقين غير الملتحقين بالتعليم في منطقة شرق آسيا والمحيط الهادي بما يزيد على 9 ملايين نسمة في الفترة بين عامي 1999 و2008. وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى كان التغير في العدد ضئيلاً لأن النمو السكاني حدَّ من مفعول الزيادات التي حدثت في القيد في التعليم الثانوي.

ويعاني التعليم الثانوي، الذي يشكل حجر الزاوية بالنسبة إلى تعليم النشء، من مستويات عالية من التفاوت على الصعيد العالمي. فمعظم البلدان الغنية قريبة من تحقيق تعميم التعليم الثانوي، على الرغم من أن التسرب من التعليم يظل يشكل مدعاة للقلق. إما البلدان النامية، فقد وسعت نطاق الانتفاع بهذا التعليم أيضاً، وإنْ كانت نسبة القيد الصافية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى والتي بلغت 34% في عام 2008 تشير إلى ارتفاع مستويات الاحتياجات التي لا تزال غير ملباة. وتكمن وراء المتوسطات الإقليمية جوانب كبيرة للتفاوت في داخل البلد الواحد حيث ترتبط أنماط الحضور في المدارس ارتباطاً قوياً بمستوى الثراء وبالمستوى التعليمي للآباء وبعوامل أخرى (اللوحة 1.6).

وتعمل النظم التعليمية، إلى جانب توفير التعليم الثانوي العام، على تنمية المهارات عن طريق التعليم التقني والمهني. وقد ارتفعت مستويات القيد في هذا التعليم في معظم المناطق الإقليمية. غير أن نسب طلاب التعليم الثانوي الملتحقين بفروع هذا التعليم تختلف باختلاف المناطق الإقليمية (الجدول 1.4).

وفي ظل اقتصاد عالمي يتزايد فيه الاعتماد على المهارات، تضطلع نظم التعليم العالي بدور حيوي في تنمية المهارات. وفي هذا المجال أيضاً، ثمة أوجه كبيرة للتفاوت، ولا تنفك الفروق تتزايد في بعض الجوانب. ويجري التوسع في الالتحاق بالتعليم العالي في البلدان الغنية بشكل أسرع مما في البلدان الفقيرة (اللوحة 1.7). وإذا لم يتم تدارك هذا الوضع، فإن من شأنه أن يسفر عن آثار جسيمة على صعيد أنماط النمو الاقتصادي والعولمة في المستقبل.

وفي الكثير من البلدان الغنية، يؤدي دخول الفرد ذي المهارات المحدودة في سوق العمل إلى أن يقضي حياته كلها في أداء أعمال غير مضمونة وبأجور منخفضة. ويبحث القسم الخاص بمجال التركيز في السياسة العامة، مسألة آثار انخفاض مستويات المهارة على سوق العمل ويسلط الضوء على ضرورة توافر نظم للتدريب تتسم بمزيد من الإنصاف والفعالية.

الجدول 1.4: المؤشرات الرئيسية الخاصة بالهدف 3

	أعداد المراهقين غير الملتحقين بالتعليم والذين هم في سن التعليم في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (بالآلاف)		مجموع الملتحقين بالتعليم الثانوي (بالآلاف)		مجموع نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي (%)		النسبة المئوية للملتحقين بالتعليم التقني والمهني بالقياس إلى مجموع الملتحقين بالتعليم الثانوي (%)	
	في عام 2008	التغير منذ عام 1999 (%)	في عام 2008	التغير منذ عام 1999 (%)	في عام 2008	التغير منذ عام 1999 (%)	في عام 2008	التغير منذ عام 1999 (%)
العالم	73 604	19-	525 146	21	67	14	11	2-
البلدان المنخفضة الدخل	24 466	1-	59 771	51	43	29	6	47
الفئة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل	45 241	24-	288 564	31	63	22	10	7
الفئة العليا من البلدان المتوسطة الدخل	3 002	50-	92 856	0.2	90	7	13	2-
البلدان ذات الدخل العالي	922	20-	84 463	1	100	1	14	11-
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	19 675	1	36 349	75	34	40	7	6-
الدول العربية	4 571	16-	29 858	35	68	20	13	7-
آسيا الوسطى	325	50-	10 913	16	97	13	15	123
شرق آسيا والمحيط الهادي	13 277	41-	164 021	25	77	22	16	9
جنوب وغرب آسيا	31 486	12-	130 312	33	54	21	1	5-
أمريكا اللاتينية والكاريبي	2 100	45-	59 101	13	89	11	11	3
أمريكا الشمالية وأوربا الغربية	471	24-	62 333	3	100	0.3	13	10-
أوروبا الوسطى والشرقية	1 699	46-	32 258	21-	88	1	19	5

المصدر: الملحق، الجدولان الإحصائيان 4 و7 (في الطبعة الورقية من التقرير) والجدول الإحصائي 8 (في الطبعة المنشورة على الإنترنت)؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

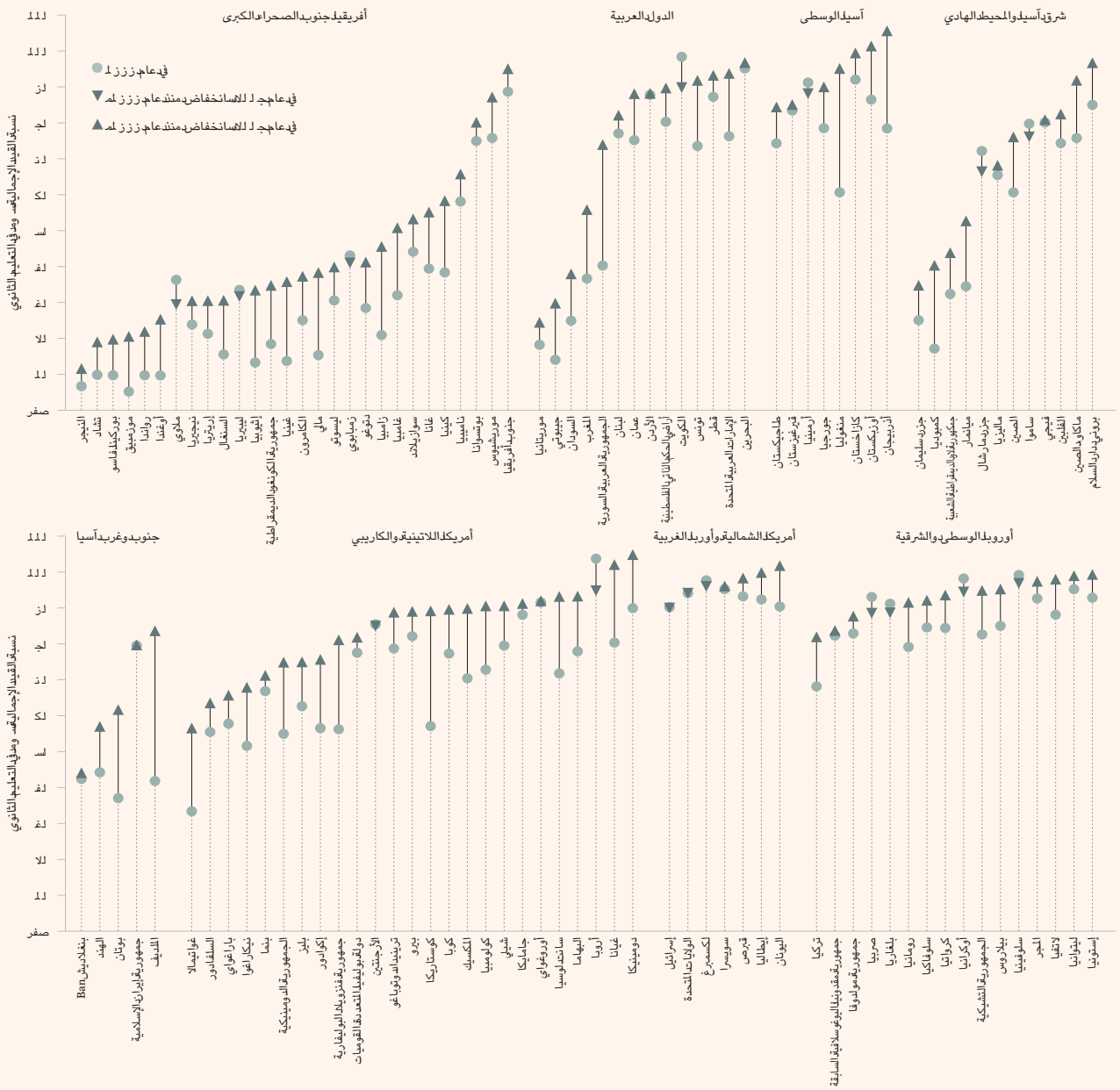
اللوحة 1.6: تحسَّن الانتفاع بالتعليم الثانوي، ولكن لا تزال توجد أوجه كبيرة للتفاوت

مع تزايد أعداد الأطفال الذين يتمون التعليم الابتدائي، ما انفك الإقبال على التعليم الثانوي يتزايد في أرجاء العالم النامي مثلما يدل ارتفاع نسبة القيد فيه (الشكل 1.22). ويجري هذا التزايد في بعض المناطق الإقليمية انطلاقاً من مستويات منخفضة للغاية، وتؤدي الأوجه الكبيرة للتفاوت في هذا الصدد في داخل البلدان إلى إعاقة عجلة التقدم فيها.

فقد سجلت أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى زيادات سريعة في القيد في التعليم الثانوي، إذ ارتفعت نسب هذا القيد بمقدار 40% منذ عام 1999،

الشكل 1.22: التوسع في الالتحاق بالتعليم الثانوي

نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي، في عامي 1999 و2008



ملاحظة: يشمل هذا الشكل فقط البلدان التي كانت فيها نسبة القيد الإجمالية أقل من 97% إما في عام 1999 أو في عام 2008.

المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 7.

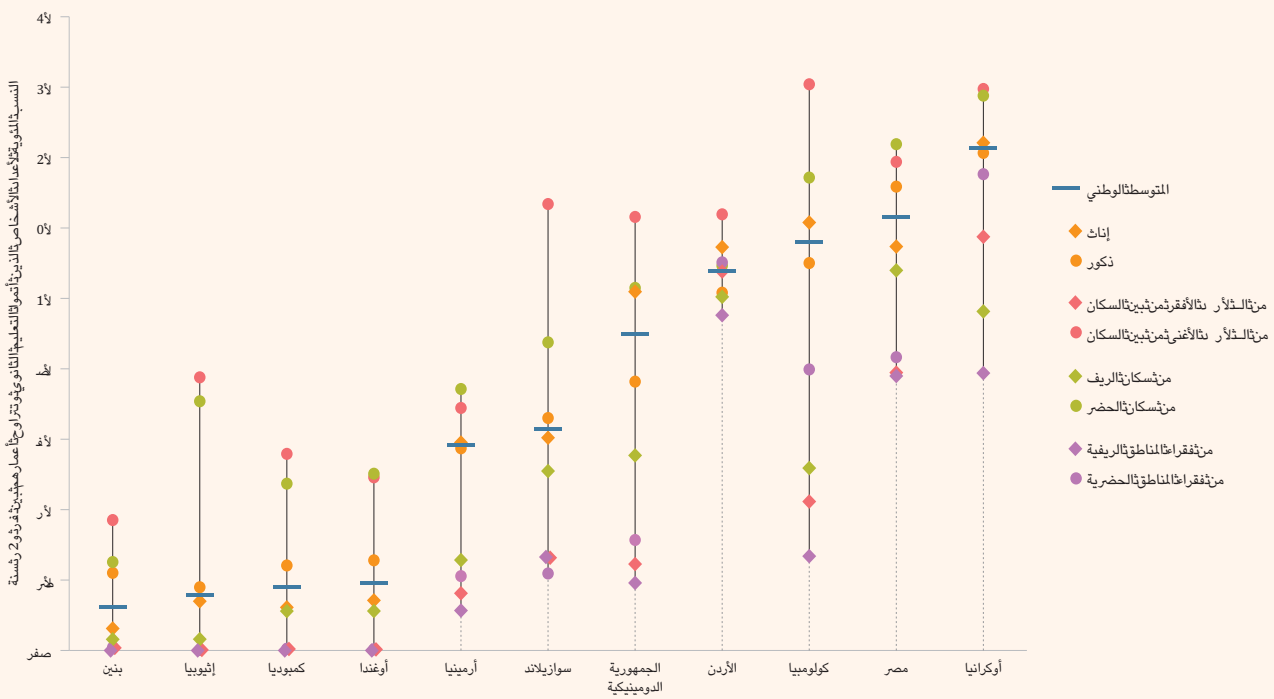
وهي أسرع نسبة للنمو في هذا الصدد. وازداد القيد في التعليم الثانوي في موزمبيق إلى خمسة أضعاف ما كان عليه، بينما بلغت الزيادة في نسب القيد في بلدان أخرى، مثل إثيوبيا وأوغندا وغينيا، أكثر من ضعف ما كانت عليه. وعلى الرغم من هذه الزيادات المدهشة، فإن حظوظ النشء في الالتحاق بالتعليم الثانوي في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى هي نصف حظوظ النشء في الدول العربية.

وتتأثر مستويات الحضور في التعليم الثانوي وإمكانيات إتمام هذه المرحلة التعليمية تأثراً قوياً بظروف الفقر وبمكان الإقامة ونوع الجنس (الشكل 1.23). فتبلغ نسبة إتمام التعليم الثانوي بين صفوف الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 23 و27 سنة والمنتمين إلى الـ 20% الأغنى من بين السكان في كمبوديا 28% مقابل نسبة 0.2% لدى الأشخاص من نفس الفئة العمرية المنتمين إلى الـ 20% الأفقر من بين السكان. وفي كولومبيا، تبلغ احتمالات إتمام الفقراء من سكان المناطق الحضرية للتعليم الثانوي حوالي ثلاثة أضعاف احتمالات إتمام الفقراء من سكان المناطق الريفية لمرحلة التعليم الثانوي. وتعبر الفروق الكبيرة في أوجه التفاوت في مجال التعليم الثانوي عن وجود مجموعة كبيرة من العوائق. فتكلفة التعليم الثانوي للفرد الواحد هي أكبر من تكلفة التعليم الابتدائي، ولا يوجد بين البلدان المنخفضة الدخل سوى عدد قليل منها يتوافر فيها التعليم الثانوي مجانياً. وكثيراً ما تكون المسافة بين المدارس ومنازل الطلاب أكبر في مرحلة التعليم الثانوي، وذلك بالإضافة إلى أن أطفال الأسر الفقيرة هم أكثر عرضة لأن تجتذبهم أسواق العمل.

وتزود 'برامج الفرصة الثانية' النشء والكبار الذين فاتتهم الفرص في وقت مبكر لتنمية مهارات تعينهم في حياتهم. ولئن كان سجل أداء هذه البرامج متبايناً، فإن بالإمكان اكتساب الكثير عندما تمتلك الدورات الدراسية التي تتيحها هذه البرامج الموارد المناسبة وتكون مصممة من أجل أن توفر المهارات التي يحتاج إليها أرباب العمل. فتجمع برامج الشباب (Jóvenes) في أمريكا اللاتينية بين تعليم المهارات الحياتية الأساسية والتدريب التقني وفترات التمرن وغير ذلك من خدمات الدعم. وتشير تقييمات أجريت لهذه البرامج في ستة بلدان إلى أنها قد أسفرت عن تحسن كبير في فرص العمالة وفي إيرادات المشاركين فيها (UNESCO, 2010).

الشكل 1.23: يتمتع النشء من سكان المناطق الحضرية بحظوظ أفضل في إتمام التعليم الثانوي

نسب إتمام التعليم الثانوي لدى الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 23 و27 سنة، بحسب مكان الإقامة، ونوع الجنس، ومستوى الثراء، 2005-2007



ملاحظة: البيانات هي أحدث بيانات سنوية متوافرة في الفترة المعنية. والمقصود بفقراء المناطق الريفية وفقراء المناطق الحضرية الأفراد المنتمين إلى الـ 20% الأفقر من بين السكان.
المصدر: UNESCO et al. (2010).

اللوحة 1.7: الفروق في مجال المشاركة في التعليم العالي تتزايد بين المناطق الإقليمية

ما انفك التعليم العالي يتزايد انتشاراً في شتى أنحاء العالم، إذ التحق به في عام 2008 ما يزيد بمقدار 65 مليون طالب على عدد الذين التحقوا به في عام 1999. وقد حدث قسم كبير من هذه الزيادة في منطقة شرق آسيا والمحيط الهادي حيث زاد عدد الملتحقين في الصين وحدها بأكثر من 20 مليون نسمة. إما في البلدان الأفقر، فقد كانت الزيادة أقل من ذلك. ولم تسجل أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، ولا منطقة جنوب وغرب آسيا، خلال العقد زيادات هامة في نسب القيد الإجمالية في هذا المستوى التعليمي.

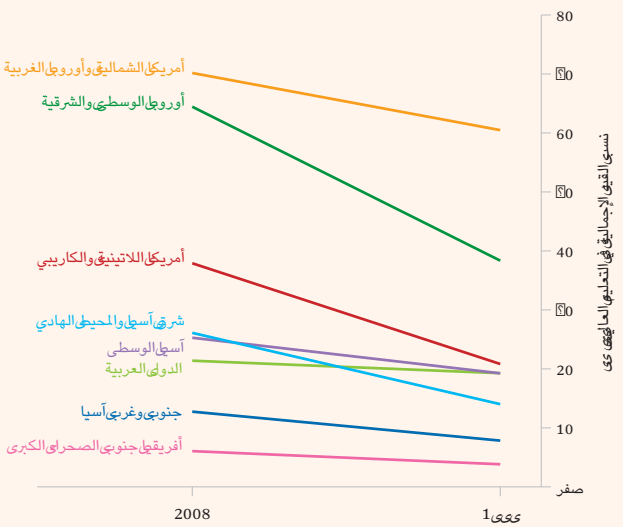
وخلاصة القول هي أن هناك فروقاً كبيرة بالفعل في نسب القيد في التعليم العالي في العالم، وهي فروق لا تنفك تتزايد. فتبلغ نسبة القيد الإجمالية في التعليم العالي في منطقة أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية 70% بالمقارنة مع 6% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وإذ تكاد بعض المناطق، من ضمنها شرق آسيا والمحيط الهادي، أن تلحق بالركب، فإن المناطق الأفقر متخلفة للغاية في هذا الصدد (الشكل 1.24). وتتزايد الفروق في مجال المشاركة في هذا المستوى التعليمي اتساعاً بين البلدان الغنية والبلدان الفقيرة نتيجة للفرق الكبير بينها على صعيد الإنفاق. فتنفق الحكومات في فرنسا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة ما يزيد على ما يعادل 10 000 دولار أمريكي (على أساس تكافؤ القوة الشرائية) على كل طالب في التعليم العالي، بالمقارنة مع أقل من 3 000 دولار أمريكي في بلدان منخفضة الدخل، مثل بنين والكامرون والهند (UIS, 2009).

ومع أن متضمنات هذه الاتجاهات تتجاوز حدود قطاع التعليم، فإن نظم التعليم العالي تضطلع بدور حاسم في تنمية المهارات ومبادرات الابتكار القائمة على تركيز المعارف وهو ما يعتمد عليه مستقبل الإنتاجية وفرص العمالة والقدرة التنافسية في ظل العولمة.

وإن أوجه التفاوت الكبيرة التي لا تنفك تتزايد في فرص الانتفاع بالتعليم العالي سوف تفاقم شدة الفروق الموجودة فعلاً في مستوى الثراء بين البلدان.

الشكل 1.24: لا تنفك الفروق في القيد في مجال التعليم العالي تتزايد بين المناطق الإقليمية

نسب القيد الإجمالية في التعليم العالي، بحسب المناطق الإقليمية، في عامي 1999 و2008



المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 9 – ألف (في الطبعة المنشورة على الإنترنت).

مجال التركيز في السياسة العامة
وضع حد لتهميش العمال غير المهرة في البلدان المتقدمة

لئن كان معظم البلدان ذات الدخل العالي قد حققت تعميم التعليم الثانوي، فإنها تواجه مشكلات كبيرة على صعيد التفاوت الاجتماعي في نظمها التعليمية. فكثيراً ما يترك الطلاب المنتمون إلى الأسر الأفقر والأقليات الإثنية والفئات المحرومة الأخرى التعليم قبل الأوان وبمستوى منخفض من التأهيل. ومع أن أوجه التفاوت هذه ليست جديدة، فإنها تشكل مصدراً متزايد التأثير لاستحداث أشكال أخرى من التفاوت أوسع نطاقاً، وذلك مع تزايد تأثير العولمة في ترسيخ أشكال التكافل الاقتصادي ومع تزايد أهمية المعارف في عملية الإنتاج. ويصبح الأفراد الذين يدخلون سوق العمل أو يعودون إلى دخول سوق العمل – ولا سيما الشباب والعاملون الأكبر منهم سناً من ذوي المؤهلات المتدنية– عرضة لممارسة أعمال غير مستقرة تستند إلى عقود غير مأمونة وأجور منخفضة.

لقد جعلت الأزمة المالية مسألة التفاوت في المهارات تندرج في صميم جدول أعمال التعليم في كثير من البلدان. وقد كان تأثير الانحسار الاقتصادي على العمال غير المهرة قاسياً بوجه خاص. وتزايدت البطالة بين الشباب بشكل سريع مما أصبح يهدد مستقبل جيل كامل من خريجي المدارس. ويواجه العمال غير المهرة من الراشدين شبح الاستبعاد الطويل الأجل من فرص العمل. غير إن الانحسار الاقتصادي هذا يتيح للحكومات فرصة العمل على تعزيز المهارات وتوفير إمكانيات الفرصة الثانية. ويبحث هذا القسم بعض الأسباب التي تفضي إلى نشوء أوجه تفاوت في المهارات، وينظر في السياسات الكفيلة بتيسير إزالة أوجه التفاوت هذه.

لقد جعلت الأزمة المالية مسألة التفاوت في المهارات تندرج في صميم جدول أعمال التعليم

انعدام التوافق بين المهارات وفرص العمل

وصف الأخصائي الاقتصادي جوزيف شومبيتير الرأسمالية بأنها نظام يتسم بـ "التدمير الخلاق". ويكتسب هذا الوصف أصداء خاصة بالنسبة إلى أسواق العمل في عهد العولمة. ففي البلدان المتقدمة، بات يتركز استحداث فرص العمل، بصورة متزايدة، في مجالات المهارات العالية بينما يجري تدمير الكثير من الوظائف في مجالات المهن ذات المهارات المحدودة.

وتؤكد الشواهد من بلدان الاتحاد الأوروبي هذا التوجه المتضارب. وتشير توقعات حديثة إلى أن أوروبا ستفقد خلال العقد المقبل أكثر من 2.8 مليون وظيفة في مجال القطاع الإنتاجي الأولي و2.2 مليون وظيفة في مجال الصناعة التحويلية، بينما ستستحدث 10.7 مليون وظيفة في قطاعات متنوعة تشمل توزيع السلع والبضائع، والنقل، والأعمال التجارية، والخدمات. وتحجب هذه الأرقام مدى التغير الكبير في مواصفات المهارات اللازمة للعمالة. وإجمالاً، تشير نفس التوقعات إلى أن صافي عدد الوظائف المستحدثة البالغ 7.2 مليون وظيفة والناجم عن تدمير 12.1 مليون وظيفة يتطلب معظمها امتلاك مستوى التعليم المتوسط، وعن استحداث 3.7 مليون وظيفة تتطلب امتلاك مستوى التعليم الثانوي و15.6 مليون وظيفة تتطلب امتلاك مستوى التعليم العالي (CEDEFOP, 2010). وتدل هذه الأرقام على معالم مستقبل يتعمق فيه التهميش الاجتماعي للشباب الذين يدخلون أسواق العمل بدون أن يمتلكوا المستوى اللازم من المهارات.

في البلدان العالية الدخل يتزايد تركيز استحداث فرص العمل في مجالات المهارات العالية بينما يجري تدمير الكثير من الوظائف في مجالات المهن ذات المستوى المنخفض من المهارات

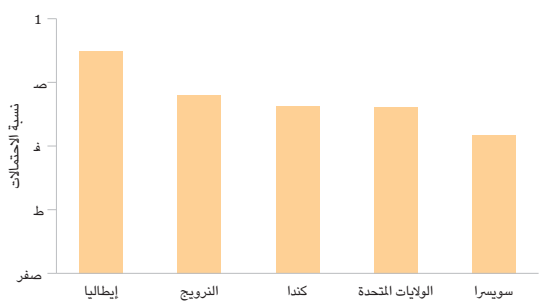
لقد باتت المهارات ذات المستويات العالية تظهر في شتى أنحاء العالم كمستلزم متزايد الأهمية لتفادي التعرض للبطالة وانخفاض الدخل والعمل غير المضمون. وقد أجري استقصاء في عام 2005[3] شمل خمسة عشر بلداً أوروبياً خلص إلى أن من مجموع الذين تخرجوا من التعليم العالي قبل خمس سنوات والتحقوا بسوق العمل، كان 4% فقط عاطلين عن العمل، وأن 80% من العاملين منهم كانوا يعملون بوقت كامل، وأن ثلاثة أرباعهم كانوا يمارسون أعمالهم "كمهنيين" مرتبطين بعقود غير محددة الأجل (Allen and van der Velden, 2007؛ Guégnard et al., 2008). والوجه الآخر لهذا التغير هو الحيف الواقع على ذوي المهارات المحدودة. وفي الكثير من البلدان، يكون الأفراد الأقل مهارة من غيرهم أقل حظاً في أن يمارسوا عملاً ويكونون في الأغلب أكثر عرضة للبطالة الطويلة الأمد (الشكل 1.25). وفي قطاع الصناعة التحويلية في فرنسا، أصبحت الوظائف التنفيذية حصراً على خريجي التعليم العالي وذلك أكثر بكثير مما كان عليه الأمر في الماضي، بينما لا يملك الشباب الحاصلون في أحسن الأحوال على شهادة تعليم ثانوي حظاً كبيراً في أن يشغلوا وظائف يتجاوز مستواها مستوى العمال المهرة في مجال تقني محدود (Fournié and Guitton, 2008). وفي الولايات المتحدة، يقضي الفرد المتوسط من بين خريجي المدارس 6.3 شهر قبل أن يعثر على أول عمل له، في حين يقضي الفرد غير المؤهل البتة 10.9 شهر، ويقضي خريج المدارس الثانوية 4.3 شهر، وخريج التعليم العالي 1.4 شهر (OECD, 2009d). وفي المملكة المتحدة، كان حوالي 40% من الشباب غير المؤهلين، في عام 2005، إما لا يمارسون عملاً وإما غير ملتحقين بالتعليم أو لا يتلقون تدريباً، وكان 35% يمارسون أعمالاً منخفضة الأجر يكسبون فيها أقل من ثلثي الحد الأوسط للأجر الذي يحصل عليه الكبار (OECD, 2008c).

إن ارتفاع مستوى البطالة في البلدان الغنية هو في الأحوال الاعتيادية نتيجة لعدم التوافق بين المهارات المتوافرة لدى الباحثين عن عمل وبين الأعمال الشاغرة المعروضة أكثر مما هو نتيجة نقص في فرص العمل. وتبين الاستقصاءات المتعلقة بمواقف أرباب العمل، في عدة بلدان، أن الشركات تعتبر المهارات المتوافرة لدى الشباب ذوي المستوى المنخفض من المهارة على أنها مهارات غير ملائمة. ففي الولايات المتحدة، اعتبر 42% من أرباب العمل أن الشباب الحاصلين على شهادة تعليم ثانوي كانوا لا يملكون المؤهلات اللازمة لأداء أعمال كانت معروضة لشغلها، في حين أن النسبة بين خريجي أربع سنوات من التعليم العالي كانت 9%. وكان النقص الملحوظ كبيراً في مجال المهارات المعرفية التي يجري تدريسها رسمياً في إطار النظام المدرسي، وكذلك في مجال المهارات السلوكية الأعم (OECD, 2009d).

ولا يوجد اعتراف واسع النطاق بجوانب النقص في مستوى المهارات في البلدان الغنية. وثمة في بلدان كثيرة مجموعات كبيرة من الراشدين الذين يفتقرون إلى مهارات القراءة والكتابة والحساب، وهي مجموعات تتزايد أعدادها باستمرار بفضل انضمام أجيال جديدة إليها من الشباب الذين يتركون المدارس قبل الأوان. وقد أجرت منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي في عام 2003 استقصاءً بشأن مهارات القرائية والمهارات الحياتية لدى الكبار، كشف عن أن قسماً كبيراً من الكبار في بعض البلدان الغنية كانوا يحرزون درجة المستوى 1 في قراءة وفهم نص مكتوب (الشكل 1.26)؛ أي أنهم كانوا لا يستطيعون سوى قراءة نص قصير لا يتوصلون فيه إلا إلى تحديد عنصر واحد من عناصره. وكان ما يتراوح بين ثلث وثلثي هؤلاء الراشدين غير قادرين على إحراز المستوى 3 الذي كان يعتبر بمثابة المستوى اللازم توافره لدى الفرد من أجل أن يمكنه التصرف بصورة مستقلة في المجتمع وفي مواقع العمل (Statistics Canada and OECD, 2005). وتشير

الشكل 1.25: الأفراد ذوو المهارات المحدودة أكثر عرضة للبطالة

نسبة احتمالات التعرض للبطالة لمدة أكثر من ستة أشهر، إلى احتمالات التمتع بعمل لمدة اثني عشر شهراً، على صعيد الكبار ذوي المستوى العالي والكبار ذوي المستوى المتدني في معرفة الحساب، حسب الاستقصاء بشأن مهارات القرائية والمهارات الحياتية لدى الكبار



ملاحظة: يبين الشكل أعلاه النسبة بين احتمالات الأفراد الذين يحرزون المستوى 1-2 واحتمالات الأفراد الذين يحرزون المستوى 3-5، في أن يكونوا عاطلين عن العمل لمدة أكثر من ستة أشهر وفي أن يتمتعوا بعمل لمدة اثني عشر شهراً. ففي إيطاليا مثلاً، تكون احتمالات مَن يحرز المستوى 1 أو 2 في أن يكون عاطلاً عن العمل، أكثر بمقدار 3.5 مرة من احتمالات الفرد الذي يحرز المستوى 3 أو ما هو أعلى.
المصدر: Statistics Canada and OECD (2005).

3. شملت الدراسة المشار إليها باسم: The REFLEX study (000 40) شاباً ممن مضت خمس سنوات على إتمامهم للتعليم العالي.

دلائل مستمدة من الاستقصاء أيضاً إلى وجود طلب كبير على التدريب على المهارات بين العاطلين عن العمل، إلا أن هذا الطلب غير ملبى. وأظهر الاستقصاء كذلك أن ما بين 11% و42% من جميع العاملين يملكون مهارات أدنى مستوى مما تتطلبه أعمالهم (Statistics Canada and OECD, 2005).

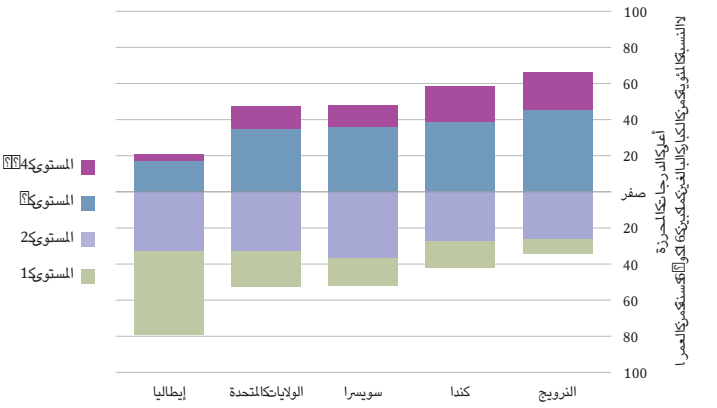
ويمكن الرجوع في سياق النظام التعليمي إلى الأسباب المؤدية إلى وجود جوانب النقص في مستوى المهارات. ففي حين أدى التوسع في التعليم الثانوي إلى زيادة متوسط عدد السنوات في التعليم، فإنه لم يؤثر كثيراً في الحد من أوجه التفاوت في التحصيل الدراسي (Field et al., 2007). وتنشأ أوجه التفاوت هذه أصلاً في مرحلة الطفولة المبكرة وكثيراً ما تتزايد حجماً بدلاً من أن تتضاءل مع تقدم الطفل في مراحل التعليم المدرسي. ويفشل واحد من كل خمسة طلاب تقريباً في التخرج من المرحلة العليا من التعليم الثانوي في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD, 2009a). وتتباين العوامل التي تيسر نشوء المخاطر في هذا الصدد بين بلد وآخر، إلا أن احتمالات تخرّج الصبيان من الطلاب المنتمين إلى فئة المهاجرين وإلى الأسر التي يمتلك الآباء فيها مستوى منخفضاً من التعليم تكون أقل من احتمالات غيرهم (Ameberg, 2009). ويشكل التسرب من التعليم العالي شاغلاً آخر. ففي فرنسا، كان المتسربون من التعليم العالي قبل التخرج منه يمثلون 20% من الشباب الذين تركوا هذا التعليم في عام 2004. واعتُبر انخفاض مستوى التحصيل الدراسي الأولي، والمشكلات المتعلقة بأساليب التدريس، وعدم العناية في اختيار المواد الدراسية، عوامل رئيسية تسهم في ذلك (Beaupère and Boudesseul, 2009).

وبإمكان جهود التعليم المستمر والتدريب المهني والتدريب في موقع العمل أن تزيل الفروق الموجودة على صعيد المهارات، لكن مستويات الدعم الذي توفره البلدان في هذا المضمار تتباين بتباين مستويات طموحاتها. ويهدف الاتحاد الأوروبي إلى زيادة نسب المشاركة في التعليم المستمر لتبلغ 12.5% من السكان الراشدين فيه بحلول عام 2010، ولتبلغ 15% بحلول عام 2020. وبحلول عام 2008، كان أداء بلدان الشمال الأوروبي والمملكة المتحدة وهولندا قد تجاوز مستوى المؤشر المرجعي المحدد لعام 2020. وكانت هناك بلدان كبيرة أخرى، بضمنها إيطاليا وبولندا وفرنسا، بعيدة عن مستويات المؤشرات المرجعية وكان التقدم المسجل فيها في هذا الشأن ضئيلاً. وكانت منطقة جنوب شرق أوروبا تسجل أدنى المستويات (الشكل 1.27).

ويتسم الانتفاع بالتدريب في داخل البلد الواحد بالتباين أيضاً، فيواجه أكثر الناس احتياجاً للتدريب أشد الصعوبات في الانتفاع به. ويتمتع ذوو المهارات العالية بحظوظ أكبر في أن توظفهم الشركات التي توفر التدريب، وكثيراً ما يكون هؤلاء أكثر تأهلاً للبحث عن فرص جديدة لتنمية مهاراتهم. وعلى العكس من ذلك، يكون ذوو المهارات المحدودة المستوى أقل حظاً في الحصول على إمكانيات الانتفاع بالتدريب.

الشكل 1.26: تشير استقصاءات أجريت في البلدان الغنية إلى وجود اختلافات في مستويات امتلاك مهارات القرائية

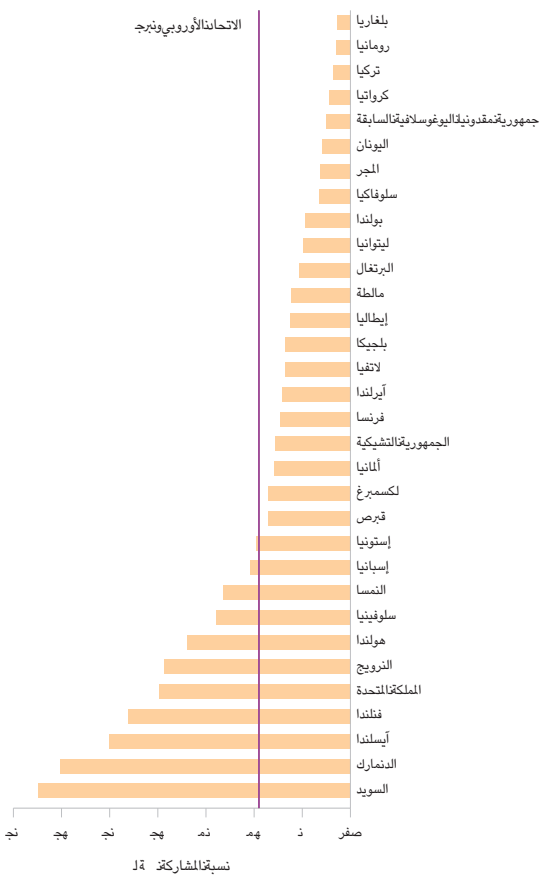
النسبة المئوية للكبار (البالغين ما بين 16 و65 سنة من العمر) في كل مستوى من مستويات القدرة على قراءة وفهم نص مكتوب، 2003



المصدر: Statistics Canada and OECD (2005).

الشكل 1.27: الانتفاع بالتعليم المستمر والتدريب المستمر لا يفي بالطلب في كثير من البلدان الأوروبية

النسبة المئوية للبالغين من العمر ما بين 25 و64 سنة والمشاركين في التعليم المستمر والتدريب المستمر، 2008



في فرنسا، كان المتسربون من التعليم العالي قبل التخرج منه يمثلون 20% من الشباب الذين تركوا هذا التعليم في عام 2004

المصدر: Commission of the European Communities (2009).

يمكن للتدريب المتاح في داخل الشركات أن يشكل مصدراً للفرص بالنسبة إلى البعض، وعاملاً مسبباً للحرمان بالنسبة إلى البعض الآخر

ويتبع الحرمان الذي يواجهه ذوو المهارات المحدودة نمطاً واحداً في عدد كبير من بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. فقد خلص استقصاء أجري في تسعة عشر بلداً من بلدان الاتحاد الأوروبي إلى أن أقل من 10% من ذوي المهارات المحدودة الذين تتراوح أعمارهم بين 20 و29 سنة كانوا يتلقون تدريباً في موقع العمل في عام 2003، بينما كانت النسبة لدى العاملين ذوي المهارات المتوسطة المستوى تتجاوز 15%، وتبلغ لدى العاملين ذوي المهارات العالية أكثر من 30% (OECD, 2008a). وفي الولايات المتحدة، كان 27% من مجموع الشباب والراشدين الذين تتجاوز أعمارهم 16 سنة يتلقون دورات دراسية تتعلق بعملهم، إلا أنه كانت هناك اختلافات كبيرة بين أحجام مختلف الفئات المنتفعة بهذه الدورات وذلك وفقاً للمستوى التعليمي للفرد والوضع من حيث العمالة، والمهنة المعنية، ومستوى الدخل (الجدول 1.5). وكان التدريب يتاح في الدرجة الأولى للخريجين العاملين بوقت كامل في وظائف مهنية أو إدارية تدر أجوراً عالية (UIL, 2009). وفي جمهورية كوريا، يقوم النظام الحكومي لضمان العمالة، الذي يوفر إعانات لإتاحة التدريب في داخل الشركات، بتفضيل الرجال الحاصلين على شهادات في التعليم العالي ويعملون في شركات كبرى ويمرون بالمراحل الوسطى من مسار تدرجهم المهني (الجدول 1.6). إما في اليابان، فبعد أن كان التدريب يعتبر لفترة طويلة أمراً يندرج في نطاق مسؤولية الشركات وأصبح يتاح على نطاق واسع، أتاحت 54% من الشركات في عام 2005 تدريباً في مواقع العمل للعاملين فيها بصورة منتظمة، بينما أتاحت 72% منها تدريباً خارج مواقع العمل، وذلك في حين أن الشركات التي أتاحت هذين النوعين من التدريب للعاملين غير المنتظمين فيها كانت تمثل 32% و38% فقط على التوالي (OECD, 2008c). وحصيلة القول هي إن التدريب في داخل الشركات يمكن أن يؤدي مع مرور الوقت إلى توسيع نطاق التفاوت في مستوى المهارات.

ويخضع توفير التدريب في داخل الشركات لتأثير الوضع الاقتصادي. ففي خلال فترة الانحسار الاقتصادي، يحتاج العاملون ذوو الأوضاع السريعة التأثر إلى مزيد من الدعم من أجل أن يكتسبوا المهارات الجديدة، بينما يخضع توفير الشركات للتدريب للتزايد أو للانكماش وفقاً لتطور الوضع الاقتصادي. وقد لوحظ هذا التغير الدوري في سلوك الشركات في فرنسا، وذلك في القطاعات التي تستثمر كثيراً في مجال التدريب (كقطاعات الصناعة التحويلية والنقل والاتصالات)

الجدول 1.5: تعبر فرص التدريب المهني المتاحة في الولايات المتحدة عن اختلاف المستويات الاجتماعية

مشاركة الشباب والراشدين البالغين من العمر 16 سنة فما فوق، في الدورات الدراسية المتعلقة بالعمل، 2004-2005

	نسبة المشاركة (%)
جميع الشباب والراشدين (البالغين من العمر 16 سنة فما فوق)	27
المستوى التعليمي	
حاصلون على شهادة أقل من مستوى شهادة التعليم الثانوي	4
حاصلون على شهادة التعليم الثانوي أو ما يعادلها	17
حاصلون على شهادة مدرسة ثانوية أو مؤسسة تدريب مهني أو مؤسسة منتسبة	31
حاصلون على شهادة بكالوريوس	44
حاصلون على شهادة تخرج أو شهادة تعليم مهني	51
مستوى دخل الأسرة (بالدولار الأمريكي سنوياً)	
20 000 أو أقل	11
35 000–20 001	18
50 000–35 001	23
75 000–50 001	33
75 001 فما فوق	39
فئات المهن	
التجارة والشغل	19
مهن البيع والخدمات والأعمال المكتبية	31
الأعمال الحرة ووظائف المسؤوليات الإدارية	56
الوضع على صعيد العمالة	
أشخاص لا يندرجون في عداد القوة العاملة	6
عاطلون يبحثون عن عمل	14
مستخدَمون يعملون بوقت جزئي	32
عاملون بوقت كامل	40

المصدر: UIL (2009).

الجدول 1.6: التدريب في جمهورية كوريا يمنح الأفضلية للذكور المتعلمين العاملين في شركات كبرى

المشاركة في التدريب المتاح في داخل الشركات والذي ينتفع بإعانات من نظام ضمان العمالة، 2005

	المشاركون		نسبة المشاركين من مجموع المنتفعين بضمان العمالة في الفئة المعنية
	المجموع	(%)	(%)
المجموع	2 355 990	100	29
نوع الجنس			
إناث	476 298	20	17
ذكور	1 861 063	79	35
الفئة العمرية			
15 – 19 سنة	15 179	1	24
20 – 29 سنة	602 475	26	27
20 – 29 سنة	1 024 523	44	37
40 – 49 سنة	563 447	24	30
50 سنة فما فوق	133 738	6	12
المستوى التعليمي			
مستوى التعليم المتوسط أو أدنى	36 487	2	6
تعليم ثانوي	664 613	28	17
مستوى الكليات الإعدادية	263 587	11	23
تعليم جامعي أو أعلى	1 371 089	58	56
حجم الشركة (عدد العاملين فيها)			
أقل من 50 مستخدَماً	163 512	7	4
50 – 299 مستخدَماً	306 183	13	16
300 – 999 مستخدَماً	289 384	12	33
1000 مستخدَم فما فوق	1 596 911	68	131

المصدر: OECD (2007a).

وكذلك في القطاعات التي تستثمر بشكل محدود أكثر (كقطاع الفنادق والمطاعم وقطاع البناء) (Checcaglini et al., 2009).

ولئن كان التوسع في التعليم الثانوي قد أفضى إلى رفع متوسط مستوى المهارات، فإنه أسفر أيضاً عن زيادة التفاوت بين مستويات المهارة المتوافرة لدى الأجيال الأكبر سناً وأجيال الشباب. وقد كان ذلك واضحاً في نتائج الاستقصاء بشأن مهارات القرائية والمهارات الحياتية لدى الراشدين، الذي خلص إلى أن الشخص المتوسط البالغ من العمر ما بين 46 و65 سنة لا ينجح في بلوغ المستوى 3 في امتلاك مهارات القرائية (الشكل 1.28) (Thorn, 2009). ويواجه العمال الأكبر سناً مشكلات متميزة. فالمهارات التي اكتُسبت خلال فترات التمرن قد تصبح أقل جدوى أو حتى بالية نتيجة للتغير التكنولوجي. وتكون آفاق الانتفاع بالعمالة بالنسبة إلى العاملين الذين يمتلكون مهارات خاصة بمجال عمل شركة محددة وتم اكتسابها بصورة غير نظامية في موقع العمل، آفاقاً محدودة بقدر أكبر بالمقارنة مع آفاق العمالة، بالنسبة إلى الحاصلين على مهارات بصورة نظامية ويمارسون نشاطاً واضح المواصفات في سوق العمل (Bertrand and Hillau, 2008). وكثيراً ما تكون فرص التدريب أمام الكبار الذين تتجاوز أعمارهم 50 سنة محدودة جداً أو غير مصممة بشكل جيد. وفي حين يفضل العاملون الكبار في السن الانتفاع بدورات تدريبية أقصر تستند إلى خبراتهم المكتسبة وترتبط ارتباطاً وثيقاً بظروف العمل، فإن الدورات التدريبية التي تُعرض عليهم تكون في كثير من الأحيان طويلة الأمد وتقدَّم في إطار صفوف دراسية نظامية (OECD, 2006).

إزالة أشكال النقص في مجال المهارات

ثمة بلدان عديدة تستعرض وتصلح سياساتها من أجل أن تكون نظمها التعليمية والتدريبية متوافقة بشكل أوثق مع مقتضيات أسواق العمل، ويدفعها إلى ذلك، ولو جزئياً على الأقل، الانحسار في النشاط الاقتصادي. ولئن كانت البلدان تواجه تحديات مختلفة، فإنها تتشاطر الشاغل المتمثل في زيادة مستويات وجدوى المهارات لدى خريجي المدارس بغية إتاحة إمكانيات الفرصة الثانية للذين حرموا من الفرص في مراحل سابقة من حياتهم، وبغية معالجة المشكلات ذات الطابع النظامي الشامل فيما يتعلق ببطالة الشباب والعمالة غير المضمونة وانخفاض الأجور.

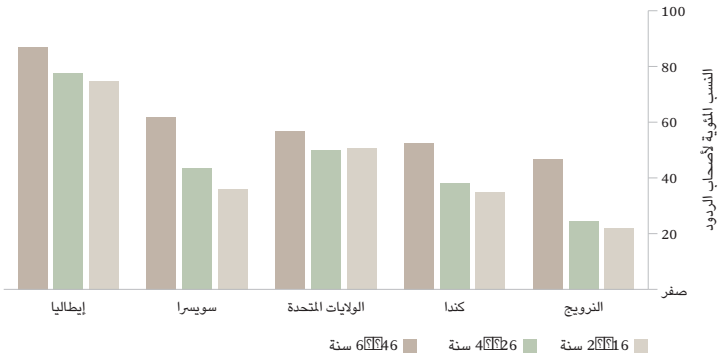
ويتمثل أنجع منطلق للعمل في هذا السبيل في معالجة المشكلة في منشئها. وهذا يعني مكافحة الانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي وإبقاء النشء والشباب في المدارس إلى أن يكتسبوا المهارات التي يحتاجون إليها من أجل ألا ينضموا إلى حشود الراشدين ذوي المهارات المحدودة. وقد اعتمدت عدة بلدان تدابير محددة الهدف بغية الحيلولة دون التسرب من التعليم وتوفير فرص للانتفاع بالتجربة العملية في وقت مبكر. فيقضي قانون التعليم والمهارات الصادر في المملكة المتحدة في عام 2008 بأن يصبح التعليم والتدريب إلزاميين بحلول عام 2015 بالنسبة إلى الذين تقل أعمارهم عن 18 سنة، وذلك إما في شكل تعليم مع فترات للتمرن بوقت كامل، أو في شكل تعليم وتدريب بوقت جزئي لمن يمارسون عملاً (House of Commons and House of Lords, 2008). ويستهدف هذا القانون الشباب غير الحاصلين على شهادة التعليم الثانوي. وقد سُنّت قوانين مماثلة في هولندا وفي أونتاريو في كندا (OECD, 2009a). كما تم توفير حوافز مالية. فيجري في المملكة المتحدة، منذ عام 2004، صرف علاوات البقاء في التعليم لمن تتراوح أعمارهم ما بين 16 و19 سنة ويواصلون التعلم في دورات دراسية أكاديمية أو مهنية. ويشير التقييم إلى أن هذه العلاوة زادت مستوى المشاركة ومستوى إبقاء الطلاب في التعليم وحسّنت التحصيل الدراسي، ولا سيما لدى الطلاب ذوي المستويات المنخفضة والمتوسطة في التحصيل الدراسي ولدى الشابات والطلاب المنتمين إلى أقليات إثنية (OECD, 2008c).

تزود برامج الفرصة الثانية الفئات المهمشة بوسيلة لاكتساب مزيد من المهارات

إن على جميع نظم التعليم والتدريب أن تعالج مشكلات الوصول إلى الشباب الراشدين والعمال الأكبر سناً منهم، ممن تركوا المدارس بدون اكتساب مستوى كاف من المهارات. وتزود برامج الفرصة الثانية الفئات المهمشة بوسيلة لاكتساب مزيد من المهارات. فقد قدمت المفوضية الأوروبية في أواسط عقد التسعينات من القرن الماضي اقتراحاً تجديدياً يدعو إلى إنشاء 'مدارس الفرصة الثانية' لتحتضن الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و25 سنة وتستهدف من بين هؤلاء الشباب غير الملتحقين بالمدارس لمدة أكثر من سنة ولا يملكون أي مؤهلات. وبحلول عام 2008، كان هناك ما يقارب خمسين مدرسة عاملة من هذا النوع تجمع في عملها بين التدريس في مجموعات وبين توفير فترات للتمرن في الشركات. وقد أحرزت عدة مدارس بعض النجاح في هذا المجال. ففي عام 2007، كانت المدرسة الأولى التي أنشئت في هذا السياق، وهي مدرسة أنشئت في مرسيليا، بفرنسا، قد علّمت 3 000

الشكل 1.28: يتزايد القصور في مجال القرائية مع التقدم في السن

نسبة السكان غير القادرين على بلوغ المستوى 3 في قراءة وفهم وثيقة، حسب الفئة العمرية. استقصاء عام 2003 بشأن مهارات القرائية والمهارات الحياتية لدى الراشدين



ملاحظة: كان أسلوب التعرف على مدى القدرة على قراءة وفهم وثيقة ما هو الأساس الذي استُخدم لتقييم مستوى مهارات القرائية لدى الفرد، وهو أسلوب يقوم على أداء مهام مرتبطة بمحتويات نصوص غير مترابطة فيما بينها.
المصدر: Statistics Canada and OECD (2005).

طالب كان 90% منهم لا يمتلكون أي مؤهلات، وكان 83% منهم لا يمتلكون أي خبرة بالعمل، وكان 78% منهم يعيشون في مناطق محرومة. وبحلول عام 2007، كان قرابة ثلث أفراد هذه المجموعة يمارسون عملاً بينما كان ما يزيد بقليل على ربع عددهم يتابعون تدريباً مهنياً إضافياً (OECD, 2009b). وتبين التجربة في الولايات المتحدة أن بإمكان التدابير الجيدة التصميم الخاصة بتوفير إمكانيات الفرصة الثانية أن تحقق نتائج مدهشة. فيستهدف برنامج فيالق العمل (Job Corps) الشباب البالغين من العمر ما بين 16 و24 سنة من ذوي الدخل المنخفض وذوي المهارات المحدودة. وتقدم مراكز الإقامة الخاصة بهذا البرنامج والبالغ عددها 124 مركزاً، تعليماً أكاديمياً وتدريباً مجانيين بالإضافة إلى التوجيه والإرشاد لصالح 60 000 طالب سنوياً وذلك على مدى ثمانية أشهر من العمل المكثف. ويتلقى الشباب الذين يتمون هذا التدريب ويحصلون على تأهيل في مستوى التعليم الثانوي مكافأة ودعماً لضمان حصولهم على عمل. ويبين التقييم الخاص بهذه المبادرة أنها تؤثر تأثيراً إيجابياً على صعيدي العمالة والإيراد المادي، وخصوصاً بالنسبة إلى الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 20 و24 سنة، كما أن لها عوائد اجتماعية كبيرة (OECD, 2010).

تضطلع المدارس الإعدادية المحلية في الولايات المتحدة بدور أساسي في رفع مستويات المهارات

وتضطلع المدارس الإعدادية المحلية (community colleges) في الولايات المتحدة أيضاً بدور أساسي في رفع مستويات المهارات. فتستقبل هذه المؤسسات التي يستغرق التعليم فيها عامين، حوالي ثلثي الطلاب في مستوى التعليم بعد الثانوي في الولايات المتحدة، وتوفر وسيلة للانتقال من التعليم الثانوي إلى عالم العمل. فيكتسب خريجو هذه المؤسسات، التي تقدم دورات دراسية تتضمن تدريباً مهنياً، مؤهلات تتيح لهم الانتفاع بتعليم جامعي، إلا أنهم يحظون أيضاً بالتقدير في سوق العمل. وبإمكان المدارس الإعدادية هذه أن توفر، بفضل رسومها الدراسية التي هي أدنى من رسوم الجامعات، إمكانيات حيوية للانتفاع بالتعليم للطلاب ذوي الدخل المحدود والمنتمين إلى أقليات إثنية (OECD, 2009d). ويتيح 'قانون التوفيق بين الرعاية الصحية والتعليم'، الذي اعتُمد في آذار/مارس 2010، مبلغ ملياري دولار أمريكي على مدى أربع سنوات بغية تعزيز هذه المدارس الإعدادية وذلك كجزء من مجموعة تدابير أوسع نطاقاً للإنعاش الاقتصادي. وتشتمل التدابير على برامج تعليمية للتقوية وبرامج لتعليم الكبار تستهدف الطلاب الذين يعانون ضعفاً في الأداء، كما تشتمل على إرشاد في مجال المسار المهني يلائم مواصفات الشخص المعني، وتكفل اعتراف المؤسسات التعليمية بشهادات هذه المدارس الإعدادية. ويشجع القانون كذلك إقامة الشراكات مع مؤسسات العمل التجاري المحلية بغية توفير تدريب ملائم لاحتياجات سوق العمل وتيسير عمالة خريجي هذه المدارس (White House, 2010).

إن بإمكان نظم التعليم والتدريب المهنيين أن تيسر الانتقال من عالم التعليم إلى عالم العمل. وإذ يتسم سجل هذه النظم بالتباين، فإن النظم الأكثر فعالية من بينها ساعدت على مواءمة مهارات الذين يدخلون سوق العمل مع متطلبات أرباب العمل. وتتصف النماذج الناجحة بأنها تجمع بين التعليم وبين التزام قوي بتوفير التدريب في مواقع العمل، وبإشراك أرباب العمل والنقابات والسلطات التعليمية في عمليات تصميم المناهج الدراسية. بيد أن هذه البرامج اكتسبت في كثير من الأحيان سمعة أنها برامج تقدم تعليما منخفض المستوى يعنى بمجموعة محدودة من المهارات وقليل الفائدة للخريجين فيما يتعلق بإمكانيات العمالة. ويجري حالياً استخدام نماذج للإصلاح القائم على أساس أفضل الممارسات بغية توفير مهارات أكثر مرونة وقدرات على التعليم بالشكل الذي تتطلبه أسواق العمل السريعة التغير (UNESCO, 2010). وتبين الأمثلة التالية نطاق النهوج الواعدة بتأمين مزيد من الإنصاف في مجال تنمية المهارات:

- *مد جسور بين المدرسة وعالم العمل.* يتصف نظام التعليم المهني في الدنمارك بسمات مستمدة من النظام الثنائي الألماني، إذ تتواتر فيه فترات للتعليم في المدارس وفترات للتمرن في داخل الشركات، مما يكفل اكتساب الطلاب للمهارات المطلوبة فعلاً في سوق العمل. وتمنح جودة التعليم والاتساق في منح شهادات التأهيل أرباب العمل المحتمَلين الثقة في صلاحية مهارات الخريجين. كما يوجد التزام قوي بالتعليم مدى الحياة. فيحق للأفراد الانتفاع بالتدريب مع دعم من الدولة سواء في فترات لاحقة في مسار تطورهم المهني أو في فترات البطالة. ومع أن للنظام فوائد لا تنكر بالنسبة إلى الخريجين، فإن نسب التسرب من الدورات الدراسية عالية، ولا سيما من جانب الذكور والمهاجرين، وهذا ما دفع المدارس إلى وضع خطط لزيادة مستوى إبقاء الطلاب في التعليم. ومن السمات الرئيسية لهذه الخطط أنها تحدد لكل طالب "مدرساً مرجعياً" يتولى إرشاده، وتشتمل على برامج قصيرة للطلاب ذوي المهارات المحدودة (OECD, 2010). وقد اعتمدت نيوزيلندا نظاماً ثنائياً أيضاً (الإطار 1.8).
- *توسيع فرص الانتفاع بالتدريب العملي لتشمل الشباب المهمشين.* فكثيراً ما يتمنع أرباب العمل في قبول التحاق الشباب غير المؤهلين بدورات التدريب العملي. وبإمكان الحكومات أن تقدم المساعدة عن طريق توفير تدريب يقترن بالتعلم في مواقع العمل. وعلى سبيل

الإطار 1.8: سد الفجوة بين التعليم وسوق العمل: برنامج Gateway (المنفذ) في نيوزيلندا

يضطلع برنامج Gateway (المنفذ) في نيوزيلندا الذي استُهل في عام 2001، بتنسيب طلاب المدارس الثانوية للعمل في شركات محلية، مما يتيح لهم الحصول على تعليم أكاديمي مع اكتساب مهارات مهنية في مجالات صناعية محددة بالإضافة إلى مهارات مهنية أعم؛ وتكفل الشهادة الوطنية للتحصيل الدراسي الاعتراف بهذه المهارات في البلد. وبحلول عام 2007 كان هذا البرنامج متاحاً في نصف عدد المدارس الثانوية في البلد، وكان 4% من مجموع طلاب التعليم الثانوي ملتحقين به وبضمنهم أعداد كبيرة من الإناث ومن الطلاب المنتمين إلى الأقليات الإثنية. ويسعى برنامج التدريب الحديث، الذي استُهل في عام 2001 أيضاً، إلى الوصول إلى الشباب المحرومين الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و21 سنة، ولكن يقتضي الالتحاق به توافر حد أدنى من التأهيل الأولي، وهو ما أدى إلى استبعاد معظم الشباب المهمشين من الانتفاع به.

المصدر: OECD (2008a).

المثال، سجلت مراكز إعداد المتمرنين، في فرنسا، زيادة كبيرة في مستوى المشاركة فيها خلال العقدين الماضيين. ففي عام 2007، كان 40% من المتمرنين الذين كان يبلغ مجموعهم 000 408 شخص، لا يمتلكون أي تأهيل أولي. ويبين التقييم أن احتمالات حصول خريجي هذه المراكز على عمل هي أكبر من احتمالات طلاب المدارس الثانوية المهنية، وأن هذا الامتياز يظل سارياً في الأجل الطويل (OECD, 2009b). وفي اليابان، يتيح نظام بطاقات العمل، الذي استُحدث في شهر نيسان/أبريل 2008، 'للشباب غير العاملين' الذين يرغبون في العودة إلى سوق العمل إمكانية المشاركة في 'برامج تنمية القدرات المهنية'. وتشتمل هذه البرامج على دورات دراسية تقدَّم في كليات متخصصة كما تشتمل على تدريب يقدَّم في داخل الشركات. والهدف المتوخى هو الوصول إلى مليون شاب وتفادي أن يُستبعد 'جيل ضائع' آخر من أسواق العمل (OECD, 2009c). إما في إسبانيا، فإن 'مدارس التدريب' و'مراكز الحرف' تجمع بين توفير تعليم لمدة سنتين في صفوف دراسية عامة وبين أداء أعمال تطبيقية في مجال صون الآثار وفي مجالات أخرى ذات طابع اجتماعي أو عمومي. ومعظم المشاركين في هذا البرنامج شبان لم يكملوا تعليمهم الثانوي، وثلثاهم من الذكور. وبحلول عام 2004 كان حوالي 80% من خريجي هذين البرنامجين إما حصلوا على عمل أو بدأوا في أداء أعمال تجارية خاصة بهم، بعد مرور عام على تخرجهم. ومع ذلك، فإن هذين البرنامجين اللذين يجري العمل بهما على نطاق صغير واللذين كانا بحلول عام 2004 يشملان 000 20 شاب فقط، يندرجان ضمن الفرص المحدودة المتاحة في إسبانيا (OECD, 2007b).

- *توجيه الشباب نحو فرص مجدية في التعليم والعمالة والتدريب.* كثيراً ما يفتقر الشباب ذوو المستوى التعليمي المنخفض إلى معلومات عن الخيارات المتوافرة في مجال التدريب، ويحتاجون في كثير من الحالات إلى الإرشاد والدعم بخصوص الاستراتيجيات التي يجدر إتباعها لتكوين مهاراتهم. وينبغي للحكومات أن تضطلع بدور أساسي في تيسير الحصول على المعلومات والمشورة اللازمة. ففي الدنمارك، تتولى مراكز توجيه الشباب الاتصال بالشباب العاطلين أو الذين لا يخضعون لنظام تعليمي بوقت كامل وتقل أعمارهم عن 25 سنة، وتعرض عليهم جلسات توجيه فردي أو جماعي ودورات دراسية تمهيدية ومعلومات عن مؤسسات تعليم الشباب (OECD, 2010). وفي جمهورية كوريا، تشتمل مهام إدارة عمالة الشباب، التي استُحدثت في عام 2006، على توفير إرشاد أولي وتوجيه مهني يتبعهما تدريب مهني، وتقدم في الختام خدمات مكثفة في مجال التوظيف (OECD, 2007a).

- *تكوين الكفاءات وضمان الاعتراف بها.* يجري في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، حالياً، إعادة تصميم برامج التعليم المهني بغية التوصل إلى توفير المزيج المناسب من المهارات المحددة ومن قدرات عامة على تسوية المشكلات. فيشدد أرباب العمل، بشكل متزايد، على أهمية امتلاك مهارات قابلة للنقل ويمكن تكييفها بصورة سلسة مع الظروف المستجدة (UNESCO, 2010). وقد حاولت بعض البلدان إشراك أرباب العمل والمستخدَمين في عمليات لتقييم الاحتياجات. ومن الأمثلة في هذا الصدد حالة النرويج التي يمتلك الكبار فيها مستويات عالية من المهارات وترتفع فيها مستويات مشاركتهم في التعليم مدى الحياة، ولديها فضلاً عن ذلك خبرة طويلة في مجال الاعتراف بالكفاءات التي تُكتسب خارج نطاق التعليم النظامي. وكجزء من عملية إصلاح أوسع نطاقاً، استُحدثت "بطاقات كفاءات" من أجل أن يتمكن الأفراد من تقييم كفاءاتهم. فيقوم أرباب العمل بإتمام محتويات بطاقات هذا التقييم ويوقعون عليها، ثم يسجل فيها المستخدَمون احتياجاتهم في مجال التعلم مع تحديد المؤسسات التعليمية الملائمة؛ ويمكن لأرباب العمل استخدام هذه البطاقات كمصدر للمعلومات عن مهارات المتقدمين للحصول على عمل (Payne et al., 2008).

> يشدد أرباب العمل، بشكل متزايد، على أهمية امتلاك مهارات قابلة للنقل ويمكن تكييفها بصورة سلسة مع الظروف المستجدة

- *استحداث استحقاقات.* لئن كان التعليم مدى الحياة يوصف في كثير من الأحيان بأنه حق للفرد، فإن الفرص في هذا المجال كثيراً ما تكون محدودة، ولا سيما بالنسبة إلى الفئات المهمشة. كما أن الحقوق في الانتفاع بالتعليم لا يبقى لها وزن كبير عندما تكون الجهات التي توفر التعليم معفاة من أي التزام في هذا الشأن. إضافة إلى ذلك، فإن الأشخاص المنتمين إلى أشد الفئات حرماناً يكونون أكثر عرضة من غيرهم لأن يعملوا في شركات صغيرة لا تمتلك الكثير من القدرات على توفير تدريب لهم. ويمكن للتدابير الحكومية أن تعالج هذه المشكلات عن طريق تهيئة بيئة تمكينية. فقد صدر في فرنسا عام 2004 قانون يكفل "حق الفرد في التدريب"، وهو حق يتيح للفرد الانتفاع بتدريب لمدة 20 ساعة في السنة. واستخدمت 14% من الشركات في عام 2006 هذا القانون لتدرب زهاء 000 300 مستخدَم كانوا يمثلون 3% من القوة العاملة. ومع أن عدد المشمولين بهذا الإجراء يبقى محدوداً، يبدو أن هذا القانون يسهم في الحد من نطاق أوجه التفاوت في مجال التدريب بين الشركات الصغيرة والشركات الكبيرة، وكذلك بين العمال والمسؤولين التنفيذيين (Marion- Vernoux et al., 2008). وثمة برامج تستهدف بصورة مباشرة الفئات المحرومة التي لا تستفيد بالقدر الكافي من نظم التدريب. فيوفر نظام التدريب المهني الشامل للكبار في الدنمارك برامج قصيرة الأجل لأي مقيم أو صاحب عمل، بما في ذلك برامج خاصة للمهاجرين واللاجئين الذين لا يمتلكون مهارات التحدث باللغة الدنماركية (OECD, 2010). ويشكل الاعتراف بالمهارات التدريبية المكتسبة بصورة غير نظامية عاملاً مكملاً هاماً لنهج استحداث الاستحقاقات. وبإمكان منح الشهادات أن يُبرز للعيان واقع امتلاك هذه المهارات ويزيد من قيمتها وفق اعتبارات السوق، وأن يوفر جواز مرور للانتفاع بمزيد من التدريب، أو سبيلاً إلى العودة للانخراط في التعليم النظامي. وعلى العكس

إن زيادة العرض على صعيد العمال المهرة، دون أن تكون هناك سياسات فعالة تستهدف تشجيع العمالة وزيادة الطلب في سوق العمل، هي إجراء مصيره الفشل

من ذلك، فإن بإمكان محدودية العمل بأسلوب منح الشهادات – وهي مشكلة قائمة في العديد من بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي – أن تقلل من قيمة التدريب على المهارات (Werquin, 2008, 2010).

- توجيه *التدابير* نحو *مساندة العمال الأكبر سناً* من غيرهم. ثمة أمثلة قليلة على سياسات ناجحة ترمي إلى تكوين مهارات لدى العمال الأكبر سناً من غيرهم. ويعبر هذا الوضع عن صعوبات إعادة تدريب الأشخاص وعن سعة نطاق الإهمال الموجود. وقد استُحدث في هولندا في أواخر التسعينات من القرن الماضي حافز ضريبي لمكافأة أرباب العمل الذين يستثمرون في مجال تدريب المستخدَمين الذين تتجاوز أعمارهم 40 سنة. وجرى إيقاف العمل بهذا الحافز الضريبي في عام 2004 بعد أن أظهر التقييم أن أرباب العمل لم يكونوا يستثمرون فيه بالقدر الكافي وأن المستخدَمين ذوي المهارات المحدودة كانوا يلاقون صعوبات في فهم مواد البرامج التدريبية. وفي السويد، لم يتوصل خلال الفترة من عام 2002 إلى عام 2004، سوى واحد من كل ثمانية مشاركين في البرنامج التدريبي لضمان العمل، ممن تتراوح أعمارهم بين 50 و64 سنة، إلى العثور على عمل منتظم بعد متابعة البرنامج التدريبي، مما يدل على ضعف الصلة بين تصميم هذا البرنامج واحتياجات سوق العمل. وجرى في الجمهورية التشيكية في عام 2002 تنفيذ برنامج حقق نجاحاً أوفر، إذ توصل زهاء 70% من المشاركين فيه إلى الحصول على عمل في خلال عام على إتمامهم للدورة التدريبية، وذلك على الرغم من أن عدد المشاركين كان محدوداً (OECD, 2006).

الخلاصة

إن عملية إعداد نظم تدريبية أكثر إنصافاً وفعالية تضع الحكومات أمام تحديات على عدة مستويات. وبغية معالجة مشكلات مثل بطالة الشباب، والأعمال غير المضمونة، وانخفاض الأجور، ينبغي للنظم التعليمية أن تزيد أعداد الشباب الراشدين الذين يدخلون أسواق العمل بعد إتمام مرحلة التعليم الثانوي. لكن زيادة العرض على صعيد العمال المهرة، دون أن تكون هناك سياسات فعالة تستهدف تشجيع العمالة وزيادة الطلب في سوق العمل، هي إجراء مصيره الفشل. وهذا هو ما يجعل التدريب الناجع على المهارات أمراً يتعلق في نهاية المطاف بضمان أن يمتلك الشباب الراشدون المهارات المجدية لمواكبة حقائق واقع سريع التغير على صعيد أسواق العمل.

ولقد أعطى الانحسار الاقتصادي زخماً جديداً لإصلاح التعليم المهني ونظم التدريب. فباتت الحكومات تستخدم تشكيلة واسعة النطاق من الأدوات على صعيد السياسة العامة من أجل منع الشباب من ترك المدارس قبل الأوان، ومد الجسور بين عالم التعليم وعالم العمالة، واستحداث حوافز لدى أرباب العمل من أجل توسيع نطاق أنشطة التدريب. وأمام تزايد البطالة بين صفوف الشباب، باتت الحكومات تبذل جهوداً حثيثة بغية الوصول إلى الفئات المهمشة. ولئن كان الانحسار الاقتصادي قد أفضى إلى قيام صعوبات جمة، فإنه استحدث أيضاً فرصاً لإعادة التفكير في تصميم التعليم والتدريب في المجال المهني (Scarpetta et al., 2010). ومن الضروري أن تغتنم الحكومات هذه الفرص وتشرع في إجراء إصلاحات مؤسسية مستدامة. □

الهدف 4: تحسين مستويات محو أمية الكبار

تحقيق تحسن بنسبة 50% في مستويات محو أمية الكبار بحلول عام 2015، ولا سيما لصالح النساء، وتحقيق تكافؤ فرص التعليم الأساسي والتعليم المستمر لجميع الكبار.

يشكل محو الأمية منفذاً نحو تحسين سبل العيش والصحة كما يفتح الباب أمام المزيد من الفرص ويمكّن الأفراد من أداء دور فاعل داخل مجتمعاتهم وتأمين مستقبل أكثر أماناً واستقراراً لأسرهم. إما بالنسبة للأطفال، فإن امتلاك ذويهم لمهارات القراءة والكتابة يزيد إلى حد كبير فرص انتفاعهم بالتعليم ومستويات تحصيلهم الدراسي. وفي المقابل، فإن الأمية تأسر الأفراد في دوامة الفقر وفي حياة تتضاءل فيها الفرص، كما أنها تقوض الازدهار الوطني.

ويوصف محو الأمية، ولهذا الوصف ما يبرره إلى حد ما، بأنه الهدف المنسي في إطار التعليم للجميع، إذ أن التقدم نحو الهدف المتمثل في تقليص نسب الأمية إلى النصف بحلول عام 2015 كان مخيباً للآمال في أحسن الأحوال ووليد الصدفة في أسوأها. ففي عام 2008، قارب عدد الأميين الراشدين في العالم على 796 مليون نسمة، أي نحو 17% من مجموع سكان العالم (الجدول 1.7)، وشكلت النساء قرابة ثلثي هذا العدد الإجمالي. إما أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب آسيا وغربها فتستأثران بنحو 73% من مجموع الأميين الراشدين في العالم، بينما تعاني الدول العربية هي أيضاً من نسب أمية مرتفعة في صفوف الكبار. ورغم تنامي مستويات محو الأمية، إلا أن وتيرة تزايدها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي جنوب آسيا وغربها بطيئة لدرجة تعجز معها عن مواكبة النمو السكاني، لذا فإن أعداد الأميين المطلقة في هذه المناطق ما انفكت تزداد (اللوحة 1.8).

ويتعين على الحكومات في شتى مناطق العالم اتخاذ تدابير حاسمة لعكس هذا الاتجاه. ويكمن التحدي في هذا الصدد، كما هي الحال بالنسبة لسائر أهداف التعليم للجميع، في إنصاف الفئات الاجتماعية المهمشة (اللوحة 1.9). ولا ينبغي التقليل من حجم هذا التحدي ومن أهميته، إذ عانت أعداد كبيرة من الراشدين من الأمية لسنوات طوال نظراً لضيق فرص التعليم التي أتيحت لهم في طفولتهم. وفي الوقت نفسه، فإن أجيالاً جديدة من الأطفال باتت تبلغ سن الرشد دون أن تمتلك مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية، إما لأنها تسربت من المدارس أو لأنها تلقت تعليماً متدني النوعية. ويتعين على الحكومات أن تضع حداً لهذا المد الغفير من الأميين الراشدين المستجدين عبر النهوض بالتعليم، وأن تعالج في الوقت نفسه مسألة تراكم أعداد الأميين الراشدين. ورغم حجم المشكلة المثير للفزع، ثمة عناصر معروفة تدخل في تكوين برامج محو الأمية الناجحة، وذلك كما يتضح في القسم المعنون "مجال التركيز في السياسة العامة".

الجدول 1.7: المؤشرات الرئيسية الخاصة بالهدف 4

	الأميون الراشدون				نسب معرفة القراءة والكتابة لدى الراشدين				نسب معرفة القراءة والكتابة لدى الشباب			
	المجموع		النساء		المجموع		مؤشر التكافؤ بين الجنسين		المجموع		مؤشر التكافؤ بين الجنسين	
	2005–2008	التغير الحاصل منذ 1985–1994	2005–2008	التغير الحاصل منذ 1985–1994	2005–2008	التغير الحاصل منذ 1985–1994	2005–2008	التغير الحاصل منذ 1985–1994	2005–2008	التغير الحاصل منذ 1985–1994	2005–2008	التغير الحاصل منذ 1985–1994
	(000)	(%)	(%)	(نقطة مئوية)	(%)	(%)	(إناث/ذكور)	(%)	(%)	(%)	(إناث/ذكور)	(%)
العالم	795 805	10–	64	0.8	83	10	0.90	6	89	7	0.94	5
البلدان المتدنية الدخل	202 997	17	61	0.2	66	19	0.81	11	75	18	0.91	11
الفئة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل	531 704	16–	66	1	80	19	0.85	15	89	9	0.93	8
الفئة العليا من البلدان المتوسطة الدخل	47 603	26–	61	0.1–	93	5	0.97	2	98	4	1.00	1
البلدان ذات الدخل العالي	13 950	9–	61	1–	98	0.4	0.99	0.2	100	0.3	1.00	0.2–
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	167 200	25	62	1	62	17	0.75	10	71	10	0.87	8
الدول العربية	60 181	2	65	1	72	30	0.78	26	87	18	0.92	18
آسيا الوسطى	362	61–	67	10–	99	1	1.00	2	100	0.1–	1.00	0.1
شرق آسيا والمحيط الهادي	105 322	54–	71	1	94	14	0.94	12	98	4	1.00	4
جنوب آسيا وغربها	412 432	4	63	3	62	31	0.70	25	79	32	0.86	27
أمريكا اللاتينية/الكاريبي	36 056	22–	56	0.1–	91	8	0.98	2	97	6	1.01	0.1
أمريكا الشمالية/أوروبا الغربية	6 292	14–	57	3–	99	0.3	1.00	0.2	100	0.05	1.00	1–
أوروبا الوسطى والشرقية	7 960	36–	80	1	98	2	0.97	2	99	1	0.99	1

ملاحظة: البيانات أعلاه هي أحدث بيانات سنوية متوافرة عن الفترة المعنية. ويتحقق التكافؤ بين الجنسين حين تتراوح قيمة مؤشر التكافؤ بين الجنسين بين 0,97 و1,03.
المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 2؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

اللوحة 1.8: تراجع في نسب الأمية وإنما ليس بالسرعة المطلوبة

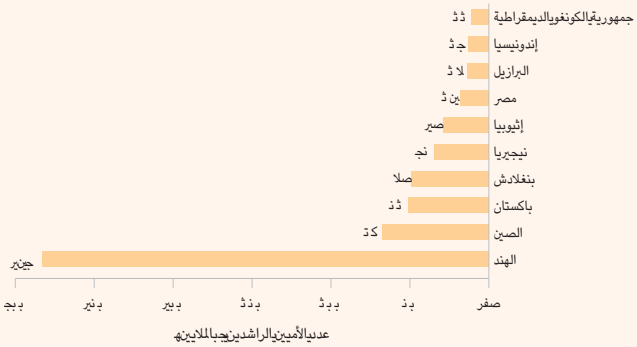
تتركز غالبية الأشخاص الراشدين الذين يفتقرون إلى مهارات القراءة والكتابة في عدد ضئيل من البلدان (الشكل 1.29) ينتمي الكثير منها، كالهند وباكستان ونيجيريا، إلى البلدان المتدنية الدخل أو إلى الشريحة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل. بيد أن بلداناً أكثر ثراءً تحتل الصدارة أيضاً على هذه القائمة، إذ تعيش أعداد كبيرة من الأميين الراشدين في كل من البرازيل ومصر وكذلك في الصين.

وكان التقدم متفاوتاً في البلدان العشر ذات الأعداد الأكبر من الأميين الراشدين التي تستأثر بنحو 72% من مجموع هؤلاء الأميين في العالم. ففي الصين مثلاً، تراجع عدد الأميين الراشدين بنحو 19 مليون شخص بين عامي 2000 و2008، وارتفعت نسب محو أمية الكبار لتبلغ 94%. وتشير البيانات الصادرة عن معهد اليونسكو للإحصاء إلى أن البرازيل أيضاً قد قلصت عدد سكانها الأميين بنحو 2.8 مليون نسمة بين عامي 2000 و2007. وفي هاتين الحالتين، كان ارتفاع نسب محو الأمية أسرع من النمو السكاني، وهو إنجاز لم يتسن سوى لقلة قليلة من البلدان الأخرى. وعلى سبيل المثال، وبينما ارتفعت نسب محو الأمية في الهند، فإن عدد الأميين الراشدين شهد زيادة قدرها 10,9 مليون نسمة بين عامي 2001 و2006.

ما هي آفاق تحقيق الهدف المتمثل في تقليص أعداد الأميين الراشدين إلى النصف بحلول عام 2015؟ يمكن الإجابة على هذا التساؤل باستخدام المعلومات المتاحة عن فرادى البلدان، مع مراعاة المواصفات العمرية والاتجاهات السكانية والاتجاهات على صعيد المشاركة في التعليم. وبينما لا تغطي هذه المعلومات سوى سبعة وستين بلداً نظراً لمحدودية البيانات المتاحة، إلا أن هذه البلدان مجتمعة تستأثر بقرابة ثلثي إجمالي الأميين الراشدين (الشكل

الشكل 1.29: تعيش غالبية الأميين الراشدين في عشرة بلدان فقط

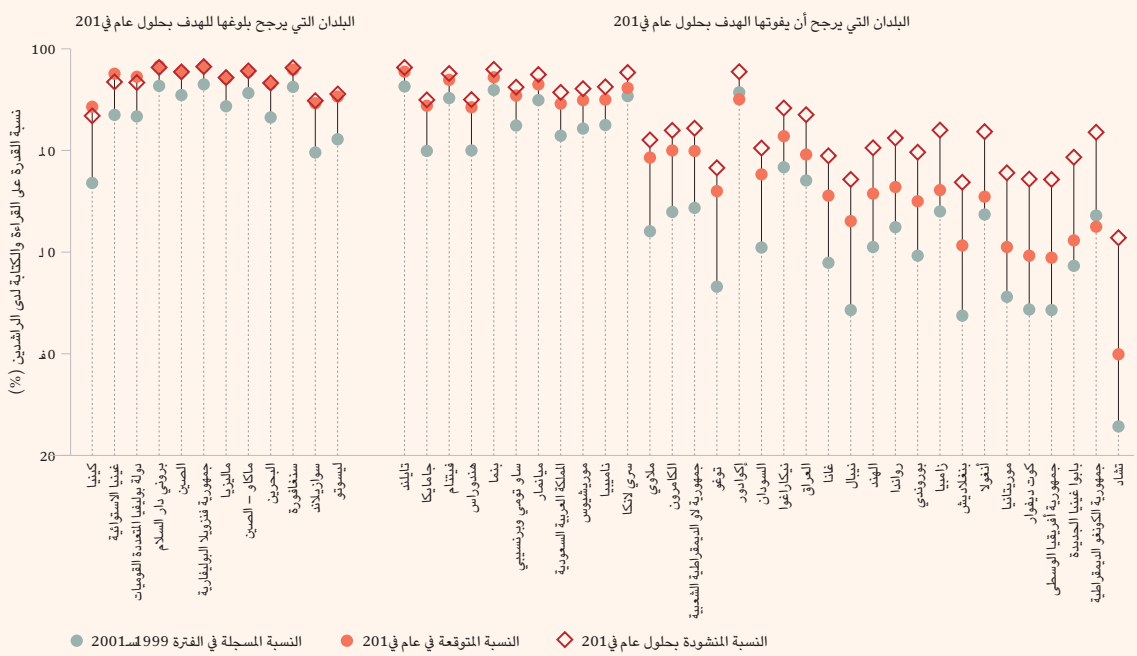
عدد الأميين الراشدين، بلدان مختارة، 2005-2008



ملاحظة: البيانات أعلاه هي أحدث بيانات سنوية متوافرة عن الفترة المعنية.
المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 2.

الشكل 1.30: من المستبعد أن يحقق العديد من البلدان هدف محو الأمية

نسبة الراشدين (15 عاماً فما فوق) القادرين على القراءة والكتابة، بلدان مختارة، 1999-2001، والقيم والأهداف المتوقعة في عام 2015



ملاحظة: تُحتسب الغايات المنشودة في عام 2015 على صعيد نسب القدرة على القراءة والكتابة باعتبارها تراجعاً قدره 50% في نسب الأمية المسجلة في كل بلد في الفترة 1999-2001. لم تُدرج سوى البلدان التي قلت نسب القدرة على القراءة والكتابة فيها عن 97% في الفترة 2005-2008.
المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 2؛ UNESCO (2007).

1.30). وما يبعث على التفاؤل هو أن بعض البلدان ذات الأعداد الكبيرة من السكان الأميين، كالصين وكينيا مثلاً، باتت تسير على طريق تحقيق الهدف المحدد في داكار، إلا أن ما يثير التشاؤم هو أن مجموعة كبيرة من البلدان قد حادت عن هذا الطريق إلى حد كبير في الكثير من الحالات. ولو ظلت وتيرة التقدم على حالها في الهند وبنغلاديش مثلاً، فإنهما لن يقطعا أكثر من نصف الطريق نحو الغاية المنشودة بحلول عام 2015، في حين ستتخلف أنغولا وتشاد وجمهورية الكونغو الديمقراطية عنهما بأشواط طويلة.

ويتعين التشديد على أن الاتجاهات التي تعكسها هذه التوقعات لا تمثل مصيراً حتمياً، إذ أثبتت عدة بلدان أن بالإمكان تسريع مسيرتها عبر تطبيق سياسات فعالة. فقد زادت اليمن وبوروندي ومصر وملاوي نسب محو أمية الراشدين فيها بما يربو على 20 نقطة مئوية خلال السنوات الخمس عشرة إلى العشرين المنصرمة. وفي نيبال، أدى الالتزام القوي الذي قطعته الحكومة والتنسيق الذي أجرته وطائفة من البرامج التي صممت خصيصاً لفئات معينة إلى رفع نسب محو أمية الراشدين من 49% في عام 2001 إلى 58% في عام 2008 (UNESCO, 2008). وبينما يتعين على كل بلد وضع السياسات التي تناسب ظروفه الخاصة، فإن القسم المعنون "مجال التركيز في السياسة العامة" يورد بعضاً من أفضل السياسات التي طبقتها بلدان كان النجاح حليفها في هذا الصدد.

اللوحة 1.9: بون شاسع في نسب محو الأمية داخل البلد الواحد

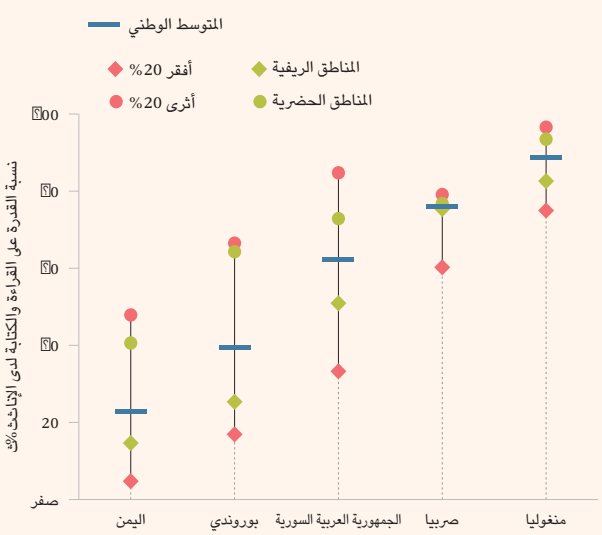
قد تحجب البيانات الوطنية المتعلقة بمحو الأمية مستوى الفوارق الاجتماعية السائدة داخل البلد الواحد، إذ تشير الأرقام العالمية إلى أن احتمال معرفة القراءة والكتابة لدى النساء أدنى بكثير مقارنة بالرجال، مما يعكس التفاوت بين الجنسين في الانتفاع بفرص التعليم سواء في الماضي أو حالياً. بيد أن هذا البون في مهارات القراءة والكتابة لا يقوم على أساس الجنس فحسب بل يستند إلى عناصر أخرى منها مستوى الثراء ومكان الإقامة وغيرها من العوامل المسببة للحرمان.

وفيما يتعلق بالقدرة على القراءة والكتابة، فإن للإرث المتمثل في الحرمان على أساس الجنس أثراً بالغاً على الصعيد العالمي، إذ لا تفوق نسب محو أمية النساء النسب نفسها لدى الرجال إلا في 19 بلداً من أصل 143 بلداً تتوافر بشأنها بيانات. وفي 41 بلداً، يفوق احتمال معاناة النساء من الأمية الاحتمال نفسه لدى الرجال بمعدل الضعف. وبصرف النظر عن مستوى محو أمية الراشدين الإجمالي، فإن مستواها لدى الإناث البالغات أدنى بكثير عموماً في البلدان النامية. ورغم أن الفوارق بين الجنسين في البلدان النامية الأكثر ثراءً تميل للانخفاض، إلا أنها تظل كبيرة، فبينما تشهد تركيا مثلاً مستويات محو أمية إجمالية مرتفعة إلا أن نسب محو أمية الإناث لديها أدنى بخمس عشرة نقطة مئوية عنها لدى الذكور.

وثمة صلة وثيقة بين أنماط محو الأمية ومستوى الثراء ومكان إقامة الأسرة (الشكل 1.31)، كما تتقاطع الآثار المترتبة على الثراء وعلى الهوة بين المناطق الحضرية والريفية مع الفوارق بين الجنسين. ففي اليمن مثلاً، يزيد احتمال قدرة النساء في المناطق الحضرية على القراءة والكتابة بثلاثة أضعاف عن الاحتمال نفسه لدى نظيراتهن القاطنات في المناطق الريفية، كما أن النساء من الأسر العشرين بالمئة الأشد فقراً أكثر عرضة للأمية بعشرة أضعاف مقارنة بالنساء من الأسر الأكثر ثراءً. وعلى نحو مماثل وإنما في الجمهورية العربية السورية، تتمتع 85% من النساء المنحدرات من الأسر الأكثر ثراءً بمهارات القراءة والكتابة مقارنة بنسبة 33% من النساء من الأسر الأشد فقراً. وفي بعض البلدان، قد تقل نسب القدرة على القراءة والكتابة لدى الأقليات العرقية واللغوية إلى حد كبير عنها لدى الفئات السكانية الأكبر عدداً، إذ تبلغ نسبة محو الأمية لدى النساء الغجريات في صربيا مثلاً 46% مقارنة بنحو 78% لدى النساء من مجموعة السكان الصرب ذات الأغلبية.

الشكل 1.31: تتصل أنماط القدرة على القراءة والكتابة بمكان إقامة الأسرة وبمستوى ثرائها

النسبة المئوية للإناث اللواتي تتراوح أعمارهن بين 15 و49 عاماً القادرات على القراءة والكتابة، بحسب الموقع ومستوى الثراء، بلدان مختارة، 2005



ملاحظة: تشير نسبة القدرة على القراءة والكتابة لدى الإناث إلى النساء اللواتي تتراوح أعمارهن بين 15 و49 عاماً القادرات على قراءة جملة بسيطة بأكملها أو جزء منها.
المصدر: UNESCO et al. (2010).

مجال التركيز في السياسة العامة
السعي نحو تحقيق تحسن جذري في نسب محو أمية الراشدين

يستشف من بطء وتيرة التقدم نحو الهدف المتمثل في تقليص نسب محو الأمية إلى النصف تدني مستوى الالتزامات السياسية المقطوعة، فبينما يشيد الكثير من الحكومات علناً على الأقل بأهمية تعزيز قدرة الراشدين على القراءة والكتابة، فإن القليل منها وضع الاستراتيجيات الضرورية لتحقيق تحسن جذري في هذا الصدد.

ولإهمال محو أمية الراشدين عواقب على أكثر من صعيد. فرغم تزايد الانتفاع بالتعليم الابتدائي، ما انفك ملايين الأطفال يبلغون سن المراهقة أو الرشد دون أن يكونوا قد اكتسبوا مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية، فينضمون إلى الأجيال السابقة من الأميين وعددهم 796 مليون شخص بالغ في العالم حرموا من فرصة اكتساب هذه المهارات في الفترة التي كانوا فيها في سن الالتحاق بالمدارس.

بإمكان برامج محو الأمية تأدية دور أكبر في الترويج للمساواة نظراً لأنها تستهدف مجموعات سكانية شهدت فيما مضى الكثير من الإقصاء

ويتعين أن يشكل تحسين مستويات محو أمية الراشدين أولوية رئيسية في برامج التنمية الدولية، فمن شأن القدرة على القراءة والكتابة تمكين الأفراد عبر زيادة تقديرهم لذاتهم وتوليد فرص للنجاة من براثن الفقر، كما أنها كفيلة بمد النساء بالمعرفة والثقة الضروريتين للتحكم على نحو أكبر بصحتهن الإنجابية ولحماية صحة أطفالهن وللمشاركة في اتخاذ قرارات تؤثر على حياتهن. وبإمكان برامج محو الأمية أيضاً تأدية دور أكبر في الترويج للمساواة نظراً لأنها تستهدف مجموعات سكانية شهدت فيما مضى الكثير من الإقصاء من التعليم ومن المجتمع عموماً (UNESCO, 2010). لذا فإن تحقيق التقدم نحو محو أمية الكبار أمر بالغ الأهمية بالنسبة لكل من جدول أعمال التعليم للجميع ولتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية الأوسع نطاقاً (UNESCO, 2005).

ويطرح هذا القسم تساؤلات عن سبب التقدم البطيء جداً نحو محو أمية الراشدين وعن التدابير الواجب اتخاذها لتغيير هذا الوضع، مبيّناً أن ضعف القيادة لدى الحكومات هو من العقبات الرئيسية التي تعيق تحسين الأداء في هذا الصدد. وتشير القرائن في الكثير من البلدان إلى أن واضعي الخطط التعليمية يعتقدون بأن تحقيق تقدم سريع على صعيد محو أمية الراشدين ليس مجدياً كما لا يمكن تحمل كلفته. بيد أن هذا التقييم لا يستند إلى أدلة قاطعة، فرغم تحقيق برامج محو أمية الراشدين المختلفة نتائج متفاوتة، إلا أنه ثمة إمكانية للتدخل على صعيد السياسات بأسلوب فعال وبكلفة معقولة. وينبغي أن تجمع هذه البرامج بين القيادة القوية والغايات الواضحة التي تدعمها الالتزامات المالية الضرورية، كما يتعين أن تلبي احتياجات المشاركين التعليمية الحقيقية عبر تعليمهم مهارات ذات فائدة باستخدام الأساليب ولغات التدريس المناسبة.

يعيق تدني مستويات الالتزام السياسي والتمويل جهود محو الأمية

عانت سياسات محو الأمية لعقود خلت من تشكيك الحكومات والجهات المانحة فيها. ورغم السيل العارم من الإعلانات والبيانات الرفيعة المستوى في هذا الصدد، إلا أن معظمها لم يثمر سوى عن تدابير رمزية. ومن الأمثلة الحديثة على ذلك عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية (2003-2012) الذي فشل في تحقيق تغيير جذري أو في إعطاء دفعة لأهداف محو الأمية العالمية، إذ لم تقم سوى قلة من الحكومات الوطنية بدعم تأييدها للبيانات الصادرة عن مؤتمرات القمة الدولية عبر تدابير ملموسة ترمي إلى إنصاف السكان المستضعفين الذين يفتقرون إلى القدرة على القراءة والكتابة. ولم يلق محو أمية الراشدين المكانة نفسها التي نالها التعليم النظامي ضمن أولويات معظم الجهات المانحة.

وتؤكد عمليات الاستعراض التي خضعت لها برامج محو أمية الراشدين تدني مستويات الالتزام السياسي. ورغم الاختلافات الحتمية من منطقة لأخرى، فإن الوضع العام يدل على حالة من الإهمال المتواصل. فعلى الرغم من أن جل بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى قد اعتمد برامج وطنية لمحو الأمية إلا أن تقييماً إقليمياً شاملاً لم يكشف إلا عن وجود قلة من الاستراتيجيات التفصيلية في هذا الصدد، فخلص إلى أن "النهج المستخدمة لتعليم مهارات القراءة والكتابة لم تحدد على نحو واضح"، وأنه "لا يبدو أن هناك استثماراً حقيقياً كبيراً في استحداث بيئة أكثر مؤاتاة للقراءة والكتابة" (Aitchison and Alidou, 2009, p.31). إما في الدول العربية، "فلم ينجح سوى عدد محدود من البلدان في ترجمة سياسات محو الأمية وتعليم الراشدين التي اعتمدتها إلى خطط عمل فعلية" (Yousif, 2009, p.7). ويمكن تعميم الاستنتاج التالي الذي خلص إليه استعراض في باكستان على العالم أجمع تقريباً: "ليس بالإمكان اعتماد سياسة واضحة للنهوض بمحو أمية الراشدين وبالتعليم غير النظامي، إذ لم يتسن إقناع راسمي السياسات بمدى أهمية محو أمية الراشدين وبضرورته" (Saleem, 2008, p.28).

وقد تشكل أمريكا اللاتينية والكاريبي الاستثناء من قاعدة الإهمال هذه، إذ حظيت برامج محو أمية الراشدين في المنطقة منذ أواخر تسعينات القرن العشرين بزخم سياسي متجدد وذلك كما يتبين من الخطة الأيبيرية - الأمريكية لمحو الأمية وللتعليم الأساسي لدى الشباب والراشدين. وترمي هذه الخطة التي استهلت عام 2007 إلى تعميم القدرة على القراءة والكتابة بحلول عام 2015، عبر توفير مساق مدته ثلاث سنوات في مجال التعليم الأساسي لنحو 34 مليون أميّ راشد. وسيتسنى لنحو 110 مليون شخص راشد إضافي، لم يتموا تعليمهم الابتدائي ويعتبرون أميين وظيفيين، الحصول على الدعم في هذا الإطار. وتم كذلك على نطاق واسع اعتماد برنامج "نعم أستطيع" الذي استهلته الحكومة الكوبية عام 2003، وكان هذا البرنامج قيد التطبيق في 12 من أصل 19 بلداً في أمريكا اللاتينية في عام 2008، وشكل جزءاً من استراتيجيات أوسع نطاقاً ترمي إلى تعميم معرفة القراءة والكتابة في إكوادور وبنما ودولة بوليفيا المتعددة القوميات وجمهورية فنزويلا البوليفارية ونيكاراغوا (Croso et al., 2008 ; Torres, 2009). وفي البرازيل، وفرت مبادرة أخرى هي "برنامج البرازيل لمحو الأمية" التدريب في مجال محو الأمية لثمانية ملايين شاب وراشد تلقوا تعليماً نظامياً محدوداً في السابق (UNESCO, 2010).

وأسفر تدني مستوى الالتزامات السياسية في مناطق أخرى من العالم عن تدني مستويات التمويل المتاح. وكثيراً ما تترتب على

نظم الإبلاغ الوطنية صعوبة على صعيد تحديد مستويات الإنفاق العام على محو أمية الراشدين، وهي مشكلة تعزز قلة بروز هذا القطاع. وتدل البيانات حيثما توافرت على نقص حاد في التمويل المتاح، إذ لا تتلقى برامج محو الأمية وتعليم الكبار عموماً سوى أقل من 3% من الميزانية المخصصة للتعليم، وأقل من 1% منها في بلدان كباكستان وتشاد، حيث تعاني نسبة كبيرة من السكان الراشدين من الأمية (UIL, 2009).

وتشكل زيادة الإنفاق العام شرطاً أساسياً لتحقيق تقدم جذري نحو محو أمية الراشدين. ونظراً للصلة الوثيقة بين الفقر والأمية فإن الراشدين الذين يفتقرون إلى مهارات القراءة والكتابة هم عموماً من الفقراء غير القادرين على الدفع لقاء المشاركة في برامج محو الأمية، مما يعني أن على الحكومات والجهات المانحة أن تتحمل كلفة رواتب الموظفين والمواد التعليمية والتكاليف العامة الأخرى (UNESCO, 2005). وتشير التقديرات المعدّة للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2010 إلى أن تقليص معدلات الأمية بنسبة 50% بحلول عام 2015 في البلدان المتدنية الدخل سيتطلب مستويات من الإنفاق السنوي الإجمالي تبلغ في المتوسط 0,6 مليار دولار (UNESCO, 2010; Van Ravens and Aggio, 2005, 2007). وبينما يخفي هذا الرقم العالمي فوارق شاسعة في كلفة برامج محو الأمية الناجحة، إلا أنه يبدد في الوقت نفسه الأسطورة القائلة إنه لا يمكن تحمل الكلفة المترتبة على بلوغ هدف محو الأمية، إذ أن كلفة بلوغ هذا الهدف لا تمثل سوى أقل من 2% من التمويل العالمي المطلوب لتحقيق الرزمة الواسعة النطاق من أهداف التعليم للجميع التي تم تحديدها لدى حساب التكاليف المالية، بغية تضمينها في تقرير عام 2010.

من شأن القيادة القوية والبرامج المصممة حسب الطلب إحداث التغيير المنشود

أضحى عدم اكتراث الحكومات بمحو أمية الراشدين يقود إلى حلقة مفرغة، فقد خلى الميدان في الكثير من البلدان للمنظمات غير الحكومية لكي تملأ الفراغ الذي خلفته الحكومات. ورغم أن انتشار مزودي الخدمات وتكاثر المشاريع قد أفضى إلى قدر كبير من التجديد وإلى تجارب وخبرات قيمة للغاية ونقاشات حيوية يشارك فيها الأخصائيون في الميدان والأكاديميون على حد سواء، إلا أنه ثمة نقص في الكثير من الأحيان في القرائن الصارمة الدقة، ولا سيما بشأن إمكانية توسيع نطاق هذه المشاريع لتحويلها إلى برامج وطنية، مما يضعف بدوره الجهود المبذولة لإقناع الحكومات بجدوى تكلفة برامج محو الأمية ويعيق على نحو إضافي تطوير هذه البرامج (Abadzi, 2003; Aitchison and Alidou, 2009 ; Oxenham, 2008).

دور الحكومات الرئيسي على صعيد التخطيط الطويل الأجل

يتراوح دور الحكومات، في إطار برامج محو الأمية، بين كونها المزود الوحيد لهذه البرامج وكونها الجهة التي تتعاقد مع منظمات غير حكومية أو مع مزودين من القطاع الخاص (Oxenham, 2008)، إلا أنه ثمة بعض القواعد العامة التي يمكن الاسترشاد بها من أجل تصميم سياسات ناجحة في هذا الصدد.

فمن الضروري في المقام الأول أن تقر الوكالات الحكومية بأن الحلول السريعة والتدابير الجزئية قلما تنجح في التصدي للأمية الواسعة الانتشار، كما لا يرجح أن تلاقي الحملات المكثفة وقصيرة المدة النجاح. ويتعين على الحكومات تحديد غايات واضحة طويلة الأجل ودعمها بترتيبات مؤسسية قابلة للتطبيق والاستمرار. ففي المكسيك مثلاً، يستهدف 'النموذج التعليمي للحياة والعمل' الأفراد الذين تجاوزا سن الخامسة عشرة ولم يتموا مرحلة التعليم الأساسي (تسعة صفوف)، ويتضمن برامج للناطقين باللغة الإسبانية وكذلك للسكان الأصليين الذين يجيدون لغتين أو لغة واحدة فحسب. ويتم نحو 120 000 شخص الوحدة الدراسية الخاصة باللغة الإسبانية سنوياً. ويعكف على تطبيق هذا البرنامج المعهد الوطني لتعليم الكبار الذي يتلقى 1% من الميزانية المخصصة للتعليم وبلغ عدد الميسرين العاملين فيه نحو 77 000 ميسر في عام 2007 (Valdes Cotera, 2009). إما في ناميبيا، فترمي الاستراتيجية الوطنية إلى بلوغ نسبة محو أمية قدرها 90% بحلول عام 2015 (Singh and Mussot, 2007 ; UIL, 2007)، وقد كُلفت مديرية تعليم الكبار والتعليم الأساسي في وزارة التربية في ناميبيا بتنفيذ السياسة الوطنية لتعليم الكبار. وحددت الحكومات في هذين البلدين أهدافاً طويلة الأجل في مجال محو الأمية وأرست السياسات في هذا الصدد ضمن هيكل مؤسسي واضح المعالم.

وثمة دور آخر أساسي تضطلع به الحكومات يتمثل في التنسيق بين المؤسسات الفاعلة في هذا المضمار، إذ تشرك برامج محو الأمية عموماً العديد من الوزارات بينما تشارك في أنشطة التمويل وتقديم الخدمات عدة مجموعات غير حكومية قد يؤدي ضعف التنسيق بينها إلى تقليص الكفاءة وإلى شرذمة البرامج المنفذة. ويتطلب تفادي هذه المشاكل وجود جهات تنسيق تتمتع بدعم سياسي رفيع المستوى. ففي المغرب مثلاً، تشرف لجنة يترأسها رئيس الوزراء على جهود محو الأمية مما يبعث برسالة قوية للمشاركين في هذه الجهود في القطاع برمته (الإطار 1.9).

إن كلفة بلوغ الهدف المتمثل في محو الأمية لا تمثل سوى أقل من 2% من التمويل العالمي المطلوب لتحقيق أهداف التعليم للجميع

ويتطلب التدخل الفعال كذلك تحديد السكان الأميين بوضوح، إذ يحتاج راسمو السياسات إلى الحصول على فكرة واضحة عن الأشخاص الذين يفتقرون إلى مهارات القراءة والكتابة، وعن درجة معرفة الفئات السكانية المختلفة للقراءة والكتابة، وعن مناطق إقامة المواطنين الأميين، وعن مزودي الخدمات الأكثر قدرة على إنصافهم. ويعتبر تحديد الخصائص في مجال محو الأمية، عبر البيانات المتأتية من عمليات المسح والإحصاء، ضرورياً للغاية لتحديد المناطق والمجموعات العرقية والمجتمعات اللغوية التي تحتاج إلى الدعم، ولإرشاد القرارات المتصلة بالتمويل والتوظيف وتصميم البرامج. واستعان برنامج البرازيل لمحو الأمية مثلاً بمعلومات تفصيلية استُمدت من عمليات المسح لتحديد 1 928 منطقة بلدية عانى ما يربو على ربع سكانها الراشدين من الأمية، ولاستهداف هذه المناطق التي يقع 84% منها في منطقة شمال شرق البرازيل (Brazil Ministry of Education, 2010). وفي عام 2009، أجرت نيجيريا مسحاً وطنياً في مجال معرفة القراءة والكتابة أُعدّ في 15 لغة مختلفة وشمل نحو 15 ألف أسرة. ووثّق هذا المسح، استناداً إلى اختبارات لمهارات القراءة والكتابة، الفوارق بين الجنسين وبين المناطق الريفية والحضرية وبين الولايات المختلفة (تراوحت نسب معرفة القراءة والكتابة بصرف النظر عن اللغة المستخدمة في صفوف

الإطار 1.9: تنسيق حكومي قوي لبرامج محو الأمية في المغرب

اعتمد المغرب في عام 2004 استراتيجية وطنية لمحو الأمية وللتعليم غير النظامي بهدف تقليص نسبة الأمية من 43% في عام 2003 إلى 20% بحلول عام 2012. وكلفت مديرية محاربة محو الأمية والتربية غير النظامية بعمليات الإدارة العامة وتصميم المناهج الدراسية، بينما تضطلع لجنة برئاسة رئيس الوزراء بجهود التنسيق بين الوزارات.

وتمول الحكومة أربعة أنواع من برامج محو الأمية هي:

- برنامج عام تنفذه المكاتب الحكومية الإقليمية والمحلية يركز على مهارات القراءة والكتابة الأساسية (152 ألف مشارك في الفترة 2006/2007)؛
- برامج عامة أخرى تديرها المكاتب الحكومية الإقليمية والمحلية أيضاً تغطي محو الأمية الوظيفية والمهارات المدرة للدخل (242 ألف مشارك)؛
- شراكة استهلت عام 1998 مع منظمات غير حكومية لتوفير برامج إضافية تستهدف النساء وتسعى إلى الترويج للمهنية لدى المجموعات غير الحكومية (310 آلاف مشارك)؛
- برنامج أصغر حجماً لمحو الأمية الوظيفية تديره شركات خاصة كخطوة أولى نحو مواصلة التدريب المهني للموظفين الأميين (5 آلاف مشارك).

وشكلت النساء 82% من مجموع الملتحقين بهذه البرامج في عامي 2006/2007 وعددهم 709 000 شخص يقطن 50% منهم في المناطق الريفية.

المصدر: Morocco DLCA (2008).

رغم الطابع الوطني لمشكلة أمية الراشدين فإن حلول هذه المشكلة ينبغي أن تكون محلية

الكبار الذين تتراوح أعمارهم بين 25 و69 عاماً بين 14% في ولاية يوبي و88% في لاغوس). وسلط المسح الضوء على التحديات في مجال السياسات التي تطرحها أوجه الفشل المؤسسي الأوسع نطاقاً، إذ لم يكن سوى ثلث الأشخاص الذين شملهم المسح على علم بوجود مرافق محو الأمية، ولم يستخدم هذه المرافق سوى10% منهم (Nigeria Federal Ministry of education, 2010).

تلبية احتياجات المتعلمين الخاصة

رغم الطابع الوطني لمشكلة أمية الراشدين فإن حلول هذه المشكلة ينبغي أن تكون محلية. ويتعين على برامج محو الأمية أن تمد المتعلمين بمهارات مفيدة وذات مغزى، مما يتطلب توجيه المساقات كي تتماشى مع حياة المشاركين وسبل عيشهم. وكثيراً ما عانت البرامج الوطنية لمحو الأمية بسبب توحيد مضمون المناهج الدراسية وأساليب التعليم، وبسبب توظيف مدرسين لا يلمون بلغة المتعلمين أو بثقافتهم أو بسياقهم الاجتماعي. ومن شأن تحقيق اللامركزية على صعيد إدارة البرامج وتصميمها أن يساعد في معالجة هذه المشاكل. وعلى سبيل المثال، ثمة قدر كبير من اللامركزية في عمل مديرية تعليم الكبار والتعليم الأساسي في ناميبيا على صعيد تطبيق برنامج محو الأمية الناجح، إذ يتم تطوير المناهج الدراسية وتصميم المواد التعليمية وإعداد المدرسين والاضطلاع بالرصد والتقييم خارج إطار الوزارة المركزية المعنية. ويتمثل الهدف من ذلك في تحقيق توازن بين المضامين الوطنية والإقليمية والمحلية، وفي توفير البرنامج في إحدى عشرة لغة محلية بالإضافة إلى اللغة الإنجليزية (Singh and Mussot, 2007; UIL, 2007). وفي إطار برنامج 'فير-فير' المطبق في السنغال في ظل قدر كبير من اللامركزية، تقع على عاتق الحكومة المركزية أساساً مسؤولية تحديد الإطار العام للسياسات والتعاقد مع مزودي الخدمات المحليين. ويتمثل الهدف هنا أيضاً في زيادة المواءمة بين برامج محو الأمية والاحتياجات المحلية. ورغم المشاكل التي شابت تطبيق البرنامج، إذ قدم بعض مزودي الخدمات مقترحات لالتماس تمويل مبالغ فيه كما تم تحويل بعض الموارد لاستخدامات أخرى، فإن برنامج 'فير-فير' يعتبر برنامجاً ناجحاً إلى حد كبير وقامت بلدان أخرى باعتماده، من بينها بوركينا فاسو وتشاد ومالي (Diagne and Sall, 2009 ; Lind, 2008).[4]

وتؤثر لغة التدريس تأثيراً جذرياً على الإنجازات التي تحققها برامج محو أمية الراشدين، فالاكتساب الأولي للمهارات الأساسية لدى المتعلمين الكبار يكون أسهل بكثير عموماً عبر اللغة المستخدمة في المنزل، إلا أن المتعلمين يفضلون في الكثير من الأحيان تعلم اللغة المهيمنة التي يعتبرون أنها ستفتح أمامهم آفاقاً أكثر إشراقاً. ويصعب في الكثير من الأوقات إيجاد التوازن المطلوب في هذا الصدد، إلا أن تصميم المناهج الدراسية بدقة كفيل بإعطاء نتائج طيبة في هذا المجال عبر تعليم اللغة المهيمنة بالتدريج. ففي المغرب مثلاً، يُدرّس برنامج 'باسريل' باللغتين العاميتين الرئيسيتين في البلد وهما اللغة الدارجة المغربية واللغة الأمازيغية (البربرية). ولمحو الأمية باللغة العربية الفصحى، يتعلم التلاميذ أولاً أحرف الأبجدية العربية إلى حد يتيح لهم قراءة لغتهم الأم لدى كتابتها بتلك الأحرف، ومن ثم يتلقون مهارات القراءة والكتابة الأساسية باللغة الفصحى باستخدام كلمات مشتركة بين اللغتين (Wagner, 2009). وتبين لدى تقييم برنامج طليعي طُبق بين عامي 2005 و2007 واستفادت منه 10 000 امرأة بأن 2% منهن فحسب تسربن من البرنامج، بينما أتمت 90% منهن البرنامج بنجاح. وفي 'البرنامج العام' الأحادي اللغة، تراوح معدل التسرب بين 15% و20% بينما بلغ معدل إتمام البرنامج بنجاح 70% (AED, 2008). وتبين هذه التجارب مدى أهمية التعليم باستخدام اللغة المناسبة.

وكما هي الحال بالنسبة لجميع بيئات التعلم، فإن للنُهج المستخدمة لتعليم القراءة والكتابة قدرة كبيرة على التأثير الإيجابي، إلا أنه يصعب لدى استقاء الدروس من البرامج التي لاقت قدراً من النجاح أن نخلص إلى أكثر من مجرد استنتاجات عامة. فعلى المواد التعليمية أن توضح الصلة بين الرموز المكتوبة والأصوات المنطوقة، كما ينبغي أن تكون المفردات والمواد المدرّسة ذات فائدة بالنسبة للمتعلمين (Abadzi, 2003). وفي حين أن لكل مشارك في هذه البرامج على الأرجح متطلبات تعلم فردية تختلف بشدة عن متطلبات المشاركين الآخرين، فإنهم يحتاجون جميعاً إلى نحو 300 إلى 400 ساعة تدريس لبلوغ المهارات المنشودة في الصف الثاني أو الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي النظامي (Oxenham, 2008). وبالنسبة للمتعلمين الذين يسعون للحصول على مؤهلات رسمية أو للالتحاق مجدداً بالنظام التعليمي، لا بد من إتاحة الكتب المدرسية الرسمية واستخدام المناهج الدراسية النظامية، وذلك كما يتبين من تجربة المتعلمين في المناطق الحضرية في بوركينا فاسو (الإطار 1.10). وفي المقابل، اعتمد بعض برامج محو الأمية نهجاً ينطلق من القاعدة، إذ يقوم ميسر في إطار برامج

4. كان 1,5 مليون شخص ملتحقين بسائر برامج 'فير-فير' لمحو الأمية في السنغال بين عامي 1994 و2002، وكان 77% منهم من النساء.

REFLECT (برامج توليد محو الأمية بطريقة فريري من خلال تدعيم الآليات في المجتمع المحلي) بتسجيل المعارف المحلية التي تستخدم فيما بعد كأساس لإعداد منهج دراسي، فلا يتم استخدام أية كتب دراسية موجودة وإنما تصمم هذه البرامج من أجل التأمل في المشاكل التي يشير إليها المجتمع المحلي وتحديدها وحلها (Archer and Newman, 2003).

وينبغي النظر إلى المشاركة في برامج محو أمية الراشدين باعتبارها خطوة على الطريق نحو معرفة القراءة والكتابة. فالمهارات التي تُكتسب في بادئ الأمر قد تضيع بسهولة إذا لم يتم تعزيزها مع مرور الزمن. ومن شأن مواصلة التمرن أو المشاركة في برامج ما بعد محو الأمية أن يعزز المهارات المكتسبة (Oxenham, 2008)، كما أن بمقدور الحكومات والمنظمات غير الحكومية أن تسهم في توفير بيئة أكثر مؤاتاة للقراءة والكتابة، عبر زيادة الانتفاع بالكتب وبالصحف وبسائر الوسائط الأخرى:

- *الكتب والمكتبات.* يمكن استخدام حملات محو الأمية كوسيلة لزيادة الانتفاع بمواد القراءة. ففي جمهورية فنزويلا البوليفارية مثلاً، تم توزيع 2,5 مليون مجموعة من الكتب تضم كل واحدة منها 25 كتاباً على خريجي الحملة الوطنية لمحو الأمية بين عامي 2004 و2006. وفي بيرو، تم في عام 2008 إنشاء 700 مكتبة مجتمعية جوالة تضم كل منها 100 كتاب، وذلك في المقاطعات التي لاقى فيها البرنامج الوطني لمحو الأمية النجاح (Torres, 2009).

- *إيصال الأخبار للفئات المهمشة.* من شأن الانتفاع بالمعلومات الوثيقة الصلة بالمتعلمين أن يسهم في الدفع نحو معرفة القراءة والكتابة وأن ينير النقاشات العامة. ففي الهند مثلاً، بدأت منظمة نيرانتار غير الحكومية في عام 2002 بإصدار جريدة أسبوعية اسمها 'خابار لاهاريا' توزع في المناطق الريفية في مقاطعتين تعانيان من الحرمان في ولاية أوتار برادش. وهذه الجريدة مكتوبة بلهجة 'بونديلي' المحلية وتوزعها نسوة ينحدرن من مجتمع داليت ومن المجتمعات المسلمة المهمشة، ويبلغ عدد قرائها 000 25 قارئ موزعين على 400 قرية (Nirantar, 2009).

- *تكنولوجيا المعلومات.* تشكل الهواتف المحمولة وأجهزة التلفزة والمذياع موارد ممكنة لتعلم القراءة والكتابة. ففي باكستان مثلاً، قام مشروع طليعي تديره منظمة بنياد غير الحكومية بدعم من اليونسكو بتوزيع هواتف محمولة على 250 من المتعلمات الإناث اللواتي تلقين دورة مدتها شهر كامل، بغية اكتساب مهارات القراءة والكتابة الأساسية. وتضمنت الهواتف المحمولة 600 رسالة نصية باللغة الأردوية عنيت بطائفة واسعة من المواضيع منها الصحة والنظافة الشخصية والدين، وترمي جميعها إلى تكميل التعليم الأولي الذي تلقته هذه النسوة (Miyazawa, 2009). وفي الهند، توفر منظمة غير حكومية أخرى اسمها 'بلانيت ريد' نص أغاني الأفلام على شريط يبثه التلفاز مع الأغاني التي قد يشاهدها مئات الملايين من البشر. وبيّن تقييم أجري على عينة عشوائية شملت 000 13 شخص بين عامي 2002 و2007 الوقع الكبير الذي أحدثه ذلك، إذ أن 56% من الأطفال الملتحقين بالمدارس الذين شاهدوا هذا البرنامج التلفزي، المشفوع بنص الأغاني لمدة ثلاثين ساعة في الأسبوع، وعلى مدار خمس سنوات على الأقل باتوا يتقنون القراءة، في حين بلغت هذه النسبة 24% لدى التلاميذ الذين لم يشاهدوا البرنامج. إما في صفوف الأميين الراشدين فإن 12% ممن شاهدوا البرنامج أضحوا يتقنون القراءة بينما لم تبلغ هذه النسبة سوى 3% في صفوف الأميين الذين لم يشاهدوه (Kothari, 2008).

ينبغي النظر إلى المشاركة في برامج محو أمية الراشدين باعتبارها خطوة على الطريق نحو معرفة القراءة والكتابة

الإطار 1.10: دورات مسائية للشباب في بوركينا فاسو

برزت الدروس المسائية بوصفها إحدى الطرق نحو محو الأمية في بوركينا فاسو. وبيّن مسح أجري عام 2004 وجود 142 دورة مسائية للتعليم غير النظامي يتم في إطارها تدريس المنهج الدراسي الابتدائي أو الثانوي للشباب في المناطق الحضرية، نُظم خمس وتسعون منها في العاصمة واغادوغو، حيث التحق بها ما يربو على 000 18 شخص. وتراوحت أعمار معظم المتعلمين بين الخامسة عشرة والرابعة والعشرين وكانوا قد تسربوا من المدارس لاعتبارات مالية، ويعملون في القطاع غير الرسمي كباعة أو أصحاب حرف أو عمال في المنازل. وتمثل دافعهم الرئيسي في اكتساب مهارات القراءة والكتابة واجتياز الاختبارات الوطنية كي ينالوا شهادة إتمام مرحلة التعليم الابتدائي.

ورغم أن الكثير من الدورات كان يديرها معلمون من القطاع العام في المدارس الحكومية، فإن الحكومة لم تعترف بمعظم هذه الدورات، لذا فإن تمويلها كان يتأتى بالكامل من الرسوم الدراسية – مما كان يحول دون التحاق الكثيرين بها. وبحلول عام 2008، بدأت الوزارات تتجه نحو توفير المزيد من الدعم المباشر لهذه الدورات، بيد أنه يتعين بذل الكثير من الجهود الإضافية إذا ما أريد لهذه الدورات المسائية توفير فرصة ثانية حقيقية للأميين. وتشمل المجالات ذات الأولوية تطوير مناهج دراسية ملائمة للسياق السائد وتوفير مواد تعليمية وزيادة فعالية عمليات الرصد والتقييم.

المصدر: Pilon and Compaoré (2009).

إعداد معلمي محو الأمية وتوفير الدعم لهم

رغم الفوارق الشاسعة بين تعليم الأطفال وتعليم الكبار إلا أنه ثمة قاسم مشترك بينهما، ألا وهو الدور الأساسي الذي يضطلع به المعلمون، فلا غنى عن مدرسين تلقوا التدريب الجيد ويتمتعون بالحماس الشديد ويتلقون الدعم المناسب والكافي. بيد أن المعلومات المتعلقة بتوافر معلمي محو أمية الراشدين وبنوعيتهم محدودة في معظم البلدان كما أن ما يتوافر فعلاً من معلومات لا يبعث على التفاؤل، إذ بينت نتائج تقييم إقليمي نظم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجود 'نقص حاد في معلمي محو الأمية المؤهلين'، مما 'يقوض عموماً النهوض بتعلم القراءة والكتابة وبتعليم الكبار' على نحو فعال (Aitchison and Alidou, 2009, p.43). وبيّن التقييم أن عدد معلمي محو الأمية العاملين بدوام كلي في كينيا تراجع بنسبة 27% بين عامي 1979 و2006 بينما ازداد عدد المتعلمين بنسبة 40% وكانت المشكلة أشد عسراً في البلدان الناطقة بالفرنسية وبالبرتغالية. وعلى نحو مماثل، خلصت دراسة عن الدول العربية إلى أن 'مسألة الموظفين تمثل الحلقة الأضعف ضمن برامج محو الأمية وتعليم الكبار' (Yousif, 2009, p.11). ويعمل معظم المعلمين بدوام جزئي، ورغم ضرورة تمتعهم بالمؤهلات الأكاديمية في بعض البلدان، إلا أن التدريب الأولي والتدريب أثناء الخدمة المتاحين لهم

بالإمكان التقدم بسرعة نحو بلوغ هدف محو أمية الكبار وبكلفة معقولة

محدودان. ويعيق نقص المدرسين وقلة الدعم المقدم لهم انتشار نهج التعليم التي تركز على المتعلمين والتي قد يتطلب انتشارها المزيد من الوقت (McCaffery et al., 2007 ; Oxenham, 2008)[5]. وتدل بعض الاستثناءات على أن من شأن الاستثمار في توفير الدعم للمعلمين أن يعود بفوائد جمة من حيث نتائج برامج محو الأمية (الإطار 1.11).

الإطار 1.11: دعم مدرّسي محو الأمية يعطي أكله في مصر

يتطلب تحقيق تقدم مستدام على صعيد رفع مستويات معرفة القراءة والكتابة وجود طاقم من المدرسين المؤهلين لمد التلاميذ بالمهارات. وتبيّن تجربة مصر في هذا المضمار الدور الكبير الذي يمكن أن يؤديه تقديم الدعم للمدرسين والمدربين.

ففي أواسط تسعينات القرن العشرين، استهلت الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار حملة طموحة مدتها عشر سنوات تركز على مهارات القراءة والكتابة الأساسية في اللغة العربية. ولتكميل هذا المكون الأساسي المتمثل في مهارات القراءة والكتابة، نظمت دورات تفضي إلى شهادات تعادل شهادة التعليم الابتدائي كما أُتيحت فرص للتدريب المهني. ومُنح خريجو المدارس الثانوية مرتباً شهرياً لقاء تعليم أقاربهم وأصدقائهم وأفراد مجتمعهم الأميين شرط الحصول على شهادة حكومية. ووفرت الهيئة العامة الكتب الدراسية وسائر المواد الأخرى بيد أنها كانت تفتقر إلى الموارد الضرورية للتدريب أو للإشراف المنهجيين. ورغم أن الحملة لاقت النجاح في أولها إلا أن نسب القيد وإتمام التعليم تراجعت فيما بعد وتعثرت الحملة ولا سيما في المحافظات الريفية الأشد فقراً وفي صفوف النساء.

وتحركت السلطات الوطنية لمواجهة هذا الوضع فعدلت تصميم البرنامج. وقامت الهيئة العامة بدعم من الجهات المانحة بإعداد برنامج 'تعزيز القدرات من أجل التعلم مدى الحياة'، فحلت أساليب تعليم تشاركية محل التعليم القائم على الكتب الدراسية، مع التركيز على المواد ذات الصلة بحياة المتعلمين وبتجاربهم. واستهدف البرنامج القرى التي تعاني من الحرمان حيث فشلت الحملة السابقة. وتم حشد قادة المجتمع بغية زيادة الاهتمام بالبرنامج، إما المدرسون فكانوا من خريجي المدارس الثانوية المحليين الذين تلقوا راتباً يماثل المبلغ المقدم في إطار البرنامج الأصلي، كما شاركوا في ثلاث دورات أولية كمتدربين مقيمين وحضروا اجتماع دعم شهري مع مدرس من برنامج تعزيز القدرات من أجل التعلم مدى الحياة.

وتمخض تعزيز الدعم المقدم إلى البرنامج عن نتائج إيجابية، إذ بيّن تقييم نُظم عام 2005 بأن معدلات استبقاء المتعلمين كانت مرتفعة، إذ أتمّ 82% من التلاميذ المستجدين المرحلة الأولى من البرنامج التي تمتد على خمسة شهور بينما أتمّ 62% منهم مرحلته الثانية. وكانت مستويات التحصيل مرتفعة أيضاً، إذ اجتاز 65% من المتعلمين في إطار برنامج تعزيز القدرات الملتحقين بالسنة الثانية منه اختبار التقييم النهائي بنجاح، بينما قلت هذه النسبة عن 50% في الحملة السابقة. ونجح المشروع كذلك في زيادة معدلات قيد النساء اللواتي شكلن ثلاثة أرباع المتعلمين. وربط التقييم ما بين تحسين الأداء وحشد الميسرين محلياً وتكييف المناهج الدراسية مع الاحتياجات المحلية ونوعية الدعم المقدم للمدرسين.

المصدر: McCaffery et al. (2007); Oxenham (2005).

الخلاصة

تكمن الاستراتيجية الأكثر فعالية على المدى الطويل لضمان تعميم معرفة القراءة والكتابة في كفالة التحاق جميع الأطفال بالمدارس وفي مغادرتهم لها وقد تسلحوا بمهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية على الأقل، ومن ثم في مدهم بالفرص لتعزيز هذه المهارات على مر الزمن. ورغم أهمية إصلاح التعليم الأساسي والتأكد من معرفة الأجيال القادمة للقراءة والكتابة، فلا ينبغي أن يؤدي التركيز عليها إلى إغفال التحدي الأقرب أجلاً المتمثل فيما ورثناه من تراكم في أعداد الأميين الراشدين.

لقد كان العقد المنصرم مخيباً للآمال من حيث التقدم نحو محو أمية الراشدين، فعلى خلاف سائر المجالات الأخرى في جدول أعمال التعليم للجميع، كان التقدم نحو بلوغ الغايات المحددة عام 2000 بطيئاً. ويشكل الإهمال أحد الأسباب الرئيسية وراء هذا الوضع، بيد أن الإهمال هو في حد ذاته أحد أسباب مشكلة أكثر عمقاً وأحد أعراضها في آن معاً. فعدم قطع الحكومات والجهات المانحة لالتزامات كافية في هذا الصدد يعكس الانطباع بأن مشكلة أمية الراشدين غير قابلة للحل بسهولة.

إلا أن هذا الانطباع خاطئ، إذ يمكن التقدم بسرعة أكبر نحو هدف محو أمية الراشدين وبكلفة معقولة شريطة أن تطبق الحكومات على السياق المحلي العناصر التي تتضمنها أفضل الممارسات، وشريطة أن يجعل القادة السياسيون من محو الأمية إحدى أولوياتهم. إن تسليح جميع المواطنين بمهارات القراءة والكتابة هو تحد مهول، ولا سيما في العديد من بلدان العالم الأشد فقراً، إلا أنه تحد يتعين أن تواجهه الحكومات التي التزمت باحترام حقوق الإنسان الأساسية وبالحد من الفقر، أو تلك المعنية بإزالة إحدى العقبات الرئيسية التي تعيق النمو الاقتصادي. □

5. بيّنت عمليات تقييم أجريت لستة عشر برنامجاً من برامج REFLECT أن الميسرين مالوا إلى التركيز على مهارات القراءة والكتابة الأساسية وأهملوا أنشطة ما بعد محو الأمية، كما مالوا إلى فصل دورات محو الأمية الصرفة عن الأنشطة المتصلة بالتمكين وبالعمل المجتمعي (Duffy et al., 2008).

الهدف 5: تقييم التكافؤ بين الجنسين والمساواة في فرص التعليم

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

يشكل التكافؤ بين الجنسين في ميدان التعليم أحد حقوق الإنسان الأساسية، كما أنه من الأسس التي يستند إليها تكافؤ الفرص ومن مصادر النمو الاقتصادي والعمالة والتجديد. وقد حدد إطار عمل داكار غايات جلية وشجاعة من أجل تجاوز الفوارق بين الجنسين فاتنا بلوغ بعضها في الوقت المحدد، إلا أن مناطق عديدة في العالم قد شهدت قدراً من التقدم في هذا المضمار خلال العقد المنصرم.

ولدى النظر إلى الوضع من منظور عالمي، يتبيّن أن العالم بات يتجه ببطء نحو التكافؤ بين الجنسين في مجال القيد في المدارس (الجدول 1.8). وكان الاقتراب من تحقيق التكافؤ في المرحلة الابتدائية جلياً بصفة خاصة في الدول العربية وفي جنوب آسيا وغربها وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى - وهي المناطق التي شهدت في مطلع العقد الفجوة الأوسع بين الجنسين. ولإدراك حجم هذا التقدم، يمكن القول إنه لو ظل التكافؤ بين الجنسين عند مستوياته في عام 1999 في هذه المناطق لقل عدد الفتيات الملتحقات بالمدارس الابتدائية حالياً بنحو 18,4 مليون فتاة.

ويعاني الهدف 5 من عيب في التصميم، فالهدف الأصلي المتمثل في إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في القيد في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام 2005 كان مفرطاً في الطموح مما أدى إلى الحياد عنه بقدر كبير. ورغم أن تحقيق المساواة بين الجنسين في الانتفاع بالتعليم والتحصيل الدراسي بحلول عام 2015 هو هدف طموح أكثر واقعية، إلا أن العديد من البلدان الفقيرة لن تبلغه إذا لم تدخل تغييراً جذرياً على سياساتها وأولوياتها في مجال التخطيط للتعليم (اللوحة 1.10).

وتشكل المساواة في الانتفاع بالتعليم الابتدائي والتقدم فيه أحد الشروط الجلية لتحقيق التكافؤ بين الجنسين، بيد أن تحسين الوضع يتطلب أيضاً التدخل على مستوى المدارس الثانوية (اللوحة 1.11). وتختلف التحديات من منطقة لأخرى، فبينما شهدت أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى زيادة بارزة في نسب قيد الإناث في المدارس الثانوية، وإن كانت المعدلات الأصلية متدنية أساساً، فإن المساواة بين الجنسين لم تزدد. إما في الدول العربية فإن التقدم نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين في المدارس الثانوية كان أبطأ من التقدم المحرز على مستوى المدارس الابتدائية.

ورغم زيادة التوازن في فرص التعليم المتاحة للجنسين، فلا يزال يشوب أسواق العمل قدر كبير من انعدام المساواة في نوع الوظائف ومستويات الأجور التي يتلقاها الرجال والنساء. ويبحث القسم المعنون "مجال التركيز في السياسة العامة" مسألة انتقال الفتيات المراهقات من المدرسة إلى العمل، ويبرز الدور الهام الذي يؤديه التعليم في تقليص الفجوات بين الجنسين في أسواق العمل.

الجدول 1.8: المؤشرات الرئيسية الخاصة بالهدف 5

	التعليم الابتدائي				التعليم الثانوي			
	البلدان التي بلغت هدف التكافؤ بين الجنسين في عام 2008		مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية		البلدان التي بلغت هدف التكافؤ بين الجنسين في عام 2008		مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية	
	إجمالي عدد البلدان	البلدان التي تتوافر بيانات بشأنها	2008	التغير الحاصل منذ عام 1999 (بالنقاط)	إجمالي عدد البلدان	البلدان التي تتوافر بيانات بشأنها	2008	التغير الحاصل منذ عام 1999 (بالنقاط)
العالم	116	185	0.97	0.04	62	168	0.96	0.05
البلدان المتدنية الدخل	13	38	0.93	0.08	3	34	0.87	0.04
الفئة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل	31	51	0.97	0.06	12	41	0.94	0.09
الفئة العليا من البلدان المتوسطة الدخل	30	41	0.97	0.003	16	40	1.05	0.01
البلدان ذات الدخل العالي	40	50	1.00	0.01-	30	49	0.99	0.02-
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	16	43	0.91	0.06	1	35	0.79	0.03-
الدول العربية	9	19	0.92	0.05	3	16	0.92	0.03
آسيا الوسطى	7	8	0.98	0.01-	4	8	0.98	0.01-
شرق آسيا والمحيط الهادي	19	27	1.01	0.01	8	22	1.04	0.09
جنوب آسيا وغربها	3	8	0.96	0.14	1	7	0.87	0.12
أمريكا اللاتينية/الكاريبي	22	36	0.97	0.002-	11	36	1.08	0.01
أمريكا الشمالية/أوروبا الغربية	22	25	1.00	0.01-	17	25	1.00	0.02-
أوروبا الوسطى والشرقية	18	19	0.99	0.02	17	19	0.96	0.004-

ملاحظة: يمثل مؤشر التكافؤ بين الجنسين نسب الإناث إلى الذكور بالنسبة لمؤشر معين.
المصدر: الملحق، الجدولان الإحصائيان 5 و7.

اللوحة 1.10: لن يتسنى للعديد من البلدان تحقيق التكافؤ بين الجنسين بحلول عام 2015 رغم التقدم الكبير الحاصل

كم عدد البلدان التي لم تحقق بعد التكافؤ بين الجنسين في ميدان التعليم وكيف سيكون حالها في عام 2015 إذا ما استمرت الاتجاهات الحالية؟ يصعب نظراً للنقص في البيانات توفير إجابات شمولية على هذه الأسئلة، إذ تبلغ نسبة الإناث إلى الذكور – أي مؤشر التكافؤ بين الجنسين – في نسب القيد الإجمالية في اثنين وخمسين بلداً 0,95 أو أقل في مرحلة التعليم الابتدائي، بينما يبلغ هذا المؤشر 0,90 أو أقل في مرحلة التعليم نفسها في 26 بلداً. وبينما يسير معظم البلدان الـ 47 التي لم تحقق بعد هذا التكافؤ وتتوافر بشأنها بيانات كافية تتيح إجراء إسقاطات لعام 2015 في الاتجاه السليم، إلا أن 38 منها لن تبلغ هذه الغاية. ورغم ذلك فقد أحرز بعض البلدان البعيدة عن تحقيق التكافؤ بين الجنسين تقدماً هائلاً منذ عام 1999، ففي اليمن مثلاً، فاق عدد الفتيان عدد الفتيات في المدارس الابتدائية بنسبة الضعف تقريباً في عام 1999، إلا أن هذه النسبة انخفضت بحلول عام 2008 إلى 1,3. وثمة بلدان أخرى بعيدة عن بلوغ هذه الغاية، على غرار إريتريا وكوت ديفوار، لم تحرز أي تقدم أو كان تقدمها ضئيلاً على صعيد تقليص البون الشاسع بين الجنسين منذ عام 1999.

إما الوضع بالنسبة لمرحلة التعليم الثانوي فهو أكثر تفاوتاً كما أن آفاق تحقيق التكافؤ بين الجنسين بحلول عام 2015 لا تبدو واعدة جداً، إذ لم يحقق سوى ثلث البلدان تقريباً التكافؤ بين الجنسين في المدارس الثانوية وتظل نسب قيد الفتيات في العديد من البلدان أدنى بكثير من نسب قيد الفتيان. وفي عام 2008، بلغ مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد في المدارس الثانوية 0,90 فما دون في 24 بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي ثلاثة بلدان في جنوب آسيا وغربها، بينما قلّ هذا المؤشر في عشرة بلدان عن 0,70. ومن أصل 47 بلداً لم تحقق التكافؤ بين الجنسين وتوافرت بشأنها البيانات الضرورية لإعداد الإسقاطات، فإن 14 بلداً فحسب في طريقه نحو إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين بحلول عام 2015 (الشكل 1.32).

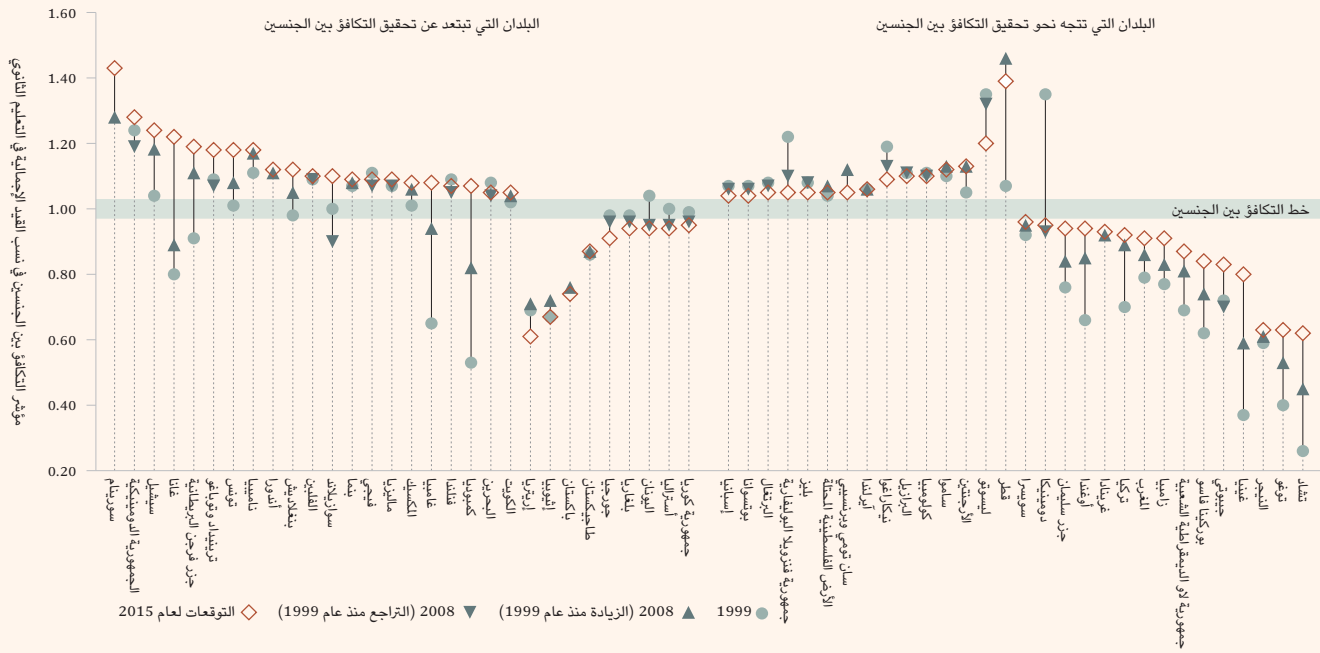
ويكون احتمال نجاح السياسات الرامية إلى إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين الأكبر عندما تشكل هذه السياسات جزءاً من استراتيجية متكاملة. ونجحت بوتان مثلاً في تقليص عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس إلى حد كبير، كما تراجعت معدلات تسرب الفتيات من المدارس فيها بسرعة أكبر مقارنة بالفتيان، ويتوقع أن يبلغ 95% من الفتيات اللواتي بدأن تعليمهن الابتدائي في عام 2008 الصف الدراسي الأخير في هذه المرحلة. ويعزى نجاح بوتان في هذا المضمار إلى الهجمة المتعددة الجبهات التي شنتها على أوجه التفاوت بين الجنسين من خلال طائفة من البرامج المختلفة (Government of Bhutan, 2009 ; Narayan and Rao, 2010). فقد باتت المدارس أقرب إلى المجتمعات المحلية بفضل تشييد الصفوف الدراسية وإعادة نشر المعلمين كما كان لإنشاء مدارس ابتدائية في المجتمعات المحلية في المناطق النائية أهمية بارزة، إذ يتقبل عدد أكبر من ذوي التلاميذ فكرة إرسال بناتهن إلى المدرسة عندما تكون قاعات الدرس أقرب إلى البيت. وتم دعم هذه الاستثمارات في مجال البنية التحتية عبر برامج مدرسية خاصة في مجالي الصحة والتغذية وعبر توسيع نطاق التعليم غير النظامي. وازداد عدد المتعلمين في مراكز التعليم غير النظامي بثلاثة أضعاف بين عامي 2000 و2006، وكان 70% من المشاركين في هذه المراكز من الفتيات الشابات.

الشكل 1.32: تدني آفاق تحقيق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي
مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية في التعليم الثانوي،

ملاحظة: لم تُدرج سوى البلدان التي لم تحقق التكافؤ بين الجنسين بحلول عام 2008.
يستند تحديد التقدم نحو بلوغ التكافؤ بين الجنسين على الاختلاف بين قيمة البيانات المسجلة عام 2008 واتجاهاتها والبيانات المتوقعة عام 2015. وبالنسبة لأنغيلا وسانت فنسنت وغرينادين فقد استُخدمت بيانات عام 2000 عوض بيانات عام 1999 (نظراً لعدم توافرها).

ويتعين على كل بلد أن يجري تقييمه الخاص للحواجز التي تعيق تحقيق التكافؤ بين الجنسين. ومن شأن تقليص المسافات بين المجتمعات المحلية والمدارس – كما هي الحال في بوتان – أن يذلل إحدى العقبات الرئيسية التي تحول دون قيد الفتيات في المدارس عبر تقليل مخاوف ذويهن المتصلة بالأمن وتقليص الحساسيات المتعلقة بكيفية تقاسم الوقت بين المدرسة والمنزل (Lehman et al., 2007 ; National Research Council and Panel on Transitions to Adulthood in Developing Countries, 2005). وفي بوركينا فاسو، أدى تطوير مفهوم المدارس الكوكبية في الأرياف إلى تقريب مرافق التعليم من المجتمعات المحلية وإلى تقليص الفجوات بين الجنسين، بينما أدى برنامج واسع النطاق لبناء قاعات الدرس في المناطق الريفية في إثيوبيا دوراً رئيسياً في زيادة معدلات الحضور إلى المدارس وفي تقليص أوجه التفاوت بين الجنسين. ومن شأن البرامج التي تستهدف فئات معينة والحوافز المالية أن تسهم في التصدي لأوجه التفاوت بين الجنسين، فقد وفرت بلدان كبنغلاديش وكمبوديا منحاً لتعليم الإناث، كما استهدفت نيبال بصفة خاصة الفتيات المنحدرات من طبقات المجتمع الدنيا وقدمت لهن الدعم (UNESCO, 2010).

بحلول عام 2015 في العديد من البلدان
1999 و2008، والتوقعات لعام 2015



المصدر: حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع؛ الملحق، الجدول الإحصائي 7؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

اللوحة 1.11: من أين ينبع التفاوت بين الجنسين في المدارس الابتدائية والثانوية؟

تنشأ أوجه التفاوت بين الجنسين عند مراحل مختلفة من النظام التعليمي، ويشكل فهم مواصفات أوجه التفاوت هذه خطوة أساسية نحو وضع أية استراتيجية ترمي إلى تحقيق الغايات التي تضمنها الهدف 5.

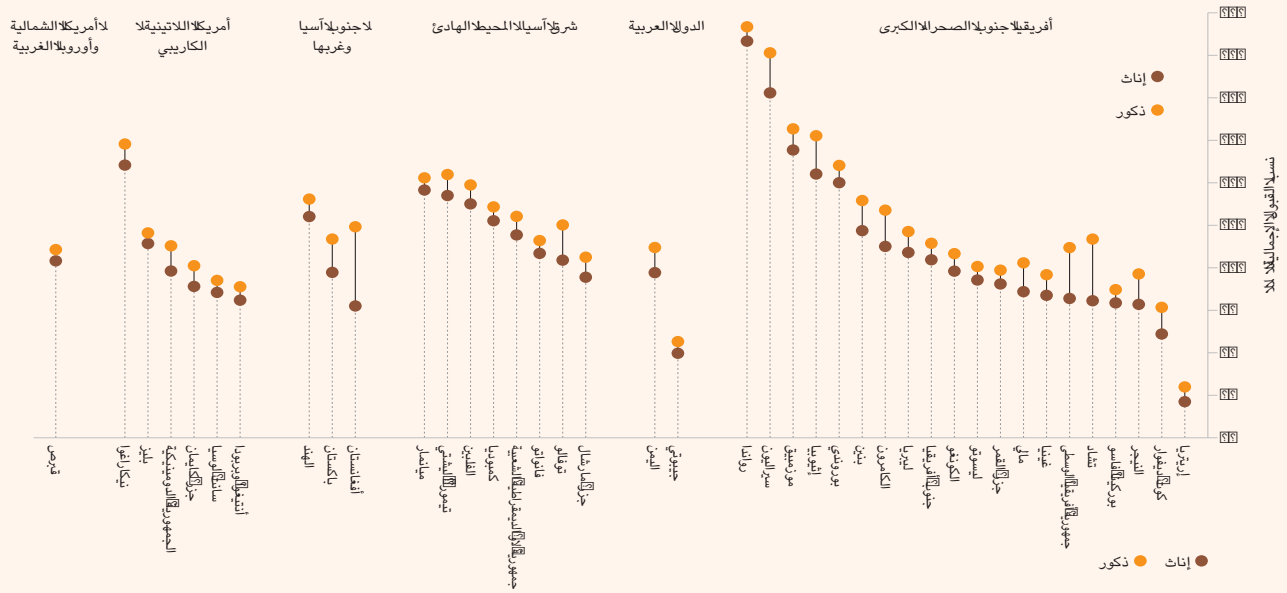
وفي معظم البلدان، تبدأ الفجوات بين الجنسين في الظهور في اليوم المدرسي الأول للتلاميذ، إذ ترجح كفة الميزان من حيث التلاميذ المستجدين في الصف الأول الابتدائي لصالح الفتيان. وتتجاوز نسب قيد الفتيان نسب قيد الفتيات في بداية دورة التعليم الابتدائي في ثلاثة أرباع البلدان التي لم تحقق بعد هدف التكافؤ بين الجنسين في مرحلة التعليم الابتدائي (الشكل 1.33). وفي مالي مثلاً، تبلغ النسب الإجمالية للتلاميذ الذكور المستجدين 102% مقارنة بنسبة 89% لدى الإناث. وتتمثل النتيجة الحتمية لانعدام التوازن في أعداد التلاميذ المستجدين في وجود فجوة دائمة بين الجنسين في المدارس الابتدائية، اللهم إلا إذا تم تصحيح هذا الخلل لاحقاً بفضل ارتفاع نسب بقاء الفتيات في المدارس مقارنة بالفتيان.

وبعد أن يلتحق الأطفال بالمدارس فإن أوجه التفاوت بين الجنسين تختلف مع التقدم في التعليم، إذ تقترب نسب البقاء حتى الصف الأخير من التساوي بين الجنسين في بعض البلدان التي تعاني من فجوة كبيرة بين الجنسين في نسب القيد. وفي بوركينا فاسو، فإن ما يربو على 70% من الفتيان والفتيات الملتحقين بالمدارس الابتدائية يبقون فيها حتى بلوغ الصف الدراسي الأخير، بينما يكون احتمال بلوغ الفتيات الصف الدراسي الأخير في إثيوبيا أكبر مقارنة بالفتيان (الشكل 1.33). وتعبر أوجه التفاوت بين الجنسين التي تُلاحظ في المدارس في ظل أنماط كهذه عن أوجه التفاوت بين التلاميذ المستجدين. إما في بلدان أخرى، فإن الفوارق بين الجنسين التي تُلاحظ لدى التلاميذ المستجدين تتعزز كلما تقدموا في المدارس، إذ تشهد غينيا مثلاً نسب تسرب مرتفعة لدى الفتيان والفتيات على حد سواء، ولكن احتمال بلوغ الفتيان الصف الدراسي الأخير في المرحلة الابتدائية أعلى بنحو 10% مقارنة بالفتيات.

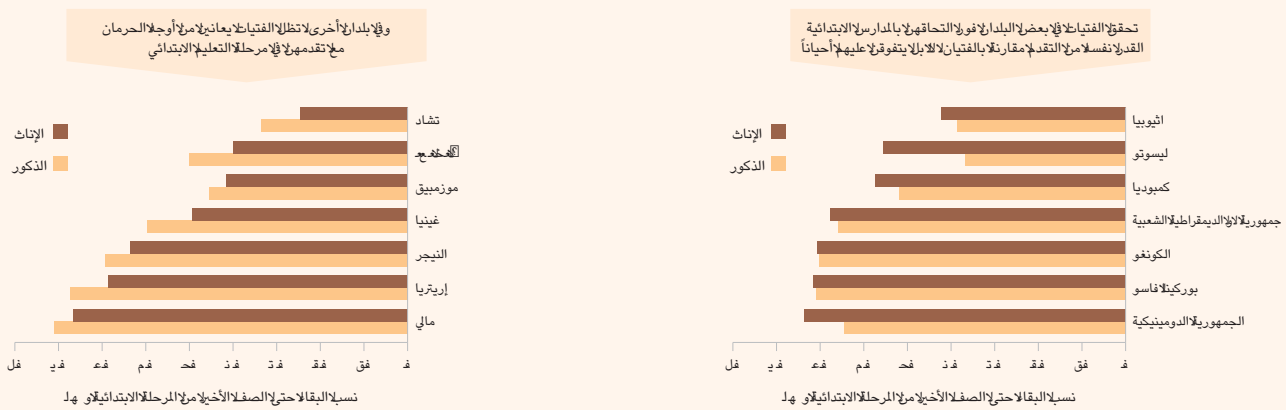
ويمكن عزو أوجه التفاوت بين الجنسين في التعليم الثانوي إلى التفاوت القائم بينهما في المدارس الابتدائية. ورغم أن لهذه القاعدة استثناءاتها، فإن فرص انتقال الفتيات اللواتي أتممن التعليم الابتدائي إلى مرحلة التعليم الثانوي تعادل الفرص التي يتمتع بها الفتيان في معظم البلدان ولكن احتمال تسرب الفتيات من المدارس الثانوية كثيراً ما يكون أعلى مقارنة بالفتيان (الشكل 1.34). وتسري هذه القاعدة حتى على بنغلاديش حيث أسهمت الرواتب التي قدمتها الحكومة في ترجيح كفة

الشكل 1.33: أنماط مميزة بحسب الجنس على صعيد المشاركة في التعليم الابتدائي

نسب القبول الإجمالية في التعليم الابتدائي، بحسب الجنس، بلدان مختارة، 2008



نسب البقاء حتى الصف الأخير من المرحلة الابتدائية، بحسب الجنس، بلدان مختارة، 2007



ملاحظة: لم تدرج سوى البلدان التي تتجاوز فيها الفوارق بين الجنسين في نسب التلاميذ المستجدين الإجمالية 5 نقاط مئوية لصالح الفتيان.

المصدر: الملحق، الجدولان الإحصائيان 4 و6.

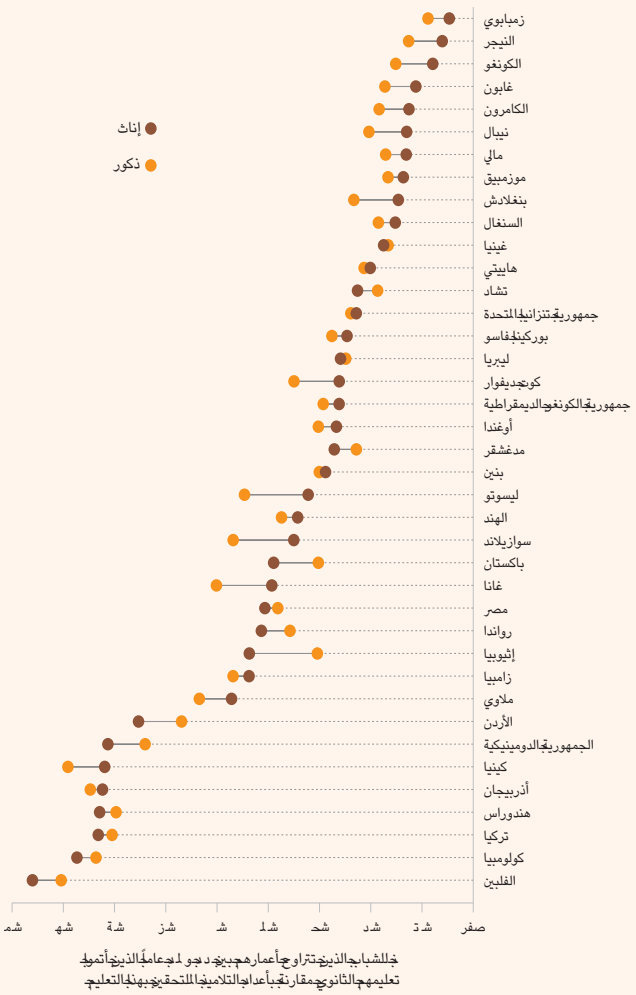
الانتقال إلى المرحلة الثانوية لصالح الفتيات بعد أن كانت ترجح وبشدة لصالح الفتيان. إلا أن هذا التفاوت لصالح الفتيات يتقلص بسرعة مع تقدمهن في المدرسة، إذ تبلغ نسب إتمام الدراسة الثانوية 23% لدى الفتيان و15% لدى الفتيات. فضلاً عما تقدم، يتفوق الفتيان على الفتيات في امتحان الدراسة الثانوية الدنيا (Bureau of Educational Information and Statistics, 2008). ويتمثل التحدي الذي تواجهه بنغلاديش اليوم على صعيد السياسات في زيادة نسب انتقال التلاميذ الذكور إلى المرحلة الثانوية وتقليص معدلات تسرب التلميذات من المدارس في الوقت نفسه.

ويطرح التصدي لأوجه التفاوت بين الجنسين في المدارس الثانوية جملة من التحديات، إذ أن بعض العقبات التي تعيق بلوغ التكافؤ بين الجنسين في مرحلة التعليم الابتدائي تزداد حجماً في المرحلة الثانوية. فالتعليم الثانوي أكثر كلفة بكثير من التعليم الابتدائي، مما يضطر الأسر في الكثير من الأحيان إلى تقنين الموارد المخصصة لأطفالها، وحيثما تتدنى قيمة تعليم الفتيات أو حيثما يسود الاعتقاد بأن تعليم الفتيات يولد عائداً أقل، قد يعطي الأهل الأولوية لأولادهم الذكور. ومن شأن الزواج المبكر أن يشكل هو أيضاً عقبة تعيق التقدم نحو التعليم الثانوي، كما قد يشعر الأهل بقلق أكبر بشأن أمن بناتهن المراهقات نظراً لأن المدارس الثانوية عادة ما تكون أبعد عن أماكن السكن مقارنة بالمدارس الابتدائية.

وبالإمكان تجاوز جميع هذه المشكلات، إذ يبرز القسم المعنون "مجال التركيز في السياسة العامة" أن بإمكان الحكومات إيجاد حل للعوامل

الشكل 1.34: تفاوت في أنماط إتمام الدراسة الثانوية بحسب الجنس

نسبة إتمام الدراسة الثانوية لدى الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 22 و24 عاماً، بحسب الجنس، بلدان مختارة، 2000-2008



ملاحظة: البيانات أعلاه هي أحدث بيانات سنوية متوافرة عن الفترة المعنية. وقد احتسبت نسبة إتمام الدراسة الثانوية لدى الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 22 و24 عاماً الذين التحقوا بالتعليم الثانوي.

المصدر: EFA Global Monitoring Report team calculations based on Standard DHS datasets (ICF Macro, 2010).

المسببة لأوجه التفاوت بين الجنسين. وتتمثل الخطوة الأولى في هذا الصدد في منح فرص متكافئة للجنسين للالتحاق بالمدارس الابتدائية وللتقدم فيها. ومن شأن سياسات محددة – كتخصيص مرتب للتلميذات – أن تسهم في تحسين نسب الاستبقاء في المدارس وأن تشجع على الانتقال إلى المدارس الثانوية، كما أن تجاوز أوجه انعدام المساواة التي تواجهها النساء في أسواق العمل كفيل بتعزيز الحوافز التي تشجع على التعليم. ويتمثل أحد أهم الأدوار التي يمكن للقادة الحكوميين أداؤها في تحدي السلوك والممارسات الاجتماعية التي تقوض المساواة بين الجنسين في ميدان التعليم.

مجال التركيز في السياسة العامة
إدارة الانتقال من المدرسة إلى سوق العمل لدى الفتيات المراهقات

طرأ تغير جذري على السياق الاجتماعي والاقتصادي في البلدان المتطورة مع تزايد أعداد النساء المنضمات لليد العاملة. ورغم أن الكثير من النساء يكافحن من أجل التوفيق بين وظائفهن المدفوعة الأجر والمطالب الأسرية التي يلبينها بالمجان، فإن تأنيث أسواق العمل قد حسّن دخل النساء وعزز استقلاليتهن وزاد من تمكينهن (Blau, 1997; Goldin, 1990). وأسهم التعليم في تحقيق هذا التغير عبر إتاحة فرص عمل جديدة. ويبحث هذا القسم قدرة التعليم على دعم حدوث تحول مشابه في البلدان النامية[6].

تنتقل أوجه التفاوت بين الجنسين في ميدان التعليم مباشرة إلى أسواق العمل. ورغم تضاؤل الفجوة بين أعداد الفتيات والفتيان الملتحقين بالمدارس، إلا أن هذه الفجوة تظل شاسعة في العديد من البلدان الفقيرة وتزداد عموماً كلما تقدم التلاميذ من صف لآخر، فأعداد الفتيات اللواتي ينتقلن إلى مرحلة التعليم الثانوي أقل من الفتيان كما أن احتمال تسرب الفتيات اللواتي يبلغن تلك المرحلة فعلاً أعلى في الكثير من الأوقات. وبالتالي فإن الفتيات اللواتي يتركن المدارس ويسعين لإيجاد عمل يحملن معهن لا محالة أوجه الحرمان التي تترتب على قلة عدد سنوات الدراسة التي حصلن عليها. وكثيراً ما تعزز أسواق العمل بحد ذاتها أوجه التفاوت بين الجنسين، إذ لا تتأثر الأجور التي تتلقاها النساء وشروط عملهن بقاعدة العرض والطلب من حيث العمل المتوافر والمهارات المنشودة فحسب، وإنما بالحواجز الاجتماعية والممارسات الثقافية والتمييز أيضاً.

وثمة أسباب موجبة تدفع الحكومات للتصدي للفجوة بين الجنسين في حقلي التعليم والعمل، إذ تستند مبررات تحقيق الإنصاف بين الجنسين في التعليم إلى حقوق الإنسان لا إلى حسابات اقتصادية، فمن شأن التعليم المدرسي أن يمد الفتيات بالإمكانيات الضرورية لزيادة الخيارات المتاحة أمامهن وللتأثير في القرارات داخل أسرهن وللمشاركة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية على نطاق واسع. وفي السياق نفسه، ثمة قرائن واضحة تشير إلى أن العائد الاقتصادي الممكن بفضل تعليم الإناث مرتفع للغاية، لا بل يفوق في مرحلة التعليم الثانوي العائد المرجو من التلاميذ الذكور. معنى ذلك أن البلدان التي تتسامح مع ارتفاع مستويات انعدام المساواة بين الجنسين في التعليم تضحي بمكاسب كانت ستجنيها على صعيد النمو الاقتصادي والإنتاجية والحد من الفقر، كما أنها تضحي بالحقوق الأساسية لنصف سكانها.

وتتضرر المصالح الاقتصادية الوطنية وآفاق التنمية البشرية من جراء التمييز في أسواق العمل. فعندما تحول الحواجز دون حصول النساء على وظائف رغم امتلاكهن المهارات والمؤهلات الضرورية، تتراجع الكفاءة مما يضر بالشركات ويلحق الأذى بالإنتاجية، كما يضر

6. يستند هذا القسم إلى حد كبير إلى الدراسة التي أجراها لويد (Lloyd, 2010).

بالأطفال الذين تتحسن تغذيتهم وصحتهم وتعليمهم عندما يزداد تحكم المرأة بموارد أسرتها (Buvinic and Morrison, 2009; Fiszbein et al., 2009). فضلاً عما تقدم فإن التمييز في أسواق العمل يقلص العائد المرجو من التعليم، مما ينقص الحوافز التي تشجع الأهل على إبقاء بناتهن في المدارس ويعزز الحلقة المفرغة المتمثلة في انعدام المساواة بين الجنسين.

لم تقابل المكاسب في مجال تعليم الإناث في بنغلاديش مكاسب مماثلة في أسواق العمل

تواجه النساء عقبات تعيق عملهن كما يتقاضين أجوراً أدنى

توحي القرائن في العديد من المناطق النامية في العالم -إن أمكن التوصل إلى أي استنتاج على أساسها- بأن التقدم نحو المساواة بين الجنسين كان أبطأ بكثير في أسواق العمل مقارنة بالنظم المدرسية.

وتوفر نسبة مشاركة النساء في القوى العاملة مقياساً لوضع النساء في أسواق العمل. وتشير البيانات المستمدة من الاستقصاءات الأسرية إلى وجود بون شاسع بين الجنسين في جميع المناطق، ولا سيما في جنوب آسيا حيث يفوق احتمال مشاركة الذكور في القوى العاملة بثلاثة أضعاف الاحتمال نفسه لدى الإناث (الشكل 1.35). ورغم تزايد نسب المشاركة، فإن فجوات شاسعة لا تزال قائمة في صفوف المراهقين والشباب. وتدل عمليات المسح التي أجريت عام 2006 على أن 64% من النساء اللواتي تتراوح أعمارهن بين 20 و24 عاماً في جنوب آسيا لم يكنّ ملتحقات بمرافق التعليم ولا بأسواق العمل بدوام كامل، بينما لم تبلغ هذه النسبة سوى 5% في صفوف الرجال (Morrison and Sabarawal, 2008). وتبيّن القرائن في بنغلاديش أن أوجه التفاوت بين الجنسين في مجالي التعليم والعمل قد تتقلص وإنما بسرعة شديدة التباين. فقد حققت بنغلاديش خلال السنوات الخمس عشرة المنصرمة تقدماً جذرياً نحو بلوغ التكافؤ بين الجنسين في المشاركة في التعليم المدرسي الابتدائي والثانوي على حد سواء (UNESCO, 2008)، كما كانت نسب القيد الإجمالية في التعليم الثانوي في عام 2008 أعلى بقليل لدى الفتيات مقارنة بالفتيان. بيد أن هذه المكاسب في مجال التعليم لم تقابلها مكاسب مماثلة في أسواق العمل، إذ لم تشهد مشاركة الإناث في القوى العاملة سوى زيادة طفيفة وظلت أدنى بكثير من المستويات لدى الذكور (Al-Samarrai, 2007)، مما يعني أن عدد الإناث المتعلمات اللواتي ينشدن المشاركة في القوى العاملة يزداد بسرعة تفوق الطلب عليهن في أسواق العمل، مما يدفع الأجور نحو الأسفل.

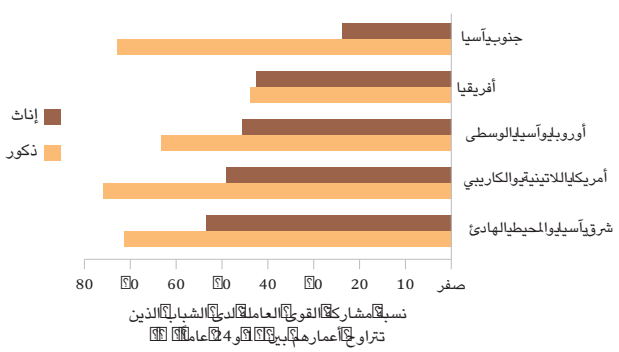
ويأتي انعدام المساواة في الأجور ليعزز انعدام المساواة في المشاركة في أسواق العمل، غير أنه يصعب تحديد مستوى التفاوت بين الجنسين في الأجور على نحو دقيق في البلدان النامية، ومردُّ ذلك جزئياً إلى توافر القليل من المعلومات فحسب من القطاع غير الرسمي ومن الشركات الصغيرة. ويصعب كذلك تحديد وقع التمييز في الأجور الذي يتجلى في تباين الأجر المدفوع لقاء العمل ذاته استناداً إلى بيانات يمكن مقارنتها تتأتى من سائر البلدان. ورغم ذلك، ثمة الكثير من القرائن التي توثق وجود بون شاسع في أجور الإناث والذكور في مجموعة واسعة من البلدان، إذ فاقت الإيرادات السنوية التي حققها الرجال العاملون لحسابهم الخاص أو العاملون في القطاع الخاص الرسمي في كينيا مثلاً ضعف الإيرادات التي تلقتها النساء العاملات في القطاعات نفسها (Kabubo-Mariara, 2003). وعلى نحو مماثل، قلت إيرادات النساء العاملات لحسابهن الخاص في جمهورية تنزانيا المتحدة بنسبة 26% عن إيرادات نظرائهن من الرجال (Chen et al., 2004).

وتتباين الحواجز التي تعيق مشاركة النساء في أسواق العمل وتحقيق المساواة بين الجنسين من بلد لآخر. وبينما يشهد التمييز الذي يمارس بشكل رسمي تراجعاً في معظم البلدان، تظل ممارسات التمييز غير الرسمي داخل الأسر وعلى يد أرباب العمل أحد المصادر النافذة لانعدام المساواة بين الجنسين. ويمكن إيراد أسباب ثلاثة عامة تقف وراء التفاوت بين الجنسين:

- *الفوارق بين الجنسين من حيث المهارات والخبرة.* يترتب على انعدام المساواة في فرص التعليم، الذي كثيراً ما يرتبط بانعدام المساواة الاجتماعية الأكثر ترسخاً، دخول الفتيات الشابات والنساء إلى أسواق العمل بمهارات أقل مقارنة بالرجال. ويترتب بصفة خاصة على انتفاع الذكور بالتعليم الثانوي على حساب الإناث في الكثير من الأوقات زيادة قابلية الرجال للتوظيف وبأجور أعلى مقارنة بالإناث. وفي الكثير من البلدان النامية، يشكل المستوى التعليمي أحد العناصر الرئيسية التي تحدد الأجر المدفوع - وتقود إلى انعدام المساواة في الأجور (Kabubo-Mariara, 2003; Kapsos, 2008). وأظهر تحليل أجري مؤخراً لمسح نظم عام 2007 وشمل القوى العاملة في الفلبين أن التعليم النظامي هو العنصر الفردي الأكثر تأثيراً على تباين الأجور، وإليه يعزى ارتفاع النسبة المئوية لهذا التباين في صفوف العاملات الإناث (37%) مقارنة بالعمال الذكور (24%) (Luo and Terada, 2009).

الشكل 1.35: بون شاسع في نسب مشاركة القوى العاملة بحسب الجنس في العديد من المناطق

نسب مشاركة القوى العاملة لدى الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 17 و24 عاماً، بحسب الجنس، 1995-2004



ملاحظة: يختلف تقسيم المناطق الواردة أعلاه عن تقسيمها في إطار التعليم للجميع.
المصدر: Buvinic et al. (2007).

■ *القواعد الاجتماعية التي تحدد دور النساء في الحياة الاقتصادية.* تحدث الأدوار والمسؤوليات التقليدية الموكلة للرجال والنساء انقساماً في المهام والوظائف بحسب الجنس، فقد تحول الممارسات الاجتماعية والثقافية في بعض البلدان مثلاً دون قضاء الفتيات الشابات بعض الوقت خارج بيوتهن. وتؤثر هذه الممارسات التي ترتبط بعوامل مختلفة تتراوح بين النظرة إلى شرف الأسرة والخوف على سلامة الإناث تأثيراً كبيراً على أنماط مشاركة القوى العاملة في الكثير من البلدان (World Bank, 2005). وللترتيبات المتصلة بالأعمال المنزلية دورها كذلك في هذا الصدد، إذ يتوقع في الكثير من الأوقات من الفتيات المراهقات والشابات تخصيص وقت أكبر مقارنة بالأولاد والرجال لأنشطة على غرار جلب الماء وجمع الحطب والطهي والاعتناء بالأطفال أو بالأقارب المرضى، مما يحد من فرص كسبهن للدخل خارج إطار المنزل.

■ *التفرقة والتمييز في أسواق العمل.* من شأن أسواق العمل أن تعزز الفوارق الاجتماعية في الكثير من الأحيان، إذ يتم تحديد الوظائف المختلفة بوصفها حكراً إما على الذكور أو على الإناث. وكثيراً ما يقود التمييز بين الجنسين إلى زيادة الطلب على النساء في الوظائف المتدنية الأجور التي لا تتطلب الكثير من المهارات. ففي القطاع غير الرسمي مثلاً، يرجح كثيراً أن يكون الرجال هم أرباب العمل أو أن يعملوا لحسابهم الخاص بأجور أعلى من النساء، بينما يرجح أن تكون النساء عاملات بالمياومة أو عاملات منزليات في القطاع غير الرسمي (Chen et al., 2004).

وتحد الفوارق بين الجنسين في أسواق العمل من قدرة التعليم على زيادة الإنتاجية والمساواة بين الجنسين. ويستشف من القرائن في البلدان النامية أن وقع التعليم على زيادة الإيرادات أكثر وضوحاً بالنسبة للنساء مقارنة بالرجال (Psacharopoulos and Patrinos, 2002). وكثيراً ما تكون 'العلاوة' المتأتية من التعليم كبيرة جداً لدى تلقي التعليم الثانوي. ففي الهند مثلاً، بلغ مستوى الزيادة في الإيرادات المتأتية بفضل المكوث في المدارس الثانوية لسنة واحدة إضافية 7% لدى الفتيات و4% لدى الفتيان (Reilly and Dutta, 2005). ومن الآثار الجلية المترتبة على ذلك أن انعدام المساواة بين الجنسين في التعليم الثانوي في الهند يعيق النمو الاقتصادي والحد من الفقر. ومن المرجح أن تزداد الفوائد المتأتية من التسلح بالتعليم الثانوي (وما بعد الثانوي) على مر الزمن كلما تنامى الطلب على العمال ذوي المهارات الأكبر نظراً لانتشار نظم الإنتاج المستندة على نحو متزايد على المعارف (Luo and Terada, 2009; National Research Council and Panel on Transitions to Adulthood in Developing Countries, 2005). ويوحي ذلك بأن التكاليف المترتبة على انعدام المساواة بين الجنسين في التعليم الثانوي تتزايد هي الأخرى سواء بالنسبة للأفراد أو للمجتمع عموماً.

من شأن التعليم التصدي للتمييز في أسواق العمل

قد تؤدي أوجه الحرمان في أسواق العمل إلى تقليل العائد المرجو من تعليم الفتيات، إلا أن التوجه نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين في المدارس قادر على الإسهام في تحطيم الحواجز الرسمية وغير الرسمية التي تعيق عمل الفتيات. وليس من رابط بسيط بين مستوى التعليم المدرسي والنتائج على صعيد أسواق العمل، بيد أنه ثمة حاجة في بعض البلدان إلى قدر كبير من التعليم للتخفيف من وطأة أوجه الحرمان على أساس الجنس في أسواق العمل.

وبيّنت دراسة أجريت مؤخراً في باكستان أن تلقي قدر أكبر من التعليم يساعد النساء فعلاً على الحصول على عمل، وإنما فقط في حال أتمت النساء عشر سنوات من التعليم المدرسي على الأقل (Aslam et al., 2008). إلا أن النساء اللواتي تتراوح أعمارهن بين 17 و22 عاماً في باكستان لا يتممن سوى خمس سنوات من التعليم المدرسي في المتوسط، وينخفض عدد السنوات هذا إلى سنة واحدة في المتوسط لدى النساء المنحدرات من أسر ريفية فقيرة (UNESCO-DME, 2009). ولا يتوقف الأمر على عدد السنوات الدراسية فحسب، وإنما يؤثر حجم ما تتعلمه الفتيات على آفاق العمل المتاحة لهن. وتظهر القرائن في العديد من البلدان وجود رابط قوي، وإن كان متغيراً، بين ارتفاع مستويات التحصيل الدراسي وسرعة الانتقال إلى أسواق العمل غداة إتمام الدراسة الثانوية (Egel and Salehi-Isfahani, 2010; Lam et al., 2009). وأظهرت دراسة أجريت في منطقة كيب في جنوب أفريقيا أن ارتفاع النتائج المحققة في أحد اختبارات القراءة والكتابة والحساب بمقدار انحراف معياري واحد فحسب يفضي إلى زيادة قدرها 6% في فرص الحصول على عمل (Lam et al., 2009).

يؤدي المكوث في المدارس الثانوية لسنة واحدة إضافية في الهند إلى زيادة الإيرادات بنسبة 7% لدى الفتيات و4% لدى الفتيان

وتؤثر المدارس على مستوى المهارات التي ترد إلى أسواق العمل، إلا أن الطلب في هذه الأسواق الآتي من الشركات الخاصة وأرباب العمل الحكوميين هو ما يحدد آفاق العمل والتشغيل. وتعتبر البطالة عموماً، وبطالة الشباب بصفة خاصة، من المقاييس الحساسة لمدى انعدام التوفيق بين النظام التعليمي والمهارات التي ينشدها أرباب العمل (UNESCO, 2010)، فكثيراً ما يخرج المراهقون والشباب من المدارس وقد اكتسبوا تعليماً متدني النوعية ومهارات لا تحظى بأية قيمة لدى أرباب العمل. وفي الوقت نفسه، قد تحد الممارسات غير المرنة في أسواق العمل وتقسيم فرص العمل وضعف القدرة على توفير التدريب من رغبة أرباب العمل في التوظيف. وهنا أيضاً ثمة فوارق بارزة بين الجنسين في الكثير من البلدان وحتى بالنسبة للنساء اللواتي تلقين قدراً أكبر من التعليم. ففي جمهورية إيران الإسلامية، يكون انتقال النساء اللواتي أتممن تعليمهن الثانوي فما بعد إلى أسواق العمل الأشد بطئاً، وكثيراً ما يتطلب سنوات عدة (Egel and Salehi-Isfahani, 2010; Salehi-Isfahani and Egel, 2007). وتعكس مشاكل كهذه قضايا تتجاوز مجرد المستوى التعليمي وتشمل تمييزاً منيعاً في أسواق العمل، كما تدل على عدم ملاءمة نوع المهارات التي ينميها النظام المدرسي للطلب في أسواق العمل.

تحقيق المساواة في الفرص لصالح الفتيات المراهقات في السياق المدرسي النظامي

تجلب الفتيات معهن لدى التحاقهن بالمدارس أوجه حرمان ترتبط بانعدام المساواة بين الجنسين الأوسع نطاقاً وتنتقل في الكثير من الأحيان عبر الأسر والمجتمعات بسبب الممارسات الاجتماعية الراسخة. ومن شأن النظم التعليمية أن تضعف سبل انتقال أوجه الحرمان هذه، بيد أن بناء المدارس وتشييد قاعات الدرس وتوفير المعلمين لا يكفي، وإنما كثيراً ما يتطلب إيصال الفتيات إلى المدارس ومدهن بالمهارات الضرورية لازدهارهن سياسات تصمم بغية التصدي للأسباب الأكثر عمقاً التي تقف وراء الحرمان على أساس الجنس. ومن شأن السياسات العامة أن تغير مجرى الأمور عبر التدخل على جبهات ثلاث رئيسية ألا وهي: توفير حوافز للتشجيع على الالتحاق بالمدارس، وتيسير إحلال بيئة تعلم 'صديقة للفتيات'، وكفالة توفير المدارس للمهارات المفيدة للمتعلمين. وفي معظم الحالات، تدعو الحاجة إلى التدخل في الوقت نفسه على هذه الجبهات الثلاث. ويبحث هذا القسم الإجراءات التي يمكن اتخاذها لتقليص البون بين الجنسين استناداً إلى مسح عالمي شمل 322 برنامجاً وطنياً يستهدف الفتيات المراهقات (Lloyd and Young, 2009).

توفير الحوافز عبر تقديم الدعم المالي. ثمة مجموعة متنامية من القرائن التي تبيّن قدرة برامج الحوافز المالية على توفير ترياق فعال لعلاج أوجه التفاوت بين الجنسين، سواء عملت هذه البرامج على توفير المبالغ النقدية أو على تنفيذ تدابير لتذليل العقبات المالية التي تعترض سبيل تعليم الفتيات. وتضمنت قرابة نصف هذه البرامج وعددها 322 برنامجاً حوافز نقدية أو عينية تتصل بالحضور الفعلي إلى المدارس (Lloyd and Young, 2009).

وأفضى بعض هذه البرامج إلى نتائج تدعو إلى الاعجاب. ويشكل برنامج الرواتب الشهرية المطبق في بنغلاديش الذي يتم بموجبه توفير التعليم الثانوي بالمجان للفتيات ودفع مبلغ من المال للفتيات الملتحقات بالمدارس، قصة نجاح مذهلة، إذ ساهم البرنامج في غضون عقد ليس إلا في ردم فجوة شاسعة بين الجنسين في ميدان التعليم. وفي باكستان، يقوم برنامج للرواتب المدرسية يحظى بدعم من البنك الدولي بتوفير الحوافز لتشجيع قيد الفتيات في المدارس الإعدادية الحكومية (الصفوف من السادس إلى الثامن) وللتصدي للضغوط التي تقود إلى تسربهن منها (Chaudhury and Parajuli, 2006). وتسعى بعض البرامج إلى توجيه الدعم إلى مجموعات يرتفع احتمال تسربها من المدارس. ففي كمبوديا، يركز برنامج منح دراسية للفتيات على الفتيات المنحدرات من أسر فقيرة واللواتي يحاولن إتمام الصف الأخير من المرحلة الابتدائية (Filmer and Schady, 2008).

وعلى نطاق أوسع بكثير، يشترط العديد من برامج التحويل النقدي الرامية إلى مكافحة الفقر في أمريكا اللاتينية بقاء الأطفال في المدارس من أجل توفير الدعم المالي. ويستشف من القرائن في البرازيل والمكسيك ونيكاراغوا وغيرها من البلدان أن هذه البرامج لم تؤد إلى زيادة معدلات الحضور إلى المدارس فحسب، وإنما حسنت صحة التلاميذ وتغذيتهم أيضاً (UNESCO, 2010)[7]. ورغم أن على راسمي السياسات معالجة مسائل هامة تتصل بالفئات التي يستهدفها الدعم وبنطاق تغطيته وبمستوى التحويلات النقدية، إلا أنه ثمة مبررات قوية في البلدان التي تشهد أوجه تفاوت شاسعة بين الجنسين في التعليم لدمج الحوافز المقدمة للفتيات ضمن برامج أوسع نطاقاً للتحويلات النقدية التي تستهدف الأسر الفقيرة.

بيئة مدرسية 'صديقة للفتيات'. من شأن الحوافز أن تساعد الفتيات على الالتحاق بالمدارس وأن تقلص الحواجز التي تعيق تقدمهن في النظام التعليمي، بيد أن ما يحصل داخل قاعات الدرس بالغ الأهمية أيضاً. ويتعين على واضعي الخطط التعليمية التحقق من أن تحظى الفتيات ببيئة داعمة توسع من آفاقهن وتتحدى الصور النمطية التي تقيّد طموحهن. وبالإمكان بذل جهد أكبر في هذا المضمار، إذ أن نحو ربع البرامج التي شملها هذا المسح وعددها 322 كان يرمي إلى حشد النساء وإعدادهن للعمل كمعلمات.

ومن شأن تشكيلة القوة العاملة من المعلمين أن تؤثر تأثيراً كبيراً في هذا الصدد، إذ تبيّن مجموعة واسعة من القرائن الصلة الإيجابية بين وجود معلمات إناث ونسب قيد الفتيات وتحصيلهن الدراسي (Lloyd and Young, 2009). وكشفت دراسة أجريت حديثاً في 30 بلداً نامياً أن نسب قيد الفتيات هي وحدها التي تزداد بازدياد نسبة المعلمات الإناث (Huisman and Smits, 2009) في حين أظهرت دراسة شملت خمسة بلدان في غرب أفريقيا أن الفتيات في الصف الخامس الابتدائي اللواتي تدرسهن معلمات إناث يحققن نتائج أفضل في الاختبارات مقارنة بالفتيات اللواتي يدرسهن معلمون ذكور (Michaelowa, 2001).

ويعتبر تلقي المعلمين تدريباً يراعي قضايا الجنسين من العناصر الرئيسية التي تكمّل توظيف المعلمات الإناث، إذ يجلب المعلمون معهم إلى قاعات الدرس لا محالة سلوكاً اجتماعياً معيناً يشمل أفكاراً منحازة بشأن قدرات التلاميذ. فقد أظهر بحث في المناطق الريفية في كينيا أن المعلمين لم يكونوا يكرسون للفتيان وقتاً أكبر داخل قاعات الدرس وقدراً أكبر من المشورة فحسب، مما يعكس تدني سقف توقعاتهم من الفتيات، لا بل كانوا يتسامحون مع المضايقة الجنسية أيضاً (Lloyd et al., 2000)، كما بيّن البحث أن الفتيات يعانين من السلوكيات السلبية ومن التمييز في المدارس ذات المستوى الأكاديمي المرتفع والمتدني على حد سواء. وتبرز هذه القرائن أهمية تغيير سلوك المعلمين كجزء من استراتيجية واسعة النطاق ترمي إلى تحقيق المساواة بين الجنسين وإلى تحسين نتائج التعلم.

ويتطلب تحطيم الممارسات التي تقوض فرص تعلم الفتيات وضع استراتيجية متكاملة يشكل المعلمون محورها الرئيسي، كما يمكن التخفيف من وطأة أوجه الحرمان المترسخة لدى تطبيق ممارسات صديقة للفتيات. وثمة مثال مذهل على ذلك في باكستان، حيث أسهمت مبادرة ترمي إلى تعزيز معرفة النساء للقراءة والكتابة عبر النهوض بتدريب المعلمين في تحقيق زيادة هائلة في

يتعين على واضعي الخطط التعليمية التحقق من أن تحظى الفتيات ببيئة داعمة توسع من آفاقهن وتتحدى الصور النمطية التي تقيّد طموحهن

7. للحصول على ملخص عن النتائج في المكسيك راجع: Us National Research Council and Panel on Transition to Adulthood in Developing Countries (2005).

نسب انتقال الفتيات إلى مرحلة الدراسة الثانوية. وأدى حشد المعلمات الإناث دوراً رئيسياً في إطار قصة النجاح هذه (الإطار 2.12). ومن شأن حشد وتدريب المعلمات الإناث عموماً أن يولد حلقة مثمرة، فكلما زاد عدد الفتيات اللواتي ينهين تعليمهن المدرسي زاد عدد المعلمات الإناث اللواتي يتحن لتعليم الجيل القادم.

مد الفتيات بالمهارات المفيدة. يشكل ارتفاع مستويات البطالة في صفوف الشباب وتدني مستويات الإنتاجية والأجور بعضاً من أعراض انعدام التوفيق بين التعليم وأسواق العمل الذي تم بحثه آنفاً. ويتعين على واضعي الخطط التعليمية، في إطار معالجتهم لانعدام التوفيق هذا، أن يعوا الحواجز التي قد تحول دون اكتساب الفتيات للكفاءات الأساسية ولمهارات حل المشكلات التي يحتجن إليها لإطلاق العنان لطاقاتهن. وبيّن المسح العالمي للبرامج التي تستهدف الفتيات المراهقات أن نحو خمس هذه البرامج انطوى على عناصر تعنى بسبل العيش أو بالتدريب المهني (Lloyd and Young, 2009).

وكثيراً ما تكون فرص التدريب الفني والمهني النظامية المتاحة للفتيات محدودة مقارنة بالفتيان. ففي عام 2008، شكلت الإناث 31% من مجموع نسب القيد في مؤسسات التعليم الفني والمهني في جنوب آسيا وغربها و40% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وكثيراً ما تقود مساقات التعليم هذه الفتيات إلى مجالات عمل تتسم بتدني المهارات المطلوبة لها وبتدني أجورها، مما يغذي الحلقة المتمثلة في انخفاض سقف التوقعات وفي محدودية الفرص المتاحة (Adams, 2007).

برامج تعليم غير نظامي للفتيات المراهقات اللواتي تخلفن عن الركب

تحتاج الفتيات المراهقات والنساء الشابات، اللواتي أقصين عن التعليم في سنوات حياتهن الأولى، إلى فرصة ثانية لاكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب والمهارات العامة الأخرى التي يحتجن إليها لزيادة الخيارات المتاحة لهن ولتحسين سبل عيشهن. ومن شأن التعليم غير النظامي أن يمنحهن هذه الفرصة الثانية. وقد وفر ربع البرامج الآنفة الذكر تقريباً وعددها 322 برنامجاً بدائل في مجال التعليم غير النظامي شمل معظمها قدراً من التدريب المهني (Lloyd and Young, 2009).

وثمة طائفة واسعة من النهج المستخدمة في البلدان المختلفة وداخل البلد الواحد لتوفير التعليم غير النظامي للفتيات المراهقات. فقد دمجت بعض الحكومات برامج التعليم غير النظامي في النظام التعليمي العام، بيد أن المنظمات غير الحكومية هي المزود الأساسي للتعليم غير النظامي في الكثير من الوقت، وقد يتم ذلك أحياناً في إطار شراكة مع الحكومات. فعلى سبيل المثال، قامت الحكومة في مالي بإنشاء مراكز التعليم من أجل التنمية التي تلبي احتياجات الفتيات اللواتي لم يسبق لهن أن التحقن بالمدارس، غير أن أنشطة التمويل والتدريب والتطوير في هذه المراكز تحظى بدعم منظمة "كير" الدولية ومجموعات غير حكومية محلية. ويستمر كل برنامج منها لمدة ثلاث سنوات تركز اثنتان منها على المواضيع الأكاديمية كالقراءة بلغة محلية والحساب بينما تخصص السنة الثالثة للتدريب المهني (Lloyd and Young, 2009).

وتختلف سمعة التعليم غير النظامي من مكان لآخر، إلا أن القرائن تدل على قدرته على تحقيق النتائج حتى في أكثر السياقات صعوبة. وتطرح البلدان المتأثرة بالنزاعات تحديات جمة للغاية في هذا الصدد، وذلك أساساً لأن النزاعات العنيفة كثيراً ما تؤدي إلى تفاقم أوجه التفاوت بين الجنسين (أنظر الجزء الثاني). ويستهدف مشروع 'رزمة تعليم الشباب' الذي أعده مجلس اللاجئين النرويجي المراهقين في الأوضاع المتأثرة بالنزاعات الذين تجاوزا سن الالتحاق بالمدارس مجدداً. ويتكون البرنامج الذي يستمر سنة واحدة بدوام كلي وينفذ حالياً في تسعة بلدان من العناصر الثلاثة التالية: تعلم القراءة والكتابة/تعلم الحساب، ومهارات الحياة، والتدريب المهني، ويعطي الأولوية للأمهات الوحيدات وللشباب الذين يعيلون أسرهم وللأشخاص ذوي المستوى التعليمي الأدنى. وأظهر تقييم أجري مؤخراً في بوروندي

كثيراً ما تقود مساقات التعليم الفني والمهني الفتيات إلى مجالات عمل تتسم بتدني المهارات المطلوبة لها وبتدني أجورها

الإطار 1.12: التمكين من خلال النظام المدرسي – منظمة "تطوير محو الأمية" في باكستان

تعاني باكستان من بعض أعمق أوجه التفاوت بين الجنسين في ميدان التعليم في العالم، فاحتمال التحاق الفتيات بالنظام المدرسي أقل مقارنة بالفتيان كما أن احتمال تسربهن من المدارس الابتدائية أكبر، في حين أن عدد الفتيات اللواتي يتممن دراستهن الثانوية ضئيل. وتضع أوجه انعدام المساواة بين الجنسين المترابطة والمتصلة بالفقر وبالطلب على اليد العاملة وبالممارسات الثقافية وبالمواقف إزاء تعليم الفتيات حواجز تعيق التحاق الفتيات بالمدارس وتقدمهن فيها، كما تحد من التوقعات ومن الطموح في صفوف الفتيات.

وتدير منظمة تطوير محو الأمية، وهي منظمة غير حكومية تأسست قبل ثلاثة عشر عاماً وتحظى بدعم الجالية الباكستانية المهاجرة في كندا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة، 147 مدرسة في تسع مناطق في أقاليم باكستان الأربعة جميعها. ويتمثل هدف المنظمة في 'توفير تعليم عالي النوعية للأطفال المحرومين، ولا سيما للفتيات، عبر إنشاء وتشغيل مدارس في مناطق باكستان الأقل نمواً، مع التركيز بشدة على المساواة بين الجنسين وإشراك المجتمع'. وتوفر هذه المنظمة التي تعمل عبر مجموعات غير حكومية محلية التعليم لما يربو على 000 16 تلميذ، تشكل الإناث 60% إلى 70% منهم.

وأدركت منظمة تطوير محو الأمية تدني نوعية التعليم في معظم المدارس الحكومية، فأنشأت مركزها الخاص لإعداد المعلمين حيث يتلقى جميع المعلمين التابعين لها الذين تشكل الإناث 96% منهم تدريباً إلزامياً على وسائل التعليم التي تركز على التلميذ. وقامت المنظمة كذلك بإعداد مواد القراءة الخاصة بها باللغة الإنجليزية ولغة أوردو وصممتها بهدف تحدي الصور النمطية، إذ تظهر الفتيات فيها في مواقع قيادية وفي أدوار ومهن غير تقليدية. وطورت المنظمة طرق تدريس تجديدية للتشجيع على حل المشكلات وعلى التفكير الناقد وللثني عن التعلم غير الفاعل.

ومع تطور البرنامج، أقرت المنظمة بأهمية مساعدة الفتيات على الانتقال إلى المدارس الثانوية أو إلى أسواق العمل، لذا فإنها تقوم بتوفير الدعم المالي للفتيات المتخرجات من برامجها متيحة لهن مواصلة تعليمهن في المدارس الثانوية الحكومية. وتثير نسب الانتقال من المدارس الابتدائية إلى المدارس الثانوية التي حققها البرنامج الانطباع، إذ انتقل ما يربو على 80% من التلاميذ في معظم المدارس إلى الصف التاسع كما أن العديد من الفتيات اللواتي التحقن بالمشروع في بداية عهده واصلن تعليمهن في الجامعات أو بدأن العمل، والتحق بعضهن بقطاع التعليم والرعاية الصحية، مما يدل على أن بمقدور التعليم توليد حلقات مثمرة تتمثل في رفع مستوى المهارات وزيادة الفرص المتاحة.

المصدر: Lloyd (2010).

أن أوضاع المتدربين قد تحسنت لدى إتمامهم البرنامج، وأن التدريب الذي تلقوه لتعزيز مهاراتهم يرقى إلى مستويات رفيعة من حيث صلته باحتياجاتهم ونوعيته (Ketel, 2008). وثمة مثال آخر من بنغلاديش حيث تعتمد مراكز تديرها منظمة 'براك' الوطنية غير الحكومية الكبيرة نهجاً متكاملاً في مجال التدريب المهني والدعم المقدم للانتقال إلى أسواق العمل (الإطار 1.13).

الخلاصة

لدى النظر في انعدام المساواة بين الجنسين في مجالي التعليم والعمل كل على حدة، تتضح العواقب المدمرة جداً لانعدام المساواة بالنسبة للفرص التي يحظى بها الأفراد في الحياة وللاقتصادات الوطنية أيضاً. وتعزز هذه العواقب بعضها بعضاً إذ تعزز أوجه التفاوت بين الجنسين في ميدان التعليم أوجه التفاوت بينهما في أسواق العمل، مما يقود بدوره إلى تقليص الحوافز التي تشجع الفتيات على إتمام دراستهن الثانوية. إن الحكومات التي تغض الطرف عن البون الشاسع بين الجنسين في نظمها التعليمية لا تحرم الفتيات الصغيرات من أحد حقوقهن الأساسية فحسب، وإنما تقوض مصالحها الاقتصادية الوطنية أيضاً، فانعدام المساواة بين الجنسين يقلص قاعدة المهارات المتاحة في البلد ويولد نقصاً في الكفاءة ويضر بالشركات التي تسعى إلى التزود بالعمالة الماهرة.

وسواء نظرنا إلى الوضع عبر عدسة النمو الاقتصادي الضيقة أو عدسة حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية الأوسع، ثمة مبررات قوية تدفع نحو جعل المساواة بين الجنسين محور جدول أعمال واسع النطاق يعنى بالتعليم والعمل.

ثمة مبررات قوية تدفع نحو جعل المساواة بين الجنسين محور جدول أعمال واسع النطاق يعنى بالتعليم والعمل

الإطار 1.13: مراكز 'براك' للنهوض بالعمل وبسبل العيش لدى المراهقين

باتت أعداد الفتيات الملتحقات بالمدارس الثانوية في بنغلاديش تفوق أعداد الفتيان، غير أن فرص العمل التي تحظى بها الفتيات المراهقات والشابات لا تزال محدودة. وقد عالجت منظمة 'براك' التي تشتهر بخبرتها في مجال التمويل البالغ الصغر هذه المشكلة من خلال اعتماد برنامج تجديدي.

وترمي مراكز النهوض بالعمل وبسبل العيش لدى المراهقين التابعة للبرنامج إلى تنمية المهارات وزيادة الثقة بالنفس في صفوف النساء الشابات سواء كن على مقاعد الدراسة أو لم يكن. وفي عام 2009، فاق عدد هذه المراكز 21 000 مركز كانت تتيح لنحو 430 000 عضو الالتقاء وصون مهاراتهم في مجال القراءة والكتابة ومناقشة قضايا على غرار الصحة وزواج الأطفال ودور الفتيات داخل الأسرة. وتوفر المراكز كذلك التدريب على المهارات المدرة للدخل وبرنامجاً للادخار وللقروض الصغيرة للنساء الراغبات في إقامة منشآت صغيرة.

ونادراً ما تخضع برامج التعليم غير النظامي لتقييم فعال مما يحد القدرة على التعرف على أوجه القصور التي تعتريها وعلى استقاء الدروس القيمة منها على حد سواء. إلا أن إحدى ميزات البرنامج الذي تنفذه 'براك' تتمثل في أنه خضع لتقييم أظهرت نتائجه أن البرنامج قد نجح في زيادة الحراك الاجتماعي والمشاركة في الأنشطة المدرة للدخل. وأشار المشاركون إلى أن البرنامج ساهم في تعزيز ثقتهم بالنفس وقدرتهم على التفاوض بشأن قضايا تتصل بحياتهم. وأدى تعزيز الثقة بالنفس وزيادة المهارات بفضل البرنامج إلى ازدياد احتمال انخراط الفتيات المراهقات المشاركات فيه في أنشطة مدرة للدخل وكسب مبالغ أكبر مقارنة بنظيراتهن غير المشاركات في البرنامج والمنخرطات في أنشطة كهذه. وفي المقابل، فإن زيادة الإيرادات أفضت إلى قدر أكبر من الاستقلالية، إذ أشار المشاركون إلى تنامي دورهم على صعيد اتخاذ القرارات في الأسرة وفي المجتمع كما أتاحت لهم الزيادة في الدخل التخطيط للمستقبل ومواصلة دراستهم في بعض الحالات.

ويتم تكييف نموذج 'النهوض بالعمل وبسبل العيش لدى المراهقين' في بلدان أخرى، ويجري تنفيذ برامج طليعية في أفغانستان وأوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة والسودان. وينبغي رصد هذه البرامج بحذر للتحقق من أنها قد كُيّفت كي تنسجم مع الظروف المحلية، بيد أن تجربة 'براك' في بنغلاديش تظهر قدرة برامج التعليم غير النظامي على تعزيز المساواة بين الجنسين.

المصدر: Shahnaz and Karim (2008); Kashfi 2009.

الهدف 6: نوعية التعليم

تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم وضمان الامتياز للجميع بحيث يحقق جميع الدارسين نتائج معترفاً بها وقابلة للقياس، ولا سيما في القراءة والكتابة والحساب والمهارات الحياتية الأساسية

يمثل إلحاق الأطفال بالمدارس شرطاً ضرورياً بيد أنه غير كاف لتحقيق أهداف التعليم للجميع، فتجربة الالتحاق بالمدارس وما يتعلمه الأطفال في قاعات الدرس والمهارات التي يغادرون المدرسة وقد اكتسبوها هي الأهم في نهاية المطاف. ويبحث هذا القسم بعض المؤشرات الرئيسية المتصلة بنوعية التعليم والتحصيل الدراسي.

ورغم تباين الأنماط السائدة من بلد لآخر ومن منطقة لأخرى، فإن التقدم نحو تحسين نتائج التعلم كان أبطأ من التقدم نحو زيادة الانتفاع بالمدارس، فالفجوة بين بلدان العالم الثرية والفقيرة في مجال التحصيل الدراسي لا تقل عمقاً عن البون بينها في نسب القيد في المدارس. ولدى النظر إلى ما تخفيه هذه الفجوة يتبين أن متوسط مستويات التحصيل الدراسي في العديد من البلدان النامية متدن إلى حد كبير، إذ يتمّ الكثير من الأطفال عدة سنوات من الدراسة الابتدائية دون أن يكتسبوا مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية. فضلاً عن ذلك فإن الأرقام والنسب المتوسطة تخفي حجم المشكلة الحقيقي، فحجم انعدام المساواة في التحصيل الدراسي داخل البلد الواحد يبرز بوضوح مثله مثل انعدام المساواة في الانتفاع بالتعليم، لا بل يزيد عنه في الكثير من الأوقات (اللوحة 1.12). ولما كان توسيع نطاق التعليم الابتدائي يفتح أبواب المدارس للمزيد من الأطفال من الأسر المهمشة، فلا بد من زيادة التركيز على التكافؤ في التعليم، إذ يدخل هؤلاء الأطفال المدرسة حاملين معهم أوجه حرمان تتصل بمستويات فقر أسرهم وبأمية ذويهم. ويبيّن القسم المعنون "مجال التركيز في السياسة العامة" أن من شأن المدارس الإسهام في تذليل أوجه الحرمان هذه، إلا أن تأثيرها يكون مضاداً في الكثير في الأوقات.

ويتوقف تحقيق تحسن مستدام في نوعية التعليم على كفالة تمتع جميع المدارس بالعدد الكافي من المعلمين، وتلقيهم التدريب والدعم المناسبين والكافيين وتمتعهم بالحماس. بيد أن أياً من هذه الشروط لم يتحقق بعد، إذ يتعين استحداث 1,9 مليون وظيفة معلم إضافية بغية تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015، على أن يتم استحداث ما يربو على نصفها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التي تعاني من ارتفاع نسب التلاميذ إلى المعلمين (الجدول 1.9).

الجدول 1.9: المؤشرات الرئيسية الخاصة بالهدف 6

	طول الحياة المدرسية المتوقعة من المرحلة الابتدائية إلى التعليم العالي (بالسنوات)		التعليم ما قبل الابتدائي				التعليم الابتدائي				التعليم الثانوي			
			أعضاء هيئات التدريس		نسبة التلاميذ إلى المعلمين		أعضاء هيئات التدريس		نسبة التلاميذ إلى المعلمين		أعضاء هيئات التدريس		نسبة التلاميذ إلى المعلمين	
	2008	التغير الحاصل منذ عام 1999	2008	التغير الحاصل منذ عام 1999	2008	التغير الحاصل منذ عام 1999	2008	التغير الحاصل منذ عام 1999	2008	التغير الحاصل منذ عام 1999	2008	التغير الحاصل منذ عام 1999	2008	التغير الحاصل منذ عام 1999
		(%)	(000)	(%)		(%)	(000)	(%)		(%)	(000)	(%)		(%)
العالم	11	13	7 244	32	20	1-	27 821	9	25	1-	29 650	24	18	2-
البلدان المتدنية الدخل	8	24	551	38	25	3	3 381	43	41	2	2 538	58	24	5-
الفئة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل	10	16	3 166	50	25	3-	15 326	5	26	0.2	14 357	35	20	3-
الفئة العليا من البلدان المتوسطة الدخل	14	9	1 835	12	15	10	4 184	0.4	21	10-	6 170	8	15	7-
البلدان ذات الدخل العالي	16	4	1 701	29	15	19-	4 952	10	14	11-	6 584	9	13	7-
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	8	24	564	68	19	4	2 835	44	45	9	1 442	75	25	0.1
الدول العربية	10	7	165	36	19	3-	1 899	25	22	6-	1 820	37	16	1-
آسيا الوسطى	12	13	153	2	10	9	330	1-	17	18-	960	11	11	4
شرق آسيا والمحيط الهادي	12	15	1 832	32	21	19-	10 010	1-	19	13-	10 150	34	16	6-
جنوب آسيا وغربها	10	22	1 059	102	40	2-	4 970	18	39	6	4 091	39	32	4-
أمريكا اللاتينية/الكاريبي	14	9	988	29	21	2-	2 919	8	23	10-	3 484	26	17	11-
أمريكا الشمالية/أوروبا الغربية	16	2	1 417	32	14	20-	3 739	9	14	10-	4 855	9	13	5-
أوروبا الوسطى والشرقية	14	12	1 067	5-	10	14	1 120	17-	18	4-	2 847	11-	11	11-

المصدر: الملحق، الجدولان الإحصائيان 4 و 8؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

اللوحة 1.12: تباين شديد في مستويات التحصيل الدراسي بين البلدان وداخل البلد الواحد

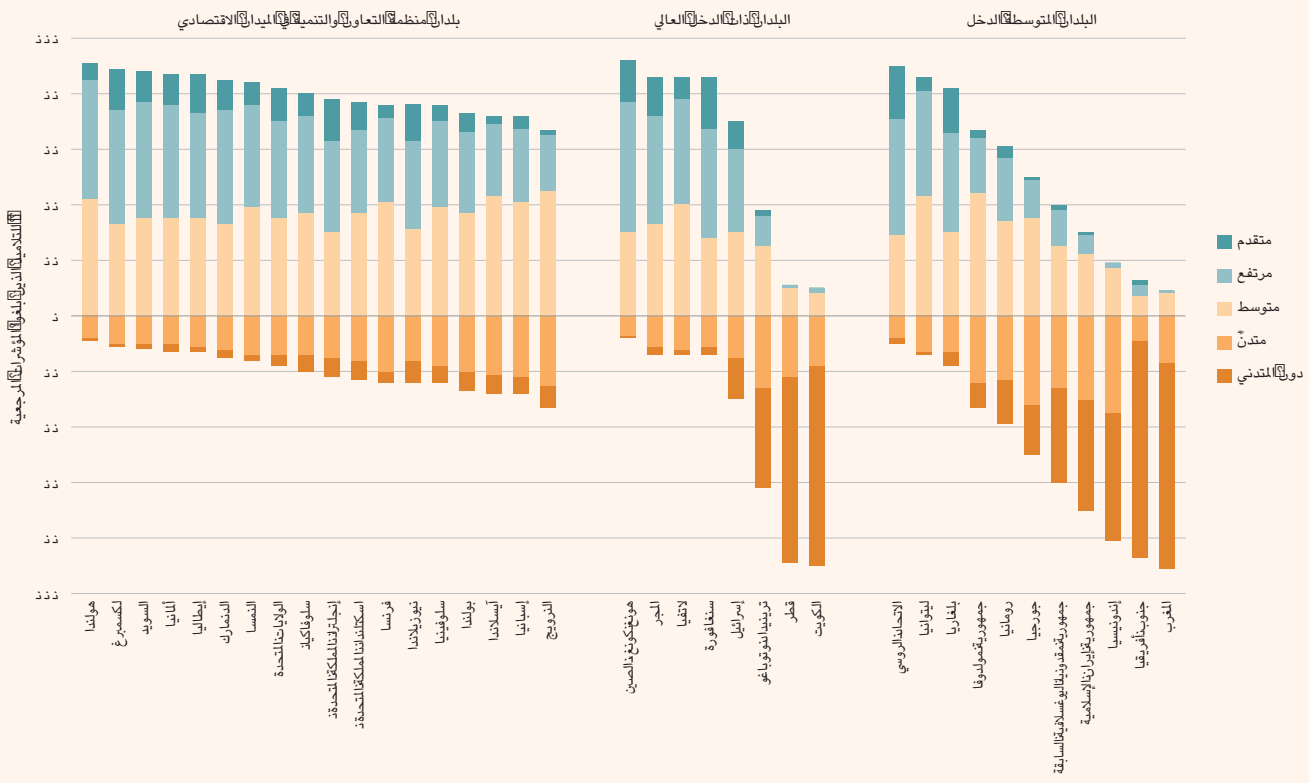
ما هو حجم التفاوت في التحصيل الدراسي بين البلدان وداخل كل بلد؟ توفر عمليات التقييم الدولية إجابة جزئية على هذا السؤال.

أجرت الدراسة الدولية عن التقدم في تعلم القراءة لعام 2006 تقييماً لمهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع في أربعين بلداً وذلك استناداً إلى أربعة مؤشرات مرجعية. واعتبرت الدراسة أن التلاميذ الذين لم يبلغوا سوى المؤشر المرجعي الأدنى يملكون مهارات القراءة الأساسية، أي أن بمقدورهم قراءة نصوص بسيطة وفهمها إلى حد ما، إما التلاميذ الذين بلغوا المؤشر المرجعي المتقدم فإن بمقدورهم فهم وتفسير نصوص أكثر تعقيداً واستيعاب المعلومات التي حصلوا عليها من مقاطع النصوص المختلفة واستخدامها (Mullis et al., 2007). ويبلغ السواد الأعظم من التلاميذ في البلدان المتطورة المؤشر المرجعي المتوسط فما فوق (الشكل 1.36). وفي المقابل، تبيّن أن غالبية التلاميذ في البلدان المتوسطة الدخل كجنوب أفريقيا والمغرب لم يكتسبوا مهارات القراءة الأساسية حتى بعد إتمامهم أربع سنوات من الدراسة الابتدائية. وعلى نحو مماثل فإن التلاميذ في دول عربية ثرية كالكويت وقطر حققوا نتائج أدنى بكثير من المستويات التي كان بالإمكان توقعها على أساس مستويات دخلهم، وواقع الأمر أن هاتين الدولتين هما من أسوأ الدول أداءً في المسح الذي أجرته الدراسة الدولية.

ويشهد العديد من البلدان النامية مستويات تعلم مطلقة ونسبية متدنية للغاية، فقد أبرزت الجولة الثالثة من عمليات التقييم التي نظمها تجمع أفريقيا الجنوبية لمراقبة نوعية التعليم في 14 بلداً في عام 2007 وجود أوجه قصور حادة على صعيد التحصيل الدراسي (الشكل 1.37). ففي زامبيا وملاوي مثلاً، لم يكتسب أكثر من ثلث تلاميذ الصف السادس حتى أبسط مهارات القراءة والكتابة، مما يوحي بأن الكثير منهم لم يجيدوا القراءة حتى بعد إتمامهم خمس سنوات إلى ست من التعليم الابتدائي. ويبعث ذلك على القلق بصفة خاصة، فمن غير المرجح أن يتسنى للتلاميذ الذين يفتقرون إلى هذه المهارات الأساسية أن يطوروا مهارات تعلم مستقلة. بيد أن بعض النتائج الأخرى التي خلص إليها المسح الذي أجراه التجمع ذاته بعثت على قدر أكبر من التفاؤل، ففي تنزانيا (مناطق البر الرئيسي) مثلاً، حقق نحو أربعة من كل خمسة تلاميذ في الصف السادس نتائج تفوق المستوى الرابع، بينما قل عدد التلاميذ الذين لم يكتسبوا مهارات القراءة الأساسية حتى بعد بلوغهم الصف السادس عن 4%. وتثير هذه النتائج الانطباع بصفة خاصة بالنظر إلى الزيادة الهائلة التي شهدتها نسب القيد بعد عام 2001، كما تدل على أن زيادة الالتحاق بالمدارس لا تُفضي تلقائياً إلى تراجع في مستويات التحصيل الدراسي، رغم أن غالبية التلاميذ المستجدين كانوا ينحدرون من أسر فقيرة.

الشكل 1.36: أوجه تفاوت واسعة النطاق في التحصيل الدراسي بين شتى البلدان

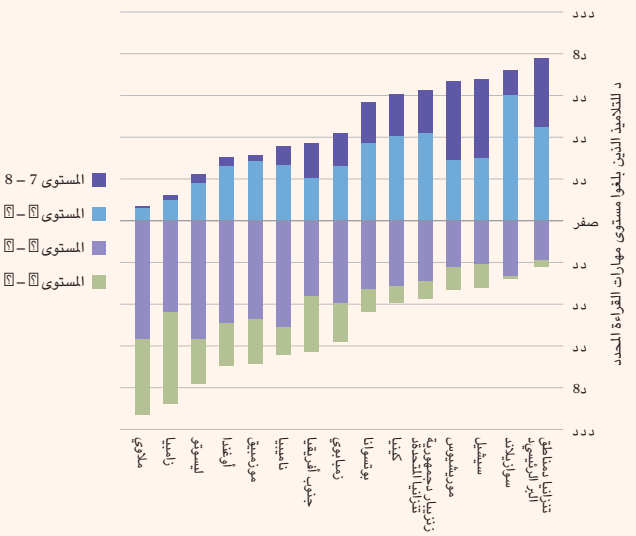
النسبة المئوية لتلاميذ الصف الرابع الذين بلغوا المؤشرات المرجعية الدولية التي حددتها الدراسة الدولية عن التقدم في تعلم القراءة، 2006



المصدر: Mullis et al. (2007).

الشكل 1.37: تباين شديد في مهارات القراءة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى

% لتلاميذ الصف السادس الذين بلغوا مستويات مهارات القراءة التي حددها تجمع أفريقيا الجنوبية لمراقبة نوعية التعليم، 2007



ملاحظة: يكون التلاميذ الذين بلغوا المستوى 3 على مقياس مهارات القراءة قد اكتسبوا مهارات القراءة الأساسية بينما يكون التلاميذ الذين بلغوا المستوى 5 قادرين على قراءة النصوص وتفسيرها، إما التلاميذ الذين بلغوا المستوى 7 فقادرون على استخراج المعلومات من النصوص وعلى التوصل إلى استنتاجات استناداً إلى نصوص أطول.

المصدر: Hungi et al. (2010).

وتسلط عمليات تقييم للتعليم أجريت مؤخراً في جنوب آسيا الضوء كذلك على المشاكل التي تعتري نوعية التعليم، إذ أظهر مسح أجري في المناطق الريفية في شتى أنحاء الهند في عام 2009 أن 38% فحسب من تلاميذ الصف الرابع تمكنوا من قراءة نصوص أعدّت لتلاميذ الصف الثاني، كما أن 18% من التلاميذ عجزوا عن قراءة هذه النصوص حتى بعد إتمامهم لثماني سنوات دراسية (Pratham Resource Centre, 2010). وأظهر تقييم مشابه أجري في المناطق الريفية في إقليمي بنجاب والسند في باكستان في عام 2008 أن 35% فقط من تلاميذ الصف الرابع تمكنوا من قراءة نصوص أعدت لتلاميذ الصف الثاني. إما في مجال الرياضيات، فتمكن 61% من تلاميذ الصف الرابع من إجراء عملية طرح حسابية لرقمين يتكون كل منهما من خانتين بينما لم ينجح سوى 24% من التلاميذ في قسمة رقم يتكون من ثلاث خانات على رقم من خانة واحدة (South Asia Forum for Education Development, 2010). وتبرز هذه النتائج أهمية ضمان أن يقابل زيادة نسب القيد في المدارس تحسن في فعالية التعليم.

وفي أمريكا اللاتينية، أبرزت عمليات تقييم التعلم وجود فوارق كبرى بين البلدان وبون شاسع للغاية داخل كل بلد (الشكل 1.38)، كما أظهرت عمليات مسح إقليمية للتحصيل الدراسي في الرياضيات في المدارس الابتدائية وجود هذين النوعين من أوجه التفاوت. إذ بيّن تقييم أجري عام 2006 في شيلي أن ثلث تلاميذ الصف الثالث قد بلغوا المستوى الثالث أو الرابع في الرياضيات بينما لم يبلغ هذه النسبة سوى 13% من التلاميذ في السلفادور. وثمة ترابط وثيق في العديد من البلدان بين ارتفاع مستويات انعدام المساواة وتدني مستويات الأداء، إذ قل أداء نحو 10% من تلاميذ الصف الثالث في الأرجنتين على مقياس الأداء في الرياضيات عن المستوى الأول، بينما بلغت نسبة مشابهة من التلاميذ مستوى الأداء الأعلى على المقياس نفسه (UNESCO-OREALC, 2008). وبلغ أداء ما يربو على نصف تلاميذ الصف الثالث في كوبا المستوى الرابع، أي أن نسبتهم فاقت بثلاث مرات النسبة المسجلة في الأرجنتين أو شيلي مثلاً. وشهدت كوبا النسبة الأعلى على الإطلاق من التلاميذ الذين حققوا نتائج ترقى إلى المؤشر المرجعي الأعلى والنسبة الأدنى من التلاميذ الذين حققوا نتائج عند المستوى الأول فما دون على هذا المقياس.

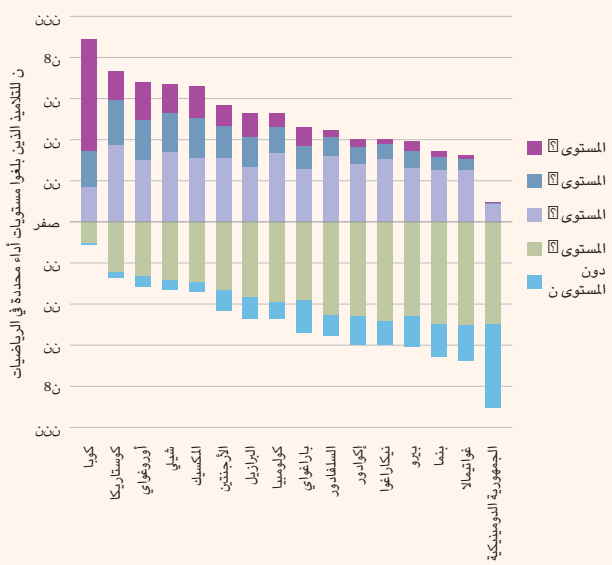
التقدم المحرز على صعيد التحصيل الدراسي

يصعب استقراء توجهات عالمية نظراً لأن عمليات تقييم التعلم الدولية لا تغطي البلدان على نحو كامل وبسبب عدم إمكانية المقارنة بين عمليات المسح الوطنية. ولا تؤكد القرائن غير المترابطة المتاحة حالياً وجود أي تحرك واضح في أي اتجاه:

- تنفذ الدراسة الدولية عن الاتجاهات في مجال الرياضيات والعلوم، التي أجريت للمرة الأولى عام 1995، مرة كل أربع سنوات منذ ذلك التاريخ. وقد شارك 23 بلداً من البلدان الـ 36 المشاركة في تقييم الصف الرابع عام 2007 في واحدة على الأقل من الدراسات السابقة. وفي مجال الرياضيات، تحسن متوسط الأداء في عشرة بلدان بينما تراجع في خمسة بلدان ولم يطرأ عليه أي تغير يذكر في ثمانية بلدان أخرى (Mullis et al., 2008). وحتى في البلدان التي لوحظ فيها بعض التحسن فإن هذا التحسن كان طفيفاً.

الشكل 1.38: مستويات التحصيل الدراسي في الرياضيات في أمريكا اللاتينية

النسبة المئوية لتلاميذ الصف الثالث الذين بلغوا مستويات مهارات الرياضيات التي حددتها الدراسة الإقليمية المقارنة والإيضاحية الثانية، 2006



ملاحظة: يكون التلاميذ الذين بلغوا المستوى 1 قادرين على تفسير الجداول والرسوم البيانية وتحديد العلاقة بين الأرقام والأشكال الهندسية وحساب الموقع النسبي لأية نقطة في الفضاء.

ويكون التلاميذ الذين بلغوا المستوى 4 قادرين على التعرف على قواعد التسلسل الرقمي وحل مسائل الضرب ذات المجهول الواحد واستخدام خصائص المربعات والمثلثات لحل مسائل الرياضيات.

المصدر: UNESCO-OREALC (2008).

- لم تظهر عمليات التقييم الوطنية التي خضع لها تلاميذ المدارس الابتدائية في الهند أي تغير يذكر، إذ تمكّن نحو نصف تلاميذ الصف الخامس في عام 2009 من قراءة نصوص أعدت لتلاميذ الصف الثاني، وهي النسبة نفسها المسجلة عام 2006 (Pratham Resource Centre, 2010). بيد أن النتائج الوطنية تخفي فروقات واسعة على صعيد التقدم على المستوى القطري، إذ ازدادت مثلاً نسبة تلاميذ الصف الخامس القادرين على قراءة نصوص أعدت لتلاميذ الصف الثاني بين عامي 2006 و2009 من 44% إلى 64% في إقليم بنجاب، بينما تراجعت من 65% إلى 46% في إقليم بنغال الغربية.

- يمكن استقراء بعض المؤشرات على اتجاهات معينة من التقييمين الأخيرين الذين أجراهما تجمع أفريقيا الجنوبية لمراقبة نوعية التعليم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (الجدول 1.10)، إذ طرأ تحسن في عدة بلدان بين عامي 2000 و2007 على مستويات التحصيل في الرياضيات. ففي ناميبيا، ارتفع متوسط النتائج في الاختبارات بنسبة 9% (إلا أنه يظل متدنياً مقارنة ببقية البلدان التي شملها المسح). ولم يشهد سوى بلدان فحسب هما أوغندا وموزمبيق تراجعاً كبيراً في مستويات التحصيل الدراسي. وارتبط التراجع في مستويات التحصيل في موزمبيق بزيادة ملحوظة في نسب القيد، إما أوغندا فشهدت تراجعاً حاداً جداً في مستويات التحصيل، إذ تراجعت نسبة التلاميذ الذين حققوا نتائج تفوق مستوى مهارات القراءة والكتابة الأساسية بعشرة نقاط مئوية.

ولا تتيح البيانات التي يوفرها تجمع أفريقيا أساساً يسمح بالتوصل إلى استنتاجات بعيدة المدى، إلا أنها تشكك في الادعاء الواسع الانتشار القائل إن تنامي نسب القيد في المنطقة برمتها كان مشفوعاً أينما كان بتراجع حاد في نوعية التعليم، مما يوحي بوجود مقايضة بين مستويات التعلم ونسب الانتفاع بالتعليم:

- طرأ تحسن ملحوظ على مستويات التحصيل الدراسي في سبعة من البلدان الأربعة عشر التي شملها المسح، وشهدت تنزانيا (مناطق البر الرئيسي) في الوقت نفسه زيادة قدرها 6% في نتائج الاختبارات وارتفاعاً في نسب القيد الصافية من 53% إلى 96%.

- كان التغير في نتائج الاختبارات في العديد من البلدان ضئيلاً من الناحية الإحصائية، إذ ظلت مستويات التحصيل الدراسي فيها عند مستويات عام 2000، علماً بأن زامبيا وكينيا شهدتا زيادة سريعة في نسب القيد دون أن يكون لذلك أية عواقب سلبية على التحصيل الدراسي.

ويتعين على أي تقييم للروابط بين مستويات التحصيل الدراسي ونسب القيد أن يُراعي كلاً من الضغط الذي تخضع له النظم المدرسية والتركيبة الاجتماعية للتلاميذ المستجدين. فالكثير من الأطفال الذين التحقوا بالمدارس في الفترة الفاصلة بين المسحين اللذين أجراهما تجمع أفريقيا ينحدرون من مجموعات مهمشة،

الجدول 1.10: تقدم متفاوت على صعيد تحسين نوعية التعليم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى

نتائج الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس في التقييم الذي أجراه تجمع أفريقيا الجنوبية لمراقبة نوعية التعليم، ونسب القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي، 2000 و2007.

	نتائج التلاميذ في الرياضيات			النسبة المئوية للتلاميذ الذين بلغوا المستويات من 5 إلى 10			نسب القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي		
	2000	2007	التغير الحاصل بين عامي 2000 و2007 (% للتغيير)	2000 (%)	2007 (%)	التغير الحاصل بين عامي 2000 و2007 (التغير في النقاط المئوية)	2000 (%)	2007 (%)	التغير الحاصل بين عامي 2000 و2007 (التغير في النقاط المئوية)
زيادة كبيرة القيمة من الناحية الإحصائية في التحصيل الدراسي									
ناميبيا	431	471	9	5	6	1	90	91	1
موريشيوس	585	623	7	41	55	14	93	92	0.5-
ليسوتو	447	477	7	1	5	4	78	73	5-
جمهورية تنزانيا المتحدة	522	553	6	18	31	13	53	96	43
سوازيلاند	517	541	5	12	19	7	71	83	12
ملاوي	433	447	3	0.2	2	2	99	85	14-
زنزيبار	478	490	2	5	6	1	...	...	...
تغير طفيف من الناحية الإحصائية في التحصيل الدراسي									
جنوب أفريقيا	486	495	2	15	15	0.3	94	93	1-
بوتسوانا	513	521	2	15	16	1	84	90	5
زامبيا	435	435	0.01-	2	2	1-	69	94	25
سيشيل	554	551	1-	34	31	2-	94	...	...
كينيا	563	557	1-	33	30	3-	66	86	21
تراجع كبير من الناحية الإحصائية في التحصيل الدراسي									
أوغندا	506	482	5-	17	7	10-	...	96	...
موزمبيق	530	484	9-	13	5	8-	56	75	19

ملاحظة: يستخدم تجمع أفريقيا الجنوبية لمراقبة نوعية التعليم ثمانية مستويات لتصنيف مهارات الصف السادس في الرياضيات. ووفقاً للتجمع، فإن التلاميذ الذين يبلغون المستوى 1 لا يملكون سوى مهارات ما قبل معرفة الحساب بينما يملك التلاميذ الذين بلغوا المستوى 5 مهارات حسابية مرضية، إما التلاميذ الذين يبلغون المستوى 8 فيملكون مهارات حل مسائل رياضية مجردة. وقد استخدمت نسب القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي لعام 1999 في مالاوي بدل عام 2000 بينما استخدمت نسب القيد الصافية المعدلة في سيشيل لعام 2001، في حين استخدمت نسب القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي لعام 2006 في كل من بوتسوانا وموزمبيق وجمهورية تنزانيا المتحدة بدلاً من نسب عام 2007. وتشمل نسب القيد الخاصة بجمهورية تنزانيا المتحدة زنزيبار بينما لا تغطي النتائج في الرياضيات سوى مناطق البر الرئيسي في تنزانيا.

المصدر: Hungi et al. (2010); UIS database.

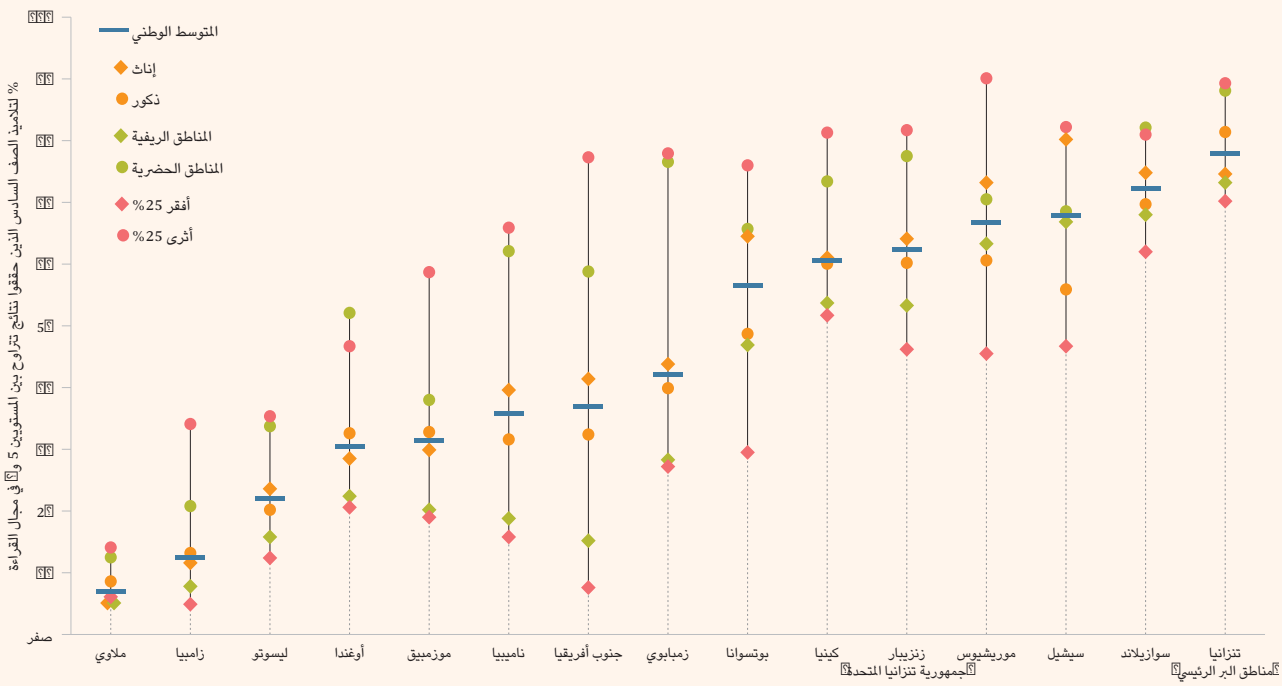
وبالتالي فإن احتمال تعرضهم لسوء التغذية والفقر أكبر بينما يقل احتمال انحدارهم من أسر يجيد فيها ذووهم القراءة والكتابة مقارنة بمتوسط الأطفال الملتحقين بالمدارس إبان مسح عام 2000 - وترتبط هذه المواصفات ارتباطاً وثيقاً بتدني مستويات التحصيل الدراسي. ويبدوا أن العديد من البلدان قد وضع استراتيجيات ناجحة أبقت مستويات التحصيل على حالها رغم الزيادة الحادة والسريعة في نسب قيد التلاميذ المحرومين. ومن شأن راسمي السياسات في البلدان الأخرى الاسترشاد بالدروس المستقاة من هذه الاستراتيجيات.

ويتجلى الرابط بين مواصفات الأسر ومستويات التحصيل الدراسي بوضوح في الدراسات التي يجريها تجمع أفريقيا الجنوبية لمراقبة نوعية التعليم (الشكل 1.39). فثمة تفاوت كبير في نتائج الاختبارات في معظم البلدان، غير أن نطاق هذا التفاوت يختلف من بلد لآخر، فمتوسط مستويات التحصيل متشابه في جنوب أفريقيا وناميبيا مثلاً رغم أن جنوب أفريقيا تشهد فوارق أكبر في مستويات الثراء. فاحتمال تحقيق الأطفال المنحدرين من الأسر الأكثر ثراءً في جنوب أفريقيا لنتائج جيدة في مجال القراءة يفوق بعشر مرات الاحتمال نفسه لدى نظرائهم من الأسر الأشد فقراً، وهي نسبة تفوق بأكثر من الضعف تأثير الاختلاف في مستويات الثراء على نتائج الاختبارات في ناميبيا. ولا يبدو أن الفوارق في مستويات الثراء وثيقة الصلة بمتوسط مستويات التحصيل. ففي كل من ملاوي حيث سجلت أدنى النتائج في الاختبارات وتنزانيا (مناطق البر الرئيسي) التي سجلت أعلى النتائج كان الفرق بين النتائج التي حققها التلاميذ الفقراء والأثرياء ضئيلاً.

وتطرح مسألة نوعية التعليم ثلاثة تحديات جلية وإنما مترابطة على راسمي السياسات يتمثل أولها في كفالة التحاق جميع الأطفال بالمدارس بينما يكمن التحدي الثاني في إعداد النظم التعليمية بحيث تكون قادرة على تعليم الأطفال الذين يعانون من تهميش شديد، ولا بد في هذا الصدد من كفالة وجود القدر الكافي من المعلمين المتحمسين ومن تلقيهم التدريب الجيد ومدهم بالدعم الفعال. إما التحدي الثالث فيتمثل في زيادة متوسط مستوى التحصيل الدراسي وتقليص الفجوات في التحصيل في الوقت نفسه عبر تطبيق برامج تستهدف المدارس والتلاميذ الذين يقل أداؤهم عن المستوى المطلوب (أنظر القسم المعنون "مجال التركيز في السياسة العامة").

الشكل 1.39: تتصل الفوارق في التحصيل الدراسي بمستوى الثراء وبمكان الإقامة

النسبة المئوية لتلاميذ الصف السادس الذين تراوحت نتائجهم بين المستويين 5 و8 في تقييم القراءة الذي أجراه تجمع أفريقيا الجنوبية لمراقبة نوعية التعليم، 2007



ملاحظة: يستخدم تجمع أفريقيا الجنوبية لمراقبة نوعية التعليم ثمانية مستويات لتصنيف مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس، إذ يصنّف التلاميذ الذين بلغوا المستوى 1 في خانة التلاميذ الذين لا يملكون سوى مهارات مرحلة ما قبل القراءة، بينما يعتبر أن التلاميذ الذين بلغوا المستوى 5 يملكون مهارات قراءة تفسيرية في حين يملك التلاميذ الذين بلغوا المستوى 8 مهارات القراءة الضرورية.

المصدر: Hungi et al. (2010).

مجال التركيز في السياسة العامة
ردم الفجوات في مجال التعليم في البلدان الفقيرة

يستند جدول أعمال التعليم للجميع إلى التزام ليس بزيادة الانتفاع بالتعليم فحسب، وإنما بتوفير تعليم جيد النوعية أيضاً، ويكافح العديد من البلدان من أجل الوفاء بهذا الالتزام. وفي حين يزداد الانتفاع بالتعليم، فإن التقدم نحو تحسين نوعيته وتقليص الفجوات في التحصيل الدراسي بين البلدان وداخل كل بلد كان أشد بطئاً. وكما يتضح من القرائن التي بيّنتها عمليات الرصد وأوردت في أجزاء سابقة من هذا القسم، فإن نسبة كبيرة من التلاميذ في البلدان النامية – لا بل غالبيتهم في بعض الحالات– لا يبلغون سوى مستويات تحصيل أكاديمي متدنية للغاية، وتظل الفوارق في التحصيل الدراسي في صفوف التلاميذ على صعيد البلد الواحد واسعة النطاق. ويُسهم التباين الشديد في نتائج التعلم داخل البلد الواحد في تدني مستوى متوسط الأداء. ومع تنامي أعداد الأطفال المهمشين والمحرومين الملتحقين بالنظم التعليمية، فإن الحكومات تواجه مهمة صعبة تتمثل في تحسين مستويات التعليم العامة وكفالة عدم تخلف أي طفل عن الركب.

تواجه الحكومات مهمة صعبة تتمثل في تحسين مستويات التعليم العامة وكفالة عدم تخلف أي طفل مهمش عن الركب

ومن الضروري معالجة أوجه التفاوت في ماهية المواد التي تُدرّس للتلاميذ وفي مقدارها، وذلك لأسباب عدة يتمثل أوضحها في أن التلاميذ المحرومين وذويهم يتمتعون بالحق الأساسي في التعليم، وهو أحد حقوق الإنسان، مثلهم مثل باقي أفراد المجتمع كما لا ينبغي أن تحدد عوامل كدرجة الثراء والجنس والعرق أو مكان الإقامة مستوى التحصيل الذي يمكن للأطفال بلوغه في المدارس. فضلاً عن ذلك فإن انعدام المساواة في التحصيل الدراسي يزيد أوجه التفاوت الاجتماعية والاقتصادية العامة ويقوض في الوقت نفسه النمو الاقتصادي والتجديد وتحقيق الأهداف الإنمائية الأوسع نطاقاً (Hanushek and Woessmann, 2009).

ويركز هذا القسم على أوجه التفاوت في التعلم في البلدان المتدنية الدخل وعلى ما يمكن للحكومات القيام به لتقليصها، ويبرز ثلاث نقاط رئيسية ألا وهي:

- *أهمية المدارس.* يدخل الأطفال إلى قاعات الدرس حاملين أوجه الحرمان أو المزايا التي تتصف بها ظروفهم الأسرية. وبإمكان المدارس التخفيف من وطأة أوجه الحرمان هذه إلا أنها في الكثير من الأحيان تعززها وتديمها عبر إسهامها في تعزيز انعدام المساواة في التحصيل الدراسي.
- *قد لا تكفي معاملة الأطفال بالتساوي.* بغية التصدي لأوجه الحرمان التي يحملها الأطفال المهمشون معهم إلى قاعات الدرس، يتعين على المدارس مدهم بقدر أكبر من الدعم بما في ذلك تخصيص وقت إضافي لتعليمهم وتوفير موارد إضافية لهم.
- *الدور الأساسي الذي تؤديه عمليات التقييم.* كثيراً ما يفتقر المعلمون وواضعو الخطط التعليمية إلى المعلومات الضرورية من أجل رصد التقدم الحاصل. وتشكل عمليات التقييم الوطنية أحد المكونات الرئيسية للجهود الرامية إلى الارتقاء بالنوعية وإلى تصميم استراتيجيات فعالة لاستهداف الأطفال المعرضين للخطر.

أنماط انعدام المساواة في التعلم داخل البلد الواحد

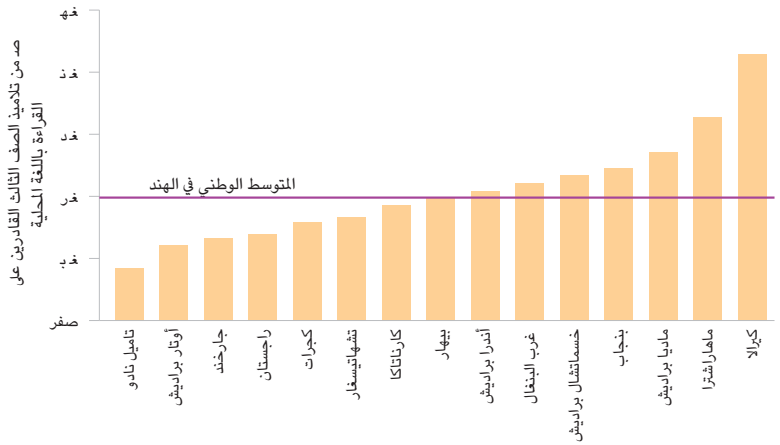
لا تعمل المدارس بمعزل عن محيطها، إذ تتأثر نتائج التعلم بالظروف الأسرية وبأوجه الحرمان المتوارثة التي تترتب على الفقر وعلى انعدام المساواة العميق. وبينما لا يمكن للنظم التعليمية أن تلغي أوجه الحرمان الاجتماعي والاقتصادي كلها، إلا أنها قادرة على تعظيم آثارها أو التخفيف منها. وتشكل المدارس التي تتمتع بالقدر الكافي من الموارد وتدار على نحو فعال ويعمل فيها معلمون متحمسون يحظون بالدعم الكافي محركاً يدفع نحو المزيد من المساواة والحراك الاجتماعي.

وفي عالم يسوده تكافؤ الفرص، فإن قدرات التلاميذ وجهودهم، لا أوضاعهم الأسرية، هي العناصر الأساسية التي ينبغي أن تحدد مستوى التحصيل الذي يمكنهم بلوغه، غير أن هذه القاعدة لا تسري في أي بلد في العالم، إذ ثمة ربط دائم بين التحصيل الدراسي وعوامل مثل مستويات ثراء الأهل وتعليمهم، واللغة، والعرق، والموقع الجغرافي. فعادة ما يبدأ الأطفال من الأسر الأكثر ثراءً حياتهم الدراسية وفي جعبتهم مزايا نالوها بفضل استثمارات أكبر في مجال الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة وبفضل بيئة منزلية أكثر مؤاتاة للقراءة والكتابة. وعلى خلاف ذلك، فإن الأطفال المنحدرين من أقليات عرقية ولا يجيدون اللغة المستخدمة للتدريس سيعانون من أوجه حرمان أكبر بكثير لدى التحاقهم بالمدارس.

وكثيراً ما تكون أوجه التفاوت في التحصيل الدراسي أشدّ داخل البلدان النامية عما هي عليه بين البلدان. ففي بنغلاديش، يجتاز ما يربو على 80% من التلاميذ الذين يبلغون الصف الخامس امتحان إتمام المرحلة الابتدائية بنجاح، بيد أن نسب اجتياز هذا الامتحان تتباين بشدة داخل البلد. ففي مقاطعة وزيربر أوبازيلا الفرعية في مقاطعة باريسال، يجتاز جميع تلاميذ الصف الخامس تقريباً بنجاح هذا الامتحان بينما تقل هذه النسبة عن 50% في مقاطعة جمالغنج أوبازيلا الفرعية في مقاطعة سيلهت، كما أن الفوارق في مستويات التعليم التي يبلغها التلاميذ، وهي من العناصر الهامة التي تؤثر على آفاق الانتقال إلى المدارس الثانوية، جلية كذلك. إذ يبلغ احتمال حصول تلميذ في مقاطعة داكا على أعلى علامة ممكنة في هذا الامتحان 47% بينما لا تبلغ هذه النسبة سوى 24% في مقاطعة سيلهت (Bangladesh DPE, 2010). ويتضح مما تقدم أن المنطقة التي يتلقى فيها التلاميذ تعليمهم المدرسي تؤثر تأثيراً جماً وجذرياً على مستوى تعليمهم.

الشكل 1.40: تدني مستويات القراءة الإجمالية في الهند وفوارق شاسعة بين مناطق البلد المختلفة

النسبة المئوية لتلاميذ الصف الثالث القادرين على قراءة نص أعدّ بلغة محلية لتلاميذ الصف الثاني، ولايات مختارة



المصدر: Pratham Resource Centre (2010).

وتشهد بلدان أخرى متدنية الدخل هذا النمط نفسه. وكثيراً ما تبرز أوجه التفاوت الإقليمي في مرحلة مبكرة جداً من الدورة التعليمية، ففي الهند مثلاً، فاق احتمال قدرة الأطفال الذين يعيشون في ولاية كيرالا على قراءة نص بلغتهم الأم لدى بلوغهم الصف الثالث بثلاث مرات الاحتمال نفسه لدى الأطفال في ولاية تاميل نادو (الشكل 1.40). إما في كينيا، فلم يتمكن سوى 17% من تلاميذ الصف الثالث في المحافظة الشمالية الشرقية من قراءة قصة باللغة السواحيلية أُعدت لتلاميذ الصف الثاني (الشكل 1.41)، بينما تجاوز عددهم في محافظة الساحل هذه النسبة بمرتين تقريباً (Uwezo, 2010). وتكشف البيانات الخاصة بالمناطق وجود فوارق أكبر بكثير، إذ لم ينجح سوى 4% فحسب من تلاميذ الصف الثالث في منطقة لاغديرا في المحافظة الشمالية الشرقية في اجتياز اختبار قراءة بسيط باللغة السواحيلية بينما بلغت هذه النسبة 64% في منطقة تايتا في المحافظة الساحلية. وبعبارة أخرى، قد يترتب على المنطقة التي يرتاد فيها التلاميذ المدارس في كينيا فرق يصل إلى ستة عشر ضعفاً في فرص اجتيازهم اختبار قراءة بسيط بنجاح.

وتؤثر الأوضاع الأسرية تأثيراً جماً على الفوارق في التحصيل الدراسي بين المناطق الجغرافية. ففي كينيا، تمكن نصف الأطفال الأشد فقراً في الصف الثالث من قراءة نص معتاد باللغة السواحيلية أعدّ لتلاميذ الصف الثاني، في حين تمكن من قراءة هذا النص نحو ثلاثة أرباع التلاميذ الأكثر ثراءً. وتؤثر عوامل عدة على هذه النتائج، بيد أن أحد العوامل الكبرى يرتبط بقدرة الأسر على الدفع لقاء دروس التقوية (الشكل 1.42). فقد أدى حصول أطفال الأسر الثرية على دروس التقوية إلى تحسن معتدل نسبياً ولكنه جلي في نتائج الاختبارات، إلا أن احتمال اجتياز أطفال الأسر الأشد فقراً، ولا سيما الفتيات، اختبار اللغة السواحيلية بنجاح بعد تلقيهم دروس التقوية فاق ذلك بكثير، إذ زاد احتمال اجتياز الفتيات الفقيرات اللواتي تلقين دروس تقوية للاختبار بنجاح بنحو 1,4 مرات عن الاحتمال نفسه لدى الفتيات اللواتي لم يدفعن لقاء الحصول على دروس إضافية. وتسلط هذه القرائن الضوء بشدة على عقبتين مترابطتين تعيقان تحقيق قدر أكبر من المساواة ألا وهما النجاح المحدود الذي حققته المدارس في تقليص الفوارق في التحصيل الدراسي بحسب مستوى الثراء والاعتماد الأكبر لدى الأسر الفقيرة على النظام المدرسي الحكومي نظراً لعدم قدرتها على تحمل كلفة الدروس الخاصة.

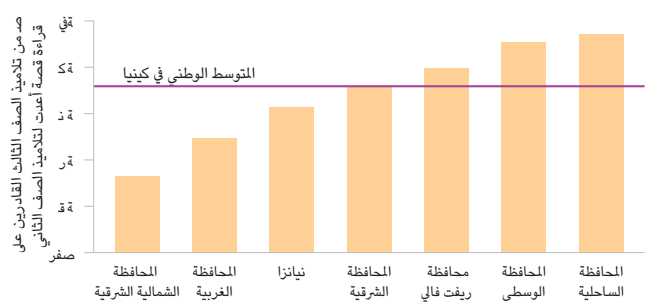
وكثيراً ما تؤدي خصائص المدارس التي يرتادها التلاميذ دوراً بارزاً في تحديد مستويات التعلم الإجمالي. ويرتبط حجم المدرسة في العديد من البلدان ارتباطاً وثيقاً بالفوارق في الأداء (الشكل 1.43). ففي السلفادور وغانا مثلاً، يميل متوسط أداء المدارس الكبيرة لأن يكون أفضل، وقد يكون الفرق بين المدارس شاسعاً في هذا الصدد. إذ فاق متوسط النتائج التي حققها تلاميذ الصف الثامن في مادة الرياضيات في المدارس الكبيرة متوسطها في المدارس الصغيرة بنحو 40%. وعلى نحو مماثل، كثيراً ما يفوق أداء المدارس الخاصة أداء نظيراتها الحكومية. ففي غانا، فاق متوسط النتائج التي حققتها المدارس الخاصة نتائج نظيراتها الحكومية بنحو 25% (الشكل 1.43). ومن شأن الالتحاق بالمدارس الخاصة أيضاً أن يقلص انعدام المساواة المتصل بمستوى ثراء الأسر، ففي كينيا مثلاً، بلغت النسبة المئوية لتلميذات الصف الثالث المنحدرات من أسر فقيرة القادرات على قراءة نص أعد لتلاميذ الصف الثاني 57% في المدارس الحكومية مقابل 92% في المدارس الخاصة (Uwezo, 2010).

لم يتمكن سوى 17% من تلاميذ الصف الثالث في المحافظة الشمالية الشرقية في كينيا من قراءة قصة أعدت لتلاميذ الصف الثاني

وينبغي التعامل مع نتائج المقارنات بين المدارس بحذر، فلا بد من الحذر من التحيز في عملية اختيار التلاميذ رغم صعوبة ذلك في البلدان النامية نظراً لشحة البيانات المتاحة، فقد تتفوق المدارس الخاصة على المدارس الحكومية في الأداء ليس لأنها توفر تعليماً أفضل، وإنما لأنها تستهدف أطفالاً ينحدرون من أسر أكثر ثراءً. ففي كينيا مثلاً، لا ينحدر سوى 5% من تلاميذ المدارس الخاصة من الأسر العشرين بالمئة الأشد فقراً (Uwezo, 2010). وقد تنجم

الشكل 1.41: بون شاسع في مهارات القراءة في الصفوف الأولى بين مناطق كينيا

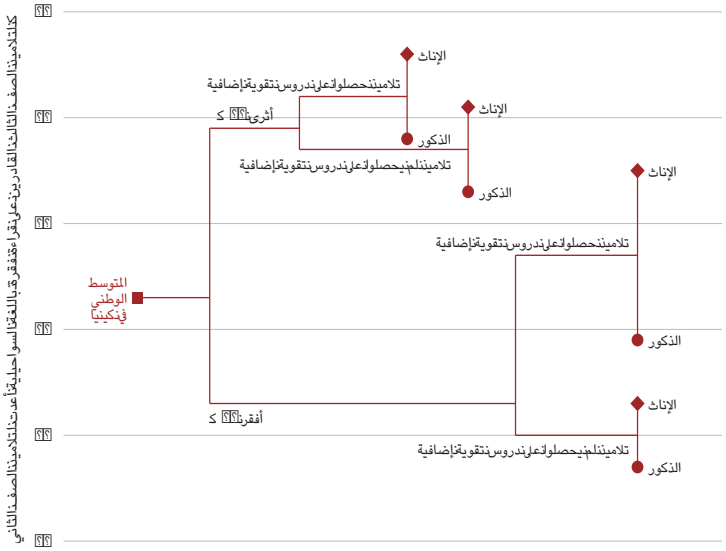
النسبة المئوية لتلاميذ الصف الثالث القادرين على قراءة قصة باللغة السواحيلية أعدت لتلاميذ الصف الثاني، بحسب المحافظات، 2009



المصدر: Uwezo (2010).

الشكل 1.42: تعكس الفوارق في التعلم بين الأطفال اختلاف مستوى الثراء والجنس

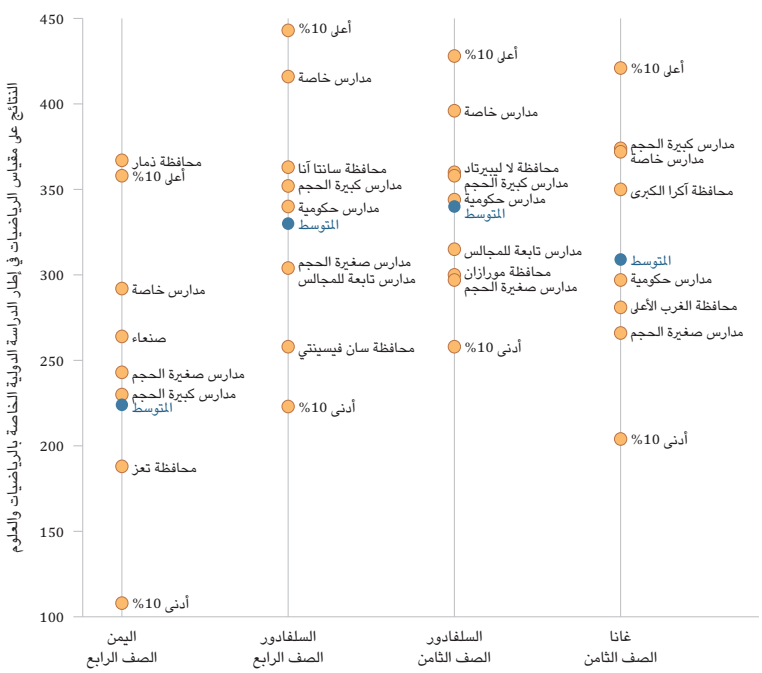
النسبة المئوية لتلاميذ الصف الثالث القادرين على قراءة فقرة باللغة السواحيلية أعدت لتلاميذ الصف الثاني، بحسب مستوى الثراء ودروس التقوية الإضافية والجنس، كينيا، 2009



المصدر: Uwezo (2010).

الشكل 1.43: فوارق شاسعة في مستويات التعلم بين المدارس

متوسط النتائج على مقياس الرياضيات في إطار الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم في المدارس ذات الخصائص المختلفة، بلدان متدنية الدخل، 2007



ملاحظة: أدنى 10% = المدارس في العشر الأدنى من حيث نتائجها في اختبارات الرياضيات
المدارس الكبيرة الحجم = 1000 تلميذاً على الأقل
المدارس الصغيرة الحجم = 250 تلميذاً فما دون
المصدر: EFA Global Monitoring Report team calculations based on TIMSS 2007 data (Foy and Olson (eds.), 2009).

الفوارق في نتائج الاختبارات عن عوامل أخرى، فكثيراً ما تحظى المدارس الخاصة بموارد أفضل مقارنة بنظيراتها الحكومية، ويعزى ذلك جزئياً إلى قدرة ذوي التلاميذ على تقديم مساهمات مالية لتلك المدارس.

فضلاً عما تقدم، فمن شأن عمليات المقارنة البسيطة أن تخفي في طياتها نوعاً آخر من التحيز في الاختيار، إذ قد يحقق التلاميذ الفقراء الملتحقون بالمدارس الخاصة نتائج أفضل من أقرانهم في المدارس الحكومية لأنهم اختيروا من بين أفضل التلاميذ أداءً للالتحاق بالمدارس.

تقليص الفجوات في التعلم

تواجه الحكومات في أشد البلدان فقراً تحديات جمة على صعيد رفع متوسط مستويات التعلم التي تحققها نظمها التعليمية. ولا يرجح أن يكون النجاح حليف السياسات التي تركز على تحقيق تحسن على مستوى النظام التعليمي برمته دون أن تسعى إلى تقليص أوجه انعدام المساواة بين التلاميذ، إذ أن التباين في مستويات التحصيل الدراسي هو في حد ذاته من العوامل الرئيسية التي تؤدي إلى تدني مستويات التحصيل الإجمالية.

نوعية المدارس عامل مؤثر في التفاوت في التعليم

يرتبط تركز أوجه الحرمان الاجتماعي لدى التلاميذ المستجدين ارتباطاً وثيقاً بتدني مستويات الأداء المدرسي – بيد أن المدارس تولد هي أيضاً ضروباً من انعدام المساواة، فقد أظهرت دراسة حديثة ركزت على ستة بلدان في أمريكا اللاتينية شاركت في جولة عام 2006 من برنامج التقييم الدولي للتلاميذ (بيزا) الذي تنفذه منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أن اختلاف خصائص المدارس هو من المصادر الرئيسية للتفاوت في التعليم بحسب مستوى الثراء أو الجنس (Macdonald et al., 2010). وعلى نحو مماثل، عزت بحوث في دولة بوليفيا المتعددة القوميات وفي شيلي نسبة كبيرة من الفوارق في التحصيل الدراسي بين التلاميذ المنحدرين من مجموعات السكان الأصليين ونظرائهم المنحدرين من المجموعات الأخرى إلى خصائص المدارس (McEwan, 2004).

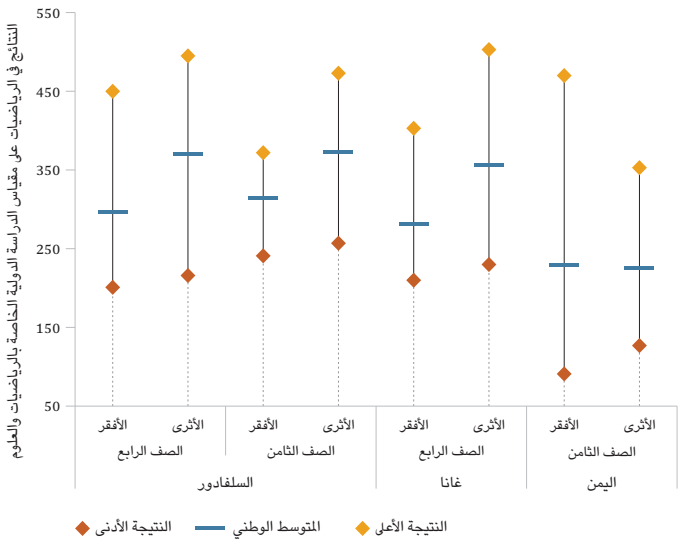
ويمكن استكشاف مدى أهمية نوعية المدارس عبر المقارنة بين المدارس التي يتشابه تلاميذها المستجدون. ويرتكز الشكل 1.44 على بيانات مستمدة من الدراسة الدولية عن الاتجاهات في مجال الرياضيات والعلوم بهدف توضيح مستويات التحصيل المختلفة في ثلاثة بلدان متدنية الدخل حقق كل منها نتائج أدنى من متوسط مجموع العلامات في هذه الدراسة البالغ 500 نقطة، مما يبرز تدني مستويات الأداء فيها. وعلى نحو مماثل، فإن المدارس في السلفادور التي تتشابه فيها خلفيات تلاميذ الصف الرابع الاقتصادية والاجتماعية عموماً حققت نتائج تتراوح بين 232 نقطة على هذا المقياس (أي يفتقر التلاميذ إلى مهارات الرياضيات الضرورية) و450 نقطة (يملك التلاميذ بعض المهارات الأساسية). وفي بعض الصفوف في بعض البلدان، حققت المدارس الأفضل التي تخدم السكان الأشد فقراً نتائج جيدة مقارنة بمتوسط النتائج على المستوى

الوطني الذي حققته المدارس التي تخدم أطفالاً ينحدرون من أسر أكثر ثراءً. ففي غانا مثلاً، كانت نتائج المدارس الأفضل التي تخدم التلاميذ الأكثر فقراً قريبة من متوسط النتائج في المدارس ذات التلاميذ الأكثر ثراءً، بينما فاق أداء المدارس الأفضل التي تخدم الثلث الأشد فقراً من السكان في اليمن أداء المدارس الأفضل التي تخدم شريحة السكان الأكثر ثراءً. وتوضح هذه النتائج المتباينة للغاية الدور الذي تؤديه العوامل المتعلقة بنوعية المدارس في تحديد نوعية نتائج التعلم.

وتدل أوجه التفاوت الواسعة النطاق في مستويات التحصيل الدراسي التي تظل قائمة، حتى بعد مراعاة خلفية التلاميذ الاجتماعية الاقتصادية، على أهمية الدور الذي قد يؤديه تقليص الفوارق في نوعية المدارس لتحقيق المساواة في فرص التعلم. بيد أن من الصعب تحديد أهم الخصائص المنشودة في المدارس، ولا سيما في البلدان الفقيرة التي تفتقر إلى بيانات متينة في هذا الصدد. وتعطي القرائن التي كشفت عنها الدراسة عن الاتجاهات في مجال الرياضيات والعلوم فكرة عن بعض الخصائص التي يمكن ملاحظتها بسرعة في المدارس الأفضل أداءً التي تخدم المجموعات المحرومة، مما يوفر أساساً يمكن أن تستند إليه عملية تصميم السياسات، إذ تشير البيانات المتعلقة باليمن وغانا مثلاً إلى أن أداء المدارس ذات قاعات الدرس الأصغر حجماً التي توظف نسبة أكبر من المعلمين الحاملين للشهادات يكون أفضل مقارنة بغيرها (الجدول 1.11)، ويُرجح أن يؤدي تقليص الفوارق بين المدارس فيما يتصل بهذه الخصائص الجلية إلى تحسين التحصيل الدراسي لدى المجموعات الأكثر فقراً في هذين البلدين. بيد أن القواعد البسيطة قد لا تسري بسهولة في كل مكان، إذ يبدو أن لمؤهلات المعلمين ولحجم قاعات الدرس في السلفادور مثلاً تأثيراً محدوداً على مستويات الأداء – كما لا يرجّح امتلاك المدارس ذات الأداء المرتفع للمواد التعليمية الكافية. وقد يعزى هذا الخلل الواضح إلى غياب صلة وثيقة بين مؤهلات المعلمين وارتفاع مهاراتهم التعليمية، رغم أن متوسط حجم قاعات الدرس لا يخرج عن النطاق الذي حددته المؤشرات المرجعية الدولية.

الشكل 1.44: تشكل الفوارق في نوعية المدارس أحد المسببات الرئيسية لانعدام المساواة في التعلم

نتائج المدارس على مقياس الرياضيات في إطار الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم، بلدان متدنية الدخل مختارة، 2007



ملاحظة: تم تقسيم المدارس إلى ثلاث مجموعات بحسب الوضع الاجتماعي الاقتصادي للتلاميذ مع إبراز الثلثين الأفقر والأثرى من التلاميذ. وقيس الوضع الاجتماعي الاقتصادي لتلاميذ الصفين الرابع والثامن بأسلوب مختلف، بيد أنه يستند إلى عدد الكتب المتوافرة في المنزل وكمية موارد التعلم المتاحة (مكتب وآلة حاسبة مثلاً) والوقت المكرس للتعلم ومستوى تعلم ذوي التلاميذ.

المصدر: EFA Global Monitoring Report team calculations based on TIMSS 2007 data (Foy and Olson (eds.), 2009).

كان أداء المدارس ذات قاعات الدرس الأصغر حجماً في اليمن وغانا والتي توظف نسبة أكبر من المعلمين الحاملين للشهادات أفضل مقارنة بغيرها

الجدول 1.11: تفاوت في نوعية المدارس التي تخدم التلاميذ الفقراء

خصائص المدارس ذات الأداء المتدني والمرتفع على حد سواء التي تخدم التلاميذ الفقراء، الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم، بلدان متدنية الدخل، 2007

	الصف الرابع				الصف الثامن			
	اليمن		السلفادور		السلفادور		غانا	
	متدنٍ	مرتفع	متدنٍ	مرتفع	متدنٍ	مرتفع	متدنٍ	مرتفع
متوسط نتائج المدارس في الرياضيات	150	310	251	338	289	345	239	332
عدد المدارس	15	16	16	17	16	16	18	18
% للمعلمين الحاملين لشهادات التدريس	42	92	100	100	100	100	62	77
حجم قاعات الدرس (عدد التلاميذ)	51	39	23	26	27	28	43	42
% للمدارس التي لا تتمتع بالقدر الكافي من مواد التعلم	29	8	33	43	23	36	17	30
% للمدارس التي لا تتمتع بالقدر الكافي من المساحة الضرورية للتدريس	33	50	0	22	25	11	31	32
% من التلاميذ الذين يتلقون التعليم في مجموعات بحسب قدراتهم	42	64	5	33	28	17	32	4
% من المدارس التي تعطى التلاميذ وظائف مدرسية أكثر من ساعة واحدة.	46	56	40	42	20	18	27	22

ملاحظة: كانت جميع المدارس المدرجة في هذا الجدول في الثلث الأدنى من حيث وضع التلاميذ الاجتماعي الاقتصادي، وكانت المدارس ذات الأداء 'المرتفع' ('المتدني') في الثلث الأعلى (الأدنى) من حيث أدائها في الرياضيات. وتستند البيانات الواردة في الجدول إلى ردود التلاميذ والمعلمين في هذه المدارس. وتضم المدارس التي لا تتمتع بالقدر الكافي من مواد التعلم تلك المدارس التي أشار مديروها إلى أن مدارسهم تواجه قدراً جماً من الصعوبات على صعيد مواد التدريس، إما المدارس التي لا تتمتع بالمساحة الكافية الضرورية للتدريس فهي تلك المدارس التي أشار مديروها إلى أنهم يواجهون إما بعض المشاكل أو الكثير من المشاكل على صعيد المساحة المخصصة للتدريس.

المصدر: EFA Global Monitoring Report team calculations based on TIMSS 2007 data (Foy and Olson (eds.), 2009).

إن الفوارق الشديدة بين البلدان وداخل كل بلد المرتبطة بعوامل تتصل بالتعليم المدرسي تجعل من الصعب استقاء دروس قابلة للتطبيق عالمياً. بيد أن بالإمكان تحديد عدد من العوامل التي يبدو أن لها آثاراً بارزة في طائفة من البلدان.

أهمية المعلمين. يمكن القول إن استقطاب أفراد مؤهلين للعمل في مهنة التعليم واستبقاءهم ومدهم بالمهارات وبالدعم الضروريين هو العامل الأكثر أهمية من أجل رفع مستويات التحصيل الدراسي، كما يشكل تخصيص هؤلاء المعلمين لتدريس الأطفال المحرومين أحد العناصر الرئيسية لبلوغ نتائج تعلم تتسم بقدر أكبر من التكافؤ. وتبرز تجربة اليمن الصلة الوثيقة بين توافر المعلمين وأداء المدارس كما تبرز التفاوت في فرص الانتفاع بالمعلمين المؤهلين (الجدول 1.11). ويشهد العديد من البلدان المتدنية الدخل تبايناً شاسعاً في نسب التلاميذ إلى المعلمين، إذ تباينت نسب تلاميذ المدارس الابتدائية إلى المعلمين في ملاوي في عام 2006 بحسب المناطق من 36 إلى 120 تلميذاً لكل معلم (Pôle de Dakar, 2009). ومن شأن أوجه تفاوت كهذه أن تؤثر تأثيراً جماً على نتائج التعلم، إذ تشهد المحافظة الشمالية الشرقية في كينيا مثلاً أدنى مستويات التعلم كما يعمل فيها المعلمون الأقل خبرة وتجربة (Onsumu et al., 2005).

كثيراً ما ترتفع نسبة تغيب المعلمين في المدارس التي تخدم التلاميذ الأشد فقراً والأكثر حرماناً

أهمية الوقت الفعلي المخصص للتدريس. أياً كانت القواعد الرسمية المعمول بها، فثمة فوارق شاسعة في الكثير من الأحيان في الوقت الفعلي المخصص للتدريس. إن تغيب المعلمين والوقت الذي يخصصونه لقضاء مهام أخرى أثناء الحصص الدراسية يؤدي إلى تقليص عدد الساعات التي يتلقى أثناءها التلاميذ التعليم فعلياً تقليصاً كبيراً، فقد بيّن مسح أجري في ولايتي بيهار وأوتار براديش في الهند أن معلمي المدارس الحكومية النظامية في الأرياف يتغيبون عن مدارسهم يوماً واحداً في الأسبوع على الأقل وأنهم لا يخصصون سوى ثلاثة أرباع وقتهم في المدارس للتدريس (Kingdon and Banerji, 2009). وتؤثر قلة الوقت المخصص للتعلم في المدارس تأثيراً جماً على الأطفال الأكثر فقراً الذين يعتمدون أكثر من غيرهم على المدارس للحصول على فرص التعلم. وكثيراً ما ترتفع نسبة تغيب المعلمين في المدارس التي تخدم التلاميذ الأشد فقراً والأكثر حرماناً، إذ بيّنت بحوث أجريت في خمسة بلدان متدنية الدخل أو تنتمي للفئة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل أن معدلات تغيب المعلمين قلت في المدارس ذات البنية التحتية الأفضل وحيث تزيد قدرة ذوي التلاميذ على القراءة والكتابة (Chaudhury et al., 2006). وكثيراً ما يتطلب تقليص معدلات تغيب المعلمين تدخلاً على مستوى السياسات يعالج على نحو متزامن مشاكل تدني رواتب المعلمين وظروف عملهم وانخفاض معنوياتهم وغيرها من المشاكل، ويعزز في الوقت نفسه الإدارة الرشيدة للمدارس ويزيد مساءلة ذوي التلاميذ للمعلمين.

تتسم الصفوف المدرسية الأولى بأهمية جذرية. كثيراً ما يتباين الوقت الفعلي المخصص للتدريس من صف لآخر، وكثيراً ما يتراجع عدد التلاميذ في كل صف كلما تقدم الأطفال في النظام الدراسي، بحيث يحظى الأطفال الذين يبلغون الصفوف الأخيرة بتعليم أشد تركيزاً. ففي بنغلاديش مثلاً، يبلغ متوسط عدد التلاميذ في الصف الأخير من المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية وغير الحكومية على حد سواء ثلاثين تلميذاً – أي نحو نصف متوسط عددهم في الصف الأول الابتدائي البالغ تسعة وخمسين تلميذاً. ويزداد الوقت المخصص للتدريس في الصفوف الدراسية الأخيرة، إذ يتلقى التلاميذ في الصفوف الأولى ساعتين من التعليم في المتوسط يومياً، مقارنة بثلاث ساعات ونصف في الصفوف الأخيرة (Financial Management Reform Programme and OPM, 2006). وتكمن إحدى المسائل الهامة على صعيد السياسات بالنسبة للعديد من الحكومات في اتخاذ القرار القاضي بإعادة معايرة حجم الصفوف الدراسية عبر نقل المزيد من المعلمين الذين يتمتعون بمهارات أفضل للصفوف الدراسية الأولى حيث يكتسب الأطفال مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية.

للبيئة داخل قاعات الدرس أهميتها. ثمة رابط بين ما يمكن للمعلمين تعليمه داخل قاعات الدرس ونوعية الموارد التي تتمتع بها مدارسهم، فقاعات الدرس التي تفتقر إلى الطاولات والمقاعد والسبورات لا توفر البيئة المواتية للتعليم الفعال، وفي حال افتقر التلاميذ إلى الكتب الدراسية ودفاتر التمارين ومواد الكتابة فإن أفضل المعلمين على الإطلاق سيواجهون صعوبات على الأرجح في توفير فرص تعلم تتسم بتكافؤ أكبر. وبيّن التقييم الذي أجراه تجمع أفريقيا الجنوبية لمراقبة نوعية التعليم في كينيا في عام 2000 أن نسبة التلاميذ الذين يملكون نسختهم الخاصة من كتاب الرياضيات تراوحت بين 8% في المحافظة الشمالية الشرقية و44% في نيروبي (Onsumu et al., 2005). وفي ملاوي، كان 83% من تلاميذ الصف السادس يملكون نسختهم الخاصة من كتاب الرياضيات في منطقة هضاب شير مقارنة بنحو 38% فقط في جنوب غرب البلاد (Chimombo et al., 2005). وبمقدور الحكومات أن تسهم في تقليص أوجه التفاوت من خلال كفالة تمتع المدارس بالموارد المالية الضرورية لتوفير مواد التعلم لجميع التلاميذ، وعبر توجيه الدعم للأسر الأشد فقراً.

تؤثر إجراءات اختيار التلاميذ على النتائج المحققة. كثيراً ما تؤثر عمليات اختيار التلاميذ التي تطبقها المدارس على التباين في الأداء، فكثيراً ما تستقطب المدارس الأفضل أداءً التلاميذ من المناطق الأقل حرماناً كما تطبق هذه المدارس أيضاً في العديد من الأوقات معايير اختيار يترتب عليها استبعاد التلاميذ من الأسر المحرومة. وبينت دراسة أجريت مؤخراً في تركيا باستخدام بيانات مستمدة من برنامج التقييم الدولي للتلاميذ لعام 2006 أن إجراءات قبول التلاميذ في المدارس قادت إلى تجمع التلاميذ المنحدرين من أوضاع اجتماعية اقتصادية متشابهة في مدارس معينة (Alacaci and Erbas, 2010)، مما أدى إلى أوجه تفاوت شاسعة بين التلاميذ الأثرياء والفقراء وإلى آثار سلبية في صفوف النظراء والأقران وأدت إلى تعزيز أوجه الحرمان الأصلية. ومن شأن إدارة عمليات اختيار التلاميذ في

المدارس سعياً وراء مزيج اجتماعي أكثر تنوعاً أن تسهم في تخفيف وطأة مصدر انعدام المساواة هذا في التحصيل الدراسي.

من شأن فصل التلاميذ في المدارس بحسب قدراتهم أن يعمق فجوات التعلم. قد يؤدي فصل التلاميذ في المدارس بحسب قدراتهم إلى تعميق أوجه انعدام المساواة في التعلم المرتبطة بعمليات اختيار المدارس للتلاميذ. ويقال أحياناً إن تجميع التلاميذ استناداً إلى قدراتهم يتيح للمعلمين زيادة المواءمة بين التعليم واحتياجات التلاميذ، بيد أنه ثمة قرائن يرد معظمها من بلدان ثرية تدل على أن تحصيل التلاميذ الدراسي يتأثر تأثراً كبيراً بمتوسط مستوى أداء زملائهم في قاعة الدرس. فمن شأن التعلم في قاعة درس مع أطفال يتمتعون بأداء أعلى مستوى أن يؤثر تأثيرا إيجابيا في صفوف النظراء يتمثل في زيادة دوافع التعلم، بينما قد يؤدي فصل التلاميذ بحسب قدراتهم إلى التخفيف من هذا التأثير مما قد تترتب عليه عواقب سلبية بالنسبة لدور المدارس في تعزيز المساواة (Gamoran, 2002; Lleras and Rangel, 2009; Slavin, 1987, 1990). ولا توفر القرائن القليلة المتاحة في البلدان النامية أساساً يتيح الخروج باستنتاجات عامة بشأن فصل التلاميذ بحسب قدراتهم، غير أن تقييماً لعينة عشوائية أجري مؤخراً في كينيا أظهر أن تجميع التلاميذ بحسب قدراتهم حسّن متوسط نتائجهم في الاختبارات، بيد أنه لم يؤثر إطلاقاً على أوجه التفاوت في التعلم (Duflo et al., 2010a). وعموماً، يبدو من المرجح أن يؤدي فصل التلاميذ بحسب قدراتهم إلى تفاقم أوجه انعدام المساواة اللهم إلا إذا كان مشفوعاً بإجراءات قوية بغية دعم التلاميذ في المجموعات ذات الأداء الأدنى. ومن شأن اعتماد نهج مبتكرة لاختيار التلاميذ أن ينهض بمتوسط مستويات التعلم وبالمساواة على حد سواء، فبعد أن حققت المدارس في ولاية بنجاب الهندية نتائج متدنية في عمليات التقييم الوطنية، اعتمدت نهجاً جديداً يتمثل في أن يتلقى التلاميذ التعليم لمدة ساعتين يومياً في مجموعات يتم تشكيلها بحسب مستوى القراءة لتحل محل المجموعات التي تضم تلاميذ يتمتعون بقدرات متباينة، مما أتاح للمعلمين إعداد دروسهم وفق احتياجات التلاميذ ذوي مستويات المهارات المتقاربة. وأعطت عمليات التقييم الأولية لهذا النهج نتائج إيجابية إذ دلت على تحسن مستويات التعلم وتقلص فجوات التعلم بين ولاية بنجاب والمستوى المتوسط السائد في الهند (Pratham Resource Centre, 2010).

النهوض بالتعلم لدى المجموعات المهمشة

يتطلب تحقيق قدر أكبر من الإنصاف في نتائج التعلم أكثر من مجرد معاملة جميع التلاميذ بالتساوي، إذ يحتاج الأطفال الذين يدخلون المدارس مثقلين بأوجه الحرمان المتصلة بالفقر والعرق واللغة وسائر العوامل الأخرى دعماً أكبر من المعلمين ومن النظام التعليمي عموماً.

مد المدارس بالموارد على نحو منصف. من شأن آليات تخصيص الموارد التي تطبقها الحكومات أن تؤدي دوراً رئيسياً في تقليص الفجوات في ميدان التعلم، فقد قامت الهند مثلاً بزيادة المخصصات المرصودة لكل تلميذ من موارد الحكومة المركزية زيادة بارزة في المناطق ذات المؤشرات الأدنى في مجال التعليم، واستهدفت الزيادة المناطق التي تعاني مدارسها من رداءة بنيتها التحتية ومن تدني احتمال بلوغ الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية ومن ارتفاع عدد الأطفال المهمشين فيها (ولا سيما من أبناء الطبقات المصنفة) ومن تفاوت شاسع بين الجنسين في نسب القيد فيها. وفي الفترة 2008/2009، كادت المخصصات المرصودة لكل تلميذ في هذه المناطق أن تبلغ ضعف المخصصات في المناطق ذات المؤشرات الأفضل. وساعدت هذه الموارد الإضافية في تمويل حشد معلمين إضافيين وفي تقليص الفجوات على صعيد البنية التحتية (Jhingran and Sankar, 2009). وقد أعطت تجارب أخرى نتائج أقل إيجابية، ففي نيجيريا مثلاً، خصص صندوق فدرالي أنشئ لزيادة دعم الدولة للتعليم الأساسي نحو 70% من موارده بالتساوي بين الولايات المختلفة، غير أن ضعف الاهتمام بإعادة توزيع هذه الموارد لم يساعد في التصدي للأسباب المالية التي تقف وراء الفجوة في التعلم بين الولايات الأكثر ثراءً والأشد فقراً (Adediran et al., 2008).

الربط بين المعلمين الناجعين والأطفال المحرومين. يتطلب التصدي لأوجه الحرمان في مجال التعلم لدى الأطفال المهمشين وجود معلمين تلقوا تدريباً جيداً، ويتمتعون بالحماس يتم توزيعهم على نحو يخدم الأطفال المحرومين. إلا أن أفضل المعلمين يتركزون في الكثير من الأحيان في المدارس التي يرتادها أطفال ينحدرون بصفة أساسية من الفئات السكانية ذات المستوى الاجتماعي الاقتصادي الأعلى. وسعت سياسات عدة إلى التصدي لانعدام التوازن في توزيع المعلمين، إذ وفر بعض البلدان مثلاً حوافز للمعلمين كزيادة دخلهم أو توفير السكن لهم في حال استعدادهم للتدريس في المناطق الأبعد أو الأكثر حرماناً، إذ تسنى بموجب برنامج طليعي نُفذ في غامبيا للمعلمين في أكثر المدارس بعداً زيادة راتبهم الأساسي بنحو 40%. وأشار مسح أجري مؤخراً إلى أن هذه الحوافز قد أحدثت الوقع المنشود، إذ أبدى معلمون تخرجوا حديثاً استعدادهم للعمل في مدارس توفر لهم هذه العلاوات (Pôle de Dakar, 2009).

من شأن آليات تخصيص الموارد التي تطبقها الحكومات أن تؤدي دوراً رئيسياً في تقليص الفجوات في مجال التعلم

تحسين إدارة شؤون المعلمين. لا بد من كفالة تواجد المعلمين في المدارس والاستفادة القصوى من الوقت الذي يتعين عليهم تخصيصه لعملية التعليم مما يتطلب تعزيز نظم الإدارة حيثما تبرز مشكلة تغيب المعلمين. وتشكل زيادة السلطات الممنوحة لمديري المدارس وللمديرين التربويين خطوة أولى رئيسية في هذا الصدد، إذ يُستشف من القرائن في الهند مثلاً أن سجل تواجد المعلمين في المدارس التي تحظى بزيارات منتظمة من المفتشين التربويين كان أفضل مقارنة بغيرها (Chaudhury et al., 2006). ومن شأن الجمع بين الحوافز المتصلة بالرواتب ورصد تواجد المعلمين في المدارس أن يعود هو أيضاً بفوائد جمة، إذ اختارت دراسة أجريت مؤخراً في الهند عدداً من المدارس غير النظامية على نحو عشوائي وزودت كلاً منها بآلة تصوير تتضمن جهازاً لحساب الزمن والتاريخ لا يمكن التلاعب به (Duflo et al., 2010b). وطلب من التلاميذ أن يلتقطوا صورة للمعلمين في بداية اليوم الدراسي

وصورة أخرى في نهايته، وتلقى المعلمون أجراً يتناسب مع عدد الساعات التي أمضوها في المدرسة فعلياً، فتضاءلت نسب تغيبهم فوراً. وخلال السنتين والنصف التي تلت تطبيق هذا البرنامج، بلغ متوسط نسب تغيب المعلمين في المدارس التي زودت بآلة تصوير وطبق فيها نظام الحوافز المتصلة بالرواتب نحو 21%، مقارنة بنسبة 42% في مجموعة من المدارس استُخدمت لأغراض المقارنة كما تحسنت مستويات تعلم التلاميذ بفضل مكوث المعلمين في المدارس لفترات أطول. وعلى الرغم من النتائج الملموسة التي تمخضت عنها هذه التجربة، إلا أن نقل مسؤولية ضبط مكوث المعلمين في المدارس إلى التلاميذ لا يشكل حلاً بديلاً ناجعاً للإدارة الفعالة للمعلمين وهي من مسؤوليات الوكالات الحكومية.

إن نقل مسؤولية توقيت مكوث المعلمين في المدارس ما هو إلا بديل سيىء للإدارة الفعالة للمعلمين وهي من مسؤوليات الوكالات الحكومية

توجيه الدعم من خلال برامج علاجية. من شأن برامج التعليم العلاجية أن تحدث أثراً إيجابياً كبيراً رغم ندرتها في البلدان النامية، إذ استطاع برنامج طُبق في الهند عبر منظمة براثام غير الحكومية أن يرفع مستوى المدارس الحكومية ويقلّص الفجوات في التحصيل الدراسي في الوقت نفسه (الإطار 1.14). وفي شيلي، زود "برنامج المدارس التسعمئة" المدارس الأدنى أداءً بموارد إضافية لتحسين التعلم فيها، بما في ذلك حلقات عمل أسبوعية لتعزيز مهارات التدريس وحلقات عمل خارج المدارس مكرسة للتلاميذ والكتب الدراسية وغيرها من المواد التعليمية. وحسّن البرنامج مستويات التعلم في الصف الرابع كما قلص الفجوات في مجال التعلم (Garcia-Huidobro, 2006).

التدريس بلغة مناسبة. من الضروري أيضاً توفير فرص تعلم ملائمة وبلغة مناسبة للأقليات العرقية واللغوية، فقد تبيّن أن التعليم الثنائي اللغة حسّن مستويات التحصيل الدراسي في العديد من البلدان المتدنية الدخل (UNESCO, 2010). وفي مالي، فاق أداء التلاميذ الذين يتلقون تعليما ثنائي اللغة باستمرار أداء التلاميذ الذين يتلقون التعليم باللغة الفرنسية فقط (Alidou et al., 2006).

زيادة المعلومات المتاحة بشأن التعليم والتعلم في المدارس

تتطلب زيادة مستويات التحصيل الدراسي وتعزيز المساواة بين التلاميذ إلمام واضعي الخطط التعليمية بالمستوى الذي ينطلق منه التلاميذ وبكيفية تقدمهم وبالأطفال الذين يتخلفون عن الركب. ويتعين على الحكومات أيضاً أن تكفل استرشاد خياراتها المتصلة بالسياسات بالقرائن المتاحة في مجالات مثل حشد المعلمين وتدريبهم وتعيينهم وتخصيص الموارد وإدارة المدارس كذلك.

وتشكل عمليات التقييم الوطنية لمستوى التعليم أداة قادرة على توفير قاعدة القرائن الضرورية لتحسين نتائج التعلم ولتقليص أوجه انعدام المساواة[8]، إلا أن نطاق تغطية هذه العمليات محدود حالياً ولا سيما في البلدان النامية[9]. ويقر معظم الحكومات بأن التقييم هو من العناصر الرئيسية في برامج إصلاح التعليم الرامية إلى الارتقاء بالمستويات وزيادة المساءلة وتقييم السياسات المطبقة ورصد التقدم العام المحرز على صعيد المدارس. ومن شأن عمليات التقييم إذا ما صممت على نحو سليم أن تساعد في التعرف على المدارس والمتعلمين ذوي الأداء المتدني وأن تدعم توجيه البرامج إلى فئات معينة. وهناك نوعان من عمليات تقييم التعلم عموماً:

- *عمليات التقييم المفصلية والمعمقة التي تؤثر تأثيراً مباشراً على المدارس والتلاميذ الخاضعين للاختبار.* ويتم اللجوء إلى هذا النوع من التقييم لتحديد كيفية تقدم الأطفال ضمن النظام التعليمي ويمكن الاسترشاد به لتوفير الموارد للمدارس ولإدارة المدارس. ويتطلب تنظيم دراسات واختبارات حاسمة

الإطار 1.14: برنامج 'بالساخي' الذي تنفذه منظمة براثام

ترمي منظمة 'براثام'، وهي منظمة غير حكومية هندية كبيرة، إلى الإسهام في توفير تعليم جيد النوعية للفقراء والمستضعفين. واستهدف البرنامج التعليمي العلاجي الأصلي الذي طبقته هذه المنظمة تلاميذ المدارس الحكومية في الصفين الثالث والرابع الذين تخلفوا عن زملائهم. وعادة ما تضمنت برامج المنظمة تعليم التلاميذ مجتمعين مهارات الحساب والقراءة والكتابة الأساسية لمدة ساعتين خلال الدوام المدرسي باستخدام منهج دراسي موحد على يد مدرسين يعرفون باسم 'بالساخي' (أصدقاء الأطفال) تم حشدهم محلياً وتلقوا أسبوعين من التدريب الأولي ودعماً لاحقاً أثناء الخدمة.

وبيّن تقييم أجري لعينة عشوائية في عامي 2001 و2002 أن البرنامج ساهم في تحسين النتائج الإجمالية في اختبارات القراءة والحساب كما قلص الفوارق في التعلم نظراً لأنه عاد بالفائدة القصوى على الأطفال الأشد تهميشاً، إذ لم يكن سوى 5% إلى 6% فحسب من التلاميذ الذين كانت نتائجهم في الامتحان المسبق ضمن الثلث الأدنى قادرين على إجراء عملية جمع حسابية لعددين من خانتين في بداية السنة الدراسية. إما في نهايتها فإن 51% من التلاميذ الذين استفادوا من البرنامج تمكنوا من إجراء هذه العملية الحسابية، في حين بلغت هذه النسبة 39% لدى التلاميذ في قاعات الدرس العادية.

وأفضى هذا النجاح إلى تطبيق نسخة معدلة من البرنامج في 19 ولاية عبر برنامج 'ريد إنديا' استفاد منها عدد يقدر بنحو 33 مليون طفل في عامي 2008/2009. ويستشف من نتائج اختبارات الدولة أن برنامج 'بالساخي' التعليمي قد أحدث وقعاً إيجابياً على مستويات التحصيل الدراسي في المناطق الريفية في الهند.

المصدر: Banerjee et al. (2005); Banerjee et al. (2008).
المصدر: J-PAL (2006); Pratham Re Centre (2008).

على المستوى الوطني برمته تسخير كم هائل من الإمكانيات البشرية والمالية والمؤسسية، ولا سيما إذا استُخدمت النتائج لتوجيه تخصيص الموارد والسياسات الأوسع نطاقاً. ورغم تنظيم العديد من البلدان لاختبارات وتقصيات حاسمة، يقل انتشار هذا النوع من الممارسات التي تؤثر على القرارات المتصلة بتمويل المدارس أو برواتب الموظفين أو بمسارهم الوظيفي ويُنظم معظمها في البلدان الأكثر ثراءً.

- *عمليات التقييم المستندة إلى عينات.* يوفر هذا النوع من التقييم معلومات عن نوعية النظام التعليمي ككل ولا يتمتع بالتفصيل الكافي لتوفير معلومات عن مستويات تعلم فرادى التلاميذ أو عن إجمالي النتائج في مدارس معينة، إلا أن بإمكانه مد راسمي السياسات بمعلومات قيمة. وتعتبر عمليات التقييم هذه خياراً عملياً في العديد من البلدان الأشد فقراً.

ويتباين النهج المتبع لإجراء عمليات التقييم المفصلية والمعمقة تبايناً كبيراً من بلد لآخر، ويعتبر النموذج المعنون 'حتى لا يفوت الركب أي طفل' المطبق في الولايات المتحدة أحد أشهر النماذج في هذا الصدد، إذ يستعين هذا البرنامج بعمليات تقييم للتعلم على مستوى كل ولاية للتعرف على المدارس ومجموعات التلاميذ ذات الأداء المتدني ولقياس التقدم نحو زيادة تحصيلهم الدراسي مع الزمن (الإطار 1.15). وتتلقى المدارس ذات الأداء المتدني دعماً إضافياً بيد أنها قد تواجه عقوبات أيضاً، إذ قد يتم إغلاقها في حال لم تعمل على تحسين نتائج التعلم. وفي إنجلترا، تُستخدم الاختبارات الوطنية في نهاية المرحلة الابتدائية لتقييم المعلمين والمدارس والسلطات المحلية[10]، كما توفر هذه الاختبارات القرائن الضرورية لإعداد جداول إنجازات المدارس التي يسترشد بها ذوو التلاميذ لدى اختيارهم للمدارس.

وقُدمت حجج قوية للتأكيد على فعالية الاختبارات الحاسمة على صعيد الارتقاء بالمستويات ومعالجة أوجه انعدام المساواة في التعلم (Kellaghan et al., 2009). وثمة بعض القرائن على أن هذه الاختبارات أدت في الولايات المتحدة إلى تحسن إجمالي النتائج المتصلة بمستويات التحصيل الدراسي (Braun, 2004 ; Carnoy and Loeb, 2002 ; Hanushek and Raymond, 2004 ; Wong et al., 2009)، بيد أن الفوائد المتأتية من هذه الاختبارات ليست واضحة تماماً كما أبدى النقاد العديد من المخاوف إزاء مدى إنصافها. وتنطوي الاختبارات الحاسمة على خطر يتمثل في أن تركز المدارس على التلاميذ الذين يرجح احتمال اجتيازهم الاختبارات المعنية بنجاح، وذلك بسبب الربط بين المدفوعات للمدارس والمعلمين من جهة ونتائج الاختبارات من جهة أخرى. ويكمن أحد المخاوف العامة الأخرى في أن يولد نهج التقييمات الشاملة والمعمقة حوافز للمعلمين والمدارس 'للتدريس من أجل اجتياز الاختبارات بنجاح'، فتعطى الأسبقية لإعداد التلاميذ وفق منهج دراسي محدود عبر أساليب تدريس تشجع على الحفظ وعلى 'اعتماد نهج تعليمي يفتقر إلى التفاعل عوض نهج يشدد على التفكير العام القائم على الاستكشاف وعلى مهارات حل المشكلات' (Harlen, 2007 ; Kellaghan et al., 2009, p. 10). وثمة مخاوف أيضاً من أن تولد الاختبارات الحاسمة حوافز تشجع المدارس والمعلمين على الغش نظراً لحجم الأمور التي قد تتوقف على نتائجها (Jacob and Levitt, 2003).

تشكل عمليات تقييم التعلم أحد العناصر الرئيسية في البرامج الرامية إلى الارتقاء بالمستويات وزيادة المساءلة

ويتم أحياناً النظر إلى عمليات التقييم المستندة إلى عينات باعتبارها بديلاً أقل صرامة وفعالية للاختبارات الحاسمة، غير أن بالإمكان التشكيك في هذا الرأي. فمن شأن عمليات التقييم الجيدة التصميم أن توفر عينات تمثيلية لمستويات التحصيل وأن تحدد في الوقت نفسه تلك الجماعات أو المجموعات الفرعية من التلاميذ التي يمكن اختبارها في مجالات تعلم معينة. ويمكن فيما بعد استخدام آليات اختيار العينات لتجميع النتائج وتوفير تقييم أوسع نطاقاً يشمل المنهاج الدراسي برمته[11]. وتوفر المعلومات المتأتية بهذه الطريقة عن خلفية التلاميذ والبيئة المدرسية والسياسات المؤسسية فكرة عن العوامل التي تؤثر على عملية التعلم، كما تحدد في الوقت نفسه خصائص المتعلمين ذوي مستويات التعلم

الإطار 1.15: تحسين القانون المعنون 'حتى لا يفوت الركب أي طفل'

جاء القانون المعنون 'حتى لا يفوت الركب أي طفل' الذي اعتمدته الولايات المتحدة عام 2002 رداً على أوجه انعدام المساواة العميقة في التعليم المرتبطة بالعرق وبمستوى الثراء وباللغة، ويتمثل هدفه الرئيسي في ردم الفجوات في التحصيل الدراسي في المدارس الابتدائية والثانوية التي تخدم المجموعات المحرومة. ورغم القدر الكبير من اللامركزية في النظام الأمريكي، إلا أن موارد التمويل الفدرالية تستخدم للتشجيع على الامتثال لهذا القانون. ولكن يتعين على المناطق المدرسية التي تتلقى الدعم الفدرالي لصالح التلاميذ المنحدرين من أسر متدنية الدخل أن تلبي جملة من المطالب منها إجراء عمليات تقييم منتظمة لمستويات التعلم وتحديد غايات ترمي إلى زيادة نسبة التلاميذ الذين يبلغون مستويات أداء منشودة سنوياً، بينما تفرض على المدارس التي تفشل في تحقيق ذلك عقوبات.

وتزداد هذه العقوبات مع مرور الزمن. ففي السنة الأولى، لا تلزم المدارس إلا بإعلام ذوي التلاميذ بالنتائج التي حققتها مقارنة بالغايات المنشودة. وفي حال أخفقت المدرسة في بلوغ هذه الغايات في السنة التالية أيضاً، فإن على السلطات التعليمية أن تعرض على ذوي التلاميذ إمكانية نقل أطفالهم إلى مدارس أفضل أداءً. وفي حال فشلت المدرسة في تحقيق ما يلزم من تقدم في السنة الثالثة أيضاً فإن عليها توفير برامج إضافية لتحسين مستويات التحصيل. إما استمرار الفشل لسنة رابعة فقد يؤدي إلى تبديل المعلمين في المدرسة، بينما قد يتم إغلاق المدرسة إذا تواصل الفشل لسنة خامسة.

ولهذا البرنامج مؤيدوه ومعارضوه على المستوى السياسي بجميع أطيافه. ورغم أن التشريعات جعلت من زيادة المساواة في التحصيل الدراسي محور برامجها السياسية، ثمة مخاوف من أن هذه التشريعات لا توفر القدر الكافي من الدعم للمدارس او للتلاميذ الذين يتخلفون عن الركب. وترمي التشريعات التي اعتمدتها إدارة الرئيس أوباما إلى الارتقاء بنهج تقييم التلاميذ ولا سيما من خلال عدم الاكتفاء بالتركيز على نتائج الاختبارات فحسب، كما تسعى إلى تقليل التركيز على العقوبات وزيادة التركيز على توفير الدعم والحوافز الضرورية.

المصدر: Bireda (2010); US Department of Education (2010).

8. يُستخدم مصطلح 'تقييم وطني' هنا للإشارة إلى اختبار موحد يخضع له تلاميذ صف دراسي معين عوض عمليات تقييم فرادى التلاميذ التكوينية التي يجريها المعلمون في العادة، أو عمليات التقييم على مستوى فرادى المدارس.

9. لم يُجر سوى ثمانية عشر بلداً من البلدان الخمسة والأربعين في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وأربعة من البلدان التسعة في جنوب آسيا وغربها عمليات تقييم وطنية في الفترة بين عامي 2000 و2007 (UNESCO, 2007).

10. تنظم عمليات التقييم الوطنية للصف الثاني كذلك (الأعمار من 6 إلى 7 سنوات).

11. تستعين عمليات المسح الدولية كالدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم وبرنامج التقييم الدولي للطلاب بهذه التقنيات لكفالة تقييم طائفة أوسع من المهارات والقدرات.

المتدنية وترشد الخيارات المتصلة بالسياسات.

وتتوقف فعالية عمليات التقييم المستندة إلى العينات إلى حد كبير على كيفية استخدام المعلومات المتاحة، فمن شأن الإفصاح عن النتائج أن يحيط ذوي التلاميذ والمجتمعات المحلية علماً بأوجه القصور في النظم المدرسية مما يزيد من الضغط على مزودي الخدمات التعليمية. ووثقت عمليات تقييم للتعلم أجرتها في الهند وبنغلاديش مجموعات المجتمع المدني بالتفصيل القدر الضئيل من التعلم المكتسب في العديد من المدارس الابتدائية (Campaign for Popular Education, 2001 ; Pratham Resource Centre, 2010). وأبرزت حملة التعليم الشعبي في بنغلاديش في أول تقرير سنوي تصدره بشأن أوضاع التعليم في البلاد أن 30% فقط من التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 11 و12 عاماً قد بلغوا الحد الأدنى من مستويات الكفاءة التي ينشدها المنهاج الدراسي الوطني (Campaign for Popular Education, 2000). وتم الإفصاح عن هذه النتائج ونشرها على نطاق واسع، وفضلاً عن الاسترشاد بها في إطار حوار جمع بين راسمي السياسات والمعلمين، فقد استخدمها ذوو التلاميذ في إطار سعيهم لإخضاع مزودي خدمات التعليم للمساءلة. وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، تم كذلك دمج نتائج عمليات التقييم التي أجراها تجمع أفريقيا الجنوبية لمراقبة نوعية التعليم في عملية تصميم السياسات. فقد سلط هذا التقييم الضوء في جزر سيشيل على أوجه التفاوت في التعلم بين قاعات الدرس، وساعد في اعتماد سياسة تقضي بالتخلي عن فصل التلاميذ بحسب قدراتهم (Leste, 2005). ووفرت النتائج التي خلص إليها التقييم نفسه قرائن ساعدت في تصميم البرامج والسياسات في كينيا وناميبيا على نحو يرمي إلى تحسين مستويات التعلم الإجمالية وإلى تقليص الفجوات في التعلم (Nzomo and Makuwa, 2006).

مع زيادة انتفاع الشرائح الأشد فقراً بالتعليم، يتعين بذل جهد أكبر لرفع مستويات التعلم

ورغم التجارب الإيجابية، ينبغي الإقرار بالصعوبات التي تعتري عمليات التقييم المستندة إلى العينات. ففي كثير من الأحيان لم يخصص القدر الكافي من الاهتمام لقضايا مثل حجم العينات واختيار المجموعات السكانية وتصميم مواد الاختبارات كما أن المشاكل التقنية في هذه المجالات كثيراً ما تحدّ من فائدة البيانات المتأتية. فضلاً عما تقدم، فإن أفضل عمليات المسح على الإطلاق تتوقف فعاليتها على القدرة المؤسسية التي يتمتع بها راسمو السياسات لمعالجة القرائن والتصدي للمشاكل التي تظهر، إلا أن الحكومات في البلدان الأشد فقراً تفتقر في الكثير من الأحيان إلى مفتشي المدارس والخبراء الإحصائيين ووحدات التقييم وهياكل دعم المعلمين الضرورية للتحرك وفقاً للنتائج المتأتية من عمليات التقييم. وثمة مكونات خمسة أساسية ضرورية لإعداد نظم تقييم فعالة تستند إلى العينات ألا وهي:

- *إعداد التصاميم إعداداً سليماً.* لا تقف هذه المسألة عند حدود الاعتبارات الفنية، إذ لا بد أيضاً من اعتماد منهجية متينة للتحقق من أن النتائج التي تولدها عمليات التقييم تحظى بقبول واسع النطاق لدى راسمي السياسات وسائر الأطراف المعنية. وينبغي أن يكون حجم العينات كبيراً لدرجة تتيح التمثيل المنشود وتصنيف البيانات وتحديد المجموعات المتأخرة عن الركب كما ينبغي أن تشمل الاختبارات موضوعات من المنهاج الدراسي برمته.
- *توفير معلومات أساسية.* يتعين على عمليات المسح المستندة إلى العينات ألا تكتفي بمجرد تسجيل مستويات التحصيل الدراسي المحددة، وإنما لا بد من توافر معلومات بشأن البيئة المدرسية والخلفيات التي ينحدر منها التلاميذ وذلك ضمن استمارة يمكن معالجتها لدى النظر في نتائج عمليات المسح.
- *إجراء عمليات تقييم منتظمة.* يتطلب رسم السياسات الإلمام التام بأنماط التغير الحاصلة. وتوفر عمليات التقييم القابلة للمقارنة والمنتظمة معلومات أساسية عن الاتجاهات السائدة وعن الآثار المترتبة على عمليات الإصلاح.
- *بناء القدرات المؤسسية وتحقيق الاتساق في السياسات.* يتعين على الحكومات أن تكفل تمتع وزارات التربية والتعليم بما يلزم من الموظفين والموارد ليس من أجل معالجة القرائن المتأتية من عمليات المسح فحسب، وإنما من أجل التحرك استناداً إلى نتائجها أيضاً. لذا، يتعين أن تتضمن الاستراتيجيات والميزانيات الوطنية في مجال التعليم بنوداً واضحة تُعنى بزيادة مستويات التحصيل الدراسي.
- *الإفصاح عن نتائج عمليات المسح.* من شأن المعلومات المتصلة بنوعية النظم المدرسية أن تشكل قوة جبارة تدفع نحو التغيير، عبر تعزيز قدرات ذوي التلاميذ وتعبئة المجتمعات المحلية ودعم إجراء حوار بناء مع راسمي السياسات.

الخلاصة

تظل مستويات التعلم المطلقة متدنية عموماً كما تظل أوجه التفاوت مستفحلة في الكثير من البلدان الفقيرة. ومع زيادة انتفاع الشرائح الأشد فقراً بالتعليم، تواجه الحكومات تحدياً مزدوجاً يتمثل في رفع متوسط مستويات التحصيل الدراسي من جهة وفي تعزيز المساواة من جهة أخرى. ويكمّل هذان الهدفان بعضهما البعض، فتقليص أوجه التفاوت في التعلم كفيل بتعزيز مستويات الأداء العام، بيد أن تحقيق قدر أكبر من المساواة في نتائج التعلم يتطلب سياسات تصمم خصيصاً لتتماشى مع ظروف معينة، علماً بأن التوزيع الأكثر إنصافاً للمعلمين ذوي المؤهلات والتمويل المخصص للمدارس هما شرطان ينطبقان على كل الحالات تقريبا. ويتعين تكميل هذه العناصر الأساسية لتحقيق النوعية عبر برامج توفر المزيد من الدعم وفرص التعلم للمتعلمين الأشد فقراً والأكثر حرماناً.

ويؤدي توفير قدر أكبر من المعلومات كذلك دوراً في هذا الصدد، فمن شأن عمليات التقييم توفير بيانات ضرورية عمّا يتعلمه الأطفال في المدارس مما يتيح للمعلمين وراسمي السياسات معرفة أي التلاميذ ينبغي مساعدتهم وتصميم برامج الدعم المناسبة لهم. وتوفر هذه العمليات لذوي التلاميذ أيضاً معلومات قيمة بشأن ما يتلقاه أطفالهم من تعليم وتتيح أداة يمكن استخدامها للضغط على الحكومات لتحسين نوعية التعليم المدرسي. ورغم كل هذه الفوائد، فإن عمليات التقييم لا تُجرى بانتظام في البلدان المتدنية الدخل، وهو وضع ينبغي تداركه بسرعة إذا ما أُريد بلوغ الهدف المتمثل في توفير تعليم جيد النوعية للجميع. ■

الفصل 2
تمويل التعليم للجميع

درس في الهواء الطلق في بورت أو برنس.
ألحق الزلزال الذي أصاب هاييتي في كانون الثاني/يناير 2010 الدمار بنظامها التعليمي الذي كان يعاني من الضعف أصلا بسبب النزاع المسلح

© Evan Abramson/UNESCO

رصد التقدم في مجال تمويل التعليم للجميع 101

مجال التركيز في السياسة العامة
التعامل مع تداعيات الأزمة المالية 112

لقد باتت المعونة الدولية أكثر أهمية وإلحاحاً من أي وقت مضى جراء الأزمة المالية التي أضرت بآفاق النمو الاقتصادي وجعلت الميزانيات الحكومية بين المطرقة والسندان، مع هذا تخفق الجهات المانحة في الوفاء بالتعهد الذي قطعته على نفسها في داكار إذ ألزمت نفسها بألا تدع أي بلد ملتزم بتحقيق أهداف التعليم للجميع يبوء بالفشل بسبب نقص التمويل. ويبين هذا الفصل لماذا يتعين على الجهات المانحة الوفاء بهذا التعهد، وما هي دواعي زيادة المعونة، ولماذا ينبغي إيلاء التعليم الأساسي المزيد من الاهتمام والتركيز، وما ضرورة اعتماد استرتيجيات تمويلية مبتكرة.

رصد التقدم في مجال تمويل التعليم للجميع

لا مراء أن زيادة تمويل التعليم لا تكفل لوحدها نجاحه، ولكن لا جدال أيضا في أن النقص المزمن في تمويل التعليم يؤدي لا محالة إلى الفشل. وبناء على ذلك شدد إطار عمل داكار على ضرورة دعم الوعود السياسية بالتزامات مالية. وقطعت الأطراف المعنية تعهدات على نفسها بهذا الخصوص. فتعهدت الجهات المانحة "بألا تدع أي بلد ملتزم بتحقيق أهداف التعليم للجميع يبوء بالفشل بسبب نقص التمويل" (الفقرة 10 من إعلان داكار). وتعهدت البلدان النامية من جانبها بأن تضع استراتيجيات للميزانية توجَّه نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع. ولكن ها هي الجهات المانحة للمعونة تقر بعد سنين بأن الكثير من البلدان سوف لن يكون بمقدورها توفير التمويل اللازم لتحقيق أهداف التعليم للجميع بحلول عام 2015 حتى لو بذلت المزيد من الجهود في تعبئة الموارد. فأين ذهبت تلك التعهدات الجسيمة، وهل تم الوفاء بها؟

هذا القسم يتناول هذا السؤال ويجيب عليه. وجوابه يتلخص عموما بهذه العبارة: "كلا" لم يتم الوفاء بهذه التعهدات. هناك بطبيعة الحال اختلافات هامة بين البلدان والمناطق فيما يتعلق بمدى الاقتراب من تحقيق الأهداف المنشودة. فسجل البلدان النامية التي تبنى معظمها أهداف التعليم للجميع في الخطط الوطنية يتباين على صعيد الجهود المبذولة في تعبئة الموارد اللازمة في إطار الميزانية تحقيقاً لهذه الأهداف. وتزداد الصورة قتامة على صعيد الجهات المانحة للمعونة. فبالرغم من أن تدفقات المساعدة الإنمائية للتعليم ازدادت خلال العقد المنصرم إلا أن الجهات المانحة فشلت فشلا جماعياً في الالتزام بروح ونص الوعود التي قطعت في داكار.

الإنفاق الوطني

يمثل الإنفاق العام على التعليم استثماراً هاما في عملية تحقيق الرخاء والنهضة على الصعيد الوطني وله تأثير حاسم على التقدم صوب تحقيق أهداف التعليم للجميع. وتتمثل الركيزة الأساسية التي يقوم عليها هذا الاستثمار في تخصيص حصة من الدخل القومي للتعليم من خلال الإنفاق العام.

إن من الصعب تلخيص حصيلة العقد الأخير بسبب وجود اختلافات كبيرة بين المناطق وداخلها مثلما تبين اللوحة 2.1. لاشك أن نسبة الإنفاق على التعليم من الدخل القومي قد ازدادت زيادة ضئيلة على مستوى العالم ككل قياسا بالعقد الأخير، غير أن هذه الصورة الكلية تحجب أوجه التباين بين البلدان. فالبلدان ذات الدخل المنخفض زادت منذ عام 1999 حصة الدخل القومي التي تنفق على التعليم من 2.9% إلى 3.8%. بيد أن الحكومات في عدة مناطق – وبضمنها مناطق الدول العربية وآسيا الوسطى وجنوب وغرب آسيا – قلصت من الحصة المخصصة للتعليم في الدخل القومي. ويلاحظ على العموم أن ميزانيات التعليم، إذ تقاس من الناحية المالية الحقيقية، تتزايد مع مرور الوقت نتيجة للنمو الاقتصادي، حيث بلغ متوسط الزيادة السنوية في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 4.6%.

ويلاحظ أيضا أن بلداناً يتشابه فيها دخل الفرد تخصص من دخلها القومي حصصاً للتعليم متباينة اشد التباين. فعلى سبيل المثال، تخصص باكستان أقل من نصف ما تخصصه فيتنام للتعليم من ناتجها القومي الإجمالي وتخصص الفلبين نصف ما تخصصه الجمهورية العربية السورية. ويجدر التذكير بأن التعهدات الوطنية بالإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج القومي الإجمالي أو من النمو لا تمثل سوى جانب واحد من القدرات التمويلية للتعليم للجميع. ويمكن للالتزام القوي بتحقيق التعليم للجميع أن يترجم في البلدان الفقيرة إلى مستويات منخفضة جدا من الإنفاق على الفرد مما يكبح الجهود الوطنية في تمويل هدف تعميم التعليم الابتدائي وغيره من الأهداف.

ويمثل النمو الاقتصادي عاملا من عوامل عدة تتحكم في أنماط الإنفاق العالمي. أما درجة تأثير هذا العامل على التمويل العام للتعليم فيمليها مستوى جباية الإيرادات الحكومية والكيفية التي يتم فيها تخصيص الإيرادات عبر ميزانيات مختلفة. ولا تتم عمليات التفاعل هذه أو علاقات التأثير والتأثر بصورة آلية أو أوتوماتيكية. وتبين اللوحة 2.2 أن البلدان تتباين على صعيد الجهود التي تبذلها من أجل تعبئة الموارد كما تتباين في درجة الأولوية التي توليها لميزانية التعليم. ويرى التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2010 أنه بإمكان البلدان المنخفضة الدخل أن ترفع مستوى الإنفاق على التعليم من 12 مليار دولار أمريكي إلى 19 مليار دولار أمريكي، أي زيادة بنسبة 0.7% من الناتج القومي الإجمالي، وذلك إذا كثفت جهودها في مجال تعبئة الإيرادات وعززت الالتزام بالتعليم.

وكان للأزمة المالية تأثير على الإنفاق الحكومي على التعليم. فقد بين التحليل الوارد في القسم الثاني من هذا الفصل أن 7 بلدان من أصل 18 بلداً منخفض الدخل تتوفر عنه بيانات قلصت الإنفاق على التعليم في عام 2009. كما تباطأت في بلدان أخرى نسبة زيادة الإنفاق على التعليم تباطؤاً كبيراً. هذا فضلا عن أن الخطط التي وضعت بعد الأزمة لتخفيض العجوزات المالية تهدد بتقويض الخطط التمويلية لتحقيق أهداف التعليم للجميع.

وتترابط مستويات التمويل وتتكافل بحيث لا يمكن تناولها بمعزل عن بعضها البعض. ومن المهم كذلك أن يتسم الإنفاق على التعليم بالكفاءة والإنصاف. فقد دلت التجارب في الكثير من البلدان أن استثمار حصة كبيرة من الدخل القومي في التعليم لا يعني بالضرورة توفير فرص تعليمية جيدة لاسيما حين يتعلق الأمر بالفئات المهمشة. ونتائج التعلم لا تخضع فقط لمستويات الإنفاق وإنما تتحكم بها أيضا لا محالة نوعية الإنفاق ومدى جودته وكذلك الإدارة الرشيدة في قطاع التعليم وغيره من القطاعات. ويلاحظ أن البلدان التي تتمتع بنظم إدارية متينة في مجال الإنفاق العام وبنظم ذات طابع تفاعلي وشفاف وخاضع للمساءلة في مجال التخطيط التعليمي قادرة أكثر من غيرها بكثير على ترجمة الاستثمار المتزايد في التعليم إلى انجازات حقيقية على طريق تحقيق أهداف التعليم للجميع. ولكن يبقى شرط التقدم المتسارع نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع هو زيادة الإنفاق على التعليم بالتلازم مع تعزيز الكفاءة والفعالية وتوخي الإنصاف وتمتين الالتزام به (اللوحة 2.3).

المعونة الدولية

تمثل السياسات الوطنية والتمويل الوطني المعين الرئيسي للتقدم صوب تحقيق أهداف التعليم للجميع، ولكن للمعونة الدولية دور تكميلي أساسي في هذا الصدد. فالمساعدة الإنمائية توسع الموارد المتاحة للتعليم وتمكّن الحكومات من القيام بالاستثمار الرامي إلى تحسين الالتحاق بالتعليم والانتفاع به والنهوض بمستوى التعليم وإتاحته للأطفال من الفئات المحرومة والمهمشة.

شهدت الفترة منذ مؤتمر داكار حتى الآن تغيرات وتحولات كبيرة في بيئة المعونة الدولية. فقد ازدادت المعونة إجمالاً زيادة كبيرة بالمعنى المطلق وكحصة من الدخل القومي للجهات المانحة. ولكن في نفس الوقت، قصرت الجهات المانحة جماعياً عن الوفاء بالتعهد الذي قطعته على نفسها عام 2005 بزيادة المعونة من 80 مليار دولار أمريكي إلى 130 مليار دولار أمريكي بحلول عام 2010. ومما يدعو إلى القلق بصفة خاصة الفجوة الكبيرة بين ما تم التعهد به لمنطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وما تم الوفاء به. فوفقا لتقديرات منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي ستتلقى هذه المنطقة أقل من نصف الزيادة التي تم التعهد بها في عام 2005 (اللوحة2.4). وإذا كانت الأبعاد الكاملة لتأثير الأزمة المالية على ميزانيات المعونة لم تتضح صورتها تماما بعد، فإن هناك ما يدعو إلى القلق من أن المساعدة الإنمائية ستكون إحدى ضحايا التقشف المالي في بعض البلدان المانحة (أنظر القسم الثاني من هذا الفصل المعنون: مجال التركيز في السياسة العامة). وأوضح دليل على صدق هذه المخاوف هو الزيادة الضئيلة للمعونة في عام 2009 والتي بلغت نسبتها أقل من 1%.

ويتجلى في المعونة المقدمة للتعليم بعض الاتجاهات العالمية الأوسع نطاقاً. فالمساعدة الإنمائية للتعليم قد تضاعفت تقريبا بمجملها منذ عام 2002 لتصل إلى 4.7 مليار دولار أمريكي، ولكن يكمن وراء هذا الرقم العريض اتجاهان يدعوان إلى القلق. الأول هو أن حصة التعليم الأساسي من المعونة بقيت ثابتة، والثاني هو أن الاتجاه التصاعدي لإجمالي المعونة المقدمة للتعليم توقف في عام 2008. ففي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى انخفضت المعونة المقدمة للتعليم الأساسي من 1.7 مليار دولار أمريكي في عام 2007 إلى 1.6 مليار دولار أمريكي في عام 2008. استنادا إلى هذه الخلفية، يتعين على الجهات المانحة النظر في إعطاء المزيد من الثقل للتعليم – ولاسيما التعليم الأساسي – في الحافظات المخصصة للمعونة إجمالاً (اللوحة 2.5).

وينبغي تقييم الاتجاهات في المعونة المقدمة للتعليم الأساسي على ضوء الفجوة التمويلية في التعليم للجميع. وقد بينت التقديرات الواردة في تقرير عام 2010 أن الأهداف الأساسية للتعليم للجميع في البلدان المنخفضة الدخل تتطلب تمويلا خارجيا يبلغ نحو 16 مليار دولار أمريكي في السنة حتى عام 2015. وهذا بعد حساب زيادة تعبئة الموارد من قبل البلدان المنخفضة الدخل ذاتها. وحتى لو استطاعت الجهات المانحة الوفاء بالتعهدات التي قطعتها على نفسها عام 2005، ستبقى هناك فجوة تمويلية بمقدار 11 مليار دولار أمريكي. ولما كان ليس من الواقعي أن نتوقع في الظرف الحالي أن يُعالج عجز بهذا الحجم عن طريق برامج المعونة فقط، فإن المطلوب هو ليس أكثر من التزام راسخ بتقديم المعونة تصاحبه استراتيجيات تمويلية مبتكرة، مع إتاحة موارد جديدة وإضافية في وقت مبكر.

وهناك أسباب قوية تحمل الجهات المانحة على النظر في زيادة تمويل الدعم المقدم للتعليم من خلال إصدار سندات خاصة في إطار برنامج التمويل الدولي للتعليم (IFFE) (أنظر القسم الثاني من هذا الفصل المعنون: مجال التركيز في السياسة العامة).

ولا تقل أهمية عن حجم المعونة التي تقدمها الجهات المانحة الطريقة التي تُقدم بها هذه المعونة. وتضافرت في السنوات الأخيرة جهود الجهات المانحة للمعونة والمتلقية لها لتحسين نوعية المعونة. وقد قُطعت تعهدات هامة في إطار "جدول أعمال باريس" على أثر إعلان باريس لعام 2005 بشأن فعالية المعونة. وجرى التشديد على تقليص كلفة المعاملات من خلال تنسيق أفضل لنشاط الجهات المانحة وذلك بالعمل عن طريق النظم الوطنية ونظم إدارة المالية العامة وتحسين الشفافية. وقد تحقق بالفعل بعض التقدم، إلا أن الحصيلة إجمالا تبقى سقيمة ويتطلب الأمر من الجهات المانحة بذل المزيد من الجهود.

التطلع إلى الأمام

مهما كانت حصيلة العقد الماضي، فإن السنوات الخمس القادمة ستواجه الحكومات بتحديات جديدة. فالكثير من البلدان النامية باتت تعاني من ضغوط مالية حادة جراء الأزمة المالية لعام 2008 وتداعياتها. وتنطوي عمليات التعديل التي تخضع لها الميزانيات العامة بسبب الأزمة على خطر تقليص الموارد اللازمة لخطط تمويل التعليم للجميع، ويعني هذا التقشف في عدد المعلمين وعدد قاعات الدرس وبالتالي تراجع عدد التلاميذ الذين يتلقون تعليماً جيداً. وبموازاة هذا الخطر يلوح خطر آخر يتمثل في احتمال تقلص المساعدة الإنمائية جراء سعي الكثير من الجهات المانحة الرئيسية إلى خفض عجزها المالي الكبير مما سيلحق الضرر بصفة خاصة بالكثير من بلدان العالم الفقيرة (أنظر القسم الثاني من هذا الفصل المعنون: مجال التركيز في السياسة العامة).

وسيؤدي خفض الإنفاق المبرمج على التعليم إلى نتائج وخيمة لا يمس ضررها فقط الأطفال والشباب الذين سيحرمون على الفور من فرص التعليم، وإنما ستلحق الضرر على المدى الطويل بآفاق الحد من الفقر والنمو الاقتصادي والتنمية البشرية عموماً. لهذا السبب فإن حماية ميزانيات التعليم ينبغي أن تشكل عنصراً أساسياً في خطة التوازن المالي. غير أن واقع الحال يتطلب أكثر من مجرد حماية ميزانيات التعليم. فتحقيق أهداف التعليم للجميع يتطلب من الحكومات اعتماد خطط متوسطة الأجل ترمي إلى زيادة الإنفاق العام على التعليم. ومن المهم في هذا السياق أن تقوم الحكومات والجهات المانحة والمؤسسات المالية بالنظر في المستلزمات المالية للتعليم للجميع حتى عام 2015 على ضوء أوضاع ما بعد الأزمة.

اللوحة 2.1: تزايد استثمارات الحكومات في ميدان التعليم

تعتبر حصة الدخل القومي المكرسة للتعليم أداة رئيسية لقياس الجهود التي تبذلها الحكومات لتمويل التعليم للجميع، وتتوقف ترجمة هذه الحصة تدريجياً إلى تمويل فعلي على عدة عوامل منها النمو الاقتصادي والسكاني وتغير أعداد السكان الذين هم في سن الالتحاق بالمدارس.

والسؤال هو: هل غيرت الحكومات أولوياتها بغية الوفاء بالالتزامات المقطوعة في داكار؟ لقد عززت البلدان المتدنية الدخل جهودها لتمويل قطاع التعليم الوطني إلى حد كبير منذ عام 1999 (الجدول 2.1) مما أفضى إلى تنامي مستويات الإنفاق على كل نسمة، رغم النمو السكاني وتزايد نسبة الأطفال الذين هم في سن الالتحاق بالمدارس من مجموع المواطنين. في المقابل، تراجعت حصة الدخل القومي المستثمرة في التعليم في الدول العربية من مستويات مرتفعة أصلاً، كما تراجعت هذه الحصة في آسيا الوسطى وجنوب آسيا وغربها ولكن من مستويات أصلية متدنية أصلا. وبينما شاب الركود نصيب الفرد من الإنفاق على التعليم في الدول العربية إلا أنه ارتفع في مناطق أخرى في العالم جرى فيها تخفيض الحصة المخصصة للتعليم من الدخل القومي، رغم الالتزامات المقطوعة في داكار ورغم الحاجة الملحة لزيادة التمويل بغية تسريع التقدم نحو أهداف التعليم للجميع.

الجدول 2.1: ازدادت الموارد الوطنية المخصصة للتعليم منذ عام 1999

الإنفاق على التعليم كحصة من الدخل القومي، بحسب فئات الدخل والمناطق، 1999 و2008

	الإنفاق على التعليم كحصة من الناتج القومي الإجمالي		معدل النمو الحقيقي في الإنفاق على التعليم	معدل النمو الحقيقي في نصيب الفرد من الإنفاق على التعليم
	1999 (%)	2008 (%)	1999 الى 2008 (% لكل عام)	1999 الى 2008 (% لكل عام)
العالم	4.6	5.0	3.0	1.7
البلدان المنخفضة الدخل	2.9	3.8	6.8	3.9
الفئة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل	5.5	5.6	3.8	3.4
الفئة العليا من البلدان المتوسطة الدخل	4.7	4.6	4.6	2.1
البلدان ذات الدخل العالي	5.0	5.4	2.7	2.0
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	3.5	4.0	4.6	2.0
الدول العربية	6.3	5.7	2.2	0.1
آسيا الوسطى	4.0	3.2	8.5	7.9
شرق آسيا والمحيط الهادي	4.5	4.6	2.0	1.2
جنوب آسيا وغربها	3.7	3.5	3.5	1.9
أمريكا اللاتينية/الكاريبي	5.1	5.0	5.1	3.8
أمريكا الشمالية/أوروبا الغربية	5.3	5.5	2.9	2.1
أوروبا الوسطى والشرقية	4.6	5.1	6.2	6.1

ملاحظة: كل القيم العالمية والإقليمية والقيم المتعلقة بفئات الدخل هي قيم متوسطة. لم تستخدم سوى البلدان التي تتوافر بشأنها بيانات عن عامي 1999 و2008 (أو عن السنة الأقرب) لحساب المتوسط الإقليمي ومتوسط فئات الدخل، لذا فإن هذين المتوسطين يختلفان عن المتوسطات التي يتضمنها الجدول الإحصائي 9 الوارد في الملحق.

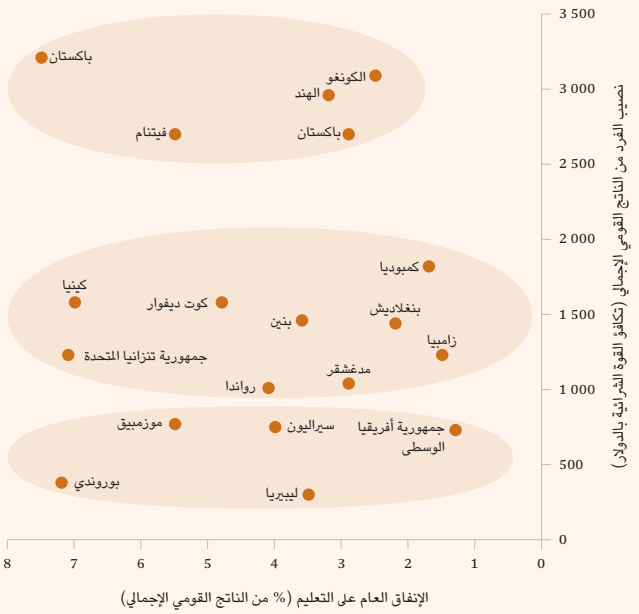
المصادر: EFA Global Monitoring Report team calculations; UIS database; United Nations (2009*f*); World Bank (2010*f*).

وتسترعي الاختلافات الكبيرة في حصة التعليم، من إجمالي الدخل القومي بحسب البلدان التي تتشابه مستويات دخلها، الانتباه إلى أهمية تحديد الأولويات السياسية (الشكل 2.1)، إذ تكاد حصة الدخل القومي التي تستثمرها فيتنام مثلاً في التعليم تبلغ ضعفي ما تستثمره باكستان بينما تستثمر كينيا حصة تفوق بثلاث مرات ما تستثمره بنغلاديش في التعليم.

وشهدت الفترة بين عامي 1999 و2008 نمواً اقتصادياً قوياً في المناطق النامية، وساهمت زيادة الثروات في ارتفاع إيرادات الحكومات وزيادة الإنفاق على التعليم، بيد أن معدل ترجمة النمو الاقتصادي إلى زيادة فعلية في الإنفاق على التعليم يتوقف على

الشكل 2.1: تتباين مستويات الالتزام بالتعليم في البلدان التي تتشابه مستويات دخلها

نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي والإنفاق العام على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي، بلدان مختارة، 2008



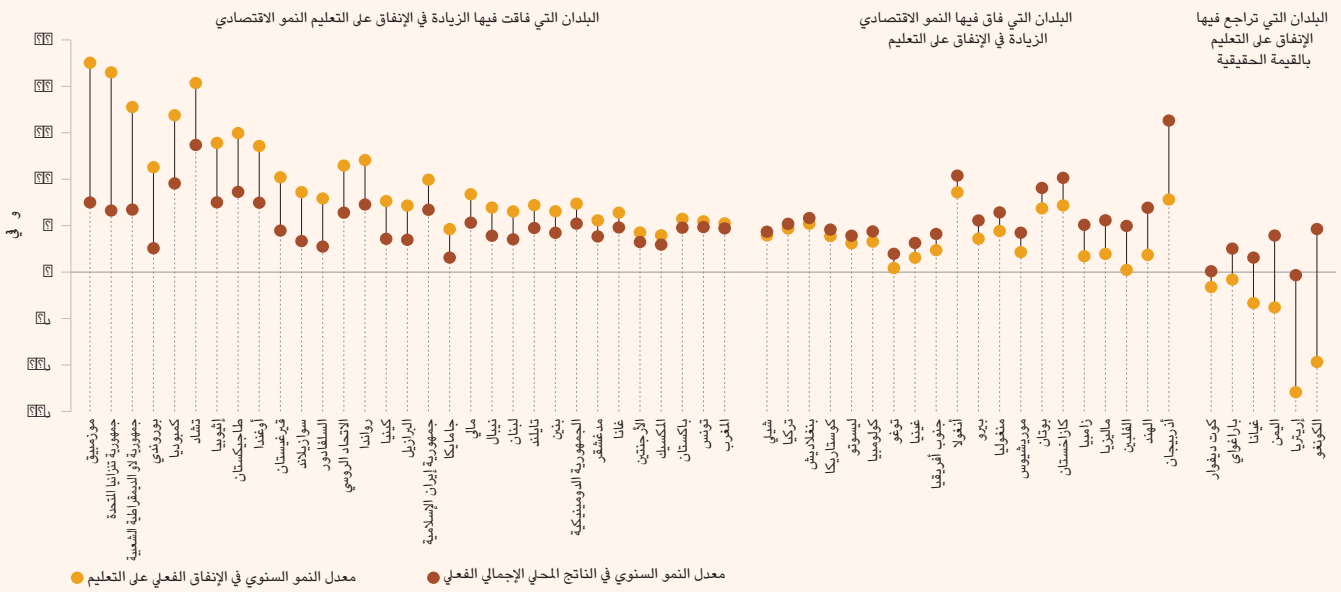
ملاحظة: يدل تصنيف البلدان الوارد أعلاه على تشابه في مستويات الدخل.

المصدر: Annex, Statistical Tables 1 and 9.

قرارات أوسع نطاقاً في مجال الإنفاق العام، إذ فاقت معدلات النمو الفعلي في الإنفاق على التعليم معدلات النمو الاقتصادي في أكثر من نصف البلدان التي توافرت بشأنها بيانات (الشكل 2.2) بينما خصصت بلدان أخرى نسبة صغيرة من نموها الاقتصادي لتمويل التعليم. فارتفع الإنفاق الفعلي على التعليم في الفلبين مثلاً بنسبة 0,2% سنوياً بين عامي 1999 و2008 في حين سجل اقتصاد البلاد مستويات نمو بلغت 5% سنوياً في المتوسط، لذا تراجعت حصة الدخل القومي المتدنية أصلاً التي تستثمرها الفلبين في التعليم تدريجياً لتبلغ 2,4% فحسب في عام 2007.

الشكل 2.2: نمو الميزانيات المخصصة للتعليم في معظم البلدان

النمو السنوي الحقيقي في ميزانيات التعليم وفي الدخل القومي، بلدان متدنية الدخل ومتوسطة الدخل مختارة، 1999-2008



ملاحظة: يستند متوسط النمو الفعلي إلى معدلات النمو المركّب السنوية. وعندما لم تكن تتوافر البيانات عن عامي 1999 أو 2008 كانت تستخدم البيانات عن السنة الأقرب.

المصادر: EFA Global Monitoring Report team calculations; UIS database; World Bank (2010f).

اللوحة 2.2: تنامي الإيرادات المحلية وإيلاء التعليم أولوية أكبر

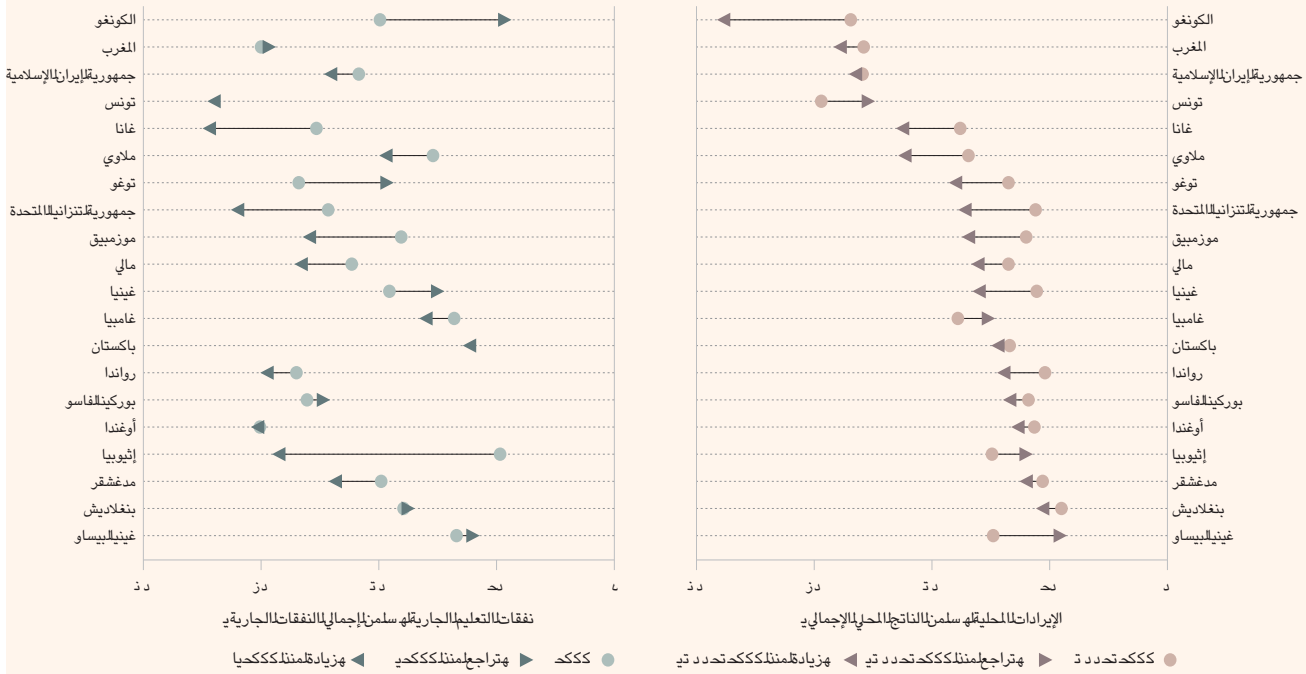
إن التركيز على المعونة الدولية كمصدر لتمويل التعليم للجميع يؤدي أحياناً إلى إغفال حقيقية مفادها أن إيرادات الحكومة هي المصدر الرئيسي لتمويل الإنفاق على التعليم، فحتى في أشد البلدان فقراً تكون أهمية تعبئة الموارد المحلية والقرارات المتصلة بتخصيصها عبر الميزانية الوطنية أكبر بكثير من حصة المساعدة الإنمائية في الميزانيات الوطنية.

تعبئة الموارد. ما من علاقة رياضية بسيطة بين النمو الاقتصادي وتعبئة الإيرادات، إذ تتأثر الجهود الرامية لزيادة الإيرادات الوطنية بمستوى دخل الفرد وبأنماط النمو الاقتصادي. وتميل الإيرادات المعبئة للزيادة كلما ارتفع الدخل القومي عموماً، كما أن نسبة الإيرادات إلى الناتج المحلي الإجمالي تميل لأن تفوق المتوسط في البلدان التي تحتل فيها صادرات المواد المعدنية مكانة بارزة، مقارنة ببلدان أخرى ذات مستويات دخل متشابهة. أما البلدان المتدنية الدخل التي تشهد مستويات فقر مرتفعة ولديها قطاعات غير رسمية كبيرة الحجم ولا تصدّر سوى كمية محدودة من المواد المعدنية فتواجه صعوبات في زيادة تعبئة الإيرادات، رغم أنه ثمة مجال لتحقيق تقدم في هذا الصدد، إذ رفعت رواندا وغانا ومالي وموزمبيق مثلاً حصة إيراداتها المولدة محلياً من الدخل القومي مما أفضى إلى زيادة في مستويات الإنفاق الفعلي على التعليم (الشكل 2.3)، في حين لم تلاق الجهود التي بذلتها بلدان أخرى كباكستان وبنغلاديش لزيادة نسب الإيرادات إلى الناتج المحلي الإجمالي سوى قدر محدود من النجاح مما يفسر جزئياً أداء هذين البلدين المخيب للآمال في مجال الإنفاق على التعليم.

ويحتل تخصيص موارد الميزانية مكانة مركزية في إطار تمويل التعليم للجميع. وقد سعى بعض المعلقين إلى وضع مؤشرات مرجعية دولية لأفضل الممارسات في هذا المضمار، وثمة رأي عام مفاده أن تخصيص حد أدنى قدره 20% من الميزانية الوطنية للتعليم يدل على وجود التزام قوي بتحقيق التعليم للجميع. وقد بلغ نحو ثلث البلدان المتدنية الدخل التي تتوافر بشأنها بيانات هذا الحد الأدنى أو تجاوزه، بيد أن من غير الواضح ما إذا كان هذا الحد نفسه يعطي فكرة جلية عن حجم التمويل العام الفعلي المخصص للتعليم وذلك جزئياً لأنه يُغفل شق المعادلة المتصل بالإيرادات. ويبيّن الشكل 2.3 العلاقة الهامة بين جمع الإيرادات من جهة وتخصيص موارد الميزانية من جهة أخرى، إذ وفّقت بعض البلدان كجمهورية تنزانيا المتحدة وغانا وموزمبيق بين زيادة جهودها الرامية لجمع الإيرادات وتعزيز التزاماتها في مجال التعليم، أما في بلدان أخرى ومنها إثيوبيا فقد تراجعت حصة

الشكل 2.3: ازدادت الإيرادات المحلية في العديد من البلدان، في حين لا تزال بلدان أخرى تواجه صعوبات في هذا الصدد

الإيرادات المحلية ونفقات التعليم الجارية، بلدان متدنية الدخل ومتوسطة الدخل مختارة، 1999 و2008



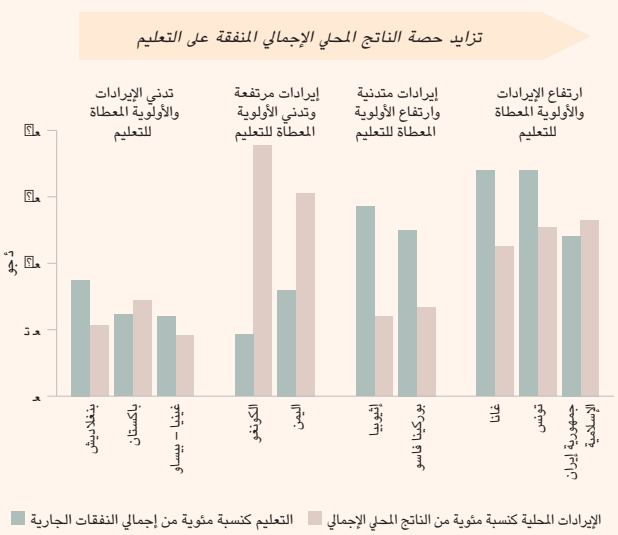
ملاحظة: عند عدم توافر البيانات عن عامي 1999 أو 2008 كانت تستخدم البيانات عن السنة الأقرب. تشير الأرقام الخاصة بالإيرادات المحلية إلى المتوسط لعامين أو ثلاثة.
أوردت نفقات التعليم الجارية بدلاً من إجمالي الإنفاق على التعليم نظراً لتوافر البيانات الخاصة بها على نحو أكبر.

المصادر: IMF (2002, 2006*a*, 2006*b*, 2010*a*, 2010*c*, 2010*e*); MINEDAF VIII (2002); Pôle de Dakar (2010); UIS database.

الإيرادات من الدخل القومي بينما تزايدت وبشدة حصة التعليم من الإنفاق من الميزانية. وبينما لا تزيد المؤشرات الجزئية المتصلة بالحدود الدنيا فهمنا للتحديات التي يواجهها تمويل التعليم للجميع زيادة كبيرة، إلا أنه يتضح أن البلدان التي تتدنى فيها مستويات تعبئة الإيرادات ولا تخصص في الوقت نفسه للتعليم سوى حصة محدودة من ميزانيتها الوطنية ليست في وضع يتيح لها تسريع وتيرة التقدم نحو أهداف التعليم للجميع. فبينما قطعت بنغلاديش شوطاً طويلاً في هذا المضمار خلال العقد المنصرم إلا أن جهودها في مجال التعليم تظل محدودة، لأن إيراداتها الحكومية لا تغطي سوى 11% من ناتجها المحلي الإجمالي، كما أنها لا تخصص للتعليم سوى 17,5% من ميزانيتها الوطنية المخصصة للنفقات الجارية (الشكل 2.4).

الشكل 2.4: تواجه البلدان تحديات مختلفة على صعيد زيادة الاستثمار في التعليم

الإيرادات المحلية كحصة من الناتج المحلي الإجمالي ونفقات التعليم الجارية كحصة من إجمالي النفقات الحكومية الجارية، بلدان مختارة، 2008



المصادر: IMF (2010*a*, 2010*c*, 2010*e*); Pôle de Dakar (2010); UIS database.

اللوحة 2.3: ثمة أكثر من طريق لبلوغ أهداف التعليم للجميع بيد أن لزيادة الاستثمار دوراً كبيراً في هذا الصدد

هل تؤثر زيادة التمويل على معدل التقدم نحو بلوغ أهداف التعليم للجميع؟ تصعب الإجابة على هذا السؤال، إذ كانت النتائج المحققة بفضل زيادة الاستثمار مخيبة للآمال في بعض البلدان نظراً لتضاؤل الفوائد المتأتية بسبب غياب الإدارة الرشيدة. وحتى في البلدان التي أفضت فيها زيادة مستويات الإنفاق إلى تحقيق نتائج أفضل، فإن هذه الصلة لم تكن دائماً واضحة تمام الوضوح، علماً بأن وجود صلة لا يعني وجود علاقة سببية. ورغم ذلك، ثمة قرائن تشير إلى أن زيادة الإنفاق العام على التعليم، إن أحسنت إدارتها، كفيلة بتذليل الحواجز التي تعيق التقدم في هذا المضمار.

ويبيّن الجدول 2.2 العلاقة المعقدة بين الإنفاق على التعليم ونسب القيد في المدارس. ولننظر أولاً إلى البلدان الثلاثة التي زادت إنفاقها زيادة كبيرة بين عامي 1999 و2008، ففي بوروندي، تضاعفت حصة الإنفاق على التعليم من الدخل القومي الإجمالي وخصص معظم هذه الزيادة لمرحلة التعليم الابتدائي حيث تضاعفت نسب القيد الصافية ثلاث مرات تقريباً. وفي إثيوبيا، أدت زيادة ميزانية التعليم بمقدار الضعف تقريباً إلى تحسن بارز في مستويات الانتفاع بالتعليم الابتدائي والثانوي. ورغم أن العديد من المستفيدين من هذا التحسن كانوا ينحدرون من المجموعات السكانية الأشد فقراً وحرماناً التي لا تتمتع عادة سوى بقدر ضئيل من التعليم لدى التحاقها بالمدارس إلا أن نوعية التعليم لم تتأثر من جراء ذلك (World Bank, 2008 b, see goal 6). وهنا أيضاً أدت زيادة الإنفاق دوراً أساسياً في بلوغ المكاسب المحققة بينما ذللت برامج تشييد المدارس في المناطق الريفية الفقيرة عقبة رئيسية أمام زيادة نسب القيد. أما في جمهورية تنزانيا المتحدة، فقد تم بفضل زيادة الإنفاق على التعليم تمويل برامج واسعة النطاق لتشييد قاعات الدرس وإلغاء الرسوم المدرسية في عام 2001، فتراجعت أعداد التلاميذ المتسربين من المدارس من ما يربو على 3 ملايين تلميذ في عام 1999 إلى نحو 33 ألف تلميذ في عام 2008، كما كشف أحدث تقييم أجراه تجمع أفريقيا الجنوبية لمراقبة نوعية التعليم عن تحسن بارز في مستويات التحصيل في مجالي القراءة والرياضيات (Hungi et al., 2010).

وأسهمت زيادة التمويل في كل من هذه الحالات في إتاحة فرص التعليم، لا سيما للفقراء، كما كان لزيادة الاستثمار في المدارس والمعلمين والمواد التعليمية أثر كبير، إلا أن الوضع كان يختلف في إريتريا التي قلصت إنفاقها على التعليم ولم يطرأ فيها سوى تحسن طفيف على معدل الانتفاع بالتعليم. واختلف الوضع في بلدين آخرين شملهما الجدول 2.2 هما زامبيا وغينيا حيث تحسنت مستويات الانتفاع بالمدارس الابتدائية من دون أن يضطرا إلى زيادة الإنفاق إلى حد كبير، بيد أنه لا ينبغي أن يُستشف من تجربتهما بأن النطاق متاح لخفض الإنفاق وتحقيق الوفورات، كما لا ينبغي تفسير التجربة المعاكسة التي خاضتها إثيوبيا وبوروندي وجمهورية تنزانيا المتحدة على أنها دليل دامغ على الفوائد المتأتية من زيادة التمويل، إذ انطوت عملية "تحقيق الوفورات" في غينيا على تقليص التكاليف من خلال توظيف معلمين يعملون بعقود مؤقتة ويتلقون ثلث راتب المعلمين النظاميين الحكوميين (Pôle de Dakar, 2009)، إلا أن العمل جار حالياً لإبطال هذه السياسة نظراً للخوف من تأثيرها على نوعية التعليم وعلى معنويات المعلمين (Bennell, 2009).

الجدول 2.2: لا تكون الصلات بين الإنفاق والتقدم في ميدان التعليم واضحة دائماً

المؤشرات المتصلة بالإنفاق ونسب القيد الصافية المعدلة في المرحلة الابتدائية، بلدان مختارة، 1999 و 2008

	حصة الناتج القومي الإجمالي المخصصة للتعليم		الإنفاق الكلي على التعليم	سنوات القيد الصافية المعدلة في المرحلة الابتدائية	
	1999	2008	التغير الفعلي بين عامي 1999 و2008	1999	2008
	ز بتر		ز سلكي عاجز	ز بتر	
زيادة الاستثمار وتحقيق تقدم بارز					
بوروندي	3.4	7.8	11	32	99
إثيوبيا	3.4	5.4	10	37	79
جمهورية تنزانيا المتحدة	1.8	7.4	13	91	146
استثمار غير كاف وتحقيق تقدم محدود					
باكستان	2.0	2.9	2	57	22
إريتريا	5.1	4.2	34	33	40
تحقيق تقدم رغم تدني الاستثمار					
غينيا	1.8	1.7	1	71	75
زامبيا	1.4	1.8	1	76	97

ملاحظة: نسب القيد الصافية المعدلة في المرحلة الابتدائية في باكستان للفترة الأولى هي عن عام 2001.

المصادر: Annex, Statistical Table 9 (print) and Statistical Table 5 (website); UIS database.

اللوحة 2.4: لا تمضي الجهات المانحة في المسار السليم للوفاء بالتزاماتها في مجال تقديم المعونة لعام 2010

تشكل المساعدة الإنمائية عنصراً رئيسياً في إطار هيكل تمويل التعليم للجميع ولا سيما بالنسبة للبلدان المتدنية الدخل التي يتعين عليها سد فجوات تمويلية واسعة. ويتوقف إجمالي مستويات المعونة المخصصة للتعليم الأساسي (الجدول 2.3) عموماً على ثلاثة عوامل هي:

- مستويات المساعدة الإنمائية العالمية؛
- حصة المعونة الدولية المخصصة للتعليم؛
- حصة التعليم الأساسي من المعونة المخصصة للتعليم.

وتطرح المشاكل في كل من هذه المجالات تساؤلات بشأن تدفقات المعونة المخصصة للتعليم في المستقبل، فثمة قدر متزايد من المخاوف من أن تتراجع المساعدة الإنمائية المخصصة للتعليم الأساسي من مستويات هي أدنى بكثير أصلاً من التمويل المطلوب لتحقيق التعليم للجميع.

إجمالي المعونة يقصر عن الوفاء بالتعهدات المقطوعة

قطعت الجهات المانحة في عام 2005 سلسلة من الالتزامات الرامية إلى زيادة المعونة المخصصة للتعليم، إذ مثلت التعهدات التي قطعتها مجموعة البلدان الثمانية في مؤتمر قمة غلين إيغلز والتعهدات التي قطعتها البلدان الأوروبية بزيادة قدرها 50 مليار دولار بحلول عام 2010 (بأسعار عام 2004) خُصص نصفها للقارة الأفريقية، غير أن هذه البلدان لن تفي بتعهداتها إذا ما استمرت التوجهات الحالية (الشكل 2.5). وتقدر منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي العجز العالمي المتوقع في هذا الصدد بنحو 20 مليار دولار (بأسعار عام 2009) وتشير إلى أن أفريقيا ستستأثر بزهاء 16 مليار دولار من هذا العجز (United Nations, 2010*d*).

واعتمد معظم الجهات المانحة غايات إنفاق وطنية تتناسب مع الالتزامات التي قطعتها في عام 2005 والتي يتعين اعتبارها وسيلة للتقدم نحو بلوغ الغاية التي حددتها الأمم المتحدة في مجال المعونة وقدرها 0,7% من الدخل القومي الإجمالي، وهي غاية نجحت خمسة بلدان في تحقيقها والذهاب إلى أبعد منها (الشكل 2.6). وتسعى الجهات المانحة في الاتحاد الأوروبي إلى بلوغ مستوى إنفاق جماعي على المعونة قدره 0,56% من الدخل القومي الإجمالي على أن تبلغ الغاية الدنيا الواجب على كل بلد تحقيقها 0,51%. ومن المتوقع أن يبلغ العديد من البلدان هذه الغايات أو أن يتجاوزها، بما فيها السويد والمملكة المتحدة وهولندا، بينما من غير المرجح أن تبلغ الغايات التي حددها الاتحاد الأوروبي دول مانحة كبرى في الاتحاد كألمانيا وفرنسا (OECD-DAC, 2010b). أما إيطاليا التي لا تبلغ مستويات معونتها سوى 0,16% من دخلها القومي الإجمالي فقد تخلت فعلياً عن الالتزامات التي قطعتها في غلين إيغلز، في حين كانت مستويات المعونة لعام 2011 التي حددتها اليابان والولايات المتحدة الأمريكية اللتان تملكان اثنين من أكبر اقتصادات العالم أدنى بكثير من الغايات التي ينشدها الاتحاد الأوروبي. ورغم ذلك، قلصت اليابان المعونة التي تقدمها بنحو 10% في عام 2009. وخلص استعراض للنظراء أجرته مؤخراً لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي إلى أنه يتعين على اليابان وقف التراجع الأخير في إجمالي المعونة وبذل جهد أكبر لتسريع التقدم نحو بلوغ الغاية الأكثر طموحاً التي حددتها الأمم المتحدة والمتمثلة في 0,7% من الدخل القومي الإجمالي (OECD-DAC, 2010e).

الجدول 2.3: ازدادت المعونة المخصصة للتعليم الأساسي ولكن على نحو متباين من منطقة لأخرى

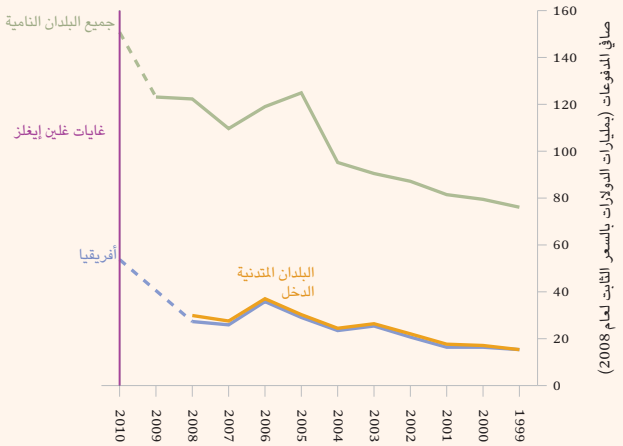
إجمالي مدفوعات المعونة المخصصة للتعليم وللتعليم الأساسي، بحسب فئات الدخل والمناطق، 2002-2003، 2007 و2008

	إجمالي مدفوعات المعونة المخصصة للتعليم (بملايين الدولارات)			إجمالي مدفوعات المعونة المخصصة للتعليم الأساسي (بملايين الدولارات)			المعونة المخصصة للتعليم الأساسي لكل طفل في سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي (بالدولار)	
	2003–2002	2007	2008	2003–2002	2007	2008	2003–2002	2008–2007
العالم	7 257	11 697	11 410	2 683	4 700	4 709	4	8
البلدان المنخفضة الدخل	2 308	3 802	3 662	1 242	2 130	2 047	10	16
الفئة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل	3 078	4 622	4 605	967	1 381	1 638	3	4
الفئة العليا من البلدان المتوسطة الدخل	1 094	1 618	1 622	270	418	435	2	4
البلدان ذات الدخل العالي	30	57	6 30	8	4	1	1	
معونة غير مخصصة بحسب فئات الدخل	747	1 599	1 490	198	763	586	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	2 417	3 274	3 225	1 220	1 705	1 643	11	13
الدول العربية	1 102	1 742	1 607	209	461	538	5	12
آسيا الوسطى	112	200	24 250	53	72	4	11	
شرق آسيا والمحيط الهادي	1 101	1 995	2 057	214	540	598	1	4
جنوب آسيا وغربها	835	1 463	1 326	506	735	800	3	4
أمريكا اللاتينية/الكاريبي	562	794	213 870	289	364	4	6	
أوروبا الوسطى والشرقية	335	581	84 549	115	76	8	10	
الأراضي الواقعة فيما وراء البحار	255	379	127 402	149	150	...	...	
معونة غير مخصصة بحسب المناطق	539	1 272	1 123	85	653	469	...	...

ملاحظة: ترد جميع الأرقام بالسعر الثابت للدولار لعام 2008 ولا تقود الأرقام إلى المجموع العالمي بسبب أخطاء في جبر الكسور.
المصدر: Annex, Aid Table 3.

الشكل 2.5: من المرجح الابتعاد كل البعد عن تحقيق الغايات الحالية المنشودة على صعيد زيادة المعونة

مدفوعات المعونة والغايات في هذا الصدد، 1999 و2010

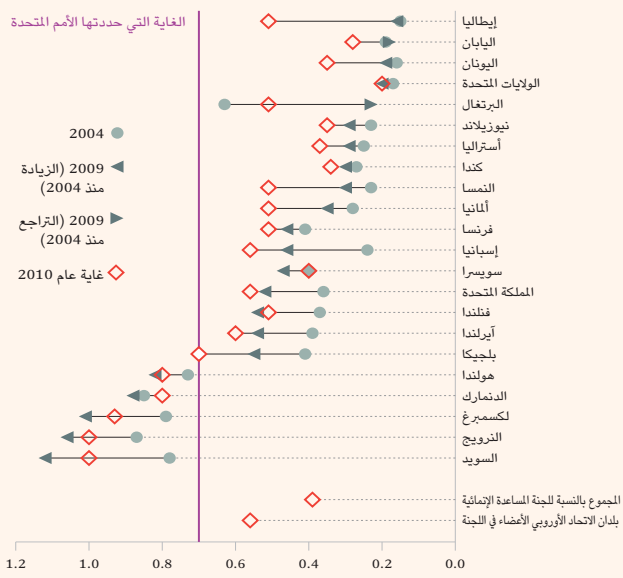


ملاحظة: إن البيانات الخاصة بعام 2009 هي بيانات أولية في حين تشير البيانات عن عام 2010 إلى المسار المتوقع في حال تم بلوغ غايات غلين إيغلز. وتشير "أفريقيا" إلى المجموعة الإقليمية التي تعتمدها لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والتي تختلف إلى حد ما عن تعريف برنامج التعليم للجميع لمنطقة أفريقيا جنوب الصحراء.

المصدر: OECD-DAC (2010*d*).

الشكل 2.6: لم تبلغ سوى خمس جهات من أصل اثنتين وعشرين جهة مانحة أعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي الغاية التي حددتها الأمم المتحدة وقدرها 0,7%

صافي المساعدة الإنمائية الرسمية التي تقدمها الجهات المانحة الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية كحصة من الدخل القومي الإجمالي، 2004 و2009 (المدفوعات)، وغايات عام 2010



ملاحظة: إن البيانات الخاصة بعام 2009 هي بيانات أولية. وتمثل الغايات الفردية التي حددتها الجهات المانحة لعام 2010 تقديرات منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي استناداً إلى الالتزامات التي قطعتها شتى الحكومات.

المصادر: OECD-DAC (2009*a*, 2010*d*).

وثمة مؤشرات مبكرة تدل على أن الأزمة المالية قد أضعفت التزام بعض الجهات المانحة بتحقيق الغايات الدولية في مجال المعونة. ورغم أن من السابق لأوانه إجراء مراجعة شمولية في هذا الصدد، إلا أن اثنتي عشرة دولة مانحة عضواً في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي قد قلصت ميزانياتها المخصصة للمعونة في عام 2009. وكان التقليص جذرياً في حالة إيطاليا، إذ تراجعت هذه الميزانية بنسبة الثلث تقريباً انطلاقا من أساس متدن أصلاً (الشكل 2.7)، إلا أن ما يبعث على التفاؤل هو أن عدة جهات مانحة – ومن بينها فرنسا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة – زادت إنفاقها على المعونة. وتترتب على انعدام اليقين بشأن مستويات المعونة المستقبلية عواقب مثيرة للقلق بالنسبة لتمويل التعليم وسائر القطاعات الأخرى، ولما كان العديد من البلدان المتدنية الدخل يعاني من ضغوط مالية حادة، فإن المعونة قادرة على أن تؤدي دوراً رئيسياً لحماية توفير الخدمات الأساسية فيها، بيد أن الخطر يكمن في أن يؤدي تقليص المعونة الإنمائية إلى إبطاء وتيرة التقدم لا بل قد يعيق التنمية البشرية بسبب اضطرار الحكومات إلى تقليص الإنفاق.

المعونة المخصصة للتعليم الأساسي

تثير البيانات الأخيرة المتعلقة بالمعونة القلق بالنسبة لجدول أعمال التعليم للجميع، إذ شاب المعونة المخصصة للتعليم الأساسي ركود في عام 2008 بعد خمس سنوات من التزايد التدريجي (الشكل 2.8). ففي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وهي المنطقة ذات الفجوات التمويلية الأكبر في مجال التعليم للجميع، انخفضت المدفوعات بنحو 4% بين عامي 2007 و2008 مما أدى إلى تراجع نصيب كل طفل من المعونة بنسبة 6% في ظل زيادة أعداد السكان الذين هم في سن الالتحاق بالمدارس. وتثير هذه النتائج تساؤلات بشأن مستوى التزام الجهات المانحة بالتعهدات التي قطعتها في داكار عام 2000. وقد شهدت الالتزامات بتقديم المعونة زيادة طفيفة في عام 2008 إلا أن مستويات الالتزامات لا تعطي في الكثير من الأحيان سوى فكرة محدودة عن حجم المدفوعات الفعلية (الإطار 2.1).

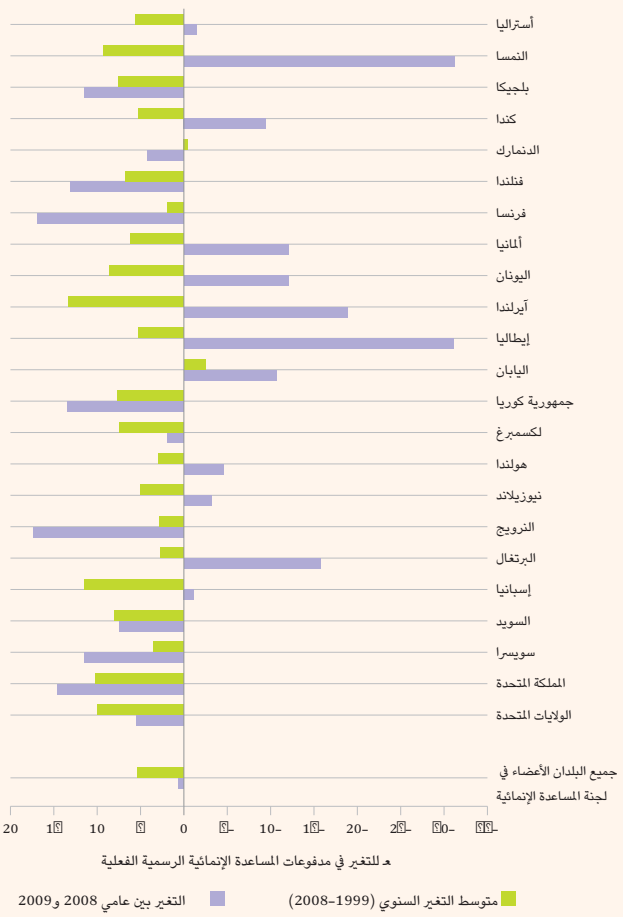
بيد أن سكون المعونة في سنة ما لا يعني بالضرورة ظهور نزعة جديدة إلا أنه يعزز ثلاثة مخاوف قديمة تتصل بالمساعدة الإنمائية المخصصة للتعليم، ألا وهي قلة عدد الجهات المانحة الرئيسية وضعف الأهمية المعطاة للتعليم الأساسي واتساع الفجوة التمويلية التي تعتري المعونة.

وقد تؤدي قلة الجهات المانحة إلى انعدام الاستقرار في تمويل التعليم للجميع، فلمّا كان 62% من المعونة المخصصة للتعليم الأساسي في الفترة 2007-2008 يتأتى من الجهات المانحة الست الأكبر[1]، فإن النتيجة الطبيعية الجلية لذلك تتمثل في أن أي تعديل، وإن كان بسيطاً، للأولويات يجريه واحد أو اثنان من هذه الجهات المانحة قد يؤثر تأثيراً هائلاً وإجمالياً على تدفقات المعونة. وتراجعت المعونة التي خصصتها المملكة المتحدة للتعليم الأساسي بين عامي 2007 و2008 بنحو 39% بينما تراجعت المعونة التي خصصتها هولندا بنسبة 30%، ولو لم تزد إسبانيا والولايات المتحدة في المقابل مستويات معونتها لقل إجمالي المدفوعات التي تلقاها التعليم الأساسي عن ذلك بكثير. ورغم أن تخصص الجهات المانحة في تقديم المعونة لقطاعات محددة أمر منطقي إلى حد ما إذ أنه كفيل بتقليل كلفة المعاملات وبتعزيز الوقع الحاصل (OECD, 2009b)،

1. المفوضية الأوروبية والمملكة المتحدة والمؤسسة الدولية للتنمية والولايات المتحدة الأمريكية والنرويج وهولندا.

الشكل 2.7: قلص العديد من الجهات المانحة معونته في عام 2009

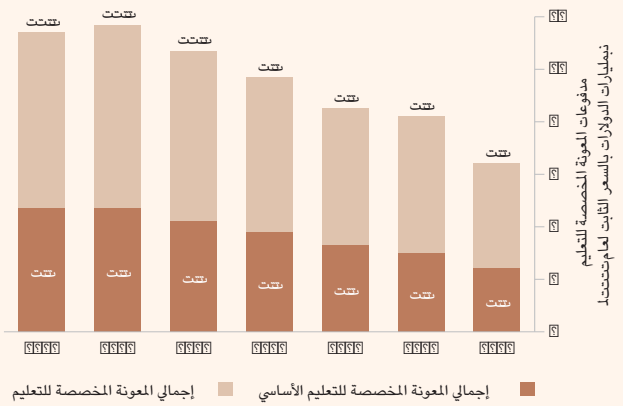
التغير المئوي في مدفوعات المساعدة الإنمائية الرسمية الفعلية، 1999 إلى 2008 و2008 إلى 2009



المصدر: OECD-DAC (2010*d*).

الشكل 2.8: مدفوعات المعونة للتعليم الأساسي توقفت عن الزيادة في عام 2008

مدفوعات المعونة المخصصة للتعليم، 2002-2008



ملاحظة: يعزى انخفاض إجمالي المعونة المخصصة للتعليم جزئياً إلى تغيير فرنسا لطريقة حسابها للتكاليف المنسوبة للطلاب.

المصدر: EFA Global Monitoring Report team calculations based on OECD-DAC (2010*c*).

الإطار 2.1: تبيّن مدفوعات المعونة المبالغ المنفقة بوضوح أكبر

يمكن قياس مستويات المعونة عبر بندين يردان في نظم الإبلاغ التي تعتمدها الجهات المانحة، ألا وهما *الالتزامات* التي تمثل التزاماً بتوفير مبلغ محدد من المعونة في المستقبل، و*المدفوعات* التي تسجل الأموال المدفوعة فعلاً والتي عادة ما تمتد على عدة سنوات.

وتكون مستويات الالتزامات أكثر عرضة للتقلبات لأنها تعبر في الكثير من الأحيان عن حفنة من المشروعات الكبيرة المعلن عنها في سنة معينة، في حين توفر المدفوعات فكرة أكثر دقة عن الموارد التي تم تحويلها فعلاً من الجهات المانحة إلى البلدان المتلقية للمعونة في سنة معينة. وكان *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع* في الماضي يبلّغ عن الالتزامات بتقديم المعونة أما من الآن فصاعداً فإنه سيستند إلى البيانات المتعلقة بمدفوعات المعونة التي باتت متاحة على نحو أوسع منذ عام 2002.

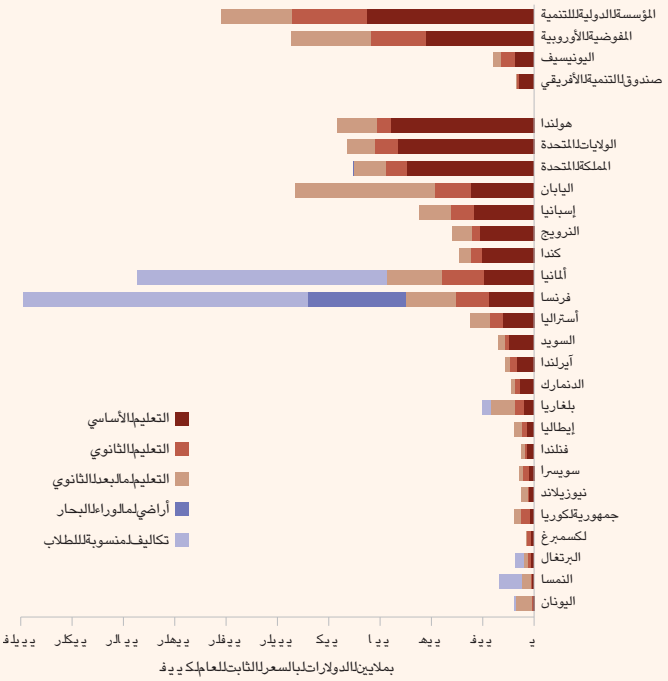
إلا أننا نفتقر إلى القرائن التي تثبت قيام الجهات المانحة الرئيسية بتنسيق جهودها بحسب متطلبات تمويل المعونة المخصصة للتعليم.

ومن شأن توسيع قاعدة مجموعة الجهات المانحة الكبرى أن يسهم في احتواء هذه المخاطر وفي التصدي لتحديين مترابطين يتمثلان في زيادة إجمالي المعونة وفي تقليص التقلبات التي تشهدها، فبإمكان الجهات المانحة الناشئة أن تؤدي دوراً أساسياً على صعيد تنويع المعونة المخصصة للتعليم. ورغم تناثر البيانات في هذا الصدد إلا أن أفضل التقديرات تشير إلى أن هذه الجهات المانحة قد خصصت معونة تتراوح بين 11 مليار دولار و12 مليار دولار في الفترة 2007-2008 (Smith et al., 2010) غير أن إنفاقها على التعليم كان محدوداً، ومن الجلي أن المجال متاح أمامها لزيادة التزاماتها في هذا الصدد.

ويسهم تدني حصة التعليم الأساسي من إجمالي المعونة المخصصة للقطاع في الفجوة التمويلية التي يشهدها التعليم للجميع كما أنه ثمة مبررات إنمائية قوية لحث الجهات المانحة على دعم تمويل التعليم فيما بعد المرحلة الابتدائية، إذ أشار التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2010 إلى الحاجة إلى زيادة الاستثمار في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي بالنظر إلى زيادة أعداد الأطفال الملتحقين بالمدارس الابتدائية والمتقدمين فيها، لا سيما أن العديد من البلدان قد اعتمد فعلاً دورات تعليم أساسي مدتها ثماني سنوات. وثمة مبررات أيضاً تدفع نحو تعزيز التعليم في المرحلة الثانوية العليا والتعليم العالي، إذ لا يمكن لأي بلد في العالم أن يولد قاعدة المهارات الضرورية لتحقيق النمو الاقتصادي المستدام والتنمية البشرية عبر التعليم الابتدائي وحده. غير أنه لا يمكن بناء نظم تعليمية سليمة على ركائز تعليم أساسي يعاني من شح مزمن في التمويل، فضلاً عن أن الجهود التي تبذلها الجهات المانحة لإقامة هذه الركائز تتباين تبايناً شديداً (الشكل 2.9).

الشكل 2.9: ثمة تباين شديد في التزامات الجهات المانحة في ميدان التعليم الأساسي

مدفوعات المعونة المخصصة للتعليم بحسب المرحلة التعليمية، المتوسط للفترة 2007-2008



	التعليم الأساسي	التعليم الثانوي	التعليم ما بعد الثانوي	أراضي ما وراء البحار	تكاليف منسوبة للطلاب
	% من مجموع المعونة المخصصة للتعليم				
اليونيسيف	84	9	7	—	—
المؤسسة الدولية للتنمية	53	24	23	—	—
المفوضية الأوروبية	45	36	19	—	—
صندوق التنمية الأفريقي	44	23	33	—	—
الولايات المتحدة	73	12	15	—	—
هولندا	73	7	20	—	—
المملكة المتحدة	70	12	18	1	—
كندا	69	15	16	—	—
السويد	69	12	18	—	—
النرويج	66	9	24	—	—
الدنمارك	60	22	18	—	—
آيرلندا	58	21	20	—	—
فنلندا	53	19	28	—	—
إسبانيا	52	20	28	—	—
أستراليا	49	20	31	—	—
نيوزيلاند	39	9	47	5	—
لكسمبرغ	38	55	7	—	—
سويسرا	35	35	30	—	—
إيطاليا	34	27	39	—	—
اليابان	26	15	58	—	—
جمهورية كوريا	19	42	39	—	—
بلجيكا	19	17	48	—	16
البرتغال	13	17	19	—	51
ألمانيا	12	11	14	—	63
فرنسا	9	6	10	19	56
اليونان	6	3	86	—	5
النمسا	5	5	23	—	68

ملاحظة: يدل وجود إشارة '–' في الجدول إلى قيم تساوي صفراً. يشمل تعريف التعليم الأساسي الذي اعتمدته لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي كلاً من التعليم الابتدائي ومهارات الحياة الأساسية للنشء والراشدين والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. تظهر المعونة المخصصة للأراضي الواقعة فيما وراء البحار على نحو منفصل لذا فإن الحصص قد تختلف عن الحصص التي تضمنها الجدول 2 الخاص بالمعونة والوارد في الملحق.

المصدر: OECD-DAC (2010c).

وتوجه عدة جهات مانحة كبرى، من بينها المملكة المتحدة والولايات المتحدة وهولندا ما يربو على نصف ميزانيات المعونة التي تخصصها للتعليم إلى التعليم الأساسي، بينما تنفق جهات مانحة أخرى ما يربو على 70% من معونتها على مراحل التعليم ما بعد الأساسي. وتندرج ألمانيا واليابان وفرنسا، وهي من الجهات المانحة الأعضاء في مجموعة البلدان الثمانية، في هذه الفئة الأخيرة.

وبالنظر إلى حجم الفجوة التمويلية التي تعتري التعليم الأساسي، ثمة مبررات جلية لإعادة النظر في الأولويات الحالية لهذه البلدان، فلو أنفقت الجهات المانحة كلها نصف المعونة التي تخصصها للتعليم على الأقل على التعليم الأساسي (علماً بأن المتوسط الحالي يبلغ 41%) سيكون بمقدورها تعبئة مبلغ إضافي قدره 1,7 مليار دولار سنوياً. وتستحق الممارسات المحاسبية قدراً أكبر من التدقيق، ففي حالة ألمانيا وفرنسا مثلاً فإن نسبة تفوق بكثير نصف المعونة التي تحتسب على أنها مخصصة للتعليم تتخذ شكل تكاليف منسوبة إلى طلاب يدرسون في مؤسساتهما التعليمية المحلية (الشكل 2.9). وأياً كانت الفوائد التي تجنى من هذه البرامج، فإن نوع المعونة هذا لا يسهم كثيراً في سد الفجوة في تمويل التعليم الأساسي في البلدان الأشد فقراً. وعموماً، كثيراً ما تفرط نظم الإبلاغ التي تستخدمها الجهات المانحة في تضخيم حجم تحويلات المعونة إذ تضمنها مبالغ إنفاق لا تصل إلى ميزانيات البلدان النامية، وقد يتخذ هذا الإنفاق شكل تكاليف منسوبة إلى طلاب يدرسون في البلد المانح أو شكل رسوم إدارية أو مصروفات أخرى لا تتحكم فيها البلدان المتلقية للمعونة الاسمية. وسعت منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي إلى التمييز بين المعونة الأساسية أو القابلة للبرمجة، التي يمكن للبلد المتلقي التخطيط لها واستخدامها، وتدفقات المعونة التي لا يمكنه التخطيط لها أو استخدامها. ويتبين لدى تطبيق هذا التمييز على المعونة المخصصة للتعليم أن 5,8 مليار دولار فحسب، من أصل 9,1 مليار دولار صرفتها الجهات المانحة الثنائية في عام 2008، قد أتيحت فعلاً لتوفير الدعم المباشر لتوظيف المعلمين وتدريبهم وشراء الكتب الدراسية وبناء المدارس (OECD-DAC, 2010c). ومن شأن إعادة توجيه المعونة نحو التعليم الأساسي وكفالة ترجمة تحويلات المعونة إلى تدفقات تمويل فعلية أن يسهم في سد الفجوات التمويلية في مجال التعليم للجميع.

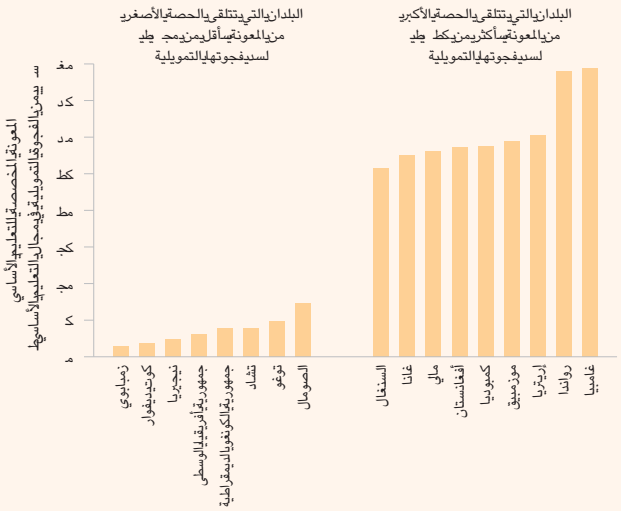
ويتأثر حجم الفجوات التمويلية التي تعتري التعليم للجميع على الصعيد العالمي وداخل كل بلد بأنماط تخصيص المعونة على المستوى العالمي، إذ تعبر الفجوة التي أشار إليها التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2010، والقائمة بين المعونة المخصصة حالياً للتعليم الأساسي وقدرها ملياري دولار وإجمالي متطلبات تمويل التعليم للجميع وقدره 16 مليار دولار في البلدان المتدنية

الدخل، عن حجم الميزانية الكلية المخصصة للمعونة وحصة التعليم الأساسي منها، في حين يعبر حجم العجز داخل البلدان المختلفة عن القرارات الوطنية المتصلة بالتمويل والقرارات التي تتخذها الجهات المانحة بشأن تخصيص المعونة وتوزيعها على البلدان المتلقية.

هناك عدة عوامل تسهم في تحديد تدفقات المساعدة الإنمائية التي تصل إلى فرادى البلدان، ومنها مستويات المعونة التي باتت تعاني من شح في التمويل ومن العشوائية في تخصيص الموارد. كما يتباين الإنفاق على المعونة إلى حد كبير من بلد لآخر وليس من الواضح ما إذا كان يرتبط على نحو متسق بتقييم للاحتياجات، ويتجلى ذلك بصفة خاصة في البلدان المتأثرة بالنزاعات حيث ترمي المساعدة التي تقدمها الجهات المانحة في الكثير من الأوقات إلى تحقيق أهداف أعم ترتبط بسياساتها الخارجية – وهي مسألة بحثها الفصل الثالث. وما من صيغة مثالية تتيح الربط بين تمويل المعونة من جهة والاحتياجات من جهة أخرى، إلا أنه يتبين لدى إجراء مقارنات بسيطة بأن المعونة المخصصة للتعليم الأساسي لا توجه توجيهاً جيداً في الكثير جداً من الأحيان، إذ لم يتلق جنوب آسيا وغربها وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى حيث تقطن الأعداد الأكبر من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس سوى 35% و17% على التوالي من مجموع المعونة المخصصة للتعليم الأساسي في عام 2008. وتشير التحليلات الخاصة بفرادى البلدان إلى فرق شاسع بين متطلبات تمويل التعليم للجميع التقديرية وتحويلات المعونة الفعلية (الشكل 2.10).

الشكل 2.10: ثمة فجوة شاسعة بين المعونة المقدمة ومتطلبات تمويل التعليم للجميع

تغطية المعونة للفجوة التمويلية في ميدان التعليم، بلدان مختارة متدنية الدخل وبلدان تنتمي للشريحة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل، 2007-2008



المصادر: Annex, Aid Table 3; EPDC and UNESCO (2009).

اللوحة 2.5: جدول الأعمال المتصل بفعالية المعونة – تقدم في الاتجاه السليم وإنما ليس بالسرعة المطلوبة

أضحت 'فعالية المعونة' من المسائل البارزة التي يتم التطرق إليها في إطار الحوار الدولي المتعلق بالمعونة. وقد اعتمدت الجهات المانحة مبادئ ترمي إلى مواءمة جهودها على نحو أكبر مع الأولويات الوطنية غير أن تطبيق هذه المبادئ التي أشار إليها إعلان باريس لعام 2005 وبرنامج عمل أكرا لعام 2008 كان صعباً بالنسبة للعديد من الجهات المانحة.

ورغم إحراز قدر من التقدم في بعض المجالات إلا أنه لن يتسنى بلوغ العديد من المؤشرات المرجعية المحددة. فقد تباطأت الجهات المانحة للغاية في الاستعانة بنظم الشراء والإدارة المالية العامة الوطنية كما أن سجلها على صعيد تحسين التنسيق فيما بينها سيئ. ففي عام 2007، لم يمر سوى أقل من نصف المعونة عبر نظم الإدارة المالية العامة الوطنية (في حين بلغت الغاية المنشودة في عام 2010 نسبة 80%) كما أن واحدة فحسب من كل خمس مهام اضطلعت بها الجهات المانحة خضعت للتنسيق (بينما بلغت الغاية المنشودة في عام 2010 نسبة 40%) وتراجعت الجهود المبذولة لتحسين القدرة على التنبؤ بالمعونة بكثير عن المستويات المنشودة (الجدول 2.4). وفي عام 2007، لم يُصرف فعلياً سوى 46% من المعونة المبرمجة لكل سنة خلال السنة المعنية. ويؤثر التقدم المحدود في كل من هذه المجالات تأثيراً مباشراً على فعالية المعونة المخصصة للتعليم، وخير مثال على ذلك أن المعونة المتقلبة التي لا يمكن التنبؤ بها قد تجعل من الصعب على وزارات المالية والتعليم التخطيط للإنفاق على نحو فعال في أية سنة. وعلى نحو مماثل فإن من شأن الإخفاق في توفير المعونة عبر الميزانيات والنظم الإدارية المالية الوطنية أن يضعف القدرات الوطنية إلى حد كبير.

الجدول 2.4: لن يتحقق العديد من الغايات المتصلة بفعالية المعونة

التقدم المحرز على صعيد غايات مختارة تضمنها إعلان باريس بشأن فعالية المعونة

معايير الأداء في مجال فعالية المعونة	المستوى الأساسي لعام 2005 (%)	المستوى في عام 2007 (%)	الغاية المنشودة في عام 2010 (%)
ستتحقق الغاية			
لا تفرض شروط على المعونة	75	88	التقدم مع الوقت
تنسيق المساعدة الفنية ومواءمتها	48	60	50
تتعين زيادة التقدم المحرز			
استخدام الجهات المانحة لنظم الإدارة المالية العامة الوطنية	40	45	80
استخدام الجهات المانحة لنظم الشراء الوطنية	39	43	80
استخدام الجهات المانحة لآليات منسقة من أجل توفير المعونة	43	47	66
زيادة القدرة على التنبؤ بالمعونة	41	46	71
تسجيل تدفقات المعونة في الميزانيات الوطنية	42	48	85
تنسيق الجهات المانحة لمهامها	18	21	40
تنسيق الجهات المانحة لدراساتها القطرية	42	44	66

المصدر: OECD-DAC (2008).

مجال التركيز في السياسة العامة
التعامل مع تداعيات الأزمة المالية

رغم أن آفاق الاقتصاد العالمي تظل مبهمة غداة الأزمة المالية التي ضربت العالم في عام 2008 إلا أن إمكانية بلوغ أهداف التعليم للجميع في العديد من البلدان الأشد فقراً في العالم قد تضررت من جرائها إلى حد كبير، وباتت تداعيات هذه الأزمة التي أثارتها النظم المصرفية في البلدان الثرية وفشلت حكوماتها في وضع الأطر التنظيمية الضرورية تقوض تعليم أطفال العالم الأشد فقراً والأكثر حرماناً.

إن الجهود الهائلة التي يبذلها ذوو التلاميذ لإبقاء أطفالهم في المدارس قمينة بأن تحظى باهتمام جاد على الصعيد الدولي ومن وسائل الإعلام العالمي تحديداً التي خصصت عناوينها الرئيسية للتعافي الاقتصادي العالمي ولم تجد في جهود الآباء والأمهات لإبقاء باب التعليم مفتوحا خبراً يستحق أن يتصدر الأخبار مع أنه يستحقه فعلاً. فقد أبدت الأسر الفقيرة قدرة هائلة على الصمود من أجل إبقاء أطفالها في المدارس رغم الصعوبات المتزايدة. بيد أن لهذه قدرة حدودها، لا سيما مع تنامي مستويات الفقر وسوء التغذية وتزايد الضغط على ميزانيات التعليم والشكوك التي تلف مستويات المعونة الدولية المستقبلية، وهناك خطر حقيقي من أن يتباطأ التقدم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع أو أن يتوقف في العديد من البلدان الفقيرة.

باتت تداعيات هذه الأزمة تقوض تعليم أطفال العالم الأشد فقراً والأكثر حرماناً

وتظل الضغوط المالية التي تخضع لها الميزانيات الحكومية تثير القلق بالنسبة لتمويل التعليم. ويصر صندوق النقد الدولي الذي يؤدي دوراً واسع النطاق في البلدان المتدنية الدخل على أن معظم الحكومات قد نجحت في حماية الميزانيات المخصصة للقطاعات الاجتماعية الأساسية، إلا أن هذا التقييم قد يكون سابقاً لأوانه ومفرطاً في التفاؤل ، ناهيك عن أنه يستند إلى مقياس مثير للجدل يتمثل في فكرة مفادها أن الامتناع عن تقليص الميزانيات يشكل رداً كافياً. أما السؤال الأكثر أهمية الذي يتعين على صندوق النقد الدولي دراسته بهمة أكبر فيتمثل فيما إذا كانت خطط الإنفاق الحكومي على التعليم في مرحلة ما بعد الأزمة تنمّ عن الالتزامات المقطوعة قبلها، والأهم من ذلك ما إذا كانت تعبّر عن التمويل الضروري لتحقيق أهداف التعليم للجميع.

وتتمثل الرسالة المحورية لهذا القسم في أن العديد من بلدان العالم الأشد فقراً تضطر إما لتقليص إنفاقها على التعليم أو لإبقائه عند مستويات تقل بكثير عن المستويات المطلوبة لتحقيق أهداف التعليم للجميع، مما يؤدي إلى اتساع الفجوة التمويلية الخارجية التي تعتري التعليم. ورغم أن البيانات المتاحة جزئية وأولية إلا أنه ثمة علامات جلية تنذر بتفاقم حدة الأزمة في تمويل التعليم كشفها مسح للإنفاق الفعلي على التعليم في عام 2009 والإنفاق المخطط له في عام 2010 في ثمانية وعشرين بلداً نامياً وأجري في إطار إعداد *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع*.

- تقلصت الميزانيات في سبعة بلدان من أصل ثمانية عشر بلداً متدني الدخل شملها المسح ولم تزدد في ثلاثة بلدان أخرى. ويعيش في البلدان السبعة التي بلّغت عن تقليص ميزانياتها 3,7 مليون طفل متسرب من المدارس.
- رغم أن الخطط توحي بتعافي الإنفاق على التعليم خلال عام 2010، قلت مخصصات الميزانية في خمسة من البلدان المتدنية الدخل في عام 2010 عن الإنفاق الفعلي في عام 2008.
- بلّغ ستة من أصل عشر بلدان تنتمي للشريحة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل التي شملها استعراض عام 2009 عن مخصصات ميزانية لعام 2010 تقل عن مستويات الإنفاق في عام 2009، ومنها أنغولا ونيجيريا ونيكاراغوا.
- ومع اقتراب الموعد المحدد لبلوغ الأهداف المنشودة بحلول عام 2015 يُلاحظ أن التعديلات المالية المخطط لإجرائها في البلدان المتدنية الدخل تهدد بتوسيع العجز في تمويل التعليم للجميع. ولبلوغ مجموعة الغايات التي اعتمدت بموجب إطار عمل داكار، يتعين على هذه البلدان زيادة إنفاقها على التعليم الابتدائي بنحو 12% سنوياً بين عامي 2010 و2015. وتشير الخطط الحالية المتصلة بإجمالي الإنفاق العام إلى أن هذه الزيادة لن تبلغ سوى 6% سنوياً حتى عام 2015. ويقتضي تحقيق أهداف التعليم للجميع إما زيادة الإنفاق على التعليم الابتدائي بضعف متوسط زيادة إجمالي الإنفاق العام أو أن يُعاد النظر في نهج التعديلات المالية وفي الالتزامات المقطوعة في مجال الإنفاق.

ولا ينبغي إغفال العواقب المترتبة على الضغوط المالية التي تخضع لها ميزانيات التعليم، فالاختلافات بين متطلبات تمويل التعليم للجميع والإنفاق الفعلي ليست مفهوماً مجرداً بل تقود إلى نقص في أعداد المعلمين وتدني نوعية التعليم وعجز عن إلحاق الأطفال بالمدارس وفوارق اجتماعية واقتصادية هائلة في ميدان التعليم.

ولما كانت عدة بلدان قد لجأت إلى زيادة العجز في ميزانياتها للمحافظة على مستويات إنفاقها خلال السنتين الماضيتين، ثمة حاجة إلى المزيد من المعونة لتفادي إدخال تعديلات قد تتسبب بالضرر في هذا الصدد. وللأسف فإن الضغوط المالية في البلدان المانحة أيضاً تؤدي إلى الضغط على ميزانيات المعونة مما يعزز الحجج التي تبرر اللجوء إلى استراتيجيات تمويل تجديدية، ويبرز هذا القسم وجود مبررات قوية لحث الجهات المانحة على التفكير في إصدار سندات خاصة بغية زيادة تمويل المعونة المخصصة للتعليم على نحو مبكر، كما يقترح هذا التقرير إنشاء مرفق تمويل دولي للتعليم من شأنه تعبئة مبلغ يتراوح بين ثلاثة مليارات وأربعة مليارات دولار بين عامي 2011 و2015.

الأزمة المالية وتزايد أسعار الغذاء: الوقع على التعليم

في الفترة بين مؤتمر داكار في عام 2000 وبدء الأزمة المالية في عام 2008، ساهم النمو الاقتصادي القوي وتراجع مستويات الفقر في تعزيز التقدم في ميدان التعليم، بيد أن التباطؤ الاقتصادي والزيادة السريعة في أسعار الغذاء وتراجع الظروف المؤاتية لتقليص الفقر منذ عام 2008 أدت إلى تباطؤ وتيرة التقدم الحاصل، فاضطرت الملايين من الأسر الفقيرة إلى التكيف مع انخفاض دخلها ومع زيادة كلفة الغذاء. وبينما تراجعت أسعار الغذاء عالمياً مقارنة بالذُرى التي بلغتها في عام 2008 إلا أنها تظل مرتفعة جداً مقارنة بالنصف الأول من العقد، كما طرأت عدة زيادات حادة ومفاجئة على الأسعار (World Bank, 2010c). وأدى الانكماش الاقتصادي إلى فقدان العديد من الأشخاص لوظائفهم أو إلى تقليص ساعات عملهم (Hossain et al., 2010 ; Turk and Mason, 2010).

ويتباين الإرث الذي خلفته الأزمة المالية وارتفاع أسعار الغذاء من بلد لآخر ومن منطقة لأخرى، إلا أن من الواضح أن عدد الأشخاص الذين يتعايشون حالياً مع الفقر والجوع أعلى بكثير من عددهم المتوقع لو تواصلت الاتجاهات السائدة في مرحلة ما قبل الأزمة. وتشير أحدث التقييمات إلى أن الأزمة المالية قد زادت عدد الأشخاص الذين يعيشون في فقر مدقع بنحو 64 مليون شخص إضافي، كما زادت عدد الأشخاص الذين يعانون من سوء التغذية بنحو 41 مليون شخص في عام 2009 مقارنة بالاتجاهات التي سادت قبل الأزمة. وتشير التقديرات كذلك إلى أن الارتفاع العالمي في أسعار الغذاء في عام 2008 زاد عدد الأشخاص الذين يعانون من سوء التغذية بنحو 63 مليون شخص إضافي (Tiwari and Zaman, 2010; World Bank and IMF, 2010). غير أن الأرقام العالمية قد تحجب آثاراً محلية أشد حدة، فبينما تراجع التضخم الدولي في أسعار الغذاء في عام 2009 مثلاً، ارتفعت أسعار المواد الغذائية الرئيسية في تشاد (الذرة البيضاء) وفي جمهورية تنزانيا المتحدة (الذرة) بما يربو على 20%. وتشير التقديرات إلى أن معدلات سوء التغذية في تنزانيا قد ارتفعت من جراء ذلك بنحو 2%، أي بما يعادل 230 ألف شخص إضافي (World Bank, 2010b).

وليس من الممكن قياس جميع الآثار المترتبة على تزايد الفقر وسوء التغذية بالنسبة للنظام التعليمي، فأحدث البيانات الإدارية الموحدة المتاحة تعود إلى فترة ما قبل أزمة عام 2008، ورغم بدء ظهور البيانات عن عام 2009 فإن معظمها قد جُمّع في مرحلة مبكرة بحيث لم يتسن تسجيل الآثار على التعليم. فضلاً عن ذلك قد يتأخر وقع زيادة الفقر وارتفاع أسعار الغذاء على المؤشرات الخاصة بمعدلات الحضور إلى المدارس وغيرها من المؤشرات، إذ تحاول الأسر إبقاء أطفالها في المدارس عبر اللجوء إلى مدخراتها أو إلى الاقتراض. وثمة آثار أخرى يستحيل إدراكها في المدى القصير، فارتفاع مستويات سوء التغذية في صفوف الأطفال مثلاً لن يؤثر على صحتهم وحضورهم إلى المدارس فحسب، بل سيؤثر على نموهم المعرفي وعلى تحصيلهم الدراسي لاحقاً.

ورغم محدودية البيانات المتاحة إلا أنه ثمة ما يكفي من القرائن المتأتية من دراسات الحالات ومن عمليات التحليل الأوسع نطاقاً لإثارة القلق في مجالات أربعة رئيسية هي:

- *قد تؤدي الضغوط المتنامية التي تخضع لها ميزانيات الأسر إلى ترك الأطفال مقاعد الدراسة*، إذ وثّقت بحوث ميدانية أجريت في عام 2009 حالات اضطرت فيها بعض الأسر إلى إخراج أطفالها من المدارس في بنغلاديش وزامبيا وكينيا (Hossain et al., 2009). وفي أحد المجتمعات المحلية في اليمن أيضاً، أُخرج الأطفال من المدارس مؤقتاً حتى يوفروا دخلاً لأسرهم ولأن ارتفاع أسعار الغذاء والوقود أدى إلى زيادة كلفة الالتحاق بالمدارس (Hossain et al., 2010)، في حين عاد العمال في المناطق الحضرية في كمبوديا إلى الأرياف مما أدى إلى خسارة الحوالات التي كانوا يرسلونها وقلص قدرة الأسر على دفع كلفة التعليم (Turk and Mason, 2010).

- *تبعث المقارنة بين الأوضاع السائدة قبل الأزمة وبعدها على القلق*، إذ بينت دراسة عكفت على استقراء قرائن سابقة عن الصلة بين الفقر والنمو الاقتصادي ونسب إتمام التعليم المدرسي أنه قد يتعذر على 000 350 تلميذ إضافي إتمام تعليمهم الابتدائي نتيجة للأزمة (World Bank and IMF, 2010). ويرجح أن ينحدر معظم هؤلاء التلاميذ من أسر فقيرة.

شهدت القيمة الفعلية لأجور معلمي المرحلة الابتدائية تراجعاً حاداً في بعض البلدان

- *يحتمل أن تكون حوافز المعلمين قد تراجعت نتيجة لانخفاض رواتبهم الفعلية*، إذ بيّن تحليل أجري مؤخراً لرواتب معلمي المرحلة الابتدائية بأن القيمة الفعلية لأجور معلمي المرحلة الابتدائية قد شهدت تراجعاً حاداً في نحو ثلث البلدان التي خضعت للاستعراض (UNICEF, 2010d)، هذا من شأنه أن يضر بالتعليم بسبب زيادة تغيب المعلمين وفرض رسوم غير رسمية على التعليم.

- *سيترتب على زيادة الفقر وسوء التغذية تقويض عملية التعلم والمشاركة في المدارس*، إذ يحول سوء التغذية دون استفادة الأطفال على نحو كامل من فرص التعليم المتاحة (Grantham-McGregor et al., 2007 ; Paxson and Schady, 2007 ; Macours et al., 2008 ; UNESCO, 2010a). وأظهرت دراسة أجريت في غواتيمالا مؤخراً بأن الأثر الذي يحدثه توقف نمو الأطفال عند سن السادسة بسبب سوء التغذية يعادل من حيث تأثيره على النتائج في الاختبارات خسارة أربع سنوات تعليمية (Behrman et al., 2008). وبُلّغ عن حالات قلصت فيها الأسر كمية الغذاء التي تشتريها في كل من جامايكا وزامبيا وكينيا كما أبدى ذوو التلاميذ قلقهم إزاء العواقب المترتبة على، ذلك بالنسبة للحضور إلى المدارس وعملية التعلم (Hossain et al., 2009).

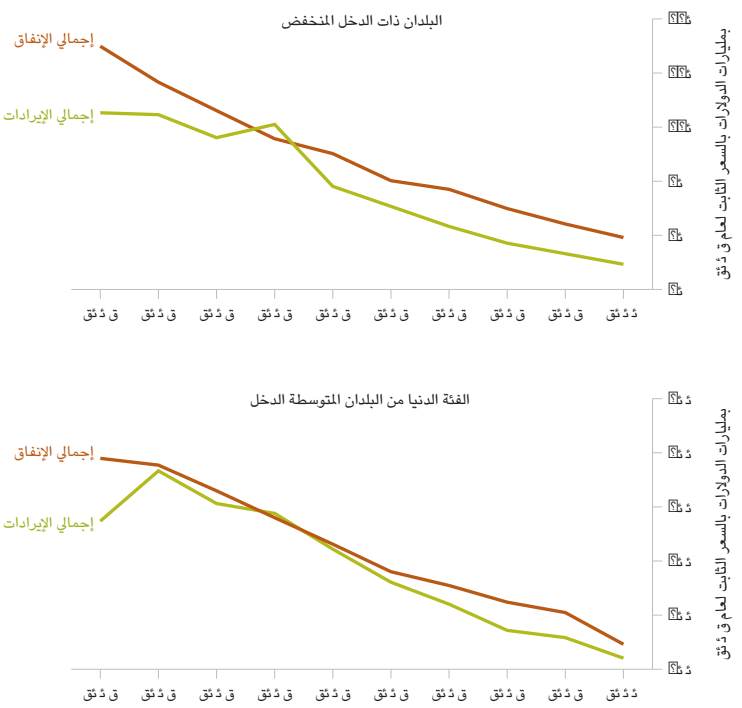
وطبقت حكومات العديد من البلدان النامية سياسات ترمي إلى التخفيف من وطأة التباطؤ الاقتصادي تتمثل إحداها في توسيع نطاق برامج الحماية الاجتماعية. وتم توسيع أحد

هذه البرامج، وهو برنامج 'بولسا فاميليا' في البرازيل الذي كان يغطي 11,1 مليون أسرة في عام 2007 ليشمل 12,4 مليون أسرة في عام 2009 كما ارتفعت المعونة التي يقدمها بنسبة 10% (ILO, 2010a). وفي بنغلاديش، قامت الحكومة بتعزيز نظام المرتبات المدرسية المقدمة لتلاميذ المدارس الابتدائية الفقراء كما وسعت نطاق تغطية برامج التغذية المدرسية (Hossain et al., 2010). وتتسم برامج التحويل النقدي بعدد من المزايا، فهي برامج ناجحة ومتدنية الكلفة نسبياً كما أنها تولد نتائج إيجابية. ورغم أن هذه التحويلات ضئيلة جداً في الكثير من الأحيان إلا أنها كفيلة بإحداث وقع إيجابي كبير على أشد الفئات فقراً. ولما كانت المرتبات المدرسية مشروطة في الكثير من الأوقات بالحضور الفعلي إلى المدارس، فإنها تولد حوافز لحماية التعليم. وشكلت برامج التغذية المدرسية كذلك جزءاً رئيسياً من الجهود الدولية للتصدي للأزمة المالية، ولا سيما من خلال برنامج وخدمات التصدي لأزمة الغذاء العالمية التي طبقها البنك الدولي. وفي كينيا، بات برنامج تغذية مدرسي استُهل غداة الأزمة في عام 2009 يشمل حالياً 1,9 مليون طفل (World Bank, 2010*d*).

لم تكف مجموعة البلدان المنخفضة الدخل عن زيادة الإنفاق العام على الرغم من اتساع عجزها المالي

الشكل 2.11: أدت الأزمة إلى توقف الارتفاع السريع الذي شهدته إيرادات البلدان ذات الدخل المنخفض وذات الحد الأدنى من الدخل المتوسط

إجمالي الإيرادات وإجمالي الإنفاق بالأرقام الحقيقية في البلدان ذات الدخل المنخفض وذات الحد الأدنى من الدخل المتوسط، 2000-2009



ملاحظة: استُثني كل من الأرض الفلسطينية المحتلة والعراق وبوتان وجزر مارشال وجمهورية كوريا الديمقراطية وموريتانيا وميانمار وولايات ميكرونيزيا الموحدة بسبب النقص في البيانات. وتم أيضاً استثناء الصين والهند من مجموعة البلدان ذات الفئة الدنيا من الدخل المتوسط.

المصدر: EFA Global Monitoring Report team calculations from IMF (2010*f*), World Bank (2010*f*) and latest available IMF Article IV country reviews.

الضغوط المالية تتزايد

اضطرت بلدان العالم كافة إلى التكيف مع تراجع النمو الاقتصادي والإيرادات المحلية ومع تنامي الطلب على الميزانيات الحكومية لحماية الفئات الضعيفة. لكن بخلاف البلدان الغنية، لا تنتفع البلدان الفقيرة إلا بخيارات تمويل محدودة لمواجهة الضغوط المالية، مما يعني أن اقتران انخفاض الإيرادات بتراجع النمو أو تدهور البيئة التجارية قد يؤدي بسرعة إلى تراجع في الإنفاق العام أو إلى عجز مالي لا يمكن تحمله.

ويعطي الشكل 2.11 صورة عن التغيرات الكبيرة التي شهدتها ميزانيات أشد البلدان فقراً في العالم. فحتى عام 2008، تزامن النمو الاقتصادي القوي مع ارتفاع سنوي كبير في الإيرادات. ومع أن مجموعة البلدان المنخفضة الدخل كانت تواجه عجزاً مالياً، فإن إنفاق هذه البلدان شهد ارتفاعاً متواصلاً بفضل تدفقات المعونة وارتفاع مستويات تعبئة الموارد على الصعيد المحلي. وعاد هذا الأمر بالفائدة على قطاع التعليم بدليل أن الإنفاق على التعليم في البلدان المنخفضة الدخل سجل ارتفاعاً سنوياً بنسبة 7% بالأرقام الحقيقية بين عامي 1999 و2008 (الجدول 2.1). ومن الجدير بالذكر أن الإنفاق ارتفع أيضاً في البلدان ذات الحد الأدنى من الدخل المتوسط، مع الإشارة إلى أن المعونة لم تؤدِ إلا دوراً محدوداً في تعزيز الإنفاق المحلي.

وفي عام 2009، شهدت البلدان المنخفضة الدخل تراجعاً محدوداً في الإيرادات المحلية. لكن المعونة أتاحت التعويض عن هذا التراجع، مما أفضى إلى ارتفاع طفيف في إجمالي الإيرادات. ومع ذلك، فإن الفجوة بين الإيرادات والمصروفات لا تزال تتسع والضغوط التي تواجه الميزانيات نتيجةً لهذا الواقع تشكل تهديداً مباشراً للإنفاق على التعليم في المرحلة المقبلة. لكن هذه الصورة العامة تحجب الفوارق الموجودة بين البلدان. فالكثير من البلدان الفقيرة تلقت ضربة قاسية بفعل تباطؤ النمو الاقتصادي وتراجع أسعار صادرات السلع. وفي العديد من البلدان، ومنها إريتريا والنيجر واليمن ومدغشقر، تراجعت الإيرادات بأكثر من 20% خلال عام 2009 (IMF, 2010f).

ولم تكف مجموعة البلدان المنخفضة الدخل عن زيادة الإنفاق العام على الرغم من اتساع عجزها المالي. لكن هنا أيضاً، تحجب المتوسطات الفوارق الموجودة بين البلدان. وعلى سبيل المثال، قام كل من إريتريا ومدغشقر بخفض الإنفاق بنسبة تزيد على 20%.

وشهدت الفئة الدنيا من البلدان المتوسطة الضغط تراجعاً كبيراً في الإيرادات. ونجم ذلك في الكثير من الحالات عن انخفاض الأرباح المتأتية من الصادرات النفطية. وبين عامي 2008 و2009، سُجل تراجع بنسبة 12% في إيرادات هذه البلدان، باستثناء الصين والهند. ويعادل هذا الانخفاض مبلغاً إجمالياً قدره 93 مليار دولار أمريكي بالأرقام الحقيقية، كما أنه يمثل تغيراً كبيراً في الاتجاهات التي كانت سائدة مؤخراً. وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن إجمالي الإيرادات شهد ارتفاعاً سنوياً بنسبة تناهز 8% بالأرقام الحقيقية منذ عام 2000. ولم يرتفع الإنفاق

العام في هذه البلدان إلا بنسبة 2% خلال عام 2009، مقابل ارتفاع سنوي بنسبة 7% في المتوسط بين عامي 2000 و2008. وشهد الإنفاق العام تراجعاً كبيراً في بعض البلدان التي تضم أعداداً غفيرةً من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. وعلى سبيل المثال، انخفض الإنفاق في السودان وباكستان بنسبة تتراوح بين 8 و9% في عام 2009. وهنا أيضاً، يدل اتساع الفجوة بين الإيرادات والمصروفات على أن الميزانيات الحكومية ستواجه ضغوطاً ماليةً في المستقبل.

ومهما يكن من أمر، فإن التغيرات في إجمالي الإيرادات منذ عام 2008 لا تعطي إلا صورة جزئية عن تأثير الأزمة الاقتصادية على الموارد المالية. واضطر الكثير من البلدان النامية إلى التكيف مع تغيرات قصوى في التمويل المتوسط الأجل. ولو واصلت الإيرادات ارتفاعها بالنسب التي كانت سائدة قبل الأزمة، لكانت نمت بنسبة 7% أو ما يعادل 18 مليار دولار أمريكي في البلدان المنخفضة الدخل في العامين 2009 و2010 مجتمعين. ومن الواضح أن هذا التراجع الكبير في الإيرادات المتوقعة سيؤثر على قدرة البلدان على تمويل التعليم وغيره من الخدمات الأساسية.

ميزانيات التعليم – تخفيض قاسٍ يلوح في الأفق

شدد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2010 على أهمية رصد ميزانيات التعليم في البلدان النامية بغية توثيق الآثار الناجمة عن الأزمة المالية. وسلط التقرير الضوء على الحالة المتردية للتقارير الدولية الآنية التي تتناول الاعتمادات المخصصة للتعليم في الميزانيات الحكومية، والتي تقارن مستوى الإنفاق الفعلي بالإنفاق المقرر. لكن ثمة ثغرات أخرى في مجال التبليغ. فالوكالات الدولية مثل صندوق النقد الدولي، والبنك الدولي، واليونيسيف، واليونسكو، لا تُعد تقارير متسقة توضح ترابط مخصصات الميزانية والإنفاق بأهداف التعليم للجميع وغيرها من الأهداف الإنمائية الدولية. ولهذه الثغرة في مجال التبليغ أهميتها لأنها تجعل من الصعب رصد الآثار المحتملة للتعديلات المالية على تمويل أهداف التعليم.

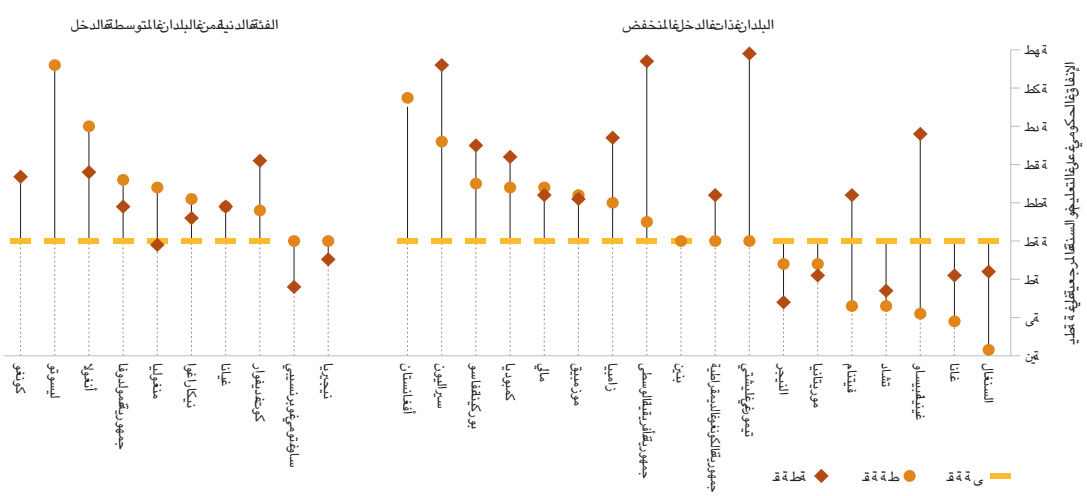
علاوةً على ذلك، يصعب رصد ميزانيات التعليم بصورة آنية لعدة أسباب. فالفترات الزمنية التي تنقضي بين التبليغ عن الإنفاق المحدد في الميزانيات والإنفاق الفعلي للاعتمادات تجعل من الصعب جداً إجراء مقارنات واسعة النطاق بين البلدان[2]. لكن البحوث التي تم التكليف بإجرائها لأغراض هذا التقرير تلقي بعض الضوء على الطريقة التي تنتقل بها الضغوط المالية الأوسع نطاقاً من خلال نظام الإنفاق العام إلى ميزانيات التعليم، وإلى المدارس والطلبة والمعلمين في نهاية المطاف (Kyrili and Martin, 2010). وبسبب النقص في البيانات، اقتصر الاستقصاء الذي أُجري في هذا الصدد على ثمانية عشر بلداً منخفض الدخل وعشرة بلدان من الفئة الدنيا من الدخل المتوسط .

وأظهر هذا الاستقصاء أن تأثير الضغوط المالية على ميزانيات التعليم يختلف من بلد إلى آخر (الشكل 2.12). وتماشياً مع اتجاه البلدان المنخفضة الدخل إلى زيادة الإنفاق العام، أقدمت ثمانية بلدان من أصل البلدان الثمانية عشر المشمولة في مجموعة البلدان المنخفضة الدخل إلى زيادة إنفاقها على التعليم بين عامي 2008 و2009. وتجاوز هذا الارتفاع نسبة 10% في بوركينا فاسو وموزمبيق، وزاد على 20% في أفغانستان وسيراليون. غير أن التغيرات التي شهدها الإنفاق

حوالي 40% من البلدان المنخفضة الدخل التي تتوافر بيانات بشأنها خفضت الإنفاق على التعليم خلال عام 2009

الشكل 2.12: تأثير الأزمة المالية على الإنفاق على التعليم

مؤشر الإنفاق الحقيقي على التعليم في مجموعة مختارة من البلدان ذات الدخل المنخفض وذات الحد الأدنى من الدخل المتوسط، 2008-2010



ملاحظة: القيمة المحددة للسنة المرجعية في مؤشر الإنفاق هي 100. وتدل القيم التي تتجاوز هذه العتبة على ارتفاع الإنفاق الحقيقي على التعليم بالمقارنة مع المستويات المسجلة في السنة المرجعية. أما القيم الموجودة دون هذه العتبة، فتشير إلى تراجع في الإنفاق. وتجدر الإشارة إلى أن عام 2008 هو السنة المرجعية التي تم اتباعها في معظم البلدان. ويمثل عام 2009 السنة المرجعية التي تم الاستناد إليها فيما يخص تيمور – ليشتي، وجمهورية الكونغو الديمقراطية، وساو تومي وبرنسيبي، ونيجيريا.

المصدر: EFA Global Monitoring Report team calculations, from Kyrili and Martin (2010).

2. في معظم الحالات، تستند البيانات الخاصة بعامي 2008 و2009 إلى الإنفاق الفعلي أو المقدّر. أما بيانات عام 2010، فتستند إلى ميزانيات البلدان. انظر كيريلي ومارتن (Kyrili and Martin, 2010) للمزيد من التفاصيل.

في بلدان أخرى كانت أقل إيجابيةً، وهو أمر قد تترتب عليه آثار ضارة على صعيد أهداف التعليم للجميع.

- قامت سبعة بلدان من بين البلدان المنخفضة الدخل المشمولة في الاستقصاء بخفض إنفاقها على التعليم خلال عام 2009. وبلغت نسبة خفض الإنفاق حوالى 6% في موريتانيا، وتجاوزت 15% في تشاد وغينيا بيساو وفيتنام، وزادت على 20% في السنغال وغانا.
- وفي خمسة بلدان من أصل البلدان السبعة المذكورة أعلاه، سيؤدي الإنفاق المقرر لعام 2010 إلى تراجع ميزانية التعليم دون المستوى الذي بلغته في عام 2008 (الشكل 2.12).
- أما على صعيد الفئة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل، حافظت سبعة بلدان على الإنفاق عينه أو عمدت إلى تعزيزه خلال عام 2009. بيد أن ستة بلدان من هذه المجموعة قررت خفض ميزانيات التعليم في عام 2010. ومن الجدير بالذكر أن الإنفاق الاتحادي على التعليم لعام 2010 في نيجيريا سيكون أقل مما كان عليه في عام 2009 (الإطار 2.2).

إن التعديلات المالية التي فرضتها الأزمة المالية حدت من احتمال التحاق كل أطفال العالم بالمدارس بحلول عام 2015

لكن التغيرات في الإنفاق الحكومي على التعليم لا تشكل سوى جزء من المخاطر التي تهدد بعرقلة التقدم في مجال التعليم. وعلى سبيل المثال، أحرزت النيجر تقدماً كبيراً في السنوات الأخيرة. غير أن المشكلات الخطيرة التي ارتبطت بالأمن الغذائي في عامي 2009 و2010 ساهمت أيضاً في تدهور بيئة التعليم (الإطار 2.3).

ولا بد من الإشارة إلى أن الأزمة المالية ليست السبب الوحيد لعمليات خفض الميزانية. ففي غانا على سبيل المثال، أدى إخفاق الحكومة السابقة في إدارة الشؤون الاقتصادية إلى حدوث أزمة مالية في هذا البلد الذي لم يكن بمنجى أيضا من تأثير التراجع الذي شهده الاقتصادي العالمي. وباتت الإنجازات الكبيرة التي حققتها غانا في مجال التعليم معرضة للخطر (الإطار 2.4).

ومع أن هذا الاستعراض لا يعطي إلا صورة جزئية جداً عن الواقع، فإنه يسلط الضوء على الحاجة إلى تعزيز رصد ميزانيات التعليم. ويُذكر في هذا الصدد أن البلدان المنخفضة الدخل السبعة التي خفضت ميزانياتها كانت تضم 3.7 مليون طفل غير ملتحقين بالمدارس في عام 2008. ويبدو أن الكثير من البلدان الأخرى التي لا تتوافر بيانات بشأنها قد تواجه تحديات مماثلة. وإذا تحققت هذه التوقعات، ستكون التعديلات المالية الناجمة عن الأزمة المالية قد حدت بوضوح من احتمال التحاق كل أطفال العالم بالمدارس بحلول عام 2015.

وعلى هذه الخلفية، يتعين على الوكالات الدولية أن تعيد النظر في بعض النهوج التي تتّبعها. فبالإضافة إلى توفير الدعم الذي تحتاج إليه البلدان لتفادي خفض إنفاقها العام، ينبغي أن يقوم صندوق النقد الدولي والبنك الدولي -بالإضافة إلى وكالات أخرى مثل اليونيسيف واليونسكو- بتقييم خطط الإنفاق على التعليم وغيره من القطاعات ذات الأولوية في مرحلة ما بعد الأزمات، وذلك استناداً إلى الإسقاطات الخاصة بمرحلة ما قبل الأزمات والتمويل اللازم لتحقيق الأهداف الإنمائية الدولية.

التعديلات المالية المرتقبة قد تعرقل التقدم في مجال التعليم

بصرف النظر عن المسار الذي سيسلكه الاقتصاد العالمي في المستقبل، يبدو أن حظوظ تحقيق أهداف التعليم للجميع في الكثير من البلدان الأشد فقراً في العالم ستبقى محدودة في السنوات الخمس التي تفصلنا عن عام 2015 بالمقارنة مع ما كانت عليه في العقد الماضي. ويُخشى أن يتحول تباطؤ النمو الاقتصادي والتعديلات المالية إلى حالة تتعزز ذاتياً، وأن يؤدي تراجع الإنفاق إلى عرقلة الانتعاش الاقتصادي، وهو أمر قد يفضي بدوره إلى تراجع الإيرادات.

ويُرجح أن تصبح التعديلات المالية الموضوع الأبرز على صعيد المالية العامة. ومن المتوقع أن تقوم مجموعة البلدان ذات الدخل المنخفض وذات الدخل المتوسط بخفض عجزها المالي بنسبة 1% من الناتج المحلي الإجمالي في المتوسط بين عامي 2008 و2009. لكن ثمة فوارق تحيط بهذا المتوسط بدليل أن بعض البلدان التي تواجه أصلاً مشكلات في تمويل التعليم، ومنها اليمن، وأنغولا، وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، وفيتنام، وليبيريا، ومالاوي، تعتزم خفض عجزها المالي بنسبة 5% من الناتج المحلي الإجمالي أو أكثر بين عامي 2009 و2011 (IMF, 2010f). ومع أن ارتفاع الإيرادات قد يساعد بعض الشيء على الحد من العجز المالي، فإن عبء التعديلات المالية المنجزة في الكثير من البلدان سيلقي بثقله على الإنفاق. ومن الجدير بالذكر أن حصة الناتج المحلي الإجمالي المزمع إنفاقها خلال عام 2012 في أكثر من نصف عدد بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ستقل عما كانت عليه في عام 2009 (IMF, 2010f).

الإطار 2.2: نيجيريا تعاني من الأزمة المالية على الرغم من إيراداتها النفطية

لم تحرز نيجيريا خلال العقد الماضي إلا تقدماً محدوداً صوب تعميم التعليم الابتدائي. وفي عام 2007، بلغ عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في نيجيريا 8.7 مليون طفل، أي ما يساوي 12% من المجموع العالمي. ومن شأن الضغوط التي تواجه الميزانية أن تعرقل الجهود الرامية إلى إحراز تقدم جذري في مجال التعليم.

وفي عام 2009، أدى تراجع أسعار النفط نتيجةً لركود الاقتصاد العالمي إلى انخفاض الإيرادات بنسبة 35% بالأرقام الحقيقية. وتمكنت الحكومة من زيادة الإنفاق باستخدام صندوق أُنشئ لجمع فائض الإيرادات الناتج عن ارتفاع أسعار النفط. وساعد هذا المخزون الاحتياطي على حماية قطاع التعليم من التراجع الحاد الذي شهدته الإيرادات الحكومية خلال عام 2009. لكن الميزانية المقررة لعام 2010 تشير إلى أن الحكومة تعتزم خفض الإنفاق على التعليم.

ومن المزمع المضي قدماً في خفض إجمالي الإنفاق الحكومي خلال عام 2011. ومع أن القطاعات التي ستُستهدف بتدابير خفض الإنفاق لم تُحدد بوضوح حتى الآن، فإنه ثمة احتمال كبير أن يعاني قطاع التعليم الذي لا يحظى أصلاً بالتمويل الكافي من نقص حاد في الموارد المالية. وقد يؤدي ذلك إلى تراجع مستوى الانتفاع بالتعليم وإلى تردي جودة الخدمات التعليمية، وقد يفضي أيضاً إلى تعزيز الفوارق بين المناطق والفئات الاجتماعية.

المصادر: الملحق، الجدول الإحصائي 5، World Bank (2008*a*); IMF (2009; 2010f).

وسيكون لهذه الخطط آثار خطيرة فيما يخص تمويل التعليم. ومع أن النتائج ستعتمد على وتيرة الانتعاش الاقتصادي، فإن تباطؤ الارتفاع المتوقع في إجمالي الإنفاق في البلدان المنخفضة الدخل سيؤدي على الأرجح إلى انخفاض الإنفاق على التعليم. ويمثل هذا الواقع تغيراً كبيراً في الاتجاهات التي كانت سائدة مؤخراً، كما أنه يهدد تمويل أهداف التعليم للجميع. وبين عامي 1999 و2008، ازداد الإنفاق الحقيقي على التعليم في البلدان ذات الدخل المنخفض بنسبة تناهز 7% سنوياً (الجدول 2.1). وعلى الرغم من هذا الارتفاع الملفت للأنظار، تشير التقديرات إلى أنه ينبغي زيادة الإنفاق على التعليم الابتدائي بنسبة 12% سنوياً بغية تعميم التعليم الابتدائي (EPDC and UNESCO, 2009). ويتوقع صندوق النقد الدولي أن يرتفع إجمالي الإنفاق الحكومي بنسبة لا تزيد على 6% سنوياً حتى عام 2015. لكن هذه النسبة لا تمثل إلا نصف الزيادة اللازمة لتعميم التعليم الابتدائي (IMF, 2010f). ويتضح بالتالي أن الحكومات ستضطر إلى زيادة حصة الإنفاق المخصص للتعليم وإلا ستواجه خطر تراجع عدد الأطفال الملتحقين بالمدارس.

وبإمكان حكومات الكثير من البلدان النامية أن تولي المزيد من الاهتمام لمجال التعليم أثناء إجراء التعديلات المالية. فالأموال المكرسة للتعليم في حوالي ثلثي البلدان المنخفضة الدخل التي تتوافر بيانات بشأنها تقل عن المؤشر المرجعي الدولي المتمثل في 20% من الميزانية. وعلى سبيل المثال، خصصت النيجر 15% فقط من ميزانيتها لقطاع التعليم خلال عام 2008. لكن حجم التعديلات المالية المرتقبة سيحد من نطاق الزيادات التي يمكن تحقيقها على صعيد الإنفاق عن طريق تحويل الإيرادات من قطاع إلى آخر.

وفي البلدان المنخفضة الدخل التي تشارك في برامج خاصة بصندوق النقد الدولي، تؤثر شروط القروض التساهلية على مضمون السياسات الخاصة بالتعديلات المالية وتأثير هذه السياسات على مجال التعليم (الجدول 2.5). ويرمي بعض هذه الشروط إلى المحافظة على الخدمات الحيوية عن طريق تحديد أهداف إرشادية لحماية الإنفاق على الخدمات الاجتماعية. لكن الشرح المتوافر بشأن هذه الشروط غالباً ما يفتقر إلى الوضوح، كما أن المعايير الخاصة بحماية التعليم ليست أكيدة (Ortiz et al., 2010). وقد تؤدي جوانب أخرى لاتفاقات القروض الخاصة بصندوق النقد الدولي إلى نتائج متوقعة أو غير متوقعة تتناقض مع الهدف المرجو من هذه الاتفاقات. وعلى سبيل المثال، إن الاتفاقات الحديثة التي أبرمها صندوق النقد الدولي مع بنين وبوركينا فاسو وجمهورية الكونغو الديمقراطية وكوت ديفوار تضمنت توصيات بشأن سقف الأجور في القطاع العام. وبما أن رواتب المعلمين تشكل عادةً الجزء الأكبر من هذه الأجور في البلدان المنخفضة الدخل، فإن

إن عبء التعديلات المالية المنجزة في الكثير من البلدان سيلقي بثقله على الإنفاق

الإطار 2.3: في النيجر، أدت أزمتا الأغذية والتمويل إلى عرقلة التقدم في مجال التعليم

إن تفاقم مشكلة سوء التغذية وتراجع الإنفاق على التعليم يهددان بعرقلة التقدم صوب تعميم التعليم الابتدائي في النيجر. وأدى ارتفاع أسعار الأغذية في عام 2008 وموسم الحصاد الرديء في عام 2009 إلى زيادة الطين بلة في بلد يعاني أصلاً من أوضاع صعبة. وأظهرت استقصاءات أُجريت في أواسط عام 2010 أن نصف عدد السكان كانوا يفتقرون إلى إمكانية الحصول على تغذية ملائمة وأن معدل سوء التغذية الشديد ارتفع من 12% في عام 2009 إلى 17% في عام 2010.

وعلى الرغم من التقدم الذي أُحرز مؤخراً، لا تزال النيجر بعيدة جداً عن المسار الذي يؤهلها لتحقيق أهداف التعليم للجميع. ولا بد من توافر سياسات قوية مدعومة بتعزيزات مالية لكي تتمكن النيجر من تحقيق هذه الأهداف ومن توفير مقاعد دراسة للأطفال النيجيريين غير الملتحقين بالمدارس والبالغ عددهم 1.1 مليون طفل. وبغية تحقيق أهداف التعليم للجميع، يتعين على النيجر زيادة الإنفاق على التعليم الابتدائي بنسبة تناهز 11% سنوياً حتى عام 2015. لكن هذا الأمر يبدو صعب المنال نتيجةً للأزمة المالية. فحصة الإيرادات الحكومية من الناتج المحلي الإجمالي تراجعت من 18% في عام 2008 إلى 15% في عام 2009. وتم خفض ميزانية التعليم بنسب كبيرة أيضاً، ويُتوقع أن يبقى الإنفاق في عام 2010 أقل مما كان عليه في عام 2008، وذلك بنسبة 16%.

المصادر: IMF (2010f); Kyrili and Martin (2010); WFP (2010)، وأنظر الملحق، الجدول الإحصائي 5.

الإطار 2.4: التعديلات المالية قد توقف عجلة التقدم في غانا

أقدمت غانا بين عامي 1999 و2008على تعزيز سياساتها التعليمية وزيادة الإنفاق العام على التعليم، الأمر الذي ساعد على التحاق 000 400 طفل بالمدارس وعلى زيادة نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي من 60 إلى 77%. لكن في عام 2008، أسفر اتساع العجز المالي وتباطؤ النمو الاقتصادي عن أزمة في المالية العامة تهدد بتبديد ما حققته غانا من مكاسب في مجال التعليم.

وبموجب برنامج أعده صندوق النقد الدولي، استهلت غانا سلسلة من التعديلات المالية الجذرية. وجرى خفض إجمالي الإنفاق بنسبة 8% بالأرقام الحقيقية خلال عام 2009. لكن عمليات خفض الإنفاق كانت أوسع نطاقاً بكثير في مجال التعليم، إذ تم خفض ميزانية التعليم بنسبة تناهز 30%، وتراجع الإنفاق على التعليم الأساسي بنسبة 18%، أي ما يعادل التكاليف اللازمة لالتحاق 000 653 طفل بالمدارس.

وشهد عام 2010 ارتفاع الإنفاق المقرر على التعليم، لكنه بقي دون مستوى عام 2008، وليس من الواضح ما إذا كان سيتم إنفاق مخصصات الميزانية بالكامل. وينص الاتفاق الذي أبرمته غانا مع صندوق النقد الدولي على مواصلة خفض العجز المالي، ومن المزمع المضي قدماً في خفض إجمالي الإنفاق الحكومي في عام 2011. إلى جانب ذلك، أُعدت تدابير لحماية الإنفاق على الخدمات الاجتماعية وثمة خطط تقضي بزيادة المنح المدرسية وتوفير الكتب الدراسية مجاناً. لكن من السابق للأوان معرفة ما إذا كان سيتم الوفاء بهذه الالتزامات.

وتدل تجربة غانا على أوجه القصور التي ينطوي عليها التركيز على مسألة خفض ميزانيات التعليم من دون النظر في اعتبارات أخرى. فما يهم من منظور التعليم للجميع هو مواءمة التمويل مع السياسات الرامية إلى إزالة العراقيل التي تحول دون تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي وغيره من الأهداف. وتشير التقديرات التي أُجريت لأغراض هذا التقرير إلى أنه ينبغي زيادة الإنفاق على التعليم الابتدائي بنسبة 9% سنوياً إذا ما أريد تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. وبما أنه يُتوقع ارتفاع الإنفاق الحكومي بنسبة 4% فقط في السنوات الخمس المقبلة، يبدو أنه سيتعذر تحقيق أهداف عام 2015 من دون زيادة المعونة.

المصادر: EPDC and UNESCO (2009); IMF (2010f); Kyrili and Martin (2010); Yang et al. (2010)، وأنظر الملحق، الجدول الإحصائي 5.

الجدول 2.5: إن أهداف خفض العجز المالي قد تؤدي إلى تراجع الإنفاق الحكومي على التعليم في بعض البلدان

الخطط القصيرة الأجل المتعلقة بالعجز المالي في مجموعة مختارة من البلدان ذات الدخل المنخفض وذات الحد الأدنى من الدخل المتوسط التي تشارك في برامج خاصة بصندوق النقد الدولي

البلد	خفض العجز مدرج في معايير الأداء الخاصة بصندوق النقد الدولي	العجز المالي في عام 2009	هدف خفض العجز المالي لعام 2012	كيف سيتم خفض العجز؟	هل يوجد بنود خاصة بحماية الإنفاق على الخدمات الاجتماعية في اتفاق صندوق النقد الدولي؟	ميزانية التعليم بين عامي 2008 و2009
		(% من الناتج المحلي الإجمالي)				
غانا	نعم	9.8	5.5	من خلال خفض الإنفاق بصورة رئيسية	نعم	خُفضت
باكستان	نعم	4.9	2.5	تحسين الإيرادات وخفض الإنفاق	كلا	غير متوافرة
النيجر	نعم	5.3	1.9	تحسين الإيرادات وخفض الإنفاق	نعم	خُفضت
ملاوي	نعم	5.4	0.7	تحسين الإيرادات وزيادة المنح	نعم	غير متوافرة
موريتانيا	نعم	5.9	3.8	خفض الإنفاق	نعم	خُفضت
اليمن	نعم	10.2	4.7	خفض الإنفاق	كلا	غير متوافرة

ملاحظة: n/a: not available.
المصادر: IMF (2010*f*); latest available IMF Article IV country reviews.

السقف الموصى به يؤثر على حشد المعلمين وعلى أجورهم ومعنوياتهم. ولا يجري صندوق النقد الدولي عمليات تقييم متاحة للجمهور بشأن التأثير المحتمل للسقف المقترح فيما يخص أجور المعلمين، وهو أمر يدل على إخفاق أوسع نطاقاً في تقييم آثار التعديلات المالية على أهداف التعليم للجميع.

ويواجه راسمو السياسات خيارات صعبة نتيجةً للتحديات التي فرضتها التعديلات المالية. وصحيح أن حالات العجز المالي التي لا يمكن للبلدان تحملها تنطوي على مخاطر اقتصادية كبيرة فيما يتعلق بالنمو وتمويل الخدمات العامة. لكن تحقيق الاستقرار في المالية العامة على حساب مجالات أخرى مثل الصحة والتعليم وخفض معدلات الفقر قد يحد من إمكانية تحقيق النمو الاقتصادي في المستقبل. فضلاً عن ذلك، فإن الكثير من برامج صندوق النقد الدولي لا تجري عمليات تقييم جديرة بالذكر بشأن طريقة تأثير الأهداف المالية على التقدم المحرز في تحقيق الهدف الإنمائي للألفية المتمثل في تعميم التعليم الابتدائي وأهداف التعليم للجميع الأوسع نطاقاً. وينبغي بالتالي سد الثغرة بين النهوج المتبعة حالياً إزاء التعديلات المالية والتعاون الدولي في مجال التعليم وغير ذلك من الأهداف الإنمائية.

يتوقع صندوق النقد الدولي أن يرتفع الإنفاق الحكومي بنسبة تساوي نصف الزيادة اللازمة لتعميم التعليم الابتدائي

الوفاء بالتزامات المعونة أولوية ملحّة

ازدادت أهمية المعونة الدولية إلى حد كبير في ضوء ما تواجهه أفقر البلدان النامية من ضغوط مالية شديدة وآفاق غير أكيدة على صعيد الانتعاش وعجز متزايد في تمويل أهداف التعليم للجميع. ولسوء الحظ، من شأن الاتجاهات الحالية في مجال تقديم المعونة أن تحد من إمكانية تمويل كل الأهداف الإنمائية الدولية. فالجهات المانحة لم تفِ بعد بالتزامها بزيادة المعونة، كما أن هذه الالتزامات لا تكفي لتوفير التمويل اللازم في مجال التعليم.

وبقيت المعونة الدولية ثابتة خلال عام 2009، ويشير أحدث استقصاء أجرته منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بشأن خطط الإنفاق الخاصة بالجهات المانحة إلى أن الإنفاق يقل بحوالي 20 مليار دولار أمريكي عما تم التعهد به خلال مؤتمر قمة غلين إيغلز في عام 2005.

وتتجلى خطورة هذا الوضع في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بوجه خاص. فعلى الرغم من أن المعونة المخصصة لهذه المنطقة شهدت ارتفاعاً سنوياً بنسبة تناهز 17% في المتوسط منذ عام 2002، إلا أن حوالي ثلث هذه المعونة يأتي كتدابير لتخفيف عبء الديون الخارجية (وهو أمر لا يولّد تلقائياً موارد إضافية للميزانية). وكان ينبغي زيادة المعونة بمقدار الضعف بحلول عام 2010 من أجل تحقيق الهدف الذي تم تحديده لهذه المنطقة في عام 2005. ويتبين من المخصصات المقررة إلى أن هذا الهدف لن يتحقق ما لم يسد العجز البالغ 16 مليار دولار أمريكي الخاص بمنطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (United Nations, 2010d; OECD-DAC, 2010c).

وتبدو هذه الصورة القاتمة أسوأ مما هي عليه إذا أخذنا في الاعتبار التقديرات الخاصة بالمعونة القابلة للبرمجة. وتكمن أهمية هذه المعونة في أنه يمكن التنبؤ بها على نحو أكبر بالمقارنة مع الأشكال الأخرى للمساعدة الإنمائية (مثل تخفيف عبء الدين والدعم الإنساني) ويمكن أيضاً تخطيطها في إطار الميزانيات الحكومية، وهو عامل حاسم فيما يخص تخطيط التعليم. وتشكل المعونة القابلة للبرمجة حوالي ثلثي إجمالي التدفقات الحالية للمعونة. وبعد الارتفاع الكبير الذي سُجل في الفترة الممتدة حتى عام 2008، تشير خطط الإنفاق الخاصة بالجهات المانحة إلى أن المعونة القابلة للبرمجة لن تشهد إلا ارتفاعاً محدوداً بين عامي 2009 و2011 وأن هذه المعونة ستبدأ طوراً من الاستقرار اعتباراً من عام 2011 (الشكل 2.13).

وبما أن البلدان المانحة تواجه ضغوطاً مالية شأنها شأن البلدان الأخرى، فإن الثغرة بين الالتزامات والمعونة المقدمة فعلاً قد تتسع في المرحلة المقبلة. وأسفرت الأزمات المصرفية التي شهدتها البلدان المانحة في الماضي عن تراجع المعونة بنسبة تتراوح بين 20 و25% بالمقارنة مع المستويات التي كانت سائدة قبل هذه الأزمات (Dang et al, 2009). ويذكّر هذا الأمر بالدعم السياسي المحدود الذي تحظى به ميزانيات المعونة خلال فترات التراجع الاقتصادي.

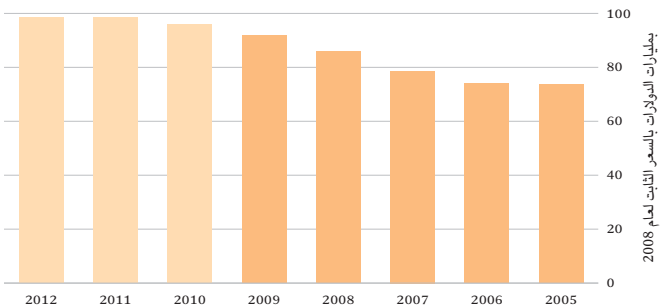
وصحيح أن خطط الإنفاق على المعونة لا تشير إلى تخفيضات بهذا الحجم، لكن ليس ثمة مجال للتقاعس فيما يخص المعونة. وقررت بعض الجهات المانحة البارزة الإبقاء على التزامها القوي بالمعونة على الرغم من التخفيضات الكبيرة التي شهدها الإنفاق العام في مجالات أخرى (الجدول 2.6). ففي المملكة المتحدة حيث يُتوقع أن تصل ميزانية المعونة إلى 0.7% من الناتج القومي الإجمالي بحلول عام 2013، قررت الحكومة الجديدة الالتزام بخطط الإنفاق على المعونة التي أعدتها الحكومة السابقة، وذلك على الرغم من تراجع الإنفاق العام إلى أدنى مستوياته منذ الحرب العالمية الثانية (Institute for Fiscal Studies, 2010). ومن الجدير بالذكر أن خطط الإنفاق في مجموعة أخرى من البلدان المانحة التابعة لمجموعة البلدان الثمانية، ومنها ألمانيا والولايات المتحدة وفرنسا، تشير إما إلى ارتفاع في عام 2009 أو إلى انتعاش في عام 2010. وأعلنت أستراليا أنها تعتزم مضاعفة ميزانية المعونة وأنه سيتم تخصيص 5 مليارات دولار أمريكي لقطاع التعليم بين عامي 2010 و2015 (Rudd, 2010). ومع ذلك، فإن الإسقاطات الخاصة بعدد من البلدان الأخرى تشير إلى تراجع كبير في المعونة. ومن شأن تدهور الأوضاع المالية أن يسفر عن انخفاض في المعونة حتى في البلدان التي تدل فيها الإسقاطات على اتجاهات أكثر إيجابيةً. وثمة استنتاج مثير للقلق يمكن استخلاصه من التحليل القطري المبين في الجدول 2.6، وهو أن الكثير من الجهات المانحة تخلت ضمناً على ما يبدو عن الالتزامات التي تعهدت بها في عام 2005، حتى لو كانت توحي بعكس ذلك في تصريحاتها العلنية.

وينبغي للحكومات أن تنظر بعناية في الآثار التي قد تترتب على خفض المعونة والإخفاق في الوفاء بالالتزامات التي قطعتها. وصحيح أنه لا توجد هيئات محلية نافذة ومجموعات ذات مصالح محددة للدفاع عن ميزانيات المساعدة الإنمائية. لكن المعونة تشكل عادةً ما يتراوح بين 1 و2% فقط من إجمالي الإنفاق العام، مما يعني أن أي وفورات قد تتحقق نتيجةً لتخلي الحكومات عن التزاماتها إزاء البلدان الفقيرة ستكون محدودة. والأهم من ذلك كله هو ضرورة اعتراف الحكومات المانحة بأن التقصير في تقديم المعونة سيطيح بالجهود الرامية إلى خفض وفيات الأطفال والأمهات والحد من الفقر وضمان التحاق الأطفال بالمدارس. وفي هذا السياق، يتعين على الجهات المانحة القيام بما يلي:

- إعداد جداول زمنية إرشادية قابلة للتطوير خلال النصف الأول من عام 2011 بغية تحديد السبل الكفيلة بالتعويض عن أي تقصير في الوفاء بالتزامات المعونة. وينبغي تقديم هذه الخطط إلى لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وذلك قبل انعقاد مؤتمر قمة مجموعة الدول الثماني في عام 2011.
- الحرص على الوفاء بالتزاماتها تجاه أفريقيا في وقت مبكر بغية سد العجز البالغ 16 مليار دولار فيما يخص المعونة التي تعهدت بتوفيرها بحلول عام 2010.
- اتخاذ تدابير أوسع نطاقاً لتعزيز فعالية المعونة. ومن شأن إلغاء الشروط المفروضة على 10% من المعونة، وهي شروط تقضي بارتباط المعونة بخدمات تتصل بالجهات المانحة، أن يساعد على تعزيز فعالية المعونة. ويمكن زيادة قيمة المعونة بنسبة تتراوح بين 15 و30% عن طريق تمكين الحكومات من اتخاذ قرارات مستقلة بشأن شراء السلع والخدمات. كما أن معالجة المشكلات المرتبطة بتقلبات المعونة وعدم القدرة على التنبؤ بها قد تتيح تعزيز فعالية المعونة بنسبة إضافية تتراوح بين 8 و20% (Carlsson et al., 2009).

الشكل 2.13: يُتوقع أن تبدأ المعونة القابلة للبرمجة طوراً من الاستقرار اعتباراً من عام 2011

الحجم الفعلي للمعونة القطرية القابلة للبرمجة في 2005-2009، وإسقاطات خاصة بالفترة 2010-2012



المصدر: OECD-DAC (forthcoming).

الجدول 2.6: ثمة عدد قليل من الجهات المانحة الثنائية التي تعتزم زيادة المعونة زيادة كبيرة في السنوات القادمة

الأرقام الأولية لعام 2010	إسقاطات خاصة بعام 2011 وما بعده	الجهات المانحة الثنائية المشاركة في عضوية لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي
↓	↓	• آيرلندا: تعتزم في عام 2011 خفض المعونة بمقدار 1.1 مليار يورو في عام 2012 • اليونان: تشير إلى انعدام اليقين بشأن مرحلة ما بعد عام 2011 • كندا: تعتزم في عام 2011 والمعونة ستبقى عند مستوى 2011 في السنوات الخمس القادمة • إسبانيا: تشير في عام 2011 وأعلن عن خطة لخفض المعونة بمقدار 2 مليون يورو في 2012 و2013
↓	↑	• النمسا: تشير في عام 2011 وتهدف إلى زيادة المعونة في عام 2012 • إيطاليا: تشير في عام 2011 وتعتزم زيادة المعونة في عام 2012 • البرتغال: تعتزم في عام 2011 وتهدف إلى زيادة المعونة في عام 2012 • ألمانيا: تعتزم في عام 2011 وتهدف إلى زيادة المعونة في عام 2012 • هولندا: تعتزم في عام 2011 وتقرر تجميد حصة المساعدة الإنمائية الرسمية من الناتج القومي الإجمالي • نيوزيلندا: تشير في عام 2011 وتهدف إلى زيادة المعونة في عام 2012 • أستراليا: تعتزم في عام 2011 وتهدف إلى زيادة المعونة في عام 2012
↑	↓	• النرويج: تهدف في عام 2011 وتعتزم في عام 2012 • السويد: تعتزم في عام 2011 وتلتزم في عام 2012 • الولايات المتحدة: تهدف في عام 2011 وتشير في عام 2012
↑	↑	• فرنسا: تعتزم في عام 2011 وتشير في عام 2012 • المملكة المتحدة: تعتزم في عام 2011 وتلتزم في عام 2012 • فنلندا: تهدف في عام 2011 وتعتزم في عام 2012 • بلجيكا: تهدف في عام 2011 وتقترح في عام 2012 • سويسرا: تهدف في عام 2011 وتعتزم في عام 2012 • الدنمارك: تشير في عام 2011 وتعتزم في عام 2012 • لكسمبرغ: تعتزم في عام 2011 وتعتزم في عام 2012

المصادر: Development Initiatives (2010); OECD-DAC (2010*b*).

آثار المعونة على التعليم الأساسي

في ضوء التوقعات التي تشير إلى أن الركود سيشوب المعونة القابلة للبرمجة في المرحلة المقبلة، يبدو أن إعادة توزيع المعونة لصالح قطاع التعليم هي الخطوة الوحيدة الكفيلة بسد العجز في تمويل التعليم للجميع. ويمكن للجهات المانحة في هذا الصدد أن تحوّل وجهة ميزانيات المعونة لصالح التعليم الأساسي أو أن تعزز حصة التعليم من إجمالي المعونة. وفي حين يمكن اتخاذ تدابير عملية في كل من هذين المجالين، لا يوجد أي برهان يدل على أن أولويات الجهات المانحة ستشهد تغيراً كبيراً.

وإذا بادرت الجهات المانحة إلى إيلاء المزيد من الاهتمام للتعليم الأساسي، فإن ذلك قد يساعد كثيراً على زيادة المساعدة الإنمائية. وتجدر الإشارة إلى أن العديد من الجهات المانحة، ومنها ألمانيا واليابان وفرنسا، توجه الجزء الأكبر من المعونة المخصصة للتعليم لصالح التعليم العالي. فضلاً عن ذلك، فإن حصة كبيرة من المصروفات تذهب إلى المؤسسات المحلية والمنح الدراسية (الشكل 2.9). وثمة الكثير من التساؤلات التي تحيط بالقيمة الفعلية لهذه المصروفات فيما يخص أهداف التعليم للجميع (UNESCO, 2008). وإذا أقدمت ألمانيا وفرنسا على توجيه الموارد التي تخصصها حالياً للطلبة الأجانب الملتحقين بالجامعات الألمانية والفرنسية نحو التعليم الأساسي في البلدان النامية، فإن ذلك سيتيح تعبئة مبلغ إضافي قدره 1.8 مليار دولار أمريكي سنوياً. لكن أياً من هذين البلدين لم يعلن عن أي خطوات في هذا الاتجاه، ومن المرجح أيضاً أن يبقى تركيز اليابان منصباً على مراحل التعليم ما بعد الأساسي.

إلى جانب ذلك، فإن آفاق إعادة توزيع المعونة على نطاق أوسع لدعم التعليم الأساسي لا تدعو إلى التفاؤل. فالأولويات السياسية لمجموعة البلدان الثمانية شهدت تغيراً كبيراً لصالح الأهداف الإنمائية الأخرى للألفية. ومن الجدير بالذكر أن إعلان مؤتمر قمة مجموعة البلدان الثمانية الذي عُقد في موسكوكا بكندا في شهر حزيران/يونيو 2010 تضمن التزامات بتحسين صحة الأمهات وصحة الأطفال، وتمت إضافة قضيتيّ الأمن الغذائي والاستدامة البيئية إلى الأولويات السابقة (Group of Eight, 2010). لكن قطاع التعليم لم يحظَ بالتزامات مماثلة. علاوةً على ذلك، فإن النتيجة الرئيسية التي أسفر عنها مؤتمر قمة الأمم المتحدة بشأن الأهداف الإنمائية للألفية في أيلول/سبتمبر 2010 تمثلت في التزام بتخصيص 40 مليار دولار أمريكي لتحسين صحة الأمهات وصحة الأطفال. ويمكن القول إن الإهمال الذي يتعرض له قطاع التعليم ينمّ عن قصر نظر وسيؤدي حتماً إلى نتائج سلبية.

ومع أن ضرورة التركيز على بقاء الطفل على قيد الحياة وعلى صحة الأمهات أمر بديهي، فإن الذهنية الكامنة وراء إهمال الجهات المانحة لقطاع التعليم وتركيزها على أنشطة محدودة النطاق في ميدان الصحة تهدد بوقف التقدم في مجالي الصحة والتعليم على حد سواء. وفي المقابل، إن تسريع التقدم في مجال التعليم قد يسهم إلى حد كبير في الحد من الفقر وتعزيز النمو الاقتصادي وتحسين التغذية. إضافةً إلى ذلك، فإن التعليم الموجه إلى الأمهات يُعتبر أحد أقوى العوامل الحفازة لتحسين صحة الأطفال وصحة الأمهات (انظر الهدف 1 في الفصل 1).

مصادر جديدة لتمويل التعليم

في ضوء ازدياد القيود المفروضة على ميزانيات الجهات المانحة، يعتبر بعض المعلقين أن التمويل التجديدي قد يساعد على تدارك الثغرات المالية وعلى تعبئة قدر كبير من الموارد من خلال الأسواق التجارية وغيرها من المصادر (Girishankar, 2009). لكن هل تستند هذه الحجة حقاً إلى أسس واقعية؟

ثمة دواعٍ حقيقية للتركيز بصورة أكبر على التمويل التجديدي (Burnett and Bermingham, 2010; UNESCO, 2010a). وفي حين عوّلت الشراكات الدولية في مجال الصحة على مجموعة من مصادر التمويل التجديدي، تعرّض هذا النوع من التمويل لإهمال كبير في قطاع التعليم. وفضلاً عن كل الفرص الضائعة لتوليد مصادر جديدة للإيرادات، عانى قطاع التعليم أيضاً من قلة الأضواء التي يستقطبها على الصعيد السياسي. ويفتقر التعليم إلى صناديق شبيهة بالصناديق العالمية للصحة التي نجحت في تعبئة الجهود الدولية من أجل التصدي لعدد من الأمراض مثل فيروس ومرض الإيدز والملاريا. وللأسباب السابقة جميعاً، ينبغي للوكالات المعنية بتوفير التعليم للجميع أن تولي المزيد من الاهتمام للبحوث وأنشطة الترويج المرتبطة بالتمويل الدولي.

ينبغي للوكالات المعنية بتوفير التعليم للجميع أن تولي المزيد من الاهتمام للبحوث وأنشطة الترويج المرتبطة بالتمويل الدولي

ومع ذلك، فإن التمويل التجديدي ليس العصا السحرية لمعالجة أزمة تمويل التعليم للجميع كما يزعم البعض أحياناً. ويمكن إبداء ثلاثة تحفظات إزاء المزاعم الأوسع نطاقاً التي أُثيرت في هذا الصدد. أولاً، لا يتوافر أي سيناريوهات مالية أو سياسية معقولة تشير إلى أن التمويل التجديدي سيفضي إلى سد العجز في تمويل التعليم للجميع بحلول عام 2015. ثانياً، إن قطاع التعليم لن يتمكن من تحقيق حد أقصى من المكاسب إلا من خلال استراتيجية أشمل تربط التمويل الواسع النطاق للأهداف الإنمائية للألفية برسوم تُفرض على الأسواق المالية. ثالثاً، وفي حين يمكن إيجاد حلول تمويلية جديدة لقطاع التعليم، فإن العائدات التي ستتأتى من هذه الحلول ستكون أقل بكثير مما هو متوقع إلا إذا توافرت قيادة سياسية جريئة. وأفضى العمل التحليلي الذي تم الاضطلاع به حديثاً إلى تحديد مجموعة من الخيارات الجديدة لتمويل التعليم.

فرض رسوم على الأسواق المالية

إن الدور الذي أداه القطاع المالي في الأزمة المالية حث عدة حكومات على المطالبة بفرض ضرائب على المصارف لتغطية التكاليف اللازمة لتصحيح الخلل الحاصل في الأسواق المالية. وأشار بعض البلدان، لا سيما ألمانيا وفرنسا، إلى أنه يمكن استخدام الإيرادات المتأتية من هذه الضرائب لتمويل المعونة الإنمائية. وتراوحت الاقتراحات المقدمة في هذا الصدد بين فرض رسوم على المعاملات المالية واقتطاع ضرائب على أرباح المصارف وخصومها (European Commission, 2010; IMF, 2010b)، وفرض رسم متواضع على المعاملات النقدية. ومن شأن فرض رسم بنسبة 0.005% أن يساعد على تعبئة حوالي 34 مليار دولار أمريكي سنوياً (Leading Group, 2010).

وأيّد آخرون فرض ضريبة شاملة على المعاملات المالية قد تدرّ مبلغاً يصل إلى 400 مليار دولار أمريكي سنوياً (Robin Hood Tax Campaign, 2010). ولا بد من الإقرار بأن الأسباب المؤيدة لربط أهداف التعليم للجميع برسوم تُفرض على الأسواق المالية العالمية هي أمر يستسيغه المرء بديهياً. فالبلدان الفقيرة تعاني بشدة من أزمة ليست مسؤولة عنها، ومن الطبيعي طرح حجة العدالة والإنصاف لمطالبة المسؤولين عن الأزمة بالتعويض عما خلّفوه من أضرار. وتزداد هذه الحجة قوةً إذا أخذنا في الاعتبار حجم ثروات الجهات التي تسببت بالأزمة. فالعلاوات التي حصل عليها مديرو المصارف في وول ستريت في عام 2009 والتي بلغت 20 مليار دولار حسب التقديرات فاقت ما أنفقته البلدان الستة والأربعون الأشد فقراً في العالم على التعليم الأساسي (EPDC and UNESCO, 2009; Sachs, 2010).

الإيجابيات. إن جزءاً من الإيرادات التي قد تتأتى من الرسوم المقترح فرضها على الأسواق المالية العالمية قد تساعد كثيراً على سد العجز في تمويل التعليم للجميع. وعلى سبيل المثال، إن نسبة 10% من الضريبة المقترحة على المعاملات النقدية قد تعادل مبلغاً قدره 3.4 مليار دولار أو ما يساوي 21% من العجز المالي في البلدان المنخفضة الدخل. وتعمل مجموعة كبيرة من المنظمات غير الحكومية على ترويج فكرة الرسوم لكسب الدعم اللازم في الأوساط العامة.[3] وتجدر الإشارة إلى أن الحجة الداعية إلى فرض رسوم مالية باتت تحظى بتأييد شعبي وسياسي متزايد وإن تباينت آراء مؤيدي هذه الحجة بشأن مزايا مختلف الاقتراحات المطروحة.

الشواغل الاستراتيجية. في حين تحظى الضرائب المذكورة بدعم الكثير من الحكومات، لم يتم الاتفاق على النهوج التي ستُتّبع أو على حصة الإيرادات التي قد يتم تخصيصها للتنمية الدولية (European Commission, 2010; IMF, 2010b). فمعظم حكومات البلدان التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي تعتبر أن الهدف الرئيسي للرسوم المالية يتمثل في تمويل عملية استرداد تكاليف ضمان ديون المصارف أو إنشاء صناديق تأمين لتفادي أزمات مماثلة في المستقبل. فضلاً عن ذلك، ثمة تباين في الآراء بشأن ما إذا كان ينبغي التركيز على رسوم متواضعة تُفرض على المعاملات النقدية أو على رسوم أوسع نطاقاً تُفرض على المعاملات المنجزة في الأسواق المالية.

استنتاجات عامة. يتعين على الوكالات المعنية بالتعليم للجميع أن تدعم الجهود الأوسع نطاقاً الداعية إلى اعتماد خيار الرسوم المالية، وينبغي لها في الوقت عينه أن تحدد مطالب خاصة ذات صلة بالتعليم في إطار الأهداف الإنمائية للألفية.

مرفق تمويل دولي لتوفير دعم مبكر للتعليم

إن مرفق التمويل الدولي للتحصين (IFFIm) هو نموذج تمويلي يصلح أن يحتذى به في مجال التعليم. فقد قام هذا المرفق بتعبئة الدعم لصالح التحالف العالمي للقاحات والتحصين الذي دعم تعزيز برامج التحصين في البلدان النامية. وفي إطار هذا المرفق، تصدر الحكومات المانحة سندات توفر إيرادات مباشرة لشراء اللقاحات من دون تأخير. وتقوم الحكومات فيما بعد بتسديد قيمة هذه السندات لحامليها من أموال ميزانيات المعونة، وذلك على فترة طويلة. وترتكز التعبئة المبكرة للإيرادات على حجة بسيطة ودامغة مفادها أن الأطفال غير المحصنين يحتاجون اليوم قبل الغد إلى اللقاحات الكفيلة بالحد من مخاطر الأمراض المعدية التي تهدد حياتهم.

ويمكن اتّباع المنطق نفسه في مجال التعليم. فالأطفال غير الملتحقين بالمدارس الذين يبلغ عددهم 67 مليون طفل يحتاجون اليوم قبل الغد إلى مساعدة مالية لا ترمي فقط إلى بناء قاعات الدراسة، بل ترمي أيضاً إلى توظيف المعلمين وتدريبهم وتمويل الكتب الدراسية وغيرها من مواد التدريس. ويتعذر على حكومات الكثير من البلدان الأشد فقراً في العالم أن تؤمن التمويل اللازم لتغطية تكاليف بناء المدارس أو لتسديد التكاليف المتكررة المتمثلة في رواتب المعلمين، وهو ما يفسر الفجوة التمويلية البالغة 16 مليار دولار فيما يخص التعليم للجميع. ويمكن تقليص هذه الفجوة عن طريق إنشاء مرفق شبيه بمرفق التمويل الدولي للتحصين. فخطوة إنشاء مرفق تمويل دولي للتعليم من شأنها تمكين الجهات المانحة من إصدار سندات تتيح تمويل زيادة حجم المعونة وتقديم دعم مبكر من أجل تحقيق أهداف عام 2015.

الإيجابيات. إن إنشاء مرفق تمويل دولي للتعليم قد يساعد على تعبئة قدر كبير من الأموال. فبفضل مرفق التمويل الدولي للتحصين، انتفعت برامج التحصين التابعة للتحالف الدولي للقاحات والتحصين بإيرادات مباشرة بلغت 2.7 مليار دولار منذ عام 2006 (IFFIm, 2010). ومع أن قطاع التعليم يفتقر إلى آلية لتوفير الدعم المبكر، فإن مبادرة المسار السريع بصيغتها المعدلة قد تساعد على ملء هذا الفراغ. ومن شأن المعونة المبكرة التي يتم توفيرها جزئياً من خلال مبادرة المسار السريع أو من خلال الصناديق الجماعية الوطنية (انظر الفصل 5) أن تساعد على الحد من اعتماد البلدان المتأثرة بالنزاعات على تدفقات المعونة الإنسانية القصيرة الأجل التي لا يمكن التنبؤ بها (انظر القسم الثاني من هذا التقرير).

الشواغل الاستراتيجية. يعتبر بعض المحللين أن التكاليف الإدارية المرتبطة بمرفق التمويل الدولي للتحصين تفوق تكاليف المصارف المتعددة الأطراف التي تقترض مبالغ كبيرة من الأموال. فضلاً عن ذلك، واجه هذا المرفق صعوبات على صعيد تأمين الالتزامات التي تعهدت بها الجهات المانحة بموجب القانون. ويُعزى ذلك جزئياً إلى أن السندات التي يتم إصدارها هي ديون تقع مسؤوليتها على عاتق الحكومات المقبلة (IAVI, 2009). وفي ضوء الأوضاع المالية الحالية، قد تترد الحكومات في زيادة الديون الحكومية. علاوةً على ذلك، إن التراجع المحتمل لميزانيات المعونة في المستقبل سيحد حتماً من نطاق تدفقات المساعدة الإنمائية. وثمة تساؤلات تحيط بقدرة مبادرة المسار السريع على تخصيص الأموال وتوزيعها بالمعدل المتوقع، وذلك على الرغم من التحسن الذي يشهده أداء هذه المبادرة.

إن إنشاء مرفق تمويل دولي للتعليم قد يفضي إلى تحقيق نتائج سريعة في الكثير من البلدان الأشد فقراً في العالم

3. على سبيل المثال، نجحت حملة روبن هود الضريبية (www.robinhoodtax.org.uk) في حشد دعم العديد من المنظمات غير الحكومية في المملكة المتحدة وغيرها من البلدان لصالح فرض ضرائب على المعاملات المالية.

استنتاجات عامة. إن إنشاء مرفق تمويل دولي للتعليم قد يفضي إلى تحقيق نتائج سريعة في الكثير من البلدان الأشد فقراً في العالم، وهو أمر قد يمكّن الحكومات من تخطي المصاعب التمويلية التي تواجهها. وفي حين لا يمكن التهاون في تحصين الأطفال ضد الأمراض التي تهدد حياتهم، فإنه لا يمكن أيضاً التهاون في تزويد هؤلاء الأطفال بالتعليم الذي يحتاجون إليه لإطلاق العنان لقدراتهم والإفلات من براثن الفقر والمشاركة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية. وبالنسبة إلى الجهات المانحة التي تجد صعوبة في الوفاء بالتزاماتها بتقديم المعونة، تمثل السندات وسيلة لتعبئة موارد جديدة في ظل أوضاع مالية صعبة. ويتعين على الحكومات المانحة أن تتعاون لإصدار سندات دولية لتمويل التعليم يتراوح مبلغها بين 3 و4 مليارات دولار أمريكي بين عامي 2011 و2015. وينبغي توزيع حوالي نصف هذا المبلغ من خلال مبادرة المسار السريع، مع ضرورة التقيّد بمعايير صارمة فيما يخص تسديد المدفوعات. ومن الجدير بالذكر أن القمتين اللتين ستعقدهما مجموعة البلدان الثمانية ومجموعة الدول العشرين خلال عام 2011 توفران فرصة لإعداد اقتراح بشأن إنشاء مرفق تمويل دولي للتعليم، بوصفه جزءاً من استراتيجية عالمية أوسع نطاقاً لتسريع التقدم صوب تحقيق أهداف التعليم للجميع.

يتعين على الحكومات المانحة أن تصدر سندات دولية لتمويل التعليم يتراوح مبلغها بين 3 و4 مليارات دولار أمريكي بين عامي 2011 و2015

فرض رسوم على السلع الاستهلاكية والخدمات

مع أن ميدان التمويل التجديدي يعج بالحلول والترتيبات المالية، فإن ثمة مجالاً لاختبار نهوج تمويلية جديدة (Burnett and Bermingham, 2010). ويقدم سوق الهواتف المحمولة فرصةً لتعبئة الموارد من خلال فرض رسوم على السلع الاستهلاكية والخدمات، إذ تتوافر في هذا القطاع ثلاثة شروط ضرورية للتمويل التجديدي هي كثرة المستخدمين ووفرة المبيعات وقلة الشركات المزودة للخدمات (الإطار 2.5).

الإيجابيات. إن الرسوم على السلع الاستهلاكية قد تعود بفوائد متعددة على جدول أعمال التعليم للجميع. فبالإضافة إلى زيادة الإيرادات، توفر هذه الرسوم وسيلة لنشر رسائل مفيدة والتواصل مع الجمهور وإشراك القطاع الخاص. وعلى سبيل المثال، ساعدت مبادرة "رِد برودواكت" (RED) على حشد عدد كبير من الناس، علماً بأنها لم تسفر إلا عن قدر محدود من الإيرادات لدعم الصندوق العالمي لمكافحة الإيدز والسل والملاريا.

الشواغل الاستراتيجية. ثمة الكثير من المبادرات البارزة التي لا تولّد سوى كمية محدودة من الموارد التمويلية. وعلى سبيل المثال، لا يمثل التمويل التجديدي إلا 2% من المبالغ التي ستسهم في تجديد موارد الصندوق العالمي في الفترة 2011-2013. ومن الجدير بالذكر في هذا الصدد أن حتى برنامج

الإطار 2.5: فرض رسوم على الهواتف المحمولة لتمويل التعليم

قد يكون سوق الهواتف المحمولة مصدراً واعداً لتمويل التعليم بموارد جديدة. فالعائدات التي يدرّها هذا القطاع والعدد القليل من الشركات المزودة للخدمات، والحجم الهائل للاستهلاك اليومي الذي يُعدّ بالمليارات كلها عوامل يمكن الاستناد إليها لتحديد مجموعة من النهوج المحتملة لتوليد الإيرادات. ويمكن الاسترشاد بالإيرادات المحتملة لرسم السياسات ذات الصلة بالرسوم المالية واتخاذ قرار بشأن ما إذا كان ينبغي فرض رسوم إلزامية أو طوعية.

ويدرّ سوق الهواتف المحمولة قدراً طائلاً من الأموال ويشهد هذا القطاع نمواً سريعاً، بحيث أن إجمالي المبيعات في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي وحدها سجل ارتفاعاً سنوياً بنسبة 14% في المتوسط منذ عام 1997 وبلغ حوالي 493 مليار دولار في عام 2007. وتكفي رسوم متواضعة جداً على المعاملات اليومية التي تُعدّ بالمليارات لتوليد سيل كبير من الإيرادات. وبما أن عدداً قليلاً من الشركات يهيمن على الأسواق الرئيسية للهواتف المحمولة، فإن ذلك قد يجعل من عملية جمع الإيرادات مهمة سهلة نسبياً سواء كان الرسم طوعياً (أي عندما تضطلع الشركات بمسؤولية جمع الإيرادات) أم إلزامياً (عندما يدخل الرسم في نطاق التنظيم الحكومي). لكن طبيعة الرسم المتبع من شأنها أن تؤثر إلى حد كبير على تدفقات الإيرادات.

ويقضي أحد السيناريوهات القائمة على فرض رسم طوعي (الجدول 2.7) بأن يسهم المستخدمون بنسبة 0.5% من قيمة فاتورة الهاتف المحمول، أو ما يتراوح بين 15 و20 سنتاً شهرياً في المتوسط. وإذا بادرت شركة فودافون التي تُعتبر إحدى أكبر شركات الهواتف المحمولة في العالم إلى اقتراح خطة مماثلة على المشتركين ووافقت نسبة تتراوح بين 5 و20% من هؤلاء على المساهمة في هذه الخطة، فإن ذلك قد يدرّ إيرادات تتراوح بين 18 و70 مليون دولار أمريكي سنوياً. وصحيح أن هذا المبلغ يبدو محدوداً بالقياس إلى العجز الحالي في تمويل التعليم للجميع، لكن إذا وافقت الشركات العشر الأولى في العالم على المشاركة في برنامج للرسوم الطوعية، فإنها قد تتيح بذلك جمع ما يتراوح بين 86 و345 مليون دولار وفقاً لمدى تجاوب المشتركين مع البرنامج. وتجدر الإشارة إلى أن جهود الترويج على مستوى الشركات الإعلانية، وبخاصة على مستوى شركات الهواتف المحمولة، ستكون عاملاً حاسماً لاسترعاء انتباه الجمهور إلى برنامج الرسوم الطوعية.

الجدول 2.7: الرسم الطوعي في مجموعة مختارة من الشركات الكبيرة في سوق الهواتف المحمولة

الشركة	عدد المشتركين في خدمة الهاتف المحمول	الإيرادات من الاشتراكات في خدمة الهاتف المحمول	الإيرادات من فرض رسم بنسبة 0.5% (بملايين الدولارات الأمريكية)		التكاليف الشهرية لكل مستخدم
		بملايين الدولارات الأمريكية	بملايين الدولارات الأمريكية	بملايين الدولارات الأمريكية	بالدولارات الأمريكية
		2007	5% من العملاء	20% من العملاء	
فودافون (المملكة المتحدة)	260 500 000	70 000	18	70	0.11
دويتشي تيليكوم (ألمانيا)	119 600 000	47 534	12	48	0.17
فيريزون (الولايات المتحدة)	65 700 000	43 882	11	44	0.28
KDDI، اليابان	30 339 000	24 311	6	24	0.33
فرانس تيليكوم (فرنسا)	109 700 000	10 342	3	10	0.04
تيليكوم إيطاليا (إيطاليا)	67 611 000	20 427	5	20	0.13
الشركات العشر الأولى	903 708 869	345 076	86	345	...

ملاحظة: جميع الأرقام هي بسعر الدولار الثابت لعام 2007.

المرفق الدولي لشراء الأدوية الذي تم ترويجه على نطاق واسع لم يدرّ إلا 274 مليون دولار أمريكي في عام 2009، مع الإشارة إلى أن حوالي 70% من الإيرادات أتت من رسم إلزامي فُرض على تذاكر السفر (UNITAID, 2009). وكانت نتائج المبادرات الطوعية أسوأ من النتائج التي أفضت إليها المبادرات الأخرى. وعلى سبيل المثال، لم تدرّ مبادرة RED إلا حوالي 150 مليون دولار منذ عام 2006 (RED), 2010)). وتكفي مقارنة بسيطة بين هذه الأرقام والثغرة التمويلية البالغة 16 مليار دولار فيما يخص التعليم للجميع لإبراز الفجوة بين الإيرادات المتاحة والموارد التي ينبغي تأمينها.

استنتاجات عامة. إن إعداد اقتراحات جديدة قابلة للتطبيق في مجال التمويل التجديدي قد يعود بالفائدة على جدول أعمال التعليم للجميع. ويتعين على الوكالات المعنية أن تضع مجموعة من الخيارات في هذا الصدد (Burnett and Bermingham, 2010). لكن هذا الأمر ينبغي ألا ينتقص من أهمية الجهود التي يتعين بذلها لتعزيز مكانة التعليم في النقاش الأوسع نطاقاً بشأن المصادر الجديدة الكفيلة بتمويل الأهداف الإنمائية للألفية.

وفي نهاية المطاف، ينبغي تقييم التمويل التجديدي من حيث القيمة المضافة التي يقدّمها بالقياس إلى حلول التمويل الأخرى الخاصة بالتعليم للجميع. ويجب أيضاً تقييمه بوصفه أداةً تكميليةً للمعونة الرسمية، لا بوصفه بديلاً لها. ومن شأن التمويل التجديدي أن يحدث تغييراً جذرياً إذا ما تم ربطه بآلية تنفيذ فعالة تشمل مجموعة من الأطراف وتسهم في بناء القدرات اللازمة لتخطيط التعليم وتوفيره. ويمكن لمبادرة المسار السريع بصيغتها المعدلة أن تؤدي هذا الدور، مع الإشارة إلى أن مجموعة الدول الثماني ومجموعة الدول العشرين تضطلعان بدور أكثر نشاطاً بكثير في توفير القيادة السياسية.

من شأن المعونة الدولية أن تساعد على الحد من العوائق والحفاظ على التقدم، لكن الجهات المانحة أخفقت في الوفاء بالتزاماتها في هذا الصدد

الخلاصة

إن الشواغل التي تم تحديدها في هذا القسم تثير تساؤلات جوهرية بشأن القدرة على المضي قدماً في جدول أعمال التعليم للجميع في ظل حلول التمويل المتوافرة حالياً. وحتى قبل وقوع الأزمة الاقتصادية العالمية، شهد العجز في تمويل التعليم للجميع ارتفاعاً مثيراً للقلق في بلدان عديدة من أفقر بلدان العالم. وما نجم عن هذه الأزمة من تباطؤ في النمو الاقتصادي وتراجع في الإيرادات يحد من الجهود التي تبذلها مختلف البلدان لتمويل التعليم للجميع. ومن شأن المعونة الدولية أن تساعد على الحد من العوائق والحفاظ على التقدم، لكن الجهات المانحة أخفقت في الوفاء بالتزاماتها في هذا الصدد. ومع أن التمويل التجديدي يقدّم فرصاً جديدةً، فإنه لا بد من قيام الجهات المانحة ببذل جهود منسقة للوفاء بالتزامات المعونة التي تعهدت بها. ■

وثمة سيناريو بديل يقوم على رسم إلزامي (الجدول 2.8) تفرضه الحكومات على شركات الهواتف المحمولة.

وقد يتيح العدد القليل للشركات التي تهيمن على سوق الهواتف المحمولة خفض التكاليف الإدارية المرتبطة بالرسم الإلزامي وقد يحد من احتمال تهرّب الشركات من الضرائب. ومن منظور تمويل التعليم للجميع، تتمثل الميزة الرئيسية لفرض رسم إلزامي في السيل الكبير للإيرادات التي قد يولّدها هذا النوع من الرسوم. وعلى سبيل المثال، إن فرض ضريبة بنسبة 0.5% في ألمانيا أو إيطاليا أو فرنسا قد يتيح تعبئة 100 مليون دولار أمريكي سنوياً، ويمكن جمع 894 مليون دولار من خلال رسم يُفرض على نطاق الاتحاد الأوروبي.

وصحيح أن الاقتراح المتمثل في فرض رسم إلزامي على الشركات قد يتطلب مفاوضات سياسية معقدة، لكن يوجد سببان وجيهان يمكن للحكومات الأوروبية والمفوضية الأوروبية أن تستند إليهما للنظر في هذا الاقتراح. أولاً، إن الإيرادات المتأتية من الرسم الإلزامي قد توفر زخماً قوياً للتقدم في مجال التعليم في وقت تعاني فيه بلدان عديدة من بين أفقر بلدان العالم من ضغوط كبيرة على صعيد الميزانية.

ثانياً، ينبغي للدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي أن تبذل المزيد من الجهود لتمويل التنمية. وفي حين تعهدت هذه الدول بزيادة المعونة إلى 78 مليار دولار في عام 2010، تشير التوقعات إلى أن المعونة الفعلية التي سيقدّمها الاتحاد الأوروبي ستقتصر على 64 مليار دولار. وبينما لا ينبغي اعتبار التمويل التجديدي بديلاً للمعونة، يمكن اعتباره في هذه الحالة دفعة مسبقة تسددها الحكومات أثناء سعيها إلى تعبئة المزيد من الموارد.

المصادر: OECD-DAC (2010*b*); OECD (2009*e*).

الجدول 2.8: رسم إلزامي يشمل كل المستخدمين في جميع شركات الهواتف

	الإيرادات من الاشتراكات في خدمة الهاتف المحمول	الإيرادات من فرض رسم بنسبة 0.5%	التكاليف الشهرية لكل مستخدم
	بملايين الدولارات الأمريكية	بملايين الدولارات الأمريكية	بالدولارات الأمريكية
	2007		
الاتحاد الأوروبي	0.16	894	178 846
فرنسا	0.19	122	24 408
ألمانيا	0.13	151	30 274
إيطاليا	0.12	128	25 510
اليابان	0.37	479	95 804
هولندا	0.13	29	5 790
المملكة المتحدة	0.17	151	30 243
الولايات المتحدة	0.20	619	123 841

ملاحظة: ترد جميع الأرقام في الجدولين 2.7 و2.8 بسعر الدولار الثابت لعام 2007. وتشير كلمة "الاتحاد الأوروبي" إلى البلدان العشرين المشاركة في عضوية منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والاتحاد الأوروبي.
المصادر: OECD-DAC (2009*b*); OECD-DAC (2010*e*).

القسم الثاني النزاعات المسلحة

لقد أنشئت منظمة الأمم المتحدة في المقام الأول من أجل تخليص البشرية مرة وإلى الأبد من "ويلات الحرب" وإنقاذ الأجيال المقبلة من محرقتها والنأي بهم بعيداً عن عذاباتها وما تجلبه من"أحزان يعجز عنها الوصف" (United Nations, 1945, preamble). نعم، كان هذا هو الوعد الذي تصدر ديباجة ميثاق الأمم المتحدة والذي قطعه على نفسه الداعون إلى إنشاء هذه المنظمة ومؤسسوها مباشرة بعد الحرب العالمية الثانية التي أغرقت الإنسانية بمآسيها في وقت كان كابوس الحرب العالمية الأولى لا يزال حاضرا في الأذهان والأبدان وبحار دمائه ندية لم تجف بعد. وشُفع هذا الوعد الذي طال به العهد وبات من السهل نسيان خلفيته بوعد آخر هو تحقيق السلام الذي أعتبر الشرط الأول في بناء نظام عالمي جديد يقوم على العدل والكرامة والرقي الاجتماعي، كي تعيش الشعوب "في جو من الحرية أفسح" حسب عبارة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي لا تزال لغته تحتفظ إلى اليوم بعنفوانها وحقانية مبادئها. فالإعلان جاء رداً مباشراً على "تناسي حقوق الإنسان وازدرائها" وما نجم عن ذلك من "أعمال همجية آذت الضمير الإنساني" حسبما ورد في ديباجته (United Nations, 1948).

وها قد مر 65 عاماً ونيف والوعد الذي وعدنا به ميثاق الأمم المتحدة والإعلان العالمي لحقوق الإنسان لا يزال حبراً على ورق. فويلات الحرب لا تزال تدمر مصائر البشر وتحصد أرواح قطاعات واسعة من سكان العالم. والأدهى من ذلك أنها تصب جام سعيرها على أشد بلدان العالم فقراً حيث تجلب للمستضعفين "أحزاناً يعجز عنها الوصف" بواسطة "أعمال همجية" تقشعر لها أبدان حتى الآباء المؤسسين لمنظومة الأمم المتحدة. قبل 15 عاماً وثّقت غراسا ماشيل أثر النزاعات المسلحة على الأطفال بعبارات تذكرنا بميثاق الأمم المتحدة إذ تقول: "ينجذب المزيد من بقاع العالم لدوامة من الخواء الأخلاقي الموحش. إنه خواء مجرد من أبسط القيم الإنسانية، خواء يُذبح فيه الأطفال ويغتصبون ويشوهون، خواء يستغل فيه الأطفال كجنود، ويجوعون ويعرضون لأفظع درجات الوحشية" (Machel, 1996, p. 9). لو كان مؤسسو الأمم المتحدة بيننا واطلعوا على وقائع النزاعات المسلحة في أوائل القرن الحادي والعشرين لتساءلوا لماذا يكاد المجتمع الدولي يقف مكتوف الأيدي، ولا يقوم بما ينبغي القيام به من أجل حماية المدنيين العالقين في خطافات ومصايد النزاعات المسلحة والانتصار لهم وللقيم الإنسانية الأساسية وإحقاقها.

وينبري *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع* لهذا العام لتفحص واحدة من أشد عواقب النزاعات المسلحة ضرراً وأكثرها إهمالاً وتغافلاً، ونعني بها وقع النزاعات المسلحة على التعليم. ولا نبالغ إن قلنا إن التاريخ لم يشهد من قبل ما يتعرض له اليوم التلاميذ والمعلمون والمدارس من أذى وعنف بسبب النزاعات المسلحة التي باتوا كلهم في مرمى نارها عن قصد وغير قصد. فالمدارس وقاعات الدرس تدمر ليس لمجرد

إسهام خاص: كفى فقد بلغ السيل الزُبى

أنقضت سبعون عاما تقريبا منذ أن تنادى واجتمع لفيف من القادة السياسيين في أعقاب حرب مدمرة ووعدوا وتعهدوا وتعاهدوا بأن "ما حدث سوف لن يتكرر مطلقا". وأنشئت الأمم المتحدة لتحول دون العودة إلى الصراعات والحروب وانتهاكات حقوق الإنسان التي اختطفت حياة الكثيرين وأهدرت طاقات هائلة. مع هذا استمر نزيف الدم والدمار وظلت الحروب تعبث بحياة البشر ومقدراتهم حتى طفح الكيل ولم يبق للصبر موضع، فصار لزاماً علينا أن نضع حداً لهذا الأمر الآن وعلى الفور.

ويسرني أيما سرور صدور تقرير اليونسكو هذا الذي طال انتظاره. فهو يوثق بالتفصيل وقائع العنف الهمجي الذي تتعرض له الشعوب المستضعفة التي لا حول لها ولا قوة ولا سيما أطفال المدارس العُزّل، ويضع رؤساء جميع البلدان، غنيها وفقيرها، أمام مسؤولياتهم ويطالبهم بالتصرف بعزم وحسم وحزم.

وأتوجه من هذا المنبر إلى رؤساء العالم مناشداً إياهم أن يعربوا عن حسن مقاصدهم بعبارة واحدة تقول: "كفى فقد بلغ السيل الزُبى". فنحن كلنا أخوة في الإنسانية وأعضاء في مجتمع أخلاقي واحد، فلا ينبغي لأحدنا أن يتغافل عن انتهاكات حقوق الإنسان ويغض الطرف عما يتعرض له الأطفال من هجمات وحيف وظلم، وما يلحق بالمدارس من دمار وخراب مثلما نراه يحدث في العديد من البلدان التي تدور فيها رحى النزاعات المسلحة. دعونا ننبذ ثقافة الإفلات من العقاب التي تسمح بارتكاب هذه الأفعال ولنعمل على حماية أطفالنا وحقهم في التعليم. أدعو جميع الأطراف المتورطة في النزاعات العنيفة من قادة سياسيين وبلدان وجماعات مسلحة ألا تنسى أنها ليست فوق القانون الدولي الإنساني.

كما أناشد زعماء البلدان الغنية أن يقدموا المزيد من الدعم الفعال للذين يقفون في مرمى النار. وأقول: إنني كثيراً ما وقفت خاشعا أثناء تجوالي في العالم أمام الجهود المذهلة والتضحيات الهائلة والعزائم الراسخة التي يبديها الآباء والأمهات والأطفال من أجل الحصول على التعليم والاستمرار فيه بالرغم من قسوة الظروف. وهكذا حين تُهاجم القرى ويشرد سكانها سرعان ما نجد المدارس المرتجلة تطل برأسها من هنا وهناك كالعشب البري. فالمدرسة حين تُدمر يفعل الأهل والأبناء كل ما في وسعهم لكي يبقى باب التعليم مفتوحاً. فيا ليت الجهات المانحة تتحلى بذات العزيمة والالتزام، وتمد يدها بحب وسخاء إلى سكان البلدان المتأثرة بالنزاعات المسلحة الذين لا يتلقون غالباً سوى قدر ضئيل من الدعم في مجال التعليم، بينما يحصلون في كثير من الأحيان على دعم ليس بمرادهم ولا يفي بغرضهم. وفي هذا التقرير خير شواهد على ما أقول، إذ يبين لنا كيف تأتي المعونة الإنمائية قليلة ومتأخرة في آن واحد مما يعنى ضياع الفرص لإعادة بناء النظم التعليمية.

رئيس الأساقفة ديزموند توتو
الحائز على جائزة نوبل للسلام في عام 1984

والتعليم

وقوعها بين نارين وإنما لأنها باتت تشكل هدفا مقصوداً من قبل المقاتلين. وتتعرض الفتيات الصغيرات كل يوم في المناطق التي تسودها النزاعات لخطر الاغتصاب الذي بات يمارس وغيره من أشكال العنف الجنسي بشكل منهجي وعلى نطاق واسع. وبات الأطفال يختطفون ويحولون إلى جنود. وصارت الأموال تهدر على الإنفاق العسكري غير المجدي وغير المنتج بدلا من استثمارها في التعليم المجدي والمنتج.

كل هذا يلحق بالتعليم دماراً هائلا لا يُعرف قراره. فليس من باب الصدفة أن الدول المتأثرة بالنزاعات المسلحة لديها أسوأ مؤشرات تعليمية في العالم. فهناك ملايين الأطفال الذين يحرمون من فرصة الالتحاق بالتعليم المدرسي، أي من الفرصة الوحيدة التي من شأنها فتح باب الأمل لهم وتغيير حياتهم. ولكن رغم خطورة هذه الحال وما تنطوي عليه من "أعمال همجية" ونتائج ينبغي أن ينتفض لها الضمير الإنساني وفق منطق ومنطوق الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، إلا أن عيون المجتمع الدولي لا تلتفت إليها. إنها أزمة خفية تفعل فعلها بعيداً عن أعين الرقباء لأن العالم أشاح بوجهه عنها لفترة طويلة متجاهلاً إياها كأنها لم تكن. لقد آن الوقت لزعماء العالم أن يلتفتوا إلى ما يحدث أمامهم وحولهم ويضعوا حداً لإهدار الطاقات والقدرات الإنسانية ويقولوا: "كفى فقد بلغ السيل الزبى"، وهذا ما يناشدهم أن يفعلوه رئيس الأساقفة ديزموند توتو في نص إسهامه في هذا التقرير (أنظر: "إسهام خاص").

وللحكومات أسباب وجيهة وملزمة تدفعهم إلى التحرك وعدم الوقوف مكتوفي الأيدي أمام هذا الوضع. فهذه الأزمة لا تعرِّض فقط أهداف التعليم للجميع المعتمدة عام 2000 لخطر الضياع، وإنما تنقل أيضا الضرر إلى المستقبل نظراً لدور التعليم الذي لا غنى عنه للتقدم في مجالات أخرى مثل بقاء الطفل، والصحة، والنمو الاقتصادي، ودرء خطر النزاعات، وكلها أمور "قد تتواصل تداعياتها عبر الأجيال" مثلما تقول صاحبة الجلالة الملكة رانيا العبد الله (أنظر: "إسهام خاص").

ويوثق هذا التقرير حجم المشكلة ونطاقها ويسبر غورها لمعرفة وتبيان أسبابها ويستكشف الصلات بين النزاعات المسلحة والتعليم. وهي صلات جدلية وتفاعلية متعددة الأوجه لا تسير مراكبها في اتجاه واحد. فالنزاعات المسلحة لها آثار مدمرة على التعليم، ولكن بإمكان التعليم أن يكون عاملاً مساهما في التمهيد للنزاعات من خلال تأثيره في المواقف والمعتقدات ومشاعر الإحساس بالظلم التي قد تشعل فتيل هذه النزاعات وتؤجج نارها.

وهنا أيضا يمدنا تاريخ الأمم المتحدة ببعض العبر. فقد تم إنشاء اليونسكو عام 1945 لتكفل عن طريق التربية والثقافة والعلم عدم تكرار تجربة الحرب العالمية الثانية. وقد أقر ميثاق المنظمة منذ الأسطر الأولى بسطوة وجبروت الأفكار كقوة من أجل السلام وكمصدر للحرب. وهكذا بات الطريق معروفا والخيار واضحا مثلما أوجزته عبارة الميثاق التأسيسي الشهيرة في السطر الأول من الديباجة إذ تقول: "لما كانت الحروب تتولد في عقول البشر، ففي عقولهم يجب أن تبنى حصون السلام". وما يزال ميثاق اليونسكو يتردد صداه بقوة في عالم يشهد الكثير من النزاعات الموسومة بأبعاد اجتماعية وثقافية وتجاذبات أوسع نطاقاً على الهوية. فالميثاق يقر بأن الحرب التي جاءت به إلى الوجود ما كانت ستحدث لولا أنها

إسهام خاص:
التعليم ضمان للأمن والتنمية

عندما تخطر خاطرة الحرب في الأذهان تلازمها عادة صورة الجنود. ولكن لم يعد بخاف على أحد أن العطب والموت ما عادا حكراً على هؤلاء وحدهم. ومما يدعو إلى الأسى أن يكون الأطفال من بينهم وأن يكونوا هم ومدارسهم في مرمى النار. لا عجب إذن إن كان نصف الأطفال غير الملتحقين بالمدارس يعيشون في الدول الهشة أو المتأثرة بالنزاعات.

إن النزاعات المسلحة لا تسلب فقط حاضر الناس من خلال إشاعة الموت والخراب وتدمير أسباب عيشهم، وإنما تسلب أيضا مستقبلهم من خلال استهداف الأطفال وحرمانهم من التعليم. وحتى لو سلم الأطفال من أتون الحرب وعادوا إلى مقاعد الدراسة فإن تجربتهم المروعة تترك آثارها عليهم وتؤثر على قدرتهم على التعلم وتفاعلهم بصورة ايجابية ومنتجة مع محيطهم والعالم والتي قد تتواصل تداعياتها عبر الأجيال.

والنزاعات المسلحة وما تلحقه بالسكان من قتل وتشريد وما تلحقه بالبلاد من دمار عارم يأتي على الضرع والزرع هي عدو التنمية بلا منازع فتوقفها على الفور بل وترجعها إلى الوراء في كثير من الأحيان. وعندما ترمي النزاعات بالأطفال خارج المدرسة يصبح تحقيق أهداف التعليم للجميع والأهداف الإنمائية للألفية بحكم المستحيل تقريبا وتنشأ بيئة حاضنة ومحفزة للتطرف والعنف على نحو غير مسبوق. لذلك علينا أن نركز جهودنا لتوفير التعليم لهؤلاء الأطفال، وبهذا يمكن تدارك النزاعات قبل وقوعها وإعادة بناء البلدان بعد انتهائها. وإعادة البناء لا تعني فقط إعادة بناء البنية الأساسية والإدارة الرشيدة وإنما أيضا وفوق كل شيء إعادة بناء العقول وفتح أبواب المعرفة على مصراعيها أمام الجميع. فعندما يحل السلام بعد النزاع يصبح التعليم أو إعادة التعليم والتثقيف ضرورة قصوى للمحاربين، الأطفال والكبار على حد سواء، الذين لا يملكون مهارات غير الضغط على زناد البندقية أو آفاق تحلق بعيداً عن فوهتها.

وهذا يصدق بشكل خاص على الشرق الأوسط حيث العنف يحدد ويقرر حياة الكثير من الأطفال. ففي فلسطين، تجاوز عدد الأطفال في سن التعليم الابتدائي غير الملتحقين بالمدارس 000 110 طفل بعد أن كان عددهم 000 4 طفل قبل عشر سنوات. وحرمان الأطفال الفلسطينيين من التعليم يعني حرمانهم من حقهم في الحياة وسد نافذة الأمل والفرح في وجوههم. فبالنسبة لهؤلاء الأطفال الذين نشأوا في ظل الاحتلال ووسموا بندوب النزاع المسلح يبقى الذهاب إلى المدرسة أعز ما يصبون إليه وأولوية لا تكاد تدانيها أولوية أخرى. فالتعليم هو مركب النجاة الوحيد الذي يوصلهم إلى بر الأمان أي إلى الحياة الطبيعية. وهم يدركون ذلك جيداً، لذلك تراهم يصرون بعناد مدهش على الذهاب إلى المدرسة بالرغم من القنابل والحصار.

وفي العراق، يَحرم الفقر وانعدام الأمن أكثر من نصف مليون طفل من حقه في التعليم الابتدائي، فيترك هؤلاء الأطفال لمصيرهم و تختزل دروسهم اليومية إلى معاناة الجوع والإحساس بالضياع والخوف الذي يتحول شيئاً فشيئاً إلى شعور بالمرارة ومن ثم تستولي عليهم مشاعر الكراهية والحقد. وإذا كان انعدام الأمن على المستويين الإقليمي والعالمي يشكل بالفعل جزءاً من الأولويات الدولية، فيتحتم علينا محاربة الفقر والاستبعاد الاجتماعي وانعدام الفرص وما إلى ذلك من الويلات التي يسببها النزاع المسلح.

ويعنى هذا غرس التعليم مجدداً في مناطق النزاع وتعزيزه لأنه بفضل التعليم تحبط مآرب المتطرفين وتتقوى الدول الهشة ويُجلب الأمل لملايين الأطفال الذين لم يعرفوا طعم السلام أبداً. كما يفتح التعليم باب الفرص للبلدان التي هي في أمس الحاجة للنمو والازدهار.

خلاصة القول، إن التعليم هو مركب النجاة وأنجع وسيلة لحياة أفضل وأقصر وأسلم طريق إلى ضمان الأمن والتنمية للإنسانية جمعاء.

صاحبة الجلالة رانيا العبد اللـه ملكة الأردن

تعكَّزت على "الجهل والانحياز" ويؤكد عزم الدول الموقعة عليه "تأمين فرص التعليم تأميناً كاملاً متكافئاً لجميع الناس" ويحدد الثقافة بوصفها مفتاحاً لتحقيق التفاهم بين الشعوب "ولوقوف كل شعب منها بصورة أدق وأصدق على عادات الشعوب الأخرى"(UNESCO, 1945, preamble).

لقد انقضت سنين طويلة على صدور ميثاق اليونسكو وتغير الزمن، إلا أن المبادئ التي يقوم عليها احتفظت بمصداقيتها وظلت صالحة اليوم كما كانت دوما منذ ولادتها في عام 1945. فالنظم التعليمية لا تزال تستخدم لنقل الجهل وبث سموم التعصب وتعزيز الظلم الاجتماعي وكلها عوامل تضعف اللحمة الاجتماعية وتعمق الخلاف والقسمة بين فئات المجتمع وتفضي بالتالي إلى النزاع المسلح. وكثيراً ما تكون المدارس جزءاً من دوامة العنف، ولكن لديها القدرة أيضاً على تفكيك عناصر هذه الدوامة وقلب شرها إلى خير.

لم تحظ الدول المتأثرة بالنزاعات سوى باهتمام محدود من طرف الحكومات التي اجتمعت في داكار بالسنغال عام 2000 لاعتماد إطار العمل. وقد اتضح فيما بعد أن هذا الموقف كان خطأ استراتيجياً. فالكثير من الدول المتأثرة بالنزاعات تسير متعثرة الخطى وراء الركب الساعي إلى بلوغ أهداف التعليم للجميع التي بقي أقل من خمس سنوات على موعد تحقيقها بحلول عام 2015. ويتطلب تغيير هذا الواقع اتباع سياسات عملية على الصعيدين الوطني والدولي تدعمها قيادة سياسية.

وينبغي الإقرار بادئ ذي بدء بحجم ونطاق الأضرار التي يسببها التداخل المميت بين النزاعات المسلحة والتعليم. ففرص التعليم باتت تُدمر تدميراً هائلاً لا سابق له جراء الهجمات التي تتعرض لها البنية الأساسية للمدارس وانتهاكات حقوق الإنسان وتحويل الموارد المالية نحو الإنفاق العسكري. ويحدد الفصل الثالث قنوات ومسارات الدمار ويتفحص المشكلات التي تعتري استجابة المعونة الدولية. ومن ذلك توجيه المساعدة الإنمائية صوب عدد محدود من البلدان التي تُعتبر ذات أولوية استراتيجية. كما يتأرجح مصير التعليم في نقطة حرجة وسط تجاذبات وتوترات قوية بين استخدامين أو مفهومين للمعونة، يسخر أحدهما المعونة لتعزيز أهداف الأمن القومي ويرى الثاني ضرورة تكريسها للأهداف الإنمائية الدولية. كما يبين الفصل 3 الوجه السلبي للتعليم حين لا يقوم بدوره المأمول منه في بناء السلام وإنما يصبح طرفاً في دائرة العنف، ويحدد بعض الطرائق التي يمكن للنظم التعليمية أن تسهم من خلالها في النزاعات المسلحة من خلال بذر بذور البغضاء والتعصب والظلم.

ويتناول الفصلان 4 و 5 أربعة إخفاقات رئيسية للتعاون الدولي في مجال رعاية التعليم والنهوض به في البلدان المتأثرة بالنزاعات. ولهذه الإخفاقات جذور مؤسسية عميقة، ولكن يمكن تداركها من خلال اعتماد سياسات للتغير عملية وسهلة التكلفة وممكنة التحقيق.

الإخفاق في حماية المدنيين. توجد طائفة واسعة من القوانين والقواعد والأعراف الدولية في مجال حقوق الإنسان القمينة بحماية الأطفال وغيرهم من المدنيين الواقعين في براثن النزاعات المسلحة. وتدخل في نطاق الحماية هذه المباني التي يتعلم داخلها الأطفال، إذ "ينبغي احترام المدارس وحمايتها باعتبارها أماكن مقدسة وواحات سلام" حسبما ينص عليه إطار عمل داكار (UNESCO, 2000, p. 19). وتُستهدف المدارس عمداً في معظم المناطق التي تشهد نزاعات مسلحة مما يشكل انتهاكا صارخا لاتفاقيات جنيف (Geneva Conventions, 1949). وقد وضعت الأمم المتحدة نظاما واسع النطاق لرصد الانتهاكات الخطيرة للحقوق الإنسانية للطفل. ولكن ظلت الانتهاكات تجري على قدم وساق وظل مرتكبوها يفلتون من العقاب ولا سيما فيما يتعلق بجرائم الاغتصاب وغيرها من أشكال العنف الجنسي. أما قرارات مجلس الأمن الرامية إلى حماية الأطفال والتعليم في أوضاع النزاع فيتم تجاهلها على نطاق واسع. وإذا أراد المجتمع الدولي حقاً معالجة أزمة التعليم فعليه أن ينتقل من عمليات الرصد والإدانة إلى عمليات الحماية والإجراءات العملية الفعالة.

ويستعرض الفصل الرابع المشاكل ذات الصلة ويوثقها ويدعو بالحجة والبرهان إلى توفير حماية فعالة للأطفال والمدنيين والنظم التعليمية في مرمى النار. وتشتمل الاستراتيجيات المقترحة إتباع إجراءات تحقيق صارمة ودقيقة بشأن انتهاكات حقوق الإنسان وفرض عقوبات بحق أطراف النزاع الحكومية وغير الحكومية المسؤولة عن هذه الانتهاكات، وتعزيز التعاون بين الأمم المتحدة والمحكمة الجنائية الدولية.

الإخفاق في توفير التعليم. يبرهن الآباء والأمهات والأطفال والمعلمون، إن كانوا في مرمى النار أو في مخيمات المشردين أو اللاجئين، عن عزيمة لا تلين وطموح مذهل وقدرة رائعة على الابتكار وشجاعة فائقة في خضم سعيهم إلى إبقاء باب التعليم مفتوحاً. فالآباء يدركون أن بمقدور التعليم أن يوفر لأبنائهم شعوراً بالطمأنينة وبسير الأمور بشكل طبيعي كالمعتاد، فضلا عن أن التعليم يشكل رأس مالهم –الوحيد في بعض الأحيان– الذي يستطيعون حمله معهم أينما ذهبوا. غير أن هذا الاندفاع نحو الانتفاع بالتعليم لا يجد صداه لدى الجهات المانحة للمعونة الإنسانية التي لا يحدوها سوى قدر ضئيل من الطموح ولا يتوفر في جعبتها سوى قدر محدود من الابتكار. فالتعليم في البلدان المتأثرة بالنزاعات لا يشكل سوى نسبة ضئيلة جداً من طلبات المعونة الإنسانية وأقل منها نسبة الطلبات المستجابة. وتعاني عملية توفير التعليم للاجئين، وبشكل أكبر للمشردين داخلياً، من تقييم غير مناسب للاحتياجات وقلة التمويل وسوء الإدارة.

الإخفاق في تحقيق الانتعاش المبكر وإعادة البناء. حين اجتمع مندوبو 45 بلداً في بريتون وودز، نيو هامبشاير، عام 1944 هيمن على جدول أعمالهم شاغل رئيسي هو كيف الإفلات من الحلقة المفرغة التي يدور فيها اليأس الاقتصادي، والحوكمة الضعيفة، وانعدام الأمن. ورأى المندوبون أن "برامج إعادة البناء سوف تسرع من التقدم الاقتصادي في كل مكان، وتساهم في تحقيق الاستقرار وتعزيز السلام" (Conference at Bretton Woods, 1944). بعد مرور ثلاث سنوات وافق البنك الدولي (الجديد) لإعادة الإعمار والتنمية على منح أول قروضه. وكان الطرف المتلقي للقرض هو فرنسا وكان القرض ولا يزال أكبر قرض قدمه البنك الدولي بالأرقام الحقيقية (Zoellick, 2008). لقد أوردنا هذا المثل للدلالة على الطموح والابتكار آنذاك خلافا لحال الجهات المانحة اليوم عندما تتعامل مع البلدان الخارجة من النزاعات المسلحة.

هناك فرصة تتاح بعد النزاع المسلح مباشرة لتوفير المتطلبات الأساسية للأمن، وجني ثمار السلام، وبناء الثقة في العملية السياسية، ووضع الأسس لسلام مستدام, ولكن "في حالات كثيرة جداً أضعنا هذه الفرصة المبكرة" كما يقول بصراحة تقرير الأمين العام للأمم المتحدة (United Nations, 2009g, p. 1). فلم ينبرِ أي جزء من منظومة الأمم المتحدة أو من نظام المعونة الدولية الأوسع نطاقا للتصدي بفعالية لمهمة مساعدة البلدان في الانتقال من حالة الحرب إلى سلام دائم (United Nations, 2005b). المشكلة ليست جديدة.[1] فهناك إخفاق منهجي طويل العهد في تقييم احتياجات البلدان في أوضاع ما بعد النزاع، وتقديم دعم دولي طويل الأجل يمكن التنبؤ به، وبناء القدرات الوطنية في مجال التخطيط. ويتجلى هذا الإخفاق تجلياً صارخاً في قطاع التعليم، رغم أنه يقدم أكثر من أي قطاع آخر ربما فرصاً مبكرة لجني ثمار السلام. كما أن بإمكان نظام تعليمي جامع واستيعابي يقدم تعليماً جيداً للجميع أن يساهم في إرساء أسس مجتمعات استيعابية منفتحة تتمتع بنسبة عالية من الحصانة ضد الانزلاق إلى مهاوي النزاعات. مع هذا يغلب على الجهات المانحة البطء في انتهاز فرص السلام. وحتى عندما تستجيب لهذه الفرص فإنها كثيراً ما تقدم معونة قصيرة الأجل من الصعب التنبؤ بها بدلا من تقديم مساعدة إنمائية طويلة الأجل تحتاجها البلدان الخارجة من النزاعات أشد الحاجة. وتكمن في صلب هذه المشكلة الفجوة بين المعونة الإنسانية والمساعدة الإنمائية.

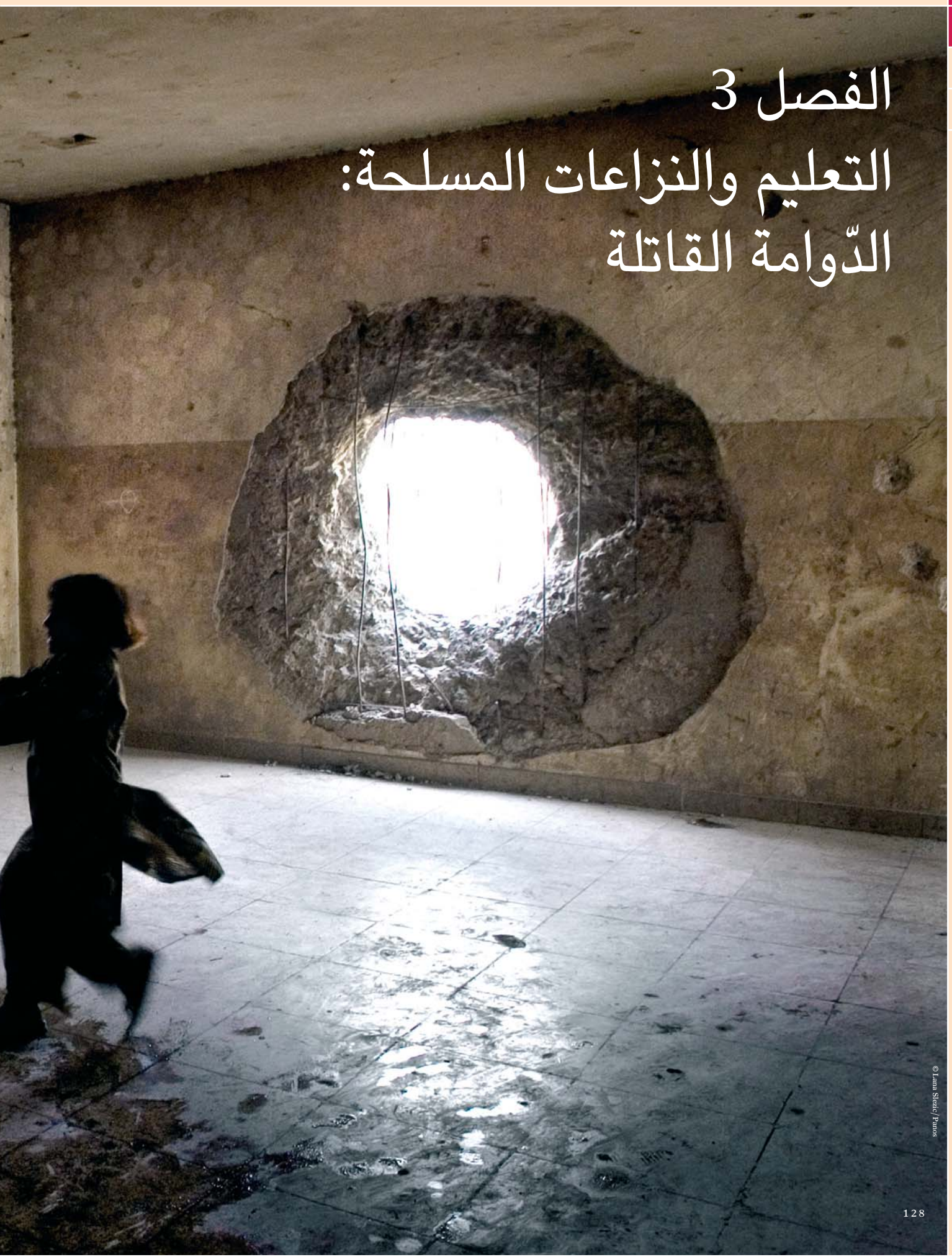
ويوثق القسم الأول من الفصل 5 هذه الفجوة بين المعونة الإنسانية والمساعدة الإنمائية ويضع خطة عمل لإصلاح بنية المعونة ويشدد على أهمية الالتزامات الطويلة الأجل. كما يؤكد هذا القسم على ضرورة الاستعانة بالقدرات التمويلية غير المستغلة التي يمكن أن توفرها آليات/صناديق التمويل الوطنية الجماعية التي يشارك بها العديد من الجهات المانحة والتي من شأنها أيضا تقليل المخاطر التي تخشى منها هذه الجهات. وينبغي لعملية إعادة البناء بعد انقضاء النزاع المسلح أن تستفيد من آلية عالمية فعالة للجهات المانحة الثنائية في مجال التعليم. ويمكن لمبادرة المسار السريع المنقحة أن توفر الأساس لاستجابة طموحة ثنائية الأطراف شريطة أن تزداد نسبة مواردها (بنحو 6 مليارات دولار أمريكي سنوياً)، وتتحلى بمزيد من المرونة في تعاملها مع البلدان المتأثرة بالنزاعات وتكيف قواعدها الإدارية على نحو يكفل تقديم مدفوعات يمكن التنبؤ بها.

الإخفاق في بناء السلام. إن إعادة بناء النظم التعليمية لا تعني فقط إعادة بناء المدارس وتعيين المعلمين وتوفير الكتب المدرسية، وإنما تعني أيضا إرساء أسس السلام. فحسن اختيار نوع التعليم يعتبر من أفضل الاستراتيجيات المتوفرة لدى أي مجتمع لدرء مخاطر الوقوع في مهاوي النزاعات. أما سوء اختيار نوع التعليم فمن شأنه ترجيح الكفة لصالح النزاعات المسلحة. فاستخدام قاعات الدرس لتسميم عقول الشبيبة بسموم التعصب وعدم التسامح وترويج الأفكار المسبقة والصور النمطية بشأن "الآخر" كلها عوامل من شأنها تعزيز الانقسام الاجتماعي. وينبغي للبلدان التي ساهمت فيها النظم التعليمية في تأجيج التوتر والتمهيد للنزاع المسلح أن تدرك منذ البداية أن السياسة التعليمية لها دور هام في عملية بناء السلام.

ويتطلب إطلاق العنان لقدرات وطاقات التعليم من أجل بناء السلام اعتماد سياسات تراعي وتعالج التوترات الاجتماعية. وللمناهج الدراسية دور حاسم في هذا الصدد. فكيف يُدرَّس التاريخ وما هي طبيعة مادته، وما هي نهوج التربية الدينية، وكيف تعرض الهوية الوطنية في الكتب المدرسية، كلها عوامل شديدة التأثير على سلوكيات الطفل ومواقفه التي سيحملها معه عبر السنين حتى الكبر وعندها تتجلى خطورتها. وتمثل اللغة عاملا آخر يتعين الانتباه إليه انتباها شديداً في العديد من البلدان المتأثرة بالنزاعات ووضع السياسات التعليمية المناسبة لهذا الغرض. ولليونسكو باع طويل في كل هذه المجالات وقدرة على توفير المشورة التقنية وتيسير الحوار. وينبغي أن يتبوأ دور التعليم في المجتمعات التي تعيش أوضاع ما بعد النزاع مكانة بارزة في خطط وبرامج صندوق بناء السلام التابع للأمم المتحدة. ويقترح التقرير أن يخصص صندوق بناء السلام مبلغاً للتعليم يتراوح بين نصف مليار دولار أمريكي إلى مليار دولار أمريكي. □

1. في عام 2000، لفت تقرير مهم من تقارير الأمم المتحدة (Brahimi Report) الانتباه إلى ضرورة أن يقوم المجتمع الدولي بتعزيز دوره في عملية إعادة البناء في أوضاع ما بعد النزاع (United Nations, 2000b). بعد خمس سنوات، دعا الأمين العام آنذاك السيد كوفي عنان إلى إنشاء مؤسسات ووضع استراتيجيات لإعادة البناء في أوضاع ما بعد النزاع.

الفصل 3
التعليم والنزاعات المسلحة: الدّوامة القاتلة



© Lana Slezic/Panos

فتيات يمرحن داخل بناية خربة في كابول تؤوي 105 عائلات من اللاجئين

المقدمة 131

النزاعات المسلحة بوصفها عائقاً أمام التعليم للجميع 132

تأجيج النيران – الإخفاقات في مجال التعليم يمكن أن تشعل فتيل النزاعات المسلحة 160

الاعتبارات الأمنية تحد من فعالية المعونة المخصصة للبلدان المتأثرة بالنزاعات 172

لا جدال في أن النزاعات المسلحة تدمر آفاق التعليم وفرصه لملايين الأطفال في العالم. ويحدد هذا الفصل آليات هذا الدمار وأشكاله – ومن ذلك الهجمات على المدارس وانتهاكات حقوق الإنسان وتوجيه الموارد صوب الإنفاق العسكري – ويتفحص الثغرات والعلل في المعونة الإنسانية الدولية. كما أنه يزيح اللثام عن الوجه الآخر للتعليم، أي وجهه السيئ ويبين كيف أنه بإمكان هذا النوع من التعليم أن يسهم في تأجيج النزاعات من خلال النفخ في جمرات التعصب والتحامل وتعزيز مقومات الحيف والظلم.

المقدمة

لقد وُصفت الحروب بأنها عدو التنمية. فحتى النزاعات القصيرة المدى بإمكانها أن توقف التقدم أو تبدد المكاسب التي تحققت جيلاً عن جيل[1]، الأمر الذي يقوض النمو الاقتصادي ويعرقل التقدم المحرز في مجالات الصحة والتغذية والعمالة. أما التأثير الأكثر حدةً والأطول أمداً فيطال البلدان والشعوب التي أضعف الفقر إمكانياتها على الصمود والانتعاش.

وقلما يُلتفت إلى التعليم في عمليات تقييم الأضرار التي تخلّفها النزاعات. فاهتمام دول العالم ووسائل الإعلام ينصب دائماً على الوجه الظاهر للمعاناة الإنسانية لا على وجهها الباطن والتكاليف والآثار المديدة التي تترتب على أعمال العنف والتي تتجلى بامتياز في مجال التعليم، ولا سيما في أشد بلدان العالم فقراً حيث لا تسفر النزاعات المسلحة عن تدمير المدارس فحسب، وإنما تطيح أيضاً بآمال وأحلام جيل كامل من الأطفال.

ويمكن قياس بعض آثار النزاعات على التعليم بالاستناد إلى الإحصاءات المتوافرة التي تفيدنا بنتيجة قطعية لا لبس فيها وهي أن البلدان المتأثرة بالنزاعات تسير بخطى متعثرة وراء ركب البلدان الماضية إلى تحقيق أهداف التعليم للجميع، مما يحتم إيلاء اهتمام أكبر لتأثير النزاعات المسلحة على حركة التعليم للجميع وأهدافها. لكن البيانات لا تظهر صراحة وبدفعة واحدة كل الآثار المترتبة على النزاعات نتيجةً لصعوبة قياس التأثير الأوسع نطاقاً الذي تخلّفه الخسائر والإصابات وانعدام الأمن والصدمات النفسية وتفكك الحياة الأسرية والمجتمعية والتشريد. ومن المعلوم أن هذه الآثار تحرم الأطفال والشباب والكبار من فرص التعليم التي من شأنها أن تغير مسار حياتهم، كما أنها تعوق تقدّم دول العالم في مجال التنمية البشرية، وهو أمر يبقي البلدان رهينة دوامة قوامها العنف والفقر والحرمان التعليمي. ويشكل تفكيك عناصر هذه الدوامة والإنعتاق منها أحد أعظم التحديات الإنمائية في بداية القرن الحادي والعشرين.

ويتألف هذا الفصل من ثلاثة أجزاء، يوثق أولها تأثير النزاعات العنيفة على التعليم مبيناً كيف ولماذا يقبع معظم البلدان المتأثرة بالنزاعات في المرتبة الدنيا من سلّم قياس الأداء في مجال التعليم. وتضم هذه البلدان ولا سيما أشدها فقراً أكبر شريحة من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في العالم. كما أن مؤشرات التغذية ومحو الأمية والمساواة بين الجنسين في البلدان المتأثرة بالنزاعات تُعد من أسوأ المؤشرات المسجلة على المستوى العالمي. وترتبط هذه الوقائع ارتباطاً وثيقاً بأشكال العنف التي تتجلى في الكثير من البلدان المتأثرة بالنزاعات. وتعمد أطراف النزاع الحكومية وغير الحكومية بصورة متزايدة إلى طمس الحدود الفاصلة بين المقاتلين والمدنيين. وفي الكثير من الحالات، تتعمد هذه الأطراف استهداف الأطفال والمعلمين والمدارس. وتُعتبر عمليات الاغتصاب وأعمال العنف الجنسي التي تمارس بصورة منهجية وعلى نطاق واسع المنهجية، وكذلك عمليات التشريد التي تطال أعداداً غفيرةً من السكان، من أسوأ تجليات العنف وأكثرها ترويعاً وبشاعة.

وإلى جانب التكاليف البشرية والدمار الذي يلحق بالمدارس، تؤدي النزاعات المسلحة إلى استنزاف الموارد المالية في بعض من أشد بلدان العالم فقراً. وعوضاً عن توجيه الميزانيات صوب الاستثمارات المجدية في التعليم لتنمية الرأسمال البشري، تهدر الكثير من البلدان أموالها على الإنفاق العسكري غير المجدي. غير أن ضرورة إعادة تحديد الأولويات لا تعني البلدان الفقيرة فقط، فالجهات المانحة تفرط هي أيضاً في الإنفاق على المعدات الحربية ولا تخصص سوى قدر ضئيل من المساعدات الإنمائية لأغراض التعليم.

وصحيح أن الآثار المدمرة للنزاعات المسلحة على التعليم لا تحظى بما تستحقه من اهتمام ولا يتم الإفصاح عنها بالقدر الكافي. لكن الأمر عينه يصدق على الآثار الضارة التي قد يتركها التعليم على عملية بناء السلام، وهو الموضوع الذي يتناوله الجزء الثاني من هذا الفصل. ومن المؤكد أن النظم التعليمية لا تولّد الحروب، ولكن يمكنها في بعض الظروف أن تؤدي إلى ازدياد شكاوى الناس وتفاقم التوترات الاجتماعية وأوجه عدم المساواة التي تدفع المجتمعات باتجاه النزاعات العنيفة. فضلاً عن ذلك، إن النظم التعليمية التي تخفق في تزويد الشباب بما يلزمهم من مهارات للانتفاع بسبل عيش مستدامة تقدّم للجماعات المسلحة فرصة لوضع اليد على مجندين محتملين. وعندما تعمد الحكومات إلى توفير التعليم بطرائق تنتهك بحسب البعض المبدأين الأساسيين المتمثلين في الإنصاف وتكافؤ الفرص، فإن الاستياء الذي يولّده هذا الواقع قد يؤدي إلى تأجيج التوترات. وعندما لا تُستخدم قاعات الدراسة لتنمية عقول الأطفال عن طريق تزويدهم بالمهارات اللازمة للتفكير بحس نقدي بناءً على أسس التسامح والتفاهم، بل تُستخدم لتغرس في هذه العقول سموم الأحكام المسبقة وعدم التسامح ومعلومات مشوهة عن التاريخ، تصبح قاعات الدراسة عندئذ بمثابة أرض خصبة للعنف.

ويتطرق الجزء الأخير من هذا الفصل إلى المشكلات المرتبطة بالمعونة المخصصة للبلدان المتأثرة بالنزاعات. فهذه البلدان لا تحصل على القدر الكافي من المساعدات الإنمائية لتخطي الظروف التي تعاني منها، ويُسجل أحياناً تفاوت كبير في المساعدات التي تُخصص لهذه البلدان. فبينما ازداد تدفق المساعدة الإنمائية المقدمة إلى أفغانستان والعراق وباكستان، تباطأت معدلات الزيادة في المساعدات الموجهة إلى عدد من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أو بقيت على حالها. هذا وهناك أسباب وجيهة تحتم زيادة المعونة المخصصة لمجموعة كبيرة من الدول المتأثرة بالنزاعات. ويتعين على عدد من الجهات المانحة الرئيسية أن تدرس بعناية فائقة التفاعل القائم بين المساعدة الإنمائية بوصفها أداة للحد من الفقر من جهة، وعنصراً في خطط أوسع نطاقاً تتعلق بالسياسة الخارجية والدفاع، من جهة أخرى. ومن الجدير بالذكر أن النهوج التي تعطي للمعونة "طابعاً أمنياً" قد تؤدي إلى تقويض فعالية المعونة وتفاقم انعدام الأمن.

ولا توجد حلول سريعة للمشكلات المحددة في هذا الفصل. فالأزمة الخفية في مجال التعليم لا تعاني من الإهمال أو اللامبالاة فحسب، بل تعاني أيضاً من إخفاقات

لا تسفر النزاعات المسلحة عن تدمير المدارس فحسب، وإنما تطيح أيضاً بآمال وأحلام جيل كامل من الأطفال

1. انظر Collier, 2007.

منهجية ومؤسسية في منع نشوب النزاعات وإعادة البناء في مرحلة ما بعد النزاع. ويمكن تلخيص الرسالة الموجهة إلى صانعي السياسات من خلال هذا الفصل بالعناوين الثلاثة التالية:

- لا تحظى *آثار النزاعات المسلحة بما تستحقه من اهتمام*. إن النزاعات تدمّر فرص التعليم على الصعيد العالمي. وتتمثل نقطة الانطلاق التي تتيح التصدي للأزمة بفعالية في اعتراف المجتمع الدولي بنطاق الأزمة والتبعات الخطيرة المترتبة عليها. ويجدر التأكيد على أن الإخفاق في تحطيم دوامة النزاعات المدمرة وتسديد الخطى المتعثرة في مجال التعليم لا يشكل فقط انتهاكاً لحقوق الإنسان، بل يسهم أيضاً في تعزيز أوجه عدم المساواة، ويشكل في نهاية المطاف تهديداً للسلام والاستقرار.

- يشكل *التعليم في وجهه السلبي جزءاً من هذه الحلقة المفرغة*. ويتعين بالتالي على الحكومات الوطنية والمجتمع الدولي أن يعترفوا بأن التعليم سلاح ذو حدين وأن من شأن جانبه السلبي أن يغذي الشعور بالظلم ويؤجج نار البغضاء التي تمهد للنزاعات المسلحة. ويُعتبر هذا الاعتراف خطوةً أولى باتجاه وضع التعليم في صميم عملية بناء السلام لضمان مصداقيته وديمومته.

- ينبغي *لبرامج المعونة أن تعطي الأولوية لقضية الحد من الفقر*، لا للأهداف المتعلقة بالأمن القومي. إن من شأن المساعدة الإنمائية أن تكون قوة هائلة دافعة للسلام وإعادة البناء، وأن تدعم عملية إنعاش النظم التعليمية. لكن الاستفادة من هذه الإمكانيات ستستدعي التركيز على "النزاعات المنسية"، تركيزاً أكبر بكثير مما هو عليه الحال الآن، وستتطلب أيضاً توضيح الحد الفاصل بين أهداف الجهات المانحة فيما يخص أمنها القومي وضرورة الحد من الفقر التي يجب أن ترتكز عليها برامج المعونة. □

هناك 28 مليون طفل ممن هم في سن التعليم الابتدائي غير ملتحقين بالمدارس في البلدان المتأثرة بالنزاعات

النزاعات المسلحة بوصفها عائقاً أمام التعليم للجميع

عندما اعتمدت الحكومات إطار عمل داكار عام 2000، اعتبرت أن النزاعات "تشكل عراقيل كبيرة تحول دون هدف التعليم للجميع" (UNESCO, 2000, p. 19). وعلى الرغم من اقتراب عام 2015 الذي يتعين بحلوله انجاز أهداف التعليم للجميع، فإن النزاعات العنيفة لا تزال تشكل أحد أهم العوائق التي تحول دون تسريع التقدم في مجال التعليم.

البلدان المتأثرة بالنزاعات متخلفة عن ركب التعليم

إن تحديد البلدان المتأثرة بالنزاعات ليس بالأمر البسيط. واستند هذا التقرير إلى ممارسات متبعة دولياً في مجال التبليغ لتحديد مجموعة مؤلفة من خمسة وثلاثين بلداً عانت من النزاعات المسلحة في الفترة 1999-2008 (الإطار 3.1). وتشمل هذه المجموعة ثلاثين بلداً من البلدان ذات الدخل المنخفض وذات الحد الأدنى من الدخل المتوسط، يبلغ فيها عدد الأطفال 116 مليون طفل. وتتسم هذه البلدان مجتمعةً ببعض من أسوأ المؤشرات التعليمية في العالم، أي أسوأ بكثير من أداء البلدان ذات الدخل المماثل التي لا تعيش أوضاع النزاع (الشكل 3.1).

- هناك أكثر من 28 مليون طفل ممن هم في سن التعليم الابتدائي غير ملتحقين بالمدارس في هذه البلدان، أي ما يساوي 42% من المجموع العالمي. وتضم مجموعة البلدان النامية الشديدة الفقر ما يناهز ربع عدد الأطفال الذين هم في سن التعليم وحوالي نصف عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس.[2]

- إن أطفال البلدان المتأثرة بالنزاعات ليسوا فقط أقل حظاً من غيرهم في الالتحاق بالتعليم الابتدائي، بل إنهم أيضاً أميل إلى التسرب من المدارس. وتبلغ نسبة البقاء في المدرسة حتى الصف الأخير في البلدان الأشد فقراً المتأثرة بالنزاعات 65%، بينما تبلغ هذه النسبة 86% في البلدان الفقيرة الأخرى.

- إن نسب القيد الإجمالية الخاصة بالتعليم الثانوي في البلدان المتأثرة بالنزاعات (48%) تقل بما يناهز 30% عن النسب المسجلة في البلدان الأخرى (67%)، ونسب القيد الخاصة بالفتيات أقل من ذلك بكثير.

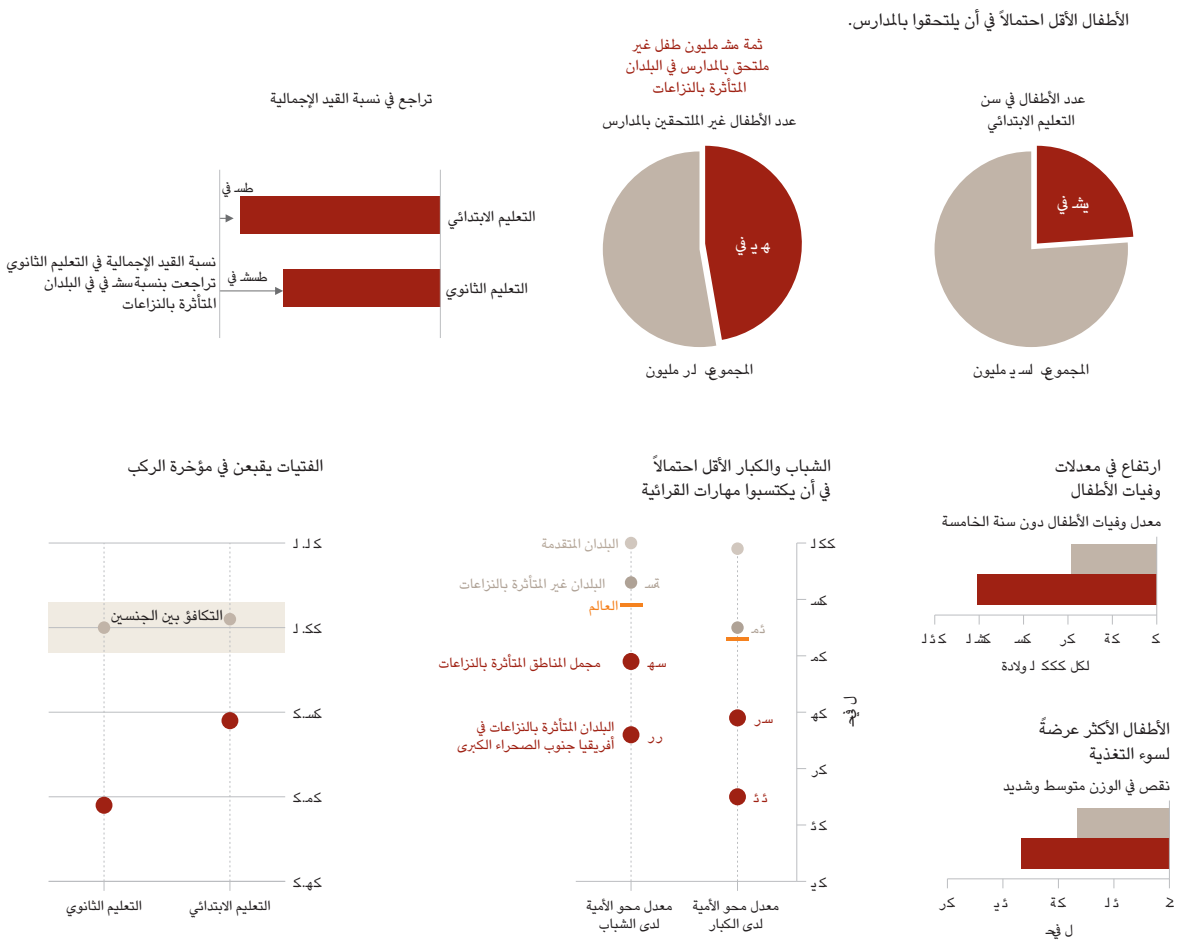
- تتجلى آثار النزاعات في مستويات محو الأمية. وتشير الدراسات إلى أن ما لا يزيد على 79% من الشباب و69% من الكبار يتمتعون بمهارات القرائية في البلدان المتأثرة بالنزاعات، مقابل 93% و85% على التوالي في البلدان الأخرى.

- إن المشكلات التي يواجهها الأطفال تبدأ قبل بلوغهم سن التعليم المدرسي. فمتوسط معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة في البلدان المتأثرة بالنزاعات يزيد بأكثر من مرتين على المعدل المسجل في البلدان

2. بما أن النزاعات المحلية في البلدان ذات الأعداد الكبيرة من السكان قد تؤدي إلى تشويه الأرقام المتوافرة، تم الاستناد فقط إلى المناطق المتأثرة بالنزاعات في الهند وإندونيسيا وباكستان ونيجيريا.

الشكل 3.1: البلدان المتأثرة بالنزاعات متخلفة عن ركب التعليم

مؤشرات تعليمية مختارة خاصة بالبلدان ذات الدخل المنخفض وذات الحد الأدنى من الدخل المتوسط، بحسب أوضاع النزاع، 2008



ملاحظة: جميع المتوسطات مرجحة.

المصدر: Annex, Statistical Tables 2–5; Strand and Dahl (2010).

الأخرى. وتشير الأرقام إلى أن 12% من الأطفال في المتوسط يتوفاهم الأجل قبل بلوغ سن الخامسة، مقابل 6% في البلدان الأخرى.

وتبين هذه اللمحة العالمية ثقل العبء الذي تلقيه النزاعات العنيفة على كاهل التعليم، وهو نمط أكدته الدراسات القطرية التي أُجريت في هذا الصدد وتقدّم تجربة العراق مثالاً صارخاً على دور النزاعات في تبديد المكاسب المحققة في مجال التعليم. فحتى حقبة التسعينات، كان العراق يتصدر كل بلدان المنطقة من حيث أداؤه في مجال التعليم (UNESCO, 2003).[3]

ونجح هذا البلد في تحقيق تعميم شبه كامل للتعليم الابتدائي وحقق معدلات قيد عالية في التعليم الثانوي، وأنشأ جامعات ذائعة الصيت على الصعيد الدولي. لكن حرب الخليج (1990-1991) والعقوبات التي فُرضت على البلاد وأعمال العنف التي امتدت لثماني سنوات اعتباراً من عام 2003 أدت إلى تراجع أداء العراق في مجال التعليم. ومع أنه لا يمكن التعويل على البيانات الوطنية، فإن أحد الاستقصاءات أظهر أن نسبة الحضور المدرسي للطلبة المتراوحة أعمارهم بين 6 أعوام و14 عاماً بلغت 71% في عام 2008. وتدل الأرقام على أن نسبة القيد الصافية تقل عن النسبة المسجلة في زامبيا وأن عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس ممن هم في سن التعليم الابتدائي وصل إلى نصف مليون طفل. فضلاً عن ذلك، فإن معظم المدارس تضررت أو دُمرت من جراء الحرب، الأمر الذي دفع بالكثير من المعلمين إلى مغادرة

تشير الأرقام إلى أن 12% من الأطفال يتوفاهم الأجل قبل بلوغ سن الخامسة في البلدان المتأثرة بالنزاعات

3. خلُص استعراض الدراسات التجريبية بشأن تأثير النزاعات على التعليم إلى أن النزاعات تخلف آثاراً سلبيةً واضحةً. ويشير العدد القليل من الدراسات المتوافرة إلى ثلاثة أنماط عامة تدعم الأمثلة الواردة في هذا الفصل. أولاً، من شأن الصدمات المحدودة نسبياً أن تخلّف آثاراً ضارةً طويلة الأجل على التعليم المدرسي. ثانياً، تتأثر الفتيات بالنزاعات أكثر مما يتأثر بها الفتيان، وهو أمر يعود بجزء منه إلى العنف الجنسي الذي يتعرضن له. ثالثاً، يُعتبر التعليم الثانوي أكثر مستويات التعليم تأثراً بالنزاعات (Justino, 2010).

البلاد. وتسببت أعمال العنف الطائفي والاغتيالات وهجرة الأكاديميين بانهيار النظام الجامعي في العراق (Harb, 2008; OCHA, 2010e). ولا بد من الإشارة إلى أن الفرص التي كانت متاحة لما لا يقل عن جيلين من الأطفال ممن هم في سن التعليم الابتدائي دُمرت بلا رجعة بسبب بطء عملية الانتعاش.

العنف يعزز أوجه عدم المساواة

إن تأثير النزاعات الداخلية يختلف باختلاف المناطق والجماعات المعنية. ومع أنه يصعب تحديد أنماط واضحة في هذا الصدد نتيجةً للقيود المتصلة بالبيانات، فهناك أدلة كافية تبين أن النزاعات تعزز إلى حد كبير أشكال الحرمان المرتبطة بالفقر ونوع الجنس. وخلاصة الأمر أن النزاعات المسلحة تعوق التقدم المحرز بوجه عام في مجال التعليم وتعزز الاختلافات الموجودة على المستوى الوطني. وبما أن التفاوت في مجال التعليم يمكن أن يؤدي دوراً في إشعال النزاعات، فإن ذلك يولّد دوامة تتعزز ذاتياً قوامها العنف والتفاوت المتزايد.

ويمكن لبيانات "الحرمان والتهميش في التعليم" (UNESCO et al., 2010) أن تظهر الآثار التي تخلّفها النزاعات المسلحة في مواقع محددة، مما يتيح مقارنة مستويات الحرمان التعليمي في المناطق المتأثرة بالنزاعات بالمستويات المسجلة في مناطق أخرى من البلد المعني. وتُستخدم بيانات "الحرمان والتهميش في التعليم" لقياس عدد الأشخاص غير المتعلمين الذين تتراوح أعمارهم بين 7 أعوام و16 عاماً، وكذلك عدد الأشخاص بين 17 و22 عاماً الذين يعانون من "الفقر التعليمي المدقع" (أي الأشخاص الذين يقضون أقل من سنتين في المدرسة). وتتيح هذه البيانات أيضاً النظر في الروابط القائمة بين المؤشرات التعليمية وأوجه التفاوت المرتبطة بدرجة الثراء ونوع الجنس.

النزاعات المسلحة تعوق التقدم في مجال التعليم إجمالا وتعزز أوجه عدم المساواة على المستوى الوطني

وتؤكد نتائج الدراسات أن المناطق المتأثرة بالنزاعات تشهد غالباً حالات من الحرمان التعليمي المدقع (الشكل 3.2). وما يعاني منه الفقراء في هذه المناطق يفوق عادة معاناة الفئات الأخرى بدرجة كبيرة. ويبلغ الحرمان التعليمي أعلى مستوياته بين الفتيات المنتميات إلى أسر فقيرة. وإذا انطلقنا من المتوسط الوطني في جمهورية الكونغو الديمقراطية على سبيل المثال، يتبين أن احتمالات الالتحاق بالتعليم المدرسي لمدة تقل عن السنتين بين المراهقين والشباب في منطقة كيفو الشمالية تزيد بمرتين على احتمالات المراهقين والشباب في المناطق الأخرى، وترتفع بواقع ثلاثة أمثال بين الإناث المنتميات إلى أسر فقيرة. وفي منطقة ميندناو الإسلامية المتمتعة بالحكم الذاتي في الفلبين، يؤثر الفقر التعليمي المدقع على النساء الفقيرات اللواتي تتراوح أعمارهن بين 17 و22 عاماً بما يعادل ضعف المتوسط الوطني.

وفي ميانمار، يزداد الفقر التعليمي المدقع بواقع سبعة أمثال في ولاية شان الشرقية المتأثرة بالنزاع حيث أدت العمليات العسكرية إلى تشريد 000 100 شخص من الأقليات الإثنية (IDMC, 2010e). ويعاني أفقر سكان المنطقة من حرمان تعليمي شديد، إذ تبلغ نسبة الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 17 و22 عاماً ولا تتجاوز مسيرتهم المدرسية مدة السنتين ما يقارب 90%. وتقدّم منطقة شمال أوغندا مثالاً ساطعاً على تفاوت آثار النزاعات بحسب درجة الثراء ونوع الجنس. ويبدو في هذه الحالة أن النزاع العنيف ترك تأثيراً محدوداً على فرص تعليم الفتيان المنتمين إلى أغنى خُمس من الأسر، بينما ضاعف تقريبا مخاطر الفقر التعليمي المدقع الذي يهدد الفتيات المنتميات إلى أفقر الأسر.

لكن ما هي الآثار المباشرة التي تخلّفها النزاعات المسلحة على التعليم المدرسي؟ إن أنماط الحضور المدرسي الحالية تعطي صورة عن تأثير النزاعات العنيفة على الشباب. ففي ميانمار على سبيل المثال، تطال ظاهرة عدم الحضور إلى المدارس نصف عدد الأشخاص المتراوحة أعمارهم بين 7 أعوام و16 عاماً في ولاية شان الشرقية، علماً بأن نسبة عدم الحضور تقل عن 10% على الصعيد الوطني. وفي منطقة ميندناو الإسلامية المتمتعة بالحكم الذاتي في الفلبين، تزيد نسبة عدم الحضور بأكثر من أربعة أمثال على المتوسط الوطني.

لكن ينبغي توخي الحذر في استخدام هذا النوع من المقارنات داخل البلد الواحد، إذ لا يمكن الزعم بداهةً أن النزاعات هي السبب الرئيسي لحالات التفاوت التي تظهرها بيانات "الحرمان والتهميش في التعليم". فأوجه عدم المساواة المرتبطة بعوامل اجتماعية واقتصادية وسياسية أوسع نطاقاً في مناطق النزاع تؤثر أيضاً على فرص التعليم. بيد أن العلاقات والصلات القوية المبينة في الشكل 3.2 تجعل من النزاعات مصدراً محتملاً لعدم المساواة بالتضافر مع عاملي الثراء ونوع الجنس. فالنزاعات غالباً ما تزيد الأسر الفقيرة فقراً سالبة منها سبل عيشها من دخل وممتلكات، فتضطر لضيق ذات اليد إلى إخراج أطفالها من المدارس. وفيما يخص نوع الجنس، تتضافر آثار الفقر مع مخاوف الآباء من العنف الجنسي، مما يدفع بهم إلى إبقاء الفتيات خارج المدارس.

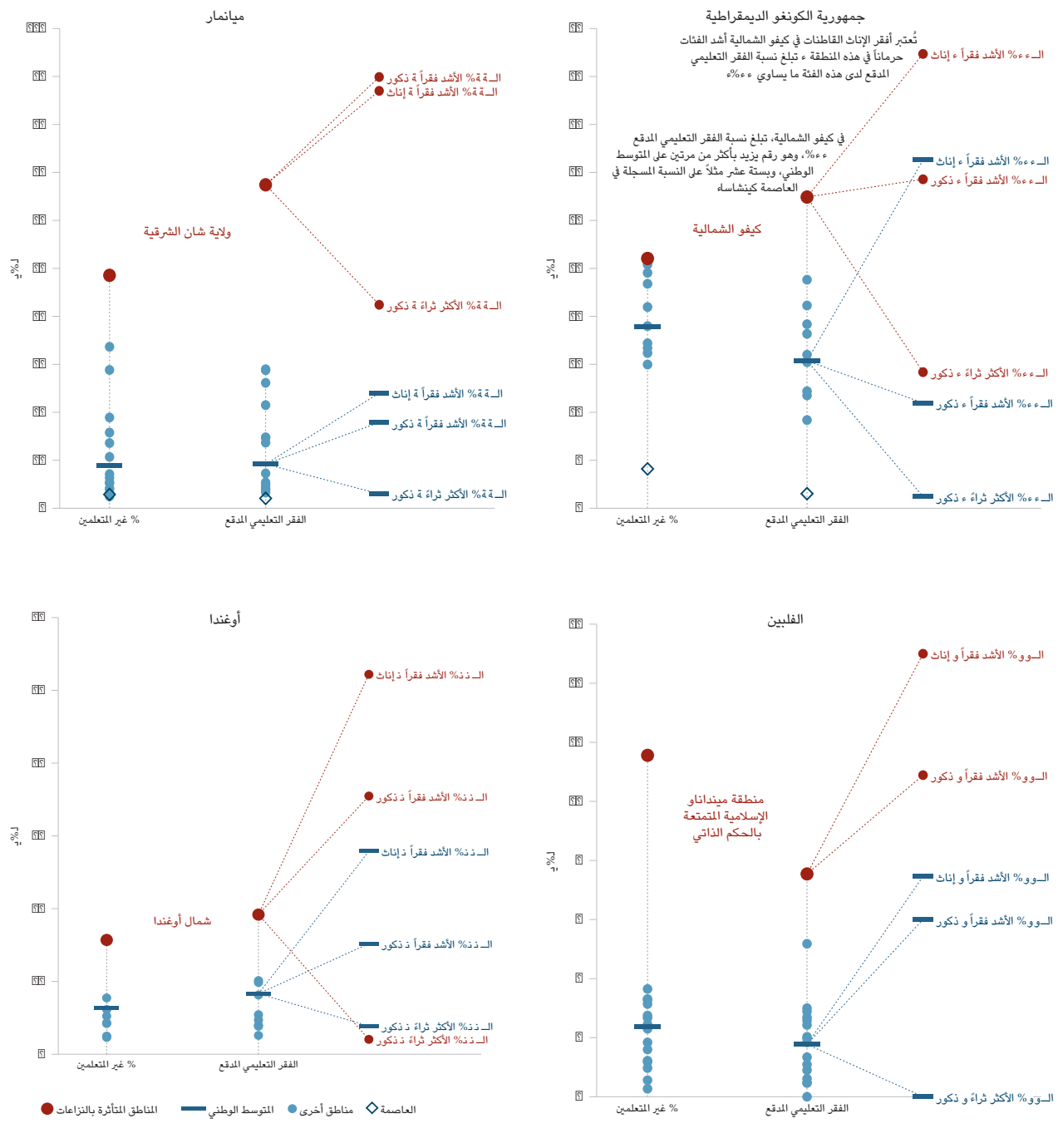
عبرة من التاريخ – النزاعات يمكن أن توقف عجلة التقدم في مجال التعليم

تثبت الدلائل التاريخية أن بإمكان النزاعات المسلحة أن توقف عجلة التقدم في مجال التعليم، بل ترجعها إلى الوراء مبددة المكاسب التي تحققت عبر سنين طويلة. وتوفر البحوث التي أجراها معهد اليونسكو للإحصاء لأغراض هذا التقرير مجموعة فريدة من المعلومات عن حجم الخسائر التي تتكبدها بعض البلدان. وبالاستناد إلى بيانات تتعلق بسنوات التعليم، تنظر هذه البحوث في مدى تأثير فترات النزاع على اتجاهات التعليم التي كانت سائدة في مرحلة ما قبل النزاع.

وتبيّن الدراسة التي أجراها معهد اليونسكو للإحصاء اتجاهات التحصيل المدرسي لدى الأطفال المتراوحة أعمارهم بين 11 و15 عاماً، كما أنها تقارن الاتجاهات السائدة في مرحلة ما قبل النزاع بالاتجاهات المسجلة أثناء النزاع.

الشكل 3.2: النزاعات العنيفة تعزز أوجه عدم المساواة في مجال التعليم

عدد الأشخاص غير المتعلمين في الفئة العمرية بين 7 و16 سنة وعدد الأشخاص الذين تقل مدة تعليمهم عن السنتين في الفئة العمرية بين 17 و22 سنة في مناطق مختارة متأثرة بالنزاعات ومناطق أخرى، بحسب آخر سنة متاحة



ملاحظة: تنطبق عبارة "% غير المتعلمين" على الأشخاص البالغين من العمر بين 7 سنوات و16 سنة. أما عبارة "الفقر التعليمي المدقع"، فتنطبق على الأشخاص البالغين من العمر بين 17 و22 سنة والذين تقل مدة تعليمهم عن السنتين.

البيانات الخاصة بجمهورية الكونغو الديمقراطية تشير إلى الخمس الفقير والخمس الثري في البلاد.

المصدر: UNESCO et al. (2010).

ويتسبب هذا الانقطاع بخسائر كبيرة في بعض البلدان (العمود الأخير، الجدول 3.1). وعلى سبيل المثال، إن النزاع الذي امتد لعقدين من الزمن في أفغانستان وصولاً إلى عام 2001 حرم الطلبة من 5.5 سنة من التعليم المدرسي نتيجةً لتوقف التقدم في مجال التعليم. كما أن الحرب الأهلية في موزمبيق أفقدت البلاد ما يزيد على خمس سنوات من التعليم. وتظهر تجربة رواندا أن حتى أعمال العنف التي لا تدوم طويلاً يمكن أن ترتبط بانتكاسات واسعة النطاق. لكن ينبغي التشديد هنا أيضاً على أن هذا الارتباط لا يدل على سببية مباشرة. فقلما تكون النزاعات العامل الوحيد المؤثر في اتجاهات التعليم. ومع ذلك، فإن قوة الترابط بين النزاعات والتعليم في هذه الحالات تدل على أن النزاعات هي من العوامل الهامة التي تؤثر على مجال التعليم.

الجدول 3.1: الحروب تتسبب بضياع سنوات من التعليم

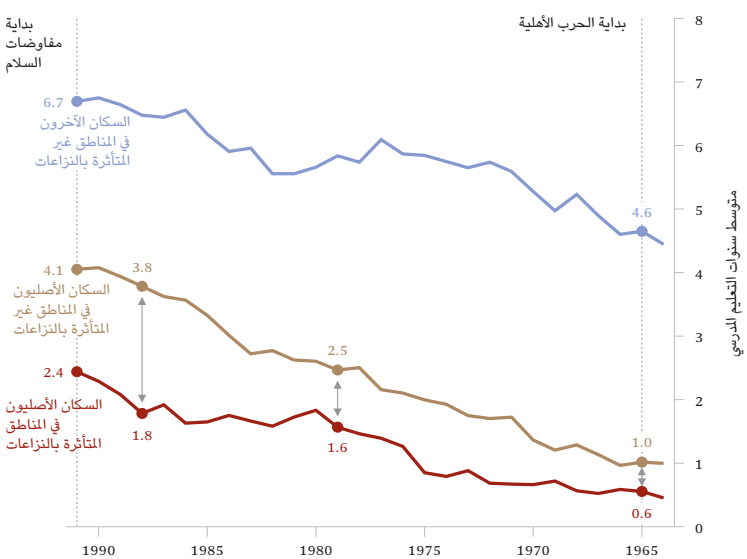
سنوات التعليم المدرسي التي ضاعت نتيجةً لتوقف التعليم خلال فترات مختارة من النزاع وفي بلدان مختارة

	متوسط سنوات التعليم في بداية النزاع	معدل النمو فيما يخص سنوات التعليم المدرسي[1]		سنوات التعليم المدرسي الضائعة
		قبل النزاع (%)	أثناء النزاع (%)	
أفغانستان (1978–2001)	1.8	5.9	0.4	5.5
بوروندي[2] (1994–2006)	2.9	6.6	0.3-	3.4
كمبوديا (1967–1978)	3.3	4.0	1.1-	2.3
العراق (1990–1996)	6.2	2.2	1.0-	1.4
موزمبيق (1977–1992)	2.7	7.2	0.7	5.3
رواندا (1990–1994)	4.9	4.7	0.1	1.2
الصومال (1986–1996)	2.9	4.5	2.5-	2.3

ملاحظة: تشير الأعوام الواردة بين قوسين إلى فترة النزاع المستعرضة.
1. تشير كل معدلات النمو إلى معدلات النمو التراكمي. وتم حساب المعدل الخاص بمرحلة ما قبل النزاع استناداً إلى السنوات العشر التي سبقت النزاع. وحُسب معدل النمو أثناء النزاع على امتداد فترة النزاع المحددة. أما عدد سنوات التعليم المدرسي الضائعة، فقد حُسب باستخدام إسقاطات استشرافية لمعدل النمو التراكمي في مرحلة ما قبل النزاع (بحسب أفضل الاحتمالات).
2. استُمدت البيانات الخاصة ببوروندي من الفترة 1994–2005.
المصدر: Kreutz (2010); UIS (2010).

الشكل 3.3: السكان الأصليون في مناطق النزاع انقطعوا عن الدراسة خلال الحرب في غواتيمالا

متوسط سنوات التعليم المدرسي في الفئة العمرية بين 11 و15 سنة بحسب السكان الأصليين والموقع الجغرافي في الفترة 1964–1991



المصدر: Kreutz (2010); UIS (2010).

وينبغي ألا يُستهان بحجم الخسائر التي تم تسجيلها في إطار بحوث معهد اليونسكو للإحصاء، ذلك لأن الانتكاسات التي تلحق بمجال التعليم تخلّف آثاراً تدوم مدى الحياة ليس فقط على مستوى الأفراد المعنيين، بل أيضاً على مستوى البلدان التي يعيشون فيها. ويؤدي انخفاض عدد سنوات التعليم إلى تباطؤ النمو الاقتصادي وتراجع احتمال الحد من الفقر وإلى تقليص المكاسب المحققة في مجال الصحة العامة.

فضلاً عن ذلك، تظهر بيانات معهد اليونسكو للإحصاء تأثير النزاعات على أوجه عدم المساواة في مجال التعليم. فعندما بدأت الحرب الأهلية في غواتيمالا في عام 1965، تراجعت المدة التي يقضيها السكان الأصليون في المدارس بواقع ثلاث سنوات في المتوسط بالقياس إلى السكان الآخرين (الشكل 3.3). وفي الفترة الفاصلة بين بداية الحرب وبداية مفاوضات السلام في عام 1991، انتفع السكان الأصليون في المناطق غير المتأثرة بالنزاعات بما يساوي 3.1 سنة من التعليم، وإن كان ذلك انطلاقاً من مستوى منخفض جداً. وفي نهاية الحرب الأهلية، كان عدد سنوات التعليم التي أتمها السكان الأصليون مماثلاً تقريباً في المتوسط لعدد السنوات التي أمضاها السكان الآخرون في المدارس خلال أواسط الستينات. لكن بالنسبة إلى السكان الأصليين القاطنين في المناطق المتأثرة بالنزاعات، طبعت الحرب الأهلية بداية عقد من الركود، تلاه عقد اتسم بتوقف تام لعجلة التقدم (1979–1988) وبتباطؤ شديد في تدارك التأخر الحاصل. واتسعت الفجوة التعليمية بين السكان الأصليين في المناطق المتأثرة بالنزاعات وسائر السكان الأصليين من 0.4 سنة إلى 1.7 سنة خلال فترة النزاع.

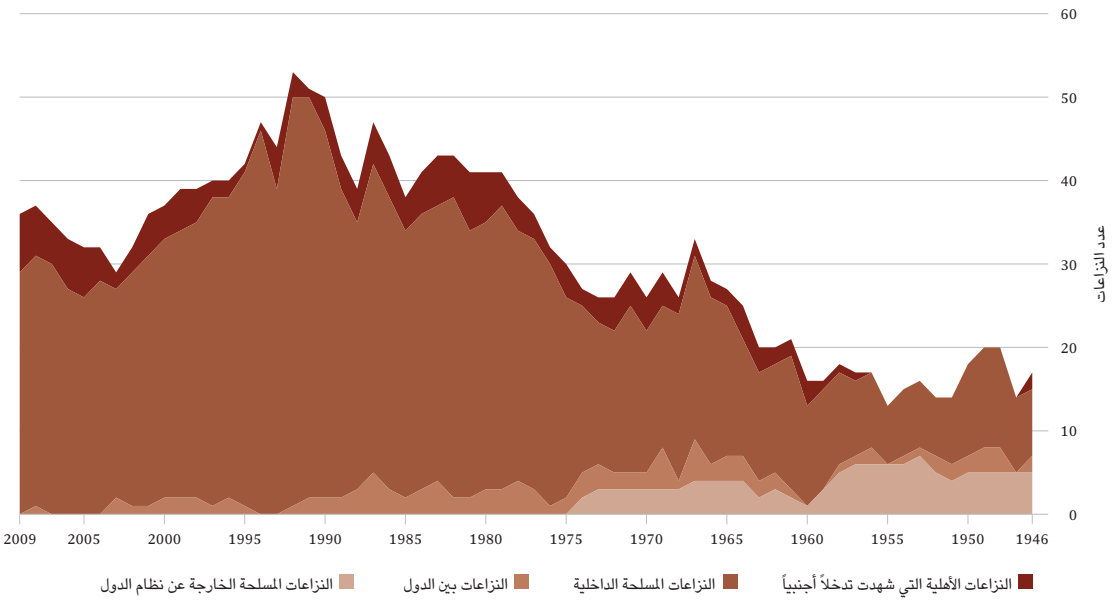
الوجه المتبدل للنزاعات المسلحة

إذا انطلقنا من عدد النزاعات المسلحة المسجلة على الصعيد العالمي، يتضح لنا أن العالم شهد انحساراً في أعمال العنف مقارنةً بما كان الوضع عليه عندما اجتمعت الحكومات في جومتيين، بتايلاند، بمناسبة انعقاد المؤتمر العالمي للتعليم للجميع في عام 1990 (الشكل 3.4). ففي تلك الفترة، كان العالم مسرحاً لأربعة وخمسين نزاعاً مسلحاً نجم العديد منها عن مخلفات التنافس الذي قام بين دول العالم خلال الحرب الباردة[4]. وعندما اعتُمد إطار عمل داكار في عام 2000، كانت الحرب الباردة قد طويت صفحتها وأصبحت في ذمة التاريخ. ومع أن التطهير

4. إن البلدان المشمولة شهدت معارك أدت إلى سقوط ما لا يقل عن خمسة وعشرين قتيلاً سنوياً. وتجدر الإشارة إلى أنه يمكن أن ينشب أكثر من نزاع واحد في البلد عينه (UCDP, 2010).

الشكل 3.4: معظم الحروب تدور داخل الدول، لا عبر الحدود

عدد النزاعات المسلحة في العالم منذ عام 1946، بحسب نوع النزاع



ملاحظة: النزاعات المسلحة الخارجة عن نظام الدول هي التي تدور بين دولة محددة وجماعة غير حكومية خارج أراضي هذه الدولة. وللمزيد من التفاصيل عن تعاريف أنواع النزاعات، انظر Harbom (2010).

المصدر: Harbom and Wallensteen (2010).

العرقي في دول البلقان والإبادة الجماعية في رواندا جعلا من حقبة التسعينات عقداً من جرائم الحرب المفجعة وغير ذلك من الجرائم المرتكبة ضد الإنسانية، فإن التسويات السلمية أفضت إلى إنهاء الكثير من النزاعات الطويلة الأجل، وبدا العالم مستعداً لجني ثمار السلام. لكن عادت السنوات الأخيرة لتشهد ارتفاعاً حاداً في منسوب النزاعات المسلحة وضحاياها.

فقد بلغ عدد النزاعات المسلحة في عام 2009 ستة وثلاثين نزاعاً مسلحاً على السلطة أو الأراضي أو على الاثنين معاً. ومع أن الغالبية العظمى من هذه النزاعات داخلية وتدور رحاها اليوم داخل الحدود الوطنية، فإنه سُجل ارتفاع ملحوظ في عدد النزاعات الداخلية التي تشارك فيها قوات عسكرية أجنبية، كما هو الحال في أفغانستان والصومال والعراق. ويمكن للبيانات الرسمية أن تقلل من النطاق الحقيقي لهذا النوع من النزاعات. وفي عدد من البلدان مثل السودان وتشاد وجمهورية أفريقيا الوسطى وجمهورية الكونغو الديمقراطية، قامت الدول المجاورة بتقديم الدعم المالي والسياسي واللوجستي للجماعات غير الحكومية المشاركة في النزاعات المسلحة نتيجةً لانتشار أعمال العنف خارج الحدود الوطنية (الإطار 3.1).

معظم أعمال العنف تستهدف المدنيين

شوارع مقديشو مقفرة تماماً، والعدد القليل من السكان الذين بقوا في المدينة يخشون الخروج من منازلهم، بينما انتشرت في الشوارع جثث الذين قتلوا بالرصاص أو بقذائف الهاون.

– أيشو وارسام، الصومال (UNHCR, 2010*d*)

انهالت قذائف أنتونوف على المدارس والقرى من دون تمييز. فكلما وقع نظرهم على أحد المباني، عمدوا إلى قصفه، وكلما رأوا حشداً من الناس في أماكن مثل الأسواق العامة، عمدوا إلى قصفهم.

– جيمس، 22 عاماً، جنوب السودان (Save the Children, 2007)

إن كل النزاعات المسلحة من دون استثناء تهدد حياة المدنيين وسلامتهم. وقد تكون هذه التهديدات محدودة عندما تتقيد أطراف النزاع بالمعايير الدولية المتعلقة بحماية غير المقاتلين. لكن لسوء الحظ، ارتبط ارتفاع عدد النزاعات الداخلية بإهمال واضح لهذا النوع من المعايير. فالجماعات غير الحكومية والقوات الحكومية على حد سواء ترتكب انتهاكات جسمية لحقوق الإنسان وتنفذ أعمالاً إرهابيةً عشوائيةً، وتعمد إلى استهداف المدنيين وتشريد المجتمعات المحلية بالقوة وتدمير سبل العيش. وتؤدي أشكال العنف هذه إلى إشاعة حالة انعدام الأمن والفقر وتؤثر تأثيراً مدمراً في الأطفال والنظم التعليمية.

وتركز التعاريف الرسمية للنزاعات المسلحة على عدد القتلى الذين يسقطون جراء المعارك وعلى مشاركة القوات الحكومية. وفي جميع البلدان المتأثرة بالنزاعات التي تشملها القائمة الواردة في الجدول 3.2، تشكل المواجهة بين قوات الأمن الحكومية والجماعات المتمردة جانباً مهماً من أعمال العنف، لكنه ليس الجانب الوحيد. وقد اتخذت النزاعات المسلحة التي طبعت العقد الأول من القرن الحادي والعشرين الكثير من الأشكال وأدت إلى وقوع ضحايا من مختلف الأصناف والفئات، إلا أنها اشتركت بسمتين ملازمتين هما الاستخدام العشوائي للقوة وأعمال العنف ضد المدنيين العزّل (Eck and Hultman, 2007; Stepanova, 2009) (الإطار 3.2).

شهد عام 2009 ستة وثلاثين نزاعاً مسلحاً دارت رحى غالبيتها العظمى داخل البلدان وليس فيما بينها

الإطار 3.1: تحديد الدول المتأثرة بالنزاعات، عملية ليست قطعية وتعتريها ثغرات عديدة

لا تندرج عملية تعريف النزاعات في عداد العلوم الدقيقة. واستند هذا التقرير إلى نظم الإبلاغ المعتمدة دولياً من أجل وضع قائمة تشمل البلدان المتأثرة بالنزاعات، علماً بأن أي تصنيف من هذا النوع يقترن بعدد من المناطق الرمادية وأوجه عدم اليقين، وبمشكلات على صعيد اختيار البلدان.

ويتمثل المعهدان الرئيسيان، اللذان توليا مهمة جمع البيانات المتعلقة بالبلدان المتأثرة بالنزاعات وتحليلها، في المعهد الدولي لبحوث السلام (أوسلو) وبرنامج أوبسالا لبيانات النزاعات. وتستند البيانات الصادرة عن هذين المعهدين إلى مجموعة من المعايير المتبعة دولياً لتحديد الدول المتأثرة بالنزاعات. ووفقاً لمقتضيات التبليغ، يجب أن يفترض النزاع المسلح مطالب متضاربة بشأن المشاركة في الحكم و/أو ملكية الأراضي تؤدي إلى استخدام القوة، على أن تكون الدولة أحد الأطراف المشاركة في النزاع. ويحاول هذا التعريف التمييز بين أعمال العنف المنظمة والمبنية على دوافع سياسية وأعمال العنف الواسعة الانتشار التي ترتبط بأنشطة إجرامية. وتشمل معايير الاختيار أيضاً عدداً محدداً من القتلى الذين يسقطون من جراء المعارك.**

وتضم القائمة التي أعدها باحثو المعهد الدولي لبحوث السلام (أوسلو) لأغراض هذا التقرير خمسة وثلاثين بلداً تأثرت بالنزاعات المسلحة في الفترة الممتدة من عام 1999 إلى عام 2008. وتضم هذه المجموعة ثلاثين بلداً من البلدان النامية ذات الدخل المنخفض وذات الفئة الدنيا من الدخل المتوسط (الجدول 3.2). وشهد بعض هذه الدول أكثر من نزاع مسلح واحد. فخلال الفترة المرجعية، أُفيد بوقوع ثمانية وأربعين نزاعاً دارت ثلاثة وأربعون منها في عدد من البلدان ذات الدخل المنخفض أو ذات الفئة الدنيا من الدخل المتوسط. وتجدر الإشارة إلى أن أربعة وعشرين بلداً من أصل البلدان الخمسة والثلاثين المذكورة شهدت نزاعاً مسلحاً في الفترة 2006-2008. أما البلدان الأحد عشر المتبقية، فتعيش أوضاع "ما بعد النزاع"، لكنها لم تنعم بالسلام إلا منذ فترة تقل عن عشر سنوات وهي معرضة بالتالي للوقوع في دوامة العنف من جديد.

ومن السمات المميزة للنزاعات المسلحة الفترة التي تستغرقها أعمال العنف. فالنزاعات العشرون التي سُجلت في بلدان منخفضة الدخل في الفترة 1999-2008 امتدت في المتوسط لاثنتي عشرة سنة. أما النزاعات التي شهدتها البلدان ذات الفئة الدنيا من الدخل المتوسط، فدامت اثنتين وعشرين سنة في المتوسط (الجدول 3.3).

ومع أنه من المفيد التمييز بين البلدان المتأثرة بالنزاعات والبلدان غير المتأثرة بها عند تقييم التقدم المحرز في تحقيق الأهداف الدولية المتعلقة بالتعليم وغيره من المجالات، فإنه لا بد من الاعتراف بالحدود التي تتسم بها أي قائمة من هذا النوع. فالبلدان المتأثرة بالنزاعات يختلف بعضها عن بعض من حيث حدة أعمال العنف وامتدادها الزمني وانتشارها الجغرافي. وعلى سبيل المثال، تم إدراج كل من السودان والعراق والهند في قائمة المعهد الدولي لبحوث السلام (أوسلو)، علماً بأن أنماط العنف تختلف إلى حد كبير في هذه البلدان الثلاثة.

فضلاً عن ذلك، إن التمييز بين أشكال العنف يقترن بمجموعة من الصعوبات. فالنزاعات المسلحة التي تشارك فيها أطراف حكومية وغير حكومية تختلف في المبدأ عن أعمال العنف التي ترتبط بأنشطة إجرامية واسعة الانتشار. لكن في الكثير من الأحيان، لا توجد حدود فاصلة واضحة بين هذه الأعمال. وعلى سبيل المثال، إن اعتماد الجماعات المسلحة غير الحكومية على استخدام الموارد الاقتصادية أدى إلى طمس الحد الفاصل بين أعمال العنف السياسية وأعمال العنف الإجرامية. كما أن السيطرة على المعادن القيّمة في جمهورية الكونغو الديمقراطية وأعمال القرصنة في الصومال والاتجار بالمخدرات في أفغانستان وكولومبيا هي أعمال تقوم على تواطؤ بين الجماعات المسلحة التي هي في حالة نزاع مع الدولة وشبكات الاتجار غير المشروع.

وتجدر الإشارة إلى أن بعض البلدان غير المدرجة في القائمة تشهد أعمال عنف شديدة. وعلى سبيل المثال، سقط في المكسيك حوالى 28 000 قتيل جراء أعمال العنف المتصلة بالمخدرات بين عامي 2006 و2010. ويفوق هذا الرقم مجموع عدد القتلى الذين سقطوا جراء المعارك في أفغانستان بين عامي 1999 و2008. ومع ذلك، لم تُدرج المكسيك في قائمة البلدان المتأثرة بالنزاعات.

** تتمثل المعايير التي استُخدمت لإعداد قائمة البلدان المتأثرة بالنزاعات الوارد ذكرها في هذا التقرير فيما يلي: أي بلد سقط فيه 1 000 قتيل أو أكثر من جراء المعارك في الفترة 1999-2008، وأي بلد سقط فيه أكثر من 200 قتيل من جراء المعارك في أي من السنوات الممتدة من عام 2006 إلى عام 2008. ويشمل عدد القتلى الذين سقطوا جراء المعارك الضحايا المدنيين والعناصر العسكرية على حد سواء. انظر Strand and Dahl (2010) للمزيد من التفاصيل عن معايير إعداد القائمة.

المصادر: BBC News (2010); Chauvet and Collier (2007); Collier (2007); Geneva Declaration (2008); Lacina and Gleditsch (2005); Stepanova (2010); Strand and Dahl (2010).

الجدول 3.2: البلدان المتأثرة بالنزاعات في الفترة 1999-2008

البلدان ذات الدخل المنخفض - 16 بلداً
أفغانستان*
بوروندي*
جمهورية أفريقيا الوسطى*
تشاد*
جمهورية الكونغو الديمقراطية*
إريتريا
إثيوبيا*
غينيا
ليبيريا
ميانمار
نيبال*
رواندا
سيراليون
الصومال*
أوغندا*
اليمن*
الفئة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل - 14 بلداً
أنغولا
كوت ديفوار
جورجيا*
الهند*
إندونيسيا
العراق*
نيجيريا*
باكستان*
الأرض الفلسطينية المحتلة*
الفلبين*
سري لانكا*
السودان*
تايلاند*
تيمور - ليشتي
الفئة العليا من البلدان المتوسطة الدخل - 5 بلدان
الجزائر*
كولومبيا*
الاتحاد الروسي*
صربيا
تركيا*
المجموع: 35 بلداً

تشير علامة * إلى نزاع حالي أو حديث (أدى إلى سقوط 200 قتيل من جراء المعارك خلال سنة واحدة على الأقل بين عامي 2006 و2008).
المصدر: Strand and Dahl (2010).

الجدول 3.3: عدد ومتوسط فترات النزاع بين عامي 1999 و2008، بحسب المناطق وفئات الدخل

	عدد فترات النزاع	متوسط المدة
	1999–2008	عدد السنوات
بحسب المناطق		
البلدان العربية	6	19
أوروبا الوسطى والشرقية	3	14
آسيا الوسطى	1	17
شرق آسيا والمحيط الهادي	6	31
أمريكا اللاتينية والكاريبي	1	45
جنوب وغرب آسيا	11	24
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	20	9
بحسب فئات الدخل		
البلدان ذات الدخل المنخفض	20	12
البلدان ذات الحد الأدنى من الدخل المتوسط	23	22
البلدان ذات الحد الأعلى من الدخل المتوسط	5	21
المجموع	48	17

ملاحظة: يمكن أن تشمل الحسابات عدة نزاعات في المنطقة عينها.
المصدر: Kreutz (2010).

وكان الإخفاق في التمييز بين المدنيين والمقاتلين، وكذلك الإخفاق في حماية المدنيين، من سمات فترات العنف التي شهدتها أفغانستان والسودان والعراق وسري لانكا وغزة، على سبيل المثال لا الحصر. ويُعتبر تدمير المدارس وقتل أطفال المدارس اللذين اقترنا بالعمليات العسكرية التي شنها الجيش الإسرائيلي على قطاع غزة بين عامي 2008 و2009 من الأمثلة على أعمال العنف العشوائية. وتشمل الأمثلة الأخرى الغارات الجوية التي استهدفت المناطق المأهولة بالمدنيين في دارفور، بالسودان، واستخدام الجماعات المسلحة في أفغانستان للقنابل المزروعة على جانب الطرق.

وتختلف أعمال العنف الأحادية الجانب عن أعمال العنف العشوائية من حيث دوافع المنفذين، إذ تقوم الأولى على استهداف متعمد للمدنيين. وتنتشر هذه الأعمال على نطاق واسع جداً في بلدان مثل السودان وتشاد وجمهورية الكونغو الديمقراطية، كما أنها من السمات الرئيسية لأعمال العنف التي تنفذها الجماعات المتنازعة في العراق. ومن الأمثلة الصارخة على أعمال العنف الأحادية الجانب، المجازر التي ارتكبها جيش الرب للمقاومة بين كانون الأول/ديسمبر 2008 وكانون الثاني/يناير 2009 رداً على هجوم عسكري استهدفه، وهي مجازر أودت بحياة أكثر من 865 مدنياً في منطقة حدودية بين السودان وجمهورية الكونغو الديمقراطية (Human Rights Watch, 2009*a*).

الإطار 3.2: المدنيون في مرمى النار

إن تراجع عدد الحروب الدولية وارتفاع عدد النزاعات الداخلية أديا إلى تغيير أشكال العنف. وأصبحت النزاعات أكثر خطورة بكثير مما كانت عليه بالنسبة إلى الأشخاص الضعفاء من غير المقاتلين، كما أنها باتت أشد تأثيراً على التلاحم الاجتماعي والخدمات الأساسية والجهود الرامية إلى الحد من الفقر. وتوفر الحالات الواردة أدناه صورة عامة عن أشكال العنف التي تستهدف المدنيين.

جمهورية الكونغو الديمقراطية. مر النزاع في جمهورية الكونغو الديمقراطية بمراحل عديدة شاركت فيها قوات مسلحة كونغولية، ومجموعة متمردة من التوتسي (المؤتمر الوطني للدفاع عن الشعب) قيل إنها حظيت بدعم رواندا لفترة من الزمن، وجماعة تتألف بمعظمها من الهوتو (القوات الديمقراطية لتحرير رواندا)، فضلاً عن مجموعة واسعة جداً من الميليشيات المحلية المعروفة باسم "ماي ماي". ويُعد جيش الرب للمقاومة من الجماعات الناشطة أيضاً شرق البلاد حيث ارتكب العديد من المجازر ومارس عمليات اغتصاب منهجية. وتشير التقديرات إلى أنه توفي أكثر من 5 ملايين شخص بين عامي 1998 و2007 بسبب تردي الأوضاع الصحية والمعيشية وتفشي الأمراض وسوء التغذية. وفي عام 2010، وصل عدد الأشخاص المشردين داخلياً في منطقتي كيفو الشمالية والجنوبية إلى 1.3 مليون شخص. وأسفرت العمليات العسكرية التي نُفذت بين كانون الثاني/يناير وأيلول/سبتمبر 2009 عن سقوط ما يزيد على
400 1 مدني و500 7 عملية اغتصاب وفقاً لما أفادت به التقارير. واتهمت الأمم المتحدة جهات حكومية وغير حكومية بارتكاب انتهاكات منهجية واسعة النطاق لحقوق الإنسان.

العراق. يظهر النزاع في العراق الدور الذي يمكن أن تؤديه أعمال العنف العشوائية والأحادية الجانب في تشريد أعداد غفيرة من السكان ويبين أيضاً التشابه الكبير بين أشكال العنف. وعندما انهارت الحكومة المركزية في البلاد، صدرت عن الجماعات المتنازعة مطالب سياسية وأخرى مرتبطة بملكية الأراضي. وعقْب التفجير الذي استهدف مرقد الإمامين العسكريين بسامراء في عام 2006، قامت الميليشيات الشيعية والسنية المتطرفة، التي كان للعديد منها روابط مع الجيش ووحدات الشرطة، بتنفيذ سلسلة من أعمال العنف – تمثلت بصورة رئيسية في اغتيالات وعمليات تفجير عشوائية – بغية تهجير الناس من المناطق المختلطة. ونتيجةً لهذا الواقع، وصل عدد الأشخاص المشردين داخلياً إلى 1.5 مليون نسمة وعمد مليونا شخص إلى مغادرة البلاد.

ميانمار. في أحد أطول النزاعات أمداً وأكثرها عنفاً وأقلها اجتذاباً للأضواء في العالم، تصدت الحكومة لأعمال التمرد الإثنية المترابطة شمال وشرق البلاد بلجوئها إلى تكتيكات عنيفة لمكافحة التمرد. ووصل عدد الأشخاص المشردين في شرق ميانمار إلى ما لا يقل عن 470 000 شخص. وأدى تجدد أعمال العنف خلال عام 2009 إلى تشريد أعداد غفيرة من السكان في ولايتي كارين وشان. وتجدر الإشارة إلى أن القوات المتمردة ليست موحدة وإنما مجزأة إلى عدة مجموعات. ومنها ثلاث ميليشيات في ولاية كارين ذكرها الأمين العام للأمم المتحدة مشيراً إلى تورطها في انتهاك حقوق الأطفال خلال النزاع المسلح. وأدت النزاعات فيما بين الميليشيات وبين الميليشيات والقوات الحكومية بشأن ملكية الأراضي وموارد الأخشاب إلى اعتداءات استهدفت القرى والمحاصيل ومرافق الخدمات الأساسية.

السودان. منذ بداية النزاع في دارفور في عام 2003، أدى القصف الجوي على القرى الواقعة في المناطق التي يسيطر عليها المتمردون إلى سقوط الكثير من الضحايا المدنيين، وهو ما حدث أيضا جراء الاعتداءات العنيفة التي نفذتها ميليشيا الجنجويد المدعومة من الحكومة. ويتوافر كم هائل من الوثائق التي تتناول المجازر الواسعة النطاق التي تعرّض لها السكان وكذلك عمليات الاغتصاب الواسعة الانتشار وحالات الاختطاف وتدمير الممتلكات وحرق الأراضي التي شهدتها البلاد. وفي عام 2009، كان حوالى 2.7 مليون شخص من أصل سكان دارفور البالغ عددهم 6 ملايين نسمة يعانون من التشريد. ولا تزال النساء معرضات لخطر الاغتصاب وغير ذلك من أشكال العنف. وأفادت منظمة مراقبة حقوق الإنسان بأن الجنود التابعين للدولة والميليشيات المتحالفة معهم عمدوا إلى استهداف المدنيين حين اشتدت أعمال القتل، وذلك على الرغم من اتفاق السلام بين الحكومة وإحدى الجماعات المتمردة. ولم تمر سوى فترة وجيزة حتى تزعزعت أسس الاتفاق الذي تم التوصل إليه مع الحركة السودانية من أجل العدل والمساواة في شباط/فبراير 2010. وأدت المواجهات في المناطق الواقعة تحت سيطرة الجماعات المتمردة، بما فيها جبل مون وجبل مارا، والقصف الجوي الذي شنته القوات الحكومية، والاقتتال بين المتمردين أنفسهم، إلى مقتل أعداد من المدنيين وإلى جرح وتشريد آخرين، كما أسفرت عن تدمير الممتلكات المدنية. وأوضحت المنظمة أن عملية توثيق أعمال القتال كانت محدودة جداً بسبب عدم تمكّن وكالات الأمم المتحدة والوكالات الإنسانية من الوصول إلى هذه المناطق.

المصادر: Democratic Republic of the Congo: Coghlan et al. (2008); Human Rights Watch (2009*e*, 2010*b*); IDMC (2010*b*); OCHA (2010*h*); Prunier (2008). Iraq: al-Khalidi and Tanner (2006). Myanmar: Amnesty International (2008); IDMC (2010*e*); United Nations (2010*b*). The Sudan: Cohen and Deng (2009); Human Rights Watch (2010*e*); IDMC (2010*g*).

أصبحت النزاعات المسلحة تهدد المدنيين تهديداً بالغ الخطورة

مقابل مقتل كل عنصر من عناصر الميليشيات في جمهورية الكونغو الديمقراطية قُتل 3 مدنيين واغتصبت 23 امرأة وفتاة

ومع أن الحدود الفاصلة بين الاستخدام العشوائي للقوة وأعمال العنف الأحادية الجانب ليست محددة جيداً، فإن هذين النوعين من الاعتداءات يشكلان انتهاكاً واضحاً للقانون الدولي لحقوق الإنسان[5]. وتُعرّض هذه الأعمال الأشخاص والبنى الأساسية المدنية لما وصفته غراسا ماشيل قبل خمسة عشر عاماً بـ"إرهاب وعنف لا ضابط لهما" (Machel, 1996).

وتدل أعداد الضحايا على زوال الحد الفاصل بين المقاتلين والمدنيين. وفي حالتي أفغانستان والعراق، مالت وسائل الإعلام إلى تركيز اهتمامها بصورة رئيسية على عدد القتلى في صفوف القوات الغربية. لكن المدنيين في كل من هذين البلدين كانوا يشكلون الغالبية العظمى من الضحايا (الشكل 3.5). وهناك مثل آخر يأتينا من مناطق النزاع الواقعة شمال شرق جمهورية الكونغو الديمقراطية حيث يتعرض المدنيون، وبخاصة الإناث منهم، إلى مخاطر تفوق بكثير ما قد يتعرض له المنتمون إلى إحدى الجماعات المسلحة. فأرقام ضحايا العمليات العسكرية التي نفذتها القوات الحكومية وحلفاؤها ضد إحدى الميليشيات الرئيسية في كانون الثاني/يناير 2009 تبين بوضوح شديد إلى الطريقة التي تتوزع بها المخاطر على الفئات السكانية، إذ نجد في مقابل مقتل كل عنصر من عناصر الميليشيات يقتل 3 مدنيين، وتغتصب 23 امرأة وفتاة، ويحرق 20 منزلاً (Human Rights Watch, 2009b).

ولا شك أن كل نزاع مسلح له ديناميته الخاصة به ونمطه من العنف. لكن أعمال العنف العشوائية والمتعمدة تقترن بثلاث ممارسات يمكن مشاهدتها في الكثير من النزاعات الحالية. وتتمثل أولى هذه الممارسات في تعرّض المدنيين لعنف روتيني محدود الطابع على يد الجماعات المسلحة. ومع أن الجهات الحكومية ليست الجهات الرئيسية المنفذة لهذه الأعمال، فإنها غالباً ما تكون متورطة فيها من خلال روابطها مع الميليشيات المحلية أو من خلال إخفاقها في حماية المدنيين. وتقوم ثاني الممارسات المذكورة على توزع أعمال العنف على مناطق مختلفة ونقلها من منطقة إلى أخرى نظراً لاستغلال الجماعات المسلحة الفراغ الأمني الذي يخلفه غياب السلطات الحكومية. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الجماعات التي تضم عادةً مقاتلين غير منضبطين لم يتلقوا تدريباً جيداً ويعتمدون على الأسلحة الخفيفة تقوم بأنشطتها الإجرامية في إطار دعاوى وأهداف سياسية صريحة. وأخيراً، يتم استخدام العنف لترهيب الناس، وعرقلة الحياة الاجتماعية والاقتصادية، وتدمير البنى الأساسية العامة، وتشريد المدنيين. وفي الكثير من الحالات، أعربت القوات المسلحة صراحةً عن نيتها اللجوء إلى القوة لتشريد السكان الذين تصنفهم في خانة "الأعداء" على أساس معتقداتهم أو هويتهم أو اللغة التي يستخدمونها (Cohen and Deng, 2009; Kaldor, 2006). وكما سيتبين من هذا الجزء، تترتب على أشكال العنف المذكورة آثار مباشرة على التعليم نتيجةً لاستهداف المدارس والنظم التعليمية بصورة منهجية.

الشكل 3.5: المدنيون يشكلون الغالبية العظمى من الضحايا في أفغانستان والعراق

عدد القتلى في أفغانستان والعراق، بحسب أوضاعهم

ملاحظة: يشمل عدد القتلى في أفغانستان الأشخاص الذين سقطوا مباشرةً من جراء النزاع. أما عدد القتلى في العراق، فيشمل كل الذين قضوا من جراء أعمال العنف.

المصدر: iCasualties (2010); Iraq Body Count (2010); Rogers (2010).

5. إن اتفاقيات جنيف (المادة 51 من البروتوكول الإضافي الأول) لا تحظر فقط الاستهداف المتعمد للمدنيين، بل تحظر أيضاً الهجمات العشوائية على الأهداف العسكرية التي يمكن أن يتوقع منها أن تسبب خسارة في أرواح المدنيين أو أضراراً بالأعيان المدنية تفرط في تجاوز ما ينتظر أن تسفر عنه تلك الهجمات (اتفاقيات جنيف، 1977).

التكاليف البشرية خارج ميدان المعركة

إن الإحصاءات المتوافرة بشأن القتلى والجرحى الذين يسقطون مباشرةً من جراء النزاعات العنيفة لا تظهر من هرم الضحايا غير ذروته، ذلك لأن الاستهداف المتزايد للمدنيين وسبل عيشهم على يد الجماعات المسلحة يلحق خسائر كبيرة بالأرواح خارج ميدان المعركة حيث تفتك الأمراض بالمدنيين أكثر مما يفتك بهم الرصاص. فعندما تدور النزاعات في مجتمعات محلية ترزح إلى حد كبير تحت وطأة الفقر وسوء التغذية وأوضاع الهشاشة، تترتب على أعمال التشريد القسري وتدمير الممتلكات والبنى الأساسية وانقطاع عمل الأسواق نتائج مدمرة تأتي على الزرع والضرع ويدفع السكان المدنيون ثمنها غالياً بأرواحهم.

وإذا كان من الصعب الإحاطة بهذه الآثار والعواقب من خلال البيانات، فإن المشكلات المرتبطة بقياس هذه الآثار يُفترض ألا تسمح بالتغاضي عن أعداد القتلى والإصابات المحجوبة عن الأنظار. ويتمثل أحد النهوج التي تتيح قياس عدد القتلى خارج ميدان المعركة في تقدير "فائض الوفيات" الناجم عن النزاعات المسلحة. ويقوم هذا النهج على مقارنة مستويات وفيات الأطفال وحالات الوفاة الناجمة عن سوء التغذية والأمراض بالمستويات التي يمكن توقّعها خارج فترات النزاع (Geneva Declaration, 2008).[6] وحتى إذا اعترفنا بأن الأرقام تتضمن هوامش خطأ كبيرة، فإن الأدلة تشير بوضوح إلى أن عدد القتلى الذين يسقطون من جراء الجوع والأمراض يفوق إلى حد كبير عدد القتلى الذين تحصدهم ساحات القتال (Ghobarah et al., 2003; Guha-Sapir, 2005). ففي عدد من النزاعات الحديثة أو الحالية، أودت هاتان الآفتان بحياة أكثر من 90% من الأشخاص الذين سقطوا خلال فترات النزاع (الشكل 3.6). وفي جمهورية الكونغو الديمقراطية، قُدِّر فائض الوفيات بين عامي 1998 و2007 بما يساوي 5.4 مليون حالة وفاة. ويمثل الأطفال دون سن الخامسة حوالى نصف هذا المجموع، علماً بأنهم لا يشكلون إلا خمس عدد السكان (Coghlan et al., 2008).

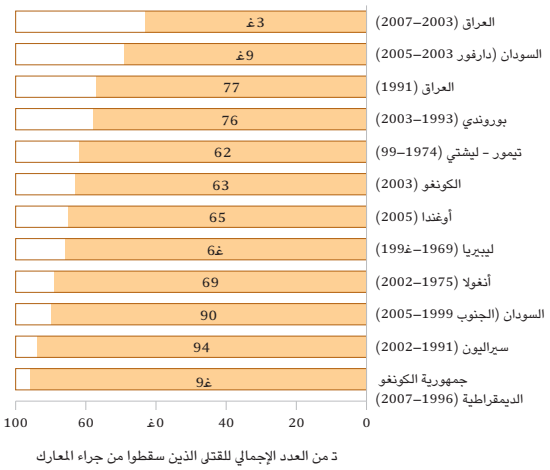
وكان ينبغي أن تفضي هذه الأرقام إلى وضع جمهورية الكونغو الديمقراطية على رأس شواغل المجتمع الدولي، ذلك لأن الخسائر في الأرواح التي شهدها هذا البلد فاقت ما سُجل في أي نزاع آخر منذ الحرب العالمية الثانية. ومع ذلك، لا يحظى النزاع في جمهورية الكونغو الديمقراطية إلا باهتمام محدود جداً في إطار السياسات الخارجية لحكومات البلدان المتقدمة، كما أنه يُولى قدر أقل من الاهتمام في وسائل الإعلام الدولية. ومن الجدير بالذكر أن أنماط الوفيات تختلف إلى حد كبير من فترة إلى أخرى. ففي دارفور على سبيل المثال، شكل القتلى الذين سقطوا من جراء المعارك جزءاً كبيراً من حالات الوفاة المسجلة خلال الفترات التي اقترنت بأعمال مكثفة لجماعة الجنجويد في عام 2004. بيد أن الإسهال كان السبب الرئيسي للوفيات بين عامي 2004 و2007. (Degomme and Guha-Sapir, 2010; Depoortere et al., 2004).

وتعطي حسابات فائض الوفيات صورة عن الآثار المميتة للنزاعات المسلحة في المجتمعات التي تعاني من فقر شديد. لكن آثار العنف لا تفعل فعلها بمعزل عن غيرها من الآثار، إذ يتضح أكثر فأكثر أن النزاعات المسلحة تمثل عنصراً واحداً من مجموعة معقدة من حالات الطوارئ المتصلة بالجفاف والفيضانات وأزمات الغذاء. ففي تشاد وجمهورية أفريقيا الوسطى مثلاً، ترتبط النزاعات المسلحة بالانعدام المزمن للأمن الغذائي في البلاد. ويعاني حوالى نصف عدد الأطفال دون سن الخامسة في المناطق المتأثرة بالنزاعات من تأخر النمو أو التقزّم (Central African Republic Institute of Statistics, 2009; Chad National Institute of Statistics and ORC Macro, 2005). كما أن النزاع الطويل الأمد في الصومال يدور وسط حالة شديدة من الجفاف أدت إلى تدمير سبل عيش الريفيين التي كانت هشة في الأساس نتيجةً للنزاع. وفي بعض الحالات، يمكن للمشكلات البيئية المرتبطة بتغير المناخ أن تؤدي إلى تفاقم السبب الرئيسي للنزاع، كما هو الحال في جنوب السودان. لكن بغض النظر عن السياق الذي ننطلق منه، يتبين أن تضافر النزاع مع الظروف الصعبة للسكان الذين يعيشون على هامش المجتمع يؤدي حتماً إلى كارثة.

فضلاً عن ذلك، إن بيانات فائض الوفيات تسلط الضوء على قضية يجب أن تكون ذات أهمية مركزية في جدول أعمال التعليم للجميع، إلا أنها غائبة عنه بشكل صارخ. ففي حين يُعتبر عدد وفيات الأطفال في الكثير من البلدان أمراً مروعاً في حد ذاته، لا تشكل هذه المسألة سوى جزء من المشكلة، ذلك لأن مقابل كل حالة وفاة، يُترك عدد أكبر بكثير من الأطفال مع أمراض وأشكال عوق منهكة تحد من احتمال انتفاعهم بالتعليم والتعلّم. ويُعتبر ذلك أيضاً من الأسباب الموجبة لضرورة وضع

الشكل 3.6: معظم الضحايا يسقطون بعيداً عن ميدان المعركة

نسبة الوفيات غير المباشرة إلى العدد الإجمالي للقتلى الذين سقطوا من جراء المعارك في نزاعات مختارة



ملاحظة: تنجم الوفيات غير المباشرة عن ازدياد الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والصحية سوءاً في المناطق المتأثرة بالنزاعات. وتم تحديد الأعوام غير المتوافرة في حالة جمهورية الكونغو الديمقراطية باستخدام تقنية الاستقراء الداخلي.

المصدر: Coghlan et al. (2008); Geneva Declaration (2008).

تلحق النزاعات المسلحة خسائر كبيرة بالأرواح خارج ميدان المعركة حيث تفتك الأمراض بالمدنيين أكثر مما يفتك بهم الرصاص

6. للاطلاع على المناقشة التي تناولت المنهجية المتبعة، انظر Geneva Declaration (2008); Human Security Report (2009).

قضية تسوية النزاعات ومنع نشوبها في محور أي استراتيجية دولية لتحقيق أهداف التعليم للجميع.

الأطفال والمعلمون والمدارس أمام فوهة المدفع

يقف الأطفال في مرمى النار أثناء النزاعات المسلحة. إذ تفيد التقديرات بمقتل أكثر من مليوني طفل وإعاقة 6 ملايين آخرين أثناء النزاعات التي جرت خلال العقد المنتهي في عام 2008. ويبلغ عدد الجنود الأطفال الذين تضعهم الجماعات المتنازعة في الصف الأمامي ما يناهز 300 000 طفل. ويندرج 20 مليون طفل في عداد اللاجئين أو الأشخاص المشردين داخلياً الذين تركوا منازلهم جراء النزاع (UNICEF, 2010a).

أسفرت النزاعات عن مقتل أكثر من مليوني طفل وإعاقة 6 ملايين آخرين خلال العقد المنتهي في عام 2008

وتشير هذه الوقائع إلى أن الأطفال لم يُستثنوا من أشكال العنف المذكورة في الجزء السابق من هذا الفصل، فغالباً ما استُهدفوا بصورة متعمدة أو افتقروا إلى الحماية اللازمة أو تعرّضوا لهاتين الحالتين معاً. ولانتهاكات حقوق الإنسان الناجمة عن هذا الواقع عواقب وخيمة على التعليم. فمن غير المحتمل أن يتمكّن الأطفال الذين يعانون من الصدمات وحالات انعدام الأمن والتشريد الملازمة للنزاعات المسلحة من الاستفادة من قدراتهم على التعلّم. فضلاً عن ذلك، باتت النظم التعليمية تتعرض أكثر فأكثر إلى هجمات مباشرة. فكثيراً ما تعتبر الجماعات المسلحة أن تدمير المدارس واستهداف أطفال المدارس والمعلمين يشكلان استراتيجية عسكرية مشروعة. أي أن المشكلة ما عادت تنحصر فقط في الموت الدمار الذي يلحق بالتلاميذ ومدارسهم بسبب وقوعها بين نيران أطراف النزاع وإنما باتت تتمثل أيضاً في أن الأماكن التي يُفترض أن توفر ملاذاً آمناً للتعلّم صارت أهدافاً رئيسيةً مشروعة لهذه الأطراف. (O'Malley, 2010a).

ويقدّم الأمين العام للأمم المتحدة تقريراً سنوياً إلى فريق مجلس الأمن العامل المعني بالأطفال والنزاع المسلح بشأن ستة "انتهاكات خطيرة" لحقوق الأطفال هي القتل أو التشويه، والتجنيد في القوات المسلحة، والهجمات على المدارس والمستشفيات، والاغتصاب وغيره من أشكال العنف الجنسي، وعمليات الاختطاف، ومنع وصول المساعدات الإنسانية للأطفال (Kolieb, 2009). ومع أن هذه التقارير لا توفر إلا معلومات مجزأة وغير كاملة عن نطاق الانتهاكات (انظر الفصل 4)، فإنها تعطي صورة عن المستويات المروعة لأعمال العنف الموجهة ضد الأطفال.

وتؤكد التقارير الحديثة أن انتهاكات حقوق الإنسان التي يتعرض لها الأطفال في مناطق النزاع لا تزال مستمرة وتمارس على نطاق واسع. وشمل تقرير الأمين العام لعام 2010 اثنين وعشرين بلداً خضعت لتحقيقات بشأن تجنيد الأطفال، وقتلهم أو تشويههم، وارتكاب عمليات اغتصاب وغير ذلك من أشكال العنف الجنسي. وذكر الأمين العام واحداً وخمسين طرفاً قاموا بارتكاب انتهاكات خطيرة في مجال واحد أو أكثر من هذه المجالات. ومعظم هذه الأطراف غير حكومية، وما تبقى أطراف حكومية منها الجيش الوطني في السودان وتشاد وجمهورية الكونغو الديمقراطية، فضلاً عن عدد من الميليشيات الموالية للحكومة (United Nations, 2010b). ولو كانت المعايير المتبعة لذكر هذه الأطراف تشمل عجز الدولة عن حماية الأطفال، لكانت القائمة تضمنت عدداً أكبر بكثير من الحكومات. وتتمثل النتيجة العامة لهذا الواقع في إهمال متزايد وواسع النطاق لحقوق الطفل وحرمة المدارس، مما يؤثر تأثيراً مباشراً على الجهود الدولية الرامية إلى تحقيق أهداف التعليم للجميع. ولخّص الممثل الخاص للأمين العام المعني بالأطفال والنزاع المسلح هذا الواقع قائلا: "أخذ التلاميذ ينتابهم خوف متزايد من الذهاب إلى المدرسة، وصار المعلمون يخشون أكثر فأكثر إعطاء الدروس، وبات القلق والخوف يتصاعدان لدى الآباء والأمهات من إرسال أولادهم إلى المدرسة " (United Nations, 2010h, p.6). وتكفي لمحة موجزة عن الانتهاكات الموثقة لإعطاء صورة عن التجارب التي تولّد هذه المخاوف.

الاعتداءات على الأطفال والمعلمين

كنا في طريقنا إلى المدرسة عندما توقف رجلان على دراجتين ناريتين إلى جانبنا. وقام أحدهما برمي الحامض الحارق على وجه أختي، فحاولت مساعدتها، لكنهما رميا الحامض علي أيضاً.
– لطيفة، 16 عاماً، أفغانستان (CNN, 2008)

يندرج الأطفال في عداد الضحايا الرئيسيين لأعمال العنف العشوائية والأحادية الجانب. وفي عام 2009، سقط أكثر من 1 000 طفل بين قتيل وجريح من جراء أعمال العنف المتصلة بالنزاعات في أفغانستان. ووقع معظم هؤلاء الأطفال ضحية عبوات ناسفة كانت تستهدف القوات الحكومية أو الغربية، أو وقعوا ضحية هجمات صاروخية أو غارات جوية. وفي العراق، أدت التفجيرات التي نفذتها الجماعات المسلحة في أماكن عامة مثل الأسواق وخارج المساجد إلى سقوط 223 طفلاً بين قتيل وجريح في الفترة الممتدة من نيسان/أبريل إلى كانون الأول/ديسمبر 2009 (United Nations, 2010b). وأسفرت عملية الرصاص المصبوب التي شنها الجيش الإسرائيلي على قطاع غزة في الفترة بين أواخر عام 2008 وبداية عام 2009 عن مقتل 350 طفلاً وجرح 1 815 آخرين (United Nations, 2010b). وفي السودان، قُتل الآلاف من الأطفال من جراء القصف الجوي الذي نفذته القوات الحكومية وهجمات الميليشيات الموالية للحكومة، وأعمال العنف الطائفي، والعمليات القتالية بين الجماعات المسلحة (United Nations, 2009f). وأدى احتدام أعمال العنف الطائفي في ولاية جونقلي جنوب السودان في عام 2009 إلى سقوط ما لا يقل عن 2 500 ضحية معظمهم من النساء والأطفال (United Nations, 2010b). وأُفيد أيضاً بوقوع عدد كبير من الجرحى والقتلى بين الأطفال نتيجةً للنزاعات المسلحة في الصومال وسري لانكا (United Nations, 2010b).

وإذ تسلط هذه الأرقام الضوء على مستوى المخاطر التي يواجهها الأطفال في الكثير من النزاعات، إلا أنها لا تحيط بمعاناة الأطفال من كل جوانبها كالصدمات النفسية ومأساة فقدان الآباء والأقارب والأصدقاء التي تقترن بالنزاعات (UNESCO, 2010a). وأظهر أحد الاستقصاءات أن 39% من الأطفال اللاجئين العراقيين في الأردن فقدوا أحد أقاربهم، وأن 43% منهم عاشوا تجربة

العنف (Clements, 2007). وتشير الأمثلة المستمدة من مجموعة من البيئات المتأثرة بالنزاعات، بما في ذلك أفغانستان والبوسنة والهرسك وسيراليون وغزة، إلى أن حالات الإجهاد ما بعد الصدمة هي من الأسباب التي غالباً ما تؤدي إلى عرقلة التعلّم وتراجع مستوى التحصيل الدراسي (Betancourt et al., 2008b; Elbert et al., 2009; Tamashiro, 2010).

وفي العديد من النزاعات الطويلة الأجل، اعتادت الجماعات المسلحة على تنفيذ هجمات تستهدف أطفال المدارس والمعلمين "لمعاقبتهم" على الانخراط في مؤسسات الدولة. وأقدمت الجماعات المعارضة للمساواة بين الجنسين في مجال التعليم على استهداف الفتيات بوجه خاص. وتشمل الأمثلة الحديثة على هذه الهجمات ما يلي:

- في أفغانستان، سعت بعض الجماعات المسلحة سعياً حثيثاً إلى الحد من إمكانية الانتفاع بالتعليم. وفي النصف الأول من عام 2010، قُتل أربعة وسبعون طفلاً من جراء هجمات انتحارية وتفجيرات بعبوات ناسفة زُرعت أحياناً بصورة متعمدة على الطرق التي تسلكها الطالبات للذهاب إلى المدرسة (UNAMA, 2010). وتشمل الأحداث الأخرى التفجيرات التي استهدفت مدرسة ثانوية في مقاطعة خوست وتسميم إمدادات المياه في مدارس الفتيات في مقاطعة قندوز (O'Malley, 2010b).

- أقدمت الجماعات المسلحة في ولاية خيبر بختونخوا بباكستان (مقاطعة الحدود الشمالية الغربية سابقاً) والمناطق القبلية الخاضعة للإدارة الاتحادية على استهداف المدارس الابتدائية والثانوية الخاصة بالفتيات. وأُصيب 95 فتاة في اعتداء واحد استهدفهن أثناء خروجهن من المدرسة (O'Malley, 2010b).

- وفي المقاطعات الثلاث الواقعة في أقصى جنوب تايلاند، قُتل عدد كبير من المعلمين والأطفال وتم إحراق العديد من المدارس خلال السنوات الخمس الأخيرة. وسقط 63 طالباً و24 معلماً وعاملاً في مجال التعليم بين جريح وقتيل في عامي 2008 و2009 (United Nations, 2010b).

الاعتداءات على المدارس

كان الآباء يخشون إرسال أطفالهم إلى المدارس، ومنعني والديّ من الذهاب إلى المدرسة خوفاً من احتمال تعرضها للقصف.

– جيمس، 22 عاماً، جنوب السودان (Save the Children, 2007)

يُعتبر التدمير المتعمد للمرافق التعليمية من الممارسات الشائعة منذ زمن طويل في النزاعات المسلحة. وتم تدمير معظم البنى الأساسية التعليمية في سيراليون خلال الحرب الأهلية التي شهدتها البلاد. وبعد مرور ثلاث سنوات على انتهاء الحرب، كانت 60% من المدارس الابتدائية لا تزال تحتاج إلى أعمال إصلاح (World Bank, 2007).

وترتكز الهجمات التي تستهدف البنى الأساسية التعليمية على مجموعة متنوعة من الدوافع. ومن ذلك على سبيل المثال، النظر إلى المدارس على أنها رمز لسلطة الحكومة، مما يجعل منها هدفاً مشروعاً، وبخاصة إذا كانت الجماعات المتمردة تعارض نوع التعليم الذي تشجعه الحكومة. وكان ذلك من الدوافع الكامنة وراء عدد من الهجمات التي استهدفت المدارس في أفغانستان. وثمة احتمال أن يكون هذا الدافع قد تعاظم في المناطق التي استُخدمت فيها برامج بناء المدارس استخداماً سافراً في إطار حملة أوسع نطاقاً ترمي إلى "كسب العقول والقلوب" (انظر الجزء الأخير من هذا الفصل). وفي أماكن أخرى، يمكن أن يؤدي استخدام القوات المسلحة للمدارس إلى استهداف هذه المباني على يد جماعات معادية للدولة وإلى عزوف المجتمعات المحلية عن ارتيادها، وهو ما حصل مؤخراً في الصومال والهند واليمن. وبصفة أعم، يشكل تدمير المدارس في بعض الأحيان جزءاً من استراتيجية أوسع نطاقاً تهدف إلى زعزعة الاستقرار في المناطق وتفكيك أواصر المجتمعات المحلية. وفي جمهورية الكونغو الديمقراطية على سبيل المثال، يتم تدمير المدارس وغيرها من مرافق الخدمات الأساسية بصورة روتينية خلال الهجمات التي تستهدف القرى. فضلاً عن ذلك، غالباً ما تتعرض المدارس لأضرار تبعية نتيجةً لعجز القوات المسلحة عن توفير الحماية اللازمة لها. وعلى الرغم من الفوارق الكبيرة في التقديرات المتعلقة بعدد المدارس التي تتضرر وتُدمر خلال النزاعات، فإنه من الواضح أن المدارس تُستهدف في الكثير من الأحيان. وتشمل الأمثلة الحديثة على الأضرار التي لحقت بالمدارس ما يلي:

تفيد التقارير بأن حوالي 280 مدرسة تضررت في غزة خلال عامي 2008 و2009 وأن 18 منها دُمرت بالكامل

- تعرضت البنى الأساسية التعليمية في قطاع غزة لأضرار جسيمة خلال الهجمات العسكرية التي شنها الجيش الإسرائيلي في عامي 2008 و2009. وأُفيد بأن حوالى 280 مدرسة تضررت من جراء هذه الهجمات وأن 18 منها دُمرت بالكامل. وأدت القيود المفروضة على نقل مواد البناء نتيجةً للحصار العسكري إلى إعاقة أعمال إعادة البناء (O'Malley, 2010b). وأُرغم آلاف الطلبة إلى التعلّم في أماكن مكتظة وغير آمنة بسبب النقص في المواد اللازمة لإعادة بناء المدارس وإصلاحها فضلا عن النقص في الإمدادات (United Nations, 2010b). ويشكل ذلك مثالاً صارخاً على تعرُّض النظم التعليمية للاستخدام العشوائي للقوة وافتقارها إلى الحماية اللازمة.

- اعتادت الجماعات المتمردة في أفغانستان استهداف المدارس، ووتيرة الهجمات آخذة بالازدياد. وتتم معظم هذه العمليات عن سابق تصور وتصميم ولا تأتي نتيجةً لأعمال عنف عشوائية. وفي عام 2009، سُجل ما لا يقل عن 613 هجوماً، مقابل 347 خلال عام 2008. وتشير التقارير إلى أن المخاوف الأمنية والأضرار التي لحقت بالمدارس أسفرت عن إقفال أكثر من 70% من مدارس هلمند وما يزيد على 80% من مدارس زابول، مع الإشارة إلى أن هاتين المقاطعتين تتسمان بأدنى مستويات الحضور المدرسي في العالم. وامتدت

الهجمات أيضاً إلى المقاطعات الشمالية التي كانت تُعتبر آمنة في ما مضى (United Nations, 2010b). وفي بداية عام 2010، كانت 450 مدرسة لا تزال مقفلة نتيجةً لأعمال التمرد والمخاوف الأمنية. وأدى استخدام المدارس كمراكز اقتراع في الانتخابات التي نُظمت في آب/أغسطس 2009 إلى ارتفاع عدد الهجمات، بحيث سُجل في هذا الشهر 249 هجوماً، مقابل 48 في تموز/يوليو 2009 (United Nations, 2010e). وتبين في دراسة أُجريت بالنيابة عن البنك الدولي ووزارة التعليم في أفغانستان أن مدارس الفتيات تُستهدف بعدد أكبر من الهجمات بالمقارنة مع مدارس الفتيان، وأن المدارس التابعة للحكومة تتعرض أيضاً لاعتداءات متكررة (Glad, 2009).

- في عام 2009، أُقفل نحو ستين مدرسة في مقديشو بالصومال، واحتلت القوات المسلحة ما لا يقل عن عشر مدارس. وتضرر أو دُمر عدد كبير من المدارس خلال تبادل إطلاق النار بين القوات التابعة للحكومة الاتحادية الانتقالية والجماعات المعادية للحكومة (United Nations, 2010b). ومنذ أواسط عام 2007، أقفلت 144 مدرسة في خمس مقاطعات بمقديشو بصورة مؤقتة أو دائمة نتيجةً للنزاعات المسلحة (United Nations, 2009a). وأشار الأمين العام للأمم المتحدة بالاسم إلى كل من الحكومة الاتحادية الانتقالية وميليشيا "الشباب" لارتكابهما أعمال عنف بحق المدارس.

يترك العنف الجنسي صدمات نفسية تعوق بالضرورة قدرات الضحايا على التعلّم

- تُعتبر الهجمات التي تستهدف البنى الأساسية التعليمية من سمات النزاعات المسلحة في باكستان. ووقع أكثر هذه الهجمات حدةً في ولاية خيبر بختونخوا والمناطق القبلية الخاضعة للإدارة الاتحادية المجاورة لها. وأشارت تقارير من منطقة وادي سوات في خيبر بختونخوا إلى أن 172 مدرسة تضررت أو دُمرت جراء عمليات نفذها المتمردون بين عامي 2007 و2009 (O'Malley, 2010a).

- في الهند، أقدمت جماعات من المتمردين الناكساليين على استهداف المدارس بصورة منهجية لإلحاق الضرر بالبنى الأساسية الحكومية وبث الذعر في المجتمعات المحلية بولاية تشاتيسغراف (Human Rights Watch, 2009c). وعمدت قوات الأمن إلى استخدام مباني المدارس في بعض الحالات. واعتبرت اللجنة الوطنية لحماية حقوق الطفل أن استخدام المدارس من قبل قوات الأمن من العوامل التي تدفع بالسكان إلى عدم ارتيادها، وأمر حكم صدر عن المحكمة العليا في البلاد بانسحاب القوات المسلحة من المدارس (United Nations, 2010b).

- وفي اليمن، تم إقفال جميع مدارس محافظة صعدة الشمالية البالغ عددها 725 مدرسة لمدة خمسة أشهر نتيجةً لأعمال القتال التي دارت بين القوات الحكومية والمتمردين الحوثيين في عامي 2009 و2010. وتعرضت 220 مدرسة للتدمير أو أصيبت بأضرار أو صارت عرضة للنهب (O'Malley, 2010b).

الاغتصاب وغيره من أشكال العنف الجنسي

كنت عائدة من النهر حيث ذهبت لإحضار بعض الماء عندما اعترض طريقي جنديان وقالا لي إنهما سيقتلانني إذا رفضت ممارسة الجنس معهما. فعمدا إلى ضربي وتمزيق ملابسي. وقام أحدهما باغتصابي... وتحدث والديّ مع قائد في الجيش فقال لهما إن جنوده لا يغتصبون الفتيات وإنني أختلق الأكاذيب. لكنني تمكنت من التعرف على الجنديين وأعلم أن أحدهما يُدعى إدوار.

– مينوفا، 15 عاماً، كيفو الجنوبية، جمهورية الكونغو الديمقراطية (Human Rights Watch, 2009d)

اقترن العنف الجنسي بالنزاعات المسلحة على مدى التاريخ. وكان الاغتصاب الجماعي من ملامح حرب الاستقلال في بنغلاديش، والتطهير العرقي في البوسنة، والحرب الأهلية في سيراليون وليبيريا، والإبادة الجماعية في رواندا حيث تشير التقديرات إلى أن ما يتراوح بين 250 000 و500 000 امرأة تعرضن لاعتداءات جنسية (IRIN, 2010b; Kivlahan and Ewigman, 2010). ومع أن المحكمتين الدوليتين اللتين أُنشئتا في أعقاب الحروب في يوغوسلافيا السابقة والإبادة الجماعية في رواندا حددتا بوضوح عمليات الاغتصاب وغيرها من أشكال العنف الجنسي بوصفها جرائم حرب، فإن هذه الاعتداءات لا تزال تُستخدم على نطاق واسع كسلاح أو تكتيك حربي. وتُرتكب هذه الاعتداءات لترهيب السكان وتفكيك الروابط الأسرية والمجتمعية، وإهانة الجماعات الإثنية أو الدينية أو العرقية المصنفة في خانة "الأعداء"، وأيضاً لتقويض سيادة القانون (Goetz and Jenkins, 2010). ومع أن الفتيات والنساء يشكلن أغلبية الضحايا، فإن الفتيان والرجال يتعرضون أيضاً لهذه المخاطر في الكثير من الأحيان.

ولم يولَ الاهتمام الكافي للآثار المدمرة لهذه الاعتداءات على مجال التعليم. ويعاني الأشخاص المتأثرون مباشرةً بالعنف الجنسي من صدمات نفسية تعوق بالضرورة قدراتهم على التعلّم. كما أن المخاوف المرتبطة بالعنف الجنسي، والتي تصبح أكثر حدةً عندما يفلت مرتكبو هذه الأعمال من العقاب، تحد من حراك النساء وغالباً ما ترغم الفتيات على البقاء في المنزل بدلاً من الذهاب إلى المدرسة. ويُعتبر تفكك الحياة الأسرية، الذي يقترن بأعمال العنف الجنسي في الكثير من الأحيان، عاملاً يحول دون تربية الأطفال في بيئة سليمة. ومن الجدير بالذكر أن الاغتصاب والعنف الجنسي هما في صدارة الاعتداءات غير المصرح عنها بالقدر الكافي بين الانتهاكات الجسيمة لحقوق الإنسان التي يرصدها الممثل الخاص للأمين العام المعني بالأطفال والنزاع المسلح. وهناك عدة أسباب تدعو الضحايا إلى التحفظ في التبليغ عن الاعتداءات الجنسية، منها التقاليد والعادات والانتفاع المحدود بالخدمات القانونية وعدم استجابة المؤسسات وثقافة الإفلات من العقاب. ويُعتبر نظام الإبلاغ الخاص بالأمم المتحدة من العوامل التي تسهم أيضاً في هذا النقص (انظر الفصل 4). وتعطي الفقرات التالية صورة عن نطاق المشكلة:

- لقد وُصفت مقاطعتا كيفو الواقعتان شرق جمهورية الكونغو الديمقراطية بأنهما "عاصمة عمليات الاغتصاب في العالم" (Kristof and WuDunn, 2009). ووصل عدد حالات الاغتصاب المصرح عنها في مقاطعتي كيفو الشمالية والجنوبية خلال عام 2009 إلى 9 000 حالة اغتصاب، مع الإشارة إلى أن التقارير لا تعطي إلا صورة جزئية عن الجرائم المرتكبة (UN News Centre, 2010). وأظهر أحد الاستقصاءات أن العنف الجنسي طال 40% من النساء وبلغ مستوى عالياً بين الرجال والفتيان (Johnson et al., 2010). وشغل الأطفال مكاناً بارزاً بين ضحايا هذه الاعتداءات، إذ تحدث الأمين العام للأمم المتحدة عن تعرّض 2 360 طفلاً للعنف الجنسي في المقاطعة الشرقية ومقاطعتي كيفو الشمالية والجنوبية خلال عام 2009 (United Nations, 2010b). وفي مؤشر مثير للقلق، شارك في هذه الاعتداءات عدد كبير من عناصر الجيش الوطني ووحدات الشرطة، إلى جانب مجموعة كبيرة من الميليشيات. وعلى الرغم من قوة القانون الوطني المتعلق بالعنف الجنسي، لم يُتهم بهذه الأعمال الإجرامية سوى سبعة وعشرين جندياً في مقاطعتي كيفو الشمالية والشرقية خلال عام 2008 (Human Rights Watch, 2009d). واقترنت العمليات العسكرية التي استهدفت الميليشيات في الآونة الأخيرة بارتفاع حاد في حالات الاغتصاب. ففي أيلول/سبتمبر 2010، تعرّض نحو 287 امرأة وفتاة للاغتصاب في غضون أربعة أيام، في حدث وصفته الأمم المتحدة بأنه اعتداء نُفذ عن سابق تصور وتصميم (MONUSCO and OHCHR, 2010).

- وفي شرق تشاد، تواجه النساء والفتيات خطر التعرض للاغتصاب وغيره من أشكال العنف الجنسي على يد الميليشيات المحلية، وجماعات الجنجويد من السودان وعناصر الجيش الوطني. وتتعلق معظم الحالات المصرح عنها بهجمات وعمليات اغتصاب تعرضت لها الفتيات أثناء اضطلاعهن بالأعمال المنزلية خارج مخيمات الأشخاص المشردين داخلياً (United Nations, 2008a). وغالباً ما يفتقر ضحايا هذا النوع من أعمال العنف إلى إمكانية الانتفاع بالخدمات الأساسية مثل الرعاية الصحية (Perez, 2010).

- وفي أفغانستان، أُفيد بأن أعمال العنف الجنسي التي تعرّضت لها الفتيات والفتيان انتشرت على نطاق واسع. وكان تردي سيادة القانون في الكثير من المناطق من الأسباب التي أعاقت الإبلاغ عن هذه الحالات أمام السلطات المعنية. وغالباً ما يكون لمرتكبي هذه الأعمال روابط مع أصحاب النفوذ المحليين، بمن في ذلك المسؤولون الحكوميون والمنتخبون، والقادة العسكريون، وعناصر الجماعات المسلحة (UNAMA and OHCHR, 2009).

- لا يزال العنف الجنسي يشكل مصدر قلق كبير في دارفور. وفي عام 2004، أصدرت منظمة العفو الدولية تقارير تتناول عمليات الاغتصاب المنهجية التي ارتكبتها ميليشيا الجنجويد والقوات المسلحة السودانية (Amnesty International, 2004). وتشير مذكرات التوقيف التي أصدرتها المحكمة الجنائية الدولية إلى احتمال تورط عدد من كبار المسؤولين السياسيين في هذه الممارسات. وترد في مذكرات التوقيف التي صدرت بحق الرئيس عمر البشير ووزير سابق وقائد في ميليشيا الجنجويد أدلة تشير إلى تورط الحكومة في ارتكاب جرائم ضد الإنسانية، ومنها اغتصاب الآلاف من النساء، أو في تيسير هذه الجرائم (International Criminal Court, 2010a).

التجنيد في القوات المسلحة وعمليات الاختطاف

إن التجنيد القسري للأطفال في القوات المسلحة ظاهرة منتشرة على نطاق واسع تتم في غالب الأحيان من خلال عمليات اختطاف. ولا يزال هذا الأمر يشكل عائقاً كبيراً يحول دون الانتفاع بالتعليم، ليس فقط لأن الجنود الأطفال لا يذهبون إلى المدارس، بل أيضاً لأن مخاطر الاختطاف والصدمات الناجمة عن هذه العمليات والمشكلات المرتبطة بإعادة دمج الأطفال تخلّف آثاراً أوسع نطاقاً.

غالباً ما يتم اختطاف الأطفال من قاعات الدرس، مما يثير المخاوف بشأن سلامة الأطفال والمعلمين والآباء

ومع أن البيانات المتوافرة بشأن أعداد الجنود الأطفال محدودة لا محالة، فمن المؤكد أن هذه المشكلة منتشرة على نطاق واسع ولا يُصرح عنها بالقدر الكافي في الكثير من المناطق. وأفضى استقصاء شمل الفترة 2004-2007 إلى تحديد الجماعات المسلحة التي قامت بتجنيد الأطفال في أربعة وعشرين بلداً في كل مناطق العالم (Coalition to Stop the Use of Child Soldiers, 2008). فضلاً عن ذلك، فإن عدد الحكومات التي تستخدم الأطفال في عمليات القتال وغير ذلك من المهام المرتبطة بالجبهات لم يشهد تراجعاً كبيراً في الفترة المذكورة. وأوردت تقارير صدرت حديثاً عن الأمم المتحدة شواهد تشير إلى أن القوات الحكومية أو الميليشيات المدعومة من الحكومة لا تزال تستخدم الجنود الأطفال في السودان، والصومال، وتشاد، وجمهورية أفريقيا الوسطى، وجمهورية الكونغو الديمقراطية، وميانمار. والتقرير الذي قدّمه الأمين العام للأمم المتحدة إلى مجلس الأمن والذي شمل 15 بلداً، حدد 57 جماعة متورطة في عمليات تجنيد الأطفال (United Nations, 2010b).

وغالباً ما كان يتم اختطاف الأطفال من قاعات الدرس مما أثار المخاوف بشأن سلامة الأطفال والمعلمين والآباء. وفي عام 2007، أفادت بعثة منظمة الأمم المتحدة في جمهورية الكونغو الديمقراطية بأن المئات من الأطفال كانوا يحاربون في الصفوف الأمامية في مقاطعة كيفو الشمالية. وتم تجنيد الكثير من هؤلاء الأطفال بالقوة بعد انتزاعهم من قاعات الدرس، مما أدى إلى إقفال المدارس في بعض الحالات (IDMC, 2009b). وعلى عكس الاعتقاد السائد، فإن تجنيد الأطفال لا يطال الفتيان فقط، بل يطال الفتيات أيضاً في الكثير من الأحيان. فمنذ نشوب النزاعات المسلحة في أنغولا وموزمبيق في حقبة التسعينات، "سُجل انخراط للفتيات في مجمل النزاعات غير الدولية تقريباً" (Coalition to Stop the Use of Child Soldiers, 2008, p. 28). ويُعتبر اختطاف الفتيات لاستغلالهن جنسياً وإكراههن على الزواج من السمات المشتركة لبعض النزاعات (Geneva Declaration, 2008; WCRWC, 2006).

واسترعت الأمثلة المستمدة من كولومبيا الانتباه إلى الترابط القائم بين التشريد وعمليات الاختطاف. وتقوم القوات المسلحة الثورية لكولومبيا وغيرها من الجماعات المسلحة بتجنيد الأطفال واستخدامهم في الاتجار غير المشروع بالمخدرات بصورة روتينية، وغالباً ما تكون المدارس مسرحاً للتجنيد القسري. وأظهرت إحدى الدراسات أن متوسط عمر الأطفال المجندين يقل عن 13 عاماً بقليل. واعتُبرت المخاوف المرتبطة بالتجنيد القسري من الأسباب الرئيسية للتشريد في ما لا يقل عن خمسة أقاليم (United Nations, 2009d). وأفادت التقارير بأنه سُجل تجنيد للأطفال في مخيمات اللاجئين في عدد من البلدان الأفريقية والآسيوية. وفي تشاد، حصلت عمليات التجنيد على يد جماعات مسلحة من السودان وتشاد. أما في تايلاند، فحصلت هذه العمليات على يد متمردين معارضين لحكومة ميانمار في ولاية كارين Coalition to Stop the Use of Child (Soldiers, 2008).

يعيش في البلدان المتأثرة بالنزاعات حوالى 98.5 مليون طفل ممن يعانون من سوء التغذية

تعزيز الفقر وتحويل التمويل عن الغرض المنشود منه

إن الحروب لا تأتي على حياة الناس فحسب، وإنما تقوض أيضاً سبل العيش وتزيد من المخاطر الصحية وتعرقل النمو الاقتصادي وتحوّل الموارد العامة الشحيحة عن الهدف المرجو منها لأغراض التسلح. ويكون التأثير مضاعفاً فيما يخص الجهود الرامية إلى تسريع وتيرة التقدم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع. فالنزاعات العنيفة تزيد من وطأة الفقر – وهو أمر تترتب عليه عواقب وخيمة فيما يتعلق بعمل الأطفال وإنفاق الأسر على التعليم – كما أنها تحرم النظم المدرسية من الاستثمارات التي هي بحاجة ماسة إليها.

وتؤثر النزاعات المسلحة بصورة مباشرة وغير مباشرة على صحة الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس وعلى رفاههم النفسي. وأظهرت دراسة ارتكزت على بيانات من منظمة الصحة العالمية أن الحروب الأهلية تزيد إلى حد كبير من حالات الوفيات والإعاقة الناجمة عن الكثير من الأمراض المعدية، بما في ذلك متلازمة نقص المناعة المكتسب (الإيدز)، والملاريا، والسل، وغيره من أمراض الجهاز التنفسي (Ghobarah et al., 2003). ويدل ارتفاع مستويات سوء التغذية في مناطق النزاع على المخاطر الكبيرة التي يتعرض لها السكان، وبخاصة الأطفال منهم. وتفيد تقديرات اليونيسيف بأن هناك 98.5 مليون طفل دون سن الخامسة يعانون من سوء التغذية في البلدان المتأثرة بالنزاعات، أي ما يساوي ثلثي المجموع العالمي (UNICEF, 2009b). وتُعتبر النزاعات أيضاً من العوامل المؤدية إلى تفشي الأمراض. فغالباً ما يكون السكان المشردون من جراء الحرب معرضين إلى حد كبير لخطر الإصابة بالمرض نتيجةً لسوء التغذية أو المياه غير المأمونة ورداءة مرافق الصرف الصحي. كما أنهم لا ينتفعون بالخدمات الصحية إلا بصورة محدودة. وغالباً ما يسفر نزوح السكان المشردين من منطقة إلى أخرى عن انتقال الأمراض المعدية التي يُصابون بها إلى سكان المناطق المضيفة. ويفسر ذلك العدد الكبير من الأمراض المتفشية في بعض البلدان التي تستقبل اللاجئين مثل مرض الملاريا (Montalvo and Reynal-Querol, 2007).

وكثيراً ما تؤدي النزاعات إلى عرقلة الجهود الرامية إلى استئصال الأمراض. وعلى سبيل المثال، أدت الحرب الأهلية في جنوب السودان إلى تقويض الجهود المبذولة للسيطرة على الكثير من الأمراض الاستوائية المعوّقة، بما في ذلك داء الدودة الغينية، والرمد الحبيبي، وداء البلهارسيا، وداء الديدان المنقولة بالتربة، وهي أمراض تعرّض الأطفال لعواقب صحية وخيمة وتحد من قدراتهم على التعلّم (Tamashiro, 2010).

الأسر الفقيرة تحمل العبء الأكبر لآثار النزاعات

تؤثر النزاعات العنيفة على النظم التعليمية بالكثير من الطرائق غير المباشرة. فبالإضافة إلى تعزيز حدة الفقر، من شأن النزاعات المسلحة الطويلة الأجل أن تؤدي إلى تقويض النمو الاقتصادي وتقليص الإيرادات الحكومية وتحويل الإنفاق بعيداً عن مجال التعليم (Gupta et al., 2002). وتفيد إحدى الدراسات بأن الحروب الأهلية تميل إلى الحد من النمو الاقتصادي بنسبة 2.3% سنوياً، وهو أمر يؤثر بدوره على مستويات الفقر والإنفاق العام (Collier, 2007). وإلى جانب هذه الآثار الاقتصادية الواسعة النطاق، تترك النزاعات أيضاً تأثيراً مباشراً على أوضاع الأسر. والنتيجة المؤسفة لذلك هي أن النزاعات المسلحة تلحق أضراراً بالتعليم من أعلى الهرم (من خلال الميزانية الوطنية) إلى أسفله (من خلال ميزانيات الأسر).

ويمكن للنزاعات المسلحة أن تحول دون انتفاع الأسر المحرومة والضعيفة بسبل عيش أكثر أماناً وازدهاراً، وذلك بسبب الدمار الذي يلحق بالمنازل وعمليات النهب التي تطال المحاصيل والماشية واستحالة الدخول إلى الأسواق. ويكون التأثير العام لهذا الواقع هو القضاء على الممتلكات والحد من عزم الأسر الفقيرة على الاستثمار لزيادة الإنتاجية، مما يعزز الحلقة المفرغة المتمثلة في تدني الإنتاجية والفقر. ويُعتبر تفاقم ظاهرة عمل الأطفال أحد تجليات هذه الحلقة المفرغة. وأظهرت البحوث التي أُجريت في إطار استقصاء أسري في أنغولا أن المقاطعات المتأثرة بالنزاعات تتسم بعدد أكبر من العمال الأطفال وبمستويات أدنى من الحضور المدرسي بالقياس إلى المناطق الأخرى. ويُذكر أن احتمالات الوقوع في شراك عمل الأطفال والتسرب المدرسي بين الأطفال المشردين من جراء النزاع بالسنغال كانت أكبر بكثير من احتمالات الأطفال الآخرين (Offenloch, 2010).

ويُعتبر تحويل الموارد صوب الإنفاق العسكري من أسوأ الممارسات التي تؤدي إلى حرمان تعليمي نتيجةً للنزاعات المسلحة. فانخفاض الإيرادات لا يعني فقط أن الحكومة ستحد من إنفاقها على التعليم قياساً بما كان ينفق قبل نشوب النزاع، بل يعني أيضاً أن الأسر ستضطر إلى زيادة نفقاتها. وفي الحقيقة، فإن النزاعات المسلحة تنقل مسؤولية تمويل التعليم من الحكومات إلى الأسر. ففي جمهورية الكونغو الديمقراطية على سبيل المثال، لا تتكفل الأسر بالرسوم المدرسية فحسب، بل تتكفل أيضاً برسوم الإدارة والتنظيم الإداري لنظام التعليم برمته. ويفيد أحد التقديرات بأن أحد الأسباب التي تفسر تغيب عدد يتراوح بين 5 و7 ملايين طفل عن مقاعد الدراسة هو عدم قدرة آبائهم على تحمل نفقات التعليم المدرسي (European Commission, 2009b). واعتُبرت الرسوم المعيارية

المتراوحة بين 4 و5 دولارات أمريكية لكل فصل مدرسي في المناطق المتأثرة بالنزاعات من العراقيل الرئيسية التي تحول دون ارتفاع نسب القيد، واعتُبرت كذلك من الأسباب الكامنة وراء التسرب المدرسي (Davies and Ngendakuriyo, 2008; Karafuli et al., 2008).

من المحاريث إلى السيوف – النزاعات تحوّل الموارد المالية بعيداً عن التعليم

إن الهجمات المباشرة على الأطفال والمدارس، وتردي الصحة العامة، وفقر الأسر، كلها عوامل تؤثر مباشرةً على التعليم. وثمة عامل آخر أقل وضوحاً للعيان وإن لم يكن أقل ضرراً ألا وهو تحويل الموارد المالية بعيداً عن الاستثمارات العامة في مجال التعليم لتمويل النزاعات المسلحة. ويؤدي الإنفاق العسكري المرتبط بالنزاعات وبانعدام الأمن إلى استنزاف هائل للموارد في الكثير من البلدان. فعوضاً عن تمويل الاستثمارات المجدية في مجال التعليم، تهدر بعض من أفقر بلدان العالم جزءاً كبيراً من ميزانياتها المحدودة لشراء معدات عسكرية غير مجدية، كما أشار إليه أوسكار آرياس سانشيز (انظر الإطار المعنون "إسهام خاص"). وغالباً ما تعمد البلدان الغنية أيضاً إلى تمويل الإنفاق العسكري على حساب الجهود الدولية لتقديم المعونة، مما يضع أولويات هذه البلدان موضع التساؤل.

وفي عدد كبير من أفقر بلدان العالم، يتجاوز الإنفاق العسكري إلى حد كبير ما يتم إنفاقه على التعليم الأساسي. واستناداً إلى بيانات مستمدة من تسعة وثلاثين بلداً، تمكن هذا التقرير من تحديد 21 دولة يتقدم فيها الإنفاق العسكري على الإنفاق المخصص للتعليم الابتدائي، وذلك بفارق كبير في بعض الحالات (الشكل 3.7). وفي إثيوبيا، تساوي الميزانية العسكرية ضعف الميزانية المخصصة للتعليم الأساسي. ويزداد هذا الفارق بمقدار أربعة أمثال في تشاد، وبمقدار سبعة أمثال في باكستان. ومع أنه يجب على كل بلد من بلدان العالم أن يحدد أولوياته في إطار الميزانية الوطنية، فإنه يتعين أيضاً على الحكومات أن تنظر في الأضرار التي تترتب على تفضيل الإنفاق العسكري على الإنفاق المخصص للتعليم الأساسي. ونسوق مثلاً على ذلك دولة تشاد التي لديها أسوأ مؤشرات تعليم في العالم ومن أعلى نسب الإنفاق العسكري إلى الإنفاق على التعليم في العالم (الإطار 3.3). وفي بعض الحالات، قد يفضي خفض الإنفاق على المعدات العسكرية ولو بمقدار ضئيل إلى تعزيز الإنفاق على التعليم إلى حد كبير. وإذا قامت بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ألاثني عشر التي تنفق على التسليح أكثر مما تنفق على التعليم الابتدائي بخفض إنفاقها العسكري بنسبة لا تتجاوز 10%، فإنها قد تتيح بذلك التحاق 2.7 مليون طفل بالمدارس، وهو رقم يزيد على ربع عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في هذه البلدان. وإذا قررت الدول ألـ 21 أن تقوم بالمثل لصار بمقدورها أن تُلحق بالمدارس 9.5 مليون طفل إضافي، أي تخفض عدد السكان غير الملتحقين بالمدارس مجتمعين بحوالي 40%.

وفي بعض البلدان، أقدم راسمو السياسات على خيارات تتناقض تناقضاً صارخاً مع احتياجات البلاد على أرض الواقع. ولنأخذ حالة باكستان. فهذا البلد الذي يحتل إحدى المراتب الأولى في العالم من حيث عدد السكان غير الملتحقين بالمدارس (7.3 مليون في عام 2008) ومستويات اللامساواة بين الجنسين، والذي يتفق الكثيرون على أن نظامه التعليمي الرسمي في حالة أزمة، لا يزال بعيداً جداً عن المسار الذي يؤهله لتحقيق أهداف التعليم للجميع. ومع ذلك، لا تخصص باكستان إلا حصة ضئيلة من الدخل القومي لأغراض التعليم، كما أن إنفاق البلاد على الجيش يفوق إلى حد كبير إنفاقها على التعليم الأساسي. والفرق بين الاثنين كبير لدرجة أن ما لا يزيد على خمس الميزانية العسكرية لباكستان قد يكفي لتعميم التعليم الابتدائي. لا جدال في أن الميزانية العسكرية لباكستان ترتكز على قرارات سياسية اتُخذت في ضوء

إسهام خاص:
تحويل السيوف إلى محاريث والقنابل إلى كتب

عندما كنت رئيساً لكوستاريكا، سئلت في الكثير من الأحيان ما إذا كان من شأن افتقار البلاد إلى ميزانية عسكرية أن يعرّض حياة المواطنين للخطر. ولطالما اعتبرت أن الإجابة على هذا السؤال بديهية، وما زلت على هذا الموقف حتى الآن. فحالات انعدام الأمن والدمار والاستنزاف الهائل للقدرات البشرية التي تلازم الإنفاق الكبير على التسلح تشهد في حد ذاتها على ضرورة تحويل السيوف إلى محاريث. وما من مجال يتجلى فيه هذا الواقع بقدر ما يتجلى في مجال التعليم.

وإذا نظرنا إلى الموارد المالية اللازمة لتعميم التعليم الابتدائي، يتضح أنه سيتعين توفير معونة سنوية قدرها 16 مليار دولار أمريكي لضمان التحاق كل أطفال العالم بالمدارس. ولا يمثل ذلك إلا مثقال ذرة مما تنفقه بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي على الجيش.

وإنني على قناعة بأن ما سيفضي إليه تعميم التعليم من آمال كبيرة ونمو اقتصادي ورخاء عام سيكون بمثابة قوة دافعة للسلام والاستقرار تفوق إلى حد كبير قوة الأسلحة التي يمكن شراؤها بهذه الأموال.

لكن بطبيعة الحال، إن ضرورة إعادة تقييم الأولويات لا تعني فقط البلدان الغنية، ذلك لأن الإنفاق على التسلح في الكثير من أفقر بلدان العالم يساوي ما تنفقه هذه البلدان على التعليم الأساسي أو حتى يتجاوزه في بعض الأحيان. ويتعذر علي أن أجد استخداماً أقل إنتاجيةً لأموال الدولة. وأي استثمار يُكرس اليوم لتعليم الأطفال هو فرصة لتحقيق النمو الاقتصادي وتحسين الصحة العامة وتعزيز الحراك الاجتماعي في المستقبل. وفي المقابل، فإن أي استثمار يُخصص لاستيراد الأسلحة سيكون مصدراً للتوترات الإقليمية ومرادفاً للفرص الضائعة.

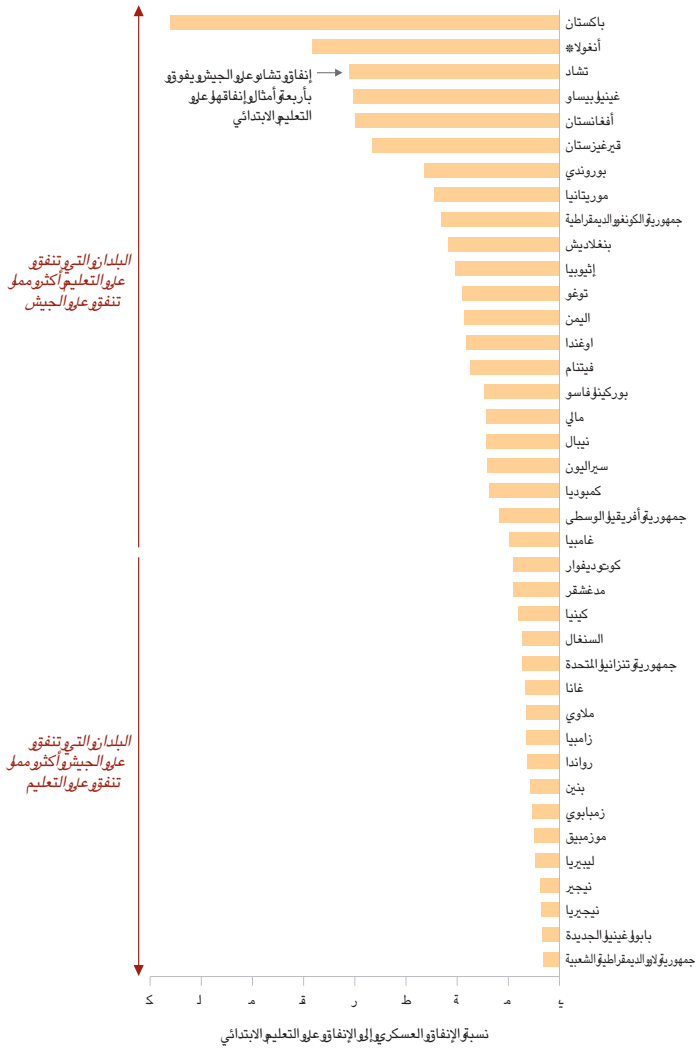
ومن واجب كل حكومات العالم أن تقيّم التحديات المرتبطة بالأمن القومي. لكن على القادة السياسيين أيضاً ألا ينسوا أن الفقر هو أحد العوامل الرئيسية لانعدام الأمن القومي، وأن الحروب والميزانيات العسكرية والأسلحة هي من الأسباب الكامنة وراء الفقر. ولذلك، فإن مؤسسة السلام والتقدم التي أنشأتها ستبقى تطالب بإجراءات أكثر صرامةً فيما يخص مراقبة تصدير الأسلحة. ولذلك أيضاً قررت أن أدعم النداء الذي وجهته اليونسكو لحكومات العالم بغية الحد من الاستثمار في القنابل والرصاص، وتعزيز الاستثمار في الكتب والمعلمين والمدارس.

ومن غير الجائز أخلاقياً واقتصادياً أن نبقى مكتوفي الأيدي. فمليارات الدولارات التي تُنفق سنوياً على الأسلحة وغير ذلك من النفقات العسكرية تحرم أفقر سكان العالم من إمكانية تلبية احتياجاتهم الأساسية وإنفاذ حقوق الإنسان الأساسية التي ينبغي أن يتمتعوا بها. والسؤال الحقيقي لا يتعلق بقدرتنا على تعميم التعليم الابتدائي، إنما بقدرتنا على تحمّل تبعات العمل بأولويات في غير محلها وإرجاء تحويل القنابل إلى كتب.

أوسكار آرياس سانشيز
الحائز على جائزة نوبل للسلام لعام 1987

الشكل 3.7: الإنفاق على الأسلحة يتجاوز الإنفاق على المدارس في الكثير من الأحيان

نسبة الإنفاق العسكري إلى الإنفاق على التعليم الابتدائي في البلدان الفقيرة، في حدود عام 2007



* البيانات مستمدة من قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

المصدر: EPDC and UNESCO (2009); SIPRI (2010*b*).

يكفي فقط خمس الميزانية العسكرية لباكستان لتعميم التعليم الابتدائي في هذا البلد

شواغل تتعلق بالأمن القومي. ولكن تعزيز الاستثمار في مجال التعليم قد يحسن العمالة والاستيعاب الاجتماعي وقد يفعل الكثير فيما يخص تعزيز الأمن القومي لباكستان على الأجل الطويل (انظر الجزء الأخير من هذا الفصل).

لكن الميزانيات الحكومية ليست الموارد الوحيدة التي يعتمد عليها الإنفاق العسكري على حساب التنمية والتعليم. فثمة الكثير من البلدان المتأثرة بالنزاعات التي تقصر في توفير التعليم على الرغم من وفرة مواردها الطبيعية. ويوجد ترابط واضح بين هاتين الحالتين. ففي جمهورية الكونغو الديمقراطية، تشكل المعادن القيّمة مثل الكولتان والكاسيتيريت (حجر القصدير) اللذين يُستخدمان في تصنيع الهواتف المحولة مصدراً هاماً للإيرادات بالنسبة إلى الميليشيات المسلحة المسؤولة عن انتهاكات حقوق الإنسان (Global Witness, 2009; Wallström, 2010). ومن شأن هذه الأموال التي يسددها المستهلكون في البلدان المتقدمة أن تمول عملية إنعاش النظام التعليمي. وكما هو الحال بالنسبة إلى "الماس الملطخ بالدماء" الذي استُخدم لتمويل الحرب الأهلية في سيراليون وليبيريا، فإن تصدير المعادن من جمهورية الكونغو الديمقراطية والأخشاب من ميانمار بغية تمويل النزاعات المسلحة هو بمثابة هدر للثروة الوطنية. ويقول بعض الخبراء الاقتصاديين أكثر من ذلك، إذ يؤكدون أن الثروة المعدنية تشكل جزءاً من "فخ الموارد الطبيعية" الذي يبقي البلدان رهينة حلقات من العنف (Collier, 2007). ومع أن هذا التفسير مفتوح للنقاش، فمن المؤكد أن السلام والحوكمة يمكن أن يفضيا بسرعة إلى تحويل الإيرادات المتأتية من الموارد الوطنية إلى استثمار مستدام في التنمية البشرية. ففي بوتسوانا، استُثمرت الثروة المتأتية من تصدير الماس في توسيع نطاق النظام التعليمي وتوظيف المعلمين وإلغاء فرض الرسوم على المنتفعين. وانطلاقاً من نسبة قيد بلغت 50% في أواسط الستينات، نجح هذا البلد في تعميم التعليم الابتدائي بحلول أواخر السبعينات، مما أوجد القاعدة اللازمة من المهارات لتحقيق النمو في المستقبل (Duncan et al., 2000).

الإطار 3.3: في تشاد، يُهمل التعليم لصالح سباق التسلح

إن التكلفة الحقيقية للإنفاق العسكري يجب أن تُقاس جزئياً على ضوء ما تُحرم منه المجالات الأخرى ومنها التعليم نتيجةً لهذا الإنفاق. وتظهر حالة تشاد الأضرار المترتبة على تفضيل الإنفاق العسكري على الاستثمار في مجال التعليم.

تتسم تشاد بأسوأ المؤشرات التعليمية ومؤشرات التنمية البشرية الأوسع نطاقاً في العالم. ويقضي أكثر من 20% من الأطفال التشاديين قبل بلوغ سن الخامسة جراء الأمراض المعدية المرتبطة بالفقر وسوء التغذية والانتفاع المحدود بالخدمات الصحية الأساسية. ويساوي عدد السكان غير الملتحقين بالمدارس حوالى ثلث الأشخاص الذين هم في سن التعليم الابتدائي. وتعاني البلاد من أوجه تفاوت كبيرة جداً بين الجنسين ومن تدني جودة التعليم.

وعلى الرغم من الإيرادات النفطية الملموسة التي تحققها تشاد، فإن الإنفاق على الخدمات الرئيسية لا يزال محدوداً. ففي عام 2007، أنفقت تشاد على الجيش مبلغاً يفوق بأربعة أمثال المبلغ الذي أنفقته على التعليم الأساسي (انظر الشكل 3.7).

لكن هل بمقدور تشاد أن تحافظ على إنفاق عسكري يتجاوز إلى حد كبير الأموال التي تخصصها للمدارس الابتدائية؟ الجواب هو "لا" إذا كانت تشاد تسعى إلى تسريع وتيرة التقدم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع. وتشير تقديرات الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع إلى أن تشاد ستواجه حتى عام 2015 عجزاً سنوياً قدره 148 مليون دولار

فيما يخص تعميم التعليم الابتدائي. لكن تخصيص حوالى ثلث الميزانية العسكرية للتعليم الابتدائي قد يمكّن تشاد من سد هذا العجز وتأمين مقاعد دراسة لكل الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في البلاد والذين يُقدر عددهم بأكثر من نصف مليون طفل.

إن إعادة التوازن بين الإنفاق العسكري والإنفاق على التعليم يستدعي تدابير محددة على مستوى السياسات، وذلك في عدة مجالات. أولاً وقبل كل شيء، يتعين على القادة السياسيين في تشاد أن يبادروا على وجه السرعة إلى استعراض الأولويات الوطنية فيما يخص الإنفاق. وينبغي لهم أيضاً أن يقيموا حواراً مع السودان لإنهاء ما استحال إلى سباق إقليمي للتسلح بين البلدين. ومع أن الجزء الأكبر من مسؤولية استيراد الأسلحة يقع على عاتق تشاد، فإنه يجب على الجهات التي تزود هذا البلد بالأسلحة أن تعيد النظر أيضاً في سياساتها. وتفيد التقديرات بأن حجم الأسلحة التي تستوردها تشاد ارتفع بمقدار ستة أمثال في الفترة الممتدة من عام 2001 إلى عام 2008. كما أن الإنفاق على هذه المعدات العسكرية التي تصنّعها بلدان مثل أوكرانيا وبلجيكا وسويسرا وفرنسا يحوّل الموارد بعيداً عن أولويات التعليم التي تزعم الجهات المزودة بالسلاح أنها تعززها من خلال المعونة الدولية.

المصدر: Holtom et al. (2010); SIPRI (2010*a*); UNICEF (2009*c*); United Nations (2008*b*, 2009*a*); Wezeman (2009).

وتجدر الإشارة إلى أن تحقيق التوازن بين الإنفاق العسكري والأولويات الأخرى ليس تحدياً تواجهه البلدان النامية فقط، إذ يتعين على المجتمع الدولي بنطاقه الأوسع أن ينظر هو أيضاً في التوازن القائم بين الاستثمار في مجال التعليم والإنفاق على المعدات العسكرية. ولقد ارتفع إجمالي الإنفاق العسكري العالمي بنسبة 49% بالأرقام الفعلية منذ عام 2000، وبلغ 1.5 تريليون دولار أمريكي في عام 2009 (Perlo- Freedman et al., 2010). فضلاً عن ذلك، إن الآمال المعقودة على "مكتسبات السلام" التي كان من المتوقع أن تفضي إليها نهاية الحرب الباردة والمتمثلة في تراجع حجم الميزانيات العسكرية تقلصت في ضوء تصدي الدول لتهديدات أمنية حقيقية ومحتملة، وتكاليف الحرب في العراق وأفغانستان، وارتفاع الإنفاق على الأسلحة في الكثير من البلدان النامية (Stepanova, 2010).

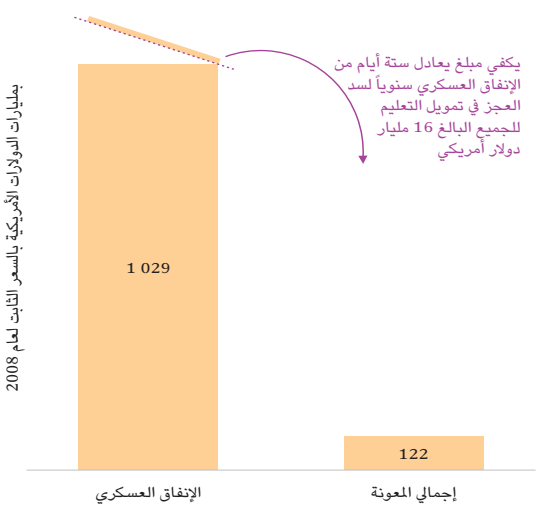
ويتعين على الحكومات المانحة، شأنها شأن الحكومات في البلدان النامية، أن تنظر في الأضرار التي قد تترتب على تفضيل الإنفاق العسكري على المعونة الدولية. ويتمثل العجز في تمويل التعليم للجميع إحدى النقاط المرجعية المفيدة لتقييم هذه الأضرار. وأشارت تقديرات *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع* لعام 2010 إلى أن العجز السنوي في التمويل الخارجي اللازم لتحقيق بعض من أهداف داكار الرئيسية المتعلقة بالتعليم الأساسي يبلغ 16 مليار دولار أمريكي. ويبدو هذا الرقم كبيراً للوهلة الأولى. لكن سد العجز العالمي في تمويل التعليم للجميع لن يتطلب إلا مبلغاً يعادل ستة أيام من الإنفاق العسكري للحكومات المانحة المشاركة في عضوية لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (الشكل 3.8).

إلى جانب ذلك، فإن الإنفاق العسكري الدولي يطيح بالجهود الرامية إلى توفير المساعدة الإنمائية لأغراض التعليم. وتجدر الإشارة إلى أن الإنفاق العسكري ارتفع بنسبة 4% بين عامي 2007 و2008. ويعادل هذا الارتفاع مبلغاً قدره 62 مليار دولار أمريكي. وحين نضع هذا الرقم في سياق الأمور، يتبين أنه يفوق بما يناهز ثلاثين مثلاً إجمالي المعونة التي تم تخصيصها للتعليم الأساسي في البلدان المنخفضة الدخل خلال عام 2008. والمبالغ التي تنفقها البلدان الغنية حالياً على الجيش تفوق بأكثر من تسعة أمثال ما تنفقه هذه الدول على المعونة الدولية. وبعبارة أخرى، إن الأموال التي أنفقتها الدول الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية المذكورة في أقل من شهر واحد ضمن ميزانياتها العسكرية لعام 2008 قد تكفي لسد إجمالي العجز في تمويل التعليم للجميع على مدى السنوات الخمس التي تفصلنا عن عام 2015.

إن الأموال التي أنفقتها الدول الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية في أقل من شهر واحد ضمن ميزانياتها العسكرية لعام 2008 قمينة بسد إجمالي العجز في تمويل التعليم للجميع

الشكل 3.8: تكفي حصة ضئيلة من الإنفاق العسكري العالمي لسد العجز السنوي في تمويل التعليم للجميع

إجمالي الإنفاق العسكري ومدفوعات المساعدة الإنمائية الرسمية لعام 2008 فيما يخص الدول الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي؛ الأسعار بالدولار الأمريكي



المصدر: OECD-DAC (2010*c*); SIPRI (2010*b*).

حجم الإنفاق العسكري

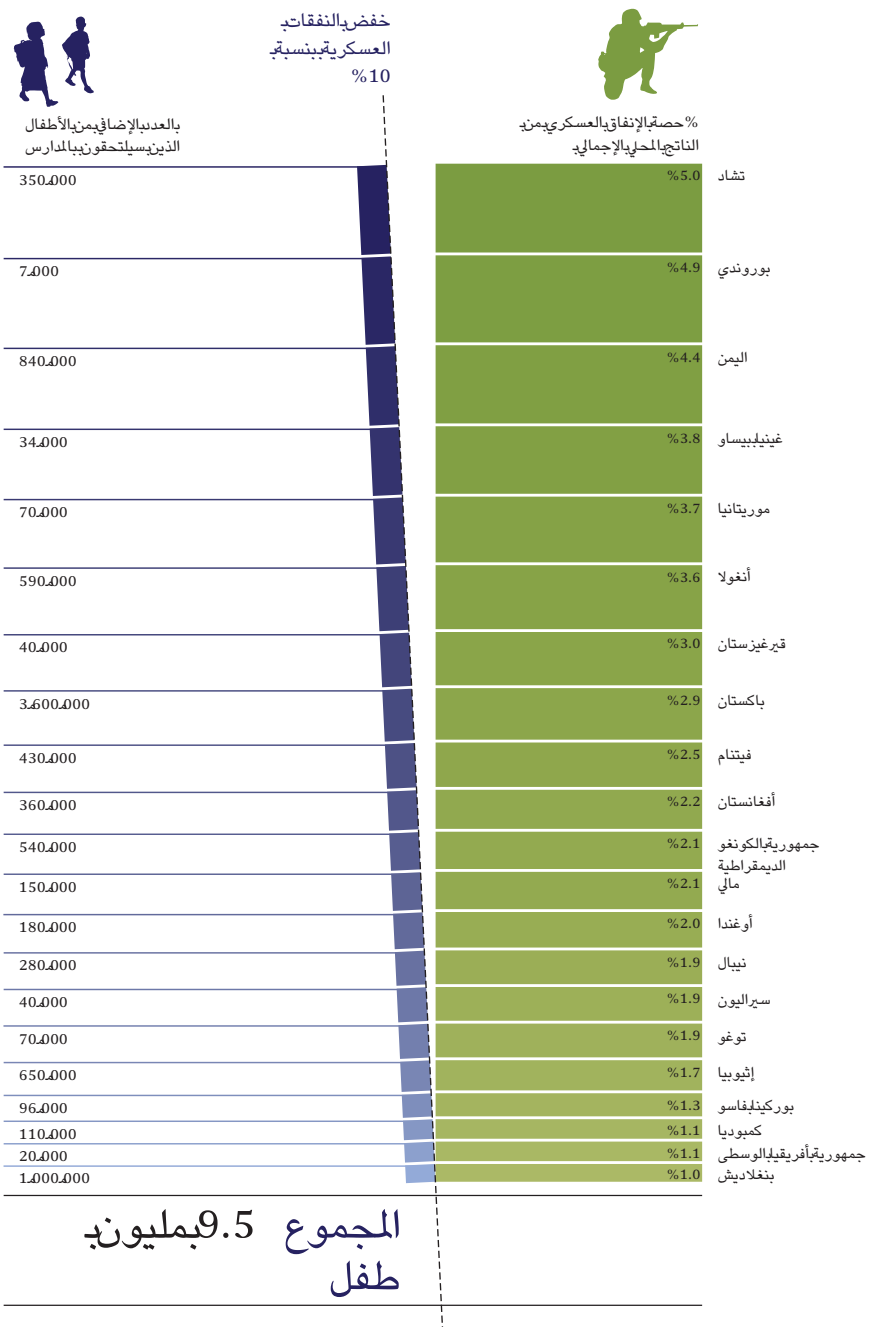
الإنفاق العسكري، العجز في تمويل التعليم للجميع

يكفي مبلغ يعادل ستة أيام من الإنفاق العسكري لسد العجز في تمويل التعليم للجميع

النزاعات المسلحة بوصفها عائقاً أمام التعليم للجميع

النشاط العسكري

ينفق 21 بلداً بنامياً على الجيش أكثر مما ينفق على التعليم الابتدائي



ومع أن حكومات البلدان المتقدمة تواجه مخاطر أمنية حقيقية على المستويين الوطني والدولي، فإنه ينبغي لها أن تنظر في النتائج التي قد تفضي إليها خياراتها المتعلقة بالميزانية. فالأموال التي تعادل ستة أيام من الإنفاق العسكري والتي تتيح تعميم التعليم وتحقيق أهداف تعليمية أوسع نطاقاً قد تعود بفوائد واضحة على الاستقرار الاجتماعي والأمن والنمو الاقتصادي في الكثير من الدول المتأثرة بالنزاعات وغيرها من البلدان. وقد تساعد هذه الفوائد بدورها على التخفيف من حدة التهديدات والمخاطر الأمنية الكامنة وراء ارتفاع الإنفاق العسكري. وهنا أيضاً، يمكن القول إن الاستثمار في مجال التعليم قد يعود بفوائد أكبر على السلام والأمن بالمقارنة مع ما يمكن تحقيقه لو أُنفق المبلغ عينه على الجيش.

إن تحويل السيوف إلى محاريث من شأنه أن يوفر فرص التعليم لملايين من الأطفال

ومن المؤكد أنه لا يمكن تقييم الميزانيات العسكرية بمعزل عن اعتبارات أخرى. ويجب على الحكومات أن تتخذ قراراتها في ضوء عمليات التقييم الأمني والأوضاع المالية في البلاد. لكن ثمة أمثلة جيدة تشير إلى أن المعونة المخصصة للتعليم تشكل استثماراً أكثر فعاليةً فيما يخص السلام والأمن على الأجل الطويل بالمقارنة مع الإنفاق العسكري. وينطبق ذلك بوجه خاص على المعونة المستثمرة في البلدان التي تعيش حالة نزاع أو التي بدأت بعملية إعادة البناء في مرحلة ما بعد النزاع، وهو ما يتطرق إليه الفصلان 4 و5. وبعبارة أخرى، فإن تحويل السيوف إلى محاريث ليس من شأنه فقط أن يوفر فرص التعليم للملايين من الأطفال، بل من شأنه أيضاً أن يرسخ نماذج للتنمية تكون أقل عرضةً للنزاعات العنيفة وأكثر قدرةً على تحقيق الرخاء العام وصون الأمن الدولي.

التشريد الجماعي عائق يحول دون توفير التعليم

يمثل التشريد الجماعي نتيجة طبيعية للهجمات التي تستهدف المدنيين كما يمثل في كثير من الأحيان هدفاً رئيسياً لمرتكبي هذه الهجمات. وتترتب على التشريد آثار بعيدة المدى على الأفراد والمجتمع وقطاع التعليم. وينطبق ذلك على اللاجئين الذين يفرون عبر الحدود وكذلك على الأشخاص الذين يُشردون داخل بلدانهم. ويحرم التشريد أشد الفئات تضرراً بالأزمة من المسكن والغذاء والخدمات الأساسية والموارد الإنتاجية، ويمكن أن يؤدي إلى التهميش والفقر المدقع وفقدان الاستقلالية. ومن شأن العواقب الأوسع نطاقاً للتشريد أن تتسبب بالقدر عينه من الأضرار. فالبلدان أو المناطق التي يفر إليها المشردون قد تشهد زيادة في الطلب على المرافق الاقتصادية والاجتماعية التي تعاني أصلاً من ثقل أعباء مهامها. والمشكلات لا تتوقف عند هذا الحد. فالمناطق التي يفر منها المشردون قد تعاني أيضاً من آثار خلو السكان وقلة الاستثمارات.

ويواجه الأشخاص المشردون من جراء النزاعات مستقبلاً محفوفاً بالمخاطر وأوجه عدم اليقين نتيجةً لانفصالهم عن مجتمعاتهم وعن مصادر الدخل والممتلكات الخاصة بهم، وكذلك نتيجةً لما شهدوه أو اختبروه من أحداث مؤلمة. ويُعتبر التعليم جزءاً أساسياً من عملية إعادة البناء. وغالباً ما يشكل الأطفال والشباب أغلبية الأشخاص الذين شردهم النزاع. وتشير تقديرات حديثة إلى أن حوالى 45% من اللاجئين والأشخاص المشردين داخلياً وملتمسي اللجوء، أي ما يناهز 19.5 مليون شخص، هم دون سن الثامنة عشرة (UNHCR, 2010a). ويُذكر على سبيل المثال أن ثلثي الأشخاص المشردين داخلياً و61% من اللاجئين السودانيين في تشاد هم دون سن الثامنة عشرة (UNHCR, 2010f). ومن شأن الالتحاق بالمدارس أن يعطي الأطفال والشباب المشردين شعوراً بعودة الأمور إلى طبيعتها وأن يوفر لهم ملاذاً آمناً. لكن غالباً ما يكون التشريد تمهيداً لحرمان شديد في مجال التعليم.

اللاجئون والأشخاص المشردون داخلياً

على الرغم من أن الأنماط العالمية للتشريد تغيرت مع الوقت، إلا أن هناك سمات قوية تلازم هذه الظاهرة على الدوام. وتشير الأرقام إلى تراجع في أعداد اللاجئين المصرح بهم، وهو أمر لا يتعدى كونه تقلبات تعبر عن حالة المد والجزر التي تعرفها النزاعات المسلحة. وتعيش الأغلبية الكبرى من اللاجئين في البلدان النامية، كما درج عليه الحال. فضلاً عن ذلك، يشكل الأشخاص المشردون داخلياً جزءاً كبيراً من العدد الإجمالي للسكان المشردين. ففي عام 2010، بلغ عدد الأشخاص المشردين داخلياً ما يناهز ضعف عدد اللاجئين (الشكل 3.9).

لكن ينبغي توخي الحذر في استخدام الأرقام المتعلقة بالتشريد. ويُذكر في هذا السياق أن أكثر الأرقام استخداماً فيما يخص اللاجئين يتمثل في العدد المصرح به من السكان الذين يندرجون في مجال اختصاص مفوض الأمم المتحدة السامي لشؤون اللاجئين. وفي نهاية عام 2009، أشارت بيانات مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين إلى وجود 43.3 مليون شخص مشرد على المستوى العالمي، وهو رقم يفوق ضعف العدد المسجل في عام 2000 (UNHCR, 2010a). لكن من شبه المؤكد أن الإحصاءات لا تعطي صورة كاملة عن المشكلة. فنظم الإبلاغ الخاصة بالتشريد الداخلي محدودة النطاق إلى أقصى الدرجات ولا تتوافر بيانات جديرة بالثقة عن عدد الأشخاص الذين يفرون من بلدانهم نتيجةً للنزاعات المسلحة والذين يتعذر عليهم أن يسجلوا أنفسهم كلاجئين. كما أن صرامة شروط الأهلية والتطبيق غير المتسق للقواعد ومحدودية القوانين كلها عوامل تحول دون توثيق جزء كبير من أعداد اللاجئين، مع الإشارة إلى أن هؤلاء يضطرون في بعض الحالات إلى إبقاء وضعهم طي الكتمان.

وعلى الرغم من كل ما ذُكر من تحذيرات بشأن البيانات، فمن الواضح أن اللاجئين باتوا يشكلون نسبة صغيرة من إجمالي أعداد المشردين المصرح عنهم. وفي عام 2009، بلغ عدد اللاجئين نحو 15 مليون نسمة، وتركز معظم هؤلاء الأشخاص في الدول العربية. وتستقبل الأردن والجمهورية العربية السورية أعداداً من اللاجئين الفلسطينيين منذ زمن طويل، فضلاً عن 1.6 مليون لاجئ عراقي. وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، تضم الأغلبية الكبرى من اللاجئين أشخاصاً هربوا من النزاع المسلح في الصومال (تتصدر كينيا واليمن قائمة البلدان المضيفة في المنطقة) والسودان (بحثاً عن ملاذ آمن في تشاد). وتسببت الحرب في أفغانستان بأكبر نزوح

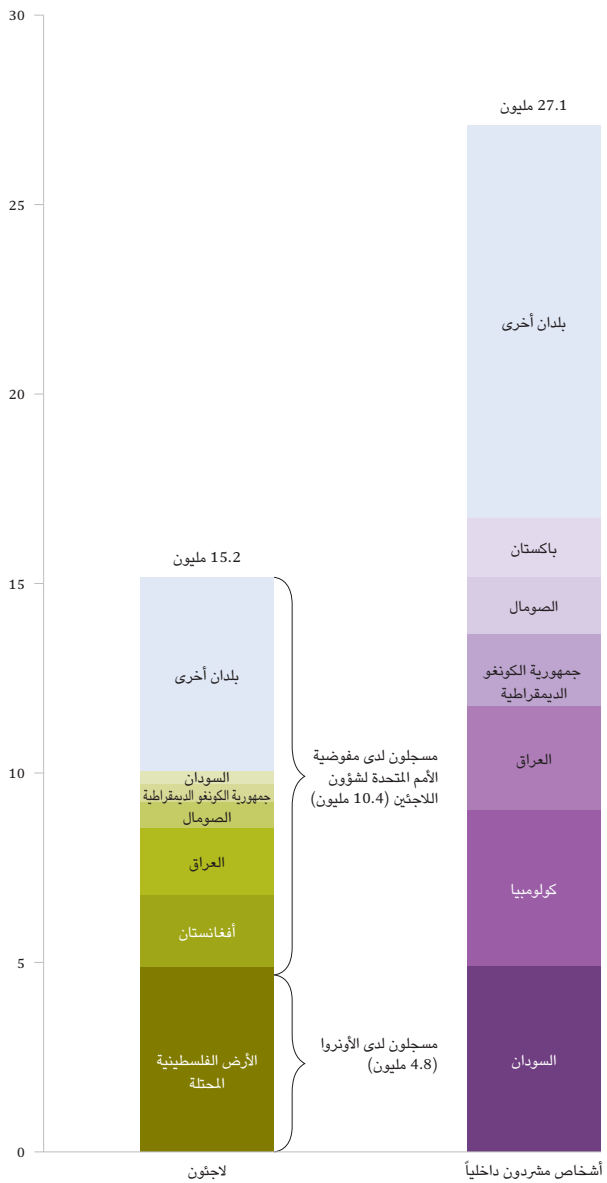
للاجئين خلال القرن الحادي والعشرين، وقد استضافت باكستان وجمهورية إيران الإسلامية معظم هؤلاء الأشخاص. ويُذكر أن السكان الذين فروا إلى بنغلاديش وتايلاند بسبب ما شهدته ميانمار من نزاعات مسلحة وانتهاكات لحقوق الإنسان يندرجون في عداد اللاجئين منذ زمن طويل أيضاً.

وهناك عنصران ملازمان لأوضاع اللاجئين تترتب عليهما آثار هامة جداً فيما يخص تخطيط التعليم. العنصر الأول هو الفترة الطويلة جدا التي يقضيها الكثير من اللاجئين خارج بلدانهم. ففي نهاية عام 2009، كان أكثر من نصف عدد اللاجئين في العالم مشردين منذ أكثر من خمس سنوات (UNHCR, 2010a, 2010f)[7]. ويقضي هذا الواقع، بالنسبة إلى عدد كبير من اللاجئين، بألا يقتصر تخطيط التعليم على توفير الخدمات التعليمية خلال حالات الطوارئ، بل أن يندرج في إطار زمني يمتد لعدة سنوات. أما العنصر الثاني الملازم لأوضاع اللاجئين، فيتمثل في الموقع الجغرافي الذي يقع ثقله في البلدان النامية. فالبلدان الغنية لا تستقبل سوى 15% من اللاجئين وإن كانت النقاشات العامة في هذه البلدان تعبر في كثير الأحيان عن شواغل المسؤولين إزاء ارتفاع عددهم. فثلاثة أرباع اللاجئين يفرون إلى البلدان النامية المجاورة (Gomez and Christensen, 2010) التي يتسم الكثير منها بنظم تعليمية هشة وبقدرات محدودة لدعم السكان الوافدين إليها. وغالباً ما يتركز اللاجئون في أشد المناطق حرماناً من التعليم في البلدان المضيفة. ونسوق مثلاً على ذلك الأفغان الموجودين في بلوشستان وخيبر بختونخوا بباكستان، والعراقيين القاطنين في المناطق الفقيرة بالأردن، والسودانيين الذين يعيشون في شرق تشاد. ونتيجةً لهذا الواقع، تضطر الحكومات المضيفة ووكالات اللاجئين إلى توفير التعليم في مناطق يفتقر سكانها في الأساس إلى الخدمات التعليمية.

إلى جانب ذلك، شهد عدد الأشخاص المشردين داخلياً ارتفاعاً مع الوقت. وتفيد التقديرات بأن 27 مليون شخص مشرد داخلياً كانوا يعيشون في 53 بلداً في أواخر عام 2009. وكان نحو 11.6 مليون شخص من هؤلاء المشردين يعيشون في أفريقيا، مع الإشارة إلى أن السودان والصومال وجمهورية الكونغو الديمقراطية كانت تستقبل ما يساوي 72% من العدد الإجمالي للأشخاص المشردين داخلياً (IDMC, 2010d). وتأتي السودان في المرتبة الأولى مع 5.3 مليون شخص مشرد، تليها كولومبيا حيث يعيش أكثر من 3 ملايين مشرد (من أصل 42 مليون نسمة) (IDMC, 2010c). ومن الجدير بالذكر أن عدد الأشخاص المشردين داخلياً في كلا هذين البلدين يفوق إلى حد كبير عدد اللاجئين فيهما. ففي كولومبيا، عمد حوالى شخص واحد من أصل كل عشرة أشخاص مشردين إلى مغادرة البلاد بصفة لاجئ (IDMC, 2010d; UNHCR, 2010a). ومع أن أوضاع الأشخاص المشردين داخلياً تتسم غالباً بدرجة عالية من الحراك الجغرافي، فإن الكثير منهم يُشردون لفترة طويلة من الزمن. وفي العديد من البلدان، بما في ذلك أوغندا، وجورجيا، وسري لانكا، وكولومبيا، تدوم حالة التشريد لسنوات طويلة في غالب الأحيان (Ferris and Winthrop, 2010).

الشكل 3.9: أعداد الأشخاص المشردين داخلياً تفوق بالملايين أعداد اللاجئين في العالم

عدد اللاجئين والأشخاص المشردين داخلياً بحسب بلد المنشأ، 2009



ملاحظة: بالإضافة إلى اللاجئين والأشخاص المشردين داخلياً، يوجد 0.9 مليون ملتمس لجوء، مما يرفع مجموع الأشخاص المشردين في العالم إلى 43.3 مليون نسمة. ويُقدّر عدد الأشخاص المشردين داخلياً في كولومبيا بما يتراوح بين 3.3 و4.9 مليون شخص. ويظهر الشكل متوسط هذين التقديرين.

المصدر: IDMC (2010*c*); UNHCR (2010*a*); UNRWA (2010).

وتم التمييز بين اللاجئين والأشخاص المشردين داخلياً في إطار القانون الدولي. وينتفع اللاجئون بإطار قانوني يوفر لهم الحماية والدعم بموجب اتفاقية الأمم المتحدة لعام 1951 المتعلقة بوضع اللاجئين. ويشمل هذا الإطار مجموعة من المعايير والحقوق والمستحقات المعترف بها دولياً، فضلاً عن وكالة دولية هي مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين التي كُلفت بتطبيق أحكام هذا الإطار القانوني وحماية مصالح اللاجئين، لا سيما حقهم في

7. ترتفع هذه النسبة إلى 68% إذا ما أضيف عدد اللاجئين الفلسطينيين المسجلين لدى وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا) والبالغ عددهم 4.8 مليون لاجئ.

التعليم الأساسي. لكن في المقابل، لا توجد أي وثيقة ملزمة قانوناً تدافع عن حقوق الأشخاص المشردين داخلياً. وتتوافر عوضاً عن ذلك مجموعة من المبادئ الفضفاضة التي تعبر عن الأحكام الواردة في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (Ferris and Winthrop, 2010). وتقع مسؤولية حماية الأشخاص المشردين داخلياً ومساعدتهم على عاتق السلطات الوطنية، وهو أمر ينطوي على إشكالية في البلدان التي تتورط حكوماتها في عمليات التشريد والانتهاكات الأوسع نطاقاً لحقوق الإنسان.

تقل معدلات المشاركة في التعليم الابتدائي عن 70% في حوالي نصف مخيمات اللاجئين

ويفرط البعض أحياناً في التركيز على أوجه الاختلاف بين اللاجئين والأشخاص المشردين داخلياً. فالكثير من الأشخاص الذين شُردوا جراء النزاع في دارفور يندرجون في هاتين الفئتين معاً لأنهم يتنقلون بين السودان وشرق تشاد وفقاً لما تمليه حدة التهديدات الأمنية. وفي أفغانستان، تشمل المستوطنات الموجودة حول كابول أشخاصاً عادوا من مخيمات اللاجئين في باكستان وجمهورية إيران الإسلامية وأصبحوا بالتالي من الأشخاص المشردين داخلياً بسبب عدم قدرتهم على العودة إلى مناطقهم. كما أن إمكانية الانتفاع بالخدمات الأساسية مثل الرعاية الصحية والمياه والتعليم تكون محدودة في غالب الأحيان لأن عودة اللاجئين إلى ديارهم تضع المزيد من الضغوط على البنى الأساسية التي تنوء أصلاً تحت عبء مهامها. وأظهر استقصاء أُجري مع السكان العائدين أن أكثر من ثلث الآباء لم يتمكنوا من إرسال فتياتهم إلى المدارس، وأن السبب الرئيسي لهذا الأمر تمثل في غالب الأحيان في عدم توافر مسالك آمنة للوصول إلى المدارس (Koser and Schmeidl, 2009).

اللاجئون ينتفعون بخدمات تعليمية محدودة وغير متكافئة

يتمتع اللاجئون بمجموعة واسعة من الحقوق التي تضمن حمايتهم وانتفاعهم بالخدمات بموجب القانون الدولي. لكن غالباً ما يكون الفرق شاسعاً بين ما ينص عليه القانون وما يتم تنفيذه فعلاً (Betts, 2010). ويتجلى هذا الواقع بوجه خاص في مجال التعليم. ومع أن البيانات المتوافرة بشأن أوضاع الكثير من اللاجئين لا تزال محدودة، فإن العمل الذي اضطلعت به مؤخراً مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين بدأ بسد بعض الثغرات في المعلومات، لا سيما فيما يتعلق بمستويات توفير التعليم في مخيمات اللاجئين. وتشير البيانات التي تم جمعها في 127 مخيماً للاجئين خلال عام 2008 إلى وجود فوارق كبيرة في مؤشرات التعليم. ويتمثل بعض النتائج الرئيسية لهذه البيانات فيما يلي (الشكل 3.10):

- إن معدل مشاركة الأطفال اللاجئين في التعليم الابتدائي يبلغ 69% ومعدل المشاركة في التعليم الثانوي أدنى من ذلك بكثير، بحيث لا يتعدى نسبة 30%.[8]
- يتسم الكثير من مخيمات اللاجئين بأوجه تفاوت كبيرة بين الجنسين. ففي المتوسط، يلتحق حوالى ثماني فتيات بالتعليم الابتدائي مقابل التحاق كل عشرة صبيان به. ويُسجل تفاوت أكبر على مستوى التعليم الثانوي. وتتسع أوجه التفاوت بين الجنسين إلى حد كبير في المخيمات الموجودة في جنوب وغرب آسيا، وبخاصة في باكستان حيث تلتحق أربع فتيات بالتعليم الابتدائي مقابل التحاق كل عشرة صبيان به.
- في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، تلتحق تسع فتيات بالتعليم الابتدائي مقابل التحاق كل عشرة صبيان به. ويتسع التفاوت بين الجنسين بشكل كبير في التعليم الثانوي حيث يلتحق حوالى ست فتيات ببرامج هذه المرحلة مقابل التحاق كل عشرة صبيان بها.
- إن نسب التلاميذ إلى المعلمين عالية جداً في الكثير من الحالات إذ بلغت النسبة في قرابة ثلث المخيمات 50 تلميذاً أو أكثر للمعلم الواحد. كما أن ما لا يقل عن نصف عدد المعلمين لم يتلقوا أي تدريب في ربع المخيمات تقريباً.

لكن هذه اللمحة العامة تحجب عن الأنظار الفوارق الكبيرة الموجودة بين المخيمات. وأُفيد بأن معدلات المشاركة في التعليم الابتدائي تقل عن 70% في حوالى نصف مخيمات اللاجئين المشمولة في العيّنة. وتُعتبر الفوارق في نسب القيد من الأمور الأخرى الملفتة للأنظار (الشكل 3.10). وتشير بيانات مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين إلى أن متوسط نسب القيد يبلغ 80% في المخيمات الموجودة شرق تشاد. وتتراجع هذه النسبة إلى 50% في مخيمات جنوب تشاد التي تضم بصورة رئيسية أشخاصاً شُردوا من جراء أعمال العنف في جمهورية أفريقيا الوسطى (UNHCR, 2010f).

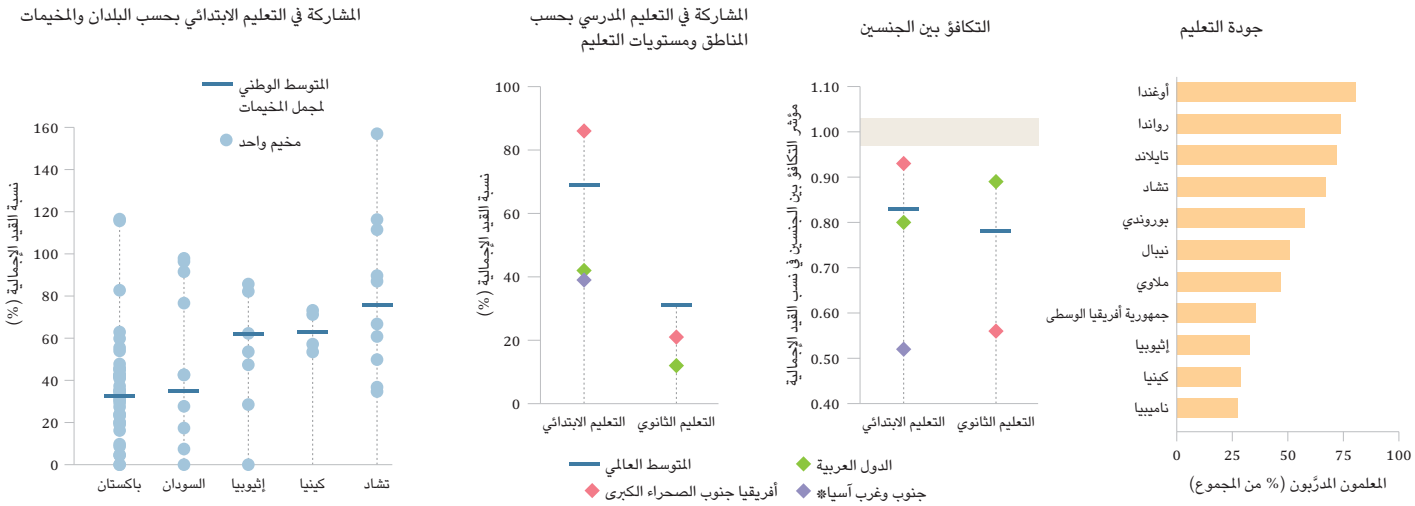
وتوفر بيانات مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين توضيحات مفيدة بشأن تباين أوضاع التعليم في المخيمات. لكن هذه البيانات تسلط الضوء أيضاً على حجم الثغرات في المعلومات المتعلقة بتعليم اللاجئين. ويعود ذلك إلى المصاعب الكبيرة المرتبطة بجمع البيانات الخاصة بنسب قيد اللاجئين. فأعداد الوافدين إلى المخيمات والخارجين منها تتغير بسرعة كبيرة، مما يجعل من الصعب جداً رصد الأرقام على نحو دقيق. إضافةً إلى ذلك، فإن مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين تعمد في بعض الأحيان إلى فتح أبواب مدارسها لاستقبال المشردين، مما يصعب التمييز بين اللاجئين وغير اللاجئين في البيانات المتوافرة (UNHCR, 2009b). وتتمثل إحدى المشكلات الأخرى في بعض المخيمات في الشكوك التي تحيط بدقة البيانات الخاصة بأعمار الأطفال اللاجئين. وتدعو جميع هذه الأسباب إلى توخي الحذر في استخدام نتائج استقصاء مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، علماً بأن هذه النتائج تثير تساؤلات بشأن الفوارق الشاسعة في عدد الأشخاص الملتحقين بالتعليم في مختلف المخيمات.

ولكن ما هي العوامل الكامنة وراء ما تظهره هذه البيانات من معطيات بشأن واقع التعليم في مخيمات اللاجئين؟ يمكن إرجاع هذا الوضع إلى عدة عوامل. فالسكان الذين يأتون إلى مخيمات اللاجئين مزودين بمستوى تعليمي عالٍ قد يكونون أميل إلى قيد أطفالهم بالمدارس. فضلاً عن ذلك، إن مشكلات انعدام الأمن في بعض المخيمات تحجم الكثير من الآباء عن إرسال أطفالهم إلى المدارس،

8. تشير نسبة المشاركة في التعليم الابتدائي إلى نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي فيما يخص الأطفال المتراوحة أعمارهم بين 6 سنوات و11 سنة في 127 مخيماً للاجئين، وذلك وفقاً للمعايير والمؤشرات الخاصة بمفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. أما نسبة المشاركة في التعليم الثانوي، فتشمل الأشخاص المتراوحة أعمارهم بين 12 و17 سنة في المخيمات المذكورة (UNHCR, 2008).

الشكل 3.10: أوضاع التعليم تختلف باختلاف مخيمات اللاجئين والمناطق

مؤشرات التعليم في مخيمات اللاجئين، 2008



* تم استثناء بيانات التعليم الثانوي فيما يخص جنوب وغرب آسيا بسبب النقص في البيانات الخاصة بباكستان.

المصدر: UNHCR (2008).

وبخاصة الفتيات منهم. وتشكل مستويات التمويل وجودة التعليم جزءاً من العوامل التي تؤثر أيضاً على نسب الحضور المدرسي. وتُعتبر فرص التعليم الثانوي محدودة جداً في أغلبية المخيمات. ومن العوامل الهامة أيضاً في هذا السياق، الإقامة "المؤقتة" التي تُمنح للاجئين، وهو أمر قد يحجمهم عن قيد أطفالهم في مراحل التعليم ما بعد الابتدائي.

ويشكل النقص في المعلمين المؤهلين الذين يتقنون لغة مناسبة لتدريس الطلبة أحد العوامل التي تحد من توفير التعليم. وفي الكثير من مخيمات اللاجئين، يتم توظيف المعلمين من بين سكان المخيمات. وبما أن عدداً كبيراً من اللاجئين أتموا تحصيلهم الدراسي في المخيمات ولم يتعدوا مرحلة التعليم الابتدائي، فإن ذلك يحد من المهارات المتوافرة. ويُذكر في هذا الإطار أن ما يقل عن ثلث المعلمين في المخيمات القائمة في كينا حصلوا على تدريب مهني (الشكل 3.10). ويمثل إقرار التعليم والتصديق عليه بصورة رسمية من المتطلبات الهامة لتوفير تعليم فعال للأطفال اللاجئين، علماً بأنه يتم تجاهل هذا الموضوع على نطاق واسع. فضلاً عن ذلك، فإن الإخفاق في تطوير نظم توفر تعليماً معترفاً به يتيح الانتقال إلى النظام التعليمي الوطني قد يؤدي إلى هدر سنوات من التعليم المدرسي. وعلى سبيل المثال، قد يُطلب من الأطفال الذين أتموا الصف الرابع ابتدائي في أحد مخيمات اللاجئين أن يلتحقوا مجدداً بالصف الأول لدى عودتهم إلى بلدهم (Kirk, 2009).

ومهما يكن من أمر، فإن اللمحة العامة التي تقدّمها بيانات مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين بشأن توفير التعليم في المخيمات تعطي صورة جزئية جداً عن الواقع. كما أن الصورة المنمطة لمخيمات اللاجئين المترامية الأطراف التي تعرضها وسائل الإعلام الغربية لا تنم عن الظروف الصعبة التي يواجهها معظم اللاجئين في حياتهم اليومية. فواحد من أصل كل ثلاثة لاجئين يعيش في مخيم، علماً بأن هذه النسبة ترتفع إلى 60% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (UNHCR, 2010a). إضافةً إلى ذلك، يعيش معظم اللاجئين في مناطق حضرية. وعلى سبيل المثال، تشير التقديرات إلى أن عدد اللاجئين الذين يقطنون في مناطق حضرية بكينا وحدها يبلغ 200 000 لاجئ (UNHCR, 2009a). ولا يتوافر الكثير من المعلومات عن التعليم المتاح للأطفال اللاجئين الذين يعيشون في مناطق حضرية، علماً بأنه يوجد بوجه عام تركّز كبير للاجئين في مستوطنات غير رسمية تعاني من حرمان شديد. وأظهرت عملية تقييم أُجريت في نيروبي أن بعض المدارس تتجاوز مبدأ مجانية التعليم الابتدائي وتعمد إلى فرض "رسوم دخول" لقيد الأطفال اللاجئين، مما يحد من إمكانية انتفاعهم بالتعليم (Pavanello et al., 2010).

في مخيمات اللاجئين في كينيا، تقل عن الثلث نسبة المعلمين الحاصلين على تدريب مهني

ويترتب على النهوج المتبعة لإدارة شؤون اللاجئين تأثير كبير على مدى حماية حقوق اللاجئين ومستحقاتهم. ولا تقتصر هذه المشكلة على ما إذا كانت الدول قد وقعت اتفاقية عام 1951 أم لا. وتوفر المقارنات بين البلدان معلومات مفيدة في هذا الصدد. وعلى سبيل المثال، لا تندرج الأردن في عداد الدول الأطراف في الاتفاقية المذكورة، لكنها تتيح للأطفال العراقيين الالتحاق بالمدارس الرسمية (انظر الفصل 4). وفي المقابل، لا يميز القانون الماليزي بين اللاجئين والمهاجرين غير المصرح عنهم. ويتعرض اللاجئون للاعتقال والترحيل التعسفي، كما أن "عدم تمتعهم بصفة رسمية يحول دون انتفاعهم بسبل عيش مستدامة أو بالتعليم النظامي" (UNHCR, 2010f, p. 244). وفي ضوء التقديرات التي تشير إلى أن مليون مهاجر معظمهم من الأطفال دخلوا ماليزيا بصورة غير قانونية، يُرجح أن يكون هناك الكثير

المدارس التي يرتادها اللاجئون الفلسطينيون في القدس الشرقية مكتظة وتفتقر إلى الموارد

من حالات الحرمان التعليمي التي لا يتم الإفصاح عنها لأن اللاجئين المحتملين يُرغمون على إبقاء وضعهم طي الكتمان (UNHCR, 2010f). وفي تايلاند، أُجبر اللاجئون القادمون من ميانمار على البقاء في المخيمات لأكثر من عقدين من الزمن. وقد عانى هؤلاء الأشخاص من القيود المفروضة على حرية التنقل أو من محدودية فرص العمل في القطاع الرسمي أو قلة المستحقات المتوافرة للالتحاق بالمدارس الرسمية خارج المخيمات. ولا تزال فرص التعليم المتاحة للاجئين محدودة على الرغم من حدوث تحسّن في توفير التعليم داخل المخيمات واعتماد إصلاحات في الآونة الأخيرة مكّنت اللاجئين من الحصول على تدريب مهني خارج المخيمات (الإطار 3.4).

وتتسم كل فئة من اللاجئين بخصائص محددة. وتتألف أكبر مجموعة من اللاجئين في العالم من فلسطينيين شُردوا على مراحل متتالية في نزاع تعود جذوره إلى عام 1948. وثمة حوالى 5 ملايين لاجئ فلسطيني مسجل لدى وكالة الأونروا. ويتوزع اللاجئون الفلسطينيون على عدد من البلدان، منها الأرض الفلسطينية المحتلة والأردن والجمهورية العربية السورية ولبنان (United Nations, 2009c). ويواجه الأطفال اللاجئون ممن هم في سن التعليم المدرسي الكثير من المصاعب. وفي الفترة 2009-2010، قدّمت الأونروا خدمات تعليمية لما يناهز نصف عدد الأطفال الفلسطينيين. وتجدر الإشارة إلى أن حوالى نصف مليون طفل فلسطيني التحقوا ببرامج المدارس الابتدائية وبرامج المراحل الدنيا من التعليم الثانوي التي توفرها الأونروا. ومع أن أداء معظم هذه المدارس يوازي أداء مدارس البلدان المضيفة أو حتى يفوقه في بعض الأحيان، فإن الجهات التابعة للأونروا المعنية بتقديم الخدمات التعليمية تواجه مشكلات في بعض المجالات (Altinok, 2010). ويُوفّر التعليم الخاص بمرحلة الطفولة

الإطار 3.4: ملاذ آمن في تايلاند للاجئين من جماعة كارين العرقية ولكن على حساب التحصيل الدراسي

أدى النزاع في ميانمار إلى تشريد أعداد كبيرة من سكان البلاد إلى الدول المجاورة، ولا سيما بنغلاديش وتايلاند والصين. وتعيش أكبر مجموعة من هؤلاء اللاجئين في تسعة مخيمات على الحدود التايلاندية. ويشكل اللاجئون المسجلون البالغ عددهم 140 000 شخص والذين ينتمون بمعظمهم إلى جماعتي كارين وكاريني الإثنيتين جزءاً صغيراً من المدنيين المشردين الوافدين إلى البلاد. ومع أن تايلاند لا تندرج في عداد الدول الأطراف في اتفاقية عام 1951 المتعلقة بوضع اللاجئين، فإن السلطات التايلاندية أذنت بإنشاء مخيمات للاجئين منذ عام 1984 على أساس أن هؤلاء الأشخاص سيقيمون في البلاد بصورة مؤقتة وأنهم سيعودون إلى ميانمار عندما تسنح الظروف.

وطورت المخيمات على مر السنين نظاماً تعليمياً واسع النطاق يوفر فرصاً للتعليم ما قبل المدرسي والتعليم الابتدائي والثانوي والمهني فضلاً عن فرص لتعلّم الكبار. وتتمتع المخيمات السبعة التي تضم لاجئين ينتمون إلى جماعة كارين شبكة مؤلفة من 70 مدرسة تقدّم حصصاً دراسيةً إلى 34 000 طالب. وفي حين تتولى السلطات التايلاندية التصديق على التعليم المتاح في المخيمات، تضطلع المنظمات القائمة في المجتمعات المحلية بمهمة توفير الحصص الدراسية. أما مسؤولية التمويل، فتقع على عاتق الآباء وعدد من المنظمات غير الحكومية الدولية والمؤسسات الخيرية.

ويبدي اللاجئون الكارين في مخيماتهم السبعة التزاما فوق العادة بالتعليم ولا يألون جهداً في إدامته والمحافظة عليه. لكن هذه المخيمات تواجه مشكلات كبيرة. فنسبة القيد بالتعليم الثانوي متدنية إلى حد كبير (الشكل 3.11)، كما أن التمويل غير كافٍ ولا يمكن التنبؤ به، وهو ما يتجلى في الوضع المتردي لبعض المدارس وفي المستوى المتدني لرواتب المعلمين. ويفيد أحد التقديرات بأن إجمالي الإنفاق السنوي على الطالب الواحد بلغ 44 دولاراً أمريكياً في عام 2008، وهو مبلغ يقل عن 3% من الإنفاق المخصص للطلبة التايلانديين الملتحقين بالمدارس الابتدائية. وتجدر الإشارة إلى أن وكالة زوا لرعاية اللاجئين في تايلاند، التي تمثل المصدر الرئيسي لتمويل المخيمات، بدأت بالحد من عملياتها، مما يطرح تساؤلات بشأن الموارد المالية التي ستتوافر في المستقبل.

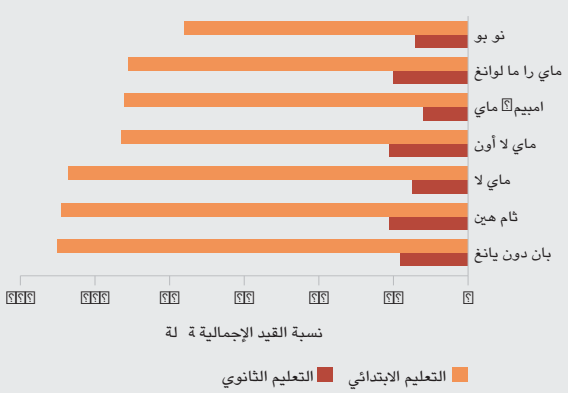
وتعود بعض المشكلات التعليمية في المخيمات إلى شواغل أوسع نطاقاً ذات صلة بالتدابير الإدارية. فاللاجئون لا يتمتعون إلا بحرية محدودة للتنقل، ولا يؤذن لهم بمزاولة أي مهنة خارج المخيمات. وبما أن المخيمات تُعتبر أماكن لجوء مؤقتة، فإن ذلك يحول دون بناء مدارس دائمة (علماً بأن التعديلات القانونية الحديثة أجازت بناء منشآت شبه مؤقتة)، كما أن المعلمين يُوظفون من بين سكان المخيمات وغالباً ما يفتقرون إلى المهارات اللازمة.

وأتاحت الإصلاحات الحديثة معالجة بعض هذه الشواغل. ويُذكر في هذا الصدد أن إطار التعاون الذي جرى توقيعه مع وزارة التربية في تايلاند أتاح إحراز بعض التقدّم فيما يخص التصديق على التعليم المهني. وتم حتى الآن التصديق على 11 حصة دراسية وأُعطيت شهادات لـ 108 مدرِّبين. ودعت مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين إلى توسيع نطاق التعليم المهني وفرص العمل بغية الحد من اعتماد سكان المخيمات على الدعم الخارجي.

المصدر: lang (2003); oh (2010); UNHCR (2010f).

الشكل 3.11: التعليم يتوقف في المدارس الابتدائية بالنسبة إلى الكثير من اللاجئين الميانماريين في تايلاند

نسب القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي والثانوي في سبعة مخيمات للاجئين، 2009



المصدر: Oh (2010).

الإطار 3.5: حقوق متساوية وانتفاع غير متكافئ بالتعليم: الأطفال الفلسطينيون في القدس الشرقية

يُفترض بالتعليم أن يوفر فرصة للإفلات من براثن الفقر. لكن بالنسبة إلى الكثير من الأطفال الفلسطينيين في القدس الشرقية، لا يزال نظام التعليم يشكل جزءاً من دوامة الفقر التي تحد من الفرص وتعزز الانقسامات وتؤدي في نهاية المطاف إلى نشوب النزاعات العنيفة.

وبعد أن قامت إسرائيل بضم القدس الشرقية في عام 1967، أصبحت البلديات الإسرائيلية مسؤولة عن المدارس الرسمية. لكن الكثير من الأطفال الفلسطينيين الذين هم في سن التعليم الابتدائي والذين يبلغ عددهم 000 90 طفل في القدس الشرقية لا يزالون محرومين من التعليم المجاني في المدارس الرسمية، علماً بأن قانون التعليم الإلزامي في إسرائيل يعطيهم الحق في الانتفاع بهذا التعليم. ويدل ذلك على أن العراقيل التي يواجهونها ليست ناجمة عن التمييز في القانون، بل هي ناجمة عن قلة الموارد المالية المخصصة للتعليم وتدني جودة الخدمات التعليمية. ويتجلى الإهمال الذي يطال تعليم الفلسطينيين بالقدس الشرقية فيما يلي:

النقص في قاعات الدراسة. أشار تقرير صدر عن المراقب المالي للدولة في القدس الشرقية إلى أن المدينة كانت تفتقر إلى حوالى 1000 قاعة للدارسة في الفترة 2007–2008. ومع أنه تم تسريع وتيرة أعمال البناء، فإن الجهود المبذولة لا تزال بعيدة عما ينبغي القيام به لاستيعاب المزيد من الطلبة والاستعاضة عن قاعات الدرس القائمة. فالأعمال التي تضطلع بها السلطات الحكومية لبناء قاعات درس جديدة تسير بوتيرة أبطأ مما نص عليه الحكم الصادر عن المحكمة العليا في عام 2001، وهو حكم ما كان ليوفر في الأساس إلا ما يقل عن نصف القاعات الجديدة المطلوبة بحلول عام 2011. ولا يوجد في القدس الشرقية إلا مركزان حكوميان للتعليم ما قبل المدرسي، كما أن الرسوم المرتفعة في المدارس الخاصة تحرم نحو 90% من الأطفال البالغين من العمر بين 3 و4 سنوات من إمكانية الالتحاق بالمدارس.

جودة المدارس. إن عدداً كبيراً من الأطفال الملتحقين بالمدارس الحكومية يتمون تحصيلهم الدراسي في أبنية ومدارس مهلهلة. فأكثر من نصف عدد قاعات الدرس "غير صالحة للاستخدام" أو لا تفي بالمعايير المطلوبة. ويتمثل جزء من هذه المشكلة في أنه يتم استئجار الكثير من المدارس، بدلاً من بنائها بما يتيح تلبية احتياجات الطلبة. وتم تحديد عشرين مدرسة لا تفي بمعايير السلامة في القدس الشرقية.

القيود المفروضة على التنقل. يفيد الآباء والأطفال بأن نقاط التفتيش العسكرية تشكل مصدر قلق دائم بالنسبة إليهم. وتظهر التقديرات أن أكثر من 000 2 طالب وما يزيد على 250 معلماً يتأخرون في الوصول إلى المدارس بسبب نقاط التفتيش أو نتيجةً لعمليات التدقيق في تصاريح المرور التي يخضعون لها وهم في طريقهم إلى المدرسة. وثمة الكثير من التقارير التي توثّق المضايقات التي يتعرض لها الفلسطينيون. ويشكل الإقفال التعسفي لنقاط العبور شاغلاً أمنياً رئيسياً بالنسبة إلى الآباء، وبخاصة خلال الفترات التي تشهد تصاعداً في حالة التوتر. وأظهر استقصاء أجرته اليونسكو أن 69% من الأطفال الفلسطينيين لا يشعرون بالأمان في الطريق من المدرسة وإليها.

وبسبب قلة قاعات الدرس والشواغل المرتبطة بجودة التعليم، يلتحق بالمدارس الحكومية أقل بقليل من نصف عدد الأطفال الفلسطينيين ممن هم في سن التعليم المدرسي، ويذهب معظم العدد المتبقي إلى مدارس خاصة تفرض رسوماً مدرسيةً على الطلبة. فنتيجة للنقص في قاعات الدرس، يضطر أكثر من 000 30 طفل فلسطيني للقيد بمدارس خاصة أو غير رسمية و تسديد رسوم مدرسية مرتفعة نسبياً ، مما يلقي عبئاً مالياً على كاهل مجتمع يعاني في الأساس من فقر شديد. وتشمل الجهات الأخرى المعنية بتقديم الخدمات التعليمية مدارس وكالة الأونروا ومدارس الأوقاف الإسلامية. ومن الجدير بالذكر أن مدارس الأونروا توفر التعليم للصف التاسع فقط، مما يحد من إمكانية انتقال الأطفال إلى المدارس الحكومية.

واستُحدثت عدة مبادرات في محاولة للحد من العراقيل التي يواجهها هؤلاء الأطفال، ومنها مبادرة "مدرستي فلسطين" التي استهلتها الملكة رانيا، ملكة الأردن، في عام 2010 لتجديد المدارس التي تشرف عليها وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية في الأردن. ويقوم هذا المشروع على دعم تجديد المدارس، وتدريب المعلمين، وتعزيز المدارس بوصفها ملاذاً آمناً وسليماً للطلبة، وإشراك المجتمعات المحلية في أنشطة تجري بعد دوام التعليم المدرسي.

ولا خلاف في أن هذا النوع من المبادرات قد يفضي إلى نتائج هامة، ولكن ثمة حاجة إلى تدابير أوسع نطاقاً. وإذا ما أريد للأطفال الفلسطينيين المقيمين في القدس الشرقية أن يتمتعوا بحقهم الطبيعي في الانتفاع بالتعليم المجاني الجيد، فسيتعين على السلطات الحكومية أن تضطلع ببرنامج واسع النطاق لبناء قاعات الدراسة وأن تتكفل بالرسوم التي يسددها الآباء المجبرون على إرسال أطفالهم إلى مدارس خاصة كتدبير مؤقت.

المصدر: al-Sha'ar (2009); Association for Civil Rights in Israel and Ir Amim (2009, 2010); Bronner (2010); Global Education Cluster (2010*b*); Khan (2001).

يقيد أغلب البلدان المضيفة حق اللاجئين في العمل تقييداً شديداً

المبكرة على نطاق محدود (باستثناء ما تقدّمه المدارس القائمة في لبنان)، كما أن الصفوف التي تشملها معظم مدارس الأونروا هي فقط بحدود الصف التاسع. وفي حين يتمتع الطلبة بمستحقات تخولهم الالتحاق بنظم التعليم الثانوي في البلدان المضيفة، يواجه الكثير من هؤلاء الطلبة مصاعب في الانتقال فعلاً إلى هذه النظم. ولا بد من الإشارة إلى أن الطلبة الفلسطينيين الذين يتمون تحصيلهم الدراسي خارج إطار مدارس الأونروا يواجهون هم أيضاً قدراً من المصاعب. فالمدارس التي يرتادها اللاجئون الفلسطينيون في القدس الشرقية مكتظة وتفتقر إلى الموارد، مما يدفع الكثير من الطلبة إلى الالتحاق بالمدارس الخاصة (الإطار 3.5).

ويواجه عدد كبير من اللاجئين، بصرف النظر عن وضعهم القانوني، سلسلة من العراقيل المؤسسية التي تؤثر بصورة مباشرة وغير مباشرة على حظوظ انتفاع أطفالهم بالتعليم. ويعمد معظم البلدان المضيفة إلى تقييد حق اللاجئين في العمل تقييداً كبيراً، مما يؤدي إلى استبعادهم من أسواق العمل أو انخراطهم بصورة غير قانونية في أعمال منخفضة الأجر وغير نظامية. وإلى جانب تعزيز الفقر على صعيد الأسر، تحد القيود المرتبطة بسوق العمل من عزم الأطفال اللاجئين على الالتحاق بالتعليم الثانوي. وفي بعض البلدان، قامت مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين بتوثيق حالات

الاعتقال والترحيل ذات الطابع التعسفي التي تعرّض لها اللاجئون، وهي ممارسات تحول دون تسجيلهم في فئة اللاجئين. ففي عام 2010 على سبيل المثال، أحاطت مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين علماً بأن تايلاند قامت باعتقال اللاجئين الوافدين من ولاية راخين شمال ميانمار وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وترحيلهم.

فضلاً عن ذلك، قام عدد من البلدان المتقدمة باتّباع ممارسات تؤثر على حق اللاجئين في التعليم. ووجهت مفوضية الأمم المتحدة شكوى إلى أستراليا بشأن إجراءات التفتيش الصارمة التي تتّبعها وبشأن قرار صدر عام 2010 يقضي بعدم قبول طلبات التماس اللجوء التي يقدّمها أشخاص من أفغانستان وسري لانكا. وتلقت حكومات أخرى، بما في ذلك حكومتا الدنمارك والمملكة المتحدة، شكاوى بشأن ممارسات تتعلق بترحيل اللاجئين الآتين من مناطق عراقية لا تزال متأثرة بالنزاعات المسلحة (UNHCR, 2010e). ومن شأن إجراءات التماس اللجوء أيضاً أن تعوق توفير التعليم. ويضطر مقدّمو طلبات التماس اللجوء إلى المملكة المتحدة إلى الانتظار لفترات طويلة أحياناً بغية الحصول على قرار بشأن الطلبات المقدمة ودعاوى الاستئناف، مما يؤدي إلى تأخير كبير في التحاق الأطفال بالمدارس (Bourgonje and Tromp, 2009).

في اليمن، لا ينتفع الأطفال المشردون داخلياً الذين يصل عددهم إلى 55 000 طفل بالتعليم إلا على نطاق ضيق جداً

السكان المشردون ضحايا شديدو الحرمان وبعيدون عن الأنظار

يصعب علينا أن ندرس هناك. فنحن نعيش في خيم والأرض غير مستوية. ولا يمكنني أن أدرس أو أنجز فروضي المدرسية. إن مدرستي السابقة كانت أفضل بكثير.

– روبيكا، 13 عاماً، تعيش في مخيم بسري لانكا (Save the Children, 2009*a*)

مع أن البيانات الموثوق بها بشأن تعليم الأشخاص المشردين داخلياً محدودة جداً بالقياس إلى البيانات الخاصة باللاجئين، فإن الأمثلة المتوافرة تشير إلى أن التشريد يقوض التعليم إلى حد كبير. فالفئات التي كانت تعاني أساساً من الحرمان في مناطق غير متأثرة بالنزاعات، مثل الفقراء والفتيات والسكان الأصليين، يزيد التشريد وضعها سوءاً إذ يفوت عليها المزيد من الفرص التعليمية:

- تركت النزاعات وحالات التشريد آثاراً خطيرةً على التعليم في اثنتين من أشد المناطق حرماناً في باكستان هما خيبر بختونخوا والمناطق القبلية الخاضعة للإدارة الاتحادية. وأُفيد بأن حوالى 000 600 طفل في ثلاث مقاطعات بخيبر بختونخوا فقدوا سنة من التعليم المدرسي أو أكثر (Ferris and Winthrop, 2010).
- وفي كولومبيا، توجد فوارق كبيرة في التعليم الثانوي بين الأطفال المشردين وسائر الطلبة. فنسبة الشباب المشردين داخلياً الملتحقين بالتعليم الثانوي لا تتجاوز 51%، مقابل 63% للشباب غير المشردين داخلياً. كما أن عدد الشباب المشردين البالغين من العمر بين 12 و15 سنة والذين لا يزالون في مرحلة التعليم الابتدائي يناهز ضعف عدد الشباب غير المشردين الذين يواجهون الحالة ذاتها، مما يشير إلى تأخر في الالتحاق بالمدارس وإلى المزيد من حالات الرسوب والتسرب في فئة الشباب المشردين داخلياً (Ferris and Winthrop, 2010). وبما أن الكولومبيين المنحدرين من أصول أفريقية والسكان الأصليين هم أشد الفئات تأثراً بالتشريد، فإن ذلك يؤدي إلى تعميق أوجه التفاوت في النظام الوطني للتعليم.
- ثمة فوارق كبيرة في مستويات توفير التعليم للأشخاص المشردين في دارفور بالسودان. وأظهر استقصاء شمل الأشخاص المشردين داخلياً شمال وغرب دارفور في عام 2008 أن 50% فقط من المدارس الابتدائية كانت توفر للمشردين تعليماً يغطي الصفوف الابتدائية الثمانية بمجملها. وغالباً ما وصلت نسب التلاميذ إلى المعلمين إلى 50 تلميذا أو أكثر للمعلم الواحد، كما أن 44% من الطلبة في المتوسط كانوا من الفتيات (Lloyd et al., 2010).
- وفي العراق، أظهر تحليل للبيانات المستمدة من محافظات بغداد والبصرة ونينوى أن حظ الأسر المشردة داخلياً في إرسال أطفالها إلى المدارس أقل بكثير من حظ الأسر المحلية. وسُجلت فوارق كبيرة بين الجنسين فيما يخص أطفال السكان المشردين داخلياً في هذه المحافظات الثلاث (Bigio and Scott, 2009).
- في اليمن، لا ينتفع الأطفال المشردون داخلياً الذين يصل عددهم إلى 55 000 طفل بالتعليم إلا على نطاق ضيق جداً. كما أن الكثير من الأطفال فوتوا ما يصل إلى سنتين من التعليم المدرسي (IDMC, 2010h).
- وفي المناطق الريفية التابعة لمقاطعة كيفو الشمالية في جمهورية الكونغو الديمقراطية، يوجد حوالى 000 600 شخص مشرد داخلياً. لكن نسبة الأطفال الملتحقين بالتعليم الأساسي لا تتجاوز 34%، مقابل 52% على المستوى الوطني. وصرح عدد كبير من الآباء أن التشريد حرم أطفالهم من إمكانية التعليم إلى أجل غير مسمى (IDMC, 2009b).

ويزداد الطين بلة عندما تتضافر آثار التشريد الناجم عن أعمال العنف مع آثار الفقر، مما يؤدي إلى استبعاد الكثير من الأطفال المشردين من التعليم. ويُذكر أن الاستقصاءات التي أُجريت مع أشخاص مشردين في الكثير من المناطق المتأثرة بالنزاعات تشير بصورة متسقة إلى أن الحرمان الذي تعاني منه الأسر والذي يقترن بعمل الأطفال في غالب الأحيان يشكل عائقاً يحول دون الانتفاع بالتعليم. وفي اليمن، يتحول الكثير من الأطفال المشردين داخلياً إلى الشحاذة أو تهريب البضائع أو جمع النفايات لاستكمال دخل الأسرة، وثمة مخاوف إزاء تفاقم ظاهرة عمل الأطفال (IDMC, 2010h). وتفيد الأسر المشردة داخلياً في أفغانستان بأن عمل الأطفال هو السبب الرئيسي لعدم التحاق الفتيان بالمدارس (Koser and Schmeidl, 2009). إلى جانب ذلك، تترك التكاليف المرتبطة بالتعليم آثاراً ضارة بوجه خاص على السكان المشردين. فعلى سبيل المثال، تشكل الرسوم المدرسية التي

يتوجب تسديدها في جمهورية الكونغو الديمقراطية عائقاً كبيراً يحول دون تعليم الأطفال المشردين في هذا البلد (Foaleng and Olsen, 2008). والوضع مماثل في مناطق أخرى متأثرة بالنزاعات. ويتبين بالتالي أن السياسات الرامية إلى تعزيز سبل العيش وتوفير الحماية الاجتماعية وخفض تكاليف التعليم بإمكانها أن تؤدي دوراً حيوياً في ضمان الانتفاع بالتعليم.

وأخفق الكثير من البلدان التي تضم أعداداً كبيرةً من السكان المشردين في إعداد قواعد وممارسات لحماية التعليم. فالأطفال المشردون داخلياً الذين نزحوا إلى مناطق حضرية غالباً ما يُحرمون من إمكانية الالتحاق بالمدارس استناداً إلى أسس شبه قانونية. وثمة مثال على ذلك يأتي من العاصمة السودانية الخرطوم حيث يشكل الأشخاص المشردون داخلياً البالغ عددهم زهاء مليون نسمة نحو 20% من عدد السكان. وبصرف النظر عن الوضع القانوني لهؤلاء الأشخاص، فإن افتقارهم إلى وثائق ثبوتية غالباً ما يحد من إمكانية انتفاعهم بالخدمات العامة مثل التعليم. كما أن الأشخاص المشردين داخلياً يتعرضون أكثر من غيرهم من الفئات لإعادة التوطين القسري (Jacobsen and IDMC, 2008).

ولا تقتصر مشكلات التعليم التي يواجهها المشردون داخلياً على فترات النزاع العنيف. فالسكان المشردون الذين يعودون إلى منازلهم بعد انتهاء النزاع يعانون غالباً من أشكال الحرمان المرتبطة بالفقر وفقدان المنازل وغيرها من الممتلكات، ومن محدودية التعليم المدرسي. وثمة العديد من بلدان الاتحاد السوفييتي السابق التي تتصارع مع آثار التشريد الذي سببته الخلافات المرتبطة بملكية الأراضي (الإطار 3.6).

الخلاصة

إن تأثير النزاعات المسلحة على التعليم لم يحظَ أبداً بما يستحقه من اهتمام. وصحيح أنه لا يمكن عزل النظم التعليمية عزلاً تاماً عن آثار العنف. لكن أشكال العنف الحالية وما يقترن بها من استهداف الجماعات المسلحة للأطفال والمدارس تدمّر فرص التعليم على نطاق غير المسبوق. ويمثل السلام وإعادة البناء في فترة ما بعد النزاع الأساس الوحيد الصالح لتسريع وتيرة التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي وتحقيق مجموعة من الأهداف الأوسع نطاقاً في البلدان المتأثرة بالنزاعات. لكن أكثر التحديات إلحاحاً التي يواجهها المجتمع الدولي يتمثل في تعزيز حماية المدنيين والأطفال في مرمى النار والأشخاص المشردين من منازلهم وضمان انتفاعهم بالتعليم. □

إن السلام وإعادة البناء في فترة ما بعد النزاع هما الأساس الوحيد الناجح لتعميم التعليم الابتدائي

الإطار 3.6: حروب خاطفة تركت آثاراً طويلة المدى في الاتحاد السوفييتي السابق

شهدت النزاعات التي عرفتها بلدان الاتحاد السوفييتي السابق فترات من العنف الشديد نجمت عن مطالب متضاربة بشأن ملكية الأراضي والمشاركة في الحكم. وتسبب الكثير من هذه النزاعات بتشريد واسع النطاق وبتوترات اجتماعية وأضرار مادية، كما أنها حرمت بعض الفئات الضعيفة من فرص الالتحاق بالتعليم.

وأدت التوترات بين جورجيا ومنطقتي أبخازيا وجنوب أوسيتيا المتمتعين بالحكم الذاتي إلى مواجهات عسكرية في بداية التسعينات وأسفرت عن تشريد أعداد كبيرة من السكان، بحيث فرّ من البلاد نحو 300 000 جورجي معظمهم من أبخازيا. وأدى تجدد أعمال القتال بين الاتحاد الروسي وجورجيا بشأن جنوب أوسيتيا إلى تشريد المزيد من السكان في عام 2008. وأفاد أفراد الجماعات الإثنية في جورجيا إثر عودتهم إلى منازلهم بأبخازيا بأنهم يواجهون مصاعب في الكثير من جوانب حياتهم اليومية، بما في ذلك التعليم. فغالباً ما تكون جودة الخدمات التعليمية دون المستوى المطلوب. وتشمل المشكلات التعليمية الأخرى النقص في المعلمين من ذوي الكفاءات والحالة المتردية للمباني، وأسعار الكتب الدراسية وتكاليف النقل. وثمة حوالى 4 000 طفل مشرد داخلياً يواصلون تعليمهم في مدارس منفصلة بجورجيا. وقامت منظمة الأمن والتعاون في أوروبا بتوثيق المشكلات التي يواجهها الآباء الجورجيون فيما يتعلق بتمكين أطفالهم في أبخازيا من التعلم بلغتهم الأم.

ولم تتمكن أذربيجان وأرمينيا حتى الآن من تسوية النزاع القائم بينهما بشأن ناغورني – كاراباخ، وذلك بعد مرور حوالى 15 عاماً على توقيع اتفاق وقف إطلاق النار. ولا يزال حوالى 570 000 شخص يعانون من التشريد، كما أن عدداً كبيراً من الأطفال يواجهون صعوبات كبيرة في الانتفاع بالتعليم الجيد. ولقد بذلت حكومة أذربيجان جهوداً حثيثةً بغية التصدي للمشكلات التي يعاني منها الأطفال المشردون من ناغورني – كاراباخ. ويُفترض أن ينتفع الطلبة المشردون بالزي المدرسي والكتب الدراسية وخدمات التعليم العالي مجاناً. بيد أن الكثير من الآباء المشردين أفادوا بأنهم اضطروا إلى تسديد ثمن هذه الأغراض والخدمات. وأظهر استقصاء أُجري عام 2005 أنه تعذر على 58% من الآباء إرسال أطفالهم إلى المدارس. وتمثل جودة التعليم مشكلة أخرى تضاف إلى باقي المشاكل، وهي ترتبط في بعض الأحيان بمحدودية التدريب المتاح للمعلمين.

ولا يزال النظام التعليمي في الشيشان يحمل آثار الحربين اللتين شردتا أكثر من 000 800 شخص من البلاد. وفي عام 2009، كانت الحكومة لا تزال تواصل أعمال إصلاح 142 مدرسة من أصل 437. وأفادت اليونيسيف بوجود مشكلات على مستوى جودة التعليم لها ارتباط بالنقص في المواد التعليمية وفرص التدريب غير الملائمة المتاحة للمعلمين وكبر حجم الصفوف المدرسية. ومع أن معظم الأطفال ممن هم في سن التعليم الابتدائي تمكنوا من الالتحاق بالمدارس، فإن عدداً كبيراً منهم مر بتجربة التشريد. وثمة انتشار واسع النطاق للاضطرابات النفسية، بحيث أن حوالى 80% من الأطفال احتاجوا إلى دعم نفسي بعد انتهاء فترة النزاع. وقد تم بالفعل بناء 31 مركزاً للدعم النفسي – الاجتماعي، ولكن يوجد نقص في المرشدين المدرَّبين.

المصدر: IDMC (2008, 2009*c*, 2009*d*, 2009*e*, 2009*f*).

تأجيج النيران - الإخفاقات في مجال التعليم يمكن أن تشعل فتيل النزاعات المسلحة

عندما تقع البلدان في آتون النزاعات، تعمد الجهات المتنازعة دوماً إلى تقديم حجج مدروسة جيداً لتبرير لجوئها إلى العنف. ومن أبرز هذه الحجج والتبريرات، المطالب التي يتعذر التوفيق بينها بشأن الحكم وملكية الأراضي والموارد. ولا يُعتبر التعليم السبب الرئيسي لنشوب النزاعات إلا نادراً، إن لم نقل أبداً. لكنه غالباً ما يكون من العوامل الكامنة وراء التعبئة السياسية التي تدفع البلدان باتجاه النزاعات المسلحة.

ويتضح بالتالي أن جعل التعليم قوة دافعة للسلام يستدعي تقييماً مستنيراً للطريقة التي يمكن بها للتعليم، في ظل ظروف سيئة، أن يدفع المجتمعات باتجاه الحرب. وتطرق الجزء السابق من هذا الفصل إلى الطرائق التي تؤثر بها النزاعات العنيفة على التعليم. أما هذا الجزء، فسيتناول الوجه الآخر لهذه المشكلة، أي الظروف التي يمكن من خلالها للتعليم أن يقوض السلام ويؤجج أعمال العنف نتيجةً لتضافره مع عوامل اجتماعية وسياسية واقتصادية أوسع نطاقاً.

إن جعل التعليم قوة دافعة للسلام يستدعي تقييماً مستنيراً للطريقة التي يمكن بها للتعليم، في ظل ظروف سيئة، أن يدفع المجتمعات باتجاه الحروب

ولم تولِ الحكومات والجهات المانحة العناية المنهجية اللازمة لدور التعليم في تعزيز الظروف المؤدية إلى النزاعات المسلحة (Bird, 2009; Østby and Urdal, 2010). ويدعو هذا الإغفال إلى القلق لسببين على الأقل. أولاً، يتوافر القدر الكافي من الدلائل التي تشير إلى أن الشكاوى من أوضاع التعليم أدت في الكثير من البلدان إلى ازدياد مشاعر الغبن والظلم المرتبطة بالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الأوسع نطاقاً. وفي بعض الحالات، كان التعليم بمثابة الشرارة التي أدت إلى إشعال النزاعات المسلحة. أما السبب الثاني الذي يدعو إلى القلق، فيتمثل في الآثار المباشرة التي تترتب على الخيارات المتعلقة بسياسات التعليم. وثمة الكثير من مجالات السياسة العامة التي لا تترك فيها خيارات الحكومة إلا تأثيراً محدوداً على الأجل القصير، ولكن التعليم لا يندرج في عدادها. فالمواد التي يتم تعليمها في المدارس وأسلوب التعليم وطريقة تمويله وتوفيره كلها مجالات ذات صلة بالسياسات تترك فيها قرارات الحكومة تأثيراً سلبياً أو إيجابياً على الأجلين القصير والطويل.

ويحدد هذا الجزء ثلاثة مسارات واسعة النطاق يمكن للتعليم من خلالها أن يجعل المجتمعات أكثر عرضةً للنزاعات المسلحة.

- *النقص في التعليم.* يقترن الفقر واستفحال البطالة بين الشباب بتفاقم مخاطر النزاع، ويُعد النقص في التعليم من العوامل المساهمة في هذه المخاطر. ولا ترتبط المشكلات فقط بعدم توافر القدر الكافي من فرص التعليم، بل ترتبط أيضاً بإخفاق المدارس في تزويد الشباب بما يلزمهم من مهارات. لكن الروابط بين التعليم والنزاعات المسلحة ليست مطلقة. فثمة الكثير من البلدان التي وقعت في نزاعات مسلحة على الرغم من اتسامها بمستوى تعليمي عالٍ. غير أن قلة الفرص المتاحة للسكان الذين لا ينتفعون إلا انتفاعاً محدوداً بالتعليم في المجتمعات المعرضة للنزاعات قد تؤدي إلى تهديد السلام.

- *انتفاع غير متكافئ بالتعليم.* إن فكرة تكافؤ الفرص مترسخة في معظم المجتمعات. ويُعتبر الإنصاف في مجال التعليم أحد الأسس التي يرتكز عليها تكافؤ الفرص. لكن التعليم يؤدي دوراً خاصاً في المجتمعات المتأثرة بالنزاعات. فإذا اعتبرت الجماعات المحرومة أن السياسات التعليمية تحد من مستقبل أطفالهم، من المرجح أن يولّد ذلك لدى الناس شعوراً عميقاً بالظلم قد يدفع بهم إلى التشكيك في شرعية الدولة نفسها. وكما تبين من عملية التقييم التي أجرتها لجنة تقصي الحقائق والمصالحة في ليبيريا بشأن أسباب الحرب الأهلية التي شهدتها البلاد، فإن الحد من فرص التعليم من خلال نظم سياسية واجتماعية ترتكز على أسس المحاباة والمحسوبية والتسييس هو سبب محتمل لأعمال العنف (TRC Liberia, 2009). ويمكن تطبيق نتائج هذا التقييم على نطاق أوسع من ذلك بكثير.

- *سوء اختيار نوع التعليم.* تؤدي المدارس دوراً حاسماً ليس فقط في تزويد الأطفال بما يلزمهم من معارف ومهارات، بل أيضاً في نقل القيم وتنمية الإحساس بالهوية لدى الناس. ومن شأن المدارس أن تعزز المواقف التي تقوم على الاحترام المتبادل والمصالح والقيم المشتركة، مما يساعد على ترسيخ التلاحم الاجتماعي في المجتمعات المتعددة الثقافات. لكن يمكن للمدارس في المقابل أن تعزز الأفكار والممارسات التي تزعزع أسس التلاحم. وعلى سبيل المثال، إن المدارس التي لا تتصدى للشواغل الاجتماعية والثقافية واللغوية للسكان الأصليين أو الأقليات الإثنية قد تُعتبر أدوات للهيمنة، لا مراكز تقدّم فرصاً وافرةً إلى الدارسين. وعندما تنطوي المناهج أو الكتب الدراسية على تهميش صريح أو ضمني لبعض الفئات الاجتماعية، يمكن للمدارس أن تغرس عدم التسامح في نفوس الطلبة وأن تعزز الانقسامات الاجتماعية. ومع أنه بمقدور المدارس أن توفر بيئة سلمية تمكّن الأطفال من التعلّم والتفاعل فيما بينهم، فإن من شأنها أيضاً أن تؤدي دوراً في تطبيع أعمال العنف وفي تقويض المواقف التي تتيح التوصل إلى تسوية سلمية للنزاعات.

رصد أسباب النزاعات وارتباطها بمجال التعليم

ما هي العوامل التي تجعل البلدان عرضةً للنزاعات العنيفة؟ يكفي استعراض سريع للنزاعات الحالية والحديثة للدلالة على مدى صعوبة الإجابة على هذا السؤال. لكن يمكن القول إن الفقر أحد العوامل التي تضعف مناعة البلدان وحصانتها من الوقوع في براثن النزاعات المسلحة، والمرور بتجربة حرب أهلية قريبة العهد عامل آخر. فحوالى نصف الحروب الأهلية التي نشبت خلال السنوات الأربعين الأخيرة كانت نتيجةً لانتكاسات حدثت في مرحلة ما بعد النزاع. وتفيد التقديرات بأن 40% من هذه الانتكاسات حدثت بعد عشر سنوات من انتهاء النزاع (Chauvet and Collier, 2007). وتدل فترات العنف المتكررة على أن النزاعات المسلحة تولّد في الكثير من الأحيان حلقة مفرغة تصبح فيها التسوية العنيفة للخلافات المعيار السياسي الوحيد. ويُعتبر الإخفاق المؤسسي من السمات الأخرى للبلدان المتأثرة بالنزاعات. فاحتمال نشوب النزاعات المسلحة وتواصلها يزداد عندما تكون الدولة ضعيفة وعندما تكون المؤسسات غير قادرة على الاستجابة لشكاوى الناس أو التوسط لتسوية الخلافات، أو عندما تكون غير مستعدة للقيام بذلك. وكثيراً ما تقترن أوضاع الهشاشة في هذه المناطق بتدني مستويات الدخل للفرد. ويؤدي الفقر والنزاع والإخفاق المؤسسي بالتالي إلى إدخال البلاد في حلقات مفرغة تتعزز ذاتياً (Fearon and Laitin, 2003).

فضلاً عن ذلك، فإن الوجه المتبدل للنزاعات المسلحة الذي تم تناوله في الجزء الأول من هذا الفصل يؤيد ضرورة تحسين فهم التفاعل القائم بين التعليم والنزاعات المسلحة. وعندما أُعد مشروع الميثاق التأسيسي لليونسكو في نهاية الحرب العالمية الثانية، سعى معدو هذه الوثيقة إلى معالجة مصدر قلق بالغ يتمثل في الأفكار المتحيزة والمسبقة التي أشعلت فتيل الحرب بين الدول. ولو كان هؤلاء الأشخاص بصدد إعداد ميثاق تأسيسي جديد في بداية القرن الحادي والعشرين، لكانوا ركزوا تركيزاً أكبر على الأفكار المتحيزة والمسبقة التي تشعل أعمال العنف داخل الدول. فارتفاع عدد النزاعات المسلحة الداخلية لم يؤدِ فقط إلى تغيير النطاق الجغرافي لأعمال العنف، بل أدى أيضاً إلى تغيير الدوافع. وبينما تتمحور النزاعات الدولية عادةً حول مطالب متضاربة بشأن ملكية الأراضي، فإن النزاعات الداخلية تقترن في غالب الأحيان بالتنازع القائم على مستوى الهويات والتطلعات. وفي حين تبرز المطالب المتعلقة بملكية الأراضي في الكثير من النزاعات الداخلية أيضاً، فإن هذه المطالب تتضافر دوماً مع شكاوى مرتبطة بعدد من العوامل منها الأصل الإثني أو اللغة أو المعتقدات الدينية أو أوجه اللامساواة على المستوى الإقليمي. وتشير مجموعة من البيانات إلى أن عدد النزاعات "الإثنية" في العالم ارتفع من 15% في بداية الخمسينات إلى حوالى 60% في عام 2004 (Marshall 2006 حسب التحليل الوارد في Stewart, 2008a). وانطلاقاً من الدور المحوري الذي يؤديه النظام التعليمي في تحديد الهويات، يمكن القول إن هذا النظام يتسم بإمكانيات كبيرة تؤهله لأن يكون قوة دافعة للسلام أو للنزاعات على حد سواء.

ومع أن الأسباب الكامنة وراء النزاعات المسلحة تتسم بطابع سياسي، فإن الالتفاف حول الجماعات المتنازعة لا يحصل إلا عندما يتمثّل السكان "بجماعتهم" إلى حد كبير وعندما ينظرون إلى "الآخرين" على أنهم مختلفون وعدائيون وعلى أنهم سبب للحرمان الاجتماعي والاقتصادي الذي يعانون منه. ومن شأن التعليم أن يؤثر على احتمال الانخراط في الجماعات العنيفة لأسباب مختلفة. وتمثل الاعتبارات الاقتصادية أحد هذه الأسباب. وصحيح أن فرص العمل التي يوفرها النظام التعليمي قد تحد من عزم الشباب على الانخراط في الجماعات المسلحة. لكن عندما يخفق التعليم في إيجاد هذه الفرص ويتسبب بارتفاع معدلات البطالة بين الشباب، فإن ذلك قد يؤدي إلى ارتفاع مخاطر العنف. وقد تكون هذه المخاطر أشد من ذلك بكثير إذا ما استحال التعليم، بفعل تجارب الناس أو انطباعاتهم الشخصية، إلى سبب لانعدام المساواة بين المناطق أو الفئات الاجتماعية – الاقتصادية، وبخاصة عندما تسهم المدارس نفسها في تعزيز السلوك العدائي بين مختلف الهويات. ويستعرض هذا الجزء الطرائق التي يمكن أن تؤدي بها النظم التعليمية إلى تأجيج أعمال العنف. ومن المجدي أن نبدأ استعراضنا هذا بطرح سؤال عام: ما هي العوامل والمخاطر والمشكلات الأوسع نطاقاً التي تدفع بعض المجتمعات باتجاه النزاعات المسلحة؟

إن النزاعات الداخلية تتداخل دوماً مع مظالم ترتبط بعدد من العوامل مثل الأصل الإثني أو اللغة أو المعتقدات الدينية أو أوجه اللامساواة على المستوى الإقليمي

الدوافع الاقتصادية وهشاشة الدولة وشكاوى السكان

ثمة كم هائل من الدراسات التي تسعى إلى تحديد الأسباب الكامنة وراء النزاعات العنيفة. واتّبعت هذه الدراسات أربعة نهوج يقدّم كل منها معلومات مفيدة تتيح فهم دور التعليم في النزاعات المسلحة. ويمكن تلخيص النهوج المذكورة على النحو التالي:

- *الدوافع الاقتصادية بوصفها محركاً لأعمال العنف.* يرى أحد النهوج المؤثرة أن الأفراد يقيمون تكلفة مشاركتهم في أعمال التمرد وفوائدها، آخذين بعين الاعتبار الفرص الأخرى لتوليد الدخل (Collier and Hoeffler, 2004). وفي هذا السياق، يرتبط احتمال انخراط السكان في الجماعات المسلحة ارتباطاً عكسياً باحتمال حصولهم على وظيفة وانتفاعهم بمصدر لتوليد الدخل، أي أن تدني مستوى الدخل يشجع على الانخراط في النزاعات المسلحة. وما يصدق على الأفراد يصدق أيضاً على المجتمعات. فالاعتبارات الاقتصادية المرتبطة بالفقر تشكل جزءاً من فخ أوسع نطاقاً يبقي البلدان رهينة حلقات من العنف. وبما أن الحروب الأهلية تبطئ وتيرة النمو وتحد بالتالي من فرص العمل المدفوع الأجر المتاحة للسكان، فإن ذلك يوفر لقادة الميليشيات المسلحة أعداداً كبيرة من المحاربين المحتملين (Collier, 2007).
- *هشاشة الدولة وأفخاخ الموارد.* يعتبر البعض أن النزاعات العنيفة تنجم عن ضعف القدرات الإدارية للدولة وسيطرتها المحدودة على الأراضي والموارد، وهو أمر يرتبط بدوره بمحدودية القدرات التمويلية. وشدد عدد من المعلقين على دور المعادن القيّمة في إيجاد الظروف المؤدية إلى النزاعات العنيفة. فالمتمردون يستغلون هشاشة الدولة للسيطرة على الموارد "القابلة

للنهب" التي تساعد على تمويل الحروب، مما يوجد دافعاً اقتصادياً قوياً للانخراط في أعمال التمرد. وهنا أيضاً، يندرج النزاع في دوامة تتعزز ذاتياً. فالدول العاجزة عن تعبئة الموارد لا تستطيع تلبية احتياجات المواطنين، مما يقوض شرعيتها ويزيد من احتمال نشوب النزاعات. ومن الأمثلة التي غالباً ما تُساق في هذا الصدد، استغلال موارد الماس خلال الحرب الأهلية في ليبيريا، وهو أمر لم يوفر فقط فرصةً لتحقيق مكاسب شخصية - تفيد التقديرات بأن تشارلز تايلور حقق أكثر من 400 مليون دولار أمريكي سنوياً خلال الحرب التي امتدت من عام 1992 إلى عام 1996 (USAID, 2004) - بل أدى أيضاً إلى إضعاف شرعية الدولة وقدرتها على مساعدة المواطنين.

من شأن التعليم أن يحد بصورة كبيرة من الدوافع الاقتصادية التي قد تدفع الشباب إلى الانخراط في أعمال العنف

- *التركيبة الإثنية.* يعتبر بعض المعلقين أن النزاعات العنيفة ترتبط بمدى التنوع الإثني في بلد ما. ولا بد من الإقرار بأن ارتفاع أعمال العنف الداخلية القائمة على اعتبارات لها صلة بالهوية الإثنية في العديد من البلدان، بدءاً بالبوسنة والهرسك وانتهاءً بالعراق ورواندا وسري لانكا، يجعل المرء يستسيغ هذا النوع من الطروحات بصورة بديهية. لكن هذا الموضوع محط اجتهادات متباينةً، كما أن البيانات المتوافرة غير قاطعة. بل إن ما تم تحليله من بيانات مستمدة من بلدان مختلفة لا يوفر إلا القليل من الدعم للحجة القائلة إن مدى التنوع الإثني من شأنه أن يقترن بالنزاعات العنيفة، وهو أمر يدل بحسب البعض على أن العوامل الاقتصادية هي أهم من العوامل الإثنية. لكن في الوقت عينه، ثمة أدلة تشير إلى أن المجتمعات التي يوجد فيها تفاوت اجتماعي واقتصادي كبير بين الجماعات الإثنية (بما يتميز عن التنوع أو التقسيم الإثني) هي أكثر عرضةً للنزاعات. وأظهرت دراسة شملت 36 بلداً في الفترة 1986-2004 أن احتمال نشوب النزاعات ازداد بمقدار الضعف في البلدان التي تتسم بتفاوت هائل بين الجماعات الثقافية (Østby, 2008a).[9]

- *مشاعر الغبن والظلم.* اعتبر عدد من المعلقين أن المظالم المرتبطة بأوجه اللامساواة على المستوى السياسي والاجتماعي والثقافي هي من الدوافع الرئيسية الكامنة وراء العنف السياسي. وتوفر التحليلات التي تناولت نزاعات قائمة في العديد من البلدان مجموعة من الأدلة التي تدعم هذا التوجه الفكري. ومن نافل القول إن لكل نزاع خصوصيته وإنه لا يوجد نزاعان متشابهان. لكن الكثير من النزاعات ترتبط بأوجه تفاوت كبيرة في الأوضاع الاجتماعية والإثنية والدينية والإقليمية. وتُعتبر "اللامساواة الأفقية" هذه من الأسباب التي غالباً ما يذكرها الأشخاص المنخرطون في النزاعات المسلحة لتعليل مشاركتهم في هذه الأعمال.[10] وتبين في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وغيرها من المناطق أنه يوجد ترابط قوي باستمرار بين اللامساواة والاستبعاد الاجتماعي من جهة، والنزاعات العنيفة من جهة أخرى (Gurr, 2000; Stewart, 2010; Wimmer et al., 2009). ولا ينفي مناصرو ما يُسمى أحياناً "منظور الغبن" ما تتسم به الدوافع الاقتصادية من أهمية. غير أنهم يركزون على الدور الحاسم الذي تؤديه حالات الظلم المحتملة والحقيقية في إيجاد الظروف المؤدية إلى العنف. وتشير عدة دراسات أُجريت في هذا الإطار إلى أن احتمال اشتعال أعمال العنف السياسي يبلغ أقصى درجاته عندما يتضافر الاستبعاد السياسي (الذي يحفز ويحرك زعماء الجماعات المحرومة) مع التهميش الاجتماعي الناجم عن التدخلات الحكومية التي يصفها السكان بغير المنصفة (وهو أمر يوجِد دوافع لدى أتباع هؤلاء الزعماء) (Brown, 2010; Gurr, 2000; Stewart, 2008b).

وغالباً ما تؤدي النقاشات المتعلقة بأسباب النزاعات المسلحة إلى حالة من الانقسام، وهو أمر غير مجدٍ لأن كلاً من وجهات النظر المبينة أعلاه توفر معلومات مفيدة، كما أنها تتقاطع في الكثير من النواحي، على الرغم من الفوارق القائمة بينها.[11] ويرتكز هذا التقرير إلى حد كبير على النهج الذي يركز على مشاعر الغبن والظلم لأنه يوفر إطاراً تحليلياً أوسع نطاقاً لفهم الترابط بين الهوية والنزاع. لكن تجدر الإشارة إلى أن النهوج الأربعة المذكورة تسلط الضوء على الدور المركزي للتعليم بوصفه أحد العوامل المؤثرة في النزاعات المسلحة، وذلك بصرف النظر عن أوجه الاختلاف فيما بينها. وعلى سبيل المثال، من شأن التعليم أن يحد بصورة كبيرة من الحوافز الاقتصادية التي قد تحفز الشباب على الانخراط في أعمال العنف. لكن يمكن للتعليم في المقابل أن يعزز اللامساواة الأفقية أو أن يحد من نطاقها، ويمكنه أيضاً أن يؤثر في الطريقة التي تنظر بها الفئات الاجتماعية إلى بعضها البعض وكذلك إلى الدولة.

وتبحث الفقرات الفرعية التالية في الطرائق التي قد يؤدي بها التعليم إلى تعزيز مخاطر النزاعات المسلحة. واستناداً إلى أمثلة مستمدة من عدة بلدان متأثرة بالنزاعات، تركز هذه الفقرات على ثلاثة روابط رئيسية.[12]

- يشكل النقص في التعليم وتردي جودة الخدمات التعليمية سبباً محتملاً للبطالة والفقر.
- من شأن الانتفاع غير المتكافئ بالتعليم أن يولّد شعوراً بالغبن والظلم لدى الناس.
- من شأن سوء اختيار نوع التعليم أن يؤدي إلى تعميق الانقسامات الاجتماعية وتعزيز السلوك العدائي بين الجماعات وتطبيع أعمال العنف.

فرص التعليم المحدودة سبب للفقر وانعدام الأمن

أين سنذهب إذا لم نتمكن من الالتحاق بالتعليم الثانوي وإيجاد فرصة عمل؟ لقد أرسلت جماعة "الشباب" عناصر تابعين لها إلى هنا لتجنيد سكان المخيم مقابل المال. وسبق لبعض الفتيان الذين لم يتمكنوا من إتمام تعليمهم أن غادروا المخيم للعودة إلى مقديشو والمشاركة في أعمال القتال.

– لاجئ شاب، مخيم داداب، كينيا (UNESCO, 2010*c*)

9. إن كوليير وهوفلر (Collier and Hoeffler, 2004) وفيرون وليتان (Fearon and Laitin, 2003) هم من الخبراء الذين لم يتمكنوا من إيجاد علاقة قوية بين الحروب الأهلية والتقسيم الإثني، وهو مصطلح يدل على عدد الجماعات الإثنية في بلد ما. وباستخدام قياس للتفاوت الإثني (أي الفوارق القائمة بين الجماعات)، لا التقسيم الإثني الذي تستخدمه معظم الدراسات عبر القطرية، وجد البعض أن العامل الإثني هو من المعطيات الهامة التي تساعد على تفسير الحروب الأهلية (Montalvo and Reynal-Querol, 2005; Østby, 2008b).

10. تدل "اللامساواة الأفقية" على أوجه اللامساواة القائمة بين الجماعات والتي ترتبط عادةً بالأصل الإثني أو الدين. وتُستخدم هذه العبارة كنقيض لمصطلح "اللامساواة العمودية" بين الأفراد أو الأسر التي أظهرت الدراسات أنها أقل احتمالاً في أن تؤجج النزاعات (Stewart, 2008b).

11. غالباً ما يعتبر المعلقون على النقاشات الخاصة بأسباب النزاع أن الاعتبارات المعقدة المرتبطة بالنزاعات تندرج إما في إطار "نهج يقوم على الطمع" ويشدد على الحوافز الاقتصادية، أو في إطار "نهج يرتكز على الغبن" ويسلط الضوء على اللامساواة الأفقية. غير أن الحدود الحقيقية التي تفصل بين هذين النهجين تكون أقل وضوحاً للعيان أثناء النقاشات.

12. توفر البحوث الأساسية التي أجريت لأغراض هذا التقرير (Brown, 2010; Østby and Urdal, 2010) أدلة مفصلة تدعم هذه الروابط. وتم الاستناد إلى هذه البحوث في الأجزاء الواردة أدناه.

ينخرط السكان في الجماعات المسلحة لأسباب كثيرة. ومع أن الاعتبارات الاقتصادية لا تفعل فعلها بمعزل عن غيرها من الاعتبارات، فإن الفقر والبطالة وقلة الخيارات المتاحة من العوامل القوية التي قد ترغم الناس على الانخراط في الجماعات المسلحة. ومن شأن هذه العوامل أن تحوّل الأطفال الصوماليين في مخيمات اللاجئين بكينا إلى محاربين في الجماعات المسلحة بمقديشو، ومن شأنها أيضاً أن ترغم الأطفال في أفغانستان أو جمهورية الكونغو الديمقراطية أو كولومبيا على الانضمام إلى الميليشيات التي توفر لعناصرها، بصرف النظر عن القضية التي تدافع عنها، ما يحتاجون إليه من دخل ومأكل ومسكن، وتؤمن لهم وسيلة للتعبير عن استيائهم وما يحملونه من مشاعر عدائية.

غير أن ارتفاع مستويات الفقر والبطالة لا يؤدي تلقائياً إلى سقوط البلدان أو السكان في آتون النزاعات المسلحة. ولو كانت الأمور تسير على هذا المنوال، لكان عدد النزاعات في العالم أكبر بكثير مما هو عليه اليوم. لكن ثمة عوامل تعزز احتمال نشوب النزاعات. ومن شأن التعليم أن يساعد على التخفيف من هذه المخاطر عن طريق تزويد الناس بالفرص التي يحتاجون إليها كي ينموا مهاراتهم ويحصلوا على وظيفة ويزيدوا دخلهم. وتبين أن كل سنة إضافية من التعليم تزيد أجر الفرد في البلدان المنخفضة الدخل بنسبة 10% في المتوسط (Psacharopoulos and Patrinos, 2004). وبما أن قرار الانخراط في جماعة مسلحة يقوم على اعتبارات اقتصادية لها صلة بالتكلفة والفوائد التي قد تترتب على هذا القرار، فإن من شأن عوائد التعليم أن تكون دافعاً قوياً لعدم المشاركة في النزاعات المسلحة. وقد يفسر ذلك الصلة القوية بين مستويات التعليم والنزاعات العنيفة التي يرد ذكرها في بعض الدراسات (Hegre et al., 2009; Østby and Urdal, 2010; Thyne, 2006).[13] وأظهر أحد التحليلات أن ارتفاع نسب القيد في التعليم الابتدائي من 77 إلى 100% يقترن بتراجع احتمال نشوب الحروب الأهلية بنسبة 50% تقريباً (Thyne, 2006). وتفيد التقارير بأن التعليم الثانوي يترك آثاراً أوسع نطاقاً. فارتفاع نسب قيد الذكور من 30 إلى 81% على سبيل المثال يحد من احتمال نشوب الحروب الأهلية بما يناهز الثلثين حسب التقديرات (Thyne, 2006). واتضح أيضاً أن ارتفاع نسب قيد الذكور في التعليم الثانوي قد يحد أيضاً من الامتداد الزمني للنزاعات (Collier and Hoeffler, 2004).

لا ريب أن هذه النتائج تساعد على تحديد عوامل الخطر المرتبطة بالنزاعات المسلحة، ولكن ينبغي توخي الحذر في استخدامها. ومهما بدت العمليات الإحصائية متطورة ومتقدمة، فإنه من شبه المستحيل استثناء العوامل المعقدة التي تسبب النزاعات أو عزل الدور المحدد الذي يؤديه التعليم في هذا الصدد. فضلاً عن ذلك، فإن متوسط التأثير الذي قد يترتب على التعليم فيما يخص الحد من النزاعات سيؤدي لا محالة إلى حجب الفوارق التي تحيط بهذا المتوسط. وعلى سبيل المثال، أُفيد بأن ارتفاع نسب القيد في التعليم الثانوي قد يقترن في المتوسط بتراجع احتمال المشاركة في النزاعات المسلحة. بيد أن هذا الارتفاع قد يؤدي في بعض الحالات إلى تعزيز احتمال نشوب النزاعات. ويُذكر في هذا الصدد أن شباباً يتمتعون بمستوى عالٍ من التعليم شاركوا في أعمال العنف التي شهدتها الأرض الفلسطينية المحتلة وباكستان وسري لانكا (Berrebi, 2007; Brown, 2010; Fair, 2008; Krueger and Malecková, 2003). وتضع هذه الحالات موضع تساؤل جدوى الاستناد إلى معطيات اقتصادية أو تعليمية في السعي إلى تحديد عوامل الخطر على الصعيد العالمي. وقد تكون الاعتبارات الاقتصادية من الدوافع التي تحفز الشباب على المشاركة في النزاعات المسلحة في بعض الأماكن. لكن ثمة اعتبارات أخرى تؤدي دوراً كبيراً في هذا السياق، بما في ذلك الشعور بالظلم الذي يلازم الجماعات على مدى التاريخ، والشكاوى الاجتماعية، وكذلك الإيديولوجيات السياسية. إضافةً إلى ذلك، وبغض النظر عن مستويات الدخل والحوافز الاقتصادية، فإن الأغلبية الكبرى من الشباب الذين يعيشون في بلدان متأثرة بالنزاعات لا ينخرطون في الجماعات المسلحة، وهو أمر يؤكد على أهمية فهم الدوافع التي تحرك من ينخرط في هذه الجماعات.

تجنيد الفقراء

تشير الأمثلة المستمدة من النزاعات المسلحة الحديثة إلى وجود صلة قوية بين التجنيد في الجماعات المسلحة وأشكال الحرمان الاجتماعي. وكان تأثير النزاعات على التعليم جزءاً من المشكلة في بعض الحالات.

إن ارتفاع نسب قيد الذكور بالمدارس الثانوية من 30 إلى 81% يحد من احتمال نشوب الحروب الأهلية بما يناهز الثلثين

وتحمل تجربة سيراليون في هذا المجال الكثير من المعلومات المفيدة. فخلال الحرب الأهلية، استقطبت حركات التمرد والحركات المضادة للتمرد أفراداً من أشد فئات المجتمع فقراً وأكثرها حرماناً من التعليم (Arjona and Kalyvas, 2007). وأظهر استقصاء شمل محاربين سابقين وعناصر ميليشيات من غير المحاربين أن حوالى 80% من هؤلاء الأشخاص تركوا المدرسة قبل الانخراط في إحدى الجماعات المتمردة. ونتج هذا الأمر في الكثير من الحالات عن إقفال المدارس بسبب ما لحق بالبنى الأساسية من أضرار ودمار. وتبين أيضاً أن الفقر وتدني مستويات التعليم زادا من احتمال انخراطهم في الجماعات المتمردة (Humphreys and Weinstein, 2008).

علاوةً على ذلك، فإن "البطالة واليأس" اللذين يسرا انخراط الشباب غير المتعلمين بسيراليون في الجبهة المتحدة الثورية في أواخر السبعينات وفقاً لما أفادت به لجنة تقصي الحقائق والمصالحة في البلاد لا يزالان يشكلان خطراً محتملاً يهدد السلام والاستقرار في سيراليون (TRC Sierra Leone, 2004, vol. 1, p. 15). وعلى الرغم من التدابير التي اتخذتها الحكومة مؤخراً، بما في ذلك اعتماد قانون لجنة الشباب، فإن مجلس الأمن التابع للأمم المتحدة أعرب عن قلقه إزاء الإحباط الذي لا يزال يسيطر على عدد كبير من الشباب في سيراليون بسبب معاناتهم مما يسمونه بالتهميش الاجتماعي (United Nations, 2010).

13. قد يصعب تفسير الأدلة الكمية المرتبطة بهذه النتيجة لأن مستويات التعليم ترتبط ارتباطاً قوياً بمستويات الناتج المحلي الإجمالي للفرد. بيد أن ثاين (Thyne, 2006) وبركات وأوردال (Barakat and Urdal, 2009) أثبتوا أن التعليم يسهم فعلاً في تهدئة الأوضاع حتى عندما يُستثنى تأثير مستوى الدخل.

وتمثل تجربة سيراليون نموذجاً مصغراً من شواغل أوسع نطاقاً بكثير. وبينما لا يوجد دليل على أن العنف يرتبط تلقائياً بتدني مستوى الدخل أو البطالة، فإن هذا الرابط قد يبرز بسرعة للعيان في البلدان التي تحمل سجلاً من النزاعات الراهنة أو التي جرت حديثاً.

وثمة ميل إلى التركيز على الفتيان في الكثير من النقاشات التي تتناول التجنيد في الجماعات المسلحة من جراء الفقر. لكن الفتيات يتأثرن أيضاً بهذه الظاهرة. ومع أن النساء يشكلن عادةً نسبة صغيرة من المقاتلين، فإنهن يمثلن ما يصل إلى ثلث عناصر بعض الجماعات المتمردة (Bouta et al., 2005). وأُفيد بأن عدم توافر الفرص في مجال التعليم وسوق العمل يشكل أحد الاعتبارات التي تستند إليها الفتيات عندما يفكرن في خيار الانخراط في الجماعات المسلحة في موزمبيق على سبيل المثال (McKay and Mazurana, 2004). وقد توفر النساء أيضاً دعماً عسكرياً أقل وضوحاً للعيان (سواء كان طوعياً أم غير طوعي) من خلال العمل المنزلي وعن طريق "تشجيع" أطفالهن على المشاركة في الحرب (McLean Hilker and Fraser, 2009). وثمة عوامل أخرى مرتبطة بنوع الجنس تسهم في تجنيد الإناث. ففي بعض البلدان، تُعتبر الفتيات والنساء أكثر عرضةً لعمليات الاختطاف التي تنفذها الميليشيات المسلحة. وتجدر الإشارة إلى أن قادة الميليشيات يستغلون المجندات لأغراض عسكرية وجنسية وللاضطلاع بأعمال محددة. وقد يكون للحقيقة المتمثلة في أن النساء ينتفعن عادةً بقدر أقل من فرص التعليم دور هام في هذا الصدد. وأظهر استقصاء أُجري في ليبيريا أن الفتيات اللواتي انخرطن في صفوف المقاتلين لم ينتفعن بالتعليم أو فرص العمل إلا على نحو محدود، مما جعلهن أكثر عرضةً للاستغلال (Specht, 2006).

في سيراليون، أدى الفقر وتدني مستويات التعليم إلى تعزيز احتمال انخراط الأطفال في الجماعات المسلحة

إن الأدلة المتوافرة لاستجلاء الروابط بين الفقر وتدني مستويات التعليم والتجنيد غالباً ما تكون ظرفية ومجزأة. وقلما تعمد الميليشيات المسلحة والقوات الوطنية إلى توفير معلومات عن استراتيجيات التجنيد أو عن الخصائص الاجتماعية – الاقتصادية لعناصرها. ومع ذلك، فإنه من شبه المؤكد أن الجماعات الحكومية وغير الحكومية المشاركة في الكثير من النزاعات تضم في صفوفها شباباً يتمتعون بمستوى تعليمي متدنٍ نسبياً وبفرص عمل محدودة.

التضخم في أعداد الشباب

إن التغيرات التي تشهدها الاتجاهات الديموغرافية وأنماط العمالة قد تؤدي إلى تفاقم مخاطر نشوب النزاعات في المستقبل. ومع أن أعداد الشباب ترتفع في الكثير من البلدان المنخفضة الدخل، فإن فرص العمل الإضافية التي يتم توفيرها لا تتناسب مع تدفق أعداد الأشخاص الجدد الذين يطرقون أبواب سوق العمل. ويشكل ذلك مصدراً محتملاً للتشرذم الاجتماعي والنزاع. وهنا يمكن للتعليم أن يؤدي دوراً حاسماً.

لكن الترابط بين الديموغرافيا ومخاطر نشوب النزاعات المسلحة ليس بالأمر الواضح. وما يصدق على الديموغرافيا يصدق أيضاً على العمالة. ويكفي استعراض سريع للنزاعات المسلحة التي شهدتها العقود الأخيرة للدلالة على أن الحروب نشبت في بلدان تختلف من حيث التركيبة السكانية وأنماط العمالة. لكن المجتمعات المعرضة للنزاعات المسلحة التي تضم عدداً كبيراً ومتزايداً من الشباب وتشهد ركوداً أو تدهوراً في أسواق العمل تواجه عامةً مخاطر كبيرة. وبما أن المزيد من الشباب يصطدمون بركود أسواق العمل أو تدهورها عندما يتركون المدارس، فثمة احتمال أن يؤدي ذلك إلى ارتفاع البطالة والفقر، مما يعزز الشعور باليأس وفقدان الأمل. إضافةً إلى ذلك، يشهد الكثير من البلدان المتأثرة بالنزاعات طفرة في أعداد الشباب تضع المزيد من الضغوط على أسواق العمل. وفي بلدان مثل سيراليون وغينيا وكوت ديفوار وليبيريا ونيجيريا، يشكل الأشخاص ممن هم دون سن الخامسة والعشرين أكثر من 60% من السكان. وفي المقابل، تمثل هذه الفئة العمرية أقل من ربع عدد السكان في الكثير من بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (الشكل 3.12).

وتزداد هذه الاتجاهات خطورةً نتيجةً لنزوح السكان من الريف إلى المدينة، وهي ظاهرة تطال أعداداً كبيرةً من الشباب الذين ينتقلون إلى المدن متمسكين بآمال واهية في إيجاد فرص عمل (Ruble et al., 2003). وتشير التوقعات إلى أن الأشخاص الذين هم دون سنة الثامنة عشرة سيشكلون 60% من سكان المناطق الحضرية في البلدان النامية بحلول عام 2030 (UN- Habitat, 2009). ومن شأن التركز الكبير للشباب المحرومين في المناطق الحضرية أن يعرّض السلام والاستقرار للخطر في أي بلد من بلدان العالم، وبخاصة البلدان التي خرجت حديثاً من نزاعات عنيفة.

ويمكن للإخفاقات في مجال التعلم أن تزيد من المخاطر المرتبطة بارتفاع أعداد الشباب ومعدلات البطالة. وتجدر الإشارة إلى أن عدداً كبيراً جداً من الأطفال الذين يعيشون في بلدان متأثرة بالنزاعات يتركون المدارس من دون أن يكونوا قد اكتسبوا المهارات والمعارف التي تؤهلهم للنجاح في أسواق العمل، مما يجعلهم عرضةً للتجنيد في الجماعات المسلحة، وهو أمر غالباً ما تترتب عليه عواقب مأساوية. ففي رواندا على سبيل المثال، احتل فتيان الأرياف العاطلون عن العمل والمتأخرون في تحصيلهم المدرسي مكاناً بارزاً في صفوف مرتكبي الإبادة الجماعية في عام 1994. ومن أسباب هذا الواقع أن الفتيان الذين تركوا المدارس ولم يرثوا أرضاً من آبائهم وكانوا يفتقرون إلى المهارات القليلة المطلوبة للحصول على عمل مؤقت متدني الأجر عمدوا إلى الانخراط في ميليشيا إنتراهاموي نتيجةً لمزيج من الإكراه والإغراء المالي (Sommers, 2006).

متعلمون ولكن عاطلون عن العمل

إن التقدم في مراحل التعليم ليس وصفة سحرية لتبديد المخاطر الناجمة عن ارتفاع أعداد الشباب واستفحال البطالة. وعندما لا يقترن ارتفاع مستويات التعليم بارتفاع في فرص العمل المتاحة، فإن ذلك قد يؤدي إلى تزايد سريع في عدد الشباب العاطلين عن العمل والمستاءين من قلة الفرص المتاحة لهم على الرغم من المستوى التعليمي المتقدم الذي بلغوه. وفي هذا الصدد، قال شاب من الكونغو انخرط في ميليشيا مسلحة في فترة المراهقة: "التعليم لا يفتح أبواب العمل. فلماذا نكلف

أنفسنا هذا العناء؟ فقد يحصل المرء على شهادة دكتوراه ويعمل كسائق تاكسي!... والجيش يمثل أقرب الطرق وأسهلها في الكونغو. ففرصة الانخراط متاحة على الدوام. والأهم من ذلك كله هو أنهم يقدّمون المال للمجندين" (Brett and Specht, 2004, pp. 21, 22). وتلفت هذه التجربة الانتباه إلى شواغل أوسع نطاقاً. فصحيح أن الفرص التي يوفرها التعليم للدخول إلى سوق العمل والإفلات من براثن الفقر قد تحد من التوترات الاجتماعية التي تدفع بالشباب الضعفاء إلى المشاركة في النزاعات المسلحة، لكن عندما لا يُقابل التقدم في مراحل التعليم بفرص موسعة، فإن الإحباط الناجم عن هذا الواقع قد يؤدي إلى نتيجة عكسية.

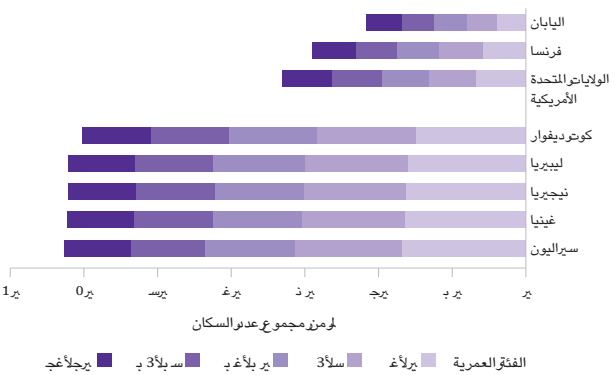
وثمة الكثير من النزاعات المسلحة التي سُجلت فيها مشاركة متواصلة للشباب المثقفين في الميليشيات المسلحة. ففي سري لانكا على سبيل المثال، قامت ميليشيات السينهال والتاميل باستقطاب مجندين من بين الشباب المثقفين العاطلين عن العمل (Amarasuriya et al., 2009; Brown, 2010; Peiris, 2001). وازداد الشعور بالإحباط الذي انتاب شباب التاميل جراء البطالة نتيجةً لشكاوى أوسع نطاقاً، بما في ذلك التمييز الذي يتعرضون له في إجراءات القبول الخاصة بالجامعات. وكان هذا الإحباط أحد العوامل الرئيسية التي دفعت بشباب التاميل إلى إنشاء حركات شبابية ناشطة في السبعينات (UNDP, 2006).

ويحتل الشباب المتعلمون العاطلون عن العمل مكاناً بارزاً أيضاً في بعض النزاعات المسلحة بأفريقيا. ففي شمال شرق نيجيريا، بدأت حركة بوكو حرام (أي منع التعليم الغربي) بتنفيذ سلسلة من أعمال العنف في تموز/يوليو 2009 بهدف فرض الشريعة الإسلامية على المستوى الوطني. وكان عدد كبير من الشباب الذين شاركوا في أعمال العنف من المتسربين من التعليم الثانوي ومن الخريجين الجامعيين العاطلين عن العمل. وفي مؤشر يسلط الضوء على الترابط القائم بين الأوضاع الاقتصادية والشكاوى الأوسع نطاقاً، أرجع الشباب المنخرطون في حركة بوكو حرام الأوضاع التي يعانون منها إلى إخفاق الحكومة في إدارة مواردها بطريقة تخدم مصالح الجميع (Danjibo, 2009).

وفي الكثير من البلدان والمناطق، وبخاصة منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، لا ترتبط المشكلة بعدد سنوات التعليم بقدر ما ترتبط بالخلل الحاصل بين ما يتعلمه الأطفال في المدارس وتوافر فرص العمل والمهارات التي يطلبها أرباب العمل. وفي عام 2008، بلغ معدل البطالة بين الشباب في الدول العربية ما نسبته 23% (ILO, 2010b). وفي العديد من بلدان المنطقة، يعاني الشباب الحاصلون على شهادة ثانوية على الأقل من معدلات أعلى من البطالة ويبقون عاطلين عن العمل لمدة أطول بالقياس إلى الفئات الأخرى، مع الإشارة إلى أنهم يمثلون أغلبية الشباب الداخلين إلى سوق العمل (Dhillon and Yousef, 2009). ونتيجةً لذلك، تزداد صعوبة الانتقال من المدارس إلى سوق العمل، كما أن احتمال امتداد البطالة لفترات طويلة يعرّض الكثير من الشباب لخطر الوقوع في شباك التطرف السياسي أو الديني.

الشكل 3.12: الكثير من البلدان المتأثرة بالنزاعات تواجه طفرة في أعداد الشباب

العدد التقديري للسكان دون سن الخامسة والعشرين في بلدان مختارة، 2010



المصدر: United Nations (2009).

الانتفاع غير المتكافئ بالتعليم يولّد إحساساً بالغبن والظلم

يعمد قادة حركات التمرد والميليشيات المسلحة إلى الانخراط في النزاعات لأسباب سياسية وإيديولوجية بوجه عام. غير أن دوافع أتباع هؤلاء القادة ومناصريهم تنتج في غالب الأحيان عن تجارب أكثر ارتباطاً بالواقع، لها صلة بالظلم الاجتماعي والاقتصادي الذي يعانون منه (Stewart et al., 2007). وقد يقرر الناس اللجوء إلى أعمال العنف أو دعمها اقتناعاً منهم بأن السياسات والممارسات غير المنصفة التي تتّبعها الحكومة تحد من الفرص المتاحة لهم. ويُذكر في هذا الصدد أن أنماط الإنفاق العام، والتمثيل السياسي، وتوزيع فرص العمل في القطاع العام، والنهوج المعتمدة إزاء قضايا محورية بالنسبة إلى هوية الأفراد، مثل اللغة والأصل الإثني والثقافة، كلها عوامل قد تدفع الناس باتجاه العنف.

في سري لانكا، قامت الميليشيات باستقطاب مجندين من بين الشباب المتعلمين العاطلين عن العمل

ومن شأن التصورات المتعلقة بالغبن الذي يتعرض له الأطفال في مجال التعليم أن تولّد شعوراً بالظلم لدى الناس. وبالنسبة إلى الآباء الذين يعتبرون أن التعليم يتيح الإفلات من الفقر والدخول إلى سوق العمل، فإن أي مؤشر يدل على أن أطفالهم لا ينتفعون بفرص متساوية نتيجةً لاعتبارات لها علاقة بالأصل الإثني أو اللغة أو الدين أو الموقع الجغرافي قد يؤدي إلى تفاقم مشاعر الإحساس بالظلم على مستوى الجماعة التي ينتمون إليها. وعندما تسفر محدودية الانتفاع بالتعليم والتمييز في سوق العمل عن ارتفاع معدلات الفقر والبطالة بين الشباب المنتمين إلى بعض الجماعات، فإن ذلك يفضي إلى تعزيز التوترات الاجتماعية التي من شأنها أن تؤجج النزاعات العنيفة. وفي نيبال، كان الفقر والاستبعاد اللذان عانت منهما بوجه خاص الطبقات المحرومة والجماعات الإثنية في المناطق الريفية من العوامل الرئيسية التي أدت إلى حركة تمرد امتدت لعقد من الزمن. وكثُر تجنيد أطفال المدارس في المناطق التي كانت فيها حالات الاستبعاد الاجتماعي – الاقتصادي أو الإثني واضحة للعيان (Eck, 2010). وفي بيرو، عمد المتمردون التابعون لجماعة سيندير لومينوسو (الطريق

المشرق) إلى استغلال ارتفاع مستويات الفقر والبطالة بين شباب السكان الأصليين المتأخرين في تحصيلهم الدراسي (Barakat et al., 2008).

وكما هو الحال في مجالات أخرى، فإنه من الصعب تحديد دور التعليم بالقياس إلى العوامل الأخرى التي تؤجج أعمال العنف بين الجماعات. ومع ذلك، توفر النزاعات الوطنية والتحليلات عبر القطرية مجموعة من الأدلة القوية التي تشير إلى أن التعليم يؤدي دوراً كبيراً في النزاعات، وأن هذا الدور يتعدى ما تم الاعتراف به على نطاق واسع حتى الآن. وأظهرت دراسة ارتكزت على بيانات مستمدة من 67 بلداً نامياً أن اللامساواة في مجال التعليم زادت إلى حد كبير من مخاطر نشوب النزاعات. وتبين أن أشكال اللامساواة في مجال التعليم أثرت هي أيضاً على مستوى المخاطر. واتضح في هذا الصدد أن دور أوجه التفاوت الإثنية يفوق الدور الذي تؤديه أوجه التفاوت الدينية أو الإقليمية. وينطبق ذلك بوجه خاص على أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (Østby and Strand, 2010). لكن يتعين توخي الحذر في استخدام نتائج أي تحليل عبر قطري من هذا النوع. ولا يجب اعتبار الرابط القائم بين النزاعات المسلحة وأوجه التفاوت الاجتماعية على أنه يشكل دليلاً على السببية. ومع ذلك، تشير النتائج بقوة إلى أنه ينبغي إيلاء اهتمام كبير لأوجه عدم المساواة في مجال التعليم بوصفها أحد العوامل المؤدية إلى النزاعات المسلحة.

في نيبال، كثُر تجنيد أطفال المدارس في المناطق التي كانت فيها حالات الاستبعاد الاجتماعي – الاقتصادي أو الإثني واضحة للعيان

علاوةً على ذلك، فإن الاستياء من عدم تكافؤ فرص التعليم يغذي النزاعات العنيفة بطرائق ترتبط بالظروف الوطنية والمحلية. وقد تشكل محدودية الانتفاع بالتعليم عاملاً مهماً في حد ذاته. لكن العامل المحفز الرئيسي يتمثل عادةً في شعور بالحرمان بالمقارنة مع الجماعات الأخرى، وهو أمر يرتبط في غالب الأحيان بقناعة مفادها أن الحكومة غير منصفة بحق المواطنين. ففي إقليم آتشيه بإندونيسيا على سبيل المثال، شنت جماعة انفصالية معارك عنيفة نتيجةً للظلم الذي شعرت به بفعل الطريقة التي اتُّبعت لتوزيع العائدات المتأتية من قطاع النفط والغاز المزدهر في البلاد. فعندما بدأت ثروة هذا الإقليم تزداد وتتنامى، كان ثمة ميل إلى تخصيص فرص العمل المستحدثة للمهاجرين الآتين من جزيرة جاوة، لا لسكان آتشيه. وفي التسعينات، كان عدد سكان آتشيه العاطلين عن العمل في المناطق الحضرية يساوي ضعف عدد العاطلين عن العمل بين المهاجرين القادمين من جاوة. وتجدر الإشارة أيضاً إلى أن معظم الأرباح كانت تذهب إلى خزينة الحكومة المركزية. وأول ما قامت به حركة تحرير آتشيه التي سعت إلى الانفصال عن إندونيسيا هو إثارة مشاعر الغبن المرتبطة بالمعاملة التي يحظى بها المهاجرون القادمون من جاوة وبحرمان سكان آتشيه من إيرادات صادرات النفط والغاز. وكان الحرمان من التعليم من جملة الأمور المثيرة لمشاعر الغبن. ففي بيان صدر عام 1976، أعلنت حركة تحرير آتشيه أن الحكومة المركزية والمهاجرين من جاوة "سرقوا منا ما نتمتع به من سبل عيش وحرموا أطفالنا من التعليم" (Brown, 2008, p. 267).

ومن الجدير بالذكر أن المطالب المنادية باستثمار حصة أكبر من الثورة المتأتية من الموارد في مجال التعليم تحتل مكاناً بارزاً في الكثير من النزاعات القائمة بين الجماعات. ومن شأن التناقضات الصارخة بين الثورة المتأتية من بيع المعادن، والحالة المتردية لقاعات الدراسة، وتدني مستويات التعليم، وارتفاع مستويات الفقر أن تولّد شعوراً عميقاً بالغبن لدى الناس. وتوفر منطقة دلتا النيجر الغنية بالنفط في نيجيريا مثالاً على هذا الواقع. فهذه المنطقة التي تضم 90% من الاحتياطات النفطية في البلاد تتسم أيضاً بأعلى مستويات الفقر على المستوى الوطني. وفي حين يبلغ معدل البطالة مستويات عالية أيضاً، لا يزال الانتفاع بالتعليم الجيد وغير ذلك من الخدمات الأساسية انتفاعاً محدوداً. وأظهر استقصاء شمل حوالى 1 340 شاباً في المنطقة أن أكثر من نصف هؤلاء الشباب لم يكملوا تعليمهم الابتدائي وأن ما يزيد على ربع هذه العيّنة كانوا غير ملتحقين بالتعليم أو عاطلين عن العمل (Oyefusi, 2007). وتبين أن الشباب الذين حصلوا على قدر قليل من التعليم أو الذين لم يلتحقوا أبداً بالمدرسة كانوا أشد الفئات استعداداً للانخراط في الاحتجاجات العنيفة أو النزاعات المسلحة. وتفيد الإحصاءات بأن الأفراد الذين التحقوا بالتعليم الابتدائي تقل احتمالات انخراطهم في النزاعات المسلحة بنسبة 44% قياساً بالأشخاص غير المتعلمين (Oyefusi, 2007, 2008).

إلى جانب ذلك، فإن العلاقة التي تربط التعليم بالنزاعات المسلحة علاقة ذات اتجاهين. فمشاعر الظلم المرتبطة بالتعليم تعزز الأسباب الكامنة وراء أعمال العنف، وهذه الأعمال تؤثر بدورها على التعليم. ففي ليبيريا على سبيل المثال، أدى التوزيع غير المتكافئ لموارد التعليم قبل نشوب النزاع إلى تعزيز أوجه عدم المساواة لأنه أدام الفوارق في الانتفاع بفرص التعلّم. وولّد ما نجم عن ذلك من انقسامات اجتماعية مشاعر غبن تطورت فيما بعد إلى حرب أهلية دمرت معظم البنى الأساسية التعليمية في ليبيريا (Williams and Bentrovato, 2010). وفي كوت ديفوار، اعتبرت الجماعات المتمردة في شمال البلاد أن أوجه التفاوت الواضحة للعيان في مجال التعليم من الأمور الدالة على ظلم فادح (Barakat et al., 2008). كما أن إقفال المدارس أثناء فترات النزاع ولّد لدى السكان شعوراً بأن الحكومة كانت تستهدف التعليم في إطار استراتيجية تهدف إلى مكافحة التمرد (الإطار 3.7). لكن بغض النظر عن الحقائق التي تنطوي عليها المطالب والمطالب المضادة، فإن تجربة كوت ديفوار تسلط الضوء على الطرائق التي يمكن بها لمشاعر الظلم المرتبطة بالتعليم أن تؤجج أعمال العنف.

المدارس بوصفها أداةً للانقسام الاجتماعي

إن القيم التي يتم تعليمها لأطفال المدارس قد تجعلهم أقل عرضةً للأحكام المسبقة وأشكال التعصب والتطرف القومي والعنصرية وعدم التسامح التي يمكن أن توقد النزاعات العنيفة. لكن التعليم قد يفضي إلى نتيجة عكسية عندما يصطدم أطفال المدارس بممارسات التمييز وعلاقات القوة التي تديم الاستبعاد الاجتماعي والسياسي والاقتصادي. ومن شأن المدارس بالتالي أن تكون واسطة لنقل المواقف والأفكار والمعتقدات التي تجعل المجتمعات أكثر عرضةً لأعمال العنف.

ومن شأن سوء اختيار نوع التعليم أن يؤجج النزاعات المسلحة بطرق عديدة. فإذا نصت السياسات الحكومية على استخدام لغة "وطنية" للتعليم تراها الأقليات غير مناسبة لأطفالها، فثمة احتمال أن تنظر هذه الجماعات إلى المدارس على أنها أداة للهيمنة الثقافية. ويمكن للمناهج والكتب الدراسية أن تحمل رسائل توصم بعض الجماعات وترسخ مزاعم التفوق التي يثيرها الآخرون. وما ينجم عن ذلك من مواقف تلازم الأفراد من مرحلة التعليم المدرسي حتى سن الرشد قد يجعلهم أكثر تقبلاً لدعوات واغراءات الجماعات المتطرفة، ومن شأنه أيضاً أن يزيد من حدة معارضتهم للحكومة التي يعتبرونها عدائية. وعندما تقِيم النظم التعليمية تمييزاً صارماً بين الأطفال على أساس الجماعة التي ينتمون إليها، فإن ذلك يعزز المواقف السلبية إزاء الجماعات الأخرى. ويمكن للمدارس نفسها أن تعرّض الأطفال للعنف، مما يجعلهم أكثر ميلا إلى اعتبار اللجوء إلى العنف أمراً طبيعياً.

العراقيل اللغوية

إن استخدام النظام المدرسي لفرض لغة مهيمنة في المجتمعات المتعددة الإثنيات كان في غالب الأحيان مصدراً لشكاوى الأهالي والسكان. وكان لهذه الشكاوى ارتباط بقضايا أوسع نطاقاً ذات صلة بأوجه اللامساواة الاجتماعية والثقافية. وفي حين تندرج السياسات اللغوية في نهوج أوسع نطاقاً تتبّعها الدولة لإدارة التنوع، غالباً ما تشكل اللغة عنصراً أساسياً من الهوية الإثنية والثقافية، وتُعتبر بالتالي ذات أهمية رمزية كبيرة بالنسبة إلى هوية الجماعات. وأتى أحد أبرز الأمثلة على المكانة المحورية التي تحتلها اللغة في السياسة من جنوب أفريقيا في عام 1976 عندما تظاهر الآلاف من أطفال المدارس في منطقة سويتو تنديداً باستخدام اللغة الأفريكانية كلغة تعليم لأنها كانت تمثل تجسيداً لسياسة القمع بالنسبة إليهم. واعتبر نيلسون مانديلا أن هذه المسيرة شكلت أحد رموز مناهضة الفصل العنصري (Mandela, 1994).

في كوت ديفوار، اعتبرت الجماعات المتمردة في شمال البلاد أن أوجه التفاوت الواضحة للعيان في مجال التعليم من الأمور الدالة على ظلم فادح

الإطار 3.7: كوت ديفوار – الحرمان من التعليم بوصفه أداة لتقسيم البلد

إن تجدد أعمال العنف عقب انتخابات عام 2010 في كوت ديفوار أتى بمثابة تذكير بهشاشة السلام في هذا البلد. ونجمت الحرب الأهلية التي امتدت من عام 2002 إلى عام 2004 عن انهيار التسوية السياسية الشاملة التي تم التوصل إليها في الماضي. وكان التعليم من العوامل التي ساهمت في ازدياد شكاوى الناس.

وتمثلت الشرارة التي أشعلت فتيل الحرب في تخلي الدولة عن سياسية التوازن الإثني التي كانت تتبعها. وسعى الرئيس الأوتوقراطي فيليكس هوفوية بونيه الذي حكم البلاد في الفترة من عام 1960 إلى عام 1993 إلى الحفاظ على توازن دقيق بين المناطق والجماعات الإثنية في إطار مؤسسات الدولة. ومع أن النظام المدرسي في كوت ديفوار عانى من الكثير من أوجه القصور التي عادةً ما تقترن بالنظم التعليمية التي تتسم بدرجة عالية من المركزية، فإن مدارس كوت ديفوار كانت تُعتبر أداةً لتعزيز الهوية الوطنية المشتركة. وتم اعتماد اللغة الفرنسية كلغة موحدة للتعليم.

وبعد وفاة الرئيس هوفوية بونيه في عام 1993، سعت الحكومات المتعاقبة إلى تعزيز فكرة "الهوية الوطنية" عن طريق اعتماد مفهوم "الإيفوارية"، علماً بأن حوالى ربع عدد السكان كانوا إما من المهاجرين أم من أجيال المهاجرين الذين أتوا من البلدان المجاورة. وتجدر الإشارة إلى أن أغلبية الأشخاص الذين كانوا يُعتبرون من أصول "غير إيفوارية" كانوا يعيشون في شمال البلاد وقد سُلب منهم حقهم في اقتناء الأراضي في الكثير من الحالات. ومُنع "الأجانب" أيضاً من المشاركة في الانتخابات. ويُذكر أن ألاسان أواتارا، وهو أحد هؤلاء الأجانب، شارك في الانتخابات الرئاسية المتنازع عليها في عام 2010، وهي انتخابات شهدت عودة قضية الهوية الوطنية إلى الواجهة.

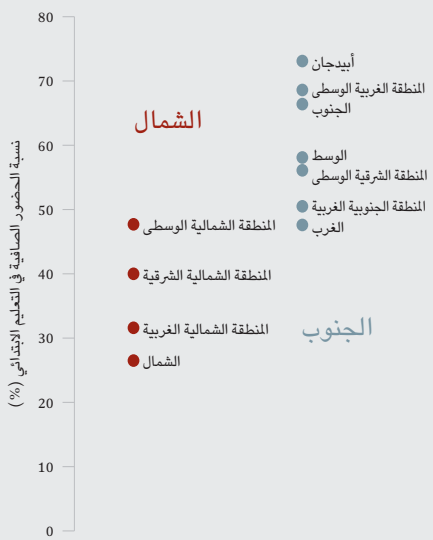
وأدى تسييس مسألة الهوية الوطنية إلى تقسيم البلاد، وشهد عام 2002 حرباً أهليةً وضعت المتمردين في الشمال في مواجهة الحكومة في الجنوب. وانتشرت قوات حفظ السلام التابعة للأمم المتحدة في "منطقة ثقة" فصلت بين طرفي النزاع.

وكان التعليم عنصراً بارزاً من التعبئة السياسية التي أحاطت بالنزاع. واعتبرت الجماعات المتمردة في المناطق الشمالية أن أوجه التفاوت المزمنة في مجال التعليم هي أمثلة تدل على ممارسات التمييز التي تضطلع بها الدولة. وكان اتساع الفجوة التعليمية بين الشمال والجنوب، والأمثلة اليومية على تدني أداء المدارس في الشمال، من الأمور التي دعمت مطالب هذه الجماعات. وأدت الأحداث التي شهدها النزاع إلى تفاقم الإحساس بالظلم المرتبط بالتعليم. وعندما عمدت الحكومة إلى إقفال المدارس بسبب مخاوف أمنية، اعتبر زعماء الجماعات المتمردة أن هذا القرار يشكل جزءاً من استراتيجية أوسع نطاقاً تقضي بتنفيذ "إبادة ثقافية". وبصرف النظر عن سبب إقفال المدارس، فإن الرد على هذه الخطوة كان من القوة بمكان بحيث أظهر أن التعليم بات يشكل عنصراً محورياً من النزاع.

وأتى اتفاق واغادوغو السياسي في عام 2007 ليمهد الطريق لانتقال البلاد من مرحلة النزاع إلى مرحلة السلام، علماً بأن الوضع لا يزال هشاً حتى الآن. فضلاً عن ذلك، فإن أوجه التفاوت لا تزال تشوب النظام التعليمي. وبحلول عام 2006، كان ما يقل عن ثلث عدد الأطفال في الشمال والمنطقة الشمالية الغربية قد التحقوا بالمدارس، وهو رقم يناهز نصف عدد الأطفال الملتحقين بالمدارس في معظم مناطق الجنوب (الشكل 3.13). وقد تؤدي البرامج التعليمية الحديثة إلى توسيع الهوة بين الشمال والجنوب، ذلك لأن الإعانات المدرسية التي استُهلت في خطوة رائدة عام 2002 لا تزال تُوجَّه إلى مدارس الجنوب دون سواها.

الشكل 3.13: كوت ديفوار – التعليم في الشمال مقابل التعليم في الجنوب

نسبة الحضور الصافية في التعليم الابتدائي بحسب المناطق، 2006



المصدر: Côte d'Ivoire National Institute of Statistics and UNICEF (2007).

المصدر: Boak (2009); Côte d'Ivoire Government (2009); Djité (2000); Langer (2005); Sany (2010); Save the Children (2010); World Bank (2009*b*).

ويفيد أحد التقديرات بأن أكثر من نصف عدد البلدان المتأثرة بالنزاعات المسلحة تتسم بتنوع لغوي كبير، مما يجعل من القرارات المتعلقة بلغة التعليم قضية سياسية تحمل في طياتها بذور الخلاف والانقسام (Pinnock, 2009). ويصدق هذا الأمر بوجه خاص على المناطق التي ترتبط فيها النزاعات بأوجه عدم المساواة التي تعاني منها الجماعات. وعلى سبيل المثال، كانت الخلافات المتعلقة باستخدام اللغة الكردية في المدارس جزءاً لا يتجزأ من النزاع الذي نشب في شرق تركيا (Graham-Brown, 1994; UNESCO, 2010a). وفي نيبال، أدى فرض اللغة النيبالية كلغة تعليم في المدارس إلى تفاقم مجموعة أوسع نطاقاً من الشكاوى في صفوف الطبقات غير الناطقة بالنيبالية والأقليات الإثنية، وهي شكاوى أفضت في نهاية المطاف إلى إشعال الحرب الأهلية في البلاد (Gates and Murshed, 2005). واعتبر السكان الأصليون في غواتيمالا أن فرض اللغة الإسبانية في المدارس يندرج في نهج أوسع نطاقاً من التمييز الاجتماعي (Marques and Bannon, 2003). وطالبت الجماعات المسلحة التي كانت تمثل السكان الأصليين بتوفير تعليم ثنائي اللغة ومشترك بين الثقافات بوصفه أحد شروط التسوية السياسية. وتضمن اتفاق السلام في غواتيمالا التزاماً دستورياً بمعالجة هذه المسألة (انظر الفصل 5).

وتقع اللغة في لب العديد من النزاعات المسلحة الجارية. ففي المقاطعات الثلاث الواقعة في أقصى جنوب تايلاند والتي يتألف أغلب سكانها من المسلمين، تندرج مسألتا اللغة والتعليم في صميم نزاع سياسي واسع النطاق يشمل جماعات متمردة يسعى بعضها إلى الانفصال عن باقي البلاد، ويطالب البعض الآخر منها بالتمتع بمزيد من الاستقلالية. وأسفر هذا النزاع عن انتهاكات جسيمة لحقوق الإنسان نتيجةً للهجمات التي شنتها الجماعات المسلحة على أطفال المدارس والمعلمين والمدارس (United Nations, 2010a). وتجدر الإشارة إلى أن المعلمين في المدارس الرسمية لا يزالون يشكلون هدفاً رئيسياً للجماعات المسلحة التي تعتبرهم أدوات لنظام معادٍ لثقافة الملايو. وفي حين لا تحظى الميليشيات المسلحة إلا بدعم محدود من السكان، يبدو أن عدداً كبيراً من المسلمين الملايو يعتبرون أن حصر لغات التعليم في المدارس باللغة التايلاندية يهدد هويتهم الثقافية (Human Rights Watch, 2010d; Melvin, 2007). لكن بصرف النظر عما ينطوي عليه هذا الواقع من تعقيدات واعتبارات سياسية، فإن هذا المثل يسلط الضوء على الطريقة التي تصبح بها السياسات اللغوية في مجال التعليم نقطة مركزية في بعض النزاعات العنيفة.

من شأن السياسات اللغوية في مجال التعليم أن تصبح نقطة مركزية في النزاعات العنيفة

وكثيراً ما تعبر الخلافات المرتبطة باللغة عن فترات مديدة من الهيمنة والإخضاع. كما أنها تعبر في بعض الحالات عن الجهود المبذولة لإنهاء الاستعمار. ففي الجزائر على سبيل المثال، هدفت خطوة الاستعاضة عن الفرنسية باللغة العربية في المدارس الابتدائية والثانوية في مرحلة ما بعد الاستقلال إلى إرساء شرعية الحكومة الجديدة. لكن أدى ذلك عملياً إلى تهميش أقلية البربر غير الناطقة باللغة العربية وولّد شعوراً بالظلم لدى الأفراد الذين استبعدتهم عن المناصب العالية في القطاع الخاص نخبة من الأشخاص الناطقين بالفرنسية (Brown, 2010). وهنا أيضاً، بقيت اللغة لفترة طويلة مصدراً يغذي الشعور بالغبن والظلم بين الجماعات.

ويقدّم التاريخ أمثلة أخرى على الترابط القائم بين اللغة والسياسة. ففي باكستان مثلاً، قامت الحكومة في مرحلة ما بعد الاستقلال باعتماد لغة الأوردو لغة وطنية ولغة تعليم في المدارس. وأصبح ذلك سبباً للنفور في بلد يضم ست فئات لغوية رئيسية وثماني وخمسين فئة لغوية أصغر حجماً (Winthrop and Graff, 2010). وكان إخفاق الدولة في الاعتراف باللغة البنغالية التي تستخدمها الأغلبية الكبرى من سكان شرق باكستان "أحد الأسباب الأولى للنزاع الذي نشب في هذا البلد الجديد وتطور إلى أعمال شغب طلابية" (Winthrop and Graff, 2010, p. 30). وأدت هذه الأعمال إلى ولادة "حركة اللغة البنغالية" التي أسست للحركة التي ناضلت لفصل شرق باكستان عن باقي البلاد وإنشاء بلد جديد هو بنغلاديش. ولا يزال هذان البلدان يواجهان تحديات سياسية ذات صلة باللغة. وفي بنغلاديش التي اعتمدت اللغة البنغالية لغة وطنية، اعتبرت الجماعات القبلية غير البنغالية في منطقة شيتاغونغ هيل أن الشعور بالظلم الذي ولّدته المسائل اللغوية من الأسباب المبررة لمطالب الانفصال (Mohsin, 2003). وفي باكستان أيضاً، تمثل أحد العوامل التي أججت التوترات السياسية في مواصلة استخدام لغة الأوردو كلغة تعليم في المدارس الحكومية على الرغم من أن الأشخاص الذين يتكلمون هذه اللغة يمثلون أقل من 8% من السكان (Ayres, 2003; Rahman, 1997; Winthrop and Graff, 2010).

غرس عدم التسامح في النفوس من خلال المناهج والكتب الدراسية

قد يتخذ عدم التسامح والأحكام المسبقة أشكالاً مختلفة في المدارس. فما يتم تعليمه للطلبة، لا سيما في حصص التاريخ، والأسلوب المتبع للتعليم يمكن أن يؤثرا إلى حد كبير على الطريقة التي ينظر بها الطلبة إلى هويتهم وإلى علاقة "جماعتهم" بالآخرين. وغالباً ما تتسم الكتب الدراسية بقدرة كبيرة على التأثير في النفوس وهي وسيلة تستخدمها الحكومات لتعريف الطلبة مباشرةً بالقضايا الإيديولوجية. لذلك، فإن الجماعات القومية المتطرفة ومؤيدي السياسات الإثنية أو الدينية أو الإقليمية ينظرون غالباً إلى المدارس على أنها ساحة للمعارك السياسية.

ولو قلبنا صفحات التاريخ لوجدنا أمثلة كثيرة على استخدام المدارس لتعزيز الأحكام المسبقة، بدءاً بالحقبة النازية في ألمانيا وانتهاءً بنظام الفصل العنصري في جنوب أفريقيا (Bush and Saltarelli, 2000). وفي مرحلة ما قبل الإبادة الجماعية في رواندا، قامت الحكومات التي كانت في قبضة الهوتو باستخدام المدارس لنشر نسخة من التاريخ أُعدت خصيصاً لترويج أحكام مسبقة بشأن التوتسي الذين وُصفوا بدخلاء احتلوا البلاد وفرضوا النظام الإقطاعي وقمعوا الفلاحين الهوتو (Eltringham, 2004; McLean Hilker, 2010; Rutembesa, 2002). واحتلت هذه الروايات التاريخية مكاناً بارزاً في التعبئة التي اقترنت بالإبادة الجماعية في بداية التسعينات. ويعتبر بعض المعلقين أن ذلك ساهم في إيجاد الظروف التي أدت إلى الإبادة الجماعية عن طريق غرس إيديولوجية الانقسام

الإثني في النفوس وبث الذعر في صفوف الهوتو (Chrétien et al., 1995; Des Forges, 1999; Uvin, 1997). وفي الماضي، أدى النظام التعليمي في سري لانكا دوراً بارزاً في تغذية المشاعر العدائية بين الجماعات. فالكتب الدراسية التي استخدمها الطلبة السينهاليون كانت تشيد بإنجازات "الأبطال" الذين انتصروا على التاميل ووصفت البوذيين السينهاليين بأنهم الوحيدون الذين يحملون الهوية السريلانكية الحقيقية. ولم تتضمن الكتب الدراسية التي استخدمها الطلبة السينهاليون والتاميل أي إشارة إيجابية إلى الجماعة الأخرى (Bush and Saltarelli, 2000; Heyneman, 2003).

وفي بعض الحالات، تحولت الخلافات المرتبطة بالمناهج الدراسية إلى سبب مباشر لنزاعات عنيفة. ففي عام 2000، أدى ترويج كتب دراسية خاصة بالطائفة السنية في المناطق الشمالية الخاضعة للإدارة الاتحادية في باكستان (والمعروفة باسم جيلجيت – بالتيستان منذ عام 2009) إلى احتجاجات تطورت إلى أعمال عنف بين الشيعة والسنة بلغت ذروتها في عامي 2004 و2005. وعقب هذه الأعمال حظر تجول أدى إلى إقفال المدارس لسنة دراسية كاملة تقريباً (Ali, 2008; Stöber, 2007). وفي السودان، فُرض اعتباراً من عام 1990 نظام تعليمي يشدد على أصل إثني واحد (الأصل العربي) ودين واحد (الإسلام) وهدف حسب ما قاله الرئيس عمر البشير إلى ترسيخ الإيمان وتعزيز التوجهات والمعتقدات الدينية في صفوف الشباب ليصبحوا رجالاً أحراراً مطيعين لله ومسؤولين عن أفعالهم (al-Bashir 2004, p. 44 in Breidlid, 2010). ومع أن تاريخ النزاع المرتبط بجنوب السودان طويل ومعقد، فإن الخطوة المتمثلة في فرض ثقافة مختلفة ساهمت بوضوح في إشعال أعمال العنف وعززت مكانة الجماعات المسلحة المطالبة بانفصال جنوب السودان عن شمال البلاد (Breidlid, 2010).

تعزيز ثقافة العنف

إذا كانت المدارس تسعى إلى بناء مجتمعات سلمية، فإنه يجب عليها أن توفر بيئة سلمية للأطفال. ويمكن للمدارس والمعلمين أن يساعدوا التلامذة على اكتساب ما يلزمهم من معارف ومهارات لتسوية النزاعات من خلال الحوار ولرفض العنف. لكن لسوء الحظ، كثيراً ما تشهد المدارس نسباً عاليةً من أعمال العنف وغالباً ما تسهم في اعتياد الشباب على السلوك العنيف.

وفي شتى أنحاء العالم، يتعرض الطلبة بصورة روتينية للكثير من أشكال العنف، منها العقاب البدني. ويحق للمعلمين أن يلجأوا إلى العقاب البدني بموجب القانون في ما لا يقل عن ستة وثمانين بلداً (Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, 2010b). وفي الكثير من المجتمعات، تشهد المدارس أيضاً أشكالاً أوسع نطاقاً من العنف تشمل عصابات إجرامية أو جماعات يرتبط نشاطها بدوافع سياسية. ويُذكر في هذا الصدد أن "ثقافة العنف" بنطاقها الأوسع تشمل "الإساءات البدنية والنفسية والجنسية، وتسلط الأقران، والاستغلال والاعتداءات" (Jones et al., 2008; Plan, 2008).

وتخلّف أعمال العنف التي يتعرض لها الأطفال الكثير من الآثار البدنية والنفسية والاجتماعية، كما أنها تؤثر تأثيراً كبيراً على المشاركة في التعليم وعلى التحصيل الدراسي. ومن شأن هذه الأعمال أيضاً أن تزيد من احتمال ظهور السلوك العدواني عند الأطفال وكذلك من احتمال مشاركتهم في أنشطة إجرامية وغير ذلك من أنماط السلوك التي تنطوي على المخاطرة (Pinheiro, 2006). ويصعب غالباً تحديد روابط مباشرة في هذا الصدد، لكن ثمة أدلة مستمدة من كولومبيا وغيرها من البلدان تشير إلى أن أعمال العنف في المدارس يمكن أن تصبح جزءاً من دوامة العنف (الإطار 3.8).

التمييز في مجال التعليم يعزز التباعد بين الهويات

المدارس هي الأماكن التي ينمي فيها الأطفال إحدى أهم المهارات على الإطلاق أي قدرة المرء على أن ينظر إلى نفسه كجزء من مجتمع أوسع نطاقاً. كما أن عملية التعلّم التي تمكّن الأطفال من تقدير هذا المجتمع واحترام تنوعه وبناء تصور للمكان الذي يشغلونه فيه تُعتبر عاملاً محورياً بالنسبة إلى التلاحم الاجتماعي والتسوية السلمية للنزاعات. والمدارس هي الأماكن التي يتعلم فيها الأطفال أن الجنسية واللغة ولون البشرة والمعتقدات الدينية والأصل الإثني هي العناصر المكونة لهوية الإنسان. ونستشهد هنا بما كتبه أمارتيا سن في أحد مؤلفاته: "إن أهمية هوية واحدة لا ينبغي أن تمحو أهمية الهويات الأخرى" (Sen, 2006, p. 19).

كثيراً ما ترى الجماعات القومية المتطرفة ودعاة السياسات الإثنية أو الدينية أو الإقليمية في المدارس ساحة للمعارك السياسية

والأطفال الذين يحددون هويتهم ضمن إطار واسع النطاق هم أقل عرضةً من الكبار للتعبئة السياسية العدائية التي تقوم بها الجماعات. ويتضح بالتالي أنه عندما تعمد المدارس إلى الفصل بين الأطفال أو إلى تصنيفهم في مجموعات صغيرة على أساس هويتهم، يصبح الأطفال أكثر عرضةً لهذا النوع من التعبئة. ولا يعني ذلك أن المجتمعات التي تعمد فيها المدارس إلى تصنيف الطلبة في مجموعات على أساس انتمائهم الديني أو غيرها من الاعتبارات تكون تلقائياً أكثر عرضةً لأعمال العنف. ولو كانت الأمور تسير على هذا المنوال، لكانت هولندا وبلجيكا من أشد المجتمعات عنفاً في العالم. لكن في بعض الحالات، يمكن للمدارس التي تتّبع نظام الفصل أن تزيد من انعدام الثقة بين الجماعات. وتوفر الاستقصاءات التي أُجريت في آيرلندا الشمالية ولبنان وماليزيا مجموعة من الأمثلة التي تدعم وجهة النظر هذه، إذ تبين أن الأشخاص الذين يتمون تعليمهم في مدارس تطبق نظام الفصل بين الطلبة لديهم، في المتوسط، تصورات أكثر سلبيةً إزاء الجماعات الأخرى بالمقارنة مع الأشخاص الذين يتمون تعليمهم في مدارس مختلطة (Brown, forthcoming; Frayha, 2003; Kerr, forthcoming).

وتقدّم تجربة آيرلندا الشمالية الكثير من الدروس في هذا الصدد. فالمدارس التي كانت تتّبع بمجملها تقريباً نظام الفصل الديني كانت تشكل جزءاً من منظومة أوسع نطاقاً من أوجه عدم المساواة الاجتماعية بين الجماعات المختلفة. وفي المتوسط، كان الأطفال الكاثوليكيون يتمتعون بعدد أقل من المؤهلات وفرص العمل لدى خروجهم من المدارس. ويُعزى ذلك جزئياً إلى أن الدولة كانت تخصص قدراً أقل من التمويل للمدارس الكاثوليكية. وبالإضافة إلى تعميق الانقسامات الاجتماعية، فإن نظام

الإطار 3.8: أعمال العنف تمتد إلى المدارس الكولومبية

لم تسلم المدارس من آثار العنف الذي يجتاح المجتمع الكولومبي. فالطلبة الذين يشاركون في أعمال العنف أو يتعرضون لها في مجتمعاتهم ينقلون ما تولده لديهم هذه الأحداث من أنماط سلوك عدائية إلى حرم المدارس. والأطفال الذين يختبرون العنف في المدارس ينقلون ما يحملونه من آثار سلبية إلى مجتمعاتهم.

وتظهر الدراسات أن الأطفال والمراهقين الذين يعيشون في مناطق وأحياء تشهد الكثير من أعمال العنف والاغتيالات هم أكثر عدائية وتسلطاً في المدارس. وتشير استقصاءات أُجريت في مدارس بوغوتا خلال عامي 2006 و2007 إلى أن هذا الأمر ترك آثاراً سلبيةً على العلاقات بين الطلبة بدليل انتشار المساجلات وأعمال العنف، وبدليل تنازع الطلبة على النفوذ وتنافسهم على اقتناء المال والمخدرات والأسلحة لاكتساب شعبية كبيرة لدى أقرانهم. وفي حديث تناول المخاوف المرتبطة بتكاثر أعمال السرقة وانتشار الأسلحة وتفاقم تسلط الأقران في مدارس بوغوتا، اعتبر أحد أعضاء بلدية المدينة أن "لجوء المرء إلى العنف لحماية نفسه من العنف" هو "مبدأ الجماعات المسلحة الخارجة عن إطار الدولة"، مضيفاً أن انتشار أعمال العنف على نطاق واسع جعل عزل الطلبة عنها أمراً مستحيلاً. وإقراراً بأن المدارس يمكن أن تساعد على بناء ثقافة السلام، وضعت حكومة كولومبيا عدداً من المبادرات من أجل التصدي لأعمال العنف في المدارس. وكان لهذه المبادرات بعض الآثار الإيجابية (انظر الفصل 5).

المصدر: Chaux et al. (2009); Martinez (2008); Villar-Márquez (2010).

الفصل في المدارس جعل الأطفال يعتبرون أنفسهم مختلفين عن الآخرين. وترسخت هذه التصورات في أذهان الأطفال بفعل تباين النهوج المتبعة إزاء عدد من جوانب المناهج الدراسية، مثل تدريس اللغة الآيرلندية والتربية الدينية ومادة التاريخ (Smith, 2010).

في كوسوفو، لا يزال نظام العزل في مجال التعليم يشكل عائقاً يحول دون الحوار والتلاحم الاجتماعي

وتوفر كوسوفو مثلاً آخر يدل على أن الفصل في مجال التعليم يعزز الانقسامات بين الجماعات[14]. فاعتباراً من عام 1989، اعتُمدت اللغة الصربية بوصفها اللغة الرسمية الوحيدة للتعليم، واتُخذ قرار بإقفال المدارس التي تستخدم اللغة الألبانية. وتم توحيد المناهج الدراسية بما يراعي الخصوصيات الصربية. وردّ أبناء المجتمع الألباني في كوسوفو على هذا القرار بإنشاء نظام شامل من المدارس المتوازية أُقيمت في غالب الأحيان في المنازل واعتمدت اللغة الألبانية لغة تعليم. ومنذ عام 1992، عملت هذه المدارس تحت رعاية حكومة كوسوفية في المنفى وصفتها السلطات الصربية بغير الشرعية. وأصبح هذا النظام التعليمي المتوازي محور حركة المقاومة الألبانية الكوسوفية في مرحلة ما قبل النزاع المسلح (Nelles, 2005; Sommers and Buckland, 2004). ولا يزال نظام الفصل في مجال التعليم يشكل عائقاً يحول دون الحوار والتلاحم الاجتماعي. ففي حين يرتاد طلبة المجتمع الألباني في كوسوفو مدارس تديرها وزارة كوسوفو للتربية والعلوم والتكنولوجيا، يرتاد طلبة المجتمع الصربي في كوسوفو مدارس تديرها وزارة التربية الصربية (OSCE Mission in Kosovo, 2009).

وإذا كانت التسويات السلمية تقوم على الفصل بين الطلبة في مجال التعليم، فإنه يمكن للمدارس أن تديم المواقف التي تعرّض المجتمعات للنزاعات المسلحة إلا في حال بُذلت جهود لإعادة بناء جسور التواصل، وإعداد مناهج دراسية تتيح بناء السلام، وضمان عدم اضطلاع المدارس بدور في بناء الأحكام المسبقة. وفي المقابل، يمكن للتسويات السلمية التي تقوم على تفويض السلطات إلى المناطق المختلفة أن تفضي إلى النتيجة عينها لأنها قد تؤدي إلى تشتت مسؤوليات التعليم. ففي البوسنة والهرسك، سعى اتفاق دايتون الذي أُبرم عام 1995 إلى إيجاد القاعدة اللازمة لبناء الدولة من خلال نظم تتسم بدرجة عالية من اللامركزية. لكن ذلك أدى إلى تشتيت سلطات التعليم وأوجد المزيد من المصاعب فيما يخص بناء هوية وطنية متعددة الإثنيات (الإطار 3.9).

إن تجربة البوسنة والهرسك في إعادة بناء النظام التعليمي تسلط الضوء على مشكلة أوسع نطاقاً في تحديد الهويات بطريقة تتيح إرساء السلام. ففي مجمل البلدان تقريباً، ترتبط سلامة الأجيال القادمة ارتباطاً حاسماً ببناء نظام مدرسي كفيل بتنمية روح التسامح والتفاهم لدى الدارسين. بيد أن هذا النظام لم يرَ النور حتى الآن. وحتى قبل توقيع اتفاق دايتون، كان قد أُحرز تقدم كبير في إعادة بناء المدارس. لكن عملية إعادة بناء النسيج الاجتماعي كانت تعاني من تأخير بالغ. وفي عام 2001، أقر مكتب الممثل السامي بأن المدارس لا تزال تُستخدم كأداة لبث سموم الكراهية وعدم التسامح والانقسام بين الجماعات الإثنية (Office of the High Representative, 2001). وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتغيير هذا الواقع، لا يزال يُخشى أن يؤدي التشتت الإداري والفصل في مجال التعليم إلى تعزيز التعصب الإثني والقومي.

وتُعتبر تجربة رواندا خير دليل على أنه من شأن التعليم أن يؤدي إلى تعميق الانقسامات الاجتماعية. ففي مرحلة ما بعد الاستقلال، سعى القادة السياسيون الهوتو إلى طي صفحة ما وصفوه بالمزايا التعليمية غير المنصفة التي ورثها التوتسي من حقبة الاستعمار. وأُعدت لهذا الغرض سياسة تقوم على توزيع نسبي للإثنيات على المؤسسات التعليمية عُرفت باسم "إيرينغانيزا" (أي العدالة الاجتماعية). ونصت هذه السياسة على الحد من عدد الطلبة التوتسي في المدارس وغيرها من المؤسسات بما يتسق مع النسبة "الرسمية" للتوتسي إلى العدد الإجمالي للسكان، أي ما يناهز 9%. ويهدف هذا التوجه بجزء منه إلى زيادة مشاركة الهوتو في المدارس وتعزيز مستوى التحصيل الدراسي. غير أن سياسة الحصص هذه استُخدمت كستار لمجموعة من ممارسات التمييز، بما في ذلك استبعاد أعداد غفيرة من التوتسي من الجامعات والكنائس والدوائر الحكومية (McLean Hilker, 2010; Prunier, 1995). ومن المفجع أن استخدام المدارس لـ"تصنيف" الأطفال على أساس أصلهم الإثني ولتطبيق قواعد صارمة ترتبط بهوية الجماعات أتاح لميليشيا إنتراهاموي التي ارتكبت الإبادة الجماعية من التعرف على الأطفال التوتسي في سجلات المدارس (Prunier, 1995).

14. كل ما ذُكر بشأن أراضي كوسوفو أو مؤسساتها أو السكان المنتمين إليها يفي تماماً بما نص عليه قرار مجلس الأمن التابع للأمم المتحدة رقم 1244 ولا يمس إطلاقاً بوضع كوسوفو.

الخلاصة

إن الدوافع الرئيسية الكامنة وراء النزاعات المسلحة لا تشمل التعليم إلا نادراً، إن لم نقل أبداً. ومهما كانت مشاعر الظلم قاسية ومريرة، قلما تلجأ الجماعات المسلحة إلى العنف لأسباب تتعلق حصراً بالأساليب المعتمدة في إدارة المدارس، أو بسبب النهوج المتبعة في إعداد المناهج الدراسية أو السياسات اللغوية. وقد يساعد ذلك على تفسير الإهمال الواسع النطاق الذي يطال دور التعليم في تأجيج النزاعات العنيفة. لكن هذا الإهمال أدى دوراً كبيراً في جعل البلدان أكثر عرضةً للنزاعات المسلحة. وتدل الدروس المستمدة من التاريخ، وكذلك الأمثلة الواردة في هذا الجزء، على أن الحكومات تتجاهل الروابط الحقيقية القائمة بين التعليم والعنف، على الرغم من المخاطر التي قد تترتب على هذا الأمر. فالإخفاق في الاعتراف بأن النهوج المتبعة في مجال التعليم قد تؤجج مشاعر الغبن لدى السكان يشكل أمراً خطيراً لأن الخيارات التي يتخذها راسمو السياسات يمكن أن تجعل البلدان أكثر عرضةً للنزاعات العنيفة. ولا تتوقف آثار هذا الإخفاق عند هذا الحد، فهو يؤدي أيضاً إلى ضياع فرص الاستفادة مما يتيحه التعليم من إمكانات لإرساء السلام. □

الإطار 3.9: الإدارة والتعليم في البوسنة والهرسك: بين التشتت والتشرذم

إذا تمت تنشئة الأجيال القادمة من الناخبين وفقاً لمبادئ تكرس الانقسام الوطني والاستبعاد الإثني، فإن مصير [البوسنة والهرسك] سيكون إما المزيد من التشتت أو الزوال".

– (OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina, 2010)

أُبرم اتفاق دايتون عام 1995 لتمكين "الهويات الوطنية" المختلفة من أن تعيش جنباً إلى جنب في بلد واحد. وبرز اتحاد البوسنة والهرسك في صيغة تعتمد درجة عالية من اللامركزية، فكانت النتيجة بنية إدارية مجزأة وفقاً لاعتبارات مرتبطة بالأصل الإثني واللغة والدين. ويُخشى أن يؤدي النظام التعليمي إلى تعزيز الانقسامات الاجتماعية، مما قد يؤثر سلباً على عملية بناء السلام.

وكان لاتفاق دايتون آثار بعيدة المدى على التعليم، لا سيما افتقار البلاد إلى سلطة مركزية فعالة لإدارة شؤون التعليم. وتوجد اليوم فعلياً 13 وزارة للتعليم تتوزع على أساس وزارة واحدة لكل من الكانتونات العشرة التي يضمها اتحاد البوسنة والهرسك، ويُضاف إليها وزارة اتحادية رئيسية للتربية والعلوم، ووزارة لجمهورية صربسكا، ووزارة لمنطقة برتشكو*. وأنشئت وكالة وطنية للتربية في عام 2008، لكنها لم تباشر عملها بكل طاقاتها.

وتنقسم معظم المدارس على أساس الأصل الإثني للطلبة وانتمائهم الديني واللغة التي يستخدمونها. ويعود هذا الواقع في بعض المناطق إلى الفصل الجغرافي الذي نجم عن التطهير العرقي والتشريد. وحتى في المناطق التي تتسم باختلاط نسبي بين الإثنيات، يخشى الآباء على سلامة أطفالهم في المدارس التي تهيمن عليها جماعة إثنية أخرى. وعوضاً عن إرسال الأطفال إلى مدارس تقع على مسافة قريبة من المنزل الأسري، يسعى الكثير من الآباء إلى تسجيل أطفالهم في مدارس ترتبط "بهويتهم الوطنية"، علماً بأن هذه المدارس تقع في غالب الأحيان على مسافة بعيدة من مكان السكن. ويتّبع ما لا يقل عن 3% من مدارس البلاد سياسة تقوم على استيعاب طلبة من إثنيات مختلفة. لكن اختيار المعلمين وأوقات التعليم والمناهج الدراسية يختلف باختلاف الجماعات الإثنية التي ينتمي إليها الأطفال.

ويثير هذا التشرذم عدة مخاوف إزاء إدارة شؤون التعليم، ذلك لأن افتقار البلاد إلى وزارة اتحادية قوية يحول دون بناء نظام وطني للتخطيط، مما يقوض الجهود الرامية إلى معالجة المشكلات المرتبطة بجودة التعليم وبإصلاح المناهج الدراسية. كما أن عدم توافر نظام مركزي لتخصيص الموارد المالية يسهم في التفاوت الكبير في أداء الطلبة من منطقة إلى أخرى، الأمر الذي يحد من احتمال تعزيز الإنصاف. وربما الأهم من هذا كله هو أن سياسة العزل بين الدارسين والفصل بين المدارس لا تساعد الأطفال على تنمية هوية الانتماء إلى مجتمع تعددي يقوم عليه في نهاية المطاف السلام والأمن الدائمان.

* برتشكو هي وحدة إدارية حيادية تتمتع بصلاحية التسيير الذاتي في إطار السيادة الوطنية والإشراف. وكانت تشكل في السابق جزءاً من جمهورية صربيا واتحاد البوسنة والهرسك.

المصدر: Magill (2010); OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina (2007*b*, 2007*c*, 2008*b*); Smith (2010*a*); World Bank (2006*a*).

الاعتبارات الأمنية تحد من فعالية المعونة المخصصة للبلدان المتأثرة بالنزاعات

تؤدي المساعدة الإنمائية دوراً رئيسياً في البلدان المتأثرة بالنزاعات. فهذه المساعدة لا تتيح فقط المحافظة على الخدمات الأساسية خلال فترات العنف، بل تتيح أيضاً دعم استراتيجيات إعادة البناء في مرحلة ما بعد النزاع. لكن لسوء الحظ، يعجز نظام المعونة الدولية عن مساعدة الدول المتأثرة بالنزاعات. فهذا النظام لا يوفر إلا قدراً ضئيلاً من المساعدات الإنمائية ويقوم بذلك بوتيرة غير منتظمة يصعب التنبؤ بها. كما أن استخدام هذه المعونة لإحراز تقدم في تحقيق أهداف الأمن القومي والأهداف الأوسع نطاقاً المتعلقة بالسياسة الخارجية للدول المانحة الرئيسية يهدد بتقويض فعالية المساعدة الإنمائية.

إن منع نشوب النزاعات أفضل من علاجها وأقل كلفةً منه

فضلاً عن ذلك، فإن المساعدة الإنمائية المخصصة للتعليم في البلدان المتأثرة بالنزاعات تتأثر لا محالة ببيئة المعونة الأوسع نطاقاً. فتدني مستويات المعونة وعدم القدرة على التنبؤ بها يحرمان النظم المدرسية من التمويل الذي هي بحاجة ماسة إليه لإعادة بناء المدارس، كما أنهما يحدان من القدرات اللازمة لأغراض التخطيط الوطني. ويشكل عدم وضوح الحد الفاصل بين التنمية والأمن مصدر قلق كبير في مجال التعليم وذلك لعدة أسباب منها أن النظم المدرسية تقف أصلاً في مرمى النار في الكثير من النزاعات العنيفة. وأي شعور بأن المعونة المخصصة للتعليم تهدف إلى كسب العقول والقلوب عوضاً عن مكافحة الأمية وأشكال الحرمان قد يجعل المدارس وأطفال المدارس أكثر عرضةً لنار النزاعات التي يُفترض أن يكونوا محميين منها.

ولا بد من زيادة حجم المعونة المخصصة للتعليم في البلدان المتأثرة بالنزاعات وتعزيز فعاليتها إذا ما أريد تسريع وتيرة التقدم نحو تحقيق الأهداف المحددة في إطار عمل داكار. ومن شأن المعونة الإنسانية أن تساعد على مواصلة التعليم في حالات الطوارئ، كما أن المساعدة الإنمائية الطويلة الأجل تؤدي دوراً رئيسياً في دعم الجهود التي تبذلها حكومات ما بعد النزاع لإعادة بناء النظم التعليمية، وهو شرط أساسي لبناء الثقة في زمن التسويات السلمية. وفي حين يوفر الفصلان 4 و5 تحليلاً مفصلاً للمشكلات التي تشوب نظام المعونة، يقدّم هذا الفصل لمحة موجزة عن مستوى المعونة الموجهة إلى البلدان المتأثرة بالنزاعات وطريقة توزيعها، وكذلك عن السياسات التي تحيط بالمعونة.

وثمة حجج دامغة تؤيد ضرورة استعراض أوجه القصور التي يتسم بها النظام الحالي للمعونة. فالمساعدة الإنمائية المخصصة للبلدان المتأثرة بالنزاعات تمثل قبل كل شيء واجباً أخلاقياً وشرطاً لتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية. لكنها تشكل أيضاً استثماراً في الأمن العالمي. ولا بد من الإشارة في هذا الصدد إلى أن الترابط القائم بين دول العالم يتيح لحالة انعدام الاستقرار الناجمة عن النزاعات المسلحة أن تنتقل عبر الحدود الوطنية وأن تؤثر على السلام والأمن الدوليين. ومع أن البلدان النامية هي أشد بلدان العالم تأثراً بالنزاعات، فإن الدول الغنية ليست بمنأى عن الآثار الجانبية التي قد تنجم عن هذه الأوضاع. ويمكن تلخيص الأسباب الداعية إلى إعادة النظر في الأولويات الراهنة في مجال تقديم المعونة بالنقاط الثلاث التالية:

- *تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية.* تمثل البلدان المتأثرة بالنزاعات أهم اختبار فيما يخص التقدم على طريق تحقيق الأهداف الإنمائية العالمية. فهذه البلدان تضم عدداً كبيراً من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس على المستوى العالمي، كما أنها تتسم ببعض أسوأ المؤشرات في العالم فيما يتعلق ببقاء الطفل على قيد الحياة، والتغذية، والانتفاع بالتعليم الأساسي (انظر الجزء الأول من هذا الفصل). ويُعتبر تدني مستويات التنمية البشرية سبباً ونتيجةً للنزاعات المسلحة. فالنزاعات المسلحة توقع الناس في براثن الفقر، وهو أمر يمكن بدوره أن يديم أعمال العنف. لكن من شأن المعونة أن تساعد على تحطيم هذه الحلقة.

- *الأمن العالمي والإقليمي.* مع أن العبء الأعظم للنزاعات المسلحة يقع على عاتق سكان البلدان المتأثرة بالنزاعات، فإن الآثار الجانبية للنزاعات والأمراض وانعدام الاستقرار السياسي والجرائم الدولية والإرهاب وتدهور الأوضاع الاقتصادية تعرّض الدول المجاورة والمجتمع الدولي بنطاقه الأوسع للخطر. فعلى سبيل المثال، ألحق انعدام الاستقرار في الصومال الضرر بالدول المجاورة وأوجد الظروف المؤاتية لأعمال القرصنة التي تهدد الممرات الإقليمية للملاحة. وفي أفغانستان وكولومبيا، تشكل الجماعات المسلحة جزءاً من نظام أوسع نطاقاً للاتجار بالمخدرات على المستوى الدولي. وتفيد التقديرات بأن 90% من الأفيون غير المشروع في العالم يأتي من أفغانستان (UNODC, 2010a). فضلاً عن ذلك، فإن عجز البلدان المتأثرة بالنزاعات عن توفير نظم صحية قوية يمكن أن يجعل من هذه البلدان بؤراً للأمراض السارية على المستويين الإقليمي والعالمي. ويمكن لهذه البلدان أيضاً أن تكون مرتعاً للإرهاب (Weinstein et al., 2004)، مما يعرّض البلدان الغنية لمخاطر أمنية ويحد من حظوظ الدول المتأثرة بالنزاعات في بناء السلام.

- *إن منع نشوب النزاعات خير من علاجها وأقل كلفةً منه.* فمعظم البلدان المتأثرة بالنزاعات تقع رهينة دورات من العنف ولا تنعم إلا بفترات وجيزة من السلام، الأمر الذي غالباً ما يمهد الطريق لمزيد من العنف. وبالنسبة إلى السكان والبلدان المعنيين، تشكل دورات العنف هذه عائقاً كبيراً يحول دون محاربة الفقر. أما فيما يخص الجهات المانحة، فتؤدي دوامة العنف إلى زيادة الطلب على ميزانيات المعونة الإنسانية التي تعاني أساساً من ثقل أعباء مهامها، مما يحوّل الموارد بعيداً عن المساعدة الإنمائية الطويلة الأجل. لكن الاستثمار في منع نشوب النزاعات من خلال توفير مساعدة إنمائية فعالة على الأجل الطويل ينقذ حياة الناس ويُعتبر أقل كلفةً بكثير من التدابير المتخذة بغية

التصدي لحالات الطوارئ المتكررة التي تنجم عن دورات العنف. وتفيد إحدى الدراسات بأن كل دولار أمريكي يُخصص لمنع نشوب النزاعات قد يتيح توفير أكثر من 4 دولارات لصالح الجهات المانحة (Chalmers, 2004).

وينظر القسم الأول من هذا الجزء في مستويات إجمالي المعونة المخصصة للبلدان المتأثرة بالنزاعات ذات الدخل المنخفض وذات الحد الأدنى من الدخل المتوسط. أما القسم الثاني، فيستطلع المشكلات المرتبطة بالمساعدة الإنمائية ويسلط الضوء على أوجه التوتر القائمة بين الأهداف الإنمائية في مجال التعليم والأهداف الاستراتيجية للبلدان الغنية.

البلدان المتأثرة بالنزاعات تحصل على مساعدة محدودة وغير متساوية

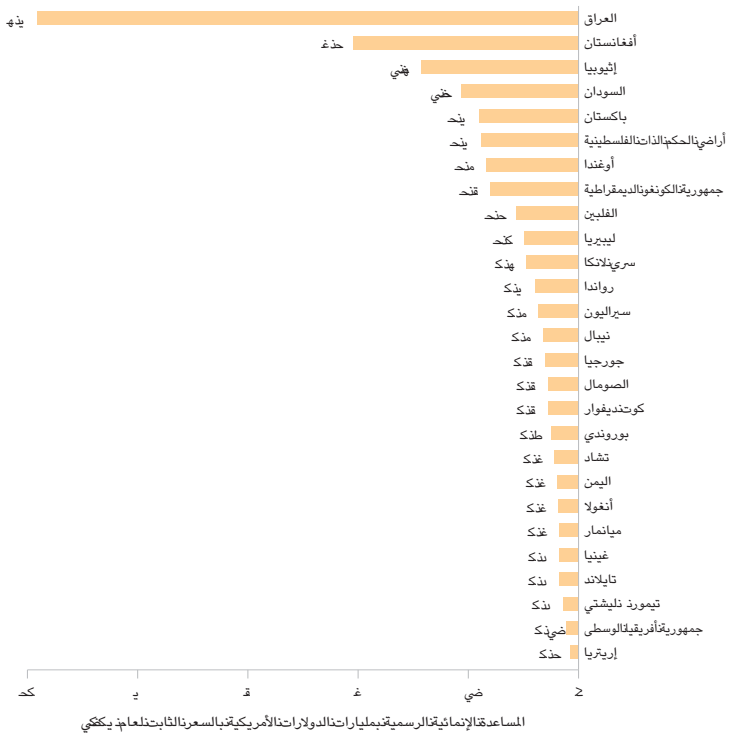
إن مستويات المعونة المخصصة للبلدان التي تعيش نزاعات مسلحة شهدت ارتفاعاً كبيراً في السنوات الأخيرة. وتؤدي هذه المعونة دوراً حيوياً في الحفاظ على النظم التعليمية وإعادة بنائها. غير أن البيانات الخاصة بالمعونة العالمية لا تظهر الفوارق الشاسعة في توزيع المعونة على البلدان، كما أنها تحجب عن الأنظار مشكلات أوسع نطاقاً في إدارة المعونة.

فما هو حجم المعونة التي تتدفق باتجاه الدول المتأثرة بالنزاعات؟ بغية الإجابة على هذا السؤال، ينظر هذا الجزء الفرعي إلى بيانات مستمدة من 27 بلداً من البلدان ذات الدخل المنخفض وذات الحد الأدنى من الدخل المتوسط التي تم إدراجها في قائمة الدول المتأثرة بالنزاعات[15]. وقد حصلت هذه البلدان مجتمعةً على 36 مليار دولار أمريكي في فترة العامين 2007-2008،[16] أو ما يساوي 29% من مجموع المساعدة الإنمائية الرسمية.

لكن هذا النوع من الأرقام الإجمالية يحجب عن الأنظار الفوارق في المعونة التي يحصل عليها كل بلد على حدة. وتتركز المساعدة الإنمائية الرسمية إلى حد كبير في مجموعة محددة من الدول المتأثرة بالنزاعات. ففي الفترة 2007-2008، تلقى العراق أكثر من ربع إجمالي المعونة المخصصة للبلدان المتأثرة بالنزاعات. وحصل العراق وأفغانستان مجتمعين على 38% من المعونة التي تلقتها البلدان النامية الـ 27 الأشد فقراً من غيرها. ويتضح من هذه الأرقام أنه توجد فوارق كبيرة في المعونة التي تتلقاها المجموعات المختلفة من البلدان (الشكل 3.14). فالمعونة التي حصلت عليها أفغانستان فاقت مجموع المدفوعات التي تلقتها السودان وجمهورية الكونغو الديمقراطية وليبيريا. أما المعونة التي حصل عليها العراق، فناهزت مجموع المعونة المخصصة لكل البلدان المتأثرة بالنزاعات في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

الشكل 3.14: توجد فوارق كبيرة جداً في المعونة التي تتلقاها البلدان المتأثرة بالنزاعات

المساعدة الإنمائية الرسمية المخصصة للبلدان المتأثرة بالنزاعات ذات الدخل المنخفض وذات الحد الأدنى من الدخل حسب المتوسط في 2007-2008



المصدر: OECD-DAC (2010c).

وسُجلت زيادة إجمالية في المعونة الموجهة إلى أفقر البلدان المتأثرة بالنزاعات. ففي الفترة 2007-2008، تلقت البلدان الستة عشر ذات الدخل المنخفض في مجموعة البلدان السبعة والعشرين المذكورة أعلاه مبلغاً قدره 16.4 مليار دولار أمريكي، مقابل 11.7 مليار في الفترة 2002-2003. وتُعتبر المعونة مهمة جداً بالنسبة إلى هذه البلدان لأنها تمثل حصة كبيرة من الإيرادات الحكومية. ويبين الشكل 3.15 أن إجمالي المساعدة الإنمائية يساوي مجموع الإيرادات المحلية. لكن المساعدة الإنمائية تجاوزت قيمة الإيرادات المحلية بأكثر من ستة أمثال في بلدان مثل أفغانستان وليبيريا.

فضلاً عن ذلك، فإن أفقر البلدان المتأثرة بالنزاعات والبالغ عددها 16 بلداً شهدت ارتفاعاً في حصتها من إجمالي المعونة وكذلك في حصتها من المعونة المخصصة للتعليم (الشكل 3.16). وكان ارتفاع المعونة المخصصة للتعليم في هذه البلدان أسرع من الارتفاع المسجل في حصتها من إجمالي المعونة وأسرع من الارتفاع الذي شهدته المعونة العالمية المخصصة للتعليم. وخلاصة الأمر أن البلدان المتأثرة بالنزاعات ذات الدخل المنخفض شهدت ارتفاعاً في حصتها من إجمالي المساعدة الإنمائية بين فترتي العامين 2002-2003 و2007-2008، وتزامن ذلك مع ارتفاع من 13 إلى 18% في حصتها من إجمالي المعونة المخصصة للتعليم

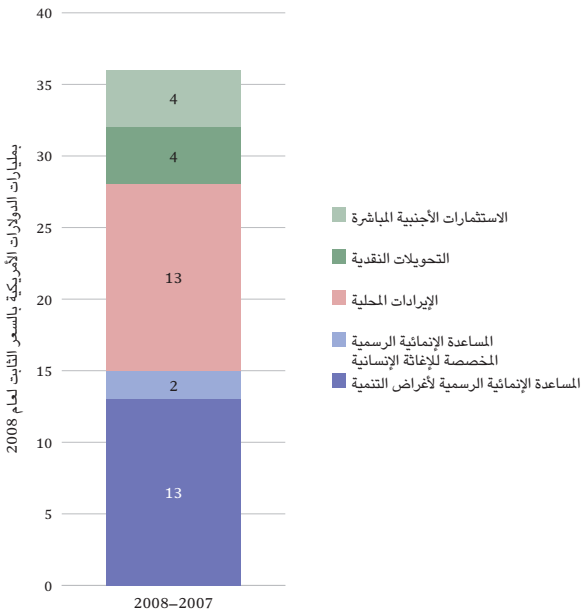
تفيد إحدى الدراسات بأن كل دولار أمريكي يُخصص لمنع نشوب النزاعات يمكن أن يوفر أكثر من 4 دولارات لصالح الجهات المانحة

15. كل ما ذُكر بشأن أراضي كوسوفو أو مؤسساتها أو السكان المنتمين إليها يفي تماماً بما نص عليه قرار مجلس الأمن التابع للأمم المتحدة رقم 1244 ولا يمس إطلاقاً بوضع كوسوفو.

16. حُسبت الأرقام استناداً إلى متوسط فترات العامين المشار إليها في الشكل بغية التخفيف من آثار تقلب المعونة.

الشكل 3.15: المعونة تشكل مصدراً مهماً للإيرادات في أفقر البلدان المتأثرة بالنزاعات

مصادر الإيرادات في البلدان المتأثرة بالنزاعات ذات الدخل المنخفض حسب المتوسط في 2007–2008

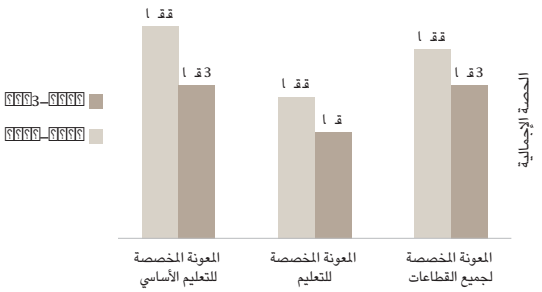


ملاحظة: تشير الأرقام إلى التدفقات المالية في ثلاثة عشر بلداً من أصل البلدان الستة عشر ذات الدخل المنخفض التي تم تصنيفها في فئة البلدان المتأثرة بالنزاعات في هذا التقرير (باستثناء الصومال واليمن وتشاد). ويُذكر أن بعض الأرقام الخاصة بالتحويلات النقدية والإيرادات المحلية مبنية على تقديرات.

المصادر: EFA Global Monitoring Report team calculations; IMF (2010*d*, 2010*e*); OECD-DAC (2010*c*); World Bank (2010*f*).

الشكل 3.16: البلدان المتأثرة بالنزاعات ذات الدخل المنخفض تحصل على حصة أكبر من إجمالي المعونة

حصة البلدان المتأثرة بالنزاعات ذات الدخل المنخفض من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية، 2002–2003 و2007–2008



المصدر: OECD-DAC (2010*c*).

تلقت السودان أقل من نصف المعونة المخصصة للتعليم الأساسي التي تلقاها العراق

الأساسي (الشكل 3.16).[17] بيد أن هذا الارتفاع لم يفد في تضييق الفجوة الكبيرة في تمويل التعليم. ويُعزى ذلك جزئياً إلى طريقة توزيع المعونة على مختلف البلدان.

الفوارق في المعونة المخصصة للتعليم

إلى أي مدى تتوافق المعونة الدولية المخصصة للتعليم في الدول المتأثرة بالنزاعات مع احتياجات هذه الدول؟ لا توجد طريقة بسيطة للإجابة على هذا السؤال. لكن يمكن القول إن الاختلال في إجمالي المعونة أدى إلى اختلال في توزيع المساعدة الإنمائية المخصصة للتعليم الأساسي. فالارتفاع الكبير في الدعم الموجه إلى أفغانستان والعراق وباكستان يتناقض بشكل صارخ مع تجربة الكثير من البلدان الأخرى.

وتبرز هذه الفوارق بوضوح لدى مقارنة هذه البلدان الثلاثة أو دول "الخط الأمامي" بالبلدان الأخرى المتأثرة بالنزاعات في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

إن تدفقات المساعدة الإنمائية المخصصة للتعليم الأساسي ارتفعت بأكثر من خمسة أمثال في أفغانستان وبما يناهز ثلاثة أمثال في باكستان في فترتي العامين 2002–2003 و2007–2008 (الشكل 3.17). ومع أن المعونة المخصصة للتعليم الأساسي في السودان ارتفعت أيضاً، فإن هذا الارتفاع كان محدوداً جداً. إلى جانب ذلك، بقيت المعونة المخصصة للتعليم الأساسي عند مستويات متدنية جداً في تشاد وسجلت تراجعاً كبيراً في كوت ديفوار منذ نشوب الحرب الأهلية التي امتدت من عام 2002 إلى عام 2004.[18] وحصلت أفغانستان وباكستان بين هذين العامين على أكثر من ربع المعونة المخصصة للتعليم الأساسي في مجموعة البلدان المتأثرة بالنزاعات ذات الدخل المنخفض وذات الحد الأدنى من الدخل المتوسط. لكن هذا الأمر لا يشير في حد ذاته إلى انعدام التوافق بين احتياجات البلدان والأموال المخصصة لها، مع الإشارة إلى أن أفغانستان وباكستان يواجهان عجزاً كبيراً جداً في تمويل التعليم. لكن هذا الواقع ينطبق أيضاً على جمهورية الكونغو الديمقراطية التي حصلت على أقل من ربع المعونة المقدمة إلى باكستان، كما أنه ينطبق على السودان التي تلقت أقل من نصف المعونة المقدمة إلى العراق.

وتتمثل إحدى الوسائل الأخرى لتقييم مدى التوافق بين الاحتياجات والمعونة في دراسة التقديرات الخاصة بالثغرات المالية الوطنية فيما يخص تحقيق أهداف التعليم للجميع (EPDC and UNESCO, 2009). ونظراً إلى العدد الكبير من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، وتدني مستويات محو الأمية، والتكاليف المرتبطة ببناء قاعات الدراسة وتوظيف المعلمين، فإن التكاليف التي تواجهها البلدان المتأثرة بالنزاعات ذات الدخل المنخفض تفوق إلى حد كبير التكاليف التي تواجهها البلدان الأخرى ذات الدخل المنخفض. ويُقدّر العجز المالي لكل

17. إن مجموعة البلدان المتأثرة بالنزاعات ذات الدخل المنخفض تختلف عن المجموعة التي شملها التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2010. ويُعزى ذلك جزئياً إلى أن بعض البلدان التي كانت مصنفة سابقاً في فئة البلدان المنخفضة الدخل باتت مصنفة في فئة البلدان ذات الحد الأدنى من الدخل المتوسط وفقاً للبنك الدولي. لكن المعونة المخصصة للتعليم الأساسي في البلدان العشرين المشمولة في تقرير عام 2010 اتسمت باتجاه مماثل، إذ ارتفعت من 18% في الفترة 2002–2003 إلى 24% في الفترة 2007–2008.

18. تراجع إجمالي المعونة الإنمائية المخصصة للتعليم الأساسي في كوت ديفوار من 46 مليون دولار أمريكي عام 2002 إلى 10 ملايين دولار في عام 2003، مع الإشارة إلى أنه سُجل انخفاض كبير في المساهمات الصادرة عن فرنسا والبنك الدولي. ولم يلقَ النداء الذي وجهته اليونيسيف لتوفير معونة إنسانية لدعم التعليم إلا تجاوباً محدوداً.

تلميذ بما يناهز 69 دولاراً أمريكياً في المتوسط، مقابل 55 دولاراً في سائر البلدان ذات الدخل المنخفض. ومع ذلك، فإن المعونة المخصصة لكل تلميذ في التعليم الأساسي تبلغ 16 دولاراً أمريكياً في البلدان المتأثرة بالنزاعات ذات الدخل المنخفض، مقابل 22 دولاراً في المتوسط في البلدان الأخرى ذات الدخل المنخفض. وثمة فوارق كبيرة جداً تحيط بالمتوسط العالمي. وصحيح أن المعونة التي حصلت عليها بعض البلدان مثل رواندا تمكّنها من الاقتراب من مستوى التمويل اللازم لكل تلميذ، لكن هذا الواقع هو بمثابة استثناء للقاعدة. ولا تزال الأغلبية الكبرى من البلدان المتأثرة بالنزاعات ذات الدخل المنخفض تواجه عجزاً كبيراً جداً في التمويل على الرغم من ارتفاع المعونة. ومع أن هذا العجز يتسع بوجه خاص في بلدان مثل الصومال وتشاد وجمهورية أفريقيا الوسطى وجمهورية الكونغو الديمقراطية، فإن المعونة المخصصة لكل تلميذ في هذه البلدان لا تزال متدنية للغاية وتقل عن 10 دولارات سنوياً (الشكل 3.18).

تقلّب المعونة يخل بعملية التخطيط

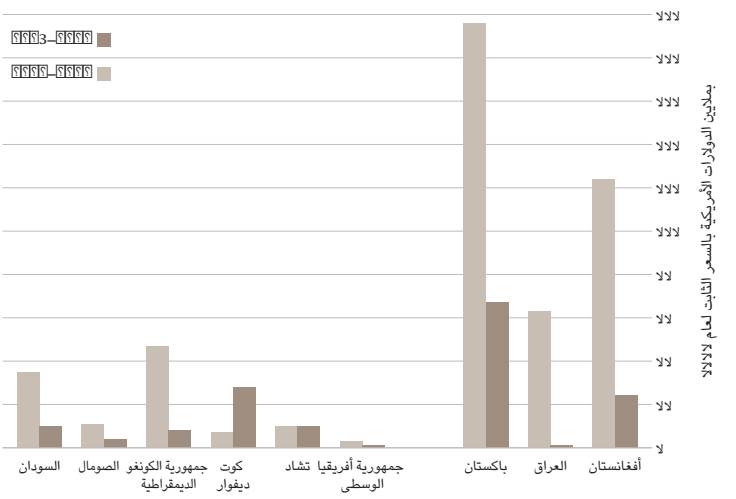
تثير هذه اللمحة العامة تساؤلات بشأن مدى توافق حجم المعونة التي تتلقاها أفقر بلدان العالم مع تحديات التنمية البشرية التي تواجهها في مجال التعليم الأساسي. ويشكل تقلب المعونة وعدم إمكانية التنبؤ بها مصدراً آخر للقلق. فالبلدان المنخفضة الدخل تحتاج إلى مصادر تمويل يمكن التنبؤ بها نظراً إلى ضعف قدراتها في مجال التخطيط والعجز المالي الكبير الذي تواجهه. غير أن التقلبات التي يشهدها إجمالي تدفقات المعونة المخصصة للبلدان الهشة والبلدان المتأثرة بالنزاعات تساوي ضعف التقلبات في المعونة الموجهة إلى بلدان أخرى (OECD et al., 2010). ويمكن الاستناد إلى خمسة بلدان متأثرة بالنزاعات لتكوين صورة عن مستوى التقلبات في المعونة (الشكل 3.19). ففي تشاد وجمهورية أفريقيا الوسطى على سبيل المثال، ارتفعت المعونة المخصصة للتعليم بمقدار الضعف وعادت لتتراجع بنسبة 50% على أساس دورات من سنتين.

وتشكل هذه التقلبات مشكلة خطيرة بوجه خاص بالنسبة إلى مجال التعليم الذي يحتاج إلى موارد طويلة الأجل للاضطلاع بتخطيط فعال. ومن شأن عدم انتظام تدفقات المعونة أن يحد من القدرة على التنبؤ بالإنفاق على الاحتياجات التعليمية الأساسية وإعادة البناء. وقد تدل التغيرات الكبيرة المسجلة من سنة إلى أخرى على قصور في تسديد رواتب المعلمين وبناء قاعات الدراسة.

ولكن لماذا تتسم المعونة المخصصة للبلدان المتأثرة بالنزاعات بهذا القدر من التقلبات؟ يُعزى هذا الأمر في بعض الحالات إلى النزاعات المسلحة التي تمنع البلدان من تسديد المعونة التي تعهدت بتقديمها. وفي حالات أخرى، قد تؤدي مقتضيات التبليغ التي تفرضها الجهات المانحة والمشكلات الإدارية في البلدان المستفيدة إلى الإخلال بتدفقات المعونة. وقد يتعذر أيضاً على حكومات البلدان المستفيدة أن تفي بالمعايير الدنيا للشفافية. وغالباً ما يشكل الفساد مصدر قلق كبير ومشروع بالنسبة إلى الجهات المانحة.

الشكل 3.17: ارتفاع متفاوت في المعونة المخصصة للتعليم الأساسي في البلدان المتأثرة بالنزاعات

إجمالي المعونة المخصصة للتعليم الأساسي في مجموعة مختارة من البلدان المتأثرة بالنزاعات، حسب المتوسط في 2002-2003 و2007-2008



المصدر: OECD-DAC (2010c).

إن من شأن النهوج الابتكارية أن تعالج بعض هذه المشكلات. كما يمكن للجهات المانحة أن تحد من المخاطر التي تتعرض لها عن طريق اللجوء إلى آليات متعددة الأطراف لتقديم المعونة. ويمكنها كذلك أن تستثمر في نظم بناء القدرات والتبليغ بغية تحسين المساءلة فيما يخص سكان البلدان النامية والجهات المانحة على حد سواء. وبمقدور الجهات المانحة أيضاً أن تتعاون مع منظمات غير حكومية للوصول إلى الفئات السكانية الضعيفة. فضلاً عن ذلك، يمكن للجهات المانحة أن توائم مقتضيات التبليغ مع خصائص البيئة التي تعمل فيها. وصحيح أن هذا الأمر قد ينطوي على بعض المخاطر، لكن الابتعاد عن المخاطر قد يوقف تدفق المعونة ويزيد من احتمال تجدد أعمال العنف. ويقدّم الفصل 5 المزيد من المعلومات عن هذه القضايا.

تعاني جمهورية أفريقيا الوسطى وتشاد والصومال وجمهورية الكونغو الديمقراطية من ثغرات مالية كبيرة جداً، مع هذا فإن المعونة المخصصة لكل تلميذ في هذه البلدان تقل عن 10 دولارات سنوياً

إضفاء طابع أمني على المعونة

تشدد الجهات المانحة في بيانات السياسات الخاصة بها على مجموعة من الأسباب التي تستدعي العمل في البلدان المتأثرة بالنزاعات. ويُعتبر واجب مساعدة البلدان المتخلفة عن الركب فيما يخص تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية، بما في ذلك التعليم، من الأسباب البارزة في هذا الصدد (Bermingham, 2010; Lopes Cardozo and Novelli, 2010). وتمثل المخاوف الأمنية العامة أحد الأسباب التي تذكرها غالباً الجهات المانحة.

وتعتبر الكثير من الحكومات المانحة أن الفقر وهشاشة الدولة في البلدان المتأثرة بالنزاعات يشكلان مصدراً لانعدام الأمن على المستوى العالمي وأنهما يمثلان خطراً على الأمن القومي له صلة بالإرهاب وانتشار الأسلحة والجرائم الدولية (OECD-DAC, 2006). وثمة قناعة راسخة بأن المعونة الإنمائية هي من الوسائل الكفيلة

الشكل 3.18: الفجوة بين المعونة المقدمة والاحتياجات من حيث التمويل الخارجي للتعليم لا تزال كبيرة في البلدان المتأثرة بالنزاعات

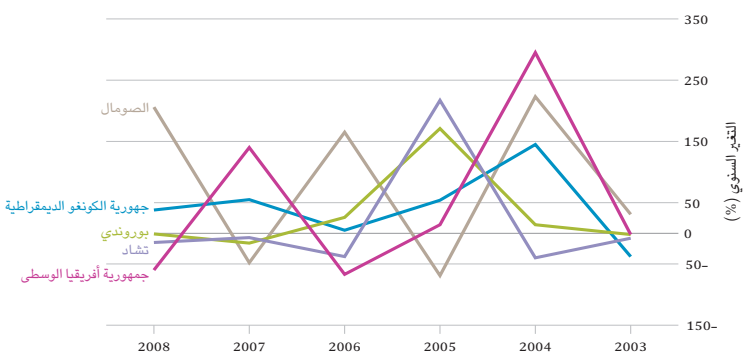
التغير في المعونة المخصصة للتعليم الأساسي المقدمة عن كل طفل في سن التعليم الابتدائي بين 2002–2003 و2007–2008، ومتوسط العجز المالي السنوي لكل طفل في مجموعة مختارة من البلدان المتأثرة بالنزاعات

ملاحظة: إن باكستان وكوت ديفوار ونيجيريا كانت مصنفة في فئة البلدان ذات الحد الأدنى من الدخل المتوسط في عام 2008، وهي بالتالي غير مشمولة في المتوسطات المبينة في الجهة اليمنى من الشكل.

المصدر: EPDC and UNESCO (2009); OECD-DAC (2010*c*).

الشكل 3.19: المعونة المخصصة للتعليم الأساسي في البلدان المتأثرة بالنزاعات تشهد تقلبات كبيرة

التغير السنوي في المعونة المخصصة للتعليم الأساسي في خمسة بلدان متأثرة بالنزاعات، 2003–2008



المصدر: OECD-DAC (2010*c*).

بالتصدي لهذه المخاطر، وبخاصة عندما تكون البلدان المانحة من الأطراف المشاركة مباشرةً في النزاع. وكانت الهجمات الإرهابية التي نُفذت في 11 أيلول/سبتمبر عام 2001 بمثابة نقطة تحول في هذا الصدد. فلدى تقييم الأسباب الكامنة وراء هذه الهجمات، خلصت عمليات الاستعراض الاستراتيجية الخاصة بالأمن في الولايات المتحدة إلى أن اقتران الفقر بهشاشة الدولة في البلدان النامية هو خطر يهدد الأمن القومي ويتعين التصدي له من خلال التنمية. وعلى سبيل المثال، اعتبرت اللجنة المعنية بهجمات الحادي عشر من أيلول/سبتمبر 2001 أن تدني مستوى الدخل والبطالة عند الشباب وتدني جودة التعليم في باكستان من العوامل التي قد تدفع بالشباب إلى تنفيذ هجمات إرهابية في المستقبل (National Commission on Terrorist Attacks upon the United States, 2005). ودعت الاستراتيجية الوطنية للدفاع التي اعتُمدت في عام 2005 إلى بذل جهود جديدة لتعزيز قدرات الدول الهشة، وذلك

تماشياً مع نهج أوسع نطاقاً لمحاربة الإرهاب والجريمة المنظمة (US Department of Defense, 2005). وتم تأكيد هذا النداء مجدداً في الاستراتيجية الخاصة بالأمن القومي التي اعتمدتها الولايات المتحدة في عام 2010 (White House, 2010c).

وتجدر الإشارة إلى أن الترابط القائم بين جدولي أعمال الأمن والتنمية، والذي ازداد قوة بفعل الحرب في أفغانستان والعراق، لم يكن حكراً على الولايات المتحدة. فالحكومات في أستراليا والمملكة المتحدة وكندا وهولندا وغيرها من البلدان عمدت أيضاً إلى دمج المعونة في استراتيجيات أوسع نطاقاً شملت مجالي الأمن والتنمية (Bermingham, 2010; Cardozo and Novelli, 2010; Mundy, 2009; Patrick and Brown, 2007a). وثمة عدد كبير من الحكومات المانحة التي تعتبر أن المساعدة الإنمائية تشكل، شأنها شأن الدبلوماسية والدفاع، جزءاً حاسماً مما يُعرف في مجال تقديم المعونة بالنهج الثلاثي الأبعاد.

وفكرة اعتماد نهوج متكاملة تشمل الأمن والسياسة الخارجية والتنمية أمر منطقي. فمساعي منع نشوب النزاعات وإعادة بناء النظم التعليمية بعد النزاع تعتمد في نهاية المطاف على تداخل مجموعة من السياسات. وفي منطقة البحيرات الكبرى بأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى على سبيل المثال، ينبغي للبلدان المانحة أن تضع إطاراً للتخطيط يشمل السياسة الخارجية (لضمان فعالية عمليات التدخل التي تقوم بها الأمم المتحدة وتسوية النزاعات بين الدول المجاورة) والأمن (لإعادة بناء فعالية الشرطة والقوات المسلحة وسيادة القانون) والتنمية (من خلال استثمارات طويلة الأجل مخصصة للبنى الأساسية والتعليم في مناطق مثل جنوب السودان وشمال جمهورية الكونغو الديمقراطية) بغية إيجاد الظروف المؤاتية للسلام المستدام. ومن شأن الإخفاق في أي من هذه المجالات أن يعرقل التقدم المحرز في كافة الميادين. ومن الأسباب الكامنة وراء النتائج الخجولة التي أفضى إليها الحجم الكبير للمساعدات التي تم توفيرها لمنطقة البحيرات الكبرى على مر السنين أن حكومات البلدان المتقدمة لم تجعل هذه المنطقة من أولويات سياستها الخارجية. كما أن المساعي الدبلوماسية لتسوية النزاعات وبناء السلام لم تحظَ إلا باستثمارات محدودة. ومن شأن النهوج التي تشمل "الحكومة برمتها" أن تضمن اتسام السياسات بمزيد من الاتساق (OECD-DAC, 2006).

ولكن لا بد من الإقرار بالمخاطر التي ينطوي عليها النهج الثلاثي الأبعاد. ويُخشى تماماً أن تطغى الاعتبارات المرتبطة بالأمن القومي على الأولويات الأخرى. وإذا أخضعت التنمية لحساب الأهداف العسكرية وأهداف السياسة الخارجية، فإن قضية الحد من الفقر ستتراجع لا محالة في إطار جدول أعمال الدول. فضلاً عن ذلك، فإن استخدام المعونة لتحقيق ما تصفه الأطراف الفاعلة في البلدان المتأثرة بالنزاعات – عن حق أو عن خطأ – بأهداف استراتيجية للبلدان المانحة من شأنه أن يؤجج أعمال العنف.

تغيير الأولويات لصالح دول "الخط الأمامي"

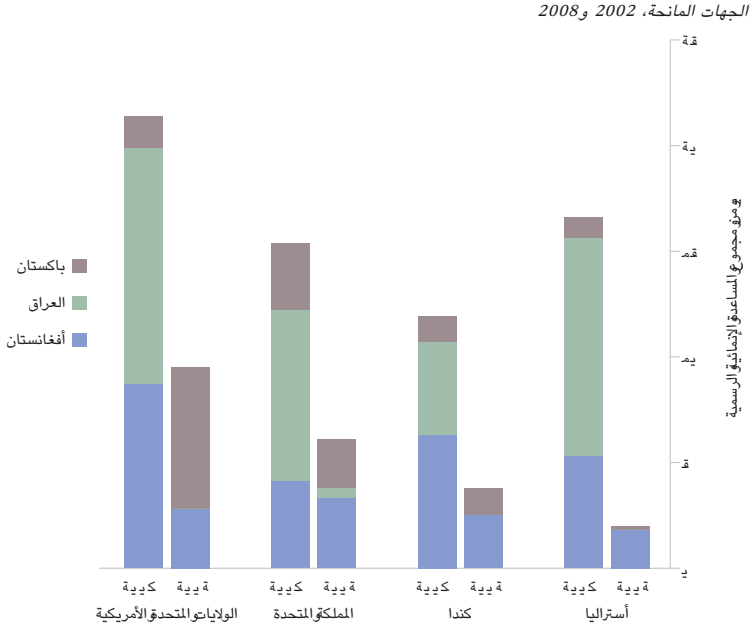
لم تعمد الجهات المانحة إلى ربط التنمية بالأمن في بيانات السياسات فحسب. فكما ذكرنا آنفاً، زاد بعض هذه الجهات زيادة كبيرة حجم المعونة المخصصة لأفغانستان والعراق وباكستان التي تُعتبر بمثابة دول الخط الأمامي في "الحرب على الإرهاب" (الشكل 3.20). فبين عامي 2002 و2008، ارتفعت المعونة المخصصة لأفغانستان بأكثر من ثلاثة أمثال. ومع أن العراق كان يتلقى قدراً لا يستحق الذكر من المعونة قبل الغزو عام 2003، فإنه أصبح من الجهات الرئيسية لتلقي المعونة بحلول عام 2005. وتشهد المعونة المخصصة لباكستان ارتفاعاً متواصلاً، وإن كان أبطأ من الزيادة المسجلة في أفغانستان والعراق.

وفي أفغانستان، اقترن ارتفاع المعونة بازدياد الوجود العسكري للكثير من الجهات المانحة في هذا البلد. ويشارك واحد وأربعون بلداً بقوات تحت مظلة حلف شمال الأطلسي (الناتو) أو قوات التحالف المنتشرة في أفغانستان (Afghanistan Ministry of Finance, 2009). ويُذكر أيضاً أن كل الجهات المانحة التابعة للجنة المساعدة الإنمائية تعمل في الميدان إلى جانب ثماني وكالات متعددة الأطراف معنية بالمعونة بغية توفير المعونة الإنمائية للسكان، وعمدت ست عشرة جهة من هذه الجهات إلى دعم التعليم في الفترة 2007-2008 (OECD-DAC, 2010c).

إذا أخضعت التنمية لحساب الأهداف العسكرية وأهداف السياسة الخارجية، فإن قضية الحد من الفقر ستتراجع لا محالة في جدول أعمال الدول

الشكل 3.20: قامت عدة جهات مانحة بزيادة حصة المعونة المخصصة لأفغانستان والعراق وباكستان

حصة أفغانستان والعراق وباكستان من مجموع المساعدة الإنمائية الرسمية التي قدّمتها مجموعة مختارة من الجهات المانحة، 2002 و2008



ملاحظة: إن حجم المعونة المقدمة من الولايات المتحدة إلى باكستان في عام 2002 مبني على أرقام عام 2003.

المصدر: OECD-DAC (2010c).

وفي عام 2008، تلقت دول "الخط الأمامي" الثلاث أكثر من 20% من معونة الولايات المتحدة، وهي نسبة تزيد بأكثر من مرتين على الحصة التي تلقتها في عام 2002. وبما أن الولايات المتحدة أعلنت أنها ستزيد المساعدة الاقتصادية المخصصة لباكستان بمقدار ثلاثة أمثال إلى حوالى 1.2 مليار دولار أمريكي في عام 2010، فُيرجح أن تشهد هذه الحصة المزيد من الارتفاع مع الوقت (Center for Global Development, 2010). وتجدر الإشارة إلى أن المعونة التي تخصصها المملكة المتحدة لدول "الخط الأمامي" الثلاث ارتفعت بمقدار ثلاثة أمثال. أما معونة كندا لهذه البلدان، فقد ارتفعت بأكثر من الضعف بالمقارنة مع المرحلة السابقة.

كسب العقول والقلوب؟

إن الوحدات القتالية على مستوى الألوية والكتائب والسرايا المشاركة في مكافحة العصيان تستخدم المال كسلاح لكسب عقول السكان الأصليين وقلوبهم من أجل إلحاق الهزيمة بالمتمردين. ويُعتبر المال أحد الأسلحة الرئيسية التي تستخدمها الوحدات القتالية للنجاح في مهام مكافحة العصيان وفي العمليات الإنسانية.

– دليل القادة العسكريين لاستخدام المال بوصفه سلاحاً (Center for Army Lessons Learned, 2009)

يتضح من "دليل القادة العسكريين" أن النموذج الذي يشمل "الحكومة برمتها" يمكن أن يُفسر بطرائق مختلفة. ويعتبر بعض الخبراء الاستراتيجيين في الشؤون العسكرية أن المعونة قد تشكل مورداً قيماً لمكافحة العصيان وكسب العقول والقلوب.[19] ويشكل قطاع التعليم بطبيعة الحال أحد المجالات المركزية في الأنشطة الهادفة إلى "كسب العقول والقلوب". لا شك أن المدارس توفر للسكان المحليين فوائد واضحة وبارزة للعيان. لكن النهج الوارد ذكره في "دليل القادة العسكريين" يقترن بعدد من المخاطر أيضاً، وذلك لعدة أسباب منها أن المدارس تعتبر رمزاً بارزاً للعيان لسلطة الحكومة، مما يجعلها بالتالي هدفاً بارزاً للعيان بالنسبة إلى الجماعات المعارضة لهذه السلطة. ويُخشى أن تؤدي نهوج "كسب العقول والقلوب" المتبعة في مجال تقديم المعونة إلى الخلط بين المدنيين والمقاتلين، الأمر الذي يجعل المدارس وأطفال المدارس والعاملين في مجال التنمية أكثر عرضةً للهجمات.

من شأن نهوج "كسب العقول والقلوب" أن تجعل المدارس وأطفال المدارس والعاملين في مجال التنمية أكثر عرضةً للهجمات

إن معظم النقاشات المتعلقة بدور الجيش في التنمية ركزت حتى الآن على الولايات المتحدة. ويُعزى ذلك جزئياً إلى أن حصة متزايدة من الأموال التي يخصصها هذا البلد للمعونة تُقدَّم من خلال الأجنحة المعنية بشؤون الدفاع والدبلوماسية في الوكالات الأمريكية التي تتبع "النهج الثلاثي الأبعاد". وبين عامي 1998 و2006، ارتفعت حصة وزارة الدفاع الأمريكية من إجمالي معونة الولايات المتحدة من 3.5% إلى حوالى 22%، وتزامن ذلك مع تراجع في حصة وكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتحدة الأمريكية (Brown and Tirnauer, 2009). ويعتبر البعض أن هذا التغيير يدل على تنامي دور وزارتي الدفاع والخارجية في الولايات المتحدة في تحديد استراتيجية المعونة (Brigety II, 2008; Moss, 2010; Patrick and Brown, 2007b).[20]

وتجدر الإشارة إلى أن النهوج المتبعة لتقديم المعونة تدعم وجهة النظر هذه. ففي إطار "برنامج استجابة القادة العسكريين لحالات الطوارئ"، الذي يمثل إحدى الوسائل المستخدمة لتقديم المساعدة الإنمائية في المناطق غير الآمنة، يمكن للقادة الميدانيين الأمريكيين في أفغانستان والعراق أن يستخدموا أموال المعونة للرد بـ"سلاح غير قاتل" يتيح تمويل المشروعات الصغيرة الحجم الخاصة بالمساعدة الإنسانية وإعادة البناء في مناطق العمليات العسكرية (Center for Army Lessons Learned, 2009). ويُذكر أن المساعدة التي يتم توفيرها للسكان المحليين في إطار "برنامج استجابة القادة العسكريين لحالات الطوارئ" تُعتبر صراحةً أحد عناصر استراتيجيات مكافحة العصيان. وتم التركيز على تحديد المشروعات السريعة الأثر التي تمكّن القوات العسكرية الأجنبية من كسب دعم السكان المحليين وإضعاف نفوذ المتمردين (Patrick and Brown, 2007b; Wilder, 2009; Wilder and Gordon, 2009).

ويُذكر أن المشروعات التعليمية التي ركزت بمعظمها على إعادة بناء المدارس وإصلاحها شكلت عنصراً بارزاً من أنشطة "برنامج استجابة القادة العسكريين لحالات الطوارئ". وحظي قطاع التعليم بأكبر عدد من مشروعات الدعم بالمقارنة مع أي قطاع آخر يشمله البرنامج المذكور في أفغانستان. كما أن المشروعات الخاصة بالمدارس تلقت أكبر قدر من الأموال في العراق (SIGAR, 2009a; SIGIR, 2009). وبفضل الأنشطة المضطلع بها من خلال "برنامج استجابة القادة العسكريين لحالات الطوارئ"، أصبحت الولايات المتحدة من الفاعلين الرئيسيين في مجال تقديم المعونة المخصصة للتعليم في المناطق غير الآمنة. وفي أفغانستان، أُنفق حوالى ثلثي إجمالي معونة الولايات المتحدة المخصصة للتعليم من خلال "برنامج استجابة القادة العسكريين لحالات الطوارئ" في عام 2008 (OECD-DAC, 2010c). وفي العراق، تم إنفاق إجمالي ميزانية الولايات المتحدة للمعونة المخصصة للتعليم، أي ما يساوي 111 مليون دولار أمريكي، من خلال البرنامج المذكور. ويعادل هذا المبلغ 86% من المعونة التي أنفقها كل الجهات المانحة على التعليم. لكن هذه الأموال تغفل إلى حد كبير الوكالات الحكومية المسؤولة عن تنسيق المعونة الخارجية وإدارتها (Afghanistan Ministry of Finance, 2009). وجرت العادة أن تُسدد المدفوعات بسرعة. ويُعزى ذلك جزئياً إلى طبيعة القواعد التشغيلية لـ"برنامج استجابة القادة العسكريين لحالات الطوارئ". فهذه القواعد لا تشمل المبادئ التوجيهية الأكثر صرامةً التي تفرضها وكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتحدة الأمريكية فيما يخص تصميم المشروعات والتقييم والأداء (Brigety II, 2008).

وكان للجيش الأمريكي مشاركة كبيرة بوجه خاص في تقديم المعونة. لكن ثمة مجموعة أخرى من البلدان التي عمدت إلى تكييف الممارسات الخاصة بالمعونة مع أوضاع النزاع. ويمكن أن نعزو هذا التكييف جزئياً إلى اعتبارات أمنية. فمن الواضح أنه ليس بمقدور وكالات المعونة والمنظمات غير الحكومية أن تقدّم المساعدة

19. يهدف نهج "كسب العقول والقلوب" إلى تحسين نظرة المواطنين إلى الحكومة (وإرساء شرعيتها) وإلى القوات العسكرية الأجنبية على حد سواء.

20. يهدف نهج "كسب العقول والقلوب" إلى تحسين نظرة المواطنين إلى الحكومة (وإرساء شرعيتها) وإلى القوات العسكرية الأجنبية على حد سواء.

الإنمائية في المناطق التي تشهد مواجهات عسكرية ما لم يتوافر لها نوع من الضمانات الأمنية. ومن خلال أفرقة إعادة إعمار المقاطعات في أفغانستان والعراق، قامت بعض البلدان، بما في ذلك أستراليا وألمانيا والمملكة المتحدة وكندا وهولندا، بالتماس مساعدة القوات المسلحة لحماية وكالات المعونة المعنية بمجال التنمية، علماً بأن القوات العسكرية شاركت أيضاً بصورة مباشرة في بناء المدارس والمستوصفات في بعض الحالات. ومع أنه لا يوجد الكثير من الجهات المانحة التي تضاهي الولايات المتحدة في إقرارها الصريح بأن المعونة تشكل جزءاً من استراتيجية تهدف إلى مكافحة العصيان عن طريق "كسب العقول والقلوب"، فإن أفرقة إعادة إعمار المقاطعات تشارك في الجهود الرامية إلى كسب تأييد السكان المحليين والحد من الدعم الذي يحظى به المتمردون. ويتم الاسترشاد بنهوج مماثلة لتحديد سياسات المعونة في البلدان والمناطق الأخرى التي تُعتبر مرتعاً محتملاً للإرهابيين، بما في ذلك الصومال واليمن وشمال كينيا (Bradbury and Kleinman, 2010).

وتواجه البلدان المانحة التي تشارك في النزاعات المسلحة معضلات حقيقية. فبرامج الدعم التي تعدها هذه البلدان تتيح لها معالجة الشواغل التي تصب في لب مشكلة الفقر والعنف. وتشير الأدلة بوضوح إلى أن المعونة يمكن أن تساعد على الحد من الثغرات الكبيرة التي تواجهها بلدان مثل أفغانستان في مجال التنمية البشرية. لكن ثمة احتمالاً كبيراً أن تنظر الجماعات المسلحة إلى المعونة المقدمة من البلدان المشاركة في النزاع على أنها تهدف إلى تحقيق أهداف سياسية. وينبغي لكل البلدان المانحة أن تدرس بعناية شروط اللجوء إلى القوات المسلحة لتقديم المساعدة الإنمائية وتأثير هذه المساعدة، وذلك استناداً إلى الاعتبارات الثلاثة التالية:

المخاطر التي قد تهدد المدارس وأطفال المدارس. إن إشراك الجيش في بناء المدارس قد يعرّض الأطفال لخطر مباشر. ويشكل التعليم في الأساس جزءاً من المعركة السياسية في أفغانستان وغيرها من البلدان. وأفادت اللجنة الأفغانية المستقلة المعنية بحقوق الإنسان بأن الحضور المدرسي في الفترة 2007–2008 شهد تراجعاً بنسبة 8% فيما يخص الفتيان وبنسبة 11% فيما يخص الفتيات، وخلصت إلى أن هذا الأمر "يتعلق بتفاقم انعدام الأمن، ويرتبط ارتباطاً خاصاً بالتهديدات والهجمات الموجهة ضد المدارس وكذلك ضد الأسر التي ترسل أطفالها إلى هذه المدارس" (Afghanistan Independent Human Rights Commission, 2008, p. 36). وتبين أن عدد الهجمات المصرح عنها التي استهدفت المدارس ارتفع بمقدار ثلاثة أمثال من 242 هجوماً في عام 2007 إلى 670 هجوماً في عام 2008. ومع أنه لا يمكن ربط هذه الهجمات مباشرةً بآثار مشروعات المعونة السريعة التأثير، فإن المخاطر التي تنطوي عليها هذه المشروعات واضحة وجلية. وأظهرت دراسة أُجريت بالتعاون مع وزارة التعليم أن المجتمعات المحلية على علم عادةً بمصادر تمويل المدارس، وأشارت إلى أن الدعم الذي يوفره فريق إعادة إعمار المقاطعات يجعل المدارس عرضةً للهجمات إلى حد كبير (Glad, 2009). وعملية التدقيق التي أجرتها الحكومة الأمريكية في مدرسة تم بناؤها بمساعدة الجيش في أفغانستان أثارت تساؤلات أوسع نطاقاً بشأن سلامة الطلبة. كما أن مخلفات الحرب في إحدى مدارس الفتيات، بما في ذلك المركبات العسكرية المدمرة في فناء المدرسة، أثارت قلقاً كبيراً (SIGAR, 2009b).

استهداف العاملين في مجال تقديم المعونة. خلال السنوات الأخيرة، سُجل ارتفاع يدعو إلى الانشغال في عدد الهجمات التي تستهدف المدنيين العاملين في مجال تقديم المعونة. ومنذ عام 2006، أصبح العاملون في مجال تقديم المعونة أكثر عرضةً لأعمال العنف من قوات حفظ السلام (Stoddard and Harmer, 2010). وتفيد التقارير بأن عدد الذين قتلوا أو اختطفوا أو أصيبوا بجروح خطيرة بين عامي 2006 و2009 زاد على 200 شخص سنوياً (Harmer et al., 2010). وسُجل نحو ثلاثة أرباع هذه الاعتداءات في ستة بلدان هي أفغانستان والسودان والصومال وباكستان وتشاد وسري لانكا. وأدى الخلط بين المدنيين والأفراد العسكريين إلى ارتفاع المخاطر التي يواجهها العاملون في مجال تقديم المعونة، وهو أمر يؤدي إلى تقويض الأنشطة الإنسانية الحيوية بالنسبة إلى السكان وإلى عرقلة الجهود الرامية إلى تدعيم سبل العيش وتوفير الخدمات الأساسية. وتَعتبر جماعات المعارضة المسلحة في أفغانستان، وعلى نحو متزايد في باكستان، أن العاملين في مجال تقديم المعونة يشكلون أهدافاً مشروعةً تابعةً "للعدو"، حتى أن وكالات المعونة التي تحرص على تجنب أي تعاون مع كيانات عسكرية أو سياسية باتت تعتبر طرفاً في النزاع (Harmer et al., 2010). وحذرت المنظمات غير الحكومية العاملة في المناطق المتأثرة بالنزاعات من أن مشاركة الجيش في مشروعات المعونة قد يعوق توفير المعونة الإنسانية والخدمات الأساسية للمجتمعات المحلية المتأثرة بالنزاعات المسلحة (Jackson, 2010). ويتمثل جزء من المشكلة التي تواجهها الوكالات الدولية المعنية بتقديم المعونة في أن الجماعات المتمردة قد تعجز عن التمييز بين مشروعات بناء المدارس التي تتولاها الوكالات المذكورة والمشروعات التي تحظى بدعم عسكري.

تعتبر جماعات المعارضة المسلحة في أفغانستان، وعلى نحو متزايد في باكستان، أن العاملين في مجال تقديم المعونة يشكلون أهدافاً مشروعةً تابعةً "للعدو"

التأثير الإنمائي للمشروعات. إن عمليات التقييم الشاملة المخصصة لمشروعات المعونة التي تشارك فيها القوات العسكرية هي دون المستوى المطلوب. وفي حين يمكن أن يتأتى من بعض هذه المشروعات فوائد إنمائية، يبدو أن البعض الآخر منها يفضي إلى نتائج هزيلة بتكاليف مرتفعة. وثمة مثال على ذلك يأتي من شمال كينيا حيث تشكل أنشطة بناء المدارس جزءاً رئيسياً من الاستراتيجية التي تتّبعها فرقة العمل المشتركة المختلطة التابعة للولايات المتحدة في القرن الأفريقي بغية مكافحة الإرهاب، والتخفيف من آثار التطرف العنيف، وتعزيز الاستقرار والحكم الرشيد. وحظي قطاع التعليم بما يزيد على نصف الإنفاق المخصص لمشروعات المعونة. وشهدت نسب القيد ارتفاعاً في بعض المناطق، وغالباً ما تركز هذا الارتفاع في صفوف الفتيات. غير أن التأثير الإنمائي العام لهذه المشروعات كان ضئيلاً جداً لأن تكاليف الإدارة وبناء قاعات الدراسة تفوق إلى حد كبير التكاليف المرتبطة بالمشروعات المماثلة التي تضطلع بها المنظمات غير الحكومية، ولأن نطاق المشروعات كان

محدوداً للغاية (قاعة دراسة واحدة أو حاوية مرحاض واحدة، على سبيل المثال) (Bradbury and Kleinman, 2010). وأعربت عدة منظمات غير حكومية عن مخاوفها من أن التركيز على "التأثير السريع" لمشروعات بناء المدارس قد يولّد توقعات وهمية لدى السكان لأن المدارس الجديدة تبقى خالية من الطلبة بسبب النقص في المعلمين المدرَّبين القادرين على توفير التعليم (Jackson, 2010).

لكن مشاركة القوات العسكرية في برامج المعونة ليست العامل الوحيد الذي يؤدي إلى الخلط بين المدنيين والمحاربين. فاللجوء إلى شركات عسكرية وشركات أمن تابعة للقطاع الخاص يمكن أن يؤدي إلى النتيجة نفسها، وبخاصة إذا كان مجال اختصاص هذه الشركات يشمل قطاع التنمية.

تتجنب بعض الجهات المانحة الاضطلاع بعملها في بلدان متأثرة بالنزاعات لأنها تعتقد أنه من الصعب جداً الحفاظ على حياد سياسي في هذه الأوضاع

ونذكر في هذا الصدد شركة دينكورب التي تُعد من أبرز الشركات العسكرية الخاصة في الولايات المتحدة والتي استحوذت حديثاً على شركة دولية معنية بالتنمية بغية دمجها في العمليات التي تضطلع بها في بعض المناطق المتأثرة بالنزاعات. وتُعنى هذه الشركة بمجموعة من الأنشطة، بدءاً بتدريب عناصر الجيش والشرطة في أفغانستان، وانتهاءً بأعمال الإغاثة في باكستان. والتوصيف الرسمي لشركة دينكورب يسلط الضوء على الخلط الحاصل بين التنمية الدولية والأمن. وتوصف دينكورب بأنها شركة عالمية تُعنى بتوفير خدمات حكومية لدعم الأمن القومي وأهداف السياسة الخارجية للولايات المتحدة وبتقديم حلول دعم في ميادين الدفاع والدبلوماسية والتنمية الدولية (DynCorp International, 2010). لكن عندما تضم الشركة عينها مديرين غير مسلحين معنيين بمشروعات التنمية قد يشارك بعضهم في أعمال بناء المدارس، فضلاً عن موظفي أمن مدججين بالسلاح، فإن ذلك قد يعزز الفكرة القائلة إن المعونة تشكل جزءاً من استراتيجية عسكرية أوسع نطاقاً. ويتعلق أحد الأسئلة التي تُثار في هذا الصدد بطريقة تجاوب المجتمعات المحلية والمنظمات غير الحكومية في المناطق المتأثرة بالنزاعات مع انتشار شركات تعمل لدى وكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتحدة والجيش الأمريكي على حد سواء. ويبدو من غير المرجح أن تميز الجماعات المتمردة بين الأفراد العاملين في شركات تشمل أنشطتها قطاعي الأمن والتنمية المتباينين. ويثير هذا الأمر بدوره تساؤلات بشأن الأسلوب الذي تتّبعه الحكومة الأمريكية لتنسيق عملها مع الأنشطة الأمنية والإنمائية التي تضطلع بها الشركات الخاصة.

ويمكن لتصورات حكومات البلدان المانحة المرتبطة بالأمن القومي أن تؤثر على التوجهات الإنمائية بطرائق أخرى. وتقدّم باكستان في هذا الصدد مثالاً لافتاً للأنظار تتردد أصداؤه في مناطق أخرى. ففي السنوات الأخيرة، حذر البعض من أن المدارس الدينية في باكستان تُستغل لتجنيد إرهابيين محتملين. لكن ثمة القليل من الشواهد الجديرة بالثقة التي تدعم هذا الاستنتاج (الإطار 3.10). ويعمد الكثير من الآباء إلى إرسال أطفالهم إلى المدارس الدينية لتحفيظهم القرآن الكريم أو تجنيبهم تبعات فشل النظام التعليمي الرسمي. ويتمثل التحدي الحقيقي الذي تواجهه باكستان في تعزيز النظام التعليمي الرسمي ومد الجسور بين هذا النظام والمدارس الدينية. لكن ما تبديه دول العالم من حذر وترقب إزاء المدارس الدينية، بدفع من الجهات المانحة، لا يتيح مد الجسور بين النظامين.

إعادة النظر في المعونة المخصصة للدول المتأثرة بالنزاعات

إن بعض الجهات المانحة تتجنب العمل في أوضاع النزاعات التي يصعب فيها الحفاظ على حياد سياسي. وقد يحاول البعض الآخر منها إغفال الشواغل المرتبطة بالسياسات التي تترتب على النزاعات عن طريق التركيز على القضايا التقنية.[21] ولكن هذا النهج قلما يكون ملائماً. وقد يفضي الأسلوب المتبع لتقديم المعونة في أوضاع النزاعات إلى إعطاء الأولوية لبعض الجماعات على حساب الجماعات الأخرى عن غير قصد، وهو أمر قد يحفز مجدداً أوجه التوتر المزمنة بين هذه الجماعات. كما أن الجهات المانحة قد تُعتبر من الموالين لأحد طرفي النزاع، الأمر الذي يحد من قدرتها على دعم بعض المناطق أو الجماعات. وبما أن مجال التعليم هو مجال مشحون بالاعتبارات السياسية، فإنه يتعين على الجهات المانحة أن تولي عناية خاصة لثلاث مشكلات واسعة الانتشار في النهوج الحالية وأن تعمل على تكييف برامجها بما يتيح معالجة هذه المشكلات:

سياسة "غض النظر". تشكل المعونة جزءاً من بيئة النزاع في المجتمعات التي شهدت أعمال عنف وتوترات اجتماعية بين الجماعات. ولكن قلما يتم الاعتراف بهذا الواقع البسيط. وفي هذا الصدد، قال أحد العاملين في مجال تقديم المعونة في جنوب تايلاند: "كلنا نعلم أن النزاعات مشكلة حقيقية. لكنني سأكذب لو قلت إننا نولي هذا الموضوع العناية اللازمة " (Burke, pending, p. 94). ومهما يكن من أمر، فإن الإخفاق في تحديد التفاعل القائم بين المعونة والنزاعات قد يفضي إلى نتائج كارثية. وعلى سبيل المثال، تجاهلت الجهات المانحة في رواندا الطريقة التي استخدمت بها حكومات ما قبل الإبادة الجماعية الدعم الموفر لها لتهميش جماعة التوتسي في مجالات الصحة والتعليم والعمالة (Uvin, 1999). ومع أن نظام الحصص الذي اتُبع في مجال التعليم لتعميق الانقسامات الإثنية زاد من استياء السكان (Bird, 2009)، فإن عدداً من الجهات المانحة المنخرطة إلى حد كبير في أنشطة التعليم اختارت أن تغض النظر عن مشكلات النظام الذي تدعمه.

تعزيز أشكال الاستبعاد. عندما تسهم المعونة في اختلال أنماط الإنفاق العام داخل البلدان، فإن ذلك يعزز أوجه اللامساواة التي تغذي النزاعات. وتجدر الإشارة إلى أن مبادئ المشاركة في الدول الهشة التي حددتها لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي تحث الجهات المانحة على تجنب أنماط الإنفاق التي تعزز أوجه اللامساواة. بيد أن العمليات الحديثة لرصد الامتثال لهذه المبادئ أظهرت أوجه تفاوت كبيرة في الدعم الذي تقدّمه الجهات المانحة إلى الأقاليم والفئات الاجتماعية المختلفة في بلدان مثل أفغانستان وجمهورية أفريقيا الوسطى وجمهورية الكونغو الديمقراطية وهاييتي (OECD-DAC, 2010g).

21. شاع استخدام هذا التعبير للدلالة على العمل المضطلع به خارج نطاق النزاع أو أثناءه، لا العمل المضطلع به لمعالجة أوضاع النزاع. ويدل العمل المضطلع به "خارج نطاق النزاع" على أن النزاع يشكل عائقاً أو عاملاً خارجياً سلبياً يتعين تفاديه. أما العمل المضطلع به أثناء النزاع، فيقر بالروابط القائمة بين البرامج والنزاعات، ويحاول الحد من المخاطر المرتبطة بالنزاعات لكي لا يترتب على المعونة أي آثار ضارة. وأخيراً، يمثل العمل المضطلع به لمعالجة أوضاع النزاع محاولة مستنيرة لتصميم البرامج بما يتيح تحقيق آثار إيجابية (Goodhand, 2001).

الإطار 3.10: إعادة تقييم المخاطر الأمنية المرتبطة بالنظام التعليمي في باكستان

إن تقرير الولايات المتحدة عن هجمات الحادي عشر من أيلول/سبتمبر 2001 أنتج معظم الأفكار المسلم بها في البلدان المانحة بشأن المدارس الدينية في باكستان. وأفاد التقرير المذكور بأن "الملايين من الأسر، وبخاصة الفقيرة منها، ترسل أطفالها إلى مدارس دينية. ويشكل الكثير من هذه المدارس فرصة التعليم الوحيدة المتاحة للأطفال... لكنه تم استخدام بعض منها كحاضنات للتطرف العنيف" (National Commission on Terrorist Attacks upon the United States, 2005). وتجدر الإشارة إلى أن المدارس الدينية الموجودة في عدة بلدان أخرى، ومنها نيجيريا، اعتُبرت في ضوء عمليات التقييم الأمني التي أجرتها حكومات البلدان المتقدمة كمصدر للتيارات الحركية والعقائد الإرهابية.

بيد أن هذه الاستنتاجات لا تستند إلى شواهد. وصحيح أن عدداً من المدارس الدينية في بعض المناطق الباكستانية اقترن بجماعات مسؤولة عن التطرف العنيف، لا سيما مدارس التيار الديوبندي في المناطق القبلية الخاضعة للإدارة الاتحادية. ولكن هذه الحالات هي استثناء للقاعدة. ولا يوجد أي علاقة مباشرة بين المدارس الدينية والتجنيد في الجماعات المسلحة في باكستان أو أي بلد آخر. ومن غير الصحيح أن "الملايين من الأسر" في باكستان ترسل أطفالها إلى المدارس الدينية. وأظهرت دراسة مفصلة أن حوالى 1% فقط من الأطفال يبقون في هذه المدارس طيلة النهار، علماً بأن عدداً أكبر من الأطفال يرتادونها وفقاً للدوام النصفي.

لكن لماذا يختار الآباء إرسال أطفالهم إلى مدارس دينية؟ يعود هذا الخيار في الكثير من الحالات إلى رغبة الآباء في أن يتلقى أطفالهم تعليماً دينياً. ومن الأسباب الهامة الأخرى التي تفسر اختيار المدارس الدينية، الحالة المتردية للمدارس الرسمية في باكستان. فهذه المدارس التي يرتادها تلميذان من أصل كل ثلاثة تلاميذ تعاني من أزمة طويلة الأمد. فنتيجةً للنقص المزمن في التمويل وتدني جودة التعليم وممارسات الفساد، سجلت باكستان بعض أسوأ المؤشرات التعليمية وأشدها تفاوتاً في جنوب وغرب آسيا. ويُعتبر الارتفاع السريع في عدد المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم مؤشراً لحالة النظام التعليمي الرسمي. وتعتبر المدارس الدينية من أفضل الخيارات المتاحة للكثير من الآباء الذين يعيشون في فقر شديد يجعلهم غير قادرين على تحمل رسوم المدارس الخاصة.

لكن الأزمة التي يعاني منها النظام التعليمي الرسمي في باكستان هي الخطر الأمني الحقيقي الذي يهدد مستقبل البلاد، لا المدارس الدينية. وتُعتبر باكستان من الدول التي تحتل المراتب الأولى في العالم فيما يخص أعداد الشباب حيث تبلغ نسبة السكان الذين تقل أعمارهم عن سن الخامسة عشرة 37%. وتحتل باكستان أيضاً المرتبة الثانية في العالم من حيث عدد السكان غير الملتحقين بالمدارس، مع 7.3 مليون نسمة خارج النظام المدرسي. وحذر بعض المعلقين من أن المعلمين لا يزودون الأشخاص الملتحقين بالمدارس بمهارات التفكير النقدي أو المواطنة، مما يجعل الطلبة عرضةً لتأثير التيارات المتطرفة خارج المدارس. لذلك، فإن إصلاح النظام التعليمي الرسمي وضمان اكتساب الأطفال المهارات التي يحتاجون إليها للدخول إلى سوق العمل هما السبيل للتصدي لتصاعد التطرف ولوضع باكستان على مسار التنمية الشاملة لكل الفئات.

فضلاً عن ذلك، فإن التحدي الذي تمثله المدارس الدينية على صعيد السياسة العامة يختلف إلى حد كبير عن التحدي الذي حددته اللجنة المعنية بأحداث الحادي عشر من أيلول/سبتمبر 2001. وبما أن عدداً كبيراً من الأطفال يتلقون جزءاً من تعليمهم في هذه المدارس، فإنه يتعين على الوكالات الحكومية والسلطات المدرسية أن تتعاون لضمان امتثال التعليم للمعايير الأساسية للجودة ولرصد نتائج التعلّم.

المصدر: Bano (2007); UNESCO (2010*a*); Winthrop and Graff (2010).

وفي سري لانكا، تلقت مناطق التاميل حصة لا تُذكر من المعونة الإنسانية، في حين حصلت المناطق السينهالية جنوب البلاد على حصة الأسد من المساعدة الإنمائية (Goodhand et al., 2005). وفي باكستان، تُوجه المعونة إلى المناطق الأفضل حالاً من غيرها، لا سيما إقليم البنجاب، وكذلك إلى المناطق التي تشكل أولوية أمنية (Development Assistance Database Pakistan, 2010). وثمة أسباب جيدة تؤيد ضرورة التركيز على التنمية في المناطق غير الآمنة نظراً إلى ما تشهده من تردٍ في المؤشرات الاجتماعية. غير أن القادة السياسيين في المناطق الأخرى قد يرون في هذا الأمر دليلاً على أن الجهات المانحة تُمعن في حرف أولويات الإنفاق العام عن مسارها وأنها بهذا تزيد الطين بلة نظراً لأن هذه الأولويات غير منصفة في الأساس.

التسبب بالأذى عن غير قصد. إن إخفاق الجهات المانحة في إجراء تقييم ملائم أو مناسب للطرائق التي يمكن بها للتعليم أن يعزز أشكال التمييز من شأنه أن يسهم في إشعال النزاعات.

- أظهرت إحدى الدراسات أن الجهات المانحة التي عملت في تيمور – ليشتي من عام 2002 إلى عام 2006 ركزت تركيزاً مفرطاً على مخاطر العنف الآتية من إندونيسيا وأغفلت المخاطر الداخلية المرتبطة بأوجه التوتر القائمة بين الجماعات وداخل النخب في تيمور – ليشتي (Scanteam, 2007). ويُعزى هذا الأمر جزئياً إلى أن بعض الجهات المانحة تفادت دعم قطاع التعليم خشيةً منها أن تضطر إلى المشاركة في النقاشات المتعلقة بلغة التعليم التي كانت تثير توترات داخلية في ذلك الحين (Nicolai, 2004).

- وفي بوروندي، تبين أن إعادة بناء المدارس من دون مراعاة توزيعها الجغرافي أدى إلى تعميق أوجه اللامساواة بين الجماعات الإثنية والطبقات الاجتماعية. وكان ذلك من الأسباب الرئيسية للحرب الأهلية التي شهدتها البلاد. وساهمت بعض الوكالات الدولية بصورة غير متعمدة في تعزيز أوجه اللامساواة هذه بفعل التركيز على المناطق التي يسهل الوصول إليها وإعطاء الأولوية لإعادة بناء البنى الأساسية القائمة (Sommers, 2005).

إن إخفاق الجهات المانحة في إجراء تقييم ملائم أو مناسب للطرائق التي يمكن بها للتعليم أن يعزز أنماط التمييز من شأنه أن يسهم في تأجيج النزاعات

الإطار 3.11: زيادة المعونة المخصصة للدول المتأثرة بالنزاعات – تعهدات المملكة المتحدة في مجال المعونة

المملكة المتحدة من الجهات المانحة التي تعهدت بزيادة المعونة المخصصة للبلدان المتأثرة بالنزاعات. وأكدت الحكومة أن هذا التغيير في الأولويات يتواءم مع مهام الحد من الفقر المسندة إلى إدارة التنمية الدولية. لكن بعض المنظمات غير الحكومية أعربت عن خشيتها من أن هذا القرار قد يكون خطوة باتجاه "إضفاء طابع أمني على المعونة" لأن الأهداف المتعلقة بالأمن القومي باتت تطغى على أهداف الحد من الفقر. لكن هل هذه المخاوف مبررة؟

إن من المبكر جداً تقييم هذا التوجه الجديد في سياسة المعونة. وعندما أُرسل هذا التقرير للطباعة، كانت تفاصيل استعراض المعونة الثنائية الذي استُند إليه لتحديد الخطط الجديدة لا تزال غير متوافرة. بيد أن النقاش الذي جرى في المملكة المتحدة أثار تساؤلات أوسع نطاقاً تتعلق مباشرةً بمستقبل تمويل التعليم في البلدان المتأثرة بالنزاعات.

وكان النقص في وضوح نوايا الحكومة جزءاً من المصاعب التي اقترنت بهذا النقاش. ففي عام 2010، خصصت المملكة المتحدة حوالى 20% من المعونة الموجهة إلى الخارج لبلدان مصنفة في فئة الدول المتأثرة بالنزاعات أو الدول الهشة. ويتمثل هدف السياسة الجديدة في زيادة هذه النسبة إلى 30% بحلول فترة العامين 2014-2015، مع التركيز بوجه خاص على أفغانستان وباكستان. وبما أنه يُتوقع ارتفاع مبلغ برنامج المعونة الخاص بالمملكة المتحدة بنحو 4.2 مليار جنيه إسترليني في الفترة المذكورة، فإن الدول المتأثرة بالنزاعات ستحصل على حصة أكبر من الميزانية المتزايدة للمملكة المتحدة، مما يعني أن المعونة المخصصة لهذه الدول سترتفع بمقدار الضعف تقريباً، أي من نحو 1.9 مليار جنيه إلى ما يقل بقليل عن 3.8 مليار جنيه.

وذكر الوزراء في تصريحاتهم العلنية سببين عامين لتغيير الأولويات في سياسة المعونة. ولفت رئيس الوزراء الانتباه إلى الدور الذي قد تؤديه المعونة في منع نشوب النزاعات و"السعي إلى وقف الأمور التي يترتب عليها الكثير من التكاليف قبل حدوثها". وشدد وزير الدولة لشؤون التنمية الدولية على التلازم والتكافل بين ضرورة الحد من الفقر في الدول المتأثرة بالنزاعات والمصلحة الاستراتيجية للمملكة المتحدة في منع نشوب النزاعات.

وتمثل هذه الأفكار حججاً قوية قد يتعذر على المنظمات غير الحكومية المنتقدة للحكومة التشكيك فيها. لكن الجدل تمحور حول النتيجة العملية للسياسة الجديدة، وارتبطت أبرز التساؤلات المطروحة في هذا الصدد بالطريقة التي ستُتّبع لتقديم المعونة المعززة وتوزيعها على مختلف البلدان، وارتبطت كذلك بطريقة تقييم المعونة.

ويسهل معرفة الأسباب التي جعلت من عملية تقديم المعونة مصدر قلق بالنسبة إلى المنظمات غير الحكومية. ولنأخذ حالة أفغانستان حيث سترتفع معونة المملكة المتحدة بنسبة 40%. ففي الوقت الراهن، يتم تقديم الجزء الأكبر من المعونة من خلال الصندوق الاستئماني المتعدد الأطراف لتعمير أفغانستان الذي تمثل المملكة المتحدة أحد أكبر المساهمين فيه، أو من خلال البرامج الحكومية والمنظمات غير الحكومية. ومع أن هذه المعونة ليست محمية من آثار النزاعات، فإن الطريقة المتبعة لتقديمها لا ترتبط مباشرةً بالجيش البريطاني. وقد ساعدت هذه المعونة على تسديد رواتب 000 160 معلم، وعلى بناء نظم وطنية للتخطيط. وتمكنت المجتمعات المحلية الموجودة في المناطق غير الآمنة من الاستفادة من هذه المعونة بفضل جهود المنظمات غير الحكومية.

وتوجد إحدى القنوات المستخدمة لتوزيع معونة المملكة المتحدة في إقليم هلمند، وهو منطقة غير آمنة ينتشر فيها عدد كبير من الجنود البريطانيين. ويُذكر أن فريق المملكة المتحدة لإعادة إعمار المقاطعات الذي يشمل إدارة التنمية الدولية ووزارة الخارجية والكومنولث ووزارة الدفاع، يضم قوات بريطانية وأفغانية على حد سواء. ويساعد هذا الفريق على إعادة بناء المدارس وتوفير خدمات أساسية أخرى للسكان. لكن الوجود العسكري يثير مخاوف إزاء احتمال استهداف المجتمعات المحلية والعاملين في مجال تقديم المعونة وأطفال المدارس، ذلك لأن عناصر حركة طالبان يعتبرون أن المساعدة الإنمائية تشكل جزءاً من الحملة التي يقوم بها الجيش لـ"كسب العقول والقلوب". وتخشى المنظمات غير الحكومية أن تؤدي أي زيادة في الأموال التي يتم تقديمها بمساعدة قوات الأمن التابعة للجيش أو في إطار جدول أعمال أوسع نطاقاً خاص بالأمن إلى استهداف المدارس والعاملين في مجال تقديم المعونة.

كما أن البلدين اللذين تم اختيارهما للإفادة من زيادة المعونة يثيران تساؤلات أوسع نطاقاً. فصحيح أن الاحتياجات الهائلة لأفغانستان

■ وأظهرت دراسة أخرى أن الجهات المانحة قامت ببناء المدارس في شرق جمهورية الكونغو الديمقراطية من دون الحصول على الموافقة اللازمة من السلطات المحلية. وذكر عدد من المسؤولين أن هذا النوع من المبادرات الخارجية أضعف المؤسسات العامة وعرقل محاولات مد الجسور بين الدولة والمجتمع، مما قد يعرّض السلام للخطر (OECD-DAC, 2010a).

لا شك أنه من غير الممكن استشراف المخاطر والفرص التي تحيط بالجهات المانحة في البلدان المتأثرة بالنزاعات بالاستناد إلى نماذج جاهزة للسياسات. لكنه لا يمكن تجاهل هذه الاعتبارات أيضاً. وينبغي أن تنطلق عملية رسم سياسات المعونة من تقييم شامل للنزاع يتيح رصد عمليات التدخل من حيث النتائج المرجوة منها ومن حيث الآثار غير المتعمدة التي قد تفضي إليها، وهي آثار ترتبط بتصورات بعض الفئات الاجتماعية. وإلى جانب تفادي التسبب بالأذى، يمكن لعمليات التقييم الفعالة لحالات النزاع أن تفتح الطريق أمام الانتفاع بالفوائد المحتملة للمعونة المخصصة للتعليم بوصفها قوة دافعة للسلام.

يمكن لعمليات التقييم الفعالة لحالات النزاع أن تفتح الطريق أمام الانتفاع بالفوائد المحتملة للمعونة المخصصة للتعليم بوصفها قوة دافعة للسلام

وفي وقت تعتزم فيه العديد من الجهات المانحة زيادة المعونة المخصصة للبلدان المتأثرة بالنزاعات، تُثار عدة أسئلة مهمة بشأن المكانة التي تحظى بها التنمية في إطار النهج الثلاثي الأبعاد الأوسع نطاقاً. وثمة مثال على ذلك يأتي من المملكة المتحدة حيث كرست إدارة التنمية الدولية سنوات طويلة لدعم جهود الحد من الفقر وإعادة البناء في البلدان المتأثرة بالنزاعات (Bermingham, 2010). وتشير بيانات السياسات التي صدرت حديثاً إلى أن المساعدة الإنمائية الموجهة إلى أفغانستان وباكستان ستشهد ارتفاعاً ملحوظاً. وعلى الرغم من أن هذه الزيادات ستندرج في إطار خطوة تهدف إلى توسيع نطاق إجمالي الميزانية المخصصة للمعونة، فإن عدة منظمات غير حكومية أثارت تساؤلات بشأن التوازن الذي سيتم تحقيقه بين المعونة المخصصة للبلدان التي ينتشر فيها جنود بريطانيون والمعونة المخصصة للبلدان الأخرى المتأثرة بالنزاعات (الإطار 3.11). ولا بد من الإشارة إلى أن أهمية هذه التساؤلات تمتد إلى ما هو أبعد من حدود المملكة المتحدة.

وباكستان في مجال التعليم وغيره من القطاعات ليست موضع تساؤل. لكن ثمة بلدان أخرى متأثرة بالنزاعات يؤهلها وضعها أن تحصل على معونة من المملكة المتحدة. وتخشى المنظمات غير الحكومية أن الإفراط في التركيز على المعونة المخصصة لأفغانستان وباكستان قد يحوّل المساعدة الإنمائية بعيداً عن بلدان أخرى متأثرة بالنزاعات تُعتبر فيها المملكة المتحدة من الجهات المانحة البارزة، بما في ذلك السودان وسيراليون وجمهورية الكونغو الديمقراطية، وكذلك بعيداً عن بلدان محرومة نسبياً من معونة المملكة المتحدة، ومنها تشاد وجمهورية أفريقيا الوسطى. وعلى الرغم من ارتفاع المعونة التي تخصصها المملكة المتحدة للسودان وجمهورية الكونغو الديمقراطية، فإن السودان تلقت 6 ملايين جنيه في الفترة 2009–2010، مقابل 000 700 جنيه فقط فيما يخص جمهورية الكونغو الديمقراطية، و12 مليون جنيه فيما يخص أفغانستان.

فضلاً عن ذلك، قد تترتب على السياسة الجديدة للمعونة آثار على النهج المستجد الذي يشمل "الحكومة برمتها" في المملكة المتحدة. ويُطبق هذا النهج في البلدان المتأثرة بالنزاعات من خلال الوحدة المشتركة لتحقيق الاستقرار التابعة لإدارة التنمية الدولية ووزارة الخارجية والكومنولث ووزارة الدفاع، والتي تضم موظفين من هذه الجهات الثلاث. وفي أفغانستان والسودان والعراق حيث تعمل وحدة تحقيق الاستقرار المذكورة، عمدت إدارة التنمية الدولية مراراً إلى التأكيد على مهمة الحد من الفقر المسندة إلى هذه الهيئة.

وقد أنشأت الحكومة الجديدة هيئة تُعرف باسم مجلس الأمن القومي لتنسيق استجابات كل الوزارات للمخاطر المحتملة التي تهدد الأمن القومي. وكان احتمال تراجع نفوذ إدارة التنمية الدولية من المخاوف التي أعرب عنها بعض المعلقين في هذا الصدد.

وفي نهاية المطاف، فإن استعراض المعونة الثنائية، وبخاصة التنفيذ المحتمل للسياسة الجديدة، هما العاملان اللذان سيحددان ما إذا كانت المخاوف المتعلقة بمستقبل معونة المملكة المتحدة مخاوف مبررة. وبغية تجنب المشكلات المحتملة التي تم ذكرها في هذا الفصل، يتعين على السياسة الجديدة أن تقوم بما يلي:

- تحديد قواعد ومبادئ تنفيذية واضحة تفصل ما بين المساعدة الإنمائية وأنشطة مكافحة التمرد وتحظر أي مشاركة مباشرة للجيش في بناء المدارس وغير ذلك من البرامج الرامية إلى توفير الخدمات؛
- تحديد الطريقة التي ستُتّبع لتقديم المعونة المعززة المخصصة لأفغانستان وباكستان وطريقة تقييمها؛
- إيجاد توازن بين احتياجات أفغانستان وباكستان واحتياجات المجموعة الأوسع من البلدان المتأثرة بالنزاعات، وبخاصة البلدان الواقعة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى؛
- الإفصاح عن التكاليف المتوقعة لتحقيق أهداف إنمائية محددة في أفغانستان وباكستان بالقياس إلى التكاليف المتوقعة في بلدان أخرى؛
- التأكد من أن ميزانية إدارة التنمية الدولية ستبقى مكرسة لأولويات الحد من الفقر وأنه لن يصدر أي تمويل مشترك بين الوزارات لأغراض الدفاع أو لعمليات أوسع نطاقاً ذات صلة بالسياسة الخارجية.

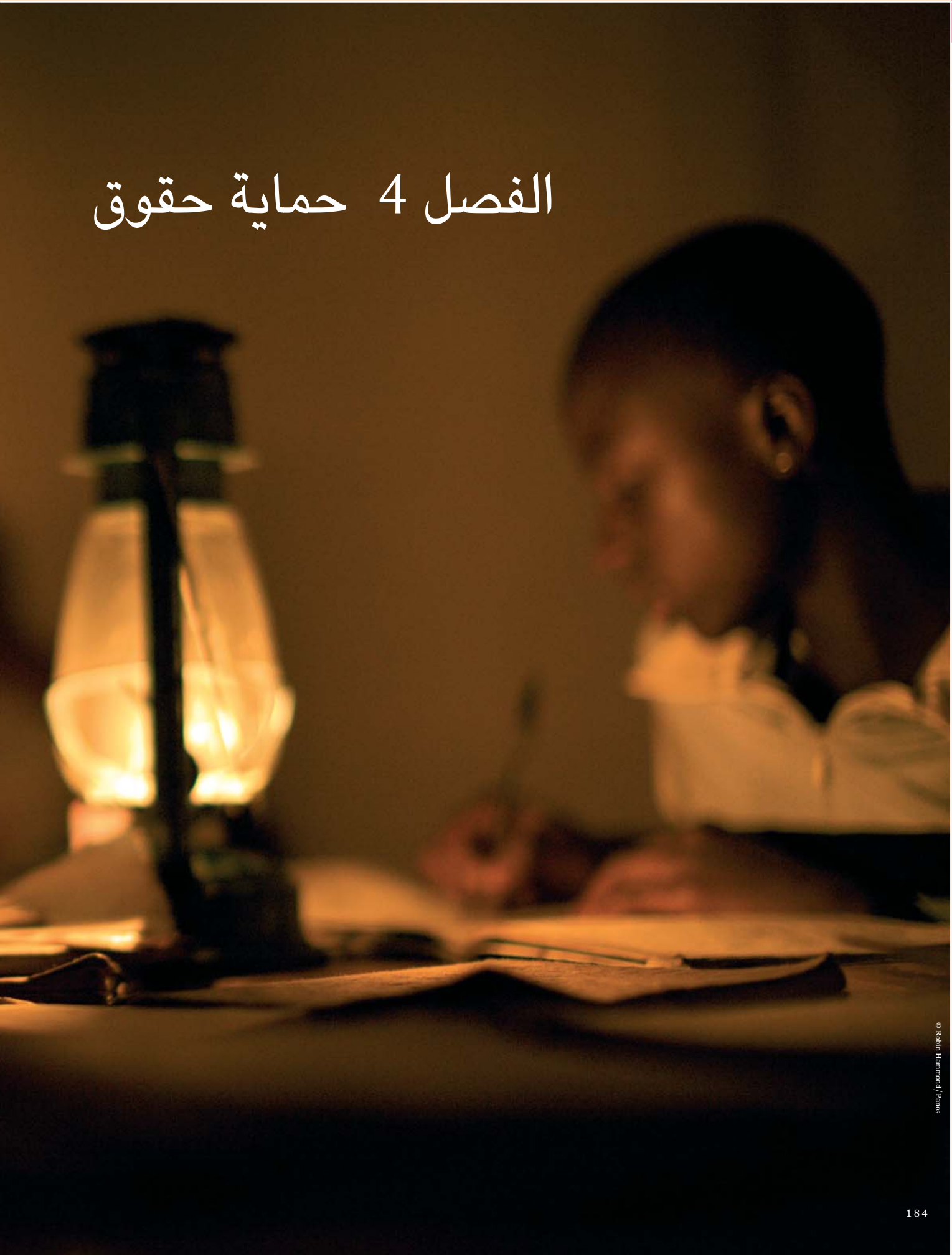
المصدر: ARTF (2010); DFID (2010*b*, 2010*d*); HM Treasury (2010); Mitchell (2010); UK Government (2010*a*, 2010*b*); UK Parliament (2010); World Bank (2009*a*).

الخلاصة

يمكن للمعونة الدولية أن تكون قوة إيجابية تعمل لصالح للخير ومن أجله في البلدان المتأثرة بالنزاعات. فبإمكانها أن تدعم الجهود التي تبذلها المجتمعات المحلية لإبقاء أطفالها في المدارس، وأن توفر الموارد المالية للازمة لتدعيم جهود السلام وإعادة البناء وأن تدعم بناء القدرات. وهو ما سيتناوله الفصلان 4 و 5 من هذا التقرير وثمة الكثير من الأسباب الوجيهة التي تدعو إلى زيادة المعونة المخصصة للبلدان العالقة في دوامة النزاعات العنيفة. لكنه ينبغي للحكومات والجهات المانحة أن تتأنى وتتوخى الحذر عند اختيار النهج الذي تتبعه لتوفير المساعدة الإنمائية في هذه البلدان. فالهدف الرئيسي للمعونة يجب أن يتمثل في الحد من الفقر وتوفير الفرص في العديد من المجالات، لا سيما التعليم. وهو هدف لاشك في أن طريق الوصول إليه محفوف بالمصاعب، ولكن يمكن إعداد استراتيجيات ابتكاريه لتخطى العقبات المحتملة. أما استخدام المساعدة الإنمائية في إطار استراتيجية تهدف إلى كسب العقول والقلوب فهو طريق يؤدي حتماً إلى وضع المعونة والمستفيدين منها في دائرة النزاعات وصلبها.

إن الهدف الرئيسي للمعونة يجب أن يتمثل في الحد من الفقر وتوفير الفرص في العديد من المجالات، لا سيما التعليم

الفصل 4 حماية حقوق



© Robin Hammond/Panos

الإنسان واجب بذاته وضرورة للتعليم

الدراسة على ضوء الفانوس في دار تؤوي الأطفال المستضعفين بمن فيهم ضحايا الاغتصاب، في غوما بجمهورية الكونغو الديمقراطية

المقدمة 187

وضع حد للإفلات من العقاب:
من الرصد إلى العمل الفعلي 188

توفير التعليم في خضمّ
النزاعات المسلحة 200

يفترض بالأحكام الدولية الخاصة بحقوق الإنسان أن تحمي الأطفال والمؤسسات التعليمية أثناء النزاعات المسلحة. مع هذا يتعرض الأطفال ومدارسهم إلى هجمات واسعة النطاق ولا يطال العقاب مرتكبيها في أغلب الحالات ولا سيما فيما يتعلق بجرائم العنف الجنسي. ويوثق هذا الفصل حجم ونطاق انتهاكات حقوق الإنسان التي يتعرض لها الأطفال المستضعفون. ويدعو الحكومات والمجتمع الدولي إلى توفير حماية فعالة للأطفال والمدنيين والمدارس أثناء النزاعات المسلحة. كما يدعو إلى تغيير جوهري في العقليات والممارسات التي تخفق في جعل التعليم جزءاً أساسيا من المعونة الإنسانية بالرغم من تصميم وإصرار الآباء والأطفال على إبقاء باب التعليم مفتوحا في أوقات الطوارئ.

المقدمة

رفعت السيدة غراسا ماشيل إلى الجمعية العامة للأمم المتحدة في عام 1996 تقريرها عن الأطفال العالقين في دوامة النزاعات المسلحة الذي كشف عن الوجه الخفي للنزاعات المتمثل في وجه طفل يتعرض لعنف وحشي لا يوصف. ويصف تقرير ماشيل النزاعات المسلحة بأنها "خواء مجرد من أبسط القيم الإنسانية". ويمضي في القول إن مثل هذا "الإرهاب والعنف اللذين لا ضابط لهما ينطقان بوجود عملية متعمدة للإيقاع بالضحايا، ولا يمكن للإنسانية أن تهوي إلى أعماق أدنى من ذلك... وعلى المجتمع الدولي أن يندد بهذا الهجوم على الأطفال بوصفه أمراً غير مقبول ولا يمكن احتماله" (Machel, 1996, pp. 5–6). وها قد مضى 15 عاما على صدور التقرير ولا يزال الإرهاب الذي لا ضابط له يفعل يفعله في الأطفال، ولا يزال المجتمع الدولي يحتمل هذه الهجمات التي لا يمكن السكوت عليها ناهيك عن تبريرها.

فبالرغم من الوعي بهذه المشكلة وإدانة المجتمع الدولي لها على نحو متزايد إلا أن العنف ضد الأطفال يظل مستوطناً في مناطق النزاعات في شتى أصقاع العالم حيث لا يجد الأطفال أنفسهم بين فكي النيران المتبادلة فحسب، بل يتم أحياناً استهدافهم واستهداف ذويهم على نحو منهجي. كما أن اللجوء إلى الاغتصاب وإلى سائر ضروب العنف الجنسي كتكتيك حربي هو من أكثر مظاهر حروب اليوم وحشية بالنسبة للأطفال. وقد بلغ اللجوء إلى العنف الجنسي في العديد من الدول المتأثرة بالنزاعات معدلات وبائية، غير أن مرتكبي هذه الأعمال يحظون بالحماية نظراً لثقافة الإفلات من العقاب السائدة. وتشكل البنى التحتية المدرسية جزءاً من الأهداف المفضلة للجماعات المسلحة التي تقصف قاعات الدرس وتحرقها أو تتوعدها باستمرار. إن تضافر الآثار الناجمة عن الهجمات على الأطفال والخوف وانعدام الأمان والصدمات التي يعاني منها سكان المناطق المتأثرة بالنزاعات والأضرار اللاحقة بالمدارس يعيق التقدم نحو بلوغ أهداف التعليم للجميع كلها.

وتتطلب كفالة الحق في التعليم في البلدان المتأثرة بالنزاعات التحرك على عدة مستويات. ولا بديل في نهاية المطاف عن درء النزاعات وبناء حصون السلام وإعادة بناء النظم التعليمية غداة النزاعات، غير أنه لا يمكن للأطفال والنشء والراشدين الشباب 'الانتظار حتى يحل السلام' ولا سيما في البلدان التي تشهد نزاعات مستديمة. إذ إن قطع الوعود بالتحرك في المستقبل ما هو إلا رد هزيل يقدم لأطفال تفلت اليوم من أيديهم فرصتهم الوحيدة في تلقي التعليم. فالنزاعات المسلحة تهدر المواهب وتؤدي إلى ضياع أجيال كاملة من الأطفال الذين يحرمون من فرصة إطلاق العنان لطاقاتهم واكتساب المهارات الكفيلة بانتشالهم من براثن الفقر وتحقيق مستويات أعلى من الازدهار في بلدانهم. ويشكل وضع حد لهذا الهدر شرطاً أساسياً لتحقيق التقدم الاجتماعي كما أنه مسؤولية وطنية ودولية تقع على عاتق جميع الحكومات، فالحق في التعليم حق من حقوق الإنسان الأساسية وليس من الأحكام الخيارية التي يمكن الإعفاء منها أو تعليقها حتى تحين ظروف أكثر مؤاتاة، وإنما هو حق مشفوع بجملة من الالتزامات والواجبات الملزمة بالنسبة للحكومات – وهي التزامات وواجبات يتم التغاضي عنها حالياً.

ويبحث هذا الفصل اثنين من أهم الشروط الجوهرية الضرورية لوضع حد لانتهاك الحق في التعليم أثناء النزاعات. ويبدأ الفصل بالنظر فيما يمكن القيام به لتعزيز حماية الأطفال العالقين في دوامة النزاعات المسلحة عبر الاستعانة على نحو أكثر فعالية بالصكوك الدولية لحقوق الإنسان. فالهجمات على الأطفال وتدمير المدارس والعنف الجنسي المنهجي ليست منتجات ثانوية حتمية للحروب، وإنما تنمّ عن خيارات سياسية يجريها المقاتلون وعن ضعف في إنفاذ الأحكام المتصلة بحقوق الإنسان، بما فيها القرارات الصادرة عن مجلس الأمن في الأمم المتحدة. ويظل البون شاسعاً بين المعايير الدولية من جهة والواقع اليومي الذي يعيشه سكان مناطق النزاعات من جهة أخرى، ولا بد من ردم هذا البون إذا ما أراد العالم أن ينجح في وقف انتهاكات حقوق الإنسان التي تعيق التقدم في ميدان التعليم.

إن الحق في التعليم حق من حقوق الإنسان وليس من الأحكام الخيارية التي يمكن الإعفاء منها إلى حين انتهاء النزاع

ويعالج القسم الثاني من هذا الفصل التحدي المتمثل في توفير التعليم للأطفال والنشء العالقين في مخالب النزاعات المسلحة، ويبدأ بالنظر في المعونة الإنسانية باعتبارها من الوسائل التي يمكن للمجتمع الدولي أن يدعم عبرها جهود الأشخاص الساعين إلى مواصلة الانتفاع بالتعليم في ظل النزاعات المسلحة. غير أن نظام المعونة الإنسانية يعاني من العطب، إذ لا يحظى بالموارد المالية الكافية ويعاني من عيب في التصميم ولا يعطي للتعليم الأهمية التي يستحقها. كما توجد فجوة عميقة وصارخة بين مستويات العزيمة والطموح والتجديد لدى ذوي التلاميذ والمعلمين والتلاميذ أنفسهم في مناطق النزاعات من جهة وأنشطة الجهات المانحة للمعونة الإنسانية في مجال التعليم من جهة أخرى. وتدعو الحاجة هنا أيضاً إلى ردم بون آخر يفصل بين ما يطلبه الأشخاص العالقون في النزاعات وما توفره لهم المعونة الإنسانية. وبعد أن يبحث القسم الخيارات المتاحة حالياً لحماية التعليم في مناطق النزاعات ينتقل لدراسة المشاكل المحددة التي تواجه اللاجئين ومشردي الداخل ويسرد طائفة من الإصلاحات في مجال الحوكمة التي من شأنها تحسين انتفاعهم بالتعليم. □

وضع حد للإفلات من العقاب – من الرصد إلى العمل الفعلي

تتحمل الحكومات المسؤولية الأساسية في حماية مواطنيها من العنف وكفالة احترام حق الأطفال في التعليم والدفاع عن هذا الحق، وإذا عجزت الدول أو لم ترغب في تحمل هذه المسؤولية فإن على المجتمع الدولي أن يتدخل. ورغم المجموعة الكبيرة من القوانين الدولية لحقوق الإنسان والأحكام الإنسانية الأعم الرامية إلى حماية الأطفال وسائر المدنيين العالقين في النزاعات المسلحة، ورغم تعزيز رصد انتهاكات حقوق الإنسان، فلا مفر من القول إن مستويات الحماية التي تمنحها الأحكام الدولية المتصلة بحقوق الإنسان تتراوح بين الضعيفة والمنعدمة، بالنسبة للسواد الأعظم من الأطفال والراشدين الواقعين في مصايد النزاعات العنيفة. وبعبارة أخرى، فإن الحكومات الوطنية والمجتمع الدولي مقصرون جداً في الوفاء بمسؤولياتهم الأخلاقية وبالتزاماتهم القانونية.

يضع القانون الإنساني القواعد الأساسية لحماية المدنيين أثناء الحروب كما يتضمن أحكاماً خاصة بالحق في التعليم

وتم على نحو واسع إهمال الدور البالغ الأهمية الذي قد تؤديه حماية حقوق الإنسان بغية التقدم نحو بلوغ أهداف التعليم للجميع. فبينما تكثر الإشادة بأهمية "الحق في التعليم" علناً على الأقل، فإن الأحكام التي تتضمنها حقوق الإنسان لا تعتبر عموماً مسألة ذات صلة بسياسات التعليم رغم قدرة هذه الأحكام في البلدان المتأثرة بالنزاعات على تأمين خط الدفاع الأول للتصدي لانتهاكات حقوق الإنسان الصارخة التي ترتكبها أطراف من الحكومات ومن غير الحكومات ويوثقها الفصل الثالث. وينبغي أن يُشكل تعزيز حماية حقوق الإنسان جزءاً من استراتيجيات أوسع نطاقاً ترمي إلى وقف الهجمات على المدنيين والمدارس وتلاميذها التي تقوض التقدم في ميدان التعليم.

البنيان الضروري لتوفير الحماية

تشكل الحماية من العنف أحد أهم الشروط الأساسية التي يستند إليها الحق في التعليم، فحماية الأطفال أولوية بديهية وجلية – وينبغي أن تكون كذلك. بيد أن التعليم يتأثر أيضاً بأنماط العنف الأوسع نطاقاً الممارس ضد المدنيين، فلاستهداف الأشخاص غير المقاتلين والبنى التحتية المدنية الذي وثقه الفصل الثالث تأثير مباشر على حياة الأسر والمجتمعات وعلى سبل عيش السكان المستضعفين وعلى آفاق تقليص مستويات الفقر. وبما أنه لا يمكن فصل النظم التعليمية عن وقع النزاعات في هذه المناطق، فيتعين اعتبار حماية حقوق الإنسان لدى الأطفال والكبار على حد سواء أولوية في إطار التعليم للجميع.

إطار حقوق الإنسان وأنظمة الرصد

ثمة بنيان فسيح يُعنى بحقوق الإنسان صُمم بغرض توفير الحماية، إذ يضع القانون الإنساني المجسد في اتفاقيات جنيف والبروتوكولات الإضافية الملحقة بها القواعد الأساسية لحماية المدنيين أثناء الحروب كما يتضمن أحكاماً خاصة بالأطفال وبحقهم في التعليم. أما الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (1948)، وهو العماد الثاني الذي ترتكز عليه هذه الحماية، فيوفر الأساس لطائفة أوسع نطاقاً من الأحكام المتصلة بحقوق الإنسان التي تشمل البلدان والشعوب كافة (الإطار 4.1).

وتمتد جذور ترتيبات الرصد التي تطبقها الأمم المتحدة حالياً والطائفة الواسعة من القرارات الصادرة عن مجلس الأمن بشأن البلدان المتأثرة بالنزاعات إلى الصكوك الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان. فإثر تقرير ماشيل، أنشأت الأمم المتحدة في عام 1997 مكتب الممثل الخاص للأمين العام المعني بالأطفال والنزاع المسلح، كما شكّل مجلس الأمن في عام 2005 فريق عمل وآلية للرصد والإبلاغ للدفع نحو تحقيق الهدف المتمثل في حماية

الإطار 4.1: ترسانة حقوق الإنسان المتاحة لحماية الأطفال والمدنيين

ثمة قدر كبير من القوانين والقواعد والمعايير الإنسانية أو المتصلة بحقوق الإنسان التي ترمي إلى حماية الأطفال والمدنيين الواقعين بين براثن النزاعات.

القانون الإنساني: ويشمل اتفاقيات جنيف (Geneva Conventions, 1949) والبروتوكولين الإضافيين الأول والثاني الملحقين بها (Geneva Conventions, 1977) ونظام روما الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية (United Nations, 1998 *b*). ويدعو البروتوكول الأول الجماعات المسلحة 'للتمييز بين السكان المدنيين والمقاتلين وبين الأعيان المدنية والأهداف العسكرية' (Geneva Conventions, 1977, article 48)، أما فيما يتعلق بالأطفال فيدعو إلى "أن تكفل لهم الحماية ضد أي صورة من صور خدش الحياء" (Article 77) كما يتضمن البروتوكول الثاني التزاماً بمنح الأطفال الحق في تلقي التعليم (Article 4.3a). وعلى الرغم من أن اتفاقيات جنيف تُعنى بصفة أساسية بالنزاعات الدولية، إلا أن البروتوكول الثاني شكّل أول معاهدة ملزمة تعالج سلوك المقاتلين في النزاعات الداخلية. وبينما تطالب الاتفاقيات ضمناً بحماية المباني المدرسية، إلا أنها تضمنت أحكاماً أكثر صراحة فيما يتصل بحماية المستشفيات.

القوانين الدولية لحقوق الإنسان: يحظى الأطفال والتعليم بقدر كبير من الحماية بموجب إعلان حقوق الإنسان (United Nations, 1948) والصكوك التي تلته، كالعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (United Nations, 1966) واتفاقية حقوق الطفل (United Nations, 1989) والبروتوكول الاختياري الملحق بها (United Nations, 2000a)*. وتوفر اتفاقية حقوق الطفل قدراً كبيراً للغاية من الحماية، إذ تتضمن جميع العناصر الرئيسية ذات الصلة بحماية التعليم وتحظر أي شكل من أشكال التمييز في حق الأطفال، بصرف النظر عن مكان إقامتهم (Hyll-Larsen, 2010; United Nations, 1989). ولا تتضمن الاتفاقية أية أحكام تأذن بالإعفاء من هذه القواعد في أوقات النزاعات المسلحة.

الأطفال أثناء النزاعات المسلحة ووضع حد لإفلات مرتكبي الانتهاكات من العقاب. وتتمثل مهمة هذا الفريق في رصد انتهاكات حقوق الإنسان وتوثيقها والإبلاغ عنها وذلك في المجالات الستة التالية: قتل الأطفال وتشويههم، وتجنيد الأطفال واستخدامهم جنوداً، واغتصاب الأطفال وإخضاعهم لسائر ضروب العنف الجنسي، واختطاف الأطفال، والاعتداء على المدارس والمستشفيات، وحرمان الأطفال من المساعدات الإنسانية.

وعززت قرارات لاحقة صدرت عن مجلس الأمن نظام الإبلاغ هذا ووسعت نطاقه، ففي حين يُطلب إلى الأمين العام بموجب آلية الرصد والإبلاغ الأصلية أن يضمّن في ملحقات تقاريره السنوية إلى مجلس الأمن أسماء الأطراف التي تقوم بتجنيد الأطفال واستخدامهم كجنود، لم يُطلب منه أن يذكر اسم الجهات المسؤولة عن انتهاكات حقوق الإنسان في المجالات الخمسة الأخرى. بيد أن الوضع تغير مع صدور قرار مجلس الأمن 1882 الذي اعتُمد عام 2009 وصرّح للأمين العام أن يذكر اسم الأطراف المسؤولة عن قتل الأطفال وتشويههم واغتصابهم وإخضاعهم لسائر ضروب العنف الجنسي (United Nations, 2010*b*).

وأفضى تزايد المخاوف بشأن انتشار الاغتصاب وسائر ضروب العنف الجنسي الأخرى في البلدان المتأثرة بالنزاعات إلى نشاط مكثف ما انفك يتزايد داخل منظومة الأمم المتحدة (Dammers, 2010)، إذ طالب القرار 1820 الذي اعتمده مجلس الأمن عام 2008 "جميع أطراف النزاعات المسلحة بالوقف الفوري والكامل

الاجتهاد القضائي الدولي: ينص قانون السوابق القضائية الصادرة عن المحكمة الجنائية الدولية وعن المحاكم الجنائية التي أُنشئت خصيصاً لرواندا وجمهورية يوغوسلافيا السابقة وسيراليون على عدد من السوابق القضائية التي تعنى بتطبيق قانون حقوق الإنسان، كما ينص النظام الأساسي لهذه المحاكم الثلاث الخاصة وللمحكمة الجنائية الدولية على 'المسؤولية الشخصية' للأفراد و'المسؤولية العليا للقادة' المتمثلة في أن 'تتخذ على الفور التدابير الملائمة لحماية المدنيين، بما يشمل النساء والأطفال، من جميع أشكال العنف الجنسي' (United Nations, 2008c, p.3, 2010i). وشكّل نظام روما الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية أول صك قانوني دولي يصنف العنف الجنسي بوصفه جريمة ضد الإنسانية وجريمة حرب أيضاً (المادة 8)، كما تأذن المادتان 6 و7 منه بمقاضاة مرتكبي العنف الجنسي على نطاق واسع ضد السكان المدنيين باعتباره جريمة ضد الإنسانية. ويصنف نظام روما الأساسي أيضاً تجنيد الأطفال أو استخدامهم للمشاركة في الأعمال الحربية والهجمات على المباني التعليمية والمستشفيات في خانة الجرائم التي قد تشكل جرائم حرب (United Nations, 1998).

قرارات مجلس الأمن التابع للأمم المتحدة: أُنشئت بموجب القرار 1612 (United Nations, 2005c) آلية الرصد والإبلاغ التي تُعنى بستة انتهاكات خطيرة لحقوق الإنسان تمارس في حق الأطفال (أنظر الفصل الثالث). واعتمد مجلس الأمن في عام 2008 القرار 1820 الذي أقرّ بأن العنف الجنسي يستخدم كوسيلة من وسائل الحرب، واستند هذا القرار إلى نص سابق هو القرار 1325 (United Nations, 2000c) ودعا إلى اتخاذ التدابير المناسبة لحماية المدنيين وطلب إلى الأمين العام أن يقدم تقريراً سنوياً يتضمن إلى جانب أمور أخرى معلومات عن التدابير التي تتخذ بغية 'الكف فوراً عن كافة أعمال العنف الجنسي... والتدابير الملائمة لحماية النساء والفتيات من كافة أشكال العنف الجنسي' (United Nations, 2008c, pp.4–5). ودعا مجلس الأمن في أيلول/سبتمبر 2010 إلى تجديد الجهود لإنفاذ هذا الأمر (United Nations, 2010k).

وشهد عام 2009 أيضاً تقدماً هائلاً في هذا الصدد، إذ تم بموجب القرار 1882 إضافة الاغتصاب والعنف الجنسي إلى المعايير المستخدمة لإدراج أسماء الأطراف المسؤولة عن انتهاك حقوق الطفل في مرفقات تقارير الأمين العام والوارد بيانها في التقرير الخاص بالأطفال والنزاعات المسلحة (United Nations, 2009i).

حماية اللاجئين: تتمثل العناصر الأساسية للنظام الدولي المعني باللاجئين في اتفاقية عام 1951 المتعلقة بوضع اللاجئين وفي مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين. وتوفر اتفاقية عام 1951 (وبروتوكول عام 1967 الملحق بها) إطاراً قانونياً متيناً يمنح الحماية والعون لكل شخص يوجد خارج بلد جنسيته "بسبب خوف له ما يبرره من التعرض للاضطهاد بسبب عرقه أو دينه أو جنسيته أو انتمائه إلى فئة اجتماعية معينة أو آرائه السياسية" (UNHCR, 2007a, p.16)، في حين كُلّفت المفوضية السامية لشؤون اللاجئين بحماية اللاجئين وتقديم العون لهم (Betts, 2009b). ويلزم كل من قانون اللاجئين واتفاقية حقوق الطفل إلزاماً قوياً الحكومات والوكالات بتوفير التعليم الابتدائي. وتماشياً مع أحكام اتفاقية حقوق الطفل، يتعين على التعليم المقدم للأطفال اللاجئين (كما هو الحال بالنسبة لجميع الأطفال الآخرين) أن يحترم أيضاً هوية الأطفال الثقافية ولغتهم وقيمهم (Hyll-Larsen, 2010; United Nations, 1989, article 29).

المبادئ التوجيهية بشأن التشرد الداخلي: تستند هذه المجموعة غير الملزمة من المبادئ إلى القانون الدولي لحقوق الإنسان، بيد أنها تمنح قدراً أقل من الحماية القانونية مقارنة بالاتفاقية المتعلقة بوضع اللاجئين. وتنص هذه المبادئ على أن الأطفال المشردين داخلياً يتمتعون من حيث المبدأ بالحق في التعليم الابتدائي الإلزامي بالمجان، ويتعين، كما هو الحال بالنسبة لحماية اللاجئين، احترام هوية الأطفال الثقافية ولغتهم وقيمهم (OCHA, 1998).

يُصَنِّف نظام روما الأساسي تجنيد الأطفال للمشاركة في الأعمال الحربية والهجمات على المدارس في عداد جرائم الحرب المحتملة

* يلزم البروتوكول الاختياري 139 دولة بضمان عدم اشتراك الأطفال دون سن الثامنة عشرة اشتراكاً مباشراً في الأعمال الحربية وكفالة عدم خضوعهم للتجنيد الإجباري في قواتها المسلحة وأن ترفع الحد الأدنى لسن التطوع في القوات المسلحة. غير أن العديد من البلدان التي يمكن أن يؤدي فيها هذا البروتوكول دوراً هاماً لم تصدّق عليه بعد، بما فيها الصومال وباكستان وكوت ديفوار ولبنان وميانمار (United Nations, 2010*b*).

لجميع أعمال العنف الجنسي المرتكبة ضد المدنيين في المناطق المتأثرة بالنزاع" وطلب إلى الأمين العام أن يدرج في جميع تقاريره اللاحقة بشأن البلدان المتأثرة بالنزاع معلومات تتعلق بحماية النساء والفتيات (United Nations, 2008c, p.2). وكانت هذه الصيغة أقوى بكثير من الصيغة المستخدمة في قرارات سابقة ونمّت عن حالة تنديد واسعة النطاق بالاغتصاب كسلاح يستخدم في الحروب[1]، كما بُذلت الجهود داخل منظومة الأمم المتحدة نفسها لتعزيز التنسيق بين سائر الوكالات (UN Action, 2010). وتمثل تطور آخر هام في تعيين مارغو والستروم في عام 2010 ممثلة خاصة للأمين العام تُعنى بالعنف الجنسي في حالات النزاع.

تنتهك الأحكام المتصلة بحماية حقوق الإنسان نصاً وروحاً وعلى نطاق واسع

ويشكل الاجتهاد القضائي الدولي عنصراً آخر من عناصر الحماية، إذ يمثل نظام روما الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية آلية لمساءلة قادة الدول وغيرهم من الأطراف عن طائفة من الجرائم المتصلة بالنزاعات، بما فيها الاغتصاب والعنف الجنسي، كما صدرت عن محاكم جنائية دولية سابقة أُنشئت غداة النزاعات في رواندا وسيراليون وليبريا وجمهورية يوغوسلافيا السابقة سوابق قانونية واسعة النطاق في مجال مقاضاة مرتكبي جرائم الحرب بحق المدنيين، بيد أن نظام روما الأساسي الذي دخل حيز النفاذ في عام 2002 يظل المعاهدة الأكثر تطوراً من نوعها لأنه يشمل صراحة الجرائم القائمة على أساس الجنس (Dallman, 2009).

ويتضمن الإطار الدولي لحقوق الإنسان حماية الأشخاص النازحين أيضاً. ولما كان لتطبيق جميع القوانين الإنسانية الدولية والأحكام المتعلقة بحقوق الإنسان طابعاً عالمياً، فإن حق النازحين في التعليم يخضع لحماية قانونية دولية. وثمة أحكام مميزة لفئتين من الأشخاص النازحين، إذ تغطي اللاجئين مجموعة من الأحكام التي نصت عليها اتفاقية عام 1951 بشأن وضع اللاجئين وولاية مفوض الأمم المتحدة السامي لحقوق الإنسان، بينما تغطي مشردي الداخل مجموعة من المبادئ التوجيهية الأقل إلزاماً (الإطار 4.1).

التصدي للانتهاكات الخطيرة لحقوق الأطفال

لا تكفل الأحكام الدولية الشاملة المتصلة بحقوق الإنسان الخاصة بالأطفال وسائر المدنيين في البلدان المتأثرة بالنزاعات الحماية الكافية لمن تنتهك حقوقهم، والمطلوب هو عكس ذلك تماماً أي حماية كبيرة جداً تردع من يعتقد أنه بمنجى عن الردع. فلو نُفّذت المبادئ التي تستند إليها هذه الأحكام على نطاق واسع يتماشى مع سعة نطاق إقرارها لتضاءلت بسرعة الهجمات على الأطفال والمدارس التي وثقها الفصل الثالث، غير أن الأحكام المتصلة بحماية حقوق الإنسان تُنتهك نصاً وروحاً وعلى نطاق واسع، ويتجلى حجم الانتهاكات وضعف الإنفاذ في مجال العنف القائم على الجنس أكثر من غيره من الميادين. ففي أيلول/سبتمبر 2010، أقر الأمين العام علانية، وبعد عشر سنوات على صدور القرار 1325 بشأن العنف الجنسي ضد النساء، بأنه "من الصعب تحديد أو تقدير أي إنجازات هامة" في هذا الصدد (United Nations, 2010k, p.1). ويمكن تعميم هذا التقييم على مجموعة الأحكام الواسعة النطاق المتصلة بحماية الأطفال والمدنيين، مما يحمّل المجتمع الدولي مسؤولية ترجمة المبادئ والمعايير إلى نتائج ملموسة.

بوادر تقدم واعدة...

قد يؤدي تعقيد الأحكام الدولية في مجال حقوق الإنسان إلى تحويل الأنظار بعيداً عن قضية أساسية ذات أهمية كبرى بالنسبة لجدول أعمال التعليم للجميع، إذ تبيّن القرائن من مناطق النزاع في شتى أرجاء العالم بأن معالم الخط الفاصل بين المدنيين والمقاتلين باتت تبهت وتتداعى أكثر وأكثر وتزداد ضبابية. وتعكف أنشطة حماية حقوق الإنسان على إعادة رسم هذا الخط الفاصل، فهي الترسانة الكفيلة بحماية الأطفال من الهجمات وحماية الفتيات والنساء من العنف الجنسي وحماية المدارس من الضرر الناجم عن النزاعات.

وإذ تروي نظم الإبلاغ في منظومة الأمم المتحدة قصة سوداوية عن مدى انتهاك حقوق الإنسان في البلدان المتأثرة بالنزاعات، فإن من الخطأ التقليل من أهمية بعض الإنجازات الهامة في هذا الصدد ومنها تعزيز نظام الرصد والإبلاغ. ففي عام 2009، أُدرج أكثر من 50 طرفاً حكومياً وغير حكومي قاموا بتجنيد الأطفال في قائمة أرفقت بتقرير الأمين العام السنوي وتضمنت أسماء 19 من مرتكبي الانتهاكات باستمرار منذ أكثر من خمس سنوات. ويمكن إزالة اسم أي بلد عن القائمة لدى اعتماده خطة عمل مشفوعة بآجال زمنية محددة لتسريح الأطفال الجنود ولإعادة دمجهم في المجتمع (Coomaraswamy, 2010).

وقد يسهل التشكيك في جدوى وفعالية القوائم التي تقوم 'بإشهار وفضح' منتهكي حقوق الإنسان، إذ قد لا يعي العديد من مرتكبي هذه الانتهاكات، بصرف النظر عن مدى تأثرهم بالمناشدات القائمة على إشعارهم بالخزي، وجود نظم إبلاغ في إطار الأمم المتحدة، ناهيك عن علمهم بإدراج اسمهم في قائمة معينة. غير أنه ثمة قرائن تدل على أن رصد المجموعات والأفراد له دور مؤثر في حماية الأطفال، إذ قام قائد إحدى حركات التمرد في جمهورية أفريقيا الوسطى بتسريح الأطفال الجنود بعد أن ظهر اسمه على قائمة آلية الرصد والإبلاغ، وأصر على أنه لم يكن يعرف أن تجنيد الأطفال يشكل جريمة (Human Rights Watch, 2010*c*). وبعد أن قرر هذا القائد تسريح 474 من الأطفال الجنود في عام 2009، قدمت ميليشيا أخرى طوعاً قائمة تضم أسماء أطفال جنود وسرّحت 174 طفلا منهم وسلمتهم إلى عناية الأمم المتحدة (United Nations, 2010*b*)[2]. وفي عام 2009، شاركت جبهة مورو الإسلامية للتحرير في الفلبين في خطة عمل مع الأمم المتحدة لتسريح الأطفال القاصرين وكذلك فعلت القوات الماوية النيبالية (Coomaraswamy, 2010)، في حين شاركت جماعات مسلحة تنشط في السودان ورد اسمها في ملحق هذه الآلية – بما فيها جيش تحرير السودان وحركة العدالة والمساواة – في أنشطة قادتها منظمة اليونيسيف لتسريح الأطفال الجنود (United Nations, 2010*b*) وذلك بدرجات متفاوتة.

1. يفرض قرارا مجلس الأمن رقم 1882 (United Nations, 2009i) و1888 (United Nations, 2009j) على جميع الأطراف في الأمم المتحدة تحدياً يتمثل في تطبيق آليات أكثر صرامة في مجال رصد العنف الجنسي والإبلاغ عنه.

2. كانت الميليشيا المتورطة في هذه الحالة هي الجيش الشعبي لإعادة الجمهورية والديمقراطية والقوات الديمقراطية الشعبية في أفريقيا الوسطى.

وثمة قرائن أخرى تثبت أن بعض الحكومات الوطنية ترغب في تجنب الظهور على قوائم آلية الرصد والإبلاغ، فقد تضمن ملحق تقرير الأمين العام في عام 2010 اسم خمس دول أطراف هي تشاد والسودان والصومال وجمهورية الكونغو الديمقراطية وميانمار، غير أن اثنين من هذه البلدان وغيرهما العديد من الدول الأفريقية وقّعت تعهداً بوقف استخدام الأطفال الجنود وباتخاذ تدابير ملموسة لتسريحهم وإعادة دمجهم في المجتمع، مما يوفر الدليل على أن الإشهار والفضح يولدان حوافز تدفع نحو تغيير السلوكيات (Zulfiqar and Calderon, 2010).[3]

وأدى تطبيق القوانين الملزمة إلى إحداث تغيير كبير. فبحسب الأمين العام السابق للأمم المتحدة السيد كوفي أنان، "الناس في جميع أنحاء العالم يريدون أن يعرفوا أن البشرية قادرة على الرد، وأن هناك محكمة يمكن أن يساءل أمامها المجرم... محكمة حيث لا بد أن يقف أمامها جميع الأفراد في هرمية السلطة الحكومية أو سلسلة القيادة العسكرية، دون استثناء، من القادة إلى الجنود، ليدفعوا ثمن أفعالهم" (Annan, 1998). وتشكل القضايا المرفوعة أمام المحاكم الدولية الخاصة مثالاً على قدرة البشرية على الرد، إذ بعثت الأحكام الصادرة عنها سلسلة من الرسائل الواضحة للأفراد والجماعات المتورطة في انتهاك حقوق الإنسان على نحو منهجي أثناء النزاعات المسلحة.

وأصدرت المحاكم الخاصة التي أنشئت غداة النزاعات في رواندا وجمهورية يوغوسلافيا السابقة أحكاماً في حق أفراد أدينوا بارتكاب جرائم ضد الإنسانية وجرائم حرب، بما فيها الاغتصاب وجرائم العنف الجنسي (United Nations, 2010*i*). وفي المحكمة الخاصة بسيراليون، تواجه عدة أطراف سابقة من الدول ومن غير الدول بمن فيهم رئيس ليبريا السابق تشارلز تيلور تهماً تتراوح بين ارتكاب أعمال إرهابية في حق المدنيين والاغتصاب وأعمال النهب والخطف وتعبئة الأطفال الجنود، في حين تعكف المحكمة الجنائية الدولية بنشاط على ملاحقة عدد من القضايا تشمل هجمات على الأطفال وعمليات خطف وعنف جنسي[4]، وكان مكتب المدعي العام قد أصدر حتى أيار/مايو 2010 ثمانية أوامر قبض تتصل بتهم متعلقة بالعنف الجنسي وبالاغتصاب (Women's Initiative for Gender Justice, 2010). وقد نشطت المحكمة الجنائية الدولية بصفة خاصة في جمهورية الكونغو الديمقراطية، إذ كانت قضية توماس لوبانغا دييلو، وهو أحد قادة الميليشيا السابقين، أول قضية تنظر فيها هذه المحكمة فيما يتصل بالأطفال الجنود، مما بعث برسالة مفادها أن 'استخدام الأطفال في الأعمال القتالية يشكل جريمة حرب يمكن ملاحقتها قضائياً على المستوى الدولي' (Security Council Report, 2009, p.4) كما وجهت إلى شخصين آخرين من قادة الميليشيا اتهامات بارتكاب جرائم حرب، بما فيها استخدام الأطفال في الأعمال العدائية وشن الهجمات على المدنيين فضلاً عن القتل والاغتصاب والاسترقاق الجنسي (CICC, 2010;

United Nations, 2010*d*). وتدل قرائن في جمهورية الكونغو الديمقراطية على أن قادة الميليشيات حريصون على تفادي استدعائهم من قبل المحكمة الجنائية الدولية.[5]

وبينما قد تبدو كل واحدة من هذه الإجراءات بعيدة كل البعد عن الواقع اليومي المرير الذي يعيشه أطفال المدارس والمدنيون في المناطق المتأثرة بالنزاعات، إلا أنها في الحقيقة ذات صلة مباشرة بهذا الواقع، فمن شأن قرارات مجلس الأمن والسوابق في مجال الرصد والملاحقة القضائية، طالما نُفّذت واعتبرها كل من قد ينتهك حقوق الإنسان تهديداً لثقافة الإفلات من العقاب، أن تعيد رسم الخط الفاصل بين المدنيين والمقاتلين، فبفضلها يقل احتمال تعرض الفتيات الشابات للعنف الجنسي ويتضاءل احتمال خطف تلاميذ المدارس لاستخدامهم كجنود ويتراجع احتمال شن هجمات على المدارس. بيد أن المشكلة تتمثل في أن آليات الإنفاذ تظل ضعيفة لدرجة تعجز معها على تحقيق النتائج المنشودة.

ثمة قرائن تدل على أن عملية رصد مرتكبي انتهاكات حقوق الإنسان والإبلاغ عنهم لها دور فعال في حماية الأطفال

... غير أن الهجمات على الأطفال تتواصل

توفر نظم الإبلاغ التابعة للأمم المتحدة في حد ذاتها أقوى دليل على فشل آليات الرصد والإنفاذ الحالية في حماية الأطفال وسائر المدنيين أثناء النزاعات المسلحة. وقد قالت راديكا كوماراسوامي، الممثلة الخاصة للأمين العام المعنية بالأطفال والنزاع المسلح، في تقرير أعدته ورفعته إلى مجلس حقوق الإنسان في أيلول/سبتمبر 2010، إنه "لا يزال الإفلات شبه التام من العقاب على الجرائم الجسيمة المرتكبة ضد الأطفال يثير القلق ويطرح تحدياً كبيراً أمام حماية الأطفال". (United Nations, 2010*a*, p.9). ورغم الالتزامات التي قطعتها حكومات عدة دول متأثرة بالنزاع باتخاذ إجراءات في حق المسؤولين عن انتهاك حقوق الإنسان التي يتمتع بها الأطفال، لا يزال عدد المحاكمات ضئيلاً. وتشمل العوامل التي تقوض الجهود المبذولة للتصدي لهذه الانتهاكات الافتقار إلى الإرادة السياسية وضعف النظم القانونية والقضائية ومحدودية الإمكانيات وضعف الإنفاذ عبر هياكل الأمم المتحدة.

ويتجلى الإفلات من العقاب على النحو الأوضح في مجال العنف الجنسي والاغتصاب، وكان الأمين العام صريحاً للغاية في تقييمه لتصدي المجتمع الدولي المحدود للعنف الجنسي، إذ قال: "لم يكن إخفاقنا الجماعي في كفالة توفير حماية فعالة للمدنيين بأوضح في أي مجال آخر مما شهدناه في مجال العنف الجنسي الذي يرتكب في حالات النزاع ويدمر حياة أعداد هائلة من النساء والفتيات بل حتى الصبيان والرجال" (United Nations, 2007, p.12).

3. كانت هذه البلدان هي السودان والكاميرون والنيجر وتشاد وجمهورية أفريقيا الوسطى ونيجيريا.

4. أصدرت المحكمة الجنائية الدولية في عام 2010 أوامر بإلقاء القبض على الرئيس السوداني عمر البشير وعلى أحد القادة السياسيين الآخرين في السودان وعلى قائد عسكري في ميليشيا جنجاويد وذلك بتهمة ارتكاب جرائم ضد الإنسانية وجرائم حرب وإبادة جماعية تتصل بالأنشطة في دارفور، بما في ذلك الاغتصاب المنهجي على نطاق واسع (International Criminal Court, 2010a).

5. من غير الواضح ما إذا كان قادة الميليشيا في شرق جمهورية الكونغو الديمقراطية الذين شنوا هجمة في تموز/يوليو–آب/أغسطس 2010 شملت اغتصاب نحو 300 فتاة شابة وامرأة، على علم بالقضايا المرفوعة أمام المحكمة الجنائية الدولية. غير أن رؤساءهم سلموا عقب ذلك إلى الأمم المتحدة أحد القادة الذين يُفترض وقوفهم وراء هذه الهجمة، ويحتمل أنهم قاموا بذلك لتفادي اتخاذ تدابير في حقهم (Rice, 2010).

ويتبين لدى إجراء قراءة ولو سريعة للتقارير القطرية المقدمة إلى مجلس الأمن وجود انتهاكات منهجية ومتواصلة لحقوق الإنسان. وتبين هذه التقارير أن هذه الانتهاكات لا تقتصر فقط على النساء والفتيات وإن ظل نصيبهن هو الأكبر فيها، بل تشمل أيضا الرجال والفتيان في بعض البلدان (Johnson et al., 2010, Russell, 2007). وتشير التقارير الصادرة عن الفريق العامل المعني بالأطفال في النزاعات المسلحة إلى إفلات مرتكبي الانتهاكات شبه التام من العقاب وإلى نقص منهجي في عمليات الإبلاغ وتجاهل العديد من الحكومات على نحو صارخ لواجب توفير الحماية. ففي شرق تشاد مثلاً، بُلّغ عن حالات قام فيها ضباط وجنود من الجيش الوطني بارتكاب عمليات اغتصاب واغتصاب جماعي للأطفال (United Nations, 2008a). وأشارت بعثة الأمم المتحدة الرفيعة المستوى إلى السودان في عام 2007 إلى ممارسة 'الاغتصاب والعنف الجنسي على نطاق واسع وبشكل منهجي' في شتى مناطق دارفور. ووثّقت تقارير صدرت حديثاً استمرار أفراد القوات المسلحة السودانية وأعضاء حركات التمرد بممارسة العنف الجنسي (UNHCR, 2007b, p.2). ولا تشكل هذه الحالات حالات منعزلة وإنما هي جزء من ثقافة إفلات من العقاب واسعة النطاق (الإطار 4.2).

يتجلى الإفلات من العقاب تجلياً واضحاً في مجال العنف الجنسي والاغتصاب

وتبدو الصورة قاتمة للغاية في جمهورية الكونغو الديمقراطية، حيث وصفت محنة الفتيات والنساء بأنها 'حرب داخل حرب' علماً بأن الانتهاكات تجري على يد قوات الأمن الحكومية والميليشيات المسلحة على حد سواء. وتمثل حدث شديد الوحشية ارتكب في تموز/يوليو-آب/أغسطس 2010 عشية الذكرى العاشرة لصدور القرار 1325 في قيام رجال الميليشيات المسلحة باغتصاب ما يربو على 300 فتاة وامرأة وذلك في هجمة عنيفة للغاية (Rice, 2010) تعطينا فكرة عن حجم الانتهاكات التي ترتكب في جمهورية الكونغو الديمقراطية في المناطق المتأثرة بالنزاع التي لا تتوفر عنها بيانات كافية تسمح لنا بالإلمام بمجمل مستويات العنف الجنسي الذي يمارس هناك. ولكننا نعرف أن عدد حالات الاغتصاب في محافظة كيفو الجنوبية بلغت في عام 2005 أربعين حالة يومياً (United Nations, 2010*f*). ولإدراك هول هذا الرقم، نشير إلى أنه يفوق بنحو خمس عشرة مرة عدد حوادث الاغتصاب المبلغ عنها يومياً في فرنسا أو في المملكة المتحدة (UNODC, 2010*b*). فضلاً عن ذلك، لا يُبلّغ سوى عن نسبة ضئيلة من الحالات، إذ تشير تقديرات حذرة إلى أن عدد حالات الاغتصاب غير المبلّغ عنها في المناطق المتأثرة بالنزاع في شرق جمهورية الكونغو الديمقراطية قد يفوق بعشرة إلى عشرين مرة المستويات المبلّغ عنها مما يعني أن عام 2009 بمفرده قد شهد بين 130 000 و260 000 حالة اغتصاب. وقد ارتُكب ثلث حوادث الاغتصاب المبلّغ عنها في حق أطفال (وارتكب 13% منها في حق أطفال دون العاشرة). ولا تتم مقاضاة سوى نسبة ضئيلة جداً من مرتكبي عمليات الاغتصاب المبلّغ عنها، ففي عام 2008 مثلاً، لم يُدن سوى 27 من أفراد القوات المسلحة في جمهورية الكونغو الديمقراطية بتهمة الاغتصاب (Dammers, 2010; Human Rights Watch, 2009d).

وتتجلى ثقافة الإفلات من العقاب في ردود العديد من الحكومات على القرائن الواردة في تقارير الأمم المتحدة، فبينما قامت السلطات في جمهورية الكونغو الديمقراطية بمقاضاة عدد من الأفراد، عمدت الحكومة إلى تعيين "مرتكبين معروفين لجرائم جسيمة ضد الأطفال في مناصب حكومية أو عسكرية رفيعة" (United Nations, 2010*b*, p.9). وفي السودان، تتفاوض أطراف حكومية وغير حكومية مع الأمم المتحدة بشأن تسريح الأطفال الجنود وتقوم في نفس الوقت بتعبئة الأطفال من مخيمات اللاجئين ومراكز إيواء المشردين ومن السكان عامة (United Nations, 2010*b*). وعلى نحو مماثل، قدمت الأمم المتحدة أدلة تثبت تورط ميليشيات لها صلة بحكومتي جمهورية أفريقيا الوسطى وتشاد في تعبئة الأطفال الجنود وفي أعمال عنف جنسي منهجية (United Nations, 2010*b*).

ومن أسباب الشعور بالإفلات من العقاب الذي بينته تقارير الأمم المتحدة ضعف عمليات الإنفاذ. صحيح إن عملية 'الإشهار والفضح' قد تولد بعض الحوافز للامتثال للقانون الدولي، إلا أن قدرتها على الردع محدودة، إذ تواصل الحكومات وجماعات المتمردين المسلحة انتهاك الحقوق الإنسانية للأطفال كما تستمر في طمس الخط الفاصل بين المقاتلين والمدنيين، وذلك جزئياً لأنها لا تتوقع أن تدفع ثمن أفعالها في يوم من الأيام. وعلى الرغم من أن المحكمة الجنائية الدولية ينبغي أن تشكل أحد أهم مصادر حماية حقوق الإنسان في الدول المتأثرة بالنزاعات، إلا أن تأثيرها الكلي يظل محدوداً. فبينما قد يكون لوجودها تأثير رادع، إلا أن الوعد الذي قطعه نظام روما الأساسي المتمثل في مقاضاة مرتكبي "فظائع لا يمكن تصورها هزت ضمير الإنسانية بقوة" لم يتحقق بعد.

وتتوقف فعالية هذه المحكمة التي لا تتمتع بقوات شرطة خاصة بها على مدى استعداد الدول الأطراف الموقعة على نظام روما الأساسي للقيام بعمليات الاعتقال ولاتخاذ التدابير الضرورية. وقد أبدى العديد من الدول دعماً محدوداً في هذا الصدد، كما أننا لم نشهد أية محاولة منهجية لبناء التعاون أو للشروع عبر مجلس الأمن في مقاضاة مرتكبي الانتهاكات رغم امتلاك المحكمة القدرة على توفير الخبرات الفنية والسلطة القانونية الضرورية لعمليات الرصد التي تضطلع بها الأمم المتحدة.

الإطار 4.2: لمحات عن الترويع الجنسي في مناطق النزاع

لو بحثنا عن مصطلح واحد يلخص النتيجة الرئيسية التي خلصت إليها تقارير الأمم المتحدة لرصد أعمال العنف الجنسي والاغتصاب في البلدان المتأثرة بالنزاع، فإن هذا المصطلح هو 'الإفلات من العقاب'. وفضلاً عن المسؤولية الشخصية المباشرة التي يتحملها الأشخاص المتورطون في هذه الأعمال، فإن درجة الإفلات من العقاب تطرح أيضاً تساؤلات بشأن 'المسؤولية العليا' للقادة السياسيين والعسكريين في هذا الصدد. وتُبرز المقتطفات التالية من تقارير الأمم المتحدة حجم هذه المشكلة:

أفغانستان: 'تشير المعلومات المتاحة إلى أن العنف الجنسي، بما في ذلك ضد الأطفال، هو ظاهرة واسعة الانتشار... وقد أثر المناخ العام للإفلات من العقاب وانعدام سيادة القانون سلبا على إبلاغ السلطات عن العنف الجنسي والاعتداء الجنسي ضد الأطفال' (United Nations, 2010*b*, p.14).

جمهورية أفريقيا الوسطى: 'إن حوادث الاغتصاب وغيره من أعمال العنف الجنسي الجسيم تشكل مصدرا للقلق البالغ في جمهورية أفريقيا الوسطى، رغم أن هذه الحوادث نادرا ما يُبلّغ عنها... وتتحمل جميع أطراف النزاع المسؤولية عن حالات الاغتصاب وغيره من أعمال العنف الجنسي الجسيم... ولا تزال هناك درجة عالية من الإفلات من العقاب على هذه الجرائم المرتكبة ضد الأطفال' (United Nations, 2009*e*, p.10).

تشاد: 'يشيع الاغتصاب وغيره من أشكال العنف الجنسي الجسيمة... ونظراً للمحرمات التي تحيط بالجرائم الجنسية... نادرا ما يُقدم الجناة إلى العدالة، هذا إذا قُدموا أساسا. فمناخ الإفلات من العقاب ووصمة العار التي تلحق بالفتيات والنساء اللاتي يتعرضن للاغتصاب يثنيان الضحايا عن إبلاغ السلطات عن حالات الاغتصاب' (United Nations, 2008*a*, p.5).

كوت *ديفوار:* 'لا يزال انتشار الاغتصاب وغيره من أشكال العنف الجنسي ضد الأطفال مدعاة لأشد القلق... مع عدم إحراز تحسن كبير... ويتفاقم... الوضع من جراء استمرار إفلات مرتكبي تلك الجرائم من العقاب' (United Nations, 2010*b*, p.18).

جمهورية الكونغو الديمقراطية: 'لا يزال العنف الجنسي ضد الأطفال ظاهرة واسعة الانتشار... وفي المقاطعة الشرقية ومنطقة كيفو، نسبت 447 حالة من أصل 2 360 حالة تم الإبلاغ عن ارتكابها ضد الأطفال إلى قوات الأمن والجماعات المسلحة' (United Nations, 2010*b*, p.19).

السودان: 'في دارفور، غالبا ما يُزعم بأن مرتكبي حالات الاغتصاب والعنف الجنسي ضد الأطفال هم رجال يرتدون بزات عسكرية وينتسبون إلى العسكريين وأفراد الشرطة وفصائل الجماعات المسلحة ورجال الميليشيات... ويشير استمرار الادعاءات إلى أن العنف الجنسي لا يزال مصدر قلق كبير في دارفور مع الأخذ في الاعتبار أن العديد من الحالات لا يُبلّغ عنها بسبب وصمة العار والخوف' (United Nations, 2010*b*, p.31).

تأثير العنف الجنسي والاغتصاب على التعليم

لم يتم الإقرار على نحو كاف بتداعيات العنف الجنسي والاغتصاب الجسيمة على التعليم في البلدان المتأثرة بالنزاعات رغم أن العنف الجنسي الممارس أثناء النزاعات من أقصى ضروب العنف الجماعي إذ لا يهدف إلى إلحاق الضرر بالأفراد فحسب وإنما إلى تحطيم كرامة ضحاياه وأمنهم ومستقبلهم وإلى تمزيق نسيج الحياة في مجتمعهم (United Nations, 2010j). وفضلاً عن تجربة العنف الجنسي المؤلمة بحد ذاتها، فإن وصمة العار والمحرمات المتصلة بالاغتصاب تدفع العديد من الأسر للتخلي عن بناتها والكثير من الأزواج للتخلي عن زوجاتهم، أي أن الضحايا يخضعن لعقاب مزدوج، إذ يتعرضن أيضاً للنبذ الاجتماعي بينما يسرح مغتصبوهن ويمرحون، علماً بأن الكثير من الضحايا هن من تلميذات المدارس.

وتتأثر النظم التعليمية لا محالة بآثار العنف الجنسي المدمرة بالنسبة للأفراد والمجتمعات والأسر، فحرمان الأطفال من بيئتهم المنزلية الآمنة وتعريض المجتمعات التي يعيشون فيها للصدمات يقوض وبشدة آفاقهم التعليمية. وتترتب على العنف الجنسي عواقب أخرى مباشرة على التعليم، فالفتيات اللواتي يتعرضن للاغتصاب يعانين في الكثير من الأوقات من أذى جسدي وجراح خطيرة لهما عواقب طويلة الأجل على حضورهن إلى المدارس كما أن للآثار النفسية بما فيها حالة الإحباط والصدمات والعار والانعزال عواقب وخيمة على التعلم. ويتسرب العديد من الفتيات من المدارس بعد تعرضهن للاغتصاب نظراً لحملهن غير المرغوب به أو لعمليات الإجهاض غير الآمن التي خضعن لها أو لإصابتهن بأمراض منقولة بالاتصال الجنسي، بما فيها فيروس ومرض الإيدز، بالإضافة لسائر ضروب الاعتلال والصدمات والتشريد ووصمات العار (Human Rights Watch, 2009d; Jones and Espey, 2008).

ويولد العنف الجنسي أيضاً أجواء انعدام أمان واسعة النطاق تؤدي إلى تراجع أعداد الفتيات القادرات على الالتحاق بالمدارس (Jones and Espey, 2008)، فقد يفضل ذوو التلاميذ القاطنين في مناطق متأثرة بالنزاع إبقاء بناتهن في المنازل بدلاً من تركهن يتعرضن لمخاطر قد يصادفنها في طريقهن إلى المدارس. فضلاً عن ذلك، تتواصل الآثار المباشرة وغير المباشرة للعنف الجنسي الواسع الانتشار لفترات طويلة بعد انتهاء النزاعات، إذ لا يزال العديد من البلدان التي خرجت من نزاعات عنيفة – ومنها غواتيمالا وليبريا – يُبلّغ عن مستويات مرتفعة من حالات الاغتصاب والعنف الجنسي مما يوحي بأن الممارسات التي تظهر إبان النزاعات العنيفة تترسخ في العلاقات الاجتماعية بين الجنسين (Moser and Mcllwaine, 2001; TRC Liberia, 2009).

لم يتم الإقرار على نحو كاف بتداعيات العنف الجنسي والاغتصاب الجسيمة على التعليم في البلدان المتأثرة بالنزاعات

نقص في الإبلاغ عن الانتهاكات الجسيمة في نظم الرصد

بينما تثير مستويات العنف المُبلّغ عنها التي سجلتها آليات الرصد في الأمم المتحدة قدراً كبيراً من القلق، إلا أنها تحجب المدى الحقيقي لانتهاكات حقوق الإنسان وشدتها الفعلية نظراً لأن معظم الهجمات على الأطفال والمدارس لا تُسجل. ويتمثل صلب المشكلة في أن نظام جمع القرائن مشرذم ويعمل على نحو جزئي.

وتشكل آلية الرصد والإبلاغ نظاماً فريداً من نوعه نجح في تسليط الضوء على حجم العنف الممارس ضد الأطفال وذلك بصفة رئيسية بفضل نشر المعلومات في تقرير سنوي يرفعه الأمين العام، وتُجمع المعلومات التي تتضمنها هذه الآلية من أفرقة الأمم المتحدة القطرية التي تستند بدورها إلى سلسلة من الوكالات المتخصصة والمصادر الأوسع نطاقاً. بيد أن هذا التقرير لا يغطي سوى البلدان التي أشار مجلس الأمن إلى أنها تشهد 'أوضاعاً تثير القلق'، وقد شمل التقرير المؤرخ نيسان/إبريل 2010 الذي رُفع إلى مجلس الأمن اثنين وعشرين بلداً، بينما أشار الفصل الثالث إلى خمسة وثلاثين دولة متأثرة بالنزاعات.

قد تتحول المدارس المستخدمة لأغراض عسكرية إلى أهداف عسكرية مما يتسبب بعواقب وخيمة في الكثير من الأوقات

وثمة تفاوت في عمليات الرصد في البلدان الاثنين والعشرين التي شملها تقرير عام 2010 إذ جرى التركيز على البلدان الواردة في جدول أعمال مجلس الأمن وحظيت بالقدر الأكبر من التدقيق المفصّل. وشمل تقرير عام 2010 أربعة عشر من هذه البلدان[6] كما نظر بقدر أقل من التفصيل في أوضاع ثمانية بلدان لم ترد في جدول أعمال مجلس الأمن[7]. وتمد بعض حكومات هذه البلدان، ككولومبيا مثلاً، نظام الإبلاغ في الأمم المتحدة بوثائق ومعلومات واسعة طوعاً، أما في حالات أخرى فإن الإبلاغ يكون جزئياً نظراً للقيود المفروضة على دخول أفرقة الأمم المتحدة القطرية إلى المناطق المتأثرة بالنزاع، إذ لم يتسن للفريق العامل في تايلاند مثلاً رصد بعض المناطق في جنوب البلاد تثير الأوضاع فيها القلق بسبب الهجمات التي شنّت على المدارس، كما أن الإبلاغ محدود في مقاطعة خيبر بختونخوا في شمال غرب باكستان وهي منطقة تشهد مستويات مرتفعة جداً من العنف الممارس ضد المدارس والأطفال. هذا فضلا أحد عن أن العديد من أفرقة الأمم المتحدة المكلفة بجمع المعلومات لا يتمتع بالقدر الكافي من الموارد (United Nations, 2010*d*).

وعانت عمليات الإبلاغ في مجال التعليم من ضعف في نطاق اختصاص آلية الرصد والإبلاغ، فالهجمات على المدارس لا تؤدي تلقائياً إلى إدراج اسم مرتكبيها في 'قائمة العار' الواردة في تقارير الأمين العام عن الأطفال والنزاع المسلح، كما أدى التركيز في السابق على الأطفال الجنود إلى عدم الإبلاغ عن العديد من هذه الهجمات حتى في البلدان المدرجة في جدول أعمال مجلس الأمن. وكثيراً ما لا تحظى البلدان غير المدرجة في هذا الجدول سوى بتغطية سطحية كما أن الهجمات على المدارس في العديد من البلدان لا تسجل على الإطلاق (Coursen-Neff, 2010). ورغم أن مصادر أخرى قد أدت دوراً قيماً في ملء هذه الفجوة في المعلومات ومنها تقرير 'التعليم في مرمى النار' الصادر عن اليونسكو الذي يستند إلى طائفة واسعة من التقارير الرسمية والإعلامية وتقارير المنظمات غير الحكومية لتوثيق الهجمات المُبلّغ عنها في اثنين وثلاثين بلداً (O'Malley, 2010*a*)، إلا أن نقص المعلومات يتواصل.

وثمة أسباب وجيهة لتعزيز نظم الإبلاغ عن الهجمات على المدارس ولتعزيز الأحكام المتعلقة بالحماية، فرغم الحظر التام والصريح على استخدام المستشفيات والمباني الدينية لأغراض عسكرية، يرى بعض المعلقين أن القانون الإنساني أقل صرامة فيما يتعلق باستخدام المؤسسات التعليمية (Bart, 2010)[8] مما يعرض الأطفال والمعلمين للخطر. وقد تتحول المدارس المستخدمة لأغراض عسكرية إلى أهداف عسكرية مما يتسبب في الكثير من الأوقات بعواقب وخيمة. وعقّبت لجنة حقوق الطفل على استخدام المدارس لأغراض عسكرية في أربع بلدان على الأقل، إلا أن هذه الممارسات واسعة الانتشار (Coursen-Neff, 2010)، ففي اليمن مثلاً، يستخدم كل من القوات الحكومية وقوات المتمردين المدارس كقواعد عسكرية، كما تم تدمير 17 مدرسة وألغت وزارة التربية والتعليم السنة الدراسية في مناطق سعدة وحرف سفيان المتأثرة بالنزاع (United Nations, 2010*b*). وقد يوحي ضعف الإبلاغ عن انتهاكات حقوق الإنسان المتصلة بالمدارس أحياناً بأن هذه الانتهاكات لا تثير سوى قدر قليل من القلق. على أية حال فإن الإصرار على أن الهجمات على المدارس تشكل انتهاكاً قاطعاً لحقوق الإنسان وإيراد اسم مرتكبيها في التقارير المرفوعة إلى مجلس الأمن أمر من شأنه تعزيز الحماية.

إن نظم رصد الاغتصاب وسائر أشكال العنف الجنسي من أكثر الآليات ضعفاً في النظام الدولي. وقد يُعزى ذلك جزئياً إلى أوجه انعدام المساواة بين الجنسين التي تحد من قدرة النساء على الإبلاغ عن العنف الجنسي، إذ كثيراً ما يكون انتفاع النساء بخدمات العدالة والقضاء محدوداً في العديد من البلدان بسبب عجز تلك البلدان عن إعمال الحقوق الاجتماعية والاقتصادية الواسعة النطاق وعن حمايتها. ويتمثل جزء من المشكلة أيضاً في مواقف أفراد قوات الشرطة ورجال القضاء وحتى أفراد الأسرة أحياناً الذين يقللون من أهمية الجريمة المرتكبة. فضلاً عن ذلك فإن بعض البلدان لم تسن قوانين واضحة تتعلق بالاغتصاب، وحتى وإن وجدت هذه القوانين، قد لا يكون بمقدور النساء وذوي الفتيات الشابات دفع التكاليف المترتبة على رفع الدعاوى، كما أن بعض البلدان – بما فيها السودان وجمهورية الكونغو الديمقراطية وكوت ديفوار – سعت بنشاط لإضعاف الحماية القانونية عبر إصدار عفو يمنح الحصانة لمرتكبي العنف الجنسي رغم أن ذلك يتنافى مع القانون الدولي (United Nations, 2009*h*). ولعل أبرز أسباب تدني مستويات الإبلاغ يتمثل في تضافر الآثار الناجمة عن شعور الضحايا بوصمة العار وبالخوف.

6. كانت هذه البلدان في نيسان/أبريل 2010 هي الأرض الفلسطينية المحتلة وأفغانستان والسودان والصومال والعراق وبوروندي وتشاد وجمهورية أفريقيا الوسطى وجمهورية الكونغو الديمقراطية وكوت ديفوار ولبنان وميانمار ونيبال وهاييتي.

7. كانت هذه البلدان في نيسان/أبريل 2010 هي أوغندا والفلبين والمقاطعات الحدودية الجنوبية في سري لانكا والولايات الوسطى/الشرقية في الهند وتايلاند وخيبر بختونخوا (مقاطعة الحدود الشمالية الغربية الباكستانية السابقة) وكولومبيا واليمن.

8. تنص المادة 19 من اتفاقية جنيف (الأولى) لعام 1949 على أنه 'لا يجوز بأي حال الهجوم على المنشآت الثابتة والوحدات المتحركة التابعة للخدمات الطبية، بل تحترم وتحمى في جميع الأوقات بواسطة أطراف النزاع' (Geneva Conventions, 1949). أنظر أيضاً المادة 18 من اتفاقية جنيف (الرابعة) لعام 1949 التي تنص على أنه 'لا يجوز بأي حال الهجوم على المستشفيات المدنية'. ويذهب بروتوكول عام 1977 إلى أبعد من ذلك، إذ يحرم استخدام مباني المستشفيات لأغراض عسكرية وإن كان بصورة مؤقتة وينص على أنه لا يجوز استخدامها لستر الأهداف العسكرية عن أي هجوم (Geneva Conventions, 1977, article 12).

وتأتي الترتيبات الدولية الحالية لتزيد مشكلة النقص في الإبلاغ تعقيداً. فما من نظام دولي حالي يقوم بتوثيق القرائن التي تثبت حالات الاغتصاب وسائر ضروب العنف الجنسي في البلدان المتأثرة بالنزاع توثيقاً شاملاً ومنهجياً. وعوضاً عن ذلك تقوم وكالات الأمم المتحدة وغيرها من الهيئات بجمع مزيج من المعلومات المجزأة وكثيراً ما يتم ذلك بأسلوب عشوائي وسردي. وبينما توثق آلية الرصد والإبلاغ فعلاً قرائن العنف الجنسي وستورد في السنوات القادمة أسماء مرتكبيه، إلا أنها هي أيضاً تنطلق من قاعدة محدودة من القرائن ناهيك عن أن الولاية الممنوحة لها تجعل تركيزها يقتصر على الضحايا الذين هم دون الثامنة عشرة – وهو تحديد اعتباطي وغير منطقي فيما يتصل بالاغتصاب والعنف الجنسي. وتكمن مشكلة أخرى في أن هذه الآلية تعتمد نهجاً محافظاً للغاية بشأن الإبلاغ عن مستويات العنف الجنسي.

ويعيق التقصير في تطبيق البروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطفل الجهود المبذولة لتعزيز الحماية، فرغم أن اللجنة المشرفة على الاتفاقية قد كلّفت بالتحقيق في طائفة واسعة من انتهاكات حقوق الإنسان المُبلّغ عنها، إلا أنه ثمة فجوات عميقة في نطاق تغطية هذا البروتوكول الذي صادق عليه 139 بلداً حتى تشرين الأول/أكتوبر 2010، ولكن لم يصدق عليه العديد من البلدان المتأثرة بالنزاعات ومنها الصومال وباكستان وجمهورية أفريقيا الوسطى وكوت ديفوار وميانمار وهاييتي، وهي من البلدان التي شملها تقرير الأمين العام لعام 2010 بشأن الأطفال والنزاع المسلح (United Nations, 2010*b*)، وكلها بَلّغت عن حالات تجنيد أطفال دون الثامنة عشر وعن عنف ضد المدنيين وهجمات على المدارس وعمليات اغتصاب وغيرها من ضروب العنف الجنسي الواسعة الانتشار والمنهجية. وسيتطلب التصديق على البروتوكول سن تشريعات وطنية لتعزيز الحماية في هذه المجالات وفي غيرها.

تعزيز الحماية

سيتطلب إبطال ثقافة الإفلات من العقاب التي أشارت إليها تقارير الأمم المتحدة التحرك على المستوى الوطني والدولي وعلى العديد من الجبهات. وتشمل الشروط الرئيسية الضرورية لتوفير حماية أكثر فعالية إجراء عمليات رصد تتسم بشمولية أكبر وتحسين التنسيق بين الوكالات وتعزيز آليات الإنفاذ.

- *النهوض بآلية الرصد والإبلاغ.* شكلت آلية الرصد والإبلاغ نقطة تحول على صعيد الأنشطة الدولية للإبلاغ عن الأطفال العالقين في النزاعات. وستزداد هذه الآلية شمولاً بفضل إدراج اسم الأطراف المسؤولة عن قتل الأطفال وتشويههم واغتصابهم وإخضاعهم لسائر ضروب العنف الجنسي في ملاحق التقارير المرفوعة إلى الأمم المتحدة، غير أن على نظام الإبلاغ أن يعطي الوزن نفسه لانتهاكات حقوق الإنسان الستة الجسيمة التي يشملها وأن يتضمن ملحقاً منفصلاً يحدد الأطراف المسؤولة عن الانتهاكات في كل من هذه الفئات، بينما يتعين على مجلس الأمن أن يوسع نطاق التغطية لتتعدى البلدان الاثنين والعشرين المشمولة حالياً. كما ينبغي تعزيز نظم الإبلاغ الخاصة بالآلية من خلال زيادة الموارد المخصصة لها والنهوض بالتنسيق بين الوكالات.

- *تعزيز عمليات الإبلاغ في ميدان التعليم.* ثمة حاجة ملحة لعمليات إبلاغ أكثر انتظاماً ومتانة ومصداقية بشأن الهجمات على المدارس وتلاميذها ومعلميها، وذلك بالنظر إلى زيادة استهداف التعليم أثناء النزاعات المسلحة. ولا يتوافر حالياً سوى قدر محدود من البيانات غير المترابطة في هذا الصدد، إلا أن بعض الجهود قد بُذلت لسد هذا النقص في المعلومات. وتدعو الحاجة إلى نظام إبلاغ يقوم على نحو منهجي وشامل بتسجيل الهجمات المُبلّغ عنها وتحليلها وإثبات وقوعها ويحدد المسؤولين عنها ويقيّم الجهود المبذولة للحيلولة دون وقوعها أو للتصدي لها. وينبغي أن يغطي هذا النظام توفير التعليم للأطفال دون الثامنة عشرة على أن يشمل أيضاً التعليم العالي ومحو أمية الراشدين والتعليم الفني والمهني. ولما كانت اليونسكو هي الوكالة الرائدة في منظومة الأمم المتحدة في ميدان التعليم، فيتعين تفويضها ومدها بالموارد الضرورية للإشراف على تطوير نظام إبلاغ أكثر شمولية وتطبيقه من خلال إنشاء فريق مكرس لرصد العنف الذي يستهدف التعليم يعمل بالتعاون مع الممثلين الخاصين للأمم المتحدة وأفرقتها القطرية وسائر الوكالات المتخصصة، كما يتعين حيثما أمكن إجراء تحقيقات بالتعاون مع الحكومات. وحتى تكون عمليات الإبلاغ سليمة ولكفالة الحياد السياسي أيضاً، يتعين أن يعمل الفريق كوحدة مستقلة تحت إشراف لجنة خبراء إدارية تضم شخصيات مهنية مرموقة في مجالي حقوق الإنسان والقانون.

إن نظم رصد الاغتصاب وسائر أشكال العنف الجنسي من أكثر الآليات ضعفاً في النظام الدولي

- *دعم إعداد خطط عمل وطنية.* تقع مسؤولية وضع حد لانتهاكات حقوق الإنسان على الحكومات التي ينبغي أن يطلب منها إعداد خطط عمل وطنية تتسم بقدر أكبر من الشمولية من أجل الامتثال للقانون الدولي، إلا أن السلطات الوطنية في الكثير من البلدان المتأثرة بالنزاعات تفتقر إلى القدرات والموارد الضرورية لإنشاء الأجهزة القانونية والأمنية الضرورية لحماية المدنيين ومعاقبة مرتكبي المخالفات. ويتعين على الجهات المانحة ووكالات الأمم المتحدة أن تزيد جهودها الرامية إلى بناء القدرات وتوفير الدعم المالي والفني والموارد البشرية للمؤسسات التي تحمي حقوق الإنسان. ورغم أن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي هو الوكالة الرائدة في منظومة الأمم المتحدة في مجال تعزيز سيادة القانون في المجتمعات المتأثرة بالنزاعات والخارجة منها، إلا أن الميزانية المخصصة لبرامجه في هذه الميادين الرئيسية – والتي تبلغ نحو 20 مليون دولار سنوياً – لا تتناسب وحجم المهمة المطلوبة منه (UNDP, 2010*a*).

- *فرض عقوبات على مرتكبي المخالفات المتكررة.* نص قرار مجلس الأمن الصادر عام 2005 والذي أُنشئت بموجبه آلية الرصد والإبلاغ على تدابير عقابية قد تتمثل في فرض حظر على توريد الأسلحة على

الحكومات والأطراف من غير الدول، أما بالنسبة للأفراد فقد تشمل هذه العقوبات تجميد أصولهم وحظر سفرهم وتحويلهم إلى المحكمة الجنائية الدولية، بيد أنه لا توجد حالياً آلية منفصلة تأذن بفرض عقوبات واسعة النطاق حتى على مرتكبي الانتهاكات المتكررة. وبينما تشكل العقوبات جزءاً من تدابير الملاذ الأخير، إلا أن مصداقية جدول أعمال الأمم المتحدة المعني بالأطفال في البلدان المتأثرة بالنزاعات تتوقف على اتخاذ تدابير في حق كل من يستهزئ بالمعايير الدولية الموضوعة لحماية الأطفال. ولتعزيز هذه المصداقية، ينبغي على مجلس الأمن اعتماد تدابير أكثر صرامة في حق مرتكبي الانتهاكات المتكررة الذين تصنفهم آلية الرصد والإبلاغ المعززة في باب مرتكبي الانتهاكات المتكررة على مدار ثلاث سنوات أو أكثر. ولدى تكرر مخالفات صارخة للغاية، فإن على مجلس الأمن أن يحيل هذه القضايا إلى المحكمة الجنائية الدولية للتحقيق فيها ولمقاضاة الأطراف الفاعلة من الدول ومن غير الدول على حد سواء.

يتعين أن تشرف اليونسكو على تطوير نظام إبلاغ أكثر شمولية عن الهجمات التي تستهدف قطاع التعليم وعلى تطبيق هذا النظام

- تعزيز *دور مفوض الأمم المتحدة السامي لحقوق الإنسان*. لا يمكن أن تكون المساعدات الفنية وعمليات البناء المؤسسي الطويل الأجل الرامية إلى تعزيز الحق في التعليم فعالة في ظل انتهاك المبدأ الأساسي المتمثل في توفير الحماية. ويتجلى الإخفاق في توفير الحماية في طائفة واسعة من الحقوق المنتهكة وذلك كما يتبين من اتساع نطاق التقارير المرفوعة إلى مجلس الأمن. وتتمثل المشكلة في أن عمليات الإبلاغ في منظومة الأمم المتحدة ككل تعاني من شرذمة شديدة كما أنها ضعيفة الصلة باستراتيجيات الحماية الموجهة نحو تحقيق النتائج. ومن أسباب ذلك أن مفوضية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان غير مجهزة على النحو المناسب للتصدي للتحديات الواسعة النطاق التي يواجهها المجتمع الدولي، ولا سيما في ميدان التعليم. وينبغي دعم قرارات مجلس الأمن والالتزامات التي تبديها الدول الأعضاء في الأمم المتحدة تجاه حقوق الإنسان من خلال توفير الموارد التي تتيح لهذه المفوضية الاضطلاع بمهامها على النحو المناسب.

- تجريم *الاغتصاب والعنف الجنسي*. إن السيل العارم من التقارير، والعدد الهائل من القرائن التي توثق العنف الجنسي الواسع الانتشار والمنهجي، والإفلات من المقاضاة، والتواطؤ الفعلي أو العجز الظاهر للقادة السياسيين والعسكريين المكلفين بأنشطة الوقاية أو الحماية أو المقاضاة وعدم تحريكهم ساكناً لمواجهة هذا الوضع، كلها أمور تدعو إلى ضرورة اتخاذ تدابير وإجراءات أكثر فعالية وصرامة في هذا المجال. كما يتعين النظر إلى تعزيز آليات الإنفاذ في هذا المجال ليس بوصفها أولوية في حد ذاتها وإنما بوصفها شرطاً ضرورياً لتوفير فرصة الانتفاع بتعليم جيد النوعية للملايين من الفتيات الصغيرات اللواتي يتعايشن مع الصدمة الناجمة عن العنف الجنسي أو مع التهديد بالتعرض لهذا العنف. وبالنظر إلى حجم المشكلة وإلى أنماط الإهمال المستمر ودرجة الإفلات من العقاب السائدة حالياً، يقترح هذا التقرير إنشاء لجنة دولية معنية بالاغتصاب وبالعنف الجنسي لتوثيق حجم المشكلة في البلدان المتأثرة بالنزاع وتحديد المسؤولين عنها ورفع التقارير إلى مجلس الأمن، على أن توفر المحكمة الجنائية الدولية المشورة القانونية والفنية لهذه اللجنة المقترحة. وحيثما لا يتسنى للحكومات تحدي ثقافة الإفلات من العقاب التي تلف أشكال العنف الجنسي الواسع الانتشار والمنهجي أو لا تبدي استعدادها لذلك، فإما أن يحيل مجلس الأمن هذه البلدان إلى المحكمة الجنائية الدولية أو أن يستهل مدعي عام المحكمة التحقيقات وإجراءات المقاضاة (الإطار 4.3، أنظر أيضاً الإطار المعنون 'مساهمة خاصة'). □

الإطار 4.3: وضع حد للعنف الجنسي والاغتصاب في البلدان المتأثرة بالنزاع: نهج للقضاء على الإفلات من العقاب

كنت أسير في منطقة قريبة من بيتي عندما جاء رجل لا أعرفه... واغتصبني. لم يقل شيئاً، وكان يرتدي ملابس كلها سوداء واغتصبني ثم ذهب. بدأت أبكي وعدت إلى بيتي ولكنني لم أخبر أحداً بما حصل. كنت خائفة لأنني كنت وحيدة.

فتاة عمرها 16 سنة، كوت ديفوار – مقابلة مع منظمة هيومان رايتس ووتش (2010*a*, p.38)

لماذا أفضى هذا العدد الهائل من قرارات الأمم المتحدة بشأن الاغتصاب والعنف الجنسي إلى نتائج محدودة لهذه الدرجة؟ إن هذا السؤال مهم بالنسبة للشراكة المعنية بالتعليم للجميع بقدر ما هو مهم بالنسبة للأوساط المعنية بحقوق الإنسان بصفة أعم، ولربما كان لهذه المسألة بمفردها دور لا يضاهيه دور آخر في إعاقة التقدم في مجال التعليم وتعزيز أوجه عدم المساواة القائمة على الجنس في التعليم المدرسي.

إن النساء والفتيات يتمتعن بحق قانوني يكفل لهن تلقي الحماية من العنف الجنسي والاغتصاب الجماعي، إلا أن هذا الحق لا يلقى الاعتبار الذي يستحقه في مناطق واسعة من البلدان المتأثرة بالنزاع لأن الحكومات والجماعات المسلحة تتسامح مع الإرهاب الجنسي أو تمارسه أو تيسره، مستهزئة بمنظومة الأمم المتحدة وممعنة في ارتكاب جرائم حرب وجرائم ضد الإنسانية في ظل إفلات كامل من العقاب. وتمثل رد المجتمع الدولي حتى الآن في: توثيق القرائن على ارتكاب هذه الجرائم بأسلوب مشرذم وغير فعال، وفي الإدانة والاستنكار، وفي اعتماد قرارات صادرة عن مجلس الأمن لا تسري أوامرها حيث ينبغي، أي الخطوط الأمامية لحروب الاغتصاب التي تشن حالياً على أشخاص كهذه الفتاة ابنة الستة عشر ربيعاً من كوت ديفوار الواردة شهادتها أعلاه. وتدعو الحاجة للتحرك في المجالات الأربعة التالية:

إنشاء لجنة دولية تعنى بالاغتصاب وبالعنف الجنسي

ثمة حاجة إلى بيانات أكثر كماً وأفضل نوعاً بشأن مستويات العنف الجنسي وشدته في البلدان المتأثرة بالنزاعات، على ألا تقتصر على الأطفال دون الثامنة عشرة فحسب. ويتعين كخطوة أولى إنشاء لجنة دولية تعنى بالاغتصاب وبالعنف الجنسي بغية توثيق حجم المشكلة وتحديد مرتكبي الانتهاكات وتقييم ردود الحكومات للتصدي لها على أن تترأس هذه اللجنة الأمينة العامة المساعدة لهيئة الأمم المتحدة للمرأة وأن يقوم مكتب الممثلة الخاصة للأمين العام المعنية بالعنف الجنسي في حالات النزاع بتنسيق عمليات الاستعراض الوطنية في هذا الصدد.

وينبغي إشراك المحكمة الجنائية الدولية منذ البداية بوصفها هيئة فنية واستشارية. ولما كانت ترتيبات الإبلاغ المعمول بها حالياً في الأمم المتحدة تخفق على نحو منهجي في تقييم دور الحكومات والقادة السياسيين وكبار القادة العسكريين ومسؤولياتهم فيما يتصل بالاغتصاب وسائر ضروب العنف الجنسي الأخرى، فإن على المحكمة الجنائية الدولية أن تقرر بموجب القرائن الحالية والقرائن الجديدة التي ستجمعها اللجنة المقترحة ما إذا كانت أطراف من الدول متورطة في أنشطة قد تعتبر جرائم حرب أو جرائم ضد الإنسانية، إما عبر أفعال مباشرة ، فتصبح شريكة غير مباشرة بالجرائم، أو استناداً إلى عقيدة 'المسؤولية العليا' نظراً لفشل هذه الأطراف في الحيلولة دون وقوع أعمال العنف.

وينبغي تحديد البلدان التي سيغطيها عمل هذه اللجنة من خلال استعراض للقرائن المتاحة حالياً وإعطاء الأولوية للدول ذات المستويات المرتفعة للغاية من العنف الجنسي والإفلات من العقاب المُبلّغ عنه، والتي تحددها آلية الرصد والإبلاغ وسائر التقارير المرفوعة إلى مجلس الأمن، وتشمل أفغانستان وتشاد وجمهورية أفريقيا الوسطى والسودان وجمهورية الكونغو الديمقراطية وكوت ديفوار وميانمار. ويتعين أن تضم اللجنة الدولية موظفين مهنيين يعملون في مجالات القانون والصحة والإحصاء وأن تتعاون مع أفرقة الأمم المتحدة القطرية على أن تشمل مهامها جمع البيانات الكمية والنوعية وتقييم التدابير المطبقة في مجالات الوقاية والحماية والعقاب. ويمكن أن ترفع هذه اللجنة تقاريرها وتوصياتها إلى مجلس الأمن في إطار عملية الإبلاغ المتعلقة بالقرار 1820 وذلك بدءاً من عام 2012.

إن الدافع من إنشاء لجنة رفيعة المستوى كهذه لا يتمثل في تحسين نوعية القرائن ومعايير الرصد فحسب، وإنما في تغيير الوضع الراهن، إذ سيتمثل جزء من مهامها في تحديد الاستراتيجيات الضرورية لزيادة فعالية التنسيق بين وكالات الأمم المتحدة على صعيد جمع القرائن، كما ستؤدي أيضاً دوراً في دعم إعداد استراتيجيات وخطط عمل وطنية مشفوعة بآجال زمنية محددة في مجالات الوقاية والحماية والمقاضاة، وفي تعبئة الدعم لتلك الاستراتيجيات عبر منظومة الأمم المتحدة على أن يتمثل الغرض الرئيسي من اللجنة في تحقيق نتائج إيجابية في مجال رئيسي ألا وهو القضاء على ثقافة الإفلات من العقاب. ولتحقيق هذه الغاية، يتعين أن تسعى اللجنة إلى تحديد الأطراف المسؤولة عن إعطاء الأوامر بارتكاب هذه الأفعال والأطراف من الدول ومن غير الدول المسؤولة عن التقصير، بمن فيهم القادة السياسيون والجهات الحكومية التي أخفقت في تحمل مسؤولياتها المتصلة بالحماية وفي الحيلولة دون وقوع جرائم الاغتصاب الواسعة الانتشار والمنهجية وسائر ضروب العنف الجنسي الأخرى. وينبغي أن تحال الأدلة مباشرة إلى المحكمة الجنائية الدولية للتحقيق فيها إما على نحو مباشر أو من خلال مجلس الأمن.

يتعين إنشاء لجنة دولية معنية بالاغتصاب والعنف الجنسي من أجل تغيير الوضع الراهن

توفير الدعم الدولي لخطط العمل الوطنية

يتعين مناشدة جميع الحكومات في الدول المتأثرة بالنزاعات لوضع خطط وطنية للحد من العنف الجنسي استناداً إلى أفضل الممارسات في هذا المضمار. وعلى الجهات المانحة ووكالات الأمم المتحدة تنسيق جهودها لدعم هذه الخطط عبر توفير الدعم المالي والفني في مجال بناء القدرات.

ويجدر التركيز على تطوير مؤسسات تتسم بالفعالية وتخضع للمساءلة تقوم بتمكين النساء من خلال تنفيذ أنشطة ملموسة وعملية. ويتعين ألا تقتصر الخطط على تدابير لمقاضاة مرتكبي الانتهاكات وإنما أن تتضمن أيضاً استراتيجيات لتعزيز القوانين والنظام القضائي عموماً. ومن شأن الوكالات الدولية والجهات المانحة أن تؤدي دوراً أكبر بكثير لدعم الأنشطة الوطنية في هذه المجالات، ومن المبادرات الواعدة في هذا الصدد قانون حظي بتأييد الحزبين الرئيسيين في الكونغرس الأمريكي وعنوانه 'القانون الدولي لمناهضة العنف ضد المرأة' سيُطلب بموجبه من وزارة الخارجية الأمريكية اعتماد خطة للحد من

الإطار 4.3: (تابع)

العنف ضد المرأة في عشرين بلداً مستهدفاً.

تعزيز التنسيق داخل الأمم المتحدة لمكافحة العنف الجنسي

ينبغي تكليف هيئة الأمم المتحدة للمساواة بين الجنسين وتمكين المرأة – هيئة الأمم المتحدة للمرأة – بتنسيق العمل داخل منظومة الأمم المتحدة وبالإشراف على إنفاذ قرارات مجلس الأمن ومدها بالموارد والمعدات الضرورية لذلك، وعلى هيئة الأمم المتحدة للمرأة تعزيز جميع أنشطة الرصد مما سيوفر الأساس لعمليات إبلاغ أكثر اتساقاً وشمولية عن مدى انتشار العنف الجنسي وعن التدابير التي اتخذتها الحكومات والأمم المتحدة لتعزيز الحماية ولمكافحة هذا العنف. وتقترح إحدى التوصيات تعيين 'مستشارين لشؤون حماية المرأة' في الميدان لرصد العنف الجنسي على النحو المطلوب في القرار 1888 (United Nations, 2009*j*, 2010*j*).

ينبغي أن تحال الأدلة على العنف الجنسي مباشرة إلى المحكمة الجنائية الدولية للحقيق فيها

وتدعو الحاجة إلى قدر أكبر من التعاون بين وكالات الأمم المتحدة وفقاً لخطة عمل معززة تشمل المنظومة ككل. وقد بدأت الشبكة الخاصة بمبادرة الأمم المتحدة لمكافحة العنف الجنسي في حالات الصراع، التي تقوم بتنسيق العمل بين ثلاث عشرة وكالة، تعطي ثمارها، إذ توفر حالياً الدعم المتكامل في خمسة أوضاع نزاع هي تشاد والسودان وجمهورية الكونغو الديمقراطية وكوت ديفوار وليبريا (United Nations, 2010j). وبمقدور الأمم المتحدة أيضاً أن تدعم وضع ترتيبات أكثر فعالية في مجالي الإبلاغ والتحقيق، ففي ليبريا مثلاً، عملت وحدة شرطة هندية مشكّلة من النساء بالكامل تحت مظلة قوات الأمم المتحدة لحفظ السلام وقامت بمقابلة ضحايا العنف الجنسي وبالتحقيق في الادعاءات المقدمة (UNIFEM and DPKO, 2010).

إشراك المحكمة الجنائية الدولية

خطّ ميثاق روما الأساسي الذي أُنشئت بموجبه المحكمة الجنائية الدولية مساراً جديداً إذ رسّخ على نحو صريح تجريم الاغتصاب والعنف الجنسي في القانون الإنساني الدولي، إلا أن قدرة هذه المحكمة على درء الجرائم المرتكبة على أساس الجنس ومقاضاة مرتكبيها بفعالية لم تتطور على النحو الكامل.

وبإمكان المحكمة الجنائية الدولية أن تؤدي دوراً أوسع نطاقاً في مجالين رئيسيين هما: أولاً، بالنظر إلى الولاية التي يمنحها نظام روما الأساسي، ثمة حاجة إلى رفد المحكمة بآلية وقائية أكثر ضراوة تستعين بها الأمم المتحدة والجهود الإقليمية والوطنية لتوثيق مستويات الاغتصاب وسائر ضروب العنف الجنسي، ولوضع مؤشرات مرجعية لمكافحة الإفلات من العقاب وتوفير التدريب وتعزيز دور النساء في المواقع القيادية المحلية والوطنية.

ثانياً، على الرغم من أن المحكمة الجنائية الدولية هي منظمة مستقلة وليست جزءاً من منظومة الأمم المتحدة، إلا أن بمقدورها تأدية دور أكثر نشاطاً على صعيد إنفاذ قرارات مجلس الأمن، إذ يمكن مباشرة الإجراءات القضائية أمام هذه المحكمة بمبادرة من الدول أو مدعي عام المحكمة أو مجلس الأمن. وحيثما تدل القرائن المتأتية من نظم الإبلاغ الحالية على تقصير الحكومات في تحمل مسؤولياتها إزاء التصدي للإفلات من العقاب، فإن على مجلس الأمن أن يحيل الدولة المعنية إلى المحكمة الجنائية الدولية للتحقيق معها.

وقد يبدو العمل في كل واحد من هذه المجالات بعيداً كل البعد عن جدول أعمال التعليم للجميع التقليدي، إلا أنه لدى النظر إلى الأمور من منظور مختلف يمكن القول إن جدول أعمال التعليم للجميع سيصبح في حد ذاته جزءاً من ثقافة الإفلات من العقاب العامة إذا ما أخفق في التصدي لحالات العنف الجنسي والاغتصاب الواسعة النطاق التي تقوض فرص تعليم الكثير من الفتيات وتزيد من حدة أوجه التفاوت بين الجنسين وتضطر الملايين من تلاميذ المدارس للعيش في خوف دائم.

المصادر: Clinton (2009); Dallman (2009); Dammers (2010); Human Rights Watch (2010*a*); International Criminal Court (2010*b*); United Nations (2009*h*, 2010*i*); United States Congress (2010).

مساهمة خاصة:
آن الأوان لإقران الأقوال بالأفعال

أُنشئت الأمم المتحدة لإنقاذ الأجيال المقبلة من ويلات الحرب، وأصدرت وثيقتها التاريخية الشهيرة الموسومة بـ "الإعلان العالمي لحقوق الإنسان" الذي لا تزال تهزني وتبهرني عباراته القوية التي تعدنا في ديباجته بعالم نتحرر فيه من أغلال الخوف ومن كابوس "الأعمال الهمجية التي "آذت الضمير الإنساني".

ولا يسعنا إلا أن نتساءل ماذا كان سيقول صائغو هذا الإعلان العالمي لو أنهم شاهدوا ما نشاهده نحن في عالمنا الراهن من حالات العنف الجنسي والاغتصاب الواسعة النطاق والمنهجية التي ترافق العديد من النزاعات اليوم وكيف كانوا سيصفونها؟ أليست هذه الأفعال من أبشع 'الأعمال الهمجية' التي سعت ووعدت الأمم المتحدة بإزالة كابوسها عن حياة الشعوب؟ أقول: إن العنف الجنسي لا يحدث عرضاً نتيجة للنزاعات وليس من الأضرار الجانبية المترتبة عليها، وإنما هو سلاح حرب يستخدم عمداً وعلى نطاق واسع لمعاقبة وإهانة وإرهاب وتشريد أشخاص أبرياء لا ذنب لهم سوى أن القدر شاء أن يقعوا في شباك نزاعات لا قول لهم فيها ولا فعل. ويحق لهؤلاء الأشخاص أن يتوقعوا منا أن ننهض بحقوقهم وأن نسعى لحمايتها.

ويأتي تقرير اليونسكو العالمي لرصد التعليم للجميع ليوسع فهمنا ومداركنا بشأن الضرر البليغ الذي يحدثه العنف الجنسي والاغتصاب من خلال تذكيرنا بوقعهما على التعليم أيضاً ، هذا الوقع الذيُ همل لفترة طويلة جداً. فالأطفال الذين يتعايشون مع الصدمات النفسية وانعدام الأمان ووصمة العار والتفكك الأسري والمجتمعي المترتب على الاغتصاب سيعجزون عن إطلاق العنان لطاقاتهم في المدارس، لذا فقد آن الأوان للأوساط المعنية بالتعليم للجميع لكي تنشط على نحو أكبر في مجال الترويج لحقوق الإنسان ومناصرتها وتضع حداً لما وصفه الأمين العام للأمم المتحدة 'بفشلنا الجماعي' في حماية حياة الأشخاص الذين دمرهم العنف الجنسي.

ولدينا حالياً بالفعل خارطة طريق ترشد خطانا بعد صدور القرار 1820 عن مجلس الأمن الذي يحمل رداً تاريخياً على واقع العنف الجنسي المشين. بيد أن التحدي يكمن في ترجمة هذا القرار إلى أفعال ملموسة وإقران الأقوال بالأفعال. ويبدأ التصدي لهذا التحدي على المستوى الوطني حيث يتعين على المجتمع الدولي أن يعزز دعمه لتطوير نظم قضائية تقوم على أساس سيادة القانون ويمكن للنساء الانتفاع بها.

وعلى المجتمع الدولي أيضاً أن يبدأ بإرسال رسائل أكثر وضوحاً وقوة للجهات المكلفة بدرء العنف الجنسي وبحماية الأشخاص المستضعفين. كما يتعين على الحكومات في شتى بقاع الأرض أن تفكر بجدية في إنشاء لجنة دولية رفيعة المستوى للتحقيق في الأدلة التي تثبت حدوث عمليات اغتصاب واسعة النطاق ومنهجية، والكشف عن المسؤولين عنها والتعاون مع المحكمة الجنائية الدولية من أجل مقاضاتهم.

والأهم من هذا وذاك أنه لا يمكن للوضع الراهن أن يستمر. فبعد خمسة وستين عاماً على اعتماد ميثاق الأمم المتحدة، لا يزال التهديد المتمثل في العنف الجنسي يعيق حياة وتعليم الملايين من الأطفال في المناطق المتأثرة بالنزاعات. وبدلاً من التحرر من أغلال الخوف، يعيش هؤلاء الأطفال في رعب يومي خشية التعرض للاغتصاب وهم في طريقهم إلى المدرسة أو إلى جلب الماء أو حتى داخل قراهم.

إننا نملك القدرة على تغيير هذا الواقع المرير، فدعونا نستخدمها.

ماري روبنسون
مفوضة الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان (1997-2002)
الرئيسة المشاركة للفريق الاستشاري للمجتمع المدني المعني بالنساء والسلام والأمن لدى الأمم المتحدة

توفير التعليم في خضمّ النزاعات المسلحة

تتمثل العقبة الرئيسية التي تعيق النهوض بالتعليم في حالات الطوارئ في أن البعض يرى بأن توفير التعليم لا يدخل في إطار المهام الإنسانية المتمثلة في إنقاذ حياة البشر. فاعتماد هذا التعريف المحدود للمهام الإنسانية والنظر إلى مفهوم البقاء من منظور ضيق الأفق، أمر من شأنه أن يقودنا بسهولة إلى خلاصة مفادها أن التعليم لا ينقذ حياة الناس.

مسؤول في قسم السياسات في مكتب المساعدة الإنسانية التابع للمفوضية الأوروبية (IRIN, 2009)

لقد اضطررنا لأن نترك وراءنا كل ما نملك. الشيء الوحيد الذي استطعنا أن نجلبه معنا كان المعلومات التي تختزنها عقولنا، أي كل الدروس التي تلقيناها، أي تعليمنا. فالتعليم هو الشيء الوحيد الذي لا يمكن لأحد أن يسلبه منا.

امرأة فرّت من دارفور إلى تشاد عام 2004 (Martone, 2007, p.3)

يوفر التعليم رأس مال يمكن للأشخاص المتأثرين بالنزاعات حمله معهم

أقيمت قاعة الدرس التي تضم 318 طفلاً من جمهورية الكونغو الديمقراطية على أرض حرجية قطعت أشجارها تقع بمحاذاة نهر في جمهورية الكونغو المجاورة، ويرتجل مدرسان لم يتلقيا أجرهما التعليم باستخدام ألواح دُقت بمسامير في الأشجار، وما من أثر لأي كتاب حولهما، ويقول أحدهما: 'نواجه مشكلة بسبب نقص المواد التعليمية'.

عندما جاءت الميليشيات إلى قريتهم في تشرين الأول/أكتوبر 2009، كان الأطفال الذين يدرسون في تلك الغابة من بين 100 000 شخص فروا عبر نهر أوبانغي الذي يرسم الحدود بين البلدين. ولم يتسن للسلطات في الكونغو أن توفر الكثير من الدعم لهم إلا أن اللجان القروية عادت وتشكلت من جديد على طول النهر وأضحى إلحاق الأطفال بالمدارس مجدداً من أولوياتها الرئيسية، كما بدأت تلك اللجان بتوظيف معلمين بدعم من مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. وعقّب أحد مديري المدارس قائلاً: 'طلبنا من المعلمين أن يضمّنوا دروسهم القدر الأكبر من المعلومات حتى يتسنى لنا تعويض الوقت الضائع'. وقد أُنشئت خمس وسبعون مدرسة على الأقل على امتداد نهر أوبانغي تغطي شتى المراحل التعليمية ابتداء من مرحلة التعليم ما قبل المدرسة صعوداً إلى المرحلة الثانوية (IRIN, 2010*a*) وشكلت هذه التجربة مثالاً مذهلاً على قدرة البشر على الصمود في وجه المحن.

ويمكن أن نروي قصصاً مشابهة تأتي من مناطق تشهد نزاعات في شتى أصقاع العالم. ففي وادي سوات في باكستان، قام ذوو التلاميذ الذين شردتهم أعمال العنف في عامي 2008 و2009 بإنشاء مدارس مؤقتة في المخيمات والمباني المدمرة، بينما تقوم نسوة في مخيمات اللاجئين في شرق تشاد فررن من الإرهاب الذي ترعاه الدولة في دارفور (السودان) بالضغط على مسؤولي الأمم المتحدة لتحسين نوعية المدارس وتوفير التعليم الثانوي لأطفالهن. أما في أفغانستان، فقد حث قادة المجتمعات المحلية الجهات المانحة للمعونة على تقديم الدعم للمعلمين صوناً للعملية التعليمية (Anderson et al., 2006).

وفي جمهورية أفريقيا الوسطى، يلجأ الأطفال الذين يعيشون في مناطق متأثرة بالنزاع إلى الغابات ويتلقون التعليم في 'مدارس حرجية' تفتقر إلى كل شيء ما عدا إلى التلاميذ المتحمسين والمعلمين المخلصين.

لكن لماذا تبذل المجتمعات جهوداً جبارة وتضحيات كهذه لصون التعليم؟ أجاب لاجئ من الأقلية العرقية الكارينية في ميانمار يقيم حالياً في تايلاند على هذا السؤال على النحو التالي: 'إن التعليم ليس مهماً بالنسبة لطفلي فحسب، وإنما هو مهم بالنسبة لنا حتى يتسنى تحسين حياتنا... فأهم شيء بالنسبة لنا هو أن يتسنى لطفلي تلقي التعليم' (Furukawa, 2009). وأياً كانت خطورة الأزمة، يمنح التعليم أملاً بمستقبل أفضل ويوفر ميزة – قد تكون الميزة الوحيدة أحياناً – يمكن للأشخاص المتأثرين بالنزاعات حملها معهم، كما يرى الأهل أن التعليم يوفر لأطفالهم منأى عن الأذى وعن براثن الميليشيات المسلحة.

وكثيراً ما يتفاجأ القائمون على توفير المساعدات الإنسانية من ارتفاع مستوى الطلب على التعليم لدى المجتمعات المتأثرة بالنزاعات العنيفة. فعندما قام مسؤول رفيع المستوى من الأمم المتحدة يعمل في مجال الإغاثة في حالات الطوارئ بزيارة قرى في باكستان عام 2005 للمساعدة في إعادة إعمار المنازل التي دمرها الزلزال، أكد له كبار القرية مراراً وتكراراً إن أهم ما يحتاجون إليه هو مسجد ومدرسة. وقد غيرت هذه التجربة نظرته إلى المكانة التي ينبغي أن تعطى للتعليم في إطار عمليات الاستجابة الإنسانية (Anderson and Hodgkin, 2010). وتتمثل الرسالة الواضحة التي تبرز مما سبق في أنه رغم الأولوية الجلية التي ينبغي أن تُعطى لتوفير المأكل والمشرب والمأوى والرعاية الصحية، إلا أن المدارس والكتب والمعلمين أساسية أيضاً، بيد أن نظام المعونة الإنسانية الدولي ينحاز عموماً نحو المنظور الضيق الأفق للمهام الإنسانية التي تقف حدود تعريفها عند إنقاذ حياة البشر الذي أشار إليه مسؤول قسم السياسات في المفوضية الأوروبية في بداية هذا القسم، وهي عقلية لا تساعد على حل المشاكل التي يواجهها السكان في البلدان المتأثرة بالنزاعات وإنما تزيدها تعقيداً.

إن توفير التعليم في خضم النزاعات العنيفة ليس بالأمر السهل، إذ يعيق انعدام الأمان إمكانية الوصول إلى المدارس كما يصعب في الكثير من الأحيان إنصاف الأشخاص الذين تقتلعهم أعمال العنف من ديارهم ومدهم بالدعم. بيد أن العديد من المجتمعات في شتى مناطق العالم تثبت بتصرفاتها وتحركاتها أن بالإمكان حماية الحق في التعليم، لا بل ترسل إلى أوساط المعونة الدولية رسالة مفادها أن للمساعدات الإنمائية دوراً في إبقاء فرص التعليم مفتوحة. ويبحث هذا القسم المجالات الثلاثة التالية التي يمكن فيها للتحركات الدولية أن تحدث تغييراً كبيراً:

- تعزيز المعونة الإنسانية المخصصة للتعليم؛
- دعم الجهود التي تبذلها المجتمعات لصون التعليم أثناء النزاعات المسلحة؛
- تحسين المعاملة التي يتلقاها مشردو الداخل واللاجئون.

المعونة الإنسانية – 'وجه الحرمان المزدوج' الذي يعاني منه التعليم

ترمي المعونة الإنسانية إلى إنقاذ حياة البشر وتأمين الانتفاع المستدام بالخدمات الأساسية وصون الكرامة البشرية. ويتمثل أحد أسباب التقليل من أهمية التعليم لدى التصدي للطوارئ الإنسانية في اعتباره أولوية أقل إلحاحاً، وتستخدم لتبرير ذلك حجة مفادها أن عدم الالتحاق بالمدارس قد يصب في إطار المشاغل الإنمائية إلا أنه لا يشكل تهديداً لحياة البشر، إلا أن هذا المنظور لا يتماشى مع الرأي السائد لدى الكثير من الأشخاص الذين يعانون من أوضاع الطوارئ الناجمة عن النزاعات. فهؤلاء يرون أن التعليم يمثل مرفقاً أساسياً ومنبعاً للكرامة ينبغي حمايته مهما قست الظروف.

بيد أن ساحة الطوارئ الإنسانية تعاني من الاكتظاظ والتعقيد كما أنها سريعة التأثر بوسائل الإعلام العالمية. فقد تفضي الكوارث الطبيعية البارزة التي تحظى بتغطية إعلامية واسعة إلى تدفق سريع في المعونة بينما كثيراً ما لا تحظى بهذه المعونة بلدان تواجه أزمات أقل بروزاً وأطول أمداً. ويمكن لطبيعة التغطية الإعلامية الدولية أن تساعد في فهم السبب وراء القدر الهائل من المعونة المالية المخصصة للتصدي لكارثة الزلزال في هايتي مقارنة بالمعونة التي قُدمت للتصدي لأزمة الغذاء في النيجر، كما تسهم في تفسير السبب الذي يجعل بعض حالات الطوارئ الطويلة الأجل – كالأزمات المتواصلة في شرق تشاد وجمهورية الكونغو الديمقراطية ومنطقة دارفور في السودان – تصبح في طي النسيان. وفي حين يعتبر التنافس على المعونة أمراً حتمياً، ولا سيما في ظل المناخ المالي الحالي، فقد أضحى العديد من البلدان المتأثرة بالنزاعات في عداد 'حالات الطوارئ المنسية'. ويقوض النقص في المعونة الناجم عن ذلك الجهود المبذولة لصون التعليم، إذ بات التعليم قطاعاً منسياً في نظام المعونة الإنسانية الذي يعاني أصلا من قلة الموارد. فالتعليم هو أقل العناصر بروزاً وأكثرها إهمالاً في مشهد المعونة الإنسانية.

مستويات المعونة الإنسانية

يشمل نظام المعونة الإنسانية طائفة مذهلة من المنظمات وآليات التمويل وترتيبات الإبلاغ، ومن الصعب للغاية تتبع المعونة المقدمة عبره. ويوفر هذا القسم لمحة عن إجمالي التمويل والاعتمادات المخصصة في عدة بلدان.

وتسهم جهود الباحثين العاملين في منظمة 'مبادرات إنمائية' في معالجة نقص الشفافية في نظام المعونة الإنسانية، إذ تشير تحليلاتهم إلى زيادة ثابتة في المعونة الإنسانية خلال العقد المنصرم وإن كانت مشفوعة ببعض التقلبات. وتدل أكثر التقديرات تفاؤلاً على أن الحكومات والجهات المانحة الخاصة قدمت معونات إنسانية تبلغ نحو 17 مليار دولار، منها نحو 11,7 مليار دولار قدمتها حكومات مانحة أعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، أي ما يربو على ضعف المبلغ الذي أنفقته هذه الحكومات في عام 2000 والبالغ 4,5 مليار دولار[9]. وازدادت حصة المعونة الإنسانية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية، إذ ارتفعت من نحو 7% من إجمالي هذه المساعدة في عام 2000 إلى 12% منها في عام 2008 (Development Initiatives, 2010*c*).

وتستأثر المعونة الإنسانية المقدمة للبلدان المتأثرة بالنزاعات المسلحة بحصة كبيرة من إجمالي المعونة. كما تشهد تدفقات الموارد المخصصة لهذه البلدان قدراً كبيراً من التركيز المتزايد. فبين عامي 1999 و2008، ازدادت المعونة الإنسانية التي قدمتها دول أعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية لبلدان متأثرة بالنزاعات بأربعة أضعاف بينما ازدادت المعونة الإنسانية المقدمة للدول الخمس الأكثر تلقياً للمساعدات بسبعة أضعاف. وفي الفترة 2007–2008، خصصت ثلاثة أرباع المعونة الإنسانية لدول متأثرة بالنزاعات (الشكل 4.1) في حين خصص ما يربو على خمسي هذه المعونة للدول الخمس الأكثر تلقياً لها التي ترد فيما يلي مرتبة ترتيباً تنازلياً: السودان وإثيوبيا وأفغانستان والعراق والصومال.

في الفترة 2007–2008، خصصت ثلاثة أرباع المعونة الإنسانية لدول متأثرة بالنزاعات

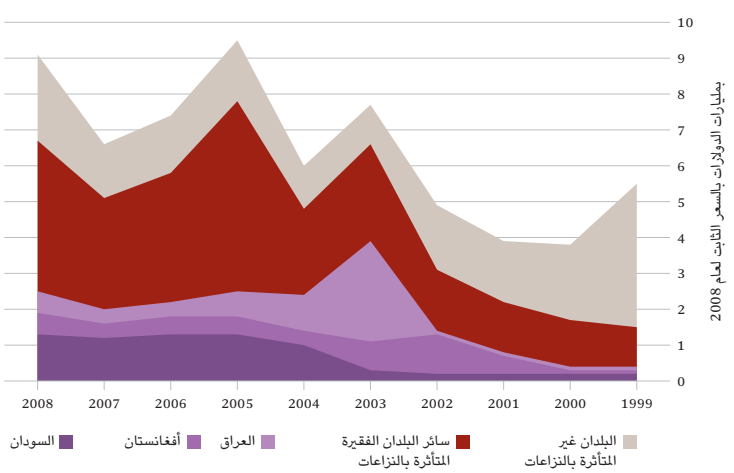
وتحتل المعونة الإنسانية مكانة بارزة ضمن جهود المساعدة الإنمائية الأوسع نطاقاً المقدمة للدول المتأثرة بالنزاعات لا بل تشكل في بعض الحالات غالبية المعونة الإجمالية، أي أنها تفوق المساعدة الإنمائية الطويلة الأجل[10]. وخلافاً للرأي الشائع بأن المعونة الإنسانية هي بمثابة أداة لسد الثغرات على الأمد القصير، فإنها تمثل في الكثير من الأوقات نسبة كبيرة من المعونة المقدمة على مدى عدة سنوات، إذ يخصص أكثر من نصف المعونة الإنسانية لبلدان شكلت فيها هذه المعونة 10% على الأقل

9. وفرت الحكومات غير الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية 1,1 مليار دولار بينما قدم مساهمون بصفة شخصية 4,1 مليار دولار.

10. تلقت تشاد والسودان والصومال وزمبابوي وميانمار كمعونة إنسانية في عام 2008 ما يربو على نصف مجموع المساعدة الإنمائية الرسمية (OECD-DAC, 2010*d*).

الشكل 4.1: يخصص معظم المعونة الإنسانية للبلدان المتأثرة بالنزاعات

التعهدات بالمعونة الإنسانية للبلدان المتأثرة بالنزاعات ولسائر البلدان، 1999–2008



ملاحظات: لا يورد الشكل المعونة غير المخصصة بحسب الأقاليم والبلدان. تشير 'البلدان الفقيرة المتأثرة بالنزاعات' إلى مجموعة البلدان الثلاثين المتدنية الدخل والمنتمية إلى الشريحة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل التي يوردها هذا التقرير كبلدان متأثرة بالنزاعات (أنظر الفصل الثالث).

المصدر: OECD-DAC (2010*c*).

من إجمالي المعونة المقدمة على مدار تسع سنوات على الأقل (الشكل 4.2).

ويمر التمويل المخصص للدعم الإنساني عبر طائفة متنوعة من القنوات، إلا أن نظم الإبلاغ لا تغطي كل الأطراف الرئيسية المعنية كما تعاني من ازدواجية في العد ومن تعقيد مفرط غير مبرر، مما يجعل من الصعب الحصول على فكرة واضحة عن مستويات التمويل (الإطار 4،4). وتتأتى الحصة الأكبر من المعونة الإنسانية من عملية النداء الموحد التي تستخدمها الأمم المتحدة[11]. كما شهدت السنوات الأخيرة بروز عدد من آليات التمويل الجماعي التي تطبق على المستويين المتعدد الأطراف والوطني. وكثيراً ما تناسب قنوات التمويل هذه البلدان المتأثرة بالنزاع لأنها تتيح للجهات المانحة الاشتراك في تحمل المخاطر وتخصيص الموارد على نحو أكثر مرونة مقارنة ببعض أشكال المعونة الإنسانية الأخرى.

ولكن هل تتناسب مخصصات المعونة الإنسانية مع الاحتياجات الإنسانية؟ وهل تنم عن التزام بتوخي العدالة والإنصاف؟ من المستحيل توفير إجابة معقولة على هذين التساؤلين رغم أنهما يثيران قدراً كبيراً من الجدل الذي يسهل أن نفهم أسبابه. فرغم الافتقار إلى ميزان يتيح قياس المعاناة الإنسانية، إلا أن الفوارق الكبيرة في استجابة الجهات المانحة توحي بأن مستويات الحاجة هي مؤشر غير دقيق في الكثير من الأوقات لتحديد مدى الاستجابة الإنسانية، فالتمويل البالغ 2,8 مليار دولار الذي تمت تعبئته لصالح هاييتي غداة الهزة الأرضية في عام 2010 سيسفر عن تخصيص 993 دولاراً لكل نسمة، بينما تلقت أفغانستان في عام 2009 كمعونة إنسانية نحو 21 دولاراً لكل نسمة ولم تتلق جمهورية الكونغو الديمقراطية سوى نصف هذا المبلغ (Development Initiatives, 2010*c*). وثمة قاعدة عامة مفادها أن حالات الطوارئ الشديدة الوقع التي تؤدي إلى خسائر فادحة في الأرواح في فترة قصيرة (كالهزة الأرضية التي ضربت هاييتي) تلقى استجابة مالية كبيرة للغاية مقارنة بالأزمات 'ذات الفتيل البطيء الاشتعال' التي تستمر لفترات أطول، كما هي الحال في جمهورية الكونغو الديمقراطية.

وتمتد أوجه الخلل هذه لتشمل تمويل التعليم، إذ تشير حسابات أجراها الفريق القائم على تقرير رصد التعليم للجميع بأن الدعم المخصص للتعليم الذي قدمته مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين لكل طفل مشرد في السودان يفوق بعشر مرات الدعم نفسه المقدم إلى باكستان وبثلاثين مرة الدعم المقدم إلى العراق (الشكل 4.3). وكما هي الحال بالنسبة لأبواب المعونة الإنسانية الأخرى، تبرز الفروق في التمويل البون القائم بين الاحتياجات والمعونة المقدمة.

ومن شأن العديد من العوامل أن تؤثر على سعة هذا البون من بينها الأولويات التي تستهدفها المعونة ونظرة الجمهور التي تحركها وسائل الإعلام في الدول الغنية، إذ يتعين على جميع عمليات تقييم المعونة المخصصة لكل نسمة في مجال التعليم أن تراعي عوامل الكلفة والقدرة على التنفيذ وعوامل أخرى. فقد تقل كلفة توفير التمويل لتعليم اللاجئين في شمال كينيا مثلاً عن كلفة توفيره لأشخاص يعيشون في المخيمات المخصصة لمشردي الداخل في تشاد. ويكتسي السياق المحلي أهمية في جميع الأوضاع المتأثرة بالنزاعات كما يحد من جدوى إجراء مقارنات مالية بسيطة بين البلدان، وعلى النحو ذاته فمن الضروري أن نحدد ما إذا كان لاختلاف المبالغ المخصصة لشتى البلدان ما يبرره في ضوء الفرص المتاحة لتوفير الخدمات الأساسية فيها.

يعاني التعليم من نقص مزمن في التمويل في أوضاع النزاع

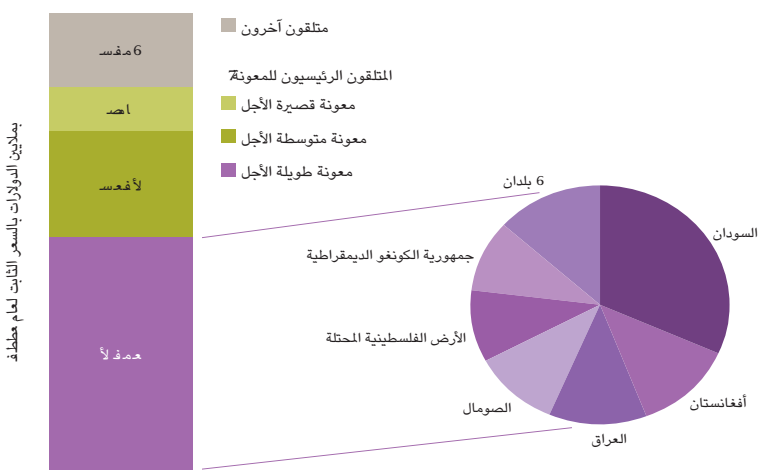
من شأن المدارس أن توفر للأطفال حيزاً آمناً وأن تمنحهم الشعور بأن الأمور تسير سيراً طبيعياً خلال النزاعات وفي الفترة التي تليها مباشرة. وكثيراً ما يشكل تفادي الانقطاع المطول عن مقاعد الدراسة فرصة نادرة تتاح للأشخاص العالقين في نزاعات طويلة الأجل للهروب من دوامة الفقر. بيد أن التعليم لا يحظى في الكثير من الأحيان إلا بأولوية متدنية في إطار المساعدة الإنسانية، إذ لا تلتمس وكالات المعونة سوى قدر متواضع من الدعم لهذا القطاع كما أن المعونة المالية المقدمة تظل بعيدة كل البعد عن مستويات التمويل المطلوب.

وتشكل آلية تُطبق في إطار مكتب تنسيق الشؤون الإنسانية وتعرف باسم 'مجموعات العمل الإنساني' محور نظام المعونة الإنسانية، وأنشئت هذه المجموعات المشتركة بين الوكالات في عام 2005 وكُلفت بتقييم الاحتياجات وتنسيق الردود ووضع اقتراحات لتوفير التمويل والربط بين التخطيط الإنساني والأنشطة التي تنفذها الحكومات (Streets et al., 2010). ويعمل كل قطاع رئيسي نظرياً

11. تشكل عملية النداء الموحد الأداة الرئيسية التي تستخدمها المنظمات الإنسانية لتنسيق التخطيط لعملياتها وتنفيذها ورصدها. وتتكون هذه العملية من نوعين من النداءات هما النداءات السريعة للتصدي الفوري للطوارئ والنداءات الموحدة للتصدي للطوارئ على الأمد الطويل.

الشكل 4.2: كثيراً ما تتلقى البلدان المعونة الإنسانية على مدى سنوات طوال

مدة التعهدات بالمعونة الإنسانية من البلدان المانحة الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية، المتوسط للفترة 2007-2008



ملاحظة: المتلقون الرئيسيون للمعونة هي البلدان التي تلقت 10% أو أكثر من المساعدة الإنمائية الرسمية المخصصة لها (الصافي بعد الإعفاء من الديون) كمعونة إنسانية في عام 2007 أو 2008، أما المتلقون الرئيسيون للمعونة الطويلة الأجل فهي البلدان التي تلقت 10% على الأقل على مدى تسع سنوات على الأقل منذ عام 1995؛ بينما حصل المتلقون الرئيسيون للمعونة المتوسطة الأجل على المعونة لمدة تتراوح بين أربع وثماني سنوات؛ أما المتلقون الرئيسيون للمعونة القصيرة الأجل فقد حصلوا عليها لمدة ثلاث سنوات فما دون.

المصدر: Development Initiatives (2009); OECD-DAC (2010*c*).

الإطار 4.4: تتبع المعونة عبر متاهة المساعدات الإنسانية

يشكل نظام الإبلاغ عن المعونة الإنسانية حالة مفرطة في التعقيد أقرب ما تكون إلى المتاهة، إذ تتطلب عمليات الرصد إجراء بحوث دقيقة ومعمقة في بيانات كثيراً ما تكون متداخلة وغير كاملة.

وتتمثل خدمة التتبع المالي التي يوفرها مكتب الأمم المتحدة لتنسيق المعونة الإنسانية في قاعدة بيانات على الإنترنت تتيح تتبع المعونة التي تقدمها الحكومات والمنظمات غير الحكومية والمصادر الخاصة. وعلى خلاف قاعدة البيانات الخاصة بلجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، تكمن المشكلة هنا في أن تقارير الجهات المانحة طوعية وتتم بصورة آنية وتخضع للتحديث يومياً مما يعطي صورة جزئية ودائبة التغير عن الوضع. وتقوم خدمة التتبع المالي فعلاً بتحليل وتفصيل البيانات المتصلة بالمعونة الإنسانية بحسب القطاع المعني، مما يتيح تتبع الإنفاق المخصص للتعليم.

وتتم تعبئة موارد التمويل وتحويلها عبر قنوات عدة تشمل ما يلي:

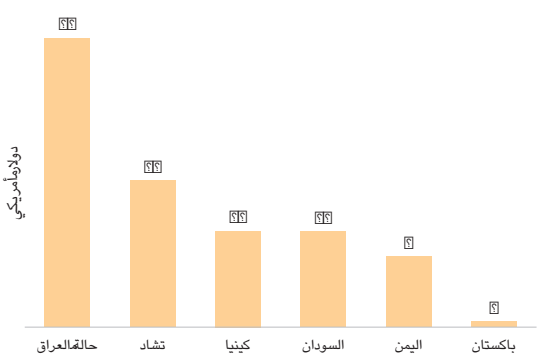
- *النداءات العاجلة.* تُطلق النداءات العاجلة فور وقوع أزمة إنسانية استناداً إلى عمليات تقييم مسبقة وعادة ما تشمل الموارد المطلوبة لفترة تتراوح بين ثلاثة أشهر وستة أشهر. وعلى سبيل المثال، أفضى النداء العاجل الذي أُطلق غداة أعمال العنف الواسعة النطاق التي شهدتها قيرغيستان في حزيران/يونيو 2010 إلى تعبئة 56 مليون دولار حتى كانون الأول/ديسمبر (OCHA, 2010*c*).
- *النداءات الموحدة.* تشكل هذه النداءات أكبر وسيلة مفردة لتعبئة المعونة الإنسانية. وتوفر ميزانية موحدة استناداً إلى معلومات تتيحها قنوات الإبلاغ الوطنية، وعادة ما تستهدف حالات طوارئ معقدة وأطول أجلاً كالتي تشهدها الصومال وجمهورية الكونغو الديمقراطية. وبين عامي 2000 و2009، قدمت الجهات المانحة الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي عبر النداءات الموحدة نحو نصف إجمالي الموارد التي خصصتها للمعونة الإنسانية (Development Initiatives, 2010*c*).
- *التمويل الجماعي.* شكل التمويل الجماعي قرابة 7% من إجمالي المعونة الإنسانية المقدمة في عام 2009، أي نحو 733 مليون دولار (Development Initiatives, 2010*b*). ويعتبر الصندوق المركزي لمواجهة الطوارئ أكبر آلية تمويل جماعي للأنشطة الإنسانية وتلقى في عام 2009 مبلغاً يقل بقليل عن 400 مليون دولار. وهناك آليتان للتمويل الجماعي داخل البلد هما صندوق مواجهة الطوارئ والصندوق المشترك للأنشطة الإنسانية وبلغت موارد هذين الصندوقين مجتمعين في عام 2009 نحو 330 مليون دولار. وتعتمد صناديق الأمم المتحدة للتمويل الجماعي اعتماداً كبيراً على الموارد المقدمة من السويد والمملكة المتحدة وهولندا التي استأثرت مجتمعة بما يربو على نصف التمويل الكلي المقدم عام 2009 (Development Initiatives, 2010*c*). وفي الفترة بين عامي 2006 و2009، قُدم 39% من المساعدات الإنسانية لجمهورية الكونغو الديمقراطية عبر صناديق التمويل الجماعي (Development Initiatives, 2010*c*).
- *عمليات جمع الأموال التي تضطلع بها وكالات الأمم المتحدة.* تقوم وكالات كمفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين واليونيسيف بتعبئة الموارد للأنشطة الإنسانية عبر نداءات خاصة بها. وعلى سبيل المثال، بلغت ميزانية المفوضية في عام 2009 نحو 2,3 مليار دولار تلقت 2 مليار دولار منها بفضل إسهامات قدمتها أطراف مانحة (UNHCR, 2010*f*).

عبر إحدى هذه المجموعات ومن ثم يتم تجميع الخطط القطاعية ضمن خطة عمل إنسانية وطنية ونداء مالي واحد. ولم تكن هناك حتى عام 2006 مجموعة تعنى بالتعليم في إطار هذا البنيان الإنساني مما كان ينم عن وجود اعتقاد سائد وإن كان ضمنياً إلى حد كبير بأن التعليم ليس أولوية إنسانية خلافاً لقطاعات أخرى كقطاع الغذاء أو الماء. وقد تطلب تغيير هذه النظرة وإقناع الوكالات الإنسانية بإنشاء مجموعة تُعنى بالتعليم قيام الشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم في حالات الطوارئ ومؤسسة إنقاذ الطفل واليونيسيف بتنظيم حملات مناصرة عالمية كبرى (Anderson and Hodgkin, 2010) بحيث بلغ عدد البلدان التي تتمتع بمجموعات نشطة تُعنى بالتعليم في عام 2009 أربعة وثلاثين بلداً (UNICEF, 2010*a*). ولكن، هل أدى هذا التطور إلى إحداث أي تغيير يذكر؟

وتشير التقييمات الأولية إلى أن هذه المجموعة قد ساهمت في زيادة إبراز التعليم كما منحت القطاع دوراً ضمن التخطيط للمعونة الإنسانية، وتم أحياناً تسخير هذا الدور لتوليد فوائد ملموسة بحيث أضحى التعليم يشكل جزءاً من أنشطة الاستجابة الإنسانية الأعم. فإثر حالات التشرد الواسعة النطاق التي شهدتها سري لانكا من جراء

الشكل 4.3: يتباين الإنفاق على تعليم السكان المشردين تبايناً شديداً من بلد لآخر

نفقات تعليم كل طفل يتلقى مساعدة من مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين، بلدان مختارة، 2009



ملاحظة: يتم حساب الإنفاق على كل طفل عبر قسمة مجموع السكان الذين تقل أعمارهم عن 18 عاماً ويتلقون العون من مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين (سواء كانوا لاجئين أم مشردين داخلياً أم ينتمون إلى فئات أخرى) على مجموع الإنفاق على التعليم في كل بلد. وتشمل 'حالة العراق' الإنفاق على العراقيين في بلدان الجوار.

المصدر: UNHCR (2010*f*).

النزاع الدائر فيها، ساهمت هذه المجموعة في توفير الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة في مخيمات المشردين كما عملت على تيسير توزيع المواد التعليمية (Papadopoulos, 2010)، إلا أنه ثمة القليل من القرائن في هذه المرحلة المبكرة التي تثبت بأن مجموعة التعليم تؤدي إلى زيادة المعونة الإنسانية المخصصة للقطاع زيادة ملموسة. فرغم أن المعونة المخصصة للتعليم التي تم تتبعها عبر نظام مكتب تنسيق الشؤون الإنسانية فاقت في النصف الثاني من العقد المنصرم قيمتها في النصف الأول منه، إلا أنها لم تبلغ سوى 149 مليون دولار في عام 2009 – أي 2% من إجمالي المعونة الإنسانية ليس إلا (OCHA, 2010*c*) (الشكل 4.4).[12]

لا يتلقى التعليم سوى 2% من إجمالي المعونة الإنسانية

ويُعزى جزء من مشكلة النقص في التمويل إلى الجهات المانحة للمعونة الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، إذ يبدو أن الحكومات الثلاث والعشرين التي توفر زهاء 70% من إجمالي التمويل المخصص للأنشطة الإنسانية لا تُعطي للتعليم سوى وزن محدود سواء على صعيد السياسات أو على صعيد الموارد المالية. ولا تدرج إلا حكومات الدنمارك والسويد وكندا والنرويج واليابان التعليم صراحة في وثائقها الخاصة بالسياسات الإنسانية (Save the Children, 2009*b*)[13] بينما لم تُخصص سوى إسبانيا والدنمارك واليابان أكثر من 3% من معوناتها الإنسانية للتعليم في الفترة 2008-2009 (OCHA, 2010*c*).

12. يعزى أحد أسباب هذه الزيادة إلى تحسن قدرة خدمة التتبع المالي على الإحاطة بتفاصيل الإنفاق على التعليم (Development Initiatives, 2010*a*).

ويعاني قطاع التعليم من حرمان مزدوج على صعيد النداءات الإنسانية الأوسع نطاقاً، فبينما تتلقى جميع القطاعات عموماً وبدرجات متفاوتة تمويلاً يقل إلى حد كبير عن المبالغ المطلوبة باستثناء قطاع الغذاء، إلا أن النداءات الإنسانية توفر في المتوسط نحو 71% من التمويل المنشود. وعلى الرغم من أن مستوى التمويل الذي يلتمسه قطاع التعليم هو من المستويات الأدنى، إلا أن نسبة طلبات التمويل التي تحظى بالتمويل فعلاً هي الأدنى بلا منازع (الشكل 4.4). ويسري هذا النمط على جميع النداءات الرئيسية:

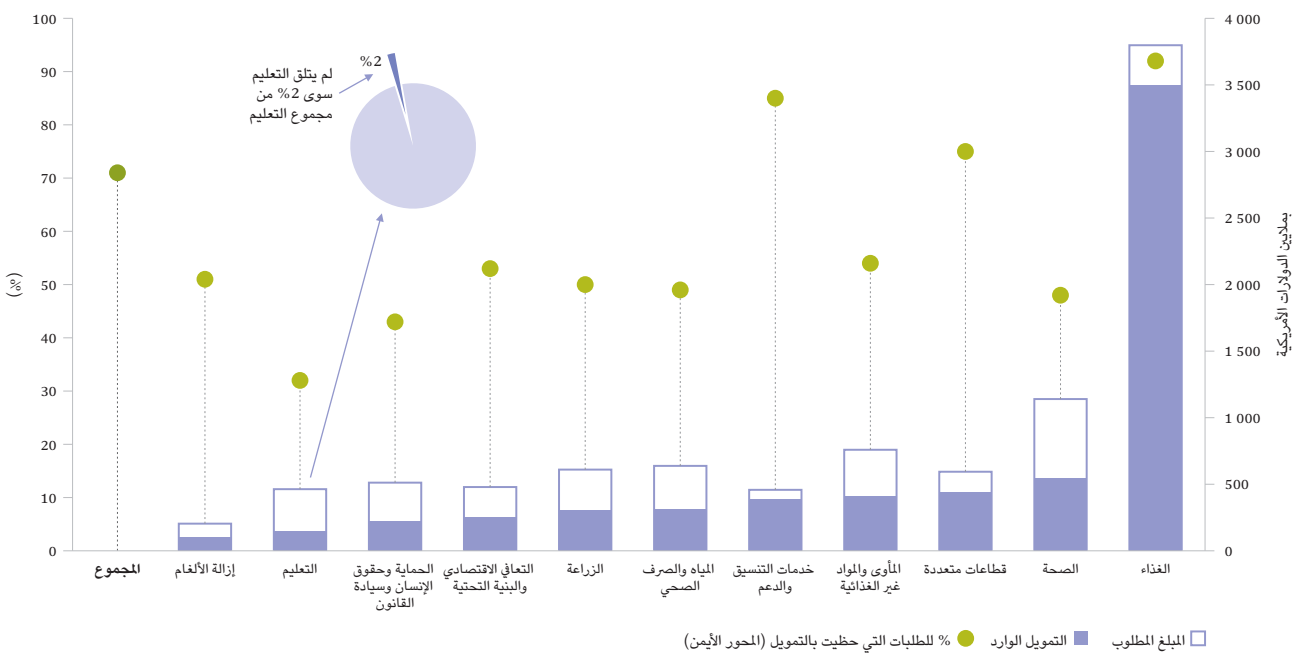
- *النداءات العاجلة:* ورد التعليم في جميع النداءات العاجلة في عام 2009، واستأثر بنحو 7% من مجموع الموارد المطلوبة. وفي حين حظيت النداءات العاجلة في المتوسط بتمويل غطى زهاء 52% من المبالغ التقديرية المطلوبة إلا أن التعليم لم يحظ سوى بنصف هذه النسبة (27%)، أي أن التعليم لم ينل سوى 4% من المبلغ الإجمالي المقدم (OCHA, 2010*c*).[14]
- *النداءات الموحدة:* التمس ثلاثة عشر نداءً من أصل خمسة عشر نداءً موحداً أطلقت في عام 2009 تمويلاً لصالح قطاع التعليم واستأثر القطاع بنسبة 5% من جميع طلبات التمويل. وبينما تم تمويل 72% من

13. تشير الاستراتيجية الإنمائية التي اعتمدتها إسبانيا إلى الحاجة إلى دعم التعليم الأساسي في حالات الطوارئ وفي أوضاع ما بعد الأزمات.

14. تستثني هذه الأرقام النداء العاجل الخاص بناميبيا الذي لم يصنف بحسب القطاعات في قاعدة بيانات خدمة التتبع المالي. أما بالنسبة للنداء العاجل الخاص باليمن، فقد تم تصنيف التعليم والحماية في خانة واحدة فيه.

الشكل 4.4: وجه الحرمان المزدوج الذي يعاني منه التعليم في إطار المعونة الإنسانية: حصة صغيرة من طلبات التماس المعونة والحصة الأصغر من الطلبات التي تحظى بالتمويل

الطلبات التي حظيت بالتمويل بحسب القطاع، الطلبات الموحدة والطلبات العاجلة لعام 2009



المصدر: OCHA (2010*c*).

جميع النداءات الموحدة في المتوسط، لم يلب سوى 38% فحسب من طلبات التمويل الخاصة بالتعليم في حين قلت هذه النسبة عن 20% في خمسة بلدان.

- *الصندوق المركزي لمواجهة الطوارئ:* قد يسود الاعتقاد بأن التعليم يحظى بمكانة مرموقة في إطار آلية التمويل الجماعية هذه، إلا أنه لم تخصص موارد للتعليم سوى في ثلاثة عشر بلداً من أصل واحد وخمسين بلداً تلقت التمويل من هذا الصندوق في عام 2009 كما لم يحظ التعليم عموماً سوى بنحو 1,3% من الموارد التي خصصها هذا الصندوق منذ إنشائه في عام 2006 (CERF, 2010).

- *النداءات التي تطلقها وكالات الأمم المتحدة:* بلغت طلبات التماس المعونة الإنسانية التي قدمتها اليونسيف في عام 2009 نحو 1,2 مليار دولار خصص 18% منها للتعليم (UNICEF, 2010*f*). أما النداء العالمي الذي أطلقته مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين في عام 2009 فقد التمس مبلغ 2,3 مليار دولار لتمويل أنشطتها، بيد أن التعليم لم يستأثر سوى بنحو 3% من موارد المفوضية التي أتيحت للبلدان والأوضاع المشمولة بالبرنامج الرئيسي (UNHCR, 2010*f*).

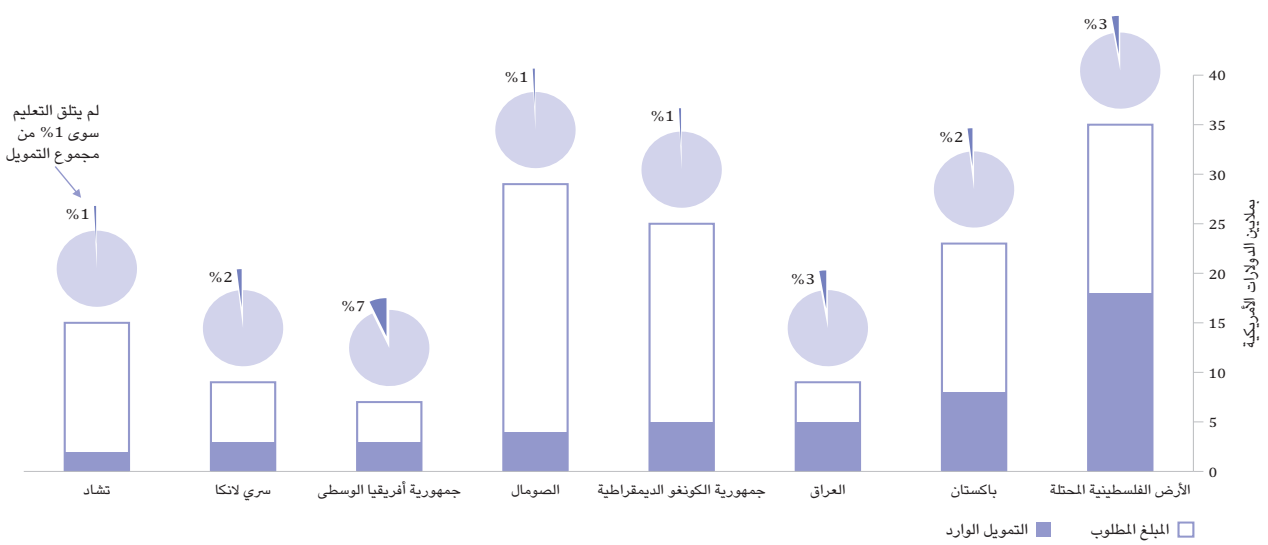
ولهذا العجز في التمويل عواقب وخيمة على الأطفال وذويهم القاطنين في البلدان المتأثرة بالنزاعات حيث هناك في العديد منها أعداد كبيرة من السكان تضطر إلى ترك مقاعد الدراسة. ففي الأراضي الفلسطينية المحتلة مثلاً، لحق ضرر بليغ بالبنية التحتية التعليمية في غزة في نهاية عام 2008 وبداية عام 2009 بسبب كل من عملية 'الرصاص المسكوب' التي نفذتها إسرائيل والقيود المفروضة على إمدادات مواد البناء. وتصدت مجموعة التعليم لهذا الوضع عبر تحديد مشاريع ضمّنتها في خطة إنعاش بقيمة 35 مليون دولار، إلا أن نصف التمويل المطلوب فحسب قد تحقق (الشكل 4.5). وفي الصومال حيث تعمل منظمات غير حكومية ومجموعات محلية من أجل استمرار الانتفاع بالتعليم في خضم الحرب الأهلية في البلاد، لم يغط التمويل المقدم سوى 15% من نداء موحد أطلق لسد احتياجات التعليم، أي بمبلغ إجمالي قدره 4,5 مليون دولار (OCHA, 2010*c*).

لم يُلب سوى 38% فحسب من طلبات التمويل الخاصة بالتعليم في إطار النداءات الموحدة في عام 2009

وأمثلة كهذه شائعة إلى حد كبير. إذ لا تُلبى في أحيان كثيرة طلبات التماس الدعم التي تقدمها وكالات المعونة في إطار سعيها لاستمرار التعليم في ظل النزاعات المسلحة. ففي سري لانكا مثلاً حيث استُهل العمل بنهج 'مجموعات العمل الإنساني' في عام 2007، عكفت مؤسسة إنقاذ الطفل على تنسيق خطة عمل مشتركة بين الوكالات لتوفير الإرشاد وقاعات درس مؤقتة للأطفال الذين يعانون من الحرب والتشريد والظروف القاسية في المخيمات (Papadopoulos, 2010)، ولكن لم يحظ إلا نحو ثلث النداء فقط بالتمويل. وثمة مثال آخر على ذلك يأتينا من مقاطعة خيبر بختونخوا في باكستان، فرغم أن النزاع العنيف أدى إلى تشريد نحو مليون شخص، فإن 8,5 مليون دولار فقط من أصل 23 مليون دولار التمستها خطة الاستجابة الإنسانية عام 2009 قُدّم فعلاً (OCHA, 2010*c*). وكما كان متوقعاً، فاق العمل المطلوب قدرة وكالات الأمم المتحدة التي سعت إلى توفير التعليم في المخيمات المؤقتة وظل العديد من الأطفال محرومين من الانتفاع بالتعليم (Ferris and Winthrop, 2010).

الشكل 4.5: لا تحظى النداءات الإنسانية في مجال التعليم على المستوى القطري إلا بحصة صغيرة من التمويل

طلبات التمويل التي تضمنتها النداءات الموحدة والتمويل المخصص للتعليم، بلدان مختارة، 2009



ملاحظة: لا يشمل 'التمويل الوارد' الأموال التي تم تحويلها من السنوات السابقة.
المصدر: OCHA (2010*c*).

لا تخضع الاحتياجات لتقييم جيد في أحيان كثيرة

يحجب البون الشاسع بين التمويل المُلتمس للأنشطة الإنسانية والمبالغ المقدمة فعلاً مدى تأثر التعليم بفجوة أخرى تعتري نظام المعونة الإنسانية، ألا وهي الفجوة بين احتياجات البشر الحقيقية في الميدان من جهة والاحتياجات التي تحددها النداءات الموحدة من جهة أخرى. فكثيراً ما يقل التمويل المطلوب بكثير عن التمويل الضروري لأن عملية التخطيط التي يستند إليها يمليها العرض، أي أنها تمثل تقييم الوكالات الإنسانية للعون الذي يمكنها تقديمه وفقاً لقدراتها الحالية وتقييمها لآفاق التمويل المحتملة، بدلاً من أن تُقيّم ما يهم فعلاً، أي الاحتياجات في ميدان التعليم لدى المجتمعات المتأثرة بالنزاعات بصفة رئيسية.

كثيراً ما يقل التمويل المطلوب للتعليم بدرجة كبيرة عن التمويل الضروري

وتتجلى هذه المشكلة في حالة جمهورية الكونغو الديمقراطية، إذ بلغ التمويل الملتمس لقطاع التعليم وفق خطة العمل الإنسانية التي أعدتها البلاد لعام 2010 نحو 25 مليون دولار خصص نصفها فحسب لإقليمي كيفو الشمالي وكيفو الجنوبي حيث تقدر أعداد النازحين بنحو 1,3 مليون نسمة (OCHA, 2010h). وتوصف الأوضاع التعليمية بأنها 'سيئة إلى حد كارثي ولا يبدو أن هناك ما يدل على احتمال أن تتحسن هذه الأوضاع في عام 2010' (OCHA, 2010*d*, p.16). غير أن خطة العمل الإنسانية لم تتضمن غايات واضحة مشفوعة بآجال زمنية معينة، وإنما أوردت قائمة مطولة من النهج العامة في مجال التخطيط للتعليم، كما لم تتضمن تقييماً للاحتياجات يتمتع بالمصداقية. ووفقا لكل التقييمات، لا يمثل مبلغ 13 مليون دولار الذي تلتمسه الخطة لصالح إقليمي كيفو سوى نقطة في بحر. ففي إقليم كيفو الشمالي، لا ينتفع سوى ثلث الأطفال بالمدارس الابتدائية (IDMC, 2009d) بينما يظل الأطفال المشردون بعيدين عن مقاعد الدراسة نظراً للرسوم الدراسية التي لا يمكن لذويهم تحملها أو يضطرون للتعلم في قاعات درس شديدة الاكتظاظ.

ولا يشكل هذا النوع من تقييم الاحتياجات في جمهورية الكونغو الديمقراطية استثناءً عن القاعدة، لا بل هو القاعدة عينها (الجدول 4.1). وبينما تتيح المعونة الإنسانية لبعض الأطفال فرصة الحصول على تعليم، يبدو أن طلبات التمويل المترتبة على تقييم الاحتياجات بعيدة كل البعد عن أي تقييم واقعي لما قد يحتاج إليه الأشخاص المتأثرون بالنزاع وإنما تعبر عن تقييم الأطراف المعنية المختلفة لقدرتها على توفير الدعم من خلال برامجها ومشاريعها في ظل الموارد المتواضعة التي قد تتوقع نيلها عبر النداءات الإنسانية. وكثيراً ما تخصص الموارد المتأتية لمشاريع ضيقة النطاق وصغيرة الحجم. ويمكن أن نتعلم الكثير من تجربة جمهورية أفريقيا الوسطى في هذا الصدد، فقد استأثرت برامج التغذية المدرسية في النداء الموحد الذي أطلق عام 2009 بزهاء ثلثي الموارد الملتمسة للتعليم (OCHA, 2010*c*)، ورغم أهمية برامج التغذية المدرسية إلا أنه يصعب أن نفهم سبب إعطائها الأولوية القصوى، إذ لا ينتفع بالمدارس وببرامج التغذية المدرسية سوى أربعة من كل عشرة تلاميذ في المناطق المتأثرة بالنزاع في جمهورية أفريقيا الوسطى (Central African Republic Institute of Statistics, 2009). ويبدو في هذه الحالة أن تواجد برنامج الغذاء العالمي وهو من أكبر مزودي المعونة الغذائية الإنسانية قد أثر على سلم الأولويات.

ومن الواضح أن تقييم الاحتياجات التعليمية في الأوضاع المتأثرة بالنزاع ليس بالأمر اليسير، فمن غير المرجح أن يتمتع القائمون على التخطيط ببيانات موثوقة بشأن توزيع السكان المشردين بحسب العمر ناهيك عن أن أوضاع النزاع تؤدي في حد ذاتها إلى قدر هائل من انعدام الاستقرار في عملية التخطيط، إذ قد يؤدي سكون أعمال العنف إلى عودة العديد من مشردي الداخل ومن اللاجئين إلى ديارهم، بينما قد يكون لخطر تجدد الأعمال القتالية أثر معاكس. ونتيجة لعدم الاستقرار في أعداد السكان الناجم عن ذلك، فإن القائمين على التخطيط يعملون في الكثير من الأحيان في ظل بيئة يسودها قدر كبير من انعدام اليقين من حيث عدد الأطفال الواجب بلوغهم وتوزيعهم العمري ومكان تواجدهم. ولكن هذه القيود جميعها لا تشفع للنهج المستخدم حالياً لتقييم الاحتياجات، إذ يظل هذا النهج بعيداً كل البعد عن النهج المنشود.

وقد نفذت مبادرات عدة على مدار السنوات القليلة الماضية للارتقاء بتقييم الاحتياجات الطارئة (Harvey et al., 2010; United Nations, 2005a, 2009k). وكشفت عملية مسح أجراها مؤخراً مكتب تنسيق الشؤون الإنسانية عن وجود سبع وعشرين أداة مختلفة على غرار خدمة تتبع الصحة والتغذية وإطار تقييم إدارة المخيمات (OCHA, 2009a)، غير أن ما يثير الدهشة هو أنه لا يبدو أن أياً من هذه المبادرات المتعددة القطاعات يشمل قطاع التعليم.

دورات الميزانية القصيرة الأجل تؤثر سلباً على المعونة

تتخذ بعض حالات الطوارئ الإنسانية شكل صدمات قصيرة وحادة لا يمكن التنبؤ بها، إلا أن معظم حالات الطوارئ المتصلة بالنزاعات تستند إلى دورات مختلفة. فهي أوضاع تستمر لعدة سنوات وتشهد تقلّبا شديداً في أعمال العنف ومستويات التشريد والاحتياجات الإنسانية على نحو لا يمكن التنبؤ به وعلى مدار سنوات عدة، لذا ينبغي توفير الاستجابة الإنسانية وفق إطار تخطيط طويل الأجل يجمع بين المرونة والقدرة على التنبؤ بالتمويل.

غير أن نظام تمويل الأنشطة الإنسانية يعمل على نحو مختلف، إذ تستند النداءات الإنسانية إلى دورات الميزانية السنوية وليس إلى احتياجات التخطيط المتوسطة أو الطويلة الأجل. ويقود الاختلاف في مستويات التمويل المعبأ عبر هذه الدورات إلى درجة كبيرة من التقلب في الموارد المخصصة للنداءات الإنسانية. فحتى طلبات التمويل التي يمكن التنبؤ بها إلى حد كبير تكون عرضة لتقلب عمليات الميزنة السنوية. ورغم أن الكثير من اللاجئين يشردون عن ديارهم لمدة تربو على عشر سنوات إلا أن مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين مضطرة للعمل استناداً إلى دورة تمويل سنوية، وهو من الأسباب التي حالت مثلاً دون قدرتها على التخطيط الفعال للزيادة المنتظمة في تدفق اللاجئين الصوماليين إلى المخيمات في شمال شرق كينيا (الإطار 4.5).

الجدول 4.1: النداءات الإنسانية في بلدان مختارة، 2010

البلد	الأهداف والغايات التي حددتها النداءات، 2010	الوضع الإنساني	التمويل المخصص للنداءات
جمهورية أفريقيا الوسطى	• توفير تعليم جيد النوعية للأطفال المتأثرين بالأزمة • توفير أماكن تعلم آمنة ووجبات مدرسية لنحو 160 000 طفل • إنشاء أو تأهيل 33 قاعة درس و11 مبنى مدرسياً • *تنفيذ 15 وكالة لثلاثة وعشرين مشروعاً*	ثمة ما يربو على 160 000 شخص مشرد داخلياً يعتمدون على نحو شبه كامل على المجتمعات المضيفة لتقديم الدعم لهم. وفي عام 2007، بلغ عدد الأطفال في سن الالتحاق بالمدارس في المناطق المتأثرة بالنزاعات المتاخمة للحدود مع تشاد 290 000 طفل كان ما يربو على ثلثهم محرومين من الانتفاع بالتعليم.	نداء عام 2010: 19 مليون دولار المبلغ الممول بحلول منتصف العام: 4,8 مليون دولار (26%) النسبة الممولة، 2009: 45%
تشاد	• توفير تعليم أساسي جيد النوعية لجميع الأطفال المشردين داخلياً • توفير تعليم جيد النوعية وفي بيئة آمنة لجميع أطفال المجتمع المضيف وأطفال العائدين الذين هم في سن الالتحاق بالمدارس. • *تنفيذ وكالتين لأربعة مشاريع*	ثمة ما يربو على 170 000 شخص مشرد داخلياً وما يربو على 300 000 لاجئ في ظل أزمة سوء تغذية حادة. وفي عام 2008، كان أقل من 40% من الأطفال المشردين ملتحقين بالمدارس كما أن نسبة الأشخاص المشردين داخلياً الذين لم يبلغوا سوى الصف الأول فما دون وصلت إلى 95%. ولم يكن سوى 10% من مجموع النشء في تشاد ملتحقين بالمدارس.	نداء عام 2010: 12 مليون دولار المبلغ الممول بحلول منتصف العام: 1,5 مليون دولار (12%) النسبة الممولة، 2009: 15%
جمهورية الكونغو الديمقراطية	• الإسهام في العودة إلى حياة طبيعية من خلال الانتفاع بتعليم جيد النوعية في بيئة توفر الحماية وذلك بالنسبة للأطفال والمراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و18 عاماً • *تنفيذ 10 وكالات لاثني عشر مشروعاً*	بلغ عدد المشردين داخلياً في إقليم كيفو الشمالية مليوني شخص، ولم يكن سوى 34% من الأطفال ملتحقين بالتعليم الابتدائي.	نداء عام 2010: 25 مليون دولار المبلغ الممول بحلول منتصف العام: 3,6 مليون دولار (15%) النسبة الممولة، 2009: 19%
باكستان (الأزمة الإنسانية في مقاطعة سوات، خيبر بختونخوا)	• توفير التعليم الابتدائي لنسبة تبلغ 40% من الأطفال المشردين داخلياً في المجتمعات المضيفة ولنحو 80% من الأطفال في مخيمات المشردين داخلياً وعددهم 54 000 طفل، ولنحو 80% من سائر الأطفال الآخرين المتأثرين بالنزاع وعددهم 589 000 طفل • إعادة تأهيل المدارس أو توفير أماكن تعلم مؤقتة • توفير برامج محو أمية الراشدين والتدريب المهني ولا سيما للنشء والنساء • *تنفيذ 15 وكالة لثلاثة وعشرين مشروعاً*	بلغ عدد الأطفال الذين تشردوا بين عامي 2008 و2010 في شمال غرب البلاد نحو 2 مليون طفل. وقد عاد ثلثا هؤلاء الأطفال إلى ديارهم تقريباً بيد أنهم لا يزالون محرومين من الخدمات الأساسية. ويعيش نحو 85% إلى 90% منهم في المجتمعات المضيفة. وقد أغلق ما يربو على 500 4 مدرسة أبوابها لفترات معينة خلال الأزمة، وتم استخدام العديد منها كمأوى لمشردي الداخل.	نداء عام 2010: 30 مليون دولار المبلغ الممول بحلول منتصف العام: 6,7 مليون دولار (22%) النسبة الممولة، 2009: 36%
اليمن	• الإبقاء على 1,4 مليون تلميذ في التعليم النظامي • توفير تعليم بديل لنحو 15 000 طفل متسربين من المدارس تتراوح أعمارهم بين 14 و18 عاماً • توفير مواد لتنمية الطفولة المبكرة لنحو 750 طفل تتراوح أعمارهم بين 3 و6 سنوات • *تنفيذ 4 وكالات لسبعة مشاريع*	فاق عدد مشردي الداخل المسجلين 340 000 شخص يعيش 15% منهم في المخيمات. وبلغ عدد اللاجئين 170 000 لاجئ. وكان الانتفاع بالتعليم محدوداً للغاية ولا سيما بالنسبة للأطفال المشردين داخلياً. وقد فات معظم التلاميذ عدد من السنوات الدراسية بلغ سنتين في بعض الأحيان، كما تضررت المئات من المدارس أو دمرت أو تعرضت للنهب.	نداء عام 2010: 3,7 مليون دولار المبلغ الممول بحلول منتصف العام: 77 000 دولار (2%) النسبة الممولة، 2009: 81%

ملاحظة: يشير الرقم الوارد بالنسبة لباكستان في عام 2009 إلى نداء أطلق في عام 2008 للتصدي للفيضانات وللنزاع الدائر على حد سواء، وتم تمديد هذا النداء لاحقاً إلى كانون الأول/ديسمبر 2009.

المصدر: (IDMC (2007, 2009*a*, 2009*b*, 2010*a*, 2010*f*, 2010*h*); OCHA (2010*a*, 2010*b*, 2010*c*, 2010*f*, 2010*g*, 2010*i*).

وبالنسبة للوكالات التي توفر التعليم والتغذية للأطفال، فإن دورات الميزنة السنوية تقيد فعاليتها على نحو متواصل. ويستشف حجم الصعوبات في هذا المضمار من عمل مؤسسة إنقاذ الطفل التي توفر الخدمات في الخطوط الأمامية في الكثير من الدول المتأثرة بالنزاعات، إذ تلقت هذه المؤسسة بين عامي 2005 و2009 ثلاثاً وسبعين منحة منفصلة لتمويل أنشطتها في ميدان التعليم في جمهورية الكونغو الديمقراطية وجنوب السودان غطى السواد الأعظم منها فترات ميزانية قدرها سنة واحدة فما دون. ويترتب على طلب التماس عدد كبير من المنح الصغيرة الحجم تكاليف معاملات مرتفعة، ولا سيما لأن ذلك سيحوّل الموظفين بعيداً عن توفير الخدمات (Dolan and Ndaruhutse, 2010).

بيد أنه ثمة قضايا أكثر أهمية على المحك، فالمشاريع التي تعتمد على تمويل يتأتى من منح قصيرة الأجل تكون عرضة لاختفاء التمويل على نحو مفاجئ كما تجلى في المناطق المتأثرة بالنزاع في جمهورية الكونغو الديمقراطية (الإطار 4.6). فضلاً عن ذلك، وبالنسبة للخدمات الأساسية كالصحة والتعليم، لا يمكن بناء نظام مستدام على أساس التمويل القصير الأجل، إذ يتعين حشد المعلمين ودفع رواتبهم وصيانة قاعات الدرس وتوفير الكتب الآن وفي السنوات القادمة.

رغم أن الكثير من اللاجئين يشردون عن ديارهم لمدة تربو على عشر سنوات، إلا أن مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين مضطرة للعمل استناداً إلى دورة تمويل سنوية

استمرار المسيرة التعليمية أثناء النزاعات

من أسباب تدني المكانة المخصصة للتعليم ضمن المعونة الإنسانية المقدمة للبلدان المتأثرة بالنزاع أن الجهات

الإطار 4.5: الاستجابة للزيادة المفاجئة في أعداد اللاجئين – دروس من داداب في كينيا

يعتبر مجمّع مخيمات اللاجئين الواقع في داداب بالقرب من بلدة غاريسا في شمال شرق كينيا واحداً من أكبر هذه المجمعات في العالم إذ يأوي نحو 250 000 صومالي فروا بسبب النزاع الذي دمر بلادهم على مدى السنوات العشرين المنصرمة. ويقع توفير التعليم لأطفالهم على رأس سلم أولوياتهم بيد أن أوجه الخلل في عمليات التخطيط تهدد بإحباط مساعيهم في هذا المضمار.

ومع تصاعد أعمال العنف وظهور كارثة إنسانية في الصومال، تضاعف عدد سكان مجمّع داداب بأكثر من مرتين في أربع سنوات، وبات النظام التعليمي الذي كان يخدم أقل من 30 000 طفل في عام 2005 يكافح الآن من أجل توفير التعليم لما يربو على 60 000 طفل. وارتفع متوسط عدد التلاميذ في قاعات الدرس من 82 تلميذاً إلى 113 تلميذاً – كما أن بعض المدارس التي صممت لاستقبال ما يقل عن 1 000 طفل باتت تستقبل الآن ما يربو على 3 000 طفل. وفي الوقت نفسه، تراجعت نسبة الأطفال الذين هم في سن الالتحاق بالمدارس الابتدائية الملتحقين بها فعلاً من قرابة 100% في عام 2005 إلى أقل من 50% في عام 2010.

ولا يمكن للقائمين على عملية التخطيط في داداب التنبؤ بدقة على الإطلاق بتوقيت الزيادة المفاجئة في تدفقات اللاجئين أو بعدد اللاجئين الجدد المتدفقين على المجمّع، غير أن من المرجح أن يستمر تزايد الطلب على التعليم لسنوات عديدة بالنظر إلى النزاع المحتدم والطويل الذي تشهده الصومال وبطء المسيرة السلمية في البلاد. وبحسب تقديرات مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين فإن عدد سكان المجمع في داداب سيستمر في التزايد بنحو 5 000 شخص شهرياً. إذاً، لماذا عجز النظام المدرسي عن الاستجابة لهذه الزيادة على نحو أكثر فعالية؟

بالإمكان أن نعزو المشكلة جزئياً إلى دورات التخطيط، إذ تعمل كل من مفوضية الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية المسؤولة عن توفير التعليم الابتدائي (منظمة كير الدولية) والتعليم الثانوي (منظمة كير الدولية حتى عام 2009 ومؤسسة ويندل ترست الآن) استناداً إلى دورات تمويل سنوية. ولما لم يتسن لمفوضية الأمم المتحدة تغطية طلبات التمويل كلها، اضطرت المنظمات غير الحكومية إلى اللجوء إلى مصادر تمويل أخرى. فعانى التمويل من جراء ذلك بسبب العجز المتواصل وانعدام اليقين بشأن المستقبل إلى حد كبير في ظل تزايد الحاجة إلى التعليم على نحو مستمر. وبغية زيادة توفير التعليم في المخيمات بصورة مستدامة، يتعين على راسمي الخطط الحصول على التزامات متعددة السنوات من الجهات المانحة تتضمن بنوداً خاصة بحالات الطوارئ إذا تغيرت الظروف.

المصادر: OCHA (2009*b*); UNESCO (2010*c*); UNHCR (2010*d*).

المانحة تشكك أحياناً في إمكانية مواصلة توفير التعليم في هذه الظروف، إذ يُقال إن حماية التعليم هي هدف منشود ولكنه غير قابل للتحقيق عندما يلف العنف المجتمعات المستضعفة. ورغم أن لكل نزاع مسلح تحدياته الخاصة، فإن هناك على الدوام إمكانية توفير فرص محددة لدعم الأطفال وذويهم على الخطوط الأمامية.

إن المشاريع التي تعتمد على تمويل يتأتى من منح قصيرة الأجل تكون عرضة لاختفاء التمويل على نحو مفاجئ

وتوفر 'المدارس الحرجية' في جمهورية أفريقيا الوسطى مثالاً على ما يمكن القيام به حتى في أصعب الظروف، إذ يشكل شمال جمهورية أفريقيا الوسطى جزءاً من مثلث نزاع يمتد وصولاً إلى السودان وتشاد ويشهد بعضاً من أسوأ مؤشرات التنمية في العالم. ورغم حالة الفقر والعنف السائدة هناك إلا أن المجتمعات تصدت للأزمة في بعض المناطق عبر إنشاء 'مدارس حرجية' مؤقتة باستخدام مواد متاحة محلياً وذلك بدعم من اليونيسيف ومنظمات غير حكومية وبعض الوكالات المقدمة للمعونة. وبحلول أوائل عام 2009 ورغم أن الموارد المتاحة لهذه المدارس كانت محدودة جداً إلا أنها استطاعت تزويد ما يربو على 60 000 طفل ليس بالتعليم فحسب، وإنما بمياه شرب آمنة وبالرعاية الصحية كما منحتهم الشعور بالإطمئنان (UNICEF, 2009*a*).

وتراكمت لدى العديد من الوكالات وعلى رأسها اليونيسيف خبرات في مجال توفير التعليم في حالات الطوارئ المتصلة بالنزاعات، إذ أدت الوكالة دوراً رياديا في تصميم وتوزيع رزم 'المدرسة في علبة' وهي عبارة عن مجموعات من مواد التعلم الأساسية. وقامت اليونيسيف كذلك بالتعاون مع عدد من المنظمات غير الحكومية بإعداد آليات متكاملة للتصدي للأزمات تشمل توزيع الخيم التي يمكن استخدامها كقاعات درس. ولما كان الحظر المفروض على إدخال مواد البناء غداة الاجتياح العسكري الإسرائيلي لقطاع غزة في عامي 2008 و2009 قد قيّد عملية إعادة بناء المدارس التي تضررت بسبب النزاع، فإن الخيم ورزم 'مدرسة في علبة' التي وفرتها اليونيسيف أتاحت لعدد يقدر بنحو 200 000 طفل مواصلة المسيرة التعليمية ولبت حوالي 60% من الاحتياجات الطارئة في ميدان التعليم (UNICEF, 2010*g*).

ولكن حتى لو تواصلت المسيرة التعليمية فإن نوعية التعليم قد تتراجع بالرغم من الجهود التي يبذلها المعلمون وذوو التلاميذ والوكالات الإنمائية من أجل استمرار هذه المسيرة. ورغم أنه ثمة حدود لما يمكن تحقيقه إلا أن من الضروري تفادي المساومة على المعايير الدنيا لنوعية التعليم المتاح. وتعالج مجموعة من المبادئ التوجيهية التي أعدتها الشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم في حالات الطوارئ هذا التحدي على نحو مباشر، من خلال وضع معايير لتوفير التعليم في أوضاع الطوارئ تشمل مبادئ توجيهية تُعنى بنسب التلاميذ إلى المعلمين وبتوفير الكتب الدراسية وبإقامة أماكن آمنة للأطفال (INEE, 2010).[15]

الإطار 4.6: المخاطر التي تتعرض لها المعونة الإنسانية في جمهورية الكونغو الديمقراطية

توفر كلودين بونييري ابنة الاثني عشر ربيعاً من جمهورية الكونغو الديمقراطية دليلاً حياً على قدرة التعليم على بث حياة جديدة حتى إبان أشد النزاعات عنفاً، إذ ظل باب التعليم مفتوحاً أمامها بفضل عزمها الثابت على التصدي للشدائد وبفضل برنامج تجديدي نفذته مؤسسة إنقاذ الطفل، بيد أن الخطر يكمن في أن تتعرقل جهود كلودين بسبب أهواء نظام المعونة الإنسانية.

وقد شنّت مجموعات محلية من ميليشيات ماي-ماي والقوات الديمقراطية لتحرير رواندا هجمة قبل عامين على قرية كلودين الواقعة في إقليم كيفو الشمالي حصدت أرواح العديد من الأشخاص ومن بينهم والدي كلودين التي تمكنت من الفرار برفقة أختها إلى بلدة ماسيسي على بعد 30 كيلومتراً حيث تعيش في مخيم للمشردين.

ولا تعتبر تجربة كلودين فريدة من نوعها، ورغم أن حكومة البلاد والعديد من الجهات المانحة تصر على أن جمهورية الكونغو الديمقراطية تشهد مرحلة 'تعمير بعد انتهاء النزاع' إلا أن الميليشيات والقوات الحكومية تواصل بث الرعب في نفوس السكان المحليين في شرق البلاد. وكلودين واحدة من أصل 600 000 شخص مشرد تقريباً في إقليم كيفو الشمالي وحده غير أنها ملتحقة بالمدرسة على خلاف معظم الأطفال المشردين في هذا الإقليم كما أنها تستغل فرصة تلقي التعليم هذه بكل طاقتها قائلة: 'أحب مدرستي، ليس فقط لأنني أريد أن أتعلم وأن استمتع بالدروس، وإنما لأن باستطاعتي أن أكون مع أصدقائي هنا'.

ويعود الفضل في التحاق كلودين بالمدرسة إلى جهة واحدة فحسب، إذ قامت مؤسسة إنقاذ الطفل التي تعمل في منطقة الحرب في إقليم كيفو الشمالي بتمويل برامج لإعادة التأهيل وبناء قاعات الدرس كما عكفت على تدريب 124 معلماً للعمل في 12 مدرسة التحق بها ما مجموعه 8 300 تلميذ. ولم تكن كلودين قد أتمت سوى سنة دراسية واحدة عندما وصلت إلى ماسيسي، أما الآن فقد أضحت واحدة من بين 1 155 طفلاً تتراوح أعمارهم بين 10 و14 عاماً ملتحقين ببرنامج تعلم مسرّع كما أمضت للتو سنة مدرسية للتعويض عما فاتها وستبدأ السنة القادمة الدراسة في الصف الرابع.

ومن سوء الحظ أن برنامج التعليم هذا الذي يحمل في طياته الأمل لآلاف الأطفال بات في خطر بسبب نضب المعونة الإنسانية وفشل الجهات المانحة في توفير تمويل طويل الأجل أكثر ضماناً. وكان تمويل البرنامج في ماسيسي يأتي بصفة رئيسية من الدعم الإنساني الذي تقدمه كندا وهولندا تكمله منحة من صندوق إنساني مشترك. ولكن مؤسسة إنقاذ الطفل لم تكن حتى أيلول/سبتمبر 2010 قد أمّنت التمويل الضروري لما بعد شباط/فبراير 2011 مما يقوض مستقبل العديد من المدارس والمراكز الصحية. ونتيجة لذلك فإن هذا البرنامج التعليمي الناجح الذي ينبغي توسيع نطاقه بات مهدداً بالزوال من جراء تغير أولويات الجهات المانحة.

وقد يكون فصل المعونة الإنسانية عن جهود التنمية الطويلة الأجل منطقياً من الناحية الإدارية من منظور الجهات المانحة، إلا أن هذا التبرير المنطقي لا يصمد أمام متطلبات الواقع وضراوته لا سيما عندما يُرى من منظور الأطفال مثل كلودين بونييري في إقليم كيفو الشمالي. لقد تحلت كلودين بقدر هائل من العزيمة من أجل إعادة بناء حياتها واستغلال فرصة تلقي التعليم. وقد برهنت مؤسسة إنقاذ الطفل على أن بالإمكان حماية الحق في التعليم حتى في أكثر السياقات عدائية. ولكن جرى تقويض آمالها والتشكيك في إمكانية بقائها بسبب نظام معونة يقوم على أساس التمويل القصير الأجل لا تتسع أهدافه لمستقبل برنامج استطاع أن يحقق نتائج طيبة في بيئة غير موائمة ويوفر التعليم لمن هم في أمس الحاجة إليه، أي الأطفال الذين يقفون على الخطوط الأمامية في مرمى النار.

المصادر: OCHA (2010*h*); UNESCO (2010*d*).

أتاحت اليونيسيف لعدد يقدر بنحو 200 000 طفل فلسطيني مواصلة دراستهم بفضل الخيم ورزم 'مدرسة في علبة' التي وفرتها في غزة في عامي 2008 و2009

توفير حيز آمن

كان تلاميذ المدارس في سارايفو هدفاً للقناصة إبان الحرب الأهلية في البوسنة. وقد بيّن مسح أجري في إحدى المناطق المدرسية في وسط المدينة المحاصرة شمل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و15 عاماً أن ما يربو على 80% منهم قد تعرضوا مباشرة لنيران القناصة. وهكذا أصبحت الرحلة من المدارس وإليها تنطوي على تهديد بالموت والعطب والرعب. ومثّلت هذه الهجمات على الأطفال والنظام التعليمي بالنسبة للجهات المسؤولة عن هذا العنف جزءاً من استراتيجية أوسع نطاقاً لهدم حياة المجتمع وإرغام أفراده على التشرد العرقي. ونظراً لإقرار ذوي التلاميذ بأن المدارس باتت من الأماكن القليلة التي يمكن أن يشعر فيها الأطفال بالاطمئنان والإحساس بأن الأمور تسير على منوالها كالعادة، فإن ردهم على التهديد الذي شكله القناصة لم يتمثل في التخلي عن التعليم وإنما في إقامة قاعات درس في البيوت والمقاهي ومرائب السيارات والأقبية (Baxter and Bethke, 2009; Husain et al., 1998; Swee, 2009) فأبعدت المدارس عن الأذى وانتصرت عزيمة المجتمع على محاولة تحطيم فسحة الأمل التي يولدها التعليم.

ورغم خصوصية النزاعات وأوجه التباين بينها، إلا أن الروح التي سادت لدى الأطفال وذويهم في سارايفو والعزيمة التي تحلوا بها هي ذات الروح والعزيمة السائدة في أوضاع النزاع الأخرى في العالم. فبينما تقوم الجماعات المسلحة باستهداف التلاميذ وحرق المدارس وبث الرعب في نفوس المدنيين، يجد الأشخاص العاديون طرقاً للتكيف مع الوضع ومواصلة الانتفاع بالمدارس. ومن شأن الدعم الذي تقدمه الوكالات الإنمائية الدولية أن يساعد في هذا الصدد، ففي باكستان مثلاً، قامت منظمات غير حكومية بإنشاء 'مدارس كوكبية' بالتشاور مع قادة المجتمع في المناطق التي دمرت فيها قوات طالبان المدارس الحكومية (Harmer et al., 2010).

وتواجه وكالات المعونة بعضاً من أكبر التحديات على

15. ثمة إقرار بالمعايير الدنيا التي وضعتها الشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم في حالات الطوارئ بالتشاور مع ما يربو على 2 000 اختصاصي في أكثر من خمسين بلداً بوصفها ترافق الميثاق الإنساني والمعايير الدنيا للاستجابة للأزمات التابعة لمشروع 'سفير'

الإطلاق في أفغانستان. فالخطر الذي يعم مناطق شاسعة من البلاد كبير لدرجة لا تسمح لهذه الوكالات بالعمل كما يُعتبر التعليم المدرسي منذ فترة طويلة مسرحاً للخلافات السياسية والثقافية (Harmer et al., 2010) إذ استهدفت الهجمات الفتيات ومدارسهن دون غيرهن كما استُهدفت المدارس التي يرتبط اسمها بفرق إعادة إعمار المقاطعات الحكومية أو المدنية العسكرية (Glad, 2009; Harmer et al., 2010). وللتصدي لهذا الوضع، أعدّت وكالات المعونة واتبعت نُهجاً تتسم بالمرونة والتجديد، بما في ذلك إقامة مدارس مجتمعية بعيدة عن الأضواء وتدار عن بعد تتيح التخفيف من حدة التوتر السياسي الذي يلف التعليم وإنصاف جماعات تعاني من تهميش شديد في المناطق المتأثرة بالنزاع كما تتيح تقليص المخاطر التي يواجهها تلاميذ المدارس (الإطار 4.7).

بينما تقوم الجماعات المسلحة باستهداف التلاميذ وحرق المدارس، يجد الأشخاص العاديون طرقاً للتكيف مع الوضع ومواصلة الانتفاع بالمدارس

ويمكن في بعض الحالات زيادة الأمن في المدارس عبر إقامة حوار مع ممثلي الجماعات المسلحة. فغداة الهجمات التي تعرضت لها المدارس في نيبال، أدت اليونيسيف ومؤسسة إنقاذ الطفل وغيرها من الوكالات دور الوسيط بين طرفي النزاع بغية إبرام اتفاق للتعامل مع المدارس بوصفها 'مناطق سلام'. وأُبرمت مدونة سلوك جديدة تم بموجبها الاتفاق على عدم استخدام المدارس لعقد اجتماعات سياسية ووضع حد لتعبئة الأطفال وحظر الهجمات على المدارس طُبقت في نحو 1 000 مدرسة في المناطق الأشد تأثراً بالنزاع. وعلى أثر هذا الاتفاق، تراجع عدد حوادث العنف وإغلاق المدارس المبلغ عنها. وفي سبع من المدارس التي شملها الاتفاق وخضعت للمسح، ارتفعت نسب القيد الصافية للفتيات من 75% في عام 2007 إلى 84% في عام 2009 (Save the Children, 2010; Smith, 2010*b*; UNICEF Nepal, 2010).

وبالإمكان اللجوء إلى بدائل حين يحول انعدام الأمن دون تواجد المنظمات غير الحكومية ووكالات الأمم المتحدة في بلد ما. فبعد أن أرغمت مدارس عدة في الصومال على إغلاق أبوابها من جراء الحرب الأهلية التي شهدتها البلاد في تسعينات القرن العشرين، قام الصندوق الخيري التابع لمؤسسة بي بي سي (BBC World Service Trust) والصندوق الاستئماني الأفريقي للتعليم بإنشاء برنامج الصومال للتعليم عن بعد ومحو الأمية وهو عبارة عن سلسلة من برامج التعلم عبر الإذاعة ترمي إلى توفير مهارات القراءة والكتابة والحساب. وأظهرت عمليات تقييم لاحقة بأن نحو 10 000 متعلم قد استفادوا من البرنامج في مناطق بونتلاند وصوماليلاند وجنوب الصومال (Brophy and Page, 2007; Thomas, 2006).

وثمة طرق مباشرة يمكن من خلالها للمجتمع الدولي توفير الأمن الذي يحتاج إليه الأطفال وذووهم كي تستمر المسيرة التعليمية، فغداة المآسي التي شهدتها رواندا وجمهورية يوغوسلافيا السابقة في تسعينات القرن العشرين، خاض المجتمع الدولي في نقاش مطول بشأن كيفية إعمال 'الحق في الحماية' الذي تكفله الأمم المتحدة للمدنيين المعرضين لخطر العنف. وتعكف قوات حفظ السلام في بعض أوضاع النزاع على توفير الحماية، إذ شملت مهام بعثات حفظ السلام التابعة للأمم المتحدة في

الإطار 4.7: المدارس المجتمعية في أفغانستان: توفير التعليم في مناطق النزاع

كثيراً ما لا تستطيع المنظمات غير الحكومية الوصول إلى الأقاليم غير الآمنة في أفغانستان رغم أن لدى هذه الأقاليم احتياجات ملحة في مجال التعليم. وتمثل رد العديد من المنظمات على هذا الوضع في زيادة الدعم المقدم للمدارس المجتمعية التي أُنشئ العديد منها في تسعينات القرن العشرين عندما ظهرت هذه المدارس كرد من المجالس القروية على انهيار الدولة وإنفاذ القيود الرسمية التي فرضتها حركة طالبان على تعليم الفتيات. ولا تقام هذه المدارس عموماً داخل المباني المدرسية وإنما تنظم الدروس في البيوت والمساجد في حين يقوم المجتمع المحلي بحشد المعلمين الضروريين.

وكيّفت المنظمات غير الحكومية نظمها مع هذا النموذج من خلال التعاون مع المجالس القروية. ولما كان من المستحيل في الكثير من الأحيان زيارة المدارس في المناطق التي تشهد انعدام أمن شديد، فإن هذه المشاريع كثيراً ما تدار عن بعد باستخدام الهواتف المحمولة والموظفين والشركاء المحليين بحيث يتم فعلياً نقل مسؤولية الإدارة اليومية للمدارس إلى الموظفين المحليين ولجان إدارة المدارس التي تضم ممثلين عن كبار القرية وذوي التلاميذ.

وتتسم نظم المدارس المجتمعية بالعديد من المزايا، فوجودها داخل القرى يعني أن المسافة التي يتعين على الأطفال قطعها للوصول إليها أقصر مما يقلص التهديد على أمنهم ويفسر جزئياً نجاح هذه المدارس في زيادة نسب القيد ولا سيما لدى الإناث. ويترتب على مشاركة المجتمع المباشرة عدد من المزايا، إذ يتمتع القادة المحليون بمكانة تتيح لهم تقييم المخاطر الأمنية المتصلة بتلقي الدعم من المنظمات غير الحكومية كما أن إشراكهم يوفر نوعاً من الحماية من الهجمات. بيد أن نماذج المدارس المجتمعية لا تخلو من العيوب، بما فيها الافتقار إلى أساليب مراقبة الجودة والخطر المتمثل في تحويل المخاطر الأمنية من المنظمات غير الحكومية إلى المجتمع.

وليس لهذه المشاكل حلول سهلة. ويتعاون العديد من الجهات المانحة والمنظمات غير الحكومية مع وزارة التربية والتعليم من أجل دمج المدارس المجتمعية في نظام التعليم الوطني، إذ أن من شأن الامتثال للمعايير الوطنية أن يحسن النوعية وأن يحول دون التمييز بين الجنسين وأن يبني نظاماً تعليمياً أقل تشرذماً وأن يكفل إسهام التعليم في بناء السلام.

المصادر: Burde and Linden (2009); Glad (2009); Harmer et al. (2010).

السودان مثلاً مرافقة النساء والفتيات في رحلاتهن للتزود بالماء أو الحطب أو أثناء توجههن للمدارس أو القيام بالأعمال الزراعية. أما في بلدة غوما في جمهورية الكونغو الديمقراطية، فقد ساهمت قوات حفظ السلام التابعة للأمم المتحدة في تيسير وصول الفتيات إلى المدارس بأمان حين شاع اغتصاب الفتيات القاصرات. ووضعت مبادئ توجيهية شاملة بهدف توسيع نطاق هذا الدور بينما يعطي التفويض الممنوح لبعثات حفظ السلام أهمية أكبر لحماية المدنيين، بما في ذلك الحماية من العنف الجنسي (UNIFEM and DPKO, 2010). وتبرز هاتان الحالتان قدرة قوات حفظ السلام التابعة للأمم المتحدة على حماية تلاميذ المدارس من انتهاكات حقوق الإنسان التي وثقها الفصل الثالث، غير أن العنصرين المتمثلين في قلة الموارد المتاحة والتفويض المحدود يواصلان مجتمعين إعاقة التدخل على نحو أكثر فعالية.

وقد تجلت قلة الموارد بوضوح شديد في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، إذ قل عدد موظفي عمليات الأمم المتحدة في أفريقيا بنحو 800 15 موظف عن مستويات الملاك الوظيفي التي أقرت عام 2009 كما لم تنشر العملية المختلطة للاتحاد الأفريقي والأمم المتحدة في دارفور (UNAMID) سوى 76% من مستويات الملاك الوظيفي المصرح بها (Soder, 2010). ويشمل التفويض الممنوح لهذه القوات في إطار الفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة التزاماً "بالمساهمة في حماية السكان المدنيين المهددين بالتعرض لعنف جسدي وشيك والحيلولة دون وقوع اعتداءات على المدنيين، وذلك ضمن قدراتها ومناطق انتشارها" (UNAMID, 2007). وبينما يُطلب من قوات الأمم المتحدة وباستمرار توفير حماية أكثر فعالية، ثمة حدود لما يمكنها القيام به علماً بأنها لا تضم سوى 17 000 فرد يغطون مساحة تضاهي مساحة فرنسا. وقامت بعثة الأمم المتحدة لتحقيق الاستقرار في جمهورية الكونغو الديمقراطية بتوفير الأمن في بعض من أشد المناطق تأثراً بالنزاع ولا سيما في شرق البلاد. وكرر الأمين العام مجدداً بأن هذه القوات تفتقر إلى المعدات والأفراد الضروريين من أجل توسيع نطاق شبكة الأمن (Deen, 2008; Doss, 2009). وتكمن جذور هذه المشاكل في الفرق الشاسع والراسخ بين قدرات من الأمم المتحدة في مجال حفظ السلام والالتزامات المالية التي تقطعها الدول الأعضاء في هذا الصدد (Soder, 2010).

وتضيع فرص التعليم بينما يتواصل الجدل داخل الأمم المتحدة بشأن حشد الموارد المالية. ففي جمهورية أفريقيا الوسطى وتشاد مثلاً، تواصلت الهجمات على المدنيين بمن فيهم الأطفال رغم تواجد قوات الاتحاد الأوروبي وقوات الأمم المتحدة لحفظ السلام (United Nations, 2010g). ويتمثل التفويض الممنوح لقوات الاتحاد الأوروبي (قوات حفظ السلام بقيادة الاتحاد الأوروبي) في حماية السكان والعمليات الإنسانية والإسهام في إعادة إحلال الاستقرار في حين يتمثل تفويض بعثة الأمم المتحدة في البلدين (بعثة الأمم المتحدة في جمهورية أفريقيا الوسطى وتشاد) في رصد أوضاع حقوق الإنسان. وفي هذه الحالة، لم تكن قوات الاتحاد الأوروبي التي تضم نحو 200 جندي في واحدة من أكثر المناطق تأثراً بالنزاع تملك ما يكفي من المعدات لحماية المدنيين (European Union, 2008)، فحلت محلها بعثة الأمم المتحدة في جمهورية أفريقيا الوسطى وتشاد في آذار/مارس 2009 إلا أن هذه البعثة لم تكن تعمل في نهاية العام سوى بنصف طاقتها التشغيلية نظراً لشح التمويل ووجود مشاكل على صعيد شراء المعدات ونقلها (IDMC, 2009a, 2010*a*). ومرة أخرى، قد تبدو هذه المسائل بعيدة كل البعد عن ميدان التعليم، ولكن، لو تمتعت قوات الأمن بالموارد المناسبة لاستطاعت أن توفر الحماية الضرورية للحيلولة دون وقوع هجمات على المدارس وتلاميذها وتيسر عودة المهجرين إلى قراهم. وقد فاتت فرصة ذهبية في هذا الصدد إذ من المتوقع أن تنسحب قوات حفظ السلام التابعة للأمم المتحدة بحلول نهاية عام 2010 (United Nations, 2010g).

النهوض بتعليم اللاجئين ومشردي الداخل

يطرح توفير تعليم جيد النوعية للأفراد الذين تشردهم النزاعات تحديات بارزة. وفي حين تتباين ظروف المشردين من بلد لآخر وحتى داخل البلد الواحد، فإن اللاجئين ومشردي الداخل يشهدون بعضاً من أسوأ المؤشرات في ميدان التعليم في العالم. ومن شأن التدخل على نحو عملي في المكان السليم وفي الوقت المناسب أن يحسن الانتفاع بالتعليم، بيد أن الحاجة تدعو إلى إصلاحات واسعة النطاق في مجال إدارة شؤون المشردين بغية تعزيز حقوقهم واستحقاقاتهم.

ثمة فرق شاسع وراسخ بين قدرات الأمم المتحدة في مجال حفظ السلام والالتزامات المالية المقطوعة في هذا الصدد

قواعد مختلفة – ومشاكل مشتركة

يمكن للاجئين من منظور قانوني رسمي الانتفاع بمجموعة مهمة من الحقوق، بيد أن بوناً شاسعاً يفصل في الكثير من الأحيان بين هذه الحقوق والاستحقاقات الفعلية التي يتمتعون بها، إذ يعجز الكثير من الأشخاص الذين يضطرون إلى الهرب من بلد لآخر من جراء النزاع عن تسجيل أنفسهم كلاجئين. أما بالنسبة للأشخاص الذين يتم الإقرار بهم كلاجئين، فإن الفرص المتاحة أمامهم كثيراً ما تكون محدودة. فمعظم اللاجئين يمضون العديد من السنوات داخل مخيمات أو مستوطنات ولا يتمتعون سوى بقدر محدود من الحقوق على صعيد التحرك بحرية أو العمل من أجل كسب قوتهم (Betts, 2009a). فضلاً عما تقدم، فإن العديد من المخيمات ينعدم فيها الأمن وتشهد مستويات مرتفعة من العنف (Smith, 2004). وأطلق بعض المجموعات على القيود المفروضة على العديد من اللاجئين تسمية 'التخزين' بينما وصفت اللجنة الأمريكية للاجئين الممارسات المتمثلة في احتجاز اللاجئين لفترات طويلة في المخيمات بأنها 'حرمان من الحقوق وضياع للإنسانية' (Smith, 2004, p.38).

وتسري حالة المعاناة والضنك العامة هذه على توفير التعليم وذلك كما يرد في الفصل الثالث، إذ لا ينتفع اللاجئون الذين يعيشون في مخيمات إلا بفرص تعليم كثيراً ما تكون بدائية في أحسن الظروف. ويعيق توفير التعليم الأساسي كل من النقص المزمن في التمويل وعدم القدرة على التنبؤ بالميزانيات والافتقار إلى المعلمين ورداءة المرافق المتاحة. وتؤدي كل هذه

العوامل إلى الحد من الفرص المتاحة كما يكون الانتفاع بالتعليم الثانوي محدوداً على نحو أكبر. وفي الوقت نفسه، فإن تقييد حق اللاجئين في العمل يبقيهم عالقين في دوامة الفقر ويحد من الحوافز التي تدفعهم لاكتساب مهارات جديدة أو للبقاء على مقاعد الدراسة.

ويبرز القدر المحدود من التعليم المتاح للاجئين في المخيمات الاثني عشر التي تديرها مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين في شرق تشاد، إذ لا تضم هذه المخيمات غير مدرستين ثانويتين رغم أنها تأوي نحو 270 000 لاجئ من منطقة دارفور في السودان (UNHCR, 2010*c*). ونظراً لشحة التمويل المخصص للتعليم الابتدائي فإن المدارس الابتدائية تفتقر للكراسي والمكاتب والقرطاسية والكتب الدراسية، ويبدو أن التعليم لا يشكل سوى أولوية دنيا بالنسبة لمقدمي المعونة الإنسانية. وتكمن مشكلة أوسع نطاقاً في غياب إطار تخطيط فعال أو نظام تمويل لدعم التعليم عبر ميزانية تتمتع بالقدر الكافي من الموارد ويمكن التنبؤ بها، لذا فإن طائفة من مزودي خدمات التعليم في مخيمات اللاجئين في تشاد تعتمد على إطلاق النداءات الإنسانية القصيرة الأجل وعلى أنشطة جمع الأموال التي تضطلع بها المنظمات غير الحكومية، إلا أن حظ التعليم محدود على صعيد عمليات جمع الأموال لأغراض إنسانية وذلك كما تبيّن في الفصل السابق.

ويعاني مشردو الداخل من العديد من هذه المشاكل نفسها، فبالإضافة إلى الأشخاص القاطنين في مخيمات اللاجئين في تشاد، ثمة عشرات الآلاف من مشردي الداخل الذين يعيش الكثير منهم في مخيمات لا توفر إلا انتفاعاً محدوداً بالتعليم الابتدائي بينما لا تتيح الانتفاع على الإطلاق بالتعليم الثانوي. وتكمن إحدى العقبات الرئيسية التي تعيق الانتفاع بالتعليم الأساسي في الافتقار إلى المعلمين الكفؤين، إلا أنه يصعب تقليص العجز في أعداد المعلمين في سياق يتسم بشحة الموارد وفي ظل غياب أنظمة الدعم ذات الطابع المؤسسي. وسعت اليونيسيف ومنظمات غير حكومية على غرار الجمعية اليسوعية لخدمة اللاجئين ومنظمة 'بريميير أورجانس' لملء هذا الفراغ من خلال تدريب معلمين من المجتمعات المشردة داخلياً، بيد أن المشكلة تتمثل في افتقار هذه الوكالات للموارد الضرورية لدفع رواتب المعلمين وفي أن ذوي التلاميذ المشردين هم من الفقراء المعدمين غير القادرين على تغطية تكاليف أجور المعلمين من جيبهم الخاص مما يجعل هذه العملية غير مستدامة (IDMC, 2010*a*). وبالفعل، يقوض العجز في التمويل الحلول التجديدية التي وضعتها وكالات تخدم مشردي الداخل، وإذا ما عولج هذا الوضع فإن فرص التعليم قد تتاح من جديد لأطفال حرموا من حقهم في التعليم.

ولا يعيش السواد الأعظم من مشردي الداخل، مثلهم مثل معظم اللاجئين، في المخيمات، وإنما يعيشون ضمن المجتمعات التي تستضيفهم أو في مستوطنات غير رسمية في المناطق الحضرية. ويطرح استيعاب هذه الأعداد الكبيرة من الأطفال في نظام مدرسي يعاني أصلاً من اكتظاظ شديد ومن نقص بالغ في التمويل تحديات جمة، ولا سيما عندما تعاني المجتمعات المستضيفة نفسها من مستويات فقر مرتفعة ومن فرص تعليم محدودة. إلا أن راسمي السياسات والجهات المقدمة للمعونة كثيراً ما تغض الطرف عن هذه التحديات، ونادراً ما تتضمن الوثائق الوطنية المعنية بالتخطيط للتعليم تقييماً للتمويل المحدد الضروري لدمج مشردي الداخل في النظم التعليمية، ناهيك عن توفير الموارد لسدها. وتتمثل إحدى عواقب ذلك كما يتضح من تجربة مشردي الداخل في جمهورية الكونغو الديمقراطية في أن هؤلاء المشردين أنفسهم يضطرون في الكثير من الأحيان لتغطية كلفة تمويل تعليمهم بأنفسهم (Box 4.8).

وتؤثر ترتيبات إدارة شؤون اللاجئين تأثيراً جماً على معالم فرص التعليم المتاحة للاجئين ومشردي الداخل، إذ يحد رفض الحكومات الاعتراف باللاجئين في بعض البلدان من تمتعهم بالحق في التعليم كما أن من المحتمل جداً إجبار الملايين من أطفال اللاجئين غير المسجلين على ترك المدارس والدخول إلى أسواق العمل غير الرسمي. وأشارت مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين كما ورد في الفصل الثالث إلى أن هذه المسألة تثير القلق في بلدان لم توقع على اتفاقية اللاجئين لعام 1951مثل تايلاند وماليزيا. بيد أن بعضاً من الدول غير الموقعة على الاتفاقية قد اعتمدت ترتيبات أكثر سخاءً وانفتاحاً لإدارة شؤون اللاجئين، مبينة بالتالي أن روح السياسة المطبقة -وليس نص القانون- هي الأهم.

اعتماد نهج الباب المفتوح

يمكن استخلاص الكثير من الدروس والعبر من المعاملة التي لقيها اللاجئون العراقيون في دول الجوار. وتدل الإحصاءات التي وفرها عدد من الحكومات في المنطقة على وجود نحو 1,8 مليون لاجئ عراقي رغم أن عدد اللاجئين المسجلين لدى مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين في عام 2009 لم يبلغ سوى 230 000 لاجئ. وقد يعزى هذا التباين في الأرقام إلى التضارب في البيانات وفي مصادر عمليات المسح، وإلى اختلاف التعريفات المعطاة لمصطلح 'لاجئ' وإلى إجراءات الاختيار التي تضطلع بها المفوضية. ومن الواضح أن الحكومات في المنطقة قد عالجت الوضع بقدر من السخاء والانفتاح تفتقر إليه غالباً مناطق أخرى من العالم، ولا سيما المناطق الأكثر ثراءً. هذا علماً بأن لا الأردن الذي يستضيف العدد الأكبر من اللاجئين العراقيين ولا الجمهورية العربية السورية التي تستضيف ثاني أكبر عدد منهم هما من الدول الموقعة على اتفاقية عام 1951، إلا أنهما استمرا في تطبيق سياسة الباب المفتوح أمام اللاجئين العراقيين، كما فتحا لهم أبواب نظامهما التعليمي الحكومي. وأتاح مرسوم ملكي صدر في الأردن عام 2007 لأطفال اللاجئين العراقيين الانتفاع بالمدارس مثلهم مثل المواطنين الأردنيين، وبصرف النظر عن وضعهم القانوني في البلاد (Winthrop and Ferris, 2010).

ويوفر السماح للاجئين بالانتفاع بالمدارس الحكومية الكثير من المزايا التي يُحرم منها اللاجئون القاطنون في المخيمات، كما أنه يتفادى الشرذمة في عمليات التخطيط

لا ينتفع اللاجئون الذين يعيشون في مخيمات إلا بفرص تعليم بدائية في كثير من الأحيان

الإطار 4.8: مشردو الداخل الخفيون في جمهورية الكونغو الديمقراطية

كثيراً ما يتجاهل راسمو السياسيات مشردي الداخل. فقد صيغت استراتيجية التعليم في جمهورية الكونغو الديمقراطية مثلاً استناداً إلى مفهوم 'التعافي والانتعاش بعد انتهاء النزاع' إلا أنها لا تتضمن سوى إشارة عابرة إلى مشردي الداخل كما تصف الخطر المتمثل في تجدد النزاع بأنه 'خطر متوسط'.

وتصعب المواءمة بين ما ورد أعلاه والتجارب التي عاشها زهاء 1,7 مليون شخص مشرد في الجزء الشرقي من البلاد حيث يظل العنف واسع الانتشار، إذ عجزت الحكومة وشركاؤها المقدمون للمعونة عن تقدير التمويل الضروري للتعليم في المناطق التي يقطنها المشردون كما عجزوا عن اعتماد استراتيجيات مرنة لبلوغ المشردين وإنصافهم وتقديم الدعم لهم في مجالي الصحة والتغذية. ويبدو أن الافتراض السائد هو أن هذه المسائل جميعها من اختصاص عمليات التخطيط الإنساني غير المهيأة لإجراء تخطيط تنموي طويل الأجل.

ونتيجة لهذا القصور في التخطيط، يتوقع من الأشخاص المشردين الذين خسر بعضهم كل ما يملك أن يمولوا تكاليف تعليم أطفالهم بأنفسهم، غير أن الرسوم المدرسية التي بلغت نحو 55 دولاراً لكل تلميذ في الفصل الدراسي الواحد في عام 2008 تسد باب التعليم أمام العديد من مشردي الداخل وغيرهم من الأشخاص. ويمكن تقليص هذه العوائق المالية عبر أنشطة تستهدف فئات معينة، إذ تسنى لمنظمة غير حكومية تعمل في إقليم كيفو الشمالي، وهو من أشد المناطق تأثراً بالنزاع، تحسين الانتفاع بالمدارس من خلال برنامج تم بموجبه توزيع 35 دولاراً في الشهر على الأسر التي تعاني من ضنك شديد. وتقوم منظمات غير حكومية أخرى بتوسيع فرص التعليم لتشمل الأطفال المشردين داخلياً في المنطقة بيد أنها تعاني من انعدام اليقين بشأن تمويل الأنشطة الإنسانية، إذ فشل مقدمو المعونة والحكومة في تضمين الاستراتيجية الوطنية الخاصة بقطاع التعليم الخطوط العريضة لخطة تمويل تستهدف مشردي الداخل.

المصادر: Bailey (2009); Davies and Ngendakuriyo (2008); Democratic Republic of the Congo Ministry of Education (2010); Holmes (2010); Karafuli et al. (2008); OCHA (2010*h*).

ويتيح للأطفال الانتفاع بمواد التدريس وبالمرافق المدرسية وهي مزايا يصعب الحصول عليها في مخيمات اللاجئين (الإطار 4.9). وفي الوقت نفسه، يثقل اللاجئون كاهل النظم التعليمية في كل من الأردن والجمهورية العربية السورية، وهي نظم كانت تخضع لضغوط حتى قبل تدفق هؤلاء اللاجئين. فبينما واصل الأردن التقدم بخطى حثيثة نحو تحسين الانتفاع بالتعليم ونوعيته، فإن واحداً من كل ثلاثة تلاميذ تقريباً يتسرب من المدارس قبل أن يتم الصف الثاني عشر كما يفتقر العديد من المعلمين إلى التدريب وتعاني أجزاء من البنى التحتية المدرسية من التداعي وثمة فوارق شاسعة بين التلاميذ تتصل بمستوى ثراء ذويهم (World Bank, 2009*c*).

وبالإمكان تتبع جذور الإجهاد الذي تعاني منه النظم التعليمية في الأردن والجمهورية العربية السورية بسبب أعداد اللاجئين إلى مشكلة أوسع نطاقاً تُعنى بإدارة شؤون اللاجئين وتتصل بتقاسم الأعباء. فبينما تحمّل البلدان مسؤوليات جمة نظراً لتطبيقهما مبادئ القانون الدولي الإنساني وقانون حقوق الإنسان، إلا أنهما لم يتلقيا سوى دعم محدود من بلدان أكثر ثراءً منهما (بما فيها بلدان منخرطة في العمليات العسكرية في العراق). وقد قامت مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين بتشييد مدرستين جديدتين في الجمهورية العربية السورية وبإعادة تأهيل خمس وستين قاعة درس كي تستقبل 3 300 تلميذ (UNHCR, 2010*f*)، ولكن ظلت ميزانية التعليم الوطنية السورية التي تتحمل أصلاً عبئاً يفوق طاقتها، تغطي جل التكاليف. وتتمثل المشكلة الأساسية على هذا الصعيد في افتقار نظام إدارة شؤون اللاجئين إلى آلية تمويل تتيح توزيع التكاليف على المجتمع الدولي استناداً إلى قدرة كل جهة على الدفع.

وتبرز تجربة الأردن بعضاً من التحديات الأوسع نطاقاً المرتبطة بتمويل تعليم اللاجئين. وقد زادت عدة جهات مانحة ثنائية دعمها للتعليم من أجل مواجهة مد اللاجئين العراقيين. وأدت الجهات المانحة للمعونة التي تعمل عبر مجموعة التعليم القُطرية التي تقودها اليونيسيف دوراً رئيسياً على صعيد تعبئة موارد التمويل التي ساهمت في تيسير إعفاء اللاجئين من الرسوم المدرسية، كما قامت مجموعة واسعة من المنظمات غير الحكومية بتوفير الدعم في مجال تدريب المعلمين والتعليم غير النظامي وبرامج الطفولة المبكرة (UNICEF, 2009f, 2010*g*). بيد أن انعدام اليقين أعاق عملية دمج اللاجئين في المدارس الحكومية الأردنية، فالاختلاف في تقدير الحكومة الأردنية والجهات المانحة لأعداد الأطفال العراقيين في النظام المدرسي لا يزال قائماً ويتسبب بقدر من انعدام اليقين على صعيد نظام التخطيط التربوي (Seeley, 2010). وثمة نوع آخر من انعدام اليقين أفضى إلى تراجع حاد في دعم الجهات المانحة المتوقع في الفترة 2010/2011 مرده جزئياً إلى أن الجهات المانحة قد قدّرت بأن العديد من اللاجئين سيعودون إلى ديارهم.

أتاح مرسوم ملكي صدر في الأردن عام 2007 لأطفال اللاجئين العراقيين الانتفاع بالمدارس مثلهم مثل المواطنين الأردنيين

ولا يبدو أنه ثمة قرائن قوية تدعم هذه التقديرات، إذ بيّنت استطلاعات رأي أجرتها مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين في عام 2010 بأن معظم العراقيين الذين عادوا إلى ديارهم قد ندموا على هذا القرار، مشيرين إلى المخاوف الأمنية والبطالة وتردي مستوى الخدمات (UNHCR, 2010*g*) كما أظهرت عمليات مسح مشابهة نظمت في الأردن أن جل العراقيين لا ينوون العودة إلى ديارهم (UNHCR, 2010*h*). وفي ظل هذا الوضع، قد يكون لفشل المجتمع الدولي في مواصلة تقديم الدعم عواقب وخيمة على تعليم أطفال اللاجئين العراقيين وعلى النظام التعليمي الأردني على حد سواء.

الإطار 4.9: إعادة بناء حياة اللاجئين العراقيين في الأردن

يجسد عبد الرحمن ابن الخمسة عشر ربيعاً قدرة الأطفال العراقيين على الصمود في وجه المحن وعزمهم على مواصلة التعليم رغم الصعاب. وتشهد تجربته التعليمية في الأردن على أهمية الفرص التعليمية التي تتوفر بفضل وفاء الحكومات بالتعهدات التي قطعتها على نفسها وتضافرها مع الأنشطة التجديدية التي تضطلع بها المنظمات غير الحكومية.

وقد انقلبت حياة عبد الرحمن رأساً على عقب بسبب العنف الطائفي، فهو ابن أسرة سنية كانت تقطن في منطقة ذات أغلبية شيعية في قرية الحصوة جنوب بغداد. وأضحت عائلته، مثلها مثل أسر سنية أخرى، هدفاً للميليشيات الشيعية، فقتل أحد أعمامه ولا يزال عمه الآخر في عداد المفقودين كما خضع والده للتعذيب. وشهد عبد الرحمن بأم عينه مقتل اثنين من جيرانه في انفجار قنبلة أصيب هو من جرائها بجراح بالغة.

ويعكف عبد الرحمن حالياً على إعادة بناء حياته في مدينة الزرقاء شرق العاصمة الأردنية عمان، فبعد أن فاتته سنتان دراسيتان، بات يدرس الآن في مركز من مراكز التعليم غير النظامي البالغ عددها 39 مركزاً والتي تديرها وزارة التربية والتعليم ومنظمة كويستسكوب غير الحكومية. وتوفر هذه المراكز ثلاث دورات تعليمية متسارعة مدة كل منها ثمانية أشهر يمكن بفضلها أن ينتقل التلاميذ من الصف الأول إلى الصف العاشر في غضون سنتين. وبإمكان التلاميذ استخدام الشهادات التي ينالونها للالتحاق بالتدريب المهني أو بالمدارس الثانوية. ومعظم تلاميذ مراكز كويستسكوب هم من الأردنيين الذين تسربوا من المدارس بيد أنها توفر التعليم أيضاً لنحو 000 1 عراقي. وقد أعطت هذه المراكز نتائج طيبة على صعيد التحصيل الدراسي، إذ يُكمل نحو 75% تقريباً من التلاميذ دورات التعلم التي يلتحقون بها.

وكانت طريق عودة عبد الرحمن إلى مقاعد الدراسة محفوفة بالصعاب، فهو لا يزال يعاني من جراحه ومن ذكريات أليمة للغاية حملها معه من العراق. ولما كانت أسرته رقيقة الحال، فإن منحاً نقدية صغيرة من مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين تسهم في تغطية تكاليف رحلته إلى المدرسة، كما أن سياسة الحكومة الأردنية المتمثلة في توفير التعليم بالمجان تجعل بالإمكان تحمل الكلفة المترتبة على التحاقه بالمدرسة. وينضح عبد الرحمن بالطاقة والطموح ويعمه شعور بالثقة يقول إنه ينبع من تجربته في المدرسة، ويضيف: 'لست متأكداً إن كنا سنعود إلى العراق في يوم من الأيام، ولكن، سواء عدنا أم بقينا هنا فإنني سأصبح مهندساً'.

وتساعد منظمة كويستسكوب والحكومة الأردنية عبدالرحمن على بناء حياته التي دمرها نزاع لم يكن له أي دخل في نشوبه، ورغم ذلك فإن الجهات المقدمة للمعونة التي يشارك بعضها في ذلك النزاع على نحو مباشر لم توفر سوى قدر محدود وغير منتظم من الدعم.

المصادر: Questscope (2010); UNESCO (2010*b*).

زيادة استحقاقات مشردي الداخل

لم يعتمد الكثير من الحكومات تشريعات وطنية بشأن حماية المشردين داخلياً

تكمن جذور بعض المشاكل التي تعتري حوكمة التعليم وتعترض سبيل مشردي الداخل في الأحكام الدولية ذات العلاقة. فبموجب المبادئ التوجيهية تقع على السلطات الوطنية مسؤولية تقديم العون والحماية للأطفال والنشء المشردين داخلياً. كما يؤكد المبدأ 23 حق مشردي الداخل في أن يكون التعليم 'بالمجان وإلزامياً في المستوى الابتدائي' وينص على توفير التعليم ما بعد الابتدائي 'حالما تسمح الظروف بذلك' (OCHA, 1998, p.12).

وإذا نحينا جانباً حقيقة أن العديد من الحكومات في البلدان المتأثرة بالنزاعات هي في حد ذاتها جزء من مشكلة التشريد، فإن ترجمة هذه الالتزامات إلى نتائج ملموسة يطرح بعض الإشكاليات التي تُعزى جزئياً إلى أن المبادئ التوجيهية لا تفرض واجبات ملزمة قانونياً على الحكومات كما تُعزى أيضاً إلى أن الكثير من الحكومات لم يعتمد تشريعات وطنية بشأن حماية المشردين داخلياً. ورغم وجود أشخاص مشردين داخلياً في خمسين بلداً على الأقل، فإن ثمانية عشر بلداً منها فقط تورد في قوانينها وسياساتها الوطنية إشارة إلى مشردي الداخل، كما أن ثلاثة فقط من البلدان العشرة التي تضم أكبر نسبة من المشردين داخلياً قد سنت قوانين في هذا الصدد (Ferris, 2010*a*, Ferris and Winthrop, 2010).

ومن شأن تعزيز الحماية الدولية أن يزيد استحقاقات الأشخاص المشردين داخلياً. وقد جرت خطوة تاريخية في الاتجاه السليم حين اعتمد الاتحاد الأفريقي في عام 2009 اتفاقية لحماية المشردين داخلياً في أفريقيا ومساعدتهم خلال مؤتمر قمة الاتحاد الأفريقي في كمبالا في أوغندا (African Union, 2009). وشكلت هذه الاتفاقية التي استندت إلى مبادئ الأمم المتحدة التوجيهية أول معاهدة ملزمة قانونياً تُعنى بمشردي الداخل وتشمل قارة بأسرها. وتنص الاتفاقية من حيث نطاقها وتغطيتها على طائفة واسعة من الحقوق الواجبة النفاذ قانوناً ومنها الحق في التعليم. ويمكن استخدام هذه الاتفاقية كنموذج تحتذي به مناطق أو بلدان أخرى في العالم بيد أن وقعها سيتوقف على مستوى التصديق عليها وتنفيذها. وستدخل الاتفاقية حيز النفاذ بعد أن تصدق عليها خمس عشرة دولة من الدول الثلاث والخمسين الأعضاء في الاتحاد الأفريقي، وقد وقع عليها حتى الآن تسعة وعشرون بلداً ولكن لم يصدق عليها سوى أوغندا وسيراليون (UNHCR, 2010i).

وكما هي الحال بالنسبة للاجئين فإن مستوى الحماية ومدى رسوخ الاستحقاقات القانونية التي يتمتع بها مشردو الداخل يتوقفان في نهاية المطاف على وجود قوانين وطنية وعلى إنفاذها. ويمكن استقاء الدروس من تجربة كولومبيا في هذا الصدد، إذ يعيش في كولومبيا ثاني أكبر تجمع لمشردي الداخل في العالم تنحدر النسبة الأكبر منهم من المناطق والفئات الاجتماعية الأشد تهميشاً. وصدر عن المحكمة الدستورية حكم ألزم الحكومات المتعاقبة في البلاد بمعالجة المشاكل التي يواجهها مشردو الداخل في ميدان التعليم وسائر الميادين الأخرى، وسُنت السياسات الرامية إلى تجاوز أوجه التفاوت بين مشردي الداخل وبقية السكان في شكل تشريعات مما أفضى إلى نتائج إيجابية هامة. ورغم أن بعض المشاكل لا تزال قائمة، إلا أن حالة كولومبيا تثبت أن من شأن الأحكام القانونية الإسهام في توسيع نطاق الفرص المتاحة وتمكين السكان المشردين داخلياً (الإطار 4.10).

توصيات: تجاوز العقبات التي تعترض سبيل توفير التعليم

يتحلى الأطفال وذووهم الواقعون بين براثن النزاعات المسلحة بعزيمة هائلة لا تلين في خضم سعيهم لإبقاء باب التعليم مفتوحاً، لذا فإن من حقهم أن يتوقعوا من المجتمع الدولي التحلي بالقدر ذاته من العزيمة. إلا أن هذا التوقع قد طال انتظاره حتى صار من باب الأماني، ذلك أن الدعم المنشود لم يأت في أكثر الأحيان. وبينما أثبت العديد من البرامج التي نفذتها الوكالات أن بالإمكان

فعلاً مواصلة الانتفاع بالتعليم حتى أثناء النزاعات، ثمة فكرة واسعة الانتشار تقول إن التعليم لا يشكل أولوية إنسانية رئيسية. وتتجلى هذه الفكرة في سياسة نظام المعونة الدولي ذاته. لاشك أن هذا النظام يشهد عموماً شحاً في التمويل ويفتقر إلى الآليات الضرورية لتقييم الاحتياجات، إلا أن معاناة قطاع التعليم كبيرة مقارنة بسائر القطاعات إذ لا يحظى سوى بنصيب ضئيل من إجمالي طلبات التمويل الواردة في النداءات الإنسانية كما لا تُخصص له سوى الحصة الأصغر من التمويل المقدم فعلاً لسد هذه الطلبات. وسواء كان النازحون من اللاجئين أو من المشردين داخلياً، فإن انتفاعهم بالتعليم الجيد النوعية قد يتقوض نظراً لاجتماع عاملين هما قلة التمويل وأوجه القصور التي تعتري الحوكمة. وسيتطلب تصحيح أوجه الفشل هذه اعتماد نهج وإصلاحات جديدة في أربعة مجالات رئيسية هي:

الإقرار بأهمية التعليم

إن تغيير عقلية الجهات المانحة للمعونة الإنسانية هو الشرط الأكثر صعوبة والأكثر أهمية للخروج بالتعليم من نفق النزاعات المسلحة المظلم بأمان، وهو أيضا المفتاح الذي سيتيح إجراء إصلاحات واسعة النطاق. لذلك يتعين بداية أن تكف الجهات المانحة للمعونة الإنسانية الدولية عن النظر إلى التعليم بوصفه شاغلاً هامشياً والبدء في اعتباره جزءاً من الضروريات الإنسانية الأوسع نطاقاً. فعندما تطول أوضاع الطوارئ، لا يحيا الأشخاص المتأثرون بالنزاع بالغذاء وبالماء وحدهما وإنما ينظرون إلى التعليم أيضاً بوصفه أولوية عاجلة. ويتعين على الحكومات ووكالات المعونة أن يعطوا التعليم في أوضاع الطوارئ الإنسانية المتصلة بالنزاعات الأهمية نفسها التي تعطيها إياه المجتمعات التي تخدمها هذه الوكالات، لا سيما أن أحد مبادئ الممارسات السليمة في تقديم المنح الإنسانية التي اعتمدتها الوكالات المقدمة للمعونة يطلب إلى المنظمات 'أن تكفل، إلى أقصى حد ممكن، المشاركة الملائمة للمستفيدين في تصميم الاستجابة الإنسانية وتنفيذها ورصدها وتقييمها' (Good Humanitarian Donorship, 2010). وسيفضي تطبيق هذا المبدأ إلى منح التعليم أولوية أكبر بكثير من تلك التي يتمتع بها حالياً.

ويعود الفضل الكبير في إعطاء التعليم مكانة على جدول أعمال الأنشطة الإنسانية إلى عمليات الترويج التي اضطلعت بها وكالات وشبكات كالشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم في حالات الطوارئ ومؤسسة إنقاذ الطفل واليونيسيف. وتشكل حملة 'إعادة كتابة المستقبل' التي تنفذها مؤسسة إنقاذ الطفل مثالاً على الجهود الناجحة في مجال الترويج (Dolan and Ndaruhutse, 2010) إلا أنه يتعين إشراك وكالات أخرى بما فيها اليونسكو ومفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين والبنك الدولي والمجموعة الأوسع من الشركاء في مجال التعليم للجميع على نحو أكثر فعالية في الدفع بشدة لصالح إدراج التعليم في سائر النداءات الإنسانية. وثمة حاجة إلى قدر أكبر وأشد من الترويج لتغيير عقلية العمل الإنساني السائدة وتسليط الضوء على فشل المجتمع الدولي في توفير الدعم الكافي للتعليم في الأوضاع المتأثرة بالنزاعات.

زيادة الموارد المالية

تُقدر الاحتياجات في مجال التعليم في معظم الحالات دون حجمها الحقيقي إلى حد كبير كما أن الطلبات التي تقدم استناداً إلى هذه التقديرات تحظى وعلى نحو منهجي بتمويل يقل عما هو مطلوب فعلاً. فضلاً عن ذلك فإن دورات الميزانية السنوية التي تستند إليها المعونة الإنسانية في معظمها تعرقل توفير خدمات التعليم واستمرارها بفعالية على المدى الطويل.

إن حل هذه المشكلة لا يتمثل في مجرد تحويل الموارد من أبواب أخرى إلى التعليم، وإنما يحتاج الأمر إلى علاج فعال ومستدام بغية وضع حد للنقص المزمن والمستمر في التمويل المخصص للتعليم في حالات الطوارئ. فعندما تكون طلبات التماس التمويل للتعليم أقل من المتوسط السائد بالنسبة للقطاعات الأخرى، يتعين اللجوء إلى التمويل الجماعي لزيادة التمويل المخصص للتعليم. وينبغي زيادة الموارد المخصصة لآليات مثل الصندوق المركزي لمواجهة الطوارئ والصناديق القُطرية لمواجهة الطوارئ والصناديق الإنسانية المشتركة من مستويات تمويلها الحالية البالغة نحو 730 مليون دولار إلى 2 مليار دولار سنوياً. كما ينبغي إصلاحها لإتاحة المجال لتوفير الدعم المتعدد السنوات على نحو مرن للبلدان التي تشهد نزاعات مطولة.

تثبت حالة كولومبيا أن من شأن الأحكام القانونية الإسهام في توسيع نطاق الفرص المتاحة وتمكين السكان المشردين داخلياً

وتدعو الحاجة إلى قدر أكبر من الشفافية على صعيد نظم الإبلاغ عن الأنشطة الإنسانية بهدف تيسير تتبع المعونة المخصصة للتعليم ولميادين أخرى. ومن الضروري أيضاً اعتماد آلية شبيهة بآلية الإبلاغ التي تطبقها الجهات المانحة الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية عبر نظام إبلاغ الدائنين التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وذلك تحت إشراف مكتب تنسيق الشؤون الإنسانية بالتعاون مع لجنة المساعدة الإنمائية من أجل كفالة الاتساق مع قاعدة البيانات التابعة للمنظمة.

إجراء تقييم ذي مصداقية للاحتياجات

تتضمن المبادئ المتصلة بالممارسات السليمة في تقديم المنح الإنسانية توصية بتخصيص التمويل الإنساني وفق الحاجة واستناداً إلى تقييم للاحتياجات. إلا أن نظام المعونة الإنسانية يفتقر إلى آليات واضحة سواء لتقييم الاحتياجات أو لتخصيص الموارد على أساسها. وتبرز المشاكل الناجمة عن ذلك على نحو واضح في ميدان التعليم.

وتتجلى أوجه القصور في الممارسات الحالية على جميع المستويات. فاحتياجات المجتمعات العالقة في النزاعات تخضع في أفضل الحالات لتقييم عشوائي حتى لدى مراعاة القيود التي لا مفر منها المتصلة بإجراء عمليات المسح في المناطق المتأثرة بالنزاع. ولا يغطي تقييم الاحتياجات الذي تجريه حالياً مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين في المخيمات التابعة لها على نحو منهجي التمويل الضروري المطلوب لبلوغ غايات محددة في مجال التعليم، فالبيانات التي يتم جمعها والمتعلقة باللاجئين القاطنين في المجتمعات المستضيفة جزئية ومشرذمة إلى حد كبير كما أن المعلومات المتاحة بشأن احتياجات مشردي الداخل في مجال التعليم محدودة جداً.

الإطار 4.10 الحقوق القانونية عامل مهم في ضمان حق التعليم للمشردين داخليا: حالة كولومبيا

تتمتع كولومبيا التي تستأثر بالعدد الأكبر من السكان المشردين داخلياً في العالم بأقوى إطار تشريعي على الأرجح لحماية المدنيين المشردين وإتاحة انتفاعهم بالخدمات الأساسية، بما فيها التعليم. فما مدى فعالية القانون في التصدي لأزمة التشريد هذه؟

لطالما شكل التشريد أحد خصائص النزاع المسلح في كولومبيا، إذ أدت عمليات القتل العشوائي والهجمات والترهيب على يد جيوش المغاورين وقوات الميليشيات وتجار المخدرات إلى تشريد ما يربو على 3 ملايين نسمة نزح معظمهم من مناطق ريفية نائية إلى مراكز حضرية، ويشكل هذا العدد قرابة 7% من مجموع سكان البلاد. ولا يعيش مشردو الداخل في كولومبيا في مخيمات للاجئين وإنما يستقر معظمهم في مستوطنات حضرية غير رسمية لا يتمتعون فيها سوى بخدمات متدنية في مجالات التعليم والرعاية الصحية والتغذية وإمدادات المياه. ويقل عمر ما يربو على نصف السكان المشردين عن 18 عاماً.

وأدت الإجراءات التي اتخذتها المحكمة الدستورية في كولومبيا إلى تحريك الجهود الرامية إلى تعزيز حقوق المشردين داخلياً واستحقاقاتهم، إذ رأت المحكمة بأن الأحكام التي وضعتها الحكومة لا ترقى إلى مستوى التزاماتها القانونية، فأصدرت حكماً في عام 2004 أفضى إلى إعداد خطة وطنية للمشردين داخلياً وإلى إقامة النظام الوطني المشترك بين الوكالات لإيلاء السكان المشردين عناية متكاملة كما اعتُمدت تشريعات جديدة في مجال التعليم. وصار يحق للأطفال المشردين أن يتمتعوا بموجب القانون الكولومبي بالتعليم المجاني وصار يتعين على المدارس قبولهم من دون أن تطلب الحصول على إثبات بأنهم تلقوا التعليم في السابق.

وقد أدت هذه الاستحقاقات الجديدة إلى تحسين ملموس في الوضع التعليمي للمشردين، إذ تظهر بيانات وزارة التعليم وجود زيادة ثابتة في نسبة المشردين داخلياً الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و17 عاماً الملتحقين بالمدارس، حيث ارتفعت هذه النسبة من 48% في عام 2007 إلى 86% في عام 2010.

ولكن رغم هذه المكاسب، ظل مشردو الداخل في كولومبيا يواجهون صعوبات جمة. فالقدر الكبير من الحماية القانونية الذي يتمتعون به لم يخل من مشاكل ومنها المشاكل التي ظهرت على صعيد ترجمة حقوقهم الاسمية إلى استحقاقات فعلية. كما تعاني عمليات التخطيط في العديد من البلديات من سوء التنسيق وتدني القدرات ومن قلة الإرادة السياسية في بعض الحالات. وقد تعهدت الحكومة الجديدة التي انتخبت في عام 2010 بتعزيز الدعم في هذا المضمار إلا أنها تواجه تحديات سياسية وإدارية جمة يتصل بعضها بالصعوبات التي يواجهها مشردو الداخل على صعيد تسجيل وضعهم، إذ كثيراً ما يكافح المشردون من أجل إثبات أهليتهم للبرامج التي تستهدف فئات معينة بما فيها البرامج المنفذة في ميدان التعليم. فضلاً عن ذلك فإن الاستحقاقات القانونية لا تلغي بشكل آلي الآثار المترتبة على الفقر والتهميش، فالكثير من مشردي الداخل يبدأون تعليمهم متأخرين ويرسبون كما يتسربون من المدارس مبكراً. وتقدر إحدى الدراسات بأن 51% من النشء المشردين داخلياً ملتحقين بالمدارس الثانوية مقارنة بنسبة تبلغ 63% في صفوف النشء غير المشردين داخلياً وهي أرقام لا تعبر عن وجود مشاكل في مجال التعليم فحسب، وإنما تظهر أوجه الحرمان الأوسع نطاقاً التي يعاني منها المشردون داخلياً.

المصادر: Birkenes (2006); Cepeda Espinosa (2009); Ferris (2010*b*).

يتعين اللجوء إلى التمويل الجماعي لزيادة التمويل المخصص للتعليم

وقد اعتمدت مجموعة التعليم مؤخراً خطوطاً توجيهية جديدة لإجراء عمليات تقييم الاحتياجات (Global Education Cluster, 2010*a*)، وبينما تصب هذه الخطوة في الاتجاه السليم إلا أنه ثمة عيوب تعتري هذه الخطوط التوجيهية، إذ تعجز بصفة خاصة عن أن تحدد بالوضوح الكافي مجموعة من المؤشرات الأساسية، بما فيها الأعداد التقديرية للأطفال والنشء الذين يتعين إنصافهم وفئاتهم العمرية وجنسهم وأنماط تشريدهم وأعداد المعلمين المطلوبة والبنى التحتية الضرورية بغية الاسترشاد بها في تقدير التمويل اللازم لبلوغ غايات محددة زمنياً.

وتتمثل إحدى الأولويات الفورية في إعداد إطار يتسم بقدر أكبر من المنهجية ويوجه نحو تحديد التمويل الضروري المطلوب لبلوغ أهداف محددة بوضوح في مجال التعليم تشمل إنصاف المجموعات التي تم إهمالها ولا سيما المشردون داخلياً. ويتعين على مجموعات التعليم أن تضطلع بدور قيادي لتنسيق الجهود الرامية إلى ربط نظم المعلومات بتقييم الاحتياجات المالية والعمل مع الوكالات المتخصصة بما فيها معهد اليونسكو للإحصاء بغية إعداد مجموعة رئيسية من المؤشرات التعليمية بهدف تحديد الاحتياجات. ويتعين على هذه المجموعات أيضاً تنسيق عملها مع الوكالات الإنسانية ذات الخبرة في إجراء عمليات التقييم في قطاعات أخرى في أوضاع الطوارئ والاستفادة من خبرة اليونسكو وغيرها من الوكالات من أجل إعداد نماذج لتقدير التكاليف المترتبة على توفير التعليم.

التفويض في مجال الإصلاح وترتيبات الحوكمة

لا تصلح نظم الحوكمة المستخدمة حالياً لحماية الحق في التعليم الذي يتمتع به أشخاص شردتهم النزاعات. وتوفر اتفاقية عام 1951 المتعلقة باللاجئين قدراً رفيعاً من الحماية القانونية، بيد أن العديد من الدول لم توقع عليها. ويقدم بعض هذه الدول إما الحد الأدنى من الدعم للاجئين أو يعاملهم كمهاجرين غير شرعيين، مما يحرم العديد منهم من حقهم في التعليم. وهناك في المقابل دول أخرى توفر مستويات مرتفعة من الدعم للاجئين ومنها الأردن التي يورد هذا التقرير تجربتها التي أتاحت للاجئين العراقيين الانتفاع بالمدارس الحكومية، ويقدمها كنموذج يمكن إتباعه على نطاق أوسع.

ويتعين على جميع الحكومات التوقيع على اتفاقية عام 1951 المتعلقة باللاجئين وعلى البروتوكول الملحق بها الصادر عام 1967. ولكن سواء تم التوقيع عليهما أو لم يتم، فإن على الدول المستضيفة للاجئين السعي لتمكينهم من الانتفاع بفرص التعليم على نحو يتماشى مع التزاماتها في مجال حقوق الإنسان وأهداف التعليم للجميع.

ومن شأن اعتماد قوانين وسياسات وطنية أن يعزز حق الأشخاص المشردين في الانتفاع بالتعليم. وينبغي أن تفكر جميع البلدان ذات الأعداد الكبيرة من المشردين داخلياً في أن تعتمد على نحو مبكر نُهجاً كالنهج الذي

رسخه القانون الكولومبي الصادر عام 1997 بشأن التشريد الداخلي والتدابير اللاحقة التي اتخذتها المحكمة الدستورية الكولومبية في هذا الصدد. ولما كان التحرك على المستوى الإقليمي قادراً على الإسهام إلى حد كبير في حماية الأشخاص المشردين داخلياً، فإن على الحكومات الأفريقية أن تصدق على نحو عاجل على اتفاقية كمبالا لحماية المشردين داخلياً في أفريقيا ومساعدتهم، كما أن على هيئات إقليمية أخرى النظر في اعتماد تشريعات مشابهة.

وبوجه أعم، عانى توفير التعليم للاجئين والمشردين من ضعف تحديد المسؤوليات. فالافتقار إلى وكالة ذات تفويض شامل لدعم المشردين داخلياً ينم عن وجود فجوة كبيرة في البنيان الدولي. وتقود منظمة اليونيسيف بحكم الأمر الواقع وفي إطار الأمم المتحدة توفير الدعم لتعليم المشردين داخلياً كما تؤدي مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين هي أيضاً دوراً في هذا الصدد. وتوجد مبررات قوية لمنحها تفويضاً أوسع نطاقاً مشفوعاً بالتمويل الضروري لحماية كل من مشردي الداخل واللاجئين في المخيمات وفي المجتمعات المستضيفة لهم. ولكن بالنظر إلى ضعف تجربة المفوضية ومحدودية قدرتها في مجال توفير التعليم والخبرة التي تتمتع بها اليونيسيف في هذا المجال فثمة ما يبرر منح الوكالتين ولاية مزدوجة في مجال التعليم على أن تتضمن تحديداً واضحاً للمسؤولية والمساءلة فيما يتعلق بتوفير التعليم الجيد النوعية.

إن حماية المشردين والحفاظ على حقهم في التعليم مسؤولية دولية ومصلحة عامة عالمية. ولا مفر من القول إن البلدان الغنية تخفق في تمويل حصتها العادلة من الكلفة المترتبة على ذلك وإن عليها أن تتحمل حصة أكثر إنصافاً من العبء العالمي المتمثل في توفير التعليم للمشردين. ■

إن حماية المشردين والحفاظ على حقهم في التعليم مسؤولية دولية

الفصل 5
إعادة بناء التعليم فرصة لجني ثمار السلام

© Ismael Mohamad/ UIP/ GAMMA

أطفال يطلون برأسهم من خيمة استخدمت بديلا لقاعة الدرس بعد أن دمر هجوم إسرائيلي مدرستهم في غزة عام 2009

المقدمة 221

الشروع بالعمل في مرحلة مبكرة ومواصلته طوال الشوط اللازم 222

تعزيز ثقافة السلام والتسامح..... 240

عندما يتوقف القتال، يمكن للتعليم أن يقوم بدور أساسي في إعادة زرع الأمل في القلوب والطمأنينة في النفوس وبناء الثقة بالدولة وإرساء أسس السلام. لكن الفجوة بين المعونة الإنسانية القصيرة الأجل والمعونة الإنمائية الطويلة الأجل تقوض جهود إعادة البناء. وتضيع فرص جني ثمار السلام في وقت مبكر من خلال التعليم. يضع هذا الفصل خطة لإصلاح البنية الأساسية لنظام المعونة ويدعو بالحجة والبرهان إلى ضرورة إدماج التعليم في خطط بناء السلام الأوسع نطاقاً. ومن شأن إصلاح السياسات في مجالات مثل إعداد المناهج الدراسية ولغة التدريس أن يحرر طاقات التعليم من عقالها من أجل بناء مجتمعات تنعم بالسلام والتسامح والانفتاح.

المقدمة

صحيح أن التعليم لا يؤدي إلى اندلاع الحروب ولا يضع حداً لها، إلا أن النظم التعليمية كثيراً ما تسهم في تهيئة الظروف الميسرة لقيام نزاع مسلح، كما أنها قادرة على الإسهام في إقامة مجتمعات مسالمة أكثر تماسكاً وأقدر على المقاومة، وهذا ما يساعد على تفادي العودة إلى دائرة العنف.

إن إعادة بناء التعليم في أوضاع ما بعد النزاع العنيف يضع الحكومات في مواجهة تحديات كبرى. وتؤدي الحكومات في أوضاع ما بعد النزاع عملها دائماً في جو من عدم الاستقرار وانعدام اليقين على الصعيد السياسي. وكثيراً ما تكون مستويات الثقة متدنية بل قد تكون شرعية الحكومة ذاتها مثاراً للتشكيك، وذلك في ظل أخطار اندلاع العنف من جديد في أي لحظة. وإذ ترث السلطات في أوضاع ما بعد النزاع بنى مدرسية متهالكة، فإنها تكون مضطرة إلى الشروع في عملية لإعادة البناء دون أن تملك الموارد المالية الكافية، مع وجود نقص مزمن في توافر المعلمين المدرَّبين ووجود قدرات إدارية محدودة. وبالإضافة إلى هذه القيود، تواجه الحكومات في أوضاع ما بعد النزاع طلبات متزايدة من جانب الجمهور. وبالنسبة إلى الآباء الذين يعتبرون أن الحرب قد أضرت بتعليم أطفالهم، يظهر التعليم في نظرهم، في الغالب، كجزء هام – بل أهم جزء – من ثمار عودة السلام. ومن شأن الإخفاق في إتاحة إمكانية قطف هذه الثمار أن يعيد إشعال فتيل التوترات الاجتماعية التي سبق أن غذّت قيام النزاع الذي تخلص منه البلد توا.

وثمة فرص للتصدي لكل تحد من هذه التحديات. ويمثل توفير التعليم بوصفه إحدى ثمار عودة السلام، أضمن وسيلة لتعزيز شرعية الحكومة، ولتزويد الشباب بآفاق مستقبلية واعدة، ولترسيخ دعائم سلام دائم. كما أنه يشكل واحداً من أكثر الأمور وضوحاً للعيان من بين ما يمكن أن تفعله أي حكومة في أوضاع ما بعد النزاع للتدليل على أن البلد يسير في طريق جديد. فالتعليم هو نوع من الخدمات العامة التي تمس تقريباً حياة كل مواطن. وفي حين أن جوانب أخرى من جوانب قضايا الحكم – مثل صياغة دستور جديد، أو إصلاح نظام الخدمة العامة أو نظام التصويت – يمكن أن تبدو بعيدة عن واقع حياة الكثير من عامة الجمهور، يلتصق قطاع التعليم بالسكان وبحياتهم. فالأنشطة والجهود التي تبذل أو لا تبذل في هذا القطاع تتيح للآباء معرفة ما إذا كان أطفالهم في المدارس، كما تتيح للمجتمع المحلي أن يلاحظ ما إذا كانت البنى المدرسية تتحسن أم لا، بينما يختبر الشباب مباشرة ما إذا كانوا يتلقون تعليماً يهيئهم لمستقبل أفضل. ولهذه الأسباب كلها، يُعد إعادة بناء التعليم عنصراً أساسياً من جهود إعادة البناء التي تُبذل على نطاق أوسع (انظر النص المعنون "إسهام خاص").

وبإمكان التعليم، بوجه أعم، أن يكون جزءاً من عناصر عقد اجتماعي أشمل تلتزم في إطاره الحكومات بمعالجة أوجه التفاوت الاجتماعي والاقتصادي. وكما أن بإمكان المدارس أن تكون أحياناً مصدراً للتفاوت في الانتفاع بالفرص، فإنها يمكن أن تصبح أيضاً مصدر قوة للحراك الاجتماعي ولتحقيق مزيد من الإنصاف حين تكون هناك سياسة تعليمية توجه نحو مسار جديد.

ولا يعتبر إصلاح التعليم عادة أولوية في عمليات إعادة البناء في ظروف ما بعد النزاع. ولا تزال معظم الحكومات والجهات المانحة تعتبر التعليم نشاطاً من أنشطة القطاع الاجتماعي أكثر مما تعتبره جزءاً من مهام بناء السلام. وهذا يعني أن هذه الأطراف كانت بطيئة في استخلاص العبر من صفحات التاريخ. فابتداءً من البوسنة والهرسك، ومروراً برواندا والسودان وفي حالات عديدة للنزاع في شتى أنحاء العالم، عملت المدارس على تعزيز عوامل الشقاق الاجتماعي والإثني والديني، مما مهد الطريق لتفشي المواقف والمعتقدات التي تؤدي إلى العنف.

إسهام خاص:
التعليم سبيل إلى السلام

بالنسبة إلى أي أمة تنهض من جديد، ليس هناك ما هو أهم من توفير التعليم للأطفال. وإذا أردنا السلام والعدل والتمتع بالوظائف والرخاء وأردنا لشعب ما أن يتحلى أفراده بالإنصاف والتسامح إزاء بعضهم البعض، فليس هناك من مكان آخر للشروع فيه بهذا المسعى، غير المدرسة.

فعندما بدأنا بإعادة بناء بلدنا في أواخر التسعينيات من القرن الماضي، كانت هناك أمور كثيرة قد تحطمت.

فكنا نحتاج إلى مؤسسات جديدة والقيام باستثمارات جديدة وسن قوانين جديدة، لكننا كنا نعلم أن عملية إعادة البناء كان ينبغي أن تبدأ انطلاقاً من مدارسنا. فكان التعليم بالنسبة إلى شعبنا جزءاً من 'عوائد' السلام. وقد أعرب أفراد هذا الشعب عن أولوياتهم من خلال المشاركة في العمل على إعادة بناء المدارس وإعادة بناء النظام التعليمي.

ولقد عملنا منذئذ في تيمور – ليشتي بجد من أجل تعزيز نوعية نظامنا التعليمي. ونعتقد أن القصد من التعليم لا يقتصر على مجرد إلحاق الأطفال بالمدارس، وإنما يعني تزويدهم بالمهارات التي يحتاجون إليها للانتفاع بمستقبل أفضل. وبالطبع، فإن التعليم وحده لا يكفي، إذ إننا نحتاج أيضاً إلى استحداث وظائف للشباب تستند إلى المهارات. ومع ذلك، فأن التعليم يتضمن ما هو أكثر من مهارات ووظائف. فهو وسيلة لتزويد الآخرين بالروابط القوية وغير المادية – المتمثلة في روابط الاحترام والتسامح والقيم المشتركة – التي تشد قوام المجتمعات.

وتتمثل إحدى الرسائل الرئيسية التي يتضمنها *تقرير اليونسكو العالمي لرصد التعليم للجميع*، في أن بإمكان التعليم أن يكون قوة للحيلولة دون نشوب النزاعات، ولإعادة بناء البلدان بعد النزاع، ولبناء السلام. وإنني أؤيِّد هذه الرسالة من صميم قلبي. ومع ذلك، فما أكثر الحالات التي يُعتبر فيها التعليم أمراً جانبياً في برنامج المهام المطلوبة في أوضاع ما بعد النزاع. والأدهى من ذلك أن النظم التعليمية تيسر أحياناً استمرار نفس أشكال التحيز ونفس المواقف التي تغذي العنف.

إننا نحتاج إلى أن نعيد النظر في مواقفنا. ففي عالم اليوم الذي تتنازعه دعاوى الإيمان والهوية واللغة، يمكن للتعليم أن يجمعنا في ظل مبدأي الاحترام والتسامح إزاء بعضنا البعض. وإننا نطمح في تيمور– ليشتي إلى أن نجعل التعليم وسيلة لتعزيز التفاهم والتلاحم الاجتماعي والأمن البشري. فما من سبيل أضمن من ذلك إلى إرساء صرح السلام.

الدكتور جوزيه راموس– هورتا
الحائز على جائزة نوبل للسلام لعام 1996
رئيس جمورية تيمور– ليشتي الديمقراطية

إن التعليم قد لا يفضي بصورة مباشرة إلى نشوب النزاعات المسلحة، لكن بمقدور النظم التعليمية أن تسهم إسهاما خطيراً في تكوين الآراء التي تجعل المجتمعات أميل بهذا القدر أو ذاك لممارسة العنف أو لاستهجانه. ولا يبالغ المرء كثيراً إذا قال إن مستقبل أي بلد سيتسم بالسلام والرخاء والتماسك بقدر ما يسمح به نظامه التعليمي. فإذا كان مواطنو المستقبل يتلقون تعليماً يشجع على التسامح واحترام الآخرين وتقدير الهويات المعقدة التي تتشكل منها المجتمعات المتعددة الإثنيات، لن يلقى دعاة العنف القائم على التزمت والنزعات الشوفينية وعدم الثقة في "الآخر" كثيراً من الآذان الصاغية. ولذلك ينبغي أن يُعتبر التعليم عنصراً أساسيا في جدول مهام بناء السلام على النطاق الأوسع.

وينقسم هذا الفصل إلى قسمين، يركز أولهما على إعادة بناء النظام التعليمي في أوضاع ما بعد النزاع، وهو مجال ينبغي للحكومات الوطنية أن تضطلع فيه بدور القيادة، غير أن على الجهات المانحة للمعونة أن تضطلع فيه بدورها أيضاً. وثمة ما يدعوها إلى القيام بذلك لأن بإمكان المعونة أن تبطل مفعول القيود التي تواجهها الحكومات في أوضاع ما بعد النزاع فيما يتعلق بالشؤون المالية والتقنية وبالنقص على صعيد القدرات البشرية. ومما يدعو الجهات المانحة أيضاً إلى العمل في هذا المجال هو أن الاستثمار في بناء السلام هو استثمار من أجل الحيلولة دون الرجوع إلى أوضاع العنف، مع كل ما يستتبع ذلك لاحقاً من عمليات نزوح للبعض وانعدام في الأمان ومن طلب على المساعدات الإنسانية. غير أنه لا توجد وصفات سريعة المفعول لاستخدامها في عمليات إعادة بناء النظم التعليمية. والرسالة الرئيسية الموجهة إلى الجهات المانحة والتي تُستخلص من حالات النجاح هي أنه ينبغي "الشروع بالعمل في مرحلة مبكرة ومواصلته طوال الشوط اللازم".

أما القسم الثاني من الفصل، فيتناول التحديات التي يواجهها التعليم في عملية إعادة البناء في الأجل الأطول. فكل وضع يختلف عن غيره، ويواجه كل بلد مشكلات معقدة ينبغي أن يعالجها. وتتمثل نقطة الانطلاق بالنسبة إلى الحكومات الوطنية والجهات المانحة في الاعتراف بأهمية التعليم، وفي وضع تصور تقديري للكيفية التي ستتجسد بها الإصلاحات في أوضاع ما بعد النزاع. □

إن مستقبل أي بلد سيتسم بالسلام والرخاء والتماسك بقدر ما يسمح به نظامه التعليمي

الشروع بالعمل في مرحلة مبكرة ومواصلته طوال الشوط اللازم

لقد خلصت اللجنة إلى استنتاج مفاده أن سوء الإدارة لسنوات عديدة وتفشي الفساد والتنكر لحقوق الإنسان الأساسية كلها عوامل أدت إلى قيام الأوضاع التي جعلت نشوب النزاع أمراً لا مفر منه.
– لجنة الحقائق والمصالحة في سيراليون
(TRC Sierra Leone, 2004, vol. 1, p. 10)

إن الدولة هي مفهوم مجرد بالنسبة إلى معظم رعايا سيراليون، ولقد وضعت الحكومة المركزية نفسها في موقف لا صلة له بحياتهم اليومية. ويتطلب تقويم هذا القصور في الالتزام إجراء إصلاح شامل في ثقافة الحكم.
– لجنة الحقائق والمصالحة في سيراليون
(TRC Sierra Leone, 2004, vol. 2, p. 8)

إن هذا التقييم الذي صدر عن لجنة الحقائق والمصالحة في سيراليون بعد الحرب الأهلية التي شهدها البلد يعبر تعبيراً بليغاً عن الكيفية التي أدى بها إخفاق الدولة في أداء دورها إلى تهيئة الظروف لاندلاع العنف. ويسلط التقييم الضوء على الأهمية الحاسمة لعملية إعادة بناء الدولة بغية إعادة تأكيد جدواها. ويمثل الشروع في مرحلة مبكرة بالعمل في مجال التعليم ومواصلة هذا العمل أحد أنجع السبل التي يمكن أن تتبعها الحكومات في أوضاع ما بعد النزاع من أجل تقويم ما وصفته اللجنة بـ " القصور في الالتزام"، ومن أجل صياغة عقد اجتماعي جديد. ولا توجد، بالنسبة إلى أي عقد اجتماعي، موضوعات أخرى كثيرة تتسم بقدر من الأهمية الأساسية أكبر مما تتسم به مسألة مسؤولية الدولة في تأمين حق جميع المواطنين في الانتفاع بالتعليم.

وتعتمد عملية إعادة البناء بعد أوضاع النزاع، في نهاية المطاف، على ما يُحرز من نجاح في بناء السلام وبناء الدولة. فينبغي التقدم على كلا الجبهتين. وتتضمن عملية إعادة بناء السلام النظر إلى ما هو أبعد من الإنهاء المباشر للنزاع كي تشمل معالجة أسباب العنف في جذوره، وتحقيق الاستقرار، واستحداث آليات كفيلة بإدارة النزاع دون اللجوء إلى العنف (DFID, 2010*a*). فالقصد هو أن تشيع الحكومة في نفوس المواطنين الثقة فيها وأن تيسر مشاركتهم في ما تبذل من جهود. ومع أن عملية إعادة بناء الدولة عملية مختلفة، فإن لها صلات بعملية بناء السلام. فالقصد منها هو استحداث نظم الحوكمة والمؤسسات الكفيلة بتوفير الأمن والعدل والخدمات الأساسية ونظم التمثيل والمساءلة التي تقوم عليها شرعية الدولة في نهاية الأمر (Whaites, 2008 ؛OECD, 2010h).

وبإمكان التعليم أن يقوم بدور أساسي في أي عملية لبناء السلام وبناء الدولة ابتداء من مرحلة التسوية السلمية. ويمكن أن تشكل اتفاقات إحلال السلام إشارة إلى أن الحكومة تسير في طريق جديد من خلال إدراج مسألة التعليم ضمن عملية أوسع نطاقاً ترمي إلى معالجة أشكال

الغبن الحقيقية أو الأشكال التي تُعتبر غبناً والتي تكمن وراء نشوب العنف، وذلك باتباع سياسات أكثر شمولاً. ومن الأمثلة على ذلك ما حدث في غواتيمالا حيث اعترفت اتفاقات السلام التي أنهت الحرب الأهلية التي طال أمدها، بأن السكان الأصليين قد تعرضوا 'للتمييز والاستغلال والظلم من جراء منشئهم وثقافتهم ولغتهم' (United Nations, 1995, p. 2). وجرى الالتزام على وجه الخصوص بمعالجة هذا الإرث من خلال إصلاح النظام التعليمي (الإطار 5.1). أما في إندونيسيا، فقد كان السبب الذي أشعل فتيل التمرد الذي دام في منطقة اتشيه طوال ثلاثة عقود حتى عام 2005، يعود جزئياً إلى شواغل تتعلق بأن الإقليم كان يُحرم من قسم كبير من عوائد ثرواته المعدنية. وهنا أيضاً، تضَمَّن الاتفاق بين الحكومة وحركة اتشيه الحرة بنوداً تتعلق بالتعليم، ويشتمل على الالتزام بزيادة الجزء الذي يُنفق على إقليم من عوائد ثروته المعدنية (Pan, 2005). واعترف الاتفاق أيضاً بأن المطالبات بتأمين مزيد من الإنصاف في تقاسم الإيرادات كانت ترتبط بالاعتقاد بوجود أشكال من الغبن في تمويل التعليم وغيره من الخدمات الأساسية.

وتُعد إعادة بناء التعليم جزءاً أساسياً من جدول الأعمال الأوسع نطاقاً والخاص بإعادة بناء الدولة. وتكون جداول الأعمال من هذا النوع في أي مجتمع يمر بمرحلة ما بعد النزاع مكتظة بالمهام. فتندرج قضايا إصلاح قوى الأمن وتعزيز آليات المساءلة وتغيير الدستور وغيرها من القضايا الهامة، في عداد أبرز الأولويات المباشرة بالنسبة إلى المعنيين برسم السياسات. غير أن لدى الكثير من المواطنين اهتمامات مباشرة بقدر أكبر، يتمثل أحدها في إلحاق أطفالهم بالمدارس. ولعل مجال التعليم يوفر للحكومات في أوضاع ما بعد النزاع الفرصة أكثر مما يوفرها أي مجال آخر لكي تثبت بشكل مبكر أن السلام سيفضي إلى تحقيق تحسينات ملموسة في نوعية الحياة.

وبطبيعة الحال، فإنه لا يمكن القيام بين ليلة وضحاها بإصلاح جميع أشكال القصور المتراكمة في النظام التعليمي الذي ترثه أي حكومة في أوضاع ما بعد النزاع. وكما هو الحال في مجالات أخرى، يشكل إصلاح إدارة التعليم عملية معقدة تستغرق وقتاً طويلاً. وإذا كان الانتقال من نظام يوفر تعليماً رديء النوعية ولا يصل إلى الكثير من السكان، إلى نظام يوفر تعليماً جيداً ومتاحاً للجميع يمثل تحدياً صعباً أياً كانت الظروف، فإن صعوبة هذا التحدي تتضاعف في أوضاع ما بعد النزاع. غير أن التعليم يتيح فرصاً لإحراز مكاسب سريعة من شأنها أن تعزز شرعية الحكومة في المراحل الأولى التي تعقب أوضاع النزاع وذلك من خلال الاستجابة لطلب الجمهور.

وكثيراً ما لا يجري تقدير مدى أهمية هذا الطلب بالقدر الكافي في سياق التخطيط لإعادة البناء في أوضاع ما بعد النزاع، وهو ما يحدث أيضاً في حالات المساعدة الإنسانية الطارئة. ففي تيمور – ليشتي، ما كاد اتفاق السلام يتم حتى كان آلاف المتطوعيين قد سارعوا إلى 'جمع الأطفال معاً'، وإصلاح سقوف مباني المدارس، وإزالة النفايات في مئات المباني المدرسية التي كانت أهدافاً للقنابل الحارقة، وتوزيع الكتب والورق وأقلام الرصاص والوجبات المدرسية، والعمل كمعلمين' (World Bank, 2000, p. 4). أما في أفغانستان، فقد خلص أحد استطلاعات الرأي إلى أن الناس كانوا يعتبرون أن فتح مدارس الفتيات وتحسين النظام التعليمي عموماً يشكلان معاً واحداً من أهم ثلاثة مؤشرات تدل على حدوث تغير إيجابي (Rene, 2010). ويواجه المهجرون الذين يعودون إلى منازلهم صعوبات في مجالات عديدة، بضمنها مجالات الصحة والتغذية والحصول على الماء. بيد أن استقصاء أجري في جنوب السودان بين المهجرين العائدين بيَّن أن التعليم كان يعتبر دائماً مسألة على درجة عالية من الأولوية (Pantuliano et al., 2007).

إن التعليم يتيح فرصاً لإحراز مكاسب سريعة من شأنها أن تعزز شرعية الحكومة في المراحل الأولى التي تعقب أوضاع النزاع

الإطار 5.1: اتفاقات السلام في غواتيمالا: الاعتراف بضرورة وجود تعليم استيعابي

أدت المفاوضات التي جرت طوال الفترة من عام 1991 إلى عام 1996 بشأن اتفاقات السلام إلى وضع حد للحرب الأهلية التي دامت ستاً وثلاثين سنة. وقد اعترفت هذه الاتفاقات صراحة بأشكال الغبن التي كان يتعرض لها السكان الأصليون والتي كانت وراء استمرار النزاع، وحددت التزامات واسعة النطاق بشأن معالجة الإرث الذي كان يتمثل في انعدام المساواة والتهميش الاجتماعي والاستبعاد السياسي. وتضمنت هذه الالتزامات أيضاً التوسع في التعليم المتعدد اللغات والمشترك بين الثقافات، وزيادة الموارد المستخدمة لصالح السكان الأصليين.

واضطلعت المشاورات المستفيضة مع منظمات السكان الأصليين بدور سياسي هام في محادثات السلام. فقد أزاحت الستار عن أشكال الظلم التي كانت قائمة منذ وقت طويل، وأثارت نقاشاً عاماً وأفضت إلى اعتماد ترتيبات مؤسسية ترمي إلى منح السكان الأصليين إمكانية التعبير عن آرائهم بشكل أقوى. وأدت الإصلاحات التي أجريت على أثر الاتفاقات إلى وضع استراتيجيات مفصلة لتعزيز اللامركزية في إدارة المدارس وذلك من خلال توسيع نطاق البرنامج الوطني للإدارة الذاتية في مجال تنمية التعليم، وللتوسع في مجال التعليم المشترك بين الثقافات والثنائي اللغة.

وبحلول عام 2008، كان البرنامج الوطني للإدارة الذاتية في مجال تنمية التعليم، بعد أن تم توسيع نطاقه، يشمل 000 465 طفل يعيش معظمهم في مناطق فقيرة تقطنها أغلبية من السكان الأصليين. بيد أن المدارس كانت تعاني من نقص في التمويل ونسبة عالية من تنقلات المعلمين. وكان أحد أسباب النقص في التمويل يتمثل في فشل الحكومات المتعاقبة في زيادة الإيرادات وفي اعتماد التدرج في الإنفاق الحكومي. وعلى الرغم من هذه الصعوبات واستمرار أشكال الغبن الاجتماعي التي يلاقيها السكان الأصليون، أدى إدراج مسألة التعليم في اتفاقات السلام إلى إحراز بعض التقدم واضطلع بدور العامل الحفاز لمواصلة الحوار بشأن مكانة التعليم في إقامة مجتمع استيعابي جامع.

المصدر: di Gropello (2006); Poppema (2009); UNDP Guatemala (2010); United Nations (1995, 1997); World Bank (2008*c*).

إن إدراج التعليم في عمليات أوسع نطاقاً لبناء السلام وبناء الدولة في أوضاع ما بعد النزاع يتطلب اعتماد نهوج مصممة خصيصاً لتلائم الظروف الوطنية. وهذا مجال تتسم فيه المقولة الخاصة بتحاشي النهج الموحد الملائم لكل الحالات على صعيد السياسات، بأهمية خاصة. ومع ذلك، ثمة بعض المبادئ الإرشادية التي يمكن الاستعانة بها. فإعادة البناء في مجال التعليم ينبغي أن تبدأ في مرحلة مبكرة وأن تسفر عن منافع عاجلة، إذ ليس بإمكان الحكومة ولا بوسع المواطنين الانتظار. وفي حين يجب على الحكومات في أوضاع ما بعد النزاع أن تنظر نحو المستقبل وأن ترسي أسس التخطيط لنظام تعليمي قادر على أن يحقق لاحقاً فوائد متزايدة بمرور الزمن، لا بد لهذه الحكومات أن تبدأ بتحديد السياسات التي تيسر اجتناء أقرب الثمار منالاً، والمتمثلة في أسرع المكاسب التي يمكن تحقيقها باتخاذ تدابير مباشرة نسبياً.

مكاسب سريعة وبداية جديدة

يخرج الناس من ظروف العنف بعد أن اضطربت حياتهم من جراء النزاع المسلح، وفي نفوسهم آمال وطموحات في التمتع بمستقبل أفضل. ويفضي كبح هذه التطلعات إلى تدمير الثقة في السلام في مرحلة مبكرة وإلى العودة سريعاً إلى دوامة العنف. وتواجه الحكومات في أوضاع ما بعد النزاع حتماً قيودا في مجالات عديدة، من بينها قيود في مجالي القدرات الإدارية والتمويل. غير أن هناك تدابير يمكن اتخاذها، بفضل دعم الجهات المانحة، من أجل تيسير الانتفاع بالفوائد في مجال التعليم، ومن هذه التدابير ما يلي:

يمكن أن يؤدي إلغاء الرسوم المدرسية وزيادة الإنفاق الحكومي إلى الانتفاع بعائدات السلام في مجال التعليم في مرحلة مبكرة

- *إلغاء الرسوم المدرسية.* فحين يكون الإنفاق الحكومي شحيحاً بسبب أوضاع النزاع، ينتهي الأمر بالآباء إلى صرف مبالغ لتأمين التعليم لأطفالهم. وتؤدي الرسوم التي تفرضها المدارس بغية تمويل مرتبات المعلمين وتكاليف أخرى، إلى إقامة حواجز تحول دون الالتحاق بالتعليم، ولا سيما بالنسبة إلى أطفال أفقر الأسر. ويمكن أن تؤدي إزالة هذه الحواجز عن طريق إلغاء الرسوم المدرسية وزيادة الإنفاق الحكومي إلى الانتفاع بعائدات السلام في مجال التعليم في مرحلة مبكرة. ولقد ألغت بلدان عديدة في أوضاع ما بعد النزاع رسوم التعليم الابتدائي، مما أدى إلى تحقيق فوائد هامة. وقد جرى ذلك في إثيوبيا وموزمبيق بعد فترة من نهاية النزاع رسمياً. أما في بلدان أخرى، مثل بوروندي وسيراليون، فقد ألغيت الرسوم المدرسية في سياق جهود ترمي إلى بناء الثقة في عملية إعادة البناء في أوضاع بعد النزاع (الشكل 5.2) (Liberia Ministry of Education, 2007; Nicolai, 2009). وينبغي دعم عملية إلغاء الرسوم باتخاذ تدابير أوسع نطاقاً، بضمنها بناء قاعات الدرس وتدريب المعلمين وتوفير الكتب المدرسية. وينبغي أن تشمل هذه العملية مجمل أنواع التكاليف التي تتحملها الأسر. وقد شددت لجنة الحقائق والمصالحة في سيراليون على أهمية جعل التعليم الابتدائي 'مجانياً بكل معاني الكلمة' (TRC Sierra Leone, 2004, vol. 2, p. 177). وعلى الرغم من أن بعض الأجور غير الرسمية لا تزال قائمة، فإن انخفاض تكاليف التعليم قد زاد الطلب عليه: فارتفع القيد في التعليم الابتدائي من قرابة 554 000 تلميذ في عام 2001 إلى أكثر من 1.3 مليون تلميذ في عام 2007 (EPDC and AED-SSC, 2010).

- *الاستناد في العمل إلى مبادرات المجتمع المحلي.* عمدت المجتمعات المحلية في العديد من البلدان التي تعاني من آثار النزاع، إلى ملء الفراغ الناجم عن فشل الحكومات في مواصلة توفير التعليم. ويمكن أن يفضي دعم جهود المجتمعات المحلية إلى تحقيق نتائج سريعة في مجال التعليم وأن يشكل دليلاً على شروع الحكومة في العمل في هذا الميدان. ومن الأمثلة على ذلك ما حدث في السلفادور. ففي خلال الحرب الأهلية التي شهدها هذا البلد، كان هناك في الثمانينات من القرن الماضي ما لا يقل عن 500 مدرسة تديرها مجتمعات محلية في مناطق تعاني من آثار النزاع. وعندما تخلص البلد من براثن الحرب، أقامت وزارة التعليم الجديدة برنامج 'التعليم بمشاركة المجتمع المحلي' الذي كفل الاعتراف بهذه المدارس وزودها بالدعم اللازم. وفي خلال فترة عامين، ارتفعت نسبة القيد في المناطق الريفية من 76% إلى 83% وجرى دمج مدارس المجتمعات المحلية في البنية الإدارية العامة التي تتسم بقدر عال من اللامركزية (Gillies, 2009).

- *إصلاح المدارس وقاعات الدرس.* يجري في بعض حالات أوضاع ما بعد النزاع إبقاء الأطفال خارج المدارس لأن المباني المدرسية متضررة أو خربة. ويمكن أن يؤدي الاستثمار في وقت مبكر في إصلاح هذه المباني إلى تذليل هذه الصعوبة أمام توفير التعليم وأن يسفر عن فوائد بصورة سريعة، ولا سيما في الحالات التي تقدم فيها الجهات المانحة الدعم إلى الحكومات الوطنية والمجتمعات المحلية. وبعد الصراع الأهلي الذي شهدته كوت ديفوار في الفترة 2002-2004، شملت حملة اليونيسيف المسماة 'العودة إلى المدرسة' والتي حظيت بدعم من الاتحاد الأوروبي، إصلاح 000 4 مدرسة، وهذا ما يسر، كما ذكرت التقارير، عودة حوالي 000 800 طفل تتراوح أعمارهم بين 6 سنوات و12 سنة إلى المدارس (UNICEF, 2010*b*). وفي البوسنة والهرسك، تعرضت نصف المدارس لأضرار كبيرة أو للدمار في الحرب الأهلية. وفي خلال ستة أشهر بعد التوقيع على اتفاقات دايتون في عام 1995، تولى البنك الدولي ومكتب المفوضية الأوروبية للمساعدات الإنسانية، وحكومة هولندا، تنفيذ أول شطر من برنامج عاجل للإصلاح، وذلك بكلفة 33 مليون دولار أمريكي (World Bank, 1996). وبحلول عام 2000، كان قد أعيد بناء معظم المساكن والمدارس والمرافق الطبية والبنى الأساسية (World Bank, 2004). وفي ظل ظروف أخرى مختلفة تماماً، أدى إبرام اتفاق السلام في جنوب السودان إلى اندفاع كبير نحو بناء قاعات الدرس، مما يسر زيادة القيد في التعليم الابتدائي بمقدار مليون تلميذ تقريباً في غضون بضع سنوات (الإطار 5.2).

- *الاعتراف بالتحصيل الدراسي للعائدين إلى الالتحاق بالتعليم.* يمكن في بعض الحالات الاضطلاع في وقت مبكر باستحداث فرص للتعليم عن طريق تغيير القواعد الإدارية التي لا تلائم واقع الحال. فثمة كثير من الأطفال

المتضررين بأوضاع النزاع يصبحون لاجئين ويضطرون بالتالي إلى التعلم وفق منهاج دراسي مختلف كثيراً ما يكون بلغة أخرى بالمقارنة مع المنهاج الدراسي الذي كانوا يدرسونه. وقد لا يتم الاعتراف بمؤهلات هؤلاء الأطفال عند عودتهم إلى موطنهم، وهو ما يمكن أن يولِّد لديهم مشاعر الإحباط وخيبة الأمل. بيد أن بالإمكان معالجة هذه المشكلة عن طريق إقامة نظم للاعتراف بالدرجات الدراسية المحرزة في بلدان أخرى. ويتمثل نهج آخر في تنظيم امتحانات عبر الحدود. فقد أدى إقامة نظام مشترك للامتحانات في غينيا للاجئين الذين كانوا يعيشون في في ليبيريا وسيراليون أثناء الحرب الأهلية، إلى الاعتراف بدرجاتهم عند عودتهم إلى غينيا (Kirk, 2009).

- *دعم برامج التعلم السريع.* تتيح ظروف السلام للأطفال الذين لم يمكنهم التقدم اعتيادياً في التعليم الفرصة لتدارك الوقت الضائع. لكنهم قد لا يملكون المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب بالقدر الكافي لتيسير عودتهم إلى صفوف التعليم الابتدائي، ناهيك عن إمكانيات انتقالهم إلى التعليم الثانوي. وعندما وضعت الحرب الأهلية التي دامت في ليبيريا لمدة أربعة عشر عاماً أوزارها في عام 2003، كانت نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي لا تتجاوز 35%، وكان جيلان من الشباب قد تخلفوا في التعليم. فاضطلعت الحكومة التي شُكلت بعد النزاع، وبدعم من اليونيسيف ومنظمات أخرى، بإقامة برنامج للتعلم السريع صُمم لمساعدة الأطفال الذين فقدوا ما لا يقل عن سنتين من التعليم المدرسي، على إتمام مرحلة التعليم الابتدائي بأكملها في غضون ثلاث سنوات عوضاً عن ست سنوات، وعلى استخدام الشهادة المكتسبة من هذا التعليم للالتحاق بالصف السابع في المدارس العادية. وبحلول عام 2009. كان البرنامج قد شمل ما يزيد على 000 75 تلميذ (Liberia Government and United Nations, 2004; Nkutu et al., 2010).

- *منح الأولوية للتعليم والتدريب على المهارات في برامج نزع السلاح،* والتسريح من القوات المسلحة، وإعادة الدمج في المجتمع المدني. كثيراً ما يلقى المقاتلون السابقون، وبضمنهم الجنود الأطفال، أنفسهم في الوضع الجديد أمام صعوبات شاقة في الاندماج في الحياة العامة. كما أنهم يتعرضون لمخاطر إعادة تجنيدهم أو للخضوع لأشكال أخرى من الاستغلال. ومع افتقار الأطفال الذين كانوا مجندين في الماضي، إلى المهارات الأساسية للقرائية وغيرها من المهارات، فإنهم

يجمع النهج المرن لبناء قاعات الدرس في جنوب السودان بين التكلفة الزهيدة وتوفير المنافع بشكل عاجل

الإطار 5.2: الإسراع في إعادة بناء قاعات الدرس في جنوب السودان

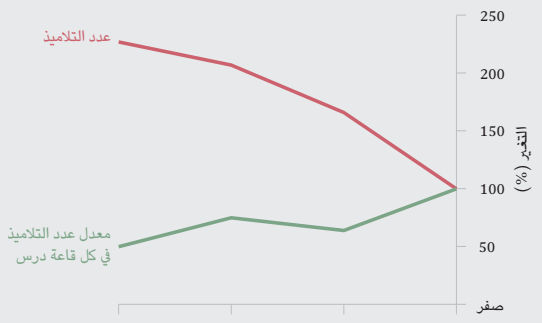
كان إبرام اتفاق السلام الشامل في جنوب السودان بداية للشروع في برنامج طموح لبناء قاعات للدرس أسفر عن زيادة عدد تلاميذ التعليم الابتدائي من 000 700 تلميذ في عام 2006 إلى 1.6 مليون تلميذ في عام 2009.

وقد قُسمت عملية إعادة البناء إلى مرحلتين، غطت المرحلة الأولى الفترة من عام 2005 إلى عام 2007، وركزت على الإنعاش والإصلاح وإقامة البنى الأساسية. أما المرحلة الثانية التي بدأت في عام 2008 وستستمر إلى عام 2011، فتركز على التوسع في البنى الأساسية. ومع زيادة عدد قاعات الدرس إلى أربعة أضعاف ما كان عليه، انخفض متوسط عدد التلاميذ في كل قاعة درس من 260 تلميذاً في عام 2006 إلى 129 تلميذاً في عام 2009، وذلك على الرغم من ارتفاع القيد في التعليم (الشكل 5.1). فاعترافاً من المعنيين بالتخطيط بأن اتّباع نهوج إقامة المباني التقليدية لن ييسر مواكبة الطلب المتزايد، تحولوا إلى اعتماد نهج البناء شبه الدائم لقاعات الدرس، وإقامة الخيام، واستخدام مرافق مسقفة فقط. وأصبح هذا النوع من قاعات الدرس يشكل نصف عدد قاعات الدرس.

ويجمع هذا النهج المرن لبناء قاعات الدرس في جنوب السودان بين التكلفة الزهيدة وتوفير المنافع بشكل عاجل. فلم يضطر الأطفال إلى الانتظار لعدة سنوات ريثما يتم بناء مرافق مدرسية معتادة من أجل الانتفاع بفرص التعليم. وقد تحققت مكاسب على صعيد الإنصاف أيضاً. وجرى التوجه بشكل كبير في عملية بناء قاعات الدرس نحو بعض الولايات الأشد حرماناً، وذلك تمهيداً لقيام نظام تعليمي يتسم بمزيد من الاستيعاب. وتَمثل أحد التجديدات الأخرى في استخدام نظم المعلومات الجغرافية بغية تحديد مواقع المدارس في أكثر المناطق احتياجاً إليها.

الشكل 5.1: ازداد بناء قاعات الدرس بوتيرة أسرع من وتيرة الالتحاق بالتعليم في جنوب السودان

التغيرات في نسبة التلاميذ إلى المعلمين في جنوب السودان، 2006-2009



ملاحظة: استخدمت سنة 2006 كسنة مرجعية.
المصدر: EPDC and AED-SSC (2010).

وتستثير هذه الإنجازات المزيد من الإعجاب حين يعلم المرء أنه لم تكن توجد وزارة للتعليم النظامي في جنوب السودان قبل عام 2006. ويتمثل التحدي الذي لا يزال قائماً في أن يتم تحويل البنى المؤقتة إلى مرافق دائمة ومعقولة التكاليف كي تبقى دليلاً دائماً على التزام الحكومة.

المصدر: Assessment and Evaluation Commission (2005); EPDC and AED-SSC (2010).

قد لا يجدون أمامهم إلا آفاقاً محدودة للعمل. وتركز معظم برامج نزع السلاح والتسريح وإعادة الدمج على تأمين تسليم الأسلحة ومساعدة المقاتلين السابقين، وبضمنهم الأطفال الذين كانوا مجندين في الماضي، على الرجوع إلى الحياة المدنية. وكثيراً ما يشكل التدريب على المهارات عنصراً آخر في هذا الصدد. فبعد انتهاء الحرب الأهلية في موزمبيق، كانت خطة إعادة الدمج وتقديم الدعم، التي كانت تمولها جهات مانحة، تشتمل على توفير تحويلات نقدية لصالح المقاتلين السابقين، وتوفير الفرصة للالتحاق ببرنامج للتدريب على المهارات. وقد حصل 70% من المتدربين، على أعمال لاحقاً (Alden, 2003). وتَبيَّن من استعراض أجري لبرنامج لنزع السلاح والتسريح وإعادة الدمج، في رواندا، أن حوالي ثلثي المقاتلين الذين تم تسريحهم واصلوا تعليمهم، وهذا ما أتاح فرصاً للانتفاع بالتدريب المهني أو بفترات للتمرن العملي (Multi – Country Demobilization and Reintegration Program, 2008 ; Scanteam2010). ومع أن جميع برامج نزع السلاح والتسريح وإعادة الدمج لا تتمتع بسجل حافل بالنجاح في الربط بين التدريب على المهارات وفرص العمل، فإن هذين المثالين يبينان أن هذه البرامج تنطوي على إمكانات هامة.

ثمة بين الدول التي تمر بأوضاع ما بعد النزاع بلدان تسجل أفضل أداء من حيث التقدم نحو تحقيق الأهداف التعليمية

- *توفير الدعم النفسي.* ثمة كثير من الأطفال والشباب الذين وقعوا في فخ النزاع المسلح سيعانون من آثار الصدمات النفسية بسبب تعرضهم لأعمال العنف أو مشاهدتهم لمثل هذه الأعمال، وهم في خطر متزايد من التعرض لمشكلات على صعيد الصحة العقلية. وتشتمل برامج إعادة دمج المقاتلين السابقين، وبضمنهم الأطفال الذين كانوا مجندين في الماضي، على توفير دعم نفسي إلى جانب توفير التدريب على المهارات. ففي سيراليون، قدم برنامج لإعادة الدمج يُنفَّذ على صعيد المجتمعات المحلية ويحظى بدعم من اليونيسيف، دعماً نفسياً مع تدريب على المهارات لما يقارب 7 000 طفل من الأطفال الجنود السابقين. وقد تَبيَّن أن المنتفعين بهذا البرنامج كانوا أكثر تفاؤلاً وثقة في النفس من الأطفال الجنود الذين لم يشاركوا فيه، وهذا ما زاد من احتمالات النجاح في إعادة دمجهم (Betancourt et al., 2008a). وثمة دواع قوية تبرر التوسع في توفير مثل هذه البرامج كي تشمل، بالإضافة إلى المقاتلين السابقين، فئات أخرى من الشباب الذين يعيشون في ظروف سريعة التأثر.

- *حشد المعلمين.* يكون العرض على صعيد المعلمين في أوضاع ما بعد النزاع – ولا سيما المعلمين ذوي الإعداد الجيد – غير كاف في الغالب للاستجابة للطلب الناجم عن عودة التلاميذ إلى المدارس. فعمليات حشد المعلمين وتدريبهم وتوظيفهم تتطلب وجود تخطيط طويل الأجل. بيد أن بإمكان الحكومات والجهات المانحة أن تصوغ استراتيجيات انتقالية. ففي سيراليون، وفر مشروع إصلاح التعليم الأساسي التدريب لـ 500 معلم، مما أتاح تحقيق مكاسب مبكرة في مجال التعليم الابتدائي (World Bank, 2005b). كما يمكن أن يشكل العائدون من اللاجئين الذين كانوا يمارسون التعليم في المخيمات مورداً قيِّماً في هذا الصدد، لكن هذا المورد لا يُستغل بالقدر الكافي إذا لم تعترف الحكومة بخبراتهم. وفي ليبيريا، عملت اللجنة الدولية للإنقاذ مع وزارة التربية بغية ضمان أن تكون المؤهلات التي يحصل عليها المعلمون في خارج البلد قابلة للنقل (Triplehorn, 2002).

إرساء الأسس للإنعاش الطويل الأجل

لا تشكل البلدان التي تحظى بفترات قصيرة من السلم قبل أن تعود إلى الوقوع في حبائل النزاع المسلح، حالات نادرة. فالفترة التي تعقب انتهاء حرب أهلية هي أكثر الفترات التي يخيم عليها شبح اندلاع العنف في المستقبل. ومع ذلك، فإن بلداناً كثيرة أفلتت من دائرة الانجذاب نحو العودة إلى أوضاع العنف. وثمة بين الدول التي تمر بأوضاع ما بعد النزاع، بلدان تسجل أفضل أداء من حيث التقدم نحو تحقيق أهداف من قبيل تعميم التعليم الابتدائي، وقد ساعد هذا التقدم في مجال التعليم، بدوره على دعم عمليات أوسع نطاقاً لإعادة البناء في أوضاع ما بعد النزاع. فما هي العناصر الخاصة بالسياسة العامة والتي تميز حالات النجاح في الأداء؟

لا توجد إجابة بسيطة عن هذا السؤال. ويتتبع الشكل 5.2 مسار الإنجازات التي حققتها إثيوبيا وبوروندي ورواندا وسيراليون وموزمبيق، وكلها بلدان تمر بأوضاع ما بعد النزاع وقد حققت زيادات سريعة في نسب القيد في التعليم الابتدائي بعد أن كانت هذه النسب أحياناً منخفضة للغاية. ومع ذلك، وكما يحدث في حالة السياسات الخاصة بتحقيق الإنعاش العاجل، ثمة موضوعات عامة تتجسد في ممارسات جيدة تتمثل في التدابير المبينة في الشكل 5.2، ومن أهم هذه الموضوعات ما يلي:

- تعزيز التخطيط الوطني
- تنمية نظم المعلومات
- الالتزامات المالية
- التعليم الاستيعابي

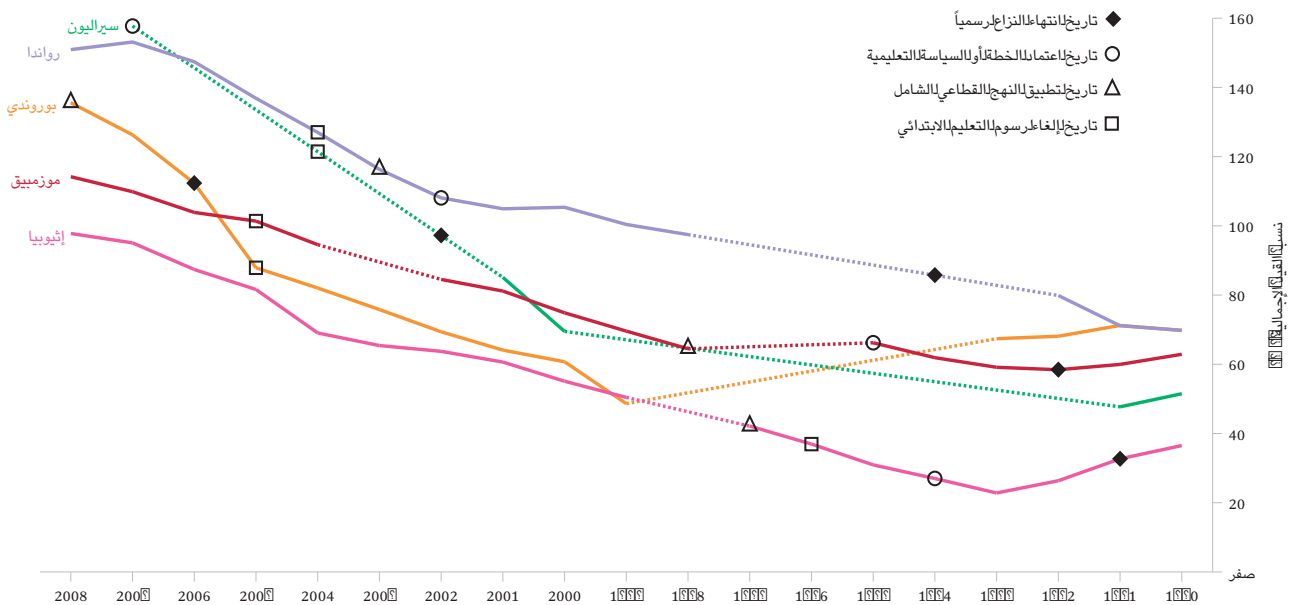
تعزيز التخطيط الوطني

إن إعادة البناء الطويل الأجل تعتمد على تنمية نظم وطنية فعالة للتخطيط. وينبغي البدء بهذه العملية في مرحلة مبكرة، وذلك حتى في ظل ظروف سياسية غير مستقرة، كما ينبغي مواصلتها عبر مراحل متدرجة متتابعة. وفي المراحل الأولى من الإصلاح، ينبغي للحكومات في أوضاع ما بعد النزاع أن تحدد أهدافاً واستراتيجيات تعبر عن طموح ما، وأن تحدد توجهاً عاماً للسياسة العامة. ومع تقدم البلدان في المسار المرسوم في إطار التخطيط، يتمثل التحدي في استحداث أدوات خاصة بالسياسات تربط بين الأهداف وتوفير المدخلات وتنمية المؤسسات واستراتيجيات التمويل الوطنية.

وما من بلد يدلل بصورة أفضل من أفغانستان على إمكانية إعداد تخطيط للتربية في ظل ظروف معقدة تتجاذبها قوى النزاع. وكان للدعم المالي المقدم من الجهات المانحة دور أساسي في هذا الشأن، وكذلك إعداد نظام وطني لتخطيط التربية يستند إلى تدفقات أفضل للمعلومات ويوفر الدعم للقدرات الإدارية (الإطار 5.3).

الشكل 5.2: يسجل القيد ارتفاعاً كبيراً في خمسة بلدان تمر بأوضاع ما بعد النزاع

نسب القيد الإجمالية في خمسة بلدان مختارة من بين البلدان التي تمر بأوضاع ما بعد النزاع، 1990–2008



ملاحظات: الخطط والسياسات التعليمية والنهوج القطاعية الشاملة المشار إليها أعلاه، هي خطط وسياسات ونهوج اعتمدت لأول مرة في البلدان المعنية، بعد انتهاء النزاع فيها رسمياً.
وتدل الأجزاء المنقطة من الخطوط على استنتاجات افتراضية أوجبها عدم توافر البيانات الخاصة بالفترات المعنية.
المصدر: Kreutz (2010); UIS database; UNESCO-IIEP (2010*b*).

فإن بإمكان التخطيط الوطني المعزز أن ييسر تحسين التوقعات بشأن الدعم الذي تقدمه الجهات المانحة. ففي كمبوديا، كان النزاع والهشاشة في الوضع السياسي يعرقلان في البداية عملية إعادة بناء التعليم، وأدى ذلك إلى تكاثر المشروعات التي تفتقر إلى التنسيق والتي تديرها الجهات المانحة والمنظمات غير الحكومية. وأفضى الانتقال إلى اعتماد النهج القطاعي الشامل بعد عام 2000 إلى تحسين التخطيط والتنسيق، مما ساعد على تغيير أسلوب تقديم الدعم من الجهات المانحة بغية توجيه هذا الدعم نحو تنمية القدرات الوطنية عوضاً عن تقديمه على أساس المشروعات. وقد تولت وزارة التربية قيادة وتوجيه عمليات إصلاح إدارة الشؤون المالية العامة، وحققت نتائج مشجعة على صعيد التخطيط المالي وآليات المحاسبة ورفع التقارير (European Commission, 2009a). وتَجسد التزايد في القدرة على التخطيط في تسارع التقدم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع. وارتفعت نسبة الالتحاق بالصف الدراسي الأخير من التعليم الابتدائي من 41% فقط في عام 1999 إلى 79% في عام 2008 (قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء).

تنمية نظم المعلومات

تشكل المعلومات عماد التخطيط الفعال. فبسبب نقص البيانات عن أعداد التلاميذ والمعلمين وأوضاع المدارس كثيراً ما تكون الحكومات في أوضاع ما بعد النزاع عاجزة عن وضع التقديرات المالية السليمة أو تحديد الأهداف في مجال حشد المعلمين على النحو اللازم لتحقيق أهداف السياسة التعليمية. وتتسم نظم المعلومات بأنها تيسر التخطيط وتتيح الشفافية والمساءلة. وينبغي اعتبار تنميتها في مرحلة مبكرة أمراً ذا درجة عالية من الأولوية بعد انتهاء النزاع المسلح.

وتشكل نظم المعلومات الخاصة بإدارة التعليم، التي تُعنى بجمع وتحليل البيانات عن النظام التعليمي، أحد الأسس لتحسين عمليات التخطيط وتخصيص الموارد والرصد. وتتسم هذه النظم بأهمية حيوية بالنسبة إلى رسم السياسات إذ إنها تزود الحكومات بأداة تتيح لها تحديد الاحتياجات، وتتبُّع استخدام الموارد المالية ورصد آثار التدابير التي تُتخذ على صعيد السياسات العامة. كما أنها تُعد أداة أساسية لإدارة النظام التعليم. أما نظم المعلومات التي تفتقر إلى المتانة فإنها تحد من إمكانيات الشفافية وتمهد الطريق للفساد ولهدر الموارد.

وتمثل عملية إعداد نظم فعالة للمعلومات عملية صعبة من الناحية التقنية وتتطلب توافر قدرات فائقة، إضافة إلى أنها ينبغي أن تتم بشكل تدريجي على مدى عدة سنوات. بيد أن بالإمكان إحراز تقدم في هذا الصدد في وقت قصير. فبحلول عام 2006، أي بعد انتهاء الحرب الأهلية في سيراليون بأربعة أعوام، تم إنشاء نظام أساسي للمعلومات في وزارة التربية. وبعد عام واحد، أجرت الحكومة الجديدة عملية تعداد للسكان الملتحقين بالمدارس، مكنت الوزارة من تحديد مجالات الاحتياج (Goldsmith, 2010). ويشكل استمرار انعدام الأمن في بعض البلدان عائقاً أمام إقامة نظم للمعلومات، لكنه ليس عائقاً لا يمكن تخطيه. ففي ليبيريا، وفرت بعثة الأمم المتحدة لحفظ السلام، في عام 2007، الأمن ووسائل النقل للأفرقة التي كانت تقوم بعملية تعداد السكان الملتحقين بالمدارس، وهي العملية التي

إن إعادة البناء الطويل الأجل تعتمد على تنمية نظم وطنية فعالة للتخطيط

الإطار 5.3: التخطيط الوطني للتعليم: دروس من أفغانستان

إن إحدى الأولويات العليا للحكومة تتمثل في إعادة بناء نظام تعليمي يكون بمثابة حجر الزاوية في تكوين معالم مستقبل البلد من خلال السلام والاستقرار، والديمقراطية والحكم الرشيد، والقضاء على الفقر وتحقيق النمو الاقتصادي.
– الخطة الاستراتيجية للتربية الوطنية
(Afghanistan Ministry of Education, 2007, p. 9)

على الرغم من مرور عقود من الحرب الأهلية وانعدام الاستقرار في أفغانستان، شهد البلد إنجازات هائلة في مجال التعليم. ففي عام 2001، التحق بالتعليم مليون طفل ممن هم في سن التعليم الابتدائي، وكانت الفتيات يشكلن جزءاً صغيراً منهم. وبحلول عام 2008، كان عدد الأطفال الملتحقين بالمدارس يبلغ 6 ملايين طفل، بضمنهم 2.3 مليون فتاة. وارتفع عدد قاعات الدرس في البلد إلى ثلاثة أضعاف ما كان عليه، كما ازداد حشد المعلمين.

ولقد كان التخطيط الوطني أمراً أساسياً بالنسبة إلى تقدم التعليم في أفغانستان. فقد وضعت الخطط الوطنية لقطاع التعليم التي أعدتها الحكومة والجهات المانحة مجموعة من الأهداف وعملت على تحديد مصادر التمويل والبيانات الخاصة ببناء المدارس وحشد المعلمين، بالإضافة إلى تحديد مستلزمات أوسع نطاقاً لتحقيق الأهداف المنشودة. وفي عام 2007، جرى في سياق المرحلة الأولى من الخطة الوطنية لقطاع التعليم (2006–2010) تقديم أول إطار تخطيطي منظم. وفي ذلك العام ذاته، أتاح أول استقصاء بشأن المدارس بيانات وشواهد قيِّمة. كما أتاح استحداث نظام شامل للمعلومات الخاصة بإدارة التعليم أداة للتخطيط على نحو يكفل المزيد من القدرة على الاستجابة.

وبمرور الوقت جرى تعزيز نظام التخطيط في أفغانستان. وتم في سياق المرحلة الثانية من الخطة الوطنية لقطاع التعليم (مشروع عام 2010 للمرحلة الثانية) استحداث أدوات جديدة في مجال المعلومات تساعد على تحديد مستويات توفير التعليم ومدى الاحتياجات في هذا المجال في 'الأقاليم غير الآمنة' السبعة عشر في أفغانستان. وبالاستناد إلى الشواهد الجديدة التي باتت تتوافر، يمكن لوزارة التربية أن تحدد المناطق التي تعاني من الحرمان بشكل خاص. وبالنظر إلى أن وكالات الحكومة المركزية لا تستطيع العمل في هذه المناطق إلا في نطاق محدود، أعدت وزارة التربية ترتيبات للتخطيط تتسم بمزيد من اللامركزية كي تيسر زيادة التعاون مع المجتمعات المحلية.

المصدر: Mundy and Dryden-Peterson (تحت الطبع); Sigsgaard (تحت الطبع); قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

وفرت بيانات لنظام المعلومات الخاصة بإدارة التعليم (European Commission, 2009c). وبفضل الدعم المقدم من وكالات دولية، استخدمت حكومة ليبيريا منذئذ نظام المعلومات الخاصة بإدارة التعليم لتحديد المناطق والمدارس التي تنخفض فيها مستويات الحضور وتعاني من نقص في أعداد المعلمين وفي المواد التعليمية (UNICEF, 2010*b*).

تشكل نظم المعلومات الخاصة بإدارة التعليم أحد الأسس لتحسين عمليات التخطيط وتخصيص الموارد والرصد

وينبغي لأي نظام للمعلومات الخاصة بالتعليم أن يمنح الأولوية لإدارة البيانات الخاصة بمرتبات المعلمين. وتُعد هذه المسألة أكبر التحديات في مجال الإدارة المالية التي يواجهها المعنيون بتخطيط التربية في ظل أوضاع ما بعد النزاع. وهي مسألة تتعلق في الأحوال الاعتيادية بما يزيد على 80% من الميزانية المخصصة في كل مرة، إذ إن المعلمين يشكلون جزءاً كبيراً من موظفي الخدمة المدنية (Goldsmith, 2010). وثمة نظم تعليمية عديدة تعاني من ظاهرة 'المعلمين الوهميين' المسجلين على كشوف المرتبات لكنهم لا يمارسون التعليم فعلاً. ولذلك فإن من الجوهري أن يكون هناك نظام رصين لكشوف مرتبات المعلمين، وإنْ كانت إقامة مثل هذا النظام قد تستغرق وقتاً. فبعد أن فُقدت أو دُمرت أجزاء كبيرة من سجلات كشوف المعلمين في أثناء النزاع في سيراليون، جرى في هذا البلد، في عام 2005، استحداث برنامج محوسب لتحسين إدارة السجلات. ولم يتم التوسع في استخدام هذا البرنامج ليشمل إدارة كشوف مرتبات المعلمين حتى عام 2010 وذلك بسبب نقص في الاتساق بين حقائق الواقع وبين سجلات الوزارات المركزية (Goldsmith, 2010).

وبالإضافة إلى دور نظم المعلومات في تحسين الفعالية الداخلية لتخطيط التربية، فإنها وسائل تقنية تفيد لأغراض أوسع نطاقاً. ويمكن أن يفضي استخدامها من أجل الحصول على البيانات والإبلاغ عنها، إلى زيادة الشفافية وتيسير خضوع الجهات التي توفر التعليم للمساءلة إزاء السلطات المعنية بالتدقيق وإزاء المشرعين الوطنيين والمجتمعات المحلية التي تخدمها هذه الجهات، وهذا ما يعزز شرعية الحكومة في العملية. ويمكن لتدفق المعلومات على نحو أفضل أن يعزز أيضاً العقد الاجتماعي بين الدولة والمواطنين، وقيام الشراكات بين الحكومات والجهات المانحة. ومن شأن إسهام نظم المعلومات الإدارية في الحد من مخاطر الفساد ومن مخاطر تحويل المساعدات الإنمائية عن مسارها المفترض، أن يشجع على زيادة تقديم العون لقطاع التعليم. غير أن جهود معالجة الفساد وتعزيز الحكومة لا تنحصر في حدود إقامة نظم رسمية للإدارة. ففي منطقة أرض الصومال، أنشأ القادة السياسيون نظاماً متطوراً لرفع التقارير وذلك كجزء من بنية أكبر لشؤون الحكم. وتدل التجربة على وجود إمكانات للتجديد وتأمين الشفافية حتى في منطقة تشتد فيها حدة مستويات النزاع العنيف (الإطار 5.4).

وتمثل المعلومات الخاصة بقضايا التمويل اللازم لتحقيق الأهداف المرسومة للتعليم واحداً من أكبر جوانب النقص التي تواجهها الحكومات في مجال المعلومات في ظل أوضاع ما بعد النزاع. فإذ لا تتوافر في كثير من الأحيان حتى أبسط الأسس للتمكن من تقدير التكاليف، يمكن لأهداف السياسات الوطنية أن تعبر عن تطلعات عامة تستند بشكل واه إلى اعتمادات مالية مخصصة وإلى عمليات على صعيد الميزانيات. فتحديد أهداف لا تدعمها تقديرات مالية معقولة لا يمكن في الغالب أن يفيد في البت بشأن تخصيص الموارد، كما لا يرجح أن تتحقق هذه الأهداف. ويمكن لعمليات تقدير التكاليف في أوائل فترة ما بعد النزاع، أو حتى قبل انتهاء النزاع، أن تزود الحكومات الوطنية والجهات المانحة بتقديرات فضفاضة يمكن الاستفادة منها في رسم السياسات. ولذلك، فقد اضطلع البنك الدولي ومجموعة الأمم المتحدة الإنمائية بدور ريادي في إعداد أدوات للتخطيط تُدعى تقييمات الاحتياجات في أوضاع ما بعد النزاع. وفي تموز/يوليو 2010، كان قد تم إما إنجاز وإما التقدم في إعداد اثني عشر تقييماً للاحتياجات. وتُسلط التقديرات الواردة في تقييمات الاحتياجات هذه الضوء على مدى النقص الذي يواجهه الكثير من البلدان في مجال التمويل. ففيما يخص جنوب السودان، بلغ تقدير تكاليف الإنعاش الوارد في تقييم الاحتياجات 3.6 مليار دولار للفترة 2005–2007 وحدها، وتشكل حصة احتياجات التعليم في ذلك سدس هذا المبلغ تقريباً (Joint Assessment Mission for Sudan, 2005; UNDG, 2010; United nations and World Bank, 2007).

الالتزامات المالية

من أجل أن تشرع البلدان التي تخرج من أوضاع النزاع بالعمل في مرحلة مبكرة في سبيل تحقيق الإنعاش على صعيد نظمها التعليمية، ينبغي لهذه البلدان أن تتخذ التدابير اللازمة لتغطية التكاليف الرأسمالية، ولا سيما لبناء قاعات الدرس، والوفاء بالتزامات التمويل الطويل الأجل والمتواتر لأغراض حشد المعلمين وتسديد مرتباتهم. فلا مفر من وجود نقص كبير بين هذه المتطلبات والموارد المتوافرة. وبإمكان الجهات المانحة أن تسد هذا النقص بتقديم الدعم الطويل الأجل الذي يمكن التنبؤ بتفاصيله، وذلك على الرغم من أن التمويل الوطني الطويل الأجل هو أمر أساسي لإعادة البناء. ويعتمد هذا التمويل الوطني، بصورة جزئية، على مدى الأولوية الممنوحة للتعليم.

وتشترك الجهات التي حققت أعلى مستويات الأداء في أوضاع ما بعد النزاع في أنها زادت دائماً الإنفاق الحكومي على التعليم، ولو أن هذه الزيادة جرت في كثير من الأحيان انطلاقاً من مستويات متدنية للتمويل. وتتسم تجربة إثيوبيا في هذا الصدد بالفائدة. ففي الثمانينات من القرن الماضي، كان التعليم يحظى بأقل من 10% من الإنفاق الحكومي (World Bank and UNICEF, 2009). وبحلول عام 2007، كان البلد يكرس 23% من الإنفاق الحكومي للتعليم (انظر الملحق، الجدول الإحصائي 9). وفي بوروندي، جرت خلال الفترة منذ عام 1999 مضاعفة الجزء المخصص للتعليم من الدخل الوطني ليبلغ 7.2%، وهو ما يعبر عن الحرص على توسيع نطاق الانتفاع بالتعليم وذلك كجزء من تسوية أوضاع ما بعد النزاع.

غير أنه لا يمكن النظر إلى ميزانيات التعليم بمعزل عن أمور أخرى. فإن مستويات الإنفاق الحكومي في هذا القطاع تتحدد في نهاية المطاف على ضوء مستوى النمو الاقتصادي ومستويات الإيرادات التي تُجمع. فيمكن لتعزيز جهود جمع الإيرادات على الصعيد الوطني أن يعطي زخماً قوياً لزيادة الإنفاق على التعليم، وذلك على نحو ما يتبين من تجربة رواندا. فبعد عمليات الإبادة الجماعية، ساندت الجهات المانحة إنشاء هيئة الإيرادات في رواندا كي تتولى هذه الهيئة إدارة جمع الضرائب. وفي الفترة من عام 1997 إلى عام 2003، زادت الهيئة الإيرادات التي جمعتها والتي أصبحت تمثل 13% بعد أن كانت تبلغ 9.5% من الناتج القومي الإجمالي (Land, 2004). ومع نمو الاقتصاد سنوياً بمعدل 8% في الفترة بين عامي 1999 و2008، أدت الزيادة في جمع الإيرادات إلى زيادة تمويل التعليم، الذي ازداد خلال الفترة بنسبة 12% سنوياً (انظر الشكل 2.2).

التعليم الاستيعابي

لقد أولت البلدان ذات الأداء العالي والتي تمر بأوضاع ما بعد النزاع، أهمية كبيرة لتعزيز النظم التعليمية الاستيعابية. وقد جرى التشديد في حالات عديدة على توجيه التدابير لصالح فئات محددة ولصالح مناطق تضررت بشكل بالغ بأوضاع النزاع، وذلك جزئياً من أجل درء العودة إلى أوضاع العنف.

- فجرى في موزمبيق في عام 1990 اعتماد برنامج للتحويلات النقدية كان يرمي إلى تحسين أوضاع التغذية لدى سكان المناطق الحضرية الذين كانوا قد تعرضوا للتهجير أو أصيبوا بالعوق في الحرب الأهلية، مع التركيز في ذلك على صغار الأطفال والنساء الحوامل. وبحلول عام 1995، كان البرنامج قد شمل 80 000 أسرة، وأسهم إسهاماً كبيراً في توفير الأمن الغذائي وفي الحد من الفقر (Datt et al., 1997؛ Samson et al., 2006).
- وفي سيراليون، تضمنت الاستراتيجية الوطنية للحد من الفقر برنامجاً يعنى بمعالجة المشكلات التي يواجهها المهجرون واللاجئون العائدون إلى ديارهم في المناطق المعزولة بسبب أوضاع النزاع. وأولت خطط التعليم اهتماماً خاصاً للفئات المحرومة – ولا سيما للفتيات – وللمناطق التي تشتد فيها الاحتياجات في البلد (Holmes, 2010).
- وفي نيبال، تضمنت استراتيجية التعليم لمرحلة ما بعد أوضاع النزاع توفير مرتبات للفتيات وأفراد الطبقات الدنيا والسكان الأصليين والأطفال المعوقين، مما حفز آباء هؤلاء الأفراد على إلحاقهم بالمدارس (Holmes, 2010؛ Vaux et al., 2006).
- واعتمدت كمبوديا في عام 2002 برنامجاً للمنح الدراسية لصالح الفتيات وأفراد الأقليات الإثنية من المنتمين إلى أفقر الأسر، مما زاد القيد بما لا يقل عن 22% (Holmes, 2010).

أنشأ القادة السياسيون في منطقة أرض الصومال نظاماً متطوراً لرفع التقارير وذلك كجزء من بنية أكبر لشؤون الحوكمة

الإطار 5.4: التجربة الناجحة التي حققتها منطقة أرض الصومال بهدوء

أدى التزايد المفاجئ في أعمال العنف في الصومال في السنوات الماضية إلى عودة اسم البلد إلى صدارة الأنباء عن الأحداث الدولية. ومع اشتداد حدة الحرب الأهلية، تعرض البلد إلى انتكاسات في مجالات التعليم والصحة والتغذية؛ وليس في الأفق ما يشير إلى قرب انتهاء النزاع. لكن الحرب في هذا البلد أبعدت الأنظار عن تجربة صغيرة ناجحة معروفة حدثت فيه في مجال التعليم.

وقد جرت هذه التجربة في منطقة أرض الصومال، وهي واحدة من منطقتين تتمتعان بالاستقلال الذاتي في شمال البلد. وفي حين تعرض جنوب البلد للدمار بسبب أشكال التنافس والتنازع على الحكم بين القبائل وبسبب غزو القوات الأجنبية، برزت منطقة أرض الصومال كمنطقة نظام ديمقراطي سوي حققت مكاسب مستمرة على المستويات الدنيا من النظام التعليمي، كما تحسنت فيها المؤشرات الخاصة بصحة الأطفال وانخفضت معدلات وفيات الأطفال إلى نصف ما هي عليه في باقي أنحاء الصومال.

ويشكل ارتفاع مستوى الشفافية إحدى السمات البارزة لنظام تخطيط التعليم في منطقة أرض الصومال، وهو أمر تشترك فيه هذه المنطقة مع منطقة بونتلاند المجاورة لها. فكان إجمالي الميزانية السنوية لوزارة التربية في منطقة أرض الصومال في عام 2009 يزيد قليلاً على مليوني دولار أمريكي. وتَبيَّن من استقصاء أجري لإعداد تقرير لصالح الصندوق الاستئماني للتعليم في أفريقيا أن للوزارة سجلا جيداً للأداء في مجال تزويد المدارس بالموارد، وهذا ما عزز بدوره الثقة في المعنيين بالتخطيط للمقاطعات من العاملين في جهاز الحكومة المركزي لمنطقة أرض الصومال. وفي عام 2001، كان موضوع التعليم يشغل مكانة بارزة في الانتخابات الوطنية: فقد شن حزب كلمية، الذي كان في المعارضة آنئذ، حملة ناجحة دعا فيها، من بين جملة أمور، إلى زيادة القيد في التعليم (جزئياً من خلال إلغاء الرسوم المدرسية)، وزيادة نسبة الإنفاق على التعليم من ميزانية الحكومة لتصل إلى 15% من إجمالي الإنفاق.

المصدر: Eubank (2010); Goldsmith (2010); Othieno (2008).

تحقيق الإنعاش العاجل: سد الثغرة بين المساعدات الإنسانية والمعونة الطويلة الأجل

تواجه البلدان التي تخرج من أوضاع النزاع تحدياً مزدوجاً في مجال التعليم. فهي تحتاج إلى توفير منافع عاجلة للمواطنين، ويتعين عليها الشروع في عملية طويلة الأجل لإعادة البناء. وثمة دور أساسي ينبغي أن تضطلع به المساعدات الدولية في كلا المجالين، إذ إن بإمكانها أن تساعد في تمويل الإنفاق اللازم من أجل تحقيق مكاسب سريعة، وأن تدعم في الوقت ذاته الاستراتيجيات الوطنية الرامية إلى تنمية نظم للتعليم الجيد والاستيعابي. وبالنسبة إلى البلدان التي تفتقر إما إلى الإيراد الكافي لتمويل البرامج الخاصة ببناء قاعات الدرس وحشد المعلمين وتقديم الحوافز لسكان المناطق المهمشة، أو إلى المؤسسات الكفيلة بتأمين التخطيط الفعال وتوفير التعليم، بإمكان المساعدات الإنمائية أن توسع بشكل كبير جداً نطاق ما يمكن القيام به. وبالنظر إلى ارتفاع مستويات الاحتياجات غير الملباة، وهشاشة أوضاع الحكومات في ظروف ما بعد النزاع، ومحدودية قدرات هذه الحكومات، ينبغي للجهات المانحة أن تجمع بين الإسراع إلى العمل في مرحلة مبكرة وبين التعهد بالالتزام الطويل الأجل. وينبغي، قبل كل ذلك، أن تكفل استناد الخطط الخاصة بتحقيق الإنعاش وإعادة البناء إلى تدفقات جديدة من المساعدات الإنمائية التي تقدَّم على أساس دفوعات يمكن التنبؤ بتفاصيلها.

إن كثيراً من البلدان التي تشهد أوضاع ما بعد النزاع تنجرّ إلى وضع هجين يتأرجح بين نطاق المساعدات الإنسانية والتمويل الطويل الأجل للنشاط الإنمائي

لكن المعونة تصل، مع الأسف، في شكل دفعات محدودة لا يمكن التنبؤ بتفاصيلها، بحيث إنها تحد من إمكانيات جني العوائد التي يمكن أن يوفرها السلام في مرحلة مبكرة، وتضيف بذلك عاملاً آخر لعدم الاستقرار في عمليات التخطيط. ويتمثل أحد أسباب التقصير الدائم، في أن البلدان التي تشهد أوضاع ما بعد النزاع كثيراً ما تنجرّ إلى وضع هجين يتأرجح بين نطاق المساعدات الإنسانية ونطاق التمويل الطويل الأجل للنشاط الإنمائي. فإنها تُعتبر أضعف من أن تحقق الانتقال إلى الانتفاع بمساعدات إنمائية، وذلك حتى بعد انتهاء الأعمال العدوانية التي جعلتها تعتمد على المساعدات الإنسانية. ويتمنع كثير من الجهات المانحة في الالتزام بتقديم تمويل طويل الأجل، وذلك لأسباب من بينها الخوف من تجدد النزاع. لكن التأخر في الانتقال إلى الانتفاع بالمساعدات الإنمائية ينطوي على مخاطر أيضاً. وينبغي التأكيد على وجه الخصوص أن نقص توافر التمويل يزيد من أخطار استئناف النزاع. فمن شأن زيادة الاستجابة في تقديم المعونة، لظروف الواقع ولاحتياجات الدول في مجال التمويل في أوضاع ما بعد النزاع، أن تحد من أخطار تجدد النزاع. وكما قال الأمين العام للأمم المتحدة، فإن "علينا أن نجد السبل لسد الفجوة بين تقديم المساعدات الإنسانية وتمويل التنمية... في الفترات التي تعقب النزاع مباشرة" (United Nations, 2009b). فلقد اكتسبت هذه الفجوة طابعاً مؤسسياً مترسخاً. ويرد في تقرير لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أن 'معظم المنظمات المانحة لا تزال تفصل فصلاً تاماً بين مسؤوليات تقديم المساعدات الإنسانية ومسؤوليات تقديم المساعدات الإنمائية' (OECD-DAC, 2010i, p. 49). وحتى على صعيد منظومة الأمم المتحدة ذاتها، ثمة خط فاصل بين الأنشطة المتخصصة لتقديم المساعدات الإنسانية، والأنشطة الإنمائية الطويلة الأجل.

الإخفاقات في تحقيق الإنعاش العاجل

لقد بُذلت جهود من أجل إزالة الفجوة بين المساعدات الإنسانية والمعونة الإنمائية ضمن إطار نظام المساعدة الإنسانية، لكن النجاح في هذا الصدد كان محدوداً. وكان القصد من تشكيل 'مجموعة الإنعاش العاجل' التي يرأسها برنامج الأمم المتحدة الإنمائي هو توفير جسر يتيح الوصول إلى الانتفاع بالمساعدة الإنمائية الطويلة الأجل. ومع ذلك، فإن تمويل النداءات الخاصة بالإنعاش العاجل هو أقل حتى من التمويل الضئيل الذي تحظى به النداءات الموحدة الأوسع نطاقاً التي تناولها النقاش في الفصل 4. ففي عام 2009، لم تجر سوى تلبية 53% من متطلبات التمويل لأغراض الإنعاش العاجل، بينما كانت النسبة لأغراض المساعدات الإنسانية على النطاق الأوسع تبلغ 71% (OCHA, 2010*c*).[1] ولكن، لماذا كانت النتائج مخيبة للآمال؟ قد يكون إدراج قضايا الإنعاش العاجل ضمن نظام مجموعة الأنشطة الخاصة بالمساعدات الإنسانية أسهم في ذلك بسبب تركيزه الشامل على مستوجبات 'إنقاذ بشر من الموت' (Bailey et al., 2010). ويمكن أن يكون انعدام الوضوح عائقاً آخر. فقد خلص استعراض شامل لنظام مجموعة أنشطة المساعدات الإنسانية، إلى أن مجموعة أنشطة الإنعاش العاجل لا تحصل إلا على تمويل محدود لأن نطاقها ومهامها تفتقر إلى الوضوح (Steets et al., 2010).

وتنجم عن درجات الاعتماد على المساعدات الإنسانية آثار حقيقية على صعيد تمويل إعادة البناء في أوضاع ما بعد النزاع. وتبين تجربة ليبيريا التي ظلت تعتمد اعتماداً كبيراً على المساعدات الإنسانية بعد مرور خمس سنوات على انتهاء النزاع فيها، معالم المشكلة الأكبر الخاصة بالفجوة بين المساعدات الإنسانية والمساعدات الإنمائية. فبحلول الفترة 2005-2006، كان حوالي نصف مجمل المعونة المقدمة إلى ليبيريا لا يزال في شكل مساعدات إنسانية 'قصيرة الأجل' (الشكل 5.3). وكان 2% فقط من هذه المساعدات موجهاً إلى التعليم، مما حدَّ بقدر كبير جداً من التمويل المتاح لجهود الإنعاش في فترة أوضاع ما بعد النزاع (OCHA, 2010*c*). وجاء إنشاء صندوق موحد وتقديم اعتمادات التمويل التي خُصصت بعدئذ في إطار مبادرة المسار السريع، ليساعدا ولو بشكل متأخر على سد الفجوة بين المساعدات الإنسانية والمساعدات الإنمائية، ولكن بعد ضياع الوقت لعدة سنوات. وأسهمت هذه الاستجابة المتأخرة على صعيد العون في تحقيق إنعاش بطيء للقيد في التعليم الأساسي. فبعد مرور أربع سنوات على انتهاء النزاع، بلغت نسبة القيد الصافية 33% فقط مع استمرار الاعتماد على الجهات المزودة للتعليم من القطاع الخاص (Schmidt, 2009). وتستلفت الاختلافات مع الحالة في سيراليون الانتباه بشكل خاص، وذلك بالنظر على الأقل إلى أن الحرب الأهلية انتهت في البلدين في وقت واحد تقريباً. فبحلول الفترة 2005-2006، كانت المساعدات الإنسانية تمثل أقل من 10% من الدعم المقدم إلى سيراليون، بينما كانت المساعدات الإنمائية توفر أساساً أضمن للتخطيط لتحقيق الإنعاش مما كان عليه الأمر في ليبيريا.

1. يسجل تمويل الأنشطة التي تُنسب إلى الإنعاش العاجل ضمن سياق مجموعة التعليم مستوى منخفضاً جداً، إذ جرى في المتوسط خلال الفترة بين عامي 2006 و2008 تمويل 13% فقط من الطلبات في هذا الصدد (Bailey, 2010).

الانتقال إلى المساعدة الإنمائية

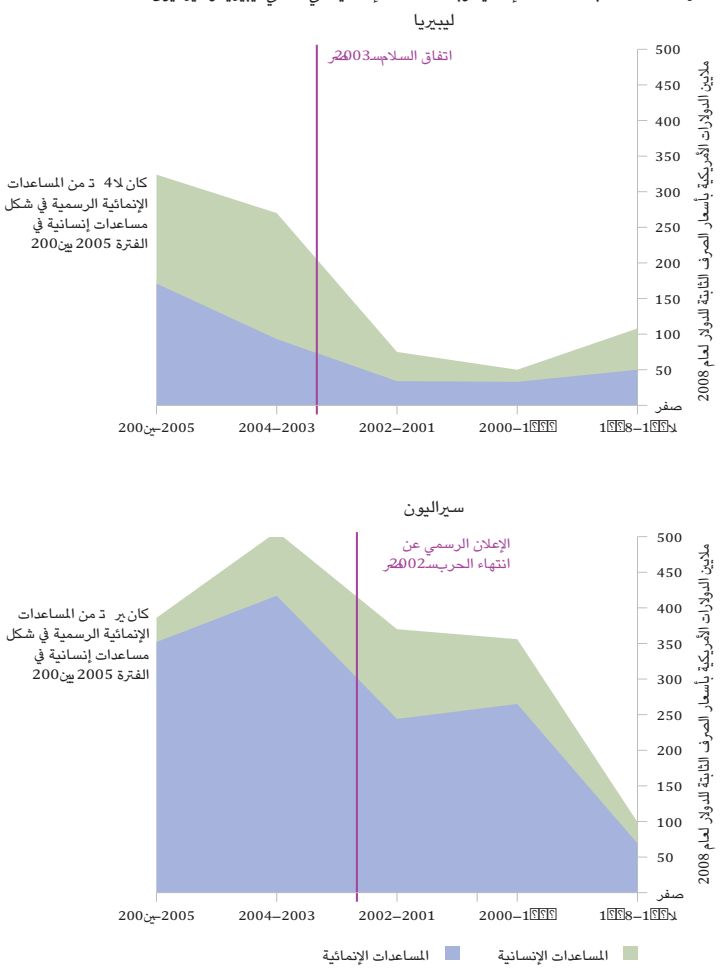
ليست سيراليون البلد الوحيد الذي حظي بمعاملة أفضل مما حظيت به ليبيريا. وتتمثل إحدى سمات النمط الذي اتُّبع في تقديم الدعم في كثير من الحالات الناجحة، في أن الجهات المانحة اعتمدت استجابات مرنة إزاء المخاطر والفرص المستجدة. ففي إثيوبيا وموزمبيق، أسرعت الجهات المانحة في أواسط عقد التسعينات إلى تحويل اتجاه برامج المعونة بعيداً عن نهج الأغراض الإنسانية ونهج المشروعات، لتخدم دعم البرامج القطاعية الشاملة في مجال التعليم (Bartholomew et al., 2009؛ Dom, 2009b). وفي سياق مختلف تماماً، جرى تحويل الدعم المقدم إلى رواندا تحويلاً جوهرياً بعد أعمال الإبادة الجماعية. فقد ساندت الجهات المانحة ما كان يشكل حتى ذلك الوقت سلاماً هشاً وغير مضمون، باختيارها التحول سريعاً من تقديم المساعدات الإنسانية، إلى تقديم الدعم إلى الميزانية العامة. وفي الفترة من عام 2000 إلى عام 2004، ارتفعت حصة المعونة المخصصة من خلال الميزانية العامة لرواندا من 4% إلى 26%، وتعهدت عدة جهات مانحة كبرى بالتزامات مالية طويلة الأجل. ومكّنت هذه الزيادة والتحسن في إمكانية التنبؤ بتفاصيل دفوعات المعونة الإدارات الحكومية من رسم استراتيجيات لقطاع التعليم تستند إلى اعتمادات مالية مضمونة (Purcell et al., 2006). ومن العبر التي تُستخلص من هذه التجارب أنه ينبغي للجهات المانحة في أوضاع ما بعد النزاع، أن تعتمد أفقاً للتخطيط يغطي فترة عدة سنوات وأن تكون مستعدة للمخاطرة بشكل معقول.

ويمكن أن تقتضي تدابير المعونة الناجحة في أوضاع ما بعد النزاع وجود إطار توجيهي على صعيد السياسة العامة يشمل أموراً تبدأ بتدابير الأمن المباشرة وتنتهي بعمليات إعادة البناء الطويلة الأجل. فيشكل السلام والأمن شرطين أساسيين لتحقيق الانتقال من نهج المساعدات الإنسانية إلى نهج المساعدة الإنمائية الطويلة الأجل والتخطيط لإعادة البناء. ففي سيراليون، التزمت المملكة المتحدة بتأمين استمرارية اتفاق السلام فوفرت بذلك ضماناً أمنياً عملت على استمراره. وحتى عندما كان يجري العمل على تأمين السلام، سارعت الجهات المانحة إلى زيادة المساعدات الإنمائية الطويلة الأجل لإعادة البناء، وذلك على خلاف ما حدث في ليبيريا (الشكل 5.5). وفي جزر سليمان أيضاً، تدخلت الحكومات الإقليمية من أجل إعادة سلطة القانون والنظام بينما ضمنت الجهات المانحة السلام بالتعهد بالتزامات طويلة الأجل بتقديم المعونة من أجل إعادة إتاحة الخدمات الأساسية وبناء القدرات وتعزيز توفير التعليم (الإطار 5.6).

إن هذه الحالات تُبيِّن ما يمكن تحقيقه عندما تساند الجهات المانحة السلام من خلال البدء بالعمل في مرحلة مبكرة ومواصلته طوال الشوط اللازم. وإن توفير الدعم لطائفة من المجالات تشمل الأمن والإسراع في إعادة البناء وإعادة تنظيم المؤسسات، يفتح آفاقاً جديدة للتخطيط في مجال التعليم وفي قطاعات أخرى. ويمكن أن يؤدي الإخفاق في أي جانب من جوانب هذه المجالات إلى عودة بعض البلدان إلى أوضاع النزاع. فإذا لم توفر المملكة المتحدة الأمن في المراحل الأولى لعملية الإنعاش في سيراليون، كان التخطيط الطويل الأجل لإعادة البناء يمكن أن يتوقف. وعلى العكس من ذلك، لو كان البلد قد فشل في تحقيق مكاسب وفي الشروع في عملية إعادة البناء في مرحلة مبكرة، كان ثمة احتمال كبير في أن يعود إلى أوضاع النزاع المسلح.

الشكل 5.3: الفجوة بين المساعدات الإنسانية والمساعدات الإنمائية في ليبيريا وسيراليون

الالتزامات الخاصة بالمساعدات الإنمائية وبالمساعدات الإنسانية في حالتي ليبيريا وسيراليون، 1997–2006



المصدر: OECD-DAC (2010c).

التصدي للمخاطر

لماذا تتمنع الجهات المانحة في الانتقال في مرحلة مبكرة من تقديم المساعدات الإنسانية إلى الارتباط بالتزامات أطول أجلاً لتقديم المعونة؟ ثمة اعتباران يحظيان بوزن كبير في حسابات هذه الجهات. الأول هو المخاطرة. فتتسم أوضاع ما بعد النزاع بقدر كبير من انعدام اليقين. وكثيراً ما يكون اتفاق السلام مقدمة لتجدد اندلاع أعمال العنف. ففي جمهورية الكونغو الديمقراطية، كان لاتفاقات السلام 'الشامل' في عامي 2002 و2008 تأثير طفيف على مستوى أعمال العنف. كذلك كانت النزاعات في جمهورية أفريقيا الوسطى وتشاد ومنطقة دارفور في

السودان تتخللها فترات هدنة واتفاقات متتابعة. وفي حالات عودة أي بلد إلى أوضاع حرب أهلية، يمكن إلغاء الالتزامات الخاصة بالمساعدات الإنمائية. وحتى دون الرجوع إلى أوضاع النزاع، يمكن أن تكون الحكومات القائمة في ظروف ما بعد النزاع غير مأمونة تماماً، مما يجعل من الصعب على الجهات المانحة أن تقيم معها علاقات مستقرة.

في سيراليون، سارعت الجهات المانحة إلى زيادة المساعدات الإنمائية الطويلة الأجل لإعادة البناء

ويكمن الاعتبار الثاني بالنسبة إلى الجهات المانحة في مشكلات الحكم. فالحكومات القائمة في أوضاع ما بعد النزاع تفتقر بطبيعة الحال إلى نظم فعالة لإدارة الشؤون المالية العامة. وتتمثل إحدى سمات هشاشتها في ضعف المؤسسات المسؤولة عن التدقيق والرصد ورفع التقارير بشأن الشؤون المالية العامة. ونتيجة لذلك، ثمة قليل من هذه الحكومات يمكنها الوفاء بمتطلبات الجهات المانحة فيما يتعلق برفع التقارير بشأن المساعدات الإنمائية الطويلة الأجل. وعلاوة على ذلك، فلأن لدى الجهات المانحة ذاتها متطلبات مختلفة جداً في مجال رفع التقارير، يحتاج أي بلد يتلقى دعماً إنمائياً من مجموعة كبيرة من وكالات المعونة، إلى امتلاك قدرات بشرية وتقنية وإدارية كافية للوفاء بمتطلبات صارمة ومتنوعة للغاية في مجال المحاسبة. وتمثل هذه المتطلبات في نظر الجهات المانحة مستلزماً يتعلق بالمسؤولية الاستئمانية وبالخضوع للمساءلة إزاء دافعي الضرائب الذين يوفرون المال لتقديم المعونة، وإزاء الهيئات التشريعية التي ترصد تقديم المعونة. ومع ذلك، فإن هذه المتطلبات تمثل، بالنسبة إلى العديد من الحكومات في أوضاع ما بعد النزاع، عائقاً أمام الانتفاع بالمساعدات الإنمائية الطويلة الأجل اللازمة لدعم جهود إعادة البناء.

وكثيراً ما تكون دواعي القلق في هذين المجالين قائمة على أسس وجيهة. غير أنه أياً من مجموعتي المخاطر هاتين لا تشكل عائقاً أمام المعونة الفعالة لا يمكن تفاديه. وعلى نحو ما يجري إيضاحه في القسم التالي، فإن بإمكان الجهات المانحة أن تضطلع بتجميع الموارد وأن تتشاطر مخاطر العمل في الأوضاع التي ينعدم فيها اليقين. كما أن بإمكانها أن تدعم إقامة نظم أكثر متانة لرفع التقارير وذلك عن طريق بناء القدرات اللازمة لإقامة نظم لإدارة الشؤون المالية العامة، واتخاذ الترتيبات لاستخدام نظم المعلومات الخاصة بإدارة التعليم. فتعد هذه المسألة أولوية في الدول الخارجة من أوضاع النزاع، وذلك لأنها تشكل، بالدرجة الأولى، أحد السبل إلى تحسين الحوكمة وزيادة إمكانيات المساءلة وتعزيز شرعية الحكومة. وينبغي أن يُعتبر تعزيز قدرات الحكومات، في أوضاع ما بعد النزاع على الوفاء بمتطلبات الجهات المانحة فيما يتعلق برفع التقارير، هدفاً تكميلياً يمكن أن يحقق فوائد على صعيدي المسؤولية الاستئمانية وزيادة المعونة. وبإمكان الجهات المانحة ذاتها أن تقوم بأكثر من ذلك بكثير من أجل حل المشكلات في هذا المجال من خلال تبسيط إجراءات متطلباتها فيما يخص رفع التقارير. كما أن بإمكان الوكالات التي تقدم المساعدات أن تسهم في تعزيز إدارة الشؤون المالية حتى في أصعب ظروف ما بعد النزاع. ففي نيبال، على سبيل المثال، استحدثت المنظمات غير الحكومية والجهات المانحة نظاماً للرصد يوفر تقارير عن حالات تحويل المعونة عن مسارها المفترض، ويجري في إطار هذا النظام نشر سجلات وخرائط على الموقع الإعلامي للأمم المتحدة في نيبال تبين المناطق التي لم تصل فيها المعونة إلى غايتها (OCHA, 2010).

الإطار 5.5: كان البدء بالعمل في مرحلة مبكرة والمثابرة في مواصلته عوناً لسيراليون

يعود الكثير مما أثبت صلاحيته في سيراليون إلى السنوات الأولى التي أعقبت انتهاء النزاع. عندما كان السلام في البلد لا يزال هشاً بعد تسع سنوات من الحرب الأهلية، تعهدت الجهات المانحة بالتزامين على صعيد السياسة العامة، وهما الحفاظ على الأمن ودعم المسيرة الطويلة إلى السلام.

وبعد شهور من إبرام اتفاق السلام، تحدت القوات المسلحة سلطة الحكومة الجديدة، فتدخلت المملكة المتحدة عسكرياً لوضع حد لهذا الخطر وللتدليل على عزمها على ضمان الأمن واستعدادها لاستخدام القوة إذا اقتضت الحاجة، وواصلت إعادة بناء القوات المسلحة في سيراليون.

وارتبطت الجهات المانحة الكبرى بالتزامات طويلة الأجل بإعادة البناء، وكان التزام المملكة المتحدة، التي كانت أكبر جهة مانحة ثنائية، يقوم على أساس تخطيط لمدى عشر سنوات. وقد بدأت الجهات المانحة بزيادة المساعدات الإنمائية حتى قبل أن يتم الإعلان رسمياً عن انتهاء الحرب في عام 2002، وواصلت تقديم الدعم بعدئذ. وازدادت مبالغ التزامات المساعدات الإنمائية بنسبة 7% بين فترتي 2001-2002 و2003-2004.

وإضافة إلى تعزيز جميع الجهات المانحة لنظام إدارة الشؤون المالية العامة للحكومة، فإنها ساندت الاستراتيجية الثانية للحد من الفقر في البلد (2008-2012)، وذلك بتوفير تمويل طويل الأجل تضمَّن تقديم دعم مباشر إلى الميزانية بما يعادل قرابة ربع الإنفاق الوطني. وعلى الرغم من اعتراف الجهات المانحة بمخاطر تقديم الدعم المباشر للميزانية، فإنها كانت تنظر أيضاً إلى إمكانات إسهام ذلك في توفير الاستقرار وتحقيق الإنعاش الاقتصادي – ويبدو أن استعدادها لخوض تلك المخاطر كان مجدياً.

وقد وُضع التعليم في صميم عملية إعادة البناء، مع التركيز بقوة على تأمين الإنصاف، وخصوصاً في المرحلة الثانية من عملية الإصلاح. واستُخدم الدعم المقدم إلى الميزانية لتمويل إعانات للمدارس الابتدائية بعد أن أُلغيت الرسوم المدرسية، ولتوفير الكتب المدرسية. واقترن الدعم المقدم من الجهات المانحة بالتزام من جانب الحكومة: ففي الفترة من عام 2000 إلى عام 2004، ارتفع متوسط الإنفاق على التعليم سنوياً بنسبة 11%.

المصدر: Boak (2010); Lawson (2007); OECD-DAC (2010*f*); World Bank (2007).

تجميع الأموال وتشاطر المخاطر

إذا كانت المخاطر عائقاً أمام سد الفجوة بين المساعدات الإنسانية والمساعدات الإنمائية، فإن تشاطر المخاطر يُعد استراتيجية واضحة للحد من حجم هذه المخاطر. كما أن هناك مكاسب واسعة النطاق يمكن إحرازها على صعيد الفعالية ويمكن أن تتحقق عن طريق تجميع الموارد والتعاون بين الجهات المانحة في الدول التي تعاني من آثار النزاعات.

ويشكل التخصص أحد المصادر لإحراز هذه المكاسب. فلننظر في حالة جهة مانحة يمكن أن تتصف بالتزام قوي بتقديم المعونة في بلد يخرج من أوضاع نزاع، ولكنها لا تملك سوى قدرات تنفيذية محدودة في البلد المعني، مع الانتفاع ببعض الصلات الدبلوماسية أو السياسية وبوسائل محدودة لاستقاء المعلومات عن التيارات السياسية التي ستحدد معالم جهود إعادة البناء في أوضاع ما بعد النزاع. فيمكن في هذه الحالة أن يشكل نهج العمل من خلال

الإطار 5.6: جزر سليمان: من إدارة الأزمة إلى بناء القدرات

كثيراً ما يشكل خطر تجدد أعمال العنف عائقاً أمام التخطيط للإنعاش العاجل وإعادة البناء. وقد ساعدت الضمانات الأمنية الدولية في جزر سليمان على تيسير الخدمات الأساسية في وقت مبكر ووفرت الاستقرار اللازم للتخطيط للإنعاش في الأجل الطويل.

فخلال الفترة بين عامي 1998 و2003، نشأت أزمة في جزر سليمان بسبب التوترات بين جماعات جزيرة غوادالكانال والمهاجرين من إقليم مالايتا، مما أثّر على قطاع التعليم تأثيراً كبيراً. فقد اضطرب العمل بصورة جدية في مدارس جزيرة غوادالكانال وتعرض الكثير منها للحرق بينما تعرضت مدارس أخرى للتخريب. أما المدارس التي ظلت مفتوحة، فقد بذلت قصارى جهدها لاستقبال الطلبة المهجرين من مناطق أخرى. وبحلول عام 2000، كان القيد قد انخفض بنسبة 50% في التعليم الابتدائي، و بنسبة 80% تقريباً في التعليم الثانوي.

ومع تصاعد أعمال العنف وتدهور الاقتصاد بشكل سريع، كانت آفاق الإنعاش تبدو خالية من أي بارقة أمل. ومع ذلك، فإن البلد تمكن ليس فقط من تفادي الانهيار التام للنظام التعليمي فيه، بل إنه شرع أيضاً في تحقيق الإنعاش. وكانت نقطة الانطلاق في هذا الصدد تتمثل في توفير الأمن. فمن أجل إعادة سلطة القانون والنظام العام، قرر منتدى جزر المحيط الهادي إيفاد بعثة المساعدة الإقليمية إلى جزر سليمان. فاضطلعت هذه البعثة بحل المليشيات وجمع الأسلحة وأعادت الأمن المادي وشرعت في إصلاح قوات الشرطة والنظم القضائية والمالية.

وأسفرت أعمال بعثة المساعدة الإقليمية إلى جزر سليمان عن ثلاثة آثار مباشرة هامة على التعليم. فأولاً، ساعد توافر الأمن على إعادة فتح المدارس. وثانياً، ساعد تزايد المعونة على تأمين الاستقرار في الشؤون المالية للحكومة، وأتاح مبالغ هامة للتعليم، وشمل ذلك تسديد متأخرات مرتبات المعلمين. وثالثاً، فتحت هذه التدابير الخاصة بالأمن والتعليم الطريق أمام الجهات المانحة المقدمة للمعونة كي تعود إلى المشاركة في الجهود، واشتمل ذلك على تقديم دعم هام إلى الميزانية من أستراليا ونيوزيلندا. وتزايدت دفوعات المعونة تزايداً سريعاً فبلغت أكثر من 40% من الناتج القومي الإجمالي في الفترة 2004–2005.

وكان أكثر من نصف هذه المعونة يخصص أصلاً للخدمات الأساسية، بما فيها الخدمات في مجال الصحة والتعليم.

وبعد عام 2004، انتقل التركيز في عمل بعثة المساعدة الإقليمية إلى جزر سليمان لينصبّ على تحسين قدرة الحكومة على التخطيط وتخصيص الموارد وتطبيق السياسات. وعملت الجهات المانحة بشكل وثيق مع المخططين في وزارة التربية من أجل بناء القدرات التقنية، بينما أدى الالتزام الدائم من جانب رئيس الوزراء إلى حفز التقدم في مجال التعليم.

غير أنه ما زال ينبغي لجزر سليمان أن تواصل العمل من أجل أن تتقدم بقدر أكبر. فمع بطء النشاط الاقتصادي وانخفاض الإيرادات المحلية التي يتم جمعها، من المتوقع أن يستمر الاعتماد على المعونة. وفي الوقت ذاته، فإن التزام الجهات المانحة بتحقيق الإنعاش في الأجل الطويل أسفر عن تحقيق تقدم كبير في مجال التعليم. وفي عام 2009، وفت الحكومة بالتزامها بتوفير التعليم مجاناً حتى مستوى الصف التاسع، وتُستخدم المعونة التي تقدَّم بالدرجة الأولى من نيوزيلندا ومن جهات مانحة أخرى، لتمويل إعانات تقدم إلى أكثر من 600 مدرسة ابتدائية و200 مدرسة ثانوية، وذلك للتعويض عن التمويل الذي كانت توفره الرسوم المدرسية التي كان يسددها الطلاب.

المصدر: Whalan (2010); World Bank (2010*f*).

جهة مانحة أخرى شريكة، تملك إمكانيات أفضل في هذه المجالات، سبيلاً إلى الشروع في العمل دون تكبد تكاليف كبيرة للبدء في العمل. كما أن بإمكان التعاون أن يحقق وفورات في الحجم. وبإمكان كل مجموعة من الجهات المانحة أن تعمل من خلال صيغة جماعية واحدة لتتحاشى بذلك ازدواجية العمل بمختلف نظمها الخاصة برفع التقارير، وأن تعتمد مجموعة واحدة من المتطلبات فيما يتعلق بالمشتريات والدفوعات والرصد.

ويؤدي وجود وكالة واحدة تفي بمتطلبات المسؤولية الاستئمانية لصالح مجموعة كبيرة من الجهات إلى خفض تكاليف المعاملات، بالنسبة إلى الجهات المانحة وإلى الجهات المتلقية. وبوجه أعم، فإن تشاطر الموارد يمكّن مجموعة الجهات المانحة من العمل من أجل تحقيق هدف مشترك بالاستناد إلى أساس من الموارد أكثر رسوخاً مما يمكن أن يتوافر لجهة مانحة تعمل لوحدها.

وتقدم الصناديق الدولية المعنية بالصحة مثالاً على المكاسب التي يمكن أن تتحقق عن طريق التشارك في إتاحة الموارد المالية. فقد خصص الصندوق العالمي لمكافحة الأيدز والسل والملاريا، منذ أن ولد في عام 2002، مبلغ 20 مليار دولار أمريكي لمكافحة هذه الأمراض. وتشير التقييمات إلى أن ذلك أدى إلى إنقاذ أرواح 5 ملايين نسمة تقريباً (Macro, International; 2009 Global Fund, 2010*a*). ويصل مقدار الأموال المتعهد بها للفترة 2011–2013 إلى 11.7 مليار دولار أمريكي. ويشتمل مصدر هذه التعهدات على إحدى وعشرين دولة مانحة، وخمس جهات ممولة خاصة، ومجموعة من المبادرات التمويلية المبتكرة (Global Fund, 2010*d*). فقد عملت الجهات المانحة من خلال صندوق متعدد الأطراف يعتمد مجموعة واحدة من المتطلبات بشأن طلبات التمويل والدفوعات ورفع التقارير، وحققت بذلك جماعياً أكثر بكثير مما يمكن لأي جهة منها أن تحققه لوحدها. وقد قدمت هذه الجهات الدعم إلى عدد من البلدان التي تشهد أوضاع ما بعد النزاع، بضمنها أفغانستان وبوروندي وجمهورية أفريقيا الوسطى وجمهورية الكونغو الديمقراطية وسيراليون وليبيريا (Global Fund, 2010*b*).

فمن شأن تعزيز التعاون بين الجهات المانحة من خلال تجميع التمويل لصالح التعليم، أن يعبئ موارد جديدة وأن يساعد على سد الفجوة بين المساعدات الإنسانية

بإمكان الوكالات التي تقدم المساعدات أن تسهم في تعزيز إدارة الشؤون المالية حتى في أصعب ظروف ما بعد النزاع

والمساعدات الإنمائية. وقد شهدت السنوات الأخيرة الماضية بعض التطورات المشجعة. فقد بات تجميع التمويل يغير من الأمور في بعض البلدان ويسفر عن فوائد هامة في مجال التعليم. غير أنه لا يزال هناك الكثير مما ينبغي القيام به سواء من خلال التعاون المتعدد الأطراف في بلدان محددة، أو من خلال آليات عالمية مثل مبادرة المسار السريع لتحقيق التعليم للجميع.

الصناديق الاستئمانية المتعددة المانحين: صيغة تحقق نتائج

تتمثل إحدى الطرق التي تتبعها الجهات المانحة من أجل تجميع الموارد، في تسديد اشتراكات إلى صندوق استئماني. وتعمل هذه الصناديق بصورة رئيسية تحت إشراف الأمم المتحدة والبنك الدولي، وقد تلقت قرابة مليار دولار أمريكي في عام 2009. ولئن كان هذا المبلغ يشكل جزءاً صغيراً من إجمالي المعونة، فإنه يعد مصدراً هاماً للتمويل بالنسبة إلى عدد من البلدان. ويجري اعتيادياً تخصيص ما يتراوح بين 5% و10% من التمويل الوطني القائم على تجميع الأموال للمعونة لصالح التعليم، وإنْ كانت المبالغ المرصودة في هذا الصدد يهيمن عليها المرفق الدولي لصندوق تعمير العراق (Development Initiatives, 2010*b*).

لقد استُخدم أسلوب التمويل الجماعي هذا في حالات مجموعة متنوعة من البلدان، بضمنها أفغانستان والبوسنة والهرسك وتيمور – ليشتي والسودان والعراق. وتُبيِّن التجربة في هذه البلدان كيف أن التمويل القائم على تجميع الأموال يمكن أن ينشئ بيئة أكثر استقراراً للتخطيط، وأن يمد جسراً ييسر الانتقال من دائرة المساعدات الإنسانية إلى دائرة المساعدات الإنمائية الطويلة الأجل. فخلال السنوات الأولى لعملية إعادة البناء في تيمور – ليشتي سارعت الجهات المانحة إلى الاستجابة لاحتياجات البلد، وعُقد المؤتمر الأول للجهات المانحة في عام 1999، وجرى فيه التعهد بتوفير مبلغ 522 مليون دولار أمريكي على مدى ثلاث سنوات، وإتاحة مبلغ 149 مليون دولار أمريكي في إطار الاستجابة العاجلة. وقد تم تقديم الكثير من هذا الدعم من خلال الصندوق الاستئماني المتعدد المانحين، مما يسر على الجهات المانحة تشاطر المخاطر. وأدى الدعم المقدم من هذه الجهات على نحو يمكن التنبؤ بتفاصيله والذي شمل الحيز القائم بين المعونة في حالات الطوارئ والمساعدات الإنمائية إلى تيسير تحقيق نتائج في مرحلة مبكرة وأسهم في بناء المستقبل (Nicolai, 2004).

من شأن تعزيز التعاون بين الجهات المانحة من خلال تجميع التمويل لصالح التعليم، أن يساعد على سد الفجوة بين المساعدات الإنسانية والمساعدات الإنمائية

ويشكل الصندوق الاستئماني لتعمير أفغانستان الذي يديره البنك الدولي مثالا آخر على ما يمكن تحقيقه عن طريق تجميع الموارد. وقد كان هذا الصندوق في الأصل مرفقاً للتمويل في حالات الطوارئ أنشئ لتسديد مرتبات موظفي الخدمة العامة وتمويل توفير الخدمات الأساسية في ظل السلطة المؤقتة في عام 2002. وهو يشكل حالياً قناة لتقديم الدعم لصالح استراتيجية التنمية الوطنية في أفغانستان. وفي خلال الفترة من عام 2002 إلى شهر أيلول/سبتمبر 2010، قدمت اثنتان وثلاثون جهة مانحة قرابة 4 مليارات دولار أمريكي إلى هذا الصندوق الاستئماني لتعمير أفغانستان، مما يجعل الصندوق أكبر مساهم في ميزانية أفغانستان (ARTF, 2010; World Bank, 2009a). وقد ساعدت المعونة التي قدمت على تسديد مرتبات المعلمين (OECD–DAC, 2010i; UNESCO, 2010*a*). وأصبح التعليم يحظى على نحو متزايد بجزء هام من أرصدة الصندوق. فقد ازدادت نسبة المبلغ المخصص لقطاع التعليم من 2.4% من الرصيد الإجمالي في عام 2006 لتبلغ 17% في عام 2009، أي ما يعادل 41.6 مليون دولار أمريكي. وقد تم توجيه معظم هذا الإنفاق لصالح برنامج تحسين نوعية التعليم، الذي يرمي إلى زيادة الإنصاف في الانتفاع بالتعليم، ولا سيما بالنسبة إلى الفتيات، وذلك من خلال تقديم إعانات للمدارس، وتدريب المعلمين، وتنمية القدرات المؤسسية (Development Initiatives, 2010*b*).

ويجسد الصندوق الاستئماني لتعمير أفغانستان بعض المزايا الأساسية للتمويل القائم على تجميع الموارد، بالمقارنة مع أسلوب المساعدة الثنائية. ففضلاً عن أن الصندوق ييسر تشاطر المخاطر، فقد ساعد على الحد من التشتت في تقديم المعونة وعلى تحسين التنسيق بين الجهات المانحة وتوجيه التمويل نحو المجالات ذات الأولوية. وبالنظر إلى أنه يعمل على أساس دفوعات تقدَّم عن طريق قنوات متنوعة تندرج ضمن إطار بنية إدارية واحدة، فإنه أسهم في تعزيز التخطيط الوطني وفي تحقيق وفورات أكبر في الحجم. وبما أن البنك الدولي يضطلع بإدارته، فقد استطاعت الجهات المانحة الفردية أن تفوضه المسؤولية الاستئمانية إزاء ارتفاع مستوى المخاطرة على صعيد الميزانية، وأن تتفادى ارتفاع تكاليف المعاملات المرتبط بإقامة مشروعات منفردة. ويشتمل عمل الصندوق على آليات لتعزيز نظام إدارة الشؤون المالية العامة للحكومة، ولمكافحة الفساد المستفحل في أفغانستان. فيقتضي توفير المبالغ المالية وجود توقيعين، يكون أحدهما من جانب الحكومة والآخر من جانب وكيل خارجي يعنى بالرصد يحدده البنك الدولي. ولذلك فإن الصندوق "يشبه حساباً مصرفياً يخضع لمقتضيات المسؤولية الائتمانية" (Boyce, 2007, p. 26). وقد كانت الاستعراضات التي أجريت لعمل الصندوق إيجابية عموماً فيما يخص سجل أدائه على صعيدي التنسيق بين الجهات المانحة، وتأمين الاتساق مع استراتيجية التنمية الوطنية في أفغانستان (OECD–DAC, 2010i Scanteam, 2008).

بيد أنه ينبغي ألا تُعتبر التجارب الجيدة التي تتم في بلدان منفردة دليلاً على أن عمل الصناديق الاستئمانية المتعددة المانحين هو عمل سلس. فقد عانى بعض هذه الصناديق من مشكلات جدية في إدارته. فقد أنشئ في جنوب السودان صندوق استئماني في عام 2005 عانى الأمرين من البطء في إجراء الدفوعات. فبحلول عام 2009، كانت الجهات المانحة قد دفعت أكثر من 520 مليون دولار أمريكي، لكن الدفوعات التي أجراها الصندوق كانت أقل من نصف هذا المبلغ (Multi-Donor Trust Fund for Southern Sudan, 2010). وكانت المشكلة تتمثل في عدم التمكن من الاستثمار مسبقاً في مجال تنمية قدرات الحكومة على تنفيذ البرامج. ولم يكن هناك تقييم كاف لمستوى متطلبات البنك الدولي – وهو الهيئة المشرفة – لقاء تقديم الدعم، على الرغم من أن العجز في قدرات الحكومة كان أمراً يمكن توقعه (Foster et al., 2010). وكان أحد الأسباب الأخرى للتأخر في إجراء الدفوعات يتعلق بمواصفات الأنشطة التي كان يُزمع دعمها. فعلى خلاف الحالة في أفغانستان، حيث كان هناك تشديد قوي

على توجيه عمل الصندوق الاستئماني نحو تحقيق نتائج ملموسة، كان التشديد في جنوب السودان يتركز في البداية على مشروعات استثمارية واسعة النطاق. وقد أدت كثرة عدد العقود اللازمة وقلة توافر الجهات المتعاقدة إلى خلق صعوبات على صعيد التمويل (Multi-Donor Trust Fund for Southern Sudan, 2010). وكان من نتائج البطء في إجراء الدفوعات، أن الجهات المانحة أنشأت آليات تمويلية بديلة مما أفضى إلى تكاثر الصناديق المالية (Foster et al., 2010).

وقد تأثرت جهود إعادة بناء التعليم في جنوب السودان تأثراً مباشراً بالتأخر في إجراء الدفوعات. فكان صندوق التمويل الجماعي يشتمل على اعتمادات لصالح الخطة الجديدة لتنمية قطاع التعليم، وكانت نسبة الاعتمادات المخصصة للتعليم تبلغ 8% من مجموع المبالغ حتى عام 2009. ولم يدفع الصندوق سوى ثلث مجموع هذه الاعتمادات، ويعود السبب في ذلك جزئياً إلى أن تقدير تكاليف إعادة بناء المدارس كان دون مستوى الواقع (Multi-Donor Trust Fund for Southern Sudan, 2010). وإضافة إلى ما كان يسببه هذا التأخر في إجراء الدفوعات من عرقلة لبرامج إعادة بناء المدارس، فإنه زاد الاعتماد على المبالغ المجمّعة للمساعدات الإنسانية، مما جعل الموارد المتاحة للتعليم محدودة. فقد أتيح للتعليم من هذه الموارد في عام 2009 مبلغ 10 ملايين دولار أمريكي (OECD, 2010h؛ Development Initiatives, 2010*b*). وتشير التقارير إلى أن تسديد الدفوعات أصبح عادياً نتيجة لزيادة عدد الموظفين العاملين في تشغيل هذا الصندوق الاستئماني، ولزيادة اهتمام البنك الدولي بإدارته (Foster et al., 2010).

تجميع الأموال على الصعيد العالمي: وسيلة لسد الفجوة في نظام تقديم المعونة إلى التعليم

لا يملك التعليم مرفقاً متعدد الأطراف يمكن مقارنته مع المرافق العاملة في قطاع الصحة. فقد حظي الصندوق العالمي، والتحالف العالمي للقاحات والتحصين بمستويات عالية من الدعم من جانب الجهات المانحة الثنائية والمانحين من القطاع الخاص، وبقدر أقل، من جانب آليات تمويلية مبتكرة، من أجل تحقيق أهداف تتعلق بالأهداف الإنمائية للألفية. وتمثل مبادرة المسار السريع، التي استُحدثت في عام 2002، أقرب صيغة إلى صيغة الصناديق العالمية المعنية بالصحة. لكن مبادرة المسار السريع هذه حظيت بقدر ضئيل نسبياً من التمويل ولا تتمتع بسجل قوي في مجال إتاحة الأموال. وإذ تبقى هناك حدود لأوجه الشبه، تظل هناك حقيقة واقعة وهي أن ثمة إطاراً متعدد الأطراف يعمل ضمن نطاق التحالف العالمي للقاحات والتحصين لخدمة الأطفال غير الملقحين ضد الأمراض والبالغ عددهم 23 مليون طفل في العالم، وأن هذا الإطار هو أقوى من الصيغة التي تخدم الأطفال البالغ عددهم 67 مليون طفل ممن هم في سن التعليم المدرسي وغير ملتحقين بالتعليم.

وفيما يخص التمويل، فإن الصناديق العالمية المعنية بالصحة تعمل على مستوى يختلف اختلافاً كبيراً عن المستوى الذي يتم فيه العمل في إطار مبادرة المسار السريع. فقد أتاحت مبادرة المسار السريع منذ أن استُحدثت في عام 2002 ما مجموعه 883 مليون دولار أمريكي لصالح ثلاثين بلداً (FTI Secretariat, 2010*a*)، بينما أتاح الصندوق العالمي، الذي أنشئ في نفس العام، مبلغ 10 مليارات دولار أمريكي؛ وأتاح التحالف العالمي للقاحات والتحصين أكثر من ملياري دولار أمريكي منذ عام 2000 (GAVI Alliance, 2010; Global Fund, 2010*a*). وفي حين ضمن الصندوق العالمي تعهدات من الجهات المانحة يبلغ مجموعها 11.7 مليار دولار أمريكي للفترة 2011-2013، كانت مبادرة المسار السريع تكافح من أجل تأمين تجديد رصيد بمبلغ 1.2 مليار دولار أمريكي. وتعبر الصعوبات في تأمين تجديد الرصيد عن محدودية قاعدة الدعم لمبادرة المسار السريع. فإذ ارتبطت أربع عشرة جهة مانحة بتعهدات للفترة 2004-2007، كانت حصة هولندا من التعهدات تمثل أكثر من نصف مجموع المبالغ المتعهد بها، بينما كانت حصة المملكة المتحدة وإسبانيا تمثل أكثر من ربع مجموع هذه المبالغ (FTI Secretariat, 2010*a*).

ساعد الصندوق الاستئماني لتعمير أفغانستان على تشاطر المخاطر وتوجيه التمويل نحو المجالات ذات الأولوية

ولقد أجريت استعراضات مستفيضة لعمليات مبادرة المسار السريع. وسلط كل من *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2010*، وتقييم خارجي هام، الضوء على المشكلات المرتبطة بالبطء في تسديد الدفوعات المالية، وبهيمنة الجهات المانحة على إدارة المبادرة، وقلة الدعم المقدم إلى البلدان التي تعاني من آثار النزاع. فقد أسهمت وتيرة تسديد الدفوعات في توليد حلقة مفرغة. فثمة جهات مانحة ربما كانت مستعدة مبدئياً لدعم مبادرة المسار السريع، لكنها كانت لا تفضل الالتزام بتقديم المعونة إلى مرفق تميز على مدى فترة طويلة بالتأخر في التنفيذ، وهذا ما أضعف بالتالي قدرة هذا المرفق على اجتذاب تمويلات جديدة. وقد كانت مشكلة تسديد الدفوعات مرتبطة بقواعد لتحديد الأهلية للانتفاع بالدعم عن طريق آلية التمويل الخاصة بمبادرة المسار السريع والمسماة بالصندوق التحفيزي، كما كانت ترتبط بمشكلات أعم في مجال الحوكمة (Cambridge Education et al., 2010a ; UNESCO, 2010*a*).[2]

ولقد كان نصيب البلدان المتأثرة بالنزاعات من مزايا أداء مبادرة المسار السريع نصيباً هزيلاً، ويعود السبب في ذلك جزئياً إلى أن المبادرة صُممت لتكون بمثابة الآلية المرجعية الأساسية، وترتبط في إطارها الموافقة على التمويل بإعداد خطط وطنية متينة: فكان يُطلب من البلدان الساعية إلى الحصول على الدعم أن تعتمد هذه الخطط قبل أن تقدم طلبات التمويل. وكانت البلدان التي تشهد نزاعات تلقى صعوبات في تذليل هذه العقبات. فقد مرت مدد تتراوح بين سنتين وأربع سنوات قبل أن تجري الموافقة في إطار مبادرة المسار السريع على طلبات من جمهورية أفريقيا الوسطى وسيراليون وليبيريا (Cambridge Education et al., 2010*b*). بل إن الحصول على المال كان أصعب من ذلك. فقد انتظرت سيراليون لمدة سنة قبل أن تجري الموافقة على تمويلها بمبلغ 13.9 مليون دولار أمريكي، ولمدة حوالي ستة عشر شهراً بعد ذلك قبل أن يجري التوقيع على الاتفاق الخاص بالإعانة. واعتباراً من شهر أيلول/سبتمبر 2010، كان قد تم تسديد 22% فقط

2. جرى في سياق عمليات إصلاح مبادرة المسار السريع، إنشاء صندوق واحد للتعليم للجميع كي يحل محل آليات التمويل التي كانت قائمة وبضمنها آلية الصندوق التحفيزي.

من مجموع الإعانة. وخُصص لخطة التعليم في جمهورية أفريقيا الوسطى تمويل بمبلغ 37.8 مليون دولار أمريكي في عام 2008، لكن التوقيع على الاتفاق الخاص بالإعانة لم يتم حتى عام 2010، وبحلول شهر أيلول/سبتمبر 2010 لم يكن البلد قد تلقى سوى نسبة 15% من المبلغ.[3] وبعد أن تم رفض طلب ليبيريا في عام 2007، تمت الموافقة في عام 2010 على منحها مبلغ 40 مليون دولار أمريكي (FTI Secretariat, 2010*a*).

وقد ظلت الأطراف المعنية في إطار مبادرة المسار السريع تعترف لمدة طويلة بضرورة التوصل إلى طريقة يمكن بها التوسع في تقديم الدعم ليشمل البلدان التي تمر بأوضاع النزاع، لكن هذه الأطراف استمرت تسعى إلى إيجاد حل لمعضلة تتمثل في الكيفية التي يمكن بها تلبية متطلبات التخطيط التي تقتضيها الآلية المرجعية الأساسية، مع التحلي في الوقت ذاته بالمرونة في الاستجابة لاحتياجات الدول التي تمر بأوضاع النزاع. وتركزت الجهود حتى عام 2008 على إعداد الإطار التدريجي، بغية تيسير دخول البلدان غير القادرة على الوفاء بالمعايير المتشددة لمنح الموافقة، في نطاق عمل المبادرة، وحصول هذه البلدان على الدعم من الصندوق التحفيزي. وبالفعل، فقد أتاح هذا الإطار التدريجي وضعاً مرحلياً للبلدان، ولكنه لم يسفر في نهاية المطاف سوى عن تغيير ضئيل نسبياً، ويعود السبب في ذلك بقدر كبير إلى أن بعض الجهات المانحة كانت تستهجن ما كانت تعتبره تمييعاً للمعايير (Dom, 2009a).

لكن حالات الوصول إلى طريق مسدود ضمن إطار أداء مبادرة المسار السريع كانت بمثابة عامل حفز على التجديد في حالات أخرى. فبعد أن تم رفض طلب ليبيريا للمال في إطار مبادرة المسار السريع، في عام 2007، قادت اليونيسيف، بدعم من هولندا، عملية إنشاء صندوق للتمويل المجمّع لصالح الخطة التعليمية المؤقتة في ليبيريا والمسماة برنامج إنعاش التعليم الابتدائي. وفي غضون أقل من سنة، قدمت جهات مانحة ثنائية ومؤسسة سوروس مبلغ 12 مليون دولار أمريكي لتمويل جوانب من الخطة، بضمنها بناء أربعين مدرسة جديدة وثلاث مؤسسات ريفية لتدريب المعلمين، ومبادرة هامة لتوفير الكتب المدرسية بشكل يخفض عدد التلاميذ الذين ينتفعون بكتاب واحد من عشرين تلميذاً إلى سبعة تلاميذ (Schmidt, 2009).

وكانت تجربة التمويل الجماعي في حالة ليبيريا جزءاً من محاولة أوسع نطاقاً سعت فيها بعض الجهات المانحة إلى تعزيز الدعم الذي يقدم إلى الدول المتأثرة بالنزاع. فانطلاقاً من الاعتراف بأن الترتيبات الإدارية لتقديم الدعم في إطار مبادرة المسار السريع تعرقل توفير التمويل لهذه الدول، ساهمت هولندا في عام 2007 بمبلغ 201 مليون دولار أمريكي من أجل إنشاء برنامج التعليم في حالات الطوارئ والمراحل الانتقالية بعد أوضاع النزاع الذي تكفلت اليونيسيف بتنفيذه. وقد أسهم هذا البرنامج إسهاماً ملموساً في تنفيذ جدول أعمال التعليم للجميع، إذ أشارت اليونيسيف إلى مجموعة من النتائج التي تم تحقيقها في هذا الإطار، ومنها ما يلي:

- اتخاذ تدابير شملت ما يقدر بـ 6 ملايين طفل في ثمانية وثلاثين بلداً، بهدف إعادة تهيئة أوضاع التعلم وزيادة مقاومة النظم التعليمية في مواجهة الصعاب؛
- توفير كتب مدرسية ومواد للتعلم لما يزيد على 3 ملايين طفل؛
- الاضطلاع على نحو مباشر بدعم أو إصلاح أو إعادة بناء أكثر من 000 40 مدرسة أو مرفق مؤقت للتعلم؛
- تدريب ما يقارب 000 130 معلم (UNICEF, 2010*b*).

لقد أسهم برنامج اليونيسيف المدعوم من هولندا والمعني بالتعليم في حالات الطوارئ والمراحل الانتقالية بعد أوضاع النزاع إسهاماً ملموساً في تنفيذ جدول أعمال التعليم للجميع

العمل من خلال مبادرة المسار السريع

تشهد مبادرة المسار السريع إصلاحات تتناول جوانب عديدة من الشواغل التي تطرّق إليها التقييم الخارجي للمبادرة، *والتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع*، وتعليقات جهات أخرى. فمن المزمع أن تحظى البلدان النامية، في إطار البنية الإدارية الجديدة لشؤون المبادرة، بالتمثيل على نحو متساو في مجلس مبادرة المسار السريع، مما يمنحها وزناً أكبر على صعيد الحوكمة. وبغية تحاشي التأخر لفترات طويلة في تسديد الدفوعات، أُدخلت ترتيبات أكثر مرونة للإشراف على الصعيد القطري، إذ أصبح بإمكان وكالات أخرى غير البنك الدولي أن تضطلع بدور الإشراف، ولو أن ذلك لم يجر إلى حد الآن سوى في مجموعة صغيرة من البلدان. كما أن ثمة دلائل على أن وتيرة تسديد الدفوعات شهدت تحسناً (FTI Secretariat, 2010*a*). ويتمثل إصلاح هام آخر تم إقراره في تشرين الثاني/نوفمبر 2010، في دمج الصندوق التحفيزي المتعدد المانحين بصندوق تنمية البرنامج التعليمي الذي أنشئ لدعم بناء القدرات، وذلك من أجل أن يشكل الصندوقان صندوقاً واحداً للتعليم للجميع. ومن المؤمل أن يساعد الصندوق الجديد على ترشيد الدعم المقدم في إطار مبادرة المسار السريع وأن يستحدث ترتيبات أكثر مرونة للتمويل (Pinto, 2010).

لقد كان التقدم في معالجة المشكلات المحددة التي تواجهها البلدان النامية التي تشهد أوضاع النزاع، تقدماً محدوداً. وقد أعدت أمانة مبادرة المسار السريع مبادئ توجيهية لإعداد خطط تعليمية مؤقتة للبلدان غير القادرة على الوفاء بالمعايير اللازمة لضمان الموافقة التامة في إطار مبادرة المسار السريع. ويشكل هذا النهج استمراراً لنوع التفكير الذي أدى إلى استحداث الإطار التدريجي. وتُعد المبادئ التوجيهية الجديدة أحدث محاولة لمعالجة السؤال المطروح منذ وقت طويل والمتمثل في كيف ينبغي التعامل مع البلدان التي تخرج من أوضاع النزاع المسلح وتمتلك قدرات محدودة. ومن المفترض أن تغطي الخطط المؤقتة فترات أقصر (تتراوح اعتيادياً بين ثمانية عشر شهراً وستة وثلاثين شهراً)، وأن تتطلب اعتمادات أقل للتمويل والرصد والتقييم، وأن تكفل توازناً بين توفير التعليم بصورة عاجلة وبين خدمة أهداف إعادة البناء الطويل الأجل (FTI Secretariat, 2010*c*). وإذ يشكل هذا الإجراء تقدماً محموداً نحو توفير المزيد من المرونة، لا يزال من غير الواضح كيف يمكن تحويل الامتثال لهذه المبادئ التوجيهية إلى تأمين تمويل فعلي.

3. ذكرت لجنة الصندوق التحفيزي، في ذلك الوقت، أن المبلغ الذي خُصص لجمهورية أفريقيا الوسطى كان يمثل "استثناءً". وكان من المنتظر أن يتم التمويل من خلال صندوق انتقالي للتعليم كانت تعمل منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) على إنشائه، ولكنه لم يُنشأ قط (UNESCO, 2010a).

غير أن الافتقار إلى الوضوح ليس سوى إحدى المسائل التي ينبغي معالجتها. فثمة عدة بلدان نامية تعاني من آثار النزاع تعد خططاً وطنية وتسعى إلى الحصول على تمويل في إطار مبادرة المسار السريع، ومن هذه البلدان أفغانستان وبوروندي وتشاد وجمهورية الكونغو الديمقراطية وكوت ديفوار وجنوب السودان (World Bank, 2010*a*). وتتلقى هذه البلدان حالياً معونات يبلغ مجموعها قرابة 240 مليون دولار أمريكي، لكن مجموع ما ينقصها لتمويل التعليم للجميع يبلغ حوالي 2.5 مليار دولار أمريكي (EPDC and UNESCO, 2009; OECD-DAC, 2010*c*)، مما يمثل فرقاً يسلط الضوء على مدى العجز الموجود على صعيد التمويل الخارجي. فمن الواضح أنه إذا كان يراد لمبادرة المسار السريع أن تفيد بشكل ملموس في الإسهام بصورة مباشرة في سد جوانب النقص في تمويل التعليم للجميع في البلدان التي تعاني من آثار النزاع، ينبغي لهذه المبادرة ألا تكتفي بالعمل وفق قواعد مختلفة، وإنما أن تعمل أيضاً على صعيد مختلف.

وعند النظر إلى ما هو أبعد من المهام المباشرة للدول التي تعاني من آثار النزاع، تبرز مسألة أعم كثيراً ما تغطي عليها النقاشات التي يطغى عليها الطابع التقني بشأن عمليات مبادرة المسار السريع. ويكمن في صميم هذه المسألة الافتقار الدائم إلى الوضوح في معالم الدور الذي تضطلع به بالضبط مبادرة المسار السريع في تمويل المعونة. فيرى بعض المعلقين أن هذه المبادرة ليست بالدرجة الأولى وسيلة للتمويل بحكم طبيعتها، وإنما هي أداة لتعبئة موارد إضافية من الجهات المانحة الثنائية، وآلية لتعزيز القدرات الوطنية. ويرى آخرون أن الغرض الرئيسي لمبادرة المسار السريع ينبغي أن يتمثل في تعبئة وتقديم تمويل جديد وإضافي لسد النقص في تمويل التعليم للجميع. وإذ لا يلغي أي من هذين الرأيين بشأن مهام مبادرة المسار السريع وجاهة الرأي الآخر، فمن الواضح أنهما ينطويان على متضمنات مختلفة جداً على صعيدي الأداء التنفيذي وتوفير الموارد. وإذا كان الغرض الرئيسي لمبادرة المسار السريع هو أن تضطلع بدور أساسي في توفير التمويل لدعم أهداف التعليم للجميع، فإن ذلك يقتضي توافر قاعدة مالية أكثر رسوخاً. ففي حين بلغ متوسط النقص في التمويل الخارجي للتعليم للجميع قرابة 16 مليار دولار أمريكي سنوياً خلال الفترة حتى عام 2015، قدمت مبادرة المسار السريع في عام 2009 دفوعات بمبلغ 222 مليون دولار أمريكي (FTI Secretariat, 2010*b*).

إصلاح البنية التنظيمية لتقديم المعونة إلى البلدان التي تعاني من آثار النزاع

ثمة دواع قوية للتوسع في التمويل الجماعي لصالح التعليم في البلدان التي تعاني من آثار النزاع. فتضم هذه البلدان أكبر الأعداد من الأطفال غير الملتحقين بالتعليم في العالم، وتندرج ضمن أبعد البلدان عن تحقيق الأهداف الدولية الإنمائية الدولية. ولا يفيد نظام المساعدات الدولية الحالي هذه البلدان كثيراً، إذ إن المساعدات الضئيلة التي تتلقاها لا تتناسب مع أوضاعها. وينطوي التمويل الجماعي على إمكانية زيادة مبالغ المعونة، وزيادة فعالية هذه المعونة، وإزالة الفجوة المفتعلة بين المساعدات الإنسانية والمساعدات الإنمائية الطويلة الأجل. كما أنه يتيح للجهات المانحة فرصة تشاطر المخاطر وإحراز مكاسب على صعيد تقديم العون.

وتتطلب إزالة العوائق أمام الانتفاع بفوائد التمويل الجماعي العمل على المستويين القطري والدولي. وتبيِّن تجربة الصناديق الاستئمانية المتعددة المانحين وغيرها من صناديق التمويل الجماعي أن بإمكان الآليات القائمة على الصعيد القطري أن تساعد على توسيع قاعدة تقديم الدعم من جانب الجهات المانحة، وأن تعبئ موارد جديدة، وأن تتيح أساساً لتلقي التمويل الطويل الأجل بشكل يمكن التنبؤ بتفاصيله. ويمكن توسيع نطاق العمل بهذه الترتيبات على الصعيد القطري، مع الاستناد في ذلك إلى أفضل الممارسات المتبعة حالياً. لكن الجهات المانحة تباطأت في اغتنام فرص تجميع الأموال فيما يخص بلداناً عديدة.

ويعد تجميع الأموال على الصعيد العالمي واحداً من أضعف جوانب البنية التنظيمية لتقديم المعونة لصالح التعليم بوجه عام، ولصالح البلدان التي تعاني من آثار النزاع، بوجه خاص. ومن شأن تعزيز هذه البنية التنظيمية أن يفيد أغراضاً عدة. ففضلاً عن تعبئة موارد جديدة ، يمكن أن ييسر ذلك تأمين الاتساق على نحو أفضل بين تدفقات المعونة والاحتياجات في مجال التعليم. وفي حين يؤدي الربط بين تقديم المعونة والشواغل الأمنية إلى التوجه في توفير الموارد نحو البلدان التي تعتبرها الجهات المانحة أولويات على صعيد السياسة الخارجية، يوفر التمويل الجماعي وسيلة لدعم البلدان التي تُعتبر أقل أهمية من الناحية الاستراتيجية. وينبغي ألا تُعتبر ترتيبات تجميع التمويل القائمة على المستوى القطري والمستوى المتعدد الأطراف ترتيبات متضاربة. فما من سبب يمنع، من الناحية المبدئية، استخدام آلية عالمية للتمويل بغية دعم صناديق وطنية للتمويل الجماعي من أجل تمكينها من العمل على تحقيق أهداف أوسع نطاقاً وأكثر طموحاً.

وبإمكان مبادرة المسار السريع أن تضطلع جيداً بدور صندوق متعدد الأطراف لتجميع الأموال لدعم التعليم في البلدان التي تعاني من آثار النزاع. ولا يلغي هذا حقيقة الشواغل الجدية المتعلقة بأسلوب إدارة هذه المبادرة وبإجراءاتها التنفيذية ومعدلات تسديد الدفوعات في إطارها، وذلك على الرغم من وجود جهود تُبذل من أجل إصلاح جميع هذه الجوانب من المبادرة. فمن الجوهري أن يستمر بذل هذه الجهود، وأن يتواصل تمحيص الترتيبات الخاصة بإدارة المبادرة. ومع ذلك، هناك ميزتان واضحتان للعمل في إطار المبادرة تتمثل أولاهما في أن المبادرة هي آلية قائمة. فلا يوجد أي دليل جدي على أن الجهات المانحة مستعدة لتأييد إقامة آلية جديدة، أو على وجود نموذج بديل يحظى بالدعم على نطاق أوسع. وإذا لم تتمكن الإصلاحات من معالجة المشكلات التي يعاني منها النظام الحالي لمبادرة المسار السريع، يبدو أن من غير المحتمل أن تنشأ بنية جديدة أكثر طموحاً. وفي حين يشغل التعليم، في أحسن الأحوال، مكاناً هامشياً في جداول عمل التنمية الدولية في اجتماعات مجموعة الدول الثماني واجتماعات مجموعة

إذا كان يراد لمبادرة المسار السريع أن تفيد بشكل ملموس البلدان التي تعاني من آثار النزاع، ينبغي أن تعمل وفق قواعد مختلفة، وعلى صعيد مختلف

الدول العشرين، ليس هناك مجال كبير لقبول إنشاء آلية جديدة متعددة الأطراف تعنى بالتعليم، ناهيك عن قبول توفير تمويل لمثل هذه الآلية. والسبب الثاني الذي يبرر الاستناد إلى النظام الحالي لمبادرة المسار السريع هو أن هذه المبادرة تتضمن المبادئ الأساسية لآلية متعددة الأطراف فعالة. فهي تقوم على إجراءات تندرج في إطار عملية واحدة موحَّدة تشتمل على إعداد خطط لبلوغ أهداف محددة، وعلى توفير التمويل، وبناء القدرات.

إن التحدي الحقيقي يتمثل في زيادة فعالية العمل في إطار مبادرة المسار السريع. وهذا يعني زيادة التركيز في مهامها على سد جوانب النقص في تمويل التعليم للجميع، وعلى تعبئة الموارد بالمستويات اللازمة، وصياغة قواعد وإجراءات تيسر التسديد السريع للدفوعات، وضمان أن تتيح الإجراءات التنفيذية المعمول بها في إطار المبادرة – وهو أمر أساسي – الاهتمام باحتياجات البلدان التي تعاني من آثار النزاع. فمن الخطأ أن تُنشأ آلية جديدة للدول الضعيفة أو للدول التي تعاني من آثار النزاع. فلا توجد خطوط فاصلة واضحة لتمييز هذه البلدان، ويؤدي استحداث فروق مصطنعة للتمييز بين البلدان إلى نشوء عوامل للتأخير من الناحية الإدارية. غير أنه ينبغي إيضاح آليات تطبيق المبدأ المتمثل في وجود عملية واحدة وإطار واحد، وتكييف هذه الآليات مع الظروف الخاصة والاحتياجات المتنوعة لكل بلد من البلدان التي تشهد نزاعات مسلحة أو تمر بأوضاع ما بعد النزاع المسلح.

لقد فشلت الجهات المانحة في حالات كثيرة في الاعتراف بأهمية اعتماد نهج أكثر استيعاباً في مجال التعليم بالنسبة إلى عملية بناء الدولة

وثمة جوانب أخرى في البنية التنظيمية لتقديم المعونة ينبغي معالجتها أيضاً. فالتفريق الموجود بين المساعدات الإنسانية والمساعدات الإنمائية يحد من آفاق تحقيق الإنعاش العاجل والعمل المتواصل لإعادة بناء التعليم. ولا مناص من تكرار القول بأن أوساط الجهات المانحة قد فشلت في تقديم المعونة على نحو يحفز على تحقيق نتائج ملموسة بشكل مباشر، وفي الاستثمار بصورة مبكرة في مجال بناء القدرات اللازمة للتخطيط للمستقبل. ونتيجة لذلك، قد تمر شهور عديدة في أوضاع ما بعد النزاع قبل أن يرى الناس بأعينهم أن الخدمات الأساسية في مجال التعليم باتت متاحة من جديد، وبإمكان هذا التأخير أن يضعف مصداقية الحكومات. وفي أثناء ذلك، يؤدي ضعف القدرة على التخطيط إلى عرقلة الجهود الرامية إلى تحويل أهداف السياسة التعليمية إلى استراتيجيات تتجسد في عملية إعادة البناء.

وتتطلب معالجة البنية التنظيمية لتقديم المعونة إلى البلدان التي تعاني من أوضاع النزاع، تمحيص كثير من الممارسات الجارية. ويرد في المصنف الصادر عن منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بعنوان «*Principles for Good International Engagement in FragileStates and Situations*» (*مبادئ العمل الدولي السليم في الدول الضعيفة والأوضاع غير المستقرة*)، عرض للنهوج العامة التي ينبغي الاسترشاد بها في عملية التمحيص هذه (OECD-DAC, 2007). ومع ذلك، فإن جهات مانحة عديدة تلقى صعوبة في ترجمة مبادئ مقبولة على نطاق واسع إلى ممارسات جديدة. ولئن كان ينبغي ملاءمة ترتيبات المساعدات الإنمائية مع الظروف الخاصة لكل بلد، ثمة خمسة مجالات للأولوية ينبغي أن يتناولها الإصلاح، وهذه المجالات هي:

- *التركيز على دور التعليم في بناء السلام وبناء الدولة.* تميل جهات مانحة عديدة إلى توجيه برامجها الخاصة بأوضاع ما بعد النزاع نحو مجالات ذات أهمية كبرى، مثل الإصلاح الدستوري، وتنظيم الانتخابات، وضمان الأمن. وقد أولي قدر ضئيل من الاهتمام للدور الأساسي الذي يضطلع به التعليم، سواء في تحقيق الإنعاش العاجل أو في بناء الدولة بوجه أعم. وقد فشلت الجهات المانحة في حالات كثيرة أيضاً في الاعتراف بأهمية اعتماد نهج أكثر استيعاباً في مجال التعليم بالنسبة إلى عملية بناء الدولة. فكثيراً ما تعود أنماط الاستبعاد القديمة إلى الظهور بسرعة في البرامج الجديدة لبناء الدولة. وكثيراً ما تسهم الجهات المانحة ذاتها في قيام هذه المشكلة حين لا توفر المعونة بصورة متكافئة ويؤدي ذلك إلى تعزيز أوجه التفاوت فيما بين المناطق وكذلك فيما بين الفئات الاجتماعية. وقد حددت منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي هذا المجال على أنه يمثل أضعف مجال يجري فيه الامتثال لإطار عمل المبادئ التي أصدرتها (OECD, 2010g). فينبغي للجهات المتلقية للمعونة أن تطلب من شركائها الذين يقدمون المساعدات الإنمائية أن يزودوها ببيانات مالية تذكر وجوه الإنفاق في كل قطاع وذلك في شكل ييسر معرفة مستويات المعونة المقدمة إلى المناطق المختلفة. وينبغي للجهات المانحة ذاتها أن تعير وزناً أكبر لدعم التعليم الاستيعابي في إطار برامجها التي تنفذ في أوضاع ما بعد النزاع.
- *العمل على نحو يتجاوز نطاق الفجوة بين المساعدات الإنسانية والمساعدات الإنمائية.* إن الممارسات الحالية في تقديم المعونة تحد من آفاق تحقيق الإنعاش في مجال التعليم وفي غيره من المجالات. وينبغي للجهات المانحة أن تعترف بالدور الذي يمكن أن يضطلع به التعليم في توفير منافع أولية للسلام، وأن تعبر عن ذلك في تمويل العمل من أجل تحقيق الإنعاش العاجل. وينبغي للأولويات القصيرة الأجل ألاّ تصرف النظر عن أهمية بناء القدرات. كما ينبغي للجهات المانحة أن تساند إقامة نظم للتخطيط يمكن الاستناد إليها لضمان الإنعاش الدائم. وتتمثل نقطة الانطلاق للقيام بتخطيط رصين، في إجراء تقييم للاحتياجات في أوضاع ما بعد النزاع يتضمن تحديد مواضع العقبات، مثل النقص في أعداد المعلمين، والنقص على صعيد المدارس والمواد التعليمية، مع وضع تقديرات للتمويل اللازم لتذليل هذه العقبات. ويعتمد التخطيط الفعال في نهاية الأمر على تنمية القدرات البشرية والتقنية والإدارية، وعلى إعداد نظم للمعلومات الخاصة بإدارة التعليم وغير ذلك من النظم التي تساعد على تحسين تدفقات المعلومات وعلى زيادة توافر الشفافية. فينبغي أن يمثل بناء القدرات في هذا المجال مسألة ذات أولوية. وثمة أولوية أخرى تتمثل في إقامة نظم لإدارة الشؤون المالية العامة، بالإضافة إلى زيادة فعالية جمع الإيرادات وإدارتها.

- *جعل مبادرة المسار السريع صندوقاً عالمياً فعالاً لصالح الدول التي تعاني من آثار النزاع.* إن مبادرة المسار السريع تملك ما يؤهلها لأن تدعم على نحو أنشط جهود إعادة البناء في أوضاع ما بعد النزاع وأن تسد الفجوة بين المساعدات الإنسانية والمساعدات الإنمائية. وينبغي للمبادرة أن تستخدم، في سياق العمل من خلال بنى التخطيط الوطنية مع الحكومات والجهات المانحة، التقديرات المالية الخاصة بأوضاع ما بعد النزاع من أجل تقدير جوانب النقص في تمويل العمل من أجل تحقيق أهداف التعليم للجميع في كل دولة من الدول التي تعاني من آثار النزاع، وأن تدير طلبات تجديد الأرصدة بما يخدم سد جوانب النقص المذكورة. وإضافة إلى اعتراف المبادرة بالظروف الخاصة بكل دولة تعاني من آثار النزاع، فإنها ينبغي أن تتحاشى استحداث عمليات موازية أو منفصلة لتقديم الدعم. بل ينبغي، عوضاً عن ذلك، أن تستحدث إجراءات مرنة لطلب الدعم وتقديم الإعانات من خلال قنوات متنوعة، من ضمنها الصناديق الوطنية للتمويل الجماعي، والسلطات القائمة على الصعيد دون القطري، والمنظمات غير الحكومية. فمن شأن ذلك أن يساعد على إزالة الفجوة المصطنعة بين المساعدات الإنسانية والمساعدات الإنمائية، وأن يجعل المبادرة تندرج في صميم بنية تنظيمية أكبر لتحقيق الإنعاش في أوضاع ما بعد النزاع. وضماناً لأن تحرز البلدان التي تعيش أوضاع ما بعد النزاع مكاسب سريعة وأن تعزز نظمها، ينبغي أن يشتمل التمويل في إطار مبادرة المسار السريع على إعانات قصيرة الأجل تُقدَّم ضمن مجموعة من المساعدات للإنعاش ذات أجل أطول، تشكل دعماً مستمراً لعدة سنوات ينسجم مع احتياجات البلد المعني.

- *زيادة التمويل المقدم في إطار مبادرة المسار السريع.* إن تعزيز دور مبادرة المسار السريع في دعم البلدان التي تعاني من آثار النزاع يتطلب من الجهات المانحة أن تزيد من دعمها للمبادرة على نحو يمكن التنبؤ بتفاصيله بشكل أفضل. وفيما يخص الفترة 2011-2013، ينبغي أن تهدف المبادرة إلى تأمين زيادة رصيد الصندوق الجديد للتعليم للجميع بحوالي 6 مليارات دولار سنوياً. ويمكن الحصول على ما يقارب ثلث هذا المبلغ من السندات المالية لمرفق التمويل الدولي للتعليم المقترح في الفصل 2. ومن أجل أن تكون عملية تجديد الرصيد فعالة، ينبغي أن تقترن بإصلاحات ترمي إلى تعزيز إدارة المبادرة وتعزيز القدرة على تقديم أموال إضافية بشكل سريع إلى البلدان الأشد احتياجاً.

- *الاستناد إلى الترتيبات الوطنية الخاصة بالتمويل الجماعي.* لقد أثبتت صناديق التمويل الجماعي قدرتها على تحقيق نتائج عاجلة وإزالة الفجوة بين المساعدات الإنسانية والمساعدات الإنمائية. فينبغي تحديد المبادئ التي تتضمنها أفضل الممارسات، وتطبيقها على نطاق أوسع، مع التشديد على تيسير الانتقال من الإنعاش العاجل إلى التنمية الطويلة الأجل. ومن المهم أن تتحاشى الجهات المانحة التأكيد بشكل لا لزوم له على البلدان التي تُعتبر أولويات بالنسبة إلى الأمن القومي. كما ينبغي البحث بصورة أنشط في إمكانيات استحداث ترتيبات للتمويل الجماعي والعمل بهذه الترتيبات لصالح 'البلدان المنسية' التي تعاني من أوضاع النزاع، مثل تشاد وجمهورية أفريقيا الوسطى وجمهورية الكونغو الديمقراطية. □

ينبغي أن يشتمل التمويل في إطار مبادرة المسار السريع على إعانات قصيرة الأجل تُقدَّم ضمن مجموعة من المساعدات للإنعاش ذات أجل أطول

تعزيز ثقافة السلام والتسامح

إن المدارس لا تعمل بمنأى عن التيارات الاجتماعية والثقافية والسياسية السائدة على نطاق أوسع والتي تولّد النزاعات المسلحة. وقد استخدمت قاعات الدرس في مجتمعات عديدة كساحات للصراع الإيديولوجي، مما عزز نزعات التعصب والتحيز والخوف. ومع خروج المجتمعات من أوضاع النزاع إلى مرحلة سلام هش والشروع في مسيرة طويلة لإعادة البناء، توفر السياسة التعليمية الفرصة للحكومات كي تواجه من خلالها إرث الماضي وتصوغ مواقف ومعتقدات تمهد الطريق لبناء مستقبل يرفل بالسلام. غير أن التعليم كثيراً ما يكون غائباً في الاستراتيجيات الرامية إلى بناء السلام ودرء النزاع. وتتمثل نقطة البداية لإعادة بناء التعليم في الاعتراف بأن ما يجري تعليمه للناس والكيفية التي يتم تعليمهم بها وأشكال تنظيم بنى النظم التعليمية يمكن أن تجعل البلدان أكثر أو أقل تعرضاً للانجرار إلى العنف. وبالتالي، فإن على الحكومات أن تعمد إلى إجراء إصلاحات شاقة على مستوى السياسات في مجالات تشمل لغة التدريس وإصلاح المناهج الدراسية وتأمين التخطيط اللازم لذلك.

وبالنظر إلى أنه لا يوجد نزاعان ينشآن انطلاقاً من ظروف متماثلة، لا توجد مجموعة واحدة من السياسات الكفيلة بتحديد ما إذا كان التعليم المقدم يسهم في إحلال السلام أو في التشجيع على العنف. غير أن الكيفية التي تدرج بها الحكومات التعليم في إطار استراتيجيات أوسع نطاقاً، لها متضمنات بعيدة الأثر بالنسبة إلى بناء السلام. فما أكثر الحالات التي يحظى فيها التعليم بدرجة متدنية من الاهتمام ويحال أمره إلى لجان تقنية صغيرة كي تدرس قضايا تتسم بأهمية أساسية على المستوى الوطني. وبما أن التعليم يشغل مكانة مركزية في حياة الناس، ويوفر حلقة وصل بين الدولة والمواطنين، ويمكن أن يشكل مصدراً لزرع بذور النزاع، فإن إغفال أهميته يعني ركوب خطر عودة العنف.

ويتطلب تفادي هذا الخطر اعتماد نهوج جديدة لرسم السياسات تدعمها قيادة سياسية. ويكمن المنطلق إلى هذا السبيل في التخطيط الذي يراعي ظروف النزاع. والمقصود في ذلك بأبسط صوره هو أن يجري الاعتراف بأن اتخاذ أي قرار سياسي يمكن أن يفضي إلى آثار على صعيد درء النزاع وبناء السلام. فالإنفاق المفرط لصالح منطقة ما أو فئة ما، يمكن أن يفسَّر كمحاولة لحرمان منطقة أخرى أو فئة أخرى. وأياً كانت الأهداف المتوخاة، فإن بإمكان السياسات الخاصة باللغة أو بالمناهج الدراسية أن تسفر عن عواقب مثيرة للفتن. إذ يمكن أن يُعتبر تطبيق اللامركزية في التعليم محاولة لتعزيز الخدمات والمساءلة، أو حجة لحرمان بعض المناطق أو الفئات. ففي كل هذه المجالات كما في غيرها من الكثير من المجالات، ينبغي للمعنيين برسم السياسات ألا يقتصروا على مراعاة الدلائل التقنية، وإنما أن يراعوا أيضاً التصورات التي ستنجم عن هذه السياسات وكذلك الظروف الموروثة من أوضاع النزاع.

لقد عانى التعليم من إهمال نسبي على صعيد عمل لجنة الأمم المتحدة لبناء السلام

التعليم ولجنة الأمم المتحدة لبناء السلام

ينبغي للحكومات والجهات المانحة للمعونة أن تعترف بشكل أكثر صراحة بالإسهام الإيجابي الذي يمكن أن يقدمه التعليم في إحلال السلام. ومع أن التعليم قد أُدرج في إطار البنية التنظيمية الدولية الناشئة لبناء السلام، فإنه عانى من إهمال نسبي على صعيد عمل لجنة الأمم المتحدة لبناء السلام، التي تمثل لجنة استشارية دولية حكومية تعد بمثابة الدعامة المركزية للبنية التنظيمية المذكورة. ويشكل هذا الإهمال فرصة مهدورة. وإذا كان الهدف المنشود هو تشجيع التعايش وتسوية النزاعات، فإن المدارس مكان جيد للقيام بالخطوة الأولى في هذا السبيل.

فلقد تلقى صندوق بناء السلام، الذي أنشئ في عام 2006 ويعمل تحت إشراف لجنة الأمم المتحدة لبناء السلام ويديره مكتب الصندوق الاستئماني المتعدد المانحين التابع لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، مبلغ 347 مليون دولار أمريكي من 48 جهة مانحة، ويدعم أكثر من 150 مشروعاً في 18 بلداً. ومع ذلك، فإنه لم يدعم سوى عدد محدود من المشروعات المعنية بالتعليم على وجه الخصوص، وذلك بمبلغ يعادل زهاء 3% من مجموع تمويلاته (UNDP, 2010*b*). وفي حين تشتمل برامج أخرى على شيء من التعليم ومن التدريب على المهارات لصالح الشباب، فإن هذا الصندوق يفتقر إلى استراتيجية متماسكة لضمان اعتبار التعليم جزءاً فعالاً من عمليات بناء السلام.[4]

وبإمكان صندوق بناء السلام الاضطلاع بدور أكبر في نظام تقديم المعونة في أوضاع ما بعد النزاع، وذلك بطرق ليس من بين أقلها أهمية، الإسهام في سد الفجوة بين المساعدات الإنسانية والمساعدات الإنمائية. فيعمل الصندوق إلى حد كبير من خلال مشروعات صغيرة النطاق ومنفردة لا تندرج بشكل متين في سياق تخطيط طويل الأجل لإعادة البناء. وبالنظر إلى أن مهمة الصندوق تتضمن توفير أموال أولية لإجراء إصلاحات أطول أجلاً، فإنه ينبغي أن يسهم في استحداث نموذج أكثر اتساقاً للتخطيط الذي يراعي ظروف ما بعد النزاع، يشتمل على إعادة البناء بالإضافة إلى الاستثمار في سلام دائم.

بيد أن زيادة الإنفاق وحدها لا تكفي. فينبغي أن يكون هناك أيضاً التزام وتنسيق أكبر من جانب اليونسكو واليونيسيف اللتين تمثلان الوكالتين الرئيسيتين للأمم المتحدة اللتين تختص مهامهما بالتعليم والطفولة. وتحظى اليونيسيف بمكانة تؤهلها لتولي القيادة في العمل على إدراج التعليم في صميم جدول الأعمال الأوسع نطاقاً والخاص ببناء السلام. كما أنها تملك خبرة واسعة ليس فقط في مجال توفير التعليم في البلدان التي تعاني من آثار النزاع، بل أيضاً في مجالات تتضمن تصميم المواد المناسبة لعمليات بناء السلام وتدريب المعلمين والتخطيط. وتيسيراً لاضطلاع الحكومات وغيرها من شركاء التنمية بالتخطيط الذي يراعي أوضاع النزاع، ينبغي لليونيسيف أن تعمل على تكوين الأساس اللازم من الشواهد وأطر العمل التحليلية. وينبغي، على سبيل الأولوية، أن تستند إلى العمل الجاري من أجل تقييم العبر الفعالة التي تُستخلص من تجاربها ذاتها في أوضاع النزاع.

4. ينفذ برنامج الأمم المتحدة الإنمائي حالياً برامج تحظى بقرابة ثلثي التحويلات التي يجريها صندوق بناء السلام. وتمثل حصة التحويلات التي تُجرى لصالح برامج اليونيسيف 6%، بينما تبلغ حصة اليونسكو من التحويلات 2% فقط (UNDP, 2010*b*).

كما يمكن لليونسكو أيضاً أن تضطلع بدور أكبر بكثير. فتشتمل مهام اليونسكو، كما أشير في مقدمة هذا القسم من التقرير، على العمل من أجل بناء السلام. وعلى الرغم من أن قدرتها التمويلية أضعف من قدرات غيرها وأن حضورها على صعيد البرامج هو أقل من حضور اليونيسيف، ثمة مجالات تملك فيها اليونسكو إمكانات للانتفاع بميزة نسبية، إذ يضم قطاع التربية فيها موظفين متخصصين يعنون بموضوعات من قبيل صياغة المعايير وإعداد المناهج الدراسية وتدريب المعلمين. وثمة دواع قوية لأن تضطلع اليونسكو، في سياق استراتيجيتها الأوسع نطاقاً الخاصة بالتعليم، بتحديد مجالات تندرج بشكل متميز في نطاق صلاحيات المنظمة وتتعلق بالتخطيط في أوضاع ما بعد النزاع، وتكون مجالات يمكن توسيع نطاقها وتعزيزها. كما يمكن التوسع في استخدام خبرة اليونسكو في مساعدة الحكومات على إعداد تقديرات مالية بشأن الخطط التعليمية بغية دعم عمليات تقدير الاحتياجات في أوضاع ما بعد النزاع. ويمكن كذلك للمعاهد المتخصصة التابعة لليونسكو أن توسع نطاق عملها. فيضطلع المعهد الدولي لتخطيط التربية، مثلاً، بتقديم دورات دراسية للمعنيين بإدارة التعليم في البلدان النامية تحظى بتقدير كبير وتعنى بالتخطيط والإدارة. كما يمكن أن يقود هذا المعهد عملية إعداد وحدة خاصة بالتخطيط الذي يراعي أوضاع النزاع، مع التركيز في ذلك بوجه خاص على البلدان الفقيرة.[5]

إطلاق عنان التعليم كقوة للسلام

بالنظر إلى الدور الأساسي الذي تضطلع به المدارس في تشكيل الهوية وتشكيل أنواع الفرص، يمكن لأي جانب تقريباً من جوانب التعليم أن يعالج شواغل تتعلق بإمكانات نشوب النزاعات. فينبغي للحكومات، في سياق اضطلاعها بمهمة إعادة البناء في أوضاع ما بعد النزاع، أن تنظر ليس فقط في المسألة العامة الخاصة بإصلاح السياسات، وإنما أن تدرس أيضاً الكيفية التي سيعيش بها الناس ظروف هذه الإصلاحات والتصورات التي ستنشأ عنها في إطار وضع سياسي محدد في أعقاب النزاع. وينبغي البدء في ذلك بتضمين استراتيجيات التعليم الوطنية عمليات للتقييم الشامل.

ومن غير المحتمل أن تكون الخيارات السياسية واضحة المعالم بشكل قاطع. فالإصلاح في مجال لغة التدريس يمكن أن يُعتبر في نظر البعض إما عملية تندرج في سياق البناء القومي، وإما كبادرة عدائية ترمي إلى فرض هيمنة ثقافية على فئة ما. ويمكن أن تتعرض بعض النهوج في تعليم التاريخ أو في التعليم الديني إلى معتقدات مترسخة لدى جماعات خرجت مؤخراً من ظروف نزاع مسلح. وما قد يبدو أمراً متوازناً ومنصفاً في نظر فئة ما، يمكن أن يعتبر في نظر فئة أخرى عملاً استفزازياً. كما يمكن أن يعتبر الناس في بعض المناطق تطبيق اللامركزية من أجل تفويض صلاحيات صنع القرار إلى مستويات محلية، مصدراً لزيادة إمكانيات المساءلة وتعزيز صلاحيات هذه السلطات المحلية، بينما يمكن أن يعتبره سكان مناطق أخرى مصدراً لانعدام المساواة في المستقبل في مجال التعليم وفي مجالات أخرى. ومع أن من الصعب أن تنبثق إجابات سهلة، فإن طرح الأسئلة الصحيحة يمكن أن يساعد على تفادي العودة إلى العنف وأن يجعل التعليم قوة تعمل في صالح السلام. ويركز هذا القسم على أربعة مجالات أساسية بالنسبة إلى التخطيط الذي يراعي ظروف النزاع، وهذه المجالات هي:

- لغة/لغات التدريس؛
- إعادة التفكير في تعليم مادتي التاريخ والدين؛
- إعداد مناهج دراسية تخدم السلام وروح المواطنة؛
- تفويض الصلاحيات في مجال إدارة التعليم.

لغة/لغات التدريس

ما من قضية تعبر عن صعوبة الخيارات التي تواجهها الحكومات القائمة في أوضاع ما بعد النزاع تعبيراً أفضل من قضية النهوج التي تُعتمد لتحديد لغة التدريس. فاللغة عنصر حيوي من عناصر الهوية، وتتسم بأهمية أساسية في الكيفية التي يُعرِّف بها الناس والبلدان أنفسهم. وتشكل لغة التدريس المعتمدة في المدارس وسيلة يجري من خلالها تشكيل معالم الهويات. ولقد استخدمت الحكومات في بعض البلدان النظام التعليمي لتعزيز 'لغة وطنية' ترمي إلى خلق شعور بالهوية الوطنية. غير أن هذا النهج يمكن أن يُعتبر في بعض السياقات عاملاً يضعف الهوية ويعزز الهيمنة على أقليات إثنية. وكما أشير في الفصل 3، فقد كانت لغة التدريس مصدراً للنزاع في بلدان عديدة. وينبغي لاستراتيجيات بناء السلام أن تستبق أي توترات قد تنشأ بسبب اللغة أو أن تعنى بتسويتها.

بموجب اتفاقات السلام التي أبرمت في غواتيمالا في عام 1996، جرى تحديد أهداف لتعزيز التعليم المشترك بين الثقافات والتعليم الثنائي اللغة

وتشكل حالة غواتيمالا حالة غنية بالعبر في هذا الصدد. فقد كان استخدام اللغة الإسبانية لغة للتدريس، قبل الحرب الأهلية، يرتبط بتعليم منهاج دراسي أحادي الثقافة في المدارس، وكان ذلك مدعاة لاستياء السكان الأصليين على مدى فترة زمنية طويلة، إذ كان يعتبر مصدراً للظلم والتهميش وفرض الهيمنة. وبموجب اتفاقات السلام التي أبرمت في عام 1996، جرى تحديد أهداف لإصلاح التعليم تضمنت تعزيز التعليم المشترك بين الثقافات والتعليم الثنائي اللغة. وشُكلت في عام 1997 لجنة إصلاح التعليم التي عملت على إدراج التعليم في صلب الحوار الدائر بشأن بناء السلام في فترة ما بعد النزاع. فقامت اللجنة، التي شارك في أعمالها قادة سياسيون وقادة السكان الأصليين، بإعداد مقترحات بخصوص إصلاح النهوج إزاء لغة التدريس والتعليم المشترك بين الثقافات. واتُّخذت بعدئذ مبادرة لغة المايا وثقافتهم بغية التشجيع على استخدام لغات السكان الأصليين في المدارس، وتعزيز دور النظام التعليمي في تعزيز النهج المشترك بين الثقافات (Marques and Bannon, 2003). ومع أن التنفيذ كان ركيكاً في كثير من الأحيان وظهر أنه كان من الصعب إزالة جوانب اللامساواة التي كانت قائمة، فإن الترتيبات المؤسسية يسرت تحويل مصدر للنزاع العنيف إلى موضوع للحوار (López, 2009).

إن تعليم الأطفال اللغة التي يتداولونها في المنزل يوفر مزايا أوسع نطاقاً، إذ إنهم يتعلمون على نحو أفضل بلغتهم الأم، ولا سيما في السنوات الأولى، فضلاً عن أن إدخال لغات جديدة في إطار المرحلة العليا من التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي لا يحد من التحصيل

5. يمكن أن تستند هذه الوحدة إلى المصنف المعنون "Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction" (دليل تخطيط التعليم في حالات الطوارئ وإعادة البناء) (UNESCO-IIEP, 2010a) الذي أعده معهد اليونسكو الدولي لتخطيط التربية، بالاشتراك مع اليونيسيف والمجموعات المعنية بالتعليم.

الدراسي (Bender et al., 2005; UNESCO, 2010*a*). وبإمكان توفير التدريس باللغة الأم أن يخدم في أوضاع ما بعد النزاع الغرض المزدوج المتمثل في إزالة المظالم القديمة وإتاحة فرص جديدة للتعلم بشكل فعال.

ومع ذلك، فإن الخيارات التي تواجهها الحكومات في أوضاع النزاع لا تُحسم بصورة آلية. فتتسم الظروف السائدة بأهمية كبيرة في هذا المجال. وفي بلدان مثل غواتيمالا، كان الإجراء الخاص بفرض لغة وطنية جزءاً من نظام للتهميش الاجتماعي والثقافي والسياسي. وفي بلدان أخرى أيضاً -مثل تركيا- لا تزال بعض الأقليات الإثنية ترى في استخدام لغة وطنية واحدة في المدارس تهديداً لهويتها. وفي سياقات أخرى، يمكن أن يُعتبر استخدام لغة وطنية واحدة عاملاً للتوحيد وجزءاً من استراتيجية أوسع نطاقاً لبناء هويات تسمو على اعتبارات الفروق بين الجماعات. ففي السنغال، التي يوجد فيها أكثر من خمس عشرة جماعة لغوية، اعتُمدت اللغة الفرنسية بعد الاستقلال لتكون اللغة الرسمية للتدريس. وكان ذلك جزئيا ضمن سعي مقصود إلى تبديد دواعي النزاع على الانتماء اللغوي والانتماء الإثني، وليس لفرض لغة مهيمنة، وهي لغة الولوف، وإنْ كانت هناك لغات أخرى تحظى بقسط هام من المنهاج الدراسي ويجري استخدامها بشكل كبير في وسائل الإعلام وحملات محو الأمية (Bush and Saltarelli, 2000).

ومن الأمثلة الأقوى في هذا الصدد حالة جمهورية تنزانيا المتحدة. فقد عمل الرئيس المؤسس للدولة الجديدة لما كان يسمى بتنجانيقا، وهو يوليوس نايريري، على أن تُستخدم اللغة السواحيلية كلغة واحدة للتدريس باعتبارها لغة 'محايدة إثنياً' وذلك من أجل توليد شعور بالهوية القومية؛ وقد أعطت هذه السياسة ثمارها. ففي حين تعرضت كينيا، وهي جارة جمهورية تنزانيا المتحدة، لأعمال عنف ناجمة عن اعتبارات الهوية، كانت المواقف الاجتماعية في جمهورية تنزانيا المتحدة ترجح كفة الميزان بشدة لصالح تسوية النزاعات بصورة سلمية (الإطار 5.7).

إن السياسة المتبعة في مجال اللغة تشكل مثالاً ساطعاً على الخيارات الصعبة التي يواجهها المعنيون بالتخطيط في أوضاع ما بعد النزاع، إذ إن البت في هذه الخيارات يتم في سياق ظروف صعبة، وكثيراً ما يجري ذلك على أساس معارف محدودة. ومن شأن البت في هذه الخيارات ضمن عملية تقييمات أشمل لأوضاع النزاع وبالاستناد إلى حوارات ومشاورات مختلفة، أن يساعد على تحاشي عواقب غير مقصودة يمكن أن تُضعف بنية سلام غير راسخ الدعائم.

إعادة التفكير في تعليم مادتي التاريخ والدين

يشكل تعليم مادتي التاريخ والدين جزءاً هاماً من التعليم وعنصراً أساسياً لبناء السلام. فينبغي أن تعترف النهوج المتبعة في تعليم التاريخ بأن كل الدلائل التاريخية قابلة لإثارة أنواع من التفسيرات ووجهات النظر، وأن بعضها قد يصبح سبباً للشقاق. أما الإيمان بمعتقدات دينية، فهو في نهاية المطاف خيار شخصي. غير أنه لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يغفل دور الدين والتاريخ في تكوين المجتمعات. وبالمثل، فإنه لا يمكن لأي حكومة في أوضاع ما بعد النزاع أن تتجاهل قدرة التزمت القائم على بعض التصورات عن مسار التاريخ والمذاهب الدينية، على تكوين أفكار نمطية سلبية وزيادة العداء بين الجماعات وصولاً إلى توليد العنف. ويمكن للمدارس أن تدعم النهوج التي تشجع التفكير النقدي في تعليم التاريخ والمواد الدينية، وأن تعترف بوجاهة مختلف التصورات عن العالم، وتشجع احترام المذاهب والمعتقدات الأخرى. فلا توجد في إطار أي سياق متعدد الثقافات ومتعدد المذاهب مؤسسات كثيرة لبناء السلام أهم من قاعات الدرس.

ويمكن أن يشكل المنهاج الدراسي لمادة التاريخ تربة لغرس بذور التوترات وأشكال التنافس بين الجماعات. ففي سياق كثير من النزاعات الوطنية، يدّعي القادة الموالون للعنف الاقتداء في عملهم بسيرة 'أبطال الماضي الوطنيين'، ويصوغون خطاباً تاريخياً يشير إلى معارك كبرى، أو إلى الانتصار على 'الأعداء'، أو إذلال جماعة 'أخرى'. وكثيراً ما لا يجري النظر إلى مادة التاريخ كمادة تتيح تنمية ملكة التفكير النقدي في إطارها من أجل التوصل إلى فهم العمليات التاريخية المعقدة، وإنما تُستخدم هذه المادة كوسيلة لإعادة تأكيد هوية متميزة لجماعة ما تتحدد سماتها على أساس التعارض مع أطراف معادية. ويشكل تلقين الأطفال بأنهم ينتمون إلى جماعة تخضع للحصار، أو إلى جماعة أرقى من جماعات أخرى، إسهاماً في نقل روح العداء من جيل إلى آخر. وكثيراً ما يصدق هذا القول أيضاً على تعليم المواد الدينية. فحين يُستخدم التعليم القائم على المعتقد الديني لتأكيد رقي أي منظومة معتقدية وتأكيد دونية منظومات معتقدية أخرى، فإنه يغرس البذور لإمكانات اندلاع النزاع.

وكما هو الحال في مجالات أخرى، ليست الخيارات التي يواجهها المعنيون بالتخطيط في مجال التعليم، عند تصميم أو إصلاح المنهاج الدراسي لمادة التاريخ، خيارات سهلة. فتفسير التاريخ يتضمن لا محالة اعتماد أحكام تخضع لوجهات نظر سياسية واجتماعية وثقافية. وكثيراً ما تقترن الشواغل الخاصة بالمضامين بنقاشات عما إذا كان ينبغي أن يجري التركيز في تعليم التاريخ على نقل مجموعة محددة من المعارف، أو على تنمية المهارات النقدية الكفيلة بتمكين الطلاب من المقارنة بين التفسيرات وتكوين أحكام مستنيرة (Pingel, 2008). وتبرز هذه النقاشات في كثير من الأحيان إلى العيان بشكل أكبر في البلدان التي تعاني من آثار النزاع ويمكن أن يجري فيها الاعتراض بشكل واسع النطاق، على ما يُعتبر 'حقائق'، ويصعب فيها التوصل إلى توافق في وجهات النظر. فينبغي للسلطات الوطنية أن تجعل المنهاج الدراسي عنصراً يساعد الأطفال على التعرف على مختلف وجهات النظر وتحليل الكيفية التي تتم بها صياغة التاريخ، عوضاً عن أن يكون عاملاً مشجعاً للتحيز. وكما ذكر أحد المعلقين، فإن 'إيراد أمور بصورة مجردة على أنها أسباب ممكنة للنزاع، هو شيء مؤلم ومثير للجدل ويمكن أن يؤدي إلى الشقاق في المجتمع أكثر مما يؤدي إلى توحيده' (Pingel, 2008, p. 185).

بيد أنه ليس من السهل ترجمة مبادئ عامة مستنيرة بشأن تعليم مادة التاريخ إلى مناهج دراسية، وخصوصاً في المجتمعات الخارجة حديثاً من نزاع مسلح. ويبين

لا توجد في إطار أي سياق متعدد الثقافات ومتعدد المذاهب مؤسسات كثيرة لبناء السلام أهم من قاعات الدرس

الإطار 5.7: اللغة والهوية المشتركة في حالتي كينيا وجمهورية تنزانيا المتحدة

على الرغم من أن مسألة اللغة كانت في كثير من الأحيان في صميم عمليات العنف التي تنشأ بين المجموعات الإثنية، فإنها يمكن أيضاً أن تشكل جزءاً من استراتيجية أوسع نطاقاً لتشكيل معالم هوية وطنية مشتركة. ويتضمن تاريخ كل من جمهورية تنزانيا المتحدة وكينيا بعض إمكانيات النظر بصورة معمقة في هذه المسألة.

فمع اعتراف الرئيس يوليوس نايريري بقوة الهويات القبلية المتفرقة وتمسك كل قبيلة بلغتها، فإنه جعل اللغة السواحيلية اللغة الوطنية المشتركة لما أصبح يدعى فيما بعد بجمهورية تنزانيا المتحدة. وقد اتُّخذت أيضاً تدابير أخرى لكسر طوق الانتماء في تحديد الهوية إلى انتماءات قبلية ضيقة. فأصبح المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي يشدد على تاريخ عموم تنزانيا وبات تعليم الأطفال يركز على الكيفية التي ينبغي أن ينظروا بها إلى أنفسهم كتنزانيين قبل أي شيء آخر. ولم يجر إلغاء الانتماءات الإثنية واللغات، وإنما جرى التخفيف من أهميتها.

وتم التوسع على صعيد السياسة الوطنية في تطبيق ما حدث على صعيد التعليم والسياسة الخاصة باللغة. فخُصصت الموارد على نحو يقوم على معايير الإنصاف بين المجالات المختلفة عوضاً عن الاستناد في ذلك إلى مدى ولاء هذه الجماعة أو تلك. وعندما بدأ العمل بالتعددية السياسية، لم يكن يُسمح لأي حزب أن يشن حملات تقوم على أسس الانتماء الإثني.

وفي المقابل، كانت الحياة السياسية في كينيا في فترة ما بعد الاستقلال تنتظم بشكل كامل تقريباً حول الانتماء الإثني، وكان هناك أفراد وأحزاب يسعون إلى توجيه الإنفاق الحكومي نحو خدمة الجماعات التي ينتمون إليها. وكانت تُبذل بعض الجهود من خلال النظام التعليمي من أجل تشكيل هوية وطنية مشتركة مع اعتبار اللغة السواحيلية عنصراً مكملاً بالإضافة إلى اللغات المحلية ومع استخدام اللغة الإنجليزية في التعليم الابتدائي وفي الأغراض والمناسبات الرسمية. غير أن التشديد على التنافس بين هويات الجماعات، أدى إلى زيادة تعريض كينيا لقيام أعمال عنف فيها. وعندما اكتسحت البلد موجة من عمليات القتل والتهجير الجماعي بعد انتخابات عام 2007، كانت أعمال العنف تجري على طول الخطوط المعترف بها للفصل بين مناطق الهويات القبلية.

وتكشف استقصاءات أجريت بشأن مواقف الجمهور إزاء النهوج المختلفة الموروثة من فترة ما بعد الاستقلال فيما يتعلق بالتعليم واللغات والبناء القومي، عن الاختلافات الكبيرة الموجودة بين هذه النهوج. فتجري في بلدان أفريقية عديدة استقصاءات بشأن بارومترات أفريقيا، يُسأل فيها الأفراد عن الفئة التي يشعرون أنهم ينتمون إليها كما تُطرح عليهم أسئلة أخرى عن الهوية. وقد رأى 70% من أصحاب الردود في جمهورية تنزانيا المتحدة أنهم مواطنون تنزانيون لا غير، وكانت هذه النسبة ضعف النسبة التي سُجلت في كينيا. كما أن التنزانيين يعبرون عن مستويات من الثقة أعلى من الكينيين وتراودهم مخاوف أقل من احتمالات نشوب نزاع عنيف في أثناء الانتخابات. ولا يمكن أن يُعزى أي من هذه النتائج إلى وجود قدر من التنوع في جمهورية تنزانيا المتحدة أقل مما يوجد في كينيا التي توجد فيها لغات أقل مما توجد في جمهورية تنزانيا المتحدة (الجدول 5.1).

الجدول 5.1: نتائج مختارة من استقصاء عام 2008 بشأن بارومترات أفريقيا، في كينيا وجمهورية تنزانيا المتحدة

	كينيا	تنزانيا
أفراد يعرِّفون أنفسهم بأنهم مواطنون كينيون/تنزانيون لا غير، وليس كأفراد ينتمون إلى أقلية إثنية	%31.8	%70.3
أفراد يشعرون أن الحكومة لا تعامل البتة الأقلية الإثنية التي ينتمون إليها معاملة غير منصفة	%26.8	%62.9
أفراد يثقون إما إلى حد ما أو إلى حد كبير في غيرهم من الكينيين/التنزانيين	%40.2	%77.1
أفراد لا يخشون أبداً أن يصبحوا ضحايا لعمليات ترهيب أو عنف في أثناء الحملات الانتخابية	%17.3	%51.8
أفراد يرون أن التنافس بين الأحزاب السياسية لا يؤدي أبداً أو نادراً ما يؤدي إلى نشوب نزاع عنيف	%23.2	%63.0
عدد اللغات المستخدمة في المنزل والتي أشير إليها في الاستقصاء	18+	38+

ملاحظة: جرى الاستقصاء في كينيا بثماني لغات، بينما استُخدمت في جمهورية تنزانيا المتحدة اللغة السواحيلية فقط، مما يعبر عن مكانة هذه اللغة بوصفها اللغة الوطنية الوحيدة.
المصدر: Afrobarometer (2009)، الأسئلة 3، و45 (أ)، و47، و82، و83، و84 (ج)، و103.

وقد تجاهلت سياسات الهوية تجاهلاً كبيراً وعلى نطاق واسع تداعيات هذا الأمر على التعليم.

فقد خلصت دراسات أجريت في بلدان عديدة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إلى أن دعم الآباء للمرافق العامة، بما فيها المدارس، يميل إلى التضاؤل مع وتيرة تزايد التنوع على صعيد المجتمعات المحلية. وقد أكد بحث أجري في إحدى المقاطعات بكينيا القاعدة العامة التالية: انخفض مستوى الإنفاق على التعليم مع تزايد التنوع الإثني، واعتُبر انعدام الثقة لدى الآباء إزاء الجماعات الأخرى على أنه يمثل أهم عوامل انعدام الاستعداد لدعم المدارس في القرى. وعند إجراء البحث ذاته في مقاطعة في تنزانيا، لوحظ أن مستويات التنوع لم تؤثر على مدى استعداد الآباء للاستثمار في مجال الموارد التعليمية المشتركة. وعلى نحو ما ذكر أحد المسؤولين في إحدى القرى، 'فإننا جميعاً تنزانيون'. وجاء في تعليق من أحد المعلمين ما يلي:"نحن هنا في تنزانيا، ولا يوجد لدينا في هذا البلد هذا النوع من المشكلات".

المصدر: retemoraborfA (9002)؛ driB (9002)؛ reilloC (9002)؛ leugiM (4002).

تاريخ العديد من البلدان الغنية مدى صعوبة ذلك. فلم يجر في ألمانيا أو الولايات المتحدة تدريس تاريخ محرقة اليهود إلا بعد مرور قرابة عقدين من الزمن على انتهاء الحرب العالمية الثانية (Dy, 2008). أما في اليابان، فقد اقتضى الأمر أن تقوم احتجاجات على الصعيد الاجتماعي وأن تُتخذ إجراءات على الصعيد الدبلوماسي وأن تُخاض معركة على الصعيد القانوني بين أخصائي بارز في التاريخ ووزارة التربية قبل أن تُدرج في مادة التاريخ في المدارس الثانوية إشارات إلى أحداث في غاية الحساسية من قبيل مذبحة نانجينغ (Masalski, 2001). كما تشكل أعمال عنف وقعت في عهد أقرب في بعض البلدان النامية، أمثلةً على ما ينطوي عليه إعداد المناهج الدراسية لمادة التاريخ من صعوبات معقدة ومن حساسيات سياسية. فقد قضت كمبوديا عقدين من الزمن في السعي إلى إعداد كتب مدرسية ومناهج دراسية كفيلة بتزويد الأطفال بوجهات نظر ثاقبة وتتسم بالمصداقية عن فترة حساسة من تاريخ بلدهم (الإطار 5.8). ولا تزال السلطات الوطنية في رواندا لم تدرج بعد تاريخ البلد في المنهاج الدراسي، وذلك على الرغم من مرور أكثر من خمسة عشر عاماً على عمليات الإبادة الجماعية (Mclean Hilker, 2010). فالصعوبات والمسؤوليات التي يواجهها القادة السياسيون في البلد في هذا الصدد هائلة، إذ لا شك أن

إن تأمين مراعاة المناهج الدراسية لوجهات النظر الدينية وغير الدينية بشكل استيعابي، يمثل أولوية

تدريس التاريخ يتيح للأطفال فرصة أن ينظروا إلى تاريخ بلدهم من منظور جديد يتعارض مع المواقف والمعتقدات التي أدت إلى أعمال العنف، إلا أنه ينطوي أيضا على إمكانية إعادة فتح الجروح القديمة.

ومع ذلك، فإن بالإمكان تحديد مبادئ عامة لتدريس مادتي التاريخ والدين عن طريق النظام المدرسي. فقد أعدت منظمات دولية طائفة كبيرة من المؤشرات الخاصة بأفضل الممارسات في مجال تعليم هاتين المادتين الدراسيتين. ويتمثل أحد نهوج العمل في 'مبادئ طليطلة التوجيهية بشأن تدريس الأديان والمعتقدات في المدارس العامة' (OSCE, 2007). فتدعو هذه المبادئ إلى أن يجري تقديم الدروس عن الدين والمعتقدات بطرائق تستند إلى النهج الأكاديمي الرصين، مع التمسك في التدريس باحترام الآخرين، واستخدام معلمين ملتزمين بحرية العقيدة الدينية. ومن الواضح أن تأمين مراعاة المناهج الدراسية والكتب المدرسية والمواد التعليمية لوجهات النظر الدينية وغير الدينية بشكل استيعابي ومنصف يقوم على الاحترام، يمثل أولوية.

وثمة بلدان عديدة أدرجت مثل هذه السياسة التعليمية الاستيعابية في تشريعاتها الوطنية. فيرد في القانون الإطاري لعام 2003 في البوسنة والهرسك بشأن التعليم الابتدائي والثانوي أن هدف التعليم يتضمن 'تنمية وعي الفرد بـ ... هويته الثقافية ولغته وتراثه، وذلك على نحو يتناسب مع الإرث الحضاري، ومع التعلم عن الآخرين ممن يختلفون عن الفرد ذاته، مع احترام الفروق وتنمية التفاهم والتضامن بين جميع الناس والجماعات الإثنية والمجتمعات المحلية في (البوسنة والهرسك) وفي العالم' (Bosnia and Herzegovina Paliamentary Assembly, 2003, p.2). وتتسم هذه المبادئ بالأهمية لأنها تتصدى لنزعات التعصب الأعمى والشوفينية التي أدت إلى نشوب النزاع. كما أنها ترسم توجهاً جديداً لتحديد الهوية الوطنية ولدور التعليم في تشكيل الهوية.

لكن العملية الأصعب تكمن في ترجمة المبادئ إلى عمل ملموس، ولا سيما في البلدان التي أسهمت فيها الأفكار عن التاريخ والمعتقد الديني في قيام نزاعات مسلحة. وبإمكان التعاون الدولي أن يساعد على خلق بيئة تمكينية للحوار في مجال بناء السلام. وقد اكتسبت منظمة الأمن والتعاون في أوروبا خبرة في مجال دعم النظم التعليمية في مجتمعات خرجت من أوضاع النزاع وتتسم بتعدد الانتماءات الإثنية والمذاهب الدينية، مثل البوسنة والهرسك وكوسوفو. ويشتمل الكثير من عمل هذه المنظمة على الجمع بين كل المنخرطين بصورة مباشرة في أنشطة التعلم – كالمعلمين والطلاب والسلطات التعليمية – بغية تيسير تبادل وجهات النظر فيما بينهم من أجل تعزيز التفاهم بشأن المظالم التي يتعرض لها الآخرون. ويُعد برنامج اليونسكو الطليعي بشأن تعزيز الحوار بين الأديان مثالاً آخر على الكيفية التي يمكن بها الاستفادة من الخطاب المذهبي لرسم السياسات. ويشكل تقديم الدعم لهذا الحوار، ولإصلاح المناهج الدراسية وبرامج تدريب المعلمين في البلدان التي تمر بأوضاع ما بعد النزاع، مجالاً يمكن أن يضطلع فيه صندوق لبناء السلام بالعمل على نطاق أوسع وبتعزيز دور التعليم بوصفه قوة تسهم في إعادة بناء المجتمعات.

الإطار 5.8: أطفال كمبوديا يتلقون دروساً عن عمليات الإبادة الجماعية بعد مرور ثلاثين عاما عليها

بعد مرور ثلاثين عاماً على عمليات الإبادة الجماعية في كمبوديا، وبعد مرور ثمانية عشر عاماً على إبرام اتفاق السلام ومرور أكثر من عقد من الزمن على انتهاء النزاع المسلح، بات بإمكان الطلاب الكمبوديين أن يتلقوا دروساً عن الفترة المأساوية الممتدة من عام 1975 إلى عام 1979، وذلك في إطار منهاج دراسي جديد.

ففي عام 2007، انتهى خامبولي داي، العامل في مركز التوثيق الكمبودي، وهو منظمة تعنى بجمع الدلائل على الفظائع التي ارتكبها الخمير الحمر، من إنجاز المصنف المعنون 'تاريخ الديمقراطية في كمبوديا (1975–1979)'، الذي يمثل أول مصنف من نوعه في كمبوديا. وتبنت وزارة التربية، بعد عامين، هذا الكتاب ليوفر المواد الأساسية والمرجعية لتدريس تاريخ الخمير الحمر في قاعات الدرس الكمبودية في مرحلة التعليم الثانوي. ويجري توزيع الكتاب على المدارس مع تدريب المعلمين على استخدامه، بينما يجري إعداد دفتر العمل التطبيقي للطلاب.

ومع أن خامبولي داي وُلد بعد سقوط نظام الخمير الحمر، شأنه في ذلك شأن معظم سكان كمبوديا، فإنه يصر على ضرورة أن لا يجهل الشباب هذا الموضوع. فيقول إن كمبوديا كانت بعد سقوط نظام الخمير الحمر تعاني من الضرر ومن الهشاشة – وكأنها زجاج مكسور'. ويضيف قائلاً 'إن جيل الشباب يحمل مسؤولية العمل على إصلاح هذا الزجاج المكسور، وينبغي أن يفهم ما حدث في بلده قبل أن يشرع في المسيرة نحو بناء الديمقراطية والسلام والمصالحة' (De Launey, 2009). ويعتبر مركز التوثيق الكمبودي المنهاج الدراسي الجديد بمثابة الصيغة الكمبودية من الحقيقة التاريخية وبمثابة مهمة تتوخى تحقيق المصالحة، انطلاقاً من فكرة أن التعليم بشأن عمليات الإبادة الجماعية يساعد على منع ارتكاب انتهاكات لحقوق الإنسان في المستقبل. ومن المؤمل أن تتجاوز نتائج العمل الذي يقوم به الطلاب والمعلمون في قاعات الدرس جدران هذه القاعات لتفيد الأسر والمجتمعات المحلية في حياتها، وأن تدعم العملية الصعبة والحساسة التي تتيح للضحايا وللأشخاص الذين كانوا ينتمون إلى جماعات الخمير الحمر التمكن من البدء بالمصالحة.

إن تاريخ عمليات الإبادة الجماعية في كمبوديا لا تزال تشكل مسألة حساسة من الناحية السياسية بسبب صلاتها بالنظام السابق وأحداث الماضي. لكن التأخر الذي جرى في تدريس تاريخ الخمير الحمر يعود في أصوله إلى أن العديد من المسؤولين من المستوى الرفيع في 'حزب الشعب الكمبودي' الحاكم كانوا أعضاء في صفوف الخمير الحمر. وقد أقرّ مجلس الشيوخ في عام 2001 قانوناً يقضي بتشكيل محكمة تعنى بمقاضاة قادة الخمير الحمر؛ وفي عام 2009، شرعت كمبوديا والأمم المتحدة في هذه العملية وصدر أول حكم من هذه المحكمة في شهر تموز/يوليو 2010، مما يمهد الطريق لتحقيق مزيد من الانفتاح بشأن التعامل مع مسألة عمليات الإبادة الجماعية.

المصدر: Boulet (2010); Documentation Centre of Cambodia (2010); De Launey (2009); Dy (2008).

إعداد مناهج دراسية تخدم السلام وروح المواطنة

لا تشكل المدارس فقط درعاً واقياً ضد الخطر المباشر للعودة إلى أوضاع النزاع المسلح، وإنما يمكن استخدامها أيضاً لحماية الناس والمجتمعات من أخطار العنف في المستقبل. لكن الدور المباشر للتعليم في درء قيام النزاع المسلح والتشجيع على إعادة بناء المجتمعات قد تعرّض للإهمال على نطاق واسع. ولئن كانت لا توجد علاقة مباشرة بين ما يحدث في المدارس وبين مدى ميل المجتمع إلى الانجرار إلى العنف، فإن الإهمال يزيد من مخاطر العودة إلى أوضاع العنف (انظر النص المعنون "إسهام خاص").

ولقد عملت اليونسكو واليونيسيف على الترويج على نطاق واسع لبرامج 'التعليم من أجل السلام' وذلك بهدف تعزيز دور المدارس بوصفها قوة في خدمة السلام (Bush and Saltarelli, 2000). وقد كانت مسألة إعداد المناهج الدراسية وتدريب المعلمين تشكل أولوية لعدة وزارات للتربية في سياقات عديدة كانت مؤخراً مسرحاً لأوضاع ما بعد النزاع، كما كان الحال في ليبيريا وكوت ديفوار وكوسوفو (UNDP, 2009 ; UNICEF, 2010*b*). وتنطلق هذه البرامج من مقولة أن بإمكان المربين والطلاب أن يكونوا عناصر نشيطة لتعزيز التعايش السلمي. وكما كتبت غراسا ماشيل قبل خمسة عشر عاماً، فإن 'بعض أسس بناء "الأطر الأخلاقية" يمكن أن ترسى في المدارس. فينبغي أن يجري على مستوى المضامين وعلى مستوى العملية التعليمية تعزيز السلام والعدالة الاجتماعية واحترام حقوق الإنسان وقبول تولي المسؤولية' (Machel, 1996, pp. 71 – 72).

أما تقييمات مدى فعالية التعليم بشأن السلام في المدارس، فهي محدودة. فمع أن المربين يضطلعون في بلدان تعاني من آثار النزاع، بتعليم آلاف الأطفال عن طريق مناهج دراسية تجديدية تتعلق ببناء السلام، نادراً ما يجري إمعان النظر في هذه المبادرات (Davies, 2005; McGlynn et al., 2009). وقد أقامت اليونسكو في عام 2009 معهد المهاتما غاندي للتعليم من أجل السلام والتنمية المستدامة، في دلهي، وتتضمن مهامه إمكانية أن يسهم في سد هذه الثغرة (UNESCO, 2009). وثمة دلائل تؤيد بالفعل جدوى تنفيذ أنشطة جيدة التصميم في مجال التعليم من أجل السلام. وقد أظهرت الدراسات أن هذا النوع من الأنشطة يمكن أن يحد من نزعة العدوانية وترهيب الآخرين لدى الطلاب، ومن احتمالات مشاركتهم في نزاع مسلح، وأن تزيد من احتمالات انخراطهم في العمل من أجل درء النزاعات (Barakat et al., 2008; Davies, 2005). وتُبين بحوث أجريت بشأن البرامج التي تضم شباباً فلسطينيين وإسرائيليين أنه على الرغم من استمرار العنف، فإن الشباب الذين شاركوا في برامج للتعليم من أجل السلام كانوا ينظرون إلى 'السلام' بطريقة أكثر إيجابية، وكانوا أقدر على تصور وجهات نظر الجانب الآخر، وأكثر استعداداً للاتصال بغيرهم (Salomon, 2004). وقد ساعد برنامج للتعليم من أجل السلام على الحد من العنف في معسكر للاجئين في شمال كينيا، واستفيد منه للقيام بأنشطة أخرى في سياقات مختلفة (الإطار 5.9).

ويمكن للتعليم بوجه أعم في مجال التربية المدنية والمواطنة أن يوفر علاجاً مضاداً آخر لدرء النزاعات، وأن يشجع على نشوء هوية أشمل نطاقاً وذلك من خلال تعليم الناس على فهم مغزى أن يكون الفرد جزءاً من مجتمع متنوع. فالهويات المتنازعة تنشأ في الأحوال الاعتيادية عندما يفرض جانب من جوانب خصائص جماعة ما هيمنته – كالمذهب الديني أو اللغة أو الانتماء الإثني – ويقيم علاقات عداء إزاء جماعة أخرى. وتتمثل مهمة التعليم في مجال التربية المدنية في تحديد مكونات المواطنة بالاستناد إلى عناصر مشتركة، مثل الحقوق العامة والتسامح واحترام التنوع. ولا يعني هذا رفض الجوانب المميزة لهوية جماعة ما، وإنما تكوين شعور أعم بامتلاك الأفراد لهويات متعددة تتجاوز اعتبارات وجهات النظر والمعتقدات المذهبية والانتماء الإثني أو اللغوي أو الانتماء الجغرافي أو غير ذلك. ففي آيرلندا الشمالية، حيث يعرِّف الناس أنفسهم إما كبريطانيين أو كآيرلنديين، لا يركز المنهاج الدراسي الخاص بالمواطنة، والذي بدأ العمل به في عام 2007، على ترويج أفكار عن وجود جنسية مشتركة بقدر ما يركز على تعزيز احترام التنوع والمساواة وحقوق الإنسان في مجتمع منقسم شهد أوضاع نزاع عنيف. ولقد شجع هذا النهج على انبثاق مواقف أكثر إيجابية في صفوف الطلاب إزاء العلاقات بين الجماعات (O'Connor, 2008) (الشكل 2.10).

بإمكان برامج التعليم في مجال السلام أن تزيد احتمالات انخراط الطلاب في العمل من أجل درء النزاعات وإعادة بناء المجتمعات

إصلاح إدارة شؤون التعليم

تتضمن التشكيلة الكبيرة من الشواغل الخاصة بقضايا الإدارة العامة والتي يتعين على المعنيين برسم السياسات في أوضاع ما بعد النزاع أن يعالجوها، شواغل تتعلق بإدارة المدارس وغيرها من أماكن التعليم ضمن إطار نظم سياسية وإدارية ومالية أوسع نطاقاً.

وتشتمل قضايا إدارة شؤون المدارس على تساؤلات بشأن النهوج التي ينبغي اعتمادها. فهل ينبغي أن يملك الآباء خيار إلحاق أطفالهم بمدارس تمارس الانتقاء على أساس خصائص مثل المعتقد المذهبي أو اللغة أو الانتماء الإثني؟ أم هل ينبغي أن توفر المدارس بيئة تيسر وجود عدة هويات وتوفر تعليماً متعدد الثقافات تحت سقف واحد، فتعبر بذلك عما يتسم به الأطفال من خصائص مشتركة؟ وبأي شكل ينبغي أن يجري الاعتراف بالهوية المتعددة الثقافات؟ فهذه أسئلة تندرج في صميم النقاشات عن التعليم في بلدان عديدة. أما في البلدان التي تعاني من آثار النزاع، فيمكن للقرارات السياسية الخاصة بقضايا الخيارات المتعلقة باختيار المدارس أن تسفر عن نتائج فعلية ومباشرة بالنسبة إلى الأوضاع في فترة ما بعد النزاع.

إسهام خاص:
التعليم قوة في خدمة السلام

يقول مَثل سائر فارسي "ثمة عالمان، أحدهما قائم في داخلنا، والآخر هو العالم الخارجي". فالسلام الداخلي في الوجدان يؤدي في نهاية المطاف إلى توليد السلام الخارجي. وإن التعليم هو الذي يبين لنا كيف نوحد بين العالمين ونعيش في انسجام مع أنفسنا ومع الآخرين. فيحتاج كل طفل إلى أن يتعلم في السنوات الأولى من تعليمه المدرسي، احترام حقوق الآخرين. ويمثل تعلّم الإحجام عن ممارسة أبسط أشكال العنف وتعلّم الاعتراف بالسلام كجوهرة للحياة، أهم درس من بين كل الدروس. وحين يُحرم الأطفال من استيعاب هذا الدرس، لا يمكن لأي مراسيم وتعليمات رسمية أن تجعلهم يحترمون حقوق الآخرين. فآمل أن يولي جميع القادة السياسيين الاهتمام للرسالة التي يتضمنها تقرير *اليونسكو العالمي لرصد التعليم للجميع*، وأن يتذكروا أن التعليم ينبغي ألا يُستخدم أبداً لتسميم عقول النشء بالأفكار المتحيزة والتزمت وقلة الاحترام. وبإمكان المدارس أن تكون قوة في غاية الفعالية لخدمة السلام إذا ما علّمت الأطفال يومياً مغزى المثل السائر الفارسي المذكور، وهو أننا نشترك في الإنسانية وفي وحدة المصير.

شيرين عبادي
الحائزة على جائزة نوبل للسلام لعام 2003

الإطار 5.9: التعليم في مجال السلام، في معسكرات للاجئين في كينيا

نفذت مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، في خلال الفترة من عام 1998 إلى عام 2001، برنامجاً للتعليم في مجال السلام في معسكرين للاجئين في كل من داداب وكاكوما، بكينيا، شمل 70 000 نسمة من اللاجئين. وكان اللاجئون – ومعظمهم من السودانيين في معسكر كاكوما ومن الصوماليين في معسكر داداب – قد تعرضوا لأعمال عنف خارجية، إضافة إلى أن مستويات العنف في المعسكرين ذاتيهما كانت عالية. وقد أعدت مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين تشكيلة من المواد التعليمية ترمي إلى معارضة اللجوء إلى العنف، وتشجع على تسوية النزاعات عن طريق الحوار. وتم عرض البرنامج على الأطفال في شكل حصة دراسية أسبوعية، وعلى الشباب والكبار غير الملتحقين بالمدارس، من خلال حلقات عمل أقيمت على صعيد المجتمع المحلي.

وأجري في عام 2002 تقييم للبرنامج خلص إلى أن سكان المعسكرَين كانوا يعتقدون أنه ساعد على تسوية نزاعات أو على الحيلولة دون حدوثها، وأنه أسهم في تحسين الأمن بوجه عام. وكان الشباب الذين شاركوا في البرنامج يُعتبرون أقل ميلاً من غيرهم إلى خوض مشاحنات. ومن النتائج الإيجابية الأخرى للبرنامج انبثاق مجموعة أساسية من خريجي البرنامج بضمنهم أطفال تعمل من أجل إحلال السلام، إذ انضم أفرادها إلى المرشدين التربويين للتوسط من أجل تسوية بعض المنازعات. هذا وقد كانت مشاركة الطلاب في البرنامج على نحو نشيط عاملاً أساسياً لنجاحه.

وجرى منذ عام 2002 توسيع نطاق العمل بالبرنامج وأصبحت تديره منظمة محلية في معسكر داداب. وقد تم تكييفه ليناسب الأوضاع في معسكرات أخرى. وتولت هيئة خدمات اليسوعيين للاجئين تنفيذ صيغة من هذا البرنامج في أوغندا وفي جنوب السودان شملت في الفترة من عام 1999 إلى عام 2005 زهاء 38 000 نسمة من اللاجئين والمهجرين والسكان المحليين. وأشير في هذه الحالة أيضاً إلى نتائج إيجابية للتجربة. وفي عام 2001، تبنت الشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم في حالات الطوارئ برنامج مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين هذا. واستندت اليونسكو ومفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين إلى الخبرة المكتسبة في عدة معسكرات، فتعاونتا في إعداد ستة عشر كتيباً للمعلمين وميسري التعليم في هذا الصدد. وجرى منذئذ تكييف مواد البرنامج كي يمكن استخدامها في شتى أنحاء العالم، بما يشمل أوضاعاً لا توجد فيها معسكرات.

المصدر: Ikobwa et al. (2005); Obura (2002).

ويجدر التذكير هنا مرة أخرى بأنه لا توجد قرارات 'صحيحة أو خاطئة' في هذا الشأن. والحالة المثلى هي الحالة التي لا يجري فيها انتقاء الأطفال على أساس هوية منفردة على حدة. فمن المفترض أن يستفيد الأطفال جميعاً، أياً كان الاختلاف الثقافي أو المذهبي أو اللغوي بينهم، من تشاطرهم التعليم في مكان واحد مع أطفال آخرين يختلفون عنهم. وتتيح المدرسة للأطفال فرصة تعلم العيش معاً في مجتمع متعدد الثقافات ومتعدد الانتماءات الإثنية. فالأطفال الذين علّمتهم المدرسة أن يحترموا الجماعات 'الأخرى' يكونون في الغالب أقل عرضة للاستدراج من جانب الساعين إلى ترويج التعصب والتزمت.

من المفترض أن يستفيد الأطفال جميعاً، أياً كان الاختلاف الثقافي أو المذهبي أو اللغوي بينهم، من تشاطرهم التعليم في مكان واحد مع أطفال آخرين يختلفون عنهم

ويشار أحياناً إلى مقاطعة بركو في البوسنة والهرسك بوصفها مثالاً على النجاح في تحقيق الدمج في بلد منقسم على صعيد التعليم (Magill, 2010). فاعتباراً من عام 2001، بدأ يجري تعليم العديد من الطلاب البوسنيين والكرواتيين والصربيين معاً. وعلى الرغم من احتجاج بعض الطلاب على ذلك في البداية (Jones, 2009)، أصبح يوجد اليوم تأييد كبير للدمج. فقد استندت مقاطعة بركو هذه إلى أفرقة متعددة الإثنيات من المعلمين، وإلى ترتيبات عملية بخصوص اللغات الثلاث في المنطقة (وهي لغات تستخدم أبجديتين مختلفتين في الكتابة، ولكنهما مفهومتان من الجميع)، وإلى منهاج دراسي مشترك 'للمواد الدراسية الوطنية'؛ وقد حققت المنطقة تجربة تدل على أن بالإمكان توفير تعليم يعزز الدمج، دون أن يطمس ذلك هويات الطلاب (Magill, 2010).

وتثير مسألة تطبيق اللامركزية وتفويض السلطات قضايا على صعيد إدارة الشؤون العامة تؤثر على التعليم، ولو أن النهوج المتبعة في السياسات العامة نادراً ما تتضمن تقييم الآثار الممكنة. ويعزى السبب في ذلك بصورة رئيسية إلى أن تطبيق الاستراتيجيات يجري بالاستناد إلى ديناميات أوسع نطاقاً تتضمن مدى القوة الاقتصادية والوزن السياسي لمختلف المناطق. وهنا أيضاً، يمكن لآثار النهوج المتبعة في إصلاح السياسة العامة أن تسفر مع ذلك عن عواقب متنوعة للغاية بالنسبة إلى جدول أعمال بناء السلام. فيمكن لتطبيق اللامركزية وتفويض السلطات إلى مستويات حكومية أدنى أن يعززا إمكانيات المساءلة ويزيدا الشعور على الصعيد المحلي بامتلاك أمر التعليم. وينبغي بذل العناية في تطبيق اللامركزية. فقد يؤدي تفويض قضايا التمويل والتنظيم الإداري إلى سلطات على المستوى دون الوطني، إلى حدوث فروق أكبر في التمويل بين المناطق الأغنى والمناطق الأفقر. ويمكن أن يفضي ذلك بدوره إلى نشوء توترات سياسية، ولا سيما في البلدان التي أسهمت فيها الفروق بين الأقاليم إلى وقوع أعمال عنف. ويمكن لإعادة توزيع الموارد من خلال الإنفاق الحكومي أن يساعد على تقليص الفروق بين الأقاليم في مجال تزويد المدارس بالموارد اللازمة، إلا أن هناك حكومات عديدة في أوضاع ما بعد النزاع تفتقر إلى القدرات السياسية أو الإدارية الضرورية لإجراء إصلاحات من خلال آليات الإنفاق الحكومي بغية تغيير أنماط إعادة توزيع الموارد.

وهذا ما يوضح السبب الذي يؤدي إلى أن يصبح تطبيق اللامركزية في المجال المالي مصدراً للتوتر في البلدان التي تعاني من مستويات عالية في التفاوت بين المناطق فيها (Bakke and Wibbels, 2006 Brown, 2009; Tranchant, 2008). فثمة كثير من الأمور تعتمد على الأوضاع الوطنية. ففي ماليزيا، لم يحظ نهج التقسيم إلى أقاليم ونهج تطبيق اللامركزية بمكان بارز في النقاشات التي دارت على المستوى الوطني عن التعليم. والسبب في ذلك هو أن الجماعات الإثنية الرئيسية مندمجة بشكل يشمل معظم الأقاليم، وأن سلطات الهيئات دون الوطنية هي سلطات محدودة نسبياً بالنظر إلى أن التعليم يُعتبر قضية اتحادية. وفي هذه الحالة، لم يتركز الحوار بشأن التعليم والهوية على نزاعات تتعلق بالتمويل على صعيد الأقاليم، وإنما انصبّ على النهوج الأعم للتعددية الثقافية في النظام المدرسي (Berns et al., n.d.؛ Malakolunthu, 2009). أما في إندونيسيا، فإن الجماعات الإثنية تتركز، في المقابل، في مناطق محددة ويتوافر التعليم بصورة تتسم بقدر كبير من اللامركزية. وقد أدى ذلك إلى التنافس بين الأقاليم، مع وجود هيئات تعمل على الصعيد دون الوطني في المقاطعات الأفقر من أجل تأمين الحصول من الحكومة المركزية على تحويلات مالية أكبر. وعلى خلاف الوضع في ماليزيا، شغلت النقاشات عن التمويل مكاناً بارزاً في الحوار بشأن الإنصاف في التعليم (Arze del Granado et al., 2007; Brown, 2010).

ويُعتبر اعتماد اللامركزية، في بعض الأحيان، حلاً لمسألة تسييس قضايا التعليم في عمل الحكومة المركزية. لكن سجل التجارب في هذا الصدد أيضاً يتسم بالتباين. ففي بعض البلدان، يمكن أن يسفر تفويض السلطات إلى هيئات الحكومة المحلية والمدارس عن تعزيز صوت المجتمعات المحلية. ويبدو أن هذا هو ما حدث بدرجات مختلفة في فترات ما بعد النزاع في السلفادور وغواتيمالا ونيكاراغوا (Marques and Bannon, 2003; Poppema, 2009; UNESCO, 2008). وقد جرت عملية تفويض السلطات بشكل مجد في الحالات التي كانت فيها النظم القائمة على المجتمعات المحلية متطورة وتحظى بدعم في مجال بناء القدرات. أما في الحالات التي كانت فيها بنى المجتمع المحلي أضعف من ذلك، فإن مسألة إدارة المدارس خضعت لقدر كبير من التسييس.

وبإمكان التفريق بين الوظائف أن يساعد أيضاً على الحد من الإسراف في تسييس التعليم. فيمكن أن تتولى وزارة مركزية المسؤولية العامة عن إعداد السياسات، وأن تنشئ وكالات متخصصة تعنى بالتخطيط، وتدريب المعلمين، وإعداد المناهج الدراسية، وتنظيم الامتحانات، وأن تعتمد ترتيبات لقضايا الإدارة العامة تجعل هذه الهيئات أقل عرضة للتأثر بالتدخلات السياسية. وعلى نفس المنوال، يمكن للترتيبات المحلية الخاصة بالتشاور ورسم السياسات وإدارة المدارس أن تفسح المجال لمختلف الجماعات المعنية كي تشارك في هذه العمليات على نحو يسهم في بناء السلام (Smith, 2010*a*).

بيد أن تحقيق التوازن السليم بين صلاحيات السلطة المركزية وصلاحيات السلطات العاملة على أساس اللامركزية يُعد واحداً من أصعب التحديات التي تواجهها أي حكومة في أوضاع ما بعد النزاع. ومن الأمثلة الملفتة للنظر بوجه خاص مثال البوسنة والهرسك. فكما جرى إيضاحه في الفصل 3، أنشأ اتفاق دايتون في عام 1995 ما يمكن أن يعتبر النظام التعليمي الأكثر اعتماداً في العالم على تفويض السلطات. ففي بلد يبلغ عدد سكانه 3.8 مليون نسمة، توجد ثلاث عشرة وزارة للتربية. وعلى الرغم من إنشاء وكالة على مستوى الدولة تعنى بالتعليم، فإن دورها وسلطاتها تبقى محدودة. وقد عرقل ذلك الجهود الرامية إلى تطبيق المبادئ المتطورة بشأن التعليم المتعدد الثقافات والإثنيات والأديان، المنصوص عليها في تشريعات البلد الخاصة بالتعليم. ومع وجود حد أدنى للحضور من جانب الدولة، يتلقى الأطفال التعليم وفق ثلاثة مناهج دراسية منفصلة تختلف فيما بينها في المواد الدراسية 'الوطنية'، مثل مواد التاريخ والثقافة واللغة، وذلك على نحو يعزز أحياناً التحيز (Torsti and Ahonen, 2009)، وبات التعليم القائم على أساس المعتقد الديني يشكل عاملاً للتقسيم (OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina, 2008a).

وتظهر مشكلات نظام تفويض السلطات إلى المدارس في البوسنة والهرسك، ظهوراً واضحاً على مستويات عدة. ففي عام 2004، أقر جميع وزراء التربية في الدولة خططاً تحدد معايير جديدة لتسمية المدارس ولصياغة المبادئ بشأن استخدام الرموز في المدارس. وجاءت هذه

الإطار 5.10: بناء السلام من خلال التعليم في آيرلندا الشمالية

لقد أتاح اتفاق 'Good Friday'... إمكانية المساومة والاهتمام بدقائق الفروق في تناول قضايا الهوية والسيادة في آيرلندا. فقد يسّر القبول بفكرة إمكانية أن يكون المرء بريطانياً في آيرلندا، أو آيرلندياً وبريطانياً في آن واحد، أو آيرلندياً فحسب. كما أنه يسّر القبول بفكرة أن التاريخ يزخر بجوانب غير واضحة المعالم بقدر ما يزخر بحقائق مادية، وبفكرة أنه لا يوجد في تراثنا أي شيء بسيط.

كولم توبن، روائي آيرلندي
(Tóibín, 2010)

أنهى الاتفاق المسمى 'Good Friday Agreement' والذي أُبرم في عام 1998، ثلاثة عقود من النزاع التعصبي العنيف، وكان بداية عهد جديد لآيرلندا الشمالية. فقد اعترف هذا الاتفاق بحق المواطنين في أن يعرِّفوا أنفسهم وأن يجري قبولهم كبريطانيين، أو كآيرلنديين، أو بالصفتين في آن معاً. وتُعتبر عملية إصلاح النظام الذي كان يعلّم معظم الأطفال البروتستانتيين والكاثوليكيين بشكل منفصل، جزءاً من عملية إعادة البناء. وقد اتُّخذت عدة مبادرات تعليمية يعود تاريخ بعضها إلى فترة ما قبل الاتفاق، وهذه المبادرات هي:

- *الحد من أوجه التفاوت بين النظامين التعليميين.* كانت معدلات البطالة في صفوف الكاثوليكيين أعلى وكانوا يحصلون، تاريخياً، على أجور أقل بالمقارنة مع البروتستانتيين. وكان التعليم الذي يتلقونه يفسر الكثير من أسباب هذا التفاوت. فقد كان الكاثوليكيون يتركون، في المتوسط، المدارس بمؤهلات أقل، ويرجع ذلك جزئياً إلى أن مدارسهم كانت تتلقى دعماً أقل من جانب الدولة. وقد ساعدت التغييرات التي أجريت على صعيد السياسات من أجل تأمين مزيد من الإنصاف في التمويل، على معالجة هذا الغبن الذي ظل قائماً لعهد طويل.
- *مد الجسور بين الجماعتين المذهبيتين.* شرع المعلمون في تنفيذ برامج 'للاتصال فيما بين الجماعتين' تضم الشباب معاً، وهي برامج حظيت في نهاية المطاف بتمويل رسمي من الحكومة، وازداد عددها على مر السنين فغدت تشمل 40% من المدارس الابتدائية و60% من المدارس الثانوية، وإنْ كان عدد الطلاب المشمولين لا يتجاوز 10% من مجموع الأطفال الملتحقين بالمدارس. وقد ساندت أغلبية الآباء من كلا الجماعتين هذه البرامج.
- *توحيد التعليم من خلال العمل الطوعي.* ساعد الآباء من الجماعتين، منذ عام 1981، على إقامة مدارس موحَّدة تكفل نوعاً من التوازن بين عدد الأطفال من أكبر الجماعتين الدينيتين؛ وهي مدارس غدت تحظى اليوم بتمويل من الدولة. وكانت توجد، بحلول عام 2009، إحدى وستون مدرسة من هذا النوع تخدم زهاء 20 000 طفل. غير أنها لم تكن تشمل سوى 6% من مجموع الأطفال الملتحقين بالمدارس، وذلك على الرغم من أن استفتاء أجري في عام 2008 أشار إلى أن 80% من السكان كانوا يعتقدون أن التعليم الموحَّد يسهم في إحلال السلام وتحقيق المصالحة. كما أن هناك شواهد تشير إلى أن المدارس من هذا النوع تساعد على زيادة نشر التسامح والحد من نزعات التعصب.
- *تغيير المناهج الدراسية.* جرى في أثناء النزاع وفي فترة ما بعد النزاع إعادة تصميم المنهاج الدراسي كي يتضمن تدريس التاريخ البريطاني والتاريخ الآيرلندي من وجهات نظر متعددة، وتم اعتماد منهاج دراسي مشترك لجميع المدارس مع مقررات دراسية مشتركة للتعليم الديني. وتتيح هذه التغييرات للطلاب إمكانية اكتساب فهم للتاريخ من وجهات نظر مختلفة، وهو أمر لم يكن يتوافر لآبائهم وأجدادهم.
- *التعليم من أجل المواطنة.* إن الانتقال من العنف السياسي إلى اتِّباع سياسات ديمقراطية، يتضمن تعليم الأطفال بشأن حقوقهم ومسؤولياتهم. وقد جرى اعتماد منهاج دراسي جديد في مجال المواطنة كي يتم العمل به في جميع المدارس اعتباراً من عام 2007، وهو منهاج يشمل أربعة مجالات للبحث، هي: التنوع والاستيعاب، والمساواة والعدالة، وحقوق الإنسان والمسؤوليات الاجتماعية، والديمقراطية والمشاركة النشيطة. وييسر هذا المنهاج الدراسي التركيز على المساواة وحقوق الإنسان بقدر أكبر مما يجري به ذلك في برنامج التعليم من أجل التفاهم الذي اعتُمد في أوائل عقد التسعينات من القرن الماضي.

المصدر: McGlynn (2009); Northern Ireland Council for Integrated Education (2010); Sinclair (2004); Smith (2010*a*).

السياسة لتعالج مسألة حساسة بالنسبة إلى بناء السلام. فبعد مرور ثماني سنوات على اتفاقات دايتون، كانت لا تزال توجد مدارس كثيرة تحمل رموزاً عسكرية وأسماء شخصيات أو معارك عسكرية تحظى بالتبجيل في صفوف جماعة ما وتثير مشاعر العداء لدى جماعات أخرى. وأجرت منظمة الأمن والتعاون في أوروبا استعراضات لهذه السياسة في عام 2007 خلصت فيها إلى أنه على الرغم من حدوث بعض التقدم، فإن السلطات التعليمية المنتفعة بتفويض الصلاحيات لم تطبق في حالات كثيرة المعايير الجديدة (OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina, 2007a). ولم يكن هذا الاستنتاج أمراً مفاجئاً لأن مجالس إدارة المدارس التي تمارس الصلاحيات المفوضة إليها كانت مُسَيَّسة إلى حد كبير، وكان الاختيار يجري في كثير من الأحيان بالاستناد إلى معايير مخالفة للمبادئ المنصوص عليها في التشريعات الوطنية (OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina, 2006). فقد أدى ضعف الحكومة المركزية، في هذا المجال، إلى تقييد العمل من أجل ترجمة السياسات الخاصة ببناء السلام إلى ممارسات مدرسية.

لكن من الواضح أن تسوية مشكلات من النوع الذي لوحظ في النظام التعليمي في البوسنة والهرسك ليست أمراً سهل التحقيق. فقد كان اتفاق دايتون ذاته تعبيراً عن مدى انعدام الثقة الذي خلّفه النزاع. كما أن فرض إرادة سلطة مركزية على هيئات تعليمية تمارس صلاحيات مفوضة إليها، يؤدي لا محالة إلى ظهور انقسامات جديدة. ومن الواضح أن اتفاق دايتون ربما لم يوفّق في تأمين توازن سليم، وأنه أخفق في التمهيد لأن تنشأ بمرور الزمن، على مستوى الدولة، هيئات قادرة على الإشراف على عمل نظام تعليمي يقدم تعليماً جيداً. وتعمل منظمة الأمن والتعاون في أوروبا وهيئات دولية أخرى على بناء قدرات الوكالة المعنية بالتعليم والعاملة على مستوى الدولة، من أجل أن تضطلع بدور أفضل في تحديد المستويات المعيارية ومراقبتها وتعزيزها.

ثمة استراتيجية لا جدال في جدواها لبناء السلام، تتمثل في جعل المدارس أماكن للاعنف

جعل المدرسة بيئة خالية من العنف

ثمة استراتيجية لا جدال في جدواها للتعليم وللأطفال ولمساعي بناء السلام، تتمثل في جعل المدارس أماكن خالية من العنف. فتشكل المدارس في مجتمعات عديدة تعاني من آثار النزاع جزءاً من نمط للعنف أوسع نطاقاً تسهم ممارسة العقاب البدني في تكريسه.

ويتطلب كسر هذا النمط العمل في عدة مجالات، بدءاً بإجراء إصلاح تشريعي. وهذا هو ما تقوم به بعض البلدان النامية التي تعاني من آثار النزاع. فقد اعتمدت نيبال، على أثر قرار صدر من المحكمة العليا، تشريعاً يحظر ممارسة العقاب البدني في أي ظرف كان (Plan, 2009). ويتمثل إجراء إيجابي آخر في قيام جنوب السودان، في نيسان/أبريل 2009، باعتماد قانون شؤون الطفل، الذي يقضي بأن تعترف الحكومة بحقوق الطفل وأن تكفل هذه الحقوق وتحترمها، بما في ذلك حق الطفل في ألا يخضع لأي نوع من العنف (UNICEF, 2009e). ووفقاً للمبادرة العالمية لإنهاء كافة أشكال العقاب البدني للأطفال (Global Initiative to End All Corporal of Children, 2010*a*)، فإن عدد البلدان التي حظرت ممارسة العقاب البدني في جميع المدارس كان يبلغ 109 بلداً في آب/أغسطس 2010. وإذا كان الحظر لا يسفر دائماً عن نتائج مباشرة فإنه يشكل خطوة في الاتجاه الصحيح.

غير أن مسألة العقاب البدني ليست المسألة الوحيدة على بساط البحث. فيمكن للنزاع أن يقتحم المدارس في شكل أعمال عنف بين الطلاب. وقد اعتمدت بعض البلدان في أمريكا اللاتينية، مثل البرازيل وبيرو وكولومبيا، سياسات وقوانين ومبادرات وطنية واضحة من أجل التصدي بشكل أعم لممارسة العنف في المدارس وذلك من خلال تعزيز قيم بناء السلام (Villar-Márquez, 2010). وأدى الاعتراف، في كولومبيا، بعلاقة الترابط بين النزاع المسلح والعنف في أوساط المجتمعات المحلية وفي المدارس، إلى التركيز في كثير من البرامج المعنية بدرء العنف على تنمية 'كفاءات في مجال المواطنة' لدى الأطفال والشباب (الإطار 5.11).

السبل إلى المضي قدماً

لا توجد مقترحات محددة مقبولة عالمياً يمكنها أن تفتح الأبواب أمام الطاقات والقدرات الكامنة للتعليم على الاضطلاع بدور أكبر في بناء السلام. وكما أن كل حالة من حالات النزاع المسلح تعبر عن مجموعة مختلفة من التوترات التي تكتنفها وعما تنطوي عليه من إخفاقات في تسوية النزاع المعني، فإن كل وضع من أوضاع ما بعد النزاع يتضمن مجموعة مختلفة من التهديدات والفرص التي يواجهها التعليم في مجال بناء السلام. ويتطلب احتواء هذه التهديدات واغتنام هذه الفرص اتّباع ثلاثة نهوج عامة، هي:

- *الاعتراف بأن السياسة التعليمية جزء من بيئة ما بعد النزاع.* وتتمثل نقطة البداية في هذا الصدد في أن تدرك الحكومات الوطنية والجهات المانحة، أياً كانت نواياها، أن الإصلاحات الخاصة بالسياسات التعليمية ستجري في بيئة سياسية صاغ ملامحها الإرث الذي خلفه النزاع، أي ستجري في سياق ستؤثر فيه تصورات الجمهور، والمظالم التي ظلت قائمة لمدة طويلة من الزمن، والانقسامات الاجتماعية الموجودة، على الآثار الحقيقية والمُتَصَورة لهذه الإصلاحات. وإن الممارسة المعتادة المتمثلة في التصرف وكأن إصلاح التعليم يخص أولاً وقبل كل شيء النظام التعليمي هي في حد ذاتها مصدر لإمكانية نشوب النزاع.
- *إدراج تقييمات عن أوضاع ما بعد النزاع ومقتضيات بناء السلام في إطار الاستراتيجية الوطنية للتعليم.* فينبغي للحكومات والجهات المانحة أن تُجري تقييمات للمخاطر بغية تحديد المجالات التي قد تسبب فيها السياسات التعليمية أضراراً، وبغية استغلال المجالات التي يمكن فيها لهذه السياسات أن تعالج الأسباب الكامنة لنشوب النزاع. ويمكن أن يؤدي تشكيل مجموعة تعنى بالتعليم وبناء السلام في أوضاع ما بعد النزاع، (تعمل تحت رعاية لجنة الأمم المتحدة لبناء السلام)، وتضم طائفة متنوعة من الأطراف الفاعلة

السياسية ومهنيي التعليم، إلى تيسير قيام توافق جديد؛ كما يمكن أن تؤدي الاستعانة باللجنة من أجل استهلال الحوار العام، إلى زيادة وعي المعنيين برسم السياسات بالمخاطر الممكنة.

- *توسيع نطاق عمل صندوق بناء السلام.* إن تعزيز دور التعليم في بناء السلام يتطلب قيادة وطنية تستند إلى موارد كافية. فثمة حكومات كثيرة في أوضاع ما بعد النزاع تفتقر إلى القدرات أو الموارد المالية اللازمة للشروع في عمليات للتخطيط الشامل. ويمكن أن يفضي تخصيص المزيد من الموارد للتعليم من خلال صندوق بناء السلام كي تبلغ ما يتراوح بين 500 مليون دولار أمريكي ومليار دولار أمريكي سنوياً إلى تيسير الاستفادة على نحو أنجع من الفرصة السانحة المتمثلة في أوضاع السلام. ويمكن لتوسيع نطاق عمل صندوق بناء السلام على نحو يفيد عملية التخطيط الطويل الأجل لبناء السلام، أن يستكمل الجهود التي تبذلها الجهات المانحة وأن يفيد في تعبئة تمويل إضافي.

الإطار 5.11: درء العنف في صفوف الشباب في كولومبيا

يرمي البرنامج الوطني للكفاءات في مجال المواطنة، الذي بدأ تنفيذه في كولومبيا في عام 2004، إلى تزويد المعلمين والطلاب والمسؤولين عن إدارة التعليم بمهارات ومواقف يمكن أن تحد من العنف. وتمثل مبادرة دور قاعات الدرس في السلام، التي تشكل جزءاً من البرنامج، صيغة تجمع بين منهاج دراسي للتعليم في قاعات الدرس يشمل جميع طلاب الصفوف من الأول إلى الخامس، وبين حلقات عمل وزيارات إلى المنازل للتداول مع الطلاب الذين يرتكبون أكبر قدر من الاعتداءات حسب ما يرد في الاستقصاءات التي تجرى في صفوف المعلمين أو الأقران. وتهدف المبادرة إلى الحد من مستوى الاعتداءات ومن المنازعات وحالات الترهيب، وذلك بتنمية مهارات تشمل التعاطف وتصريف مشاعر الغضب والتحكم بها والإنصات الفعال.

وتشير التقييمات الأولية إلى أن البرنامج قد حقق نتائج مدهشة، من بينها تحقيق انخفاض حاد في أشكال السلوك العدواني وغير الاجتماعي. ويجري التوسع حالياً في تطبيق هذا البرنامج ليشمل مناطق تشهد درجات عالية من النزاع السياسي العنيف.

المصدر: Chaux (2009); Ramos et al. (2007); Villar-Márquez (2010).

الخلاصة

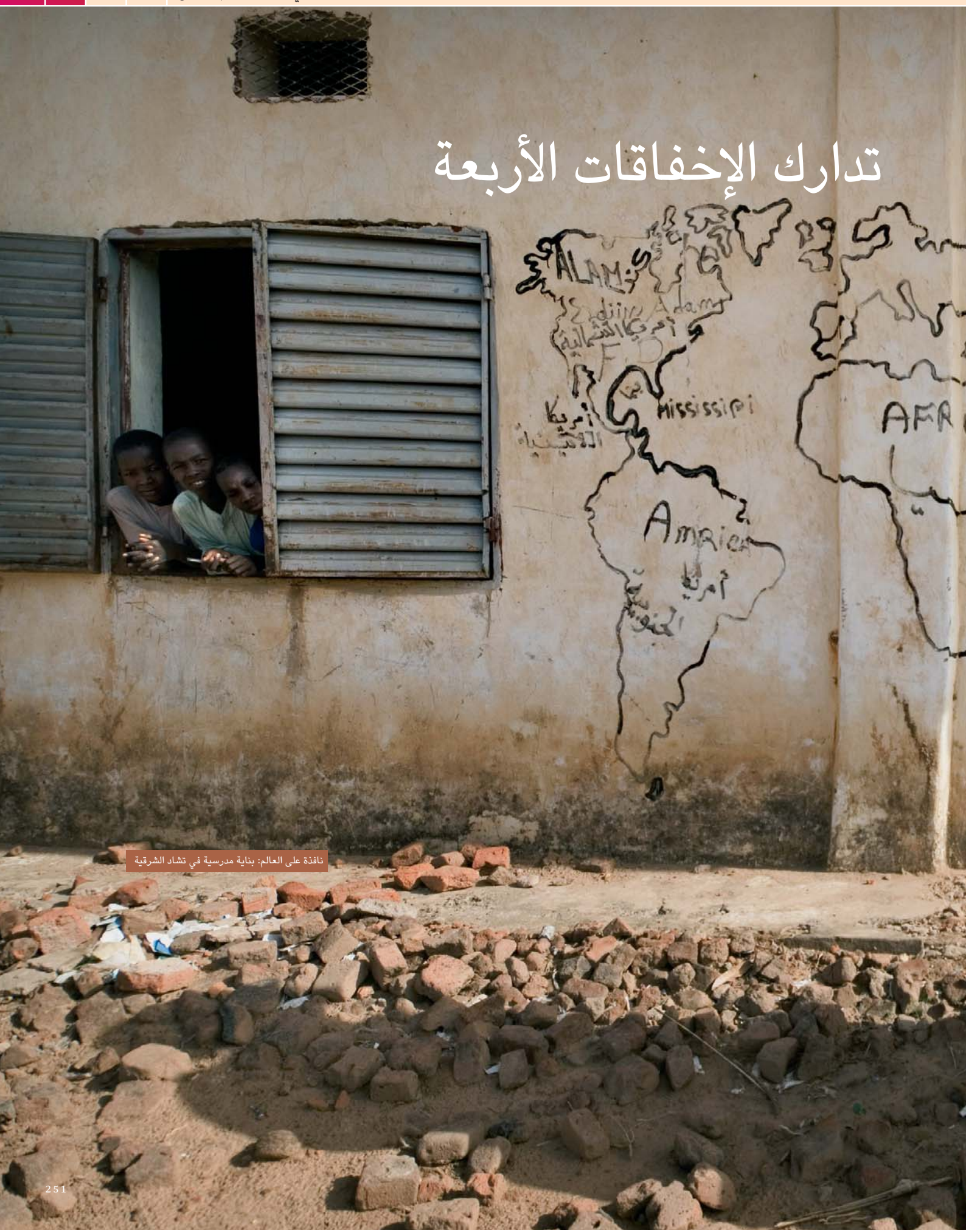
يقوم التعليم بدور رئيسي في دعم العمليات الأوسع نطاقاً لبناء السلام وبناء الدولة. وضماناً للفعالية، ينبغي للحكومات الوطنية أن تستجيب بشكل سريع لمطالب المواطنين في أوضاع ما بعد النزاع، وذلك من خلال بناء قاعات الدرس وحشد المعلمين وتأمين توافر التعليم بتكاليف معقولة. ومن المهم بنفس القدر أن تتوافر نظم للمعلومات بشأن عملية إعادة البناء ونظم لإدارة الشؤون المالية العامة، لكن ذلك قد يستغرق وقتاً أطول. وبإمكان الجهات المانحة أن تضطلع بدور رئيسي في دعم البلدان من أجل إحراز مكاسب سريعة طوال فترة الإنعاش الأطول أجلاً، غير أن على هذه الجهات المانحة أن تبدأ بالعمل في مرحلة مبكرة وأن تواصله طوال الشوط اللازم. لكن الأمر نادراً ما يحدث كذلك. فالتأخيرات التي تطرأ في مجال المساعدات الإنمائية تعرقل التقدم في العمل مع ما يقترن بذلك من خطر عودة اندلاع النزاع. وبإمكان تجميع الموارد المالية على الصعيدين العالمي والوطني أن يساعد على الحد من المخاطر بالنسبة إلى الجهات المانحة، وأن يكفل تخصيص مبالغ المساعدة وفقاً للاحتياجات. كما أن بإمكان التعليم أن يضطلع بدور أكبر في إعادة البناء في الأجل الأطول، لكنه ينبغي، من أجل أن ينجز هذا الدور، أن يشغل مكانة أبرز للعيان في جهود بناء السلام على النطاق الأوسع.

إن تعزيز دور التعليم في بناء السلام يتطلب قيادة وطنية بموارد كافية

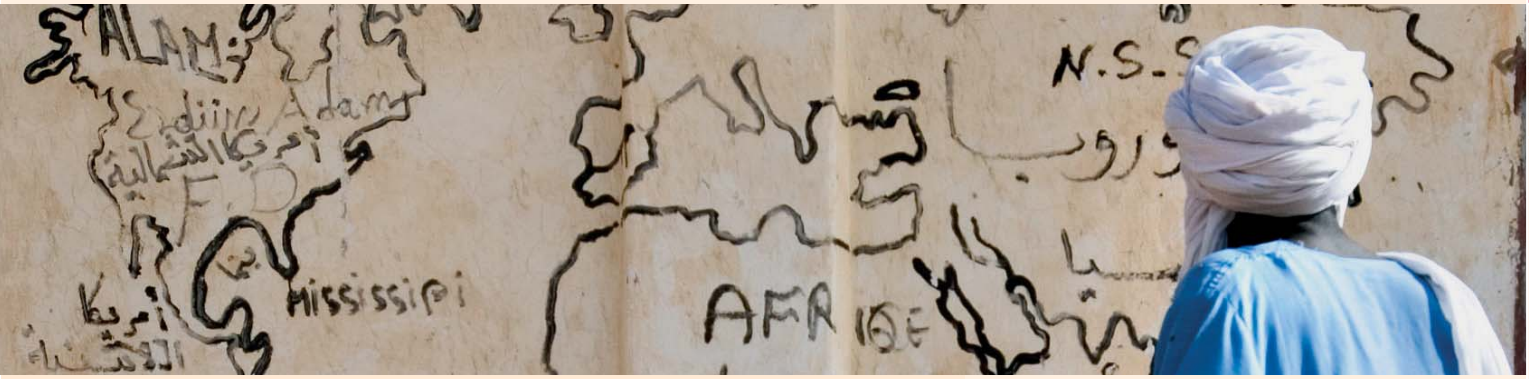
الفصل 6
برنامج من أجل التغيير:

© Sven Torfinn/Panos

تدارك الإخفاقات الأربعة



نافذة على العالم: بناية مدرسية في تشاد الشرقية



تعزيز الحماية 253

توفير التعليم للأطفال العالقين
في شباك النزاعات المسلحة 255

الإنعاش المبكر وإعادة البناء:
سد الفجوة بين المعونة الإنسانية
والمساعدة الإنمائية 256

جعل التعليم قوة
من أجل السلام 257

يوجز هذا التقرير أربعة إخفاقات تكمن في صميم الأزمة الخفية للتعليم في البلدان المتأثرة بالنزاعات، وهي الإخفاق في حماية المدنيين والإخفاق في توفير التعليم والإخفاق في إعادة البناء والإخفاق في بناء السلام. ويتطلب تدارك هذه الإخفاقات اتخاذ إجراءات عالمية جماعية ومنسقة في العديد من المجالات. ويحدد هذا الفصل مجموعة من التدابير العملية الملموسة التي يمكن للحكومات والجهات المانحة ومنظومة الأمم المتحدة والمجتمع الدولي عموما اتخاذها من أجل مساعدة النظم التعليمية على تحرير قدراتها وطاقاتها القمينة بفتح أبواب الأمل وإغلاق منافذ الخوف.

وصف

إطار عمل داكار النزاعات المسلحة بأنها أحد العوائق الكبيرة التي تحول دون التقدم في مجال التعليم. وتبين الدلائل الواردة في هذا التقرير أن خطورة تأثير النزاعات على التعليم لم يُحسب حسابها كما يجب وقُلل من شأنها، وأنه لم يتم إيلاء اهتمام كاف للاستراتيجيات الكفيلة بالتصدي لهذا التأثير المدمر. وتواجه البلدان المتأثرة بالنزاعات مشاكل حادة في جميع الأهداف الستة للتعليم للجميع التي رصدها الفصل 1. فهي تعاني كلها من أسوأ المؤشرات في مجالات الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة والقيد في المدارس الابتدائية والثانوية ومحو أمية الكبار والحد من عدم المساواة بين الجنسين. وإن تغيير هذا الواقع شرط لا بد منه لإنقاذ حياة الأطفال والشباب والكبار ومستقبلهم في الدول المتأثرة بالنزاعات. كما أنه شرط لتسريع وتيرة التقدم نحو بلوغ أهداف التعليم للجميع وتنمية مجتمعات تنعم بالسلام والرخاء.

لهذه الأسباب وغيرها، يستحق التعليم في البلدان المتأثرة بالنزاعات أن يحتل مكانة بارزة في الخطط الإنمائية الدولية، ذلك أن إيقاف الهدر الواسع النطاق للطاقات والمواهب، بسبب تأثير النزاعات المسلحة على التعليم، أمر من شأنه فتح الأبواب على مصراعيها أمام فرص جديدة للإنعاش الاجتماعي والاقتصادي. أما الإبقاء على هذه الأبواب موصدة فسيضعف التقدم في مجالات النمو الاقتصادي والحد من الفقر والصحة العامة ويقوض العمل على تحقيق الأهداف الإنمائية. كما أنه سيترك الكثير من البلدان وملايين الناس حبيسي دوامة يتوالى فيها العنف وركود التنمية البشرية والمزيد من العنف. وبإمكان التعليم كسر هذه الحلقة المفرغة وإحلال الأمل محل الخوف. كما أن بإمكان الحكومات والجهات المانحة أن تقوم من خلال توفير فرص التعليم بصياغة عقد اجتماعي جديد وإيجاد بيئة مواتية لتوليد وتنمية المهارات التي تحتاجها الشعوب والبلدان لتحقيق الازدهار الذي يعم بخيره على الجميع. وعلى النقيض من ذلك، يؤدي إهمال التعليم إلى هدر الطاقات والقدرات الإنسانية وفرص السلام. ولما كانت تأثيرات النزاعات المسلحة لا تنحصر عادة داخل حدودها القطرية وإنما تفيض على البلدان المجاورة، فإن ضياع فرص السلام يحمل تهديداً للبلدان المجاورة وللمنطقة والمجتمع الدولي الأوسع نطاقاً. وعلى ذلك، فإن الأزمة الخفية للتعليم في الدول المتأثرة بالنزاعات تمثل في نهاية المطاف تحدياً عالمياً يقتضي استجابة دولية.

ويتطلب حل أزمة التعليم في الدول المتأثرة بالنزاعات تدخلا على مستويات كثيرة. والترياق الأكثر فعالية للمشاكل الموثقة في الفصل 3 هو درء خطر النزاعات. وحين يفشل هذا الحل، يتعين اللجوء إلى ما من شأنه الإسهام في تقليل التكلفة البشرية ونعني بذلك تعزيز أحكام حقوق الإنسان والحماية الإنسانية. أما أسس الانتعاش الحقيقية فتتمثل في حل النزاع وبناء السلام. وفي كل هذه المجالات تؤثر أوجه قوة وضعف التعاون الدولي الأوسع نطاقاً تأثيراً مباشراً على التعليم. فعلى سبيل المثال، إن اعتماد سياسة خارجية فعالة ومطلعة ومتساوقة، مشفوعة بجهود دبلوماسية بنفس الصفات، في منطقة البحيرات الكبرى في أفريقيا أمر من شأنه الإسهام في حل بعض من أطول النزاعات المسلحة عمراً في العالم وأشدها ضراوة وإفساح المجال من ثم للتعليم كي يتعافى ويقف على قدميه من جديد. وسيؤدي تعزيز الأحكام بشأن "الحق في الحماية" إلى تمكين الأمم المتحدة من القيام بدور أكثر فعالية في حماية المدنيين وأطفال المدارس من الأخطار التي تحول بينهم وبين المدرسة. كما أن تقوية النظام المتعدد الأطراف الذي أوهنته النزعة الأحادية سوف ييسر تيسيراً كبيراً الجهود الرامية إلى منع الخلافات من أن تتحول إلى نزاعات مسلحة تدمر النظم التعليمية.

وقد بين هذا التقرير مثلما رأينا أربعة إخفاقات تكمن في صميم الأزمة الخفية للتعليم في البلدان المتأثرة بالنزاعات، وهي الإخفاق في توفير الحماية والإخفاق في توفير التعليم والإخفاق في إعادة البناء والإخفاق في بناء السلام. إن تدارك هذه الإخفاقات ليس بالأمر السهل، لأن كل واحد منها متأصل في الممارسات المؤسسية ويشكل جزءاً من إخفاقات أوسع نطاقاً على صعيد التعاون الدولي. مع هذا فإن التغيير ليس بعيد المنال، كما أن التكاليف البشرية والاجتماعية والاقتصادية للأزمة الخفية عالية إلى حد لا يمكن معه تجاهلها والتصرف وكأن شيئاً لم يكن.

تعزيز الحماية

تنطوي حقوق الإنسان الدولية على قوانين وقواعد وأعراف ترمي إلى حماية المدنيين العالقين في براثن النزاعات المسلحة. ولكن تبقى مسؤولية حماية الناس من انتهاكات حقوق الإنسان تقع في المقام الأول على عاتق الحكومات الوطنية. وفي حال لا تستطيع الحكومات الوطنية أو لا تريد حماية المواطنين، أو في حالة تورطها بصورة مباشرة في انتهاكات حقوق الإنسان، تنتقل المسؤولية عند ذاك إلى المجتمع الدولي.

ويؤثر الإخفاق في توفير الحماية تأثيراً مباشراً على التعليم. فقد بات التلاميذ والمدارس يعتبرون اليوم وعلى نطاق واسع أهدافا مشروعة في أعين أطراف النزاع مثلما وثقه هذا التقرير في الفصلين 3 و4. كما إن الاستخدام الواسع الانتشار والمنهجي للاغتصاب وغيره من أشكال العنف الجنسي كسلاح حربي له تداعيات بعيدة المدى على التعليم، علماً بأن الأطراف المتورطة في هذه الانتهاكات تشمل القوات الحكومية وغير الحكومية. ولكن بالرغم من عمليات الرصد والإبلاغ وقرارات مجلس الأمن، فإن الانتهاكات الجسيمة لحقوق الإنسان التي تدمر الحياة وتحجب الأطفال عن المدارس وتقوض آفاق التعلم تتواصل بدون رادع مستندة إلى ثقافة الإفلات من العقاب. ويعتبر التصدي لهذه الثقافة المدمرة من الأولويات التي ينبغي أن تأخذ حقها من الاهتمام والمتابعة العاجلة وذلك من باب إحقاق الحق أولا وتأثيرها الخطير على التعليم ثانياً وعلى تحقيق أهداف التعليم للجميع ثالثاً. ويدعو هذا التقرير إلى اتخاذ إجراءات في أربعة مجالات هي:

بإمكان التعليم أن يكسر الحلقة المفرغة التي يتوالى فيها دوماً النزاع المسلح والفقر وأن يحل الأمل محل الخوف

تعزيز آلية الرصد والإبلاغ بشأن أوضاع الأطفال في النزاعات المسلحة

كان إنشاء آلية الرصد والإبلاغ علامة فارقة في جهود الإبلاغ الدولية، إلا أنها بحاجة إلى إسناد وتعزيز. وينبغي أن تولى عناية متساوية لكافة الانتهاكات الستة الجسيمة لحقوق الإنسان الوارد بيانها في الفصل 4، مع تحديد أسماء الجناة من أطراف النزاع الحكوميين وغير الحكوميين المدرجين في التقارير السنوية المرفوعة إلى مجلس الأمن. ويتعين أن تكون التغطية أكثر شمولاً، وأن يقضي مجلس الأمن بإجراء تحقيق مفصل بشأن كافة البلدان التي يُبلَّغ عن وجود انتهاكات تمارس على أراضيها. ويعاني نظام الرصد من قلة الموارد ومن نظام للإبلاغ يسوده التشتت ويستند في المقام الأول على المعلومات التي تُجمع عن طريق البعثات القطرية للأمم المتحدة. فإذا أريد لآلية الرصد والإبلاغ أن تقدم صورة أكثر دقة لحجم ونطاق الانتهاكات الجسيمة لحقوق الإنسان التي ترتكب بحق الأطفال، فينبغي أن تمول تمويلاً كافياً وأن تُجهَّز تجهيزاً مناسباً من أجل القيام بتحقيقات معمقة وضليعة، كما يتعين على الأمين العام للأمم المتحدة أن يدعو الدول الأعضاء إلى زيادة دعمهم لها.

وتمثل عملية الرصد في نهاية المطاف وسيلة لضمان حماية السكان والأطفال تحديداً من انتهاكات حقوق الإنسان وإنفاذ ما يكفل لهم هذا الحق بما في ذلك معاقبة الجناة. فقرار مجلس الأمن لعام 2005 الذي أنشأ بموجبه آلية الرصد والإبلاغ أجاز استخدام إجراءات عقابية بحق مرتكبي هذه الانتهاكات. وينبغي تطبيق هذه الإجراءات كملاذ أخير على أسس محددة وانتقائية على أن تشمل ليس فقط المرتكبين المباشرين لانتهاكات حقوق الإنسان وإنما أيضا العناصر المسؤولة في قوات أمن الدولة والمليشيات المسلحة وكذلك الحكومات التي تخفق في القيام بواجبها في حماية المواطنين. وينبغي تعزيز التعاون بين الأمم المتحدة والمحكمة الجنائية الدولية في رصد انتهاكات حقوق الإنسان المتعلقة بالأطفال، وأن يطلب مجلس الأمن مقاضاة المدعى عليهم وإحالتهم إلى المحكمة الجنائية عند الاقتضاء.

يتعين على المحكمة الجنائية الدولية أن تقوم بدور فعال في التحقيق مع الأطراف الفاعلة الحكومية وغير الحكومية المتورطة في جرائم الاغتصاب وضروب العنف الجنسي الأخرى أو التي سمحت بها أو أخفقت في منعها ومقاضاتها بموجب ذلك

تعزيز نظام الإبلاغ عن انتهاكات حقوق الإنسان في مجال التعليم

يفتقر العالم اليوم إلى نظام دولي متطور ومكين للإبلاغ عن انتهاكات حقوق الإنسان في مجال التعليم. فالبيانات المتوفرة في هذا الشأن محدودة وغير مترابطة. وقد جرت محاولات لسد الثغرات في مجال المعلومات اللازمة في هذا الصدد منها تقرير اليونسكو المعنون "التعليم في مرمى النار" لعام 2010. والمطلوب هو نظام للإبلاغ يتسم بالمنهجية والشمول يتولى توثيق الهجمات والاعتداءات التي يتعرض لها الأطفال والمدارس والإبلاغ عنها، وكذلك الهجمات الأوسع نطاقاً التي يتعرض لها المعلمون والطلبة الذين تتجاوز أعمارهم 18 عاماً ومؤسسات التعليم العالي. ولما كانت اليونسكو هي وكالة الأمم المتحدة الرائدة في ميدان التعليم، فيتعين تفويضها ومدها بالموارد اللازمة للقيام بدور فعال في رصد الانتهاكات من خلال إنشاء فريق مكرس لرصد العنف الذي يستهدف التعليم. وإذ تتولى اليونسكو تقديم الدعم المهني والتقني، يتعين النظر في جعل الفريق وحدة مستقلة تعمل تحت إشراف لجنة خبراء تضم شخصيات مهنية مرموقة في مجالي حقوق الإنسان والقانون.

تجريم الاغتصاب وغيره من ضروب العنف الجنسي

تخفق الحكومات الوطنية والمجتمع الدولي في التصدي لواحد من أخطر الانتهاكات لحقوق الإنسان في البلدان المتأثرة بالنزاعات، والذي تصيب تداعياته التعليم بأضرار مدمرة. وتمثل ثقافة الإفلات من العقاب المعين الذي يستقوي به مرتكبو جرائم الاغتصاب وغيره من أشكال العنف الجنسي. وهي ثقافة راسخة الجذور لا تأبه بقرارات مجلس الأمن وتتحصن بمؤامرة الصمت من طرف القادة السياسيين. ويبدو هذا واضحاً من خلو جداول أعمال الاجتماعات الإقليمية في أفريقيا ومؤتمرات قمم مجموعة البلدان الثمانية ومجموعة العشرين والأمم المتحدة من هذه القضية التي يفترض أن تكون في طليعة بنودها.

ويدعو هذا التقرير إلى إنشاء لجنة دولية معنية بجرائم الاغتصاب والعنف الجنسي برئاسة الأمينة العامة المساعدة لهيئة الأمم المتحدة للمرأة. وتقوم اللجنة بتحريات في البلدان المتأثرة بالنزاعات الوارد ذكرها في تقارير الأمم المتحدة باعتبارها مراكز لممارسة الاغتصاب وضروب العنف الجنسي الأخرى ممارسة واسعة النطاق ومنهجية ورفع تقاريرها من ثم إلى مجلس الأمن، على أن توفر المحكمة الجنائية الدولية المشورة القانونية والفنية لهذه اللجنة المقترحة. وينبغي أن تتضمن هذه المشورة تقييما للقرائن المتاحة وما إذا كانت تدل على جرائم حرب أو جرائم ضد الإنسانية وما إذا كانت أطراف حكومية ضالعة في هذه الجرائم. كما يتعين على المحكمة الجنائية الدولية تقييم مسؤولية الأطراف الفاعلة في الدولة المعنية ليس فقط بحكم دورهم كجناة أو شركاء الجناة ولكن لإخفاقهم بالقيام بمسؤولياتهم في حماية المدنيين. ويتعين عليها أن تقوم بدور فعال خارج إطار عمل اللجنة المقترحة في التحقيق مع الأطراف الفاعلة الحكومية وغير الحكومية المتورطة في جرائم الاغتصاب وضروب العنف الجنسي الأخرى أو التي سمحت بها أو أخفقت في منعها ومقاضاتها بموجب ذلك. وينبغي أن يعلن مكتب الادعاء العام في المحكمة الجنائية الدولية ومجلس الأمن عن نية واضحة في ملاحقة المسؤولين عن الانتهاكات وعن الإخفاق في توفير الحماية لمن نابتهم هذه الانتهاكات. وينبغي توسيع نطاق نظام الرصد في هذا المجال، كما في المجالات الأخرى، ليشمل انتهاكات حقوق الإنسان بحق الأفراد الذين تتجاوز أعمارهم 18 سنة. وملاحقة الجناة قضائيا وإنزال العقاب العادل بهم.

دعم الخطط الوطنية الرامية إلى وضع حد لانتهاكات حقوق الإنسان

لا ينبغي أن يُنظر للعقوبات كخيار أول وإنما كملاذ أخير. فوفقاً لنظام الرصد والإبلاغ الحالي، يمكن إزالة أسماء الأطراف الفاعلة الحكومية وغير الحكومية المحددة كمسؤولة عن انتهاكات جسيمة لحقوق الإنسان من القوائم المرفوعة لمجلس الأمن إذا قامت باعتماد وتنفيذ خطط وطنية لحماية المدنيين. وتركز الخطط الوطنية بشكل أساسي اليوم على الجنود الأطفال، ولذلك ينبغي توسيعها لتشمل غايات محددة زمنياً تتمثل في توفير الحماية والوقاية والمحاسبة في مجالات أخرى، بضمنها

الاغتصاب وغيره من أشكال العنف الجنسي. وينبغي لوكالات الأمم المتحدة والجهات المانحة الثنائية أن تعزز دعمها لعملية تنفيذ الخطط الوطنية. ومن المبادرات الواعدة في هذا الصدد "القانون الدولي لمناهضة العنف ضد المرأة" الذي أقره الكونغرس الأمريكي. ويخول هذا القانون وزارة الخارجية اعتماد خطط لخفض العنف الجنسي في عشرين بلداً. ويمكن لهذا النهج أن يُطبق على نطاق أوسع مشفوعاً بتعاون الجهات المانحة على تعزيز سيادة القانون.

توفير التعليم للأطفال العالقين في شباك النزاعات المسلحة

لقد وثّق هذا التقرير العزيمة المدهشة التي أبداها الأطفال وذووهم من أجل إبقاء باب التعليم مفتوحاً في خضم النزاعات المسلحة. كما وثق إخفاق المجتمع الدولي في الارتقاء إلى مستوى هذه العزيمة. وقد بات من اللازم ردم الفجوة بين ما يبديه الأشخاص العاديون وهم في مرمى النار من طموح للتعلم والقدرة على الابتكار من أجل تحقيق هذا الطموح من جانب، وتدابير الحكومات والوكالات الدولية والجهات المانحة من جانب آخر. وتتجلى هذه الفجوة بشكل خاص في نظام المعونة الإنسانية. فليس من المقبول ولا المبرر إطلاقاً أن يتلقى قطاع التعليم 2% فقط من إجمالي المعونة الإنسانية التي تعاني أصلا من ضعف التمويل. كما تتجلى هذه الفجوة في توفير التعليم للاجئين بشكل محدود وبأقل منه للمشردين داخلياً. ويتعين اتخاذ إجراءات في المجالات الأربعة التالية:

تغيير عقلية الجهات المانحة للمعونة الإنسانية

يمكن القول إن العائق الأكبر الذي يقف في وجه الإصلاح الهادف هو الاعتقاد بأن التعليم يمثل أولوية ثانوية في الأزمات الإنسانية. وهذا في أحسن الأحوال، إذ هناك من يعتقد أن التعليم لا مكان له البتة في سلم الأولويات مهما تدنت مرتبته فيه. ولكن من النافل القول إن هذا الموقف لا يعبر عن وجهة نظر المعنيين بهذا الأمر مباشرة أي آباء الأطفال الذين يعيشون حالات الطوارئ في ظل النزاعات المسلحة. وعلى ذلك ينبغي للوكالات الدولية، مثل اليونسكو واليونيسيف والبنك الدولي، أن ترفع الصوت عالياً من أجل إدراج التعليم إدراجا كاملا في الخطط الإنسانية الموجهة للدول المتأثرة بالنزاعات، وذلك بالتضافر مع جهود الشبكة الدولية للتعليم في حالات الطوارئ وحملة مؤسسة إنقاذ الأطفال.

زيادة حجم التمويل

ليس من السهل معرفة بالضبط ما هي المتطلبات المالية للتعليم في حالات الطوارئ الإنسانية. فهذه المتطلبات يحددها بطبيعة الحال مستوى الأضرار التي لحقت بالتعليم من جراء النزاعات المسلحة. ولكن ينبغي في كل الأحوال التصدي للقلة المزمنة والمستمرة في تمويل قطاع التعليم في حالات الطوارئ، والحل لا يكمن في مجرد تحويل الموارد من مجالات أخرى إلى التعليم. ويُقترح في هذا التقرير زيادة مستوى التمويل السنوي لصناديق التمويل الجماعية للمعونة الإنسانية (مثل الصندوق المركزي للاستجابة في حالات الطوارئ) والارتقاء به من وضعه الراهن البالغ نحو 730 مليون دولار أمريكي إلى 2 مليار دولار أمريكي. وفي حال كان تمويل طلبات المعونة للتعليم أقل من المتوسط بالنسبة لكافة القطاعات، ينبغي اللجوء إلى الصناديق الجماعية لاستكمال متطلبات ميزانية التعليم.

وبالإضافة إلى مستوى التمويل، يتعين على الجهات المانحة اعتماد أطر ميزنة تضع في حسابها واقع التشريد على المدى الطويل. فمعظم المعونة الإنسانية يتم تعبئتها حالياً من خلال نداءات سنوية قصيرة الأجل مما يفوت على الأطفال الكثير من الفرص التعليمية. فبالنسبة للبلدان التي تضم عدداً كبيراً من المشردين لعدة سنوات، فإن الاعتماد على النداءات السنوية يجعل ترتيبات التمويل غير مؤكدة ولا يمكن التنبؤ بها. وعلى ذلك، ينبغي تعديل العملية على نحو يسمح بتوفير التعليم بصورة مرنة وعلى مدى عدة سنوات فيما يتعلق بحالات التشرد الطويلة الأجل والنزاعات التي طال أمدها.

إجراء تقييم ذي مصداقية للاحتياجات

إن توفير التعليم على نحو فعال في حالات الطوارئ الناجمة عن النزاعات المسلحة يستلزم بداية إجراء تقييم ذي مصداقية للاحتياجات. وهذا ليس حال التقييمات الراهنة، إذ لا توجد ترتيبات مؤسسية فعالة لتقييم احتياجات السكان في مناطق النزاعات. وبالرغم من أن عمليات تقييم الاحتياجات التي اضطلعت بها مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين في المخيمات التابعة لها شهدت بعض التحسن، إلا أنها لا تقدم تقييما منهجياً لمستويات التمويل اللازمة لتحقيق التعليم للجميع. فالبيانات بشأن توفير التعليم للمشردين داخلياً واللاجئين اللذين يعيشون في المجتمعات المستضيفة جزئية ومشرذمة إلى حد كبير. وقد ساهمت المجموعات المعنية بالتعليم في تعزيز التنسيق ووضع التعليم على خارطة المعونة الإنسانية، إلا أن طلبات التمويل الصادرة عنها تقل إلى حد كبير عن مستوى الدعم المطلوب ولا تحدد تحديداً كافياً احتياجات الفئات المختلفة العالقة في شباك النزاعات المسلحة.

وتتمثل إحدى الأولويات الفورية في إعداد إطار يتسم بقدر أكبر من المنهجية ويحدد التمويل الضروري المطلوب لبلوغ أهداف محددة بوضوح في مجال التعليم على أن تشمل إنصاف المجموعات التي تم إهمالها ولاسيما المشردون داخلياً. وينبغي للمجموعات التعليمية أن تعمل مع الوكالات المتخصصة، ومنها معهد اليونسكو للإحصاء، التي لديها الخبرة في جمع البيانات وإعداد المؤشرات التعليمية الأساسية من أجل تعزيز عملية تقييم الاحتياجات. كما يتعين على مجموعات التعليم أن تضطلع بدور قيادي في تنسيق الجهود الرامية إلى ربط نظم المعلومات بتقييم الاحتياجات وأن تستفيد من تجربة الوكالات الإنسانية ذات الخبرة في إجراء عمليات التقييم في القطاعات الأخرى. ويتعين عليها كذلك أن تعمل إلى جانب اليونسكو وغيرها من الوكالات ذات الخبرة في إعداد نماذج لتقدير التكاليف المترتبة على توفير التعليم جرى استخدامها على نطاق واسع في بيئات خالية من النزاعات المسلحة.

ينبغي تعديل نظام المعونة الإنسانية للسماح بتوفير التعليم بصورة مرنة وعلى مدى عدة سنوات

إصلاح ترتيبات الحوكمة وتحديد المسؤوليات تحديداً واضحاً

لا تصلح نظم الحوكمة المستخدمة حالياً لحماية الحق في التعليم الذي يتمتع به أشخاص شردتهم النزاعات. وتوفر اتفاقية عام 1951 المتعلقة باللاجئين قدراً رفيعاً من الحماية القانونية، بيد أن العديد من الدول لم توقع عليها. ويقدم بعض هذه الدول الحد الأدنى من الدعم للاجئين أو يعاملهم كمهاجرين غير شرعيين، مما يحرم العديد منهم من حقهم في التعليم. وهناك في المقابل دول أخرى توفر مستويات مرتفعة من الدعم للاجئين ومنها الأردن التي يورد هذا التقرير تجربتها التي أتاحت للاجئين العراقيين الانتفاع بالمدارس الحكومية، ويقدمها كنموذج يمكن إتباعه على نطاق أوسع. ومن الضروري أيضاً تحمّل الأعباء بشكل منصف على الصعيد العالمي نظراً لأن معظم اللاجئين تستضيفهم بلدان فقيرة لا يتلقى الكثير منها سوى دعم مالي محدود. لذلك يتعين على الحكومات المانحة زيادة الدعم المالي المقدم لمفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين ولحكومات البلدان المستضيفة من أجل توفير التعليم للاجئين على نحو أفضل.

ثمة ما يبرر منح مهام مزدوجة لليونسكو واليونيسيف من أجل الإسهام في توفير التعليم للمشردين داخلياً واللاجئين

أما المشردون داخلياً فإن حظوظهم في التعليم واستحقاقاتهم القانونية بهذا الشأن تقل بكثير عما يتمتع به اللاجئون. ويمكن تغيير هذا الواقع إلى الأحسن في حال تم اعتماد قوانين وسياسات وطنية تكفل حق الأشخاص المشردين في الانتفاع بالتعليم وتضمن لهم حقوقهم الأخرى أسوة ببقية المواطنين. والبلد الوحيد الذي يتمتع بهذا المستوى من التشريع لصالح المشردين هو كولومبيا التي ينبغي لباقي البلدان أن تحذو حذوها. ولما كان التحرك على المستوى الإقليمي قادراً على الإسهام إلى حد كبير في حماية الأشخاص المشردين داخلياً، فإن على الحكومات الأفريقية أن تصدق على اتفاقية كمبالا لحماية المشردين داخلياً في أفريقيا ومساعدتهم، كما أن على هيئات إقليمية أخرى النظر في اعتماد تشريعات مشابهة. كما عانت جهود توفير التعليم للاجئين والمشردين من سوء تحديد المسؤوليات. وينبغي على وجه الخصوص توضيح وتحديد دور ومسؤوليات كل من مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين واليونيسيف. وتوجد مبررات قوية لمنح المفوضية مهام أوسع نطاقاً ومشفوعة بالتمويل الضروري لحماية كل من مشردي الداخل واللاجئين في المخيمات وفي المجتمعات المستضيفة لهم. ولكن بالنظر إلى ضعف تجربة المفوضية ومحدودية قدرتها في مجال توفير التعليم والخبرة التي تتمتع بها اليونيسيف في هذا المجال فثمة ما يبرر منح الوكالتين مهام مزدوجة في مجال التعليم. كما ينبغي لليونسكو أن تكون أكثر همة في تقييم المتطلبات المالية والتقنية والبشرية اللازمة لتوفير تعليم جيد النوعية للمشردين داخلياً.

الإنعاش المبكر وإعادة البناء: سد الفجوة بين المعونة الإنسانية والمساعدة الإنمائية

تفتح التسويات السلمية المجال أمام الحكومات والمجتمع المدني لإرساء أسس مجتمع أكثر استعداداً للتكيف وقبول الآخر وأكثر حصانة ضد الانزلاق في مهاوي النزاعات المسلحة. وفي هذا السياق، يمكن للتعليم أن يقوم بدور محوري في عملية إعادة البناء، ويسمح للحكومات في مرحلة ما بعد النزاع بجني مكاسب مبكرة وواضحة تعزز ثقة الناس فيها وفي السلام. كما أن من شأن توفير التعليم الجيد والجامع أن يساعد في التغلب على الانقسامات الاجتماعية التي ربما كان لها أو سيكون لها دور في تأجيج النزاع. ولكن هذه الفرصة الثمينة التي تتيحها التسوية السلمية للنزاعات كثيراً ما تُغلق بابها وتضيع من يد الحكومات والجهات المانحة لأنهم تباطأوا في استغلالها. والرسالة التي يحملها هذا التقرير تقول: إن التعليم يجب أن يتبوأ موقعاً مركزيا في عملية إعادة البناء وإن الجهات المانحة يجب أن تتفاعل مع الحدث منذ البداية وتبقى طوال الشوط تواصل دعمها لجهود إعادة البناء. ويوصي هذا التقرير اتخاذ تدابير في المجالات الأربعة التالية:

تحقيق مكاسب سريعة وجني ثمار السلام

لا جدال في أن إعادة بناء النظم التعليمية عملية معقدة وطويلة، ولكن لا يسع الناس الانتظار ريثما تضع الحكومة ترتيبات مؤسسية جديدة. بناء على ذلك، حدد هذه التقرير عدة سبل يمكن للحكومات في أوضاع ما بعد النزاعات أن تنتهجها، بدعم من الجهات المانحة، من أجل تحقيق نتائج ومكاسب مبكرة في مجال التعليم. ومن ذلك إلغاء الرسوم المدرسية، وإصلاح أو إعادة بناء المدارس وقاعات الدرس، وتوفير برامج ودورات تعليمية سريعة للشباب الذين تخلفوا عن التعليم، وتعزيز جانب التدريب على حيازة المهارات وتوفير الدعم النفسي في برامج نزع السلاح والتسريح والانخراط في المجتمع المدني، وزيادة حشد المعلمين وتدريبهم. وقد أثبتت هذه السبل جدواها لدى الدول التي أحرزت نجاحاً في عملية الانتقال من مرحلة توقف النزاع واستتباب السلام إلى مرحلة إعادة البناء الطويلة الأمد.

إرساء أسس الإنعاش الطويل الأجل

إن بإمكان الإصلاحات المؤسسية في مجال التعليم أن تساعد في تعزيز الانتقال إلى مرحلة السلام. وتتمثل نقطة البداية في تقييم احتياجات مرحلة ما بعد النزاع وتحديد الاختناقات ومكامن الضعف فيها مثل نقص المعلمين والمدارس والمواد التعليمية. وتشكل نظم المعلومات مسألة حيوية في عملية إعادة البناء. فهي تزود الحكومات بأداة تتيح لها مواءمة الموارد مع الاحتياجات وتقييم الآثار المالية لأهداف السياسة التعليمية وتحسين الشفافية. ويعتبر وضع نظام خاص لمعلومات إدارة التعليم، الذي يبدو لأول وهلة مجرد عملية تقنية وإدارية، من أهم عمليات إعادة البناء بعد انتهاء النزاع في التعليم، ويتعين على الجهات المانحة أن تبذل المزيد من الجهود لبناء قدرات الحكومات على وضع هذا النظام واستخدامه. وتمثل استراتيجيات التعليم الجامع أو الاستيعابي ركيزة أساسية في عملية إرساء أسس السلام والإنعاش الطويل الأجل، وذلك لأنها تقوم بمهمة مزدوجة، فهي من جانب تستهدف مساعدة الفئات والمناطق الأشد تأثراً بالنزاعات وتتصدى من جانب آخر للأسباب التي تقف وراء هذه النزاعات. وهذا أحد المجالات التي تقصر فيه استراتيجيات المعونة قصوراً كبيراً إذ لا تولى مسألة الإنصاف ما تستحقه من اهتمام. ومن أهم المتطلبات

لنجاح تدخلات الجهات المانحة هو التخطيط على المدى الطويل مشفوعاً بدعم مالي يمكن التنبؤ به.

زيادة التمويل الجماعي المتعدد الأطراف

غالباً ما تُترك الدول المتأثرة بالنزاعات في منطقة رمادية بسبب الفجوة بين المعونة الإنسانية والمساعدة الإنمائية. فالجهات المانحة غالباً ما تعتبر الدولة الخارجة من نزاع مسلح غير قادرة على تلبية متطلبات الحوكمة اللازمة لتلقي مساعدة إنمائية طويلة الأجل، والنتيجة هي أن هذه الدول تُترك لتعتمد على معونة إنسانية قصيرة الأجل ومتقلبة لا يمكن التنبؤ بتفاصيلها. وهذا عكس المطلوب لا سيما في حقل التعليم. فإذ كان للحكومات أن ترسي دعائم التخطيط لعملية إعادة البناء وإصلاح النظم التعليمية فإنها بحاجة إلى دعم مالي طويل الأجل يمكن التنبؤ بتفاصيله وبمستويات تتناسب ونطاق التحديات. ومن الأسباب التي دعت الجهات المانحة إلى عدم بسط يدها في الإنفاق على عملية إعادة البناء بعد النزاعات المسلحة خشيتها من المخاطر التي تكتنف هذه العملية، بما فيها المخاطر المتعلقة بالفساد وسوء الإدارة واحتمال تجدد النزاع. وهي مخاطر حقيقية بلا شك ولكن يمكن التصدي لها وتداركها من خلال التخطيط الجيد لعملية توفير المعونة اللازمة.

وقد بين هذا التقرير أن تجميع الموارد داخل البلدان ينطوي على فوائد كثيرة، منها التقليل من المخاطر بتشاطرها وتوزيعها على عدة جهات مانحة وخفض تكاليف المعاملات والإدارة الائتمانية الفعالة. وينبغي للجهات المانحة أن تبذل جهوداً أكبر من أجل رفع سقف التمويل الجماعي وإنشاء صناديق جديدة في البلدان التي لم تحظ بتمويل كاف. ويمكن معالجة شواغل ومشاكل الحوكمة الأوسع نطاقاً من خلال تعزيز نظم الإدارة المالية العامة وآليات مساءلة الحكومات أمام المواطنين.

جعل مبادرة المسار السريع صندوقا جماعيا عالميا فعالاً

يفتقد قطاع التعليم إلى آليات تمويلية شبيهة بالصناديق الجماعية العالمية في قطاع الصحة التي وفرت موارد تمويلية ضخمة لمجموعة كبيرة من البلدان بما فيها البلدان المتأثرة بالنزاعات. أما مبادرة المسار السريع الخاصة بالتعليم العالي فهي وإن حققت بعض النتائج الإيجابية إلا أن مشاكلها الموثقة توثيقاً جيداً في مجال الدفوعات والحوكمة ونهجها في التعامل مع البلدان المتأثرة بالنزاعات قوضت فعاليتها. ويتم الآن معالجة العديد من هذه المشاكل التي تناولها بالتفصيل التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2010 وتقرير فريق التقييم الخارجي، إذ تضمنا مجموعة من التدابير الإصلاحية من شأنها أن تجعل مبادرة المسار السريع آلية تمويل في غاية الفعالية وعنصراً مركزياً في بنية المعونة المقدمة للتعليم. وينبغي أن تتوفر للمبادرة موارد مالية تتناسب مع حجم التحديات التي يتطلبها النهوض بحركة التعليم للجميع ولا سيما في البلدان المتأثرة بالنزاعات. ويوصي هذا التقرير بتوفير تمويل سنوي لمبادرة المسار السريع يبلغ نحو 6 مليارات دولار أمريكي خلال الفترة من 2011 إلى 2013. ويمكن أن يتحصل ثلث هذا المبلغ من بيع سندات التعليم التي يصدرها مرفق التمويل الدولي للتعليم كما هو مبين في الفصل 2.

جعل التعليم قوة من أجل السلام

إن من المنطلقات المهمة لدرء خطر النزاعات وإعادة الإعمار بعد انتهائها الاعتراف بأهمية التعليم ودوره الحاسم في بناء المجتمع وإرساء أسس السلام. فما يتعلمه الناس وكيفية تعلّمه وطريقة تنظيم النظم التعليمية، كلها عوامل يمكن أن تجعل المجتمعات أكثر أو أقل ميلاً أو عرضة للتورط في النزاعات المسلحة. كما أن السياسات التعليمية، ابتداءً من لغة التعليم ومروراً بالمناهج الدراسية وانتهاء بتفويض إدارة وتخطيط التعليم، لها كلها دور مؤثر في درء خطر النزاعات وفي آفاق السلام الدائم. ويقترح التقرير اعتماد نُهج جديدة في أربعة مجالات هي:

الاعتراف بأن السياسة التعليمية جزء من عملية بناء السلام

ينبغي للحكومات والجهات المانحة أن تدرك إدراكا تاماً، أياً كانت نواياها، أن الإصلاحات الخاصة بالسياسات التعليمية يمكن أن تؤثر سلباً أو إيجابا في تصورات الجمهور ومواقفه بشأن القضايا التي أججت النزاع. وإن الممارسة المعتادة المتمثلة في التصرف، وكأن إصلاح التعليم هو أولاً وقبل كل شي مسألة تقنية، يمكن أن تقوض إمكانية إسهام هذا الإصلاح في جهود بناء السلام الأوسع نطاقاً.

إدراج عمليات تقييم عن أوضاع ما بعد النزاع ومقتضيات بناء السلام في إطار الاستراتيجية الوطنية للتعليم

ينبغي للحكومات والجهات المانحة أن تُجري عمليات تقييم للمخاطر بغية تحديد المجالات التي قد تسبب فيها السياسات التعليمية أضراراً، وبغية استغلال المجالات التي يمكن فيها لهذه السياسات أن تعالج الأسباب الكامنة لنشوب النزاع. ويمكن أن يؤدي تشكيل لجنة تعنى بالتعليم وبناء السلام في أوضاع ما بعد النزاع، وتضم طائفة متنوعة من الأطراف الفاعلة السياسية ومهنيي التعليم، إلى تيسير قيام توافق جديد؛ كما يمكن أن تؤدي الاستعانة باللجنة من أجل استهلال الحوار العام إلى زيادة وعي المعنيين برسم السياسات بالمخاطر الممكنة.

توسيع نطاق عمل صندوق بناء السلام

إن تعزيز دور التعليم في بناء السلام يتطلب قيادة وطنية تستند إلى موارد كافية. فثمة حكومات كثيرة في أوضاع ما بعد النزاع تفتقر إلى القدرات أو الموارد المالية اللازمة للشروع في عمليات التخطيط الشامل. ويمكن أن يفضي تخصيص المزيد من الموارد للتعليم من خلال صندوق الأمم المتحدة لبناء السلام كي تبلغ ما يتراوح بين 500 مليون دولار أمريكي ومليار دولار أمريكي سنوياً إلى تحسين درجة الاستفادة من الفرصة السانحة التي يتيحها السلام. ويمكن لتوسيع نطاق عمل صندوق بناء السلام على نحو يفيد عملية التخطيط الطويل الأجل لبناء السلام أن يستكمل الجهود التي تبذلها الجهات المانحة وأن يفيد في تعبئة أموال إضافية.

ينبغي للجهات المانحة أن تبذل جهوداً أكبر من أجل رفع سقف التمويل الجماعي وإنشاء صناديق جديدة في البلدان التي لم تحظ بتمويل كاف

تعزيز دور اليونسكو واليونيسيف في مبادرات بناء السلام

لا يتطلب بناء السلام المستدام التخطيط السليم وتوفير الموارد المالية المناسبة فحسب، وإنما يتطلب أيضاً مهنيين متفانين في العمل ووكالات ملتزمة ببناء القدرات وتوفير الدعم التقني في مجالات تتراوح بين تطوير المناهج الدراسية وتصميم الكتب المدرسية وإعداد المعلمين. وهذا مجال يمكن لليونسكو واليونيسيف أن تقوما فيه بدور مركزي. كما ينبغي للوكالتين أن تشاركا مشاركة فعالة في لجنة الأمم المتحدة لبناء السلام. وتحظى اليونيسيف بمكانة تؤهلها لتولي القيادة في العمل على إدراج التعليم في صميم برامج العمل الخاصة ببناء السلام. كما أنها تملك خبرة واسعة ليس فقط في مجال توفير التعليم في البلدان التي تعاني من آثار النزاعات، بل أيضاً في مجالات تتضمن تصميم المواد المناسبة لعمليات بناء السلام وتدريب المعلمين والتخطيط وتوفير أماكن آمنة للتعلّم. وينبغي، على سبيل الأولوية، أن تواصل اليونيسيف تقييم جدوى وفعالية أنشطتها في أوضاع النزاعات.

ثمة دواع قوية لتعزيز التخطيط في اليونسكو في مجال بناء السلام وأوضاع ما بعد النزاعات

أما اليونسكو، فإن عملية بناء السلام تشكل جزءاً أساسياً من مهامها، كما أشير في مقدمة هذا القسم من التقرير. وثمة دواع قوية لتحديد مجالات تتدرج بشكل متميز في نطاق صلاحيات المنظمة وتتعلق ببناء السلام والتخطيط في أوضاع ما بعد النزاعات وتكون مجالات يمكن توسيع نطاقها وتعزيزها. فعلى سبيل المثال، يمكن تمويل وتجهيز المنظمة لتوسيع نطاق مشاركتها في تعزيز الحوار بشأن السياسة التعليمية بعد انتهاء النزاعات. كما ينبغي أن تكون لها الريادة في توفير المشورة التقنية بشأن إعداد المناهج الدراسية والإصلاح، وفي تيسير عملية تبادل أفضل الممارسات. ويمكن كذلك للمعاهد المتخصصة التابعة لليونسكو أن توسع نطاق عملها. فيضطلع المعهد الدولي لتخطيط التربية، مثلاً، بتقديم دورات دراسية رفيعة المستوى للمعنيين بإدارة التعليم في البلدان النامية وتعنى بالتخطيط والإدارة. كما يمكن أن يقود هذا المعهد عملية إعداد دورة عن التخطيط الذي يراعي أوضاع النزاعات، مع التركيز في ذلك بوجه خاص على البلدان الفقيرة.

رسم بيد ماكسويل أوجوكا (بإذن من A River Blue) يبين كيف يرى طفل النزاع المسلح الدائر في شمال أوغندا بين القوات الحكومية وجيش الرب للمقاومة

طالبة في ميدلين بكولومبيا حيث صارت المدارس بين مرمى نار القوات الحكومية والميليشيات في المناطق الحضرية

© Jesus Abad Colorado

الملحق

مؤشر تنمية التعليم للجميع

مقدمة 262
الجدول ألف – 1: مؤشر تنمية التعليم للجميع ومكوناته، 2007 263

الجداول الإحصائية

مقدمة 267
الجدول 1: الجداول الإحصائية 270
الجدول 2: محو الأمية لدى الكبار والشباب 274
الجدول 3 ألف: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة: الرعاية 282
الجدول 3 باء: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة: التربية 286
الجدول 4: الانتفاع بالتعليم الابتدائي 294
الجدول 5: المشاركة في التعليم الابتدائي 302
الجدول 6: الفعالية الداخلية: الرسوب في مرحلة التعليم الابتدائي والتسرب منها وإتمامها 310
الجدول 7: المشاركة في التعليم الثانوي 318
الجدول 8: هيئة التدريس في مراحل التعليم قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي 326
الجدول 9: الالتزام بالتعليم: الإنفاق الحكومي 334
الجدول 10: اتجاهات في المؤشرات الأساسية أو البديلة لقياس مدى تحقيق أهداف التعليم للجميع 338

الجداول الخاصة بالمعونة

مقدمة 347
الجدول 1: المساعدة الإنمائية الرسمية الثنائية والمتعددة الأطراف 349
الجدول 2: المعونة الثنائية والمتعددة الأطراف للتعليم 350
الجدول 3: الجهات المتلقية للمعونة المقدمة للتعليم 352

مسرد 360
المراجع 363
المختصرات 389

مؤشر تنمية التعليم للجميع

مقدمة[1]

يمثل مؤشر تنمية التعليم للجميع (EDI) مقياساً مركباً يوفر تقييما إجماليا للنظم التعليمية القطرية فيما يتعلق بتحقيق أهداف التعليم للجميع. وبالنظر إلى الصعوبات في جمع البيانات[2]، يقتصر المؤشر على الأهداف الأربعة الأكثر قابلية للقياس معطيا وزنا متساويا لكل هدف منها، وهي:

- تعميم التعليم الابتدائي (الهدف 2)، ويقاس بنسبة القيد الصافية المعدّلة في المرحلة الابتدائية؛[3]
- محو أمية الكبار (الهدف 4)، ويقاس بنسبة القرائية لدى البالغين من العمر 15 عاما فما فوق؛
- التكافؤ بين الجنسين (الهدف 5)، ويقاس بمؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع، وهو متوسط مؤشرات التكافؤ بين الجنسين الخاصة بنسب القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي والثانوي، ونسبة قرائية الكبار؛
- جودة التعليم (الهدف 6)، ويقاس بنسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس.[4]

حساب مؤشر تنمية التعليم للجميع

تمثل قيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع بالنسبة لبلد معين المتوسط الحسابي للمؤشرات التي تقيس كل عنصر من عناصره:

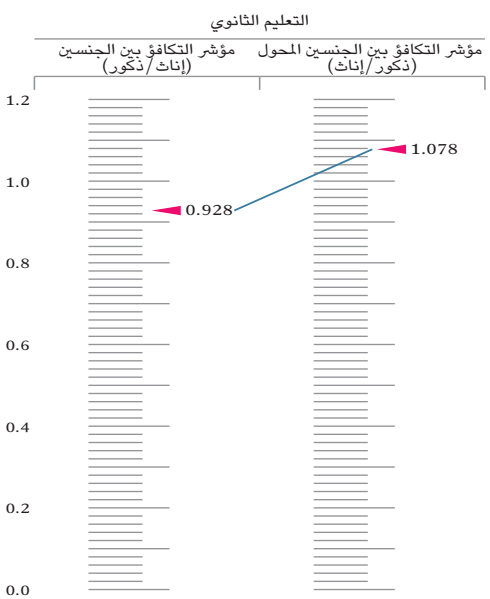
مؤشر تنمية التعليم للجميع = 1/4 (إجمالي نسبة القيد الصافية المعدلة)
+ 1/4 (نسبة القرائية لدى الكبار)
+ 1/4 (مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع)
+ 1/4 (البقاء في التعليم حتى الصف الخامس)

ويقع مؤشر تنمية التعليم للجميع بين مرتبتي الصفر (0) و 1، ويرمز الرقم 1 إلى التحقيق الكامل للتعليم للجميع عبر الأهداف الأربعة.

والخطوة المطلوبة لحساب مؤشر تنمية التعليم للجميع هي حساب مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع الذي يقيس التكافؤ والمساواة بين الجنسين في التعليم. ويقاس جانب التكافؤ بين الجنسين في الهدف الخامس بمؤشر التكافؤ بين الجنسين الخاص بنسب القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي والثانوي. وبالنظر إلى عدم توافر قياسات قابلة للمقارنة على الصعيد الدولي لأوجه التباين بين الجنسين في نتائج التعلم، التي تمثل جانبا من مسألة المساواة بين الجنسين، يلجأ مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع إلى مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسبة محو أمية الكبار كمؤشر آخر لهذا الجزء الثاني من هدف التكافؤ بين الجنسين.

ولدى التعبير عن مؤشر التكافؤ بين الجنسين من خلال نسب الإناث إلى الذكور في نسب القيد أو في نسبة القرائية، قد تصل قيمة هذا المؤشر إلى أكثر من واحد عندما يكون عدد الفتيات/النساء المقيدات في التعليم أو المسجلات في دورات لمحو الأمية أكثر من عدد الصبيان/الرجال. ولأغراض هذا المؤشر، تُعكَس صيغة الإناث/الذكور كي تصبح الذكور/الإناث عندما يكون مؤشر التكافؤ بين الجنسين أعلى من 1. ويحل هذا الأمر، من الناحية الرياضية، مشكلة إدراج مؤشر التكافؤ بين الجنسين المتعلق بالتعليم للجميع في مؤشر تنمية التعليم للجميع (حيث يكون الحد الأقصى النظري لجميع العناصر 1 أو 100%)، مع الاحتفاظ بقدرة مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع على إظهار أوجه التفاوت بين الجنسين. ويبين الشكل ألف – 1 كيف أن مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي في منغوليا يتم تحويله لإبراز أوجه التفاوت بين الجنسين حين لا تكون في صالح الذكور. وعندما تتم عمليات التحويل اللازمة من هذا النوع يتم الحصول على قيمة المؤشر المركب للتكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع من خلال عملية حسابية بسيطة تتمثل في حساب متوسط هذه القيم الثلاث لمؤشر التكافؤ بين الجنسين:

الشكل ألف – 1: حساب مؤشر التكافؤ بين الجنسين "المحوَّل"



المثال المستخدم: منغوليا

1. تتوفر معلومات إضافية عن مؤشر تنمية التعليم للجميع على الموقع الشبكي للتقرير.

2. ستثني الهدفان الباقيان لأن أولهما، وهو الهدف 1 (الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة)، لا تتوفر بشأنه بيانات موثوقة وقابلة للمقارنة فيما يخص معظم البلدان، أما الهدف الآخر، وهو الهدف 3 (احتياجات التعلم لدى الشباب والكبار)، فلا يزال من الصعب قياس ورصد التقدم على طريق تحقيقه.

3. تقيس نسبة القيد الصافية المعدّلة للتعليم في المرحلة الابتدائية عدد التلاميذ المقيدين في المدرسة سواء في المستوى الابتدائي أو الثانوي.

4. فيما يخص البلدان التي يمتد فيها التعليم الابتدائي إلى أكثر من خمس سنوات، تستخدم نسبة البقاء في التعليم الابتدائي حتى الصف الأخير.

مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع = 3/1 (مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي)
+ 3/1 (مؤشر التكافؤ بين الجنسين المحوَّل في التعليم الثانوي)
+ 3/1 (مؤشر التكافؤ بين الجنسين المحوَّل في محو أمية الكبار)

مصادر البيانات والبلدان التي تشملها

لقد استمدت جميع البيانات المستخدمة في حساب مؤشر تنمية التعليم للجميع للعام الدراسي المنتهي في 2008 من الجداول الإحصائية الواردة في هذا الملحق ومن الموقع الشبكي *للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع* ومن قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

ولا يشمل هذا التحليل سوى 127 بلدا تتوافر بشأنها البيانات اللازمة لحساب مؤشر تنمية التعليم للجميع. ولم يدخل بالتالي في نطاق حساب مؤشر تنمية التعليم للجميع عدد كبير من البلدان، وبضمنها البلدان التي تعاني من أوضاع النزاع أو ما بعد النزاع والبلدان ذات النظم الضعيفة في مجال إحصاءات التعليم. فهذا الواقع، بالإضافة إلى استبعاد الهدفين 1 و3، يدل على أن مؤشر تنمية التعليم للجميع لا يزال غير قادر على تقديم صورة إجمالية شاملة للتقدم المحرز نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع في العالم.

الجدول ألف - 1: مؤشر تنمية التعليم للجميع ومكوناته، 2007

التصنيف بحسب مستوى مؤشر التعليم للجميع	البلدان/الأراضي	مؤشر تنمية التعليم للجميع	مجموع نسب القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي[1]	نسبة القرائية لدى الكبار	مؤشر التفاوت بين الجنسين في التعليم للجميع	نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس
مؤشر مرتفع المستوى						
1	اليابان[2]	0.995	1.000	0.992	**0.999**	0.990
2	المملكة المتحدة[2]	0.995	0.998	0.998	**0.992**	0.990
3	النرويج[2]	0.994	0.987	1.000	**0.992**	0.998
4	كازاخستان[3]	0.994	0.991	0.997	0.992	0.995
5	فرنسا[2]	0.992	0.991	0.994	0.994	0.990
6	إيطاليا	0.992	0.993	0.988	0.992	0.996
7	سويسرا[2]	0.991	0.991	1.000	0.983	0.990
8	كرواتيا[3]	0.990	0.989	0.987	**0.984**	0.998
9	هولندا[2]	0.989	0.989	0.985	0.988	0.995
10	سلوفينيا[3]	0.989	0.975	0.997	0.995	0.990
11	نيوزيلندا[2]	0.988	0.995	0.988	**0.980**	0.990
12	إسبانيا	0.987	0.998	0.976	**0.973**	0.999
13	ألمانيا[3,2]	0.986	0.999	1.000	0.991	0.956
14	كوبا	0.986	0.995	0.998	0.992	0.960
15	استراليا[2]	0.986	0.971	1.000	0.984	0.990
16	فنلندا[2]	0.985	0.962	1.000	**0.981**	0.998
17	الدنمارك[2]	0.985	0.961	1.000	**0.990**	0.990
18	السويد[2]	0.985	0.946	1.000	0.995	0.999
19	قبرص	0.984	0.990	0.978	0.985	0.986
20	إستونيا	0.984	0.965	0.998	0.986	0.986
21	آيرلندا[2]	0.983	0.971	0.994	**0.978**	0.990
22	لكسمبرغ	0.983	0.975	0.990	**0.985**	0.983
23	أذربيجان[3]	0.983	0.961	0.995	0.986	0.990
24	ليتوانيا[3]	0.982	0.961	0.997	0.991	0.980
25	المجر[3,2]	0.982	0.954	0.990	0.988	0.990
26	بيلاروس[3]	0.981	0.948	0.997	**0.985**	0.995
27	اليونان	0.981	0.996	0.970	0.974	0.985
28	بولندا[2]	0.981	0.957	0.995	0.994	0.977
29	إسرائيل[2]	0.980	0.971	0.971	0.982	0.996
30	جورجيا	0.979	0.990	0.997	0.979	0.951
31	طاجيكستان[3]	0.977	0.975	0.997	0.943	0.995
32	آيسلندا[2]	0.977	0.976	1.000	**0.988**	0.945
33	الولايات المتحدة	0.975	0.931	0.989	**0.996**	0.985
34	بروني دار السلام	0.975	0.973	0.950	**0.980**	0.997
35	صربيا[3,2]	0.973	0.958	0.976	0.973	0.984
36	أوروغواي	0.972	0.978	0.982	0.985	0.944
37	ترينيداد وتوباغو	0.972	0.953	0.987	**0.964**	0.984
38	الأرجنتين	0.972	0.991	0.977	**0.956**	0.964
39	بلجيكا[2]	0.972	0.986	0.999	0.989	0.912
40	منغوليا	0.971	0.992	0.973	**0.970**	0.949

الجدول ألف - 1 (تابع)

التصنيف بحسب مستوى مؤشر التعليم للجميع	البلدان/الأراضي	مؤشر تنمية التعليم للجميع	مجموع نسب القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي[1]	نسبة القرائية لدى الكبار	مؤشر التفاوت بين الجنسين في التعليم للجميع	نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس
مؤشر مرتفع المستوى						
41	تونغا	0.970	0.992	0.990	**0.979**	0.921
42	قيرغيزستان[3]	0.970	0.910	0.993	**0.993**	0.983
43	أرمينيا[3]	0.970	0.929	0.995	**0.979**	0.977
44	بلغاريا[3]	0.970	0.974	0.983	0.984	0.937
45	الجمهورية التشيكية[2]	0.969	0.896	0.999	**0.993**	0.989
46	الإمارات العربية المتحدة	0.969	0.990	0.900	**0.986**	1.000
47	البرتغال	0.969	0.990	0.946	**0.949**	0.990
48	أوزبكيستان[3]	0.968	0.906	0.993	0.986	0.987
49	شيلي	0.968	0.945	0.986	0.975	0.964
50	جمهورية كوريا[2]	0.968	0.990	0.935	0.958	0.987
51	البحرين	0.966	0.993	0.908	**0.973**	0.989
52	رومانيا[3]	0.965	0.965	0.976	0.988	0.933
53	أوكرانيا[3]	0.964	0.894	0.997	0.991	0.973
54	الملديف	0.963	0.962	0.984	**0.964**	0.943
55	الكويت	0.962	0.934	0.945	0.976	0.995
56	جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة	0.962	0.919	0.970	0.977	0.982
57	المكسيك	0.957	0.995	0.929	0.964	0.939
58	آروبا	0.955	0.992	0.981	**0.967**	0.882
59	جمهورية مولدوفا[3]	0.955	0.905	0.983	**0.978**	0.956
60	البهاما[2]	0.955	0.916	0.988	**0.990**	0.925
61	الأردن	0.953	0.937	0.922	0.962	0.991
62	مالطا	0.953	0.914	0.924	0.984	0.990
مؤشر متوسط المستوى						
63	أنتيغوا وبربودا	0.949	0.888	0.990	0.944	0.974
64	سانت لوسيا[2]	0.945	0.935	0.901	**0.977**	0.969
65	ماليزيا	0.945	0.961	0.921	**0.961**	0.937
66	ماكاو، الصين	0.943	0.900	0.935	0.948	0.990
67	موريشيوس	0.942	0.931	0.875	0.973	0.990
68	بنما	0.939	0.989	0.935	**0.960**	0.874
69	إندونيسيا	0.934	0.987	0.920	0.966	0.862
70	فيجي[2]	0.934	0.895	0.929	**0.961**	0.950
71	كولومبيا	0.929	0.935	0.934	**0.967**	0.878
72	بيرو	0.925	0.973	0.896	0.960	0.872
73	تركيا	0.919	0.947	0.887	0.901	0.942
74	جمهورية فنزويلا البوليفارية	0.919	0.921	0.952	**0.959**	0.843
75	بليز[2]	0.916	0.997	0.769	**0.963**	0.933
76	الأرض الفلسطينية المحتلة	0.915	0.775	0.941	0.955	0.991
77	بوليفيا (دولة - المتعددة القوميات)	0.914	0.907	0.946	0.969	0.836
78	فيجي[2]	0.911	0.950	0.907	0.955	0.833
79	لبنان	0.911	0.893	0.896	0.931	0.923
80	إكوادور	0.911	0.993	0.842	0.974	0.834
81	تونس	0.910	0.995	0.776	0.907	0.961
82	ساوتومي وبرنسيبي	0.901	0.997	0.883	0.935	0.787
83	ناميبيا	0.900	0.907	0.882	**0.944**	0.868
84	بوتسوانا	0.898	0.895	0.833	**0.973**	0.891
85	الفلبين	0.898	0.921	0.936	**0.965**	0.768
86	المملكة العربية السعودية	0.894	0.846	0.855	0.904	0.970
87	السلفادور	0.889	0.956	0.840	0.964	0.798
88	البرازيل[3]	0.887	0.951	0.900	**0.942**	0.756
89	عمان[3]	0.883	0.718	0.867	0.951	0.995
90	هندوراس	0.878	0.972	0.836	**0.927**	0.778
91	الرأس الأخضر	0.878	0.848	0.841	**0.912**	0.911
92	سورينام	0.876	0.901	0.907	**0.896**	0.797
93	كينيا	0.864	0.823	0.865	0.938	0.829
94	سوازيلاند	0.863	0.829	0.865	0.936	0.821
95	زامبيا	0.858	0.967	0.707	0.856	0.901
96	الجمهورية الدومينيكية	0.840	0.824	0.882	0.926	0.729
97	غواتيمالا	0.830	0.964	0.738	0.914	0.705
98	غانا	0.804	0.770	0.658	0.900	0.886

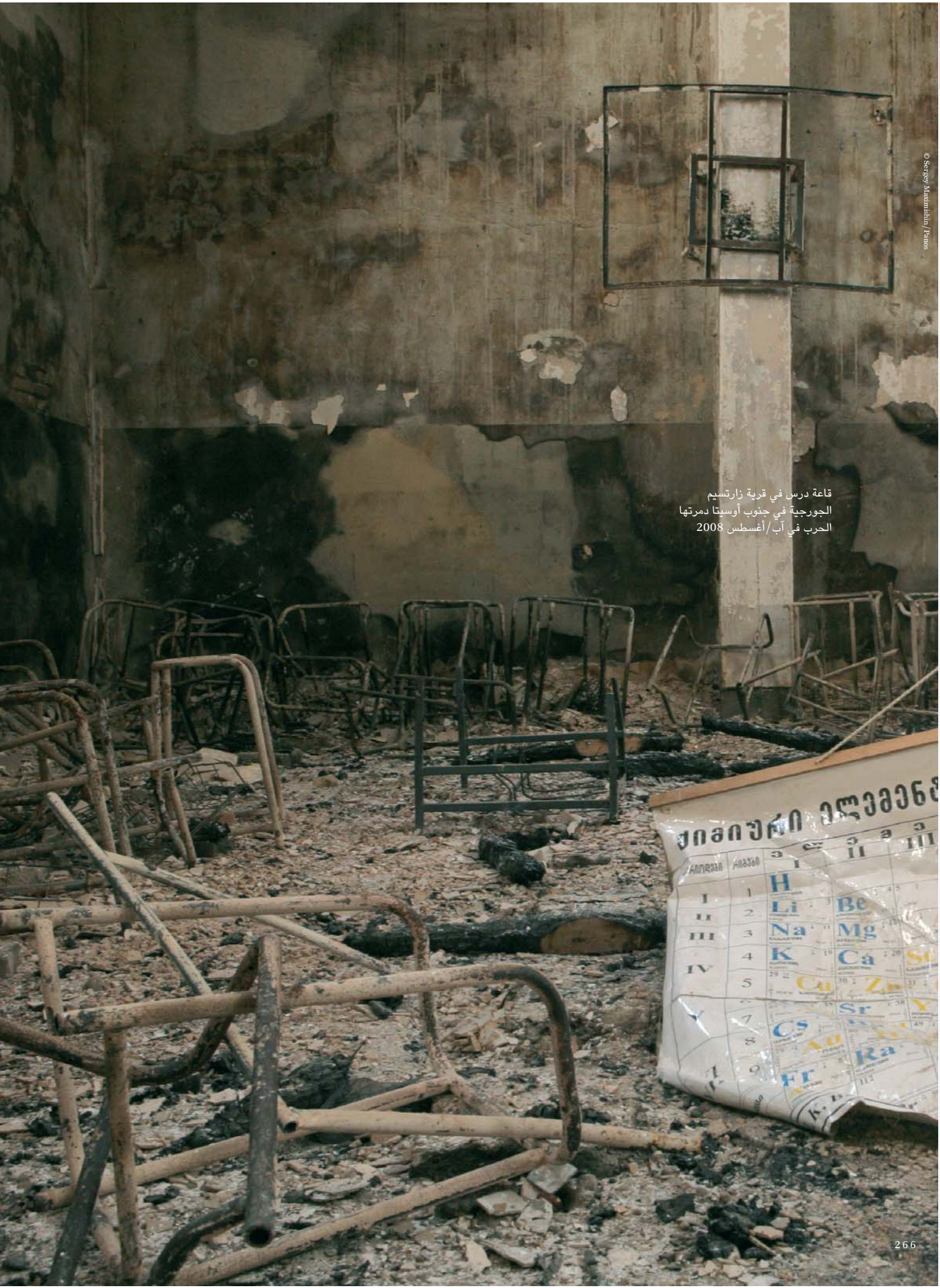
الجدول ألف - 1 (تابع)

التصنيف بحسب مستوى مؤشر التعليم للجميع	البلدان/الأراضي	مؤشر تنمية التعليم للجميع	مجموع نسب القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي[1]	نسبة القرائية لدى الكبار	مؤشر التفاوت بين الجنسين في التعليم للجميع	نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس
مؤشر منخفض المستوى						
99	أوغندا	0.798	0.972	0.746	0.884	0.590
100	نيكاراغوا	0.795	0.934	0.780	**0.952**	0.514
101	بوتان	0.793	0.842	0.528	0.841	0.961
102	كمبوديا	0.786	0.886	0.776	0.861	0.621
103	ليسوتو	0.779	0.730	0.895	**0.872**	0.618
104	بوروندي	0.775	0.994	0.659	0.828	0.620
105	الكامرون	0.773	0.883	0.759	0.822	0.629
106	المغرب	0.772	0.899	0.564	0.799	0.828
107	الهند	0.769	0.955	0.628	0.834	0.658
108	مدغشقر	0.762	0.993	0.707	0.923	0.425
109	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	0.761	0.824	0.727	0.826	0.668
110	موريتانيا	0.755	0.769	0.568	0.864	0.821
111	ملاوي	0.739	0.912	0.728	0.881	0.434
112	بنغلاديش	0.723	0.884	0.550	0.909	0.548
113	جيبوتي[2]	0.715	0.476	0.703	0.783	0.899
114	توغو	0.686	0.853	0.649	0.697	0.543
115	غامبيا	0.679	0.716	0.453	0.831	0.715
116	بنين	0.676	0.928	0.408	0.653	0.715
117	السنغال	0.671	0.752	0.419	0.804	0.709
118	موزمبيق	0.669	0.799	0.540	0.735	0.604
119	باكستان	0.656	0.661	0.537	0.727	0.697
120	اليمن	0.654	0.730	0.609	0.613	0.663
121	مالي	0.635	0.747	0.262	0.663	0.868
122	إريتريا	0.634	0.402	0.653	0.747	0.733
123	غينيا	0.614	0.723	0.380	0.658	0.697
124	يوركينا فاسو	0.607	0.612	0.287	0.733	0.796
125	جمهورية أفريقيا الوسطى	0.592	0.669	0.546	0.621	0.531
126	إثيوبيا	0.578	0.790	0.359	0.691	0.471
127	النيجر	0.520	0.495	0.287	0.577	0.720

ملاحظات: تشير البيانات المطبوعة باللون الأزرق إلى أن التفاوت بين الجنسين ليس لصالح الفتيان والرجال، ولا سيما في مستوى التعليم الثانوي

1. يشمل مجموع نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي الأطفال الذين هم في سن الدراسة الابتدائية، سواء كانوا مقيدين في المدارس الابتدائية أو الثانوية.
2. تمثل نسب القرائية لدى الكبار تقديرات غير رسمية أجراها معهد اليونسكو للإحصاء.
3. استخدمت نسبة البقاء حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي لأن دورة التعليم الابتدائي أقل من خمس سنوات.

المصادر: الجداول الإحصائية 2 و 5 و 6 و 7؛ وقاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.



© Sergey Maximishin/Panos

قاعة درس في قرية زارتسيم
الجورجية في جنوب أوسيتا دمرتها
الحرب في آب/أغسطس 2008

الجداول الإحصائية[1]

مقدمة

إن أحدث البيانات المتوافرة عن التلاميذ والطلاب والمعلمين والنفقات والمعروضة في هذه الجداول الإحصائية تخص العام الدراسي المنتهي في 2008[2]. وتستند هذه البيانات إلى نتائج الاستقصاءات التي تلقّاها وعالجها معهد اليونسكو للإحصاء قبل نهاية شهر أيار/مايو 2010. وستستخدم البيانات التي وردت وعولجت بعد هذا التاريخ في *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع* المقبل. وقدم عدد قليل من البلدان[3] بيانات عن العام الدراسي المنتهي في 2009، وتعرض هذه البيانات في الجداول الإحصائية بالأحرف الغامقة.

وتخص هذه الإحصاءات جميع أشكال المدارس النظامية، العامة والخاصة، بحسب المستوى التعليمي. ويضاف إلى هذه البيانات إحصاءات سكانية واقتصادية جمعتها أو وضعتها منظمات دولية أخرى، بما في ذلك برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP)، ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة (UNICEF)، وشعبة السكان في الأمم المتحدة (UNPD)، والبنك الدولي، ومنظمة الصحة العالمية (WHO).

ويرد في هذه الجداول الإحصائية ما مجموعه 204 بلدان وأراض قدم معظمها تقارير عن البيانات المتوافرة لديها إلى معهد اليونسكو للإحصاء باستخدام استبيانات نموذجية أصدرها المعهد. وفيما يخص في بعض البلدان، تجمع بيانات التعليم عن طريق استقصاءات تجري برعاية مشروع مؤشرات التعليم في العالم (WEI) أو تُجمع بصورة مشتركة من قبل معهد اليونسكو للإحصاء ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية (يوروستات) عن طريق استبيانات مشتركة تصدرها هذه المؤسسات الثلاث مجتمعة (UOE) ويرد في خاتمة هذه المقدمة بيان بالرموز الخاصة بهذه البلدان.

السكان

تستند مؤشرات الانتفاع بالتعليم والمشاركة فيه الواردة في الجداول الإحصائية على مراجعة عام 2008 للتقديرات السكانية الصادرة عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. وبالنظر إلى احتمال وجود فروق بين التقديرات الوطنية لعدد السكان وتقديرات الأمم المتحدة، فقد تختلف هذه المؤشرات عن المؤشرات التي تنشرها فرادى البلدان أو منظمات أخرى.[4] ولا يوفر برنامج الأمم المتحدة الإنمائي بيانات مرتبة بحسب كل سنة من سنوات العمر بالنسبة للبلدان التي يقل إجمالي عدد سكانها عن 80 000 نسمة. وفي حالة عدم توافر تقديرات صادرة عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، استخدمت لحساب نسب القيد الإحصاءات السكانية الوطنية، حيثما كانت متاحة، أو تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء.

التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد)

إن بيانات التعليم المقدمة إلى معهد اليونسكو للإحصاء تتوافق مع مراجعة عام 1997 للتصنيف الدولي المقنن للتعليم. وفي بعض الحالات جرى تعديل البيانات كي تتوافق مع تصنيف إسكد لعام 1997. ويُستخدم التصنيف الدولي المقنن للتعليم لتنسيق البيانات وزيادة قابلية نظم التعليم الوطنية للمقارنة على الصعيد الدولي. وقد يكون للبلدان تعاريفها الخاصة لمستويات التعليم، التي قد لا تتطابق مع تعاريف إسكد، وبالتالي فإن وجود بعض الفروق بين نسب القيد المذكورة على المستويين الوطني والدولي يمكن أن يعزى إلى استخدام مستويات تعليمية محددة على الصعيد الوطني عوضاً عن مستويات تقنين إسكد، وذلك فضلاً عن مسألة عدد السكان الواردة أعلاه.

بيانات محو الأمية/القرائية

كانت اليونسكو لفترة طويلة تعرّف القرائية (محو الأمية) بأنها قدرة الفرد على قراءة وكتابة وفهم بيان قصير وبسيط يتعلق بحياته اليومية. ولكن ظهر تعريف آخر مع ظهور فكرة محو الأمية الوظيفية في عام 1978. وفي حالات كثيرة، تعتمد إحصاءات محو الأمية في الجدول المناظر على التعريف الأول، كما تعتمد بدرجة كبيرة على مصادر بيانات تستخدم طريقة "التصريح الذاتي" أو تصريح "الطرف الثالث": أي يسأل المعنيون عما إذا كانوا هم وأفراد أسرهم متعلمين أم لا، بدلا من أن يطرح عليهم سؤال أوسع أو يطلب منهم إثبات امتلاكهم للمهارة المعنية. وتفترض بعض البلدان أن من أنهى مستوى معيناً من التعليم يعدّ متعلماً.[5] وبما أن التعاريف ومنهجيات جمع البيانات تختلف من بلد لآخر فيلزم توخي الحذر في استخدام هذه البيانات.

وتشمل بيانات محو الأمية المعروضة في هذا التقرير الراشدين البالغين من العمر 15 عاماً فما فوق، والشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و 24 عاماً. وهي تخص الفترتين 1985-1994 و 2005-2008. وتشتمل هذه البيانات على البيانات الوطنية المسجلة إبان عمليات التعداد السكاني والمستقاة من الاستقصاءات الأسرية - وتم تمييزها بنجمة (*) - وعلى تقديرات أعدها معهد اليونسكو للإحصاء[6] تحيل إلى عامي 1994 و 2008 وتعتمد على أحدث البيانات الوطنية المسجلة. وترد السنوات المرجعية وتعريفات القرائية (محو الأمية) بالنسبة لكل بلد في صيغة مطولة لهذه المقدمة وضعت في *الموقع الشبكي للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع*.

1. تتضمن النسخة المطبوعة من التقرير لهذا العام إحصاءات ومؤشرات أقل من التقارير السابقة. وللاطلاع على الإحصاءات والمؤشرات التفصيلية يرجى زيارة *موقعنا على الويب*: www.efareport.unesco.org.

2. هذا يعني العام الدراسي 2007/2008 بالنسبة للبلدان التي يتراكب فيها العام الدراسي مع عامين تقويميين، وعام 2008 بالنسبة للبلدان التي يتطابق فيها العام الدراسي مع العام التقويمي.

3. بوتان، وبوركينا فاسو، وجمهورية أفريقيا الوسطى، وكوبا، وكازاخستان، ولبنان، وماكاو (الصين)، ومالي، وموريتانيا، وموريشيوس، وموناكو، ونيبال، والنيجر، وساو تومي وبرنسيبي، والسودان، وتايلندا، وتوغو.

4. في حال وجود تناقضات واضحة بين نسب القيد التي تقدمها البلدان ونسب القيد الواردة في البيانات السكانية الصادرة عن الأمم المتحدة، قد يقرر معهد اليونسكو للإحصاء عدم حساب نسب القيد أو عدم نشرها. وهذه هي مثلاً حالة الصين التي أوقف نشر نسب القيد الصافية الخاصة بها بانتظار مراجعة أخرى لبياناتها السكانية، وكذلك حالة ميانمار وسنغافورة وفيتنام.

5. لأسباب تتعلق بالموثوقية والاتساق، قرر معهد اليونسكو للإحصاء الكف عن نشر بيانات محو الأمية القائمة على مؤشرات التحصيل الدراسي البديلة. ولا تدرج في الجداول الإحصائية إلا البيانات التي تقدمها البلدان بالاستناد إلى طريقتي "التصريح الذاتي" و "تصريح الأسرة". ولكن في حالة عدم توافر مثل هذه البيانات، استخدمت مؤشرات التحصيل الدراسي البديلة لحساب المتوسطات الإقليمية المرجحة ومؤشر تنمية التعليم للجميع بالنسبة لبعض البلدان، ولا سيما البلدان المتقدمة.

6. أعدت تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء الخاصة بالقرائية (محو الأمية) باستخدام النموذج العالمي لإسقاطات محو الأمية بحسب الأعمار. وللإطلاع على وصف لمنهجية إجراء الإسقاطات، انظر الصفحة 261 من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2005 و UIS 2006 في قائمة المصادر.

التقديرات وثغرات البيانات

تعرض البيانات في الجداول الإحصائية في شكل أرقام فعلية وفي شكل أرقام تقديرية. وعندما لا يزوِّد مكتب اليونسكو للإحصاء ببيانات من خلال الاستبيانات الموحدة، يصبح الاعتماد على التقديرات ضرورياً في كثير من الأحيان. ويقوم معهد اليونسكو للإحصاء، حيثما يتسنى ذلك، بتشجيع البلدان على إجراء تقديراتها الخاصة، التي تعرض كتقديرات وطنية. وعندما لا يتسنى ذلك، فإن المعهد يمكن أن يجري تقديراته الخاصة إذا ما توافر له ما يكفي من المعلومات الإضافية. كما قد تنشأ بعض الثغرات في الجداول عندما تكون البيانات التي يقدمها أحد البلدان غير مترابطة. ويبذل المعهد قصارى الجهد ليحل هذه المشكلات مع البلدان المعنية ولكنه يحتفظ بالحق في أن يقرر في النهاية إغفال أي بيانات يرى أنها تنطوي على إشكالية.

ولسد الثغرات في الجداول الإحصائية، أدرجت بيانات تتعلق بالسنوات الدراسية السابقة في حال عدم توافر معلومات عن العام الدراسي المنتهي في 2008. ويشار إلى هذه الحالات في الحواشي.

المتوسطات الإقليمية

إن الأرقام الإقليمية الخاصة بنسب القرائية، ونسب القبول الإجمالية، ونسب القيد الإجمالية والصافية، وطول الحياة المدرسية المتوقعة، ونسب التلاميذ إلى المعلمين، هي عبارة عن متوسطات مرجّحة روعي فيها الحجم النسبي للفئات المعنية من سكان كل بلد في كل منطقة. وعليه فإن الأرقام الخاصة بالبلدان ذات الأعداد الكبيرة من السكان لها تأثير أعظم نسبياً على المجاميع الإقليمية. وحسبت هذه المتوسطات بناء على البيانات المنشورة والقيم بالنسبة للبلدان التي لا تتوافر عنها بيانات حديثة جديرة بالثقة وقابلة للنشر. وحيثما لا يتوافر ما يكفي من البيانات الموثوق بها لحساب المتوسط المرجح الإجمالي، يحسب المتوسط فيما يتعلق فقط بالبلدان التي تتوافر عنها بيانات[7].

الأرقام ذات السقف المحدد

توجد حالات ينبغي نظرياً ألا يتجاوز فيها المؤشر 100% (نسبة القيد الصافية مثلاً)، ولكن عدم اتساق البيانات يمكن أن يفضي إلى تجاوز المؤشر المعني هذا السقف النظري. وفي هذه الحالات يضبط المؤشر عند السقف 100%، باستخدام عامل ضابط للسقف، مع الاحتفاظ بالتوازن بين الجنسين: فتحدد القيمة الأعلى، سواء كانت للذكور أو للإناث، بما يعادل 100 ثم يعاد حساب القيمتين الأخريين – أي القيمة الأدنى للذكور أو للإناث والرقم الذي يمثل الجنسين معاً – بحيث يكون مؤشر التكافؤ بين الجنسين فيما يخص الأرقام المحددة السقف مساوياً للمؤشر الخاص بالأرقام غير محددة السقف[8].

الرموز المستخدمة في الجداول الإحصائية (في الطبعة الورقية وطبعة الويب)

* تقديرات وطنية

** تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء

... بيانات غير متوافرة

— القيمة صفر أو ضئيلة يمكن إغفالها

. فئة لا تنطبق

وترد في حواشي الجداول الإحصائية وفي المسرد الوارد بعد هذه الجداول، معلومات إضافية تفيد في تفسير البيانات والمعلومات.

تركيبة المناطق

التصنيف العالمي[9]

- البلدان الأعضاء في رابطة الدول المستقلة التي تضم 4 بلدان من أوروبا الوسطى والشرقية (الاتحاد الروسي[w] وأوكرانيا وبيلاروس وجمهورية مولدوفا) وبلدان آسيا الوسطى ما عدا منغوليا.
- البلدان المتقدمة (44): أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية (ما عدا إسرائيل[o] وقبرص[o])؛ أوروبا الوسطى والشرقية (ما عدا الاتحاد الروسي[w] وأوكرانيا وبيلاروس وتركيا[o] وجمهورية مولدوفا)؛ وأستراليا[o]، وبرمودا، ونيوزيلندا[o]، واليابان[o].
- البلدان النامية (148): الدول العربية؛ وشرق آسيا والمحيط الهادي (ما عدا أستراليا[o] ونيوزيلندا[o] واليابان[o])؛ وأمريكا اللاتينية والكاريبي (ما عدا برمودا)؛ وجنوب وغرب آسيا؛ وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى؛ وإسرائيل[o]، وتركيا[o]، وقبرص[o] ومنغوليا.

مناطق التعليم للجميع[10]

- الدول العربية (20 بلداً/أرضاً):
الأردن[w] والإمارات العربية المتحدة والبحرين وتونس[w] والجزائر والجماهيرية العربية الليبية والجمهورية العربية السورية وجيبوتي والمملكة العربية السعودية والسودان والعراق وعمان والأرض الفلسطينية المحتلة وقطر والكويت ولبنان ومصر[w] والمغرب وموريتانيا واليمن.
- أوروبا الوسطى والشرقية (21 بلدا)
الاتحاد الروسي[w] وإستونيا[o] وألبانيا[o] وأوكرانيا وبلغاريا[o] والبوسنة والهرسك[o] وبولندا[o] وبيلاروس وتركيا[o] والجبل الأسود والجمهورية التشيكية[o] وجمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة[o] وجمهورية مولدوفا ورومانيا[o] وسلوفاكيا وسلوفينيا[o] وصربيا وكرواتيا ولاتفيا[o] وليتوانيا[o] والمجر[o].
- آسيا الوسطى (9 بلدان)
أذربيجان وأرمينيا وأوزبكستان وتركمانستان وجورجيا وطاجيكستان وقيرغيزستان وكازاخستان ومنغوليا.

7. تُحسب القيم الوسيطة فقط حين تتوافر عن نصف بلدان منطقة ما أو مجموعة من البلدان بيانات بشأن مؤشر معين.

8. تستخدم هذه الطريقة لضبط كافة النسب التي ينبغي ألا تتجاوز 100% باستثناء نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي التي تُضبط باستخدام عامل يأخذ في الحسبان قيد الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي في التعليم قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي بحسب الجنس.

9. هذا هو التصنيف العالمي لقسم الإحصاء بالأمم المتحدة، في ثلاث مجموعات من الدول، وفقاً لمراجعة عام 2004.

10. صُنّفت المناطق حسبما جرى تحديدها في عام 1998 وفقا لتقييم التعليم للجميع لعام 2000.

- شرق آسيا والمحيط الهادي (33 بلداً/أرضاً)
  - شرق آسيا (16 بلداً/أرضاً)
    إندونيسيا [w]، وبروناي دار السلام، وتايلاند [w]، وتيمور-ليشتي، وجمهورية كوريا [o]، وجمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية، وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، وسنغافورة، والصين [w]، والفلبين [w]، وفيتنام، وكمبوديا، وماكاو (الصين)، وماليزيا [w]، وميانمار، واليابان [o].
  - المحيط الهادي (17 بلداً/وأرضاً)
    أستراليا [o]، وبابوا غينيا الجديدة، وبالاو، وتوفالو، وتوكيلاو، وتونغا، وجزر سليمان، وجزر كوك، وجزر مارشال، وساموا، وفانواتو، وفيجي، وكيريباتي، وولايات ميكرونيزيا المتحدة، وناورو، ونيوزيلندا [o]، ونيوى.

- أمريكا اللاتينية والكاريبي (41 بلداً/أرضاً)
  - الكاريبي (22 بلداً/أرضاً)
    آروبا، وأنتيغوا وبربودا، وأنغيلا، وبربادوس، وبرمودا، وبليز، والبهاما، وترينيداد وتوباغو، وجامايكا [w]، وجزر الأنتيل الهولندية، وجزر تركس وكايكوس، وجزر فيرجين البريطانية، وجزر كايمان، ودومينيكا، وسانت فنست وغرينادين، وسانت كيتس ونيفيس، وسانت لوسيا، وسورينام، وغرينادا، وغيانا، ومونتسيرات، وهاييتي.
  - أمريكا اللاتينية (19 بلداً)
    الأرجنتين [w]، وإكوادور، وأوروغواي [w]، وباراغواي [w]، والبرازيل [w]، وبنما، وبوليفيا، وبيرو [w]، والجمهورية الدومينيكية، والسلفادور، وشيلي [w]، وغواتيمالا، وفنزويلا، وكوبا، وكوستاريكا، وكولومبيا، والمكسيك [o]، ونيكاراغوا، وهندوراس.

- أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية (26 بلداً/أرضاً)
  إسبانيا [o]، وإسرائيل [o]، وألمانيا [o]، وأندورا، وآيرلندا [o]، وآيسلندا [o]، وإيطاليا [o]، والبرتغال [o]، وبلجيكا [o]، والدنمارك [o]، وسان مارينو، والسويد [o]، وسويسرا [o]، وفرنسا [o]، وفنلندا [o]، وقبرص [o]، وكندا [o]، ولكسمبرغ [o]، ومالطة [o]، والمملكة المتحدة [o]، وموناكو، والنرويج [o]، والنمسا [o]، وهولندا [o]، والولايات المتحدة [o]، واليونان [o].

- جنوب وغرب آسيا (9 بلدان)
  أفغانستان، وجمهورية إيران الإسلامية، وباكستان، وبنغلاديش، وبوتان، وسري لانكا [w]، والملديف، ونيبال، والهند [w].

- أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (45 بلداً)
  إثيوبيا، وإريتريا، وأنغولا، وأوغندا، وبنين، وبوتسوانا، وبوركينا فاسو، وبوروندي، وتشاد، وتوغو، وجزر القمر، وجمهورية أفريقيا الوسطى، وجمهورية تنزانيا المتحدة، وجمهورية الكونغو الديمقراطية، وجنوب أفريقيا، والرأس الأخضر، ورواندا، وزامبيا، وزمبابوي، وساوتومي وبرنسيبي، والسنغال، وسوازيلاند، وسيشل، وسيراليون، والصومال، وغابون، وغامبيا، وغانا، وغينيا، وغينيا الاستوائية، وغينيا بيساو، والكاميرون، وكوت ديفوار، والكونغو، وكينيا، وليبيريا، وليسوتو، ومالي، ومدغشقر، وملاوي، وموريشيوس، وموزمبيق، وناميبيا، والنيجر، ونيجيريا.

o بلدان جمعت بياناتها التعليمية عن طريق الاستبيانات المشتركة بين اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ومكتب الإحصاء للجماعات الأوروبية

w بلدان مشروع مؤشرات التعليم في العالم (WEI)

الجدول 1
الجداول الإحصائية

البلد أو الأراضي	البيانات السكانية[1]			الناتج القومي الإجمالي والفقر					
	مجموع السكان (بالآلاف)	متوسط معدلات النمو السنوي (%) لمجموع السكان	معدلات النمو السنوي (%) العمر 0–4	نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي[2]				السكان الذين يعيشون بأقل من 1,25 دولار أمريكي في اليوم[3] (%)	السكان الذين يعيشون بأقل من دولارين أمريكيين في اليوم[3] (%)
				بالسعر الجاري للدولار الأمريكي		بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية			
	2008	2010–2005	2010–2005	1998	2008	1998	2008	[4]2007–2000	[4]2007–2000
الدول العربية									
الجزائر	34 373	1,5	1,7	1 570	4 260	4 860	7 940	7	24
البحرين	776	2,1	0,6	9 940	...	18 440	...	...	...
جيبوتي	849	1,8	0,3	730	1 130	1 590	2 330	19	41
مصر	81 527	1,8	1,2	1 240	1 800	3 370	5 460	...	18
العراق	30 096	2,2	0,9	...	...	...	...	...	...
الأردن	6 136	3,0	1,9	1 590	3 310	2 950	5 530	...	4
الكويت	2 919	2,4	2,3	17 770	...	36 960	...	...	...
لبنان	4 194	0,8	0,9-	4 250	6 350	7 350	10 880	...	...
الجماهيرية العربية الليبية	6 294	2,0	1,6	...	11 590	...	15 630	...	...
موريتانيا	3 215	2,4	1,4	560	...	1 350	...	21	44
المغرب	31 606	1,2	1,0	1 310	2 580	2 500	4 330	3	14
عمان	2 785	2,1	0,6	6 270	...	13 570	...	...	...
الأرض الفلسطينية المحتلة	4 147	3,2	1,7	...	...	...	...	...	...
قطر	1 281	10,7	7,8	...	...	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية	25 201	2,1	0,2	8 030	...	17 100	...	...	...
السودان	41 348	2,2	0,7	330	1 130	1 070	1 930	...	...
الجمهورية العربية السورية	21 227	3,3	2,4	920	2 090	3 260	4 350	...	...
تونس	10 169	1,0	0,8	2 050	3 290	4 110	7 070	3	13
الإمارات العربية المتحدة	4 485	2,8	0,6	19 560	...	43 690	...	...	...
اليمن	22 917	2,9	2,4	380	950	1 690	2 210	18	47
أوروبا الوسطى والشرقية									
ألبانيا	3 143	0,4	0,1	890	3 840	3 530	7 950	...	8
بيلاروس	9 679	0,5-	0,9	1 550	5 380	4 480	12 150	...	...
البوسنة والهرسك	3 773	0,1-	1,3-	1 400	4 510	4 610	8 620	...	...
بلغاريا	7 593	0,6-	1,4	1 270	5 490	5 210	11 950	...	2
كرواتيا	4 423	0,2-	0,2	4 600	13 570	8 620	18 420	...	...
الجمهورية التشيكية	10 319	0,4	3,2	5 580	16 600	13 710	22 790	...	...
إستونيا	1 341	0,1-	3,7	3 800	14 270	8 310	19 280	...	...
المجر	10 012	0,2-	0,7	4 320	12 810	9 800	17 790	...	...
لاتفيا	2 259	0,5-	2,4	2 650	11 860	6 990	16 740	...	...
ليتوانيا	3 321	1,0-	0,2-	2 760	11 870	7 710	18 210	...	...
الجبل الأسود	622	0,0	1,6-	...	6 440	...	13 920	...	...
بولندا	38 104	0,1-	0,8	4 310	11 880	9 310	17 310	...	...
جمهورية مولدوفا	3 633	1,0-	2,6	460	1 470	1 250	3 210	8	29
رومانيا	21 361	0,4-	0,3-	1 520	7 930	5 290	13 500	...	3
الاتحاد الروسي	141 394	0,4-	1,6	2 140	9 620	5 990	15 630	...	...
صربيا	9 839	0,0	0,9-	...	5 700	6 720	11 150	...	...
سلوفاكيا	5 400	0,1	1,1	4 090	14 540	10 250	21 300	...	...
سلوفينيا	2 015	0,2	1,8	10 790	24 010	15 620	26 910	...	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	2 041	0,1	1,5-	1 930	4 140	5 220	9 950	...	3
تركيا	73 914	1,2	0,1	4 050	9 340	8 130	13 770	3	9
أوكرانيا	45 992	0,7-	2,5	850	3 210	2 870	7 210	...	...
آسيا الوسطى									
أرمينيا	3 077	0,2	1,6	590	3 350	1 820	6 310	11	43
أذربيجان	8 731	1,1	3,3	510	3 830	1 810	7 770	...	...
جورجيا	4 307	1,1-	1,1	770	2 470	1 960	4 850	13	30
كازاخستان	15 521	0,7	4,3	1 390	6 140	3 990	9 690	3	17
قيرغيزستان	5 414	1,2	2,6	350	740	1 140	2 140	22	52
منغوليا	2 641	1,2	1,8	460	1 680	1 700	3 480	22	49
طاجيكستان	6 836	1,6	0,6	180	600	760	1 860	22	51
تركمانستان	5 044	1,3	0,3	560	2 840	...	6 210	25	50
أوزبكستان	27 191	1,1	0,0	620	910	1 310	2 660	46	77
شرق آسيا والمحيط الهادي									
أستراليا	21 074	1,1	1,1	21 340	40 350	22 820	34 040	...	...
بروني دار السلام	392	1,9	0,6	14 480	...	40 160	...	...	...
كمبوديا	14 562	1,6	1,2	290	600	720	1 820	40	68

الجدول 1 (تابع)

البلد أو الأراضي	البيانات السكانية[1]			الناتج القومي الإجمالي والفقر				
	مجموع السكان (بالآلاف)	متوسط معدلات النمو السنوي (%) لمجموع السكان	معدلات النمو السنوي (%) العمر 0–4	نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي[2]				السكان الذين يعيشون بأقل من 1,25 دولار أمريكي في اليوم[3] (%)	السكان الذين يعيشون بأقل من دولارين أمريكيين في اليوم[3] (%)
				بالسعر الجاري للدولار الأمريكي		بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية			
	2008	2010–2005	2010–2005	1998	2008	1998	2008	2007–2000[4]	2007–2000[4]
الصين	1 337 411	0,6	0,1	790	2 940	1 950	6 020	16	36
جزر كوك	20	0,9	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	23 819	0,4	1,3-	...	...	...	...	...	...
فيجي	844	0,6	1,1-	2 330	3 930	3 040	4 270	...	...
إندونيسيا	227 345	1,2	0,6-	670	2 010	2 120	3 830	...	...
اليابان	127 293	0,1-	1,6-	32 970	38 210	24 310	35 220	...	...
كيريباتي	97	1,6	...	...	2 000	...	3 660	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	6 205	1,8	1,0	310	740	1 100	2 040	44	77
ماكاو، الصين	526	2,3	4,3	15 260	...	20 830	...	...	...
ماليزيا	27 014	1,7	0,1-	3 630	6 970	7 520	13 740	...	8
جزر مارشال	61	2,2	...	2 070	3 270	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	110	0,3	1,1-	2 030	2 340	2 680	3 000	...	...
ميانمار	49 563	0,9	0,1	...	...	420	...	...	...
ناورو	10	0,3	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	4 230	0,9	0,6	15 200	27 940	17 790	25 090	...	...
نيوي	2	2,7-	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	20	0,4	...	6 120	8 650	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	6 577	2,4	1,1	780	1 010	1 650	2 000	36	57
الفلبين	90 348	1,8	0,9	1 080	1 890	2 250	3 900	23	45
جمهورية كوريا	48 152	0,4	1,5-	9 200	21 530	13 420	28 120	...	...
ساموا	179	0,0	3,9-	1 350	2 780	2 610	4 340	...	...
سنغافورة	4 615	2,5	1,6-	23 490	34 760	28 480	47 940	...	...
جزر سليمان	511	2,5	1,1	900	1 180	1 590	2 580	...	...
تايلاند	67 386	0,7	0,0	2 120	2 840	4 400	5 990	...	12
تيمور - ليشتي	1 098	3,3	4,0	...	2 460	...	4 690	53	78
توكيلاو	1	0,1-	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	104	0,5	0,1-	1 760	2 560	2 720	3 880	...	...
توفالو	10	0,4	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	234	2,5	1,7	1 360	2 330	3 000	3 940	...	...
فيتنام	87 096	1,1	1,0-	350	890	1 210	2 700	22	48
أمريكا اللاتينية والكاريبي									
أنغيلا	15	2,5	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	87	1,2	...	7 810	13 620	11 410	20 570	...	...
الأرجنتين	39 883	1,0	0,5	8 020	7 200	9 140	14 020	5	11
آروبا	105	1,2	1,1-	...	...	...	...	...	...
البهاما	338	1,2	0,0	13 220	...	...	...	...	...
بربادوس	255	0,3	0,4-	7 680	...	...	...	...	...
بليز	301	2,1	0,1	2 710	3 820	3 950	6 040	...	...
برمودا	65	0,3	...	...	...	...	...	...	...
بوليفيا	9 694	1,8	0,1	1 000	1 460	3 020	4 140	20	30
البرازيل	191 972	1,0	2,5-	4 880	7 350	6 520	10 070	5	13
جزر فيرجين البريطانية	23	1,1	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	56	1,5	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	16 804	1,0	0,2	5 270	9 400	8 630	13 270	...	2
كولومبيا	45 012	1,5	0,3	2 550	4 660	5 650	8 510	16	28
كوستاريكا	4 519	1,4	1,2-	3 500	6 060	6 370	10 950	2	9
كوبا	11 205	0,0	2,8-	...	...	...	...	...	...
دومينيكا	67	0,3-	...	3 300	4 770	5 580	8 300	...	...
الجمهورية الدومينيكية	9 953	1,4	0,2	1 770	4 390	3 530	7 890	5	15
إكوادور	13 481	1,1	0,8-	1 810	3 640	4 750	7 760	5	13
السلفادور	6 134	0,4	0,9-	1 870	3 480	4 110	6 670	11	21
غرينادا	104	0,4	0,9	3 040	5 710	4 650	8 060	...	...
غواتيمالا	13 686	2,5	1,2	1 670	2 680	3 270	4 690	12	24
غيانا	763	0,1-	3,9-	880	1 420	1 820	2 510	8	17
هايتي	9 876	1,6	0,5	400	660	1 020	1 180	55	72
هندوراس	7 319	2,0	0,5	750	1 800	2 380	3 870	18	30
جامايكا	2 708	0,5	0,6-	2 660	4 870	4 740	7 360	...	6
المكسيك	108 555	1,0	1,1-	4 020	9 980	7 880	14 270	...	5
مونتسيرات	6	1,2	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	195	1,5	0,3-	...	...	...	...	...	...

الجدول 1 (تابع)

البلد أو الأراضي	البيانات السكانية[1]			الناتج القومي الإجمالي والفقر					
	مجموع السكان (بالآلاف)	متوسط معدلات النمو السنوي (%) لمجموع السكان	معدلات النمو السنوي (%) العمر 0–4	نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي[2] بالسعر الجاري للدولار الأمريكي		بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		السكان الذين يعيشون بأقل من 1,25 دولار أمريكي في اليوم[3] (%)	السكان الذين يعيشون بأقل من دولارين أمريكيين في اليوم[3] (%)
	2008	2005–2010	2005–2010	1998	2008	1998	2008	2000–2007[4]	2000–2007[4]
نيكاراغوا	5 667	1,3	0,4	670	1 080	1 590	2 620	16	32
بنما	3 399	1,6	0,1	3 550	6 180	6 450	11 650	10	18
باراغواي	6 238	1,8	0,3	1 650	2 180	3 550	4 820	7	14
بيرو	28 837	1,2	0,2-	2 240	3 990	4 620	7 980	8	19
سانت كيتس ونيفيس	51	1,3	...	6 150	10 960	9 320	15 170	...	...
سانت لوسيا	170	1,0	1,1	3 880	5 530	6 560	9 190	21	41
سانت فنسنت وغرينادين	109	0,1	0,8-	2 620	5 140	4 360	8 770	...	...
سورينام	515	1,0	1,9-	2 500	4 990	5 370	7 130	16	27
ترينيداد وتوباغو	1 333	0,4	0,9	4 440	16 540	9 570	23 950	4	14
جزر تركس وكايكوس	33	1,6	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	3 349	0,3	0,7-	6 610	8 260	7 860	12 540	...	4
جمهورية فنزويلا البوليفارية	28 121	1,7	0,5	3 360	9 230	8 450	12 830	4	10
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية									
أندورا	84	1,7	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	8 337	0,4	0,6-	27 250	46 260	25 860	37 680	...	...
بلجيكا	10 590	0,5	1,4	25 950	44 330	24 780	34 760	...	...
كندا	33 259	1,0	1,0	20 310	41 730	24 630	36 220	...	...
قبرص	862	1,0	0,6	14 770	...	16 200	...	...	...
الدنمارك	5 458	0,2	0,6-	32 960	59 130	25 860	37 280	...	...
فنلندا	5 304	0,4	0,7	24 940	48 120	22 140	35 660	...	...
فرنسا	62 036	0,5	0,0	25 200	42 250	23 620	34 400	...	...
ألمانيا	82 264	0,1-	1,6-	27 170	42 440	24 000	35 940	...	...
اليونان	11 137	0,2	0,9	13 110	28 650	16 860	28 470	...	...
آيسلندا	315	2,1	2,2	28 400	40 070	27 210	25 220	...	...
آيرلندا	4 437	1,8	2,7	20 690	49 590	21 310	37 350	...	...
إسرائيل	7 051	1,7	0,8	16 840	24 700	16 920	27 450	...	...
إيطاليا	59 604	0,5	0,6	21 230	35 240	23 570	30 250	...	...
لكسمبرغ	481	1,2	0,3	43 620	84 890	39 620	64 320	...	...
مالطة	407	0,4	1,5-	8 790	...	14 410	...	...	...
موناكو	33	0,3	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	16 528	0,4	1,4-	25 820	50 150	25 230	41 670	...	...
النرويج	4 767	0,9	0,8	35 400	87 070	27 110	58 500	...	...
البرتغال	10 677	0,3	1,1-	11 570	20 560	14 960	22 080	...	...
سان مارينو	31	0,8	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	44 486	1,0	2,4	15 220	31 960	18 710	31 130	...	...
السويد	9 205	0,5	2,0	29 330	50 940	23 920	38 180	...	...
سويسرا	7 541	0,4	0,1	41 620	65 330	31 210	46 460	...	...
المملكة المتحدة	61 231	0,5	1,5	23 030	45 390	23 190	36 130	...	...
الولايات المتحدة	311 666	1,0	1,0	30 620	47 580	31 650	46 970	...	...
جنوب وغرب آسيا									
أفغانستان	27 208	3,4	2,6	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	160 000	1,4	1,4-	340	520	740	1 440	50	81
بوتان	687	1,7	1,0-	600	1 900	1 910	4 880	26	50
الهند	1 181 412	1,4	0,3-	420	1 070	1 350	2 960	42	76
جمهورية إيران الإسلامية	73 312	1,2	2,2	1 730	...	6 320	...	...	8
الملديف	305	1,4	1,0	1 930	3 630	2 580	5 280	...	...
نيبال	28 810	1,8	0,9-	210	400	730	1 120	55	78
باكستان	176 952	2,2	1,4	470	980	1 590	2 700	23	60
سري لانكا	20 061	0,9	0,4	820	1 780	2 360	4 460	14	40
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى									
أنغولا	18 021	2,7	1,1	460	3 450	1 800	5 020	54	70
بنين	8 662	3,2	2,8	340	690	960	1 460	47	75
بوتسوانا	1 921	1,5	1,1	3 350	6 470	7 620	13 100	31	49
بوركينا فاسو	15 234	3,4	4,8	240	480	740	1 160	57	81
بوروندي	8 074	2,9	2,2	140	140	300	380	81	93
الكاميرون	19 088	2,3	2,0	630	1 150	1 430	2 180	33	58
الرأس الأخضر	499	1,4	1,0-	1 240	3 130	1 790	3 450	21	40
جمهورية أفريقيا الوسطى	4 339	1,9	0,5	280	410	600	730	62	82
تشاد	10 914	2,8	2,2	220	530	820	1 160	62	83

الجدول 1 (تابع)

البلد أو الأراضي	البيانات السكانية[1]			الناتج القومي الإجمالي والفقر				
	مجموع السكان (بالآلاف)	متوسط معدلات النمو السنوي (%) لمجموع السكان	معدلات النمو السنوي (%) العمر 0–4	نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي[2]				السكان الذين يعيشون بأقل من 1,25 دولار أمريكي في اليوم[3] (%)	السكان الذين يعيشون بأقل من دولارين أمريكيين في اليوم[3] (%)
				بالسعر الجاري للدولار الأمريكي		بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية			
	2008	2005–2010	2005–2010	1998	2008	1998	2008	2000–2007[4]	2000–2007[4]
جزر القمر	661	2,3	2,3	420	750	940	1 170	46	65
الكونغو	3 615	1,9	1,1	...	1 970	...	3 090	54	74
كوت ديفوار	20 591	2,3	1,4	730	980	1 510	1 580	23	47
جمهورية الكونغو الديمقراطية	64 257	2,8	1,5	110	150	240	290	59	80
غينيا الاستوائية	659	2,6	2,3	1 120	14 980	5 090	21 700	...	...
إريتريا	4 927	3,1	2,9	210	300	720	630	...	...
إثيوبيا	80 713	2,6	1,9	130	280	420	870	39	78
غابون	1 448	1,8	0,5	4 070	7 240	12 210	12 270	5	20
غامبيا	1 660	2,7	1,7	300	390	790	1 280	34	57
غانا	23 351	2,1	1,4	370	670	820	1 430	30	54
غينيا	9 833	2,3	1,8	470	...	810	1 190	70	87
غينيا بيساو	1 575	2,2	1,9	140	250	400	530	49	78
كينيا	38 765	2,6	3,0	440	770	1 110	1 580	20	40
ليسوتو	2 049	0,9	0,2-	680	1 080	1 340	2 000	43	62
ليبيريا	3 793	4,1	3,3	130	170	250	300	84	95
مدغشقر	19 111	2,7	1,4	250	410	690	1 040	68	90
ملاوي	14 846	2,8	1,7	200	290	600	830	74	90
مالي	12 706	2,4	2,4	280	580	690	1 090	51	77
موريشيوس	1 280	0,7	1,6-	3 760	6 400	6 720	12 480	...	...
موزمبيق	22 383	2,3	0,9	220	370	390	770	75	90
ناميبيا	2 130	1,9	0,9	2 030	4 200	3 350	6 270	49	62
النيجر	14 704	3,9	5,1	200	330	530	680	66	86
نيجيريا	151 212	2,3	1,7	270	1 160	1 120	1 940	64	84
رواندا	9 721	2,7	2,9	260	410	550	1 010	77	90
ساو تومي وبرنسيبي	160	1,6	0,3	...	1 020	...	1 780	...	...
السنغال	12 211	2,6	2,4	510	970	1 140	1 760	34	60
سيشيل	84	0,5	...	...	...	12 650	19 770	...	...
سيراليون	5 560	2,7	2,2	160	320	340	750	53	76
الصومال	8 926	2,3	1,7	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	49 668	1,0	0,3-	3 290	5 820	6 140	9 780	26	43
سوازيلند	1 168	1,3	0,3	1 720	2 520	3 410	5 010	63	81
توغو	6 459	2,5	1,2	300	400	680	820	39	69
أوغندا	31 657	3,3	3,1	280	420	610	1 140	52	76
جمهورية تنزانيا المتحدة	42 484	2,9	3,1	230	440	700	1 230	89	97
زامبيا	12 620	2,4	2,0	310	950	810	1 230	64	82
زمبابوي	12 463	0,3	0,3	570	...	...	...	...	...

	المجموع	المتوسط المرجح		الوسيط					
العالم	6 735 143	1,2	0,5	1 770	3 630	4 110	6 290	...	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	311 290	0,1-	1,7	605	3 025	1 820	6 260	17	47
البلدان المتقدمة	993 639	0,5	0,5	17 765	31 960	18 710	28 470	...	...
البلدان النامية	5 430 213	1,4	0,4	1 310	2 135	2 610	3 940	31	49
الدول العربية	335 545	2,1	1,3	1 580	2 580	3 740	5 460	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية	400 181	0,1-	1,0	2 650	9 340	6 855	13 920	...	...
آسيا الوسطى	78 762	0,9	1,5	560	2 470	1 755	4 850	22	49
شرق آسيا والمحيط الهادي	2 146 910	0,8	0,1-	2 050	2 670	2 720	4 105	...	...
شرق آسيا	2 111 729	0,7	0,1-	2 120	2 650	3 325	5 340	...	47
بلدان المحيط الهادي	35 181	1,3	0,9	2 030	2 670	2 720	3 910	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	571 002	1,1	0,9-	2 875	4 930	5 060	8 180	...	16
بلدان الكاريبي	17 174	1,2	0,1	3 170	5 065	5 055	8 180	...	...
أمريكا اللاتينية	553 828	1,1	0,9-	2 395	4 525	5 200	8 245	8	15
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	757 794	0,7	0,7	25 200	45 390	23 920	36 130	...	...
جنوب وغرب آسيا	1 668 746	1,5	0,1-	535	1 070	1 750	2 960	34	60
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	776 203	2,5	2,0	305	680	810	1 230	52	77

1- المؤشرات السكانية المدرجة مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، تنقيح عام 2008 (شعبة السكان في الأمم المتحدة 2009)، وتستند إلى المتغير المتوسط.

2- البنك الدولي 2010.

3- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي 2009.

4- الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوفرة عن الفترة المعنية. للمزيد من التفاصيل، أنظر برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2009).

الجدول 2

محو الأمية لدى الكبار والشباب

البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)									الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
	1994–1985[1]			2008–2005[1]			النسب المتوقعة بحلول 2015			1994–1985[1]		2008–2005[1]		النسب 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	6 572	64*	6 484	66*	5 590	68
البحرين	84*	89*	77*	91	92	89	93	94	92	56	56*	52	46	46	45
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مصر	44*	57*	31*	66*	75*	58*	73	80	66	16 841	62*	17 816	63*	16 845	63
العراق	...	...	...	78	86	69	79	85	73	...	...	3 954	69	4 660	64
الأردن	...	...	...	92*	95*	89*	95	97	93	...	...	294	70*	216	71
الكويت	74*	78*	69*	94*	95*	93*	95	96	94	276	48*	122	46*	127	48
لبنان	...	...	...	90*	93*	86*	94	96	92	...	...	320	69*	211	70
الجماهيرية العربية الليبية	77	88	65	88	95	81	92	97	86	654	72	511	77	431	80
موريتانيا	...	...	...	57	64	50	61	67	55	...	...	836	58	904	57
المغرب	42*	55*	29*	56	69	44	62	74	51	9 602	62*	9 823	66	9 506	67
عمان	...	...	...	87*	90*	81*	88	92	83	...	...	260	57*	280	60
الأرض الفلسطينية المحتلة	...	...	...	94*	97*	91*	96	98	93	...	...	135	76*	128	75
قطر	76*	77*	72*	93*	94*	90*	95	95	94	68	30*	65	29*	69	28
المملكة العربية السعودية	71*	80*	57*	86	90	80	89	92	85	2 908	59*	2 450	59	2 201	60
السودان	...	...	...	69	79	60	75	83	68	...	...	7 676	66	7 514	65
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	84	90	77	87	92	82	...	...	2 248	69	2 085	69
تونس	...	...	...	78*	86*	71*	84	91	77	...	...	1 656	68*	1 378	72
الإمارات العربية المتحدة	71*	72*	69*	90*	89*	91*	93	92	94	286	32*	327	24*	303	24
اليمن	37*	57*	17*	61	79	43	70	85	55	4 686	66*	4 993	73	4 869	75
أوروبا الوسطى والشرقية															
ألبانيا	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	24	66	19	61
بيلاروس	98*	99*	97*	100	100	100	100	100	100	166	87*	21	64	16	54
البوسنة والهرسك	...	...	...	98	99	96	98	100	98	...	...	78	88	50	85
بلغاريا	...	...	...	98	99	98	98	98	98	...	...	116	62	113	58
كرواتيا	97*	99*	95*	99	100	98	99	100	99	120	82*	48	81	34	74
الجمهورية التشيكية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إستونيا	100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	79*	2	55	2	55
المجر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
لاتفيا	99*	100*	99*	100	100	100	100	100	100	11	80*	4	55	4	55
ليتوانيا	98*	99*	98*	100	100	100	100	100	100	44	76*	8	54	8	54
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا	96*	99*	94*	98	99	98	99	99	99	113	82*	49	71	29	63
رومانيا	97*	99*	95*	98	98	97	98	98	97	589	78*	439	66	400	60
الاتحاد الروسي	98*	99*	97*	100	100	99	100	100	100	2 284	88*	559	71	411	62
صربيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفاكيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفينيا	100*	100*	99*	100	100	100	100	100	100	7	60*	5	52	5	51
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	94*	97*	91*	97	99	95	98	99	97	87	77*	50	77	39	74
تركيا	79*	90*	69*	89*	96*	81*	92	97	86	7 442	75*	5 951	83*	5 113	84
أوكرانيا	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	122	71	96	65
آسيا الوسطى															
أرمينيا	99*	99*	98*	100	100	99	100	100	100	31	77*	11	71	9	62
أذربيجان	...	...	...	100*	100*	99*	100	100	99	...	...	33	81*	36	81
جورجيا	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	9	64	9	64
كازاخستان	98*	99*	96*	100	100	100	100	100	100	278	82*	43	74	31	64
قيرغيزستان	...	...	...	99	100	99	100	100	99	...	...	27	66	23	56
منغوليا	...	...	...	97	97	98	96	95	98	...	...	53	41	82	32
طاجيكستان	98*	99*	97*	100	100	100	100	100	100	68	74*	15	73	13	61
تركمانستان	...	...	...	100	100	99	100	100	100	...	...	18	71	12	68
أوزبكستان	...	...	...	99	100	99	100	100	99	...	...	153	69	109	71
شرق آسيا والمحيط الهادي															
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	88*	92*	82*	95	97	93	97	98	96	21	67*	14	65	11	65
كمبوديا	...	...	...	78*	85*	71*	82	87	77	...	...	2 143	68*	2 031	66

الجدول 2

البلد أو الأراضي	الأميون الشباب (15–24)						نسبة القرائية لدى الشباب (15–24) (%)								
	النسب المتوقعة بحلول 2015		2005–2008[1]		1985–1994[1]		النسب المتوقعة بحلول 2015			2005–2008[1]			1985–1994[1]		
	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
الدول العربية															
الجزائر		5065*	288	609	*73	1 215	96	96	96	*89	*94	*92	*62	*86	*74
البحرين	48	0,3	56	0,3	*53	3	100	100	100	100	100	100	*97	*97	*97
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مصر	56	1 153	*59	2 597	*61	3 748	92	94	93	*82	*88	*85	*54	*71	*63
العراق	48	1 467	55	1 048	...	...	81	80	80	80	85	82	...	...	...
الأردن	59	3	*49	13	...	...	100	100	100	*99	*99	*99	...	...	...
الكويت	43	3	*44	7	*62	37	99	99	99	*99	*98	*98	*84	*91	*87
لبنان	38	7	*36	10	...	...	99	99	99	*99	*98	*99	...	...	...
الجماهيرية العربية الليبية	100	0,6	74	2	86	23	100	100	100	100	100	100	96	99	98
موريتانيا	52	211	54	214	...	...	70	73	71	63	71	67	...	...	...
المغرب	67	1 017	68	1 508	*65	2 239	78	89	83	68	85	77	*46	*71	*58
عمان	54	5	*47	14	...	...	99	99	99	*98	*98	*98	...	...	...
الأرض الفلسطينية المحتلة	49	6	*56	7	...	...	99	99	99	*99	*99	*99	...	...	...
قطر	–	0,6	*26	2	*31	6	100	100	100	*99	*99	*99	*91	*89	*90
المملكة العربية السعودية	77	71	70	127	*74	369	98	99	99	96	98	97	*81	*94	*88
السودان	58	1 025	61	1 235	...	...	88	91	90	82	89	85	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	60	165	62	272	...	...	96	97	96	93	96	94	...	...	...
تونس	61	25	*68	62	...	...	98	99	99	*96	*98	*97	...	...	...
الإمارات العربية المتحدة	63	3	*24	34	*38	36	99	100	100	*97	*94	*95	*85	*81	*82
اليمن	87	577	85	868	*78	1 122	83	98	90	70	95	83	*35	*83	*60
أوروبا الوسطى والشرقية															
ألبانيا	41	4	41	4	...	...	99	99	99	100	99	99	...	...	...
بيلاروس	39	3	39	4	*43	3	100	100	100	100	100	100	*100	*100	*100
البوسنة والهرسك	77	4	81	4	...	...	99	100	99	99	100	99	...	...	...
بلغاريا	47	28	49	26	...	...	96	96	96	97	97	97	...	...	...
كرواتيا	42	2	42	2	*53	2	100	100	100	100	100	100	*100	*100	*100
الجمهورية التشيكية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إستونيا	32	0,2	39	0,5	*35	0,3	100	100	100	100	100	100	*100	*100	*100
المجر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
لاتفيا	42	0,8	49	1	*40	0,8	100	100	100	100	100	100	*100	*100	*100
ليتوانيا	49	0,8	49	1	*44	2	100	100	100	100	100	100	*100	*100	*100
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا	33	3	30	3	*48	2	100	99	99	100	99	100	*100	*100	*100
رومانيا	42	88	45	83	*53	35	97	96	96	98	97	97	*99	*99	*99
الاتحاد الروسي	37	59	33	68	*44	55	100	100	100	100	100	100	*100	*100	*100
صربيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفاكيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفينيا	32	0,3	32	0,4	*44	0,7	100	100	100	100	100	100	*100	*100	*100
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	52	4	56	4	*62	4	99	99	99	99	99	99	*99	*99	*99
تركيا	77	332	*80	470	*77	859	96	99	98	*94	*99	*96	*88	*97	*93
أوكرانيا	39	12	39	17	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	...
آسيا الوسطى															
أرمينيا	32	1	40	1	*49	0,5	100	100	100	100	100	100	*100	*100	*100
أذربيجان	–	–	*–	–	...	...	100	100	100	*100	*100	*100	...	...	...
جورجيا	39	1	33	1	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	...
كازاخستان	39	6	33	5	*44	8	100	100	100	100	100	100	*100	*100	*100
قيرغيزستان	29	6	37	5	...	...	100	99	100	100	100	100	...	...	...
منغوليا	25	45	29	29	...	...	96	87	91	97	93	95	...	...	...
طاجيكستان	49	2	50	2	*56	3	100	100	100	100	100	100	*100	*100	*100
تركمانستان	33	2	33	2	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	...
أوزبكستان	49	12	59	15	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي															
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	66	0,1	56	0,2	*49	0,9	100	100	100	100	100	100	*98	*98	*98
كمبوديا	49	257	*57	436	...	...	93	93	93	*86	*89	*87	...	...	...

الجدول 2 (تابع)

البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)									الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
	1994–1985[1]			2008–2005[1]			النسب المتوقعة بحلول 2015			1994–1985[1]		2008–2005[1]		النسب المتوقعة بحلول 2015	
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث
الصين	78*	87*	68*	94	97	91	96	98	93	181 415	*70	67 239	73	51 330	74
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	100*	100*	*100	100	100	100	...	...	0,3	*71	0,3	70
فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إندونيسيا	82*	88*	75*	92*	95*	89*	94	96	91	20 936	*68	12 864	*70	11 873	69
اليابان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	...	...	...	73*	82*	63*	80	87	73	...	...	961	*69	936	68
ماكاو، الصين	...	...	...	93*	96*	91*	96	97	94	...	...	28	*75	23	73
ماليزيا	83*	89*	77*	92	94	90	94	96	93	1 989	*66	1 500	64	1 277	63
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	...	...	...	92	95	89	93	95	91	...	...	2 942	69	2 774	66
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	60	64	56	62	64	61	...	...	1 592	55	1 813	52
الفلبين	94*	94*	93*	94	93	94	94	94	95	2 378	*53	3 800	48	4 107	46
جمهورية كوريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساموا	98*	98*	97*	99	99	99	99	99	99	2	*60	1	58	1	56
سنغافورة	89*	95*	83*	95	97	92	96	98	94	259	*78	210	76	181	76
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	...	...	...	94*	96*	92*	96	97	94	...	...	3 298	*67	2 488	65
تيمور - ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	...	...	99*	99*	99*	99	99	99	...	...	0,6	*47	0,5	44
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	88*	93*	83*	93	95	90	94	96	92	4 856	*74	4 749	68	4 379	65
أمريكا اللاتينية والكاريبي															
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	99	98	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	96*	96*	96*	98	98	98	98	98	98	892	*53	699	51	632	50
آروبا	...	...	...	98	98	98	99	99	98	...	...	2	55	1	54
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بليز	70*	70*	70*	...	...	...	82	82	83	33	*50	...	...	42	48
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوليفيا	80*	88*	72*	91*	96*	86*	95	98	91	826	*71	542	*79	400	80
البرازيل	...	...	...	90*	90*	90*	93	92	93	...	...	13 915	*50	11 582	49
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	99*	99*	99*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	94*	95*	94*	99*	99*	99*	99	99	99	548	*54	174	*49	184	51
كولومبيا	81*	81*	81*	93*	93*	93*	95	95	95	4 221	*52	2 100	*51	1 783	50
كوستاريكا	...	...	...	96	96	96	97	96	97	...	...	135	46	127	46
كوبا	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	18	50	14	67
دومينيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	...	...	...	88*	88*	88*	91	91	91	...	...	782	*50	686	48
إكوادور	88*	90*	86*	84*	87*	82*	91	92	89	732	*59	1 413	*59	997	57
السلفادور	74*	77*	71*	84*	87*	81*	86	88	84	855	*59	660	*63	638	62
غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	64*	72*	57*	74	80	69	78	83	74	1 916	*61	2 070	63	2 124	63
غيانا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	...	84*	84*	83*	89	88	89	...	...	722	*51	636	50
جامايكا	...	...	...	86	81	91	89	84	93	...	...	268	34	228	32
المكسيك	88*	90*	85*	93*	95*	91*	95	96	94	6 363	*62	5 407	*63	4 597	63
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	95*	95*	95*	96	96	96	97	97	97	7	*54	6	55	5	55
نيكاراغوا	...	...	...	78*	78*	78*	83	82	83	...	...	747	*51	733	50

الجدول 2

البلد أو الأراضي	الأميون الشباب (15–24)						نسبة القرائية لدى الشباب (15–24) (%)								
	1994–1985[1]		2008–2005[1]		النسب المتوقعة بحلول 2015		1994–1985[1]			2008–2005[1]			النسب المتوقعة بحلول 2015		
	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
الصين	14 096	*73	1 610	55	892	52	*94	*97	*91	99	99	*100	100	100	100
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	0,01	*33	0,01	33	...	...	...	*100	*100	*100	100	100	100
فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إندونيسيا	1 378	*65	1 387	*55	1 067	45	*96	*97	*95	*97	*97	*96	97	97	98
اليابان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	...	...	197	*66	151	64	...	...	...	*89	*84	*79	90	93	87
ماكاو، الصين	...	...	0,3	*44	0,1	26	...	...	...	*100	*100	*100	100	100	100
ماليزيا	155	*53	82	46	51	41	*96	*96	*95	98	98	99	99	99	99
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	...	...	415	55	324	50	...	...	...	96	96	95	96	96	96
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	426	46	478	40	...	...	...	67	65	69	69	64	75
الفلبين	432	*45	946	40	1 006	38	*97	*96	*97	95	94	96	95	94	96
جمهورية كوريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساموا	0,3	*49	0,2	43	0,2	35	*99	*99	*99	100	99	100	100	100	100
سنغافورة	6	*44	2	38	1	32	*99	*99	*99	100	100	100	100	100	100
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	...	...	210	*53	138	51	...	...	...	*98	*98	*98	99	99	99
تيمور – ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	...	0,1	*37	0,1	35	...	...	...	*99	*99	*100	100	100	100
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	828	*54	556	56	407	55	*94	*94	*93	97	97	96	98	98	97
أمريكا اللاتينية والكاريبي															
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	91	*42	57	41	48	35	*98	*98	*99	99	99	99	99	99	100
آروبا	...	...	0,1	43	0,1	40	...	...	...	99	99	99	100	99	100
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بليز	10	*49	...	...	8	44	*76	*76	*77	...	...	...	88	87	90
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوليفيا	83	*70	10	*77	6	66	*94	*96	*92	*99	*100	*99	100	100	100
البرازيل	...	...	765	*32	388	30	...	...	...	*99	*97	*98	99	98	99
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*99	*99	*99	...	...	...
شيلي	38	*41	25	*47	30	52	*98	*98	*99	*99	*99	*99	99	99	99
كولومبيا	657	*43	168	*38	126	34	*91	*89	*92	*98	*98	*98	99	98	99
كوستاريكا	...	...	16	37	13	35	...	...	...	99	98	98	99	98	99
كوبا	...	...	–	–	–	–	...	...	...	100	100	100	100	100	100
دومينيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	...	...	79	*36	48	30	...	...	...	*97	*95	*96	98	97	99
إكوادور	79	*54	116	*47	39	34	*96	*97	*96	*96	*95	*95	99	98	99
السلفادور	164	*51	49	*45	54	43	*85	*85	*85	*96	*95	*96	96	95	97
غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	462	*62	386	59	361	56	*76	*82	*71	86	89	84	89	91	88
غيانا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هايبتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	93	*40	64	35	...	...	...	*94	*93	*95	96	95	97
جامايكا	...	...	25	18	19	17	...	...	...	95	92	98	97	94	99
المكسيك	828	*56	318	*52	211	48	*95	*96	*95	*98	*98	*98	99	99	99
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	0,9	*44	0,4	49	0,3	49	*97	*97	*97	98	98	98	99	99	99
نيكاراغوا	...	...	154	*43	108	38	...	...	...	*87	*85	*89	92	90	94

الجدول 2 (تابع)

البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)									الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
	1994–1985[1]			2008–2005[1]			النسب المتوقعة بحلول 2015			1994–1985[1]		2008–2005[1]		النسب المتوقعة بحلول 2015	
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث
بنما	*89	*89	*88	94	94	93	94	95	94	176	*52	157	55	152	55
باراغواي	*90	*92	*89	*95	*96	*93	96	97	96	256	*59	216	*60	173	60
بيرو	*87	*93	*82	*90	*95	*85	93	96	89	1 856	*72	2 016	*75	1 602	75
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	...	...	...	91	93	88	92	94	91	...	...	34	63	31	62
ترينيداد وتوباغو	*97	*98	*96	99	99	98	99	99	99	26	*70	14	68	10	65
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	*95	*95	*96	*98	*98	*98	98	98	99	102	*46	47	*44	47	42
جمهورية فنزويلا البوليفارية	*90	*91	*89	*95	*95	*95	97	97	96	1 243	*54	931	*52	801	51
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلجيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	*94	*98	*91	98	99	97	99	99	98	29	*81	15	78	11	76
الدنمارك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فنلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فرنسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ألمانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليونان	*93	*96	*89	97	98	96	98	99	97	615	*74	283	70	209	68
آيسلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
آيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إيطاليا	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	619	64	447	66
لكسمبرغ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالطة	*88	*88	*88	*92	*91	*94	94	93	96	31	*50	25	*43	20	39
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرتغال	*88	*92	*85	95	97	93	96	98	95	965	*67	486	69	327	70
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	*96	*98	*95	*98	*98	*97	98	99	98	1 103	*73	900	*67	660	67
السويد	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا															
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	*35	*44	*26	55	60	50	61	65	58	43 939	*56	48 990	55	48 735	54
بوتان	...	...	...	*53	*65	*39	64	73	54	...	...	202	*60	199	60
الهند	*48	*62	*34	*63	*75	*51	72	81	61	284 027	*61	283 105	*65	263 207	67
جمهورية إيران الإسلامية	*66	*74	*56	*82	*87	*77	87	91	83	11 127	*62	9 402	*63	7 565	65
الملديف	*96	*96	*96	*98	*98	*98	99	99	99	5	*47	3	*49	3	50
نيبال	*33	*49	*17	58	71	45	66	77	56	7 525	*62	7 614	67	7 410	67
باكستان	...	...	...	*54	*67	*40	59	71	47	...	...	51 236	*63	54 092	63
سري لانكا	...	...	...	*91	*92	*89	92	94	91	...	...	1 425	*60	1 230	60
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
أنغولا	...	...	...	70	83	57	71	82	61	...	...	2 997	72	3 570	69
بنين	*27	*40	*17	41	54	28	47	58	35	2 035	*60	2 911	61	3 291	61
بوتسوانا	*69	*65	*71	83	83	84	88	87	88	244	*47	213	50	180	48
بوركينا فاسو	*14	*20	*8	*29	*37	*22	36	43	29	4 116	*55	5 646	*56	6 527	56
بوروندي	*37	*48	*28	66	72	60	70	74	66	1 945	*61	1 681	61	1 778	58
الكاميرون	...	...	...	76	84	68	80	86	74	...	...	2 715	67	2 664	65
الرأس الأخضر	*63	*75	*53	84	90	79	89	92	85	70	*70	50	70	43	69
جمهورية أفريقيا الوسطى	*34	*48	*20	55	69	41	59	71	48	1 059	*62	1 165	67	1 244	65
تشاد	*12	...	...	33	44	22	40	48	32	3 171	...	3 981	59	4 358	57
جزر القمر	...	...	...	74	79	68	78	82	73	...	...	108	61	108	59

الجدول 2

البلد أو الأراضي	الأميون الشباب (15–24)						نسبة القرائية لدى الشباب (15–24) (%)								
	النسب المتوقعة بحلول 2015		1 2008–2005		1 1994–1985		النسب المتوقعة بحلول 2015			1 2008–2005			1 1994–1985		
	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
بنما	50	21	*52	21	*52	25	97	97	97	96	97	96	*95	*95	*95
باراغواي	49	14	*50	15	*52	37	99	99	99	*99	*99	*99	*95	*96	*96
بيرو	55	108	*62	145	*67	216	98	98	98	*97	*98	*97	*94	*97	*95
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	54	4	54	4	...	...	96	96	96	95	96	95	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	50	0,8	50	1	*50	2	100	100	100	100	100	100	*99	*99	*99
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	40	6	*32	5	*37	6	99	99	99	*99	*99	*99	*99	*98	*99
جمهورية فنزويلا البوليفارية	43	63	*36	85	*39	176	99	99	99	*99	*98	*98	*96	*95	*95
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلجيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	49	0,1	32	0,2	*44	0,4	100	100	100	100	100	100	*100	*100	*100
الدنمارك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فنلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فرنسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ألمانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليونان	53	6	52	8	*49	16	99	100	99	99	99	99	*99	*99	*99
آيسلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
آيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إيطاليا	49	6	49	6	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	...
لكسمبرغ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالطة	24	0,5	*25	1	*26	0,9	100	99	99	*99	*97	*98	*99	*97	*98
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرتغال	49	2	49	4	*46	13	100	100	100	100	100	100	*99	*99	*99
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	48	14	*44	21	*47	29	100	100	100	*100	*100	*100	*100	*100	*100
السويد	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا															
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	41	5 630	47	8 441	*56	13 272	86	81	83	76	73	74	*38	*52	*45
بوتان	55	17	*59	38	...	...	87	90	89	*68	*80	*74	...	...	...
الهند	62	23 822	*67	40 682	*64	63 946	87	93	90	*74	*88	*81	*49	*74	*62
جمهورية إيران الإسلامية	49	248	*57	614	*70	1 474	98	98	98	*96	*97	*97	*81	*92	*87
الملديف	38	0,5	*45	0,5	*48	0,8	100	99	99	*99	*99	*99	*98	*98	*98
نيبال	60	812	63	1 139	*67	1 865	86	91	88	75	86	81	*33	*68	*50
باكستان	60	9 801	*64	11 626	...	...	70	81	76	*59	*79	*69	...	...	...
سري لانكا	29	35	*34	71	...	...	99	98	99	*99	*97	*98	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
أنغولا	60	1 233	65	993	...	...	67	77	72	65	81	73	...	...	...
بنين	61	825	61	791	*62	581	51	69	60	42	64	53	*27	*55	*40
بوتسوانا	27	11	37	21	*35	31	99	96	97	96	94	95	*92	*86	*89
بوركينا فاسو	51	2 004	*55	1 772	*54	1 452	43	48	45	*33	*47	*39	*14	*27	*20
بوروندي	46	395	51	452	*56	495	81	78	79	75	77	76	*48	*59	*54
الكاميرون	51	541	58	565	...	...	88	88	88	84	88	86	...	...	...
الرأس الأخضر	19	1	28	2	*58	8	100	98	99	99	97	98	*86	*90	*88
جمهورية أفريقيا الوسطى	58	330	61	315	*64	267	63	72	67	56	72	64	*35	*63	*48
تشاد	53	1 244	57	1 176	...	1 038	50	55	53	37	54	45	...	...	*17
جزر القمر	47	18	52	20	...	...	88	87	88	84	86	85	...	...	...

الجدول 2 (تابع)

البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)									الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
	1994–1985[1]			2008–2005[1]			النسب المتوقعة بحلول 2015			1994–1985[1]		2008–2005[1]		النسب المتوقعة بحلول 2015	
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث
الكونغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كوت ديفوار	*34	*44	*23	55	64	44	59	67	51	4 204	*54	5 534	59	6 006	59
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	67	78	56	65	72	59	...	...	11 385	67	14 976	60
غينيا الاستوائية	...	...	...	93	97	89	95	97	93	...	...	27	78	23	74
إريتريا	...	...	...	65	77	55	73	83	65	...	...	998	68	947	68
إثيوبيا	*27	*36	*19	*36	*50	*23	...	...	...	21 859	*57	28 902	*61	...	...
غابون	*72	*79	*65	87	91	83	91	94	88	165	*64	119	65	97	66
غامبيا	...	...	...	45	57	34	54	63	45	...	...	522	61	545	61
غانا	...	...	...	66	72	59	71	76	66	...	...	4 888	59	4 915	58
غينيا	...	...	...	38	50	26	49	58	39	...	...	3 476	59	3 560	59
غينيا بيساو	...	...	...	51	66	37	59	71	47	...	...	442	66	439	65
كينيا	...	...	...	87	90	83	89	91	87	...	...	2 989	64	3 038	59
ليسوتو	...	...	...	90	83	95	91	84	96	...	...	131	26	128	21
ليبيريا	43	55	31	58	63	53	65	66	63	602	61	908	57	970	53
مدغشقر	...	...	...	*71	*77	*65	...	...	...	...	...	3 160	*60	...	...
ملاوي	*49	*65	*34	73	80	66	79	83	74	2 197	*68	2 159	64	2 148	62
مالي	...	...	...	*26	*35	*18	37	45	30	...	...	4 966	*57	5 312	58
موريشيوس	*80	*85	*75	88	90	85	90	92	88	151	*63	122	62	107	61
موزمبيق	...	...	...	54	70	40	62	74	50	...	...	5 759	69	5 710	67
ناميبيا	*76	*78	*74	88	89	88	90	90	90	200	*56	158	53	158	49
النيجر	...	...	...	*29	*43	*15	36	49	23	...	...	4 767	*61	6 060	61
نيجيريا	*55	*68	*44	60	72	49	65	74	56	24 156	*64	34 603	65	36 348	63
رواندا	*58	...	...	70	75	66	73	76	70	1 469	...	1 672	60	1 833	57
ساو تومي وبرنسيبي	*73	*85	*62	88	94	83	91	94	88	17	*73	11	73	10	68
السنغال	*27	*37	*18	*42	*52	*33	48	57	41	2 740	*56	3 721	*59	4 351	59
سيشيل	*88	*87	*89	*92	*91	*92	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سيراليون	...	...	...	40	52	29	48	59	38	...	...	1 899	62	1 930	62
الصومال	...	...	...	28	36	15	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	...	...	...	89	90	88	92	92	91	...	...	3 790	55	3 115	55
سوازيلند	*67	*70	*65	87	87	86	89	90	89	124	*59	95	55	87	52
توغو	...	...	...	65	77	54	72	81	63	...	...	1 353	67	1 325	66
أوغندا	*56	*68	*45	75	82	67	81	86	75	4 149	*64	4 107	66	4 019	64
جمهورية تنزانيا المتحدة	*59	*71	*48	73	79	66	74	79	70	5 215	*65	6 448	62	7 419	59
زامبيا	*65	*73	*57	71	81	61	72	81	63	1 500	*62	1 987	67	2 279	67
زمبابوي	*84	*89	*79	91	94	89	94	96	93	985	*67	638	69	502	68

	المتوسط المرجح									المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث
العالم	76	82	69	83	88	79	86	90	82	886 508	63	795 805	64	737 230	64
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	98	99	97	100	100	99	100	100	100	3883	85	1061	71	792	64
البلدان المتقدمة	99	99	98	99	99	99	99	100	99	10 050	63	8 358	59	5 007	61
البلدان النامية	67	76	58	79	85	73	83	88	78	872 565	63	786 386	64	731 430	64
الدول العربية	56	68	42	72	81	63	78	85	71	59 209	64	60 181	65	57 503	66
أوروبا الوسطى والشرقية	96	98	94	98	99	96	98	99	97	12 353	79	7 960	80	6 726	79
آسيا الوسطى	98	99	97	99	100	99	99	100	99	932	77	362	67	324	59
شرق آسيا والمحيط الهادي	82	89	75	94	96	91	95	97	93	229 141	69	105 322	71	84 314	70
شرق آسيا	82	89	75	94	96	91	95	97	93	227 743	69	103 532	71	82 419	70
بلدان المحيط الهادي	93	94	92	93	94	92	93	94	93	1 398	57	1 789	55	1 895	52
أمريكا اللاتينية والكاريبي	84	86	83	91	92	90	93	94	93	46 142	56	36 056	56	30 669	54
بلدان الكاريبي	63	65	60	71	73	69	78	76	81	3 178	55	3 305	54	2 762	45
أمريكا اللاتينية	85	87	84	92	92	91	94	94	93	42 963	56	32 751	56	27 907	55
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	99	99	98	99	99	99	100	100	99	7 353	60	6 292	57	3 045	62
جنوب وغرب آسيا	47	60	33	62	73	51	70	79	61	397 606	61	412 432	63	388 063	64
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	53	63	43	62	71	53	69	76	62	133 771	62	167 200	62	166 587	61

المصدر: بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2010).

ملاحظة: الأرقام التي ترد إزاءها نجمة (*)، مستمدة من البيانات الوطنية عن محو الأمية في البلد المعني. أما بالنسبة للبلدان الأخرى، فقد استخدمت تقديرات معهد اليونسكو عن محو الأمية. وهي تقديرات وضعت باستخدام النموذج العام لإعداد اسقاطات محو الأمية بحسب السن والخاص بمعهد اليونسكو للإحصاء. التقديرات الأحدث عهدا تخص عام 2008 وتستند إلى أحدث البيانات المتاحة بالنسبة لكل بلد.

عدد السكان المستخدم لاستنباط عدد الأميين مستمد من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة (2009) تنقيح عام 2008، أما بالنسبة للبلدان التي لديها بيانات وطنية عن محو الأمية، فقد استخدم عدد السكان المسجل في التعداد أو الاستقصاء السكاني للسنة المعنية. أما بالنسبة للبلدان التي تتوافر بشأنها تقديرات صادرة عن معهد اليونسكو للإحصاء، فقد استخدمت أعداد السكان في عام 1994 وعام 2008.

1– الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوافرة عن الفترة المعنية. للمزيد من الإيضاح عن التعاريف الوطنية

الجدول 2

البلد أو الأراضي	الأميون الشباب (15–24)						نسبة القرائية لدى الشباب (15–24) (%)								
	1994–1985[1]		2008–2005[1]		النسب المتوقعة بحلول 2015		1994–1985[1]			2008–2005[1]			النسب المتوقعة بحلول 2015		
	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
الكونغو	...	...	126	62	...	...	...	...	...	80	87	78	...	...	...
كوت ديفوار	1 065	*60	1 392	59	1 483	55	49*	60*	38*	66	72	60	70	73	66
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	4 462	55	6 411	48	...	...	...	65	69	62	60	59	61
غينيا الاستوائية	...	...	3	44	3	34	...	...	...	98	98	98	98	98	99
إريتريا	...	...	126	64	76	59	...	...	...	88	91	84	93	95	92
إثيوبيا	6 843	*54	8 117	*62	...	...	34*	39*	28*	50*	62*	39*	...	...	...
غابون	12	*59	8	69	6	73	93*	94*	92*	97	98	96	98	99	98
غامبيا	...	...	111	58	107	54	...	...	...	64	70	58	73	76	71
غانا	...	...	987	52	825	47	...	...	...	79	81	78	85	84	85
غينيا	...	...	803	59	598	55	...	...	...	59	67	51	74	77	72
غينيا بيساو	...	...	87	63	80	58	...	...	...	70	78	62	77	81	74
كينيا	...	...	634	46	716	37	...	...	...	92	92	93	92	90	94
ليسوتو	...	...	39	13	38	11	...	...	...	92	86	98	92	86	98
ليبيريا	141	57	189	41	188	31	60	66	54	75	70	80	80	72	88
مدغشقر	...	...	1 109	*54	...	...	...	...	...	...	*73	*68	...	...	...
ملاوي	616	*64	414	53	387	45	59*	70*	49*	86	87	85	90	89	91
مالي	...	...	1 553	*57	1 372	55	...	...	...	*39	*47	*31	55	60	50
موريشيوس	20	*46	7	36	6	31	91*	91*	92*	97	95	97	97	96	98
موزمبيق	...	...	1 316	63	1 175	61	...	...	...	70	78	62	78	83	73
ناميبيا	36	*40	32	37	32	32	88*	86*	90*	93	91	95	94	91	96
النيجر	...	...	1 490	*65	1 881	61	...	...	...	*37	*52	*23	46	56	36
نيجيريا	5 257	*67	8 672	62	8 832	57	71*	81*	62*	72	78	65	75	79	71
رواندا	305	...	509	51	497	49	75*	...	...	77	77	77	77	76	78
ساو تومي وبرنسيبي	1	*65	2	45	2	35	94*	96*	92*	95	95	96	95	93	96
السنغال	840	*59	1 178	*57	1 307	54	38*	49*	28*	51*	58*	45*	57	60	53
سيشيل	...	...	...	...	...	...	99*	98*	99*	99*	99*	99*	...	...	...
سيراليون	...	...	479	63	412	64	...	...	...	56	66	46	67	76	59
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	...	...	322	39	211	35	...	...	...	97	96	98	98	97	99
سوازيلند	23	*51	19	39	17	35	84*	83*	84*	93	92	95	94	93	96
توغو	...	...	220	61	159	52	...	...	...	84	87	80	90	90	89
أوغندا	1 060	*62	820	57	693	52	70*	77*	63*	87	89	86	92	92	91
جمهورية تنزانيا المتحدة	831	*62	1 909	53	2 363	49	82*	86*	78*	78	79	76	77	76	77
زامبيا	527	*51	641	64	797	65	66*	67*	66*	75	82	68	74	82	66
زمبابوي	102	*62	36	26	23	14	95*	97*	94*	99	98	99	99	99	100

	المتوسط المرجح								
	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث
العالم						
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	83	88	79	89	92	86	92	93	91	169 935	63	130 584	61	98 887	55
البلدان المتقدمة	100	100	100	100	100	100	100	100	100	98	45	122	37	106	38
البلدان النامية	100	99	100	100	100	100	100	100	100	891	32	579	46	422	47
الدول العربية	80	85	74	87	90	84	91	92	89	168 946	63	129 882	61	98 359	55
أوروبا الوسطى والشرقية	74	83	65	87	91	84	91	93	90	11 908	67	8 650	63	6 044	59
آسيا الوسطى	98	99	98	99	99	98	99	99	99	1 034	72	729	66	581	62
شرق آسيا والمحيط الهادي	100	100	100	100	100	100	100	99	100	28	46	59	39	74	31
شرق آسيا	95	97	93	98	98	98	99	98	99	19 692	69	6 444	52	4 901	46
بلدان المحيط الهادي	95	97	93	98	99	98	99	99	99	19 319	69	5 987	53	4 406	47
أمريكا اللاتينية والكاريبي	92	93	90	91	91	92	91	90	93	373	59	457	47	495	40
بلدان الكاريبي	92	92	92	97	97	97	98	98	98	7 350	48	3 181	45	2 023	40
أمريكا اللاتينية	74	77	72	80	80	80	91	87	95	674	55	672	49	314	27
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	92	92	93	97	98	98	98	98	99	6 677	48	2 508	44	1 709	42
جنوب وغرب آسيا	100	99	100	100	100	100	100	100	100	628	24	297	44	149	47
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	60	72	48	79	86	73	88	90	85	94 346	63	66 115	63	41 205	59

لمحو الأمية، وأساليب تقييمه ومصادر بياناته وسنوات إعدادها، انظر **مقدمة** الجداول الإحصائية.

الجدول 3 ألف

الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة: الرعاية

البلد أو الأراضي	بقاء الطفل[1]		رفاهية الطفل[2]						
	معدل وفيات الرضع (‰) 2010–2005	معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (‰) 2010–2005	الرضع ذوو الوزن المنخفض عند الولادة (%) 2008–2003[3]	نسبة الأطفال دون الخامسة الذين يعانون من: التقزم متوسط وشديد 2008–2003[3]	السل 2008	الخناق والشهاق والكزاز 2008	شلل الأطفال 2008	الحصبة 2008	التهاب الكبد البائي 2008
					النسبة المئوية للأطفال البالغين من العمر سنة واحدة والمطعمين ضد:				
					اللقاحات المناظرة: السل 2008	الخناق والشهاق والكزاز[3] 2008	شلل الأطفال[3] 2008	الحصبة 2008	التهاب الكبد البائي[3] 2008
الدول العربية									
الجزائر	31	33	6	15	99	93	92	88	91
البحرين	10	13	8	10	...	97	97	99	97
جيبوتي	85	125	10	33	90	89	89	73	88
مصر	35	41	13	29	98	97	97	92	97
العراق	33	41	15	26	92	62	66	69	58
الأردن	19	22	13	12	95	97	98	95	97
الكويت	9	10	7	24	...	99	99	99	99
لبنان	22	26	6	11	...	74	74	53	74
الجماهيرية العربية الليبية	18	20	7	21	99	98	98	98	98
موريتانيا	73	120	34	24	89	74	73	65	74
المغرب	31	36	15	23	99	99	99	96	97
عمان	12	14	9	13	99	92	99	99	92
الأرض الفلسطينية المحتلة	18	20	7	10	99	96	97	96	96
قطر	8	10	10	8	96	94	97	92	94
المملكة العربية السعودية	19	22	11	9	98	98	98	97	98
السودان	69	111	31	38	83	86	85	79	86
الجمهورية العربية السورية	16	18	9	28	90	82	82	81	82
تونس	20	22	5	9	99	99	99	98	99
الإمارات العربية المتحدة	10	11	15	17	98	92	94	92	92
اليمن	59	79	32	58	60	69	67	62	69
أوروبا الوسطى والشرقية									
ألبانيا	16	18	7	26	99	99	99	98	99
بيلاروس	9	12	4	4	98	97	98	99	98
البوسنة والهرسك	13	15	5	10	96	91	92	84	88
بلغاريا	12	15	9	9	98	95	96	96	96
كرواتيا	6	8	5	1	99	96	96	96	97
الجمهورية التشيكية	4	5	7	3	99	99	99	97	99
إستونيا	8	10	4	...	98	95	95	95	94
المجر	7	8	9	...	99	99	99	99	...
لاتفيا	9	11	5	...	99	97	97	97	96
ليتوانيا	9	12	4	...	99	96	96	97	96
الجبل الأسود	9	10	4	7	98	95	95	89	93
بولندا	7	8	6	...	93	99	99	98	98
جمهورية مولدوفا	18	23	6	10	99	95	97	94	98
رومانيا	15	18	8	13	99	97	96	97	99
الاتحاد الروسي	12	16	6	13	98	98	98	99	98
صربيا	12	14	5	7	99	95	95	92	93
سلوفاكيا	7	8	7	...	98	99	99	99	99
سلوفينيا	4	5	...	...	...	97	97	96	98
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	15	17	6	11	94	95	96	98	97
تركيا	28	32	16	10	96	96	96	97	92
أوكرانيا	12	15	4	3	95	90	91	94	84
آسيا الوسطى									
أرمينيا	25	28	7	18	98	89	91	94	89
أذربيجان	43	53	10	25	81	70	73	66	46
جورجيا	35	36	5	13	95	92	90	96	89
كازاخستان	26	30	6	18	97	99	99	99	99
قيرغيزستان	37	46	5	18	99	95	95	99	97
منغوليا	42	44	6	28	98	96	95	97	96
طاجيكستان	60	78	10	33	89	86	87	86	86
تركمانستان	50	64	4	19	99	96	96	99	96
أوزبكستان	48	58	5	19	96	98	98	98	91
شرق آسيا والمحيط الهادي									
أستراليا	5	6	7	...	...	92	92	94	94
بروني دار السلام	6	7	10	...	96	99	99	97	99
كمبوديا	62	89	14	40	98	91	91	89	91

الجدول 3 ألف (تابع)

البلد أو الأراضي	بقاء الطفل[1]		رفاهية الطفل[2]							
	معدل وفيات الرضع (‰) 2010–2005	معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (‰) 2010–2005	الرضع ذوو الوزن المنخفض عند الولادة (%) 3 2008–2003	نسبة الأطفال دون الخامسة الذين يعانون من: التقزم متوسط وشديد 3 2008–2003	النسبة المئوية للأطفال البالغين من العمر سنة واحدة والمطعمين ضد: السل 2008	الخناق والشهاق والكزاز 2008	شلل الأطفال 2008	الحصبة 2008	التهاب الكبد البائي 2008
					اللقاحات المناظرة: السل 2008	الخناق والشهاق والكزاز[3] 2008		الحصبة 2008	التهاب الكبد البائي[3] 2008
الصين	23	29	4	15	97	97	99	94	95
جزر كوك	...	...	3	...	99	99	99	95	99
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	48	63	7	45	97	92	98	98	92
فيجي	20	24	10	...	99	99	99	94	99
إندونيسيا	27	32	9	37	89	77	77	83	78
اليابان	3	4	8	...	...	98	95	97	...
كيريباتي	...	...	5	...	83	82	74	72	83
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	50	65	11	48	68	61	60	52	61
ماكاو، الصين	5	6	...	...	...	...	...	...	...
ماليزيا	9	11	9	...	90	90	90	95	90
جزر مارشال	...	...	18	...	92	93	91	94	93
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	34	42	18	...	82	79	79	92	90
ميانمار	75	111	15	41	88	85	85	82	84
ناورو	...	...	27	24	99	99	99	99	99
نيوزيلندا	5	6	6	...	...	89	89	86	90
نيوي	...	...	0	...	99	99	99	99	99
بالاو	...	...	9	...	...	92	92	97	92
بابوا غينيا الجديدة	51	69	10	43	68	52	65	54	56
الفلبين	23	27	20	34	93	91	91	92	88
جمهورية كوريا	4	6	4	...	96	94	92	92	94
ساموا	22	27	4	...	99	46	78	45	38
سنغافورة	3	4	8	4	99	97	97	95	96
جزر سليمان	44	57	13	33	81	78	78	60	77
تايلاند	7	10	9	16	99	99	99	98	98
تيمور – ليشتي	67	92	12	54	85	79	79	73	79
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	22	26	3	...	99	99	99	99	98
توفالو	...	...	5	10	99	99	99	93	99
فانواتو	28	34	10	20	97	76	76	65	76
فيتنام	20	23	7	36	92	93	93	92	87
أمريكا اللاتينية والكاريبي									
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	5	...	...	99	99	99	99
الأرجنتين	13	16	7	8	99	96	94	99	92
آروبا	16	18	...	...	...	...	...	...	...
البهاما	9	13	11	...	...	93	93	90	90
بربادوس	10	11	14	...	...	93	93	92	93
بليز	17	21	7	22	98	94	94	96	94
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوليفيا	46	61	7	22	85	83	82	86	83
البرازيل	23	29	8	7	99	97	99	99	96
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	7	9	6	1	98	96	95	92	96
كولومبيا	19	26	6	15	93	92	92	92	92
كوستاريكا	10	11	7	6	90	90	89	91	89
كوبا	5	8	5	5	99	99	99	99	99
دومينيكا	...	...	10	...	98	96	95	99	96
الجمهورية الدومينيكية	30	33	11	10	92	77	84	79	88
إكوادور	21	26	10	23	99	75	72	66	75
السلفادور	22	26	7	19	94	94	94	95	94
غرينادا	13	15	9	...	...	99	99	99	99
غواتيمالا	30	39	12	54	99	85	85	96	85
غيانا	42	56	19	17	96	93	93	95	93
هايتي	62	85	25	30	75	53	52	58	...
هندوراس	28	39	10	29	99	93	93	95	93
جامايكا	23	28	12	4	92	87	87	88	89
المكسيك	17	20	8	16	99	98	98	96	98
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	13	14	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 3 ألف (تابع)

البلد أو الأراضي	بقاء الطفل[1]		رفاهية الطفل[2]						
	معدل وفيات الرضع (‰) 2010–2005	معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (‰) 2010–2005	الرضع ذوو الوزن المنخفض عند الولادة (%) 2008–2003[3]	نسبة الأطفال دون الخامسة الذين يعانون من: التقزم متوسط وشديد 2008–2003[3]	النسبة المئوية للأطفال البالغين من العمر سنة واحدة والمطعمين ضد: السل 2008	الخناق والشهاق والكزاز 2008	شلل الأطفال 2008	الحصبة 2008	التهاب الكبد البائي 2008
					اللقاحات المناظرة: السل 2008	الخناق والشهاق والكزاز[3] 2008	شلل الأطفال[3] 2008	الحصبة 2008	التهاب الكبد البائي[3] 2008
نيكاراغوا	21	26	8	19	99	96	96	99	96
بنما	18	24	10	22	99	82	82	85	83
باراغواي	32	38	9	18	76	76	76	77	76
بيرو	21	33	8	30	99	99	98	90	99
سانت كيتس ونيفيس	...	...	11	...	95	99	98	99	98
سانت لوسيا	13	16	11	...	99	96	96	99	96
سانت فنسنت وغرينادين	23	28	8	...	99	99	99	99	99
سورينام	22	31	13	11	...	84	85	86	84
ترينيداد وتوباغو	26	33	19	4	...	90	91	91	90
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	13	16	9	14	99	94	94	95	94
جمهورية فنزويلا البوليفارية	17	22	9	12	87	47	69	82	50
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية									
أندورا	...	...	...	...	...	99	99	98	91
النمسا	4	5	7	...	...	83	83	83	83
بلجيكا	4	5	8	...	...	99	99	93	98
كندا	5	6	6	...	...	94	90	94	14
قبرص	5	7	...	...	...	97	97	87	93
الدنمارك	4	6	5	...	...	75	75	89	...
فنلندا	3	4	4	97	...	99	97	97	...
فرنسا	4	5	7	84	...	98	98	87	29
ألمانيا	4	5	7	1	...	90	96	95	90
اليونان	4	4	8	...	91	99	99	99	95
آيسلندا	3	4	4	...	...	98	98	96	...
آيرلندا	4	6	6	94	...	93	93	89	...
إسرائيل	5	6	8	...	...	93	95	84	96
إيطاليا	4	5	6	...	...	96	96	91	96
لكسمبرغ	4	6	8	...	...	99	99	96	94
مالطة	6	7	6	...	...	72	72	78	59
موناكو	...	...	...	...	90	99	99	99	99
هولندا	4	6	...	...	...	97	96	96	...
النرويج	3	5	5	...	...	94	94	93	...
البرتغال	4	5	8	...	98	97	97	97	97
سان مارينو	...	...	...	...	...	87	87	73	87
إسبانيا	4	5	6	...	...	97	97	98	97
السويد	3	4	4	...	20	98	98	96	...
سويسرا	4	5	6	...	...	95	95	87	...
المملكة المتحدة	5	6	8	...	...	92	92	86	...
الولايات المتحدة	6	7	8	3	...	96	93	92	93
جنوب وغرب آسيا									
أفغانستان	157	235	...	59	85	85	85	75	85
بنغلاديش	45	57	22	43	98	95	95	89	95
بوتان	44	64	15	38	99	96	96	99	96
الهند	55	81	28	48	87	66	67	70	21
جمهورية إيران الإسلامية	29	34	7	5	99	99	99	98	99
الملديف	24	28	22	32	99	98	98	97	98
نيبال	42	54	21	49	87	82	82	79	82
باكستان	64	89	32	42	90	73	81	85	73
سري لانكا	16	20	18	17	99	98	98	98	98
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى									
أنغولا	117	205	12	29	87	81	75	79	83
بنين	85	121	15	43	88	67	64	61	67
بوتسوانا	36	54	10	29	99	96	96	94	93
بوركينا فاسو	80	157	16	36	92	79	79	75	79
بوروندي	98	166	11	53	99	92	89	84	92
الكاميرون	87	144	11	36	86	84	82	80	84
الرأس الأخضر	26	31	6	12	99	98	94	96	91
جمهورية أفريقيا الوسطى	105	180	13	43	74	54	47	62	...
تشاد	130	211	22	41	40	20	36	23	10

الجدول 3 ألف (تابع)

البلد أو الأراضي	بقاء الطفل[1]		رفاهية الطفل[2]							
	معدل وفيات الرضع (‰) 2005–2010	معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (‰) 2005–2010	الرضع ذوو الوزن المنخفض عند الولادة (%) 2003–2008[3]	نسبة الأطفال دون الخامسة الذين يعانون من: التقزم متوسط وشديد 2003–2008[3]	النسبة المئوية للأطفال البالغين من العمر سنة واحدة والمطعمين ضد: السل 2008	الخناق والشهاق والكزاز 2008	شلل الأطفال 2008	الحصبة 2008	التهاب الكبد البائي 2008
					اللقاحات المناظرة: السل 2008	الخناق والشهاق والكزاز[3] 2008		الحصبة 2008	التهاب الكبد البائي[3] 2008
جزر القمر	48	63	25	44	81	81	81	76	81
الكونغو	79	128	13	30	93	89	89	79	89
كوت ديفوار	87	123	17	40	91	74	58	63	74
جمهورية الكونغو الديمقراطية	117	198	12	46	74	69	68	67	69
غينيا الاستوائية	100	168	13	35	73	33	39	51	...
إريتريا	54	75	14	44	99	97	96	95	97
إثيوبيا	79	131	20	51	81	81	75	74	81
غابون	51	80	14	25	89	38	31	55	38
غامبيا	77	116	20	28	95	96	97	91	99
غانا	73	117	9	28	99	87	86	86	87
غينيا	98	148	12	40	84	66	71	64	71
غينيا بيساو	114	196	24	28	89	63	64	76	...
كينيا	64	104	10	35	95	85	85	90	85
ليسوتو	70	104	13	42	96	83	80	85	85
ليبيريا	95	140	14	39	80	64	72	64	64
مدغشقر	65	100	17	53	94	82	81	81	82
ملاوي	84	121	13	53	97	91	92	88	91
مالي	106	191	19	38	77	68	62	68	68
موريشيوس	15	17	14	10	96	99	99	98	99
موزمبيق	90	153	15	44	87	72	70	77	72
ناميبيا	35	52	16	29	88	83	83	73	...
النيجر	88	172	27	55	64	66	64	80	...
نيجيريا	109	187	14	41	69	54	61	62	41
رواندا	100	155	6	51	93	97	97	92	97
ساو تومي وبرنسيبي	72	95	8	29	99	99	99	93	99
السنغال	58	120	19	19	98	88	87	77	88
سيشل	...	...	...	...	99	99	99	99	99
سيراليون	104	148	24	36	82	60	50	60	60
الصومال	110	180	...	42	36	31	24	24	...
جنوب أفريقيا	49	72	15	27	81	67	65	62	67
سوازيلاند	66	102	9	29	99	95	95	95	95
توغو	71	98	12	27	92	89	88	77	24
أوغندا	74	122	14	38	90	64	59	68	68
جمهورية تنزانيا المتحدة	65	106	10	44	89	84	89	88	84
زامبيا	95	160	11	45	92	80	77	85	80
زمبابوي	58	94	11	36	76	62	66	66	62

	المتوسط المرجح		الوسيط							
العالم	47	71	9	26	96	93	93	92	92
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	25	31	6	18	98	95	96	97	94
البلدان المتقدمة	5	7	6	...	98	96	96	96	96
البلدان النامية	52	79	11	29	95	91	91	90	91
الدول العربية	38	50	10	19	98	94	97	92	93
أوروبا الوسطى والشرقية	16	19	6	9	98	96	96	97	97
آسيا الوسطى	43	52	6	19	97	95	95	97	91
شرق آسيا والمحيط الهادي	24	31	9	...	96	92	92	93	92
شرق آسيا	24	31	9	37	95	92	92	92	91
بلدان المحيط الهادي	23	31	8	...	99	92	92	94	93
أمريكا اللاتينية والكاريبي	22	28	9	16	98	93	93	95	93
بلدان الكاريبي	50	68	11	...	...	94	94	96	94
أمريكا اللاتينية	21	26	8	16	99	93	93	92	92
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	5	6	6	...	...	97	96	93	93
جنوب وغرب آسيا	57	82	22	42	98	95	95	89	95
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	90	149	14	38	89	81	79	77	82

1- المؤشرات بشأن بقاء الطفل الواردة في هذا الجدول مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، تنقيح عام 2008 (شعبة السكان في الأمم المتحدة 2009)، وتستند إلى المتغير المتوسط.
2- منظمة الأمم المتحدة للطفولة – اليونيسيف (2010) و قاعدة البيانات العالمية لمنظمة الصحة العالمية بشأن نمو الطفل وسوء التغذية.
3- الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوافرة عن الفترة المعنية.

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		2008		2008	1999	1999			
		2008	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث			المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
	الدول العربية											
1	الجزائر	5-5	36	49	138	49	3	0	3	3	3	1,01
2	البحرين	5-3	14	48	22	49	100	100	37	37	36	0,96
3	جيبوتي	5-4	0,2	60	1	47	89	100	0,4	0,3	0,5	1,50
4	مصر	5-4	328	48	z 580	z 47	z 30	54	10	10	10	0,95
5	العراق	5-4	68	48	...	...	...	0	5	5	5	1,00
6	الأردن	5-4	74	46	105	47	90	100	29	31	28	0,91
7	الكويت	5-4	57	49	71	49	42	24	78	78	79	1,02
8	لبنان	5-3	*143*	*48*	**153**	**49**	79	*78*	*61*	*62*	*60*	*0,97*
9	الجماهيرية العربية الليبية	5-4	10	*48*	y 22	y 48	y 17	0	5	*5*	*5*	*0,97*
10	موريتانيا	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
11	المغرب	5-4	805	34	669	42	95	100	62	82	43	0,52
12	عمان	5-4	...	...	40	53	30	...	...	...	...	
13	الأرض الفلسطينية المحتلة	5-4	77	48	84	48	100	100	39	40	39	0,96
14	قطر	5-3	8	48	22	49	91	100	25	25	25	0,98
15	المملكة العربية السعودية	5-3	...	...	182	*48*	51	...	...	...	...	
16	السودان	5-4	366	...	**632**	**50**	**23**	*90*	18	...	...	
17	الجمهورية العربية السورية	5-3	108	46	150	47	72	67	8	9	8	0,90
18	تونس	5-3	78	47	...	...	...	88	14	14	13	0,95
19	الإمارات العربية المتحدة	5-4	64	48	z 100	z 48	z 78	68	64	65	63	0,97
20	اليمن	5-3	12	45	...	...	...	37	...	0,7	0,6	0,86
	أوروبا الوسطى والشرقية											
21	ألبانيا	5-3	82	50	...	...	...	0	42	41	44	1,08
22	بيلاروس	5-3	263	*47	z 271	z 48	z 4	–	75	*77	*73	*0,95
23	البوسنة والهرسك	5-3	...	...	15	48	...	...	...	...	...	
24	بلغاريا	6-3	219	48	208	48	0,5	0,1	67	67	66	0,99
25	كرواتيا	6-3	81	48	z 91	z 48	z 11	5	40	40	40	0,98
26	الجمهورية التشيكية	5-3	312	50	293	48	1	2	90	87	93	1,07
27	إستونيا	6-3	55	48	49	49	3	0,7	87	88	87	0,99
28	المجر	6-3	376	48	324	48	6	3	79	80	79	0,98
29	لاتفيا	6-3	58	48	69	48	3	1	53	54	51	0,95
30	ليتوانيا	6-3	94	48	87	49	0,3	0,3	50	50	49	0,98
31	الجبل الأسود	6-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
32	بولندا	6-3	958	49	z 863	z 49	z 9	3	50	50	50	1,01
33	جمهورية مولدوفا[2,1]	6-3	103	48	107	48	0,1	...	48	49	48	0,96
34	رومانيا	6-3	625	49	650	49	2	0,6	62	61	63	1,02
35	الاتحاد الروسي	6-3	4 379	...	4 906	48	2	...	68	...	...	
36	صربيا[1]	6-3	175	46	178	49	0,3	...	*54*	*57*	*51*	*0,90*
37	سلوفاكيا	5-3	169	...	143	48	3	0,4	81	...	...	
38	سلوفينيا	5-3	59	46	45	48	2	1	74	78	71	0,91
39	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	6-3	33	49	z 37	z 49	z .	0	27	27	28	1,01
40	تركيا	5-3	261	47	702	48	10	6	6	7	6	0,93
41	أوكرانيا	5-3	1 103	48	1 137	48	2	0,04	50	50	49	0,98
	آسيا الوسطى											
42	أرمينيا	6-3	57	...	z 48	z 51	z 1	–	26	...	...	
43	أذربيجان[3,1]	5-3	88	46	89	47	0,4	–	18	19	17	0,89
44	جورجيا	5-3	74	48	79	*51*	–	0,1	35	35	34	0,98
45	كازاخستان	6-3	165	48	**375**	**48**	**5**	10	14	15	14	0,96
46	قيرغيزستان	6-3	48	43	67	49	1	1	10	11	9	0,80
47	منغوليا	6-3	74	54	100	51	4	4	26	24	28	1,19
48	طاجيكستان	6-3	56	42	61	45	.	.	8	9	7	0,76
49	تركمانستان	6-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
50	أوزبكستان	6-3	616	47	554	49	0,4	...	24	24	23	0,94
	شرق آسيا والمحيط الهادي											
51	أستراليا[4]	4-4	...	...	216	48	76	...	...	...	...	
52	بروني دار السلام	5-4	11	49	12	49	68	66	76	74	77	1,04
53	كمبوديا	5-3	*58*	*50*	119	51	33	*22*	*5*	*5*	*5*	*1,03*

الجدول 3 باء

	نسبة المستجدين في الصف الأول من التعليم الإبتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)			نسبة القيد الاجمالية في التعليم قبل الابتدائي وغيره من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)				نسبة القيد الصافية في التعليم قبل الابتدائي (%)				نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%)			
	العام الدراسي المنتهي في 2008			العام الدراسي المنتهي في 2008				العام الدراسي المنتهي في 2008				العام الدراسي المنتهي في 2008			
	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
الدول العربية															
1	[z]43	[z]19	[z]30	...	...	...	...	1,00	23	23	23	1,00	23	23	23
2	84	83	83	0,98	56	57	56	0,98	53	53	53	0,98	53	54	54
3	[z]8	[z]8	[z]8	0,91	3	3	3	0,87	2	2	2	0,91	3	3	3
4	...	...	...	[z]0.94	[z]16	[z]17	[z]16	[z]0.94	[z]15	[z]16	[z]15	[z]0.94	[z]16	[z]17	[z]16
5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
6	69	74	72	0,93	35	38	36	0,94	32	35	33	0,93	35	38	36
7	...	...	...	...	...	...	...	0,97	62	64	63	0,98	76	77	76
8	**96**	**95**	**96**	**0.98**	**76**	**77**	**77**	**0.99**	**74**	**74**	**74**	**0.98**	**76**	**77**	**77**
9	...	...	...	[y]0.97	[y]9	[y]9	[y]9	[y]0.96	[y]7	[y]8	[y]8	[y]0.97	[y]9	[y]9	[y]9
10	[z]100	[z]100	[z]100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
11	47	47	47	0,74	48	65	57	0,74	44	60	52	0,74	48	65	57
12	...	...	...	1,17	37	31	34	1,15	26	23	25	1,17	36	31	34
13	...	...	...	0,97	31	32	32	0,98	26	26	26	0,97	31	32	32
14	...	...	...	1,04	52	50	51	1,06	47	45	46	1,04	52	50	51
15	...	...	...	*0,94*	*10*	*11*	11	[z]0.93*,	[z]10.*,	[z]10.*,	[z]10.*,	*0,94*	*10*	*11*	11
16	...	...	**65**	**1.03**	**29**	**28**	**28**	...	...	...	...	**1.03**	**29**	**28**	**28**
17	...	...	...	0,93	9	10	10	0,93	9	10	9	0,93	9	10	10
18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
19	[z]81	[z]82	[z]82	[z]0.98	[z]87	[z]88	[z]87	[z]0.98	[z]61	[z]63	[z]62	[z]0.98	[z]87	[z]88	[z]87
20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية															
21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
22	...	...	...	[z]0.98	[z]119	[z]122	[z]120	[z]0.99	[z]89	[z]90	[z]90	[z]0.98	[z]101	[z]103	[z]102
23	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,96	12	13	12
24	...	...	...	0,99	80	81	81	0,99	76	78	77	0,99	80	81	81
25	...	...	...	[z]0.97	[z]50	[z]52	[z]51	[z]0.97	[z]50	[z]52	[z]51	[z]0.97	[z]50	[z]52	[z]51
26	...	...	...	0,97	110	113	111	...	...	...	...	0,97	110	113	111
27	...	...	...	...	...	...	...	1,01	91	90	90	1,00	95	95	95
28	...	...	...	0,99	87	88	87	0,99	86	87	86	0,99	87	88	87
29	...	...	...	0,98	88	90	89	0,99	86	87	87	0,98	88	90	89
30	...	...	...	0,99	72	72	72	1,00	71	72	71	0,99	72	72	72
31	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	...	...	...	[z]1.01	[z]61	[z]60	[z]60	[z]1.01	[z]59	[z]58	[z]59	[z]1.01	[z]61	[z]60	[z]60
33	...	...	...	0,98	72	73	73	0,99	71	72	71	0,98	72	73	73
34	...	...	...	1,01	74	73	73	1,01	72	72	72	1,01	74	73	73
35	...	...	...	0,99	89	91	90	1,00	73	73	73	0,99	89	91	90
36	...	...	...	...	...	...	...	1,00	50	50	50	0,99	58	59	59
37	...	...	...	0,97	93	95	94	...	...	...	...	0,97	93	95	94
38	...	...	...	0,97	81	84	83	0,98	80	82	81	0,97	81	84	83
39	...	...	...	[z]1.02	[z]39	[z]38	[z]38	[z]1.03	[z]37	[z]37	[z]37	[z]1.02	[z]39	[z]38	[z]38
40	...	...	...	...	...	...	...	0,95	17	18	18	0,95	17	18	18
41	...	...	64	0,97	96	100	98	...	...	...	...	0,97	96	100	98
آسيا الوسطى															
42	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	[z]1.23	[z]36	[z]30	[z]33
43	5	5	5	1,04	27	26	26	1,05	23	22	22	1,04	27	26	26
44	...	...	...	...	...	...	...	[z]1.21	[z]50	[z]41	[z]45	*1,26*	*70*	*56*	63
45	...	...	...	...	...	...	...	0,99	39	39	39	0,98	51	52	52
46	15	14	15	1,02	17	16	17	1,02	14	14	14	1,02	17	16	17
47	55	51	53	1,09	78	71	75	1,09	49	45	47	1,08	60	55	57
48	[z]1	[z]1	[z]1	...	...	...	...	0,87	6	7	7	0,86	8	10	9
49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	...	...	...	...	...	...	...	1,04	18	17	18	1,02	27	27	27
شرق آسيا والمحيط الهادي															
51	...	...	...	0,98	81	83	82	0,98	51	52	52	0,98	81	83	82
52	...	...	...	1,04	91	88	89	1,04	66	63	65	1,04	85	81	83
53	21	19	20	1,07	13	13	13	1,07	13	12	12	1,07	13	13	13

الجدول 3 باء (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية 2008	القيد في التعليم قبل الابتدائي العام الدراسي المنتهي في 1999 المجموع (بالآلاف)	1999 % للإناث	2008 المجموع (بالآلاف)	2008 % للإناث	القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في 1999	2008	نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) العام الدراسي المنتهي في 1999 المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
54	الصين	6-4	24 030	46	23 488	45	...	37	36	36	36	1,00
55	جزر كوك[1]	4-4	0,4	47	[z]0.5	[z]46	25	[z]29	86	87	85	0,98
56	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	5-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
57	فيجي	5-3	9	49	[y]9	[y]49	...	[y]100	16	16	16	1,02
58	إندونيسيا	6-5	*1 981*	*49*	3 584	50	*99*	99	*24*	*24*	*24*	*1,01*
59	اليابان	5-3	2 962	49	3 032	...	65	68	83	*82*	*84*	*1,02*
60	كيريباتي	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
61	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	5-3	37	52	70	50	18	29	8	7	8	1,11
62	ماكاو، الصين[5]	5-3	17	47	**9**	**48**	94	**97**	...	...	...	
63	ماليزيا	5-4	572	50	[z]654	[z]50	49	[z]43	54	53	55	1,04
64	جزر مارشال[1]	5-4	2	50	[z]1	[z]48	19	...	*59*	*57*	*60*	*1,04*
65	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	5-3	3	...	...	...	...	...	37	...	...	
66	ميانمار	4-3	41	...	112	50	90	58	2	...	...	
67	ناورو	5-3	...	...	0,7	50	...	[z].	...	...	...	
68	نيوزيلندا	4-3	101	49	106	49	...	98	85	85	85	1,00
69	نيوي[1]	4-4	0,1	44	...	...	.	...	154	159	147	0,93
70	بالاو[1]	5-3	0,7	54	...	...	24	...	63	56	69	1,23
71	بابوا غينيا الجديدة	6-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
72	الفلبين	5-5	593	50	1 002	49	47	41	30	29	31	1,05
73	جمهورية كوريا	5-5	536	47	539	48	75	78	76	78	75	0,96
74	ساموا	4-3	*5*	*53*	**4**	**51**	*100*	**100**	*53*	*48*	*58*	*1,21*
75	سنغافورة	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
76	جزر سليمان	5-3	*13*	*48*	...	...	...	...	*35*	*35*	*35*	*1,02*
77	تايلاند	5-3	2 745	49	**2 660**	**49**	19	**20**	87	87	87	1,00
78	تيمور - ليشتي	5-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
79	توكيلاو	4-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
80	تونغا	4-3	2	53	...	...	...	...	29	26	32	1,24
81	توفالو[1]	5-3	...	...	[y]0.7	[y]52	...	...	...	...	...	
82	فانواتو	5-3	...	...	[y]1	[y]47	...	[y]94	...	...	...	
83	فيتنام[5]	5-3	2 179	48	3 196	49	49	56	40	41	39	0,94
	أمريكا اللاتينية والكاريبي											
84	أنغيلا[6]	4-3	0,5	52	0,5	51	100	100	...	...	...	
85	أنتيغوا وبربودا[1]	4-3	...	...	2	49	...	100	...	...	...	
86	الأرجنتين	5-3	1 191	50	[z]1 374	[z]50	28	[z]31	57	56	58	1,02
87	آروبا	5-4	3	49	3	49	83	73	97	99	95	0,96
88	البهاما	4-3	1	51	...	...	...	...	12	11	12	1,09
89	بربادوس[5]	4-3	6	49	*6	*50	...	*15	...	...	...	
90	بليز	4-3	4	50	6	50	...	82	26	25	26	1,02
91	برمودا	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
92	بوليفيا	5-4	208	49	[z]238	[z]49	...	[z]10	45	44	45	1,01
93	البرازيل	6-4	5 733	49	6 785	49	28	26	58	58	58	1,00
94	جزر فيرجين البريطانية[1]	4-3	0,5	53	[y]0.7	[y]52	100	[y]100	62	57	66	1,16
95	جزر كايمان[1,6]	4-3	0,5	48	1	54	88	97	...	...	...	
96	شيلي	5-3	450	49	[z]407	[z]50	45	[z]56	77	77	76	0,99
97	كولومبيا[7]	5-3	1 034	50	1 312	49	45	34	39	38	39	1,02
98	كوستاريكا	5-4	70	49	108	49	10	13	84	84	85	1,01
99	كوبا	5-3	484	50	**408**	**48**	.	.	109	107	111	1,04
100	دومينيكا[1]	4-3	3	52	2	49	100	100	80	76	85	1,11
101	الجمهورية الدومينيكية	5-3	195	49	222	49	45	51	31	31	31	1,01
102	إكوادور	5-5	181	50	*291*	*49*	39	[z]39	64	63	66	1,04
103	السلفادور	6-4	194	49	224	50	*22*	18	41	41	42	1,03
104	غرينادا	4-3	4	50	4	50	...	58	84	83	85	1,02
105	غواتيمالا	6-3	308	49	478	50	22	19	46	46	45	0,97
106	غيانا	5-4	37	49	27	49	1	3	121	122	120	0,99
107	هاييتي	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
108	هندوراس	5-3	...	...	227	50	...	13	...	...	...	
109	جامايكا	5-3	138	51	134	50	88	90	80	77	83	1,08
110	المكسيك	5-4	3 361	50	4 757	49	9	15	74	73	75	1,02
111	مونتسيرات[1,5]	4-3	0,1	52	[z]0.1	[z]47	.	[z]_	...	...	...	
112	جزر الأنتيل الهولندية	5-4	7	50	...	...	75	...	111	110	113	1,02
113	نيكاراغوا	5-3	161	50	221	49	17	15	28	27	28	1,04

الجدول 3 باء

	نسبة المستجدين في الصف الأول من التعليم الإبتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)			نسبة القيد الاجمالية في التعليم قبل الابتدائي وغيره من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)				نسبة القيد الصافية في التعليم قبل الابتدائي (%)				نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%)			
	العام الدراسي المنتهي في 2008			العام الدراسي المنتهي في 2008				العام الدراسي المنتهي في 2008				العام الدراسي المنتهي في 2008			
	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	
54	...	...	[z]85	0,99	44	44	44	...	...	...	...	0,99	44	44	44
55	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	...	...	...	[y]1.01	[y]16	[y]16	[y]16	[y]1.01	[y]15	[y]15	[y]15	[y]1.01	[y]16	[y]16	[y]16
58	47	46	47	1,04	44	42	43	1,05	32	30	31	1,04	44	42	43
59	...	...	...	...	...	...	106	...	...	...	89	...	...	...	89
60	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
61	15	14	15	1,06	15	15	15	1,06	14	13	14	1,06	15	15	15
62	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
63	...	...	...	[z]1.08	[z]63	[z]58	[z]61	[z]1.08	[z]63	[z]58	[z]61	[z]1.08	[z]63	[z]58	[z]61
64	...	...	...	[z]1.00	[z]45	[z]45	[z]45	...	...	...	...	[z]1.00	[z]45	[z]45	[z]45
65	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66	15	11	13	...	...	...	...	1,02	6	6	6	1,02	6	6	6
67	...	...	...	...	...	...	...	[z] *0.99*	[z] *57*	[z] *58*	[z] *57*	*1,02*	*93*	*91*	*92*
68	...	...	...	1,03	96	93	94	1,03	95	92	93	1,03	96	93	94
69	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
72	70	69	70	1,02	49	48	49	0,96	38	39	39	1,02	49	48	49
73	...	...	...	0,99	111	112	111	0,98	51	51	51	0,99	111	112	111
74	...	...	...	**1.13**	**48**	**43**	**45**	...	...	...	...	**1.13**	**48**	**43**	**45**
75	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	...	...	...	**1.01**	**93**	**92**	**92**	1.01	80	80	80	**1.01**	**93**	**92**	**92**
78	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	...	...	...	...	...	...	...	[y]1.19	[y]100	[y]84	[y]92	[y]1.18	[y]116	[y]98	[y]107
82	[z]57	[z]63	[z]60	[y]0.95	[y]7	[y]7	[y]7	[y]0.98	[y]5	[y]5	[y]5	[y]0.95	[y]7	[y]7	[y]7
83	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	أمريكا اللاتينية والكاريبي														
84	100	100	100	*0,92*	*91*	*99*	*95*	*0,92*	*91*	*99*	*95*	*0,92*	*91*	*99*	*95*
85	...	...	...	1,00	112	112	112	1,01	66	66	66	1,01	72	71	72
86	...	...	...	[z]1.02	[z]69	[z]68	[z]69	[z]1.02	[z]69	[z]68	[z]68	[z]1.02	[z]69	[z]68	[z]69
87	...	...	...	1,01	104	103	104	1,02	100	98	99	1,01	104	103	104
88	57	55	56	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
89	*100	*100	*100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
90	...	...	...	1,04	41	39	40	1,04	39	37	38	1,04	41	39	40
91	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
92	[y]66	[y]66	[y]66	[z]1.00	[z]49	[z]49	[z]49	[z]1.01	[z]40	[z]40	[z]40	[z]1.00	[z]49	[z]49	[z]49
93	...	...	...	0,99	65	65	65	1,00	50	50	50	0,99	65	65	65
94	...	...	[y]99	[y]1.11	[y]175	[y]158	[y]166	[y]1.10	[y]88	[y]80	[y]84	[y]1.11	[y]97	[y]88	[y]93
95	95	94	95	...	...	...	162	1,05	95	91	93	1,00	103	103	103
96	...	...	...	[z]1.04	[z]57	[z]55	[z]56	[z]1.05	[z]54	[z]52	[z]53	[z]1.04	[z]57	[z]55	[z]56
97	...	...	...	1,00	60	61	60	1,01	44	43	44	0,99	49	50	49
98	82	81	82	1,00	72	73	73	...	...	...	...	0,99	69	69	69
99	**100**	**100**	**100**	...	...	...	...	**1.00**	**97**	**97**	**96.7**	**1.00**	**105**	**105**	**105**
100	82	81	82	0,96	75	79	77	...	...	...	...	0,96	75	79	77
101	55	54	55	1,00	35	35	35	1,02	31	30	31	1,00	35	35	35
102	[z]65	[z]63	[z]64	...	...	...	...	...	...	...	*48*	*1,01*	*102*	*101*	*101*
103	84	66	74	1,03	61	59	60	1,04	52	50	51	1,03	61	59	60
104	100	100	100	1,04	105	101	103	1,04	97	93	95	1,04	105	101	103
105	...	...	...	1,01	30	29	29	1,01	28	28	28	1,01	30	29	29
106	[z]100	[z]100	[z]100	1,00	85	85	85	1,00	71	71	71	1,00	85	85	85
107	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	...	...	...	1,03	51	50	50	1,03	27	27	27	1,03	41	40	40
109	...	...	...	1,03	88	85	86	1,04	82	79	81	1,03	88	85	86
110	...	...	...	1,01	115	113	114	1,01	97	96	97	1,01	115	113	114
111	[z]100	[z]100	[z]100	0,80	81	102	91	0,76	63	83	73	0,80	81	102	91
112	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
113	46	45	45	...	...	...	...	1,01	56	55	56	1,01	56	55	56

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		2008		2008	1999	1999			
		2008	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث			المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
114	بنما	5-4	49	49	95	49	16	23	39	39	40	1,01
115	باراغواي	5-3	123	50	z 152	z 49	z 30	29	29	29	30	1,03
116	بيرو	5-3	1 017	50	1 276	49	24	15	56	56	57	1,02
117	سانت كيتس ونيفيس[5]	4-3	...	...	2	50	64	...	...	...	...	
118	سانت لوسيا	4-3	*4*	*50*	4	50	100	...	*65*	*64*	*65*	*1,02*
119	سانت فنسنت وغرينادين	4-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
120	سورينام	5-4	...	...	17	50	44	...	...	...	...	
121	ترينيداد وتوباغو	4-3	*23*	*50*	*30	*49	*90	*100*	*58*	*58*	*59*	*1,01*
122	جزر تركس وكايكوس[6]	5-4	0,8	54	...	...	...	47	...	...	...	
123	أوروغواي	5-3	100	49	z 122	z 49	z 33	...	60	59	60	1,02
124	جمهورية فنزويلا البوليفارية	5-3	738	50	1 184	49	18	20	45	44	45	1,03
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية											
125	أندورا[1]	5-3	...	...	3	48	2	...	...	...	...	
126	النمسا	5-3	225	49	225	49	28	25	82	83	82	0,99
127	بلجيكا	5-3	399	49	417	49	53	56	110	112	111	0,99
128	كندا	5-4	512	49	y 486	y 49	y 6	8	64	64	64	0,99
129	قبرص[1]	5-3	19	49	20	48	52	54	60	59	60	1,02
130	الدنمارك	6-3	251	49	z 252	z 49	...	...	90	90	90	1,00
131	فنلندا	6-3	125	49	147	49	9	10	48	49	48	0,99
132	فرنسا[8]	5-3	2 393	49	2 570	49	13	13	111	111	111	1,00
133	ألمانيا	5-3	2 333	48	2 410	48	64	54	93	95	94	0,98
134	اليونان	5-4	143	49	z 143	z 49	z 3	3	68	67	68	1,01
135	آيسلندا	5-3	12	48	12	49	11	6	87	88	88	0,99
136	آيرلندا	3-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
137	إسرائيل	5-3	355	48	397	49	7	7	105	106	105	0,98
138	إيطاليا	5-3	1 578	48	z 1 653	z 48	z 32	30	96	97	97	0,98
139	لكسمبرغ	5-3	12	49	15	48	8	5	73	73	73	1,00
140	مالطة	4-3	10	48	z 8	z 49	z 33	37	102	103	103	0,99
141	موناكو[1,6]	5-3	0,9	52	**0,9**	**49**	**20**	26	...	...	...	
142	هولندا	5-4	390	49	398	49	...	69	98	99	98	0,99
143	النرويج	5-3	139	50	166	49	45	40	75	73	77	1,06
144	البرتغال	5-3	220	49	z 264	z 49	z 48	52	70	70	70	0,99
145	سان مارينو[6]	5-3	...	...	1	46	.	...	...	...	...	
146	إسبانيا	5-3	1 131	49	1 645	49	36	32	100	100	100	1,00
147	السويد	6-3	360	49	373	49	15	10	76	76	76	1,01
148	سويسرا	6-5	158	48	152	49	10	6	92	93	92	0,99
149	المملكة المتحدة[9]	4-3	1 155	49	1 108	49	29	6	77	77	77	1,00
150	الولايات المتحدة	5-3	7 183	48	7 191	49	35	34	57	59	58	0,97
	جنوب وغرب آسيا											
151	أفغانستان	6-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
152	بنغلاديش	5-3	1 825	50	...	...	...	...	18	17	18	1,03
153	بوتان	5-4	0,3	48	0,3	51	100	100	0,9	1,0	0,9	0,93
154	الهند	5-3	13 869	48	z 35 440	z 49	...	...	19	18	18	1,02
155	جمهورية إيران الإسلامية	5-5	220	50	560	48	z 8	...	16	15	15	1,04
156	الملديف	5-3	12	48	16	50	92	...	54	55	55	0,97
157	نيبال[5]	4-3	*216	*42	**881**	**47**	63	...	*9	*12	*10	*0,77
158	باكستان	4-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
159	سري لانكا	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى											
160	أنغولا	5-3	*389*	*40*	716	44	0,7	...	*21*	*32*	*27*	*0,65*
161	بنين	5-4	18	48	68	49	32	20	4	5	4	0,97
162	بوتسوانا	5-3	...	...	y 21	y 51	y 81	...	...	...	...	
163	بوركينا فاسو	6-4	20	50	**42**	**49**	**71**	34	2	2	2	1,03
164	بوروندي	6-4	5	50	z 16	z *52*	z 46	49	0,8	0,8	0,8	1,01
165	الكاميرون	5-4	104	48	264	50	66	57	11	11	11	0,95
166	الرأس الأخضر	5-3	...	...	22	50	z –	...	...	...	...	
167	جمهورية أفريقيا الوسطى	5-3	...	...	**17**	**51**	**54**	...	...	...	...	
168	تشاد	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
169	جزر القمر	5-3	1	51	14	48	100	100	3	3	3	1,07

الجدول 3 باء

	نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%)				نسبة القيد الصافية في التعليم قبل الابتدائي (%)				نسبة القيد الاجمالية في التعليم قبل الابتدائي وغيره من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)				نسبة المستجدين في الصف الأول من التعليم الإبتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)		
	العام الدراسي المنتهي في 2008				العام الدراسي المنتهي في 2008				العام الدراسي المنتهي في 2008				العام الدراسي المنتهي في 2008		
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث
114	69	69	69	1,01	61	61	61	1,00	69	69	69	1,01	77	77	78
115	z35	z35	z35	z1.01	z31	z31	z32	z1.02	z35	z35	z35	z1.01	z84	z83	z85
116	72	72	72	1,01	69	69	70	1,01	72	72	72	1,01	63	63	63
117	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	100	100
118	68	68	68	1,00	51	51	51	1,00	68	68	68	1,00	z49	z49	z50
119	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
120	81	81	81	1,00	80	80	80	0,99	81	81	81	1,00	100	100	100
121	*82	*82	*81	*1,00	*66	*66	*66	*1,00	*82	*82	*81	*1,00	79	78	80
122	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	z81	z80	z81	z1.01	z72	z72	z73	z1.01	z81	z80	z81	z1.01	y96	y96	y96
124	69	69	69	1,01	65	65	65	1,01	84	84	85	1,01	75	74	76
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية														
125	98	98	99	1,00	84	84	83	0,99	98	98	99	1,00	z100	z100	z100
126	95	95	95	0,99	...	...	...	...	95	95	95	0,99	...	...	...
127	122	122	121	0,99	100	100	100	1,00	122	122	121	0,99	...	...	...
128	y70	y71	y70	y1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
129	83	83	82	0,98	73	73	73	0,99	83	83	82	0,98	...	...	...
130	z96	z96	z96	z1.00	z92	z91	z93	z1.03	...	...	...	...	...	...	...
131	65	66	65	0,99	65	65	65	1,00	65	66	65	0,99	...	...	...
132	110	111	110	0,99	100	100	100	1,00	110	111	110	0,99	...	...	...
133	109	110	108	0,99	...	...	...	...	109	110	108	0,99	...	...	...
134	z69	z68	z69	z1.02	z68	z67	z69	z1.02	z69	z68	z69	z1.02	...	...	...
135	98	98	98	1,01	98	98	98	1,01	98	98	98	1,01	...	...	...
136	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
137	97	97	97	1,01	92	91	93	1,02	97	97	97	1,01	...	...	...
138	z101	z102	z100	z0.98	z96	z97	z95	z0.98	z101	z102	z100	z0.98	...	...	...
139	88	89	87	0,98	86	87	85	0,98	88	89	87	0,98	...	...	...
140	z101	z100	z102	z1.02	z86	z85	z86	z1.01	z101	z100	z102	z1.02	...	...	...
141	**112**	**116**	**107**	**0.92**	...	...	...	...	**112**	**116**	**107**	**0.92**	...	...	...
142	100	100	100	1,00	100	100	100	1,00	100	100	100	1,00	...	...	...
143	95	94	95	1,01	94	94	95	1,01	95	94	95	1,01	...	...	...
144	z80	z80	z81	z1.01	z79	z78	z80	z1.02	z80	z80	z81	z1.01	...	...	...
145	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	126	125	126	1,00	99	99	100	1,01	126	125	126	1,00	...	...	...
147	102	102	101	1,00	100	100	100	1,00	102	102	101	1,00	...	...	...
148	102	102	102	1,00	75	75	74	0,99	102	102	102	1,00	...	...	...
149	81	80	81	1,02	75	75	76	1,02	81	80	81	1,02	...	...	...
150	58	58	58	0,99	53	53	54	1,02	58	58	58	0,99	...	...	...
	جنوب وغرب آسيا														
151	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	1	1	1	1,09	...	...	...	...	1	1	1	1,09	...	...	...
154	z47	z47	z48	z1.03	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	52	53	51	0,96	...	...	...	...	52	53	51	0,96	...	...	...
156	101	101	102	1,01	84	84	84	1,01	101	101	102	1,01	99	99	99
157	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	35	36	34
158	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
159	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى														
160	40	45	35	0,79	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
161	13	13	13	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162	y16	y16	y17	y1.04	y13	y12	y13	y1.05	y17	y17	y18	y1.04	...	...	...
163	**3**	**3**	**3**	**1.01**	**2**	**2**	**2**	**1.00**	**3**	**3**	**3**	**1.01**	z5	z5	z5
164	z3	z3	z3	*z 1.09*	...	...	...	...	*z 3*	*z 3*	*z 3*	*z 1.09*	y1	y1	y1
165	25	25	25	1,02	18	17	18	1,02	25	25	25	1,02	...	...	...
166	60	60	60	1,01	57	56	57	1,01	60	60	60	1,01	87	85	88
167	**5**	**4**	**5**	**1.02**	**4**	**4**	**4**	**1.01**	**5**	**4**	**5**	**1.02**	...	...	...
168	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
169	27	27	26	0,96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

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		2008		1999	2008	1999			
		2008	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث			المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
170	الكونغو	5-3	6	61	38	50	85	80	2	2	3	1,61
171	كوت ديفوار	5-3	36	49	53	49	46	37	2	2	2	0,96
172	جمهورية الكونغو الديمقراطية	5-3	...	...	201	51	...	62	...	...	...	
173	غينيا الاستوائية	6-3	17	51	z 40	z 57	37	...	26	25	26	1,04
174	إريتريا	6-5	12	47	36	49	97	48	5	6	5	0,89
175	إثيوبيا	6-4	90	49	263	49	100	96	1	1	1	0,97
176	غابون	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
177	غامبيا	6-3	29	47	z 42	z 50	...	z 100	19	20	18	0,90
178	غانا	5-3	*667*	*49*	1 263	50	*33*	19	*40*	*40*	*41*	*1,02*
179	غينيا	6-4	...	...	*99	*50	...	*82	...	...	...	
180	غينيا بيساو	6-4	*4*	*51*	...	...	*62*	...	*4*	*4*	*4*	*1,06*
181	كينيا	5-3	1 188	50	1 720	49	10	35	42	42	42	1,00
182	ليسوتو	5-3	*33*	*52*	...	...	*100*	...	*21*	*20*	*22*	*1,08*
183	ليبيريا	5-3	112	42	285	49	39	24	47	54	40	0,74
184	مدغشقر	5-3	*50*	*51*	160	51	...	94	*3*	*3*	*3*	*1,02*
185	ملاوي	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
186	مالي	6-3	21	51	**62**	**51**	...	**72**	2	2	2	1,07
187	موريشيوس	4-3	42	50	**36**	**50**	85	**82**	94	93	94	1,02
188	موزمبيق	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
189	ناميبيا	6-5	35	53	y 33	y 50	100	...	34	31	36	1,14
190	النيجر	6-4	12	50	**48**	**47**	33	**27**	1	1	1	1,04
191	نيجيريا	5-3	...	...	z 2 135	z 49	...	z 29	...	...	...	
192	رواندا	6-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
193	ساو تومي وبرنسيبي	6-3	4	52	**7**	**52**	–	**4**	25	24	26	1,12
194	السنغال	6-4	24	50	115	53	68	50	3	3	3	1,00
195	سيشل[1]	5-4	3	49	3	49	5	8	109	107	111	1,04
196	سيراليون	5-3	...	...	z 25	z 52	...	z 50	...	...	...	
197	الصومال	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
198	جنوب أفريقيا	6-6	207	50	z 522	z 50	26	z 6	21	21	21	1,01
199	سوازيلاند	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
200	توغو	5-3	11	50	**41**	**51**	53	**47**	2	2	2	0,99
201	أوغندا	5-4	...	...	417	51	...	100	...	...	...	
202	جمهورية تنزانيا المتحدة	6-5	...	...	896	50	...	10	...	...	...	
203	زامبيا	6-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
204	زمبابوي	5-3	*439*	*51*	...	...	...	...	*41*	*40*	*42*	*1,03*

			المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	الوسيط		المتوسط المرجح			
I	العالم	...	112 770	48	148 113	48	29	32	33	33	32	0,97
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	7 118	47	7 819	48	0,02	1	46	47	44	0,95
III	البلدان المتقدمة	...	25 420	49	26 215	49	6	10	73	73	73	0,99
IV	البلدان النامية	...	80 232	47	114 079	48	47	48	27	28	27	0,96
V	الدول العربية	...	2 407	42	3 158	47	78	75	15	17	13	0,77
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	...	9 434	48	10 252	48	0,7	1,9	50	51	49	0,96
VII	آسيا الوسطى	...	1 344	48	1 494	49	0,1	0,8	20	21	20	0,96
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	...	36 501	47	39 147	47	49	63	38	38	38	1,00
IX	شرق آسيا	...	36 059	47	38 681	47	57	56	38	38	38	1,00
X	بلدان المحيط الهادي	...	442	49	466	48	...	...	65	65	66	1,02
XI	أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	16 247	49	20 654	49	29	33	56	55	56	1,01
XII	بلدان الكاريبي	...	543	49	740	49	88	86	53	52	53	1,01
XIII	أمريكا اللاتينية	...	15 704	49	19 915	49	23	21	56	55	56	1,01
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	19 164	48	20 153	49	25	24	75	76	75	0,98
XV	جنوب وغرب آسيا	...	21 394	46	42 353	48	...	...	21	22	20	0,93
XVI	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	6 279	49	10 902	49	49	49	12	12	11	0,96

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2010).

1- استخدمت البيانات الوطنية عن السكان لحساب معدلات القيد.

2- البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة ترانسنستريا.

3- البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة نغورنو-كاراباخ.

4- شهدت ولاية كوينزلاند تحول برنامج دراسي من برنامج تجريبي بنصف دوام إلى برنامج ثابت بدوام كامل وبذلك أعيد تصنيفه ليصبح برنامجا للتعليم الابتدائي بعد أن كان برنامجا للتعليم قبل الابتدائي. وهذا يفسر انخفاض نسبة القيد في التعليم قبل الابتدائي على المستوى الوطني بمقدار 19% خلال الفترة بين عامي 2006 و2008.

5- لم يمكن حساب معدلات القيد نتيجة لعدم اتساق البيانات السكانية.

6- لم يمكن حساب معدلات القيد نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

الجدول 3 باء

	نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) العام الدراسي المنتهي في 2008				نسبة القيد الصافية في التعليم قبل الابتدائي (%) العام الدراسي المنتهي في 2008				نسبة القيد الاجمالية في التعليم قبل الابتدائي وغيره من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%) العام الدراسي المنتهي في 2008				نسبة المستجدين في الصف الأول من التعليم الإبتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%) العام الدراسي المنتهي في 2008		
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث
170	12	12	13	1,02	12	12	13	1,02	12	12	13	1,02	...	...	...
171	3	3	3	0,98	...	...	...	...	3	3	3	0,98	...	...	...
172	3	3	3	1,05	...	...	...	...	3	3	3	1,05	...	...	...
173	z54	z47	z62	z1.33	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
174	13	14	13	0,96	9	9	9	0,96	9	9	9	...	50	48	52
175	4	4	4	0,96	3	3	3	0,97	4	4	4	0,96	6	6	6
176	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
177	z22	z22	z22	z1.01	z19	z19	z20	z1.04	...	...	...	...	...	...	...
178	68	67	69	1,04	49	48	50	1,05	78	76	79	1,03	...	...	...
179	*11	*11	*12	*1,03	*9	*9	*9	*1,03	*11	*11	*12	*1,03	20	19	21
180	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
181	48	49	46	0,96	26	26	26	0,99	48	49	46	0,96	...	...	...
182	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
183	84	86	83	0,96	20	21	20	0,96	84	86	83	0,96	...	...	...
184	9	9	9	1,03	9	9	9	1,03	...	...	...	...	...	...	...
185	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
186	**4**	**4**	**4**	**1.05**	**4**	**4**	**4**	**1.05**	**4**	**4**	**4**	**1.05**	**15**	**15**	**16**
187	**98**	**97**	**99**	**1.02**	**92**	**89**	**91**	**1.03**	**98**	**97**	**99**	**1.02**	**92**	**92**	**92**
188	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
189	y31	y31	y32	y1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
190	**3**	**3**	**3**	**0.94**	**2**	**2**	**2**	**0.92**	**4**	**4**	**4**	**1.05**	**13**	**12**	**14**
191	z16	z16	z16	z0.99	...	...	...	...	z16	z16	z16	z0.99	...	...	...
192	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
193	**39**	**39**	**40**	**1.08**	**37**	**36**	**39**	**1.09**	z42	z42	z42	...	z43	z42	z43
194	11	10	11	1,13	7	7	8	1,12	...	...	...	...	...	...	...
195	100	101	99	0,99	87	85	88	1,03	100	101	99	0,99	...	...	...
196	z5	z5	z5	z1.06	z4	z4	z4	z1.07	...	...	...	...	...	...	...
197	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	z51	z51	z51	z1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
199	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
200	**7**	**7**	**8**	**1.04**	**7**	**7**	**8**	**1.04**	**7**	**7**	**8**	**1.04**	...	...	...
201	19	18	19	1,05	10	10	10	1,04	19	18	19	1,05	...	...	...
202	34	34	35	1,02	34	34	35	1,02	34	34	35	1,02	...	...	...
203	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	z17	z16	z17
204	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	المتوسط المرجح				الوسيط				المتوسط المرجح				الوسيط		
I	44	44	43	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
II	65	65	64	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
III	79	79	79	1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IV	39	39	38	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
V	19	19	18	0.92	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VI	66	67	66	0.98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VII	29	29	29	1.02	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VIII	48	48	49	1.01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IX	48	48	48	1.01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
X	67	67	66	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XI	68	68	69	1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	82	81	82
XII	70	70	71	1.01	...	...	...	...	...	...	...	...	100	100	100
XIII	68	68	69	1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	77	70	75
XIV	80	80	80	1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XV	42	42	42	1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XVI	17	17	17	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

7- تضمن القيد في العام الدراسي المنتهي في 2008 بيانات عن البرنامج الشامل للرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة. وقد شمل هذا البرنامج نحو 000 220 طفل بعمر 3 و4 سنوات مما يفسر الزيادة الحاصلة في نسبة القيد في التعليم قبل الابتدائي البالغة 21% في الفترة بين العامين 2007 و2008.

8- تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية في ما وراء البحار.

9- الإنخفاض في القيد منذ عام 1999 ناجم أساساً عن إعادة تصنيف البرامج. فقد تقرر اعتباراً من 2004 أن يُدرج الأطفال المصنفون في فئة "المنتقلين من سن الرابعة إلى سن الخامسة" (أطفال تتجاوز أعمارهم 4,5 سنة ولا تبلغ 5 سنوات) في قيد التعليم الابتدائي بدلاً من قيد التعليم ما قبل الابتدائي حتى ولو بدأوا العام الدراسي في التعليم ما قبل الابتدائي. فهؤلاء الأطفال يبدأون اعتيادياً (وليس دائماً) الصف الأول من التعليم الابتدائي في الفصل الثاني أو الثالث من العام الدراسي.

البيانات الواردة بالخط المائل هي تقديرات لمعهد اليونسكو للإحصاء.
البيانات المدرجة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2009.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2007.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2006.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

الجدول 4
الانتفاع بالتعليم الابتدائي

البلد أو الأراضي	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	السن الرسمي للالتحاق بالتعليم الابتدائي	التلاميذ المستجدون (بالآلاف) العام الدراسي المنتهي في		النسبة الإجمالية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%) العام الدراسي المنتهي في							
			1999	2008	1999				2008			
					المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
الدول العربية												
الجزائر[1]	6-16	6	745	601	101	102	100	0.98	103	104	102	0.98
البحرين	6-14	6	13	14	105	103	107	1.05	107	108	105	0.97
جيبوتي	6-15	6	6	13	29	33	25	0.74	63	65	60	0.92
مصر	6-14	6	*1 451*	z1 702	*86*	*87*	*84*	*0.96*	z97	z98	z96	z0.98
العراق	6-11	6	*709*	...	*105*	*111*	*99*	*0.89*	...	...	...	...
الأردن[1]	6-16	6	126	141	102	102	102	1.00	99	99	99	1.00
الكويت[1]	6-14	6	35	43	97	97	98	1.01	94	95	93	0.97
لبنان	6-15	6	*75*	**72**	*98*	*102*	*94*	*0.92*	**103**	**100**	**105**	**1.06**
الجماهيرية العربية الليبية[1]	6-15	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	6-16	6	...	**100**	...	...	...	...	**115**	**112**	**119**	**1.06**
المغرب	6-15	6	731	625	112	115	108	0.94	106	107	105	0.98
عمان	...	6	52	44	87	87	87	1.00	73	73	73	1.00
الأرض الفلسطينية المحتلة	6-15	6	95	98	103	103	104	1.01	77	77	77	1.00
قطر	6-17	6	*11*	15	*107*	*108*	*106*	*0.98*	106	106	107	1.01
المملكة العربية السعودية	6-11	6	...	555	...	...	...	...	101	100	101	1.01
السودان	6-13	6	...	**915**	...	...	...	...	**83**	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	6-14	6	466	575	106	109	103	0.94	117	118	116	0.98
تونس	6-16	6	204	162	102	102	102	1.00	107	106	107	1.01
الإمارات العربية المتحدة[1]	6-11	6	47	z61	93	95	92	0.97	z110	z110	z109	z0.99
اليمن[1]	6-14	6	440	688	76	88	63	0.71	104	110	98	0.89
أوروبا الوسطى والشرقية												
ألبانيا	6-13	6	*67*	...	*102*	*102*	*101*	*1.00*	...	...	...	...
بيلاروس	6-14	6	173	88	131	132	131	0.99	99	97	102	1.05
البوسنة والهرسك	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا[1]	7-16	7	93	68	102	103	101	0.98	107	107	108	1.01
كرواتيا	7-15	7	50	z44	94	95	93	0.98	z94	z94	z94	z0.99
الجمهورية التشيكية	6-15	6	124	91	100	101	99	0.98	108	109	107	0.99
إستونيا	7-15	7	18	12	100	101	100	0.99	102	102	102	1.00
المجر	7-16	7	127	98	103	105	101	0.97	103	103	103	1.00
لاتفيا	7-15	7	32	20	98	*99*	*98*	*1.00*	105	104	105	1.01
ليتوانيا[1]	7-16	7	54	31	104	105	104	0.99	96	97	94	0.97
الجبل الأسود	7-14	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	7-15	7	535	z373	101	*101*	*100*	*0.99*	z97	...	...	...
جمهورية مولدوفا[3,2]	7-15	7	62	36	105	*105*	*104*	*1.00*	96	98	93	0.96
رومانيا	7-14	7	269	220	94	95	94	0.99	100	101	99	0.99
الاتحاد الروسي	7-15	7	1 866	1 274	96	...	...	...	99	...	...	...
صربيا[2]	7-14	7	...	72	...	...	...	...	103	102	103	1.01
سلوفاكيا[1]	6-16	6	75	52	101	102	100	0.99	99	100	99	0.99
سلوفينيا[1]	6-15	6	21	18	98	98	97	0.99	97	97	97	1.00
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة[1]	6-15	7	32	z24	103	103	103	1.00	z93	z92	z93	z1.01
تركيا	6-14	6	...	1 332	...	...	...	...	99	101	98	0.97
أوكرانيا	6-17	6	623	384	97	*98*	*97*	*0.99*	100	*100*	*100*	*1.00
آسيا الوسطى												
أرمينيا	7-15	7	...	z47	...	...	...	...	z128	z126	z129	z1.02
أذربيجان[4,2]	6-16	6	175	118	100	99	101	1.02	114	115	114	0.99
جورجيا	6-12	6	74	49	96	96	95	0.99	116	114	118	1.04
كازاخستان	7-17	7	...	**236**	...	...	...	...	**106**	**105**	**106**	**1.00**
قيرغيزستان	7-15	7	*120	99	*100	*99	*100	*1.02	96	97	96	0.99
منغوليا	7-15	7	70	60	115	116	114	0.99	134	134	133	0.99
طاجيكستان	7-15	7	177	175	99	102	97	0.95	104	106	101	0.96
تركمانستان	7-15	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	7-17	7	677	494	102	...	...	...	93	94	91	0.97
شرق آسيا والمحيط الهادي												
أستراليا	5-15	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	...	6	8	7	107	107	106	0.99	103	102	105	1.03
كمبوديا	.	6	*404*	394	*109*	*112*	*106*	*0.95*	125	129	122	0.95

الجدول 4

البلد أو الأراضي	متوسط طول الحياة المدرسية (عدد السنوات المتوقع قضاؤها في التعليم النظامي من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم العالي)						النسبة الصافية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)							
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في							
	2008			1999			2008				1999			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
الدول العربية														
الجزائر[1]	...	...	...	...	...	...	0,97	88	90	89	0,97	76	79	77
البحرين	[y]*15,1*	[y]*13,6*	[y]*14,3*	*14,0*	*12,8*	*13,4*	0,98	90	92	91	1,06	92	86	89
جيبوتي	[z]*4,1*	[z]*5,3*	[z]*4,7*	*2,6*	*3,6*	*3,1*	*0,91*	*39*	*43*	*41*	0,75	18	24	21
مصر	...	...	...	...	...	*11,6*	...	...	...	...	...	...	...	...
العراق	...	...	...	*7,2*	*9,6*	*8,4*	...	...	...	...	*0,91*	*78*	*85*	*81*
الأردن[1]	*13,3*	*12,9*	*13,1*	...	...	...	1,01	65	65	65	*1,02*	*69*	*67*	*68*
الكويت[1]	...	...	...	*14,3*	*13,0*	*13,6*	0,92	62	67	64	0,97	61	63	62
لبنان	***14,2***	***13,3***	***13,8***	*12,7*	*12,5*	*12,6*	**1,04**	**73**	**70**	**72**	*0,96*	*71*	*74*	*72*
الجماهيرية العربية الليبية[1]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	...	...	[z]*8,1*	...	...	*6,8*	**1,05**	**38**	**36**	**37**	...	...	...	...
المغرب	...	...	[y]*10,2*	*7,0*	*8,9*	*8,0*	*0,97*	*78*	*80*	*79*	0,92	48	53	51
عمان	*11,2*	*11,1*	*11,1*	...	...	...	*1,01*	*50*	*50*	*50*	1,01	71	70	71
الأرض الفلسطينية المحتلة	13,6	12,6	13,1	12,1	12,0	12,0	0,99	64	65	64	...	...	...	...
قطر	14,8	11,9	12,7	*13,4*	*11,8*	*12,5*	*1,04*	*68*	*66*	*67*	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية	*13,1*	*13,8*	*13,5*	...	...	...	1,01	61	60	60	...	...	...	...
السودان	...	...	...	...	...	*4,4*	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	0,97	55	57	56	0,98	59	60	60
تونس	*15,0*	*14,0*	*14,5*	*12,9*	*13,2*	*13,0*	1,01	97	96	97	...	...	...	...
الإمارات العربية المتحدة[1]	...	...	...	*11,5*	*10,4*	*10,8*	[z]0,97	[z]43	[z]44	[z]43	1,00	48	49	48
اليمن[1]	...	...	...	*4,8*	*10,2*	*7,6*	*0,87*	*42*	*48*	*45*	0,68	20	30	25
أوروبا الوسطى والشرقية														
ألبانيا	...	...	...	*11,0*	*11,1*	*11,1*	...	...	...	...	...	...	...	...
بيلاروس	[z]15,0	[z]14,2	[z]14,6	*13,9*	*13,4*	*13,7*	1,06	84	79	82	0,99	76	77	76
البوسنة والهرسك	...	...	[z]*13,2*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا[1]	13,9	13,4	13,6	13,4	12,6	13,0	...	...	...	...	...	...	...	...
كرواتيا	[z]14,2	[z]13,5	[z]13,8	12,2	11,9	12,0	...	...	...	...	0,97	67	69	68
الجمهورية التشيكية	15,8	15,0	15,4	*13,4*	*13,2*	*13,3*	...	...	...	...	...	...	...	...
إستونيا	16,8	14,7	15,7	15,0	13,9	14,4	[z]0,95	[z]79	[z]83	[z]81	...	...	...	...
المجر	15,7	14,8	15,3	14,1	13,6	13,9	...	...	...	...	...	...	...	...
لاتفيا	16,5	14,3	15,4	14,4	13,0	13,7	...	...	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا[1]	16,8	15,1	16,0	14,4	13,5	13,9	...	...	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	[z]15,8	[z]14,7	[z]15,2	14,9	14,2	14,6	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا[3,2]	*12,5*	*11,6*	*12,0*	*11,6*	*11,2*	*11,4*	0,95	74	78	76	...	...	...	...
رومانيا	15,4	14,3	14,8	12,0	11,7	11,9	...	...	...	...	...	...	...	...
الاتحاد الروسي	*14,6*	*13,6*	*14,1*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا[2]	13,9	13,1	13,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفاكيا[1]	15,5	14,2	14,9	*13,2*	*12,9*	*13,1*	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفينيا[1]	*17,6*	*16,1*	*16,8*	*15,1*	*14,1*	*14,6*	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة[1]	[z]12,4	[z]12,2	[z]12,3	11,9	11,9	11,9	...	...	...	...	...	...	...	...
تركيا	11,2	12,4	11,8	*9,0*	*11,4*	*10,2*	...	...	...	...	...	...	...	...
أوكرانيا	*15,0	*14,3	14,6	*13,0*	*12,6*	*12,8*	*1,00	*78	*78	78	...	...	...	69
آسيا الوسطى														
أرمينيا	[z]12,4	[z]11,4	[z]11,9	...	...	*11,2*	[z]1,04	[z]55	[z]53	[z]54	...	...	...	...
أذربيجان[4,2]	12,9	13,1	13,0	*10,8*	*11,2*	*11,0*	0,98	84	86	85	...	...	...	...
جورجيا	*12,6*	*12,6*	*12,6*	*11,5*	*11,4*	*11,4*	1,06	100	94	97	0,99	66	67	66
كازاخستان	**15,4**	**14,6**	**15,0**	12,3	11,9	12,1	0,93	53	57	55	...	...	...	...
قيرغيزستان	*13,0	*12,2	*12,6	11,6	11,3	11,5	0,96	56	58	57	*0,99	*58	*59	*58
منغوليا	14,3	12,7	13,5	*10,0*	*8,2*	*9,1*	0,93	72	78	75	0,98	85	86	86
طاجيكستان	10,4	12,3	11,4	*8,9*	*10,6*	*9,8*	0,96	96	100	98	0,95	90	95	93
تركمانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	11,2	11,6	11,4	*10,5*	*10,8*	*10,6*	...	...	...	[y]76	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي														
أستراليا	20,9	20,4	20,6	*20,5*	*20,0*	*20,2*	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	*14,3*	*13,6*	*13,9*	*13,9*	*13,2*	*13,5*	1,02	69	68	68	...	...	...	...
كمبوديا	[z]*9,2*	[z]*10,4*	[z]*9,8*	...	...	...	0,98	78	80	79	*0,96*	*60*	*62*	*61*

الجدول 4 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	السن الرسمي للالتحاق بالتعليم الابتدائي	التلاميذ المستجدون (بالآلاف) العام الدراسي المنتهي في		النسبة الإجمالية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%) العام الدراسي المنتهي في							
			1999	2008	1999				2008			
					المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
الصين[5]	14-6	7	...	17 411	...	...	...	...	96	94	98	1.03
جزر كوك[2]	15-5	5	0.6	z0.3	131	...	...	...	*z69*	*z68*	*z70*	*z1.04*
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	16-6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	15-6	6	...	17	...	...	...	...	94	95	93	0.98
إندونيسيا[1]	15-7	7	...	5 184	...	...	...	...	125	125	125	1.00
اليابان	15-6	6	1 222	z1 187	101	101	101	1.00	z101	z102	z101	z1.00
كيريباتي[2]	15-6	6	3	...	109	106	113	1.06	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	14-6	6	180	191	117	123	110	0.89	120	124	115	0.93
ماكاو، الصين[6]	14-5	6	6	...	88	87	89	1.02	...	...	...	...
ماليزيا	11-6	6	...	z525	...	...	...	...	z98	z98	z98	z1.00
جزر مارشال[2,1]	14-6	6	1	z2	*123*	*122*	*123*	*1.01*	*z100*	*z105*	*z96*	*z0.91*
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	14-6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	9-5	5	1 226	1 228	132	131	132	1.01	139	142	137	0.96
ناورو	16-6	6	...	z*0.2	...	...	...	...	*z71*	*z65*	*z77*	*z1.19*
نيوزيلندا	16-5	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوي[2]	16-5	5	0.05	...	105	79	137	1.73	...	...	...	...
بالاو[2,1]	17-6	6	*0.4*	...	*118*	*120*	*115*	*0.96*	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	7	...	y53	...	...	...	...	y31	y33	y29	y0.87
الفلبين	12-6	6	2 551	2 759	130	133	126	0.95	135	139	130	0.94
جمهورية كوريا[1]	15-6	6	720	536	104	104	103	0.98	105	106	104	0.98
ساموا	12-5	5	5	**5**	105	106	104	0.98	**109**	**110**	**108**	**0.98**
سنغافورة[6]	14-6	6	...	47	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	16-6	6	*1 037*	z684	*97*	*99*	*94*	*0.95*	*z71*	*z66*	z76	z1.14
تيمور - ليشتي	11-6	6	...	46	...	...	...	...	139	144	134	0.93
توكيلاو	.	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	14-6	5	3	y3	103	107	100	0.94	y108	y108	y107	y0.99
توفالو[2]	14-7	6	*0.2*	*y0.3*	*89*	*94*	*83*	*0.89*	*y112*	*y120*	*y104*	*y0.86*
فانواتو	.	6	*6*	z7	*109*	*109*	*109*	*1.00*	z110	z113	z107	z0.95
فيتنام[6]	14-6	6	2 035	*y1 355*	107	111	104	0.93	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي												
أنغيلا[7]	17-5	5	0.2	0.2	...	...	...	...	*101*	*90*	*117*	*1.30*
أنتيغوا وبربودا[2]	16-5	5	...	2	...	...	...	...	88	91	85	0.93
الأرجنتين[1]	15-5	6	781	z742	113	113	112	0.99	z111	z111	z111	z1.00
آروبا	16-6	6	1	1	107	112	101	0.91	107	108	107	0.99
البهاما	16-5	5	7	6	116	121	111	0.91	112	114	109	0.96
بربادوس[6]	16-5	5	4	*4	...	...	...	...	...	...	...	...
بليز	14-5	5	8	8	121	122	119	0.97	114	116	111	0.96
برمودا[2]	16-5	5	...	y0.8	...	...	...	...	y103	...	...	...
بوليفيا	13-6	6	282	z287	124	124	125	1.01	z121	z121	z120	z1.00
البرازيل	14-7	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر فيرجين البريطانية[2]	16-5	5	0.4	z0.5	106	109	103	0.95	*z105*	*z105*	*z105*	*z1.00*
جزر كايمان[7,2]	16-5	5	0.4	0.6	...	...	...	...	96	101	91	0.90
شيلي[1]	11-6	6	284	z256	95	95	94	0.99	z103	z103	z102	z0.98
كولومبيا[1]	15-5	6	1 267	1 106	143	146	140	0.96	125	127	124	0.98
كوستاريكا	15-6	6	87	76	104	104	105	1.01	95	95	95	1.00
كوبا	14-6	6	164	**136**	106	109	104	0.95	**101**	**100**	**102**	**1.02**
دومينيكا[2]	16-5	5	2	1	111	118	104	0.88	85	79	90	1.14
الجمهورية الدومينيكية[2]	14-5	6	267	220	127	132	123	0.94	105	110	98	0.89
إكوادور	14-5	6	374	z405	134	134	134	1.00	z140	z141	z139	z0.99
السلفادور	15-7	7	*196*	161	*128*	*131*	*125*	*0.96*	121	123	119	0.97
غرينادا	16-5	5	...	2	...	...	...	...	99	99	98	0.99
غواتيمالا	15-6	7	425	471	131	135	127	0.94	122	123	121	0.98
غيانا	15-6	6	18	16	122	119	125	1.05	100	99	100	1.01
هايتي	11-6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس[1]	13-6	6	...	230	...	...	...	...	124	126	122	0.96
جامايكا	12-6	6	...	z48	...	...	...	...	*z88*	*z90*	*z86*	*z0.96*
المكسيك	15-6	6	2 509	2 568	111	111	111	1.00	122	122	122	1.00
مونتسيرات[6,2]	16-5	5	0.1	z0.1	...	...	...	...	z99	z77	z125	z1.63
جزر الأنتيل الهولندية	15-6	6	*4*	...	*112*	*109*	*116*	*1.06*	...	...	...	...
نيكاراغوا	11-6	6	203	202	141	145	138	0.95	153	158	148	0.94

الجدول 4

البلد أو الأراضي	متوسط طول الحياة المدرسية (عدد السنوات المتوقع قضاؤها في التعليم النظامي من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم العالي)						النسبة الصافية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)							
	العام الدراسي المنتهي في													
	2008			1999			2008				1999			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
الصين[5]	*11,6*	*11,2*	*11,4*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كوك[2]	...	...	...	*10,6*	*10,5*	*10,6*	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	...	...	...	...	...	...	*0,96*	*67*	*69*	68	...	...	...	...
إندونيسيا[1]	*12,5*	*12,8*	*12,7*	...	...	...	1,10	49	45	47	...	...	...	...
اليابان	*14,9*	*15,2*	*15,1*	*14,2*	*14,5*	*14,4*	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي[2]	...	...	...	12,2	11,2	11,7	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	*8,5*	*9,9*	*9,2*	*7,2*	9,1	*8,2*	0,99	69	70	69	0,96	52	54	53
ماكاو، الصين[6]	13,8	14,7	14,2	*11,9*	*12,4*	*12,1*	...	...	...	...	1,07	65	60	62
ماليزيا	z12,8	z12,1	z12,5	*11,9*	*11,7*	*11,8*	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر مارشال[2,1]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	...	...	z9,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو	٧٠*8,8	٧٠*8,2	٧٠*8,5	...	...	...	z *1,05*	z *52*	z *50*	z *51*	...	...	...	...
نيوزيلندا	*20,2*	*18,5*	*19,4*	*17,8*	*16,5*	*17,2*	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوي[2]	...	...	...	12,4	11,5	11,9	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو[2,1]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	*12,1*	*11,6*	*11,9*	*11,7*	*11,2*	*11,4*	1,12	53	47	50	*0,95*	*44*	*46*	*45*
جمهورية كوريا[4,2]	15,7	17,8	16,8	14,6	16,5	15,6	*1,00*	*91*	*91*	*91*	0,98	96	97	97
ساموا	...	...	...	*12,5*	*12,1*	*12,3*	...	...	...	...	1,00	77	77	77
سنغافورة[6]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	٧8,7	٧9,4	٧9,1	6,8	7,7	7,3	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	***12.6***	***11.9***	***12.3***	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تيمور – ليشتي	...	...	...	...	...	...	0,95	49	52	50	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	...	...	*13,4*	*12,9*	*13,2*	...	...	...	...	0,93	47	50	48
توفالو[2]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	...	...	...	*9,2*	...	...	...	z38	...	...	...	...
فيتنام[6]	...	...	...	*9,7*	*10,7*	*10,2*	...	...	...	...	...	...	...	80
أمريكا اللاتينية والكاريبي														
أنغيلا[7]	*11,3*	*11,0*	*11,1*	...	...	...	*1,24*	*100*	*81*	*89*	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا[2]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين[1]	z16,6	z14,6	z15,6	*15,1*	*13,8*	*14,4*	z0,97	z97	z100	z99	...	...	...	...
آروبا	13,5	13,0	13,2	*13,7*	*13,5*	*13,6*	...	...	...	...	0,94	85	91	88
البهاما	...	...	...	...	...	...	1,04	69	66	68	0,97	82	85	84
بربادوس[6]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بليز	...	...	...	...	...	...	0,96	64	67	65	*0,95*	*72*	*76*	*74*
برمودا[2]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوليفيا	z *13,5*	z *13,9*	z *13,7*	...	...	*13,5*	z1,01	z66	z66	z66	*1,03*	*69*	*68*	*69*
البرازيل	14,3	13,6	14,0	*14,4*	*13,9*	*14,1*	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر فيرجين البريطانية[2]	...	...	...	*16,8*	*15,0*	*15,9*	...	...	...	...	*1,09*	*76*	*70*	*73*
جزر كايمان[7,2]	12,7	12,6	12,6	...	...	...	z *1,06*	z *87*	z *82*	z *84*	...	...	...	...
شيلي[1]	z14,4	z14,6	z14,5	*12,7*	*12,9*	*12,8*	...	...	...	...	...	...	...	...
كولومبيا[1]	*13,5*	*13,1*	*13,3*	*11,8*	*11,3*	*11,6*	0,98	63	64	64	*0,96*	*61*	*64*	*62*
كوستاريكا	...	...	...	...	...	...	z1,04	z65	z63	z64	...	...	...	...
كوبا	***19.1***	***16.1***	***17.6***	*12,6*	*12,2*	*12,4*	**1.01**	**100**	**99**	**99**	1,00	97	97	97
دومينيكا[2]	*13,2*	*12,0*	*12,5*	*13,0*	*11,7*	*12,3*	1,25	60	48	54	0,94	78	83	80
الجمهورية الدومينيكية[2]	...	...	...	...	...	...	0,96	55	57	56	1,00	56	56	56
إكوادور	*14,3*	*14,0*	*14,2*	...	...	...	z1,01	z90	z90	z90	1,01	84	83	84
السلفادور	12,0	12,2	12,1	*11,0*	*11,6*	*11,3*	1,02	65	64	65	...	...	...	...
غرينادا	...	...	...	...	...	...	*0,95*	*77*	*81*	*79*	...	...	...	...
غواتيمالا	z *10,3*	z *11,0*	z *10,6*	...	...	...	0,98	71	72	72	0,92	54	58	56
غيانا	*12,4*	*12,1*	*12,2*	...	...	...	z0,99	z62	z62	z62	*1,03*	*90*	*87*	*89*
هاييتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس[1]	*12,0	*10,8	*11,4	...	...	...	1,05	64	61	63	...	...	...	...
جامايكا	*14,4*	*13,1*	*13,8*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المكسيك	13,8	13,7	13,7	*11,8*	*11,9*	*11,9*	1,00	95	95	95	1,01	90	89	89
مونتسيرات[6,2]	z *16,9*	z *13,8*	z *15,1*	...	...	...	z1,37	z56	z41	z48	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	*14,9*	*14,3*	*14,6*	...	...	...	...	*1,14*	*82*	*72*	*77*
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	1,02	67	66	67	0,95	38	40	39

الجدول 4 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	السن الرسمي للالتحاق بالتعليم الابتدائي	التلاميذ المستجدون (بالآلاف) العام الدراسي المنتهي في 1999	التلاميذ المستجدون (بالآلاف) العام الدراسي المنتهي في 2008	النسبة الإجمالية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%) العام الدراسي المنتهي في 1999 المجموع	1999 الذكور	1999 الإناث	1999 مؤشر التكافؤ بين الجنسين	النسبة الإجمالية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%) العام الدراسي المنتهي في 2008 المجموع	2008 الذكور	2008 الإناث	2008 مؤشر التكافؤ بين الجنسين
بنما	6-14	6	69	73	112	113	111	0.99	107	109	106	0.98
باراغواي	6-14	6	*179*	z144	*131*	*134*	*128*	*0.96*	z100	z102	z99	z0.97
بيرو[3,2]	6-18	6	676	591	113	113	113	1.00	100	100	100	1.00
سانت كيتس ونيفيس[6]	5-16	5	...	0.7	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	5-15	5	*4*	3	*101*	*103*	*98*	*0.96*	91	94	88	0.94
سانت فنسنت وغرينادين	5-15	5	...	2	...	...	...	...	102	102	102	1.00
سورينام	7-12	6	...	10	...	...	...	...	98	98	97	0.99
ترينيداد وتوباغو[1]	6-12	5	20	17	95	96	94	0.98	96	97	96	1.00
جزر تركس وكايكوس[7]	4-16	6	*0.3*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	6-15	6	60	z53	107	107	107	1.00	z104	z104	z103	z0.99
جمهورية فنزويلا البوليفارية[1]	5-14	6	537	575	98	99	97	0.98	102	103	101	0.97
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
أندورا[2,1]	6-16	6	...	0.8	...	...	...	...	87	88	87	0.98
النمسا[1]	6-15	6	100	83	106	107	104	0.97	102	104	100	0.97
بلجيكا	6-18	6	...	112	...	...	...	...	98	97	98	1.02
كندا	6-16	6	416	y351	102	102	101	0.99	y98	y98	y98	y0.99
قبرص[2,1]	6-15	6	...	9	...	...	...	...	106	109	103	0.95
الدنمارك	7-16	7	66	z67	100	100	100	1.00	z99	z98	z99	z1.01
فنلندا	7-16	7	65	57	100	100	100	1.00	99	100	98	0.98
فرنسا[8]	6-16	6	736	...	101	*102*	*100*	*0.98*	...	...	...	...
ألمانيا	6-18	6	869	753	101	101	101	1.00	99	100	99	0.99
اليونان[1]	6-15	6	113	z107	106	107	105	0.98	z102	z102	z103	z1.00
آيسلندا	6-16	6	4	4	99	101	97	0.96	99	100	98	0.99
آيرلندا	4-15	6	51	62	100	101	99	0.98	100	99	101	1.02
إسرائيل	5-15	6	...	129	...	...	...	...	97	96	98	1.03
إيطاليا[1]	6-18	6	558	z567	102	102	101	0.99	z106	z106	z105	z0.99
لكسمبرغ	6-15	6	5	6	97	...	...	...	98	96	101	1.05
مالطة[1]	5-16	5	5	...	102	103	102	0.99	...	...	...	...
موناكو[1]	6-16	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا[1]	5-17	6	199	202	100	101	99	0.99	101	101	101	1.00
النرويج	6-16	6	61	58	100	100	99	0.99	98	97	99	1.01
البرتغال[1]	6-15	6	...	z122	...	...	...	...	z111	z113	z110	z0.98
سان مارينو[7,1]	6-16	6	...	0.3	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	6-16	6	411	440	106	106	106	1.00	105	105	106	1.01
السويد	7-16	7	127	96	104	105	103	0.98	103	104	103	0.99
سويسرا	7-15	7	82	73	96	94	98	1.04	94	93	96	1.03
المملكة المتحدة	5-16	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة	6-17	6	4 322	4 354	104	106	101	0.95	106	103	109	1.05
جنوب وغرب آسيا												
أفغانستان	7-15	7	...	z811	...	...	...	...	z101	z119	z82	z0.69
بنغلاديش	6-10	6	...	*3 468	...	...	...	...	*100	*99	*100	*1.02
بوتان	...	6	12	**16**	79	83	74	0.90	**113**	**112**	**114**	**1.02**
الهند	6-14	6	29 639	z31 971	121	130	111	0.86	z128	z132	z124	z0.94
جمهورية إيران الإسلامية[9]	6-10	6	1 563	y*1 400*	105	105	104	0.99	y*138*	y*118*	y*159*	y*1.35*
الملديف	6-12	6	8	6	102	103	101	0.98	106	106	106	1.00
نيبال[6]	5-10	5	879	904	134	151	115	0.76	...	...	...	...
باكستان	5-9	5	...	4 671	...	...	...	...	106	114	98	0.86
سري لانكا[1]	5-14	5	...	330	...	...	...	...	98	97	98	1.01
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
أنغولا	6-14	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	6-11	6	...	y291	...	...	...	...	y125	y132	y117	y0.89
بوتسوانا	6-15	6	50	y49	115	116	115	0.99	y115	y116	y113	y0.98
بوركينا فاسو	7-16	7	154	**378**	46	53	38	0.72	**87**	**90**	**83**	**0.93**
بوروندي	...	7	138	289	69	77	62	0.81	144	148	140	0.95
الكاميرون	6-11	6	*335*	603	*74*	*82*	*67*	*0.81*	119	127	110	0.87
الرأس الأخضر[1]	6-16	6	*13*	10	*102*	*103*	*101*	*0.98*	84	84	83	0.99
جمهورية أفريقيا الوسطى	6-15	6	...	**118**	...	...	...	...	**97**	**110**	**86**	**0.78**
تشاد[1]	6-14	6	175	z*316*	72	84	60	0.71	z*99*	z*114*	z*84*	z*0.74*
جزر القمر[1]	6-14	6	13	16	95	103	86	0.84	96	99	92	0.93

الجدول 4

البلد أو الأراضي	متوسط طول الحياة المدرسية (عدد السنوات المتوقع قضاؤها في التعليم النظامي من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم العالي)						النسبة الصافية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)							
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في							
	2008			1999			2008				1999			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
بنما	z14,0	z12,9	z13,5	13,1	12,1	12,6	...	...	...	...	1,00	84	84	84
باراغواي	z11,9	z11,6	z11,7	11,5	11,5	11,5	z1,02	z65	z64	z65	...	...	...	...
بيرو[3,2]	y13,7	y13,3	y13,5	...	...	...	1,00	76	75	76	1,00	81	81	81
سانت كيتس ونيفيس[6]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	13,4	12,5	13,0	...	...	...	y1,02	y69	y68	y69	0,97	70	72	71
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	...	...	...	...	...	...	1,00	86	86	86	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو[1]	...	...	...	11,7	11,3	11,5	1,00	67	67	67	1,01	68	67	67
جزر تركس وكايكوس[7]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	z16,5	z15,0	z15,7	14,7	13,0	13,9	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية فنزويلا البوليفارية[1]	15,3	13,1	14,2	...	...	...	1,02	64	63	63	1,01	60	60	60
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية														
أندورا[2،1]	12,1	10,8	11,5	...	...	...	0,94	42	45	44	...	...	...	...
النمسا[1]	15,4	15,0	15,2	15,1	15,3	15,2	...	...	...	...	...	...	...	...
بلجيكا	16,3	15,7	16,0	18,5	17,6	18,0	...	...	...	...	...	...	...	...
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص[2،1]	14,2	14,2	14,2	12,7	12,4	12,5	...	...	...	...	...	...	...	...
الدنمارك	z17,5	z16,2	z16,9	16,6	15,6	16,1	...	...	...	...	...	...	...	...
فنلندا	18	16	17	17,9	16,5	17,2	...	...	...	...	...	...	...	...
فرنسا[8]	16,5	15,8	16,1	15,9	15,4	15,7	...	...	...	...	...	...	...	...
ألمانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليونان[1]	z16,6	z16,4	z16,5	14,1	13,5	13,8	...	...	...	...	0,99	96	97	97
آيسلندا	19,7	17,1	18,3	17,3	16,1	16,7	...	...	...	...	0,97	96	100	98
آيرلندا	18,1	17,7	17,9	16,9	16,1	16,5	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	15,9	14,9	15,4	15,4	14,6	15,0	...	...	...	...	...	...	...	...
إيطاليا[1]	z16,8	z15,8	z16,3	15,2	14,6	14,9	...	...	...	...	...	...	...	...
لكسمبرغ	y13,4	y13,2	y13,3	13,7	13,5	13,6	...	...	...	...	...	...	...	...
مالطة[1]	z14,8	z14,0	z14,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موناكو[1]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا[1]	16,7	16,7	16,7	16,1	16,7	16,4	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	18,0	16,7	17,3	17,7	16,7	17,2	...	...	...	...	...	...	...	...
البرتغال[1]	z15,8	z15,2	z15,5	16,0	15,3	15,6	...	...	...	...	...	...	...	...
سان مارينو[7،1]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	16,9	15,9	16,4	16,2	15,5	15,8	1,01	100	99	100	...	...	...	...
السويد	16,3	14,9	15,6	20,5	17,3	18,9	z0,99	99	100	99	...	...	...	...
سويسرا	15,3	15,6	15,5	14,5	15,4	15,0	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	16,6	15,6	16,1	16,1	15,7	15,9	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة	16,6	15,1	15,9	...	...	15,5	z1,10	81	74	78	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا														
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	z0,69	z46	z67	z57	...	...	...	...
بنغلاديش	z8,3	z8,0	z8,1	...	...	...	*0,99	*87	*88	*87	...	...	...	...
بوتان	11,0	11,5	11,3	6,6	8,0	7,3	y0,95	y40	y42	y41	0,91	19	21	20
الهند	z9,8	z10,8	z10,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية إيران الإسلامية[9]	15,2	12,9	14,0	11,4	12,9	12,1	...	...	...	...	...	...	...	...
الملديف	y12,3	y12,5	y12,4	11,9	11,8	11,9	0,98	77	79	78	0,98	86	88	87
نيبال[6]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
باكستان	6,0	7,5	6,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سري لانكا[1]	...	...	...	...	...	...	z1,00	z100	z100	z100	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى														
أنغولا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	...	...	...	5,4	8,9	7,1	...	...	...	...	...	...	...	...
بوتسوانا	y12,4	y12,3	y12,4	11,8	11,7	11,7	...	...	...	...	1,20	25	21	23
بوركينا فاسو	**5,7**	**6,8**	**6,3**	2,7	4,1	3,4	**0,94**	**34**	**36**	**35**	0,71	16	23	20
بوروندي	...	...	9,6	...	...	...	z0,97	z58	z60	z59	...	...	...	...
الكاميرون	8,9	10,6	9,8	...	...	7,2	...	...	...	...	...	...	...	...
الرأس الأخضر[1]	...	...	...	...	...	...	1,02	73	72	73	1,03	67	65	66
جمهورية أفريقيا الوسطى	**5,3**	**7,8**	**6,6**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تشاد[1]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,72	18	25	22
جزر القمر[1]	...	...	...	7,4	8,9	8,2	...	...	...	...	0,70	17	25	21

الجدول 4 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	السن الرسمي للالتحاق بالتعليم الابتدائي	التلاميذ المستجدون (بالآلاف) العام الدراسي المنتهي في 1999	التلاميذ المستجدون (بالآلاف) العام الدراسي المنتهي في 2008	النسبة الإجمالية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%) 1999 المجموع	1999 الذكور	1999 الإناث	1999 مؤشر التكافؤ بين الجنسين	2008 المجموع	2008 الذكور	2008 الإناث	2008 مؤشر التكافؤ بين الجنسين
الكونغو[1]	6-16	6	32	99	38	37	38	1.03	103	107	98	0.92
كوت ديفوار	6-15	6	309	419	67	74	59	0.80	75	81	69	0.85
جمهورية الكونغو الديمقراطية	6-15	6	767	2 328	49	47	50	1.07	116	105	128	1.21
غينيا الاستوائية	7-11	7	...	z15	...	...	...	...	z90	z92	z88	z0.96
إريتريا	7-14	7	57	52	55	60	49	0.81	40	44	37	0.84
إثيوبيا	.	7	1 537	3 497	81	96	66	0.69	153	162	144	0.89
غابون	6-16	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	7-12	7	*29*	43	*85*	*90*	*81*	*0.90*	93	91	96	1.06
غانا[1]	6-15	6	469	684	88	90	87	0.96	115	113	116	1.02
غينيا[1]	7-16	7	119	249	51	56	45	0.80	92	97	87	0.90
غينيا بيساو	7-12	7	*35*	...	*107*	*122*	*92*	*0.75*	...	...	...	...
كينيا	6-13	6	892	...	100	101	98	0.97	...	...	...	...
ليسوتو	...	6	51	z53	99	98	99	1.01	z97	z101	z94	z0.94
ليبيريا[1]	6-16	6	50	119	68	84	53	0.63	112	117	107	0.92
مدغشقر	6-10	6	495	1 033	111	112	110	0.98	186	188	185	0.98
ملاوي	6-13	6	616	666	173	171	174	1.02	141	137	144	1.05
مالي	7-15	7	*171*	**344**	*57*	*65*	*49*	*0.76*	**96**	**102**	**89**	**0.87**
موريشيوس	5-16	5	22	**19**	96	94	97	1.04	**99**	**99**	**99**	**1.00**
موزمبيق	6-12	6	536	1 098	103	112	95	0.84	160	165	155	0.94
ناميبيا	6-17	7	54	53	108	106	109	1.02	101	101	101	1.00
النيجر	...	7	133	**411**	42	49	34	0.70	**90**	**97**	**83**	**0.85**
نيجيريا	6-14	6	*3 606*	...	*103*	*114*	*91*	*0.79*	...	...	...	...
رواندا	7-12	7	295	560	142	144	141	0.98	210	213	207	0.97
ساو تومي وبرنسيبي[1]	7-13	7	4	**6**	106	108	105	0.97	**132**	...	...	...
السنغال	7-12	7	190	337	67	*69*	*66*	*0.96*	99	97	102	1.05
سيشيل[2]	6-15	6	2	1	117	116	118	1.02	127	127	126	1.00
سيراليون	6-11	6	...	z296	...	...	...	...	z192	z201	z182	z0.91
الصومال	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	7-15	7	1 157	*z1 092*	116	117	114	0.97	*z108*	*z112*	*z104*	*z0.93*
سوازيلاند	...	6	31	z31	94	95	92	0.96	z103	z105	z101	z0.96
توغو	6-15	6	139	**185**	96	103	90	0.88	**105**	**76**	**134**	**1.78**
أوغندا	6-12	6	...	1 662	...	...	...	...	159	*158*	*160*	*1.01*
جمهورية تنزانيا المتحدة	7-13	7	714	*z1 267*	73	74	73	0.99	*z106*	*z107*	*z105*	*z0.99*
زامبيا	7-13	7	252	479	86	85	86	1.01	125	122	127	1.04
زمبابوي	6-12	6	398	...	112	113	110	0.97	...	...	...	...
			المجموع		**المتوسط المرجح**							
العالم	...	...	129 575	137 016	104	108	99	0.92	112	114	110	0.97
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	4 441	3 115	99	100	99	0.99	101	101	100	0.99
البلدان المتقدمة	...	...	12 414	11 689	102	104	101	0.97	103	102	104	1.02
البلدان النامية	...	...	112 719	122 212	104	108	99	0.91	113	115	111	0.97
الدول العربية	...	...	6 196	7 431	87	90	83	0.93	99	101	97	0.96
أوروبا الوسطى والشرقية	...	...	5 656	4 321	98	100	96	0.96	100	100	99	0.99
آسيا الوسطى	...	...	1 787	1 392	101	101	101	1.00	104	105	103	0.98
شرق آسيا والمحيط الهادي	...	...	36 893	32 357	99	99	99	1.00	103	102	104	1.02
شرق آسيا	...	...	36 357	31 930	99	99	99	1.00	103	103	104	1.02
بلدان المحيط الهادي	...	...	536	427	103	104	101	0.97	78	79	77	0.98
أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	...	13 179	13 330	120	123	117	0.96	121	123	119	0.97
بلدان الكاريبي	...	...	521	531	143	142	143	1.00	141	142	141	1.00
أمريكا اللاتينية	...	...	12 658	12 799	119	122	116	0.96	120	123	118	0.97
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	...	9 358	9 117	103	105	102	0.97	103	102	105	1.02
جنوب وغرب آسيا	...	...	40 108	43 750	114	123	104	0.85	122	126	118	0.94
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	...	16 399	25 318	91	97	85	0.87	116	119	112	0.94

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2010).

1- المعلومات عن التعليم الإلزامي مستمدة من التقارير التي تُعدّ في إطار معاهدات الأمم المتحدة بشأن حقوق الإنسان.

2- استخدمت البيانات السكانية الوطنية لحساب معدلات القيد.

3- البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة ترانسنستريا.

4- البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة نغورنو-كاراباخ.

5- بإمكان الأطفال أن يلتحقوا بالمدارس الابتدائية في سن السادسة أو السابعة.

6- لم يمكن حساب معدلات القيد نتيجة لعدم اتساق البيانات السكانية.

الجدول 4

البلد أو الأراضي	متوسط طول الحياة المدرسية (عدد السنوات المتوقع قضاؤها في التعليم النظامي من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم العالي)						النسبة الصافية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)							
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في							
	2008			1999			2008				1999			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
الكونغو[1]	...	...	...	...	...	...	0,97 Y	58 Y	59 Y	58 Y	...	...	...	...
كوت ديفوار	...	...	...	*5,1*	*7,7*	*6,4*	...	...	...	...	0,79	24	30	27
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	*7,8*	...	...	*4,3*	0,86 Z	38 Z	45 Z	42 Z	1,09	23	21	22
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	0,95 Z	29 Z	30 Z	30 Z	...	...	...	...
إريتريا	...	...	...	*3,5*	*4,6*	*4,1*	0,85	15	17	16	0,89	16	18	17
إثيوبيا	*7,5*	*9,0*	*8,3*	*3,1*	*5,1*	*4,1*	0,93	74	80	77	0,80	19	24	21
غابون	...	...	...	*12,3*	*13,1*	*12,7*	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	...	...	...	*6,7*	*8,6*	*7,7*	*1,07* Z	*53* Z	*50* Z	*51* Z	...	...	...	...
غانا[1]	*9,3* Z	*10,0* Z	*9,7* Z	...	*8,1*	...	*1,05*	*41*	*39*	*40*	*1,00*	*30*	*30*	*30*
غينيا[1]	7,2	10,0	8,6	...	...	...	0,92	41	44	42	0,87	18	21	19
غينيا بيساو	...	...	*9,1* Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*1,08*	*29*	*27*	*28*
ليسوتو	10,4 Y	10,1 Y	10,3 Y	*9,6*	*8,7*	*9,1*	1,00 Z	49 Z	49 Z	49 Z	1,06	27	25	26
ليبيريا[1]	...	...	...	*7,4*	*11,1*	*9,2*	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	*10,0*	*10,4*	*10,2*	...	...	...	1,01	87	86	86	...	...	...	...
ملاوي	*8,8* Z	*9,0* Z	*8,9* Z	*10,2*	*11,5*	*10,9*	*1,07*	*73*	*68*	*71*	...	...	...	...
مالي	**7,1**	**9,4**	**8,3**	*3,5*	*5,4*	*4,5*	**0,83**	**23**	**28**	**26**	...	...	...	...
موريشيوس	*14*	*13*	*14*	*12,1*	*12,3*	*12,2*	**1,00**	**84**	**83**	**83**	1,03	72	70	71
موزمبيق	...	...	...	...	...	*5,4*	*0,99*	*59*	*60*	*59*	0,93	17	19	18
ناميبيا	12,1	11,6	*11,8*	...	...	...	*1,07*	*59*	*55*	*57*	1,06	63	59	61
النيجر	***3.9***	***5.3***	***4.6***	...	...	...	**0,82**	**54**	**66**	**60**	0,68	21	32	27
نيجيريا	...	...	...	*6,6*	*8,3*	*7,5*	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	...	...	*10,6*	...	...	*6,8*	0,98 Y	97 Y	98 Y	97 Y	...	...	...	...
ساو تومي وبرنسيبي[1]	***11.0***	***10.7***	***10.8***	...	...	...	0,97	45	47	46	...	...	...	...
السنغال	*7,2*	*7,8*	*7,5*	...	...	*5,3*	1,05 Z	57 Z	54 Z	56 Z	*0,96*	*36*	*38*	37
سيشيل[2]	15,8	14,3	15,0	14,2	13,9	14,0	1,02	94	92	93	1,03	77	74	75
سيراليون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,95	43	45	44
سوازيلاند	*10,0* Y	*10,6* Y	*10,3* Y	*9,1*	*9,7*	*9,4*	1,08 Z	50 Z	47 Z	48 Z	1,06	41	38	40
توغو	...	...	*9,6* Z	...	...	...	0,94 Z	46 Z	49 Z	47 Z	0,87	37	42	39
أوغندا	*10,3*	*10,6*	*10,4*	*9,6*	*10,8*	*10,2*	*1,06*	*74*	*69*	*71*	...	...	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	...	*5,3*	*5,4*	*5,3*	*1,02* Z	*88* Z	*87* Z	*87* Z	1,16	15	13	14
زامبيا	...	...	...	*6,6*	*7,5*	*7,1*	*1,08*	*54*	*50*	*52*	1,07	39	37	38
زمبابوي	...	...	...	...	...	*9,8*	...	...	...	...	...	...	...	...

	المتوسط المرجح						الوسيط							
العالم	10,7	11,2	11,0	9,2	10,1	9,7	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	13,7	13,2	13,5	12,0	11,7	11,9	0,97	76	78	77	...	...	...	
البلدان المتقدمة	16,3	15,5	15,9	15,7	15,0	15,4	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان النامية	10,0	10,7	10,4	8,4	9,6	9,0	1,01	65	64	65	...	...	...	
الدول العربية	9,4	10,6	10,1	8,3	9,8	9,4	0,97	63	65	64	0,99	65	65	65
أوروبا الوسطى والشرقية	13,7	13,5	13,6	12,0	12,2	12,1	...	...	...	...	...	...	...	...
آسيا الوسطى	12,4	12,5	12,4	10,9	11,1	11,0	...	...	...	75	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي	11,9	11,7	11,8	10,1	10,4	10,3	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا	11,8	11,6	11,7	10,0	10,4	10,2	...	...	...	...	...	...	...	...
بلدان المحيط الهادي	14,6	14,4	14,5	15,0	14,9	15,0	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	13,9	13,3	13,6	12,6	12,3	12,5	1,01	67	67	67	...	...	...	...
بلدان الكاريبي	11,4	11,1	11,2	10,1	10,3	10,2	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية	14,0	13,4	13,7	12,7	12,4	12,6	1,01	66	66	66	1,03	69	68	69
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	16,5	15,5	16,0	16,0	15,3	15,7	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا	9,2	10,2	9,7	6,8	9,0	7,9	0,98	77	79	78	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	7,6	9,0	8,4	6,2	7,6	6,8	1,02	55	54	56	0,91	26	28	27

7- لم يمكن حساب معدلات القيد نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.
8- تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية في ما وراء البحار.
9- إن الزيادة الظاهرة في مؤشر التكافؤ بين الجنسين هي نتيجة لما تم في السنوات الأخيرة من إدراج البيانات الخاصة ببرامج محو الأمية التي يشارك فيها 80% من النساء ضمن البيانات الإحصائية الخاصة بالقيد.

البيانات الواردة بالخط المائل هي تقديرات لمعهد اليونسكو للإحصاء.
البيانات المدرجة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2009.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (Z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2007.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (Y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2006.
(*) البيانات التي ترد إزاءها نجمة هي تقديرات وطنية.
(.) فئة غير قابلة للتطبيق أو غير موجودة.

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 قبل الابتدائي (%)			
				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في 1999			
				1999		2008		1999	2008	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
		2008	2008[1]	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث						
	الدول العربية												
1	الجزائر	11-6	3 666	4 779	47	3 942	47	.	0,3	105	110	100	0,91
2	البحرين	11-6	82	76	49	86	49	19	28	107	107	108	1,01
3	جيبوتي	11-6	122	38	41	56	47	9	14	33	39	28	0,71
4	مصر	11-6	10 140	*8 086*	*47*	z9 988	z48	...	z8	*93*	*97*	*89*	*0,92*
5	العراق	11-6	4 834	3 604	44	...	...	.	...	96	104	86	0,83
6	الأردن	11-6	844	706	49	817	49	29	33	98	98	98	1,00
7	الكويت	10-6	218	140	49	209	49	32	38	100	99	101	1,01
8	لبنان	11-6	462	*414*	*48*	**464**	**49**	*67*	**71**	*110*	*113*	*108*	*0,96*
9	الجماهيرية العربية الليبية	11-6	715	822	48	y755	y48	.	y5	120	121	118	0,98
10	موريتانيا	11-6	482	346	48	**513**	**50**	2	**9**	86	86	86	1,00
11	المغرب	11-6	3 627	3 462	44	3 879	47	4	9	86	95	77	0,81
12	عمان	11-6	362	316	48	271	49	5	7	91	93	90	0,97
13	الأرض الفلسطينية المحتلة	9-6	490	368	49	390	49	9	11	105	105	106	1,01
14	قطر	11-6	72	61	48	78	49	37	50	101	103	98	0,96
15	المملكة العربية السعودية	11-6	3 264	...	...	3 211	49	...	8	...	...	...	...
16	السودان	11-6	6 339	*2 513*	*45*	**4 744**	**46**	*2*	**4**	*47*	*50*	*43*	*0,85*
17	الجمهورية العربية السورية	9-6	1 894	2 738	47	2 356	48	4	4	102	107	98	0,92
18	تونس	11-6	968	1 443	47	1 036	48	0,7	2	116	119	113	0,95
19	الإمارات العربية المتحدة	10-6	275	270	48	z284	z49	44	z67	90	91	88	0,97
20	اليمن	11-6	3 844	2 303	35	3 282	44	1	3	71	91	51	0,56
	أوروبا الوسطى والشرقية												
21	ألبانيا	9-6	211	292	48	...	...	.	...	110	110	109	0,99
22	بيلاروس	9-6	365	632	48	362	49	0,1	0,1	111	111	110	0,99
23	البوسنة والهرسك	9-6	166	...	...	182	49	...	...	...	...	...	...
24	بلغاريا	10-7	259	412	48	263	49	0,3	0,6	107	108	105	0,98
25	كرواتيا	10-7	188	203	49	z191	z49	0,1	z0,2	93	93	92	0,99
26	الجمهورية التشيكية	10-6	446	655	49	460	48	0,8	1	103	104	103	0,99
27	إستونيا	12-7	75	127	48	75	48	1	3	102	103	100	0,97
28	المجر	10-7	398	503	48	394	48	5	8	102	103	101	0,98
29	لاتفيا	12-7	119	141	48	117	48	1	1	100	101	99	0,98
30	ليتوانيا	10-7	141	220	48	136	48	0,4	0,6	102	103	101	0,98
31	الجبل الأسود	10-7	33	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	بولندا	12-7	2 457	3 434	48	z2 485	z49	...	z2	98	99	97	0,98
33	جمهورية مولدوفا[4,3]	10-7	*161	262	49	152	48	...	0,8	100	100	100	1,00
34	رومانيا	10-7	867	1 285	49	865	48	.	0,3	105	106	104	0,98
35	الاتحاد الروسي[5]	10-7	5 131	6 743	49	4 969	49	...	0,6	108	109	107	0,99
36	صربيا[3]	10-7	*295	*387*	*49*	290	49	...	0,1	*112*	*112*	*111*	*0,99*
37	سلوفاكيا	9-6	219	317	49	225	49	4	6	102	103	101	0,99
38	سلوفينيا	11-6	110	92	48	107	48	0,1	0,2	100	100	99	0,99
39	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	10-7	106	130	48	z101	z48	.	z.	101	102	100	0,98
40	تركيا	10-6	6 808	6 583	47	6 760	48	...	...	99	103	94	0,92
41	أوكرانيا	9-6	1 599	2 200	49	1 573	*49	0,3	0,6	109	110	109	0,99
	آسيا الوسطى												
42	أرمينيا	9-7	116	255	...	122	47	...	2	100	...	...	...
43	أذربيجان[6,3]	9-6	*427	707	49	497	47	–	0,3	98	98	98	1,00
44	جورجيا	11-6	290	302	49	311	47	0,5	7	95	96	94	0,98
45	كازاخستان	10-7	882	1 249	49	**951**	**49**	0,5	**0,8**	97	97	98	1,01
46	قيرغيزستان	10-7	422	470	49	400	49	0,2	1	98	98	97	0,99
47	منغوليا	11-7	236	251	50	240	49	0,5	5	102	101	103	1,02
48	طاجيكستان	10-7	678	690	48	692	48	.	.	98	101	96	0,95
49	تركمانستان	9-7	292	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	أوزبكستان	10-7	2 231	2 570	49	2 071	49	...	.	99	99	99	1,00
	شرق آسيا والمحيط الهادي												
51	أستراليا	11-5	1 874	1 885	49	1 978	49	27	30	100	100	100	1,00
52	بروني دار السلام	11-6	42	46	47	45	48	36	37	114	115	112	0,97
53	كمبوديا	11-6	2 019	2 127	46	2 341	47	2	1	97	104	90	0,87

الجدول 5

	الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية (بالآلاف)[2]				نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي (%)								نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%)			
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في								العام الدراسي المنتهي في			
	2008		1999		2008				1999				2008			
	% للإناث	المجموع	% للإناث	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
	الدول العربية															
1	56	156	61	357	0,99	94	96	95	0,96	89	93	91	0,94	104	111	108
2	73	0,6	6	1,0	0,99	97	98	98	1,03	97	95	96	0,98	104	106	105
3	53	64	53	83	0,89	39	44	41	0,73	23	32	27	0,88	43	49	46
4	z*70*	z*461*	*61*	*1 064*	z*0,96*	z*92*	z*95*	z*94*	*0,93*	*82*	*88*	*85*	z0,95	z97	z102	z100
5	...	...	74	470	...	...	...	...	0,86	81	94	88	...	...	...	...
6	44	53	47	39	1,02	90	89	89	1,00	91	91	91	1,01	97	97	97
7	56	14	46	10	0,98	87	89	88	1,01	87	86	87	0,98	95	96	95
8	**53**	**40**	*58*	*27*	**0,98**	**89**	**91**	**90**	*0,96*	*89*	*92*	*91*	**0,98**	**102**	**104**	**103**
9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	y0,95	y108	y113	y110
10	**43**	**115**	49	152	**1,07**	**79**	**74**	**76**	0,99	62	62	62	**1,08**	**108**	**101**	**104**
11	59	366	59	1 183	0,95	87	92	89	0,85	65	76	70	0,91	102	112	107
12	47	102	48	60	1,03	69	67	68	1,00	81	81	81	1,01	75	74	75
13	49	110	31	4	1,00	75	75	75	1,00	97	97	97	1,00	79	80	80
14	...	...	49	3	...	...	...	...	1,01	91	90	90	0,99	108	109	109
15	52	503	...	...	0,99	84	85	85	...	...	...	...	0,96	96	100	98
16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**0,90**	**70**	**78**	**74**
17	...	...	*83*	*141*	...	...	...	...	*0,93*	*88*	*95*	*92*	0,96	122	127	124
18	...	5	60	55	1,01	98	97	98	0,98	94	96	95	0,98	106	108	107
19	z53	z2,6	50	56	z0,99	z91	z92	z92	0,99	78	79	79	z1,00	z108	z108	z108
20	62	1 037	65	1 409	0,83	66	79	73	0,59	41	70	56	0,80	76	94	85
	أوروبا الوسطى والشرقية															
21	...	...	...	*1*	...	...	...	...	...	...	...	*100*	...	...	...	...
22	37	19	...	...	1,02	96	93	94	...	...	...	...	1,02	100	98	99
23	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01	110	109	109
24	46	7	77	4	1,00	96	96	96	0,98	96	98	97	1,00	101	101	101
25	z5	z2,1	51	18	z0,99	z90	z91	z90	0,99	85	86	85	z1,00	z98	z99	z99
26	y*42*	y*49*	*46*	*23*	y*1,03*	y*91*	y*88*	y*90*	*1,00*	*97*	*96*	*96*	0,99	103	103	103
27	46	2,6	*5*	*0,2*	0,99	94	95	94	*0,99*	*95*	*96*	*96*	0,99	99	101	100
28	49	18	48	14	0,98	89	90	90	0,99	88	88	88	0,99	98	100	99
29	...	...	*57*	*2*	...	...	...	...	*0,98*	*96*	*98*	*97*	0,96	96	100	98
30	52	5	43	4	0,98	91	93	92	0,99	95	96	95	0,98	95	97	96
31	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	z45	z109	48	133	z1,01	z96	z95	z96	1,00	96	96	96	z1,00	z97	z97	z97
33	51	15	...	*11*	0,98	87	88	88	...	...	...	*93*	0,98	93	95	94
34	47	30	...	2	0,99	90	91	90	0,99	95	96	96	0,99	99	100	100
35	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00	97	97	97
36	47	12	...	...	1,00	95	95	95	...	...	...	...	1,00	98	98	98
37	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,99	102	103	103
38	50	2,8	56	2	0,99	97	97	97	0,99	95	96	96	0,99	97	98	97
39	z45	z9	95	1,3	z1,00	z87	z86	z87	0,98	92	94	93	z1,00	z93	z93	z93
40	59	361	...	...	0,98	94	96	95	...	...	...	...	0,97	98	101	99
41	*48	170	...	...	*1,00	*89	*89	89	...	...	...	...	*1,00	*99	*98	98
	آسيا الوسطى															
42	z37	z8	...	...	z1,03	z86	z83	z84	...	...	...	...	1,02	106	104	105
43	57	16	46	82	0,99	95	97	96	1,01	89	88	89	0,99	115	117	116
44	...	3	...	...	0,98	98	100	99	...	...	...	...	0,98	106	109	107
45	26	8	...	...	1,00	90	91	90	...	...	...	...	**1,00**	**109**	**108**	**108**
46	49	38	*50	*27	0,99	83	84	84	*0,99	*87	*89	*88	0,99	94	95	95
47	40	2	32	10	0,98	88	89	89	1,02	94	92	93	0,99	101	102	102
48	88	17	...	...	0,96	95	99	97	...	...	...	...	0,96	100	104	102
49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	54	210	...	...	0,98	87	89	88	...	...	...	...	0,98	92	94	93
	شرق آسيا والمحيط الهادي															
51	40	55	46	108	1,01	97	96	97	1,01	94	94	94	1,00	105	106	106
52	47	1,2	...	...	1,00	93	93	93	...	...	...	...	1,00	107	107	107
53	57	230	*61*	*363*	0,96	87	90	89	*0,91*	*79*	*87*	*83*	0,94	112	120	116

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 قبل الابتدائي (%)			
				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في 1999			
				1999		2008		2008	1999	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
		2008	2008[1]	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث						
54	الصين[7]	11-7	93 598	...	...	105 951	46	4	...	...	...	...	...
55	جزر كوك[3]	10-5	*3*	3	46	z2	z47	15	...	96	99	94	0,95
56	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	9-6	1 449	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	فيجي	11-6	109	116	48	103	48	99	...	109	109	108	0,99
58	إندونيسيا	12-7	24 687	...	...	29 498	48	16	...	...	...	...	...
59	اليابان	11-6	7 034	7 692	49	7 166	49	1	0,9	101	101	100	1,00
60	كيريباتي[3,9]	11-6	...	14	49	16	50	...	...	104	104	105	1,01
61	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	10-6	805	828	45	901	47	3	2	113	122	104	0,85
62	ماكاو، الصين	11-6	29	47	47	**27**	**47**	**97**	*95*	100	102	97	0,96
63	ماليزيا	11-6	3 226	3 040	48	z3 104	z49	z1	...	98	99	97	0,98
64	جزر مارشال[3]	11-6	*9*	8	48	z8	z48	...	25	*101*	*102*	*100*	*0,98*
65	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	11-6	17	...	...	z19	z49	...	*z8*	...	...	...	...
66	ميانمار	9-5	4 372	4 733	49	5 110	50	.	.	100	101	99	0,98
67	ناورو	11-6	*2*	...	...	1	50	z.	...	...	...	...	...
68	نيوزيلندا	10-5	344	361	49	348	49	12	...	99	99	100	1,00
69	نيوي[3]	10-5	...	0,3	46	...	...	...	.	99	99	98	1,00
70	بالاو[3]	10-6	*1*	2	47	z2	*z48*	z23	18	114	118	109	0,93
71	بابوا غينيا الجديدة	12-7	1 015	...	...	y532	y44	...	...	...	...	...	...
72	الفلبين	11-6	12 182	12 503	49	13 411	48	8	8	110	110	110	1,00
73	جمهورية كوريا	11-6	3 518	3 946	47	3 680	48	1	1	100	100	99	1,00
74	ساموا	10-5	30	27	48	**30**	**48**	...	16	98	99	97	0,98
75	سنغافورة[8]	11-6	...	...	...	300	48	7	...	...	...	...	...
76	جزر سليمان	11-6	79	58	46	z83	z47	z18	...	88	91	86	0,94
77	تايلاند	11-6	5 956	6 120	48	**5 371**	**48**	**18**	13	94	95	93	0,97
78	تيمور - ليشتي	11-6	189	...	...	201	47	13	...	...	...	...	...
79	توكيلاو	10-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	تونغا	10-5	15	17	46	y17	y47	...	7	108	111	106	0,96
81	توفالو[3]	11-6	...	1	48	y1	y48	...	...	98	97	99	1,02
82	فانواتو	11-6	35	34	48	z38	z47	z26	...	111	112	110	0,98
83	فيتنام[8]	10-6	...	10 250	47	6 872	46	0,6	0,3	108	112	104	0,93
	أمريكا اللاتينية والكاريبي												
84	أنغيلا[9]	11-5	*2*	2	50	2	49	9	5	...	...	...	...
85	أنتيغوا وبربودا[3]	11-5	*12	...	...	12	48	52	...	...	...	...	...
86	الأرجنتين	11-6	4 040	4 664	49	z4 700	z49	z23	20	114	115	114	0,99
87	آروبا	11-6	9	9	49	10	49	77	83	114	116	112	0,97
88	البهاما	10-5	36	34	49	37	49	30	...	95	96	94	0,98
89	بربادوس[8]	10-5	...	25	49	*23	*49	*11	...	...	...	...	...
90	بليز	10-5	43	44	48	52	49	95	...	111	113	109	0,97
91	برمودا[3]	10-5	*5*	...	...	y5	y46	y35	...	...	...	...	...
92	بوليفيا	11-6	1 407	1 445	49	z1 512	z49	z8	...	113	114	112	0,98
93	البرازيل[01]	10-7	13 974	20 939	48	17 812	47	12	8	155	159	150	0,94
94	جزر فيرجين البريطانية[3]	11-5	*3*	3	49	z3	z49	z28	13	112	113	110	0,97
95	جزر كايمان[3,9]	10-5	*4	3	47	4	48	36	36	...	...	...	...
96	شيلي	11-6	1 557	1 805	48	z1 679	z48	z55	45	101	102	99	0,97
97	كولومبيا	10-6	4 409	5 162	49	5 286	49	20	20	119	119	119	1,00
98	كوستاريكا	11-6	487	552	48	535	48	8	7	108	109	107	0,98
99	كوبا	11-6	855	1 074	48	**868**	**48**	.	.	111	113	109	0,97
100	دومينيكا[3]	11-5	*10	12	48	8	49	35	24	104	107	102	0,95
101	الجمهورية الدومينيكية	11-6	1 252	1 315	49	1 306	47	21	*14*	107	109	106	0,98
102	إكوادور	11-6	1 722	1 899	49	*2 041*	*49*	z28	21	114	114	114	1,00
103	السلفادور	12-7	864	940	48	994	48	11	*11*	109	111	107	0,97
104	غرينادا	11-5	14	...	...	14	48	79	...	...	...	...	...
105	غواتيمالا	12-7	2 201	1 824	46	2 501	48	11	15	101	108	94	0,87
106	غيانا	11-6	99	107	49	107	49	2	1	118	119	116	0,98
107	هاييتي	11-6	1 433	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	هندوراس	11-6	1 101	...	...	1 276	49	9	...	...	...	...	...
109	جامايكا	11-6	338	*316*	*49*	315	49	12	*4*	*94*	*94*	*94*	*1,00*
110	المكسيك	11-6	12 855	14 698	49	14 699	49	8	7	111	112	110	0,98
111	مونتسيرات[3,8]	11-5	*0,5*	0,4	44	z0,5	z49	z31	38	...	...	...	...
112	جزر الأنتيل الهولندية	11-6	17	25	48	...	...	...	74	131	135	127	0,95
113	نيكاراغوا	11-6	808	830	49	944	48	15	16	101	100	101	1,01

الجدول 5

	نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%)				نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي (%)								الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية (بالآلاف)[2]			
	العام الدراسي المنتهي في 2008				العام الدراسي المنتهي في 1999				العام الدراسي المنتهي في 2008				العام الدراسي المنتهي في 1999		العام الدراسي المنتهي في 2008	
	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
54	113	111	116	1,04	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
55	...	...	...	...	85	87	83	0,96	...	...	...	...	0,4	54	...	...
56	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	94	95	94	0,99	99	98	99	1,01	89	90	89	0,99	1,4	30	11	50
58	119	121	118	0,97	...	...	...	...	96	97	94	0,97	...	...	312	...
59	102	102	102	1,00	100	...	...	...	100	...	...	...	3	...	0,7	...
60	...	...	...	...	*97*	*96*	*98*	*1,01*	...	...	...	...	*0,1*	...	...	...
61	112	117	106	0,91	78	81	74	0,92	82	84	81	0,96	165	57	142	54
62	**100**	**102**	**97**	**0,95**	85	84	85	1,01	**87**	**88**	**87**	**0,99**	7	47	**3**	**50**
63	z97	z97	z96	z1,00	98	99	97	0,98	z96	z96	z96	z1,00	70	70	z125	z50
64	z93	z94	z92	z0,97	...	...	...	...	z66	z67	z66	z0,99	...	...	z3	z49
65	z110	z110	z111	z1,01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66	117	117	117	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	*82*	*80*	*84*	*1,06*	...	...	...	...	*z72*	*z72*	*z73*	*z1,01*	...	...	*z0,4*	*z47*
68	101	101	101	1,00	99	99	99	1,00	99	99	100	1,01	4	44	1,8	25
69	...	...	...	...	99	99	98	1,00	...	...	...	...	0,0	50	...	...
70	*z99*	*z98*	*z100*	*z1,02*	*97*	*99*	*94*	*0,94*	...	...	...	...	*0,05*	*91*	...	...
71	y55	y59	y50	y0,84	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
72	110	111	109	0,98	90	90	90	1,00	92	91	93	1,02	1 139	49	961	42
73	105	106	104	0,98	98	98	98	1,00	99	100	98	0,98	67	53	35	89
74	**100**	**101**	**99**	**0,98**	92	92	91	0,99	**93**	**93**	**93**	**1,00**	1,6	50	**1,7**	**48**
75	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
76	z107	z109	z106	z0,97	...	...	...	...	z67	z67	z67	z1,00	...	...	z26	z48
77	**91**	**92**	**90**	**0,98**	...	...	...	...	**90**	**91**	**89**	**0,99**	...	...	**586**	**52**
78	107	110	103	0,94	...	...	...	...	76	77	74	0,96	...	...	43	52
79	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	y112	y113	y110	y0,97	88	90	86	0,95	y99	...	...	...	1,8	56	y0,1	...
81	y106	y106	y105	y0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
82	z109	z111	z106	z0,96	91	92	91	0,99	...	...	...	...	3	51	...	...
83	...	...	...	...	96	...	...	...	...	...	...	...	398	...	...	...
	أمريكا اللاتينية والكاريبي															
84	*94*	*94*	*94*	*1,00*	...	...	...	...	*93*	*93*	*93*	*1,00*	...	...	*0,1*	*48*
85	100	105	96	0,92	88	90	86	0,94	88	90	86	0,94	...	...	1,3	60
86	z116	z116	z115	z0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
87	114	116	112	0,96	99	99	99	1,00	99	99	99	0,99	0,05	...	0,07	68
88	103	103	103	1,00	89	89	89	1,00	91	90	92	1,02	4	49	3	42
89	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
90	120	122	119	0,97	*89*	*89*	*88*	*0,99*	98	98	98	1,00	*4*	*50*	0,1	19
91	y100	y108	y92	y0,85	...	...	...	...	y92	...	...	...	...	...	*y0,3*	...
92	z108	z108	z108	z1,00	95	95	95	1,00	z94	z93	z94	z1,01	52	51	z70	z45
93	127	132	123	0,93	91	...	...	...	94	95	93	0,98	1 034	...	682	58
94	*z108*	*z110*	*z105*	*z0,96*	*96*	*95*	*97*	*1,02*	*z93*	*z93*	*z94*	*z1,01*	*0,04*	*42*	*z0,08*	*z27*
95	93	102	85	0,84	...	...	...	...	85	91	78	0,86	...	...	0,5	74
96	z106	z108	z103	z0,95	...	...	...	...	z94	z95	z94	z0,99	...	...	z87	z53
97	120	120	120	0,99	93	*93*	*93*	*1,01*	90	90	90	0,99	192	*43*	285	48
98	...	...	109	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
99	**104**	**104**	**103**	**0,98**	97	97	98	1,01	**99**	**99**	**99**	**1,00**	9	...	**0,4**	...
100	82	79	84	1,06	*94*	*95*	*93*	*0,98*	72	69	76	1,09	*0,4*	*61*	3	39
101	104	108	101	0,93	80	79	80	1,01	80	80	80	1,01	231	48	220	47
102	*118*	*119*	*118*	*1,00*	97	97	98	1,01	z96	z97	z97	z1,01	17	16	z12	...
103	115	117	113	0,97	...	...	...	...	94	93	95	1,01	...	...	38	39
104	103	105	100	0,95	...	...	...	...	93	94	93	0,98	...	...	0,2	31
105	114	117	110	0,94	82	86	78	0,91	95	97	94	0,97	299	61	78	70
106	109	109	108	0,99	...	...	...	...	95	95	95	1,00	...	...	1,5	49
107	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	116	116	116	1,00	76	76	77	1,01	92	92	92	1,00	...	...	53	46

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 قبل الابتدائي (%)			
				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في			
				1999		2008		1999	2008	1999			
		2008	2008[1]	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث			المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
114	بنما	11-6	401	393	48	445	48	10	11	108	110	106	0,97
115	باراغواي	11-6	853	*951*	*48*	z894	z48	*15*	z18	*119*	*121*	*116*	*0,96*
116	بيرو	11-6	3 534	4 350	49	3 855	49	13	20	123	124	123	0,99
117	سانت كيتس ونيفيس[8]	11-5	...	...	...	6	50	...	21	...	...	...	...
118	سانت لوسيا	11-5	21	26	49	21	49	*2*	4	104	107	101	0,95
119	سانت فنسنت وغرينادين	11-5	14	...	...	16	47	...	6	...	...	...	...
120	سورينام	11-6	61	...	...	70	48	...	46	...	...	...	...
121	ترينيداد وتوباغو	11-5	127	172	49	131	48	*72*	72	97	98	97	0,99
122	جزر تركس وكايكوس[9]	11-6	*3*	2	49	...	...	18	...	...	...	...	...
123	أوروغواي	11-6	311	366	49	z359	z48	...	z14	111	112	111	0,99
124	جمهورية فنزويلا البوليفارية	11-6	3 336	3 261	49	3 439	48	15	16	100	101	99	0,98
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
125	أندورا[3]	11-6	*5	...	...	4	47	...	2	...	...	...	...
126	النمسا	9-6	339	389	48	337	48	4	5	102	103	102	0,99
127	بلجيكا	11-6	711	763	49	733	49	55	54	105	105	105	0,99
128	كندا	11-6	2 262	2 429	49	y2 305	y49	6	y6	99	99	99	1,00
129	قبرص[3]	11-6	*55	64	48	57	49	4	7	97	98	97	1,00
130	الدنمارك	12-7	417	372	49	z416	z49	11	z12	101	102	101	1,00
131	فنلندا	12-7	367	383	49	357	49	1	1	99	99	99	1,00
132	فرنسا[11]	10-6	3 771	3 944	49	4 139	48	15	15	106	106	105	0,99
133	ألمانيا	9-6	3 089	3 767	49	3 236	49	2	4	106	106	106	0,99
134	اليونان	11-6	628	646	48	z639	z49	7	z7	94	94	95	1,00
135	آيسلندا	12-6	31	30	48	30	49	1	2	100	99	98	0,98
136	آيرلندا	11-4	463	457	49	487	49	0,9	0,6	104	104	103	0,99
137	إسرائيل	11-6	760	722	49	841	49	...	.	112	113	111	0,99
138	إيطاليا	10-6	2 738	2 876	48	z2 820	z48	7	z7	104	105	104	0,99
139	لكسمبرغ	11-6	35	31	49	36	49	7	8	101	100	102	1,02
140	مالطة	10-5	27	35	49	z28	z48	36	z27	107	106	107	1,01
141	موناكو[3,9]	10-6	...	2	50	**2**	**49**	31	**23**	...	...	...	...
142	هولندا	11-6	1 203	1 268	48	1 286	48	68	...	108	109	107	0,98
143	النرويج	12-6	435	412	49	430	49	1	2	101	101	101	1,00
144	البرتغال	11-6	658	815	48	z754	z47	9	z11	123	126	120	0,96
145	سان مارينو[9]	10-6	...	...	...	2	48	...	.	...	...	...	...
146	إسبانيا	11-6	2 460	2 580	48	2 625	48	33	33	105	106	105	0,99
147	السويد	12-7	616	763	49	585	49	3	8	110	108	111	1,03
148	سويسرا	12-7	491	530	48	505	49	3	4	104	104	104	1,00
149	المملكة المتحدة	10-5	4 195	4 661	49	4 465	49	5	5	101	101	101	1,00
150	الولايات المتحدة	11-6	24 983	24 938	49	24 677	49	12	10	101	99	102	1,03
	جنوب وغرب آسيا												
151	أفغانستان	12-7	4 606	957	7	4 888	38	...	...	29	52	4	0,08
152	بنغلاديش	10-6	17 411	...	...	*16 002	*51	...	*40	...	...	...	...
153	بوتان	12-6	100	81	46	**109**	**50**	2	**3**	75	80	69	0,85
154	الهند	10-6	124 435	110 986	43	z140 357	z47	...	...	93	101	85	0,84
155	جمهورية إيران الإسلامية[12]	10-6	5 474	8 667	47	7 028	57	...	z5	109	112	106	0,94
156	الملديف	12-6	42	74	49	47	48	3	1	134	135	134	1,00
157	نيبال[8]	9-5	...	3 588	42	**4 782**	**49**	...	10	115	129	99	0,77
158	باكستان	9-5	21 438	...	...	18 176	44	...	z31	...	...	...	...
159	سري لانكا	9-5	1 608	...	...	1 631	49	...	–	...	...	...	...
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
160	أنغولا	11-6	3 079	...	...	3 932	45	...	2	...	...	...	...
161	بنين	11-6	1 374	872	39	1 601	46	7	9	83	99	66	0,67
162	بوتسوانا	12-6	298	322	50	y330	y49	5	y5	105	105	106	1,00
163	بوركينا فاسو	12-7	2 373	816	40	**1 906**	**46**	11	**14**	44	51	36	0,70
164	بوروندي	12-7	1 182	557	45	1 603	49	–	1	49	54	44	0,82
165	الكاميرون	11-6	2 886	2 134	45	3 201	46	28	23	84	92	75	0,82
166	الرأس الأخضر	11-6	75	92	49	76	48	–	0,4	121	123	118	0,96
167	جمهورية أفريقيا الوسطى	11-6	675	...	...	**608**	**42**	...	**14**	...	...	...	...
168	تشاد	11-6	1 809	840	37	1 496	41	25	y34	63	80	46	0,58
169	جزر القمر	11-6	93	83	45	111	47	12	15	99	107	91	0,85

الجدول 5

	الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية (بالآلاف)[2]				نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي (%)								نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%)			
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في								العام الدراسي المنتهي في			
	2008		1999		2008				1999				2008			
	% للإناث	المجموع	% للإناث	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
114	65	5	53	11	0,99	98	99	98	0,99	96	96	96	0,97	109	113	111
115	z48	z79	46	28	z1,00	z90	z90	z90	1,00	96	96	96	z0,97	z104	z107	z105
116	45	97	...	*3*	1,00	95	94	94	*1,00*	*98*	*98*	*98*	1,00	109	109	109
117	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
118	52	1,4	*61*	*1,7*	0,99	91	92	91	*0,96*	*90*	*94*	*92*	0,97	97	99	98
119	...	0,4	...	...	0,94	92	98	95	...	...	...	...	0,92	104	114	109
120	52	6	...	...	0,99	90	91	90	...	...	...	...	0,95	111	116	114
121	52	6	47	13	0,99	91	92	92	1,00	89	89	89	0,97	102	105	103
122	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	z47	z7	...	...	z1,00	z98	z97	z98	...	...	...	...	z0,97	z113	z116	z114
124	47	264	47	424	1,00	90	90	90	1,01	86	85	86	0,97	102	104	103
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
125	50	0,9	...	...	0,98	79	81	80	...	...	...	...	0,96	85	88	87
126	...	...	*39*	*10*	...	...	...	...	*1,01*	*98*	*97*	*97*	0,99	99	100	100
127	40	10	43	6	1,01	99	98	98	1,00	99	99	99	1,00	103	103	103
128	...	...	42	30	...	...	...	...	1,00	99	99	99	y1,00	y99	y99	y99
129	63	0,6	49	1,3	0,99	98	99	99	1,00	95	95	95	0,99	103	104	103
130	z39	z16	42	8	z1,01	z96	z95	z96	1,00	97	97	97	z1,00	z99	z99	z99
131	49	14	57	5	1,00	96	96	96	1,00	98	99	99	0,99	97	98	97
132	44	33	28	12	1,00	99	98	98	1,00	99	99	99	0,99	109	111	110
133	...	z*4*	...	*3*	z*1,00*	z*98*	z*98*	z*98*	*1,00*	*99*	*99*	*99*	1,00	105	105	105
134	z19	z2,4	44	32	z1,00	z100	z99	z99	1,01	93	92	92	z1,00	z101	z101	z101
135	46	0,7	...	0,3	1,00	98	97	98	0,98	98	100	99	1,00	98	98	98
136	34	13	45	29	1,02	98	96	97	1,01	94	93	93	1,01	105	105	105
137	39	22	51	15	1,01	98	97	97	1,00	98	98	98	1,01	111	110	111
138	z76	z19	...	2	z0,99	z98	z99	z99	1,00	99	99	99	z0,99	z103	z104	z104
139	33	0,9	16	0,6	1,02	97	95	96	1,03	98	96	97	1,01	101	100	100
140	z46	z2,4	41	1,7	z1,01	z92	z91	z91	1,02	96	94	95	z1,00	z99	z99	z99
141	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**0,95**	**125**	**131**	**128**
142	67	13	99	6,2	0,99	98	99	99	0,99	99	100	99	0,98	106	108	107
143	45	6	58	0,6	1,00	99	99	99	1,00	100	100	100	1,00	99	99	99
144	z70	z6	...	...	z0,99	z98	z99	z99	...	...	...	...	z0,95	z112	z118	z115
145	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	68	4	77	8	1,00	100	100	100	1,00	99	100	100	0,99	106	107	107
147	52	33	...	1	0,99	94	95	95	...	...	...	100	0,99	95	95	95
148	29	4	20	4	1,00	94	94	94	1,00	96	95	96	1,00	103	103	103
149	19	6,6	25	2,0	1,00	100	99	100	1,00	100	100	100	1,00	106	106	106
150	45	1 714	49	1 259	1,01	93	91	92	1,00	94	94	94	1,01	99	98	99
	جنوب وغرب آسيا															
151	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,66	84	127	106
152	*45	*2 024	...	...	*1,02	*86	*85	*85	...	...	...	...	*1,06	*94	*89	*92
153	**44**	**12**	**53**	**48**	**1,03**	**88**	**86**	**87**	0,89	52	59	56	**1,01**	**110**	**108**	**109**
154	z68	z5 564	...	...	z0,96	z88	z91	z90	...	...	...	...	z0,97	z111	z115	z113
155	...	...	*62*	*564*	...	...	...	...	*0,96*	*91*	*95*	*93*	1,40	151	107	128
156	64	1,6	55	1,2	0,98	95	97	96	0,99	97	98	98	0,94	109	115	112
157	...	...	*61	*1 019	...	...	...	...	*0,79	*57	*73	*65	...	...	...	...
158	*58	*7 261	...	...	*0,83	*60	*72	*66	...	...	...	...	0,83	77	93	85
159	16	8	...	...	1,01	100	99	99	...	...	...	...	1,00	102	101	101
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
160	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,81	114	141	128
161	93	99	...	...	0,87	86	99	93	...	...	...	...	0,87	108	125	117
162	y43	y32	44	52	y1,02	y88	y86	y87	1,04	83	80	81	y0,98	y109	y111	y110
163	**55**	**866**	54	1 205	**0,89**	**59**	**67**	**63**	**0,70**	**29**	**41**	**35**	**0,89**	**74**	**83**	**78**
164	...	7	52	732	0,99	99	100	99	0,84	33	39	36	0,95	132	139	136
165	75	338	...	...	0,87	82	94	88	...	...	...	...	0,86	102	119	111
166	52	11	...	*0,5*	0,98	84	85	84	*0,99*	*98*	*100*	*99*	0,94	98	105	101
167	**66**	**227**	...	...	**0,74**	**57**	**77**	**67**	...	...	...	...	**0,71**	**74**	**104**	**89**
168	...	...	62	646	...	...	...	...	0,62	39	63	51	0,70	68	97	83
169	...	...	58	27	...	...	...	...	0,85	59	70	65	0,92	114	125	119

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 قبل الابتدائي (%)			
				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في 1999			
				1999		2008		1999	2008	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
		2008	2008[1]	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث						
170	الكونغو	11-6	551	276	49	628	48	10	35	57	58	56	0,97
171	كوت ديفوار	11-6	3 165	1 911	43	2 356	44	12	10	73	84	62	0,74
172	جمهورية الكونغو الديمقراطية	11-6	11 033	4 022	47	9 973	45	19	10	47	49	45	0,90
173	غينيا الاستوائية	11-7	83	75	44	z81	z49	33	...	109	122	96	0,79
174	إريتريا	11-7	601	262	45	314	45	11	9	52	57	47	0,82
175	إثيوبيا	12-7	13 030	5 168	38	12 742	47	...	*7*	50	63	38	0,61
176	غابون	11-6	211	265	50	...	...	17	...	139	139	139	1,00
177	غامبيا	12-7	256	170	46	221	51	14	20	92	100	85	0,85
178	غانا	11-6	3 438	2 377	47	3 625	49	13	*17*	79	82	76	0,92
179	غينيا	12-7	1 518	727	38	1 364	45	15	26	56	68	43	0,64
180	غينيا بيساو	12-7	238	*145*	*40*	y269	...	*19*	...	*80*	*96*	*65*	*0,67*
181	كينيا	11-6	6 158	4 782	49	6 869	49	...	11	91	92	90	0,97
182	ليسوتو	12-6	373	365	52	z401	z49	...	z0,6	102	98	105	1,08
183	ليبيريا	11-6	596	396	42	540	47	38	30	98	113	83	0,74
184	مدغشقر	10-6	2 649	2 012	49	4 020	49	22	19	98	100	96	0,97
185	ملاوي	11-6	2 662	2 582	49	3 198	50	...	y1	136	139	133	0,96
186	مالي	12-7	1 996	959	41	**1 926**	**45**	22	**40**	56	66	47	0,71
187	موريشيوس	10-5	120	133	49	**118**	**49**	24	**27**	103	103	104	1,01
188	موزمبيق	12-6	4 295	2 302	43	4 904	47	...	2	70	80	59	0,74
189	ناميبيا	13-7	363	383	50	407	49	4	4	116	116	117	1,01
190	النيجر	12-7	2 402	530	39	**1 554**	**43**	4	**4**	30	36	24	0,68
191	نيجيريا[13]	11-6	23 747	17 907	44	z21 632	z46	...	z5	91	101	81	0,80
192	رواندا	12-7	1 451	1 289	50	2 190	51	...	6	100	101	99	0,98
193	ساو تومي وبرنسيبي	12-7	25	24	49	**34**	**50**	–	**0,3**	108	109	106	0,97
194	السنغال	12-7	1 938	1 034	*46*	1 618	50	12	13	65	*70*	*60*	*0,86*
195	سيشيل[3]	11-6	*7	10	49	9	49	5	8	116	117	116	0,99
196	سيراليون	11-6	873	...	...	z1 322	z48	...	z3	...	...	...	...
197	الصومال	11-6	1 445	...	...	z457	z35	...	...	...	...	...	...
198	جنوب أفريقيا	13-7	7 019	7 935	49	z7 312	z49	2	z2	113	115	112	0,97
199	سوازيلاند	12-6	214	213	49	z233	z48	–	z–	94	96	92	0,95
200	توغو	11-6	992	954	43	**1 164**	**48**	36	z42	116	133	100	0,75
201	أوغندا	12-6	6 623	6 288	47	7 964	50	...	*9*	126	132	121	0,92
202	جمهورية تنزانيا المتحدة	13-7	7 809	4 190	50	8 602	49	0,2	*1*	67	67	67	1,00
203	زامبيا	13-7	2 443	1 556	48	2 909	49	...	3	82	85	79	0,92
204	زمبابوي	12-6	2 307	2 460	49	y2 446	y50	88	...	100	102	99	0,97

			عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف)	القيد في التعليم 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			
				1999		2008		1999	2008	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
			2008	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث						
I	العالم	...	653 393	643 571	47	695 952	47	7	8	98	102	94	0,92
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	12 594	16 453	49	12 413	49	0,3	0,7	104	105	104	0,99
III	البلدان المتقدمة	...	65 241	70 478	49	66 377	49	4	5	102	102	102	1,00
IV	البلدان النامية	...	575 558	556 640	46	617 162	47	12	11	97	102	93	0,91
V	الدول العربية	...	42 702	34 973	46	40 840	47	4	9	87	93	81	0,87
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	...	20 122	24 860	48	19 847	49	0,3	0,6	103	105	102	0,97
VII	آسيا الوسطى	...	5 574	6 867	49	5 596	48	0,3	1	99	99	98	0,99
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	...	170 863	218 245	48	188 708	47	8	10	109	110	109	0,99
IX	شرق آسيا	...	167 330	215 071	48	185 502	47	2	4	110	110	109	0,99
X	بلدان المحيط الهادي	...	3 533	3 174	48	3 206	48	...	21	97	97	94	0,97
XI	أمريكا اللاتينية/بلدان الكاريبي	...	58 241	69 931	48	67 687	48	15	19	121	123	119	0,97
XII	بلدان الكاريبي	...	2 276	2 387	49	2 588	49	21	31	108	109	106	0,98
XIII	أمريكا اللاتينية	...	55 965	67 544	48	65 099	48	15	14	122	124	120	0,97
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	50 742	52 882	49	51 747	49	7	7	103	102	103	1,01
XV	جنوب وغرب آسيا	...	178 677	153 763	43	192 978	47	...	5	89	97	80	0,83
XVI	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	126 473	82 049	46	128 548	47	12	9	80	86	73	0,85

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2010).

1- تخص هذه البيانات عام 2007، باستثناء البلدان التي تعتمد سنة دراسية تقويمية إذ تخص بياناتها عام 2008.

2- تدل البيانات على العدد الفعلي للأطفال غير المقيدين البتة وهي بيانات مستخلصة من معدلات القيد في التعليم الابتدائي بحسب الأعمار، وتشكل مقياساً لنسبة المقيدين في التعليم الابتدائي أو الثانوي.

3- استخدمت البيانات السكانية الوطنية لحساب معدلات القيد.

4- البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة ترانسنستريا.

5- كانت توجد في السابق بنيتان تعليميتان في الاتحاد الروسي، يبدأ التعليم الابتدائي في كلتيهما في سن السابعة. وكانت البنية الأكثر شيوعا هي التي يستمر فيها التعليم الابتدائي ثلاث سنوات وتستخدم لحساب المؤشرات؛ أما البنية الأخرى فقوامها أربع سنوات وتضم ثلث التلاميذ المقيدين في المرحلة الابتدائية. وقد جرى تعميم هذه البنية في كافة أرجاء البلاد منذ عام 2004.

6- البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة نغورنو-كاراباخ.

7- يلتحق الأطفال بالتعليم الابتدائي في سن السادسة أو السابعة. ونظراً لأن الالتحاق الأكثر شيوعاً بالتعليم الابتدائي هو في سن السابعة، حُسبت معدلات القيد على أساس الفئة العمرية 7–11 للسكان.

8- لم يمكن حساب معدلات القيد نتيجة لعدم اتساق البيانات السكانية.

الجدول 5

	نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%)				نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي (%)								الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية (بالآلاف)[2]			
	العام الدراسي المنتهي في 2008				العام الدراسي المنتهي في 1999				العام الدراسي المنتهي في 2008				العام الدراسي المنتهي في 1999		العام الدراسي المنتهي في 2008	
	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
170	114	118	110	0,94	...	...	...	...	59ɣ	62ɣ	56ɣ	0,91ɣ	...	...	192ɣ	53ɣ
171	74	83	66	0,79	55	63	48	0,75	...	...	...	...	1 143	59	...	...
172	90	99	82	0,83	32	33	32	0,95	...	...	...	...	5 768	51	...	...
173	99z	101z	96z	0,95z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
174	52	57	47	0,82	33	36	31	0,86	39	42	36	0,87	335	52	359	52
175	98	103	92	0,89	36	43	30	0,69	78	81	75	0,93	6 481	55	2 732	57
176	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
177	86	84	89	1,06	76	81	71	0,87	69	67	71	1,07	43	61	73	46
178	105	106	105	0,99	*60*	*61*	*58*	*0,96*	77	76	77	1,01	*1 198*	*50*	792	48
179	90	97	83	0,85	43	51	35	0,69	71	76	66	0,87	732	56	420	58
180	120y	...	...	...	*52*	*61*	*43*	*0,71*	...	...	...	...	*87*	*59*	...	...
181	112	113	110	0,98	62	62	63	1,01	82	81	82	1,01	1 942	49	1 088	48
182	108z	108z	107z	0,99z	57	54	61	1,13	73z	71z	74z	1,04z	153	46	101z	47z
183	91	96	86	0,90	48	54	42	0,76	...	...	...	...	208	56	...	...
184	152	154	149	0,97	66	66	66	1,01	98z	98z	99z	1,01z	688	50	19z	16z
185	120	119	122	1,03	98	99	97	0,98	91	88	93	1,06	23	94	235	34
186	**95**	**103**	**86**	**0,84**	*44*	*52*	*37*	*0,72*	**73**	**79**	**66**	**0,84**	*939*	*56*	**469**	**65**
187	**100**	**100**	**100**	**1,00**	91	90	91	1,01	**94**	**93**	**95**	**1,01**	12	46	**7**	**44**
188	114	121	107	0,88	52	58	46	0,79	80	82	77	0,94	1 575	56	863	56
189	112	113	112	0,99	88	85	91	1,07	89	87	91	1,05	37	36	34	36
190	**62**	**69**	**55**	**0,80**	26	30	21	0,68	**54**	**60**	**48**	**0,79**	1 291	52	**1 147**	**55**
191	93z	99z	87z	0,88z	*60*	*66*	*54*	*0,82*	*61z*	*64z*	*58z*	*0,90z*	*7 611*	*57*	*8 650z*	*53z*
192	151	150	152	1,01	...	...	...	...	*96*	*95*	*97*	*1,03*	...	...	*60*	*36*
193	**133**	**133**	**134**	**1,01**	86	86	85	0,99	**96**	**95**	**97**	**1,03**	3	50	**0,4**	...
194	84	83	84	1,02	55	59	51	*0,88*	73	72	74	1,02	705	*54*	481	48
195	131	131	130	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
196	158z	168z	148z	0,88z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	33z	42z	23z	0,55z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	105z	106z	103z	0,96z	92	91	93	1,01	87z	88z	1,00z	236	31	503z	44z
199	108z	112z	104z	0,93z	70	69	71	1,02	83z	82z	84z	1,02z	67	48	37z	48z
200	**115**	**119**	**111**	**0,94**	83	93	73	0,79	**94**	**98**	**89**	**0,91**	112	90	**65**	**85**
201	120	120	121	1,01	...	...	...	...	97	**96**	98	1,03	...	...	183	27
202	110	111	109	0,99	49	48	50	1,04	*99*	*100*	*99*	*1,00*	3 186	49	*33*	...
203	119	120	118	0,98	69	71	68	0,96	95	95	96	1,01	574	52	82	39
204	104y	104y	103y	0,99y	83	83	83	1,01	90y	89y	91y	1,01y	398	49	224y	46y

	المتوسط المرجح				المتوسط المرجح				المتوسط المرجح				المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث
I	107	108	105	0,97	82	85	79	0,94	88	89	87	0,98	106 269	57	67 483	53
II	99	99	98	0,99	89	90	89	0,99	91	91	90	0,99	1 312	52	827	49
III	102	102	102	1,00	97	97	97	1,00	95	95	96	1,01	1 777	49	2 539	45
IV	107	109	105	0,96	87	83	77	0,93	87	88	86	0,97	103 180	58	64 117	54
V	96	100	91	0,92	75	79	71	0,90	84	86	81	0,94	9 326	58	6 188	58
VI	99	99	98	0,99	92	93	91	0,97	93	93	93	0,99	1 685	57	1 148	50
VII	100	101	100	0,98	90	91	90	0,99	90	91	89	0,98	364	52	322	55
VIII	110	110	111	1,01	94	93	94	1,00	94	94	95	1,02	10 820	47	7 869	39
IX	111	110	111	1,01	94	93	94	1,00	95	94	95	1,02	10 499	47	7 307	38
X	91	92	89	0,97	90	91	89	0,98	84	85	83	0,97	322	54	562	52
XI	116	118	114	0,97	92	92	92	1,00	94	94	93	0,99	3 719	46	2 946	51
XII	114	114	114	1,00	69	70	69	1,00	64	63	64	1,03	664	49	817	48
XIII	116	118	114	0,97	93	93	93	1,00	95	95	95	0,99	3 055	45	2 129	52
XIV	102	102	102	1,00	97	97	97	1,00	94	95	95	1,01	1 436	49	2 224	45
XV	108	110	106	0,96	75	81	68	0,84	86	88	84	0,95	36 658	65	17 919	59
XVI	102	106	97	0,91	58	62	54	0,88	76	78	74	0,95	42 260	54	28 867	54

9- لم يمكن حساب معدلات القيد نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

10- انخفضت معدلات القيد في أحدث عام دراسي مدرج قياساً بعام 2005 خاصة بسبب تغيير تاريخ جمع البيانات من آخر أربعاء في شهر آذار/مارس إلى آخر أربعاء في شهر أيار/مايو، بغية حساب تكرار القيد وانتقال الطلبة والمعلمين من مدرسة إلى أخرى، وهو أمر شائع في بداية السنة. ويُعتقد أن النظام التعليمي يصبح مستقرا في هذا الوقت من السنة الدراسية، وعلى ذلك يفترض أن البيانات التي تُجمع في هذا التاريخ تمثل السنة الدراسية الجارية.

11- تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية في ما وراء البحار.

12- إن الزيادة الظاهرة في مؤشر التكافؤ بين الجنسين هي نتيجة لما تم مؤخرا من إدراج البيانات الخاصة ببرامج محو الأمية التي يشارك فيها 80% من النساء ضمن البيانات الإحصائية الخاصة بالقيد.

13- نظراً لاستمرار الاختلاف في بيانات القيد بحسب فئة عمرية واحدة، يستند تقدير صافي معدل القيد، في التعليم الابتدائي، إلى توزيع الأعمار في بيانات الاستقصاء السكاني والصحي لعام 2003.

البيانات الواردة بالخط المائل هي تقديرات لمعهد اليونسكو للإحصاء.

البيانات المدرجة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2009.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2007.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2006.

(*) البيانات التي ترد إزاءها نجمة هي تقديرات وطنية.

الجدول 6

الفعالية الداخلية: الرسوب في مرحلة التعليم الابتدائي والتسرب منها وإتمامها

	البلد أو الأراضي	مدة التعليم الابتدائي1 2008	الفعالية الداخلية											
			الرسوب والتسرب											
			الرسوب في جميع الصفوف (%)						التسرب من جميع الصفوف (%)					
			العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في					
			1999			2008			1999			2007		
			المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
	الدول العربية													
1	الجزائر	6	12	15	9	8	10	6	9	10	7	7	9	5
2	البحرين	6	4	5	3	2	2	2	*8*	*9*	*7*	...	...	...
3	جيبوتي	6	17	*17*	*16*	11	11	10	...	...	...	...	...	...
4	مصر	6	*6*	*7*	*5*	z3	z4	z2	*0,9*	*1*	*0,5*	y3	...	...
5	العراق	6	10	11	9	...	...	...	*51*	*49*	*53*	...	...	...
6	الأردن	6	0,7	0,7	0,7	0,6	0,6	0,6	3	3	3	y0,9	...	...
7	الكويت	5	3	3	3	z0,9	z1,1	z0,7	6	7	5	y0,5	y–	y0,9
8	لبنان	6	*9*	*10*	*8*	**9**	**11**	**7**	...	...	...	...	...	**5**
9	الجماهيرية العربية الليبية	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10	موريتانيا	6	...	...	...	**3**	**3**	**3**	*39*	...	...	**18**	**19**	**17**
11	المغرب	6	12	14	10	12	14	10	25	25	24	24	23	24
12	عمان	6	8	9	6	1	1	1	8	8	8	0,5	1	–
13	الأرض الفلسطينية المحتلة	4	2	2	2	0,5	0,5	0,5	0,6	–	1	0,9	...	...
14	قطر	6	*2*	*3*	*3*	0,6	0,7	0,6	...	...	...	3	6	–
15	المملكة العربية السعودية	6	...	...	...	3	3	3	...	...	...	*4	*–	*7
16	السودان	6	*12*	*11*	*11*	**4**	**4**	**4**	*23*	*26*	*19*	7	12	–
17	الجمهورية العربية السورية	4	6	7	6	6	8	7	13	13	13	3	4	3
18	تونس	6	18	20	16	6	10	8	13	14	12	6	6	5
19	الإمارات العربية المتحدة	5	3	4	2	z2	z2	z2	10	10	11	y–	y–	y–
20	اليمن	6	11	*12	*9	6	6	5	*20*	...	...	...	...	...
	أوروبا الوسطى والشرقية													
21	ألبانيا	4	*4*	*5*	*3*	...	...	...	*8*	*10*	*5*	...	...	...
22	بيلاروس	4	0,5	0,5	0,5	z0,1	z0,1	z0,1	0,8	1,0	0,6	y0,5	y0,6	y0,4
23	البوسنة والهرسك	4	...	...	...	0,1	0,1	0,1	...	...	...	...	...	...
24	بلغاريا	4	3	4	3	1	2	2	7	7	7	6	7	6
25	كرواتيا	4	0,4	0,5	0,3	z0,2	z0,3	z0,3	0,3	0,6	–	y0,2	y0,4	y–
26	الجمهورية التشيكية	5	1	1	1	0,5	0,7	0,6	2	2	1	1	1	1
27	إستونيا	6	2	4	1	0,5	1,3	0,9	1	2	1	2	1	2
28	المجر	4	2	2	2	1	2	2	3	4	2	1	1	1
29	لاتفيا	6	2	*3*	*1*	2	5	3	3	3	3	4	3	6
30	ليتوانيا	4	0,9	1,3	0,5	0,5	0,8	0,7	0,7	1,3	–	2	2	2
31	الجبل الأسود	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	بولندا	6	1	...	...	z0,3	z1,1	z0,7	2	...	...	y3	...	...
33	جمهورية مولدوفا	4	0,9	*0,9*	*0,9*	0,1	0,1	0,1	5	...	...	4	6	3
34	رومانيا	4	3	4	3	1	2	2	4	5	4	7	7	6
35	الاتحاد الروسي	4	1	...	...	...	...	0,4	5	...	...	5	...	...
36	صربيا2	4	...	...	...	0,5	0,7	0,6	...	...	...	2	2	1
37	سلوفاكيا	4	2	3	2	3	3	3	3	4	2	3	3	2
38	سلوفينيا	6	1	1	1	0,4	0,7	0,6	0,1	–	0,1	...	...	...
39	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	4	0,0	0,1	0,0	z0,1	z0,1	z0,1	3	4	0,7	y3	y2	y3
40	تركيا	5	...	...	...	2	2	2	...	...	...	6	6	6
41	أوكرانيا	4	0,8	*0,8	*0,8	*0,1	*0,1	0,1	3	*4	*3	3	*4	*2
	آسيا الوسطى													
42	أرمينيا	3	...	...	...	z0,2	z0,2	z0,2	...	...	...	y2	y2	y3
43	أذربيجان	4	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,3	3	4	2	1	–	2
44	جورجيا	6	0,3	*0,4*	*0,3*	0,2	0,4	0,3	0,6	1	–	5	6	3
45	كازاخستان	4	0,3	...	...	**0,1**	**0,1**	**0,1**	...	...	...	**1**	**1**	**1**
46	قيرغيزستان	4	0,3	0,4	0,2	0,1	0,1	0,1	*5	*5	*6	2	2	2
47	منغوليا	5	0,9	1,0	0,8	0,2	0,2	0,2	13	15	10	5	6	5
48	طاجيكستان	4	0,5	*0,5*	*0,6*	...	...	0,3	3,3	*0,3*	*6*	0,5	...	...
49	تركمانستان	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	أوزبكستان	4	0,1	...	...	0,0	0,0	0,0	0,5	...	...	1	2	0,1
	شرق آسيا والمحيط الهادي													
51	أستراليا	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
52	بروني دار السلام	6	·	·	·	0,8	1,1	0,5	...	...	...	2	2	2
53	كمبوديا	6	*25*	*25*	*24*	11	12	10	*51*	*48*	*55*	46	48	43

الجدول 6

	الفعالية الداخلية														
	إتمام التعليم الابتدائي														
	نسبة إتمام التعليم الابتدائي لدى الفوج (%)			نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير (%)						نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس (%)					
	العام الدراسي المنتهي في 2007			العام الدراسي المنتهي في 2007			1999			العام الدراسي المنتهي في 2007			1999		
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
الدول العربية															
1	...	...	...	95	91	93	93	90	91	97	95	96	96	94	95
2	...	...	...	...	...	...	*93*	*91*	*92*	...	...	...	*98*	*97*	*97*
3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	85	71	77
4	...	...	...	...	...	٧97	*99*	*99*	*99*	...	...	...	*99*	*99*	*99*
5	...	...	...	...	...	...	*47*	*51*	*49*	...	...	...	*63*	*67*	*66*
6	...	...	...	...	...	٧99	97	97	97	...	...	...	97	98	98
7	×90	×83	×86	٧99	٧100	٧100	95	93	94	٧99	٧100	٧100	.	.	.
8	***94***	***87***	***90***	**95**	**92**	**93**	...	...	...	**97**	**96**	**97**	...	...	...
9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10	**13**	**17**	**15**	**83**	**81**	**82**	...	...	*61*	**83**	**81**	**82**	*66*	*70*	*68*
11	*73	*74	*74	76	77	76	76	75	75	82	83	83	82	82	82
12	...	...	...	100	99	100	92	92	92	...	...	...	94	94	94
13	...	...	...	...	...	99	99	100	99	.	.	.	.	.	.
14	...	...	...	100	94	97	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15	...	...	...	*93	*100	*96	...	...	...	*94	*100	*97	...	...	...
16	...	...	...	100	88	93	*81*	*74*	*77*	100	89	94	*88*	*81*	*84*
17	96	95	96	97	96	97	87	87	87	.	.	.	91	92	92
18	...	...	...	95	94	94	88	86	87	96	96	96	93	91	92
19	٧100	٧99	٧98	٧100	٧100	٧100	89	90	90	٧100	٧100	٧100	92	93	92
20	...	...	...	...	...	...	...	...	*80*	...	...	...	...	...	*87*
أوروبا الوسطى والشرقية															
21	...	...	...	...	...	...	*95*	*90*	*92*	.	.	.	.	.	.
22	٧100	٧96	٧98	٧100	٧99	٧100	99	99	99	.	.	.	.	.	.
23	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.
24	...	...	...	94	93	94	93	93	93	.	.	.	.	.	.
25	...	...	...	٧100	٧100	٧100	100	99	100	.	.	.	.	.	.
26	...	...	...	99	99	99	99	98	98	99	99	99	99	98	98
27	...	...	...	98	99	98	99	98	99	98	99	99	99	99	99
28	...	...	...	99	99	99	98	96	97	.	.	.	.	.	.
29	...	...	...	94	97	96	97	97	97	95	98	96	.	.	.
30	...	...	...	98	98	98	100	99	99	.	.	.	.	.	.
31	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.
32	...	...	...	...	...	٧97	...	...	98	...	...	٧98	...	...	99
33	96	93	94	97	94	96	...	...	95	.	.	.	.	.	.
34	...	...	...	94	93	93	96	95	96	.	.	.	.	.	.
35	...	...	...	...	...	95	...	...	95	.	.	.	.	.	.
36	...	...	...	99	98	98	...	...	...	.	.	.	.	.	.
37	...	...	...	98	97	97	98	96	97	.	.	.	.	.	.
38	...	...	...	...	...	...	100	100	100	...	...	...	.	.	.
39	...	...	...	٧97	٧98	٧97	99	96	97	...	...	...	...	...	...
40	...	...	...	94	94	94	...	...	...	94	94	94	...	...	...
41	...	...	×97	*98	*96	97	*97	*96	97	.	.	.	.	.	.
آسيا الوسطى															
42	...	...	...	٧97	٧98	٧98	...	...	...	.	.	.	.	.	.
43	...	...	٧98	98	100	99	98	96	97	.	.	.	.	.	.
44	...	...	×84	97	94	95	100	99	99	...	...	95	.	.	.
45	...	...	...	**99**	**99**	**99**	...	...	...	.	.	.	.	.	.
46	×97	×92	×95	98	98	98	*94	*95	*95	.	.	.	.	.	.
47	94	92	93	95	94	95	90	85	87	95	94	95	.	.	.
48	...	...	...	...	...	99	*94*	*100*	97	.	.	.	.	.	.
49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.
50	...	...	...	100	98	99	...	...	100	.	.	.	.	.	.
شرق آسيا والمحيط الهادي															
51	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
52	81	69	75	98	98	98	...	...	...	99	100	100	...	...	...
53	51	46	48	57	52	54	*45*	*52*	*49*	65	60	62	*54*	*58*	*56*

الجدول 6 (تابع)

	البلد أو الأراضي	مدة التعليم الابتدائي1 2008	الفعالية الداخلية: الرسوب والتسرب: الرسوب في جميع الصفوف (%): العام الدراسي المنتهي في 1999: المجموع	1999: الذكور	1999: الإناث	2008: المجموع	2008: الذكور	2008: الإناث	التسرب من جميع الصفوف (%): العام الدراسي المنتهي في 1999: المجموع	1999: الذكور	1999: الإناث	2007: المجموع	2007: الذكور	2007: الإناث
54	الصين	5	...	...	...	0,3	0,3	0,3	...	...	...	0,4	0,2	0,7
55	جزر كوك	6	...	...	...	...	...	z1,7	...	...	...	...	...	...
56	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	فيجي	6	...	...	...	1	2	2	18	18	18	5	...	...
58	إندونيسيا	6	...	...	...	2	4	3	...	...	...	20	23	17
59	اليابان	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60	كيريباتي	6	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
61	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	5	21	22	19	16	18	17	46	45	46	33	34	32
62	ماكاو، الصين	6	6	7	5	**5**	**8**	**6**	...	...	...	**0,4**	**0,9**	–
63	ماليزيا	6	.	.	.	z.	z.	z.	...	...	...	y8	y8	y8
64	جزر مارشال	6	.	.	.	z.	z.	z.	...	...	...	...	...	...
65	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66	ميانمار	5	2	*2*	*2*	0,4	0,4	0,4	...	...	...	26	...	...
67	ناورو	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	نيوزيلندا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	نيوي	6	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	بالاو	5	–	–	–	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	بابوا غينيا الجديدة	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
72	الفلبين	6	2	2	1	z2	z3	z2	...	...	...	y27	y31	y22
73	جمهورية كوريا	6	–	–	–	0,0	0,0	0,0	0,5	0,4	0,7	2	2	1
74	ساموا	6	1	1	1	**0,8**	**1**	**1**	8	*9	*6	...	...	...
75	سنغافورة	6	...	...	...	0,3	0,3	0,3	...	...	...	...	...	...
76	جزر سليمان	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	تايلاند	6	3	3	4	z6	z12	z9	...	...	...	...	...	...
78	تيمور - ليشتي	6	...	...	...	12	13	12	...	...	...	...	...	...
79	توكيلاو	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	تونغا	6	9	8	9	y4	y6	y5	...	...	...	x9	x10	x8
81	توفالو	6	.	.	.	y.	y.	y.	...	...	...	...	...	...
82	فانواتو	6	*11*	*11*	*10*	z12	z15	z14	31	33	29	y27	y26	y27
83	فيتنام	5	4	4	3	...	...	y1	17	20	14	*x8*	...	...
	أمريكا اللاتينية والكاريبي													
84	أنغيلا	7	0,3	0,4	0,3	–	–	–	...	...	...	...	...	...
85	أنتيغوا وبربودا	7	...	...	...	4	7	6	...	...	...	3	...	...
86	الأرجنتين	6	6	7	5	z5	z7	z6	11	14	9	y5	y7	y3
87	آروبا	6	8	9	6	6	8	7	3	1	5	14	15	12
88	البهاما	6	.	.	.	–	–	–	...	...	...	9	10	8
89	بربادوس	6	.	.	.	*.	*.	*.	6	5	7	*6	...	...
90	بليز	6	10	11	8	7	9	8	23	23	24	10	10	9
91	برمودا	6	...	...	...	y.	y.	y.	...	...	...	x14	...	...
92	بوليفيا	6	2	3	2	z2	z3	z2	20	18	23	y20	y19	y20
93	البرازيل	4	24	24	24	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	جزر فيرجين البريطانية	7	*4*	*4*	*4*	z3	z6	z4	...	...	...	...	...	...
95	جزر كايمان	6	*0,1*	*0,2*	*0,2*	–	–	–	...	...	...	...	...	...
96	شيلي	6	2	3	2	z2	z3	z2	0,5	1,0	–	y5	...	...
97	كولومبيا	5	5	6	5	3	4	3	33	36	31	12	...	...
98	كوستاريكا	6	9	10	8	6	8	7	12	14	11	6	7	4
99	كوبا	6	2	3	1	**0,2**	**0,6**	**0,4**	7	8	7	**4**	**4**	**4**
100	دومينيكا	7	4	4	3	2	5	4	...	...	...	9	9	10
101	الجمهورية الدومينيكية	6	4	4	4	3	4	3	29	34	25	31	36	26
102	إكوادور	6	3	3	2	*2*	*3*	*2*	25	26	25	*19*	*18*	*19*
103	السلفادور	6	*7*	*8*	*6*	5	7	6	*38*	*37*	*38*	24	26	22
104	غرينادا	7	...	...	...	2	4	3	...	...	...	...	...	...
105	غواتيمالا	6	15	16	14	11	13	12	48	50	46	35	35	36
106	غيانا	6	3	4	3	0,6	0,8	0,7	7	...	...	...	...	...
107	هاييتي	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	هندوراس	6	...	...	...	5	6	5	...	...	...	24	26	21
109	جامايكا	6	...	...	...	3	3	3	...	...	...	...	...	...
110	المكسيك	6	7	8	6	3	4	4	13	14	12	8	10	7
111	مونتسيرات	7	0,8	1	–	z3	z4	z3	...	...	...	...	...	...
112	جزر الأنتيل الهولندية	6	*12*	*14*	*9*	...	...	...	*16*	*22*	*9*	...	...	...
113	نيكاراغوا	6	5	5	4	9	13	11	54	58	50	52	55	48

الجدول 6

	نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس (%)						نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير (%)						نسبة إتمام التعليم الابتدائي لدى الفوج (%)		
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في 2007		
	1999			2007			1999			2007					
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
54	...	...	...	100	100	99	...	...	...	100	100	99	...	...	...
55	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	87	89	86	95	...	...	82	82	82	95	80	82	...	...	...
58	...	...	...	86	83	89	...	...	...	80	77	83	...	...	...
59	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
61	54	55	54	67	66	68	54	55	54	67	66	68	64	62	65
62	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**100**	**99**	**100**	**99**	**98**	**100**
63	...	...	...	٧94	٧94	٧94	...	...	...	٧92	٧92	٧92	...	...	...
64	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66	...	...	...	74	...	...	...	...	...	74	...	...	٧73	...	...
67	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
72	...	...	...	٧77	٧73	٧81	...	...	...	٧73	٧69	٧78	...	...	...
73	100	100	100	99	98	99	99	100	99	98	98	99	...	...	...
74	94	*91	*96	...	...	...	92	*91	*94	...	...	...	...	...	...
75	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	...	...	...	×92	×92	×92	...	...	...	×91	×90	×92	...	...	...
81	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
82	72	72	72	٧82	٧81	٧83	69	67	71	٧73	٧74	٧73	...	...	...
83	83	80	86	*92×	...	...	83	80	86	*92×	...	...	...	...	...
	أمريكا اللاتينية والكاريبي														
84	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
86	90	88	92	٧96	٧95	٧98	89	86	91	٧95	٧93	٧97	...	...	...
87	...	...	...	88	88	88	97	99	95	86	85	88	81	80	83
88	...	...	...	92	92	93	...	...	...	91	90	92	...	...	...
89	...	...	...	*96	...	...	94	95	93	*94	...	...	*91	...	...
90	78	...	...	93	94	93	77	77	76	90	90	91	٧83	٧81	٧85
91	...	...	...	×90	...	...	...	...	...	×86	...	...	...	...	...
92	82	83	81	٧83	٧83	٧83	80	82	77	٧80	٧81	٧80	...	...	...
93	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	*74*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
96	100	...	...	٧96	٧96*	٧97*	100	99	100	٧95	...	...	...	...	...
97	67	64	69	88	...	...	67	64	69	88	...	...	84	...	...
98	91	90	93	96	95	98	88	86	89	94	93	96	*87	*85	*89
99	94	94	94	**96**	**96**	**96**	93	92	93	**96**	**96**	**96**	...	...	...
100	*91*	...	...	94	97	91	...	...	...	91	91	90	٧90	...	...
101	75	71	79	73	70	77	71	66	75	69	64	74	62	57	67
102	*77*	*77*	*79*	*83*	*83*	*84*	75	74	75	*81*	*82*	*81*	*79*	*79*	*79*
103	*65*	*64*	*66*	80	78	82	*62*	*63*	*62*	76	74	78	73	71	75
104	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
105	56	55	58	71	71	70	52	50	54	65	65	64	61	62	61
106	95	...	...	...	...	...	93	...	...	...	...	...	...	...	...
107	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	...	...	...	78	75	80	...	...	...	76	74	79	...	...	...
109	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	89	88	90	94	93	95	87	86	88	92	90	93	...	...	...
111	...	...	...	٧90	٧86	٧97	...	...	...	...	...	...	...	...	...
112	...	...	...	...	...	...	*84*	*78*	*91*	...	...	...	...	...	...
113	48	44	53	51	48	55	46	42	50	48	45	52	46	42	50

الجدول 6 (تابع)

	البلد أو الأراضي	مدة التعليم الابتدائي1 2008	الفعالية الداخلية: الرسوب والتسرب: الرسوب في جميع الصفوف (%): العام الدراسي المنتهي في 1999: المجموع	1999: الذكور	1999: الإناث	2008: المجموع	2008: الذكور	2008: الإناث	التسرب من جميع الصفوف (%): العام الدراسي المنتهي في 1999: المجموع	1999: الذكور	1999: الإناث	2007: المجموع	2007: الذكور	2007: الإناث
114	بنما	6	6	7	5	5	6	4	10	10	9	15	15	14
115	باراغواي	6	8	9	7	z4	z5	z3	27	29	24	y21	y22	y20
116	بيرو	6	10	10	10	7	7	7	17	16	18	17	18	16
117	سانت كيتس ونيفيس	7	...	...	...	2	2	1	...	...	...	32	32	31
118	سانت لوسيا	7	2	3	2	2	3	2	...	...	...	...	...	...
119	سانت فنسنت وغرينادين	7	...	...	...	5	5	4	...	...	...	...	...	...
120	سورينام	6	...	...	...	17	20	14	...	...	...	y32	y37	y28
121	ترينيداد وتوباغو	7	5	5	4	7	8	5	...	...	...	4	6	2
122	جزر تركس وكايكوس	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	أوروغواي	6	8	9	6	z7	z8	z6	...	...	...	y6	y8	y5
124	جمهورية فنزويلا البوليفارية	6	7	8	5	3	4	3	12	16	8	19	22	17
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية													
125	أندورا	6	...	...	...	3	3	2	...	...	...	...	...	...
126	النمسا	4	2	2	1	–	–	–	2	3	...	2	3	1
127	بلجيكا	6	...	...	...	3	4	3	...	...	...	13	14	12
128	كندا	6	–	–	–	y–	y–	y–	...	...	...	...	...	...
129	قبرص	6	0,4	0,5	0,3	0,4	0,5	0,4	4	5	3	2	3	–
130	الدنمارك	6	–	–	–	z–	z–	z–	–	–	–	...	...	...
131	فنلندا	6	0,4	0,6	0,3	0,4	0,5	0,3	0,1	–	0,2	0,2	0,4	–
132	فرنسا	5	4	4	4	...	...	...	2	2	3	...	...	...
133	ألمانيا	4	2	2	2	1	1	1	0,5	0,8	0,2	4	5	7
134	اليونان	6	–	–	–	z0,7	z0,8	z0,6	...	...	...	y2	y2	y2
135	آيسلندا	7	–	–	–	–	–	–	–	...	...	y–	...	...
136	آيرلندا	8	2	2	2	0,7	0,8	0,6	...	...	...	...	...	...
137	إسرائيل	6	...	...	...	1	2	1	...	...	...	0,4	–	0,8
138	إيطاليا	5	0,4	0,5	0,3	z0,2	z0,3	z0,2	3	...	...	y0,4	y0,9	y–
139	لكسمبرغ	6	...	...	...	4	4	4	11	16	6	14	16	11
140	مالطة	6	2	2	2	z0,8	z0,8	z0,8	1	...	...	...	...	...
141	موناكو	5	–	–	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	هولندا	6	.	.	.	.	.	.	0,2	–	0,5	...	...	...
143	النرويج	7	.	.	.	–	–	–	0,1	–	0,2	0,2	0,3	–
144	البرتغال	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
145	سان مارينو	5	...	...	...	–	–	–	...	...	...	...	...	...
146	إسبانيا	6	–	–	–	–	–	–	...	...	...	x0,1	x–	x0,3
147	السويد	6	–	–	–	–	–	–	0,3	0,1	0,6	0,1	0,1	–
148	سويسرا	6	2	2	2	1	2	1	...	...	...	...	...	...
149	المملكة المتحدة	6	–	–	–	–	–	–	...	...	...	...	...	...
150	الولايات المتحدة	6	–	–	–	–	–	–	8	...	...	1	...	...
	جنوب وغرب آسيا													
151	أفغانستان	6	...	...	...	–	–	–	...	...	...	...	...	...
152	بنغلاديش	5	...	...	...	*13	*13	*13	...	...	...	x45	x48	x42
153	بوتان	7	12	12	12	**7**	**7**	**6**	19	22	14	**10**	**15**	**5**
154	الهند	5	4	4	4	z3	z3	z3	38	37	40	x34	x34	x35
155	جمهورية إيران الإسلامية	5	...	...	...	2	3	1	...	...	...	...	...	...
156	الملديف	7	...	...	...	4	5	3	...	...	...	...	...	...
157	نيبال	5	23	22	24	17	17	17	42	44	39	38	40	36
158	باكستان	5	...	...	...	4	5	4	...	...	...	...	...	...
159	سري لانكا	5	...	...	...	0,8	1,0	0,7	...	...	...	2	2	2
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى													
160	أنغولا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
161	بنين	6	...	...	...	14	14	14	...	...	...	...	...	...
162	بوتسوانا	7	3	4	3	y5	y6	y4	18	21	14	x13	x15	x11
163	بوركينا فاسو	6	18	18	18	**11**	**11**	**11**	39	41	37	**29**	**29**	**28**
164	بوروندي	6	25	26	25	34	33	34	...	...	...	46	49	43
165	الكاميرون	6	27	27	26	16	17	17	22	...	...	43	43	44
166	الرأس الأخضر	6	12	13	10	9	14	12	...	...	...	13	14	12
167	جمهورية أفريقيا الوسطى	6	...	...	...	**24**	**24**	**24**	...	...	...	**54**	**50**	**60**
168	تشاد	6	26	26	26	z22	z21	z23	53	50	59	x70	x67	x75

الجدول 6

	الفعالية الداخلية															
	إتمام التعليم الابتدائي															
	نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس (%)						نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير (%)						نسبة إتمام التعليم الابتدائي لدى الفوج (%)			
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في 2007			
	1999			2007			1999			2007						
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	
114	92	92	92	87	87	88	90	90	91	85	85	86	85	84	86	
115	*78*	*76*	*80*	٧84	٧83	٧84	*73*	*71*	*76*	٧79	٧78	٧80	...	...	...	
116	87	88	87	87	87	88	83	84	82	83	82	84	...	...	...	
117	...	...	...	82	82	82	...	...	...	68	68	69	...	...	...	
118	*90*	...	...	97	95	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
119	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
120	...	...	...	٧80	٧78	٧81	...	...	...	٧68	٧63	٧72	...	...	...	
121	...	...	...	98	98	99	...	...	...	96	94	98	93	90	96	
122	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
123	...	...	...	٧94	٧93	٧96	...	...	...	٧94	٧92	٧95	...	...	...	
124	91	88	94	84	82	87	88	84	92	81	78	83	77	74	81	
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
125	...	...	...	98	99	97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
126	.	.	.	.	.	.	...	...	...	98	97	99	...	...	...	
127	...	...	...	91	90	92	...	...	...	87	86	88	...	...	...	
128	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
129	96	95	97	99	97	100	96	95	97	98	97	100	...	...	...	
130	...	...	...	...	...	...	100	100	100	...	...	...	...	...	...	
131	...	...	...	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	...	
132	98	*98*	*97*	...	...	...	98	*98*	*97*	...	...	...	...	...	...	
133	.	.	.	.	.	.	99	99	100	96	95	96	...	...	...	
134	...	...	...	٧99	٧98	٧98	...	...	...	٧98	٧98	٧98	...	...	...	
135	...	...	...	٧94	...	...	100	...	...	٧93	...	...	...	...	...	
136	95	94	97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
137	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	100	99	...	...	...	
138	97	...	...	٧100	٧99	٧100	97	...	...	٧100	٧99	٧100	...	...	...	
139	*96*	*93*	*100*	98	97	100	*89*	*84*	*94*	86	84	89	...	...	...	
140	99	100	99	...	...	...	99	...	...	...	...	...	...	...	...	
141	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
142	100	...	...	100	99	100	100	100	100	...	...	...	...	...	...	
143	100	...	...	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	...	
144	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
145	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
146	...	...	...	...	...	...	...	...	...	×100	×100	×100	...	...	...	
147	...	...	...	...	...	...	100	100	99	100	100	100	...	...	...	
148	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
149	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
150	94	...	...	...	...	...	92	...	...	99	...	...	...	...	...	
	جنوب وغرب آسيا															
151	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
152	...	...	...	×55	×52	×58	...	...	...	×55	×52	×58	...	...	...	
153	90	89	92	**96**	**93**	**99**	81	78	86	**90**	**85**	**95**	...	...	...	
154	62	63	60	×66	×66	×65	62	63	60	×66	×66	×65	...	...	...	
155	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
156	...	...	...	94	95	93	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
157	58	56	61	62	60	64	58	56	61	62	60	64	...	...	...	
158	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
159	...	...	...	98	98	98	...	...	...	98	98	98	...	...	...	
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
160	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
161	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
162	87	84	89	×89	×85	×89	82	79	86	×87	×85	×89	...	...	...	
163	68	67	70	**82**	**82**	**83**	61	59	63	**71**	**71**	**72**	53	52	55	
164	...	...	...	62	59	65	...	...	...	54	51	57	٧38	٧45	٧27	
165	*81*	...	...	63	63	63	*78*	...	...	57	57	56	43	43	43	
166	...	...	...	91	90	92	...	...	...	87	86	88	٧84	...	...	
167	...	...	...	**53**	**57**	**48**	...	...	...	**46**	**50**	**40**	...	...	...	
168	55	58	50	×38	×41	×34	47	50	41	×30	×33	×25	...	...	...	

الجدول 6 (تابع)

	البلد أو الأراضي	مدة التعليم الابتدائي1 2008	الفعالية الداخلية: الرسوب والتسرب: الرسوب في جميع الصفوف (%): العام الدراسي المنتهي في 1999: المجموع	1999: الذكور	1999: الإناث	2008: المجموع	2008: الذكور	2008: الإناث	التسرب من جميع الصفوف (%): العام الدراسي المنتهي في 1999: المجموع	1999: الذكور	1999: الإناث	2007: المجموع	2007: الذكور	2007: الإناث
169	جزر القمر	6	26	26	25	24	24	24	...	...	...	...	...	...
170	الكونغو	6	39	40	38	22	23	22	...	...	...	*30*	*30*	*29*
171	كوت ديفوار	6	24	*23*	*25*	18	18	18	38	33	44	10	...	...
172	جمهورية الكونغو الديمقراطية	6	16	19	12	16	15	15	...	...	...	21	18	24
173	غينيا الاستوائية	5	12	9	15	z23	z25	z24	...	...	...	...	...	...
174	إريتريا	5	19	18	21	15	16	15	5	3	7	27	23	31
175	إثيوبيا	6	11	10	12	5	5	5	49	51	46	60	61	58
176	غابون	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
177	غامبيا	6	9	9	9	5	6	5	*14*	*12*	*17*	*30*	*32*	*28*
178	غانا	6	4	4	4	6	7	7	...	...	...	...	...	...
179	غينيا	6	26	25	27	16	15	15	...	...	...	45	40	51
180	غينيا بيساو	6	*24*	*24*	*24*	...	...	y19	...	...	...	...	...	...
181	كينيا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
182	ليسوتو	7	20	23	18	z18	z24	z21	42	50	34	y54	y63	y44
183	ليبيريا	6	...	...	...	7	6	7	...	...	...	...	...	...
184	مدغشقر	5	*28*	*28*	*29*	19	21	20	49	49	48	58	58	57
185	ملاوي	6	14	14	14	20	21	20	63	61	66	y64	y63	y65
186	مالي	6	17	17	18	**14**	**13**	**13**	*34*	*33*	*37*	**21**	**19**	**23**
187	موريشيوس	6	4	4	3	**3**	**4**	**4**	1	–	1	**2**	**4**	–
188	موزمبيق	7	24	23	25	5	6	6	72	69	75	56	54	58
189	ناميبيا	7	12	14	11	14	22	18	18	20	16	x23	x27	x20
190	النيجر	6	12	12	12	**5**	**5**	**5**	...	...	...	**33**	**31**	**36**
191	نيجيريا	6	*3*	*3*	*3*	z3	z3	z3	...	...	...	...	...	...
192	رواندا	6	29	29	29	18	18	18	70	...	...	...	...	...
193	ساو تومي وبرنسيبي	6	29	33	31	23	26	24	...	...	...	26	23	29
194	السنغال	6	*14*	*15*	14	8	8	8	...	...	...	42	43	40
195	سيشيل	6	.	.	.	.	.	.	0,9	1,4	0,4	0,7	...	...
196	سيراليون	6	...	...	...	z10	z10	z10	...	...	...	...	...	...
197	الصومال	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	جنوب أفريقيا	7	10	12	9	z8	z8	z8	43	41	44	...	...	...
199	سوازيلاند	7	17	19	14	z15	z21	z18	36	38	34	y26	y29	y24
200	توغو	6	31	31	32	**22**	**23**	**23**	56	53	60	y55	y51	y61
201	أوغندا	7	...	...	...	11	11	11	...	...	...	y68	y66	y69
202	جمهورية تنزانيا المتحدة	7	3	3	3	z4	z4	z4	...	...	...	*y17*	*y19*	*y15*
203	زامبيا	7	6	6	6	5,7	6,1	5,9	34	30	38	21	18	25
204	زمبابوي	7	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
I	العالم2	...	3	4	3	3	3	3	10	10	9	7	9	5
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	0,5	0,5	0,5	0,1	0,1	0,1	3	4	3	2	2	2
III	البلدان المتقدمة	...	1,0	1,3	0,6	0,4	0,7	0,6	2	...	...	2	2	2
IV	البلدان النامية	...	7	8	5	5	5	5	...	...	...	17	18	16
V	الدول العربية	...	8	9	6	3	4	3	10	10	11	3	4	3
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	...	1	1	1	0,5	0,7	0,6	3	3	3	3	3	2
VII	آسيا الوسطى	...	0,3	0,4	0,3	0,2	0,2	0,2	3	2	4	1	2	1
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	...	2	2	2	1	2	2	...	...	...	...	...	...
IX	شرق آسيا	...	3	3	2	...	...	2	...	...	...	8	...	...
X	بلدان المحيط الهادي	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XI	أمريكا اللاتينية/بلدان الكاريبي	...	5	5	4	3	4	4	16	22	9	14	...	...
XII	بلدان الكاريبي	...	3	4	3	2	4	3	...	...	...	...	...	...
XIII	أمريكا اللاتينية	...	6	8	5	4	5	5	19	17	20	18	18	18
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	.	.	.	0,2	0,3	0,2	0,5	0,8	0,2	1	...	...
XV	جنوب وغرب آسيا	...	...	...	...	3	5	4	...	...	...	34	34	35
XVI	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	16	17	15	15	15	15	...	...	...	30	31	28

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2010).

1- المدة المعتمدة في هذا الجدول هي المدة المستخدمة في تصنيف إسكد 97 وقد تختلف عن المدة المعتمدة في البيانات القطرية.

2- كل القيم المذكورة هي قيم متوسطة.

البيانات الواردة بالخط المائل هي تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء.

البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2008 بالنسبة لمعدلات الرسوب بحسب الصف الدراسي، وتخص العام الدراسي المنتهي في 2009 في ما يتعلق بالنسبة المئوية لجميع الراسبين (جميع الصفوف).

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2007.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2006.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (x) تخص العام الدراسي المنتهي في 2005.

(*) البيانات التي ترد إزاءها نجمة هي تقديرات وطنية.

الجدول 6

	الفعالية الداخلية															
	إتمام التعليم الابتدائي															
	نسبة إتمام التعليم الابتدائي لدى الفوج (%)			نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير (%)						نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس (%)						
	العام الدراسي المنتهي في 2007			العام الدراسي المنتهي في 2007			1999			العام الدراسي المنتهي في 2007			1999			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	
169	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
170	...	...	...	*71*	*70*	*70*	...	...	...	*80*	*76*	*77*	...	...	...	
171	...	...	...	...	...	90	56	67	62	...	...	94	65	73	69	
172	50	56	54	76	82	79	...	...	...	...	...	80	...	...	...	
173	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
174				69	77	73	93	97	95	69	77	73	93	97	95	
175	...	...	...	42	39	40	54	49	51	49	46	47	59	55	56	
176	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
177	...	...	...	*72*	*68*	*70*	*83*	*88*	*86*	*72*	*71*	*72*	*92*	*93*	*92*	
178	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
179	...	...	...	49	60	55	...	...	...	65	74	70	...	...	...	
180	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
181	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
182	...	...	٪34	٪56	٪37	٪46	66	50	58	٪69	٪55	٪62	80	67	74	
183	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
184	34	34	34	43	42	42	52	51	51	43	42	42	52	51	51	
185	٪14	٪22	٪18	٪35	٪37	٪36	34	39	37	٪43	٪44	٪43	43	55	49	
186	**65**	**71**	**68**	**77**	**81**	**79**	*63*	*67*	*66*	**85**	**88**	**87**	*77*	*79*	*78*	
187	**87**	**75**	**81**	**100**	**96**	**98**	99	100	99	**100**	**97**	**99**	99	100	99	
188	34	38	37	42	46	44	25	31	28	58	63	60	37	47	43	
189	...	...	...	×80	×73	×77	84	80	82	×90	×84	×87	93	93	93	
190	**26**	**30**	**28**	**64**	**69**	**67**	...	...	...	**66**	**72**	**69**	...	...	...	
191	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
192	...	...	...	...	...	...	...	...	30	...	...	...	...	...	45	
193	...	...	...	71	77	74	...	...	...	75	82	79	...	...	...	
194	35	36	36	60	57	58	...	...	...	72	70	71	...	...	...	
195	...	...	...	...	...	99	100	99	99	...	...	...	...	...	99	
196	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
197	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
198	...	...	...	...	...	...	56	59	57	...	...	...	64	65	65	
199	...	...	...	٪76	٪71	٪74	66	62	64	٪88	٪76	٪82	88	72	80	
200	٪32	٪44	٪39	٪39	٪49	٪45	40	47	44	٪50	٪58	٪54	49	54	52	
201	...	...	...	٪*31*	٪*34*	٪32	...	...	...	٪*59*	٪*59*	٪59	...	...	...	
202	...	...	...	٪*85*	٪*81*	٪*83*	...	...	...	٪*89*	٪*85*	٪*87*	...	...	...	
203	...	...	...	75	82	79	62	70	66	88	92	90	78	83	81	
204	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	

I	...	...	...	95	91	93	91	90	90	...	...	...	...	...	...	
II	...	...	...	98	98	98	97	96	97	.	.	.	.	.	.	
III	...	...	...	98	98	98	...	...	98	.	.	.	.	.	.	
IV	...	...	...	84	82	83	...	...	...	87	82	84	...	...	...	
V	...	...	...	97	96	97	89	90	90	...	...	...	...	...	...	
VI	...	...	...	98	97	97	97	97	97	.	.	.	.	.	.	
VII				99	98	99	96	98	97	.	.	.	.	.	.	
VIII	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
IX	...	...	...	...	...	92	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
X	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
XI	...	...	...	...	...	86	91	78	84	...	...	88	...	...	85	
XII	...	...	...	...	...	...	...	...	...	95	89	91	...	...	...	
XIII	...	...	...	82	82	82	80	83	81	87	82	84	81	83	82	
XIV	...	...	...	...	...	99	100	99	99	...	...	...	...	...	...	
XV	...	...	...	65	66	66	...	...	...	79	80	80	...	...	...	
XVI	...	...	...	72	69	70	...	...	...	72	71	72	...	...	...	

الجدول 7

المشاركة في التعليم الثانوي[1]

	البلد أو الأراضي	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام (%) العام الدراسي المنتهي في 2007			الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية الثانوية (بالآلاف)	القيد في التعليم الثانوي						
		المجموع	الذكور	الإناث	2008	2008[3]	إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في 1999		إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في 2008		القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في 2008	القيد في التعليم التقني والمهني العام الدراسي المنتهي في 2008	
							المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث		المجموع (بالآلاف)	% للإناث
	الدول العربية												
1	الجزائر	91	90	92	18-12	5 007	...	...	...	...	...	...	...
2	البحرين	x96	x95	x98	17-12	81	59	51	78	50	19	12	36
3	جيبوتي	y88	y90	y85	18-12	138	16	42	41	41	12	2	39
4	مصر	...	...	...	17-12	10 133	*7 671*	*47*	...	...	...	...	...
5	العراق	...	...	...	17-12	4 079	1 105	38	...	...	...	...	...
6	الأردن	99	99	98	17-12	794	579	49	700	50	18	28	38
7	الكويت	97	96	98	17-11	278	*235*	*49*	250	49	29	4	7
8	لبنان	**86**	**84**	**89**	17-12	472	*389*	*52*	**391**	**52**	**59**	**63**	**42**
9	الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	18-12	764	...	...	y733	y53	y2	...	...
10	موريتانيا	**34**	**38**	**31**	17-12	426	*63*	*42*	z*102*	z*46*	y,*17	...	...
11	المغرب	79	80	78	17-12	3 855	1 470	43	z2 173	z*46*	y5	z122	...
12	عمان	97	97	97	17-12	348	229	49	307	48	2	·	·
13	الأرض الفلسطينية المحتلة	98	98	98	17-10	789	444	50	708	51	5	7	*33*
14	قطر	y99	y97	y100	17-12	71	44	50	66	49	38	0,6	·
15	المملكة العربية السعودية	*94	*92	*97	17-12	3 051	...	...	2 885	*46*	13	...	...
16	السودان	94	90	98	16-12	4 721	*965*	...	**1 837**	**46**	**12**	**28**	**24**
17	الجمهورية العربية السورية	95	95	96	17-10	3 551	1 030	47	2 626	48	4	100	40
18	تونس	82	79	86	18-12	1 371	1 059	49	1 259	51	5	132	36
19	الإمارات العربية المتحدة	y98	y98	y99	17-11	334	202	50	z*311*	z*49*	z*49*	...	...
20	اليمن	...	...	...	17-12	3 452	1 042	26	...	...	...	...	...
	أوروبا الوسطى والشرقية												
21	ألبانيا	...	...	...	17-10	497	364	48	...	...	...	...	...
22	بيلاروس	y100	y100	y100	16-10	814	978	50	z823	z49	z0,1	z5	z31
23	البوسنة والهرسك	...	...	...	17-10	376	...	...	339	49	...	118	45
24	بلغاريا	95	95	95	18-11	669	700	48	593	48	1,0	176	39
25	كرواتيا	y100	y99	y100	18-11	415	416	49	z393	z50	z1	z150	z47
26	الجمهورية التشيكية	99	99	99	18-11	952	928	50	904	49	10	349	46
27	إستونيا	98	97	99	18-13	107	116	50	106	49	3	19	34
28	المجر	99	99	99	18-11	949	1 007	49	924	48	12	131	37
29	لاتفيا	94	92	97	18-13	187	255	50	183	50	1	36	40
30	ليتوانيا	99	99	99	18-11	381	407	49	377	49	0,7	37	35
31	الجبل الأسود	...	...	...	18-11	71	...	...	...	...	...	...	...
32	بولندا	x*92*	...	...	18-13	3 098	3 984	49	z3 206	z48	z3	z784	z36
33	جمهورية مولدوفا[5,4]	98	99	98	17-11	*393	415	50	345	50	1	38	43
34	رومانيا	97	97	97	18-11	2 113	2 218	49	1 934	49	1	655	43
35	الاتحاد الروسي	100	...	...	17-11	11 894	...	...	10 087	48	0,7	1 671	37
36	صربيا[4]	99	99	99	18-11	*687	*737*	*49*	608	49	0,2	219	47
37	سلوفاكيا	97	97	97	18-10	642	674	50	591	49	9	206	46
38	سلوفينيا	...	...	...	18-12	152	220	49	147	48	1	54	41
39	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	99	99	100	18-11	243	219	48	204	48	0,5	57	42
40	تركيا	...	...	...	16-11	8 185	5 523	40	6 709	46	...	1 177	41
41	أوكرانيا	100	*100	*100	16-10	3 704	5 214	*50	3 499	*48	0,4	282	*35
	آسيا الوسطى												
42	أرمينيا	99	100	98	16-10	351	347	...	309	49	1	3	38
43	أذربيجان[6,4]	99	100	99	16-10	*1 090	929	49	1 151	48	11	156	50
44	جورجيا	99	99	100	16-12	339	442	49	305	49	5	2	43
45	كازاخستان	**100**	**100**	**100**	17-11	1 932	1 966	49	**1 741**	**48**	**0,7**	**108**	**30**
46	قيرغيزستان	100	100	100	17-11	819	633	50	*697	*49	*1	*21	*29
47	منغوليا	97	96	98	17-12	345	205	55	328	52	6	30	46
48	طاجيكستان	98	...	...	17-11	1 207	769	46	1 019	46	·	21	30
49	تركمانستان	...	...	...	16-10	764	...	...	...	...	...	...	...
50	أوزبكستان	100	100	100	17-11	4 435	3 411	49	4 497	49	·	1 195	49
	شرق آسيا والمحيط الهادي												
51	أستراليا[7]	...	...	...	17-12	1 700	2 491	49	2 538	47	29	1 027	44
52	بروني دار السلام	99	100	99	18-12	48	34	51	47	49	13	3	38
53	كمبوديا	79	80	79	17-12	2 177	*318*	*34*	z875	z44	z2	z19	z47

الجدول 7

	المراهقون غير الملتحقين بالمدارس (بالآلاف)[3]			المعدل الإجمالي للقيد في التعليم الثانوي (%)															
				إجمالي التعليم الثانوي								المرحلة العليا من التعليم الثانوي				المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي			
	العام الدراسي المنتهي في 2008			العام الدراسي المنتهي في								العام الدراسي المنتهي في 2008				العام الدراسي المنتهي في 2008			
				2008				1999											
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
الدول العربية																			
1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
2	1,2	0,6	0,6	1,04	99	95	97	1,08	99	92	95	1,10	97	88	92	0,99	101	102	101
3	*55*	*26*	*29*	0,70	24	35	30	0,72	12	16	14	0,63	15	23	19	0,72	31	43	37
4	...	...	...	...	...	...	...	*0,91*	*71*	*78*	*74*	...	...	...	...	...	...	...	...
5	...	...	...	...	...	...	...	0,63	26	41	34	...	...	...	...	...	...	...	...
6	39	24	15	1,04	90	87	88	1,03	89	86	88	1,09	78	71	74	1,02	96	94	95
7	...	...	...	1,04	91	88	90	*1,02*	99	*98*	*98*	1,09	84	77	81	1,00	96	96	96
8	**33**	**18**	**14**	**1,11**	**87**	**78**	**82**	*1,09*	*81*	*74*	*77*	**1,14**	**80**	**70**	**75**	**1,09**	**92**	**85**	**89**
9	...	...	...	٧1,17	٧101	٧86	٧93	...	...	...	...	٧1,41	٧91	٧65	٧77	٧0,99	٧115	٧117	٧116
10	*٧110*	*٧57*	*٧53*	ز*0,89*	ز*23*	ز*26*	ز*24*	*0,77*	*16*	*21*	*18*	ز*0,93*	ز*22*	ز*24*	ز*23*	ز*0,85*	ز*23*	ز*28*	ز*26*
11	...	...	...	ز*0,86*	ز*51*	ز*60*	ز56	0,79	32	41	37	ز*0,90*	ز*36*	ز*40*	ز38	ز*0,84*	ز*68*	ز*81*	ز74
12	26	14	13	0,97	87	90	88	0,99	75	75	75	0,95	86	90	88	0,98	88	89	88
13	*54*	*32*	*22*	1,07	93	87	90	1,04	82	79	80	1,19	86	72	79	1,05	95	91	93
14	2	2	0,0	1,46	115	79	93	1,07	90	84	87	1,79	109	61	78	1,15	121	106	113
15	*,ز188	...	...	*0,85*	*87*	*102*	95	...	...	...	...	*0,85*	*84*	*99*	91	0,86	91	105	98
16	...	...	...	**0,88**	**36**	**40**	**38**	...	...	...	*25*	**0,95**	**27**	**28**	**28**	**0,83**	**48**	**57**	**53**
17	154	58	96	0,98	73	75	74	0,91	38	42	40	1,04	35	34	35	0,97	96	100	98
18	35	18	17	1,08	96	88	92	1,01	74	73	74	1,21	81	67	74	0,98	117	119	118
19	٧17	٧9	٧8	ز*1,02*	ز*95*	ز*93*	ز*94*	1,06	79	74	76	ز*1,07*	ز*87*	ز*81*	ز*84*	ز0,98	ز100	ز101	ز101
20	...	...	...	...	...	...	...	0,37	22	58	41	...	...	...	...	0,59	37	63	51
أوروبا الوسطى والشرقية																			
21	...	...	...	...	...	...	...	0,95	72	76	74	...	...	...	...	...	...	...	...
22	ز24	...	...	ز1,02	ز96	ز94	ز95	1,05	87	83	85	ز1,21	ز79	ز66	ز72	ز0,97	ز105	ز109	ز107
23	...	...	...	1,02	91	89	90	...	...	...	...	1,03	79	76	77	1,01	106	104	105
24	30	14	16	0,96	87	90	89	0,98	90	92	91	0,98	89	91	90	0,95	84	89	86
25	٧5	٧3	٧2	ز1,03	ز95	ز92	ز94	1,02	85	84	84	ز1,04	ز89	ز86	ز88	ز1,03	ز101	ز99	ز100
26	...	...	...	1,01	96	94	95	1,04	84	81	83	1,03	92	90	91	1,00	99	99	99
27	2	1	1	1,03	101	98	99	1,05	95	91	93	1,10	102	92	97	0,95	100	105	102
28	1	0,0	1	0,98	97	98	97	1,02	93	92	93	0,99	95	96	96	0,98	98	100	99
29	...	...	...	1,03	99	97	98	1,04	90	87	88	1,09	100	92	96	0,96	99	103	101
30	14	7	6	1,00	99	99	99	1,00	95	95	95	1,06	100	95	98	0,98	99	100	100
31	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	ز33	ز18	ز15	ز0,99	ز99	ز100	ز100	0,99	99	100	99	ز1,00	ز99	ز99	ز99	ز0,98	ز100	ز101	ز100
33	27	14	14	1,03	89	86	88	0,98	82	84	83	1,13	88	78	83	0,99	90	90	90
34	37	19	18	0,99	91	92	92	1,01	80	79	79	0,99	83	84	84	0,99	101	102	102
35	...	...	...	0,97	84	86	85	...	...	...	...	0,91	80	88	84	1,01	85	85	85
36	12	6	6	1,03	90	87	89	*1,01*	*94*	*93*	*93*	1,06	83	79	81	1,00	96	97	97
37	...	...	...	1,01	93	92	92	1,02	86	84	85	1,04	92	89	90	0,98	93	94	94
38	2	1	1	0,99	97	97	97	1,03	101	98	99	0,99	97	98	98	1,00	95	96	96
39	...	...	...	0,97	82	85	84	0,97	81	83	82	0,93	73	79	76	1,00	92	92	92
40	406	141	265	0,89	77	87	82	0,70	56	80	68	0,85	66	78	72	0,92	87	95	91
41	126	*67	*58	*0,98	*94	*95	94	*1,03	*100	*97	98	*0,94	*88	*94	91	*1,00	*96	*96	96
آسيا الوسطى																			
42	ز24	ز14	ز10	1,05	90	86	88	...	...	...	91	1,14	80	70	75	1,01	95	94	95
43	25	7	18	0,98	104	107	106	0,99	78	79	78	1,00	116	116	116	0,96	99	103	101
44	ز28	...	...	0,96	88	92	90	0,98	78	79	79	0,97	88	91	90	0,95	88	93	90
45	**5**	**5**	**0,0**	**0,98**	**98**	**101**	**99**	1,00	92	92	92	**0,89**	**70**	**78**	**74**	**1,01**	**112**	**111**	**112**
46	46	24	21	*1,01	*86	*85	*85	1,02	84	83	83	*1,02	*69	*67	*68	1,01	93	92	92
47	26	15	10	1,08	99	92	95	1,26	68	54	61	1,13	99	87	93	1,05	99	94	96
48	45	6	39	0,87	78	90	84	0,86	69	80	74	0,70	48	69	59	0,92	91	99	95
49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	104	41	63	0,98	101	102	101	0,98	86	87	86	0,99	113	114	114	0,98	96	97	96
شرق آسيا والمحيط الهادي																			
51	0,9	0,6	0,2	0,95	146	153	149	1,00	157	158	158	0,90	207	231	219	1,01	114	113	114
52	0,4	0,4	0,0	1,02	98	96	97	1,09	89	81	85	1,10	86	78	82	0,96	113	118	116
53	...	...	...	ز0,82	ز36	ز44	ز40	*0,53*	*12*	*22*	*17*	ز0,70	ز19	ز27	ز23	ز0,87	ز52	ز60	ز56

الجدول 7 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام (%) العام الدراسي المنتهي في 2007 المجموع	الذكور	الإناث	الفئة العمرية 2008	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف) 2008 [2]	القيد في التعليم الثانوي إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في 1999 المجموع (بالآلاف)	% للإناث	2008 المجموع (بالآلاف)	% للإناث	القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في 2008	القيد في التعليم التقني والمهني العام الدراسي المنتهي في 2008 المجموع (بالآلاف)	% للإناث
55	جزر كوك[8,4]	...	...	...	17-11	...	2	50	z2	z50	z15	z.	z.
56	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	15-10	2 427	...	...	...	...	...	...	...
57	فيجي	100	100	100	18-12	122	98	51	99	50	92	3	31
58	إندونيسيا	90	86	93	18-13	24 624	...	...	18 315	49	43	2 739	41
59	اليابان	...	...	...	17-12	7 291	8 959	49	7 356	49	19	889	43
60	كيريباتي[4]	...	...	...	17-12	...	9	53	12	51	2	...	–
61	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	79	80	77	16-11	940	240	40	412	44	2	3	40
62	ماكاو، الصين	**91**	**89**	**94**	17-12	45	32	51	**39**	**49**	**95**	1	45
63	ماليزيا	y*99*	y*100*	y*98*	18-12	3 692	2 177	51	z2 499	z51	y4	z158	z44
64	جزر مارشال[4]	...	...	...	17-12	*8*	6	50	z5	z49	...	z0,2	z50
65	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	17-12	16	...	...	z*15*	...	...	...	...
66	ميانمار	y73	y75	y70	15-10	5 367	2 059	50	2 829	...	·	–	–
67	ناورو	...	...	...	17-12	*2*	...	...	0,8	51	z.	...	...
68	نيوزيلندا	...	...	...	17-11	434	437	50	515	50	20	...	...
69	نيوي[4]	...	...	...	16-11	...	0,3	54	...	...	...	...	...
70	بالاو[4]	...	...	...	17-11	*3*	2	49	z2	z*50*	z28	z.	z.
71	بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	18-13	859	...	...	...	...	...	...	...
72	الفلبين	y98	y98	y97	15-12	7 894	5 117	51	6 509	51	20	·	·
73	جمهورية كوريا	100	100	100	17-12	4 075	4 177	48	3 959	47	32	487	46
74	ساموا	...	...	...	17-11	33	22	50	**25**	**51**	...	·	·
75	سنغافورة[9]	91	88	95	15-12	...	...	...	231	48	6	27	35
76	جزر سليمان	...	...	...	18-12	81	17	41	z27	z44	z27	z.	z.
77	تايلاند	y87	y85	y89	17-12	6 363	...	...	**4 769**	**51**	**16**	**767**	**44**
78	تيمور – ليشتي	100	100	100	17-12	157	...	...	...	...	...	...	...
79	توكيلاو	...	...	...	15-11	...	...	...	...	...	...	...	...
80	تونغا	x77	x78	x75	16-11	14	15	50	y14	y48	...	...	...
81	توفالو	...	...	...	17-12	...	...	...	...	...	...	...	...
82	فانواتو	y79	y75	y83	18-12	37	9	45	...	...	...	...	...
83	فيتنام[9]	x*93*	...	...	17-11	...	7 401	47	9 543	*50*	z11	615	*56*
	أمريكا اللاتينية والكاريبي												
84	أنغيلا[8]	...	...	...	16-12	*1*	1,0	53	1	50	·	...	...
85	أنتيغوا وبربودا	...	...	...	16-12	*8	...	...	9	50	...	...	36
86	الأرجنتين	y94	y93	y96	17-12	4 113	3 344	50	z3 483	z52	z28	z1 223	z55
87	آروبا	y97	y95	y100	16-12	8	6	51	7	51	92	1	37
88	البهاما	100	100	100	16-11	37	27	49	34	50	31	·	·
89	بربادوس[9]	*99	...	...	15-11	...	22	51	*20	*50	*5	·	·
90	بليز	90	89	92	16-11	41	22	51	31	51	70	1	50
91	برمودا[4]	x95	...	...	17-11	*5*	...	...	y5	y51	y42	y.	y.
92	بوليفيا	y90	y90	y90	17-12	1 304	830	48	z1 052	z48	z13	z_	z_
93	البرازيل[01]	...	...	...	17-11	23 461	24 983	52	23 646	52	13	1 130	57
94	جزر فيرجين البريطانية[4]	y95	y100	y91	16-12	*2*	2	47	z2	z54	z12	z0,4	z50
95	جزر كايمان[8,4]	97	...	...	16-11	*4	2	48	3	52	29	·	·
96	شيلي	...	...	...	17-12	1 758	1 305	50	z1 612	z50	z55	z389	z47
97	كولومبيا	98	98	99	16-11	5 269	3 589	52	4 772	51	24	309	54
98	كوستاريكا	97	100	94	16-12	427	235	51	381	50	10	59	51
99	كوبا	**98**	**99**	**98**	17-12	947	740	50	**826**	**49**	·	217	40
100	دومينيكا[4]	95	94	97	16-12	*7	7	57	7	49	26	0,1	46
101	الجمهورية الدومينيكية	92	90	94	17-12	1 214	611	55	909	54	22	41	61
102	إكوادور	y79	y81	y77	17-12	1 648	904	50	*1 247*	*49*	z32	*294*	*51*
103	السلفادور	92	92	92	18-13	848	406	49	539	50	18	104	53
104	غرينادا	...	...	...	16-12	12	...	...	12	47	62	·	·
105	غواتيمالا	91	93	90	17-13	1 596	435	45	903	48	74	253	52
106	غيانا	93	95	91	16-12	73	66	50	75	50	3	5	43
107	هاييتي	...	...	...	18-12	1 562	...	...	...	...	...	...	...
108	هندوراس	x71	x68	x74	16-12	879	...	...	567	55	26	261	56
109	جامايكا	...	...	...	16-12	288	*231*	*50*	263	50	4	...	–
110	المكسيك	94	94	93	17-12	12 735	8 722	50	11 444	51	15	1 855	55
111	مونتسيرات[9,4]	...	...	...	16-12	*0,3*	0,3	47	z0,3	z46	z.	z.	z.
112	جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	17-12	17	15	54	...	...	...	...	...
113	نيكاراغوا	...	...	...	16-12	681	*321*	*54*	462	53	23	15	55
114	بنما	99	98	99	17-12	375	230	51	267	51	16	43	49

الجدول 7

	المراهقون غير الملتحقين بالمدارس (بالآلاف)[3]			المعدل الإجمالي للقيد في التعليم الثانوي (%)															
				إجمالي التعليم الثانوي								المرحلة العليا من التعليم الثانوي				المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي			
	العام الدراسي المنتهي في 2008			العام الدراسي المنتهي في								العام الدراسي المنتهي في 2008				العام الدراسي المنتهي في 2008			
				2008				1999											
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
55	...	...	...	...	...	...	...	1,08	63	58	60	...	...	...	...	...	...	...	...
56	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	y0,0	y1	y1	1,07	84	78	81	1,11	84	76	80	1,12	66	59	62	1,05	96	92	94
58	888	913	1 802	0,99	74	75	74	...	...	...	...	0,97	59	61	60	1,01	90	89	89
59	2	0,0	2	1,00	101	101	101	1,01	102	100	101	1,00	100	100	100	1,00	102	102	102
60	...	...	...	...	...	...	...	1,18	91	77	84	...	...	...	...	...	...	...	...
61	*y68*	*y44*	*y112*	0,81	39	48	44	0,69	26	38	32	0,78	30	38	34	0,82	47	58	53
62	**1**	**1**	**2**	**0,96**	**90**	**94**	**92**	1,08	79	73	76	**0,99**	**76**	**77**	**77**	**0,94**	**107**	**114**	**111**
63	z59	z67	z126	z1,07	z71	z66	z68	1,07	68	63	65	z1,17	z53	z46	z49	z1,00	z93	z92	z93
64	z0,3	z0,3	z0,5	z1,02	z67	z66	z66	*1,06*	*74*	*70*	*72*	z1,02	z60	z59	z59	z1,01	z83	z82	z82
65	...	...	...	...	...	...	*z91*	...	...	...	...	...	...	...	...	z0,99	z99	z100	z100
66	*595*	*598*	*1 193*	...	...	...	53	0,99	34	35	34	...	...	...	38	0,99	60	60	60
67	...	...	...	*1,23*	*58*	*47*	*52*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	...	...	...	1,05	122	115	119	1,05	114	108	111	1,12	145	130	137	0,99	104	104	104
69	...	...	...	...	...	...	...	1,10	103	93	98	...	...	...	...	...	...	...	...
70	...	...	...	*z0,97*	*z96*	*z98*	z97	1,07	105	98	101	z0,99	z96	z97	z96	...	...	...	z98
71	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
72	144	228	372	1,09	86	79	82	1,09	78	71	74	1,20	71	59	65	1,07	91	86	88
73	50	2	51	0,96	95	99	97	0,99	100	101	101	0,98	94	97	96	0,95	96	101	99
74	**0,5**	**0,6**	**1,1**	**1,13**	**81**	**72**	**76**	1,10	84	76	80	**1,21**	**74**	**61**	**67**	**1,02**	**97**	**95**	**96**
75	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
76	z1,4	z0,8	z2,2	z0,84	z32	z38	z35	0,76	21	28	25	z0,72	z16	z22	z19	z0,90	z51	z56	z54
77	**129**	**151**	**280**	**1,09**	**79**	**73**	**76**	...	...	...	...	**1,20**	**67**	**56**	**62**	**1,02**	**91**	**90**	**90**
78	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,02	56	55	55
79	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	...	...	...	y1,03	y105	y101	y103	1,11	107	96	101	y1,15	y97	y85	y90	y0,99	y108	y109	y108
81	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
82	...	...	...	...	...	...	...	0,87	28	32	30	...	...	...	...	...	...	...	...
83	...	...	...	...	...	...	...	0,90	58	64	61	...	...	...	...	...	...	...	...
	أمريكا اللاتينية والكاريبي																		
84	...	...	...	*0,95*	*78*	*82*	*80*	...	...	...	...	*1,06*	*83*	*78*	*81*	*0,89*	*74*	*84*	*79*
85	...	...	...	0,93	110	119	114	...	...	...	...	*1,28	98	77	88	0,81	118	145	131
86	z0,0	z41	z41	z1,13	z90	z80	z85	1,05	88	83	85	z1,26	z74	z59	z67	z1,06	z106	z100	z103
87	0,07	0,0	0,1	1,06	98	92	95	1,06	107	101	104	1,07	92	86	89	1,05	105	100	103
88	0,4	0,6	1,0	1,03	94	92	93	1,00	78	78	78	1,06	92	87	89	1,00	97	97	97
89	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
90	z1,6	z1,6	z3,2	1,08	78	72	75	1,08	65	60	63	1,19	59	49	54	1,05	87	83	85
91	...	...	...	y1,06	y87	y82	y84	...	...	...	...	y1,15	y85	y74	y79	y0,96	y89	y93	y91
92	z11	z9	z21	z0,97	z81	z83	z82	0,93	75	80	78	z0,97	z75	z77	z76	z0,97	z91	z95	z93
93	0,0	7	7	1,11	106	96	101	1,11	104	94	99	1,24	102	82	92	1,03	109	106	107
94	*z0,03*	*z0,03*	*z0,07*	*z1,11*	*z106*	*z95*	*z101*	0,91	94	103	99	*z1,17*	*z90*	*z77*	*z84*	*z1,10*	*z117*	*z106*	*z112*
95	0,2	0,1	0,3	1,01	88	87	88	...	...	...	...	1,06	94	89	91	0,97	84	86	85
96	z16	z15	z31	z1,03	z92	z89	z91	1,04	81	78	79	z1,05	z88	z84	z86	z0,98	z99	z100	z99
97	102	153	255	1,10	95	86	91	1,11	77	69	73	1,18	78	66	72	1,07	103	96	100
98	...	...	...	1,06	92	87	89	1,09	60	55	57	1,14	69	61	65	1,03	107	105	106
99	**20**	**19**	**40**	**0,99**	**89**	**90**	**90**	1,07	80	75	77	**1,02**	**88**	**86**	**87**	**0,97**	**91**	**94**	**92**
100	...	...	...	0,93	101	109	105	1,35	104	77	90	1,16	86	74	80	0,83	111	134	122
101	16	21	38	1,19	81	69	75	1,24	61	49	55	1,24	78	63	70	1,10	88	80	84
102	*99*	*124*	*222*	*1,01*	*76*	*75*	*76*	1,03	57	56	57	*1,07*	*68*	*64*	*66*	*0,97*	*84*	*86*	*85*
103	29	26	56	1,02	64	63	64	0,94	54	57	55	1,06	47	45	46	1,00	79	80	79
104	0,5	0,0	0,5	0,92	103	112	108	...	...	...	...	0,83	94	113	103	0,98	110	112	111
105	151	99	251	0,93	55	58	57	0,84	30	36	33	1,03	48	47	47	0,90	59	66	62
106	...	...	...	1,01	102	102	102	1,02	81	80	80	1,16	72	62	67	0,97	121	125	123
107	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	...	...	...	1,27	72	57	65	...	...	...	...	1,42	70	50	60	1,19	74	62	68
109	17	21	38	1,04	93	89	91	*1,01*	*89*	*87*	*88*	1,11	89	80	85	1,00	95	95	95
110	59	58	118	1,06	93	87	90	1,01	71	70	70	1,06	63	60	61	1,07	121	113	117
111	z0,0	z0,02	z0,02	z1,02	z103	z101	z102	...	...	...	...	z0,86	z96	z111	z103	z1,14	z109	z96	z101
112	...	...	...	...	...	...	...	1,16	99	85	92	...	...	...	...	...	...	...	...
113	y29	y33	y62	1,13	72	64	68	*1,19*	*56*	*47*	*52*	1,29	60	46	53	1,08	81	75	78
114	9	11	21	1,08	74	68	71	1,07	69	65	67	1,17	59	50	55	1,03	89	86	87

الجدول 7 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام (%) العام الدراسي المنتهي في 2007 المجموع	الذكور	الإناث	الفئة العمرية 2008	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف) 2008[2]	القيد في التعليم الثانوي إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في 1999 المجموع (بالآلاف)	% للإناث	2008 المجموع (بالآلاف)	% للإناث	القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في 2008	القيد في التعليم التقني والمهني العام الدراسي المنتهي في 2008 المجموع (بالآلاف)	% للإناث
115	باراغواي	٧87	٧87	٧88	17-12	816	425	50	٢532	٢50	٧20	٢51	٢49
116	بيرو	93	94	93	16-12	2 930	2 278	48	2 609	49	23	42	66
117	سانت كيتس ونيفيس[9]	...	...	...	16-12	...	...	...	4	51	4	.	.
118	سانت لوسيا	97	95	100	16-12	17	12	56	16	51	3	0,2	32
119	سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	16-12	11	...	...	12	52	24	.	.
120	سورينام	53	46	59	18-12	64	...	...	48	56	19	23	49
121	ترينيداد وتوباغو	90	88	92	16-12	107	117	52	*95*	*51*	...	...	...
122	جزر تركس وكايكوس[8]	...	...	...	16-12	*3*	1	51	...	...	...	...	...
123	أوروغواي	٧77	٧71	٧83	17-12	320	284	53	٢295	٢49	٢13	٢44	٢43
124	جمهورية فنزويلا البوليفارية	95	95	96	16-12	2 742	1 439	54	2 224	51	27	124	49
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
125	أندورا[4]	...	...	...	17-12	*5	...	...	4	49	3	0,3	52
126	النمسا	100	100	99	17-10	771	748	48	771	48	10	300	44
127	بلجيكا	99	100	99	17-12	754	1 033	51	817	48	69	341	44
128	كندا	...	...	...	17-12	2 592	...	...	٢2 632	٧48	٧6	٧_	٧_
129	قبرص[4]	100	100	100	17-12	*66	63	49	65	49	16	4	15
130	الدنمارك	٧97	٧97	٧96	18-13	408	422	50	٢475	٢49	٢13	٢126	٢44
131	فنلندا	100	100	100	18-13	391	480	51	431	50	7	127	47
132	فرنسا[11]	...	...	...	17-11	5 211	5 955	49	5 899	49	26	1 179	42
133	ألمانيا	99	99	99	18-10	7 775	8 185	48	7 907	48	9	1 741	42
134	اليونان	٧97	...	...	17-12	661	771	49	٢682	٢47	٢5	٢109	٢35
135	آيسلندا	100	100	100	19-13	32	32	50	35	50	7	7	42
136	آيرلندا	...	...	...	16-12	277	346	50	318	50	0,8	53	54
137	إسرائيل	71	71	70	17-12	683	569	49	615	49	.	125	44
138	إيطاليا	٧100	٧100	٧99	18-11	4 552	4 450	49	٢4 553	٢48	٢5	٢1 687	٢39
139	لكسمبرغ	...	...	...	18-12	41	33	50	39	50	18	12	48
140	مالطة	...	...	...	17-11	37	...	...	٢37	٢49	٢28	٢6	٢34
141	موناكو[4,8]	...	...	...	17-11	...	3	51	**3**	**48**	**21**	**0,6**	**43**
142	هولندا	...	...	...	17-12	1 210	1 365	48	1 461	48	...	685	46
143	النرويج	100	100	100	18-13	380	378	49	424	48	7	132	41
144	البرتغال	...	...	...	17-12	667	848	51	٢680	٢51	٢16	٢125	٢42
145	سان مارينو[8]	...	...	...	18-11	...	...	...	2	49	.	0,5	30
146	إسبانيا	...	...	...	17-12	2 559	3 299	50	3 069	50	29	494	49
147	السويد	100	100	100	18-13	738	946	54	764	49	14	233	44
148	سويسرا	99	...	...	19-13	623	544	47	599	48	7	197	41
149	المملكة المتحدة	...	...	...	17-11	5 411	5 202	49	5 356	49	26	717	48
150	الولايات المتحدة	...	...	...	17-12	26 237	22 445	...	24 693	49	9	.	.
	جنوب وغرب آسيا												
151	أفغانستان	...	...	...	18-13	3 768	...	...	٢1 036	٢26	...	٢7	٢11
152	بنغلاديش	×97	×95	×100	17-11	23 734	9 912	49	٢10 445	٢50	٢96	٢254	٢30
153	بوتان	**98**	**95**	**100**	18-13	93	20	44	**57**	**49**	**12**	–	–
154	الهند	٧85	٧86	٧84	17-11	169 593	67 090	39	٢96 049	٢44	...	٢742	...
155	جمهورية إيران الإسلامية	*79*	*84*	*74*	17-11	10 272	9 727	47	8 187	48	7	838	35
156	الملديف	87	83	92	17-13	38	15	51	٧*33*	٧*50*	٧*12*	...	...
157	نيبال[9]	81	81	81	16-10	...	1 265	40	2 305	47	14	15	...
158	باكستان	73	73	71	16-10	28 382	...	...	9 340	42	31	342	35
159	سري لانكا	98	97	99	17-10	2 443	...	...	...	...	...	...	...
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
160	أنغولا	...	...	...	17-12	2 581	300	43	...	...	...	...	...
161	بنين	×71	×72	×70	18-12	1 323	213	31	...	...	...	...	...
162	بوتسوانا	×98	×98	×98	17-13	217	158	51	٧175	٧51	٧4	٧11	٧38
163	بوركينا فاسو	**49**	**52**	**45**	19-13	2 302	173	38	**468**	**42**	**42**	**26**	**49**
164	بوروندي	٧31	...	...	19-13	1 355	...	...	*243*	*41*	٢7	*13*	*44*
165	الكاميرون	48	46	50	18-12	3 023	*626*	*45*	1 128	44	29	215	39
166	الرأس الأخضر	86	84	87	17-12	75	...	...	...	...	...	...	...
167	جمهورية أفريقيا الوسطى	**45**	**45**	**45**	18-12	673	...	...	**93**	**36**	**10**	**4**	**37**
168	تشاد	٧*64*	٧*64*	٧*65*	18-12	1 702	123	21	٢314	٢31	٧23	٢4	٢46
169	جزر القمر	...	...	...	18-12	95	29	44	...	...	...	...	...
170	الكونغو	*63*	*63*	*63*	18-12	574	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 7

	المراهقون غير الملتحقين بالمدارس (بالآلاف)[3]			المعدل الإجمالي للقيد في التعليم الثانوي (%)															
								إجمالي التعليم الثانوي						المرحلة العليا من التعليم الثانوي				المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي			
	العام الدراسي المنتهي في 2008			العام الدراسي المنتهي في										العام الدراسي المنتهي في 2008				العام الدراسي المنتهي في 2008			
				2008				1999													
	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
115	z29	z27	z56	z1,04	z67	z65	z66	1,04	59	57	58	z1,06	z56	z52	z54	z1,02	z78	z76	z77
116	10	5	15	0,99	89	89	89	0,94	80	85	82	1,01	75	74	75	0,98	97	99	98
117	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
118	y*0,1*	y*0,2*	y*0,3*	1,04	95	91	93	1,26	80	63	72	1,22	84	68	76	0,96	103	107	105
119	0,0	0,2	0,2	1,11	114	102	108	...	...	...	...	1,34	104	77	90	1,02	121	119	120
120	...	...	...	1,28	85	66	75	...	...	...	...	1,77	71	40	55	1,11	95	86	90
121	...	...	...	*1,07*	*92*	*86*	*89*	1,09	82	75	79	*1,09*	*90*	*82*	*86*	*1,05	*93	*89	*91
122	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	z6	z7	z13	z0,99	z91	z93	z92	1,17	99	84	92	z0,89	z78	z88	z83	z1,08	z105	z97	z101
124	55	81	136	1,10	85	77	81	1,22	62	51	56	1,17	74	63	68	1,07	93	87	90
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية																		
125	0,2	0,3	0,5	1,11	87	78	82	...	...	...	...	1,30	80	62	71	1,05	90	86	88
126	...	...	...	0,96	98	102	100	0,95	96	100	98	0,93	95	102	99	1,00	101	102	102
127	y*38*	y*25*	y*63*	0,97	107	110	108	1,07	148	138	143	0,98	107	109	108	0,94	107	113	110
128	...	...	...	y0,98	y100	y102	y101	...	...	...	...	y0,98	y102	y105	y104	y0,99	y96	y98	y97
129	...	...	0,05	1,01	99	98	98	1,03	95	92	93	1,02	97	94	95	1,00	101	101	101
130	z0,6	z1,3	z1,9	z1,03	z121	z117	z119	1,06	128	121	125	z1,03	z124	z120	z122	z1,03	z118	z115	z117
131	0,0	0,2	0,2	1,05	113	108	110	1,09	126	116	121	1,10	124	113	118	1,00	102	103	102
132	0,0	3	3	1,00	113	113	113	1,00	110	110	110	1,01	118	117	117	0,99	110	110	110
133	...	...	...	0,98	100	103	102	0,98	97	99	98	0,94	101	108	104	1,00	100	100	100
134	z5	z0,0	z5	z0,95	z99	z104	z102	1,04	92	89	90	z0,97	z98	z101	z99	z0,92	z100	z108	z104
135	0,01	0,0	0,01	1,03	112	108	110	1,06	113	107	110	1,06	121	114	117	0,99	100	101	101
136	0,0	0,8	0,8	1,06	119	111	115	1,06	111	104	107	1,11	136	122	129	1,02	107	104	105
137	0,0	0,5	0,5	1,01	91	89	90	1,00	90	90	90	1,01	109	107	108	1,01	73	72	73
138	z18	z9	z27	z0,99	z99	z100	z100	0,99	92	93	92	z1,00	z99	z99	z99	z0,97	z100	z103	z102
139	0,3	0,6	0,9	1,03	98	95	96	1,04	99	96	98	1,06	89	84	87	1,00	108	108	108
140	z0,2	z1,2	z1,4	z1,02	z99	z97	z98	...	...	...	...	z0,90	z96	z107	z102	z1,08	z101	z93	z97
141	**0,0**	**0,0**	**0,0**	**1,01**	**154**	**153**	**153**	...	...	...	...	**1,02**	**144**	**141**	**143**	**1,00**	**161**	**162**	**162**
142	5	7	12	0,98	120	122	121	0,96	120	126	123	1,01	115	114	114	0,96	124	130	127
143	2	2	4	0,98	110	113	112	1,02	121	118	120	0,97	125	129	127	0,99	96	97	96
144	z0,0	z0,1	z0,1	z1,07	z105	z98	z101	1,08	110	101	105	z1,18	z93	z79	z86	z1,00	z117	z117	z117
145	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	0,0	4	4	1,06	123	117	120	1,07	112	105	108	1,16	135	116	125	1,00	118	117	117
147	0,0	2	2	0,99	103	104	103	1,26	175	139	157	0,99	103	104	104	1,00	103	103	103
148	2	3	5	0,95	94	98	96	0,92	91	99	95	0,89	80	90	85	1,03	113	110	112
149	6	15	21	1,02	100	98	99	1,00	101	101	101	1,06	99	93	96	0,97	102	105	103
150	46	179	224	1,00	94	94	94	...	...	...	94	1,00	89	89	89	0,99	99	99	99
	جنوب وغرب آسيا																		
151	...	...	...	z0,38	z15	z41	z29	...	...	...	...	z0,34	z8	z24	z17	z0,40	z22	z55	z39
152	z*1 595*	z*2 006*	z*3 602*	z1,05	z45	z43	z44	0,98	42	43	42	z0,96	z30	z32	z31	z1,12	z65	z58	z62
153	**6**	**7**	**13**	**0,99**	**61**	**62**	**62**	0,81	33	41	37	**0,84**	**35**	**42**	**38**	**1,04**	**75**	**73**	**74**
154	...	...	...	z0,86	z52	z61	z57	0,70	36	52	44	z0,80	z37	z47	z43	z0,91	z72	z79	z76
155	*127*	*7*	*134*	0,98	79	80	80	0,91	76	83	80	1,02	70	68	69	0,94	95	100	98
156	...	...	...	y*1,05*	y*86*	y*81*	y*84*	1,09	44	40	42	...	...	...	...	y1,11	y131	y118	y124
157	...	...	...	...	...	...	...	0,70	28	39	34	...	...	...	...	...	...	...	...
158	*3 844	*3 363	*7 207	0,76	28	37	33	...	...	...	...	0,75	21	28	24	0,76	38	50	44
159	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,02	109	106	108
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى																		
160	...	...	...	...	...	...	...	0,76	11	14	12	...	...	...	...	...	...	...	...
161	...	...	...	...	...	...	...	0,47	14	29	22	...	...	...	...	...	...	...	...
162	...	...	...	y1,06	y82	y78	y80	1,07	77	73	75	y1,04	y65	y63	y64	y1,07	y94	y88	y91
163	**514**	**479**	**993**	**0,74**	**17**	**23**	**20**	0,62	7	12	10	**0,62**	**7**	**12**	**10**	**0,78**	**23**	**30**	**27**
164	...	...	...	*0,71*	*15*	*21*	*18*	...	...	...	...	*0,61*	*6*	*10*	*8*	*0,73*	*21*	*29*	*25*
165	...	...	...	0,80	33	41	37	*0,83*	*23*	*27*	*25*	0,79	24	31	28	0,80	39	49	44
166	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,09	105	97	101
167	**139**	**98**	**236**	**0,56**	**10**	**18**	**14**	...	...	...	...	**0,55**	**6**	**10**	**8**	**0,56**	**13**	**23**	**18**
168	...	...	...	z0,45	z12	z26	z19	0,26	4	16	10	z0,56	z9	z15	z12	z0,41	z14	z33	z24
169	...	...	...	...	...	...	...	0,81	27	33	30	...	...	...	...	...	...	...	...
170	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 7 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام (%) العام الدراسي المنتهي في 2007			القيد في التعليم الثانوي						
		المجموع	الذكور	الإناث	الفئة العمرية 2008	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف) 2008[2]	إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في 1999 المجموع (بالآلاف)	إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في 1999 % للإناث	إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في 2008 المجموع (بالآلاف)	إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في 2008 % للإناث	القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في 2008	القيد في التعليم التقني والمهني العام الدراسي المنتهي في 2008 المجموع (بالآلاف)	القيد في التعليم التقني والمهني العام الدراسي المنتهي في 2008 % للإناث
171	كوت ديفوار	47	50	43	18-12	3 164	*592*	*35*	...	...	...	...	...
172	جمهورية الكونغو الديمقراطية	*80	*83	*76	17-12	9 004	1 235	34	*3 129	*36	...	*601	*33
173	غينيا الاستوائية	...	...	...	18-12	104	20	27	...	...	...	...	...
174	إريتريا	83	84	81	18-12	751	115	41	*229*	*41*	*6*	*2*	*43*
175	إثيوبيا	88	88	89	18-13	11 056	1 060	40	3 696	42	...	229	48
176	غابون	...	...	...	18-12	233	87	46	...	...	...	...	...
177	غامبيا	*84*	*84*	*84*	18-13	207	47	40	105	48	27	–	–
178	غانا	98	97	98	17-12	3 125	1 024	44	1 724	46	*16*	67	46
179	غينيا	31	34	26	19-13	1 482	*168*	*26*	531	36	23	11	43
180	غينيا بيساو	...	...	...	17-13	164	...	...	٧55	...	...	٧1,0	...
181	كينيا	...	...	...	17-12	5 326	1 822	49	3 107	48	٤11	30	59
182	ليسوتو	٧67	٧68	٧66	17-13	256	74	57	٤*102*	٤*57*	٧3	...	...
183	ليبيريا	...	...	...	17-12	500	114	39	158	43	58	...	...
184	مدغشقر	60	61	59	17-11	3 145	...	...	945	49	41	33	36
185	ملاوي	77	79	75	17-12	2 164	556	41	636	46	٧12	.	.
186	مالي	**70**	**72**	**68**	18-13	1 758	218	34	**686**	**39**	**32**	**89**	**41**
187	موريشيوس	**69**	**64**	**75**	17-11	151	104	49	***131***	***50***	***56***	...	...
188	موزمبيق	57	56	60	17-13	2 493	103	39	512	43	11	29	31
189	ناميبيا	78	76	79	18-14	249	116	53	164	54	5	–	–
190	النيجر	**47**	**49**	**44**	19-13	2 122	105	38	**256**	**38**	**20**	**5**	**36**
191	نيجيريا	...	...	...	17-12	20 321	*4 028*	*46*	٤6 068	٤43	٤14	٤262	٤38
192	رواندا	...	...	...	18-13	1 313	105	51	288	48	37	...	...
193	ساو تومي وبرنسيبي	**50**	...	...	17-13	18	...	...	**10**	**52**	**2**	**0,2**	**17**
194	السنغال	62	65	58	19-13	1 937	237	39	593	44	22	35	53
195	سيشيل[4]	100	100	100	16-12	*7	8	50	8	51	6	.	.
196	سيراليون	...	...	...	17-12	710	...	...	٤240	٤41	٤7	٤12	٤60
197	الصومال	...	...	...	17-12	1 152	...	...	٤*87*	٤*31*	...	...	...
198	جنوب أفريقيا	٧*94*	٧*93*	٧*94*	18-14	5 012	4 239	53	٤*4 780*	٤*51*	...	...	...
199	سوازيلاند	×89	×90	×87	17-13	156	62	50	٤83	٤47	٤_	٤_	٤_
200	توغو	٧53	٧56	٧49	18-12	1 012	232	29	٤409	٤*35*	٧31	٤32	٤*38*
201	أوغندا	61	*63*	*60*	18-13	4 519	*318*	*40*	1 145	46	51	57	43
202	جمهورية تنزانيا المتحدة	×*46*	×*47*	×*45*	19-14	5 531	*271*	*45*	...	...	...	...	...
203	زامبيا	*56*	*55*	*58*	18-14	1 418	237	*43*	646	45	5	58	38
204	زمبابوي	...	...	...	18-13	2 014	835	47	٧831	٧48	...	٧.	٧.

		الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام (%) العام الدراسي المنتهي في 2007			القيد في التعليم الثانوي						
		المجموع	الذكور	الإناث		المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	الوسيط	المجموع	% للإناث
I	العالم	94	92	97	...	783 711	47	434 962	47	525 146	12	56 777	46
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	100	100	100	...	27 743	49	31 756	48	25 291	0,7	3 580	41
III	البلدان المتقدمة	99	99	99	...	82 248	49	84 667	49	82 909	9	13 237	43
IV	البلدان النامية	90	88	91	...	673 720	46	318 539	47	416 945	16	39 960	47
V	الدول العربية	95	93	97	...	43 718	46	22 162	47	29 858	12	4 000	42
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	99	99	99	...	36 459	48	40 799	48	32 258	1	6 169	40
VII	آسيا الوسطى	99	100	99	...	11 282	49	9 393	49	10 913	1	1 615	47
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	91	88	95	...	214 242	48	130 896	47	164 021	16	25 964	49
IX	شرق آسيا	92	...	...	...	210 931	48	127 627	47	160 528	12	24 850	49
X	بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	3 311	48	3 270	49	3 494	...	1 114	44
XI	أمريكا اللاتينية/بلدان الكاريبي	94	94	95	...	66 350	51	52 436	51	59 101	21	6 507	54
XII	بلدان الكاريبي	95	97	94	...	2 290	50	1 024	50	1 281	19	41	50
XIII	أمريكا اللاتينية	93	93	93	...	64 060	51	51 412	51	57 820	22	6 465	54
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	100	100	99	...	62 098	49	60 700	49	62 333	9	8 393	43
XV	جنوب وغرب آسيا	86	85	88	...	243 066	41	97 775	41	130 312	13	1 721	31
XVI	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	64	64	65	...	106 495	45	20 800	45	36 349	15	2 408	40

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS,2010).

1- المقصود هو المرحلتان الدنيا والعليا من التعليم الثانوي (المستويان 2 و3 في تصنيف إسكد).

2- تخص هذه البيانات عام 2007 باستثناء البلدان التي تعتمد سنة تقويمية إذ تخص بياناتها سنة 2008.

3- تدل البيانات على العدد الفعلي للمراهقين غير المقيدين البتة. وهي بيانات مستخلصة من معدلات القيد الصافية والمعدلة وبحسب الأعمار في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. وتشكل مقياساً لنسبة المقيدين في التعليم الابتدائي أو الثانوي.

4- استخدمت البيانات السكانية الوطنية لحساب معدلات القيد.

5- البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة ترانسنستريا.

6- البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة نغورنو-كاراباخ.

7- تشمل بيانات القيد الخاصة بالمرحلة العليا من التعليم الثانوي تعليم الكبار (الطلاب الذين تتجاوز أعمارهم 25 سنة) لا سيما برامج التعليم قبل التقني والمهني حيث يشكل الذكور النسبة الغالبة. وهو ما يفسر ارتفاع نسبة القيد الإجمالي وانخفاض مؤشر التكافؤ بين الجنسين.

8- لم يمكن حساب معدلات القيد نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

الجدول 7

	المراهقون غير الملتحقين بالمدارس (بالآلاف)[3]			المعدل الإجمالي للقيد في التعليم الثانوي (%)															
				إجمالي التعليم الثانوي								المرحلة العليا من التعليم الثانوي				المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي			
	العام الدراسي المنتهي في 2008			العام الدراسي المنتهي في								العام الدراسي المنتهي في 2008				العام الدراسي المنتهي في 2008			
				2008				1999											
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
171	...	...	...	...	...	...	...	*0,54*	*16*	*29*	*23*	...	...	...	...	...	...	...	...
172	...	...	...	*0,55	*25	*45	*35	0,52	13	24	18	*0,52	20	*38	*29	*0,61	*34	*56	*45
173	...	...	...	...	...	...	...	0,37	17	46	32	...	...	...	...	...	...	...	...
174	103	84	187	*0,71*	*25*	*36*	*30*	0,69	17	25	21	*0,69*	*16*	*24*	*20*	0,72	37	51	44
175	٧1 952	٧1 273	٧3 225	0,72	28	39	33	0,67	11	16	13	0,70	10	15	12	0,73	36	50	43
176	...	...	...	...	...	...	...	0,86	45	52	48	...	...	...	...	...	...	...	...
177	15	15	30	0,94	49	52	51	0,65	25	39	32	0,90	36	41	39	0,97	61	63	62
178	...	...	...	0,89	52	58	55	0,80	35	44	39	0,82	30	36	33	0,92	73	79	76
179	252	186	438	0,59	26	45	36	*0,37*	*7*	*20*	*14*	0,51	17	33	25	0,62	33	53	43
180	...	...	...	...	...	...	٧36	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
181	...	...	...	0,92	56	61	58	0,96	37	39	38	0,87	38	43	40	0,96	91	95	93
182	...	...	...	*ز1,32*	*ز45*	*ز34*	*ز40*	1,35	35	26	31	*ز1,17*	*ز25*	*ز22*	*ز23*	ز1,37	ز59	ز43	ز51
183	...	...	...	0,75	27	36	32	0,63	26	41	33	0,69	19	28	23	0,79	35	44	39
184	239	213	452	0,94	29	31	30	...	...	...	...	0,89	13	15	14	0,96	40	42	41
185	46	52	98	0,85	27	32	29	0,70	30	43	36	0,78	15	19	17	0,89	48	54	51
186	**272**	**189**	**462**	**0,65**	**30**	**46**	**38**	0,53	11	20	15	**0,58**	**19**	**33**	**26**	**0,69**	**41**	**59**	**50**
187	...	...	...	***1,02***	***88***	***86***	***87***	0,99	75	76	76	***1,03***	***82***	***79***	***81***	**1,02**	**98**	**95**	**96**
188	277	171	448	0,75	18	24	21	0,62	4	6	5	0,69	7	9	8	0,76	24	32	28
189	*ز0,0*	*ز7*	*ز7*	1,17	71	61	66	1,11	61	55	58	1,20	37	31	34	1,16	93	80	86
190	ز515	ز467	ز982	**0,61**	**9**	**14**	**12**	0,59	5	8	7	**0,49**	**3**	**5**	**4**	**0,64**	**13**	**20**	**16**
191	*ز1 662*	*ز1 224*	*ز2 885*	ز0,77	ز27	ز34	ز30	*0,88*	*22*	*25*	*24*	ز0,75	ز23	ز30	ز26	ز0,79	ز30	ز38	ز34
192	...	...	...	0,90	21	23	22	1,00	10	10	10	0,83	14	17	16	0,95	27	29	28
193	ز1,2	ز1,3	ز2,5	**1,12**	**54**	**49**	**51**	...	...	...	...	**0,77**	**18**	**23**	**20**	**1,19**	**77**	**65**	**71**
194	٧390	٧359	٧749	0,81	27	34	31	0,64	12	19	16	0,68	13	19	16	0,84	37	44	40
195	0,0	0,1	0,1	1,19	120	101	110	1,04	115	111	113	1,35	118	88	102	1,10	121	110	115
196	*ز70*	*ز37*	*ز107*	ز0,66	ز28	ز42	ز35	...	...	...	...	ز0,66	ز15	ز22	ز18	ز0,66	ز40	ز60	ز50
197	...	...	...	*ز0,46*	*ز5*	*ز11*	*ز8*	...	...	...	...	*ز0,45*	*ز4*	*ز9*	*ز6*	*ز0,46*	*ز6*	*ز14*	*ز10*
198	...	...	...	*ز1,05*	*ز97*	*ز93*	*ز95*	1,12	94	83	89	*ز1,09*	*ز99*	*ز92*	*ز96*	ز0,99	ز94	ز95	ز94
199	ز22	ز13	ز36	ز0,90	ز50	ز56	ز53	1,00	44	44	44	ز0,95	ز36	ز38	ز37	ز0,88	ز60	ز68	ز64
200	...	...	...	*ز0,53*	*ز28*	*ز54*	ز41	0,40	16	41	28	*ز0,42*	*ز16*	*ز38*	*ز27*	*ز0,57*	*ز37*	*ز65*	*ز51*
201	...	...	...	0,85	23	27	25	*0,66*	*8*	*12*	*10*	0,76	12	15	14	0,87	29	33	31
202	...	...	...	...	...	...	...	*0,82*	*5*	*7*	*6*	...	...	...	...	...	...	...	...
203	*ز26*	*ز13*	*ز39*	0,83	41	50	46	*0,77*	*18*	*24*	21	0,78	31	40	36	0,88	55	63	59
204	٧93	٧82	٧175	٧0,92	٧39	٧43	٧41	0,88	40	46	43	٧0,86	٧29	٧34	٧32	٧0,99	٧59	٧60	٧59

	المجموع			المتوسط المرجح								المتوسط المرجح				المتوسط المرجح			
I	39 136	34 468	73 604	0,96	66	68	67	0,91	56	62	59	0,96	54	56	55	0,96	78	81	79
II	668	679	1 347	0,98	90	92	91	1,01	92	91	91	0,94	86	91	88	0,99	92	93	93
III	229	492	720	1,00	101	101	101	1,01	100	99	100	1,00	99	99	99	0,99	102	103	103
IV	38 239	33 298	71 536	0,95	60	63	62	0,88	48	55	51	0,95	47	50	49	0,95	74	78	76
V	2 748	1 823	4 571	0,92	65	71	68	0,88	53	60	57	0,96	52	54	53	0,89	78	87	83
VI	876	823	1 699	0,96	87	90	88	0,97	86	89	88	0,94	81	86	84	0,98	91	93	92
VII	188	137	325	0,98	96	98	97	0,99	85	86	86	0,97	94	96	95	0,98	97	98	98
VIII	5 674	7 603	13 277	1,04	78	75	77	0,94	61	64	63	1,06	65	62	63	1,03	91	89	90
IX	5 483	7 426	12 909	1,04	78	75	76	0,94	60	64	62	1,06	64	61	63	1,03	91	89	90
X	191	177	368	0,96	103	108	106	1,00	110	111	111	0,94	132	140	136	0,98	87	89	88
XI	992	1 108	2 100	1,08	93	86	89	1,07	83	77	80	1,16	80	69	74	1,04	103	100	101
XII	335	357	692	1,00	56	56	56	1,01	48	48	48	1,22	46	38	42	0,89	66	75	71
XIII	657	751	1 408	1,08	94	87	90	1,07	84	78	81	1,15	81	70	75	1,04	104	100	102
XIV	106	365	471	1,00	100	101	100	1,02	101	99	100	1,00	98	98	98	0,99	102	103	103
XV	17 326	14 160	31 486	0,87	50	57	54	0,75	38	50	44	0,82	36	44	40	0,91	68	75	71
XVI	11 226	8 449	19 675	0,79	30	38	34	0,82	22	27	24	0,77	23	30	27	0,80	36	45	41

الجدول 8

هيئة التدريس في مراحل التعليم قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي

البلد أو الأراضي	التعليم قبل الابتدائي					التعليم الابتدائي				
	هيئة التدريس				نسبة التلاميذ إلى المعلمين[1]	هيئة التدريس				نسبة التلاميذ إلى المعلمين[1]
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في
	1999		2008		2008	1999		2008		2008
	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث		المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	
الدول العربية										
الجزائر	1	93	5	81	25	170	46	170	53	28
البحرين	0.7	100	1	100	16	...	...	...	...	...
جيبوتي	0.0	100	0.1	87	17	1.0	28	2	26	40
مصر	*14*	*99*	z23	z99	z25	*346*	*52*	*z369*	*z56*	*23*
العراق	5	100	...	...	...	141	72	...	...	25
الأردن	3	100	5	100	21	...	...	...	...	...
الكويت	4	100	6	100	11	10	73	23	89	13
لبنان	*11*	*95*	**10**	**99**	**16**	*29*	*83*	**33**	**86**	*14*
الجماهيرية العربية الليبية	1	100	y2	y96	y9	...	...	...	...	...
موريتانيا	...	...	...	...	...	7	26	**13**	**37**	47
المغرب	40	40	37	65	18	123	39	146	49	28
عمان	...	...	2	100	20	12	52	*23*	*64*	25
الأرض الفلسطينية المحتلة	3	100	4	100	20	10	54	13	67	38
قطر	*0.4*	*96*	1	100	17	5	75	6	85	13
المملكة العربية السعودية	...	...	*18	*100	*10	...	...	*299	*51	...
السودان	*12*	*84*	**21**	**100**	**30**	...	...	...	5	96
الجمهورية العربية السورية	5	96	8	96	19	110	*65*	*132*	*66*	25
تونس	4	95	...	...	...	60	50	60	54	24
الإمارات العربية المتحدة	3	100	z5	z100	z21	17	73	z17	z85	16
اليمن	0.8	93	...	...	...	...	*20*	...	...	*22*
أوروبا الوسطى والشرقية										
ألبانيا	4	100	...	...	...	*13*	*75*	...	...	*23*
بيلاروس	53	...	z44	z99	z6	32	99	24	99	20
البوسنة والهرسك	...	...	1	98	14	...	...	...	...	...
بلغاريا	19	*100*	18	100	11	23	*91*	16	93	18
كرواتيا	6	100	z6	z99	z14	11	89	z11	z91	19
الجمهورية التشيكية[2]	17	*100*	21	100	14	36	85	25	98	18
إستونيا	7	100	7	...	7	8	*86*	6	94	16
المجر	32	100	30	100	11	47	85	38	96	11
لاتفيا	7	99	7	99	10	9	97	11	93	15
ليتوانيا	13	99	13	100	7	13	98	10	97	17
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	*77*	...	z49	z98	z18	...	98	z234	z84	...
جمهورية مولدوفا	13	100	11	100	10	12	96	10	97	21
رومانيا	37	100	37	100	17	69	86	55	86	19
الاتحاد الروسي	642	*100	635	99	8	367	98	285	98	18
صربيا	8	*98*	10	98	17	...	...	17	84	...
سلوفاكيا	16	100	11	100	13	17	93	14	89	19
سلوفينيا	3	*99*	3	99	18	6	96	6	98	14
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	3	99	z3	z98	z11	6	66	z6	z72	22
تركيا	17	*99*	26	95	27	...	...	...	...	...
أوكرانيا	143	100	132	99	9	107	98	99	99	20
آسيا الوسطى										
أرمينيا	8	...	z5	z100	z9	...	...	z7	z100	...
أذربيجان	12	100	10	100	9	37	83	44	87	19
جورجيا	6	100	z7	z100	z11	17	92	36	85	17
كازاخستان	19	...	**37**	**98**	**10**	...	...	**58**	**98**	...
قيرغيزستان	3	100	3	100	27	19	95	17	98	24
منغوليا	3	100	4	99	25	8	93	8	95	32
طاجيكستان	5	100	5	100	13	31	56	31	68	22
تركمانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	66	96	60	95	9	123	84	118	85	21
شرق آسيا والمحيط الهادي										
أستراليا	...	...	...	...	...	*105*	...	...	...	*18*
بروني دار السلام	*0.6	*83	0.6	97	20	*3	*66	4	75	*14

الجدول 8

البلد أو الأراضي	التعليم الثانوي									
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[1]						هيئة التدريس			
	اجمالي 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		2008		1999	
	2008	1999	2008	1999	2008	1999	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)
الدول العربية										
الجزائر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البحرين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جيبوتي	34	23	23	16	42	26	24	1	22	0.7
مصر	...	*17*	...	*13*	...	*22*	*z42*	*z491*	*41*	*454*
العراق	...	*20*	...	*16*	...	*22*	...	...	*69*	*56*
الأردن	...	...	12	17	...	...	...	...	...	...
الكويت	9	*11*	8	*9*	10	*12*	*55	27	*56*	*22*
لبنان	**9**	*9*	**8**	*8*	**11**	*9*	**55**	**42**	*52*	*43*
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	y5	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	*z27*	*26*	*z24*	*24*	*z29*	*28*	*z10*	*z4*	10	2
المغرب	...	*17*	17	*14*	...	*19*	...	...	*33*	*88*
عمان	*14*	18	*18*	16	*12*	19	*57*	*21*	50	13
الأرض الفلسطينية المحتلة	24	*24*	21	19	25	26	49	29	*48*	*18*
قطر	10	*10*	9	*8*	11	*13*	56	7	*57*	*4*
المملكة العربية السعودية	*11	...	*12	...	*10	...	*53*	*262	...	...
السودان	***22***	...	**17**	*22*	***28***	...	***55***	***83***	...	...
الجمهورية العربية السورية	*15*	19	...	...	*18*	...	*60*	*181*	...	54
تونس	15	*19*	...	*15*	...	*23*	...	83	*40*	*56*
الإمارات العربية المتحدة	*z13*	12	*z11*	10	z15	14	*z55*	*z24*	55	16
اليمن	...	*22*	...	21	...	*22*	...	...	*19*	*48*
أوروبا الوسطى والشرقية										
ألبانيا	...	*16*	...	17	...	*16*	...	...	*52*	*22*
بيلاروس	z8	9	...	...	...	...	z80	z102	77	107
البوسنة والهرسك	...	...	13	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	11	13	11	12	12	13	79	52	*73*	56
كرواتيا	z9	12	z8	11	z11	14	z68	z42	64	33
الجمهورية التشيكية[2]	11	...	11	...	12	...	66	80	...	...
إستونيا	9	10	9	10	9	11	78	11	*81*	11
المجر	10	10	10	9	10	11	71	90	71	100
لاتفيا	10	10	11	10	9	10	81	19	80	25
ليتوانيا	9	*11*	...	*11*	...	*11*	82	41	*79*	*36*
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	y*13*	...	y*13*	...	y*13*	...	*y69*	*y261*	...	...
جمهورية مولدوفا	11	13	12	12	11	13	76	30	72	33
رومانيا	13	13	15	13	11	12	67	152	64	177
الاتحاد الروسي	9	...	...	...	...	...	81	1 183	...	...
صربيا	10	...	10	14	10	...	64	59	...	...
سلوفاكيا	13	*13*	12	*12*	13	13	74	47	*72*	*54*
سلوفينيا	9	13	11	13	7	14	72	16	69	17
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	13	16	15	16	12	16	54	16	49	13
تركيا	...	...	y17	...	...	...	...	...	...	...
أوكرانيا	z11	13	...	...	...	...	z,*79	z351	76	400
آسيا الوسطى										
أرمينيا	7	...	...	...	...	...	84	42	...	...
أذربيجان	z8	8	...	...	...	...	z66	z132	63	118
جورجيا	7	8	8	...	7	...	...	41	77	59
كازاخستان	**10**	...	...	...	...	...	**86**	**179**	...	...
قيرغيزستان	z14	13	...	...	...	...	z74	z53	68	48
منغوليا	19	19	...	17	...	19	74	18	69	11
طاجيكستان	17	16	...	...	...	...	49	62	43	47
تركمانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	13	11	...	...	...	...	63	358	57	307
شرق آسيا والمحيط الهادي										
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	11	11	...	*10	...	*12	61	4	48	3

الجدول 8 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم قبل الابتدائي					التعليم الابتدائي				
	هيئة التدريس				نسبة التلاميذ إلى المعلمين[1]	هيئة التدريس				نسبة التلاميذ إلى المعلمين[1]
	العام الدراسي المنتهي في					العام الدراسي المنتهي في				
	1999		2008			1999		2008		
	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	2008	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	2008
كمبوديا	*2*	*99*	5	94	23	*45*	*37*	48	44	49
الصين	875	94	1 049	98	22	...	...	6 036	56	18
جزر كوك	0.03	100	z0.03	z100	z15	0.1	86	z0.1	z77	z16
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	...	...	y0.5	...	y19	...	...	4	55	26
إندونيسيا	*118*	*98*	z280	z96	z13	*17*	...	1 687	59	17
اليابان	96	...	109	...	28	367	...	392	...	18
كيريباتي	...	...	...	...	...	0.6	62	0.6	82	25
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	2	100	4	97	19	27	43	30	49	30
ماكاو، الصين	0.5	100	**0.5**	**99**	**18**	2	87	**2**	**88**	**17**
ماليزيا	21	100	z27	z96	z24	143	66	z206	z68	z15
جزر مارشال	0.1	...	...	...	...	0.6	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	z1	...	z17
ميانمار	2	...	6	99	18	155	73	177	84	29
ناورو	...	...	0.04	98	16	...	...	0.06	93	22
نيوزيلندا	7	98	9	99	12	20	82	23	84	15
نيوي	0.01	100	...	...	...	0.02	100	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	0.1	82	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	y15	y43	y36
الفلبين	18	*92*	z28	z97	z35	360	87	z390	z87	z34
جمهورية كوريا	22	100	30	99	18	122	67	153	77	24
ساموا	...	...	**0.3**	**98**	**14**	*1*	*71*	**0.9**	...	**32**
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	16	81	19
جزر سليمان	...	...	...	...	...	3	41	...	...	...
تايلاند	111	79	104	78	24	298	63	348	60	16
تيمور - ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	5	33	41
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	0.1	100	...	...	...	0.8	67	y0.8	...	y22
توفالو	...	...	...	...	...	0.1	...	...	...	...
فانواتو	...	...	y0.1	y91	y12	1	49	z2	z55	z24
فيتنام	94	100	173	99	18	337	78	345	77	20
أمريكا اللاتينية والكاريبي										
أنتيغوا وبربودا	...	...	0.2	100	11	...	...	0.7	93	17
الأرجنتين	50	96	z78	z96	z18	221	88	z303	z87	z16
آروبا	0.1	100	0.1	99	19	0.5	78	0.6	83	17
البهاما	0.2	97	...	...	...	2	63	2	87	16
بربادوس	*0.3*	*93*	*0.4	*98	*16	*1*	*76*	*2	*79	*13
بليز	0.2	98	0.3	99	17	*2*	*64*	2	72	23
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	y0.6	y89	y8
بوليفيا	5	93	z6	...	z39	58	*61*	z62	...	z24
البرازيل[3]	304	98	361	97	19	807	93	774	91	23
جزر فيرجين البريطانية	*0.03*	*100*	y0.05	y100	y15	0.2	86	z0.2	z90	z14
جزر كايمان	0.05	96	0.1	97	9	0.2	89	0.3	88	12
شيلي	...	...	z22	z98	z19	56	77	z67	z78	z25
كولومبيا	59	94	49	96	27	215	77	180	78	29
كوستاريكا	4	97	7	94	15	20	80	28	80	19
كوبا	26	98	**29**	**100**	**14**	91	79	**92**	**78**	**9**
دومينيكا	0.1	100	0.1	100	15	0.6	75	0.5	85	17
الجمهورية الدومينيكية	8	95	9	94	24	...	...	67	69	20
إكوادور	10	90	*17*	*87*	*17*	71	68	*90*	*70*	*23*
السلفادور	...	...	9	89	24	...	...	30	73	33
غرينادا	0.2	96	0.3	100	15	...	...	0.6	75	23
غواتيمالا	12	...	21	92	23	48	...	85	65	29
غيانا	2	99	2	100	15	4	86	4	88	26
هاييتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	8	94	29	...	...	38	75	33
جامايكا	5	...	z6	z98	z24	...	...	...	...	...
المكسيك	150	94	176	95	27	540	62	525	66	28
مونتسيرات	0.01	100	z0.01	z100	z11	0.02	84	z0.03	z100	z16

الجدول 8

البلد أو الأراضي	التعليم الثانوي									
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[1]						هيئة التدريس			
	اجمالي 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		2008		1999	
	2008	1999	2008	1999	2008	1999	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)
كمبوديا	z29	*18*	z25	*21*	z31	*16*	z32	z30	*27*	*18*
الصين	16	...	16	...	16	17	...	6 344	...	...
جزر كوك	z15	...	...	...	...	...	z78	z0.1	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	19	...	17	...	20	...	71	5	...	...
إندونيسيا	12	...	11	...	12	...	47	1 531	...	...
اليابان	12	14	11	13	14	16	...	607	...	630
كيريباتي	17	20	19	19	17	21	48	0.7	46	0.5
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	23	20	24	22	22	20	44	18	40	12
ماكاو، الصين	**17**	23	**17**	21	**18**	24	**59**	**2**	56	1
ماليزيا	z15	...	...	...	...	18	z65	z167	...	...
جزر مارشال	...	22	...	18	...	28	...	...	...	0.3
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	34	30	30	38	36	28	84	82	76	68
ناورو	z21	...	...	...	...	...	z79	z0.03	...	...
نيوزيلندا	14	15	14	13	15	18	62	36	58	28
نيوي	...	11	...	21	...	6	...	...	44	0.03
بالاو	...	13	...	12	...	14	...	...	51	0.2
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	z35	34	z25	21	z39	41	z76	z181	76	150
جمهورية كوريا	18	22	16	22	20	22	54	219	41	189
ساموا	**21**	*20*	**19**	17	**27**	*26*	...	**1**	*57*	*1*
سنغافورة	16	...	17	...	16	...	67	14	...	...
جزر سليمان	...	13	...	...	...	...	...	...	33	1
تايلاند	21	...	23	...	20	...	55	223	...	...
تيمور – ليشتي	...	...	...	...	*z35*	...	z23	z3	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	*15*	...	*13*	...	*15*	...	...	*48*	*1*
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	23	...	...	...	...	...	...	47	0.4
فيتنام	21	29	25	29	19	29	*64*	462	65	258
أمريكا اللاتينية والكاريبي										
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	10	...	...	...	...	...
الأرجنتين	z12	...	z9	...	z16	12	z69	z286	...	...
آروبا	13	16	...	*16*	...	*16*	57	0.6	49	0.4
البهاما	13	*23*	13	*23*	13	*23*	70	3	*74*	*1*
بربادوس	y15	*18*	...	*18*	...	*18*	y59	y1	*58*	*1*
بليز	17	*24*	14	*23*	18	*24*	59	2	*62*	*0.9*
برمودا	y6	...	y6	...	y6	...	y67	y0.7	...	...
بوليفيا	z18	*21*	z19	20	z17	*24*	...	z58	*52*	*39*
البرازيل[3]	17	23	16	21	18	23	68	1 375	79	1 104
جزر فيرجين البريطانية	z9	7	z6	10	z10	6	z74	z0.2	63	0.2
جزر كايمان	9	9	...	7	...	11	61	0.4	46	0.2
شيلي	z24	29	z23	27	z24	32	z63	z68	62	45
كولومبيا	26	*19*	...	*20*	...	*19*	50	186	*50*	*187*
كوستاريكا	16	*18*	15	*18*	16	*18*	58	24	*52*	*13*
كوبا	**10**	11	**10**	10	**9**	12	**55**	**86**	60	65
دومينيكا	14	*19*	10	*15*	18	*21*	68	0.5	*68*	*0.4*
الجمهورية الدومينيكية	24	...	26	28	22	...	59	37	...	...
إكوادور	*15*	*17*	*15*	*17*	*15*	*17*	*50*	*85*	*50*	*54*
السلفادور	26	...	28	...	26	...	52	20	...	...
غرينادا	17	...	24	...	14	...	63	0.8	...	...
غواتيمالا	17	13	14	11	18	15	44	54	...	33
غيانا	21	*19*	23	*19*	20	*19*	69	4	*63*	*4*
هاييتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	11	...	...	...	...	...	...	...
جامايكا	z20	...	...	...	...	...	z69	z13	...	...
المكسيك	18	17	15	14	20	18	48	636	44	519
مونتسيرات	z12	10	...	*10*	...	*11*	z66	z0.03	*62*	0.03

الجدول 8 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم قبل الابتدائي					التعليم الابتدائي				
	هيئة التدريس			نسبة التلاميذ إلى المعلمين[1]		هيئة التدريس			نسبة التلاميذ إلى المعلمين[1]	
	العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في	
	1999		2008			1999		2008		
	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	1999	2008	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	1999	2008
جزر الأنتيل الهولندية	0.3	99	...	...	21	...	1	86	...	...	20	...
نيكاراغوا	6	97	11	95	26	20	24	83	32	76	34	29
بنما	3	98	5	95	19	18	15	75	18	76	26	24
باراغواي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بيرو	...	...	65	95	...	20	...	...	185	65	...	21
سانت كيتس ونيفيس	...	...	0.1	100	...	14	...	...	0.4	89	...	16
سانت لوسيا	*0.3*	*100*	0.4	100	*13*	11	1	*84*	1.0	86	22	21
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	0.9	87	...	17
سورينام	...	...	0.8	100	...	21	...	...	4	93	...	16
ترينيداد وتوباغو	*2*	*100*	*2	*14	*13*	*14	8	76	*8	*79	21	*17
جزر تركس وكايكوس	*0.1*	*92*	...	...	*13*	...	*0.1*	*92*	...	...	*18*	...
أوروغواي	3	*98*	z5	z23	31	z23	18	*92*	z23	...	20	z16
جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	...	79	94	...	15	...	...	212	81	...	16
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
النمسا	14	99	17	99	16	13	29	89	29	89	13	12
بلجيكا	...	...	30	98	...	14	...	...	66	80	...	11
كندا	30	*68*	...	...	17	...	141	*68*	...	...	17	...
قبرص	1.0	99	1	99	19	17	4	67	4	82	18	15
الدنمارك	45	92	...	...	6	...	37	63	...	...	10	...
فنلندا	10	96	13	97	12	11	22	71	25	78	17	14
فرنسا	128	78	142	82	19	18	209	78	217	82	19	19
ألمانيا	...	...	216	98	...	11	221	82	240	85	17	13
اليونان	9	*100*	z12	z99	16	z12	48	*57*	z62	z65	14	z10
آيسلندا	*2*	*98*	2	96	*5*	6	*3*	*76*	*z3*	*z80*	*11*	*z10*
آيرلندا	...	...	...	...	...	...	21	85	31	84	22	16
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	54	...	64	86	13	13
إيطاليا	119	99	z142	z99	13	z12	254	95	z273	z95	11	z10
لكسمبرغ	...	...	1	98	...	12	...	...	3	72	...	12
مالطة	0.9	99	...	...	12	...	2	87	...	...	20	...
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرتغال	...	...	z17	z97	...	z16	...	...	z64	z82	...	z12
سان مارينو	...	...	0.1	97	...	8	...	...	0.2	91	...	6
إسبانيا	68	93	133	91	17	12	172	68	211	75	15	12
السويد	...	...	z36	z96	...	z10	62	80	61	81	12	10
سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	...	40	80	...	13
المملكة المتحدة	...	...	52	95	...	21	249	81	244	81	19	18
الولايات المتحدة	327	95	445	97	22	16	1 618	86	1 803	86	15	14
جنوب وغرب آسيا												
بنغلاديش	68	33	...	...	27	...	...	...	366	42	...	*44
بوتان	0.01	31	y*0.02*	*y23*	22	...	2	32	**4**	**35**	42	**28**
الهند	...	...	y738	y40	...	y100	*3 135	*33	...	...	*35	...
جمهورية إيران الإسلامية	9	98	...	...	23	...	327	53	351	63	27	20
الملديف	0.4	90	0.7	97	31	21	3	60	4	72	24	13
نيبال	...	...	20	93	...	41	92	23	**144**	**39**	39	**33**
باكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	447	47	...	41
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	...	...	69	85	...	23
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
بنين	0.6	61	2	73	28	38	16	23	36	19	53	45
بوتسوانا	...	...	y1	y97	...	y14	12	81	y13	y80	27	y25
بوركينا فاسو	...	...	*2*	...	...	*24*	17	25	**39**	**33**	49	**49**
بوروندي	*0.2*	*99*	z,*0.4	z,*87	*28*	z,*37	12	54	z29	z53	46	z52
الكاميرون	4	97	12	97	23	22	41	36	70	44	52	46
الرأس الأخضر	...	...	1	100	...	22	*3*	*62*	3	67	*29*	24

الجدول 8

البلد أو الأراضي	التعليم الثانوي									
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[1]						هيئة التدريس			
	اجمالي 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		2008		1999	
	2008	1999	2008	1999	2008	1999	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)
جزر الأنتيل الهولندية	...	15	...	21	...	12	...	...	53	1
نيكاراغوا	29	*31*	26	*31*	30	*31	55	16	*56	*10
بنما	15	16	14	15	16	17	59	17	55	14
باراغواي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بيرو	16	...	...	...	...	...	44	161	...	...
سانت كيتس ونيفيس	11	...	11	...	11	...	57	0.4	...	...
سانت لوسيا	16	18	...	*16*	...	*19*	67	1.0	*64*	0.7
سانت فنسنت وغرينادين	19	...	16	...	22	...	63	0.6	...	...
سورينام	z14	...	z12	...	z15	...	z60	z3	...	...
ترينيداد وتوباغو	*14*	*21*	*14*	*19*	*14	*22*	*63*	*7*	*59*	*6*
جزر تركس وكايكوس	...	*9*	...	*9*	...	*9*	...	...	*62*	*0.1*
أوروغواي	z14	15	z19	23	z11	12	...	z21	72	19
جمهورية فنزويلا البوليفارية	10	...	9	...	11	...	64	218	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية										
النمسا	11	10	13	12	9	9	62	73	57	73
بلجيكا	y*10*	...	...	...	y7	...	y*57*	y*82*	...	...
كندا	...	...	...	...	...	17	...	...	*68*	139
قبرص	10	13	10	*12*	10	*14*	63	6	*51*	5
الدنمارك	...	10	...	9	...	10	...	...	45	44
فنلندا	10	12	10	14	11	10	64	43	64	39
فرنسا	12	12	11	11	14	13	59	481	57	495
ألمانيا	13	15	16	16	12	15	58	597	51	533
اليونان	z8	10	z8	10	z8	10	z58	z87	*56*	75
آيسلندا	z*10*	*13*	z12	14	z*9*	*11*	z*66*	z*3*	*58*	*3*
آيرلندا	y11	...	...	...	...	...	y62	y30	...	...
إسرائيل	12	10	11	9	13	12	72	53	...	55
إيطاليا	z10	11	z11	11	z9	10	z67	z451	65	422
لكسمبرغ	10	12	...	...	...	...	48	4	38	3
مالطة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موناكو	6	*8*	...	*7*	...	*10*	68	0.5	*61*	*0.4*
هولندا	z13	...	...	...	...	...	z46	z108	...	...
النرويج	...	...	...	8	...	...	...	...	...	...
البرتغال	z7	...	z7	...	z8	...	z69	z93	...	...
سان مارينو	...	...	...	...	6	...	...	...	...	...
إسبانيا	11	12	...	...	...	...	55	284	52	277
السويد	10	15	10	17	10	12	59	79	56	63
سويسرا	...	...	...	...	9	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	z,*14	15	z,*13	14	z15	16	z,*62	z,*379	56	355
الولايات المتحدة	14	15	15	14	14	16	60	1 718	56	1 504
جنوب وغرب آسيا										
بنغلاديش	z25	37	z21	32	z29	43	z20	z414	13	265
بوتان	**21**	32	**12**	27	**26**	35	**49**	**3**	32	0.6
الهند	...	*34*	...	...	...	...	...	...	*34*	*1 995*
جمهورية إيران الإسلامية	...	...	...	...	22	...	...	...	...	...
الملديف	...	17	...	9	9	18	...	...	25	0.9
نيبال	41	32	30	24	52	38	15	56	9	40
باكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سري لانكا	...	...	...	...	z19	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى										
بنين	...	*24*	...	*15*	...	*27*	...	...	*12*	*9*
بوتسوانا	y14	18	...	...	...	...	y49	y12	45	9
بوركينا فاسو	**26**	*28*	**16**	*23*	**30**	*29*	**16**	**18**	...	*6*
بوروندي	*30*	...	...	...	...	...	*21*	*8*	...	...
الكاميرون	y*16*	*24*	...	*21*	...	*26*	y*26*	y*43*	*28*	*26*
الرأس الأخضر	...	...	...	...	19	...	...	...	...	...

الجدول 8 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم قبل الابتدائي					التعليم الابتدائي				
	هيئة التدريس				نسبة التلاميذ إلى المعلمين[1]	هيئة التدريس				نسبة التلاميذ إلى المعلمين[1]
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في
	1999		2008		2008	1999		2008		2008
	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث		المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	**0.3**	**88**	**54**	...	...	**6**	**14**	**95**
تشاد	...	...	...	...	...	12	9	24	28	62
جزر القمر	*0.1*	*94*	...	...	*26*	2	26	4	37	30
الكونغو	0.6	100	2	99	10	5	42	12	47	52
كوت ديفوار	2	96	3	91	23	45	20	56	23	42
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	7	94	...	155	21	256	27	39
غينيا الاستوائية	0.4	36	z2	z87	43	1	28	z3	z34	57z28
إريتريا	0.3	97	1	97	36	6	35	7	48	47
إثيوبيا	2	93	10	67	36	...	...	215	39	59
غابون	...	...	...	...	...	6	42	...	...	...
غامبيا	...	...	...	...	...	5	32	6	33	37
غانا	*26*	*91*	36	84	*25*	80	32	112	33	30
غينيا	...	...	*3	*46	...	16	25	31	28	47
غينيا بيساو	*0.2*	*73*	...	...	*21*	*3*	*20*	y4	...	*44* y62
كينيا	44	55	78	87	27	*148*	42	*46*	z11	32 *47*
ليسوتو	...	...	...	...	...	8	80	z77	z11	44 z37
ليبيريا	6	19	3	52	18	10	19	23	12	39 24
مدغشقر[4]	...	...	6	97	...	43	58	85	56	47 47
ملاوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	... ...
مالي	...	...	**2**	**93**	...	*15	*23	**38**	**27**	*62 **50**
موريشيوس	3	100	**3**	**99**	16	5	54	**5**	**68**	26 22
موزمبيق	...	...	...	...	...	37	25	77	35	61 64
ناميبيا	1	88	...	...	27	12	67	14	...	32 29
النيجر	0.6	98	**2**	**94**	21	13	31	**40**	**45**	41 **39**
نيجيريا	...	...	z267	z64	...	432	48	z467	z48	41 z46
رواندا	...	...	...	...	...	24	55	32	54	54 68
ساو تومي وبرنسيبي	0.1	95	**0.3**	**96**	28	0.7	...	**1**	**49**	36 **26**
السنغال	1	78	5	77	19	21	*23*	44	29	49 36
سيشيل	0.2	100	0.2	100	16	0.7	85	0.7	84	15 13
سيراليون	...	...	z1	z79	...	...	...	z30	z26	... z44
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	z13	z17	... z36
جنوب أفريقيا	...	...	...	...	...	227	78	z236	z77	35 z31
سوازيلاند	...	...	...	...	...	6	75	z7	z70	33 z32
توغو	0.6	97	**1.6**	**96**	20	23	13	**28**	**46**	41 **41**
أوغندا	...	...	11	80	...	110	33	160	40	57 50
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	z18	z56	...	104	45	165	50	40 52
زامبيا	...	...	...	...	...	*26*	*49*	*48*	*50*	*61* *61*
زمبابوي	...	...	...	...	...	60	47	y64	...	41 y38

	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	المتوسط المرجح		المجموع	% للإناث	المتوسط المرجح	
العالم	5 471	91	7 244	94	21	20	25 589	58	27 821	62	25	25
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	998	100	971	99	7	8	843	94	740	94	20	17
البلدان المتقدمة	1 421	94	1 748	95	18	15	4 471	81	4 656	82	16	14
البلدان النامية	3 051	87	4 525	93	26	25	20 275	52	22 425	57	27	28
الدول العربية	121	78	165	91	20	19	1 521	52	1 899	56	23	22
أوروبا الوسطى والشرقية	1 119	100	1 067	99	8	10	1 352	83	1 120	82	18	18
آسيا الوسطى	150	98	153	98	9	10	332	86	330	88	21	17
شرق آسيا والمحيط الهادي	1 384	94	1 832	96	26	21	10 062	55	10 010	60	22	19
شرق آسيا	1 363	94	1 808	96	26	21	9 906	54	9 846	60	22	19
بلدان المحيط الهادي	21	94	24	92	21	20	156	71	163	72	20	20
أمريكا اللاتينية/بلدان الكاريبي	765	96	988	96	21	21	2 705	77	2 919	78	26	23
بلدان الكاريبي	21	82	27	92	26	28	78	56	79	60	30	33
أمريكا اللاتينية	744	96	961	96	21	21	2 626	78	2 840	79	26	23
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	1 072	92	1 417	94	18	14	3 441	82	3 739	83	15	14
جنوب وغرب آسيا	523	71	1 059	95	41	40	4 204	35	4 970	46	37	39
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	336	71	564	75	19	19	1 974	43	2 835	43	42	45

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS,2010).

1- استنادا إلى أعداد التلاميذ والمعلمين.

2- هيئة التدريس في المرحلة العليا من التعليم الثانوي تشمل المعلمين العاملين بوقت كامل وبوقت جزئي.

3- انخفض عدد المعلمين في السنة المدرجة الأحدث عهداً قياساً بعام 2005 خاصة بسبب تغيير تاريخ جمع البيانات من آخر أربعاء في شهر آذار/مارس إلى آخر أربعاء في شهر أيار/مايو، بغية حساب تكرار القيد وانتقال الطلبة والمعلمين من مدرسة إلى أخرى وهو أمر شائع في بداية السنة. ويُعتقد أن النظام التعليمي يصبح مستقرا في هذا الوقت من السنة الدراسية، وعلى ذلك يفترض أن البيانات التي تجمع في هذا التاريخ تمثل السنة الدراسية الجارية.

الجدول 8

البلد أو الأراضي	التعليم الثانوي									
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[1]						هيئة التدريس			
	اجمالي 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		2008		1999	
	2008	1999	2008	1999	2008	1999	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)
جمهورية أفريقيا الوسطى	**80**	...	...	...	...	...	**12**	**1**	...	...
تشاد	z*33*	34	...	23	...	41	...	z*10*	5	4
جزر القمر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكونغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كوت ديفوار	...	*29*	...	*21*	...	*34*	...	...	...	*20*
جمهورية الكونغو الديمقراطية	*17	14	...	...	...	...	*11	*189	10	89
غينيا الاستوائية	...	23	...	15	...	25	...	...	5	0.9
إريتريا	z49	51	z40	45	z57	55	z10	z4	12	2
إثيوبيا	46	...	29	...	50	...	19	80	...	...
غابون	...	*28*	...	*28*	...	*28*	...	...	*16*	*3*
غامبيا	24	23	23	21	25	24	17	4	16	2
غانا	17	20	20	19	17	20	22	99	22	52
غينيا	33	...	27	...	37	31	6	16	...	...
غينيا بيساو	y37	...	...	...	...	...	...	y1	...	...
كينيا	*30*	...	26	...	*34*	...	*41*	*104*	...	...
ليسوتو	z*17*	...	z*12*	...	z20	17	z64	z6	...	...
ليبيريا	12	17	14	18	12	17	4	13	16	7
مدغشقر[4]	27	...	20	...	29	...	...	35	...	...
ملاوي	...	...	20	...	...	...	...	...	...	...
مالي	24	*28	13	24	37	*31	10	26	*14	*8
موريشيوس	***16***	20	...	...	...	...	**58**	**8**	47	5
موزمبيق	33	...	16	...	40	...	17	16	...	...
ناميبيا	24	24	...	21	...	25	...	7	46	5
النيجر	**28**	24	**13**	12	**33**	34	**17**	**9**	18	4
نيجيريا	z28	*29*	z26	...	z30	...	z34	z213	*36*	*137*
رواندا	z22	...	...	...	...	...	z53	z12	...	...
ساو تومي وبرنسيبي	y*22*	...	...	...	...	...	y*13*	y*0.4*	...	...
السنغال	...	*25*	...	*19*	...	*29*	...	...	*14*	*9*
سيشيل	14	14	...	*14*	...	*14*	57	0.5	54	0.6
سيراليون	z24	...	...	...	...	...	z16	z10	...	...
الصومال	z*19*	...	z*21*	...	z*18*	...	z*14*	z*5*	...	...
جنوب أفريقيا	z*29*	29	...	...	...	...	z*53*	z*165*	50	145
سوازيلاند	z19	...	...	...	...	...	z48	z4	...	...
توغو	z*36*	35	...	20	...	44	z*7*	z*12*	13	7
أوغندا	19	...	...	...	...	...	25	61	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زامبيا	*22*	*17*	19	16	*26*	*18*	*45*	*29*	*38*	*14*
زمبابوي	...	27	...	...	...	...	...	...	37	31

	المتوسط المرجح						% للإناث	المجموع	% للإناث	المجموع
العالم	18	18	16	17	19	19	51	29 650	52	23 979
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	10	11	6	8	13	13	77	2 583	74	2 776
البلدان المتقدمة	13	13	13	13	12	14	58	6 555	55	6 297
البلدان النامية	20	21	19	21	22	22	46	20 512	46	14 906
الدول العربية	16	17	13	14	19	19	47	1 820	43	1 333
أوروبا الوسطى والشرقية	11	13	12	13	11	12	73	2 847	72	3 194
آسيا الوسطى	11	11	6	6	18	15	70	960	65	863
شرق آسيا والمحيط الهادي	16	17	16	15	17	19	47	10 150	46	7 594
شرق آسيا	16	17	16	15	17	19	47	9 894	45	7 355
بلدان المحيط الهادي	14	14	11	10	18	19	53	255	52	239
أمريكا اللاتينية/بلدان الكاريبي	17	19	15	19	18	19	60	3 484	63	2 762
بلدان الكاريبي	22	20	54	26	16	19	56	57	47	51
أمريكا اللاتينية	17	19	15	19	18	19	60	3 427	63	2 711
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	13	14	14	13	12	14	60	4 855	56	4 472
جنوب وغرب آسيا	32	33	26	33	38	33	35	4 091	35	2 935
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	25	25	19	23	31	27	29	1 442	31	827

4- تشمل البيانات عن هيئة التدريس في مرحلة التعليم قبل الابتدائي موظفي المعونة.

البيانات الواردة بالخط المائل هي تقديرات لمعهد اليونسكو للإحصاء.

البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2009.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2007.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2006.

البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

الجدول 9

الالتزام بالتعليم: الإنفاق الحكومي

البلد أو الأراضي	الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم 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 2007 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 2007 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية	
	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008
الدول العربية												
الجزائر	...	4.3	...	20	...	...	...	...	...	...	...	...
البحرين	...	z3.1	...	12	...	...	...	...	...	...	...	...
جيبوتي	7.5	z8.0	...	z23	...	...	...	...	...	...	...	...
مصر	...	3.7	...	12	...	...	...	...	...	...	...	...
العراق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأردن	5.0	...	21	...	467	z553	...	...	...	...	541	z721
الكويت	...	y3.4	...	y13	...	y21	...	...	...	y38	...	...
لبنان	2.0	2.2	10	8	...	x33	...	...	...	x30	...	...
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	2.8	y2.8	...	16	...	43	...	x173	...	30	...	x435
المغرب	5.5	5.8	26	26	488	x45	39	674	44	x38	1 280	z1 473
عمان	4.2	y4.1	21	y31	...	x50	...	...	...	x41	...	...
الأرض الفلسطينية المحتلة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قطر	...	...	...	x20	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية	7.0	z6.4	26	19	...	...	...	...	...	...	...	...
السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	z4.9	...	z17	1 747	...	...	...	...	...	3 014	...
تونس	7.2	z7.6	...	z22	...	x35	...	x1 275	...	x43	...	x1 478
الإمارات العربية المتحدة	...	0.9	...	27	...	...	...	...	...	...	...	...
اليمن	...	5.7	...	16	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية												
ألبانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بيلاروس	6.0	z5.2	...	z9	...	...	...	...	...	...	...	...
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	...	z4.3	...	z10	...	z20	...	z2 340	...	z45	...	z2 230
كرواتيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية التشيكية	4.1	y4.9	10	y11	18	y13	1 727	y2 704	50	y48	3 403	y4 814
إستونيا	6.9	z5.4	15	z14	...	z24	...	z3 690	...	z42	...	z4 241
المجر	5.0	y5.7	13	y10	20	y20	2 291	y4 527	41	y41	2 384	y4 067
لاتفيا	5.8	z5.2	...	z14	...	...	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	...	z4.9	...	z13	...	z14	...	z2 501	...	z51	...	z3 275
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	4.7	z5.1	11	z12	...	z32	...	z3 635	...	z38	...	z3 332
جمهورية مولدوفا	4.6	7.5	16	20	...	18	...	886	...	38	...	826
رومانيا	...	z4.4	...	z12	...	z20	...	z1 846	...	z36	...	z1 556
الاتحاد الروسي	...	y4.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا	...	z4.7	...	z9	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفاكيا	4.2	z3.8	14	z10	1 288	z19	...	z3 037	...	z47	2 323	z2 866
سلوفينيا	...	z5.3	...	y13	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تركيا	3.0	y2.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوكرانيا	3.7	z5.4	14	z20	...	...	...	...	...	...	...	...
آسيا الوسطى												
أرمينيا	2.2	z2.9	...	z15	...	...	...	...	...	...	...	...
أذربيجان	4.3	2.1	24	**9**	...	y17	...	y323	...	y50	...	y497
جورجيا	2.0	2.9	10	7	...	...	...	...	...	...	...	...
كازاخستان	4.0	z3.2	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قيرغيزستان	4.3	z6.7	21	z26	...	...	...	...	...	...	...	...
منغوليا	6.0	z5.2	...	...	...	z27	...	z428	...	z35	...	z405
طاجيكستان	2.1	3.6	12	19	...	...	...	...	...	...	...	...
تركمانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي												
أستراليا	5.2	z4.9	...	y14	33	z34	4 979	z6 082	40	z39	4 529	z5 504
بروني دار السلام	4.9	...	9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كمبوديا	1.0	z1.7	9	z12	...	...	...	...	...	...	...	...
الصين	1.9	...	13	...	34	...	...	...	38	...	290	...

الجدول 9 (تابع)

البلد أو الأرضي	الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الابتدائي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2007 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 2007 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية	
	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008
جزر كوك	0.4	...	*13*	...	...	...	...	...	40	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	5.3	...	18	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إندونيسيا	...	3.7 z	...	19 z	...	57 z	...	517 z	...	32 z	...	462 z
اليابان	3.5	3.4 z	9	9 z	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	8.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	1.0	2.4	...	12	...	46 x	...	55 x	...	30 x	...	81 x
ماكاو، الصين	3.6	2.0 z	14	14	...	...	...	...	...	...	...	...
ماليزيا	6.1	4.6 z	25	18 z	...	33 y	...	1 556 z	...	26 y	...	1 358 y
جزر مارشال	13.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	6.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	0.6	...	8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو	...	...	...	7 z,*	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	7.2	6.6 z	...	20 y	*27*	24 z	*4 185*	3 830 z	*40*	40 z	*5 214*	4 318 z
نيوي	...	...	...	...	32	...	...	...	59	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	...	2.4 z	...	15 z	...	54 x	...	258 x	...	27 x	...	269 x
جمهورية كوريا	3.8	4.2 z	13	15 z	*44*	32 z	*2 900*	4 277 z	*38*	43 z	*2 409*	5 580 z
ساموا	4.5	5.5	13	13	*32*	...	*284*	...	*27*	...	*301*	...
سنغافورة	...	**3.3**	...	**12**	**20**	...	...	3 684	**24**	...	...	5 824
جزر سليمان	*2.3*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	5.1	6.3	28	26	37	...	...	1 573	33	...	...	1 661
تيمور - ليشتي	...	1.2	...	7	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	*6.4*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	6.7	7.2	17	28	39	51	427	709	52	34	2 175	...
فيتنام	...	5.5	...	20	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي												
أنغيلا	...	3.4	...	11	...	30 x	...	...	...	50 x	...	...
أنتيغوا وبربودا	3.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	4.6	5.0 z	13	14 z	37	35 z	1 357	1 880 z	35	39 z	1 823	2 810 z
آروبا	...	5.2 z	14	17 z	30	29 z	...	...	32	32 z	...	...
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	5.3	7.0	15	16	*21*	*28* x	...	...	31	29	...	...*
بليز	*5.7*	5.6 z	*17*	17 z,*	...	49 z	...	936 z	...	42 z	...	1 375 z
برمودا	...	1.2 y	...	...	...	*41* x	...	...	...	*52* x	...	...
بوليفيا	5.8	5.8 y	16	...	*41*	...	*395*	...	*22*	...	*373*	...
البرازيل	4.0	5.3 z	10	16 z	*33*	32 z	*823*	1 598 z	*36*	44 z	*747*	1 671 z
جزر فيرجين البريطانية	...	3.4 z	...	15 z	...	27 z	...	...	...	37 z	...	...
جزر كايمان	...	2.9 y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	4.0	3.8 z	16	18 z	45	35 z	1 358	1 534 z	36	38 z	1 539	1 731 z
كولومبيا	4.5	4.1	17	15	...	42	...	1 047	...	45	...	1 263
كوستاريكا	5.5	5.2	...	23	47	...	1 375	...	29	...	1 991	...
كوبا	7.7	13.8	14	18	...	26	...	...	...	29	...	...
دومينيكا	*5.5*	5.0	...	11	...	55	...	1 436	...	44	...	1 319
الجمهورية الدومينيكية	...	2.3 z	...	11 z	...	...	...	485	...	...	...	432
إكوادور	2.0	...	10	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السلفادور	*2.4*	3.7	*17*	13 z,*	...	40	...	61	...	21	...	60
غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	...	3.2	...	...	...	58	...	416	...	14	...	280
غيانا	*9.3*	6.3 z	*18*	12 z	...	33 z	...	306 z	...	29 z	...	399 z
هاييتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جامايكا	...	6.6	...	9 x	...	32	...	999	...	41	...	1 574
المكسيك	4.5	4.9 z	23	...	41	39 z	1 369	1 838 z	...	29 z	...	1 842 z
مونتسيرات	...	...	*11*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	4.0	...	18	...	...	...	...	223 y	...	...	...	98 y

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 2007 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 2007 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية	
	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008
بنما	5.1	4.1	...	...	...	25	...	1 100	787	...	22	1 136
باراغواي	5.1	z3.9	...	z12	9	z41	...	z455	...	30	z36	699	z665
بيرو	3.4	2.9	21	21	40	40	404	570	28	34	541	719
سانت كيتس ونيفيس	*5.6*	x10.9	*13*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	8.8	6.8	21	13	*53*	...	*1 779*	...	*33*	...	*2 380*	...
سانت فنسنت وغرينادين	*7.2*	z7.3	...	x16	...	x50	...	z1 383	...	x30	...	x1 255
سورينام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	3.9	...	*16*	...	40	...	1 387	z1 844	31	...	1 594	z*2 080*
جزر تركس وكايكوس	...	...	17	x12	30	x*20*	...	...	40	x30	...	...
أوروغواي	2.4	y2.9	...	y12	32	...	650	...	37	...	955	...
جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	z3.6	...	...	...	z32	...	z1 100	z17	...	...	z916
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
أندورا	...	3.2	...	...	...	y25	...	...	...	y22	...	...
النمسا	6.4	z5.5	12	z11	19	z18	7 510	z8 439	45	z47	9 259	z9 736
بلجيكا	...	z6.0	...	z12	...	z23	...	z7 015	...	z43	...	z11 469
كندا	5.9	z5.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	5.3	z7.3	...	z10	34	z27	3 693	z6 437	53	z44	5 830	z9 201
الدنمارك	8.2	y7.8	15	y15	...	y23	*7 410*	y8 138	...	y37	*11 680*	y11 596
فنلندا	6.2	z5.9	12	z12	21	z20	4 399	z5 557	39	z42	6 537	z9 737
فرنسا	5.7	y5.5	11	y11	*20*	y21	*4 773*	y5 309	*50*	y47	*7 803*	y7 988
ألمانيا	...	y4.4	...	y10	...	y15	...	y5 391	...	y48	...	y6 916
اليونان	3.2	x4.1	7	x9	*25*	x*26*	*2 332*	x*3 685*	*38*	x37	*2 903*	x4 736
آيسلندا	...	z7.9	...	z17	...	z32	...	z8 396	...	z33	...	z7 492
آيرلندا	4.9	z5.8	13	z14	*32*	z34	*3 312*	z6 187	*37*	z35	*4 986*	z9 662
إسرائيل	7.5	z6.4	14	z14	34	z38	4 254	z5 235	30	z28	4 770	z5 180
إيطاليا	4.7	z4.3	10	z9	*26*	z25	*6 466*	z6 595	*47*	z46	*7 445*	z7 437
لكسمبرغ	...	...	...	...	...	...	...	x*11 429*	...	...	...	z13 183
مالطة	*4.9*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موناكو	...	...	5	...	18	...	...	...	51	...	...	...
هولندا	4.8	y5.4	11	y12	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	7.2	z6.7	16	z16	...	z24	...	z8 688	...	z34	...	z12 516
البرتغال	*5.4*	y5.5	*13*	y11	*31*	y31	*4 024*	y4 957	*44*	y41	*5 487*	y7 444
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	4.4	z4.5	11	z11	*28*	z27	4 619	z5 821	*47*	z39	*6 105*	z6 936
السويد	7.4	z6.5	14	z13	...	z25	...	z8 685	...	z38	...	z10 670
سويسرا	5.0	z4.9	15	y16	32	z29	7 430	z8 532	40	z38	9 243	z9 751
المملكة المتحدة	4.6	z5.5	11	z12	...	z29	...	z6 438	...	z45	...	z8 220
الولايات المتحدة	5.0	z5.5	...	z14	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا												
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	2.3	2.2	15	14	39	41	...	97	*42*	44	*83*	160
بوتان	...	5.2	...	x17	...	27	...	...	...	54	...	...
الهند	4.5	y3.2	13	...	*30*	y36	*197*	y204	*38*	y43	*411*	y370
جمهورية إيران الإسلامية	4.5	4.8	19	20	...	29	...	1 032	...	48	...	1 464
الملديف	...	8.4	...	12	...	x*54*	...	x*733*	...	...	...	...
نيبال	*2.9*	3.7	*12*	19	*53*	**60**	*62*	132	*29*	**25**	*97*	97
باكستان	2.6	2.9	...	z11	...	...	...	...	...	...	...	...
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
أنغولا	*3.4*	y3.0	*6*	...	...	y28	...	...	...	y43	...	...
بنين	3.0	z3.6	16	z16	...	z58	...	y160	...	z19	...	...
بوتسوانا	...	z8.8	...	z21	...	z*19*	...	z806	...	z*48*	...	z3 811
بوركينا فاسو	...	z4.6	...	z22	...	y66	...	y323	...	y12	...	y259
بوروندي	3.5	7.2	...	22	39	49	54	59	37	25	...	*201*
الكاميرون	...	2.9	...	z15	...	34	...	107	...	58	...	520
الرأس الأخضر	...	5.8	...	17	...	39	...	451	...	31	...	...
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	z1.3	...	z12	...	z48	...	z39	...	z29	...	...
تشاد	*1.7*	x2.3	...	x10	...	x48	...	x58	...	x29	...	x*182*
جزر القمر	...	7.6	...	...	...	61	...	129	...	5	...	...
الكونغو	6.0	x2.5	22	x8	36	x27	481	x96	24	x41	...	...

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 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 2007 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 2007 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية	
	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008
كوت ديفوار	5.6	4.8	...	25	43	...	...	...	36	...	...	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	5.2	2.0 Y	...	...	...	39 Y	...	52 Y	...	13 Y	...	27 Y
إثيوبيا	*3.5*	5.5 Z	...	23 Z	...	51 Z	...	75 Z	...	8 Z	...	41 Z
غابون	*3.5*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	3.1	...	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غانا	*4.2*	5.5 x	...	...	...	34 x	...	151 x	...	37 x	...	*357* x
غينيا	*2.1*	1.7	...	19	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا بيساو	5.6	...	12	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	5.4	7.0 Y	...	18 x	...	55 Y	...	270 Y	...	23 Y	...	277 Y
ليسوتو	10.7	9.9	26	24	43	36	273	339	24	21	799	*778*
ليبيريا	...	3.5	...	12	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	*2.5*	2.9	...	13	...	52	...	70	...	23	...	133
ملاوي	4.7	...	25	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالي	*3.0*	3.9	...	20	*49*	37	*120*	92	*34*	44	*364*	329
موريشيوس	4.2	**3.3**	18	**11**	32	28 Y	886	1 021 Y	37	43 Y	1 308	*1 439* Y
موزمبيق	*2.2*	5.5 Y	...	21 Y	...	56 Y	...	79 Y	...	29 Y	...	456 Y
ناميبيا	7.9	6.6	...	22	59	...	1 027	999	28	...	1 677	960
النيجر	...	3.7	...	15	...	67	...	158	...	23	...	326
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	...	4.1	...	20	...	45 Z	...	83 Z	...	20 Z	...	292 Z
ساو تومي وبرنسيبي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السنغال	...	*5.1*	...	*19*	...	46 x	...	264 x	...	26 x	...	519 x
سيشيل	5.5	5.2 Y	...	13 Y	...	...	...	...	...	...	...	...
سيراليون	...	*4.0* x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	6.2	**5.6**	22	**17**	45	**40**	*1 130	1 356	34	**31**	1 590 *	*1 603*
سوازيلاند	5.0	7.8	...	22	33	...	342	...	27	...	969	...
توغو	4.3	3.8 Z	26	17 Z	37	42 Z	69	76 Z	34	33 Z	260	150 Z
أوغندا	...	**3.3**	...	**16**	...	**60**	...	79	...	**23**	...	*221*
جمهورية تنزانيا المتحدة	*2.2*	7.1	...	27	...	...	...	...	...	...	...	...
زامبيا	2.0	1.5	...	...	...	59 x	...	65 x	...	15 x	...	93 x
زمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
العالم[1]	4.7	4.8	...	14	...	34	...	...	...	...	...	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	4.0	3.8	14	17	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان المتقدمة	5.0	5.2	...	12	...	24	...	5 557	...	41	...	7 437
البلدان النامية	4.5	4.2	...	16	...	...	...	...	...	...	...	...
الدول العربية	...	4.2	...	19	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية	...	5.0	...	12	...	...	...	...	...	...	...	...
آسيا الوسطى	4.0	3.2	14	15	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي	4.9	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا	3.6	3.3	13	14	...	...	...	...	...	...	...	...
بلدان المحيط الهادي	6.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية/بلدان الكاريبي	4.9	4.9	16	14	...	35	...	...	...	34	...	...
بلدان الكاريبي	...	5.6	...	13	...	32	...	...	...	37	...	...
أمريكا اللاتينية	4.5	4.0	16	15	...	37	...	...	...	32	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	5.3	5.5	12	13	...	28	...	7 485	...	39	...	8 986
جنوب وغرب آسيا	2.9	3.7	...	16	...	38	...	204	38	44	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	4.2	4.1	...	18	...	46	...	107	...	26	...	...

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2010).

1- جميع القيم الخاصة بالمناطق هي قيم متوسطة.

البيانات الواردة بالخط المائل هي تقديرات لمعهد اليونسكو للإحصاء.

البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2009.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2007.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2006.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (x) تخص العام الدراسي المنتهي في 2005.

البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

الجدول 10

اتجاهات في المؤشرات الأساسية أو البديلة لقياس مدى تحقيق أهداف التعليم للجميع

	البلد أو الأراضي	الهدف 1: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة — نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في 1999 — المجموع (%)	الهدف 1 — 2008 — المجموع (%)	الهدف 2: تعميم التعليم الابتدائي — نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي — 1999 — المجموع (%)	الهدف 2 — 2008 — المجموع (%)	الهدف 3: احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار — نسبة المتعلمين الشباب (24–15) — 1994–1985 — المجموع (%)	الهدف 3 — 2005–2008 — المجموع (%)	الهدف 4: تحسين مستويات القرائية لدى الكبار — نسبة القرائية لدى الكبار (15 سنة فما فوق) — 1994–1985 — المجموع (%)	الهدف 4 — 2005–2008 — المجموع (%)
	الدول العربية								
1	الجزائر	3	23	91	95	*74	*92	*50	*73
2	البحرين	37	54	96	98	*97	100	*84	91
3	جيبوتي	0.4	3	27	41	...	...	...	...
4	مصر	10	z16	*85*	z94	*63	*85	*44	*66
5	العراق	5	...	88	...	...	82	...	78
6	الأردن	29	36	91	89	...	*99	...	*92
7	الكويت	78	76	87	88	*87	*98	*74	*94
8	لبنان	*61*	**77**	*91*	**90**	...	*99	...	*90
9	الجماهيرية العربية الليبية	5	y9	...	...	98	100	77	88
10	موريتانيا	...	...	62	**76**	...	67	...	57
11	المغرب	62	57	70	89	*58	77	*42	56
12	عمان	...	34	81	68	...	*98	...	*87
13	الأرض الفلسطينية المحتلة	39	32	97	75	...	*99	...	*94
14	قطر	25	51	90	...	*90	*99	*76	*93
15	المملكة العربية السعودية	...	11	...	85	*88	97	*71	86
16	السودان	18	**28**	...	...	...	85	...	69
17	الجمهورية العربية السورية	8	10	*92*	...	...	94	...	84
18	تونس	14	...	95	98	...	*97	...	*78
19	الإمارات العربية المتحدة	64	z87	79	z92	*82	*95	*71	*90
20	اليمن	0.7	...	56	73	*60	83	*37	61
	أوروبا الوسطى والشرقية								
21	ألبانيا	42	...	*100*	...	...	99	...	99
22	بيلاروس	75	z102	...	94	*100	100	*98	100
23	البوسنة والهرسك	...	12	...	...	...	99	...	98
24	بلغاريا	67	81	97	96	...	97	...	98
25	كرواتيا	40	z51	85	z90	*100	100	*97	99
26	الجمهورية التشيكية	90	111	*96*	y90	...	...	...	...
27	إستونيا	87	95	*96*	94	*100	100	*100	100
28	المجر	79	87	88	90	...	...	...	...
29	لاتفيا	53	89	*97*	...	*100	100	*99	100
30	ليتوانيا	50	72	95	92	*100	100	*98	100
31	الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...
32	بولندا	50	z60	96	z96	...	...	...	...
33	جمهورية مولدوفا[4,3]	48	73	*93*	88	*100	100	*96	98
34	رومانيا	62	73	96	90	*99	97	*97	98
35	الاتحاد الروسي[5]	68	90	...	...	*100	100	*98	100
36	صربيا[3]	*54*	59	...	95	...	...	...	...
37	سلوفاكيا	81	94	...	...	...	...	...	...
38	سلوفينيا	74	83	96	97	*100	100	*100	100
39	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	27	z38	93	z87	*99	99	*94	97
40	تركيا	6	18	...	95	*93	*96	*79	*89
41	أوكرانيا	50	98	...	89	...	100	...	100
	آسيا الوسطى								
42	أرمينيا	26	z33	...	z84	*100	100	*99	100
43	أذربيجان[6,3]	18	26	89	96	...	*100	...	*100
44	جورجيا	35	63	...	99	...	100	...	100
45	كازاخستان	14	**52**	...	90	*100	100	*98	100
46	قيرغيزستان	10	17	*88	84	...	100	...	99
47	منغوليا	26	57	93	89	...	95	...	97
48	طاجيكستان	8	9	...	97	*100	100	*98	100
49	تركمانستان	...	...	...	...	...	100	...	100
50	أوزبكستان	24	27	...	88	...	100	...	99
	شرق آسيا والمحيط الهادي								
51	أستراليا	...	82	94	97	...	...	...	...
52	بروني دار السلام	76	83	...	93	*98	100	*88	95
53	كمبوديا	*5*	13	*83*	89	...	*87	...	*78
54	الصين[7]	36	44	...	...	*94	99	*78	94

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 الخامس		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		2008		1999		2008		1999	2007	1999	2008
	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	المجموع (%)		
الدول العربية												
1	105	0.91	108	0.94	...	...	...	...	95	96	28	23
2	107	1.01	105	0.98	95	1.08	97	1.04	*97*	...	...	...
3	33	0.71	46	0.88	14	0.72	30	0.70	77	...	40	34
4	*93*	*0.92*	z100	z0.95	*74*	*0.91*	...	...	*99*	...	*23*	z27
5	96	0.83	...	...	34	0.63	...	...	*66*	...	25	...
6	98	1.00	97	1.01	88	1.03	88	1.04	98	...	...	...
7	100	1.01	95	0.98	*98*	*1.02*	90	1.04	·	y100	13	9
8	*110*	*0.96*	**103**	**0.98**	*77*	*1.09*	**82**	**1.11**	...	**97**	*14*	**14**
9	120	0.98	y110	y0.95	...	...	y93	y1.17	...	...	...	...
10	86	1.00	**104**	**1.08**	*18*	*0.77*	*z24*	*z0.89*	*68*	**82**	47	**39**
11	86	0.81	107	0.91	37	0.79	z56	*z0.86*	82	83	28	27
12	91	0.97	75	1.01	75	0.99	88	0.97	94	...	25	*12*
13	105	1.01	80	1.00	80	1.04	90	1.07	·	·	38	29
14	101	0.96	109	0.99	87	1.07	93	1.46	...	...	13	13
15	...	...	98	0.96	...	...	95	*0.85*	...	*97	...	*11
16	*47*	*0.85*	**74**	**0.90**	*25*	...	**38**	**0.88**	*84*	94	...	***38***
17	102	0.92	124	0.96	40	0.91	74	0.98	92	·	25	*18*
18	116	0.95	107	0.98	74	1.01	92	1.08	92	96	24	17
19	90	0.97	z108	z1.00	76	1.06	z94	z1.02	92	y100	16	z17
20	71	0.56	85	0.80	41	0.37	...	...	*87*	...	*22*	...
أوروبا الوسطى والشرقية												
21	110	0.99	...	...	74	0.95	...	...	·	·	*23*	...
22	111	0.99	99	1.02	85	1.05	z95	z1.02	·	·	20	15
23	...	...	109	1.01	...	...	90	1.02	·	·	...	...
24	107	0.98	101	1.00	91	0.98	89	0.96	·	·	18	16
25	93	0.99	z99	z1.00	84	1.02	z94	z1.03	·	·	19	z17
26	103	0.99	103	0.99	83	1.04	95	1.01	98	99	18	18
27	102	0.97	100	0.99	93	1.05	99	1.03	99	99	16	12
28	102	0.98	99	0.99	93	1.02	97	0.98	·	·	11	10
29	100	0.98	98	0.96	88	1.04	98	1.03	·	96	15	11
30	102	0.98	96	0.98	95	1.00	99	1.00	·	·	17	13
31	...	...	...	...	...	...	...	...	·	·	...	...
32	98	0.98	z97	z1.00	99	0.99	z100	z0.99	99	y98	...	z11
33	100	1.00	94	0.98	83	0.98	88	1.03	·	·	21	16
34	105	0.98	100	0.99	79	1.01	92	0.99	·	·	19	16
35	108	0.99	97	1.00	...	...	85	0.97	·	·	18	17
36	*112*	*0.99*	98	1.00	*93*	*1.01*	89	1.03	·	·	...	17
37	102	0.99	103	0.99	85	1.02	92	1.01	·	·	19	17
38	100	0.99	97	0.99	99	1.03	97	0.99	·	...	14	17
39	101	0.98	z93	z1.00	82	0.97	84	0.97	...	...	22	z18
40	99	0.92	99	0.97	68	0.70	82	0.89	...	94	...	...
41	109	0.99	98	*1.00	98	*1.03	94	*0.98	·	·	20	16
آسيا الوسطى												
42	100	...	105	1.02	91	...	88	1.05	·	·	...	z19
43	98	1.00	116	0.99	78	0.99	106	0.98	·	·	19	11
44	95	0.98	107	0.98	79	0.98	90	0.96	·	95	17	9
45	97	1.01	**108**	**1.00**	92	1.00	**99**	**0.98**	·	·	...	**16**
46	98	0.99	95	0.99	83	1.02	*85	*1.01	·	·	24	24
47	102	1.02	102	0.99	61	1.26	95	1.08	95	·	32	31
48	98	0.95	102	0.96	74	0.86	84	0.87	·	·	22	23
49	...	...	...	...	...	...	...	...	·	·	...	...
50	99	1.00	93	0.98	86	0.98	101	0.98	·	·	21	18
شرق آسيا والمحيط الهادي												
51	100	1.00	106	1.00	158	1.00	149	0.95	...	...	*18*	...
52	114	0.97	107	1.00	85	1.09	97	1.02	*56*	100	*14	13
53	97	0.87	116	0.94	*17*	*0.53*	*z40*	z0.82	*56*	62	*48*	49
54	...	...	113	1.04	61	...	76	1.05	...	100	...	18

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 (%)	الهدف 1 — العام الدراسي المنتهي في 2008 — المجموع (%)	الهدف 2: تعميم التعليم الابتدائي — نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في 1999 — المجموع (%)	الهدف 2 — العام الدراسي المنتهي في 2008 — المجموع (%)	الهدف 3: احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار — نسبة المتعلمين الشباب (24–15) — 1994–1985 — المجموع (%)	الهدف 3 — 2005–2008 — المجموع (%)	الهدف 4: تحسين مستويات القرائية لدى الكبار — نسبة القرائية لدى الكبار (15 سنة فما فوق) — 1994–1985 — المجموع (%)	2005–2008 — المجموع (%)
55	جزر كوك[3]	86	...	85	...	...	...	...	...
56	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	*100	...	*100
57	فيجي	16	٧16	99	89	...	...	...	...
58	إندونيسيا	*24*	43	...	96	*96	*97	*82	*92
59	اليابان	83	89	100	100	...	...	...	...
60	كيريباتي[3]	...	...	*97*	...	...	...	...	...
61	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	8	15	78	82	...	*84	...	*73
62	ماكاو، الصين	...	...	85	**87**	...	*100	...	*93
63	ماليزيا	54	٢61	98	٢96	*96	98	*83	92
64	جزر مارشال[3]	*59*	٢45	...	٢66	...	...	...	...
65	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	37	...	...	...	...	...	...	...
66	ميانمار	2	6	...	...	...	96	...	92
67	ناورو	...	*92*	...	٢*72*	...	...	...	...
68	نيوزيلندا	85	94	99	99	...	...	...	...
69	نيوي[3]	154	...	99	...	...	...	...	...
70	بالاو[3]	63	...	*97*	...	...	...	...	...
71	بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	67	...	60
72	الفلبين	30	49	90	92	*97	95	*94	94
73	جمهورية كوريا	76	111	98	99	...	...	...	...
74	ساموا	*53*	**45**	92	**93**	*99	100	*98	99
75	سنغافورة[8]	...	...	...	...	*99	100	*89	95
76	جزر سليمان	*35*	...	...	٢67	...	...	...	...
77	تايلاند	87	**92**	...	**90**	...	*98	...	*94
78	تيمور - ليشتي	...	...	...	76	...	...	...	...
79	توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...
80	تونغا	29	...	88	٧99	...	*99	...	*99
81	توفالو[3]	...	٧107	...	...	...	...	...	...
82	فانواتو	...	٧7	91	...	...	...	...	...
83	فيتنام[8]	40	...	96	...	*94	97	*88	93
	أمريكا اللاتينية والكاريبي								
84	أنغيلا[9]	...	*95*	...	*93*	...	...	...	...
85	أنتيغوا وبربودا[3]	...	72	...	88	...	...	...	99
86	الأرجنتين	57	٢69	...	...	*98	99	*96	98
87	آروبا	97	104	99	99	...	99	...	98
88	البهاما	12	...	89	91	...	...	...	...
89	بربادوس[8]	...	...	...	...	...	...	...	...
90	بليز	26	40	*89*	98	*76	...	*70	...
91	برمودا[3]	...	...	...	٧*92*	...	...	...	...
92	بوليفيا	45	٢49	95	٢94	*94	*99	*80	*91
93	البرازيل[10]	58	65	91	94	...	*98	...	*90
94	جزر فيرجين البريطانية[3]	62	٧93	*96*	٢*93*	...	...	...	...
95	جزر كايمان[9,3]	...	103	...	85	...	*99	...	*99
96	شيلي	77	٢56	...	٢94	*98	*99	*94	*99
97	كولومبيا	39	49	93	90	*91	*98	*81	*93
98	كوستاريكا	84	69	...	...	...	98	...	96
99	كوبا	109	**105**	97	**99**	...	100	...	100
100	دومينيكا[3]	80	77	*94*	72	...	...	...	...
101	الجمهورية الدومينيكية	31	35	80	80	...	*96	...	*88
102	إكوادور	64	*101*	97	٢97	*96	*95	*88	*84
103	السلفادور	41	60	...	94	*85	*96	*74	*84
104	غرينادا	84	103	...	93	...	...	...	...
105	غواتيمالا	46	29	82	95	*76	86	*64	74
106	غيانا	121	85	...	95	...	...	...	...
107	هاييتي	...	...	...	...	...	...	...	...
108	هندوراس	...	40	...	97	...	*94	...	*84
109	جامايكا	80	86	*89*	80	...	95	...	86
110	المكسيك	74	114	97	98	*95	*98	*88	*93
111	مونتسيرات[8,3]	...	٢91	...	٢92	...	...	...	...
112	جزر الأنتيل الهولندية	111	...	...	...	*97	98	*95	96
113	نيكاراغوا	28	56	76	92	...	*87	...	*78
114	بنما	39	69	96	98	*95	96	*89	94

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 الخامس		نسبة القيد الإجمالية				نسبة القيد الإجمالية			
	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في			
	2008	1999	2007	1999	2008		1999		2008		1999	
			المجموع (%)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)
55	z16	18	...	...	...	...	1.08	60	...	...	0.95	96
56	...	...	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...
57	26	...	95	87	1.07	81	1.11	80	0.99	94	0.99	109
58	17	...	86	...	0.99	74	...	...	0.97	119	...	...
59	18	21	...	...	1.00	101	1.01	101	1.00	102	1.00	101
60	25	25	...	...	...	...	1.18	84	...	...	1.01	104
61	30	31	67	54	0.81	44	0.69	32	0.91	112	0.85	113
62	**17**	31	...	...	**0.96**	**92**	1.08	76	**0.95**	**100**	0.96	100
63	z15	21	y94	...	z1.07	z68	1.07	65	z1.00	z97	0.98	98
64	...	15	...	...	z1.02	z66	*1.06*	*72*	z0.97	z93	*0.98*	*101*
65	*z17*	...	...	...	...	*z91*	...	...	z1.01	z110	...	...
66	29	31	74	...	...	53	0.99	34	0.99	117	0.98	100
67	22	...	...	...	*1.23*	*52*	...	...	*1.06*	*82*	...	...
68	15	18	...	...	1.05	119	1.05	111	1.00	101	1.00	99
69	...	16	...	...	...	...	1.10	98	...	...	1.00	99
70	...	15	...	...	*z0.97*	z97	1.07	101	z1.02	z99	0.93	114
71	*y36*	...	...	...	...	...	...	...	y0.84	y55	...	...
72	z34	35	y77	...	1.09	82	1.09	74	0.98	110	1.00	110
73	24	32	99	100	0.96	97	0.99	101	0.98	105	1.00	100
74	**32**	*24*	...	94	**1.13**	**76**	1.10	80	**0.98**	**100**	0.98	98
75	19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
76	...	19	...	...	z0.84	z35	0.76	25	z0.97	z107	0.94	88
77	16	21	...	...	**1.09**	**76**	...	...	**0.98**	**91**	0.97	94
78	41	...	...	...	...	...	...	...	0.94	107	...	...
79	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	y22	21	x92	...	y1.03	y103	1.11	101	y0.97	y112	0.96	108
81	...	19	...	...	...	...	...	...	y0.99	y106	1.02	98
82	z24	24	y82	72	...	...	0.87	30	z0.96	z109	0.98	111
83	20	30	*x92*	83	...	...	0.90	61	...	...	0.93	108
	أمريكا اللاتينية والكاريبي											
84	14	22	...	...	*0.95*	*80*	...	...	*1.00*	*94*	...	...
85	17	...	...	...	0.93	114	...	...	0.92	100	...	...
86	z16	21	y96	90	z1.13	z85	1.05	85	z0.99	z116	0.99	114
87	17	19	88	...	1.06	95	1.06	104	0.96	114	0.97	114
88	16	14	92	...	1.03	93	1.00	78	1.00	103	0.98	95
89	*13	*18*	*96	...	...	...	...	...	...	...	...	...
90	23	*24*	93	78	1.08	75	1.08	63	0.97	120	0.97	111
91	y8	...	x90	...	y1.06	y84	...	...	y0.85	y100	...	...
92	z24	*25*	y83	82	z0.97	z82	0.93	78	z1.00	z108	0.98	113
93	23	26	.	.	1.11	101	1.11	99	0.93	127	0.94	155
94	z14	18	.	...	*z1.11*	*z101*	0.91	99	*z0.96*	*z108*	0.97	112
95	12	15	...	*74*	1.01	88	...	...	0.84	93	...	...
96	z25	32	y96	100	z1.03	z91	1.04	79	z0.95	z106	0.97	101
97	29	24	88	67	1.10	91	1.11	73	0.99	120	1.00	119
98	19	27	96	91	1.06	89	1.09	57	0.99	110	0.98	108
99	**9**	12	**96**	94	**0.99**	**90**	1.07	77	**0.98**	**104**	0.97	111
100	17	20	94	*91*	0.93	105	1.35	90	1.06	82	0.95	104
101	20	...	73	75	1.19	75	1.24	55	0.93	104	0.98	107
102	*23*	27	*83*	77	*1.01*	*76*	1.03	57	*1.00*	*118*	1.00	114
103	33	...	80	*65*	1.02	64	0.94	55	0.97	115	0.97	109
104	23	...	...	...	0.92	108	...	...	0.95	103	...	...
105	29	38	71	56	0.93	57	0.84	33	0.94	114	0.87	101
106	26	27	...	95	1.01	102	1.02	80	0.99	109	0.98	118
107	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	33	...	78	...	1.27	65	...	...	1.00	116	...	...
109	...	...	...	...	1.04	91	*1.01*	*88*	0.97	93	*1.00*	*94*
110	28	27	94	89	1.06	90	1.01	70	0.98	114	0.98	111
111	z16	21	y90	...	z1.02	z102	...	...	z1.12	z107	...	...
112	...	20	...	...	...	...	1.16	92	...	...	0.95	131
113	29	34	51	48	1.13	68	*1.19*	*52*	0.98	117	1.01	101
114	24	26	87	92	1.08	71	1.07	67	0.97	111	0.97	108

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 (%)	الهدف 1: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة — نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) — العام الدراسي المنتهي في 2008 — المجموع (%)	الهدف 2: تعميم التعليم الابتدائي — نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في 1999 — المجموع (%)	الهدف 2: تعميم التعليم الابتدائي — نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في 2008 — المجموع (%)	الهدف 3: احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار — نسبة المتعلمين الشباب (24–15) — 1985–1994 — المجموع (%)	الهدف 3: احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار — نسبة المتعلمين الشباب (24–15) — 2005–2008 — المجموع (%)	الهدف 4: تحسين مستويات القرائية لدى الكبار — نسبة القرائية لدى الكبار (15 سنة فما فوق) — 1985–1994 — المجموع (%)	الهدف 4: تحسين مستويات القرائية لدى الكبار — نسبة القرائية لدى الكبار (15 سنة فما فوق) — 2005–2008 — المجموع (%)
115	باراغواي	29	z35	96	z90	*96	*99	*90	*95
116	بيرو	56	72	*98*	94	*95	*97	*87	*90
117	سانت كيتس ونيفيس[8]	...	...	...	...	...	...	...	...
118	سانت لوسيا	*65*	68	*92*	91	...	...	...	...
119	سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	95	...	...	...	...
120	سورينام	...	81	...	90	...	95	...	91
121	ترينيداد وتوباغو	*58*	*82	89	92	*99	100	*97	99
122	جزر تركس وكايكوس[9]	...	...	...	...	...	...	...	...
123	أوروغواي	60	z81	...	z98	*99	*99	*95	*98
124	جمهورية فنزويلا البوليفارية	45	69	86	90	*95	*98	*90	*95
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية								
125	أندورا[3]	...	98	...	80	...	...	...	...
126	النمسا	82	95	*97*	...	...	...	...	...
127	بلجيكا	111	122	99	98	...	...	...	...
128	كندا	64	y70	99	...	...	...	...	...
129	قبرص[3]	*60	83	95	99	*100	100	*94	98
130	الدنمارك	90	z96	97	z96	...	...	...	...
131	فنلندا	48	65	99	96	...	...	...	...
132	فرنسا[11]	111	110	99	98	...	...	...	...
133	ألمانيا	94	109	*99*	z*98*	...	...	...	...
134	اليونان	68	z69	92	z99	*99	99	*93	97
135	آيسلندا	88	98	99	98	...	...	...	...
136	آيرلندا	...	...	93	97	...	...	...	...
137	إسرائيل	105	97	98	97	...	...	...	...
138	إيطاليا	97	z101	99	z99	...	100	...	99
139	لكسمبرغ	73	88	97	96	...	...	...	...
140	مالطة	103	z101	95	z91	*98	*98	*88	*92
141	موناكو[3,9]	...	**112**	...	...	...	...	...	...
142	هولندا	98	100	99	99	...	...	...	...
143	النرويج	75	95	100	99	...	...	...	...
144	البرتغال	70	z80	...	z99	*99	100	*88	95
145	سان مارينو[9]	...	...	...	...	...	...	...	...
146	إسبانيا	100	126	100	100	*100	*100	*96	*98
147	السويد	76	102	100	95	...	...	...	...
148	سويسرا	92	102	96	94	...	...	...	...
149	المملكة المتحدة	77	81	100	100	...	...	...	...
150	الولايات المتحدة	58	58	94	92	...	...	...	...
	جنوب وغرب آسيا								
151	أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...
152	بنغلاديش	18	...	...	85	*45	74	*35	55
153	بوتان	0.9	1	56	**87**	...	*74	...	*53
154	الهند	18	z47	...	z90	*62	*81	*48	*63
155	جمهورية إيران الإسلامية[12]	15	52	*93*	...	*87	*97	*66	*82
156	الملديف	55	101	98	96	*98	*99	*96	*98
157	نيبال[8]	*10	...	*65	...	*50	81	*33	58
158	باكستان	...	...	...	*66	...	*69	...	*54
159	سري لانكا	...	...	...	99	...	*98	...	*91
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى								
160	أنغولا	*27*	40	...	...	...	73	...	70
161	بنين	4	13	...	93	*40	53	*27	41
162	بوتسوانا	...	y16	81	y87	*89	95	*69	83
163	بوركينا فاسو	2	**3**	35	**63**	*20	*39	*14	*29
164	بوروندي	0.8	z3	36	99	*54	76	*37	66
165	الكاميرون	11	25	...	88	...	86	...	76
166	الرأس الأخضر	...	60	*99*	84	*88	98	*63	84
167	جمهورية أفريقيا الوسطى	...	**5**	...	**67**	*48	64	*34	55
168	تشاد	...	...	51	...	17	45	12	33
169	جزر القمر	3	27	65	...	...	85	...	74
170	الكونغو	2	12	...	y59	...	80	...	...

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 الخامس		نسبة القيد الإجمالية				نسبة القيد الإجمالية			
	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في			
	2008	1999	2007	1999	2008		1999		2008		1999	
			المجموع (%)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)
115	...	...	y84	*78*	z1.04	z66	1.04	58	z0.97	z105	*0.96*	*119*
116	21	...	87	87	0.99	89	0.94	82	1.00	109	0.99	123
117	16	...	82	...	...	...	...	...	...	...	...	...
118	21	22	97	*90*	1.04	93	1.26	72	0.97	98	0.95	104
119	17	...	...	...	1.11	108	...	...	0.92	109	...	...
120	16	...	y80	...	1.28	75	...	...	0.95	114	...	...
121	*17	21	98	...	*1.07*	*89*	1.09	79	0.97	103	0.99	97
122	...	*18*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	z16	20	y94	...	z0.99	z92	1.17	92	z0.97	z114	0.99	111
124	16	...	84	91	1.10	81	1.22	56	0.97	103	0.98	100
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية											
125	10	...	98	...	1.11	82	...	...	0.96	87	...	...
126	12	13	.	.	0.96	100	0.95	98	0.99	100	0.99	102
127	11	...	91	...	0.97	108	1.07	143	1.00	103	0.99	105
128	...	17	...	...	y0.98	y101	...	...	y1.00	y99	1.00	99
129	15	18	99	96	1.01	98	1.03	93	0.99	103	1.00	97
130	...	10	...	...	z1.03	z119	1.06	125	z1.00	z99	1.00	101
131	14	17	...	...	1.05	110	1.09	121	0.99	97	1.00	99
132	19	19	...	98	1.00	113	1.00	110	0.99	110	0.99	106
133	13	17	.	.	0.98	102	0.98	98	1.00	105	0.99	106
134	z10	14	y98	...	z0.95	z102	1.04	90	z1.00	z101	1.00	94
135	*z10*	*11*	y94	...	1.03	110	1.06	110	1.00	98	0.98	99
136	16	22	...	95	1.06	115	1.06	107	1.01	105	0.99	104
137	13	13	...	...	1.01	90	1.00	90	1.01	111	0.99	112
138	z10	11	y100	97	z0.99	z100	0.99	92	z0.99	z104	0.99	104
139	12	...	98	*96*	1.03	96	1.04	98	1.01	100	1.02	101
140	...	20	...	99	z1.02	z98	...	...	z1.00	z99	1.01	107
141	...	...	...	...	**1.01**	**153**	...	...	**0.95**	**128**	...	...
142	...	...	100	100	0.98	121	0.96	123	0.98	107	0.98	108
143	...	...	...	100	0.98	112	1.02	120	1.00	99	1.00	101
144	z12	...	...	...	z1.07	z101	1.08	105	z0.95	z115	0.96	123
145	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	12	15	...	...	1.06	120	1.07	108	0.99	107	0.99	105
147	10	12	...	...	0.99	103	1.26	157	0.99	95	1.03	110
148	13	...	...	...	0.95	96	0.92	95	1.00	103	1.00	104
149	18	19	...	...	1.02	99	1.00	101	1.00	106	1.00	101
150	14	15	...	94	1.00	94	...	94	1.01	99	1.03	101
	جنوب وغرب آسيا											
151	43	...	...	...	z0.38	z29	...	...	0.66	106	0.08	29
152	*44	...	x55	...	z1.05	z44	0.98	42	*1.06	*92	...	...
153	**28**	42	**96**	90	**0.99**	**62**	0.81	37	**1.01**	**109**	0.85	75
154	...	*35	x66	62	z0.86	z57	0.70	44	z0.97	z113	0.84	93
155	20	27	...	...	0.98	80	0.91	80	1.40	128	0.94	109
156	13	24	94	...	y*1.05*	y*84*	1.09	42	0.94	112	1.00	134
157	**33**	39	62	58	...	...	0.70	34	...	...	0.77	115
158	41	...	...	...	0.76	33	...	...	0.83	85	...	...
159	23	...	98	...	...	...	...	...	1.00	101	...	...
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى											
160	...	...	...	.	...	...	0.76	12	0.81	128	...	...
161	45	53	...	...	...	...	0.47	22	0.87	117	0.67	83
162	y25	27	x89	87	y1.06	y80	1.07	75	y0.98	y110	1.00	105
163	**49**	49	**82**	68	**0.74**	**20**	0.62	10	**0.89**	**78**	0.70	44
164	z52	46	62	...	*0.71*	*18*	...	...	0.95	136	0.82	49
165	46	52	63	*81*	0.80	37	*0.83*	*25*	0.86	111	0.82	84
166	24	*29*	91	...	...	...	...	...	0.94	101	0.96	121
167	**95**	...	**53**	...	**0.56**	**14**	...	...	**0.71**	**89**	...	...
168	62	68	x38	55	z0.45	z19	0.26	10	0.70	83	0.58	63
169	30	35	...	...	...	...	0.81	30	0.92	119	0.85	99
170	52	61	*77*	...	...	...	...	...	0.94	114	0.97	57

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 (%)	الهدف 1 — العام الدراسي المنتهي في 2008 — المجموع (%)	الهدف 2 تعميم التعليم الابتدائي — نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في 1999 — المجموع (%)	الهدف 2 — العام الدراسي المنتهي في 2008 — المجموع (%)	الهدف 3 احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار — نسبة المتعلمين الشباب (15–24) — 1994–1985[1] — المجموع (%)	الهدف 3 — 2005–2008[1] — المجموع (%)	الهدف 4 تحسين مستويات القرائية لدى الكبار — نسبة القرائية لدى الكبار (15 سنة فما فوق) — 1994–1985[1] — المجموع (%)	2005–2008[1] — المجموع (%)
171	كوت ديفوار	2	3	55	...	*49	66	*34	55
172	جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	3	32	...	...	65	...	67
173	غينيا الاستوائية	26	z54	...	...	...	98	...	93
174	إريتريا	5	13	33	39	...	88	...	65
175	إثيوبيا	1	4	36	78	*34	*50	*27	*36
176	غابون	...	...	...	...	*93	97	*72	87
177	غامبيا	19	z22	76	69	...	64	...	45
178	غانا	*40*	68	*60*	77	...	79	...	66
179	غينيا	...	*11	43	71	...	59	...	38
180	غينيا بيساو	*4*	...	*52*	...	...	70	...	51
181	كينيا	42	48	62	82	...	92	...	87
182	ليسوتو	*21*	...	57	z73	...	92	...	90
183	ليبيريا	47	84	48	...	60	75	43	58
184	مدغشقر	*3*	9	66	z98	...	*70	...	*71
185	ملاوي	...	...	98	91	*59	86	*49	73
186	مالي	2	**4**	*44*	**73**	...	*39	...	*26
187	موريشيوس	94	**98**	91	**94**	*91	96	*80	88
188	موزمبيق	...	...	52	80	...	70	...	54
189	ناميبيا	34	y31	88	89	*88	93	*76	88
190	النيجر	1	**3**	26	**54**	...	*37	...	*29
191	نيجيريا[13]	...	z16	*60*	*z61*	*71	72	*55	60
192	رواندا	...	...	...	*96*	*75	77	*58	70
193	ساو تومي وبرنسيبي	25	**39**	86	**96**	*94	95	*73	88
194	السنغال	3	11	55	73	*38	*51	*27	*42
195	سيشيل[3]	109	100	...	...	*99	*99	*88	*92
196	سيراليون	...	z5	...	...	...	56	...	40
197	الصومال	...	...	...	...	...	...	...	28
198	جنوب أفريقيا	21	z51	92	*z87*	...	97	...	89
199	سوازيلاند	...	...	70	z83	*84	93	*67	87
200	توغو	2	**7**	83	**94**	...	84	...	65
201	أوغندا	...	19	...	97	*70	87	*56	75
202	جمهورية تنزانيا المتحدة	...	34	49	*99*	*82	78	*59	73
203	زامبيا	...	...	69	95	*66	75	*65	71
204	زمبابوي	*41*	...	83	y90	*95	99	*84	91

		المتوسط المرجح		المتوسط المرجح		المتوسط المرجح		المتوسط المرجح	
I	العالم	33	44	82	88	83	89	76	83
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	46	65	89	91	100	100	98	100
III	البلدان المتقدمة	73	79	97	95	100	100	99	99
IV	البلدان النامية	27	39	80	87	87	80	67	79
V	الدول العربية	15	19	75	84	74	87	56	72
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	50	66	92	93	98	99	96	98
VII	آسيا الوسطى	20	29	90	90	100	100	98	99
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	38	48	94	94	95	98	82	94
IX	شرق آسيا	38	48	94	95	95	98	82	94
X	بلدان المحيط الهادي	65	67	90	84	92	91	93	93
XI	أمريكا اللاتينية/بلدان الكاريبي	56	68	92	94	92	97	84	91
XII	بلدان الكاريبي	53	70	69	64	74	80	63	71
XIII	أمريكا اللاتينية	56	68	93	95	92	98	85	92
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	75	80	97	95	100	100	99	99
XV	جنوب وغرب آسيا	21	42	75	86	60	79	47	62
XVI	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	12	17	58	76	65	71	53	62

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2010).

1– الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوافرة عن الفترة المعنية. للمزيد من الإيضاح عن التعاريف الوطنية لمحو الأمية، وأساليب تقييمه ومصادر بياناته وسنوات إعدادها، انظر مقدمة **الجداول الإحصائية** في نسخة الويب من التقرير. والأرقام التي ترد إزاءها نجمة (*)، مستمدة من البيانات الوطنية عن محو الأمية في البلد المعني. أما بالنسبة للبلدان الأخرى، فقد استخدمت تقديرات معهد اليونسكو عن محو الأمية. وهي تقديرات وضعت باستخدام النموذج العام لإعداد اسقاطات محو الأمية بحسب السن والخاص بمعهد اليونسكو للإحصاء. وتخص التقديرات الأحدث عهدا عام 2008 وتستند إلى أحدث البيانات المتاحة في كل بلد.

2– استنادا إلى أعداد التلاميذ والمعلمين.

3– استخدمت البيانات السكانية الوطنية لحساب معدلات القيد.

4– البيانات الخاصة بالقيد والسكان والتي استخدمت لحساب معدلات القيد، لا تشمل منطقة ترانسنستريا.

5– كانت توجد في السابق بنيتان تعليميتان في الاتحاد الروسي، يبدأ التعليم الابتدائي في كلتيهما في سن السابعة. وكانت البنية الأكثر شيوعا هي التي يستمر فيها التعليم الابتدائي ثلاث سنوات وتستخدم لحساب المؤشرات؛ أما البنية الأخرى فقوامها أربع سنوات وتضم ثلث التلاميذ المقيدين في المرحلة الابتدائية. وقد جرى تعميم هذه البنية في كافة أرجاء البلاد منذ عام 2004.

6– البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة نغورنو-كاراباخ.

7– يلتحق الأطفال بالتعليم الابتدائي في سن السادسة أو السابعة. ونظراً لأن الالتحاق الأكثر شيوعاً بالتعليم الابتدائي هو في سن السابعة، حُسبت معدلات القيد على أساس الفئة العمرية 7–11 للسكان.

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 الخامس		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		2008		1999		2008		1999	2007	1999	2008
	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	المجموع (%)		
171	73	0.74	74	0.79	*23*	*0.54*	...	...	...	94	69	42	43
172	47	0.90	90	0.83	18	0.52	*35	*0.55	...	80	...	39	26
173	109	0.79	z99	z0.95	32	0.37	...	...	...	...	...	z28	57
174	52	0.82	52	0.82	21	0.69	*30*	*0.71*	95	73	47	47	47
175	50	0.61	98	0.89	13	0.67	33	0.72	56	47	...	59	...
176	139	1.00	...	...	48	0.86	...	...	...	...	44	...	44
177	92	0.85	86	1.06	32	0.65	51	0.94	*92*	*72*	37	34	37
178	79	0.92	105	0.99	39	0.80	55	0.89	...	...	30	32	30
179	56	0.64	90	0.85	*14*	*0.37*	36	0.59	...	70	47	44	47
180	*80*	*0.67*	y120	...	...	...	y36	...	...	...	*44*	y62	*44*
181	91	0.97	112	0.98	38	0.96	58	0.92	...	...	32	*47*	32
182	102	1.08	z108	z0.99	31	1.35	z*40*	z*1.32*	74	y62	44	z37	44
183	98	0.74	91	0.90	33	0.63	32	0.75	...	...	39	24	39
184	98	0.97	152	0.97	...	...	30	0.94	51	42	47	47	47
185	136	0.96	120	1.03	36	0.70	29	0.85	49	y43	...	...	...
186	56	0.71	**95**	**0.84**	15	0.53	**38**	**0.65**	*78*	**87**	*62	**50**	62
187	103	1.01	**100**	**1.00**	76	0.99	***87***	***1.02***	99	**99**	26	22	26
188	70	0.74	114	0.88	5	0.62	21	0.75	43	60	61	64	61
189	116	1.01	112	0.99	58	1.11	66	1.17	93	x87	32	29	32
190	30	0.68	**62**	**0.80**	7	0.59	**12**	**0.61**	...	**69**	41	**39**	41
191	91	0.80	z93	z0.88	*24*	*0.88*	z30	z0.77	...	...	41	z46	41
192	100	0.98	151	1.01	10	1.00	22	0.90	45	...	54	68	54
193	108	0.97	**133**	**1.01**	...	...	**51**	**1.12**	...	79	36	**26**	36
194	65	*0.86*	84	1.02	16	0.64	31	0.81	...	71	49	36	49
195	116	0.99	131	0.99	113	1.04	110	1.19	99	...	15	13	15
196	...	...	z158	z0.88	...	...	z35	z0.66	...	...	...	z44	...
197	...	...	z33	z0.55	...	...	z*8*	z*0.46*	...	...	...	z36	...
198	113	0.97	z105	z0.96	89	1.12	z*95*	z*1.05*	65	...	35	z31	35
199	94	0.95	z108	z0.93	44	1.00	z53	z0.90	80	y82	33	z32	33
200	116	0.75	**115**	**0.94**	28	0.40	z41	z*0.53*	52	y54	41	**41**	41
201	126	0.92	120	1.01	*10*	*0.66*	25	0.85	...	y59	57	50	57
202	67	1.00	110	0.99	*6*	*0.82*	...	...	...	y*87*	40	52	40
203	82	0.92	119	0.98	21	*0.77*	46	0.83	81	90	*61*	*61*	*61*
204	100	0.97	y104	y0.99	43	0.88	y41	y0.92	...	...	41	y38	...
	المتوسط المرجح				المتوسط المرجح				المتوسط		المتوسط المرجح	
I	98	0.92	107	0.97	59	0.91	67	0.96	...	...	25	25	
II	104	0.99	99	0.99	91	1.01	91	0.98	.	.	20	17	
III	102	1.00	102	1.00	100	1.01	101	1.00	.	.	16	14	
IV	97	0.91	107	0.96	51	0.88	62	0.95	84	...	27	28	
V	87	0.87	96	0.92	57	0.88	68	0.92	...	...	23	22	
VI	103	0.97	99	0.99	88	0.97	88	0.96	.	.	18	18	
VII	99	0.99	100	0.98	86	0.99	97	0.98	.	.	21	17	
VIII	109	0.99	110	1.01	63	0.94	77	1.04	...	...	22	19	
IX	110	0.99	111	1.01	62	0.94	76	1.04	...	...	22	19	
X	95	0.97	91	0.97	111	1.00	106	0.96	...	...	20	20	
XI	121	0.97	116	0.97	80	1.07	89	1.08	85	88	26	23	
XII	108	0.98	114	1.00	48	1.01	56	1.00	...	91	30	33	
XIII	122	0.97	116	0.97	81	1.07	90	1.08	82	84	26	23	
XIV	103	1.01	102	1.00	100	1.02	100	1.00	...	...	15	14	
XV	89	0.83	108	0.96	44	0.75	54	0.87	...	80	37	39	
XVI	80	0.85	102	0.91	24	0.82	34	0.79	...	72	42	45	

8- لم يمكن حساب معدلات القيد نتيجة لعدم اتساق البيانات السكانية.

9- لم يمكن حساب معدلات القيد نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

10- انخفضت معدلات القيد في أحدث عام دراسي مدرج قياساً بعام 2005 خاصة بسبب تغيير تاريخ جمع البيانات من آخر أربعاء في شهر آذار/مارس إلى آخر أربعاء في شهر أيار/مايو بغية حساب تكرار القيد وانتقال الطلبة والمعلمين من مدرسة إلى أخرى وهو أمر شائع في بداية السنة. ويُعتقد أن النظام التعليمي يصبح مستقرا في هذا الوقت من السنة الدراسية، وعلى ذلك يفترض أن البيانات التي تُجمع في هذا التاريخ تمثل السنة الدراسية الجارية.

11- تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية في ما وراء البحار.

12- إن الزيادة الكبيرة في مؤشر التكافؤ بين الجنسين فيما يتعلق بنسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي هي نتيجة لما تم في السنوات الأخيرة من إدراج البيانات الخاصة ببرامج محو الأمية التي يشارك فيها 80% من النساء ضمن البيانات الإحصائية الخاصة بالقيد.

13- نظراً لاستمرار الاختلاف في بيانات القيد بحسب فئة عمرية واحدة، يستند تقدير صافي معدل القيد، في التعليم الابتدائي، إلى توزيع الأعمار في بيانات الاستقصاء السكاني والصحي لعام 2003.

البيانات الواردة بالخط المائل هي تقديرات لمعهد اليونسكو للإحصاء.

البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2009.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2007.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2006.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (x) تخص العام الدراسي المنتهي في 2005.

البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

(.) هذه الفئة غير موجودة

فتاة صومالية أمام مبنى تبدو عليه آثار المعركة في مقديشو حيث يدور نزاع مسلح حال دون التحاق أغلبية الأطفال بالمدارس

© Jose Cendon

الجداول الخاصة بالمعونة

مقدمة

إن بيانات المعونة المستخدمة في هذا التقرير مستمدة من قاعدة بيانات الإحصاءات الخاصة بالتنمية الدولية (IDS) الصادرة عن منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وهي قاعدة بيانات تسجل المعلومات التي توفرها سنويا البلدان الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية (DAC) التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. وتشمل هذه الإحصاءات قاعدة بيانات اللجنة المذكورة التي توفر بيانات جامعة، ونظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة (CRS) الذي يقدم بيانات تتعلق بالمشروعات والأنشطة. واعتمد هذا التقرير على قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية (DAC) فيما يتعلق بالأرقام الإجمالية الخاصة بالمساعدة الإنمائية الرسمية (ODA) بينما استمدت الأرقام الخاصة بالمعونة القابلة للتخصيص القطاعي والمعونة المقدمة للتعليم من نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة (CRS). ويمكن الإطلاع على كل ذلك على موقع الإنترنت التالي www.oecd.org/dac/stats/idsonline.

كما يمكن الإطلاع على نسخة تفصيلية من جداول المعونة، بما في ذلك إجمالي المساعدة الإنمائية لكل جهة متلقية وأرقام الالتزامات، على الموقع الشبكي للتقرير: www.unesco.org/en/efareport.

الجهات المتلقية والجهات المانحة للمعونة

المساعدة الإنمائية الرسمية هي أموال من القطاع العام تقدم للبلدان النامية من أجل تعزيز تنميتها الاقتصادية والاجتماعية. وتقدم هذه المساعدة بشروط تساهلية: أي إنها تتخذ شكل منحة أو قرض بنسبة فائدة أدنى من النسبة المتاحة في الأسواق، وعادة ما تكون مدة تسديدها أطول من المدة الاعتيادية.

البلدان النامية هي البلدان المدرجة في الجزء الأول من قائمة متلقي المعونة للجنة المساعدة الإنمائية الذي يضم بصورة رئيسية جميع البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط. ويُستثنى من هذا الجزء من القائمة اثنا عشر بلداً من بلدان أوروبا الوسطى والشرقية، بالإضافة إلى مجموعة من البلدان النامية الأكثر تقدماً.

الجهات المانحة الثنائية هي البلدان التي تقدم المساعدة الإنمائية مباشرة إلى البلدان المتلقية. ومعظم هذه الجهات أعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية التي تمثل منتدى لأهم الجهات المانحة الثنائية أنشئ لزيادة حجم المعونة وفعاليتها. أما الجهات المانحة الثنائية غير الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية فتضم الصين وبعض الدول العربية. كما تسهم الجهات المانحة الثنائية بشكل ملموس في عمل الجهات المانحة المتعددة الأطراف من خلال مساهمات تسجّل كمساعدات إنمائية رسمية متعددة الأطراف.

الجهات المانحة المتعددة الأطراف هي مؤسسات دولية حكومية تخصص جميع أنشطتها أو جزءاً كبيراً منها لصالح البلدان النامية. وتشمل هذه الجهات البنوك الإنمائية المتعددة الأطراف (مثل البنك الدولي وبنك التنمية للدول الأمريكية)، ووكالات الأمم المتحدة والتجمعات الإقليمية (مثل المفوضية الأوروبية). وتمنح البنوك الإنمائية أيضاً قروضاً غير تساهلية لعدة بلدان متوسطة الدخل أو مرتفعة الدخل، ولا تدرج هذه القروض في نطاق المساعدة الإنمائية الرسمية.

أنواع المعونة

المعونة المباشرة المخصصة للتعليم: مصطلح يرد في قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة (CRS) للدلالة على المعونة المباشرة المخصصة لقطاع التعليم. وتتوزع هذه المعونة على أربع فئات فرعية هي: التعليم الأساسي، والتعليم الثانوي، والتعليم بعد الثانوي، والتعليم "دون تحديد المستوى".

إجمالي المعونة المخصصة للتعليم: يشير هذا المصطلح إلى المعونة المباشرة المخصصة للتعليم زائدة 20% من الدعم المقدم للميزانية العامة (معونة مقدمة للحكومات دون تخصيص لمشروعات أو قطاعات محددة). ويستفيد قطاع التعليم عادة من الدعم المقدم للميزانية العامة بنسبة تتراوح بين 15% و25% من الدعم [FTI Secretariat,2006]. كما يحسب إجمالي المعونة المخصصة للتعليم الأساسي بإضافة 10% من الدعم المقدم للميزانية العامة إلى المعونة المباشرة المخصصة للتعليم، بالإضافة إلى نصف المعونة المخصصة للتعليم "دون تحديد المستوى التعليمي". وعلى ذلك فإن:

- إجمالي المعونة المخصصة للتعليم = المعونة المباشرة المخصصة للتعليم + 20% من الدعم المقدم للميزانية العامة.
- إجمالي المعونة المخصصة للتعليم الأساسي= المعونة المباشرة المخصصة للتعليم الأساسي + 10% من الدعم المقدم للميزانية العامة + 50% من الدعم المخصص للتعليم المقدم "لمرحلة تعليمية غير محددة"

المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي: ويقصد بها المعونة التي تخصص لقطاع معين مثل قطاع التعليم أو قطاع الصحة. وهي لا تشمل المعونة لأغراض التنمية العامة (مثل دعم الميزانية العامة) ودعم ميزان المدفوعات وتخفيف عبء الديون والمساعدة في حالات الطوارئ.

التعليم الأساسي: وهو يشمل وفقاً لتعريف لجنة المساعدة الإنمائية التعليم الابتدائي، وتعليم المهارات الحياتية الأساسية للشباب والكبار، والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة.

التعليم دون تحديد المستوى: يشير هذا المصطلح إلى المعونة المتعلقة بأي نشاط لا يمكن إدراجه في باب تنمية مستوى معيّن واحد من التعليم. ويُدرج عادة في هذه الفئة الفرعية برنامج دعم التعليم العام.

تخفيف عبء الديون: يشمل ذلك التغاضي عن الديون، أي إلغاءها بموجب اتفاق بين الدائن (الجهة المانحة) والمدين (الجهة المتلقية للمعونة)، وغير ذلك من التدابير المتعلقة بالديون مثل مقايضتها وإعادة شرائها وإعادة تمويلها. ويسجل إلغاء الدين في قاعدة

بيانات لجنة المساعدة الإنمائية باعتباره منحة ويدرج بالتالي في عداد المساعدة الإنمائية الرسمية.

التعهدات والمدفوعات: التعهد هو التزام ثابت من قبل جهة مانحة بتقديم مساعدة محددة لبلد أو لمنظمة متعددة الأطراف، يعبَّر عنه كتابة ويرصد له التمويل اللازم. وتسجِّل المدفوعات التحويلات الدولية الفعلية للموارد المالية أو السلع أو الخدمات التي تقدمها الجهة المانحة. وقد تضمنت جداول المعونة في تقرير هذا العام أرقام المدفوعات بينما جرى التركيز في الأعوام السابقة على بيان التعهدات. وبالنظر إلى أن المعونة التي يتم التعهد بها في سنة معينة يمكن أن يجري تسديد المدفوعات الخاصة بها في وقت لاحق وقد يمتد ذلك أحياناً على عدة سنوات، فإن الأرقام السنوية للمعونة المستندة إلى التعهدات لا يمكن مقارنتها مباشرة بالأرقام الخاصة بالمدفوعات. هذا ولم تتوفر أرقام موثوقة عن مدفوعات المعونة إلا ابتداء من عام 2002.

الأسعار الجارية والأسعار الثابتة: يُستخدم الدولار الأمريكي في التعبير عن الأرقام الخاصة بالمعونة والواردة في قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية. وعندما تقارن أرقام المعونة بين سنوات مختلفة، يتعين إجراء تسوية لتعويض التضخم والتغيرات في أسعار الصرف. وتتيح هذه التسويات التعبير عن المبالغ بسعر الدولار الثابت، أي بسعر الدولار الذي تثبَّت قيمته قياساً إلى سنة مرجعية معينة. ومعظم البيانات الخاصة بالمعونة الواردة في هذا التقرير عرضت بسعر الدولار الثابت لعام 2008.

المصدر: OECD-DAC (2010).

الجدول 1: المساعدة الإنمائية الرسمية الثنائية والمتعددة الأطراف

	إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008				المدفوعات من المساعدة الإنمائية كنسبة مئوية من الناتج الوطني الإجمالي				المساعدة الإنمائية القابلة للتخصيص القطاعي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			تخفيف عبء الديون والتدابير المتعلقة بها بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008		
	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	*2009	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	*2009	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008
أستراليا	1 537	2 378	2 653	2 637	0,26	0,32	0,32	0,29	1 054	1 754	1 882	10	306	256
النمسا	470	1 426	1 234	528	0,23	0,5	0,43	0,30	219	293	335	29	1 020	776
بلجيكا	1 662	1 328	1 376	1 622	0,52	0,43	0,48	0,55	739	876	975	740	204	107
كندا	2 355	3 274	3 367	3 404	0,26	0,29	0,33	0,30	1 005	1 674	2 057	6	29	133
الدنمارك	1 663	1 807	1 828	1 982	0,90	0,81	0,82	0,88	544	898	890	0	131	82
فنلندا	419	628	693	806	0,35	0,39	0,44	0,54	286	390	430	0	3	4
فرنسا	6 850	6 756	6 461	7 028	0,39	0,38	0,39	0,46	3 161	4 703	4 997	3 624	2 057	1 222
ألمانيا	5 462	8 503	9 063	7 183	0,28	0,37	0,38	0,35	4 127	5 720	6 920	1 885	3 202	3 290
اليونان	269	272	312	302	0,21	0,16	0,21	0,19	233	224	225	0	0	0
آيرلندا	470	858	931	731	0,40	0,55	0,59	0,54	333	546	593	0	0	0
إيطاليا	1 653	1 376	1 838	864	0,19	0,19	0,22	0,16	216	825	793	975	617	891
اليابان	7 177	6 517	6 823	5 414	0,22	0,17	0,19	0,18	3 624	7 555	9 367	673	2 213	2 805
لكسمبرغ	233	280	279	272	0,82	0,92	0,97	1,01	...	193	196	0	0	0
هولندا	4 078	5 027	5 200	4 980	0,81	0,81	0,80	0,82	1 794	2 877	3 029	484	425	124
نيوزيلندا	171	241	278	248	0,23	0,27	0,30	0,29	111	128	152	0	0	0
النرويج	2 408	3 242	3 036	3 599	0,91	0,95	0,88	1,06	1 207	2 251	2 039	13	69	42
البرتغال	299	291	373	279	0,25	0,22	0,27	0,23	260	305	250	0	1	1
جمهورية كوريا	274	422	539	648	0,06	0,07	0,09	0,10	...	403	507	0	0	10
إسبانيا	1 830	3 607	4 802	4 440	0,25	0,37	0,45	0,46	1 070	2 649	3 516	188	325	704
السويد	2 214	3 068	3 142	3 352	0,82	0,93	0,98	1,12	1 046	1 896	1 901	112	79	3
سويسرا	1 214	1 412	1 550	1 724	0,35	0,38	0,44	0,47	643	755	783	25	72	99
المملكة المتحدة	4 908	5 214	7 367	8 900	0,33	0,36	0,43	0,52	2 016	4 833	5 152	491	116	549
الولايات المتحدة	14 673	19 305	23 859	24 796	0,14	0,16	0,19	0,20	8 192	14 354	17 035	1 735	184	397
مجموع مساعدات بلدان DAC	**62 289**	**77 232**	**87 004**	**85 739**	**0,24**	**0,27**	**0,30**	**0,31**	**31 880**	**56 101**	**64 025**	**10 990**	**11 053**	**11 495**
صندوق التنمية الأفريقي	...	1 177	1 794	...	...	...	...	...	...	885	1 210	...	...	...
صندوق التنمية الآسيوي**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المفوضية الأوروبية	2 625	12 348	14 786	...	...	...	...	...	1 573	8 460	9 611	4	34	123
المؤسسة الدولية للتنمية	10 408	11 405	9 291	...	...	...	...	...	9 834	9 791	8 981	574	1 614	311
الصندوق الخاص التابع لبنك التنمية للدول الأمريكية**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليونيسيف	832	1 033	984	...	...	...	...	...	501	739	703	...	...	...
مجموع مساعدات الجهات المتعددة الأطراف* **	**14 565**	**29 555**	**31 197**	**...**	**...**	**...**	**...**	**...**	**12 607**	**23 377**	**24 454**	**...**	**...**	**...**
المجموع	**76 853**	**106 787**	**118 201**	**...**	**...**	**...**	**...**	**...**	**44 487**	**79 478**	**88 479**	**...**	**...**	**...**

ملاحظات:

* بيانات أولية.

** صندوق التنمية الآسيوي والصندوق الخاص التابع لبنك التنمية للدول الأمريكية جهتان مانحتان للتعليم ولكنهما لا ترجعان إلى منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي فيما يتعلق بالمدفوعات.

*** يشمل المجموع مساعدات إنمائية رسمية من جهات أخرى متعددة الأطراف لم يرد ذكرها أعلاه.

(...) تدل النقاط الثلاث على أن هذه البيانات غير متوافرة.

كل البيانات أعلاه تمثل صافي المدفوعات.

يمثل مجموع المساعدة الإنمائية الرسمية المقدمة من بلدان DAC مساعدات ثنائية فقط، أما المساعدة الإنمائية الرسمية كنسبة من الدخل القومي الإجمالي فتشمل مساعدات متعددة الأطراف.

المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2010) OECD-DAC.

الجدول 2: المعونة الثنائية والمتعددة الأطراف للتعليم

	إجمالي المعونة المقدمة للتعليم			إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي			المعونة المباشرة للتعليم			المعونة المباشرة للتعليم الأساسي			المعونة المباشرة للتعليم الثانوي		
	بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008		
	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008
أستراليا	162	212	282	52	86	157	159	212	277	35	26	99	25	14	26
النمسا	69	134	141	6	6	6	69	134	140	3	5	4	3	4	7
بلجيكا	154	209	197	29	40	36	149	208	195	16	18	24	18	22	29
كندا	243	282	304	101	196	210	240	271	299	70	136	151	11	11	15
الدنمارك	27	101	80	15	62	47	25	88	67	5	31	23	0	5	7
فنلندا	41	49	48	23	25	26	40	43	40	9	10	12	2	2	2
فرنسا	1 503	2 134	1 848	192	296	342	1 456	2 069	1 707	26	205	191	39	277	272
ألمانيا	1 195	1 428	1 667	136	142	243	1 194	1 412	1 656	105	91	110	74	117	124
اليونان	63	66	87	31	2	6	63	66	87	25	0	0	22	0	0
آيرلندا	81	105	125	46	64	70	73	99	116	18	36	32	1	5	11
إيطاليا	48	57	98	18	19	33	46	54	87	1	3	12	2	7	16
اليابان	533	934	925	151	254	235	477	834	874	86	138	140	39	78	100
لكسمبرغ	0	30	28	0	12	10	0	30	28	0	8	8	0	14	15
هولندا	344	853	682	227	656	460	312	776	628	190	603	397	1	21	26
نيوزيلندا	73	45	55	20	18	23	71	41	48	8	15	18	8	3	3
النرويج	193	334	303	113	218	204	180	302	266	88	168	161	10	8	5
البرتغال	78	77	74	12	11	9	78	77	73	7	6	4	8	9	11
جمهورية كوريا	...	94	66	...	19	11	...	94	66	...	5	7	...	24	34
إسبانيا	215	381	516	71	200	267	215	375	511	47	138	180	49	48	60
السويد	108	119	160	71	79	114	90	89	129	44	52	82	3	2	3
سويسرا	60	57	58	28	20	20	55	50	52	21	10	9	24	14	16
المملكة المتحدة	295	820	589	203	617	375	181	692	440	121	464	208	8	1	6
الولايات المتحدة	394	667	791	249	491	569	221	610	690	152	334	395	0	4	3
مجموع مساعدات بلدان DAC	**5 879**	**9 187**	**9 125**	**1 796**	**3 535**	**3 475**	**5 393**	**8 626**	**8 476**	**1 078**	**2 502**	**2 269**	**348**	**692**	**791**
صندوق التنمية الأفريقي	...	136	183	...	68	76	...	87	120	...	13	15	...	11	44
صندوق التنمية الآسيوي*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المفوضية الأوروبية	226	985	907	108	407	430	80	805	747	26	232	281	14	148	122
المؤسسة الدولية للتنمية	1 079	1 322	1 119	706	633	665	1 079	1 322	1 119	580	355	539	120	207	180
الصندوق الخاص التابع لبنك التنمية للدول الأمريكية*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليونيسيف	73	66	74	73	55	61	73	66	74	73	46	51	0	1	1
مجموع مساعدات الجهات المتعددة الأطراف**	**1 378**	**2 511**	**2 285**	**887**	**1 165**	**1 234**	**1 232**	**2 281**	**2 062**	**679**	**647**	**887**	**134**	**369**	**348**
المجموع	**7 257**	**11 697**	**11 410**	**2 683**	**4 700**	**4 709**	**6 625**	**10 908**	**10 538**	**1 756**	**3 149**	**3 156**	**482**	**1 061**	**1 138**

الملاحظات:

* صندوق التنمية الآسيوي والصندوق الخاص التابع لبنك التنمية للدول الأمريكية جهتان مانحتان للتعليم ولكنهما لا ترجعان إلى منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي فيما يتعلق بالمدفوعات.

** يتضمن المجموع مساعدة إنمائية للتعليم من برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

تشمل المعونة المقدمة من فرنسا والمملكة المتحدة ونيوزيلاندا مبالغ مدفوعة للأراضي فيما وراء البحار (أنظر الجدول 3).

(...) تدل النقاط الثلاث على أن هذه البيانات غير متوافرة.

كل البيانات أعلاه تمثل إجمالي المدفوعات.

المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2010) OECD-DAC.

الجدول 2

	حصة التعليم الأساسي كنسبة مئوية من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم (%)			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي (%)			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية (%)			التعليم، بدون تحديد المستوى التعليمي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			المعونة المباشرة للتعليم ما بعد الثانوي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008		
	2008	2007	2003–2002 المتوسط السنوي	2008	2007	2003–2002 المتوسط السنوي	2008	2007	2003–2002 المتوسط السنوي	2008	2007	2003–2002 المتوسط السنوي	2008	2007	2003–2002 المتوسط السنوي
أستراليا	56	41	32	15	12	15	11	9	11	111	120	31	41	52	68
النمسا	4	5	8	42	46	32	11	9	15	3	3	5	126	122	58
بلجيكا	18	19	19	20	24	20	14	16	9	23	44	23	119	124	92
كندا	69	70	42	15	16	24	9	9	10	113	109	59	20	15	100
الدنمارك	59	62	56	8	10	5	4	6	2	34	50	19	3	2	1
فنلندا	53	52	56	9	11	14	7	8	10	19	25	27	7	5	2
فرنسا	19	14	13	34	44	46	29	32	22	161	119	285	1 084	1 469	1 106
ألمانيا	15	10	11	24	25	29	18	17	22	256	87	61	1 166	1 118	954
اليونان	7	4	49	38	30	27	28	24	23	12	4	11	74	62	4
آيرلندا	56	61	57	20	18	22	13	12	17	67	50	49	5	9	5
إيطاليا	34	33	38	11	7	21	5	4	3	31	29	32	28	15	11
اليابان	25	27	28	9	11	13	14	14	7	139	132	73	495	485	278
لكسمبرغ	37	39	...	14	16	...	10	11	0	6	7	0	0	1	...
هولندا	67	77	66	21	27	17	13	17	8	72	28	43	133	123	78
نيوزيلندا	42	40	28	32	32	64	20	19	42	4	2	22	24	21	32
النرويج	67	65	58	13	13	15	10	10	8	47	70	37	52	57	46
البرتغال	12	15	15	29	25	30	20	27	26	8	11	9	49	51	53
جمهورية كوريا	17	21	...	13	23	...	12	22	...	8	29	...	17	36	...
إسبانيا	52	52	33	15	14	20	11	11	12	169	117	49	102	72	70
السويد	71	66	65	7	5	9	5	4	5	32	24	35	11	11	8
سويسرا	34	36	47	7	7	8	4	4	5	14	14	8	12	12	1
المملكة المتحدة	64	75	69	9	14	9	8	16	6	185	176	51	41	51	1
الولايات المتحدة	72	74	63	4	4	3	3	3	3	248	258	20	45	14	49
مجموع مساعدات بلدان DAC	**38**	**38**	**31**	**13**	**15**	**17**	**10**	**12**	**9**	**1 761**	**1 507**	**950**	**3 655**	**3 926**	**3 018**
صندوق التنمية الأفريقي	41	50	...	10	10	...	10	12	...	59	61	...	2	1	...
صندوق التنمية الآسيوي*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المفوضية الأوروبية	47	41	48	8	10	5	6	8	9	139	171	18	206	254	22
المؤسسة الدولية للتنمية	59	48	65	12	13	11	12	12	10	252	556	254	148	203	126
الصندوق الخاص التابع لبنك التنمية للدول الأمريكية*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليونيسيف	83	84	99	10	9	15	7	6	9	22	19	0	0	0	0
مجموع مساعدات الجهات المتعددة الأطراف**	**54**	**46**	**64**	**4**	**3**	**6**	**8**	**10**	**10**	**472**	**807**	**272**	**356**	**458**	**148**
المجموع	**41**	**40**	**37**	**12**	**14**	**15**	**10**	**11**	**10**	**2 233**	**2 314**	**1 221**	**4 010**	**4 385**	**3 165**

الجدول 3: الجهات المتلقية للمعونة المقدمة للتعليم

	إجمالي المعونة المقدمة للتعليم			إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي			إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي بحسب كل طفل في التعليم الابتدائي			المعونة المباشرة للتعليم			المعونة المباشرة للتعليم الأساسي		
	بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008		
	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008
الدول العربية	**1 102**	**1 742**	**1 607**	**209**	**461**	**538**	**5**	**11**	**13**	**973**	**1 648**	**1 470**	**107**	**298**	**327**
معونة غير مخصصة في المنطقة	*4*	*42*	*26*	*3*	*3*	*4*	...	...	...	*4*	*42*	*26*	*3*	*2*	*3*
الجزائر	142	203	156	1	8	13	0	2	3	142	203	156	0	7	11
البحرين	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
جيبوتي	29	29	23	6	11	10	53	90	81	27	23	16	5	7	6
مصر	110	220	257	53	143	162	6	14	16	93	164	257	43	113	125
العراق	11	152	129	1	70	56	0	15	12	11	152	129	1	3	0
الأردن	132	51	97	55	19	41	70	23	49	29	51	47	0	10	12
لبنان	45	89	141	1	11	41	4	23	88	45	89	89	1	8	9
الجماهيرية العربية الليبية	...	6	7	...	0	1	0	1	1	0	6	7	0	0	0
موريتانيا	33	55	38	12	23	17	27	48	36	31	51	37	8	16	13
المغرب	321	378	293	18	29	46	5	8	13	321	378	293	6	21	37
عُمان	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0
الأرض الفلسطينية المحتلة	49	59	85	21	26	36	52	55	73	49	47	56	14	14	10
المملكة العربية السعودية	3	9	0	0	3	0	0	1	0	3	9	0	0	2	0
السودان	26	47	63	10	26	43	2	4	7	22	47	62	7	17	38
الجمهورية العربية السورية	41	89	83	2	6	3	1	3	2	41	89	83	1	5	1
تونس	110	223	130	2	11	4	2	11	4	110	208	130	1	3	3
اليمن	45	88	78	23	71	61	7	19	16	44	88	78	17	68	58
أوروبا الوسطى والشرقية	**335**	**581**	**549**	**84**	**115**	**76**	**8**	**11**	**8**	**304**	**574**	**538**	**42**	**82**	**34**
معونة غير مخصصة في المنطقة	*22*	*47*	*45*	*5*	*19*	*4*	...	...	...	*21*	*47*	*45*	*1*	*1*	*1*
ألبانيا	79	58	66	37	7	4	147	32	20	79	58	66	26	5	2
بيلاروس	0	17	22	0	0	1	0	0	4	0	17	22	0	0	0
البوسنة والهرسك	37	40	43	11	3	5	62	17	28	37	40	43	7	1	1
كرواتيا	12	22	22	0	0	1	1	2	8	12	22	22	0	0	0
جمهورية مولدوفا	9	27	29	1	6	8	5	37	49	9	20	20	0	2	2
جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة	14	19	32	4	6	15	36	60	140	10	19	30	2	6	13
الجبل الأسود	0	8	5	0	1	2	...	43	51	0	8	5	0	1	0
صربيا	42	57	62	9	5	13	27	15	43	40	57	62	3	2	4
تركيا	122	212	143	17	65	19	2	10	3	99	212	143	3	64	10
أوكرانيا	0	74	79	0	1	3	0	1	2	0	74	79	0	0	0
آسيا الوسطى	**112**	**200**	**250**	**24**	**53**	**72**	**4**	**9**	**13**	**104**	**199**	**199**	**15**	**42**	**35**
معونة غير مخصصة في المنطقة	*0*	*6*	*9*	*0*	*0*	*1*	...	...	...	*0*	*6*	*9*	*0*	*0*	*1*
أرمينيا	11	32	26	3	5	5	20	43	44	10	31	26	1	3	3
أذربيجان	7	17	11	1	7	2	2	16	5	7	17	11	1	7	2
جورجيا	28	34	84	4	5	29	15	16	101	27	33	33	3	3	3
كازاخستان	8	16	20	1	1	2	1	1	2	8	16	20	1	0	0
قيرغيزستان	6	18	22	1	6	8	3	14	19	6	18	22	0	4	5
منغوليا	31	39	34	8	19	14	36	77	58	30	39	34	7	18	13
طاجيكستان	6	13	14	3	8	8	4	12	12	3	13	14	1	7	8
تركمانستان	1	3	3	0	0	0	1	1	1	1	3	3	0	0	0
أوزبكستان	13	22	28	2	2	3	1	1	1	13	22	28	1	1	1
شرق آسيا والمحيط الهادي	**1 101**	**1 995**	**2 057**	**214**	**540**	**598**	**1**	**3**	**4**	**1 037**	**1 882**	**1 969**	**114**	**289**	**351**
معونة غير مخصصة في المنطقة	*13*	*23*	*46*	*3*	*5*	*9*	...	...	...	*13*	*23*	*45*	*3*	*3*	*7*
كمبوديا	42	50	42	15	26	21	7	13	10	38	46	41	6	23	18
الصين	447	840	842	17	23	40	0	0	0	447	840	842	10	6	6
جزر كوك	3	3	3	1	1	1	325	357	393	3	3	3	0	0	1
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	2	2	2	0	1	1	0	0	0	2	2	2	0	1	1
فيجي	9	16	9	3	7	4	23	67	40	9	16	9	1	0	1

الجدول 3

المعونة المباشرة للتعليم الثانوي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			المعونة المباشرة للتعليم ما بعد الثانوي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			التعليم، بدون تحديد المستوى التعليمي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية (%)			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي (%)			حصة التعليم الأساسي كنسبة مئوية من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم (%)		
2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008
66	**183**	**169**	**726**	**935**	**690**	**75**	**233**	**284**	**14**	**9**	**7**	**5**	**4**	**5**	**19**	**26**	**33**
0	*3*	*2*	*1*	*35*	*20*	*1*	*2*	*2*	*4*	*8*	*3*	*11*	*11*	*7*	*66*	*8*	*15*
1	6	14	138	188	129	2	2	2	52	43	38	81	47	43	1	4	8
0	0	0	0	0	0	0	0	0	57	...	...	60	...	...	1	...	...
6	1	3	15	13	6	0	2	1	32	26	21	36	33	27	22	38	44
12	17	19	35	30	40	4	4	73	7	14	15	10	16	19	48	65	63
1	3	3	9	12	14	0	135	112	1	2	1	2	4	5	13	46	43
3	4	6	20	19	19	6	18	10	13	9	14	9	11	12	41	38	43
2	11	10	41	64	58	2	7	11	33	15	16	43	30	18	3	12	29
0	1	1	0	5	6	0	0	1	...	33	13	...	35	13	...	7	9
3	9	3	14	17	13	6	9	8	10	16	12	18	19	17	36	41	46
59	59	62	287	283	176	22	15	18	39	26	21	59	27	24	6	8	16
0	0	0	0	1	1	0	0	0	10	11	28	11	11	29	23	31	25
7	7	7	15	14	16	13	12	23	8	4	4	11	5	4	42	45	42
1	3	0	2	4	0	0	0	0	54	64	...	56	72	...	4	28	...
1	2	4	11	10	11	3	18	9	6	2	3	21	7	8	41	55	68
0	9	8	38	73	69	2	3	5	35	48	31	51	52	50	4	7	4
16	48	27	91	157	98	2	1	2	25	36	18	37	40	23	2	5	3
7	2	0	9	12	13	12	6	7	13	25	18	19	27	22	51	81	78
55	**27**	**32**	**178**	**377**	**405**	**54**	**60**	**72**	**7**	**12**	**8**	**25**	**13**	**9**	**20**	**25**	**14**
1	*1*	*1*	*12*	*8*	*36*	*6*	*36*	*7*	*40*	*17*	*14*	*48*	*21*	*16*	*60*	*89*	*15*
6	6	21	10	42	54	22	5	5	20	18	17	26	18	18	47	12	6
0	0	0	0	16	20	0	0	2	...	26	26	...	28	27	...	1	7
5	5	2	19	30	31	9	4	6	7	9	9	10	9	10	30	7	11
1	2	0	12	20	18	0	0	2	9	12	5	13	12	8	1	1	7
2	2	0	6	14	13	2	2	3	7	12	12	9	12	11	14	23	28
0	0	1	5	11	15	2	1	2	5	8	15	5	8	18	32	35	46
0	1	0	0	5	2	0	1	3	0	8	6	0	9	6	...	18	32
7	14	3	24	36	33	9	5	17	2	7	6	5	7	8	22	8	21
3	21	3	89	125	111	4	3	18	23	16	6	37	18	7	14	31	13
0	2	1	0	70	72	0	1	6	...	19	14	...	19	14	...	1	4
8	**33**	**34**	**70**	**104**	**106**	**11**	**20**	**25**	**6**	**10**	**9**	**8**	**11**	**8**	**22**	**26**	**29**
0	*1*	*1*	*0*	*5*	*7*	*0*	*0*	*1*	*...*	*2*	*3*	*...*	*2*	*3*	*...*	*0*	*16*
1	10	13	5	11	9	3	4	4	4	11	8	4	12	8	28	16	20
0	1	3	5	8	8	1	0	0	2	9	6	4	10	6	18	40	19
1	3	2	21	26	25	1	3	3	9	9	10	12	11	7	14	14	35
0	3	1	6	13	14	1	1	3	4	9	7	6	9	7	15	6	8
0	2	1	3	6	9	1	5	7	4	9	9	4	10	7	21	34	37
1	2	2	21	18	18	2	1	2	15	18	14	20	19	16	27	48	40
0	1	2	1	2	3	0	2	1	4	7	6	4	8	7	47	64	57
0	0	0	1	2	2	0	0	0	4	9	9	4	5	4	27	9	10
0	1	1	5	8	8	1	3	3	4	9	9	4	9	8	15	15	10
88	**77**	**127**	**698**	**1 127**	**1 084**	**139**	**389**	**406**	**10**	**15**	**15**	**16**	**16**	**16**	**19**	**27**	**29**
1	*14*	*25*	*9*	*2*	*8*	*1*	*3*	*5*	*10*	*7*	*11*	*15*	*9*	*13*	*21*	*22*	*21*
2	5	5	16	15	13	13	3	4	9	8	7	11	8	7	35	52	50
21	13	11	402	787	756	13	34	69	17	29	29	24	30	31	4	3	5
0	1	0	1	0	1	1	1	1	40	29	58	42	34	43	32	38	42
1	0	0	2	1	1	0	0	0	1	2	1	3	4	2	13	36	29
0	0	0	5	1	1	2	14	8	19	29	18	25	31	19	28	47	49

الجدول 3 (تابع)

	إجمالي المعونة المقدمة للتعليم			إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي			إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي بحسب كل طفل في التعليم الابتدائي			المعونة المباشرة للتعليم			المعونة المباشرة للتعليم الأساسي		
	بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008		
	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008
إندونيسيا	157	399	471	49	182	274	2	7	11	149	309	427	34	72	189
كيريباتي	8	3	3	3	1	1	193	35	...	8	3	3	0	0	0
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	25	38	41	7	14	17	9	17	21	23	37	39	4	10	10
ماليزيا	17	24	38	1	1	2	0	0	1	17	24	38	0	0	0
جزر مارشال	11	14	14	5	7	7	670	815	783	1	14	14	0	0	0
ميكرونيزيا	22	29	29	11	15	15	656	881	877	1	29	29	0	0	0
ميانمار	11	21	29	6	15	20	1	3	5	11	21	29	5	14	19
ناورو	0	2	1	0	1	1	15	606	329	0	2	1	0	0	0
نيوي	4	2	2	2	1	1	8 170	7 965	...	3	0	0	1	0	0
بالاو	4	1	3	2	1	2	1 047	376	1 088	1	1	1	1	0	0
بابوا غينيا الجديدة	74	31	40	33	17	23	37	17	22	73	31	40	20	8	10
الفلبين	35	50	69	8	22	30	1	2	2	33	50	69	5	8	22
ساموا	10	7	6	4	1	1	123	47	31	10	7	6	1	1	0
جزر سليمان	7	8	11	2	4	8	26	55	98	6	8	11	0	4	7
تايلاند	34	39	38	2	2	4	0	0	1	34	39	38	0	1	2
تيمور - ليشتي	20	27	28	4	15	15	26	79	78	16	27	28	2	8	8
تونغا	6	6	7	2	3	2	104	217	140	6	6	7	1	2	1
توفالو	2	3	2	1	1	0	474	605	...	2	3	1	0	0	0
فانواتو	15	12	14	3	5	5	100	134	151	15	12	14	1	1	2
فيتنام	123	346	269	34	169	94	4	22	12	115	329	232	19	125	45
أمريكا اللاتينية والكاريبي	**562**	**794**	**870**	**213**	**289**	**364**	**4**	**5**	**6**	**549**	**751**	**852**	**163**	**165**	**228**
معونة غير مخصصة في المنطقة	*10*	*16*	*29*	*3*	*3*	*5*	*...*	*...*	*...*	*10*	*16*	*29*	*1*	*2*	*1*
أنتيغوا وبربودا	0	3	2	0	0	0	7	10	0	0	3	2	0	0	0
الأرجنتين	22	25	34	2	5	11	1	1	3	22	25	34	1	3	4
آروبا	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
بربادوس	0	2	1	0	0	0	0	0	13	0	2	1	0	0	0
بليز	0	1	1	0	1	0	6	13	11	0	1	1	0	0	0
بوليفيا	88	61	82	56	37	47	42	27	34	85	61	81	46	30	35
البرازيل	46	77	94	4	13	21	0	1	1	46	77	94	2	5	6
شيلي	16	23	31	1	5	6	1	3	4	16	23	31	0	4	2
كولومبيا	37	55	58	5	11	15	1	3	3	37	55	58	2	11	12
كوستاريكا	4	6	10	0	2	4	1	3	8	4	6	10	0	1	3
كوبا	13	8	9	3	1	2	3	1	2	13	8	9	3	1	1
دومينيكا	1	0	2	0	0	1	13	4	72	1	0	0	0	0	0
الجمهورية الدومينيكية	20	69	27	13	31	11	10	25	9	20	63	26	12	4	6
إكوادور	19	33	46	3	9	23	2	5	14	19	33	46	3	3	18
السلفادور	9	12	27	3	5	11	4	6	13	9	12	27	3	3	8
غرينادا	0	3	4	0	0	3	0	16	229	0	3	3	0	0	3
غواتيمالا	30	24	47	15	12	30	8	5	14	30	24	47	13	8	23
غيانا	14	10	10	4	9	9	48	88	87	14	10	8	3	8	7
هايتي	23	52	51	12	19	28	9	13	19	23	47	50	9	5	16
هندوراس	37	49	58	28	26	34	26	23	31	36	49	58	23	19	21
جامايكا	12	5	10	9	4	8	25	11	23	8	4	7	6	3	6
المكسيك	36	42	56	2	5	9	0	0	1	36	42	56	1	4	3
نيكاراغوا	54	74	68	30	45	40	36	55	49	50	67	63	22	28	27
بنما	5	5	4	0	1	1	1	2	2	5	5	4	0	0	0
باراغواي	8	16	15	4	8	9	5	9	10	8	14	13	3	6	7
بيرو	37	61	57	10	19	24	3	5	7	37	61	57	7	12	16
سانت كيتس ونيفيس	0	1	4	0	0	2	2	58	216	0	1	2	0	0	0
سانت لوسيا	1	1	3	0	0	2	11	18	101	1	1	3	0	0	2
سانت فنسنت وغرينادين	0	5	4	0	4	2	5	254	114	0	5	4	0	3	0
سورينام	3	25	6	1	12	2	22	204	37	3	4	6	1	0	0
ترينيداد وتوباغو	1	8	1	0	0	0	0	0	0	1	8	1	0	0	0
أوروغواي	4	7	8	1	1	2	2	4	5	4	7	8	0	1	0
فنزويلا	11	12	14	1	1	2	0	0	1	11	12	14	1	1	1

الجدول 3

المعونة المباشرة للتعليم الثانوي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			المعونة المباشرة للتعليم ما بعد الثانوي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			التعليم، بدون تحديد المستوى التعليمي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية (%)			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي (%)			حصة التعليم الأساسي كنسبة مئوية من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم (%)		
2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008
20	18	20	73	90	92	23	129	127	8	14	14	16	16	14	31	46	58
0	0	0	3	1	1	5	1	2	33	9	13	34	9	13	32	20	28
2	5	10	14	16	7	3	6	11	10	11	12	10	12	13	27	36	42
4	1	1	12	21	34	2	2	3	9	6	14	36	6	14	5	6	5
0	0	0	0	0	0	0	14	13	18	27	27	10	27	27	48	50	50
1	0	0	1	0	0	0	29	29	18	26	32	7	32	26	49	50	50
0	0	1	5	5	6	1	2	3	10	10	6	16	18	15	51	71	69
0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	7	3	2	4	8	46	50	48
0	0	0	1	0	0	2	0	0	42	16	12	64	2	8	45	46	51
0	0	0	1	0	0	0	0	0	13	3	7	7	3	3	46	75	53
1	0	6	22	3	2	25	19	25	18	8	10	19	8	10	44	55	57
23	4	5	19	9	8	5	29	15	3	4	7	8	4	8	23	44	43
1	1	1	3	3	3	5	2	1	22	16	15	22	16	15	35	22	15
0	1	1	2	2	2	2	0	1	7	3	5	7	3	5	28	56	73
2	1	2	28	34	29	3	3	4	4	10	12	9	13	14	5	6	12
1	1	6	7	5	5	2	13	14	8	9	10	8	11	12	21	54	53
1	0	1	3	2	2	2	2	3	22	18	27	25	19	29	27	53	32
0	0	0	1	1	1	1	2	0	17	26	11	18	10	26	35	30	20
1	0	0	4	5	5	6	7	6	34	20	15	37	16	22	22	38	38
21	10	10	64	124	106	22	72	60	8	13	10	10	13	10	28	49	35
102	**108**	**77**	**222**	**273**	**268**	**89**	**205**	**254**	**8**	**10**	**10**	**12**	**12**	**12**	**38**	**36**	**42**
3	*2*	*1*	*4*	*9*	*17*	*5*	*4*	*9*	*4*	*3*	*5*	*5*	*4*	*6*	*34*	*21*	*17*
2	3	0	0	0	0	0	0	0	3	83	69	5	83	70	39	4	0
2	2	1	17	18	16	3	2	13	19	19	24	31	21	25	11	18	31
0	0	0	0	0	0	0	0	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
0	2	0	0	0	0	0	0	0	4	22	9	5	22	9	0	0	38
0	0	0	0	0	0	0	1	1	4	7	5	5	8	6	54	53	50
13	9	15	8	8	9	16	14	23	8	11	14	14	13	16	63	60	58
5	7	4	36	50	54	5	15	30	11	17	17	19	19	17	9	17	22
1	1	1	13	16	20	2	2	9	21	16	37	24	19	39	8	20	19
6	8	4	25	35	33	6	1	7	5	7	6	9	5	6	15	21	26
0	1	0	3	3	4	0	1	2	6	5	9	9	14	10	10	28	42
0	2	0	8	7	6	0	1	1	16	11	9	19	11	13	24	11	23
0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	2	8	5	2	2	17	11	43
6	7	2	2	6	2	2	48	11	11	27	11	16	30	13	66	45	42
5	6	7	10	13	11	2	12	11	9	12	14	9	13	16	17	27	51
3	3	11	3	3	2	2	4	6	4	5	10	7	6	10	36	43	41
0	3	0	0	0	0	0	0	0	2	32	26	2	36	37	0	8	83
5	3	6	7	6	5	4	7	14	9	4	8	12	8	14	51	49	63
0	0	7	1	0	0	4	1	1	22	14	9	26	9	11	31	86	86
3	4	1	7	15	9	6	24	21	12	9	7	18	10	11	51	36	54
6	14	2	3	2	4	9	14	26	11	15	15	15	15	15	76	52	59
0	0	0	0	0	1	2	1	1	11	5	6	12	6	5	74	79	79
4	4	7	26	32	36	2	2	12	18	18	21	18	19	21	5	12	16
12	8	3	13	3	3	12	28	22	8	11	10	13	12	12	56	62	59
0	1	3	1	3	2	0	1	1	12	11	8	16	12	9	8	15	21
2	4	1	2	3	2	2	2	3	8	9	8	15	13	15	49	48	58
9	15	7	19	20	16	5	15	16	6	8	8	10	9	10	26	31	42
0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	47	8	1	49	80	28	45	45
0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	5	13	5	5	13	33	48	77
0	0	0	0	0	0	0	2	3	5	8	15	7	25	15	25	69	44
0	0	0	1	1	1	0	3	4	7	15	6	7	7	6	43	48	40
0	0	0	1	7	1	0	0	0	16	37	7	16	41	9	1	1	0
3	3	0	2	3	2	1	1	2	21	15	19	24	17	19	16	19	20
2	1	1	9	9	8	1	0	2	13	17	24	18	22	26	9	10	14

الجدول 3 (تابع)

	إجمالي المعونة المقدمة للتعليم			إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي			إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي بحسب كل طفل في التعليم الابتدائي			المعونة المباشرة للتعليم			المعونة المباشرة للتعليم الأساسي		
	بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008		
	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008
جنوب وغرب آسيا	**835**	**1 463**	**1 326**	**506**	**735**	**800**	**3**	**4**	**4**	**781**	**1 422**	**1 315**	**442**	**485**	**703**
معونة غير مخصصة في المنطقة	*0*	*0*	*3*	*0*	*0*	*1*	*...*	*...*	*...*	*0*	*0*	*3*	*0*	*0*	*0*
أفغانستان	40	186	233	24	113	134	6	25	29	34	157	232	15	60	89
بنغلاديش	137	246	217	89	141	166	5	8	10	136	246	217	86	135	152
بوتان	8	22	24	4	8	14	42	81	141	8	22	23	3	5	12
الهند	381	305	508	272	98	312	2	1	3	361	305	508	251	87	291
جمهورية إيران الإسلامية	62	66	61	1	1	1	0	0	0	62	66	61	1	0	0
الملديف	8	5	8	3	1	1	57	29	14	8	5	8	3	0	0
نيبال	49	81	91	31	61	70	9	17	19	48	81	91	24	58	69
باكستان	105	510	128	67	304	88	3	14	4	79	499	121	46	130	79
سري لانكا	44	40	51	14	8	12	9	5	8	44	40	51	12	6	10
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	**2 417**	**3 274**	**3 225**	**1 220**	**1 705**	**1 643**	**11**	**14**	**13**	**2 089**	**2 793**	**2 678**	**829**	**1 113**	**983**
معونة غير مخصصة في المنطقة	*87*	*107*	*125*	*62*	*49*	*61*	*...*	*...*	*...*	*86*	*82*	*102*	*48*	*21*	*37*
أنغولا	43	35	36	23	19	19	13	9	6	42	32	36	17	15	12
بنين	42	77	74	14	33	41	12	25	30	38	62	61	11	17	32
بوتسوانا	3	21	17	0	8	6	1	25	20	3	21	17	0	0	0
بوركينا فاسو	76	148	150	47	96	102	23	42	43	59	113	114	36	74	79
بوروندي	13	36	40	6	18	18	5	15	15	9	25	30	2	9	8
الكاميرون	116	145	143	12	23	28	5	8	10	115	145	112	11	21	9
الرأس الأخضر	38	44	38	4	6	3	49	76	41	36	39	35	2	3	1
جمهورية أفريقيا الوسطى	10	13	7	1	4	2	2	6	2	9	8	6	1	1	1
تشاد	22	21	17	10	11	9	7	6	5	17	20	17	5	8	7
جزر القمر	14	21	15	4	5	4	48	58	46	13	21	15	4	0	0
الكونغو	27	33	26	2	5	7	5	8	13	27	33	26	1	4	7
كوت ديفوار	85	44	35	28	8	7	10	2	2	57	44	35	9	7	5
جمهورية الكونغو الديمقراطية	30	72	86	8	39	54	1	4	5	30	72	86	5	26	41
غينيا الاستوائية	10	12	4	5	5	2	64	57	20	10	12	4	3	0	0
إريتريا	18	35	16	8	30	9	15	51	16	18	35	16	4	28	6
إثيوبيا	94	331	234	51	263	120	4	21	9	78	331	234	30	223	42
غابون	33	32	26	6	0	0	27	1	2	32	32	26	4	0	0
غامبيا	9	15	11	6	13	8	26	52	30	8	15	11	5	12	6
غانا	99	125	130	61	66	74	19	19	22	73	88	80	38	28	38
غينيا	40	55	45	20	20	13	15	14	9	39	55	45	19	17	10
غينيا بيساو	10	10	16	4	3	8	21	11	35	10	8	13	4	1	7
كينيا	82	141	111	53	85	68	10	14	11	82	129	111	50	54	53
ليسوتو	18	8	15	9	6	6	24	17	15	16	8	15	7	6	6
ليبيريا	3	7	18	2	3	15	4	5	25	3	7	17	2	3	13
مدغشقر	81	104	98	34	47	46	15	18	17	66	93	80	20	31	23
ملاوي	68	74	81	40	47	52	18	18	19	66	58	57	30	28	31
مالي	91	143	186	49	92	128	27	47	64	76	130	170	31	66	92
موريشيوس	18	30	36	0	6	12	3	45	104	18	23	14	0	2	1
موزمبيق	144	231	271	81	129	155	22	31	36	105	166	178	45	66	78
ناميبيا	27	12	19	13	6	12	38	15	34	27	12	19	12	4	10
النيجر	43	73	60	21	50	40	11	22	16	31	62	51	8	41	30
نيجيريا	37	76	104	18	52	40	1	2	2	36	74	102	13	44	31
رواندا	61	95	112	27	50	71	19	36	49	42	68	91	5	16	44
ساو تومي وبرنسيبي	6	8	8	1	1	1	49	32	24	6	8	8	1	0	0
السنغال	113	173	169	32	54	64	19	28	33	110	169	157	17	32	37
سيشيل	1	1	1	0	0	0	53	25	44	1	1	1	0	0	0
سيراليون	14	28	34	9	16	22	13	19	26	9	19	24	6	9	15
الصومال	5	8	19	4	5	17	3	4	11	5	8	19	3	4	16
جنوب أفريقيا	117	83	81	53	49	35	8	7	5	117	83	81	42	38	20
سوازيلاند	1	3	4	0	2	3	1	11	15	1	3	4	0	2	3
توغو	17	23	21	1	4	6	2	4	6	16	23	18	1	4	4
أوغندا	159	119	139	98	64	80	17	10	12	128	96	125	54	32	60

الجدول 3

حصة التعليم الأساسي كنسبة مئوية من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم (%)			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي (%)			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية (%)			التعليم، بدون تحديد المستوى التعليمي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			المعونة المباشرة للتعليم ما بعد الثانوي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			المعونة المباشرة للتعليم الثانوي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008		
2008	2007	2003–2002 المتوسط السنوي	2008	2007	2003–2002 المتوسط السنوي	2008	2007	2003–2002 المتوسط السنوي	2008	2007	2003–2002 المتوسط السنوي	2008	2007	2003–2002 المتوسط السنوي	2008	2007	2003–2002 المتوسط السنوي
60	**50**	**61**	**11**	**13**	**12**	**9**	**12**	**8**	**183**	**460**	**75**	**275**	**323**	**208**	**155**	**155**	**57**
37	*100*	*...*	*4*	*0*	*...*	*2*	*0*	*...*	*2*	*0*	*0*	*1*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*
58	61	60	7	5	5	5	5	3	88	76	11	41	12	6	14	9	1
76	57	65	12	17	12	8	14	9	26	11	7	13	21	20	25	79	24
59	36	54	34	27	16	32	27	14	2	6	2	2	2	1	6	9	1
61	32	71	13	11	14	13	10	11	43	22	21	103	175	72	72	21	16
2	1	1	64	76	63	58	57	42	2	1	0	57	59	60	2	6	1
7	24	35	37	24	57	30	15	40	1	2	0	1	1	3	6	2	3
77	75	63	16	18	12	12	15	11	2	5	13	17	16	8	3	2	3
69	60	64	10	26	7	9	23	3	12	335	16	27	24	16	3	9	1
24	21	31	7	7	11	5	4	7	5	4	3	12	13	22	24	16	7
51	**52**	**51**	**10**	**12**	**15**	**8**	**9**	**9**	**772**	**703**	**455**	**640**	**724**	**664**	**283**	**252**	**141**
49	*46*	*71*	*4*	*4*	*8*	*3*	*4*	*5*	*25*	*33*	*27*	*35*	*25*	*8*	*5*	*3*	*3*
52	55	55	11	9	19	9	9	8	15	5	13	6	9	12	4	3	1
56	43	34	12	16	16	12	16	13	6	16	4	20	25	20	3	3	4
36	36	14	6	19	9	2	18	7	12	15	1	3	5	1	2	1	1
68	65	61	16	16	15	16	16	13	11	10	5	15	19	11	9	10	7
46	50	43	9	9	7	8	7	5	10	7	4	4	4	3	8	5	0
20	16	11	26	31	34	13	7	11	6	4	1	92	116	101	5	5	2
8	13	10	18	25	33	17	22	29	1	2	2	27	30	29	5	5	3
20	28	11	5	8	18	3	7	14	0	0	1	4	6	8	1	0	1
54	52	46	7	11	7	3	5	7	4	6	6	5	5	6	1	1	1
28	25	30	45	51	41	38	45	36	7	10	0	7	11	8	0	0	1
28	14	9	21	28	44	5	23	24	1	1	3	14	24	23	4	4	0
20	17	33	5	21	18	4	14	8	4	1	10	19	34	36	7	3	3
63	54	28	7	9	4	5	5	1	27	26	7	12	15	15	6	5	4
43	40	49	13	37	38	11	33	30	3	9	4	1	2	1	0	0	2
60	85	45	16	31	11	11	23	6	6	3	8	1	1	3	2	3	3
51	79	54	11	16	8	7	13	6	156	79	25	25	19	18	11	10	5
2	1	17	29	33	40	28	32	20	0	0	1	23	30	24	2	2	2
69	85	64	17	19	20	4	18	17	3	3	1	0	0	2	2	1	1
57	53	61	8	10	13	10	11	10	22	39	19	11	12	13	8	9	2
30	37	51	20	27	17	10	21	13	6	6	2	26	28	14	3	3	4
53	25	40	12	8	19	11	8	8	1	0	0	4	4	5	2	2	1
61	60	65	9	12	16	7	10	13	29	49	7	20	17	19	8	8	6
37	80	51	11	8	19	10	6	18	0	0	1	1	0	2	9	1	5
85	46	70	7	1	15	1	1	3	3	1	1	0	0	0	0	3	0
47	45	42	13	13	16	12	11	13	27	21	13	23	33	31	7	8	2
64	64	59	9	10	17	10	4	13	18	22	19	5	5	2	3	2	15
69	64	54	22	17	16	20	14	14	56	37	21	16	21	17	6	5	6
34	19	2	31	38	37	22	29	36	0	0	0	11	18	17	2	2	0
57	56	56	13	13	11	14	13	6	60	62	31	18	15	21	21	23	8
65	47	50	9	5	20	9	5	18	5	3	3	1	2	4	3	3	8
66	69	50	12	17	13	10	14	9	12	8	16	7	9	4	3	5	3
38	69	48	8	6	12	7	4	10	14	14	8	35	13	13	22	2	2
63	53	45	12	13	16	13	14	14	34	41	25	9	8	8	5	4	4
8	10	18	20	25	21	12	7	16	1	1	0	5	5	4	1	1	1
38	31	29	19	24	21	16	21	17	42	41	28	63	82	62	15	14	3
39	25	37	14	16	19	14	14	19	0	0	1	0	1	0	0	0	0
66	56	66	9	8	5	9	3	4	4	4	1	1	1	1	3	5	1
89	69	77	12	7	9	3	2	2	1	3	2	0	0	0	1	1	0
43	59	45	7	8	25	7	8	22	30	22	22	20	13	44	12	10	9
92	91	32	7	6	4	6	5	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
27	17	8	7	20	28	5	16	20	1	0	1	12	18	14	1	1	0
57	54	62	10	7	19	8	7	15	25	41	57	12	10	11	28	13	6

الجدول 3 (تابع)

	إجمالي المعونة المقدمة للتعليم			إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي			إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي بحسب كل طفل في التعليم الابتدائي			المعونة المباشرة للتعليم			المعونة المباشرة للتعليم الأساسي		
	بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008		
	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008
جمهورية تنزانيا المتحدة	277	259	204	216	121	93	32	16	12	215	146	110	176	61	34
زامبيا	105	139	139	69	91	78	33	38	32	89	109	101	46	51	29
زمبابوي	14	6	7	6	2	2	2	1	1	14	6	7	4	1	2
الأراضي فيما وراء البحار*	**245**	**374**	**394**	**127**	**149**	**150**	**...**	**...**	**...**	**245**	**374**	**394**	**0**	**96**	**82**
أنغيلا (المملكة المتحدة)	1	0	0	0	0	0	85	0	0	1	0	0	0	0	0
مايوت (فرنسا)	180	300	323	90	123	122	...	...	...	180	300	323	0	83	69
مونتسيرات (المملكة المتحدة)	5	1	5	3	0	2	6 276	748	4 992	0	1	1	0	0	0
سانت هيلانة المملكة المتحدة	0	1	1	0	1	0	...	...	...	0	1	1	0	0	0
توكيلاو (نيوزيلندا)	4	2	4	2	1	2	8 732	3 251	...	4	0	0	0	0	0
جزر تركس وكايكوس (المملكة المتحدة)	0	3	0	0	1	0	236	451	...	0	0	0	0	0	0
واليس وفوتونا (فرنسا)	64	73	70	32	23	23	...	...	...	64	73	70	0	14	13
معونة غير مخصصة بحسب المنطقة أو البلد	*539*	*1 272*	*1 123*	*85*	*653*	*469*	*...*	*...*	*...*	*539*	*1 265*	*1 122*	*45*	*579*	*414*
المجموع	**7 257**	**11 697**	**11 410**	**2 683**	**4 700**	**4 709**	**4**	**8**	**8**	**6 625**	**10 908**	**10 538**	**1 756**	**3 149**	**3 156**
البلدان ذات الدخل المنخفض	2 308	3 802	3 662	1 242	2 130	2 047	10	16	15	1 987	3 302	3 152	855	1 472	1 344
البلدان ذات الدخل المتوسط في حده الأسفل	3 078	4 622	4 605	967	1 381	1 638	3	4	4	2 815	4 405	4 363	683	780	1 117
البلدان ذات الدخل المتوسط في حده الأعلى	1 094	1 618	1 622	270	418	435	2	4	4	1 055	1 583	1 537	115	271	218
البلدان ذات الدخل المرتفع	30	57	30	6	8	4	1	1	0	30	57	30	3	3	1
معونة غير مخصصة بحسب الدخل	*747*	*1 599*	*1 490*	*198*	*763*	*586*	*...*	*...*	*...*	*739*	*1 561*	*1 455*	*100*	*623*	*477*
المجموع	**7257**	**11697**	**11410**	**2683**	**4700**	**4709**	**4**	**8**	**8**	**6625**	**10908**	**10538**	**1756**	**3149**	**3156**
الدول العربية	1 102	1 742	1 607	209	461	538	5	11	13	973	1 648	1 470	107	298	327
أوروبا الوسطى والشرقية	335	581	549	84	115	76	8	11	8	304	574	538	42	82	34
آسيا الوسطى	112	200	250	24	53	72	4	9	13	104	199	199	15	42	35
شرق آسيا والمحيط الهندي	1 101	1 995	2 057	214	540	598	1	3	4	1 037	1 882	1 969	114	289	351
أمريكا اللاتينية والكاريبي	562	794	870	213	289	364	4	5	6	549	751	852	163	165	228
جنوب وغرب آسيا	835	1 463	1 326	506	735	800	3	4	4	781	1 422	1 315	442	485	703
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	2 417	3 274	3 225	1 220	1 705	1 643	11	14	13	2 089	2 793	2 678	829	1 113	983
الأراضي فيما وراء البحار	245	374	394	127	149	150	...	...	...	245	374	394	0	96	82
معونة غير مخصصة بحسب المنطقة أو البلد	*539*	*1 272*	*1 123*	*85*	*653*	*469*	*...*	*...*	*...*	*539*	*1 265*	*1 122*	*45*	*579*	*414*
المجموع	**7 257**	**11 697**	**11 410**	**2 683**	**4 700**	**4 709**	**4**	**8**	**8**	**6 625**	**10 908**	**10 538**	**1 756**	**3 149**	**3 156**

ملاحظات:

* حسبما حددتها منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي في القائمة الخاصة بالجهات المتلقية للمساعدة الإنمائية الرسمية.

(...) تدل النقاط الثلاث على أن هذه البيانات غير متوافرة.

لاتتطابق مجاميع حصة التعليم من المساعدة الإنمائية الرسمية مع المجاميع الواردة في الجدول 2 لأن البيانات الخاصة بالجهات المانحة مستمدة من قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية بينما استمدت البيانات الخاصة بالجهات المتلقية للمساعدة الرسمية من قاعدة بيانات أخرى (CRS).

لم تدرج مالطا وسلوفينا في الجدول لأنه تم حذفهما في عام 2005 من قائمة منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي الخاصة بالجهات المتلقية للمساعدة الإنمائية الرسمية.

يستند التصنيف حسب الدخل على قائمة البنك الدولي اعتباراً من تموز/يوليو 2009.

كل البيانات أعلاه تمثل إجمالي المدفوعات.

المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2010) OECD-DAC.

الجدول 3

المعونة المباشرة للتعليم الثانوي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			المعونة المباشرة للتعليم ما بعد الثانوي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			التعليم، بدون تحديد المستوى التعليمي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2008			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية (%)			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي (%)			حصة التعليم الأساسي كنسبة مئوية من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم (%)		
2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008	2003–2002 المتوسط السنوي	2007	2008
6	56	33	15	22	20	19	6	23	16	9	9	22	9	6	78	47	45
5	8	8	8	2	4	30	48	60	11	14	13	15	15	12	66	65	56
0	0	0	5	2	3	4	2	1	6	1	1	10	2	3	44	38	37
1	**176**	**179**	**1**	**0**	**5**	**244**	**101**	**128**	**75**	**61**	**58**	**75**	**61**	**58**	**50**	**39**	**37**
0	0	0	0	0	0	0	0	0	23	0	0	23	0	0	18	...	...
0	136	145	0	0	0	179	81	107	76	68	67	77	68	67	50	41	38
0	0	0	0	0	0	0	1	1	10	2	14	1	2	6	52	48	49
0	0	0	0	0	0	0	1	1	7	3	1	7	3	1	6	50	49
0	0	0	0	0	0	3	0	0	52	13	17	67	4	2	49	46	49
0	0	0	0	0	0	0	0	0	19	18	...	19	0	...	100	50	...
0	40	34	0	0	2	64	19	20	75	58	53	75	58	53	50	32	33
13	*23*	*62*	*402*	*522*	*538*	*79*	*140*	*108*	*5*	*6*	*5*	*11*	*12*	*9*	*16*	*51*	*42*
482	**1 061**	**1 138**	**3 165**	**4 385**	**4 010**	**1 221**	**2 314**	**2 233**	**9**	**10**	**9**	**15**	**14**	**12**	**37**	**40**	**41**
157	343	299	521	670	611	453	817	898	8	10	9	13	12	11	54	56	56
233	354	450	1 595	2 285	1 997	305	985	799	10	11	10	17	15	14	31	30	36
70	267	251	599	787	719	271	259	349	11	13	10	17	15	12	20	22	24
3	10	3	18	34	21	5	10	5	15	20	6	19	21	10	19	14	12
19	*88*	*134*	*432*	*608*	*662*	*187*	*242*	*182*	*7*	*7*	*6*	*13*	*13*	*10*	*31*	*47*	*39*
482	**1 061**	**1 138**	**3 165**	**4 385**	**4 010**	**1 221**	**2 314**	**2 233**	**9**	**10**	**9**	**15**	**14**	**12**	**37**	**40**	**41**
66	183	169	726	935	690	75	233	284	14	9	7	5	4	5	19	26	33
32	55	27	178	377	405	54	60	72	7	12	8	12	13	9	25	20	14
8	33	34	70	104	106	11	20	25	6	10	9	8	11	8	22	26	29
88	77	127	698	1 127	1 084	139	389	406	10	15	15	16	16	16	19	27	29
77	108	102	222	273	268	89	205	254	8	10	10	12	12	12	38	36	42
57	155	155	208	323	275	75	460	183	8	12	9	12	13	11	61	50	60
141	252	283	664	724	640	455	703	772	9	9	8	15	12	10	51	52	51
1	176	179	1	0	5	244	101	128	75	61	58	75	61	58	50	39	37
13	*23*	*62*	*402*	*522*	*538*	*79*	*140*	*108*	*5*	*6*	*5*	*11*	*12*	*9*	*16*	*51*	*42*
482	**1 061**	**1 138**	**3 165**	**4 385**	**4 010**	**1 221**	**2 314**	**2 233**	**9**	**10**	**9**	**15**	**14**	**12**	**37**	**40**	**41**

مسرد

الأسعار الثابتة. أسعار مادة معينة يجري تعديلها بقصد إزالة الأثر الإجمالي لتغير الأسعار العام (التضخم) اعتباراً من سنة مرجعية محددة.

الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. الأطفال الذين هم في الفئة العمرية المحددة رسمياً للالتحاق بالتعليم الابتدائي ولكنهم غير ملتحقين بالمدارس الابتدائية ولا بالمدارس الثانوية.

الإنفاق الحكومي (العام) على التعليم. إجمالي الإنفاق الجاري والرأسمالي على التعليم، والذي تقوم به الحكومات المحلية والإقليمية والوطنية بما في ذلك البلديات، وتستثنى من هذا الإنفاق مساهمات الأسر. ويشمل ذلك الإنفاق الحكومي على المؤسسات الحكومية والخاصة.

التحصيل الدراسي. الأداء في الاختبارات أو الامتحانات الموحدة التي تقيس المعرفة أو الكفاءة في مجال مواضيعي محدد. ويستخدم هذا المصطلح أحيانا كمؤشر على نوعية التعليم في نظام تعليمي معين أو لدى مقارنة مجموعة من المدارس.

التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد). نظام للتصنيف صمم ليستخدم كأداة لجمع وترتيب وعرض مؤشرات التربية وإحصاءاتها القابلة للمقارنة داخل البلد الواحد أو على الصعيد الدولي. وقد أنشئ هذا النظام في عام 1976 ثم عدّل في عام 1997 (إسكد97).

التعليم الابتدائي (المستوى 1 في إسكد). برامج مصممة عادة على أساس وحدات أو مشروعات تعليمية لمنح التلاميذ تعليماً أساسياً مناسباً في القراءة والكتابة والرياضيات، وفهماً أولياً لبعض الموضوعات كالتاريخ والجغرافيا والعلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والفن والموسيقى.

التعليم الأساسي. المجموعة الكاملة للأنشطة التعليمية المندرجة في أطر مختلفة (التعليم النظامي وغير النظامي وغير الرسمي) والرامية إلى تلبية احتياجات التعليم الأساسية، وفي إطار عمل داكار، يستخدم هذا المصطلح كمرادف لتحقيق جدول الأعمال الواسع للتعليم للجميع. كما أن لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ونظماً قياسية للتصنيف لأغراض المعونة، تستخدم تعريفاً لهذا المصطلح يشمل التربية في مرحلة الطفولة المبكرة، والتعليم الابتدائي، وتعليم المهارات الأساسية للشباب والكبار، بما في ذلك مهارات القرائية. وحسب التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد)، يشمل التعليم الأساسي التعليم الابتدائي (المرحلة الأولى من التعليم الأساسي) والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (المرحلة الثانية).

التعليم الثانوي (المستويان 2 و3 في إسكد). برامج تشمل المرحلتين الدنيا والعليا من التعليم الثانوي. وتكون برامج المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (المستوى 2 في إسكد) معدّة عموماً لمواصلة البرامج الأساسية للمستوى الابتدائي، ولكن التعليم فيها يتسم عادة بمزيد من التركيز على الموضوعات، مما يستلزم معلمين أكثر تخصصاً لكل من مجالات الدراسة. وغالباً ما تمثل نهاية هذا المستوى نهاية فترة التعليم الإلزامي. أما في المرحلة العليا من التعليم الثانوي (المستوى 3 في إسكد)، وهي المرحلة النهائية من التعليم الثانوي في معظم البلدان، فغالباً ما يتجه التعليم أكثر فأكثر إلى التركيز على محاور موضوعية، ويحتاج المعلمون إلى مؤهلات أعلى وأكثر تخصصاً مما يحتاجون إليه في المستوى 2 من تصنيف إسكد.

التعليم العالي (المستويان 5 و6 في إسكد). برامج ذات مضمون تعليمي أكثر تقدماً من المضامين التي يوفرها المستويان 3 و4 في تصنيف إسكد. والمرحلة الأولى من التعليم العالي، أي المستوى 5 في إسكد، تشمل المستوى 5 (ألف) الذي يتألف من برامج ذات أساس نظري واسع يرمي إلى توفير مؤهلات كافية للانخراط في برامج البحث المتقدمة والمهن التي تستلزم مهارات عالية؛ والمرحلة 5 (باء) التي تضم عادة برامج ذات طابع عملي أكبر وتتسم بدرجة أكبر من التخصص التقني و/أو المهني. أما المرحلة الثانية من التعليم العالي، أي المستوى 6 في إسكد، فتشمل برامج مخصصة للدراسات المتقدمة والبحوث الأصيلة، وتؤدي إلى نيل مؤهل في البحث المتقدم.

التعليم المعادل. برامج تعليمية تنظَّم أساساً للأطفال والشباب الذين فاتتهم فرصة الالتحاق بالتعليم الابتدائي/الأساسي الرسمي أو تسربوا من هذا التعليم. وتهدف هذه البرامج عادة إلى توفير تعليم معادل للتعليم الابتدائي/الأساسي.

التعليم غير النظامي. أنشطة تعلم تنظَّم عادة خارج إطار التعليم النظامي. ويستخدم هذا المصطلح عادة كنقيض لمصطلحي التعليم النظامي والتعليم فير الرسمي. وفي ظروف مختلفة، يشمل التعليم غير النظامي الأنشطة التعليمية الرامية إلى محو أمية الكبار، وتوفير التعليم الأساسي للأطفال والشباب غير الملتحقين بالمدارس، وتعليم المهارات الحياتية، ومهارات العمل، والثقافة العامة.

التعليم قبل الابتدائي (المستوى صفر في إسكد). برامج تندرج في المرحلة الاستهلالية من التعليم المنظَّم ومصممة أساساً لتيسير انخراط الأطفال الصغار البالغين من العمر 3 سنوات على الأقل، في البيئة المدرسية ولمد جسر بين المنزل والمدرسة. وتطلق على هذه البرامج تسميات مختلفة مثل رياض الأطفال أو دور الحضانة أو التعليم قبل المدرسي أو التربية في مرحلة الطفولة المبكرة وهي أهم عنصر نظامي في الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. وبعد إتمام هذه البرامج، يواصل الأطفال تعليمهم في المستوى 1 من تصنيف إسكد (التعليم الابتدائي).

التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني. البرامج المصممة بصورة رئيسية لإعداد الطلاب للدخول المباشر في مهنة أو تجارة محددة (أو في فئة من الفئات المهنية أو التجارية).

تكافؤ القوة الشرائية (PPP). سعر صرف يأخذ في الحسبان فروق الأسعار بين البلدان، مما يتيح إجراء مقارنات دولية للدخل والإيرادات الفعلية.

الدخل القومي الإجمالي (GNI). قيمة جميع السلع والخدمات النهائية التي ينتجها بلد خلال عام واحد (انظر أيضا الناتج المحلي الإجمالي). بالإضافة إلى الدخل الذي يتلقاه المقيمون في هذا البلد من الخارج، بعد أن يطرح منه الدخل المستحق للأفراد غير المقيمين.

الراسبون. عدد التلاميذ المقيدين في نفس الصف أو المستوى الذي كانوا فيه خلال العام السابق، معبراً عنه كنسبة مئوية من إجمالي المقيدين في ذلك الصف أو المستوى.

الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. البرامج التي توفر الرعاية للأطفال وتزودهم بمجموعة منظمة وهادفة من أنشطة التعلم سواء في إطار مؤسسة نظامية (التعليم قبل الابتدائي أو المستوى الصفر في تصنيف إسكد) أو في إطار برنامج غير نظامي لتنمية الأطفال. وتصمم برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة عادة للأطفال ابتداء من سن الثالثة، وتضم أنشطة تعلم منظمة تمثل في المتوسط ما يعادل على الأقل ساعتين في اليوم و100 يوم في السنة.

السكان في السن المدرسية. السكان المنتمون إلى الفئة العمرية المحددة رسمياً لمستوى تعليمي معين سواء أكانوا ملتحقين بالمدارس أم لا.

القرائية. وفقا للتعريف الصادر عن اليونسكو في عام 1958، يشير مصطلح القرائية إلى قدرة الفرد على أن يقرأ ويكتب مع الفهم بياناً قصيراً وبسيطاً عن حياته اليومية. وقد تطور مفهوم القرائية بعد ذلك التاريخ بحيث أصبح يشمل العديد من مجالات المهارات التي يشتمل كل منها على مستويات مختلفة من الإتقان، ويفيد في أغراض مختلفة.

متوسط العمر المتوقع عند الولادة. العدد النظري للسنوات التي يمكن أن يعيشها الطفل الوليد إذا بقيت النماذج السائدة لمعدلات الوفيات بحسب الأعمار في سنة ولادته على حالها خلال كامل حياته.

متوسط طول الحياة المدرسية المتوقعة (SLE). عدد السنوات التي يتوقع لطفل في سن الالتحاق بالتعليم أن يمضيها في المدرسة أو الجامعة، بما في ذلك سنوات الرسوب. ويمثل مجموع نسب القيد بحسب السن في التعليم الابتدائي والثانوي وبعد الثانوي والعالي. ويمكن حساب متوسط طول الحياة المدرسية المتوقعة لكل مستوى تعليمي بما في ذلك التعليم قبل الابتدائي.

المستجدون. التلاميذ الذين يلتحقون بمستوى معين من مستويات التعليم للمرة الأولى، أي الفارق بين عدد المقيدين في الصف الأول من هذا المستوى وعدد الراسبين فيه.

معدل وفيات الأطفال أو معدل وفيات الأطفال دون الخامسة من العمر. احتمالات وفاة الأطفال في فترة ما بين الولادة وحتى الخامسة من العمر قياساً إلى كل 000 1 مولود حي.

معدل وفيات الرضّع. احتمالات الوفاة في فترة ما بين الولادة والسنة الأولى من العمر بالقياس إلى كل 000 1 مولود حي.

مؤشر التكافؤ بين الجنسين (GPI). القيم التي تمثل نسبة الإناث إلى الذكور (أو الذكور إلى الإناث في بعض الحالات) قياساً إلى مؤشر معين. وعندما يكون مؤشر التكافؤ بين الجنسين يساوي 1، فهذا يعني أن هناك تكافؤاً بين الجنسين؛ أما إذا كانت قيمته أعلى أو أدنى من 1، فهذا يدل على وجود تفاوت لصالح أحد الجنسين.

مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع (GEI). مؤشر مركب لقياس التحقيق النسبي للتكافؤ بين الجنسين في المشاركة الكلية في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، وكذلك التكافؤ بين الجنسين في محو أمية الكبار. ويحسب هذا المؤشر كمتوسط حسابي لمؤشرات التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي بالإضافة إلى نسبة القرائية لدى الكبار.

مؤشر تنمية التعليم للجميع (EDI). مؤشر مركب يرمي إلى قياس التقدم الكلي نحو تحقيق التعليم للجميع. وفي الوقت الحالي يشمل مؤشر تنمية التعليم للجميع أربعة من أهداف التعليم للجميع الأكثر قابلية للقياس الكمي وهي: تعميم التعليم الابتدائي الذي يعتمد قياسه على إجمالي نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي، ومحو أمية الكبار الذي يعتمد قياسه على نسبة القرائية لدى الكبار، والتكافؤ بين الجنسين الذي يعتمد قياسه على مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع، وهدف جودة التعليم الذي يعتمد قياسه على نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس. وتتمثل قيمة هذا المؤشر في المتوسط الحسابي للقيم الملاحظة لهذه المؤشرات الأربعة.

الناتج القومي الإجمالي (GNP). التسمية السابقة للدخل القومي الإجمالي.

الناتج المحلي الإجمالي (GDP). قيمة جميع السلع والخدمات النهائية التي ينتجها بلد خلال عام واحد (انظر أيضا الناتج القومي الإجمالي).

نسبة الانتقال إلى التعليم الثانوي. عدد المستجدين في الصف الأول من التعليم الثانوي في سنة معينة، معبّراً عنه كنسبة مئوية من عدد التلاميذ المقيدين في الصف الأخير من التعليم الابتدائي في السنة السابقة. ويقيس المؤشر نسبة الانتقال إلى التعليم الثانوي العام فقط.

نسبة البقاء في التعليم بحسب الصفوف. النسبة المئوية لتلاميذ فوج الملتحقين بالصف الأول من مرحلة تعليمية محددة في عام دراسي معين الذين يتوقع أن يبلغوا صفاً محدداً، بغض النظر عن رسوبهم.

نسبة التقزّم. نسبة الأطفال في فئة عمرية معينة الذين يقل طول قامتهم بالنسبة إلى عمرهم بمقدار انحرافين أو ثلاثة انحرافات معيارية (تقزّم معتدل)، أو بما يزيد على ثلاثة انحرافات معيارية (تقزّم خطير) عن المتوسط المرجعي الذي حدده المركز الوطني للإحصاءات الصحية ومنظمة الصحة العالمية. ويمثل قصر القامة بالنسبة إلى السن مؤشراً أساسياً على سوء التغذية.

نسبة التلاميذ إلى المعلمين (PTR). متوسط عدد التلاميذ بالنسبة لكل معلم في مستوى معين من مستويات التعليم.

نسبة التلاميذ إلى المعلمين المدرَّبين. متوسط عدد التلاميذ بالنسبة لكل معلم مدرَّب في مستوى معين من مستويات التعليم.

نسبة الحضور الصافية (NAR). عدد التلاميذ في الفئة العمرية المحددة رسميا لمستوى معين من مستويات التعليم الذين يحضرون الدروس في هذا المستوى، معبّراً عنه كنسبة مئوية من عدد السكان المنتمين لهذه الفئة العمرية.

نسبة الحضور الصافية المعدّلة في التعليم الابتدائي (ANAR). عدد التلاميذ في الفئة العمرية الرسمية للتعليم الابتدائي الذين يحضرون الدروس سواء في المستوى الابتدائي أو الثانوي، معبّراً عنه كنسبة مئوية من السكان المنتمين إلى هذه الفئة العمرية.

نسبة الرسوب في كل صف. عدد الراسبين في صف معين وفي عام دراسي معين، ويعبَّر عنها كنسبة مئوية من المقيدين في الصف ذاته في العام الدراسي السابق.

نسبة القبول الإجمالية (GIR). العدد الإجمالي للمستجدين في صف من صفوف التعليم الابتدائي بغضّ النظر عن السن ويعبَّر عنها كنسبة مئوية من السكان الذين هم في السن الرسمية للالتحاق بهذا الصف.

نسبة القبول الصافية (NIR). عدد التلاميذ المستجدين في الصف الأول من التعليم الابتدائي الذين بلغوا السن الرسمية للالتحاق بالتعليم، معبَّراً عنه كنسبة مئوية من السكان الذين بلغوا هذه السن.

نسبة القرائية لدى الشباب. عدد المتعلمين الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً، معبرا عنه كنسبة مئوية من إجمالي السكان المنتمين إلى هذه الفئة العمرية.

نسبة القرائية لدى الكبار. عدد الأشخاص الذين يعرفون القراءة والكتابة والذين يبلغ عمرهم 15 سنة فما فوق، ويعبَّر عن هذا العدد كنسبة مئوية من مجموع السكان في الفئة العمرية هذه.

نسبة القيد الإجمالية (GER). إجمالي القيد في مستوى معين من مستويات التعليم، بغضّ النظر عن السن، ويعبَّر عنه كنسبة مئوية من السكان الذين ينتمون إلى الفئة العمرية المحددة رسمياً للالتحاق بهذا المستوى من التعليم، وفيما يخص التعليم العالي، تؤخذ شريحة السكان في فئة السنوات الخمس التي تلي سن إتمام مرحلة التعليم الثانوي. ويمكن أن تتجاوز نسبة القيد الإجمالية 100% بسبب الالتحاق المبكر أو المتأخر بالتعليم و/أو بسبب الرسوب.

نسبة القيد الصافية (NER). عدد الملتحقين بمستوى معين من مستويات التعليم في الفئة العمرية المحددة رسمياً لذلك، معبَّراً عنه كنسبة مئوية من السكان المنتمين إلى هذه الفئة العمرية.

نسبة القيد الصافية المعدّلة في التعليم الابتدائي (ANER). عدد التلاميذ في الفئة العمرية الرسمية للتعليم الابتدائي المقيدين في المدرسة سواء في المستوى الابتدائي أو الثانوي، معبّراً عنه كنسبة مئوية من السكان المنتمين إلى هذه الفئة العمرية.

نسبة القيد بحسب السن (ASER). نسبة القيد في سن معينة أو فئة عمرية معينة، بغض النظر عن مستوى التعليم الذي يلتحق به التلاميذ أو الطلاب، معبرا عنها كنسبة مئوية من عدد السكان المنتمين إلى نفس السن أو إلى الفئة العمرية نفسها.

نسبة مشاركة القوى العاملة. هي نسبة السكان العاملين وغير العاملين مقارنة بمجموع السكان الذين هم في سن العمل.

المراجع*

(RED). 2010. *(RED) Designed to Help Eliminate AIDS*. www.joinred.com/red (Accessed 29 October 2010.)

Abadzi, H. 2003. *Adult Literacy: A Review of Implementation Experience*. Washington, DC, World Bank, Operations Evaluation Department. (Human Development Network Children and Youth Working Paper 29387.)

Aboud, F. E. 2006. Evaluation of an early childhood preschool program in rural Bangladesh. *Early Childhood Research Quarterly,* Vol. 21, No. 1, pp. 46–60.

Academy for Educational Development. 2008. *ALEF Report Shows High Success Rate of Women's Literacy Program*. Washington, DC, AED. http://cge.aed.org/Highlights.cfm#MENA (Accessed 30 June 2010.)

Adams, A. V. 2007. *The Role of Youth Skills Development in the Transition to Work: A Global Review*. Washington, DC, World Bank. (HDNCY Working Paper 5.)

Adamu-Issah, M., Elden, L., Forson, M. and Schrofer, T. 2007. *Achieving Universal Primary Education in Ghana by 2015: A Reality or a Dream?* New York, UNICEF. (Policy and Planning Working Paper.)

Adediran, S., Anyanwu, S., Foot, S., Maiyashi, T., Nwobodo, E. and Umar, A. 2008. *Study of States Access to and Utilisation of Universal Basic Education Intervention Funds*. Abuja, Nigeria Universal Basic Education Commission, Capacity for Universal Basic Education.

Afghanistan Independent Human Rights Commission. 2008. *Insurgent Abuses against Afghan Civilians*. Kabul, AIHRC.

Afghanistan Ministry of Education. 2007. *National Education Strategic Plan for Afghanistan 1385–1389*. Kabul, Ministry of Education.

Afghanistan Ministry of Finance. 2009. *Donor Financial Review*. Kabul, Ministry of Finance, Aid Management Directorate. (1388.)

African Union. 2009. *African Union Convention for the Protection and Assistance of Internally Displaced Persons in Africa (Kampala Convention)*. Kampala, African Union.

Afrobarometer. 2009. *Afrobarometer Online Data Analysis*. Afrobarometer. www.jdsurvey.net/afro/AnalizeSample.jsp (Accessed 5 July 2010.)

Agier, M. 2008. *Gérer les indésirables: Des camps de réfugiés au gouvernement humanitaire*. Paris, Flammarion.

Aitchison, J. and Alidou, H. 2009. *The State and Development of Adult Learning and Education in Sub-Saharan Africa*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning. (Regional Synthesis Report.)

al-Khalidi, A. and Tanner, V. 2006. *Sectarian Violence: Radical Groups Drive Internal Displacement in Iraq*. Washington, DC, Brookings Institution.

Al-Samarrai, S. 2007. Changes in employment in Bangladesh, 2000–2005: the impacts on poverty and gender equity. Background paper for 2007 Bangladesh Poverty Assessment, World Bank.

al-Sha'ar. 2009. *Education Sector in East Jerusalem: A Study Presented to Jerusalem Unit at the President's Office in the PNA*. Ramallah, Palestinian Autonomous Territories, Palestinian National Authority.

Alacaci, C. and Erbas, A. K. 2010. Unpacking the inequality among Turkish schools: findings from PISA 2006. *International Journal of Educational Development,* Vol. 30, No. 2, pp. 182–92.

Alden, C. 2003. Making old soldiers fade away: lessons from the reintegration of demobilised soldiers in Mozambique. *The Journal of Humanitarian Assistance,* Medford, Mass., January. http://jha.ac/articles/a112.htm (Accessed 29 October 2010.)

Alderman, H., Hoddinott, J. and Kinsey, B. 2006. Long term consequences of early childhood malnutrition. *Oxford Economic Papers,* Vol. 58, No. 3, pp. 450–74.

Alexander, R. 2008. *Education for All, the Quality Imperative and the Problem of Pedagogy*. Brighton, UK, University of Sussex, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 20.)

Ali, N. 2008. Outrageous state, sectarianized citizens: deconstructing the 'Textbook Controversy' in the northern areas, Pakistan. *South Asia Multidisciplinary Academic Journal,* Paris, Vol. 2. http://samaj.revues.org/index1172.html (Accessed 29 October 2010.)

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 ADEA 2006 Biennial Meeting, Libreville, 27–31 March.

Allen, J. and van der Velden, R. 2007. *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project*. Maastricht, The Netherlands, Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University.

Altinok, N. 2010. An analysis of schooling quality differences in Israel and Palestinian National Authority during the Second Intifada. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Amarasuriya, H., Gündüz, C. and Mayer, M. 2009. *Rethinking the Nexus Between Youth, Unemployment and Conflict: Perspectives from Sri Lanka*. London, International Alert. (Strengthening the Economic Dimensions of Peacebuilding, Case Study.)

Amnesty International. 2004. *Sudan, Darfur: Rape as a Weapon of War – Sexual Violence and Its Consequences*. London, Amnesty International.

_____. 2008. *Crimes Against Humanity in Eastern Myanmar*. London, Amnesty International.

Ampiah, G. J. and Adu-Yeboah, C. 2009. Mapping the incidence of school dropout: a case study of communities in northern Ghana. *Comparative Education,* Vol. 45, No. 2, pp. 219–32.

Anderson, A. and Hodgkin, M. 2010. The creation and development of the global IASC Education Cluster. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

* All background papers for EFA Global Monitoring Reports are available at www.efareport.unesco.org

BBC News. 2010. *Q&A: Mexico's Drug-Related Violence*. London, British Broadcasting Corporation. www.bbc.co.uk/news/world-latin-america-10681249 (Accessed 15 October 2010.)

Beaupère, N. and Boudesseul, G. 2009. *Quitter l'Université Sans Diplôme: Quatre Figures du Décrochage Etudiant* [Leaving University Without a Degree: Four Patterns of Student Dropout]. Marseille, France, Centre d'études et de Recherches sur les Qualifications. (Bref du Céreq 265.)

Behrman, J. R., Hoddinott, J., Maluccio, Soler-Hampejsek, E., Behrman, E., Martorell, R., Ramirez-Zea, M. and Stein, A. 2008. *What Determines Adult Cognitive Skills? Impacts of Pre-Schooling, Schooling and Post-Schooling Experiences in Guatemala*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute. (Discussion Paper 00826.)

Behrman, J. R., Parker, S. W. and Todd, P. E. 2009. Schooling impacts of conditional cash transfers on young children: evidence from Mexico. *Economic Development and Cultural Change,* Vol. 57, No. 3, pp. 439–77.

Bender, P., Dutcher, N., Klaus, D., Shore, J. and Tesar, C. 2005. *In Their Own Language... Education for All*. Washington, DC, World Bank. (Education Notes.)

Bennell, P. 2009. A review of EFA expenditure projections made by national education plans in sub-Saharan Africa. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Berlinski, S., Galiani, S. and Gertler, P. 2009. The effect of pre-primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics,* Vol. 93, No. 1–2, pp. 219–34.

Bermingham, D. 2010. UK policy on aid to conflict affected countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Berns, J., Clark, C., Jean, I., Nagy, S. and Williams, K. n.d. *Education Policy in Multi-Ethnic Societies: A Review of National Policies that Promote Coexistence and Social Inclusion*. Waltham, Mass., Coexistence International.

Berrebi, C. 2007. Evidence about the link between education, poverty and terrorism among Palestinians. *Peace Economics, Peace Science and Public Policy,* Vol. 13, No. 1, Article 2.

Bertrand, H. and Hillau, B. 2008. *L'Enjeu des Qualifications dans la Maîtrise des Restructurations* [The Issue of Qualifications in the Management of Restructuring]. Marseille, France, Centre d'études et de recherches sur les qualifications. (Bref du Céreq 259.)

Betancourt, T., Borisova, I., Rubin-Smith, J., Gingerich, T., Williams, T. and Agnew-Blais, J. 2008a. *Psychosocial Adjustment and Social Reintegration of Children Associated with Armed Forces and Armed Groups: The State of the Field and Future Directions*. Austin, Tex., Psychology Beyond Borders.

Betancourt, T. S., Simmons, S., Borisova, I., Brewer, S. E., Iweala, U. and de la Soudière, M. 2008b. High hopes, grim realities: reintegration and the education of former child soldiers in Sierra Leone. *Comparative Education Review,* Vol. 52, No. 4, pp. 565–87.

Betts, A. 2009a. *Development Assistance and Refugees: Towards a North-South Grand Bargain?* Oxford, UK, Department of International Development, Refugee Studies. (Forced Migration Policy Briefing 2.)

_____. 2009b. *Protection by Persuasion: International Cooperation in the Refugee Regime*. Ithaca, NY, Cornell University Press.

_____. 2010. *Towards a 'Soft Law' Framework for the Protection of Vulnerable Migrants*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees. (New Issues in Refugee Research, Research Paper 162.)

Bhutan Ministry of Education. 2009. *A Study on Enrolment and Retention Strategies in Bhutan*. Thimphu, Ministry of Education.

Bhutta, Z. A., Ahmed, T., Black, R. E., Cousens, S., Dewey, K., Giugliani, E., Haider, B. A., Kirkwood, B., Morris, S. S., Sachdev, H. P. S. and Shekar, M. 2008. What works? Interventions for maternal and child undernutrition and survival. *The Lancet,* Vol. 371, No. 9610, Maternal and Child Undernutrition 3, pp. 417–40.

Bigio, J. and Scott, J. 2009. *Internal Displacement in Iraq: The Process of Working Toward Durable Solutions*. Washington, DC/Bern, Brookings-Bern Project on Internal Displacement.

Bird, L. 2009. Promoting resilience: developing capacity within education systems affected by conflict. Think piece for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Birkenes, A. 2006. Justice for Colombian IDPs? *Forced Migration Review,* Vol. 26, p. 70.

Black, R. E., Cousens, S., Johnson, H. L., Lawn, J., E., Rudan, I., Bassani, D. G., Jha, P., Campbell, H., Fischer Walker, C., Cibulskis, R., Eisele, T., Liu, L. and Mathers, C. 2010. Global, regional, and national causes of child mortality in 2008: a systematic analysis. *The Lancet,* Vol. 375, No. 9730, pp. 1969–87.

Blau, F. D. 1997. *Trends in the Well-Being of American Women: 1970–1995*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (Working Paper 6206.)

Boak, E. 2009. *Education Financing in Côte d'Ivoire: Opportunities and Constraints*. London, Save the Children.

_____. 2010. *Education Financing, Governance and Accountability in Sierra Leone*. London, Save the Children.

Bosnia and Herzegovina Parliamentary Assembly. 2003. *Framework Law on Primary and Secondary Education in Bosnia and Herzegovina*. Sarajevo, Parliamentary Assembly.

Boulet, R. C. 2010. Challenges of teaching a brutal past. *The Phnom Penh Post,* Phnom Penh, 8 January. www.phnompenhpost.com/index.php/2010010830724/National-news/challenges-of-teaching-a-brutal-past.html (Accessed 13 January 2011.)

Bourgonje, P. and Tromp, R. 2009. *Education for Refugee and Asylum Seeking Children in OECD Countries: Case Studies from Australia, Spain, Sweden and the United Kingdom*. Brussels, Education International.

Bouta, T., Frerks, G. and Bannon, I. 2005. *Gender, Conflict, and Development*. Washington, DC, World Bank, Conflict Prevention and Reconstruction Unit.

Boyce, J. 2007. *Public Finance, Aid and Post-Conflict Recovery*. New York, United Nations Development Programme.

Boyle, S., Brock, A., Mace, J. and Sibbons, M. 2002. *Reaching the Poor: The 'Costs' of Sending Children to School – A Six Country Comparative Study*. London, UK Department for International Development. (Education Research Paper 47.)

Anderson, A., Martone, G., Robinson, J. P., Rognerud, E. and Sullivan–Owomoyela, J. 2006. *Standards Put to the Test: Implementing the INEE Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crisis and Early Reconstruction*. London, Overseas Development Institute. (Humanitarian Practice Network Paper.)

Annan, K. 1998. *Secretary–General Opens United Nations Diplomatic Conference of Plenipotentiaries on the Establishment of an International Criminal Court*, United Nations. www.un.org/News/ossg/sg/stories/statments_search_full.asp?statID=46 (Accessed October 2010.)

Archer, D. and Newman, K. 2003. *Communication and Power: Reflect Practical Resource Materials*. London, ActionAid UK.

Arjona, A. M. and Kalyvas, S. N. 2007. *Insurgent and Counterinsurgent Recruitment: An Analysis of Survey Data from Colombia.* Conference paper for annual meeting of the International Studies Association, Chicago, Ill., 28 February–3 March.

Arneberg, M. 2009. *Completion Rates in Upper Secondary Education.* Conference paper for informal meeting of OECD ministers of education, Oslo, Ministry of Education and Research, 9–10 June.

Arnold, F., Parasuraman, S., Arokiasamy, P. and Kothari, M. 2009. *National Family Health Survey (NFHS–3), India, 2005–06: Nutrition in India*. Mumbai, India, International Institute for Population Sciences/India Ministry of Health and Family Welfare.

ARTF. 2010. *Administrator's Report on Financial Status as of September 22, 2010*. Washington, DC, World Bank, Afghanistan Reconstruction Trust Fund.

Arze del Granado, F. J., Fengler, W., Ragatz, A. and Yavuz, E. 2007. *Investing in Indonesia's Education: Allocation, Equity, and Efficiency of Public Expenditures*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 4329.)

Aslam, M. and Kingdon, G. 2010. *Parental Education and Child Health: Understanding the Pathways of Impact in Pakistan*. Cambridge, UK, Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty. (CSAE Working Paper 16.)

Aslam, M., Kingdon, G. and Soderbom, M. 2008. Is female education a pathway to gender equality in the labor market? Some evidence from Pakistan. Tembon, M. and Fort, L. (eds), *Girls' Education in the 21st Century: Gender Equality, Empowerment and Economic Growth*. Washington, DC, World Bank, pp. 67–92.

Assessment and Evaluation Commission. 2005. *The Comprehensive Peace Agreement between The Government of the Republic of the Sudan and The Sudan People's Liberation Movement/Sudan People's Liberation Army*. Khartoum, Assessment and Evaluation Commission.

Association for Civil Rights in Israel and Ir Amim. 2009. *Status Report: The Arab–Palestinian School System in East Jerusalem as the 2009–10 School Year Begins*. Tel Aviv/Jerusalem, Israel, Association for Civil Rights in Israel/Ir Amim.

_____. 2010. *Failed Grade: Palestinian Education System in East Jerusalem 2010*. Tel Aviv/Jerusalem, Israel, Association for Civil Rights in Israel/Ir Amim.

Ayres, A. 2003. The politics of language policy in Pakistan. Brown, M. E. and Ganguly, S. (eds), *Fighting Words: Language Policy and Ethnic Relations in Asia*. Cambridge, Mass., The MIT Press.

Bailey, S. 2009. *An Independent Evaluation of Concern Worldwide's Emergency Response in North Kivu, Democratic Republic of Congo: Responding to Displacement with Vouchers and Fairs*. London, Overseas Development Institute, Humanitarian Policy Group.

_____. 2010. Early recovery in humanitarian appeals. Background paper for the Montreux Retreat on the Consolidated Appeal Process and Humanitarian Financing Mechanisms, March.

Bailey, S., Pavanello, S., Elhawary, S. and O'Callaghan, S. 2009. *Early Recovery: An Overview of Policy Debates and Operational Challenges*. London, Overseas Development Institute, Humanitarian Policy Group. (HPG Working Paper.)

Baird, S., McIntosh, C. and Özler, B. 2010. *Cash or Condition? Evidence from a Randomized Cash Transfer Program*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 5259.)

Bakke, K. M. and Wibbels, E. 2006. Diversity, disparity and civil conflict in federal states. *World Politics,* Vol. 59, No. 1, pp. 1–50.

Banerjee, A., Cole, S., Duflo, E. and Linden, L. 2005. *Remedying Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (Working Paper 11904.)

Banerjee, A. V., Duflo, E., Glennerster, R. and Kothari, D. 2010. Improving immunisation coverage in rural India: clustered randomised controlled evaluation of immunisation campaigns with and without incentives. *British Medical Journal,* Vol. 340, No. 7759.

Bangladesh Bureau of Educational Information and Statistics. 2008. *Secondary Education Statistics*, BANBEIS. www.banbeis.gov.bd/db_bb/secondary_education_1.htm (Accessed 15 August 2010.)

Bangladesh Ministry of Primary and Mass Education. 2009. *Upazila Wise Results of Primary Terminal Examination, 2009*. Dhaka, Ministry of Primary and Mass Education, Directorate of Primary Education.

Bano, M. 2007. *Contesting Ideologies and Struggle for Authority: State–Madrasa Engagement in Pakistan*. Birmingham, UK, Religions and Development Research Programme. (Working Paper 14.)

Barakat, B., Karpinska, Z. and Paulson, J. 2008. *Desk Study: Education and Fragility*. Paris, Inter–Agency Network on Education in Emergencies. (Paper presented to the INEE Working Group on Education and Fragility.)

Barakat, B. and Urdal, H. 2009. *Breaking the Waves? Does Education Mediate the Relationship Between Youth Bulges and Political Violence?* Washington, DC, World Bank, Africa Region, Post Conflict and Social Development Unit. (Policy Research Working Paper 5114.)

Bart, G. R. 2010. The ambiguous protection of schools under the law of war: time for parity with hospitals and religious buildings. UNESCO (ed.), *Protecting Education from Attack. A State–of–the–Art Review*. Paris, UNESCO, pp. 195–225.

Bartholomew, A., Takala, T. and Ahmed, Z. 2009. *Mid–Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative: Country Case Study – Mozambique*. Cambridge/Oxford, UK, Cambridge Education/Mokoro/Oxford Policy Management. (Draft.)

Baxter, P. and Bethke, L. 2009. *Alternative Education: Filling the Gap in Emergency and Post–Conflict Situations*. Paris/Reading, UK, UNESCO–IIEP/CfBT Education Trust. (Education in emergencies and reconstruction.)

Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K. and Halsey Rogers, F. 2006. Missing in action: teacher and health worker absence in developing countries. *Journal of Economic Perspectives,* Vol. 20, No. 1, pp. 91–116.

Chaudhury, N. and Parajuli, D. 2006. *Conditional Cash Transfers and Female Schooling: The Impact of the Female School Stipend Program on Public School Enrollments in Punjab, Pakistan*. Washington, DC, World Bank. (Impact Evaluation Series 9, Policy Research Working Paper 4102.)

Chauvet, L. and Collier, P. 2007. Education in fragile states. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008.*

Chaux, E. 2009. Citizenship competencies in the midst of a violent political conflict: the Colombian educational response. *Harvard Educational Review,* Vol. 79, No. 1, pp. 84–93.

Chaux, E., Molano, A. and Podlesky, P. 2009. Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: a country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behaviour,* Vol. 35, pp. 520–9.

Checcaglini, A., Marion-Vernoux, I., Gauthier, C. and Rousset, P. 2009. *Les Entreprises Forment Moins Quand la Conjoncture se Dégrade* [Businesses Provide Less Training When Economic Conditions Worsen]. Marseille, France, Centre d'études et de recherches sur les qualifications. (Bref du Céreq 267.)

Chen, M., Vanek, J. and Carr, M. 2004. *Mainstreaming Informal Employment and Gender in Poverty Reduction: A Handbook for Policy-Makers and Other Stakeholders*. London/Ottawa, Commonwealth Secretariat/International Development Research Centre.

Chimombo, J., Kunje, D., Chimuzu, T. and Mchikoma, C. 2005. *The SACMEQ II Project in Malawi: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Harare, SACMEQ.

Chrétien, J.-P., Bayart, J.-F., Copans, J., Courade, G., Dubresson, A. and Tourneux, H. 1995. *Rwanda: Les Médias du Génocide* [Rwanda: The Media of the Genocide]. Paris, Karthala. (Collection Hommes et Sociétés.)

CICC. 2010. *Democratic Republic of Congo: Katanga – Ngudjolo Chui Case*, Coalition for the International Criminal Court. www.iccnow.org/?mod=drctimelinekatanga (Accessed October 2010.)

Clements, A. J. 2007. *Trapped! The Disappearing Hopes of Iraqi Refugee Children*. Geneva, Switzerland, World Vision.

Clinton, H. R. 2009. What I saw in Goma. *People,* New York, www.people.com/people/article/0,,20299698,00.html (Accessed 21 August 2009)

CNN. 2008. Two schoolgirls blinded in acid attack in Afghanistan. *CNN International,* Kabul, 15 November. http://edition.cnn.com/2008/WORLD/asiapcf/11/12/afghanistan.acid.attack/index.html (Accessed October 2010)

Coalition to Stop the Use of Child Soldiers. 2008. *Child Soldiers Global Report 2008*. London, Coalition to Stop the Use of Child Soldiers.

Coghlan, B., Ngoy, P., Mulumba, F., Hardy, C., Bemo, V. N., Stewart, T., Lewis, J. and Brennan, R. 2008. *Mortality in the Democratic Republic of Congo: An Ongoing Crisis*. New York, International Rescue Committee/Burnet Institute.

Cohen, J. E. 2008. Make secondary education universal. *Nature,* Vol. 456, No. 7222, pp. 572–3.

Cohen, R. and Deng, F. M. 2009. Mass displacement caused by conflicts and one-sided violence: national and international responses. *SIPRI Yearbook 2009: Armaments, Disarmaments and International Security*. New York, Oxford University Press, pp. 15–38.

Colclough, C., Al-Samarrai, S., Rose, P. and Tembon, M. 2004. *Achieving Schooling for All in Africa: Costs, Commitment and Gender*. Farnham, UK, Ashgate Publishing Ltd.

Collier, P. 2007. *The Bottom Billion: Why the Poorest Countries Are Failing and What Can Be Done About It*. New York, Oxford University Press.

_____. 2009. *Wars, Guns and Votes: Democracy in Dangerous Places*. New York, Harper Collins.

Collier, P. and Hoeffler, A. 2004. Greed and grievance in civil war. *Oxford Economic Papers,* Vol. 56, No. 4, pp. 563–95.

Commission of the European Communities. 2009. *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks, 2009*. Brussels, Commission of the European Communities.

Conference at Bretton Woods. 1944. *Summary of Agreements.* Paper presented at the United Nations Monetary and Financial Conference at Bretton Woods, Bretton Woods, Book Department, Army Information School, 22 July.

Coomaraswamy, R. 2010. *The Security Council and Children and Armed Conflict: An Experiment in the Making – Public Lecture Delivered at the Centre on Human Rights in Conflict, University of East London School of Law, 12 April 2010*. New York, Children and Armed Conflict. www.un.org/children/conflict/english/12-apr-2010-the-security-council-and-caac.html (Accessed 29 October 2010.)

Côte d'Ivoire Government. 2009. [Stratégie de Relance du Développement et de Réduction de la Pauvreté] *Strategy to Relaunch Development and Reduce Poverty*. Yamoussoukro, Côte d'Ivoire Government. (Poverty Reduction Strategy Paper.)

Côte d'Ivoire National Institute of Statistics and UNICEF. 2007. *MICS Enquête par Grappes à Indicateurs Multiples 2006: Côte d'Ivoire* [Côte d'Ivoire Multiple Indicator Cluster Survey (MICS) 2006]. Abidjan, Ministry of Planning and Development, National Statistics Institute/UNICEF.

Countdown to 2015. 2010. *Dying: Millions of Women in Childbirth, Newborns, and Young Children – A Renewed Effort to Reduce the Global Toll*. New York, United Nations. www.countdown2015mnch.org/media-centre/2010-latest-news/mnch-analysis

Coursen-Neff, Z. 2010. Attacks on education: monitoring and reporting for prevention, early warning, rapid response and accountability. UNESCO (ed.), *Protecting Education from Attack: A State-of-the-Art Review*. Paris, UNESCO, pp. 111–24.

Croso, C., Vóvio, C. and Masagão, V. 2008. Latin America: literacy, adult education and the international literacy benchmarks. *Adult Education and Development*, No. 71.

Dallman, A. 2009. *Prosecuting Conflict-Related Sexual Violence at the International Criminal Court*. Stockholm, Stockholm International Peace Research Institute. (SIPRI Insights on Peace and Security 2009/1.)

Dammers, T. 2010. The response of the international community to sexual violence in conflict-affected states. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Dang, H.-A. 2007. The determinants and impact of private tutoring classes in Vietnam. *Economics of Education Review,* Vol. 26, No. 6, pp. 684–99.

Bradbury, M. and Kleinman, M. 2010. *Winning Hearts and Minds? Examining the Relationship between Aid and Security in Kenya*. Medford, Mass., Feinstein International Center.

Braun, H. 2004. Reconsidering the impact of high-stakes testing. *Education Policy Analysis Archives,* Vol. 12, No. 1.

Brazil Ministry of Education. 2010. *Status and Major Challenges of Literacy in Brazil*. Conference paper for Eighth E-9 Ministerial Review Meeting on Education for All: Literacy for Development, Abuja, 21–24 June (Country Paper).

Breidlid, A. 2010. Sudanese images of the other: education and conflict in Sudan. *Comparative Education Review,* Vol. 54, No. 4, pp. 555–79.

Brett, R. and Specht, I. 2004. *Young Soldiers: Why They Choose to Fight*. Boulder, Colo., Lynne Rienner Publishers.

Brigety II, R. 2008. *Humanity as a Weapon of War: Sustainability and the Role of the US Military*. Washington, DC, Center for American Progress.

Bronner, E. 2010. Israel: defying ban, Palestinians renovate East Jerusalem schools. *The New York Times,* 2 November.

Brophy, M. and Page, E. 2007. Radio literacy and life skills for out-of-school youth in Somalia. *Journal of International Cooperation in Education,* Vol. 10, No. 1, pp. 135–47.

Brown, G. K. 2008. Horizontal inequalities and separatism in Southeast Asia: a comparative perspective. Stewart, F. (ed.), *Horizontal Inequalities and Conflict: Understanding Group Violence in Multiethnic Societies*. Basingstoke, UK, Palgrave, pp. 252–84.

_____. 2009. Regional autonomy, spatial disparity and ethnoregional protest in contemporary democracies: a panel data analysis, 1985–2003. *Ethnopolitics,* Vol. 8, No. 1, pp. 47–66.

_____. 2010. Education and violent conflict. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

_____. Forthcoming. Education in Malaysia: rectifying inequality, reifying identity? Hanf, T. (ed.), *Education in Deeply Divided Societies*. Baden-Baden, Germany, Nomos.

Brown, K. and Tirnauer, J. 2009. *Trends in US Foreign Assistance Over the Past Decade*. Washington, DC, US Agency for International Development.

Burde, D. and Linden, L. L. 2009. *The Effect of Proximity on School Enrollment: Evidence from a Randomized Controlled Trial in Afghanistan*. Washington, DC, Center for Global Development. (Draft.)

Burke, A. Pending. Peripheral conflicts and limits to peacebuilding: international aid and the far South of Thailand. Ph.D. thesis, University of London, London.

Burnett, N. and Bermingham, D. 2010. *Innovative Financing for Education*. Washington, DC, Results for Development Institute. (Education Support Program Working Paper 5.)

Bush, K. D. and Saltarelli, D. 2000. *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children*. Florence, Italy, UNICEF Innocenti Research Centre. (UNICEF Innocenti Insights.)

Buvinic, M., Guzman, J. C. and Lloyd, C. 2007. Gender shapes adolescence. *Development Outreach,* Vol. 9, No. 2, pp. 12–5.

Buvinic, M. and Morrison, A. R. 2009. Introduction, overview, and future policy agenda. Buvinic, M., Morrison, A. R., Ofosu-Amaah, A. O. and Sjöblom, M. (eds), *Equality for Women: Where Do We Stand on Millennium Goal 3?* Washington, DC, World Bank.

Caldwell, J. C. 1986. Routes to low mortality in poor countries. *Population and Development Review,* Vol. 12, No. 2, pp. 171–220.

Cambridge Education, Mokoro Ltd. and OPM. 2010a. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative: Final Synthesis Report*. Cambridge/Oxford, UK, Cambridge Education/Mokoro/Oxford Policy Management.

_____. 2010b. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative: Final Synthesis Report – Volume 2 – Annexes: Annex H, the FTI and Fragile States*. Cambridge/Oxford, UK, Cambridge Education/Mokoro/Oxford Policy Management.

Campaign for Popular Education. 2000. *Education Watch 1999: Hope not Complacency – State of Primary Education in Bangladesh 1999*. Dhaka, CAMPE.

_____. 2001. *Education Watch 2000: A Question of Quality – State of Primary Education in Bangladesh*. Dhaka, CAMPE.

Carlsson, B. T., Schubert, C. B. and Robinson, S. 2009. *The Aid Effectiveness Agenda: Benefits of a European Approach*. Brussels/Hemel Hempstead, UK, European Commission/HTSPE Limited. (Project No. 2008/170204 – Version 1.)

Carnoy, M. and Loeb, M. 2002. Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis,* Vol. 24, No. 4, pp. 305–31.

CEDEFOP. 2010. *Skills Supply and Demand in Europe: Medium-Term Forecast up to 2020*. Thessaloniki, Greece, European Centre for the Development of Vocational Training.

Center for Army Lessons Learned. 2009. *Commander's Guide to Money as a Weapons System Handbook*. Fort Leavenworth, Kans., US Army Combined Arms Center, CALL. http://usacac.army.mil/cac2/call/docs/09-27/09-27.pdf (Accessed 15 June 2010.)

Center for Global Development. 2010. *Aid to Pakistan By the Numbers: What the United States Spends in Pakistan*. Washington, DC, Center for Global Development. www.cgdev.org/section/initiatives/_active/pakistan/numbers (Accessed 2 November 2010.)

Central African Institute of Statistics. 2009. *MICS3 Suivi de la Situation des Enfants et des Femmes* [MICS3 Monitoring of the Situation of Children and Women]. Bangui, Central African Ministry of Planning, Economy and International Cooperation, Institute of Statistics and of Economic and Social Studies.

Cepeda Espinosa, M. J. 2009. The Constitutional Protection of IDPs in Colombia. Rivadeneira, R. A. (ed.), *Judicial Protection of Internally Displaced Persons: The Colombian Experience*. Washington DC, Brookings-Bern Project on Internal Displacement.

CERF. 2010. *CERF Projects Around the World 2009*. New York, Central Emergency Response Fund. http://ochaonline.un.org/cerf/CERFaroundtheWorld/CERFProjectsaroundtheWorld2009/tabid/5351/language/fr-FR/Default.aspx (Accessed 12 November 2010.)

Chad National Institute of Statistics and ORC Macro. 2005. *Tchad: Enquête Démographique et de Santé – 2004* [Chad: Demographic and Health Survey – 2004]. N'Djamena, Chad National Institute of Statistics, and Economic and Demographic Studies/ORC Macro.

Chalmers, M. 2004. *Spending to Save? An Analysis of the Cost Effectiveness of Conflict Prevention*. Bradford, UK, University of Bradford, Department of Peace Studies, Centre for International Cooperation and Security.

Duflo, E., Hanna, R. and Ryan, S. 2010b. Incentives work: getting teachers to come to school. Cambridge, Mass., Massachussetts Institute of Technology. (Unpublished.)

Duncan, T., Jefferis, K. and Molutsi, P. 2000. Botswana: social development in a resource–rich economy. Mehrotra, S. and Jolly, R. (eds), *Development with a Human Face: Experiences in Social Achievement and Economic Growth*. Oxford, UK, Clarendon.

Dy, K. 2008. *Genocide Education in a Global Context: A Comparative Study of the Holocaust and Khmer Rouge Regime*. Phnomh Penh, Documentation Centre of Cambodia.

DynCorp International. 2010. DynCorp International acquires Casals & Associates. DynCorp International (Press release, 25 January.)

Eck, K. 2010. Recruiting rebels: indoctrination and political education in Nepal. Lawoti, M. and Pahari, A. K. (eds), *The Maoist Insurgency in Nepal: Revolution in the Twenty–First Century*. Abingdon, UK/New York, Routledge, pp. 33–51.

Eck, K. and Hultman, L. 2007. One–sided violence against civilians in war: insights from new fatality data. *Journal of Peace Research,* Vol. 44, No. 2, pp. 233–46.

Egel, D. and Salehi–Isfahani, D. 2010. *Youth Transitions to Employment and Marriage in Iran: Evidence from the School to Work Transition Survey*, Wolfensohn Center for Development/Dubai School of Government. (Middle East Youth Initiative Working Paper 11.)

Elbert, T., Schauer, M., Schauer, E., Huschka, B., Hirth, M. and Neuner, F. 2009. Trauma–related impairment in children: a survey in Sri Lankan provinces affected by armed conflict. *Child Abuse & Neglect,* Vol. 33, No. 4, pp. 238–46.

Eltringham, N. 2004. *Accounting for Horror: Post–Genocide Debates in Rwanda*. London, Pluto Press.

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.

EPDC (Education Policy and Data Center) and AED–SSC (Academy for Educational Development – Systems Services Center). 2010. Seeing the reconstruction of primary education in southern Sudan through EMIS 2006–2009. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

EPDC and UNESCO. 2009. Estimating the costs of achieving Education for All in low–income countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

EPDC. 2008. Pupil performance and age: a study of promotion, repetition and dropout rates among pupils in four age groups in developing countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

Ethiopia MoFED. 2007. *Ethiopia: Building on Progress – A Plan for Accelerated and Sustained Development to End Poverty (PASDEP), Annual Progress Report 2005/06*. Addis Ababa, Ethiopia Ministry of Finance and Economic Development.

Eubank, N. 2010. *Peace–Building without External Assistance: Lessons from Somaliland*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper 198.)

European Commission. 2009a. *Study on Governance Challenges for Education in Fragile Situations: Cambodia Country Report*. Brussels, European Commission.

_____. 2009b. *Study on Governance Challenges for Education in Fragile Situations: Democratic Republic of Congo Country Report*. Brussels, European Commission.

_____. 2009c. *Study on Governance Challenges for Education in Fragile Situations: Liberia Country Report*. Brussels, European Commission.

_____. 2010. *Innovative Financing at a Global Level*. Brussels, European Commission. (Staff Working Document SEC(2010) 409 final.)

European Union. 2008. *EU Military Operation in Eastern Chad and North Eastern Central African Republic (EUFOR Tchad/RCA)*. Brussels, European Union Council Secretariat. (European Security and Defence Policy fact sheet.)

Fair, C. 2008. The educated militants of Pakistan: implications for Pakistan's domestic security. *Contemporary South Asia,* Vol. 16, No. 1, pp. 93–106.

Fearon, J. D. and Laitin, D. D. 2003. Ethnicity, insurgency, and civil war. *American Political Science Review,* Vol. 97, No. 1, pp. 75–90.

Fernald, L. C. H., Gertler, P. J. and Neufeld, L. M. 2008. Role of cash in conditional cash transfer programmes for child health, growth, and development: an analysis of Mexico's Oportunidades. *The Lancet,* Vol. 371, No. 9615, pp. 828–37.

Ferris, E. 2010a. Protecting the rights of internally displaced children. Ensor, M. O. and Goêdziak, E. M. (eds), *Children and Migration. At the Crossroads of Resiliency and Vulnerability*. Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan.

_____. 2010b. The role of municipal authorities. *Forced Migration Review*, Vol. 34, p. 39.

Ferris, E. and Winthrop, R. 2010. Education and displacement: assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Field, S., Kuczera, M. and Pont, B. 2007. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development. (Education and Training Policy.)

Filmer, D. and Schady, N. 2008. Getting girls into school: evidence from a scholarship program in Cambodia. *Economic Development and Cultural Change,* Vol. 56, pp. 581–617.

Financial Management Reform Programme and OPM. 2006. *Primary Education in Bangladesh: Assessing Service Delivery*. Dhaka/Oxford, UK, FMRP/Oxford Policy Management. (Social Sector Performance Surveys.)

Fiszbein, A., Schady, N., Ferreira, F. H. G., Grosh, M., Kelleher, N., Olinto, P. and Skoufias, E. 2009. *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*. Washington, DC, World Bank.

Foaleng, M. and Olsen, C. 2008. DR Congo: key facts on funding for emergency education. *Refugees International,* Washington, DC, 19 May. www.refugeesinternational.org/content/dr–congo–key–facts–funding–emergency–education (Accessed 15 April 2010.)

Foster, M., Bennett, J., Brusset, E. and Kluyskens, J. 2010. *Country Programme Evaluation Sudan*. London, UK Department for International Development. (Evaluation Report, EV708.)

Fournié, D. and Guitton, C. 2008. *Des Emplois Plus Qualifiés, des Générations Plus Diplômées: Vers une Modification des Normes de Qualification* [Jobs that Are More Skilled, Generations that Are More Educated: Towards a Change in Qualification Standards]. Marseille, France, Centre d'études et de Recherches sur les Qualifications. (Bref du Céreq 252.)

Dang, H.–A., Knack, S. and Rogers, F. H. 2009. *International Aid and Financial Crises in Donor Countries*. Washington, D.C., World Bank. (Policy Research Working Paper 5162.)

Danjibo, N. D. 2009. *Islamic Fundamentalism and Sectarian Violence: The "Maitatsine" and "Boko Haram" Crises in Northern Nigeria*. Paper presented at the IFRA Conference on Conflict and Violence in Nigeria, 16–19 November, Zaria, Nigeria, Institut français de recherche en Afrique.

Das, J. and Zajonc, T. 2008. *India Shining and Bharat Drowning: Comparing Two Indian States to the Worldwide Distribution in Mathematics Achievement*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 4644.)

Datt, G., Payongayong, E., Garrett, J. L. and Ruel, M. T. 1997. *The GAPVU Cash Transfer Program in Mozambique*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute. (FCND Discussion Paper 36.)

Davies, A. and Ngendakuriyo, A. 2008. *Mid–Term Evaluation of PEAR 2006–2008: Final Report*. Lasne, Belgium, Channel Research for UNICEF.

Davies, L. 2005. Evaluating the link between conflict and education. *Journal of Peacebuilding & Development,* Vol. 2, No. 2, pp. 42–58.

de Janvry, A., Finan, F., Sadoulet, E. and Vakis, R. 2006. Can conditional cash transfer programs serve as safety nets in keeping children at school and from working when exposed to shocks? *Journal of Development Economics,* Vol. 79, pp. 349–73.

De Launey, G. 2009. Textbook sheds light on Khmer Rouge era. *BBC News,* Phnomh Penh, 10 November. http://news.bbc.co.uk/2/hi/asia–pacific/8350313.stm (Accessed 28 August 2010.)

Deen, T. 2008. UN seeks large military force to restrain Congo. *IPS,* New York, 20 November. http://ipsnews.net/africa/nota.asp?idnews=44796 (Accessed 4 November 2010.)

Degomme, O. and Guha–Sapir, D. 2010. Patterns of mortality rates in Darfur conflict. *The Lancet,* Vol. 375, No. 9711, pp. 294–300.

Democratic Republic of the Congo Ministry of Education. 2010. *Stratégie de Développement de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (2010/11–2015/16)* [Development Strategy of Primary, Secondary and Vocational Education (2010/11–2015/16)]. Kinshasa, Ministry of Primary, Secondary and Vocational Education and Training.

Depoortere, E., Checchi, F., Broillet, F., Gerstl, S., Minetti, A., Gayraud, O., Briet, V., Pahl, J., Defourny, I., Tatay, M. and Brown, V. 2004. Violence and mortality in West Darfur, Sudan (2003–04): epidemiological evidence from four surveys. *The Lancet,* Vol. 364, No. 9442, pp. 1315–20.

Des Forges, A. 1999. *Leave None to Tell the Story: Genocide in Rwanda*. New York, Human Rights Watch.

Development Assistance Database Pakistan. 2010. *Development Assistance Database Pakistan*. Synergy International Systems, Inc. www.dadpak.org. (Accessed 16 December 2010.)

Development Initiatives. 2009. *GHA Report 2009*. Somerset, UK, Development Initiatives.

_____. 2010a. Education aid flows to conflict–affected countries with large IDP and refugee populations. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

_____. 2010b. Funding to education channelled through humanitarian and development pooled financing mechanisms in conflict–affected countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

_____. 2010c. *GHA Report 2010*. Somerset, UK, Development Initiatives.

_____. 2010d. Monitoring the impact of the financial crisis on international aid. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

DFID. 2010a. *Building Peaceful States and Societies*. London, UK Department for International Development. (Practice Paper.)

_____. 2010b. *DFID in 2009–10: Response to the International Development (Reporting and Transparency) Act 2006*. London, UK Department for International Development.

_____. 2010c. *The Neglected Crisis of Undernutrition: DFID's Strategy*. London, UK Department for International Development/UK Aid.

_____. 2010d. *Statistics on International Development: Additional tables*. London, UK, Department for International Development. www.dfid.gov.uk/About–DFID/Finance–and–performance/Aid–Statistics/Statistic–on–International–Development–2010/SID–2010–Additional–tables/. (Accessed 16 December 2010.)

Dhillon, N. and Yousef, T. (eds). 2009. *Generation in Waiting: The Unfulfilled Promise of Young People in the Middle East*. Washington, DC, Brookings Institution Press.

di Gropello, E. 2006. *A Comparative Analysis of School–Based Management in Central America*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper 72.)

Diagne, A. W. and Sall, B. R. A. 2009. Assessing the Faire–Faire approach to literacy programs. ADEA Secretariat (ed.), *What Makes Effective Learning in African Literacy Programs?* Tunis, Association for the Development of Education in Africa, pp. 137–69.

Djité, P. G. 2000. Language planning in Côte d'Ivoire. *Current Issues in Language Planning,* Vol. 1, No. 1, pp. 11–46.

Documentation Centre of Cambodia. 2010. *Genocide Education Project: The Teaching of a History of Democratic Kampuchea (1975–1979) – Final Project Report to Belgium, 2010*. Phnom Penh, Documentation Centre of Cambodia.

Dolan, J. and Ndaruhutse, S. 2010. Save the Children UK's financial flows, programme choices, and the influences of the Rewrite the Future Campaign. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Dom, C. 2009a. *FTI Mid–Term Evaluation: FTI and Fragile States and Fragile Partnerships*. Cambridge/Oxford, UK, Cambridge Education/Mokoro/Oxford Policy Management. (Working Paper 6.)

_____. 2009b. *Long Term Perspectives on Development Impacts in Rural Ethiopia: Stage 1 – Macro Level Policies, Programmes and Models Entering Rural communities, 2003–9*. Oxford, UK, Mokoro.

Doss, A. 2009. United Nations peacekeeping in the Democratic Republic of the Congo. *RUSI News,* London, 11 November. www.rusi.org/news/ref:N4AFADBFAE8827 (Accessed 8 December 2010.)

Duffy, M., Fransman, J. and Pearce, E. 2008. *Review of 16 REFLECT Evaluations*. London, ActionAid UK.

Duflo, E., Dupas, P. and Kremer, M. 2010a. *Peer Effects, Teacher Incentives, and the Impact of Tracking: Evidence from a Randomised Evaluation in Kenya*. Cambridge, Mass., The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab.

Goetz, A.–M. and Jenkins, R. 2010. Sexual violence as a war tactic: Security Council Resolution 1888 – next steps. *UN Chronicle,* Vol. XLVII, No. 1, pp. 19–22.

Goldin, C. 1990. *Understanding the Gender Gap: An Economic History of American Women*. New York, Oxford University Press.

Goldsmith, C. 2010. "Teacher's pay – making the pipe work": the role of improving teachers' payroll systems for education service delivery and state legitimacy in selected conflict–affected countries in Africa. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Gomez, M. P. and Christensen, A. 2010. The impact of refugees on neighboring countries: a development challenge. Background paper for *World Development Report 2011*.

Good Humanitarian Donorship. 2010. *23 Principles and Good Practice of Humanitarian Donorship*. Bern, Good Humanitarian Donorship. www.goodhumanitariandonorship.org/gns/principles–good–practice–ghd/overview.aspx (Accessed December 2010.)

Goodhand, J. 2001. *Conflict Assessments: A Synthesis Report: Kyrgystan, Moldova, Nepal and Sri Lanka*. London, University of London, Security and Development Group.

Goodhand, J., Klem, B., Fonseka, D., Keethaponcalan, S. I. and Sardesai, S. 2005. *Aid, Conflict, and Peacebuilding in Sri Lanka, 2000–2005. Vol. 1*. Colombo, The Asia Foundation.

Graham–Brown, S. 1994. The role of the curriculum. *Education Rights and Minorities*. London, Minority Rights Group, pp. 27–32.

Grantham–McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B. and International Child Development Steering Group. 2007. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet,* Vol. 369, No. 9555, pp. 60–70.

Grantham–McGregor, S. M., Powell, C. A., Walker, S. P. and Himes, J. H. 1991. Nutritional supplementation, psychosocial stimulation, and mental development of stunted children: the Jamaican Study. *The Lancet,* Vol. 338, No. 8758, pp. 1–5.

Group of Eight. 2010. *G8 Muskoka Declaration: Recovery and New Beginnings*. Conference paper for G8 Summit 2010, Muskoka, Canada, 25–26 June.

Guégnard, C., Calmand, J., Giret, J.–F. and Paul, J.–J. 2008. *La Valorisation des Compétences des Diplômés de l'Enseignement Supérieur en Europe*. Marseille, France, Centre d'études et de recherches sur les qualifications. (Bref du Céreq 257.)

Guha–Sapir, D. 2005. *Viewpoint: Counting Darfur's Dead Isn't Easy*. London, Reuters AlertNet. www.alertnet.org/thefacts/reliefresources/111115822420.htm (Accessed October 2010.)

Gupta, S., Clements, B. J., Bhattacharya, R. and Chakravarti, S. 2002. *Fiscal Consequences of Armed Conflict and Terrorism in Low– and Middle–Income Countries*. Washington, DC, International Monetary Fund. (Working Paper 02/142.)

Gurr, T. R. 2000. *People Versus States: Minorities at Risk in the New Century*. Washington, DC, US Institute of Peace.

Hadley, S. 2010. *Seasonality and Access to Education: The Case of Primary Education in Sub–Saharan Africa*. Brighton, UK, University of Sussex, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access. (CREATE Pathways to Access Research Monograph 31.)

Hanushek, E., Lavy, V. and Hitomi, K. 2008. Do students care about school quality? Determinants of dropout behavior in developing countries. *Journal of Human Capital,* Vol. 2, No. 1, pp. 69–105.

Hanushek, E. and Raymond, M. E. 2004. *Does School Accountability Lead to Improved Student Performance?* Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (Working Paper 10591.)

Hanushek, E. and Woessmann, L. 2009. *Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (Working Paper 14633.)

Harb, I. 2008. *Special Report: Education and Conflict – Higher Education and the Future of Iraq*. Washington, DC, United States Institute of Peace.

Harbom, L. 2010. *UCDP/PRIO Armed Conflict Dataset Codebook*. Stockholm, Uppsala Conflict Data Program.

Harbom, L. and Wallensteen, P. 2010. Armed Conflict, 1946–2009. *Journal of Peace Research,* Vol. 47, No. 4, pp. 501–09.

Harlen, W. 2007. *The Quality of Learning: Assessment Alternatives for Primary Education*. Cambridge, UK, University of Cambridge, Faculty of Education. (Interim Reports, Research Survey, 3/4.)

Harmer, A., Stoddard, A. and DiDomenico, V. 2010. Aiding education in conflict: the role of international education providers operating in Afghanistan and Pakistan. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Harvey, P., Stoddard, A., Harmer, A., Taylor, G., DiDomenico, V. and Brander, L. 2010. *The State of the Humanitarian System: Assessing Performance and Progress – A Pilot Study*. New York, ALNAP.

Heckman, J. J. 2008. Schools, skills and synapses. *Economic Inquiry,* Vol. 46, No. 3, pp. 289–324.

Hegre, H., Karlsen, J., Nygård, H. M., Strand, H. and Urdal, H. 2009. Predicting armed conflict, 2010–2050. Oslo, Peace Research Institute Oslo, Centre for the Study of Civil War. (Unpublished.)

Heyneman, S. P. 2003. Education, social cohesion, and the future role of international organizations. *Peabody Journal of Education,* Vol. 78, No. 3, pp. 25–38.

HM Treasury. 2010. *Spending Review 2010*. London, The Stationery Office.

Holmes, R. 2010. The role of social protection programmes in supporting education in conflict–affected situations. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Holtom, P., Bromley, M., Wezeman, P. D. and Wezeman, S. T. 2010. *Trends in International Arms Transfers, 2009*. Stockholm, Stockholm International Peace Research Institute. (SIPRI Fact Sheet.)

Horton, S., Shekar, M., McDonald, C., Mahal, A. and Brooks, J. K. 2010. *Scaling Up Nutrition: What Will It Cost?* Washington, DC, World Bank. (Directions in Development.)

Fox, S. E., Levitt, P. and Nelson, Charles A. III. 2010. How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child Development,* Vol. 81, No. 1, pp. 28–40.

Foy, P. and Olson, J. F. 2009. *TIMSS 2007 International Database and User Guide*. Foy, P. and Olson, J. F. (eds), Trends in International Mathematics and Science Study/Boston College, PIRLS International Study Center. http://timss.bc.edu/TIMSS2007/idb_ug.html (Accessed 14 October 2010.)

Frayha, N. 2003. Education and social cohesion in Lebanon. *Prospects,* Vol. 33, No. 1, pp. 77–88.

FTI Secretariat. 2010a. *EFA–FTI Catalytic Fund: Quarterly Financial Update for the Quarter Ending September 30 2010.* Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat.

_____. 2010b. *FTI Catalytic Fund: Quarterly Financial Status Report, March 2010*. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat.

_____. 2010c. *How to Develop an Interim Education Plan*. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat. (Draft.)

Furukawa, U. 2009. Resettlement of Myanmar refugees from Thailand camps hits 50,000 mark. *UNHCR News Stories,* ` Mae Hong Son, Thailand, 30 June. www.unhcr.org/4a4a178f9.html (Accessed 15 September 2010.)

Gakidou, E., Cowling, K., Lozano, R. and Murray, C. J. L. 2010. Increased educational attainment and its effect on child mortality in 175 countries between 1970 and 2009: a systematic analysis. *The Lancet,* Vol. 376, No. 9745, pp. 959–74.

Gamoran, A. 2002. *Standards, Inequality and Ability Grouping in Schools*. Edinburgh, UK, University of Edinburgh, Centre for Educational Sociology. (CES Briefing 25.)

Garcia–Huidobro, J. E. 2006. *900 Schools and Critical Schools Programs (Chile): Two Experiences of Positive Discrimination.* Conference paper for Latin American Lessons in Promoting Education for All, Cartagena de Indias, Colombia, October 9–11.

Gates, S. and Murshed, M. S. 2005. Spatial–horizontal inequality and the Maoist insurgency in Nepal. *Review of Development Economics,* Vol. 9, No. 1, pp. 121–34.

GAVI Alliance. 2010. *GAVI Disbursements to Countries by Type of Support and Year (2000–2009)*. Geneva, Switzerland, GAVI Alliance. www.gavialliance.org/performance/disbursements/index.php

Geneva Conventions. 1949. *Convention (I) for the Amelioration of the Condition of the Wounded and Sick in Armed Forces in the Field. Convention (II) for the Amelioration of the Condition of Wounded, Sick and Shipwrecked Members of Armed Forces at Sea. Convention (III) relative to the Treatment of Prisoners of War. Convention (IV) Relative to the Protection of Civilian Persons in Time of War*. Geneva, Switzerland, 12 August. www.icrc.org/ihl.nsf/FULL/365?OpenDocument (Accessed 11 January 2011.)

_____. 1977. *Protocol Additional to the Geneva Conventions of 12 August 1949, and Relating to the Protection of Victims of International Armed Conflicts (Protocol I) and Protocol Additional to the Geneva Conventions of 12 August 1949, and relating to the Protection of Victims of Non–International Armed Conflicts (Protocol II)*. Geneva, Switzerland, International Committee of the Red Cross, 8 June. www.icrc.org/ihl.nsf/7c4d08d9b287a42141256739003e636b/f6c8b9fee14a77fdc125641e0052b079 (Accessed 11 January 2011.)

Geneva Declaration. 2008. *Global Burden of Armed Violence*. Geneva, Switzerland, Geneva Declaration on Armed Violence and Development, Geneva Declaration Secretariat.

Gersherg, A. I. and Maikish, A. 2008. Targeting education funding to the poor: universal primary education, education decentralization and local level outcomes in Ghana. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

Ghana Ministry of Education. 2007. *Education Reform 2007 at a Glance*. Accra, Ministry of Education.

Ghobarah, H. A., Huth, P. and Russett, B. 2003. Civil wars kill and maim people long after the shooting stops. *American Political Science Review,* Vol. 97, No. 2, pp. 189–202.

Gillies, J. 2009. *The Power of Patience: Education System Reform and Aid Effectiveness – Case Studies in Long–Term Education Reform.* Washington, DC, US Agency for International Development, EQUIP2.

Girishankar, N. 2009. *Innovating Development Finance: From Financing Sources to Financial Solutions*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 5111.)

Glad, M. 2009. *Knowledge on Fire: Attacks on Education in Afghanistan – Risks and Measures for Successful Mitigation.* Ottawa, Care Canada for World Bank/Afghanistan Ministry of Education.

Glewwe, P. 1999. Why does mother's schooling raise child health in developing countries? Evidence from Morocco. *Journal of Human Resources,* Vol. 34, No. 1, pp. 124–59.

Global Education Cluster. 2010a. *The Joint Education Needs Assessment Toolkit*. Geneva, Switzerland, Global Education Cluster.

_____. 2010b. *OPT Education Cluster Needs Assessment Framework*. Geneva, Switzerland/London, UNICEF/Save the Children, Global Education Cluster.

Global Fund. 2010a. *The Global Fund 2010: Innovation and Impact – Results Summary*. Geneva, Switzerland, Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria.

_____. 2010b. *Global Fund Disbursements by Region, Country and Grant Agreement (in US$ Equivalents)*. Geneva, Switzerland, Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria.

_____. 2010c. *Scaling Up Prevention of Mother–to–Child Transmission of HIV (PMTCT): Information Note*. Geneva, Switzerland, Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria.

_____. 2010d. *Second Meeting of the Third Voluntary Replenishment (2011–2013)*. Geneva, Switzerland, Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria. www.theglobalfund.org/en/replenishment/newyork (Accessed October 2010.)

Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children. 2010a. *Global Progress towards Prohibiting Corporal Punishment in Schools*. London, Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children.

_____. 2010b. *Individual State Reports*. London, Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children. www.endcorporalpunishment.org/pages/progress/reports.html (Accessed 10 May 2010.)

Global Witness. 2009. *"Faced With a Gun, What Can You Do?" War and the Militarisation of Mining in Eastern Congo.* London, Global Witness.

_____. 2010c. *Global Statistics*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre. www.internal-displacement.org/ 8025708F004CE90B/(httpPages)/22FB1D4E2B196DAA802570BB005E787C?OpenDocument&count=1000. (Accessed 20 October 2010.)

_____. 2010d. *Internal Displacement: Global Overview of Trends and Developments in 2009*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

_____. 2010e. *Myanmar: Increasing Displacement as Fighting Resumes in the East*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

_____. 2010f. *Still at Risk: Internally Displaced Children's Rights in North-West Pakistan*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

_____. 2010g. *Sudan: Rising Inter-Tribal Violence in the South and Renewed Clashes in Darfur Cause New Waves of Displacement*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

_____. 2010h. *Yemen: IDPs Facing International Neglect*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

IFFIm. 2010. *IFFIm Supporting GAVI: Donors*, International Finance Facility for Immunisation. www.iff-immunisation.org/donors.html (Accessed 29 October 2010.)

Ikobwa, V., Schares, R. and Omondi, E. 2005. *Evaluation of JRS Peace Education Program in Uganda and South Sudan*. New York, Inter-Agency Network for Education in Emergencies, Peace Education Programme.

ILO. 2010a. *G20 Country Briefs: Brazil's Response to the Crisis*. Conference paper for G20 Meeting of Labour and Employment Ministers, Washington, DC, International Labour Office, 20–21 April.

_____. 2010b. *Global Employment Trends for Youth, August 2010: Special Issue on the Impact of the Global Economic Crisis on Youth*. Geneva, Switzerland, International Labour Office, Economic and Labour Market Analysis Department.

IMF. 2002. *Bangladesh: 2001 Article IV Consultation – Staff Report; Staff Supplement; Staff Statement; Public Information Notice on the Executive Board Discussion; and Statement by the Executive Director for Bangladesh, June 2002*. Washington, DC, International Monetary Fund. (Country Report 02/113.)

_____. 2006a. *Regional Economic Outlook: Middle East and Central Asia, September 2006*. Washington, DC, International Monetary Fund. (World Economic and Financial Surveys.)

_____. 2006b. *Regional Economic Outlook: Sub-Saharan Africa, September 2006*. Washington, DC, International Monetary Fund. (World Economic and Financial Surveys.)

_____. 2009. *Nigeria: 2009 Article IV Consultation – Staff Report; Staff Supplement; Public Information Notice on the Executive Board Discussion; Statement by the IMF Staff Representative; and Statement by the Executive Director for Nigeria*. Washington, DC, International Monetary Fund. (Country Report 09/315.)

_____. 2010a. *Bangladesh: 2009 Article IV Consultation – Staff Report; Staff Supplement; Public Information Notice on the Executive Board Discussion, February 2010*. Washington, DC, International Monetary Fund. (Country Report 10/55.)

_____. 2010b. *A Fair and Substantial Contribution by the Financial Sector*. Washington, DC, International Monetary Fund. (Final Report for the G20.)

_____. 2010c. *Regional Economic Outlook: Middle East and Central Asia*. Washington, DC, International Monetary Fund, May. (World Economic and Financial Surveys.)

_____. 2010d. *Regional Economic Outlook: Middle East and Central Asia*. Washington, DC, International Monetary Fund, October. (World Economic and Financial Surveys.)

_____. 2010e. *Regional Economic Outlook: Sub-Saharan Africa – Resilience and Risks, October 2010*. Washington, DC, International Monetary Fund. (World Economic and Financial Surveys.)

_____. 2010f. *World Economic Outlook Database*. Washington, DC, International Monetary Fund. www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2010/02/weodata/index.aspx (Accessed 11 October 2010.)

INEE. 2010. *Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery*. New York, Inter-Agency Network for Education in Emergencies.

Institute for Fiscal Studies. 2010. *Opening remarks by Carl Emmerson at IFS Briefing on the October 2010 Spending Review*. Paper presented at the 2010 Spending Review Analysis, London, Institute for Fiscal Studies, 21 October.

International Criminal Court. 2010a. *Darfur, Sudan: ICC-02/05-01/09 – Case the Prosecutor vs. Omar Hassan Ahmad Al Bashir*. The Hague, International Criminal Court. www.icc-cpi.int/menus/icc/situations%20and%20cases/situations/ situation%20icc%200205/related%20cases/icc02050109/icc02050109?lan=en-GB (Accessed October 2010.)

_____. 2010b. *Situations and Cases*. The Hague, International Criminal Court. www.icc-cpi.int/Menus/ICC/Situations+and+Cases (Accessed November 2010.)

Iraq Body Count. 2010. *Database: Documented Civilian Deaths From Violence*. Iraq Body Count. www.iraqbodycount.org/database (Accessed 12 September 2010.)

IRIN. 2009. Global: Does emergency education save lives? *IRIN Global,* Dakar, www.irinnews.org/Report.aspx?ReportId=82272 (Accessed November 2010.)

_____. 2010a. *Indepth: Congo's Refugee Crisis*. Nairobi, Office of the United Nations for the Coordination of Humanitarian Affairs. www.irinnews.org/IndepthMain.aspx?InDepthID=86&ReportID=88469 (Accessed 15 September 2010.)

_____. 2010b. Rwanda: Empowering genocide widows. *IRIN Africa,* Kigali, 11 February. www.irinnews.org/report.aspx?Reportid=88069 (Accessed 29 October 2010.)

J-PAL. 2006. *Making Schools Work for Marginalized Children: Evidence from an Inexpensive and Effective Programme in India*. Cambridge, Mass., MIT Department of Economics, The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. (Policy Briefcase 2.)

Hossain, N., Eyben, R., Rashid, M., Fillaili, R., Moncreiffe, J., Nyonyinto Lubaale, G. and Mulumbi, M. 2009. *Accounts of Crisis: Poor People's Experiences of the Food, Fuel and Financial Crises in Five Countries – Report on a Pilot Study in Bangladesh, Indonesia, Jamaica, Kenya and Zambia*. Brighton, UK, University of Sussex, Institute of Development Studies.

Hossain, N., Fillaili, R., Lubaale, G., Mulumbi, M., Rashid, M. and Tadros, M. 2010. *The Social Impacts of Crisis: Findings From Community–Level Research in Five Developing Countries*. Brighton, UK/Jakarta/Dhaka/London, University of Sussex, Institute of Development Studies/SMERU Research Institute/BRAC Development Institute/Department for International Development.

House of Commons and House of Lords. 2008. *Education and Skills Bill*, *HL Bill 58*. London, The Stationery Office.

Huisman, J. and Smits, J. 2009. Effects of household– and district–level factors on primary school enrollment in 30 developing countries. *World Development*, Vol. 37, No. 1, pp. 179–93.

Human Rights Watch. 2009a. *The Christmas Massacres: LRA Attacks on Civilians in Northern Congo*. New York, Human Rights Watch.

_____. 2009b. *DR Congo: Civilian Cost of Military Operation is Unacceptable*. New York, Human Rights Watch. www.hrw.org/en/news/2009/10/12/dr–congo–civilian–cost–military–operation–unacceptable (Accessed October 2010.)

_____. 2009c. *Sabotaged Schooling: Naxalite Attacks and Police Occupation of Schools in India's Bihar and Jharkhand States*. New York, Human Rights Watch.

_____. 2009d. *Soldiers Who Rape, Commanders Who Condone: Sexual Violence and Military Reform in the Democratic Republic of Congo*. New York, Human Rights Watch.

_____. 2009e. *You Will Be Punished: Attacks on Civilians in Eastern Congo*. New York, Human Rights Watch.

_____. 2010a. *Afraid and Forgotten: Lawlessness, Rape and Impunity in Western Côte d'Ivoire*. New York, Human Rights Watch.

_____. 2010b. *Always on the Run: The Vicious Cycle of Displacement in Eastern Congo*. New York, Human Rights Watch.

_____. 2010c. *Making Kampala Count: Advancing the Global Fight against Impunity at the ICC Review Conference*. New York, Human Rights Watch.

_____. 2010d. *Targets of Both Sides: Violence against Students, Teachers, and Schools in Thailand's Southern Border Provinces*, Human Rights Watch.

_____. 2010e. *UN: Strengthen Civilian Protection in Darfur*. New York, Human Rights Watch. www.hrw.org/en/news/2010/07/19/un–strengthen–civilian–protection–darfur (Accessed November 2010.)

Human Security Report Project. 2009. *Human Security Report 2009: The Shrinking Costs of War*. Vancouver, BC, Simon Fraser University.

Humphreys, M. and Weinstein, J. M. 2008. Who fights? The determinants of participation in civil war. *American Journal of Political Science*, Vol. 52, No. 2, pp. 436–55.

Hungi, N., Makuwa, D., Saito, M., Dolata, S., van Cappelle, F., Paviot, L. and Vellien, J. 2010. *SACMEQ III Project Results: Pupil Achievements Levels in Reading and Mathematics*. Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (Working Document 1.)

Hunt, F. 2008. *Dropping Out from School: A Cross Country Review of Literature*. Brighton, UK, University of Sussex, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access. (CREATE Pathways to Access Research Monograph 16.)

Husain, S. A., Nair, J., Holcomb, W., Reid, J. C., Vargas, V. and Nair, S. S. 1998. Stress reactions of children and adolescents in war and siege conditions. *American Journal of Psychiatry*, Vol. 155, No. 12, pp. 1718–19.

Hyll–Larsen, P. 2010. The right to education for children in violent conflict. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

IAVI. 2009. *Innovative Financing Mechanisms to Advance Global Health*. New York, International AIDS Vaccine Initiative. (IAVI Insights, Policy Brief 21.)

iCasualties. 2010. *Operation Enduring Freedom*. Stone Mountain, Ga., iCasualties. http://icasualties.org/OEF/index.aspx (Accessed 12 October.)

ICF Macro. 2010. *Standard Demographic and Health Surveys (DHS) Datasets*. Calverton, Md., ICF Macro. www.measuredhs.com/aboutsurveys/dhs/start.cfm (Accessed 14 October 2010.)

IDMC. 2007. *Urgent Need for Emergency Education (Special Report, 2007)*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre. www.internal–displacement.org/idmc/website/countries.nsf/(httpEnvelopes) /4775BAE0D74AC5CAC125726E002D70A3?OpenDocument#9.7.1 (Accessed November 2010.)

_____. 2008. *Azerbaijan: IDPs Still Trapped in Poverty and Dependence*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

_____. 2009a. *Central African Republic: New Displacement Due to Ongoing Conflict and Banditry*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

_____. 2009b. *Democratic Republic of Congo: Massive Displacement and Deteriorating Humanitarian Conditions*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

_____. 2009c. *Georgia*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

_____. 2009d. *Georgia: IDPs in Georgia Still Need Attention*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

_____. 2009e. *Russian Federation*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

_____. 2009f. *Russian Federation: Monitoring of IDPs and Returnees Still Needed*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

_____. 2010a. *Chad: Prevailing Insecurity Blocking Solutions for IDPs – A Profile of the Internal Displacement Situation, 2 July 2010*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

_____. 2010b. *Close to 2 Million IDPs in DRC as of August 2010*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre. www.internal–displacement.org/idmc/website/countries.nsf/%28httpEnvelopes%29/ DF3D0DB52BC94330C125779F0069A48D?OpenDocument#sources (Accessed October 2010.)

Krueger, A. B. and Malecková, J. 2003. Education, poverty and terrorism: is there a causal connection? *Journal of Economic Perspectives,* Vol. 17, No. 4, pp. 119–44.

Kyrili, K. and Martin, M. 2010. Monitoring the impact of the financial crisis on national education financing: a cross-country study. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Lacina, B. and Gleditsch, N. P. 2005. Monitoring trends in global combat: a new dataset of battle deaths. *European Journal of Population,* Vol. 21, No. 2–3, pp. 145–66.

Lam, D., Leibbrandt, M. and Mlatsheni, C. 2009. Education and youth unemployment in South Africa. Kanbur, R. and Svejnar, J. (eds), *Labour Markets and Economic Development*. Abingdon, UK, Routledge, pp. 90–109.

Land, A. 2004. *Developing Capacity for Tax Administration: The Rwanda Revenue Authority*. Maastricht, The Netherlands, European Centre for Development Policy Management. (Discussion Paper 57D.)

Lang, H. J. 2003. *Fears and Sanctuary: Burmese Refugees in Thailand*. Ithaca, NY, Cornell University, Southeast Asia Program Publications. (Studies on Southeast Asia 32.)

Langer, A. 2005. Horizontal inequalities and violent group mobilisation in Côte d'Ivoire. *Oxford Development Studies,* Vol. 33, No. 1, pp. 25–45.

Lawson, A. 2007. *DFID Budget Support to Sierra Leone, 2004–2007: Achievements & Lessons for the Future*. London, Overseas Development Institute.

Leading Group. 2010. *Globalizing Solidarity: The Case for Financial Levies*. Paris, Leading Group on Innovative Financing to Fund Development. (Report of the Committee of Experts to the Taskforce on International Financial Transactions and Development.)

Lehman, D. C., Buys, P., Atchina, G. F. and Laroche, L. 2007. *Shortening the Distance to Education for All in the African Sahel*. Washington, DC, World Bank.

Leste, A. 2005. *Streaming in Seychelles: From SACMEQ Research to Policy Reform.* Paper presented at the International Invitational Educational Policy Research Conference, Paris, 28 September–2 October.

Lewin, K. and Sabates, R. 2009. Who gets what? Is improved access to basic education pro-poor in SSA? Brighton, UK, University of Sussex. (Unpublished.)

Lewin, K. M. 2007. *Improving Access, Equity and Transitions in Education: Creating a Research Agenda*. Brighton, UK, University of Sussex, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access. (CREATE Pathways to Access Research Monograph 1.)

_____. 2008. *Access, Age and Grade*. Brighton, UK, University of Sussex, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access. (CREATE Policy Brief 2.)

Lewis, M. and Lockheed, M. 2008. *Social Exclusion and the Gender Gap in Education*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 4562.)

Liberia Government and United Nations. 2004. *Republic of Liberia: Millennium Development Goals Report 2004*. Monrovia, Liberia Government/United Nations.

Liberia Ministry of Education. 2007. *Liberian Primary Education Recovery Program*. Monrovia, Ministry of Education. (Report prepared for Fast Track Initiative.)

Lim, S. S., Dandona, L., Hoisington, J. A., James, S. L., Hogan, M. C. and Gakidou, E. 2010. India's Janani Suraksha Yojana, a conditional cash transfer programme to increase births in health facilities: an impact evaluation. *The Lancet,* Vol. 375, No. 9730, pp. 2009–23.

Lind, A. 2008. *Literacy for All: Making a Difference*. Paris, UNESCO-IIEP. (Fundamentals of Educational Planning 89.)

Lleras, C. and Rangel, C. 2009. Ability grouping practices in elementary school and African/Hispanic achievement. *American Journal of Education,* Vol. 115, No. 2, pp. 279–304.

Lloyd, C., El-Kogali, S., Robinson, J. P., Rankin, J. and Rashed, A. 2010. *Schooling and Conflict in Darfur: A Snapshot of Basic Education Services for Displaced Children*. New York, Population Council/Women's Refugee Council.

Lloyd, C. B. 2010. Translating education gains into labor force gains for young women; alternative education strategies. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Lloyd, C. B., Mensch, B. S. and Clark, W. H. 2000. The effects of primary school quality on school dropout among Kenyan girls and boys. *Comparative Education Review,* Vol. 44, No. 2, pp. 113–47.

Lloyd, C. B., Mete, C. and Grant, M. J. 2009. The implications of changing educational and family circumstances for children's grade progression in rural Pakistan: 1997–2004. *Economics of Education Review,* Vol. 28, No. 1, pp. 152–60.

Lloyd, C. B. and Young, J. 2009. *New Lessons: The Power of Educating Adolescent Girls – A Girls Count Report on Adolescent Girls*. New York, Population Council.

Lopes Cardozo, M. T. A. and Novelli, M. 2010. Dutch aid to education and conflict. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

López, L. E. 2009. Reaching the unreached: indigenous intercultural bilingual education in Latin America. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Luo, Z. and Terada, T. 2009. *Education and Wage Differentials in the Philippines*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 5120.)

Macdonald, K., Barrera, F., Guaqueta, J., Patrinos, H. A. and Porta, E. 2010. *The Determinants of Wealth and Gender Inequity in Cognitive Skills in Latin America*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 5189.)

Machel, G. 1996. *Impact of Armed Conflict on Children*. New York, UNICEF.

Macours, K., Schady, N. and Vakis, R. 2008. *Cash Transfers, Behavioral Changes, and Cognitive Development in Early Childhood: Evidence from a Randomized Experiment*. Washington, DC, World Bank, Human Development and Public Services Team. (Policy Research Working Paper 4759.)

Jackson, A. 2010. *Quick Impact, Quick Collapse: The Dangers of Militarized Aid in Afghanistan*. Oxford, UK, Oxfam International. (Joint Agency Media Briefing, with Action Aid, Afghanaid, CARE, Christian Aid, Concern Worldwide, Norwegian Refugee Council and Trocaire.)

Jacob, B. A. and Levitt, S. D. 2003. Rotten apples: an investigation of the prevalence and predictors of teacher cheating. *Quarterly Journal of Economics,* Vol. 118, No. 3, pp. 843–77.

Jacobsen, K. and IDMC. 2008. *Internal Displacement to Urban Areas: The Tufts–IDMC Profiling Study – Case Study 1: Khartoum, Sudan*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

Jhingran, D. and Sankar, D. 2009. *Addressing Educational Disparity: Using District Level Education Development Indices for Equitable Resource Allocations in India*. Washington, DC, World Bank, South Asia Region, Human Development Department. (Policy Research Working Paper 4955.)

Johnson, K., Scott, J., Rughita, B., Kisielewski, M., Asher, J., Ong, R. and Lawry, L. 2010. Association of sexual violence and human rights violations with physical and mental health in territories of the Eastern Democratic Republic of the Congo. *Journal of the American Medical Association,* Vol. 304, No. 5, pp. 553–62.

Joint Assessment Mission for Sudan. 2005. *Joint Assessment Mission (JAM). Volume 2: Cluster Costings and Matrices*. Khartoum, Joint Assessment Mission for Sudan.

Jones, B. 2009. Examining reconciliation's citizen: insights from the multi–ethnic district of Brãko, Bosnia–Herzegovina. Ph.D. thesis, University of Manchester, Manchester, UK.

Jones, N. and Espey, J. 2008. *Increasing Visibility and Promoting Policy Action to Tackle Sexual Exploitation in and around Schools in Africa: A Briefing Paper with a Focus on West Africa*. Woking, UK, Plan.

Jones, N., Moore, K., Villar–Marquez, E. and Broadbent, E. 2008. *Painful Lessons: The Politics of Preventing Sexual Violence and Bullying at School*. Woking, UK/ London, Plan/Overseas Development Institute. (Working Paper 295.)

Justino, P. 2010. How does violent conflict impact on individual educational outcomes? The evidence so far. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Kabubo–Mariara, J. 2003. *Wage Determination and the Gender Wage Gap in Kenya: Any Evidence of Gender Discrimination?* Nairobi, African Economic Research Consortium. (Research Paper 132.)

Kaldor, M. 2006. *New & Old Wars: Organized Violence in a Global Era*, 2nd edn. Palo Alto, Calif., Stanford University Press.

Kane, E. 2004. *Girls' Education in Africa: What Do We Know About Strategies That Work?* Washington, DC, World Bank, United Nations Girls' Education Initiative. (Africa Region Human Development Working Paper.)

Kapsos, S. 2008. *The Gender Wage Gap in Bangladesh*. Bangkok, International Labour Office, Regional Office for Asia and the Pacific. (Asia–Pacific Working Paper.)

Karafuli, K., Namegabe, N., Hinganya, B., Kikoli, M., Mbasa, M., Kambere, K. and Kahindukya, N. 2008. *Rapport de l'étude sur les Causes des Abandons Scolaires et de la Non Scolarisation des Enfants dans la Province du Nord–Kivu (Cas des Sous Divisions de Goma, Masisi, Rutshuru et Butembo)* [Report of the Sudy on Causes of School Dropout and Non–Schooling of Children in North–Kivu (Case of the Goma, Masisi, Rutshuru and Butembo Subdivisions)]. Goma, Democratic Republic of the Congo, Université Libre des Pays des Grands Lacs.

Kashfi, F. 2009. *Youth Financial Services: The Case of BRAC & the Adolescent Girls of Bangladesh*. Washington, DC, Making Cents International/BRAC, Youth–Inclusive Financial Services Linkage Program. (Case Study 5.)

Kellaghan, T., Greaney, V. and Scott Murray, T. 2009. *Using the Results of a National Assessment of Educational Achievement*. Washington, DC, World Bank. (National Assessments of Educational Achievement, Vol. 5.)

Kenya National Bureau of Statistics and ICF Macro. 2010. *Kenya Demographic and Health Survey 2008–09*. Nairobi/Calverton, Md., KNBS/ICF Macro.

Kerr, M. Forthcoming. Nations apart: mutually exclusive identity forming narratives in Northern Ireland's education system. Hanf, T. (ed.), *Education in Deeply Divided Societies*. Baden–Baden, Germany, Nomos.

Ketel, H. 2008. *Evaluation Report: Youth Education Pack in Burundi – Equipping Youth for Life*. Oslo, Norwegian Refugee Council.

Khan, A. 2001. Education in East Jerusalem: a study in disparity. *Palestine–Israel Journal,* Vol. 8, No. 1, pp. 41–7.

King, E., Orazem, P. and Paterno, E. M. 2008. *Promotion with and without Learning: Effects on Student Enrollment and Dropout Behaviour*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 4722.)

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. (RECOUP Policy Brief 5.)

Kirk, J. 2009. *Certification Counts: Recognizing the Learning Attainments of Displaced and Refugee Students*. Paris, UNESCO–IIEP. (Education in emergencies and reconstruction.)

Kivlahan, C. and Ewigman, N. 2010. Rape as a weapon of war in modern conflicts. *British Medical Journal,* Vol. 340, No. 3270.

Kolieb, J. 2009. *The Six Grave Violations against Children during Armed Conflict: The Legal Foundation*. New York, United Nations Office of the Special Representative of the Secretary–General for Children and Armed Conflict. (Working Paper 1.)

Koser, K. and Schmeidl, S. 2009. Displacement, human development, and security in Afghanistan. Amr, H. (ed.), *Displacement in the Muslim World: A Focus on Afghanistan and Iraq*. Washington, DC, Brookings Institution, Human Development Task Force, US–Islamic World Forum, pp. 13–21.

Kothari, B. 2008. Let a billion readers bloom: same language subtitling (SLS) on television for mass literacy. *International Review of Education,* Vol. 54, No. 5–6, pp. 773–80.

Kreutz, J. 2010. How and when armed conflicts end: introducing the UCDP Conflict Termination dataset. *Journal of Peace Research,* Vol. 47, No. 2, pp. 243–50.

Kristof, N. D. and WuDunn, S. 2009. *Half the Sky: Turning Oppression into Opportunity for Women Worldwide*. New York, Knopf.

Morrison, A. and Sabarawal, S. 2008. *The Economic Participation of Adolescent Girls and Young Women: Why Does It Matter?* Washington, DC, World Bank. (PREM Note 18.)

Moser, C. and McIlwaine, C. 2001. *Violence in a Post-Conflict Context.* Washington, DC, World Bank.

Moss, O. 2010. *Too Big to Succeed? Why (W)Hole of Government Cannot Work for US Development Policy.* Washington, DC, Center for Global Development. http://blogs.cgdev.org/globaldevelopment/2010/10/too-big-to-succeed-why-whole-of-government-cannot-work-for-u-s-development-policy.php (Accessed 15 June 2010.)

Mullis, I., Martin, M. and Foy, P. 2008. *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades.* Chestnut Hill, Mass., TIMSS/Boston College, Lynch School of Education, PIRLS International Study Center.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M. and Foy, P. 2007. *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries.* Chestnut Hill, Mass., TIMSS/Boston College, Lynch School of Education, PIRLS International Study Center.

Multi-Country Demobilization and Reintegration Program. 2008. *The Rwanda Demobilization and Reintegration Program: Reflections on the Reintegration of Ex-Combatants.* Washington, DC, Multi-Country Demobilization and Reintegration Program. (MDRP Dissemination Note 5.)

Multi-Donor Trust Fund for Southern Sudan. 2010. *Turning the Corner: 2009 Annual Report.* New York, UNDP, Multi-Donor Trust Fund for Southern Sudan.

Mundy, K. 2009. Canadian aid for education in conflict-affected states. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010.*

Mundy, K. and Dryden-Peterson, S. Forthcoming. Developing capacity in conflict settings: lessons from IIEP's partnership in planning with Afghanistan's Ministry of education. Mundy, K. and Dryden-Peterson, S. (eds), *Education in Conflict: A Tribute to Jackie Kirk.* New York, Teachers College Press.

Narayan, S. and Rao, N. 2009. *Make Girls and Women Count: South Asia Gender Equality in Education Report.* Mumbai, India, Asian South Pacific Association for Basic and Adult Education.

Nath, S. R. 2006. *Quality of BRAC Education Programme: Review of Existing Studies.* Dhaka, BRAC Research and Evaluation Division. (Research Monograph 26.)

National Commission on Terrorist Attacks upon the United States. 2005. *The 9/11 Commission Report.* New York, W.W. Norton & Co.

National Scientific Council on the Developing Child. 2005. *Excessive Stress Disrupts the Architecture of the Developing Brain.* Cambridge, Mass., Harvard University, Center on the Developing Child, National Scientific Council on the Developing Child. (Working Paper 3.)

_____. 2010. *Persistent Fear and Anxiety Can Affect Young Children's Learning and Development.* Cambridge, Mass., Harvard University, Center on the Developing Child, National Scientific Council on the Developing Child. (Working Paper 9.)

Nelles, W. 2005. Education, underdevelopment, unnecessary war and human security in Kosovo/Kosova. *International Journal of Educational Development,* Vol. 25, No. 1, pp. 69–84.

Nicolai, S. 2004. *Learning Independence: Education in Emergency and Transition in Timor-Leste since 1999.* Paris, UNESCO-IIEP.

_____. (ed.). 2009. *Opportunities for Change: Education Innovation and Reform during and after Conflict.* Paris, UNESCO-IIEP. (Education in emergencies and reconstruction.)

Nigeria Federal Ministry of Education. 2010. *Status and Major Challenges of Literacy in Nigeria.* Conference paper for Eighth E-9 Ministerial Review Meeting on Education for All: Literacy for Development, Abuja, 21–24 June.

Nigeria National Population Commission and ORC Macro. 2004. *Nigeria DHS EdData Survey 2004: Education Data for Decision Making.* Calverton, Md., Nigeria National Population Commission/ORC Macro.

Nirantar. 2009. *Mapping Nirantar's Work 2005–2009.* New Delhi, Nirantar.

Nkutu, A., Bang, T. and Tooman, D. 2010. *Protecting Children's Right to Education: Evaluation of NRC's Accelerated Learning Programme in Liberia.* Oslo, Norwegian Refugee Council.

Nonoyama-Tarumi, Y. and Ota, Y. 2010. Early childhood development in developing countries: pre-primary education, parenting, and health care. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011.*

Northern Ireland Council for Integrated Education. 2010. *Northern Ireland Council for Integrated Education.* Belfast, NICIE. www.nicie.org (Accessed 6 August 2010.)

Nzomo, J. and Makuwa, D. 2006. How can countries move from dissemination, and then to policy reform? (Case studies from Kenya and Namibia). Ross, K. N. and Genevois, I. J. (eds), *Cross-National Studies of the Quality of Education: Planning their Design and Managing their Impact.* Paris, UNESCO-IIEP, pp. 213–28.

O'Malley, B. 2010a. *Education Under Attack 2010.* Paris, UNESCO.

_____. 2010b. The longer term impact of attacks on education on education systems, development and fragility and the implications for policy responses. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011.*

O'Connor, U. 2008. *Evaluation of the Pilot Introduction of Education for Local and Global Citizenship into the revised Northern Ireland Curriculum.* Coleraine, UK, University of Ulster, UNESCO Centre, School of Education.

Obura, A. 2002. *Peace Education Programme in Dadaab and Kakuma: Kenya – Evaluation Summary.* Geneva, Switzerland, UNHCR.

OCHA. 1998. *Guiding Principles on Internal Displacement.* New York/Geneva, Switzerland, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

_____. 2009a. *Assessment and Classification of Emergencies (ACE) Project: Mapping of Key Emergency Needs Assessment and Analysis Initiatives – Final Report.* Geneva, Switzerland, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

_____. 2009b. *Kenya: Revision Update – Mid-Year Review, 2009 Emergency Humanitarian Response Plan.* Geneva, Switzerland, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

Macro International. 2009. *Global Fund Five–Year Evaluation: Study Area 3 – The Impact of Collective Efforts on the Reduction of the Disease Burden of AIDS, Tuberculosis and Malaria*. Geneva, Switzerland/Calverton, Md., Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria/Macro International. (Final Report.)

Magill, C. 2010. *Education and Fragility in Bosnia and Herzegovina*. Paris, UNESCO–IIEP/Inter–Agency Network for Education. (IIEP Research Paper.)

Malakolunthu, S. 2009. Educational reform and policy dynamics: a case of the Malaysian "Vision School" for racial integration. *Educational Research for Policy and Practice,* Vol. 8, No. 2, pp. 123–34.

Mandela, N. 1994. *Long Walk to Freedom: The Autobiography of Nelson Mandela*. London, Abacus.

Marion–Vernoux, I., Théry, M., Gauthier, C. and Sigot, J.–C. 2008. *Le DIF, un Outil pour Réduire les Inégalités d'Accès à la Formation Continue* [The DIF, a Tool to Reduce Inequalities in Access to Continuing Education]. Marseille, France, Centre d'études et de Recherches sur les Qualifications. (Bref du Céreq 255.)

Marques, J. and Bannon, I. 2003. *Central America: Education Reform in a Post–Conflict Setting, Opportunities and Challenges*. Washington, DC, World Bank. (Conflict Prevention and Reconstruction Working Paper 4.)

Martinez, H. 2008. Colombia: Violent society, violent schools. *IPS,* Bogota, 7 April. http://ipsnews.net/news.asp?idnews=41894 (Accessed December 2010.)

Martone, G. 2007. *Educating Children in Emergency Settings: An Unexpected Lifeline*. New York, International Refugee Committee.

Masalski, K. W. 2001. *Examining the Japanese History Textbook Controversies*. Bloomington, Ind., Indiana University, National Clearinghouse for United States–Japan Studies. (Japan Digest.)

McCaffery, J., Merrifield, J. and Millican, J. 2007. *Developing Adult Literacy: Approaches to Planning, Implementing and Delivering Literacy Initiatives*. Oxford, UK, Oxfam.

McEwan, P. 2004. The indigenous test score gap in Bolivia and Chile. *Economic Development and Cultural Change,* Vol. 53, No. 1, pp. 435–52.

McGlynn, C. 2009. Negotiating cultural difference in divided societies: an analysis of approaches to integrated education in Northern Ireland. McGlynn, C., Zembylas, M., Bekerman, Z. and Gallagher, T. (eds), *Peace Education in Conflict and Post–Conflict Societies*. New York, Palgrave Macmillan, pp. 9–26.

McGlynn, C., Zembylas, M., Bekerman, Z. and Gallagher, T. (eds). 2009. *Peace Education in Conflict and Post–Conflict Societies*. New York, Palgrave Macmillan.

McKay, S. and Mazurana, D. 2004. *Where Are the Girls? Girls in Fighting Forces in Northern Uganda, Sierra Leone and Mozambique: Their Lives During and After War*. Montreal, Que, International Centre for Human Rights and Democratic Development.

McLean Hilker, L. 2010. The role of education in driving conflict and building peace: the case of Rwanda. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

McLean Hilker, L. and Fraser, E. 2009. *Youth Exclusion, Violence, Conflict and Fragile States: Report Prepared for DFID's Equity and Rights Team*. London, Social Development Direct.

Melvin, N. J. 2007. *Conflict in Southern Thailand: Islamism, Violence and the State in the Patani Insurgency*. Stockholm, Stockholm International Peace Research Institute. (SIPRI Policy Paper 20.)

Michaelowa, K. 2001. Primary education quality in francophone sub–Saharan Africa: determinants of learning achievement and efficiency considerations. *World Development,* Vol. 29, No. 10, pp. 1699–716.

Miguel, E. 2004. Tribe or nation? Nation building and public goods in Kenya versus Tanzania. *World Politics,* Vol. 56, pp. 327–62.

Miguel, E. and Kremer, M. 2004. Worms: identifying impacts on education and health in the presence of treatment externalities. *Econometrica,* Vol. 72, No. 1, pp. 159–217.

MINEDAF VIII. 2002. *Document statistique : scolarisation primaire universelle, un objectif pour tous* [Statistical document: universal primary education, a goal for all]. Dar es Salaam, Conference of the Ministers of Education of African Member States.

Mitchell, A. 2010. *Development in a Conflicted World: Speech by International Development Secretary Andrew Mitchell at the Royal College of Defence Studies on 16 September 2010*, UK Department for International Development. www.dfid.gov.uk/Media–Room/Speeches–and–articles/2010/Development–in–a–Conflicted–World (Accessed November 2010.)

Miyazawa, I. 2009. *Literacy Promotion through Mobile Phones.* Conference paper for 13th UNESCO–APEID International Conference and World Bank–KERIS High Level Seminar on ICT in Education, Hangzhou, China, 15–17 November (Project Brief Paper).

Mohsin, A. 2003. Language, identity, and the state in Bangladesh. Brown, M. E. and Ganguly, ?. (eds), *Fighting Words: Language Policy and Ethnic Relations in Asia*. Cambridge, Mass., The MIT Press, pp. 81–104.

Montalvo, J. G. and Reynal–Querol, M. 2005. Ethnic polarization, potential conflict, and civil wars. *American Economic Review,* Vol. 95, No. 3, pp. 796–816.

_____. 2007. Fighting against malaria: prevent wars while waiting for the 'miraculous' vaccine. *Review of Economics and Statistics,* Vol. 89, No. 1, pp. 165–77.

MONUSCO and OHCHR. 2010. *Rapport Préliminaire de la Mission d'Enquête du Bureau Conjoint des Nations Unies aux Droits de l'Homme sur les Viols Massifs et Autres Violations des Droits de l'Homme Commis par une Coalition de Groupes Armés sur l'Axe Kibua–Mpofi, en Territoire de Walikale, Province du Nord–Kivu, du 30 Juillet au 2 Août 2010* [Preliminary Report of the United Nations Joint Human Rights Office Fact–Finding Mission on the Mass Rapes and Other Violations of Human Rights Committed by a Coalition of Armed Groups between Kibua and Mpofi, in the Walikale Territory, North Kivu Province, from 30 July to 2 August 2010]. Kinshasa, United Nations Organization Stabilization Mission in the Democratic Republic of the Congo/Office of the High Commissioner for Human Rights.

Morocco DLCA. 2008. *Tendances Récentes et Situation Actuelle de l'Education et de la Formation des Adultes* [Recent Trends and Current Situation in Adult Education and Training]. Rabat, Direction de la Lutte contre l'Analphabétisme. (CONFINTEA VI National Report for the Kingdom of Morocco.)

_____. 2009d. *Jobs for Youth: United States*. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development.

_____. 2009e. *OECD Communications Outlook 2009*. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development. (Information and Communications Technologies.)

_____. 2010. *Jobs for Youth: Denmark*. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development.

OECD, UK Mission to the United Nations, Democratic Republic of Timor–Leste, World Bank and International Dialogue on Peacebuilding and Statebuilding. 2010. *Conflict, Fragility and Armed Violence are Major Factors Preventing the Achievement of the MDGs.* Conference paper for side–event at the MDG Summit: "Achieving the MDGs: Addressing Conflict, Fragility and Armed Violence", New York.

Offenloch, V. 2010. The worst forms of child labour, education and violent conflict. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Office of the High Representative. 2001. *Education Policy in Bosnia and Herzegovina*, Office of the High Representative and EU Special Representative. www.ohr.int/ohr–dept/hr–rol/thedept/education/default.asp?content_id=3519 (Accessed 29 October 2010.)

Oh, S.–A. 2010. Education in refugee camps in Thailand: policy, practice and paucity. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Onsumu, E., Nzomo, J. and Obiero, C. 2005. *The SACMEQ II Project in Kenya: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Harare, SACMEQ.

Ortiz, I., Chai, J., Cummins, M. and Vergara, G. 2010. *Prioritizing Expenditures for a Recovery for All: a Rapid Review of Public Expenditures in 126 Developing Countries*. New York, UNICEF. (Social and Economic Working Paper.)

OSCE. 2007. *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*. Warsaw, Organization for Security and Co–operation in Europe, Office for Democratic Institutions and Human Rights, Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief.

OSCE Mission in Kosovo. 2009. *Communities Rights Assessment Report*. Vienna, Organization for Security and Co–operation in Europe, Mission in Kosovo, Department of Human Rights and Communities.

OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina. 2006. *School Boards in Bosnia and Herzegovina: Potential Advocates for Change and Accountability in Education*. Sarajevo, Organization for Security and Co–operation in Europe, Mission to Bosnia and Herzegovina.

_____. 2007a. *Criteria for School Names and Symbols: Implementation Report*. Sarajevo, Organization for Security and Co–operation in Europe, Mission to Bosnia and Herzegovina, Co–ordination Board for the Implementation of the March 5th 2002 Interim Agreement on Returnee Children.

_____. 2007b. *Lessons From Education Reform in Brāko*. Sarajevo, Organization for Security and Co–operation in Europe, Mission to Bosnia and Herzegovina, BiH Education Department.

_____. 2007c. *Tailoring Catchment Areas: School Catchment Areas in Bosnia and Herzegovina*. Sarajevo, Organization for Security and Co–operation in Europe, Mission to Bosnia and Herzegovina.

_____. 2008a. Education in Bosnia and Herzegovina should be inclusive, not exclusive. Sarajevo, Organization for Security and Co–operation in Europe, Mission to Bosnia and Herzegovina. (Press release, 12 February.)

_____. 2008b. *Education Reform Briefing Materials*. Sarajevo, Organization for Security and Co–operation in Europe, Mission to Bosnia and Herzegovina.

_____. 2010. *Education Reform: Background*. Sarajevo, Organization for Security and Co–operation in Europe, Mission to Bosnia and Herzegovina. www.oscebih.org/education/default.asp?d=2 (Accessed 15 October 2010.)

Østby, G. 2008a. Horizontal inequalities, political environment and civil conflict: evidence from 55 developing countries. Stewart, F. (ed.), *Horizontal Inequalities and Conflict: Understanding Group Violence in Multiethnic Countries*. Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan, pp. 136–62.

_____. 2008b. Polarization, horizontal inequalities and violent civil conflict. *Journal of Peace Research,* Vol. 45, No. 2, pp. 143–62.

Østby, G. and Strand, H. 2010. *Regional Inequalities and Civil Conflict in Africa: The Influence of Political Institutions and Leadership*. Paper presented at the Conference on Territorial Origins of African Civil Conflicts, 29–30 January, University of KwaZulu–Natal, Pietermaritzburg, South Africa.

Østby, G. and Urdal, H. 2010. Education and civil conflict: a review of the quantitative, empirical literature. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Othieno, T. 2008. *A New Donor Approach to Fragile Societies: the Case of Somaliland*. London, Overseas Development Institute. (ODI Opinion 103.)

Overseas Development Institute. 2010. *Millennium Development Goals Report Card: Learning from Progress*. London, Overseas Development Institute. (End Poverty 2015 Millennium Campaign.)

Oxenham, J. 2005. Reinforcements from Egypt: observations from a comparison of literacy strategies. *Adult Education and Development*, No. 65.

_____. 2008. *Effective Literacy Programmes: Options for Policy–Makers*. Paris, UNESCO. (Fundamentals of Educational Planning 91.)

Oyefusi, A. 2007. *Oil and the Propensity to Armed Struggle in the Niger Delta Region of Nigeria*. Washington DC, World Bank. (World Bank Policy Research Working Paper 4194.)

_____. 2008. *Education, Studentship, and the Disposition to Civil Unrest among Youths in Resource–Abundant Regions: Evidence from Nigeria's Delta.* Conference paper for Youth Exclusion and Political Violence: Breaking the Link and Engaging Young People Positively in Development, Centre for the Study of Civil War at the Peace Research Institute, Oslo, 4–6 December.

Pan, E. 2005. *Indonesia: The Aceh Peace Agreement*. New York, Council on Foreign Relations. www.cfr.org/publication/8789/indonesia.html (Accessed October 2010.)

Pantuliano, S., Buchanan–Smith, M. and Murphy, P. 2007. *The Long Road Home: Opportunities and Obstacles to the Reintegration of IDPs and Refugees Returning to Southern Sudan and the Three Areas – Report of Phase I*. London, Overseas Development Institute, Humanitarian Policy Group. (Report commissioned by the UK Department for International Development.)

_____. 2010a. *Central African Republic: Mid–Year Review 2010 – Consolidated Appeal*. New York/Geneva, Switzerland, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

_____. 2010b. *Chad: Mid–Year Review – 2010 Consolidated Appeal*. New York/Geneva, Switzerland, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

_____. 2010c. *Financial Tracking Service (FTS)*. United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. http://fts.unocha.org/pageloader.aspx?page=emerg–emergencyDetails&appealID=905 (Accessed 20 October 2010.)

_____. 2010d. *Humanitarian Action Plan 2010: Democratic Republic of Congo*. Kinshasa, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. (Short Version.)

_____. 2010e. *Iraq: 2010 Humanitarian Action Plan*. New York/Geneva, Switzerland, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

_____. 2010f. *Pakistan Humanitarian Response Plan: 2010 Mid–Year Review*. New York/Geneva, Switzerland, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

_____. 2010g. *Plan d'Action Humanitaire 2010: République Démocratique du Congo – Examen Semestriel Juin 2010*. Kinshasa, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

_____. 2010h. *République Démocratique du Congo: Mouvements de Populations au 30 Septembre 2010* [Democratic Republic of the Congo: Population Movements as of 30 September 2010], United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

_____. 2010i. *Yemen: Mid–Year Review – 2010 Humanitarian Response Plan*. New York/Geneva, Switzerland, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

OCHA Nepal. 2010. *Basic Operating Guidelines*, UN Nepal Information Platform,. www.un.org.np/resources/index.php (Accessed November 2010.)

OECD–DAC. 2006. *Whole of Government Approaches to Fragile States*. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development, Development Assistance Committee. (Governance, Peace and Security.)

_____. 2007. *Principles for Good International Engagement in Fragile States & Situations*. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development, Development Assistance Committee.

_____. 2008. *2008 Survey on Monitoring the Paris Declaration: Making Aid More Effective by 2010*. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development, Development Assistance Committee. (Better Aid.)

_____. 2009a. Development aid at its highest level ever in 2008. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development, Development Assistance Committee. (Press release, 30 March.)

_____. 2009b. *International Good Practice Principles for Country–Led Division of Labour and Complementarity*. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development, Development Assistance Committee, Working Party on Aid Effectiveness.

_____. 2010a. *Conflict and Fragility: Do No Harm – International Support for State–Building*. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development, Development Assistance Committee.

_____. 2010b. Development aid rose in 2009 and most donors will meet 2010 aid targets. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development, Development Assistance Committee. (Press release, 14 April.)

_____. 2010c. *International Development Statistics: Creditor Reporting System*. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development, Development Assistance Committee. http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=CRSNEW (Accessed 16 April 2010.)

_____. 2010d. *International Development Statistics: DAC Annual Aggregates*. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development, Development Assistance Committee. http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=ODA_DONOR (Accessed 30 April 2010.)

_____. 2010e. *Japan: Development Assistance Committee Peer Review*. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development, Development Assistance Committee.

_____. 2010f. *Monitoring the Principles for Good International Engagement in Fragile States and Situations: Country Report 5 – Sierra Leone*. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development, Development Assistance Committee.

_____. 2010g. *Monitoring the Principles for Good International Engagement in Fragile States and Situations: Fragile States Principles Monitoring Survey – Global Report*. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development, Development Assistance Committee.

_____. 2010h. *The State's Legitimacy in Fragile Situations: Unpacking Complexity*. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development, Development Assistance Committee, International Network on Conflict and Fragility.

_____. 2010i. *Transition Financing: Building a Better Response*. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development, Development Assistance Committee, International Network on Conflict and Fragility.

_____. Forthcoming. *2010 DAC Report on Aid Predictability: Survey on Donors' Forward Spending Plans 2010–2012*. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development, Development Assistance Committee.

OECD. 2006a. *Live Longer, Work Longer*. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development. (Ageing and Employment Policies.)

_____. 2006b. *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development.

_____. 2007a. *Jobs for Youth: Korea*. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development.

_____. 2007b. *Jobs for Youth: Spain*. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development.

_____. 2008a. *Jobs for Youth: New Zealand*. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development.

_____. 2008b. *Jobs for Youth: United Kingdom*. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development.

_____. 2009a. *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development.

_____. 2009b. *Jobs for Youth: France*. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development.

_____. 2009c. *Jobs for Youth: Japan*. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development.

Rodríguez, C., Sánchez, F. and Armenta, A. 2010. Do interventions at school level improve educational outcomes? Evidence from a rural programme in Colombia. *World Development,* Vol. 38, No. 3, pp. 415–28.

Rogers, S. 2010. Afghanistan civilian casualties: year by year, month by month. *Data Blog, The Guardian,* London, 10 August. www.guardian.co.uk/news/datablog/2010/aug/10/afghanistan-civilian-casualties-statistics#data (Accessed 20 October 2010.)

Ruble, B. A., Tulchin, J. S., Varat, D. H. and Hanley, L. M. (eds). 2003. *Youth Explosion in Developing World Cities: Approaches to Reducing Poverty and Conflict in an Urban Age*. Washington, DC, Woodrow Wilson International Center for Scholars.

Rudd, K. 2010. *Address to the High-level Plenary Meeting of the United Nations General Assembly (Millennium Development Goals Summit).* New York, 23 September.

Russell, W. 2007. Sexual violence against men and boys. *Forced Migration Review,* Vol. 27, pp. 22–3.

Rutembesa, F. 2002. Le discours sur le peuplement comme instrument de manipulation identitaire [The discourse on population settlement as an instrument to manipulate identity]. *Cahiers du Centre de Gestion des Conflits*, No. 5, pp. 73–102.

Sabates, R., Akyeampong, K., Westbrook, J. and Hunt, F. 2010. School drop-out: patterns, causes, changes and policies. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Sachs, J. 2010. Rob rich bankers and give money to the poor. *The Sunday Times,* 10 March.

Saleem, M. 2008. *The Development and State of the Art of Adult Learning and Education (ALE): National Report of Pakistan*. Islamabad, Ministry of Education, Projects Wing. (National report for CONFINTEA VI.)

Salehi-Isfahani, D. and Egel, D. 2007. *Youth Exclusion in Iran: The State of Education, Employment and Family Formation*. Washington, DC/Dubai, Wolfensohn Center for Development/Dubai School of Government. (Middle East Youth Initiative Working Paper.)

Salomon, G. 2004. Does peace education make a difference in the context of an intractable conflict? *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology,* Vol. 10, No. 3, pp. 257–74.

Samson, M., van Niekerk, I. and Quene, K. M. 2006. *Designing and Implementing Social Transfer Programmes*. Cape Town, Economic Policy Research Institute.

Sany, J. 2010. *Education and Conflict in Côte d'Ivoire*. Washington, DC, US Institute of Peace. (Special Report.)

Sarr, M. 2010. Examens de fin d'études primaires: Kalidou Diallo projette la suppression du Cfee et de l'entrée en 6e [Primary school leaving exams: Kalidou Diallo plans to eliminate the Cfee and middle school entry tests]. *Journal Walfadjri,* 6 June.

Save the Children. 2007. *Case Study: James – Southern Sudan*. London, Save the Children.

_____. 2009a. *Case Study: Robeka – Sri Lanka*. London, Save the Children.

_____. 2009b. *Last in Line, Last in School 2009: Donor Trends in Meeting Education Needs in Countries Affected by Conflict and Emergencies*. London, Save the Children.

_____. 2010. *The Future is Now: Education for Children in Countries Affected by Conflict*. London, Save the Children.

Scanteam. 2007. *Review of Development Cooperation in Timor Leste: Final Report*. Oslo, Norwegian Agency for Development Cooperation. (Norad Report 7/2007.)

_____. 2008. *Afghanistan Reconstruction Trust Fund: External Evaluation – Final Report*. Oslo, Scanteam.

_____. 2010. *Multi-Country Demobilization and Reintegration Program: End of Program Evaluation – Final Report*. Oslo, Scanteam.

Scarpetta, S., Sonnet, A. and Manfredi, T. 2010. *Rising Youth Unemployment During the Crisis: How to Prevent Negative Long-Term Consequences on a Generation?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Social, Employment and Migration Paper 106.)

Schmidt, C. 2009. *The Education Pooled Fund in the Republic of Liberia: One Program, One Mechanism, One Process – Making the Case to Use the Education Pooled Fund for More and Better Coordinated Aid to Education*. Monrovia, UNICEF.

Schultz, T. P. 2004. School subsidies for the poor: evaluating the Mexican Progresa poverty program. *Journal of Development Economics,* Vol. 74, No. 1, pp. 199–250.

Schweinhart, L. J. 2003. *Validity of the High/Scope Preschool Education Model*. Ypsilanti, Mich. (Update and adaptation of a proposal submitted to the US Department of Education's Program Effectiveness Panel on 5 November 1991.)

Security Council Report. 2009. *Cross-Cutting Report: Children and Armed Conflict*. New York, United Nations Security Council. (Report 2009 No. 1.)

Seeley, N. 2010. The Politics of Aid to Iraqi Refugees in Jordan. *Middle East Report,* Vol. 256.

Sen, A. 2006. *Identity and Violence: The Illusion of Destiny*. London, Allen Lane.

Senegal Ministry of Education. 2008. *Rapport National sur la Situation de l'Education 2007*. Dakar, Ministry of Education, Vocational Education and Training, Department of Planning and of Education Reform.

SIGAR. 2009a. *Increased Visibility, Monitoring, and Planning Needed for Commander's Emergency Response Program in Afghanistan*. Arlington, Va., Special Inspector General for Afghanistan Reconstruction. (SIGAR 09–5.)

_____. 2009b. *Inspection of Kohi Girls' School Construction Project in Kapisa Province: Construction Delays Resolved, but Safety Concerns Remain*. Arlington, Va., Special Inspector General for Afghanistan Reconstruction.

SIGIR. 2009. *Iraq Commander's Emergency Response Program: Generally Managed Well, But Project Documentation and Oversight Can Be Improved*. Arlington, Va., Special Inspector General for Iraq Reconstruction. (SIGIR 10–003.)

Sigsgaard, M. (ed.). Forthcoming. *On the Road to Resilience: Capacity Development with the Ministry of Education in Afghanistan*. Paris, UNESCO-IIEP.

Sinclair, M. 2004. *Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-First Century*. Geneva, Switzerland, UNESCO, International Bureau of Education. (Studies in Comparative Education.)

Singh-Manoux, A., Dugravot, A., Smith, G. D., Subramanyam, M. and Subramanian, S. V. 2008. Adult education and child mortality in India: the influence of caste, household wealth and urbanization. *Epidemiology,* Vol. 19, No. 2, pp. 294–301.

Papadopoulos, N. 2010. Achievements and challenges of the Education Cluster in the Palestinian Autonomous Territories, Somalia and Sri Lanka. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Patrick, S. and Brown, K. 2007a. *Greater Than the Sum of its Parts? Addressing "Whole of Government" Approaches in Fragile States*. New York, International Peace Academy.

_____. 2007b. *The Pentagon and Global Development: Making Sense of the DoD's Expanding Role*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper 131.)

Paul, V. K. 2010. India: conditional cash transfers for in-facility deliveries. *The Lancet,* Vol. 375, No. 9730, pp. 1943–4.

Pavanello, S., Elhawary, S. and Pantuliano, S. 2010. *Hidden and Exposed: Urban Refugees in Nairobi, Kenya*. London, Overseas Development Institute, Humanitarian Policy Group. (HPG Working Paper.)

Paxson, C. and Schady, N. 2007. Cognitive development among young children in Ecuador: the roles of wealth, health and parenting. *Journal of Human Resources,* Vol. 42, No. 1, pp. 49–84.

Payne, J., Raai, R. V. and Werquin, P. 2008. *Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Note for Norway*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Peiris, G. L. 2001. *Poverty and Entitlement Dimensions of Political Conflict in Sri Lanka: A Bibliographic Survey*. The Hague, Netherlands Institute of International Relations Clingendael, Conflict Research Unit. (Working Paper 7.)

Perez, L. 2010. *National Outrage: Violence Against Internally Displaced Women and Girls in Eastern Congo*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

Perlo-Freedman, S., Ismail, O. and Somirano, C. 2010. Military expenditure. *SIPRI Yearbook 2010: Armaments, Disarmaments and International Security*. Stockholm, Stockholm International Peace Research Institute, pp. 177–200.

Pilon, M. and Compaoré, M. 2009. Les 'cours du soir' au Burkina Faso ['Evening classes' in Burkina Faso]. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Pingel, F. 2008. Can truth be negotiated? History textbook revision as a means to reconciliation. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science,* Vol. 617, No. 1, pp. 181–98.

Pinheiro, P. S. 2006. *World Report on Violence Against Children*. Geneva, Switzerland, United Nations Secretary-General's Study on Violence against Children.

Pinnock, H. 2009. *Language and Education: the Missing Link – How the Language Used in Schools Threatens the Achievement of Education for All*. London/Reading, UK, Save the Children/CfBT Education Trust. (Perspective.)

Pinto, N. 2010. *EFA Fund*. Paper presented at the Fast Track Initiative Catalytic Fund Committee Meeting, Madrid, 10–12 November.

Plan. 2008. *Learn without Fear: The Global Campaign to End Violence in Schools*. Woking, UK, Plan.

_____. 2009. *Learn without Fear Progress Report*. Woking, UK, Plan.

Pôle de Dakar. 2009. *Universal Primary Education in Africa: The Teacher Challenge*. Dakar, Pôle de Dakar, UNESCO-BREDA.

_____. 2010. *L'état des Lieux des Systèmes éducatifs Africains: Fiches Pays et Fiches régionales 2010* [Survey of African Education Systems: Country and Regional Reports]. Dakar, Pôle de Dakar, UNESCO-BREDA.

Poppema, M. 2009. Guatemala, the Peace Accords and education: a post-conflict struggle for equal opportunities, cultural recognition and participation in education. *Globalisation, Societies and Education,* Vol. 7, No. 4, pp. 383–408.

Pratham Resource Centre. 2008. *Hewlett Foundation Grant 2007-9570: Annual Report 2007–08*. New Delhi, Pratham Resource Centre.

_____. 2010. *Annual Status of Education Report (Rural) 200*. New Delhi, Pratham Resource Centre. (Provisional report.)

Pridmore, P. 2007. *Impact of Health on Education Access and Achievement: A Cross-National Review of the Research Evidence*. Brighton, UK/London, University of Sussex, Centre for International Education, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access/ University of London, Institute of Education. (CREATE Pathways to Access Research Monograph 2.)

Prunier, G. 1995. *The Rwanda Crisis: History of a Genocide 1959–1994*. London, Hurst and Co.

_____. 2008. *Africa's World War: Congo, the Rwandan Genocide, and the Making of a Continental Catastrophe*. New York, Oxford University Press.

Psacharopoulos, G. and Patrinos, H. A. 2004. Returns to investment in education: a further update. *Education Economics,* Vol. 12, No. 2, pp. 111–34.

Purcell, R., Dom, C. and Ahobamuteze, G. 2006. *Partnership General Budget Support: Rwanda Brief*. London, UK Department for International Development.

Questscope. 2010. *Education in Jordan: Second Chances for At-Risk Youth in Jordan – Education, a Job, and a Future*. Amman/Washington, DC/ London, Questscope. www.questscope.org/education (Accessed 1 December 2010.)

Rahman, T. 1997. The medium of instruction controversy in Pakistan. *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* Vol. 18, No. 2, pp. 145–54.

Ramos, C., Nieto, A. M. and Chaux, E. 2007. Classrooms in peace: preliminary results of a multi-component program. *Inter-American Journal of Education for Democracy,* Vol. 1, No. 1, pp. 35–58.

Reilly, B. and Dutta, P. 2005. The gender pay gap in an era of economic change: evidence for India 1983 to 2004. *Indian Journal of Labour Economics,* Vol. 40, No. 3, pp. 341–66.

Rene, R. (ed.). 2010. *Afghanistan in 2010: A Survey of the Afghan People*. Kabul, The Asia Foundation.

Rice, X. 2010. Militia commander Mayele arrested after mass rape of Congo villagers. *The Guardian,* London, 6 October. www.guardian.co.uk/ world/2010/oct/06/congo-rape-arrest-mayele (Accessed 27 October 2010.)

Robin Hood Tax Campaign. 2010. *Robin Hood Tax Campaign*. London, Robin Hood Tax Campaign. www.robinhoodtax.org.uk (Accessed 1 November 2010.)

Thorn, W. 2009. *International Adult Literacy and Basic Skills Surveys in the OECD Region*. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development. (Education Working Paper 26.)

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, S. and Zaman, H. 2010. *The Impact of Economic Shocks on Global Undernourishment*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 5215.)

Tóibín, C. 2010. Looking at Ireland, I don't know whether to laugh or cry. *The Guardian,* 20 November.

Torres, R. M. 2009. *From Literacy to Lifelong Learning: Trends, Issues and Challenges in Youth and Adult Education in Latin America and the Caribbean*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning. (Regional Synthesis Report.)

Torsti, P. and Ahonen, S. 2009. Deliberative history classes for a post–conflict society: theoretical development and practical implication through international education in United World College in Bosnia and Herzegovina. McGlynn, C., Zembylas, M., Bekerman, Z. and Gallagher, T. (eds), *Peace Education in Conflict and Post–Conflict Societies*. New York, Palgrave Macmillan, pp. 215–29.

Tranchant, J.–P. 2008. Fiscal decentralisation, institutional quality, and ethnic conflict: a panel data analysis, 1985–2001. *Conflict, Security and Development,* Vol. 8, No. 4, pp. 419–14.

TRC Liberia. 2009. *Volume II: Consolidated Final Report*. Monrovia, Truth and Reconciliation Commission Liberia.

TRC Sierra Leone. 2004. *Witness to truth: report of the Sierra Leone Truth & Reconciliation Commission*. Freetown, TRC Sierra Leone.

Triplehorn, C. 2002. *Leveraging Learning: Revitalizing Education in Post–Conflict Liberia: Review of the International Rescue Committee's Liberia Repatriation and Reintegration Education Program, 1998–2001*. New York, International Rescue Committee.

Turk, C. and Mason, A. D. 2010. Impacts of the economic crisis in East Asia: findings from qualitative monitoring in five countries. Bauer, A. and Thant, M. (eds), *Poverty and Sustainable Development in Asia: Impacts and Responses to the Global Economic Crisis*. Manila, Asian Development Bank.

UCDP. 2010. *Frequently Asked Questions*. Uppsala, Sweden, Uppsala Conflict Data Program. www.pcr.uu.se/research/ucdp/faq (Accessed 29 November 2010.)

UIL. 2007. *Making a Difference: Effective Practices in Literacy in Africa*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

_____. 2009. *Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

UIS. 2009. *Global Education Digest 2009: Comparing Education Statistics Across the World*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.

_____. 2010. *The Quantitative Impact of Conflict on Education*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.

UK Government. 2010a. *Securing Britain in an Age of Uncertainty: The Strategic Defence and Security Review*. London, The Stationery Office.

_____. 2010b. *A Strong Britain in an Age of Uncertainty: The National Security Strategy*. London, The Stationery Office.

UK Parliament. 2010. *Oral Evidence Taken Before the Liaison Committee. The Prime Minister. Thursday 18 November 2010. Rt. Hon. David Cameron MP. Uncorrected Transcript of Oral Evidence to be Published as HC HC608–i*. London, The Stationery Office. www.publications.parliament.uk/pa/cm201011/cmselect/cmliaisn/uc608–i/60801.htm (Accessed November 2010.)

UN–Habitat. 2009. *Planning Sustainable Cities: Global Report on Human Settlements 2009*. Nairobi, United Nations Human Settlement Programme.

UN Action. 2010. *About UN Action: Working Together to Stop Rape in Conflict*. New York, UN Action against Sexual Violence in Conflict. www.stoprapenow.org/about (Accessed October 2010.)

UN News Centre. 2010. Mass rapes underline urgency of consolidating peace in Eastern DR Congo – Ban. *News Focus,* 25 August. www.un.org/apps/news/story.asp?NewsID=35714&Cr=democratic&Cr1=congo (Accessed October 2010.)

UNAIDS. 2010. *Global Report: UNAIDS Report on the Global AIDS Epidemic*. Geneva, Switzerland, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS.

UNAMA. 2010. *Afghanistan: Mid–Year Report 2010 – Protection of Civilians in Armed Conflict*. Kabul, United Nations Assistance Mission in Afghanistan.

UNAMA and OHCHR. 2009. *Silence is Violence: End the Abuse of Women in Afghanistan*. Kabul, United Nations Assistance Mission in Afghanistan/Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.

UNAMID. 2007. *UNAMID Mandate*. El Fasher, Sudan, African Union/United Nations Hybrid Operation in Darfur. www.un.org/en/peacekeeping/missions/unamid/mandate.shtml (Accessed November 2010.)

UNDG. 2010. *Post–Conflict Needs Assessments*. New York, United Nations Development Group. www.undg.org/index.cfm?P=144 (Accessed 4 October 2010.)

UNDP. 2006. *Youth and Violent Conflict: Society and Development in Crisis?* New York, United Nations Development Programme.

_____. 2009. *Third Consolidated Annual Progress Report on Activities Implemented under the Peacebuilding Fund (PBF) for the Period 1 January to 31 December 2009*. New York, United Nations Development Programme, Bureau of Management, Multi–Donor Trust Fund Office.

_____. 2010a. *Global Programme on Strengthening the Rule of Law in Conflict and Post–Conflict Situations: Annual Report 2009*. New York, United Nations Development Programme.

_____. 2010b. *Multi–Donor Trust Fund Office Gateway*. New York, United Nations Development Programme. http://mdtf.undp.org (Accessed 10 December.)

UNDP Guatemala. 2010. *Guatemala: Hacia un Estado para el Desarrollo Humano: Informe Nacional de Desarrollo Humano 2009/2010* [Guatemala: Towards a State for Human Development: National Human Development Report 2009/2010]. Guatemala City, United Nations Development Programme Guatemala.

Singh, M. and Mussot, L. M. C. (eds). 2007. *Literacy, Knowledge and Development: South–South Policy Dialogue on Quality Education for Adults and Young People*. Hamburg, Germany/Mexico City, UNESCO Institute for Lifelong Learning/Mexico National Institute for Adult Education.

SIPRI. 2010a. *SIPRI Arms Transfers Database*. Stockholm International Peace Research Institute. www.sipri.org/databases/armstransfers (Accessed 20 October 2010.)

_____. 2010b. *SIPRI Military Expenditure Database*. Stockholm International Peace Research Institute. www.sipri.org/databases/milex (Accessed 20 October 2010.)

Slater, R., Ashley, S., Tefera, M., Buta, M. and Esubalew, D. 2006. *PSNP Policy, Programme and Institutional Linkages: Final Report*. London, Overseas Development Institute/IDL Group Ltd./Indak International.

Slavin, R. E. 1987. Ability grouping and student achievement in elementary schools: a best–evidence synthesis. *Review of Educational Research,* Vol. 57, No. 3, pp. 293–336.

_____. 1990. Achievement effects of ability grouping in secondary schools: a best–evidence synthesis. *Review of Educational Research,* Vol. 60, No. 3, pp. 471–99.

Smith, A. 2010a. The influence of education on conflict and peace building. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Smith, K., Fordelone, T. Y. and Zimmermann, F. 2010. *Beyond the DAC: Welcome Role of Other Providers of Development Co–Operation*. Paris, Organisation for Economic Co–operation and Development, Development Assistance Committee. (DCD Issues Brief, May.)

Smith, M. 2004. Warehousing refugees: a denial of rights, a waste of humanity. *World Refugee Survey 2004*. Arlington, Va., US Committee for Refugees and Immigrants, pp. 38–56.

_____. 2010b. Schools as zones of peace: Nepal case study in access to education during armed conflict and civil unrest. UNESCO (ed.), *Protecting Education from Attack: A State–of–the–Art Review*. Paris, UNESCO, pp. 261–78.

Soder, K. 2010. *Multilateral Peace Operations: Africa, 2009*. Stockholm, Stockholm International Peace Research Institute. (SIPRI Fact Sheet.)

Somerset, A. 2007. *A Preliminary Note on Kenya Primary School Enrolment: Trends over Four Decades*. Brighton, UK, University of Sussex. (CREATE Pathways to Access 9.)

Sommers, M. 2005. *"It Always Rains in the Same Place First": Geographic Favoritism in Rural Burundi*. Washington, DC, Woodrow Wilson International Center for Scholars. (Africa Program Issue Briefing 1.)

_____. 2006. *Fearing Africa's Young Men: The Case of Rwanda*. Washington, DC, World Bank. (Conflict Prevention & Reconstruction, Social Development Paper 32.)

Sommers, M. and Buckland, P. 2004. *Parallel Worlds: Rebuilding the Education System in Kosovo*. Paris, UNESCO–IIEP.

South Asia Forum for Education Development. 2010. *Annual Status of Education Report (Rural): ASER Pakistan, 2008*. Lahore, Pakistan, SAFED/ITA. (Provisional.)

Specht, I. 2006. *Red Shoes: Experiences of Girl–Combatants in Liberia*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.

Statistics Canada and OECD. 2005. *Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Ottawa/Paris, Statistics Canada/Organisation for Economic Co–operation and Development.

Steets, J., Grünewald, F., Binder, A., de Geoffroy, V., Kauffmann, D., Krüger, S., Meier, C. and Sokpoh, B. 2010. *Cluster Approach Evaluation 2: Synthesis Report*. Berlin/Plaisians, France, Global Public Policy Institute/Groupe Urgence, Réhabilitation, Développement.

Stepanova, E. 2009. Trends in armed conflicts: one–sided violence against civilians. *SIPRI Yearbook 2009: Armaments, Disarmament and International Security*. New York, Oxford University Press, pp. 39–68.

_____. 2010. Armed conflict, crime and criminal violence. *SIPRI Yearbook 2010. Armaments, Disarmaments and International Security*. New York, Oxford University Press, pp. 37–60.

Stewart, F. 2008a. Horizontal inequalities and conflict: an introduction and some hypotheses. Stewart, F. (ed.), *Horizontal Inequalities and Conflict: Understanding Group Violence in Multiethnic Societies*. Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan, pp. 3–24.

_____. 2010. Horizontal inequalities as a cause of conflict: a review of CRISE findings. Background paper for *World Development Report 2011*.

_____. (ed.). 2008b. *Horizontal Inequalities and Conflict: Understanding Group Mobilization in Multiethnic Societies*. Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan.

Stewart, F., Brown, G. and Langer, A. 2007. *Policies Towards Horizontal Inequalities*. Oxford, UK, University of Oxford, Department of International Development, Centre for Research on Inequality, Human Security and Ethnicity. (CRISE Working Paper 42.)

Stöber, G. 2007. Religious Identities Provoked: The Gilgit 'Textbook Controversy' and its Conflictual Context. *Internationale Schulbuchforschung/ International Textbook Research,* Vol. 29, No. 4, pp. 389–411.

Stoddard, A. and Harmer, A. 2010. Supporting security for humanitarian action: a review of critical issues for the humanitarian community. Background paper for the Montreux Retreat on the Consolidated Appeal Process and Humanitarian Financing Mechanisms, March.

Strand, H. and Dahl, M. 2010. Defining conflict–affected countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Subrahmaniam, R. 2005. Education exclusion and the developmental state. Chopra, R. and Jeffery, P. (eds), *Educational Regimes in Contemporary India*. New Delhi, Sage, pp. 62–82.

Swee, E. L. 2009. *On War and Schooling Attainment: The Case of Bosnia and Herzegovina*. Brighton, UK, University of Sussex, Institute of Development Studies. (HiCN Working Paper 57.)

Tamashiro, T. 2010. Impact of conflict on children's health and disability. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Thomas, F. 2006. *SOMDEL: Somali Distance Education for Literacy Programme – External Evaluation for Comic Relief*. London, Africa Educational Trust.

_____. 2010c. *Current Status: DPT3 Immunization Coverage, 2009*. New York, UNICEF, ChildInfo. www.childinfo.org/immunization_status.html (Accessed 20 August 2010.)

_____. 2010d. *Protecting Salaries of Frontline Teachers and Health Workers*. New York, UNICEF. (Social and Economic Policy Working Brief.)

_____. 2010e. *The State of the World's Children*. New York, UNICEF.

_____. 2010f. *UNICEF Humanitarian Action 2010: Mid-Year Review*. New York, UNICEF.

_____. 2010g. *UNICEF Humanitarian Action Report 2010*. New York, UNICEF.

UNICEF Nepal. 2010. *Schools as Zones of Peace (SZOP): Education for Stabilization and Peace Building in Post-Conflict Nepal.* Conference paper for World Congress of Comparative Education Societies, Istanbul, Turkey, 14–18 June

UNIFEM and DPKO. 2010. *Addressing Conflict-Related Sexual Violence: An Analytical Inventory of Peacekeeping Practice*. New York, United Nations Development Fund for Women/United Nations Department of Peacekeeping Operations.

UNITAID. 2009. *Annual Report 2009*. Geneva, Switzerland, World Health Organization, UNITAID Secretariat.

United Nations. 1945. *Charter of the United Nations and Statute of the International Court of Justice*. New York, United Nations. (1 UNTS XVI.) http://www.un.org/en/documents/charter/index.shtml (Accessed 11 January 2011)

_____. 1948. *The Universal Declaration of Human Rights*. New York, United Nations General Assembly. www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml (Accessed October 2010.)

_____. 1966. *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. New York, United Nations, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. www2.ohchr.org/english/law/cescr.htm (Accessed October 2010.)

_____. 1989. *Convention on the Rights of the Child*. New York, United Nations, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.

_____. 1995. *Agreement on Identity and Rights of Indigenous Peoples*. New York, United Nations General Assembly and Security Council. (A/49/882-S/1995/256/Annex 1.)

_____. 1997. *Agreement on a Firm and Lasting Peace*. New York, United Nations General Assembly and Security Council. (A/51/796-S/1997/114/Annex 2.)

_____. 1998. *Rome Statute of the International Criminal Court*. (A/CONF.183/9.)

_____. 2000a. *Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the Involvement of Children in Armed Conflict*. New York, United Nations, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.

_____. 2000b. *Report of the Panel on United Nations Peace Operations*. New York, United Nations General Assembly and Security Council. (A/55/305-S/2000/809.)

_____. 2000c. *Resolution 1325 (2000): Adopted by the Security Council at its 4213th Meeting, on 31 October 2000*. New York, United Nations Security Council. (S/RES/1325.)

_____. 2005a. *Humanitarian Response Review*. New York/Geneva, Switzerland, United Nations. (Commissioned by the United Nations Emergency Relief Coordinator and Under-Secretary-General for Humanitarian Affairs, Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.)

_____. 2005b. *In Larger Freedom: Towards Development, Security and Human Rights for All – Report of the Secretary-General*. New York, United Nations General Assembly. (A/59/2005.)

_____. 2005c. *Resolution 1612 (2005)*. New York, United Nations Security Council. (S/RES/1612.)

_____. 2007. *Report of the Secretary-General on the protection of civilians in armed conflict*, United Nations Security Council. (S/2007/643.)

_____. 2008a. *Report of the Secretary-General on Children and Armed Conflict in Chad*. New York, United Nations Security Council. (S/2008/532.)

_____. 2008b. *Report of the Security Council Mission to Djibouti (on Somalia), the Sudan, Chad, the Democratic Republic of the Congo and Côte d'Ivoire, 31 May to 10 June 2008*. New York, United Nations Security Council. (S/2008/460.)

_____. 2008c. *Resolution 1820 (2008)*. New York, United Nations Security Council. (S/RES/1820.)

_____. 2009a. *Children and Armed Conflict: Report of the Secretary-General*. New York, United Nations General Assembly and Security Council. (A/63/785-S/2009/158.)

_____. 2009b. Closing humanitarian, development funding gap vital to successful peacebuilding, Secretary-General tells Forum on Impact of Crises on Post-Conflict Countries. United Nations, Department of Public Information. (Press release, 29 October.)

_____. 2009c. *Report of the Commissioner-General of the United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East: 1 January–31 December 2008*. New York, United Nations General Assembly. (A/64/13.)

_____. 2009d. *Report of the Secretary-General on Children and Armed Conflict in Colombia*. New York, United Nations Security Council. (S/2009/434.)

_____. 2009e. *Report of the Secretary-General on Children and Armed Conflict in the Central African Republic*. New York, United Nations Security Council. (S/2009/66.)

_____. 2009f. *Report of the Secretary-General on Children and Armed Conflict in the Sudan*. New York, United Nations Security Council. (S/2006/662.)

_____. 2009g. *Report of the Secretary-General on Peacebuilding in the Immediate Aftermath of Conflict*. New York, United Nations General Assembly and Security Council. (A/63/881-S/2009/304.)

_____. 2009h. *Report of the Secretary-General Pursuant to Security Council Resolution 1820*. New York, United Nations Security Council. (S/2009/362.)

_____. 2009i. *Resolution 1882 (2009)*. New York, United Nations Security Council. (S/RES/1882.)

_____. 2009j. *Resolution 1888 (2009)*. New York, United Nations Security Council. (S/RES/1888.)

UNESCO–IIEP. 2010a. *Guidebook for Planning Education in Emergencies and Reconstruction*. Revised edn. Paris, UNESCO–IIEP. (5 vols.)

_____. 2010b. *Planipolis*. Paris, UNESCO–IIEP. http://planipolis.iiep.unesco.org (Accessed 22 November 2010.)

UNESCO–OREALC. 2008. *Los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe: Primer Reporte de los Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo* [Student Achievement in Latin America and the Caribbean: Results of the Second Regional Comparative and Explanatory Study]. Santiago de Chile, UNESCO Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education.

UNESCO. 1945. *Constitution of the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization*. Paris, UNESCO. http://portal.unesco.org/en/ev.php–URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Accessed 11 January 2011.)

_____. 2000. *The Dakar Framework for Action: Education for All – Meeting our Collective Commitments (Including Six Regional Frameworks for Action)*. Adopted by the World Education Forum, Dakar, 26–28 April. Paris, UNESCO.

_____. 2003. *Situation Analysis of Education in Iraq 2003*. Paris, UNESCO.

_____. 2005. *EFA Global Monitoring Report 2006: Literacy for Life*. Paris, UNESCO.

_____. 2007. *EFA Global Monitoring Report 2008: Education For All by 2015 – Will We Make It?* Paris, UNESCO.

_____. 2008. *EFA Global Monitoring Report 2009: Overcoming Inequality – Why Governance Matters*. Paris, UNESCO/Oxford University Press.

_____. 2009. *Records of the General Conference: 35th Session, Paris, 6 October–23 October*. Paris, UNESCO. (Vol. 1, Resolutions.)

_____. 2010a. *EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized*. Paris, UNESCO/Oxford University Press.

_____. 2010b. Field visit to Jordan. Field notes. Paris, UNESCO Global Monitoring Report team. (Unpublished.)

_____. 2010c. Field visit to Kenya. Field notes. Paris, UNESCO Global Monitoring Report team. (Unpublished.)

_____. 2010d. Field visit to the Democratic Republic of the Congo. Field notes. Paris, UNESCO Global Monitoring Report team. (Unpublished.)

UNESCO, Misselhorn, M., Harttgen, K. and Klasen, S. 2010. *Deprivation and Marginalization in Education (UNESCO–DME)*. Data set prepared for *EFA Global Monitoring Report 2010*. www.unesco.org/new/en/education/themes/leading–the–international–agenda/efareport/dme (Accessed 18 November 2010.)

UNHCR. 2007a. *Convention and Protocol Relating to the Status of Refugees*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

_____. 2007b. *UN Human Rights Council: Report of the High–Level Mission on the Situation of Human Rights in Darfur Pursuant to Human Rights Council Decision S–4/101*. New York, United Nations High Commissioner for Refugees. (A/HRC/4/80.)

_____. 2008. *Standards and Indicators Report 2008*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees .

_____. 2009a. *Refugee Education in Urban Settings: Case Studies from Nairobi, Kampala, Amman, Damascus*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

_____. 2009b. *Statistical Yearbook 2008: Trends in Displacement, Protection and Solutions*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

_____. 2010a. *2009 Global Trends: Refugees, Asylum–Seekers, Returnees, Internally Displaced and Stateless Persons*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

_____. 2010b. A grandma's flight from the hell that is Mogadishu. *Telling the Human Story,* Galkayo, Somalia, 31 August. www.unhcr.org/4c7d176da.html (Accessed October 2010.)

_____. 2010c. Refugees from Darfur call for improved educational facilities in eastern Chad camps. *News Stories,* Goz Beida, Chad, 29 January. www.unhcr.org/4b6305939.html (Accessed October 2010.)

_____. 2010d. *Statistical Summary as at 28 February 2010: Refugees and Asylum Seekers in Kenya*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

_____. 2010e. UNHCR concerned at continuing deportations of Iraqis from Europe. *News and Views,* Geneva, Switzerland, 3 September. www.unhcr.org/4c80ebd39.html (Accessed October 2010.)

_____. 2010f. *UNHCR Global Report 2009*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

_____. 2010g. UNHCR poll indicates Iraqi refugees regret returning home. *UNHCR News Stories,* Geneva, Switzerland, 19 October. www.unhcr.org/4cbdab456.html (Accessed 20 October 2010.)

_____. 2010h. UNHCR poll: Iraqi refugees reluctant to return to Iraq permanently. *Briefing Notes,* Geneva, Switzerland, 8 October. www.unhcr.org/4caee5a99.html (Accessed November 2010.)

_____. 2010i. UNHCR welcomes first ratification of AU Convention for displaced. New York, United Nations High Commissioner for Refugees. (Press release, 19 February.)

UNICEF. 2009a. *Consolidated 2008 Progress Report to the Government of the Netherlands*. New York, UNICEF.

_____. 2009b. *Machel Study 10–Year Strategic Review: Children and Conflict in a Changing World*. New York, UNICEF/Office of the Special Representative of the Secretary–General for Children and Armed Conflict.

_____. 2009c. *The State of the World's Children: Special Edition – Celebrating 20 Years of the Convention of the Rights of the Child*. New York, UNICEF. (Statistical Tables.)

_____. 2009d. *Tracking Progress on Child and Maternal Nutrition: A Survival and Development Priority*. New York, UNICEF.

_____. 2009e. UNICEF applauds the launch of first Child Act for Southern Sudan. New York, UNICEF. (Press release, 8 April.)

_____. 2009f. *UNICEF Humanitarian Action Report 2009*. New York, UNICEF.

_____. 2010a. *Child Protection From Violence, Exploitation and Abuse: Children in Conflict and Emergencies*. New York, UNICEF. www.unicef.org/protection/index_armedconflict.html (Accessed October 2010.)

_____. 2010b. *Consolidated 2009 Progress Report to the Government of the Netherlands*. New York, UNICEF.

von Braun, J. 2010. Time to regulate volatile food markets. *The Financial Times,* 9 August.

Wagner, D. 2009. Youth and adult literacy policies and programs in Morocco: a brief synopsis. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Wallström, M. 2010. 'Conflict minerals' finance gang rape in Africa. *The Guardian,* 14 August.

Watanabe, K., Flores, R., Fujiwara, J. and Tran, L. T. H. 2005. Early childhood development interventions and cognitive development of young children in rural Vietnam. *Journal of Nutrition,* Vol. 135, No. 8, pp. 1918–25.

WCRWC. 2006. *Beyond Firewood: Fuel Alternatives and Protection Strategies for Displaced Women and Girls*. New York, Women's Commission for Refugee Women and Children.

Weinstein, J. M., Porter, J. E. and Eizenstat, S. E. 2004. *On the Brink: Weak States and US National Security*. Washington, DC, Center for Global Development.

Werquin, P. 2008. *Recognition of Non-Formal and Informal Learning in OECD Countries: A Very Good Idea in Jeopardy?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Lifelong Learning in Europe 3.)

_____. 2010. *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Wezeman, P. D. 2009. *Arms Transfers to East and Southern Africa*. Stockholm, Stockholm International Peace Research Institute. (SIPRI Background Paper.)

Whaites, A. 2008. *States in Development: Understanding State-Building*. London, UK Department for International Development. (Working Paper.)

Whalan, J. 2010. Education for All: Solomon Islands. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

White House. 2010a. *Building American Skills through Community Colleges*. Washington, DC, White House. www.whitehouse.gov/sites/default/files/100326-community-college-fact-sheet.pdf (Accessed 26 July 2010.)

_____. 2010b. Fact sheet: US Global Development Policy. Washington, DC, White House, Office of the Press Secretary. (Press release, 22 September.)

_____. 2010c. *National Security Strategy*. Washington, DC, White House.

WHO and UNICEF. 2010. *Countdown to 2015 Decade Report (2000–2010): Taking Stock of Maternal, Newborn and Child Survival*. Geneva, Switzerland, World Health Organization/UNICEF.

Wilder, A. 2009. Losing hearts and minds in Afghanistan. *Viewpoints Special Edition. Afghanistan 1979–2009: In the Grip of Conflict*. Washington, DC, The Middle East Institute.

Wilder, A. and Gordon, S. 2009. Money can't buy America love. *Foreign Policy,* Washington, DC, 1 December. www.foreignpolicy.com/articles/2009/12/01/money_cant_buy_america_love?page=0,0 (Accessed 29 October 2010.)

Williams, J. and Bentrovato, D. 2010. *Education and Fragility in Liberia*. Paris, UNESCO-IIEP/Inter-agency Network on Education in Emergencies. (IIEP Research Paper.)

Wimmer, A., Cederman, L.-E. and Min, B. 2009. Ethnic politics and armed conflict: a configurational analysis of a new global data set. *American Sociological Review,* Vol. 74, April, pp. 316–37.

Winthrop, R. and Graff, C. 2010. *Beyond Madrasas: Assessing the Links Between Education and Militancy in Pakistan*. Washington, DC, Brookings Institution, Center for Universal Educational (Working Paper 2.)

Women's Initiative for Gender Justice. 2010. *Advancing Gender Justice: A Call to Action*. The Hague, Women's Initiative for Gender Justice.

Wong, M., Cook, T. D. and Steiner, P. M. 2009. *No Child Left Behind: An Interim Evaluation of its Effects on Learning Using Two Interrupted Time Series Each with its Own Non-Equivalent Comparison Series*. Evanston, Ill., Northwestern University, Institute for Policy Research. (Working Paper 09–11.)

World Bank. 1996. *Bosnia and Herzegovina: The Priority Reconstruction and Recovery Program – the Challenges Ahead*. Washington, D.C., World Bank. (Discussion Paper 2.)

_____. 2000. *East Timor: Emergency School Readiness Project*. Washington, DC, World Bank. (Project Information Document 9188.)

_____. 2004. *Bosnia and Herzegovina Country Assistance Evaluation*. Washington, DC, World Bank, Operations Evaluation Department.

_____. 2005a. *Pakistan Country Gender Assessment: Bridging the Gender Gap – Opportunities and Challenges*. Washington, DC, World Bank, Environment and Social Development Sector Unit, South Asia Region.

_____. 2005b. *Reshaping the Future: Education and Postconflict Reconstruction*. Washington, DC, World Bank.

_____. 2006a. *Bosnia and Herzegovina: Addressing Fiscal Challenges and Enhancing Growth Prospects: A Public Expenditure and Institutional Review*. Washington, DC, World Bank, Poverty Reduction and Economic Management Unit, Europe and Central Asia Region.

_____. 2006b. *Repositioning Nutrition as Central to Development: A Strategy for Large-Scale Action*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development.)

_____. 2007. *Education in Sierra Leone: Present Challenges, Future Opportunities*. Washington, DC, World Bank. (Africa Human Development.)

_____. 2008a. *Nigeria: A Review of the Costs and Financing of Public Education. Volume II: Main Report*. Washington, DC, World Bank, Human Development Unit, Africa Region.

_____. 2008b. *Project Appraisal Document on a Proposed Credit in the Amount of SDR 33.5 Million (US$ 50.0 Million Equivalent) to the Federal Democratic Republic of Ethiopia in Support of the First Phase of the General Education Quality Improvement Program (GEQIP)*. Washington, DC, World Bank.

_____. 2008c. *Realizing Rights through Social Guarantees: An Analysis of New Approaches to Social Policy in Latin America and South Africa*. World Bank, World Bank, Social Development Department.

_____. 2009a. *Afghanistan Reconstruction Trust Fund*. Washington, DC, World Bank, Afghanistan Reconstruction Trust Fund.

_____. 2009k. *Strengthening of the Coordination of Emergency Humanitarian Assistance of the United Nations: Report of the Secretary–General to the 64th Session of the General Assembly, 28 May*. New York, United Nations General Assembly. (A/64/84–E/2009/87.)

_____. 2009l. *World Population Prospects: The 2008 Revision*. New York, United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (CD–ROM.)

_____. 2010a. *Annual report of the Special Representative of the Secretary–General for Children and Armed conflict, Radhika Coomaraswamy*. United Nations General Assembly and Human Rights Council. (A/HRC/15/58.)

_____. 2010b. *Children and Armed Conflict: Report of the Secretary–General*. New York, United Nations General Assembly and Security Council. (A/64/742–S/2010/181.)

_____. 2010c. *Keeping the Promise: United to Achieve the Millennium Development Goals*. New York, United Nations General Assembly. (A/65/L.1.)

_____. 2010d. *Millennium Development Goal 8: The Global Partnership for Development at a Critical Juncture – MDG Gap Task Force Report 2010*. New York, United Nations.

_____. 2010e. *Mission Report: Visit of the Special Representative for Children & Armed Conflict to Afghanistan, 20–26 February 2010*. New York, United Nations, Office of the Special Representative of the Secretary–General for Children and Armed Conflict.

_____. 2010f. *Report of the Secretary–General on Children and Armed Conflict in the Democratic Republic of the Congo*, United Nations Security Council. (S/2010/369.)

_____. 2010g. *Report of the Secretary–General on the United Nations Mission in the Central African Republic and in Chad (MINURCAT)*. New York, United Nations Security Council. (S/2010/217.)

_____. 2010h. *Report of the Special Representative of the Secretary–General for Children and Armed Conflict*. New York, United Nations General Assembly. (A/65/219.)

_____. 2010i. *Review of the Sexual Violence Elements of the Judgments of the International Criminal Tribunal for the Former Yugoslavia, the International Criminal Tribunal for Rwanda, and the Special Court for Sierra Leone in the light of Security Council Resolution 1820*. New York, United Nations Department of Peacekeeping Operations.

_____. 2010j. *Security Council Open Meeting on "Women, Peace and Security: Sexual Violence in Situations of Armed Conflict": Statement by UN Special Representative of the Secretary–General, Margot Wallström, 27 April*. New York, United Nations Security Council. (S/PV.6302.)

_____. 2010k. *Women and Peace and Security: Report of the Secretary–General*. New York, United Nations Security Council. (S/2010/498.)

_____. 2010l. Youth unemployment poses 'latent threat' to Sierra Leone's stability, top officials warn in Security Council briefing. New York, United Nations Security Council. (Press release, 22 March.)

United Nations and World Bank. 2007. *UN/World Bank PCNA Review: In Support of Peacebuilding: Strengthening the Post Conflict Needs Assessment*. New York/Washington, DC, United Nations/World Bank.

United States Congress. 2010. *International Violence Against Women Act of 2010*. H.R. 4594 [111th], introduced in the House of Representatives on 4 February. http://thomas.loc.gov/cgi–bin/query/z?c111:H.R.4594: (Accessed December 2010.)

UNODC. 2010a. The global heroin market. *World Drug Report 2010*. Vienna, United Nations Office on Drugs and Crime, pp. 37–63.

_____. 2010b. *Rape at the National Level, Number of Police–Recorded Offences*. New York, United Nations Office on Drugs and Crime. www.unodc.org/documents/data–and–analysis/Crime–statistics/Sexual_violence_sv_against_children_and_rape.xls. (Accessed 15 November 2010.)

UNRWA. 2010. *UNRWA in Figures as of January 2010*. Gaza City/Amman/New York, United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East. www.unrwa.org/etemplate.php?id=253. (Accessed 20 October 2010.)

US Department of Defense. 2005. *The National Defense Strategy of The United States of America*. Washington, DC, US Department of Defense.

US National Research Council and Panel on Transitions to Adulthood in Developing Countries. 2005. *Growing Up Global: The Changing Transitions to Adulthood in Developing Countries*. Lloyd, C. B. (ed.). Washington, DC, The National Academies Press.

USAID. 2004. *Conducting a Conflict Assessment: A Framework for Analysis and Program Development*. Washington, DC, US Agency for International Development, Office of Conflict Management and Mitigation.

Uvin, P. 1997. Prejudice, Crisis, and Genocide in Rwanda. *African Studies Review,* Vol. 40, No. 2, pp. 91–115.

_____. (ed.). 1999. *L'Aide Complice? Coopération Internationale et Violence au Rwanda,* [Complicit Aid? International Cooperation and Violence in Rwanda]. Paris, L'Harmattan. (Collection l'Afrique des Grands Lacs.)

Uwezo. 2010. *Kenya National Learning Assessment Report 2010*. Nairobi, Uwezo Kenya/WERK.

Valdes Cotera, R. 2009. A review of youth and adult literacy policies and programmes in Mexico. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Van Ravens, J. and Aggio, C. 2005. The costs of achieving Dakar goal 4 in developing and 'LIFE' countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

_____. 2007. *The Costs and the Funding of Non Formal Literacy Programmes in Brazil, Burkina Faso and Uganda*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Vaux, T., Smith, A. and Subba, S. 2006. *Education for All – Nepal: Review from a Conflict Perspective*. London, International Alert.

Vegas, E. and Petrow, J. 2008. *Raising Student Learning in Latin America: The Challenge for the 21st Century*. Washington, DC, World Bank.

Verspoor, A. 2006. *The Challenge of Learning: Improving the Quality of Basic Education in Sub–Saharan Africa*. Paris, Association for the Development of Education in Africa.

Villar–Márquez, E. 2010. School–based violence in Colombia: links to state–level armed conflict, educational effects and challenges. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

_____. 2009b. *IDA at Work: Côte d'Ivoire – Emerging from Crisis*. Washington, DC, World Bank.

_____. 2009c. *Project appraisal document on a proposed loan in the amount of US$60 million to the Hashemite Kingdom of Jordan for a Second Education Reform for the Knowledge Economy Project*. Washington, DC, World Bank.

_____. 2010a. *Fast-Track Initiative Education Program Development Fund: Annual Progress Report for 2009*. Washington, DC, World Bank.

_____. 2010b. *Food Price Watch: May 2010*. Washington, DC, World Bank.

_____. 2010c. *Food Price Watch: September 2010*. Washington, DC, World Bank.

_____. 2010d. *Scaling Up School Feeding: Keeping Children in School While Improving their Learning and Health*. Washington, DC, World Bank. http://go.worldbank.org/TWVS7613V0 (Accessed 20 December 2010.)

_____. 2010e. *Stepping up Skills for More Jobs and Higher Productivity*. Washington, DC, World Bank.

_____. 2010f. *World Development Indicators Online*. Washington, DC, World Bank. http://data.worldbank.org/indicator (Accessed 30 September 2010.)

World Bank and IMF. 2010. *Global Monitoring Report 2010: The MDGs after the Crisis*. Washington, DC, World Bank/International Monetary Fund.

World Bank and UNICEF. 2009. *Abolishing School Fees in Africa: Lessons from Ethiopia, Ghana, Kenya, Malawi, and Mozambique*. Washington, DC/New York, World Bank/UNICEF. (Development Practice in Education.)

World Food Programme. 2010. *Niger Backgrounder*. Geneva, Switzerland, World Food Programme.

Yang, Y., Dudine, P., Mitra, E., Kvintradze, E., Mwase, N. and Das, S. 2010. *Creating Policy Space in Low-Income Countries During the Recent Crises*. Washington, DC, International Monetary Fund, Strategy, Policy, and Review Department.

Yates, R. 2010. Women and children first: an appropriate first step towards universal coverage. *Bulletin of the World Health Organization,* Vol. 88, No. 6, pp. 401–80.

Yousif, A. A. 2009. *The State and Development of Adult Learning and Education in the Arab States: Regional Synthesis Report*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Zoellick, R. B. 2008. *Fragile States: Securing Development (Keynote Address)*. Conference paper for International Institute for Strategic Studies 6th Global Strategic Review Conference. Changing Trends in Global Power and Conflict Resolution, Geneva, Switzerland, 12 September.

Zulfiqar, S. and Calderon, H. 2010. Chad and five other Central African countries pledge to end use of children in armed conflict: 'N'Djaména Declaration' adopted. *Newsline,* N'Djamena, 11 June. www.unicef.org/infobycountry/chad_53966.html (Accessed 29 October 2010.)

المختصرات

3D	Defence (الدفاع)، development (التنمية)، diplomacy (الدبلوماسية)
AED	أكاديمية تطوير التعليم
AfDF	بنك التنمية الأفريقي
AIDS	متلازمة نقص المناعة المكتسب؛ الإيدز
ANER	نسبة القيد الصافية المعدّلة في التعليم الابتدائي
ARMM	منطقة ميندانا المسلمة ذات الحكم الذاتي (الفلبين)
ARTF	الصندوق الاستئماني المتعدد الأطراف لتعمير أفغانستان
AU	الاتحاد الأفريقي
BBC	هيئة الإذاعة البريطانية
BCG	Bacille Calmette–Guérin (لقاح ضد السل)
BRAC	لجنة بنغلاديش للنهوض بالريف سابقاً
CAMPE	الحملة من أجل التعليم الشعبي (بنغلاديش)
CELL	تعزيز القدرات من أجل التعلم مدى الحياة (مصر)
CERF	الصندوق المركزي لمواجهة الطوارئ (الأمم المتحدة)
CERP	برنامج استجابة القادة العسكريين لحالات الطوارئ
CICC	التحالف من أجل المحكمة الجنائية الدولية
COBET	التعليم الأساسي التكميلي في تنزانيا
CRC	اتفاقية حقوق الطفل
CRS	نظام الإبلاغ الخاص بالجهات الدائنة (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)
DAC	لجنة المساعدة الإنمائية (التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)
DC–Cam	مركز التوثيق الكمبودي
DDR	نزع السلاح والتسريح وإعادة الإدماج في المجتمع
DFID	إدارة التنمية الدولية (المملكة المتحدة)
DHS	الاستقصاء السكاني والصحي
DIL	منظمة تطوير محو الأمية
DME	الحرمان والتهميش في التعليم
DPKO	إدارة عمليات حفظ السلام (الأمم المتحدة)
DPT3	التلقيح الثلاثي ضد الخناق والشهاق والكزاز
EC	المفوضية الأوروبية
ECCE	الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة
EDI	مؤشر تنمية التعليم للجميع
EDUCO	Educación con Participación de la Comunidad (السلفادور)
EFA	التعليم للجميع
ELA	(مراكز) النهوض بالعمل وبسبل العيش لدى المراهقين (بنغلاديش)
ELN	Ejército de Liberación Nacional (كولومبيا)
EMIS	نظام المعلومات الخاصة بإدارة التعليم

EPDC	مركز سياسات وبيانات التربية
EQUIP	برنامج تحسين جودة التعليم
EU	الاتحاد الأوروبي
EUFOR	قوات الاتحاد الأوروبي
Eurostat	مكتب الإحصاء للجماعات الأوروبية
F/M	Female/male
FARC-EP	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (كولومبيا)
FTI	مبادرة المسار السريع
FTS	خدمة التتبع المالي (مكتب الأمم المتحدة لتنسيق المعونة الإنسانية)
G8	مجموعة البلدان الصناعية الثمانية الكبرى (الاتحاد الروسي وألمانيا وإيطاليا وفرنسا وكندا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة واليابان، بالإضافة إلى ممثلي الاتحاد الأوروبي)
G20	مجموعة تضم وزراء مالية 20 بلداً ومدراء البنوك المركزية
GALAE	الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار (مصر)
GALP	النموذج العالمي لإسقاطات محو الأمية بحسب الأعمار
GAVI	التحالف العالمي للقاحات والتحصين
GDP	الناتج المحلي الإجمالي
GEI	مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع
GER	نسبة القيد الإجمالية
GIR	نسبة القبول الإجمالية
GNI	الدخل القومي الإجمالي
GNP	الناتج القومي الإجمالي
GPI	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
HepB3	التهاب الكبد البائي (الجرعة الثالثة)
HIV	فيروس نقص المناعة البشرية
ICC	المحكمة الجنائية الدولية
IDA	المؤسسة الإنمائية الدولية
IDMC	مركز رصد المشردين داخلياً
IDP	المشردون داخلياً
IDS	الإحصاءات الخاصة بالتنمية الدولية
IFFE	المرفق الدولي لتمويل التعليم (المقترح)
IFFIm	مرفق المالية الدولي للتحصين
IIEP	معهد اليونسكو الدولي لتخطيط التربية
ILO	منظمة العمل الدولية
IMF	صندوق النقد الدولي
INEE	الشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم في حالات الطوارئ
IRIN	شبكات المعلومات الإقليمية المتكاملة
ISCED	التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد)
J-PAL	معمل عبد اللطيف جميل لمكافحة الفقر (في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا MIT بالولايات المتحدة الأمريكية)
JSY	برنامج Janani Suraksha Yojana (الهند)

MDG	هدف من الأهداف الإنمائية للألفية
MINEDAF	مؤتمر وزراء التربية في الدول الأفريقية الأعضاء
MINURCAT	بعثة الأمم المتحدة في جمهورية أفريقيا الوسطى وتشاد
MONUSCO	بعثة الأمم المتحدة لتحقيق الاستقرار في جمهورية الكونغو الديمقراطية
MRM	آلية الرصد والإبلاغ (الأمم المتحدة)
NATO	منظمة حلف شمال الأطلسي
NER	نسبة القيد الصافية
NESP	الخطة الوطنية لقطاع التعليم
NGO	منظمة غير حكومية
NIR	نسبة القبول الصافية
OCHA	مكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية
ODA	المساعدة الإنمائية الرسمية
ODIHR	المكتب المعني بالمؤسسات الديمقراطية وحقوق الإنسان
OECD	منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي
OHCHR	مفوضية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان
OREALC	مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في أمريكا اللاتينية والكاريبي
OSCE	منظمة الأمن والتعاون في أوروبا
PBC	لجنة الأمم المتحدة لبناء السلام
PCNA	تقييم الاحتياجات بعد انقضاء النزاع
PEP	برنامج التعليم من أجل السلام
PER	Proyecto de Educación Rural (كولومبيا)
PIA	Plan Iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas (الخطة الأيبيرية – الأمريكية لمحو الأمية وللتعليم الأساسي لدى الشباب والراشدين)
PIRLS	الدراسة الدولية عن التقدم في تعلم القراءة
PISA	البرنامج الخاص بالتحصيل الدراسي للطلاب على الصعيد الدولي
Polio3	شلل الأطفال (الجرعة الثالثة)
PPP	تكافؤ القوة الشرائية
PRIO	المعهد الدولي لبحوث السلام (أوسلو)
PRONADE	البرنامج الوطني للإدارة الذاتية لتنمية التعليم (غواتيمالا)
PRT	فريق إعادة إعمار المحافظات (أفغانستان والعراق)
RAMSI	بعثة المساعدة الإقليمية إلى جزر سليمان
REFLECT	اعتماد نهج فريري في القرائية/محو الأمية من خلال تدعيم الوسائل والأساليب في المجتمع المحلي
REFLEX	البحوث في مجال العمالة والمرونة المهنية
SACMEQ	تجمع افريقيا الجنوبية لمراقبة نوعية التعليم
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (الدراسة الإقليمية المقارنة والإيضاحية الثانية)
SIGAR	المفتش العام الخاص لإعادة الإعمار في أفغانستان (الولايات المتحدة)
SIPRI	معهد ستوكهولم الدولي للبحوث في مجال السلام
SOMDEL	برنامج الصومال للتعليم عن بعد ومحو الأمية
SWAp	نهج قطاعي
TIMSS	اتجاهات في الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم

TRC	لجنة الحقائق والمصالحة
UCDP	برنامج أوبسالا لبيانات النزاعات
UIL	معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة
UIS	معهد اليونسكو للإحصاء
UK	المملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وآيرلندا الشمالية
UN	منظمة الأمم المتحدة
UNAIDS	برنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بفيروس نقص المناعة البشرية المكتسب/متلازمة نقص المناعة المكتسب (الأيدز)
UNAMA	بعثة الأمم المتحدة لتقديم المساعدة إلى أفغانستان
UNAMID	العملية المختلطة للاتحاد الأفريقي والأمم المتحدة في دارفور
UNDP	برنامج الأمم المتحدة الإنمائي
UNESCO	منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)
UN-HABITAT	برنامج الأمم المتحدة للمستوطنات البشرية
UNHCR	مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (مكتب)
UNICEF	منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف)
UNIFEM	صندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة
UNITAID	المرفق الدولي لشراء الأدوية المضادة لفيروس ومرض الأيدز والملاريا والسل (منظمة الصحة العالمية)
UNODC	مكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة
UNPD	شعبة السكان في الأمم المتحدة
UNRWA	وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى
UN Women	جهاز الأمم المتحدة المعني بالمساواة بين الجنسين وتمكين المرأة
UOE	UIS/OECD/Eurostat
UPE	تعميم التعليم الابتدائي
US	الولايات المتحدة
USAID	وكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتحدة الأمريكية
WCRWC	لجنة المرأة المعنية باللاجئين من النساء والأطفال
WEI	برنامج مؤشرات التعليم في العالم
WFP	برنامج الأغذية العالمي (الأمم المتحدة)
WHO	منظمة الصحة العالمية (الأمم المتحدة)

2011

التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع

الأزمة الخفية:
النزاعات المسلحة والتعليم

عندما تندلع الحروب، يتركز انتباه المجتمع الدولي ووسائل الإعلام دائماً على الوجه الظاهر للمعاناة الإنسانية، أما وجهها الباطن فتدور رحاه بعيداً عن أعين الرقباء: إنه الأزمة الخفية التي يُعنى بها هذه التقرير والتي تترك أثراً بعيد الغور في المجتمع قد لا يدرك قراره. فالضحية هو التعليم بكل وعوده وأبعاده، أي حاضر الشعوب ومستقبلها. ذلك أن النزاعات المسلحة التي تعصف بالكثير من بلدان العالم الأشد فقراً لا تدمر البنية الأساسية للتعليم فحسب وأنما تقتل أيضاً آمال وطموحات أجيال من الأطفال.

ويسعى التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، عبر توجيه الأنظار إلى الأزمة الخفية للتعليم في ظل النزاعات المسلحة، إلى قلب الوجه الباطن للمعاناة الإنسانية التي تسببها الحروب إلي وجه ظاهر وتحويل الأزمة الخفية إلى أزمة علنية. فهو يوثق التأثير المدمر للنزاعات المسلحة على التعليم والانتهاكات الواسعة النطاق لحقوق الإنسان التي تحول دون التحاق الأطفال بالمدارس كما يثير التقرير تساؤلات حول نظام المعونة الدولية ويبين مواطن ضعفه وأوجه قصوره في مساعدة البلدان المتأثرة بالنزاعات، مع ما يترتب على ذلك من عواقب وخيمة على التعليم. ويدق التقرير ناقوس الخطر من استخدام المدارس في كثير من الأحيان للترويج للتعصب والتحيز والظلم الاجتماعي.

ويدعو التقرير الحكومات إلى إظهار المزيد من العزم في مكافحة ثقافة الإفلات من العقاب فيما يخص الهجمات التي تستهدف التلاميذ والمدارس. ويقدم خطة لإصلاح بنية المعونة الدولية ويحدد الاستراتيجيات الكفيلة بتعزيز دور التعليم في بناء السلام.

هذا هو ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2011. ويمكن الإطلاع على النص الكامل للتقرير وعلى بيانات شاملة بإحصاءات ومؤشرات التعليم وكذلك على طبعات التقرير الصادرة بلغات أخرى بالإتصال الإلكتروني المباشر على الإنترنت على العنوان التالي:

إنني أويد دعوة اليونسكو للحكومات في جميع إنحاء العالم إلى ترجيح كفة الاستثمار في الكتب والمعلمين والمدارس على كفة الاستثمار في القنابل والرصاص.

أوسكار أرياس سانشيز
(الحائز على جائزة نوبل للسلام عام 1987)

آمل أن يعي القادة السياسيون في جميع البلدان الرسالة التي يحملها تقرير اليونسكو العالمي لرصد التعليم للجميع وأن يتذكروا أن التعليم لا ينبغي أن يُستخدم أبداً لبث سموم التعصب والتحيز وعدم الاحترام في عقول الشباب. بل أن بإمكان المدارس أن تصبح قوة هائلة من أجل السلام."

شيرين عبادي
(الحائزة على جائزة نوبل للسلام عام 2003)

"إحدى الرسائل الأساسية التي يحملها تقرير اليونسكو العالمي لرصد التعليم للجميع هي أن التعليم بمقدوره أن يصبح قوة تحول دون وقوع النزعات، وتساهم في إعادة إعمار البلدان بعد النزاعات وبناء السلام وأنا أؤيد من أعماق قلبي هذه الرسالة."

خوسية راموس هورتا
(الحائز على جائزة نوبل للسلام عام 1996)

'إن تقرير اليونسكو العالمي لرصد التعليم للجميع يعزز فهمنا للتأثير المدمّر للعنف الجنسي والاغتصاب من خلال تذكيرنا بالتأثير الإضافي لهذه الأفعال المنكرة على التعليم، وهو تأثير كال إهماله والتغافل عنه.

ماري روبنسون
(مفوضة الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان، 2002-1997)

يوثق تقرير اليونسكو هذا الذي طال انتظاره توثيقاً مفصلا وقائع العنف الهمجي الذي تتعرض له الشعوب المستضعفة التي لا حول لها ولا قوة ولا سيما أطفال المدار الغُزّل، ويضع رؤساء جميع البلدان، غنيها وفقيرها، أمام مسؤولياتهم ويطالبهم بالتصرف بعزم وحسم وحزم. وأتوجه إلى رؤساء العالم مناشداً إياهم أن يعربوا عن حسن مقاصدهم بعبارة واحدة تقول: :كفى فقد بلغ السيل الزُبي.'"

ديزموند توتو
(الحائز على جائزة نوبل للسلام عام 1984)

MONDE diplomatique
Edition Arabe

EFA GMR EDUCATION FOR ALL GLOBAL MONITORING REPORT

منشورات اليونسكو

UNESCO
منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

9 789236 041919

www.unesco.org/publishing
www.efareport.unesco.org

الأزمة الخفية: النزاعات المسلحة والتعليم